

Pethő András

**AZ OSZTÁLYTERMI SZORONGÁS HATÁSA
A MAGYAR- ÉS IDEGENNYELV-ÓRÁKON NYÚJTOTT TELJESÍTMÉNYRE
KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓKRA**

Talán sosem volt még olyan időszerű a tanulók szorongásáról beszélni, mint napjainkban. Sokan vélik úgy, hogy egyes tényezők, mint például az oktatásban lévő diákok terheltsége, a társadalmi különbségek és abból fakadó nehézségek különleges kihívások elé állítják a tanulókat. Ezek a kihívások aztán esetenként olyan pszichológiai folyamatokat indítanak be, amik a diákok teljesítményére is hatással lehetnek.

A mindennapi teljesítmény alakulására rengeteg tényező van hatással, ezeknek csak kis részét képezik a pszichés folyamatok. Azonban az iskolai lét mindennapos kihívásaival szembesülő kamasz, aki egyébként is érzékenyebb a stresszre, mindezek hatására akár szorongóvá is válhat. Számos kutatás bizonyította, hogy az iskolai, azon belül is bizonyos tantárgyi szorongással rendelkező diákok iskolai teljesítménye elmarad kiegyensúlyozott társaikéval szemben.

További nehézséget jelenthet, ha a fiatal rendelkezik valamilyen tanulási zavarral vagy nehézséggel. Népszerű témává kezd válni a diszlexia és társai, a diszgráfia és diszkalkúlia részképesség-zavarok egyre szélesebb körű térnyerése, minden évben nő a diagnosztikus száma. Hogy ez milyen hatással van a tanulási eredményekre, azzal az elmúlt években számos kutató kezdett foglalkozni, a téma azonban még korántsem mondható teljesen felderítettnek.

Dolgozatom is e gondolatok mentén járja körbe a szorongás témakörét. A célom az volt, hogy kiderítsem, megfigyelhető-e kapcsolat az iskolai szorongás és a tanulók teljesítménye között. Kíváncsi voltam, milyen mértékben befolyásolja a diszlexia megléte a szorongás kialakulását és a szerzett osztályzatokat, valamint hogy ez miként nyilvánul meg anyanyelvi, ill. idegennyelvi tanórákon. A tanulók véleményét is kikértem afelől, hogy szerintük milyen tényezők járulhatnak hozzá a folyamatos stresszes állapot kialakulásához. A kapcsolódó szakirodalomból ismertetem a jelenlegi ismereteket, tapasztalatokat a szorongásról, azon belül is az iskolában és az egyes tanórákon tapasztaltakról.

A téma kiválasztását az indokolta, hogy jelenleg egy olyan középiskolában dolgozom, ahol a diákok jelentős hányada rendelkezik diszlexia tanulászavarral. Rajtuk azt látom, hogy azon túl, hogy a tanulási folyamataikban hátráltatja őket, még egyfajta bélyegként is hordozzák a tanulászavart azok, akiket emiatt sajátos nevelési igényűnek könyvelnek el.

1. Szakirodalmi áttekintés

1.1. A szorongás

A mindennapi életben gyakran tapasztalhatunk szorongást, amit rendszerint valamilyen számunkra kellemetlen helyzet vált ki. Közismert tény, továbbá számos kutatási eredmény számolt be arról, hogy a stressz és szorongás károsan hat az információfeldolgozásra, a teljesítményre (lásd pl. Eysenck et al, 2007).

A fejezet további pontjaiban részletezni fogom az általános értelemben vett szorongás fogalmát, majd a szakirodalom alapján ismertetem a legfontosabb típusait, megvalósulásait. Ezt követően áttekintem a dolgozat szempontjából releváns iskolai, tantárgyi szorongást, különös tekintettel a tekintélyes méretű irodalommal rendelkező idegennyelvi szorongásra. Végül az ismeretháttér bemutatása a diszlexia és diszgráfia lényegre törő bemutatása következik. A szakirodalmi háttér ismertetésének efféle felosztását a téma jellege indokolja, hiszen a kutatás is ezeket a területeket érinti: a szorongást az idegennyelvi és magyarórakon, külön figyelmet fordítva a diszlexia-diszgráfia részképességszavar miatt sajátos nevelési igényű diákokra.

1.1.1. A szorongás fogalma

A szorongás lényegében nem más, mint a mindennapi stresszre, feszültségre adott gyakori válasz (Atkinson, 2005). Spielberger megfogalmazása szerint a szorongás az a szubjektív érzet, amely során a vegetatív idegrendszert feszültség, nyugtalanság, idegesség és aggodalom izgalmi helyzetbe hozza (Spielberger, 1983). Zeidner (2014) a szorongásról az Amerikai Pszichiátriai Egyesület által szerkesztett Mentális rendellenességek körmeghatározó és statisztikai kézikönyve (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) alapján azt írja: a szorongás olyan készenléti helyzet, várakozás a bekövetkezendő veszélyhelyzetre, ami gyakran jár együtt az izmok feszítettségével, a veszélyre való éber készenléttel és óvatos vagy elkerülő magatartással.

A készenléti helyzet megemlítése miatt érdemes szólni arról, hogy a szorongás nem feltétlenül kell, hogy valóban bekövetkező eseményre reagáljon, hiszen elég az is, ha az egyén elképzei, hogy milyen szituáció történhet meg, már az is kiválthatja a feszültséget. Éppen ezért már a korai meghatározások is ennek megfelelően fogalmaznak – pl. Schlenker (1985) így kezdte definiálni az általa vizsgált szociális szorongást: „abban a valós vagy elképzelt társas szituációban lép fel...” (166. o). Tulajdonképpen a stressz és a szorongásfogalmának elkülönítése is ekképpen fogalmazható meg: míg előbbi egy meglévő helyzetre való válasz, addig a szorongás egy aggodalmas állapot arra vonatkozóan, ami még nincs, de bekövetkezhet (Schultz, 2013).

Pléh Csaba (2007) történeti áttekintő munkájában leírja, hogy a szorongás értelmezésére háromféle felfogást használ a modern pszichológia. Ezek bizonyos tekintetben időben egymást követő nézetek, ugyanakkor egyes elemeik a mai napig megtalálhatók a legújabb meghatározásokban is.

Az első ilyen a filozófiai szorongás-fogalom, amely „az ember egzisztenciális magányából indul ki s az »Angst« ehhez a kiszolgáltatott, reménytelen helyzethez kapcsolódik mint létünk általános jellemzője” (3. o). Ezt követte a dinamikus szorongás-fogalom, amelyet a pszichoanalitikus gondolkodók vezettek be, foglalkozva a szorongás traumatikus eredetével és rejtett viselkedésmeghatározó jellegével, valamint a félelemhez való kapcsolatával, attól való elkülönítésével. A behaviorista kutatók azonban – építve a pszichoanalízis eredményeire is – nem mint élményt próbálták megragadni a szorongás jelenségét, hanem azt vizsgálták, mennyivel és milyen tekintetben ronthatja a szorongó teljesítményét. Ez utóbbit nevezzük a feszültség és viselkedés hatékonyság kapcsolatának. Az iskolai helyzetekben fellépő szorongással foglalkozó kutatások ezt veszik alapul, ezen dolgozat is ez utóbbi felfogás szerint tekint a szorongás jelenségére.

1.1.2. A szorongás tünetei

Lazarus (1999) elmélete fogalmi keretet alkotott a stresszkutatóknak, mind az általános, mind az értékelés miatti szorongás kapcsán. Szerinte a feszültség és az azzal kapcsolatos érzelmek főként a személy és a környezet viszonyáról szólnak. Egy érzelem minőségét és fokát az határozza meg, hogy az egyén pozitív vagy negatív jelentőséget tulajdonít-e neki. A szorongás alapját képezi az önbecsülésre irányuló veszély vagy fenyegetettség érzése. Megítélése szerint a szorongáshoz hasonló érzelmek arról árulkodnak, hogy az egzisztenciális fenyegetést nem sikerül megfelelően kontrollálni, ebből kifolyólag diagnosztikai információval szolgál a kutató és az orvos számára is (Zeidner, 2014).

Mindenek előtt meg kell különböztetnünk a szorongásnak azt a két fajtáját, amit normális, illetve abnormális szorongásnak nevezünk. Akkor beszélünk szorongásos zavarról, amikor a tünetek hosszabb ideje jele jelentkeznek, és ez a mindennapi életvitelt hátráltatja. Berghammer és Zsombók (2004) szerint „az egészséges és a kóros szorongást az különbözteti meg egymástól, hogy míg az előbbi a fennmaradást és az alkalmazkodást szolgálja, az utóbbi inkább akadályozza a mindennapi életet” (8. o). A szorongásos betegség esetében a feszültség lényegesen nagyobb mértékű, mint az egészségesnél, valamint jelentkezhet indokolatlan helyzetekben is, és esetenként tovább is elhúzódhat a szükségesnél.

A szorongás látható, érzékelhető megnyilvánulásait többféle csoportra bonthatjuk aszerint, hogy melyik területen jelentkeznek (Ádám, 2012). Lehetnek változások többek közt az egyén érzelmeiben: a szorongó személy indokolatlanul szomorú, bizalmatlan, többször érezheti fenyegetve magát, amiket igyekszik elkerülni. Ezekre agresszív ellentámadással válaszolhat, sértődékeny, haragos természetű. A testi, fiziológiai jelek tekintetében általában verejtékezés figyelhető meg, a pulzusszám megnő, szaporább lesz a légzés, és remegés tapasztalható. Előfordulhat, hogy az egyén elpirul – vagy épp ellenkezőleg, elsápad, émelyeg. A szája kiszáradhat, „gombóc a torokban” érzése lehet, illetve ezt kísérheti fájdalom a mellkasban vagy gyomorgörcs. Hosszú távon, kóros szorongás esetében alvászavarok fordulhatnak elő, de szexuális problémákat is okozhat.

A feszült személyek viselkedésében is változás tapasztalható, gyakran nyilvánul ez meg fel és alá járkálásban, az ujjakkal való dobolásban, lábrázásban. Megfigyelhető, hogy a szorongás alatt gyengül az arcmimika, halkul a beszéd, illetve beszélgetéseiben gyakrabban élhet félelemre utaló megnyilatkozásokkal azok, akik huzamosabb ideje élnek állandó stresszben.

Különböző változások megfigyelhetők továbbá a gondolkodásban is, amikor az ember szorong. A kognitív jelek közül jellemző a pesszimizmus, baljós jövőkép vizionálása – a külvilág információinak „negatív szűrőn keresztüli értelmezése”, így a döntés terén is torzítások fordulhatnak elő. Ezek mellett a figyelem és emlékezet zavara is tapasztalható (Kotta, 2011).

1.1.3. Szorongástípusok

A szorongással kapcsolatos empirikus kutatások az 1950-es években kezdődtek meg, azt megelőzően nem nagyon voltak tudományos írások a témában – különösen nem annak iskolai vonatkozásában. Ezt főleg a téma komplexitása és többdimenziós jellege indokolta, ugyanis nem volt még kidolgozott elméleti háttér, és mérési eszközök sem álltak rendelkezésre. Az ötvenes évektől a pszichológiai kutatások is elkezdődtek a témában, és előbb elméleti keretet, majd különböző mérési módszereket alkottak meg. A legfontosabb modelleket, nézeteket alább ismertetem.

Charles Spielberger 1972-es munkájában – Raymond Cattell (1950) elméletére alapozva – megkülönböztette a szorongásnak két fajtáját, amit a mai napig *vonásszorongás (trait)* illetve *állapotszorongásnak (state anxiety)* nevez a szakirodalom. Elvi különbséget tettek a szorongásra való hajlam, és a pillanatnyi szorongás között: így előbbi a szorongásnak azt a megvalósulását jelenti, ami a személy jelleméből fakad – az egyén hajlama arra, hogy bármely szituációban feszültté váljon (Spielberger, 1983) –, emiatt viszonylag állandó; míg az utóbbi az egyént fenyegető helyzetre való valamilyen reakcióként nyilvánul meg (pl. egy vizsga előtti izgalom). Bár az állapotszorongásra adott reakciók átmenetiek, bizonyos ingerek újra és újra kiválthatják azokat, amelyek idővel kitartóbban jelentkezhetnek. Ezzel szemben a vonásszorongás azt mutatja meg, hogy az egyének egymáshoz képest milyen mértékben hajlamosak stresszt kiváltó szituációkat fenyegetőnek vagy veszélyesnek megítélni, majd azokra különböző mértékű állapotreakciókkal reagálni (Spielberger, 1972). Az a személy, aki általánosságban véve magas vonásszorongási értékkel rendelkezik – ennek mérésére dolgozta ki Spielberger (1972) a *State-Trait Anxiety Inventory (STAI)* kérdőívet –, nagy valószínűséggel lesz félénk vagy feszült számos különböző stresszfokozó helyzetben. Meglehetősen jelentős korreláció fedezhető fel a két szorongástípus között, az erős vonásszorongású egyének erősebb állapotszorongást élnek meg. Már korai kutatások is bebizonyították, hogy a vonásszorongás néhány egyéb hatása mellett gyengíti a kognitív működést (MacIntyre és Gardner, 1991a). A vonásszorongásos, azaz szorongásra hajlamos egyének önbizalma általában gyenge, gyakran előre vetítik a kudarcot, ami ennek megfelelően be is következik (Tar, 2015).

Egy újabb megközelítés egy harmadik típussal egészíti ki a rendszert: a szorongásnak vannak olyan formái is, amelyek következetesen egy adott szituációban

jelentkeznek, ez a helyzetspecifikus (*situation specific*) szorongás (MacIntyre és Gardner, 1991a). Ez egyfajta alternatívát is jelenthet a sokat kritizált állapotszorongás kategóriájára, ugyanis a kutatásokban alkalmazott módszer révén – egyértelmű helyzetekre vonatkozva kérdeztek rá, érez-e stresszt a válaszadó – sokkal pontosabb meghatározást lehet adni a szorongás forrásáról, így a szorongás egészének megértését is elősegíti.

Egy másik fontos különbségtételt Liebert és Morris (1967) határozott meg. Szerintük az értékelési szorongásnak vannak kognitív és affektív összetevői. A feszültséget kiváltó helyzet következményeivel kapcsolatos aggodalom (*worry*) a jelenség kognitív komponense, aminek a szintjét az határozza meg, hogy az egyén milyen mértékűnek ítéli meg a veszélyhelyzetet, és ennek kapcsán alkalmasnak érzi-e magát a sikeres teljesítésre. Ezeknek az aggodalmaknak legtöbbször az a céljuk, hogy az egyén felkészüljön a jövőbelifenyvegetésre, amit például a lehetséges megoldások elképzelésével valósít meg (Barlow, 2002). Ugyanakkor az affektív tényezőt, amit érzelmességnek (*emotionality*) neveztek, a stressz által kiváltott vegetatív idegrendszeri reakciók észleléseként magyarázták. Az affektív jellemzők közé sorolható a motiváció, az énkép, az attitűdök, valamint a kudarcra és sikerességre vonatkozó attribúciók, oktulajdonítások (Nótin et al, 2015). Bár a két komponens a kutatások tapasztalatai alapján összefügg egymással, de az aggodás sokkal erősebb befolyásának bizonyult a kognitív teljesítményre, mint az érzelmesség (Zeidner, 2014).

Az aggodásnak meg kell említeni a paradox voltát, azaz hogy míg az olyan feladatokban, amelyek kognitív kontrollt igényelnek, az aggodalmainkkal kapcsolatos gondolatok interferálhatnak az éppen zajló feldolgozással, addig az aggodalomnak önmagában is kognitív kontrollfolyamatokra van szüksége: pl. szelektív absztrakt információfeldolgozáshoz, eltervezni a jövőbeli cselekvéseket, a problémák megoldási lehetőségeit mérlegelni stb. (Pajkossy, 2014). Az aggodás a szorongás egy tünete, ebből fakad a kognitív teljesítménnyel való korreláció. Ugyanakkor a kognitív kontrollra való hatása összefüggésben van a vonásszorongással is: Pajkossy bebizonyította, hogy a vonásszorongás gyengíti, az aggodás ezzel szemben javíthatja a teljesítményt (pl. az epizodikus vagy a szemantikus emlékezetből történő stratégiai, kontrollált keresést igénylő feladatok esetében). A két (pozitív és negatív) hatás tehát kioltja egymást, az aggodás pozitív hatása abban az esetben jelentkezik a kognitív teljesítményre nézve, ha kontroll alatt tudjuk tartani a vonásszorongás hatását (Pajkossy, 2014).

Különböző szorongástípusokat lehet megnevezni, kategorizálni még aszerint, hogy milyen szituációban, milyen tényezők hatására következik be. A dolgozat témáját az iskolai szorongás vizsgálata teszi ki, ahol a fő kérdés a diákok feszültségének a hatása, de a korábbi kutatások ennek rengeteg altípusát határozták meg. Iskolai környezetben releváns lehet a szociális szorongás, párkapcsolati szorongás, vizsgaszorongás, sporttal kapcsolatos szorongás vizsgálata, illetve sok, főleg tantárgyspecifikus (pl. matematikai, számítástechnikai, kommunikációs és idegennyelvi stb.) szorongásformái is. Ezek közül a legtöbb az úgynevezett *evaluatív* vagy *értékelési szorongás* alá sorolható, ugyanis a feszültséget az a tény kelti, hogy a tanórai teljesítményt valamilyen értékelési mozzanat követi, és a mértéke különösen akkor jelentős, ha a tanuló kevés esélyt lát a kielégítő eredmény megszerzésére (Zeidner, 2014).

1.2. Az iskolai szorongás

Az iskolai életben a diákokat minden nap érheti valamilyen kihívás, ami sokszor stresszforrásként jelentkezik. Alapvető kérdés a teljesítő viselkedés alakulása, ami a tanuló eredményességét nagyban befolyásolja. Erre a feszültségre lehet nagyon gyakran válasz a szorongás (Nótin et al, 2015).

A szorongást meghatározó tényezők csoportosításakor el lehet különíteni úgynevezett *disztális* és *proximális* előzményeket (Zeidner, 1998). A disztális faktorok magukba foglalnak a biológiai és az olyan környezeti tényezőket, mint a gyermek és szülő közötti kapcsolat, a családi környezet hatásai. Ezek inkább közvetett módon járulnak hozzá a feszültségkeltő helyzetekre adott szorongásos reakciókhoz, ugyanis a korai életévekben hat. Ezzel szemben a szorongás proximális előzményei az adott stresszhelyzetre specifikusak, közvetlen módon felelősek a szorongásért. Iskolai körülmények között ilyenek lehetnek a tantárgyi megmérettetések, a társas kapcsolatok kialakítása, szoronghatnak a barátkozással kapcsolatos viselkedések miatt, vagy hogy elkerüljék mások piszkálódását – de a sort hosszan lehetne folytatni (Zeidner, 2014).

A szorongást befolyásolják egyéb faktorok is, mint pl. az egyének neme is. Általánosan megállapítható, hogy a nők átlagosan magasabb szorongási szinttel rendelkeznek, mint a férfiak. Az iskolai szorongás tekintetében a vizsgaszorongás, matematikai és számítógépes szorongásuk mértéke nagyobb a férfiakéval szemben, de ez a különbség objektív teljesítménybeli különbséggel nem gyakran jár (Zeidner, 1998). Egyéni különbségek figyelhetők meg továbbá, bizonyos egyedi szituációkban, az eltérő társadalmi és etnikai háttérrel rendelkező diákok között – mégpedig a kisebbségi helyzetben lévő fiatalok magasabb szorongási szintje állapítható meg. Ugyanakkor kulturális különbségek is tapasztalhatók, Zeidner (2014) arra is rámutat, hogy az amerikaihoz hasonló versengő szemléletű társadalmakban a szorongás gyakoribb lehet, míg egyes kollektivisták társadalmi berendezkedésű országokban – példaként Kuvaitot hozza –, ahol az iskolai sikerek sokkal inkább garantálnak számítanak, ott az osztálytermi légkör mérhetően felszabadultabb.

A szorongás tehát széles körben jelenik meg oktatási helyzetekben is, és mint jelentős tényező, meglehetősen nagy szakirodalma van. A nagyszámú kutatás bebizonyította, hogy az iskoláskorú egyének – az oktatás bármelyik szintjén járjanak is – stresszt és szorongást kiváltó stimulusok tömkelegének vannak kitéve, mint például: a szülői elvárások, osztályon belüli versengés a jó jegyekért, kudarcokból fakadó frusztráció, a tanárok rosszallása, kortársak közti konfliktusok, szociális elszigetelődés, iskolai bántalmazás (*bullying*), verbális agresszió – és még sorolhatnánk. Nagyon sok olyan tanuló van, akiben bár megvan a képesség arra, hogy eredményeivel kiemelkedjen a tanulmányai során, mégis rosszul teljesít, köszönhetően a szorongásnak, ami így korlátozza nevelődési és szakmai fejlődésüket (Zeidner, 2014).

Az újabb kutatások fogalmazzák meg, hogy az iskolai szorongásformák közül jelentős szerepe van a *tantárgyi szorongásnak*, amivel kapcsolatosan a magyar szakirodalomban Nótin Ágnes (2015) kutatásai számítanak a legfrissebbnek – ő leginkább a matematikai szorongás területén mélyítette el vizsgálatait. Cassady három kategóriában rendszerezte az iskolai szorongásformákat: az általános, generalizált

szorongáshoz vagy a szociális fóbiához hasonlókat a *kontextusfüggetlen, nem specifikus iskolai szorongásformák* közé sorolta; a *kontextustól függő iskolai szorongásformák* kategóriájába tartozik pl. a vizsgaszorongás; valamint a *tartalomtól függő, azaz tantárgyi szorongásformáknak* nevezte az olyanokat, mint pl. a természettudományos szorongás, matematikai szorongás, olvasási szorongás, idegennyelvi szorongás stb. (Cassady, 2010). A rendszeren belül némileg sajátos helyzetben van az *olvasási szorongás*, ugyanis nem feltétlenül tantárgyspecifikus: bármelyik tárgy kapcsán beszélhetünk róla, ahol olvasási helyzetbe kerül a diák. A jelenség hatására negatívan módosul az olvasási teljesítmény, sok esetben a szövegértési problémák alapja lehet – a tényleges képességtől függetlenül (Nótin et al, 2015).

Amint azt már korábban kifejtettem, a szorongásnak nem csak negatív, de pozitív hatásai is lehetnek a teljesítményre, tehát azt lehet elmondani, hogy önmagában nem, „inkább más inter- és intrapszichés tényező kontextusában érvényesül” (Nótin et al, 2015: 110). Hatással vannak tehát, és egyéni eltéréseket eredményezhet a motiváció, énkép, a tanuló attitűdje, amelyek a jelenség intrapszichés vonatkozásai. Emellett az iskolai teljesítményt formálják azok az interperszonális tényezők, amik a tanuló környezetéhez kötődnek, akár az iskolában (osztálytársak, tanárok), akár a családi környezetben (szülők, testvérek). De olyan eredmények is mutatkoznak, amik arról számolnak be, hogy egy-egy dolgozatnál, számonkérésnél a feladat nehézsége is meghatározó szerepű, hiszen ha egy erősen szorongó nehéz feladatot kap, akkor egyértelműen rosszul teljesít, azonban könnyű feladat esetében a szorongó diák még eredményesebb lehet a nem szorongó diáktársainál is (Pásku, 2013).

Az iskolai helyzetben a teljesítmény és a lelkiállapot közötti kapcsolatra tehát befolyással lehetnek negatív érzelmek – pl. hibázástól való félelem, kételkedés a képességekben – és pozitívak egyaránt. A sikerességre serkentő hatással van az izgalom, érdeklődés vagy az elégedettség. Leggyakrabban az általános iskolai években jelentkezik az aggodalom érzése, ami a középiskolában csak fokozódik, köszönhetően az egyre gyakoribb vizsgahelyzeteknek, valamint hogy gyorsabb munkavégzést várnak el tőlük, és még a házi feladatok mennyisége is terhelheti őket. Ezek mind stresszforrássá válnak, ami miatt a tanulási helyzetet negatívnak fogják tekinteni, ez pedig megalapozza a szorongást (Nótin et al, 2015).

A tanulók eredményességében a leghangsúlyosabb szerepe az iskolai szorongás esetében a vizsgaszorongásnak (*test anxiety*) van, a tantárgyi teljesítmény alakulását a különböző szorongások közül ez befolyásolja a legnagyobb mértékben. A tágabb értelemben vett vizsgaszorongásra hajlamos diákok többféle helyzetben is úgy viselkedhetnek, mintha bizonyos szempontból értékelnék őket, és emiatt aggodalommal tekintenek a szituáció felé. Ez fakadhat korábbi negatív tapasztalatból, és hasonló kimenetelt – kudarcot – jósolnak a jövőbeli eseménynek is, sok esetben predesztinálva azt (Wine, 1980). Ezek a diákok számos területen hiányosságot szenvednek: ilyen többek között az információfeldolgozás és -visszakeresés (Cassady, 2004). Értékelési helyzetben, pl. dolgozatírás vagy felelés közben, a teljesítmény- és vizsgahelyzetekben jelentkező szorongást megélő diákok érzelmei kiugróbbak, jobban félnek az esetleges kudartól, gyakrabban tapasztanak gondolati interferenciát, azaz nem a feladattal kapcsolatos gondolatokat, és könnyebben elterelődhet a figyelmük.

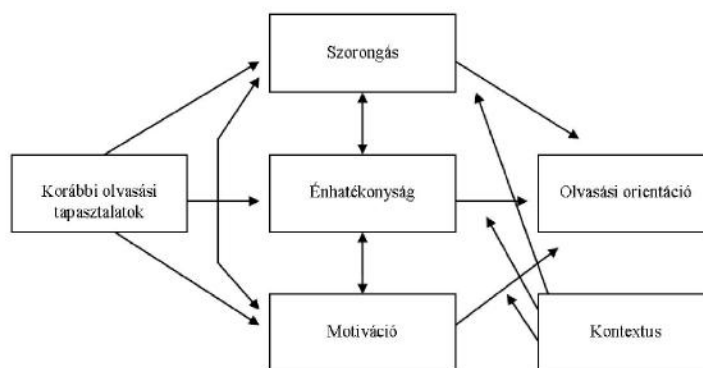
Mindez olyan energiaforrásokat merít ki, amiket hasznosítani tudtak volna a feladat közben is (Zeidner, 2014).

Zeidner (1998) elméletében különválasztotta a vizsgaszorongás fogalmát. Egyfelől úgy tekint rá, mint kontextualizált személyiségjegyre (*contextualized personality trait*), amit a vonásszorongás felől közelített meg, és az egyén karaktere határozza meg. Másrészről viszont felvázol egy folyamatot is, amit olyan elemek befolyásolhatnak, mint az értékelési kontextus, az egyéni hajlam a vonásszorongásra, a fenyegetés mértékének megítélése, felbecsülése, megbirkózási minták stb. Mindemellett arra is felhívja a figyelmet az egyéni különbségek fontosságára, ugyanis nem beszélhetünk „vizsgaszorongó tanulóról mint egységes kategóriáról” – a szorongás sokféle gyökerű lehet, és más-más egyéni befolyásoló tényezők módosíthatják a hatását (Zeidner 2014).

1.3. Az olvasási szorongás

Az olvasási szorongást leginkább diszlexiás kontextusban vizsgálták többen is, Nótin (2015) szerint azonban hagyományos helyzetben is jelentkezik. Jelen dolgozat is legfőképpen azért hozza előtérbe a témát, mert a későbbi vizsgálat is kitüntetett figyelmet szentel a diszlexia részképességzavarral küzdő tanulókra.

Az olvasás szorongása tehát nem tantárgyspecifikus, a tanuló anyanyelvén zajló órákon jelenik meg. Számos tényező befolyásolhatja, így például a korábbi olvasási tapasztalatok, a tanuló motivációja, olvasási orientációja, az adott kontextus stb. Nótin (2015) megállapítja, hogy az olvasási szorongás is annak a bizonyítéka, hogy „a szorongás gátolja a munkamemória folyamatokat, amelyek negatívan befolyásolják a teljesítményt” (49. o.). A kudarcélmények odáig vezethetnek, hogy a diák kerülni fogja az olvasást, azaz megváltozik az olvasási orientációja és attitűdje. Azokban a helyzetekben, amikor az elkerülés nem lehetséges – mint pl. egy feladat szövegének megismerése –, kisebb erőfeszítést fog produkálni a megértés irányába. Mindezt amiatt, hogy alacsony az énhatékonyság-érzésük, amit akkor kellene tapasztalni, amikor sikeres, célravezető olvasási stratégiákat alkalmazva megfelelőnek ítélik meg teljesítményüket, érzik, hogy javultak a képességeik.



1. ábra: Az olvasási szorongás összefüggései (Nótin, 2015)

Akiknek nehézségük van az olvasással, és emiatt közben kevesebb erőfeszítést tesznek, rendszerint képességbeli hiánynak vélik a nehézségeket. Ez pedig azt eredményezheti, hogy a diák önszántából nem fogja olvasásra adni a fejét. Az olvasás iránti attitűd a középiskolában stabilizálódik. Ha egymás után csak kudarcok érik, a tanuló motivációja lecsökken, önállóan nem fogja gyakorolni az olvasást, és gyengébb lesz a szövegértése (Putman, 2010).

1.4. Idegennyelvi szorongás

Mai világunkban a nyelvtanulás és nyelvtudás, ha lehet, még inkább felértékelődött, mint valaha. Habár felnőttként fontos, hogy a munkában és a hétköznapi életben tudjunk valamilyen idegennyelven kommunikálni, sokan vannak, akik úgy érzik, hogy a nyelvtanulás egy stresszes folyamat, különösképpen, ha tantermi körülmények között történik. Az ilyen attitűddel rendelkező egyéneket valami gátolja abban, hogy sikeresen teljesítsenek az idegennyelv-órán. Mivel esetükben a szorongás a tanulási szituációkra korlátozódik, nehézségeik a specifikus szorongási reakciók kategóriájába esik (Horwitz et al, 1986). Az iskolában a tanulók gyakran szereznek rossz élményeket a nyelvek elsajátításával kapcsolatban. Sokan közülük afféleképpen vélekednek, hogy valamilyen különleges képességre van szükség a sikerességhez, ha pedig nincs meg ez a „nyelvérzék”, akkor kudarcot fognak vallani (Nótin, 2015). Az ehhez hasonló nézetek – több más mellett – is elvezethetnek ahhoz, hogy a tanulóban huzamosabb idejű feszültséget kelt a nyelvtanulás. MacIntyre definíciója szerint „az idegennyelvi szorongás olyan egyedi szorongásforma, amely speciális és releváns nyelvtanulási kontextusban jelentkezik, és jól elkülöníthető más szorongásformáktól” (MacIntyre, 1999). Horwitz, Horwitz és Cope (1986) korábban hasonlóképpen kiemelte a szorongásfajta egyediségét és megkülönböztethetőségét, szerintük: „az osztálytermi nyelvtanulással kapcsolatos önészlelések, eszmék, érzelmek és magatartások sajátos összessége” az idegennyelvi szorongás (p. 128).

A szorongásra már az 1970-es években is kulcsfontosságú változóként tekintettek a nyelvtanulás tekintetében. Brown (1973) szerint „a nyelvtanuló öntudata, önbizalma és magabiztossága teljes mértékben meghatározhatja a nyelvtanulás sikerét” (p. 233). Horwitz és munkatársai rámutattak, hogy sokak számára a nyelvtanulás önmagában is „mélységesen felkavaró pszichológiai vállalkozás” lehet, hiszen közvetlenül veszélyezteti az egyén önképét és világnézetét, védekező állásba kényszerítve ezzel a nyelvtanulót (Horwitz et al, 1986: 125).

Amit a szorongó nyelvtanulók éreznek, a pszichofiziológiai tünetek, magatartásbeli reakcióik tulajdonképpen egészen hasonlatosak ahhoz a szubjektív érzethez és tünetekhez, amit bármilyen más specifikus szorongással küzdő érez. Nyugtalanág, aggodalom vagy egyenesen rettegés lesz úrrá rajtuk. Nehézséget jelent számukra összpontosítani, feledékenyebbek lesznek, veritékeznek és remegnek. Többek között olyan elkerülő magatartást produkálhatnak, mint az óráról való távolmaradás vagy a házi feladatok el nem készítése. A szorongás által kiváltott kudarcélményeknek lényegében itt is kétféle kimenetelük lehet: az egyik forgatókönyv szerint a tanuló úgy próbál kompenzálni, hogy több időt fordít a tananyagra

elsajátítására, azonban nem éri el a célját, mert a – sok esetben erősebb – szorongás hatására ugyanúgy rosszul teljesít a számonkérésen. Ennek az ellentétes megvalósulása is lejátszódik, ugyanis sokan pont a halmozott kudarc hatására elkerülési stratégiát alkalmaz: a tanulás halogatása, házi feladatok el nem készítése, az órákról való távolmaradás révén enyhít a szorongásán (Horwitz et al, 1986).

Horwitz és munkatársai (1986) végül is az önmagában komplex idegennyelvi szorongás mérésére megalkották a Foreign Language Classroom Anxiety Scale-t (FLCAS), egy szorongásmérő kérdőívet, amelynek 33 kérdése három, egymással összefüggő szorongást körvonalazott: a vizsgaszorongást (*test anxiety*), a beszédértést (*communication apprehension*) és a kudarcból való félelmet (*fear of negative evaluation*). A mérőeszközt Tóth Zsuzsa (2008) fordította le és adaptálta a magyar viszonyokra. A szorongás a legnagyobb mértékben a nyelvtanulás két legalapvetőbb folyamatát, eszközét befolyásolja: a hallott szöveg megértését és a beszédet. Ez olyan kellemetlen helyzeteket okozhat, mint pl. amikor egy hosszabb szövegrészlet meghallgatása után a diák nem képes beszámolni az elhangzottak tartalmáról; vagy éppen spontán felszólításra nem bír megszólalni, holott adott felkészülési időt biztosítva ez nem okoz gondot. A szorongás nélkül egyébként elkerülhető hibák, valamint az ehhez hasonló kudarcélmények hatására a szorongás – és ezzel együtt a hibázás valószínűsége – tovább fokozódhat (Horwitz et al, 1986).

Ezt a felosztást többen is újragondolták, valamint saját méréseikkel, összetettebb vizsgálataikkal újabb szorongásfajták meglétét állapították meg. Aida (1994) japán nyelvtanulókat tanulmányozott a FLCAS segítségével, ő azonban úgy látta, az eredeti tanulmány szorongásfajtái nem fedik le megfelelően a született eredményeket. Ezért új modellt alkotott, három helyett négy szorongást azonosított az idegennyelvi szorongáson belül: ezek a beszédészorongás, kudarcból való félelem, negatív attitűd és a japán nyelv használatának kényelme voltak. Ez a modell egy későbbi, malájok japántanulásának kutatásában alkalmazva is megalapozottnak bizonyult (Pae, Misieng, 2012). Kínai diákok angolnyelv-tanulását vizsgálva Zhao (2007) mindössze kibővítette Horwitzék modelljét, és a vizsgálat itemjeit újracsoportosította: a kommunikációs aggodalom, vizsgaszorongás és a negatív értékeléstől való félelem mellett az angolórai szorongás kategóriájával bővítette az idegennyelvi szorongás tényezőit. A magyarországi angoltanulókat a FLCAS kérdőívvel vizsgálva két kulcsfontosságú és egy kevésbé meghatározó erejű faktort sikerült meghatározni: a kommunikációs nyugtalanság mellett a legfontosabb a negatív értékeléstől való félelmet és a vizsgaszorongást is magába foglaló elégtelen angolórai teljesítménytől való félelem; a harmadik faktor az angolórával kapcsolatos attitűdök voltak (Tóth, 2008).

A fenti összetevőkön kívül az idegennyelvi szorongás további forrásait is azonosították. Fontos megjegyezni, hogy ezek az összetevők sok esetben összefonódhatnak, hathatnak egymásra. Maga a nyelvtanár is lehet a szorongás oka, például amikor magas a tanári kontroll, vagy nem támogatja kellően a diákokat, gyakran tesz negatív visszajelzéseket. A tanár stílusa is fontos tényező, akárcsak az ítélező attitűd, ami szintén kiválthat szorongást a tanulóknál (Nótin, 2015). A nyelvi környezet és ingerek is ide tartozhat, például ha a tanult idegennyelv és az anyanyelv között jelentős különbség van, ami tovább nehezíti a tanulást; illetve az is befolyással

lehet a szorongásra, hogy van-e lehetősége a diáknak a nyelvet az osztálytermen kívül is használni, gyakorolni, vagy megmarad tisztán tanórai keretek közt a nyelvelsajátítás (Horwitz et al, 2010).

A szorongásnak a diákok által a tanórán alkalmazott kommunikációs stratégiákra is hatása van: minél nyugtalanabb a diák, annál inkább kerüli a kommunikációt, nem vállalkozik bonyolultabb szavak, szerkezetek, személyesebb üzenetek használatára a célnyelven. De nem csak a hangzó, az írott megnyilatkozásokban is különbség van a nyugodtabb diákokkal szemben, például rövidebb fogalmazásokat írnak, amiket a szorongók önmaguk kevésbé tartanak értékesnek (Horwitz et al, 1986).

Az idegennyelvi tanórák tapasztalatai alapján Horwitz megfogalmaz egy olyan képzetet, ami szerinte a tanulók részéről jelentősen befolyásolja azt, hogy milyen mértékben mernek kommunikálni az órán. Sokan úgy érzik, csak akkor érdemes megszólalni, ha biztosak abban, hogy hiba nélkül sikerül megnyilvánulniuk – mintha valami negatív következménye lenne a tévesztésnek, helytelen kiejtésnek (Horwitz et al, 1986). Márpedig a szorongás a tanuló önértékelését is befolyásolja a nyelvi kompetenciáival kapcsolatban. Minél jobban szorong, annál inkább negatív irányba tolódik a diák önértékelése az adott idegennyelvben való jártasságát illetően (MacIntyre és mtsai, 1997).

1.5. Diszlexia és szorongás

1.5.1. A diszlexia

A diszlexiát, ami egy speciális tanulási zavar konkrét megjelenési formája, sokféleképpen definiálják. Gyarmathy (2001:2) szerint „a tanulási zavar gyűjtőfogalom, amely a figyelem, beszéd, olvasás, írás, matematikai képességek elsajátítása terén mutatkozó jelentős nehézségek heterogén csoportjára utal.” A pedagógiában a diszlexia fogalmát „az olvasás, helyesírás és az intellektuális képességek szignifikáns eltérése”-ként fogalmazzák meg. A pszichológiában Csépe (2000) úgy határozza meg a diszlexiát, hogy az egy „gyűjtőfogalom, az egyes részképességek (például percepció, szenzoros integráció, munkamemória, lateralitás, dominancia, nyelvi képességek...) olyan zavara, amely változatos összetételben ugyanahhoz a problémához, azaz súlyos olvasási zavarhoz vezet”, és az egyéneknél „jelen van a nyelvi rendszer működtetésének valamilyen zavara, leggyakrabban a lexikonhoz való hozzáférése” (Csépe, 2005). Ugyan a diszlexia az olvasási nehézség kategóriájába esik, az olvasási képesség nem minden zavara lesz egyben diszlexia is. Sokszor találkozhatunk olyan megnevezésekkel, mint Ranaldié (2003), aki „tanulási különbségnek” hívja, de Gyarmathy Éva (2007) egy könyvének címében a tanulási zavart *tanítási zavarra* cseréli, ezzel felhívva a figyelmet arra, hogy sokszor a témához való hozzáállás és módszereink sem megfelelők diszlexiások oktatásakor. Fejlődési, illetve specifikus tanulási zavar, azaz „nem egyszerűen gyenge olvasás, hanem súlyos, az ép intellektus miatt nem feltételezett zavar” (Gósy, 2009). Kohlmann (2010) az European Dyslexia Association meghatározását idézve megállapítja, hogy az „messze túlmutat az olvasás-írás-helyesírás nehézségein” (p. 39). Gyarmathy Évától is idéz, aki a következőt írta a diszlexiáról:

A diszlexia az olvasási, helyesírási és írási készségek elsajátításában megjelenő neurológiai eredetű eltérés. Az ezen különbségek mögött álló kognitív nehézségek befolyásolhatják emellett a szervezési készségeket, a számolási képességet és más kognitív, valamint érzelmi képességeket. A fonológiai feldolgozás, a munkamemória, a gyorsmegnevezés, a sorrendiség és alapkészségek automatikussága területén jelentkező nehézségek kombinációja okozhatja. A kutatók elismerik, hogy sok lehetséges oka lehet a diszlexiának, beleértve a genetikát. Nincs összefüggés egy ember intelligenciaszintje, egyéni erőfeszítései vagy társadalmi-gazdasági helyzete, illetve a diszlexia jelenléte között. Ezeken felül a diszlexiás emberek folytonos kihívással néznek szembe az élet során egy nagyrészt nem diszlexiabarát világban. Emellett Európában a nyelvek sokfélesége és a többnyelvű követelmények, a szociokulturális háttér és az oktatási lehetőségek jelentős befolyással bírnak a diszlexiás gyermekek és felnőttek nehézségeinek és életbeli lehetőségeinek megnyilvánulására. (Gyarmathy, Smythe, 2008: 11–12, idézte: Kohlmann, 2010)

A diszlexia minden bizonnyal az agy fejlődésének rendellenességéből fakad, és ez genetikailag meghatározott eredetű (Csépe, 2006). Megkülönböztetünk fejlődési és szerzett diszlexiát, de ezeken belül is különböző alkategóriák léteznek attól függően, hogy milyen részképességek zavara áll fenn, milyen súlyos az olvasási nehézség stb. Ilyen altípusok pl. a felszíni, a fonológiai és a mély diszlexia (Gósy, 2009).

A diszlexiások többségének az olvasáson kívül más területeken is vannak nehézségeik, sokak esetében a kognitív funkciók (figyelem, észlelés vagy emlékezet) deficitjei is jelentkeznek, ezek pedig az iskolai tanulás során elengedhetetlenek. Összefoglaló néven részképességeknek, az átlagosnál gyengébb szintjüket pedig részképesség-zavarnak nevezzük (Tánczos, 2006). Akik nehezen olvasnak és írnak, azoknak a vizuális figyelemmel és észleléssel vannak gondjaik. Sokan az órákon hallottaknak csak töredékét tudják feldolgozni, nekik az auditív feldolgozásban akadnak nehézségeik. Sokszor a diszlexia együtt jár az emlékezet zavarával, ez tovább súlyosbítja a részképesség-zavart. Társaikhoz képest az analitikus gondolkodás terén is gyengébbek, emiatt a szövegértés során is fokozódnak a nehézségeik – ebből következően a tanulásban, felkészülésben is akadályozva vannak (Kohlmann, 2010).

A diszlexiások nem szótagolva olvasnak, hanem az egész szót fényképszerűen idézik és ismerik fel. Emiatt előfordulhat, hogy a szavak elejét vagy végét leahagyják, felcserélnek betűket stb. Mindezek miatt az idegen nyelvek tanulásakor fokozottan hátrányba kerülnek, számukra a szavak megjegyzése, nyelvtani szabályok elsajátítása is fokozottan nagyobb kihívást jelentenek. A hallás utáni értésre is igazak ezek a megállapítások, ahol az auditív információkat az írott forma nélkül kell feldolgozni, még hozzá gyorsan, egymás után jönnek a szavak, a részképességek zavarai hatványozottan jelentkeznek. És bár sokan közülük hamar feladják a küzdelmeket a nyelvtanulással, ezzel a nehéz feladattal, azért sokan vannak, akik szorgalmasabb, kitartóbb tanulással igyekeznek kompenzálni (Kohlmann, 2010).

1.5.2. A diszlexiások szorongása az iskolában

Sparks és Ganschow a kilencvenes években egy hipotézisben megfogalmazták, hogy az idegen nyelvek megtanulásának az alapját az anyanyelv képezi, és bármely nyelvet alkotó összetevővel (fonológia, ortográfia, szintaktika) kapcsolatos nehézség hátráltatja

az anyanyelv és az idegen nyelv elsajátítását is (Sparks, Ganschow, 1991). Későbbi kutatások igazolták a feltevést, és ma már kimondható, hogy az anyanyelv elsajátítása alapozza meg az idegen nyelvek tanulását. Sparksék szerint a gyenge nyelvtanulókra jellemző, hogy mivel rosszabb jegyeket szereznek a nyelvvórán, magától a nyelvtanulástól is erőteljesebben szoronganak. Nem kellően tudatosak a nyelvtanulási stratégiáik, szüleik szerint már korán nehézségeik lettek az írott és olvasott nyelvvel. Tanáraik pedig akképp vélekednek, hogy a jobb tanulókhoz képest kevésbé motiváltak, ugyanakkor szorongóbbak (Sparks, Ganschow, 2001). Ugyanez tapasztalható a tanulási nehézséggel küzdők esetében is (Scott, Manglitz, 2000).

Szorongást mindenki tapasztalhat, függetlenül attól, hogy idős vagy fiatal, azonban a diszlexiás gyermekek és felnőttek különösen sérülékenyek ebből a szempontból. Ez amiatt van, hogy sokan nem értik a tanulási zavarok természetét, és az ezzel járó nehézségekért önmagukat hibáztatják. Ez önértékelési zavarokhoz, alacsony önbecsüléshez vezethet, ami pedig ezeket az egyéneket kevésbé teszi toleránssá az iskolai, munkahelyi vagy társas helyzetek kihívásaival szemben (Csizér, 2012). A diszlexiás egyének akár depresszióssá is válhatnak, ami gyakori következménynek számít (Schultz, 2013).

Fontos megemlíteni, hogy a diszlexiával küzdők rendszeresen kerülnek szembe olyan helyzetekkel, amik számukra különösen nehéznek bizonyul, és ez náluk stresszt vált ki (pl. számolás, olvasás). Egyes esetekben, ha a múltban sikerélményeik voltak e tevékenységekkel kapcsolatban, akár *jó stressz* is kialakulhat, ami a teljesítményt növeli, de sajnos gyakoribb a sorozatos kudarcélmény, ami pedig visszaveti azt. Nelson és Harwood (2011) szerint a szorongás negatív hatása még erősebben hat a teljesítésre, mint a tanulási zavar megléte. A szorongás azonban nem csupán az iskolai feladatokra van hatással, de kiterjed a társas helyzetekre is (Carroll, Iles, 2006).

2. A kutatás bemutatása

2.1. Probléma, ismerethiány bemutatása

A szorongás mértékének megállapítására számos mérőeszköz áll már rendelkezésre. A nyolcvanas évektől kezdve a már példaként felhozott STAI-kérdőív vált roppant népszerűvé (Spielberger, 1983), majd fokozatos ütemben dolgozták ki a különböző területekre alkalmazott egyedi szorongásmérőket. Így jöttek létre például a tanulási helyzetben jelentkező szorongásfajták területén az idegennyelvi szorongás mérésére Horwitzék FLCAS kérdőíve (1986), amit aztán több nyelvre is adaptáltak (Tóth, 2008a), vagy a Nótin Ágnes által alkalmazott Tantárgyi szorongás kérdőív (TTSz) (2015).

A középiskolai évek bizonyos tekintetben kritikusnak számítanak. Korábban már említettem, hogy ezen időszak alatt fokozódik a stressz okozta feszültség (Nótin, Páskuné, Kurucz, 2015), illetve egyéb élettani és pszichológiai jelenségek zajlanak le (pl. kamaszkodás). A középiskolások tehát fokozottan ki vannak téve a szorongás veszélyének, azon belül is sokan hajlamosak az iskolai szorongásra. Az idegennyelvi szorongás életkortól és nyelvtudásszinttől mondhatni független (Tóth 2008b;

Ganschow et al, 1994), tehát az osztálytermen belül a diákok ennek a hatásainak is ki vannak téve. Egyre több diszlexiást állapítanak meg a közoktatásban (Gósy, 2009; Gyarmathy, 2001), akiknek ez a részképesség-zavar további nehézségeket okozhat, a dolgozat egyik kérdése is az, hogy vajon az ő szorongásszintjük különbözik-e társaikétól.

Az elmúlt három évtized kutatásai egyértelműen bizonyították, hogy az idegennyelvi tanórák alatt a szorongásnak egy speciális fajtája léphet fel a nyelvtanulóknál. Ennek a legfőbb összetevői abból fakadnak, hogy a diák nem biztos a tudásában, fél a kudarctól, a rossz megítéléstől, és énképe sem megfelelő – úgy gondolja, diáktársaival gyengébb képességei eleve bukásra predesztinálják. Ha ezeket az elemeket nem kizárólag a nyelvtanulóra vonatkoztatjuk, hanem a diszlexia részképességzavarral küzdő tanulókat is bevonjuk az elméletbe, felmerülhet a kérdés: ők is hasonlóképpen, azonos mértékben szoronganak-e? Hiszen nekik adott esetben társaikhoz hasonló problémákkal kell megküzdeniük, amire még ráépülnek saját nehézségeik is, mint például az olvasással, írással kapcsolatos nehézségek. Kutatások bizonyítják a ma már közismert tényt, hogy a diszlexia zavarral rendelkezők nehezebben tanulnak idegen nyelveket (Kohlmann, 2010), de egyéb tanórákon is szembesülhetnek kihívásokkal, akár az olvasási képesség hátrányából fakadó olvasási szorongással (Nóti, 2015).

A kutatás tehát azokra a kérdésekre igyekszik megtalálni a választ, hogy milyen mértékű szorongást tapasztalnak a diákok az idegennyelvi és magyarórai környezetben; van-e különbség a sajátos nevelési igényűek és a nem diszlexiások között a szorongásszintek tekintetében; látható módon hatással van-e ez a feszültség a tanórai teljesítményre; és vajon milyen okokat vélnek felfedezni a diákok maguk a szorongás kialakulására.

2.2. Hipotézisek

A szakirodalom alapján és saját tapasztalatokból is több hipotézist lehetett felállítani. A vizsgálat lényegében az egyes szorongásfajták meg- vagy meg nem létét kutatja, valamint lehetséges különbséget feltételez a többségi és a diszlexiás tanulók szorongásszintje között, ami a teljesítményt befolyásolhatja. A szorongásra utaló okokat is igyekeztünk felfedezni.

Feltételezéseim szerint a diszlexiás, sajátos nevelési igényű diákok magasabb szorongásszinttel rendelkeznek, mint azok a tanulótársaik, akik nem rendelkeznek semmilyen részképesség-zavarral. Arra számítok, hogy ez a különbség mind a magyar nyelv és irodalom, mind az angol- ill. németórákon kimutatható. Az átlagos tanulók tehát magasabb idegennyelvi, mint magyarórai szorongásról fognak beszámolni, ezzel szemben a sajátos nevelési igényűek hasonló mértékű szorongást élnek meg magyarórákon is, mint az idegennyelvin.

A diszlexiás tanulók a részképesség-zavar miatt az egyéb, magyarul zajló tanórákon is ahhoz hasonló szorongást érznek, mint amelyet a sajátos nevelési igényű nem rendelkezők csak az idegennyelvi foglalkozásokon (kommunikációs aggodalom,

negatív értékeléstől való félelem, vizsgaszorongás), különösképpen a hangosolvasással járó feladatok esetében.

A harmadik előfeltevés szerint a szorongásszint és a teljesítmény korrelációt mutatnak. A magasabb szorongásszintek efféle eltérését a tanulmányi eredmények is tükrözik: azok a tanulók, akiknek a szorongása erősebb, rosszabb osztályzattal rendelkeznek.

Olyan elvárásom is van, hogy a diszlexiás és nem diszlexiás tanulócsoporthoz belül is jelentős eltérés mutatkozik meg az egyes tanórákon tapasztalt szorongás mértékét tekintve: az idegennyelv-órán mind a diszlexiás, mind a nem diszlexiás tanulók magasabb szorongási szinttel rendelkeznek, mint a magyarórán, tehát a német- vagy angolórák stresszesebbek, pusztán amiatt, hogy idegen nyelven zajlanak.

Végül arra számítok, hogy a három, korábban legfontosabb feszültségforrásként azonosított szorongási helyzet mellett további okokat, tanulságokat fognak felfedni a tantárgyi szorongással kapcsolatban a kérdőívek végén található nyílt végű kérdések, valamint a fókuszcsoporthoz végzett interjúk.

2.3. Anyag és módszer

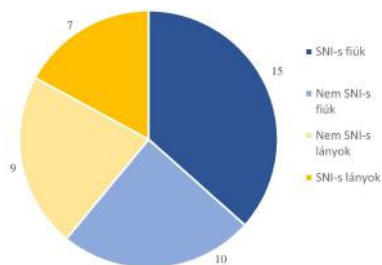
Az alábbiakban a kutatás résztvevőinek és a vizsgálati módszereknek a részletes bemutatása következik. Ismertetem továbbá a kutatás menetét is, valamint azt, hogy milyen elemzési műveleteket hajtottam végre a kapott adatokon.

2.3.1. Résztvevők

A vizsgálatban résztvevő személyek kilétét nagyban meghatározta az a tény, hogy a dolgozat írója a kutatás helyszínén dolgozik pedagógusként. Ők tehát mind egy középiskola tanulói egy Veszprém közelében fekvő kisvárosban. Az oktatási intézményről érdemes annyit előljáróban elmondani, hogy nagyszámú (jelen tanévben mintegy 260 fő, ami az összes tanulószám több mint fele) sajátos nevelési igényű tanuló látogatja. A középiskola fő profilja a szakképzés, de gimnáziumi – érettségi kimenetellel végződő – osztályokat is indít. Pedagógiai programjában (1) is hangsúlyozottan jelenik meg a sajátos nevelési igényű tanulókhoz kiemelt figyelemmel való fordulás. A sajátos nevelési igényt (SNI) az esetek döntő többségében olyan pszichés fejlődészavar indokolja, mint a diszlexia, diszgráfia vagy a diszkalkúlia. Az ilyen diákok nevelése és oktatása jelen pillanatban mind integrált, mind szegregált módon is zajlik.

A kutatásban az iskolából két osztály tanulói vettek részt mint adatközlők. A választásnál két kritérium volt az irányadó: az életkor és a sajátos nevelési igény megléte vagy hiánya. Mindkét osztály a tizenegyedik évfolyamról került ki, átlagos életkoruk 18,12 év, a legidősebb diák 19 éves, a legfiatalabb 17. A különbség viszont az, hogy míg az egyik tisztán SNI-s tanulókból állt (szegregált osztály), addig a másikba csak kisszámú „diszes” diák jár, integráltan. Így tehát a nem SNI-s diákok által alkotott kontrollcsoport tagjait tisztán az integrált osztály tanuló adták.

A vizsgálat során a két osztály tanulóit a továbbiakban nem kezeljük külön, és inkább aszerinti felosztás szerint különböztetjük meg őket, hogy rendelkeznek-e a részképesség-zavarral vagy sem. Mivel az osztályok tanulói alapvetően „fiús” jellegű szakmákat tanulnak, az adatközlőket nagyobb számban alkotják fiúk (lányok: N=16; fiúk: N=25). Összesen tehát 41 diák vett részt a vizsgálatban. A diszlexiások és a részképesség-zavarral nem rendelkezők aránya némileg kiegyensúlyozottabb: 19 nem SNI-s és 22 SNI-s diák alkotja a vizsgálat résztvevőinek körét. A nemi eloszlás és a diszlexiások aránya a 2. ábráról is leolvasható.



2. ábra: Az adatközlők aránya a nem és a sajátos nevelési igény szerint

Idegennyelvként mindkét osztályban – váltakozó arányban – a németet és az angolt tanulják a diákok. A vizsgálat során e kettő között nem tettünk különbséget, összefoglalóan az idegennyelvek kategóriába soroltuk. Az ideális eset az lett volna, ha a vizsgálatban szereplő tantárgyakat (magyar nyelv és irodalom, angol ill. német nyelv) a két osztálynak ugyanazok a pedagógusok tanítják – hiszen a szakirodalom is hangsúlyozza a tanárnak a szorongás kialakulásában játszott szerepét – ez a helyzet azonban nem állt rendelkezésünkre.

Hogy képet kapjunk a diákok eredményességéről, a vizsgálat során rákérdeztünk a félévi osztályzatukra az egyes tantárgyakból (amit az iskola intranet hálózatában ellenőrizni is tudtunk). A féléves jegyeket megtekintve az a rendkívül érdekes eredmény jött ki, hogy mind magyarból, mind az idegennyelvekből 3 egészes átlagot számolhatunk ki az SNI-s tanulók és a nem SNI-s diákok csoportjában egyaránt.

A vizsgálat második felében fókuszcsoportos beszélgetéseket folytattunk. A kérdőíveket kitöltők közül, mind az SNI-s, mind a diszlexiával nem rendelkező diákok csoportjából kiválasztottunk négy illetve öt főt, lányokat és fiúkat vegyesen, akikkel külön kics csoportos interjút végeztünk.

2.3.2. A vizsgálati módszerek

A kutatást kevert módszerekkel végeztük el, kvantitatív és kvalitatív jellegű eszközöket is felhasználtunk. Fentebb már említettem, hogy a szorongás – azon belül is az iskolai szorongás – mérésére számos mérőeszközt dolgoztak ki. Az idegennyelvi szorongásra kidolgozott FLCAS (Horwitz et al, 1986) népszerűnek és hatékonynak bizonyult, ezért jelen vizsgálatban is ebből indultunk ki a tanulók szorongásszintjének meghatározására. Az angol- és németórakon tapasztalható aggodalmak mérését tehát változtatás nélkül a kérdőív magyar változatával végeztük, azonban a magyarórákra

ugyanaz a skála alkalmatlan volna. Emiatt szükséges volt a kérdésekben némi változtatást eszközölni annak érdekében, hogy adaptálni tudjuk a nyelvten és irodalom tanórákra is. Erről a folyamatról valamivel lejjebb írok.

Az idegennyelvi szorongás szintjének mérésére Magyarországon 2008-ig nem volt standard eszköz; ezen Tóth Zsuzsa (2008a) változtatott, amikor Horwitzék Idegennyelvi Osztálytermi Szorongás Skáláját (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*) magyarra fordítva bevezette a *Hungarian Foreign Language Classroom Anxiety Scale*-t. A HFLCAS egy Likert-típusú kérdőív öt lehetséges válasszal („egyáltalán nem értek egyet”-től „teljes mértékben egyetértek”-ig), amely 33 tételt tartalmaz. Ezek az állítások megfelelnek a Horwitz által kategorizált szorongástípusoknak, így a kommunikációs aggodalomra vonatkozó kérdések növekvő sorrendben a következők: 1, 4, 9, 14, 15, 18, 24, 27, 29, 30, 32; a vizsgaszorongást ezek az állítások hivatottak azonosítani: 3, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 16, 17, 20, 21, 22, 25, 26, 28; végül a negatív értékeléstől való félelemre utaló állítások: 2, 7, 13, 19, 23, 31, 33.

Annak érdekében, hogy megtudjuk a résztvevők véleményét az egyes szorongások okairól, forrásairól, a kérdőív végére egy nyílt kérdést helyeztünk el, ami a következőképpen hangzik (a magyarórai szorongás kérdőívében ez szintén át lett fogalmazva):

Kutatások kimutatták, hogy több (nyelv)tanuló is izgul, zavarban van, esetleg szorong is, amikor...

- 1) idegen nyelven kell kommunikálnia a nyelvórán vagy más helyzetekben,
 - 2) beszélnie kell, vagy hangosan kell olvasnia a magyar irodalom-, illetve nyelvtenórán.
- Mit gondolsz, mi lehet az oka ennek?

A nyílt kérdés megfogalmazása szintén Tóth (2008b) vizsgálatából származik, a magyarórákra való adaptálásakor a kommunikációs aktust beszédre és hangosolvasásra bontottuk. Erről a kérdésről érdemes még azt elmondani, hogy a megfogalmazása alapján a kérdés nem személyes, hanem másokra utal, így a problémát sem saját, hanem objektívebb szemszögből kellett megvizsgálniuk.

Ugyancsak Tóth (2008b) munkájában pontos utasításokat kapunk az eredmények kalkulációjára, ami egy esetleges összehasonlításra is alapot adhat. A kérdőív kilenc tétele úgy volt megfogalmazva, ami a szorongás hiányát jelentette, ezért az adatok rögzítésekor ezeket át kellett számolni (1-est 5-ösre, 2-est 4-esre és fordítva), hogy a végső pontszám a magas szorongást mutassa ki. Például a 18. tétel is ekképpen volt megfogalmazva: „Magabiztosnak érzem magam, amikor angolórákon angolul beszélek”. Ezek a kérdések a következők voltak: 2, 5, 8, 11, 14, 18, 22, 28, és 32.

Ugyanennek a kérdőívnek a magyarórákra vonatkoztatott változatában az állítások nagy részét némileg át kellett fogalmazni. Ilyenkor azt kellett figyelembe venni, hogy a három szorongásösszetevőnek megfelelő maradjon a tétel, de ne az idegennyelvi, hanem a magyarórai viszonyokra vonatkozzon. A kommunikációs aggodalom típusába eső 27. kérdés pl. így hangzik eredetileg: „Izgulok és zavarodott leszek, amikor az idegennyelv-órán meg kell szólalnom” és így alakítottuk át: „Izgulok és zavarodott leszek, amikor irodalom- vagy nyelvtenórán meg kell szólalnom”.

A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetés Barbour és Kitzinger (1999) meghatározása szerint „olyan csoportbeszélgetés, amely kérdések sora mentén egy adott témát tár fel, ami attól fókuszált, hogy a konkrét téma közös megbeszélésével, kollektív tevékenységgel jár”. A módszer kiválasztásakor fontos szempont volt az, hogy a főleg kvantitatív módszerű kérdőívezés mellett egy kvalitatív mérőeszköz is rendelkezésre álljon, ugyanis apró, de fontos gondolatokat, nézeteket vártunk a diákoktól. Olyan ötleteket, amiket még a kérdőív kifejtős kérdésében sem tudnak, vagy nem akarnak megosztani, azonban minden bizonnyal kialakult véleményük van a témáról. Egy előre megírt kérdésvázlat alapján folytattuk le a beszélgetéseket, ugyanazokat a fő kérdéseket feltéve mindkét kiscsoportban, néha némileg másképpen fogalmazva. Azonban többször is előfordult, hogy a beszélgetés vezérfonala kissé elterelődött, ilyenkor igyekeztünk visszatéríteni az elkalandozó diákokat.

A beszélgetések vezérfonalát a következőképpen terveztük meg: megbeszéljük, hogy a jelenség, amiről a kérdőív is kérdezte őket (iskolai, tantárgyi szorongás), ismerős-e számukra. Elképzelhetőnek tartják-e, hogy valaki egy tanórán szorong. Ezt követően megkérdeztük, ők éreznek-e szorongást idegennyelv-órán, majd magyarórán. Ilyenkor mit tapasztal magán, milyen hatással van rá a szorongás ezeken az órákon? Mi határozhatja meg a szorongást, mi lehet a kiváltó oka(i)? Milyen eszközökkel próbálkoznak a diákok megbirkózni a szorongással? Mit tud tenni a szorongó diák, hogy elkerülje a számára előnytelen helyzetet?

2.3.3. A kutatás menete

Ahogy már a résztvevők bemutatásánál említettem, a kutatást egy szakközépiskola két, párhuzamos osztályában végeztük 2016 tavaszán. Osztályfőnöki órájukban kapták meg a kérdőíveket, a kitöltést én mint a kutatást végző személy felügyeltem. Esetenként előfordult, hogy segíteni kellett egy-egy szó értelmezésében (pl. két alkalommal is megkérdezték, mit jelent a „feszélyez” szó a 13. kérdésnél), vagy külön hangsúlyozni kellett a skála számainak jelentését, annak ellenére, hogy az íven egyértelműen fel volt tüntetve.

A kérdőívek kitöltése két fordulóban történt. Ez amiatt volt, hogy két ilyen mérőeszköz is volt, az egyik az idegennyelvi szorongást, a másik a magyarórai szorongást volt hivatott azonosítani. Mivel a kettőn található állítások nagyon hasonlóak voltak egymáshoz, ezért legalább két hetet hagytunk az egyes kitöltések között, hogy kiküszöböljük az esetleges interferenciát, a második kérdőív kitöltésére ne hassanak az elsőre adott válaszok. A kérdőív anonim volt, de a kétfordulóságból fakadóan valamilyen megoldást kellett alkalmazni arra, hogy az adatok rögzítésénél egyértelmű legyen, melyik kérdőíveket (magyar és idegennyelvi) tudjuk összepárosítani ugyanahhoz a tanulóhoz. Ezért arra kértem a diákokat, hogy a lapokra a nevük helyett rajzolják az óvodai jelüket vagy bármi más szimbólumot, ezáltal a személyek névtelensége megmarad, de az összepárosítást lehetővé teszi. Mindezekon felül az adatközlőktől megkérdeztük a nemüket, az életkorukat, hogy rendelkeznek-e valamelyik részképesség-zavarral, valamint magyar- és az idegennyelvből szerzett legfrissebb eredményüket (ami a féléves osztályzat volt).

A fókuszcsoportos beszélgetésekre egyik esetben közvetlenül a magyarórai szorongásteszt kitöltése utáni fejlesztő órán, másokban a kérdőív megválaszolását követő napon, a kollégiumban került sor. Ezek a csoportos interjúk meglehetősen kötetlen hangulatban zajlottak – öröndetes, hogy nem feszélyezte őket túlságosan a diktafon jelenléte –, a diákok közt gyakran alakult ki valamilyen személyes hangvétellű társalgás esetleg a témához közvetetten kapcsolódva, itt nekem mint a beszélgetést facilitáló személynek kellett olykor beavatkoznom, irányított kérdések segítségével. Egy-egy beszélgetés nem tartott tovább 20–25 percnél, de még így is sikerült valamennyire árnyalt képet kapni a problémáról, amiről a beszélgetések folytak.

A kérdőív számadatait statisztikai eszközökkel és módszerekkel elemeztük (SPSS szoftver), a szubjektív véleményt tükröző okmagyarázó kérdésre adott válaszokat, valamint a fókuszcsoportos beszélgetéseket pedig arra használtuk, hogy ezeket az adatokat alátámasszák, illetve részletesebben kifejtthessék gondolataikat, amelyekből hasznos tanulságokat vonhatunk le. Itt többszöri alapos elolvasás során ismétlődéseket, vissza-visszatérő témákat igyekeztünk felfedezni. A szorongás-kérdőívek eredményein az alábbi számításokat végeztük el: az összes válasz pontértékének összeadása után csoportokra bontottuk a résztvevőket aszerint, hogy milyen magas lett a szorongásszintjük. Ezen kívül az egyes tételek átlagait is összehasonlítottuk, valamint a 4 és 5 válaszok gyakoriságát is meg kellett nézni, ugyanis ezek jelentős, ill. magas szorongást jeleznek.

2.4. Eredmények és diszkusszió

2.4.1. Statisztikai elemzés a tanulók szorongásszintjeiről

A következőkben a kapott eredmények statisztikai elemzéséről számolok be. Fontos hangsúlyozni, hogy az adataim nem általánosíthatók nagyobb populációra (az iskolai tanulók populációjára sem), mert a vizsgált minta nem reprezentatív, viszont statisztikai elemzésre a nagysága alkalmas: $N=41$.

Ahogy azt már az eszközök ismertetésénél leírtam az adatok generálása után a kapott adatbázison átkódolásokat kellett végrehajtanunk, amelyre Excelben került sor, továbbá az adatok rendezésére, hiányzó adatok jelölésére és a nominális adatok (nem, diszes, nem diszes stb.) kódolása is itt történt. Ezután az adatokat az SPSS szoftverbe importáltuk.

Mivel a kérdőív Likert-skálán mérte fel az adatközlők szorongásszintjét, és mindezt három alkategóriában tette (kommunikációs aggodalom, vizsgaszorongás, negatív értékeléstől való félelem), első lépésként a mérőeszköz mindkét verziójának megbízhatóságát vizsgáltuk meg, amelynek a mérőszáma a Cronbach alfa.

Az 1. számú táblázat az idegennyelvre vonatkozó kérdőív megbízhatósági mutatóit tartalmazza, míg a 2. számú táblázat a magyar nyelvre vonatkozó mutatókat.

Kategóriák	Cronbach alfa
Kommunikációs aggodalom	0.729
Vizsgaszorongás	0.844
Negatív értékeléstől való félelem	0.784

1. táblázat: Az idegennyelvi szorongást mérő kérdőív megbízhatósági mutatói

Kategóriák	Cronbach alfa
Kommunikációs aggodalom	0.738
Vizsgaszorongás	0.792
Negatív értékeléstől való félelem	0.738

2. táblázat: A magyarórai szorongást mérő kérdőív megbízhatósági mutatói

A vélemények megoszlanak a megbízhatósági mutató alapértékében, de a legtöbb kutatás a Cronbach alfa > 0.7 értéket fogadja el. Esetünkben elmondható, hogy mindegyik teszt mindegyik alkategóriája megbízhatóan méri azt, amit mérni szándékoztunk: a szorongás mértékét.

Legelőször az összes tanuló kérdőívben adott válaszait, értékeit vizsgáltuk meg annak kiderítésére, hogy az adatközlők csoportként milyen mértékben bizonyultak szorongónak. A 3. táblázat az idegennyelvórakon, a 4. pedig a magyarórákon tapasztalt szorongást mutatja be az egész csoportra nézve.

	Átlag	SD	Valós tartomány (Lehetséges tartomány)
Válaszok értékei	2.59	1.33	1.21 - 3.97 (1 - 5)
Összesített szorongásérték	85.7	22.38	40 - 131 (33 - 165)

3. táblázat: A válaszokra adott értékek és az összesített szorongásérték leíró statisztikája az idegennyelvi szorongás kérdőívben

	Átlag	SD	Valós tartomány (Lehetséges tartomány)
Válaszok értékei	2.4	1.28	1.42 - 4.27 (1 - 5)
Összesített szorongásérték	79.12	19.8	47 - 141 (33 - 165)

4. táblázat: A válaszokra adott értékek és az összesített szorongásérték leíró statisztikája a magyarórai szorongás kérdőívben

Az egyes tételekre válaszként megjelölt számok átlagos értékei (idegennyelvórán: $M=2.59$; magyarórán: $M=2.4$) és az összesített szorongásértékek átlaga (idegennyelvórán: $M=85.7$; magyarórán: $M=79.12$) alapján elmondható, hogy a résztvevők csoportja mind az idegennyelv-, mind a magyarórákon enyhén szorongó, alacsony szintű szorongással rendelkezik. Meglehetősen nagy volt azonban az eltérés a legkevésbé és a leginkább szorongó adatközlők között: angol- ill. németórán 91 pont (előbbi 40, utóbbi 131 ponttal), magyarórán pedig 94 (47 illetve 141 ponttal).

Válaszok értéke	Össz. szorongásérték	Id.nyelv N (%)	Magyar N (%)
1 - 2: nem szorongó	33-66	8 (19.51)	12 (29.27)
2 - 3: enyhén szorongó	67-99	21 (51.22)	24 (58.54)
3 - 4: jelentősen szorongó	100-132	12 (29.27)	4 (9.76)
4 - 5: nagyon szorongó	133-165	0 (0)	1 (0.02)

5. táblázat: A résztvevők megoszlása válaszaik és összesített szorongásértékük szerint

Az egyéni szorongásértékek alapján a résztvevőket Tóth (2008b) alapján négy kategóriába soroltuk: (1) nem szorongó, ha összes pontszámuk 33 és 66 közé esett, ők nem mutattak szorongást; (2) enyhén szorongó, 66 és 99 pont közötti, közepes mértékű szorongásszinttel; (3) jelentősen szorongó 100 és 132 közötti ponttal, ők a közepesnél magasabb mértékű szorongást mutatnak; és (4) nagyon szorongó 133 vagy magasabb ponttal. Ahogyan az 5. táblázat is mutatja, mindkét tanórán a diákok több mint fele (51.22 ill. 58.54%-a) enyhén szorong. Érdekes megfigyelni, hogy míg az idegennyelvórán a tanulók majdnem egyharmada (29.27%) érez közepesnél magasabb szorongást, addig magyarórán kevesebb, mint egytizedük (9.76%) – noha ott egy diák nagyon magas szorongásról számolt be.

A 6. számú táblázat és a 7. számú táblázat az egyes (idegennyelvi és magyar) tesztek leíró statisztikáját mutatja be, már az alkategóriák szerint.

Kategóriák	Átlag	SD	MIN	MAX
Kommunikációs aggodalom	30.1 (2.7)	6.94	13	46
Vizsgaszorongás	38 (2.5)	11.2	18	64
Negatív értékeléstől való félelem	17.5 (2.5)	5.8	7	29

6. táblázat: Az idegennyelvi szorongást mérő teszt leíró statisztikája

A táblázatból leolvashatjuk az egyes kategóriákban a teljes csoport által elért átlagokat, ami azért nem iránymutató, mert az egyes alkategóriákban a kérdések száma (és az elérhető pontok száma) nem egyenlő. Emiatt zárójelben jeleztük az átlag átlagát, amely nem mutat nagy eltérést az alkategóriák között és elég alacsony értéket is mutat, ami nem jelez erős szorongást az idegennyelv órán. Ha megnézzük a szóródást (SD) és a minimum (MIN) és maximum (MAX) értékeket, akkor viszont különböző egyéni eltéréseket fedezhetünk fel az egyes kategóriákban is a tanulók között: a válaszok a leghomogénebbek a negatív értékeléstől való félelem (SD=5.8, MIN=7, MAX=29) kategóriában, míg a legváltozatosabbak a vizsgaszorongás kategóriában (SD=11.2, MIN=18, MAX=64).

Kategóriák	Átlag	SD	MIN	MAX
Kommunikációs aggodalom	27.6 (2.5)	7.0	13	47
Vizsgaszorongás	36.3 (2.4)	9.1	22	62
Negatív értékeléstől való félelem	15.1 (2.1)	5.1	7	32

7. táblázat: A magyarórai szorongást mérő teszt statisztikai eredményei

Ahogy azt a hipotézisünk is előre jelezte, a magyar eredmények alacsonyabbak lettek, mint az idegennyelvié, és a tendencia a fentebb leírtakhoz hasonló mind az átlagokat, mind a homogenitást tekintve.

Annak érdekében, hogy megnézzük, van-e szignifikáns különbség a két tárgyra kapott szorongásértékek között, független mintás t tesztet futtatunk le, amelynek eredménye:

Az idegennyelvi órán tapasztalt szorongás mértéke (85.7) és magyar órán tapasztalt szorongás mértéke (79.1) között a különbség szignifikáns:¹ $t(40)=1.99$, $p=0.05$

A következő táblázat azt mutatja, hogy van-e szignifikáns korreláció a teszt alkategóriái között.

Korrelációk	idegennyelv	magyar
Kommunikációs aggodalom és vizsgaszorongás	$r = .750$, $p < 0.01$	$r = .773$, $p < 0.01$
Kommunikációs aggodalom és negatív értékeléstől való félelem	$r = .834$, $p < 0.01$	$r = .801$, $p < 0.01$
Negatív értékeléstől való félelem és vizsgaszorongás	$r = .820$, $p < 0.01$	$r = .801$, $p < 0.01$

8. táblázat: Korreláció az alkategóriák között

Az eredmények azt mutatják, hogy az egyes kategóriák között a korreláció pozitív és szignifikáns, ami azt jelenti, hogy magasabb korreláció az egyik kategóriában ugyancsak magasabb korrelációt mutat a másikban is az egyes egyéneknél.

Hipotézisünk volt, hogy a teljesítmény és a szorongás mértéke között korreláció lesz megfigyelhető mindkét tárgy esetében: tehát magasabb szorongásszint alacsonyabb osztályzatot eredményez majd. A következő táblázatban láthatjuk, hogy a korreláció csak az idegennyelv esetében szignifikáns és negatív, tehát a hipotézisünk csak az idegennyelv tantárgynál igazolódott be.

idegennyelv	$r = -.501$, $p < 0.001$
magyar	$r = -.142$, $p = .375$

9. táblázat: Korreláció a szorongásszint és az osztályzatok között

Ami meglepő eredmény és a hipotézisünknek ellentmond, az a következő:

- Az idegennyelv esetében:
Nem volt szignifikáns különbség a diszlexiások ($M=84.2$, $SD= 24.8$) és nem diszlexiások ($M=84.7$, $SD= 19.7$) között a szorongás mértékében $t(37) = -.451$, $p = .654$
- A magyar nyelv esetében:
Nem volt szignifikáns különbség a diszlexiások ($M=83.8$, $SD=18.4$) és nem diszlexiások ($M=73.6$, $SD=20.3$) között a szorongás mértékében $t(39) = 1.688$, $p = 0.09$

Ha jól megfigyeljük, az idegennyelv esetében a két csoport átlagai majdnem egybeesnek. Szignifikáns különbséget nem találtunk a lányok és a fiúk között sem.

Alább azokat az állításokat emelem ki, amiket a tanulók a leggyakrabban értékelték 4 és 5 válaszokkal. Mindez azért fontos, mert talán segít megérteni, mit éreznek

¹ a szignifikanciaszintet $p < 0.05$ értékben határoztuk meg

leginkább stresszforrásnak az adott tanórán. Az adatokat a válaszadók száma (N) szerint és százalékosan is megadtuk (a kerekítések miatt előfordulhat, hogy a számokat összeadva 100-nál magasabb jön ki).

Állítások	4 és 5 válaszok gyakorisága		
	Diszlexiások N (%)	Nem diszlexiások N (%)	Összesen N (%)
9 (felkészülés nélküli megszólalás okozta pánik)	9 (22)	10 (24.4)	19 (46.3)
18 (magabiztosság hiánya megszólaláskor)	9 (22)	10 (24.4)	19 (46.3)
32 (feszültség idegen anyanyelvűek társaságában)	5 (12.2)	12 (29.3)	17 (41.5)
22 (készítés jól felkészülni az órára)	9 (22)	7 (18.1)	16 (39)
11 (annak megértése, hogy mások miért aggodnak órán)	6 (14.6)	9 (22)	15 (36.6)
23 (társaknál gyengébb beszéd idegen nyelven)	6 (14.6)	9 (22)	15 (36.6)

10. táblázat: A magas feszültséget jelző állításokra adott válaszok gyakorisága idegennyelvórán

A 10. számú táblázatból kiolvashatjuk, hogy az angol- vagy németórákon a tanulókat a beszéd, ill. a spontán beszéd feszélyezi leginkább: megkérdezettek közel fele (46.3%) jelölte a 4-es vagy 5-ös választ az állítások mellett, diszlexiások és nem diszlexiások hasonló arányban. Valamennyivel kevesebben (41.5%) éreznék magukat kifejezetten rosszul idegen anyanyelvűek társaságában, de érdekes, hogy míg a nem diszlexiások közül a válaszadók majdnem ötöde (18.1%), addig a diszlexiásoknak csak kicsivel több mint egytizede (12.2%) gondolja így. További állítások olvashatók még a táblázatban, azonban szeretném felhívni a figyelmet arra is, hogy voltak olyan állítások, melyek a teljes populációban nem értek el jelentős számot, azonban vagy egyik, vagy másik csoportban kimagaslók. A diszlexiás tanulók közül 9, ill. 10 fő (22 ill. 24.4%) jelentős mértékben szorong olyan, a *kommunikációs aggodalom* alkategóriába tartozó helyzetekben, amikre a 6., 8., 16. ill. az 5. állítások vonatkoznak (pl. „*Akkor is van bennem izgalom, ha jól felkészültem egy idegennyelv-órára*”). A nem diszlexiásoknak pedig majd’ egyötöde, 8 fő (19.5%) különösen izgul, hogy hibázik-e az órán – ezt a diszlexiás csoportban 4 fő (10%) jelölte csak jelentős stresszforrásnak.

Állítások	4 és 5 válaszok gyakorisága		
	Diszlexiások N (%)	Nem diszlexiások N (%)	Összesen N (%)
5 (aggodalom esetleges megemelt óraszám esetén)	13 (31.7)	7 (17.1)	20 (48.8)
32 (feszültség órán kívüli olvasáskor vagy beszédkor)	9 (22)	9 (22)	18 (43.9)
6 (figyelem nehéz megtartása tanóra közben)	9 (22)	7 (17.1)	16 (39)
14 (izgalom tanórán kívüli beszéd esetében)	8 (19.5)	8 (19.5)	16 (39)
30 (szabályok mennyiségének nyomasztó érzése)	8 (19.5)	8 (19.5)	16 (39)

11. táblázat: A magas feszültséget jelző állításokra adott válaszok gyakorisága magyarórán

A 11. táblázat ugyanilyen formában számol be a magyarórákról. A legtöbben (48.8%) akkor aggódnának leginkább, ha több magyaróra kellene járniuk. Ez különösen a diszlexiások körében ölt méreteket, közel egyharmaduk (31.7%) gondolta így – míg a nem diszlexiás tanulóknak csak 17.1%-a. A válaszadóknak a 43.9%-a érez feszültséget, ha órán kívül kell beszélni vagy olvasni, és ez a két csoport esetében azonos arányban oszlik meg (22-22%). Három további állítás volt még, amivel legalább 16 fő értett egyet, ezek közül az egyik a figyelem nehéz megtartása volt; itt némileg magasabb arányban voltak a diszlexiások, 22%-ukra volt igaz az állítás, míg a nem diszlexiásoknak 17.1%-ára. Érdekes még, hogy bár a táblázatban nem szerepel, hiszen összesen csak 14-en jelölték fontosnak, a nem diszlexiások egyötöde (22%) jelentősen izgul amiatt, hogy hibázik-e magyarórán. Ez talán abból is fakadhat, hogy az integrált osztályban „elfogadottabb” a tévesztés, hiszen a sajátos nevelési igényűek közül csak 12% karikázta a 4-es vagy 5-ös választ. Egy dolgot érdemes talán még külön kiemelni: a *vizsgaszorongás alkategóriájára* irányuló állítások közül ez az egy volt, amelyekre jelentősebb mennyiségű magas pontszám született, és csak ennél volt 3 fölötti (3.2) a megjelölt állítások átlaga (de csak a nem diszlexiásoknál). A szorongástípusoknak ebben az alosztályban viszonylag kevés magasabb szorongásértékű válasz született, a két tantárgy közül tehát a magyarórákon talán kisebb szerepe van a „vizsgadrukknak” az általános tantárgyi szorongás kialakulásában.

Annak érdekében, hogy teljesebb képet kapjunk a kapott eredményekről, esetleg magyarázatot találjunk, a következőkben a nyitott kérdésre kapott válaszokat és a fókuszcsoportos beszélgetések eredményeit közlöm.

2.4.2. A szorongás okai a diákok szerint (kérdőív és fókuszcsoport alapján)

A kérdőívek végén elhelyezett kérdésre kifejtett választ vártunk a diákoktól, és meglehetősen magas számban kaptunk is valamilyen véleményt (az idegennyelvinél 34, a magyarórai kérdőív esetében 28 fő válaszolt a 41-ből). A kérdés – szövegüket az adott tantárgyakhoz igazítva – ekképpen szólt:

Kutatások kimutatták, hogy több tanuló is izgul, zavarban van, esetleg szorong, amikor

- 1) idegen nyelven kell kommunikálnia a nyelvórán vagy más helyzetekben,
- 2) beszélnie kell, vagy hangosan kell olvasnia a magyar irodalom-, illetve nyelvtanórán.

Mit gondolsz, mi lehet az oka ennek?

A nyílt végű kérdésre adott válaszok mindkét kérdőív esetében, az adatközlőkhöz párosítva (számokkal megjelölve) megtalálhatók. Az alábbi táblázatban az egyes válaszokat csak számokkal jelölöm, mely számok azt jelzik, hányadik válaszolótól származik, és dőlttel emelem ki a diszlexiásokat. Az idegennyelv-órákon tapasztalt szorongást meghatározó tényezőket kutatva, a megnyilatkozásokat többször, alaposan végigolvasva a válaszokat hét nagyobb csoportba tudtuk foglalni. Egyes tanulók többféle indokot is megneveztek állításaikban, ezért van olyan válasz, ami több kategóriába is kerülhetett. Az alábbi táblázat ezt hivatott bemutatni: leolvasható a válaszok csoportjának megnevezése mellett, hogy mely adatközlők válaszában jelenik meg az adott faktor, s hogy hány ilyen megfogalmazás született a két csoportban.

Szorongásforrások	Kapcsolódó állítások közlői	Állítások száma (db)
Magabiztosság hiánya	8, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 25, 28, 29, 35, 38	12
Hibázástól való félelem	4, 10, 13, 15, 16, 18, 26, 30, 33, 36, 37	11
Nem saját anyanyelve	11, 13, 20, 29, 31, 38	6
Kinevetéstől való félelem	3, 6, 10, 30, 36	5
Tanár személye	3, 7, 9, 32, 36	5
Órára való felkészülés hiánya	8, 32, 34, 37, 39	5
A nyelv megértésének hiánya	11, 14, 18, 20, 22	5

12. táblázat: Az idegennyelv-órán tapasztalt szorongás forrásai a tanulók válaszaik szerint

A tanulók vélekedése alapján a tanórán érzékelhető feszültség leginkább abból fakadhat, hogy a diákok nem elég magabiztosak a tudásukat tekintve, így nem is igazán mernek megszólalni. Ehhez hasonló megnyilatkozásokat olvashattunk:

8. adatközlő: *Szerintem ennek az lehet az oka, hogy nem elég magabiztosak, vagy nem készültek eleget az órára*; 17. adatközlő: *Mert nem biztosak a tudásukban*; 28. adatközlő: *Mert még nem bízik annyira a nyelvtudásában, hogy magabiztosan beszéljen*; 38. adatközlő: *Valószínű azért, mert nehéz a nyelvtanulás, és mindenki elbizonytalanodik.*

Mindez kimondatlanul, de összefügghet a hibázástól való félelemmel, valamint azzal az aggodalommal, hogy mások kinevetik őket a hibázásért. Minden esetre 12 tanuló (4 diszlexiás és 8 nem diszlexiás) azonosította a szorongás forrásaként a bizonytalanságot, 11 fő pedig a hibázástól való félelmet (4–7 arányban). A hibázáson belül egyesek konkrét példákat is említettek, így pl: „*begtelenül ejtik ki a szavakat, esetleg a mondatokat rosszul rakják össze*” (10. adatközlő), vagy „*összekeveri a szavakat és a szabályokat*” (33. adatközlő). Csoportonként egy-egy tanuló fontosnak tartotta kiemelni, hogy az idegennyelv-órán tapasztalt szorongás nem korlátozódik az angol- vagy németórákra, hanem általánosabb körben érvényes több tantárgyra is. A két válasz így hangzik:

23. adatközlő: *Egyáltalán nem értek egyet! Az ember csupán azért izgul, mert tétje van, tehát bármelyik órán felelet közben izgul, a tantárgynak nincs köze ehhez. Az angol kommunikáció nem stresszeli az embert!*; 25. adatközlő: *Nem biztos a nyelvi tudásában. Szerintem ez a szorongás más tantárgyra is kihat. Amiben nem biztos 100%-ig.*

Szerintük tehát más tantárgyaknál is jelentkezhet szorongás: a 23. számú tanuló szerint akkor, ha „*tétje van*”, ami egyezik Horwitzék vizsgaszorongásnak nevezett kategóriájával; a 25. adatközlő szerint pedig a tudásban való hit, a magabiztosság hiánya alapozza meg a szorongó állapotot.

A harmadik leggyakoribb vélt szorongásforrás (6 válaszadó fogalmazta meg) arra utalt, hogy már önmagában az a tény, hogy nem az anyanyelven kell megszólalni, feszültséget szülhet. Ilyen állítás volt pl:

13. adatközlő: *Hát, hogy nem a saját anyanyelvünkön beszélünk és félünk, hogy butaságot mondunk angolul*;

20. adatközlő: *Mert nem az anyanyelvünkön beszélnek, és a szókincs hiánya. Vagy csak zavarba jönnek.*

További 5 tanuló (mindannyian nem SNI-sek) szerint növeli a tanórai stresszt az is, hogy esetenként nem értik az idegen nyelven elhangzottakat. Azt is érdemes megfigyelni, hogy a kinevetéstől szinte kizárólag az integrált osztályba járó, nem diszlexiás tanulók tartanak. Véleményem szerint a szegregált, kizárólag diszlexiás tanulókból álló osztályban nagyobb megértéssel vannak egymás iránt a diákok, talán kevésbé kell amiatt aggódni, hogy egy-egy tévesztésnél lenézik, kinevetik a társaik.

A válaszadó tanulók közül 5-en gondolták úgy, hogy a tanárnak is fontos szerepe lehet a tanórai szorongás kialakulásában. Erre a tényezőre a fókuszcsoportos beszélgetések során is felhívták a figyelmet a diákok, pl. a diszlexiás csoportban:

- Szerencsére nekünk jó tanárunk van, és nem úgy fogja fel azt, hogy hibázunk, hogy te most inkább meg ne szólalj, mert hülye vagy, hanem elmondja, hogy mit rontottunk el, és kövi órán már menni fog ugyanez.
- De volt egy korábbi tanárunk is, aki nagyon nem ilyen volt, az ő órájára kifejezetten utáltunk járni.
- A legtöbb (a tanáron múlik). Főleg a tanáron áll vagy bukik az egész. Hogyan tanít, a diákokhoz való hozzáállása...
- Emberileg milyen. Az nagyon meghatározza az óra hangulatát.

Magyarórán a következő, 13. táblázatban összesített tényezőknek tulajdonítják a diákok a szorongást:

Szorongásforrások	Kapcsolódó állítások közlői	Állítások száma (db)
Kinevetéstől való félelem	4, 7, 9, 10, 15, 20, 21, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 36	14
Hibázástól való félelem	10, 14, 16, 21, 22, 26, 31, 32, 39	9
Magabiztosság hiánya	3, 4, 21, 29, 31	5
Tanár személye	7, 13, 26, 30	4
Olvasási képesség nehézségei	11, 19, 22, 23	4

13. táblázat: A magyarórán tapasztalt szorongás forrásai a tanulók válaszai szerint

Az idegennyelvórákon tapasztaltakhoz képest számottevően magasabb volt az aránya (14 fő, 7 SNI-s és 7 nem SNI-s) azoknak a diákoknak, akik úgy gondolták, a legfőbb forrása a magyarórai szorongás kialakulásának az, hogy a diákok, esetleg tanáraik kinevetik azt, aki hibázik vagy valamit másképp mond, mint ami elvárható lenne. Ilyen válaszokat olvashatunk:

- 4. adatközlő: Félnék, hogy a többiek leszólják és sárba tipossák az önbizalmát (...)
- 9. adatközlő: Társai székáldhatják, rossz élménye lehet az órával kapcsolatban
- 21. adatközlő: Nem biztos a tudásában, és fél, hogy társai kinevetik

Kilenc további diák véli úgy, hogy a magyarórákon attól félnék a legtöbben, hogy hibát vétenek, és emiatt valamilyen előnytelen következmény éri őket (pl. a már említett kinevetés). Például:

- 10. adatközlő: Azért izgulnak, mert félnék esetleg attól, hogy hülyeséget mondanak, és ne talán tán kiröhögik őket ezért
- 21. adatközlő: Nem biztos a tudásában, és fél, hogy társai kinevetik
- 31. adatközlő: Mert azt gondolja, hogy a rosszat fog mondani, és a többiek kinevetik

Látható, hogy többek számára a hibázás és a társak általi kigúnyolás összefügg, nem lehet a kettőt teljesen elkülöníteni egymástól. Sőt, a 21. és 31. résztvevők válaszai azt is sugallják, hogy sokan nem biztosak a tudásukban, önbizalom híján pedig a fentiekhez hasonló kételyek fogalmazódhatnak meg bennük. A tanár személyét – „tanártól való félsz” (7. adatközlő); „a tanár kijavítja” (30.) – és magatartását – „fél a (...) tanár reakciójától (26.); „Tanártól függ, ha szigorúbb, akkor izgulunk, ha nem akkor minden rendben van” (13.) – mindössze 4 diák tartja a szorongás lehetséges okának.

Az angol- és németórákhoz képest talán kevesebben gondolják azt, hogy a magyarórákon való sikeres részvételhez elengedhetetlen az otthoni, előzetes felkészülés, ugyanis csupán három tanuló nevezte meg szorongásforrásként a készülés hiányát, pl:

37. adatközlő: *Az, hogy nem készült fel az adott diák*

8. adatközlő: *Szerintem az az oka, hogy nem figyeltek az órán, vagy nem készültek fel rendesen*

Négyen (közülük egy diszlexiás tanuló) a magyarórai szorongás hátterében olyan tényezőket is feltételeznek, hogy az érintett diákoknak valamilyen nehézségük van az olvasással. Ezt különféle módon, változó szakszerűséggel igyekeztek megfogalmazni:

11. adatközlő: *Talán azért, mert nem tud rendesen artikulálni*

22. adatközlő: *Az, hogy nem sokszor kell hangosan felolvasni, és ezért nincs rutinjuk, ezért félnek, amikor csak rájuk figyelnek*

23. adatközlő: *Ami bárki megtapasztalhat egy magyarórán ülve, hogy felolvasáskor az embereknek remeg a hangjuk, ill. nem tudnak odafigyelni a légzésükre. Ez bizonyítja, hogy a hangos olvasás stresszeli az embert*

19. adatközlő: *Gondolom, azért van így, mert diszleksziások, és nem tudnak rendesen fogalmazni, vagy épp úgy olvasni, mint a többiek. Persze erről nem ők tehetnek*

Egy tanuló szerint (22.) meghatározó a szorongás kialakulásában, hogy mivel a középiskolában már nem túl gyakran fordul elő a tanórán, ezért felolvasásban „nincs rutinjuk”, így ettől megijednek, ha mégis erre kerül sor. Némileg alátámasztja a 23. adatközlő állítása is, aki szerint „bárki megtapasztalhatja” magyarórán, hogy „a hangos olvasás stresszeli az embert”.

Megjelennek bizonyos képzetek a diszlexiásokkal szemben is, pl. „nem tudnak rendesen fogalmazni” (19.); illetve „nem tud rendesen artikulálni” (11.) – ezekről mind az integrált osztály nem SNI-s diákjai számoltak be. A nem diszlexiásokból álló fókuszcsoport beszélgetéséből arra utaló jelek mutatkoznak, hogy bizonyos fokú lenézés tapasztalható az SNI-sek felé, de legalábbis előítéletekkel rendelkeznek:

– *Össze-vissza hebegnek, meg a dolgozataikban is szoktuk látni, hogy mennyi helyesírási hiba, elírás van. Nemtom, más világ. Azért nem lenné a helyükben.*

2.5. Következtetés és pedagógiai implikációk

Mielőtt levonnánk a következtetéseket, meg kell jegyezni, hogy minden bizonnyal jelentős mértékben befolyásolta az adatokat – amivel a kutatás előtt nem számoltunk, a probléma csak aközben jelentkezett –, hogy főleg az SNI-s szegregált osztályban, a

részképesség-zavaruk miatt többen is fel vannak mentve az idegennyelvórákon való értékelés alól. Így tehát jelentősen csökkenhet a szorongás szintje még akkor is, ha a tanuló a tanórán együtt dolgozik a többiekkel.

Elmondható a csoportokra nézve, hogy a tanórákon enyhe mértékű, de kimutatható szorongás tapasztalható. Az egyéni eltérések meglehetősen nagyok, a saját bevallásuk szerint vannak egyáltalán nem szorongó, és kimagaslóan feszült diákok is. A szorongás szintje szignifikánsan magasabb volt az angol- és németórákon, mint a magyarórákon, függetlenül attól, hogy SNI-s vagy nem SNI-s diákról beszélünk. Sőt, a kutatásban résztvevő diákok esetében az bizonyosodott be, hogy a diszlexiások és társaik szorongásszintjét összehasonlítva nem mérhető szignifikáns különbség egyik tanórán sem (ezt okozhatta a fent említett felmentettség is). A szorongás és a teljesítmény korrelációja csak az idegennyelvi órán szignifikáns és negatív. Magyarórán ilyen összefüggést nem tapasztaltunk.

A szorongás okairól a diákok véleménye alapján azt lehet elmondani, hogy mind angoltól, ill. németből, mind magyarból nincs meg az a magabiztosság a diákokban, ami esetleg azt eredményezné, hogy bátran meg merjenek nyilvánulni a tanórákon. Ehelyett félnek attól, hogy felszólítják őket, mert azt tartják valószínűnek, hogy hibát fognak véteni, és emiatt a tanár vagy a diáktársak lenéznek, kinevetik őket. Többek szerint a tanár is lehet a szorongás forrása, valamint néhányan az olvasás és az idegen nyelv nehézségét említették.

Ezen vélemények mentén javasolni tudom úgy pedagógusok, mint a szülők számára, hogy ne engedjük, hogy a tanórák hangulatát az határozza meg, hogy a tanulóknak nincs önbizalma, és retteg a megnyilatkozástól. Nem árt növelni a diákok egymás iránti empátiáját, a diszlexiával rendelkezők irányába különösképpen; valamint tudatosítani, hogy nem jár negatív következményekkel, ha véletlen eltéveszt, rosszul olvas stb. valamit. A tanárnak tudatosan oda kell figyelnie arra, hogy ne tegyen olyat, ami közvetlenül hozzájárul a tanórai szorongás kialakulásához. Ha pedig felismeri azt, akkor hatékonyan tennie kell azért, hogy ezek a gátlások feloldódjanak. Könnyebb elkönyvelni egy-egy rosszul teljesítő tanulót „rossz diáknak”, de semmiképpen sem érdemes, hiszen a probléma gyökerét felismerve, a stresszforrást kiiktatva megváltoztatható lehet a helyzet.

Az eredmények még arra is engednek következtetni, hogy az újabb pedagógiai felfogás által kárhoztatott szegregált oktatás valójában nem is olyan rossz dolog. Számos előnye lehet annak, ha egy diszlexiás tanuló tisztán SNI-s osztályba kerül. Ha kisebb az eltérés az egyes diákok teljesítménye között, valamint összekötő kapocsként fogják fel azt, hogy mindannyian hasonló nehézségekkel, tanulási zavarral küzdenek, az egyik legfőbb szorongásforrásként azonosított önbizalomhiány és lenézéstől való aggodalom mértéke jelentősen csökkenhet.

Ezen javaslatokat az eredményeket kiegészítve, részben saját tapasztalatok és világnézet alapján fogalmazhattam meg, hiszen ahhoz, hogy messzemenő következtetéseket vonhassunk le a populációra vonatkozóan, elengedhetetlen lenne még számos vizsgálat, nagyobb létszámú csoportokkal, reprezentatív mintával és a kutatási módszerek finomításával. Azt is érdemes lenne kutatni, hogy egy olyan intézményben, ami a jelen kutatás helyszínéül szolgáló iskolához képest kevésbé fordít

kiemelt figyelmet a sajátos nevelési igényű diákokra, vajon ezek a különbözőségek miképpen jelentkeznek.

Összegzés

A dolgozat tárgyaként bemutatott kutatás során arra vállalkoztam, hogy kiderítsem, hogy az iskolában megjelenik-e az egyes tanórákon tapasztalható stressz, esetleg szorongás, és amennyiben igen, milyen mértékben határozza meg a tanórán nyújtott teljesítményt. Arra is kíváncsi voltam, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók esetében van-e valamilyen eltérés ezek tekintetében.

A dolgozat első felében a releváns szakirodalom alapján ismertettem a szorongás fogalmát, valamint annak jellemzőit és fajtáit. Külön részletességgel tértem ki az iskolai, azon belül a még nem tantárgyspecifikus olvasási szorongásra, majd az idegennyelvi szorongásként megnevezett szorongásformára, amely a német- vagy angolórákon jellemző. Mivel a kutatás során megkülönböztetett figyelmet kaptak a diszlexia miatt sajátos nevelési igényűvel rendelkező diákok, annak a tanulászavarnak az ismertetését is megtettem.

A bemutatott kutatás megkezdése előtt több előzetes feltevést is megfogalmaztam a szorongás és a teljesítmény kapcsolatára vonatkozóan, valamint arra, hogy ezek a tendenciák a diszlexiásokra miképpen vonatkozhat. Később kiderült, hogy ezek közül nem mind igazolódott be, bizonyos esetekben nem mutatkozott különbség az SNI-s és nem SNI-s diákok szorongása és teljesítménye között (pl. magyarórán nem, csak idegennyelvből). A kutatás során a két osztály tanulói a tantárgyi szorongás mérése érdekében kérdőívet töltöttek ki, majd megfogalmazták saját elképzeléseiket a szorongás lehetséges okaival kapcsolatban. Az eredmények árnyalása érdekében fókuszcsoportos beszélgetések is zajlottak. A legszembevetőbb okok között a magabiztosság hiányát állapítottam meg, ami pedig a hibázástól és a kinevetéstől való félelmet vonta maga után.

A dolgozat végén az eredmények ismertetése és a következmények levonása után röviden ismertettem javaslataimat, valamint a kutatás tanulságát. Ezek között szerepelt az empátikus készségek és az önismeret fejlesztése az önbizalom növekedése céljából.

1. melléklet

Idegennyelvi szorongást mérő kérdőív

Kedves Kitöltő!

Az alábbi kérdőív megválaszolásával a készülő dolgozatom elkészítésében nyújtasz nagy segítséget. Válaszaidat csak én fogom olvasni, az eredményekről szigorúan név nélkül számolok be. Kérlek, őszintén válaszolj a kérdőív kérdéseire!

Személyes adatok:

1. Nemed: férfi nő

2. Életkorod: év

3. Rendelkezel-e valamelyikkel az alábbiak közül (húzd alá, amivel igen):
diszlexia, diszgráfia, diszkalkúlia

4. Féléves osztályzatod

magyar nyelvtanból:

magyar irodalomból:

idegen nyelvből:

(angol/német)

Mennyire igaz rád?

Az alábbiakban állításokat fogsz olvasni. Döntsd el, hogy milyen mértékben értesz velük egyet, illetve mennyire igazak rád nézve! Karikázd be a számodra leginkább megfelelő számot! Az állítások melletti skálán a számok jelentése a következő:

1	2	3	4	5
egyáltalán nem értek egyet	kis mértékben nem értek egyet	közömbös számomra	kis mértékben egyetértek	teljes mértékben egyet értek

1.	Sohasem vagyok egészen biztos magamban, amikor idegennyelv-órán angolul/németül beszélek.	1	2	3	4	5
2.	Nem izgatok magam amiatt, hogy hibázom az idegennyelv-órán.	1	2	3	4	5
3.	Szinte reszketek, ha tudom, hogy fel fognak szólítani idegennyelv-órán.	1	2	3	4	5
4.	Megijeszt, ha nem értem, amit a tanár angolul/németül mond.	1	2	3	4	5
5.	Egyáltalán nem aggódnék, ha több nyelvórára kellene járnom angoltól/németből.	1	2	3	4	5
6.	Idegennyelv-órákon arra leszek figyelmes, hogy olyan gondolatok járnak a fejemben, melyeknek semmi köze az órai anyaghoz.	1	2	3	4	5
7.	Folyton azt hiszem, hogy a többi diák jobban tud nálam angolul/németül.	1	2	3	4	5
8.	Általában nyugodt vagyok, amikor angoltól/németből dolgozatot írok.	1	2	3	4	5

9.	Pánikba esem, ha az idegennyelv-órán váratlanul kell megszólalnom, anélkül, hogy arra előre felkészülhettem volna.	1	2	3	4	5
10.	Aggódom, hogy nem sikerül teljesítenem az idegennyelv-órákon támasztott követelményeket.	1	2	3	4	5
11.	Számomra érthetetlen, hogy egyesek miért izgulnak annyira egy idegennyelv-órától.	1	2	3	4	5
12.	Olyan ideges tudok lenni az idegennyelv-órán, hogy azt is elfelejtem, amit tudok.	1	2	3	4	5
13.	Engem feszélyez, hogy önszántamból válaszoljak a nyelvtanár kérdéseire.	1	2	3	4	5
14.	Nem izgulnék, ha angol/német anyanyelvű emberekkel kellene angolul/németül beszélnem.	1	2	3	4	5
15.	Nyugtalanít, ha nem értem, hogy miért javít ki a tanár.	1	2	3	4	5
16.	Akkor is van bennem izgalom, ha jól felkészültem egy idegennyelv-óra.	1	2	3	4	5
17.	Gyakran szeretnék inkább távol maradni az idegennyelv-óráktól.	1	2	3	4	5
18.	Magabiztosnak érzem magam, amikor idegennyelv-órákon angolul/németül beszélek.	1	2	3	4	5
19.	Tartok attól, hogy a nyelvtanár minden hibámat kijavítja.	1	2	3	4	5
20.	Idegennyelv-órákon majd kiugrik a szívem, amikor érzem, hogy mindjárt felszólítanak.	1	2	3	4	5
21.	Minél többet tanulok egy angol/német dolgozatra, annál inkább összezavarodom.	1	2	3	4	5
22.	Nem érzek erős késztetést arra, hogy nagyon jól felkészüljek az idegennyelv-órákra.	1	2	3	4	5
23.	Mindig az az érzésem, hogy a többiek jobban beszélnek angolul/németül, mint én.	1	2	3	4	5
24.	Zavarba ejtő számomra a többi diák előtt angolul/németül beszélni.	1	2	3	4	5
25.	Olyan gyorsan haladunk az idegennyelv-órákon, hogy félek a lemaradástól.	1	2	3	4	5
26.	Idegennyelv-órán feszültebb és idegesebb vagyok, mint más órákon.	1	2	3	4	5
27.	Izgulok és zavarodott leszek, amikor az idegennyelv-órán meg kell szólalnom.	1	2	3	4	5
28.	Magabiztosan és nyugodtan megyek idegennyelv-óra.	1	2	3	4	5
29.	Ideges leszek, ha nem értek minden szót, amit a nyelvtanár mond.	1	2	3	4	5
30.	Nyomaszt az a rengeteg szabály, amit meg kell tanulni ahhoz, hogy megszólalhassak angolul/németül.	1	2	3	4	5
31.	Attól tartok, hogy a többiek kinevetnek, amikor angolul/németül beszélek.	1	2	3	4	5
32.	Valószínűleg nem érezném magam feszélyezve angol/német anyanyelvűek társaságában.	1	2	3	4	5
33.	Ideges leszek, ha a nyelvtanár olyan kérdéseket tesz fel, melyekre nem készülhettem fel előre.	1	2	3	4	5

Kutatások kimutatták, hogy több nyelvtanuló is izgul, zavarban van, esetleg szorong is, amikor idegen nyelven kell kommunikálnia a nyelvórán vagy más helyzetekben.
Mít gondolsz, mi lehet az oka ennek?

2. melléklet:

Magyarórai szorongást mérő kérdőív

Mennyire igaz rád?

Az alábbiakban állításokat fogsz olvasni. Döntsd el, hogy milyen mértékben értesz velük egyet, illetve mennyire igazak rád nézve! Karikázd be a számodra leginkább megfelelő számot! Az állítások melletti skálán a számok jelentése a következő:

1	2	3	4	5
egyáltalán nem értek egyet	kis mértékben nem értek egyet	közömbös számomra	kis mértékben egyetértek	teljes mértékben egyet értek

1.	Sohasem vagyok egészen biztos magamban, amikor irodalom- vagy nyelvtanórán beszélnem, olvasnom kell.	1	2	3	4	5
2.	Nem izgatom magam amiatt, hogy hibázom irodalom- vagy nyelvtanórán.	1	2	3	4	5
3.	Szinte reszketek, ha tudom, hogy fel fognak szólítani irodalom vagy nyelvtanórán.	1	2	3	4	5
4.	Megijeszt, ha nem értem, amit a tanár magyaráz.	1	2	3	4	5
5.	Egyáltalán nem aggódnék, ha több órára kellene járnom irodalomból vagy nyelvtanból.	1	2	3	4	5
6.	Irodalom- vagy nyelvtanórán arra leszek figyelmes, hogy olyan gondolatok járnak a fejemben, melyeknek semmi köze az órai anyaghoz.	1	2	3	4	5
7.	Folyton azt hiszem, hogy a többi diák mindent jobban tud nálam.	1	2	3	4	5
8.	Általában nyugodt vagyok, amikor irodalomból vagy nyelvtanból dolgozatot írok.	1	2	3	4	5
9.	Pánikba esem, ha az irodalom- vagy nyelvtanórán váratlanul kell megszólalnom, anélkül, hogy arra előre felkészülhettem volna.	1	2	3	4	5
10.	Aggódom, hogy nem sikerül teljesítenem az irodalom- vagy nyelvtanórán támasztott követelményeket.	1	2	3	4	5
11.	Számomra érthetetlen, hogy egyesek miért izgulnak annyira egy irodalom- vagy nyelvtanórától.	1	2	3	4	5
12.	Olyan ideges tudok lenni az irodalom- vagy nyelvtanórán, hogy azt is elfelejtem, amit tudok.	1	2	3	4	5
13.	Engem feszélyez, hogy önszántamból válaszoljak a magyartanár kérdéseire.	1	2	3	4	5
14.	Nem izgulnék, ha másokkal a tanórán kívül kellene irodalomról vagy nyelvtanról beszélnem.	1	2	3	4	5
15.	Nyugtalanít, ha nem értem, hogy miért javít ki a tanár.	1	2	3	4	5
16.	Akkor is van bennem izgalom, ha jól felkészültem egy irodalom- vagy nyelvtanórára.	1	2	3	4	5
17.	Gyakran szeretnék inkább távol maradni az irodalom- vagy nyelvtanóráktól.	1	2	3	4	5
18.	Magabiztosnak érzem magam, amikor irodalom- vagy nyelvtanórán beszélek, olvasok.	1	2	3	4	5
19.	Tartok attól, hogy a magyartanár minden hibámat kijavítja.	1	2	3	4	5

20.	Irodalom- és nyelvtanórákon majd kiugrik a szívem, amikor érzem, hogy mindjárt felszólítanak.	1	2	3	4	5
21.	Minél többet tanulok egy irodalom- vagy nyelvtandolgozatra, annál inkább összezavarodom.	1	2	3	4	5
22.	Nem érzek erős késztetést arra, hogy nagyon jól felkészüljek az irodalom- vagy nyelvtanórákra.	1	2	3	4	5
23.	Mindig az az érzésem, hogy a többiek helyesebben beszélnek és olvasnak, mint én.	1	2	3	4	5
24.	Zavarba ejtő számomra a többi diák előtt felolvasni és beszélni.	1	2	3	4	5
25.	Olyan gyorsan haladunk az irodalom- és nyelvtanórákon, hogy félek a lemaradástól.	1	2	3	4	5
26.	Irodalom- és nyelvtanórán feszültebb és idegesebb vagyok, mint más órákon.	1	2	3	4	5
27.	Izgulok és zavarodott leszek, amikor irodalom- vagy nyelvtanórán meg kell szólalnom.	1	2	3	4	5
28.	Magabiztosan és nyugodtan megyek irodalom- és nyelvtanórára.	1	2	3	4	5
29.	Ideges leszek, ha nem értek mindent abból, amit a magyartanár mond.	1	2	3	4	5
30.	Nyomaszt az a rengeteg szabály, amit meg kell tanulni ahhoz, hogy helyesen beszélhessek magyarul.	1	2	3	4	5
31.	Attól tartok, hogy a többiek kinevetnek, amikor felolvasok vagy beszélek.	1	2	3	4	5
32.	Valószínűleg nem érezném magam feszélyezve, ha nem az órán kellene hangosan olvasnom vagy beszélnem.	1	2	3	4	5
33.	Ideges leszek, ha a magyartanár olyan kérdéseket tesz fel, melyekre nem készülhettem fel előre.	1	2	3	4	5

Kutatások kimutatták, hogy több tanuló is izgul, zavarban van, esetleg szorong is, amikor beszélnie kell, vagy hangosan kell olvasnia a magyar irodalom-, illetve nyelvtanórán.
Mit gondolsz, mi lehet az oka ennek?

BIBLIOGRÁFIA

- Ádám Ágnes (2012). Lelki betegségek, szorongás, pánikbetegség - A hipertónia oka és következménye. *Háziorvos továbbképző szemle*, 17. évf. 5. sz. 288–290.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78, 155–168.
- Atkinson, H. (2005): Pszichológia, Osiris Kiadó, Budapest, 523–531.
- Barbour, R. S.–Kitzinger, J. (szerk.) (1999). Developing Focus Group Research, London, Sage
- Barlow, D. H. (2002). Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic. New York, Guilford
- Berghammer Rita–Zsombók Terézia (2004). Szorongás és depresszió. B+V Kiadó, Budapest
- Brown, H. D. (1973). Affective variables in second language acquisition. *Language Learning*, 23, 231–244.
- Cassady, J. C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning-testing cycle. *Learning and Instruction*, 14, 569–592.
- Cassady, J. C. (2010). Test anxiety: Contemporary theories and implications for learning. In Cassady, J. C. (szerk.) *Anxiety in schools. The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*. Peter Lang Publishing, Inc., New York, 7–26.
- Carroll, J. M.–Iles, J. E. (2006). An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 651–662.
- Cattell, R. B. (1950). Personality: A systematic theoretical and factual study. New York, NY. McGraw Hill
- Csépe Valéria (2000). Az olvasás és írás képességzavarai. In Illyés Sándor (szerk.), *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE BGGYTF, Budapest.
- Csépe Valéria (2005). Kognitív fejlődés-neuropszichológia. Gondolat, Budapest
- Csépe Valéria (2006). Az olvasó agy. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csizer Kata (2012). A második nyelvi motivációs érendszer, az önszabályozó tanulás és az énhatékonysági képzetek szerepe a nyelvtanulási motivációban: egy kérdőíves vizsgálat angol szakos egyetemisták körében. *Iskolakultúra*, 22:11, 24–33.
- Eysenck, M. W.–Santos, R.–Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7:2, 336–353.
- Ganschow, L.–Sparks, R. L.–Anderson, R.–Javorshy, J.–Skinner, S.–Patton, J. (1994). Differences in Language Performance among High-, Average-, and Low-Anxious College Foreign Language Learners. *The Modern Language Journal* 78:1, 41–55.
- Gósy Mária (2009) Az olvasási nehézségről és a diszlexiáról. *Könyv és nevelés* 11:4, 49–53.
- Gyarmathy Éva (2001). Mi a specifikus tanulási zavar, miért terjed és hogyan lehet hatékonyan kezelni? <http://www.diszlexia.hu/tanzavtanitani.pdf>
- Gyarmathy Éva (2007). Diszlexia, a specifikus tanítási zavar. Lélekben otthon, Budapest
- Horwitz, E. K.–Horwitz, M. B.–Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70:2, 125–132.
- Horwitz, E. K.,–Tallon, M.–Luo, H. (2010). Foreign language anxiety. In Cassady, J. C. (szerk.) *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*. Peter Lang, New York, 96–115.
- Kohlmann Ágnes (2010). Diszlexia és az idegennyelv-oktatás. *Iskolakultúra* 20:10, 38–48.
- Kotta Ibolya (2011). Az iskolai szorongás. *Tudásmenedzsment* 12:2, 70–78.
- Lazarus, R. S. (1999). Stress and emotion: a new synthesis. New York, NY, Springer
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In Young, D. J. (szerk.) *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*, Boston: McGraw-Hill, 24–45.
- MacIntyre, P. D.–Gardner, R. C. (1991a). Language Anxiety: Its Relationship to Other Anxieties and to Processing in Native and Second Languages. *Language Learning* 41:4, 513–534.
- MacIntyre, P. D.–Gardner, R. C. (1991b). Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of the Literature. *Language Learning* 41:1, 85–117.
- MacIntyre, P. D.–Noels, K. A.–Clement, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47, 265–287.

- Nótin Ágnes (2015). Iskolai szorongásformák megjelenése középiskolás tanulókánál (doktori értekezés). Debreceni Egyetem, Debrecen
- Nótin Ágnes–Páskuné Kiss Judit–Kurucz Győző (2015). A tantárgyi szorongás kérdőív bemutatása. *Alkalmazott Pszichológia* 15:4, 109–131.
- Pace, R., Misieng J. (2012). Foreign Language Classroom Anxiety Scale – A Comparison of Three Models
- Pajkossy, P. (2014). Kognitív kontroll, vonásszorongás és az aggodásra való hajlam. A vonásszorongás és az aggodásra való hajlam kölcsönhatása a kognitív kontrollt igénylő feladatokban nyújtott teljesítmény meghatározásában (PhD téziszfüzet), Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
- Pásku Judit (2013). Az iskolai teljesítményt befolyásoló pszichológiai sajátosságok és összefüggésük a munkára vonatkozó értékekre. *Életpálya-tanácsadás*, 2, 52–60.
- Pléh Csaba (2007). A szorongás a pszichológia történetében. *Iskolakultúra* 17:2, 3–11.
- Putman, S. M. (2010). The debilitating effects of anxiety on reading affect. In Cassady, J. C. (szerk.) *Anxiety in schools. The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*. Peter Lang Publishing, Inc., New York, 59–78.
- Ranaldi, F. (2003). Dyslexia and design & technology. Great Britain: David Fulton Publishers.
- Schlenker, B. R.–Leary, M. R. (1985). Social Anxiety and Communication about the Self. *Journal of Language and Social Psychology* 4:3–4. 171–192.
- Schultz, J. J. (2013). The Dyslexia-Stress-Anxiety Connection. Implications for Academic Performance and Social Interactions. The International Dyslexia Association (IDA)
- Scott, S. S.–Manglitz, E. (2000): Foreign language learning and learning disabilities: Making the college transition. Their World 2000 Edition, National Center for Learning Disabilities, New York
- Sparks, R.–Ganschow, L. (1991): Foreign language learning difficulties: Affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal*, 75.
- Sparks, R.–Ganschow, L. (2001). Aptitude for learning a foreign language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21.
- Spielberger, C. D. (1972). Anxiety: Current trends in theory and research. New York, NY. Academic Press
- Spielberger, C. D. (1983). Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (STAI). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press
- Tánczos Judit (2006). A kognitív folyamatok zavarainak hatása az idegennyelv tanulására. *Iskolakultúra*, 16:11, 3–11.
- Tar Ildikó (2015). Az idegennyelv-tanulási stratégiák választásának összefüggései a nyelvtanulási tapasztalattal és a szorongással *Psychologia Hungarica* 3:1. 89–104.
- Tóth Zsuzsa (2008a). A Foreign Language Anxiety Scale Hungarian Learners of English. *Working Papers in Language Pedagogy*, 2, 55–78.
- Tóth Zsuzsa (2008b). Foreign Language Anxiety: For Beginners Only? In Lugossy, R.–Horváth, J.–Nikolov, M. (szerk.), *UPRT 2008: Empirical studies in English applied linguistics*. Pécs, Lingua Franca Csoport, 207–225.
- Wine, J. D. (1980). Cognitive-attentional theory of test-anxiety. In Sarason, I. G. (szerk.), *Test anxiety: Theory, research, and applications*. Erlbaum, Hillsdale, NJ, 349–385.
- Zeidner, M. (1998). Test anxiety: The state of the art. Plenum Press, New York: NY
- Zeidner, M. (2014). Anxiety in Education. In: Pekrun, R.–Linnebrück-Garcia, L. (szerk.) 2014. *International Handbook of Emotions in Education*, Routledge. 265–288.
- Zhao, N. (2007). A Study of High School Students' English Learning Anxiety. *Asian EFL Journal*, 9:3, 22–34.

Internetes forrás

Az Öveges József Szakképző Iskola, Gimnázium és Kollégium pedagógiai programja.
http://www.oveges-szi.hu/wp-content/uploads/2015/01/%C3%96veges_pedprog.pdf