

A TANULMÁNYI REZILIENCIA ÉRTELMEZÉSE: KUTATÁSI, PREVENCIÓS ÉS INTERVENCIÓS LEHETŐSÉGEK

KÓRÓDI KITTI^{1,2} – SZABÓ ÉVA¹

¹ SZTE BTK Pszichológiai Intézet, Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék

² Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola

E-mail: kittikorodi@gmail.com

Beérkezett: 2019. július 3. – Elfogadva: 2020. január 18.

A reziliencia fogalma az utóbbi években a pszichológiai diskurzus egyik „sláger” kifejezésévé vált. Ennek is köszönhetően számos értelmezés jelent meg, amelyek egymással átfedésben vannak, hasonló tartalmakra reflektálnak. Oktatási kontextusban azokat a gyermekeket tekintik reziliensnek, akik hátrányos helyzetük ellenére tanulmányaikban sikeresek. A külföldi szakirodalmat áttekintve relevánsnak tűnik a fogalom kiterjesztése az átlagtól eltérő gyermekekre is (tanulási nehézséggel küzdők, tehetségesek). A tanulmány áttekinti a reziliencia meghatározásának és a fogalom operacionalizálásának nehézségeit, majd bemutatja a tanulmányi reziliencia relevanciáját, mérésének lehetőségeit. Megemlíti néhány külföldi és hazai jó gyakorlatot, amelyek közvetve a reziliencia fejlesztését célozzák, ugyanakkor rámutat a programok továbbfejlesztésének szükségességére is. Végül javaslatokat fogalmaz meg a tanulmányi reziliencia kutatásának koncepciójára.

Kulcsszavak: reziliencia, tanulmányi reziliencia, iskolai sikeresség

BEVEZETÉS

A reziliencia az utóbbi években a pszichológia egyik slágerfogalmává vált. Maga a kifejezés az ökológia és a biológia tudományában jelent meg először, de a társas, társadalmi alkalmazkodás és a biológiai alkalmazkodás, valamint annak nehézségei között vonható párhuzam alkalmassá tette a kifejezést arra, hogy az egyén és környezet közötti pszichológiai interakció nehézségeire adott válaszként is értelmezhezzük. Ennek köszönhetően a pszichológiai elméletek széles körben kezdtek el foglalkozni a fogalom 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. Tanulmányunk célja ezért egyrészt a fogalom definíciós nehézségeinek bemutatása, valamint annak megvizsgálása, hogy milyen értelemben használható ez a kifejezés az iskolai, tanulmányi kontextussal összefüggésben. Hogyan ragadható meg a tanulmányi reziliencia jelensége, mik a reziliens tanulók jellemzői, és milyen tanulói csoportokra lenne érdemes kiterjeszteni ezt a fogalmat?

A reziliencia fogalma és mérésének lehetőségei

A reziliencia definiálásával kapcsolatos nehézségek két egymástól eltérő megközelítésben öltöttek testet. 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 sokkhatásszerű drámai változáshoz kötött alkalmazkodást jelent. Ez a szemlélet jellemezte a pszichológia területén felbukkanó kezdeti rezilienciafelfogást is (Block és 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 jelen lévő nehézségekhez való alkalmazkodási képességgént határozzák meg (Ungar, 2012). Ez a megközelítés bizonyos mértékig átfedéseket mutat a stresszkezelés, a megküzdés (coping) fogalmaival. Ennek a felfogásnak az egyik legvégletesebb kifejeződése Benard (2006) felfogása, mely szerint minden gyermekben megszületik a potenciál és a kapacitás a fejlődésre, amelyet ő „*innát rezilienciának*” nevez, amely lényegében azonos a sikeres alkalmazkodás fogalmával. Az utóbbi fogalom inkább személyiség-lélektani megközelítésben elterjedt, míg a reziliencia inkább ökológiai hangsúlyú (Szokolszky és V. Komlósi, 2015).

A mai és a korábbi rezilienciaértelmezések integrálása, ötvözése kihívásokat és egyben lehetőségeket is jelent a kutatók számára (Szabó, 2017). A fenti definíciókhoz igazodva a nemzetközi és hazai rezilienciakutatások két fő irányzatot követnek. A *vonásalapú szemlélet* bizonyos személyiségjellemzők vizsgálata alapján következtet arra, hogy milyen eltérések okozhatják a rezilienciát (Masten, 2001). A kutatások fókuszában azonban egyre inkább elmozdult a *reziliencia mint folyamat* értelmezése felé, amely az ökológiai megközelítés alapján az egyén és a (társas) környezet közötti interakció, il-

letve a kockázati és védőfaktorok jelenléte következményeként alakul, változik és fejlődik, azaz a kettő dinamikus kapcsolatára épít (Luthar, Cicchetti és Becker, 2000). Így a modern elméletek elkezdtek az egyéni jellemzők és a környezet kölcsönhatásaként értelmezni a rezilienciát, amely együttesen teszi képessé az egyént arra, hogy nehézségei ellenére pozitív kimenetelt érjen el (Masten, Best és Garmezy, 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 (V. Komlósi és Richter, 2015) (Patakfalvi-Czirják, Papp és Neumann, 2018).

Az általános reziliencia mérésére leggyakrabban önkítöltős, kérdőíves módszereket alkalmaznak. A különböző elméleti keretekhez az adott koncepciót leginkább lefedő mérőeszközt fejlesztene ki. Az egyik leggyakrabban használt eszköz a Connor–Davidson Skála (Connor és 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 azonosítani a rezilienciát. Az eredeti kérdőív 25 tételes, melyeket ötfokú Likert-skálán kell megítélni; eredetileg 5 faktort mér, de a magyar mintán 6 faktort különítettek el. Ezek: a stressz mint lehetőség a megerősödésre, eredményesség, teherbírás, érzelmi stabilitás, változások elfogadása és biztonságos kapcsolatok, valamint a személyes kompetencia. A 25 tételes verzió mellett létrehoztak egy rövidített, egydimenziós 10 tételes skálát is, amely, bár az eredeti mérőeszközhöz épül, mégsem azonos azzal. Járai és munkatársai (2015) a magyar 25 tételes kérdőívből választottak ki 10 tételt, amely 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, Serfőző, Sándor, Kolosai és Pálffy, 2015; Mayer és Lukács, 2017). Jó megbízhatóságot mutatott a kérdőív, azonban a fenti kutatások mind eltérő itemszámot említene, 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, McGarrigle és Ungar, 2018). A skála magyar fordítása a Gyermekek- és Ifjúsági Rezilienciát Mérő Eszköz (GYIRM), aminek általános verziója 20, míg a gyermekvédelmi helyzetekre is kiegészített változata 25 tételt tartalmaz (Homoki, Czinderi, Segal, Sándor és Fodorné Vidó, 2016). Mindkét skála további 4 faktorra bontható: iskolai, családi és társas támogatás, éhatékonyság, 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.

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 értelmezzük azt (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 és 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 egy objektív eredményességmutató. A jegy kialakítása nemcsak a diák képességeit, kognitív teljesítményét tükrözi, hanem szerepet játszanak benne olyan tényezők is, mint a tanár személyes véleménye vagy a más tárgyakban elért eredmények is, így mindenképpen szükséges ennek az újragondolása (Csapó, 2002). Ezenkívül érdemes azt is figyelembe venni, hogy a jó tanulmányi eredmény is lehet relatív. A diákok egy része számára 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 rezilienciamutatónak tekinthető a bukás elkerülése is.

A jó teljesítmény eléréséhez a tanulónak számos nehézséggel kell szembenéznie, 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). Nemcsak a hátráltató tényezők összetettek, de a reziliencia szempontjából erőforrásként értelmezhető faktor 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. Ugyanakkor ez az értelmezés leszűkítené a fogalom használatát a tanulási nehézségekkel, hátrányos helyzettel küzdő diákok iskolai eredményességére, pedig rezilienciát tükrözhet a kiemelkedő képességű, tehetséges gyerekek sikeres beilleszkedése és eredményes iskolai pályafutása is.

Jelenleg még nagyon 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. Tanulmányunk célja, hogy áttekintse a tanulmányi reziliencia definiálásának nehézségeit, továbbá hogy az eddigi értelmezési keretek és kutatási eredmények, valamint az ezekre épülő preventív és fejlesztő programok bemutatásával ráirányítsuk a figyelmet a tanulmányi reziliencia fontosságára, egyrészt a hazai rezilienciakutatások megalapozása, másrészt pedig az iskolapszichológiai szemlélet és gyakorlat fejlesztése érdekében.

A tanulmányi reziliencia kutatása

Az oktatási (vagy tanulmányi) reziliencia az egyén azon kapacitása, amellyel a tanulmányi előmenetelét veszélyeztető akut és/vagy krónikus viszontagságokat leküzdí. Ez alapján, a szakirodalom a nehéz feltételek mellett jól teljesítő tanulókat nevezi reziliensnek (Wang, Haertel és Walberg, 1994; Martin, 2013). 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 rezilienciakutatások főleg a gyermek szocioökonómiai háttéréből kiindulva határozták meg az *oktatási reziliencia* fogalmát, miszerint reziliens tanuló az, aki hátrányos helyzete ellenére jól teljesít (Tóth, Fejes, Patai és Csapó, 2016). A vizsgálatok elsődleges célcsoportját ezért a gyermekvédelmi ellátásban lévő gyermekek köre jelentette (Homoki és 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 élnélküliség, tervezés, kontroll, higgadság (alacsony fokú szorongás) és elkötelezettség megléte szükséges (Martin és 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) előrejelzi a nagyobb akadályokhoz való pozitív adaptációt (tanulmányi reziliencia) is. A jelenlegi kutatásokban ez a fajta fogalmi különbségtétel még kevésbé elterjedt, létjogosultsága még nem egyértelmű. Feltehető azonban, hogy valóban lehet egy minőségi különbség a hétköznapi nehézségekkel való sikeres megbirkózás és a komoly hátrányok leküzdésében való sikeresség között. A két konstruktum világos elhatárolásához további kutatásokra lenne szükség, amelyek egyértelműen rámutatnának azokra a tényezőkre, amelyek jelenléte megkülönbözteti egymástól a nehézségekre adott sikeres válaszok két szintjét.

A tanulmányi reziliencia operacionalizálása

Az eltérő definíciók miatt a tanulmányi reziliencia mérése nehézségekbe ütközik. Egyrészt felmerül a tanulmányi reziliencia konceptualizálásának problémája, azaz hogy egyéni vonásként vagy egy folyamatként (folyamatközpontú) tekintünk erre a tényezőre (Windle, Bennett és Noyes, 2011; Tóth és mtsai, 2016). Másrészt a fogalom meghatározásában az egyes kutatók számos eltérő vonást hangsúlyoznak, amelyek önma-

gukban nem fedik le a teljes jelenséget. A tanulmányi reziliencia fogalmából kiindulva a kutatók azoknak a tényezőknek az azonosítását javasolják, melyek hozzásegíthetik a hátrányból induló tanulót a jó tanulmányi teljesítmény eléréséhez. 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 és 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 és Masten, 1986). 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, amely elősegíti a diákok eredményességét, kiegyensúlyozott iskolai teljesítményét. A reziliencia definiálásának függvényében a tanulmányok különböző protektív elemek meglétét és hatását vizsgálják a rezilienciával összefüggésben. Ezek egy része inkább a személyen belüli faktorokra vonatkozik, mint pl. a magas önértékelés, az énhatékonyság (Wang és mtsai, 1994) vagy iskolához való kötődés (Finn és Rock, 1997). A protektív tényezők másik csoportját környezeti faktorok jelentik, mint a társas kapcsolatok (Langenkamp, 2010) vagy az osztályklíma (Samel, Sondergeld, Fischer és Patterson, 2011). Fontos megjegyezni, hogy a protektív tényezők definiálása sem egyértelmű (Szabó, 2017).

A folyamatközpontú kutatások bár a teljességre törekcszenek, mégsem közvetlenül a rezilienciát mérik, hanem a veszélyeztető tényezők ellenére jól teljesítő tanulók sajátosságaiból következtetnek a reziliencia jelenlétére. Ebben a megközelítésben a protektív faktorokat mediáló tényezőként kezelik. Az 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, sikeres diákokat (Finn és Rock, 1997).

A tanulmányi reziliencia mérésére kifejlesztett eszközök

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 a többféle eszközzel. 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 mérik fel. A legismertebb mérőeszközök Martin és munkatársai kutatásaihoz és koncepciójához kötődnek. Elsőként az Academic Resilience skálát hozták létre, amely 6 tételt tartalmaz (Martin és 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 és Marsh, 2008). A kérdőívet végül kiegészítették egy rizikófaktorok felmérésére 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 10 negatív iskolai eseményt sorol fel (pl. bukás, tanulási nehézség, eltanácsolás), majd az ABS kérdőívben is szereplő 4 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 háttérében 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 megbízhatóan differenciálja a kérdőív a tanulmányi rezilienciát és a tanulmányi rugalmasságot, a kérdőívek mégis több bírálatot is kaptak, elsősorban a rövidség és a túlzottan általános megfogalmazások miatt (Tudor és Spray, 2017).

A kritikák ezen túl felvetik, 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, Austin és Pollack, 2007). Erre a koncepcióra épül az ARS-30 kérdőív (Academic Resilience Scale), amely egy konkrét iskolai helyzetre adott viselkedési és érzelmi válaszokat tárja fel (Cassidy, 2016). Az ARS-30 kérdőív az adaptív és nem adaptív kognitív-affektív és viselkedési válaszok segítségével méri a felsőoktatásban tanuló diákok rezilienciáját a tanulmányi akadályakkal szemben. Ez a kérdőív 30 állítást tartalmaz, amely felméri a diákok válaszait egy hipotetikus, iskolai teljesítmény-központú 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, amely a tanulmányi előmenetelüket fenyegeti. A kérdőív jelenleg magyar nyelven nem elérhető, validálásán és a fiatalabb korosztály számára történő adaptációján jelenleg is dolgozunk.

Skinner, Pitzer és Steele (2013) az adaptív és a maladaptív megküzdési stratégiák iskolai helyzetben történő vizsgálatára dolgozták ki a Multidimensional Measure of Coping kérdőívet. Az elméleti keretben motivációs rezilienciaként utalnak az elköteleződés, az érzelmi reakciókészség, a megküzdés és az azt követő megújult elköteleződés közötti dinamikára, ahol az elköteleződés jelenti azt az erőforrást, amely segíthet a tanulónak a nehézségekkel való adaptív megküzdésben és a feladathoz való visszatérésben (Skinner és Pitzer, 2012). Hiányos erőforrás esetén a tanuló inkább maladaptív megküzdési stratégiákat fog alkalmazni, ami hosszú távon a feladatból való kilépéshez, feladáshoz vezethet. A 11 különböző megküzdési stratégiát a kérdőív 55 iskolai szituációra adott egyéni válasz alapján méri fel. A kérdőívben szereplő szituációk általános jellege miatt széles korosztály felmérésére alkalmas. A magyar nyelven történő validálása során 4., 6. és 8. osztályos tanulókat vontak be a vizsgálatba. A kérdőív jó megbízhatóságot mutatott, az eredmények pedig alátámasztották a kapcsolatot az iskolai stresszel való megküzdés és a tanulmányi eredményesség között (Bank, 2017).

A különböző jellegű kérdőíveket áttekintve problémaként merül fel a jelenség sokféle értelmezése, az operacionalizálás nehézsége. 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.

A reziliens diák jellemzői

Az intervenciók tervezése és a célkitűzések érdekében szükséges meghatározni, de legalább körvonalazni azokat a tényezőket, amelyek hozzájárulnak a diákok rezilienciájához. A szakirodalomban számos leírást találunk, amelyek részben átfedő tulajdonságokat hangsúlyoznak. Egyes kutatások egyértelműen reziliensnek tekintik azokat, akik kiemelkedő eredményt érnek el, függetlenül a lehetőségeiktől vagy a társadalmi háttérüktől (pl. Waxman, Huang és Padron, 1997; Gonzalez és Padilla, 1997; Irvin, 2012), más kutatásban viszont a veszélyeztető és a protektív tényezők felmérése után mérlegelik a tanulók iskolai eredményeit, és ennek függvényében nevezik őket reziliensnek vagy nem reziliensnek (pl. Wayman, 2002; Li, Martin, Armstrong és Walker, 2011; Raskauskas, Rubiano, Offen és Wayland, 2015).

Összehasonlító elemzések eredményeként kiderült, hogy a jó tanulmányi eredményt elérő diákok abban különböznek a kevésbé jól teljesítő és a lemorzsolódó diákoktól, hogy jobban tudnak alkalmazkodni az iskolai elvárásokhoz és elkötelezettek a tanulmányaik iránt (Finn és 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 és Gabrhelová, 2017). A magas önértékelés, az élnélvéltség, az önálló döntéshozatal is növeli a tanulmányi rezilienciát (Wang és mtsai, 1994), csakúgy, mint a jó problémamegoldó képesség, a tapasztalatok konstruktív beépítése az élettörténetébe (Werner és Johnson, 2002), a kimagasló verbális képességek, a belső kontroll, a magas fokú önismeretre való igény (Clark, 1992; Garnezy, 1985; Maker és 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 (Pintrich és Schunk, 1996). Természetesen a hátrányokkal nem küzdő diákok iskolai sikerességéhez is szükségesek az erőfeszítések a mindennapi akadályokkal való megküzdéshez, de ezt nem rezilienciának, hanem tanulmányi rugalmasságnak nevezzük (Martin, 2013). Ezekből a leírásokból világosan kitűnik, hogy a reziliens diákra vonatkozó elméleti modellek leginkább a vonáslapú rezilienciafelfogáshoz kapcsolódnak. Amikor a környezethez való alkalmazkodásról, vagy a megfelelő barátságokról beszélnek, a kutatók mindig a diák képességeiből indulnak ki. 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 eset-

ben támogatják ezeket a pozitív stratégiákat. Például, ha egy nehéz körülmények között élő diák keresi a jobban tanuló és sikerebb 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 rezilienciakutatások célcsoportját leginkább a hátrányokkal küzdő, és/vagy gyengébb kognitív képességekkel bíró, de ennek ellenére jól teljesítő diákok jelentik. Azonban nemcsak az ő esetükben jelenthet megterhelést az iskolai követelményeknek való megfelelés. A kiemelkedő képességű, tehetséges diákok esetében szintén beszélhetünk tanulmányi rezilienciáról, mert az átlagtól való pozitív irányú eltérés is járhat teherrel – a kortársak elutasítóak lehetnek velük szemben, akár zaklathatják is őket. További nehezítő körülmények lehetnek a negatív osztálynormák vagy a pedagógusok intoleráns attitűdjei a kiemelkedő gyerekek különtségével, viselkedéses és teljesítménybeli furcsaságaival szemben, azaz az ő esetükben is beszélhetünk hátráltató tényezőkről. Ugyanakkor erőforrásként jelentkezhet a szülői támogatás, a kiemelkedő és önbizalmat építő sikerek a tehetséggel összefüggő területen, egyfajta kiválasztottságot vagy elhivatottságot jelentő öndefiníció vagy a szenvedélyes kitartás a tehetsége kibontakoztatásával összefüggésben.

Reis, Colbert és Hébert (2004) azokat a tényezőket igyekeztek feltárni, amelyek a tehetséges gyermekek rezilienciafejlődését segítik. Ezek a tényezők az önmagukban való hit, az elhivatottság és a társas támogatás (barátok, család, tanárok stb.). Az önismertetre való igény igen nagy volt ezeknél a gyermekeknél, melynek segítségével megérthették, hogy kik ők, milyen lehetőségeik vannak, és ennek tudatában reális célokat tudtak kitűzni önmaguk elé.

A kiemelkedő képességű diákok azonban nemcsak ebben az értelemben lehetnek a rezilienciakutatások célcsoportja. Sok esetben bár a diák kimagasló intellektuális, kognitív képességekkel rendelkezik, a tantárgyak többségében azonban mégis az elvártnál rosszabban teljesít; őket nevezi a szakirodalom alulteljesítő tehetségeknek (Gyarmathy, 2002). Az „alulteljesítő” helyett egyre inkább szorgalmazták az „alulellátott” kifejezést. Ez jól kifejezi azt, hogy számos tehetséges gyermek kivételes képessége nem derül ki a pedagógusok, szülők számára, mivel a tanulási nehézségei kerülnek előtérbe, így nem kapnak megfelelő fejlesztést. Másrészt az is lehetséges, hogy tehetségeivel kompenzálja az elmaradásait, így tanulási nehézségére sem derül fény (Baum, Owen és Dixon, 1991). A tanuló egyik esetben sem éri el a képességei alapján várható szintet, ennek következményeképp alacsony önértékelés, szorongás és reményvesztettség lehet jellemző rá (Guyer, 1997). Amennyiben azonban fény derülne mind a tehetségeire, mind pedig a tanulási nehézségére, családi, pedagógiai és pszichológiai megsegítéssel a gyermek kibontakoztathatná adottságait és képességeit. A megsegítés folyamán szerepet kaphatnának azok a pszichológiai erőforrások, amelyekre a különleges bánásmódot igénylő gyermekek támaszkodhatnak. Ebben az értelemben tehát a

tehetséges alulellátott diákok esetében is releváns a reziliencia fogalmi keretének alkalmazása, illetve ennek feltárása. Ez a felfogás ismét felhívja a figyelmet arra, hogy egyoldalú és jelentősen szűkítő értelmezés, ha a rezilienciát kizárólag a jó tanulmányi teljesítménnyel azonosítjuk.

A reziliencia fejlesztésére irányuló iskolai prevenció és/vagy intervenció programok

A nemzetközi szakirodalomban is dokumentált prevenció és intervenció 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.) (Silliman, 2004; Hart és Heaver, 2013). Másrészt a protektív faktorok erősítését is igyekeznek megvalósítani, egyéni (pl. önértékelés, céltudatosság fejlesztése), társas (elfogadás, szociális készség fejlesztése) és közösségi szinten is (pl. iskolai kötődés növelése) (Tudor és Spray, 2017). 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 térünk ki. Célunk, hogy lehetővé tegyük az érdeklődő olvasók számára a további tájékozódást, és bemutassuk az ismert programok koncepcióját, erőnyeit, és rámutassunk a fejlesztés lehetőségeire.

Az egyik legismertebb egyéni és iskolai szinten megvalósuló program a brit Boing-Boing, amely a YoungMinds önkéntes segélyszervezeten belül működik. A YoungMinds egy prevenció szemléletű kezdeményezés, brit gyerekek és serdülők érzelmi jóllétének biztosítását, mentális egészségének megővését, szükség esetén pedig a mentális betegségek időben való felismerését és kezelését tűzi ki célul (Hart és Heaver, 2015). A BoingBoing célcsoportját a társadalom többségétől eltérő, hátrányos helyzetű diákok jelentik. A program célkitűzése a szubjektív jóllét és az ellenálló képesség 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 a tanulmányi reziliencia fejlesztését is (Academic Resilience Approach, AGA), amelyhez ingyenes tanulói munkafüzet is elérhető.

Egy másik hasonló kezdeményezés a United Kingdom Resilience Program (UKRP), amely a Penn Resilience Program (Gillham és mtsai, 2007) brit adaptálása. 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 viselkedéskérdések és a szorongásos tünetek nem mutattak ki szignifikáns változást a programot követően (Challen, Machin és Gillham, 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 az általános jóllét, a személyiségfejlesztés vagy az esélyegyenlőség megteremtése áll. Ezek közvetve kapcsolatba hozhatók a reziliencia fogalmával is.

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 közép fokú 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, az önismeret növelésével segítik elő a diákok sikeres tanulmányi előmenetelét (Harsányiné, 2013).

Az utóbbi években jelent meg egy másik, a rezilienciát áttételesen érintő program. Az intézményi szinten megvalósuló Boldogságóra Program 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 is szolgálják (pl. kapcsolatok ápolása, célkitűzés, optimizmus, megküzdési stratégiák, stresszkezelés stb.) (Bagdi és Bagdy, 2017).

A rezilienciát közösségi szinten befolyásoló tényezőkhez sorolhatjuk az iskolai klímát, hiszen a reziliencia ökológiai szemléletéből adódóan a kontextus kihagyhatatlan eleme a folyamatnak. Az iskolai klíma a diákok, az iskolai dolgozók és a szülők szemléletéből alakul ki (La Salle, Meyers, Varjas és Roach, 2015), tehát az iskola falain túlmutató tényezőkön is alapul. Így rezilienciafejlesztőnek tekinthetünk minden olyan kezdeményezést, amely az osztályklíma, illetve az iskolai klíma javítására irányul. Egy rezilienciát fejlesztő osztályban a pedagógusok magas követelményeket támasztanak a diákok felé, és minden segítséget megadnak nekik ezek eléréséhez. Fejlesztik a diákok társas készségeit és problémamegoldó képességét. A diákok rendszeresen visszajelzést kapnak, akár részleges siker esetén is. A jó iskolai klímát segíti továbbá, ha az iskola és szülők között rendszeres kapcsolat van. Az intézményben kiszámítható szabályok vannak, amelyek minden ott dolgozóra és diákra egyaránt érvényesek (Gordon Rouse, Longo és Trickett, 1999).

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 és Heaver, 2015).

Magyarországon is találunk hasonló kezdeményezést. A „Mindenhol 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, 2018). Több magyarországi városban is (Pécs, Sopron, Szekszárd, Szentes) modellprogramokat indítottak, ahol drámapedagógiai és

tréningműszerekkel 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, integrációjának elősegítése érdekében. A rendszeres foglalkozások extrakurrikuláris keretben valósulnak meg, ahol az iskolai eredményességhez közvetlenül kapcsolódó tanulmányi segítségnyújtáson túl a személyiségfejlesztés és a közösségi élmény meg tapasztalása 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.

MEGVITATÁS

A témához kötődő áttekintett szakirodalmakból egyértelműnek látszik, hogy a reziliencia fogalma bár már nem új keletű a pszichológiában, mégsem pontosan körülhatárolt. Az elméletek nem mondanak ellent egymásnak, de számos konstrukció átfedést mutatnak. A rezilienciát nehéz elválasztani az általánosabb megküzdés (coping) fogalmától, kevésbé nyilvánvaló az elméleti határ a két jelenség között. Felvetődik a kérdés, hogy a reziliencia és ezen belül a tanulmányi reziliencia valóban önálló jelenség vagy inkább része, eredménye, megnyilvánulási formája a sikeres megküzdési mechanizmusoknak és/vagy a pszichológiai immunkompetenciának (vö. Oláh, 2005).

Az iskolai vagy tanulmányi reziliencia fogalma is hasonlóképpen összetett, és sok esetben nem kellően körülhatárolt. Felvetődik a kérdés, hogy ilyen fogalmi bizonytalanság mellett van-e létjogosultsága a tanulmányi reziliencia fogalmának, önálló jelenséggént vagy jellemzőként való értelmezésének. Úgy véljük, hogy az iskola mint komplex szociális tér, amelyben a sikeresség elsősorban konkrét tanulmányi teljesítményben mérhető, egyértelmű kihívások elé állítja a diákokat, amelyeket bizonyos feltételek mellett könnyebb, más feltételek esetén nehezebb teljesíteni. Így a tanulmányi rezilienciának, amely a hátráltató tényezők, a protektív faktorok és az adaptációs mechanizmusok együttesét kívánja megragadni, egyértelműen helye van a kutatási palettán, és a fejlesztési célok között (Masten, 2001). A tanulmányi reziliencia fogalmának létjogosultságát támasztja alá az is, hogy az iskolának alapvető szerepe van a társadalmi hátrányok felszámolásában, az esélyegyenlőség megteremtésében (Patakfalvi-Czirják és mtsai, 2018). Ebben az értelemben kiemelt szerepe van annak, hogy önálló jelenséggént értelmezzük a tanulmányi rezilienciát, hiszen erre a koncepcióra építve egy jól körülhatárolható társas kontextusban, mérhető teljesítmények mentén lehet fejlesztési terveket és célokat megfogalmazni és megvalósítani. Különösen akkor, ha a rezilienciafelfogás rendszerszemléletű megközelítését is figyelembe vesszük, azaz nem

csak arra koncentrálnunk, hogy fejlesszük a diákok rezilienciát támogató tulajdonságait, hanem arra is figyelmet fordítunk, hogy ezek a diákok megfelelő iskolai környezetben támogatást kapjanak a fejlődéshez. Ennek célja, hogy a bennük rejlő fejlődési potenciál valóban kiteljesedhessen, és a környezettel való interakcióban létrejöjjön az a támogatás, amely sikeressé teszi őket, de legalábbis megóvja őket a peremhelyzetre sodródástól és a társadalmi hátrányaik újratermelődésétől. Ebben az értelemben tehát beszélhetünk reziliens diákról és rezilienciát támogató iskoláról is, amelyben a két fogalom dinamikusan összekapcsolódik, ezáltal erősíthetik vagy gyengíthetik egymás hatását. Még tágabb értelemben az iskola egy társadalmi környezetbe ágyazva működik, így vizsgálható az intézményi és a társadalmi reziliencia jelensége is (Patakfalvi-Czirják és mtsai, 2018).

Ez az elméleti keret lehetővé teszi azt is, hogy ne csak a hátrányos helyzetű diákokat tekintsük a tanulmányi reziliencia szempontjából rizikócsoporthoz, hanem a fogalom értelmezését kiterjesszük az átlagtól pozitív irányban eltérő tehetséges diákokra is. Különösen azokra, akik egyes területeken megnyilvánuló kiemelkedő képességük ellenére összességében mégis nehezen veszik az iskolai akadályokat vagy kifejezetten alulteljesítőnek tűnnek. Az ő bevonásukat ebbe a fogalmi körbe már az átlagtól való eltérés is indokolja. Esetükben a legfontosabb rizikótényezőt sok esetben maga az intézmény (iskola) jelenti: a rendszer merev szabályai vagy a pedagógusok esetleges intoleranciája. Ugyanakkor azt is tudjuk, hogy a kiemelkedő képességű, valóban tehetséges gyerekek gyakran küzdenek olyan problémákkal, amelyeket akár magatartászavarként is azonosíthatnak. Ilyen az impulzivitás, a türelmetlenség, a figyelmetlenség, esetleg a szociális készségek alacsonyabb fejlettségi szintje (Gyarmathy, 2011). Mindezek alapján egyértelmű, hogy a reziliencia rendszerszemléletű megközelítése alapján az iskolai környezetnek jelentős szerepe van a tehetséges diákok támogatásában.

A rezilienciafogalom kidolgozottságának hiánya visszatükröződik a jelenség mérésére kifejlesztett eszközök sokszínűségében, illetve korlátaiban is. A legnagyobb problémát a mérés kapcsán az okozza, hogy a jelenség közvetlenül nem megfogható. A nehézségek ellenére történő jó teljesítményből tudunk csak következtetni a reziliencia jelenlétére. Így azok a kutatások a legígéretesebbek, amelyek az ilyen értelemben reziliensnek tartott diákok jellemzőinek feltárásából indulnak ki, és azonosítani tudják azokat a jellemzőket, amelyek megkülönböztetik őket a nehéz körülmények hatását ellensúlyozni nem képes diákoktól, illetve azoktól is, akik nem rendelkeznek nehézségekkel, és közepesen vagy átlagosan sikeresek. A legtöbb mérőeszköz vonásalapú és folyamatközpontú megközelítést alkalmaz. Úgy véljük, hogy az eddigi vizsgálatok szép számmal tártak fel a reziliencia megjelenésében szerepet játszó pszichológiai jellemzőket, ezek alapján leírható a „tipikus” reziliens diák. Ugyanakkor az ilyen leírások szükségszerűen egy ideális prototípust, egy rezilienciasztereotípiát hoznak létre, amely valószínűleg csak nagyon kevés diákra jellemző.

Az ismert mérőeszközök áttekintéséből látszik, hogy magyar nyelven jelenleg csak olyan kérdőívek érhetők el, amelyek alapvetően az általános értelemben vett vonásalapú reziliencia felmérésére, illetve a protektív faktorok azonosítására alkalmasak, elsősorban fiatal felnőttek és felnőttek körében.

KÖVETKEZTETÉSEK

Az áttekintett szakirodalmak elemzésének legfontosabb tanulsága, hogy szükség lenne a reziliencia, azon belül is az iskolai vagy tanulmányi reziliencia fogalmának pontosabb definiálására, kutatásokon alapuló komplex modell kidolgozására, amely nem az egyes változók értékeinek magas vagy alacsony voltán, hanem azok mintázatán alapszik. Ehhez jó kiinduló alapot kínál Tudor és Spray (2017) módszertani javaslata, mely szerint a tanulmányi reziliencia mérésének ki kell terjednie az egyént érintő rizikó- és protektív faktorokra, valamint a pozitív adaptációra utaló indikátorokra. Érdemes lenne továbbá alternatív pozitív kimenetelt bizonyító indikátorokat is bevezetni, mert a jó jegy elérése nem közvetlenül bizonyítja a rezilienciát. 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 teszi számára egy szakma megszerzésére való sikeres aspirációját is, amely később segíti a társadalmi beilleszkedését. Ezért fontos lenne, hogy a rezilienciát bizonyító sikeres kimenet meghatározásába beemelődjenek a motivációval és tanulmányi elköteleződéssel kapcsolatos kedvező eredmények is. Ahogy azt korábban is hangsúlyoztuk, a kutatási koncepciót és a fogalom értelmezését is ki kellene terjeszteni az átlagtól pozitív irányban eltérő, de az iskolarendszerhez kévéssé illeszkedő tehetséges diákokra is. A hazai rezilienciakutatás legnagyobb kihívása ezeknek a szempontoknak az érvényesítése, a megfelelő mérőeszközök kialakítása és/vagy adaptálása a jó színvonalú prevenciós és intervenciós programok megalapozása érdekében.

Szükség van olyan mérőeszközök kifejlesztésére, amelyek kifejezetten a tanulmányi rezilienciát képesek azonosítani, lehetőleg konkrét és a hazai oktatási rendszerben is előforduló szituációkra adott reakciók értelmezésével. Megbízható mérőeszközök kialakítása és adaptálása nemcsak a jelenség jobb megértéséhez vinné közelebb a kutatókat, hanem a prevenciós és intervenciós programok megtervezése és hatékonyságának mérése szempontjából is fontos lenne.

A jelenleg működő programok sok esetben túl általános célokat fogalmaznak meg, 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. Számos prevenciós és intervenciós program deklarált célként a reziliencia fejlesztését fogalmazza meg, a gyakorlatok és eljárások fókuszpontja azonban az általánosabb értelemben vett „jóllét” növelése vagy életvezetési készségek fejlesztése. A prevenciós és intervenciós programok alkalmazásának egyik legkritikusabb pontja a hatékonyság mérése, amely a reziliencia fejlesztésére irányuló beavatkozások esetében is ritkán valósul meg, ami nagyrészt a reziliencia fogalmának bizonytalan meghatározásával függ össze (Hart és Heaven, 2013). Ugyanakkor 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.

Valamint szükséges lenne, hogy a tanulmányi reziliencia megértését feltáró kutatások elmozduljanak a változók keresésétől a mintázatok és látens összefüggések keresé-

sének irányába. A jövőben az egyén tulajdonságait középpontba állító felfogás helyett az egyén és környezetének kapcsolatát is feltáró vizsgálatokra lenne szükség, amelyek a reziliens diák jellemzői mellett képesek feltárni a rezilienciát támogató környezet specifikumait is. Ez az integrált megközelítés tudná megalapozni a helyzet valós ismeretén alapuló, komplex és az egyedi helyzetekhez igazodó fejlesztési stratégiák kidolgozását is.

IRODALOM

- Bagdi, B., & Bagdy, E. (2017). *Boldogságóra kézikönyv 10–14 éveseknek*. Budapest: Mental Focus.
- Bank, É. (2017). Academic coping among elementary school students. In Ács Kamilla, Bódog Ferenc, Mechler Mátyás Illés, Mészáros Orsolya, Pónusz Róbert (szerk.), *VI. Interdiszciplináris Doktorandusz Konferencia 2017 Tanulmánykötet* (pp. 92–101.). Pécs: Pécsi Tudományegyetem Doktorandusz Önkormányzat.
- Barnová, S., & Gabrhelová, G. (2017). *Resilience in schools*. Karlsruhe: Ste-Con GmbH.
- Baum, S. M., Owen, S. V., & Dixon, J. (1991). *To be Gifted & Learning Disabled: From Identification to Practical Intervention Strategies*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Benard, B. (2006). Using strength-based practice to tap the resilience of families. In D. Saleebey (Ed.), *The strengths perspective in social work practice* (pp. 197–220.). 4th ed, Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Block, J. H., & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Ed.), *Minnesota symposia on child psychology* (pp. 39–101.). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A New Multidimensional Construct Measure. *Frontiers in Psychology*, 7, 1787. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01787>
- 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. (1992). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. 4th ed. New York: Macmillan.
- 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>
- Csapó B. (2002). *Az iskolai tudás*. Budapest: Osiris.
- F. Lassú, Zs., Serfőző, M., Sándor, M., Kolosai, N., & Pálffy, Z. (2015). Családi struktúra, szülői bánásmód és lélektani rugalmasság összefüggései serdülőkori. *Alkalmazott Pszichológia*, 15(1), 77–92. <https://doi.org/10.17627/alkpszich.2015.1.77>
- 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>
- Garmezy, N. (1985). Stress-Resistant Children: The Search for Protective Factors. In J. E. Stevenson (Ed.), *Recent Research in Developmental Psychopathology: Journal of Child Psychology and Psychiatry Book Supplement* (pp. 213–233.). Oxford: Pergamon.
- Garmezy, 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)

- Gillham, J. E., Reivich, K. J., Freres, D. R., Chaplin, T. M., Shatté, A. J., Samuels, B., et al. (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>
- Gonzalez, R., & Padilla, A. M. (1997). The Academic Resilience of Mexican American High School Students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19(3), 301–317. <https://doi.org/10.1177/07399863970193004>
- Gordon Rouse, K. A., Longo, M., & Trickett, M. (1999). Fostering resiliency in children: Academic environmental factors. *The Ohio State University: Bulletin*, 875–899.
- Guyer, B. P. (1997). *The pretenders: Gifted people who have difficulty learning*. Homewood, Ill.: High Tide Press.
- Gyarmathy, É. (2002). Alulteljesítő tehetségesek. In Czigler István, Halász László, & Marton L. Magda (Szerk.), *Az általánostól a különös* (pp. 251–275.). Budapest: Gondolat Kiadói Kör; MTA Pszichológiai Kutatóintézet.
- Gyarmathy, É. (2011). Kreativitás és beilleszkedési zavarok. In Münnich Ákos (szerk.), *A kreativitás többszempontú vizsgálata* (pp. 13–45.). Debrecen: Didakt.
- Harsányiné Petneházi, Á. (2013). Tehetség gondozás a gyakorlatban, a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetség gondozó Programja. In B. Fekete (szerk.), *Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület* (pp. 3–9.). Budapest: PEME.
- 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*. Brighton: University of Brighton/Boingboing.
- 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. (2018). *Szülői kompetenciafejlesztést célzó modellprogramok a gyermekjóléti szolgáltatások tárházában* (Rácz A., szerk.). Budapest: Rubeus Egyesület.
- Homoki, A., Czinderi, K., Segal, H., Sándor, Z., & Fodorné Vidó, R. (2016). *A CYRM 28 gyermek és ifjúsági reziliencia skála magyar adaptált változatának jellemzői és a GYIRM 25-20 magyar gyermek és ifjúsági reziliencia skálák validálása családjaikban élő és családjaikból kiemelt serdülők körében*. <http://mindenholotthon.hu/reziliencia-2016-teljes.pdf>
- Homoki, A., & Rácz, A. (2017). A hatékonyság és rezilienciamérések tapasztalatai a gyermekvédelmi szakellátásban. *Szociálpolitikai Szemle*, 3(3), 56–72.
- Irvin, M. J. (2012). Role of student engagement in the resilience of african american adolescents from low-income rural communities. *Psychology in the Schools*, 49(2), 176–193. <https://doi.org/10.1002/pits.20626>
- 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>
- 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>
- 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. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 16(1), 93–113. <https://doi.org/10.1556/Mental.16.2015.1.4>

- 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>
- La Salle, T. P., 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>
- Li, H., Martin, A. J., Armstrong, D., & Walker, R. (2011). Risk, protection, and resilience in Chinese adolescents: A psycho-social study: Resilience and Chinese youth. *Asian Journal of Social Psychology*, 14(4), 269–282. <https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2011.01356.x>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- 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., & 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. (2008). 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>
- 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>
- Mayer, K., & Lukács, A. (2017). Bűnelkövetők személyiséglélektani vizsgálata. *Egészségtudományi Közlemények*, 7(2), 52–57.
- Oláh, A. (2005). *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény: Belső világunk megismerésének módszerei*. Budapest: Trefort.
- 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>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in Education*. Englewood Cliffs: Pearson.
- Raskauskas, J., Rubiano, S., Offen, I., & Wayland, A. K. (2015). Do social self-efficacy and self-esteem moderate the relationship between peer victimization and academic performance? *Social Psychology of Education*, 18(2), 297–314. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9292-z>
- Reis, S. M., Colbert, R. D., & Hébert, T. P. (2004). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. *Roeper Review*, 27(2), 110–120. <https://doi.org/10.1080/02783190509554299>
- 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>
- 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>
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 21–44.). https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2
- Skinner, E., Pitzer, J., & Steele, J. (2013). Coping as Part of Motivational Resilience in School: A Multidimensional Measure of Families, Allocations, and Profiles of Academic Coping. *Educational and Psychological Measurement*, 73(5), 803–835. <https://doi.org/10.1177/0013164413485241>

- 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>
- 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>
- 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>
- Ungar, M. (Ed.). (2012). *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*. New York: Springer.
- V. Komlósi, Á., & Richter, J. (2015). Az egyéni és közösségi reziliencia kapcsolata a vörösiszappakatasztrófa tapasztalatainak fényében. *Alkalmazott Pszichológia*, 15(1), 61–76. <https://doi.org/10.17627/alkpszich.2015.1.61>
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165–178.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Ed.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 45–72.). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates.
- 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>
- Wayman, J. C. (2002). The Utility of Educational Resilience for Studying Degree Attainment in School Dropouts. *The Journal of Educational Research*, 95(3), 167–178. <https://doi.org/10.1080/00220670209596587>
- Werner, E. E. (2013). What can we learn about resilience from large-scale longitudinal studies? In S. Goldstein & R. B. Brooks (Ed.), *Handbook of resilience in children* (pp. 87–102.). New York, NY: Springer.
- Werner, E. E., & Johnson, J. L. (2002). Can We Apply Resilience? In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Ed.), *Resilience and Development* (pp. 259–268.). https://doi.org/10.1007/0-306-47167-1_13
- 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>

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

INTERPRETATION OF ACADEMIC RESILIENCE: OPTIONS FOR RESEARCH

KÓRÓDI, KITTI – SZABÓ, ÉVA

In recent years, the concept of resilience has become a “hit” in psychological discourse. As a consequence, many interpretations have been developed that overlap and reflect on similar content. The term resilience in educational context refers to findings that disadvantaged students have relatively good educational outcomes, despite their adversities. By reviewing the international literature, it seems relevant to extend the concept to other students - that is, to those with learning difficulties and the talented. The present paper reviews the difficulties in defining and operationalizing the concept of resilience and examines the relevance of academic resilience, along with possibilities of measuring it. Further, we discuss some international and Hungarian good practices that can improve academic resilience indirectly, but also point to the need to develop them further. Finally, we make suggestions for studying academic resilience in Hungary.

Keywords: *resilience, educational resilience, academic resilience, educational success*