

**TANULÁSI KORLÁTTAL KÜZDŐ TANULÓK
PSZICHOLÓGAI ERŐFORRÁSAINAK VIZSGÁLATA**

**TANULÁSI KORLÁTTAL KÜZDŐ TANULÓK
PSZICHOLÓGAI ERŐFORRÁSAINAK VIZSGÁLATA**

Virág Krisztina és Dudok Réka

viragpitypang@gmail.com

reduk1010@gmail.com

SZTE BTK Pszichológia Intézet

Országos Tudományos Diákköri Konferencia

Témavezető: Dr. Szabó Éva

Szeged, 2013. őszi szemeszter

PLÁGIUM NYILATKOZAT

Alulírot.....**Virág Krisztina és Dudok Réka**....., a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának hallgatói ezennel büntetőjogi felelősségünk tudatában nyilatkozunk és aláírásunkkal igazoljuk, hogy

Tanulási korláttal küzdő tanulók pszichológiai erőforrásainak vizsgálata

című dolgozat **saját, önálló munkánk**; az abban hivatkozott nyomtatott és elektronikus szakirodalom felhasználása a szerzői jogok nemzetközi szabályainak megfelelően készült.

Tudomásul vesszük hogy dolgozat esetén plágiumnak számít:

- szószerinti idézet közlése idézőjel és hivatkozás megjelölése nélkül;
- tartalmi idézet hivatkozás megjelölése nélkül;
- más publikált gondolatainak saját gondolatként való feltüntetése.

Alulírott kijelentem, hogy a plágium fogalmát megismertem, és tudomásul veszem, hogy plágium esetén szakdolgozatom visszautasításra kerül.

Szeged,**2013**... ..év**11**..... hó**20**.... nap

.....
aláírás

Tartalomjegyzék

1. Elméleti bevezető	6
1.1. Pszichológiai erőforrásaink	7
1.1.1. Az énhatékonyság	8
1.1.2. Tanulmányi énhatékonyság.....	10
1.1.3. A felelősségérzet	12
1.1.4. A tanulmányi felelősség	14
1.1.5. Proaktív attitűd	16
1.2. Tanulási korlátok.....	18
1.3. A tanulási zavar és a pszichológiai erőforrások kapcsolata	21
1.3.1. Tanulási zavar és sikeresség.....	23
1.3.2. A tanulási zavar és az énhatékonyság kapcsolata	24
1.3.3. A tanulási zavar és a felelősség összefüggései.....	26
1.3.4. A tanulási zavar és a proaktivitás	26
1.4. A vizsgálat célja	27
2. Módszerek	30
2.1. Résztvevők	30
2.2. Vizsgálati eszközök.....	32
2.3. A vizsgálat leírása	34
3. Eredmények	35
3.1. A Tanulmányi Énhatékonyság kérdőív megbízhatóságának vizsgálata.....	35
3.2. Tanulási korlátokkal kapcsolatos eredmények.....	36
3.3. Változók együttjárásának vizsgálata	44
4. Megvitatás	45
5. Felhasznált irodalom	50
6. Mellékletek.....	56
6.1. Melléklet.....	56
6.2. Melléklet.....	57
6.3. Melléklet.....	58
6.4. Melléklet.....	61
6.5. Melléklet.....	71

Absztrakt

Kutatásunkban tanulási korláttal küzdő és tanulási korláttal nem küzdő diákok pszichológiai erőforrásait vizsgáltuk. Fő célunk a többségi iskolákban tanuló kiemelt figyelmet és különleges bánásmódot igénylő gyermekek pszichológiai erőforrásainak feltárása volt. Vizsgálatunkban tanulási korláttal küzdő (N=51) és tipikusan fejlődő diákok (N=51) általános és tanulmányi énhatékonyságát, általános és tanulmányi felelősségét, valamint proaktív attitűdjét hasonlítottuk össze. Tekintve, hogy a tanulmányi énhatékonyság mérésére nem állt rendelkezésünkre kidolgozott mérőeszköz, a kutatás egyik célja volt az általunk e célra kialakított skála tesztelése is. A kérdőív első eredményei alapján (N=338), négy faktort tudtunk megkülönböztetni, amelyek a kitartással, segítségkéréssel, feladással és az önálló munkával kapcsolatosak. A kérdőív reliabilitás mutatói alapján elmondható, hogy a kérdőív alkalmas a tanulmányi énhatékonyság vizsgálatára. A tanulási korláttal küzdő és tipikus fejlődést mutató tanulók eredményeinek összehasonlításából az látszik, hogy a tanulási korlátokkal küzdők alacsonyabb általános és tanulmányi énhatékonysággal, valamint magasabb felelősségérzettel rendelkeznek, mint a kontrollcsoportban szereplő diákok. Mindezek alapján úgy látjuk, hogy a tanulási korlátok leküzdésének segítésében érdemes nagyobb figyelmet fordítani a pszichológiai erőforrások fejlesztésére, valamint további kutatásokkal feltárni ezek minden aspektusát.

Kulcsszavak: tanulási korlát, pszichológiai erőforrások, énhatékonyság, felelősség, proaktivitás

Tanulási korláttal küzdő tanulók pszichológiai erőforrásainak vizsgálata**1. Elméleti bevezető**

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). Ezeknek a diákoknak az 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 hiányosságai, hátrányaik frusztrációhoz, szorongáshoz, tehetetlenség érzéshez is vezethetnek (Cohen, 1986). Ezért kutatásunk középpontjában a tanulási korlátokkal küzdő tanulók pszichológiai erőforrásainak - énhatékonyságának, felelősségérzetének és proaktivitásának - feltárása áll. Dolgozatunkban összehasonlítjuk a tanulási korláttal küzdő és nem küzdő tanulók az általános és a tanulmányi énhatékonyságát, az általános és az iskolával kapcsolatos felelősségérzetét, valamint a proaktív attitűdjét, illetve ezeknek az erőforrásoknak egymással, és más változókkal való összefüggését.

A továbbiakban először bemutatjuk a kutatásunkban vizsgált pszichológiai erőforrásokra vonatkozó szakirodalmat, kutatási eredményeket. Ezt követően definiáljuk a tanulási korlátok fogalmát, kategóriáit. Majd a tanulási zavar és a pszichológiai erőforrások kapcsolatára vonatkozó szakirodalmat ismertetjük. Végül pedig, megfogalmazzuk kutatási kérdéseinket, hipotéziseinket, és bemutatjuk kutatásunk eredményeit. A dolgozat zárásaként

számot vetünk a vizsgálat korlátaival és ennek fényében következtetéseket és javaslatokat fogalmazunk meg az iskolai fejlesztés, nevelés lehetséges irányaira nézve.

1.1. Pszichológiai erőforrásaink

A pszichológiai erőforrások erősen befolyásolják a jóllétet és a pszichopatológiai állapotot (Lightsey, 1996). Ezek 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 erőforrásként működhetnek egyes szituációkban, továbbá központi szerepet játszanak életünk szignifikáns eseményeinek értékelésében, ezáltal pedig a sikeres adaptációban. Ez azt jelenti, hogy a tartós gondolatok alakítják ki a hiedelmeket, a hiedelmek pedig idővel sémákká alakulnak. A szelfről és az eredményekről alkotott gondolatok és hiedelmek a tudatos információ-feldolgozó rendszerünkhöz tartoznak, míg a szelfről és a kimenetekről alkotott sémáink a nem tudatos információ-feldolgozó rendszerünk részét képezik és szorosan kapcsolódnak az érzelmekhez. Ez a két rendszer együttesen szabályozza az érzelmeket, a viselkedést, ennek megfelelően befolyásolja az életeseményeket is. Ennek megfelelően például a vonás-szerű pozitív általános énhatékonysági hiedelmek aktívabb megküzdési stratégiákhoz vezetnek, valamint segítenek mérsékelni a stressz káros hatásait. Továbbá, ezek a hiedelmek negatív kapcsolatban állnak a depresszió megjelenésével, és pozitív kapcsolatban a magas szintű immunrendszer-funkcióval (Lightsey, 1996). A két rendszer tehát bonyolult egymást erősítő, illetve adott esetben gyengítő funkcionális kapcsolatban áll egymással és áttételesen meghatározza a szubjektív jóllétet, a sikeres alkalmazkodást.

Az elmúlt századokban végbement technikai fejlődés és társadalmi változások, valamint a posztmodern korra jellemző értékválság miatt az embereknek erőteljesen kell pszichológiai erőforrásaikra támaszkodniuk belső biztonságuk megteremtéséhez. Kutatásunkban Szabó (2012) koncepciójára építve a belső biztonságkeresés erőforrásai közül az énhatékonyságot, a felelősségérzetet és a proaktív attitűdöt vizsgáltuk.

1.1.1. Az énhatékonyság

Bandura úgy vélte, hogy az emberek saját képességeikre vonatkozóan szelf-percepciókat hoznak létre, amik hozzájárulnak a kitűzött célok eléréséhez és a környezetük feletti kontroll gyakorlásához (Pajares és Schunk, 2001, 2002). Abból az attribúciós feltételezésből indult ki, hogy az emberek képesek kontrollálni saját viselkedésüket, illetve, önmagukat a világot befolyásolni képes, proaktív ágenseknek tekintik, nem pedig a környezet áldozatává vált passzív tárgyaknak (Autry és Langenbach, 1985).

Az énhatékonyság fogalma egy tágabb elméleti keretbe, a szociális kognitív elméletbe illeszkedik. Bandura (1986) szociális tanuláselmélettel foglalkozó összefoglaló művében olyan elméletet javasolt, amely hangsúlyozza a szelf-hiedelmek emberi működésben betöltött szerepét (idézi Pajares, 2006, 340. o.). A szociális kognitív perspektíva szerint az emberek önszervező, proaktív, önszabályozó és önreflektív személyek, nem pedig reaktív organizmusok, akiket környezeti erők formálnak, vagy akiket rejtett, tudattalan impulzusok hajtanak. Az elmélet szerint az emberi gondolkodás, cselekvés és teljesítmény a személyes (kogníciók, affektusok, és biológiai események), a viselkedéses és a környezeti hatások, faktorok dinamikus kölcsönhatásának eredménye (*hármás reciprocitás*) (Bandura, 1986, 1997; idézi Pajares, 2006, 340. o.; Schunk és Pajares, 2002, 16. o.).

Az észlelt énhatékonyság az emberek azon kontextus-specifikus hite, hogy képesek végrehajtani az általuk eltervezett szinten azokat a feladatokat, amelyek hatással vannak az életüket befolyásoló eseményekre (Bandura, 1994). Az énhatékonyság különbözik más hasonló szelffel kapcsolatos konstruktumoktól abban, hogy az énhatékonyság hiedelme arra vonatkozik, hogy a személy mit tud megtenni, nem pedig arra, hogy mit fog tenni, vagy mit szokott általában tenni egy adott területen. Az, hogy mit tud tenni, az egyén képességeire vonatkozó ítélet, míg az, hogy mit fog tenni, a személy szándékával kapcsolatos állítás (Bandura, 2001).

Bandura énhatékonyság definíciójával szűkebb fókuszot adott az énhatékonyság vizsgálatának, és ezért az észlelt énhatékonyság fogalmán általában a személyes hatékonyság állapot-szerű, terület-, vagy feladat-specifikus hitét értik - *specifikus énhatékonyság* (*specific self-efficacy*, SSE) (Bandura, 1994; Chen, Gully és Eden, 2001; Luszczynska, Scholz és Schwarzer, 2005). Viszont, egyes kutatók az énhatékonyság hiedelmét vonás-szerű, általános dimenziónak tekintik, amit *általános énhatékonyságnak* (*general self-efficacy*, GSE) neveztek el (Chen és mtsai, 2001). Az általános énhatékonyság az egyén különböző új, kihívást jelentő, stresszteli helyzetekben megjelenő megküzdési képességeivel kapcsolatos, stabil, globális

önbizalmára és kompetenciaérzésére vonatkozik (Luszczynska, Gutiérrez-Doña és Schwarzer, 2005). Ez egy általánosítást fejez ki az énhatékony működésben és az énhatékonyság megítélésében, ezenkívül, az emberi viselkedés és a megküzdési mechanizmusok szélesebb, általánosabb körét magyarázhatja meg (Luszczynska, Scholz és Schwarzer, 2005). Kultúrközi kutatások mellett érvelnek, hogy az általános énhatékonyság egy univerzális konstrukció, amely kultúrától függetlenül minden emberben benne rejlik (Luszczynska, Scholz és Schwarzer, 2005; Scholz, Doña, Sud és Schwarzer, 2002).

Az énhatékonyági hiedelmek befolyásolják az emberek érzelmeit, gondolatait, motivációját, valamint viselkedését. Továbbá, az észlelt énhatékonyság hatással van a tevékenységek kiválasztására, az erőfeszítés mértékére, a kitartásra és a teljesítményre - kognitív, motivációs, affektív és szelekciós folyamatokon keresztül (Bandura, 1994). Bandura (1997) leírja, hogy kognitív szempontból, az énhatékonyság befolyásolja a figyelmet, a megértési és az emlékezeti folyamatokat is (idézi Lackaye, Margalit, Ziv és Ziman, 2006, 112. o.). Érzelmi területen pedig az énhatékonyági hiedelmek hatással vannak az érzelmi élet minőségére, a stressz, és a depresszió általi sebezhetőségre. Az észlelt énhatékonyság továbbá befolyásolja az egyén fejlődési irányát azzal, hogy hat a döntési folyamatokra – a képességeinkbe vetett hit szabályozza, hogy milyen típusú tevékenységeket, társas környezetet választunk magunknak (Bandura, 1994).

Az észlelt énhatékonyság hatással van a feladat, tevékenység kiválasztására, az erőfeszítés és a kitartás mértékére, valamint a teljesítményre - a feladat végrehajtására (Bandura, 1994). Az elmúlt harminc év tanulmányai kimutatták, hogy az énhatékonyság bejósolja a teljesítményt az oktatásban, a sportban, az üzleti életben, és számos más területen is (Klassen, 2007). Az erős énhatékonyság érzés növeli a teljesítményt és a személyes jóllétet, valamint csökkenti a stresszt és a depresszió kialakulásának valószínűségét. Ezenkívül fokozza és fenntartja az erőfeszítéseket a kudarcokkal szemben is. A magabiztos ember gyorsan visszaállítja énhatékonyság érzetét a hibák és kudarcok után. Kudarcaikat az elégtelen erőfeszítéseknek, és a szükséges információk hiányának tulajdonítják (Bandura, 1994).

Az énhatékonytságot négy fő információforrásból tudjuk kialakítani, fejleszteni és értékelni (Bandura, 1994; Schunk, 2001): saját tapasztalataink, teljesítményünk értékelése; a társas összehasonlításból származó helyettes, megfigyelt tapasztalatok értékelése; a társas meggyőződésből, rábeszélésből származó információk értékelése; a pszichológiai és fiziológiai reakcióinkból (szívverésük, izzadás) szerzett információk értékelése.

1.1.2. Tanulmányi énhatékonyság

Bandura eredeti koncepciójában az énhatékonyság egy terület-specifikus szelf-hiedelem. A specifikus énhatékonyság azt jelenti, hogy az emberek működésük különböző területeire vonatkozóan különböző, többé-kevésbé szilárd és független szelf-hiedelmeket alakítanak ki (Bandura, 1994; Schwarzer, Bäßler, Kwiatek, Schröder és Bäßler, 1996). Továbbá, Bandura (2006) azt is hangsúlyozza, hogy egy funkcionális területen belül több különböző aspektusra is kialakulhat az énhatékonysági hit. Az elmúlt évtizedekben számos kutatás foglalkozott a specifikus énhatékonyság különböző vetületeivel: például az egészségmagatartásra, annak megváltoztatására vonatkozó; a szülői, a tanulói, a tanári énhatékonysággal (Bandura, 2006; Brouwers és Tomic, 2000; Coleman és Karraker, 2000; Feltz, Short és Sullivan, 2007; Schwarzer és Luszczynska, 2006). Kutatásunkban a diákok tanulmányi énhatékonyságára fókuszálunk.

A serdülők énhatékonyságát iskolai tapasztalataik is formálják (Schunk és Meece, 2006). Az iskola elsődleges környezetet biztosít a gyerekek számára az énhatékonyság kialakítására, fejlesztésére. Az iskolában a diákok kifejlesztik kognitív kompetenciáikat, megszerzik azokat az ismerteket és problémamegoldó készségeket, amik szükségesek a későbbi aktív, eredményes részvételükhöz a társadalomban. Ezenkívül, az iskolában ezeket az ismereteket, gondolkodási készségeket folyamatosan tesztelik, értékelik és összehasonlítják mások képességeivel. Miközben a gyerekek elsajátítják az ismereteket és készségeket, párhuzamosan kialakítják magukban az intellektuális hatékonyság növekvő érzetét (Bandura, 1994).

A tanulmányi énhatékonyság a személy saját hatékony tanulási, illetve teljesítési képességeiben való hitét jelenti. Arra a hitre vonatkozik, hogy a tanuló képes önszabályozó folyamatokat végezni tanulása során annak érdekében, hogy elérje a tervezett teljesítményt. Például, az egyén hisz abban, hogy képes célkitűzésre, önmonitorozásra, stratégiahasználatra, önértékelésre és szelf-reakciókra a tanulási folyamat alatt (Zimmerman és Kitsantas, 2005). A tanulmányi énhatékonyság a tanulás végrehajtására, a tananyag tökéletes elsajátítására és a tanulmányi elvárások teljesítésére vonatkozó képességek észlelésére vonatkozik (Lackaye és mtsai, 2006).

Az énhatékonyság a tapasztalatoknak megfelelően formálódik. Kezdetben, a különböző diákok eltérő énhatékonysági hiedelmekkel fognak bele az adott tanulási tevékenységbe (Schunk és Meece, 2006; Schunk és Pajares, 2002). Ez a kezdeti énhatékonyság függ a korábbi tapasztalatoktól, a személyes tulajdonságoktól, az észlelt társas

támogatástól. Ahogy az adott tanulási, teljesítési feladatot végzik, a tanulókat személyes (célkitűzés, információfeldolgozás) és szituációs hatások (jutalom, tanári visszajelzés) is befolyásolják fejlődésük, tanulásuk értékelésekor. Ha azt észlelik, hogy egyre ügyesebbek, hogy jól teljesítenek, akkor énhatékonyságuk is növekszik. A siker elmaradása vagy a lassú haladás azonban nem feltétlenül csökkenti az énhatékonyságot akkor, ha a tanulók hisznek abban, hogy képesek jobban teljesíteni, nagyobb erőfeszítés és hatásosabb stratégiák használata árán (Schunk és Meece, 2006; Schunk és Pajares, 2002).

Számos, az oktatás területén végzett kutatás is alátámasztotta az énhatékonyság és a tanulmányi motiváció (erőfeszítés, kitartás), valamint a tanulmányi teljesítmény között fennálló kapcsolatot (Schunk és Meece, 2006). Az énhatékonyságot iskolai környezetben a motiváció legerősebb előrejelzői közé sorolják, hiszen a diákok tanulmányaikra vonatkozó énhatékonysága hatással van a diákok tanulmányi tevékenységek iránti érdeklődésére, valamint a tanulmányi teljesítményére is (Bandura, 1994; Pajares, 1996).

A pszichológiában az IQ formájában megjelenő intelligenciát tartják a tanulmányi teljesítmény egyik legerősebb kognitív előrejelzőjének (Pajares, 2006). Viszont, amikor a kutatók az intelligencia és az énhatékonyság együttes hozzájárulását vizsgálták a tanulmányi teljesítmény előrejelzésében, azt az eredményt kapták, hogy az észlelt énhatékonyság erős és független előrejelzője a diákok teljesítményének. Ez azt jelenti, hogy egy diák tanulmányi teljesítménye nem csak attól függ, hogy mire képes, hanem attól is, hogy mit hisz arról, hogy mire képes. A kutatási eredmények szerint az énhatékonyság a tanulmányi teljesítmény varianciájának körülbelül egynegyedét magyarázza (Pajares, 2006). Az észlelt énhatékonyság kapcsolatban áll az osztályteremben, a házi feladatok elvégzésekor, a vizsgákon, és a beszámolókon nyújtott teljesítménnyel (Pajares, 2006). Schunk és Meece (2006) serdülők énhatékonyságáról írt összefoglaló cikkében szerepel, hogy a gyerekek és serdülők énhatékonyságát különböző tanulmányi területeken - például matematika, írás és olvasás területén - vizsgáló kutatások szignifikáns pozitív korrelációt mutattak ki az észlelt énhatékonyság és a tanulmányi teljesítmény között.

Az énhatékony diákok a korábbi teljesítményüktől vagy képességeiktől függetlenül keményebben dolgoznak, állhatatosabbak, kitartóbbak a nehézségek ellenére is, optimistábbak, kisebb a szorongás szintjük és többet érnek el, mint kevésbé énhatékony társaik. Azok a diákok, akik azt hiszik, hogy képesek végrehajtani tanulmányi feladataikat, több kognitív és metakognitív stratégiát használnak, mint azok a diákok, akik nem hisznek magukban. Ezt azzal magyarázzák, hogy az észlelt énhatékonyság hasonlóan működik, mint az önbeteljesítő jóslat, azáltal, hogy elősegíti az elvárt eredmény elérését, megszerzését. A

magabiztos diák megelőlegezi tanulmányi sikerét, hiszen, ha bízik magában, tanulmányi képességeiben, akkor jó eredményeket, jó osztályzatokat vár el, ennek érdekében pedig nagyobb erőfeszítéssel végzi feladatait, többet tesz meg a cél eléréseért. Viszont, az ellenkezője igaz azokra a tanulókra, akiknek nincs önbizalma: képességeikben nem bízva rossz jegyeket várnak el számonkéréskor (Pajares, 2006).

A fent ismertetett kutatási eredmények mutatják, hogy az énhatékonyság érzésének kifejtése jelentős fontossággal bír a tanuló teljesítménye szempontjából. Az énhatékonyság mellett a diákok saját tanulásukért érzett felelőssége is lényegi elem lehet a teljesítmény meghatározásában. Az énhatékonny tanuló a tanulási folyamataik alatt önmagukat proaktív ágenseknek tekintik (Bandura, 1997; idézi Zimmerman és Kitsantas, 2005). Ezzel összefüggésben, ennek következtében a diákok tanulmányi kimeneteikért inkább önmagukat, mint a tanárokat, láthatják nagyobb felelősséggel rendelkező csoportnak. Hiszen, azok a tanulók, akik úgy érzik, képesek szabályozni tanulásukat, nagyobb valószínűséggel vállalják a felelősséget tanulmányi eredményeikért (Zimmerman és Kitsantas, 2005).

1.1.3. A felelősségérzet

A felelősség jelensége nagy jelentőséggel bír a 21. században élő emberek életében. A modern médiaeszközök elterjedésének következtében az egyén egyre több lehetőség közül választhat. Ennek következtében szabad választásainak száma megnőtt, tehát szabadsága is egyre nagyobb lett. A nagyobb szabadságnak köszönhetően az a feladat is ráhárul, hogy döntéseit meghozza és felelősséget is vállaljon értük (Fromm, 1993). A felelősség szó sok nyelvben kapcsolódik a válasz, vagy felelet (*responsibility, response*) szóhoz. A felelősség valójában egy személy válasza az eseményekre és annak következményeire (Fülöp, Krzywosz-Rynkiewicz, Kovalcikova és Petrucijova, in press).

A felelősség alatt hagyományosan azt értjük, hogy viseljük a következményeket, ha megszegjük a társadalom szabályait és törvényeit. Az egyéni felelősségvállalásnak többféle módja is lehet (Krzywosz-Rynkiewicz, 2009). Az egyik lehetőség, amikor a személy a múltbeli viselkedések után vállalja a felelősséget. A másik, ha már a jelen eseményeit úgy éli meg, tetteit úgy hatja végre, hogy elkerülje azokat a következményeket, amelyek felelősséget (felelősségre vonást) vonhatnak maguk után. A harmadik lehetőség az, ha ezeknél is tovább megy, és úgy cselekszik, hogy a jövőbeni eseményekért a jelenben érez felelősséget. Ekkor, az egyén tesz is azért, hogy elérje a pozitív kimenetet vagy elkerülje a negatívát. Az utóbbi végrehajtásához, előmozdításához olyan attitűdök szükségesek, amelyek afelé hajtják az

embert, hogy cselekedjen, próbáljon változtatni, és céljai megvalósítására törekedjen (Krzywosz-Rynkiewicz, 2009).

Ki kell emelni, hogy a felelősség tradicionális értelmezése feltételezi egy bizonyos magasabb hatalom, vagy személy létezését, amely vagy aki kiveti a felelősséget és magához téríti az egyént, hogy adjon számot vétkéről. Ez a valami vagy valaki például lehet a jogi felelősség, felelősség a társas normák értelmében, a hatóságok vagy végül Isten. Krzywosz-Rynkiewicz (2009) szerint az egzisztencialista filozófusok úgy írják le a felelősséget, mint az emberi természet egy belső tulajdonságát. Azt állították, hogy a felelősségnek nincs végső eredője, amely irányába az egyén felelős lenne. Az emberi lény önmaga hozza létre a valóságot és ő az, akinek a legnagyobb befolyása van a valóságra és önmagára is. Tehát emberek hozzák létre és alakítják a normákat, a szabályokat, így az egyetlen valaki vagy valami, aki felelőssé tehet, az az egyén saját maga.

A felelősség ilyen szempontú megközelítése a pszichológia tudományában is fontos szerepet játszik. A pszichológiában a felelősség fogalmának három féle megközelítése van: (1) *attribucionális megközelítés*, mely kutatásaiban arra koncentrál, hogy a felelősséget az egyénnek és másoknak tulajdonítsa. (2) *kognitív-fejlődési megközelítés*, ahol a felelősséget a morális fejlődés kategóriájaként kezelik. A (3) *személyiség felől történő megközelítés*, ahol az egyénről, mint felelősségteljes személyről alkotnak koncepciókat (Krzywosz-Rynkiewicz, 2009; Fülöp és mtsai, in press). A témánk szempontjából a harmadik megközelítés releváns, amely definiálja a felelősség objektív és szubjektív terminusait és ezeken keresztül a fogalom természetét és milyenségét is bemutatja.

Ebben a megközelítésben a felelősségen egy olyan cselekvést értenek, amely nem eredményezi a természet vagy a kultúra áthágását. Így a jelenség kapcsolatban áll az egyén saját cselekvéseinek tervezésével, kontrollálásával, ezek segítségével érhető el, hogy az egyén ne sértse meg a törvényeket. Ezt a jelenséget *felelősségérzetnek* nevezik, amely egy készség a felelős cselekvés végrehajtására. A felelősség nem csak azt jelenti, hogy elfogadjuk egy cselekvés negatív következményét, hanem összefügg azzal is, hogy szükséges olyan cselekvések végrehajtása, amelyek céljai nem okoznak negatív kimeneteket. A felelősség ilyen definíciója a kulturális perspektívát helyezi előnybe és ehhez hozzákapcsolódik a társadalmi szabályok tisztelete is. Ugyanakkor feltételezi az öntudatosságot és annak készségét, hogy kontrollálni tudjunk saját viselkedésünket (Fülöp és mtsai, in press).

Nataniel Branden (1996; idézi Fülöp és mtsai, in press) szerint van egy másik fontos attribútuma is a felelősségnek, ő ezt a *saját jövőnkért vállalt felelősségnek* nevezi. Az egyénnek sok lehetősége van, de a szükségletét érzi annak, hogy hitelesen válasszon. Ezt oly módon kell

megtennie, hogy lehetővé váljanak számára olyan tevékenységek, amelyek segítenek kivívni, véghezvinni egyéni céljait.

Egy másik aspektus az *ismerni saját határainkat, korlátainkat* témakörhöz kapcsolódik (Branden, 1996; idézi Fülöp és mtsai, in press). A megfelelő szubjektivitás segít az emberekkel való kapcsolattartásban. A felelős személy tudja, megérti és segít definiálni saját felelőssége korlátait és határait. Ez lehetővé teszi számára, hogy mentesüljön a kikényszerített támogatás alól, segítsen vagy felmentsen másokat és segít abban is, hogy ne érezzen büntudatot mások döntései miatt. Így válik lehetővé, hogy támogasson, segítsen és kísérjen másokat, de ne hozza meg helyettük a döntéseket és ne is válasszon helyettük.

A végső elem, mely elősegíti a felelősségérzet alakulását *aktív orientáció* (active orientation) (Branden, 1996; idézi Fülöp és mtsai, in press). Ez segíti az egyént abban, hogy meg tudjon küzdeni az összetett, bizonytalan és nehéz helyzetekkel. Ha megkérdezzük, hogy mit jelent számára a szituáció, mit lehet tenni az adott helyzetben, mekkora mértékű lehet tettének hatása, akkor a hatékonyság és a méltányosság érzését fogja hangsúlyozni. A sikeres emberek nem a nehézségekre, az egyéni korlátokra, kudarcokra összpontosítanak. Ők elsősorban a saját készségeire és kompetenciáikra vagy azok fejlesztésére figyelnek.

A fentebb említett aspektusoknak fontos eleme, hogy az egyének hogyan képezik le saját magukban a felelősség megjelenését. Ugyanez jelenik meg Kékesi és Szabó (2011) koncepciójában is, melynek központi eleme, hogy az egyén számára hogyan reprezentálódik a felelősség. Ezért Kékesi és Szabó (2011) a felelősség koncentrikus elrendeződésének elméletére építünk, amely szerint a felelősségérzet, felelősségtudat koncentrikusan képeződik le a személyekben. A felelősségtudatnak három koncentrikusan elhelyezkedő köre, rétege különböztethető meg. A külső, közvetett réteget a személytől távol álló dolgokkal (például Európa jövője) foglalkozó makroszintű - absztrakt felelősség alkotja. A középső réteg a személy szociális környezetével (barátok) összefüggő mezo-szintű társas felelősség. A belső, az egyéni réteget a személy jelenére, illetve jövőjére vonatkozó mikro-szintű egyéni felelősséget jelenti. A felelősségérzet megélésének erőssége az egyéni felelősségtől az absztrakt felelősség felé lineárisan csökken (Szabó és Kékesi, 2011).

1.1.4. A tanulmányi felelősség

Az Amerikai Pszichológiai Társaság (APA) Pszichológiai és Oktatási munkacsoportja a diákok tanulmányi felelősségérzetének fejlesztését jelölte meg a 21. század legfontosabb oktatási céljaként (Sternberg, 2002; idézi Zimmerman és Kitsantas, 2005, 399. o.). Ennek

ellenére a tanulmányi felelősség koncepciója kevesebb figyelmet kapott, mint más hasonló fogalmak, mint például az önszabályozó tanulás vagy az önirányító tanulás. Ebben a témában eddig kevés kutatást végeztek (Allan, 2006; Zimmerman és Kitsantas, 2005).

A tanulást már nem úgy tekintjük, mint amit valakinek meg kell tennie azért, hogy egy másik embert elégedetté tegyen. Ehelyett a tanulást a személyes felelősség keretein belül szemléljük. Hiszen a tanulásnak az a célja, hogy az egyén általa fejlessze saját képességeit, hogy általa az egyén olyan személyes, illetve társas tulajdonságokkal ruházza fel önmagát, amelyek növelik elégedettségérzését és jelentésteli, értelmes létezésének valószínűségét (Edwards, 1982).

A sikeres tanulmányi teljesítményhez szükséges metakogníciónak az észlelt tanulmányi felelősség megfelelő alapját képezi (Devlin, 2002). Egyetemisták tanulmányaikért vállalt felelősségérzetét vizsgálva azt az eredményt kapták, hogy az egyetemisták átlagosan a teljes 100%-os felelősségből 56%-ot vállaltak fel, hogy kizárólag ők a felelősek a tanulásukért. A felelősség 27%-át az oktatóiknak tulajdonították. A maradék felelősséget (17%) mindkét csoportnak tulajdonították, azaz úgy gondolták, mind a tanárok, mind a diákok egyformán felelősek a diákok tanulásáért (Devlin, 2002).

Zimmerman és Kitsantas (2005) kutatásukban a házi feladat, a tanulmányi énhatékonyság és a tanulmányi felelősségérzet iskolai teljesítményre gyakorolt hatását vizsgálták. Hipotézisük az volt, hogy azok a gyerekek, akik nagyobb felelősséget éreznek saját házi feladataik elvégzéséért, valószínűleg nagyobb felelősségtudattal rendelkeznek a jövőbeli teljesítményeik iránt is. Továbbá feltételezték azt is, hogy azok, akik nagyobb tanulmányi énhatékonysággal rendelkeztek, azoknál ez a kompetenciaérzés nagyobb egyéni tanulásért érzett felelősséget eredményezett. Az elvégzett útelemzésük szerint szignifikáns hatás vezet a házi feladatok tapasztalataitól a diákok tanulmányi énhatékonysági hitéhez, valamint a tanulmányi eredményekért érzett felelősségérzetéhez. A két tanulmányi hit - az énhatékonyság és a felelősségérzet - irányából pedig szignifikáns út vezetett a diákok tanulmányi átlagához. Ezt az eredményt a szerzők Bandura (1986) a reciprok determinizmus triadikus elmélete alapján magyarázzák, miszerint az előzetes környezeti tapasztalatok (pl.: a házi feladatok gyakorlata) hatással lehet az egyén személyes hiedelmeire (pl.: énhatékonyságára, felelősségérzetére), ami pedig befolyásolhatja a diák viselkedési kimeneteit (pl.: tanulmányi eredményeit, átlagát). Tehát a házi feladat önálló elkészítése fokozza a diák észlelt énhatékonyságát, illetve észlelt felelősségérzetét, amik pedig növelik a tanulmányi teljesítményt. Ezenkívül, a két tanulmányi szelf-hiedelem kapcsolatát is

vizsgálták, és eredményeik szerint a tanulmányi énhatékonyság és a tanulmányi felelősség között $r = 0,71$ erősségű pozitív korrelációs kapcsolat van (Zimmerman és Kitsantas, 2005).

Zimmerman és Kitsantas (2005) kutatását tovább fejlesztve Hong, Peng és Rowell (2009) nemek közötti különbséget is kerestek. Vizsgálatuk középpontjában szintén a házi feladat megírása, illetve megtanulása állt. Azt találták, hogy akik önszabályozzák saját tanulási viselkedésüket, azoknak nagyobb esélyük van a házi feladat sikeres befejezésére. Akik használják ezt a stratégiát, azok nagyobb felelősséget fognak érezni későbbi tanulmányaik iránt is. A szerzők az önszabályozást a felelősségvállalás egyik specifikus területeként definiálták. Hiszen, ha egy diák önszabályozza saját tanulását, akkor független tanulónak fog válni, és ezáltal vállalni fogja a felelősséget saját tanulásaért. Kimutatták, hogy a lányok többen használnak ilyen önszabályozó stratégiákat. A kutatók szerint a házi feladat elvégzésének minősége pozitív előrejelzője lehet (abban az esetben, ha használják a tanulási stratégiákat) a nagyobb felelősségérzetnek. Viszont azt fontos megjegyezni, hogy a szerzők kutatásának eredményét csak a jövőbeni tanulás iránt érzett felelősségérzetre lehet kiterjeszteni.

1.1.5. Proaktív attitűd

Schmitz és Schwarzer (1999) alkotta meg a proaktív attitűd fogalmát. A proaktív szó egy amerikai eredetű műszó, jelentése kezdeményező, kezdeményezést magához ragadó, szándékos, gyorsan cselekvő, tevékeny (Bakos, 2007). Olyan kontextusban szokás használni, amikor az egyén előrelátóan, felelősségteljesen cselekszik. Schmitz és Schwarzer (1999) szerint a proaktív attitűd egy olyan személyiségbeli jellemvonás, amelynek hatása van az egyén motivációjára és tetteire. Az egyén abbéli hitét jelenti, hogy gazdag potenciálokkal rendelkezik, azaz képes megváltoztatni dolgokat, és ez által tökéletesíteni, fejleszteni tudja önmagát és környezetét (Schmitz, és Schwarzer, 1999). A proaktív emberek igyekeznek minél több új feladatot megoldani, innovatív ötleteik vannak. Felelősnek érzik magukat cselekedeteik eredményes végrehajtásáért és nem hagyják, hogy az esetleges balsikerek könnyen demoralizálják őket (Schmitz és Schwarzer, 2000).

A proaktív attitűdnek sok különböző vetülete van: kifejeződhet például a személy erőforrásain, felelősségérzetén, értékein és jövőképén keresztül. Ez azt jelenti, hogy e jellemvonással rendelkező egyénekre többek között jellemző a találékonyság, a felelősség, az értékek és a jövőkép (Schmitz és Schwarzer, 1999). Ennek értelmében a proaktív személy

hisz az elegendő erőforrás meglétében. Ezek az erőforrások külső vagy belső eredetűek lehetnek. Külső tényezőként a jólét, a javak, a szolgáltatások és az emberek támogathatják az egyént a célok elérésében. Belső tényezőként az intelligencia, a bátorság és az erő szintén elősegítik a célkitűzést és a kitartást. Ezenkívül, a proaktív egyén felelősséget vállal saját fejlődéséért. Nem úgy tekint az életére, mint amit kizárólag külső erők irányítanak, és nem tulajdonítja esztelenül sem a jó, sem pedig a rossz eseményeket teljes mértékben külső okoknak. Inkább a negatív események esetén is szembenéz saját valóságával, és elfogadja azt a kiegyensúlyozott nézetet, mely szerint a negatív esemény saját és mások hibája miatt egyaránt bekövetkezhetett. Habár a szerzők a felelősségvállalás két fajtáját különítik el (felelősségvállalás a múltban történtek miatt és felelősségvállalás azokért a dolgokért, amik most történnek), csak az utóbbit tekintik kritikus esetnek. A proaktív attitűdnek ebben az esetben lehet nagy szerepe, mert a proaktív személy a felmerülő problémák megoldására összpontosít, függetlenül attól, hogy ki okozta azokat (Schmitz és Schwarzer, 1999).

Továbbá, az értékek fontos szerepet játszanak a proaktív ember életében. A proaktív személyt értékei vezérlik. Az emberek különböznek abban, hogy milyen mértékben függ életük az értékektől. Attól kezdve, hogy a szocializáció során közvetített értékek belsővé válnak, a proaktív személy törekvéseit nem elsősorban a társas környezete, hanem értékei határozzák meg. A proaktív attitűd segít a célok tudatos megvalósításában, legyenek azok bármilyen kitűzött célok. Ebből következik, hogy a proaktív egyénnek van jövőképe (ami lehet morálisan pozitív és negatív is). Értelmet és jelentést ad életének azáltal, hogy célokat tűz ki maga elé. Elképzei, hogy mit érhet el, és ez alapján határozza meg céljait, küldetését (Schmitz és Schwarzer, 1999).

A proaktív attitűdre tekinthetünk úgyis, mint erőforrásra, mely segít boldogulni a mindennapokban (Schröder és Schwarzer, 1997). A klasszikus erőforrásokba beletartoznak a személyes- és a szociális erőforrások is. Az előzőbe az egyén kompetenciái, tapasztalatai, személyiségének pozitív konstrukciói és pozitív elvárásai tartoznak. A proaktív attitűddel legerősebb kapcsolatba a pozitív elvárás hozható. A proaktivitás fogalmának középpontjában egy optimista elvárás, várakozás van, amely az erőforrásokkal és a felelősséggel együtt azt az igényt, szükségletet ébreszti az egyénben, hogy valamit tenni kell (Schmitz és Schwarzer, 2002).

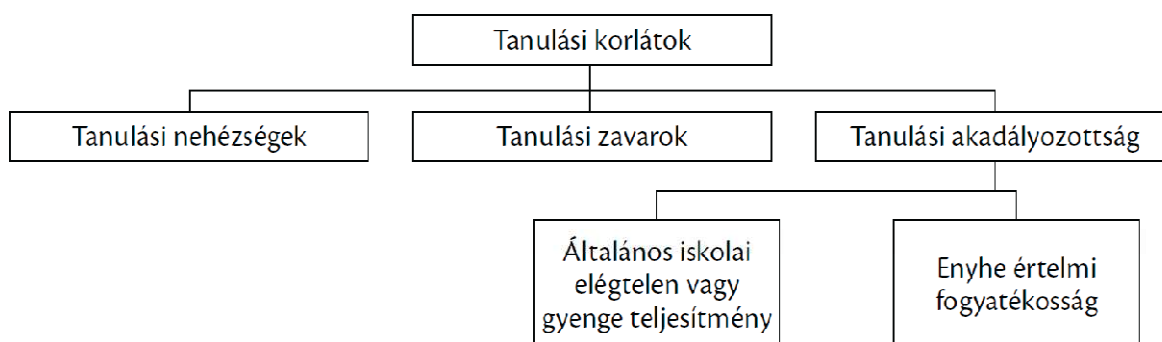
A proaktív attitűd több más pszichológiai konstrukttal is összefügg (Schmitz és Schwarzer, 1999). Schmitz és Schwarzer (1999) erős pozitív korrelációs kapcsolatot talált a proaktív attitűd és a kontrollhely, az önállóság, az optimizmus, a remény, illetve az énhatékonyság között. Tanárokkal folytatott vizsgálatukban a proaktív attitűd és az általános

énhatékonyság között $r = 0,56$ -os erősségű korrelációs kapcsolatot találtak (Schmitz és Schwarzer, 1999).

A gyerekek iskolai teljesítményét azonban nemcsak vagy nem elsősorban a fent bemutatott pszichés erőforrások határozzák meg. A sikeres iskolai előmenetelnek feltétele az is, hogy a tanuláshoz szükséges kognitív és motoros funkciók megfelelően fejlettek, kellően összehangoltak legyenek. Ez azonban a gyerekek egy csoportjánál nincs így. A továbbiakban bemutatjuk a tanulási korlátokat, azok típusait és lehetséges következményeit.

1.2. Tanulási korlátok

A *tanulási nehézség*, a *tanulási zavar* és a *tanulási akadályozottság* képezik a tanulási korlátokat (Gaál, 2000). Mindhárom diagnózist a Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság állapítja meg (Nagy, 2000). Ennek a három tanulási korlátnak a fogalmait nemcsak a mindennapokban, de a szakirodalomban is sokszor megfeleltetik egymásnak, szinonimákként kezelik, pedig három különböző diagnózisról van szó. Fontos megkülönböztetni a három kategóriát egymástól, hiszen mindhárom más-más tünetekkel jár, mindhárom ellátása, kezelése eltérő módon történik különböző szakemberek által. A gyógypedagógia szakirodalmában elkülönült precíz definíciók állnak rendelkezésünkre (Bolla, 2012).



1. ábra: A tanulási korlátok (Gaál, 2000)

A legsúlyosabb tanulási korlát a *tanulási akadályozottság*. A tanulásban akadályozott gyermekek tanulási képességük fejlődési zavara miatt nehezen tanulnak. Emiatt a tanulásban akadályozott gyermekek általában eltérő tantervű, speciális iskolákban tanulnak. Tanulási

akadályozottság jellemző az általános iskolában elégtelenül, gyengén teljesítő, valamint az enyhe értelmi fogyatékos gyermekekre (Gaál, 2000).

Kutatásunk szempontjából a releváns tanulási korlát a *tanulási nehézség* és a *tanulási zavar*. Ezek a tanulási problémák Beilleszkedési, Tanulási és Magatartási Nehézség (BTMN) és Sajátos Nevelési Igény (SNI) diagnosztikus kategóriákként jelennek meg az iskolákban. Azok a gyermekek, akik rendelkeznek ilyen Szakértői Bizottság által megállapított diagnózissal, a közoktatásban kiemelt figyelmet, különleges bánásmódot igénylő tanulóknak minősülnek. Ez azt jelenti, hogy mindkét korlát megjelenése esetén a gyermek maradhat a többségi, normál tantervű iskolákban, de fejlesztő foglalkoztatásokon kell részt venniük (2011. évi CXCV. törvény A nemzeti köznevelésről, 4.§ (13.), 47. §).

A három korlát közül a legenyhébb súlyosságú kategória a *tanulási nehézség*. 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 (Gaál, 2000). A problémák megjelenésekor a Szakértői Bizottság állapíthatja meg a Beilleszkedési, Tanulási és Magatartási Nehézség (BTMN) diagnózist. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. Törvény 4.§ (3) bekezdése szerint „beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek.”. A tanulási nehézség általában megszüntethető korrepetálás, differenciált fejlesztés segítségével (Gaál, 2000).

A harmadik típusú tanulási korlát a *tanulási zavar*. Tanulási zavarról akkor beszélünk, ha a tanuló tanulmányi teljesítménye jelentős mértékben alacsonyabb, mint amit intelligencia szintje alapján elvárnánk. Azaz a tanulási zavarral élő gyermek intellektusa ép, viszont teljesítménye nem felel meg képességeinek. Ez a zavar korai életkorban alakul ki neurológiai deficit vagy funkciózavar következményeként. A tünetek csökkenthetők, de teljes mértékben nem szüntethetők meg. A tanulási zavar felnőttkorban is fennmarad (Bolla, 2012; Gaál, 2000; Zsoldos-Sarkadi, 1991. 4. o. – idézi Balogh, 2005). A tanulási zavar sajátos kognitív tünetegyüttesként jelentkezik. Megjelennek a percepció, a figyelem, az emlékezés és a gondolkodás zavarai. Továbbá jellemzőek a mozgáskoordináció és finommozgások, a téri orientáció problémái, illetve a nyelvi működés zavarai. A teljesítménytünetek mellett sajátos viselkedési jellemzők is jelen vannak. A viselkedési tünetek (agresszió, hiperaktivitás,

szorongás, visszahúzódás, bizonytalanság) másodlagosan, a teljesítménydeficit nyomán fejlődnek ki (Porkolábné Balogh, 1988; idéz Balogh, 2005).

A részképességek egyenetlen fejlődése következtében kialakul az olvasás, az írás és a számolás elsajátításának zavara. A diszlexia, a diszgráfia és a diszkalkulia specifikus tanulási zavarok közé tartozik (Bolla, 2012). A Mentális Rendellenességek Diagnosztikai és Statisztikai Kézikönyvében (DSM IV., 2001) elkülönült pontos definíciók szerepelnek. Diszlexiáról, olvasási zavarról akkor beszélhetünk, ha az olvasási teljesítmény (pontosság és megértés foka) elmarad attól, amit a személy biológiai korának, intelligencia szintjének és előképzettségének figyelembevételével várnánk. A diszgráfia: az írás, az írásbeli kifejezés zavarának meghatározása szerint az egyén íráskészsége lényegesen gyengébb annál a szintnél, mint amit kora, intelligenciaszintje és iskolázottsága alapján elvárnánk. A diszkalkulia a számolás zavara, amely esetében a személy számolási teljesítménye tér el negatívan az elvárható szinttől. A tanulási zavarok van egy negyedik típusa is, a meg nem határozható tanulási zavarok. Ezek a zavarok nem sorolhatók be a specifikus tanulási zavarok közé, mivel nem merítik ki egyik specifikus típus kritériumait sem, de mind a három specifikus zavar jellemzőit viselik (DSM IV., 2001).

A tanulási zavar a sajátos nevelési igényű diákokra jellemző. Ők SNI a) vagy SNI b) diagnózist kapnak. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. Törvény 4.§ (25.) bekezdése szerint sajátos nevelési igényű gyermeknek, tanulónak számít „az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.”.

Kutatásunk célja az integrált oktatásban, a többségi iskolákban tanuló, de tanulmányi szempontból kiemelt figyelmet igénylő tanulási zavarral, illetve tanulási nehézséggel küzdő gyermekek pszichológiai erőforrásainak vizsgálata. Ezért a következőkben bemutatjuk a releváns szakirodalmi eredményeket. A tanulási korlátok és a pszichológiai erőforrások kapcsolata vonatkozó elméleti kutatásunk során nehézséget jelentett számunkra az, hogy a tanulási nehézség fogalmát mind az angol, mind a magyar pszichológiai vizsgálatokban sokszor a tanulási zavar fogalmával megegyező jelentésben használják. A fent már említett definíciós - fogalmi zavar miatt nem találtunk olyan kutatást, amelyben kifejezetten tanulási nehézséggel rendelkező diákok pszichológiai jellemzőit vizsgálták volna. Ahol a tanulási nehézség fogalma megjelent, ott tanulási zavar értelemben használták. Viszont több olyan kutatást is találtunk, amelyek a tanulási zavar pszichológiai erőforrásokkal való kapcsolatát

vizsgálták, főleg az énhatékonysággal való összefüggésekre vonatkozóan. Ezért a most következő elméleti áttekintésben azokat az eredményeket mutatjuk be, amelyek a tanulási zavarral rendelkező személyek pszichológiai erőforrásaira – énhatékonyságára, felelősségérzetére és proaktivitására - vonatkoznak.

1.3. A tanulási zavar és a pszichológiai erőforrások kapcsolata

A tanulási zavar nagy hatással van a tanulási zavarral küzdő ember életére, tapasztalataira, és eredményeire, kimeneteire. A tanulási zavar áthatja az egyén mindennapi életét, életének minden területét - családi és társas kapcsolatait, munkahelyi és közösségi bevonódását (Goldberg, Higgins, Raskind, és Herman, 2003). Számos kutatás vizsgálta a tanulási zavarral rendelkező és nem rendelkező diákok közötti eltéréseket több különböző területen (Lackaye és mtsai, 2006). Ezek a kutatások gyakran kapták azt az eredményt, hogy a tanulási zavarral küzdő diákok társaikhoz képest alacsonyabb tanulmányi teljesítménnyel, illetve több társas és érzelmi nehézséggel rendelkeznek (Lackaye és mtsai, 2006). A tanulási zavarral rendelkező személyek életük során több szociális, emocionális és motivációs nehézségekkel találkoznak, mint tipikusan fejlődő társaik (Klassen és Lynch, 2007).

A tanulási zavar befolyásolja az egyén pszichológiai fejlődését, erősségeit és gyengeségeit. Szervezik a pszichológiai fejlődést az erősségek, a gyengeségek, az érdeklődés, a védekezési stratégiák, a rigiditás és a szelf-tapasztalatok, az identitás meghatározásával, alakításával. A tanulási zavar és a pszichológiai fejlődés közötti kapcsolat egy komplex, folyamatos intrapszichés és pszichoszociális folyamat. Ezt a kapcsolatot átszövik a tanulási zavarral rendelkező személyek különböző aggodalmai, konfliktusai, erősségei, gyengeségei, megküzdési stratégiái, álmiai, vágyai, és egyéb, a fejlődési állapotuknak megfelelő pszichológiai faktorai is. A tanulási zavar csak egy elem a sok közül, amely jelentős mértékben alakítja a pszichológiai fejlődés folyamatát. Egy kognitív gyengeség, ami bizonyos mértékben mindig befolyásolja a személy kibontakozó szelf-érzetét, identitását, valamint viselkedését. Ez pedig folyamatos feszültséghez vezethet a gyermekben (Cohen, 1986)

A tanulási zavarral rendelkező fiataloknak kétféle problémával kell megküzdeniük: az első maga a tanulási zavar - a kognitív képességzavarból fakadó problémák -, a második pedig azok a pszichológiai problémák, amelyek közvetlenül vagy közvetetten a tanulási zavarhoz kötődnek. Ezek a velejáró pszichológiai és szociális nehézségek sokszor

ugyanolyan problematikusak, mint maga a tanulási zavar. Tovább nehezítik a tanulást, az iskolai munkát, a kapcsolatokat, és a pszichológiai fejlődés menetét. A kutatások például kimutatták, hogy a tanulási zavar hozzájárul a tanult tehetetlenség érzésének kialakulásához, ami pedig tovább rontja a gyermekek teljesítménymotivációját. Továbbá, a tanulási zavar eredményeképpen megjelenik a diákokban a frusztráció, a kudarc és a megalázottság érzése, ami alacsony önértékeléshez, és önutálathoz vezethet. A tanulási zavar hátrányosan befolyásolhatja a diákok kompetencia érzését is (Cohen, 1986).

A másik oldalról viszont, a tanulási zavar a gyermek erősségeihez is hozzájárulhat - a mindennapi életet befolyásoló ereje előnyös is lehet (Cohen, 1986; Lockiewicz, Bogdanowicz és Bogdanowicz, 2013). Jellemzően, ha a tanulási zavar nem túl súlyos, és ha a szülők, a tanárok empátikus módon támogatják a diákot, akkor a tanulási zavarral küzdő fiatal célkitűzése során inkább kihívásnak, mint akadálnak tekintheti nehézségeit. Ez a szemlélet pedig pozitív kimenethez is vezethet (Cohen, 1986; Lockiewicz és mtsai, 2013; Reiff, Gerber és Ginsberg, 1993). Ettől természetesen tanulási zavara nem múlik el, de a tanuló hatékonynak és kompetensnek érezheti magát az adott területen, ami pedig megfelelő alapot teremt teljesítménye javulásához (Cohen, 1986).

A tanulási zavar a pszichológiai fejlődés egyéb aspektusaihoz - pszichológiai képességek és érdeklődés fejlődéséhez - is hozzájárulhat. Több kutatás is bemutatta például, hogy a diszlexiás személyek kiváló tehetségek lehetnek főleg nem verbális területeken: művészeti, építészeti, mérnöki és atlétikai területeken. Ez a fejlődés a tanulási zavarra, és annak negatív következményeire adott kompenzációs válaszként is megjelenhet. Az átélt elégtelenség, tehetetlenség érzés, feszültség és kudarc ellensúlyozására, mérséklésre alakulhat ki a vágy, hogy kompetensek és jól teljesítők legyenek. Így a más területen (pl.: nemverbális) bekövetkező felgyorsult fejlődés egyéni erősségek és személyiségjellemzők kialakulásához, megerősödéséhez vezet (Cohen, 1986).

Lockiewicz, Bogdanowicz és Bogdanowicz (2013) a fejlődési diszlexiával kapcsolatban írják le, hogy a kortárs pszichológiában a diszlexiások pszichológiai erőforrásait még feltáratlan területnek lehet tekinteni, a nyilvánvaló közérdek ellenére. Az ezzel kapcsolatos szakirodalomban a diszlexiások erősségeként a tér-vizuális, a kreatív és a motivációs képességeket jelölték meg (Lockiewicz és mtsai, 2013). Továbbá, Shessel és Reiff (1999) kvalitatív kutatásukban azt az eredményt kapták, hogy a tanulási zavar pozitív hatással volt a kreativitásra (kreatív gondolkodásra és problémamegoldásra), a szociális érzékenységre (a résztvevők többségében kialakult a vágy, hogy segítsenek másoknak), és a szakmai fejlődésre. Hellendoorn és Ruijsenaars (2000) vizsgálatában a legtöbb felnőtt résztvevő a

diszlexia számos negatív hatása mellett (különbözőség érzése, frusztráció, kudarcból való félelem, bizonytalanság, szorongás, kisebbségi érzés, agresszió, stressz, az érzelmek kifejezésének nehézsége, és érzelmi-társas problémák, tanulmányi-karrier nehézségek) pozitív jellemzőket is kifejeztek. Saját erősségeiként a kitartást és a felelősséget nevezték meg. A kedvezőtlen iskolai tapasztalatok és egyéb problémáik ellenére kitartó és felelősségteljes embernek írták le magukat, és nem vesztesként vagy legyőzöttként definiálták önmagukat, hanem inkább kitartásukat, tűrőképességüket és túlélésüket hangsúlyozták. Pozitív énképpel rendelkeztek (Hellendoorn és Ruijsenaars, 2000).

1.3.1. Tanulási zavar és sikeresség

A pszichológiai erőforrásokkal kapcsolatban több kutatás is vizsgálta a tanulási zavarral rendelkező emberek sikerességét, sikerességének lehetséges kulcstényezőit. Például Lockiewicz és munkatársai (2013) diszlexiás egyetemi hallgatókat vizsgáltak, és azt az eredményt kapták, hogy magasabb szintű motivációs törekvést mutattak, mint tanulási zavarral nem rendelkező társaik, főleg a női résztvevők (Lockiewicz és mtsai, 2013). Ezért a szerzők a teljesítmény-motivációt jelölik meg a diszlexiások tanulmányi sikerességének esetleges kulcsaként (Lockiewicz és mtsai, 2013).

Reiff, Gerber és Ginsberg (1993) munkájukban sikeres tanulási zavarral rendelkező felnőtteket vizsgáltak. Eredményül azt kapták, hogy a sikeres vizsgálati személyek erőfeszítést tettek annak érdekében, hogy visszaszerezzék és megtartsák a kontrollt életük felett. A kontrollra való törekvésük belső vágyaikban és külső, manifeszt megnyilvánulásaikban jelent meg. Megjelent bennük a vágy, hogy teljesítsenek, hogy sikeresek legyenek, továbbá célorientáltak voltak és átkeretezték, újraértelmezték magukban a tanulási zavar tapasztalatát, kihívásként tekintve arra. Külső megnyilvánulásaik pedig alkalmazkodóképességüket mutatta: kitartásukat, tanult kreativitásukat, a képességeik és a munkahelyi környezetük egymásnak való megfeleltetését, egymáshoz való illesztését, valamint a támogató rendszer használatát. Továbbá a sikeres tanulási zavaros felnőttek úgy érezték, hogy sikereik ellenére tanulási zavaruk megakadályozta őket abban, hogy megvalósítsák igazi potenciáljukat, lehetőségeiket. Másrésről viszont, a résztvevők azt állították, hogy a tanulási zavarukkal való küzdelem határozottabbá, eltökéltebbé, rugalmasabbá, célorientáltabbá és kreatívabbá tette őket (Reiff és mtsai, 1993).

A Frostig Center munkatársai (Goldberg és mtsai, 2003) 20 éves longitudinális vizsgálatában a tanulási zavarral rendelkező emberek siker-attribútumait: öntudatosság (a szelf egy izolált területként észleli a tanulási zavart), proaktivitás, kitartás, megfelelő célmeghatározás, a társas támogató rendszer hatékony használata és érzelmi stabilitás, érzelmi megküzdési stratégiák vizsgálta. Kvalitatív projektjük célja az volt, hogy olyan változókat azonosítsanak, amelyek előrejelzik a tanulási zavarral küzdő emberek sikerességét. A sikeres és nem sikeres tanulási zavarral rendelkező felnőttek siker-attribútumainak megjelenése jelentősen eltért egymástól. Mindegyik attribútumnál nagy különbség volt a sikeres és a nem sikeres csoport között. Például, az öntudatosság 93%-ban jelent meg a sikeres csoportban, a sikertelen csoportban csak 11%-ban. A proaktivitás a sikeresek körében 93%-ban, míg a sikertelenek körében csak 22%-ban jelent meg. A kitartás 93%-ban fordult elő a sikeresek interjúiban, a sikertelenek interjúiban ez az attribútum csak 22%-ban jelent meg. Az emocionális stabilitás esetében ez az arány 64% versus 22% volt, a megfelelő célkitűzés esetében 93% versus 22%, a társas támogatottság használata esetében pedig 93% versus 78% volt (Goldberg és mtsai, 2003). A következőkben áttekintjük a tanulási zavar és az általunk vizsgált erőforrás-változók kapcsolatával foglalkozó nemzetközi kutatások eredményeit.

1.3.2. A tanulási zavar és az énhatékonyság kapcsolata

Az elmúlt három évtizedben számos tanulmány vizsgálta a tanulási zavarral rendelkező diákok szelf-percepcióit – énképüket, énhatékonyságukat, önértékelésüket (Klassen, 2002; Lackaye és mtsai, 2006; Tabassam és Grainger, 2002). Az általunk áttekintett tanulmányok közül egyedül Pintrich, Anderman és Klobucar (1994) kapták azt az eredményt, hogy a tanulási zavarral küzdő diákok énhatékonysága nem tér el tipikusan fejlődő társaikétól. A legtöbb kutatás, amely a tanulási zavarral rendelkező diákok énhatékonyságát vizsgálta azt az eredményt kapta, hogy énhatékonyság-hiedelmeik alacsonyabbak, mint a társaiké (Klassen és Lynch, 2007). Például, Lackaye, Margalit, Ziv és Ziman (2006) hetedik osztályos gyerekeket vizsgáltak és kimutatták, hogy a tanulási zavarral rendelkező tanulók önészlelései – tanulmányi és szociális énhatékonyságuk – szignifikánsan alacsonyabbak voltak, mint a tanulási zavarral nem rendelkező társaiké, még akkor is, ha a kontrollszemélyek a tanulmányi teljesítmény, az érdemjegyek alapján is illesztve voltak a tanulási zavar-csoporthoz. Továbbá, a tanulási zavarral küzdő tanulók alacsonyabb tanulmányi és szociális énhatékonyságához társult még negatívabb hangulat, kevesebb remény és erőfeszítés is, és ezek a tanulási zavarral

együtt gátolhatják a sikeres teljesítményt. Lackaye és munkatársai (2006) kiemelik, hogy a vizsgálatukban részt vevő tanulási zavarral rendelkező diákok tisztában voltak a nehézségeikkel, és fokozott stresszt éltek át annak hatására, hogy tudták, nekik keményebben kell tanulniuk, ha azon a szinten akarnak teljesíteni, mint tanulási nehézségekkel nem rendelkező társaik. Tabassam és Grainger (2002) is hasonló eredményt kaptak általános iskolás gyerekek vizsgálatakor. A tanulási zavarral küzdő diákok tanulmányi énképe és tanulmányi énhatékonysága is szignifikánsan alacsonyabb volt, mint tipikusan teljesítő társaiké.

Schunk (1985) is alacsony énhatékonyságot tapasztalt tanulási zavarral küzdő tanulóknál. Ezt az eredményt annak az oknak tulajdonította, hogy az iskolában tapasztalt sorozatos nehézségek hatására a tanulási zavarral küzdő gyermekek általános szelf-működése zavart szenved, és lemaradnak a tanulmányaikban, aminek következtében a megfelelő énhatékonyság érzésük sem alakul ki. Sőt, egyáltalán nem érzik magukat hatékonyak a kognitív nehézségekkel való megküzdésben. Ezért alakul ki a tipikusan fejlődő társaikétól eltérő, alacsonyabb kognitív kompetenciaérzésük (Evans, 1983; Lincoln és Chazan, 1979; idézi Schunk, 1985). Továbbá, kimutatták, hogy a tanulási zavarral rendelkező gyerekek és serdülők tanulmányi énképe és önbecsülése alacsonyabb, mint társaiké, és ez hatással van a diákok tanulmányi feladatokkal kapcsolatos elvárásaira, énhatékonyságára (Schunk, 1984a; idézi Cooley és Ayres, 1988). Az alacsony énkép és önbecsülés okozhatja az alacsonyabb énhatékonyságot, és ezért jellemző rájuk a jövőbeni tanulmányi sikeresség kisebb mértékű elvárására (Chapman, 1988; idézi Klassen, 2007; Cooley és Ayres, 1988; Tabassam és Grainger, 2002).

Egy középiskolás hallgatókkal végzett vizsgálatban arra a következtetésre jutottak, hogy a tanulási zavarral rendelkező hallgatók alacsony énhatékonyságát a tanulási zavar nem közvetlenül, hanem közvetetten okozza, azzal, hogy a tanulási zavar akadályozza a tanulók hozzáférését az énhatékonyság forrásaihoz. Azaz, a diákoknak tanulási zavaruk miatt kevesebb sikeres tapasztalatuk van, kisebb valószínűséggel tudnak megfigyelni sikeres tanulási zavarral rendelkező kortárs modelleket, és a tanulmányi sikertelenségük miatt kevesebb tanári támogatásban, dicséretben részesülnek (Hampton és Mason, 2003).

1.3.3. A tanulási zavar és a felelősség összefüggései

A tanulási zavar és az észlelt felelősségérzet kapcsolatára vonatkozóan két kutatási eredményt találtunk. A már említett Hellendoorn és Ruijsenaars (2000) kutatási eredménye szerint a vizsgálatukban résztvevő legtöbb diszlexiával rendelkező felnőtt másokhoz képest felelősségteljes embereknek írták le magukat. Negatív tapasztalataikkal szemben felelősségérzetüket jelölték meg mint tanulási zavaruk pozitív következményét. Azt fejezve ezzel ki, hogy a tanulási zavaruk hozzájárult ahhoz, hogy felelősségteljes emberré váljanak (Hellendoorn és Ruijsenaars, 2000).

A tanulási zavarral küzdő diákokban kudarcuk következtében tanult tehetetlenség érzése alakulhat ki. A tehetetlenség pedig dependenciájuk növekedéséhez vezethet. Ezek a gyermekek hajlamosak lehetnek másoktól függővé válni, túlzottan másokra, főleg tanáraikra támaszkodni bizonytalanságuk csökkentése érdekében. Ez a dependencia leginkább a tanulási zavar által érintett tanulmányi területen alakulhat ki, az ötletelés, a tervezés és a minőségkontroll kérdésében (Hallenbeck, 2002). Ahhoz, hogy a tanulási zavarral rendelkező diák „visszaszerezze” tanulmányi felelősségérzetét, meg kell tanulnia, hogy ne támaszkodjon mindenben túlzottan a tanárára. Ehelyett el kell ismernie, el kell fogadnia önmagát és a társait is legitim információ-, tudásforrásnak. Ezenkívül, a folyamatot segítve a tanárnak is meg kell tanulnia, hogy önmagát ne a tudás átadójának, a tudás egyedüli forrásának lássa vagy láttassa, hanem „csupán” mentornak. A mentorok modellnyújtási technikája fontos szerepet játszik a tanulási zavarral küzdő diákok teljesítményének növelésében, valamint a diákok felelősségátvételére való ösztönzésében. Hallenbeck (2002) a tanulók tanulmányi felelősségük újbóli felvállalásában azt jelölte meg kulcsmozzanatnak, hogy a diákok önmagukat is az ismeretek jogos forrásának kezdték el tekinteni. A módszer hatására a diákok nem csak saját teljesítményükért éreztek felelősséget, hanem társaik teljesítményének fejlődését segítő képességekről is tanúbizonyságot tettek (Hallenbeck, 2002).

1.3.4. A tanulási zavar és a proaktivitás

A tanulási zavar és a proaktivitás kapcsolatát vizsgáló kutatás szerint a tanulási zavarral rendelkező sikeres és kevésbé sikeres felnőttek proaktivitása jelentősen eltért: az interjúkban 93% versus 22% arányban jelent meg. A sikeres csoport mind politikai, gazdasági, társadalmi szempontból aktívan részt vett a világban. Közreműködtek a közösségi

tevékenységekben, családi életükben, szomszédsági és baráti csoportokban. Míg a sikeres csoport aktívabban vett részt a közösség munkájában, addig a sikertelenek ritkán vonódtak be ilyen közösségi ügyekbe. Ezenkívül a tanulási zavarral rendelkező sikeres felnőttek hittek abban, hogy képesek kontrollálni saját sorsukat és képesek befolyásolni életük kimenetét. A sikertelenek csoportja viszont passzív volt, és hajlamosak voltak kizárólag reagálni az eseményekre, nem pedig előmozdítani azokat (Goldberg és mtsai, 2003).

A proaktivitás megjelent abban is, hogy a tanulási zavarral küzdő, de sikeres személyek csoportja képes volt döntéseket hozni, és képes volt teljes felelősséget vállalni a következményekért. A proaktivitással kapcsolatos további különbség volt a két csoport között, hogy a sikeres tanulási zavarral rendelkező csoport gyakran kért tanácsot másoktól a döntéshozás során. Végül, a sikeres csoport a sikertelennel szemben a lehetőségek figyelembevételkor és mérlegeléskor rugalmasak voltak. A sikertelen csoport ezzel szemben képtelen volt elképzelni, felmérni, hogy milyen nehézségek adódhatnak, merülhetnek fel, vagy, hogy több különböző pozitív lehetőség létezhet. Ehelyett passzivitást mutattak azzal, hogy nem hozták meg a döntést, vagy fordítva, azzal, hogy mereven ragaszkodtak egy egyszerű szabály-alapú és végső soron hatástalan döntéshez. Röviden összefoglalva a kutatásukban résztvevő sikeres csoport proaktivitást, az életeseményekhez való reális alkalmazkodást és öntudatosságot mutattak, illetve elfogadták tanulási zavarukat. Ezenkívül magas szintű kitartást, érzelmi stabilitást, a stressz mérséklésére alkalmas képességet és megfelelő, reális célkitűzést mutattak (Goldberg és mtsai, 2003).

1.4. A vizsgálat célja

Az angol nyelvű, viszonylag bőséges szakirodalom ellenére a tanulási zavarral rendelkező tanulók pszichológiai erőforrásaira vonatkozó hazai kutatási eredményeket nem találtunk. A témához kapcsolódóan egyedül Bolla (2012) doktori értekezését találtuk, ami a tanulási zavarral küzdő gyermekek megküzdési stratégiáival foglalkozott. Továbbá, sem az angol, sem a magyar nyelvű szakirodalomban nem vizsgálták a tanulási nehézséggel küzdő diákok pszichológiai jellemzőit. Tüneteik kevésbé súlyosak, mint a tanulási zavarral rendelkező társaiké, de ahhoz elég súlyosak, hogy tipikusan fejlődő társaiktól megkülönböztetve szakértői véleményt kapjanak. Fontosnak tartjuk, hogy a magyar különleges bánásmódot igénylő tanulók pszichológiai jellemzőit is vizsgálják, erőforrásaikat feltárják.

A fent ismertetett kutatási eredmények igazolják, hogy a tanulási zavarral küzdő tanulók zavarukból kifolyólag számos nehézséget élnek meg mindennapjaikban. Ezek a nehézségek nemcsak tanulmányaikat, teljesítményüket, hanem érzelmi életüket is érintik. A tanulásukkor tapasztalt kudarcuk szorongást, frusztrációt, tehetetlenségérzést eredményezhetnek. A tanulási nehézségre vonatkozó szakirodalom hiánya miatt csak feltételezni tudjuk, hogy a tanulási nehézséggel küzdő gyermekek tapasztalatai is hasonlóak. Nagy terhet jelenthet mindkét csoport számára tipikusan fejlődő társaiktól való különbözőségük. Célunk ezért vizsgálni azokat az erőforrásokat, amelyek pozitív védőfaktorként szolgálhatnak a tanulási korlátokkal küzdő diákok számára. Ezek az erőforrások segíthetik a többségi iskolákban tanuló tanulási zavarral vagy tanulási nehézséggel rendelkező diákok megküzdését, valamint tanulási korlátjaik negatív következményeinek mérséklését. Továbbá, bízunk abban, hogy eredményeink segíthetik az iskolákban dolgozó iskolapszichológusok munkáját, abban a tekintetben, hogy ők is a diákok pszichés erősítésével hatékonyabban be tudnak majd kapcsolódni a kiemelt figyelmet igénylő tanulók fejlesztésébe.

Kutatásunkban a tanulási korlátokkal rendelkező tanulók énhatékonyságát, felelősségét és proaktív attitűdjét vizsgáljuk. Általános, illetve középiskolákban térképeztük fel a tanulási korláttal küzdő és nem küzdő csoport általános és tanulmányi énhatékonyságának, általános és iskolával kapcsolatos felelősségérzetének, valamint a proaktív attitűdjének alakulását. Kutatásunk egyik célja az, hogy az erőforrások közötti összefüggéseket, valamint a más változókkal, például a nemmel, életkorral való kapcsolatokat feltárjuk. Vizsgálatunk további célja volt, hogy az általunk összeállított Tanulmányi Énhatékonyság Kérdőívet kipróbáljuk és teszteljük. Ezért először arra voltunk kíváncsiak, hogy hogyan működött ez a skála a teljes, 338 fős mintánkon. Feltáró faktoranalízist végeztünk a látens változók azonosítására. Ezen túl, dolgozatunkban két fő kutatási kérdésre keressük a választ, és négy fő, a kutatási kérdésekhez kapcsolódó hipotézist ellenőrzünk.

I. Első kutatási kérdésünk az volt, hogy van-e különbség a tanulási korláttal rendelkező csoport és a kontrollcsoport között a tanulók énhatékonyságában, felelősségében, proaktív attitűdjében?

1. Első hipotézisünk az, hogy a tanulási korláttal rendelkező csoport általános és tanulmányi énhatékonysága is alacsonyabb tipikusan fejlődő társaikénál. A legtöbb tanulmány, amely a tanulási zavarral rendelkező diákok énhatékonyságát vizsgálta,

azt az eredményt kapta, hogy a tanulási zavarral küzdő diákok énhatékonysághiedelmei alacsonyabbak, mint a társaiké (Klassen és Lynch, 2007; Lackaye és mtsai, 2006; Schunk 1985; Tabassam és Grainger, 2002). Feltételezésünk szerint mind az általános, mind pedig a tanulmányi énhatékonyság területén jelentkezik a csökkenés.

2. A felelősség és a tanulási korlátok kapcsolatára vonatkozóan azt feltételezzük, hogy a diákok általános és iskolai felelősségérzete magasabb, mint a kontrollcsoporté. Erre a kérdésre vonatkozó kutatási eredmények ellentmondóak, mi hipotézisünk kialakításakor Hellendoorn és Ruijsenaars (2000) eredményeire alapoztunk. Vizsgálatukban a tanulási zavarral küzdők csoportja felelősségteljes működésüket hangsúlyozták. Továbbá, Lackaye és munkatársai (2006) hangsúlyozták, hogy a kutatásukban részt vevő tanulási zavarral küzdő diákok tisztában voltak a nehézségeikkel, tudták, hogy nekik keményebben kell tanulniuk, ha azon a szinten akarnak teljesíteni, mint tanulási zavarral nem rendelkező társaik. Ezért feltételezzük, hogy a tanulási korláttal rendelkező tanulók nagyobb felelősséget éreznek, több erőfeszítést tesznek mind általános, mind tanulmányi területen, hogy kompenzálják hiányosságait.
3. A proaktív attitűddel kapcsolatos hipotézisünk az, hogy a tanulási korláttal küzdő diákok proaktív attitűdje, felelősségérzetükhöz hasonlóan szignifikánsan magasabb a kontrollcsoporténál. A szakirodalomban kizárólag a tanulási zavarral küzdő csoporton belül a sikeres és nem sikeres diszlexiások proaktivitását hasonlították össze (Goldberg és mtsai, 2003). Olyan eredmény nem született, amely a valamilyen tanulási korláttal rendelkező csoportot egy kontrollcsoporttal hasonlította volna össze a proaktivitás kérdésében. Mi viszont a felelősségérzettel kapcsolatos eredményekre támaszkodtunk, hiszen a felelősség a proaktív attitűd egyik alkotóelemének tekinthető.

- II. Második fő kutatási kérdésünk a vizsgált erőforrás-változóink közötti korrelációs kapcsolatra vonatkozott. Az általunk feltételezett belső biztonságérzés pszichológiai erőforrás-blokkjának az összetevőinek együttjárását vizsgáltuk, annak érdekében, hogy megerősítsük, az erőforrások tényleg egy irányba mutatnak, valóban egy pszichológiai erőforrás-blokkról beszélhetünk.

4. Feltételezzük, hogy az általunk vizsgált változók (általános és tanulmányi énhatékonyság, általános és tanulmányi felelősség és a proaktív attitűd) egymással pozitív korrelációt mutatnak. Hipotézisünket korábbi kutatások eredményeire alapozzuk. Elsőként feltételezzük, hogy a két énhatékonyság-hit: az általános és a tanulmányi énhatékonyság pozitívan korrelál egymással. Mivel mindkét szelf-hit az egyén kompetenciahitét jeleníti meg, csak míg az általános énhatékonyság a vonás-szerű, általános dimenziót, a tanulmányi énhatékonyság pedig a személyes hatékonyság állapot-szerű, terület-, vagy feladat-specifikus dimenzióját, hipotézisünk az, hogy a két szelf-hiedelem pozitív korrelációt mutat. Az énhatékonysághoz hasonlóan a felelősség kérdésében is azt feltételezzük, hogy az általános felelősség és a tanulmányi felelősség pozitívan korrelálnak egymással. Ezeknél a szelf-hiedelmeknél is, az egyik egy általános felelősség dimenziót mér, a másik pedig egy specifikus területre vonatkozó felelősségérzetet jelent.

Az általános énhatékonyság és általános felelősségérzet középiskolások körében végzett korábbi kutatásunkban gyenge pozitív szignifikáns együttjárást mutatott ($r = 0,283$, $p < 0,01$) (Dudok, Virág és Szabó, 2012). A tanulmányi felelősség és a tanulmányi énhatékonyság kapcsolatára vonatkozóan erős pozitív korrelációt várunk Zimmerman és Kitsantas (2005) kutatási eredményei alapján ($r = 0,71$, $p < 0,01$). Az általános énhatékonyság és a proaktív attitűd esetében is pozitív, mérsékelt erő együttjárást várunk Schmitz és Schwarzer (1999) eredményeire építve, akik pozitív korrelációs kapcsolatot találtak a proaktív attitűd és az énhatékonyság között ($r = 0,56$). Az általános felelősség és a proaktív attitűd kapcsolatának vizsgálatakor korábbi kutatásunkban gyenge pozitív együttjárást találtunk a két változó között ($r = 0,265$, $p < 0,01$) (Dudok, Virág, és Szabó, 2012). Jelen kutatásunkban is hasonló eredményeket várunk.

2. Módszerek

2.1. Résztvevők

A kutatásunkban összesen 338 fő, 157 általános iskolás és 181 középiskolás diák vett részt. Általános iskolákban 5., 6., 7. és 8. osztályos, középiskolában pedig 9. és 10. osztályos

tanulók töltötték ki a kérdőívet. A diákok átlagéletkora a 13,96 év (szórás: 1,77). A mintában 132 fiú (39,1 %) és 200 lány (59,2 %) szerepelt (6 diák adatai a nemre vonatkozóan hiányoznak). A teljes minta jellemzőit az 1. táblázat mutatja.

Nem	Létszám	Százalék	Átlagéletkor (szórás)
Fiúk	132 fő	39,1 %	13,75 év (1,80)
Lányok	200 fő	59,2 %	14,07 év (1,75)
Összesen	332 fő	98,3 %	13,96 év (1,77)

1. táblázat: A nemek eloszlásának alakulása a teljes mintában.

Kutatásunkban két mintával dolgoztunk. Az általunk létrehozott Tanulmányi Énhatékonyság Kérdőív vizsgálatát, faktoranalízisét a teljes mintán (338 fő) végeztük el. A többi hipotézisünk tesztelését, a tanulási korlátokkal rendelkező diákok pszichológiai erőforrásaival kapcsolatos vizsgálatokat egy kisebb mintán végeztük el. Ebben a mintában 51 valamilyen tanulási korlattal: tanulási zavarral (a figyelemzavarral rendelkező diákokat is ide soroltuk), vagy tanulási nehézséggel - SNI (Sajátos Nevelési Igény) vagy BTMN (Beilleszkedési, Tanulási és Magatartási Nehézség) diagnózissal rendelkező tanuló, és melléjük kiválasztott 51 tipikusan fejlődő gyermek szerepel. Tehát, ez a kisebb mintánk 102 tanulóból áll. A kontrollcsoport létrehozása úgy történt, hogy az adott osztályból a diagnózissal rendelkező tanulók mellé véletlenszerűen, azonos számú tipikusan fejlődő tanulót választottunk be a mintába.

A 102 tanuló átlagéletkora 13,272 év (szórás: 1,689). A tanulási korlattal küzdő csoportban 29 SNI (a minta 28,4%-a) 17 BTMN (a minta 16,7%-a) diagnózissal rendelkező gyermek található (lásd 2. táblázat). Öt tanuló esetében csak azt az információt kaptuk meg, hogy rendelkezik Szakértői Bizottság által kiállított tanulási zavarral vagy tanulási nehézségre vonatkozó szakértői véleménnyel, de pontos meghatározást, hogy SNI vagy BTMN diagnózisról van-e szó, nem kaptunk. A valamilyen tanulási korlattal rendelkező csoport átlag életkora 13,45 év (szórás: 1,73), a kontrollcsoport átlag életkora 13,10 év (szórás: 1,644).

Továbbá a csökkentett létszámú mintánkban a nemi eloszlás a következőképpen alakult: összesen 54 fiú (52,9%) és 46 lány (45,1%) került be a kisebb mintába (2 diák nemre vonatkozó adatai hiányoznak). A tanulási korlattal rendelkező csoportban 27 fiú és 22 lány található (2 diák adatai a nemre vonatkozóan hiányoznak). A tanulási korlattal nem rendelkező csoportba 27 fiú és 24 lány került. Továbbá, mindkét csoportot 36 általános iskolás és 15 középiskolás diák alkotja,

azaz a teljes mintában összesen 72 általános iskolás és 30 középiskolás tanuló szerepel. A csökkentett létszámú mintánk jellemzőit a 2. táblázat mutatja.

	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

2. táblázat: Tanulási korláttal rendelkező illetve nem rendelkező diákok eloszlása

2.2. Vizsgálati eszközök

A kutatásban résztvevő tanulók egy 80 kérdésből álló kérdőívet töltöttek ki. A kérdőívet két változatban használtuk a vizsgálatban. Az általános iskolai kérdőívet értelemszerűen az általános iskolás diákok, míg a középiskolai kérdőívet a középiskolás tanulók kapták meg. A kétféle változat egy kérdésben különbözött egymástól. A kérdőívben szerepeltek demográfiai, szocioökonómiai jellemzőkre vonatkozó kérdések (pl.: nem, életkor, iskolai teljesítmény, szülők iskolai végzettsége), valamint öt kérdőív kérdései (lásd 6.4. Melléklet).

Az első kérdőív a Kopp Mária által standardizált 10 tételes Általános Énhatékonyság Kérdőív (General Self-Efficacy Scale, Schwarzer és Jerusalem, 1995 - Hungarian Adaptation of the General Self-Efficacy Scale, Kopp, Schwarzer és Jerusalem, 1995). A kitöltők négyfokú skálán értékelhették általános énhatékonyságukat (1= egyáltalán nem jellemző, 2= alig jellemző, 3= jellemző, 4= teljesen jellemző). A kérdőívben az általános énhatékonyságra vonatkozó kérdések szerepelnek, mint például: „Ha nagyon akarom, mindig sikerül megoldanom a nehéz problémákat.” vagy „Ötletességemnek köszönhetően tudom, hogy miként kezeljem a váratlan helyzeteket.”.

A második kérdőívünk, a Felelősségérzet Skála (Kékesi és Szabó, 2011) azt vizsgálja, hogy az egyén milyen mértékben érzi azt, hogy a különböző dolgok tőle függenek. A skála 16 itemet tartalmazó, intervallum skála. A kitöltőnek 1-6-ig terjedő intervallumon kell bejelölnie, hogy az adott dolog mennyire függ tőle (1= egyáltalán nem, 6=teljes mértékben). A kérdések

három csoportra bonthatók Kékesi és Szabó (2011) a felelősség koncentrikus elrendeződése elmélete alapján. A kérdések három csoportja:

- a személytől távol álló dolgokkal foglalkozó – Absztrakt felelősség (pl: „Mennyiben függ Öntől az ország jövője?”)
- az egyén jelenére, illetve jövőjére vonatkozó – Egyéni felelősség (pl: Mennyiben függ Öntől az egészségi állapota?”)
- a személy szociális környezetével foglalkozó – Társas felelősség (pl: Mennyiben függ Öntől jelenlegi családja boldogsága?”)

Az harmadik kérdőív a Proaktív Attitűd Skála (Proactive Attitude Scale, Schmitz és Schwarzer, 1999). A kérdőív 8 kérdést tartalmaz, amelyek a személy proaktív attitűdjére kérdeznek rá - értékelik az egyéni hitet a találékonyságban, a felelősségben, a jövőképben és az értékekben, például: „Úgy érzem, a személyes értékeim vezérelnek.”; „Felelősnek érzem magam a saját életemért.”. A kérdésekre egy négyfokú skála segítségével lehetett válaszolni (1= egyáltalán nem igaz, 2= kis részben igaz, 3= nagyobb részben igaz, 4= teljes mértékben igaz).

A negyedik kérdőív a Tanulmányi Énhatékonyság Kérdőív volt. Ezt a kérdőívet az Általános Énhatékonyság Kérdőív (Kopp, Schwarzer és Jerusalem, 1995) és Pintrich és De Groot (1990) Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) Motivációs hiedelmek – Énhatékonyság alsálája alapján mi alkottuk meg. Célunk a diákok általánosságban vett tanulmányi énhatékonyságának mérése volt. A kérdőív 24 kérdésből álló intervallum skála. A kérdőívet négy témára építettük fel, a kérdések négy csoportba sorolhatók: 1. az aktuális (intellektuális) képességekbe vetett hit (például: „Akkor sem ijedek meg, ha kihívnak felelni, mert kezelni tudom a nehéz helyzeteket.”), 2. az erőfeszítés eredményébe vetett hit (például: „Ha nagyon akarom, mindig sikerül megoldanom a nehéz feladatokat is.”), 3. kitartás (például: „Általában nem szegi kedvem, ha egy feladat elsőre nem sikerül, van erőm újra megpróbálni.”) és 4. önálló munkavégzés sikerességébe vetett hit, a segítségkérés hiánya (például: „Úgy gondolom, nincs szükségem mások segítségére, ahhoz hogy felkészüljek egy dolgozatra.”). A kérdőívben 14 egyenes és 10 fordított tétel szerepel. A diák ötfokú skála alapján értékeli észlelt tanulmányi énhatékonyságát (1= egyáltalán nem, 5= teljes mértékben).

Az ötödik általunk felhasznált kérdőív a Tanulmányi Felelősség Kérdőív (Perceived Responsibility For Learning Scale, Zimmerman és Kitsantas, 2005). Zimmerman és Kitsantas (2005) kifejlesztettek egy kérdőívet, amelyben a diákok különböző iskolai-tanulmányi kimenetek esetében ítélték meg az észlelt felelősséget a tanári kauzalitástól a tanulói felelősségig - kauzalitásig terjedő skálán. Az instrukció szerint a diákok tanulmányi kimenete - hogy milyen jól tanulnak - sok mindentől függ. A válaszolók eldöntik, hogy szerintük a

tanárnak vagy a diáknak van nagyobb felelőssége olyan különböző tanulási feladatokban vagy kimenetekben, mint például a diák motivációja (pl.: „a diák csak úgy tesz, mintha próbálná megcsinálni a feladatot órán, de igazából nem csinálja.”), a diák órai magatartása („a diák hülyéskedik órán.”), vagy a diák tanulási folyamata („a diák nem jegyzetel órán.”). A kérdőív 18 itemből áll. Például az első kérdés így hangzik: „Ki a felelős azért, ha a diák nincs kellően felkészülve egy dolgozatra?”. Ez a kérdőív kétféle változatban szerepelt a kutatásban, aszerint, hogy általános iskolás vagy középiskolás tanulók töltötték ki. Az általános iskolai és a középiskolai kérdőív egy kérdésben tért el egymástól. A 9. item az általános iskolai verzióban így szólt: „Ki a felelős azért, ha a diák nem írja le a vázlatot, amit a tanár mond, vagy a táblára ír?”, a középiskolások kérdőívében pedig így szerepelt: „Ki a felelős azért, ha a diák nem jegyzetel órán?”. A válaszadó egy 7-fokú skála segítségével válaszol: 1= Teljes mértékben a tanár, 2= Nagyrészt a tanár, 3= Inkább a tanár, 4= Mindketten egyformán felelősek, 5= Inkább a diák, 6= Nagyrészt a diák és 7= Teljes mértékben a diák. Így az egyes szituációkban adott magasabb pontszám a diáknak tulajdonított felelősséget jelöli (Zimmerman és Kitsantas, 2005).

2.3. A vizsgálat leírása

Az adatfelvétel csoportos, önkitöltős kérdőíves módszerrel történt. A kérdőívek kitöltése általános iskolai és középiskolai osztályokban, órai keretek között zajlott, az osztályfőnök, vagy az osztályt tanító pedagógus jelenlétében. A jelenlévő pedagógus a kérdőív kitöltése után a valamilyen tanulási zavarral vagy nehézséggel rendelkező diákok kérdőívére felírták a naplóban található diagnózist – SNI vagy BTMN. Kérdezőbiztosok felügyelték a kitöltést, továbbá válaszoltak a felmerülő kérdésekre. A szülőknek az adatfelvétel előtt passzív vizsgálati engedélykérő lapot küldtünk, amelyben engedélyüket kértük, hogy gyermekük részt vehessen a kutatásban (lásd 6.5. Melléklet). Ebben tájékoztattuk őket arról, hogy gyermekük iskolájában adatfelvételt végzünk, informáltuk őket a kutatás céljáról, az adatfelvétel módjáról. Az engedélykérő lapot csak abban az esetben kellett aláírva visszaküldeniük, ha nem járultak hozzá gyermekük kutatásban való részvételéhez. A diákok informált beleegyezésének kérése szóban történt az etikai szabályoknak megfelelően, a diákok a kérdőív kitöltésével egyeztek bele, hogy önként részt vesznek a kutatásban. A válaszadók nem kaptak semmilyen ellenszolgáltatást, jutalmat a

részvételért. A kitöltés név nélkül zajlott, a diákok adatai nem azonosíthatók sem a tanulási korláttal rendelkező, sem a kontrollcsoportban.

3. Eredmények

Elsőként az általunk szerkesztett Tanulmányi Énhatékonyság kérdőív megbízhatóságának vizsgálatát mutatjuk be. Azt követően a tanulási korláttal küzdő és nem küzdő tanulók közötti erőforrásokban megmutatkozó különbségeket írjuk le. Végül pedig az erőforrás-változók között fennálló korrelációs kapcsolatokat ismertetjük.

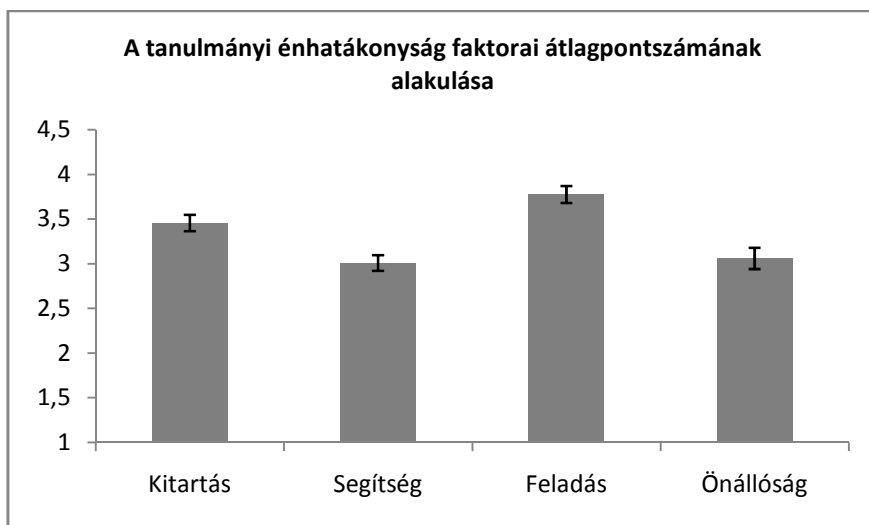
3.1. A Tanulmányi Énhatékonyság kérdőív megbízhatóságának vizsgálata

Az általunk szerkesztett 24 ítemes Tanulmányi Énhatékonyság Kérdőív belső konzisztenciája 0,664. A kérdőív reliabilitás mutatóját nem találtuk megfelelőnek, tartalmaz olyan itemeket, amelyek nem illeszkednek, ezért faktoranalízist hajtottunk végre. A változónk normál eloszlást mutatott (csúcsosság= -0,145; ferdeség= -0,179). A Bartlett-féle szfericitási teszttel és Kaiser-Meyer-Olkin próbával ellenőriztük az itemek közötti kapcsolatot. A Bartlett teszt eredménye: Khí-négyzet = 1383,085; df = 120; $p < 0.001$. A Kaiser-Meyer-Olkin teszt eredménye: 0,862. Tehát, az itemek egymással összefüggésben állnak, és a kapcsolat mögött látens változók feltételezhetők.

A tanulmányi énhatékonyság skálán végzett feltáró faktoranalízis beállításai: Principal Főtengelyelemzés (Principal Axis Factoring), Direct Oblimin rotáció, Kaiser normalizáció. Az eredeti 24 ítemes kérdéssorból az elemzés során 8 kihagyásra került, így 16 item maradt. A 16 ítemes kérdőív reliabilitás mutatója már megfelelő: Cronbach $\alpha = 0,841$. A kérdőív átlagpontszáma: 3,46 (szórás: 0,65). A faktoranalízis eredményeként a 16 ítemes kérdéssorban 4 faktort tudtunk megkülönböztetni (lásd 6.1. Melléklet). A teljes magyarázott variancia: 43,825%. Az első faktorba (Cronbach $\alpha = 0,783$) azok az itemek tartoznak, amik a feladatok, iskolai problémák megoldásához szükséges kitartásra vonatkoznak (KITARTÁS, HIT). A második faktorba (Cronbach $\alpha = 0,686$) azok az itemek tartoznak, amik a diák tudását, képességét meghaladó feladatokban való segítségkéréssel állnak kapcsolatban (SEGÍTSÉG). A harmadik faktorba (Cronbach $\alpha = 0,759$) olyan itemek kerülnek, amik a képességekbe vetett hit hiányában történő feladatok feladásával, illetve el nem kezdésével kapcsolatosak

(FELADÁS). A negyedik faktorba (Cronbach $\alpha = 0,641$) kerültek azok az itemek, amelyek a diákok feladataik végzése közbeni önállóságára vonatkoznak (ÖNÁLLÓSÁG). A faktorelemzés eredményét az 1. melléklet mutatja be. Mindezek alapján a 18 ítemes kérdőívet alkalmas mérőeszköznek tekintjük, ezért a továbbiakban ezt használtuk.

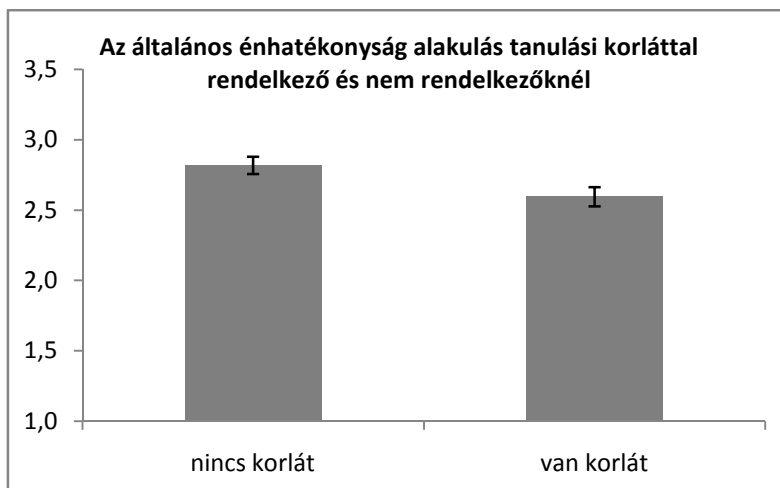
Ismételt méréses varianciaanalízissel megvizsgáltuk, van-e különbség a tanulmányi énhatékonyság négy faktora (Kitartás-hit, Segítségkérés, Feladás, Önállóság) között. A próba szignifikáns főhatást mutat, ami azt jelenti, hogy a négy faktor átlagpontszámai különböznek egymástól ($F(2.738, 273.847) = 17.753$ MSE=17.753 $p < 0.01$). Az eredményt a 2. ábra mutatja be.



2. ábra: A tanulmányi énhatékonyság faktoriális (Kitartás-hit, Segítség, Feladás, Önállóság) átlagpontszámainak alakulása (N= 101). A szóródási mutató az átlag standard hibája.

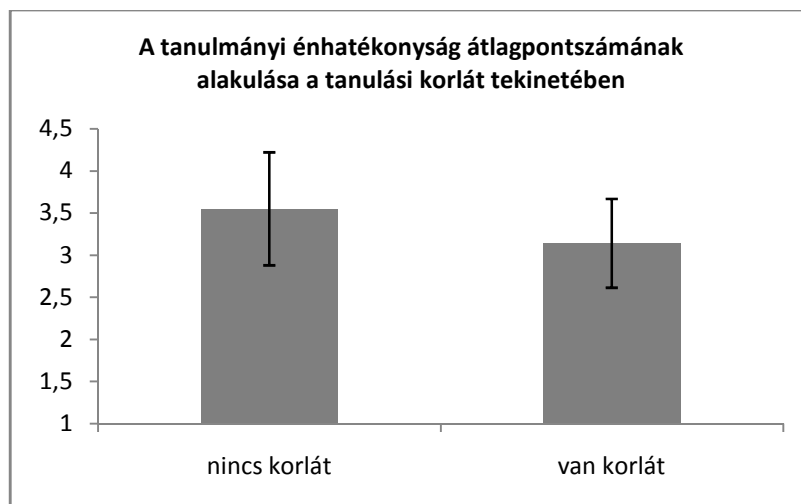
3.2. Tanulási korlátokkal kapcsolatos eredmények

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. A két csoport általános énhatékonysága szignifikánsan különbözött ($t(100) = 2,413$, $p = 0,018$). A két csoport énhatékonyság-átlagainak eltérését a 3. ábra mutatja.



3. ábra: Az általános énhatékonyság átlagpontszámai a tanulási korláttal küzdő és a tanulási korláttan nem rendelkező diákoknál (N=102). A szóródási mutató az átlag standard hibája.

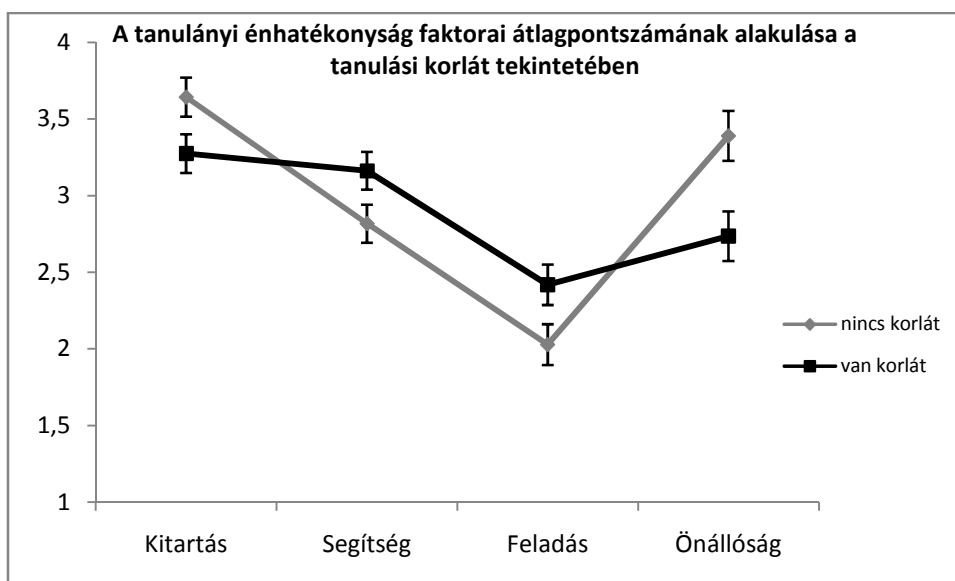
A tanulmányi énhatékonyság átlagértéke a tanulási korláttal rendelkező csoportban 3,14 pont (szórás: 0,528), a kontrollcsoportban 3,55 pont (szórás: 0,67). A két csoport tanulmányi énhatékonysága szignifikánsan eltér egymástól. Független mintás T-próba alapján a tanulási korláttal küzdő diákok szignifikánsan alacsonyabb pontszámra értékelték tanulmányi énhatékonyságukat ($T(99)=3,407$, $p=0,001$) (lásd 4. ábra).



4. ábra: A tanulmányi énhatékonyság átlagpontszámai a tanulási korláttal rendelkező és a kontrollcsoportban (N= 101). A szóródási mutató az átlag standard hibája.

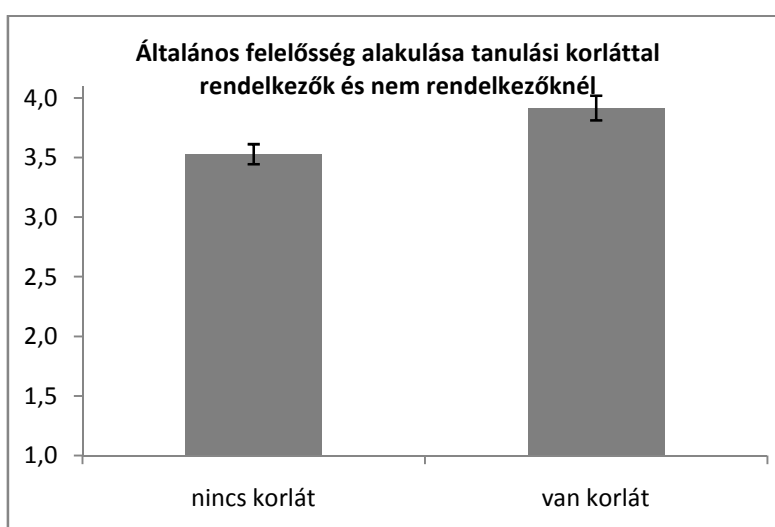
Továbbá Ismételt mérések varianciaanalízissel megnéztük, hogy a tanulási korlátok meglelte összefügg-e a tanulmányi énhatékonyság-faktorokkal. A próba szignifikáns főhatást mutat a tanulási korlátra nézve, ami azt jelenti, hogy a kontrollcsoport minden faktorban

magasabb pontszámra értékelte magát, mint a tanulási korláttal küzdő csoport ($F(1,99)=12,355$ $MSE=19,542$ $p=0,001$). Az eredményeket az 5. ábra mutatja be.



5. ábra: A tanulmányi énhatékonyság faktorainak átlagpontszáma a tanulási korláttal küzdő illetve a tanulási korláttal nem küzdő diákoknál (N=101). A szóródási mutató az átlag standard hibája.

A Független mintás T-próba az általános felelősség esetében is szignifikáns különbséget jelzett ($t(100)= -2,918$, $p= 0,004$). 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 (lásd 6. ábra).

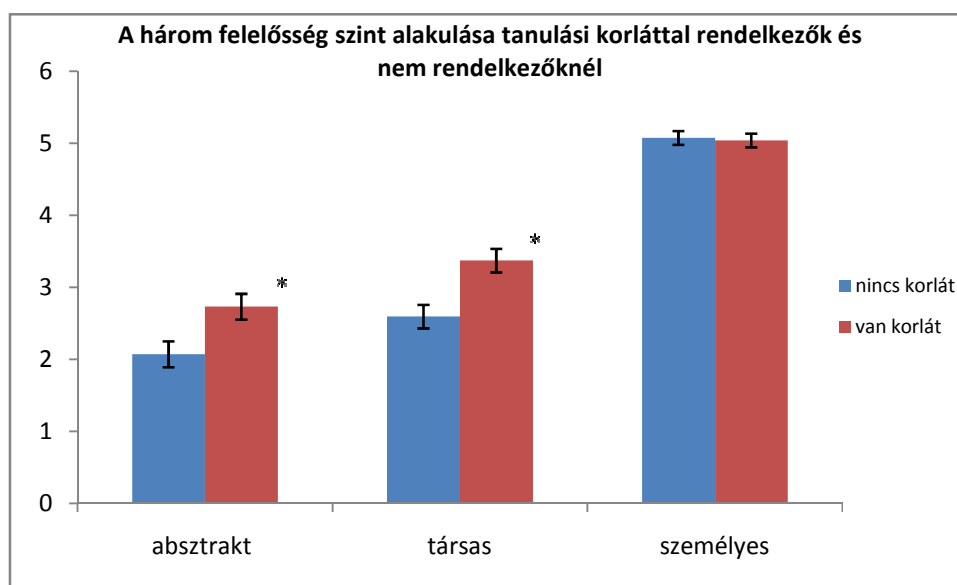


6. ábra: Az általános felelősségérzet átlagpontszámának alakulása a tanulási korláttal küzdő és a tanulási korláttal nem rendelkező diákoknál (N=102). A szóródási mutató az átlag standard hibája.

A felelősség 3 szintjének átlagpontszámait is összehasonlítottuk a két csoportban. Az átlagpontszámokat a 3. táblázat mutatja. A Független mintás T-próba eredményei szerint a tanulási korláttal rendelkező csoport szignifikánsan magasabb absztrakt és társas felelősséggel rendelkezik, mint a kontrollcsoport ($t(89,485) = -2,602$, $p = 0,011$; $t(100) = -3,381$, $p = 0,001$). A személyes felelősség szintjén nem volt szignifikáns különbség a két csoport között ($p = 0,791$). A felelősség különböző szintjeinek alakulását a két csoportban a 7. ábra mutatja.

	Tanulási korláttal küzdők		Kontroll csoport	
Felelősség szintjei	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Absztrakt	2,73	1,49	2,07	1,04
Társas	3,37	1,17	2,59	1,16
Egyéni	5,04	0,69	5,08	0,67

3. táblázat: A felelősség három szintjének átlagpontszáma a két csoportban (N=102).



7. 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) volt. Nem volt szignifikáns különbség a két csoport átlaga között ($p = 0,833$). Továbbá a tanulási korláttal rendelkező csoport proaktív attitűd skálájának átlagpontszáma 2,90 (szórás: 0,51), a kontrollcsoport átlagpontszáma 3,02 pont (szórás: 0,43) volt. A két csoport proaktív attitűdje sem tért el egymástól szignifikánsan ($p = 0,202$).

A továbbiakban megvizsgáljuk, hogy van-e összefüggés, kereszthatás a tanulási korlátok megléte és más független változóink (nem, 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. Egyedül az általános énhatékonyságnál és a proaktív attitűdnél kaptunk szignifikáns kereszthatást. Az énhatékonyságnál a próba szignifikáns kereszthatást mutat a korosztály és a tanulási korlát között ($F(3,98)=5,975$ $MSE=1,144$ $p=0,016$). Ez azt jelenti, hogy a tanulási korláttal küzdő általános iskolások általános énhatékonysága alacsonyabb, mint a kontrollcsoporté, viszont a tanulási korláttal küzdő középiskolás diákoké magasabb, mint a tanulási korláttal nem küzdő középiskolásoké. Az eredményeket a 8. ábra mutatja be.



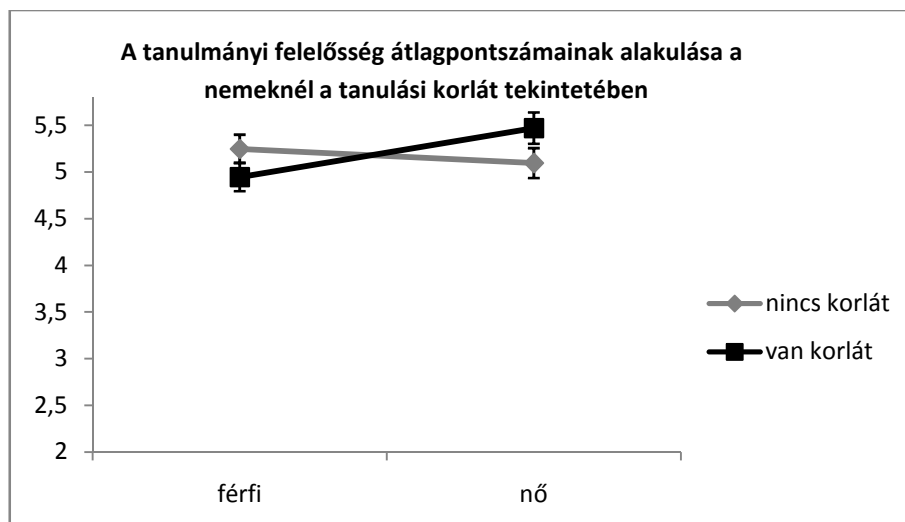
8. ábra: Az általános énhatékonyság alakulása az általános- és középiskolás tanulási korláttal küzdő illetve nem küzdő diákok körében (N=102). A szóródási mutató az átlag standard hibája.

A proaktív attitűd esetében is az iskolafokozat és a tanulási korlát között megfigyelhető szignifikáns interakció ($F(3,98)=13,419$ $MSE=2,624$ $p<0,01$). E szerint 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 értékeik magasabbak, mint a velük egy korosztályba tartozó kontroll csoporté. Az eredményeket a 9. ábra szemlélteti.



9. 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.

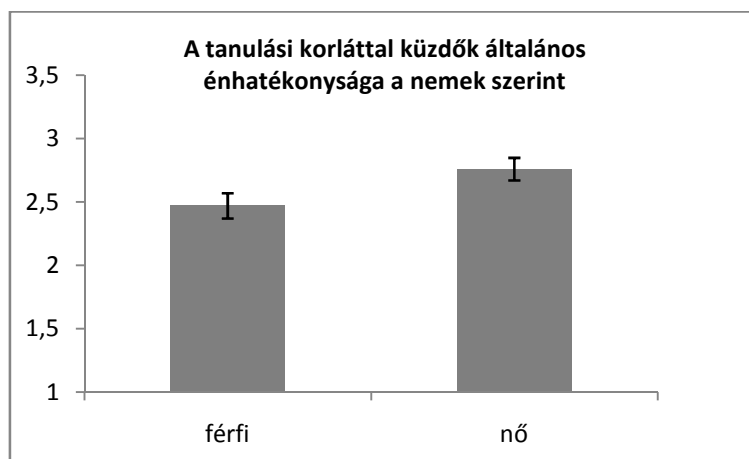
Az iskolatípusok mellett a nem és a tanulási korlátok meglétének interakcióját is vizsgáltuk a pszichológiai erőforrások tekintetében. Egyedül a tanulmányi felelősség esetében találtunk interakciót a nem és a tanulási korlátok megléte független változóink között ($F(1,96) = 4,610$, $MSE = 0,618$, $p = 0,034$). Míg a tanulási korláttal küzdő csoportban a lányok rendelkeznek magasabb tanulmányi felelősséggel, addig a kontrollcsoportban a fiúknak magasabb a tanulmányi felelősségük. Az eredményeket a 10. ábra mutatja.



10. ábra: A tanulmányi felelősség átlagpontszámának alakulása a nemeknél a tanulási korlát tekintetében (N=102). A szóródási mutató az átlag standard hibája.

Továbbá megvizsgáltuk azt is, hogy kifejezetten a tanulási korláttal küzdő csoporton belül van-e nemi, illetve korosztálybeli különbség az erőforrások tekintetében. Ennek tesztelésére Split File beállítás mellett Független mintás T-próbát alkalmaztunk. Az így kapott

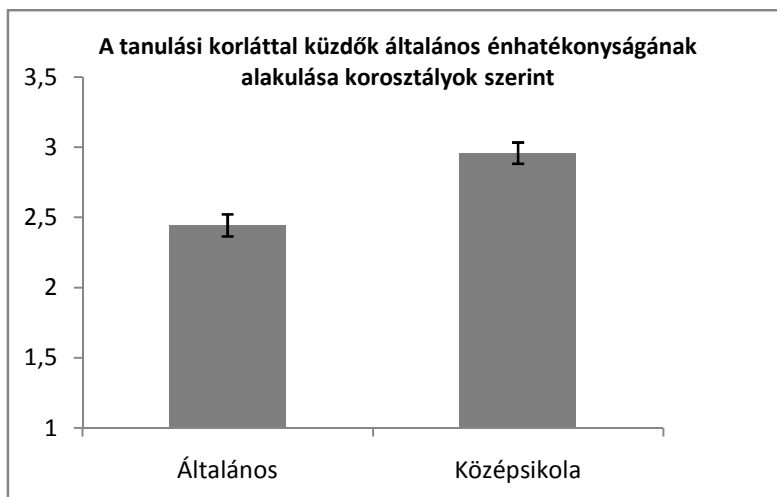
tisztán tanulási korláttal rendelkező csoportban szignifikáns nemi különbséget találtunk a diákok általános énhatékonyságában. A tanulási korláttal küzdő lányok szignifikánsan magasabb általános énhatékonysággal (átlag: 2,76, szórás: 0,42) rendelkeznek, mint a fiúk (átlag: 2,47, szórás: 0,52) ($t(47) = -2,117$, $p = 0,04$). Az általános énhatékonyság átlagainak alakulását a tanulási korláttal küzdők csoportjában a 11. ábra mutatja.



11. ábra: Az általános énhatékonyság átlagpontszámának alakulása a tanulási korláttal küzdő fiúk és lányok között (N=51). A szóródási mutató az átlag standard hibája.

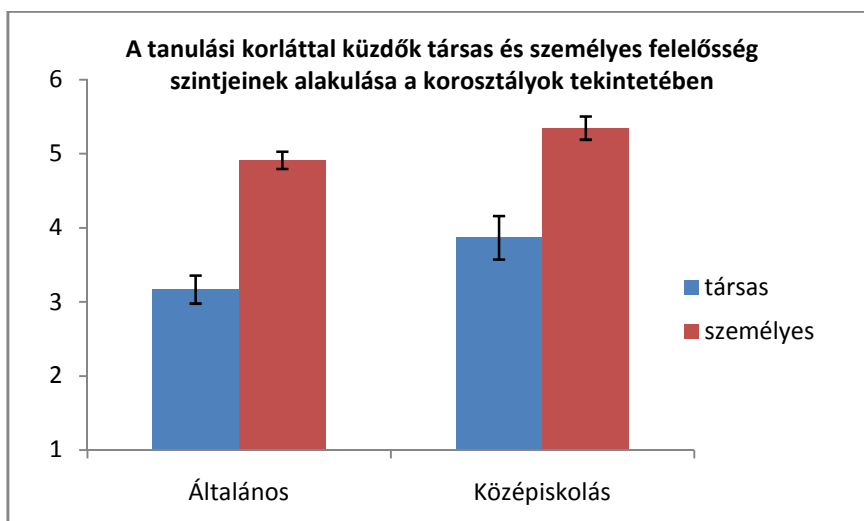
Ezenkívül tendenciaszerűen megjelent a nemi különbség a tanulók személyes és tanulmányi felelősségében. A tanulási korláttal rendelkező lányok tendenciaszerűen magasabb személyes (átlag: 5,24, szórás: 0,70) és tanulmányi felelősséggel (átlag: 5,47, szórás: 0,75) rendelkeznek, mint a fiúk (átlag: 4,90, szórás: 0,68; és átlag: 4,95, szórás: 1,04) ($t(47) = -1,980$, $p = 0,054$). A tanulási korláttal nem rendelkező csoportban egyik változó esetében sem jelent meg nemi különbség.

A nemi különbségeken túl vizsgáltuk a korosztályok közötti különbségeket is a bontott mintában. A tanulási korláttal nem rendelkező kontrollcsoportban nem találtunk egyik erőforrás-változó esetében sem különbséget az általános iskolások és a középiskolások között. Ezzel szemben, a tanulási korláttal küzdő csoportban az általános énhatékonyság, a személyes felelősség, a társas felelősség és a proaktív attitűd esetében is korosztálybeli különbséget találtunk. Minden esetben a középiskolások rendelkeztek magasabb átlagokkal. Az énhatékonyság tekintetében az általános iskolások 2,44 (szórás: 0,48), a középiskolások pedig 2,95 (szórás: 0,29) átlagpontszámmal rendelkeztek ($t(49) = -3,884$, $p < 0,001$). Az eredményeket a 12. ábra mutatja be.



12. ábra: Az általános énhatékonyság átlagpontszámainak alakulása a tanulási korláttal küzdő általános iskolásoknál és középiskolásoknál (N=51). A szóródási mutató az átlag standard hibája.

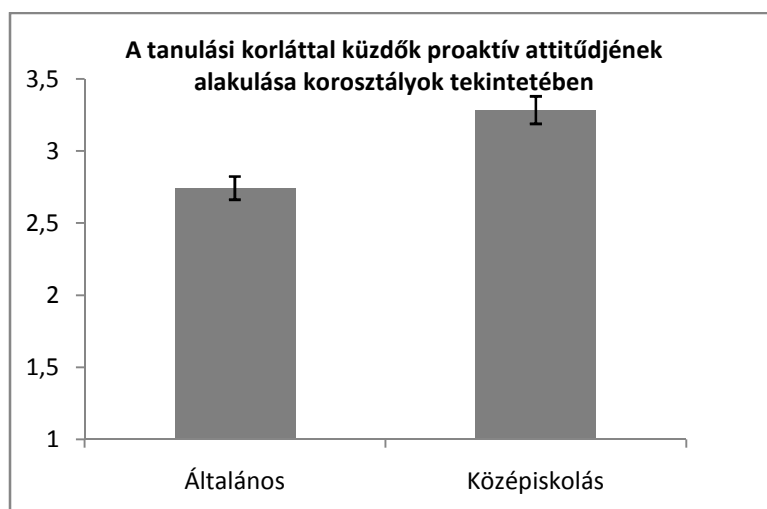
A fiatalabbak személyes felelősségüket 4,91 (szórás: 0,70), az idősebbek 5,35 (szórás: 0,60) pontra értékelték ($t(49) = -2,096$, $p = 0,041$). És végül, az általános iskolás tanulási korláttal rendelkező tanulók társas felelőssége (átlag: 3,17, szórás: 1,13) is alacsonyabb volt, mint a középiskolásoké (átlag: 3,87, szórás: 1,14) ($t(49) = -2,010$, $p = 0,050$). A tanulási korláttal küzdő csoport korosztályai között megmutatkozó felelősségérzetbeli különbségeket a 13. ábra szemlélteti. A fentiekén kívül tendenciaszerűen megjelent az általános felelősségben is a korosztályok közötti különbség, szintén az idősebbek javára ($t(49) = -1,925$, $p = 0,06$).



13. ábra: A felelősségérzet két szintjének (társas, személyes) átlagpontszámai a tanulási korláttal küzdő általános- és középiskolás csoportban (N=51). A szóródási mutató az átlag standard hibája.

A tanulási korláttal küzdő csoport proaktív attitűdjében is találtunk korosztályok közötti különbséget. Az általános iskolások proaktív attitűdje 2,74 (szórás: 0,48), a

középiskolások 3,29 (szórás: 0,37) átlagpontoszámú ($t(49) = -3,887$, $p < 0,001$). Az eredményeket a 14. ábra mutatja be.



14. ábra: A proaktív attitűd átlagpontoszámainak alakulása a tanulási korláttal küzdő általános- és középiskolásoknál (N=51). A szóródási mutató az átlag standard hibája.

3.3. Változók együttjárásának vizsgálata

A változók együttjárását is vizsgáltuk a teljes nagy mintánkban (N= 338), hogy igazoljuk, az erőforrás-változóink valóban egy erőforrás-csoportot alkotnak. Pearson-féle korrelációs számítást végeztünk, hogy feltárjuk a vizsgált erőforrások közötti kapcsolatot. Először az énhatékonysággal, majd utána a felelősséggel kapcsolatos eredményeket tárgyaljuk. A korrelációs együtthatókat a 6.2. Melléklet mutatja be.

Eredményül kaptuk, hogy az általános énhatékonyság szignifikánsan pozitív, közepesen erős együttjárást mutat a tanulmányi énhatékonysággal ($r(337) = 0,442$, $p < 0,001$). Az általános énhatékonyság a tanulmányi énhatékonyság faktoraival is pozitív szignifikáns korrelációt mutat. A tanulmányi énhatékonyság szignifikánsan erős kapcsolatot mutatott a tanulmányi énhatékonyság faktoraival (kitartás, segítségkérés, feladás, önállóság). Továbbá az általános énhatékonyság szignifikánsan korrelál a proaktív attitűddel ($r(337) = 0,423$, $p < 0,001$). És a tanulmányi énhatékonyság és a proaktív attitűd is szignifikáns gyenge együttjárást mutat ($r(337) = 0,272$, $p < 0,001$). Viszont a tanulmányi énhatékonyság kitartás faktora és a proaktív attitűd között közepesen erős korreláció figyelhető meg ($r(337) = 0,404$, $p < 0,001$). A tanulmányi énhatékonyság és a tanulmányi felelősség között is gyenge pozitív együttjárást találtunk ($r(337) = 0,136$, $p = 0,012$).

A felelősséget vizsgálva azt találtuk, hogy az általános felelősség szignifikáns pozitív gyenge korrelációt mutat a proaktív attitűddel ($r(337) = 0,319$, $p < 0,001$). Az általános felelősség szignifikánsan korrelál az általános felelősség mindhárom szintjével (absztrakt, társas, személyes). A kapcsolat erős és pozitív irányú. Továbbá az általános felelősség szintjei is mutatnak szignifikáns pozitív együttjárást más erőforrás változókkal. A személyes felelősség és az általános énhatékonyság között szignifikáns pozitív gyenge együttjárás figyelhető meg ($r(337) = 0,206$, $p < 0,001$). A személyes felelősség és a proaktív attitűd között is szintén szignifikáns pozitív gyenge együttjárás fedezhető fel ($r(337) = 0,344$, $p < 0,001$). Végül pedig, a személyes felelősség szint szignifikáns, de gyenge korrelációt mutat a tanulmányi énhatékonysággal ($r(337) = 0,181$, $p = 0,001$), illetve a tanulmányi felelősséggel is ($r(337) = 0,174$, $p = 0,001$).

4. Megvitatás

Tudományos Diákköri Konferenciára készített kutatásunkban tanulási korláttal küzdő és tanulási korláttal nem küzdő diákok pszichológiai erőforrásait vizsgáltuk. Összehasonlítottuk a két csoport általános és tanulmányi 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.

Vizsgálatunk további célja volt, hogy az általunk szerkesztett Tanulmányi Énhatékonyság Kérdőívet kipróbáljuk és teszteljük. A feltáró faktoranalízis négy látens változót azonosított. Az első faktor a KITARTÁS-HIT, amely az iskolai problémák megoldásához szükséges kitartásra vonatkozik. A diák hisz abban, hogy kitartása a megfelelő eredményre fog vezetni. A második faktor a SEGÍTSÉG nevet kapta. Azok az itemek tartoznak ide, amik a diák képességét meghaladó feladatok megoldásában való segítségkéréssel állnak kapcsolatban. A harmadik faktorba olyan itemek kerültek, amik a képességekbe vetett hit hiányában történő feladatok feladásával, illetve el nem kezdésére vonatkoznak (FELADÁS). A negyedik faktor pedig az ÖNÁLLÓSÁG, ami a diákok feladatvégzése közbeni önállóságát tükrözi (ÖNÁLLÓSÁG). A 4 faktor átlagpontoszámai a tanulmányi énhatékonyságon belül szignifikánsan különböznek egymástól. A jövőben szeretnénk más, nagyobb mintákon is tesztelni az általunk szerkesztett 16 itemes kérdőívet.

Kutatásunkban összesen két fő kutatási kérdést, négy fő hipotézist fogalmaztunk meg. Első (I.) fő kutatási kérdésünk a tanulási korláttal küzdő és nem küzdő csoport közötti esetleges különbségekre vonatkozott. Az 1. hipotézisünk beigazolódtott. A tanulási korláttal rendelkező diákok szignifikánsan alacsonyabb általános és tanulmányi énhatékonysággal rendelkeznek, mint a kontrollcsoport tagjai. Ezek az eredmények megegyeznek a szakirodalomban olvasottakkal (pl.: Klassen és Lynch, 2007; Lackaye és mtsai, 2006; Schunk 1985; Tabassam és Grainger, 2002). A 2. hipotézisünk csak részben igazolódtott: az általános felelősség tekintetében jelentkező különbség a két csoport között. A tanulási korláttal rendelkező diákok magasabb általános felelősséggel – magasabb absztrakt és társas felelősséggel - rendelkeznek, mint tipikusan fejlődő társaik. Viszont, tanulmányi felelősségük nem tért el szignifikánsan a másik csoporttól. Eredményeinket a Cohen (1986) által említettekre alapozzuk. Lehetségesnek tartjuk, hogy a tanulási korláttal rendelkező csoportban azért nem alakult ki tanulmányi területen is magasabb felelősségérzet, mert ezek a diákok inkább más, általános területeken kompenzálnak. Ez összefügghet azzal az eredményünkkel is, hogy az általános felelősség három szintje közül, egyedül a személyes felelősség nem volt szignifikánsan magasabb a kontrollcsoportnál. A 3. hipotézisünk nem igazolódtott be, a két csoport proaktív attitűdjé nem tért el egymástól. A tanulási korláttal rendelkező diákok társaikhoz hasonlóan úgy érzik, hogy képesek változtatni, befolyásolni környezetüket, önmagukat.

Továbbá azt is megvizsgáltuk, hogy vannak-e interakciók független változóink (nem, iskolafokozat, tanulási korlát megléte) között az egyes erőforrások esetében. Az általános énhatékonyság és a proaktív attitűd esetében találtunk interakciót korosztály és a tanulási korlát változók között. Mindkét esetben a tanulási korláttal küzdő általános iskolások erőforrásai szignifikánsan alacsonyabbak, mint a szintén általános iskolás tanulási korláttal nem küzdő diákoké. Viszont a középiskolásoknál ez az eredmény megfordul, és a tanulási korláttal küzdők erőforrásai magasabbak, mint a velük egy korosztályba tartozó kontrollcsoporté. A nem és a tanulási korlát között egyedül a tanulási felelősség esetében találtunk interakciót. Míg a tanulási korláttal küzdő csoportban a lányok rendelkeznek magasabb tanulmányi felelősséggel, addig a kontrollcsoportban a fiúknak magasabb a tanulmányi felelősségük.

Ezenkívül, megvizsgáltuk, hogy kizárólag a tanulási korláttal küzdő csoportban hogyan alakulnak a nemek és korosztályok között az erőforrások. Míg a kontrollcsoportban nem találtunk semmilyen nemi és korosztálybeli különbséget, addig a tanulási korláttal küzdő csoportban az általános énhatékonyság esetében szignifikáns nemi különbséget találtunk a lányok javára, valamint az általános énhatékonyság, a személyes és társas felelősség, valamint

a proaktív attitűd esetében pedig korosztálybeli különbségeket találtunk a középiskolások javára. Eredményeink közül az, hogy a lányok magasabb énhatékonysággal rendelkeznek, mint a fiúk, alátámasztja azoknak a kutatóknak az eredményeit, akik tipikusan fejlődő gyermekek vizsgálatánál kaptak hasonló eredményeket (Schunk és Meece, 2006). Az általános énhatékonyságban, a személyes és társas felelősségben és a proaktív attitűdben megmutatkozó korosztálybeli különbségeket pedig magyarázhatjuk azzal is, hogy az idősebbeknek több lehetőségük volt arra, hogy sikeres tapasztalatokhoz, sikerélményekhez (például sikeres középiskolai felvételi) jussanak, illetve hogy sikeresebb kompenzációs stratégiákat fejlesszenek ki. Továbbá, itt az is felmerülhet lehetséges okként, hogy az adatfelvétel egy szakközépiskolában történt. Ezek a fiatalok a szakközépiskolában hangsúlyosan tanulják az érdeklődésüknek megfelelő szakmai, gyakorlati tárgyakat. Ez szintén hozzájárulhat ahhoz, hogy ezeken az általánosabb területeken sikeresnek, énhatékonynak, felelősnek és proaktívnak éljék meg magukat.

Második (II.) fő, együttjárásokra vonatkozó kérdésünkhöz kapcsolódó utolsó, 4. hipotézisünk, miszerint az erőforrás-változóink egymással együttjárnak, és egy (a belső biztonságérzést tápláló) erőforrásblokkba tartoznak igazolódott. A teljes mintánkon az általános és tanulmányi énhatékonyság, a proaktív attitűd között szignifikáns együttjárás fedeztünk fel. Az általános felelősség csak a proaktív attitűddel mutatott korrelációt. Viszont, a felelősség személyes szintje mind a négy másik erőforrással, szelf-hittel is korrelált. És végül, a két tanulmányi hit (énhatékonyság és felelősség) is gyenge pozitív együttjárás mutatott. Ez alapján kijelenthetjük, hogy erőforrásaink egy irányba mutatnak, egy csoportot alkotnak.

Összefoglalva, kutatásunkban a többségi iskolákban kiemelt figyelmet igénylő, a többségtől eltérő diákok pszichológiai erőforrásait szeretnénk volna feltámi. Összegezve fő eredményeinket, a tanulási korláttal rendelkező diákok erőforrásaira jellemző, hogy általános és tanulmányi énhatékonyságuk, valamint általános felelősségérzetük magasabb, mint tipikusan fejlődő társaiké. Proaktív attitűdjük, tanulmányi felelősségük nem különbözött a kontrollcsoportétól.

A tanulási korláttal küzdő tanulókat oktató pedagógusok, illetve ezekkel a diákokkal foglalkozó szakemberek, diákjaik teljesítményét, pszichés jóllétét, illetve megküzdését az alacsonyabb szelf-hiedelmeik javításával segíthetnék. Goldberg és munkatársai (2003) diszlexiásokat vizsgáló tanulmányukban hangsúlyozzák, hogy át kell értékelni a jelenlegi oktatási rendszert. Hagyományosan a tanulási zavar kapcsán az elsődleges fejlesztési terület, illetve intervenciós stratégiák célja a tanulási készségek fejlesztése. Eredményeik alapján

kiemelik, hogy az olyan attribútumok, tulajdonságok, mint például az öntudatosság, a proaktivitás, a kitartás, a célmeghatározás, a társas támogató rendszer elfogadása, alkalmazása, az érzelmi megküzdési stratégiák nagyobb előrejelző erővel bírnak a sikerességre vonatkozóan, mint a tanulmányi készségek. Leírják, hogy ezeket a siker-attribútumokat is kell fejleszteni, legalább azon a szinten, mint a tanulási készségeket. Goldberg és munkatársainak (2003) felhívásához hasonlóan mi is hangsúlyozzuk, hogy a szakembereknek fejlesztenie kellene a többségtől való különbözőségüket megélő, sokszor megszenvedő tanulási korláttal küzdő diákok erőforrásait, különös figyelemmel az általános és a tanulmányi énhatékonyságukra, főleg a fiúk és a fiatalabbak körében. Ezeket a kompetenciahiteket erősíthetik például azzal, ha egy időre csökkentenék a tanulmányi követelményeket, elvárásokat. Ennek következtében ezek a diákok sikerélményhez juthatnának és a teljesítményükről kapott pozitív visszajelzés pedig pozitív hatással lenne énhatékonyságukra, erősíthetné azt.

Vizsgálatunkkal szeretnénk volna ráirányítani a figyelmet a tanulási zavarral és tanulási nehézséggel küzdő diákok pszichés vizsgálatának és erősítésének fontosságára is. A jövőben szeretnénk a tanulási korláttal küzdő diákok más jellemzőit is, például iskolai kötődését, attribúcióját, esetleg szorongását is vizsgálni, hogy még szélesebb képet kapjunk nehézségeikről, fejlesztési lehetőségeiről. Továbbá, szeretnénk ellenőrizni nagyobb mintákon is a Tanulmányi Énhatékonyság Kérdőívünket. Bízunk abban, hogy kutatási eredményeink segíthetik a tanulási korláttal küzdő diákokkal foglalkozó pedagógusok, fejlesztő pedagógusok, gyógypedagógusok és iskolapszichológusok munkáját, ezáltal pedig megkönnyíthetjük ezeknek a gyermekeknek a megküzdését mindennapi életükben.

Köszönetnyilvánítás

Szeretnénk megköszönni témavezetőnknek, Dr. Szabó Évának a tudományos diákköri kutatásunk során nyújtott segítségét.

A kutatás a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú *„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.

5. Felhasznált irodalom

- Allan, G. M. (2006): *Responsibility for learning: students' understandings and their self-reported learning attitudes and behaviours*. Masters by Research thesis, Queensland University of Technology.
- Autry, L. B., és Langenbach, M. (1985): Locus of control and self-responsibility for behavior. *Journal of Educational Research*, **79**. 2. sz. 76-84.
- Bakos, F. (2007): *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Balogh, L. (2005): Tanulási nehézségek – segítő pedagógiai tevékenység. In Balogh, L. és Tóth, L. (Eds.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. I. kötet. Neumann Kht., 2005.
- Bandura, A. (1994): Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (2006): Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares és T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307–337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bauman, Z. (2007): *Liquid times: living in an age of uncertainty*. Cambridge, Polity Press.
- Bolla, V. (2012): A tanulási zavarral küzdő gyermekek megküzdési stratégiái. Phd Thesis.
- Brouwers, A. és Tomic W. (2000): A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, **16**. 2. sz. 239–253.
- Chen, G., Gully, S. M., és Eden, D. (2001): Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, **4**. 1. sz. 62-83.
- Cohen, J. (1986). Learning disabilities and psychological development in childhood and adolescence. *Annals of Dyslexia*, **36**. 1. sz. 287-300.
- Coleman, P. K. és Karraker, K. H. (2000): Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: Conceptualization, measurement, and correlates. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, **49**. 1. sz. 13-24.
- Cooley, E. J. és Ayres, R. R. (1988): Self-concept and success-failure attributions of nonhandicapped students and students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, **21**. 3. sz. 174-178.

- Devlin, M. (2002): Taking responsibility isn't everything: A case for developing tertiary students' conceptions of learning. *Teaching in Higher Education*, **7**. 2. sz. 125-138.
- A DSM IV. diagnosztikai kritériumai: zsebkönyv (1997). Budapest: Animula.
- Dudok, R., Virág, K. és Szabó, É. (2012): Felelősségérzet és én-hatékonyság a középsikolások és egyetemisták körében. In Generációk az információs társadalomban: Infokommunikációs kultúra, értékrend, biztonságkeresési stratégiák Konferencia. TÁMOP-4.2.1/B-09/1/KONV-2010-0005. 2012. Június 21. Szeged.
- Edwards, C. H. (1982): Responsibility in learning. *Peabody Journal of Education, Issues and Trends in American Education*, **59**. 3. sz. 145-152.
- Feltz, D., Short, S. E., Sullivan, P. J. (2008): Self efficacy in sport: Research and strategies for working with athletes, teams and coaches. *International Journal of Sports Science and Coaching*, **3**. 2. sz. 1747-9541.
- Fromm, E. (1993): *Menekülés a szabadság elől*. Budapest, Akadémia Kiadó.
- Fülöp, M., Krzywosz-Rynkiewicz, B., Kovalcikova, I., és Petrucijova, J. (in press): *Social capital within the visegrad context: competition and cooperation seen by future generation of business people: mutual prejudice or mutual respect?*. Krakow, Impuls.
- Gaál Éva (2000): A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodásban és az iskolában. In: S. Illyés (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE BGGYFK, Budapest.
- Gecas, V. (1989): The social psychology of self-efficacy. *Annual Review of Sociology*, **15**. 291-316.
- Goldberg, R. J., Higgins, E. L., Raskind, M. H., és Herman, K. L. (2003): Predictors of success in individuals with learning disabilities: A qualitative analysis of a 20-year longitudinal study. *Learning Disabilities: Research és Practice*, **18**. 4. sz. 222-236.
- Hallenbeck, M. J. (2002): Taking charge: Adolescents with learning disabilities assume responsibility for their own writing. *Learning Disability Quarterly*, **25**. 4. sz. 227-246.
- Hampton, N. Z. és Mason, E. (2003): Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, **41**, 101-112.
- Hellendoorn, J. és Ruijsenaars, W. (2000): Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Remedial and Special Education*, **21**. 4. sz. 227-239.
- Hong, E., Peng, Y., és Rowell, L. L. (2009): Homework self-regulation: Grade, gender, and achievement-level differences. *Learning and Individual Differences*, **19**. 269-276.

- Jerusalem, M., és Mittag, W. (1995): Self-efficacy in stressful life transitions. In A. Bandura, (Ed.), (1995). *Self-efficacy in changing societies* (pp. 177-201). New York, NY: Cambridge University Press.
- Kékesi, M., és 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 Visegrád 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. sz. 88-102.
- Klassen, R. M. (2007): Using predictions to learn about the self-efficacy of early adolescents with and without learning disabilities. *Contemporary Educational Psychology*, **32**. 173–187.
- Klassen, R. M. és Lynch, S. L. (2007): Self-efficacy from the perspective of adolescents with LD and their specialist teachers. *Journal of Learning Disabilities*, **40**. 6. sz. 494-507.
- Kohlberg, L. (1984): The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages. San Francisco, Harper and Row.
- Krzywosz-Rynkiewicz, B. (2009): Children's und standing of pupils responsibility – a self-responsibility model. *Social Science Tribune*, **55**. 29-48.
- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O., és 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 és Practice*, **21**. 2. sz. 111–121.
- Lightsey, Jr., O. R. (1996): What leads to wellness?: The role of psychological resources in well-being. *The Counseling Psychologist*, 589-734.
- Łockiewicz, M., Katarzyna M. Bogdanowicz, K. M., és Bogdanowicz, M. (2013): Psychological resources of adults with developmental dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, **XX**. X. sz. 1–13.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., és Schwarzer, R. (2005): General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, **40**. 2. sz. 80-89.
- Luszczynska, A., Scholz, U., és Schwarzer, R. (2005): The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, **139**. 5. sz. 439–457.
- Meece, J. L., Glienke, B. B., és Burg, S. (2006): Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, **44**. 351–373.

- Nabeel, T., és Zafar, H. (2012): Parental attachment and proactive attitude among adolescents. *JPAIR Multidisciplinary Journal*, 7. 281-301.
- Nagy Gy. M. (2000): Közoktatási intézmények és szolgáltatások a fogyatékos gyermekek számára. In *Gyógypedagógiai Alapismeretek*. ELTE BGGYFK, Budapest.
- Pajares, F. (1996): Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66. 4. sz. 543-578.
- Pajares, F. (2006): Self-efficacy during childhood and adolescence. Implications for teachers and parents. In F. Pajares és T. C. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339-367). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Pajares, F., és Schunk, D. H. (2001): Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept and school achievement. In R. Riding, és S. Rayner, (Eds.), (2001) *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Pajares, F., és Schunk, D. H. (2002): Self and self-belief in psychology and education: a historical perspective. In J. Aronson (Ed.) (2002), *Improving Academic Achievement*: New York: Academic Press.
- Pearlin, L. I. és Schooler, C. (1978): The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19. 1. sz. 2-21.
- Piaget, J. (1965): *The moral judgment of the child*. New York, Free Press.
- Pintrich, P. R., Anderman, E. M., és Klobucar, C. (1994): Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27. 6. sz. 360-370.
- Pintrich, P. R. és de Groot, E. V. (1990): Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82. 1. sz. 33-40.
- Reiff, H. B., Gerber, P. J., és Ginsberg, R. (1993): Definitions of learning disabilities from adults with learning disabilities: The insiders' perspectives. *Learning Disability Quarterly*, 16. 2. sz. 114-125.
- Shessel, I. és Reiff, H. B. (1999): Experiences of adults with learning disabilities: Positive and negative impacts and outcomes. *Learning Disability Quarterly*, 22. 4. sz. 305-316.
- Schmitz, G. S., és Schwarzer, R. (1999): Proaktive Einstellung von Lehrern: Konstruktbeschreibung und psychometrische Analysen [Teachers' proactive attitude: Construct description and psychometric analyses]. *Zeitschrift für Empirische Pädagogik*, 13. 1. sz. 3-27.

- Scholz, U., Doña, B. G., Sud, S., és Schwarzer, R. (2002): Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, **18**. 3. sz. 242–251.
- Schunk, D. H. (1985): Participation in goal setting: Effects on self-efficacy and skills of learning disabled children. *Journal of Special Education*, **19**. 307-317.
- Schunk, D. H. (2001): Self-efficacy: Educational aspects. In N. J. Smelser és P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*, (Vol. 20, pp. 13820-13822). Oxford, England: Pergamon.
- Schunk, D. H., és Meece, J. L. (2006): Self-efficacy development in adolescence. In F. Pajares és T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs during adolescence*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Schunk, D. H. és Pajares, F. (2002): The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield és J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 16-31). San Diego: Academic Press.
- Schwarzer, R., és Jerusalem, M. (1995): Generalized Self-Efficacy Scale. In J. Weinman, S. Wright, és M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35–37). Windsor, England: NFER-NELSON.
- Schwarzer, R., Bäßler, J., Kwiatak, P., Schröder, K., és Zhang, J. X. (1997): The assessment of optimistic self-beliefs: Comparison of the German, Spanish, and Chinese versions of the General Self-Efficacy Scale. *Applied Psychology: An International Review*, **46**. 1. sz. 69–88.
- Schwarzer, R. és Luszczynska, A. (2006): Self-efficacy, adolescents' risk-taking behaviors, and health. In F. Pajares és T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 139-159). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Szabó, É. (2012): A biztonságkeresés belső erőforrásai. In Generációk az információs társadalomban: Infokommunikációs kultúra, értékrend, biztonságkeresési stratégiák Konferencia. TÁMOP-4.2.1/B-09/1/KONV-2010-0005. 2012. Június 21. Szeged.
- Tabassam, W. és 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.
- Zimmerman, B. J., és Kitsantas, A. (2005): Homework practise and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, **30**. 397-417.

2011. évi CXCV. törvény A nemzeti köznevelésről. *Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye*,
Letöltve: 2013. 02. 20., A jogszabály 2014. II. 20-i hatályos állapota.
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV&scelpara=#xcelparam.

6. Mellékletek

6.1. Melléklet

Rotált Faktor Mátrix				
	Komponens			
	1. KITARTÁS- HIT (V%=27,2)	2. SEGÍTSÉG (V%=7,2)	3. FELADÁS (V%=6,1)	4. ÖNÁLLÓSÁG (V%=3,2)
Úgy gondolom, hogy minden házi feladatot meg tudok oldani, ha igazán akarom.	-0,746			
Ha nagyon akarom, mindig sikerül megoldanom a nehéz feladatokat is.	-0,679			
Úgy gondolom, hogy ha elég kitartó vagyok, meg tudom oldani a bonyolult feladatokat is.	-0,653			
Akkor sem ijedek meg, ha kihívnak felelni, mert kezelni tudom a nehéz helyzeteket.	-0,488			
Úgy gondolom, a bonyolultabb feladatok megoldása kitartás kérdése.	-0,416			
Gyakran azért kérek segítséget, mert nem bízom abban, hogy egyedül is képes vagyok megcsinálni.		0,609		
Ha nehéz feladatot kapok, rögtön segítséget kérek, mert úgy érzem, egyedül nem boldogulok.		0,537		
Sokszor attól tartok, hiába teszek meg mindent, az nem biztos, hogy elég lesz a sikerhez.		0,493		
Ha nehezebb feladatot kapok, elbizonytalanodom, mert az jár a fejemben, hogy úgy sem tudom megoldani.		0,467		
Sokszor úgy gondolom, hogy butább vagyok, mint a többiek.		0,453		
Ha sok a tanulnivaló, akkor inkább hozzá se kezdek, mert úgyse tudom megtanulni.			0,752	
Ha hosszú házi feladatot kapunk, akkor már az elején feladom, mert nem hiszem, hogy meg tudom csinálni.			0,69	
Hajlamos vagyok feladni, ha túl sok a feladat, mert úgy sem hiszem, hogy meg tudom oldani.			0,597	
Sokszor úgy gondolom, hogy semmi értelme, hogy erőlködjek a tanulással, úgyse leszek jó tanuló.			0,42	
Úgy gondolom, képes vagyok önállóan is felkészülni egy dolgozatra.				0,715
Úgy gondolom, nincs szükségem mások segítségére, ahhoz hogy felkészüljek egy dolgozatra.				0,584

6.2. Melléklet

Az erőforrások változók közötti Pearson-féle korrelációs együtthatók. (*: $p < 0,05$) (**: $p < 0,001$)

	Ált. felelősség	Absztrakt szint	Társas szint	Szemé- lyes szint	Tan felelős- ség	Proaktív attitűd	Ált. énhaté- konyság	Tan. énhaté- konyság	Kitartá- s	Feladás	Segítség	Önállósá- g
Általános felelősség	1	0,808**	0,742**	0,434**		0,319 **		0,131*	0,150*			
Absztrakt szint		1	0,483**			0,173**						
Társas szint			1	0,138**		0,144*						
Személyes szint				1	0,174**	0,344**	0,206**	0,181**	0,198**	0,143**		0,113*
Tanulmán- yi felelősség					1			0,136*	0,172**	0,207**		
Proaktív attitűd						1	0,423**	0,136*	0,404**			0,231**
Általános énhaté- konyság							1	0,442**	0,512**		0,267**	0,395**
Tanulmán- yi énhaté- konyság								1	0,773**	0,732**	0,741**	0,583**

6.3. Melléklet

Etikai jóváhagyást igénylő űrlap

diák kutatók számára

SZTE BTK PSZICHOLÓGIAI INTÉZET

1. A kutatás címe: Tanulási korláttal küzdő tanulók pszichológiai erőforrásainak vizsgálata

2. A beadás dátuma: 2013. 11. 20.

3. A kutatásért felelős oktató neve, beosztása: Dr. Szabó Éva, Egyetemi docens

A diák kutató neve: Virág Krisztina és Dudok Réka

4. A kutatás melyik kategóriába esik:

- ☐ kurzus munka; ebben az esetben, kurzus neve:.....
- ☐ műhelymunka
- ☐ szakdolgozati munka
- ☐ **TDK munka**
- ☐ egyéb: -

5. A kutatás céljának és menetének rövid ismertetése

Kutatásunkban többségi iskolákban veszünk fel kérdőíveket. Vizsgáljuk a tanulók énhatékonyságát, felelősségérzetét és proaktivitását. Célunk a többségi iskolákban tanuló SNI és BTMN szakértői véleménnyel rendelkező diákok erőforrásainak feltárása. Kérdőíves módszerrel dolgozunk.

6. Kik a vizsgált személyek, és milyen módon toborozza őket?

Többségi középiskolák és általános iskolák tanulói. Osztályfőnöki órákra megyünk be, az osztályból mindenki kitölti, akinek szülei engedélyezték.

7. Hol zajlik a vizsgálat?

Szegedi, illetve nem szegedi általános és középiskolákban.

8. Milyen berendezéseket és eszközöket alkalmaz? (Nevezze meg az alkalmazott tesztet, kérdőívet!)

Kérdőívcsomagot:

- Általános Énhatékonyság Kérdőívet (Kopp Mária által standardizált, General Self-Efficacy Scale, Schwarzer és Jerusalem, 1995),
- Felelősségérzet Skála (Kékesi és Szabó, 2011)
- Tanulmányi Felelősség Skála
- Tanulmányi Énhatékonyság Kérdőív
- (Perceived Responsibility For Learning Scale, Zimmerman és Kitsantas, 2005)
- Proaktív Attitűd Skálát (Proactive Attitude Scale, Schmitz és Schwarzer, 1999)

9. Az etikailag érzékeny pontok azonosítása

Jár-e a vizsgálat **kellemetlen ingerek bemutatásával vagy kellemetlen helyzetek** létrehozásával?

Karikázza be és részletezze a választ a megfelelő pontnál! IGEN / NEM

- fájdalom?
- víz, élelem, alvás stb. megvonás?
- gyógyszerek vagy pszichoaktív szerek alkalmazása?
- testi sérülés veszélye?
- szorongás okozása feltételezhető módon?
- lényeges információ visszatartása?
- a vizsgált személyek tudatos félrevezetése?

Jár-e a vizsgálat **érzékeny populáció** részvételével (karikázza be és részletezze a választ megfelelő pontnál)? IGEN / NEM

- 18 éven aluliak?
- betegek vagy mentálisan veszélyeztetett egyének?
- egyéb módon érzékeny társadalmi csoporthoz tartozók?

Igaz, hogy 18 éven aluli tanulók vettek részt a kutatásban szülői beleegyezéssel. A kitöltés önkéntes, anonim módon történt. Személyes visszajelzésre, visszacsatolásra nincs mód. Tanulási korláttal rendelkező (SNI, BTMN) diákok képezik az egyik csoportunkat. De a különleges bánásmódot igénylő tanulók adatait nem lehet azonosítani.

Jár-e a vizsgálat **érzékeny témák** érintésével? Részletezze a választ, ha igen! IGEN / NEM

- szexualitás
- intimítást érintő témák
- identitását, személyes kapcsolatokat érintő témák, etc.

Igaz, hogy a kérdések között szerepeltek az identitást, személyes kapcsolatokat érintő érzékeny kérdések, de egyetlen kérdést sem tettünk fel, amelyeket nem lehetne feldolgozni. Továbbá, a kérdőív kitöltése önkéntes volt, és a középiskolásoknak lehetősége volt arra is, hogy kihagyják az adott kérdéseket.

10. Pontokba szedve sorolja fel, hogy milyen eljárásokat tervez az etikai kockázat kiiktatására, illetve minimalizálására, kitérve az informált beleegyezés megszerzésének módjára és az utólagos tájékoztatás menetére!

1. A kutatásban résztvevő középiskolásokat a kérdőív kitöltése előtt szóban tájékoztatták a kutatás céljáról, anonim és önkéntes jellegéről, valamint arról, hogy a kutatás eredményéről hol lehet tájékozódni. Egyéni visszajelzésre az anonim kitöltés miatt nincs mód.

11. Az informált beleegyezés – helyett szülői engedélykérő lap szövege: Melléklet

12. Van-e bármilyen további etikai vonatkozása a vizsgálatnak, amelyre a fenti kérdésekre adott válaszokban nem történt utalás? Nincs.

Tanúsítom, hogy az etikai jóváhagyás megtörtént.

A végső formában való jóváhagyás dátuma:

A kérelmező (nem kell kézírásos aláírás): Virág Krisztina és Dudok Réka

A jóváhagyó tanár (nem kell kézírásos aláírás): Dr. Szabó Éva

6.4. Melléklet

Általános iskolai kérdőív

Jelige:

A kutatásban való részvétel önkéntes, a benne szereplő adatokat kizárólag tudományos célokra használjuk fel. Minden válaszod bizalmasan kezeljük, az adatokba csak a kutatásban dolgozók nyernek betekintést.

A kérdőívben nincs jó vagy rossz válasz, mi a te véleményedre vagyunk kíváncsiak.

1. Nem (karikázd be a megfelelőt!): 1 – férfi 2 - nő

2. Életkor: év

3. Mennyire tartod önmagadra jellemzőnek az alábbi állításokat?

(1 = Egyáltalán nem jellemző rám → 4 = Teljesen jellemző rám)

		Egyáltalán nem jellemző	Kissé jellemző	Jellemző	Teljesen jellemző
1.	Ha nagyon akarom, mindig sikerül megoldanom a nehéz problémákat.	1	2	3	4
2.	Ha valaki szembeszegül velem, megtalálom a módját, hogy mégis elérjem, amit szeretnék.	1	2	3	4
3.	Nem esik nehezemre, hogy kitartsak szándékaim mellett és elérjem a céljaimat.	1	2	3	4
4.	Ötletességemnek köszönhetően tudom, hogy miként kezeljem a váratlan helyzeteket.	1	2	3	4
5.	Biztos vagyok benne, hogy jól tudok boldogulni a váratlan helyzetekben.	1	2	3	4
6.	Megfelelő erőfeszítéssel majdnem minden problémára találok megoldást.	1	2	3	4
7.	Meg tudom őrizni a nyugalmamat a nehézségekkel szemben, mert támaszkodni tudok problémamegoldó képességemre.	1	2	3	4
8.	Ha szembesülök egy problémával, általában több ötletem is támad a megoldásra.	1	2	3	4
9.	Ha sarokba szorítanak, rendszerint kitalálom, hogy mitévő legyek.	1	2	3	4
10.	Bármilyen történet, általában kezelni tudom a helyzeteket.	1	2	3	4

4. Mit gondolsz, mennyiben függnék Tőled, múltak Rajtad az alábbi dolgok?

(1 = Egyáltalán nem függ tőlem, nem múlik rajtam → 6 = Teljes mértékben tőlem függ, rajtam múlik)

		Egyáltalán nem	→				Teljes mértékben
1.	az egészségi állapotod	1	2	3	4	5	6
2.	az, hogy hány barátod van	1	2	3	4	5	6
3.	az, hogy milyen a hangulatod	1	2	3	4	5	6
4.	az, hogy milyen a tanulmányi eredményed	1	2	3	4	5	6
5.	az, hogy milyen a hangulat az osztályban	1	2	3	4	5	6
6.	jelenlegi családod boldogsága	1	2	3	4	5	6
7.	az, hogy felnőttként milyen életet élhetsz	1	2	3	4	5	6
8.	az, hogy milyen lesz a családi életed (a majdani saját családotban)	1	2	3	4	5	6
9.	az, hogy hogyan ítélik meg az iskolát, ahová jársz	1	2	3	4	5	6
10.	az iskola épületének, termeinek tisztasága	1	2	3	4	5	6
11.	az ország jövője	1	2	3	4	5	6
12.	Európa jövője	1	2	3	4	5	6
13.	országunk kulturális sajátosságainak megőrzése (pl.: nyelvünk, zenénk stb.)	1	2	3	4	5	6
14.	az, hogy milyen pályát választasz	1	2	3	4	5	6
15.	az, hogy milyen lesz ez az ország 20 év múlva	1	2	3	4	5	6
16.	az, hogy a bolygónk élhető hely maradjon	1	2	3	4	5	6

5. Mennyire tartod igaznak Magadra nézve az alábbi állításokat?

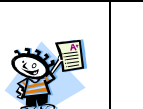
		Egyáltalán nem igaz	Kis részben igaz	Nagyobb részben igaz	Teljes mértékben igaz
1.	Szoktam a hosszú távú céljaimon gondolkodni.	1	2	3	4
2.	Felelősnek érzem magam a dolgok előmozdításáért.	1	2	3	4
3.	Felelősnek érzem magam a saját életemért.	1	2	3	4
4.	Úgy érzem, a személyes értékeim vezérelnek.	1	2	3	4
5.	Céltudatosság vezérel.	1	2	3	4
6.	Én válogatom meg tetteimet.	1	2	3	4
7.	Azokra a dolgokra koncentrálok, amelyeket befolyásolni tudok.	1	2	3	4
8.	Rengeteg lehetőség vár rám az életben.	1	2	3	4

6. Mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal?

		Egyáltalán nem	→			Teljes mértékben
1.	Akkor sem ijedek meg, ha szokatlan feladattal találkozom, mert úgy gondolom, hogy jól meg tudom oldani.	1	2	3	4	5
2.	Nem esik nehezemre, hogy hosszabb ideig foglalkozzak egy feladattal.	1	2	3	4	5
3.	Sokszor úgy gondolom, hogy semmi értelme, hogy erőlködjek a tanulással, úgyse leszek jó tanuló.	1	2	3	4	5
4.	Általában nem szegi kedvem, ha egy feladat elsőre nem sikerül, van erőm újra megpróbálni.	1	2	3	4	5
5.	Gyakran azért kérek segítséget, mert nem bízom abban, hogy egyedül is képes vagyok megcsinálni.	1	2	3	4	5
6.	Úgy gondolom, hogy minden házi feladatot meg tudok oldani, ha igazán akarom.	1	2	3	4	5
7.	Sokszor úgy gondolom, hogy butább vagyok, mint a többiek.	1	2	3	4	5
8.	Úgy gondolom, képes vagyok egyedül megoldani a házi feladataimat.	1	2	3	4	5
9.	Ha sok a tanulnivaló, akkor inkább hozzá se kezdek, mert úgyse tudom megtanulni.	1	2	3	4	5
10.	Akkor sem ijedek meg, ha kihívnak felelni, mert kezelni tudom a nehéz helyzeteket.	1	2	3	4	5
11.	Sokszor attól tartok, hiába teszek meg mindent, az nem biztos, hogy elég lesz a sikerhez.	1	2	3	4	5
12.	Úgy gondolom, hogy ha elég kitartó vagyok, meg tudom oldani a bonyolult feladatokat is.	1	2	3	4	5
13.	Ha nehéz feladatot kapok, rögtön segítséget kérek, mert úgy érzem, egyedül nem boldogulok.	1	2	3	4	5
14.	Úgy gondolom, az, hogy minden feladatot meg tudok oldani, csak attól függ, mennyire vagyok szorgalmas.	1	2	3	4	5
15.	Sokszor kételkedem abban, hogy képes vagyok megtanulni az anyagot.	1	2	3	4	5
16.	Úgy gondolom, nincs szükségem mások segítségére, ahhoz hogy felkészüljek egy dolgozatra.	1	2	3	4	5
17.	Hajlamos vagyok feladni, ha túl sok a feladat, mert úgy sem hiszem, hogy meg tudom oldani.	1	2	3	4	5
18.	Úgy gondolom a többiekhez képest is elég jó tanuló vagyok.	1	2	3	4	5
19.	Ha nagyon akarom, mindig sikerül megoldanom a nehéz feladatokat is.	1	2	3	4	5
20.	Ha nehezebb feladatot kapok, elbizonytalanodom, mert az jár a fejemben, hogy úgy sem tudom megoldani.	1	2	3	4	5
21.	Úgy gondolom, képes vagyok önállóan is felkészülni egy dolgozatra.	1	2	3	4	5
22.	Ha hosszú házi feladatot kapunk, akkor már az elején feladom, mert nem hiszem, hogy meg tudom csinálni.	1	2	3	4	5
23.	Vagyok olyan okos, mint bárki az osztályban.	1	2	3	4	5

24.	Úgy gondolom, a bonyolultabb feladatok megoldása kitarthatás kérdése.	1	2	3	4	5
-----	---	---	---	---	---	---

7. Az, hogy a diákok milyen jól tanulnak az iskolában, sok mindentől függ. Lentebb felsorolunk pár tevékenységet. Arra kérünk, dönts el, hogy az adott helyzetben kié a nagyobb felelősség: a **TANÁRÉ** vagy a **DIÁKÉ**. Miután eldöntötted, karikázd be a megfelelő **SZÁMOT** a mondatok után. Például, ha az első mondatnál úgy gondolsz, hogy **INKÁBB** a **DIÁK** felelős azért, mert nincs megfelelően felkészülve a dolgozatra, akkor karikázd be a 5-öst a mondat utáni sorban.

						
A TANÁR			MINDKETTEN	A DIÁK		
Teljes mértékben	Nagyrészt	Inkább	Mindketten egyformán felelősek	Inkább	Nagyrészt	Teljes mértékben
1	2	3	4	5	6	7

Ki a felelős azért, ...

1.	ha a diák nincs kellően felkészülve egy dolgozatra?	1	2	3	4	5	6	7
2.	hogy a diákot érdekelje a tanulás?	1	2	3	4	5	6	7
3.	ha a diák nem csinálja meg a házi feladatot?	1	2	3	4	5	6	7
4.	ha a diák nem készül az órára?	1	2	3	4	5	6	7
5.	ha a diák dolgozata egy adott tárgyból jól sikerül?	1	2	3	4	5	6	7
6.	hogy a diák megértse a házi feladatban feladott szöveget, olvasmányt?	1	2	3	4	5	6	7
7.	ha a diák nem érti az óra anyagát?	1	2	3	4	5	6	7
8.	ha a diák hülyéskedik órán?	1	2	3	4	5	6	7
9.	ha a diák nem írja le a vázlatot, amit a tanár mond, vagy a táblára ír?	1	2	3	4	5	6	7
10.	ha a diáknak sikerül megoldania a házi feladatot?	1	2	3	4	5	6	7
11.	hogy a diákot érdekli-e az iskola?	1	2	3	4	5	6	7
12.	hogy a diák mennyire emlékszik azokra a dolgokra, amikről tanult, olvasott?	1	2	3	4	5	6	7
13.	ha a diák nem figyel órán?	1	2	3	4	5	6	7
14.	ha a diákot nem érdekli, hogy milyen jegyeket kap az iskolában?	1	2	3	4	5	6	7
15.	hogy a diák hajlandó-e plusz erőfeszítést tenni, ha kell?	1	2	3	4	5	6	7
16.	ha a diák csak úgy tesz, mintha próbálná megcsinálni a feladatot órán, de igazából nem csinálja?	1	2	3	4	5	6	7

17.	hogya a diák megértse, hogy az iskola fontos a jövője szempontjából?	1	2	3	4	5	6	7
18.	ha a diák többnyire rossz jegyeket kap az iskolában?	1	2	3	4	5	6	7

8. Legutolsó féléved tanulmányi átlaga:

9. Édesapád legmagasabb befejezett iskolai végzettsége?

- 1 – nem járt iskolába
- 2 – kevesebb, mint 8 általános
- 3 – 8 általános
- 4 – szakiskola
- 5 – szakmunkásképző
- 6 – szakközépiskolai érettségi
- 7 – gimnáziumi érettségi
- 8 – főiskolai diploma vagy felsőfokú technikum
- 9 – egyetemi diploma

10. Édesanyád legmagasabb befejezett iskolai végzettsége?

- 1 – nem járt iskolába
- 2 – kevesebb, mint 8 általános
- 3 – 8 általános
- 4 – szakiskola
- 5 – szakmunkásképző
- 6 – szakközépiskolai érettségi
- 7 – gimnáziumi érettségi
- 8 – főiskolai diploma vagy felsőfokú technikum
- 9 – egyetemi diploma

Köszönjük válaszaidat!

Középiskolai kérdőív**Jelige:**

A kutatásban való részvétel önkéntes, a benne szereplő adatokat kizárólag tudományos célokra használjuk fel. Minden válaszod bizalmasan kezeljük, az adatokba csak a kutatásban dolgozók nyernek betekintést.

A kérdőívben nincs jó vagy rossz válasz, mi a te véleményedre vagyunk kíváncsiak.

1. Nem (karikázd be a megfelelőt!): 1 – férfi 2 - nő

2. Életkor: év

3. Mennyire tartod önmagadra jellemzőnek az alábbi állításokat?

(1 = Egyáltalán nem jellemző rám → 4 = Teljesen jellemző rám)

		Egyáltalán nem jellemző	Kissé jellemző	Jellemző	Teljesen jellemző
1.	Ha nagyon akarom, mindig sikerül megoldanom a nehéz problémákat.	1	2	3	4
2.	Ha valaki szembeszegül velem, megtalálom a módját, hogy mégis elérjem, amit szeretnék.	1	2	3	4
3.	Nem esik nehezemre, hogy kitartsak szándékaim mellett és elérjem a céljaimat.	1	2	3	4
4.	Ötletességemnek köszönhetően tudom, hogy miként kezeljem a váratlan helyzeteket.	1	2	3	4
5.	Biztos vagyok benne, hogy jól tudok boldogulni a váratlan helyzetekben.	1	2	3	4
6.	Megfelelő erőfeszítéssel majdnem minden problémára találok megoldást.	1	2	3	4
7.	Meg tudom őrizni a nyugalمامat a nehézségekkel szemben, mert támaszkodni tudok problémamegoldó képességemre.	1	2	3	4
8.	Ha szembesülök egy problémával, általában több ötletem is támad a megoldásra.	1	2	3	4
9.	Ha sarokba szorítanak, rendszerint kitalálom, hogy mitévő legyek.	1	2	3	4
10.	Bármi történik, általában kezelni tudom a helyzeteket.	1	2	3	4

4. Mit gondolsz, mennyiben függnék Tőled, múltak Rajtad az alábbi dolgok?

(1 = Egyáltalán nem függ tőlem, nem múlik rajtam → 6 = Teljes mértékben tőlem függ, rajtam múlik)

		Egyáltalán nem	→				Teljes mértékben
1.	az egészségi állapotod	1	2	3	4	5	6
2.	az, hogy hány barátod van	1	2	3	4	5	6
3.	az, hogy milyen a hangulatod	1	2	3	4	5	6
4.	az, hogy milyen a tanulmányi eredményed	1	2	3	4	5	6
5.	az, hogy milyen a hangulat az osztályban	1	2	3	4	5	6
6.	jelenlegi családod boldogsága	1	2	3	4	5	6
7.	az, hogy felnőttként milyen életet élhetsz	1	2	3	4	5	6
8.	az, hogy milyen lesz a családi életed (a majdani saját családotban)	1	2	3	4	5	6
9.	az, hogy hogyan ítélik meg az iskolát, ahová jársz	1	2	3	4	5	6
10.	az iskola épületének, termeinek tisztasága	1	2	3	4	5	6
11.	az ország jövője	1	2	3	4	5	6
12.	Európa jövője	1	2	3	4	5	6
13.	országunk kulturális sajátosságainak megőrzése (pl.: nyelvünk, zenénk stb.)	1	2	3	4	5	6
14.	az, hogy milyen pályát választasz	1	2	3	4	5	6
15.	az, hogy milyen lesz ez az ország 20 év múlva	1	2	3	4	5	6
16.	az, hogy a bolygónk élhető hely maradjon	1	2	3	4	5	6

5. Mennyire tartod igaznak Magadra nézve az alábbi állításokat?

		Egyáltalán nem igaz	Kis részben igaz	Nagyobb részben igaz	Teljes mértékben igaz
1.	Szoktam a hosszú távú céljaimon gondolkodni.	1	2	3	4
2.	Felelősnek érzem magam a dolgok előmozdításáért.	1	2	3	4
3.	Felelősnek érzem magam a saját életemért.	1	2	3	4
4.	Úgy érzem, a személyes értékeim vezérelnek.	1	2	3	4
5.	Céltudatosság vezérel.	1	2	3	4
6.	Én válogatom meg tetteimet.	1	2	3	4
7.	Azokra a dolgokra koncentrálok, amelyeket befolyásolni tudok.	1	2	3	4
8.	Rengeteg lehetőség vár rám az életben.	1	2	3	4

6. Mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal?

		Egyáltalán nem	→			Teljes mértékben
1.	Akkor sem ijedek meg, ha szokatlan feladattal találkozom, mert úgy gondolom, hogy jól meg tudom oldani.	1	2	3	4	5
2.	Nem esik nehezemre, hogy hosszabb ideig foglalkozzak egy feladattal.	1	2	3	4	5
3.	Sokszor úgy gondolom, hogy semmi értelme, hogy erőlködjek a tanulással, úgyse leszek jó tanuló.	1	2	3	4	5
4.	Általában nem szegi kedvem, ha egy feladat elsőre nem sikerül, van erőm újra megpróbálni.	1	2	3	4	5
5.	Gyakran azért kérek segítséget, mert nem bízom abban, hogy egyedül is képes vagyok megcsinálni.	1	2	3	4	5
6.	Úgy gondolom, hogy minden házi feladatot meg tudok oldani, ha igazán akarom.	1	2	3	4	5
7.	Sokszor úgy gondolom, hogy butább vagyok, mint a többiek.	1	2	3	4	5
8.	Úgy gondolom, képes vagyok egyedül megoldani a házi feladataimat.	1	2	3	4	5
9.	Ha sok a tanulnivaló, akkor inkább hozzá se kezdek, mert úgyse tudom megtanulni.	1	2	3	4	5
10.	Akkor sem ijedek meg, ha kihívnak felelni, mert kezelni tudom a nehéz helyzeteket.	1	2	3	4	5
11.	Sokszor attól tartok, hiába teszek meg mindent, az nem biztos, hogy elég lesz a sikerhez.	1	2	3	4	5
12.	Úgy gondolom, hogy ha elég kitartó vagyok, meg tudom oldani a bonyolult feladatokat is.	1	2	3	4	5
13.	Ha nehéz feladatot kapok, rögtön segítséget kérek, mert úgy érzem, egyedül nem boldogulok.	1	2	3	4	5
14.	Úgy gondolom, az, hogy minden feladatot meg tudok oldani, csak attól függ, mennyire vagyok szorgalmas.	1	2	3	4	5
15.	Sokszor kételkedem abban, hogy képes vagyok megtanulni az anyagot.	1	2	3	4	5
16.	Úgy gondolom, nincs szükségem mások segítségére, ahhoz hogy felkészüljek egy dolgozatra.	1	2	3	4	5
17.	Hajlamos vagyok feladni, ha túl sok a feladat, mert úgy sem hiszem, hogy meg tudom oldani.	1	2	3	4	5
18.	Úgy gondolom a többiekhez képest is elég jó tanuló vagyok.	1	2	3	4	5
19.	Ha nagyon akarom, mindig sikerül megoldanom a nehéz feladatokat is.	1	2	3	4	5
20.	Ha nehezebb feladatot kapok, elbizonytalanodom, mert az jár a fejemben, hogy úgy sem tudom megoldani.	1	2	3	4	5
21.	Úgy gondolom, képes vagyok önállóan is felkészülni egy dolgozatra.	1	2	3	4	5
22.	Ha hosszú házi feladatot kapunk, akkor már az elején feladom, mert nem hiszem, hogy meg tudom csinálni.	1	2	3	4	5
23.	Vagyok olyan okos, mint bárki az osztályban.	1	2	3	4	5

24.	Úgy gondolom, a bonyolultabb feladatok megoldása kitartás kérdése.	1	2	3	4	5
-----	--	---	---	---	---	---

7. Az, hogy a diákok milyen jól tanulnak az iskolában, sok mindentől függ. Lentebb felsorolunk pár tevékenységet. Arra kérünk, dönts el, hogy az adott helyzetben kié a nagyobb felelősség: a **TANÁRÉ** vagy a **DIÁKÉ**. Miután eldöntötted, karikázd be a megfelelő **SZÁMOT** a mondatok után. Például, ha az első mondatnál úgy gondolsz, hogy **INKÁBB** a **DIÁK** felelős azért, mert nincs megfelelően felkészülve a dolgozatra, akkor karikázd be a 5-öst a mondat utáni sorban.

						
A TANÁR			MINDKETTEN	A DIÁK		
Teljes mértékben	Nagyrészt	Inkább	Mindketten egyformán felelősek	Inkább	Nagyrészt	Teljes mértékben
1	2	3	4	5	6	7

Ki a felelős azért, ...

1.	ha a diák nincs kellően felkészülve egy dolgozatra?	1	2	3	4	5	6	7
2.	hogy a diákot érdekelje a tanulás?	1	2	3	4	5	6	7
3.	ha a diák nem csinálja meg a házi feladatot?	1	2	3	4	5	6	7
4.	ha a diák nem készül az órára?	1	2	3	4	5	6	7
5.	ha a diák dolgozata egy adott tárgyból jól sikerül?	1	2	3	4	5	6	7
6.	hogy a diák megértse a házi feladatban feladott szöveget, olvasmányt?	1	2	3	4	5	6	7
7.	ha a diák nem érti az óra anyagát?	1	2	3	4	5	6	7
8.	ha a diák hülyéskedik órán?	1	2	3	4	5	6	7
9.	ha a diák nem jegyzetel órán?	1	2	3	4	5	6	7
10.	ha a diáknak sikerül megoldania a házi feladatot?	1	2	3	4	5	6	7
11.	hogy a diákot érdekli-e az iskola?	1	2	3	4	5	6	7
12.	hogy a diák mennyire emlékszik azokra a dolgokra, amikről tanult, olvasott?	1	2	3	4	5	6	7
13.	ha a diák nem figyel órán?	1	2	3	4	5	6	7
14.	ha a diákot nem érdekli, hogy milyen jegyeket kap az iskolában?	1	2	3	4	5	6	7
15.	hogy a diák hajlandó-e plusz erőfeszítést tenni, ha	1	2	3	4	5	6	7

	kell?							
16.	ha a diák csak úgy tesz, mintha próbálná megcsinálni a feladatot órán, de igazából nem csinálja?	1	2	3	4	5	6	7
17.	hogya a diák megértse, hogy az iskola fontos a jövője szempontjából?	1	2	3	4	5	6	7
18.	ha a diák többnyire rossz jegyeket kap az iskolában?	1	2	3	4	5	6	7

8. Legutolsó féléved tanulmányi átlaga:

9. Édesapád legmagasabb befejezett iskolai végzettsége?

- 1 – nem járt iskolába
- 2 – kevesebb, mint 8 általános
- 3 – 8 általános
- 4 – szakiskola
- 5 – szakmunkásképző
- 6 – szakközépiskolai érettségi
- 7 – gimnáziumi érettségi
- 8 – főiskolai diploma vagy felsőfokú technikum
- 9 – egyetemi diploma

10. Édesanyád legmagasabb befejezett iskolai végzettsége?

- 1 – nem járt iskolába
- 2 – kevesebb, mint 8 általános
- 3 – 8 általános
- 4 – szakiskola
- 5 – szakmunkásképző
- 6 – szakközépiskolai érettségi
- 7 – gimnáziumi érettségi
- 8 – főiskolai diploma vagy felsőfokú technikum
- 9 – egyetemi diploma

Köszönjük válaszaidat!

6.5. Melléklet

Vizsgálati engedély kérelem

Tisztelt Szülő!

A Szegedi Tudományegyetem Pszichológia Intézete kutatást végez, melynek célja *a tanulási zavar hátterének jobb megértése*.

A tanulók egy kérdőívet töltenek ki. A felmérés anonim, név nélkül zajlik. A tanulási zavarral küzdő tanulók kérdőívére a naplóba jegyzett adatok alapján T jelzés kerül, ami a későbbi adatfeldolgozás során fog minket segíteni.

Ha bármilyen kérdése van a kutatással kapcsolatban, kérem, keressen meg a viragpitypang@gmail.com vagy a reduk1010@gmail.com email címen.

Kérem, amennyiben lehetséges, segítse munkánkat. Ezúton kérjük hozzájárulását, hogy gyermeke részt vehessen a kutatásban. **Csak akkor küldje vissza aláírásával ezt a papírt, ha nem engedélyezi, hogy gyermeke részt vegyen a kutatásban.**

Üdvözlettel,

Virág Krisztina és Dudok Réka - SZTE BTK Pszichológia Intézet

Nem járlok hozzá, hogy gyermekem részt vegyen a fent ismertetett kutatásban.

..... -A gyermek neve:

Aláírás