

Virág Krisztina¹ – Dudok Réka² – Szabó Éva³¹ Csongrád Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Hódmezővásárhelyi Tagintézmény² Pest Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Székhely Intézmény (Megyei Szintű Szakértői Bizottság)³ Szegedi Tudományegyetem Pszichológiai Intézet

Tanulási korláttal küzdő tanulók egyes pszichológiai erőforrásainak vizsgálata

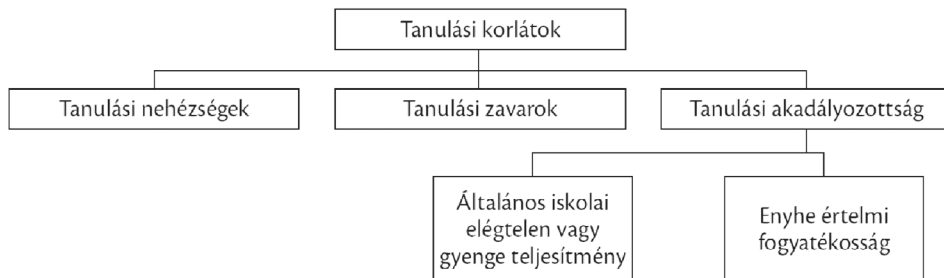
Az énhatékonyság, a felelősség és proaktív attitűd jellemzői

Az integrált nevelés és oktatás lehetővé teszi, hogy a kiemelt figyelmet, különleges bánásmódot igénylő - sajátos nevelési igényű, illetve beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő - tanulók a tipikusan fejlődő diákokkal egy oktatási intézménybe, közös osztályokba járjanak, és közös oktatásban vegyenek részt (2011. évi CXCV. törvény A nemzeti köznevelésről, 3. § (6), 4. § [1r]). A közoktatásban kiemelt figyelmet igénylő tanulók valamilyen tanulási korláttal: tanulási zavarral vagy tanulási nehézséggel rendelkeznek (Gaál, 2000). A tanulási korlátokkal küzdő diákok iskolai fejlesztése, segítése általában a kognitív vagy motoros képességek fejlesztésére fókuszál. Ezt a feladatot elsősorban gyógypedagógusok, fejlesztő pedagógusok végzik az iskolákban. Viszonylag kevesebb figyelem irányul a diákok pszichés erőforrásainak feltárására és erősítésére, mind a kutatások, mind a gyakorlati munka terén.

Kutatásunk célja a többségi iskolákban kiemelt figyelmet, különleges bánásmódot igénylő tanulók pszichológiai erőforrásainak vizsgálata. Ezek a diákok tanulási képességeikben, illetve tanulmányi teljesítményükben különböznek a tipikusan fejlődő tanulóktól - vagyis a többségtől. Az iskolában megtapasztalt hiányosságaik, hátrányaik frusztrációhoz, szorongáshoz, akár tehetetlenségérzéshez is vezethetnek (Cohen, 1986). Ezért kutatásunk középpontjában a tanulási korlátokkal küzdő tanulók pszichológiai erőforrásainak - énhatékonyságának, felelősségérzetének és proaktivitásának - feltárása áll, összevetve a hasonló életkori és nemi megoszlású, de tanulási korlátokkal nem küzdő csoport eredményeivel.

A tanulási korlátok meghatározása és jellemzői

A „tanulási korlátok” olyan gyűjtőfogalom, amely magába foglalja a tanulási nehézség, a tanulási zavar és a tanulási akadályozottság fogalmait is (ld. 1. ábra, Gaál, 2000. 434.). A tanulási korlátok fogalmai, definíciói a szakirodalomban, illetve a mindennapokban is meglehetősen zavarosak. Sokszor, helytelenül, egymás szinonimájaként használják a különböző típusú tanulási korlátokat, pedig jól elkülöníthető kategóriákról van szó, amelyek más-más tünetekkel jellemezhetők, és ennek megfelelően más-más ellátást, kezelési módot igényelnek.



1. ábra. A tanulási korlátok kategóriái (Gaál, 2000, 434. o.)

A gyógypedagógia szakirodalomban elkülönült precíz definíciók utalnak az egyes tanulási korlátokra, amelyeket mi is alapul vettünk saját mintánk pontos körülhatárolásához (Bolla, 2012). Ennek megfelelően a legsúlyosabb tanulási korlát a tanulási akadályozottság. Ezt a fogalmat alkalmazzák az általános iskolában elégtelenül, alapvetően gyengén teljesítő, valamint az enyhe értelmi fogyatékos gyermekekre (Gaál, 2000). Kutatásunkba mi olyan diákokat nem vontunk be, akik ezzel a diagnózissal írhatók le, tekintve, hogy az ő ellátásuk és fejlesztésük alapvetően gyógypedagógiai kompetencia.

A „tanulási zavar” az SNI fogalom körébe tartozik, vagyis a tanulási zavarral küzdő gyermekek sajátos nevelési igényűek. Tanulási zavarról akkor beszélünk, ha a diák tanulmányi teljesítménye jelentősen alacsonyabb annál a szintnél, amit intelligenciaszintje alapján elvárhatnánk tőle. Azaz a tanulási zavarral élő gyermek intellektusa ép, viszont teljesítménye nem felel meg képességeinek. A részképességek egyenetlen fejlődése következtében kialakulhat az olvasás (diszlexia), az írás (diszgráfia) és a számolás (diszkalkulia) elsajátításának zavara (Bolla, 2012)

A „tanulási nehézségek” csoportját a BTMN, vagyis a Beilleszkedési, Tanulási és Magatartási Nehézség kategóriába sorolják. Ez átmeneti visszaesést jelent a gyermek teljesítményében, általában csak egyes területeket, tanulási helyzeteket érintve. Ennek oka lehet családi probléma, a gyermek érzelmi leterheltsége vagy hosszabb betegsége miatti lemaradás. A tanulási nehézség általában megszüntethető korrepetálás, differenciált fejlesztés segítségével (Gaál, 2000).

Kutatásunk szempontjából a tanulási zavar és a tanulási nehézség fogalma releváns. A közoktatásban a tanulási zavarral és nehézséggel küzdő tanulók kiemelt figyelmet, különleges bánásmódot igényelnek (2011. évi CXCV. törvény A nemzeti köznevelésről, 4.§ [13.], 47. §).

A pszichológiai erőforrásaink

A pszichológiai erőforrások olyan személyiségjellemzők, tulajdonságok, amelyeket az emberek azért fejlesztenek ki, hogy megküzdjenek a környezet fenyegetéseivel, kihívásaival (Pearlin és Schooler, 1978). Segítségükkel sikeresen adaptálódhat az egyén. Pszichológiai erőforrásainkat a szelffel (például az énhatékonyság) vagy a lehetséges kimenetekkel, eredményekkel (például az optimizmus) kapcsolatos gondolataink és hiedelmeink alkotják (Lightsey, 1996). Ezek központi szerepet játszanak életünk szignifikáns eseményeinek értékelésében, ezáltal pedig a sikeres alkalmazkodásban. Erősen befolyásolják a jóllétet és a pszichopatológiai állapotot is (Lightsey, 1996).

A pszichés erőforrások gyűjtőfogalomba számos pszichológiai jellemző sorolható. Jelen kutatásban olyan erőforrásokat vizsgáltunk, amikről korábbi kutatások már bizonyították, hogy a tanulás szempontjából jelentősek, valamint csoportos vagy egyéni foglalkozások keretében fejleszthetők. Kutatásunk középpontjában az énhatékonyság, a felelősségérzet és a proaktív attitűd jellemzőinek vizsgálata áll a tanulási korlátokkal küzdő és a tipikusan fejlődő gyerekek esetében.

Az énhatékonyság (*self-efficacy*) fogalma Albert Bandura (1977) nevéhez kötődik és az emberek saját képességükkel kapcsolatos meggyőződésére utal, arra a hitre, hogy képesek végrehajtani feladatukat, elérni céljaikat. Később ezt a jelenséget nemcsak az általános alkalmazkodással, de a stresszhelyzetekkel való sikeres megküzdéssel is összefüggésbe hozták. Az általános énhatékonyság az egyén különböző kihívást jelentő, stresszteli helyzetekben megjelenő megküzdési képességeivel kapcsolatos, stabil, globális önbizalmára és kompetencia-érzésére vonatkozik (Chen és mtsai, 2001; Luszczynska és mtsai, 2005).

Az énhatékonyságot iskolai környezetben a motiváció egyik legerősebb előrejelzőjének tekintik. A magasabb énhatékonysággal rendelkező diákok erősebben érdeklődnek a tanulási tevékenységek és a tananyag iránt (Bandura, 1994; Pajares, 1996), valamint a

Az énhatékonyság-érzés egyik lehetséges befolyásoló tényezője, hogy a személy mennyire érzi azt, hogy az adott kimenet rajta múlik, tőle függ. Minél erősebb ez a meggyőződés, annál nagyobb felelősség terheli az egyént a cselekvés eredményességével kapcsolatban. A felelősségérzet koncentrikus szerkezetének modellje alapján (Szabó és Kékesi, 2016) a felelősségtudatnak három koncentrikusan elhelyezkedő köre, szintje különböztethető meg. Az első az ún. mikroszint, amely az egyén saját viselkedésével kapcsolatos területekre vonatkozik, mint a teljesítmény, az egészsége. A következő szint az ún. mezoszint, amelyen már a személy közvetlen társas kapcsolatainak alakításával kapcsolatos felelőssége jelenik meg, például hogy milyen a hangulat az osztályában vagy a családjában. A harmadik, egyben a személytől legtávolabbi szint a környezettel, a társadalommal kapcsolatos makroszintű felelősségre utal. A felelősségérzet megélésének erőssége az egyéni felelősségtől az absztrakt felelősség felé lineárisan csökken, ugyanakkor az életkor előrehaladtával kissé növekszik a makroszintű felelősségvállalás érzése (Kékesi és Szabó, 2011; Szabó és Kékesi, 2016).

magas énhatékonyság pozitív összefüggést mutat a tanulmányi teljesítménnyel és az iskolához való kötődéssel is (Szabó és mtsai, 2015; Uçar és Sungur, 2017).

Az énhatékonyság-érzés egyik lehetséges befolyásoló tényezője, hogy a személy mennyire érzi azt, hogy az adott kimenet rajta múlik, tőle függ. Minél erősebb ez a meggyőződés, annál nagyobb felelősség terheli az egyént a cselekvés eredményességével kapcsolatban. A felelősségérzet (*sense of responsibility*) koncentrikus szerkezetének modellje alapján (Szabó és Kékesi, 2016) a felelősségtudatnak három koncentrikusan elhelyezkedő köre, szintje különböztethető meg. Az első az ún. mikroszint, amely az egyén saját viselkedésével kapcsolatos területekre vonatkozik, mint a teljesítmény, az egészsége. A következő szint az ún. mezoszint, amelyen már a személy közvetlen társas kapcsolatainak alakításával kapcsolatos felelőssége jelenik meg, például hogy milyen a hangulat az osztályában vagy a családjában. A harmadik, egyben a személytől legtávolabbi szint a környezettel, a társadalommal kapcsolatos makroszintű felelősségre utal. A felelősségérzet megélésének erőssége az egyéni felelősségtől az absztrakt felelősség felé lineárisan csökken, ugyanakkor az életkor előrehaladtával kissé növekszik a makroszintű felelősségvállalás érzése (Kékesi és Szabó, 2011; Szabó és Kékesi, 2016).

A felelősség szerkezetének koncentrikus modellje utal arra, hogy a különböző életterületeken nem azonos mértékű felelősséget érzünk. Ez a gondolat implikálja azt a feltevést, hogy a felelősségnek lehet területspecifikus jellemzője is. Azaz lehetnek olyan területek az egyén életében, amelyekért erőteljesebb felelősséget érez, mint más területekért, még adott szinten belül is. Például a személyes (mikro-) szinten a diákok érezhetnek erőteljesebb felelősséget a tanulás iránt, mint a saját egészségük megőrzésével kapcsolatban, vagy éppen fordítva. A tanulási korlátokkal küzdő diákok esetében a tanulmányi teljesítmény iránt érzett felelősség lehet ilyen kiemelt terület, mint létező vagy éppen hiányzó erőforrás. A tanulási eredményesség és a tanulásért vállalt felelősség közötti kapcsolat a kutatások alapján egyértelműnek látszik (Sternberg, 2002; idézi Zimmerman és Kitsantas, 2005. 399.). Nem meglepő, hogy az Amerikai Pszichológiai Társaság (APA) Pszichológiai és Oktatási munkacsoportja a diákok tanulmányi felelősségérzetének fejlesztését jelölte meg a 21. század legfontosabb oktatási céljaként, hiszen a tanulást már a személyes felelősség keretein belül szemléljük (Zimmerman és Kitsantas, 2005).

Az énhatékonyság és a felelősségérzet együttesen csak akkor képesek befolyásolni a viselkedést, ha a személy elkötelezett abban, hogy változtasson azokon a helyzeteken, amelyek számára nem elfogadhatóak. Ez az összefüggés vezet el a proaktív attitűd (*proactive attitude*) fogalmához, amelynek első vizsgálata Schmitz és Schwarzer (1999) nevéhez köthető. A proaktív attitűd az egyén abbéli hitét jelenti, hogy gazdag potenciálokkal rendelkezik, azaz képes megváltoztatni dolgokat, és ezáltal tökéletesíteni, fejleszteni tudja önmagát és környezetét. A proaktív attitűdnek sok különböző vetülete van: kifejeződhet például a személy erőforrásain, találékonyágán, felelősségérzetén, értékein és jövőképén keresztül (Schmitz és Schwarzer, 1999). Az énhatékonyság, a felelősség és a proaktivitás mint pszichés erőforrások egymással összefüggő, egymás hatását erősítő jellemzőkként határozzák meg az egyén új helyzetekhez való alkalmazkodását, a kihívásokkal és stresszel való megküzdés egyes aspektusait. Egy tanulási korláttal küzdő diák számára az iskolai helyzetek nagy kihívást és vélhetően magas stresszt jelentenek, így az ő esetükben ezen jellemzők területspecifikus vizsgálata különösen indokolt lehet.

A tanulási korlátok és a pszichés erőforrások kapcsolata

Az elmúlt három évtizedben számos tanulmány vizsgálta a tanulási zavarral küzdő diákok szelf-percepcióit – énképüket, énhatékonyságukat, önértékelésüket (Hampton és Mason, 2003; Klassen, 2002; Lackaye és mtsai, 2006; Tabassam és Grainger, 2002). A legtöbb

kutatás eredménye szerint a tanulási zavarral küzdő diákok énhatékonyság-hiedelmei alacsonyabbak, mint a társaiké (Hampton és Mason, 2003; Klassen és Lynch, 2007; Lackaye és mtsai, 2006; Schunk, 1985; Tabassam és Grainger, 2002).

A tanulási zavar és az észlelt felelősségérzet kapcsolatára vonatkozóan Hellendoorn és Ruijsenaars (2000) érdekes összefüggést tártak fel. Diszlexiával rendelkező felnőtt résztvevők vizsgálata alapján úgy tűnik, hogy az átlagpopulációhoz képest felelősségteljesebb embereknek írták le magukat. Saját felelősségérzetüket mint a tanulási zavaruk pozitív következményét írták le, úgy vélték, hogy az iskolai hátrányok leküzdése során fokozottan átérték saját felelősségüket, és ezáltal felnőtt korukra felelősségteljes emberré váltak (Hellendoorn és Ruijsenaars, 2000). Ez a kutatási eredmény a felnőttkori optimista attribúciós stílus eredménye (Cheng és Furnham, 2001), de nem mond semmit arról, hogy amikor diákok voltak, hogyan élték meg a tanulmányi eredményeikért vállalt felelősséget és a tanulmányi munkájukra gyakorolt hatékonyságukat.

A tanulási zavar és a proaktivitás kapcsolatát közvetlenül még nem vizsgálták. Azonban összevetve a tanulási zavarral küzdő csoporton belül a sikeres és nem sikeres diszlexiások proaktivitását, azt az eredményt kapták, hogy a tanulási zavarral küzdő sikeres és kevésbé sikeres felnőttek proaktivitása jelentősen eltért egymástól. Az interjú alapuló kvalitatív vizsgálat szerint a sikeres diszlexiások 93%-ban, míg sikertelen társaik csupán 22%-ban említettek olyan utalásokat, amelyek proaktív attitűdjükre vonatkoztak (Goldberg és mtsai, 2003).

Áttekintve a kutatási eredményeket azt látjuk, hogy az egyes pszichológiai erőforrások tanulási zavarral való összefüggéseit már elkezdtek feltárni, ezek együttes hatását, egymással való kapcsolatát azonban még nem vizsgálták. Kutatásunk célja ezért, hogy a tanulási korláttal rendelkező csoport és a kontrollcsoport pszichológiai erőforrásait összehasonlítsuk, nemcsak az egyes tényezők vonatkozásában, de feltárjuk azok egymással, illetve más változókkal (például iskolafok, tanulmányi teljesítmény) való kapcsolatát, mintázatát is. Tekintettel arra, hogy korábban nem végeztek hasonló hazai vizsgálatot, kutatásunkat elsősorban feltáró jellegűnek tekintjük, ezért a szakirodalomra alapozott hipotézisek mellett inkább kérdéseket fogalmaztunk meg. Feltételeztük, hogy a tanulási korláttal küzdő diákok alacsonyabb általános énhatékonysággal rendelkeznek, mint átlagos fejlődést mutató társaik (Hampton és Mason, 2003; Klassen és Lynch, 2007). Hellendoorn és Ruijsenaars (2000) munkájából kiindulva fogalmaztuk meg azt a kérdést, hogy magasabb tanulmányi

A tanulási zavar és az észlelt felelősségérzet kapcsolatára vonatkozóan Hellendoorn és Ruijsenaars (2000) érdekes összefüggést tártak fel. Diszlexiával rendelkező felnőtt résztvevők vizsgálata alapján úgy tűnik, hogy az átlagpopulációhoz képest felelősségteljesebb embereknek írták le magukat. Saját felelősségérzetüket mint a tanulási zavaruk pozitív következményét írták le, úgy vélték, hogy az iskolai hátrányok leküzdése során fokozottan átérték saját felelősségüket, és ezáltal felnőtt korukra felelősségteljes emberré váltak (Hellendoorn és Ruijsenaars, 2000). Ez a kutatási eredmény a felnőttkori optimista attribúciós stílus eredménye (Cheng és Furnham, 2001), de nem mond semmit arról, hogy amikor diákok voltak, hogyan élték meg a tanulmányi eredményeikért vállalt felelősséget és a tanulmányi munkájukra gyakorolt hatékonyságukat.

felelősségérzet jellemzi-e a tanulási zavarral küzdő diákokat, vagy ez csupán egy későbbi, felnőttkori attribúció. A proaktív attitűd és a tanulási zavar kapcsolatát korábban nem vizsgálták, ugyanakkor a proaktív attitűd és az énhatékonyság összefüggései alapján (Szabó és Kékesi, 2016) feltételezhető, hogy a tanulási zavarral küzdő gyerekek esetében nemcsak az énhatékonyság, de a proaktív attitűd is alacsonyabb szintű lesz. Továbbá a szakirodalmi eredmények alapján hipotézisünk volt az is, hogy a tanulási korláttal rendelkező csoport iskolai teljesítménye szignifikánsan alacsonyabb, mint a tipikusan fejlődő csoporté (Bolla, 2012; Hampton és Mason, 2002). Kutatásunk további kérdése, hogy ezek a jellemzők hogyan kapcsolódnak egymáshoz, milyen mintázatba rendeződnek a tanulási korláttal küzdő és a tipikusan fejlődő csoportban.

Módszerek

Részvevők

A kutatásunkban összesen 102 tanuló vett részt. A mintánkban 51 diák rendelkezett valamilyen tanulási korláttal: tanulási zavarral (a figyelemzavarral rendelkező diákokat is ide soroltuk) vagy tanulási nehézséggel (vagyis SNI vagy BTMN szakértői véleménnyel), és hozzájuk korban és nemben illesztettük a kontrollcsoportot, amiben 51 fő tipikusan fejlődő gyermek szerepelt. A minta jellemzőit az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. A korban és nemben illesztett mintánk jellemzői: A tanulási korláttal rendelkező, illetve nem rendelkező diákok eloszlása, jellemzői (N=102 fő)

	Tanulási korláttal rendelkező diákok			Tanulási korláttal nem rendelkező diákok
	SNI	BTMN	Nincs inf.	
Fiúk	18	8	5	27
Lányok	11	9	0	24
Összesen	29	17	5	51
Átlagéletkor (szórás)	13,45 év (szórás: 1,73)			13,10 év (szórás: 1,644)

Vizsgálati eszközök

A kutatásban részt vevő tanulók egy 80 kérdésből álló kérdőívet töltöttek ki. A kérdőívben szerepeltek demográfiai, szocioökonómiai jellemzőkre vonatkozó kérdések (pl. nem, életkor, iskolai teljesítmény, szülők iskolai végzettsége), valamint az alábbi öt kérdőív kérdései.

Általános Énhatékonyság Kérdőív (General Self-Efficacy Scale, Kopp, Schwarzer és Jerusalem, 1993): A kérdőív 10 itemet tartalmaz, amelyekről a válaszadónak 4-fokú Likert-skálán kell eldönteniük, hogy az adott állítás mennyire jellemző rájuk (1 = egyáltalán nem jellemző, 4 = teljes mértékben jellemző, pl. „Ha nagyon akarom, mindig sikerül megoldanom a nehéz problémákat”). A kérdőív nem bomlik alszálákra (Cronbach $\alpha = 0,750$), így minden vizsgálati személynél összpontszám számolható.

Felelősségérzet Skála (Szabó és Kékesi 2016). A skála 16 itemet tartalmaz (Cronbach $\alpha = 0,770$), amelyek esetében 6-fokú skálán jelölheti a személy, hogy mennyire érzi, hogy az adott dolog tőle függ (1 = egyáltalán nem, 6 = teljes mértékben). A mikroszintet 5 állítás képviseli, pl. „Mit gondolsz, mennyire múlik rajtad a tanulmányi eredményed?”

(Cronbach $\alpha = 0,527$). A mezoszintet 5 állítás képviseli, pl. „Mit gondolsz, mennyire múlik rajtad az, hogy milyen a hangulat az osztályban?” (Cronbach $\alpha = 0,462$). A makroszintet 6 állítás reprezentálja, pl. „Mit gondolsz, mennyire múlik rajtad az ország jövője?” (Cronbach $\alpha = 0,871$). Mivel az alskálák reliabilitása jelen mintán viszonylag alacsony, így azok eredményét fenntartásokkal értelmezzük. A teljes skála összpontszáma azonban megbízhatóan alkalmazható.

Tanulmányi Felelősség Kérdőív (Perceived Responsibility For Learning Scale, Zimmerman és Kitsantas, 2005): A skála 18 íte mből áll (Cronbach $\alpha = 0,819$). A válaszadó egy 7-fokú Likert-skálán döntheti el, hogy az adott iskolai-tanulmányi szituációban (pl. „a diák nem jegyzetel órán”) ki a felelős: a diák vagy a pedagógus, vagy mindketten egyforma mértékben felelősek (1 = teljes mértékben a tanár a felelős, 4 = mindketten egyformán felelősek, 7 = teljes mértékben a diák a felelős). Az egyes szituációkban adott magasabb pontszám a diáknak tulajdonított felelősséget jelöli (Zimmerman és Kitsantas, 2005).

Proaktív Attitűd Skála (Proactive Attitude Scale, Schmitz és Schwarzer, 1999). A skála 8 íte mből álló összegző skála, melynek állításai az aktív szándékokra és az életcélok megvalósításába vetett hitre vonatkoznak. A válaszadó 4-fokú Likert-skálán döntheti el, hogy mennyire igaz rá az adott állítás (1 = egyáltalán nem igaz, 4 = teljes mértékben igaz), pl. „Szoktam a hosszú távú céljaimon gondolkodni.” (Cronbach $\alpha = 0,631$).

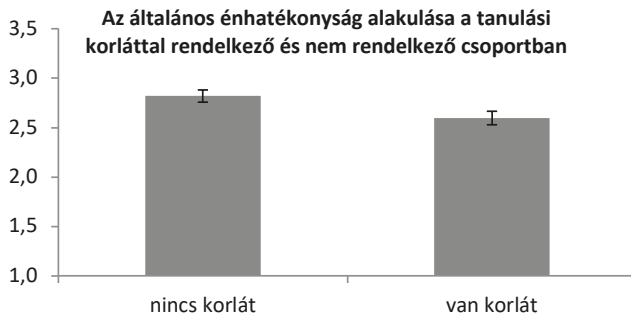
A vizsgálat leírása

Az adatfelvétel csoportos, önkitöltős és anonim kérdőíves módszerrel történt. A kérdőívek kitöltése általános iskolai és középiskolai osztályokban, tanórai keretek között zajlott, az osztályfőnök vagy az osztályt tanító pedagógus jelenlétében. A jelenlévő pedagógus a kérdőív kitöltése közben a tanulási zavarral vagy nehézséggel rendelkező diákok kérdőívére felírta a naplóban található adatok alapján az SNI vagy BTMN jelzést. A kitöltés név nélkül zajlott, így a diákok adatai nem azonosíthatók sem a tanulási korláttal rendelkező, sem a kontrollcsoportban. A vizsgálatához minden esetben hozzájárult az adott intézmény vezetője. A szülők az adatfelvétel előtt tájékoztatást és passzív beleegyező nyilatkozatot kaptak, amelyben hozzájárulásukat kértük, hogy gyermekük részt vehessen a kutatásban.

Eredmények

A tanulási korláttal küzdő csoport és a kontrollcsoport pszichológiai erőforrásainak vizsgálata

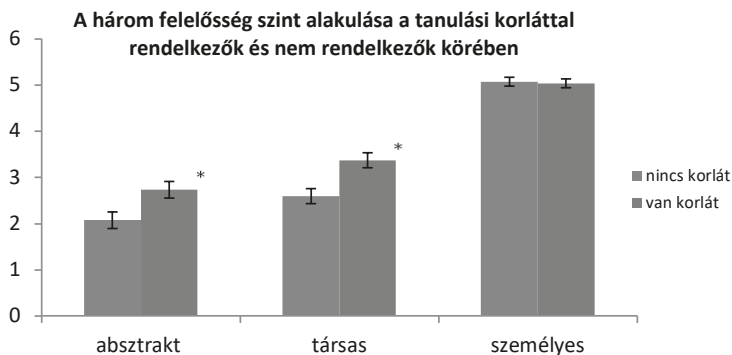
A tanulási korlátokkal küzdő csoport és a kontrollcsoport erőforrásainak összevetésére független mintás t-próbákat végeztünk. A tanulási korláttal küzdő csoport általános énhatékonyságának átlaga 2,59 pont (szórás: 0,49), míg a tanulási korláttal nem rendelkező csoport átlagosan 2,82 pontot (szórás: 0,44) ért el. Az eredmények azt mutatják, hogy a tanulási korlátokkal küzdő csoport általános énhatékonysága szignifikánsan alacsonyabb, mint az átlagosan fejlődő csoporté ($t_{(100)} = 2,413$, $p = 0,018$). A két csoport általános énhatékonyságában megjelenő jelentős eltérést a 2. ábra mutatja.



2. ábra. Az általános énhatékonyság átlagpontszámjai a tanulási korláttal küzdő és a tanulási korláttal nem rendelkező diákoknál ($N = 102$). A szóródási mutató az átlag standard hibája.

Megvizsgáltuk, hogy felelősség összpontszáma hogyan alakul a két csoportban. A tanulási korláttal küzdő diákok átlagosan 3,92 pontra (szórás: 0,73), a kontrollcsoportba tartozó tanulók pedig átlagosan 3,53 pontra (szórás: 0,60) ítélték általános felelősségüket. Eredményeink azt mutatják, hogy az általunk vizsgált csoportokban a tanulási korláttal küzdők szignifikánsan magasabb felelősségérzettel rendelkeznek, mint a kontrollcsoport tagjai ($t_{(100)} = -2,918$, $p = 0,004$). A felelősségérzet különböző szintjein is találtunk szignifikáns különbséget a két csoport között.

A tanulási korláttal rendelkező csoport szignifikánsan magasabb absztrakt és társas felelősséggel rendelkezik, mint a kontrollcsoport ($t_{(89,485)} = -2,602$, $p = 0,011$; $t_{(100)} = -3,381$, $p = 0,001$), de a személyes felelősség szintjén nincs szignifikáns különbség a két csoport között ($t_{(100)} = 0,266$, $p = 0,791$). A felelősség különböző szintjeinek alakulását a két csoportban a 3. ábra mutatja.



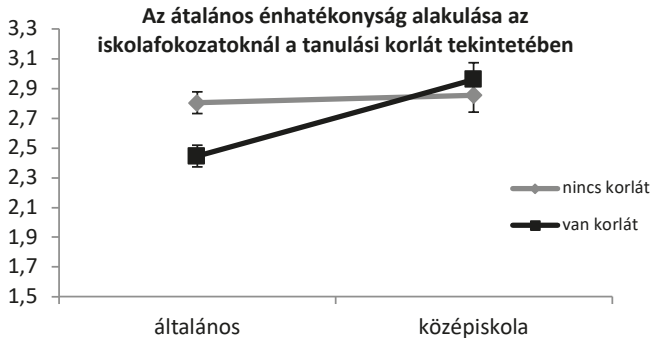
3. ábra. A felelősségérzet szintjeinek alakulása a tanulási korláttal küzdő és a tanulási korláttal nem rendelkező diákoknál ($N = 102$). A szóródási mutató az átlag standard hibája (*: $p < 0,05$).

A tanulmányi felelősség átlagpontszáma a tanulási korláttal küzdő csoportban 5,14 (szórás: 0,98), a tanulási korláttal nem rendelkező csoportban 5,18 pont (szórás: 0,62), a különbség nem szignifikáns ($t_{(85,086)} = 0,211$, $p = 0,833$). Hasonlóképpen úgy találtuk, hogy a két csoport proaktív attitűdje sem tér el egymástól szignifikánsan ($t_{(100)} = 1,285$, $p = 0,202$). A tanulási korláttal küzdő csoport proaktív attitűd skálájának átlagpontszáma 2,90 (szórás: 0,51), a kontrollcsoport átlagpontszáma 3,02 pont (szórás: 0,43).

A tanulási korlátok kapcsolata a tanulmányi teljesítménnyel, illetve az iskolafokozattal

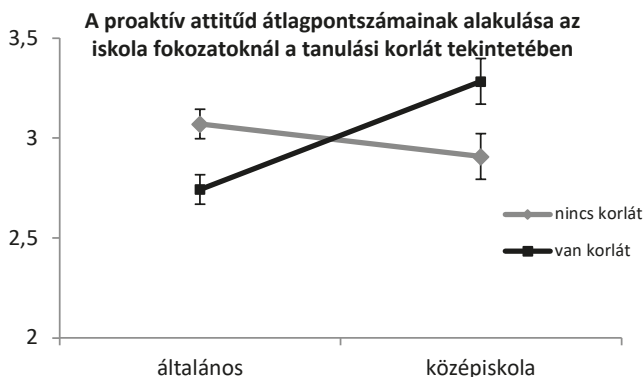
A továbbiakban megvizsgáljuk, hogy van-e összefüggés a tanulási korlátok megléte és az iskolai teljesítmény között. A tanulási korláttal küzdő csoport tanulmányi átlaga 2,97 (szórás: 0,62), míg a kontrollcsoport tanulmányi átlaga 3,94 (szórás: 0,77) volt az utolsó félévben. A független mintás t-próba a tanulmányi átlag tekintetében szignifikáns különbséget mutatott a tanulási korláttal rendelkező és nem rendelkező csoport között ($t_{(92,073)} = 6,822$, $p = 0,000$). Tehát a tanulási korláttal küzdők alacsonyabb átlagról számoltak be.

Választ kerestünk arra a kérdésre is, hogy van-e kapcsolat, keresztthatás a tanulási korlátok megléte és más független változó (iskolafokozat) között az erőforrás-változóink esetében. Többszemponútú varianciaanalízissel vizsgáltuk, van-e interakció a korosztályok (általános vagy középiskolás) és a tanulási korlát megléte független változók között valamelyik pszichológiai erőforrás területén. Az elemzés eredménye azt mutatja, hogy a vizsgált területek közül csak az általános énhatékonyság és a proaktív attitűd esetében van kapcsolat az életkorral. Az énhatékonyság esetében ún. keresztthatást találtunk. A tanulási korláttal küzdő általános iskolások énhatékonysága alacsonyabb, mint a kontrollcsoporté, viszont a tanulási korláttal küzdő középiskolás diákoké magasabb, mint a tanulási korláttal nem küzdő középiskolásoké ($F_{(3,98)} = 5,975$, $MSE = 1,144$, $p = 0,016$). Az eredményeket az 4. ábra mutatja.



4. ábra. Az általános énhatékonyság alakulása az általános és középiskolás tanulási korláttal küzdő, illetve nem küzdő diákok körében ($N=102$). A szóródási mutató az átlag standard hibája.

A proaktív attitűd esetében is hasonló keresztthatást figyeltünk meg az iskolafokozat és a tanulási korlát között ($F_{(3,98)} = 13,419$, $MSE = 2,624$, $p < 0,01$). Eszerint a tanulási korláttal küzdő általános iskolások proaktív attitűd skálán mért eredményei alacsonyabbak, mint a szintén általános iskolás tanulási korláttal nem küzdő diákoké. Viszont a középiskolásoknál ez az eredmény megfordul, és a tanulási korláttal küzdők proaktív attitűd értékei magasabbak, mint a velük egy korosztályba tartozó kontrollcsoporté. Az eredményeket az 5. ábra szemlélteti.



5. ábra. A proaktív attitűd átlagpontszámának alakulása általános- és középiskolás tanulási korláttal küzdő illetve tanulási korláttal nem küzdő diákoknál ($N=102$). A szóródási mutató az átlag standard hibája.

A pszichológiai erőforrás-változók együttjárása a két vizsgált csoportban

A pszichológiai erőforrások egymással való korrelációs kapcsolatát is vizsgáltuk a tanulási korláttal rendelkező tanulók körében, illetve a kontrollcsoportban. Pearson-féle korrelációs számítását végeztünk, hogy feltárjuk a tanulási korláttal küzdő diákok, és a tipikusan fejlődő tanulók erőforrásai közötti kapcsolatot. A tanulási korláttal rendelkező csoportban az általános énhatékonyság mérsékelten erős pozitív együttjárást mutat a proaktív attitűddel ($r[49] = 0,630, p < 0,001$). A tanulási korláttal rendelkező diákok proaktív attitűdje az általános énhatékonyságon kívül a tanulmányi felelősséggel ($r[49] = 0,331, p = 0,018$) mutat gyenge pozitív együttjárást.

A tipikusan fejlődő csoportban az általános felelősség szintjei közül a személyes felelősség gyenge pozitív korrelációs kapcsolatban áll a tanulmányi felelősséggel ($r(49) = 0,340, p = 0,015$). A proaktív attitűd együttjárása más változókkal a következőképpen alakul: a proaktív attitűd gyenge pozitív korrelációs kapcsolatban áll az általános énhatékonysággal ($r[49] = 0,311, p = 0,027$), gyenge pozitívan korrelál az általános felelősséggel ($r[49] = 0,350, p = 0,012$), illetve mérsékelt pozitívan annak személyes szintjével ($r[49] = 0,499, p < 0,001$), és végül a tanulmányi felelősséggel is mérsékelten erős pozitív együttjárást mutat ($r[49] = 0,525, p < 0,001$).

Megvitatás

Kutatásunkban tanulási korláttal küzdő és tanulási korláttal nem küzdő diákok pszichológiai erőforrásait vizsgáltuk. Összehasonlítottuk a két csoport általános énhatékonyságát, általános és tanulmányi felelősségét, valamint proaktív attitűdjét. Fő célunk a többségi iskolákban tanuló kiemelt figyelmet és különleges bánásmódot igénylő gyermekek pszichológiai erőforrásainak feltárása volt. Korábban hasonló vizsgálatot illesztett kontrollcsoportos feltétel mellett nem végeztek, így jelen kutatás elsősorban feltáró és leíró jellegű.

Vizsgálatunk eredményei bizonyították, hogy a tanulási korláttal rendelkező diákok szignifikánsan alacsonyabb tanulmányi teljesítménnyel és általános énhatékonysággal rendelkeztek, mint a kontrollcsoport tagjai. Ezek az eredmények megegyeznek a szakirodalomban is megjelenő adatokkal (Hampton és Mason, 2002; Klassen és Lynch, 2007; Lackaye és mtsai, 2006; Schunk, 1985; Tabassam és Grainger, 2002). Ez az eredmény azért lényeges, mert rámutat arra, hogy a tanulási nehézséggel küzdők kevésbé bíznak

abban, hogy váratlan vagy nehéz helyzetekben is feltalálják magukat. A tanulási korlátok és a felelősség kapcsolatára vonatkozóan azt feltételeztük, hogy a tanulási korláttal rendelkező diákok magasabb általános felelősségérzettel rendelkeznek. Ez érdekes módon elsősorban az absztrakt és társas felelősség szintjén jelentkezett. Ugyanakkor az általános felelősség három szintje közül a személyes felelősség nem volt szignifikánsan magasabb a kontrollcsoporténál. Úgy tűnik, mintha ezek a diákok erőteljesebben hinnének abban, hogy rajtuk is múlik a család, a csoport jó közérzete, de akár a tágabb környezet megítélése is. Kutatásunk nem tud választ adni arra a kérdésre, hogy ezt a felelősséget a diákok pozitívan élik meg, vagy inkább negatívan, egyfajta önhibáztatás értelmében.

Örvendetes eredménynek tartjuk, hogy a két csoport proaktív attitűdje nem tért el lényegesen egymástól. A tanulási korláttal rendelkező diákok társaikhoz hasonlóan úgy érzik, hogy képesek változtatni, befolyásolni környezetüket, önmagukat. Ez kifejezetten fontos erőforrás lehet a későbbi tanulási kihívásokkal való megküzdés során. Úgy tűnik, hogy a tanulást támogató erőforrások valóban jelentős szerepet játszanak a sikeres iskolai előmenetelben. Erre utalnak azok az eredmények, amelyeket a közép- és általános iskolás korosztály összehasonlításakor kaptunk. Eszerint az általános iskolai korosztályban az általános énhatékonyság és a proaktív attitűd esetében is alacsonyabb értékeket kaptunk a tanulási korláttal küzdők csoportjában, mint a kontrollcsoportban. A középiskolás csoportok esetében azonban ez a tendencia megfordult, azaz a tanulási korláttal küzdők erőforrásai (énhatékonyság és proaktív attitűd) erősebbek, mint a velük egy korosztályba tartozó kontrollcsoporté. Mivel kutatásunk nem longitudinális, hanem keresztmetszeti, ez azt jelenti, hogy elképzelhető, hogy a tanulási korláttal küzdők közül azok kerülnek középiskolába, akik magasabb énhatékonysággal és proaktivitással rendelkeznek, ami talán a tanulási nehézségeik leküzdése kapcsán alakult ki bennük.

Kutatásunkban arra is kíváncsiak voltunk, hogy a vizsgált erőforrások mutatnak-e korrelációs kapcsolatot egymással a két csoportban. A változóink közül a tanulási korláttal rendelkező csoporton belül a proaktív attitűd az általános énhatékonysággal mérsékelten erős pozitív korrelációt, míg a tanulmányi felelősségérzettel gyenge szignifikáns pozitív együttjárást mutatott. A tipikusan fejlődő csoportban az általános felelősséggel is kapcsolatban állt. Mindezek arra utalnak, hogy a pszichológiai erőforrások egyes elemeinek fejlődése vagy fejlesztése magával hozhatja a többi elem erősödését is. Mindezek együttesen hathatnak az iskolai előmenetelre.

Kutatásunk erős limitációja, hogy a tanulást támogató erőforrások közül csak néhány elemet tudtunk megvizsgálni ezen a viszonylag korlátozott számú mintán. Talán ennek köszönhető, hogy egyes alskálák megbízhatósága nem érte el a kívánt szintet, így az átlagok értelmezését fenntartásokkal kell kezelni. Munkánk előnye ugyanakkor, hogy megtettük az első lépést abba az irányba, hogy megismerjük a tanulási korlátokkal küzdő diákok pszichológiai erőforrásait. Eredményeink szerint a vizsgált csoportba tartozó, tanulási korláttal küzdő diákok alacsonyabb általános énhatékonyság értékkel, de erősebb általános felelősségérzettel jellemezhetők, mint a vizsgálatba bevont tipikusan fejlődő társaik. Annak ellenére, hogy eredményeink nem általánosíthatók a teljes populációra, mégis rámutatnak arra, hogy a tanulási korláttal küzdő tanulókat oktató pedagógusok, illetve a velük foglalkozó szakemberek diákjaik teljesítményét, pszichés jóllétét, illetve megküzdését az alacsonyabb szelf-hiedelmeik javításával segíthetnék. A hagyományos intervenciók stratégiák mellett, melyek célja a tanulási készségek fejlesztése, szükséges az olyan attribútumok, tulajdonságok erősítése is, mint például az öntudatosság, a proaktivitás, a kitarítás, a célmeghatározás, a társas támogató rendszer elfogadása, alkalmazása, az érzelmi megküzdési stratégiák és az énhatékonyság erősítése (Goldberg és mtsai, 2003). Az ún. nem kognitív kompetenciák fejlesztése befolyásolja a tanulmányi eredményességet lényegében az egész életen keresztül (Heckman és Rubinstein, 2001). Ezeket a kompetenciákat, melynek része az énhatékonyság is, számos eszközzel

fejleszthetjük (Bandura, 1994; Schunk, 2001). A tanulási korláttal küzdő tanulók érhathatóságát növelhetjük, ha hozzásegítjük őket ahhoz, hogy sikerélményeket éljenek meg tanulásuk során, vagy lehetőséget adunk nekik sikeres kortársaikkal való közös munkára. De a szülőktől, pedagógusoktól és kortársaktól érkező pozitív visszajelzések is növelik az érhathatóságot (Bandura, 1994; Hampton és Mason, 2003; Schunk, 2001).

Vizsgálatunkkal szeretnénk ráirányítani a figyelmet arra, hogy a tanulási zavarral és tanulási nehézséggel küzdő diákok esetében szükség van a kognitív képességek feltárása mellett a tanulók egyéb pszichés jellemzőinek vizsgálatára is, annak érdekében, hogy a képességfejlesztést kiegészíthessük megfelelő pszichológiai támogatással is. Jelen vizsgálat egy hosszú kutatási folyamat első lépése, amelynek célja, hogy segítse a tanulási korláttal küzdő diákokkal foglalkozó pedagógusok, fejlesztő pedagógusok, gyógypedagógusok és iskolapszichológusok munkáját.

Irodalom

- Bakos Ferenc (2007). *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. DOI: 10.1037//0033-295x.84.2.191
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In Ramachaudran, V. S. (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. New York: Academic Press. Vol. 4. 71-81. DOI: 10.4135/9781412952576.n182
- Bolla Veronika (2012). *A tanulási zavarral küzdő gyermekek megküzdési stratégiái*. Nem publikált PhD-értekezés. PTE BTK Pszichológia Doktori Iskola, Pécs.
- Cheng, H. & Furnham, A. (2001). Attributional style and personality as predictors of happiness and mental health. *Journal of Happiness Studies*, 2, 307-327. DOI: 10.1023/a:1011824616061
- Cohen, J. (1986). Learning disabilities and psychological development in childhood and adolescence. *Annals of Dyslexia*, 36(1), 287-300. DOI: 10.1007/bf02648035
- Gaál Éva (2000). A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodásban és az iskolában. In Illyés Sándor (szerk.), *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest: ELTE BGGYFK.
- Goldberg, R. J., Higgins, E. L., Raskind, M. H. & Herman, K. L. (2003). Predictors of success in individuals with learning disabilities: A qualitative analysis of a 20-year longitudinal study. *Learning Disabilities: Research & Practice*, 18(4), 222-236. DOI: 10.1111/1540-5826.00077
- Hampton, N. Z. & Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41(2), 101-112. DOI: 10.1016/s0022-4405(03)00028-1
- Heckman, J. J. & Rubinstein, Y. (2001). The importance of noncognitive skills. Lesson from the GED testing program. *The American Economic Review*, 91(2), 145-149. DOI: 10.1257/aer.91.2.145
- Hellendoorn, J. & Ruijsenaars, W. (2000). Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Remedial and Special Education*, 21(4), 227-239. DOI: 10.1177/074193250002100405
- Kékesi, M. & Szabó, É. (2011). The concentric structure of responsibility – Consciousness of individual responsibility in a European perspective among hungarian pupils. *Children's Identity, Culture and Media in Visegrad Context*, Plzeň, Czech Republic, 15-16 September.
- Klassen, R. M. (2002). A question of calibration: A review of the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 88-102. DOI: 10.2307/1511276
- Klassen, R. M. & Lynch, S. L. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with LD and their specialist teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 40(6), 494-507. DOI: 10.1177/00222194070400060201
- Kopp, M., Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1993). *Hungarian questionnaire in psychometric scales for cross-cultural self-efficacy research*. Berlin: Zentrale Universitäts Druckereider FU.
- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O. & Ziman, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-LD-matched peers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 111-121. DOI: 10.1111/j.1540-5826.2006.00211.x
- Lightsey, Jr., O. R. (1996). What leads to well-being? The role of psychological resources in well-being. *The Counseling Psychologist*, 589-734. DOI: 10.1177/0011000096244002
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B. & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80-89. DOI: 10.1080/00207590444000041

- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. DOI: 10.3102/00346543066004543
- Pearlin, L. I. & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19(1), 2-21. DOI: 10.2307/2136319
- Pintrich, P. R. & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. DOI: 10.1037//0022-0663.82.1.33
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (1999). Proaktive Einstellung von Lehrern: Konstruktbeschreibung und psychometrische Analysen. *Zeitschrift für Empirische Pädagogik*, 13(1), 3-27.
- Schunk, D. H. (1985). Participation in goalsetting: Effects on self-efficacy and skills of learning disabled children. *Journal of Special Education*, 19, 307-317. DOI: 10.1177/002246698501900307
- Schunk, D. H. (2001). Self-efficacy: Educational aspects. In Smelser, N. J. & Baltes, P. B. (szerk.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Oxford, England: Pergamon. Vol. 20. 13 820-13 822. DOI: 10.1016/b0-08-043076-7/02402-5
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy Scale. In Weinman, J., Wright, S. & Johnston, M. (szerk.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs*. Windsor, England: NFER-NELSON. 35-37.
- Szabó Éva & Kékesi Márk (2016) A felelősség koncentrikus szerkezetének vizsgálata középiskolások körében *Alkalmazott Pszichológia*, 2, 53-68. DOI: 10.17627/ALKPSZICH.2016.2.53
- Szabó Éva, Zsadányi Zsuzsa & Szabó-Hangya Lilla (2015). Ki szeret iskolába járni? – Az iskolai kötődés, a motiváció, a tanulási énhatékonyság és a tanulmányifelelősség-vállalás vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25(10), 5-20. DOI: 10.17543/ISKKULT.2015.10.5
- Tabassam, W. & Grainger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25, 141-151. DOI: 10.2307/1511280
- Uçar, F. M. & Sungur, S. (2017). The role of perceived classroom goal structures, self-efficacy, and engagement in student science achievement. *Research in Science & Technological Education*, 35(2), 149-168. DOI: 10.1080/02635143.2017.1278684
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2005). Homework practise and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 397-417. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2005.05.003
2011. évi CXCV. törvény A nemzeti köznevelésről. *Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye*, Utolsó letöltés: 2019. 04. 05. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV&celpara=#xcelparam

Köszönetnyilvánítás, támogatás:

A kutatás a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosítószámú, *Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatás biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program* című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Absztrakt

Kutatásunk célja annak feltárása volt, hogy a tanulási korláttal küzdő és tanulási korláttal nem küzdő diákok pszichológiai erőforrásai különböznek-e egymástól, és ha igen, akkor mely területeken. Nyilvánvaló, hogy a gyengébb tanulmányi eredmények a tanulási korlátokkal küzdő gyerekek esetében összefüggenek képességeik hiányosságaival, eltérő fejlődési ütemükkel, de feltételeztük, hogy léteznek olyan nem specifikus erőforrásbeli különbségek is, amelyek tovább nehezítik a jó iskolai előmenetelt. Úgy véltük, ha sikerül rámutatni ezekre a nem specifikus pszichológiai hiányosságokra, hátrányokra, akkor a tanulási és kognitív képességek fejlesztése mellett ezek erősítése sokat javíthat a tanulási korlátokkal küzdő diákok iskolai teljesítményén. Kérdőíves vizsgálatunkban tanulási korláttal küzdő (N=51) és tipikusan fejlődő diákok (N=51) (korban, nemben illesztett minta) általános énhatékonyságát, általános és tanulmányi felelősségét, valamint proaktív attitűdjét hasonlítottuk össze. A tanulási korláttal küzdő és tipikus fejlődést mutató tanulók eredményeinek összehasonlításából az látszik, hogy a tanulási korlátokkal küzdők alacsonyabb általános énhatékonysággal, valamint magasabb felelősségérzettel rendelkeznek, mint a kontrollcsoportban szereplő diákok. A két csoport proaktivitása nem tért el szignifikánsan. Eredményeink alapján úgy látjuk, hogy a tanulási korlátok leküzdésének segítségével érdemes nagyobb figyelmet fordítani a pszichológiai erőforrások fejlesztésére, valamint további kutatásokkal feltárni ezek más aspektusait is.