

## TANULÁSI ZAVARRAL KÜZDŐ TANULÓK ÉRDEMJEJEGYEI ÉS TANTÁRGYAİK KEDVELTSÉGE

### Szerző:

Hegedűs Roland (PhD)<sup>1</sup>  
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem  
(Magyarország)

### Lektorok:

Sebestyén Krisztina(PhD)  
Gál Ferenc Egyetem (Magyarország)

Jászi Éva (PhD)  
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem  
(Magyarország)

...és további két anonim lektor

Hegedűs Roland (2024): Tanulási zavarral küzdő tanulók érdemjegyei és tantárgyaik kedveltsége. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 10(3), 19-29. DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2024.3.19>

### Absztrakt

A tanulmányban a 2017. évi 6. osztályos Országos kompetenciamérés (OKM) alapján vizsgáljuk meg a tanulási zavarral küzdő gyermekek félév végi és év végi tantárgyi, valamint a szorgalom és magatartás jegyeinek az átlagát. A kutatásban kitérünk arra is, hogy az egyes tanulási zavar fennállásától függően a gyermekek hogyan kedvelik a különböző tantárgyakat. A kutatásban attól függően, hogy mennyi és milyen tanulási zavarral küzd a gyermek, hét kategóriát (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, diszlexia-diszgráfia, diszlexia-diszkalkulia, diszgráfia-diszkalkulia és mindhárom együttesen) hoztunk létre. Eredményeink alapján a tanulási zavarok jellegétől függően valóban van különbség a gyermek tantárgyi teljesítményében, valamint a tantárgyi kedveltségében is, ezért magát a tanulási zavarokat így egységesen kezelni a fentebb említettek alapján nem feltétlenül szerencsés. A tantárgyi kedveltség alapján a gyermekek legnagyobb részt azokat a tantárgyakat nem kedvelik, amelyekben az egyes tanulási zavar számukra problémát okoz.

**Kulcsszavak:** tanulási zavar, tanulói teljesítmény, tantárgyi kedveltség, Országos kompetenciamérés

**Diszciplína:** neveléstudomány

### Abstract

GRADES OF STUDENTS WITH LEARNING DISORDER AND PREFERENCE OF THEIR SUBJECTS

In the study, based on the 2017 6th grade National Competence Measurement (NCM), we examine the average of the end-of-semester and end-of-the-year subject marks, as well as the diligence and behavior marks of children with learning disorder. In the research, we also discuss how children like different

---

<sup>1</sup> Hegedűs Roland PhD, egyetemi docens, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Pedagógiai Kar (Magyarország). E-mail cím: [hegedusroland1989@gmail.com](mailto:hegedusroland1989@gmail.com). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6576-5077>

subjects depending on the existence of each learning disorders. In the research, we created seven categories (dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, dyslexia-dysgraphia, dyslexia-dyscalculia, dysgraphia-dyscalculia, and all three together) depending on how much and what kind of learning disorder the child suffers from. Based on our results depending on the learning disorders, there is indeed a difference in the child's subject performance as well as in his/her liking of the subject, so treating the learning disorders themselves in this way in a uniform manner based on the above-mentioned is not necessarily lucky. In relation to subject preferences, the majority of children do not like those subjects in which the particular learning disorder causes problems for them.

**Keywords:** learning disorder, student achievement, subject preference, National Competence Measurement

**Discipline:** pedagogy

### Szakirodalmi bevezetés

A tanulási zavarral küzdő gyermekek többsége integrált keretek között vesz részt az oktatásban, nagyon ritkák a számukra létrehozott speciális iskolák/osztályok (Hegedűs, 2023). Egy nemzetközi kutatás szerint ez pozitívnak tekinthető, mert azok a gyermekek, akik együttnevelésben vesznek részt jobban és gyorsabban tudnak fejlődni, mint a különnevelésben tanulók (Dorell és tsai, 2007).

Több tanulmány is foglalkozik a tanulási zavarokkal és azok jellegzetességeivel, ezeket egy korábbi tanulmányukban (Hegedűs, 2021) összefoglaltuk, így ezeket most teljességgel nem részletezzük. A tanulási zavaroknak három nagy csoportját különböztethetjük meg a diszlexiát, a diszgráfiát, valamint a diszkalkuliát. Sokszor a tanulási zavarok az elsődleges oka a tanulási kudarcoknak (Mező és Mező, 2019), és másodlagos tünetként magatartási problémák alakulhatnak ki (Mesterházi és Szekeres, 2019). Ezek a tanulási zavarok több olyan problémát okozhatnak a gyermeknek, amelyek megnehezítik az egyes tantárgyak sikeres teljesítését, ezáltal tantárgyi kudarcokhoz is vezethetnek. Például a téri tájékozódás nehézségei, a vizuális információk megkülönböztetésének gyengesége, valamint a szem-kéz koordináció összerendezettsége problémát okozhatnak az írásban, olvasásban és a matematikában egyaránt (Gyarmathy, 1998; Tánzos,

2006). Emellett a tanulási zavar gyakran hozzájárul az iskolai alulteljesítés kialakulásához is (Mező és Miléné, 2004).

Az Országos kompetenciamérés (OKM) adatokat rendszeresen elemzik a felvételt végző szervezetek, de ezek az elemzések gyakran megmaradnak az átlagos analízisek szintjén, és nem vizsgálják az egyes csoportok eredményességét (Balázs és tsai, 2016). Napjainkban kerülnek előtérbe azok a vizsgálatok, amelyek egy-egy csoport részletesebb, több szempontot figyelembe vevő elemzésére irányulnak. Ilyen vizsgálatoknak tekinthetőek azok, melyek a szülőkre és a lakókörnyezetre irányulnak (Harsányi és tsai, 2019), a hátrányos helyzet, tanulói teljesítmény és területi egyenlőtlenség kapcsolatára (Hegedűs, 2020), vagy a tanulási zavar és idegen nyelv összefüggéseire (Hegedűs és Sebestyén, 2023).

A tanulói teljesítményt számos tényező befolyásolja, amik között megkülönböztethetünk külső, például intézményes feltételeket és a tanuló jellemzőiből adódó belső faktorokat. Ceglédi és Máth (2013) tanulmányukban több tényezőt sorakoztatnak fel, melyek között megemlítik a tanulók személyiségének összetevőit, a tanulók szociális igényét és a tanulás folyamatának szituációit stb. A tanulói teljesítményben meghatározó szerepe van annak is, hogy a gyermekek mennyire kedvelik, és mennyire

motiváltak egy-egy tantárgy vagy ismeretanyag iránt (Balogh 1998), mert abban az esetben, ha a gyermekek érdekesnek találják egy tantárgyat, akkor a teszteredményeik is jobbak (Ceglédi és Máth, 2013).

A tantárgyakhoz való hozzáállást többen is vizsgálták, melyek közül kiemelendő Csapó (2000) kutatása, amiben nagy tanulói populáción elemezte a tantárgyak kedveltségét. Eredményei szerint a természettudományos tantárgyak kedveltsége az életkor előrehaladtával csökken, s a természettudományos tantárgyak között kiemelten a fizika és kémia tantárgyak helyzete nagyon kedvezőtlen. Vizsgálata szerint a középiskola végére két csoportja jön létre a tantárgyaknak, az egyik a kedveltek, amik közé tartozik az irodalom, a történelem, az idegen nyelv, a biológia és a földrajz, míg a kevésbé kedvelteknek a nyelvtan, a matematika, a fizika és a kémia számítanak. A nemek szerinti különbség minimális, mert kevés a szignifikáns eltérés az adatok között, de ahol van, ott a lányok szinte mind egyik tantárgyat jobban kedvelik, ez alól a fizika az egyetlen kivétel. Vannak ugyan olyan tantárgyak, amelyeket a fiúk jobban szeretnek, de a vizsgálatban nem mutattak szignifikáns különbséget. Csapó (2000) kutatásait alapul véve Csíkós (2012) Csongrád megyében, 7. osztályosok körében végzett tantárgyi kedveltség vizsgálatot. Az eredményei szerint a legkedveltebb tantárgyak a testnevelés, a biológia és az informatika voltak, míg a gyermekek nem kedvelték a földrajzot, a matematikát és a fizikát. Az is látható az eredményekből, hogy azok a gyermekek, akik a kevésbé kedvelt tantárgyakat is kedvelik, ők a legjobb tantárgyi átlagokkal rendelkeznek. Chrappán (2017) tantárgyi kedveltség vizsgálata során azt találta, hogy az általános iskolások körében a legkedveltebb tantárgyak a rajz, a természetismeret és az informatika, míg középmezőnyben található az irodalom, a történelem, valamint az idegen nyelv, a legkevésbé kedveltek pedig a fizika, a kémia, az erkölcstan és a nyelvtan. A kutatásban vizsgálta azt is, hogy mi az, ami számít

igazán, hogy a gyermekek kedveljék az adott tantárgyat. Eredményei szerint még általános iskolában a tanár személyisége, kedvessége, magyarázata még kismértékben hatással van a tantárgyi kedveltségre, de a pedagógusok ilyen irányú hatása a középfokú oktatás során megszűnik. A korrelációs vizsgálatban a pedagógus személyére és az adott tantárgy kedveltségére irányuló kérdések között a közepesnél erősebb összefüggést nem talált. A módszerek, taneszközök esetében a korrelációs vizsgálat eredményei nagyon gyenge összefüggést mutattak minden állítással kapcsolatban, tehát a vizsgálat alapján nehéz megtalálni azt, hogy mik azok a tényezők, amik hatással vannak egy-egy tantárgy kedveltségére.

További teljesítményt meghatározó tényezők közé sorolható az is, hogy miként s hogyan történik a tananyag megtanítása, mert sokszor (még akár napjainkban is) a lexikális ismeretátadáson van a hangsúly, annak ellenére, hogy a gyermekek sokkal jobban szeretnek csoportban, másokkal együttműködve tanulni (Schneider és tsai, 2008). Angyal Zsuzsa (2020) az új Nemzeti alaptantervvel (Nat, 2020) kapcsolatban megemlíti, hogy a lexikai ismeretek helyett a szabályozó dokumentum előnyben részesíti az ismeretek gyakorlatban történő alkalmazását. Több tanulmány is foglalkozott azzal, hogy a nemeknek is van befolyásoló szerepe abban, hogy az egyes tantárgyakban milyen eredményeket érnek el a tanulók. A legtöbb esetben arra a következtetésre jutottak, hogy a fiúk jobb eredményeket érnek el a logikát igénylő, matematikához köthető tesztekben, míg a lányok előnye a szövegértésben és olvasásban van (Granocchio és tsai, 2021), amik a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő gyermekeknél (Hegedűs, 2022), valamint a tanulási zavarral küzdő gyermekeknél is megerősítést nyertek (Hegedűs, 2021).

A tanulók teljesítményére az iskola, mint oktatási környezet is nagy hatással van, mert sokszor az intézmény fenntartója is meghatározó (Elder és Jensen, 2014), valamint az ott dolgozó pedagógusok

jellemzői, például gondolhatunk itt a szakmai fejlődés iránti vágyukra is (Hegedűs 2020).

Természetesen az iskola mellett a családi háttér meghatározó szerepe egyáltalán nem elhanyagolható, mert több vizsgálat is alátámasztotta, hogy a jobb családi háttérrel rendelkező gyermekek teljesítménye jobb (Perry és McConney, 2010; Hegedűs, 2020).

### A kutatás bemutatása

Kutatásunk során a tanulási zavar, az egyes (tan) tárgyakból szerzett érdemjegyek, valamint a tantárgyi kedveltség összefüggéseinek vizsgálatát tűztük ki célul, aminek keretében az alábbi kérdésekre kerestük a választ:

1. Milyen különbség van a tanulási zavarral küzdők csoportjai között a magatartás és szorgalom jegyekben?
2. Milyenek a tanulási zavarral küzdő tanulók egyes csoportjainak tantárgyi átlagai?
3. Milyen tantárgyakat kedvelnek a tanulási zavarral küzdő tanulók? Ez függ-e a tanulási zavar(ok) típusától?

A kutatási kérdések vizsgálatára a 2017. évi Országos kompetenciamérés 6. osztályos tanulói adatbázisát választottuk.

Ebben az adatbázisban összesen 91 599 tanuló adatai találhatóak meg, akik közül 1593 fő küzd valamilyen tanulási zavarral, ez a teljes minta 1,74%-a. Az elemzéshez új változót hoztunk létre, aminek segítségével az is látható, hogy egy tanuló egy vagy több tanulási zavarral küzd egyszerre.

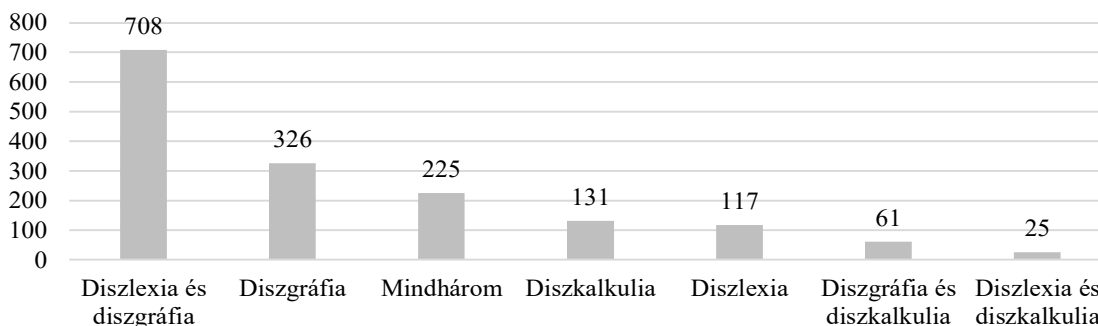
A tanulási zavarral küzdő tanulók eloszlását az egyes kategóriák között az 1. ábra mutatja, ami alapján látható, hogy a legtöbben a diszlexiával és diszgráfiával is küzdenek (708 fő), míg a legkevésbé a diszlexiával és diszkalkuliával is diagnosztizáltak (25 fő) vannak. Az adatok feldolgozásához az SPSS statisztikai program ANOVA elemzését használtuk, ami során szignifikancia vizsgálatot is végeztünk a csoportok között.

### Az eredmények ismertetése

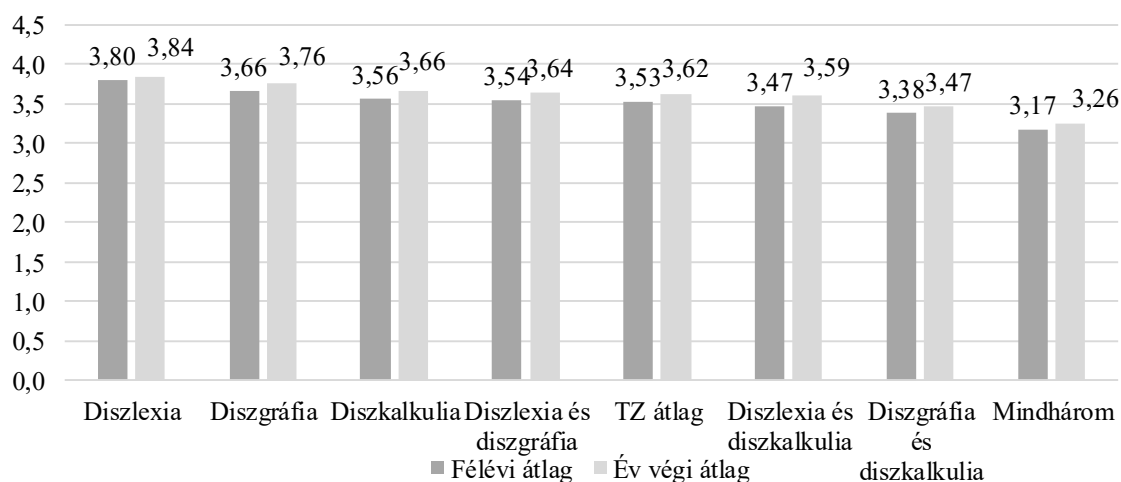
Az első elemzésünk során a tantárgyi átlagokat vizsgáltuk az 5. osztályos év végi, valamint a 6. osztályos félévi eredmények szerint a különböző tanulási zavar(ok)kal küzdő gyermekek csoportjaiban (2. ábra).

A tanulási zavarral küzdők átlagos teljesítménye (TZ átlag) félévkor 3,53, év végén pedig 3,62.

1. ábra. Tanulási zavarral küzdő gyermekek száma kategóriánként (N = 1593 fő) (Forrás: OKM 2017, saját szerkesztés)



2. ábra. Tanulási zavarral küzdő tanulók félévi és év végi átlaga ( $N_{félév}=988$  fő,  $N_{év vége}=1\,077$  fő,  $sign.=0,000$ )  
(Forrás: OKM 2017, saját szerkesztés)



A legjobb tantárgyi átlagok félév és év vége esetében is a csak diszlexiával diagnosztizált gyermekeknél mutathatók ki (3,80 és 3,84), míg a leggyengébb átlagok a mindhárom tanulási zavarral küzdő gyermekeknél (3,17 és 3,26).

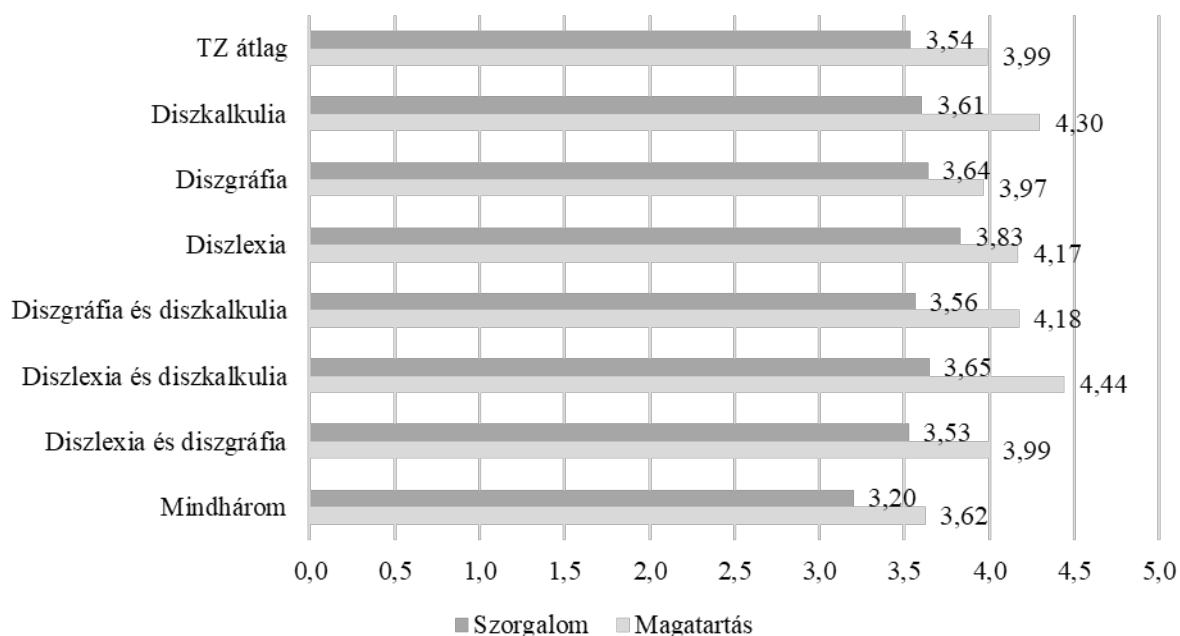
Az látható az adatokból, hogy a több tanulási zavar együttes jelenléte jobban csökkenti a gyermekek eredményeit, valamint az is, hogy a diszkalkulia az a tanulási zavar, ami, ha jelen van egy gyermeknél, akkor még alacsonyabbak lesznek az átlagok. A félévi és év végi átlagokat összehasonlítva minden kategóriában közel 0,1-del jobbak az év végi eredmények, aminek az lehet az oka, hogy a pedagógusok általában félévi értékelésnél sokkal szigorúbbak, valamint a gyermekek oldaláról az is egy lehetőség, hogy az év végi jobb jegyért hajlandóak többet tenni (2. ábra).

A tanulási zavar típusai között nagy különbségek vannak az átlagokban szorgalom és magatartás tekintetében (3. ábra). A tanulási zavarral küzdő gyermekek átlaga magatartásnál 3,99, míg a szorgalom

átlaga 3,54. A legjobb magatartása a diszlexiával és diszkalkuliával (4,44) diagnosztizált gyermekeknek van, de 4,0 feletti átlag látható a diszlexiával (4,17), diszgráfiával és diszkalkuliával (4,18), és a csak diszkalkuliával (4,30) küzdőknél. A „legrosszabb” magatartása a mindhárom tanulási zavarral küzdő gyermekeknek van (3,62), aminek oka lehet, hogy a gyermekeknek gyakran másodlagos tünetként a tanulási zavarból fakadóan magatartási problémák jelentkezhetnek. A szorgalom jegyeinek átlaga nagymértékben elmarad a magatartásjegyeitől, mert a tanulási zavarral küzdők teljes átlaga csak 3,54. A legjobb szorgalom átlaggal a diszlexiával küzdő (3,83) gyermekek rendelkeznek, míg a többi csoport esetében 3,5-3,6 körüli átlagok mutathatók ki.

Az átlagtól ismételtelen a mindhárom tanulási zavarral küzdő gyermekek (3,20) maradtak el, vagyis sokszor a szorgalom hiánya is társul a tanulási zavarokhoz. Bár fontos megjegyezni, hogy a szorgalom értékelése nagyon szubjektív, ezért lehetséges, hogy a pedagógusok negatívan értékelik a szorgalmat a tanulói teljesítmény fényében.

3. ábra. Tanulási zavarral küzdő tanulók szorgalom és magatartás jegyének átlaga (N=1 077, sign=0,000) (Forrás: OKM 2017, saját szerkesztés)



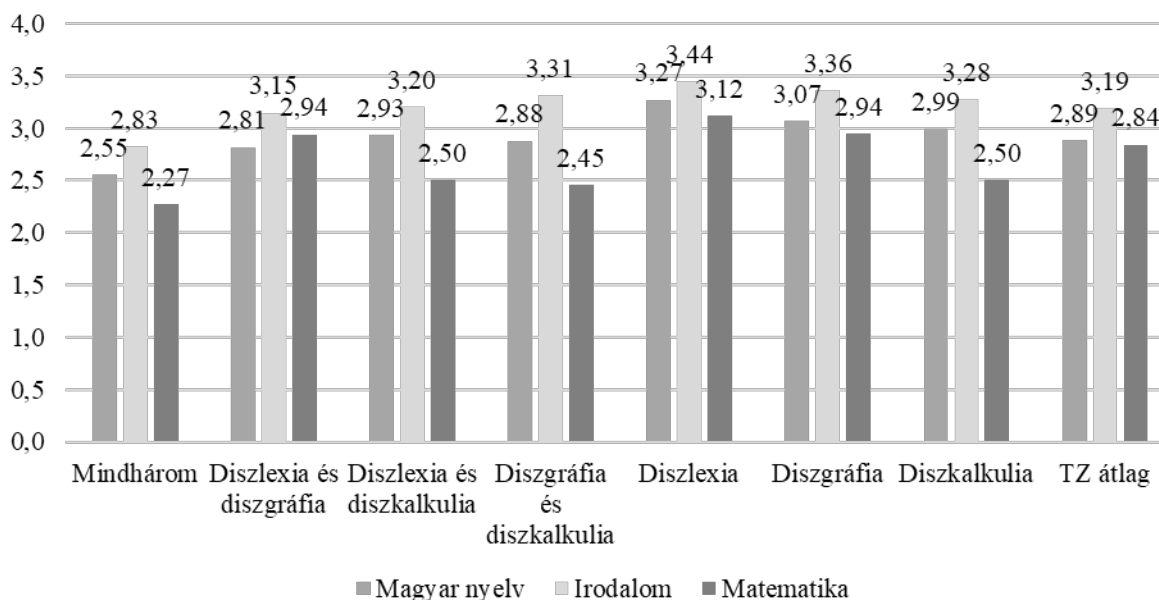
A 4. ábrán mutatjuk be, hogy a magyar nyelv, irodalom és matematika tantárgyakból milyen a tantárgyi átlaga a gyermekeknek az egyes csoportokban. A tanulók minden csoportban magyar irodalomból teljesítenek a legjobban, így egy kivételtől eltekintve (mindhárom tanulási zavar 2,83) az összes csoport átlaga eléri a 3,00-t.

A legmagasabb átlagok a csak diszlexiával küzdő gyermekeknél láthatjuk (3,44), valamint a csak diszgráfiával küzdőknél (3,36). A magyar nyelv esetében a legtöbb csoportnál 3,00 alatti átlagok vannak, csupán a diszlexiával (3,27), valamint a diszgráfiával (3,07) küzdők átlagai emelkedtek e fölé. A legalacsonyabb átlaggal ismételen a mindhárom tanulási

zavarral küzdő gyermekek rendelkeznek (2,55). A matematika eredmények a teljes tanulási zavar körében a legalacsonyabbak, átlagosan 2,84.

Ennél a tantárgynál a csak diszlexiával küzdő gyermekek értek el 3,00 feletti átlagot (3,12). Az egyértelműen látszik, hogy azokban a kategóriákban, ahol a diszkalkulia megjelenik, ott drasztikusan alacsonyabbak az átlagértékek, ami a legtöbb esetben 2,5 körüli átlagot jelent, míg a legalacsonyabbal ismét a mindhárom tanulási zavarral küzdők csoportja rendelkezik (2,27). A diszlexiával és diszgráfiával is küzdő gyermekek csoportjánál fordul elő egyedül, hogy a matematika eredmények (2,94) jobbakként, mint a magyar nyelvtan eredményei (2,81).

4. ábra. Tanulási zavarral küzdő tanulók tantárgyi átlaga ( $N_{nyelv} = 1\,199$ ,  $N_{iro} = 1\,197$ ,  $N_{mat} = 1\,114$ ,  $sign = 0,000$ )  
(Forrás: OKM 2017, saját szerkesztés)



A tantárgyi kedveltség (5. ábra) vizsgálatánál minden csoportnál a rajz tantárgy érte el a legmagasabb átlagot, mert sok esetben a 4,0, vagy ahhoz közelire értékelték a gyermekek a tantárgyi kedveltséget, bár meg kell jegyezni, hogy nincs szignifikáns különbség a csoportok között. A rajzot legkevésbé a diszgráfias gyermekek kedvelik (3,83), ami összefügghet azzal, hogy ennél a tantárgynál is íróeszközöket kell használni, pontos vonalakat húzni stb.

Az összes többi tantárgynál eltérő mértékben, de szignifikáns különbséget találunk. A másik készségtantárgyat, az ének-zenét már kevésbé szeretik a tanulási zavarral küzdő gyermekek (3,46), és ennél a tantárgynál a történelem kedveltsége is magasabb (3,56). A csak diszlexiával küzdő gyermekek kedvelik legkevésbé (3,23) az ének-zenét, míg a diszlexiával és diszkalkuliával is küzdők (3,95) a legjobban.

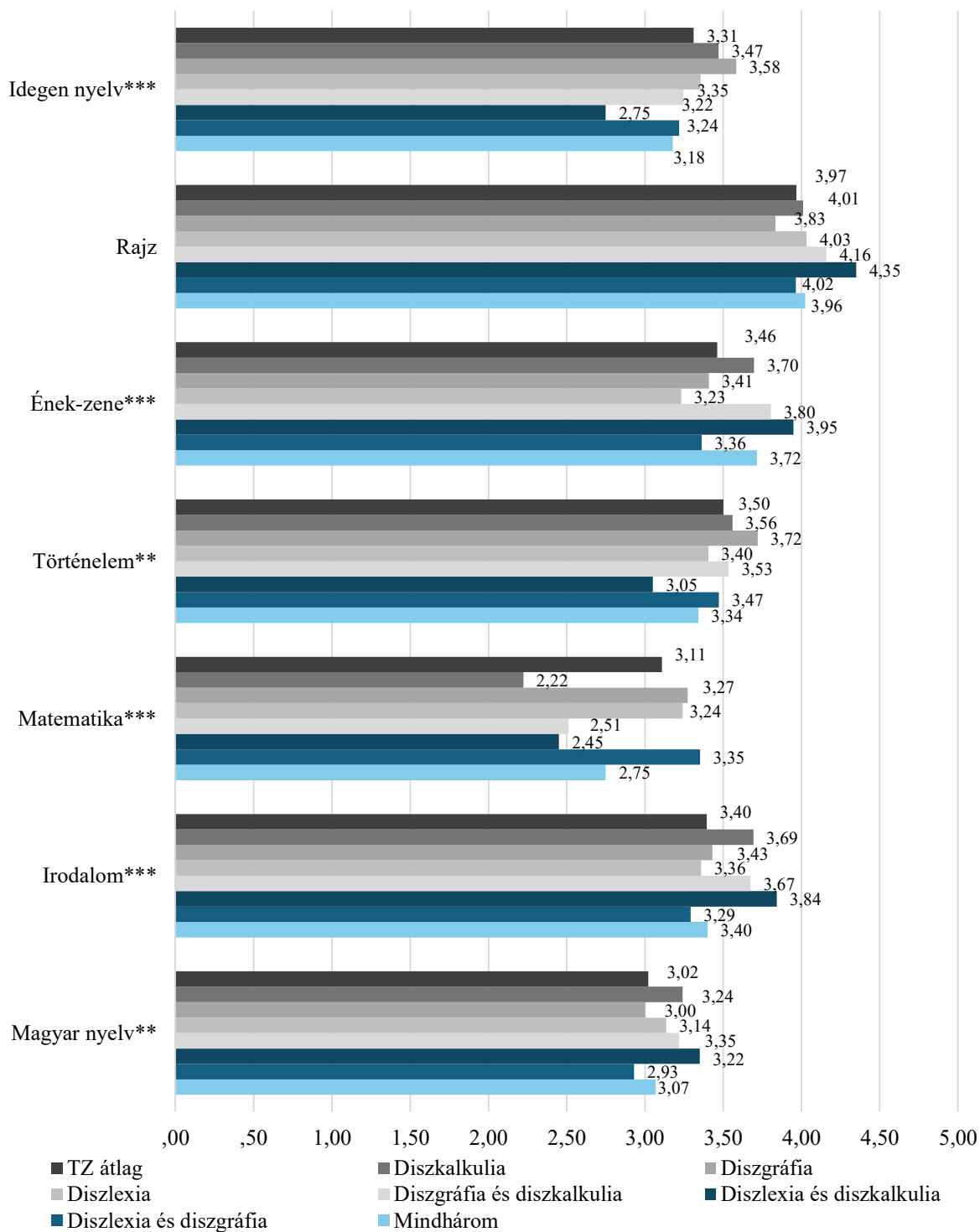
Az egyébként kedvelt, történelem tantárgyhoz tartozó átlagokon belül is nagy különbségeket

találunk, mert a diszgráfiasok kedvelik a legjobban (3,72), míg legkevésbé a diszlexiával és diszkalkuliával is küzdők (3,05). Mivel a tantárgy keretén belül sokat kell olvasni, ezért lehetséges, hogy a csoportok között ez is okozza a különbséget, mert akiknek olvasási problémájuk van, azok kevésbé szeretik.

A magyar irodalom átlagos kedveltsége (3,40), ami a többi tantárgyhoz képest jónak mondható. A történelemmel ellentétben ezt a tantárgyat a diszlexiával és diszkalkuliával is küzdő gyermekek kedvelik a legjobban (3,84), míg legkevésbé a diszlexiával és diszgrafiával is küzdők (3,29). Az látható az adatokból, hogy a diszkalkuliás gyermekek jobban kedvelik az irodalmat, mint azok a gyermekek, akiknek ilyen jellegű tanulási zavaruk nincsenek.

Az idegen nyelv kedveltségének átlaga 3,31. Ezt a tantárgyat legjobban a diszgráfias gyermekek szeretik (3,58), míg legkevésbé a diszlexiás és diszkalkuliával is küzdő gyermekek (2,75).

5. ábra: Tantárgyi kedveltség (N = 1245-1275 fő, sign: \*\*\*  $p \leq 0,001$ ; \*\*  $p \leq 0,010$ ; \*  $p \leq 0,050$ ) (Forrás: OKM 2017, saját szerkesztés)





Azok a gyermekek, akik diszlexiások (is), kevésbé kedvelik ezt a tantárgyat, mint azok, akiknél ilyen jellegű tanulási zavar nem áll fenn. Mivel az idegen nyelv tantárgy kötelező, de maga az idegen nyelv választható, ezért ennek a tantárgyi kedveltségét nemcsak a tanulási zavar befolyásolhatja, hanem például az is, hogy a gyermek miért az adott idegen nyelvet tanulja. Egy korábbi kutatás szerint jelentős azoknak a diákoknak az aránya, akik nem saját döntésük alapján tanulták az adott idegen nyelvet az általános iskolában, hanem a szüleik választották számukra, vagy csak az adott idegen nyelvet lehetett tanulni az intézményben (Sebestyén, 2021).

A matematika tantárgy átlagos kedveltsége a tanulási zavarral küzdők körében 3,11, ami jelentősen elmarad a többi tantárgytól. Ennél a tantárgynál rajzolódik ki leginkább az, hogy egyes tanulók küzdenek-e diszlexia zavarral vagy sem, mert akik igen, ott az átlagok 2,5 körül vagy az alatt találhatók, akik nem, ott pedig 3,00 felett. Egy csoportot ki kell emelnünk, azokat, ahol mindhárom tanulási zavar együttesen fennáll, mert a várttal ellentétben nem ezek a gyermekek kedvelik legkevésbé a tantárgyat (2,75), és ez a többi tantárgyra is igaz.

Ennek a háttérben az állhat, hogy az ebbe a csoportba tartozó gyermekeknek több tantárgyon belül egyenlő nehézségeik vannak, így ezek a problémák nem befolyásolják olyan mértékben a tantárgyi kedveltséget, mint annál a gyermeknél, aki például diszlexiás, így az olvasással kapcsolatos tárgyakban van nehézsége, míg matematikában nem feltétlenül.

A tanulási zavarral küzdőknél a legkevésbé kedvelt tantárgy a magyar nyelv (3,02). Azoknál a gyermekeknél, ahol fennáll a diszkalkulia zavara is, ez egyfajta enyhítő körülménynek tekinthető a tantárgyi kedveltségre, mert ott jobb átlagokat tapasztalhatunk (3,24, 3,35, és 3,22). Míg, ahol a diszlexia (3,14), diszgráfia (3,00) vagy ezek együttese (2,93) van jelen, alacsonyabb a tantárgy kedveltsége,

s ennél a tantárgynál sem a mindhárom csoport átlaga a legalacsonyabb (3,07).

### Összegzés

Az 5. osztályos év végi eredmények magasabbak minden csoportnál, mint a 6. osztályos félévi eredmények, aminek háttérben három dolog is állhat. Egyrészt a tanárok év végén kevésbé szigorúak, mert ezek a tantárgyak a gyermekeknél marandóan bekerülnek a bizonyítványba. Másrészt az is lehet, hogy a gyermekek a második félévben még jobban igyekeznek jobban teljesíteni, így a félévihez képest az év végi eredményen javítani. Végezetül további oka lehet a különbségeknek, hogy a 6. osztályos tantárgyak, ezek tantárgyi tartalmai nehezebbek, mint az 5. osztályban tanultak.

A több tanulási zavarral is küzdő tanulók szorgalma és magatartása a legalacsonyabb, ami összefüggésben lehet azzal, hogy a zavarhoz más viselkedési problémák is társulhatnak, amik megjelenése inkább másodlagos tünet lehet, mintsem egy primer viselkedési forma. A tantárgyi átlagokban lévő különbségeket magyarázhatja a tanulók tanulási zavara, mert a diszlexia és/vagy diszgráfia megjelenése esetén a gyermekek matematika eredményei kevésbé gyengék, míg a diszkalkuliánál a matematika átlaga jóval alacsonyabb.

A diszlexiával küzdő tanulók kedvelik legkevésbé az egyes tantárgyakat, annak ellenére, hogy jobb átlagokat érnek el belőlük. A tantárgyak kedveltségénél jól érvényesülnek az egyes tanulási zavar okozta problémák, például a diszlexiás gyermekek olvasási zavarai miatt valószínű kevésbé szeretik az idegen nyelvet, magyar nyelvet és irodalmat, valamint történelmet, míg a matematikát sokkal jobban kedvelik, mert ott nincs, vagy kevesebb problémájuk van a feladatok megoldásával.

Az eredményekből látszódik, hogy a tanulási zavar egy gyűjtőfogalom, ami több alkategóriát foglal

magába, de ezeket nem kezelhetjük egységesen, mert attól függően, hogy a gyermeknek melyik tanulási zavara van, úgy változik a tantárgyi kedveltsége és teljesítménye is. Az adatokból ugyan nem derül ki, de feltételezzük, hogy a pedagógusok gyakran a szorongalom jegyben azt is megjelenítik, hogy a gyermek tanulási zavarából adódóan rosszabb teljesítményt nyújthat, mit többségi társai. Feltételezhetjük, hogy ha a gyermekek kedvelik a tantárgyukat, akkor a tanulási zavaruk ellenére is képesek lennének jobb teljesítményre, de ez több tárgyi és személyi feltételtől is függ.

### Irodalom

- Angyal, Zs. (2020). A természetismeretet érintő változások a 2020-as tantervekben. *GeoMetodika*, 4(2), 47–52.
- Balácsi, I., Lak, Á. R., Ostorics, L., Szabó, L. D., & Vadász, Cs. (2016). *Országos Kompetenciamérés 2015*. Oktatási Hivatal.
- Balogh, L. (1998). Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai. Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Csapó, B. (2000). A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100(3), 343–366.
- Ceglédi, E., & Máth, J. (2013). Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők vizsgálata. *Alkalmazott pszichológia*, 13(4), 23–46.
- Chrappán, M. (2017). A természettudományi tárgyak helyzete és elfogadottsága a közoktatásban. *Magyar Tudomány*, 178(11), 1352–1368.  
DOI: <https://doi.org/10.1556/2065.178.2017.11.3>
- Csíkos, Cs. (2012). Melyik a kedvenc tantárgyad? *Iskolakultúra*, 22(1) 3–13.
- Dockrell, J., Lindsey, G., Palikara, O., & Cullen, M. A. (2007). *Raising the Achievements of Children and Young People with Specific Speech and Language Difficulties and other Special Educational Needs through School to Work and College*. Institute of Education, University of London.
- Elder, T., & Jepsen, C. (2014). Are catholic primary schools more effective than public primary schools? *Journal of Urban Economics*, 80(1), 28–38.  
DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jue.2013.10.001>
- Granocchio, E., De Salvatore, M., Bonanomi, E., & Sarti, D. (2021). Sex-related differences in reading achievement. *Journal of Neuroscience Research*, 1–11. DOI: <https://doi.org/10.1002/jnr.24913>
- Gyarmathy, É. (1998). Tanulási zavarok azonosítása és kezelése az óvodában és általános iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 48(11), 68–76.
- Harsányi, Sz. G., Koltói, L., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Nyitrai, E., Simon G., Smohai, M., Takács, N., & Takács, Sz. (2019). Születni tudni kell? Az Országos kompetenciamérés eredményeinek vizsgálata a szülők munkájának rendszeressége, észlelt társadalmi helyzet és a lakókörnyezet vonatkozásában. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 7(2), 64–85.  
DOI: <https://doi.org/10.12663/PSYHUNG.7.2019.2.5>
- Hegedűs, R. (2020). *Kompetenciák – hátrányok – térségek. Avagy honnan s hogyan jutnak el a hátrányos helyzetűek a felsőoktatásba?* Debreceni Egyetemi Kiadó. Debrecen
- Hegedűs, R. (2021). A tanulási zavarral küzdő gyermekek Országos kompetenciamérésen elért eredményei és jellemzői. *Gyógypedagógiai Szemle*, 49(4), 262–275.  
DOI: <https://doi.org/10.52092/gvosze.2021.4.2>
- Hegedűs, R. (2022). A beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő tanulók eredményessége. *Educatio*, 31(1), 113–122.  
DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.9>
- Hegedűs, R. (2023). Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók területi és statisztika elemzése. *Educatio*, 32(2), 228–246.  
DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.2.4>
- Hegedűs, R., & Sebestyén, K. (2023). Focus on 10th grade students with learning problems: What influences their achievements? *Hungarian Educational Research Journal*, 13(3), 385–404.  
DOI: <https://doi.org/10.1556/063.2022.00168>

- Mesterházi, Zs., & Szekeres, Á. (2019). *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Mező F. & Miléné Kisházi, E. (Eds.) (2004). *Az iskolai alulteljesítés tanulásmódszertani aspektusából*. Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Szakmai és Szakszolgálati Intézet. Miskolc
- Mező, K. & Mező, F. (2019). Iskolai sikerek és kudarcok. In: A. Vargáné Nagy (Ed.), *Családi nevelés: Prevenációs családi kiadvány*. (pp. 93-103) Forstag Nonprofit Közhasznú Kft. Budapest.
- Perry, L. B., & McConney, A. (2010). Does the SES of the school matter? An examination of socioeconomic status and student achievement using PISA 2003. *Teachers College Record*, 112(4), 1137–1162.  
DOI: <https://doi.org/10.1177/016146811011200401>
- Schneider, I. K., Oberländer, F., Tóth, Z., Dobó-Tarai, É., & Revák-Markóczi, I. (2008). Scientific learning in primary school education: A model study on children's concepts of physical material. *Practice and Theory in Systems of Education*, 3(2), 51–60.
- Sebestyén, K. (2021). Általános iskolai idegennyelv-tanulás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. In Z. Kovács (Ed.), *Kutatások és látásmódok a Nyíregyházi Egyetemen* (pp. 195–202). Nyíregyházi Egyetem.
- Tánczos, J. (2006). *Baj van a tanulással – Módszerek a tanulási zavarok korrigálásához*. Pedellus Tankönyvkiadó.
- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2021. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról