

Kóródi Kitti¹ – Jagodics Balázs² – Szabó Éva³¹ Szegedi Tudományegyetem BTK Pszichológiai Intézet

Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola

² Szegedi Tudományegyetem BTK Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék

Pécsi Tudományegyetem BTK Pszichológia Doktori Iskola Szociálpszichológia Doktori Program

³ Szegedi Tudományegyetem BTK Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék

Az észlelt tanári énhatékonyságot befolyásoló tényezők vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában

(1. rész)

A Tanári Énhatékonyság Kérdőív és a Relatív Énhatékonyság Kérdőív pszichometriai vizsgálata

A 2020 első felében világszerte elterjedt új típusú koronavírus-járvány (COVID-19) az élet minden területén érezte hatását. A fertőzés terjedésének megakadályozása érdekében bevezetett biztonsági intézkedések elsőként érintették az oktatási intézményeket is. Magyarországon 2020 márciusának első heteiben kezdetben a felsőoktatási intézmények, majd rövid időn belül az általános és középiskolák is távoktatásra álltak át. Annak ellenére, hogy a 21. században nem számít újdonságnak a „digitális oktatás” kifejezés, a kényszerű és azonnali váltás a távoktatásra hatalmas kihívás elé állította a pedagógusokat, diákokat és szülőket egyaránt. A tapasztalatok mellett kutatási eredmények is alátámasztják, hogy az új helyzethez való alkalmazkodás nehézségekkel járt. Egy izraeli egyetemi oktatókat vizsgáló felmérés a koronavírus-járvány miatt bevezetett kényszerű távoktatási helyzetben emelkedett stressz-szintet állapított meg (Besser és mtsai, 2020). Ez főként annak köszönhető, hogy az online felületeken történő tanítás, számos előnye mellett, olyan nehézségekkel és hiányosságokkal is jár, amelyek számos esetben nehezítik az oktatási munkát a mindennapokban. A felmérések szerint a pedagógusok elsősorban a technikai háttérrel kapcsolatos problémákat látják akadályozó tényezőnek, akár a tanári, akár a tanulói oldalon (Shea, 2007). Emellett a meglévő tananyagok online felhasználására is megfelelő formátumra való átalakítása jelentős munkaterhet is jelent (Liu és mtsai, 2007), amelyhez

hozzájárul az is, hogy a tanárok sok esetben nem preferálják az online oktatást, mert hiányérzetet okoz a megszokott személyközi kapcsolatok megszűnése (Shea, 2007). A hasonlóan jelentős mértékű változások a munkakörnyezetben új kihívásokat jelentenek. Az alkalmazkodáshoz számos tényezőre szükség lehet: megfelelő technikai háttérre, segítő kollégák és mentorok jelenlétére, valamint előzetes tapasztalatra és jártasságra az online módszertanok használatában. Azonban a sikeres megküzdést egy mélyebben meghúzódó pszichológiai tényező is befolyásolhatja: az énhatékonyság-érzés, vagyis, hogy milyen mértékben érzik azt a pedagógusok, hogy hatékonyan tudnak dolgozni és problémákat megoldani az új, megváltozott helyzetben. Kutatásunk fő célja az volt, hogy megvizsgálja a kényszerű távoktatási helyzetben a pedagógusok énhatékonyság- és leterheltség-érzését, összehasonlítva a megszokott tanítási rendben szerzett tapasztalatokkal.

Bevezetés

A tanári énhatékonyság fogalma és szerepe a tanári munkában

Az énhatékonyság széles körben és számos kontextusban vizsgált pszichológiai jellemző. A fogalom eredetileg Albert Bandura (1986, 1997) szociális kognitív elméletének központi elemeként jelent meg. Az énhatékonyság írja le, hogy az emberek milyen mértékben tartják képesnek magukat arra, hogy bizonyos helyzetekben eredményesen lépjenek fel, elérjék céljaikat, és hatást gyakoroljanak a környezetükre. Az énhatékonyság azért tekinthető lényeges pszichológiai jellemzőnek, mert közvetlenül hatást gyakorol az emberek érzéseire, gondolataira, motivációira, és végső soron viselkedésére. A magas énhatékonyságú személyek kihívással szembesülve több erőfeszítést tesznek a helyzet sikeres megoldása érdekében, így kitartóbbak és hosszú távon eredményesebbek. Ezzel szemben az alacsony énhatékonyság a próbálkozás feladásával, sikertelenséggel, ezáltal pedig alacsonyabb önértékeléssel jár együtt (Joseph és mtsai, 2014; Rosenthal és mtsai, 1991). A magas énhatékonyságú személyek motivációja tartósabb, elköteleződésük céljaik iránt hosszabb távon is képes fennmaradni (Locke és Latham, 2002). Az énhatékonyság nem vonás jellegű pszichológiai jellemző, hanem a kontextustól függően változhat. Ennek megfelelően a fogalomhoz számos terület kapcsolódik, és meglehetősen széles körben vizsgált jellemzőről van szó. Tanulmányunkban a fogalom iskolai kapcsolódásaira koncentrálnak.

Oktatási környezetben két témakör emelhető ki az énhatékonyság kutatásával kapcsolatban. Az első a diákok énhatékonyságára fókuszál, amelyet elsősorban az iskolai sikerességgel hoznak összefüggésbe. A kutatási eredmények szerint a magasabb énhatékonysággal jellemezhető diákok tanulmányi eredménye jobb, mint alacsony énhatékonyságú társaiké (Molnár és Péter-Szarka, 2017; Turner és mtsai, 2009). Ezek elsősorban azoknak a viselkedéseknek tulajdoníthatók, amelyek a magasabb énhatékonyságból következnek. A tanulmányi kihívások és problémák esetén a magas énhatékonyság a kitartó próbálkozással és többlet erőfeszítéssel jár együtt. Ezzel szemben az alacsony énhatékonyságú diákok hajlamosak hamarabb feladni, amikor nehézségekkel szembesülnek (Zimmerman, 2000). A tanulók énhatékonyságát a jó iskolai eredményeik képesek megerősíteni, ami ismét nagyobb erőfeszítéshez, fokozott kitartáshoz és végül újabb sikerekhez vezet. Így a

siker és az énhatékonyság egymásra kölcsönös megerősítő hatást gyakorol (Turner és mtsai, 2009). Ennek köszönhetően a magasabb énhatékonyságú diákok tanulmányok iránti elköteleződése is erősebbé válik (Olivier és mtsai, 2019).

A diákok tanulmányokkal kapcsolatos énhatékonysága mellett gyakran vizsgált téma a pedagógusok énhatékonyságának feltárása is. A tanárok énhatékonysága a kutatások szerint számos kedvező osztálytermi folyamattal kapcsolatba hozható. A magasabb énhatékonysággal jellemezhető tanárok úgy vélik, hogy képesek kezelni a tanórán kialakult helyzeteket, segíteni tudják a nehézségekkel küzdő tanulókat (Tschannen-Moran és Hoy, 2001). A magasabb énhatékonyság együtt jár az innováció és az új módszerek kipróbálása iránti nyitottsággal is (Ghaith és Yaghi, 1997). Emellett a tanításban magukat hatékonynak és eredményesnek érző pedagógusok önértékelése és munkával való elégedettsége is magasabb (Caprara és mtsai, 2006; Harun, 2017). Az alacsonyabb énhatékonyság együtt jár a tanításba való bevonódás alacsonyabb mértékével, valamint a kiégés-szindróma tüneteinek gyakoribb és súlyosabb megjelenésével (Salavecz és mtsai, 2006; Skaalvik és Skaalvik, 2014). A magasabb énhatékonyság nemcsak a pedagógusok személyes pszichés jólléte szempontjából fontos, hanem kapcsolatban áll a tanulók eredményességével is. A kutatási eredmények szerint a magasabb énhatékonyságú tanárok diákjai jobb tanulmányi eredménnyel rendelkeznek (Perera és John, 2020). A tanárok magasabb énhatékonyságából következő pozitív hatások tükröződnek abban is, hogy a diákok hatékonyabbnak értékelik azoknak a tanáraiknak az osztálytermi munkáját, akik saját maguk is magasabb mértékű énhatékonyságról számolnak be (Burić és Kim, 2020).

Az énhatékonyság nem állandó személyiségvonás, ezért idővel megváltozhat, főként, ha a kontextuális tényezők is módosulnak. Tanár szakos hallgatók vizsgálata rámutatott arra, hogy a hallgatók tanítási gyakorlatuk végén emelkedett énhatékonyságról számolnak be a korábbiakhoz képest (Hoy és Spero, 2005). A változás elsősorban a tapasztalatoknak köszönhető, ugyanis a gyakorlás megerősíti a hallgatókban azt az érzést, hogy képesek eredményesen kezelni a tantermi szituációkban felmerülő nehézségeket.

A tanárok énhatékonysága a kutatások szerint számos kedvező osztálytermi folyamattal kapcsolatba hozható. A magasabb énhatékonysággal jellemezhető tanárok úgy vélik, hogy képesek kezelni a tanórán kialakult helyzeteket, segíteni tudják a nehézségekkel küzdő tanulókat (Tschannen-Moran és Hoy, 2001). A magasabb énhatékonyság együtt jár az innováció és az új módszerek kipróbálása iránti nyitottsággal is (Ghaith és Yaghi, 1997). Emellett a tanításban magukat hatékonynak és eredményesnek érző pedagógusok önértékelése és munkával való elégedettsége is magasabb (Caprara és mtsai, 2006; Harun, 2017). Az alacsonyabb énhatékonyság együtt jár a tanításba való bevonódás alacsonyabb mértékével, valamint a kiégés-szindróma tüneteinek gyakoribb és súlyosabb megjelenésével (Salavecz és mtsai, 2006; Skaalvik és Skaalvik, 2014).

A tanári énhatékonyság mérésének módszertani kérdései

A mérőeszközök egy része az általános énhatékonyságra fókuszál. Ezek a kérdőívek nem specifikus kontextusban vizsgálják a hatékonysággal összefüggő hiedelmeket. Ilyen mérőeszköz például a Schwarzer-féle Énhatékonyság Kérdőív, amely egy tíz tételből álló mérőeszköz (Kopp és mtsai, 1995). Az ilyen típusú mérőeszközöket széles körben használják a kutatások az énhatékonyság összefüggéseinek feltárására, de specifikus területen kevésbé jól alkalmazhatók, mert nem egyértelmű, hogy a kitöltők az élet mely kontextusára vonatkoztatják válaszaikat. Ezért a későbbiekben jól körülhatárolt viselkedéskört vagy életterületet vizsgáló kutatások keretében szűkebb kontextusra vonatkozó mérőeszközöket hoztak létre. Ilyen mérőeszközök például a számítógép-használattal (Cassidy és Eachus, 2002), a kreatív teljesítménnyel (Tierney és Farmer, 2011) vagy a szülőséggel (Leahy-Warren és mtsai, 2012) összefüggő, énhatékonyságot célzó kérdőívek. A diákok tanulási énhatékonyságára szintén számos mérőeszköz fókuszál (Nótin, 2015; Rózsa és mtsai, 2003).

A tanári énhatékonyság mérésének több eszköze is használatos a nemzetközi kutatásokban, azonban magyar nyelvre lefordított és validált mérőeszközről nincs tudomásunk. Kutatásunk fő célkitűzése egy megbízható szerkezeti mutatókkal jellemezhető, magyar nyelven is használható kérdőív létrehozása, adaptálása volt. A nemzetközi kutatásokban is használt mérőeszközök közül a Norvég Tanári Énhatékonyság Kérdőívet (Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale; Skaalvik és Skaalvik, 2007) választottuk, amely eredetileg egy 24 tételből álló angol nyelvű kérdőív. Választásunkat indokolta, hogy ez a mérőeszköz a többi megvizsgált kérdőívhez (Denzine és mtsai, 2005: három alskála; illetve Gibson és Dembo, 1984: két alskála elkülönítése) képest több alskála elkülönítésére is alkalmas, segítve az énhatékonyság-érzés differenciáltabb felmérését. Továbbá a Norvég Tanári Énhatékonyság Kérdőív tételei megfelelően értelmezhetők voltak a digitális időszak oktatási tevékenységeire is. A mérőeszköz szerkezetét tekintve hat, négy-négy tételből álló alskálára bontható. Az első az oktatás, amely a diákoknak adott feladatok, utasítások és instrukciók hatékonyságának megítélésre vonatkozik. Ennek az alskálának részét képezi, hogy a pedagógus mennyire gondolja magát képesnek arra, hogy minden tanuló számára érthető és feldolgozható magyarázatokat adjon. A második tényező az egyéni szükségletek figyelembevétele. Ez az alskála annak felmérése szolgál, hogy a pedagógus milyen mértékben érzi képesnek magát arra, hogy képességtől és egyéni adottságtól függetlenül minden tanulót eredményesen legyen képes tanítani és bevonni a tanórai folyamatokba. A kérdőív harmadik alskálája a diákok motiválása, amely a tanulói elköteleződés megerősítésének sikerességébe vetett hitet méri fel, elsősorban a kevésbé jó teljesítményt nyújtó diákokra koncentrálva. A negyedik alskála a kollégákkal és szülőkkel való együttműködés, amely mind a tantestületen belüli kooperációt, mind a szülőkkel való kapcsolat minőségét figyelembe veszi. Az utolsó előtti alskála a fegyelmelés, amely a pedagógusi pálya egy gyakran kihívást jelentő oldalára fókuszál, és azt méri fel, hogy a tanárok milyen mértékben érzik azt, hogy hatékonyan képesek kezelni a diákok viselkedési problémáit. Az utolsó alskála a változással való megküzdés, amely az új oktatási környezethez és a tanítási feltételekhez történő alkalmazkodást vizsgálja. A kérdőív angol változata stabil faktorszerkezettel és jó belső megbízhatósági mutatókkal jellemezhető (Skaalvik és Skaalvik, 2007).

Célkitűzések

Kutatásunk célkitűzése annak vizsgálata volt, hogy a Norvég Tanári Énhatékonyság Kérdőív magyar változata megfelelő szerkezeti és reliabilitási mutatókkal jellemezhető-e, vagyis alkalmas-e az énhatékonyság szélesebb körű mérésére pedagógusok körében. Emellett létrehoztunk a Relatív Énhatékonyság Kérdőívet, hogy megvizsgáljuk azt is, hogy a pedagógusok hogyan értékelik tanári énhatékonyságukat a koronavírus-járvány következtében bevezetett kényszerű távoktatás alatt, a megszokott tanítási renddel összehasonlítva. Feltételeztük, hogy mindkét kérdőív szerkezeti és megbízhatósági mutatói megfelelőek (H1-H2). Továbbá feltételeztük, hogy a két mérőeszköz alszkálái között pozitív irányú együttjárás figyelhető meg (H3).

Módszer

Minta és eljárás

A kutatásban összesen 769 pedagógus vett részt ($M_{[\text{életkor}]} = 46,3$, $SD = 9,39$), azonban a nemek aránya nem kiegyenlített. A mintában összesen 55 férfi és 677 női válaszadó volt, és további 32 fő nem adott választ erre a kérdésre. Így az elemzés során ezt a szempontot nem vettük figyelembe.

A kutatás nem tekinthető reprezentatív felmérésnek, ugyanakkor fontos kiemelni, hogy az ország minden megyéjéből érkeztek vissza kitöltött kérdőívek (1. táblázat). Munkakörüket tekintve a minta 42%-át (318 fő) tanítók, 29,2%-át (221 fő) általános iskolai tanárok és 28,8%-át (218 fő) középiskolai tanárok teszik ki. A válaszadó középiskolai tanárok 54,8%-a gimnáziumban, 27,2%-a szakgimnáziumban, 18%-a pedig szak-
középiskolában tanít.

A kérdőív kitöltése, mely 15-20 percet vett igénybe, online felületen történt 2020 májusában.

A vizsgálatban való részvétel önkéntes volt, a résztvevők a kitöltésért semmilyen juttatásban nem részesültek. A kitöltés megkezdésekor tájékoztatást kaptak a kutatás céljáról. Külön felhívtuk a figyelmüket arra, hogy válaszaikat az akkori oktatási helyzetre (tantermen kívüli digitális oktatás) vonatkoztassák. A kutatást a Pszichológiai Kutatások Etikai Bíráló Bizottsága jóváhagyta (referenciaszám: 2020-64).

1. táblázat. A kitöltők lakóhely szerinti eloszlása megyénként

Megye	N (fő)	%
Bács-Kiskun	111	14,7%
Baranya	26	3,4%
Békés	18	2,4%
Borsod-Abaúj-Zemplén	37	4,9%
Csongrád	131	17,3%
Fejér	41	5,4%
Győr-Moson-Sopron	21	2,8%
Hajdú-Bihar	32	4,2%

Megye	N (fő)	%
Heves	14	1,8%
Jász-Nagykun-Szolnok	23	3,0%
Komárom-Esztergom	11	1,5%
Nógrád	17	2,2%
Pest	157	20,7%
Somogy	15	2,0%
Szabolcs-Szatmár-Bereg	37	4,9%
Tolna	12	1,6%
Vas	10	1,3%
Veszprém	28	3,7%
Zala	16	2,1%

Mérőeszközök

Az adatfelvétel során először demográfiai kérdéseket tettünk fel. Többek között a nem, az életkor, a pedagóguspályán eltöltött évek száma, a munkahely földrajzi elhelyezkedése (megye) és típusa, legmagasabb végzettség, a legnagyobb óraszámúban oktatott tantárgy és korosztály, illetve az iskolás és nem iskolás korú, a kitöltővel egy háztartásban élő gyermekek száma és azok életkora. Ez utóbbira azért volt szükség, mert a digitális oktatás mellett a saját gyermek otthoni tanítása feltételezhetően további leterheltséget jelentett ebben az időszakban. Ezen változók kapcsolatát az énhatékonysággal egy további tanulmány keretében mutatjuk be.

A demográfiai adatok mellett egy általunk összeállított kérdéssort és egy angolról magyar nyelvre fordított kérdőívet vettünk fel, melyeket az alábbiakban részletezünk. Az eredményeket a jamovi 1.2. verziójú statisztikai programmal elemeztük. Az eljárás során a hiányzó vagy hibás értékeket tartalmazó válaszokat kihagytuk az elemzésből.

Norvég Tanári Énhatékonyság Kérdőív

A tanári énhatékonyság mérésére egy általunk angolról magyarra fordított kérdőívet alkalmaztunk. Az eredeti Tanári Énhatékonyság Skála (Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale, NTSES) Skaalvik és Skaalvik (2007) munkája. A fordítás során a Beaton és munkatársai által javasolt protokollt alkalmaztuk (Beaton és mtsai, 2000). Ennek keretében első lépésben két független kétnyelvű fordító végezte el a fordítást. Közülük az egyik ismerte a kutatás kontextusát, a másik ún. naiv fordító volt. Ezt követően egyeztetjük a két fordítást, kiküszöböltük a felmerült eltéréseket, törekedtünk a tartalom és a konnotációk megőrzésére. Végül egy harmadik fordító, aki nem ismerte sem az eredeti változatot, sem a kutatás kontextusát, visszafordította angol nyelvre a kérdőívet. Így ellenőriztük, hogy a fordítás megfelel-e az eredeti tartalomnak. A kérdőív összesen 24 tételből áll, amely 6 alskálán különíti el a tanári énhatékonyság különböző területeit (Oktatás, Egyéni szükségletek figyelembevétel, Diákok motiválása, Kollégákkal és szülőkkal való együttműködés, Fegyelmelés, Változással való megküzdés). A kitöltők 7-fokú Likert-skálán jelölhetik meg, hogy a digitális oktatási körülmények között mennyire tudják megvalósítani a felsorolt tanári feladatokat.

Relatív Énhatékonyság Kérdőív

Korábban nem fordult elő, hogy lehetőség lett volna a tanárok énéhatékonysággal kapcsolatos percepcióját különböző kontextusok alapján összehasonlító vizsgálat tárgyává tenni. A kényszerű digitális oktatásra való átállás azonban lehetőséget teremtett arra, hogy rákérdezzünk a relatív énéhatékonyság ézésre. Mivel korábban ilyen mérőeszközt nem volt indokolt kidolgozni, jelen kutatásban egy általunk összeállított, 8 tételből álló kérdőív segítségével mértük fel a digitális és a hagyományos oktatási tanrendben megélt szubjektív énéhatékonyságot. A kérdéssor két alskálát tartalmaz, melyek közül az egyik a leterheltséget, a másik pedig a kompetencia-ézetet méri fel. A relatív énéhatékonyság vizsgálata során arra kértük a résztvevőket, hogy a jelenlegi (kényszerű digitális oktatás) időszak élményét hasonlítsák össze a hagyományos oktatási időszakban tapasztaltakkal. A pedagógusok 5-fokú skálán jelölhették, hogy mennyire ézik magukra jellemzőnek az adott állításokat. Az 1 az egyáltalán nem jellemző, az 5 a teljes mértékben jellemző értékelést tükrözte.

Eredmények

A Tanári Énéhatékonyság Kérdőív magyar változatának strukturális elemzése

A fordítás és az adatfelvétel után megvizsgáltuk a Tanári Énéhatékonyság Kérdőív faktorszerkezetét, feltáró és megerősítő faktorelemzéssel. A Kaiser–Meyer–Olkin-mutató és a Bartlett-próba alapján is a tételek alkalmasak a feltáró elemzéshez ($KMO = 0,953$, $\chi^2[136] = 7474$, $p < 0,001$). Ezután a feltáró fakorelemzést párhuzamos elemzés módszerével végeztük (Horn, 1965). Az elemzéshez Maximum likelihood módszert és Oblimin forgatást használtunk. Samuels (2016) irányelveit vettük figyelembe a struktúra kialakításakor, azaz egy tétel minimum töltésének meg kellett haladnia a 0,3-as értéket ahhoz, hogy az adott faktorhoz tartozónak tekintsük, keresztöltése pedig nem lehet ennél magasabb egyszerre két faktoron. Utóbbi miatt eltávolítottuk az 1., 2., 3., 13., 14., 22. és 23. tételt is. Az így kialakult ötfaktoros szerkezet (2. táblázat) a teljes variancia 64,1%-át magyarázza.

2. táblázat. A Tanári Énhatékonyság Kérdőíven végzett feltáró faktorelemzés végleges struktúrája

Tétel	1. faktor	2. faktor	3. faktor	4. faktor	5. faktor
21. Tudom motiválni azokat a diákokat, akik alacsony érdeklődést mutatnak az iskolai munka iránt.	0,801				
10. Fel tudom ébreszteni a tudásvágyat még a legrosszabbul teljesítő tanulóknál is.	0,799				
15. Rá tudom venni a magatartási problémákkal küzdő tanulókat arra, hogy hozzák ki magukból a legjobbat, még a bonyolult problémák megoldása közben is.	0,545				
6. Tudok fegyelmet tartani egy osztályban vagy kisebb csoportban (az online óra keretében).		0,832			
9. Tudom kezelni még a legagresszívebb tanulókat is.		0,658			
7. Megfelelő megoldásokat tudok találni a többi tanárral való konfliktusokra.		0,474			
19. Rá tudom venni a diákokat arra, hogy udvariasan és tisztelettudóan viselkedjenek a tanáraikkal.		0,448			
16. El tudom magyarázni a tananyagot úgy, hogy az alapokat a legtöbb diák megértse.			0,912		
17. Meg tudok birkózni az oktatási feladatokkal a körülményektől függetlenül (pl. csoportösszetétel, korosztály).			0,511		
12. Meg tudom válaszolni úgy a tanulói kérdéseket, hogy összetett problémákat is megértsenek általa.			0,423		
11. Reális kihívást tudok állítani a tanulóknak, még a vegyes képességű osztályokban is.			0,362		
5. Meg tudom szervezni úgy az iskolai munkát, hogy az oktatás illeszkedjen az egyéni szükségletekhez.				0,826	
8. Megfelelő oktatást tudok biztosítani minden diáknak, függetlenül az ő képességeitől.				0,402	
4. Sikeresen tudom alkalmazni azokat az oktatási módszereket, amiknek a bevezetéséről az iskola dönt.				0,394	
18. Az oktatást a gyengébb képességű tanulóknak szükségleteire tudom szabni, miközben ügyelek a többi tanuló igényeire is.				0,308	
20. Meg tudok birkózni az oktatással még akkor is, ha a tanterv (meg)változik.					0,785
24. Képes vagyok jól tanítani még akkor is, ha nem én választhatom meg az oktatási módszereket.					0,420

A modellt ezután megerősítő faktoranalízissel támasztottuk alá. A modell illeszkedésmutatóinak értékeléséhez Hu és Bentler (1999) által megfogalmazott határértékeket alkalmaztuk, ezeknek a modell illeszkedésmutatói megfelelnek ($\chi^2[53] = 222$, $p < 0,001$; $\chi^2/df = 4,18$; $RMSEA = 0,06$; $0,05 \leq 90\% CI \leq 0,07$; $CFI = 0,97$; $TLI = 0,96$, $SRMR = 0,03$).

Az így kialakított kérdőív szerkezete kissé eltér az eredetitől, mivel az eredeti 6 faktor helyett magyar mintán 5 faktort sikerült azonosítani, ami nemcsak szerkezetileg, hanem tartalmilag is mutat különbséget. Ellenőriztük az alskálák megbízhatóságát is, az értékek szerint egy faktor kivételével kiváló reliabilitással rendelkeznek. Az első alskála az Oktatás (Cronbach- $\alpha = 0,884$), a második az Oktatásszervezés (Cronbach- $\alpha = 0,83$), a harmadik a Diákok motiválása (Cronbach- $\alpha = 0,858$), a negyedik a Konfliktuskezelés (Cronbach- $\alpha = 0,822$), az ötödik pedig a Megküzdés (Cronbach- $\alpha = 0,736$). A teljes kérdőív megbízhatósága szintén kiváló (Cronbach- $\alpha = 0,944$).

A Relatív Énhatékonyság Kérdőív strukturális elemzése

A tételek megfogalmazása és az adatfelvétel után megvizsgáltuk a Relatív Énhatékonyság Kérdőív faktorszerkezetét, feltáró és megerősítő faktorelemzés segítségével. Mind a Kaiser–Meyer–Olkin-mutató, mind pedig a Bartlett-próba alapján az adatok alkalmasak a feltáró faktoranalízishez ($KMO = 0,746$, $\chi^2[28] = 2677$, $p < 0,001$). A feltáró faktorelemzést párhuzamos elemzés módszerével végeztük (Horn, 1965). Az elemzéshez Maximum likelihood módszert és Varimax forgatást alkalmaztunk, amely alapján a tételek két faktorba rendeződtek (3. táblázat). A két faktor együttesen a variancia 55,1%-át magyarázza. Egy tétel (1.) mutatott 0,2-nél nagyobb keresztöltést, azonban ez Samuels (2016) irányelvei szerint elfogadható. Mindegyik tétel megfelelő erősségű töltést mutat a faktorokhoz, így egy tételt sem kellett eltávolítani.

3. táblázat. A Relatív Énhatékonyság Kérdőíven végzett feltáró faktorelemzés végleges struktúrája

Tétel	1. Faktor	2. Faktor
3. Kevesebb szabadidőm marad a munka mellett.	0,924	
6. Kevesebb időm marad a családi életemre (magánéletemre), mint a normál időszakban.	0,841	
1. Jobban kimerülök, mint a valós oktatási helyzetben.	0,736	
2. Több időt kell az oktatás előkészítésére fordítanom.	0,591	
7. Érdekesebbnek találom a munkámat, mint normál időszakban.		0,792
8. Változatosabbnak érzem a munkámat.		0,784
4. Kevesebb sikerélményem van, mint a normál helyzetekben.		-0,575
5. Nem érzem magam olyan jó tanárnak, mint a normál helyzetben.		-0,529

Ezután megerősítő faktorelemzést végeztünk a mintán, amely alátámasztotta a feltárt két-faktoros szerkezetet. A modell illeszkedésmutatóinak értékeléséhez Hu és Bentler (1999) által megfogalmazott határértékeket alkalmaztuk, ezeknek a modell illeszkedésmutatói

megfelelnek ($\chi^2[17] = 50,8$, $p < 0,001$; $\chi^2/df = 2,98$; $RMSEA = 0,05$; $0,04 \leq 90\% CI \leq 0,07$; $CFI = 0,99$; $TLI = 0,98$, $SRMR = 0,04$). Tartalma szerint az első faktor a leterheltséget, míg a második a kompetencia-érzetet méri fel. Az értelmezés szerint ezek ellentétes irányúak, ezért a két alskála csak külön-külön értelmezhető. A leterheltség alskálán elért magasabb pontszám nagyobb terhelés észlelésére, a kompetencia-érzet alskálán a magasabb pontszám erőteljesebb hatékonyság-élményre utal.

A fordított pontozású tételek (4., 5.) átfordítása után ellenőriztük a létrejött faktorok belső megbízhatóságát is. A leterheltség alskála esetében kiváló (Cronbach- $\alpha = 0,859$), míg a kompetencia-érzet esetében megfelelő megbízhatóságot mutat (Cronbach- $\alpha = 0,773$).

A relatív énhatékonyság értékei a vizsgált mintán

A relatív tanári hatékonyság kérdőív két alskálájának teljes mintán kapott átlagértékeit és szórását a 4. táblázat mutatja.

4. táblázat. A Relatív Énhatékonyságot MÉRŐ Kérdőív leíró statisztikai adatai

	Relatív Énhatékonyság Leterheltség	Relatív Énhatékonyság Kompetencia-érzet
N (fő)	762	763
Átlag	3,86	2,68
Szórás	0,943	0,914

Jól látható, hogy a leterheltség jelentősen magasabb értéket képvisel, mint a kompetencia-érzet. A két változó közötti különbség statisztikailag is szignifikáns ($t[758] = 22,6$, $p < 0,001$).

A tanári énhatékonyság jellemzői a kényszerű digitális oktatás alatt

Az észlelt tanári hatékonyság öt alskálába rendeződik. Az egyes alskálakon és az egész kérdőíven elért átlagos eredményeket és szórásokat az 5. táblázat mutatja.

5. táblázat. A Norvég Tanári Énhatékonyság Kérdőív és alskálák átlagpontszámái (N = 753)

	Tanítás	Oktatás- szervezés	Motiválás	Konfliktus- kezelés	Megküzdés	Énhatékonyság átlag
Átlag	4,90	4,42	4,02	5,11	5,03	4,64
Szórás	1,35	1,37	1,45	1,46	1,39	1,18

A skála 1–7-ig terjedő intervallumon mért, ahol az 1 az „egyáltalán nem biztos”, a 7 pedig a „teljes mértékben biztos” válaszokat jelölte. Az adatok alapján látható, hogy a tanárok legalacsonyabb hatékonyságot a motiválás terén éltek át, míg a konfliktuskezelés és fegyelmzés területén mutatják a legmagasabb értékeket. A váratlan helyzetekkel való megküzdés a második leghatékonyabb terület, ezt követi a tanítás-oktatás, majd az oktatásszervezés. Összességében a kitöltők mérsékelt énhatékonyságot éltek meg a digitális oktatási időszak alatt.

A tanári énhatékonyság és a relatív énhatékonyság kapcsolata

Megvizsgáltuk, hogy a relatív énhatékonyság két alskálája milyen összefüggést mutat az énhatékonyság egyes faktoraival. A Pearson-korrelációs vizsgálat eredménye szerint a leterheltség alskála csak az oktatásszervezési hatékonyság alskálával áll kapcsolatban. Gyenge szignifikáns negatív irányú összefüggést találtunk ($r[749] = -0,124; p < 0,001$) a két változó között, ami arra utal, hogy a magasabb leterheltség alacsonyabb oktatásszervezési hatékonysággal jár együtt. A Relatív Énhatékonyság Kérdőív kompetencia-érzet alskálája a Tanári Énhatékonyság Kérdőív minden alskálájával és annak átlagos összpontszámával is pozitív irányú szignifikáns kapcsolatban van (6. táblázat)

6. táblázat. A Tanári Énhatékonyság Kérdőív és a Relatív Énhatékonyság Kérdőív alskáláinak összefüggései (** $p < 0,001$)

Tanári Énhatékonyság Kérdőív alskálái	Relatív Énhatékonyság Leterheltség	Relatív Énhatékonyság Kompetencia-érzet
Tanítás	-0,065	0,385**
Oktatásszervezés	-0,124**	0,398**
Motiválás	-0,056	0,336**
Konfliktuskezelés	0,004	0,220**
Megküzdés	-0,064	0,283**
Énhatékonyság	-0,05	0,395**

Ez arra utal, hogy a Relatív Énhatékonyság Kérdőív kompetencia-érzet alskálája és a Tanári Énhatékonyság Kérdőív hasonló pszichológiai konstruktumot mér. Így az elvégzett korreláció-elemzés megerősítette a mérőeszközök konvergens validitását.

Megvitatás

A digitális oktatásra való átállás váratlanul és bizonyos mértékig felkészületlenül érte a magyar közoktatást. A tanárok számára mindössze egyetlen hosszú hétvége állt rendelkezésre, hogy átgondolják, miként és milyen új platformon folytatják a munkát ebben a kritikus helyzetben. A tanári munka eredményességét sok szempontból nehéz mérni, de ennek egyik fontos eleme a tanárok szubjektív meggyőződése azzal kapcsolatban, hogy mennyire érzik saját magukat hatékonynak, elsősorban a problémák és váratlan oktatási helyzetek megoldásában. A tanári énhatékonyság vizsgálata ezért a COVID-19 pandémia alatti időszakban indokolt és fontos mutatóval járulhat hozzá a digitális oktatás eredményességének megítéléséhez. Kutatásunk célja ennek feltárása volt, kétféle szempontból. A relatív tanári hatékonyság élményét korábban nem vizsgálták, ezért erre egy új kérdőívet hoztunk létre, melynek statisztikai megbízhatósága vizsgálatunk eredményei alapján jónak mondható. A kérdőívvel a relatív énhatékonyság két elemét kívántuk megragadni. Az egyik, hogy leterheltebbnek érezték-e magukat a tanárok ebben az időszakban a normál oktatási helyzethez képest, a másik, hogy milyenek ítélik meg saját eredményességüket a hagyományos oktatáshoz viszonyítva. A feltáró, majd megerősítő faktorelemzés alátámasztotta a kérdőív tervezett struktúráját. Az eredmények alapján azt láthattuk, hogy az általunk megkérdezett tanárok a normál iskolai munkához képest nagyobb terhelést és az átlagosnál kisebb hatékonyságot éltek meg. Ez arra utal, hogy bár sokkal több

erőfeszítést tettek a munkába, ezt kevésbé látták megtérülni, mint a hagyományos munkarendben. Ennek részben az lehetett az oka, hogy a tanárok egyszerre tanulták a digitális platform használatát, miközben már használniuk is kellett azokat. A befektetett idő egy része még a saját tájékozottságuk növelésére ment el, ami értelemszerűen nem jelent meg azonnal a tanítási hatékonyságban. Ez az eredmény rámutat arra a koncepcionális kérdésre is, hogy része lehet-e a leterheltség a hatékonyság fogalmának. A hatékonyságot sok esetben a befektetett energia és az elért teljesítmény összefüggésében értelmezik. Így az általunk kidolgozott relatív énhatékonyságot mérő kérdőív rámutat ennek a két tényezőnek a diszkrepanciájára. Felveti azt a kérdést, hogy miért nem a várt irányba mutat a két tényező kapcsolata, azaz nagyobb leterheltség miatt nem párosul erősebb kompetencia-érzettel. Ennek megválaszolásához pontosabban ismerni kell azokat a háttértényezőket, amelyek a tanári kompetenciát befolyásolták, valamint amik a leterheltséget okozták. Ezekre az elemzésünk második fázisában térünk ki, egy további tanulmány keretében (Jagodics és mtsai, megjelenés alatt).

A tanári énhatékonyság összetett jelenség, számos oktatási területen megmutatkozhat. Kutatásunkban egy olyan mérőeszköz adaptálást tűztük ki célul, amely kellően komplex megközelítésre épült. A Skaalvik és Skaalvik (2007) által kidolgozott kérdőív eredetileg hat faktoron keresztül közelítette meg a tanári énhatékonyságot. Kutatásunk során a magyar változatban az állítások öt stabil faktorba rendeződtek, amelyet a megerősítő faktorelemzés is alátámasztott. A tanárokkal és szülőikkel kapcsolatos tételek nem rendeződtek külön faktorba. Az eredeti kérdőív fegyverkezés alskálájának tételeihez kerültek át a kollégákkal kapcsolatos konfliktusok is. Így alakult ki az ötfaktoros modell. Az eredmények szerint legmagasabb énhatékonyság-élmény a megküzdéshez kapcsolódott; ez elsősorban a változásokra való adaptív reagálást jelenti, amit talán a krízishelyzethez való gyors alkalmazkodás is alátámasztott. A második leghatékonyabb területnek magát a tanítást érezték. A legkevesbé hatékonyak a motiválást tartották, ami érdekes, főként, ha figyelembe vesszük, hogy a tanított korosztályról azt tartják, hogy kedvelik a digitális kommunikációt, otthonosan mozognak a digitális térben (Tari, 2011). Ugyanakkor a személyes kapcsolatot mint motivációs tényezőt nélkülözni kellett ebben az időszakban,

Az eredmények alapján azt láthattuk, hogy az általunk megkérdezett tanárok a normál iskolai munkához képest nagyobb terhelést és az átlagosnál kisebb hatékonyságot éltek meg. Ez arra utal, hogy bár sokkal több erőfeszítést tettek a munkába, ezt kevésbé látták megtérülni, mint a hagyományos munkarendben. Ennek részben az lehetett az oka, hogy a tanárok egyszerre tanulták a digitális platform használatát, miközben már használniuk is kellett azokat. A befektetett idő egy része még a saját tájékozottságuk növelésére ment el, ami értelemszerűen nem jelent meg azonnal a tanítási hatékonyságban. Ez az eredmény rámutat arra a koncepcionális kérdésre is, hogy része lehet-e a leterheltség a hatékonyság fogalmának. A hatékonyságot sok esetben a befektetett energia és az elért teljesítmény összefüggésében értelmezik. Így az általunk kidolgozott relatív énhatékonyságot mérő kérdőív rámutat ennek a két tényezőnek a diszkrepanciájára.

emiatt lehet alacsony ez az érték. A teljes énhatékonyság-érték azonban alig éri el a közepes mértéket. Ez különösen fontos eredmény, főként, ha figyelembe vesszük, hogy a relatív leterheltséget jelentősnek érezték.

A két kérdőív eredményeinek korrelációs vizsgálata egyrészt megerősítette, hogy a relatív kompetencia-érzetet mérő kérdőív és a tanári énhatékonyságot mérő kérdőív hasonló pszichológiai konstruktumokra vonatkozik. A Relatív Énhatékonyság Kérdőív kompetencia-érzet alszálaja pozitív kapcsolatot mutat a tanári énhatékonyság minden elemével. A leterheltség mértékének növekedése azonban nem jár együtt hatékonyság-növekedéssel. Sőt, a relatív leterheltség csak az oktatásszervezés alszálával mutat szignifikáns együttjárást, és ez a kapcsolat is negatív irányú. Azaz minél leterheltebbnek érezte magát normál helyzethez képest, annál kevésbé érezte hatékonyak magát az oktatásszervezés terén. Ez az eredmény rámutat arra, hogy az eredményesség valószínűleg nem a befektetett idővel és munkával egyenes arányban nő, ami a legtöbb helyzetben elvárható lenne. Ezt magyarázhatja egyrészt az, hogy a munka java része még a pedagógusok önfejlesztésére koncentrált, és ennyi idő alatt ez a fejlődés még nem hozta meg a gyümölcsét. Azonban a két változó közötti kapcsolat hiánya jelentheti azt is, hogy a befektetett energia hasznosulása több más tényezőtől is függött. Ezért kutatásunk során számos egyéb változó kapcsolatát is vizsgáltuk az énhatékonysággal összefüggésben. Feltártuk az életkor, a pályán eltöltött idő, a befektetett munkaidő, a családi terhek, a tanított korosztály és tanított tárgyak összefüggését a hatékonyság megélésével. Ezen vizsgálat eredményeit jelen folyóirat következő számában megjelenő tanulmányunkban mutatjuk be.

Kutatásunk természetesen számos limitációval küzd. Az egyik ilyen, hogy nem tudunk elérni minden pedagógust, a hólabda-módszerrel összegyűjtött minta semmilyen szempontból nem reprezentatív. Vélhetően eredményeinket az is torzítja, hogy valószínűleg elsősorban azok a pedagógusok töltötték ki a kérdőívet, akiknek a sok munka mellett még maradt erre is energiájuk. Valamint a Tanári Énhatékonyság Kérdőív magyar változatának megbízhatóságát ellenőrizni kell majd a hagyományos oktatási időszak alatt is.

Annak ellenére, hogy eredményeink nem általánosíthatók az összes pedagógusra, mégis úgy véljük, hogy a közel 800 kitöltő adatai értékes információt nyújtanak arról, hogy milyen hatással volt a krízis a tanárok énhatékonyság-érzéseire. További elemzéseink pedig lehetővé teszik, hogy még árnyaltabb képet kapjunk arról, hogy mely tényezők akadályozták és melyek segítették őket ebben az időszakban. Ezzel kutatásunk hozzájárulhat a digitális oktatásra való kényszerű áttérés következményeinek és eredményességének részletesebb értékeléséhez.

Irodalom

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F. & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186–3191. DOI: [10.1097/00007632-200012150-00014](https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014)
- Besser, A., Lotem, S. & Zeigler-Hill, V. (2020). Psychological Stress and Vocal Symptoms Among University Professors in Israel: Implications of the Shift to Online Synchronous Teaching During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Voice*, S0892199720301909. DOI: [10.1016/j.jvoice.2020.05.028](https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2020.05.028)
- Burić, I. & Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction*, 66, 101302. DOI: [10.1016/j.learninstruc.2019.101302](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101302)
- 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)

- Cassidy, S. & Eachus, P. (2002). Developing the Computer User Self-Efficacy (Cuse) Scale: Investigating the Relationship between Computer Self-Efficacy, Gender and Experience with Computers. *Journal of Educational Computing Research*, 26(2), 133–153. DOI: [10.2190/jgji-0kvl-hrf7-gcnv](https://doi.org/10.2190/jgji-0kvl-hrf7-gcnv)
- Denzine, G. M., Cooney, J. B. & McKenzie, R. (2005). Confirmatory factor analysis of the Teacher Efficacy Scale for prospective teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 75(4), 689–708. DOI: [10.1348/000709905x37253](https://doi.org/10.1348/000709905x37253)
- 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)
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582. DOI: [10.1037/0022-0663.76.4.569](https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569)
- 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)
- 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)
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. DOI: [10.1080/10705519909540118](https://doi.org/10.1080/10705519909540118)
- Joseph, R. P., Royse, K. E., Benitez, T. J. & Pekmezi, D. W. (2014). Physical activity and quality of life among university students: Exploring self-efficacy, self-esteem, and affect as potential mediators. *Quality of Life Research*, 23(2), 659–667. DOI: [10.1007/s11136-013-0492-8](https://doi.org/10.1007/s11136-013-0492-8)
- Kopp, M. S., Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995). *Hungarian Adaptation of the General Self-Efficacy Scale*. <http://userpage.fu-berlin.de/~health/hungar.htm>
- Leahy-Warren, P., McCarthy, G. & Corcoran, P. (2012). First-time mothers: Social support, maternal parental self-efficacy and postnatal depression: First-time mothers. *Journal of Clinical Nursing*, 21(3–4), 388–397. DOI: [10.1111/j.1365-2702.2011.03701.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2011.03701.x)
- Liu, S., Kim, K. J., Bonk, C. J. & Magjuka, R. (2007). What do online MBA professors have to say about online teaching? *Online Journal of Distance Learning Administration*, 10(2). <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer102/liu102.htm>
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705–717. DOI: [10.1037/0003-066x.57.9.705](https://doi.org/10.1037/0003-066x.57.9.705)
- Molnár Adrienn & Péter-Szarka Szilvia (2017). A serdülők iskolai énhatékonyságának, aspirációinak és az iskola teljesítményének vizsgálata a célorientációs elmélet tükrében. *Iskolakultúra*, 27(1–12), 19–33. DOI: [10.17543/iskkult.2017.1-12.19](https://doi.org/10.17543/iskkult.2017.1-12.19)
- Nótin Ágnes (2015). Iskolai szorongásformák megjelenése középiskolás tanulóknál. *Doktori disszertáció*. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- Olivier, E., Archambault, I., De Clercq, M. & Galand, B. (2019). Student Self-Efficacy, Classroom Engagement, and Academic Achievement: Comparing Three Theoretical Frameworks. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(2), 326–340. DOI: [10.1007/s10964-018-0952-0](https://doi.org/10.1007/s10964-018-0952-0)
- 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)
- Rosenthal, D., Moore, S. & Flynn, I. (1991). Adolescent self-efficacy, self-esteem and sexual risk-taking. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 1(2), 77–88. DOI: [10.1002/casp.2450010203](https://doi.org/10.1002/casp.2450010203)
- Rózsa Sándor, Réthelyi János, Stauder Adrienne, Susánszky Éva, Mészáros Eszter, Skrabski Árpád & Kopp Mária (2003). A HUNGAROSTUDY 2002 országos reprezentatív felmérés általános módszertana és a felhasznált teszt-batteria pszichometriai jellemzői. *Psychiatria Hungarica*, 18(2), 83–94.
- Salavecz Gyöngyvér, Neculai Krisztina & Jakab Ernő (2006). A munkahelyi stressz és az énhatékonyság szerepe a pedagógusok mentális egészségének alakulásában. *Mentálhigiéné És Pszichoszomatika*, 7(2), 95–109. DOI: [10.1556/mental.7.2006.2.2](https://doi.org/10.1556/mental.7.2006.2.2)
- Samuels, P. (2016). *Advice on Exploratory Factor Analysis*. DOI: [10.13140/RG.2.1.5013.976](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.5013.976)
- Shea, P. (2007). Bridges and barriers to teaching online college courses: A study of experienced online faculty in thirty-six colleges. *Online Learning*, 11(2). DOI: [10.24059/olj.v11i2.1728](https://doi.org/10.24059/olj.v11i2.1728)
- 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)
- Tari Annamária (2011). *Z generáció: Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalom-lélektani szempontok az információs korban*. Tericum.
- Tierney, P., & Farmer, S. M. (2011). Creative self-efficacy development and creative performance over time. *Journal of Applied Psychology*, 96(2), 277–293. DOI: [10.1037/a0020952](https://doi.org/10.1037/a0020952)

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

Turner, E. A., Chandler, M. & Heffer, R. W. (2009). The Influence of Parenting Styles, Achievement Motivation, and Self-Efficacy on Academic

Performance in College Students. *Journal of College Student Development*, 50(3), 337–346. DOI: 10.1353/csds.0.0073

Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. DOI: 10.1006/ceps.1999.1016

Absztrakt

A COVID-19 járvány megjelenését követő intézkedések egyike volt az oktatás digitális platformra terelése, ami váratlanul, szinte egyik napról a másikra kényszerítette a tanárokat az új helyzethez való alkalmazkodásra. Ebben a megváltozott helyzetben a pedagógusok megszokott és hatékony oktatási módszereinek jelentősen része nem volt megvalósítható, ami befolyásolhatta tanári hatékonyság-élményüket ebben a kritikus időszakban. Az országos kiterjedésű online kérdőíves vizsgálatunkban összesen 769 pedagógus ($M_{\text{életkor}} = 46,3$ év, $SD = 9,39$) vett részt. Egy általunk adaptált kérdőívvel vizsgáltuk az általános tanári éhatékonyságot (Skaalvik és Skaalvik, 2007), valamint kidolgoztunk egy kérdőívet a relatív éhatékonyság feltárására is. Utóbbi esetben a valós oktatási helyzethez kellett viszonyítani a pedagógusoknak a jelen szituációban megtapasztalt élményeiket.

Az eredmények szerint mindkét kérdőív statisztikailag megbízhatónak bizonyult, és alkalmasnak látszik a jelenség vizsgálatára. A pedagógusok többsége a Relatív Éhatékonyság Kérdőív eredményei szerint leterheltebbnek és kevésbé hatékonyan érezte magát, mint a normál oktatási helyzetben. A tanári éhatékonyság alskálái közül a konfliktuskezelés és a megküzdés terén éltek meg legnagyobb hatékonyságot, és a motiválás alskála mutatta a legalacsonyabb értékeket. A relatív éhatékonyság kompetencia-érzet alskálája egyértelmű pozitív kapcsolatban állt a tanári hatékonyság minden alskálájával. A leterheltség azonban negatív szignifikáns együttjárást mutatott az oktatásszervezési hatékonyság alskálával.

Kutatásunk rámutatott, hogy a tanári éhatékonyság relatíve csökkent ebben az időszakban, míg a leterheltség nőtt, ugyanakkor a nagyobb befektetett munka nem járt együtt minden szempontból a hatékonyság növekedésével. Jelen tanulmányban megvitatjuk a mérés általános eredményeit az eredményesség és a tanári motiváció kontextusában.