

A TÁRSAS ÉS A SZEMÉLYES ERŐFORRÁSOK KAPCSOLATA A TANULMÁNYI REZILIENCIÁVAL, KÜLÖNÖSEN A TANULÁSI NEHÉZSÉGEKKEL KÜZDŐ DIÁKOK ESETÉBEN



KÓRÓDI Kitti

SZTE Pszichológiai Intézet Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék
kittikorodi@gmail.com

SZABÓ Éva

SZTE Pszichológiai Intézet Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék
eva.szabo@psy.u-szeged.hu

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célkitűzések: Tanulmányunk célja, hogy megvizsgáljuk a társas és személyes erőforrások kapcsolatát a tanulmányi rezilienciával, továbbá fel kívánjuk tárni, hogy milyen jellegzetességei vannak a tanulási nehézségekkel küzdő diákoknak a tanulmányi reziliencia és a személyes erőforrások tekintetében.

Módszer: A kérdőíves vizsgálatunkban 283 fő általános iskolás és középiskolás tanuló vett részt ($M = 15,07$, $SD = 2,57$), akik demográfiai és tanulmányi adataik megadása mellett a Serdülő Reziliencia Kérdőívet (Hjemdal et al., 2006; Kóródi, Szél, et al., 2022) és a Tanulmányi Reziliencia Kérdőívet (ARS; (Kóródi, Szabó, et al., 2022) töltötték ki.

Eredmények: A személyes és társas erőforrások, valamint a tanulmányi reziliencia szoros összefüggést mutat a tanulmányi eredménnyel. Azok a diákok, akik valamilyen nehézséggel küzdenek a tanulmányaikat illetően, kevésbé magabiztosak, céltudatosak, kitartóak, és alacsonyabb mértékű a tanulmányi rezilienciájuk. A teljes mintán felmért társas és személyes erőforrások szignifikáns bejósoló erővel bírnak a tanulmányi reziliencia alakulására.

Következtetések: Az eredmények rámutatnak a tanulást befolyásoló pszichológiai erőforrások szerepére, és hozzájárulhatnak a diákok támogatásának és fejlesztésének új megközelítéseihez is.

Kulcsszavak: tanulmányi reziliencia, reziliencia, személyes erőforrások, társas támogatás, iskolai sikeresség

BEVEZETŐ

A pedagógia és a pszichológia területén egyre nagyobb figyelmet kap a tanulók rezilienciája, amely az egyén képességét jelenti a stresszes és kihívásokkal teli helyzetekkel való megküzdésre és az azokból való felépülésre (Martin, 2013). Míg az általános reziliencia az élet minden területén való megküzdést és alkalmazkodást segíti, addig a tanulmányi reziliencia kifejezetten az oktatási környezetben jelentkező akadályokkal való megküzdésre összpontosít. Az utóbbi évek kutatásai rávilágítottak arra, hogy a személyes erőforrások – mint például a társas képességek, a célorientáció, a szociális támogatás – meghatározó szerepet játszanak a tanulmányi reziliencia kialakulásában és fenntartásában (Robayo-Tamayo et al., 2020; Romano et al., 2021). Ugyanakkor még kevésbé vizsgálták e tényezők jellemzőit és kapcsolatát tanulási nehézségekkel küzdő diákok esetében.

A tanulmányi reziliencia és kapcsolata a személyes és társas erőforrásokkal

A tanulmányi reziliencia kutatása újszerű törekvés mind nemzetközi téren, mind hazánkban, ezért operacionalizálása és konceptualizálása nehézségekbe ütközik. A szakirodalomban több megnevezést is találunk a jelenség leírására. A tanulmányi reziliencia fogalma (*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*) fogalma az oktatási közegben megjelenő mindennapi nehézségekkel való megküzdés képességét

foglalja magában (pl. vizsgastressz, rossz jegy, nehézségek a társas kapcsolatokban) (Martin & Marsh, 2008a). Mivel a tanulmányi rugalmasság fogalma még nem terjedt el sem a nemzetközi, sem pedig a magyar szakirodalomban, ezért jelen kutatásban a továbbiakban is a tanulmányi reziliencia fogalmát használjuk a jelenség megnevezésére.

A tanulmányi reziliencia lehetővé teszi a diákok számára, hogy megküzdjenek a tanulmányi előmenetelük során felmerülő különféle kihívásokkal és nehézségekkel – legyen az egy rossz értékelés, bukás, tartós hiányzás, betegség vagy akár a pedagógusok magas elvárásai. Reziliensnek mondható az a diák, aki az akadályok és nehézségek ellenére sikeresen eléri céljait, motivált és elkötelezett marad a tanulmányai iránt (Kóródi & Szabó, 2019; Martin & Marsh, 2008a). A fogalom tehát túlmutat az általános értelemben vett reziliencián és a krízishelyzetek kezelésén, sokkal inkább a mindennapi iskolai élet során tapasztalt akadályokkal való eredményes megküzdést foglalja magában.

A tanulmányi reziliencia prediktorai között megtalálhatjuk a demográfiai különbségeket, amelyeknek hatása a tanulmányi reziliencia mértékében is megmutatkozik. E szerint a tanulmányi reziliencia eltérést mutat a nemek függvényében. A nehézségekkel való megküzdés módja, az önbizalom és a szociális támogatás különböző módon befolyásolja a férfiak/ fiúk és a nők/lányok tanulmányi rezilienciáját. Kudarc esetén a lányok hajlamosabbak gyorsabban elveszíteni az önbizalmukat, míg a fiúk inkább kihívásként tekintenek rá. Az önbizalom az ő esetükben így tovább növeli a kihívásokkal való szembenézés és a kudarcokból való felépülés készségét is.

Ugyanakkor a nők/lányok hajlamosabbak alulértékelni képességeiket, még akkor is, ha teljesítményük egyenértékű vagy jobb a férfiakénál/fiúkéénál (Yeager & Dweck, 2012). A lányok/nők körében a szociális támogatás kihasználása a jellemzőbb (Smith et al., 2003).

Az életkor szerepét is vizsgálva azt találták, hogy a tanulmányi reziliencia egy olyan dinamikus jelenség, amely az idővel, az iskolai évek alatt szerzett tapasztalatokkal és az ismétlődő sikerélmények hatására növekszik. A diákok az idő előrehaladtával egyre több olyan stratégiát sajátítanak el, amelyek segítségével hatékonyabban kezelik a nehézségeket. Emellett a támogató kapcsolatok szélesedése (család, barátok, tanárok) szintén a tanulmányi reziliencia fejlesztését segíti (Duckworth & Quinn, 2009; Masten, 2018).

A diákoknak a sikeres teljesítmény eléréséhez nemcsak széleskörű tudásra és jó képességekre van szükségük, hanem személyes és szociális erőforrások megléte is. A tanulmányi reziliencia prediktoraként meghatározható személyes erőforrásokat Martin és Marsh (2006) az ún. 5C modellben foglalták össze: magabiztosság (*confidence*), tervezés (*coordination*), kontroll (*control*), higgadság (*composure*) és elkötelezettség (*commitment*). A magas szintű önszabályozó mechanizmusokkal rendelkező (cél)tudatos diákok tisztában vannak a tanulás és a tudás megszerzésének folyamatával, világosan látják, hogy miért érdemes küzdeni és kitartani a nehezebb időszakokban is. Hatékonyabban fel tudják mérni, hogy hogyan osszák be idejüket és energiájukat, mivel világos elképzelésük van arról, hogy milyen lépéseket kell tenni céljaik elérése érdekében (Jámbori et al., 2019; Martin & Marsh, 2008b).

A tanulmányi rezilienciához emellett hozzájárul a diákok önmagukba vetett hite is, amely növeli a kitartást és az önbizalmat (Cassidy, 2015; Crosnoe et al., 2004).

Masten (2001) a rezilienciához köthető protektív faktorokat három fő csoportba sorolja: személyen belüli faktorok (pl. magas önértékelés, énhatékonyság, önszabályozás); családi faktorok; valamint a szélesebb környezet támogatása (pl. baráti kapcsolatok, osztályklíma). A magasabb szintű szociális kompetenciával rendelkező diákok képesek erősebb támogató kapcsolatokat kialakítani társaikkal, tanáraikkal, családjukkal. Ezek a kapcsolatok érzelmi és gyakorlati támogatást is nyújtanak abban, hogy a diák sikereket érjen el a tanulmányaiban (Malecki & Elliot, 2002; Martin, 2013; Rudd et al., 2021). Emellett a reziliens diákok könnyebben veszik észre a környezetükben kínálgató lehetőségeket, támogató forrásokat is (Robayo-Tamayo et al., 2020).

A személyes erőforrások közül külön figyelmet érdemel a pozitív családi kapcsolatok fontossága; a biztonságos otthoni környezet biztosítani tudja a diákok számára azt az alapvető szociális támogatást, amely segít nekik megbirkózni a társas és iskolai stresszfaktorokkal, növelve ezzel a tanulmányi rezilienciát (García-Crespo et al., 2021). A család érzelmi támogatása, az odafigyelés és a bátorítás hozzájárul az érzelmi stabilitáshoz és az önbecsüléshez, ezáltal a diákok képesek hatékonyabban kezelni a stresszt és a kihívásokat az iskolai környezetben (Beri & Kumar, 2018; Crosnoe et al., 2004; Foster et al., 2019). Emellett a család által nyújtott tanulmányi segítség (pl. a házi feladat elkészítésében való segítségnyújtás, a megfelelő tanulási környezet biztosítása) javítja a diákok tanulmányi készségeit, ami hozzájárul a tanulmányi rezilienciához.

Az ilyen jellegű támogatás és segítségnyújtás leginkább az általános iskolai évek alatt elengedhetetlen. A családi támogatás tehát nemcsak önállóan, de a személyes erőforrások növelésén keresztül is pozitívan hat az iskolai sikerességre.

Különösen nagy jelentősége van a személyes és szociális erőforrásoknak az olyan diákok esetében, akik valamilyen okból *tanulási nehézségekkel* küzdenek. A tanulmányi reziliencia és a tanulási nehézségek kapcsolatát először retrospektív tanulmányokban vizsgálták, elsősorban a korai iskolaelhagyással összefüggésben. Ezek a korai tanulmányok arra mutattak rá, hogy az iskolai élet egyes aspektusai jelentős hatást gyakorolnak arra, hogy egy diák hamarabb abbahagyja-e a tanulmányait, vagy a nehézségek ellenére sikeresen befejezi-e azokat (Freeman et al., 2004). A kortársakkal és a pedagógusokkal való pozitív kapcsolat kiemelt fontosságú a lemorzsolódással veszélyeztetett, a különleges bánásmódot igénylő vagy tanulási nehézséggel küzdő gyerekek esetében (Harðardóttir et al., 2015; Piers & Duquette, 2016; Sanders et al., 2018). Az ilyen nehézségekkel küzdő diákok gyakrabban élnek át kudarcot és kevesebb sikerélményt tapasztalnak meg a tanulmányaik során, ami hosszabb távon az önértékelésük csökkenéséhez, a motiváció és a kitartás elvesztéséhez és szorongáshoz vezethet (Basharpoor & Einy, 2023; Martin, 2013; Skinner et al., 2020). Tanulmányok igazolták, hogy a tanulási nehézségekben érintett diákok esetében is igaz, hogy a magasabb személyes erőforrásokkal rendelkező tanulók jobban teljesítenek, mint azok a társaik, akik hasonló problémákkal küzdenek, de nem, vagy kevésbé rendelkeznek a szükséges személyes erőforrásokkal. Ez arra utal, hogy az ő

esetükben is kiemelt fontosságúak a társas és személyes erőforrások, amelyek segítséget nyújthatnak a nehézségekkel való megküzdésben (Basharpoor & Einy, 2023; Hossein et al., 2022).

Hazai viszonylatban a tanulmányi reziliencia vizsgálata viszonylag új kutatási területnek számít, ezért nem rendelkezünk tudományosan megalapozott eredményekkel azzal kapcsolatban, hogy a hazai oktatási környezetben a tanulmányi reziliencia és a személyes és társas erőforrások hogyan kapcsolódnak össze egymással a tipikusan fejlődő és a tanulási nehézségekkel küldő diákok esetében. Az oktatási egyenlőtlenségek feltárása, a társadalmi mobilitás elősegítése, az intervenciók programok tervezése és megvalósítása, valamint a nemzetközi összehasonlítás (pl. PISA-teszt) lehetősége viszont okot ad arra, hogy Magyarországon is a kutatások fókuszába kerüljön ez a terület.

A vizsgálat célja és hipotézisek

A kutatás célja, hogy feltárjuk a személyes erőforrások és a tanulmányi reziliencia közötti kapcsolatot. Feltételeztük, hogy (H1a) a lányok magasabb értéket érnek el a társas támogatás alskálán, míg (H1b) a fiúk a magabiztosság tekintetében mutatnak magasabb értéket (Hjemdal et al., 2006; Kóródi, Szél et al., 2022; Ruvalcaba-Romero, 2015). A minta széles életkori tartománya lehetőséget ad az általános és a középiskolás diákok személyes és társas erőforrásbeli különbségeinek feltárására. Feltételeztük, hogy a családi összetartás alskálán (H2a) a fiatalabbak magasabb pontszámot érnek el, míg a társas támogatás (H2b) a középiskolások esetében lesz magasabb szintű (Kóródi, Szél, et al., 2022; von Soest et al., 2010). A tanulmányi rezilienciát

(H2c) illetően a középiskolások esetében vártunk magasabb szintű tanulmányi rezilienciát (Duckworth & Quinn, 2009; Masten, 2018). A rizikócsoporthoz (tanulási nehézségekkel küzdő diákok) esetében alacsonyabb mértékű kitartásra (H3a), magabiztosságra (H3b) és tanulmányi rezilienciára (H3c) számítottunk, mint azoknál, akiknek nincs ilyen nehézség a tanulójaikat illetően (Martin, 2013).

Továbbá feltételeztük, hogy a felmért változók (H4) szorosan kapcsolódnak egymáshoz, és szignifikáns pozitív korrelációt várunk a személyes erőforrások és a tanulmányi reziliencia között (Afzali & Esmaili, 2019; Cassidy, 2015; Martin & Marsh, 2008b). Amennyiben ez a feltétel teljesül, úgy regressziós modellben teszteljük a változók közötti kapcsolatok irányát és erősségét. Feltételeztük, hogy a felmért személyes erőforrások (H5) pozitívan jelzik előre a tanulmányi rezilienciát, ami azt is jelentheti, hogy segítik az egyént a pozitív adaptációban, a kudarchelyzetek kezelésében és a hatékony segítségkérésben (Robayo-Tamayo et al., 2020; Tudor & Spray, 2017). Végül strukturális egyenletmodellezéssel teszteltük a személyes és társas erőforrások, a tanulmányi reziliencia és a tanulmányi eredmény közötti összefüggést. Feltételeztük, hogy a tanulmányi reziliencia (H6) hatásával van a tanulmányi eredmény alakulására (Cassidy, 2015; Martin és Marsh, 2006).

MÓDSZER

Résztvevők

Az adatfelvételben összesen 283 fő tanuló vett részt (161 lány és 118 fiú). A résztvevők életkora 11 és 19 év közötti tartományba

esett ($M = 15,07$ év, $SD = 2,57$ év); 121 fő általános iskolás volt, 162 fő pedig középiskolás (1. táblázat). A kutatásban való részvételtől a diákok az osztályfőnöktől és a szülőktől értesültek, a kérdőívek kitöltésébe minden megkeresett diák beleegyezett. A kutatásba bevont osztályok az intézményvezető választotta ki, de az iskola populációjától egyik csoport sem tért el a demográfiai adatokat és a tanulmányi eredményeket tekintve.

1. táblázat. A teljes minta nemek és iskolatípus szerinti eloszlása

Iskolatípus	Arány	Létszám	Ebből lány
Általános iskolás (5–8. o.)	42,7%	121 fő	69 fő
Középiskolás (9–13. o.)	57,2%	162 fő	122 fő
Összesen	100%	283 fő	161 fő

Mérőeszközök

Az adatfelvétel során (1) a demográfiai változók (nem, életkor) mellett a tanulmányaikkal kapcsolatos kérdéseket is tettünk fel a résztvevőknek. A tanulmányi átlag megállapításához megkérdeztük az öt fő tantárgyból (magyar nyelv és irodalom, történelem, matematika, idegen nyelv) elért félévi eredményeiket. Azért döntöttünk a felsorolt tantárgyak mellett, mert ezek értékelései (tantárgyi jegyek) az érettségi, valamint a középiskolai és az egyetemi felvételi során is kiemelt figyelmet kapnak. Emellett jelölniük kellett azt is, hogy küzdenek-e valamilyen nehézséggel, hátránnyal a tanulójaikat illetően (korábbi osztályismétlés, év végi bukás, eltanácsolás az iskolából,

iskolaváltás, tanulási nehézség) (Martin, 2013), majd több pszichológiai mérőskála¹ mellett az alábbiakat töltötték ki:

(2) A *Serdülő Reziliencia Kérdőív* (READ-H; Hjermadal et al., 2006; Kóródi, Szél, et al., 2022) lehetőséget ad a személyes erőforrások és a környezeti erőforrások mérésére, így összességében a protektív faktorok minél differenciáltabb azonosítására is. A kérdőív összesen 28 tételt tartalmaz; a kitöltők ötfokú Likert-skálán jelölhetik, hogy mennyire értenek vahy nem értenek egyet az adott állítással (1 = Egyáltalán nem értek egyet, 5 = Teljesen egyet értek). A tételek 5 faktorba rendeződnek (Családi összetartás, Társas támogatás, Szociális kompetencia, Magabiztosság, Célorientáció).

(3) A *Tanulmányi Reziliencia Kérdőív* (ARS; Kóródi et al., 2022) egy felvázolt kudarchelyzetre adott reakciókon és viselkedéses jellemzőkön keresztül méri a tanulmányi rezilienciát. A szituáció elolvasása után 29 lehetséges reakciót olvashatnak a kitöltők, és egy ötfokú Likert-skálán jelölhetik meg az egyes reakciók esetében, hogy mennyire valószínű, hogy az adott módon reagálnának (1 = Biztos vagyok benne, hogy nem így reagálnék, 5 = Biztos vagyok benne, hogy így reagálnék). A kérdőív három skálát foglal magában: Kitartás, Adaptív segítségkérés/segítségkeresés és Negatív érzelmi reakció hiánya. A magasabb pontszám magasabb mértékű tanulmányi rezilienciát jelez.

A két kérdőív közötti fő különbség az, hogy míg a *Serdülő Reziliencia Kérdőív* általánosabb képet ad a diákok rezilienciájáról, addig a *Tanulmányi Reziliencia Kérdőív*

specifikusan az iskolai szituációkra vonatkoztatva méri fel a tanulmányi rezilienciát. Ennek megfelelően, bár a *Serdülő Reziliencia Kérdőív* Célorientáció faktor elnevezése hasonló a *Tanulmányi Reziliencia Kérdőív* Kitartás faktorához, a fenti tartalmi okok miatt mégsem feleltethetők meg egymásnak.

Eljárás

A kutatás során hozzáférésalapú mintavételt alkalmaztunk, az adatfelvétel pedig a heterogenitás érdekében az ország több megyéjének (főleg dél-alföldi, illetve Pest megyei) állami fenntartású alap- és középfokú oktatási intézményében zajlott 2022 tavaszán. Az adatfelvétel megkezdése előtt tájékoztattuk az intézményvezetőket a kutatás céljáról és menetéről, majd a résztvevő diákok szüleit is tájékoztattuk aktív szülői beleegyező nyilatkozat formájában. Az adatfelvétel osztályfőnöki órán zajlott digitális formában, a Google Forms segítségével. A kérdőívek kitöltése átlagosan 15-20 percig tartott. A diákok szabadon dönthettek a kérdőívek kitöltéséről; a részvételért jutalomban nem részesültek. A kutatást a Pszichológiai Kutatások Egyesült Etikai Bíráló Bizottsága hagyta jóvá (referenciaszám: 2022-45).

EREDMÉNYEK

Az adatok elemzéséhez a jamovi 2.3.21 (*The jamovi project*, 2019) statisztikai programot használtuk. A változók normaleloszlásának ellenőrzésekor a csúcosság- és ferdeségértékeket vettük figyelembe, ahol a $|2.58|$ -as határértéknél alacsonyabb

¹ Jelen elemzés egy nagyobb kutatás adataira épül, amely részét képezi Kóródi Kitti Ph.D disszertációjának, amelyet a Debreceni Egyetem Humántudományok Doktori Iskolába nyújtott be.

értéket tekintettük a normáloszlás kritériumaként (Ghasemi & Zahediasl, 2012). A vizsgált változók mindegyikénél teljesült a normáloszlás, ezért az elemzésekhez

parametrikus statisztikai próbákat használhattunk. A leíró statisztikai adatok, illetve a kérdőívek megbízhatósági mutatója (Cronbach- α) a 2. táblázatban láthatók.

2. táblázat. A vizsgált változók leíró statisztikai adatai

Vizsgált változó	M	SD	Ferd.	Csúcs.	Cronbach- α	McDonald- ω
READ-H összpontszám	3,86	0,68	-0,74	0,56	0,94	0,95
Családi összetartás	3,94	0,90	-1,05	0,68	0,91	0,92
Társas támogatás	4,36	0,76	-1,65	2,34	0,86	0,86
Szociális kompetencia	3,80	0,88	-0,71	0,08	0,86	0,86
Magabiztosság	3,55	0,82	-0,43	-0,20	0,82	0,83
Célorientáció	3,68	0,77	-0,37	-0,26	0,75	0,77
ARS összpontszám	3,35	0,58	-0,25	-0,05	0,81	0,84
Kitartás	3,46	0,65	-0,60	0,32	0,81	0,84
Adaptív segítségkérés	3,33	0,87	-0,28	-0,12	0,85	0,86
Negatív érzelmi reakciók hiánya	3,12	0,83	-0,01	-0,20	0,74	0,76

Megvizsgáltuk a nemek közötti eltérést a társas és a személyes erőforrások vonatkozásában. A független mintás t-próba szerint csak a társas támogatást illetően találtunk nemi eltérést ($t(217) = -3,086$, $p < 0,001$; Cohen's $d = -0,47$); a lányok magasabb értéket értek el ezen az alskálán (Mlány = 4,52, SD = 0,64, Mfiú = 4,19, SD = 0,80).

Megvizsgáltuk a társas és személyes erőforrások, valamint a tanulmányi reziliencia esetleges különbségeit a korcsoportok

között. Az általános iskolás korosztályt 5–8. osztályosok, a középiskolás korosztályt 9–13. osztályosok alkották. A Serdülő Reziliencia Kérdőív alskálái közül csak a családi összetartás tekintetében találtunk különbséget ($t(281) = 2,91$, $p = 0,004$, Cohen's $d = 0,35$). A független mintás t-próba a Tanulmányi Reziliencia Skála egyik alskáláján sem, és az összpontszámot illetően sem mutatott szignifikáns különbséget a csoportok között (3. táblázat).

3. táblázat. Az általános és középiskolás diákok társas és személyes erőforrásainak, valamint tanulmányi rezilienciájának átlagai

Viszgált változó	Csoport	N	Átlag	SD
READ összpontszám	1 = Ált. isk.	121	3,92	0,66
	2 = Középisk.	162	3,81	0,69
<i>Családi összetartás*</i>	1 = Ált. isk.	121	4,12	0,84
	2 = Középisk.	162	3,81	0,91
Társas támogatás	1 = Ált. isk.	121	4,46	0,71
	2 = Középisk.	162	4,29	0,79
Szociális kompetencia	1 = Ált. isk.	121	3,82	0,88
	2 = Középisk.	162	3,78	0,88
Magabiztosság	1 = Ált. isk.	121	3,52	0,83
	2 = Középisk.	162	3,57	0,82
Céltudatosság	1 = Ált. isk.	121	3,68	0,78
	2 = Középisk.	162	3,68	0,77
ARS összpontszám	1 = Ált. isk.	121	3,40	0,61
	2 = Középisk.	162	3,30	0,55
Kitartás	1 = Ált. isk.	121	3,51	0,68
	2 = Középisk.	162	3,42	0,63
Adaptív segítségkérés	1 = Ált. isk.	121	3,39	0,83
	2 = Középisk.	162	3,30	0,90
Negatív érzelmi reakciók hiánya	1 = Ált. isk.	121	3,21	0,87
	2 = Középisk.	162	3,06	0,81

Megjegyzés: * $p < 0,05$

Következő lépésként egy csoportba soroltuk azokat a diákokat, akik jelezték nehézséget a tanulmányaikkal kapcsolatban, bevallásuk szerint valamilyen hátránnyal küzdenek a mindennapokban ($N_{\text{riz}} = 134$). Független mintás t-próbával összehasonlítottuk ezen rizikócsoport személyes erőforrásainak és tanulmányi rezilienciájának mértékét a nehézséggel nem rendelkező diákokéval (H2). Az eredmények

szerint a rizikócsoportba tartozó diákok szignifikánsan alacsonyabb értéket értek el a Magabiztosság ($t(277) = 2,33, p = 0,021$), a Céltudatosság ($t(277) = 2,26, p = 0,025$), a Kitartás ($t(277) = 2,87, p = 0,004$), a Negatív érzelmi reakciók hiánya ($t(277) = 2,14, p = 0,033$), valamint a teljes tanulmányi reziliencia értékében ($t(277) = 2,92, p = 0,004$). A leíró statisztikai adatok az 4. táblázatban láthatók.

4. táblázat. A hátrányokkal nem küzdők és a rizikócsoportha tartozó diákok személyes és társas erőforrásainak, valamint a tanulmányi rezilienciájának átlagai

	Csoport	N	Átlag	SD
READ összpontszám	1 = Hátrányokkal nem küzdők	145	3,93	0,64
	2 = Rizikócsop.	134	3,82	0,68
Családi összetartás	1 = Hátrányokkal nem küzdők	145	4,03	0,85
	2 = Rizikócsop.	134	3,90	0,90
Társas támogatás	1 = Hátrányokkal nem küzdők	145	4,39	0,71
	2 = Rizikócsop.	134	4,37	0,74
Szociális kompetencia	1 = Hátrányokkal nem küzdők	145	3,81	0,86
	2 = Rizikócsop.	134	3,82	0,87
<i>Magabiztosság*</i>	1 = Hátrányokkal nem küzdők	145	3,67	0,76
	2 = Rizikócsop.	134	3,45	0,85
<i>Céltudatosság*</i>	1 = Hátrányokkal nem küzdők	145	3,79	0,72
	2 = Rizikócsop.	134	3,58	0,80
ARS összpontszám*	1 = Hátrányokkal nem küzdők	145	3,45	0,55
	2 = Rizikócsop.	134	3,26	0,57
<i>Kitartás*</i>	1 = Hátrányokkal nem küzdők	145	3,58	0,61
	2 = Rizikócsop.	134	3,36	0,66
Adaptív segítségkérés	1 = Hátrányokkal nem küzdők	145	3,42	0,82
	2 = Rizikócsop.	134	3,28	0,88
<i>Negatív érzelmi reakciók hiánya*</i>	1 = Hátrányokkal nem küzdők	145	3,23	0,84
	2 = Rizikócsop.	134	3,02	0,81

Megjegyzés: * $p < 0,05$

Ezek után feltártuk a reziliencia, a tanulmányi reziliencia, valamint a tanulmányi átlag közötti összefüggéseket (H3). Utóbbi mutatót a magyar nyelv és irodalom, történelem, matematika, idegen nyelv tantárgyakból megadott tanulmányi eredményből számítottuk ki. Az elemzéshez Pearson-féle

korrelációelemzést alkalmaztunk. A társas és személyes erőforrások alskálái és összesített pontszámai is egyértelműen pozitív, közepesen erős összefüggést mutatnak a tanulmányi rezilienciával, valamint a tanulmányi eredménnyel is. A korrelációs koefficiensek az 5. táblázatban láthatók.

5. táblázat. A társas és személyes erőforrások, a tanulmányi reziliencia és a tanulmány átlag összefüggései

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 – Kitartás	—										
2 – Adaptív segítségkérés	0,72***	—									
3 – Negatív reakciók hiánya	0,20***	n.sz.	—								
4 – ARS összpont.	0,92***	0,82***	0,46***	—							
5 – Családi összetart.	0,50***	0,41***	0,25***	0,53***	—						
6 – Társas támogatás	0,39***	0,32***	0,16**	0,40***	0,69***	—					
7 – Szociális komp.	0,31***	0,31***	n.sz.	0,32***	0,46***	0,57***	—				
8 – Magabiztosság	0,46***	0,41***	0,29***	0,52***	0,62***	0,51***	0,65***	—			
9 – Céltudatosság	0,53***	0,45***	0,18**	0,54***	0,59***	0,51***	0,53***	0,71***	—		
10 – READ összpont.	0,54***	0,47***	0,24***	0,57***	0,85***	0,79***	0,77***	0,86***	0,80***	—	
11 – Tanulmányi átl.	0,35***	0,20***	n.sz.	0,31***	0,28***	0,29***	n.sz.	0,17*	0,24***	0,26***	—

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

Feltételeztük, hogy a társas és személyes erőforrások befolyásoló hatással vannak a tanulmányi reziliencia alakulására (H4). Elsőként lineáris regresszióelemzést végeztünk, és választ kerestünk arra, hogy a személyes és társas erőforrásoknak mekkora predikciós ereje van a tanulmányi reziliencia varianciájára. Függő változóként a Tanulmányi Reziliencia Skála összesített pontszámát alkalmaztuk, míg a független változókat a Serdülő Reziliencia Kérdőív alsókálái alkották. A modell szignifikáns ($F(5,277) = 33,79$, $p < 0,001$, $R^2 = 0,38$), azonban a függő változók közül csak a Családi összetartozás ($\beta = 0,17$, $p < 0,001$), a Magabiztosság

($\beta = 0,15$, $p = 0,01$) és a Céltudatosság ($\beta = 0,2$, $p < 0,001$) volt bejósoló hatással, a Társas támogatás és a Szociális kompetencia nem. A független változók közötti magas korreláció és a VIF értékek (> 2) a multikollinearitás lehetőségét jelezték, így ennek kiküszöbölésére hierarchikus regresszióelemzést is végeztünk (6. táblázat).

Első lépésben a társas támogatás alsókálát adtuk hozzá a modellhez, ami önmagában kis mértékben, de szignifikánsan be tudta jósolni a tanulmányi reziliencia varianciáját ($F(1,281) = 54,61$, $p < 0,001$). Ezután a szociális kompetencia, a magabiztosság és a céltudatosság blokkot adtuk az egyenlethez

($F(4,278) = 37,31$, $p < 0,001$). A végleges modell a tanulmányi reziliencia varianciájának 38%-át magyarázza ($F(5,277) = 33,79$, $p < 0,001$).

6. táblázat. A hierarchikus regresszioelemzés eredménye. A modell függő változója a tanulmányi reziliencia értéke volt

	Beta	R2	F
1. lépés		0,16	54,61***
Társas támogatás	0,40***		
2. lépés		0,35	37,31***
Szociális kompetencia	-0,13*		
Magabiztosság	0,29***		
Céltudatosság	0,32***		
3. lépés		0,38	33,79***
Családi összetartozás	0,27***		

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

Utolsó lépéseként egy olyan modellt alakítottunk ki, amelyben együttesen szerepelt a személyes és társas erőforrások, a tanulmányi reziliencia és a tanulmányi eredmény. Mivel az alkalmazott mérőeszközök több alskálát is tartalmaznak, így az elemzés átláthatóságának és az eredmények értelmezésének megkönnyítése érdekében összevont átlagpontszámokat használtunk. A felállított modell jó illeszkedést mutatott ($\chi^2(23) = 92,83$; $p < 0,001$; $\chi^2/df = 4,03$; RMSEA = 0,08; $0,05 \leq 95\% \text{ CI} \leq 0,1$; SRMR = 0,04; CFI = 0,97; TLI = 0,95). A modell a tanulmányi rezilienciát ($R^2 = 0,46$), valamint a tanulmányi átlag mértékét ($R^2 = 0,12$) is szignifikánsan jóslta be. Összességében a személyes és társas erőforrások a tanulmányi rezilienciát ($\beta = 0,68$) jóslták be, a tanulmányi átlagot pedig a tanulmányi reziliencia ($\beta = 0,35$).

DISZKUSSZIÓ

Jelen kutatás célja az volt, hogy felmérjük általános és középiskolás diákok társas és személyes erőforrásait, valamint megvizsgáljuk ezek összefüggését a tanulmányi rezilienciával és a tanulmányi eredménnyel. Ennek vizsgálatát azért tartottuk fontosnak, mert a tanulmányi reziliencia vizsgálata még viszonylag új területnek mondható a magyar pedagógiaipszichológia-kutatások terén. Az elemzések rámutattak arra, hogy a diákok erőforrásai egyértelmű kapcsolatban állnak a tanulmányi eredményekkel és a tanulmányi rezilienciával – tehát összefügg azzal, hogy a diákok hogyan tudnak megküzdeni az iskolai mindennapokban előforduló nehézségekkel.

A felmért változók többnyire a szakirodalommal megegyező irányú életkori és nemi különbségeket mutattak. A lányok magasabb értéket értek el a társas támogatás alskálán, ami visszavezethető szocializációs hatásokra; eszerint a nők nagyobb hangsúly fektetnek a kapcsolatok ápolására és elmélyítésére, ezáltal több és mélyebb kapcsolatot építenek ki (Hjemdal et al., 2006; Kelly et al., 2017; Kóródi, Szél, et al., 2022; Ruvalcaba-Romero, 2015). Jelen kutatásunk nem erősítette meg a feltételezett különbséget a magabiztosság terén fiúk és lányok között. Életkori csoportokat tekintve viszont a fiatalabbak nagyobb fokú családi összetartást észleltek, ennek hátterében fejlődéslélektani folyamatok állhatnak. A szoros családi interakciók és a több együtt töltött időre való igény inkább jellemző az általános iskolás korosztályra; a középiskolás serdülők esetében már megjelenik az autonómia iránti igény, és egyre több külső kapcsolatot is alakítanak ki, ahol szintén megtapasztalhatják a társas támogatást (Erikson, 1991).

A tanulmányi rezilienciát illetően nem találunk különbséget a két korcsoport között, ennek hátterében több ok is állhat. Többek közt az, hogy a tanulmányi reziliencia változása inkább egyéni ütemben zajlik, ezért a jelenség további személyközpontú vizsgálatokat igényelne. Továbbá a diákok között 7–8. osztályosok és középiskolások szerepeltek, így lehetséges, hogy az általános iskola végén és a középiskola elején tapasztalható fejlődési átmenet talán nem olyan éles, hogy jelentős különbséget eredményezne a tanulmányi rezilienciában. A diákok nagyjából ugyanabban az életszakaszban vannak, ahol a tanulmányi kihívások és az azokkal való megbirkózási stratégiák hasonlóak lehetnek.

A tanulási nehézségekkel küzdő diákok rizikócsoporthoz számíthatnak az iskolai kudarcokkal összefüggő korai iskolaelhagyás szempontjából, ezért lényeges, hogy megismerjük milyen pszichológiai erőforrásokkal rendelkeznek. Kutatásunk rámutatott, hogy tanulási nehézségekkel küzdők csoportjába tartozó diákok alacsonyabb mértékű magabiztosságot, céltudatosságot és kitartást, valamint tanulmányi rezilienciát mutattak, mint a hátrányokkal nem küzdő társaik. Ezek hátterében számos ok húzódhat meg, beleértve azt is, hogy a kevésbé reziliens diákok nehezebben ismerik fel, és kevésbé hatékonyan használják a pszichológiai erőforrások különböző formáit (Robayo-Tamayo et al., 2020), ami egyfajta „ördögi körként” felveti a nehézségekkel összefüggő újabb kudarcok lehetőségét, tovább csökkentve ezzel a személyes erőforrásokat. Ez a folyamat hosszabb távon negatívan hat a tanulmányi sikerességükre és elköteleződésükre is. A nehézségekkel való megküzdés sikertelensége miatt gyakrabban tapasztalhatnak stresszt és szorongást, ami csökkenti a tanulási motivációjukat és

kitartásukat, jöllehet ezek szükségesek lennének a kudarc utáni újrakezdéshez és a tanulási motiváció visszanyeréséhez (Martin, 2011; Okubanjo, 2014; Skinner et al., 2020). A tanulási nehézségekkel küzdő diákok a közösségen belül is perifériára szorulhatnak, ami további önértékelés-csökkenést eredményezhet, és a kortársaktól kapott támogatás elvesztésének lehetőségét hordozza.

Összefüggést találtunk a társas és személyes erőforrások és a tanulmányi reziliencia, valamint a tanulmányi eredmény között is. Azok a diákok, akik erősebb társas támogatással rendelkeznek (pl. család, barátok, iskolai közösség), magasabb tanulmányi rezilienciát mutatnak, hatékonyabban képesek megbirkózni a tanulmányi nehézségekkel és stresszhelyzetekkel, ami összefügg a jobb tanulmányi eredményekkel is. A kutatás rávilágított arra is, hogy az olyan személyes erőforrások, mint a magabiztosság, a céltudatosság, hozzájárulnak a tanulmányi rezilienciához. Az erős személyes erőforrásokkal rendelkező diákok jobban alkalmazkodnak a változó körülményekhez, és hatékonyabban képesek kezelni a tanulmányi kihívásokat (Afzali & Esmaili, 2019; Martin & Marsh, 2008a; Robayo-Tamayo et al., 2020).

Az adatok egyértelműen mutatják, hogy a magas tanulmányi rezilienciával rendelkező diákok jobb tanulmányi eredményeket érnek el. Ebből arra következtethetünk, hogy a reziliencia kulcsszerepet játszik a jó tanulmányi eredmény elérésében, mivel ezek a diákok képesek a kudarcokból és a stresszből gyorsan és hatékonyan felépülni. Ugyanakkor fontos szem előtt tartani azt is, hogy a tanulmányokban elért siker szubjektív, és nem feleltethető meg egyértelműen a jó tanulmányi eredménnyel (Kóródi & Szabó, 2019).

Limitációk és lehetőségek

Kutatásunk számos limitációval bír, amelyek közül elsőként a kényelmi mintavételt és az alacsony elemszámot szükséges figyelembe venni. Ennek megfelelően az eredmények értelmezésekor szem előtt kell tartani, hogy a vizsgálatban résztvevők semmilyen értelemben nem reprezentálják a hazai közoktatásban tanulókat. Fontos limitáció továbbá, hogy vizsgálatunk keresztmetszeti jellege nem ad lehetőséget az erőforrások fejlődésének feltárására, sem az ok-okozati összefüggések bizonyítására. A tanulmányi nehézség meglétének megállapításához nem használtuk diagnosztikai eszközöket, ezeket az információkat a diákok önbevallásos alapon jelölték, ami felveti az adatok megbízhatóságának kérdését.

Mindezzel együtt azonban fontos értékének tartjuk, hogy kutatásunk felhívta a figyelmet a tanulmányi reziliencia fontosságára, és már ilyen kis elemszámú minta alkalmazásával is rámutatott arra, hogy a tanulási nehézségekkel küzdő diákok személyes és társas erőforrásai eltérnek az ilyen problémákkal nem küzdő társaikétól és ez kapcsolatba hozható az alacsonyabb szintű tanulmányi rezilienciával is. Az eredmények megerősítik, hogy szükség van a tanulmányi reziliencia feltárására és egyes személyes és társas faktorokkal való kapcsolatának vizsgálatára. Szükséges lenne a továbbiakban feltárni a reziliens diákok főbb jellemzőit, az erősségeik mintázatát és a különböző mediáló tényezőket, amelyek befolyásolják a tanulmányi reziliencia és az iskolai eredményesség közötti kapcsolatot.

Ezek az eredmények mellett, hogy hazai viszonylatban újszerűnek számítanak, fontos gyakorlati szempontokat is felvetnek a tanulási nehézséggel küzdő gyermekek fejlesztési irányainak meghatározásához. Az iskolapszichológusok célzott foglalkozásokkal segíthetik a kortárs kapcsolatok fejlődését, ami erősíti a társas erőforrásokat, továbbá a tanulási nehézséggel küzdők számára mérésekre épülő fejlesztő foglalkozásokat tervezhetnek a személyes erőforrások (magabiztosság, énráteremttség, kitartás stb.) fejlesztésére, segítve ezzel a tanulmányi reziliencia erősödését. A szociális készségek fejlesztése a támogató kapcsolatok kialakítását, a szükség szerinti segítségkérést alapozhatja meg. A magabiztosság, a tervezés és a céltudatosság olyan tényezők, amelyek megalapozzák a saját képességekbe vetett hitet, az önbizalmat, a proaktív problémamegoldást. A növekedéskészítési gondolkodásmód kialakítása (*growth-mindset*) további pozitív hatással lehet a tanulási sikerességre, és a tanulmányi reziliencia növelésére, hiszen a hibázás elfogadása és az ebből való tapasztalatszerzés motivációt adhat a továbblépésre, a tanulás folytatására.

Összegezve tehát, a tanulmányi reziliencia fejlesztését mind egyéni, mind közösségi szinten fontos lenne megvalósítani. A szakirodalom alapján látható az is, hogy a kapcsolódó pszichológiai konstrukciók oda-vissza ható kapcsolatban állnak egymással, így az intervenciók által megvalósított fejlesztések közvetetten is hatással lesznek a többi tényezőre. Szükség lenne egy olyan program kidolgozására, amely komplexen valósítja meg a tanulmányi rezilienciát fejlesztő tényezőket.

IRODALOM

- Afzali, L., & Esmaili, S. (2019). Relationship between goal orientation (with mediator of educational resilience) and academic engagement. *Empowering Exceptional Children*, 10(2). <https://doi.org/10.22034/ceciranj.2019.95991>
- Basharpoor, S., & Einy, S. (2023). Developing a causal model of academic adjustment of Students with learning disabilities based on academic self-efficacy and academic eagerness: The mediating role of the academic resilience. *Journal of Learning Disabilities*, 12(2). <https://doi.org/10.22098/jld.2022.7608.1814>
- Beri, N., & Kumar, D. (2018). Predictors of academic resilience among students: A meta analysis. *Journal of Educational Psychology*, 11(4), 37–44. <https://doi.org/10.26634/jpsy.11.4.14220>
- Cassidy, S. (2015). Resilience Building in Students: The Role of Academic Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01781>
- Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder, G. H. (2004). School Size and the Interpersonal Side of Education: An Examination of Race/Ethnicity and Organizational Context. *Social Science Quarterly*, 85(5), 1259–1274. <https://doi.org/10.1111/j.0038-4941.2004.00275.x>
- Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and Validation of the Short Grit Scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166–174. <https://doi.org/10.1080/00223890802634290>
- Erikson, E. (1991). Az életciklus: Az identitás epigenezise. In E. Erikson (Szerk.), A fiatal Luther és más írások (pp. 437–497). Gondolat Kiadó.
- Foster, K., Mitchell, R., Young, A., Van, C., & Curtis, K. (2019). Resilience-promoting factors for parents of severely injured children during the acute hospitalisation period: A qualitative inquiry. *Injury*, 50(5), 1075–1081. <https://doi.org/10.1016/j.injury.2018.12.011>
- Freeman, J. G., Stoch, S. A., Chan, J. S. N., & Hutchinson, N. L. (2004). Academic Resilience: A Retrospective Study of Adults With Learning Difficulties. *Alberta Journal of Educational Research*, 50(1), 5–21. <https://doi.org/10.11575/AJER.V50I1.55038>
- García-Crespo, F. J., Fernández-Alonso, R., & Muñiz, J. (2021). Academic resilience in European countries: The role of teachers, families, and student profiles. *PLOS ONE*, 16(7), e0253409. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253409>
- Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality Tests for Statistical Analysis: A Guide for Non-Statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486–489. <https://doi.org/10.5812/ijem.3505>
- Harðardóttir, S., Júlíusdóttir, S., & Guðmundsson, H. S. (2015). Understanding Resilience in Learning Difficulties: Unheard Voices of Secondary School Students. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 32(4), 351–358. <https://doi.org/10.1007/s10560-014-0373-1>
- Hjemdal, O., Friborg, O., Stiles, T. C., Martinussen, M., & Rosenvinge, J. H. (2006). A New Scale for Adolescent Resilience: Grasping the Central Protective Resources Behind Healthy Development. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39(2), 84–96. <https://doi.org/10.1080/07481756.2006.11909791>

- Hossain, B., Chen, Y., Bent, S., Parenteau, C., Widjaja, F., Haft, S. L., Hoeft, F., & Hendren, R. L. (2022). The role of grit and resilience in children with reading disorder: A longitudinal cohort study. *Annals of Dyslexia*, 72(1), 1–27. <https://doi.org/10.1007/s11881-021-00238-w>
- Jámbori, S., Kőrössi, J., & Szabó, É. (2019). A reziliencia, az énhatékonyság és az iskolai kötődés szerepe a szándékos önszabályozás folyamatában. *Magyar Pedagógia*, 119(1), 75–94. <https://doi.org/10.17670/MPed.2019.1.75>
- Kelly, Y., Fitzgerald, A., & Dooley, B. (2017). Validation of the Resilience Scale for Adolescents (READ) in Ireland: A multi-group analysis: Validation of READ with Adolescents in Ireland. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 26(2), e1506. <https://doi.org/10.1002/mpr.1506>
- Kóródi, K., & Szabó, É. (2019). A tanulmányi reziliencia értelmezése: Kutatási, prevenció és intervenció lehetőségek. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74(4), 527–545. <https://doi.org/10.1556/0016.2019.74.4.6>
- Kóródi, K., Szabó, É., & Jagodics, B. (2022). A Tanulmányi Reziliencia Kérdőív magyar változatának adaptálása általános és középiskolás mintán. *Iskolakultúra*, 32(5), 46–56. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2022.5.46>
- Kóródi, K., Szél, E., & Szabó, É. (2022). A Serdülő Reziliencia Kérdőív (READ) magyar nyelvű adaptációja. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 77(4), 483–505. <https://doi.org/10.1556/0016.2022.00036>
- Malecki, C. K., & Elliot, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1–23. <https://doi.org/10.1521/scpq.17.1.1.19902>
- Martin, A. J. (2011). Courage in the classroom: Exploring a new framework predicting academic performance and engagement. *School Psychology Quarterly*, 26(2), 145–160. <https://doi.org/10.1037/a0023020>
- Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34(5), 488–500. <https://doi.org/10.1177/0143034312472759>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267–281. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008a). Workplace and Academic Buoyancy: Psychometric Assessment and Construct Validity Amongst School Personnel and Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(2), 168–184. <https://doi.org/10.1177/0734282907313767>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008b). Workplace and Academic Buoyancy: Psychometric Assessment and Construct Validity Amongst School Personnel and Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(2), 168–184. <https://doi.org/10.1177/0734282907313767>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Masten, A. S. (2018). Resilience Theory and Research on Children and Families: Past, Present, and Promise: Resilience Theory and Research. *Journal of Family Theory & Review*, 10(1), 12–31. <https://doi.org/10.1111/jftr.12255>

- Okubanjo, A. O. (2014). Academic Preseverance, Class and Students' Academic Engagement: A Correlational Study. *European Journal of Educational Sciences*, 1(2), 133–140. <https://doi.org/10.19044/ejes.v1no2a11>
- Piers, L., & Duquette, C. A. (2016). Facilitating Academic and Mental Health Resilience in Students with a Learning Disability. *Exceptionality Education International*, 26(2). <https://doi.org/10.5206/eei.v26i2.7739>
- Robayo-Tamayo, M., Blanco-Donoso, L. M., Román, F. J., Carmona-Cobo, I., Moreno-Jiménez, B., & Garrosa, E. (2020). Academic engagement: A diary study on the mediating role of academic support. *Learning and Individual Differences*, 80, 101887. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101887>
- Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P., & Fiorilli, C. (2021). Academic Resilience and Engagement in High School Students: The Mediating Role of Perceived Teacher Emotional Support. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(2), 334–344. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11020025>
- Rudd, G., Meissel, K., & Meyer, F. (2021). Measuring academic resilience in quantitative research: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 34, 100402. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100402>
- Ruvalcaba-Romero, N. A. (2015). Validation of the resilience scale for adolescents (READ) in Mexico. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 6(2), 21–34. <https://doi.org/10.22201/fesi.20070780.2014.6.2.48555>
- Sanders, S. M., Durbin, J. M., Anderson, B. G., Fogarty, L. M., Giraldo-Garcia, R. J., & Voight, A. (2018). Does a rising school climate lift all boats?: Differential associations of perceived climate and achievement for students with disabilities and limited English proficiency. *School Psychology International*, 39(6), 646–662. <https://doi.org/10.1177/0143034318810319>
- Skinner, E. A., Graham, J. P., Brule, H., Rickert, N., & Kindermann, T. A. (2020). “I get knocked down but I get up again”: Integrative frameworks for studying the development of motivational resilience in school. *International Journal of Behavioral Development*, 44(4), 290–300. <https://doi.org/10.1177/0165025420924122>
- Smith, N. L., Frydenberg, E., & Poole, C. (2003). Broadening Social Networks for Girls and Particularly for Boys: Outcomes of a Coping Skills Program. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 13(1), 22–35. <https://doi.org/10.1017/S1037291100004714>
- 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>
- von Soest, T., Mossige, S., Stefansen, K., & Hjemdal, O. (2010). A Validation Study of the Resilience Scale for Adolescents (READ). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(2), 215–225. <https://doi.org/10.1007/s10862-009-9149-x>
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302–314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>