

**Fejes József Balázs¹ – Mezei Tímea² – Víg Tibor³ –
Szenczi Beáta⁴ – Rausch Attila⁵**

¹ SZTE Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport

² SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola, MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport

³ SZTE Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport

⁴ ELTE Atipikus viselkedés és Kogníció Gyógypedagógiai Intézet,

MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport

⁵ ELTE Neveléstudományi Intézet

A Tanári Felelősség Kérdőív és a Tanári Hatékonyság Kérdőív működése pedagógusok és pedagógusjelöltek körében

Munkánk célja a Lauermann és Karabenick (2013) által kidolgozott Tanári Felelősség Kérdőív (Teacher Responsibility Scale) és Tanári Hatékonyság Kérdőív (Teacher Efficacy Scale) magyar adaptációja, működésének vizsgálata pedagógusok és pedagógusjelöltek körében. A két mérőeszköz ugyanazokra a területekre fókuszáló négy-négy skálája a következő témaköröket fedi le: tanulói motiváció, tanulói teljesítmény, tanár-diák kapcsolat, tanítás.

A tanári felelősség mérésének több eszköze is használatos a nemzetközi szakirodalomban (pl. Matteucci és Gosling, 2004; Silverman, 2010), azonban magyar nyelvű validált kérdőívről nincs tudomásunk. Az énhatékonyság mérésére talá-
lunk hazai eszközöket (pl. Schwarzer-féle Énhatékonyság Kérdőív, Kopp és mtsai, 1995), de mindössze egyetlen olyan érhető el, amely pedagógusok számára releváns területekre vonatkozó skálákat tartalmaz (Kóródi és mtsai, 2020). A jelen munka során adaptálni kívánt Tanári Hatékonyság Kérdőív (THK) megfelel e kitételnek, de legfontosabb előnye, hogy skálái párhuzamba állíthatók a Tanári Felelősség Kérdőív (TFK) skáláival, mivel azonos területeket fednek le. Ez a használat során az elemzési lehetőségek kiszélesítése mellett a mérőeszköz adaptálása során is lényeges, mivel a konvergens validitás vizsgálatára is lehetőséget kínál.

Munkánk elméleti háttérben definiáljuk a tanári felelősség és a tanári énhatékonyság fogalmát, valamint röviden bemutatjuk vizsgálatuk jelentőségét. Ezt követően ismertetjük az adaptálni kívánt mérőeszközöket. A két mérőeszköz közül a TFK koncepciója tekinthető újnak, így az e kérdőívvel végzett vizsgálatokat tekintjük át részletesen. Ezt követően az adaptáció folyamatát és eredményeit ismertetjük.

A tanári felelősség meghatározása és jelentősége

A személyes felelősség az egyén az irányú belső kötelességtudatára és elkötelezettségére utal, hogy bizonyos eredményeket, kimeneteket előidézzen vagy megakadályozzon (Lauerman és Karabenick, 2011). Leginkább egyfajta beállítódásként tartják számon, ami azt jelenti, hogy egyes személyek magasabb szintű személyes felelősséggel rendelkezhetnek, mint mások, ugyanakkor az egyén személyes felelőssége területenként eltérő lehet, és a kimenet típusától is nagyban függhet. A személyes felelősség lehet megközelítésorientált, valaminek az előidézésére fókuszáló, vagy elkerülésorientált, valaminek a megakadályozását célzó. Emellett utalhat a jelenre, a jövőre vagy a múltra (Lauerman és Karabenick, 2013). A személyes felelősség összefüggést mutat az önszabályozással (Higgins, 1997) és az intrinzik motivációval (Li és mtsai, 2008); jelentőségét az élet számos területén igazolták az egészségtudatos magatartástól (pl. Chan, 2019) kezdve a környezetvédelmen át (Bouman és mtsai, 2020) a pandémiás helyzet kezeléséig (Liu, 2021).

Neveléstudományi kontextusban a személyes felelősségre vonatkozó kutatások leginkább a pedagógusokra fókuszálnak, és azt vizsgálják, hogy mennyiben érzik a tanárok magukat felelősnek a munkájuk során bizonyos várt kimenetek előidézésében vagy nem várt kimenetek megakadályozásában. A tanári felelősség a személyes felelősség egy területspecifikus aspektusának tekinthető (Szabó és Kékesi, 2016), általában véve a saját munka eredményességére való észlelt ráhatással azonosítható (Hackman és Oldham, 1976). A tanárok jellemzően a tanórákon kívüli és belüli tevékenységek széles skálájáért érznek személyes felelősséget a pozitív osztálytermi légkör megteremtésétől kezdve a tanórai anyagok készítésén át a szülőkkel való kapcsolattartásig (Fischman és mtsai, 2006; Lauerman, 2014). De olyan specifikus kimenetekre vonatkozóan is megjelenik, mint a tanulói különbségek kezelése (Silverman, 2010) vagy a sajátos nevelési igényű tanulók eredményes oktatása (Jordan és mtsai, 2009). A pedagógusok felelőssége hatással van a saját munkájukkal kapcsolatos motivációjukra, energiabefektetésükre, ezáltal az általuk nyújtott oktatás színvonalára (Lauerman, 2014).

A tanári énhatékonyság meghatározása és jelentősége

Az oktatással összefüggésben az énhatékonyság vizsgálatának két nagyobb területe rajzolódik ki. Egyrészt a diákok tanulással kapcsolatos énhatékonyságát vizsgálják, másrészt a pedagógusok, oktatók énhatékonyságát. Bandura (1977) szocio-kognitív elmélete szerint az énhatékonyság az egyén azon meggyőződése, hogy képes a kívánt eredmény eléréséhez szükséges viselkedések végrehajtására. Az általánosabb konstrukciókhoz, például az önbecsüléshez képest az énhatékonyság bizonyos kontextusokhoz kapcsolódik (Moulding és mtsai, 2014). Ennek alapján a tanár énhatékonyságára úgy tekinthetünk, mint a tanár hitére abban, hogy sikeres lehet a tanítás kontextusában meghatározott viselkedések végrehajtásában (Moulding és mtsai, 2014; Tschannen-Moran és mtsai, 1998). A magas énhatékonysággal rendelkező tanárok például meg vannak győződve arról, hogy befolyásolni tudják diákjaik tanulását, motivációját, vagy a tanóra sikerességét (Guskey és Passaro, 1994).

A pedagógusok körében a magasabb énhatékonyság kapcsolatba hozható a kedvezőbb osztálytermi gyakorlattal és a tanulói eredményességgel (pl. Caprara és mtsai, 2006; Kim és Seo, 2018; Moore és Esselman, 1992; Perera és John, 2020; Tschannen-Moran és Hoy, 2001), új módszerek, innovációk iránti nyitottsággal (pl. Ghaith és Yaghi, 1997), a tanulók saját énhatékonyság-érzésével (pl. Anderson és mtsai, 1988), valamint

számos, a pedagógusok pszichés jóllétéhez kötődő konstrukttal. Ezek közé tartozik az alacsonyabb megélt stressz, a magasabb önértékelés, hivatástudat és munkával való elégedettség (pl. Caprara és mtsai; Harun, 2017; Klassen és Durksen, 2014; Skaalvik és Skaalvik, 2014; Zee és Koomen, 2016).

Írásunkban a *tanári énhatékonyság* és a *tanári hatékonyság* kifejezéseket – a nemzetközi szakirodalomban meghonosodotthoz hasonlóan (*teacher self-efficacy*, *teacher efficacy*) – szinonimaként használjuk.

A Tanári Felelősség Kérdőív és a Tanári Hatékonyság Kérdőív

A Laueremann és Karabenick (2013) által kifejlesztett TFK a tanárok és a pedagógusjelöltek személyes felelősségérzetének mérésére szolgál. A szerzőpáros (Laueremann és Karabenick, 2011, 2013) a mérőeszköz kidolgozását egyrészt azzal indokolta, hogy a tanári felelősség értelmezése és mérése a korábbi kutatásokban homályos, átfedést mutat a tanári énhatékonysággal és kontrollhellyel (*locus of control*). Másrésztől a létező kérdőívek vagy általánosságban, vagy egy meghatározott területre vonatkoztatva kínáltak lehetőséget a tanári felelősség mérésére. Laueremann és Karabenick (2013) célja a Tanári Felelősség Kérdőív megalkotásával az volt, hogy egy olyan, konkrét következményekre (*outcome-specific*) fókuszáló eszközt hozzanak létre, amelynek területei a tanárok többsége számára relevánsak. Az általuk felállított modell öt dimenziót foglalt magában a tanári felelősség kapcsán: (1) a diákok motivációja; (2) a diákok iskola teljesítménye; (3) a diákok tanulás területén mutatott önbizalma; (4) a tanulókkal kialakított pozitív kapcsolat; (5) a lehető legjobb oktatás. Ugyanakkor a dimenziók egyikének, a diákok tanulás területén mutatott önbizalma elnevezésű skálának a működése nem volt megfelelő, így a kérdőív végső változata négy skálát tartalmaz.

A 13 tételt tartalmazó kérdőív állításai olyan hipotetikus negatív kimenetek elkerülésére vonatkozó felelősségérzetet vizsgálnak, amelyek bármely osztályteremben előfordulhatnak (pl. „Személyes felelősséget éreznék, ha valamelyik tanulóm nem érdeklődne az általam tanított tantárgy iránt.”). A tétéleket a pedagógusok tizenegyfokú Likert-skálán értékelhetik aszerint, hogy mennyiben éreznék magukat felelősnek egy adott helyzetben (0 = egyáltalán nem; 100 = teljes mértékben a tízesével növekvő skálán).

Az, hogy mivel kapcsolatban érzi magát felelősnek a pedagógus, valószínűleg kapcsolatban áll azzal is, hogy mire érzi magát képesnek, vagyis az észlelt tanári hatékonysággal. Az énhatékonyság a „képes vagyok rá” típusú meggyőződéseket tömöríti, szemben a felelősségérzet „szükségesnek érzem megtenni” típusú meggyőződéseivel (Laueremann és Karabenick, 2013). Az eredeti kérdőív fejlesztése során Laueremann és Karabenick (2013) a tanári felelősségérzetet a tanári énhatékonyságtól igyekezett elkülöníteni, ezért a felelősségérzet-skálának megfelelően megalkották a négy énhatékonyság-skálát is. Az énhatékonyságra vonatkozó állítások a pedagógusok képességeikkel kapcsolatos meggyőződéseire vonatkoznak (pl. „Biztos vagyok benne, hogy fel tudom kelteni bármelyik tanulóm érdeklődését a tantárgyammal kapcsolatban.”), ugyanazon területeken, amelyeket a TFK mér: (1) a diákok motivációja, (2) a diákok iskolai teljesítménye, (3) a tanulókkal való pozitív kapcsolat, és (4) a lehető legjobb oktatás biztosítása.

A gyakorló pedagógusok és tanárjelöltek mintáján végzett vizsgálatok eredményei azt mutatták, hogy a tanárok és a pedagógusjelöltek személyes felelősségérzete megbízhatóan meghatározható a kérdőív négy dimenziójában. Eredményeik arra is rámutattak, hogy bár a személyes felelősség négy területe pozitívan korrelált a tanárok és a tanári pálya előtt álló hallgatók énhatékonyság-érzetével ugyanezen területeken, nem lehetett őket összevonni egyetlen modellbe, vagyis különböző elméleti konstrukttumokat takarnak az azonos területek skálái (Laueremann és Karabenick, 2013).

A tanári hatékonyság vizsgálatára számos különböző mérőeszköz létezik, azonban ezek egy része általában, és nem specifikus területekre fókuszálva vizsgálja a saját hatékonyságra vonatkozó észlelést. Ugyanakkor léteznek több skálát tartalmazó, specifikus területekre vonatkozó kérdőívek (pl. *Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale*; Skaalvik és Skaalvik, 2007; magyarul: Kóródi és mtsai, 2020). Lauermann és Karabenick (2013) tanári énhatékonyságra vonatkozó kérdőívének újdonsága leginkább abban áll, hogy párhuzamba állítható a Tanári Felelősség Kérdőív skáláival.

A Tanári Felelősség Kérdőívvel végzett vizsgálatok áttekintése

A Lauermann és Karabenick (2013) által kidolgozott TFK-t már több nyelvre lefordították, és az eredmények a mérőeszköz validitását és reliabilitását pedagógusjelöltek és pedagógusok heterogén csoportjait tekintve egyaránt igazolták. Matteucci és Tomasetto (2018) olasz nyelvre adaptálta a kérdőívet, általános iskolai (alsó és felső tagozat) és középiskolai pedagógusok körében vizsgálva a kérdőív működését. Az olasz nyelvű változatot további munkákban alkalmazták (pl. Matteucci és mtsai, 2017). Vaudroz és Berger (2019) francia nyelvre adaptálta a kérdőívet, amelyet pedagógusjelöltek, kezdő és tapasztalt pedagógusok körében egyaránt vizsgáltak, illetve további kutatásokban alkalmaztak (pl. Berger és Girardet, 2021; Lauermann és Berger, 2021). Eren (2014) a kérdőív török nyelvű változatát készítette el, illetve használja munkáiban (pl. Eren, 2015; Eren és Çetin, 2019). Lauermann és Karabenick (2013) a validációs folyamat során is használta a kérdőív német nyelvű változatát pedagógusjelöltek körében. Wosnitza és munkatársai (2014) a német nyelvre adaptált és néhány állítással kiegészített kérdőívet kezdő egyetemi oktatók körében alkalmazta.

A TFK alkalmazása kapcsán két markáns kutatási irány különböztethető meg. Az egyik irány a pedagógusok és pedagógusjelöltek jóllétéhez és motivációjához köthető, míg a másik a pedagógusok oktatási gyakorlatához (pedagógusjelöltek esetében jövőbeni oktatási gyakorlatához). Matteucci és Guglielmi (2014) vizsgálatában olasz középiskolai tanárok munka iránti elkötelezettségét szignifikánsan befolyásolta a diákok motivációjáért és teljesítményéért érzett személyes felelősségük még akkor is, ha a pályaválasztással való elégedettség és a pozitív iskolai klíma hatásait kontrollálták. Egy másik vizsgálatban Matteucci és munkatársai (2017) azt találták, hogy a magas felelősségérzettel rendelkező tanárok magasabb szintű munkahelyi elkötelezettségről és munkával való elégedettségről számoltak be, mint a kevésbé felelősségteljes tanárok. A magasabb személyes felelősségérzet pozitív kapcsolatban áll pedagógusjelöltek tanítással kapcsolatos érzelmeivel, optimizmusával, karrierválasztási elégedettségével, tanítással összefüggő reményeivel és bevonódásával (Daniels és mtsai, 2017; Eren, 2014, 2015, 2017).

A felelősségérzet szintje kapcsolatban áll azzal is, hogy a mindennapi gyakorlatban milyen megközelítésmódokat és módszereket tartanak célravezetőnek a pedagógusok és pedagógusjelöltek. Daniels és munkatársai (2016) azt vizsgálták, hogy a felelősségérzet mennyiben függ össze azzal, hogy milyen megközelítéseket tartanak hasznosnak a pedagógusjelöltek a tanulók motiválására. Kutatásukban az elsajátítási és viszonyító célokat erősítő osztálytermi gyakorlattal való egyetértés és a felelősségérzet kapcsolatát vizsgálták. Eredményeik szerint a TFK által mért tanulókkal való kapcsolatért érzett felelősség összefügg az elsajátítási célokat erősítő tanári gyakorlattal, azaz azok a tanárjelöltek, akik jó kapcsolatot szeretnének kialakítani tanulóikkal, inkább preferálják az elsajátítási célstruktúrákat (Daniels és mtsai, 2016). Azok a pedagógusjelöltek, akik kevesebb felelősséget éreznek a tanítás iránt, inkább tartják hasznosnak a viszonyító célokat preferáló környezetet, és a tanulók motivációját külső okokra vezetik vissza (Daniels és mtsai, 2016, 2020). Matteucci és munkatársai (2017) ugyancsak

kapcsolatot talált a pedagógusok elsajátítási célstruktúráját erősítő tanári gyakorlata és felelősségérzete között. Ezzel összhangban Lauermann és Berger (2021) vizsgálatában a szakiskolai oktatók személyes felelőssége a tanításuk minőségéért pozitívan jelezte előre a tanulói autonómiát támogató osztálytermi stratégiákat. Daniels és munkatársai (2020) kutatásában a tanárjelöltek a motiváció iránti felelősség skála kitöltése mellett két videót néztek meg, amelyekben egy-egy pedagógus számol be motivációval kapcsolatos tapasztalatairól. Az alacsony motiváció iránti felelősségérzettel jellemezhető tanárjelöltek nagyobb arányban értettek egyet azon pedagógusi beszámolóval, amely nagy arányban nem kontrollálható okokkal magyarázta a tanulók motivációját. Daniels és munkatársai (2021) egy online, a pedagógusjelöltek motivációval kapcsolatos nézeteit célzó beavatkozással sikeresen emelték a felelősségérzetüket a motiváció kapcsán.

Az eddigi vizsgálatok eredményeiből az rajzolódik ki, hogy a TFK skálái közül a motivációra vonatkozó skála esetében számolnak be a legalacsonyabb felelősségérzésről mind a pedagógusok, mind a pedagógusjelöltek (Berger és Girardet, 2021; Daniels és mtsai, 2016, 2017, 2020; Eren, 2014, 2015, 2017; Eren és Çetin, 2019; Lauermann és Karabenick, 2013). Matteucci és Tomasetto (2018) munkája az egyetlen, amelyben a második legalacsonyabb volt ennek a skálának az értéke pedagógusok körében. Vélhetően ez is szerepet játszik abban, hogy a TFK használatát tekintve a tanulási motiváció témaköre kiemelt figyelmet kap.

A kutatás céljai és módszerei

Kutatási célok

Munkánk célja a Lauermann és Karabenick (2013) által megalkotott TFK és THK magyar adaptációja, működésének vizsgálata pedagógusok és pedagógusjelöltek körében. Ennek során célunk (1) a mérőeszközök validitásának és reliabilitásának ellenőrzése, (2) a skálák közötti összefüggések feltárása, valamint (3) a pedagógus és pedagógusjelöltek válaszai közötti lehetséges különbségek azonosítása.

A felelősségérzet szintje kapcsolatban áll azzal is, hogy a mindennapi gyakorlatban milyen megközelítésmódokat és módszereket tartanak célravezetőnek a pedagógusok és pedagógusjelöltek. Daniels és munkatársai (2016) azt vizsgálták, hogy a felelősségérzet mennyiben függ össze azzal, hogy milyen megközelítéseket tartanak hasznosnak a pedagógusjelöltek a tanulók motiválására. Kutatásukban az elsajátítási és viszonyító célokat erősítő osztálytermi gyakorlattal való egyetértés és a felelősségérzet kapcsolatát vizsgálták. Eredményeik szerint a TFK által mért tanulókkal való kapcsolattal érzett felelősség összefügg az elsajátítási célokat erősítő tanári gyakorlattal, azaz azok a tanárjelöltek, akik jó kapcsolatot szeretnének kialakítani tanulóikkal, inkább preferálják az elsajátítási célstruktúrákat (Daniels és mtsai, 2016). Azok a pedagógusjelöltek, akik kevesebb felelősséget éreznek a tanítás iránt, inkább tartják hasznosnak a viszonyító célokat preferáló környezetet, és a tanulók motivációját külső okokra vezetik vissza (Daniels és mtsai, 2016, 2020).

Minta

Kutatásunkban 166 pedagógus és 121 pedagógusjelölt vett részt. A részminták összeállításánál során kényelmi mintavételt alkalmaztunk, ugyanakkor fontos kiemelni a minta heterogenitását a pedagógusok körében. A pedagógusok 84%-a nő, átlagéletkoruk 48,58 év (SD = 9,79 év). A pedagógusok 60%-a tanít általános iskolában, 40%-a közép fokú intézményben. A tanárok 49%-a közismereti tárgyat tanít, 19%-a tanító, 22%-a szaktárgyat tanít, 5%-a fejlesztőpedagógus és 4%-a napközis munkakörben dolgozik.

A pedagógusjelöltek egy vidéki egyetem tanár szakos hallgatói. A mintát főként másodéves hallgatók alkotják. A pedagógusjelöltek 69%-a nő, átlagéletkoruk 20,62 év (SD = 2,23 év). A tanár szakosok 20%-a rendelkezik reál, 20%-a idegennyelv-humán, 14%-a idegen nyelv, valamint 10%-10% humán és idegennyelv-készségtárgy szakpárral.

Mérőeszközök

Kutatásunk egy nagyobb vizsgálat része, amelynek első szakaszában több, a pedagógusok és pedagógusjelöltek tanulási motivációjával kapcsolatos nézeteinek megismerését célzó, főként adaptált kérdőívet használtunk. A több adaptált kérdőívet tartalmazó mérőeszköz többek között a TFK és THK magyar adaptációját tartalmazta (1. és 2. melléklet). Emellett demográfiai kérdéseket tettünk fel (nem, életkor), ami a pedagógusok esetében kiegészült néhány további, munkájuk ellátásához kötődő kérdéssel (pl. képzési szint, középiskolai intézménytípus, pedagógusi pályán eltöltött évek száma, munkakör, oktatott tantárgy).

TFK: Az eredeti és a magyar változat 13 állítást tartalmaz, és négy skála mentén vizsgálja a felelősségérzetet. Ezek közé tartozik a felelősségérzet (1) a diákok motivációjáért, (2) a diákok iskolai teljesítményéért, (3) a tanulókkal kialakított pozitív kapcsolatért, (4) a lehető legjobb oktatásért. A skálák három-három állítást tartalmaztak, kivéve a diákok iskolai teljesítményéért érzett felelősség skáláját, amely négy tételből áll. Az eredeti kérdőívben tizenegyfokú Likert-skála szerepelt, azonban felmérésünkben ötfokú skálát használtunk (1 = soha, 2 = szinte soha, 3 = alkalmanként, 4 = gyakran, 5 = mindig). A módosításnak két oka volt. Egyrészt kérdőívünkben alkalmazkodtunk a hazai iskolai osztályzási gyakorlathoz, amely a különböző válaszadási szituációkban gyakran alkalmazott analógia. Másrészt mérésünk további kérdőívek kipróbálását is célozta, és úgy gondoltuk, a válaszadási lehetőségek ötfokú skálán való egységesítése megkönnyíti az értelmezést a kitöltők számára. A TFK eredetivel eltérő, ötfokú Likert-skálán való mérése a nemzetközi szakirodalomban is találunk példát (ld. Daniels és mtsai, 2021).

THK: Az eredeti és a magyar változat 13 állítást tartalmaz, és négy skála mentén vizsgálja a tanári énhatékonyt. A kérdőív struktúrája és a válaszadási lehetőségek megegyeznek a TFK kérdőívével.

Fordítási folyamat

Az eredeti kérdőíveket visszafordítási technikákkal fordítottuk magyarra (Brislin, 1986; International Test Commission, 2017; McKay és mtsai, 1996). Az angolról magyarra fordítást két független fordító és egy kutató végezte. Ezt követően a három lefordított változat közötti eltéréseket megvitatták, hogy kidolgozzák a kérdőívek kezdeti magyar állításait. A lefordított tételeket egy harmadik fordító fordította vissza angolra, aki nem látta a kérdőívek eredeti angol változatát. Ezt követte a visszafordított tételek összehasonlítása az eredeti tételekkel, valamint az eltérések megvitatása. A fordítási folyamat addig ismétlődött, amíg a visszafordított tételek egyenértékűek nem voltak az eredeti kérdőívek tételeivel. A végleges magyar változatot egy további független fordító ellenőrizte

annak bizonyítása érdekében, hogy minden tétel megtartotta eredeti jelentését. Tartalmukat tekintve a tételek megegyeznek az eredeti skálán szereplőkkel.

Adatgyűjtés

A vizsgálatot a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola Etikai Bizottsága hagyta jóvá (engedélyszám: 18/2021). Az adatgyűjtésre 2021 őszén került sor. A pedagógusok online formában töltötték ki a kérdőívet, míg a pedagógusjelöltek papíralapon. A résztvevők írásbeli tájékoztatót kaptak a kutatás céljáról és lebonyolításáról. A részvételi szándékról írásbeli hozzájárulást kértünk a résztvevőktől. A pedagógusjelölteket szóban is biztosítottuk arról, hogy a vizsgálatban való részvétel nem befolyásolja teljesítményük értékelését és tanulmányi eredményüket, valamint bármikor elállhatnak a részvételtől.

Statisztikai eljárások

Az első kutatási cél elérése érdekében mindkét részmintán a validitás vizsgálata során feltáró és megerősítő faktoranalízissel ellenőriztük, hogy az eredeti mérőeszközök elméleti struktúrája mennyiben egyezik az empirikus struktúrával. A feltáró faktorelemzést SPSS szoftverrel (25-ös verzió), főkomponens-elemzéssel, varimax rotáció alkalmazásával végeztük. A megerősítő faktorelemzéshez (CFA) az MPlus programot (8-es verzió) használtuk. CFA-modellünk ellenőrzéséhez a nem normál eloszlású ordinális változókhoz ajánlott WLMSV (*Mean- and Variance-adjusted Weighted Least Squares*) modellezési eljárást alkalmaztunk (Brown, 2006). Az elemzés során Hoyle és Panter (1995) alapján a Bentler-féle összehasonlító illeszkedési mutatót (*Comparative Fit Index*, CFI), a Tucker–Lewis-féle indexet (TLI) és a becsléshiba négyzetes átlagának gyökét (*Root-Mean-Square Error of Approximation*, RMSEA) használtuk. A következő értékhatároknak megfelelően fogadtunk el a modellt mintára illeszkedőnek: CFI > 0,95; TLI > 0,95; RMSEA < 0,06 (Hu és Bentler, 1999). A kérdőívskálák működésének a pedagógusok és a pedagógusjelöltek csoportjában való összevetéséhez invarianciaanalízist végeztünk többcsoportos faktoranalízissel. A skálák belső konzisztenciáját Cronbach-alfa értékekkel jellemeztük az egyes skálák szintjén mindkét részmintát tekintetében. A második kutatási cél esetén a pedagógusok és a pedagógusjelöltek körében külön-külön elemeztük korrelációs együtthatók alapján az egyes kérdőívek esetében a skálák közötti belső összefüggéseket, valamint a két kérdőív azonos területre vonatkozó skáláinak összefüggéseit. Ezekkel az elemzésekkel a konvergencia validitást ellenőriztük. A harmadik kutatási cél teljesülése érdekében hipotézisvizsgálatokkal tártuk fel a két részmintán belül az egyes skálák közötti eltéréseket, valamint kétmintás t-próba által vizsgáltuk a két részminták közötti különbségeket a TFK és a THK skálái mentén.

Eredmények

A kérdőívek pszichometriai mutatóinak vizsgálata

A feltáró faktorelemzés eredményei

Az 1. táblázat tartalmazza a TFK faktoranalízisének eredményeit: a keletkezett négy faktor sajátértékét, varianciáját és kumulatív varianciáját, valamint a faktorsúlyokat, melyek esetén a 0,4 fölötti értékeket félkövérrel emeltük ki. E faktorsúlyhatár esetén tekintetünk egy állítást az adott faktorba tartozónak. A Kaiser–Meyer–Olkin-index (KMO)

a pedagógusok (KMO = 0,81) és a pedagógusjelöltek (KMO = 0,88) részmintájában egyaránt megfelelő (Ketskemény és Izsó, 1996), a faktorok által megmagyarázott variancia 69% a pedagógusok, 61% a pedagógusjelöltek körében. Mindezek azt jelzik, hogy mindkét részminta vonatkozásában a változórendszer alkalmas a faktoranalízisre. A táblázatban közölt faktorsúlyok alapján mindegyik faktor megfeleltethető az elméleti háttér alapján meghatározható elsődleges skálának. Az eredetileg a tanulói teljesítményért érzett felelősség skálába tartozó állítást („Személyes felelősséget éreznék, ha valamelyik tanulónak nem sikerülne megtanulnia az előírt tananyagot.”) többdimenzionalitás jellemzi: a faktorsúly alapján a pedagógusi minta esetén e skála mellett (0,34) a motiváció (0,41) faktorba is sorolható. E kérdőív-tétel a pedagógusjelölti minta esetén is hasonlóan működött.

1. táblázat. A TFK faktoranalízise mindkét részmintán

Állítások	Elsődleges skála	Pedagógus				Pedagógusjelölt			
		FTEL	FMOT	FOKT	FKAP	FOKT	FKAP	FTEL	FMOT
Sajátérték		2,38	2,31	2,23	2,11	2,14	1,95	1,93	1,87
Variancia (%)		18,30	17,75	17,14	16,24	16,47	14,98	14,87	14,39
Kumulatív variancia (%)		18,30	36,05	53,19	69,43	16,47	31,45	46,32	60,71
Személyes felelősséget éreznék, ha...									
...valamelyik tanulóm nem érdeklődne az általam tanított tantárgy iránt.	FMOT	0,23	0,70	0,08	0,17	0,06	0,02	0,16	0,67
...valamelyik tanulóm nem értékelné az általam tanított tantárgyat.	FMOT	0,25	0,73	0,21	0,05	0,12	0,13	0,23	0,63
...valamelyik tanulóm nem szeretné az általam tanított tantárgyat.	FMOT	0,19	0,89	0,15	0,05	0,06	0,10	0,17	0,74
...valamelyik tanulónak nem sikerülne számottevően fejlődnie a tanév során.	FTEL	0,73	0,21	0,08	0,25	0,16	0,26	0,57	0,36
...valamelyik tanulónak nem sikerülne megtanulnia az előírt tananyagot.	FTEL	0,34	0,41	0,33	0,12	0,21	0,26	0,42	0,38
...valamelyik tanulónak nagyon gyenge lenne a teljesítménye.	FTEL	0,87	0,26	0,10	0,04	0,22	0,13	0,79	0,22
...valamelyik tanulóm megbukna.	FTEL	0,87	0,23	0,09	0,04	0,07	0,27	0,67	0,25

Állítások	Elsődleges skála	Pedagógus				Pedagógusjelölt			
		FTEL	FMOT	FOKT	FKAP	FOKT	FKAP	FTEL	FMOT
...valamelyik tanulóm azt gondolná, hogy nem számíthat rám, ha segítségre van szüksége.	FKAP	0,06	0,05	0,27	0,81	0,36	0,76	0,25	0,13
...valamelyik tanulóm azt hinné, hogy valójában nem számíthat rám iskolai vagy iskolán kívüli problémák kapcsán.	FKAP	0,17	0,02	0,19	0,80	0,32	0,69	0,21	0,10
...valamelyik tanulóm azt hinné, hogy valójában nem törődök velem.	FKAP	0,08	0,25	0,30	0,67	0,38	0,62	0,26	0,15
...a megtartott órák nem tükröznék a legjobb tanári képességeimet.	FOKT	0,09	0,23	0,66	0,18	0,64	0,30	0,17	0,11
...a megtartott órák nem lenne olyan hatékonyak a tanulás szempontjából, mint amire képes lennék.	FOKT	0,11	0,06	0,94	0,30	0,73	0,37	0,18	0,07
...a megtartott órák nem lenne annyira magával ragadóak a tanulóknak számára, mint amire képes lennék.	FOKT	0,08	0,19	0,72	0,35	0,82	0,20	0,10	0,13

Megjegyzés: FMOT = felelősségérzet a diákok motivációjáért; FTEL = felelősségérzet a diákok teljesítményéért; FKAP = felelősségérzet a pozitív kapcsolat kialakításáért; FOKT = felelősségérzet a legjobb oktatásért. A 0,4 fölötti faktorsúlyokat félkövér kiemeléssel jelöltük.

Az THK faktoranalízisének eredményei alapján (2. táblázat) e kérdőív is alkalmas a faktorizációra, a KMO-index a pedagógusok (KMO = 0,81) és a pedagógusjelöltek (KMO = 0,83) részmintáján is megfelelő, a megmagyarázott variancia 68% és 58%. E kérdőív esetén is négy faktor keletkezett, és a 0,4 fölötti faktorsúlyok esetén tekintetünk egy állítást az adott skálába tartozónak. Három skála esetén (1) a motiváció, (2) a pozitív kapcsolat és (3) a lehető legjobb oktatás elérésben érzett énhatékonyságot leíró itemek egyértelműen az elméleti háttér alapján meghatározható struktúrába tartoznak. A diákok teljesítményének növelésében érzett énhatékonyság-skálában ugyanakkor csak két kérdőívtevével feleltethető meg az eredeti struktúrának, az első két állítás esetén a faktorsúlyok alapján a motiváció skálához is kapcsolhatók. Ennek vélhető oka, hogy ezek az állítások pozitív megfogalmazásúak, arra vonatkoznak, hogy a tanulók teljesítményében milyen kimenetel az elérendő.

2. táblázat. Az THK faktoranalízise mindkét részmintán

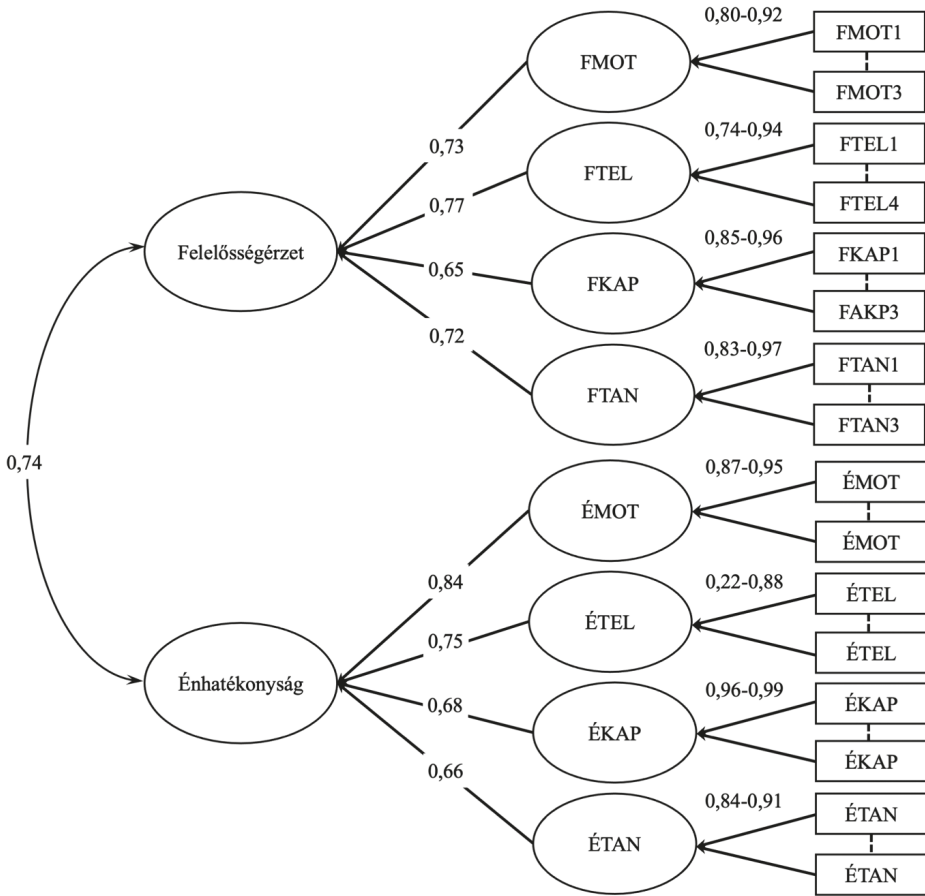
Állítások	Elsődleges skála	Pedagógus				Pedagógusjelölt			
		ÉKAP	ÉMOT	ÉOKT	ÉTEL	ÉKAP	ÉMOT	ÉOKT	ÉTEL
Sajátérték		2,58	2,36	2,22	1,71	2,27	1,96	1,95	1,33
Variancia (%)		19,84	18,16	17,04	13,18	17,47	15,08	14,99	10,22
Kumulatív variancia (%)		19,84	38,00	55,05	68,22	17,47	32,55	47,54	57,76
Biztos vagyok benne, hogy...									
...fel tudom kelteni bármelyik tanulóm érdeklődését a tantárgyammal kapcsolatban.	ÉMOT	0,12	0,82	0,27	0,15	0,05	0,66	0,27	0,10
...bármelyik tanulómnál el tudom érni, hogy értékelje a tantárgyat, amit tanítok.	ÉMOT	0,15	0,70	0,28	0,31	0,09	0,65	0,15	0,08
...bármelyik tanulómnál el tudom érni, hogy szeresse a tantárgyat, amit tanítok.	ÉMOT	0,14	0,77	0,28	0,33	0,05	0,63	0,21	0,14
...bármelyik tanulómnál el tudom érni, hogy számottevően fejlődjön a tanév során.	ÉTEL	0,23	0,49	0,21	0,36	0,17	0,31	0,28	0,20
...bármelyik tanulómnál el tudom érni, hogy megtanulja az előírt tananyagot.	ÉTEL	0,03	0,12	-0,03	0,16	0,02	0,52	0,11	0,41
...meg tudom akadályozni, hogy bármelyik tanulóm teljesítménye gyenge legyen.	ÉTEL	0,00	0,24	0,21	0,79	0,02	0,23	0,26	0,71
... meg tudom akadályozni, hogy bármelyik tanulóm megbukjon a tantárgyamból.	ÉTEL	0,09	0,16	0,05	0,81	0,30	0,12	-0,08	0,73
...el tudom érni a tanulóimnál, hogy elhiggyék, számíthatnak rám, ha segítségre van szükségük.	ÉKAP	0,85	0,15	0,15	0,04	0,89	0,04	0,18	0,11

Állítások	Elsődleges skála	Pedagógus				Pedagógusjelölt			
		ÉKAP	ÉMOT	ÉOKT	ÉTEL	ÉKAP	ÉMOT	ÉOKT	ÉTEL
...el tudom érni a tanulóimnál, hogy elhiggyék, bizhatnak bennem iskolai vagy iskolán kívüli problémáik kapcsán.	ÉKAP	0,92	0,10	0,16	0,08	0,85	0,13	0,12	0,15
...el tudom érni a tanulóimnál, hogy elhiggyék, valójában törődök velük.	ÉKAP	0,90	0,15	0,13	0,12	0,72	0,07	0,17	0,07
...el tudom érni, minden megtartott órámm tükrözze a legjobb tanári képességeimet.	ÉOKT	0,20	0,17	0,79	0,07	0,10	0,31	0,69	0,05
...el tudom érni, minden megtartott órámm hatékony legyen a tanulás szempontjából.	ÉOKT	0,12	0,19	0,85	0,04	0,26	0,15	0,80	0,11
...el tudom érni, minden megtartott órámm magával ragadó legyen a tanulók számára.	ÉOKT	0,14	0,37	0,69	0,11	0,17	0,36	0,68	0,06

Megjegyzés: ÉMOT = énhatékonyság a motiváció fejlesztésében; ÉTEL = énhatékonyság a teljesítmény növelésében; ÉKAP = énhatékonyság a pozitív kapcsolat kialakításában; ÉOKT = énhatékonyság a legjobb oktatás biztosításában. A 0,4 fölötti faktorsúlyokat félkövér kiemeléssel jelöltük.

A megerősítő faktorelemzés eredményei

A CFA-modell a pedagógusok csoportjának együttthatóival az 1. ábra szemlélteti, a kérdőív-telek magas faktorsúllyal kapcsolódnak a skálák szerint létrehozott látens faktorokhoz. A pedagógusok csoportjában egyedül az énhatékonyság a teljesítmény növelésében elnevezésű skála (ÉTEL) második állítása („bármelyik tanulómnál el tudom érni, hogy megtanulja az előírt tananyagot”) szerepelt alacsony faktorsúllyal. Ezen állítás elkülönülése már a feltáró faktoranalízis során is kirajzolódott. A pedagógusjelöltek részmintáján a faktorelemzés eredményei szerint minden látens faktor megfelelően kirajzolódott, és azokhoz a kérdőív-telek magas, 0,65–0,96 közötti faktorsúllyal kapcsolódtak. A pedagógusjelöltek részmintája esetében nem találtunk alacsony faktorsúllyal megjelenő állítást.



1. ábra. A TFK és THK megerősítő faktorelemzésének modellje a pedagógusok részmintáján

Megjegyzés: Minden standardizált (STDYX) együttható $p < 0,001$ szinten szignifikáns. FMOT = felelősségérzet a diákok motivációjáért; FTEL = felelősségérzet a diákok teljesítményéért; FKAP = felelősségérzet a pozitív kapcsolat kialakításáért; FOKT = felelősségérzet a legjobb oktatásért. A 0,4 fölötti faktorsúlyokat félkövér kiemeléssel jelöltük. ÉMOT = énhatékonyság a motiváció fejlesztésében; ÉTEL = énhatékonyság a teljesítmény növelésében; ÉKAP = énhatékonyság a pozitív kapcsolat kialakításában; ÉOKT = énhatékonyság a legjobb oktatás biztosításában. A 0,4 fölötti faktorsúlyokat félkövér kiemeléssel jelöltük.

A két csoportban külön-külön lefuttatott CFA-modellek illeszkedésmutatóit a 3. táblázat foglalja össze. A pedagógusjelöltek részmintájának illeszkedésmutatói megfelelőek, magas CFI és TLI értékek mellett az RMSEA értéke még elfogadhatónak tekinthető. A pedagógusok csoportjában azonban míg CFI és TLI mutatók értékei magasak, az RMSEA értékei a 0,1-es határértéken kívül esik.

A kérdőív két részmintán való működésének ellenőrzéséhez invarianciaanalízist is végeztünk, melynek eredménye szerint a konfigurális invariancia, vagyis a mérési modell stuktúrájának invarianciája ($\chi^2 = 837,8$, $p < 0,001$), a metrikus invariancia, a látens faktorok faktorsúlyainak vizsgálata ($\chi^2 = 889,0$, $p < 0,001$), és a skálák szintjének invarianciája is szignifikáns ($\chi^2 = 945,4$, $p < 0,001$). Vagyis a kérdőívskálák nem egyformán működtek a két csoport esetében.

3. táblázat. A CFA-modell illeszkedésmutatói hallgatói adatbázis

Modell	χ^2	df	p	CFI	TLI	RMSEA (95% CI)
4-4-2-dimenzió (hallgatói)	480,85	290	0,001	0,922	0,913	0,075 (0,063–0,086)
4-4-2-dimenzió (tanári)	874,00	290	0,001	0,937	0,929	0,110 (0,102–0,119)

Megjegyzés: df = degrees of freedom (szabadságfok); p = szignifikancia; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker–Lewis Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; CI = confidence interval.

Reliabilitás

A TFK és a THK faktoranalízissel feltárt és megerősített skáláinak megbízhatóságát mindkét részminta esetén ellenőriztük. A reliabilitásmutatókat a két részmintában skálánként tartalmazza a 4. táblázat. A THK skáláinak Cronbach- α értékei magasak, a pedagógusi mintán 0,9, a tanárjelölti mintán 0,8 körüli értékűek. Ez a THK három skálája esetén is jellemző, ugyanakkor a teljesítménynövelésre vonatkozó skála reliabilitása mindkét részmintában alacsonyabb, de még ezek is az általában elfogadott 0,6 Cronbach- α érték feletti. Az alacsonyabb reliabilitás oka, hogy a feltáró faktoranalízis során a validitás e skála esetén alacsonyabb, illetve e skálában két kérdőívtétel a lehetséges pozitív kimenet elérésére, kettő negatív eshetőség megakadályozására vonatkozik, ami befolyásolhatja e skála belső konzisztenciáját. A kérdőívek reliabilitása a pedagógusok (TFK: Cronbach- α = 0,88; THK: Cronbach- α = 0,84) és a pedagógusjelöltek mintáján (TFK: Cronbach- α = 0,88; THK: Cronbach- α = 0,87), valamint az egyes skálák szintjén is megfelelő ($0,67 \leq \text{Cronbach-}\alpha \leq 0,94$).

4. táblázat. A TFK és THK skáláinak reliabilitásmutatói (Cronbach- α)

Skálák	Pedagógus	Pedagógusjelölt
Felelősségérzet...		
...a diákok motivációjáért	0,86	0,75
...a diákok teljesítményéért	0,85	0,82
...a pozitív kapcsolat kialakításáért	0,85	0,85
...a legjobb oktatásért	0,87	0,84
Énhatékonyság...		
...a motiváció fejlesztésében	0,90	0,73
...a teljesítmény növelésében	0,67	0,69
...a pozitív kapcsolat kialakításában	0,94	0,88
...a legjobb oktatás biztosításában	0,86	0,83

A kérdőívek skálái közti összefüggések

A TFK és a THK belső összefüggésrendszerét kétféle szempontból vizsgáltuk. Egyrészt elemeztük a két részmintán a TFK és a THK skálái közötti korrelációkat, másrészt pedig az azonos területeken a felelősség és az énhatékonyság közötti összefüggéseket (konvergens validitás). A két részmintában kapott korrelációs mátrixokat egybeszerkesztve

tartalmazza az 5. táblázat, melynek felső részében a pedagógusok, alsó részében a pedagógusjelöltek körében kapott korrelációs együtthatók láthatók.

A TFK skálait tekintve mindkét részmintában főként közepes, kisebb részben erős (0,3–0,7), szignifikáns ($p < 0,001$) korrelációk vannak. A pedagógusok és a pedagógusjelöltek körében egyaránt a motivációért és a teljesítményért ($r_{\text{pedagógus}} = 0,55$; $r_{\text{jelölt}} = 0,53$), valamint a pozitív kapcsolatért és a lehető legjobb oktatásért ($r_{\text{pedagógus}} = 0,55$; $r_{\text{jelölt}} = 0,66$) érzett felelősség között magasabbak a korrelációs együtthatók, a többi esetben alacsonyabbak. A két részminta között eltérés, hogy a teljesítményért és a pozitív kapcsolatért érzett felelősség esetén a pedagógusjelölti részmintában magasabb a korreláció ($z = 2,60$; $p < 0,01$).

5. táblázat. A TFK és THK skálái közti korrelációk

Skála	FMOT	FTEL	FKAP	FOKT	ÉMOT	ÉTEL	ÉKAP	ÉOKT	
Felelősségérzet...									
...a diákok motivációjáért	FMOT	1	0,55**	0,28**	0,36**	0,39**	0,35**	0,25**	0,29**
...a diákok teljesítményéért	FTEL	0,53**	1	0,31**	0,34**	0,47**	0,51**	0,23**	0,28**
...a pozitív kapcsolat kialakításáért	FKAP	0,30**	0,56**	1	0,55**	n.s.	n.s.	0,41**	n.s.
...a legjobb oktatásért	FOKT	0,26**	0,43**	0,66**	1	0,24**	n.s.	0,39**	0,36**
Énhatékonyság...									
...a motiváció fejlesztésében	ÉMOT	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	1	0,58**	0,33**	0,54**
...a teljesítmény növelésében	ÉTEL	n.s.	0,23*	n.s.	n.s.	0,48**	1	0,25**	0,31**
...a pozitív kapcsolat kialakításában	ÉKAP	n.s.	n.s.	0,31**	n.s.	0,21*	0,32**	1	0,35**
...a legjobb oktatás biztosításában	ÉOKT	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,50**	0,37**	0,37**	1

Megjegyzés: A *-gal jelölt korrelációs együtthatók $p < 0,05$, a **-gal jelölt együtthatók $p < 0,01$ szinten szignifikánsak. Az n.s. a nem szignifikáns korrelációs együtthatókra utal. Félkövér betűtípussal a pedagógusok, normál betűtípussal a pedagógusjelöltek részmintája szerinti korrelációs együtthatókat adtuk meg.

A THK skálái között a pedagógusjelölti mintában a motiváció és a pozitív kapcsolat területén érzett énhatékonyság esetén gyenge kapcsolat van ($r = 0,21$; $p = 0,05$). A többi esetben főként közepes (0,3–0,6), szignifikáns ($p < 0,001$) korrelációs együtthatók vannak. A TFK-hoz hasonlóan a motivációfejlesztés és a teljesítménynövelés területén érzékelt énhatékonyság között mindkét részmintában magasabbak a korrelációs együtthatók ($r_{\text{pedagógus}} = 0,58$; $r_{\text{jelölt}} = 0,48$). Emellett még a motiváció fejlesztésében és a lehető legjobb oktatás biztosításában megjelenő énhatékonyság esetén magasabbak a korrelációk ($r_{\text{pedagógus}} = 0,54$; $r_{\text{jelölt}} = 0,50$) a többi skálához képest. A két részmintában az egyes skálák korrelációi hasonlóak, a z-próba alapján az együtthatók között nincs szignifikáns különbség.

Az azonos területeken megvizsgáltuk a TFK és THK skálái közti összefüggéseket és elemeztük a két részminta közötti eltéréseket. A 6. táblázatban feltüntettük a korrelációs

együtthatókat és kiszámoltuk a korrelációs együtthatók közötti különbségeket. Eredményeink szerint – a pozitív kapcsolat kialakítására vonatkozó felelősségérzet és énhatékonyság kivételével – a pedagógusok körében szignifikánsan magasabbak a korrelációs együtthatók, mint a tanárjelölti mintán. Utóbbinál a motiváció és az oktatás területén nincs szignifikáns kapcsolat az énhatékonyság és a felelősségérzet között, a másik két skála vonatkozásában is gyenge a korreláció. A pedagógusi mintán viszont közepes korrelációk vannak.

6. táblázat. A TFK és THK azonos skálái közötti korrelációk

Skálák		P	PJ	Különbség	
Felelősségérzet...	Énhatékonyság...	r	r	z	p
...a diákok motivációjáért	...a motiváció fejlesztésében	0,39**	0,01	2,55	0,01
...a diákok teljesítményéért	...a teljesítmény növelésében	0,51**	0,23*	2,69	0,01
...a pozitív kapcsolat kialakításáért	...a pozitív kapcsolat kialakításában	0,41**	0,31**	0,97	0,33
...a legjobb oktatásért	...a legjobb oktatás biztosításában	0,36**	0,13	2,10	0,04

Megjegyzés: P = pedagógusok; PJ = pedagógusjelöltek. A *-gal jelölt korrelációs együtthatók $p < 0,05$, a **-gal jelölt együtthatók $p < 0,01$ szinten szignifikánsak.

Pedagógusok és pedagógusjelöltek közötti különbségek a TFK és THK skálái mentén

A TFK és a THK skálái közötti különbségeket hipotézisvizsgálatok elvégzésével három szempontból elemeztük. Egyrészt mindkét részmintán belül a skálák közötti különbségeket egyfaktoros ismétléses varianciaanalízissel vizsgáltuk. Másrészt kétmintás t-próbák alkalmazásával tártuk fel a pedagógusok és -jelöltek válaszai közötti különbségeket. Harmadrészt páros t-próbákkal vizsgáltuk mindkét részmintán belül az azonos területhez tartozó felelősségérzet- és énhatékonyság-skálák közötti eltéréseket. Az elvégzett hipotézisvizsgálatok alapjául szolgáló átlag- és szórásértékeket a 7. táblázat tartalmazza.

7. táblázat. A TFK és THK skálainak átlaga és szórása a két részmintában

Skálák	Pedagógusok		Pedagógusjelöltek	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Felelősségérzet...				
...a diákok motivációjáért	3,19	0,90	3,21	0,81
...a diákok teljesítményéért	3,42	0,79	3,55	0,75
...a pozitív kapcsolat kialakításáért	4,44	0,66	4,30	0,80
...a legjobb oktatásért	4,20	0,70	4,44	0,66
Énhatékonyság...				
...a motiváció fejlesztésében	3,38	0,83	3,42	0,57
...a teljesítmény növelésében	3,10	0,71	3,54	0,58
...a pozitív kapcsolat kialakításában	4,35	0,66	4,40	0,63
...a legjobb oktatás biztosításában	3,53	0,76	4,00	0,63

A TFK skáláinak átlagai között szignifikáns különbség mind a pedagógusok ($F = 110,54$, $p < 0,001$), mind a pedagógusjelöltek ($F = 85,03$, $p < 0,001$) részmintáján belül az egyfaktoros ismétléses varianciaanalízis eredményei alapján. Az utóelemzések eredményeit figyelembe véve felállítottuk a skálák átlagainak növekvő sorrendjét, és vizsgáltuk az azok közötti szignifikáns eltéréseket. Ez a rangsor mindkét részmintában azonos: a diákok motivációjáért érzett felelősség esetén a legalacsonyabb az átlag, melytől szignifikánsan magasabb ($p < 0,001$) a teljesítményre vonatkozó felelősségérzet. E két skála átlagainál magasabb ($p < 0,001$) a pozitív kapcsolat kialakításáért és a lehető legjobb oktatásért érzett felelősség átlaga, melyek között a pedagógusi mintában van szignifikáns különbség ($p < 0,001$), míg a pedagógusjelöltek esetén nincsen ($p = 0,13$).

A két részminta összehasonlítása alapján a TFK skálái vonatkozásában a szórások között egyik esetben sem volt szignifikáns eltérés ($0,64 \leq F \leq 2,30$, $p > 0,05$), így mindegyik skálánál kétmintás t-próbákkal hasonlítottuk össze az átlagok közötti eltéréseket. Eredményeink szerint csak a lehető legjobb oktatásért érzett felelősség esetén magasabb az átlag a pedagógusjelöltek körében ($t = 2,86$, $p < 0,001$), a többi esetben a különbségek nem szignifikánsak. Az itemszintű elemzések alapján az oktatás skálához tartozó két állítás esetén azonosítható szignifikáns eltérés a pedagógusok és a -jelöltek válaszai között. A tanárjelöltek nagyobb személyes felelősséget éreznének, ha a megtartott óráik nem tükröznék a legjobb tanári képességüket ($t = 3,37$, $p < 0,001$), illetve, ha azok nem lennének olyan hatékonyak a tanulás szempontjából, mint amire képesek lennének ($t = 2,82$, $p < 0,001$).

A THK skáláinak átlagai között az elvégzett varianciaanalízis alapján szignifikáns különbség van a pedagógusok ($F = 130,10$, $p < 0,001$) és a tanárjelöltek ($F = 81,37$, $p < 0,001$) részmintáján belül. Az átlagokat növekvő sorrendbe helyezve, az utóelemzések eredményei szerint mindkét részmintában a legalacsonyabb az énhatékonyság átlaga a tanulói teljesítmény növelése és a motiváció fejlesztése terén (e két skála átlagai között nincs szignifikáns eltérés, $p_{\text{pedagógus}} = 0,06$; $p_{\text{jelölt}} = 0,19$). A lehető legjobb oktatás biztosításában érzékelt énhatékonyság átlaga a pedagógusjelöltek körében mindkét korábban említett skálánál szignifikánsan ($p < 0,001$) magasabb, míg a pedagógusok esetén csak a teljesítmény növelése skála vonatkozásában ($p < 0,001$). Az énhatékonyság átlaga mindkét részmintában minden skálához képest szignifikánsan ($p < 0,001$) magasabb a pozitív kapcsolat kialakítása területén.

A két mintát összehasonlítva a THK skáláinak szórása tekintetében a motivációfejlesztésben ($F = 12,02$; $p < 0,001$) és a lehető legjobb oktatás biztosításában ($F = 7,10$, $p = 0,01$) érzékelt énhatékonyság esetén van eltérés a két minta között: a pedagógusok csoportjában magasabb a szórás és heterogénebb a minta, így az átlagok összehasonításakor e skálák esetén Welch-próbát végeztünk. Az átlagok vonatkozásában két skála esetén azonosítottunk szignifikáns különbségeket: a pedagógusjelöltek magukról magasabb énhatékonyságot feltételeznek a teljesítmény növelésében ($t = 5,50$, $p < 0,001$) és a lehető legjobb oktatás biztosításában ($t = 5,70$, $p < 0,001$). A két részminta átlagai közötti különbségek mindkét skálához tartozó kérdőívtetelek (ld. 7. táblázat) átlagai esetén egyaránt megjelentek ($1,96 \leq t \leq 6,39$, $p < 0,05$).

A TFK és THK azonos területeinek összehasonlítását páros t-próbák elvégzésével határoztuk meg. A pedagógusok körében a pozitív kapcsolat kialakítása skála kivételével minden esetben szignifikáns az eltérés az átlagok között. A legnagyobb különbség az oktatás területéhez kapcsolódó skálák esetén azonosítható ($t = 10,47$, $p < 0,001$): a tanárok nagyobb felelősséget éreznek a lehető legjobb oktatás biztosításáért, de az érzékelt énhatékonyságuk alacsonyabb. Hasonló megállapítás tehető a tanulók teljesítményéért érzett felelősség és a növelésében érzékelt énhatékonyság vonatkozásában is, bár a két skála átlaga közötti különbség az előzőhöz viszonyítva alacsonyabb ($t = 5,45$, $p < 0,001$). A motiváció esetén a felelősségérzet és énhatékonyság átlagai is szignifikánsan eltérnek, ugyanakkor a tanárok a motiváció fejlesztésében magasabb énhatékonyságot

érezkelnek, viszont kisebb a felelősségérzetük ($t = 2,48$, $p < 0,001$). Ez utóbbi megállapítás a tanárjelöltek körében is érvényes ($t = 2,59$, $p < 0,001$). További hasonlóság, hogy a pedagógusjelöltek részmintájában is a lehető legjobb oktatásért érzett felelősség átlaga magasabb, és a tanárjelöltek e területen magukról alacsonyabb énhatékonyságot feltételeznek, ugyanakkor e két skála átlagai közötti eltérések a pedagógusok részmintájához képest kisebbek ($t = 5,49$, $p < 0,001$).

Összegzés

Munkánk célja a Lauer mann és Karabenick (2013) által kidolgozott Tanári Felelősségérzet Kérdőív (TFK) és Énhatékonyság Kérdőív (THK) magyar adaptációja, működésének vizsgálata pedagógusok és pedagógusjelöltek körében. A mérőeszköz validitását feltáró és megerősítő faktoranalízissel ellenőriztük, az eredeti mérőeszközök struktúrája a TFK és a THK esetében is kirajzolódott mindkét almintán. A feltáró faktorelemzés a THK teljesítmény növelésére irányuló skálája esetében jelzett problémát mindkét részmintán, ugyanakkor ugyanezen skála esetében a megerősítő faktorelemzés kizárólag a pedagógusok körében, és mindössze egyetlen kérdőívtétel esetében („bármelyik tanulómnál el tudom érni, hogy megtanulja az előírt tananyagot”) eredményezett alacsony illeszkedést. Megjegyezzük, hogy a TFK azonos területre vonatkozó állítása („... valamelyik tanulómnak nem sikerülne megtanulnia az előírt tananyagot”) a feltáró faktorelemzésben mindkét részmintán ugyancsak alacsony faktorsúllyal jelent meg.

A kérdőívek skáláinak reliabilitása a pedagógusok és a pedagógusjelöltek körében is megfelelő, a Cronbach- α értékek 0,67 és 0,94 közé estek. A legalacsonyabb értékeket mindkét rész minta kapcsán a THK teljesítmény növelésére irányuló skálája esetében kaptuk.

A kétmintás t-próba alapján szignifikáns a különbség a pedagógusok és a pedagógusjelöltek válaszai között a TFK-n az oktatás skála, a THK-n a tanulók teljesítménye és az oktatás skála vonatkozásában. Minden esetben a pedagógusjelöltek átlagai magasabbak. A TFK tekintetében ez egybevág Daniels és munkatársai (2017) eredményeivel, mely szerint a pedagógusjelöltek túlbecsülik adottságaikat. Mindkét részmintán a TFK és ÉHT esetében a diákok motivációjára és teljesítményére vonatkozó skálák átlagai

A kétmintás t-próba alapján szignifikáns a különbség a pedagógusok és a pedagógusjelöltek válaszai között a TFK-n az oktatás skála, a THK-n a tanulók teljesítménye és az oktatás skála vonatkozásában. Minden esetben a pedagógusjelöltek átlagai magasabbak. A TFK tekintetében ez egybevág Daniels és munkatársai (2017) eredményeivel, mely szerint a pedagógusjelöltek túlbecsülik adottságaikat. Mindkét részmintán a TFK és ÉHT esetében a diákok motivációjára és teljesítményére vonatkozó skálák átlagai a legalacsonyabbak, ami a pedagógusok esetében egybevág a nemzetközi tapasztalatokkal (Lauer mann és Karabenick, 2013). A pedagógusjelöltek esetében részben egybevág. Eren (2014), valamint Daniels és munkatársai (2016, 2017) kutatásában a Tanári Felelősség Kérdőíven ugyancsak a diákok motivációjára vonatkozó skála értékei voltak a legalacsonyabbak, de a következő legalacsonyabb érték kapcsán a pedagógusjelöltek véleménye a korábbi kutatásokban eltérő volt.

a legalacsonyabbak, ami a pedagógusok esetében egybevág a nemzetközi tapasztalatokkal (Lauer mann és Karabenick, 2013). A pedagógusjelöltek esetében részben egybevág. Eren (2014), valamint Daniels és munkatársai (2016, 2017) kutatásában a Tanári Felelősség Kérdőíven ugyancsak a diákok motivációjára vonatkozó skála értékei voltak a legalacsonyabbak, de a következő legalacsonyabb érték kapcsán a pedagógusjelöltek véleménye a korábbi kutatásokban eltérő volt. A török hallgatók legkevésbé az oktatásért (Eren, 2014), míg a kanadai hallgatók a tanár-diák kapcsolat esetében mutatták a második legalacsonyabb felelősségérzetet (Daniels és mtsai, 2017).

Eredményeink alapján összességében megállapítható, hogy a pedagógusok és a pedagógusjelöltek személyes felelősségérzete és énhatékonysága vizsgálható a TFK és THK magyar változatával, így a mérőszköz alkalmazható a témával összefüggő jövőbeli kutatásokhoz. Ugyanakkor a kérdőívek egy-egy két kérdőívtételének apró módosítása javasolható a konstruktumvaliditás növelése érdekében. Mind a TFK, mind a THK teljesítmény növelésére irányuló skálája kapcsán érdemes lehet új kérdőívtételeket megfogalmazni. A tartalmi egyezést szem előtt tartva a TFK tekintetében a „valamelyik tanulómnak nem sikerülne elsajátítania az előírt tananyagot”, míg a THK esetében a „bármelyik tanulómnál el tudom érni, hogy elsajátítsa az előírt tananyagot” megfogalmazásokat javasoljuk kipróbálásra.

Mezei és Fejes (2020) kvalitatív kutatása rámutatott arra, hogy a hazai pedagógusok véleménye jelentősen eltér abban, mennyiben tekintik feladatuknak a tanulók motiválását. Ez az eredmény a jelenség részletesebb vizsgálatának szükségességére utal. A TFK mint a jelenleg egyetlen elérhető validált magyar nyelvű kérdőív a tanári felelősségérzet kapcsán az említett kérdéskör részletesebb tanulmányozására kiválóan alkalmas. Emellett külön kiemeljük, hogy Daniels és munkatársai (2021) a TFK motivációra vonatkozó skáláját egy pedagógusjelölteket célzó beavatkozás kapcsán is alkalmazták, vagyis a TFK intervenciók hatékonyságvizsgálatának céljára is használható lehet. A kérdőívek alkalmazhatók a pedagógusok képzésében, továbbképzésben is. A kérdőívek rövidek, vagyis gyorsan és könnyen felvehetők különféle képzéseken, kurzusokon.

Kutatásunk több korláttal bír. A korlátok egyike – az eredeti kérdőívekhez hasonlóan – a felmérés módszertanához kapcsolódik. Közismert, hogy az önbevalláson alapuló mérőeszközök azzal a kockázattal járnak, hogy az eredményeket torzíthatja a társas kíváncsi jelensége (ld. Krumpal, 2013; Paulhus, 2001). A jövőbeni kutatásoknak érdemes lenne feltárni a társas kíváncsi szerepét a két kérdőívet tekintve. Karabenick és munkatársainak (2007), valamint Daniels és munkatársainak (2018, 2020) kvantitatív és kvalitatív megközelítést kombináló módszertani megoldásai e tekintetben iránymutatók lehetnek. Külön kiemeljük, hogy Daniels és munkatársainak (2018) kutatásában az interjúk során minden résztvevő magas felelősségről számolt be a motiválás kapcsán, miközben a kérdezettek fele alacsony értéket ért el a TFK kérdőív kapcsolódó skáláján. Bár Daniels és munkatársai (2018) azt a feltételezést fogalmazták meg, hogy a motivációra vonatkozó skála alulbecsülheti a tanárok felelősségérzetét a motiváció kapcsán, véleményünk szerint a társas kíváncsi miatt az interjúk általi felülbecsülés is magyarázatot kínálhat.

További korlát, hogy kényelmi mintavételt alkalmaztunk mindkét rész minta esetében, valamint, hogy a pedagógusok online, míg a pedagógusjelöltek papíralapon töltötték ki a kérdőívet. Ez is hozzájárulhatott a két rész mintán végzett megerősítő faktoranalízisek eltérő illeszkedésmutatóihoz, amely során a pedagógusok mintáján online adatfelvétellel nyert adatok esetében az RMSEA-mutató értéke jóval az elfogadható határértéken felül volt, valamint a kérdőív az invarianciaanalízis szerint sem egyformán működött a két csoportban. Ugyanakkor a minta elemszáma is alacsonynak tekinthető ilyen jellegű elemzések elvégzéséhez. E körülmények a pedagógusok és a pedagógusjelöltek válaszaiknak összehasonlítását tekintve különösen lényegesek.

A pedagógusjelöltek kapcsán külön felhívjuk a figyelmet arra, hogy egyetlen intézmény hallgatóiról van szó, vagyis azonos képzésben vesznek részt, ami befolyásolhatja a kérdőív témakörei kapcsán a véleményüket. Emellett a pedagógusjelöltek azonos évfolyamra jártak, ami a minta heterogenitását tekintve azért lényeges körülmény, mert a korábbi kutatások szerint a tanárképzés végéhez közel járó hallgatók körében a gyakorlati tapasztalatok miatt az énhatékonyság emelkedik (Hoy és Spero, 2005). Mivel a két kérdőív skálái összefüggést mutatnak, e körülmény a tanári felelősségérzet kapcsán is befolyásolhatja a pedagógusjelöltek véleményét. Az említett jelenség pedig arra hívja fel a figyelmet, hogy különösen fontos lenne a jövőben a TFK időbeni stabilitását longitudinális kutatásokban is megvizsgálni.

A korlátok kapcsán felhívjuk továbbá a figyelmet arra, hogy a divergens validitás megállapításához nem álltak rendelkezésre adatok. Végül megemlítjük, a korábbi kutatások alapján azt feltételezzük, hogy a kérdőívek által mért jellemzők kapcsolatban állnak a pedagógusok jelenlegi, valamint a pedagógusjelöltek jövőbeni osztálytermi gyakorlatával (pl. Daniels és mtsai, 2016, 2017), ugyanakkor munkánk ezt nem ellenőrizte. Az említett limitációk miatt további vizsgálatokra lehet szükség a kérdőív érvényessége kapcsán.

Köszönetnyilvánítás

A 138400 számú projekt az Innovációs és Technológiai Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, az FK_21 OTKA Fialat kutatói kiválósági pályázati program finanszírozásában valósult meg.

Irodalom

- Anderson, R. N., Greene, M. L. & Loewen, P. S. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148–165.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. DOI: [10.1037/0033-295x.84.2.191](https://doi.org/10.1037/0033-295x.84.2.191)
- Berger, J.-L. & Girardet, C. (2021). Vocational teachers' classroom management style: The role of motivation to teach and sense of responsibility. *European Journal of Teacher Education*, 44(2), 200–216. DOI: [10.1080/02619768.2020.1764930](https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1764930)
- Bouman, T., Verschoor, M., Albers, C. J., Böhm, G., Fisher, S. D., Poortinga, W., Whitmarsh, L. & Steg, L. (2020). When worry about climate change leads to climate action: How values, worry and personal responsibility relate to various climate actions. *Global Environmental Change*, 62, 102061. DOI: [10.1016/j.gloenvcha.2020.102061](https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2020.102061)
- Brislin, R. W. (1986). The wording of translation of research instruments. In Triandis, H. C. & Berry, L. W. (szerk.), *Files methods in cross-cultural research*. Allyn & Bacon. 137–164.
- Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490. DOI: [10.1016/j.jsp.2006.09.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001)
- Chan, E. Y. (2019). Political orientation and physical health: The role of personal responsibility. *Personality and Individual Differences*, 141, 117–122. DOI: [10.1016/j.paid.2019.01.005](https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.005)
- Daniels, L. M., Dueck, B. S. & Goegan, L. D. (2020). Pre-service teachers' reflections on personal responsibility for student motivation: A video vignette study. *Journal of Teacher Education and Educators*, 9(2), 221–239.
- Daniels, L. M., Poth, C. & Goegan, L. D. (2018). Enhancing Our Understanding of Teachers' Personal Responsibility for Student Motivation: A Mixed Methods Study. *Frontiers in Education*, 3, 91. DOI: [10.3389/educ.2018.00091](https://doi.org/10.3389/educ.2018.00091)
- Daniels, L. M., Radil, A. I. & Goegan, L. D. (2017). Combinations of personal responsibility: Differences on pre-service and practicing teachers' efficacy,

- engagement, classroom goal structures and wellbeing. *Frontiers in Psychology*, 8, 906. DOI: [10.3389/fpsyg.2017.00906](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00906)
- Daniels, L. M., Radil, A. I. & Wagner, A. (2016). Concordance between preservice teachers' personal responsibilities and intended instructional practices. *The Journal of Experimental Education*, 84(3), 529–553. DOI: [10.1080/00220973.2015.1054333](https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1054333)
- Daniels, L. M., Goegan, L. D., Radil, A. I. & Dueck, B. S. (2021). Supporting pre-service teachers' motivation beliefs and approaches to instruction through an online intervention. *British Journal of Educational Psychology*, 91(2), 775–791. DOI: [10.1111/bjep.12393](https://doi.org/10.1111/bjep.12393)
- Eren, A. (2014). Uncovering the links between prospective teachers' personal responsibility, academic optimism, hope, and emotions about teaching: A mediation analysis. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 17(1), 73–104. DOI: [10.1007/s11218-013-9243-5](https://doi.org/10.1007/s11218-013-9243-5)
- Eren, A. (2015). "Not only satisfied and responsible, but also hopeful": Prospective teachers' career choice satisfaction, hope, and personal responsibility. *Cambridge Journal of Education*, 45(2), 149–166. DOI: [10.1080/0305764x.2014.930417](https://doi.org/10.1080/0305764x.2014.930417)
- Eren, A. (2017). Investigating prospective teachers' teaching-specific hopes as predictors of their sense of personal responsibility. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(3), 267–284. DOI: [10.1080/1359866x.2016.1169507](https://doi.org/10.1080/1359866x.2016.1169507)
- Eren, A. & Çetin, G. (2019). Pre-service teachers' beliefs about the teaching profession, curriculum orientations, and personal responsibility. *Curriculum Perspectives*, 39(1), 19–32. DOI: [10.1007/s41297-018-00061-1](https://doi.org/10.1007/s41297-018-00061-1)
- Fischman, W., DiBara, J. A. & Gardner, H. (2006). Creating good education against the odds. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 383–398. DOI: [10.1080/03057640600866007](https://doi.org/10.1080/03057640600866007)
- Ghaith, G. & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 451–458. DOI: [10.1016/s0742-051x\(96\)00045-5](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(96)00045-5)
- Guskey, T. R. & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627–643. DOI: [10.3102/00028312031003627](https://doi.org/10.3102/00028312031003627)
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior & Human Performance*, 16(2), 250–279. DOI: [10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7)
- Harun, Ş. (2017). Emotional intelligence and self-esteem as predictors of teacher self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, 12(22), 1107–1111. DOI: [10.5897/err2017.3385](https://doi.org/10.5897/err2017.3385)
- Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52(12), 1280–1300. DOI: [10.1037/0003-066x.52.12.1280](https://doi.org/10.1037/0003-066x.52.12.1280)
- Hoy, A. W. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356. DOI: [10.1016/j.tate.2005.01.007](https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007)
- Hoyle, R. H. & Panter, A. T. (1995). Writing about structural equation models. In Hoyle, R. H. (szerk.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*. Sage.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. DOI: [10.1080/10705519909540118](https://doi.org/10.1080/10705519909540118)
- International Test Commission (2017). *The ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests. (Second edition)* https://www.intestcom.org/files/guideline_test_adaptation_2ed.pdf
- Jordan, A., Schwartz, E. & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535–542. DOI: [10.1016/j.tate.2009.02.010](https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010)
- Karabenick, S. A., Woolley, M. E., Friedel, J. M., Ammon, B. V., Blazevski, J., Bonney, C. R., De Groot, E., Gilbert, M. C., Musu, L., Kempler, T. M. & Kelly, K. L. (2007). Cognitive processing of self-report items in educational research: Do they think what we mean? *Educational Psychologist*, 42(3), 139–151. DOI: [10.1080/00461520701416231](https://doi.org/10.1080/00461520701416231)
- Ketskeméty, L. & Izsó, L. (1996). *Az SPSS for Windows programrendszer alapjai*. SPSS Partner Bt.
- Kim, K. R. & Seo, E. H. (2018). The relationship between teacher efficacy and students' academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(4), 529–540. DOI: [10.2224/sbp.6554](https://doi.org/10.2224/sbp.6554)
- Klassen, R. M. & Durksen, T. L. (2014). Weekly self-efficacy and work stress during the teaching practicum: A mixed methods study. *Learning and Instruction*, 33, 158–169. DOI: [10.1016/j.learninstruc.2014.05.003](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.05.003)
- Kopp, M. S., Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995). *Hungarian adaptation of the General Self-Efficacy Scale*. <http://userpage.fu-berlin.de/~health/hungar.htm>
- Kóródi, K., Jagodics, B. & Szabó, É. (2020). Az észlelt tanári hatékonyságot befolyásoló tényezők vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában (1. rész): A Tanári Énhatékonyság Kérdőív és a Relatív Énhatékonyság Kérdőív pszichometriai vizsgálata. *Iskolakultúra*, 30(10), 38–52. DOI: [10.14232/iskkult.2020.10.38](https://doi.org/10.14232/iskkult.2020.10.38)
- Krumpal, I. (2013). Determinants of social desirability bias in sensitive surveys: A literature review.

- Quality & Quantity*, 47(4), 2025–2047. DOI: [10.1007/s11135-011-9640-9](https://doi.org/10.1007/s11135-011-9640-9)
- Lauer mann, F. (2014). Teacher responsibility from the teacher's perspective. *International Journal of Educational Research*, 65, 75–89. DOI: [10.1016/j.ijer.2013.09.005](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.005)
- Lauer mann, F. & Berger, J.-L. (2021). Linking teacher self-efficacy and responsibility with teachers' self-reported and student-reported motivating styles and student engagement. *Learning and Instruction*, 76, 101441. DOI: [10.1016/j.learninstruc.2020.101441](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101441)
- Lauer mann, F. & Karabenick, S. A. (2011). Taking teacher responsibility into account (ability): Explicating its multiple components and theoretical status. *Educational Psychologist*, 46(2), 122–140. DOI: [10.1080/00461520.2011.558818](https://doi.org/10.1080/00461520.2011.558818)
- Lauer mann, F. & Karabenick, S. A. (2013). The meaning and measure of teachers' sense of responsibility for educational outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 30, 13–26. DOI: [10.1016/j.tate.2012.10.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.001)
- Li, W., Wright, P. M., Rukavina, P. B. & Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2), 167–178. DOI: [10.1123/jtpe.27.2.167](https://doi.org/10.1123/jtpe.27.2.167)
- Liu, P. L. (2021). COVID-19 information on social media and preventive behaviors: Managing the pandemic through personal responsibility. *Social Science & Medicine*, 277, 113–128. DOI: [10.1016/j.socscimed.2021.113928](https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.113928)
- Matteucci, M. C. & Gosling, P. (2004). Italian and French teachers faced with pupil's Academic Failure: The „Norm of Effort“. *European Journal of Psychology of Education*, 19(2), 147–166. DOI: [10.1007/bf03173229](https://doi.org/10.1007/bf03173229)
- Matteucci, M. C. & Guglielmi, D. (2014). Personal sense of responsibility and work engagement in a sample of Italian high-school teachers. In *EDU-LEARN14 Proceedings*. IATED. 5673–5677.
- Matteucci, M. C., Guglielmi, D. & Lauer mann, F. (2017). Teachers' sense of responsibility for educational outcomes and its associations with teachers' instructional approaches and professional wellbeing. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 20(2), 275–298. DOI: [10.1007/s11218-017-9369-y](https://doi.org/10.1007/s11218-017-9369-y)
- Matteucci, M. C. & Tomasetto, C. (2018). Teachers' sense of responsibility for educational outcomes. A study on the measurement properties of the Teacher Responsibility Scale in Italian primary and secondary school teachers. *Applied Psychology Bulletin*, 281(67), 15–28.
- McKay, R. B., Breslow, M. J., Sangster, R. L., Gabbard, S. M., Reynolds, R. W., Nakamoto, J. M. & Tarnai, J. (1996). Translating survey questionnaires: Lessons learned. *New Directions for Evaluation*, 70(Summer), 93–105. DOI: [10.1002/ev.1037](https://doi.org/10.1002/ev.1037)
- Mezei, T. & Fejes, J. B. (2020). Tanári nézetek felmérése a célelmélet TARGETS-dimenziói kapcsán – Egy interjúkutatás eredményei. *Iskolakultúra*, 30(7), 26–45. DOI: [10.14232/iskult.2020.7.26](https://doi.org/10.14232/iskult.2020.7.26)
- Moore, W. P. & Esselman, M. E. (1992). *Teacher efficacy, empowerment, and a focused instructional climate: Does student achievement benefit?* (ED350252). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED350252.pdf>
- Moulding, L. R., Stewart, P. W. & Dunmeyer, M. L. (2014). Pre-service teachers' sense of efficacy: Relationship to academic ability, student teaching placement characteristics, and mentor support. *Teaching and Teacher Education*, 41, 60–66. DOI: [10.1016/j.tate.2014.03.007](https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.007)
- Paulhus, D. L. (2001). Socially desirable responding: The evolution of a construct. In Braun, H. I., Jackson, D. N. & Wiley, D. E. (szerk.), *The role of constructs in psychological and educational measurement*. Lawrence Erlbaum. 49–69. DOI: [10.4324/9781410607454-10](https://doi.org/10.4324/9781410607454-10)
- Perera, H. N. & John, J. E. (2020). Teachers' self-efficacy beliefs for teaching math: Relations with teacher and student outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101842. DOI: [10.1016/j.cedpsych.2020.101842](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101842)
- Silverman, S. K. (2010). What is diversity? An inquiry into preservice teacher beliefs. *American Educational Research Journal*, 47(2), 292–329. DOI: [10.3102/0002831210365096](https://doi.org/10.3102/0002831210365096)
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. DOI: [10.1037/0022-0663.99.3.611](https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611)
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68–77. DOI: [10.2466/14.02.pr0.114k14w0](https://doi.org/10.2466/14.02.pr0.114k14w0)
- Szabó, É. & Kékesi, M. (2016). A felelősség koncentrikus szerkezetének vizsgálata középiskolások körében. *Alkalmazott Pszichológia*, 2, 53–68.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. DOI: [10.1016/s0742-051x\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. DOI: [10.3102/00346543068002202](https://doi.org/10.3102/00346543068002202)
- Vaudroz, C. & Berger, J.-L. (2019). Validation De La Version Francophone De L'échelle Du Sentiment De Responsabilité Des Enseignants (Teacher

Responsibility Scale). *Mesure et évaluation en éducation*, 41(3), 87–117. DOI: [10.7202/1065166ar](https://doi.org/10.7202/1065166ar)

Wosnitzer, M., Helker, K. & Lohbeck, L. (2014). Teaching goals of early career university teachers in Germany. *International Journal of Educational Research*, 65(1), 90–103. DOI: [10.1016/j.ijer.2013.09.009](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.009)

Zee, M. & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. DOI: [10.3102/0034654315626801](https://doi.org/10.3102/0034654315626801)

Absztrakt

Munkánk célja a Lauerermann és Karabenick (2013) által kidolgozott Tanári Felelősség Kérdőív (*Teacher Responsibility Scale*) és Tanári Hatékonyság Kérdőív (*Teacher Efficacy Scale*) magyar adaptációja, működésének vizsgálata pedagógusok és pedagógusjelöltek körében. A két mérőeszköz ugyanazokra a területekre fókuszáló négy-négy skálája a következő témaköröket fedi le: tanulói motiváció, tanulói teljesítmény, tanár-diák kapcsolat, tanítás hatékonysága. Adatgyűjtésünk során a pedagógusok (n = 166) online, a pedagógusjelöltek (n = 121) papíralapon töltötték ki a kérdőíveket. A mérőeszközök validitását feltáró és megerősítő faktoranalízissel ellenőriztük, az eredeti mérőeszközök struktúrája mindkét részmintán kirajzolódott. A kérdőívek reliabilitása a pedagógusok (Cronbach- α = 0,67–0,94) és a pedagógusjelöltek (Cronbach- α = 0,69–0,88) körében is megfelelő volt. Mindkét részmintán mindkét kérdőív esetében a diákok motivációjára és teljesítményére vonatkozó skálák átlagai a legalacsonyabbak, ami egybevág a nemzetközi tapasztalatokkal. A kétmintás t-próba alapján szignifikáns a különbség a pedagógusok és a pedagógusjelöltek válaszai között a TFK-n az oktatás skála, az THK-n a tanulók teljesítménye és az oktatás skálák vonatkozásában. Minden esetben a pedagógusjelöltek átlagai magasabbak. Eredményeink alapján a pedagógusok és a pedagógusjelöltek személyes felelősségérzete és énhatékonysága vizsgálható az adaptált kérdőívekkel, így a mérőeszközök alkalmazhatók a témával összefüggő jövőbeli kutatásokhoz, valamint a pedagógusok képzésében, továbbképzésben.

Kulcsszavak: tanári felelősségérzet, tanári énhatékonyság, pedagógusok, pedagógusjelöltek, mérőeszköz-adaptáció

1. melléklet. Tanári Felelősség Kérdőív

Pedagógusoknak szóló változat (online)

A kérdőív következő szakaszában arra kérjük, hogy válaszainak megadása során egy konkrét osztályra gondoljon. Ezt az osztályt célosztálynak fogjuk nevezni. A célosztály meghatározása: ha Ön osztályfőnök, a saját osztálya a célosztály. Ha Ön nem osztályfőnök, akkor hétfőn a második órában tanított osztályt tekintse célosztályának. Ha hétfőn nincs második órája, akkor az órarendben szereplő következő óra osztálya a célosztály.

Képzelve el, hogy a következő helyzetek fordulnak elő a célosztálynál. Mennyire érezne személyes felelősséget arra vonatkozóan, hogy meg kellett volna akadályoznia a következőket? Kérjük, jelezze, hogy mennyire ért egyet az alábbi állításokkal!

Pedagógusjelölteknek szóló változat (papíralapú)

Képzelve el, hogy a következő helyzetek fordulnak elő, amikor már tanárként dolgozik. Mennyire érezne személyes felelősséget arra vonatkozóan, hogy meg kellett volna akadályoznia a következőket? *Kérjük, hogy választát a megfelelő szám bekarikázásával jelezze minden sorban!*

	SZEMÉLYES FELELŐSSÉGET ÉREZNÉK, HA...
1.	...valamelyik tanulóm nem érdeklődne az általam tanított tantárgy iránt.
2.	...valamelyik tanulóm nem sikerülne megtanulnia az előírt tananyagot.
3.	...valamelyik tanulóm nem szeretné az általam tanított tantárgyat.
4.	...valamelyik tanulóm nem értékelné az általam tanított tantárgyat.
5.	...valamelyik tanulóm azt hinné, hogy valójában nem törődök vele.
6.	...a megtartott óra nem lenne annyira magával ragadó a tanulók számára, mint amire képes lennék.
7.	...a megtartott óram nem lenne olyan hatékony a tanulás szempontjából, mint amire képes lennék.
8.	...a megtartott óram nem tükrözné a legjobb tanári képességeimet
9.	...valamelyik tanulóm azt gondolná, hogy nem számíthat rám, ha segítségre van szüksége.
10.	...valamelyik tanulóm megbukna.
11.	...valamelyik tanulóm nagyon gyenge lenne a teljesítménye.
12.	...valamelyik tanulóm nem sikerülne számottevően fejlődni a tanév során.
13.	...valamelyik tanulóm azt hinné, hogy valójában nem számíthat rám iskolai vagy iskolán kívüli problémák kapcsán.

Megjegyzés: 1., 2., 3. = felelősség a motiváció fejlesztésében; 4., 5., 6., 7. = felelősség a teljesítmény növelésében; 8., 9., 10. = felelősség a pozitív kapcsolat kialakításában; 11., 12., 13. = felelősség a legjobb oktatás biztosításában.

2. melléklet. Tanári Hatékonyság Kérdőív

Pedagógusoknak szóló változat (online)

A kérdőív következő szakaszában arra kérjük, hogy válaszainak megadása során egy konkrét osztályra gondoljon. Ezt az osztályt célosztálynak fogjuk nevezni. A célosztály meghatározása: ha Ön osztályfőnök, a saját osztálya a célosztály. Ha Ön nem osztályfőnök, akkor hétfőn a második órában tanított osztályt tekintse célosztályának. Ha hétfőn nincs második órája, akkor az órarendben szereplő következő óra osztálya a célosztály.

A következőkben állításokat olvashat a célosztály tanításával kapcsolatban. Kérjük, jelezze, hogy mennyire ért egyet az alábbi állításokkal!

Pedagógusjelölteknek szóló változat (papíralapú)

Képzelve el, hogy már tanárként dolgozik. A következőkben állításokat olvashat a tanításával kapcsolatban. Kérjük, jelezze, hogy mennyire ért egyet az alábbi állításokkal! *Kérjük, hogy választát a megfelelő szám bekarikázásával jelezze minden sorban!*

	BIZTOS VAGYOK BENNE, HOGY...
1.	...fel tudom kelteni bármelyik tanulóm érdeklődését a tantárgyammal kapcsolatban.
2.	...bármelyik tanulómnál el tudom éni, hogy értékelje a tantárgyat, amit tanítok.
3.	...bármelyik tanulómnál eltudom éni, hogy szeresse a tantárgyat, amit tanítok.
4.	...bármelyik tanulómnál eltudom éni, hogy számottevően fejlődjön a tanév során.
5.	...bármelyik tanulómnál eltudom éni, hogy megtanulja az előírt tananyagot.
6.	...meg tudom akadályozni, hogy bármelyik tanulóm teljesítménye gyenge legyen.
7.	... meg tudom akadályozni, hogy bármelyik tanulóm megbukjon a tantárgyamból.
8.	...el tudom éni a tanulóimnál, hogy elhiggyék, számíthatnak rám, ha segítségre van szükségük.
9.	...el tudom éni a tanulóimnál, hogy elhiggyék, bízhatnak bennem iskolai vagy iskolán kívüli problémáik kapcsán.
10.	...el tudom éni a tanulóimnál, hogy elhiggyék, valójában törődök velük.
11.	...el tudom éni, minden megtartott órám tükrözze a legjobb tanári képességeimet.
12.	...el tudom éni, minden megtartott órám hatékony legyen a tanulás szempontjából.
13.	...el tudom éni, minden megtartott órám magával ragadó legyen a tanulók számára.

Megjegyzés: 1., 2., 3. = éhatékonyság a motiváció fejlesztésében; 4., 5., 6., 7. = éhatékonyság a teljesítmény növelésében; 8., 9., 10. = éhatékonyság a pozitív kapcsolat kialakításában; 11., 12., 13. = éhatékonyság a legjobb oktatás biztosításában.