

## **A családi működés és a szorongás összefüggései a tanulási motivációval tanulási zavarral küzdő tanulók körében**

ARANYOS GYÖRGY<sup>1</sup> – BANK ÉVA<sup>2</sup>

[gyorgyiaranyos@gmail.com](mailto:gyorgyiaranyos@gmail.com)

[bank.eva@barczi.elte.hu](mailto:bank.eva@barczi.elte.hu)

---

### **ABSZTRAKT**

Háttér és célok: Hazai és nemzetközi szinten egyre több empirikus vizsgálat fókuszál a tanulást befolyásoló affektív tényezők feltárására, ugyanakkor a tanulási zavarral küzdő tanulók affektív jellemzőire vonatkozó hazai vizsgálatokban nem bővelkedünk. Az eddigi empirikus eredmények főként a tipikusan fejlődő tanulóakra összpontosítanak. Kutatási témánk a tanulási zavarral kapcsolatos új ismeretek azonosítása szempontjából fontos. Pilot vizsgálatunkban elsősorban azt kívántuk felmérni, hogy van-e különbség a tanulási zavarral küzdő tanulók és a tipikusan fejlődő tanulók tanulási motivációja, iskolai szorongása és családi működése között. Továbbá összefüggést kerestünk a tanulási motiváció és az iskolai szorongás; valamint a tanulási motiváció és a családi működés között.

Módszer: 17 tanulási zavarral küzdő és 20 tipikusan fejlődő tanuló tanulási motivációjának és iskolai szorongásának kérdőíves felmérését végeztük el, amely során a Kozéki-Entwistle-féle tanulási motivációt vizsgáló kérdőívet, illetve Sipos, Sipos és Spielberger vizsgaszorongás mérését célzó, magyarra adaptált kérdőívet használtuk. A családi működést Mányai családtipológiai kérdőívnek segítségével mértük fel, amelyet a vizsgálatban résztvevő tanulók egyik szülőjével töltöttünk ki.

Eredmények: A tanulási motiváció, az iskolai szorongás és a családi működés mért értékei nem különböznek a két minta között. Ugyanakkor a tanulási zavarral küzdő tanulók tanulási motivációja szignifikánsan összefügg az iskolai szorongással és a családi működéssel is. A tipikusan fejlődő tanulók esetében csak a tanulási motiváció és az iskolai szorongás között mutatkozott szignifikáns együttjárás.

Következtetések: Kismintás pilot vizsgálatunk eredményei alapot kínálhatnak további, nagyobb mintán elvégzett kutatásokhoz. Az elemszám növelésével árnyaltabb képet kaphatunk arról, hogyan befolyásolja a szorongás és a családi működés a tanulási motivációt. Noha az eredmények azt mutatják, hogy a vizsgált tényezőket tekintve nincs különbség a tanulási zavarral küzdő és a tipikusan fejlődő tanulók között, a motiváció alakulását eltérően befolyásolja a családi működés.

**Kulcsszavak:** tanulási zavar, tanulási motiváció, iskolai szorongás, családi működés

---

### **HÁTTÉR ÉS CÉLOK**

A tanulással kapcsolatos affektív dimenzió vizsgálatának megkezdése nem is olyan régre, körülbelül az utóbbi két évtizedre tehető. Ennek oka egyrészt az, hogy egészen az 1990-es évekig a kognitív terület vizsgálata vált hangsúlyossá (Bickhard 2003; Csapó, 2008; Wentzel & Wiegfield, 2009 id. Fejes, 2014). A tanulást befolyásoló affektív szféráról napjainkban már egyre többet tudunk a különféle tényezők feltárását célzó empirikus kutatási eredményekből. Nemcsak az érzelmek, de az attitűdök, az érdeklődés, a tanulási motiváció és a társas viselkedés bizonyos elemei is az affektív terület részét képezik (Józsa & Fejes, 2012). A tanulásra ható affektív tényezők közül a tanulási motiváció vizsgálata indult a leginkább növekedésnek, így ma már egyre több eredménnyel rendelkezünk a témát illetően, amely eredményekből levezethető következtetések osztálytermi

gyakorlatba való átültetése jelenleg még mindig nehézséget jelent (Fejes, 2014). Azonban az empirikus eredmények többsége tipikusan fejlődő tanulókra vonatkozik, a tanulási zavarral küzdő tanulók motivációs sajátosságairól, az azt befolyásoló háttértényezőkről keveset tudunk. Kismintás pilot vizsgálatunk középpontjában a tanulási zavarral küzdő tanulók tanulási motivációjának azonosítása áll. A másik fő kutatási szempontunk a tanulási motivációt befolyásoló háttértényezők vizsgálata, amelyek közül a családi működés jellemzőinek és a tanulók iskolai tanuláshoz kapcsolódó szorongásának tanulási motivációval való összefüggéseit kívánjuk felmérni. E három tényező együttes vizsgálata nem ismeretes hazai viszonylatban, így a kis minta ellenére eredményeink új információval szolgálhatnak a tanulási zavarral küzdő tanulók affektív jellemzőire vonatkozóan, mely alapot adhat további nagyobb mintán végzett empirikus kutatásokhoz.

## A tanulási motiváció értelmezése

Az iskolában elért eredmények, sikerek tekintetében nemcsak a tanulók kognitív képessége meghatározó, hanem más tényezők is jelentős szerepet játszanak. E meghatározás értelmében nagy jelentősége van a motivációnak (Nagy, 1998). A tanulók iskolai teljesítménye, képességfejlődése és motivációja szoros és kölcsönös kapcsolatban áll, pozitív vagy negatív hatást gyakorolhatnak egymásra (Józsa, 2005).

Hazai tanulmányokban (Józsa, 2000; Józsa & Fejes, 2010) megjelenik a motiválás és a *tanulási motiváció* közötti különbség fontosságának hangsúlyozása. A tanulási motiváció kutatásában az elsődleges cél annak a kiderítése, hogy hogyan lehet segíteni az optimális tanulási motívumrendszer kiépülését és fejlődését. A stabil, belső tanulási motívumok kialakítási módja is fontos kérdés, amely által a tanulás vágya belső késztetéssé válik. A tanulók motiválása bizonyos tevékenységek és feladatok elvégzése során lényeges, valamint érdeklődésük felkeltése is hozzájárul a tanóra sikerességéhez, de ezek a nevelésben és a személyiségfejlesztésben csupán másodlagos célként jelennek meg.

Jelenleg nem ismert a tanulási motiváció széles körben elfogadott definíciója, ugyanakkor Fejes (2015) meghatározása szerint a tanulási motiváció olyan összetett motívum, amely vizsgálata által arra kapunk választ, hogy az egyén miért tanul. Egy tanuló tanulási motivációjának feltérképezése során információt szerzünk a saját képességeinek megítéléséről, a tantárgyakhoz fűződő viszonyáról, a rövidebb és hosszabb távú tanulási céljairól. Minderre számos tényező gyakorol befolyást, így például az átélt sikerek és kudarcok, a családi és az iskolai társas környezet, de még a kulturális közeg is. Réthy (2001) megfogalmazása szerint „tanulási motiváción a tanulási tevékenységre készítő belső feszültséget értjük, amely energetizálja, aktivizálja, irányítja, integrálja a tanulást” (p. 156.). Úgy gondolta, hogy a tanulási motiváció alakulásáért a különféle belső dinamikus hajtóerők és a külső tényezők összekapcsolódása felelős. Ezt másképpen úgy értelmezhetjük, hogy „a tanuló-környezet kognitív, affektív, effektív interakciós önszabályozó rendszerén nyugszik” (p. 156.).

Nagy (1998) értelmezése szerint a tanulás motiváltsága és eredményessége függ az indirekt és a direkt tanulásra jellemző motívumrendszer fejlettségének együttes hatásától. A tanulási motívumok közé sorolja az elsajátítási motívumot, a tanulási sikervágyat és kudarcfélelmet, a tanulási

elismerésvágyat, a kötődést, a tanulási igény szintet, a tanulási ambíciót, a tanulás gyakorlati értékét, a továbbtanulási szándékot és az önfejlesztés igényét is.

A nemzetközi szakirodalomban is inkább csak általános meghatározásokat lehet olvasni, amelyek központi mondanivalója az, hogy a tanulási motiváció egy olyan folyamat, amely a tanulóval összefüggő viselkedés elindításában, fenntartásában és irányításában játszik szerepet (Skinner, Kindermann, Connel & Wellborn, 2009; Roseman, 2008 id. Fejes, 2015).

## **A családi működés és a tanulási motiváció összefüggései**

Kovács és Kékes (2016) hangsúlyozza, hogy az egyén fejlődésének szempontjából a legfontosabb közeg a *család*, amelyben a családtagok hatást gyakorolnak egymásra, kölcsönösen befolyásolják egymás érzéseit, gondolkodását és viselkedését. A gyermek családban betöltött helye nagyon fontos, ezért egészséges fejlődéséhez szükség van a családi rendszer rugalmas átalakulási képességére. De nemcsak a gyermek gyakorol hatást a családjára, a család egésze is befolyással van az egyénre. A csalárendszer felépítésének formálódása szempontjából szerepet játszik a tágabb környezet is, pontosabban a család kétirányú kapcsolatban áll környezetével, de védelmet is nyújt tagjai számára a környezetből érkező ingerek ellen (Dombi, 2013; Novák, 2009).

Kevés empirikus tapasztalat áll rendelkezésünkre arról, hogy a családi környezet milyen mechanizmusokon keresztül fejt ki hatását. Hazai viszonylatban a családi háttér és a tanulási motiváció összefüggéseit feltáró vizsgálatok száma kevés (Fejes & Józsa, 2005; Józsa & Fejes, 2012). Azonban az már ismert, hogy a motiváció, a motívumok működése elválaszthatatlan attól a társas környezettől, amelyben maga a tanulás is zajlik. Józsa és Fejes (2010) ezt a társas környezetet szociális kontextusnak nevezik. A kontextus az oktatáskutatásban elterjedt fogalom, vált a kilencvenes évek második felétől.

A családi háttér tanulási motivációra gyakorolt hatását Józsa (2000) a szülők iskolai végzettségével kapcsolatban vizsgálta. A vizsgálat céljai közé tartozott a tanulási motiváció életkori változásának és az iskola befolyásoló szerepének feltárása is. A tanulási motiváció felmérését és a változók közötti összefüggés megállapítását hetedik és tizenegyedikes tanulók mintáján valósította meg. A vizsgálat alapján nem mutatható ki összefüggés a tanulók tanulási motivációja és a szülők iskolai végzettsége között.

Pomerantz, Grolnick és Price (2005) áttekintést adnak arról, hogy a szülők miként befolyásolják gyermekük tanulási motivációjának alakulását. A szülői hatásokat három csoportba sorolták: nevelési gyakorlat, gyermekkel kapcsolatos gondolkodás és nézetvilág, szülő-gyermek kapcsolat jellege. Elméletükben a következő, tanulási motivációt befolyásoló gyermeki szükségleteket határozzák meg: kompetenciaszükséglet (hozzaértés-szükséglet), autonómia és kötődés. De a szülőktől elvárt elsődleges szükséglet szerintük a célszerűség igényének kielégítése. Arra a következtetésre jutottak, hogy a tanulási motiváció fejlődését nagyban befolyásolja az, hogy milyen mértékű ezeknek a szükségleteknek a kielégítése a szülők részéről.

Ebből következtetve a szülői nevelési gyakorlatnak fontos szerepe van a tanulási motiváció alakulásában. Amikor a szülő a gyermekével közösen vesz részt az óvodával vagy iskolával kapcsolatos tevékenységekben (mesélés, közös olvasás, közös rajzolás, számolás stb.), akkor az mindenképpen a gyermek készségeinek és képességeinek fejlődését vonja maga után. Ekkor a gyermek átéli az elsajátítási

öröm érzését, kielégíti a hozzáértés-szükségletét, a közös játék által erősödik az anya-gyermek kötődés és a gyermek a célszerűséget is megtapasztalja (Józsa & Fejes, 2010).

A legnagyobb jelentősége tehát annak van, hogy a gyermeket körülvevő környezetben belül leginkább a szülők milyen mintát közvetítenek a gyermek felé, mekkora mértékben tulajdonítanak jelentőséget a tanulásnak és mennyire segítik gyermeküket a fejlődésben és a motiváltság növekedésében (Józsa, 2007).

## **A szorongás értelmezése, tanulásra és tanulási motivációra gyakorolt hatása**

Csóti (2006) szerint a gyermek életében megjelenő *szorongás*nak két hatása lehetséges. Egyik esetben a szorongás segíthet a jobb teljesítmény elérésében, valamint a fizikai versengésben is. Hiszen szorongás esetén a „harcolj vagy menekülj” mechanizmus lép működésbe, amely lehetővé teszi, hogy a gyermek átéljen válsághelyzeteket, veszélyes körülményeket, vagyis ez a mechanizmus a cselekvésre való felkészítésen keresztül védelmet is nyújt. A másik esetben viszont, ha a válsághelyzet fizikai úton nem oldódik meg, a gyermek saját érzelmi súlyosbíthatják a szorongásos helyzetet, amellyel egy öngerjesztő kör indul el. Tehát a gyermek aggodalmának a hatására a szorongás erősödik, amely a félelmek mélyüléséhez vezethet. A legsúlyosabb esetben mindez pánikrohamot okozhat, amely során a gyermek teljesen elveszítheti a kontrollt.

A szorongást jelző tünetek közé soroljuk például a következőket: szájszárazság, hasfájás, rosszullet, gyakori székelési, vizeleti inger, szapora légzés, szapora szívverés, émelygés, izomfeszülés, verejtékezés (Csóti, 2006). A gyermekek a szorongás ellen úgy is védekezhetnek, hogy viselkedésükben regresszió (pl. szobatiszta gyermeknél enurézis jelentkezik) jelenik meg, de különféle kényszeres szokások is kialakulhatnak (Gádoros, 2009).

Csóti (2006) részletes áttekintést ad az *iskolafóbiáról*, amelyet nem igazi fóbiaként értelmez. Ehhez egyéb zavarok is társulhatnak, mint a szociális fóbia, az agorafóbia vagy a szeparációs szorongás. Az iskolafóbia kifejezés olyan gyermekek esetében használható, akik szorongás miatt nem akarnak iskolába menni, el akarják kerülni az iskolai környezetet. Nem keverhető össze az iskolakerüléssel, mert az iskolakerülő gyerekek az iskolától való távol maradás során nem élnek át szorongást. Az iskolafóbiára utaló tünetek között megjelenhet a sírás, rosszullet, fejfájás, kapkodó légzés, hasmenés, gyakori vizeleti inger, émelygés és hányás, álmatlanság, hasfájás, verejtékezés, remegés, szapora szívverés. További tünetként jelentkezhet például, hogy a gyermek fél a figyelem középpontjába kerülni (pl. felelés, hangos olvasás, csapatjátékokban való szereplés során stb.), félnek a kinevetéstől, vagy az iskolába vezető úton élnek át nagyfokú stresszhatást. Az iskolafóbia magával vonja az önbizalom hiányát, így a gyermek úgy érezheti, hogy az iskolában nincs biztonságban. A pedagógusnak ezért nagy szerepe van a felismerésben és a megfelelő kezelésben. Fontos, hogy a gyermek sikerélményeket éljen át, és még a legapróbb sikerért is megdicsérik, amely által segíthetjük önbizalmának növekedését.

A teljesítményt követelő helyzetekben átélt szorongás esetén a személyek gyakran már nem hisznek abban, hogy helyzetük megváltozhat, így szorongásukat lassanként a tanulási szituációkra is kivetítik. Ebben az esetben maga a tanulás vagy a tanulás valamely eszköze lehet a rosszkedv tárgya, amely a tanulási folyamatot akadályozza (Metzig & Schuster, 2003). A tanulási kudarcélelem, mint

tanulási motívum során is érvényesül a kettős hatás, miszerint egyrészt pozitív hatást gyakorolhat a tanulásra, de kedvezőtlen esetben szorongásos kudarcfélelem is kialakulhat. A tanulással kapcsolatos szorongás hatással van a tanulás eredményességének csökkenésére és a szorongás klinikai problémává alakulását is magával vonhatja. Ezért szükséges a szorongás időben történő észrevétele és a tanulók tanulási kudarcainak minimalizálása (Nagy, 1998).

## A tanulási zavar fogalma

A tanulási korlátok, mint gyűjtőfogalom körébe soroljuk a tanulási elmaradást vagy gyengeséget, a tanulási zavart és a tanulási akadályozottságot (Mesterházi, 2006 id. Mesterházi & Szekeres, 2019). Surján (2019) tanulmányában a tanulási zavart úgy értelmezi, mint komplex, multikauzális, multifaktoriális, neurokognitív fejlődési zavart. A tanulási zavar évek során folyamatosan változó fogalmára a következő, jelenleg relevánsnak tűnő meghatározás adható: „...a tanulási zavar (tág értelmezésben) olyan multikauzális etiológiájú jelenségek gyűjtőfogalma, amelyek a képességrendszer egyéni belüli nagyfokú különbségeit jelölik egy adott életkorban, a normalitás övezetében tartozó értelmi szint mellett.” (Mesterházi & Szekeres, 2019, p. 74.) Beszélhetünk átmeneti, időszakosan vagy maradandóan fennálló képességzavarokról is, amelyek kialakulása a pszichikus funkciók eltérő fejlődésére vezethetők vissza. A tünetek a későbbi fejlődés (óvodáskor, iskoláskor) során jelentkeznek „...a beszélt és írott nyelv-használat, a mozgás és az ábrázolási képesség, a viselkedésszabályozás, illetve az iskolai tanulási teljesítmény területén, (szűkített értelmezés alapján) specifikus olvasás-, írás-, helyesírás-, számolás- és nyelvi zavarok formájában.” (Mesterházi & Szekeres, 2019, p. 74.)

A tanulási zavar kapcsán nem hanyagolható el a *specifikus tanulási zavar* kifejezés értelmezése sem. A kifejezés első, pedagógiai-pszichológiai szempontú definíciója különválasztja a tanulási zavart az értelmi és érzékszervi fogyatékoságtól, az érzelmi zavartól, valamint a depriváció következtében megjelenő tanulási nehézségtől is (Kirk és Bateman, 1962 id. Mesterházi & Szekeres, 2019). A kifejezés a jelenleg érvényben lévő DSM-5 (APA, 2013) diagnosztikai klasszifikációs rendszerben is megtalálható, amely szerint a specifikus tanulási zavar esetén nehézségek jelentkeznek a tanulásban és az iskolai készségek használata során, amelyek leginkább az olvasás, az írás, a helyesírás és a számolás területein okoznak problémákat. Fennállása nemcsak az iskolai teljesítményre, de a mindennapi tevékenységekre is jelentős hatást gyakorol.

A Betegségek Nemzetközi Osztályozása (BNO-10) a tanulási zavarok alkategóriái közé a következőket sorolja: F81.0 meghatározott olvasási zavar (dyslexia), F81.1 az írás zavara (dysgraphia), F81.2 az aritmetikai készségek zavara (dyscalculia), F81.3 az iskolai készségek kevert zavara, F81.8 egyéb fejlődési zavara az iskolai készségeknek, valamint F81.9 iskolai készségek nem meghatározott fejlődési zavara. A DSM-5 (APA, 2013) a tanulási zavar besorolását pedig három fő kategóriába rendezi: az olvasási készséget érintő specifikus tanulási zavar, a matematikai készséget érintő specifikus tanulási zavar, valamint az íráskészséget érintő specifikus tanulási zavar. Jelen tanulmányunknak nem célja a felsorolt tanulási zavarok részletezése, ezeknek a definíciója és meghatározása a jelzett szakirodalmakban megtalálható.

## A tanulási zavarral küzdő gyermekek tanulási motivációja, családi működése és szorongása

Bank (2017) tanulmányában felhívja a figyelmet arra, hogy a tanulási zavarral küzdő gyermekek tanulási motivációját elemző vizsgálatok leginkább csak nemzetközi szinten fordulnak elő. Számos tanulmányban megjelenik a tanulási zavarral küzdő gyermekek iskolai teljesítményére ható tanulási motiváció jelentősége, de az erre irányuló kutatásból származó empirikus adatmennyiség kevés (Zisimopoulos & Galanaki, 2009). Meltzer és munkatársai (2004) a tanulási zavarral küzdő tanulók énképével összefüggésben vizsgálták az erőfeszítéseiket, a teljesítményüket, a motivációjukat és az ehhez kapcsolódó tanári megítéléseket. Eredményük szerint a pozitív énkép pozitív összefüggésben áll a legtöbb vizsgált változóval, valamint negatív énkép esetén alacsonyabb motiváció, erőfeszítés és teljesítmény jellemző. Sideridis, Morgan, Botsas, Padelidu és Fuchs (2006) azt vizsgálták, hogy a motiváció, a metakogníció és a pszichés eredetű kórképek területén jelentkező problémák lehetnek-e előjelezői a tanulási zavarnak. Összehasonlítást végeztek a tanulási zavarral küzdő tanulók és a tipikusan fejlődő kortársak körében, és eltérést találtak a motiváció és a célorientáció terén.

Falik (1995) meghatározása szerint a család befolyást gyakorol a tanulási zavarral küzdő gyermekekre, de a gyermek tanulási zavara is hatással van a családi rendszerre. Pontosabban a tanulási zavar, mint triadikus tapasztalat jelenik meg, ugyanis a tanulási zavar fennállásakor az interakciók az atipikusan fejlődő gyermek, a család és a külső környezet között zajlanak. A család részéről elengedhetetlen lenne a tanulási zavar elfogadása és megértése, a hatékony közelítési módok alkalmazása. Ellenkező esetben erősödhet a családi működés merevsége, diszfunkcionalitása, amely következtében ezek a családok eljutnak az inadekvát, rugalmatlan reakciók használatának szintjére. A tanulási zavar ilyenkor megjelenhet egyfajta stresszorként, amelyre a család az alkalmazkodás vagy az ellenállás módjaival reagálhat. Tehát a tanulási zavarra adott visszajelzésként középpontba kerül a családi kommunikáció, a szülői válaszok és reakciók. Margalit és Almougy (1991) vizsgálatukban tanulási zavarral küzdő, emocionális zavarral küzdő és tipikusan fejlődő tanulók szüleinek (anyák és apák) bevonásával mérték fel a családok adaptibilitását és kohézióját. A tanulási zavarral és az érzelmi zavarral küzdő gyerekek szüleinek válaszai alapján a családok adaptibilitása kaotikus, míg a tipikusan fejlődő tanulók szülei nagyobb arányban mutattak strukturált és rugalmas adaptibilitást. A kohézió tekintetében pedig a tanulási zavarral és az emocionális zavarral küzdő gyerekek apáinak és anyáinak válaszai szignifikánsan eltértek a tipikusan fejlődő gyerekek szüleinek válaszaitól. Tehát a tanulási zavarral küzdő gyerekek családjának interakciói szignifikánsan eltérnek a tipikusan fejlődő gyermekek családjainak interakcióitól, és az emocionális zavarral diagnosztizált gyerekek családjainak interakciós mintáival hasonlóságot mutatnak.

A tanulási zavarral küzdő tanulók szorongásával kapcsolatban alig néhány kutatási eredménnyel rendelkezünk. Egy tanári véleményeket elemző kutatás (Cullinan, Epstein & Lloyd, 1981 id. Harmatiné, 2014) eredményeiből kiderült, hogy a tanulási zavarral küzdő tanulók a tanórákon nagyobb szorongást mutatnak, önbizalmuk alacsony szintű, és a tevékenységekben való részvételt is kerülik. A következő viselkedésbeli megnyilvánulásokat írták le: könnyen zavarba jön, túlérzékeny, szorongó, feszült, szégyenlős, titkolózó, társas helyzetekben visszahúzódó, frusztrált, kisebbségi érzést él át, vagy krónikus szomorúság és depresszió jellemzi. Gyarmathy (2007) értelmezése alapján, diszlexia esetén könnyebben alakulhatnak ki társuló pszichés zavarok, mint a

tipikusan fejlődő populációban. Ennek talaja lehet a kora gyermekkorban átélt kudarc és frusztráció, az iskolai években megtapasztalt meg nem felelés és később a teljesítményproblémák átélése, amelyek negatív hatással lehetnek az érintett személyek önértékelésére. Ennek következtében gyakran szorongás, sértettség és/vagy agresszió alakulhat ki. A diszlexiás személyek különbözőképpen próbálják meg leküzdeni szorongásukat: passzív viszonyulással, agresszív megküzdéssel (lenéz vagy kritizál másokat, az általa átélt érzéseket okozza másoknak), manipulációval (nem mutatja ki az érzéseit, elkerüli a nyílt kommunikációt, hamis helyzeteket teremt, sértődékeny, gyanakvó) vagy asszertív viszonyulással (megoldja sajátos helyzetét és a nehézségeket, elfogadja önmagát és másokat, ismeri erősségeit és gyengeségeit is).

## **Kutatási célok**

Pilot vizsgálatunk célja a tanulási zavarral küzdő tanulók tanulási motivációjának feltárása, a kapott eredmények összehasonlítása a tanulási zavarral küzdő tanulók és a tipikusan fejlődő tanulók mintája között. További célunk a családi működés és a szorongás eredményeinek összehasonlítása a két vizsgált minta között. A vizsgált háttértényezők és a tanulási motiváció összefüggésének azonosítása céljából korrelációt kerestünk a tanulási motiváció és a családi működés, illetve a tanulási motiváció és az iskolai tanuláshoz kapcsolódó szorongás között mindkét mintában.

A bemutatott célok alapján a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

1. A tanulási zavarral küzdő tanulók és a tipikusan fejlődő tanulók tanulási motivációja között szignifikáns különbség van.
2. A szülők által meghatározott családi működésre vonatkozó családkép összefüggést mutat a tanulók tanulási motivációjával.
3. A tanulási zavarral küzdő tanulók és a tipikusan fejlődő tanulók családi működése között különbség van.
4. A tanulási zavarral küzdő tanulók az iskolai tanulás során szorongóbbak, mint a tipikusan fejlődő tanulók.
5. A tanulók iskolai tanulás alkalmával megjelenő szorongása és tanulási motivációja összefügg egymással.

## **MÓDSZER**

Vizsgálatunkban összesen 37 fő hetedik és nyolcadik osztályos tanuló vett részt, akik közül 17 fő tanulási zavarral küzdő és 20 fő tipikusan fejlődő tanuló. Tehát kutatásunkat kis mintán végeztük el, és a résztvevő tanulókat három Tolna megyei oktatási intézményből választottuk ki. A tanulási zavarral küzdő tanulók részmintájában a nemek megoszlása szerint 10 fiú és 7 lány szerepel, valamint a tanulók átlagéletkora 14 év. A felmérést megelőzően a tanulási zavarral küzdő tanulók kiválasztása a BNO-kód alapján történt, amelyet dokumentumelemzéssel tettünk meg. A tipikusan fejlődő tanulók részmintájába a nemek megoszlása szerint 9 fiú és 11 lány tartozik, és a tanulók átlagéletkora 13,7 év. Továbbá a kutatás során felhasznált egyik kérdőív által a tanulók egyik szülője is bevonásra került, akiknek a létszáma összesen 37 fő volt, illeszkedve a tanulói létszámhoz.

A vizsgálati hipotézisek bizonyítására három standardizált, önkitöltős kérdőívet használtunk. A tanulók megkérdezésére irányuló kérdőívek a következők: Kozéki-Entwistle-féle (1986) tanulási motivációt vizsgáló kérdőív; illetve Sipos, Sipos és Spielberg (1988) vizsgaszorongás mérését célzó TAI-H (Test Anxiety Inventory) rövidítésű, magyarra adaptált kérdőíve. A tanulási motivációt mérő kérdőív összesen hatvan állítást tartalmaz, amelyek három dimenzióba (követő, érdeklődő, teljesítő) és dimenzióként három-három motívumcsoportba rendezhetők. A dimenziók a tanulók motivációs típusaihoz illeszkednek. A dimenziókhoz illeszkedve összesen kilenc motívumcsoport különböztethető meg: melegség, identifikáció, affiliáció, independencia, kompetencia, érdeklődés, lelkiismeret, rendszükséglet és felelősség. Egy kiegészítő skála, a presszióérzés, amely azonban nem motiváló hatású. A kérdőív állításai egy ötfokú Likert-skála mentén értékelhetők. A szorongás meghatározására szolgáló vizsgaszorongási kérdőív három skálát határoz meg: *összesített érték* (TAI/T), *aggodalom* (TAI/W) és *emocionális izgalom* (TAI/E). A kérdőív 20 állítást/tételt tartalmaz, amelyek értékelése négyfokú Likert-skála mentén valósult meg.

A szülői kérdőíves felmérés célja a családi hatalom, adaptivitás és kohézió megállapítása volt, amelyre Mátyai (1990) családtypológiai kérdőívét használtuk. A kérdőív alkalmas a kitöltő személy családjának családi működésével kapcsolatos elégedettségének a felmérésére. A kérdőív összesen 30 tételt tartalmaz, amelyek ötfokú Likert-skála segítségével értékelhetők.

## EREDMÉNYEK

### A tanulási motiváció, a családi működés és a szorongás vizsgált részminták közötti különbségei

A tanulási motiváció vizsgálatából kiderült, hogy a tipikusan fejlődő tanulók és a tanulási zavarral küzdő tanulók tanulási motívuma között csupán egy motívum esetén és a tanulási motiváció dimenziói között egyáltalán nem érzékelhető különbség. A két minta tanulási motivációja közötti különbségeket az 1. táblázatban jelöltük, amely eredmények alapján megállapítható, hogy nincs szignifikáns különbség a két minta tanulási motivációja között. Ugyanakkor a melegség motívumában észlelt különbség megmutatja, hogy a tanulási zavarral küzdő tanulókat kevésbé motiválja a gondoskodás és érzelmi melegség szükséglete, mint tipikusan fejlődő társaikat. De erre a megállapításra nem tekinthetünk úgy, mintha ez lenne a legkevésbé motiváló számukra, hiszen az összes vizsgált motívum közül a melegség motívumában érték el a legnagyobb átlagértéket.

Tanulási motívum	Tipikusan fejlődő tanulók Átlag (szórás)	Tanulási zavarral küzdő tanulók Átlag (szórás)	F (p)	t (p)
Melegség	27,05 (1,93)	24,12 (4,86)	11,63 (0,002)	2,34 (0,03)
Identifikáció	19,35 (4,76)	18,59 (4,46)	0,19 (0,67)	0,50 (0,62)
Affiliáció	22,00 (3,23)	22,06 (2,97)	0,10 (0,75)	-0,06 (0,96)
Independencia	21,20 (2,97)	20,29 (3,93)	1,58 (0,22)	0,80 (0,43)

Kompetencia	19,75 (4,30)	19,12 (4,70)	0,01 (0,92)	0,43 (0,67)
Érdeklődés	20,55 (4,91)	18,06 (4,71)	0,08 (0,80)	1,57 (0,13)
Lelkiismeret	24,55 (3,25)	22,71 (3,55)	0,02 (0,89)	1,65 (0,11)
Rendszükséglet	22,60 (3,80)	21,00 (4,94)	0,39 (0,54)	1,11 (0,27)
Felelősség	24,40 (5,00)	23,12 (3,20)	2,07 (0,16)	0,91 (0,37)
Presszióérzés	15,95 (4,60)	17,94 (5,43)	0,99 (0,33)	-1,21 (0,24)
Dimenziók	Tipikusan fejlődő tanulók	Tanulási zavarral élő tanulók	F (p)	t (p)
	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)		
Követő	68,40 (6,39)	64,76 (9,84)	2,51 (0,12)	1,35 (0,19)
Érdeklődő	61,50 (9,58)	57,47 (9,14)	0,04 (0,84)	1,30 (0,20)
Teljesítő	71,55 (10,62)	66,82 (9,82)	0,41 (0,53)	1,40 (0,17)

5. táblázat. A tanulási motívumok és dimenziók minták közötti különbségei

A 2. táblázat megmutatja a két minta családi működése közötti különbségeket. A szülői válaszok alapján a családi működést meghatározó családkép skálái közül egyik érték sem mutatott szignifikáns különbséget sem a tipikusan fejlődő tanulók körében, sem pedig a tanulási zavarral küzdő tanulóknál. A tipikusan fejlődő tanulók mintájában a családi hatalom, a kohézió és az adaptivitás átlagai mind magasabb értékeket mutattak a tanulási zavarral küzdő tanulók mintájában jelölt értékekkel szemben. Ezek az eltérések azonban statisztikailag nem jelentősek. Továbbá a szülői válaszokból kapott, skálánként összesített nyerspontok segítségével meghatározható volt a tanulók családjára jellemző családtípus is. Jelen vizsgálatunkban a családtípus értékelésére csak felületesen térünk ki, inkább csak a besorolással foglalkozunk. Ennek oka az, hogy majdnem minden esetben egységes családtípust tudtunk megállapítani, így lehetetlenné válik a családtípusok mentén végzett különbségek meghatározása. A tipikusan fejlődő tanulók családjára minden esetben az „M” családtípus jellemző. A tanulási zavarral küzdő tanulók közül két tanuló esetében a „K” családtípus, a többi tanuló családjára pedig szintén az „M” családtípus jellemző. A családtípusok szerint a tipikusan fejlődő tanulók és a legtöbb tanulási zavarral küzdő tanuló családjára túlzott engedékenység, határozatlan irányítás és vezetés, erős kohézió, illetve folyamatosan változó szerep- és feladatmegosztás jellemző. A két, tanulási zavarral küzdő tanuló családját pedig kiegyensúlyozottabb hatalmi szerep; nem túl szoros, de megfelelő kohézió és megfelelő alkalmazkodóképesség jellemzi.

Skálák	Tipikusan fejlődő tanulók	Tanulási zavarral küzdő tanulók	F (p)	t (p)
	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)		
Családi hatalom	35,25 (4,72)	34,53 (4,05)	0,05 (0,82)	0,49 (0,63)
Kohézió	23,75 (6,00)	22,29 (4,31)	3,08 (0,09)	0,83 (0,41)
Adaptivitás	40,35 (4,83)	38,59 (5,29)	0,48 (0,49)	1,06 (0,30)

6. táblázat. A családkép skáláinak minták közötti különbségei

A tipikusan fejlődő tanulók és a tanulási zavarral küzdő tanulók mintáiban kapott értékeket elemezve elmondható, hogy egyetlen szorongási skálán sem jelent meg szignifikáns különbség. Ezt a megállapításunkat a 3. táblázatban látható értékek támasztják alá. Az összesített érték (TAI összpontszám) és az emocionális izgalom átlaga a tipikusan fejlődő tanulóknál magasabb. Az aggodalom skáláján megállapított átlag a tanulási zavarral küzdő tanulóknál magasabb. Azonban az átlagokból megállapított eltérések csak minimálisak a vizsgált minták között, így ezek statisztikailag nem számottevők. Tehát az iskolai tanulás alkalmával megjelenő szorongás majdnem ugyanolyan mértékben jelenik meg a két mintában.

Skálák	Tipikusan fejlődő tanulók	Tanulási zavarral küzdő tanulók	F (p)	t (p)
	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)		
TAI összpontszám	49,10 (12,32)	48,82 (13,86)	0,11 (0,75)	0,06 (0,95)
Aggodalom	18,25 (5,47)	18,94 (5,66)	0,07 (0,79)	- 0,38 (0,71)
Emocionális izgalom	21,10 (5,68)	20,47 (6,39)	0,49 (0,49)	0,32 (0,75)

7. táblázat. A szorongási skálák minták közötti különbségei

## A tanulási motiváció és a családi működés összefüggései

A tipikusan fejlődő tanulók körében a tanulási motívumok és a családi változók között egy esetben sincs szignifikáns összefüggés. Ahogy azt a 4. táblázat is mutatja, a tanulási zavarral küzdő tanulók esetében a tanulási motívumok közül az affiliáció a kohézióval áll szignifikáns, negatív összefüggésben. Tehát a lazább kohézióval működő családok gyerekei számára fontosabb a kortársakhoz való tartozás igénye. Az independencia és a családi hatalom közötti szignifikáns kapcsolat megmutatja, hogy a kiegyensúlyozott hatalmi felépítés pozitívan befolyásolja a tanuló saját útjának követés iránti szükségletét. A kompetencia az adaptivitással szignifikánsan és negatívan függ össze. Ez a negatív összefüggés azt mutatja meg, hogy alacsonyabb alkalmazkodó képességgel rendelkező családok gyerekei magasabb tudásszerzési szükséglettel rendelkeznek. Az érdeklődés és a kohézió közötti korreláció szignifikáns és negatív, amely összefüggés szerint a lazább kohéziójú családok gyerekei érdeklődőbbek és ennek megfelelően magasabb a kellemes közös aktivitás iránti szükségletük. A többi változó közötti összefüggés bizonyítására szolgáló korrelációs együttható értékei nem voltak statisztikailag jelentősek.

Minta	Tanulási motívumok	Családi változók		
		Családi hatalom r (p)	Kohézió r (p)	Adaptivitas r (p)
Tanulási zavarral küzdő tanulók	Melegség	0,40 (0,11)	-0,38 (0,13)	0,42 (0,09)
	Identifikáció	0,25 (0,34)	-0,37 (0,14)	-0,10 (0,69)
	Affiliáció	0,34 (0,19)	-0,54* (0,03)	0,28 (0,27)
	Independencia	0,51* (0,04)	-0,15 (0,58)	0,30 (0,25)
	Kompetencia	-0,08 (0,77)	-0,09 (0,74)	-0,56* (0,02)
	Érdeklődés	-0,41 (0,11)	-0,57* (0,02)	-0,20 (0,45)

Minta	Tanulási motívumok	Családi változók		
		Családi hatalom r (p)	Kohézió r (p)	Adaptivitás r (p)
	Lelküismeret	0,20 (0,44)	0,10 (0,69)	-0,21 (0,43)
	Rendszükséglet	0,29 (0,26)	0,04 (0,87)	0,08 (0,76)
	Felelősség	0,12 (0,66)	-0,03 (0,99)	-0,12 (0,66)
	Presszióérzés	-0,28 (0,28)	0,26 (0,32)	0,03 (0,91)

\* A korreláció szignifikáns  $p=0,05$  szinten; \*\*A korreláció szignifikáns  $p=0,01$  szinten

8. táblázat. A tanulási motívumok és a családi változók összefüggései a tanulási zavarral küzdő tanulók mintájában

A tipikusan fejlődő tanulók mintájában a tanulási motiváció dimenziói és az egyes családi változók között egyetlen esetben sincs szignifikáns kapcsolat. A tanulási zavarral küzdő tanulók mintájában egyedül a követő dimenzió és a kohézió között állapítható meg szignifikáns és negatív összefüggés ( $r = -0,52$ ,  $p = 0,03$ ). Ez azt jelenti, hogy a lazább kohéziójú családok gyerekei inkább a követő motivációs típusba sorolhatók. Tehát ezeknek a tanulóknak fontosabb az érzelmi melegség, a társakhoz való tartozás és a tanárokkal való elfogadó kapcsolat kialakulása.

## A tanulási motiváció és a szorongás összefüggései

A tanulási motívumok és a szorongási skálák közötti összefüggésekre vonatkozó adatok az 5. táblázatban láthatók. Ez alapján elmondható, hogy a tipikusan fejlődő tanulók esetén az identifikáció az aggodalommal szignifikáns és negatív kapcsolatban áll. Tehát a tanulás során kevesebb aggodalmat átélő tanulók számára fontosabb a tanárok részéről történő elfogadás szükséglete. Az independencia negatívan és szignifikánsan korrelál az összesített értékkel és az emocionális izgalommal. Az independencia és az emocionális izgalom közötti erős korreláció azt jelöli, hogy a tanulással kapcsolatos kevesebb emocionális izgalom átélése erős összefüggésben áll a saját út követésének szükségletével. A rendszükséglet és az aggodalom közötti összefüggés negatív, vagyis a tanulással kapcsolatos kevesebb aggodalom esetén magasabb értékkövetési igény jelenik meg. A felelősség és az aggodalom közötti negatív korreláció azt mutatja meg, hogy az iskolai tanulással összefüggő kevesebb aggodalom esetén magasabb szintű önintegráció jellemző, illetve a magatartás és morális személyiség szükséglete fokozottabban jelenik meg. A presszióérzés mindhárom szorongási skálával szignifikáns kapcsolatban áll, amelyek közül az összesített értékkel és az aggodalommal való kapcsolatot erős korreláció jellemzi. Tehát a tanulás során jelentkező magasabb aggodalmat és emocionális izgalmat átélő tanulók presszióérzése magasabb. Ezek a tanulók legtöbbször úgy érzik, hogy a tanárok megértés nélkül és irreálisnak sokat követelnek tőlük.

A tanulási zavarral küzdő tanulók körében az identifikáció és az összesített érték közötti negatív korreláció jellemző. Ebből arra következtethetünk, hogy kevesebb szorongási érték esetén magasabb a tanárok részéről történő elfogadás szükséglete. Az independencia az összesített értékkel és az emocionális izgalommal egyaránt negatívan korrelál. A tanulás folyamatában átélt kevesebb emocionális izgalom miatt a tanulási zavarral küzdő tanulók körében a saját út követésének a szükséglete magasabb mértékű lehet. A kompetencia negatív összefüggést mutat az összesített értékkel és az aggodalommal. Ez azt jelenti, hogy az a tanulási zavarral küzdő tanuló,

aki a tanulás során kevesebb aggodalmat él át, magasabb tudásszerzés iránti szükséglettel rendelkezik.

A presszióérzés mindegyik szorongási skálával szignifikánsan összefügg, vagyis magasabb aggodalom és emocionális izgalom esetén a presszióérzés is magasabb.

Minta	Tanulási motívumok	Szorongási skálák		
		TAI összpontszám r (p)	Aggodalom r (p)	Emocionális izgalom r (p)
Tipikusan fejlődő tanulók	Melegség	-0,36 (0,12)	-0,25 (0,30)	-0,34 (0,15)
	Identifikáció	-0,18 (0,44)	-0,55* (0,01)	-0,03 (0,92)
	Affiliáció	-0,22 (0,36)	-0,18 (0,44)	-0,14 (0,55)
	Independencia	-0,63**(0,003)	-0,38 (0,10)	-0,72**(0,00)
	Kompetencia	-0,27 (0,26)	-0,30 (0,21)	-0,23 (0,32)
	Érdeklődés	-0,18 (0,45)	-0,16 (0,50)	-0,26 (0,28)
	Lelküismeret	0,17 (0,48)	-0,06 (0,82)	0,18 (0,45)
	Rendszükséglet	-0,18 (0,45)	-0,48* (0,03)	-0,06 (0,80)
	Felelősség	-0,30 (0,20)	-0,54* (0,01)	-0,18 (0,45)
	Presszióérzés	0,64**(0,002)	0,73**(0,00)	0,49* (0,03)
Tanulási zavarral küzdő tanulók	Melegség	-0,06 (0,81)	-0,10 (0,70)	-0,03 (0,91)
	Identifikáció	-0,49* (0,05)	-0,44 (0,08)	-0,44 (0,08)
	Affiliáció	-0,44 (0,08)	-0,35 (0,17)	-0,42 (0,09)
	Independencia	-0,49* (0,05)	-0,37 (0,15)	-0,48* (0,05)
	Kompetencia	-0,54* (0,03)	-0,52* (0,03)	-0,46 (0,07)
	Érdeklődés	-0,15 (0,57)	-0,25 (0,33)	-0,09 (0,74)
	Lelküismeret	-0,15 (0,58)	-0,08 (0,77)	-0,20 (0,43)
	Rendszükséglet	-0,33 (0,19)	-0,41 (0,10)	-0,33 (0,19)
	Felelősség	-0,19 (0,47)	-0,15 (0,57)	-0,25 (0,33)
	Presszióérzés	0,54* (0,03)	0,48* (0,05)	0,49* (0,05)

\* A korreláció szignifikáns  $p=0,05$  szinten; \*\*A korreláció szignifikáns  $p=0,01$  szinten

9. táblázat. A tanulási motívumok és a szorongási skálákon mért értékek összefüggései

A tanulási motiváció dimenziói és a szorongási skálák közötti összefüggés a tipikusan fejlődő tanulók mintájában két esetben volt azonosítható. A követő dimenzió az aggodalommal mutat szignifikáns, negatív korrelációt ( $r= -0,58$ ,  $p=0,01$ ). Ez a kapcsolat úgy magyarázható, hogy a tanulás során átélt kevesebb aggodalommal rendelkező tanulók tanulási motivációját inkább az érzelmi melegség, a tanárokkal való elfogadó kapcsolat és a kortársakhoz való tartozás igénye jellemzi. Az érdeklődő dimenzió és az emocionális izgalom közötti kapcsolat negatív ( $r= -0,46$ ,  $p=0,04$ ), tehát alacsonyabb emocionális izgalom esetén a tanulók tanulási motivációjára inkább a saját út követésének, a tudásszerzésnek és a kellemes közös aktivitásnak a szükséglete jellemző.

A tanulási zavarral küzdő tanulók esetén az érdeklődő dimenzió szignifikáns, negatív összefüggésben áll az összesített értékkel ( $r= -0,57$ ,  $p=0,02$ ), az aggodalommal ( $r= -0,56$ ,  $p=0,02$ ) és az emocionális izgalommal ( $r= -0,49$ ,  $p=0,05$ ). Tehát a tanulóhoz kapcsolódó kevesebb

aggodalom és alacsonyabb emocionális izgalom következtében a tanulók tanulási motivációjában inkább a saját út követésének szükséglete, a tudásszerzés szükséglete és a kellemes közös aktivitás szükséglete válik jellemzővé.

## **KÖVETKEZTETÉSEK**

A kis mintán végzett kutatásunk a 7. és 8. osztályos tanulási zavarral küzdő tanulók tanulási motivációjának megállapítására és a családi működés, illetve a szorongás, mint háttértényező befolyásoló szerepének meghatározására irányult. A tanulási zavarral küzdő tanulók és a tipikusan fejlődő tanulók mintája között összehasonlításokat végeztünk a tanulási motivációra, a családi működésre és az iskolai tanuláshoz kapcsolódó szorongásra vonatkozóan. A három változó felmérésére kizárólag standardizált kérdőíveket alkalmaztunk: Kozéki és Entwistle (1986) iskolai motivációt mérő kérdőívét, Mányai (1990) családtipológiai kérdőívét, illetve Sipos, Sipos és Spielberg (1988) vizsgaszorongás kérdőívének magyar változatát (TAI-H). További fontos célkitűzésünk volt a tanulási motiváció és a szülői válaszokból megállapított családi működés, valamint a tanulási motiváció és a szorongás közötti összefüggések megállapítása. Az összehasonlításokat és az összefüggéseket minden esetben statisztikai elemzés elvégzésével tettük meg, ahol a szignifikáns adatok értékelésére törekedtünk.

Az eredmények megmutatták, hogy az iskolai tanulás során a tanulási zavarral küzdő tanulók számára kevésbé motiváló a tanárok gondoskodása és érzelmi közelsége a tipikusan fejlődő kortársakhoz képest, noha mindkét csoport esetén a domináns motívumok között szerepel. A további motívumokat illetően a tanulási zavarral küzdő tanulók és a tipikusan fejlődő tanulók tanulási motivációja nem különbözik egymástól jelentős mértékben. A tanulási zavarral küzdő tanulók és a tipikusan fejlődő tanulók családja a hatalmi szerepek, az összetartó erő és az alkalmazkodó képesség jellemzőinek szempontjából szinte megegyezik. Ugyanezt a megegyezést találtuk a tanuláshoz kapcsolódó szorongás esetében is. A szorongás tekintetében a tanulási zavarral küzdő tanulók az iskolában nem élnek át nagyobb szorongást, mint tipikusan fejlődő társaik. A szorongás jelentősen ugyan nem tér el a két mintában, de előző kutatások eredményeihez (Mányai, 1990; Szabó & Lőrinczi, 1998; Gömöri, 2006) hasonlítva, a jelen adatok magasabb szorongási értékeket mutatnak mindkét mintában.

A szülők által meghatározott családi működés nem befolyásolja jelentősen a tipikusan fejlődő tanulók tanulási motivációjának alakulását. Érdekes azonban, hogy a családi működés a tanulási zavarral küzdő tanulók tanulási motivációjával összefüggést mutat. Ugyanis a kevésbé összetartó családok gyerekei számára fontosabbak a kortársakkal való kapcsolatok és a közösen végzett aktív tevékenységekben (közös tanulás, közös szabadidős tevékenység) való részvétel igénye. A lazább kohéziójú családok gyerekei azonban nem csak a kortárskapcsolatokat, de a tanárokkal való jó és megbízható kapcsolatokat is szükségesnek tartják. A változékony alkalmazkodóképességgel rendelkező családok gyerekeire inkább a tudásszerzés, az intenzívebb tanulás jellemző. A hatalmi szerepek megoszlása szerint a kiegyensúlyozott családok gyerekei motiváltabbak a saját elképzeléseik követésében.

A családtypusok tekintetében a tipikusan fejlődő tanulók családjai minden esetben a túlzottan engedékeny, erős kohéziójú, illetve változékony szerep- és feladatmegosztással rendelkező családok

típusába tartoznak. A tanulási zavarral küzdő tanulók családjaira is többségében ez a típus jellemző, de minimális számban (2 fő esetében) a megfelelő családi működés típusa is megjelenik.

Eredményeink szerint tehát a tanulási zavarral küzdő tanulók családi működése összefügg a tanulási motivációjuk alakulásával, de a tipikusan fejlődő tanulók esetében a család befolyása nem jellemző. Ennek releváns oki magyarázatához további vizsgálatokra lenne szükség. Azonban feltételezésünk szerint a tanulási zavarral küzdő tanulók az iskolában többször találkozhatnak a társak és a tanárok részéről érkező elutasítással, kudarcokkal. Így számukra inkább a családjuk jelentheti a menedéket, még akkor is, ha a családi működés esetleg nem megfelelő.

A tanulókkal kapcsolatos szorongás jelentősen befolyásolja a tanulási motiváció alakulását mind a tipikusan fejlődő tanulók, mind a tanulási zavarral küzdő tanulók körében. A tipikusan fejlődő tanulók számára, akik kevésbé aggódnak a tanulás során, fontosabb a tanári gondoskodás, az értékek követése és a felelősség. Abban az esetben, ha ezek a tanulók a tanulás alkalmával nagyon aggódnak valami miatt és érzelmileg is nagyobb izgalom jellemző rájuk, akkor erősödik az az érzésük, hogy a tanárok irreálisan sokat követelnek tőlük. Az érzelmileg kevesebb izgalmat átélő tanulóknál pedig hangsúlyosabban jelenik meg a saját elképzelések követésének igénye. Továbbá a kevésbé aggódó tanulóknál inkább a kortársi és a tanári kapcsolatok követése jellemző, míg a kevesebb emocionális izgalmat átélő tanulóknál saját érdeklődésük követése, a versengés és a kreativitás jelenik meg. A kevésbé szorongó, tanulási zavarral küzdő tanulókra inkább a tanári gondoskodás szükséglete, illetve a tudásszerzés igénye jellemző. Úgy, mint a tipikus mintában, az érzelmileg kevesebb izgalmat átélő, tanulási zavarral küzdő tanulóknál is erősebben jelenik meg a saját elképzelések követésének igénye. A többször aggódó és izguló tanulók több alkalommal élhetik át azt az érzést, hogy a tanárok túl sokat követelnek tőlük. Ugyanakkor a kevésbé aggódó és szorongó tanulóknál a saját érdeklődés követése, a versengés és a kreativitás fontos igényként jelenik meg. Az összefüggések számából az is látszik, hogy a tipikusan fejlődő tanulók mintájában a szorongás több motívum esetében mutatott összefüggést az atipikus mintával szemben.

## **ÖSSZEGZÉS ÉS KITEKINTÉS**

Összegezve tehát megállapítjuk, hogy az első, a harmadik és a negyedik hipotéziseink, vagyis a tanulási motiváció, a családkép és az iskolai tanulás alkalmával megjelenő szorongás minták közötti különbségeire vonatkozó hipotézisek egyértelműen nem nyertek igazolást. Ez azt jelenti, hogy a tanulási zavar megléte ezeknek a változóknak az alakulását nem befolyásolja szignifikánsan. A második hipotézisünk részben nyert igazolást, mert a tanulási motiváció és a családi működés közötti összefüggés csak a tanulási zavarral küzdő tanulók mintáján volt szignifikáns. A tanulási motiváció és az iskolai szorongás összefüggésének vizsgálata során mindkét mintában sikerült a szignifikáns kapcsolat bizonyítása, így ötödik hipotézisünk igazolást nyert.

Mivel a családi működés és a szorongás tanulási motivációval való összefüggésének vizsgálata igazolást nyert, ezért hasznos lenne további kutatásokat végezni a témában. Különösen azért, mert kutatásunkat kis mintán végeztük el, amely így általánosításra nem ad lehetőséget, ugyanakkor megfelelő alapot ad egy nagyobb mintán végzett kutatásnak. Józsa (2000) véleménye szerint érdemesebb komplex pedagógiai, szociológiai kutatásokat végezni. Gömöri (2006) szerint pedig a szorongás vizsgálatával kapcsolatban a legbiztosabb eredmények akkor születnének, ha a tanulókat

néhány évfolyamon keresztül évente is megvizsgálánk előre kiválasztott mérőeszközzel/mérőeszközökkel. Ezek mellett fontos szempont, hogy a vizsgálatunkban is használt családtípológiai kérdőív (Mányai, 1990) változatos alkalmazása további felmérési lehetőségeket biztosít. Ugyanis a mérőeszköz a tanulókkal is kitölthető, amely alkalmas az észlelt és az ideális családkép megállapítására is.

Kis (2016) szerint nagy jelentősége van az atipikusan fejlődő tanulók és családjuk segítségének is. A megsegítés során figyelembe kell venni, hogy minden családnak megvan a saját egyedisége, és hogy a családon belül nemcsak egy személyt, de lehetőleg az egész családot kell segíteni, támogatni, információkkal ellátni. Fontos szerepe van a segítségnyújtásban a pedagógusnak és más szakembereknek is, akiknek fontos feladata a szülővel való megfelelő partnerkapcsolat kialakítása és fenntartása.

## Irodalomjegyzék

- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5 referenciatankönyv a DSM-5 diagnosztikai kritériumaiból*. Oriold és Társai, Budapest.
- Bank É. (2017). Motiváció és megküzdés tipikusan fejlődő és tanulási korlátokkal küzdő gyermekek körében. *Új kép: pedagógusok és szülők folyóirata*, 19.(1-4), 7–17.
- BNO-10 (2006). Betegségek Nemzetközi Osztályozása: gyakori kódok betűrendes mutatója. Animula Kiadó, Budapest.
- Csóti M. (2006). *Gyermekkori szorongás, iskolafóbia, pánikrohamok*. Pro Die Kiadó, Budapest.
- Dombi A. (2013). Pedagógiai professzió, szociálpedagógiai kompetenciák. In Dombi A. és Dombi M. (szerk.). *Fejezetek a szociálpedagógia köréből*. (pp. 65–78). Universitas Szeged Kiadó, Szeged.
- Falik, L. H. (1995). Family patterns of reaction to child with a learning disability: A mediational perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 28.(6), 335–341.
- Fejes J. B. és Józsa K. (2005). A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar pedagógia*, 105.(2), 185–205.
- Fejes J. B. (2014). A kontextus szerepe a tanulási motiváció kutatásában – az elmélet és a gyakorlat távolságának egy megközelítése. *Magyar pedagógia*, 114.(2), 115–129.
- Fejes J. B. (2015). *Célok és motiváció*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gádos J. (2009). A gyermekpszichiátria körébe tartozó zavarok. In Füredi J., Németh A. és Tariska P. (szerk.). *A pszichiátria magyar kézikönyve*. (pp. 424–432). Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.
- Gömöry K. (2006). Tehetséges tanulók intelligenciájának, tanulási stratégiájának, motivációjának és szorongásának fejlődése „normál”, illetve „válogatott osztályokban”. *Magyar Pedagógia*, 106.(3), 213–229.
- Gyarmathy É. (2007). *Diszlexia – a specifikus tanítási zavar*. Lélekben Otthon Kiadó, Budapest.
- Harmatiné Olajos T. (2014). *Kit zavar a tanulási zavar? A tanulási zavarok társas és érzelmi oldala*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Józsa K. (2000). Az iskola és a család hatása a tanulási motivációra. *Iskolakultúra*, 10.(8), 69–82.
- Józsa K. (2005). A képességek és motívumok kölcsönös fejlesztésének lehetősége. In Kelemen E. és Falus I. (szerk.). *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. (pp. 283–302). Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Józsa K. (2007). *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa K. és Fejes J. B. (2010). A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In Zsolnai A. és Kasik L. (szerk.). *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. (pp. 134–162). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Józsa K. és Fejes J. B. (2012). A tanulás affektív tényezői. In Csapó B. (szerk.). *Mérlegen a magyar iskola*. (pp. 367–406). Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt., Budapest.
- Kis N. (2016). Eltérően fejlődő gyermek a családban. *Gyermeknevelés*, 4.(3), 1–15.
- Kovács N. és Kékes Szabó M. (2016). Családkép és családideál napjainkban, avagy kisiskolások és pubertáskorú fiatalok vélekedései a családról. *Iskolakultúra*, 26.(7-8), 25–46.
- Kozéki B. és Entwistle, N. J. (1986). Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia*, 6.(2), 271–292.
- Margalit, M. & Almougy, K. (1991). Classroom behavior and family climate in students with learning disabilities and hyperactive behavior. *Journal of Learning Disabilities*, 24.(7), 406–412.
- Mányai J. (1990). A családi működés diszfunkcióinak szerepe a 11-14 éves korúak veszélyeztetettségének kialakulásában. In Münnich I. és Szakács F. (szerk.). *Bűnöző fiatalok*. (pp. 109–138). Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mesterházi Zs. és Szekeres Á. (szerk.). (2019). *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- Meltzer, L., Reddy, R., Pollica, L. S., Roditi, B., Sayer, J. & Theokas, C. (2004). Positive and negative self-perceptions: Is there a cyclical relationship between teachers' and students' perceptions of effort, strategy use, and academic performance? *Learning Disabilities Research & Practice*, 19.(1), 33–44.
- Metzig, W. és Shuster, M. (2003). *Tanuljunk meg tanulni! A tanulási stratégiák hatékony alkalmazásának módszerei*. Medicina, Budapest.
- Nagy J. (1998). A kognitív motívumok rendszere és fejlesztése II. *Iskolakultúra*, 8.(12), 59–76.
- Novák É. (2009). *A családról mindenkinek*. JATEpress, Szeged.
- Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S. & Price, C. E. (2005). The role of parents in how children approach achievement: A dynamic process perspective. In Elliot, A. & Dweck, C. (szerk.). *Handbook of motivation and competence*. (pp. 259–278). Guilford, New York.
- Réthy E.-né (2001). A tanulási motiváció elemzése. In Csapó B. és Vidákovich T. (szerk.). *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. (pp. 153–161). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sideridis, G. D., Morgan, P. L., Botsas, G., Padelidu, S. & Fuchs, D. (2006). Predicting LD on the basis of motivation, metacognition, and psychopathology: An ROC analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 39.(3), 215–229.
- Sipos K., Sipos M. és Spielberger, C. D. (1988). A Test Anxiety Inventory általános iskolások vizsgálatára kidolgozott magyar változata. In Mérei F. és Szakács F. (szerk.). *Pszichodiagnosztikai Vademecum I/2*. (pp. 136–148). Tankönyvkiadó, Budapest.
- Surján N. (2019). A tanulási zavar fogalmának története. *Gyógypedagógiai Szemle*, 47.(1), 33–49.
- Szabó É. és Lőrinczi J. (1998). Az iskola légkörének lehetséges pszichológiai mutatói. *Magyar Pedagógia*, 98.(3), 211–229.
- Zisimopoulos, D. A., & Galanaki, E. P. (2009). Academic intrinsic motivation and perceived academic competence in Greek elementary students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24.(1), 33–43.