

Doktori értekezés

A tanulmányi rezilienciát befolyásoló környezeti és személyes erőforrások vizsgálata

Kóródi Kitti



Debreceni Egyetem
BDT

2024

A TANULMÁNYI REZILIENCIÁT BEFOLYÁSOLÓ KÖRNYEZETI ÉS SZEMÉLYES ERŐFORRÁSOK VIZSGÁLATA

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében
a pszichológia tudományágban

Írta: Kóródi Kitti okleveles pszichológus

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolája
Pszichológiai programja keretében

Témavezető: Dr. Szabó Éva Zsuzsanna
(olvasható aláírás)

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.

A doktori szigorlat időpontja: 2020.

Az értekezés bírálói:

Dr.
Dr.
Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.
Dr.
Dr.

A nyilvános vita időpontja: 202... .

Plágiumnyilatkozat

Én, Kóródi Kitti, teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés önálló munka, a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült, a benne található irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljesek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve 5 éven belül nem vontak vissza tőlem odaítélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.

Debrecen, 2024.

Kóródi Kitti

Köszönetnyilvánítás

A doktori képzés elvégzését már az egyetemi évek alatt fontolgattam, azonban érdeklődésem a gyakorlatban szerzett pszichológusi tapasztalatok által formálódott igazán. Köszönöm témavezetőmnek, Dr. Szabó Évának, hogy az iskolapszichológusi hivatás útján terelgetett és támogatott; gondolatébresztő beszélgetéseink hatására alakult ki bennem az a kutatási irány, amit valóban szívügyemnek érzek. Köszönöm a tanácsait, észrevételeit, támogatását.

Köszönöm a szüleimnek, hogy a tanulmányaimat mindig előtérbe helyezték az évek során. Hálás vagyok a férjemnek, aki mindig támogatott abban, hogy a kitűzött céljaimat elérjem. Köszönöm a türelmét, segítségét, biztatását. Köszönöm a barátaimnak, hogy bíztattak a doktori képzésre való jelentkezésre, és szakmai kérdésekben is támaszkodhattam rájuk.

Hálás vagyok a SZTE Pszichológiai Intézetében dolgozó kollégáimnak, akik a kutatás nehezebb és sikerebb pillanataiban is mellettem álltak. Külön köszönet illeti Dr. Jagodics Balázst a szakmai-baráti beszélgetéseinkért és nélkülözhetetlen kutatómódszertani javaslataiért. Örülök, hogy Dr. Szél Erzsébettel közösen jártuk végig a doktori képzés útját; köszönöm neki, hogy kutatótársként mindig számított rám. Köszönöm a hallgatóimnak az adatgyűjtésben nyújtott segítségét.

Köszönöm a Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézet oktatóinak, hogy a doktori képzés kurzusain tudásomat bővíthettem. Köszönöm Zeke Klárának az tanulmányi ügyekben nyújtott segítségét.

A dolgozatom megírását nagyban megkönnyítette, hogy ingyenesen használhattam a statisztikai elemzéshez nélkülözhetetlen programokat (Zotero, Jamovi, JASP) – köszönöm a fejlesztők munkáját!

Tartalomjegyzék

Bevezetés.....	1
1. Elméleti háttér.....	2
1.1. <i>A reziliencia</i>	2
1.1.1. A reziliencia fogalma és mérése.....	2
1.1.2. A tanulmányi reziliencia.....	4
1.2. <i>Az iskolai klíma</i>	13
1.2.1. Az iskolai klíma kutatásának története.....	15
1.2.2. Az iskolai klíma összetevői.....	16
1.2.3. Az iskolai klíma hatása.....	26
1.2.4. Az iskolai klímát mérő eszközök.....	31
1.3. <i>A tanulmányi reziliencia és az iskolai klíma lehetséges összefüggései</i>	33
1.4. <i>A kutatás kérdésfelvetései és céljai</i>	36
2. Eredmények	37
2.1. <i>Első empirikus vizsgálat: A Georgia Iskolai Klíma Kérdőív adaptálása</i>	37
2.1.1. Módszerek	37
2.1.2. Eredmények.....	39
2.1.3. A vizsgálat összegzése: megvitatás és következtetések a Georgia Iskola Klíma Kérdőív kutatásához	44
2.1.4. A vizsgálat limitációi.....	46
2.2. <i>Második empirikus vizsgálat: az iskolai klíma és a tanulmányi elköteleződés kapcsolatának vizsgálata</i>	47
2.2.1. A kutatás célja és hipotézisei.....	47
2.2.2. Módszerek	48
2.2.3. Eredmények.....	50
2.2.4. A vizsgálat összegzése: megvitatás és következtetések a tanulmányok iránti elköteleződés és az iskolai klíma összefüggéseinek kutatásához.....	55
2.2.5. A második empirikus vizsgálat limitációi.....	56
2.3. <i>Harmadik empirikus vizsgálat: a tanulmányi reziliencia, az észlelt társas támogatás és a tanulmányi elköteleződés kapcsolatának vizsgálata</i>	56
2.3.1. Elővizsgálat – A Tanulmányi Reziliencia Kérdőív adaptálása	57
2.3.2. A harmadik empirikus kutatás célja és hipotézisek.....	58
2.3.3. Módszerek	59
2.3.4. Eredmények.....	61
2.3.5. A harmadik empirikus vizsgálat összegzése: megvitatás és következtetések a tanulmányi reziliencia, az osztályhoz tartozás és társas támogatás, valamint a tanulmányi elköteleződés kapcsolatrendszeréhez	64
2.3.6. A harmadik empirikus vizsgálat limitációi.....	67
2.4. <i>Negyedik empirikus vizsgálat: az iskolai klíma és a személyes erőforrások hatása a tanulmányi rezilienciára és a tanulmányi elköteleződésre</i>	67
2.4.1. Elővizsgálat – A Serdülő Reziliencia Kérdőív adaptálása	67
2.4.2. A negyedik empirikus kutatás célja és hipotézisek	68
2.4.3. Módszerek	70

2.4.4. Eredmények	74
2.4.5. A negyedik empirikus vizsgálat összegzése: megvitatás és következtetések az iskolai klíma és a személyes erőforrások hatásának vizsgálatához a tanulmányi rezilienciára és a tanulmányi elköteleződésre	89
2.4.6. A negyedik empirikus vizsgálat limitációi	92
3. Megvitatás és kitekintés: a négy vizsgálat tapasztalatainak összegzése	92
4. Felhasznált irodalom	99
5. Táblázatok listája	119
6. Ábrajegyzék	120
7. Mellékletek	121
1. sz. melléklet – Georgia Iskolai Klíma Kérdőív 7-12. osztályos diákok számára....	121
2. sz. melléklet – Utrecht Munkával Kapcsolatos Elköteleződés Kérdőív tanulói változata (UWES-S).....	124
3. sz. melléklet – Goodenow-féle Osztályhoz Tartozás és Támogatás Skála.....	125
4. sz. melléklet – Tanulmányi Reziliencia Kérdőív (ARS-30)	127
5. sz. melléklet – Etikai engedély a 4. empirikus vizsgálatához	130
6. sz. melléklet – Tanulmányi Rizikófaktor és Reziliencia Skála.....	131
7. sz. melléklet – Serdülő Reziliencia Kérdőív (READ-H)	132

Bevezetés

A reziliencia az utóbbi években a pszichológia egyik legtöbbször említett és kutatott fogalmává vált (Matthews, 2020). Maga a kifejezés az ökológia és a biológia tudományában jelent meg először a biológiai alkalmazkodás kapcsán. Később azonban kialakult az a szemlélet, miszerint a rezilienciát az egyén és környezete közötti pszichológiai interakció nehézségeire adott válaszként is értelmezhetjük, hiszen a társadalmi és társas, valamint a biológiai alkalmazkodás jellegzetességei, nehézségei között rengeteg párhuzam vonható.

Ebből az ökológiai szemléletből egyre inkább kikerültek azok az elméletek, amelyek állították, hogy a reziliencia csak krízishelyzetek esetén jelenhet meg. Később megjelent az az értelmezés, ami eltávolodott az általános jellegű rezilienciától és specifikus környezetben, szituációkban mutatkozik meg. Így juthatunk el a tanulmányi reziliencia (*educational resilience, academic resilience*) fogalmához, amely az oktatási környezetben megvalósuló, egyéni sikeresség elérésének módjait állítja a fókuszba (Martin & Marsh, 2006). A hazai kutatásokban ez a fajta értelmezés még kevésbé elterjedt.

Összességében kutatásomban a tanulmányi reziliencia, a személyes erőforrások és az iskolai klíma közötti kapcsolatot tárom fel. Hangsúlyt helyezek a tanulási nehézséggel küzdő diákok sajátosságaira is, melyhez az iskolapszichológusi tapasztalataim adtak motivációt. A pszichológia mesterképzés elvégzése után iskolapszichológusként dolgoztam 6 évig Szegeden. A hozzám kerülő esetek során feltűnt az a jelenség, hogy a tanulási nehézséggel küzdő diákok egy részénél a háttérben többek között erős szorongás, alulmotiváltság és negatív önértékelés húzódik meg. Mások viszont a teljesítményüket illetően a pedagógiai elvárásokat is felülmúlják, motiváltak a tudás megszerzésében, az esetleges kudarcok vagy nem várt rossz értékelések nem törik meg az elköteleződésüket. Kutatásomban szeretnék rámutatni azokra a személyes és környezeti erőforrásokra, amelyek támogatni tudják a diákok tanulmányi elköteleződését, motivációját.

A dolgozat elméleti részében áttekintésre kerülnek az iskolai klímát, illetve a tanulmányi rezilienciát érintő nemzetközi és magyar kutatások, majd bemutatásra kerül négy empirikus kutatás is. Az első kutatás a Georgia Iskolai Klíma Kérdőív adaptálását mutatja be, a második az iskolai klíma és a tanulmányi elköteleződés kapcsolatát vizsgálja. A harmadik vizsgálatban a tanulmányi reziliencia, az észlelt társas támogatás és a tanulmányi elköteleződés közötti összefüggéseket mutatom be, a negyedik kutatásban pedig az iskolai klíma és a személyes erőforrások hatását vizsgálom a tanulmányi rezilienciára és a tanulmányi elköteleződésre nézve.

1. Elméleti háttér

1.1. A reziliencia

Az utóbbi időben a pszichológiai elméletek széles körben kezdtek el foglalkozni a reziliencia fogalmának értelmezésével. Azonban a fogalmak újszerű értelmezése és új területeken való alkalmazása gyakran vezet oda, hogy a fogalom eltávolodik eredeti, jól körülhatárolt jelentésétől, és a különböző kontextusokban más-más elemei hangsúlyozódnak. A reziliencia fogalma esetében is megfigyelhető ez a folyamat.

Jelen fejezet egy, a témavezetőmmel közös összefoglaló tanulmány alapján készült (Kóródi & Szabó, 2019), melyben a fogalom definíciós nehézségei kerülnek bemutatásra, valamint annak kifejtése, hogy milyen értelemben használható ez a kifejezés az iskolai, tanulmányi kontextussal összefüggésben.

1.1.1. A reziliencia fogalma és mérése

A reziliencia definiálásával kapcsolatos nehézségek két egymástól eltérő megközelítést eredményeztek. A definíciók egyik csoportjába azok az elméletek tartoznak, amelyek szűken definiálják a fogalmat, és elsősorban a biológia és az ökológia tudományában megjelenő értelmezést alkalmazzák. Eszerint a reziliencia egy sokkhatás-szerű, drámai változáshoz való alkalmazkodást jelent. Ez a szemlélet jellemezte a pszichológia területén felbukkanó kezdeti felfogást a rezilienciáról (Block & Block, 1980). Így a rezilienciát a pszichológiában sokáig valamiféle kivételes és meglepő fejlődési vonásként azonosították, amely csak egyes különleges személyekre jellemző (Masten, 2001). A fogalomértelmezés másik csoportját azok a nézetek alkotják, amelyek a fogalmat rendkívül tágan értelmezve a folyamatosan jelenlévő nehézségekhez való alkalmazkodási képességként határozzák meg (Ungar, 2012). Ez a megközelítés bizonyos mértékig átfedéseket mutat a stresszkezelés, a megküzdés (coping) fogalmaival. Ennek egyik végletes kifejeződése Benard (2006) felfogása, mely szerint minden gyermekben megszületik a potenciál és a kapacitás a fejlődésre, amelyet ő *“innát rezilienciának”* nevez, ami lényegében azonos a sikeres alkalmazkodás fogalmával. Az utóbbi fogalom inkább személyiséglélektani megközelítésben elterjedt, míg a reziliencia inkább ökológiai hangsúlyú (Szokolszky & V. Komlósi, 2015).

A mai és a korábbi értelmezések integrálása, ötvözése kihívásokat és egyben lehetőségeket is jelent a kutatók számára (Szabó, 2017). A fenti definíciókhoz igazodva, a nemzetközi és hazai reziliencia kutatások két fő irányzatot követnek. A *vonásalapú szemlélet* bizonyos személyiségjellemzők vizsgálata alapján következtet arra, hogy milyen eltérések

okozhatják a rezilienciát (Masten, 2001). A mai kutatások fókusza azonban egyre inkább elmozdult a *reziliencia mint folyamat* értelmezése felé, ami az ökológiai megközelítés alapján az egyén és a (társas) környezet közötti interakció, mely a kockázati és védőfaktorok jelenléte következményeként alakul, változik és fejlődik, azaz a kettő dinamikus kapcsolatára épít (Luthar és mtsai., 2000). Így a modern elméletek elkezdtek az egyéni jellemzők és a környezet kölcsönhatásaként értelmezni a rezilienciát, ami együttesen teszi képessé az egyént arra, hogy nehézségei ellenére pozitív kimenetelt érjen el (Masten és mtsai., 1990). Ez az integráló szemlélet tette lehetővé, hogy a reziliencia fogalmát egyre szélesebb körben, változatos pszichológiai kontextusban lehessen értelmezni, alkalmazni és kutatni. Így a kutatások már nemcsak az egyéni reziliencia fogalmát használják, hanem megjelent a közösségi reziliencia, illetve az intézményi reziliencia fogalma is (Patakfalvi-Czirják és mtsai., 2018; V. Komlósi & Richter, 2015).

Az általános reziliencia mérésére leggyakrabban önkitöltős, kérdőíves módszereket alkalmaznak. A különböző elméleti keretekhez az adott koncepciót leginkább lefedő mérőeszközt fejlesztnek ki. Az egyik leggyakrabban használt eszköz a Connor-Davidson Skála (Connor & Davidson, 2003), amelynek hazai adaptációját Kiss és munkatársai (2015) végezték el. Ez az eljárás alapvetően a felnőtt korosztályban alkalmazható, és a rezilienciával kapcsolatba hozható személyes erőforrásokon keresztül próbálja azt azonosítani. Az eredeti kérdőív 25 tételes, melyeket ötfokú Likert-skálán kell megítélni; eredetileg öt faktort mér, de a magyar mintán 6 faktort különítettek el. Ezek: a stressz mint lehetőség a megerősödéssre, eredményesség, teherbírás, érzelmi stabilitás, változások elfogadása, biztonságos kapcsolatok, valamint a személyes kompetencia. A 25 tételes verzió mellett létrehoztak egy rövidített, egydimenziós 10 tételes skálát is, ami ugyan az eredeti mérőeszközre épül, mégsem azonos azzal. Járai és munkatársai (2015) a magyar 25 tételes kérdőívből választottak ki 10 tételt, ami klinikai és nem-klinikai populációban egyaránt megbízhatóan méri a rezilienciát.

Egy másik, viszonylag gyakran alkalmazott mérőeszköz a Wagnild és Young (1993) által kifejlesztett, 25 tételes Reziliencia Skála (RS), amelyet eredetileg idősebb nők populációjában használtak. Ez a skála 5 dimenziót foglal magába: kiegyensúlyozottság, kitartás, önbizalom, élet értelmébe vetett hit, individuális lét értelmébe vetett hit. Több magyar vizsgálatban használták már ennek rövidített verzióját (pl. F. Lassú és mtsai., 2015; Mayer & Lukács, 2017). Jó megbízhatóságot mutatott a kérdőív, azonban a fenti kutatások mind eltérő itemszámot említeneek, amiből arra következtethetünk, hogy hiteles, magyar nyelvre történő adaptálása még nem történt meg.

A fiatalabb korosztályra kialakított, kanadai Child & Youth Resilience Measure (CYRM) használatát már 5 éves kortól ajánlják, de emellett elérhető iskolások és felnőttek

számára adaptált változata is (Jefferies és mtsai., 2018). A skála magyar fordítása a Gyermek- és Ifjúsági Rezilienciát MÉRŐ Eszköz (GYIRM), aminek általános verziója 20, míg a gyermekvédelmi helyzetekre is kiegészített változata 25 tételt tartalmaz (Homoki és mtsai, 2016). Mindkét skála további 4 faktorra bontható: iskolai, családi és társas támogatás, énhatékonyság, élet értelmébe vetett bizalom. A kérdőíveket a 12-17 éves korosztályra adaptálták, megbízhatósága megfelelő. A GYRM strukturális validitását támasztja alá, hogy egyenes irányú összefüggést mutat az önértékeléssel és a szubjektív jólléttel, fordított irányút pedig a depressziós tünetek megélésével. A kérdőív leginkább a protektív faktorok és az erőforrások felmérésére alkalmas, és azok meglétéből vagy hiányából deduktívan következtet az egyén rezilienciájára.

1.1.2. A tanulmányi reziliencia

A reziliencia rendszerszemléletű megközelítésének köszönhető, hogy a fogalom értelmezéséből kikerültek a krízishelyzetek kezelését hangsúlyozó vonások, ami lehetővé tette, hogy ne csak különleges élethelyzetekben beszélhessünk rezilienciáról, hanem általánosabban, ugyanakkor specifikus területekre, csoportokra vonatkoztatva is értelmezhetjük (Patakfalvi-Czirják és mtsai., 2018). Így juthatunk el a tanulmányi reziliencia (*educational resilience, academic resilience*) fogalmához, amely specifikusan az oktatási környezetben megvalósuló egyéni sikeresség elérésének módjait állítja a fókuszba (Martin & Marsh, 2006).

Az iskola egy állandóan változó, komplex pszichoszociális környezet, ahol a siker és a kudarc kérdése kikerülhetetlen. Ebben a közegben a siker hagyományos indikátora a jó jegy, ez azonban nem objektív mutatója az eredményességnek. A jegy kialakítása nemcsak a diák tudását, képességeit és kognitív teljesítményét tükrözi, hanem szerepet játszanak benne olyan tényezők is, mint a tanár személyes véleménye, szubjektív benyomásai és torzításai, vagy a más tárgyakban elért eredmények is, így mindenképpen szükséges ennek újragondolása (Csapó, 2002). Az ötfokú értékelés egyébként sem alkalmas arra, hogy a diákok közötti teljesítménykülönbségeket megfelelően differenciálja. A jegy önmagában azt sem mutatja meg, hogy sikeres-e a diák, mivel egyéni jellemző, hogy a diák maga mit tekint sikernek - hiszen akár a bukás elkerülése, vagy közepes tanulmányi átlag elérése is lehet siker a számára.

Ezen kívül érdemes azt is figyelembe venni, hogy a jó tanulmányi eredmény is lehet relatív. Hiszen a diákok egy részének az objektív jó tanulmányi eredmény (jeles, kitűnő) nem elérhető cél, azonban ez nem jelenti azt, hogy ők biztosan nem reziliensek, hiszen

elképzelhető, hogy a lehetőségeikhez képest már egy közepes értékelés elérésével is jól teljesítenek, így akár reziliencia-mutatónak tekinthető a bukás elkerülése is.

A jó teljesítmény eléréséhez a tanulónak számos nehézséggel kell szembenézni, amelyekkel erőforrásainak függvényében tud megküzdeni. Nehézségnek számítanak többek között a tanuló képességeit, vagy aktuális fejlettségi szintjét meghaladó tanulmányi követelmények, vagy a pedagógus által diktált haladási ütem, de a szülők esetleges túlzó elvárásai is. Továbbá a rizikótényezők sok esetben együtt vannak jelen a tanuló életében, ami nehezíti a fogalom operacionalizálását, és a kutatási eredmények értelmezését (Szabó, 2017). Nem csak a hátráltató tényezők összetettek, de a reziliencia szempontjából erőforrásként értelmezhető azon faktorok is, mint például a gyermek képességei, szerethető, barátságos személyisége, fejlett érzelmi intelligenciája, vagy a támogató családi és kortárs környezet. Ebben a kontextusban értelmezve a tanulmányi reziliencia lehetne az a képesség, ahogy a diák a nehezítő körülmények ellenére jó teljesítményt nyújt, elkötelezett és motivált marad a tanulmányai iránt.

Jelenleg még kevés olyan kutatás van, amely a reziliencia iskolai megjelenésére és dinamikus, rendszerszemléletű értelmezésére fókuszálva igyekszik megérteni az átlagtól valamilyen értelemben (akár pozitív, akár negatív irányban) eltérő tanulók sikerességének kulcsát. A további rész áttekintést ad a tanulmányi reziliencia definiálásának nehézségéről, továbbá bemutatja az eddigi értelmezési kereteket és kutatási eredményeket, valamint az ezekre épülő preventív és fejlesztő programokat.

1.1.2.1. A tanulmányi reziliencia kutatása, operacionalizálása

Az oktatási (vagy tanulmányi) reziliencia az egyén azon kapacitása, amellyel a tanulmányi előmenetelét veszélyeztető akut és/vagy krónikus viszontagságokat leküzdi. Ez alapján a szakirodalom a nehéz feltételek mellett jól teljesítő tanulókat nevezi reziliensnek. A veszélyeztető, kedvezőtlen tényezők értelmezése széles spektrumú, leggyakrabban a kedvezőtlen szocioökonómiai háttér, a szülők mentális betegsége és a bizonytalan családi helyzet jelenik meg a kutatások fókuszában (Werner, 2013). Az eddigi magyar reziliencia-kutatások főleg a gyermek szocioökonómiai háttéréből kiindulva határozták meg az *oktatási reziliencia* fogalmát, miszerint reziliens tanuló az, aki hátrányos helyzete ellenére jól teljesít (Tóth és mtsai., 2016). A vizsgálatok elsődleges célcsoportját ezért a gyermekvédelmi ellátásban lévő gyermekek köre jelentette (Homoki & Rácz, 2017). Más kutatásokban azokat az intézményeket keresték, amelyek hátránykompenzáló munkája kiemelkedő, azaz annak ellenére, hogy az iskola tanulói között nagy arányban vannak a hátrányos helyzetű tanulók,

mégis kiugró eredményt értek el az Országos Kompetenciamérésen (Patakfalvi-Czirják és mtsai., 2018).

Az oktatási közegben megjelenő nehézségek különböző mértékűek lehetnek, ennek megfelelően a nemzetközi szakirodalomban is más-más fogalmat használnak a különböző súlyosságú helyzetekben megjelenő rezilienciára (Martin, 2013). A tanulmányi reziliencia (*academic resilience, educational resilience*) inkább a nagyobb akadályokból származó nehézségekkel való sikeres megküzdést jelöli (pl. bukás, eltanácsolás, tanulási zavar), míg a tanulmányi rugalmasság (*academic buoyancy*) az oktatási közegben megjelenő mindennapi nehézségekkel való megküzdés képességét foglalja magába, amelyhez az énrhatékonyság/magabiztosság, tervezés, kontroll, higgadság és elkötelezettség megléte szükséges (Martin & Marsh, 2008). Martin (2013) modelljében hangsúlyozta, hogy a tanulmányi rugalmasság és a tanulmányi reziliencia két egymástól elkülönülő konstruktum, bár a kisebb nehézségekkel való sikeres megküzdés (tanulmányi rugalmasság) előre jelzi a nagyobb akadályokhoz való pozitív adaptációt (tanulmányi reziliencia) is. A jelenlegi kutatásokban ez a fajta fogalmi különbségtétel még kevésbé elterjedt, létjogosultsága még nem egyértelmű, így jelen kutatásban is a tanulmányi reziliencia fogalma használatos.

Problémaként merül fel a tanulmányi reziliencia sokféle értelmezése, az operacionalizálás nehézsége. Egyrészt a jelenleg magyar nyelven elérhető rezilienciát mérő eszközök nagyban meghatározzák a kutatások irányát is, ezért a tanulmányi reziliencia kutatásához mindenképpen szükséges a mérőeszközök nyelvi és korcsoporthoz illő adaptálása is. Másrészt felmerül a tanulmányi reziliencia konceptualizálásának problémája, azaz, hogy egyéni vonásként vagy egy folyamatként (folyamatközpontú) tekintünk-e erre a tényezőre (Tóth és mtsai., 2016; Windle és mtsai., 2011).

A tanulmányi reziliencia fogalmából kiindulva a kutatók azoknak a tényezőknek az azonosítását javasolják, melyek hozzásegíthetik a hátrányból induló tanulót a jó tanulmányi teljesítmény eléréséhez (*definition-driven approach*). Azonban, ha teljes képet szeretnénk kapni az egyén rezilienciájáról, akkor a veszélyeztető faktorok, a pozitív adaptáció és a protektív tényezők együttes felmérése lenne célszerű (Tudor & Spray, 2017). Ebben az értelmezési keretben a veszélyeztető faktorok azokat a tényezőket foglalják magukba, amelyek jelenléte negatív kimenetelű fejlődéshez vezethet. Ilyen lehet pl. az alacsony szocioökonómiai státusz vagy a szülők betegsége (Garmezy & Masten, 1986), az elhanyagoló környezet (Ross és mtsai., 2020), illetve a traumás gyermekkori élmények (Ungar, 2013). Ezzel szemben a pozitív adaptáció arra a folyamatra utal, amelynek következtében az egyén teljesítménye eléri vagy meghaladja a veszélyeztető faktorok alapján elvárható szintet (Luthar és mtsai., 2000). A protektív tényezők jelentik a mérési változók legszélesebb körét, magukba

foglalva számos olyan tényezőt, ami elősegíti a diákok eredményességét, kiegyensúlyozott iskolai teljesítményét és mindennapi jóllétét. Jelen kutatási irányzat alkalmazásakor hangsúly kerül tehát a kockázati tényezők azonosítására, illetve a reziliens diákok előzetesen meghatározott kritérium alapján történő kiválasztására (pl. PISA-eredmény, jegy) (Rudd és mtsai., 2021). Az ilyen, egyéni sajátosságokat központba helyező kutatások a csoportos összehasonlítás módszerével igyekeznek feltárni a reziliens és nem reziliens tanulók közötti különbségeket, továbbá megkülönböztetni a reziliens és az átlagos helyzetű, de sikeres diákokat (Finn & Rock, 1997). A reziliensként azonosított diákok jellemzéséből világosan kitűnik, hogy a rájuk vonatkozó elméleti modellek leginkább a vonás alapú reziliencia-felfogáshoz kapcsolódnak. A kutatások szerint a reziliens diák abban különbözik a kevésbé jól teljesítő, vagy akár lemorzsolódó diáktól, hogy jobban tud alkalmazkodni az iskolai elvárásokhoz és elkötelezett a tanulmányai iránt (Finn & Rock, 1997). Továbbá a diáknak megvan a képessége arra, hogy olyan barátokat válasszon magának, és olyan tevékenységekhez csatlakozzon, amelyek hosszú távon a saját fejlődését is szolgálják (Barnová & Gabrhelová, 2017). A magas önértékelés, az énhatékonyság, az önálló döntéshozatal is növeli a tanulmányi rezilienciát (Wang & Walberg, 1994), csakúgy, mint a jó problémamegoldó képesség, a tapasztalatok konstruktív beépítése az élettörténetébe (Werner & Johnson, 2002), a kimagasló verbális képességek, a belső kontroll, a magas fokú önismeretre való igény (Clark, 2002; Garnezy & Masten, 1986; Maker & Nielson, 1996). Tanári megfigyelések is alátámasztják a kutatási eredményeket. Szerintük a reziliens gyermek hátrányos helyzete ellenére motivált, elkötelezett, együttműködő, jó társas készségekkel rendelkezik, kíváncsi és jó intellektuális képességű (Padron és mtsai., 1999; Waxman és mtsai., 1997).

A megközelítés individuális szemlélete érthető, hisz végül a rezilienciát is a diák teljesítményével azonosítják. Fontos lenne azonban a reziliens diák ideáltípusának felvázolása mellett nagyobb figyelmet fordítani a környezeti jellemzőkre, elsősorban a rezilienciát támogató faktorokra. Ugyanis számos diák lehet hasonlóan motivált, vagy keresheti mások segítségét, de a környezeti feltételek nem minden esetben támogatják ezeket a pozitív stratégiákat. Például, ha egy nehéz körülmények között élő diák keresi a jobban tanuló és sikeresebb diákok barátságát, de azok nem befogadók és elutasítják a közeledését, akkor a diák, bár reziliens is lehetne, mégsem lesz az. Hasonlóan igaz ez a támogató felnőttek és intézményi eszközök meglétére vagy hiányára. Ezért, ha reziliens diákról beszélünk, akkor ez valószínűleg a rezilienciát támogató környezettel való szoros interakcióban jelenhet csak meg. Ez az értelmezés összekapcsolható a reziliencia ökológiai, folyamatjellegű definiálásával,

következésképp a tanulmányi reziliencia nem egy vonás, hanem több tényező kölcsönhatása, egyedi mintázata.

A folyamatközpontú kutatások (*process-driven approach*) bár a teljességre törekcsenek a veszélyeztető és protektív faktorok felmérése által, mégsem közvetlenül a rezilienciát mérik, hanem a jó tanulók azon sajátosságait, melyek az egyén és környezete interakciója révén alakulnak ki. Ebben a megközelítésben a teljesítmény egy kontinuum, tehát nem egy előre meghatározott teljesítménykritérium szerint különítik el a diákok csoportjait. Javasolt lenne azonban alternatív pozitív kimenetelt bizonyító indikátorokat is bevezetni a további kutatásokba, mert a jó jegy elérése nem közvetlenül bizonyítja a rezilienciát (Rudd és mtsai., 2021; Tudor & Spray, 2017). Például a közepes tanulmányi eredmény elérése egy súlyosan hátrányos helyzetű, a korai iskolaelhagyás által veszélyeztetett gyermek esetében kifejezetten kedvező kimenetelnek számít (és ezzel a reziliencia jelenlétére utal), mert lehetővé teheti számára egy szakma megszerzésre való aspirációját is, ami később segíti a társadalmi beilleszkedését.

A kutatások harmadik irányzatát képviseli az a pszichometriai irányzat (*latent-construct approach*), amely indirekt módon a tanulmányi reziliencia viselkedésbeli megnyilvánulását azonosítja, ennek mérésére pedig skálákat alkalmaz, tehát a tanulmányi rezilienciát egyfajta látens struktúraként kezeli. A felmért viselkedések főleg a tanulás iránti attitűdre, tanulási énhatékonyságra és elköteleződésre, társas készségekre, célorientációra, problémamegoldásra, segítségkeresésre utalnak (Rudd és mtsai., 2021). Kutatási szempontból előnyös lehet ez az irányzat, mivel az így kapott változók könnyen alkalmazhatóak a különböző statisztikai elemzésekben (pl. mediáció, moderációelemzés, SEM). Jelen dolgozatban ezt a kutatási koncepciót alkalmazzuk, de emellett beemeljük a tanulmányi elköteleződést, mint a rezilienciát bizonyító sikeres kimenetet, mindemellett pedig felmérjük az egyéni és iskolai erőforrásokat is.

Összességében a hazai (tanulmányi) reziliencia kutatás legnagyobb kihívása ezeknek a fenti szempontoknak az érvényesítése, a megfelelő mérőeszközök kialakítása és/vagy adaptálása, a jó színvonalú prevenciós és intervenciós programok megalapozása érdekében. Ezeket a célokat jelen dolgozat is igyekszik megvalósítani.

A tanulmányi reziliencia mérésére is több kérdőívet fejlesztettek ki, azonban az eltérő definíciók és operacionalizálási problémák miatt felmerül a kérdés, hogy valóban ugyanazt a konstruktumot mérik-e az egyes eszközökkel. Ahogy az elméleti keretekben, úgy a mérőeszközök esetében is megfigyelhető a különböző fogalmak összemosódása, leginkább a rezilienciát és a megküzdést illetően. A korábban említett skáláktól eltérően a tanulmányi rezilienciát mérő kérdőívek sajátossága, hogy kifejezetten az iskolai helyzetekkel kapcsolatos

attitűdöket méri fel. A legismertebb mérőeszközök Martin és Marsh kutatásaihoz és koncepciójához kötődnek. Elsőként az Academic Resilience (AR) skálát hozták létre, amely 6 tételt tartalmaz (Martin & Marsh, 2006). Ezek az iskolai élethez kapcsolódó mindennapi helyzetekre adott reakciókat mérik fel (pl. vizsgastressz, rossz jegyre adott reakció). Ebből később két tételt eltávolítva kialakították az Academic Buoyancy Scale (ABS) mérőeszközt (Martin & Marsh, 2006). A kérdőívet végül kiegészítették egy, a rizikófaktorok felmérése alkalmas résszel, így az Academic Risk and Resilience Scale (ARRS) együttesen tudja mérni a tanulmányi rezilienciát és a tanulmányi rugalmasságot, a 11-19 éves korosztályban (Martin, 2013). Az ARRS összesen hét negatív iskolai eseményt sorol fel (pl. bukás, tanulási nehézség, eltanácsolás), majd az ABS kérdőívben is szereplő négy tétellel méri fel a tanulmányokkal kapcsolatos attitűdöket. A kérdőív koncepciója szerint, amennyiben a rizikófaktorok közül legalább egy igaz a diákra, akkor veszélyeztetettként tekinthetünk rá, és ha ennek ellenére sikeres eredményt mutat, akkor ezt a tanulmányi rezilienciának lehet tulajdonítani. Ha nincsenek jelen az egyén életében rizikófaktorok, akkor a sikeres tanulmányi eredmény hátterében nem rezilienciát, hanem tanulmányi rugalmasságot feltételezünk. Az elméleti koncepció jól kidolgozott, a veszélyeztető faktorok ilyen formájú felmérése lehetővé teszi a két csoport elkülönítését. Habár a Cronbach-alfa érték és a megerősítő faktoranalízis mutatói szerint is a kérdőív megbízhatóan differenciálja a tanulmányi rezilienciát és a tanulmányi rugalmasságot, a kérdőívek mégis több bírálatot is kaptak, elsősorban a rövideg és a túlzottan általános megfogalmazások miatt (Tudor & Spray, 2017).

A kritikák ezen túl felvetik azt is, hogy a tanulmányi reziliencia mérését úgy lehet hatékonyabbá tenni, ha nem a személy általános attitűdjét, hanem egy konkrét, kihívást jelentő helyzetre adott reakcióját ragadjuk meg (Hoge és mtsai., 2007). Erre a koncepcióra épül az ARS-30 kérdőív (Academic Resilience Scale), amely egy iskolai helyzetre adott hipotetikus viselkedéses és érzelmi válaszokat tárja fel (Cassidy, 2016a). Az ARS-30 kérdőív az adaptív és nem adaptív kognitív-affektív és viselkedéses válaszok segítségével méri a felsőoktatásban tanuló diákok rezilienciáját. Ez a kérdőív 30 állítást tartalmaz, amely felméri a diákok válaszait egy hipotetikus, iskolai teljesítményközpontú kontextussal bíró történethez kapcsolódóan. A validálás során alátámasztották a kérdőív kitűnő megbízhatóságát, illetve feltárták, hogy a tanulmányi reziliencia erős kapcsolatot mutat a tanulmányi énhatékonysággal. A mérőeszköz kiemelkedő figyelmet fordít a diákok azon képességére, hogy milyen módon és milyen hatékonysággal képesek visszaállítani a normál affektív működésüket egy megterhelő, stresszel járó eseményt követően, ami a tanulmányi előmenetelüket fenyegeti. A kérdőív magyar nyelven is elérhető, a végleges faktorstruktúra az 2.3.1. alfejezetben kerül bemutatásra (Kóródi és mtsai., 2022a).

1.1.2.2. Fejlesztő programok és intervenciós eszközök a tanulmányi reziliencia fejlesztésére

A nemzetközi szakirodalomban is dokumentált prevenciós és intervenciós programok leggyakrabban a rezilienciát közvetlenül befolyásoló tényezők fejlesztését tűzik ki célul, mint például a problémamegoldási képesség, a pozitív attitűdök kialakítása a kudarcokkal kapcsolatban, a tanulási- és szociális készségek, valamint igyekeznek csökkenteni a rizikótényezők kialakulását (társas-érzelmi problémák, szerhasználat, erőszak, stb.) (Hart & Heaver, 2013; Silliman, 2004). Másrészt a protektív faktorok erősítését is igyekeznek megvalósítani, egyéni (pl. önértékelés, céltudatosság fejlesztése), társas (elfogadás, szociális készségfejlesztés), és közösségi szinten is (pl. iskolai kötődés növelése) (Tudor & Spray, 2017). Ezek a személyes erőforrások mind azt a célt szolgálják, hogy a diákok hatékonyabban és magabiztosan kezeljék a nehéz, esetlegesen kudarcos helyzeteket és motiváltak maradjanak a tanulmányaikat illetően (Skinner és mtsai., 2020). A tanulmányi rezilienciát meghatározó személyes erőforrásokat Martin és Marsh (2006) az 5C modellben foglalták össze: magabiztosság (*Confidence*), tervezés (*Coordination*), kontroll (*Control*), higgadtság (*Composure*) és elkötelezettség (*Commitment*). Ezen elemek fontosságát külön-külön is megerősítették más tanulmányok, illetve továbbiakkal egészítették ki. Kiemelkedik ezek közül a szociális kompetencia, hiszen a jó társas készségekkel rendelkező diák hatékonyan tud kommunikálni társaival és tanáraival, képes megoldani a konfliktusokat, és szükség esetén képes segítséget kérni tőlük (Malecki & Elliot, 2002; Martin, 2013; Skinner és mtsai., 2020). Így ennek megfelelően megkülönböztethetünk egyéni, iskolai vagy közösségi szinten megvalósuló programokat. Jelen tanulmány keretei nem teszik lehetővé az egyes jó gyakorlatok részletes ismertetését, ezért a továbbiakban csupán a legismertebb programok főbb jellemzőire térnek ki.

Az egyik legismertebb egyéni és iskolai szinten megvalósuló program a brit BoingBoing, ami a YoungMinds önkéntes segélyszervezeten belül működik. A Young Minds egy prevenciós szemléletű kezdeményezés, brit gyerekek és serdülők érzelmi jóllétének biztosítását, mentális egészségének megóvását, szükség esetén pedig a mentális betegségek időben való felismerését és kezelését tűzi ki célul (Hart & Heaver, 2015). A BoingBoing célcsoportját a társadalom többségétől eltérő, hátrányos helyzetű diákok jelentik. A program célkitűzése a szubjektív jóllét és az ellenállóképesség fejlesztése, ehhez elméleti keretet és kidolgozott módszereket is kínál, öt fő terület bevonásával (alapvető szükségletek, valahová tartozás, tanulás, megküzdés és önismeret). A program implicit módon magában foglalja az

tanulmányi reziliencia fejlesztését is (Academic Resilience Approach, ARA), amelyhez ingyenes tanulói munkafüzet is elérhető.

Egy másik hasonló kezdeményezés a United Kingdom Resilience Program (UKRP), amely a Penn Resilience Program brit adaptálása (Gillham és mtsai., 2007). Ez a program nem közvetlenül a rezilienciát fejleszti, hanem olyan általános készségfejlesztés valósul meg a beavatkozások során, amely több ponton is segítheti az iskolai nehézségekkel való megküzdést. A 18 foglalkozásból álló keretprogram, melyet az általános iskolai korosztály számára dolgoztak ki, elsősorban az érzelmi intelligencia, a problémamegoldó gondolkodás, az énhatékonyság és a szociális kompetenciák fejlesztésére irányul. A program hatékonyságát egyértelműen igazolták a depresszióra utaló tünetek csökkentésével, ugyanakkor a viselkedésproblémák és a szorongásos tünetek nem mutattak szignifikáns változást a programot követően (Challen és mtsai., 2014).

Magyarországon a tanulmányi reziliencia vizsgálata és fejlesztése is gyerekcipőben jár. Az ismert kezdeményezések is inkább általános szociális és kognitív készségeket fejlesztenek. Ugyanakkor több olyan országos vagy szórványos kezdeményezés is létezik, amelynek fókuszában a reziliencia, az általános jóllét, a személyiségfejlesztés, vagy az esélyegyenlőség megteremtése áll. Ezek közvetve kapcsolatba hozhatók a tanulmányi reziliencia fogalmával is, mivel az egyéni erőforrásokat gazdagítják.

Az egyik legismertebb hazai kezdeményezés az Arany János Tehetséggondozó Program, amelyet 2000-ben szerveztek meg először, az esélyegyenlőség biztosítása érdekében. A programba kerülés alapja a hátrányos szociális helyzet. Jelenleg közel 30 középfokú iskolában működik, annak érdekében, hogy felkészítse a hátrányos helyzetű diákokat a felsőoktatási intézményekben való továbbtanulásra. Bár nevében tehetséggondozó programról van szó, valójában a klasszikus értelemben vett tehetséggondozás helyett a szocializációs hátrányok csökkentésével, értékrendbeli és műveltségbeli szemléletformálással, önismeret növelésével segítik elő a diákok sikeres tanulmányi előmenetelét (Harsányiné és mtsai., 2017).

Az utóbbi években jelent meg az intézményi szinten megvalósuló Boldogságóra Program, ami a pozitív pszichológia eszközeit használva 10 témakörben ajánl óraterveket és segédanyagokat a pedagógusoknak, óvodás, általános iskolás és középiskolás gyerekek számára. A program fókuszában a gyermekek jóllétének és gondolkodásmódjának fejlesztése áll, és tartalmaz olyan elemeket, amelyek a reziliencia fejlesztését és szolgálják (pl. kapcsolatok ápolása, célkitűzés, optimizmus, megküzdési stratégiák, stresszkezelés, stb.) (Bagdi & Bagdy, 2017).

A közösségi szintű szervezett programok kevésbé elterjedtek. A Resilient Therapy (RT) program a korábban már ismertetett BoingBoing kezdeményezésen belül működik, szemléletet és elméleti keretet ad a hátrányos helyzetű családok segítőinek, közvetve erősíti a nehéz körülmények között élő diákok rezilienciáját is (Hart & Heaver, 2015).

Magyarországon is találunk hasonló kezdeményezést. A "Mindenholt otthon" program célja olyan gyakorlati ötleteket és módszertani javaslatokat adni a szülőknek és pedagógusoknak, amelyekkel közvetetten segíthetik a gyermek sikeres felnőtté válását, készségeik felfedezését és fejlesztését, ezzel erősítve a veszélyeztetett, hátrányos helyzetű gyermekek rezilienciáját (Homoki & Rácz, 2017). Több magyarországi városban is (Pécs, Sopron, Szekszárd, Szentes) modellprogramokat indítottak, ahol a drámapedagógiai és tréningmódszerekkel fejlesztették az életvezetési, kommunikációs és szülői készségeket, továbbá szakemberek segítségét is igénybe vehették a szülők vagy a családok.

További hazai jó-gyakorlat a tanodamozgalom, amely az ezredforduló után terjedt el, a hátrányos helyzetű és roma tanulók iskolai sikerességének, integrációjuk elősegítése érdekében. A rendszeres foglalkozások extrakurrikuláris keretben valósulnak meg, ahol az iskolai eredményességhez közvetlenül kapcsolódó tanulmányi segítségnyújtáson túl a személyiségfejlesztés és a közösségi élmény megtapasztalása is hangsúlyt kap. A tanodában dolgozó mentorok szoros kapcsolatot ápolnak a gyermekek szüleivel is, tehát a szemléletformálás családi szinten is megvalósul (Fejes, 2016).

A Csányi Alapítvány Életút Programja szintén hátrányos helyzetű, tehetséges gyermekeket támogat, mentorok és szakemberek bevonásával. A program célja olyan fejlesztő programok megvalósítása, amelyek segítik a gyermekeket nehézségeik leküzdésében és tehetségük kibontakoztatásában. A Program Magyarországon 6 nagyobb városban van jelen, ahol a személyi feltételeken túl jól felszerelt közösségi házak biztosítják a gyermekek számára a megfelelő környezetet.

A Tanítsunk Magyarorszáért! program hátrányos helyzetű települések diákjainak biztosít lehetőséget a sikeres pályaválasztáshoz, a munkaerőpiacon való elhelyezkedéshez és az egyéni készségek fejlesztéséhez. A mentorprogram megvalósításához előre felkészített egyetemi hallgatókat vonnak be, akik anyagi és személyes támogatást is kapnak a diákok mentorálásához.

A jelenleg működő fejlesztő programok kritikája, hogy igen komplex célokat fogalmaznak meg, amelynek megvalósulása nehezen követhető, vagy akár nem megvalósítható néhány tanóra alatt. A programba való bekerülés kritériumai pedig nincsenek kellően pontosan meghatározva. Így olykor az sem egyértelmű, hogy prevenciós vagy intervenciós jellegű módszerről van szó, a két szint sok esetben összemosódik. A prevenciós

és intervenciós programok alkalmazásának egyik legkritikusabb pontja a hatékonyság mérése, amely a reziliencia fejlesztésére irányuló beavatkozások esetében is ritkán valósul meg. A hatások vizsgálatát nehezíti, hogy a mérés módszertana alapvetően kvantitatív technikára épül. A jelenség pontosabb feltárása igényelné a kvalitatív (interjú, félprojektív, projektív) eljárások bevonását is, mind a mechanizmusokat tisztázó kutatásokba, mind a programok hatásvizsgálatába.

Kutatásunkban a tanulmányi rezilienciát egy olyan látens struktúraként kezeljük, amely a reziliens viselkedés, érzelmi szabályozás, problémamegoldó készségek azonosításán keresztül mérhető, megismerhető (*latent-construct approach*). Fogalmilag nem különböztetjük meg a tanulmányi rugalmasságot és a tanulmányi rezilienciát, mivel ennek használata nem terjedt még el a hazai szakirodalomban. Ugyanakkor külön taglaljuk a tanulási nehézséggel vagy a tanulmányokat érintő nehezítettséggel küzdő diákok jellemzőit. A tanulmányi rezilienciát így nem önmagában, hanem egyéni és közösségi szintű hatásokkal együtt vizsgáljuk - ez utóbbi tényező vezet át az iskolai klíma fontosságához, így a következő fejezetben ez kerül bővebb kifejtésre.

1.2. Az iskolai klíma

Életünk nagy részét iskolai keret között töltjük, azonban a diákokban ritkán tudatosul, hogy az ismeretszerzésen kívül mi is történik még az iskolában, milyen hatások érik őket az intézmény falain belül. Ez azonban azért lényeges, mert a korai iskolai élmények alapjaiban határozzák meg a gyermek tanuláshoz való attitűdjét (Doll és mtsai., 2008). Az iskolához való pozitív viszonyulás következményeként hosszú távon az ismeretszerzés tisztelete épül be az értékrendbe, ami motivációt és elkötelezettséget jelenthet a mai élethosszig tartó tanulás elvéhez kapcsolódóan (Johnson és mtsai., 2001). Egy ilyen szféra hozzájárul a diákok szociális és emocionális fejlődéshez, mentális és fizikai jóllétéhez, önértékeléséhez (Szabó & Lőrinczi, 1998) valamint biztosítja a tanuláshoz való teret annak érdekében, hogy felnőttként a társadalom hatékony tagjai lehessenek, és megfelelő életkörülményeket tudjanak kialakítani önmaguk és családjuk számára. Egy iskola életében azonban nem csak a diákok vesznek részt, hanem az ott dolgozó pedagógusok, az oktatói-nevelői munkát segítő személyzet, sőt a szülők is, ezért az iskolai klíma kapcsán az ő meglátásaikat is fontos tanulmányoznunk. Egy pozitív iskolai klímában a „benne élők” tisztelve és megbecsülve érzik magukat.

A klíma szó a meteorológia területén használatos, ahol a környezeti tényezőkre, befolyásra utal. A szervezeti klíma azonban azt a jelenséget foglalja magában, amikor a

tartósan együtt dolgozó egyének a szervezeten belül kialakítanak egy közös ethoszt, ami meghatározza a mindennapokat, a munkamódot, azt, „ahogy mennek a dolgok” (Buda & Péter-Szabó, 2015). Az iskolai klíma a szervezetszichológia ezen kutatási irányzatából nőtte ki magát, de a pontos fogalmát, illetve a hasonló jelentésű szavak (klíma, kultúra, ethosz, légkör, stb.) használatát, árnyalatnyi különbségeit illetően nem született még konszenzus. Bizonyos kutatásokban szinonimaként használják a klíma, a kultúra, az atmoszféra szavakat, mások azonban árnyalatnyi különbségeket tesznek közöttük és kiemelik, hogy a klíma szó inkább a kvantitatív kutatásokban, míg a kultúra szó a kvalitatív kutatásokban használatos (Schoen & Teddlie, 2008). Mások szerint viszont az iskolai (szervezeti) klíma egy pszichológiai fogalom, míg az iskolai kultúra kifejezés inkább antropológiai szempontból kutatja a jelenséget (Hoy és mtsai., 1991). Freiberg ezt vitatta, szerinte mind a pszichológiai, mind az antropológiai adatok és megfigyelések fontosak az iskolai klíma kutatása szempontjából. Van Houtte (2005) hierarchiát is állított fel a fogalmak között: szerinte a klíma a tágabb jellegű megfogalmazás, ami magában foglalja a kultúrát is; a pszichológiai kutatásoknak pedig inkább utóbbira lenne javasolt koncentrálnia.

Néhány kutató a fogalom szubjektív oldalát hangsúlyozza. Például Freiberg (1999) meglehetősen absztrakt meghatározása szerint „az iskolai klímát úgy definiálhatjuk, mint egy olyan minőséget, amely megteremti az egészséges tanulás helyét, támogatja a gyerekek és szülők álmait és törekvéseit, ösztönzi a tanárok kreativitását és lelkesedését, emeli a csapat minden tagját” (Freiberg, 1999, idézi Buda, Péter-Szarka, 2015, p. 6). Egy másik definíció szerint „a pozitív iskolai kultúra olyan, amelyben a tanárok és a diákok törődnek egymással, támogatják egymást, közösek az értékeik, normáik, céljaik; úgy érzik, odatartoznak; együttesen befolyásolják a csoportdöntéseket. Az iskolában és az osztályban törődnek a közösséggel, támogatják a proszociális viselkedést. A közösségi érzés a diákok magatartásából ered, amelyet a tanári gyakorlat és az osztálytermi atmoszféra befolyásol” (Barr & Higgins-D’Alessandro, 2007, idézi Buda & Péter-Szarka, 2015, p. 6.).

Ezzel szemben mások inkább a megfigyelhető, objektív mutatókat helyezik a középpontba és kiemelik, hogy az iskolai klímát mindig az egyén által észlelt konstruktumok mentén lehet mérni, így tehát tükrözi az egyén hiedelmeit, attitűdjeit és magába foglalja az intézményben észlelt szervezeti, oktatási és interperszonális dimenziókat (Loukas & Robinson, 2004).

Az eltérő definíciók értelmezése országonként is változhatnak, ami nehezíti a nemzetközi kutatások és összehasonlítások lehetőségét, így időnként megjelennek olyan áttekintő tanulmányok, amelyek igyekeznek egységesíteni a kutatási irányzatokat és definíciókat.

Thapa és munkatársai (2013) az egyesült államokbeli National School Climate Council (NSCC) 2007-ben elfogadott definícióját javasolja további alkalmazásra a kutatásokban: „Az iskolai klíma az iskolai élet minőségét és karakterét írja le. A diákok, szülők és iskolai munkatársak iskolai életről való tapasztalatain alapszik; tükrözi a normákat, célokat, értékeket, az interperszonális kapcsolatokat, a tanítási-tanulási gyakorlatot és a szervezet struktúráját” (idézi Buda & Péter-Szarka, 2015, p. 7.).

Ha a szavak magyar nyelvű használatát vesszük figyelembe, akkor megállapítható, hogy a kultúra egy tágabb, kevésbé megfogható kontextusra utal, míg a klíma egy ennél szűkebb fogalom (Buda & Péter-Szarka, 2015). Jelen kutatás is a fenti hazai szerzők elgondolását és a freibergi alapokat veszi alapul az iskolai klíma meghatározásához – vagyis az iskolai klíma a diákok észlelete az intézményben folyó közösségi és oktatási élményekről, tapasztalatokról.

1.2.1. Az iskolai klíma kutatásának története

1.2.1.1. A kezdeti nemzetközi kutatások

Az iskola egy formális szervezet, ami egy bürokratikus szervezetnek (oktatási rendszer) a része. A munkavállalók (pedagógusok, pedagógiai munkát segítő) között egy hierarchián alapuló kapcsolati rendszer állítható fel; ők egy közös cél, a sikeres produktum (tanulók oktatása, nevelése) elérése érdekében dolgoznak a mindennapokban, a hatékonyság érdekében pedig a feladatokat megosztják egymás között. Ezek alapján megállapítható, hogy az iskola egy szervezetnek tekinthető (Kozma, 1985). Ugyanakkor az iskolai klíma kutatása a szervezetpszichológia területéből nőtte ki magát, kezdetben az itt használatos eszközöket és elméleteket igyekeztek adaptálni az iskolai környezetre, de az iskola sajátosságai miatt mégis nehezen volt párhuzam felállítható. Hivatkozva arra, hogy az iskola egy olyan formális szervezet, ami egy nagyobb rendszer része, és bár a környezet és a tanulási élmény közötti kapcsolatra már az ókorban is rávilágítottak, Arthur C. Perry volt az első, aki tudományos alapok alapján 1908-ban felismerte, hogy az iskolai klíma hatással van a diákok tanulmányaira és alapjaiban határozza meg a tanulás folyamatát. Az empirikus, szisztematikus kutatások azonban csak a 1960-es évektől helyezték fókuszba magát az iskolai klímát, a fogalom említése is ekkor jelent meg a nemzetközi szakirodalomban. Halpin és Croft (1962) hangsúlyozták az iskolai klíma tanulásra és a diákok fejlődésére gyakorolt hatását. Az iskolai klímát alakító tényezőként alapvetően a pedagógusok egymás közötti, illetve a pedagógus és a vezető közötti interakció eredményeként értelmezték, de emellett kiemelték a szülők

iskolához fűződő attitűdjét, a pedagógusok felé támasztott központi követelményeket, valamint az iskola elhelyezkedését, felszereltségét és állapotát. Ez magában hordozta egyrészt azt a felismerést, hogy az egyéni képességeket és a tanulmányi eredményeket a környezeti tényezők is befolyásolják, hiszen gátolhatják, de akár segíthetik és fejleszthetik is azokat. Másrészt pedig azt is, hogy az iskolai klíma alakításában a tanárok, a diákok és a szülők is részt vesznek. Az iskolai klíma hatásának feltárására irányuló kutatások csak a 2000-es évektől kezdődtek el.

1.2.1.2. A kezdeti hazai kutatások az iskolai klímával kapcsolatban

A magyar kutatók figyelme a 1970-80-as években fordult az iskolai klíma felé. Elsőként Geréb György (1970) írt ennek fontosságáról. Véleménye szerint az iskolai klíma az iskola által megfogalmazott célokból, valamint a pedagógusok és a diákok hiedelmeiből, kapcsolataiból áll össze. Halász Gábor (1980) igyekezett feltárni az intézmények közötti különbségek okát, kiemelve az egyes iskolák egyediségét, „személyiségét”, főleg a vezetésre alapozva. Orosz Sándor (1989) az iskola légkörét befolyásoló tényezők feltárását kutatta: a legnagyobb hatást a tantestületnek és a pedagógusoknak tulajdonította, de emellett kiemelte a munkakörülmények, a vezetés befolyásoló hatását is. A diákok jelenletét, befolyásoló hatását elenyészőnek gondolta. Az említett szerzőkkel szemben, néhány évvel később Kozéki (1991) szélesebben értelmezte az iskolai klímát. Megfogalmazása szerint „ami a növendékben a jellem, az egész személyiséget integráló lelki összetevő, az az iskolában a szellemiség” (Kozéki, 1991, p. 10). Szabó és Lőrinczi (1998) kutatásában figyelembe vette mind a diákok, mind pedig a tanárok hiedelmeit, véleményét és pszichés állapotát, tehát ők alapvetően a lelki egészség és a közérzet oldaláról közelítették meg a jelenséget. Buda és Péter-Szarka (2015) túllépnek az általános jellegű klíma-fogalmon, helyette a kreatív klíma megvalósítását javasolják, mivel egy légkör kialakításával mind a tanulók, mind a pedagógusok elkötelezettebbek a tanulás és a tanítás iránt, és egy olyan szférát teremt, ami a pszichológiai jóllétet is támogatja. A fent említett szerzők megalapozták a hazai kutatások elméleti és módszertani kereteit.

1.2.2. Az iskolai klíma összetevői

Az eltérő definíciókból és modellekből adódik, hogy nincsen egységes konszenzus az iskolai klíma összetevőit, illetve azok megnevezéseit illetően. Cohen és munkatársai (2009) összefoglaló tanulmányukban négy fő kategóriát különítettek el, ezek a mai napig meghatározzák a kutatások fókuszát, a National School Climate Council is ezeket a

területeket ismeri el a gyakorlat és elméleti képzések során. A négy fő dimenzió: biztonság, tanítás és tanulás, kapcsolatok és környezet. Ebben az alfejezetben azok a modellek kerülnek bővebben is kifejtésre, amelyeknek alapja a fent említett területek elkülönítése. Cohen és munkatársainak (2009) modelljét és azok mindennapi megjelenéseit az 1. táblázat tartalmazza.

Fontos emellett kiemelni, hogy a modellek az iskolai élet résztvevőinek (diákok, pedagógusok, szülők) megítélését összevontan írja le, azonban az eddigi kutatások feltártak különbségeket ezek között, hiszen a szerepekből adódóan más-más észleletek alakulnak ki az egyénekben. A kutatások szerint a pedagógusok észlelését az osztályszinten megjelenő jelenségek befolyásolják, míg a diákokét inkább az iskolai szintű jelenségek (Maxwell és mtsai., 2017; Mitchell és mtsai., 2010; Waasdorp és mtsai., 2011). A diákok és az ő szülei klímaéztelése között pedig erős pozitív összefüggést találtak (Griffith, 2000). Minden esetben ezeket tovább befolyásolják az egyéni tényezők és demográfiai változók. Például Koth és munkatársai (2008) vizsgálatukban kimutatták, hogy a kisebbségben lévő tanulók negatívabbnak élik meg az iskolai klímát. Továbbá a lányokhoz képest a fiúk gyakrabban mutatnak szabályszegő viselkedést, ezért kevésbé is érzik biztonságosnak az iskolát (Reyes és mtsai., 2012). Fordított irányú összefüggés mutatható ki az évfolyam és az iskolai klíma között is; minél magasabb szintű évfolyamra jár a tanuló, annál inkább negatívnak értékeli az iskolai klímát (Way és mtsai., 2007).

1. táblázat - Az iskolai klíma aspektusai Cohen és munkatársai (2009) alapján

Biztonság	Fizikai	biztonságérzet, erőszakkal kapcsolatos attitűd, kríziskezelési protokoll megléte, egyértelmű szabályok, bántalmazás kezelése
	Társas-érzelmi	egyéni különbségek elfogadása, bántalmazással és zaklatással kapcsolatos attitűdök, konfliktuskezelési megoldások, iskolai szabályokba vetett bizalom
Tanítás és Tanulás	Oktatás minősége	magas elvárások a diákok tanulmányait illetően, egyéni tanulási stílusok figyelembevétele, segítségadás, gyakorlati tudás, jutalmazás és dicséret, változatos tanítási módszerek, kreativitás megélésének biztosítása
	Társas, érzelmi és etikai tanulás	társas és érzelmi tanulás, valamint a tananyag oktatása egyaránt fontos, tudományterületek és tantárgyak közötti kapcsolatok megvilágítása, különböző intelligencia-típusú tanulók megbecsülése
	Szakmai fejlődés	élethosszig tartó tanulás támogatása, fejlődéssel kapcsolatos objektív elvárások és azok folyamatos követése, tanárok maguk is

	Vezetés	fontosnak érzik a saját tudásuk fejlesztését egyértelműen kinyilvánított cél, támogatás az adminisztrációt illetően, a vezetés tiszteli az iskola életében résztvevő egyéneket
Kapcsolatok	Sokféleség tisztelete	pozitív felnőtt-felnőtt kapcsolatok (tanárok, adminisztrátorok, személyzet), pozitív felnőtt-diák kapcsolatok, pozitív diák-diák kapcsolatok, közös döntéshozás, sokféleség tisztelete, kooperatív tanulás, erőszak-megelőzés, nemet mondás lehetősége
	Iskolai közösség és együttműködés	egymás támogatása, szülők bevonása az iskolai döntéshozás folyamatába, a szülők és a tanárok közös normái a tanulással és az elvárt viselkedéssel kapcsolatban
	Morál és kötődés	a diákok elkötelezettek a tanulással, a dolgozók lelkesednek a munkájukért, a dolgozók jó érzéssel vannak az iskola és az iskolai közösség felé, egy diák legalább egy felnőttel közeli kapcsolatot ápol
	Környezet	tisztaság, elegendő tér, megfelelő felszereltség, az iskola épülete esztétikus és megfelelő méretű, tantervi és tanórán kívüli lehetőségek

A fenti modell némi átfedést mutat Zullig és munkatársainak (2010) elméletével, amit a szerzők önálló kutatás és statisztikai elemzések (feltáró és megerősítő faktoranalízis, strukturális egyenlet modellezése) útján is alátámasztottak. Ezzel a módszerrel az iskolai klíma alábbi öt összetevőjét azonosították (2. táblázat).

2. táblázat - Az iskolai klíma aspektusai Zullig és munkatársai (2010) alapján

Rend, biztonság és fegyelem	biztonságérzet, tisztelet a társak és a vezetőség felé, tisztában van a fegyelmezési szabályokkal, ügyeleti rendszer az iskola területén
Tanulmányi kimenetel	teljesítmény elismerése és értékelése, tanulással kapcsolatok normák és szabályok, elégedettség az osztállyal kapcsolatban
Társas kapcsolatok	Tanár-diák kapcsolatok, Diák-diák kapcsolatok, pedagógiai munkát segítő dolgozókkal való kapcsolat

Felszereltség	Az iskola és az osztályterem felszereltsége és berendezése, zaj, dekoráció, hőmérséklet
Iskolai kötődés	iskolával kapcsolatok attitűdök és érzelmek, lelkes és elkötelezett diákok

A 2010-es években igen sok tanulmány jelent meg az iskolai klímával kapcsolatban nemzetközi szinten, ezért Thapa és munkatársai (2013) főleg Cohen és munkatársainak (2009) modelljére építve ismét áttekintették az iskolai klíma egyre szélesedő szakirodalmát. A pozitív és a negatív iskolai klíma hatásait és következményeit áttekintve öt területet azonosítottak (3. táblázat), ezek közül négy átfedést mutat az előzőekben bemutatott modellekkel, egy terület (*School Improvement Process* - Iskolai fejlődés) pedig újként jelenik meg.

3. táblázat - Az iskolai klíma aspektusai Thapa és munkatársai (2013) alapján

Biztonság	társas, érzelmi és fizikai biztonság, iskolai bántalmazást megelőző programok, szabályok és normák, következetes fegyelmezés
Kapcsolatok	tanárokkal, diákokkal és önmagunkkal kialakított kapcsolat, tanári támogatás, bizalom
Tanulás és tanítás	kooperatív tanulási módszerek, érzelmi és társas nevelés a tantervi oktatás mellett, önkéntesség és közösségi szolgálat lehetősége
Intézményi környezet	közösségi környezet (kötődés, elköteleződés) és fizikai környezet
Iskolai fejlődés	tantervi kereteken túlmutató oktatás és nevelés, szakmai fejlődés támogatása

Wang és Degol (2016) néhány évvel később szintén áttekintették az addig megjelent iskolai klímával kapcsolatos kutatásokat. Független kódolók kategóriákba sorolták az iskolai

klímával kapcsolatos kutatásokat és ezzel a módszerrel erősítették meg az addig azonosított összetevőket, habár némileg máshogy tagolták őket (4. táblázat).

4. táblázat - Az iskolai klíma aspektusai Wang és Degol (2016) alapján

Biztonság	Fizikai, társas és érzelmi biztonság, rend és fegyelem,
Oktatási klíma	Vezetési stílus, támogató kollegiális kapcsolatok, tanulók következetes értékelése, motiváció, tanári elvárások és támogatás
Közösség	szülői bevonódás, szerepek, bizalom, tanár-diák kapcsolatok, kortárskapcsolatok, valahová tartozás érzése, önállóság és egyéniség tisztelete, egyéni bánásmód
Intézményi környezet	megfelelő világítás, hőmérséklet, tisztaság, épület minősége, osztálylétszám, tanár-diák arány, iskola mérete, anyagok és eszközök

Az 5. táblázatban összehasonlíthatóak a fent említett kutatók által feltárt területek. Látható, hogy a mind a négy modellben hasonló tartalmak vannak jelen. Mindegyikben fontos szerepet játszik az intézményen belüli biztonság, ami mind a lelki, mind a fizikai biztonságot megtestesíti. Szintén mindegyikben megjelennek, mint klímát formáló eszközök, a tanítási módszerek, az a légkör, amiben az oktatás és a nevelés zajlik. Ez a légkör a pedagógus és a diákok interakciójaként jön létre, de befolyásolja az intézmény vezetése is. Emellett az iskolában kiemelt szerep jut a kapcsolatoknak is. Zullig és munkatársainak (2010) modelljében ez a terület magába foglalja az iskolai kötődést is; maga az iskolai kötődés definíciója is magában hordozza a szociális kapcsolatok fontosságát, a pozitív kapcsolatokat az intézményen belül (Gottfredson, 2001; Jenkins, 1997). Szabó és munkatársai (2015) magyar mintán erősítették meg, hogy a tanárokhoz és a kortársakhoz való viszony határozza meg leginkább az iskolai kötődést. Wang és Degol (2016) Közösség néven említi ezt a területet; ez a megnevezés hangsúlyozza leginkább az iskolai élet résztvevői (diákok, pedagógusok és szülők) közötti összetartozást.

A környezet pszichológiai hatásait a környezetpszichológia vizsgálja, de ezek a hatások ritkán tudatosulnak (Düll, 2009). A diák nem csak a szociális környezetével van kapcsolatban, hanem a fizikai környezetével is. Az intézményi környezet és az iskola

felszereltsége szintén meghatározza az iskolai klímát: értéket közvetít, lehetőséget terem a megfelelő színvonalú oktatásra, így szintén mind a négy modellben megjelenik.

Thapa és munkatársainak (2013) munkájában megjelenik egy ötödik faktor is, az iskolai fejlődés folyamata. Az ebben megjelenő területek (pl. tanterven túlmutató nevelés, szakmai fejlődés támogatása stb.) a többi modellben főleg a Tanítás és tanulás terület részeként írják le.

5. táblázat– Az iskolai klíma aspektusainak összehasonlítása

Cohen és mtsai. (2009)	Zullig és mtsai. (2010)	Thapa és mtsai. (2013)	Wang és Degol (2016)
Biztonság (<i>Safety</i>)	Rend, biztonság és fegyelem (<i>Order, safety, discipline</i>)	Biztonság (<i>Safety</i>)	Biztonság (<i>Safety</i>)
Tanítás és tanulás (<i>Teaching and learning</i>)	Tanulmányi kimenetel (<i>Academic outcomes</i>)	Tanítás és tanulás (<i>Teaching and learning</i>)	Oktatásiklíma (<i>Academic climate</i>)
Kapcsolatok (<i>Relationships</i>)	Társas kapcsolatok (<i>Social relationships</i>) Iskolai kötődés (<i>School connectedness</i>)	Kapcsolatok (<i>Relationships</i>)	Közösség (<i>Community</i>)
Környezet (<i>Environment</i>)	Felszereltség (<i>School facilities</i>)	Intézményi környezet (<i>Institutional environment</i>)	Intézményi környezet (<i>Institutional environment</i>)
		Iskolai fejlődés (<i>The School Improvement Process</i>)	

Látható, hogy az egyes területek nagy átfedést mutatnak, így a továbbiakban az egyes területek hatásait, kapcsolatait mutatom be más változókkal.

Fontos kiemelni ugyanakkor azt is, hogy az iskolai élet szereplői (diákok, pedagógusok, szülők) más-más szemszögből élik meg az iskolai klímát, így ezek az észleletek különbözhetnek.

1.2.2.1. Biztonság

A fizikai és érzelmi biztonságra való törekvés alapvető emberi szükséglet (Maslow, 1943). Egy oktatási intézménynek ezért biztosítania kell az ott dolgozóknak és a diákoknak azt, hogy ez a szükségletük teljesüljön, hiszen csakis így tudnak a tanulásra és a tanításra koncentrálni (Devine & Cohen, 2007). Ez támogató normákon, kiszámíthatóságon, következetes fegyelmezési stratégiákon és megbízható kapcsolatrendszeren keresztül valósulhat meg. Ezek nélkül a diákok több bizonytalanságot élnek meg a mindennapokban, aminek következménye lehet többek között a hiányzás magas száma, az alacsonyabb teljesítmény, alacsonyabb tanulmányi elköteleződés és csökkent pszichológiai jóllét (pl. Astor és mtsai., 2010).

A kinyilatkoztatott, egyértelmű szabályok, konfliktuskezelési protokollok a kutatások szerint viszont növelik a biztonságérzetet (Gottfredson és mtsai., 2005). Csakúgy, mint az is, ha a diák úgy érzi, hogy van legalább egy felnőttel megbízható, támogató kapcsolata, akivel megoszthatja félelmeit, esetleges sérelmeit (Buda, 2009; Gregory és mtsai., 2010).

Az iskolai klíma megítélésére nagyban hatással van a diákok és az ott dolgozók által tapasztalt és helyesnek vélt viselkedésformák, amik hosszútávon normákká alakulhatnak. Amennyiben a bántalmazás válik támogatott viselkedéssé, úgy csökken a biztonságérzet és az iskolai kötődés mértéke is, függetlenül attól, hogy az illetőt közvetlenül érte-e bántalmazás (Waasdorp és mtsai., 2011). Akár az iskolában („offline” formában), akár online jelennek meg az agresszív viselkedésformák, azok negatívan hatnak az iskolai klímára (Dorio és mtsai., 2020). Ezzel ellentétben, pozitív iskolai klímában gyakrabban fordulnak elő proszociális viselkedésformák (Kóródi & Szabó, 2019).

Ezek alapján látható, hogy az iskolai klíma összefüggést mutat az iskolai bántalmazással (bullying), így a pozitív klíma egy moderáló tényező, szervezeti szintű prevenció eszköz lehet a bántalmazás ellen (Goldberg Zacharia & Yablon, 2021). Ez magyarázható azzal, hogy a támogató kapcsolatok miatt a diákok bíznak a zaklatás elleni fellépés hatékonyságában (Buda & Péter-Szarka, 2015; Waasdorp és mtsai., 2011; Wang és mtsai., 2013). Ebben közvetve a szülők is részt vesznek, hiszen a szülő-gyerek kommunikáción keresztül befolyásolják gyermekük iskolai viselkedését, akár a bántalmazást, akár a védelmezést, védekezést illetően (Bradshaw & Waasdorp, 2009).

1.2.2.2. Vezetés, oktatás és tanulás

A tanítás és a tanulás a leginkább kiemelt dimenzió az iskolai klímát illetően, talán ez az a terület, amit alapvetően befolyásolnak az iskolai normák, értékek és a pedagógiai módszerek (pl. kooperatív tanulás). Pozitív iskolai klímában lehetséges igazán a tanulók képességeinek maximális érvényesülése és a pedagógus részéről pedig a tanítás élvezete is.

Az intézmény vezetésének hatása van az oktatás folyamatára, ezáltal a klíma alakítására, illetve mind a pedagógusok, mind a diákok klímaérzékelésére. A vezetőnek ez egy eszköz lehet arra, hogy a tanárok motiváltabbak, lelkesebbek és elkötelezettebbek legyenek a tanítás iránt. Már a kezdeti iskolai klímával kapcsolatos vizsgálatok is főleg a vezetési stílusra fókuszáltak, és később magyarországi tantestületi vizsgálat is megerősítette, hogy a vezetési stílus nagyban meghatározza a pedagógusok klímaérzékelését (Tímár, 2006). Alátámasztásra került az is, hogy mind a feladatorientált, mind pedig a kapcsolatorientált vezetési stílus lehet célravezető és mindkettő a munkavállalók elégedettségéhez vezethet, azonban az olyan iskolákban, ahol feladatorientált vezető volt, ott a munkavégzés hatékonysága magasabb volt (Yassur, 2001). Más kutatás viszont a vezető és a beosztott pedagógusok, valamint a diákok közötti kapcsolat minőségét találta alapvető fontosságúnak (DiPaola és mtsai., 2004). Emellett hangsúlyozzák a felelősségteljes, őszinte, motiváló hozzáállást a vezető részéről, de kultúrától, iskolatípustól és a pedagógusok, valamint a diákok egyéni igényeitől is függ az, hogy kiből lesz „sikeres vezető” és ezáltal pozitívan lesz képes befolyásolni az iskolai klímát (Bass & Riggio, 2006; Burns és Martin, 2010).

Az iskolai klímát ezen túl befolyásolja a pedagógusok tanítási módszerei és ez közvetlenül hat a diákok tanulmányi eredményére és a tanuláshoz való viszonyra is (Voight és mtsai., 2013). A pedagógusok a diákok elé állított követelményeken keresztül fejezik ki a tanuláshoz való elgondolásait, elvárásait. A támogató visszajelzések, együttműködést fejlesztő pedagógiai módszerek növelik a diákok tanulás iránti elköteleződését, motivációját (Siegle és mtsai., 2014). A pozitív, elfogadó légkör, illetve a pedagógusok pozitív klímaérzékelése pedig egyértelműen kapcsolatban áll a diákok tanulmányi teljesítményével (MacNeil és mtsai., 2009; Mitchell és mtsai., 2010).

Ezen a területen a tananyag oktatásán túl szerepet kap az érzelmi nevelés is, amit egyébként a magyar Köznevelési Törvény¹ is előír (Zsolnai és mtsai., 2015). Az egyéni készségfejlesztésen és a közösségteremtésen túl a társas-érzelmi nevelés (*socio-emotional learning, SEL*) pozitív hatással van a diákok tanulmányi előmenetelére (Berger és mtsai., 2011; Durlak és mtsai., 2011; Payton és mtsai., 2008).

Mivel a tanítás és a tanulás egy interperszonális kapcsolat folyamán jön létre, így maga a tanár-diák kapcsolat is fontos tényező a diákok tanulási motivációjának kialakításában, fenntartásában. A kapcsolat fontosságát a következő alfejezetben fejtem ki bővebben.

¹2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

1.2.2.3.Kapcsolatok, közösség

A tanítás és a tanulás folyamata általában interperszonális kapcsolaton keresztül valósul meg, ezért erre a folyamatra hatással van a kapcsolatok minősége. Az iskolában a kapcsolatokat a normák, a szokások, szabályok és értékek határozzák meg, tehát alapjaiban hatja át az iskola légköre, klímája. Ez a terület magába foglalja a diákok közötti kapcsolatot, a tanár-diák viszonyt, illetve a tantestületen belüli kapcsolatokat (Cohen és mtsai., 2009; Thapa és mtsai., 2013; Wang & Degol, 2016). Ha az egyén (akár tanár, akár diák) tisztelve, elfogadva, megértve érzi magát az intézményben, akkor pozitívan értékeli az iskolai klímát (Wang és mtsai., 2013).

Az egymáshoz való kapcsolódás, valahová tartozás szükséglete alapvető fontosságú; korábbi magyar kutatásban megerősítették a kapcsolatok kiemelt fontosságát az iskolai klímát formáló tényezőket illetően, mind a tanárok, mind a diákok esetében (Szabó és mtsai., 2015; Széll és mtsai., 2020). A tanárok és diákok közötti megbízható kapcsolat pozitív irányba emeli a diák önértékelését és tanulmányi elköteleződését (Martin & Collie, 2019), csökkenti a depresszió és a lehangoltság tüneteit (Jia és mtsai., 2009), valamint a szabályszegő viselkedés gyakoriságát is (McGrath & Van Bergen, 2015).

A kortársakkal és a pedagógusokkal való pozitív kapcsolat még inkább kiemelt fontosságú a lemorzsolódással veszélyeztetett, a különleges bánásmódot igénylő vagy tanulási nehézséggel küzdő gyerekek esetében (Sanders és mtsai., 2018). Azonban az iskolai klíma észlelésének lehetséges különbségei még nem egyértelműen bizonyítottak a tipikusan fejlődő és a tanulási nehézséggel küzdő diákok között. Jelen dolgozatban ez a kérdés is elemzésre kerül.

1.2.2.4.Intézményi környezet

Az iskolai klímát illetően nem elhanyagolandó az iskola fizikai környezetének tanulmányozása, hiszen egy hatékony tanítási-tanulási folyamat ideális fizikai körülmények között megy végbe. A szervezetpszichológiai kutatások szerint az oktatási intézményekben alapvető a megfelelő szellőztetés, az ideális hőmérséklet, megvilágítás, tisztaság és hangszigetelés (Freiberg, 1999). Ezt az eredményt adaptálva McGuffey (1982) kimutatta a kapcsolatot az iskola épületének minősége és felszereltsége, valamint a tanulói teljesítmény között: a jobban felszerelt, komfortosabb és karbantartott iskolákban a gyerekeknek magasabb a tanulmányi átlaguk, ami legfőképp a megfelelő belső hőmérsékletnek és világitásnak, az igényes mellékhelyiségeknek, illetve a modern felszereltségnek (pl. kísérleti eszközök, laboratórium, informatikai felszereltség) köszönhető. Ezt akadályozhatja, hogy a régi

iskolaépületek már sok esetben nehezen felújíthatók vagy nem modernizálhatók a kor igényeinek megfelelően.

A „pedagógiai tér” fogalma még jóval a rendszerváltás előtt került be a neveléstudomány érdeklődési körébe Perlich nyomán, aki kifejtette, hogy az iskola építészeti jellemzői meghatározzák az ott zajló pedagógiai folyamatokat és közösségi folyamatokat is (Perlich, 1969; Uline & Tschannen-Moran, 2008). Az iskola tereinek kihasználása hatással van a diákok és az ott dolgozók munkájára, jóllétére is. Az iskolai klímát pozitív irányba emelik a kialakított közösségi terek, az adott korosztályhoz illeszkedő színek és dekorációk alkalmazása (Tanner & Lackney, 2006). Az osztályterem berendezése és az oktatási eszközök minősége is kapcsolatban van a tanulói teljesítménnyel, ebben a kapcsolatban az iskolai klíma egyfajta mediátor szerepet tölt be (Uline & Tschannen-Moran, 2008).

Emellett a teremhasználati szokásrend befolyásolhatja az iskolai klíma észlelését is. Abban az esetben, ha az osztály óránként „vándorol” a szaktantermek között, úgy inkább az iskola egészének klímáját érzik át, érzékelik. Míg, ha az osztálynak egy állandó terme van, ahol a tanítási időszak alatt tartózkodik, úgy ez egy olyan mikroklímát alakít ki, amiben inkább a saját osztályuk klímáját érzékelik inkább. Ezt tovább fokozhatja, ha állandó pedagógus tartózkodik velük a tanítási időszak nagy része alatt, hiszen úgy csak egy pedagógus tanítási módszereit és vezetési stílusát ismerik meg (Griffith, 1995). A magyarországi iskolák szokása szerint az alsó tagozaton tanuló diákok legfőképp az osztályfőnök tanítójukkal töltik a tanítási idő nagy részét, míg a felső tagozaton tanulók, illetve középiskolás diákok tanítását szaktanárok végzik, így egy-egy pedagógussal aránylag kevesebb időt töltenek. Ebből arra következtethetünk, hogy az 1-4. osztályos diákok inkább a saját osztály klímáját észlelik, míg az idősebb diákok már inkább betekintést kapnak az iskola klímájába is.

Az iskola méretével kapcsolatban némileg ellentétes eredmények láthatóak a kutatásokban. Bizonyos eredmények szerint a klíma észlelése és az iskolai kötődés kapcsolatban áll az iskola méretével, mivel kisebb iskolákban magasabb a kötődés szintje és pozitív a klíma megítélése (Crosnoe és mtsai., 2004; McNeely és mtsai., 2002). Ez magyarázható azzal, hogy a kisebb iskola kevesebb diáklétszámot és kisebb tantestületet jelent, azaz a tanár-diák kapcsolat és a kortárskapcsolat is közvetlenebb, szorosabb lehet. Az osztálylétszámmal kapcsolatban azonban már nem találtak ilyen irányú összefüggést. Leithwood és Jantzi (2009) áttekintő tanulmányukban tovább árnyalták az iskola méretének kérdését, és arra a megállapításra jutottak, hogy az általános iskolai szinten valóban fontos a kisebb létszám (kb. 300 diák) megtartása, középiskolában azonban a társas kapcsolatok változása miatt akár 600-1000 fős diáklétszám sem csökkenti az iskolai kötődést és az iskolai

klíma alakulását. Kapcsolatot mutattak ki továbbá az iskola mérete, valamint a tanár-diák arány és a biztonságérzet között is: nagyobb iskolában és felügyelet nélkül hagyott területeken a diákok kevésbé érzik magukat biztonságban, azonban a megfelelő tanári felügyelet ezt javítani tudja (Astor és mtsai., 2010; Lleras, 2008; Waasdorp és mtsai., 2011).

Összességében az látható, hogy az iskola környezete szignifikánsan, de kis mértékben befolyásolta a vizsgált tényezőket, amiből arra következtethetünk, hogy az iskolai klíma összetevői és más egyéni tényezők hangsúlyosabban befolyásolják a tanulmányi eredményt és a jóllétet.

1.2.3. Az iskolai klíma hatása

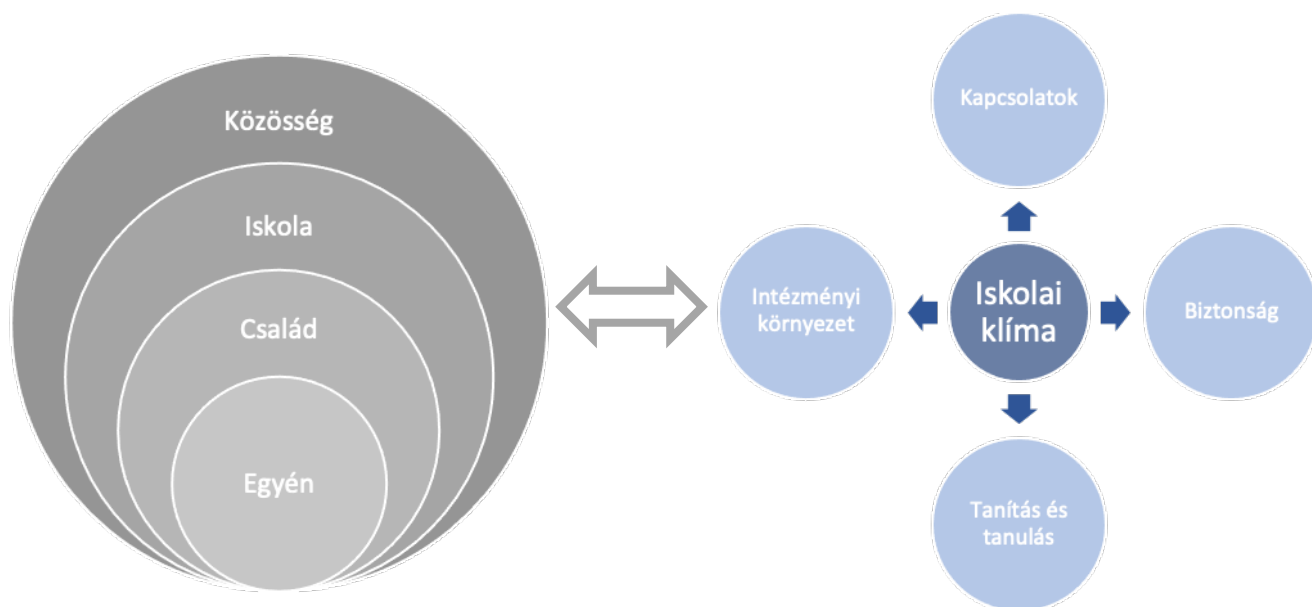
1.2.3.1. Az Iskolai Klíma Kulturális-Ökológiai Modellje

Az iskolai klíma hatását a diákokra, tanárookra és szülőkre nézve jól szemléltethetjük az ökológiai modellel, ami kiemeli, hogy az egyén és a környezet kölcsönös, oda-vissza ható kapcsolatban van egymással (Bronfenbrenner, 1979). A bioökológiai modell elismeri, hogy az egyén képes befolyásolni a környezetét, és a környezetből származó jelzéseket képes értelmezni, így azok is befolyásoló hatással vannak rá. A bioökológiai modell négy szintet határoz meg, ami befolyásolja a mindennapi működésünket. A *Mikrorendszer* az a legközvetlenebb környezet, amelyben az egyén közvetlen interakciókat folytat. Az iskolai klíma szempontjából ide tartoznak a diákok, tanárok, osztálytársak és az iskolai dolgozók közötti kapcsolatok. A *Mezorendszer* a mikrorendszerek közötti kapcsolatokat foglalja magába: a tanár-szülő együttműködést, az iskola és a család közötti kommunikációt, vagy akár az iskolai és közösségi programokat. Az *Exorendszer* az a tágabb környezeti hatás, amely közvetetten befolyásolja az egyént. Az iskolai klíma kontextusában ide tartozhat az oktatást érintő politikai döntések, az iskolai infrastruktúra, a helyi közösségi erőforrások, a gazdasági feltételek. A *Makrorendszer* a szélesebb kulturális, társadalmi és gazdasági tényezőket jelenti. Ez magában foglalja az oktatási rendszert érintő jogszabályokat, társadalmi normákat, kulturális értékeket és a gazdasági környezetet, amelyek mind hatással vannak az iskolai klímára. Végül a *Kronorendszer* az időbeli változásokat és azok hatását írja le az egyénre és környezetére nézve; ez magában foglalja a tanulók és tanárok élettörténetének jelentős eseményeit, valamint az oktatási intézmény történelmi és fejlődési szakaszait.

Az Iskolai Klíma Kulturális-Ökológiai Modellje (*Cultural-Ecological Model of School Climate, CEMSC*) az iskolai környezetre adaptálja a bioökológiai modellt, és magyarázatot ad a klíma észlelését és hatását befolyásoló egyéni, kulturális és környezeti tényezőkre (Salle és mtsai., 2015; Wang & Degol, 2016). A modell célja, hogy megértse, és fejlessze az iskola

légkörét, valamint támogassa a tanulók, tanárok és a tágabb közösség jóllétét és teljesítményét. A modell a kulturális és ökológiai szempontokat egyaránt figyelembe veszi. Az egyént, a családot, az iskolát és a tágabb értelemben vett közösséget veszi a középpontba, és hierarchikus sorrendbe helyezi (1. ábra) (Bronfenbrenner & Ceci, 1994).

1. ábra - Az Iskolai Klíma Kulturális-Ökológiai Modellje (Salle és mtsai., 2015)



Az egyén

Az egyén (diák) alakítja, és egyben ő maga is formálódik a környezete által a társas interakciókon keresztül. Ezek kimenetele hatással van az oktatási folyamatra, és akár a tanulmányi eredményre is (Bandura & Locke, 2003; Lindstrom Johnson és mtsai., 2022).

Bizonyos személyiségtényezők meghatározzák azt, hogy az egyén hogyan lép kapcsolatba a környezetével, akár magával az iskolával. Ezeket a tényezőket Bronfenbrenner és Morris (2007) három csoportba sorolták: követelmény (*demand*), erőforrás (*resource*), erő (*force*). Az elsőbe olyan környezeti hatások vagy elvárások tartoznak, amelyek az egyénre nyomást gyakorolnak és reakciót váltanak ki. Ezek a követelmények az egyén figyelmét és energiáját igénylik, és befolyásolhatják a fejlődést. Ilyen elgondolások pl. a fiúk okosabbak matematikából, mint a lányok; nagyobb az esély arra, hogy kisebbségi tanulót kirekesztenek az osztályból, mint többségit stb. Az erőforrások magukba foglalják az egyén képességeit, tudását, korábbi tapasztalatait, valamint társas- és anyagi forrásait, amelyek meghatározzák a környezettel való interakcióit. Az utolsó kategóriába tartoznak az egyén belső hajtóerői és motivációi, amelyek befolyásolják, hogyan reagál a követelményekre és hogyan használja fel

az erőforrásokat. Ilyen tényezők pl. az egyén céljai, temperamentuma, motivációi, rezilienciája.

Ezen tényezők mentén a modell keretet ad arra, hogy magyarázatot találjunk a tanulók teljesítménye közötti különbségekre. Például lehetséges, hogy két diák ugyanabban az iskolában tanul, hasonló értékrendű családból származik, ugyanakkor a teljesítményük mégsem egyforma.

Család

A család felállása, összetétele, a szülők végzettsége, munkavállalói státusza, tapasztalata, a család szocioökonómiai háttere, a családban létező vélekedések és elvárások a tanulással kapcsolatban mind-mind hatnak a gyermekre és befolyásolják a tanulmányi eredményét (Brookmeyer és mtsai., 2006). Ezen kívül a családi kapcsolatrendszerek (szülők közötti kapcsolat, szülő-gyermek kapcsolat, testvérek közötti kapcsolat), illetve a szülők nevelési stílusa is meghatározó jellegű. A gyermek egyéni jellemzői, személyisége pedig meghatározza azt, hogy hogyan vesz részt ezekben az interakciókban, milyen kapcsolatot alakít ki a családtagokkal – ezek a hatások közvetetten formálják a tanuló fejlődését, a társas készségek elsajátítását, így megtanulják a környezet üzeneteinek értelmezését.

Iskola és osztályközösség

Az iskola a tanuló viselkedésére és személyiségfejlődésére való hatása tagadhatatlan (Brookmeyer és mtsai., 2006). Ez a befolyásoló hatás függ az iskolai kapcsolatoktól (pl. tanár-diák, szülő-tanár), a diákok összetételétől, az iskolai normáktól. A gyermek tanulmányi és pszichológiai fejlődése egy olyan ideális környezetben valósul meg megfelelően, ahol úgy érzi, hogy igazságosan és tisztelettel bánnak vele mind a társaik, mind a felnőttek (Bear és mtsai., 2011).

Viszonylag sok kutatás és gyakorlat létezik arra, hogy hogyan lehet pozitív iskolai klímát kialakítani egy intézményben. A megfelelő fejlesztési folyamat tervezése során mind az egyéni (pl. kulturális háttér, szocioökonómiai státusz), mind az iskolai szintű változókat figyelembe kell venni (pl. iskola mérete, vezetés, tanár-diák arány stb.)

Az iskola kisebb egysége maga az osztály. Az osztály normáinak és elvárásainak kialakulását befolyásolják az oda járó tanulók személyisége, az egy tanárra jutó diákok száma (Mitchell és mtsai., 2010), valamint az osztályban tanító tanárok módszerei, tanítási stílusa és visszajelzései (Koth és mtsai., 2008).

A közösség

A közösség befolyásoló hatása már a földrajzi elhelyezkedés szintjén elkezdődik. Ezt érthetjük akár a kontinensek közötti különbségekre (pl. Ázsia, Európa, Amerika), az országon belüli elhelyezkedésre (vidéki, városi stb.), a szomszédság demográfiai összetételére (bűnözési ráta, gazdasági feltételek stb.), de még az adott terület infrastrukturális ellátottságára is (pl. könyvtárak vagy kórházak elérhetősége, iskola közelsége). A közösség kulturális kontextusát a normák, a lakók és az intézmények (pl. iskola, vallási közösség, munkahely) közötti interakciók is alakítják (Wardle, 1996). Például egy diákot, aki naponta gyalog jár iskolába, teljesen más élmények érik, mint azt, akinek a szomszéd faluból kell tömegközlekedéssel eljutnia az intézménybe. Ugyanakkor a különböző iskolai szakkörök és helyi közösségek által kínált iskolán kívüli programok pozitív tapasztalatokat adnak az ott élő gyermekeknek, ellensúlyozva az esetleges negatív behatásokat.

Összességében a bioökológiai modell segít megérteni, hogy az iskolai klíma egy összetett, többszintű rendszer, ahol a különböző szintek közötti interakciók határozzák meg az iskola légkörét és a benne részt vevő egyének jólétét és fejlődését. Az iskolai klíma egyik legfontosabb összetevője a tanulók és tanárok közötti interakciók minősége (mikrorendszer), ugyanakkor elengedhetetlen a szülők bevonása az iskola életébe (mezorendszer). Fontos tudatában lenni annak is, hogy az iskola működését és klímáját befolyásoló külső tényezők, mint például az oktatási politika és a helyi közösségi erőforrások közvetetten hatnak a diákok és tanárok mindennapi életére (exorendszer). Az erőforrások elérhetősége és a támogatások jelentősen befolyásolják az iskolai klímát, csakúgy mint az iskola kulturális környezete és az ott uralkodó társadalmi normák (makrorendszer). Az értékek és elvárások, amelyek a szélesebb társadalomból erednek, befolyásolják az iskola szabályait, szokásait és pedagógiai gyakorlatát. Emellett kiemelendő, hogy az iskolai klíma nem statikus; idővel változik (kronorendszer). Az iskolai reformok, a tantervi változtatások és a társadalmi változások mind hatással lehetnek az iskola légkörére. A diákok és tanárok életében bekövetkező jelentős események, mint például iskolaváltás vagy új tanárok érkezése, szintén befolyásolják az iskolai klímát.

1.2.3.2. Az iskolai klíma hatása a diákokra

Az iskola a tanulás elsődleges színtere. A megfelelő iskolai klíma tudja serkenteni az egyéni képességek kibontakozását, fejlődését, és erőteljes hatással van a tanulás iránti motivációra és a tanulmányi eredményekre, a tanulmányi elköteleződésre (Cornell és mtsai., 2016; Daily és mtsai., 2019; Lombardi és mtsai., 2019; Yang és mtsai., 2018). Befolyásolja a diákok mentális és fizikai jóllétét (Aldridge és mtsai., 2016; Cornell és mtsai., 2016; Széll és

mtsai., 2020), önértékelését és énképét (Hoge és mtsai., 1990; Szabó & Lőrinczi, 1998; Tetzner és mtsai., 2017). Mindezek egyértelműen kapcsolódnak az iskolai zaklatás jelenségéhez is. Ahogy a korábbiakban is kifejtettem, a pozitív iskolai klíma csökkenti az iskolai zaklatás (bullying) gyakoriságát is (Gregory és mtsai., 2010). Sőt, fontos szerepet játszik már a bullying-prevenció szintjén is, ugyanis egy pozitív iskolai klímában támogató kapcsolatok vannak mind a kortársak, mind a felnőttek között, így a diákok biztonságban érzik magukat az iskolában és bíznak az esetleges zaklatás elleni hatékony fellépésben (Wang és mtsai., 2013). Az iskolai zaklatás elleni fellépésben nagy szerepük van a szemlélődőknek; kutatások szerint a pozitív iskolai klímát észlelő diákok hajlandóbbnak mutatkoztak arra, hogy segítsenek egy olyan társuknak, akit bántalmaznak az intézményben (Thornberg & Elvstrand, 2012). Ebből következően tehát egy negatív iskolai klímában gyakrabban fordulnak elő konfliktusok, amiket a diákoknak támogató kapcsolatok nélkül kell megoldaniuk (White és mtsai., 2014).

Az iskolai klíma minősége tehát alapjaiban határozza meg a diákok mentális állapotát, teljesítőképességét és motivációit, jelen kutatás fókuszában is ez a szempont áll. Fontos kiemelni, hogy lehetetlen megállapítani egy általános „jó”, „pozitív” klímát, sokkal inkább az adott csoport vagy tevékenység szempontjából érdemes meghatározni a referenciát (Páskuné, 2007).

1.2.3.3. Az iskolai klíma hatása a pedagógusokra

A tanárok iskolai klímáról való észlelete megmutatkozik a tanár-diák interakciókban, a kommunikációjukban, a munkával való elégedettségükben (Brophy, 1996; Katsantonis, 2019). Befolyással van a mentális egészségükre (Gray és mtsai., 2017). Ha a tanárok támogatva érzik magukat mind a feletteseik, mind a kollégáik által és az iskolai közösség részének érzik magukat, akkor kimutathatóan elkötelezettebbek is a munkájuk iránt (Aldridge & Fraser, 2016; Singh & Billingsley, 1998). Ugyanakkor, a nem megfelelő mértékű segítség (akár módszertani, akár az adminisztrációt illetően), továbbá az alacsony mértékű fizikai feltételek és a tanítási eszközök hiánya az alacsony fizetés mellett vezethet kiégéshez és a tanári pálya elhagyásához (Berg & Cornell, 2016; Ingersoll, 2001; Yaqub & Gondal, 2020).

Johnson és Stevens (2006) kutatásukban 59 általános iskolát vizsgáltak meg, az eredményekben pedig rávilágítottak arra, hogy pozitív kapcsolat található a tanárok iskolai klíma minőségének megítélése és a diákok tanulmányi eredménye között. Azaz minél pozitívabbnak élik meg a tanárok az iskolai légkört, a tanulók annál motiváltabbak a tanulásra és jobb jegyeket szereznek. A sikerélmény pedig visszahat magára a tanárookra is, hiszen a diákok jó eredménye megerősíti őket a munkájuk értelmét illetően és hisznek abban, hogy

befolyásolni képesek a diákjaik eredményességét (Dutta & Sahney, 2016). Egy ilyen pozitív iskolai klíma pedig egyértelműen védőfaktorként szolgálhat a tanári kiégést és a pályaelhagyást illetően (Miller és mtsai., 1999).

1.2.3.4. Az iskolai klíma hatása a szülőkre

A szülőknek az adott iskoláról való pozitív vagy negatív attitűdje már a kezdeteknél is megmutatkozik, hiszen legfőképp ők hozzák meg a döntést arról, hogy melyik iskolába kezdje meg tanulmányait a gyermek. A tanító személyisége, a leendő osztálytársak, az iskola közelsége és sok más befolyásoló tényező mellett az iskola általános megítélése is hatással van erre a döntésre. Mivel a szülők nem elsődleges és mindennapos résztvevői az iskola életének, ezért az ő attitűdjeik indirekt módon szövik át a gyermek észleletét. A szülők gyermekük iskolájával kapcsolatos gondolatai, attitűdjei meghatározzák a gyermek hozzáállását magához az intézményhez és az oktatáshoz (Cohen és mtsai., 2009), és befolyásolják a gyermekük tanulmányi eredményét is (Berkowitz és mtsai., 2021).

Később a szülők iskoláról való benyomása meghatározza, hogy mennyire szoros kapcsolatot alakítanak ki a pedagógusokkal és az intézménnyel (részvétel a különböző ünnepeken, családi napon, szülői értekezleteken stb). Számos tanulmány kimutatta, hogy a szülők nagyobb mértékű bevonása az iskolai életbe és a rendszeres tanár-szülő konzultációk pozitív hatással vannak a gyermek tanulmányi életére, iskolával kapcsolatos attitűdjeire (Henderson és mtsai., 1994; Hoover-Dempsey és mtsai., 2005; Sapungan & Sapungan, 2014). Továbbá a szülőket is megerősíti a saját szerepükben és a bevonásukkal az iskola azt üzeni, hogy ők is felelősek a gyermekük oktatásáért. Azok a szülők, akik úgy érzik, hogy számítanak rájuk az iskolában és megerősítést is kapnak onnan, azok inkább pozitívnak ítélik az iskolai klímát (Dauber & Epstein, 1993; Duman és mtsai., 2018).

Látva tehát, hogy a szülők véleménye nagy mértékben befolyásolja a gyermek tanulási motivációját, közérzetét és oktatáshoz való viszonyát, az iskolának érdemes gondot fordítani a szülőkkel való megfelelő kapcsolat kialakítására (Hill & Tyson, 2009). Az iskola érdeke, hogy minél több gyermek kezdje meg náluk a tanulmányait, így kiemelten fontos, hogy milyen képet alakít ki magáról az iskola a nyílt napokon és különböző tájékoztató fórumokon, hiszen a negatív megítélés akár a gyermeklétszám csökkenését is okozhatja (Bukhari & Randall, 2009).

1.2.4. Az iskolai klímát mérő eszközök

Az előzőekben bemutatott különböző klímdefiníciók és eltérő klímaösszetevők azonosítása miatt a mérőeszközök tekintetében sincs egységes álláspont. Jelenleg több

mérőeszköz áll rendelkezésünkre az iskolai klíma felmérésére, mind magyar, mind angol nyelven, de részletesebben megvizsgálva a kérdőívek tartalmát, látható, hogy különböző szempontból és más-más klímdefiníciót alapul véve közelítik meg az iskolai klíma felmérésének kérdését. Az iskolai klíma mérését az eltérő megközelítéseken túl más tényezők is nehezítik; egy-egy felmérés eredményei nem általánosíthatók könnyen más iskolákra, mivel minden intézmény egyedi környezettel, kultúrával és közösségi normákkal rendelkezik. Ugyanazon iskola klímája is változhat az idő előre haladtával, pl. egy intézményvezető váltása, új szabályok bevezetése vagy egy jelentős esemény hatására. Így az egyedi körülmények és különbségek figyelembevétele szükséges ahhoz, hogy a felmérések valódi támpontot nyújtsanak a kutatók és iskolák számára.

A kezdeti klímavizsgálatok leginkább az iskola megfigyelhető (objektív) jellegeit (pl. infrastruktúra, épület állapota stb.) tanulmányozták, viszont az utóbbi három évtizedben szükségesnek látták az iskola falai között húzódó (szubjektív) komplex pszichológiai folyamatok mélyebb megismerését, az alábbi kérdőívek is ezt a koncepciót tartják szem előtt.

Magyar nyelven az egyik első mérőeszközt Halász Gábor állította össze. A kérdőív 75 itemből áll, azonban nem az iskolai klímát, hanem sokkal inkább a munkahelyi légkört vizsgálja a vezetőség, illetve az ott dolgozók szubjektív élményein keresztül (Halász, 1980). A vezetést a Hatékonyság, a Demokratizmus és a Szociális informáltság dimenziók érintik, míg a tantestületet az Egységesség, az Iskolán kívüli kapcsolatok, az Aktívtség, a Bensőségesség és a Nemzedéki harmónia.

Kozéki (1991) ethosz kutatásában három fő területre osztotta fel az iskola klímáját: érzelmi, értelmi és morális. Kérdőíve így ezekre a „pszichikus struktúrákra” épül: Érzelmi légkör / Szociális klíma, Irrelevancia és Fegyelem. Kozéki ezeken túl fontosnak tartotta kiemelni az iskola nevelési céljait is, azt a környezetet és pedagógus-diák viszonyt, amiben a tanítás és tanulás folyamata megvalósul.

A Tanítási Klíma Percepció (TKP) kérdőív (Tímár, 1994) a tanulók benyomásain keresztül vizsgálja a klímát. A kérdőív kialakítása saját koncepció alapján történt, a tételek kialakítása a tanár-diák viszony, az önállóság, a rugalmasság, a tanuló-tanuló viszony, a teljesítményelvárás és a fegyelem köré épült. A végleges kérdőív 59 kérdést tartalmaz, az alábbi alsókálákba sorolva: Törődés, Meghallgatás, Beleszólás, Pedagógusi rugalmasság, Önállóság, Tanulói rugalmasság, Összetartozás, Követelmények és Szabályok. A tanulóknak 5-fokozatú Likert-skálán kell a megadniuk az egyetértésük mértékét az egyes tételekre. A kérdőív összes állítására adott válasz átlagából összevont klímamutató is számítható.

Az Iskolai Kreatív Klíma Kérdőív (Péter-Szarka és mtsai., 2015) egy specifikusabb sajátosságát méri az iskolai klímának, de Tímárhoz hasonlóan szintén a tanulók percepcióján

keresztül. A kérdőív magába foglalja azokat a tényezőket, amik mind a kreatív klíma, mind az általánosabb jellegű tanítási klíma esetében meghatározóak (pl. autonómia, támogató légkör, hibázás lehetősége stb.). A kérdőív 47 tételt tartalmaz, ami öt alszámba sorolható: Csoport; Nyitottság; Bátorítás a sokféleségre, autonómiára; Kihívás, érdekesség; Korlátok.

Mindezek mellett kijelenthető, hogy igény van egy olyan mérőeszköz kialakítására, ami illeszkedik az iskolai klíma jelenleg felállított négydimenziós modelljéhez. Angol nyelven számos kérdőív elérhető, amely eleget tesz ennek a koncepciónak, de a Magyar Pszichológiai Társaság Tesztkatasztere szerint magyar nyelven még egy sem elérhető (Grazia & Molinari, 2021). Így egy nemzetközi kutatás keretében, a Szegedi Tudományegyetem részvételével a Georgia School Climate Survey (GSCS) került tesztelésre (La Salle és mtsai., 2021). A kérdőív a Tanítás és Tanulás, Kapcsolatok, Biztonság és Környezet területek mentén próbálja megragadni azt, hogy hogyan érzékelik az iskolai élet résztvevői az őket körülvevő iskolai klímát. A kérdőív újszerűségét az is adja, hogy ugyanazon dimenziók és struktúra mentén a három meghatározó csoport (pedagógus, szülő, diák) szemszögéből méri az iskolai klímát, így az adatok összehasonlíthatóak. A kérdőív még magyar nyelven nem került publikálásra, de a kutatás szempontjából releváns kérdőív-rész strukturális elemzése és bemutatása közlésre kerül ebben a dolgozatban.

1.3. A tanulmányi reziliencia és az iskolai klíma lehetséges összefüggései

Ha a kulturális-ökológiai modellt és a reziliencia-felfogás rendszerszemléletű megközelítését vesszük figyelembe, azaz nem csak arra koncentrálnunk, hogy fejlesszük a diákok rezilienciát támogató tulajdonságait, hanem figyelmet fordítunk a megfelelő iskolai környezetre, akkor az iskolai klímát a rezilienciát közösségi szinten befolyásoló tényezőkhöz sorolhatjuk, hiszen a reziliencia ökológiai szemléletéből adódóan a kontextus kihagyhatatlan eleme a folyamatnak. Borman és Rachuba (2001) öt erőforrást azonosított a tanulmányi rezilienciát befolyásoló tényezőként, melyek között az egyéni készségeken túl szerepet kap az iskola közössége, az iskolai erőforrásai és a tanítás hatékonysága is. Az iskolai klíma a diákok, az iskolai dolgozók és a szülők szemléletéből, viselkedéséből és normáiból alakul ki, tehát az iskola falain túlmutató tényezőkön is alapul (Salle és mtsai., 2015). Így reziliencia-fejlesztőnek tekinthetünk minden olyan kezdeményezést, ami az osztályklíma, illetve az iskolai klíma javítására irányul. Ennek ellenére még mindig kevés az olyan kutatások aránya, amelyek az iskolai hatások és környezet, valamint a tanulmányi reziliencia interakcióját tárná fel. Főleg a társas támogatás és az iskolai közösség szerepe emelkedik ki, és ezt hozzák

kapcsolatba a tanulmányi rezilienciával. Ez az alfejezet néhány eddigi eredményt vázol fel ezzel kapcsolatban.

A közösség megtartó erejét, a pozitív iskolai klíma és osztályklíma pozitív hatását több kutatás is megerősítette, mivel növeli a motivációt, az iskolai kötődést és a tanulmányok iránti elköteleződést. Romano és munkatársai (2021) emellett alátámasztották a tanárok támogató szerepét is: egy bizalmi tanár-diák viszonyban a diáknak van lehetősége segítséget kérni, kifejeznie érzelmeit, aggodalmait a tanulmányaival kapcsolatban, ezáltal hatékonyabban tud szembenézni a nehézségeivel és elköteleződését fenn tudja tartani, azaz megerősíti a tanulmányi rezilienciáját. Hiszen egy rezilienciát fejlesztő osztályban ugyan a pedagógusok magas követelményeket támasztanak a diákok felé, de minden segítséget meg is adnak nekik ezek eléréséhez. Fejlesztik a diákok társas készségeit és problémamegoldó képességét. A diákok rendszeresen visszajelzést kapnak, akár részleges siker esetén is (Arif & Mirza, 2017).

A környezeti (iskolai) és a személyes erőforrások közötti kapcsolat, illetve a tanulmányi elköteleződésre való hatását vizsgálták Robayo-Tamayo és munkatársai (2020). Az iskolai erőforrások közé sorolták a tanároktól és társaktól érkező tanulmányi támogatást, míg a személyes erőforrások közül az énhatékonyságot és a kíváncsiságot vonták be a kutatásba. Az eredmények ismét egyértelműen alátámasztották a személyes erőforrások és a tanulmányi elköteleződés közötti kapcsolatot. Emellett újszerű eredményt is hozott a kutatás, miszerint feltárták az iskolai erőforrások (támogató kapcsolatok) mediáló szerepét, azaz a magas énhatékonyságot és kíváncsiságot mutató diákok inkább észlelik, észreveszik a környezetükben lévő támogató kapcsolatokat, és élnek is ennek a lehetőségeivel.

Bostwick és munkatársai (2022) esetében így kutatási kérdésként merült fel, hogy a tanulmányi rugalmasság/reziliencia előzménye vagy következménye a támogatás és más erőforrások észlelésének? Hiánypótló, longitudinális kutatásukban ők a tanulmányi rugalmasságot helyezték a középpontba, és statisztikai módszerekkel kontrollálták a demográfiai adatokra vonatkozó adatokat. Habár a tanulmányi rugalmasság kutatása még kevésbé elterjedt, mint a tanulmányi rezilienciáé, a mindennapi nehézséggel való megküzdés segítése miatt mégis szükséges lenne. Egyrészt oda-vissza ható kapcsolatot találtak az iskolai kötődés és a tanulmányi rugalmasság között. Másrészt strukturális egyenletmodellezéssel erősítették meg, hogy a tanulmányi rugalmasság prediktora az észlelt támogatásnak és a tanulmányi elköteleződésnek, azaz a tanulmányi értelemben rugalmas diákok észlelik, és hatékonyabban ki is használják a környezetükben lévő erőforrásokat és inkább támaszkodnak a támogató kapcsolatokra, mint a kevésbé rugalmas társaik.

A fent bemutatott elméleti modellek és kutatási eredmények szorosan kapcsolódnak a doktori kutatás kérdéseihez. Az iskolai klíma és a tanulmányi reziliencia kapcsolata még főleg a tanárok és a társak tekintetében feltárt, így az empirikus vizsgálat során beépítésre kerültek az iskolai klíma más összetevői is.

1.4. A kutatás kérdésvetése és céljai

A doktori képzés keretében végzett kutatások több célt is szolgáltak. Az első cél olyan mérőeszközök kialakítása, adaptálása volt magyar nyelvre, amelyek alkalmasak a disszertációban bemutatott jelenségek mérésére. Ehhez szükség volt egyrészt egy olyan kérdőívre, ami alkalmas a középiskolások általános értelemben vett rezilienciájának, erőforrásainak felmérésére, tekintve, hogy magyar nyelven csak felnőttek részére elérhető ilyen. A Serdülő Reziliencia Kérdőív (READ-H; (Kóródi, Szél, és mtsai., 2022) validálásával kapcsolatos eredményeket az 2.4.2.2. fejezetben mutatom be. Mivel a tanulmányi reziliencia is újonnan kutatott jelenség, ezért ennek mérésére sem áll rendelkezésre magyar nyelvű kérdőív, ezért kutatótársaimmal a Tanulmányi Reziliencia Kérdőív (ARS-30; Kóródi és mtsai., 2022) adaptálása mellett döntöttünk, ennek eredményeit a 2.3.2.2. fejezetben mutatom be. Az iskolai klíma mérésére szolgáló kérdőív adaptálása egy nemzetközi közreműködés keretében történt, melyben a Szegedi Tudományegyetem és az Eötvös Loránd Tudományegyetem vett részt a magyarországi részről (La Salle és mtsai., 2021). A saját mintán kapott adatokat az 2.1.2.1. fejezetben mutatom be.

További célkitűzés volt az iskolai klíma és a tanulmányi reziliencia összekapcsolása, illetve a teljesítmény (osztályzat) helyett a motivációs tényezők és az elköteleződés vizsgálatának a középpontba helyezése. Jelen dolgozatban a tanulmányi reziliencia értelmezése újszerű abban a tekintetben, hogy nem a szocioökonómiai értelemben vett hátrányos helyzetű gyerekek rezilienciáját vizsgálja, hanem a folyamatszerű értelmezésként a mindennapi tanulmányi rezilienciát (rugalmasságot) állítja a középpontba. Emellett kiemelem a tanulmányi nehézséggel küzdő diákok motivációját, elköteleződését is, ezt a koncepciót iskolapszichológiai tapasztalataim motiválták.

2. *Eredmények*

2.1. **Első empirikus vizsgálat: A Georgia Iskolai Klíma Kérdőív adaptálása**

A Georgia Iskolai Klíma Kérdőív magyar adaptációja az angol rövid verzió (White és mtsai., 2014) alapján történt. A tételek fordítását a Szegedi Tudományegyetem és az Eötvös Lóránd Tudományegyetem kutatói készítették el, Beaton és munkatársainak (2000) ajánlása alapján. Eszerint a kérdőív tételeit először három független személy angolról magyar nyelvre fordította, majd kétnyelvű szakértők véglegesítették a magyar változatot. Utolsó lépésként egy személy visszafordította angolra a tételleket, így ellenőrizhetővé és összehasonlíthatóvá vált az átfedés mértéke az eredeti angol verzióval. Ezután összehasonlították a magyar nyelvű fordítást és az eredeti kérdőívet és véglegesítették a kutatásban használt kérdőívet.

A Georgia Iskolai Klíma Kérdőív egy olyan mérőeszköz, melynek négy változata elérhető: a szülőknek, a pedagógusoknak, 3-6. osztályos és a 7-12. osztályos diákoknak. Előnye, hogy hasonló dimenziók mentén, ugyanakkor a célcsoportnak megfelelően fogalmazza meg állításokat az iskolai klímával kapcsolatosan, így az eredmények könnyen összehasonlíthatók. Az adatfelvétel egy része 2018-ban történt, azóta a kérdőívek validálása egy nemzetközi projekt keretében publikálásra került, de a részletes magyar nyelvű adatok még nem (La Salle és mtsai., 2021). Jelen vizsgálatok során csak a 7-12. osztályos diákoknak szánt verzió került felhasználásra (1. sz. melléklet), ezért a továbbiakban ez kerül bemutatásra. A vizsgálat fő célja a kérdőív magyar változatának tesztelése volt, így az elemzések során elsősorban strukturális vizsgálatokat végeztünk.

2.1.1. Módszerek

2.1.1.1. *Résztevők*

A kutatásban összesen 255 fő vett részt, közülük 119 fő (47%) fiú, 136 fő (53%) lány. Az életkori övezet a 7-12. osztályos diákokat ölelte fel, átlagéletkoruk $M = 15,18$ év ($SD = 1,8$); a legfiatalabb résztvevő 13 éves, míg a legidősebb 19 éves volt a felmérés időpontjában.

A mérőeszköz teszteléséhez hozzáférési alapú mintavételt alkalmaztunk. A vizsgálatban összesen 3 dél-alföldi, állami fenntartású oktatási intézménybe jár diákokat ölelt fel. A vizsgált populáció 41%-a általános iskola hetedik és nyolcadik osztályába járó diákok voltak ($N = 104$ fő), 59%-a pedig középiskolás volt ($N = 151$ fő). Az adatfelvétel megkezdése előtt felvettük a kapcsolatot az intézményvezetőkkel és tájékoztattuk őket a kutatás céljáról, valamint az adatgyűjtési módszerekről. Az intézményvezetők pozitív döntése után a résztvevő

diákok szüleit írásban is tájékoztattuk. A 18 év alatti résztvevők szüleitől aktív beleegyező nyilatkozatot kértünk.

A diákok az intézményi sajátosságoknak eleget téve a napközi időtartama alatt, vagy osztályfőnöki, vagy informatika óra keretében töltötték ki a kérdőívet, ami kb. 15-20 percet vett igénybe. A kérdőíveken feltüntetett instrukciót és a kitöltés szabályait szóban is ismertettem velük. A résztvevők a kérdőívek kitöltéséért cserébe jutalmat nem kaptak. A vizsgálat során az osztályfőnökök, illetve a szaktanárok nem voltak jelen. A kutatást a Pszichológiai Kutatások Egyesült Etikai Bíráló Bizottsága jóváhagyta (referencia szám: 2017/95).

2.1.1.2. Mérészközök

Az adatfelvétel elején néhány demográfiai adat megadását kértük (életkor, nem, osztály, fejlesztő foglalkozáson való részvétel, illetve a középiskolások esetében a legutóbbi félév tanulmányi átlaga önbevallás alapján). Emellett pedig felvételre került a *Georgia Iskolai Klíma Kérdőív* (GSCS, La Salle és mtsai., 2021) 7-12. osztályosoknak készült változata. A kérdőív összesen 36 tételből áll, ahol a válaszadók egy négyfokú Likert-skálán jelölhetik egyetértésüket az adott tétellel kapcsolatban (1 = Egyáltalán nem értek egyet, 2 = Inkább nem értek egyet, 3 = Inkább egyetértek, 4 = Teljesen egyetértek). A tételek 8 alskálába sorolhatók (6. táblázat). Az *iskolai kötődés* alskála a diák az intézmény felé mutatott érzelmi viszonyulását méri fel, a *jellemvonások* az egyén mások felé mutatott tiszteletét és igazságos bánásmódjának minőségét tükrözi. A *fizikai környezet* az intézmény épületével és a taneszközök és tantermek fizikai megjelenésével kapcsolatos állításokat tartalmaz. Felméri a *kortársaktól* és a *felnőttektől kapott társas támogatást* is. A *Kulturális elfogadással kapcsolatos kérdések* a közösségi szinten megtapasztalt bánásmóddal, elfogadással kapcsolatos tételeket tartalmaz. A *Rend és fegyelem* a viselkedési szabályok betartását, a *Biztonság* alskála pedig az iskolában megélt fizikai biztonságot foglalja magában. A kérdőív további 8 tétele a *Hangulat* felmérésére szolgál; a tételek nem tartoznak szorosan a Georgia Iskolai Klíma Kérdőívhez, de a korábbi tanulmányokban együttesen alkalmazták őket (La Salle és mtsai., 2021). A tételek a diákok hangulatát méri fel az elmúlt egy hónapra visszatekintve. A kitöltés során a válaszadók egy hatfokú Likert-skálán jelölik meg, hogy az elmúlt 30 napban milyen gyakran tapasztalták a tételben szereplő negatív érzéseket, állapotokat (pl. szomorúság, aggodalom) (1 = Egyszer sem, 2 = 1-2 nap, 3 = 3-5 nap, 4 = 10-19 nap, 5 = 20-29 nap, 6 = mind a 30 nap).

6. táblázat – Az iskolai klíma összetevőinek megfeleltetése a Georgia Iskolai Klíma Kérdőívben

Iskolai klíma összetevői (Cohen és mtsai., 2009)	Georgia Iskolai Klíma Kérdőív alskálái	Tételszám
Biztonság	Rend és fegyelem	5
	Biztonság	4
Tanítás és tanulás	Iskolai kötődés	5
	Jellemvonások	6
Társas kapcsolatok	Társas támogatás a felnőttektől	4
	Kortársaktól kapott társas támogatás	3
	Kulturális elfogadással kapcsolatos kérdések	5
Környezet	Fizikai környezet	5

2.1.2. Eredmények

Az adatok elemzéséhez a Jamovi 2.2.5.0 (The Jamovi Project, 2019) és a JASP0.16.0.0. statisztikai programokat használtuk.

2.1.2.1. A Georgia Iskolai Klíma Kérdőív strukturális elemzése

Mivel a Georgia Iskolai Klíma Kérdőív nemzetközi összehasonlításokban is fontos mérőeszköz lehet, így az előre megadott struktúra alapján megerősítő faktorelemzést végeztünk el. Az illeszkedés-mutatók értékeléséhez Hu és Bentler (1999) határértékeit vettük figyelembe.

A megerősítő faktorelemzés alapján az eredeti, nyolcfaktoros struktúra illeszkedés-mutatói közül több esetben sem megfelelő értéket tártak fel a statisztikai mutatók ($\chi^2 = 995,95$; $df = 557$; $p < 0,001$; $\chi^2/df = 1,79$; $CFI = 0,88$; $TLI = 0,87$; $SRMR = 0,07$; $RMSEA = 0,06$). Tekintettel arra, hogy az elemzésben feltárt illeszkedésmutatók alapján a kérdőív az eredeti struktúrának megfelelő elrendezésben csak kis mértékben tért el a határértékektől, úgy döntöttünk, hogy teszteljük a nyolcfaktoros felépítést másodrendű faktorelemzéssel, mivel a szakirodalmi adatok alapján a kérdőív alskálái mind az iskolai klíma különböző komponenseiként értelmezhetők.

A másodrendű faktorelemzés során megvizsgálva a modifikációs indexeket úgy döntöttünk, hogy négy tételpár esetében megengedjük a hibatagok közötti korrelációt (1-2,

16-17, 23-24, 30-32). Így az illeszkedésmutatók jelentősen javultak a megerősítő faktorelemzés eredményeihez képest ($\chi^2 = 1301,48$; $df = 582$; $p < 0,001$; $\chi^2/df = 2,23$; $CFI = 0,97$; $TLI = 0,97$; $SRMR = 0,09$; $RMSEA = 0,07$). Továbbá összehasonlítás céljából bifaktoros elemzés is elvégeztünk ($\chi^2 = 958,53$; $df = 549$; $p < 0,001$; $\chi^2/df = 1,74$; $CFI = 0,98$; $TLI = 0,98$; $SRMR = 0,08$; $RMSEA = 0,05$), ezek állnak a legközelebb a Hu és Bentler (1999) által meghatározott tartományoknak (7. táblázat). A további elemzésekben és vizsgálatokban ezt a felosztást alkalmaztuk.

7. táblázat - A nemzetközi értékek, valamint Hu és Bentler (1999) referenciaértékeinek összehasonlítása a megerősítő faktorelemzéssel tesztelt modellekkel

Mutató	Referenciaérték	Nemzetközi elemzés értékei (La Salle és mtsai., 2021)	Megerősítő faktorelemzés (CFA)	Másodrendű faktorelemzés	Bifaktoros elemzés
χ^2	-	80850,41	995,95	1301,48	958,53
p	> 0,05	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001
χ^2/df	< 3 jó < 5 elfogadható	5,58	1,79	2,23	1,74
RMSEA	< 0,05	0,042	0,06	0,07	0,05
CFI	> 0,95	0,96	0,88	0,97	0,98
TLI	> 0,95	0,96	0,87	0,97	0,98
SRMR	< 0,09	0,05	0,07	0,09	0,08

A fent ismertetett megerősítő faktorelemzés alapján kialakított alsókálák belső megbízhatóságát a Cronbach- α mutató segítségével ellenőriztük. Az elemzés alapján hat faktor esetben jónak tekinthető a belső reliabilitás: Iskolai kötődés ($\alpha = 0,77$), Jellemvonások ($\alpha = 0,76$), Fizikai környezet ($\alpha = 0,73$), Kulturális elfogadással kapcsolatok kérdések ($\alpha = 0,82$), Biztonság ($\alpha = 0,78$). Továbbá a mentális egészséget felmérő hangulati skála is megbízható értéket mutatott ($\alpha = 0,86$). A kortársaktól érkező támogatás, valamint a rend és fegyelem alsókálák esetében csak elfogadható szintű a belső megbízhatóság értéke: Kortársaktól kapott támogatás ($\alpha = 0,5$) és Rend és fegyelem ($\alpha = 0,53$). Ugyanakkor több statisztikai-módszertani ajánlás is kiemeli, hogy alacsonyítélszámú alsókáláknál a 0,6-os Cronbach- α -érték is elfogadható (Hinton és mtsai., 2005; Taber, 2018).

2.1.2.2. Leíró statisztikai adatok, demográfiai adatokkal végzett vizsgálatok

A változók normáleloszlásának ellenőrzését a csúcosság és a ferdeség értékei alapján végeztük: a $|2,58|$ -as határértéknél alacsonyabb érték esetén normáleloszlásúnak tekintettük a változót (Ghasemi & Zahediasl, 2012). Az elemzésbe bevont változók esetén egy kivétellel (Jellemvonások) teljesült a kritérium. A Jellemvonások esetében kizártam a ± 3 szóráson túl lévő adatokat (4 főt); ezzel a módosítással már ez a skála is normáleloszlást mutat. Így a továbbiakban minden változó elemzéséhez parametrikus statisztikai próbákat használtunk.

Első lépésként a Biztonság alskála tételeire adott válaszokat megfordítottuk. Majd a kérdőív egyes alskáláihoz tartozó tételek átlagolásával kiszámítottuk az alskálák átlagait. Ezután független mintás t-próba segítségével hasonlítottuk össze a nemi különbségeket az Iskolai Klíma pontszámait tekintve. Az elemzés nem jelzett szignifikáns különbségeket a nemek között (8. táblázat).

8. táblázat - A Georgia Iskolai Klíma Kérdőív alskáláinak leíró statisztikai adatai, illetve a nemek közötti összehasonlítás eredménye

Skála	N	Átlag (M)	Szórás (SD)	Nem	N	Átlag (M)	Szórás (SD)
Iskolai Klíma	251	3,14	0,35	Fiú	117	3,07	0,35
				Lány	134	3,07	0,35
Iskolai kötődés	251	2,93	0,58	Fiú	117	2,92	0,54
				Lány	134	2,95	0,62
Jellemvonások	251	3,51	0,37	Fiú	117	3,48	0,39
				Lány	134	3,54	0,36
Fizikai környezet	251	2,98	0,62	Fiú	117	2,98	0,61
				Lány	134	2,99	0,63
Támogatás a felnőttektől	251	3,14	0,66	Fiú	117	3,21	0,63
				Lány	134	3,09	0,69
Társaktól érkező támogatás	251	3,4	0,46	Fiú	117	3,34	0,47
				Lány	134	3,44	0,45
Kulturális elfogadás	251	3,02	0,58	Fiú	117	2,98	0,55
				Lány	134	3,06	0,6
Rend és fegyelem	251	3,26	0,44	Fiú	117	2,35	0,46
				Lány	134	2,07	0,43
Biztonság	251	2,78	0,74	Fiú	117	2,87	0,75
				Lány	134	2,70	0,72
Hangulat	251	1,85	0,82	Fiú	117	1,60	0,70
				Lány	134	2,07	0,85

Szintén független mintás t-próbával összehasonlítottuk az általános- és a középiskolás diákok eredményeit. Az elvégzett próbák alapján a Kulturális elfogadással kapcsolatok

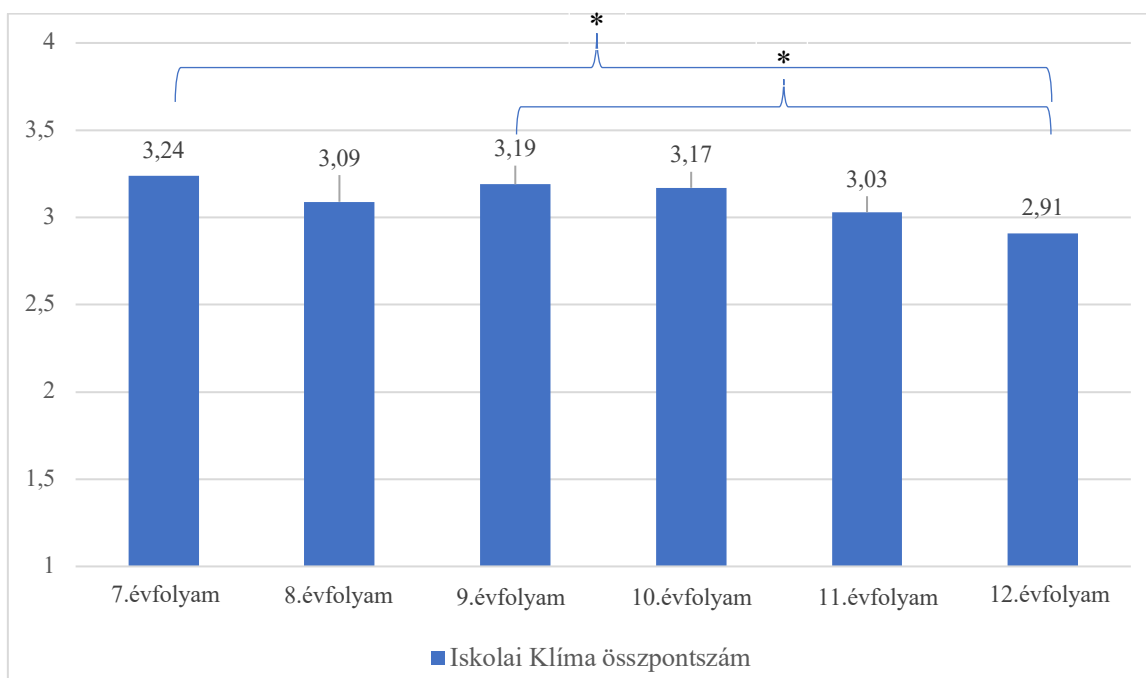
kérdések ($t(249) = -3,56, p < 0,001$) és a Biztonság ($t(192,23) = 6,38, p < 0,001$) tekintetében van különbség a két korcsoport között (9. táblázat). Előbbi esetében a középiskolások értek el magasabb pontszámot, míg a Biztonság alskálán az általános iskolások.

9. táblázat- A Georgia Iskolai Klíma Kérdőív korosztályok közötti összehasonlítás eredményei (1 = általános iskolás, 2 = középiskolás, * $p < 0,05$)

Skála	Kor	N	Átlag (M)	Szórás (SD)
Iskolai Klíma	Általános isk.	101	3,17	0,33
	Középisk.	150	3,12	0,36
Iskolai kötődés	Általános isk.	101	2,94	0,51
	Középisk.	150	2,93	0,62
Jellemvonások	Általános isk.	101	3,49	0,36
	Középisk.	150	3,53	0,39
Fizikai környezet	Általános isk.	101	3,01	0,55
	Középisk.	150	2,96	0,67
Támogatás a felnőttektől	Általános isk.	101	3,15	0,62
	Középisk.	150	3,14	0,69
Társaktól érkező támogatás	Általános isk.	101	3,44	0,40
	Középisk.	150	3,37	0,50
Kulturális elfogadás*	Általános isk.	101	2,87	0,54
	Középisk.	150	3,13	0,58
Rend és fegyelem	Általános isk.	101	3,32	0,43
	Középisk.	150	3,22	0,45
Biztonság*	Általános isk.	101	3,12	0,74
	Középisk.	150	2,54	0,64

Habár a két iskolatípus között nem tártunk fel különbségeket, egyszempontos varianciaanalízissel (One-way ANOVA) megvizsgáltuk, hogyan alakul az iskolai klíma a különböző évfolyamokon. Ilyen részletesebb vizsgálatban szignifikáns különbséget találtunk a Fizikai környezet ($F(5;86,43) = 10,56, p < 0,001$), a Társas támogatás a felnőttektől ($F(5;86,3) = 2,51, p = 0,036$), a Kulturális elfogadással kapcsolatos kérdések ($F(5;86,32) = 5,69, p < 0,001$), a Rend és fegyelem ($F(5;87,09) = 6,17, p < 0,001$), a Biztonság ($F(5;93,31) = 9,57, p < 0,001$), valamint az Iskolai Klíma összpontszámát illetően ($F(5;87,29) = 3,97, p = 0,003$). Általánosságban elmondható, hogy az átlagpontszámok csökkenő tendenciát mutatnak a 7. és a 12. évfolyam között. A 2. ábra az iskolai klíma összpontszám változását mutatja a 7. és a 12. évfolyam között. A Tukey-féle posthoc teszt szerint a 7. és a 12. évfolyam, valamint a 9. és a 12. évfolyam iskolai klíma észlelésének átlaga között van szignifikáns eltérés.

2. ábra - Az Iskolai Klíma összpontszám változása a 7. és a 12. évfolyam között (* $p < 0,05$)



A felmérésében összesen 65 fő jelezte, hogy fejlesztő foglalkozásra jár tanulási nehézség miatt, 186 fő pedig nem jár ilyen jellegű foglalkozásra. Független mintás t-próbával megvizsgáltuk a két csoport közötti különbségeket az iskolai klíma észlelésével kapcsolatban. A Jellemvonások ($t(249) = -2,98, p = 0,003$), a Társas támogatás a felnőttektől ($t(249) = -3,05, p = 0,003$), valamint az Iskolai Klíma összpontszám között tartunk fel szignifikáns eltérést ($t(249) = -2,47, p = 0,014$); mindegyik esetben a tanulási nehézséggel küzdő diákok negatívabban észlelték az iskolai klímát. A két csoport átlagpontszámait a 10. táblázatban vannak feltüntetve.

10. táblázat – A fejlesztő foglalkozáson résztvevők és nem résztvevők klímaészlelésének különbségei

Skála	Jársz-e fejlesztő foglalkozásra?	N	Átlag (M)	Szórás (SD)
Iskolai Klíma*	Igen	65	3,05	0,35
	Nem	186	3,15	0,34
Iskolai kötődés	Igen	65	2,87	0,53
	Nem	186	2,95	0,60
Jellemvonások*	Igen	65	3,39	0,40
	Nem	186	3,55	0,35
Fizikai környezet	Igen	65	2,87	0,64
	Nem	186	3,02	0,61
Támogatás a	Igen	65	2,93	0,73

felnőttektől*	Nem	186	3,22	0,62
Társaktól érkező támogatás	Igen	65	3,32	0,45
	Nem	186	3,42	0,46
Kulturális elfogadás	Igen	65	2,97	0,58
	Nem	186	3,04	0,58
Rend és fegyelem	Igen	65	3,17	0,43
	Nem	186	3,29	0,45
Biztonság	Igen	65	2,77	0,71
	Nem	186	2,78	0,75

2.1.2.3. Az iskolai klíma és a hangulat összefüggései

Az elemzés során megvizsgáltuk az összefüggést a Georgia Iskolai Klíma Kérdőív alskálái és a Hangulat alskála között. Ahogy fentebb kifejtettem, az utóbb említett alskála nem szorosan kötődik az Iskolai Klíma Kérdőív felépítéséhez, így akár alkalmazható a konvergens validitás ellenőrzésére. A Pearson-féle korrelációelemzés szerint a Hangulat skála a Társaktól érkező támogatás alskála kivételével minden más alskálával szignifikáns, negatív irányú korrelációt mutat (11. táblázat). A hangulat és az iskolai klíma összpontszám között szintén negatív irányú, közepes erősségű kapcsolat van ($r(249) = -0,36, p < 0,001$). Mivel a Hangulat alskála magasabb pontszáma gyakoribb negatív hangulatot jelöl, így a korrelációs vizsgálat eredményét úgy értelmezhetjük, hogy minél pozitívabbnak ítéli a diák az iskolai klímát, annál ritkábban érzi magát negatív, lehangolt állapotban.

11. táblázat - A Hangulat skála összefüggései a Georgia Iskolai Klíma kérdőív alskáláival

(* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$)

	Iskolai kötődés	Jellemvonások	Fizikai környezet	Társas tám. a felnőttektől	Társaktól érkező tám.	Kult. elfogadás	Rend és fegyelem	Biztonság
Hangulat	-0,3***	-0,21***	-0,22***	-0,41***	-0,08	-0,14*	-0,15*	-0,23**

2.1.3. A vizsgálat összegzése: megvitatás és következtetések a Georgia Iskola Klíma Kérdőív kutatásához

A kutatás célja a Georgia Iskolai Klíma Kérdőív (La Salle és mtsai., 2021; White és mtsai., 2014) tesztelése volt általános és középiskolás mintán. A kérdőív eredeti szerkezetén végzett megerősítő faktorelemzés elfogadható illeszkedésmutatókat tükrözött; a kérdőív összesen nyolc alskálát tartalmaz. A bifaktoros elemzés alátámasztotta, hogy a kérdőív egyfaktoros mérőeszközként is megbízhatóan alkalmazható. A Cronbach- α értékek két alskála

esetében jelzett kevésbé elfogadható értéket (Kortársaktól kapott támogatás: $\alpha = 0,5$, Rend és fegyelem: $\alpha = 0,53$). Ennek oka lehet, hogy mindkét alskála alacsony tételszámmal rendelkezik.

Megvizsgáltuk a nemi különbségeket az alskálák és a teljes skála esetében is, azonban egy esetben sem találtunk szignifikáns különbséget, célunk a leíró statisztikai adatok közlése volt, mivel az eddigi kutatások többségesen tárt fel különbségeket ezzel kapcsolatban.

Összevetettük az általános- és középiskolás diákok pontszámait is, ebben az elemzésben két alskálán találtunk szignifikáns különbséget a két korosztály között. A kulturális elfogadással kapcsolatos kérdéseket illetően a középiskolások tapasztalnak pozitívabb attitűdöt, míg a felmérésben résztvevő általános iskolás diákok magasabb biztonságérzetről számolnak be az iskolában. Részletesebben megvizsgáltuk az évfolyamok közötti különbségeket is, mivel a felmérésben 7-12. évfolyamon tanuló diákok vettek részt. Több alskálán is találtunk különbségeket (Fizikai környezet, Társas támogatás a felnőttektől, Kulturális elfogadással kapcsolatos kérdések, Rend és fegyelem, Biztonság), valamint az iskolai klíma összpontszámát illetően is. Általánosságban elmondható, hogy a magasabb évfolyamra járó diákok negatívabbnak ítélik az iskolai klímát, mint az alacsonyabb évfolyamra járók. Mivel ez az a különbség összességében mutatkozott meg a diákok körében (nem csak egy osztály esetében), ezért ez utalhat egy csökkenő tendenciára is, melyet ténylegesen egy longitudinális kutatás tudna alátámasztani. Fontos megjegyezni azt, hogy az iskolai klíma negatívabb megítélése mögött a serdülőkori normatív, érzelmi és értelmi változások is állhatnak. Ebben az életszakaszban az identitás keresése kiemelt feladat számukra, viszont az iskolai szabályozott keretek ellent mondanak a szabadság és az autonómia iránti vágyuknak (Way és mtsai., 2007). Másrészt a társas kapcsolataikban igyekeznek jó benyomást kelteni magukról, ám az esetleges konfliktusok negatív érzéseket válthatnak ki a diákból, ami hatással van az intézmény megítélésére nézve is. Az iskolai bántalmazás egyértelműen negatív hatással van az iskolai klíma percepciójára (Nickerson és mtsai., 2014). További ok lehet, hogy a középiskola végéhez közeledve a diákokban egyre inkább kirajzolódik az érdeklődési körük és továbbtanulási céljaik. Amennyiben az iskolai tanterv nem illeszkedik kellőképpen ehhez, úgy a diáknak negatív érzései lehetnek az iskolával szemben.

Különbséget tártunk fel az iskolai klíma észlelésében a fejlesztő foglalkozáson rendszeresen résztvevő (feltételezhetően tanulási nehézséggel küzdő) és nem résztvevő diákok között. Habár mind a két csoport értékelése pozitív irányba mutat, egymáshoz képest mégis szignifikáns a különbség összességében az iskolai klíma észlelése kapcsán, illetve a Jellemvonások, valamint a felnőttektől érkező észlelt támogatás alskálák között. Ennek több

ok is állhat a háttérben. Egyrészt lehetséges, hogy a tanulást érintő kudarcok, sikerélmények hiánya negatív hatással van a tanulási nehézséggel küzdő diákok klímaérzékelésére (Gwozdzik & Stiefel, 2023). Ezeket az élményeket a pedagógusok vélhetően igyekeznek ellensúlyozni és az erősségeiket kiemelni, azonban a tanulási nehézségek gyakran magatartási nehézségekkel is társulnak (Gage és mtsai., 2021). Emiatt a közösségen belül a perifériára szorulhatnak, önértékelésük csökken és magát az iskolát és a tanulás folyamatát is negatívan élik meg (Stiefel és mtsai., 2018). A tanulási nehézséggel küzdő diákok alacsonyabb mértékű észlelt támogatásról számolnak be a felnőttek részéről, ami mögött a több támogatás iránti igény is húzódnak.

Negatív irányú kapcsolatot mutattunk ki a diákok hangulata és az iskolai klíma észlelése, megítélése között, azaz minél pozitívabbnak érzékeli a tanuló az iskolai klímát, annál ritkábban él meg lehangoltságot, elkeseredettséget vagy pszichoszomatikus tüneteket a mindennapokban. Legerősebb kapcsolat a felnőttektől érkező támogatás esetében volt kimutatható, ami kiemeli, hogy mennyire fontos az iskolai klíma és az iskolában lévő kapcsolatok, hiszen alapjaiban határozza meg a tanuló közérzetét, így tanulási motivációját és erőforrásait (Aldridge és mtsai., 2016; Fatou & Kubiszewski, 2018; La Salle és mtsai., 2021a; É. Szabó és mtsai., 2015). Negatív hangulat esetén ugyanakkor alacsonyabb tanulmányi eredmény, vagy akár több agresszió is előfordulhat az iskolában, így érdemes lenne több időt és energiát szentelni a diákok jó közérzetének javítására, fenntartására. A kortársak felől érkező észlelt támogatás nem volt kimutatható összefüggésben a hangulattal, habár elvárható lenne ez az eredmény.

Összességében elmondható, hogy a tesztbatteria egy jól használható eszköz az iskolai klíma felmérése, magyar nyelven történő validálása előrelépést jelenthet az iskolai klíma kutatásának területén.

2.1.4. A vizsgálat limitációi

A kutatás eredményeiből levonható következtetések korlátozottak, mivel a kitöltők száma alacsony volt és a résztvevőtanulók nem is tekinthetők reprezentatívnak a magyar általános- és középiskolás diákok mintájára nézve. A minta továbbá nem volt kellően heterogén: összesen 3 oktatási intézmény diákjai alkották a mintát (2 általános iskola és 1 középiskola), melyek mindegyike a dél-alföldi régióban található. Habár a kutatás elsődleges célja a kérdőív strukturális elemzése volt, a mintára vonatkozó leíró adatok nem általánosíthatók, mivel sokkal inkább az adott intézmények klímáját tükrözik.

Szintén a vizsgálat limitációjaként említhető, hogy nem szerepeltek benne tanulmányi sikerességet tükröző változók (pl. tanulmányi eredmény), amelyek árnyalhatták volna a gyűjtött adatokat. Emellett nem használtunk olyan pszichológiai változót sem, ami kapcsolódott volna az iskolai klímához, és alátámasztotta volna kérdőív konstruktív és diszkriminatív validitását. Így a következő empirikus kutatásban egy olyan mérőeszközt kapcsolunk az iskolai klímához, ami alkalmas a tanulmányi elköteleződés mérésére, ami a kutatások szerint szoros kapcsolatban áll a tanulmányi eredménnyel (Casuso-Holgado és mtsai., 2013).

2.2. Második empirikus vizsgálat: az iskolai klíma és a tanulmányi elköteleződés kapcsolatának vizsgálata

2.2.1. A kutatás célja és hipotézisei

A következő empirikus kutatás célja egyrészt az volt, hogy a korábbiakban adaptált iskolai klímát mérő kérdőív konstruktív validitását alátámasszuk, másrészt pedig feltárni az összefüggést az észlelt iskolai klíma és a tanulmányi elköteleződés között. Utóbbi változó bevonása azért történt, mert szerettünk volna egy olyan mutatót (mérőeszközt) alkalmazni az iskolai sikeresség indikátoraként, ami távol áll a hagyományos osztályzáson alapuló koncepciótól. Egyik lehetőség lett volna a kompetenciamérésen elért eredmény, ami jobban tükrözi a diákok valódi képességeit, mint az érdemjegy, azonban ehhez az adathoz nem volt hozzáférésünk. Így végül nem pedagógiai, hanem inkább pszichológiai szempontok érvényesültek az indikátor kiválasztásakor; a tanulmányi elköteleződés felmérésére esett a választásunk, ami szoros összefüggésben áll a tanulmányi eredménnyel, prediktorának is tekinthető.

A tanulmányai iránt elkötelezett diák aktívan részt vesz az oktatási folyamatban, hajlandó erőfeszítést tenni azért, hogy tanulmányaiban sikereket, jó teljesítményt érjen el, pozitív attitűddel van a tanulás iránt (Alrashidi és mtsai., 2016). Schaufeli és munkatársai (2002) felosztása szerint az energia (*vigor*), az odaadás/odaszentelődés (*dedication*) és az elmerülés (*absorption*) különböző szintjei alakítják ki a tanulmányi elköteleződés mértékét. Az energia/életerő a tanulásba fektetett erőfeszítést és akaratot tükrözi, a nehézségek ellenére is megmutatkozó céltudatosságot, kitartást. A második komponens az odaadás/„odaszentelődés”, ami a fontosság érzését, a lelkesedést, az inspirációt, a büszkeséget, a kihívást foglalja magában. Végül a harmadik komponens az elmerülés, amely az egyén a tanulmányaiban és tudásában való teljes elmélyülést, koncentrációját foglalja magában. A

tanulmányok iránti elköteleződés ellenpólusaként értelmezhető az elhidegülés (Skinner, 2016) és a kiégés (Schaufeli és mtsai., 2002).

A tanulmányi elköteleződés egyértelműen szoros kapcsolatban áll a tanulmányi teljesítménnyel (Casuso-Holgado és mtsai., 2013; Fiorilli és mtsai., 2017; Salanova és mtsai., 2010; Suárez-Orozco és mtsai., 2009), másrészt pedig az iskolai lemorzsolódásnak is előrejelzője (Kasik és mtsai., 2022; Lovelace és mtsai., 2017), így megfelelő indikátornak gondoljuk az iskolai sikeresség szempontjából. A fenti kutatásokkal összhangban fogalmaztuk meg hipotéziseinket.

Feltételeztük, hogy (H1) az Utrecht Munkával Kapcsolatos Elköteleződés Kérdőív tanulói változata (UWES-S) az eredeti mérőeszközökhöz hasonló faktorstruktúrát mutat (Schaufeli és mtsai., 2002). További hipotézisként felállítottuk, hogy (H2) az iskolai klíma észlelése és a tanulmányi elköteleződés pozitív kapcsolatban áll egymással (Robayo-Tamayo és mtsai., 2020), valamint (H3) a tanulmányi eredmény és a tanulmányi elköteleződés között is pozitív kapcsolat mutatható ki (Casuso-Holgado és mtsai., 2013; Fiorilli és mtsai., 2017; Salanova és mtsai., 2010; Suárez-Orozco és mtsai., 2009).

2.2.2. Módszerek

2.2.2.1. Résztvevők

A kutatás lefolytatása során hozzáférési alapú mintavételt alkalmaztunk. Az adatfelvétel két szegedi, állami fenntartású közép fokú oktatási intézményekben zajlott, 2018 tavaszán. Az vizsgálat megkezdése előtt tájékoztattuk az intézményvezetőket a kutatás céljáról és menetéről. Ezt követően erről tájékoztattuk a szülőket is, passzív szülői beleegyező nyilatkozat formájában. Az adatfelvétel osztályfőnöki órán történt, az egyik intézményben papír-ceruza módszerrel, a másikban pedig digitális alapon, a Google Forms segítségével. A kérdőívek kitöltése átlagosan 15 percig tartott. A diákok szabadon dönthettek a kérdőívek kitöltéséről; a részvételért jutalomban nem részesültek. A kutatás során a Szegedi Tudományegyetem Pszichológiai Intézetének kutatásetikai irányelveit betartottuk.

Az adatfelvételben összesen 279 tanuló vett részt. A kitöltők között 169 lány és 110 fiú volt. A résztvevők átlagéletkora 16,53 év volt (SD = 1,22 év). A vizsgált populáció 32 %-a (90 fő) 9. osztályos, 16% (46 fő) 10. osztályos, 35% (98 fő) 11. osztályos, 16% (46 fő) pedig 12. osztályos volt.

2.2.2.2. Mérőeszközök

Az adatfelvétel során felmértük a résztvevők életkorát, nemét, évfolyamát. A kérdőívben szerepeltek kérdések a főbb tantárgyakból (magyar irodalom, magyar nyelvtan, matematika, történelem és idegen nyelv) elért tanulmányi eredményre vonatkozóan is, melyeket átlagolva tanulmányi átlagot is számítottunk. Ezek az adatok a minta felénél hiányoznak (N = 151), mivel az intézmény nem járult hozzá ezek közzétételéhez.

Georgia Iskolai Klíma Kérdőív

A kérdőívcsomagban egyrészt a korábban ismertetett Georgia Iskolai Klíma Kérdőív(GSCS, White és mtsai., 2014) 7-12. osztályosoknak készült változata szerepelt (1. sz. melléklet). A kérdőív összesen 36 tételből áll, ahol a válaszadók egy négyfokú Likert-skálán fejezhetik ki egyetértésüket az adott tétellel kapcsolatban (1 = Egyáltalán nem értek egyet, 2 = Inkább nem értek egyet, 3 = Inkább egyetértek, 4 = Teljesen egyetértek). A tételek 8 alskálába sorolhatók: Iskolai kötődés, Jellemvonások, Fizikai környezet, Társas támogatás a felnőttektől, Kortársaktól kapott társas támogatás, Kulturális elfogadással kapcsolatos kérdések, Rend és fegyelem, Biztonság.

Utrecht Munkával Kapcsolatos Elköteleződés Kérdőív (UWES-S) tanulói változata

A tanulmányok iránti elköteleződés mérésére az Utrecht Munkával Kapcsolatos Elköteleződés Kérdőív tanulói változatának (UWES-17; Schaufeli és mtsai., 2002; 2. sz. melléklet) nem publikált, magyar nyelvű verzióját használtuk; a fordítást egyetemi hallgatók végezték el egy kutatómódszertani kurzus keretében. A fordítás során az eredeti, munkával kapcsolatos kérdőív tételei átalakítást kerültek, a tanulásra vonatkoztatva (pl. „Time flies when I’m working.” tétel fordítása az alábbi szerint történt: „Tanulás közben csak úgy repül az idő.”). A diákok esetében az iskola tekinthető „munkahelynek”, mivel konkrét elvárásokkal találkozhatnak az ott töltött idő alatt (napi 6-8 óra) (Jagodics és mtsai., 2020), így a tételek tartalma is megfeleltethető ennek a kontextusnak. A kérdőívet hasonló változtatással sikeresen adaptálták már többek közt spanyol, török és koreai nyelvekre is ((Carmona-Halty és mtsai., 2019; Romer, 2016; Serrano és mtsai., 2019). A magyar nyelvű fordítást egyetemi hallgatói mintán már tesztelték.²

A kérdőív 17 pozitív irányú állítást tartalmaz. A résztvevőknek egy 0-6-ig terjedő Likert-skálán kell válaszolniuk, hogy milyen gyakran jellemző rájuk az adott tétel (0 = Soha; 6 = Mindig). A skála 3 alsálát tartalmaz, ami megfelel az elköteleződés komponenseinek. Az Energia alskála 6 tételt foglal magába (pl. „Tanulás közben, úgy érzem, tele vagyok

² Ezúton is köszönet Falusi Anett, Horti Katalin, Vatai Katalin és Zsivkov Alen hallgatóknak (témavezető: Dr. Martos Tamás egyetemi tanár).

energiával, az Odaadás (dedication) mérésére 5 tétel szerepel (pl. „Számomra a tanulmányaim kihívásokat rejtenek.), míg az Elmerülés alskálához 6 tétel kapcsolódik (pl. „Nehéz a tanulmányaimat és a magánéletemet elválasztani.”). A kutatásban teszteltük a fent említett kérdőív rövidített változatát is, amely hasonlóan 3 faktorra tagolódik és összesen 9 tételből áll.

2.2.3. Eredmények

Az adatok elemzéséhez a Jamovi 2.2.5 (*The Jamovi Project*, 2019) és a JASP 0.16.1 (JASP Team, 2022) statisztikai programokat használtuk.

2.2.3.1. Leíró statisztikai adatok

A változók normáleloszlásának ellenőrzését a csúcsosság és a ferdeség értékei alapján végeztük: a $|2,58|$ -as határértéknél alacsonyabb érték esetén normáleloszlásúnak tekintettük a változót (Ghasemi & Zahediasl, 2012). Az elemzésbe bevont változók esetén egy kivétellel (Iskolai Klíma Biztonság alskála) teljesült ez a kritérium, így a legtöbb elemzéshez parametrikus statisztikai próbákat alkalmaztunk. Az iskolai klíma észlelése közötti nemi különbségeket független mintás t-próba segítségével tártuk fel. Az elemzés szerint nincs statisztikailag jelentős különbség a fiúk és a lányok pontszámai között ($t(277) = -1,06$, $p = 0,291$). A vizsgálatban használt változók leíró statisztikai adatai a 12. és a 14. táblázatban láthatók.

12. táblázat – A Georgia Iskolai Klíma Kérdőív és a tanulmányi eredmény leíró statisztikai adatai

	N	M	SD	Min.	Max.	Ferdeség	Csúcsosság	Cronbach- α
Georgia Iskolai Klíma Kérdőív	279	3,21	0,35	1,67	3,97	-0,36	0,69	0,89
<i>Iskolai kötődés</i>	279	2,89	0,59	1,40	4,00	-0,32	-0,43	0,78
<i>Jellemvonások</i>	279	3,52	0,41	1,50	4,00	-1,07	1,83	0,76
<i>Fizikai környezet</i>	279	2,75	0,67	1,25	4,00	-0,01	-0,88	0,72
<i>Társas támogatás a felnőttektől</i>	279	3,10	0,71	1,00	4,00	-0,64	0,18	0,91
<i>Kortársaktól kapott támogatás</i>	279	3,39	0,47	1,33	4,00	-0,74	1,12	0,49
<i>Kulturális elfogadás</i>	279	3,19	0,56	1,00	4,00	-0,55	0,65	0,84
<i>Rend és fegyelem</i>	279	3,28	0,43	1,60	4,00	-0,57	0,22	0,48
<i>Biztonság</i>	279	3,54	0,61	1,00	4,00	-1,78	3,28	0,72
Tanulmányi átlag	128	4,38	0,52	2,40	5,00	-1,17	1,70	-

2.2.3.2. Az Utrecht Munkával Kapcsolatos Elköteleződés Kérdőív tanulói változatának (UWES-S) strukturális elemzése

Az UWES-S kérdőív fordítása és egyetemi hallgatói mintán való tesztelésen már szerepelt egy nem publikált hallgatói dolgozatban (Falusi és mtsai., 2018). A főkomponens-elemzés, valamint a konvergencia és a divergens validitás ellenőrzése megtörtént, a kérdőív megbízhatóan alkalmazható egyetemi mintán. Jelen dolgozatban középiskolás diákok mintáján is teszteltük a kérdőívet, elvégeztük a megerősítő faktorelemzést is és teszteltük egy 9 tételű verzió megbízhatóságát is, mivel a rövidített változat használhatóságát több nyelven is megerősítették (Carmona-Halty és mtsai., 2019; Serrano és mtsai., 2019).

Az elemzés során a Hu és Bentler (1999) által javasolt jóságmutatókat tekintettük referenciaértéknek és az alábbi illeszkedésmutatókat használtuk az eredmények értékelésekor: a χ^2 -próba eredményének és a próba szabadságfokának hányadosát, a megközelítő négyzetes középérték hibát (Root Mean Square Error of Approximation; RMSEA) 90%-os konfidencia intervallummal, a standardizált reziduális négyzetes középértéket (Square Root Mean Square Residual, SRMR), az összehasonlító illeszkedésmutató (Comparative Fit Index, CFI) és a Tucker-Lewis mutatót (TLI).

A mutatók alapján az eredetivel megegyező, háromfaktoros szerkezet optimális illeszkedést mutat (13. táblázat), azaz a három faktort az Energia, az Odaadás és az Elmerülés komponensek alkotják. A rövidített változat hasonló illeszkedést mutat, azonban a részletesebb és több területre kiterjedő elemzés miatt a továbbiakban a 17 tételű verziót használtuk.

13. táblázat – A megerősítő faktorelemzés illeszkedésmutatói az Utrecht Munkával Kapcsolatos Elköteleződés Kérdőív tanulói változatának elemzésekor

	Referenciaérték	Nemzetközi elemzés értékei (Schaufeli & Bakker, 2004)	Megerősítő faktorelemzés (17 tétel)	Megerősítő faktorelemzés (9 tétel)
χ^2	-	2637,97	302,51	76,90
p	> 0,05	n.a.	< 0,001	< 0,001
χ^2/df	< 3 jó < 5 elfogadható	22,74	2,6	3,49
RMSEA	< 0,05	0,1	0,07	0,09
CFI	> 0,95	0,91	0,99	0,97
TLI	> 0,95	n.a.	0,99	0,95
SRMR	< 0,09	n.a.	0,05	0,03

A megerősítő faktorelemzés alapján kialakított alskálák belső megbízhatóságát a Cronbach- α mutató segítségével ellenőriztük. Az elemzés alapján mindhárom alskála esetében kiváló a megbízhatóság mértéke (Cronbach- $\alpha > 0,8$; 13. táblázat).

2.2.3.3. Az Utrecht Munkával Kapcsolatos Elköteleződés Kérdőív (UWES) tanulói változat alskáláinak elemzése

Első lépésként meghatároztuk az alskálák átlagpontszámait, így ismételt mérések varianciaanalízissel összehasonlítottuk az egyes alskálák közötti különbségeket. Az elemzés rámutatott arra, hogy szignifikáns eltérések vannak az alskálák átlagértékei között ($F(2;556) = 218$; $p < 0,001$). A Tukey-féle post-hoc teszt szerint az Energia és az Odaadás alskálák között ($p < 0,001$), valamint az Odaadás és az Elmerülés alskálák között van szignifikáns eltérés ($p < 0,001$). Az elemzések alapján leginkább az Odaadás jellemző a tanulókra ($M = 3,5$), míg az Energia ($M = 2,62$) és az Elmerülés ($M = 2,64$) kevésbé.

Az alskálákat és az összesített átlagpontszámot független mintás t-próbával hasonlítottuk össze a fiúk a lányok között. Az elvégzett próbák szerint az összesített pontszám, illetve egyik alskála tekintetében sincs különbség a nemek között ($p > 0,196$). A leíró statisztikai adatok a 14. táblázatban láthatók.

14. táblázat – Az Utrecht Munkával Kapcsolatos Elköteleződés Kérdőív (UWES) leíró statisztikai adatai és a nemek közötti összehasonlítás eredményei

	N	Cronbach- α	M	SD	Ferd.	Csúcs.	Nem	N	M	SD	T-próba
UWES-17 (teljes skála)	279	0,94	2,88	1,19	0,01	-0,49	Fiú	110	2,81	1,34	$p = 0,443$
							Lány	169	2,93	1,07	
<i>Energia</i>	279	0,88	2,62	1,28	0,09	-0,33	Fiú	110	2,57	1,49	$p = 0,629$
							Lány	169	2,65	1,14	
<i>Odaadás</i>	279	0,84	3,5	1,25	-0,15	-0,30	Fiú	110	3,46	1,4	$p = 0,716$
							Lány	169	3,52	1,15	
<i>Elmerülés</i>	279	0,82	2,64	1,27	0,06	-0,53	Fiú	110	2,52	1,3	$p = 0,196$
							Lány	169	2,72	1,25	

Rövidítés: Ferd. = ferdeség, Csúcs. = csúcosság

2.2.3.4. A tanulmányi elköteleződés kapcsolata az iskolai klímával és a tanulmányi eredménnyel

A vizsgálatba bevont változók kapcsolatára vonatkozóan állítottunk fel hipotéziseket. Ezeket a lehetséges együtt járásokat Pearson-féle korrelációelemzéssel tártuk fel.

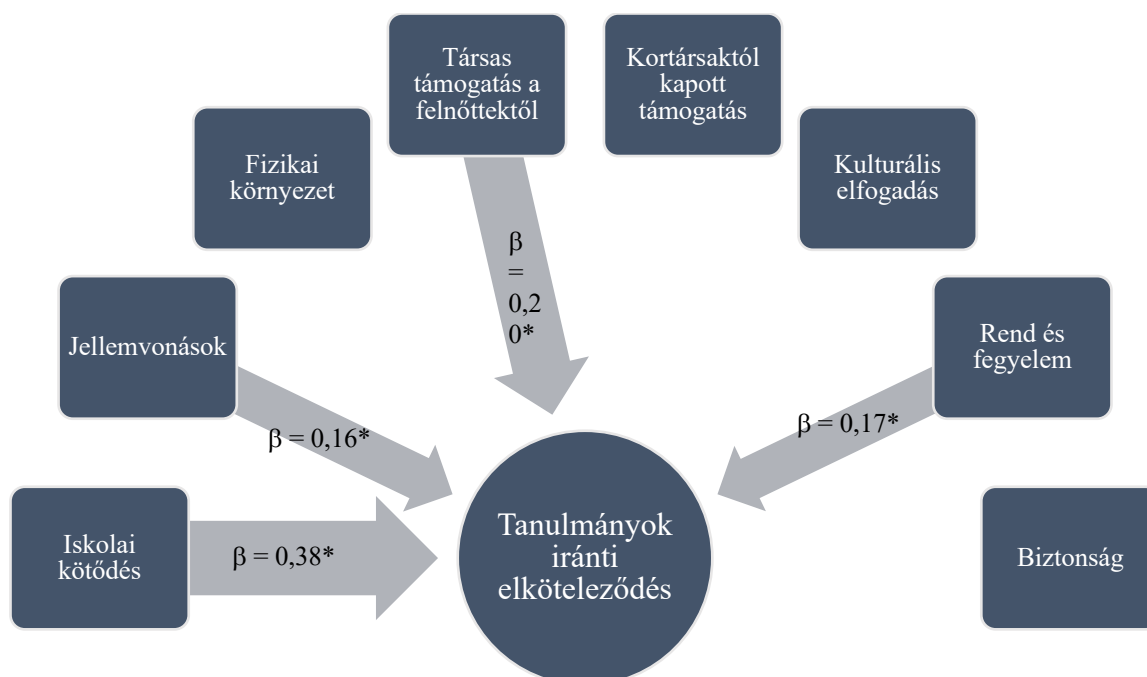
Feltételeztük, hogy az iskolai klíma észlelése és a tanulmányi elköteleződés között pozitív kapcsolat mutatható ki. Az elemzés alátámasztja a feltevésünket; az észlelt iskolai klíma és a tanulmányi elköteleződés között pozitív erős kapcsolat mutatható ki ($r(277) = 0,5, p < 0,001$), akárcsak a tanulmányi elköteleződés további alskáláival ($r > 0,4$; 15. táblázat).

15. táblázat – Az iskolai klíma és a tanulmányok iránti elköteleződés kapcsolata (***) $p < 0,001$)

Skála	UWES teljes skála	Energia	Odaadás	Elmerülés
Iskolai klíma	0,50***	0,48***	0,51***	0,42***
Iskolai kötődés	0,50***	0,46***	0,52***	0,42***
Jellemvonások	0,37***	0,38***	0,34***	0,32***
Fizikai környezet	0,32***	0,30***	0,29***	0,30***
Támogatás a felnőttektől	0,44***	0,41***	0,47***	0,36***
Kortársaktól kapott társas támogatás	0,19**	0,20***	0,19**	0,14*
Kulturális elfogadás	0,19**	0,19**	0,19**	0,15*
Rend és fegyelem	0,42***	0,38***	0,46***	0,36***
Biztonság	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.

Annak érdekében, hogy a tanulmányok iránti elköteleződés és az iskolai klíma közötti kapcsolatot mélyebben is feltárjuk, lineáris regressziós modellt állítottunk fel, melyben a függő változó a tanulmányok iránti elköteleződés volt, a kovariánsok pedig az iskolai klíma, illetve annak egyes faktorai. Ezek a változók alkalmasnak bizonyultak a tanulmányok iránti elköteleződés pontszám varianciájának jelentős mértékű magyarázatára. Az iskolai klíma összességében a variancia 25%-át képes magyarázni ($F(1;277) = 94,12, p < 0,001$), azonban ha az iskolai klímát faktoraira bontjuk, úgy a magyarázott hányad magasabb értéket ad ($F(8;270) = 21,48, p < 0,001, R^2 = 0,39$; 3. ábra). Ennek oka lehet, hogy a 8 alfaktorból csak 4 befolyásolja szignifikánsan a tanulmányok iránti elköteleződés mértékét.

3. ábra – A tanulmányok iránti elköteleződésre, mint függő változóra elvégzett lineáris regresszióelemzés eredménye (* $p < 0,05$)



A harmadik hipotézisünkben feltételeztük, hogy a tanulmányok iránti elköteleződés és a tanulmányi eredmény (átlag) pozitív kapcsolatban áll egymással. Spearman-féle korrelációelemzéssel külön-külön megvizsgáltuk a főbb tantárgyakban elért eredménnyel, illetve a tanulmányi átlaggal való összefüggését is. Az eredmény szerint a tanulmányi átlaggal közepes erősségű korreláció figyelhető meg ($r > 0,30$); a tantárgyak közül a tanulmányok iránti elköteleződés a magyar irodalommal, valamint történelemmel áll szorosabb kapcsolatban. Az idegen nyelvben elért eredmények nincsenek kapcsolatban a tanulmányok iránti elköteleződéssel (16. táblázat).

16. táblázat – A tanulmányok iránti elköteleződés és a különböző tantárgyakban elért eredmények összefüggései

Skála	Magyar nyelv	Magyar irodalom	Történelem	Idegen nyelv	Matematika	Tanulmányi átlag
UWES össz	0,30***	0,43***	0,44***	n.sz.	0,24***	0,42***
Energia	0,26***	0,39***	0,45***	n.sz.	0,26**	0,42***
Odaadás	0,36***	0,46***	0,45***	n.sz.	0,23*	0,46***
Elmerülés	0,22*	0,36***	0,33***	n.sz.	0,19*	0,31***

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

2.2.4. A vizsgálat összegzése: megvitatás és következtetések a tanulmányok iránti elköteleződés és az iskolai klíma összefüggéseinek kutatásához

A második empirikus kutatásban az első empirikus vizsgálat során ismertetett Georgia Iskolai Klíma Kérdőív, valamint a tanulmányi elköteleződést mérő Utrecht Munkával Kapcsolatos Elköteleződés Kérdőív tanulói változatának konstruktív validitását támasztottuk alá és megvizsgáltuk ezen konstruktumok összefüggéseit is.

Elsőként feltártuk az Utrecht Munkával Kapcsolatos Elköteleződés Kérdőív (UWES) tanulói változatának faktorszerkezetét és egybevetve az eredeti kérdőívvel, azonosságot mutat (Schaufeli és mtsai., 2002). Ezt a megerősítő faktorelemzés mutatói is alátámasztották, a kérdőív háromfaktoros struktúrája megfelelő megbízhatóságot mutat. A kérdőív mind összegzett skálaként, mind pedig alszállánként is alkalmazható a továbbiakban. Nemek közötti különbséget nem találtunk a tanulmányok iránti elköteleződés tekintetében, ami egybehangzó a nemzetközi kutatási eredményekkel is.

További hipotézisként felállítottuk, hogy (H2) az iskolai klíma észlelése és a tanulmányi elköteleződés pozitív kapcsolatban áll egymással (Robayo-Tamayo és mtsai., 2020); a hipotézis alátámasztást nyert, a Pearson-féle korrelációelemzés közepes erősségű kapcsolatot mutatott a két változó között. Az iskolai klíma alfaktorait tekintve azonban nem egységes ez a kapcsolat, mivel a kortársaktól kapott társas támogatás és a kulturális elfogadás gyenge kapcsolatot mutat a tanulmányok iránti elköteleződéssel, a biztonság alfaktorral pedig egyáltalán nem találtunk szignifikáns kapcsolatot. Az eredmény mélyebb vizsgálata érdekében, illetve ok-okozati kapcsolat feltárása miatt lineáris regressziós modellt állítottunk fel, ahol a függő változó a tanulmányok iránti elköteleződés volt, a kovariánsok pedig az iskolai klíma alfaktorai voltak. Ebben az értelmezésben már csak négy alfaktor (Iskolai kötődés, Jellemvonások, Társas támogatás a felnőttektől, Rend és fegyelem) volt szignifikánsan befolyásoló erővel a tanulmányok iránti elköteleződésre, míg másik négy faktor nem (Fizikai környezet, Kortársaktól kapott támogatás, Kulturális elfogadás, Biztonság). A kérdőív tartalma is okozhatta a szignifikáns kapcsolatok hiányát - a Kortársaktól kapott támogatás alszállája elnevezése ellenére nem tükrözi igazán a tanulásban nyújtott támogatást, amivel viszont várható lenne összefüggés az elköteleződés tekintetében. Az eredmények alapján úgy tűnik, az épület fizikai állapota nincsen befolyással az elköteleződésre, azonban fontos kiemelni, hogy a kérdőívben nem szerepeltek egyéb szemléltető- és okoseszközök használatát felmérő tételekkel; ezen eszközök inkább lehetnek hatással a mai diákok tanulmányi elköteleződésére (Wang és mtsai., 2022; Yu és mtsai., 2022).

Az iskolán belüli kapcsolatok (legfőképpen a tanár-diák kapcsolatok), az iskolához való kötődés, az igazságos bánásmód megtapasztalása és a magas, de teljesíthető elvárások viszont egyértelműen hatással van az elköteleződés affektív tényezőire, valamint a tanulás iránti elhivatottságra (Bradshaw és mtsai., 2014; Fatou & Kubiszewski, 2018). A mintát középiskolás, gimnáziumba járó diákok alkották, akiknek egyértelmű céljuk a továbbtanulás, így a tanároktól kapott támogatás kiemelt fontosságú.

Az első empirikus kutatás tapasztalatai miatt igyekeztünk képet kapni a résztvevők tanulmányi sikerességéről, ezért adatokat kértünk tőlük a tanulmányi eredményükről. Így a harmadik hipotézisben feltételeztük, hogy a tanulmányi eredmény és a tanulmányi elköteleződés között is pozitív kapcsolat mutatható ki (Fiorilli és mtsai., 2017). Összességében az elemzések ezt a hipotézist is alátámasztották, a főbb tantárgyak érdemjegyeiből számított tanulmányi átlag közepes erősségű pozitív kapcsolatot mutat a tanulmányi elköteleződéssel, illetve annak alsóháromjegyűvel. Tantárgyanként vizsgálva azonban látható, hogy a magyar irodalom, valamint a történelem tantárgyakból szerzett érdemjegyek állnak legszorosabb kapcsolatban a tanulmányi elköteleződéssel, míg az idegen nyelvből elért eredmény egyáltalán nincs összefüggésben azzal. Ez a szignifikáns is alátámasztja az UWES kérdőív konstruktív validitását.

2.2.5. A második empirikus vizsgálat limitációi

Az adatfelvételünk eredményeiből levonható következtetések korlátozottak, mivel a kérdőíveket kitöltő diákok nem tekinthetők reprezentatívnak. A vizsgált populáció ebben az esetben is homogén volt: összesen 2 középiskolai oktatási intézmény diákjai alkották a mintát, mindkettő a dél-alföldi régióban található, így a leíró adatok nem általánosíthatók. Továbbá az Georgia Iskolai Klíma Kérdőív két alsóháromjegyűje (Kortársaktól kapott támogatás, Rend és fegyelem) is csak feltételesen értelmezhető, mivel a válaszok konzisztenciája alacsony mértékű volt.

2.3. Harmadik empirikus vizsgálat: a tanulmányi reziliencia, az észlelt társas támogatás és a tanulmányi elköteleződés kapcsolatának vizsgálata

A harmadik empirikus kutatásban megfogalmazott célunk az, hogy a tanulmányi reziliencia vizsgálatát is beillesztjük az eddigi kutatási irányvonalba. Mivel nem állt rendelkezésre tanulmányi rezilienciát mérő magyar nyelvű kérdőív, ezért szükség volt egy ezt mérő eszköz adaptálására is, melyet kollégáimmal az Iskolakultúra folyóiratban publikáltunk (Kóródi, Szabó, és mtsai., 2022a), így jelen dolgozatban csak egy rövid összefoglaló olvasható a kérdőív adaptálásáról megjelent publikációból (ld. *Elővizsgálat* alfejezet).

2.3.1. Elővizsgálat – A Tanulmányi Reziliencia Kérdőív adaptálása

A Tanulmányi Reziliencia Kérdőív (Kóródi, Szabó, és mtsai., 2022a) a tanulmányi reziliencia viselkedésbeli megnyilvánulását azonosítja, így magát a tanulmányi rezilienciát egyfajta látens struktúráként kezeli. Magyar nyelven korábban nem volt elérhető a tanulmányi reziliencia mérésére alkalmas eszköz, ezért kollégáimmal a Tanulmányi Reziliencia Kérdőív (ARS-30; Cassidy, 2016) adaptálása mellett döntöttünk, melyhez a kérdőív eredeti szerzője, Simon Cassidy írásbeli hozzájárulását adta.

A Tanulmányi Reziliencia Kérdőív egy felvázolt kudarchelyzetre adott feltételezett reakciókon és viselkedéses jellemzőkön keresztül méri a tanulmányi rezilienciát. Ahogy arra már a bevezetőben is utaltam, a (tanulmányi) 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 diák 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).

Az adaptációt szolgáló vizsgálatban összesen 526 főáltalános és középiskolás diák vett részt (323 lány és 203 fiú. A diákok átlagéletkora 15,7 év volt ($SD = 2,02$ év). Az ARS-30 eredetileg 30 tételből áll, a kérdőív elején egy fiktív kudarchelyzetet vázol fel és ebbe kell a diákoknak minél inkább beleképzelni magukat („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, 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.”) Majd ezt követően lehetséges reakciókat olvashatnak a kitöltők, 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 kérdőív három skálát foglal 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 feltáró, valamint a megerősítő faktorelemzés és a bifaktoros elemzés eredményei megfelelőek, de a modifikációs indexek áttekintése alapján 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.”) Ez alapján a tétel törlésre került, így a magyar adaptáció 29 tételt tartalmaz; a struktúra így megfelelő illeszkedést mutat ($\chi^2 = 1004,8$; $df = 371$; $p < 0,001$; $\chi^2/df = 2,7$; CFI = 0,959; TLI = 0,955; SRMR = 0,07; RMSEA = 0,063).

A demográfiai adatokat figyelembe véve is végeztünk elemzéseket az adaptálási folyamat során. Az eredmények szerint sem a kérdőív összpontszáma, sem pedig a skálák pontszámai esetében nem található jelentős nemek közötti eltérés. Az életkor az ARS összesített pontszámmal ($r(524) = -0,18$, $p < 0,001$), illetve a kérdőív skálaival nagyon gyenge, de szignifikáns negatív együtt járást mutat (Kitartás: $r(524) = -0,14$, $p = 0,03$; Adaptív segítségkérés: $r(524) = -0,13$, $p = 0,02$; Negatív érzelmi reakciók hiánya: $r(524) = -0,10$, $p = 0,02$). 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 (ARS összpontszám: $r(524) = -0,14$, $p = 0,02$; Kitartás: $r(524) = -0,18$, $p = 0,01$; Adaptív segítségkérés: $r(524) = -0,12$, $p = 0,04$). Az év végi tanulmányi eredménnyel az ARS összesített pontszám nagyon gyenge pozitív ($r(524) = 0,20$, $p = 0,03$), míg az alsóskálák közül a kitartással mutatott gyenge pozitív összefüggést ($r(524) = 0,24$, $p < 0,001$). Az adaptív segítségkérés és az érzelmi reakció skála nem álltak kapcsolatban a tanulmányi átlaggal.

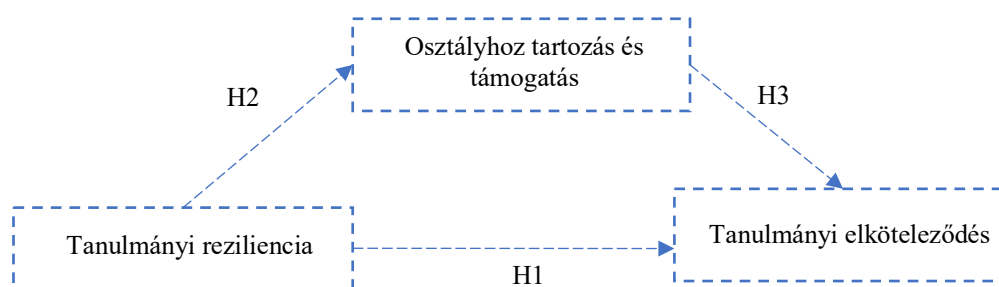
Áttekintve az eredményeket elmondható, hogy a fiúk és lányok közötti különbség hiánya a szakirodalommal megegyező eredmény. Ugyanakkor az évfolyammal és az életkorral való negatív korreláció – bár elhanyagolható mértékű – a várttal ellentétes eredmény, hiszen amennyiben a tanulmányi rezilienciát olyan képességként definiáljuk, ami a tapasztalatok hatására növekszik, úgy pozitív irányú összefüggésre számíthatunk. Valószínűsíthető, hogy a tanulmányi reziliencia időbeli változása longitudinális kutatás esetén mutatna megbízható eredményt. További eredmény, hogy a tanulmányi átlag és a tanulmányi reziliencia között szintén elhanyagolható erősségű, pozitív irányú kapcsolatot tártunk fel, vagyis a tanulmányi reziliencia csak gyenge összefüggést mutat a tanulmányi sikerességgel. Ez alátámasztja azt az elgondolásunkat, hogy a jegyekben megmutatkozó értékelés nem megbízható indikátora az iskolai sikerességnek.

2.3.2. A harmadik empirikus kutatás célja és hipotézisek

A második empirikus kutatás eredménye szerint az észlelt társas támogatás nem egyértelműen befolyásolja a tanulmányi elköteleződést – habár a szakirodalom alapján elvárható lenne a kettő közötti összefüggés, az előző vizsgálat csak a tanárokkal való kapcsolat pozitív hatását erősítette meg. Így célunk volt, hogy feltárjuk a tanulmányi reziliencia, a tanulmányi elköteleződés és az észlelt társas támogatás közötti kapcsolatot.

Feltételezzük, hogy (H1) pozitív összefüggés lesz a tanulmányi reziliencia és a tanulmányi elköteleződés között (Lobo, 2022; Romano és mtsai., 2021). Emellett azt vártuk, hogy (H2) pozitív összefüggés lesz a tanulmányi reziliencia és az osztályhoz való tartozás és észlelt társas támogatás között (Lobo, 2022; Robayo-Tamayo és mtsai., 2020; Romano és mtsai., 2021). Végül pedig feltételeztük, hogy (H3) pozitív irányú kapcsolat lesz az osztályhoz való tartozás és támogatás, valamint az elköteleződés között (Lobo, 2022; Romano és mtsai., 2021). Hipotéziseinket a 4. ábra foglalja össze.

4. ábra – A harmadik empirikus vizsgálat hipotézisei



2.3.3. Módszerek

2.3.3.1. Résztvevők

A kutatás lefolytatása során hozzáférési alapú mintavételt alkalmaztunk. Az adatfelvétel két dél-alföldi, állami fenntartású közép fokú oktatási intézményekben zajlott, 2019 decemberében. A vizsgálat megkezdése előtt tájékoztattuk az intézményvezetőket a kutatás céljáról és menetéről. Ezt követően a diákok szüleit passzív szülői beleegyező nyilatkozat formájában tájékoztattuk. Az adatfelvétel osztályfőnöki órán történt digitális formában, a Google Forms segítségével. A kérdőívek kitöltése átlagosan 15 perc volt. A diákok szabadon dönthettek a kérdőívek kitöltéséről; a részvételért jutalomban nem részesültek. A kutatás során a Szegedi Tudományegyetem Pszichológiai Intézetének kutatásetikai irányelveit betartottuk.

Az adatfelvételen összesen 252 fő tanuló vett részt. A kitöltők között 166 lány és 86 fiú volt. A résztvevők átlagéletkora 16,4 év volt (SD = 1,47 év). A vizsgált populáció 49%-a

(123 fő) 9. osztályos, 15% (38 fő) 10. osztályos, 20% (50 fő) 11. osztályos, 16% (41 fő) pedig 12. osztályos volt.

2.3.3.2. Mérészközök

Az adatfelvétel során felmértük a résztvevők demográfiai adatait: az életkorát, nemét és évfolyamát. A kérdőívcsomagban emellett három kérdőív szerepelt: az Utrecht Munkával Kapcsolatos Elköteleződés Kérdőív tanulói változata (Falusi és mtsai., 2018; Schaufeli és mtsai., 2002; 2. sz. melléklet), a Goodenow-féle Osztályhoz Tartozás és Támogatás Skála (Zétényi, 2002) és a Tanulmányi Reziliencia Kérdőív (Kóródi, Szabó, és mtsai., 2022a).

Utrecht Munkával Kapcsolatos Elköteleződés Kérdőív (UWES) tanulói változata

Az Utrecht Munkával Kapcsolatos Elköteleződés Kérdőív tanulói változatának (UWES-17; Schaufeli és mtsai., 2002) nem publikált, magyar nyelvű verzióját használtuk (Falusi és mtsai., 2018). A kérdőív 17 pozitív irányú állítást tartalmaz. A résztvevőknek egy 0-6-ig terjedő Likert-skálán kell válaszolniuk, hogy milyen gyakran jellemző rájuk az adott tétel (0 = Soha; 6 = Mindig). A skála 3 alsálát tartalmaz, ami megfelel az elköteleződés komponenseinek: Energia/életerő (vigor), Odaadás/odaszentelődés (dedication) és Elmerülés (absorption); az elemzés során a kérdőív összpontszámát vettük figyelembe. Jelen mintán a teljes kérdőív reliabilitása kiváló (Cronbach- α = 0,82), habár a kérdőívet a résztvevőknek csak egy része töltötte ki (N = 149).

Goodenow-féle Osztályhoz Való Tartozás és Támogatás Skála

A skála 18 tételt tartalmaz, ami a serdülők által észlelt tanári- és kortárs támogatást, valamint az osztályhoz való tartozás érzését méri (Zétényi, 2002). A kitöltőnek 5-fokú Likert-skálán kell jelölnie, hogy mennyire ért egyet az adott kijelentéssel (1 = „egyáltalán nem értek egyet”, 5 = „teljesen egyetértek”). A kérdőívnek 3 alskálája van, mindegyik 6 tételt foglal magába: Osztályhoz tartozás (pl. „Az osztályomnak fontos tagja vagyok.”), Tanári támogatás (pl. „A tanárim kedvelnek.”) és Kortárs támogatás (pl. „Az osztálytársaim odafigyelnek arra, amit mondok.”). Az alskálák pontszámait a megfelelő tételek pontszámainak összegéből kapjuk. Az elérhető maximális pontszám a skálán így 90 pont. Az adott alskálán elért magasabb pontszám jelenti az adott támogatási forma magasabb fokú érzését, és ennek megfelelően a magasabb összpontszám jelenti az észlelt támogatás magasabb szintjét. Jelen kutatásban az alskálák konzisztenciája megfelelő, illetve kiváló (Osztályhoz tartozás: α =

0,73, Tanári támogatás: $\alpha = 0,81$, Kortárs támogatás $\alpha = 0,85$), valamint a teljes skála is megbízható ($\alpha = 0,91$).

Tanulmányi Reziliencia Kérdőív (ARS)

A Tanulmányi Reziliencia Kérdőív (Kórodi és mtsai., 2022; 4. sz. melléklet) egy felvázolt kudarchelyzetre adott reakciókon és viselkedéses jellemzőkön keresztül méri a tanulmányi rezilienciát. A szituáció elolvasása után 29 lehetséges reakciót olvashatnak a kitöltők, 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 kérdőív három skálát foglal magába: Kitartás (Perseverance), Adaptív segítségkérés/segítségkeresés (Reflecting and adaptive help-seeking) és Negatív érzelmi reakció hiánya (Negative affect and emotional response). A kérdőív kiértékelése skálánként és a kérdőív teljes egészével is elvégezhető, a tételek átlagolásával. A magasabb pontszám magasabb mértékű tanulmányi rezilienciát jelez. Jelen mintán mindhárom alskála megbízható értékeket mutat (Kitartás: $\alpha = 0,84$, Adaptív segítségkérés: $\alpha = 0,78$; Negatív érzelmi reakció hiánya: $\alpha = 0,77$).

2.3.4. Eredmények

Az adatok elemzéséhez a Jamovi 2.2.5 (*The Jamovi Project*, 2019) és a JASP 0.16.1 (JASP Team, 2022) statisztikai programokat használtuk.

2.3.4.1. Leíró statisztikai adatok

A változók normáeloszlását a csúcosság és ferdeség értékek alapján ellenőriztük, ahol a $|2.58|$ -as határértéknél alacsonyabb értéket tekintettük a normáeloszlás kritériumának (Ghasemi & Zahediasl, 2012). Az elemzésbe bevont változók mindegyikénél teljesült a normáeloszlás, így az elemzésekhez parametrikus statisztikai próbákat alkalmaztunk. A leíró statisztikai adatok a 17. táblázatban láthatók.

17. táblázat – A harmadik empirikus vizsgálatban szereplő változók leíró statisztikai adatai

Skála	N	M	SD	Min.	Max.	Ferdeség	Csúcosság
Tanulmányi Reziliencia Kérdőív (ARS)	252	3,51	0,42	1,66	4,52	-0,58	1,27
<i>Kitartás</i>	252	3,66	0,53	1,57	4,71	-0,52	0,43
<i>Adaptív segítségkérés</i>	252	3,57	0,61	1,88	5,00	-0,21	-0,22

<i>Negatív érzelmi reakciók hiánya</i>	252	3,14	0,88	1,00	5,00	-0,07	-0,55
Tanulmányi elköteleződés (UWES)	149	3,44	1,20	0,06	6,35	-0,30	0,19
Goodenow-féle Osztályhoz Való Tartozás és Támogatás Skála							
<i>Osztályhoz tartozás</i>	252	21,06	4,68	6	30	-0,66	0,34
<i>Tanári támogatás</i>	252	21,13	4,58	7	30	-0,39	0,14
<i>Kortárs támogatás</i>	251	20,13	5,18	6	30	-0,49	-0,03

2.3.4.2. *A tanulmányi reziliencia és az észlelt támogatás hatása a tanulmányi elköteleződésre*

A vizsgált változók kapcsolatának feltárására első lépésként lineáris regressziós modellt állítottunk fel. Az elemzésbe a Tanulmányi Reziliencia Kérdőív és a Goodenow-féle Osztályhoz Tartozás és Támogatás Skála alszkaláit, illetve a tanulmányi elköteleződés esetében a skála összesített pontszámát vontuk be. A kovariánsok közé így a tanulmányi reziliencia, valamint az észlelt társas támogatás mértéke került, míg a függő, kimeneti változó a tanulmányi elköteleződés mértéke volt.

A modellben első lépésként csak az észlelt társas támogatás alszkalái szerepeltek, mint kovariánsok; ezek már önmagukban alkalmasnak bizonyultak a tanulmányi elköteleződés pontszám varianciájának jelentős mértékű magyarázatára; a tanári támogatás, az osztályhoz tartozás érzése valamint a kortárs támogatás összességében a variancia 30%-át képes magyarázni ($F(3;142) = 17,84, p < 0,001$). Az alszkalák közül azonban csak a tanári támogatás ($\beta = 0,32, p = 0,001$) és az osztályhoz való tartozás érzése ($\beta = 0,4, p < 0,001$) volt szignifikáns hatással a tanulmányi elköteleződésre, a kortárs támogatás nem ($p = 0,17$).

Második lépésként bevontuk az elemzésbe a Tanulmányi Reziliencia Kérdőív alszkaláit is, így a modell magyarázó ereje 49%-ra nőtt. A tanári támogatás és az osztályhoz való tartozás érzése mellett a Kitartás ($\beta = 0,46, p < 0,001$) volt szignifikáns befolyásoló erővel a tanulmányi elköteleződésre, az Adaptív segítségkérés ($p = 0,31$) és a Negatív érzelmi reakciók hiánya ($p = 0,39$) nem.

2.3.4.3. *Az osztályhoz való tartozás és észlelt társas támogatás mediáló hatásának feltárása a tanulmányi reziliencia és a tanulmányi elköteleződés kapcsolatában*

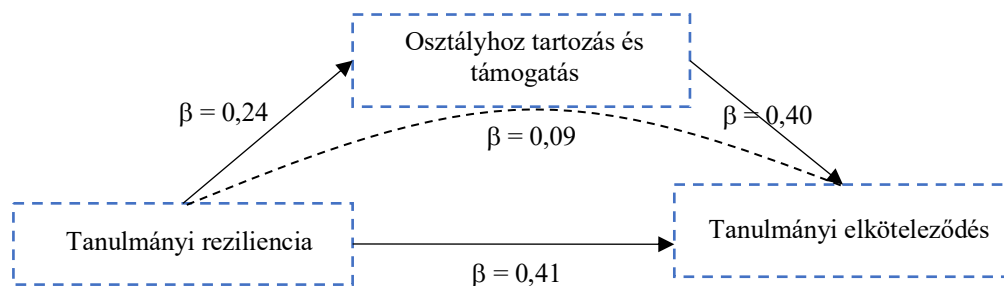
Az előző lépésben végzett elemzések megerősítették azt a feltételezést, miszerint a tanulmányi reziliencia és az észlelt tanári támogatás, valamint az osztályhoz való tartozás érzése hatással van a tanulmányi elköteleződésre. Így következő lépésként mediációelemzéssel megvizsgáltuk, hogy a lineáris regresszió által feltárt közvetlen hatás

mellett azonosítható-e indirekt hatás a tanulmányi reziliencia, tanulmányi elköteleződéssel való kapcsolatában.

Ennek vizsgálatához a Jamovi 2.2.5 statisztikai program mediációelemzés funkcióját használtuk. Ebben csak egy-egy változót engedélyezett az elemzés lefolytatásához, emiatt az említett változók összesített pontszámait alkalmaztuk. Így a prediktor változó a tanulmányi reziliencia, a mediáló változó az osztályhoz való tartozás és észlelt társas támogatást, a függő változó pedig a tanulmányi elköteleződés lett.

Az elemzés igazolta a változók kapcsolatát. A tanulmányi reziliencia részben közvetlen, pozitív kapcsolatban áll a tanulmányi elköteleződéssel ($\beta = 0,41$, $p < 0,001$), részben pedig közvetett módon, az osztályhoz való tartozás és észlelt társas támogatáson keresztül van hatással rá ($\beta = 0,09$, $p = 0,007$). A tanulmányi reziliencia teljes hatása ($\beta = 0,51$; $p < 0,001$) a modellben tehát pozitív a tanulmányi elköteleződésre nézve, amely direkt, illetve az észlelt társas támogatáson keresztül indirekt módon is kifejeződik. Az elemzés az észlelt társas támogatás és a tanulmányi elköteleződés között szintén feltárt egy direkt, pozitív kapcsolatot ($\beta = 0,4$, $p < 0,001$). A változók kapcsolatrendszerét az 5. ábra mutatja be.

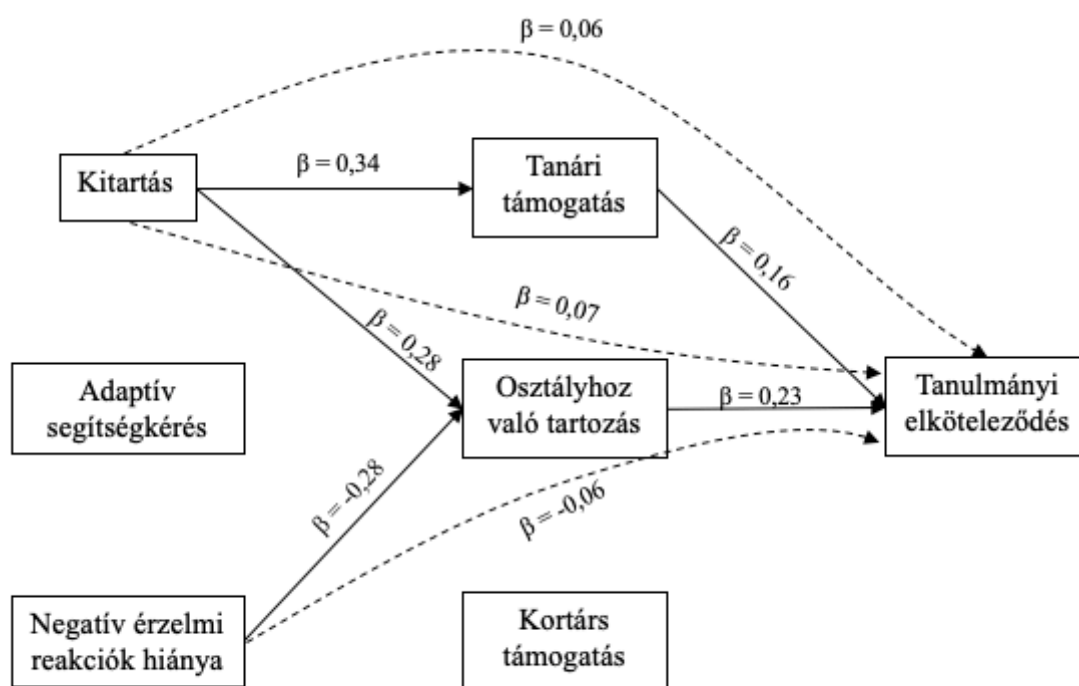
5. ábra – A mediációelemzéssel feltárt kapcsolatok a tanulmányi reziliencia, az osztályhoz tartozás és támogatás, valamint a tanulmányi elköteleződés kapcsolatrendszerében. A folytonos vonal a direkt kapcsolatot, a szaggatott vonal pedig az indirekt hatást ábrázolja.



Amennyiben a tanulmányi reziliencia és az osztályhoz való tartozás és támogatás tanulmányi elköteleződésre gyakorolt hatását részleteiben, alsókálánként vizsgáljuk meg, úgy látható, hogy a tényezők nem egységesen befolyásolják a tanulmányi elköteleződést. A kitartás részben direkt, pozitív összefüggésben áll a tanulmányi elköteleződéssel ($\beta = 0,46$; $p < 0,001$), részben pedig indirekt módon, a tanári támogatáson ($\beta = 0,06$; $p = 0,047$) és az osztályhoz való tartozás érzésén keresztül kapcsolódik hozzá ($\beta = 0,07$, $p = 0,03$). A kortárs támogatáson keresztül azonban nem tárt fel statisztikailag jelentős mediációs hatást az elemzés ($p = 0,42$). A kitartás teljes hatása ($\beta = 0,57$; $p < 0,001$) a modellben tehát pozitív a tanulmányi elköteleződésre nézve, amely direkt, illetve a tanári támogatás és az osztályhoz való tartozás érzésén keresztül indirekt módon fejeződik ki.

A mediációs elemzés a negatív érzelmi reakciók hiánya és az adaptív segítségkérés, valamint a tanulmányi elköteleződés között nem tárt fel statisztikailag szignifikáns direkt kapcsolatot ($p > 0,05$). A negatív érzelmi reakciók hiánya indirekt módon, az osztályhoz való tartozáson keresztül hat a tanulmányi elköteleződésre ($\beta = -0,06$; $p = 0,013$). Az elemzés szignifikáns eredményeit a 6. ábra mutatja be.

6. ábra - A mediációelemzéssel feltárt kapcsolatok a kitartás, az adaptív segítségkérés és a negatív érzelmi reakciók hiányának, illetve az észlelt társas támogatás és osztályhoz való tartozás érzése és a tanulmányi elköteleződés kapcsolatrendszerében. Az ábra csak a statisztikailag szignifikáns útvonalakat tartalmazza. A folytonos vonal a direkt kapcsolatot, a szaggatott vonalak az indirekt (mediációs) hatásokat ábrázolják.



2.3.5. A harmadik empirikus vizsgálat összegzése: megvitatás és következtetések a tanulmányi reziliencia, az osztályhoz tartozás és társas támogatás, valamint a tanulmányi elköteleződés kapcsolatrendszeréhez

A harmadik empirikus kutatásban a tanulmányi reziliencia vizsgálatát illesztettük be az eddigi kutatási irányvonalba. Egyrészt ehhez adaptáltunk egy, a tanulmányi reziliencia mérésére szolgáló kérdőívet (Kóródi, Szabó, és mtsai., 2022a). Másrészt a második empirikus kutatás eredményében látható volt, hogy az észlelt társas támogatás nem egyértelműen befolyásolja a tanulmányi elköteleződést, így egy további konstruktum, a tanulmányi reziliencia bevonásával terveztük mélyebben feltárni a jelenséget. Vizsgáltuk, hogy a tanulmányi reziliencia milyen kapcsolatban áll a tanulmányi elköteleződéssel, valamint az észlelt tanári és a kortárs támogatással és az osztályhoz tartozás érzésével.

A tanulmányi reziliencia mérésére a Tanulmányi Reziliencia Kérdőívet alkalmaztuk, mely eddig magyar nyelven nem volt elérhető (Cassidy, 2016b; Kóródi, Szabó, és mtsai., 2022a). A faktorelemzések, valamint az illeszkedési mutatók elemzése megerősítette, hogy a Tanulmányi Reziliencia Kérdőív megbízhatóan alkalmazható, megfelelő belső konzisztenciával rendelkezik. Az eredeti kérdőív szerinti háromfaktoros szerkezet stabilnak mutatkozott, a magyar változatban egy tételt szükséges volt eltávolítani. Eszerint a tanulmányi reziliencia a kitartás, az adaptív segítségkérés és negatív reakciók hiányára osztható. A kérdőíven elért összpontszám a tanulmányi reziliencia mértékeként értelmezhető; minél több pontot ér el az egyén a skálán, annál inkább reziliensnek tekinthető tanulmányi szempontból.

A változók közötti összefüggéseket és a kapcsolatok irányát lineáris regresszioelemzéssel vizsgáltuk meg. Érdekes eredmény, miszerint a tanulmányi elköteleződést az észlelt tanári támogatás és az osztályhoz való tartozás érzése befolyásolta szignifikánsan, az észlelt kortárs támogatás nem. Ez az eredmény egybevág a második empirikus vizsgálat eredményével, hiszen annak eredménye szerint az iskolai klíma részeként értelmezett kortársaktól kapott támogatás szintén csak gyenge összefüggésben állt a tanulmányi elköteleződéssel, a tanári támogatás viszont szignifikáns kapcsolatot mutatott azzal. A tanári támogatás fontosságát számos tanulmány mellett jelen eredmény is alátámasztja – a biztonságos, megbízható, támogató tanár-diák kapcsolatok a tanulmányok iránti elköteleződés növekedését és fenntartását, ezen keresztül pedig a tanulmányi eredmény fejlődését biztosíthatják (Aldridge és mtsai., 2016; Jagodics, Nagy, és mtsai., 2020; Lee, 2012). Az osztályhoz való tartozás érzése a valahová tartozás motívumára vezethető vissza - a közösség fontos tényező az iskolai kötődés, a motiváció és a tanulmányi elköteleződés szempontjából (Collie és mtsai., 2016). Ezt az eredményt kutatásunk eredménye is alátámasztja, hiszen az osztályhoz való tartozás érzése egyértelműen összefüggésbe hozható a tanulmányi elköteleződéssel. Ez az eredmény felhívja a figyelmet a pozitív osztályklíma és az összetartó osztályközösség fontosságára is. A pozitív kapcsolatok és a támogató környezet amellet, hogy hozzájárulhat a jobb jegyekhez, az osztályközösségben tapasztalt megbecsülés és növeli az önbizalmat és az önértékelést.

A kortársaktól érkező (tanulmányi) támogatás nem gyakorolt szignifikáns befolyásoló erőt a tanulmányi elköteleződésre. Habár a két változó közötti korrelációs kapcsolat pozitív irányú, de gyenge erősséget mutatott, az ok-okozati összefüggés statisztikailag nem támasztható alá. A szakirodalomban számos kutatás támasztotta alá a két változó közötti összefüggést, így ebben a kutatásban ez a várttal ellentmondó eredmény (You, 2011). Ennek hátterében az állhat, hogy adataink szerint a kortárs támogatás és a tanulmányi elköteleződés

között a kapcsolat nem lineáris, hanem egy mediáló változó is befolyásolja azt; például korábbi vizsgálatokban alátámasztották az étellel való elégedettség (Hakimzadeh és mtsai., 2016), a céltudatosság (Xerri és mtsai., 2018) és az énhatékonyság (Zhang & Huang, 2018) mediáló hatását is. Ezek vizsgálatára ebben a kutatásban nem volt lehetőség, de a negyedik empirikus vizsgálatban mindenképpen kitérünk a kapcsolat mélyebb feltárására. További indok lehet az is, hogy a kérdőív „kortársi támogatás” alskálája valójában kevésbé alkalmas a tanulást érintő támogatás felmérésére, mivel a tételek sokkal inkább a közösségbe való befogadást, elfogadást taglalják.

Feltételeztük, hogy összefüggés lesz a tanulmányi reziliencia és a tanulmányi elköteleződés között (Romano és mtsai., 2021), mely kapcsolatot mind a lineáris regressziós modell, mind a mediációs modell alátámasztotta. A regressziós modell az egyéni kitartás befolyásoló hatását erősítette meg egyértelműen a tanulmányi elköteleződésre nézve, az adaptív segítségkérés (segítségkeresés) és a negatív érzelmi reakciók hiánya nem. A kitartó diákok jobban képesek kezelni a tanulmányi nehézségeket, például a nehéz feladatokat, rossz jegyeket vagy a vizsgadrukkot. A tanulmányi reziliencia segít abban, hogy ne adják fel könnyen, és folytassák a tanulást akkor is, ha akadályokba ütköznek.

A mediációs modell feltárta az a negatív érzelmi reakciók hiányának indirekt hatását is a tanulmányi elköteleződésre vonatkozóan, az adaptív segítségkérés a mediációs modellben sem szerepelt szignifikáns befolyásoló tényezőként. Fontos megjegyezni, hogy az alskálában leginkább olyan tételek szerepelnek, amik az egyéni tanulási stílusra, módszerekre és azok rugalmas változtatására irányulnak, semmint a támogatók keresésére. Valószínűsíthető, hogy a változók ilyen jellegű kapcsolatában a környezeti erőforrások játszhatnak szerepet inkább, ennek vizsgálatára szintén a negyedik empirikus kutatásban lesz lehetőség.

Továbbá azt vártuk, hogy összefüggés lesz a tanulmányi reziliencia és az osztályhoz való tartozás és észlelt társas támogatás között (Robayo-Tamayo és mtsai., 2020; Romano és mtsai., 2021). Ezt a direkt kapcsolatot a mediációs modell erősítette meg; hasonló dinamikát tártunk fel ebben az esetben is, mint a fentebb említett társas támogatás és tanulmányi elköteleződés korrelációjában. A tanulmányi reziliencia negatív érzelmi reakciók hiányát mérő alskálája befolyásolta az osztályhoz való tartozás érzését, a kitartás alskála pedig emellett az észlelt tanári támogatást is. Az a kapcsolat egyrészt értelmezhető úgy, hogy reziliens diákok hajlamosabbak keresni és észrevenni a környezetük (főleg a tanárok) támogatását, tehát olyan szemléletmóddal rendelkeznek, amely adaptív az oktatási környezetben és előre viszik őket a tanulmányaik során. Emellett pedig a konstruktumok cirkuláló, egymás hatását megerősítő folyamatra is utalhat.

2.3.6. A harmadik empirikus vizsgálat limitációi

Az adatfelvételünk eredményeiből levonható következtetések korlátozottak, mivel a kérdőíveket kitöltő diákok mintája nem reprezentatív. A vizsgált populáció több szempontból is homogén volt: kitöltéseket a dél-alföldi régióból toboroztuk és összesen 2 középiskolai oktatási intézmény diákjai alkották a mintát, így a leíró adatok nem általánosíthatók. A résztvevők száma viszonylag alacsonynak tekinthető, illetve a tanulmányi elköteleződést mérő kérdőívet csak a minta egy része töltötte ki, így ez tovább korlátozta a vizsgálati lehetőségeket.

2.4. Negyedik empirikus vizsgálat: az iskolai klíma és a személyes erőforrások hatása a tanulmányi rezilienciára és a tanulmányi elköteleződésre

A személyes erőforrások vizsgálatához szükség volt egy olyan kérdőív adaptálására, ami megbízhatóan méri a serdülőkorú diákok erőforrásait, általános rezilienciáját³. A kiválasztott kérdőívet fordítás után validáltuk, melynek elemzését kollégáimmal a Magyar Pszichológiai Szemle folyóiratban publikáltunk (Kóródi, és mtsai., 2022), így jelen dolgozatban az adaptálási folyamatot kevésbé részletezően mutatom be.

2.4.1. Elővizsgálat – A Serdülő Reziliencia Kérdőív adaptálása

A reziliencia (továbbiakban: személyes erőforrások) mérésére alkalmas magyar nyelvű kérdőívek száma igen csekély, az alkalmazott mérőeszközök elsősorban felnőtt korosztály személyes készségeinek és erőforrásainak felmérésére irányulnak, így szükség volt egy magyar nyelvű kérdőív adaptálására. A Serdülő Reziliencia Kérdőív (Hjemdal és mtsai., 2006; Kóródi, Szél, és mtsai., 2022) egy olyan eszköz, amely illeszkedik a reziliencia folyamatjellegű értelmezéséhez és lehetőséget ad a személyes képességek mellett a társas támogatás és erőforrások mérésére is, így összességében a protektív faktorok minél differenciáltabb azonosítására, mivel lefedi a reziliencia három fő területét (személyiségjellemzők, családi támogatás, külső támogató rendszerek). Emellett pedig könnyen értelmezhető, jól alkalmazkodik a serdülők életkori sajátosságaihoz. A kérdőív összesen 28 tételt tartalmaz; a kitöltők ötfokú Likert-skálán jelölhetik, hogy mennyire értenek egyet az adott állítással (1 = *egyáltalán nem értek egyet*, 5 = *teljesen egyet értek*).

³A fogalmak (általános reziliencia és tanulmányi reziliencia) egyértelmű elkülönülése miatt továbbiakban az általános reziliencia helyett 'személyes erőforrások' megnevezés olvasható az elemzésben.

A kérdőívet kollégáimmal együtt adaptáltuk egy nagyobb volumenű keresztmetszeti kutatás keretében. 15 és 24 év közötti középiskolásokat és egyetemistákat toboroztunk a kitöltéshez ($N = 1083$, $M = 18,85$ év, $SD = 2,39$). A kérdőív szerkezetét feltáró és megerősítő faktorelemzéssel vizsgáltuk meg. Az elemzésekhez a keresztvalidálás módszerét alkalmaztuk. A feltáró faktoranalízis során a tételek 5 faktorba rendeződtek (Családi összetartás, Társas támogatás, Szociális kompetencia, Magabiztosság, Célorientáció); a 4. tétel két faktoron is töltést mutatott, azonban a nemzetközi kutatásokra építve a tétel megtartása mellett döntöttünk. A megerősítő vizsgálatot összesen 6 faktorszerkezeten végeztük el: 4 modell a READ kérdőív szakirodalmában elérhető változatoknak felel meg, valamint másodrendű és bifaktoros faktorszerkezetet is teszteltünk. Végül a bifaktoros megerősítő faktoranalízis illeszkedési mutatói megfelelőek ($\chi^2 = 1093,76$, $p < 0,001$, $\chi^2/df = 3,45$, RMSEA = 0,06, CFI = 0,91, TLI = 0,90, SRMR = 0,05), és a Cronbach- α mutatók is kiválóak minden alskála tekintetében ($\alpha > 0,7$).

A demográfiai adatokat figyelembe véve is végeztünk elemzéseket. Az eredmények szerint nemi különbség tárható fel a társas támogatás és a magabiztosság alskálákon: előbbi esetében a nők, utóbbinál viszont a férfiak értek el magasabb átlagpontszámot. A korosztályi különbséget vizsgálva szintén a társas támogatás alskálán mutatkozott különbség, mivel a fiatal felnőttek pontszáma volt magasabb. A kérdőív validitását támasztja alá továbbá az is, hogy a Serdülő Reziliencia Kérdőív összesített pontszáma negatív irányú kapcsolatot mutat a viselkedéses problémákkal ($r(1081) = -0,24$, $p < 0,001$) és kortárskapcsolati nehézségekkel ($r(1081) = -0,47$, $p < 0,001$), ugyanakkor az észlelt társas támogatással viszont erős pozitív korrelációt (Család: $r(1081) = 0,66$, $p < 0,001$; Barátok: $r(1081) = 0,52$, $p < 0,001$, Jelentős mások: $r(1081) = 0,45$, $p < 0,001$).

Összegezve a vizsgálati eredményeket, a kritériumvaliditási és megbízhatósági értékek alapján a Serdülő Reziliencia Kérdőív (READ-H) alkalmas a személyes erőforrások feltárására.

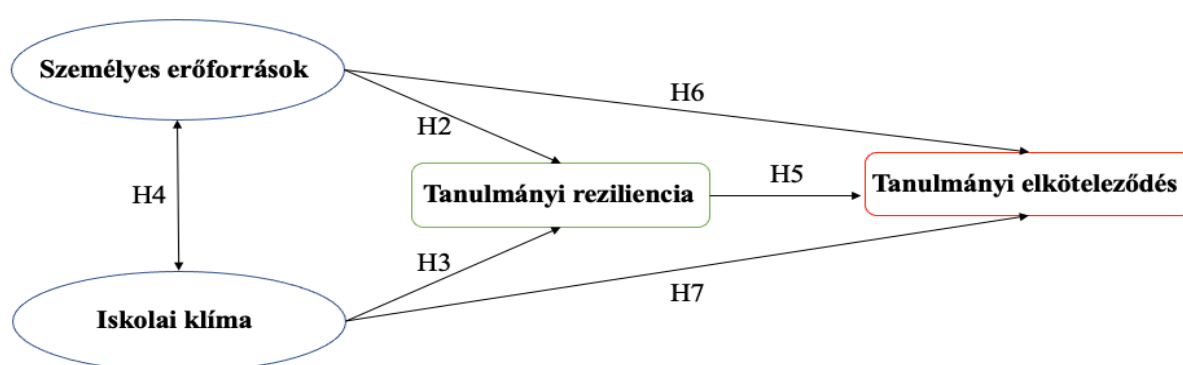
2.4.2. A negyedik empirikus kutatás célja és hipotézisek

A kutatás célja, hogy az eddig feltárt eredményeket és a vizsgált változókat egy modellben foglalja össze, feltárva a kapcsolatot a személyes és környezeti erőforrások, valamint a tanulmányi reziliencia és a tanulmányi elköteleződés között.

Feltételeztük, hogy a felmért változók szorosan kapcsolódnak egymáshoz és (H1) szignifikáns pozitív korrelációt tárunk fel a (H1a) személyes erőforrások, az (H1b) iskolai klíma, (H1c) a tanulmányi reziliencia, (H1d) a tanulmányi elköteleződés és (H1e) a tanulmányi eredmény között.

Amennyiben ez a feltétel teljesül, úgy egy modellben teszteljük a változók közötti kapcsolatok irányát. Feltételeztük, hogy (H2) a felmért személyes erőforrások pozitív hatással vannak a tanulmányi rezilienciára, mivel segítik az egyént a pozitív adaptációban, a kudarchelyzetek kezelésében és a hatékony segítségkérésben (Afzali & Esmaili, 2019; Cassidy, 2015; Martin & Marsh, 2006; Robayo-Tamayo és mtsai., 2020; Tudor & Spray, 2017b). Emellett (H3) az iskolai klíma is befolyásolja a tanulmányi rezilienciát – a támogató közeg, a biztonságos légkör és az esztétikus fizikai környezet összességében támogatja a diákot abban, hogy nehézségek esetén se veszítse el a motivációját (Borman & Rachuba, 2001; Bradshaw és mtsai., 2014; Lobo, 2022; Lombardi és mtsai., 2019; Romano és mtsai., 2021). Feltételezzük azt is, hogy (H4) a tanulók és a tanárok által kialakított iskolai környezet befolyásolja a diákok személyes erőforrásait, azaz a környezeti erőforrások (iskolai klíma) és a személyes erőforrások között oda-vissza ható kapcsolat van (Aldridge és mtsai., 2016; Ni és mtsai., 2020). A több tényező által is befolyásolt (H5) tanulmányi reziliencia így pozitív hatással van a tanulmányi elköteleződésre (Bostwick és mtsai., 2022; Finn & Rock, 1997). Feltételezzük, hogy emellett a tanulmányi elköteleződést közvetlenül (H6) a személyes erőforrások (Afzali & Esmaili, 2019; Collie és mtsai., 2016; Robayo-Tamayo és mtsai., 2020), valamint (H7) az iskolai klíma (Bradshaw és mtsai., 2014; Fatou & Kubiszewski, 2018; Lombardi és mtsai., 2019; É. Szabó & Lőrinczi, 1998) is befolyásolja. A főbb hipotézisek rendszerét a 7. ábra mutatja be.

7. ábra – A negyedik empirikus vizsgálat hipotéziseinek rendszere



Az elemzés további részeként szeretném feltárni a tanulmányi reziliencia moderáló hatását; feltételezem, hogy (H8) a tanulmányi reziliencia közvetíti és erősíti a személyes erőforrások (reziliencia) hatását a tanulmányi elköteleződésre (J. Yang és mtsai., 2022).

Vizsgálatomban végül a különleges figyelmet igénylő diákok sajátosságait emelem ki, összehasonlítva az átlagos háttérű és a rizikócsoportba sorolt diákok jellemzőit. Feltételezem,

hogyan (H10a) a rizikócsoporthoz tartozó diákok negatívabbnak érzik az iskolai klímát, (H10b) alacsonyabb szintű személyes erőforrásokkal rendelkeznek, (H10c) kevésbé elkötelezettek a tanulmányaik iránt és (H10d) tanulmányi értelemben kevésbé reziliensek (Martin, 2013).

2.4.3. Módszerek

2.4.3.1. Résztvevők

A kutatás lefolytatása során hozzáférési alapú mintavételt alkalmaztunk és igyekeztünk az eddigi kutatások limitációjaként említett homogén mintát heterogénné tenni. Az adatfelvétel az ország több megyéjének (főleg dél-alföldi, illetve Pest megyei) állami fenntartású általános- és közép fokú oktatási intézményében zajlott, 2022 tavaszán.

Az adatfelvétel megkezdése előtt tájékoztattuk az intézményvezetőket a kutatás céljáról és menetéről, majd a résztvevő diákok szüleit is tájékoztattuk, aktív szülői beleegyező nyilatkozat formájában. Az adatfelvétel osztályfőnöki órán zajlott digitális formában, a Google Forms segítségével. A kérdőívek kitöltése átlagosan 15-20 percig tartott. A diákok szabadon dönthettek a kérdőívek kitöltéséről; a részvételért jutalomban nem részesültek. A kutatást a Pszichológiai Kutatások Egyesült Etikai Bíráló Bizottsága hagyta jóvá (referenciaszám: 2022-45; 5. sz. melléklet); a témavezetőm, Dr. Szabó Éva habilitált egyetemi docens felügyelete mellett.

Az adatfelvételben összesen 283 fő tanuló vett részt. A kitöltők között 161 lány és 118 fiú volt. A résztvevők életkora 11 és 19 év közötti tartományba esett ($M = 15,07$ év, $SD = 2,57$ év). A résztvevők mind a nemek, mind az iskolatípus szempontjából arányosnak mondhatók ($N_{\text{általános iskolás}} = 121$ fő (42,7%), $N_{\text{középfokú}} = 162$ fő (57,3%). A résztvevők közül 67-en (24%) jelölték meg, hogy járnak valamilyen fejlesztő foglalkozásra logopédushoz, gyógypedagógushoz, vagyis feltételezhetően valamilyen tanulási nehézséggel vagy zavarral küzdenek. Lehetőség volt ezt szövegesen is kifejezniük; a legtöbben egyértelműen meg tudták fogalmazni, hogy milyen nehézségük van a tanulásban (pl. „Koncentrációs nehézségem van.”, „Szövegértési problémáim vannak.”, „Összetévesztem a betűket.”, „Pontatlan a memóriám.”, stb.). A diákok évfolyam, illetve nemek szerinti eloszlását a 18. táblázat tartalmazza.

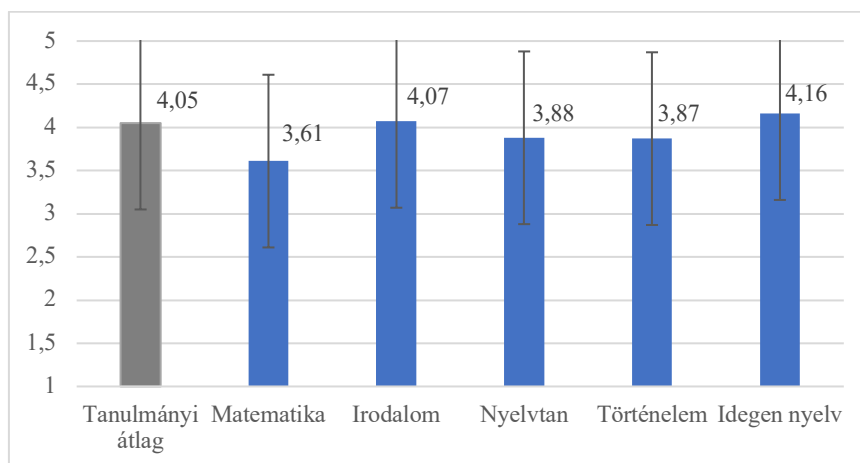
18. táblázat – A teljes minta nemek és évfolyam szerinti eloszlásának statisztikai jellemzői

Évfolyam	Arány	Létszám	Ebből lány
5. évfolyam	6 %	18	11
6. évfolyam	6%	17	9
7. évfolyam	11 %	32	15

8. évfolyam	19 %	54	34
9. évfolyam	18 %	50	14
10. évfolyam	11 %	32	22
11. évfolyam	6 %	18	11
12. évfolyam	22 %	62	45
Összesen	100%	283	161

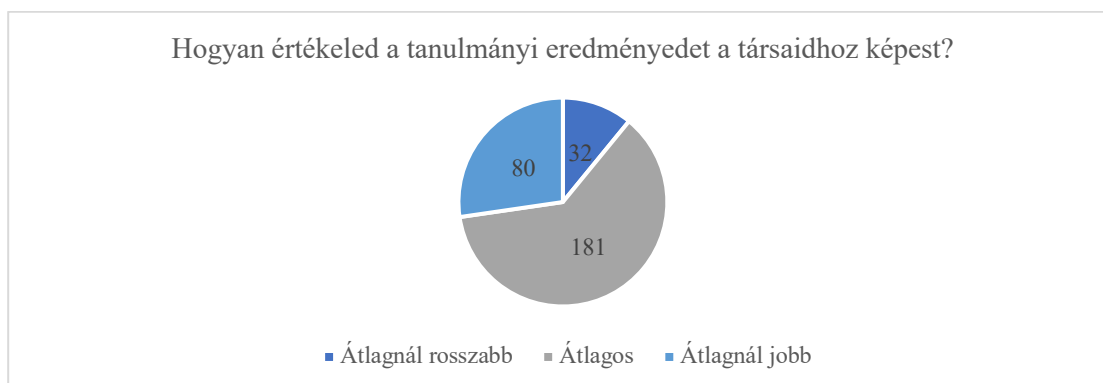
A felmérésben szereplő diákok önbevalláson alapuló tanulmányi átlaga $M = 4,05$ ($SD = 0,71$, $Min = 2,00$, $Max = 5,00$). Ezt az eredményt, illetve a főbb tantárgyakban elért eredményeket a 8. ábra tartalmazza.

8. ábra – Önbevalláson alapuló tanulmányi átlag, illetve a főbb tantárgyakban elért tanulmányi átlag. A hibaszávok a szórást jelölik.



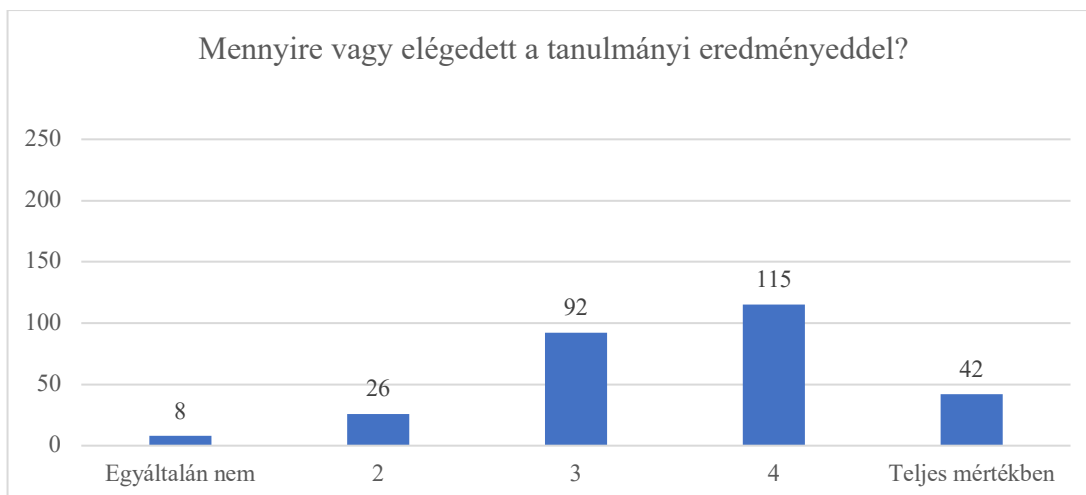
Ezen túl a diákok 11%-a (32 fő) jelezte, hogy az átlagnál rosszabbul tanul, míg 171 fő (60%) átlagosan, 28% (80 fő) pedig átlagon felül (9. ábra).

9. ábra – A résztvevő diákok szubjektív önértékelése a tanulmányaikkal kapcsolatban, összehasonlítva társaikkal



Továbbá megkértük őket, hogy 1-től 5-ig tartó skálán értékeljék azt, hogy mennyire elégedettek összességében a tanulmányi eredményükkel. Ennek eredményét a 10. ábrán tüntettük fel.

10. ábra – A kutatásban résztvevő diákok saját tanulmányi eredményével való elégedettsége



2.4.3.2. MÉRŐESZKÖZÖK

Az adatfelvétel során a demográfiai változók (nem, életkor) mellett a tanulmányaikkal kapcsolatos kérdéseket is tettünk fel a résztvevőknek (évfolyam, tanulmányi eredmény, szubjektív elégedettség, nehézségek), majd az alábbi pszichológiai mérőskálákat töltötték ki:

Tanulmányi Rizikófaktor és Reziliencia Skála

A kérdőív magyar nyelven eddig még nem alkalmazott mérőeszköz, amely a tanulmányok során előforduló lehetséges rizikófaktorokat tárja fel (6. sz. melléklet; *Academic Risk and Resilience Scale, ARRS*, Martin, 2013). A skála 7 iskolai eseményt sorol fel (pl. „Osztályt ismételtem.”), a kitöltőnek pedig önbevallásos módon kell választ adnia, hogy történt-e vele ilyen esemény (igen/nem) az iskolás évei alatt. A szerzők szerint, amennyiben legalább egy igen választ ad az egyén a kitöltés során, úgy a továbbiakban rizikócsoportha sorolandó.

Georgia Iskolai Klíma Kérdőív

A kérdőívcsomagban az első empirikus vizsgálatban részletesen ismertetett Georgia Iskolai Klíma Kérdőív (1. sz. melléklet; *GSCS*, White és mtsai., 2014) 7-12. osztályosoknak készült változata szerepelt. Jelen vizsgálatban a megjelölt életkori sávnál fiatalabb tanulók is részt vettek, de a tételek számukra is releváns tartalmú volt és nem jeleztek problémát a kitöltés során.

A kérdőív eredeti változata szerint 36 tételből áll, ahol a válaszadók egy négyfokú Likert-skálán fejezhetik ki egyetértésüket az adott tétellel kapcsolatban (1 = Egyáltalán nem értek egyet, 2 = Inkább nem értek egyet, 3 = Inkább egyetértek, 4 = Teljesen egyetértek). A tételek 8 alskálába sorolhatók: iskolai kötődés, jellemvonások, fizikai környezet, társas támogatás a felnőttektől, kortársaktól kapott társas támogatás, kulturális elfogadással kapcsolatos kérdések, rend és fegyelem, biztonság. A kiértékelés során az egy alskálához tartozó tételeket összesítettük és átlagoltuk.

Serdülő Reziliencia Kérdőív (READ-H)

A társas és személyes erőforrások mérésére a Serdülő Reziliencia Kérdőívet (READ) alkalmaztuk (Kóródi és mtsai., 2022, 7. sz. melléklet). A kérdőív 28 tételt tartalmaz, a kitöltőknek egy ötfokozatú Likert-skálán kell jelölniük az egyetértés mértékét (1 = Egyáltalán nem értek egyet, 5 = Teljesen egyetértek). A skála 5 alskálát tartalmaz, melyek külön-külön is értelmezhetők: Családi összetartás, Társas támogatás, Szociális kompetencia, Magabiztosság és Céltudatosság. A magasabb pontszám magasabb mértékű személyes erőforrásokat (általános rezilienciát) jelez.

Utrecht Munkával Kapcsolatos Elköteleződés Kérdőív tanulói változata (UWES)

A tanulmányi elköteleződés mérésére a korábban már említett kérdőív tanulói változatának (UWES-17; Schaufeli és mtsai., 2002; 2. sz. melléklet) nem publikált, magyar nyelvű verzióját használtuk (Falusi és mtsai., 2018). A kérdőív 17 pozitív irányú állítást tartalmaz. A résztvevőknek egy 0-6-ig terjedő Likert-skálán kell megjelölniük, hogy milyen gyakran jellemző rájuk az adott tétel (0 = Soha; 6 = Mindig). A skála 3 alskálát tartalmaz, ami megfelel az elköteleződés komponenseinek: Energia, Odaadás és Elmerülés, de emellett egydimenziós skálaként is értelmezhető. A magasabb pontszám magasabb mértékű elköteleződésre utal.

Tanulmányi Reziliencia Kérdőív (ARS)

A Tanulmányi Reziliencia Kérdőív (Kóródi és mtsai., 2022; 4. sz. melléklet) egy felvázolt kudarchelyzetre adott reakciókon és viselkedéses jellemzőkön keresztül méri a tanulmányi rezilienciát. A szituáció elolvasása után 29 lehetséges reakciót olvashatnak a kitöltők, 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 kérdőív három skálát foglal magába: Kitartás (Perseverance), Adaptív segítségkérés/segítségkeresés (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 kiértékelése skálánként és a kérdőív teljes egészével is elvégezhető, a tételek átlagolásával. A magasabb pontszám magasabb mértékű tanulmányi rezilienciát jelez.

2.4.4. Eredmények

Az adatok elemzéséhez a Jamovi 2.3.21 (*The Jamovi Project*, 2019) statisztikai programot és a néhány hozzá tartozó bővítményt használtunk.

Jelen empirikus vizsgálatban a tanulmányi reziliencia kutatásának azon pszichometriai megközelítését alkalmazzuk, ami a változót egy látens struktúráként kezeli, ami megfelelő mérőeszközzel mérhetővé is válik (Rudd és mtsai., 2021). Emellett ugyanakkor végzünk olyan elemzéseket is, amelyek a meglévő változók mentén csoportokba különítik el a reziliens és nem reziliens tanulókat.

2.4.4.1. Leíró statisztikai adatok

A változók normáleloszlásának ellenőrzésekor a csúcsosság és ferdeség értékeket vettük figyelembe, ahol a $|2.58|$ -as határértéknél alacsonyabb értéket tekintettük a normáleloszlás kritériumaként (Ghasemi & Zahediasl, 2012). A vizsgált változók mindegyikénél teljesült a normáleloszlás, ezért az elemzésekhez parametrikus statisztikai próbákat használhattunk. A leíró statisztikai adatok, illetve a kérdőívek megbízhatósági mutatója (Cronbach- α) a 19. táblázatban láthatók.

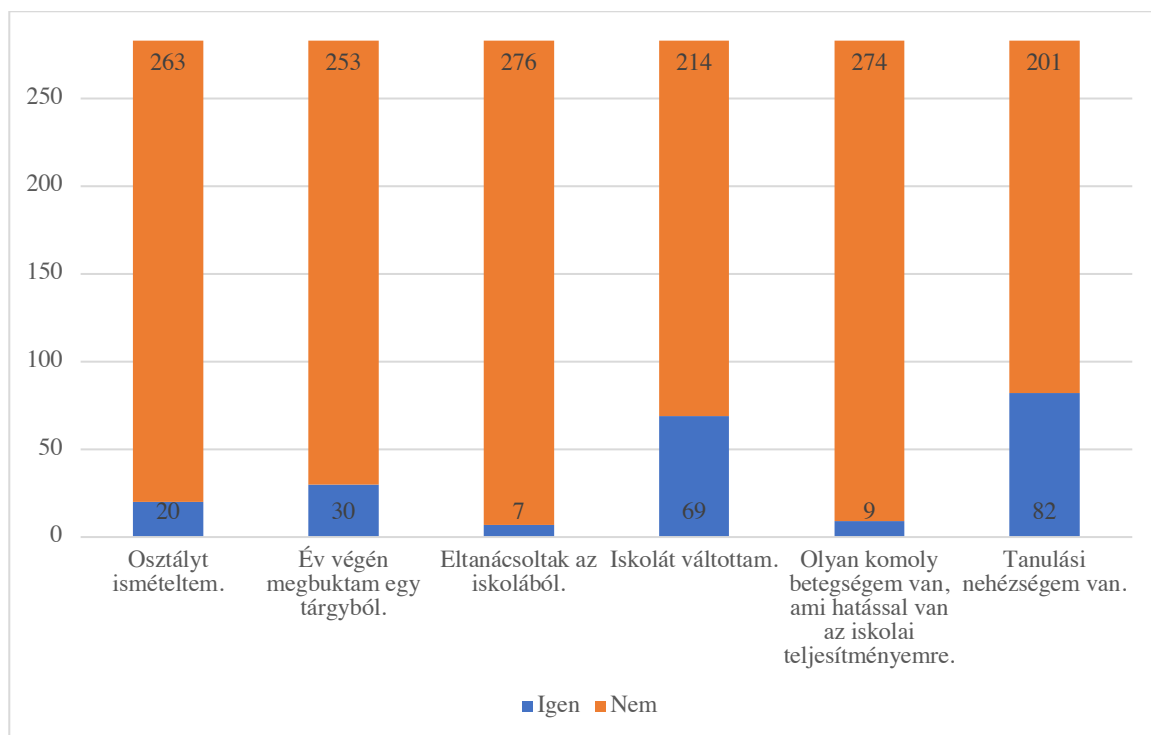
19. táblázat - A negyedik empirikus vizsgálatba bevont változók leíró statisztikai adatai

Vizsgált változó	N	M	SD	Min.	Max.	Ferd.	Csúcs.	Cronbach- α	McDonald- ω
Georgia Iskolai Klíma									
Kérdőív	283	3,02	0,40	2,03	4,00	-0,12	-0,41	0,90	0,91
<i>Iskolai kötődés</i>	283	2,85	0,58	1,00	4,00	-0,41	0,22	0,74	0,74
<i>Jellemvonások</i>	283	3,37	0,52	1,33	4,00	-0,92	0,77	0,81	0,81
<i>Fizikai környezet</i>	283	2,72	0,60	1,25	4,00	0,02	-0,52	0,67	0,68
<i>Társas támogatás a felnőttektől</i>	283	3,05	0,73	1,00	4,00	-0,38	-0,40	0,89	0,90
<i>Kortársaktól kapott támogatás</i>	283	3,25	0,58	1,00	4,00	-0,80	0,80	0,69	0,70

<i>Kulturális elfogadás</i>	283	2,73	0,68	1,00	4,00	-0,23	-0,17	0,87	0,87
<i>Rend és fegyelem</i>	283	3,05	0,53	1,00	4,00	-0,22	-0,03	0,62	0,63
<i>Biztonság</i>	283	3,15	0,81	1,00	4,00	-0,79	-0,36	0,80	0,81
Serdülő Reziliencia									
Kérdőív (READ)	283	3,86	0,68	1,39	5,00	-0,74	0,56	0,94	0,95
<i>Családi összetartás</i>	283	3,94	0,90	1,00	5,00	-1,05	0,68	0,91	0,92
<i>Társas támogatás</i>	283	4,36	0,76	1,00	5,00	-1,65	2,34	0,86	0,86
<i>Szociális kompetencia</i>	283	3,80	0,88	1,20	5,00	-0,71	0,08	0,86	0,86
<i>Magabiztosság</i>	283	3,55	0,82	1,17	5,00	-0,43	-0,20	0,82	0,83
<i>Célorientáció</i>	283	3,68	0,77	1,60	5,00	-0,37	-0,26	0,75	0,77
Tanulmányi elköteleződés									
(UWES)	283	2,23	1,16	0,00	6,00	0,20	0,54	0,87	0,89
<i>Energia</i>	283	2,06	1,22	0,00	6,00	0,29	-0,47	0,89	0,89
<i>Odaadás</i>	283	2,70	1,24	0,00	6,00	-0,14	-0,65	0,88	0,88
<i>Elmerülés</i>	283	2,00	1,83	0,00	6,00	0,33	-0,63	0,86	0,88
Tanulmányi Reziliencia									
Kérdőív (ARS)	283	3,35	0,58	1,72	4,72	-0,25	-0,05	0,81	0,84
<i>Kitartás</i>	283	3,46	0,65	1,36	4,79	-0,60	0,32	0,81	0,84
<i>Adaptív segítségkérés</i>	283	3,33	0,87	1,00	5,00	-0,28	-0,12	0,85	0,86
<i>Negatív érzelmi reakciók hiánya</i>	283	3,12	0,83	1,00	5,00	-0,01	-0,20	0,74	0,76

A Tanulmányi Rizikófaktor és Reziliencia Skála (ARRS) eredményeit szintén összegeztük, így csoportosító és folytonos változóként is alkalmaztuk az elemzések során. A kérdőív javaslata szerint rizikócsoportba indokolt sorolni azokat a diákokat, akik legalább egy nehézséggel kapcsolatban „igen”-t jelöltek, azaz tapasztalták, megélték azt az iskolai mindennapokban (csoportosító változó). Amennyiben a statisztikai próba jellege igényelte a folytonos változót, úgy az ARRS kérdőíven elért pontszámot használtuk („igen” = 1 pont). Jelen mintában 147 fő (57%) nem jelölt meg egy nehézséget sem a felsoroltak közül, míg 136 fő (43%) legalább egyet (11. ábra).

11. ábra – A Tanulmányi Rizikófaktor és Reziliencia Skála alapján felmért nehézségek megoszlása a kutatásban résztvevő diákok körében.



2.4.4.2. A személyes erőforrások, a környezet, a tanulmányi reziliencia és a tanulmányi elköteleződés közötti összefüggések korrelációs vizsgálata

Feltételeztük, hogy a felmért változók között pozitív összefüggés mutatható ki, ezeket az együttjárásokat Pearson-féle korrelációelemzéssel tártuk fel. Egyrészt feltételeztük, hogy összefüggés van a személyes erőforrások (reziliencia) és az észlelt iskolai klíma között. Ezt az előfeltevést megerősítette a statisztikai elemzés is, miszerint erős pozitív irányú kapcsolat van a két változó között ($r(281) = 0,65, p < 0,001$).

Ezután megvizsgáltuk, hogy milyen további összefüggést mutat a tanulmányi reziliencia a személyes erőforrásokkal (reziliencia), az iskolai klímával, a tanulmányi elköteleződéssel, valamint a tanulmányi eredménnyel. A Pearson-féle korrelációelemzés mindegyik változó között pozitív irányú szignifikáns kapcsolatot mutatott ki, ennek eredményét a 20. táblázatban tüntettük fel.

20. táblázat - A vizsgálatban szereplő változók közötti korrelációs összefüggések (** $p < 0,001$)

Vizsgált változó	1	2	3	4
1 - Személyes erőforrások (reziliencia)	-			
2 - Iskolai klíma	0,65***	-		

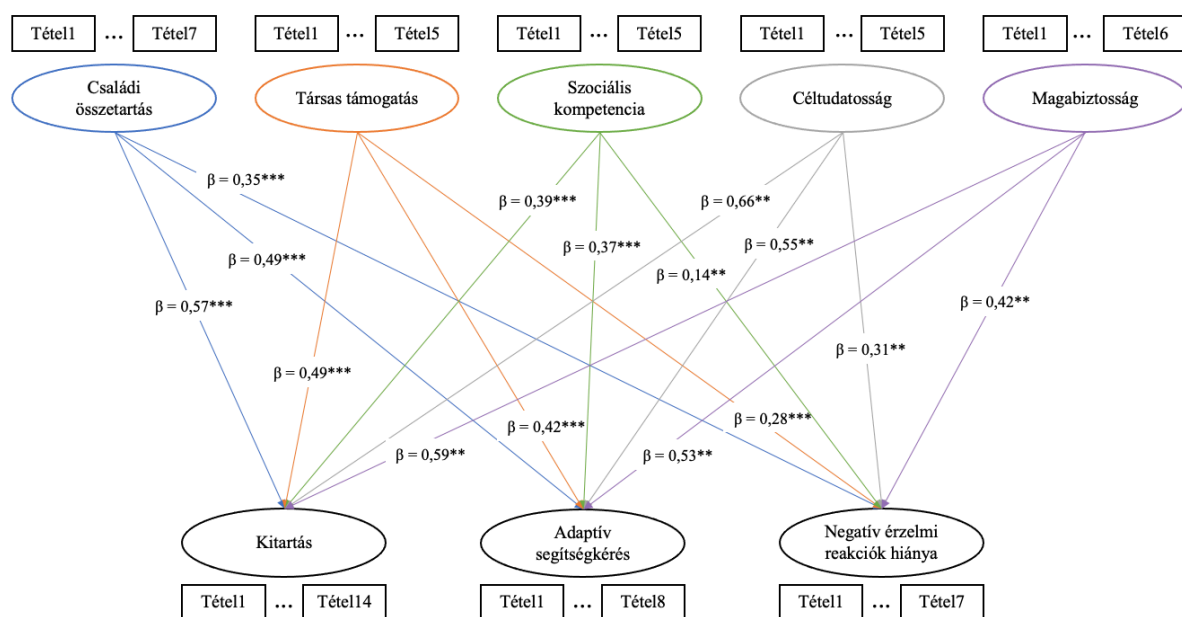
3 - Tanulmányi reziliencia	0,57***	0,53***	-	
4 - Tanulmányi elköteleződés	0,51***	0,47***	0,58***	-
5 – Tanulmányi átlag	0,26***	0,32***	0,31***	0,34***

2.4.4.3. A személyes erőforrások és az iskolai klíma tanulmányi rezilienciára és a tanulmányi elköteleződésre gyakorolt hatásának feltárása strukturális egyenletmodellezés segítségével

A kutatás fő célkitűzése volt, hogy feltárja a személyes erőforrások (reziliencia) és az iskolai környezet hatását a tanulmányi rezilienciára és a tanulmányi elköteleződésre nézve. A fenti korrelációs vizsgálatok rámutattak, hogy a felmért változók között valóban kimutatható összefüggés, így a továbbiakban a hatások irányát tártuk fel, ehhez strukturális egyenletmodellezést alkalmaztunk. A modell jószágmutatóinak ellenőrzéséhez χ^2 -próba eredményének és a próba szabadságfokának hányadosát, a Tucker-Lewis mutatót (TLI), a standardizált reziduális négyzetes középértéket (Square Root Mean Square Residual, SRMR), a megközelítő négyzetes középérték hibát (Root Mean Square Error of Approximation; RMSEA), és az összehasonlító illeszkedésmutatót (Comparative Fit Index, CFI) és használtuk. A jószágmutatókat Hu és Bentler (1999) ajánlása alapján értékeltük.

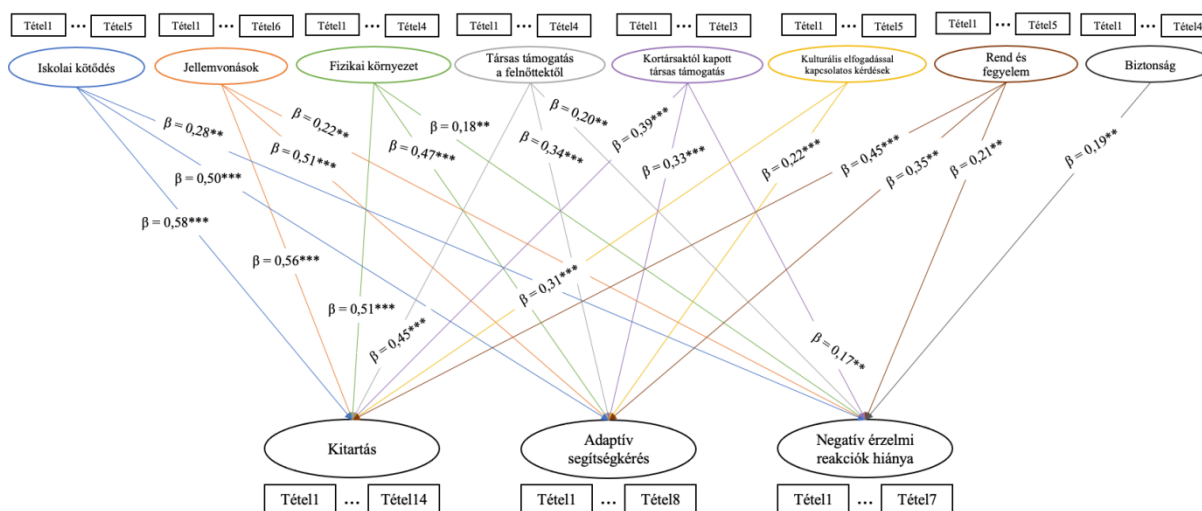
Első lépésben azt vizsgáltuk meg, hogy a személyes erőforrások önmagában (reziliencia) hogyan képesek bejósolni a tanulmányi reziliencia alszkálák átlagpontszámát. Az elemzés eredményeként megfelelő illeszkedésmutatókkal jellemezhető modellt kaptunk ($\chi^2(1511) = 3781,69$; $p < 0,001$; $\chi^2/df = 2,5$; $RMSEA = 0,07$; $0,07 \leq 90\% CI \leq 0,08$; $SRMR = 0,1$; $CFI = 0,95$; $TLI = 0,95$), de az illeszkedésmutatók javítása úgy döntöttünk, hogy 13 olyan tétel pár esetében megengedjük a hibatagok közötti korrelációt, amelyek azonos faktorokhoz tartoznak, tartalmuk is hasonló. Így a modell illeszkedésmutatói javultak ($\chi^2(1596) = 3026,33$; $p < 0,001$; $\chi^2/df = 1,89$; $RMSEA = 0,06$; $0,06 \leq 90\% CI \leq 0,06$; $SRMR = 0,08$; $CFI = 0,97$; $TLI = 0,97$). A modellben a tanulmányi reziliencia mindegyik alszkáláját bejósolták a személyes erőforrások (reziliencia) alszkálái. A kitartást a családi összetartás ($\beta = 0,57$), a társas támogatás ($\beta = 0,49$), a céltudatosság ($\beta = 0,66$) és a magabiztosság ($\beta = 0,59$) jósolta be. Az adaptív segítségkéréshez szintén mindegyik személyes erőforrás kapcsolódott szignifikáns mértékben; kiemelhető ezek közül a családi összetartás ($\beta = 0,49$), a társas támogatás ($\beta = 0,42$), a céltudatosság ($\beta = 0,55$) és a magabiztosság ($\beta = 0,53$). A negatív érzelmi reakciók hiánya pedig leginkább a magabiztossággal ($\beta = 0,42$) állt összefüggésben. A modell változói közötti kapcsolatokat a 12. ábra szemlélteti.

12. ábra - A strukturális egyenletmodellezésben feltárt szignifikáns kapcsolatok a személyes erőforrások (reziliencia) és a tanulmányi reziliencia alszkálái között. *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$



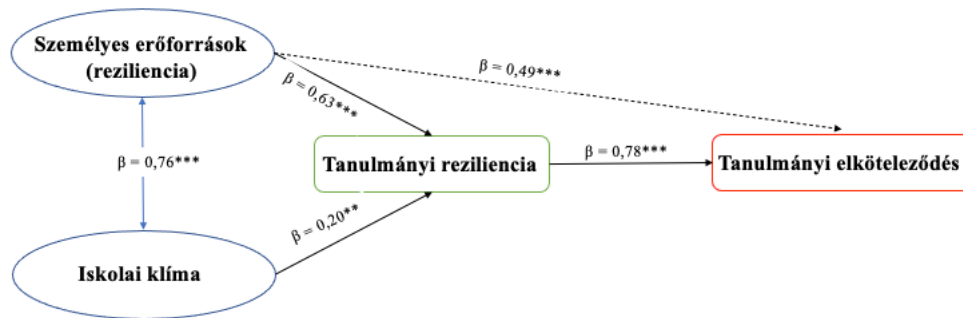
Következő lépésben azt elemeztük, hogy az észlelt iskolai klíma hogyan képes befolyásolni a tanulmányi reziliencia alszkálák átlagpontszámait; így egyelfogadható illeszkedésmutatókkal jellemezhető modellt kaptunk ($\chi^2(1960) = 3990,41$; $p < 0,001$; $\chi^2/df = 2,04$; RMSEA = 0,06; $0,06 \leq 90\% \text{ CI} \leq 0,06$; SRMR = 0,1; CFI = 0,93; TLI = 0,93). Az illeszkedésmutatók javítása érdekében úgy döntöttünk, hogy ennél az elemzésnél is megvizsgáljuk a modifikációs indexeket, és azok alapján összesen 9, azonos faktoron található tételpár esetén megengedjük a hibatagok közötti korrelációt. Így az illeszkedési mutatók javultak és a modell jobb illeszkedést mutat ($\chi^2(1951) = 3498,47$; $p < 0,001$; $\chi^2/df = 1,79$; RMSEA = 0,05; $0,05 \leq 90\% \text{ CI} \leq 0,06$; SRMR = 0,09; CFI = 0,95; TLI = 0,95). Látható, hogy az iskolai kötődés, a jellemvonások, a fizikai környezet, a felnőttektől és a kortársaktól érkező társas támogatás, valamint a rend és fegyelem skálák a tanulmányi reziliencia mindhárom alszkálájához kötődtek, szignifikáns mértékben jósolták be azok varianciáját. A kulturális elfogadással kapcsolatos kérdések a kitartáshoz és az adaptív segítségkéréshez kapcsolódtak, míg az iskolai biztonság alszkála csak a negatív érzelmi reakciók skálát jósolta be. A végleges modellt a 13. ábra szemlélteti.

13. ábra - A strukturális egyenletmodellezésben feltárt szignifikáns kapcsolatok az észlelt iskolai klíma és a tanulmányi reziliencia alszkálái között. *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$



Utolsó lépéseként egy olyan modellt alakítottunk ki, amelyben az észlelt iskolai klímát és a személyes erőforrásokat együttesen használtuk a tanulmányi reziliencia és a tanulmányi elköteleződés bejósolására. Mivel az alkalmazott mérőeszközök több alszkálát is tartalmaznak, így azelemzés átláthatóságának és az eredmények értelmezésének megkönnyítése érdekében összevont átlagpontszámokat használtunk. Miután eltávolítottuk a nem szignifikáns kapcsolatokat (Iskolai klíma – Biztonság alszkála), így a feltételezett modell (7. ábra szerint) jó illeszkedést mutatott ($\chi^2(120) = 308,79; p < 0,001; \chi^2/df = 2,57; RMSEA = 0,07; 0,06 \leq 95\% CI \leq 0,08; SRMR = 0,06; CFI = 0,94; TLI = 0,92$). A modell a tanulmányi reziliencia mindhárom alszkálájának varianciáját ($R^2_{\text{kitartás}} = 0,63; R^2_{\text{adaptív segítségkérés}} = 0,45; R^2_{\text{negatív érzelmi reakciók hiánya}} = 0,04$), valamint a tanulmányi elköteleződés mértékét ($R^2 = 0,69$) is szignifikánsan jósolta be. Összességében a tanulmányi rezilienciát az észlelt iskolai klíma ($\beta = 0,20$) és a személyes erőforrások is ($\beta = 0,63$) bejósolták. Szignifikáns indirekt hatást a személyes erőforrások (reziliencia) - tanulmányi reziliencia – tanulmányi elköteleződés változók vonatkozásában tártunk fel. Az elemzés keretében feltárt kapcsolatokat a 14. ábra szemlélteti.

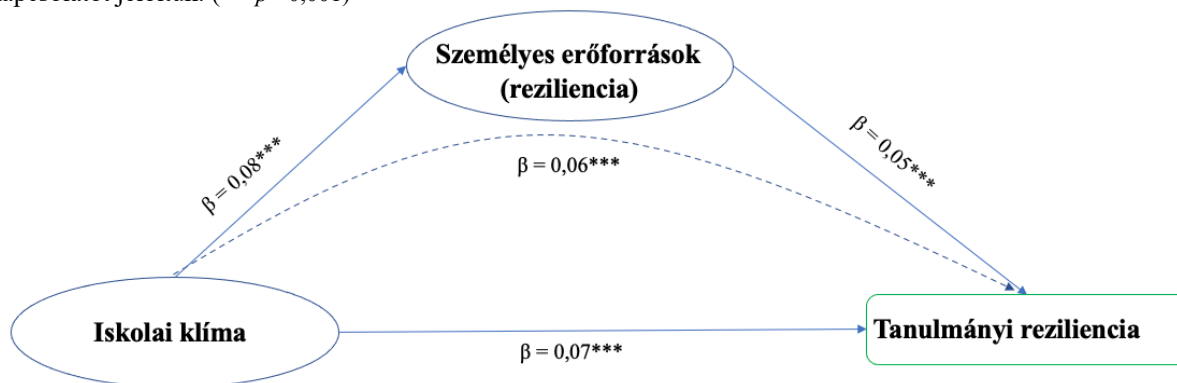
14. ábra– A strukturális egyenletmodellezésben feltárt szignifikáns kapcsolatok a személyes erőforrások (reziliencia), az észlelt iskolai klíma, valamint a tanulmányi reziliencia és a tanulmányi elköteleződés között. *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$



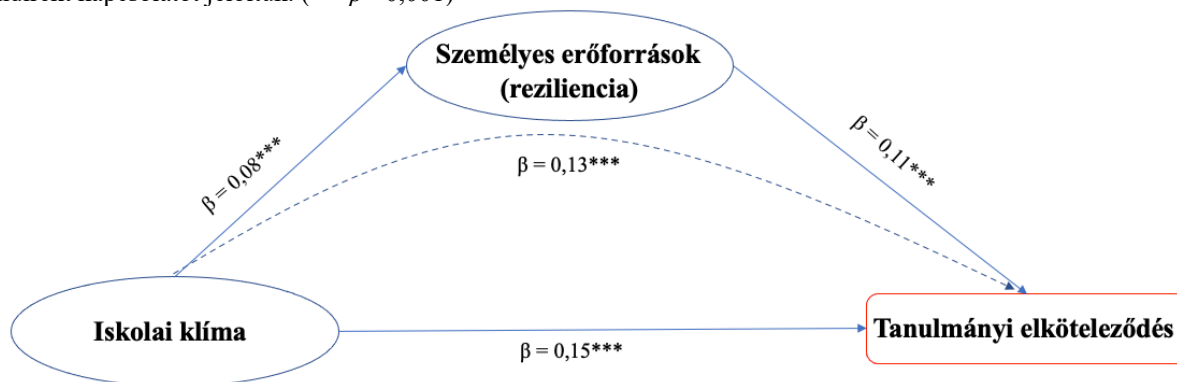
2.4.4.4. Az iskolai klíma indirekt hatásának vizsgálata a tanulmányi rezilienciára és a tanulmányi elköteleződésre

Látható, hogy az észlelt iskolai klíma közvetlenül nem befolyásolta a tanulmányi elköteleződést, így folytattuk ennek a kapcsolatnak a mélyebb feltárását. Feltételezhető, hogy ha közvetlenül nem, de az iskolai klíma közvetetten befolyással van a tanulmányi rezilienciára, ezt mediációs elemzéssel teszteltük. A feltételezés alapján két egyszerűsített modellt alkottunk meg; 1) az iskolai klíma a személyes erőforrásokon keresztül van befolyással a tanulmányi rezilienciára, illetve 2) az iskolai klíma a személyes erőforrásokon keresztül befolyással van a tanulmányi elköteleződésre. Elsőként a tanulmányi rezilienciára nézve vizsgáltam meg a feltételezett hatást, melynek eredménye a 16. ábrán látható. Ezután pedig a tanulmányi elköteleződésre mint függő változó teszteltem a felállított modellt (17. ábra).

15. ábra - Az iskolai klíma direkt és indirekt hatása a tanulmányi rezilienciára. A szaggatott vonallal az indirekt kapcsolatot jelöltük. (***) $p < 0,001$



16. ábra - Az iskola klíma direkt és indirekt hatása a tanulmányi elköteleződésre. A szaggatott vonallal az indirekt kapcsolatot jelöltük. (***) $p < 0,001$)



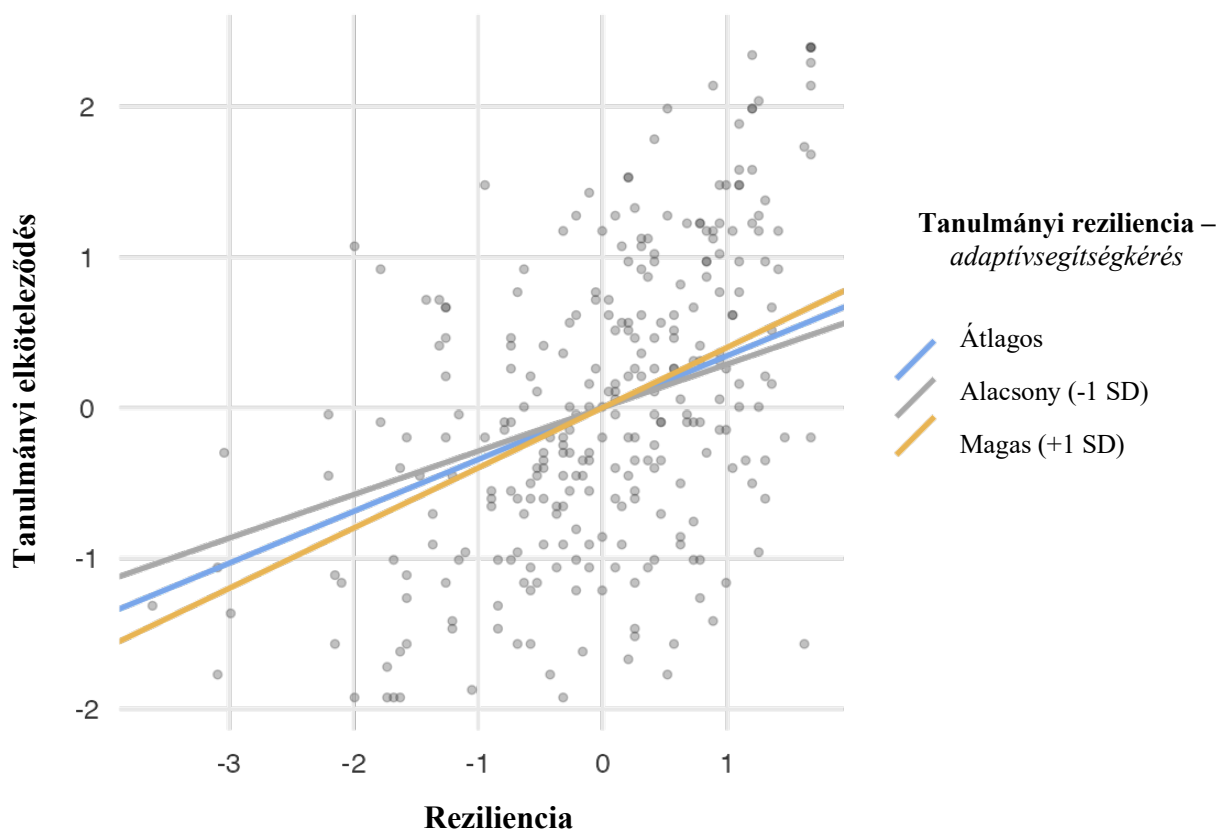
Az eredmények alapján az iskolai klíma a személyes erőforrások növelésén keresztül van szignifikáns mértékben hatással a tanulmányi elköteleződésre és a tanulmányi rezilienciára.

2.4.4.5. A tanulmányi reziliencia moderáló hatásának vizsgálata

A tanulmányi reziliencia hatásainak vizsgálata kapcsán feltételeztem, hogy a tanulmányi reziliencia magas színvonala növeli a személyes erőforrásoknak a tanulmányi elköteleződésre gyakorolt hatását. A vizsgálatban prediktor változónak a rezilienciát (READ) tekintettem, a kimeneti változó pedig a tanulmányi elköteleződés (UWES) volt. A tanulmányi reziliencia moderáló hatásvizsgálata során standardizált skálaértékekkel számoltam; a tanulmányi reziliencia esetében a skálák hatását külön-külön modellben vizsgáltam.

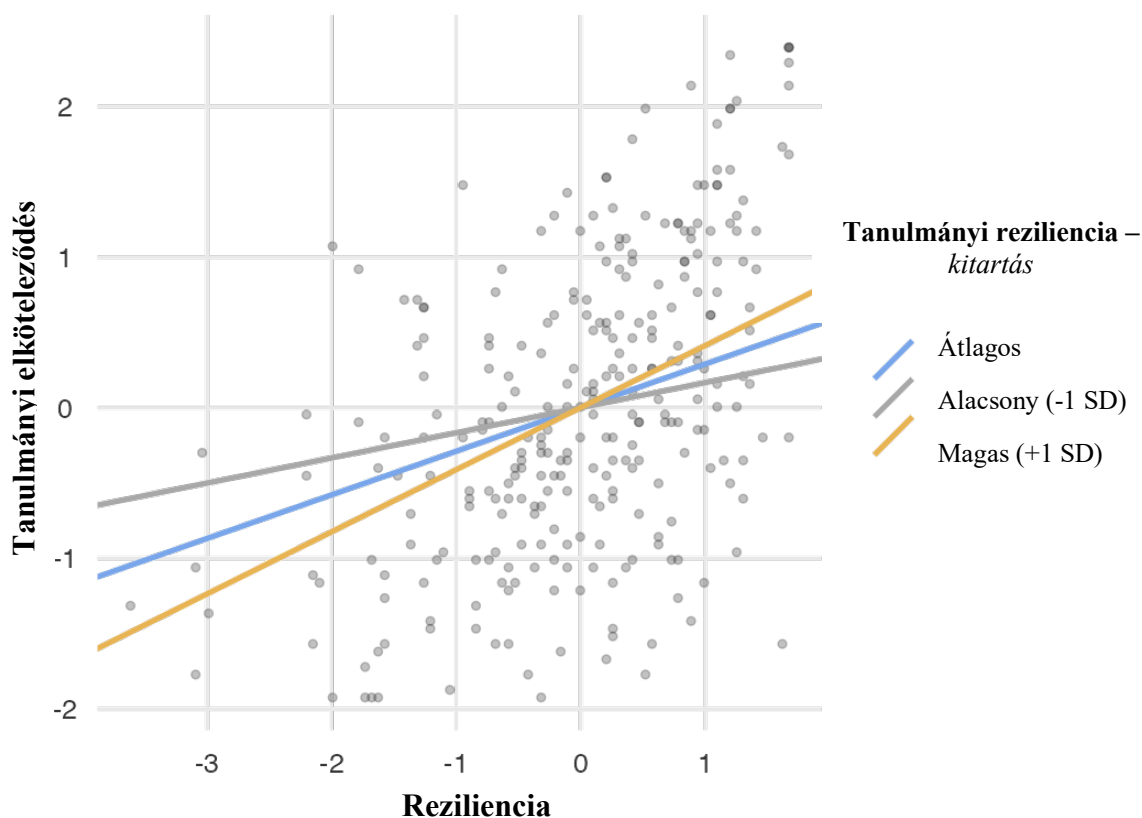
Az elvégzett elemzés szerint a reziliencia és a tanulmányi reziliencia adaptív segítségkérés skálája 38%-ban magyarázta a tanulmányi elköteleződés változatosságát ($R^2(2, 280) = 0,38, p < 0,001$), a két változó interakcióját is figyelembe vevő modell azonban nem változtatott szignifikánsan a magyarázó erő nagyságán ($R^2(1, 279) = 0,385, p < 0,146$). Az eredmények alapján az adaptív segítségkérési stratégiával rendelkező egyének a reziliencia alacsonyabb színvonala esetén is elkötelezték a tanulóikkal kapcsolatban (17. ábra).

17. ábra – A reziliencia és a tanulmányi elköteleződés kapcsolata az adaptív segítségkérés mértéke alapján



Ezután megvizsgáltuk a kitartás moderáló hatását, a tanulmányi elköteleződés és a reziliencia (személyes erőforrások) kapcsolatában. Az elvégzett lineáris regresszió alapján a kitartás és a reziliencia (személyes erőforrások) 42%-ban magyarázta a tanulmányi elköteleződést ($R^2(2, 280) = 0,424, p < 0,001$), a két változó interakcióját is tekintetbe vevő modell szignifikánsan változtatott a magyarázó erő nagyságán ($R^2(1, 279) = 0,444, p = 0,002, R^2\text{Change} = 0,019$). Az összefüggés vizuális megjelenítése a 18. ábrán látható.

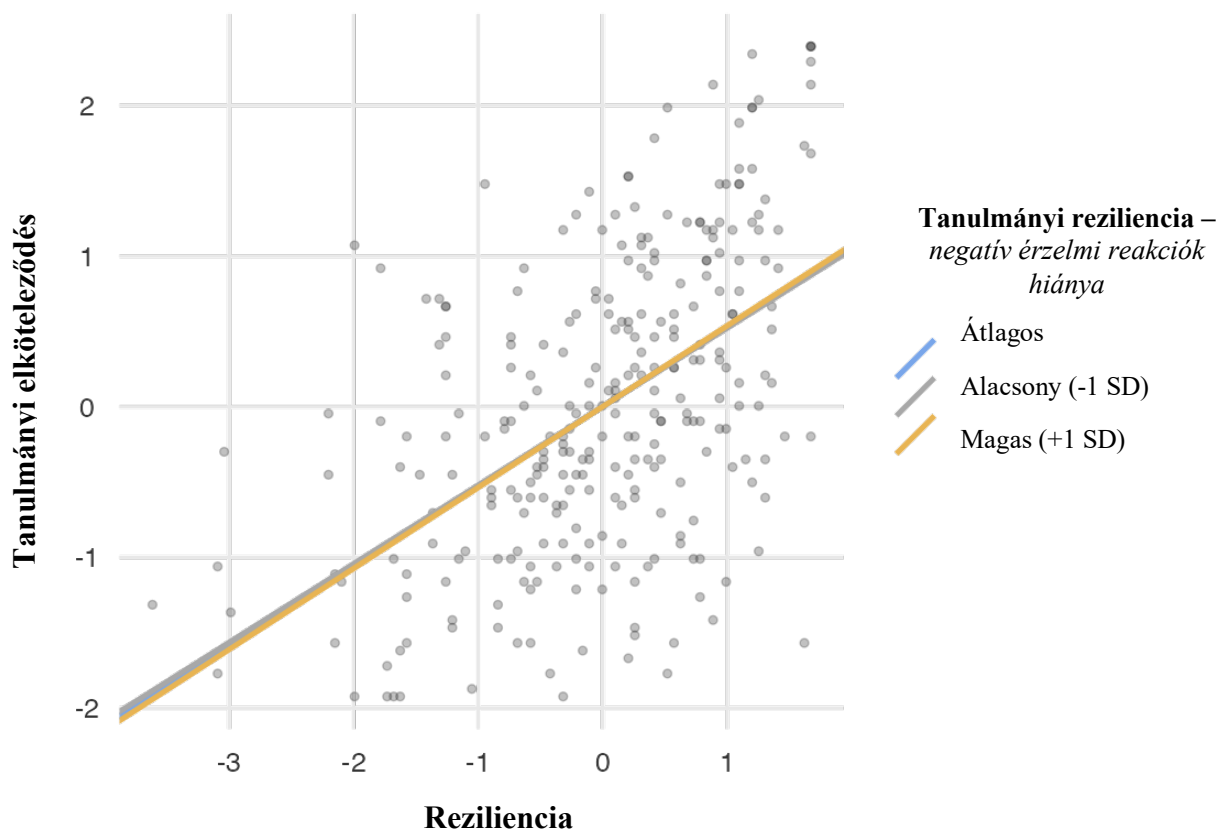
18. ábra - A reziliencia és a tanulmányi elköteleződés kapcsolata a kitartás mértéke alapján



Az eredmény alapján a tanulmányi reziliencia részeként értelmezett kitartás felerősíti a reziliencia tanulmányi elköteleződésre gyakorolt pozitív hatását. Az alacsonyabb mértékű személyes erőforrásokkal rendelkező diákok tanulmányi elköteleződését segíti a kitartás magasabb szintje.

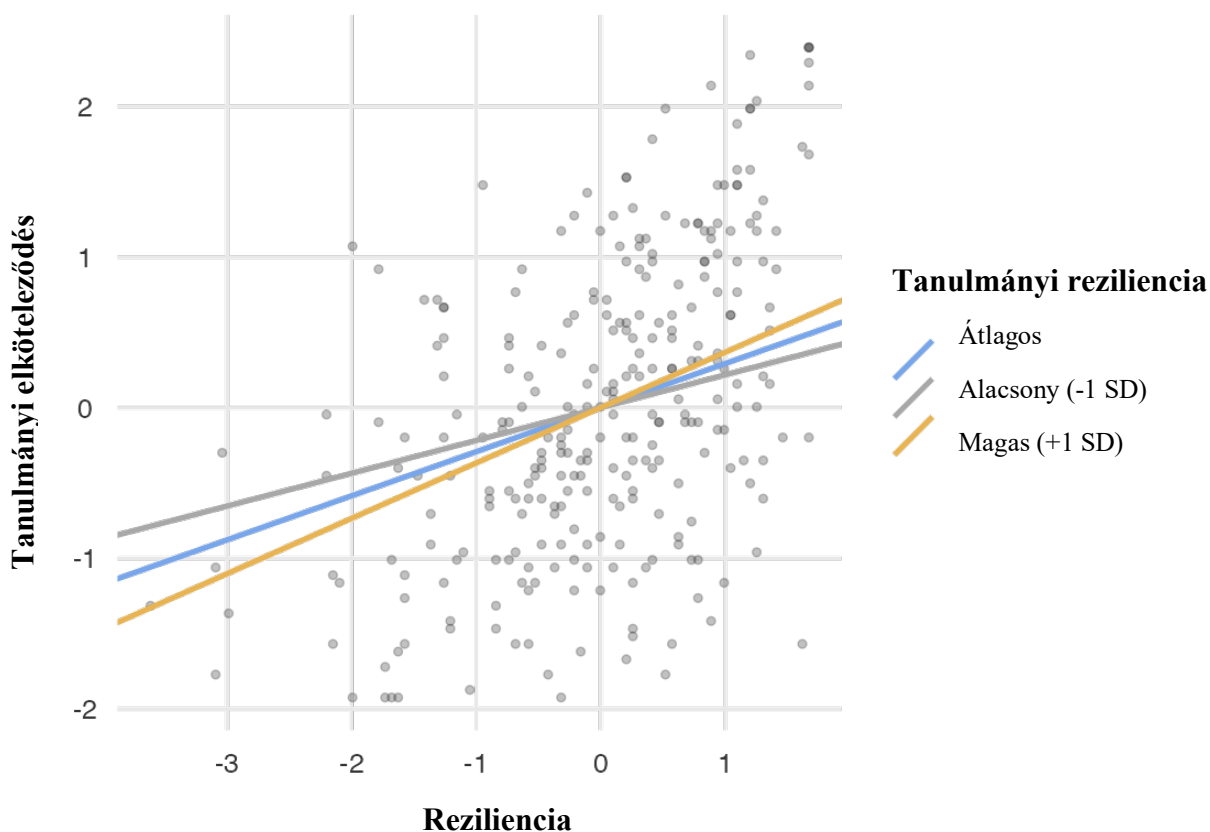
A tanulmányi reziliencia harmadik alskálája, a negatív érzelmi reakciók hiányának moderáló hatását is megvizsgáltuk. Az elvégzett lineáris regresszió alapján a negatív érzelmi reakciók hiánya és a reziliencia (személyes erőforrások) 26,5%-ban magyarázta a tanulmányi elköteleződés változatosságát ($R^2(2, 280) = 0,265, p < 0,001$), a két változó interakcióját is figyelembe vevő modell azonban szignifikánsan nem változtatott a ezen ($R^2(1, 279) = 0,265, p = 0,868$); az elemzés ábrázolása a 19. ábrán látható.

19. ábra - A reziliencia és a tanulmányi elköteleződés kapcsolata a negatív érzelmi reakciók hiányának mértéke alapján



Végül a tanulmányi reziliencia moderáló hatását összességében is megvizsgáltuk a reziliencia és a tanulmányi elköteleződés tekintetében. Az összesített tanulmányi reziliencia és a személyes erőforrások (reziliencia) 38%-ban magyarázta a tanulmányi elköteleződést ($R^2(2, 280) = 0,381, p < 0,001$), a két változó interakcióját is figyelembe vevő modell, habár nem szignifikáns, de tendenciaszerű összefüggést mutat ($R^2(1, 279) = 0,389, p = 0,067, R^2\text{Change} = 0,007$). A modell vizuális megjelenítése a 20. ábrán látható. Továbbá a vizsgálatban elvégzett regressziós modellek részletes statisztikai mutatói a 21. táblázatban vannak feltüntetve.

20. ábra – A reziliencia és a tanulmányi elköteleződés kapcsolata a tanulmányi reziliencia mértéke alapján



21. táblázat – A tanulmányi reziliencia moderáló hatása a reziliencia (személyes erőforrások) és a tanulmányi elköteleződés kapcsolatában – részletes statisztikai eredmények és mutatók

Modell	ANOVA			
	df _{1,2}	F	p	
READ – ARS adaptív segítségkérés				
H ₀ regresszió	2, 282	85,88	< 0,001	
H ₁ regresszió	3, 282	58,2	< 0,001	
READ – ARS kitartás				
H ₀ regresszió	2, 282	103,24	< 0,001	
H ₁ regresszió	3, 282	74,24	< 0,001	
READ – ARS negatív érzelmi reakciók hiánya				
H ₀ regresszió	2, 282	50,39	< 0,001	
H ₁ regresszió	3, 282	33,48	< 0,001	
Együtthatók vizsgálata				
Modell	SE	Standardizált érték	t	p
READ – ARS adaptív segítségkérés				
H ₀ (Intercept)	0,04			

	reziliencia	0,05	0,32	6,06	< 0,001
	adaptív segítségkérés	0,05	0,39	7,43	< 0,001
H ₁	(Intercept)	0,05	-	-0,52	0,605
	reziliencia	0,06	0,34	6,24	< 0,001
	adaptív segítségkérés	0,05	0,39	7,33	< 0,001
	reziliencia * adaptív segítségkérés	0,04	0,07	1,46	0,146
READ – ARS kitartás					
H ₀	(Intercept)	0,04	-		
	reziliencia	0,05	0,49	9,00	< 0,001
	kitartás	0,05	0,25	4,56	< 0,001
H ₁	(Intercept)	0,05	-	-1,34	0,181
	reziliencia	0,05	0,50	9,43	< 0,001
	kitartás	0,05	0,29	5,27	< 0,001
	reziliencia * kitartás	0,04	0,15	3,13	0,002
READ – ARS negatív érzelmi reakciók hiánya					
H ₀	(Intercept)	0,05			
	reziliencia	0,05	0,528	10,00	< 0,001
	negatív érzelmi reakciók hiánya	0,05	-0,08	-1,61	0,109
H ₁	(Intercept)	0,05	-	-0,04	0,971
	reziliencia	0,05	0,53	9,97	< 0,001
	negatív érzelmi reakciók hiánya	0,05	-0,09	-1,61	0,108
	reziliencia * negatív ér. reakciók hiánya	0,04	0,01	0,17	0,868

2.4.4.6. A különleges figyelmet igénylő diákok sajátosságai a felmért változók mentén

A kutatásom céljaként meghatároztuk, hogy szeretnénk feltárni a különleges figyelmet igénylő diákok jellemzőit, a felmért változók mentén. A hipotézisek szerint (H1) a rizikócsoportba tartozó diákok negatívabban érzékelik az iskolai klímát (Koth és mtsai., 2008) és (H2) alacsonyabb szintű személyes erőforrásokkal, rezilienciával rendelkeznek (A. Masten és mtsai., 2003). Továbbá a rizikócsoportba sorolt diákok (H3) kevésbé elkötelezettek a tanulmányaik iránt és (H4) kevésbé reziliensek a tanulmányaikat illetően (Martin & Marsh, 2008a; Skinner és mtsai., 2020).

A Tanulmányi Rizikófaktor és Reziliencia Skála (ARRS) eredményét csoportosító változóként használva elkülönítettük a rizikócsoportot (N = 136) és a hátrányokkal nem küzdő csoportot (N = 147). Ezután független mintás t-próbával összehasonlítottuk a két csoportot a felmért változók mentén, melynek eredményét a 22. táblázat tartalmazza. Látható, hogy szignifikáns különbség van az észlelt iskolai klíma összpontszámát és több alskáláját

illetően (felnőttektől érkező észlelt támogatás, a rend és figyelem, a biztonság), továbbá a magabiztosság, valamint acéltudatosság mentén, a tanulmányi elköteleződés skála összpontszámában és minden alskáláján, valamint a tanulmányi reziliencia szinte mindegyik alskáláján (kitartás, negatív érzelmi reakciók hiánya). A rizikócsoport ezen változók mentén alacsonyabb pontszámot ért el, a pontos leíró statisztikai adatok a 23. táblázatban láthatók.

22. táblázat – A rizikócsoport és a nehezítettséggel nem küzdő csoport különbségei a felmért változók mentén (* $p < 0,05$)

	Vizsgált változó	t	df	p
Iskolaiklíma	Iskolai kötődés	1,58	281	0,114
	Jellemvonások	1,29	281	0,199
	Fizikai környezet	1,25	281	0,212
	<i>Támogatás a felnőttektől*</i>	2,35	281	0,020
	Kortárustámogatás	1,82	281	0,069
	Kulturális elfogadás	0,77	281	0,441
	<i>Rend és fegyelem*</i>	2,83	281	0,005
	<i>Biztonság*</i>	3,22	281	0,001
	<i>Iskolai klíma összpontszám*</i>	2,95	281	0,003
Serdülő Reziliencia Kérdőív (READ)	Családi összetartozás	1,20	281	0,232
	Társas támogatás	0,30	281	0,765
	Szociális kompetencia	0,14	281	0,890
	<i>Magabiztosság*</i>	2,55	281	0,011
	<i>Céltudatosság*</i>	2,30	281	0,022
	READ összpontszám	1,60	281	0,110
Tan. elköt. (UWES)	<i>Energia*</i>	3,31	281	0,001
	<i>Odaadás*</i>	2,02	281	0,045
	<i>Elmerülés*</i>	2,09	281	0,037
	<i>UWES összpontszám*</i>	2,64	281	0,009
Tan. rez. (ARS)	<i>Kitartás*</i>	2,85	281	0,005
	Adaptív segítségkérés	1,45	281	0,149
	<i>Negatív érzelmi reakciók hiánya*</i>	2,19	281	0,029
	<i>ARS összpontszám*</i>	2,93	281	0,004

23. táblázat - A rizikócsoporthoz és a hátrányokkal nem küzdő csoport közötti különbségek a felmért változók mentén

(* $p < 0,05$)

	Vizsgált változó	Csoport	N	Átlag (M)	Szórás (SD)
Iskolai klíma	Iskolai kötődés	1 = Átlagos/Normál	147	2,90	0,58
		2 = Rizikócsoporthoz	136	2,79	0,58
	Jellemvonások	1	147	3,41	0,51
		2	136	3,33	0,53
	Fizikai környezet	1	147	2,76	0,62
		2	136	2,67	0,58
	Támogatás a felnőttektől*	1 = Átlagos/Normál	147	3,14	0,70
		2 = Rizikócsoporthoz	136	2,94	0,75
	Kortársaktól érkező támogatás	1	147	3,31	0,53
		2	136	3,18	0,62
	Kulturális elfogadás	1	147	2,76	0,65
		2	136	2,70	0,70
	Rend és fegyelem*	1 = Átlagos/Normál	147	3,13	0,48
		2 = Rizikócsoporthoz	136	2,96	0,55
Biztonság*	1 = Átlagos/Normál	147	3,30	0,70	
	2 = Rizikócsoporthoz	136	2,99	0,89	
Klíma összpontszám*	1 = Átlagos/Normál	147	3,09	0,39	
	2 = Rizikócsoporthoz	136	2,95	0,40	
Serdülő Reziliencia Kérdőív (READ)	Családi összetartozás	1	147	4,01	0,87
		2	136	3,88	0,92
	Társas támogatás	1	147	4,37	0,76
		2	136	4,35	0,77
	Szociális kompetencia	1	147	3,80	0,86
		2	136	3,79	0,90
	Magabiztosság*	1 = Átlagos/Normál	147	3,66	0,76
		2 = Rizikócsoporthoz	136	3,42	0,88
	Céltudatosság*	1 = Átlagos/Normál	147	3,78	0,72
		2 = Rizikócsoporthoz	136	3,57	0,81
READ összpontszám	1	147	3,92	0,65	
	2	136	3,79	0,71	
Tan. elkött. (UWES)	Energia*	1 = Átlagos/Normál	147	2,29	1,19
		2 = Rizikócsoporthoz	136	1,82	1,22
	Odaadás*	1 = Átlagos/Normál	147	2,84	1,23
		2 = Rizikócsoporthoz	136	2,55	1,23
	Elmerülés	1	147	2,15	1,20

	Vizsgált változó	Csoport	N	Átlag (M)	Szórás (SD)
		2	136	1,84	1,23
	UWES összpontszám	1	147	2,40	1,15
		2	136	2,04	1,15
Tanulmányi reziliencia (ARS)	Kitartás*	1 = Átlagos/Normál	147	3,57	0,62
		2 = Rizikócsoport	136	3,35	0,67
	Adaptív segítségkérés	1	147	3,41	0,84
		2	136	3,26	0,90
	Negatív érzelmi reakciók hiánya*	1 = Átlagos/Normál	147	3,23	0,84
		2 = Rizikócsoport	136	3,01	0,82
	ARS összpontszám*	1 = Átlagos/Normál	147	3,44	0,56
		2 = Rizikócsoport	136	3,24	0,58

2.4.5. A negyedik empirikus vizsgálat összegzése: megvitatás és következtetések az iskolai klíma és a személyes erőforrások hatásának vizsgálatához a tanulmányi rezilienciára és a tanulmányi elköteleződésre

A negyedik empirikus kutatás célja az volt, hogy a környezeti (iskolai klíma) és a személyes erőforrások (reziliencia) hatását egy rendszerben vizsgálja meg a tanulmányi elköteleződésre és a tanulmányi rezilienciára nézve és kapcsolatot állítson fel ezek között. Egyrészt ehhez szükség volt egy olyan mérőeszköz adaptálására is, amely megbízhatóan és jól differenciáltan méri a serdülőkorú diákok személyes erőforrásait. E célból kollégáimmal a Serdülő Reziliencia Kérdőívet (READ) adaptáltuk magyar nyelven, melyet a Magyar Pszichológiai Szemlében publikáltunk, így jelen fejezetben csak egy rövid összefoglalóban fejtettem ki az adaptálási folyamatot (Hjemdal és mtsai., 2006; Kóródi, Szél, és mtsai., 2022).

Hipotéziseimet a korábbi saját és nemzetközi kutatások alapján fogalmaztam meg. A korrelációs elemzés egyértelműen alátámasztotta, hogy a felmért változók szorosan kapcsolódnak egymáshoz: szignifikáns, közepes erősségű pozitív korrelációt tárunk fel személyes erőforrások, az iskolai klíma, a tanulmányi reziliencia és a tanulmányi elköteleződés között, valamint mindezek összefüggést mutattak a tanulmányi eredménnyel is. Ebből az eredményből már következtethettünk arra, hogy a változók egymásra hatással vannak, azonban fő célunk az ok-okozati viszonyok feltárása volt, így az elemzést strukturális egyenletmodellezéssel folytattuk.

A strukturális egyenletmodellezés rámutatott arra, hogy mind a környezetből érkező támogatás, mind pedig a személyes erőforrások egyértelmű befolyásoló hatással bírnak a

tanulmányi reziliencia mindhárom alskálájára nézve; az iskolai klíma esetében azonban már nem mindegyik alskála befolyásolta azt. A tanulmányi reziliencia kitartás és adaptív segítségkérés alskáláira a biztonságérzet kivételével az iskolai klíma mindegyik területe hatással volt – azaz mind a fizikai környezet, mind a társakkal és a tanárokkal való kapcsolat, az intézményen belüli fegyelem pozitív hatással van a kitartásra, az esetleges kudarc utáni újrakezdésre, a motiváció megtartására, illetve az aktív segítségkeresésre. A negatív érzelmi reakciók hiányát szignifikánsan, de alacsonyabb mértékben jósolták be az iskolai klíma egyes alskálái. Ezek az eredmények egyértelműen alátámasztják azt a feltételezésünket, hogy a tanulmányi reziliencia mind a személyes erőforrásokkal, mind pedig a környezettel, vagyis az iskolai klímával összefüggésben áll. Ez egybecseng azokkal a kutatásokkal, amelyek hangsúlyozták a pozitív légkörű iskolák reziliencia-építő szerepét. A támogató kortárs- és tanár-diák kapcsolatok, a védett intézményi környezet pozitív hatással van a szociális kompetenciára, a céltudatosságra, önértékelésre, problémamegoldásra (Aldridge és mtsai., 2016; Morrison & Allen, 2009).

A két részeredményt egy újabb modellben összegeztük, azaz egyszerre jelent meg benne az észlelt iskolai klíma és a személyes erőforrások is. A modell egyértelműen bejósolta a tanulmányi rezilienciát: legnagyobb mértékben a kitartást, majd az adaptív segítségkérést, végül legkisebb mértékben a negatív érzelmi reakciók hiányát. Hangsúlyos befolyásoló erővel a személyes erőforrások bírtak a tanulmányi rezilienciára, kisebb mértékben az iskolai klíma jelent meg. A tanulmányi reziliencia előre jelezte a tanulmányi elköteleződés mértékét, ahogy azt a korábbi vizsgálatok is már kimutatták (Lobo, 2022; Romano és mtsai., 2021). Emellett a személyes erőforrások közvetlenül is befolyásolták a tanulmányi elköteleződést (Lobo, 2022; Romano és mtsai., 2021), de az iskolai klímának ilyen hatását nem sikerült alátámasztani. Ezt az eredményt tovább árnyalta a mediációs elemzés, miszerint az iskolaiklíma, habár közvetlenül valóban nincs szignifikáns hatással rá, közvetetten a személyes erőforrásokon (reziliencia) keresztül mind a tanulmányi rezilienciát, mind pedig a tanulmányi elköteleződést növeli. Habár a korábbi tanulmányok többsége alátámasztotta az iskolai klíma és a tanulmányi elköteleződés közötti direkt pozitív kapcsolatot, jelen kutatás alapján is látható, hogy az iskolai klíma szerteágazó mérési lehetőségei és az elköteleződés különböző dimenziói miatt ez a kapcsolat további feltárást igényel. Jelen kutatáshoz hasonló eredményre jutottak Lombardi és munkatársai (2019) is, akik szintén nem találtak egyértelmű szignifikáns ok-okozati viszonyt az észlelt iskolai klíma és a tanulmányi elköteleződés között, azonban indirekt kapcsolatot igen – azaz megerősítik azt az eredményünket, hogy az iskolai klíma a személyes erőforrások növelésén keresztül van hatással a tanulmányi elköteleződésre.

Moderációs elemzéseink azt is alátámasztották, hogy a széleskörű személyes erőforrások erősítik a tanulmányi reziliencia (ezen belül is leginkább a kitartás) tanulmányi elköteleződésre gyakorolt hatását. A tanulmányi reziliencia két másik alskálája, az adaptív segítségkérés és a negatív érzelmi reakciók hiánya azonban ezt a kapcsolatot nem befolyásolta. Ez az eredmény jól illeszkedik olyan korábbi kutatásokhoz, amelyek a kitartást, a kudarc utáni újrakezdéshez szükséges motiváció megtartását és visszanyerését kiemelt fontosságúnak tartják a tanulmányi eredményesség és a tanulmányi elköteleződés szempontjából (Martin, 2011; Okubanjo Oluremi, 2014; Skinner és mtsai., 2020; Wagnild & Young, 1993). Hiszen a kitartó diák a környezetétől is támogatást kap (kér) az iskolában felmerülő nehézségeihez, amivel ezt az motivált állapotot fenn is tudja tartani. Amennyiben nem rendelkezik támogató kapcsolatokkal, úgy kevésbé lesz elkötelezett, ami tovább veszélyezteti az idő előtti iskolaelhagyás felé (Skinner és mtsai., 2020). Az alkalmazott mérőeszköz (ARS) sajátossága, hogy hangsúlyosak benne a kitartással kapcsolatos állítások, illetve a strukturális elemzések is a kitartás alskála dominanciáját erősítették meg (Cassidy, 2016a; Kóródi, Szabó, és mtsai., 2022b). Ez magyarázhatja a teljes tanulmányi reziliencia skála összefüggését a tanulmányi elköteleződéssel.

Jelen kutatás feltárta az iskolai klíma tanulmányi rezilienciára gyakorolt hatását. Kiemelhető, hogy a személyes tulajdonságok, adottságok vitathatatlan fontosságán túl az oktatási intézményben észlelt tapasztalatokat, körülmények is hatással vannak a tanulmányi reziliencia alakulására. Valószínűsíthető, hogy a reziliens diákok azért is észlelik pozitívan az iskolai klímát, mert kihasználják a lehetőségeiket a fejlődéshez és felismerik azt a támogató közeget, amelyek előrébb viszik őket a tanulmányaikban (Lobo, 2022; Robayo-Tamayo és mtsai., 2020).

Külön szeretném kiemelni a különleges figyelmet igénylő diákok sajátosságait is. A diákok ezen alcsoportját a Tanulmányi Rizikófaktor és Reziliencia Skála (ARRS) alapján különítettem el; azok a tanulók kerültek ebbe a csoportba, akik a felsorolt rizikófaktorok közül legalább egyet érvényesnek érezték magukra nézve, azaz küzdenek olyan körülménnyel vagy betegséggel, ami akadályozhatja őket a tanulmányaikban (pl. tanulási nehézség). Az összehasonlító elemzések szerint ezek a diákok összességében negatívabban észlelik az iskolai klímát, kevésbé magabiztosak és céltudatosok, a tanulmányaik iránt alacsonyabb elköteleződést mutatnak, valamint a tanulmányi rezilienciájuk is alacsonyabb. Úgy gondolom, hogy ennek háttérében a tanulást érintő kudarcok, sikerélmények hiánya húzódnak (Martin, 2013; Skinner és mtsai., 2020). Habár ezeket a nehézségeket a pedagógusok igyekeznek ellensúlyozni, azonban a tapasztalatom szerint a tanulási nehézségük gyakran magatartási nehézséggel is társul. Emiatt a közösségen belül perifériára szorulhatnak, önértékelésük

csökken és magát az iskolát és a tanulás folyamatát is negatívabban élik meg. Megoldást jelenthet erre a kortárskapcsolatok erősítése, amihez biztos alapot adhat, hogy jelen kutatásban nem találtuk különbséget a szociális készségek terén. Így akár direkt pedagógiai módszerekkel, közösségépítő élményekkel, érzékenyítő programokkal növelhető és pozitívvá formálható az észlelt iskolai klíma. A személyes erőforrások (főleg a magabiztosság és a céltudatosság), illetve a kitartás pedig szemléletformálással, az önismeret bővítésével, a saját erősségek tudatosításával gazdagítható lenne. Ezek már pozitív változásokat eredményezhetnek a tanulmányi elköteleződés terén is.

2.4.6. A negyedik empirikus vizsgálat limitációi

Habár az adatfelvétel heterogénnek tekinthető az adatfelvétel szempontjából, az eredményből levonható következtetések mégsem általánosíthatók, mivel a vizsgálatban résztvevő diákok nem tekinthetők reprezentatívnak a magyar diákok mintáját tekintve. A résztvevők száma összességében alacsonynak tekinthető, a további csoportbontások pedig a statisztikai próbák megbízhatóságát is befolyásolják. A pszichológiai kérdőívekre és a tanulmányi eredményt illető kérdésekre önbevallásos alapon adtak választ résztvevők, így fennáll a társas kívánatosság veszélye is.

3. *Megvitatás és kitekintés: a négy vizsgálat tapasztalatainak összegzése*

A doktori képzés keretében elvégzett kutatómunkám fő célja az volt, hogy a tanulmányi reziliencia jelenségét beemeljük a hazai kutatások közé, valamint feltárjuk a tanulmányi reziliencia összefüggéseit az iskolai klímával és a személyes erőforrásokkal. Külön figyelmet szenteltem a tanulási nehézséggel rendelkező, különlegesleges bánásmódot igénylő diákok erőforrásainak feltárására is. A téma fontossága abban rejlik, hogy egyre nagyobb szükséglet mutatkozik a diákok erőforrásainak megfelelő csatornázására, valamint az intézményi lehetőségeket, adottságokat kihasználva a tanulás iránti elköteleződés és motiváció növelésére, ezáltal csökkentve a lemorzsolódást. A tanulmányi reziliencia feltárása erre adhat egy lehetséges választ, de kutatása annyira újszerűnek számít még, elnevezése sem egységes. A jelenség leírására többféle megközelítés is elterjedt, ezért jelen kutatásban az operacionalizálás is nehézséget okozott. Martin és Marsh (2008) bevezette a tanulmányi rugalmasság fogalmát is, ami a diákok mindennapi nehézségekkel való megküzdését jelenti. Ez a fogalmi és pszichometriai elkülönítés azonban nem terjedt el még a nemzetközi kutatásokban sem, így ez további nehézséget jelent az egységes fogalomhasználattal kapcsolatban (Tudor & Spray, 2017b). Doktori kutatásomban így bár én is említést tettem

erről, de valójában a „tanulmányi reziliencia” megnevezést használtam azokban a helyzetekben is, amikor nem volt a kutatásban résztvevő diákoknak felmért, bizonyítható nehézsége.

Értekezésemben arra kerestem a választ, hogy milyen kapcsolat figyelhető meg a személyes erőforrások (reziliencia), az észlelt iskolai klíma, a tanulmányi elköteleződés és a tanulmányi reziliencia között. Ennek részletes feltárásához elsőként áttekintettem a vizsgált változókhoz kapcsolódó főbb publikált tanulmányokat, majd egy szisztematikusan felépített, négy empirikus vizsgálatból álló kutatást végeztem el a doktori képzés ideje alatt (22. táblázat). A kutatási terv felállítása után felmértem, hogy van-e a magyar nyelven elérhető kérdőív a változók felméréséhez; többségéhez ez nem volt elérhető, így a kutatás során alkalmazott mérőeszközök egy részét kollégáimmal adaptáltuk magyar nyelvre, míg másik része olyan kutatásokból származik, melyekben személyesen nem vettem részt, de a kérdőív bemutatása magyar nyelven még nem történt meg, így megbízhatósági vizsgálatokat is elvégeztem. Utóbbi csoportba tartozik a Georgia Iskolai Klíma Kérdőív, amely nemzetközi szinten már publikált mérőeszközcsomag (La Salle és mtsai., 2021a), de magyar nyelven eddig még nem került publikálásra. Egy korábbi dolgozatom⁴ keretében az adatfelvételi szakaszba kapcsolódtam be és annak témája a kérdőív adaptálása volt, de jelen kutatásban is elvégeztem a megbízható alkalmazáshoz kapcsolódó strukturális elemzéseket.

Fontosnak tartottam, hogy a tanulmányi sikerességet ne az érdemjegyek alapján állapítsuk meg, hanem olyan indikátort használjunk, ami bár kapcsolatban áll ezzel, de hangsúlyosabban megjelenik benne a diák egyéni motivációja. Így a tanulmányi elköteleződést választottuk, amely felmérésére az Utrecht Munkával Kapcsolatos Elköteleződés Kérdőív tanulói változatát alkalmaztuk. A kérdőív egy egyetemi kutatómunka során került lefordításra hallgatók által (Falusi és mtsai., 2018), de strukturális elemzése jelen dolgozatban történt meg. A kérdőív pontszáma közepes erősségű összefüggést mutatott a tanulmányi eredménnyel és megbízhatósági mutatói is megfelelőnek bizonyulnak, így használata relevánsnak tűnt a további kutatásokban való alkalmazásban.

Ezekon kívül a doktori kutatás részeként létrehoztuk a Tanulmányi Reziliencia Kérdőív magyar változatát (Cassidy, 2016b; Kóródi, Szabó, és mtsai., 2022a), amely olyan viselkedéseket azonosít, amely a tanulmányi reziliencia meglétére vall, azaz a tanulmányi rezilienciát látens változóként értelmezi. A kérdőív három alskálát tartalmaz; a tanulmányi rezilienciát a kitartás, az adaptív segítségkérés és a negatív érzelmi reakciók hiányának összegeként azonosítja. A kitartás alskála a célok eléréseért tett erőfeszítést tükrözi, az adaptív

⁴A pedagógiai szakpszichológusi képzést 2018-ban végeztem el, az ehhez kapcsolódó szakdolgozatom címe „Az iskolai klíma vizsgálata egy szegedi általános iskolában” volt. Témavezetőm: Dr. Szabó Éva volt.

segítségkérés a fejlődéshez szükséges támogatások keresésére utal, a negatív érzelmi reakciók hiánya pedig a kudarc esetén megélt érzelmi reakciókkal való megküzdés mértékét mutatja.

Továbbá adaptáltuk a Serdülő Reziliencia Kérdőívet is, amely a serdülő korosztály erőforrásait méri fel a protektív tényezők három fő csoportja szerint (egyéni tényezők, családi faktorok és szélesebb környezet) (Kóródi, Szél, és mtsai., 2022). A Serdülő Reziliencia Kérdőív (READ) öt alszkálát tartalmaz: a családi összetartás alszkálája a közeli családhoz fűződő pozitív kapcsolatot és bizalmat, míg a társas támogatás alszkála a barátok felől érzett támogatást tükrözi. A szociális kompetencia alszkála felméri, hogy az egyén hogyan tud kialakítani kapcsolatot másokkal, a magabiztosság az önmagába vetett hitről ad képet, a céltudatosság pedig a cél eléréséhez szükséges módszerek alkalmazását méri fel. Az eredmények alapján mindegyik kérdőív megbízhatóan alkalmazható a további pedagógiai és pszichológiai felmérések során; mind a Tanulmányi Reziliencia Kérdőív, mind pedig a Serdülő Reziliencia Kérdőív hiánypótló eszközt jelent ehhez.

22. táblázat - A doktori kutatás keretében elvégzett négy empirikus vizsgálat áttekintése

	Kutatási cél	Minta	Mérőeszközök	Eredmény
1. kutatás	-A Georgia Iskolai Klíma Kérdőív adaptálása magyar nyelvre	N = 255 fő 7-12. o. diák	- Georgia Iskolai Klíma Kérdőív	Az eredetivel megegyező skálaszerkezet megbízhatóan használható. A tanulási nehézséggel kezdő diákok negatívabban érzélik az iskolai klímát.
2. kutatás	- Az Utrecht Munkával Kapcsolatos Elköteleződés Kérdőív tanulói változatának adaptálása. -Az iskolai klíma, a tanulmányi eredmény és a tanulmányi elköteleződés kapcsolatának feltárása.	N = 279 fő középiskolások	-Georgia Iskolai Klíma Kérdőív; Utrecht Munkával Kapcsolatos Elkött. Kérdőív tanulói változata (UWES)	-Az UWES eredeti háromfaktoros szerkezet szerint megbízhatóan alkalmazható. -Az észlelt iskolai klíma és a tanulmányi eredmény összefügg a tanulmányi elköteleződéssel.
3. kutatás	- <i>Elővizsgálat:</i> a Tanulmányi Reziliencia Kérdőív adaptálása magyar nyelvre. -A tanulmányi reziliencia, az észlelt társas támogatás és a tanulmányi elköteleződés kapcsolatának feltárása.	N = 252 fő középiskolások	-Utrecht Munkával Kapcsolatos Elkött. Kérdőív tanulói változata (UWES) -Goodenow-féle Osztályhoz Tart. és Tám. Skála -Tanulmányi Reziliencia Kérdőív (ARS)	- Az ARS-ből egy tétel törlésre került, így megbízhatóan alkalmazható. - Az észlelt tanári támogatás és az osztályhoz való tartozás érzése, valamint a kitartás van hatással a tanulmányi elköteleződésre. -'Reziliens szemléletmód': a reziliens diákok hajlamosabbak észrevenni a környezetükben lévő támogató erőforrásokat.
4. kutatás	- <i>Elővizsgálat:</i> a Serdülő	N = 283 fő	-Georgia Iskolai	-A READ az ötfaktoros

<p>Reziliencia Kérdőív (READ) adaptálása magyar nyelvre</p> <p>-A személyes és környezeti erőforrások, a tanulmányi reziliencia és a tanulmányi elköteleződés közötti kapcsolat feltárása.</p> <p>-A különleges figyelmet igénylő diákok sajátosságainak felmérése</p>	7-12.o. diák	<p>Klíma Kérdőív</p> <p>-Serdülő Reziliencia Kérdőív</p> <p>Utrecht Munkával Kapcsolatos Elköteleződés Kérdőív tanulói változata</p> <p>Tanulmányi Reziliencia Kérdőív</p>	<p>skálafelosztásban megbízhatóan alkalmazható.</p> <p>-A személyes erőforrások és az iskolai klíma is hatással van a tanulmányi rezilienciára.</p> <p>-A tanulmányi reziliencia előre jelzi a tanulmányi elköteleződést.</p> <p>-Az észlelt iskolai klíma a személyes erőforrások növelésén keresztül van hatással a tanulmányi elköteleződésre.</p> <p>-A különleges figyelmet igénylő diákok negatívabban érzékelik az iskolai klímát, kevésbé magabiztosak és céltudatosok, alacsonyabb a tanulmányi rezilienciájuk és a tanulmányi elköteleződésük is.</p>
--	--------------	--	---

Összességében a kutatási koncepcióban a folyamatközpontú értelmezést követtem, azaz a tanulmányi rezilienciát az egyén és a környezet interakciójában megjelenő tényezőnek tekintettem (Rudd és mtsai., 2021). Ez a szemléletmód illeszkedik az iskolai klíma kapcsán részletesen kifejtett kulturális-ökológiai modellhez is, ami szintén az egyén és a körülötte lévő mikrorendszerek közötti oda-vissza ható kapcsolatok fontosságáról ír. A folyamatközpontú koncepció részeként Tudor és Spray (2017) javaslata szerint felmértem a tanulmányi sikerességet veszélyeztető rizikófaktorokat, a protektív faktorokat és a pozitív adaptációt bizonyító tényezőket. Előbbit a Tanulmányi Reziliencia Rizikófaktor Skálával (ARRS), míg utóbbit a tanulmányi elköteleződéssel azonosítottam; a protektív faktorokat a személyes reziliencia és az észlelt iskolai klíma jelentették. Ezen tényezők összességében megbízhatóan rámutattak a tanulmányi rezilienciára és lehetővé tették a folyamat statisztikai elemzését is.

A kutatásokban részletesen vizsgáltam a tanulmányi reziliencia és a tanulmányi elköteleződés közötti kapcsolatot. A tanuláshoz való pozitív viszonyulás megalapozása elengedhetetlen a tanulmányi elköteleződés megszilárdításához, ami összefüggést mutat a tanulmányi eredménnyel is (Casuso-Holgado és mtsai., 2013; Fiorilli és mtsai., 2017; Salanova és mtsai., 2010). Emellett az elkötelezett diákok célokat tűznek ki maguk elé és akár terveket is készítenek ezek elérése érdekében, amik irányt mutatnak számára a tanulmányai során. Nehézségek esetén kitartóbbak, és hosszútávú céljaik elérése érdekében még akkor is motiváltak tudnak maradni, ha kevésbé érdekli őket a tananyag (Lazarides & Rubach, 2017; Miller és mtsai., 2021). Az elkötelezett diákok kötődnek magához az oktatási intézményhez, gyakrabban vesznek részt extrakurrikuláris alkalmakon (pl. szakkör, kutatási projekt) vagy

más, akár iskolán kívüli tevékenységekben is; hisznek abban, hogy képességeiket fejleszthetik, tudásukat mélyíthetik ezáltal (Dickinson és mtsai., 2021; Fodor és mtsai., 2021; Stuart és mtsai., 2011; Szabó és mtsai., 2015). A tanulmányi elköteleződés ösztönzéséhez és fenntartásához viszont megfelelő erőforrásokkal és támogató kapcsolatokkal kell rendelkezniük. Ez magában foglalja a jó oktatási infrastruktúrát és taneszközök elérhetőségét, illetve a támogató baráti, családi és tanári kapcsolatokat is – vagyis a pozitív iskolai klímát. Az iskolában tapasztalt támogatás, kortárskapcsolatok, az iskolai mindennapok tehát egy olyan biztos alapot, erőforrást biztosítanak a diákok számára, ami növeli az ellenállóképességüket, kudarcűrésüket, motivációjukat. Ezeken túl az elköteleződés véd a kiégés és a lemorzsolódás ellen is (Fatou & Kubiszewski, 2018; Jagodics, Nagy, és mtsai., 2020).

A tanulmányi reziliencia és a tanulmányi elköteleződés kapcsolatát részletesen elemeztem a negyedik empirikus vizsgálatban, ahol a kitartás kulcsfontosságú vonásként jelent meg. Skinner és munkatársai (2013) modelljében a motivációs reziliencia folyamata is hasonló szempontból közelíti meg a kihívásokkal való adaptív vagy maladaptív megküzdést és annak lehetséges következményeit. A motivációs reziliencia az öndeterminációs elméletre épít (Deci & Ryan, 2008), mely szerint a kompetencia, az autonómia és a kötődés szükségletének kielégülése esetén a diák kellő erőforrásokkal rendelkezik ahhoz, hogy elköteleződjön a tanulmányai iránt és adaptívan tudjon megküzdenni a nehézségekkel. Ellenkező esetben elhidegül a tanulmányaitól, így maladaptív megküzdési stratégiákat alkalmaz és végül hátrányba kerül a társaihoz képest, lemorzsolódás fenyegeti. A motivációs reziliencia és a tanulmányi elköteleződés tehát egymást erősítő pszichológiai jelenségek, melyek kialakításához kulcsfontosságú, hogy a diákok azt érezzék, hogy az oktatás, az iskola légköre összhangban van saját értékeikkel és céljaikkal, a pedagógusok a képességeiknek és kompetenciáiknak megfelelő elvárásokat támasztanak feljük, ezáltal támogatják a diákok autonómiáját is.

A pozitív pszichológiai eszközök jól szolgálhatnak a tanulmányi reziliencia és a tanulmányi elköteleződés kialakításához, növeléséhez (Fodor & Molnár, 2020). Fontos lenne az egyéni fejlesztés, ami az egyéni erőforrások, erősségek gazdagítását foglalná magában. A szociális készségek fejlesztése a támogató kapcsolatok kialakítását, a szükség szerinti segítségkérést alapozhatja meg. A magabiztosság, a tervezés és céltudatosság olyan tényezők, melyek a saját képességekbe vetett hitet, az önbizalmat, a proaktív problémamegoldást alapozzák meg. A diákok ismerjék meg saját tanulási stílusukat, legyenek tisztában saját nehézségeikkel (pl. tanulási nehézség) és karaktererősségeikkel is (Fodor & Molnár, 2020). Az érzelmi intelligencia és a kitartás fejlesztése, a növekedésfókuszú gondolkodásmód

kialakítása (*growth-mindset*) további pozitív hatással lehet a tanulási sikeresség, a tanulmányi reziliencia növelésére, hiszen a hibázás elfogadása és az ebből való tapasztalatszerzés motivációt adhat a továbblépésre, a tanulás folytatására.

A reziliencia folyamatjellegű, ökológiai szemléletű megközelítése szerint a beavatkozásoknak nem csak egyéni, hanem közösségi szinten is érdemes megvalósulnia a hatékonyság növelése érdekében, mivel a tanulókra a környezetük, a társas faktorok is nagy hatással bírnak (Kóródi & Szabó, 2019b; Molnár & Fodor, 2022). Az iskolatársak és a tanárok fontos támogató erőforrások lehetnek ahhoz, hogy a diák hatékonyan tudjon megküzdeni a nehézségekkel. A pedagógusok részéről a differenciált bánásmód, a motiváló pedagógiai módszerek, a tanóra pozitív légkörének biztosítása, a növekedésfókuszú gondolkodásmód ('szabad hibázni'-elv) és az önszabályozó tanulás ösztönzése fontos. A diákok részéről a tanulmányi reziliencia azonban nem csak egyéni tényezőktől függ (pl. szociális készségek), hanem a közvetlen környezetben, az osztályban működő csoportfolyamatoktól is, mivel az elköteleződésre, a tanulmányi motivációra hatással vannak az osztályban jelen lévő normák is (Jagodics & Szabó, 2021). Így értelmezve tehát a kitartás, az adaptív segítségkérés és az érzelmek kifejezése függ a társas és intézményi normáktól is – szabad-e kifejezni az érzelmeiket a tanulóknak a társaik előtt? Van-e lehetőség segítséget kérni/kapni vagy az egyéni problémamegoldás az elfogadott? Emiatt a pozitív iskolai klíma kialakítása, az elfogadó és támogató légkör az erőforrások gazdagítása miatt is fontos, de önmagában a jólétre gyakorolt hatása is elengedhetetlen.

Összegezve tehát a tanulmányi reziliencia fejlesztését mind egyéni, mind közösségi szinten fontos lenne megvalósítani. Látható az is, hogy a kapcsolódó pszichológiai konstruktumok oda-vissza ható kapcsolatban állnak egymással, így az intervenciós programok által megvalósított fejlesztések közvetetten is hatással lesznek a többi tényezőre. Azonban a jelenleg ismert és alkalmazott intervenciós programok inkább az általános jóllét (reziliencia) emelését tűzik ki célul, a tanulási sikeresség, a tanulmányi reziliencia fokozása így kevésbé explicit módon valósul meg. Szükség lenne egy olyan program kidolgozására, amely komplexen valósítja meg mind a személyes erőforrások, mind pedig a környezeti erőforrások fejlesztését.

Jelen dolgozatban bemutatott négy kutatás mindegyikének közös hátránya a vizsgálati minta összetétele. Ennek oka, hogy az oktatási intézmények felkeresése hozzáférési alapon történt, így sem a földrajzi elhelyezkedés, sem pedig a képzési profil tekintetében nem reprezentálják a magyarországi diákságot. Elsősorban 7-8. osztályos általános iskolások, illetve középiskolás diákok szerepeltek a kutatásokban, így az általános iskola alsóbb évfolyamain tanuló diákok eredményeire nem következtethetünk. Ezt érdemes pótolni a

továbbiakban, hiszen a fejlődéslélektani változások és a kezdeti, tanuláshoz kapcsolódó élmények olyan eltéréseket okozhatnak, melyek a későbbi években válnak láthatóvá. A tanulmányi reziliencia fejlesztése így már az alsóbb évfolyamon elkezdődhetne.

A kutatások további limitációja a minták alacsony elemszáma; habár a statisztikai elemzések elvégzéséhez ezek elegendőek voltak, mégsem mondhatók reprezentatívnak. Több adatfelvételt is terveztünk megvalósítani, azonban ezek 2020-ban a COVID-19járvány okozta iskolabezárások miatt ezek meghiúsultak. A kényszerű távoktatásra való átállás megnehezítette az intézményekkel és a szülőkkel való kapcsolattartást, valamint a diákokhoz sem tudtuk közvetlenül eljuttatni a kérdőíveket. Ez az új oktatási helyzet kihívást és többletterhelést jelentett a pedagógusoknak, szülőknek, diákoknak egyaránt (Jagodics, Kóródi, és mtsai., 2020; Kóródi és mtsai., 2020; É. Szabó és mtsai., 2022). Így módszertanilag sem lett volna helyénvaló az online oktatás időszakában felmérni az iskolai klímához, tanuláshoz való viszonyt.

További hátrányként említhető, hogy kutatás keresztmetszeti volta. Az adatok így csak egy pillanatnyi helyzetet tükröznek, míg egy longitudinális jellegű kutatással követni lehetne a tanulmányi reziliencia változását és interakcióját a különböző változókkal.

Az említett limitációk ellenére a bemutatott kutatások eredményei leginkább a tanulmányi reziliencia hazai kutatásának megalapozásaként jellemezhető, ez a kutatás egyik erőssége is. Maga a tanulmányi reziliencia jelensége eddig háttérbe szorult a hazai kutatásokban, így hangsúly került ennek a feltárására: a bemutatott elemzések a korábbi nemzetközi kutatásokhoz képest is részletesebben tárták fel a tanulmányi reziliencia, a tanulmányi elköteleződés, az iskolai klíma és a személyes reziliencia kapcsolatrendszerét. Ezen változók az eddigi kutatásokban külön-külön kaptak helyet, de jelen dolgozatban ezek interakciója is elemzésre került. A tanulmányi sikerességet eddig legfőképp a kiemelkedő tanulmányi eredménnyel azonosították, míg kutatásomban a tanulmányi elköteleződést használtam ennek indikátoraként.

A doktori kutatás időszakában kollégáimmal két új mérőeszközt adaptáltunk magyar nyelvre, amelyek a jövőben kutatók és gyakorlati szakemberek számára egyaránt hasznosak lehetnek és további kutatási irányokkal bővíthetik ismereteinket az tanulmányi reziliencia folyamatát és fejlesztését illetően. A tanulási nehézségekkel rendelkező diákok pszichológiai erőforrásainak még részletesebb felmérése lenne szükséges, a megfelelő iskolapszichológiai és pedagógiai támogatás alkalmazása miatt. Összességében a feltárt összefüggések hozzájárulnak a tanulmányi reziliencia megértéséhez és a kutatási eredmények segíthetnek az intervenciós programok tervezésében és megvalósításában, az általános iskolától a felsőfokú oktatásig.

4. Felhasznált irodalom

- Afzali, L., & Esmaili, S. (2019). Relationship between goal orientation (with mediator of educational resilience) and academic engagement. *Empowering Exceptional Children, 10*(2). <https://doi.org/10.22034/ceciranj.2019.95991>
- Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research, 19*, 291–307.
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J., & Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools, 19*(1), 5–26. <https://doi.org/10.1177/1365480215612616>
- Alrashidi, O., Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualisations. *International Education Studies, 9*(12), 41. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n12p41>
- Arif, I., & Mirza, M. S. (2017). Effectiveness of an Intervention Program in Fostering Academic Resilience of Students at Risk of Failure at Secondary School Level. *Bulletin of Education and Research, 39*(1), 251–264.
- Astor, R. A., Guerra, N., & Van Acker, R. (2010). How Can We Improve School Safety Research? *Educational Researcher, 39*(1), 69–78. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357619>
- Bagdi, B., & Bagdy Emőke. (2017). *Boldogságóra kézikönyv 10-14 éveseknek*. Mental Focus.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology, 88*(1), 87–99. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.87>
- Barnová, S., & Gabrhelová, G. (2017). *Resilience in schools* (First edition). Ste-Con GmbH.
- Barr, J., & Higgins-D'Alessandro, A. (2007). Adolescent Empathy and Prosocial Behavior in the Multidimensional Context of School Culture. *The Journal of Genetic Psychology, 168*(3), 231–250. <https://doi.org/10.3200/GNTP.168.3.231-250>
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership* (0 kiad.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410617095>
- Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. F. (2011). Delaware School Climate Survey—Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology, 49*(2), 157–174. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.01.001>
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures: *Spine, 25*(24), 3186–3191. <https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014>
- Benard, B. (2006). Using strength-based practice to tap the resilience of families. In D.

- Saleebey (Szerk.), *The strengths perspective in social work practice* (4th ed, o. 197-220.). Pearson/Allyn & Bacon.
- Berg, J. K., & Cornell, D. (2016). Authoritative school climate, aggression toward teachers, and teacher distress in middle school. *School Psychology Quarterly*, *31*(1), 122–139. <https://doi.org/10.1037/spq0000132>
- Berkowitz, R., Astor, R. A., Pineda, D., DePedro, K. T., Weiss, E. L., & Benbenishty, R. (2021). Parental Involvement and Perceptions of School Climate in California. *Urban Education*, *56*(3), 393–423. <https://doi.org/10.1177/0042085916685764>
- Block, J. H., & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Szerk.), *Minnesota symposia on child psychology* (o. 39-101.). L. Erlbaum Associates.
- Borman, G. D., & Rachuba, L. T. (2001). *Academic success among poor and minority students: An analysis of competing models of school effects*. Center for Research on the Education of Students Placed At Risk. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451281.pdf>
- Bostwick, K. C. P., Martin, A. J., Collie, R. J., Burns, E. C., Hare, N., Cox, S., Flesken, A., & McCarthy, I. (2022). Academic buoyancy in high school: A cross-lagged multilevel modeling approach exploring reciprocal effects with perceived school support, motivation, and engagement. *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/edu0000753>
- Bradshaw, C. P., & Waasdorp, T. E. (2009). Measuring and Changing a “Culture of Bullying”. *School Psychology Review*, *38*(3), 356–361. <https://doi.org/10.1080/02796015.2009.12087820>
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J., & Johnson, S. L. (2014). Measuring School Climate in High Schools: A Focus on Safety, Engagement, and the Environment. *Journal of School Health*, *84*(9), 593–604. <https://doi.org/10.1111/josh.12186>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nature reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, *101*(4), 568–586. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The Bioecological Model of Human Development. In W. Damon & R. M. Lerner (Szerk.), *Handbook of Child Psychology* (o. chpsy0114). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>

- Brookmeyer, K. A., Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2006). Schools, Parents, and Youth Violence: A Multilevel, Ecological Analysis. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 35*(4), 504–514. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3504_2
- Brophy, J. E. (1996). *Teaching problem students*. The Guilford Press.
- Buda, M. (2009). Közérzet és zaklatás az iskolában. *Iskolakultúra, 19*(5-6.), 3–15.
- Buda, M., & Péter-Szarka, S. (2015). A kreatív klíma: Új irány az iskolai klíma és a konfliktuskezelés kutatásában. *Iskolakultúra, 25*(9), 3–17. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.9.3>
- Bukhari, P., & Randall, E. V. (2009). Exit and Entry: Why Parents in Utah Left Public Schools and Chose Private Schools. *Journal of School Choice, 3*(3), 242–270. <https://doi.org/10.1080/15582150903304746>
- Burns, G., & Martin, B. N. (2010). Examination of the Effectiveness of Male and Female Educational Leaders Who Made Use of the Invitational Leadership Style of Leadership. *Journal of Invitational Theory and Practice, 16.*, 30-56.
- Carmona-Halty, M. A., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2019). The Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES–9S): Factorial Validity, Reliability, and Measurement Invariance in a Chilean Sample of Undergraduate University Students. *Frontiers in Psychology, 10*, 1017. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01017>
- Cassidy, S. (2015). Resilience Building in Students: The Role of Academic Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology, 6*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01781>
- Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A New Multidimensional Construct Measure. *Frontiers in Psychology, 7*, 1787.
- Casuso-Holgado, M. J., Cuesta-Vargas, A. I., Moreno-Morales, N., Labajos-Manzanares, M. T., Barón-López, F. J., & Vega-Cuesta, M. (2013). The association between academic engagement and achievement in health sciences students. *BMC Medical Education, 13*(1), 33. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-33>
- Challen, A. R., Machin, S. J., & Gillham, J. E. (2014). The UK Resilience Programme: A school-based universal nonrandomized pragmatic controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 82*(1), 75–89. <https://doi.org/10.1037/a0034854>
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (6th ed). Merrill/Prentice Hall.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education, 111*(1), 180–213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>

- Collie, R. J., Martin, A. J., Papworth, B., & Ginns, P. (2016). Students' interpersonal relationships, personal best (PB) goals, and academic engagement. *Learning and Individual Differences, 45*, 65–76. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.002>
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety, 18*(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Cornell, D., Shukla, K., & Konold, T. R. (2016). Authoritative School Climate and Student Academic Engagement, Grades, and Aspirations in Middle and High Schools. *AERA Open, 2*(2), 233285841663318. <https://doi.org/10.1177/2332858416633184>
- Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder, G. H. (2004). School Size and the Interpersonal Side of Education: An Examination of Race/Ethnicity and Organizational Context*. *Social Science Quarterly, 85*(5), 1259–1274. <https://doi.org/10.1111/j.0038-4941.2004.00275.x>
- Csapó Benő. (2002). *Az iskolai tudás*. Osiris.
- Daily, S. M., Mann, M. J., Kristjansson, A. L., Smith, M. L., & Zullig, K. J. (2019). School Climate and Academic Achievement in Middle and High School Students. *Journal of School Health, 89*(3), 173–180. <https://doi.org/10.1111/josh.12726>
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. *Families and schools in a pluralistic society, 53*, 71.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne, 49*(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Devine, J., & Cohen, J. (2007). *Making your school safe: Strategies to protect children and promote learning*. Teachers College Press.
- Dickinson, J., Griffiths, T.-L., & Bredice, A. (2021). 'It's just another thing to think about': Encouraging students' engagement in extracurricular activities. *Journal of Further and Higher Education, 45*(6), 744–757. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1813263>
- DiPaola, M., Tschannen-Moran, M., & Walther-Thomas, C. (2004). School Principals and Special Education: Creating the Context for Academic Success. *Focus on exceptional children, 37*(1.), 1-12.
- Doll, B., LeClair, C., & Kurien, S. (é. n.). Effective classrooms: Classroom learning environments that foster school success. In T. Gutkin & C. Reynolds (Szerk.), *The handbook of school psychology* (2008. kiad., o. 791-807.). John Wiley & Sons, Inc.

- Dorio, N. B., Clark, K. N., Demaray, M. K., & Doll, E. M. (2020). School Climate Counts: A Longitudinal Analysis of School Climate and Middle School Bullying Behaviors. *International Journal of Bullying Prevention*, 2(4), 292–308. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00038-2>
- Dúll, A. (2009). *A környezetpszichológia alapkérdései: Helyek, tárgyak, viselkedés.* L'Harmattan.
- Duman, J., Aydin, H., & Ozfidan, B. (2018). Parents' involvement in their children's education: The value of parental perceptions in public education. *The Qualitative Report*, 23(8), 1836–1860.
- Dutta, V., & Sahney, S. (2016). School leadership and its impact on student achievement: The mediating role of school climate and teacher job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 941–958. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2014-0170>
- F. Lassú, Z., Serfőző, M., Sándor, M., Kolosai, N., & Pálffy, Z. (2015). Családi struktúra, szülői bánásmód és lélektani rugalmasság összefüggései serdülőkorban. *Alkalmazott pszichológia*, 15(1), 77–92. <https://doi.org/10.17627/alkpszich.2015.1.77>
- Falusi, A., Horti, K., Vatai, K., & Zsivkov, A. (2018). *Utrecht Work Engagement Scale (UWES – S) kérdőív fordítása.*
- Fatou, N., & Kubiszewski, V. (2018). Are perceived school climate dimensions predictive of students' engagement? *Social Psychology of Education*, 21(2), 427–446. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9422-x>
- Fejes, J. B. (2016). Mire jó a tanoda? *Esély*, 26(1), 29–56.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221–234. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221>
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.04.001>
- Fodor, S., & Molnár, A. (2020). Karaktererősségek az iskolában: Fogalmak, jellemzők és a fejlesztésre irányuló intervenciók. *Iskolakultúra*, 30(4–5), 20–39. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.4-5.20>
- Fodor, S., Páskuné, K. J., Máth, J., & Fehér, Á. (2021). A tanórán és iskolán kívüli tanulási elfoglaltságok motivációjának kvalitatív vizsgálata kiemelkedő kognitív képességű tanulóknál. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 76(2), 393–420.

<https://doi.org/10.1556/0016.2021.00012>

- Freiberg, H. J. (1999). *School Climate: Measuring, Improving, and Sustaining Healthy Learning Environments*. Falmer Press.
- Gage, N. A., Kramer, D. A., & Ellis, K. (2021). High School Students With Emotional and Behavioral Disorders Perceptions of School Climate. *Journal of Disability Policy Studies*, 32(2), 83–94. <https://doi.org/10.1177/1044207320934800>
- Garnezy, N., & Masten, A. S. (1986). Stress, competence, and resilience: Common frontiers for therapist and psychopathologist. *Behavior Therapy*, 17(5), 500–521. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(86\)80091-0](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(86)80091-0)
- Geréb, G. (1970). *Az iskola pszichés klímájáról*. Tankönykiadó Vállalat.
- 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. <https://doi.org/10.5812/ijem.3505>
- Gillham, J. E., Reivich, K. J., Freres, D. R., Chaplin, T. M., Shatté, A. J., Samuels, B., Elkon, A. G. L., Litzinger, S., Lascher, M., Gallop, R., & Seligman, M. E. P. (2007). School-based prevention of depressive symptoms: A randomized controlled study of the effectiveness and specificity of the penn resiliency program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75(1), 9–19. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.75.1.9>
- Goldberg Zacharia, M., & Yablon, Y. B. (2021). School bullying and students' sense of safety in school: The moderating role of school climate. *European Journal of Psychology of Education*, 1–17.
- Gottfredson, D. C. (2001). *Schools and delinquency*. Cambridge University Press.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School Climate Predictors of School Disorder: Results from a National Study of Delinquency Prevention in Schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412–444. <https://doi.org/10.1177/0022427804271931>
- Gray, C., Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 58(3), 203–210. <https://doi.org/10.1037/cap0000117>
- Grazia, V., & Molinari, L. (2021). School climate multidimensionality and measurement: A systematic literature review. *Research Papers in Education*, 36(5), 561–587. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1697735>
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T.-H., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 483–496.

<https://doi.org/10.1037/a0018562>

- Griffith, J. (1995). An empirical examination of a model of social climate in elementary schools. *Basic and Applied Social Psychology, 17*(1–2), 97–117.
- Griffith, J. (2000). School climate as group evaluation and group consensus: Student and parent perceptions of the elementary school environment. *The Elementary School Journal, 101*(1), 35–61.
- Gwozdzik, S., & Stiefel, L. (2023). Do Perceptions of School Climate Improve in High School for Students With Disabilities? *American Educational Research Journal, 60*(4), 667–695. <https://doi.org/10.3102/00028312231169243>
- Hakimzadeh, R., Besharat, M.-A., Khaleghinezhad, S. A., & Ghorban Jahromi, R. (2016). Peers' perceived support, student engagement in academic activities and life satisfaction: A structural equation modeling approach. *School Psychology International, 37*(3), 240–254. <https://doi.org/10.1177/0143034316630020>
- Halász, G. (1980). *Az iskolai szervezet elemzése: Kutatási beszámoló az iskolai szervezeti klíma empirikus vizsgálatáról*. MTA Pedagógiai Kutató Csoport.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1962). *The Organizational Climate of School*. Chicago University Press.
- Harsányiné, P. Á., Páskuné, K. J., Lestyán, E., Kós, N., & Szabóná, B. Á. (2017). Hátrányos helyzetű tanulók szociális és érzelmi intelligenciájának vizsgálata az Arany János tehetséggondozó programban. *Magyar Pszichológiai Szemle, 72*(4), 463–489. <https://doi.org/10.1556/0016.2017.72.4.1>
- Hart, A., & Heaver, B. (2013). Evaluating resilience-based programs for schools using a systematic consultative review. *Journal of Child and Youth Development, 1*(1), 27–53.
- Hart, A., & Heaver, B. (2015). *Resilience approaches to supporting young people's mental health: Appraising the evidence base for schools and communities*. University of Brighton/Boingboing.
- Henderson, A. T., Berla, N., & National Committee for Citizens in Education (Szerk.). (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. National Committee for Citizens in Education.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45*(3), 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hinton, P. R., Brownlow, C., McMurray, I., & Cozens, B. (2005). *SPSS explained*. Routledge.
- Hjemdal, O., Friborg, O., Stiles, T. C., Martinussen, M., & Rosenvinge, J. H. (2006). A New Scale for Adolescent Resilience: Grasping the Central Protective Resources Behind

- Healthy Development. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39(2), 84–96. <https://doi.org/10.1080/07481756.2006.11909791>
- Hoge, D. R., Smit, E. K., & Hanson, S. L. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth- and seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 117–127. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.117>
- Hoge, E. A., Austin, E. D., & Pollack, M. H. (2007). Resilience: Research evidence and conceptual considerations for posttraumatic stress disorder. *Depression and Anxiety*, 24(2), 139–152. <https://doi.org/10.1002/da.20175>
- Homoki, A., Czinderi, K., Segal, H., Sándor, Z., & Fodorné Vidó, R. (2016). *A CYRM 28 gyermek és ifjúsági reziliencia skála magyar adaptált változatának jellemzői és a GYIRM 25-20 magyar gyermek és ifjúsági reziliencia skálák validálása családjaikban élő és családjaikból kiemelt serdülők körében*. <http://mindenholotthon.hu/reziliencia-2016-teljes.pdf>
- Homoki, A., & Rácz, A. (2017). *A hatékonyság és rezilienciamérések tapasztalatai a gyermekvédelmi szakellátásban*. 3, 56-72.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105–130. <https://doi.org/10.1086/499194>
- Hoy, W. K., Miskel, C. G., & Tarter, C. J. (1991). *Educational administration: Theory, research, and practice* (4th ed). McGraw-Hill.
- 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. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534.
- Jagodics, B., Kóródi, K., & Szabó, É. (2020). Az észlelt tanári énhatékonyságot befolyásoló tényezők vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában (2. Rész). *Iskolakultúra*, 30(11), 24–43. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.11.24>
- Jagodics, B., Nagy, K., Szénási, S., Varga, R., & Szabó, É. (2020). Az iskolai leterheltség és kiegészítés vizsgálata a Követelmény–Erőforrás Modell segítségével magyar általános iskolások körében. *Alkalmazott Pszichológia*, köt. 20. issue 1. ISSN 1419872X. <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2020.1.57>
- Jagodics, B., & Szabó, É. (2021). Egyetemi hallgatók normáinak összefüggése a motivációval és az észlelt oktatói kiegészéssel. *Iskolakultúra*, 31(7–8), 28–46.

<https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.07-08.28>

- Jámbori, S., Kőrössy, J., & Szabó, É. (2019). A reziliencia, az énhatékonyság és az iskolai kötődés szerepe a szándékos önszabályozás folyamatában. *Magyar Pedagógia*, *119*(1), 75–94. <https://doi.org/10.17670/MPed.2019.1.75>
- Járai, R., Vajda, D., Hargitai, R., Nagy, L., Csókási, K., & Kiss, E. (2015). A Connor-Davidson Reziliencia Kérdőív 10 itemes változatának jellemzői. *Alkalmazott pszichológia*, *15*(1), 129–136. <https://doi.org/10.17627/alkpszich.2015.1.129>
- JASP Team. (2022). *JASP* (0.16.1) [Software]. BiBTeX.
- Jefferies, P., McGarrigle, L., & Ungar, M. (2018). The CYRM-R: A Rasch-Validated Revision of the Child and Youth Resilience Measure. *Journal of Evidence-Based Social Work*, *16*(1), 70–92. <https://doi.org/10.1080/23761407.2018.1548403>
- Jenkins, P. H. (1997). School Delinquency and the School Social Bond. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, *34*(3), 337–367. <https://doi.org/10.1177/0022427897034003003>
- Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., Ke, X., & Lu, Z. (2009). The Influence of Student Perceptions of School Climate on Socioemotional and Academic Adjustment: A Comparison of Chinese and American Adolescents. *Child Development*, *80*(5), 1514–1530. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01348.x>
- Johnson, B., & Stevens, J. J. (2006). Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning Environments Research*, *9*(2), 111–122. <https://doi.org/10.1007/s10984-006-9007-7>
- Johnson, M. K., Crosnoe, R., & Elder, G. H. (2001). Students' Attachment and Academic Engagement: The Role of Race and Ethnicity. *Sociology of Education*, *74*(4), 318. <https://doi.org/10.2307/2673138>
- Kasik, L., Gál, Z., Jámbori, S., Tóth, E., Jagodics, B., & Szabó, É. (2022). Az iskolai kudarcok tényezői – egy lehetséges preventív modell keretei. *Magyar Pedagógia*, *122*(1), 3–19. <https://doi.org/10.17670/MPed.2022.1.3>
- Katsantonis, I. G. (2019). Investigation of the Impact of School Climate and Teachers' Self-Efficacy on Job Satisfaction: A Cross-Cultural Approach. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *10*(1), 119–133. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10010011>
- Kiss E. C., Vajda D., Káplár M., Csókási K., Hargitai R., & Nagy L. (2015). A 25-itemes Connor—Davidson Reziliencia Skála (CD-RISC) magyar adaptációja. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, *16*(1), 93–113. <https://doi.org/10.1556/Mental.16.2015.1.4>
- Kóródi, K., Jagodics, B., & Szabó, É. (2020). Az észlelt tanári hatékonyságot befolyásoló

- tényezők vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában (1. rész): A Tanári Énhatékonyság Kérdőív és a Relatív Énhatékonyság Kérdőív pszichometriai vizsgálata. *Iskolakultúra*, 30(10), 38–52.
<https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.10.38>
- Kóródi, K., & Szabó, É. (2019a). A tanulmányi reziliencia értelmezése: Kutatási, prevenciós és intervenciós lehetőségek. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74(4), 527–545.
<https://doi.org/10.1556/0016.2019.74.4.6>
- Kóródi, K., & Szabó, É. (2019b). Proszociális és agresszív viselkedések normavizsgálata és az iskolai klímával való összefüggései. In A. Varga, H. Andl, & Z. Molnár-Kovács (Szerk.), *Neveléstudomány—Horizontok és dialógusok. Absztraktkötet: XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia* (o. 202.). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet.
- Kóródi, K., Szabó, É., & Jagodics, B. (2022). A Tanulmányi Reziliencia Kérdőív magyar változatának adaptálása általános és középiskolás mintán. *Iskolakultúra*, 32(5), 46–56.
<https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2022.5.46>
- Kóródi, K., Szél, E., & Szabó, É. (2022). A Serdülő Reziliencia Kérdőív (READ) magyar nyelvű adaptációja. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 77(4), 483–505.
<https://doi.org/10.1556/0016.2022.00036>
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96–104. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.96>
- Kovács M., & Kovács E. (2012). ‘Are medical students in danger?’ – Burnout and engagement to medical studies in Hungary. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 13(2), 163–179. <https://doi.org/10.1556/Mental.13.2012.2.4>
- Kozéki, B. (1991). *Az iskolaethosz és a személyiségstruktúra kölcsönhatása*. Akadémiai Kiadó.
- Kozma, T. (1985). *Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- La Salle, T. P., Rocha-Neves, J., Jimerson, S., Di Sano, S., Martinsone, B., Majercakova Albertova, S., Gajdošová, E., Baye, A., Deltour, C., Martinelli, V., Raykov, M., Hatzichristou, C., Palikara, O., Szabó, É., Arlauskaitė, Z., Athanasiou, D., Brown-Earle, O., Casale, G., Lampropoulou, A., ... Zvyagintsev, R. (2021). A multinational study exploring adolescent perception of school climate and mental health. *School Psychology*, 36(3), 155–166. <https://doi.org/10.1037/spq0000430>

- 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. <https://doi.org/10.1177/0038040709356563>
- Lazarides, R., & Rubach, C. (2017). Instructional characteristics in mathematics classrooms: Relationships to achievement goal orientation and student engagement. *Mathematics Education Research Journal*, 29(2), 201–217. <https://doi.org/10.1007/s13394-017-0196-4>
- Lee, J.-S. (2012). The effects of the teacher–student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research*, 53, 330–340. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.04.006>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2009). A Review of Empirical Evidence About School Size Effects: A Policy Perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 464–490. <https://doi.org/10.3102/0034654308326158>
- Lindstrom Johnson, S., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2022). School Climate. In *School Climate*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781138609877-REE197-1>
- Lleras, C. (2008). Do skills and behaviors in high school matter? The contribution of noncognitive factors in explaining differences in educational attainment and earnings. *Social Science Research*, 37(3), 888–902. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2008.03.004>
- Lobo, J. (2022). *The Mediating Role of Perceived Instructor’s Emotional Support to Students’ Academic Resiliency and School Engagement* [Preprint]. In Review. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2231054/v3>
- Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offredi, I., Giorgetti, M., & Vernice, M. (2019). The Impact of School Climate on Well-Being Experience and School Engagement: A Study With High-School Students. *Frontiers in Psychology*, 10, 2482. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02482>
- Loukas, A., & Robinson, S. (2004). Examining the Moderating Role of Perceived School Climate in Early Adolescent Adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 14(2), 209–233. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2004.01402004.x>
- Lovelace, M. D., Reschly, A. L., & Appleton, J. J. (2017). Beyond School Records: The Value of Cognitive and Affective Engagement in Predicting Dropout and On-Time Graduation. *Professional School Counseling*, 21(1), 1096-2409-21.1. <https://doi.org/10.5330/1096-2409-21.1.70>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000a). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3), 543–562.

<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>

- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, *12*(1), 73–84. <https://doi.org/10.1080/13603120701576241>
- Maker, C. J., & Nielson, A. B. (1996). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners* (2nd ed). Pro-Ed.
- Malecki, C. K., & Elliot, S. N. (2002). Children’s social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, *17*(1), 1–23. <https://doi.org/10.1521/scpq.17.1.1.19902>
- Martin, A. J. (2011). Courage in the classroom: Exploring a new framework predicting academic performance and engagement. *School Psychology Quarterly*, *26*(2), 145–160. <https://doi.org/10.1037/a0023020>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0143034312472759>
- Martin, A. J., & Collie, R. J. (2019). Teacher–student relationships and students’ engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter? *Journal of Educational Psychology*, *111*(5), 861–876. <https://doi.org/10.1037/edu0000317>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, *43*(3), 267–281. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008a). Academic buoyancy: Towards an understanding of students’ everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, *46*(1), 53–83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008b). Workplace and Academic Buoyancy: Psychometric Assessment and Construct Validity Amongst School Personnel and Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *26*(2), 168–184. <https://doi.org/10.1177/0734282907313767>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, *50*(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Masten, A., Powell, J. L., & Luthar, S. (2003). A resilience framework for research, policy and practice. *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*, *1*(25), 153.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American*

- Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Masten, A. S. (2018). Resilience Theory and Research on Children and Families: Past, Present, and Promise: Resilience Theory and Research. *Journal of Family Theory & Review*, 10(1), 12–31. <https://doi.org/10.1111/jftr.12255>
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425–444. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005812>
- Matthews, N. (2020). The rise of resilience in a new era. *Traumatology*, 26(3), 248–252. <https://doi.org/10.1037/trm0000235>
- Maxwell, S., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., & Bromhead, D. (2017). The Impact of School Climate and School Identification on Academic Achievement: Multilevel Modeling with Student and Teacher Data. *Frontiers in Psychology*, 8, 2069. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02069>
- Mayer, K., & Lukács, A. (2017). Bűnelkövetők személyiséglélektani vizsgálata. *Egészségtudományi Közlemények*, 7(2), 52–57.
- McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>
- McGuffey, C. (1982). Facilities. In H. J. Walbert (Szerk.), *Improving Educational Standards and Productivity*. (o. 237-288.). McCutchan.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting student connectedness to school: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 72, 138-146.
- Miller, A. L., Fassett, K. T., & Palmer, D. L. (2021). Achievement goal orientation: A predictor of student engagement in higher education. *Motivation and Emotion*, 45(3), 327–344. <https://doi.org/10.1007/s11031-021-09881-7>
- Miller, M. D., Brownell, M. T., & Smith, S. W. (1999). Factors That Predict Teachers Staying in, Leaving, or Transferring from the Special Education Classroom. *Exceptional Children*, 65(2), 201–218. <https://doi.org/10.1177/001440299906500206>
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2010). Student and Teacher Perceptions of School Climate: A Multilevel Exploration of Patterns of Discrepancy. *Journal of School Health*, 80(6), 271–279. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00501.x>
- Molnár, A., & Fodor, S. (2022). *Pozitív pszichológia a munkahelyen: Az erősségek használata és fejlesztési lehetőségei a szervezetekben*. <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2022.1.147>

- Morrison, G. M., & Allen, M. R. (2009). Promoting Student Resilience in School Contexts. *Theory Into Practice*, 46(2), 162–169. <https://doi.org/10.1080/00405840701233172>
- Ni, H., Li, C., Li, B., & Xi, H. (2020). Elementary students' perceptions of classroom resilience-promoting factors in China and the United States. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(1), 62–73. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1523030>
- Nickerson, A. B., Singleton, D., Schnurr, B., & Collen, M. H. (2014). Perceptions of School Climate as a Function of Bullying Involvement. *Journal of Applied School Psychology*, 30(2), 157–181. <https://doi.org/10.1080/15377903.2014.888530>
- Okubanjo Oluremi. (2014). ACADEMIC PERSEVERANCE, CLASS ATTENDANCE AND STUDENTS' ACADEMIC ENGAGEMENT: A CORRELATIONAL STUDY. *European Journal of Educational Sciences*, 1(2), 133-140.
- Padron, Y. N., Waxman, H. C., & Huang, S.-Y. L. (1999). Classroom Behavior and Learning Environment Differences Between Resilient and Nonresilient.. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 4(1), 65–82. https://doi.org/10.1207/s15327671espr0401_5
- Páskuné, K. J. (2007). A munkahelyi légkör kommunikációs vonatkozásai. In A. Mészáros (Szerk.), *Kommunikáció és konfliktuskezelés a munkahelyen* (o. 51–70). ELTE Eötvös Kiadó.
- Patakfalvi-Czirják Á., Papp Z. A., & Neumann E. (2018). Az iskola nem sziget. Oktatási és társadalmi reziliencia multietnikus környezetben. *Educatio*, 27(3), 474–480. <https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.3.9>
- Perlich, P. (1969). *Architektur im Dienste der Pädagogik. Ein Beitrag zur Planung von Grund- und Hauptschulen sowie verwandten Systemen*. Wuppertal.
- Péter-Szarka, S., Tímár, T., & Balázs, K. (2015). *Az Iskolai Kreatív Klíma Kérdőív*. <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2015.2.107>
- Robayo-Tamayo, M., Blanco-Donoso, L. M., Román, F. J., Carmona-Cobo, I., Moreno-Jiménez, B., & Garrosa, E. (2020). Academic engagement: A diary study on the mediating role of academic support. *Learning and Individual Differences*, 80, 101887. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101887>
- 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. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11020025>
- Romer, J. (2016). The Korean Utrecht Work Engagement Scale-Student (UWES-S): A factor

- validation study. *TPM - Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 1, 65–81. <https://doi.org/10.4473/TPM23.1.5>
- Ross, N., Gilbert, R., Torres, S., Dugas, K., Jefferies, P., McDonald, S., Savage, S., & Ungar, M. (2020). Adverse childhood experiences: Assessing the impact on physical and psychosocial health in adulthood and the mitigating role of resilience. *Child Abuse & Neglect*, 103, 104440. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104440>
- Rudd, G., Meissel, K., & Meyer, F. (2021). Measuring academic resilience in quantitative research: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 34, 100402. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100402>
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 23(1), 53–70. <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>
- Salle, T. P. L., Meyers, J., Varjas, K., & Roach, A. (2015). A Cultural-Ecological Model of School Climate. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(3), 157–166. <https://doi.org/10.1080/21683603.2015.1047550>
- Samel, A. N., Sondergeld, T. A., Fischer, J. M., & Patterson, N. C. (2011). The Secondary School Pipeline: Longitudinal Indicators of Resilience and Resistance in Urban Schools Under Reform. *The High School Journal*, 94(3), 95–118. <https://doi.org/10.1353/hsj.2011.0005>
- Sanders, S. M., Durbin, J. M., Anderson, B. G., Fogarty, L. M., Giraldo-Garcia, R. J., & Voight, A. (2018). Does a rising school climate lift all boats? Differential associations of perceived climate and achievement for students with disabilities and limited English proficiency. *School Psychology International*, 39(6), 646–662. <https://doi.org/10.1177/0143034318810319>
- Sapungan, G. M., & Sapungan, R. M. (2014). Parental Involvement in Child's Education: Importance, Barriers and Benefits. *Asian Journal of Management Sciences and Education*, 3(2), 42–48.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schoen, L. T., & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: A response to a call for conceptual clarity¹. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129–153. <https://doi.org/10.1080/09243450802095278>
- Serrano, C., Andreu, Y., Murgui, S., & Martínez, P. (2019). Psychometric Properties of

- Spanish Version Student Utrecht Work Engagement Scale (UWES–S–9) in High-school Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 22, E21. <https://doi.org/10.1017/sjp.2019.25>
- Siegle, D., Rubenstein, L. D., & Mitchell, M. S. (2014). Honors Students' Perceptions of Their High School Experiences: The Influence of Teachers on Student Motivation. *Gifted Child Quarterly*, 58(1), 35–50. <https://doi.org/10.1177/0016986213513496>
- Silliman, B. (2004). Key Issues in the Practice of Youth Development. *Family Relations*, 53(1), 12–16. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2004.00003.x>
- Singh, K., & Billingsley, B. S. (1998). Professional Support and Its Effects on Teachers' Commitment. *The Journal of Educational Research*, 91(4), 229–239. <https://doi.org/10.1080/00220679809597548>
- Skinner, E. A. (2016). Engagement and disaffection as central to processes of motivational resilience and development. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Szerk.), *Handbook of Motivation at School* (o. 145-168.). Routledge.
- 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. <https://doi.org/10.1177/0165025420924122>
- Stiefel, L., Shiferaw, M., Schwartz, A. E., & Gottfried, M. (2018). Who Feels Included in School? Examining Feelings of Inclusion Among Students With Disabilities. *Educational Researcher*, 47(2), 105–120. <https://doi.org/10.3102/0013189X17738761>
- Stuart, M., Lido, C., Morgan, J., Solomon, L., & May, S. (2011). The impact of engagement with extracurricular activities on the student experience and graduate outcomes for widening participation populations. *Active Learning in Higher Education*, 12(3), 203–215. <https://doi.org/10.1177/1469787411415081>
- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A., & Martin, M. (2009). The Significance of Relationships: Academic Engagement and Achievement among Newcomer Immigrant Youth. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 111(3), 712–749. <https://doi.org/10.1177/016146810911100308>
- Szabó D. F. (2017). A reziliencia értelmezésének lehetőségei: Kihívások és nehézségek. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72(2), 247–262. <https://doi.org/10.1556/0016.2017.72.2.6>
- Szabó, É., Kóródi, K., Szél, E., & Jagodics, B. (2022). Facing the Inevitable: The Effects of Coronavirus Disease Pandemic and Online Teaching on Teachers' Self-Efficacy, Workload and Job Satisfaction. *European Journal of Educational Research*, 11(1),

- 151–162. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.151>
- Szabó, É., & Lőrinczi, J. (1998). Az iskola légkörének lehetséges pszichológiai mutatói. *Magyar Pedagógia*, 98.(3.), 211-229.
- Szabó, É., Zsadányi, Z., & Szabó Hangya, L. (2015). Ki szeret iskolába járni? Az iskolai kötődés, a motiváció, az énhatékonyság és a tanulmányifelelősség-vállalás vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25(10), 5–20. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.10.5>
- Széll, K., Szabó, L., & Fehérvári, A. (2020). Iskolai kötődés, iskolai klíma diák és pedagógus szemmel. *Iskolakultúra*, 30(8), 21–40. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.8.21>
- Szokolszky, Á., & V. Komlósi, A. (2015). A “reziliencia-gondolkodás” felemelkedése – ökológiai és pszichológiai megközelítések. *Alkalmazott pszichológia*, 15(1), 11-26. <https://doi.org/10.17627/alkpszich.2015.1.11>
- Taber, K. S. (2018). The Use of Cronbach’s Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273–1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Tanner, C. K., & Lackney, J. A. (2006). *Educational facilities planning: Leadership, architecture, and management*. Pearson.
- Tetzner, J., Becker, M., & Maaz, K. (2017). Development in multiple areas of life in adolescence: Interrelations between academic achievement, perceived peer acceptance, and self-esteem. *International Journal of Behavioral Development*, 41(6), 704–713. <https://doi.org/10.1177/0165025416664432>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D’Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- The Jamovi Project* (2.2.5.0). (2019). [Software]. Jamovi. <https://www.jamovi.org>
- Thornberg, R., & Elvstrand, H. (2012). Children’s experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44–54. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.010>
- Tímár, É. (1994). Városi és községi iskolák tanítási klímájának sajátosságai. *Magyar Pedagógia*, 94.(3-4.), 253-274.
- Tímár, É. (2006). Tantestületi légkörvizsgálat. *Iskolakultúra*, 3., 11-23.
- Tóth, E., Fejes, J. B., Patai, J., & Csapó, B. (2016). Reziliencia a magyar oktatási rendszerben egy longitudinális program adatainak tükrében. *Magyar Pedagógia*, 116(3), 339–363. <https://doi.org/10.17670/MPed.2016.3.339>
- Tudor, K. E., & Spray, C. M. (2017). Approaches to measuring academic resilience: A systematic review. *International Journal of Research Studies in Education*, 7(4).

- <https://doi.org/10.5861/ijrse.2017.1880>
- Uline, C., & Tschannen-Moran, M. (2008). The walls speak: The interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. *Journal of Educational Administration, 46*(1), 55–73. <https://doi.org/10.1108/09578230810849817>
- Ungar, M. (Szerk.). (2012). *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*. Springer.
- Ungar, M. (2013). Resilience, Trauma, Context, and Culture. *Trauma, Violence, & Abuse, 14*(3), 255–266. <https://doi.org/10.1177/1524838013487805>
- V. Komlósi, A., & Richter, J. (2015). Az egyéni és közösségi reziliencia kapcsolata a vörösiszap-katasztrófa tapasztalatainak fényében. *Alkalmazott pszichológia, 15*(1), 61–76. <https://doi.org/10.17627/alkpszich.2015.1.61>
- Van Houtte, M. (2005). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement, 16*(1), 71–89. <https://doi.org/10.1080/09243450500113977>
- Voight, A., Austin, G., & Hanson, T. (2013). *A climate for Academic Success: How school climate distinguishes schools that are beating the achievement odds (Full Report)*. WestEd.
- Waasdorp, T. E., Pas, E. T., O’Brennan, L. M., & Bradshaw, C. P. (2011). A Multilevel Perspective on the Climate of Bullying: Discrepancies Among Students, School Staff, and Parents. *Journal of School Violence, 10*(2), 115–132. <https://doi.org/10.1080/15388220.2010.539164>
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). *Development and psychometric evaluation of the resilience scale. 1*(2), 165–178.
- Wang, C., Berry, B., & Swearer, S. M. (2013). The Critical Role of School Climate in Effective Bullying Prevention. *Theory Into Practice, 52*(4), 296–302. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829735>
- Wang, J., Tigelaar, D. E. H., Luo, J., & Admiraal, W. (2022). Teacher beliefs, classroom process quality, and student engagement in the smart classroom learning environment: A multilevel analysis. *Computers & Education, 183*, 104501. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104501>
- Wang, M. C., & Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. In *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*. L. Erlbaum Associates.
- Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School Climate: A Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review, 28*(2), 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>

- Wardle, F. (1996). Proposal: An anti-bias and ecological model for multicultural education. *Childhood Education*, 72(3), 152–156.
- Waxman, H. C., Huang, S. L., & Padron, Y. N. (1997). Motivation and Learning Environment Differences between Resilient and Nonresilient Latino Middle School Students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19(2), 137–155. <https://doi.org/10.1177/07399863970192003>
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' Perceptions of School Climate During the Middle School Years: Associations with Trajectories of Psychological and Behavioral Adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40(3–4), 194–213. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9143-y>
- Werner, E. E. (2013). What can we learn about resilience from large-scale longitudinal studies? In S. Goldstein & R. B. Brooks (Szerk.), *Handbook of resilience in children* (o. 87–102). Springer.
- Werner, E. E., & Johnson, J. L. (2002). Can we apply resilience? In *Resilience and development* (o. 259–268). Springer.
- White, N., La Salle, T. P., Ashbey, J. S., & Meyers, J. (2014). A brief measure of adolescent perceptions of school climate. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 349–359.
- Windle, G., Bennett, K. M., & Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health and Quality of Life Outcomes*, 9(1), 8. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-9-8>
- Xerri, M. J., Radford, K., & Shacklock, K. (2018). Student engagement in academic activities: A social support perspective. *Higher Education*, 75(4), 589–605. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0162-9>
- Yang, C., Sharkey, J. D., Reed, L. A., Chen, C., & Dowdy, E. (2018). Bullying victimization and student engagement in elementary, middle, and high schools: Moderating role of school climate. *School Psychology Quarterly*, 33(1), 54–64. <https://doi.org/10.1037/spq0000250>
- Yang, J., Xu, J., & Zhang, H. (2022). Resiliency and academic engagement: A moderated mediation model. *Psychology in the Schools*, 59(5), 900–914. <https://doi.org/10.1002/pits.22654>
- Yaqub, R. M. S., & Gondal, B. J. (2020). Moderating Role of School Climate Into the Relationship Perceived Social Support, Perceived Rewards and Job Satisfaction Amongst the Newly Hired Educators: Evidence From Bahawalpur District. *Review of Education, Administration & LAW*, 3(3), 429–441. <https://doi.org/10.47067/real.v3i3.89>

- Yassur, E. (2001). A szervezeti légkör és az iskola vezetési stílusának összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 101.(2.), 171-190.
- You, S. (2011). Peer influence and adolescents' school engagement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 829–835. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.311>
- Yu, H., Shi, G., Li, J., & Yang, J. (2022). Analyzing the Differences of Interaction and Engagement in a Smart Classroom and a Traditional Classroom. *Sustainability*, 14(13), 8184. <https://doi.org/10.3390/su14138184>
- Zétényi, Á. (2002). *A tanulási eredményességet befolyásoló tényezők vizsgálata*.
- Zhang, H., & Huang, H. (2018). Decision-making self-efficacy mediates the peer support–career exploration relationship. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(3), 485–498. <https://doi.org/10.2224/sbp.6410>
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139–152. <https://doi.org/10.1177/0734282909344205>
- Zsolnai, A., Rácz, A., & Rácz, K. (2015). Szociális és érzelmi tanulás az iskolában. *Iskolakultúra*, 25(10), 59–68. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.10.59>

5. Táblázatok listája

1. táblázat - Az iskolai klíma aspektusai Cohen és munkatársai (2009) alapján.....	17
2. táblázat - Az iskolai klíma aspektusai Zullig és munkatársai (2010) alapján	18
3. táblázat - Az iskolai klíma aspektusai Thapa és munkatársai (2013) alapján	19
4. táblázat - Az iskolai klíma aspektusai Wang és Degol (2016) alapján	20
5. táblázat– Az iskolai klíma aspektusainak összehasonítása.....	21
6. táblázat - – Az iskolai klíma összetevőinek megfeleltetése a Georgia Iskolai Klíma Kérdőívben	39
7. táblázat - A nemzetközi értékek, valamint Hu és Bentler (1999) referenciaértékeinek összehasonlítása a megerősítő faktorelemzéssel tesztelt modellekkel	40
8. táblázat - A Georgia Iskolai Klíma Kérdőív alskáláinak leíró statisztikai adatai, illetve a nemek közötti összehasonlítás eredménye	41
9. táblázat - A Georgia Iskolai Klíma Kérdőív korosztályok közötti összehasonlítás eredményei (1 = általános iskolás, 2 = középiskolás, * $p < 0,05$).....	42
10. táblázat – A fejlesztő foglalkozáson résztvevők és nem résztvevők klímaéztelésének különbségei.....	43
11. táblázat - A Hangulat skála összefüggései a Georgia Iskolai Klíma kérdőív alskáláival...	44
12. táblázat – A Georgia Iskolai Klíma Kérdőív és a tanulmányi eredmény leíró statisztikai adatai.....	50
13. táblázat – A megerősítő faktorelemzés illeszkedésmutatói az Utrecht Munkával Kapcsolatos Elköteleződés Kérdőív tanuló változatának elemzésekor.....	51
14. táblázat – Az Utrecht Munkával Kapcsolatos Elköteleződés Kérdőív (UWES) leíró statisztikai adatai és a nemek közötti összehasonlítás eredményei	52
15. táblázat – Az iskolai klíma és a tanulmányok iránti elköteleződés kapcsolata (** $p < 0,001$).....	53
16. táblázat – A tanulmányok iránti elköteleződés és a különböző tantárgyakban elért eredmények összefüggései	54
17. táblázat – A harmadik empirikus vizsgálatban szereplő változók leíró statisztikai adatai.	61
18. táblázat – A teljes minta nemek és évfolyam szerinti eloszlásának statisztikai jellemzői.	70
19. táblázat - A negyedik empirikus vizsgálatba bevont változók leíró statisztikai adatai	74
20. táblázat - A vizsgálatban szereplő változók közötti korrelációs összefüggések (** $p < 0,001$).....	76
21. táblázat – A tanulmányi reziliencia moderáló hatása a reziliencia (személyes erőforrások) és a tanulmányi elköteleződés kapcsolatában – részletes statisztikai eredmények és mutatók	85
22. táblázat - A doktori kutatás keretében elvégzett négy empirikus vizsgálat áttekintése.....	94

6. Ábrajegyzék

1. ábra - Az Iskolai Klíma Kulturális-Ökológiai Modellje (Salle és mtsai., 2015).....	27
2. ábra - Az Iskolai Klíma összpontszám változása a 7. és a 12. évfolyam között (*p < 0,05)	43
3. ábra – A tanulmányok iránti elköteleződésre, mint függő változóra elvégzett lineáris regresszióelemzés eredménye (*p < 0,05).....	54
4. ábra – A harmadik empirikus vizsgálat hipotézisei.....	59
5. ábra – A mediációelemzéssel feltárt kapcsolatok a tanulmányi reziliencia, az osztályhoz tartozás és támogatás, valamint a tanulmányi elköteleződés kapcsolatrendszerében. A folytonos vonal a direkt kapcsolatot, a szaggatott vonal pedig az indirekt hatást ábrázolja. ...	63
6. ábra - A mediációelemzéssel feltárt kapcsolatok a kitartás, az adaptív segítségkérés és a negatív érzelmi reakciók hiányának, illetve az észlelt társas támogatás és osztályhoz való tartozás érzése és a tanulmányi elköteleződés kapcsolatrendszerében. Az ábra csak a statisztikailag szignifikáns útvonalakat tartalmazza. A folytonos vonal a direkt kapcsolatot, a szaggatott vonalak az indirekt (mediációs) hatásokat ábrázolják.....	64
7. ábra – A negyedik empirikus vizsgálat hipotéziseinek rendszere	69
8. ábra – Önbevalláson alapuló tanulmányi átlag, illetve a főbb tantárgyakban elért tanulmányi átlag. A hibasávok a szórást jelölik.	71
9. ábra – A résztvevő diákok szubjektív önértékelése a tanulmányaikkal kapcsolatban, összehasonlítva társaikkal.....	71
10. ábra – A kutatásban résztvevő diákok saját tanulmányi eredményével való elégedettsége	72
11. ábra – A Tanulmányi Rizikófaktor és Reziliencia Skála alapján felmért nehézségek megoszlása a kutatásban résztvevő diákok körében.....	76
12. ábra - A strukturális egyenletmodellezésben feltárt szignifikáns kapcsolatok a személyes erőforrások (reziliencia) és a tanulmányi reziliencia alszkálái között. ***p < 0,001, **p < 0,01	78
13. ábra - A strukturális egyenletmodellezésben feltárt szignifikáns kapcsolatok az észlelt iskolai klíma és a tanulmányi reziliencia alszkálái között. ***p < 0,001, **p < 0,01	79
14. ábra – A strukturális egyenletmodellezésben feltárt szignifikáns kapcsolatok a személyes erőforrások (reziliencia), az észlelt iskolai klíma, valamint a tanulmányi reziliencia és a tanulmányi elköteleződés között. ***p < 0,001, **p < 0,01	80
15. ábra - Az iskolai klíma direkt és indirekt hatása a tanulmányi rezilienciára. A szaggatott vonallal az indirekt kapcsolatot jelöltük. (**p < 0,001).....	80
16. ábra - Az iskola klíma direkt és indirekt hatása a tanulmányi elköteleződésre. A szaggatott vonallal az indirekt kapcsolatot jelöltük. (**p < 0,001).....	81
17. ábra – A reziliencia és a tanulmányi elköteleződés kapcsolata az adaptív segítségkérés mértéke alapján.....	82
18. ábra - A reziliencia és a tanulmányi elköteleződés kapcsolata a kitartás mértéke alapján.	83
19. ábra - A reziliencia és a tanulmányi elköteleződés kapcsolata a negatív érzelmi reakciók hiányának mértéke alapján	84
20. ábra – A reziliencia és a tanulmányi elköteleződés kapcsolata a tanulmányi reziliencia mértéke alapján.....	85

7. Mellékletek

1. sz. melléklet – Georgia Iskolai Klíma Kérdőív 7-12. osztályos diákok számára

Karikázd be azt a számot, ami leginkább kifejezi a véleményedet!

Iskolai kötődés				
	Egyáltalán nem érték egyet	Inkább nem érték egyet	Inkább egyetérték	Teljesen egyetérték
1. Szeretek iskolába járni	1	2	3	4
2. Legtöbbször várom, hogy iskolába menjek.	1	2	3	4
3. Úgy érzem, jól beilleszkedem az iskolámba.	1	2	3	4
4. Sikeresnek érzem magam az iskolában.	1	2	3	4
5. Úgy érzem, hogy a többiekhez is kötődöm az iskolában.	1	2	3	4
Jellemvonások				
	Egyáltalán nem érték egyet	Inkább nem érték egyet	Inkább egyetérték	Teljesen egyetérték
6. Igazságosan bánok másokkal.	1	2	3	4
7. Fontos számomra, hogy azt tegyem, ami helyes.	1	2	3	4
8. Nyitott vagyok más nézőpontokra és véleményekre is.	1	2	3	4
9. Hiszek abban, hogy jó dolog másoknak segíteni.	1	2	3	4
10. Az őszinteség számomra fontos jellemvonás.	1	2	3	4
11. Udvarias vagyok diáktársaimmal.	1	2	3	4
Fizikai környezet				
	Egyáltalán nem érték egyet	Inkább nem érték egyet	Inkább egyetérték	Teljesen egyetérték
12. Az iskolánk épülete jó állapotban van.	1	2	3	4
13. A tankönyveim érdekesek, jól lehet belőlük tanulni	1	2	3	4
14. Az iskolánkban a tanárok vigyáznak	1	2	3	4

a tantermek tisztaságára és rendjére.				
15. Az iskolánk diákjai büszkék az iskola jó állapotára és vigyáznak is rá (pl. a folyosók vagy illemhelyek tisztasága, rendezettsége).	1	2	3	4
Társas támogatás a felnőttektől				
	Egyáltalán nem érték egyet	Inkább nem érték egyet	Inkább egyetérték	Teljesen egyetérték
16. A tanárok tisztelettel bánnak velem.	1	2	3	4
17. Ebben az iskolában a felnőttek tisztelettel bánnak a diákokkal.	1	2	3	4
18. A felnőttek az iskolánkban minden diákkal igazságosan bánnak.	1	2	3	4
19. A tanárok minden diákkal igazságosan bánnak.	1	2	3	4
Kortársaktól kapott társas támogatás				
	Egyáltalán nem érték egyet	Inkább nem érték egyet	Inkább egyetérték	Teljesen egyetérték
20. Jól kijövök a többi diákkal az iskolában.	1	2	3	4
21. Ismerek az iskolában olyan diákot, aki segít, ha szükségem van rá (pl. házi feladattal, órai munkával, projekttel).	1	2	3	4
22. Az iskolánkban a diákok könnyen befogadják az újonnan érkezőket.	1	2	3	4
Kulturális elfogadással kapcsolatos kérdések				
	Egyáltalán nem érték egyet	Inkább nem érték egyet	Inkább egyetérték	Teljesen egyetérték
23. A diákok az iskolánkban tisztelettel bánnak egymással.	1	2	3	4
24. A diákok igazságosak egymással	1	2	3	4
25. A diákok tisztelettel bánnak más diákokkal, akármilyen is legyen a tanulmányi eredményük.	1	2	3	4
26. Ebben az iskolában igazságosan bánnak egymással a diákok származásuktól függetlenül.	1	2	3	4
27. Az iskolánkban minden diák, külső	1	2	3	4

megjelenésétől függetlenül, igazságos bánásmódban részesül.				
Rend és fegyelem				
	Egyáltalán nem értek egyet	Inkább nem értek egyet	Inkább egyetértek	Teljesen egyetértek
28. Úgy érzem, az iskolánkban magas tanulmányi eredményeket várnak el a diákoktól.	1	2	3	4
29. Az iskolánkban egyértelműek a viselkedési szabályok.	1	2	3	4
30. A tanítási órákon a diákok úgy viselkednek, hogy a tanárok tudnak tanítani, így én is tudok tanulni.	1	2	3	4
31. Az iskolánkban észreveszik, ha valaki jól viselkedik.	1	2	3	4
32. Ismerek az iskolában olyan felnőttet, aki segít, ha szükségem van rá.	1	2	3	4
Biztonság				
	Egyáltalán nem értek egyet	Inkább nem értek egyet	Inkább egyetértek	Teljesen egyetértek
33. Volt már úgy, hogy nem éreztem magam biztonságban az iskolában.	1	2	3	4
34. Már előfordult, hogy aggódtam amiatt, hogy a többiek bántani fognak	1	2	3	4
35. Volt már olyan helyzet, hogy aggódnom kellett testi épségemért az iskolában.	1	2	3	4
36. Az iskolánkban sokat verekednek a diákok.	1	2	3	4

2. sz. melléklet – Utrecht Munkával Kapcsolatos Elköteleződés Kérdőív tanulói változata (UWES-S)

Minden állítás esetében jelöld, hogy milyen gyakran fordul veled elő! Jelöld be a megfelelő számot mindegyik kijelentésnél!

0=Soha 6=Mindig

1. Tanulás közben, úgy érzem, tele vagyok energiával.
2. Úgy vélem, hogy a tanulmányaimnak valódi értelme és célja van.
3. Tanulás közben csak úgy repül az idő.
4. Tanulás közben erősnek és élénknek érzem magam.
5. Lelkesedem a tanulmányaimért.
6. Amikor tanulok, minden másról megfeledkezem magam körül.
7. A tanulmányaim inspirálnak engem.
8. Ébredés után alig várom, hogy nekilássak a tanulásnak.
9. Az elmélyült tanulás boldogsággal tölt el.
10. Büszke vagyok a tanulmányaimra.
11. Bele tudok merülni a tanulásba.
12. Képes vagyok sokáig egyhuzamban tanulni.
13. Számomra a tanulmányaim kihívásokat rejtenek.
14. A tanulás képes magával ragadni.
15. Ha a tanulmányaimról van szó, szellemileg sokat bírok.
16. Nehéz a tanulmányaimat és a magánéletemet elválasztani.
17. A tanulmányaim során akkor is mindig kitartok, ha nehézségeim támadnak.

3. sz. melléklet – Goodenow-féle Osztályhoz Tartozás és Támogatás Skála

**Mennyire értesz egyet magadra nézve a következő állításokkal?
Karikázd be a megfelelő válasz számát!**

1. Általában úgy érzem, hogy aktív résztvevője vagyok az óráknak.

egyáltalán nem értek egyet	nem értek egyet	egyedül értek, meg nem is	egyedül értek	teljesen egyedül értek
1	2	3	4	5

2. Általában úgy érzem, hogy figyelmen kívül hagynak az órákon.

egyáltalán nem értek egyet	nem értek egyet	egyedül értek, meg nem is	egyedül értek	teljesen egyedül értek
1	2	3	4	5

3. A tanárim kedvelnek.

egyáltalán nem értek egyet	nem értek egyet	egyedül értek, meg nem is	egyedül értek	teljesen egyedül értek
1	2	3	4	5

4. Az osztálytársaim javaslatokat, ötleteket kérnek tőlem.

egyáltalán nem értek egyet	nem értek egyet	egyedül értek, meg nem is	egyedül értek	teljesen egyedül értek
1	2	3	4	5

5. Szeretnék más osztályba járni.

egyáltalán nem értek egyet	nem értek egyet	egyedül értek, meg nem is	egyedül értek	teljesen egyedül értek
1	2	3	4	5

6. A tanárim bíznak a jó munkámban.

egyáltalán nem értek egyet	nem értek egyet	egyedül értek, meg nem is	egyedül értek	teljesen egyedül értek
1	2	3	4	5

7. Nehezen tudok barátkozni az osztálytársaimmal.

egyáltalán nem értek egyet	nem értek egyet	egyedül értek, meg nem is	egyedül értek	teljesen egyedül értek
1	2	3	4	5

8. A számomra fontos kérdéseket meg tudom beszélni a tanárimmal.

egyáltalán nem értek egyet	nem értek egyet	egyedül értek, meg nem is	egyedül értek	teljesen egyedül értek
1	2	3	4	5

9. Az osztályomnak fontos tagja vagyok.

egyáltalán nem értek egyet	nem értek egyet	egyedül értek, meg nem is	egyedül értek	teljesen egyedül értek
1	2	3	4	5

10. Az osztálytársaim odafigyelnek arra, amit mondok.

egyáltalán nem értek egyet 1	nem értek egyet 2	egyet is értek, meg nem is 3	egyetértek 4	teljesen egyetértek 5
11. A tanáraitam nem érdeklik az olyan emberek, mint én.				
egyáltalán nem értek egyet 1	nem értek egyet 2	egyet is értek, meg nem is 3	egyetértek 4	teljesen egyetértek 5
12. Az osztálytársaim adnak a véleményemre.				
egyáltalán nem értek egyet 1	nem értek egyet 2	egyet is értek, meg nem is 3	egyetértek 4	teljesen egyetértek 5
13. Az osztálytársaim olyannak szeretnek, amilyen vagyok.				
egyáltalán nem értek egyet 1	nem értek egyet 2	egyet is értek, meg nem is 3	egyetértek 4	teljesen egyetértek 5
14. Néha nem találom a helyem az osztályban.				
egyáltalán nem értek egyet 1	nem értek egyet 2	egyet is értek, meg nem is 3	egyetértek 4	teljesen egyetértek 5
15. Az osztálytársaim szívesen tanulnak, dolgoznak velem.				
egyáltalán nem értek egyet 1	nem értek egyet 2	egyet is értek, meg nem is 3	egyetértek 4	teljesen egyetértek 5
16. A tanárimnak fontos, hogy hogyan vélekedem a dolgokról.				
egyáltalán nem értek egyet 1	nem értek egyet 2	egyet is értek meg nem is 3	egyetértek 4	teljesen egyetértek 5
17. Engem ugyanannyira tekintetbe vesznek, mint az osztálytársaimat.				
egyáltalán nem értek egyet 1	nem értek egyet 2	egyet is értek meg nem is 3	egyetértek 4	teljesen egyetértek 5
18. A tanárim szívesen beszélgetnek velem.				
egyáltalán nem értek egyet 1	nem értek egyet 2	egyet is értek, meg nem is 3	egyetértek 4	teljesen egyetértek 5

4. sz. melléklet – Tanulmányi Reziliencia Kérdőív (ARS-30)

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, amelyek segíthetnek javítani a teljesítményedet. 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!

	Biztos vagyok benne, hogy nem így reagálnék	Szerintem nem így reagálnék	Nem tudom, hogy hogy reagálnék	Szerintem így reagálnék	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 telhetően megtennék, hogy kizárjam a negatív gondolataimait.	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. Bátorítanám 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. A teljesítményemhez igazítanám a céljaimat.	1	2	3	4	5
26. Bátorításért fordulnék a családomhoz és a barátaimhoz.	1	2	3	4	5
27. Az iskolai munkám javítása érdekében többet gondolkoznék az erősségeimen és gyengeségeimen.	1	2	3	4	5
28. Úgy érezném, hogy minden tönkrement és rossz irányba halad.	1	2	3	4	5
29. Jutalmakat és büntetéseket szabnék ki magamnak a	1	2	3	4	5

teljesítménytől függően.					
30. Alig várnám, hogy megmutassam, tudok javítani a jegyeimen.	1	2	3	4	5

5. sz. melléklet – Etikai engedély a 4. empirikus vizsgálathoz



EPKEB

Egyesített Pszichológiai Kutatásetikai Bizottság

EGYESÍTETT PSZICHOLÓGIAI KUTATÁSETIKAI BIZOTTSÁG

Etikai engedély

Az Egyesített Pszichológiai Kutatásetikai Bizottság (EPKEB) az alábbi kutatási tervet etikai szempontból értékelte, és annak végrehajtásához a(z) *Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Pszichológia Intézet, Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék* megbízásából hozzájárul.

Kutató: Kóródi Kitti

A kutatás felügyelője: Dr. Szabó Éva

Kutatás címe: A személyes és környezeti erőforrások hatása a tanulmányi rezilienciára

Referencia szám: 2022-45

Engedélyezés dátuma: 2022. március 24.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Kun Ágota', is written over a horizontal line.

EPKEB társelnök

Kun Ágota

vagy

Zimmer Márta

6. sz. melléklet – Tanulmányi Rizikófaktor és Reziliencia Skála

Jelöld be, ha az alábbiak közül történt veled hasonló az iskolás éveid alatt...

- Osztályt ismételttem: igen nem
- Év végén megbuktam egy tantárgyból: igen nem
- Egy másik osztályba mentem át: igen nem
- Eltanácsoltak az iskolából: igen nem
- Iskolát váltottam: igen nem
- Tanulási nehézségem van: igen nem
Amennyiben tudod, hogy milyen nehézséged van, írd ide:
- Olyan komoly betegségem van, ami hatással van az iskolai teljesítményemre: igen nem

- Egyéb:

7. sz. melléklet – Serdülő Reziliencia Kérdőív (READ-H)

	Egyáltalán nem értek egyet	Többnyire nem értek egyet	Egyet is értek és nem is	Többnyire egyetértek	Teljesen egyetértek
1. Ha keményen dolgozom, akkor elérem a céljaimat.	1	2	3	4	5
2. Akkor tudom a legtöbbet kihozni magamból, ha világosak a céljaim.	1	2	3	4	5
3. Vannak olyan barátaim vagy családtagjaim, akik bátorítanak.	1	2	3	4	5
4. Elégedett vagyok az eddigi életemmel.	1	2	3	4	5
5. A családban egyformán vélekedünk arról, hogy mik a fontos dolgok az életben.	1	2	3	4	5
6. Könnyen elérem, hogy kellemesen érezzék magukat körülöttem az emberek.	1	2	3	4	5
7. Tudom, hogyan érjem el a céljaimat.	1	2	3	4	5
8. Mindig tervet készítek, ha új dolgokba kezdek.	1	2	3	4	5
9. A barátaimmal mindig összetartunk.	1	2	3	4	5
10. Jól érzem magam a családommal.	1	2	3	4	5
11. Könnyen barátkozom.	1	2	3	4	5
12. Ha érzem, hogy nem lehet bizonyos dolgokon változtatni, akkor nem aggódom miattuk.	1	2	3	4	5
13. Jól be tudom osztani az időmet.	1	2	3	4	5
14. Vannak olyan barátaim vagy családtagjaim, akik tényleg törődnek velem.	1	2	3	4	5
15. A családban a legtöbb dologban egyetértünk.	1	2	3	4	5
16. Könnyen megtalálom a közös hangot új emberekkel.	1	2	3	4	5
17. Hiszek a képességeimben.	1	2	3	4	5
18. A családban vannak szabályok, amik leegyszerűsítik a hétköznapokat.	1	2	3	4	5
19. Szükség esetén mindig van valaki, akire számíthatok.	1	2	3	4	5
20. Amikor több lehetőség közül kell választanom,	1	2	3	4	5

majdnem mindig tudom, hogy mi a megfelelő számomra.					
21. A családom pozitívan tekint a jövőbe még akkor is, ha valami szomorú dolog történik.	1	2	3	4	5
22. Mindig tudok valami szórakoztatót, amiről lehet beszélgetni.	1	2	3	4	5
23. A magamba vetett hit átsegít a nehézségeken.	1	2	3	4	5
24. A családban támogatjuk egymást.	1	2	3	4	5
25. Mindig tudok valami vigasztalót mondani, amikor mások szomorúak.	1	2	3	4	5
26. Amikor a dolgok rosszra fordulnak, képes vagyok megtalálni a módját, hogy a legjobbat hozzam ki a helyzetből.	1	2	3	4	5
27. A családommal szeretjük együtt tölteni az időt.	1	2	3	4	5
28. Vannak olyan barátaim / családtagjaim, akik megbecsülnek engem.	1	2	3	4	5

