

**Fajt Balázs<sup>1</sup> – Vékási Adél<sup>2</sup> –  
Csányi Eszter<sup>3</sup> – Bánhegyi Máttyás<sup>4</sup>**

1, 2, 3, 4 Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Kar Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszék

## **Középiskolások tanulmányi rezilienciája: Öt különböző típusú és jellegű középiskola összehasonlítása**

*Az ismeretlen helyzetekkel és különféle nehézségekkel való sikeres megküzdéshez szükséges a reziliencia. Az iskolai nehézségek, kudarcok és sikertelenség feldolgozásához és megfelelő kezeléséhez elengedhetetlen a tanulmányi reziliencia, azaz a tanulmányi nehézségek azon elemeinek leküzdése, amelyek a tanulmányi teljesítményre hátrányos befolyással lehetnek. Vizsgálatunkban öt különféle típusú és jellegű középiskola 1019 diákja körében kérdőíves módszerrel mértük fel a tanulmányi rezilienciát.*

### **Bevezetés**

**N**apjaink járványokkal és háborúkkal tarkított VUCA (Volatile, Uncertain, Complex, Ambiguous, azaz változékony, bizonytalan, bonyolult, többértelmű) világában a változásokhoz és az azokat kísérő nehézségekhez való alkalmazkodás és rugalmasság nélkülözhetetlen az ismeretlen helyzetek eredményes kezelése szempontjából. Az e nehézségekkel való sikeres megküzdéshez szükséges a reziliencia, amely a kihívást tartogató helyzetek leküzdésének és az azokkal való megbirkózásnak a képessége. Bár az iskolában más kihívásokkal szembesülnek a diákok, mint az oktatási intézményeken „kívül eső” világban, az esetleges iskolai nehézségek, kudarcok és sikertelenség feldolgozásához és azok megfelelő kezeléséhez elengedhetetlen a tanulmányi reziliencia, azaz annak a képessége, hogy a diák az iskolai környezetben képes legyen eredményesen megküzdeni az általa átélt változásokkal és nehézségekkel, és hogy ezen élmények után is motivált tudjon maradni a tanulás terén.

Az iskolai változásokhoz és kihívásokhoz való sikeres alkalmazkodás kapcsán jelen kutatásunkban arra voltunk kíváncsiak, hogy a magyarországi középiskolás korosztály esetében van-e összefüggés a tanulmányi reziliencia és a különböző középiskola-típusok között. Feltételezésünk az volt, hogy minél nagyobb pedagógiai hozzáadott értékkel rendelkező középiskolába jár egy diák (pl. egyházi iskolák, elitiskolák stb.), annál reziliensebb lesz. E kérdés megválaszolása céljából vizsgálatunkban öt különböző típusú középiskola diákjai körében kérdőíves módszerrel mértük fel a diákok tanulmányi rezilienciáját. Tudomásunk szerint hazánkban a nem hátrányos helyzetű középiskolás korosztály különböző iskolatípusonkénti tanulmányi rezilienciáját kevés kutatás vizsgálta;

kutatásunk ezt a hiányt kívánja pótolni. Korábbi tanulmányokból kiindulva hipotézisünk az volt, hogy minél magasabban helyezkedik el egy középiskola a középiskolai rangsorban, diákjai annál inkább reziliensek lesznek, illetve azt feltételeztük, hogy nincs jelentős különbség a reziliencia terén a nemek között, továbbá, hogy azok, akik felsőoktatási intézményben készülnek továbbtanulni, reziliensebbek azoknál, akiknek nincsenek ilyen szándékaik.

Tanulmányunk felépítése a következő: az elméleti részben a tanulmányi reziliencia definícióit vesszük szemügyre, ezt követően nemzetközi és magyar szakirodalmi kitekintésünkben olyan tanulmányokat mutatunk be, amelyek a vizsgált iskolatípusra és korosztályra összpontosítanak a tanulmányi reziliencia kapcsán. Ezután leírjuk a jelen vizsgálatban alkalmazott kutatási módszerünket, kitérve a résztvevőkre, a kutatási eszközre és az adatfelvételre. Az eredmények közreadása és megvitatás után a cikk következtetésekkel zárul.

## Elméleti háttér

### *Reziliencia és tanulmányi reziliencia*

A tanulmányi reziliencia vizsgálata közel 40 éve kezdődött. Az ilyen kutatások az elmúlt években azonban megsokszorozódtak, tükrözve a terület iránti élénk érdeklődést. A szakirodalom a terminológia területén nem egységes: a tanulmányi rezilienciának számos meghatározása létezik. Az alábbiakban a legjelentősebbeket ismertetjük, hogy aztán bemutassuk azt az értelmezést, amelyet jelen tanulmányunkban használunk.

Alva (1991) definíciója szerint a tanulmányi reziliencia a nehézségek ellenére a magas tanulmányi motivációs szint és teljesítmény fenntartása. Martin és Marsh (2008) különbséget tesz tanulmányi reziliencia és tanulmányi rugalmasság között, ahol előbbi nagyobb megpróbáltatások leküzdésével, míg az utóbbit kisebb, napi szintű megpróbáltatások leküzdésével azonosítja. Waxman és munkatársai (2003) a tanulmányi rezilienciát úgy írják le, mint olyan folyamatok és tényezők összességét, amelyek segítségével a stressz által kiváltott negatív magatartásformák megjelenése csökkenthető, és amelyek segítségével a nehézségekhez való alkalmazkodás elősegíthető. Elmozdulva a pszichológiai hiányosságok keresésétől az egyéni erősségek felé, Allan és munkatársai (2013) a pszichológiai rezilienciát a következőképpen határozzák meg: olyan folyamat, képesség vagy eredmény, amely egy kockázattal teli időszak alatti vagy utáni helyzethez való sikeres alkalmazkodás formájában jelenik meg, és amely nehéz időkben történő megfelelő funkcionálitást garantál. Az ilyen élményekre támaszkodva az egyén oltalmazó ellenállóképességet, egyfajta védőpajzsot fejleszthet ki a maga számára a további hasonló eseményekkel való sikeres megküzdés céljából (Allan és mtsai, 2013).

Tanulmányunk keretei között a tanulmányi rezilienciát tágan, Cassidy (2016) alapján a következőképpen határozzuk meg: egy diák azon innovációs és alkalmazkodóképessége, hogy tanulmányi nehézségeinek azon elemeit leküzdje, amelyek tanulmányi teljesítményére hátrányos befolyással lehetnek. Kóródi és munkatársai (2022) értelmezése szerint és tanulmányából kiindulva – akik a szakirodalom alapján szintén megkülönböztetnek tanulmányi rezilienciát és tanulmányi rugalmasságot – tanulmányunkban az általánoságban vett tanulmányi rezilienciát vizsgáljuk, azaz olyan diákok tanulmányi ellenállóképességére összpontosítunk, akiknek nincsenek különösebb akadályozó tényezők az életükben, és erre tekintettel képesek az iskolában előálló problémákkal több-kevesebb sikerrel megküzdni. Mivel a nemzetközi és a magyar szakirodalom szűkölködik a középiskolások körében végzett rezilienciavizsgálatokban, ezért tanulmányunkban olyan cikkeket ismertetünk, amelyeket vagy célzottan középiskolások körében (akik

tanulmányunk vizsgált alanyai) végeztek, vagy felsőoktatási környezetben valósítottak meg ugyan, de a rezilienciát befolyásoló tényezők és komponensek azonosítása céljából (a reziliencia tényezőinek középisikolások körében történő azonosítása tanulmányunkban is megjelenik).

Több szerzőre hivatkozva Ang és munkatársai (2021a) szerint számos tényező szükséges a rezilienciához: jó megküzdési képesség, pozitívista felfogás, önbizalom és határozottság. Van Breda (2018) alapján Ang és munkatársai (2021b) úgy vélekednek, hogy a reziliencia eredményessége három tényezőtől függ: az előttünk álló nehézségtől, a megküzdés folyamatától és a korábban elért eredményektől. McIntosh és Shaw (2017) kutatásukban külső és belső tényezőkre bontják a rezilienciát: belső tényezők az önmednzelés és az érzelmi stabilitás, míg a külső tényezők között a társas integrációt és a támogató hálózatokat találjuk.

A reziliencia összefüggései, továbbá a reziliencia képességének megjósolhatósága és mérése terén számos nemzetközi tanulmány látott már napvilágot. Ezeket alább röviden ismertetjük. A legkorábbi, általunk ismert tanulmányt a 90-es évek második felében publikálta Floyd (1996): ennek keretében társadalmilag hátrányos, afroamerikai középisikolások tanulmányi rezilienciáját és az arra ható tényezőket vizsgálta. A kutató azt állapította meg, hogy a rezilienciát nagyban erősíti a támogató családi háttér, a pedagógusokkal és más felnőttekkel történő interakció, valamint a kitartás és az optimizmus személyiségjegyei. A reziliencia egyik úttörő kutatásának a Kauai longitudinális kutatást (Werner és Smith 2001) tekintik. Ennek keretében a hawaii Kauai-szigeten 1955-ben született 700 gyereket követte nyomon 40 éven keresztül: az adatokat a vizsgált személyek 1, 2, 10, 18, 32 és 40 éves korában vették fel. Megállapították, hogy a már kisgyermekkorban is reziliens gyerekek önállóbbak, magabiztosabbak és függetlenebbek voltak nem reziliens társaiknál. 10 éves korban a reziliens gyerekek problémamegoldó és kommunikációs képessége fejlettebb volt kortársaikhoz viszonyítva, társaikhoz való hozzáállásuk is proaktív volt, különböző helyzetekben képesek voltak önállóan és felelősségteljesen cselekedni, valamint saját képességeiket hatékonyabban ki tudták használni. A kutatók kimutatták, hogy a reziliens személyeknél 40 évesen alacsonyabb volt a halálozási arány, kevesebben lettek krónikus betegek, sikeresebbek voltak a kapcsolatépítésben, volt referenciaszemély az életükben, magasabb iskolai végzettséggel rendelkeztek, és alapján véve jobban boldogultak az életben. Werner és Smith arra a következtetésre jutottak, hogy azok a gyerekek válnak rezilienssé, akik az életük már egy korai szakaszában kötődést alakítottak ki legalább egy olyan személyhez (szülő, nagyszülő, egyéb rokon, tanár stb.), akiben megbíztak, és aki támogatta őket mind lelki fejlődésükben, mind szociális beilleszkedésükben, illetve a későbbiekben iskolai előmenetelükben is.

Skinner és munkatársai (2020) a tanulmányi reziliencia részterületének számító motivációs rezilienciát olyan cselekvési minták összességének írják le, amelyek hozzásegítik a diákot ahhoz, hogy konstruktív módon álljon hozzá, oldja meg és tanuljon az őt ért tanulmányi nehézségekből és kudarcokból. A szerzők tanulmányukban sürgetik a diákok tanulmányi problémamegoldó tevékenységeit és az ezen tevékenységek folyamatszűrűségeit leíró tudományterületek együttműködését. Míg a legtöbb kutatás kvantitatív módon méri a rezilienciát, addig Smith (2017) megkérdőjelezi a reziliencia kvantitatív mérhetőségének jelentőségét, és sokkal inkább a minőségi jellemzőkre helyezi a hangsúlyt, kiterjedtebb kvalitatív vizsgálatokat sürgetve. Rudd és munkatársai (2021) szisztematikus szakirodalmi áttekintésükben a reziliencia méréséről adnak átfogó képet, és 127 elemzett tanulmány alapján megállapítják, hogy háromféle mérési módszer ismert: a meghatározásalapú (ahol a hallgatók bizonyos meghatározások alapján kerülhetnek a vizsgált kategóriákba), a folyamat alapú (amely a vizsgált személyek és környezetük közötti interakciót elemzi), valamint a jellemzőalapú (amely önbevalláson alapuló jellemzők alapján következtet a rezilienciára).

Brewer és munkatársai (2019) metaelemzésükben arról írnak, hogy a reziliencia fontos az egyetemi hallgatók körében, hiszen ez segít nekik abban, hogy a kihívásokkal sikeresen szembenézzenek, jóllétüket fenntarthassák, illetve tanulmányaikat el tudják végezni. Ehhez kapcsolódóan a kutatók leírják, hogy ezt felismerve számos egyetemen megnőtt a reziliencia iránti érdeklődés mind az oktatás, mind a kutatás terén. Ang és munkatársai (2021a) felsőoktatásban részt vevő hallgatók rezilienciáját vizsgálták 25 már megjelent, empirikus tanulmány (n = 266) alapján, és azt találták, hogy a reziliencia függ a belső erőforrásoktól, az emberi kapcsolatok minőségétől, illetve azt is megállapították, hogy a reziliencia oktatási keretek között fejleszthető. Egy másik kutatásban Ang és munkatársai (2021b) Z generációs egyetemi hallgatók rezilienciáját vizsgálták (n = 27) kvalitatív módszerrel, és megállapították, hogy a reziliencia számos külső (barátokkal, családtagokkal és oktatókkal való emberi kapcsolatok és vallás) és belső (motiváció és sikerre törekvés) tényezőtől függ.

Erdogan és munkatársai (2015) egyetemi hallgatók tanulmányi rezilienciáját vizsgálták (n = 596) nemek és karok szerint. Megállapították, hogy a nőkhez képest a férfi hallgatók reziliensebbek voltak, ellenben a karok között nem fedeztek fel szignifikáns különbségeket. Garcia-Crespo és munkatársai (2021) európai uniós általános iskolások között, nagymintás (n = 117 539) adatfelvétel keretében vizsgálták a tanulmányi rezilienciát. Megállapították, hogy a rezilienciát leginkább a tanulók személyiségjegyei és családi hátterük befolyásolja, ezeken belül is az önbizalom, az iskolához való tartozás érzése és a családi háttértámogatás.

Zarrinabadi és munkatársai (2022) angol nyelvet tanuló iráni egyetemisták rezilienciájának eredetét és következményeit vizsgálták egy önbevalláson alapuló kérdőív segítségével. A felmérés azt vizsgálta, hogy a hallgatók nyelvtanuláskor fellépő (rugalmas vagy rugalmatlan) szemléletmódja, ideális nyelvi énje és saját maguk által érzékelt nyelvi kompetenciája mennyiben határozza meg a rezilienciát. 300 hallgató adatait megvizsgálva a kutatók azt találták, hogy a szemléletmód és az ideális nyelvi én közvetlen hatással van a rezilienciára, amely utóbbi meghatározza a tanulási folyamatban való részvétel és bevonódás jellemzőit, valamint a mentális jóllétet. Zarrinabadi, Lou és Ahmadi (2022) arra a következtetésre jutottak, hogy a reziliens hallgatók nemcsak jobban bevonódtak a tanulásba, hanem a folyamat során boldogabbnak is mutatkoztak.

Agasisti és munkatársai (2018) arról számolnak be, hogy egy 2018-as OECD tanulmány a tanulmányi rezilienciát vizsgálta: a 2015-ös PISA-adatok alapján 50 országban végeztek kutatást 15 éves tanulók válaszait elemezve. A cél az volt, hogy képet kapjanak arról, hogy hogyan segítik az országok a nem reziliens tanulókat, hogy minél hatékonyabban tudjanak rezilienciát kialakítani, és hogy minél jobban meg tudjanak felelni a PISA teszteken. A kutatók megállapították, hogy a reziliencia elérésének esélye 50%-kal kisebb az olyan tanulók esetében, akik az oktatás nyelvét nem használják az iskolán kívül, és akiknek a társadalmi, illetve jövedelmi státuszuk alacsony. A szerzők szerint a jobb tanulmányi reziliencia – egyebek mellett – a többi tanuló által a tanulási motivációra gyakorolt hatásnak (*peer effect*), valamint a tanárok és a szülők támogatásának köszönhető. A kutatók sürgetik, hogy az iskolák alakítsanak ki olyan programokat, amelyek segítségével a diákok rezilienciája növelhető.

Jowkar és munkatársai (2014) iráni középiskolások között (n = 606) vizsgálták a tanulmányi rezilienciát: azt találták, hogy azok a diákok, akik tudásuk fejlesztése terén tökéletességre és a tudásanyag maradéktalan elsajátítására törekedtek, magasabb rezilienciát tudhattak magukénak. Martin és Marsh (2008) – középiskolások körében végzett, nagymintás (n = 402) vizsgálatukra támaszkodva – mennyiségi és minőségi jellemzők alapján választják szét a tanulmányi reziliencia és a tanulmányi rugalmasság fogalmát. Egyszerűbben fogalmazva: az első jóval kiterjedtebb, alapvető és elhúzódó hatású befolyását tekintve, míg a második kevésbé jelentős kérdésekben és rövid távon hat.

Középisikolás mintára (n = 918) támaszkodva Martin (2013) különbséget tesz a tanulmányi reziliencia és a tanulmányi rugalmasság fogalmai között. A tanulmányi rugalmasság és annak hiánya inkább olyan kisebb jelentőségű tanulói negatív jellemzőket magyaráz meg, mint amilyen a szorongás vagy a kudarcckerülés, míg a tanulmányi reziliencia és annak hiánya jelentősebb, negatív trendekért felelős, mint pl. az iskolai alulteljesítés vagy az iskolaelhagyás.

Romano és munkatársai (2021) középisikolás populáción (n = 205) vizsgálták a tanárok érzelmi támogatásának és a diákok iskola iránti elköteleződésének szerepét a tanulók tanulmányi rezilienciájára. Vizsgálatukban arra a megállapításra jutottak, hogy a magasabb érzelmi támogatás és az iskola iránti nagyobb elköteleződés erősebb tanulmányi rezilienciát eredményezett, és kiemelik, hogy a tanárok érzelmi támogatása kifejezetten fontosnak mutatkozott a reziliencia szempontjából. Többek között a rezilienciát tárgyalva Kriebs (2019) kritikusan ír a mai középisikolai oktatásról: véleménye szerint a középisikolai oktatás túlzottan eredmény- és sikerközpontú, míg az olyan rezilienciát előmozdító tényezők, mint pl. az önérvényesítés, a felelősségvállalás és az egészséges társas kapcsolatok kialakítása egyre inkább a háttérbe szorulnak. Véleménye szerint a rezilienciához hozzátartozik, hogy tisztában legyünk a saját erősségeinkkel, és azokat megfelelően használjuk ki, ismerjük érzelmeinket, tudjuk a negatív érzéseinket pozitívvá alakítani, viseljük el a kudarcokat, vállaljunk felelősséget tetteinkért, és az áldozat szerepétől megszabadulva erősítsük az előremutató tevékenységeket. A szerző véleménye szerint a mai iskolarendszerek nem szolgálják ezen kompetenciák kialakítását és fejlesztését; ezért azt javasolja, hogy gondoljuk át és fogalmazzuk újra az iskolai oktatási-nevelési célokat.

Cassidy (2015) a tanulmányi hatékonyság és a tanulmányi reziliencia összefüggéseit vizsgálta (n = 435): megállapította, hogy magasabb tanulmányi hatékonyság nagyobb tanulmányi rezilienciát eredményez. Connor és Davidson (2003) a korábbi kutatásokra támaszkodva saját rezilienciamérési skálát fejlesztettek ki és validáltak. A skála 25 elemből áll, és bizonyíthatóan alkalmas a reziliencia különféle fokainak elkülönítésére. Trigueros és munkatársai (2020) Cassidy (2016) tanulmányi reziliencia kérdőívét spanyol, nagy mintán (n = 2967) validálták. Megállapításuk szerint az egyes skálákon belüli kérdések korrelálnak, megfelelő belső konzisztenciát mutatva. Erre alapozva Trigueros és munkatársai (2020) megállapították, hogy a spanyol nyelvű kérdőívet annak pszichometriai jellemzői képessé teszik arra, hogy megbízhatóan mérjen. Cassidy (2016) tanulmányi reziliencia kérdőívét Magyarországon is felhasználták, ahogyan arról lejjebb részletesen írunk.

Hazánkban a legtöbb korábbi reziliencia témájú empirikus kutatás jellemzően hátrányos helyzetű csoportokra fókuszált: így a kutatások csak kisebb része vizsgálta az általános (tanulmányi) rezilienciát. Tóth és munkatársai (2016) a Szegei Iskolai Longitudinális Program adatai (n = 4322) alapján azt vizsgálták, hogy mik a tanulmányi reziliencia legfőbb indikátorai hazánkban, illetve hogy a magyar közoktatási rendszer milyen mértékben támogatja a hátrányos helyzetű tanulók rezilienciáját. Kutatásukban azt találták, hogy oktatási rendszerünk tudásterülettől függően különböző mértékben képes a tanulói hátrányokat kompenzálni, és hogy a hátrányos helyzetű, reziliens tanulók átlagos teljesítménye jelentősen magasabb, mint a kedvezőbb háttérrel rendelkező, kevésbé reziliens diákoké, ez pedig főként igaz a matematikai és az induktív gondolkodás területén. Megállapították azt is, hogy az egyes területeken reziliensnek mutatózó tanulók aránya nem különbözik jelentősen a korosztályok között, és a legtöbb mérésben a nemek között sem mutatkoztak szignifikáns különbségek. Ezenkívül csak kis különbségek mutatkoztak a falvak, városok és megyeszékhelyek között, a reziliens hallgatók aránya azonban számottevően nagyobb volt a fővárosban.

Széll (2015) reziliens és veszélyeztetett magyar iskolákat vizsgált, azaz olyan társadalmi és gazdasági szempontból hátrányos összetételű iskolákat, amelyek tanulói a 2010

és 2013 közötti éves országos kompetenciaméréseken magas (reziliens iskolák) vagy alacsony (veszélyeztetett iskolák) eredményeket értek el. Megállapította, hogy a hátrányos háttér melletti magas vagy alacsony teljesítmény legfontosabb előrejelzői a következők: az iskola régiója, és hogy az oktatási intézmény milyen típusú településhez tartozik; hogy van-e a tanári karban olyan pedagógus, aki civil szervezet tagja; a lakhelyüktől távolabbra eső iskolába íratott diákok aránya.

Kutatásukban Pikó és Hamvai (2012) korai serdülőkorú, hetedik és nyolcadik osztályos általános iskolás diákok stresszterheltségét, megküzdési módszereit és rezilienciáját tanulmányozták. Eredményeik azt mutatták, hogy míg a lányok észlelt stresszterheltsége a fiúkénál magasabb volt, valamint az aggodásra is hajlamosabbak voltak, a megküzdési formák terén nem volt jelentős eltérés a nemek között. A szerzők összefüggést találtak a magas stressz-szint és az alacsonyabb reziliencia, illetve a kevésbé hatékony, maladaptív megküzdési stratégiák között. Hörich (2018) a 2016. évi országos kompetenciamérés adatbázisát felhasználva azt igyekezett feltárni, hogy van-e összefüggés a középiskolás diákok mobilitási szándékai és tanulmányi rezilienciája közt. A kutatás eredményei azt mutatták, hogy a felfelé irányuló mobilitási szándék és a magasabb reziliencia kapcsolatban állnak egymással, de a különböző képzéstípusokban jelentősen eltért azon reziliens tanulók aránya, akik szüleiknél magasabb iskolai végzettségre törekedtek.

Józsa (2019) frissen érettségizett, szakgimnáziumból továbbtanulni szándékozó, reziliens tanulókat vizsgált, összehasonlítva őket az ugyanazokban az években érettségizett többi, továbbtanulni nem kívánó szakgimnazistával és gimnazistákkal. Megállapította, hogy a településtípus nem minden esetben mutatott összefüggést a szakgimnáziumi rezilienciával, illetve azt találta, hogy a reziliens szakgimnazisták csak részben voltak képesek felülkerekedni a magas szinten teljesítő gimnazistákon a felsőoktatási felvételi során. Kóródi és munkatársai (2022) a fent már említett Cassidy-féle (2016) tanulmányi reziliencia-kérdőívet adaptálták és validálták magyarországi felhasználás céljából. Az eredeti kérdőívet lefordították magyarra, és nagy mintán (n = 526) validálták (a validációs folyamat eredményeként egy tételt el kellett távolítaniuk a magyar nyelvű kérdőívől); a kérdőívet intervenciók céljára, valamint longitudinális felhasználásra is javasolják.

### *Hazai középiskolák jellemzői iskolatípus, valamint fenntartó szerint*

Mivel tanulmányunk különböző típusú és jellegű középiskolák diákjait vizsgálta, az alábbiakban röviden kitérünk a vizsgált iskolák jellemzőire. Hazánkban több módon is elkülöníthetjük egymástól a középiskolákat. Ennek fényében egyrészt különbséget tehetünk a középiskolák között iskolatípus szerint, így egyebek mellett beszélhetünk gimnáziumokról és szakközépiskolákról. Fenntartó szerint pedig többek között beszélhetünk állami fenntartásban, illetve egyházi fenntartásban lévő középiskolákról. Kutatási hipotéziseink között szerepelt az az elgondolás, hogy a különböző iskolatípusok más-más mértékben járulhatnak hozzá a diákok rezilienciájához, illetve a diákok rezilienciaszintje is különböző lehet az ezen intézményekbe történő bemenetkor. Ezen feltevéseket már korábbi magyar mérések is részben alátámasztották: magasabb volt a reziliens tanulók és iskolák aránya a fővárosban (Széll, 2015; Tóth és mtsai, 2016), illetve a dél-alföldi régióban (Széll, 2015), valamint markáns eltéréseket találtak a gimnazista, a szakgimnazista és a szakközépiskolás diákok rezilienciája között (Hörich, 2018).

A gimnázium-szakközépiskola különbségei esetében a korábbi kutatások eredményei azt mutatják, hogy minél magasabb egy tanuló szüleinek az iskolai végzettsége, annál valószínűbb, hogy a tanuló gimnáziumban kezdi meg középiskolai tanulmányait (Schumann, 2009; Ligeti és Márton, n.a.). Ez is jól mutatja azt, hogy gimnáziumba inkább azok a tanulók mennek, akiknek tervei között szerepel, hogy a középiskolai tanulmányok befejezése után a felsőoktatásban folytassák tanulmányaikat, illetve akiket

szüleik erre biztatnak. Mindezek kapcsán Józsa (2021) említi, hogy a nemek közti megoszlások tekintetében a lányok aránya magasabb a gimnáziumokban, a szakközépisikolákban pedig ezzel szemben magasabb a fiúk aránya. Ez is jól mutatja, hogy a fiúk nagyobb része inkább érettségit nem – vagy a szakma mellett érettségit is – adó szakképzésben vesz részt, amelynek eredményeképpen a felsőoktatásba jelentkezők esetében felülreprezentáltak a lányok (Szemerszki, 2014). További különbséget fedezhetünk fel a kompetenciamérések eredményeiben is attól függően, hogy a tanulók gimnáziumba, szakközépisikolába vagy szakiskolába járnak: a szakiskolákba és szakközépisikolákba járó diákok lényegesen gyengébb eredményeket érnek el, mint a gimnazisták, továbbá ezen belül is a legjobb eredményeket jellemzően a nyolc évfolyamos gimnáziumba járóknál láthatók (Balázs és Horváth, 2010).

Magyarország régióit tekintve Hegedűs (2016) kiemeli, hogy jelentős különbségek lehetnek a különböző régiók iskolái között. A legjobb gimnáziumok – Budapest, illetve a megyeszékhelyek mellett – a Nyugat-Dunántúlon, a leghátrányosabb gimnáziumok pedig az Észak-Alföldön, a Dél-Dunántúlon, illetve Észak-Magyarországon találhatóak. Hegedűs (2016) ezeket a különbségeket azzal magyarázza, hogy az urbanizált lakosság jellemzően magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik, így magasabb az iskolázottabb szülők aránya is, míg a hátrányosabb helyzetű régiókban jóval magasabb a szelekció, így a jobb képességű diákok egy-egy jobb iskolába koncentrálnak. További magyarázatként szolgálhat az ország régióként eltérő GDP-je is, amely hosszú ideje már Budapesten és az Északnyugat-Magyarországi régióban koncentrálnak (Garami, 2009).

Ahogy az már korábban említettük, fenntartó alapján beszélhetünk többek között állami, illetve egyházi fenntartású iskolákról. Az állami fenntartású iskolák fenntartója a Magyar Állam, míg az egyházi fenntartású iskolák fenntartója valamely egyház. Ez utóbbiak esetében elmondható, hogy míg a rendszerváltozás előtt gyakorlatilag nem voltak egyházi fenntartású iskolák hazánkban, úgy a 2000-es évek elején az iskolák már 5-6%-a egyházi iskola volt, ami 2014-re 15-16%-ra növekedett (Harmann és Varga, 2016). Ercse (2018) felhívja a figyelmet az egyházi iskolák egyik különlegességére: az egyházi iskolák fenntartója továbbra is az egyház, ám 2010 óta az állami iskolákhoz képest az ilyen iskolák további előnyökhöz jutottak (pl. a finanszírozás terén az egyházi támogatás mellett az állami támogatást is megkapják az egyházi iskolák).

Az egyházi iskoláknak mint intézménynek bírálói is vannak: Elder és Jepsen (2014) úgy vélik, hogy az egyházi iskolákban tanuló diákok eredményei nem feltétlenül azért jobbak, mert az egyházi fenntartású iskolák működése sokkal jobb lenne, hanem azért, mert a tanulók kiválasztása során nagyobb meritésből tudnak válogatni. Ez szerintük hosszabb távon csak mélyíti a gazdagabb, illetve szegényebb rétegek közötti szakadékot, hiszen a fenti pozitívumok és előnyök (pl. finanszírozás, humanistább attitűd stb.) a magasabb iskolai végzettségű és tehetősebb szülőket sok esetben arra ösztönözhetik, hogy a gyermekeiket egyházi fenntartású középiskolába írássák. A magyarországi egyházi iskolák specifikus volta kapcsán Kopp (2017) arra mutat rá, hogy az egyházi iskolákban jellemzően alacsonyabb a lemorzsolódás. Ennek az okai Standfest (2004) szerint abban keresendők, hogy az állami iskolákhoz képest az egyházi iskoláknak jobb a tanulási légköre, valamint ezekben az intézményekben az iskolai légkör is pozitívabb. Ez a humanistább milió vélhetőleg az egyházi és vallásos szemléletnek is betudható. Papp (2022) felhívja a figyelmet továbbá arra is, hogy a kompetenciamérések adatai alapján a történelmi egyházak diákjai jobb eredményeket érnek el, mint az állami fenntartású iskolák tanulói.

## Kutatási módszerek

A fenti szakirodalmi áttekintés nyomán vizsgálódásunkban arra kerestük a választ, hogy a különböző középiskola-típusok milyen hozzáadott pedagógiai értékkel rendelkeznek a tanulással kapcsolatos kudarcokkal való megküzdése terén, és hogy iskolatípusonként mennyire tér el a középiskolás diákok ezen megküzdési képessége. Leegyszerűsítve: arra kerestük tehát a választ, hogy milyen különbség van iskolatípusonként a diákok tanulmányi rezilienciája között. Ehhez nagymintás, kvantitatív, kérdőíves vizsgálatot végeztünk, és különböző iskolatípusokból gyűjtöttünk adatokat, hogy megvizsgálhassuk a különböző tanulási kontextusokat és az ott jelen lévő diákokat. Jelen tanulmányunkban ezen begyűjtött adatok egy részének elemzését adjuk közre.

### *Résztevők*

Vizsgálatunkban összesen 1019 középiskolás diák kudarcokkal való megküzdését vizsgáltuk. Az iskolatípusokat a 2023. évi HVG Középiskolai Rangsor alapján (HVG, 2022) soroltuk be különféle kategóriákba. Az iskolatípusok tekintetében az alábbi iskolatípusokból gyűjtöttünk adatot: (1) egy budapesti felsőkategóriás (a HVG-rangsor első 100-as listájának közepén lévő) gimnázium (n = 237), (2) egy budapesti „elit” (a HVG-rangsor első 100-as listáján az első 5 hely egyikét elfoglaló) gimnázium (n = 182), (3) egy budapesti, egyházi fenntartású, átlagos (a HVG-rangsorban nem szereplő) gimnázium (n = 204), (4) egy budapesti átlagos (a HVG-rangsorban nem szereplő) szakközépiskola (n = 203), (5) egy vidéki, átlagos (a HVG-rangsorban nem szereplő) gimnázium (n = 193). A résztvevők 34,9%-a (n = 356) fiú volt, 65,1%-a (n = 663) pedig lány. A válaszadók átlagéletkora 16,45 (szórás = 1,62) volt.

### *Kutatási eszköz*

Kutatási eszközünként az eredetileg Cassidy (2016) által megalkotott és korábban Kóródi és munkatársai (2022) által magyarra fordított és validált ARS-30 kérdőív magyar változatát használtuk fel (a kérdőívet és a validációs folyamat részletes leírását ld. Kóródi és mtsai, 2022). Azért ezt a rezilienciát mérő kérdőívet választottuk kutatási eszközünknek, mert Kóródi és munkatársai (2022) az eredetileg angol nyelvű kérdőívet a közelmúltban fordították magyarra, illetve validálták hazánkban. Mivel a kérdőív validációja eredményeképpen az eredeti 30 tételből álló ARS-30 kérdőívből a magyar kontextusban egy tételt el kellett távolítani, így mi is Kóródi és munkatársainak (2022) a 29 tételből álló magyar nyelvű kérdőívét használtuk. Az ARS-30 – és így Kóródi és munkatársai (2022) magyar ARS-29 kérdőíve – középiskolás diákok egy fiktív kudarcélménnyel kapcsolatos reakcióit igyekszik feltárni.

A kérdőív kitöltése során a diákoknak a kérdőívben leírt, elképzelt szituáció kapcsán kell eldönteniük, hogy előre megadott reakciók kapcsán mennyire valószínű, hogy az adott módon reagálnának. Ehhez szintén a magyar kontextusban validált kérdőív ötfokú Likert-skáláját vettük át, amely az „1 – biztos vagyok benne, hogy nem így reagálnék”-tól az „5 – biztos vagyok benne, hogy így reagálnék”-ig terjedt. Annak érdekében, hogy megtartsuk a kérdőív integritását, a Kóródi és munkatársai (2022) által használt fiktív szituációt is átvettük, amely így hangzott: „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.» (Kóródi és mtsai, 2022. 49.) A kérdőív az elméleti háttérből, illetve az eredeti ARS-30 kérdőívől kiindulva az alábbi három skálát tartalmazta: (1) kitarás (14 tétel,  $\alpha = 0,754$ ), (2) adaptív segítségkérés (8 tétel,  $\alpha = 0,737$ ), (3) negatív érzelmi reakció hiánya (7 tétel,  $\alpha = 0,843$ ). Emellett egy negyedik skálaként – annak érdekében, hogy a tanulók rezilienciáját számszerűsíthessük és ezt jelen vizsgálataink céljára felhasználhassuk – kiszámoltuk a tanulók kérdőívre adott összpontszámát is. Bár az általunk felhasznált valamennyi skálát validálták már korábban, a kérdőív skáláinak belső konzisztenciáját az egyes skálák Cronbach-alfa együtthatójának ( $\alpha$ ) kiszámításával a jelen adatok kapcsán is ellenőriztük. Ezen együtthatók értékei alapján arra következtethetünk, hogy minden skála belsőleg konzisztens és megbízható, ezért további statisztikai elemzésekre kerülhetett sor.

### *Az adatgyűjtés menete és az adatelemzés módszerei*

Az adatgyűjtés – amelyet a szerzők közül ketten koordináltak – egy nagyobb kutatási projekt keretein belül 2022 őszén zajlott online formában, az adatgyűjtéshez Google Formsot használtunk. A begyűjtött adatokat kódoltuk, majd az SPSS 28.0 statisztikai elemzőszoftverben dolgoztuk fel. Az adatelemzés során egyszempontos varianciaanalízist, valamint független mintás t-próbákat használtunk, és a szignifikáns eredmények esetében minden esetben kiszámoltuk a hatásméreteket is (a varianciaanalízis esetében éta-négyzetet [ $\eta^2$ ], t-próbák esetében pedig a Cohen-féle delta [d] értéket).

## **Eredmények**

Az iskolatípusok összehasonlításához egyszempontos varianciaanalízist használtunk. Megvizsgáltuk, hogy az öt iskolatípusban tanuló diákok rezilienciája között van-e kimutatható, statisztikailag szignifikáns különbség (a  $p < 0,05$  szignifikanciaszinten). Mivel a statisztikailag szignifikáns eredmény lehet kis hatásméretű is, ezért a statisztikai szignifikanciából, illetve annak mértékéből önmagában nem következtethetünk a hatásnagyságra (*effect size*). A hatásnagyságot, amely a változók közötti kapcsolat erősségére utal, a varianciaanalízis során gyakorta alkalmazott hatásnagyság-mutató, vagyis az éta-négyzet ( $\eta^2$ ) segítségével írhatjuk le. Az éta-négyzet esetében a  $\eta^2 = 0,01$ -os érték kis hatást, a  $\eta^2 = 0,50$ -os érték már közepes hatást, míg a  $\eta^2 = 0,80$ -os érték erős hatást jelent. A varianciaanalízishez kapcsolódó eredményeket az 1. táblázatban mutatjuk be.

1. táblázat. Az egyszempontos varianciaanalízis eredményei

Skálák	Iskolatípus	Átlag	Szórás	df	F	p	$\eta^2$
1. ARS – Kitartás	1. Bp felsőkategóriás gimnázium	3,48	0,52	4	4,44	0,001*	0,02
	2. Bp elitgimnázium	3,55	0,51				
	3. Bp egyházi gimnázium	3,45	0,58				
	4. Bp szakközépiskola	3,39	0,56				
	5. Vidéki gimnázium	3,60	0,49				
2. ARS – Negatív érzelmi reakció hiánya	1. Bp felsőkategóriás gimnázium	2,86	0,93	4	3,61	0,006*	0,01
	2. Bp elitgimnázium	2,71	0,94				
	3. Bp egyházi gimnázium	3,05	0,88				
	4. Bp szakközépiskola	2,98	0,94				
	5. Vidéki gimnázium	2,83	1,10				
3. ARS – Adaptív segítség- kérés	1. Bp felsőkategóriás gimnázium	3,16	0,71	4	0,90	0,463	0,01
	2. Bp elitgimnázium	3,25	0,74				
	3. Bp egyházi gimnázium	3,16	0,68				
	4. Bp szakközépiskola	3,11	0,74				
	5. Vidéki gimnázium	3,15	0,72				
4. ARS – Összesített pontszám	1. Bp felsőkategóriás gimnázium	3,24	0,49	4	0,62	0,651	0,01
	2. Bp elitgimnázium	3,27	0,49				
	3. Bp egyházi gimnázium	3,28	0,53				
	4. Bp szakközépiskola	3,22	0,56				
	5. Vidéki gimnázium	3,29	0,49				

\*statistikailag szignifikáns a  $p < 0,05$  szignifikanciaszinten

Az eredményekből az látszik, hogy csak az 1. és a 2. skála, vagyis a kitartás és a negatív érzelmi reakció hiánya esetében tudtunk statisztikailag szignifikáns különbséget kimutatni a különböző iskolákban tanuló diákok között. A hatásméretekből ( $\eta^2$ ) az is látszik, hogy az érték mindkét esetben alacsony, tehát a hatás erőssége kicsi. Fontos azonban megjegyezni, hogy a nagymintás kutatások (összes résztvevő  $n > 1000$ ) esetében sokkal jellemzőbb az alacsony hatásméret, mint a kismintás vizsgálatok esetében, ahol egyébként jellemzően nagyobb is a hatásméretetek variabilitása (Slavin és Smith, 2009). Viszont mivel elsődleges célunk nem egy reprezentatív felmérés elkészítése volt, és almintáink többek között ezért is relatíve kis méretűek ( $n = 182$  és  $n = 234$  közötti résztvevőszám), úgy gondoljuk, hogy eredményeink irányadóként fontosak lehetnek, valamint kontextuális jelleggel betekintést engedhetnek a különböző iskolatípusokban tanuló középiskolás diákok rezilienciájába. Természetesen ezen jellemzők szem előtt tartása vizsgálati eredményeink értelmezésekor elengedhetetlen.

Mivel a fentiek alapján úgy találtuk, hogy az adatok még számos fontos eredményel szolgálhatnak, úgy döntöttünk, hogy további statisztikai eljárásokat (pl. poszt-hoc elemzések) is elvégezzünk. Mivel a varianciaanalízis eredményeiből önmagukban nem következtethetünk arra, hogy a szignifikáns különbségek esetében pontosan mely alcsoportok közt van különbség, ezért ennek feltárására poszt-hoc elemzést végeztünk. A Student-Newman-Keul (SNK) féle poszt-hoc elemzés felfedte, hogy két szignifikáns eredményünk esetében bizonyos alcsoportok között felfedezhetünk különbségeket. Ezeket az eredményeket a 2. táblázatban adjuk közre.

## 2. táblázat. A poszt-hoc elemzés eredményei

Skálák	p	Az iskolatípusok közötti szignifikáns különbségek
1. ARS – Kitartás	0,001*	{4} < {1; 3} < {2; 5}
2. ARS – Negatív érzelmi reakció hiánya	0,006*	{2} < {5; 1} < {4; 3}
3. ARS – Adaptív segítségkérés	0,463	nincs szignifikáns különbség
4. ARS – Összesített pontszám	0,651	nincs szignifikáns különbség

\*statistikailag szignifikáns a  $p < 0,05$  szignifikanciaszinten

A 2. táblázatban található eredményekből látható, hogy a kitartás skála esetében a budapesti szakközépiszkolában tanulók rendelkeznek a legalacsonyabb átlaggal. Hozzájuk képest szignifikánsan magasabb átlaggal rendelkeznek a budapesti felső kategóriás gimnáziumba, illetve a budapesti egyházi fenntartású gimnáziumba járó diákok. Az ezen iskolákba járó diákokhoz képest pedig szignifikánsan magasabb értékkel rendelkeznek a budapesti elitgimnáziumban, illetve a vidéki gimnáziumban tanuló diákok. A negatív érzelmi reakció hiánya skála esetében a legalacsonyabb átlaggal a budapesti elitgimnáziumban tanuló diákok rendelkeznek, ezzel szemben szignifikánsan magasabb átlaguk van a vidéki gimnáziumba, illetve a budapesti felső kategóriás gimnáziumba járó diákoknak. Végül pedig e három csoporthoz képest szignifikánsan magasabb eredményt mutatnak a budapesti szakközépiszkolába és a budapesti egyházi iskolába járó diákok.

Az elemzés következő szakaszában megvizsgáltuk, hogy van-e statisztikailag szignifikáns különbség a fiúk és a lányok rezilienciája között (3. táblázat). Az eredményekből az tűnik ki, hogy a kitartás alskálát leszámítva a másik két alskála esetében (negatív érzelmi reakció hiánya; segítségkérés), valamint az összesített ARS pontszám esetében van szignifikáns különbség a fiúk és a lányok rezilienciája között: a fiúk egyrészt szignifikánsabban kevesebbszer reagálnak negatívan a kudarcokra, és szignifikánsabban kevesebbszer kérnek segítséget. Emellett az összpontszám tekintetében is elmondható, hogy a fiúk rezilienciája magasabb. Mivel a varianciaanalízishez hasonlóan a t-próbák esetében sem lehet a szignifikanciából következtetni a változók közötti kapcsolat erősségére, ezért a hatásnagyságot a t-próbák esetében megszokott módon a Cohen-féle delta (d) érték kiszámításával vizsgáltuk meg. Ebben az esetben is – az éta-négyzethez hasonlóan – a  $d = 0,01$ -os érték kis hatásra, a  $d = 0,50$ -os érték közepes hatásra, míg a  $d = 0,80$ -os érték erős kapcsolatra utal. A hatásméretetek esetében a negatív érzelmi reakció skála közepes hatásméretet mutat, míg a kitartás, valamint az összpontszám esetében csak kis hatásméretet tudunk kimutatni.

## 3. táblázat. A fiúk és lányok közötti szignifikáns különbségek az egész mintára nézve

Skála	Fiúk (n = 356)		Lányok (n = 663)		t	df	p	d
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás				
1. ARS – Kitartás	3,52	0,46	3,48	0,57	1,31	868,72	0,192	0,01
2. ARS – Negatív érzelmi reakció hiánya	3,33	0,86	2,66	0,93	11,57	777,66	< 0,001*	0,74
3. ARS – Segítségkérés	3,07	0,66	3,22	0,74	3,17	1017	0,002*	0,21
4. ARS – Összesített pontszám	3,35	0,44	3,21	0,54	4,55	871,81	< 0,001*	0,28

\*statistikailag szignifikáns a  $p < 0,05$  szignifikanciaszinten

Az elemzés során arra is kíváncsiak voltunk, hogy a továbbtanulási szándék mennyiben befolyásolja a diákok rezilienciaszintjét. Eredményeinket a 4. táblázat foglalja össze.

4. táblázat. A továbbtanulni és a tovább nem tanulni szándékozó diákok közötti szignifikáns különbségek az egész mintára nézve

Skála	Igen (n = 778)		Nem (n = 241)		t	df	p	d
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás				
1. ARS – Kitartás	3,54	0,53	3,35	0,52	4,94	1017	< 0,001*	0,36
2. ARS – Negatív érzelmi reakció hiánya	2,95	0,98	3,02	0,88	2,60	442,35	0,010*	0,18
3. ARS – Segítségkérés	3,20	0,69	3,05	0,80	2,59	258,40	0,010*	0,21
4. ARS – Reziliencia (összpontszám)	3,28	0,51	3,19	0,53	2,44	1017	0,015*	0,18

\*statistikailag szignifikáns a  $p < 0,05$  szignifikanciaszinten

Eredményeinkből az rajzolódik ki, hogy azok a tanulók, akik valamilyen felsőoktatási intézményben szeretnék tovább folytatni tanulmányaikat, szignifikánsan kitartóbbak, szignifikánsan hajlandóbbak segítséget kérni, és szignifikánsan ritkábban reagálnak negatívan, amikor valamilyen kudarcélmény éri őket. Ennek megfelelően azon tanulóknak, akiknek tervei között szerepel a továbbtanulás, az összpontszáma is szignifikánsan magasabb, összehasonlítva azokkal, akik nem terveznek továbbtanulni felsőoktatási intézményben. A hatásméretet illetően elmondhatjuk, hogy a Cohen-féle delta (d) mind a négy skála esetében relative alacsony.

### Diskusszió

A vizsgált iskolatípusok között Cassidy (2016) modelljének három komponense közül csupán kettő esetében találtunk különbségeket. A kitartás skála esetében a legkisebb értékkel a budapesti szakközépiskola szerepel. Ez a szakirodalom (Schumann, 2009) alapján magyarázható részben azzal, hogy a magasabb szocioökonómiai státusszal rendelkező családok, illetve a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekeiket inkább gimnáziumba (azon belül is talán elitgimnáziumba), esetleg egyházi fenntartású gimnáziumba íratják, mert úgy gondolják, hogy ezzel tudják biztosítani azt, hogy gyermekeik a jövőben is folytassák tanulmányaikat valamilyen felsőoktatási képzésben. Adataink azt mutatják,

*A vizsgált iskolatípusok között Cassidy (2016) modelljének három komponense közül csupán kettő esetében találtunk különbségeket. A kitartás skála esetében a legkisebb értékkel a budapesti szakközépiskola szerepel. Ez a szakirodalom (Schumann, 2009) alapján magyarázható részben azzal, hogy a magasabb szocioökonómiai státusszal rendelkező családok, illetve a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekeiket inkább gimnáziumba (azon belül is talán elitgimnáziumba), esetleg egyházi fenntartású gimnáziumba íratják, mert úgy gondolják, hogy ezzel tudják biztosítani azt, hogy gyermekeik a jövőben is folytassák tanulmányaikat valamilyen felsőoktatási képzésben.*

hogy az egyházi fenntartású középiskolák hozzáadott pedagógiai értéke nem tükröződik teljesen kutatásunk eredményeiben, hiszen az általunk vizsgált egyházi fenntartású középiskola adatai kis mértékben ugyan, de elmaradnak a szakirodalomban (Kopp, 2017; Papp, 2022; Standfest, 2004) leírt többléteztől: a pozitív, támogató légkör és a humanitárius hozzáállás kapcsán könnyedén feltételezhetjük volna, hogy az itt tanuló középiskolások rendelkeznek a legmagasabb szintű rezilienciával, így kitarásuk is jóval magasabb, mint a többi középiskolában tanuló diáknak.

Nem meglepő eredmény viszont, hogy a budapesti elitgimnáziumba járó diákok szignifikánsan magasabb kitarással rendelkeznek a többi iskolában tanuló diáknál. Ez szintén magyarázható azzal, hogy itt a diákok nagyobb tanulmányi teljesítményre vannak ösztökélve, és már a kezdetektől arra készülnek, hogy valamely (elit) felsőoktatási intézményben, esetleg külföldön folytassák tanulmányaikat, amelyet a tehetséggondozás mellett a támogató szülői háttér is vélhetően végigkísér (vö. F. Lassú és mtsai, 2015) a tanulmányok során.

A negatív érzelmi reakció hiánya skála kapcsán elmondható, hogy a budapesti elitgimnázium rendelkezik a legkisebb értékkel, amely részben a „versenyistálló” miliónek is köszönhető: mivel ezek az iskolák a hatalmas túljelentkezés miatt jellemzően erősen szelektálnak (Jakab, 2020), így az ide bejutott diákok és az itt tanuló diákok is nagyobb teljesítménykényszer alatt lehetnek, mint a „nem elit” középiskolában tanuló diákok. Az iskola, valamint a szülők részéről való magas elvárások pedig negatív érzelmeket válthatnak ki a diákokban, akik úgy érezhetik, hogy meg kell felelniük ezeknek az elvárásoknak, hiszen a szüleik azért iratták be ide őket, hogy minél jobb eredményeik legyenek (vö. Schumann, 2009). Az elitgimnáziumhoz képest a vidéki gimnáziumban, valamint a budapesti felsőkategóriás gimnáziumban tanuló diákok közel azonos szinten hajlamosak negatív érzelmi reakciókkal válaszolni az őket érő kudarcélményekre.

Ehhez képest a budapesti egyházi középiskolában – vélhetően a szakirodalomban (Kopp, 2017; Papp, 2022; Standfest, 2004) is hangsúlyozott egyházi jelleg és így a pozitívabb és humanistább milió miatt – tanuló diákok reagáltak legkevésbé negatívan a kudarcélményre. Fontos azonban megjegyezni, hogy a szakirodalom (Elder és Jepsen, 2014) is rámutat, hogy nagyon nehezen mérhető, hogy vajon tényleg az egyházi jelleg miatt van ezeknek az iskolatípusoknak hozzáadott (pedagógiai) értékük, vagy inkább az erős szelekciós hatás miatt. Meglepő eredmény, hogy a budapesti szakközépiskolában tanuló diákok is jóval kevésbé hajlamosak negatívan reagálni a kudarcélményekre, mint a budapesti felsőkategóriás gimnáziumban vagy akár a budapesti elitgimnáziumban tanuló diákok. A szakirodalom (Hörich, 2018) nyomán azt várhatnánk, hogy egy gimnáziumban nagyobb az ilyen jellegű hozzáadott érték, mint egy szakközépiskolában, a kutatásunk eredményei mégis ezzel ellenkező helyzetre engednek következtetni.

Az adaptív segítségkérés skálánál nem voltak iskolatípusonként kimutatható különbségek, pedig a szakirodalom (Kopp, 2017; Papp, 2022; Standfest, 2004) alapján itt is az lett volna várható, hogy az egyházi iskolák – a korábban már említett egyházi jelleg miatt – esetleg nagyobb mértékben nyújtanak segítséget a diákoknak, illetve azt valószínűsíthetnénk, hogy az elitgimnáziumban – szintén jellegéből adódóan – magasabb szintű a tehetséggondozás, így a tanulókra való odafigyelés is.

A szakirodalomban említett ilyen különbségeket eredményeink ellenben nem igazolták vissza. Az alsókálák alapján számolt reziliencia-összpontszám, amely a diákok összesített rezilienciáról volt hivatott képet adni, sem mutatott különbséget az iskolatípusok között, amely szintén ellentétben áll a szakirodalomban feltárt eredményekkel, amelyek azt találták, hogy a fővárosban jellemzően reziliensebbek a tanulók, mint vidéken (Garami, 2009; Hegedűs, 2016; Széll, 2015; Tóth és mtsai, 2016), illetve hogy a gimnáziumokban és szakközépiskolákban tanuló diákok rezilienciája között is van különbség (Hörich, 2018).

Az eredményeinkből kirajzolódó kitarítás és negatív érzelmi reakció hiánya terén jelentkező, a reziliens és nem reziliens válaszadók között fennálló különbséget egyrészt magyarázza Floyd (1996) kutatása is, aki a kitarítás személyiségjegyét a reziliencia egyik pilléréként tartja számon. Másrészt a kitarítást magyarázhatja a középiskolák különböző légrétege is: a nagyobb presztízsű középiskolákban vélhetőleg számos olyan verseny- vagy tanulmányi helyzet adódik, ahol a kitarítás szükséges a jó helytálláshoz, és ahol a kitarítást a diákok éles helyzetekben gyakorolhatják. Ezen intézmények diákjai vélhetőleg számos olyan helyzetben találhatják magukat, ahol a negatív érzelmi reakció hátrányosan befolyásolja a teljesítményt, és így hozzászokhatnak ahhoz, hogy ezen az érzésen felülemelkedve tudnak jobb teljesítményt nyújtani.

Vizsgálatunkból a nemek kapcsán az derül ki, hogy a fiúk kevesebbszer reagálnak negatívan a kudarcokra, és kevesebbszer is kérnek segítséget, amit a fiúk reziliencia-összpontszáma is mutat. Ez az eredmény összecseng Erdogan és munkatársai (2015) vizsgálatával, akik egyetemi hallgatók esetében szintén azt találták, hogy a férfi hallgatók reziliensebbek, ellenben Tóth és munkatársai (2016) a magyar közoktatási rendszert elemezve arra a következtetésre jutottak, hogy a nemek között nem mutatkoztak szignifikáns különbségek a reziliencia terén, ami ellentmond vizsgálatunk eredményének. Nem szabad elfelednünk azonban, hogy vizsgálatunk adatgyűjtése egy hipotetikus helyzetre adott válaszokból táplálkozik, és hogy ezeket a válaszokat a vizsgálatban részt vevők önbevallás alapján közölték, ami az eredményeket – akár nemek tekintetében – torzíthatja. Fontos szem előtt tartanunk a résztvevők számára közölt helyzet és eredményeink kapcsán, hogy serdülő fiúk esetében a vesztés leggyakrabban megküzdő viselkedést generál (Fülöp, 2014).

Eredményeinkből az is kiderül, hogy a felsőoktatásban továbbtanulni szándékozók kitarítóbbak, hajlandóbbak segítséget kérni, és ritkábban reagálnak negatívan kudarcélményekre. Ezt egyrészt magyarázhatja az a tény, hogy a felsőoktatásba készülő diákok már eleve gimnáziumokba járnak (Józsa, 2021), ahol – kutatásunk szerint – magasabb a diákok rezilienciája. Másrészt

---

*Vizsgálatunkból a nemek kapcsán az derül ki, hogy a fiúk kevesebbszer reagálnak negatívan a kudarcokra, és kevesebbszer is kérnek segítséget, amit a fiúk reziliencia-összpontszáma is mutat. Ez az eredmény összecseng Erdogan és munkatársai (2015) vizsgálatával, akik egyetemi hallgatók esetében szintén azt találták, hogy a férfi hallgatók reziliensebbek, ellenben Tóth és munkatársai (2016) a magyar közoktatási rendszert elemezve arra a következtetésre jutottak, hogy a nemek között nem mutatkoztak szignifikáns különbségek a reziliencia terén, ami ellentmond vizsgálatunk eredményének. Nem szabad elfelednünk azonban, hogy vizsgálatunk adatgyűjtése egy hipotetikus helyzetre adott válaszokból táplálkozik, és hogy ezeket a válaszokat a vizsgálatban részt vevők önbevallás alapján közölték, ami az eredményeket – akár nemek tekintetében – torzíthatja. Fontos szem előtt tartanunk a résztvevők számára közölt helyzet és eredményeink kapcsán, hogy serdülő fiúk esetében a vesztés leggyakrabban megküzdő viselkedést generál (Fülöp, 2014).*

---

az is elképzelhető, hogy a felsőoktatásban továbbtanulni szándékozó diákok és szüleik nagyobb perspektívával és nagyobb elvárásokkal tekintenek a középiskolai évekre, és a középiskolát a felsőoktatási tanulmányokra felkészítő intézménynek is tartják, ahol nemcsak a tantárgyi alapok oktatása történik, hanem a felsőoktatási tanulmányokra való készség- és személyiségfejlesztési felkészítés is megvalósul, amely kiterjedhet a diákok rezilienciájának növelésére is.

Kutatásunk vonatkozásában hipotéziseinket illetően a következőket állapíthatjuk meg. Az a hipotézisünk, hogy minél magasabban helyezkedik el egy középiskola a középiskolai rangsorban, diákjai annál inkább reziliensek lesznek, beigazolódott. Azt a hipotézisünket, hogy nincs jelentős különbség a reziliencia terén a nemek között, el kellett vetnünk, és megállapítottuk, hogy a fiúk reziliensebbek a lányoknál. Az a hipotézisünk, miszerint azok, akik felsőoktatási intézményben készülnek továbbtanulni, reziliensebbek azoknál, akik nem így terveznek, szintén igazolást nyert.

### Konklúzió

Kutatásunk megállapításai értékes visszajelzéssel szolgálhatnak a vizsgált középiskolák, illetve azok típusai számára abban a tekintetben, hogy ezen intézmények mennyire készítik fel diákjaikat a tanulmányi teljesítményre hátrányos befolyással járó nehézségekkel történő megküzdésre. Vélhetőleg ilyen célzott készségfejlesztés nem jelenik meg a középiskolákban, azonban a diákok egyéni jellemzői és az intézményekben jelen lévő tanulási környezet hatással van a tanulók rezilienciájára, amely magyarázattal szolgálhat a feltárt különbségekre. Bár a jelen kutatás eredményei nem reprezentatívak, ha az eredményeket legalább valamennyire jellemzőnek tekintjük, akkor az a kép rajzolódik ki számunkra, hogy a különféle iskolatípusba járó diákok rezilienciájának valamely alszkálái esetében iskolatípusonként felfedezhetők különbségek. Ezzel együttesen úgy tűnik azonban, hogy a reziliencia alszkálák összesített pontszáma alapján mindegyik iskolatípusban közel azonos rezilienciával rendelkeznek a középiskolás diákok.

Adataink abból a szempontból is érdekesek, hogy azon intézmények, ahol a diákok (felső)oktatási pályafutásukat folytatni fogják, adatainkat szem előtt tartva felkészülhetnek arra, hogy tanulóiknak a reziliencia terén valószínűsíthetően milyen problémáik lesznek, és hogy ezek leküzdéséhez az intézmények milyen segítséget tudnak nyújtani. Felmerülhet e téren specializált támogatás, illetve akár különféle célzott segítségnyújtást lehetővé tevő szolgáltatások bevezetése vagy segítői csoportok létrehozása az intézményeken belül. Az ilyen segítségnyújtás a felsőoktatás szintjén különösen hasznos lehet a hallgatók lemorzsolódásának csökkentése, illetve a képzési programokat véglegesen elhagyók számának csökkentése érdekében.

A kutatás korlátaival kapcsolatban megállapíthatjuk, hogy ugyan nagymintás megkérdezést végeztünk, az eredmények nem reprezentatívak, hiszen az adatfelvétel során ez nem is volt célunk. Természetesen az eredmények így a vizsgált intézmények esetében is inkább csak betekintést engednek a diákok tanulmányi rezilienciájába. Kutatásunk eredményei viszont fontosak lehetnek abban a tekintetben, hogy segítségünkkel jobban megismerhetjük a vizsgált oktatási kontextusokat (elitgimnáziumok, egyházi fenntartású iskolák stb.), az eredmények alapján pedig később e téren további kutatási irányok vázolhatóak fel és jelölhetők ki.

## Köszönetnyilvánítás

A szerzők ezúton szeretnének köszönetet mondani a vizsgált középiskolák vezetőségének, osztályfőnökeinek, diákjainak és szüleinek, hogy megszervezték, illetve lehetővé tették számunkra az intézményekben való adatgyűjtést. Mivel több vizsgált intézmény kifejezetten kérte, hogy ne nevezzük meg őket név szerint tanulmányunkban, az iskolákat anonim módon kezeljük. Erre tekintettel külön és ismét köszönjük a tanulmányunkban név szerint meg nem nevezhető intézményvezetők és kollégáik állhatatos és hathatós közreműködését, amivel kutatásunkat segítették.

## Irodalom

- Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F. & Longobardi, S. (2018). Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA. *OECD Education Working Papers*, 167. OECD Publishing. DOI: [10.1787/e22490ac-en](https://doi.org/10.1787/e22490ac-en)
- Allan, J. F., McKenna, J. & Dominey, S. (2014). Degrees of resilience: Profiling psychological resilience and prospective academic achievement in university inductees. *British Journal of Guidance & Counselling*, 42(1), 9–25. DOI: [10.1080/03069885.2013.793784](https://doi.org/10.1080/03069885.2013.793784)
- Alva, S. A. (1991). Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13(1), 18–34. DOI: [10.1177/07399863910131002](https://doi.org/10.1177/07399863910131002)
- Ang, W. H. D., Shorey, S., Lopez, V., Chew, H. S. J. & Lau, Y. (2021a). Generation Z undergraduate students' resilience during the COVID-19 pandemic: A qualitative study. *Current Psychology*, 41, 8132–8146. DOI: [10.1007/s12144-021-01830-4](https://doi.org/10.1007/s12144-021-01830-4)
- Ang, W. H. D., Shorey, S., Hoo, M. X. Y., Chew, H. S. J. & Lau, Y. (2021b). The role of resilience in higher education: A meta-ethnographic analysis of students' experiences. *Journal of Professional Nursing*, 37(6), 1092–1109. DOI: [10.1016/j.profnurs.2021.08.010](https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2021.08.010)
- Balázs, I. & Horváth, Zs. (2010). A közoktatás minősége és eredményessége. In Balázs, É., Kocsis, M. & Varga, I. (szerk.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 325–632.
- Brewer, M. L., van Kessel, G., Sanderson, B., Naumann, F., Lane, M., Reubenson, A. & Carter, A. (2019). Resilience in higher education students: A scoping review. *Higher Education Research & Development*, 38(6), 1105–1120. DOI: [10.1080/07294360.2019.1626810](https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1626810)
- Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: The role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 6. DOI: [10.3389/fpsyg.2015.01781](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. DOI: [10.3389/fpsyg.2016.01787](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01787)
- Connor, K. M. & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. DOI: [10.1002/da.10113](https://doi.org/10.1002/da.10113)
- Elder, T. & Jepsen, C. (2014). Are catholic primary schools more effective than public primary schools? *Journal of Urban Economics*, 80(1), 28–38. DOI: [10.1016/j.jue.2013.10.001](https://doi.org/10.1016/j.jue.2013.10.001)
- Ercse, K. (2018). Az állam által ösztönzött, egyház-asszisztált szegregáció mechanizmusa. In Fejes, J. B. & Szűcs, N. (szerk.), *Én vétkem: Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület. 177–199.
- Erdogan, E., Ozdogan, O. & Erdogan, M. (2015). University students' resilience level: The effect of gender and faculty. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 1262–1267. DOI: [10.1016/j.sbspro.2015.04.047](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.047)
- Fülöp, M. (2014). A versengéssel, a győzelemmel és a veszteséssel való adaptív megküzdés tehetséges diákoknál. In Dávid, I., Fülöp, M., Pataky, N. & Rudas, J. (szerk.), *Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok 2014*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 171–195.
- Floyd, C. (1996). Achieving despite the odds: A study of resilience among a group of African American high school seniors. *The Journal of Negro Education*, 65(2), 181–189. DOI: [10.2307/2967312](https://doi.org/10.2307/2967312)
- F. Lassú, Zs., Serfőző, M., Sándor, M., Kolosai, N. & Pálffy, Zs. (2015). Családi struktúra, szülői bánásmód és lélektani rugalmasság összefüggései serdülőkorban. *Alkalmazott Pszichológia*, 15(1), 77–92. DOI: [10.17627/ALKPSZICH.2015.1.7](https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2015.1.7)
- Garami, E. (2009). A legkiválóbb középiskolák területi különbségei. *Educatio*, 18(2), 241–256.



- Garcia-Crespo, F. J., Fernandez-Alonso, R. & Muñiz, J. (2021). Academic resilience in European countries: The role of teachers, families, and student profiles. *PLoS ONE*, 16(7), e0253409. DOI: [10.1371/journal.pone.0253409](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253409)
- Hegedűs, R. (2016). Tizedik osztályos tanulók teljesítményének területi különbségei. *Iskolakultúra*, 26(12), 16–30. DOI: [10.17543/iskult.2016.12.16](https://doi.org/10.17543/iskult.2016.12.16)
- Hermann, Z. & Varga, J. (2016). Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: Részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In Kolosi, T. & Tóth, I. Gy. (szerk.), *Társadalmi Riport 2016*. TÁRKI. 311–333.
- Hörich, B. (2018). Mobilitási szándékok és reziliencia. *Educatio*, 27(4), 711–723. DOI: [10.1556/2063.27.2018.4.13](https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.4.13)
- HVG (2022. október 20.). *HVG Rangsor Középiskola 2023. HVG különszám*. HVG.
- Jakab, Gy. (2020). ISKOLA – járvány idején (1. rész). *Iskolakultúra*, 30(9), 64–76. DOI: [10.14232/ISKKULT.2020.9.64](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.9.64)
- Jowkar, B., Kojuri, J., Kohoulat, N. & Hayat, A. A. (2014). Academic resilience in education: The role of achievement goal orientations. *Journal of Advances in Medical Education and Professionalism*, 2(1), 33–38.
- Józsa, G. (2019). Reziliens szakgimnazisták felvételi mintázatai. *Magyar Pedagógia*, 119(2), 151–169. DOI: [10.17670/MPed.2019.2.151](https://doi.org/10.17670/MPed.2019.2.151)
- Józsa, G. (2021). Szakközépiskolából a felsőoktatásba: Lemorzsolódási veszélyek vizsgálata egy pilotmérés alapján. *Iskolakultúra*, 31(7–8), 88–103.
- Kopp, E. (2017). Az egyházi iskolák tanulóinak teljesítményei – és a pedagógiai hozzáadott érték. *HERJ Hungarian Educational Research Journal*, 7(kiegészítő szám 2), 236–251.
- Kóródi, K., Szabó, É. & Jagodics, B. (2022). A Tanulmányi Reziliencia Kérdőív magyar változatának adaptálása általános és középiskolás mintán. *Iskolakultúra*, 32(5), 46–56. DOI: [10.14232/ISKKULT.2022.5.46](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2022.5.46)
- Kriebs, S. (2019). *Resilienz in der Schule: Wie Kinder stark werden*. Junfermann Verlag.
- 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. DOI: [10.1016/j.jsp.2007.01.002](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002)
- Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34(5), 488–500. DOI: [10.1177/0143034312472759](https://doi.org/10.1177/0143034312472759)
- McIntosh, E. A. & Shaw, J. (2017). *Student resilience: Exploring the positive case for resilience*. Unite Students Publications. <https://www.unite-group.co.uk/sites/default/files/2017-05/student-resilience.pdf>
- Ligeti, Gy. & Márton, I. (n.a.). *Diákjogok és pedagógusjogok az iskolában*. Oktatási Jogok Biztosának Hivatala. [https://www.oktbiztos.hu/kutatasok/diakjog/dj\\_5.htm](https://www.oktbiztos.hu/kutatasok/diakjog/dj_5.htm)
- Papp Z., A. (2022). Mérve vagyok: Az egyházi iskolák néhány oktatástatisztikai jellemzője. *Educatio*, 31(3), 356–373. DOI: [10.1556/2063.31.2022.3.2](https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.3.2)
- Pikó, B. & Hamvai, Cs. (2012). Stressz, coping és reziliencia korai serdülőkorbán. *Iskolakultúra*, 22(9), 24–33.
- Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P. & Fiorilli, C. (2021). Academic resilience and engagement in high school students: The mediating role of perceived teacher emotional support. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(2), 334–344. DOI: [10.3390/ejihpe11020025](https://doi.org/10.3390/ejihpe11020025)
- Rudd, G., Meissel, K. & Meyer, F. (2021). Measuring academic resilience in quantitative research: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 34, 100402 DOI: [10.1016/j.edurev.2021.100402](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100402)
- Schumann, R. (2009). Iskolaválasztás, továbbtanulási-végzettségi aspirációk: 10. évfolyamos tanulók iskolai teljesítménye, továbbtanulási terveit a 2007. évi Országos kompetenciamérés adatainak tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 59(10), 3–25.
- Skinner, E. A., Graham, J. P., Brule, H., Rickert, N. & Kindermann, T. A. (2020). "I get knocked down but I get up again": Integrative frameworks for studying the development of motivational resilience in school. *International Journal of Behavioral Development*, 44(4), 290–300. DOI: [10.1177/0165025420924122](https://doi.org/10.1177/0165025420924122)
- Slavin, R. & Smith, D. (2009). The relationship between sample sizes and effect sizes in systematic reviews in education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 500–506. DOI: [10.3102/0162373709352369](https://doi.org/10.3102/0162373709352369)
- Smith, C. L. (2017). Coaching for leadership resilience: An integrated approach. *International Coaching Psychology Review*, 12(1), 6–23. DOI: [10.53841/bpsicpr.2017.12.1.6](https://doi.org/10.53841/bpsicpr.2017.12.1.6)
- Standfest, C., Köller, O., Scheunpflug, A. & Weiß, M. (2004). Profil und Erträge von evangelischen und katholischen Schulen. Befunde aus Sekundäranalysen der PISA-Daten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(3), 359–379. DOI: [10.1007/s11618-004-0039-4](https://doi.org/10.1007/s11618-004-0039-4)
- Széll, K. (2015). Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. *Educatio*, 24(1), 140–147.
- Szemerszki, M. (2014). A középiskolából a felsőoktatásba. Jelentkezési és felvételi tendenciák. *Felsőoktatási Műhely*, 1. OKI. 47–63.
- 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. DOI: [10.17670/mped.2016.3.339](https://doi.org/10.17670/mped.2016.3.339)

Trigueros, R., Magaz-González, A. M., García-Tascón, M., Alias, A. & Aguilar-Parra, J. M. (2020). Validation and adaptation of the Academic-Resilience Scale in the Spanish context. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 3779. DOI: [10.3390/ijerph17113779](https://doi.org/10.3390/ijerph17113779)

Van Breda, A. D. (2018). A critical review of resilience theory and its relevance for social work. *Social Work*, 54(1), 1–18. DOI: [10.15270/54-1-611](https://doi.org/10.15270/54-1-611)

Waxman, H. C., Gray, J. P. & Padron, Y. N. (2003). *Review of research on educational resilience: Research report*. Institute of Education Sciences.

Werner, E. E. & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery*. Cornell University Press.

Zarrinabadi, N., Lou, N. M. & Ahmadi, A. (2022). Resilience in language classrooms: Exploring individual antecedents and consequences. *System*, 109, 102892 DOI: [10.1016/j.system.2022.102892](https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102892)

### Absztrakt

Az élet ismeretlen helyzeteivel és különféle nehézségeivel való sikeres megküzdéshez szükséges a reziliencia, amely a kihívást tartogató helyzetek leküzdésének és az azzal való megbirkózásnak a képessége. A tanulmányi reziliencia egy diák azon innovációs és alkalmazkodóképessége, hogy tanulmányi nehézségeinek azon elemeit leküzdje, amelyek tanulmányi teljesítményére hátrányos befolyással lehetnek. Jelen kutatásunkban arra voltunk kíváncsiak, hogy a középiskolás korosztály esetében van-e összefüggés a tanulmányi reziliencia és a különböző középiskola-típusok jellege között. E kérdés megválaszolása céljából vizsgálatunkban öt különféle típusú, illetve jellegű középiskola összesen 1019 diákja körében kérdőíves módszerrel mértük fel a tanulmányi rezilienciát. A tanulmányi reziliencia kapcsán Cassidy (2016) nyomán vizsgáltuk a diákok kitartását, negatív érzelmi reakcióinak hiányát, valamint adaptív segítségkérését. Az eredményekből az látszik, hogy a kitartás és a negatív érzelmi reakció hiánya esetében lehetséges statisztikailag szignifikáns különbséget kimutatni a különböző iskolákban tanuló diákok között. Eredményeink orientációs pontként szolgálhatnak az egyes iskolatípusokban tanító pedagógusok és a középiskolás diákokat felvevő felsőoktatási intézmények számára.

**Kulcsszavak:** iskolatípusok, középiskolai oktatás, közoktatás, reziliencia, tanulmányi reziliencia