

iskolakultúra

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXXII. évfolyam 2022. május

Fejes József Balázs

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

Földi Fanni

- SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

Héredi Rebeka

- Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Horváthné Storcz Adrienn

- Nyitott Iskolákért Alapítvány

Jagodics Balázs

- SZTE Pszichológiai Intézet, MTA-SZTE Iskolai Kudarok Megelőzése Kutatócsoport

Józsa Krisztián

- SZTE Neveléstudományi Intézet, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet

Kóger Yvett

- PTE Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola

Kóródi Kitti

- Debreceni Humán Tudományok Doktori Iskola, Szegedi Tudományegyetem Pszichológiai Intézet

Mezei Tímea

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

Molnár Edit Katalin

- SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

Rausch Áttila

- ELTE Neveléstudományi Intézet

Szabó Éva

- SZTE Pszichológiai Intézet, MTA-SZTE Iskolai Kudarok Megelőzése Kutatócsoport

Szenci Beáta

- ELTE Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógypedagógiai Intézet, MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport

Tary Blanka

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

Vígh Tibor

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

Géczi János (főszerkesztő)

e-mail: janos.geczi@gmail.com

Dancs Katinka (titkár)

e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

Fejes József Balázs

(társ szerkesztő)
e-mail: fejes.jozsef.balazs@gmail.com

Kasik László (társ szerkesztő)

e-mail: kasik@edpsy.u-szeged.hu

Somogyvári Lajos

(társ szerkesztő)
e-mail: tabilajos@gmail.com

Csíkos Csaba

e-mail: csikos.csaba@tok.elte.hu

Jagodics Balázs

balazs.jagodics@gmail.com

Kojanitz László

e-mail: kojanitzl@gmail.com

Molnár Dávid

e-mail: david.molnar86@gmail.com

Nagy Gyula

e-mail: gyula.nagy@ek.szte.hu

Sándor Klára

e-mail: sandor.klara@gmail.com

Tary Blanka

(angol nyelvi lektor)

Trencsényi László

e-mail: trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu

Zs. Sejtes Györgyi

e-mail: sejtes@gmail.com

A kiadvány a Nemzeti Kulturális Alap támogatásával valósult meg.



Nemzeti Kulturális Alap



Nemzeti Tehetség Program

Felelős kiadó:

Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészeti- és Társadalom-
tudományi Kar dékánja

Kiadja a **Szegedi Tudomány-**
egyetem Bölcsészeti- és
Társadalomtudományi Kara

Elérhetőség:

www.iskolakultura.hu

tematikus blokk

Adaptált mérőeszközök az
oktatáskutatás és a pedagógiai
gyakorlat szolgálatában

**Fejes József Balázs – Mezei Tímea –
Vigh Tibor – Szenczi Beáta –
Rausch Attila**

A Tanári Felelősség Kérdőív és
a Tanári Hatékonyság Kérdőív
működése pedagógusok és
pedagógusjelöltek körében 3

**Horváthné Storcerz Adrienn –
Szenczi Beáta**

Az Együttnevelésre vonatkozó Tanári
Énhatékonyság Kérdőív hazai
adaptációjának működése általános
iskolában tanító pedagógusok körében 27

**Kóródi Kitti – Szabó Éva –
Jagodics Balázs**

A Tanulmányi Reziliencia Kérdőív
magyar változatának adaptálása
általános és középiskolás mintán 46

Tary Blanka – Molnár Edit Katalin

A MARS-R kérdőív magyar
adaptációja – olvasási stratégiák
vizsgálata anya- és idegen nyelven
egyetemi hallgatók körében 57

Szenczi Beáta – Józsa Krisztián

Az énképet vizsgáló SDQ-I
(Self-Description Questionnaire-I)
kérdőív hazai adaptációja 76

Földi Fanni – Józsa Krisztián

A Hangszertanulási motiváció
kérdőív magyar adaptációja 96

szemle

Herédi Rebeka

Irodalomtanítás – elvárások,
szerepek, modellek, megközelítés-
módok: Pedagógusnézetek
vizsgálata fogalomtérképpel 110

kritika

Kóger Yvetta

A tankönyvi kérdéskör kútffői, avagy
dimenziók a dualizmus korából.
Molnár-Kovács Zsófia:
A tankönyvkutatások dualizmus kori
forrásai. Tanulmányok és forrás-
gyűjtemény. Molnár-Kovács Zsófia:
A magyar tankönyvkutatások
forrásdimenziói (1867–1918). 127

Abstracts

132

**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 éhatékonyság mérésére talá-lunk hazai eszközöket (pl. Schwarzer-féle Éhatékonyság 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 éhatékonyság 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 megközeletésorientált, 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 Lauermann és Karabenick (2013) által kifejlesztett TFK a tanárok és a pedagógusjelöltek személyes felelősségérzetének mérésére szolgál. A szerzőpáros (Lauermann 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. Lauermann 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 (Lauermann és Karabenick, 2013). Az eredeti kérdőív fejlesztése során Lauermann 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 konstrukttokat takarnak az azonos területek skálái (Lauermann 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 célstruktúráit 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. Véltetően 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 gyakorlatokkal 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 kérdőíven tizenegy fokú 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 alkalmaztuk (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 (Ketskeméty 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 vele.	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 éhatékonyságot leíró itemek egyértelműen az elméleti háttér alapján meghatározható struktúrába tartoznak. A diákok teljesítményének növelésében érzett éhatékonyság-skálában ugyanakkor csak két kérdőívtevel 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

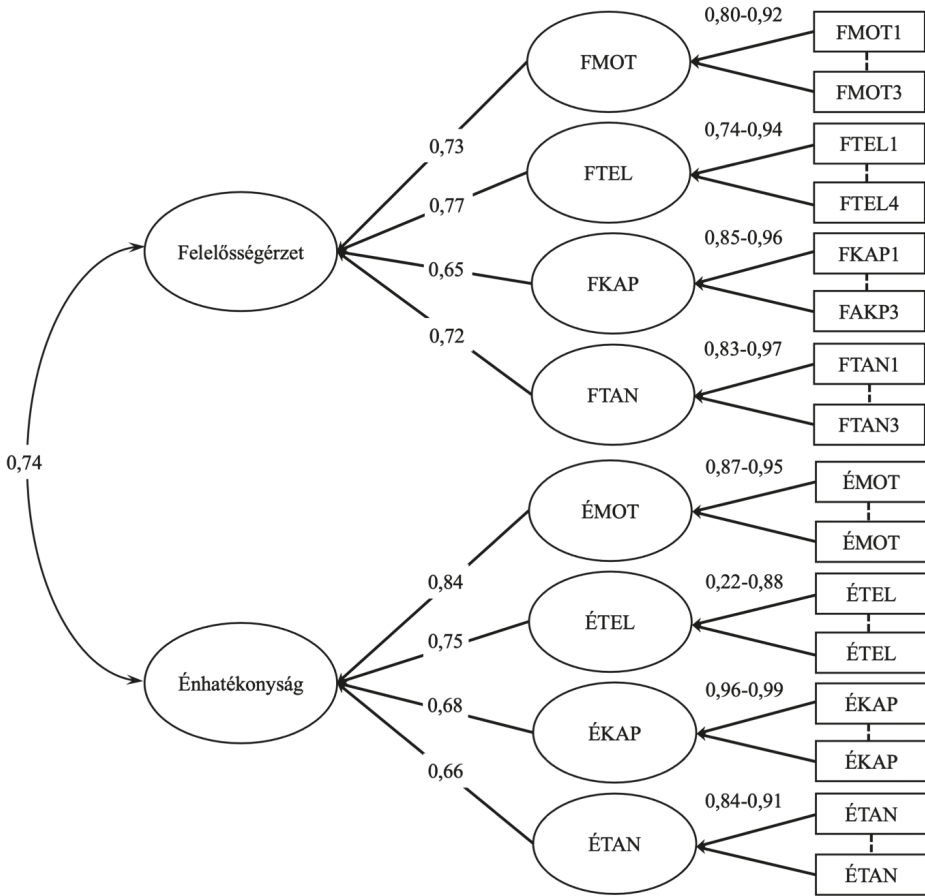
Állítások	Elsődleges skála	Pedagógus				Pedagógusjelölt			
		ÉKAP	ÉMOT	ÉOKT	ÉTEL	ÉKAP	ÉMOT	ÉOKT	ÉTEL
Sajátérték		2,58	2,36	2,22	1,71	2,27	1,96	1,95	1,33
Variancia (%)		19,84	18,16	17,04	13,18	17,47	15,08	14,99	10,22
Kumulatív variancia (%)		19,84	38,00	55,05	68,22	17,47	32,55	47,54	57,76
Biztos vagyok 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-modellt a pedagógusok csoportjának együttthatóival az 1. ábra szemlélteti, a kérdőívtelemek 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 kérdőívtelemek 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 összehasonlításakor 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

érzékelnék, 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 tanulónál el tudom érni, hogy megtanulja az előírt tananyagot”) eredményezett alacsony illeszkedést. Megjegyezzük, hogy a TFK azonos területre vonatkozó állítása („... valamelyik tanulónak 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 részminta 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 mérőeszköz 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 kíváncsiság jelensége (ld. Krumpal, 2013; Paulhus, 2001). A jövőbeni kutatásoknak érdemes lenne feltárni a társas kíváncsiság 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 kíváncsiság 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)
- Ketskemény, 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)
- Lauermaun, 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)
- Lauermaun, 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)
- Lauermaun, 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)
- Lauermaun, 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. & Lauermaun, 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)

Wosnitza, 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 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 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 tanulómnak 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 órák nem lenne olyan hatékony a tanulás szempontjából, mint amire képes lennék.
8.	...a megtartott órák nem tükröznék a legjobb tanári képességeimet
9.	...valamelyik tanulóm azt gondolná, hogy nem számíthat rám, ha segítségre van szüksége.
10.	...valamelyik tanulóm megbukna.
11.	...valamelyik tanulómnak nagyon gyenge lenne a teljesítménye.
12.	...valamelyik tanulómnak 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 válaszát 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 érní, hogy értékelje a tantárgyat, amit tanítok.
3.	...bármelyik tanulómnál eltudom érní, hogy szeresse a tantárgyat, amit tanítok.
4.	...bármelyik tanulómnál eltudom érní, hogy számottevően fejlődjön a tanév során.
5.	...bármelyik tanulómnál eltudom érní, 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 érní a tanulóimnál, hogy elhiggyék, számíthatnak rám, ha segítségre van szükségük.
9.	...el tudom érní a tanulóimnál, hogy elhiggyék, bízhatnak bennem iskolai vagy iskolán kívüli problémáik kapcsán.
10.	...el tudom érní a tanulóimnál, hogy elhiggyék, valójában törődök velük.
11.	...el tudom érní, minden megtartott órám tükrözze a legjobb tanári képességeimet.
12.	...el tudom érní, minden megtartott órám hatékony legyen a tanulás szempontjából.
13.	...el tudom érní, 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.

Horváthné Storczner Adrienn¹ – Szenczi Beáta²¹ Nyitott Iskolákért Alapítvány² Eötvös Loránd Tudományegyetem Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógypedagógiai Intézet, MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport

Az Együttnevelésre vonatkozó Tanári Énhatékonyság Kérdőív hazai adaptációjának működése általános iskolában tanító pedagógusok körében

Munkánk célja egy olyan tanári kérdőív hazai adaptációjának elkészítése és kipróbálása volt, amely az SNI tanulók együttnevelésével kapcsolatos tanári énhatékonyságot vizsgálja. Az Együttnevelésre vonatkozó Tanári Énhatékonyság Kérdőív (Teacher Efficacy for Inclusive Practices, TEIP) (Sharma és mtsai, 2012) magyar változata (TEIP-H) 14 állítást tartalmaz, amelyek három területre vonatkozóan segítik megismerni a pedagógusok énhatékonyságát: (1) inkluzív pedagógiai módszerek alkalmazása, (2) együttműködés SNI tanulók szüleivel és más szakemberekkel és (3) viselkedésmenedzsment.

Bevezetés

Magyarországon az együttnevelésben részt vevő sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók aránya az évek során jelentősen nőtt (Kállai és Mile, 2021), jelenleg megközelítőleg 73%-uk tanul együtt kortársaival többségi iskolában (Központi Statisztikai Hivatal, 2021). Az elmúlt években több szempontból is vizsgálták az együttnevelés eredményességét (Van Mieghem és mtsai, 2020), így például a tanulók képességfejlődésére, tanulmányi eredményeire (Szenczi és mtsai, 2017), az SNI tanulók szociális beilleszkedésére (Horváth és mtsai, 2016) és az együttnevelésben dolgozó gyógypedagógusokra (Mile és Papp, 2015) vonatkozóan hazai adatok is állnak már rendelkezésre. Lényegesen kevesebb figyelem irányul ugyanakkor az együttnevelésben részt vevő többségi pedagógusokra. A velük végzett kutatások többsége attitűdkutatás, amely a sajátos nevelési igényű tanulók vagy a befogadó nevelés iránti értékelő viszonyulásukat hivatott feltárni (Némethné Tóth, 2009; Szabó, 2016), kevés információval rendelkezünk azonban a saját maguk által megítélt felkészültségükre vagy a mindennapi osztálytermi gyakorlatban felmerülő nehézségeikre vonatkozóan.

A tanárok munkájukkal kapcsolatos énhatékonysága a pedagógiai folyamat számos elemére, így például a tanulók eredményességére is hatással van (Kim és Seo, 2018). Vizsgálata ezért a neveléstudományi kutatások egyik jelentős területe. Mérésére számos kérdőívet kidolgoztak, melyek közül van, ami már hazánkban is elérhető (Koródi

és mtsai, 2020). Ezek többsége azonban nem specifikusan egy területre vagy kihívásra vonatkozóan vizsgálja a pedagógusok éhatékonyságát, skáláik a pedagógiai munka több aspektusát ragadják meg.

Munkánk célja egy pedagógusjelöltek és pedagógusok kifejezetten az SNI tanulók együttnevelésével kapcsolatos éhatékonyságának vizsgálatát lehetővé tevő mérőeszköz hazai adaptálása és kipróbálása általános iskolában dolgozó pedagógusok körében. A kérdőívet a világ számos nyelvére lefordították; alkalmazása lehetővé teszi az inkluzív nevelés három elemével – az inklúziót segítő módszerekkel, a szakemberekkel és szülőkkel való együttműködéssel és a viselkedésmenedzsmenttel – kapcsolatos tanári éhatékonyság megismerését.

Tekintve, hogy az oktatási inklúzió fogalmi bázisa és gyakorlata kultúránként eltérő, tanulmányunkban először az inklúzió, integráció, együttnevelés fogalomköréit járjuk körbe nemzetközi és hazai kontextusban. Ezt követően az éhatékonysággal és kifejezetten a pedagógusok éhatékonyságával kapcsolatos kutatási előzményeket összegezzük. Az együttnevelésre vonatkozó pedagógusi éhatékonyság értelmezése után részletesen is bemutatjuk az Együttnevelésre vonatkozó Tanári Éhatékonyság Kérdőív (*Teacher Efficacy for Inclusive Practices*, TEIP) (Sharma és mtsai, 2012) mérőeszközt és annak hazai környezetre történő adaptálási folyamatát. A kérdőív magyar változatának (TEIP-H) kipróbálását általános iskolában tanító pedagógusok körében végeztük el. A TEIP-H működését feltáró faktorelemzéssel és reliabilitásvizsgálattal ellenőriztük, tanulmányunkban ezek eredményeit ismertetjük. Végül az eredmények fényében javaslatokat fogalmazunk meg a kérdőív hazai használatát illetően.

Az inklúzió fogalmának szűkebb és tágabb értelmezése

Az inklúzióknak ma nincs egységesen elfogadott definíciója a nemzetközi szakirodalomban. Az egységes definíció megalkotását gátolja, hogy az egyes szerzők különböző – pl. oktatási, szociális, emberi jogi, morális – szempontok szerint közelítenek az inklúzióhoz (Ellis és mtsai, 2008). Az inklúzió fogalmának legszűkebb értelmezése kizárólag a sajátos nevelési igényű tanulók többségi tanulókkal való együttnevelését, „befogadását” foglalja magában (Thomas és Loxley, 2007). Ebben a megközelítésben az inklúzió valójában az integráció magasabb szintű megvalósulási formája, amely egy időbeli fejlődés eredménye (Csányi, 1995, 2001; Csányi és Perlusz, 2001). A kettő közötti alapvető különbség abban keresendő, hogy míg integráció esetén a tanuló alkalmazkodik az iskolához, az inkluzív iskola figyelembe veszi a sajátos nevelési igényű tanuló egyéni szükségleteit (Ellis és mtsai, 2008), és egy kölcsönös alkalmazkodási folyamat jellemzi.

Egyes szerzők ugyanakkor ma már elutasítják azt, hogy az inklúzió kizárólag a fogyatékos vagy sajátos nevelési igényű tanulók többségi iskolákban történő oktatását jelenti (Booth és Ainscow, 2011; Ainscow és mtsai, 2006). E tágabb fogalmi megközelítés központi eleme az, hogy egy gyermek iskolában tapasztalt nehézségeinek a háttérben sokféle tényező húzódnak meg – adódhat fogyatékoságból, de lehetnek például nyelvi, szociális státuszbeli, etnikai, nemi, kulturális, vagy vallási jellegűek –, és ezek mind gátolhatják az iskolai életben vagy a tanulási folyamatokban való részvételüket. Az inklúzió e tágabb értelmezése szoros kapcsolatban áll az alapvető emberi jogokkal, a szociális inklúzióval, valamint az *Education for All* (UNESCO, 1994) és a *School for All* (Ainscow és mtsai, 2006) koncepciójával. Az inklúzió minden gyermek jelenlétéről, részvételéről és eredményességéről szól, és nagy hangsúlyt fektet azokra a tanulókra, akik a kirekesztés veszélyének vannak kitéve (UNESCO, 2005, idézi Perlusz, 2020).

Hazánkban az inklúzió fogalma elsősorban a gyógypedagógia körében terjedt el, és jellemzően az integráció és az inklúzió fogalmát ma is gyakran szinonimaként használják

annak ellenére, hogy az együttnevelés különböző szintjeit, aspektusait foglalják magukban, és más-más szemléleti alapokon nyugszanak. Éppen ezért a hazai terminológiában az utóbbi években egyre gyakrabban találkozunk az *együttnevelés* kifejezéssel, amely gyűjtőfogalomként a sajátos nevelési igényű tanulók fogadásának minden szintjét magában foglalja (Mile, 2016).

Az énhatékonyság

Az énhatékonyság fogalmát Albert Bandura (1994) alkotta meg. Bandura meghatározása szerint az észlelt énhatékonyság az egyénnek a saját képességeivel kapcsolatos abbéli meggyőződése, hogy el tud-e érni egy adott teljesítményt (Bandura, 1994). A saját hatékonyságunkkal kapcsolatos meggyőződéseink meghatározzák, hogyan érzünk, gondolkodunk, hogyan motiváljuk saját magunkat és hogyan viselkedünk (Wood és mtsai, 2022). Az erős énhatékonysággal bíró személy bíz a saját képességeiben, a nehézségeket kihívásként éli meg, a kudarcokat az elégtelen erőfeszítéseinek vagy a hiányzó, de elsajátítható ismereteknek és képességeknek tulajdonítja, biztos benne, hogy képes a fenyegető helyzeteket kézben tartani, éppen ezért hatékonyan megbirkózik a stresszhelyzetekkel, és kudarc esetén gyorsan visszanyeri az énhatékonyság érzését (Bandura, 1994).

Az énhatékonyságunkkal kapcsolatos meggyőződéseinket Bandura (1994) szerint négy tényező befolyásolja: a megküzdési tapasztalatok, a behelyettesítő tapasztalatok, a verbális megerősítések, valamint az emocionális és testi reakciók pozitív megítélése. Az erős hatékonyság-érzés kialakításának legeredményesebb módja az, ha megtapasztaljuk, hogy jók vagyunk valamiben. Míg kellő kihívás esetén a sikerélmény megerősíti az egyén személyes hatékonyságába vetett hitét, a kudarcok aláássák azt, különösen, ha ezek azelőtt érik az egyént, mielőtt a hatékonyságérzése megerősödhetne. Az énhatékonyság-érzésünk másik forrása a társas példaképek segítségével szerzett behelyettesítő tapasztalatok. Ha azt látjuk, hogy a hozzánk hasonló emberek a kitartó erőfeszítéseiknek köszönhetően sikeresek, akkor ez megerősíti az azzal kapcsolatos meggyőződésünket, hogy mi is rendelkezünk a sikerhez szükséges képességekkel. Az énhatékonysággal kapcsolatos meggyőződéseinkre a verbális megerősítések is hatással vannak. Azok, akiket verbálisan megerősítenek abban, hogy rendelkeznek a megfelelő képességekkel, nagyobb erőfeszítéseket képesek mozgósítani és fenntartani céljaik elérése érdekében, mint azok, akik kételkednek magukban, és nehézségekkel szembesülve leragadnak a saját hiányosságaiknál. A pozitív megerősítések arra ösztönzik az egyént, hogy erősebben próbálkozzon a siker elérésén. Végül, az énhatékonysággal kapcsolatos meggyőződésünk negyedik pillérét a stresszre adott testi és emocionális válaszaink jelentik, mert az emberek részben a testi és emocionális állapotuk alapján ítélik meg a saját képességeiket.

Bandura (1994) felhívja a figyelmet arra is, hogy az énhatékonysággal kapcsolatos meggyőződéseink a kognitív folyamatainkra is hatást gyakorolnak. Számos emberi viselkedést szabályoz az, hogy képesek vagyunk előre gondolkodni, így például a céltudatossághoz szükséges a célok előzetes értékelése. Az egyéni céljaink felállítását pedig az befolyásolja, hogy hogyan vélekedünk a saját képességeinkről. Minél erősebb a hatékonyságérzésünk, annál nagyobb kihívást jelentő célokat tűzünk ki magunk elé, és annál erősebben kitartunk mellettük (Locke és Latham, 2002). Erős hatékonyságérzésre van szükség ahhoz, hogy kitartóak tudjunk maradni, akár kedvezőtlen körülmények, kudarcok és hátráltató tényezők hatása alatt is (Schunk és Pajares, 2005). A hatékonysággal kapcsolatos meggyőződésünk szerepet játszik a motiváció szabályozásában is (Bandura, 1994; Locke és Latham, 2002; Wood és mtsai, 2022). A saját képességeinkkel, hatékonyságunkkal kapcsolatos meggyőződéseink kapcsolatban állnak azzal, hogy milyen célokat tűzünk ki magunk elé, és mennyi erőfeszítést vagyunk hajlandók tenni a céljaink elérése érdekében (Szenczi, 2008).

A pedagógusok énhatékonysága

A pedagógusok saját munkájukkal kapcsolatos énhatékonyságának jelentőségét számos vizsgálat alátámasztja, fogalma azonban ma sem egységes a szakirodalomban. A legkorábbi definíció 1974-ben született, Barfield és Burlingame nevéhez köthető (idézi Guskey és Passaro, 1994), eszerint a hatékonyság olyan személyes jellemvonás, amely hozzásegíti az egyént ahhoz, hogy hatékonyan kezelje az őt körülvevő világot. Ashton (1985) meglátása szerint a tanári hatékonyság a pedagógus saját képességeivel kapcsolatos abbéli meggyőződése, hogy pozitívan tudja befolyásolni a diákok tanulását. A tanári hatékonyság két dimenzióját különböztette meg: (1) általános tanári hatékonyság, amely arra utal, hogy a pedagógus mennyire hisz abban, hogy a diákjai képesek elsajátítani a tananyagot; (2) személyes tanári hatékonyság, amely arra vonatkozik, hogy a pedagógus mennyire hisz abban, hogy a diákjai képesek az ő tanítási tevékenysége mellett tanulni.

Tschannen-Moran és Hoy (2001) megközelítése szerint a tanári énhatékonyság attól függ, hogy a pedagógus hogyan ítéli meg a saját képességeit arra vonatkozóan, hogy a diákok tanulásával és tanulás iránti elkötelezettségével kapcsolatos kívánt eredményt elérje, akár olyan tanulók esetében is, akik nehézségekkel küzdenek vagy motiválatlanok. Bandura definíciója szerint a tanári énhatékonyság azt jelenti, hogy egy pedagógus hogyan vélekedik arról, hogy milyen mértékben tudja befolyásolni a tanulók magatartását és tanulmányi teljesítményét, különösen az olyan tanulók esetében, akiknek nehézségei vannak, vagy akiknek alacsony a tanulási motivációja (Friedman és Kass, 2001). Az énhatékonyság valamennyi definíciója szerint a jövőre irányul, mert az egyén azon meggyőződéséből táplálkozik, hogy milyen teljesítményre lesz képes egy adott helyzetben, vagyis helyzet- és feladatfüggő (Bong és Skaalvik, 2003).

A pedagógusok énhatékonyság-érzése azért is jelentős, mert szoros összefüggést mutat a tanulók teljesítményével és motivációjával (Zee és Koomen, 2016; Skaalvik és Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran és Hoy, 2001), valamint a tanulók saját énhatékonyság érzésével (Anderson és mtsai 1988). A hatékonyságérzés meghatározó abból a szempontból is, hogy egy pedagógus mennyi erőfeszítést hajlandó befektetni a tanításba, milyen célokat tűz ki maga elé, és mennyire erős vágyak, törekvések hajtják (Klassen és Tze, 2014). A magasabb énhatékonysággal rendelkező tanárok kevésbé kritikusak a tanulókkal, mikor azok hibáznak (Romi és Leyser, 2006), kitartóbban foglalkoznak azokkal a tanulókkal, akiknek nehezebben megy a tanulás (Gibson és Dembo, 1984), és kevésbé hajlamosak összekapcsolni a tanulási nehézségeket a speciális oktatással (Soodak és Podell, 1993). A magasabb énhatékonysággal rendelkező pedagógusok több kezdeményezőkétséget mutatnak arra, hogy tanításuk során valamennyi tanuló szükségleteihez illeszkedjenek (Mergler és Tangen, 2010), többféle magatartáskezelési technikát alkalmaznak (Mitchell, 2019), és a viselkedésmenedzsmentben a preventív módszereket részesítik előnyben a jutalmazással és egyéb fegyelmezési eszközökkel szemben (Mitchell 2019). Az erősebb énhatékonyság-érzés hozzájárul a pedagógusok pszichés jóllétéhez, mert a magas énhatékonyságú pedagógusok kevesebb stresszt élnek meg, magasabb az önértékelésük, erősebb a hivatástudatuk, elégedettebbek a munkájukkal (pl. Caprara és mtsai, 2006; Klassen és Durksen, 2014; Skaalvik és Skaalvik, 2014; Zee és Koomen, 2016), és kevésbé vannak kitéve a kiégés veszélyének (Aloe és mtsai, 2014).

A pedagógusok énhatékonysága inkluzív tanítási feltételek között

Az utóbbi évtizedekben az integráció és inkluzív oktatás térnyerésének következtében a tanulók heterogenitása új kihívások elé állította a pedagógusokat. Mára számos kutatás alátámasztotta, hogy az inkluzív oktatás hatékonysága a pedagógusok inkluzív oktatással kapcsolatos tudása és készségei mellett nagymértékben függ a pedagógusok inklúzióval kapcsolatos attitűdjétől, énhatékonyságától, valamint félelmeitől (pl. Boyle és mtsai, 2014; Shaukat és mtsai, 2013; Specht és mtsai, 2015). A kutatások egy része kifejezetten az inkluzív oktatási feltételek között dolgozó pedagógusok énhatékonyságát vizsgálta. E vizsgálatok arra mutattak rá, hogy a pedagógusok inklúzióval való énhatékonysága, azaz azzal kapcsolatos meggyőződése, hogy a sajátos nevelési igényű és a többségi tanulók tanulását is eredményesen és egyidejűleg megfelelően tudják segíteni, összefüggésben áll általánosságban véve az oktatási inklúzióval kapcsolatos meggyőződéseikkel is. Yada és munkatársai (2022) metaanalízisükben azt találták, hogy az alacsonyabb énhatékonyságú pedagógusok inkább a tanulási problémákkal küzdő tanulók szegregált osztályban való elhelyezését támogatták, míg a magasabb énhatékonysággal rendelkező pedagógusok a többségi osztályban való elhelyezést.

Bandura énhatékonyság-definíciójából kiindulva a kutatások egy része a pedagógusok inklúzióval kapcsolatos attitűdjének és énhatékonyságának kapcsolatát vizsgálta, feltételezve, hogy az, hogy egy pedagógus mennyire bíz a saját képességeiben és hatékonyságában inkluzív oktatási feltételek között, befolyásolni fogja az inklúzióval kapcsolatos attitűdjét is. Soodak és munkatársainak (1998) eredményei szerint a pedagógusok énhatékonysággal kapcsolatos meggyőződése egyúttal az egyik legerősebb előrejelzője a tanárok inklúzióval kapcsolatos attitűdjének. Vizsgálatukban az alacsony énhatékonysággal rendelkező pedagógusok szorongtak, és visszautasították azt, hogy sajátos nevelési igényű tanulókat tanítsanak az osztályukban. Urton és munkatársainak (2014) kutatásai megerősítették, hogy a pedagógusok énhatékonysága nemcsak hogy pozitív hatást gyakorolt az általuk nyújtott fejlesztő jellegű oktatásra, de ez volt az egyetlen, ami bizonyíthatóan pozitívan befolyásolta a pedagógusok sajátos nevelési igényű tanulók szociális integrációjával kapcsolatos attitűdjét, vagyis, hogy mekkora hajlandóságot mutatnak arra, hogy ezeket a tanulókat többségi iskolákban integrálják. A kutatások eredményei egyértelműek tehát azt illetően, hogy pozitív kapcsolat mutatható ki a pedagógusok inklúzióval kapcsolatos énhatékonyság-érzése és inklúzióval kapcsolatos attitűdje között (van Steen és Wilson, 2020),

Bandura énhatékonyság-definíciójából kiindulva a kutatások egy része a pedagógusok inklúzióval kapcsolatos attitűdjének és énhatékonyságának kapcsolatát vizsgálta, feltételezve, hogy az, hogy egy pedagógus mennyire bíz a saját képességeiben és hatékonyságában inkluzív oktatási feltételek között, befolyásolni fogja az inklúzióval kapcsolatos attitűdjét is. Soodak és munkatársainak (1998) eredményei szerint a pedagógusok énhatékonysággal kapcsolatos meggyőződése egyúttal az egyik legerősebb előrejelzője a tanárok inklúzióval kapcsolatos attitűdjének. Vizsgálatukban az alacsony énhatékonysággal rendelkező pedagógusok szorongtak, és visszautasították azt, hogy sajátos nevelési igényű tanulókat tanítsanak az osztályukban.

függetlenül a mintavétel időpontjától, a kulturális háttértől, a tanított osztályfoktól, és a kutatásban részt vevő személyek nemétől (Yada és mtsai, 2022). Ez az eredmény azért is jelentős, mert a pedagógusok inklúzióval vagy fogyatékkal kapcsolatos negatív attitűdje akadályozhatja az inkluzív oktatás hatékony megvalósulását (Guralnick, 2008), tekintve, hogy a pedagógusok attitűdje szoros összefüggést mutat a viselkedésükkel (Sharma és Jacobs, 2016). A pedagógusok inklúzióval kapcsolatos kedvezőtlen attitűdjei továbbá negatívan befolyásolhatják a tanulók inkluzív oktatással kapcsolatos tapasztalatait is (van Steen és Wilson, 2020).

Az Együttnevelésre vonatkozó Tanári Énhatékonyság Kérdőív

Az Együttnevelésre vonatkozó Tanári Énhatékonyság Kérdőívet (*Teacher Efficacy for Inclusive Practices*, TEIP) Umesh Sharma, Tim Loreman és Chris Forlin dolgozták ki 2011-ben, kifejezetten a pedagógusok – eredetileg pedagógushallgatók – együttneveléssel kapcsolatos énhatékonyságának vizsgálatára (Sharma és mtsai, 2012). A kérdőív 18 állítást tartalmaz, ezekről a válaszadók egy 6-fokozatú Likert-skálán dönthetik el, mennyire értenek velük egyet. A TEIP 3 alskálából áll, az egyes alskálákhoz 6-6 állítás tartozik. Az *inkluzív pedagógiai módszerek alkalmazásával kapcsolatos énhatékonyság* skála olyan pedagógiai módszerek alkalmazásával kapcsolatos énhatékonyságot vizsgál, amelyek valamennyi diák inkluzív feltétek közötti tanulását támogatják. Ilyen például a differenciált oktatásszervezés, páros- és csoportmunka, differenciált értékelés. Az *együttműködéssel kapcsolatos énhatékonyság* skála a szülőkkal és az egyéb szakemberekkel való együttműködésre vonatkozó énhatékonyságot méri. A *viselkedésmenedzsmenttel kapcsolatos énhatékonyság* skála állításai a tantermen belüli kihívást jelentő, agresszív viselkedés kezelésével kapcsolatos énhatékonyság mérését teszik lehetővé.

Az eredeti kérdőív validálását négy ország hat felsőoktatási intézménye tanárképzős hallgatóinak bevonásával végezték. A cél az volt, hogy egy nemzetközileg is releváns, megbízható mérőeszközt fejlesszenek, amely holisztikusan képes megragadni azoknak a készségeknek, képességeknek a megítélését, amelyek a kulturális és helyi sajátosságoktól és kontextustól függetlenül szükségesek az együttnevelés gyakorlatának sikeres megvalósításához (Sharma és mtsai, 2012). Eredményeik alátámasztották a három különálló skálát, az egyes skálák megbízhatósági mutatói 0,85 és 0,93 között mozogtak.

Az Együttnevelésre vonatkozó Tanári Énhatékonyság Kérdőívet (Teacher Efficacy for Inclusive Practices, TEIP) Umesh Sharma, Tim Loreman és Chris Forlin dolgozták ki 2011-ben, kifejezetten a pedagógusok – eredetileg pedagógushallgatók – együttneveléssel kapcsolatos énhatékonyságának vizsgálatára (Sharma és mtsai, 2012). A kérdőív 18 állítást tartalmaz, ezekről a válaszadók egy 6-fokozatú Likert-skálán dönthetik el, mennyire értenek velük egyet. A TEIP 3 alskálából áll, az egyes alskálákhoz 6-6 állítás tartozik. Az inkluzív pedagógiai módszerek alkalmazásával kapcsolatos énhatékonyság skála olyan pedagógiai módszerek alkalmazásával kapcsolatos énhatékonyságot vizsgál, amelyek valamennyi diák inkluzív feltétek közötti tanulását támogatják. Ilyen például a differenciált oktatásszervezés, páros- és csoportmunka, differenciált értékelés.

A kérdőívet azóta számos nyelvre – többek között törökre, spanyolra, arabra, japánra – lefordították, és a tanárképzős hallgatók mellett, gyakorlatban dolgozó pedagógusok, gyógypedagógusok, óvodapedagógusok és kisgyermeknevelők mintáján is validálták (Alnahdi, 2019; Cardona-Molto és mtsai, 2020; Park és mtsai, 2016; Özokcu, 2018; Yada és Shavolainen, 2017). Nem minden esetben sikerült azonban a kérdőív eredeti struktúráját visszaigazolni: Park és munkatársai (2016) szerint a TEIP háttérben egy domináns látens faktor fedezhető fel, azaz az inklúzióval kapcsolatos énhatékonyság valójában egydimenziós, míg más kultúrákban egyes kérdőívtételek elhagyása tűnt szükségesnek (Alnahdi, 2019; Cardona-Moto és mtsai, 2020).

A kérdőívvel végzett korábbi kutatások

Az Együttnevelésre vonatkozó Tanári Énhatékonyság (TEIP) Kérdőívvel végzett vizsgálatok egy jelentős része arra a kérdésre keresi a választ, vajon milyen tényezők vannak hatással az inklúzióval kapcsolatos énhatékonyságra. A nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményei szerint a pedagógusok inklúzióval kapcsolatos énhatékonyságát országoktól függetlenül befolyásolja az, hogy milyen mértékű tapasztalattal rendelkeznek a pedagógusok sajátos nevelési igényű tanulók oktatása terén (Malinen és mtsai, 2013). Egy mexikói pedagógushallgatók körében végzett kutatás (Forlin és mtsai, 2009) megerősítette, hogy minél többször került egy hallgató kapcsolatba fogyatékos emberekkel, annál pozitívabban viszonyult az inklúzióhoz, és annál magasabb volt az énhatékonysága – ez utóbbi nem meglepő, ha figyelembe vesszük, hogy az énhatékonyság legfontosabb forrását a megküzdési és behelyettesítő tapasztalatok jelentik (Bandura, 1993). Egy, a TEIP kérdőívvel végzett kutatások eredményeit összevető tanulmány szerint (Tümkaya és Miller, 2020) pedig a pedagógusok együttneveléssel kapcsolatos énhatékonysága függ továbbá a tanítási tapasztalattól, életkortól és nemtől, tanított osztályfoktól, a képzés időtartamától, a jogszabályi háttér ismeretétől, a kulturális aspektusoktól, az attitűdtől és attól, hogy mennyire érzi magabiztosnak magát egy pedagógus a fogyatékos tanulók tanításában, valamint, hogy a pedagógiai vagy gyógypedagógiai végzettséget szerezte-e meg először.

Egy hongkongi kutatás a rövid képzési programok hatékonyságát vizsgálta. A TEIP kérdőív képzés előtti és utáni eredményeinek összehasonlításával Chao és munkatársai (2016) arra keresték a választ, hogy hogyan változik a pedagógusok énhatékonysága egy sajátos nevelési igényű gyerekek oktatásával kapcsolatos, egyhetes képzés során.

A kérdőívvel végzett kutatások egy másik része a kulturális különbségek inklúzióval kapcsolatos énhatékonyságra gyakorolt hatását vizsgálta. Egy finn és dél-afrikai pedagógusok énhatékonyságát összehasonlító kutatás (Savolainen és mtsai, 2012) szerint mindkét ország pedagógusainak magas volt az inklúzióval kapcsolatos énhatékonyság-érzése, azonban a három alskála összehasonlítása érdekes különbségeket mutatott: míg a dél-afrikai pedagógusok a viselkedésmenedzsmentben érezték leghatékonyabbnak és az együttműködésben a legkevésbé hatékonynak magukat, addig finn kollégáik éppen ezt érezték a leggyengébb pontjuknak. A szerzők ezeket a különbségeket azzal magyarázták, hogy a dél-afrikai pedagógusképzésben és továbbképzésben az elmúlt években nagy figyelmet fordítottak a heterogén tanulói összetételű osztályok esetében a viselkedésmenedzsmenthez kapcsolódó készségek fejlesztésére, ugyanakkor a szakemberek közötti együttműködés nehézségei az oktatási rendszer megosztottságára vezethetők vissza, melynek történelmi gyökerei egészen az apartheid időszakáig nyúlnak vissza. Egy pakisztáni és ausztrál pedagógushallgatók körében végzett kutatás (Shaukat és mtsai, 2013) szintén megállapította, hogy nincs szignifikáns különbség a két ország pedagógushallgatóinak énhatékonyság-érzése között, ugyanakkor a pakisztáni hallgatók hatékonyabbnak vélték magukat az ausztrál hallgatóknál a fogyatékos tanulókkal való együttműködés és

a magatartáskezelés terén. A szerzők ezt a pakisztáni társadalom szociális, kulturális és vallási sokszínűségével és annak az oktatási rendszerre gyakorolt hatásával, valamint a pakisztáni pedagógusoknak a tanulók szociális és erkölcsi fejlődéséért való magas szintű felelősségvállalásával indokolják. Malinen és munkatársai (2013) finn, dél-afrikai és kínai pedagógusokkal végzett kutatása szerint a pedagógusok együttneveléssel kapcsolatos énhatékonyságát országoktól függetlenül befolyásolja az, hogy milyen mértékű tapasztalattal rendelkeznek sajátos nevelési igényű tanulók oktatása terén.

Végül egy további kutatási irány a TEIP kérdőív eredményeit veti össze az együttnevelés hatékony megvalósítása szempontjából fontos egyéb tényezőket vizsgáló kérdőívek eredményeivel, így feltárva az egyes faktorok közötti összefüggéseket. Így például Miesera és munkatársai (2018) német pedagógushallgatók inklúzióval kapcsolatos énhatékonyságát (TEIP), attitűdjét (AIS kérdőívvel mérve, Sharma és Jacobs, 2016) és inkluzív osztályban való tanításra irányuló szándékait (ITICS kérdőívvel mérve, Sharma és Jacobs, 2016) vizsgálták. Specht és munkatársai (2015) a pedagógusok inklúzióval kapcsolatos énhatékonysága és tanulással kapcsolatos meggyőződései közötti összefüggéseket vizsgálták.

A kérdőív hazai adaptációja

A kérdőív hazai adaptálása során az International Test Commission (2017) alapelveit követtük. Az eredeti kérdőív magyarra fordítását követően a magyar változatot függetlenül, de a terminológiában jártas fordító fordította vissza angol nyelvre, aki az eredeti kérdőívet nem ismerte. A visszafordított tételeket ezt követően összevetettük az eredeti állításokkal. Az eltéréseket a kutatók megvitatták, az oda-visszafordítás mindaddig ismétlődött, amíg az eredeti tételekkel leginkább megegyező fordítást elértük. A TEIP kérdőív adaptálása során két próbakitöltést is végeztünk: első esetben egy általános iskola öt pedagógusától, a második esetben 20 pedagógustól kértünk visszajelzést. Ezek eredményeként kisebb nyelvi változtatásokat eszközöltünk, valamint a kérdőív kitöltését kérő kísérőlevélen módosítottunk.

A kérdőív hazai változatában (TEIP-H) igyekeztünk az eredeti kérdőívhez a lehető legteljesebb mértékben hűek maradni. Annak érdekében ugyanakkor, hogy a mérendő konstruktum azonos maradjon kultúrákon átívelően, szükséges lehet bizonyos módosításokat elvégezni (International Test Commission, 2017). Így egy esetben szükség volt a fogalomhasználatot a hazai keretekhez igazítani. A magyar nyelvű kérdőívben az eredeti kérdőívvel ellentétben egy állításban az inkluzív helyett az „inkluzív/integráló” kifejezést használtuk. Ennek oka kettős: egyrészt önmagában az inklúzió kifejezés ma sem terjedt el széles körben a „többségi” pedagógusok körében, másrészt ma Magyarországon elvéve találunk olyan oktatási intézményt, amelyben valóban megvalósul az inkluzív oktatási gyakorlat feltételrendszere. Így döntöttünk az ismertebb, „integráló” kifejezés bevonása mellett.

A kutatás célja és módszerei

Célok

Az Együttnevelésre vonatkozó Tanári Énhatékonyság (*Teacher Efficacy for Inclusive Practices*, TEIP) az egyetlen olyan kérdőív, amelyet a pedagógusok inkluzív gyakorlatokkal kapcsolatos énhatékonyságának vizsgálatára dolgoztak ki. A vizsgálat célja a mérőeszköz hazai adaptálása és kipróbálása volt, annak érdekében, hogy megállapítsuk, vizsgálható-e a hazai pedagógusok együttneveléssel kapcsolatos énhatékonysága ezzel

az eszközzel. Bár a kérdőívet eredetileg tanárképzésben részt vevők számára dolgozták ki, azóta gyakorló pedagógusok körében is elterjedt, így saját kutatásunkban is olyan általános iskolai pedagógusok körében vizsgáltuk a mérőeszköz működését, akik többségében már rendelkeznek valamilyen szintű gyakorlattal az együttnevelés terén. Kutatásunkban a következő kérdéseket fogalmaztuk meg: (1) A kérdőív magyar nyelvű változata (TEIP-H) érvényességét tekintve alkalmas-e a pedagógusok együttneveléssel kapcsolatos énhatékonyságának vizsgálatára a három területen? (2) Mi jellemzi az egyes alskálák és a teljes kérdőív megbízhatóságát? (3) Milyen összefüggések állnak fenn a TEIP-H kérdőív három alskálája között?

Részvevők

A kutatásban általános iskolában dolgozó pedagógusok vettek részt. A kutatás keretében 108 pedagógus kérdőívét dolgoztuk fel. A kérdőívek 16 megye és Budapest összesen 25 általános iskolájából érkeztek vissza. A kitöltők között 6 férfi és 101 női pedagógus volt, 1 fő nem válaszolta meg ezt a kérdést. A kérdőíveket kitöltő pedagógusoknak mindössze az egynegyede rendelkezett kevesebb, mint 15 év tanítási tapasztalattal; döntő többségük (73%) minimum 16 év tapasztalattal rendelkezett, de a minta 39%-át olyan pedagógusok tették ki, akik 26 vagy ennél is több évet töltöttek el a pedagóguspályán. A megkérdezett pedagógusok kétharmada vagy csak alsó, vagy csak felső tagozaton tanított, egyharmaduk pedig mindkét tagozaton tartott tanórákat az adatfelvétel idején. Öt pedagógus gyógypedagógus végzettséggel rendelkezett. Saját bevallásuk szerint a pedagógusok 80%-a tanít jelenleg is vagy tanított már tanulási zavarral küzdő tanulót, 75%-uk magatartászavart mutató és 47%-uk fogyatékos tanulót. A válaszadók mindössze 6%-a nyilatkozott úgy, hogy nem tanított még a fenti kategóriákba sorolható tanulót.

Mérőeszközök

Kutatásunkban a *Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale* magyar nyelvre lefordított változatát (TEIP-H) használtuk. A kérdőív az eredeti mérőeszközzel megegyezően 18 állítást tartalmaz, melyek három területen vizsgálják a pedagógusok együttneveléssel kapcsolatos énhatékonyságát: inkluzív pedagógiai módszerek használata, együttműködés és viselkedésmenedzsment. A résztvevők a kérdőívet papíralapon töltötték ki. Az állításokat a válaszadók az eredeti mérőeszközhöz hasonlóan hatfokú Likert-skálán értékelték. Az adaptált mérőeszközt kiegészítettük a kitöltők életkorára, nemére, szakmai tapasztalataira és a munkavégzés helyére (alsó és/vagy felső tagozat) vonatkozó kérdésekkel.

Adatgyűjtés

Az adatgyűjtés során az intézményvezetőket kerestük fel és kértük fel a kutatásban való részvételre. A részvételi hajlandóság kifejezését követően postai úton juttattuk el az intézményben dolgozó pedagógusoknak szóló kérdőíveket az iskoláknak, kérés esetén a szükséges példányszámban.

A kérdőívhez kísérőlevél is tartozott, melyben tájékoztattuk a pedagógusokat a vizsgálat céljáról, és kértük a beleegyezésüket az adatok kutatási célra való felhasználására. A kísérőlevélben egyes – a kérdőívben gyakran előforduló – fogalmakat is fontosnak tartottunk definiálni annak érdekében, hogy ezek egységes értelmezését elősegítsük. A fogalmak definiálásakor a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény értelmezését vettük alapul. Ezek a következők voltak: (1) sajátos nevelési igényű tanulót: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több

fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd; (2) inkluzív/integráló osztály: olyan osztály, amelyben a szakvéleménnyel rendelkező fogyatékos tanulók a többi tanulóval együtt tanulnak.

A kérdőívek kitöltésének nem volt feltétele, hogy a részt vevő pedagógus jelenleg is integráló/inkluzív osztályban tanítson, elegendő volt beleképzelnie magát ebbe a helyzetbe. Ennek oka az volt, hogy a kérdőívet eredetileg pedagógushallgatók számára dolgozták ki, akik maguk sem rendelkeztek feltétlenül inkluzív tanítással kapcsolatos gyakorlati tapasztalattal, így mi sem tekintettük feltételnek a területen szerzett korábbi tapasztalatot.

Eredmények

Az adaptált kérdőív pszichometriai mutatói

Validitás

A TEIP-H kérdőív validitásának vizsgálatára feltáró faktoranalízist végeztünk. A Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) mutató értéke 0,816, ami azt jelenti, hogy az adatok háttérben joggal feltételezünk bizonyos faktorokat. A feltáró faktoranalízis az eredeti három helyett négy, egynél nagyobb sajátértékkel rendelkező faktorba sorolta a változókat (1. táblázat). A négy faktor által megmagyarázott variancia 63,68%.

Egy tétel adott faktorba tartozását 0,4 fölötti faktorsúly esetében tekintettük egyértelműnek. A táblázatban is közölt faktorsúlyok alapján a négy faktor közül három megfeleltethető az eredeti kérdőív három skálájának. A legnagyobb sajátértékű faktorba, amely a változórendszer varianciájának 19,63%-át magyarázza, a viselkedésmenedzsmenttel kapcsolatos kérdőív-tételek szerveződtek. Itt egyetlen állítás kivételével a faktorsúlyok 0,69–0,87 közöttiek. A „Minden tanuló számára világossá tudom tenni, hogy milyen viselkedést várok el.” állítást, amely eredetileg szintén a viselkedésmenedzsmenttel kapcsolatos éhatékonyságot hivatott vizsgálni, kutatásunkban inkább többdimenzionalitás jellemzi, és az eredeti skála mellett a faktorsúlyok alapján e skála (0,32) mellett az inkluzív módszerekhez is sorolható. Ennek oka abban kereshető, hogy míg a skálához tartozó többi állítás a rendbontó, agresszív viselkedés megelőzésére, kezelésére vonatkozik, ez az állítás általánosságban véve a viselkedési szabályok mindenki által világossá tételéről szól. A második legnagyobb sajátértékű faktor az együttműködéssel kapcsolatos éhatékonyság skálának feleltethető meg, azonban itt két tétel – amely nem kifejezetten a sajátos nevelési igényű tanulók érdekében tett együttműködésre vonatkozik – nem ebbe a faktorba szerveződött. Hasonlóképp alakult az inkluzív módszerek alkalmazásával kapcsolatos éhatékonyságot vizsgáló tételek faktorokba szerveződése is: azok a tételek, amelyek jellemzően nem az SNI tanulók bevonását célzó módszertani éhatékonysággal kapcsolatosak, a negyedik faktorba kerültek. A negyedik faktorba tehát, mely a változók varianciájának 13,29%-át magyarázza, azok a tételek rendeződtek, amelyek nem jellemzően a SNI tanulókra, hanem valamennyi tanulóra vonatkozóan kérdeztek rá a pedagógusok módszertannal és együttműködéssel kapcsolatos éhatékonyságára.

1. táblázat. A TEIP-H faktoranalízise

Állítások	Elsődleges skála	Faktorok			
		MÓDSZ	EGYMŰK	VISM	+
Sajátérték		1,26	2,65	5,98	1,56
Variancia (%)		11,33	19,41	19,63	13,29
Pontosan fel tudom mérni, hogy az általam tanítottakat mennyire értették meg a diákok.	MÓDSZ	0,24	0,16	0,22	0,77
A jó képességű tanulóknak megfelelő színvonalat, kihívást tudok biztosítani.	MÓDSZ	-0,04	0,09	0,23	0,78
Képes vagyok olyan feladatokat, tevékenységeket tervezni, amelyek megfelelnek a SNI tanulók egyéni szükségleteinek.	MÓDSZ	0,30	0,74	0,15	0,08
Képes vagyok elérni, hogy a páros- vagy csoportmunka során a tanulók együtt dolgozzanak.	MÓDSZ	0,51	0,49	-0,19	0,23
Sokféle értékelési módszert ismerek és tudok alkalmazni (pl. fejlesztő értékelés, differenciált számonkérés stb.).	MÓDSZ	0,51	0,52	0,12	0,04
Képes vagyok új magyarázatokkal, példákkal segíteni a tanulókat, ha nem értenek valamit.	MÓDSZ	0,64	0,36	0,11	0,04
Képes vagyok elérni, hogy a szülők kellemes érzésekkel jöjjenek be az iskolába.	EGYMŰK	0,18	0,17	0,17	0,77
Képes vagyok a szülőket segíteni abban, hogyan támogassák gyermekeik eredményes tanulását.	EGYMŰK	0,08	0,09	-0,06	0,78
Hiszem, hogy képes vagyok a sajátos nevelési igényű tanulók szüleit is bevonni az iskolai programokba.	EGYMŰK	-0,12	0,61	0,13	0,31
Képes vagyok együttműködni más szakemberekkel (pl. utazó gyógypedagógussal vagy logopédussal) a sajátos nevelési igényű tanulók egyéni fejlesztési tervének elkészítése során.	EGYMŰK	0,19	0,76	0,14	0,09
Képes vagyok az osztályteremben együtt dolgozni más szakemberekkel (pl. más tanárokkal, pedagógiai/gyógypedagógiai asszisztenssel) a sajátos nevelési igényű tanulók oktatása során.	EGYMŰK	0,19	0,75	-0,12	0,17

Állítások	Elsődleges skála	Faktorok			
		MÓDSZ	EGYMŰK	VISM	+
Képes vagyok arra, hogy olyanokat tájékoztassak az inkluzív/integrált neveléssel kapcsolatos törvényekről, rendeletekről, akik kevésbé tájékozottak.	EGYMŰK	-0,02	0,77	0,27	0,09
Minden tanuló számára világossá tudom tenni, hogy milyen viselkedést várok el.	VISM	0,77	-0,07	0,32	0,15
Képes vagyok arra, hogy lecsendesítsem és bevonjam a munkába az olyan diákot, aki zajos vagy bomlasztja a rendet.	VISM	0,36	0,08	0,73	0,36
Meg tudom akadályozni, hogy az osztályban rendbontás alakuljon ki.	VISM	-0,12	0,06	0,86	0,11
Képes vagyok a bomlasztó viselkedést kontroll alatt tartani.	VISM	-0,01	0,02	0,87	0,07
Képes vagyok elérni, hogy minden tanuló betartsa az órai szabályokat.	VISM	0,24	0,11	0,77	0,13
Képes vagyok az agresszív gyerekeket kezelni.	VISM	0,09	0,30	0,69	0,14

Megjegyzés: MÓDSZ = inkluzív pedagógiai módszerek alkalmazásával kapcsolatos éhatékonyság; EGYMŰK = együttműködéssel kapcsolatos éhatékonyság; VISM = viselkedésmenedzsmenttel kapcsolatos éhatékonyság. A 0,4 fölötti faktorsúlyokat félkövérrel jelöltük.

A feltáró faktoranalízis eredményei összességében véve alátámasztották az eredeti kérdőív struktúráját, azonban a magyar változat esetében is szükség lehet néhány tétel kihagyására a kérdőív végső változatából. Ennek oka, hogy két skála esetében jól tetten érhető volt az, hogy hazánkban a pedagógusok gondolkodásában az inklúzió szűkebb fogalmi értelmezése jelenik meg inkább, azaz inkább elkülönítik a sajátos nevelési igényű tanulók nevelésével, oktatásával kapcsolatos éhatékonyságukat a minden tanuló oktatásával kapcsolatos éhatékonyságtól.

Reliabilitás

A teljes kérdőív megbízhatóságát Cronbach-alfa mutatóval jellemeztük. Az eredeti, 18 állítást tartalmazó mérőeszköz megbízhatósága 0,88, amely jónak tekinthető. A skálánkénti reliabilitásmutatók azonban ennél alacsonyabbak: az inkluzív módszerekkel kapcsolatos éhatékonyság esetében az eredeti hat tételből álló skála reliabilitása 0,73, az együttműködéssel kapcsolatos éhatékonyságé 0,70, a viselkedésmenedzsmentben való éhatékonyságé 0,73. Ez azt jelzi, hogy a faktoranalízis eredményeivel összhangban szükség lehet néhány állítás elhagyására az egyes skálák megbízhatóságának növelése érdekében.

Az egyes tételek megbízhatóságával kapcsolatos információt a korrigált tétel-totál korrelációs mutató, azaz az elkülönítésmutató (r) nyújt, mely az adott tétel és az adott tétel kihagyásával képzett skálaérték korrelációja. A kérdőív tételeinek korrigált tétel-totál korrelációit a 2. táblázat tartalmazza skálák szerinti rendezésben. Esetünkben valamennyi tétel és skálaérték között pozitív szignifikáns korreláció mutatkozott, azaz az elkülönítésmutatókra vonatkozó minimum követelmény (Gliner és mtsai, 2017) teljesül.

2. táblázat. Az egyes skálákhoz tartozó tételek és elkülönítésmutatók

Énhatékonyság az inkluzív módszerek használatában	
<i>tétel</i>	<i>r</i>
Pontosan fel tudom mérni, hogy az általam tanítottakat mennyire értették meg a diákok.	0,42
A jó képességű tanulóknak megfelelő színvonalat, kihívást tudok biztosítani.	0,29
Képes vagyok olyan feladatokat, tevékenységeket tervezni, amelyek megfelelnek a SNI tanulók egyéni... szükségleteinek.	0,57
Képes vagyok elérni, hogy a páros- vagy csoportmunka során a tanulók együtt dolgozzanak.	0,53
Sokféle értékelési módszert ismerek és tudok alkalmazni (pl. fejlesztő értékelés)...	0,60
Képes vagyok új magyarázatokkal, példákkal segíteni a tanulókat, ha nem értenek valamit.	0,48
Énhatékonyság az együttműködésben	
<i>tétel</i>	<i>r</i>
Képes vagyok elérni, hogy a szülők kellemes érzésekkel jöjjenek be az iskolába.	0,44
Képes vagyok a szülőket segíteni abban, hogyan támogassák gyermekeik eredményes tanulását.	0,38
Hiszem, hogy képes vagyok a sajátos nevelési igényű tanulók szüleit is bevonni az iskolai programokba.	0,65
Képes vagyok együttműködni más szakemberekkel (pl. utazó gyógypedagógussal vagy logopédussal)... sajátos nevelési igényű tanulók egyéni fejlesztési tervének elkészítése során.	0,58
Képes vagyok az osztályteremben együtt dolgozni más szakemberekkel...	0,58
Képes vagyok arra, hogy olyanokat tájékoztassak az inkluzív/integrált neveléssel kapcsolatos...	0,55
Énhatékonyság a viselkedésmenedzsmentben	
<i>tétel</i>	<i>r</i>
Minden tanuló számára világossá tudom tenni, hogy milyen viselkedést várok el.	0,46
Képes vagyok arra, hogy lecsendesítsem és bevonjam a munkába az olyan diákot, aki zajos...	0,77
Meg tudom akadályozni, hogy az osztályban rendbontás alakuljon ki.	0,65
Képes vagyok a bomlasztó viselkedést kontroll alatt tartani.	0,70
Képes vagyok elérni, hogy minden tanuló betartsa az órai szabályokat.	0,75
Képes vagyok az agresszív gyerekeket kezelni.	0,67

Négy tétel esetében az elkülönítésmutatók alacsonyabbak, és a tételek elhagyásával a skálák reliabilitása nő. E négy tétel közül kettő eredendően a minden tanulóra vonatkozó inkluzív módszerekkel kapcsolatos („Pontosan fel tudom mérni, hogy az általam tanítottakat mennyire értették meg a diákok”, „A jó képességű tanulóknak megfelelő színvonalat, kihívást tudok biztosítani”), kettő pedig az együttműködéssel kapcsolatos énhatékonyságot vizsgálja („Képes vagyok elérni, hogy a szülők kellemes érzésekkel jöjjenek be az iskolába”, „Képes vagyok a szülőket segíteni abban, hogyan támogassák

gyermekük eredményes tanulását”), azonban már a feltáró faktoranalízis esetén is a skála többi tételétől eltérően működtek. A magyar nyelvű kérdőív végső változatából ezért e tételeket kihagyjuk. A négy állítás elhagyása után a skálánkénti megbízhatóságot a 3. táblázat mutatja. A teljes magyar nyelvű, 14 tételt tartalmazó kérdőív (1. melléklet) reliabilitása pedig szintén a Cronbach-alfa mutatóval jellemezve 0,86.

3. táblázat. A TEIP-H reliabilitása a négy tétel elhagyása után

Skála	Tételek száma	Reliabilitás (Cronbach- α)
Énhatékonyság a(z)...		
inkluzív módszerek használatában	4	0,75
SNI tanulók érdekében tett együttműködésben	4	0,79
viselkedésmenedzsmentben	6	0,86

Az egyes skálák közötti összefüggések

A feltáró faktoranalízis alátámasztotta, hogy a kérdőív-tételek alapján létrehozhatunk összevont mutatókat, amelyek alapját képezhetik további elemzéseknek. A tizennégy állítást tartalmazó mérőeszköz összevont mutatói a pedagógusok inkluzív módszerek alkalmazásában, (a többi tanulóra vonatkozó állítások elhagyását követően) az SNI tanulók érdekében tett együttműködésben és a viselkedésmenedzsmentben észlelt énhatékonyságát jellemzik.

Az összevont mutatók korrelációelemzése megmutatják, hogy a TEIP-H egyes skálái között milyen erősségű összefüggések állnak fent (4. táblázat). Látható, hogy az egyes skálák között közepes-erős korreláció mutatkozik, melynek értelmében a pedagógusok egyes területeken észlelt énhatékonysága egymással összefügg. Míg a módszerek és az együttműködés skálák között az összefüggés erősebb, addig a viselkedésmenedzsment skálával mind a két előzőleg említett skála csak gyengébb, de szignifikáns korrelációt mutat.

4. táblázat. A TEIP-H egyes skálái közötti korrelációk

Énhatékonyság a...	módszerekben	SNI együttműködésben	viselkedésmenedzsmentben
módszerekben			
SNI együttműködésben	0,68**		
viselkedésmenedzsmentben	0,36**	0,32**	

Megjegyzés: ** 0,01 szinten szignifikáns

Összegzés

A kutatásunk első kérdése az volt, hogy a magyar nyelvre adaptált *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (TEIP-H) kérdőív érvényességét tekintve alkalmas-e a hazai pedagógusok inklúzióval kapcsolatos énhatékonyságának vizsgálatára. A kutatás eredményei igazolták, hogy a TEIP-H alkalmazható hazai pedagógusok inkluzív oktatással kapcsolatos énhatékonyságának megismerésére, azonban a spanyol (Cardona-Moto, 2020) és az arab (Alnahdi, 2019) fordításhoz hasonlóan a TEIP-H esetében is indokolt volt a kérdőív rövidítése néhány tétel elhagyásával.

Az eredeti kérdőív három olyan területen méri a pedagógusok énhatékonyságát, melyek az inkluzív oktatás szempontjából kulcsfontosságúak: (1) inklúziót segítő pedagógiai módszerek alkalmazása (pl. differenciált órászervezés és értékelés, csoportmunka); (2) együttműködés (szülőkkel, más szakemberekkel); (3) viselkedésmenedzsment (pl. viselkedési szabályok kialakítása, rendbontás megakadályozása, agresszív viselkedés kezelése). A hazai kipróbálás eredményei szerint a magyar nyelvre és oktatási környezetre adaptált kérdőív állításai az eredetitől részben eltérő alskálákba rendeződtek, melynek oka lehet a vizsgálatban részt vevő hazai pedagógusok inklúzió-értelmezése, illetve a hazai pedagógiai környezet. A kérdőív eredeti struktúráját megtartva így négy állítás elhagyása mellett döntöttünk. Minthogy a négy tétel közül valamennyi az inklúzió olyan értelmezését veszi alapul, amely nem kizárólag a fogyatékos vagy sajátos nevelési igényű tanulók többségi iskolákban történő oktatását jelenti, hanem valamennyi tanuló ugyanolyan egyéni részvételét, támogatását feltételezi (Booth és Ainscow, 2011), e tételek elhagyása azt is jelenti, hogy a vonatkozó skálák a hazai oktatási környezethez igazodva inkább az integrációval, semmint az inkluzív neveléssel-oktatással kapcsolatos énhatékonyságot vizsgálják.

A három alskálát tartalmazó mérőeszköz megbízhatóságát tekintve jó, mutatói megközelítik az eredeti mérőeszköz megbízhatósági mutatóit (Sharma és mtsai, 2012). Az egyes skálák közötti korrelációk rámutatnak, hogy a mérőeszköz által vizsgált egyes területek között van bár összefüggés, és a mérőeszköz tekinthető az inklúzióval/integrációval kapcsolatos énhatékonyság vizsgálatára alkalmas eszköznek, ugyanakkor az egyes skálák önálló használata is indokolt lehet.

A létrejött, tízennégy állítást tartalmazó magyar nyelvű kérdőív megbízható mérőeszköz lehet további, a hazai pedagógusok énhatékonyságának vizsgálatára irányuló kutatások végzéséhez. Bár néhány állítás újrafogalmazása a gyorsan változó terminológiai keretek (Mile, 2016) miatt is indokoltnak látszik, a kutatásunk eredményeképp létrejött mérőeszköz az első olyan hazai kérdőív lehet, amely lehetővé teszi a pedagógusok inkluzív/integrált neveléssel kapcsolatos énhatékonyságának megismerését. Alkalmazása diagnosztikus céllal ajánlott lehet többek között olyan továbbképzések, intervenciók esetében is, amelyek az inkluzív szemlélet és gyakorlat terjesztését célozzák pedagógusok körében.

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

Alnahdi, G. H. (2019). Rasch validation of the arabic version of the teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale. *Studies in Educational Evaluation*, 62, 104–110. DOI: [10.1016/j.stueduc.2019.05.004](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.05.004)

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. & Smith, R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Improving Learning Series. Routledge. DOI: [10.4324/9780203967157](https://doi.org/10.4324/9780203967157)

Aloe, A. M., Amo, L. C. & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational psychology review*, 26(1), 101–126. DOI: [10.1007/s10648-013-9244-0](https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0)

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, 148–165.

- Ashton, P. (1985). Motivation and teacher's sense of efficacy. *Research on Motivation in Education*, 2, 141–174.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In Bandura, A. & Ramachandran, V. S. (szerk), *Encyclopedia of human behavior*. 4. kötet. Academic Press. 71–81.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1–40. DOI: [10.1023/a:1021302408382](https://doi.org/10.1023/a:1021302408382)
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Boyle, C., Topping, K. & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching*, 19(5), 527–542. DOI: [10.1080/13540602.2013.827361](https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827361)
- 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)
- Cardona-Molto, M. C., Ticha, R. & Abery, B. H. (2020). The Spanish Version of the Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) Scale: Adaptation and Psychometric Properties. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 809–823. DOI: [10.12973/eu-er.9.2.809](https://doi.org/10.12973/eu-er.9.2.809)
- Chao, C. N. G., Forlin, C. & Ho, F. C. (2016). Improving teaching self-efficacy for teachers in inclusive classrooms in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 20(11), 1142–1154. DOI: [10.1080/13603116.2016.1155663](https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1155663)
- Csányi Yvonne (1995). Speciális nevelési szükségletek – integrált iskolai fejlesztés. In Perlusz Andrea (szerk.), *Fogyatékos gyermekek integrált nevelése hazai kísérletek tükrében*. Bárczi Gusztáv Gyópedagógiai Tanárképző Főiskola.
- Csányi Yvonne. (2001). Az együttnevelés fontosabb tényezői, feltételei. In Csányi Yvonne (szerk.), *Látás-sérült gyermekek integrált oktatása-nevelése*. ELTE BGGYK.
- Csányi Yvonne & Perlusz Andrea (2001). Integrált nevelés – inkluzív iskola. In Báthory Zoltán & Falus Iván (szerk.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó.
- Ellis, S., Tod, J. & Graham-Matheson, L. (2008). Special Educational Needs and Inclusion: Reflection and Renewal. Research Report. NASUWIT (National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers), Hillscourt Education Centre. www.teachersunion.org.uk
- Forlin, C., Cedillo, I. G., Romero-Contreras, S., Fletcher, T. & Rodriguez, H. (2009). Inclusion in Mexico: Ensuring Supportive Attitudes by Newly Graduated Teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 723–739. DOI: [10.1080/13603111003778569](https://doi.org/10.1080/13603111003778569)
- Friedman, I. A. & Kass, E. (2001). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675–686. DOI: [10.1016/s0742-051x\(02\)00027-6](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(02)00027-6)
- Gibson, S. & Dembo, M. (1984). Teacher Efficacy A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569–582. DOI: [10.1037/0022-0663.76.4.569](https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569)
- Guralnick, M. J. (2008). International perspectives on early intervention: A search for common ground. *Journal of Early Intervention*, 30(2), 90–101. DOI: [10.1177/1053815107313483](https://doi.org/10.1177/1053815107313483)
- 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)
- Horváth Endre, Szenczi Beáta & Szekeres Ágota (2016). Sociometric characteristics of classes integrating children with mild intellectual disabilities. In *Proceedings of IAC-GETL in Budapest 2016*. CIAG Czech Institute of Academic Education. 1–9.
- International Test Commission. (2017). *The ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests*. (Second edition) https://www.intestcom.org/files/guideline_test_adaptation_2ed.pdf
- Kállai Gabriella & Mile Anikó (2020). Sajátos nevelési igények és befogadó nevelés Európában. *Educatio*, 29(3), 363–378. DOI: [10.1556/2063.29.2020.3.3](https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.3)
- 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)
- Klassen, R. M. & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76. DOI: [10.1016/j.edurev.2014.06.001](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001)
- Kóródi Kitti, Jagodics Balázs & Szabó Éva (2020). Az észlelt tanári hatékonyságot befolyásoló tényezők vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában. (1. rész) *Iskolakultúra*, 30(10), 38–52. DOI: [10.14232/iskkult.2020.10.38](https://doi.org/10.14232/iskkult.2020.10.38)
- Központi Statisztikai Hivatal (2021). *Oktatási adatok*. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/alt-iskola2021/index.html>
- 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)

- Malinen, O. P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N. & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34–44. DOI: [10.1016/j.tate.2013.02.004](https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004)
- Mergler, A. G. & Tangen, D. (2010). Using micro-teaching to enhance teacher efficacy in pre-service teachers. *Teaching Education*, 21(2), 199–210. DOI: [10.1080/10476210902998466](https://doi.org/10.1080/10476210902998466)
- Miesera, S., DeVries, J. M., Jungjohann, J. & Gebhardt, M. (2018). Correlation between Attitudes, Concerns, Self-Efficacy and Teaching Intentions in Inclusive Education. Evidence from German pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(2), 103–114. DOI: [10.1111/1471-3802.12432](https://doi.org/10.1111/1471-3802.12432)
- Mile Anikó Eszter (2016). Gyógypedagógiai szakértelem, szerepek és kompetenciák az együttnevelés szolgálatában. *Doktori disszertáció*.
- Mile Anikó & Papp Gabriella (2015). Társadalmi és intézményi szintű elvárások az együttnevelést támogató gyógypedagógia gyakorlatában. In Tóth Péter & Holik Ildikó (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2015: Pedagógusok, tanulók, iskolák – az értékformálás, az értékközvetítés és az értékkeremtés világa*. ELTE Eötvös Kiadó. 175–183.
- Mitchell, M. (2019). Teacher Self-Efficacy and Classroom Management. *Doctoral Dissertation*. <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=8973&context=dissertations>
- Némethné Tóth Ágnes (2009). Tanári attitűdök és inkluzív nevelés. *Magyar Pedagógia*, 109(2), 105–120.
- Özokcu, O. (2018). The Relationship between Teacher Attitude and Self-Efficacy for Inclusive Practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6–12. DOI: [10.11114/jets.v6i3.3034](https://doi.org/10.11114/jets.v6i3.3034)
- Park, M. H., Dimitrov, D. M., Das, A. & Gichuru, M. (2016). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: Dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 2–12. DOI: [10.1111/1471-3802.12047](https://doi.org/10.1111/1471-3802.12047)
- Perlusz Andrea (2020). Az inkluzív intézményvezetés és az inkluzív nevelés-oktatás összefüggései. *Educatio*, 29(3), 350–362. DOI: [10.1556/2063.29.2020.3.2](https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.2)
- Romi, S. & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85–105. DOI: [10.1080/08856250500491880](https://doi.org/10.1080/08856250500491880)
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and inservice teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68. DOI: [10.1080/08856257.2011.613603](https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603)
- Shunk, D. H. & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In Wenzel, K. R. & Wigfield, A. (szerk), *Handbook of motivation at school*. Routledge/Taylor & Francis Group. 35–53.
- Sharma, U. & Jacobs, D. K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13–23. DOI: [10.1016/j.tate.2015.12.004](https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004)
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of research in special educational needs*, 12(1), 12–21. DOI: [10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x](https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x)
- Shaukat, S., Sharma, U. & Furlonger, B. (2013). Pakistani and Australian Pre-Service Teachers' Attitudes and Self-Efficacy Towards Inclusive Education. *Journal of Behavioural Sciences*, 23(2), 2–16.
- 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. 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)
- Specht, J., McGhie-Richmond, D., Loreman, T., Mirenda, P., Bennett, S., Gallagher, T., ... & Cloutier, S. (2016). Teaching in inclusive classrooms: Efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 1–15. DOI: [10.1080/13603116.2015.1059501](https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1059501)
- Soodak, L. C. & Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education*, 27 (1), 66–81. DOI: [10.1177/002246699302700105](https://doi.org/10.1177/002246699302700105)
- Soodak, L. C., Podell, D. M. & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480–497. DOI: [10.1177/002246699803100405](https://doi.org/10.1177/002246699803100405)
- Szabó Diána (2016). Látélet a pedagógusok befo­gadó neveléshez-oktatáshoz való hozzáállásáról. *Iskolakultúra*, 26(4), 21–36. DOI: [10.17543/isk-kult.2016.4.21](https://doi.org/10.17543/isk-kult.2016.4.21)
- Szenczi Beáta (2008). Énkép és tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Iskolakultúra Online*, 1, 104–118. http://misc.bibl.u-szeged.hu/45531/1/iol_2008_001_104-118.pdf
- Szenczi Beáta, Vigh Tibor, Szekeres Ágota & Zentai Gabriella (2016). Integráltan tanuló SNI-diákok szövegértés eredményei az adaptált Országos kompetenciamérésen. In A. Zsolnai Anikó & Kasik László (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományban. A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése*. Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet. 142–149.

- 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)
- Thomas, G. & Loxley, A. (2007). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Second Edition. Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Tümkaya, G. S. & Miller, S. (2020). The perceptions of pre and in-service teachers' self-efficacy regarding inclusive practices: A systematised review. *Ilkogretim Online – Elementary Education Online*, 19(2), 1061–1077. DOI: [10.17051/ilkonline.2020.696690](https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.696690)
- UNESCO (1994). *Salamancai Nyilatkozat és cselekvési tervzet a sajátos nevelési igényű tanulók számára*. <http://www.rampa.eu/dokumentumok/nemzetkozi/salamancamagyar.pdf>
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151–168.
- Yada, A. & Savolainen, H. (2019). Japanese and Finnish teachers' perceptions and self-efficacy in inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19, 60–72. DOI: [10.1111/1471-3802.12478](https://doi.org/10.1111/1471-3802.12478)
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H. & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103521. DOI: [10.1016/j.tate.2021.103521](https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521)
- Van Miegheem, A., Verschueren, K., Petry, K. & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675–689. DOI: [10.1080/13603116.2018.1482012](https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012)
- Van Steen, T. & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103–127. DOI: [10.1016/j.tate.2020.103127](https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127)
- Wood, C., Tramontano, C. & Hemsley, S. (2022). Self-efficacy in the Classroom: The Roles of Motivation, Positivity and Resilience. In *Academic Self-efficacy in Education*. Springer. 149–160. DOI: [10.1007/978-981-16-8240-7_9](https://doi.org/10.1007/978-981-16-8240-7_9)
- Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (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

Az utóbbi évtizedekben az integráció térnyerésének következtében a tanulócsoportok heterogenitása új kihívások elé állította a pedagógusokat. Számos kutatás alátámasztja, hogy az integráció sikeressége a pedagógusok tudása mellett nagymértékben függ az együttneveléssel kapcsolatos nézeteiktől, vélekedéseiktől, illetve a saját képességeikről alkotott meggyőződéseiktől is, ezek feltárása ezért kulcsfontosságú. Tanulmányunkban egy olyan mérőeszköz hazai adaptálását és kipróbálását mutatjuk be, amely pedagógusok együttneveléssel kapcsolatos éhatékonyságának megismerését teszi lehetővé. Az Együttnevelésre vonatkozó Tanári Éhatékonyság Kérdőív (*Teacher Efficacy for Inclusive Practices*, TEIP) (Sharma és mtsai, 2012) magyar nyelvre lefordított és hazai oktatási környezetre adaptált változatát (TEIP-H) 108 általános iskolában dolgozó pedagógus töltötte ki. A mérőeszköz validitását feltáró faktoranalízissel ellenőriztük, eredményeink részben alátámasztották az eredeti mérőeszköz struktúráját. Hasonlóan más adaptációkhoz, mind a faktorelemzés, mind pedig a reliabilitásvizsgálat indokolta néhány tétel elhagyását a magyar nyelvű kérdőívben. A kutatásunk eredményeképp létrejött három alskálát és tizennégy állítást tartalmazó magyar nyelvű Likert-skálás mérőeszköz az első olyan hazai kérdőív, amely lehetővé teszi a pedagógusok inkluzív/integráló neveléssel kapcsolatos éhatékonyságának megismerését.

Kulcsszavak: éhatékonyság, pedagógus, inklúzió, SNI, mérőeszköz

1. Melléklet

Az Együttnevelésre vonatkozó Tanári Énhatékonyság Kérdőív (TEIP-H)

A következő kérdések arra vonatkoznak, hogy Ön mennyire érzi hatékonynak magát az együttnevelés okozta kihívások leküzdésében. Kérjük, vegye figyelembe, hogy a kérdések a saját képességeire vonatkoznak, és nem arra, hogy intézményében milyen lehetőségek állnak rendelkezésre (pl. gyógypedagógussal való együttműködés). Kérjük, hogy a véleményét leginkább kifejező szám bekarikázásával válaszoljon!

1 – Egyáltalán nem értek egyet

2 – Nem értek egyet

3 – Részben nem értek egyet

4 – Részben egyetértek

5 – Egyetértek

6 – Teljes mértékben egyetértek

1	Minden tanuló számára világossá tudom tenni, hogy milyen viselkedést várok el.	1	2	3	4	5	6
2	Képes vagyok arra, hogy lecsendesítsem és bevonjam a munkába az olyan diákot, aki zajos vagy bomlasztja a rendet.	1	2	3	4	5	6
3	Meg tudom akadályozni, hogy az osztályban rendbontás alakuljon ki.	1	2	3	4	5	6
4	Képes vagyok a bomlasztó viselkedést kontroll alatt tartani.	1	2	3	4	5	6
5	Hiszem, hogy képes vagyok a sajátos nevelési igényű tanulók szüleit is bevonni az iskolai programokba.	1	2	3	4	5	6
6	Képes vagyok olyan feladatokat, tevékenységeket tervezni, amelyek megfelelnek a sajátos nevelési igényű tanulók egyéni szükségleteinek.	1	2	3	4	5	6
7	Képes vagyok elérni, hogy minden tanuló betartsa az órai szabályokat.	1	2	3	4	5	6
8	Képes vagyok együttműködni más szakemberekkel (pl. utazó gyógypedagógussal vagy logopédussal) a sajátos nevelési igényű tanulók egyéni fejlesztési tervének elkészítése során.	1	2	3	4	5	6
9	Képes vagyok az osztályteremben együtt dolgozni más szakemberekkel (pl. más tanárokkal, pedagógiai/gyógypedagógiai asszisztenssel) a sajátos nevelési igényű tanulók oktatása során.	1	2	3	4	5	6
10	Képes vagyok elérni, hogy a páros- vagy csoportmunka során a tanulók együtt dolgozzanak.	1	2	3	4	5	6
11	Sokféle értékelési módszert ismerek és tudok alkalmazni (pl. fejlesztő értékelés, differenciált számonkérés stb.).	1	2	3	4	5	6
12	Képes vagyok arra, hogy olyanokat tájékoztassak az inkluzív/integrált neveléssel kapcsolatos törvényekről, rendeletekről, akik kevésbé tájékozottak.	1	2	3	4	5	6
13	Képes vagyok az agresszív gyerekeket kezelni.	1	2	3	4	5	6
14	Képes vagyok új magyarázatokkal, példákkal segíteni a tanulókat, ha nem értenek valamit.	1	2	3	4	5	6

Megi.: 1, 2, 3, 4, 7, 13 = énhatékonyság a viselkedésmenedzsmentben; 5, 8, 9, 12 = énhatékonyság az SNI tanulók érdekében való együttműködésben; 6, 10, 11, 14 = énhatékonyság az inkluzív módszerekben

Kóródi Kitti¹ – Szabó Éva² – Jagodics Balázs³¹ Debreceni Humán Tudományok Doktori Iskola,

Szegedi Tudományegyetem Pszichológiai Intézet Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék

² Szegedi Tudományegyetem Pszichológiai Intézet Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék, MTA-SZTE Iskolai Kudarok Megelőzése Kutatócsoport³ Szegedi Tudományegyetem Pszichológiai Intézet Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék, MTA-SZTE Iskolai Kudarok Megelőzése Kutatócsoport

A Tanulmányi Reziliencia Kérdőív magyar változatának adaptálása általános és középiskolás mintán

Tanulmányunkban a Tanulmányi Reziliencia Kérdőív (ARS-30; Cassidy, 2016) magyar változatának adaptálását mutatjuk be. Az elmúlt évtizedben számos kutatás mutatott rá a reziliencia mint belső erőforrás jelentőségére az iskolai jóllét és a tanulmányi teljesítmény szempontjából (pl. Martin és Marsh, 2008; Rudd és mtsai, 2021; Szabó, 2017). Emiatt a fontosnak tartjuk, hogy rendelkezünk magyar nyelven olyan mérőeszközzel, amely által az iskolai kudarchelyzetekre adott reakciók egyéni különbségei felmérhetők.

A reziliencia az utóbbi években egyre inkább elterjedt fogalomként vált a pszichológiai kutatásokban. A kezdeti vonáslapú elképzelés szerint a reziliencia egy személyiségjellemző, amire a környezeti tényezők kevésbé vannak hatással (Luthar és mtsai, 2015). Ezt az elméleti keretet felváltotta a folyamatközpontú értelmezés, miszerint az egyén a hátrányai ellenére, de a személyes és környezetéből érkező erőforrások miatt hatékonyan meg tud küzdeni az életében felmerülő nehézségekkel (Masten és Tellegen, 2012). Ez az integráló szemlélet teszi lehetővé, hogy a rezilienciát egyre változatosabb kontextusban is értelmezzük (Szabó, 2017; V. Komlósi és Richter, 2015). Egy ilyen fontos specifikus terület a reziliencia-kutatásokban az iskolában megjelenő reziliencia, ami a diákok tanulmányi sikerességének hátterét tárja fel (Kóródi és Szabó, 2019; Szabó, 2017).

Az iskolai közegben a siker és a kudarc kezelése, a kudarc utáni motiváció visszatérítése („*bounce back*”) alapvető fontosságú (Skinner és mtsai., 2020). A siker, a jó teljesítmény eléréséhez a diáknak számos nehézséggel kell megküzdenie a tanulmányai során, ezt nagyban befolyásolja az egyéni erőforrások és nehézségek jelenléte (Kóródi és Szabó, 2019; Masten, 2001; Szabó, 2017). A reziliencia fogalmának sokszínűsége és a nehézségek értelmezése igen eltérő a kutatásokban, ami nehezíti a kutatási eredmények értelmezését (Szabó, 2017).

Az eddigi magyarországi kutatások a diák szocioökonómiai státuszából kiindulva határozták meg az oktatási reziliencia fogalmát – azaz reziliens diáknak számít az, aki hátrányos helyzete ellenére jó teljesítményt mutat a tanulmányjaiban (Fejes és mtsai, 2020).

Tanulmányi reziliencia

A nemzetközi szakirodalomban azonban megjelentek olyan kutatások, amelyek nem csak a szocioökonómiai értelemben vett hátrányos helyzetű gyerekek sikerességét tárják fel, hanem a képességbeli hátrányaik ellenére jó teljesítményt mutató diákok sajátosságait is (Martin, 2013; Skinner és mtsai, 2020). Az olyan diákokat nevezik tanulmányilag reziliensnek (*academic resilience*), akik a tanulmányaikat akadályozó tényezők ellenére (pl. tanulási zavar, egészségügyi probléma) motiváltak és elkötelezettek maradnak a tanulmányaikukkal szemben (Martin, 2013; Wang és Walberg, 1994). Ezen túl fontos azoknak a diákoknak is a felismerése, akiknek habár nincsen nagyobb akadályozó tényező az életében, ami befolyásolná a tanulmányi teljesítményét, de az iskolában felmerülő mindennapi problémákkal sikeresen küzdenek meg – őket nevezi a szakirodalom tanulmányi értelemben rugalmasnak (*academic buoyancy*; Martin és Marsh, 2008).

A reziliencia folyamat alapú szemléletét tekintve fontos azon környezeti tényezők azonosítása, amik a rezilienciát, hosszabb távon pedig az iskolai sikerességet támogatják. Korábbi kutatások megerősítették, hogy a pozitív iskolai klíma, valamint a társaktól és a tanároktól érkező támogatás és bizalmi kapcsolat elkötelezettebbé teszi a diákokat a tanulmányaik iránt. Ez erőforrásként szolgál számukra az olyan helyzetekben, amikor kudarcot vagy sikertelenséget élnek át (Romano és mtsai, 2021). Másrészt a tanulmányi reziliencia mediáló hatását is megerősítették a támogató kapcsolatokat tekintve, vagyis a reziliens diákok keresik is azokat a lehetőségeket és erőforrásokat, amik segíthetik őket az iskolai mindennapokban.

A tanulmányi reziliencia mérése

Az általános értelemben vett reziliencia mérésére már több magyar nyelvű kérdőív is rendelkezésre áll, ezek közül a legtöbbet alkalmazott kérdőív a felnőttek körében a Connor-Davidson Reziliencia Kérdőív (Járai Róbert és mtsai, 2015).

A tanulmányi reziliencia (rugalmasság) mérése a definícióbeli eltérések és az operacionáltság miatt nehézségekbe ütközik. Egy összefoglaló tanulmány három fő mérési irányzatot különböztet meg a tanulmányi reziliencia kapcsán (Rudd és mtsai, 2021). A (1) definíció-vezérelt (*definition-driven*) irányzat egy előre meghatározott kritériumrendszerrel állít fel mind a kockázati tényezőket (pl. szocioökonómiai státusz), mind pedig a siker mutatóját (pl. kompetenciamérés eredménye), amely alapján a diákok egyértelműen besorolhatók a reziliens vagy nem reziliens csoportokba. Ezzel szemben az (2) adat-vezérelt irányzat a folyamatközpontú megközelítéshez alkalmazkodva nem határoz meg előre egy kritériumszintet, hanem a beérkező kutatási adatok, valamint az egyéni

A tanulmányi reziliencia (rugalmasság) mérése a definícióbeli eltérések és az operacionáltság miatt nehézségekbe ütközik. Egy összefoglaló tanulmány három fő mérési irányzatot különböztet meg a tanulmányi reziliencia kapcsán (Rudd és mtsai, 2021). A (1) definíció-vezérelt (definition-driven) irányzat egy előre meghatározott kritériumrendszerrel állít fel mind a kockázati tényezőket (pl. szocioökonómiai státusz), mind pedig a siker mutatóját (pl. kompetenciamérés eredménye), amely alapján a diákok egyértelműen besorolhatók a reziliens vagy nem reziliens csoportokba.

rizikótényezők és protektív faktorok figyelembevételével különbözteti meg a tanulmányi értelemben vett reziliens és nem reziliens egyéneket. Végül a (3) pszichometriai irányzat a tanulmányi reziliencia viselkedésbeli megnyilvánulását azonosítja, ennek mérésére skálákat alkalmaz, tehát a tanulmányi rezilienciát egyfajta látens struktúraként kezeli.

Ez utóbbi szemléletbe illeszkedik bele az *Academic Resilience* kérdőív (Martin és Marsh, 2006), amit később a kockázati tényezők felmérését célzó résszel is kiegészítettek (*Academic Risk and Resilience Scale*), ezáltal lehetőség nyílik a rizikócsoport elkülönítésére is (Martin, 2013). Azonban a kérdőív kritikája szerint túlzottan rövid és általános jellegű (Tudor és Spray, 2017). Egy másik gyakran alkalmazott kérdőív a Tanulmányi Reziliencia Kérdőív (*Academic Resilience Scale*, ARS-30, Cassidy, 2016), ami egy felvázolt kudarchelyzetre adott reakciókon és viselkedéses jellemzőkön keresztül méri a tanulmányi rezilienciát. Ahogy arra már a bevezetőben is utaltunk a reziliencia jelentősége elsősorban azokban a helyzetekben mutatkozik meg, amikor a személy kihívással vagy nehéz helyzettel néz szembe (Luthar és mtsai, 2000). Az iskolai kudarcélmény a gyerek életében olyan tényező, amely egyrészt gyakran előfordul, másrészt az ehhez való viszonyulás nemcsak az adott szituáció kimenetét határozza meg, de hatással van a következő teljesítményhelyzet kezelésére és a motivációra is (Skinner és mtsai, 2020). Ezért egy olyan mérőeszköz, amely ezen a jelenségen keresztül próbálja megragadni a rezilienciát, alkalmasnak tűnik a jelenség vizsgálatára. Magyar nyelven jelenleg még nem elérhető a tanulmányi reziliencia mérésére alkalmas eszköz, célunk ezért egy olyan kérdőív adaptálása volt, ami minél differenciáltabban és többféle szemszögből közelíti ezt meg, így a Tanulmányi Reziliencia Kérdőív (ARS-30, Cassidy, 2016) adaptálása, továbbá megbízhatóságának és a faktorszerkezetének vizsgálata mellett döntöttünk, melynek eredményét jelen tanulmányban bemutatjuk. Ehhez a kérdőív eredeti szerzője, Simon Cassidy írásbeli hozzájárulását adta.

Módszerek

Résztevők és eljárás

A vizsgált mintában összesen 526 diák adatai szerepelt (323 lány és 203 fiú). A diákok átlagéletkora 15,7 év volt (szórás = 2,02 év). A mintában 98 általános iskolás diák mellett 428 középiskolás tanuló töltötte ki a kérdőíveket. Hatodik évfolyamba 24, hetedikbe 77, nyolcadikba 19, kilencedikbe 138, tizedikbe 71, tizenegyedikbe 91, míg tizenkettedik évfolyamba 96 diák járt.

A tanulók osztályfőnöki órán, papíralapon töltötték ki a kérdőíveket. A kutatás lefolytatására előzetesen engedélyt kértünk az intézmény igazgatójától, illetve aktív beleegyező nyilatkozattal a szülők engedélyét is kértük a gyermekek részvételéhez. Ezt követően az osztályfőnökökkel egyeztettünk a felmérésről. A tanulók szóbeli és írásbeli tájékoztatást is kaptak a kísérlet céljáról és módjáról, emellett lehetőségük volt feltenni a kérdéseiket. A diákok a válaszadást következmények nélkül megtagadhatták. A kérdőíveket anonim módon töltötték ki a tanulók. A felmérés körülbelül 15 percig tartott egy-egy osztályban. A vizsgálat terve az adatfelvételt megelőzően kutatásetikai engedélyt kapott.

Mérőeszközök

Az ARS-30 (Cassidy, 2016) egy 30 tételből álló kérdőív, amely egy fiktív kudarchelyzettel kezdődik, ebbe kell a diákoknak minél inkább beleképzelni magukat. Majd ezt követően lehetséges reakciókat olvashatnak, és egy ötfokozatú Likert-skálán jelölhetik meg az egyes reakciók esetében, hogy mennyire valószínű, hogy az adott módon reagálnának.

(1 – Biztos vagyok benne, hogy nem így reagálnék; 5 – Biztos vagyok benne, hogy így reagálnék).

A példaszituáció:

„Kiderült, hogy a legutóbbi dolgozatod egyes lett. Mostanában két másik tantárgyból is gyengébb jegyeket kaptál, mint azt vártad volna, pedig mindig próbálsz a lehető legjobb jegy megszerzésére törekedni. Te mindig próbálsz a lehető legjobb jegy megszerzésére törekedni, mivel határozott céljaid vannak a továbbtanulásodat illetően, és a családnak sem szeretnél csalódást okozni. A tanár meglehetősen kritikus visszajelzést adott a dolgozatodra, beleértve olyanokat, mint a »megértés hiánya«, »gyenge íráskészség« és »szegényes kifejezés«. Ugyanakkor tanácsokat is tartalmaz, amelyek segíthetnek javítani a teljesítményedet. A másik két tantárgyból írott dolgozatodnál is hasonló visszajelzéseket kaptál.»

A kérdőív az alábbi három skálát foglalja magába: Kitartás (*Perseverance*), Adaptív segítségkérés (*Reflecting and adaptive help-seeking*) és Negatív érzelmi reakció hiánya (*Negative affect and emotional response*). Utóbbi skála eredetileg a negatív érzelmi viszonyulást méri, azonban ebben az esetben ellentétesen függ össze a másik két skála jelentésével. A kérdőív egységességének megőrzése érdekében úgy döntöttünk, hogy az ide tartozó tételeket megfordítjuk.

A kérdőív lefordítása és visszafordítása a Beaton és munkatársai által kialakított protokoll (2000) alapján történt, amely szerint három személy lefordította angolról magyar nyelvre a tételleket, majd egységesítés után egy kétnyelvű személy magyarról angolra fordította vissza ezeket, hogy az esetleges nyelvi változatok közötti eltéréseket korrigálhassuk. A végső kérdőívbe az eredeti jelentéshez leginkább közelítő változat került be. Az adaptáció a Magyar Pszichológiai Társaság tesztadaptációs irányelveinek (2020) figyelembevételével készült.

Demográfiai adatok

A kérdőívben a Tanulmányi Reziliencia Kérdőív kitöltésén kívül arra kértük a résztvevőket, hogy adják meg a nemüket, életkorukat, az iskolai évfolyamukat és előző év végi tanulmányi eredményüket.

Statisztikai eljárások

Az adatok feldolgozásához a Jamovi 2.2.5 (The Jamovi Project, 2022) és a JASP 0.16.0.0 (JASP, 2022) szoftvereket használtuk. Elsőként a Tanulmányi Reziliencia Kérdőív felépítését vizsgáltuk megerősítő faktorelemzéssel. Ezt követően a létrejövő skálák belső megbízhatóságát ellenőriztük a Cronbach-alfa mutatóval, illetve elemeztük a skálák leíró statisztikai adatait. Pearson-féle korrelációelemzéssel tártuk fel a skálák kapcsolatát egymással, illetve a többi változóval. A nemek közötti különbségeket független mintás t-próbával elemeztük.

Eredmények

Az ARS-30 kérdőív szerkezeti mutatóinak feltárását megerősítő faktorelemzés lefuttatásával kezdtük annak érdekében, hogy az eredeti struktúrát tesztelhesük a hazai mintán. Az eredeti elrendeződés szerint a tételek három faktorba rendeződnek. Az illeszkedés-mutatók megfelelésének ellenőrzéséhez Hu és Bentler (1999) határértékeit használtuk.

A megerősítő faktorelemzés alapján az eredeti, háromfaktoros struktúra illeszkedésmutatói közül több esetben sem megfelelő értéket tártak fel a statisztikai mutatók ($\chi^2 = 732$; $df = 369$; $p < 0,001$; $\chi^2/df = 1,98$; $CFI = 0,888$; $TLI = 0,877$; $SRMR = 0,51$; $RMSEA = 0,046$).

Tekintettel arra, hogy az elemzésben feltárt illeszkedésmutatók alapján a kérdőív az eredeti struktúrának megfelelő elrendezésben csak kismértékű eltérést mutatott az ideálistól, úgy döntöttünk, hogy alternatív modellként teszteljük a háromfaktoros felépítést másodrendű faktorelemzéssel. Azért döntöttünk emellett az elemzési megoldás mellett, mert a szakirodalmi adatok alapján a kérdőív alskálái mind a tanulmányi reziliencia különböző komponenseiként kezelhetők.

A másodrendű faktorelemzésben az illeszkedésmutatók jelentősen javultak az első elvégzett elemzés eredményeihez képest ($\chi^2 = 1644,4$; $df = 402$; $p < 0,001$; $\chi^2/df = 4,09$; $CFI = 0,921$; $TLI = 0,914$; $SRMR = 0,083$; $RMSEA = 0,085$). A modifikációs indexek áttekintése alapján azonban úgy tűnt, hogy az illeszkedésmutatókat jelentősen rontja a 25. tétel, amely az eredeti struktúra szerint a második faktorba tartozik, de erős töltést mutat az egyes faktorra is („A teljesítményemhez igazítanám a céljaimat.”). Emellett szintén a modifikációs indexek alapján úgy döntöttünk, hogy három azonos faktoron belül elhelyezkedő tételpár esetében megengedjük a hibatagok közötti korrelációt (5–17; 7–19; 19–28). A módosításokat követően az illeszkedésmutatók jelentősen javultak ($\chi^2 = 1004,8$; $df = 371$; $p < 0,001$; $\chi^2/df = 2,7$; $CFI = 0,959$; $TLI = 0,955$; $SRMR = 0,07$; $RMSEA = 0,063$), és a Hu és Bentler (1999) által leírt határértékek közé kerültek (1. táblázat).

1. táblázat. A megerősítő faktorelemzéssel tesztelt szerkezeti modellek illeszkedésmutatóinak összehasonlítása a referenciaértékkel (Hu és Bentler, 1999).

	Referenciaérték	Eredeti szerkezet	Eredeti szerkezet másodrendű faktorelemzéssel	Eredeti szerkezet másodrendű faktorelemzéssel, módosítva
χ^2	–	732	1644,4	1004,8
p	> 0,05	< 0,001	< 0,001	< 0,001
χ^2/df	< 3 jó < 5 elfogadható	1,98	4,09	2,7
RMSEA	< 0,05	0,046	0,085	0,063
CFI	> 0,95	0,888	0,921	0,959
TLI	> 0,95	0,877	0,914	0,955
SRMR	< 0,09	0,051	0,083	0,07

Az eredeti mérőeszközben a három skála elnevezései a következők voltak: kitartás (*perseverance*), reflektív és adaptív segítségkérés (*reflective and adaptive help-seeking*) és negatív érzelmi reakció hiánya (*negativ affect and emotional response*). A három skála belső megbízhatóságát a Cronbach- α mutatókkal teszteltük. Ez alapján a kitartás ($\alpha = 0,79$), a segítségkérés ($\alpha = 0,76$) és a negatív érzelmi reakció hiánya ($\alpha = 0,75$) faktorok egyaránt megfelelő belső megbízhatósággal jellemezhetők. A teljes kérdőív kiváló belső megbízhatósági mutatóval írható le ($\alpha = 0,82$).

Az elemzés következő lépéseként létrehoztuk az skálapontszámokat az egyes faktorokhoz tartozó tételek átlagolásával, emellett az összes tétel átlagolásával a teljes kérdőívben elért pontszámot is meghatároztuk. A leíró statisztikai elemzések szerint az

így létrejövő változók esetében teljesül a normáeloszlás kritériuma, mert a csúcosság és ferdeség mutatók egyaránt a |2,58|-os határértéken belüliek (Ghasemi és Zahediasl, 2012). A skálák leíró statisztikai adatait a 2. táblázat foglalja össze.

2. táblázat: Az ARS-30 kérdőív alszámláinak és összesített pontszámának leíró statisztikai mutatói

	ARS – Kitartás	ARS – Adaptív segítségkérés	ARS – negatív érzelmi reakció hiánya	ARS – összesített pontszám
Átlag	3,65	3,41	3,15	3,49
Medián	3,71	3,38	3,14	3,53
Szórás	0,53	0,70	0,86	0,45
Ferdeség	-0,66	-0,17	-0,14	-0,38
Csúcosság	0,91	-0,05	-0,34	0,50

Ezt követően megvizsgáltuk, hogy az egyes alszámlák esetében megfigyelhetők-e különbségek a demográfiai adatok alapján. Elsőként független mintás t-próbával tártuk fel a nemek közötti különbségeket. Az eredmények szerint sem a kérdőív összpontszáma ($t[423] = 0,65; p = 0,51$), sem pedig az skálák pontszámai esetében nem található jelentős nemek közötti eltérés (kitartás: $t[429] = 0,7; p = 0,49$; adaptív segítségkérés: $t[428] = 0,26; p = 0,80$; negatív érzelmi reakció hiánya: $t[429] = 0,32; p = 0,75$).

Az életkor kapcsolatát az reziliencia-pontszámokkal Pearson-féle korrelációelemzéssel vizsgáltuk. Az eredmények alapján az életkor az ARS összesített pontszámmal, illetve a kérdőív skáláival nagyon gyenge, de szignifikáns negatív együtt járást mutat (3. táblázat). Ennek az eredménynek megfelelően az iskolai évfolyammal kapcsolatban is hasonló, gyenge negatív korrelációkat tárt fel az elemzés, amely alól kivételt képez a negatív érzelmi reakció skála, mely nem állt szignifikáns kapcsolatban az évfolyammal. A tanulmányi eredménnyel kapcsolatban kialakított önértékelés esetében az ARS összesített pontszám és az adaptív segítségkérés skála gyenge pozitív, míg a kitartás skála közepes erősségű pozitív összefüggést mutatott. A negatív érzelmi reakció skála nem állt kapcsolatban a tanulmányi önértékeléssel. Az év végi tanulmányi eredménnyel az ARS összesített pontszám nagyon gyenge pozitív, míg a kitartás skála gyenge pozitív összefüggést mutatott. Az adaptív segítségkérés és az érzelmi reakció skála nem álltak kapcsolatban a tanulmányi átlaggal.

3. táblázat. A reziliencia kérdőív skálái, illetve a többi változó közötti korrelációs együtthatók.

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$.

	1	2	3	4	5	6	7
1 – ARS – kitartás	–						
2 – ARS – segítségkérés	0,65**	–					
3 – ARS – negatív érzelmi reakció hiánya	0,09	0,08	–				
4 – ARS – összesített pontszám	0,87**	0,80**	0,39**	–			
5 – Életkor	-0,14*	-0,13*	-0,10*	-0,178**	–		
6 – Évfolyam	-0,18**	-0,12*	-0,02	-0,14*	0,66**	–	
7 – Tanulmányi önértékelés	0,30**	0,14*	0,00	0,26**	-0,09	-0,04	
8 – Tanulmányi átlag	0,24**	-0,02	0,07	0,20*	0,11	0,11	0,43**

Megvitatás

Kutatásunk célja egy olyan kérdőív adaptálása volt, ami alkalmas specifikusan a tanulmányi reziliencia azonosítására, és hangsúlyozza a reziliencia kontextusfüggőségét, emellett pedig megbízhatóan alkalmazható a fiatalabb, akár általános iskolai korosztályban is. Az általunk választott kérdőív (ARS-30, Cassidy, 2016) mindkét szempontnak megfelel. Az iskolában gyakran előforduló helyzethez (kudarcc) kapcsolja a rugalmas alkalmazkodás, a reziliencia képességét. Másrészt a történetbe ágyazott leírások megkönnyítik a válaszadóknak, hogy valóban elképzeljék és/vagy felidézzék a szituációt, és a lehetséges megoldásokkal való azonosulás mértékének megjelölése is kellő rugalmasságot biztosít a válaszadónak. Ezzel lehetővé teszi, hogy válaszadási kompromisszum nélkül tudja kitölteni a kérdőívet.

A Tanulmányi Reziliencia Kérdőív eredeti angol változata 30 tétel, háromfaktoros mérőeszköz; ezt a struktúrát más nyelveken (pl. iráni, spanyol, török) történő adaptációk is megerősítették (Cassidy, 2016; Ramezani-pour és mtsai, 2019; Trigueros és mtsai, 2020). Jelen vizsgálatban magyar általános és középiskolásokból álló mintán feltártuk a kérdőív strukturális jellemzőit és pszichometriai mutatóit, ami minden alskálán megfelelő, míg a teljes skálán kitűnő reliabilitást mutatott.

Mivel a nemzetközi szakirodalomban a háromfaktoros struktúra stabilnak bizonyult, ezért jelen kutatásban ezt ellenőriztük megerősítő faktorelemzés segítségével. Az illeszkedésmutatók megfelelőnek bizonyultak, így alátámasztották az eredeti elrendezés létjogosultságát. A kialakított három faktor külön-külön és együttesen is értelmezhető. A Tanulmányi Reziliencia Kérdőív magyar változatában a nemzetközi elnevezést megtartva alakítottuk ki a végleges kérdőív szerkezetét: kitarás (14 tétel), adaptív segítségkérés (8 tétel) és negatív érzelmi reakció hiánya (7 tétel). Így a teljes kérdőív 29 tételt tartalmaz.

Nem találtunk különbséget a nemek között a tanulmányi reziliencia tekintetében, illetve az évfolyammal való összefüggésben is csak elhanyagolható erősségű, negatív irányú összefüggést tártunk fel. Ezek az adatok megegyeznek a korábbi szakirodalmi eredményekkel (Cassidy, 2016). Ugyanakkor az életkorral talált enyhe negatív összefüggés további lehetséges kutatási kérdéseket vet fel. Amennyiben a tanulmányi rezilienciát

Tanulmányi eredmény és a tanulmányi reziliencia között szintén elhanyagolható erősségű, pozitív irányú kapcsolatot tártunk fel. Ez látszólag arra utal, hogy a reziliencia csak gyenge összefüggést mutat a tanulmányi sikerességgel.

Ugyanakkor az a magyarázat is felmerülhet, hogy a jegyekben megmutatkozó értékelés nem feltétlenül megbízható mutatója a sikerességnek. Korábbi tanulmányok is felhívták már a figyelmet arra, hogy a tanulmányi eredmény kevésbé alkalmas a tanulmányi sikeresség felmérésére. Csapó (2002) rámutatott, hogy az osztályzat nem egy objektív mutató, hiszen a diák kognitív tudásán kívül az osztályzás folyamatában többek között a tanár szubjektív megítélése is szerepet játszik. Emiatt javasolt a későbbiekben olyan mutatók alkalmazása, ami bizonyítottan összefügg a tanulmányi eredményességgel. Ilyen lehet például a tanulási énhatékonyság, vagy a tanulmányok iránti elköteleződés (Cassidy, 2015).

képességként definiáljuk, elvárható annak életkorral való fejlődése. Jelen vizsgálat keresztmetszeti összehasonlítást tett csupán lehetővé, ezért a későbbiekben egy longitudinális kutatás tudna választ adni arra a kérdésre, hogy valóban fejlődik-e az életkor előrehaladtával a tanulmányi reziliencia, vagy inkább mutatja egy olyan vonás jellegű változó képét, amely viszonylag fiatal korban megalapozódik, és a későbbiekben kevésbé módosul. Ennek tisztázása különösen fontos lenne, hiszen a tanulmányi sikerességgel egyértelműen összefüggő konstruktmról van szó, amelynek fejleszthetősége lényeges tudományos kérdés, és fejlesztésének esetleges módszerei még kidolgozásra várnak.

Tanulmányi eredmény és a tanulmányi reziliencia között szintén elhanyagolható erősségű, pozitív irányú kapcsolatot tártunk fel. Ez látszólag arra utal, hogy a reziliencia csak gyenge összefüggést mutat a tanulmányi sikerességgel. Ugyanakkor az a magyarázat is felmerülhet, hogy a jegyekben megmutatkozó értékelés nem feltétlenül megbízható mutatója a sikerességnek. Korábbi tanulmányok is felhívták már a figyelmet arra, hogy a tanulmányi eredmény kevésbé alkalmas a tanulmányi sikeresség felmérésére. Csapó (2002) rámutatott, hogy az osztályzat nem egy objektív mutató, hiszen a diák kognitív tudásán kívül az osztályzás folyamatában többek között a tanár szubjektív megítélése is szerepet játszik. Emiatt javasolt a későbbiekben olyan mutatók alkalmazása, ami bizonyítottan összefügg a tanulmányi eredményességgel. Ilyen lehet például a tanulási énhatékonyság, vagy a tanulmányok iránti elköteleződés (Cassidy, 2015).

A vizsgálat limitációi miatt az eredmények értékelésekor figyelembe kell venni, hogy bár a minta nagy létszámú, azonban a mintavétel hozzáférési alapon történt, így nem tekinthető reprezentatívnak. Kutatásunkban egészséges serdülőket vizsgáltunk, a diszkriminatív validitás megerősítése miatt azonban célszerű lett volna nehézségekkel küzdő fiatalok bevonása is.

Összegezve a vizsgálati eredményeket, az illeszkedésmutatók és a megbízhatósági értékek alapján a Tanulmányi Reziliencia Kérdőív alkalmas lehet a tanulmányi reziliencia mérésére, illetve intervenciók tervezéséhez is. További, elsősorban longitudinális kutatásokban való használata hozzájárulhat a jelenség jobb megértéséhez, a reziliencia fejlődésének és fejleszthetőségének további vizsgálatához.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta.

Irodalom

- Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A New Multidimensional Construct Measure. *Frontiers in Psychology*, 7. DOI: [10.3389/fpsyg.2016.01787](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01787)
- Csapó Benő (2002). Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In Csapó Benő (szerk.), *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó. 45–91.
- Fejes József Balázs, Tóth Edit & Szabó Dóra Fanni (2020). Az oktatási méltányosság és aktuális kérdései Magyarországon. *Current Issues of Educational Equity in Hungary. Magyar Tudomány*, 181(1), 68–78. DOI: [10.1556/2065.181.2020.1.7](https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.1.7)
- Ghasemi, A. & Zahediasl, S. (2012). Normality Tests for Statistical Analysis: A Guide for Non-Statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486–489. DOI: [10.5812/ijem.3505](https://doi.org/10.5812/ijem.3505)
- 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)
- Járai Róbert, Vajda Dóra, Hargitai Rita, Nagy László, Csókási Krisztina & Kiss Enikő Csilla (2015). *A Connor-Davidson Reziliencia Kérdőív 10 itemes változatának jellemzői*. DOI: [10.17627/ALKPSZICH.2015.1.129](https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2015.1.129)

- JASP Team (2022). *JASP (Version 0.16.01)*. <https://jasp-stats.org/>
- Kóródi Kitti & Szabó Éva (2019). A tanulmányi reziliencia értelmezése: Kutatási, prevenció és intervenció lehetőségek. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74(4), 527–545. DOI: [10.1556/0016.2019.74.4.6](https://doi.org/10.1556/0016.2019.74.4.6)
- Luthar, S. S., Crossman, E. J. & Small, P. J. (2015). Resilience and Adversity. In Lerner, R. M. (szerk.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*. John Wiley & Sons, Inc. 1–40. DOI: [10.1002/9781118963418.childpsy307](https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy307)
- Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring ‘everyday’ and ‘classic’ resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34(5), 488–500. DOI: [10.1177/0143034312472759](https://doi.org/10.1177/0143034312472759)
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2008). Workplace and Academic Buoyancy: Psychometric Assessment and Construct Validity Amongst School Personnel and Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(2), 168–184. DOI: [10.1177/0734282907313767](https://doi.org/10.1177/0734282907313767)
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. DOI: [10.1037/0003-066x.56.3.227](https://doi.org/10.1037/0003-066x.56.3.227)
- Masten, A. S. & Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 24(2), 345–361. DOI: [10.1017/s095457941200003x](https://doi.org/10.1017/s095457941200003x)
- Ramezanzpour, A., Kouroshnia, M., Mehryar, A. & Javidi, H. (2019). Psychometric Evaluation of the Academic Resilience Scale (ARS-30) in Iran. *Iranian Evolutionary and Educational Psychology Journal*, 1(3), 144–150. DOI: [10.29252/ieepj.1.3.144](https://doi.org/10.29252/ieepj.1.3.144)
- Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P. & Fiorilli, C. (2021). Academic Resilience and Engagement in High School Students: The Mediating Role of Perceived Teacher Emotional Support. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(2), 334–344. DOI: [10.3390/ejihpe11020025](https://doi.org/10.3390/ejihpe11020025)
- Rudd, G., Meissel, K. & Meyer, F. (2021). Measuring academic resilience in quantitative research: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 34, 100402. DOI: [10.1016/j.edurev.2021.100402](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100402)
- Skinner, E. A., Graham, J. P., Brule, H., Rickert, N. & Kindermann, T. A. (2020). “I get knocked down but I get up again”: Integrative frameworks for studying the development of motivational resilience in school. *International Journal of Behavioral Development*, 44(4), 290–300. DOI: [10.1177/0165025420924122](https://doi.org/10.1177/0165025420924122)
- Szabó Dóra Fanni (2017). A reziliencia értelmezésének lehetőségei: Kihívások és nehézségek. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72(2), 247–262. DOI: [10.1556/0016.2017.72.2.6](https://doi.org/10.1556/0016.2017.72.2.6)
- The Jamovi Project. (2022). *Jamovi*. <https://www.jamovi.org>
- Trigueros, R., Magaz-González, A. M., García-Tascón, M., Alias, A. & Aguilar-Parra, J. M. (2020). Validation and Adaptation of the Academic-Resilience Scale in the Spanish Context. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 3779. DOI: [10.3390/ijerph17113779](https://doi.org/10.3390/ijerph17113779)
- V. Komlósi Annamária & Richter Júlia (2015). Az egyéni és közösségi reziliencia kapcsolata a vörösiszap-katasztrófa tapasztalatainak fényében. *Alkalmazott Pszichológia*, 15(1).
- Wang, M. C. & Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. In Wang, M. C. & Gordon, E. W. (szerk.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*. Erlbaum Associates.

Absztrakt

A tanulmányi reziliencia fontos személyes erőforrás, amely kapcsolatban áll a tanulói jólléttel és a tanulmányi teljesítménnyel. Kutatásunk célja egy olyan mérőeszköz magyar változatának létrehozása volt, amely az iskolai kudarchelyzetekre adott reakciók feltárásával képes azonosítani a tanulmányi reziliencia tényezőit. A kérdőíves vizsgálatunkban 526 általános és középiskolás diák vett részt. Mérőeszközként a Tanulmányi Reziliencia Kérdőívet (ARS-30, Cassidy, 2016) alkalmaztuk a demográfiai adatok feltárása mellett. A kérdőív strukturális elemzése során egy tétel kihagyása után az eredeti háromfaktoros struktúrát igazolta a másodrendű faktorokkal kialakított megerősítő faktorelemzés. A létrejövő kérdőív skálái (adaptív segítségkérés, kitartás és negatív érzelmi reakciók hiánya) jó belső megbízhatósági mutatókkal jellemezhetők. A skálák az életkorral gyenge negatív, míg a tanulmányi eredménnyel és önértékeléssel gyenge pozitív együttjárást mutattak a korrelációelemzés szerint. A nemek között nem találtunk jelentős eltéréseket. Az eredményeink alapján a Tanulmányi Reziliencia Kérdőív egy jól használható, stabil szerkezeti mutatókkal jellemezhető mérőeszköz, amely hasznos eszköz lehet a rezilienciával kapcsolatos iskolai kutatásoknak, fejlesztéseknek.

Kulcsszavak: tanulmányi reziliencia, tanulmányi eredmény, énhatékonyság, mérőeszköz

1. melléklet: Tanulmányi Reziliencia Kérdőív

Olvasd el az alábbi szituációt, és próbáld minél inkább beleélni magadat a helyzetbe!

Kiderült, hogy a legutóbbi dolgozatod egyes lett. Mostanában két másik tantárgyból is gyengébb jegyeket kaptál, mint azt vártad volna, pedig mindig próbálsz a lehető legjobb jegy megszerzésére törekedni. Te mindig próbálsz a lehető legjobb jegy megszerzésére törekedni, mivel határozott céljaid vannak a továbbtanulásodat illetően, és a családnak sem szeretnél csalódást okozni. A tanár meglehetősen kritikus visszajelzést adott a dolgozatodra, beleértve olyanokat, mint a „megértés hiánya”, „gyenge íráskészség” és „szegényes kifejezés”. Ugyanakkor tanácsokat is tartalmaz, melyek segíthetnek javítani a teljesítményed. A másik két tantárgyból írott dolgozatodnál is hasonló visszajelzéseket kaptál.

Képzeld magad a fenti helyzetbe! Olvasd el az alábbi lehetséges reakciókat, és mindegyik esetében dönts el, hogy az adott válasz mennyire jellemző rád!

- 1 – Biztos vagyok benne, hogy nem így reagálnék.
- 2 – Szerintem nem így reagálnék.
- 3 – Nem tudom, hogy így reagálnék.
- 4 – Szerintem így reagálnék.
- 5 – Biztos vagyok benne, hogy így reagálnék.

1. Nem fogadnám el a tanár visszajelzését.	1	2	3	4	5
2. Arra használnám a visszajelzést, hogy javítsak a teljesítményemen.	1	2	3	4	5
3. Egyszerűen csak feladnám.	1	2	3	4	5
4. Ez a helyzet motiválna engem.	1	2	3	4	5
5. Megváltoztatnám a továbbtanulással vagy munkával kapcsolatos céljaimat, terveimet.	1	2	3	4	5
6. Valószínűleg felidegesítene a helyzet.	1	2	3	4	5
7. Azt gondolnám nincsenek túl jó esélyeim arra, hogy jó jegyeket szerezzek.	1	2	3	4	5
8. Kihívásnak tekinteném a helyzetet.	1	2	3	4	5
9. Minden tőlem telhetőt megtennék, hogy kizárjam a negatív gondolataimat.	1	2	3	4	5
10. Átmeneti állapotként tekintenék a helyzetre.	1	2	3	4	5
11. Ezentúl keményebben dolgoznék (többet tanulnék).	1	2	3	4	5
12. Valószínűleg elkeserednék.	1	2	3	4	5
13. Megpróbálnék új megoldásokat kitalálni.	1	2	3	4	5
14. Nagyon csalódott lennék.	1	2	3	4	5
15. A tanárt hibáztatnám.	1	2	3	4	5
16. Tovább próbálkoznék.	1	2	3	4	5

17. Nem változtatnám meg a hosszútávú terveimet és céljaimat.	1	2	3	4	5
18. A múltbeli sikereimet használnám motiváló erőként.	1	2	3	4	5
19. Azt gondolnám, hogy kevés esélyem van arra, hogy felvegyenek az általam kiszemelt iskolába vagy munkahelyre.	1	2	3	4	5
20. Elkezdeném jobban figyelni és értékelni a teljesítményeimet és erőfeszítéseimet.	1	2	3	4	5
21. Segítséget kérnék a tanáraimtól.	1	2	3	4	5
22. Bátorítanám magamat.	1	2	3	4	5
23. Nem engedném magam pánikba esni.	1	2	3	4	5
24. Más tanulási módszereket próbálnék ki.	1	2	3	4	5
25. Bátorításért fordulnék a családomhoz és a barátaimhoz.	1	2	3	4	5
26. Az iskolai munkám javítása érdekében többet gondolkoznék az erősségeimen és gyengeségeimen.	1	2	3	4	5
27. Úgy érezném, hogy minden tönkrement és rossz irányba halad.	1	2	3	4	5
28. Jutalmakat és büntetéseket szabnék ki magamnak a teljesítményemtől függően.	1	2	3	4	5
29. Alig várnám, hogy megmutassam, tudok javítani a jegyeimen.	1	2	3	4	5

A teljes kérdőív értékelése az egyes tételeknél jelölt válaszok átlagolásával történik. Az alsókálák külön-külön is értelmezhetők, a jelölt értékek átlagolásával. A fordított tételeket az „F” betű jelzi.

Kitartás skála: 1F, 2, 3F, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 13, 15F, 16, 17, 30

Adaptív segítségkérés skála: 18, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 29

Negatív érzelmi reakció hiánya skála: 6F, 7F, 12F, 14F, 19F, 23, 28F

Tary Blanka¹ – Molnár Edit Katalin²¹ SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport² SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

A MARSI-R kérdőív magyar adaptációja – olvasási stratégiák vizsgálata anya- és idegen nyelven egyetemi hallgatók körében

A jelen tanulmány célja a MARSI-R magyar változatának validálása. Emellett a mérőeszköz segítségével célunk volt a tanár szakos hallgatók anya (L1)- és idegen nyelvi (L2) olvasásstratégia-használatának felmérése.

Bevezető

A hazai és nemzetközi rendszerszintű mérések, kutatások egyértelműen abba az irányba mutatnak, hogy változás szükséges a szövegértés-fejlesztés területén mind L1, mind L2 esetében (pl. OECD, 2019; Oktatási Hivatal, Köznevelési Mérés Értékelési Osztály, 2019). Nemzetközi fejlesztőprogramok már jó ideje rávilágítottak a fejlesztés egy hatékony útjára: az olvasási stratégiák használatára, tanítására (pl. Pressley, 2001), hazai kontextusban azonban ez még nem számít bevett gyakorlatnak (Steklács, 2018). Bár a szövegértés fejlesztése minden tantárgyban fontos lenne (Nagy, 2006), a tanárok gyakran érzik úgy, hogy nem rendelkeznek ehhez megfelelő felkészültséggel (Reutzel, 2017; Tóth, 2015). Az régóta ismert, hogy a tanárok tudása, nézete hatással van diákjaikra (Saddler és mtsai, 2013; Yadav és Koehler, 2007), a tanárok saját olvasása és annak hatása viszont kevésbé kutatott terület. A fellelhető eredmények szerint a tanárok metakognitív tudása az olvasásról, illetve a saját stratégiahasználatuk hatással van diákjaik eredményességére (Soodla, és mtsai, 2017). Emiatt fontos lenne feltárni a tanárok saját stratégiahasználatát, hogy megtudjuk, milyen irányú fejlesztésre, segítségre lehet szüksége a pedagógusoknak ahhoz, hogy hatékony olvasóként fejleszthessék diákjaik szövegértését. A jelen tanulmány ehhez szolgáltat kiindulópontot. A tanulmányban az olvasási stratégiák fogalmát tekintjük át a metakogníció és a szövegértés kapcsolatának kihangsúlyozásával. Ezt követően a kutatás során validált kérdőív előzményeit vázoljuk fel a MARSI (*Metacognitive Awareness of Reading Strategy Inventory*) bemutatásával (Mokhtari és Reichard, 2002). Majd ennek átdolgozott változata, a MARSI-R (*Metacognitive Awareness of Reading Strategy Inventory – Revised*) létrehozásának indokait és folyamatát összegezzük (Mokhtari és mtsai, 2018). A továbbiakban pedig a MARSI-R (Mokhtari és mtsai, 2018) magyar változatának elkészítését részletezzük, majd bemutatjuk empirikus vizsgálatunkat, amelyben a mérőeszköz validálása mellett tanár szakos hallgatók L1 és L2 stratégiahasználatát is elemeztük.

Metakognitív olvasási stratégiák

A metakogníció fogalmát először Flavell definiálta. Ő úgy írja le a metakogníciót, mint „tudás és kogníció egy kognitív jelenségről” (Flavell, 1979. 906.). Vagyis a metakogníció „gondolkodás a gondolkodásról” (Rhodes, 2019. 168.), amely által reflektálhatunk olvasási folyamatainkra (Grabe és Stoller, 2020). Flavell definíciója óta több kutató vállalkozott a fogalom konceptualizálására, ám eredményeik igen változatosak, és befolyásolja őket a kutató kutatási területe (McCormick és mtsai, 2013). Található azonban két metakognícióhoz köthető aspektus, melyek általánosan elfogadottak. Ezek a tudás (a tudásról) és a kontroll (a tudás felett) (Veenman és mtsai, 2006). A szövegértés területére vonatkoztatva Baker (2017) a következőket írja a két fogalomról: A tudáshoz (*knowledge*) tartoznak a képességekre, stratégiákra és forrásokra vonatkozó tudások, amelyek szükségesek egy feladat elvégzéséhez. A kontrollhoz (*control*) értendők az önszabályozott stratégiák, amelyek a feladat sikeres elvégzését biztosítják, valójában a szöveg és a megértés monitorozása révén. Lényeges kiemelni, hogy a tudás fontos, de jól is kell azt alkalmazni a monitorozás során a szöveg megfelelő megértéséhez (Sheikh és mtsai, 2019).

A PISA szövegértés-fogalma 2009-től kiegészült a szöveggel való „elkötelezett foglalkozás képességével” (*engagement*), amellyel a metakogníció szerepét és szövegértésre gyakorolt lényegi hatását ismeri el (Balázsi, és mtsai, 2010). Ez az olvasási stratégiák használatával érhető el (Alderson és Cseresznyés, 2003). A szövegértés területén stratégiáknak azokat a tudatosan végzett műveleteket nevezzük, amelyeket annak érdekében alkalmazunk, hogy egy szöveget saját céljainknak megfelelően értelmezzünk (Steklács, 2013). Alkalmazásuk kontrollált, erőfeszítést igénylő folyamat (Afflerbach és mtsai, 2017). Az olvasási stratégiákra főként akkor van szükség, amikor egy szöveg nehezzé válik, azaz problémába ütközünk a szöveg megértése közben (Okkinga és mtsai, 2018), különösen tanulási célú szövegek esetén (Greaser, 2007; Palincsar és Brown, 1984). Segítenek a stratégiák, hogy az olvasó mély és alapos olvasatot hozzon létre a szövegből (pl. Chen és Chen, 2015; McNamara és Magliano, 2009). Hasznos minél több stratégia ismerete, és az, hogy az olvasó tudja, melyik helyzetben melyik használata a leghatékonyabb (Paris és Flukes, 2005; Zhang és Wu, 2009). Vagyis fontos a stratégiák rugalmas használatának képessége (Droop és mtsai, 2016). Mindez vonatkozhat egy szöveg megértésére, az is olvasási stratégia azonban, amikor egy jelenséget több forrásból próbálunk megérteni (Pressley és Gaskin, 2006; Sargent, 2017). Ez hatványozottan jelenik meg az interneten könnyen elérhető szövegeknek köszönhetően: Cho és Afflerbach (2017) szerint a digitális szövegek olvasásakor a tudatos, metakognitív gondolkodás még jobban felértékelődik. Az olvasóban az interneten található különböző források alapján formálódik a megértés, amelyhez a kritikai szemlélet elengedhetetlen.

Az olvasási stratégiák számos más konstrukttal hozhatók összefüggésbe. Így megállapítható, hogy pozitív direkt vagy indirekt kapcsolat található az olvasási stratégiák és például a szövegértés (pl. Amini és mtsai, 2020; Pressley, 2001), az olvasási szokások (Benevides és Peterson, 2010), az olvasási motiváció (Józsa és Józsa, 2014), az olvasás folyamatossága (*fluency*; Kazi és mtsai, 2020), önszabályozás (Aghaie és Zhang, 2012), a kritikai gondolkodás (Ulu, 2019), a Gardner-féle matematikai-logikai intelligencia (Arani és Mobarakeh, 2012) között. Könnyen belátható tehát az olvasási stratégiák mérésének és a velük való fejlesztésnek lényeges szerepe az oktatásban, amely azonban a magyar iskolai gyakorlatból gyakran elmarad (Steklács, 2018).

A MARSÍ és a MARSÍ-R

Mikor a jó olvasó élményszerzés céljából olvas, kevésbé ütközik nehézségekbe. Tanulási célú szövegek esetén azonban mind a gyenge, mind a gyakorlott olvasó gyakrabban szembesülhet a megértést akadályozó problémákkal (Palicsar és Brown, 1984). Ezért az olvasási stratégiák használata tanulási célú szövegek olvasásakor válik kézzelfoghatóbbá, ilyenkor van nagyobb szükség a problémamegoldásra (Greaser, 2007). Ahhoz, hogy akár tanárként, akár kutatóként rá tudjunk mutatni, hogy hol és milyen segítségre, fejlesztésre van szükség, adatokat kell felvenni a jelenségről. Mérésre van szükség. Az egyik leggyakrabban alkalmazott, több kultúrában is lefordított és validált eszköz ennek megvalósítására a MARSÍ kérdőív (Mokhtari és mtsai, 2018; illetve ld. Rieber-Kuijpers és mtsai, 2021 szisztematikus áttekintése). A következő alfejezet ezt ismerteti, majd rátér az átdolgozott változata, a MARSÍ-R jellemzőire.

Mokhtari és Reichard (2002) a MARSÍ kérdőív készítésekor elsődlegesen olyan mérőeszközt kívánt kidolgozni, amely kutatóknak és pedagógusoknak nyújthat információt a tanulók szövegértésre vonatkozó metakognitív tudásáról. Emellett a kérdőív megválaszolása tudatosíthatja a kitöltőben a saját olvasásistratégia-használatát tanulási célú szövegeken. Ezért első lépésben nagyjából 100, a jó olvasókra jellemző stratégiát gyűjtöttek össze, elsősorban Pressley és Afflerbach (1995, idézi: Mokhtari és Reichard, 2002) munkája alapján. Ezekből további szakértők bevonásával 40 stratégiát emeltek ki, majd a pilot vizsgálat elemzése után 30 item maradt a kérdőívben. Az egyes stratégiákat egy-egy kijelentés reprezentálja. A kérdőív a stratégiahasználatot átfogóan jellemzi.

Mokhtari és Reichard (2002) faktoranalízissel három csoportot azonosított a MARSÍ itemei között: átfogó (13 item), problémamegoldó (8 item) és támogató (9 item) olvasási stratégiákat. A stratégiacsoportok (átfogó, problémamegoldó, támogató) elnevezése Molitorisz (2009) magyar MARSÍ-adaptációját követi. Az átfogó olvasási stratégiák előkészítik az olvasást, a szöveg globális tanulmányozását végzi az olvasó. Pl.: „Először átfutom a szöveget és megfigyelem olyan jellemzőit, mint a hossza és a felépítés” (Molitorisz, 2009. 302.). A problémamegoldó stratégiák segítik az olvasót a szövegben való tájékozódásban, és elakadáskor segítik tovább az olvasót. Pl.: „Amikor a szöveg nehezzé válik, elkezdek jobban odafigyelni arra, hogy mit olvasok” (Molitorisz, 2009. 301.). A támogató stratégiák valamilyen olvasott szövegen kívüli forrás bevonását jelentik segítség gyanánt, mint pl. jegyzet készítése, szótár használata. Pl.: „Aláhúzok vagy bekarikázok információt a szövegben, mert ez segít, hogy emlékezzek rá” (Molitorisz, 2009. 301.).

A válaszadók ötfokú skálán jelzik, hogy milyen gyakran használnak egy stratégiát („soha, szinte soha”, „esetenként”, „néha”, „gyakran”, „mindig vagy majdnem mindig”). A válaszok alapján képezhető mutatóból megállapítható a stratégiahasználat három szintje: magas (3,5 vagy felette), közepes (3,4–2,5) vagy alacsony (2,4 alatt). Mielőtt olvasási stratégiáikról számot adnának a kitöltők, a kérdőív rákérdez demográfiai háttéradatakra, illetve arra, hogy gyenge, átlagos, jó, vagy kitűnő olvasónak ítélik meg magukat. A kérdőív eredetileg 6–12. évfolyamosok vizsgálatára készült, és 10-12 percet vesz igénybe a megválaszolása.

A MARSÍ kérdőívet széles körben használják. Különböző kultúrákban validálták tanulók (ter Beek és mtsai, 2019), egyetemisták (Guo, 2018) vagy idősebb felnőttek (Jiménez-Taracido és mtsai, 2019) körében a stratégiahasználat mérésére általában, de bevonták fejlesztőprogramok működésének vizsgálatába is (Adaba és mtsai, 2021). Bár a mérőeszköz eredetileg L1 stratégiahasználat vizsgálatára készült, alkalmazzák L2 mérésekben is. Ugyanakkor az L1 és L2 egyszerre történő vizsgálata kevés kutatásban jelenik meg (vö. Feller, Kopatich, Lech és Higgs, 2020). Mire a gyermek (7-8 éves korban) eljut az olvasás elsajátításáig az iskolában anyanyelven, már több éve használja

legalább szóban a nyelvet. Ez óriási nyelvi előnyt jelent ahhoz képest például, hogy a magyar oktatási rendszerben idegen nyelvvel először tipikusan 4. évfolyamon (10 éves korban) találkoznak a diákok (Nemzeti Alaptanterv, 2020). Tehát az L2 olvasó lemaradással indul az L1 olvasóhoz képest, mert nem használta még szóban a nyelvet – és ha gyermekről van szó, az anyanyelvre vonatkozó előzetes tudása is szűkebb körű az olvasás tanulásának folyamatáról (Koda, 2005). Emiatt több kontrollfolyamatra van szüksége – de amint az L2 szint közelít az L1-hez, a stratégiahasználat hasonló lesz (Abutalebi, 2008). Mivel az L1-et először halljuk és beszéljük, az L2-nél viszont egyszerre tanuljuk az olvasást és a beszédet, az L2-n sokkal tudatosabban olvasunk (Grabe és Stoller, 2020). Vagyis ha magas szintű az L2 nyelvtudás, akkor az olvasó hasonlóan tudja működtetni az olvasási stratégiákat, alacsonyabb szinttel rendelkezőknek azonban több/gyakoribb stratégiahasználatra van szüksége L2-n a megértési akadályok kiküszöbölésére (Alsheikh és Mokhtari, 2011; Verhoeven, Perfetti és Pugh, 2019). A MARS-ival mért L1 és L2 stratégiahasználat eredményei nem konzisztensek (Xin és mtsai, 2016), ami adódhat a nyelvi szint különbségeiből a mintákban (Alsheikh és Mokhtari, 2011).

Mokhtari és Reichard (2002) mérőeszközének eredményeiről általánosságban elmondható, hogy a kérdőív eleji, a szövegértés-képesség megítélésére vonatkozó kérdés és az olvasási stratégiák használata közötti korreláció vizsgálata alkalmas lehet a mérőeszköz validálására. Aki több stratégiát használ, azt jelöli, hogy jobb olvasási képességgel rendelkezik, míg a kevesebb stratégiát használók gyengébb olvasási képességet feltételeznek magukról. A MARS-ival végzett kutatásokban gyakori, a tanár szakos hallgatók vizsgálatában is megjelenő eredmény, hogy az L1 és L2 támogató stratégiák használata a legkevésbé jellemző, de a stratégiahasználat mind a három stratégiacsoportban legalább közepes (2,5 feletti átlag) (Asikcan és Saban, 2018; Iwai, 2016; Seifoori, 2015). Mindez bizakodásra ad okot, mivel a sok támogató stratégia használata kevés olvasási stratégia ismeretére utalna (Mokhtari és Reichard, 2002). Bár a mérőeszközt 12. évfolyamig ajánlják a kidolgozói, több kutatásban is használták idősebb korosztályban. Ugyanakkor úgy tűnik, hogy a tanár szakos hallgatók kevésbé bevont populáció a MARS-ival végzett kutatásokban.

Bár a mérőeszköz eredetileg L1 stratégiahasználat vizsgálatára készült, alkalmazzák L2 mérésekben is. Ugyanakkor az L1 és L2 egyszerre történő vizsgálata kevés kutatásban jelenik meg (vö. Feller, Kopatich, Lech és Higgs, 2020). Mire a gyermek (7-8 éves korban) eljut az olvasás elsajátításáig az iskolában anyanyelven, már több éve használja legalább szóban a nyelvet. Ez óriási nyelvi előnyt jelent ahhoz képest például, hogy a magyar oktatási rendszerben idegen nyelvvel először tipikusan 4. évfolyamon (10 éves korban) találkoznak a diákok (Nemzeti Alaptanterv, 2020). Tehát az L2 olvasó lemaradással indul az L1 olvasóhoz képest, mert nem használta még szóban a nyelvet – és ha gyermekről van szó, az anyanyelvre vonatkozó előzetes tudása is szűkebb körű az olvasás tanulásának folyamatáról (Koda, 2005). Emiatt több kontrollfolyamatra van szüksége – de amint az L2 szint közelít az L1-hez, a stratégiahasználat hasonló lesz (Abutalebi, 2008).

Mokhtari és munkatársai (2018. 223–224.) a MARSİ-val végzett széleskörű vizsgálatok eredményei, a kérdıívvel gyűjtött adatok statisztikai elemzése és használat során gyűjtött javaslatok alapján átalakította a kérdıívet, és létrehozta a MARSİ-R-t. A változtatásoknak három célja volt: legyen a kérdıív általánosítható, legyen minél könnyebben érthető a kitöltők számára, és legyen jobban értelmezhető a kutatók/pedagógusok számára. Ezekből következően lényeges változtatásokat tettek az új változatban. Körültekintő statisztikai elemzések alapján a megcélzott stratégiákat megfelezték. A 15 ítem egyenlően oszlik meg a három stratégiacsoport között. A stratégiákat reprezentáló kijelentéseket lerövidítették. Továbbra is ötfokú skálát használnak, ám az már nem a használat gyakoriságát képezi le, hanem a tudatosság fokozatait, a kognitív pszichológiában tárgyalt szakértelem (*expertise*) növekedését jellemző kijelentésekkel:

1. Még sosem hallottam erről a stratégiáról ezelőtt.
2. Már hallottam erről a stratégiáról, de nem tudom, hogy mit jelent.
3. Már hallottam erről a stratégiáról, és azt gondolom, tudom, hogy mit jelent.
4. Ismerem ezt a stratégiát, és el tudom magyarázni, hogyan és mikor kell használni.
5. Elég jól ismerem ezt a stratégiát, és gyakran használom, amikor olvasok.

A mérőeszközt 11–18 éves (6. osztályostól főiskolásokig) kitöltőkkel validálták, ugyanakkor a stratégiaállítások rövidítésének és egyszerűsítésének köszönhetően úgy vélik a szerzők, hogy már 4. osztályosok mérésére is alkalmas a mérőeszköz. A MARSİ eredményeihez hasonlóan az átdolgozott változat esetében is szignifikáns a korreláció aközött, hogy milyen olvasónak látja magát a kitöltő (gyenge-kiváló), és hogy milyen mértékűnek jelöli a stratégiahasználatát (alacsony-magas). Továbbá van Ammel és munkatársai (2021) alapján a MARSİ-R esetében is a gyengébb szövegértésű, alacsonyabb iskolai teljesítményű tanulók használnak több támogató olvasási stratégiát. Ebben a kutatásban ezt az eredményt erősíti meg, hogy a pozitív olvasási énképpel rendelkező tanulók kevés támogató stratégiát használnak, ami azt jelentheti, hogy elég magabiztosak ahhoz, hogy ne folyamodjanak külső segítséghez a szöveg megértésében, vagyis támogató stratégiákhoz. Születtek olyan eredmények is, ahol más a stratégiacsoportok használatának átlaga, viszont az is elmondható, hogy ezek jóval alacsonyabb mintaelemszámú kutatásokból származnak ($25 \leq N \leq 115$; pl. Rahimi és Babaei, 2021). A MARSİ-R stratégiakijelentései szövegértés-fejlesztő program alapját is képezik (Amjadi és Talebi, 2021). Miután csak a közelmúltban publikálták Mokhtariék a MARSİ-R-t, egyelőre kevés adat áll rendelkezésre, és ezek változatos eredményeket hoztak. Jellemzően középiskolások vagy egyetemisták voltak a kitöltők, de a szerzők tudomása szerint kimondottan tanár szakos hallgatókat még nem vontak be MARSİ-R-rel történő vizsgálatba. Ahogy a MARSİ mérőeszközt, a MARSİ-R-t is használták már L1 és L2 olvasási stratégiák felmérésére is. Azonban tudomásunk szerint eddig az eredeti, angol nyelven tették ezt az L1 vagy L2 mérésekben. Másik nyelvre adaptált változatot nem ismerünk.

A kutatás célja

Jelen kutatás célja kettős: a MARSİ-R magyar változatának validálása tanár szakos hallgatók körében és a tanár szakos hallgatók L1 és L2 saját olvasási stratégiahasználatának megismerése. Magyar viszonylatban kevés, olvasási stratégiákat jól mérő kérdıív áll rendelkezésre (Csíkos, 2008; Molitorisz, 2009). Kutatói figyelem eddig kevésbé irányult olvasási stratégiák felmérésére, különösen idegen nyelven, tanár szakos hallgatók körében. A kutatási kérdések a következők:

1. Megfelelő-e a MARSİ-R magyar változata tanár szakos hallgatók L1 és L2 olvasásistratégia-használatának jellemzésére?

2. Milyen intenzíven használják az olvasási stratégiák csoportjait a tanár szakos hallgatók a saját megítélésük szerint L1-en és L2-n?
3. Van-e különbség a tanár szakos hallgatók L1 és L2 olvasásstratégia-használata között?

Módszerek

Minta és adatfelvétel

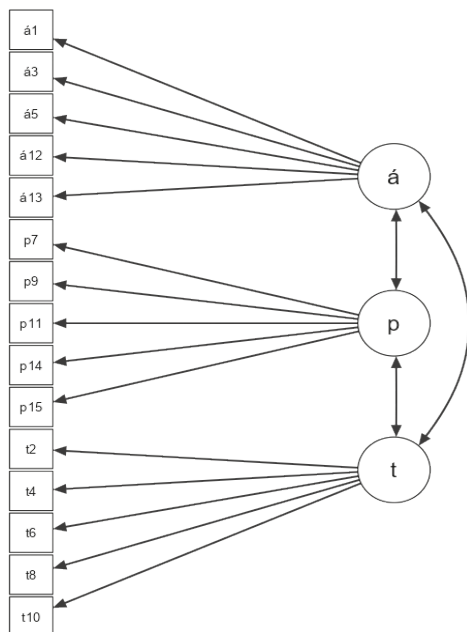
166, a Szegedi Tudományegyetemen tanuló tanár szakos hallgató töltötte ki a kérdőívet. A tanárképzésben részt vevőkre gondolhatunk egyszerre úgy, mint diákokra és mint tanárookra, akiknek a tanulmányi feladatok teljesítésén túl már szakmai céljaik is lehetnek (Daniels és mtsai, 2019) egy szöveg olvasásakor is. Ők a tanári társadalom következő generációja, akiknek saját metakognitív tudása a szövegértésről hatással lehet majdani diákjaikra (Soodla és mtsai, 2017). Így fontos felmérni, hogy esetleg hol van még szükségük segítségére – saját fejlődésük és a majdani diákjaik érdekében is.

Az SZTE-BTK tanár szakos hallgatóit oktatókat kerestük fel emailben, akik továbbították az online kérdőív linkjét a hallgatóiknak. A részvétel anonim volt. Az adatgyűjtés két fázisban zajlott, 2021 október-novemberben, majd 2022 márciusában. A résztvevők 67%-a nő, életkoruk 19 és 36 év közötti ($m = 22$).

A mérőeszköz

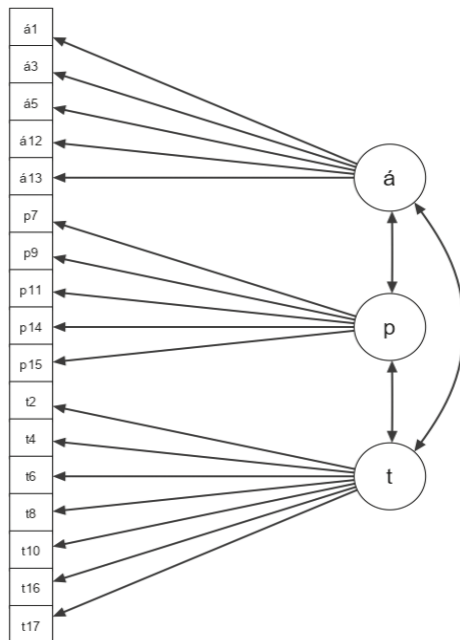
Mokhtari és munkatársai (2018) MARSI-R mérőeszközét alkalmaztuk magyar nyelven, online környezetben egy nagyobb projekt keretén belül. A megfelelő magyar verzió megalkotása érdekében szakértők lefordították a kérdőívet, majd egy másik szakértőt kértek fel az itemek visszafordítására magyarról angol nyelvre. Ez alapján ismét áttekintették az itemeket, és átdolgozták a megfogalmazást. Egy kismintás pilot mérést követően további pontosításokra került sor, majd létrejött a végleges verzió, amelyet a jelen kutatásban alkalmaztunk. Az L1-re vonatkozó kérdőív vizsgált faktorszerkezetét az 1. ábra, az L2-re vonatkozóét a 2. ábra mutatja. Feltételeztük, hogy a magyarra adaptált L1 és L2 kérdőív szerkezete követi az eredeti kérdőív szerkezetét, illetve, hogy a SORS kérdőívből átvett két stratégia is illeszkedik a támogató stratégiák csoportjába.

Arra kértük a válaszadókat, hogy a kérdőív itemeit L1 és L2 tanulási célú olvasásra vonatkoztatva is mérlegeteljék. Az L2-re vonatkozó olvasási stratégiák sorát kiegészítettük még két további, kimondottan idegen nyelvű szöveg olvasására vonatkozó támogató stratégiával, amelyek Mokhtari és Sheorey (2002) SORS (*Survey of Reading Strategies*) kérdőívében szerepelnek. Ez utóbbi kérdőív az idegen nyelvű szövegek olvasásakor folyó stratégiahasználatot vizsgálja, az itemei egyszerűbb megfogalmazásúak, és kettő kivételével szerepel benne minden MARSI stratégia. A fentiekén túl felvettünk demográfiai adatokat (nem, életkor, szemeszter, tanári szakok, L2 nyelvtudás, tanítási tapasztalat). A vizsgálatba bevontunk további változókat is, amelyeket most nem elemzünk (olvasási szokások, az olvasás során felmerülő nehézségek, vélemény a magyar oktatásban zajló L1 és L2 szövegértés-fejlesztésről, olvasási képesség megítélése).



1. ábra. Az L1 kérdőív szerkezete

Megjegyzés: Az ellipszisekben a stratégiacsoportok találhatóak (á = átfogó, p = problémamegoldó, t = támogató), a négyzetek a kérdőív egyes tételeire utalnak, a nyilak pedig a csoportok közti kapcsolatot mutatják.



2. ábra. Az L2 kérdőív szerkezete

Megjegyzés: Az ellipszisekben a stratégiacsoportok találhatóak (á = átfogó, p = problémamegoldó, t = támogató), a négyzetek a kérdőív egyes tételeire utalnak, a nyilak pedig a csoportok közti kapcsolatot mutatják.

Az 1. melléklet tartalmazza a MARSÍ-R magyarra fordított változatát, a kérdőív útmutatóját, a pontozás és értelmezés leírását. Az értelmezés a tanároknak szól, ezért magázó stílusban íródott. A 2. melléklet pedig az idegen nyelvi stratégiahasználatra vonatkozó ítemeket tartalmazza. A melléklet az eredeti papír-ceruza kérdőívet követi. A jelen vizsgálatban online változatot készítettünk. Ebben a közölttől eltérően nem az item előtti vonalakra kellett írni a válasz számát, hanem a válaszadónak minden item után rá kellett kattintania a skála azon fokára, amelyet magára jellemzőnek ítélt.

Eredmények

A kérdőív pszichometriai jellemzői

A kérdőív reliabilitásának megállapításához a Cronbach alfa mutatókat vizsgáltuk meg (1. táblázat). Ezek alapján, és figyelembe véve a stratégiacsoportokhoz tartozó alacsony itemszámokat is, a kérdőív magyar változata megbízhatóan mér.

1. táblázat. Az L1 és L2 stratégiacsoportokra és az általános stratégiahasználatra vonatkozó kérdéssorok reliabilitása (Cronbach alfa)

Vizsgálat	átfogó		probléma- megoldó		támogató		L1 összes stratégia	L2 összes stratégia
	L1	L2	L1	L2	L1	L2		
a jelen vizsgálat	0,65		0,71	0,70	0,60	0,75	0,81	0,86
Mokhtari és mtsai (2018)	0,70		0,69	–	0,74	–	0,85	–

Megerősítő faktoranalízissel megvizsgáltuk, hogy a magyar változatban megjelenik-e az eredeti MARSIR kérdőív három stratégiacsoportja. Az L1 olvasásstratégia-használatra vonatkozóan az illeszkedési mutatók értéke elfogadhatónak tekinthető ($\chi^2 = 156$; szabadságfok = 87, $p < 0,001$). Az L2 olvasásstratégia-használatra lefuttatott megerősítő faktoranalízis szintén elfogadható értékeket mutat. Az adatok modellhez való illeszkedése megfelelő ($\chi^2 = 236$; szabadságfok = 116; $p < 0,001$). A 2. táblázat mutatja a megerősítő faktoranalízis elmélet szerinti megfelelő értékhatárait (Hu és Bentler, 1999; Marsh és mtsai, 2004). Emellett összevetés céljából szerepeltetjük az eredeti kérdőívre kapott eredményeket is (Mokhtari és mtsai, 2018) a jelen kutatásban kapott mutatók mellett.

2. táblázat. MARSIR értékei összehasonlítva a megerősítő faktoranalízis két elméletének értékhatáiraival

Mutató	Értékhatárok: Hu és Bentler (1999)	Értékhatárok: Marsh és mtsai (2004)	MARSIR Mokhtari és munkatársai (2018)	MARSIR jelen vizsgálat	
				L1	L2
CFI (<i>Comparative Fit Index</i>)	> 0,95	> 0,90	0,97	0,87	0,85
TLI (<i>Tucker-Lewis Index</i>)	> 0,95	> 0,90	0,96	0,85	0,83
RMSEA (<i>Root-Mean-Square Error of Approximation</i>)	< 0,06	< 0,08	0,4	0,06	0,07

Hu és Bentler (1999) alapján a kapott értékek nem jeleznek megfelelő modellilleszkedést. Mokhtari és munkatársai (2018) javasolják a Marsh és munkatársai (2004) által javasolt értékhatárok alkalmazását, mivel ezek kevésbé szigorúak, ugyanakkor széles körben elfogadottak, gyakorlati célú felhasználás esetén hasznosnak tekinthetők. Emlékeztetnek arra is, hogy Hu és Bentler (1990) folyamatos adatokra értelmezték a küszöbértékeket, míg a MARSIR változóinak értékei nem azok. A vizsgálatunkban kapott értékek ezek alapján arra utalnak, hogy a kérdőív elméleti faktorait jól elkülönülőnek tekinthetjük a magyar változatban is.

A kérdőív szerkezetének összefüggéseit tovább vizsgálva korrelációt futtattunk le az egyes stratégiacsoportokra, külön az L1 és az L2 szövegek olvasására. A 3. és 4. táblázat alapján elmondható, hogy az L1 stratégiacsoportok között számottevő, és minden csoport esetén szignifikáns ($p < 0,01$) a korreláció.

3. táblázat. L1 stratégiacsoportok összefüggései (r)

stratégiacsoportok	átfogó	problémamegoldó
problémamegoldó	0,58**	–
támogató	0,35**	0,57**

Megjegyzés: ** = $p < 0,01$

4. táblázat. L2 stratégia csoportok összefüggései (r)

stratégiacsoportok	átfogó	problémamegoldó
problémamegoldó	0,64**	–
támogató	0,53**	0,61**

Megjegyzés: ** = $p < 0,01$

Az 5. táblázat szemlélteti, hogy a korrelációk szignifikánsak a saját szövegértési képesség megítélése és az egyes stratégiacsoportok között mind L1, mind L2 tanulási célú szövegek olvasásakor, illetve a stratégiahasználat összesített mutatóit figyelembe véve is. Az r értékek alapján az eredmények jónak mondhatók, hiszen a magas korrelációk arra utalnának, hogy ugyanazt a jelenséget képeznék le a két változó. Emellett megállapíthatjuk, hogy az alsókálák eltérően működnek a jelen kutatásban és az eredeti kérdőív esetén. Ennek oka eredhet a minta tulajdonságaiból (jelen kutatás: tanár szakos hallgatók; Mokhtari és mtsai: 6-12. évfolyamos tanulók és felsőoktatásban első évfolyamos hallgatók), vagy kulturális okokból.

5. táblázat. A szövegértési képesség szintjének és az L1 és L2 stratégiahasználat megítélésének összefüggése stratégiacsoportonként és az összes L1 és L2 stratégiára vonatkozóan (r)

Az olvasási képesség megítélése	átfogó		problémamegoldó		támogató		L1 összes stratégia	L2 összes stratégia
	L1	L2	L1	L2	L1	L2		
a jelen vizsgálat	0,28**	0,29**	0,25**	0,21**	0,29**	0,22**	0,33**	0,29**
Mokhtari és mtsai (2018)	0,31**	–	0,34**	–	0,16**	–	0,33**	–

Megjegyzés: ** = $p < 0,01$

A tanár szakos hallgatók olvasásstratégia-használata

Wilcoxon-próba tárta fel a MARSÍ-R három stratégiacsoportja közti különbségeket. Az L1 és L2 változók összehasonlítását a 6. táblázat mutatja. Az L1 és L2 stratégiahasználati tudatosságban eltérő mintázatot látunk.

Mind a három L1 stratégiacsoport használata szignifikánsan eltér egymástól ($p < 0,05$). Az átlagok alapján a következő sorrend állítható fel a stratégiák használatában: legintenzívebb a problémamegoldó stratégiák használata, ezt követik az átfogó, majd a támogató stratégiák. Az L2 stratégiacsoportok szintén szignifikánsan eltérnek egymástól ($p < 0,05$), ám a sorrend eltérő: problémamegoldó, támogató és átfogó stratégiák.

Az L1 és L2 stratégiahasználat átlagait és szórásait a 6. táblázat mutatja. A skálát ordinális változóként kezelve nem-paraméteres próbákat futtattunk a stratégiahasználat különbségeinek megállapítására. A 7. táblázatban látható a Wilcoxon-próba L1 stratégiahasználatra, a 8. táblázatban az L2 stratégiahasználatra vonatkozó eredménye. A 9. táblázat az L1-L2 különbségeket mutatja be. Így az egyes L1 és L2 stratégiacsoportokat összehasonlítva szignifikáns ($p < 0,01$) eltérés található mind a három esetben. Az átlagok alapján az átfogó stratégiát használják kevésbé L2-n, a másik két csoportot erőteljesebben alkalmazzák, mint L1 szövegeken. A stratégiák válaszadók által megítélt használata L1-en: az átfogó és problémamegoldó stratégiák használata magas, a támogató közepes. L2 esetében az átfogó stratégiák használata közepes, a problémamegoldó és támogató stratégiáké magas.

6. táblázat. L1 és L2 stratégiacsoportok használatának átlagai és szórásai

A szöveg nyelve	átfogó		problémamegoldó		támogató	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
L1	3,81	0,71	4,26	0,63	4,13	0,50
L2	3,02	0,61	4,40	0,58	4,27	0,53

7. táblázat. Az L1 stratégiahasználat különbségei

L1 stratégiacsoportok	T	Z	p
átfogó – problémamegoldó	9024,50	-7,61	< 0,001
átfogó – támogató	8105	-5,18	< 0,001
problémamegoldó - támogató	3333	-3,57	< 0,001

8. táblázat. Az L2 stratégiahasználat különbségei

L2 stratégiacsoportok	T	Z	p
átfogó – probléma-megoldó	13200,50	-11,05	< 0,001
átfogó – támogató	13023	-10,97	< 0,001
probléma-megoldó - támogató	3781	-3,94	< 0,001

9. táblázat. Az L1 és L2 stratégiahasználat különbségei

Stratégiacsoportok	T	Z	p
L1 átfogó – L2 átfogó	112	-10,96	< 0,001
L1 problémamegoldó – L2 problémamegoldó	3873,50	-3,99	< 0,001
L1 támogató – L2 támogató	8644	-4,46	< 0,001

Ismert, hogy az L2 szint befolyásolhatja az L2 olvasási stratégiák használatát (Id. Alsheikh és Mokhtari, 2011). Azt feltételeztük, hogy az egyetemi idegen nyelv tanári szakon folytatott tanulmányok (mint a magasabb szintű nyelvtudás indikátora) befolyásolhatják a stratégiahasználatot, ezért ilyen elemzést is végeztünk. Az L2 stratégiahasználat átlagértékeit és a Mann–Whitney U-próba eredményét a 10. táblázat mutatja. Szignifikáns különbség az átfogó és a problémamegoldó stratégiák használatában mutatkozott, míg a támogató stratégiákéban nem.

10. táblázat. Az L2 stratégiahasználat idegennyelv-szakosság szerint

szak	N	átfogó		problémamegoldó		támogató	
		átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
van L2 szakja	87	3,21	0,54	4,57	0,38	4,35	0,40
nem L2 szakos	77	2,81	0,62	4,20	0,72	4,17	0,66
U		2065		2329		2704	
Z		-3,93		-2,93		-1,51	
p		< 0,001		0,030		n.s.	

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns

Megbeszélés

Az első kutatási kérdést megválaszolva a MARSÍ-R magyar változatával végzett validitás- és reliabilitás-vizsgálatok szerint a mérőeszköz használható magyar kontextusban. További vizsgálatokra van azonban szükség annak eldöntésére, hogy az eredeti MARSÍ-R-hez képest tapasztalt eltérő működésében milyen szerepet játszanak a minták eltérő jellemzőihez, illetve a pedagógiai kultúrához kapcsolódó különbségek.

A második és harmadik kutatási kérdésre azt a választ kaptuk, hogy a tanár szakos hallgatók stratégiahasználatát eltérő anya- és idegen nyelven. A problémamegoldó stratégiák intenzív használata arra utal, hogy a tanár szakos hallgatók valóban figyelik magukat olvasás közben, észlelik és megpróbálják kijavítani a szövegértésben adódó problémákat. A jó olvasó az átfogó stratégiákat használja leggyakrabban; a jelen vizsgálatban ezek az L1 kérdőívnél a második, az L2 kérdőívénél az utolsó helyre kerültek. Pozitívum azonban, hogy a támogató stratégiák használata egyik esetben sem a leggyakrabban használt stratégia – ha ezt részesítenék előnyben, az arra utalna, hogy alacsonyabb szintű gondolkodási műveletekre hagyatkoznak olvasáskor. Az idegen nyelvi szövegek feldolgozása során előrébb kerültek a támogató stratégiák, ami adódhat abból, hogy idegen nyelven több nehézséggel találkozunk a válaszadók, gyengébben olvasnak. Az átlagok követik a szakirodalom által felvázolt tendenciát: L2-n jellemzően tudatosabbak az olvasók. Az, hogy az átfogó stratégiákat többet használják L1-en, és ugyanakkor ezek a legkevésbé aktivizáltak L2-n, szintén arra utalhat, hogy L2-n gyengébben olvasnak, alacsonyabb szintű gondolkodási műveleteket vonnak be az olvasásukba.

Az L2 szakosok és a nem L2 szakosok L2 olvasásstratégia-használatát összehasonlítva azt látjuk, hogy az előbbiek használják több átfogó és problémamegoldó stratégiát idegen nyelvű szövegek olvasásakor. Az ő L2 tudásuk vélhetően tanulmányaik következtében is tudatosabb. Azok, akik nem L2 szakon tanulnak, lehetséges, hogy L1-en ismernek, használják stratégiákat, de nem elég magas az L2 szintjük ahhoz, hogy ez a tudás transzferálódhasson (ld. Alderson és Mtsai, 2016). Ezzel szemben az L2 szakosoknál aktivizálódik ez a tudás. Emellett az is lehet magyarázat a különbségre, hogy aki L2 szakos, annak valószínűbb, hogy tanítottak már L2 olvasáskor használatos stratégiákat.

Az L2 szakosok és a nem L2 szakosok L2 olvasásstratégia-használatát összehasonlítva azt látjuk, hogy az előbbiek használják több átfogó és problémamegoldó stratégiát idegen nyelvű szövegek olvasásakor. Az ő L2 tudásuk vélhetően tanulmányaik következtében is tudatosabb. Azok, akik nem L2 szakon tanulnak, lehetséges, hogy L1-en ismernek, használják stratégiákat, de nem elég magas az L2 szintjük ahhoz, hogy ez a tudás transzferálódhasson (ld. Alderson és Mtsai, 2016). Ezzel szemben az L2 szakosoknál aktivizálódik ez a tudás. Emellett az is lehet magyarázat a különbségre, hogy aki L2 szakos, annak valószínűbb, hogy tanítottak már L2 olvasáskor használatos stratégiákat.

A támogató stratégiák használatában nincs különbség szakosság szerint, mindkét esetben magas mértékű a használatuk. Ezeknél a stratégiáknál a másik két csoportnál alacsonyabb mutató lenne ideális. Például nem a szótárból keresnek ki az ismeretlen szavakat (támogató stratégia), hanem megpróbálnák kikövetkeztetni a szövegből (problémamegoldó stratégia). Ez utalhat arra, hogy az L2 szakosoknak is van még hely a fejlődésre L2 olvasás terén.

Összegzés

A jelen tanulmány elsődleges célja a MARSIR magyar változatának vizsgálata volt tanár szakos hallgatók körében. A kérdőív megbízhatóan mér, további vizsgálatokra lenne azonban szükség, több okból. Az adatfelvétel életkor szempontjából az eredeti vizsgálatnál idősebb, illetve iskolázottság szempontjából viszonylag homogén mintán történt (ugyanazon az egyetemen tanuló tanár szakos hallgatók töltötték ki a kérdőívet), más anyanyelvi képességfejlesztési hagyományokkal jellemezhető kultúrában. A kényelmi mintavétel befolyásolhatta a minta összetételét. Bár összességében elfogadható a mérőeszköz validitása és reliabilitása, Hu és Bentler (1999) szigorúbb értékhatárait nem éri el minden esetben a modellilleszkedés.

Vizsgálatunk kiindulópontként szolgálhat további mérésekhez. A mellékletben megtalálható a lefordított MARSIR az útmutatóval, pontozással és értékeléssel (1. melléklet), illetve az idegen nyelvi stratégiahasználatra vonatkozó itemek (2. melléklet), mely további kutatásokat inspirálhat. A tanár szakosok mintáját vizsgálva arra a következtetésre juthatunk, hogy bár az eredmények jó irányba mutatnak, a tanárképzésben (is) nagyobb hangsúlyt lehetne fektetni az olvasási stratégiák tanítására, gyakoroltatására, hogy a majdani tanárok saját olvasásukat, stratégiahasználatukat is példaként mutathassák diákjaiknak.

Köszönetnyilvánítás

A közlemény elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatói Programja támogatta.

Köszönjük Fejes József Balázs észrevételeit a kézirat egy korábbi változatára. Köszönjük Koudier Mokhtarinak, hogy tisztázhattuk vele a MARSIR fordítása során felmerülő kérdéseket.

Irodalom

- Adaba, H. W., Metaferia, T. F. & Doboche, T. M. (2021). Metacognitive Reading Strategy Direct Instruction Effects on Students' Metacognitive Reading Strategy Awareness and Their Perceptions of Metacognitive Reading Strategy Instruction at Guder Secondary School Grade 11 in Oromia, Ethiopia. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(12), 3095–3104.
- Abutalebi, J. (2008). Neural aspects of second language representation and language control. *Acta Psychologica*, 128(3), 466–478. DOI: [10.1016/j.actpsy.2008.03.014](https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2008.03.014)
- Afflerbach, P., Pearson, P. D. & Paris, S. D. (2017). Skills and strategies: their differences, their relationships, and why they matter. In Mokhtari, K. (szerk.), *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction*. Rowman & Littlefield. 33–50
- Aghaie, R. & Zhang, L. J. (2012). Effects of explicit instruction in cognitive and metacognitive reading strategies on Iranian EFL students' reading performance and strategy transfer. *Instructional Science*, 40, 1063–1081. DOI: [10.1007/s11251-011-9202-5](https://doi.org/10.1007/s11251-011-9202-5)
- Alderson, J. C. & Cseresznyés M. (2003). *Reading and use of English*. Teleki László Foundation.
- Alderson, J. C., Huhta, A. & Nieminen, L. (2016). Characteristics of weak and strong readers in a

- foreign language. *The Modern Language Journal*, 100(4), 853–879. DOI: [10.1111/modl.12367](https://doi.org/10.1111/modl.12367)
- Alsheikh, N. O. & Mokhtari, K. (2011). An examination of the metacognitive reading strategies used by native speakers of Arabic when reading in English and Arabic. *English Language Teaching*, 4(2), 151–160. DOI: [10.5539/elt.v4n2p151](https://doi.org/10.5539/elt.v4n2p151)
- Amini, D., Anhari, M. H. & Ghasemzadeh, A. (2020). Modeling the relationship between metacognitive strategy awareness, self-regulation and reading proficiency of Iranian EFL learners. *Cogent Education*, 7(1), 1–17. DOI: [10.1080/2331186x.2020.1787018](https://doi.org/10.1080/2331186x.2020.1787018)
- Arani, H. K. & Mobarakeh, S. D. (2012). Metacognitive strategies and logical/mathematical intelligence in EFL context: Investigating possible relationships. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(2), 304–313. DOI: [10.4304/tpls.2.2.304-313](https://doi.org/10.4304/tpls.2.2.304-313)
- Asikcan, M. & Saban, A. (2018). Prospective teachers' metacognitive awareness levels of reading strategies. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 13(1), 23–30. DOI: [10.18844/cjes.v13i1.3310](https://doi.org/10.18844/cjes.v13i1.3310)
- Baker, L. (2017). The development of metacognitive knowledge and control of comprehension: contributors and consequences. In Mokhtari, K. (szerk.), *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction*. Rowman & Littlefield. 1–32.
- Balázi Ildikó, Ostorics László, Schumann Róbert, Szalay Balázs & Szepesi Ildikó (2010). A PISA2009 tartalmi és technikai jellemzői. Oktatási Hivatal.
- Benevides, T. & Peterson, S. S. (2010). Literacy attitudes, habits and abilities of future teachers. *Journal of Education for Teaching*, 36(3), 291–302. DOI: [10.1080/02607476.2010.497375](https://doi.org/10.1080/02607476.2010.497375)
- Carrell, P. L., Gajdusek, L. & Wise, T. (1998). Metacognition and EFL/ESL reading. *Instructional Science*, 26(1), 97–112. DOI: [10.1023/a:1003092114195](https://doi.org/10.1023/a:1003092114195)
- Cho, B. Y. & Afflerbach, P. (2017). An evolving perspective of constructively responsive reading comprehension strategies in multilayered digital text environments. In Israel, S. E. (szerk.), *Handbook of research on reading comprehension*. The Guilford Press. 109–134.
- Ciullo, S. & Dimino, J. A. (2017). The strategic use of scaffolded instruction in social studies interventions for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(3), 155–165. DOI: [10.1111/ldrp.12138](https://doi.org/10.1111/ldrp.12138)
- Csikos Csaba (2008). Az IRA (Index of Reading Awareness) kérdőívvel végzett longitudinális felmérés eredményei. *Magyar Pedagógia*, 108(2), 97–134.
- Daniels, L. M., Goegan, L. D., Radil, A. I. & Frohlich, J. R. (2020). Simultaneously student and teacher: measuring achievement goals in preservice teachers. *The Journal of Experimental Education*, 88(1), 165–182. DOI: [10.1080/00220973.2018.1543641](https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1543641)
- Droop, M., van Elsäcker, W., Voeten, M. J. M. & Verhoeven, L. (2016). Long-term effects of strategic reading instruction in the intermediate elementary grades. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(1), 77–102. DOI: [10.1080/19345747.2015.1065528](https://doi.org/10.1080/19345747.2015.1065528)
- Feller, D. P., Kopatich, R. D., Lech, I. & Higgs, K. (2020). Exploring reading strategy use in native and L2 readers. *Discourse Process*, 57(7), 590–608. DOI: [10.1080/0163853x.2020.1735282](https://doi.org/10.1080/0163853x.2020.1735282)
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive–Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. DOI: [10.1037/0003-066x.34.10.906](https://doi.org/10.1037/0003-066x.34.10.906)
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2020). *Teaching and researching reading. Applied linguistics in action*. Third edition. Routledge. DOI: [10.4324/9781315726274](https://doi.org/10.4324/9781315726274)
- Graesser, A. C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. In McNamara, D. S. (szerk.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. Lawrence Erlbaum Associates. 3–26.
- Guo, L. (2018). Modeling the relationship of metacognitive knowledge, L1 reading ability, L2 language proficiency and L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, 30(2), 209–231.
- Hu, L. T. & 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)
- Jiménez-Taracido, L., Manzanal Martínez, A. I. & Baridon Chauvie, D. G. (2019). Reading literacy and metacognition in a Spanish Adult Education centre. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10(1), 29–46. DOI: [10.3384/rela.2000-7426.ojs169](https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.ojs169)
- Józsa Gabriella & Józsa Krisztián (2014). A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. *Magyar Pedagógia*, 114(2), 67–89.
- Kazi, A. S., Moghal, S. & Asad, Z. (2020). Metacognitive awareness of reading strategies for academic materials: a study of undergraduate students in Pakistan. *Global Social Sciences Review*, 5(1), 44–51. DOI: [10.31703/gssr.2020\(v-i\).05](https://doi.org/10.31703/gssr.2020(v-i).05)
- Koda, K. (2005). Learning to read across writing systems: Transfer, metalinguistic awareness, and second language reading development. In Cook, V. & Bhatti, B. (szerk.), *Second language writing systems*. Multilingual Matters. 311–334.
- Marsh, H. W., Hau, K. T. & Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling*, 11(3), 320–534. DOI: [10.1207/s15328007sem1103_2](https://doi.org/10.1207/s15328007sem1103_2)

- McCormick, C. B., Dimmitt, C. & Sullivan, F. R. (2013). Metacognition, learning, and instruction. In Reynolds, W. M., Miller, G. E. & Weiner, I. B. (szerk.), *Handbook of Psychology. Volume 7: Educational psychology (2nd ed.)*. Wiley. 69–97. DOI: [10.1002/9781118133880.hop207004](https://doi.org/10.1002/9781118133880.hop207004)
- McNamara, D. S. & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. In Ross, B. (szerk.), *The psychology of learning and motivation. Vol. 51*. Elsevier Science. 297–384.
- Mokhtari, K., Dimitrov, D. M. & Reichard, C. A. (2018). Revising the Metacognitive Awareness of Reading Strategy Inventory (MARSI) and testing for factorial invariance. *Studies in Second Language Learning and Testing*, 2, 219–246. DOI: [10.14746/ssllt.2018.8.2.3](https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.2.3)
- Mokhtari, K. & Reichard C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249–259. DOI: [10.1037/0022-0663.94.2.249](https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249)
- Mokhtari, K. & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25(3), 2–11.
- Molitorisz Anikó (2009). Szakközépiskolás tanulók olvasásistratégia-használatának felmérése a MARSI kérdőívvel. *Magyar Pedagógia*, 109(3), 287–313.
- Nagy József (2006). Olvasástanítás: A megoldás stratégiai kérdései. In Józsa Krisztián (szerk.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. 43–60.
- Nemzeti Alapnterv (2020). A Nemzeti alapnterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Korm. Rendelet. *Magyar Közlöny*, 3.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. PISA, OECD Publishing. DOI: [10.1787/5f07c754-en](https://doi.org/10.1787/5f07c754-en)
- Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J. S., van Schooten, E., Slegers, P. J. C. & Arends, L. R. (2018). Effectiveness of reading strategy interventions in whole classrooms: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1215–1239. DOI: [10.1007/s10648-018-9445-7](https://doi.org/10.1007/s10648-018-9445-7)
- Oktatási Hivatal, Köznevelési Mérés Értékelési Osztály (2019). *Eredmények összesítése. Idegen nyelvi mérés*.
- Palincsar, A. S. & Brown A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and monitoring activities: cognition and instruction. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. DOI: [10.1207/s1532690xci0102_1](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1)
- Paris, S. G. & Flukes, J. (2005). Assessing children's metacognition about strategic reading. In Israel, S. E., Block, C. C., Bauserman, K. L. & Kinnucan-Welsch, K. (szerk.), *Metacognition in literacy learning. Theory, Assessment, Instruction and Professional Development*. Lawrence Erlbaum Associates. 121–139. DOI: [10.4324/9781410613301-17](https://doi.org/10.4324/9781410613301-17)
- Pressley, M. (2001). Comprehension instruction: what makes sense now, what might make sense soon. *Reading Online*, 5(2), 1–14.
- Pressley, M. & Gaskin, I. W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: how can such reading be developed in students? *Metacognition Learning*, 1, 99–113. DOI: [10.1007/s11409-006-7263-7](https://doi.org/10.1007/s11409-006-7263-7)
- Reutzel, D. R. (2017). The Construction-Integration (C-I) Model of text comprehension: A lens for teaching the Common Core Reading Standards. In Mokhtari, K. (szerk.), *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction*. Rowman & Littlefield. 155–175.
- Reiber-Kuijpers, M., Kral, M. & Meijer, P. (2021). Digital reading in a second or foreign language: A systematic literature review. *Computers & Education*, 163. DOI: [10.1016/j.compedu.2020.104115](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104115)
- Sadler, P. M., Sonnert, G., Coyle, H. P., Cook-Smith, N. & Miller, J. L. (2013). The influence of teachers' knowledge on student learning in middle school physical science classrooms. *American Educational Research Journal*, 50(5), 1020–1049. DOI: [10.3102/0002831213477680](https://doi.org/10.3102/0002831213477680)
- Sargent, S. E. (2017). Metacognitive reading strategies instruction for students in upper grades. In Mokhtari, K. (szerk.), *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction* (pp 177–188). London: Rowman & Littlefield.
- Seifoori, Z. (2015). Postgraduate English students' metacognitive awareness of reading strategies and their reading comprehension: A comparative study. *Journal of Applied Linguistics and Applied Literature: Dynamics and Advances*, 3(1), 117–134. DOI: [10.22049/JALDA.2018.13690](https://doi.org/10.22049/JALDA.2018.13690)
- Sheikh, I., Soomro, K. A. & Hussain, N. (2019). Metacognitive awareness of reading strategies, reading practices and academic attainments of university students. *Journal of Education and Educational Development*, 6(1), 126–137. DOI: [10.22555/joed.v6i1.2749](https://doi.org/10.22555/joed.v6i1.2749)
- Soodla, P., Jögi, A. L. & Kikas, E. (2017). Relationships between teachers' metacognitive knowledge and students' metacognitive knowledge and reading achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 32(2), 201–218. DOI: [10.1007/s10212-016-0293-x](https://doi.org/10.1007/s10212-016-0293-x)
- Steklács János (2013). *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Steklács János (2018). PISA 2015 után, PISA 2018 előtt. A szövegértő olvasás fejlesztésének, tanításának feladatai. *Könyv és Nevelés*, 20(1), 30–49.

- ter Beek, M., Opendakker, M. C., Spijkerboer, A. W., Brummer, L., Ozinga, H. W. & Strijbos, J. W. (2019). Scaffolding expository history text reading: Effects on adolescents' comprehension, self-regulation, and motivation. *Learning and Individual Differences*, 74. DOI: [10.1016/j.lindif.2019.06.003](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.06.003)
- Tóth Edit (2015). Az Országos kompetenciamérés hatása a tanítási munkára pedagógusinterjúk alapján. *Magyar Pedagógia*, 115(2), 115–138. DOI: [10.17670/mped.2015.2.115](https://doi.org/10.17670/mped.2015.2.115)
- Ulu, H. (2019). Examining the Relationships between the Attitudes towards Reading and Reading Habits, Metacognitive Awarenesses of Reading Strategies, and Critical Thinking Tendencies of Pre-Service Teachers. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 169–182. DOI: [10.33200/ijcer.549319](https://doi.org/10.33200/ijcer.549319)
- Van Ammel, K., Aesaert, K., De Smedt, F. & Van Keer, H. (2021). Skill or will? The respective contribution of motivational and behavioural characteristics to secondary school students' reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 44(3), 574–596. DOI: [10.1111/1467-9817.12356](https://doi.org/10.1111/1467-9817.12356)
- Veenman, M. V. J., Van-Hout Wolters, B. H. A. M. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1, 3–14. DOI: [10.1007/s11409-006-6893-0](https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0)
- Verhoeven, L., Perfetti, C. & Pugh, K. (2019). Cross-linguistic perspectives on second language reading. *Journal of Neurolinguistics*, 50(1–6), 1–6. DOI: [10.1016/j.jneuroling.2019.02.001](https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2019.02.001)
- Woolley, G. (2011). *Reading comprehension. Assisting children with learning difficulties*. Springer.
- Xin, Y., Ismail, F. B. & Abd Aziz, A. B. (2016). L1 and L2 Reading Strategies Connection: A Review of Past Studies. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(1), 306–310. DOI: [10.5901/mjss.2016.v7n1s1p306](https://doi.org/10.5901/mjss.2016.v7n1s1p306)
- Yadav, A. & Koehler, M. (2007). The role of epistemological beliefs in preservice teachers' interpretation of video cases of early-grade literacy instruction. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15(3), 335–361.
- Zhang, L. J. & Wu, A. (2009). Chinese senior high school EFL students' metacognitive awareness and reading-strategy use. *Reading in a Foreign Language*, 21(1), 37–59.

Absztrakt

A tanulási célú szövegek olvasása a gyakorlott olvasó számára is jelenthet kihívást (Palincsar és Brown, 1984). A nehézséget okozó szövegek megértésére, az azokban való tájékozódásra jó megoldás az olvasási stratégiák használata. Mivel a tanárok is olvasók, és metakognitív tudásuk a szövegértésről hatással van diákjaikra (Soodal és mtsai, 2017), fontos felmérni, hogy a tanárok következő generációja hogyan olvas, hol van szüksége segítségre. A tanár szakos hallgatókat azonban kevésbé vonják be olvasásstratégia-vizsgálatokba, így első lépésként kell egy megbízható mérőeszköz. Ezért a jelen kutatás célja egyrészt a MARSÍ-R kérdőív (Mokhtari és mtsai, 2018) magyar nyelvű változatának elkészítése és validálása, másrészt tanár szakos hallgatók anyanyelvi (L1) és idegen nyelvi (L2) olvasásstratégia-használatának megismerése a kérdőív segítségével. 166 tanár szakos hallgató töltötte ki az anonim, online kérdőívet. A mérőeszközt a MARSÍ-R magyar változata szolgált azzal a változtatással, hogy nem papíron, hanem online töltötték ki a résztvevők, illetve az L1 mellett L2 tanulási célú olvasásra vonatkoztatva is megítélték a résztvevők a stratégiákra vonatkozó kijelentéseket. Ez utóbbi esetben a SORS (Mokhtari és Sheorey, 2002) kérdőív kimondottan idegen nyelven olvasásra vonatkozó két iteme is szerepelt a kérdéssorban. A validitás és reliabilitás vizsgálata érdekében megerősítő faktoranalízist futtattunk, korrelációt és Cronbach alfát számítottunk. Az eredmények azt tükrözik, hogy használható a magyarra fordított mérőeszköz, így további olvasásstratégia-vizsgálatokat tesz lehetővé. A tanár szakos hallgatók stratégiahasználatuk magas vagy közepes szintű. L1-en leggyakrabban a problémamegoldó, majd az átfogó, legkevésbé pedig a támogató stratégiákat használják. L2-n szintén a problémamegoldó stratégiákat használják leggyakrabban, ezt követik a támogató, végül pedig az átfogó stratégiák. Az eredmények alapján pozitív képet kapunk a tanár szakos hallgatók stratégiahasználatáról, ám nyilvánvalóvá vált, hogy további fejlesztésből is profitálnának.

Kulcsszavak: olvasási stratégia, idegen nyelv, validálás, tanár szakos hallgatók

1. Melléklet

A MARSIR kérdőív (Mokhtari, Dimitrov, & Reichard, 2018) magyar változata
(A fordításban az eredeti demográfiai kérdések nem szerepelnek).

Megítélésem szerint én ... (egyet jelöljön be)

- kiváló olvasó vagyok.
- jó olvasó vagyok.
- átlagos olvasó vagyok.
- gyenge olvasó vagyok.

MARSIR: A KITÖLTÉSHEZ SZÜKSÉGES INSTRUKCIÓK

A következő listákon szereplő állítások 15 stratégiát vagy cselekvést írnak le, melyeket az olvasó tudományos vagy iskolai szövegek, mint például könyvfejezetek, folyóiratcikkek, történetek stb. olvasásakor használ.

Útmutató:

1. lépés: Olvass el minden egyes állítást, és jelöld, hogy ismered és/vagy használod-e ezeket a stratégiákat, amikor olvasol.

2. lépés: Használd a következő skálát annak jelzésére, hogy ismered és/vagy használod-e az adott stratégiát:

1. Még **sosem hallottam** erről a stratégiáról ezelőtt.
2. Már **hallottam** erről a stratégiáról, de **nem tudom**, hogy mit jelent.
3. Már **hallottam** erről a stratégiáról, és **azt gondolom, tudom**, hogy mit jelent.
4. **Ismerem** ezt a stratégiát, és **el tudom magyarázni**, hogyan és mikor kell használni.
5. **Elég jól ismerem** ezt a stratégiát, és **gyakran használom**, amikor olvasok.

3. lépés: Minden egyes stratégia-tétel elolvasása után írd egy számot (1, 2, 3, 4, vagy 5) a tétel előtt kihagyott helyre, így jelezd, mennyire ismered és/vagy használod az egyes stratégiákat.

Példa: _____ Szavak hangos kimondása olvasás közben. Jelöld az 1-es számot a tétel előtt, ha még sosem hallottál arról a stratégiáról ezelőtt; jelöld a 2-es számot a tétel előtt, ha már hallottál róla, de nem tudod, hogy mit jelent; és így tovább.

A lista tételeire nincs jó vagy rossz válasz. Nagyjából 7-10 percet vesz igénybe a kérdőív ezen részének kitöltése.

Stratégiaskála:

1. Még **sosem hallottam** erről a stratégiáról ezelőtt.
2. Már **hallottam** erről a stratégiáról, de **nem tudom**, hogy mit jelent.
3. Már **hallottam** erről a stratégiáról, és **azt gondolom, tudom**, hogy mit jelent.
4. **Ismerem** ezt a stratégiát, és **el tudom magyarázni**, hogyan és mikor kell használni.
5. **Elég jól ismerem** ezt a stratégiát, és **gyakran használom**, amikor olvasok.

Minden egyes stratégia-tétel elolvasása után jelöld be egy számot (1, 2, 3, 4, vagy 5) a tétel előtt kihagyott helyen így jelezd, mennyire ismered és/vagy használod az egyes stratégiákat.

Kérlek, hogy anyanyelvi, tanulási célú olvasásra vonatkozóan gondold át válaszod.

1. ___ Követem a célt olvasás közben.
2. ___ Jegyzetek olvasás közben.

3. ___ Előzetesen átfutom a szöveget, hogy lássam, miről szól, mielőtt elolvasnám.
4. ___ Hangosan felolvasom a szöveget, ezzel segítve, hogy megértsem, amit olvasok.
5. ___ Ellenőrzöm, hogy a szöveg tartalma illik-e az olvasási célomhoz.
6. ___ Megbeszélésem másokkal az olvasottakat, hogy ellenőrizsem a saját megértésemet.
7. ___ Visszatérek oda, ahol tartottam a szövegben, amikor elkalandozok vagy megzavarok.
8. ___ Aláhúzom vagy bekarikázom a fontos információkat a szövegben.
9. ___ Hozzáigazítom az olvasásom tempóját vagy sebességét ahhoz, amit éppen olvasok.
10. ___ Használok segédleteket, segédkönyveket (pl. szótár), hogy jobban értsem, amit olvasok.
11. ___ Megállok időnként az olvasás során azért, hogy elgondolkodjak azon, amit éppen olvasok.
12. ___ Támaszkodok tipográfiai segítségre, mint például a félkövér vagy a dőltbetűs kiemelések, hogy megtaláljam a fő információkat.
13. ___ Kritikailag elemzem és értékelem az olvasott információt.
14. ___ Újraolvasom a szöveget, szövegrészt azért, hogy biztos lehessen abban: értem, amit olvasok.
15. ___ Kitalálok ismeretlen szavak, kifejezések jelentését.

PONTOZÁS ÉS ÉRTELMEZÉS

PONTOZÁS:

A MARSÍ-R 15 stratégiáját 1-től 5-ig tartó skálán értékeljük. A kapott pontszám háromféle információt ad. Ezek a következők:

1. Külön pontszámok az egyes olvasási stratégiákra. Ezek gyors áttekintést adnak arról, mely stratégiákat ismersz és használsz, és melyek azok, amelyeket lehet, nem ismersz, vagy nem használsz.
2. A stratégiák csoportjainak pontszáma. Ezt úgy kapjuk meg, ha összeadjuk a kijelentésekhez tartozó értékek a három olvasásistratégia-csoportban (ezek: az átfogó olvasási stratégiák [1, 3, 5, 12, 13], a problémamegoldó olvasási stratégiák [7, 9, 11, 14, 15] és a támogató olvasási stratégiák [2, 4, 6, 8, 10]). A stratégia csoportok pontszámait úgy számold ki, hogy egyszerűen add össze mindegyik csoport esetében a hozzá tartozó kijelentések értékeit. Ezekkel meg tudod határozni, milyen szinten ismered és használod az olvasási stratégiák egyes csoportjait.
3. Az összesített pontszám. Ezt úgy kapjuk meg, hogy összeadjuk az összes kijelentés pontszámát. Ezzel meg tudod határozni, milyen szinten ismered és használod az olvasási stratégiákat a teljes kérdőívet tekintve.

Írd be az alábbi táblázatba az egyes stratégiák, stratégiacsoportok, és a teljes kérdőív pontszámait:

<i>Átfogó olvasási stratégiák</i>	<i>Problémamegoldó olvasási stratégiák</i>	<i>Támogató olvasási stratégiák</i>	<i>Összes olvasási stratégia</i>
01 ___	07 ___	02 ___	ÁOS: ___ átlag PMOS: ___ átlag TOS: ___ átlag
03 ___	09 ___	04 ___	
05 ___	11 ___	06 ___	
12 ___	14 ___	08 ___	
13 ___	15 ___	10 ___	
ÁOS átlag: ___ ÷ 5 = ___	PMOS átlag: ___ ÷ 5 = ___	TOS átlag: ___ ÷ 5 = ___	Összesített átlag: ___ ÷ 15 = ___

ÉRTELMEZÉS:

Használja a következő útmutatót a MARSİ-R kérdőívben elért pontszámok értelmezéséhez.

1. Magas szintű tudatosság (3,5 vagy magasabb)
2. Közepes szintű tudatosság (2,5–3,4)
3. Alacsony szintű tudatosság (2,4 vagy alacsonyabb)

Általánosságban az egyes stratégiák, stratégiacsoportok és az összesített olvasási stratégia magasabb pontszámai az olvasási stratégiák magasabb szintű ismeretét és észlelt használatát jelentik tanulási célú olvasás során. A következőket javasoljuk:

1. Az összesített pontszámot és a stratégiacsoportok pontszámát használja egyes diákok vagy diákcsoportok profiljának azonosításához. Ezek a profilok hasznosak annak megértésében, milyen szintű a tanulók olvasásstratégia-ismerete és -használata, továbbá hasznosak a szövegértéshez létfontosságú tanulói olvasásstratégia-ismeret és -használatot fejlesztő oktatási folyamat megtervezésében. Például adott stratégiákon vagy stratégiacsoportokon kapott alacsonyabb pontszámok jelezhetik az ezeket célzó stratégiatanítás szükségességét a tanulók profiljának jellemzői alapján.
2. Vizsgálja meg a stratégiatudatosságban mutakozó csoportszintű pontszámok különbségeit például (de nem kizárólagosan) a nemek, illetve a hatékonyan és a gyengén olvasók között.
3. Használja a MARSİ-R kérdőívet két-három alkalommal egy-egy tanévben, hogy figyelemmel kísérhesse a tanulók olvasásstratégia-ismeretének és -használatának fejlődését és fejlődési mintázatait az általános szövegértési teljesítményhez képest.

2. Melléklet

Idegen nyelvi stratégiahasználatra vonatkozó itemek

Kérlek, hogy idegen nyelvi, tanulási célú szövegekre vonatkozóan gondold át válaszod.

1. ___ Követem a célt olvasás közben.
2. ___ Jegyzeteket olvasás közben.
3. ___ Előzetesen átfutom a szöveget, hogy lássam, miről szól, mielőtt elolvasnám.
4. ___ Hangosan felolvasom a szöveget, ezzel segítve, hogy megértsem, amit olvasok.
5. ___ Ellenőrzöm, hogy a szöveg tartalma illik-e az olvasási célomhoz.
6. ___ Megbeszélésem másokkal az olvasottakat, hogy ellenőrizsem a saját megértésemet.
7. ___ Visszatérek oda, ahol tartottam a szövegben, amikor elkalandozok vagy megzavarom.
8. ___ Aláhúzom vagy bekarikázom a fontos információkat a szövegben.
9. ___ Hozzáigazítom az olvasásom tempóját vagy sebességét ahhoz, amit éppen olvasok.
10. ___ Használok segédleteket, segédkönyveket (pl. szótár), hogy jobban értsem, amit olvasok.
11. ___ Megállok időnként az olvasás során azért, hogy elgondolkodjak azon, amit éppen olvasok.
12. ___ Támaszkodom tipográfiai segítségre, mint például a félkövér vagy a dőltbetűs kiemelések, hogy megtaláljam a fő információkat.
13. ___ Kritikailag elemzem és értékelem az olvasott információt.
14. ___ Újraolvasom a szöveget, szövegrészt azért, hogy biztos lehessen abban: értem, amit olvasok.
15. ___ Kitalálom ismeretlen szavak, kifejezések jelentését.
16. ___ Amikor olvasok, fordítom az idegen nyelvet az anyanyelvemre.
17. ___ Amikor olvasok, a szövegbeli információkról mind az idegen nyelven, mind az anyanyelvemen is gondolkodom.

Szenczi Beáta¹ – Józsa Krisztián²¹ Eötvös Loránd Tudományegyetem Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógyepedagógiai Intézet, MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport² Szegei Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet

Az énképet vizsgáló SDQ-I (*Self-Description Questionnaire-I*) kérdőív hazai adaptációja

Tanulmányunkban az iskoláskori énkép vizsgálatára leggyakrabban alkalmazott mérőeszköz, a Self-Description Questionnaire-I (SDQ-I, Marsh, 1990b) magyar nyelvű fordítását, valamint kipróbálásának eredményeit mutatjuk be. A kérdőív kamaszkorban vizsgálja a sokösszetevős, hierarchikus énkép (Marsh, 1990a) nyolc komponensét: (1) fizikális képességek énkép, (2) testkép (3) olvasás énkép, (4) matematika énkép, (5) kortárskapcsolat énkép, (6) szülőkapcsolat énkép, (7) általános énkép, (8) iskolai énkép.

Bevezetés

Az én (*self*) mint formálódó pszichológiai fogalom először William James kézikönyvében jelenik meg a 19. század végén (James, 1890; Nagy, 1994). A 20. század első felében, a behaviorizmus évtizedeiben a tudatalatti szférára irányuló vizsgálatok, így az énkutatások is a háttérbe szorultak. Az olyan személyes konstrukciókat, mint az énkép, jellegüknél fogva tudományos körökben nem tartották vizsgálhatónak. A behaviorista megközelítés a látható viselkedésre helyezte a hangsúlyt a mentális folyamatokkal szemben (Watkins, 2000). Az énhez kapcsolódó vizsgálatok Rogers személyiségelméletéhez köthetően indultak el újra az 1950-es évek humanisztikus pszichológiájában. Rogers szerint az ember a tapasztalatait az énfogalma mentén értékeli (Geen, 1995; Pintrich és Schunk, 1996). Az énkép kapcsán a szemléletbeli változást Wylie (1974) tanulmánya hozta meg. Wylie úgy találta, hogy a szakirodalomban fellelhető ellentmondások elsősorban egy átfogó modell iránti igényt vetnek fel, másodsorban pedig az alkalmazott módszerek, definíciók, kutatási eszközök standardizációjának igényét. Wylie tanulmánya nyomán egyre több kutató kezdett el foglalkozni az énkép kutatásával, annak struktúrájának és a viselkedésben betöltött szerepének feltárásával. Mára az énkép vizsgálata, iskolai teljesítménnyel, jólléttel való kapcsolatának feltárása a pedagógiai kutatásoknak is szerves részét képezi (Józsa és Fejes, 2012). Számos vizsgálat igazolta, hogy a tanulási énkép szoros, reciprok kapcsolatban áll a tanulmányi eredményességgel (Burns és mtsai, 2020; Marsh és mtsai, 2018), és jobb előrejelzője például a továbbtanulási szándéknak és pályáorientációnak, mint az IQ (Guo és mtsai, 2015).

Az énkép vizsgálatára leggyakrabban alkalmazott mérőeszközök, a *Self-Description Questionnaire* mérőeszközcsalád tagjai különböző életkorban teszik lehetővé az

énkép megismerését. A prepubertás-korú tanulóknak készített *Self-Description Questionnaire-I*-et (SDQ-I, Marsh, 1990b) a világ számos nyelvére lefordították, hazai változata azonban mindeközéig nem került publikálásra. Tanulmányunkban ezért az énképet vizsgáló SDQ-I hazai adaptációjának folyamatát és a magyar nyelvű kérdőív működését ismertetjük. Munkánk elméleti részében az énkép fogalmát, modelljeit járjuk körbe, valamint az SDQ mérőeszközöket mutatjuk be. Ezt követően a kipróbálás eredményeit elemezzük.

Az énkép

Az énkép az egyén önészleléseit tartalmazza, azaz minden olyan vélekedését, meggyőződését, amelyet az egyén önmagára vonatkozóan igaznak gondol (Marsh, 1990a; Szenczi, 2008). Első modelljeinek kidolgozása párhuzamosan történt az intelligenciamodellekkel, így az intelligenciamodelleknek megfelelően az elsőként felvázolt énképstruktúramodellek is csupán egyetlen faktorról számoltak. Ezek értelmezésében az énkép vagy csupán egyetlen faktorból áll (Piers, 1969), vagy az összes faktort egyetlen általános faktor dominálta (Coopersmith, 1967). E tekintetben ez a megközelítés Spearman kétfaktoros intelligenciamodelljére emlékeztet. A Guilford-féle 120 faktoros intelligenciamodell inspirálta a *Tennessee Self Concept Instrument* (Fitts, 1965) alapját képező énképmodellt. A többdimenziós énképstruktúrában az öt külső alskálát (fizikai, erkölcsi, individuális, családi és szociális énkép) a három belső alskálát (identitás, elégedettség, viselkedés) különböztet meg. A belső skálák a külsők mindegyikében megnyilvánulnak, így alkotva végül 15 alskálát. Bár a *Tennessee Self Concept Instrument* nem bizonyult az énkép-vizsgálatok megbízható mérőeszközének (Marsh és Richards, 1988), a modell, amelyen alapul, egyedülálló az énkép kutatásban, és alapjául szolgált a további kutatásoknak is, amelyek az énképet már mint sokösszetevős rendszert vizsgálják.

A legszélesebb körben ismert énképmodell kidolgozása Shavelson és munkatársai (1976) nevéhez köthető. Hierarchikus, sokösszetevős modelljük alapjául szolgál a témában folytatott szinte valamennyi további kutatásnak. Shavelson és munkatársai elméleti modelljükben az énképet egy olyan hierarchikus rendszernek mutatták be, amely különböző csomópontok és dimenziók mentén szerveződik. A hierarchia csúcsán az általános énkép áll, a következő szinten pedig az életkori sajátosságoknak megfelelően a tanulmányi és a nem tanulmányi énkép foglal helyet. A hierarchiában lefelé haladva az énkép egyre specifikusabb részeit találjuk meg.

A shavelsoni modellt Marsh (1990a) fejlesztette tovább, aki felismerte, hogy az egyes énképkomponensek – így például a tanulmányi énképhez köthető matematika és anyanyelvi énképek – között az összefüggés nagyon gyenge (Marsh, 1993). Feltételezhető volt tehát, hogy nem létezik egyetlen általános tanulmányi énkép, hanem több egymástól relatív független tantárgyi és képesség-specifikus énkép működik egymás mellett. Az átdolgozott, empirikus adatokkal is alátámasztott modell ezért az egyes énképösszetevők között gyengébb, ám sokrétűbb kapcsolatot feltételez, mindamellett, hogy az összetevők relatív önállóságát is figyelembe veszi. Az SDQ mérőeszközök alapjául is szolgáló Marsh/Shavelson modell (Marsh, 1990a) (1. ábra) így ugyan megőrizte az eredeti modell struktúráját, ugyanakkor nem feltételez erős hierarchikus jelleget (Marsh, 1993). A tantárgyi énképek jelentőségére mutatott rá többek között hazánkban Józsa (1999), majd nemrégiben Janurik és munkatársai (2020). Az énkép sokösszetevős jellegét, amelyben az összetevők az egyes területspecifikus komponenseket jelölik, kutatások sora támasztotta alá. Az elmúlt 30 év ezért szinte valamennyi énkép kutatása a Marsh/Shavelson modellre (Byrne, 2002), vagy annak egy-egy továbbfejlesztett változatára épített (pl. Brunner és mtsai, 2010).



1. ábra. Az énkép hierarchikus, sokösszetevős modellje (Marsh és mtstai, 1992. 57.)

Az énkép vizsgálata

Az énkép vizsgálatára kötött és kötetlen technikákat is szokás alkalmazni. A kötetlen technikák között említendő például a befejezetlen mondatok, az önleírás vagy önpórté technikája. Ezek közös jellemzői, hogy nyílt végű kérdéseket tartalmaznak, így az egyén szabad, önálló és spontán válaszain alapulnak. Az énkép vizsgálatának kötött módszerei zárt kérdésekre építenek, azaz a válaszadó válaszaiban bizonyos előre meghatározott lehetőségek közül választ. Ide tartoznak például a tulajdonságlisták vagy melléknévlis-ták, melyek esetében egy megadott listából az egyén választja ki a rá szerinte leginkább illőket. Egy másik módszer a szortírozás, melynek legismertebb fajtája a Q-rende-zés (Tókos, 2005).

A kötött technikák egy másik nagy csoportja, a kérdőíves vizsgálatok általában Likert-skálás mérőeszközökkel történnek. Segítségükkel az egyén saját maga értékelhet bizonyos állításokat annak megfelelően, hogy mennyire tartja azokat az állításokat igaznak magára nézve. Az ilyen jellegű énképvizsgáló kérdőívek fejlődése párhuzamo-san történt az éppen domináns elméleti modellekkel. Nem meglepő tehát, hogy az első énképvizsgáló kérdőívek az egydimenziós, globális énképre fókuszáló modelleket vették alapul. Ilyen egydimenziós skála például a *Rosenberg Self-Esteem Scale* (Rosenberg, 1979), a *Coopersmith Self Esteem Inventory* (Coopersmith, 1967) és a *Piers–Harris-féle Children’s Self-Concept Scale* (Piers, 1969), amelyek kapcsán az újabb kutatások komoly aggályokat fogalmaznak meg (pl. Guerin és Tatlow-Golden, 2019).

Az 1980-as évektől kezdve egyre több empirikus kutatás irányult az énkép struktúrá-jára, amely kutatások egyre inkább egy többdimenziós, hierarchikus modellt támasztot-tak alá. Ennek megfelelően az újabb mérőeszközök alapjául szolgáló skálák a globális énkép mellett az énkép egyes komponenseit is vizsgálták. A Harter és Pike (1984) által kidolgozott *Perceived Competence Scale for Children* egyike volt az első énkép-kér-dőíveknek, amelyek az énképet mint sokösszetevős, hierarchikus rendszert vizsgálták. A kérdőív három fő csomópont mentén vizsgálta a tanulók énképét: a kognitív kom-petenciával kapcsolatos skála az iskolai teljesítményre fókuszált, a szociáliskompeten-cia-kérdések a gyermek társai körében tapasztalt népszerűségére vonatkoztak, míg a fizikai énképet a sport és a szabadterei játékok alkalmával elért sikerek/kudar-cok mentén értékelte. A mérőeszköz egy negyedik csomópontot is megkülönböztetett, amely az

általános önbecsülés (*general self-esteem*) elnevezést kapta, és amely a tanuló egyetlen más skálával kapcsolatos önértékelésére sem vonatkozott. Minden skálához hét állítás tartozik, amelyeket a vizsgálat alanya önmaga értékeli egy négyfokú skálán annak megfelelően, hogy mennyire érzi az adott állítást igaznak saját magával kapcsolatban. A kutatási eredmények megerősítették a három fő skála létezését, a mérőeszköz viszont kevésbé mutatkozott megbízhatónak atipikus csoportok esetén (Byrne, 1996; Marsh és Holmes, 1990), mint az énképet vizsgáló SDQ mérőeszköz (Szenczi és mtsai, 2018).

Az SDQ mérőeszközcsalád

Az énkép mérésére napjainkban leggyakrabban használt kérdőívek az énkép Marsh/Shavelson (Marsh, 1990a) sokösszetevős, hierarchikus modelljén alapuló *Self-Description Questionnaire* (SDQ) mérőeszközcsaládhoz tartoznak. A Marsh és munkatársai által fejlesztett SDQ mérőeszközök mellett, hogy alapvetően egy elméletileg jól megalapozott alapmodellre épülnek, figyelembe veszik az énkép életkori változását is. A sokösszetevős modellt felhasználva így az SDQ mérőeszköz három változatban készült el: az SDQ-I kérdőív pre-pubertás korú, az SDQ-II serdülő, míg az SDQ-III késő serdülőkorú gyerekek és fiatal felnőttek énképének a vizsgálatára alkalmas. Mindezek mellett kifejlesztettek egy kizárólag tanulmányi énképet vizsgáló mérőeszközt, szintén három változatban, az életkoroknak megfelelően. Elkészült továbbá egy olyan változat is, amely csak a testképet vizsgálja. A skálák belső konzisztenciája minden kérdőív esetén jó; többszöri, nemben és korban eltérő mintán végzett faktoranalízis támasztja alá az SDQ mérőeszközök által vizsgált faktorok létezését (Marsh, 1993).

Több mint egy évtizeden keresztül kutatások sora irányult az SDQ-I kérdőív validitásának megteremtésére, illetve egyéb pszichometrikus jellemzőinek vizsgálatára. Ezek eredményeképp az SDQ-I használatával a kutatók, pszichiáterek, pszichológusok és pedagógusok biztosak lehetnek benne, hogy az általuk nyert, az egyének énképével kapcsolatos eredmények validitása megfelelő (Byrne, 1996).

Az SDQ kérdőíveket számos nyelvre lefordították, köztük kínaira, koreaira és japánra is. A kutatási eredmények azt mutatják, hogy az SDQ kérdőívek által leírt énképstruktúra a keleti társadalmakban is megállja a helyét (Watkins, 2000). Wästlund és munkatársai

Az énkép mérésére napjainkban leggyakrabban használt kérdőívek az énkép Marsh/Shavelson (Marsh, 1990a) sokösszetevős, hierarchikus modelljén alapuló Self-Description Questionnaire (SDQ) mérőeszközcsaládhoz tartoznak. A Marsh és munkatársai által fejlesztett SDQ mérőeszközök mellett, hogy alapvetően egy elméletileg jól megalapozott alapmodellre épülnek, figyelembe veszik az énkép életkori változását is. A sokösszetevős modellt felhasználva így az SDQ mérőeszköz három változatban készült el: az SDQ-I kérdőív pre-pubertás korú, az SDQ-II serdülő, míg az SDQ-III késő serdülőkorú gyerekek és fiatal felnőttek énképének a vizsgálatára alkalmas. Mindezek mellett kifejlesztettek egy kizárólag tanulmányi énképet vizsgáló mérőeszközt, szintén három változatban, az életkoroknak megfelelően. Elkészült továbbá egy olyan változat is, amely csak a testképet vizsgálja.

(2001) metaanalízisükben 4 különböző kontinensen végzett SDQ mérések közötti különbségeket vizsgáltak. Eredményeik a válaszok olyan eloszlását mutatták, mely szerint az afrikai gyerekek rendelkeznek a legmagasabb énképpel a legtöbb képesszetező tekintetében. A nem-tanulmányi énképet vizsgálva az ázsiai tanulók számoltak be a legalacsonyabb énképről, míg az amerikai/ausztrál tanulóknak mondható a legrosszabbnak a tanulmányi énképe. A kutatás továbbá olyan kultúrákon átívelő trendeket is azonosított, mint például a lányok és a fiúk énképe közötti általános különbségek.

Az SDQ kérdőívek széleskörű elterjedése és bizonyított kultúrközi alkalmazhatósága ellenére pontos hazai adaptációjuk mindez ideig nem készült el. Közéki (1985) az énképre irányuló empirikus vizsgálatához Coopersmith (1967) egydimenziós modellen alapuló kérdőívét adaptálta. Kárpáti, Molnár és Csapó (2002) tantárgyspecifikus énképet vizsgált; kutatásukban 3 humán tárgyhoz – történelem, irodalom és angol mint idegen nyelv – kapcsolódóan saját fejlesztésű kérdőívvel vizsgálták az énképponenseket. Bóta és Máth (2000) tehetséges gyerekek énképének mérésére a Tennessee énképskála magyar standardját használta. Sallay és munkatársai (2014) a Rosenberg Önértékelés Skála hazai fordítását készítették el, amelyet az iskolai jóllét és az önértékelés kapcsolatának vizsgálatok Nagy és munkatársai (2019) is használtak. Orosz és Szitó (1995) serdülőkorú tanulók iskolai énképének vizsgálatához a SELF Research Center SDQ énképkérdőíveit felhasználják ugyan, de az általuk használt mérőeszköz nem tekinthető adaptációnak, hiszen ez csak az iskolai énképre fókuszál, és az eredeti kérdőívvel szemben a tanárokkal kapcsolatos állítások is szerepelnek benne. Emellett Orosz és Szitó (1995) 44 állítása négyfokú Likert-skálán értékelhető, szemben a SDQ kérdőívek ötfokú skálájával.

A kutatás célja

Célunk a *Self-Description Questionnaire* mérőeszközök közül az elsőként elkészült és legmegbízhatóbbnak bizonyult SDQ-I kérdőív hazai adaptálása. Az adaptált mérőeszköz kipróbálásakor a következő kérdésekre keressük a választ:

1. Megfelelő-e az SDQ-I mérőeszköz magyar adaptációjának faktoriális validitása hazai tanulók körében?
2. Megbízhatónak tekinthető-e a magyar nyelvű kérdőív?
3. Megegyezik-e az adaptált változat struktúrája az eredeti mérőeszköz struktúrájával, azonosíthatók-e a Marsh (1993) által leírt skálák?
4. Alátámasztják-e a hazai adatok az énkép Marsh/Shavelson-féle modelljét?
5. Van-e eltérés különböző életkorú tanulók énképstruktúrája között, változik-e az énkép szerkezete az életkorral a vizsgált életkori szakaszon belül?

Mérőeszköz

Az SDQ-I mérőeszköz egy 76 állításból álló, ötfokú Likert-skálás önértékelő kérdőív, mely kamaszok énképét képes vizsgálni (a teljes kérdőívet az 1. melléklet, a kérdőív-tételek skálákba sorolását a 2. melléklet közli). A válaszadónak rövid állításokat kell értékelnie annak megfelelően, hogy mennyire igazak rá az adott állítások. A lehetséges válaszok a „hamis”-tól (1) az „igaz”-ig (5) terjednek.

Hasonlóan a többi kérdőívhez, az SDQ-I prepubertás korú gyerekek énképét vizsgáló kérdőív is a Shavelson és munkatársai által kidolgozott énképmódellet alapul vevő Marsh/Shavelson modell alapján készült el, a kérdőív által vizsgált faktorok megegyeznek a modell egyes komponenseivel. Így tehát a vizsgált faktorok a következők:

(1) fizikális képességek (*physical abilities*) énkép, (2) fizikai megjelenés (*physical appearance*) énkép (a továbbiakban a hazai terminusnak megfelelően „testkép”), (3) olvasás (*reading*) énkép, (4) matematika (*mathematics*) énkép, (5) kortársakkal való kapcsolat (*peer relations*) énkép, (6) szülőkkal való kapcsolat (*parent relations*) énkép, (7) általános énkép (*general self*), (8) iskolával kapcsolatos (*general school*) énkép. A nem tanulmányi énkép esetén minden egyes faktorhoz kilenc állítás tartozik, míg a tanulmányi énképhez köthető faktorokhoz tíz. Az egyes faktorok részletes leírását az 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat. A SDQ-I kérdőív skálái és a skálák leírása (Marsh, 1993)

Skálák	Leírás
Fizikális képességek énkép	A tanulók saját fizikális képességeikkel, a sport, a sportjátékok és a fizikális tevékenységek iránti érdeklődésével kapcsolatos értékelései.
Testkép	A tanulók saját fizikai vonzerejükkel és azzal kapcsolatos értékelései, hogy kinézetüket milyennek találják másokkal szemben, illetve hogy mások szerint hogyan néznek ki.
Olvasás énkép	A tanulók saját olvasási készségeikkel, képességeikkel és érdeklődésükkel kapcsolatos értékelései.
Matematika énkép	A tanulók saját matematikai készségeikkel, képességeikkel és érdeklődésükkel kapcsolatos értékelései.
Kortárskapcsolat énkép	A tanulók azzal kapcsolatos értékelései, hogy mennyire népszerűek társaik körében, milyen könnyen barátkoznak, és hogy mások mennyire barátkoznak velük.
Szülőkkal való kapcsolat énkép	A tanulók azzal kapcsolatos értékelései, hogy mennyire jönnek ki szüleikkel, kedvelik-e a szüleiket, illetve, hogy milyennek látják szüleikkel való kapcsolatukat.
Általános énkép	A tanulók azzal kapcsolatos értékelései, hogy mennyire érzik magukat hatékony, cselekvőképes egyéneknek, akik büszkék és elégedettek azzal amilyenek.
Iskolai énkép	A tanulók iskolai tantárgyakhoz kapcsolódó saját készségeikkel, képességeikkel, attitűdjeikkel, érdeklődésükkel kapcsolatos értékelései.

Az SDQ-I mérőeszköz első fordítása az adatfelvétel előtt két és fél hónappal készült el. Az első változat az eredeti, angol nyelvű SDQ-I pontos nyelvi fordítása volt, ekkor még a tantárgyak nevei is megegyeztek az angolszász tantárgyrendszerben szereplő tantárgyakkal, azaz semmilyen, a hazai kulturális normákból, szokásokból eredő változtatást nem hajtottunk végre. Erre azért volt szükség, hogy a független fordító által elkészített visszafordítás összehasonlítható legyen az eredeti SDQ-I mérőeszközzel. Az eredeti nyelvre visszafordított mérőeszköz megközelítőleg kilencven százalékban egyezett meg a magyar nyelvű tesztváltozattal. Ezt követően néhány olyan változtatást hajtottunk végre a kérdőíven, melyek a hazai mérési kultúrába illesztést tették lehetővé. Így például kihagytuk a meglehetősen hosszú bevezető részt, melynek olvasása a 3. évfolyamosokat igencsak megterhelné. A mérőeszköz fordításakor figyelembe vettük a Nemzetközi Teszt Bizottság (*International Test Commission*, ITC) pedagógiai és pszichológiai mérőeszközök fordításával kapcsolatos követelményeit (ITC, 2017; Van de Vijver és Hambleton, 1996), hasonló mérőeszközök adaptálásának tapasztalatait (Fajrianthi és mtsai, 2020), illetve a kifejezetten az SDQ mérőeszközök fordítására vonatkozó előírásokat (Byrne, 2000).

Résztevők

Az SDQ-I kérdőív magyar változatát (SDQ-I-H) általános iskolás tanulókkal próbáltuk ki. A vizsgálatban öt település összesen 586 tanulója vett részt. Keresztmetszeti adatfelvétellel három évfolyamot vizsgáltunk: 3. (N = 218), 5. (N = 194) és 7. (N = 174) évfolyamos tanulókat. A kérdőívet a tanulók papíron töltötték ki.

Eredmények

Az adaptált kérdőív érvényessége

Az eredeti SDQ-I kérdőív nyolc alskálára, a Marsh/Shavelson-modell által leírt nyolc fő énképösszetevőre épül. Annak érdekében, hogy megtudjuk, vajon a magyar változat hasonló struktúrával rendelkezik-e, feltáró faktoranalízist végeztünk. Ez esetben a faktoranalízis validitásvizsgálatnak tekinthető: azt kívánjuk megtudni, vajon a hazai kérdőív tételei azonos módon rendeződnek-e skálákba, mint az eredeti, angol nyelvű kérdőív tételei.

A változórendszer faktoranalízisre való alkalmasságát a Kaiser–Meyer–Olkin-mutató jelzi, mely esetünkben 0,91. A mutató 0,6 fölötti értéke esetén a változórendszer háttérében már jó eséllyel feltételezhetünk faktorokat, 0,9 fölött pedig az érték kiválónak tekinthető. Az SDQ-I magyar változatánál tehát joggal feltételezhetjük az egyes kérdőív-tételek faktorokba rendeződését.

A faktoranalízis eredményeként a faktorok számának korlátozása nélkül összesen tizenöt faktor keletkezett, ha a szokásos elemzési eljárásnak megfelelően csak az egynél nagyobb saját értékű faktorokat vesszük figyelembe. Ez több az eredeti nyolc faktornál, azonban jól láthatóan egyes faktorokba csupán egy-egy tétel tartozik. Következésképpen ezek a tételek valószínűleg nem jól vagy nem azt mérik, amelynek mérésére szántuk őket. Ennek oka valószínűleg a kulturális közeg eltérésében és esetleges nyelvi, fordításbeli torzításokban keresendő. Két skála tételei két-két skálába rendeződtek. Az egyik ilyen skála a kortársakkal való kapcsolat, amelynek tételei annak megfelelően alkotnak két külön faktort, hogy az adott tételben szerepel-e a „barát”, „barátkozás” vagy „barátság” fogalmak egyike, vagy sem. Feltételezhető tehát, hogy kultúránkban a „barát” és a „társ” fogalmak élesebben elkülönülnek egymástól, mint az angolszász kultúrában a hasonló jelentéssel bíró „friend” és „peer” fogalmak. A másik kétfaktoros skála az iskolai énkép. Az okok, úgy tűnik, itt is hasonlóak. Az egyik faktorban azok a tételek találhatóak, amelyek a tanulók tantárgyakkal vagy magával a tanulóval, iskolával kapcsolatos sikeréről tartalmaznak állításokat, míg a másik skála a gyerekek tantárgyakkal, tanulóval és iskolával kapcsolatos attitűdjeivel kapcsolatban fogalmaz meg kijelentéseket. Hat skála esetén a faktorok egyértelműen megfeleltethetők az énkép egyes összetevőinek. Ezek a fizikális képességek énkép, a testkép, az olvasás énkép, a matematika énkép, a szülővel való kapcsolat énkép és az általános énkép. Ez a hat legnagyobb varianciájú faktor, amely együttesen a változórendszer 49%-át magyarázza meg.

A kérdőív megbízhatósága

Az SDQ-I kérdőív hazai adaptációjának megbízhatósága az összes skálát tekintve a Cronbach- α mutató szerint meglehetősen jó, 0,95-höz közeli értéket mutat. Elmondható továbbá, hogy az egyes skálák reliabilitásértékei szintén jók; 0,8 és 0,9 között mozognak (2. táblázat). Kivétel ez alól a szülővel való kapcsolat énképskála reliabilitása, amely ennél alacsonyabb értéket vett fel (0,72). Ennek oka az lehet, hogy – amint azt az átlagok

és szórások is mutatják majd – a szülőkkal való kapcsolat énképskála tételei nem voltak képesek olyan szintű differenciálásra, mint más skálák tételei. A „Szeretem a szüleimet” állítást például a tanulók majdnem 95%-a, a „Szüleim szeretnek engem állítást” pedig 94%-a tartotta teljes mértékben igaznak önmagára nézve. Megállapítható tehát, hogy az adaptált kérdőívváltozat minden skálát tekintve jó vagy nagyon jó megbízhatóságú. A skálák belső szerkezetének stabilitását mutatja, hogy az egyes kérdőívtételek eltávolításával a megbízhatóság értéke döntően nem változik meg egyik skála esetében sem.

2. táblázat. Az SDQ-I-H kérdőív egyes skáláinak reliabilitása

Skála	Reliabilitás (Cronbach- α)
Fizikális képességek énkép	0,86
Testkép	0,89
Olvasás énkép	0,90
Matematika énkép	0,91
Kortárskapcsolat énkép	0,80
Szülőkkal való kapcsolat énkép	0,72
Általános énkép	0,80
Iskolai énkép	0,83

A mintában három évfolyam tanulói is szerepeltek, ezért a kérdőív megbízhatóságát évfolyamonkénti bontásban is ellenőriztük. Az évfolyamok és faktorok szerinti reliabilitásmutatókat a 3. táblázat tartalmazza. Megállapítható, hogy az egyes skálák megbízhatósága a legtöbb esetben a hetedikeseknél a legjobb, az ötödikesekek esetén ugyanezen mutatók kicsit alacsonyabbak, míg a harmadikosok esetén a legalacsonyabbak. A különbségek azonban nem jelentősek. Minden évfolyam esetében mind a nyolc skála reliabilitása a Gliner és munkatársai (2017) által megadott 0,6 küszöbértéknél magasabba. Megjegyezzük, hogy az Elsajátítási motiváció kérdőívek (DMQ) esetében hasonló eredményeket kaptunk az évfolyamok összehasonlítása esetében (Józsa és Morgan, 2017). Ennek a hátterében meghúzódhat a gyermekek szövegértésének a fejlődése 3. és 7. évfolyam között.

3. táblázat. Az alskálák megbízhatósági mutatói (Cronbach- α) évfolyamok szerinti bontásban

Énképösszetevők	Évfolyamok		
	3.	5.	7.
Fizikális képességek énkép	0,79	0,89	0,87
Testkép	0,86	0,88	0,91
Olvasás énkép	0,88	0,91	0,91
Matematika énkép	0,85	0,92	0,93
Kortárskapcsolat énkép	0,77	0,79	0,83
Szülőkkal való kapcsolat énkép	0,66	0,65	0,79
Általános énkép	0,77	0,78	0,86
Iskolai énkép	0,79	0,83	0,82

Egy tétel megbízhatósága akkor jó, ha ugyanazt méri, mint a teljes skála. Ennek megállapítására szolgál a korrigált tétel-totál korrelációs mutató, azaz az elkülönítésmutató

(r), mely az adott tétel és az adott tétel kihagyásával képzett skálaérték korrelációja. A kérdőív egyes tételeinek korrigált tétel-totál korrelációit a 4. táblázat tartalmazza skálák szerinti rendezésben. Az elkülönítésmutatókra vonatkozó minimum kritérium az, hogy szignifikáns pozitív korrelációk legyenek (Gliner és mtsai, 2017), ami minden esetben teljesül. Összességében véve elmondható, hogy a negatív megfogalmazású tételek megbízhatósága kisebb, mint a pozitív állításoké. Ennek oka valószínűleg nyelvi-logikai értelmezési nehézségekben keresendő, amelyek negatív tételek esetén gyakran felmerülnek (lásd Józsa és Morgan, 2017). Jelen esetben a minta életkori sajátosságai miatt ezek a nehézségek nagyobb arányban jelentkeznek.

4. táblázat. Az egyes skálákhoz tartozó tételek és elkülönítésmutatóik

Fizikális képességek énkép		Kortárskapcsolat énkép	
<i>tétel</i>	<i>r</i>	<i>tétel</i>	<i>r</i>
k03	0,70	k07	0,53
k10	0,61	k14	0,50
k17	0,34	k21	0,35
k24	0,58	k28	0,45
k32	0,41	k44	0,59
k40	0,79	k52	0,50
k48	0,67	k60	0,49
k56	0,82	k69	0,62
k64	0,47	k70	0,49
Testkép		Szülőkapcsolat énkép	
<i>tétel</i>	<i>r</i>	<i>tétel</i>	<i>r</i>
k01	0,69	k05	0,47
k08	0,69	k12	0,22
k15	0,76	k19	0,34
k22	0,74	k26	0,33
k30	0,55	k34	0,40
k38	0,58	k42	0,53
k46	0,52	k50	0,49
k54	0,56	k58	0,52
k62	0,73	k66	0,52
Olvasás énkép		Általános énkép	
<i>tétel</i>	<i>r</i>	<i>tétel</i>	<i>r</i>
k04	0,65	k29	0,42
k11	0,76	k36	0,46
k18	0,69	k37	0,36
k25	0,74	k45	0,33
k33	0,53	k53	0,59
k41	0,78	k61	0,44
k49	0,74	k67	0,55
k57	0,54	k72	0,63

k65	0,53	k74	0,62
k73	0,62	k76	0,40
Matematika énkép		Iskolai általános énkép	
<i>tétel</i>	<i>r</i>	<i>tétel</i>	<i>r</i>
k06	0,59	k02	0,52
k13	0,68	k09	0,60
k20	0,69	k16	0,61
k27	0,69	k23	0,30
k35	0,78	k31	0,56
k43	0,74	k39	0,64
k51	0,80	k47	0,25
k59	0,73	k55	0,51
k68	0,71	k63	0,58
k75	0,41	k71	0,65

Összességében tehát megállapítható: bár a faktoranalízis alapján szükségszerűnek tűnik egy-egy kérdőív-tétel újragondolása, esetleg kihagyása a kérdőív későbbi változataiban, az adaptált mérőeszköz a jelenlegi formájában is az eredeti mérőeszközhöz hasonló struktúrával rendelkezik, és alkalmas az énkép egyes összetevőinek mérésére. A faktoranalízis alátámasztja, hogy a kérdőív-tételek alapján létrehozott összevont mutatók alapját képezhetik a további elemzéseknek. A Cronbach- α mutató alapján a kérdőív megbízható mérőeszköze a pre-pubertás korú tanulók énképének.

Az énkép egyes összetevői közötti kapcsolatok

Marsh és munkatársa (1992) az eredeti, Shavelson és munkatársai (1976) által kidolgozott énképmodell vizsgálatakor arra a következtetésre jutottak, hogy az egyes összetevők és közöttük fennálló kapcsolatok az életkor előrehaladtával változnak, egyes énképdimenziók hangsúlyosabbá válhatnak, erősödhetnek vagy gyengülhetnek. Az SDQ kérdőívek kidolgozásakor ezért elsődleges szempont volt, hogy az egyes korosztályoknak megfelelő kérdőíveket hozzanak létre, így az SDQ kérdőívek több változatban is elkészültek. Feltételezhető azonban, hogy az énképkomponensek fejlődése folyamatos, így egy-egy korosztályon belül is megfigyelhetőek változások. Mivel mintánkban pre-pubertás korú tanulók három csoportja szerepel, lehetőségünk van az énkép e korosztályon belüli változásainak feltérképezésére. Először azt vizsgáljuk meg, hogy az énkép egyes komponensei között milyen összefüggések állnak fel, azaz hogyan alakul az énkép struktúrája korosztályonként, majd pedig az egyes összetevők életkori változásait modellezzük.

Az 5., 6. és 7. táblázat az énképkomponensek közötti összefüggéseket mutatja évfolyamonként. A 3. évfolyamon az énkép majdnem valamennyi komponense korrelál a többi komponenssel. Kivétel ez alól a fizikális képességek énkép, amely a matematika és olvasás énképpel nem mutat összefüggést. Elgondolkodtató ugyanakkor, hogy ugyanez a komponens a kortárskapcsolat énképpel viszonylag erős összefüggést mutat. Alsó tagozatban a gyerekek gyakran játszanak olyan játékokat, melyben a fizikális képességek, az ügyesség nagy szerepet játszik. Azok a gyerekek, akik érdeklődnek az ilyen jellegű játékok iránt, és úgy érzik, jól teljesítenek ezekben, valószínűleg könnyebben szereznek barátokat, mint társaik. Így tehát a fizikális képességek feltehetően nagy szerepet játszanak a gyerekek azzal kapcsolatos vélekedéseiben, hogy mennyire népszerűek, elfogadottak saját kortársaik

körében. Az életkor előrehaladtával az énkép e két összetevője között az összefüggés egyre gyengül, ahogyan az a korrelációs mátrixokból is kiolvasható.

A kortárskapcsolatok énképpel a legerősebb korrelációt a testkép mutatja a 3. és az 5. évfolyamon. A korreláció a két komponens között még a 7. évfolyamon is szignifikáns, itt azonban már gyengébb az összefüggés. Bár a két változó közötti ok-okozati viszonyt nem ismerjük, feltételezhető, hogy a vonzóbb külsővel rendelkező, magabiztosabb tanulók több barátal rendelkeznek, magukat népszerűbbnek élik meg, mint a magukat kevésbé vonzóknak tartó kortársaik. Elképzelhető azonban az is, hogy éppen a népszerűtlenségérzés miatt vélheti egy-egy tanuló saját külsejét kevésbé előnyösnek.

Ami az egyes tantárgyi énképeket illeti, az életkor növekedésével egyre kevésbé állnak összefüggésben az énkép más összetevőivel. Míg 3. évfolyamon az olvasás és a matematika énkép a fizikális képességek énképen kívül valamennyi énképkomponenssel szignifikáns korrelációt mutat, addig 7. évfolyamon a matematika énkép a többi hat komponens közül csupán kettővel, az olvasás énkép pedig hárommal mutat szignifikáns összefüggést. A tantárgyi énképek mindhárom évfolyamon erősen korrelálnak viszont az iskolai énképpel. Mindez azonban nem meglepő, hiszen a serdülőkor közeledtével az énkép iskolához nem kapcsolódó komponensei hangsúlyosabbá válnak az egyén énképének alakulásában, míg a tantárgyi énképek kizárólag az iskolához, tanuláshoz szorosan kötődő komponenseket kezdik alakítani.

5. táblázat. Az énképösszetevők közötti korrelációk, 3. osztály

Énképösszetevők	Fizikális kép. é.	Testkép	Olv. énkép	Mat. énkép	Kortárs-kapcs. é.	Szülő-kapcs. é.	Ált. énkép	Iskolai énkép
Fizikális kép. énkép								
Testkép	0,41**							
Olvásás énkép	0,07	0,33**						
Matematika énkép	0,12	0,20**	0,34**					
Kortárskapcs. énkép	0,44**	0,66**	0,30**	0,18*				
Szülőkapcs. énkép	0,26**	0,47**	0,41**	0,34**	0,56**			
Általános énkép	0,34**	0,64**	0,51**	0,41**	0,64**	0,66**		
Iskolai énkép	0,16*	0,35**	0,74**	0,53**	0,33**	0,45**	0,55**	

Megjegyzés: ** 0,01 szinten szignifikáns, * 0,05 szinten szignifikáns

6. táblázat. Az énképösszetevők közötti korrelációk, 5. osztály

Énképösszetevők	Fizikális kép. é.	Testkép	Olv. énkép	Mat. énkép	Kortárs-kapcs. é.	Szülő-kapcs. é.	Ált. énkép	Iskolai énkép
Fizikális kép. énkép								
Testkép	0,45**							
Olvásás énkép	0,02	0,19**						
Matematika énkép	0,13	0,18*	0,39**					
Kortárskapcs. énkép	0,37**	0,64**	0,23**	0,26**				
Szülőkapcs. énkép	0,18*	0,24**	0,32**	0,31**	0,32**			
Általános énkép	0,39**	0,62**	0,42**	0,32**	0,63**	0,42**		
Iskolai énkép	0,18*	0,39**	0,66**	0,62**	0,39**	0,41**	0,61**	

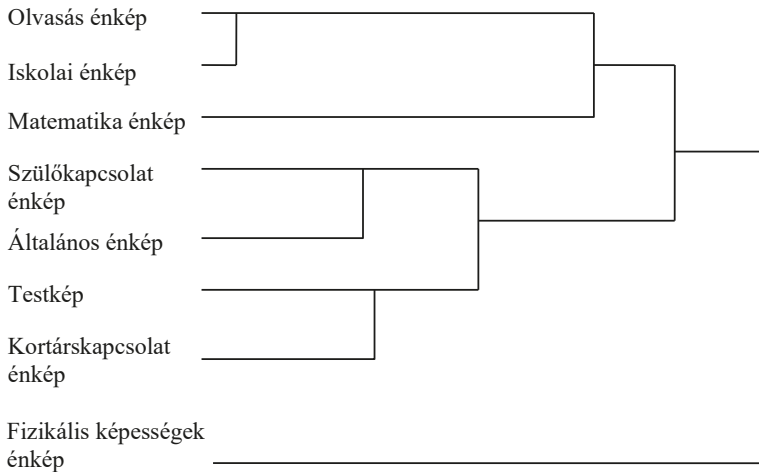
Megjegyzés: ** 0,01 szinten szignifikáns, * 0,05 szinten szignifikáns

7. táblázat. Az énképösszetevők közötti korrelációk, 7. osztály

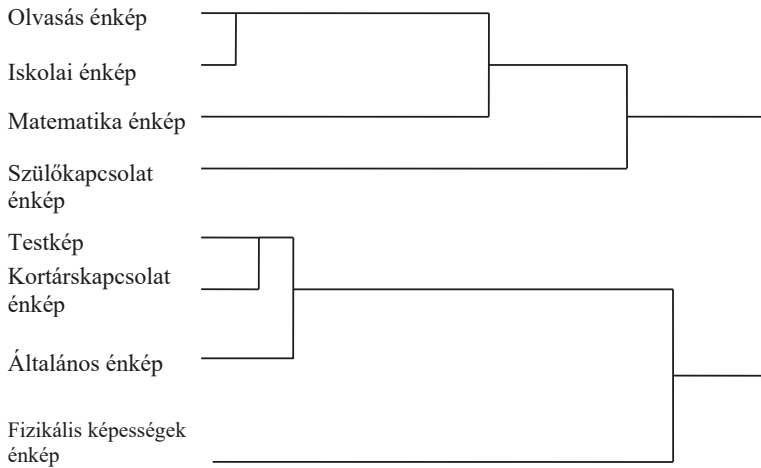
Énképösszetevők	Fizikális kép. é.	Testkép	Olv. énkép	Mat. énkép	Kortárs-kapcs. é.	Szülő-kapcs. é.	Ált. énkép	Iskolai énkép
Fizikális kép. é.								
Testkép	0,38**							
Olvásás énkép	0,05	0,03						
Matematika énkép	0,16*	0,06	0,15*					
Kortárskapcs. é.	0,34**	0,56**	0,13	0,18*				
Szülőkapcs. é.	0,09	0,23**	0,37**	0,12	0,32**			
Általános énkép	0,29**	0,68**	0,19**	0,21**	0,68**	0,44**		
Iskolai énkép	0,20**	0,19**	0,63**	0,49**	0,22**	0,36**	0,42**	

Megjegyzés: ** 0,01 szinten szignifikáns, * 0,05 szinten szignifikáns

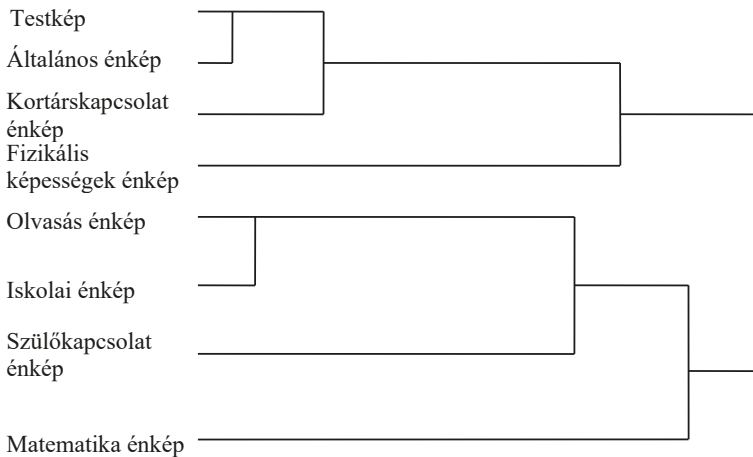
3. évfolyamon a korrelációk általában erősebbek, mint 5. évfolyamon, 5. évfolyamon pedig erősebbek, mint 7. évfolyamon. Ebből következik, hogy az énkép struktúrája valószínűleg változáson megy keresztül az évek folyamán, melynek eredményeként az énképösszetevők közötti kapcsolatok gyengülnek. A komponensek közötti egyre gyengülő kapcsolatokból pedig az következik, hogy a tanulók énképét az életkor növekedésével egyre kevésbé jellemezhetjük egyetlen mutatóval. Ehelyett az egyes komponenseket külön kell kezelnünk, azaz azok mérése és fejlesztése is külön kell, hogy történjen. Az énképösszetevők közötti összefüggésrendszert a három évfolyamon a 2., 3. és 4. ábra jeleníti meg.



2. ábra. Az énképkomponensek klaszteranalízise, 3. évfolyam



3. ábra. Az énképkomponensek klaszteranalízise, 5. évfolyam



4. ábra. Az énképkomponensek klaszteranalízise, 7. évfolyam

A klaszteranalízis 3. évfolyamon az összetevőket két nagy fürtbe rendezi. Egy fürtté állt össze az olvasás, az iskolai és a matematika énkép, míg a szülőkapcsolat énkép, az általános énkép, a testkép és a kortárskapcsolat énkép egy újabb fürtöt alkotnak. Ez alapján indokolható lehetne a tanulmányi és a nem-tanulmányi énkép elkülönítése a Shavelson és munkatársai (1976) által kidolgozott énképmodell értelmében, az ötödik és hetedik évfolyamosok válaszai alapján kapott eredmények azonban már kevésbé támasztják alá e modellt.

A 3. ábráról, mely az ötödikes tanulók válaszaira épül, jól leolvasható viszont, hogy egyfajta átrendeződés ment végbe, melynek eredményeként az első szinten egy fürtté rendeződő olvasás, matematika és iskolai énkép mellé a következő szinten a szülőkapcsolat énkép kapcsolódik. A testkép, a kortárskapcsolat énkép és az általános énkép egy másik fürtté szerveződik, melyhez a következő szinten kapcsolódik a fizikális képességek énkép.

Hetedik évfolyamon az átrendeződés még szembetűnőbb (4. ábra). Az általános énképhez szorosan kapcsolódik a testkép és a kortárskapcsolatok énkép, mutatva ezzel a serdülőkor közeledtével egyre fontosabbá váló kortárskapcsolatok és a testkép, a fizikális megjelenés kiemelt szerepét az énképben. Külön fűrtöt alkot viszont az olvasás és iskolai énkép, melyhez a matematika énkép csupán a harmadik kapcsolódási szinten csatlakozik. A hazai eredmények is alátámasztják tehát Marsh és munkatársai (1992) megállapítását, miszerint a matematika és olvasás énképeket nem lehet egyetlen mutatóval jellemezni, nem sorolhatóak egy általános tanulási énkép alá.

Érdeemes megfigyelni a szülővel való kapcsolat énképkomponens helyét is az egyes életkorok szerinti összefüggésrendszerekben. Harmadik évfolyamon a szülőkapcsolat énkép a legerősebb összefüggést az általános énképpel mutatja. Eszerint a gyerek saját magával, teljesítményével való elégedettségét legnagyobb mértékben a szülővel való kapcsolata alapján határozza meg, azaz a szülők visszajelzései elsődleges szerepet töltenek be általános énképének alakításában. Bár az oksági viszony a két énképösszetevő – az általános énkép és a szülővel való kapcsolat – között itt sem felderített, valószínűsíthető, hogy ebben az életkorban inkább a szülővel való kapcsolat alakítja az általános énképet, mintsem az általános énkép a szülővel való kapcsolatot. Ötödik és hetedik évfolyamon a szülővel való kapcsolat énkép azonban már elsődlegesen az iskolai és a tantárgyi énképekhez kapcsolódik, az általános énkép pedig a testképpel és a kortárskapcsolatokkal lesz összefüggésben. A szülővel való kapcsolat tehát elsősorban az iskolai teljesítményről hordoz információt a tanuló számára, általános énképét pedig ettől az életkortól kezdve már inkább társai visszajelzései és a serdülőkor közeledtével egyre hangsúlyosabbá váló testkép alapján határozza meg.

A matematika énkép eltávolodása a többi énképkomponenstől szintén figyelemre méltó. A harmadik és ötödik évfolyamon az olvasás és az iskolai énképhez második szinten kapcsolódó énképkomponens hetedikre eltávolodik a többi énképkomponenstől, és szinte önálló fűrtként jelenik meg, amely az iskolai, olvasás és szülőkapcsolat énképhez csak lazán, a többi énképösszetevőhöz pedig nem kapcsolódik. A matematika énkép ilyen

Érdeemes megfigyelni a szülővel való kapcsolat énképkomponens helyét is az egyes életkorok szerinti összefüggésrendszerekben. Harmadik évfolyamon a szülőkapcsolat énkép a legerősebb összefüggést az általános énképpel mutatja. Eszerint a gyerek saját magával, teljesítményével való elégedettségét legnagyobb mértékben a szülővel való kapcsolata alapján határozza meg, azaz a szülők visszajelzései elsődleges szerepet töltenek be általános énképének alakításában. Bár az oksági viszony a két énképösszetevő – az általános énkép és a szülővel való kapcsolat – között itt sem felderített, valószínűsíthető, hogy ebben az életkorban inkább a szülővel való kapcsolat alakítja az általános énképet, mintsem az általános énkép a szülővel való kapcsolatot. Ötödik és hetedik évfolyamon a szülővel való kapcsolat énkép azonban már elsődlegesen az iskolai és a tantárgyi énképekhez kapcsolódik, az általános énkép pedig a testképpel és a kortárskapcsolatokkal lesz összefüggésben.

jellegű leválása megmagyarázza azt a jelenséget, miszerint sok saját képességeit, készségeit, érdeklődését alapvetően az átlagosnál jobbnak ítélő tanuló matematikai tudását, az iránti érdeklődését a többinél negatívabban ítéli meg.

Összegzés

Kutatásunkban a SELF Research Centre munkatársai által kidolgozott SDQ-I kérdőív hazai adaptációjának elkészítésére és kipróbálására vállalkoztunk, azzal a céllal, hogy egy nemzetközi összehasonlítást is lehetővé tevő énkép-kérdőívet hozzunk létre. A kérdőív faktoriális validitásának ellenőrzésére feltáró faktoranalízist végeztünk, az egyes skálák reliabilitását a Cronbach- α értékekkel jellemeztük. Az eredmények egyrészt alátámasztják, hogy az SDQ-I mérőeszköz magyar adaptációja megfelelő eszköze lehet a hazai tanulók énképének vizsgálatának, másrészt pedig igazolják a kérdőív alapjául szolgáló énképmodellt is.

A kérdőívvel végzett további vizsgálatok arra is rámutattak, hogy az énkép struktúrája az évek folyamán jelentős változáson megy keresztül, mely a vizsgált korosztályon belül is kimutatható. Az énkép hierarchikus struktúrájában a komponensek átrendeződnek, más és más komponens kerül középpontba, illetve egyes összetevők marginalizálódhatnak, esetleg ki is kerülhetnek az általános énképből. Az ilyen jellegű kirekesztés súlyos következménnyel járhat a tanuló teljesítményét illetően is a reciprok-hatás értelmében. A tanulmányi énképösszetevők esetén a matematika énkép esetén figyelhető meg ez a folyamat, mely felhívja a figyelmet a matematika énkép fejlesztésének szükségességére és visszaintegrálására az általános énképbe.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta.

Irodalom

- Bóta Margit & Máth János (2000). Pozitívabb-e a tehetséges tanulók énképe? *Alkalmazott Pszichológia*, 2(4), 15–31.
- Brunner, M., Keller, U., Dierendonck, C., Reichert, M., Ugen, S., Fischbach, A. & Martin, R. (2010). The structure of academic self-concepts revisited: The nested Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 964–981. DOI: [10.1037/a0019644](https://doi.org/10.1037/a0019644)
- Burns, R. A., Crisp, D. A. & Burns, R. B. (2020). Re-examining the reciprocal effects model of self-concept, self-efficacy, and academic achievement in a comparison of the Cross-Lagged Panel and Random-Intercept Cross-Lagged Panel frameworks. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 77–91. DOI: [10.1111/bjep.12265](https://doi.org/10.1111/bjep.12265)
- Byrne, B. M. (1996). Measuring self-concept across the lifespan: Issues and instrumentation. American Psychological Association. DOI: [10.1037/10197-002](https://doi.org/10.1037/10197-002)
- Byrne, B. M. (2000). Measuring self-concept across culture: Issues, caveats, and practice. In Craven, R. G. & Marsh H. W. (szerk.), *Self-concept theory, research and practice: Advances for the New Millennium. Collected Papers of the Inaugural Self-Concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre International Conference. SELF Research Centre, University of Western Sydney*. 30–41. <https://numeros.files.wordpress.com/2012/04/08-self-concept-theory-research-and-practice-self-research-center.pdf>
- Byrne, B. M. (2002). Validating the measurement and structure of self-concept: Snapshots of past, present, and future research. *American Psychologist*, 57(11), 897–909. DOI: [10.1037/0003-066x.57.11.897](https://doi.org/10.1037/0003-066x.57.11.897)
- Coopersmith, S. A. (1967). *The antecedents of self-esteem*. Freeman.
- Fajrianthi, F., Wang, J., Amukune, S., Calchei, M. & Morgan, G. A. (2020). Best practices in translating

- and adapting DMQ 18 to other languages and cultures. In Morgan, G. A., Liao, H. F. & Józsa, K. (szerk.), *Assessing mastery motivation in children using the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ)*. Szent István Egyetem. 225–249.
- Fitts, W. H. (1965). *Tennessee Self-Concept Scale: Manual*. Counselor Recording and Tests.
- Geen, R. G. (1995). *Human motivation: A social psychological approach*. Brooks/Cole Publishing Company.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A. & Leech, N. L. (2017). *Research Methods in Applied Settings: An integrated approach to design and analysis* (3rd ed.). Routledge/Taylor & Francis. DOI: [10.4324/9781315723082](https://doi.org/10.4324/9781315723082)
- Guerin, S. & Tatlow-Golden, M. (2019). How valid are measures of children's self-concept/self-esteem? Factors and content validity in three widely used scales. *Child Indicators Research*, 12(5), 1507–1528. DOI: [10.1007/s12187-018-9576-x](https://doi.org/10.1007/s12187-018-9576-x)
- Guo, J., Marsh, H. W., Morin, A. J., Parker, P. D. & Kaur, G. (2015). Directionality of the associations of high school expectancy-value, aspirations, and attainment: A longitudinal study. *American Educational Research Journal*, 52(2), 371–402. DOI: [10.3102/0002831214565786](https://doi.org/10.3102/0002831214565786)
- Harter, S. & Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55(6), 1969–1982. DOI: [10.2307/1129772](https://doi.org/10.2307/1129772)
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Lawrence Erlbaum Associates.
- International Test Commission. (2017). *The ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests (second edition)*. https://www.intestcom.org/files/guide-line_test_adaptation_2ed.pdf
- Janurik Márta, Szabó Norbert & Józsa Krisztián (2020). A zenei énkép jellemzői és összefüggése a zenei képességekkel hetedik osztályosok körében. *Magyar Pedagógia*, 120(2), 171–200. DOI: [10.17670/mped.2020.2.171](https://doi.org/10.17670/mped.2020.2.171)
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Vol. 1. Henry Holt and Co. DOI: [10.1037/10538-000](https://doi.org/10.1037/10538-000)
- Józsa Krisztián (1999). Mi alakítja az énértékelésünket fizikából? *Iskolakultúra*, 9(10), 72–80.
- Józsa Krisztián & Fejes József Balázs (2012). A tanulás affektív tényezői. In Csapó Benő (szerk.), *Mérlegen a magyar iskola*. Tankönyvkiadó. 367–406.
- Józsa, K. & Morgan, G. A. (2017): Reversed items in Likert scales: Filtering out invalid responders. *Journal of Psychological and Educational Research*, 25(1), 7–25.
- Kárpáti Andrea, Molnár Edit Katalin & Csapó Benő (2002). A tesztekkel mérhető tudás a humán tárgyakban. In Csapó Benő (szerk.), *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó. 65–90.
- Kozéki Béla (1985). *Személyiségfejlesztés az iskolában*. Békés Megyei Pedagógiai Intézet.
- Marsh, H. W. (1990a). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623–636. DOI: [10.1037/0022-0663.82.4.623](https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.623)
- Marsh, H. W. (1990b). *Self Description Questionnaire-I (SDQI)* [Database record], APA PsycTests. DOI: [10.1037/t01843-000](https://doi.org/10.1037/t01843-000)
- Marsh, H. W. (1993). Academic self-concept: Theory, measurement and research. In Suls, J. (szerk.), *Psychological perspectives on the self*. Lawrence Erlbaum Association. 59–98. DOI: [10.4324/9781315806976](https://doi.org/10.4324/9781315806976)
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1992). A multidimensional, hierarchical self-concept. In Brinthaupt, T. M. & Lipka, R. P. (szerk.), *The self: Definitional and methodological issues* State University of New York Press. 44–95.
- Marsh, H. W. & Holmes, I. W. (1990). Multidimensional self-concepts: Construct validation of responses by children. *American Educational Research Journal*, 27(1), 89–117. DOI: [10.3102/00028312027001089](https://doi.org/10.3102/00028312027001089)
- Marsh, H. W. & Richards, G. (1988). The Outward Bound Bridging Course for low achieving high-school males: Effect on academic achievement and multidimensional self-concepts. *Australian Journal of Psychology*, 40(3), 281–298. DOI: [10.1080/00049538808260049](https://doi.org/10.1080/00049538808260049)
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Murayama, K., Arens, A. K., Parker, P. D., Guo, J. & Dicke, T. (2018). An integrated model of academic self-concept development: Academic self-concept, grades, test scores, and tracking over 6 years. *Developmental Psychology*, 54(2), 263–280. DOI: [10.1037/dev0000393](https://doi.org/10.1037/dev0000393)
- Nagy József (1994). Én(tudat) és pedagógia. *Magyar Pedagógia*, 94(1–2), 3–25.
- Orosz Judit & Szitó Imre (1999). *Az iskolai énkép a serdülőkorban. Gyermekek, nevelés, pedagógusképzés*. Trezor Kiadó.
- Piers, E. V. (1969). *The way I feel about myself: The Piers-Harris Children's Self-concept Scale*. Western Psychological Services.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice-Hall.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Basic Books.
- Sallay Viola, Martos Tamás, Földvári Mónika, Szabó Tünde & Ittész András (2014). A Rosenberg Önértékelés Skála (RSES-H): alternatív fordítás, strukturális invariancia és validitás. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(3), 259–275. DOI: [10.1556/mental.15.2014.3.7](https://doi.org/10.1556/mental.15.2014.3.7)
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations.

Review of Educational Research, 46(3), 407–441. DOI: [10.3102/00346543046003407](https://doi.org/10.3102/00346543046003407)

Szenczi Beáta (2008). Énkép és tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Iskolakultúra Online*, 1, 104–118. http://misc.bibl.u-szeged.hu/45531/1/iol_2008_001_104-118.pdf

Szenczi, B., Kis, N. & Józsa, K. (2018). Academic self-concept and mastery motivation in students with learning disabilities. *Journal of Psychological and Educational Research*, 26(2), 89–113.

Tókos Katalin (2005). A serdülőkorú önismeret az elméleti és empirikus kutatások tükrében – pedagógiai megközelítésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(10), 42–60. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00096/2005-10-ta-Tokos-Serdulokori.html>

Van der Vijver, F. & Hambleton, R. K. (1996). Translating tests: Some practical guidelines. *European Psychologist*, 1(2), 89–99. DOI: [10.1027/1016-9040.1.2.89](https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.89)

Wästlund, E., Norlander, T. & Archer, T. (2001). Exploring cross-cultural differences of self-concept: A Meta-analysis of the Self Description Questionnaire I. *Cross-Cultural Research*, 35(3), 280–302. DOI: [10.1177/106939710103500302](https://doi.org/10.1177/106939710103500302)

Watkins, D. (2000). The nature of self-conception: Findings of a cross-cultural research program. In Craven, R. G. & Marsh H. W. (szerk.), *Self-Concept theory, research and practice: Advances for the New Millennium. Collected Papers of the Inaugural Self-Concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre International Conference*. SELF Research Centre, University of Western Sydney. 108–117. <https://numerous.files.wordpress.com/2012/04/08-self-concept-theory-research-and-practice-self-research-center.pdf>

Wylie, R. C. (1974). *The self-concept*. University of Nebraska Press.

Absztrakt

Tanulmányunk célja az iskoláskori énkép vizsgálatára fejlesztett és a világ számos nyelvére lefordított *Self-Description Questionnaire-I* (SDQ-I, Marsh, 1990b) magyar nyelvű fordításának bemutatása, valamint működésének vizsgálata. Az SDQ-I egy 76 állítást tartalmazó önértékelő kérdőív, mely az énkép sokösszetevős, hierarchikus modelljén (Marsh, 1990a) alapul, és ennek megfelelően a következő alskálák vizsgálatára alkalmas: (1) fizikális képességek énkép, (2) testkép, (3) olvasás énkép, (4) matematika énkép, (5) kortársakkal való kapcsolat énkép, (6) szülőkkal való kapcsolat énkép, (7) általános énkép, (8) iskolai énkép. Vizsgálatunkban 586 fő 3., 5. és 7. osztályos tanuló töltötte ki az SDQ-I. magyar nyelvű adaptációját (SDQ-I-H). A mérőeszköz validitását feltáró faktoranalízissel ellenőriztük, eredményeink alátámasztották az eredeti mérőeszköz struktúráját. Az SDQ-I-H egyes skáláinak reliabilitásmutatói 0,72–0,91 közöttiek. Az egyes skálák összefüggéseinek elemzése alátámasztották a kérdőív háttérben álló elméleti énképmodellt, valamint azt a feltételezést, miszerint az énkép struktúrája az évek folyamán átalakul. A munkánk eredményeképp létrejött magyar nyelvű kérdőív megfelelő eszköze lehet hazai tanulók énképvizsgálatának, így jól használható további kutatásokhoz, valamint a pedagógiai gyakorlatban a tanulók énképkomponenseinek megismeréséhez.

Kulcsszavak: énkép, SDQ kérdőív, mérőeszköz adaptáció, kamaszkor, iskola

1. melléklet. A SDQ-I kérdőív magyar változata

Ez a felmérés egy lehetőség számodra, hogy megismerd önmagad. **Nem dolgozat.** Nincsenek jó vagy rossz válaszok, mindenki mást fog válaszolni. **KÉRLEK, VALASZAIDAT NE BESZÉLD MEG MÁSOKKAL!**

Olvass el minden egyes mondatot és dönts el, hogy **mennyire igazak Rád.** A válaszat a Rád jellemző **szám bekarikázásával** jelezd! Csak egy számot karikázhatsz be. A számok jelentése a következő:

1	2	3	4	5
Hamis	Többnyire hamis	Néha igaz, néha hamis	Többnyire igaz	Igaz

PÉLDA

A. Szeretek képregényeket olvasni. 1 2 3 4 **5**

Ha tényleg nagyon szeretsz képregényeket olvasni, akkor az ötös számot karikázd be, ahogy itt is látod. Ha egyáltalán nem szeretsz képregényeket olvasni, akkor az egyes számot karikázd, ha csak kicsit vagy csak néha, akkor a kettést, ha néha igen, néha nem, akkor a hármast, ha pedig többnyire szeretsz képregényeket olvasni, de nem mindig, akkor a négyest.

Mennyire igazak Rád az alábbi állítások?

	Állítás	Hamis	Többnyire hamis	Néha igaz, néha hamis	Többnyire igaz	Igaz
01.	Jól nézek ki.	1	2	3	4	5
02.	Minden tantárgyból jó vagyok.	1	2	3	4	5
03.	Gyorsan tudok futni.	1	2	3	4	5
04.	Irodalomból/Olvasásból jó jegyeket kapok.	1	2	3	4	5
05.	A szüleim megértnek.	1	2	3	4	5
06.	Utálok a matematikát.	1	2	3	4	5
07.	Sok barátom van.	1	2	3	4	5
08.	Tetszik, ahogyan kinézek.	1	2	3	4	5
09.	Szívesen foglalkozom mindegyik tantárggyal.	1	2	3	4	5
10.	Szeretek sokat futni és játszani.	1	2	3	4	5
11.	Szeretem az irodalmat/olvasást.	1	2	3	4	5
12.	A szüleim általában nem elégedettek azzal, amit teszek.	1	2	3	4	5
13.	A matematika könnyű számomra.	1	2	3	4	5
14.	Könnyen barátkozom.	1	2	3	4	5
15.	Szép arcom van.	1	2	3	4	5
16.	Minden tantárgyból jó jegyeim vannak.	1	2	3	4	5
17.	Utálok a testnevelés órát.	1	2	3	4	5

Állítás	Hamis	Többnyire hamis	Néha igaz, néha hamis	Többnyire igaz	Igaz
18. Jó vagyok irodalomból/olvasásból.	1	2	3	4	5
19. Szeretem a szüleimet.	1	2	3	4	5
20. Mindig előre várom a matematika órát.	1	2	3	4	5
21. A legtöbb gyereknek több barátja van, mint nekem.	1	2	3	4	5
22. Szép külsővel rendelkezem.	1	2	3	4	5
23. Utálok minden tantárgyat.	1	2	3	4	5
24. Élvezem a testnevelés órákat.	1	2	3	4	5
25. Érdekel az irodalom/az olvasás.	1	2	3	4	5
26. A szüleim szeretnek engem.	1	2	3	4	5
27. Jó jegyeim vannak matematikából.	1	2	3	4	5
28. Jól kijövök társaimmal.	1	2	3	4	5
29. Sok fontos dolgot teszek.	1	2	3	4	5
30. Csúnya vagyok.	1	2	3	4	5
31. Minden tantárgyat könnyen tanulok.	1	2	3	4	5
32. Erős izmokkal rendelkezem.	1	2	3	4	5
33. Reménytelen vagyok irodalomból/olvasásból.	1	2	3	4	5
34. Ha lesznek saját gyerekeim, úgy szeretném őket nevelni, ahogyan a szüleim neveltek engem.	1	2	3	4	5
35. Érdekel a matematika.	1	2	3	4	5
36. Könnyű engem megszeretni.	1	2	3	4	5
37. Összességében véve nem vagyok jó semmire.	1	2	3	4	5
38. A többi gyerek úgy gondolja, jól nézek ki.	1	2	3	4	5
39. Minden tantárgy érdekel.	1	2	3	4	5
40. Jó vagyok a sportokban.	1	2	3	4	5
41. Szeretek az irodalommal/az olvasással foglalkozni.	1	2	3	4	5
42. A szüleim és én sok időt töltünk együtt.	1	2	3	4	5
43. Gyorsan tanulom a matematikát.	1	2	3	4	5
44. A többi gyerek szeretné, ha a barátja lennék.	1	2	3	4	5
45. Összességében véve szeretek az lenni, aki vagyok.	1	2	3	4	5
46. Jó testfelépítésű vagyok.	1	2	3	4	5
47. Reménytelen vagyok minden tantárgyból.	1	2	3	4	5
48. Sokat tudok futni megállás nélkül.	1	2	3	4	5
49. Az irodalom/olvasás könnyű számomra.	1	2	3	4	5
50. Szüleimmel könnyű beszélni.	1	2	3	4	5
51. Szeretem a matematikát.	1	2	3	4	5
52. Több barátom van, mint a többi gyereknek.	1	2	3	4	5
53. Összességében véve sok mindenre büszke lehetek.	1	2	3	4	5
54. Jobban nézek ki, mint a legtöbb barátom.	1	2	3	4	5
55. A legtöbb órát előre várom.	1	2	3	4	5
56. Jó sportoló vagyok.	1	2	3	4	5
57. Mindig előre várom az irodalom/olvasás órát.	1	2	3	4	5
58. Jól kijövök a szüleimmel.	1	2	3	4	5

Állítás	Hamis	Többnyire hamis	Néha igaz, néha hamis	Többnyire igaz	Igaz
59. Jó vagyok matematikából.	1	2	3	4	5
60. Népszerű vagyok a korombeli gyerekek körében.	1	2	3	4	5
61. Én semmit sem tudok jól csinálni.	1	2	3	4	5
62. Szép vonásaim vannak.	1	2	3	4	5
63. A legtöbb tantárgy könnyű számomra.	1	2	3	4	5
64. Jó vagyok labdadobásban.	1	2	3	4	5
65. Gyűlölöm az irodalmat/az olvasást.	1	2	3	4	5
66. Szüleim és én gyakran töltünk vidám perceket együtt.	1	2	3	4	5
67. A legtöbb dolgot ugyanolyan jól meg tudom csinálni, mint bárki más.	1	2	3	4	5
68. Szívesen oldok meg matematika feladatokat.	1	2	3	4	5
69. A legtöbb társam kedvel engem.	1	2	3	4	5
70. Mások jó embernek tartanak.	1	2	3	4	5
71. Minden tantárgyat kedvelek.	1	2	3	4	5
72. Sok jó tulajdonságom van.	1	2	3	4	5
73. Gyorsan tanulok meg dolgokat irodalomból/olvasásból.	1	2	3	4	5
74. Ugyanolyan jó vagyok, mint a többi ember.	1	2	3	4	5
75. Reménytelen vagyok matematikából.	1	2	3	4	5
76. Ha valamit csinállok, akkor azt jól csinálom.	1	2	3	4	5

2. melléklet. A kérdőív tételek hozzárendelése az énkép összetevőikhez

Olvasás énkép: 4; 11; 18; 25; 33N; 41; 49; 57; 65N; 73;
Matematika énkép: 6N; 13; 20; 27; 35; 43; 51; 59; 68; 75N;
Iskolai énkép: 2; 9; 16; 23N; 31; 39; 47N; 55; 63; 71;
Általános énkép: 29; 37N; 45; 53; 61N; 67; 70; 72; 74; 76;
Fizikális képességek énkép: 3; 10; 17; 24; 32; 40; 48; 56; 64;
Testkép: 1; 8; 15; 22; 30N; 38; 46; 54; 62;
Kortárskapcsolat énkép: 7; 14; 21N; 28; 36; 44; 52; 60; 69;
Szülőkapcsolat énkép: 5; 12; 19; 26; 34; 42; 50; 58; 66.

Megjegyzés: N = negatív kérdőív tétel

Földi Fanni¹ – Józsa Krisztián²¹ Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola² Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet,
Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet

A Hangszertanulási motiváció kérdőív magyar adaptációja

A sikeres hangszertanulás kulcsa a mély elköteleződésben, az erős motiváltságban rejlik. Tanulmányunkban ennek vizsgálatához mutatunk be egy új mérőeszközt. Munkánkban a Hangszertanulási motiváció kérdőív hazai adaptációjával az első, kipróbáló vizsgálat eredményeivel foglalkozunk.

Hangszertanulás

Egy hangszer elsajátítása során sikerek és kudarcok egyaránt jelen vannak, ezért az eredményesség érdekében kiemelt szerepe van a rendszeres gyakorlásnak és a kitartó figyelemnek. Az örömteli tanulási élmények – mint a koncertek vagy előadások – mellett a tananyagban a kevésbé kedvelt skálák és etűdök nélkülözhetetlen elemei a hangszeres készségek elsajátításának. Ezért fontos, hogy a tanulás során az intrinzik motiváció és az áramlatátélés milyen mértékben jelenik meg (Janurik és Józsa, 2018). Az áramlatélmény az intrinzik módon motivált, önjutalmazó tevékenységhez kapcsolódik, nem külső megerősítéstől vagy végeredménytől függ (Dominek, 2021; Janurik és Pethő, 2009). Az optimális élmény átéléséhez szükséges egy egyensúly kialakítása a feladat során érzékelt nehézségi szint és a személy képességeinek hatékonysága között (Burak, 2014; O'Neill és McPherson, 2002).

A tanulók eltérő mértékű elköteleződést mutatnak a zene iránt (Hallam és mtsai, 2020). Egyes diákok számára a hangszertanulás is egy szabadidős tevékenység (McPherson és McCormick, 2000), míg mások karrierként tekintenek rá, így nagyon korán elkezdik a tanulást (Hallam és mtsai, 2020). McPherson a 2000-es években végzett kutatásokat a diákok elkötelezettségével kapcsolatban, amelyet három kategóriába sorolt: (1) rövid távú, amely az általános iskola végéig tart, (2) középtávú (a középiskola alatt) és (3) hosszú távú elkötelezettség, ami a középiskola befejezése után folytatódik. A vizsgálatban a szülők szerepe és a gyakorlás mennyisége is szerepelt. Az eredmények alapján azok a diákok, akikre az intrinzik motiváció volt jellemző, magasabb pontot értek el a teljesítmény skálán, mint azok, akikre a tanulmányuk kezdetén az extrinzik motiváció volt meghatározó. Hallam (2013) szerint a zenélés hosszú távú elkötelezettségét legjobban a zenei tevékenységek – mint a zenehallgatás, a koncertekre járás, vagy bármilyen aktív zenei részvétel – élvezete jelzi. Ugyanakkor a külső támogatásnak – mint a családnak, barátoknak és a tanároknak – is fontos szerepük van, továbbá a diákok önmagukba vetett hitének is (Hallam és mtsai, 2020).

Hangszertanulással kapcsolatos kutatások

Oliveira és munkatársai (2021) szisztematikus áttekintést adnak az elmúlt évek hangszertanulással kapcsolatos kutatásairól. A tanulmány azért releváns, mert összegzi a mérésekben részt vevők mintáját, módszereit, és azokat az elméleteket, amelyek mentén értelmezik a motivációt. A főbb elméletek: öndeterminációs elmélet (*Self-Determination Theory*), elvárás-érték elmélet (*Expectancy-Value Theory*), oktulajdonítás (*Attribution Theory*), teljesítmény-cél elmélet (*Achievement-Goal Theory*), önszabályozás (*Self-Regulation*), önhatékonyág és csoportthatékonyág (*Self-efficacy, Group Efficacy*). A legtöbb vizsgálat Gary E. McPherson, Paul Evans, Susan Hallam, Andrea Creech, John Sloboda nevéhez köthető. Az Oliveira és munkatársai (2021) által összegyűjtött tanulmányok főként kérdőíves módszert alkalmaztak. Evans (2015) tanulmánya fogalmi áttekintést nyújt a zeneoktatásban megjelenő motivációról az öndeterminációs elméleten keresztül értelmezve. Az elméletre alapozódó vizsgálatokat középiskolások (Evans és mtsai, 2013; Evans és Liu, 2019), illetve egyetemi hallgatók (Bonnevill-Roussy és mtsai, 2017; Evans és Bonneville-Roussy, 2016; Freer és Evans, 2019) körében végezték.

A motivációval és a zenével foglalkozó nemzetközi kutatások is kiemelik a motiváció komplex jelenségét, és azoknak a külső és belső tényezőknek a kölcsönhatását hangsúlyozzák, amelyek hatással vannak a gyerekek hangszeren való játékára és motivációjára (ld. Evans és mtsai, 2013; Hallam és mtsai, 2016). A gyermek fejlődése és az oktatás minden területén kiemelten fontos szerepe van a szülőknek, így ez igaz a zene esetében is (McPherson és Zimmerman, 2002). A szülők támogatása pozitívan hat a gyermek zenei fejlődésére (Macmillan, 2004; McPherson, 2009; Sichivitsa, 2007). A szülők mellett a pedagógusok támogatása is meghatározó: segíti a diákok felkészülését a stresszes és kihívást jelentő helyzetekre, hogy a legjobb teljesítményt éri el (McPherson és McCormick, 2006), továbbá fejleszti a tanulók önhatékonyágát (Längler és mtsai, 2018). A középiskolás diákokra jellemzően a tudásvágy és az érdeklődés mellett a szociális kapcsolatok (pl. család, barátok, tanár) is alapvető jelentőségűek a tanulási motivációban, de az énképhez és az önértékeléshez tartozó motívumok is hangsúlyos szereppel bírnak (Józsa és Fejes, 2012).

Öndeterminációs elmélet

Az öndeterminációs elmélet számos kutatási terület központi kérdésének megválaszolásához adhat megfelelő keretet (Sheldon és Prentice, 2019). Az ilyen elméleti keretrendszer feladata az, hogy leírja és figyelembe vegye a motivációt, a pszichológiai fejlődést és az egyéni különbségeket (Ryan és mtsai, 2018).

Az öndeterminációs elmélet Ryan és Deci (2017) nevéhez köthető, és három fő szükségletet emelnek ki, melynek együttes átélése során a cselekvésünk önmeghatározottá válik. Ezen szükségletek az autonómia, a kompetencia és a társas kapcsolatok. Az autonómia során az egyéniségünkhöz és az érzéseinkhez illő cselekvéseket a saját akaratunkból végezzük. A kompetencia a képességeink gyakorlását, növelését és fejlesztését jelenti, amelyek során megtapasztaljuk a saját hatékonyságunkat. A kapcsolati szükséglet abban nyilvánul meg, hogy egy közösség tagjának érezzük magunkat, kapcsolatban vagyunk a társainkkal (Kő és mtsai, 2017). Az elmélet megkülönbözteti az autonóm és ellenőrzött motívumokat és a motiválatlanságot. A személyes célok, értékek és érdekek az autonómia alapja, amely hozzájárul a jobb tanulási teljesítményhez, az elkötelezettséghez és kitartáshoz, a pozitív önértékeléshez és a jobb közérzethez (Ryan és Deci, 2009).

Az öndetermináció és a zene

Az extrinrik motiváció akkor válhat autonóm motivációvá, ha a saját magunk által választott tevékenységeink az éntünk részét képezik, és magáért a cselekvésért végezzük (Kő és mtsai, 2017). A zene is a sajátunkká válhat, örömet lelhetünk abban, amit kezdetben vagy külső, vagy belső nyomás által végeztünk. A külső és belső ösztönzők aránya változó a tanulási folyamat egyes fázisaiban, de azt fontos kiemelni, hogy a belső ösztönzés nagyobb hangsúlyt kaphat például a hangszerjáték elsajátítása során, ami folyamatos, kitartó és gyakori erőfeszítést igényel (Dohány, 2009).

Ryan és Deci (2000) szerint a motivált viselkedés egy kontinuum mentén jellemezhető az alapján, hogy mennyire tekinthető önállóan, önmeghatározottnak. Ez a folytonosság a teljes motiválatlanságtól az extrinrik motiváció különböző formáin át vezet a teljesen intrinrik (önjutalmazó) módon motivált tevékenységig, ezeket az 1. táblázat szemlélteti.

1. táblázat. A motiváció típusai és a hozzájuk kapcsolódó jellemző viselkedések (Hoffman, 2015. 146.)

Az internalizáció mértéke	A motiváció típusa	Kapcsolódó viselkedés
Nincs	Motiválatlanság	A feladat elkerülése, ellenállás
Teljesen külső	Teljesen extrinrik	Ellenőrzött viselkedés és passzív feladatelfogadás, amelyek csak az eredmények motiválnak
Introjektált	Részben extrinrik	Internalizált viselkedés a büntület vagy a szorongás elkerülése, a jutalom elérése érdekében
Azonosult	Részben intrinrik	Az egyén számára értékes, elfogadott, de külsőleg motivált viselkedés
Integrált	Főleg intrinrik	A viselkedés a külső cél elérése határozza meg, ami az azonban az egyén értékeivel is összhangban van
Teljesen belső	Teljesen intrinrik	A tevékenységet az önmagában rejlő élvezetért végzi, a külső ösztönzés, az eredmény elére nem kap szerepet

A táblázatban fentről lefelé haladva nő az egyén autonómiája, öndetermináltsága. A kontinuum egyik végén az adott tevékenység iránti teljes *motiválatlanság* áll. A következő lépcsőfok a teljes mértékű *külső szabályozás*, ahol a cselekvést egy jutalom elérése vagy a büntetés elkerülése határozza meg. Az *introjekció* esetében az egyén az ösztönzőket már elfogadja, magáévá teszi (internalizálja), de még nem azonosul velük. Ez hasonló, mint a külső szabályozás, de a motivációt a szégyen és a szorongás elkerülése, a büszkeség, az önértékelés növelése adja. A jutalmak és a büntetések ebben az esetben tehát már belsővé váltak. Az *azonosult szabályozás* autonóm és internalizált típusa az extrinrik motivációnak, amely során a személy maga is fontosnak tartja az adott tevékenységet, felismeri és el is fogadja az adott viselkedés értékét. Például egy gyermek azért gyakorol, mert már maga is úgy érzi, hogy gyakorolnia kell. Ebben az esetben már megjelenik az öndetermináció, de még nem belülről fakad. Az *integrált szabályozás* a külső motivációnak a leginkább önálló (autonóm) formája. A tevékenység ebben az esetben már összhangban van az egyén értékeivel, a cselekvés ezáltal akaratlagos lesz. A tevékenységet azonban még ekkor is egy vágyott eredmény érdekében végezzük. A motiváció ezen formája már hasonlít az intrinrik motivációhoz. Zenei példaként említhető, ha a diák azért gyakorolt, mert jobb zenésszé akar válni, és ez a külső cél összhangban van a belső késztetéseivel. Az integrált szabályozás magában foglalja az életcélok és a hozzájuk kapcsolódó viselkedés közötti összeegyeztethetőséget.

Az *intrinzik motiváció* esetében maga a tevékenység bír jutalomértékkel. Ez a tipikus példája az öndeterminált viselkedésnek, s nagyon közel áll ahhoz, amit flow-állapotnak neveznek. A tevékenységben rejlő élvezet a lényeges, nincs szerepe külső eredmények elérésének (Evans, 2015; Renwick és Reeve, 2012).

A zenetanulást sok gyermek külső tényezők (például a szülők vagy a társak) hatására kezdi el. Azok a gyerekek, akik belső indítatásból kezdik meg hangszeres tanulmányaikat, azért játszanak egy hangszeren, mert tetszik nekik az a hang, ahogyan az adott hangszer megszólal, így élvezik a kiszabott feladatot (Burak, 2014). A külső nyomás, mint a túlzott dicséret vagy ellenőrzés elbátortalaníthatja azokat a gyermekeket is, akkor belső indítatásból kezdték meg a hangszer-tanulást (Evans, 2015). A külső motiváció akkor válik önállóvá, amikor a társadalmilag meghatározott gondolkodási és viselkedési mód beépül a diákok saját rendszerébe. Például értékékké válik a hangszer gyakorlása vagy az egyik személyes cél, például egy verseny megnyerése (Renwick és Reeve, 2012). A zene és az önmeghatározási elmélet kapcsolatára vonatkozó kutatások főként Paul Evans (2015) nevéhez köthető.

A kutatások eredményei szerint azok a tanulók, akik élvezik a hangszertanulást és belsőleg motiváltak, a tanulást hosszú távon folytatják (Evans és mtsai, 2013), azonban a motiváció hiánya lemorzsolódáshoz vezet, csalódást okozhat a szülő számára (Comeau és mtsai, 2019; King, 2016). A tanulók motivációját meghatározza a szülő, valamint a tevékenység újszerűsége, azonban a kezdeti izgalom elmúlása után sok gyermek ellenáll, hiszen a hangszertanulás sok időt és erőfeszítést igényel (McPherson, 2000). Egyes tanulók megtartják a nagymértékű autonóm motivációt, ugyanakkor sokan a motiváció hiánya miatt adják fel a zenetanulást (Comeau és mtsai, 2019; Renwick és McPherson, 2009).

Az öndeterminációs elmélet szerint az igények és a személyes értékek kiteljesedését támogató környezetre van szükség. Az autonóm motiváció a kitartás, önirányítás, önjutalmazás és fejlődési lehetőségek belső erősödését eredményezi, ellenkező esetben a motiváció minősége, a személyes törekvés, a fejlődés és a jóllét csökken. Ilyenkor a motivációt a külső jutalmak irányítják, nem pedig az érdeklődés, hiszen a környezet nem illeszkedik a személyes értékeikhez (Freer és Evans, 2019; Ryan és Deci, 2017).

A zenetanulást sok gyermek külső tényezők (például a szülők vagy a társak) hatására kezdi el. Azok a gyerekek, akik belső indítatásból kezdik meg hangszeres tanulmányaikat, azért játszanak egy hangszeren, mert tetszik nekik az a hang, ahogyan az adott hangszer megszólal, így élvezik a kiszabott feladatot (Burak, 2014). A külső nyomás, mint a túlzott dicséret vagy ellenőrzés elbátortalaníthatja azokat a gyermekeket is, akkor belső indítatásból kezdték meg a hangszertanulást (Evans, 2015). A külső motiváció akkor válik önállóvá, amikor a társadalmilag meghatározott gondolkodási és viselkedési mód beépül a diákok saját rendszerébe. Például értékékké válik a hangszer gyakorlása vagy az egyik személyes cél, például egy verseny megnyerése (Renwick és Reeve, 2012). A zene és az önmeghatározási elmélet kapcsolatára vonatkozó kutatások főként Paul Evans (2015) nevéhez köthető.

Összességében az öndeterminációs elmélet azért lehet előnyös a zene szempontjából, mert a viselkedés széles skáláját magyarázza, nagy hangsúlyt fektet a motiváció és a viselkedés jellemzőire, például arra, hogy a gyakorlás mennyire szándékos folyamat. Fontos a kitarítás és a lemorzsolódás a zeneoktatásban, ezért számos kutatás fókuszált a saját kezdeményezés és az öndetermináció kapcsolatára (Evans, 2015).

Comeau és munkatársai (2019) ezen elmélet alapján dolgozták ki kérdőívüket, amely négy nyelven érhető el: angolul, franciául, kínaiul és spanyolul (<https://piano.uottawa.ca/home/>). A Hangszertanulási motiváció (*Motivation for Music Learning*, MLM) kérdőívet e tanulmány keretében adaptáljuk magyarra. Comeau és munkatársai (2019) a mérőesz-köz kidolgozásához diákok, szülők és pedagógusok bevonásával fókuszcsoportos interjút végeztek. A kérdőív jelenlegi változatát több lépésben fejlesztették ki. Kezdetben hétfokú Likert-skálán kellett értékelni 18 állítást, majd 39 tételre módosították annak érdekében, hogy azonos számú állítást tartalmazó alskálák szerepeljenek a kérdőívben, növelve ezzel az alskálák belső konzisztenciáját.

Módszer

Kutatási cél

Munkánk célja a *Motivation for Music Learning* (Comeau és mtsai, 2019) kérdőív magyar adaptációja, a magyar nyelvű változat pszichometriai elemzése. Ennek keretében megvizsgáljuk az öndeterminációs elméleten alapuló kérdőív magyar nyelvű verziójának a faktoriális validitását és reliabilitását, a faktorok közötti összefüggéseket, továbbá megvizsgáljuk az eltérő életkorú tanuló hangszertanulási motivációja közötti különbségeket. Hazai kutatások még nem alkalmazták a kérdőívet, így megfelelő adaptálása hozzájárulhat további vizsgálatok elvégzéséhez (Fajrianthi és mtsai, 2020).

Adaptálás

A kérdőív adaptálása során az International Test Commission (ITC, 2017) előírásait vetjük figyelembe. A magyar változat kérdőívtételeinek adaptálását az oda-vissza fordítás módszerével végeztük. A tételeket először lefordítottuk, majd az eredeti kérdőív ismerete nélkül történt a kérdőív visszafordítása. Négy esetben találtunk eltérést a fordítás és az eredeti kérdőív között. A szükséges módosítások átbeszélése alapján alakítottuk ki a végleges változatot. A kérdőív egyik szerzőjével, Gilles Comeau-val is felvettük a kapcsolatot. A vizsgálatot az SZTE Neveléstudományi Etikai Bizottság engedélyezte.

Minta

A vizsgálatban 10–18 éves tanulók vettek részt, összesen 151 diák, köztük 100 lány és 51 fiú. Az átlagéletkor 14,7 év volt ($SD = 2,49$). A kérdőívet online, a Google Form felületén töltötték ki a diákok, a részvétel anonim módon és önkéntes alapon történt. A diákok közül 68 tanuló alapfokú, 70 tanuló középfokú művészetoktatásban vesz részt, 13 tanuló a közoktatási rendszeren kívül tanul hangszeren játszani. A tanulók válaszai alapján csoportokba rendeztük az általuk tanult hangszereket, így a következő hangszereken játszanak: fúvós hangszereken 53, vonós hangszereken 26, pengetős hangszereken 33, billentyűs hangszereken 35 és ütős hangszereken 4 tanuló. A hangszertanulással töltött évek alapján 7% idén vagy egy éve kezdett hangszeren játszani, 15% már két-három éve tanul hangszeren, 16% négy-öt éve, 13% hat éve tanul, és a legnagyobb arány, 49% tanul több mint hat éve valamilyen hangszeren.

Mérőeszköz

A Comeau, Huta, Lu és Swirp (2019) által fejlesztett Motivation for Learning Music (MLM) kérdőív célja az, hogy feltárja: a gyermekek a hangszeres tanulmányaik kezdetén belső indíttatásból kezdik-e meg a tanulást, vagy esetleg valami külső hatás által. A mérőeszköz 25 tételt tartalmaz, ezek öt fő területre bonthatóak, amelyek a motiváció egyes típusait jelölik, és egyben egy folytonosságot mutatnak (ld. 1. melléklet). Az egyes faktorok értelmezése a következő: A *motiválatlanság* a motiváció hiányát jelenti. A *külső szabályozás* során a cselekvést egy jutalom elérése vagy a büntetés elkerülése érdekében tesszük. Az *introjekció* során a nyomást a szorongás, önértékelés váltja ki. Az *azonosulás/integráció* során tudatos értékelés, egyéni szándék jelenik meg. Az *intrinzik motiváció* és az *integrált motiváció* között az a különbség, hogy az intrinzik motiváció alapja az élvezet és az érdeklődés, míg az integrált az értékérzetet alapszik, tehát bár nem feltétlenül élvezetes az adott tevékenység, de fontos számára (Evans, 2015; Renwick és Reeve, 2012). Az 2. táblázat ezen típusokat jelöli, valamint a hozzájuk tartozó egyes példatételeket. Az elemzéshez az SPSS és az Mplus szoftverek használtak.

A Comeau, Huta, Lu és Swirp (2019) által fejlesztett Motivation for Learning Music (MLM) kérdőív célja az, hogy feltárja: a gyermekek a hangszeres tanulmányaik kezdetén belső indíttatásból kezdik-e meg a tanulást, vagy esetleg valami külső hatás által. A mérőeszköz 25 tételt tartalmaz, ezek öt fő területre bonthatóak, amelyek a motiváció egyes típusait jelölik, és egyben egy folytonosságot mutatnak (ld. 1. melléklet). Az egyes faktorok értelmezése a következő: A motiválatlanság a motiváció hiányát jelenti. A külső szabályozás során a cselekvést egy jutalom elérése vagy a büntetés elkerülése érdekében tesszük. Az introjekció során a nyomást a szorongás, önértékelés váltja ki.

2. táblázat. A Hangszertanulási Motiváció Kérdőív szerkezete és példatételei

Faktorok	Tételek száma	Példák
Motiválatlanság	5	Időpocsékolásnak tartom
Külső szabályozás	5	A szüleim csalódottak lennének, ha abbahagynám
Introjektált szabályozás	5	Roszzul érezném magam, ha nem játszok a hangszeren
Azonosult és integrált	5	Zenész akarok lenni
Intrinzik motiváltság	5	Jól érzem magam tőle

A kérdőív egyes tételei mellett háttéradatokat is felvettünk, mint például, hogy mennyi ideje játszik hangszeren, ki döntötte el, hogy hangszeren tanuljon, a családban játszik-e valaki hangszeren, jár-e zeneiskolába, és ott hányadik osztályos. A háttéradatokat mellett egyes tantárgyakra vonatkozó attitűdökre is kitértünk. A háttéradatokra és az összefüggésekre egy külön tanulmányban térünk ki részletesen (ld. Földi és Józsa, 2021).

Eredmények

Faktoriális validitás megerősítő faktoranalízissel

Megerősítő faktoranalízist végeztünk abból a célból, hogy megvizsgáljuk, az eredeti kutatás modellje mennyire illeszkedik az adatainkhoz. Az alábbi illeszkedési mutatókat hasonlítottuk össze: χ^2 , a szabadságfok és a szignifikanciaszint; CFI, TLI, RMSEA, SRMR. A χ^2 -próbák alkalmasak arra is, hogy közvetlenül összehasonlítsák a modellek illeszkedését az adatokra ($\chi^2 = 659$, $f = 265$; $p < 0,001$). A CFI (*Comparative Fit Index*) jelöli az összehasonlító illeszkedési mutatót, melynek 0,90-os vagy nagyobb értéke mutat jó modellilleszkedést. Az általunk kapott eredmény szerint CFI = 0,83, ezzel szemben Comeau és munkatársai (2019) 0,92 értéket kaptak. A TLI (*Tucker–Lewis Index*) = 0,814, az eredeti 0,91. Az RMSEA (*Root-Mean-Square Error of Approximation*) akkor mutat jó illeszkedést, ha ez az érték minél kisebb, a 0,06 vagy az annál kisebb értékek tekinthető elfogadható modellilleszkedésnek. Az eredeti kérdőív eredménye RMSEA = 0,06, az általunk kapott eredmény 0,099. Az SRMR (*Standardized Square Root Mean Residual*) értéke 0 és 1 közé tehető, a 0,08 vagy az alatti érték esetén mutat megfelelő modellilleszkedést. Az eredeti SRMR = 0,07, az adaptált kérdőívünk eredménye 0,08 (Fajrianthi és mtsai, 2020; Józsa és Kis, 2016). A faktorok a teljes variancia 66,35%-át magyarázzák. A 3. táblázat az egyes motivációtípusokra bontott kérdőívitételekhez tartozó faktorsúlyokat, átlagokat és szórásokat tartalmazza.

3. táblázat. Hangszertanulási Motiváció Kérdőív faktoranalízise

Zenetanulás motivációs kérdőív			
Állítások	Faktorsúly	Átlag	Szórás
Tanulok egy hangszeren, ...			
Motiválatlanság			
de ez nekem nem fontos.	0,61	1,97	1,46
de nem látom értelmét a hangszer tanulásának.	0,86	1,30	0,75
de időpocsékolásnak tartom.	0,77	1,24	0,64
de nem akarom csinálni.	0,70	1,38	0,83
de annyira nem érdekel.	0,87	1,39	0,84
Külső szabályozás			
mert a tanárom csalódott lenne, ha abbahagynám.	0,69	2,83	1,66
mert a szüleim dühösek lennének, ha abbahagynám.	0,69	1,90	1,26
mert a szüleim csalódottak lennének, ha abbahagynám.	0,74	2,72	1,48
mert a tanárom dühös lenne, ha abbahagynám.	0,62	1,85	1,23
mert bajba kerülnék, ha nem játszanék.	0,47	1,44	0,95
Introjekció			
mert szégyellném magam, ha abbahagynám.	0,85	2,87	1,61
mert rosszul érezném magam amiatt, ha abbahagynám.	0,76	3,63	1,48
mert zavarban érezném magam, ha befejezném.	0,73	2,45	1,52
mert szoronganék, ha nem játszanék.	0,51	2,76	1,51
mert büntudatom lenne, ha nem játszanék.	0,63	2,68	1,50

Azonosulás és integráció			
mert a zenész szakmát fogom választani, amikor felnövök.	0,86	3,01	1,60
mert elképzelem magam zenészként.	0,88	3,19	1,50
mert ezt teszik a zenészek.	0,71	3,14	1,44
mert eldöntöttem, hogy jó zenész leszek.	0,84	3,50	1,49
mert ez vagyok én.	0,53	4,23	1,05
Intrinzik motiváció			
mert élvezem, amikor új darabot tanulok.	0,76	4,62	0,62
mert hangszeren játszani élvezetes.	0,67	4,74	0,59
mert jól érzem magam tőle.	0,72	4,74	0,59
mert élvezem, ha új dolgokat tanulhatok meg a zenéről.	0,62	4,58	0,77
mert nagyon érdekel.	0,68	4,52	0,78

Megjegyzés: Sajátérték:16,59, Variancia (%):66,35; Kumulált variancia (%): 66,35

Reliabilitás

A mérőeszköz megbízhatóságát a Cronbach- α jelzi, melynek értéke 0,8 körüli minden motivációs típusnál. A motiválatlansághoz tartozó Cronbach- α jobb eredményt mutat a kérdőív egyes tételait nézve: ha a 21. és a 25. tételt kivesszük, akkor 0,88. A 4. táblázat szemlélteti az elméleti modell alapján létrejövő faktorok reliabilitását, az adaptált kérdőív és a Comeau és munkatársai (2019) által kapott eredményeket. Az eredmények alapján elmondható, hogy az egyes faktorok megbízhatósága megfelelő.

4. táblázat. Az egyes faktorok reliabilitása Comeau és mtsai (2019) munkájában, valamint saját vizsgálatunkban

Faktorok	Comeau kutatás Cronbach- α	Cronbach- α	Tételek száma
Motiválatlanság	0,85	0,80	5
Külső szabályozás	0,87	0,80	5
Introjekció	0,87	0,84	5
Azonosulás	0,82	0,88	5
Intrinzik motiváció	0,85	0,82	5

Korosztályonként is megvizsgáltuk a reliabilitás-mutatókat. A 10–14 éves (N = 60) és a 15–18 éves (N = 91) korosztály eredményei között nem kaptunk jelentős eltéréseket. A motiválatlanság a 10–14 éves korosztálynál magasabb (0,80), mint a 15–18 éveseknél (0,78). A külső szabályozás 0,78 a 10–14 éveseknél, az idősebbeknél 0,82. Az introjekció szinte megegyezik (0,83 és 0,84). Az azonosulás az idősebb korosztályban 0,87, míg a fiatalabbak esetén 0,84. Az intrinzik motivációhoz tartozó Cronbach- α : 0,84 a 15–18 éves diákoknál, a 10–14 évesek esetén 0,79.

Az 5. táblázat a faktorokhoz tartozó átlagot és szórást mutatja a teljes mintára vonatkozóan, a faktorok átlagait a hozzájuk tartozó 5-5 kérdőív-tétel átlagolásával képeztük. Az átlagokból látható, hogy a motiválatlanság skálához tartozó átlag a legalacsonyabb, míg a belső motivációhoz tartozó érték a legmagasabb, így a mintánkra az erős motiváltság

jellemző. Megnéztük a faktorok átlagai közötti különbségeket, és szignifikáns eredményt kaptunk (Mauchly's teszt, $\chi^2[9] = 116,9$, $p < 0,01$, Greenhouse–Geisser-utóelemzés: $F[3,450] = 302,5$, $p < 0,01$).

5. táblázat. A motivációs típusok mutatóinak alapstatisztikája

Motivációs típusok	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Motiválatlanság	1	4,80	1,45	0,70
Külső szabályozás	1	4,80	2,15	1,00
Introjekció	1	5,00	2,88	1,19
Azonosulás	1	5,00	3,41	1,17
Intrinzik motiváció	2	5,00	4,64	0,52

A faktorok összefüggései

A 6. táblázat mutatja az öndeterminációs elméleten alapuló motivációs típusok közötti pozitív és negatív összefüggéseket. Szignifikáns pozitív korrelációt kaptunk a motiválatlanság és a külső szabályozás között, de az introjekcióval ezek a faktorok nem függnek össze. A motivációs típusok értelmezéséhez fontos megjegyezni, hogy az öndeterminációs elmélet alapján egy folytonosságként írhatóak le, amely során a tanulás és a cselekvés egyre önállóbbá válik. Az extrinzik motiváció, az introjekció és az azonosulás külső szabályozás, ugyanakkor az azonosulás már hasonlít az intrinzik motivációra, így magas köztük a korreláció. A kontinuum egyik végén a motiválatlanság, a másik végén az intrinzik motiváció helyezkedik el, így a köztük lévő negatív összefüggés magyarázható az elmélettel. Ez azt jelenti, hogy minél nagyobb belső motiváltság jellemzi a tanulókat, annál kevésbé igaz rájuk a motiválatlanság. A külső kontroll csökkenti az intrinzik motivációt, ami magyarázza a külső szabályozás és az intrinzik motiváció közötti negatív korrelációt (Ryan és Deci, 2017). Az öndetermináció szerint a hangszertanulás olyan tevékenység, mely nagymértékben kívülről vagy saját akarat által irányított. A szabályozás két formája jelentősen befolyásolja a hangszertanulási szándékot. A cselekvés összetett, így a külső és belső szabályozást nem kezelhetjük külön-külön (Ryan és Deci, 2017; MacIntyre és mtsai, 2018).

6. táblázat. Motivációs típusok közötti korrelációk

	Motiválatlanság	Külső szabályozás	Introjekció	Azonosulás	Intrinzik motiváció
Motiválatlanság	-	0,21**	-0,09	-0,41**	-0,49**
Külső szabályozás		-	0,60**	0,16*	-0,21*
Introjekció			-	0,43**	0,22**
Azonosulás				-	0,46**
Intrinzik motiváció					-

Megjegyzés: ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Az eredményeinket összevetettük az eredeti kérdőív (Comeau és mtsai, 2019) eredményeivel. A motiválatlanság három motivációs típusal, az introjekcióval, az azonosulással és az intrinzik motivációval való összefüggése teljesen megegyezik az általunk kapott eredményekkel. A két mérés közötti legnagyobb különbség a motiválatlanság és a külső szabályozás közötti korrelációban van ($z = 2,13$, $p = 0,02$). Az eredeti kutatásban a két

típus között szorosabb összefüggést találtak ($r = 0,40$; $p < 0,01$). A másik különbséget az azonosulás és az introjekció között találtuk, ahol a mi adataink között volt erősebb összefüggés ($z = -2,18$, $p = 0,02$), mint az eredeti kutatásban ($r = 0,24$; $p < 0,01$). Szignifikáns összefüggést találtunk az azonosulás és a külső szabályozás között, de Comeau és munkatársai (2019) eredményei között nem volt szignifikáns korreláció ($r = -0,06$; $p > 0,05$).

Életkori különbségek

Az elmélet alapján kialakított motivációs típusokban az egyes korcsoportokra bontva szignifikáns különbséget kaptunk, amelyet a 7. táblázatban szemléltetünk. Három motivációs típus között szignifikáns különbséget találtunk. Az introjekció ($t = -2,93$, $p < 0,01$), az azonosulás ($t = -5,89$, $p < 0,01$) és az intrinzik motiváció ($t = -2,04$, $p < 0,05$) az idősebb korosztályra jellemzőbb, esetünkben a kívülről jövő nyomás és motiválás kevésbé jellemző, főleg belsőleg motiváltak a hangszertanulás iránt azok; akik magasabb évfolyamon is tanulnak hangszeren játszani, továbbra is erős, erősödő intrinzik motivációval jellemezhetők.

7. táblázat. *Életkori különbségek az egyes motivációs típusokban*

Motivációs típusok	Életkori különbségek				Levene-teszt		Kétmintás t-próba	
	10–14 év (N = 60)		15–18 év (N = 90)					
	átlag	szórás	átlag	szórás	F	p	t	p
Motiválatlanság	1,50	0,68	1,42	0,71	0,15	0,70	0,70	0,48
Külső szabályozás	2,01	0,92	2,24	1,05	1,89	0,17	-1,35	0,18
Introjekció	2,54	1,14	3,10	1,17	0,68	0,41	-2,93	< 0,01
Azonosulás	2,79	1,03	3,83	1,08	0,48	0,48	-5,79	< 0,01
Intrinzik motiváció	4,54	0,52	4,71	0,50	1,78	0,18	-2,04	< 0,05

Összegzés

A zeneoktatásban fellelhető motivációkutatásokba leginkább a nemzetközi szakirodalmak nyújtanak betekintést. Az elmúlt évek során számos vizsgálat kereste a választ arra, mi motiválja a tanulókat a hangszertanulásra, amelyet különböző motivációs elméletek mentén magyaráztak. A hangszertanulás és a motiváció vizsgálata hazai kutatásokban kevésbé feltárt, így tanulmányunk a 10–18 éves, hangszeren tanuló diákok motivációjának megismerésére fókuszált. Kutatásunk célja a Hangszertanulás Motiváció Kérdőív magyar adaptációja és pszichometriai jellemzőinek leírása volt: megbízhatósága és faktorszerkezete vajon megegyezik-e az eredeti kérdőívvel. Az adaptálás során figyelembe vettük a International Test Commission ajánlásait.

A Comeau és munkatársai (2019) által létrehozott kérdőívet az öndetereminációs elmélet szerint alakították ki. Az öt faktor a motiválatlanságot, a külső szabályozást, az introjekciót, az azonosulást és az intrinzik motivációt tartalmazta. Megerősítő faktoranalízist alkalmaztunk az elméleti modell alapján kialakított faktorok igazolásához. A mérőeszköz faktoriális validitása a magyar mintán is igazolást nyert. A kérdőív minden faktora esetén megbízható, a Cronbach- α 0,8 körüli értéket ér el a teljes mintán és korosztályonként lebontva is.

A motivációs típusok átlagai alapján a tanulók jellemzően intrinzik módon motiváltak, belső indíttatásból kezdték meg hangszeres tanulmányaikat. A korosztályok

összehasonlítása során a 10–14 és a 15–18 éves tanulók között három motivációs típus, az introjekció, az azonosulás és az intrinzik motiváció szignifikánsan magasabb az idősebb korosztályú gyerekeknél. A motivációs típusok között pozitív és negatív kapcsolatok is vannak, az együttjárások irányai megegyeznek az elméleti modell összefüggéseivel. Ez azt jelenti, hogy a motiválatlansággal és a külső ösztönzőkkel negatív kapcsolatban áll az intrinzik motiváció, vagyis minél inkább belsőleg motiváltak a tanulók, annál kevésbé jellemző rájuk a motiválatlanság, a külső szabályozás pedig hátráltatja az önjutalmazó motivációt. A viselkedés összetettsége miatt a külső és belső ösztönzőket együtt kell kezelni, vagyis, ha egy tanuló erősen motivált a tevékenység elvégzésére, akkor extrinzik és intrinzik motívumok egyidejűleg befolyásolják (MacIntyre és mtsai, 2018; Ryan és Deci, 2017).

A validitásvizsgálat során korlátnak tekinthető, hogy nem állt rendelkezésre olyan magyar kérdőív, amely igazoltan működik a hangszertanulási motiváció és az öndeterminációs elmélet elemzésére. Emiatt más mérőeszköz eredményeivel nem tudtuk összevetni a vizsgálatunkban használt kérdőívet.

Kutatásunk által egy olyan új mérőeszköz jött létre, amely további, magyar nyelvű vizsgálatokat tesz lehetővé a hangszeren tanuló diákok esetében. Az eredményeink egy folyamat részeként tekinthető. Következő lépésünk a minta bővítése, melyben különböző életkorú és tanulási céllal rendelkező csoportok közötti motivációs különbségeket szeretnénk feltárni. A tanulók mellett a szülők és a pedagógusok bevonását is fontosnak tartjuk ahhoz, hogy teljesebb képet kapjunk a hangszertanulás és a motiváció közötti kapcsolat megismeréséről.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. A kutatás az MTA-MATE Kora Gyermekek Kutatócsoport keretében valósult meg.

A motivációs típusok átlagai alapján a tanulók jellemzően intrinzik módon motiváltak, belső indíttatásból kezdték meg hangszeres tanulmányaikat. A korosztályok összehasonlítása során a 10–14 és a 15–18 éves tanulók között három motivációs típus, az introjekció, az azonosulás és az intrinzik motiváció szignifikánsan magasabb az idősebb korosztályú gyerekeknél. A motivációs típusok között pozitív és negatív kapcsolatok is vannak, az együttjárások irányai megegyeznek az elméleti modell összefüggéseivel. Ez azt jelenti, hogy a motiválatlansággal és a külső ösztönzőkkel negatív kapcsolatban áll az intrinzik motiváció, vagyis minél inkább belsőleg motiváltak a tanulók, annál kevésbé jellemző rájuk a motiválatlanság, a külső szabályozás pedig hátráltatja az önjutalmazó motivációt.

Irodalom

- Bonneville-Roussy, A., Evans, P., Verner-Filion, J., Vallerand, R. J. & Bouffard, T. (2017). Motivation and coping with the stress of assessment: Gender differences in outcomes for university students. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 28–42. DOI: [10.1016/j.cedpsych.2016.08.003](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.08.003)
- Burak, S. (2014). Motivation for instrument education: A Study with the perspective of expectancy-value and flow theories. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 123–136. DOI: [10.14689/ejer.2014.55.8](https://doi.org/10.14689/ejer.2014.55.8)
- Comeau, G., Huta, V., Lu, Y. & Swirp, M. (2019). The Motivation for Learning Music (MLM) questionnaire: Assessing children's and adolescents' autonomous motivation for learning a musical instrument. *Motivation and Emotion*, 43(5), 705–718. DOI: [10.1007/s11031-019-09769-7](https://doi.org/10.1007/s11031-019-09769-7)
- Dohány Gabriella (2009). Zenei élmény az énekórán? *Iskolakultúra Online*, 3(2), 70–79.
- Dominek Dalma Lilla (2021). A flow mint a pozitív pszichológia jelenléte az oktatásban. *Eruditio – Educatio*, 16(4), 72–82. DOI: [10.36007/eruedu.2021.4.72-82](https://doi.org/10.36007/eruedu.2021.4.72-82)
- Evans, P. & Liu, M. Y. (2018). Psychological Needs and Motivational Outcomes in a High School Orchestra Program. *Journal of Research in Music Education*, 67(1), 83–105. [10.1177/0022429418812769](https://doi.org/10.1177/0022429418812769)
- Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19(1), 65–83. DOI: [10.1177/1029864914568044](https://doi.org/10.1177/1029864914568044)
- Evans, P. & Bonneville-Roussy, A. (2016). Self-determined motivation for practice in university music students. *Psychology of Music*, 44(5), 1095–1110. DOI: [10.1177/0305735615610926](https://doi.org/10.1177/0305735615610926)
- Evans, P. & McPherson, G. E. (2015). Identity and Practice: The Motivational Benefits of a Long-Term Musical Identity. *Psychology of Music*, 43(3), 407–422. DOI: [10.1177/0305735613514471](https://doi.org/10.1177/0305735613514471)
- Evans, P., McPherson, G. E. & Davidson, J. W. (2013). The role of psychological needs in ceasing music and music learning activities. *Psychology of Music*, 41(5), 600–619. DOI: [10.1177/0305735612441736](https://doi.org/10.1177/0305735612441736)
- Fajrianthi, F., Wang, J., Amukune, S., Calchei, M. & Morgan, G. A. (2020). Best practices in translating and adapting DMQ 18 to other languages and cultures. In Morgan, G. A., Liao, H-F. & Józsa, K. (szerk.), *Assessing mastery motivation in children using the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ)*. Szent István Egyetem. 225–249.
- Földi Fanni & Józsa Krisztián (2021). A hangszeres zene tanulásában szerepet játszó motivációs tényezők. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(3), 5–27. DOI: [10.31074/gyntf.2021.3.5.27](https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.3.5.27)
- Freer, E. & Evans, P. (2019). Choosing to study music in high school: Teacher support, psychological needs satisfaction, and elective music intentions. *Psychology of Music*, 47(6), 781–799. DOI: [10.1177/0305735619864634](https://doi.org/10.1177/0305735619864634)
- Hallam, S. (2013). What predicts level of expertise attained, quality of performance, and future musical aspirations in young instrumental players? *Psychology of Music*, 41(3), 265–289. DOI: [10.1177/0305735611425902](https://doi.org/10.1177/0305735611425902)
- Hallam, S., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., Rinta, T., Varvarigou, M. & Lanipekun, J. (2016). Changes in motivation as expertise develops: Relationships with musical aspirations. *Musicae Scientiae*, 20(4), 528–550. DOI: [10.1177/1029864916634420](https://doi.org/10.1177/1029864916634420)
- Hallam, S., Creech, A., Varvarigou, M. & Papageorgi, I. (2020). Gender differences in musical motivation at different levels of expertise. *Psychology of Music*, 48(5), 657–673. DOI: [10.1177/0305735618815955](https://doi.org/10.1177/0305735618815955)
- Hoffman, B. (2015). *Motivation for learning and performance*. Academic Press.
- International Test Commission [ITC] (2017). The ITC guidelines for translating and adapting tests. 2nd ed., version 2.4. www.InTestCom.org
- Janurik Márta & Józsa Krisztián (2018). Az iskolai zenetanulás iránti motivációt alakító néhány tényező. *Gyermeknevelés*, 6(2), 5–17. DOI: [10.31074/gyn20182517](https://doi.org/10.31074/gyn20182517)
- Janurik Márta & Pethő Villő (2009). Flow élmény az énekórán: a többségi és a Waldorf-iskolák összehasonlító elemzése. *Magyar Pedagógia*, 109(3), 193–226.
- Józsa Krisztián & Fejes József Balázs (2012). A tanulás affektív tényezői. In Csapó Benő (szerk.), *Mérleg a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 367–406.
- Józsa Krisztián & Kis Noémi (2016). Az Elsajátítási motiváció kérdőív szerkezeti validitásának vizsgálata megerősítő faktoranalízissel. In Tóth Péter & Holik Ildikó (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2015*. ELTE Eötvös Kiadó. 41–52.
- King, K. (2016). *Parting ways with piano lessons: Predictors, invoked reasons, and motivation related to piano student dropouts*. Unpublished Master's Thesis, University of Ottawa, Ottawa.
- Kő Natasa, Pajor Gabriela & Szabó Mónika (2017). Motiváció. In N. Kollár Katalin & Szabó Éva (szerk.), *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve I*. Osiris Kiadó. 303–347.
- Längler, M., Nivala, M. & Gruber, H. (2018). Peers, parents and teachers: A case study on how popular music guitarists perceive support for expertise development from “persons in the shadows”. *Musicae Scientiae*, 22(2), 224–243. DOI: [10.1177/1029864916684376](https://doi.org/10.1177/1029864916684376)

- Macintyre, P. D., Schnare, B. & Ross, J. (2018). Self-determination theory and motivation for music. *Psychology of Music*, 46(5), 699–715. DOI: [10.1177/0305735617721637](https://doi.org/10.1177/0305735617721637)
- Macmillan, J. (2004). Learning the piano: a study of attitudes to parental involvement. *British Journal of Music Education*, 21(3), 295–311. DOI: [10.1017/s0265051704005807](https://doi.org/10.1017/s0265051704005807)
- McPherson, G. E. (2000). Commitment and Practice: Key Ingredients for Achievement During the Early Stages of Learning a Musical Instrument. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 147, 122–127. [https:// www.jstor.org/stable/40319399](https://www.jstor.org/stable/40319399).
- McPherson, G. E. (2009). The Role of Parents in Children's Musical Development. *Psychology of Music*, 37(1), 91–110. DOI: [10.1177/0305735607086049](https://doi.org/10.1177/0305735607086049)
- McPherson, G. E. & McCormick, J. (2006). Self efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322–336. DOI: [10.1177/0305735606064841](https://doi.org/10.1177/0305735606064841)
- McPherson, G. E. & McCormick, J. (2000). The Contribution of Motivational Factors to Instrumental Performance in a Music Examination. *Research Studies in Music Education*, 15(1), 31–39. DOI: [10.1177/1321103x0001500105](https://doi.org/10.1177/1321103x0001500105)
- McPherson, G. E. & Zimmerman, B. J. (2002). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. In Colwell, R. & Richardson, C. (szerk.), *The new handbook of research of music teaching and learning*. Oxford University Press. 327–347.
- O'Neill, S. A. & McPherson, G. E. (2002). Motivation. In Parncutt, R. & McPherson, G. E. (szerk.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford University Press. 31–46. DOI: [10.1093/acprof:oso/9780195138108.003.0003](https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195138108.003.0003)
- Oliveira, A., Ribeiro, F. S., Ribeiro, L. M., McPherson, G. & Oliveira-Silva, P. (2021). Disentangling motivation within instrumental music learning: a systematic review. *Music Education Research*, 23(1), 105–122. DOI: [10.1080/14613808.2020.1866517](https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1866517)
- Pajor Gabriella (2015). „Gyorsabban, magasabban, bátrabban” – De hogyan? – Teljesítménymotiváció iskolai környezetben. *Iskolapszichológia Füzetek* 34. ELTE.
- Renwick, J. M. & McPherson, G. E. (2009). Multiple motives: Profiles of young Australians' reasons for musical engagement. In Williamon, A., Pretty, S. & Buck, R. (szerk.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science*. Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC). 469–474.
- Renwick, J. M. & Reeve, J. (2012). Supporting motivation in music education. In McPherson, G. E. & Welch, G. F. (szerk.), *Oxford Handbook of Music Education*. Oxford University Press. 143–162. DOI: [10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0009_update_001](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0009_update_001)
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. DOI: [10.1037/0003-066x.55.1.68](https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68)
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In Wenzel, K. R. & Wigfield, A. (szerk.), *Handbook of motivation at school*. Routledge/Taylor & Francis Group. 171–195.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). Self-Determination Theory: An Introduction and Overview. Chapter 1. In Ryan, R. M. & Deci, E. L. (szerk.), *Self-Determination Theory Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press. 3–25.
- Ryan, R. M., Soenens, B. & Vansteenkiste, M. (2018). Reflections on self-determination theory as an organizing framework for personality psychology: Interfaces, integrations, issues, and unfinished business. *Journal of Personality*, 87(1), 115–145. DOI: [10.1111/jopy.12440](https://doi.org/10.1111/jopy.12440)
- Sheldon, K. M. & Prentice, M. (2018). Self-determination theory as a foundation for personality researchers. *Journal of Personality*, 87(1), 5–14. DOI: [10.1111/jopy.12360](https://doi.org/10.1111/jopy.12360)
- Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 29(1), 55–68. DOI: [10.1177/1321103x07087568](https://doi.org/10.1177/1321103x07087568)

Absztrakt

A zenetanulási motiváció vizsgálata a nemzetközi szakirodalomban elterjedt kutatási terület, számos motivációs elmélet alapján értelmezik a zene és a motiváció közötti összefüggéseket, hazai vizsgálat azonban kevés van ebben a témában. A tanulmány célja az öndeterminációs elméleten alapuló Hangszertanulási motiváció (*Motivation for Music Learning*, MLM) kérdőív adaptációjának bemutatása. A nemzetközi kutatásokkal ellentétben hazánkban főként az iskolai ének-zene órákra fókuszálnak, általánosan kevésbé ismert a hangszertanulás és a motiváció kapcsolata. A Comeau, Huta, Lu és Swirp (2019) által fejlesztett kérdőív magyar változatát 151 tanuló (életkor: átlag 14,7 év, SD = 2,49) töltötte ki a Google Form felületén. A diákoknak ötfokú Likert-skálán kellett értelmezni az állításokat, a kérdőív 25 tételt tartalmazott, amelyek a motiválatlanság, külső szabályozás, introjekció, azonosulás és az intrinzik motiváció faktoraihoz tartoztak. A tanulmányban a kérdőív pszichometriai jellemzőit (faktorális validitás és reliabilitás), valamint a faktorok összefüggéseit elemezzük, továbbá összehasonlítjuk a fiatalabb és az idősebb életkori csoport hangszertanulási motivációját.

A megerősítő faktoranalízis mutatói alapján az adataink jól illeszkednek az elméleti modellhez. A Cronbach- α reliabilitás minden faktor esetén legalább 0,8. A faktorok közötti összefüggések az elméleti modell alapján várt eredményekkel egyeznek. A 10–14 éves és a 15–18 éves tanulók között három motivációs típusban találtunk szignifikáns eltérést, az idősebb korosztályban jellemzőbb az introjekció, az azonosulás és az intrinzik motiváció. Az adaptáció során egy új magyar mérőeszköz jött létre, segítségével megismerhető a hangszerezen tanuló gyermekek motivációja. A mérőeszköz lehetővé teszi a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok megvalósítását.

Kulcsszavak: hangszertanulás, motiváció, öndeterminációs elmélet, kérdőív, mérőeszköz adaptáció

1. melléklet. A Hangszertanulási motiváció kérdőív

Mennyire igazak rád az alábbi állítások?

1: Egyáltalán nem, 5: Teljes mértékben

	Tanulok egy hangszerezen, ...					
1.	de ez nekem nem fontos.	1	2	3	4	5
2.	mert a tanárom csalódott lenne, ha abbahagynám.	1	2	3	4	5
3.	mert szégyellném magam, ha abbahagynám.	1	2	3	4	5
4.	mert zenész szakmát fogom választani, amikor felnövök.	1	2	3	4	5
5.	mert élvezem, amikor új darabot tanulok.	1	2	3	4	5
6.	de nem látom értelmét a hangszer tanulásának.	1	2	3	4	5
7.	mert a szüleim dühösek lennének, ha abbahagynám.	1	2	3	4	5
8.	mert rosszul érezném magam amiatt, ha abbahagynám.	1	2	3	4	5
9.	mert elképzelem magam zenészként.	1	2	3	4	5
10.	mert hangszerezen játszani élvezetes.	1	2	3	4	5
11.	de időpocsékolásnak tartom.	1	2	3	4	5
12.	mert a szüleim csalódottak lennének, ha abbahagynám.	1	2	3	4	5
13.	mert zavarban érezném magam, ha abbahagynám.	1	2	3	4	5
14.	mert ezt teszik a zenészek.	1	2	3	4	5
15.	mert jól érzem magam tőle.	1	2	3	4	5
16.	de annyira nem érdekel.	1	2	3	4	5
17.	mert a tanárom dühös lenne, ha abbahagynám.	1	2	3	4	5
18.	mert szoronganék, ha nem játszanék.	1	2	3	4	5
19.	mert eldöntöttem, hogy jó zenész leszek.	1	2	3	4	5
20.	mert élvezem, ha új dolgokat tanulhatok meg a zenéről.	1	2	3	4	5
21.	de nem akarom csinálni.	1	2	3	4	5
22.	mert bajba kerülnék, ha nem játszanék.	1	2	3	4	5
23.	mert büntudatom lenne, ha nem játszanék.	1	2	3	4	5
24.	mert ez én vagyok.	1	2	3	4	5
25.	mert nagyon érdekel.	1	2	3	4	5

Megjegyzés: Motiválatlanság = 1, 6, 11, 16, 21, Külső szabályozás = 2, 7, 12, 17, 22; Introjekció = 3, 8, 13, 18, 23; Identifikáció = 4, 9, 14, 19, 24; Intrinzik motiváció = 5, 10, 15, 20, 25.

Irodalomtanítás – elvárások, szerepek, modellek, megközelítésmódok: Pedagógusnézetek vizsgálata fogalomtérképpel

Az irodalomtanítás hosszú történeti múltra tekint vissza, erős kulturális hagyománnyal rendelkezik, amelyet a társadalmi elvárások és a külső szabályozó dokumentumok máig megőriznek. Ugyanakkor jelen vannak bizonyos hangsúlyeltolódások, olyan jellegzetességek, amelyeknek a segítségével az irodalomtanítás paradigmái leírhatóvá válnak. Az irodalomtanárok szocializációjuk révén egyrészt megtapasztalták e paradigma valamelyikét, másrészt a társadalmi igényekről és a Nemzeti alaptanterv, kerettanterv elvárásairól is értesülnek. Az elvárások komplex rendszere és a birtokolt irodalomtanítási modell megmutatkozik a nézetrendszerükben.

Bevezetés

A pedagógus-nézetrendszer olyan szubjektív elemeket tartalmaz, amelyek a tanár és a tanóra szintjén meghatározzák a tanítás sajátosságait: a preferált tanítási metodikát, tanulásszervezési módokat, a műelemzés stratégiáit, tanár- és tanulószerepeket. Azt, hogy az irodalomtanár mit tekint az irodalomtanítás céljának, illetve ezen célkitűzéseket milyen eszközök segítségével éri el. A világban beköszönő viszonylag gyors technológiai, információáramlási változások, az egyénnel szemben támasztott új társadalmi és gazdasági igények elvárják, hogy az oktatás rendszerében is megtörténjék az alkalmazkodás. Ezen módosulások szorgalmazzák például az újabb tanítási struktúrák létrejöttét, a hagyományos tanuló- és tanárszerepek felbomlását, az irodalomtanítás új, lehetséges célkitűzéseit, melyek potenciálisan eredményesebben látják el az új gazdasági, társadalmi szükségleteket. A változásokra történő reflektálás, illetve a reflektálási hajlandóság erős összefüggéseket mutat a pedagógiai nézetrendszerrel. A nézet rögzíti az innovációk megismerése és kipróbálása iránti hajlandóságot. Ezen túlmenően az irodalomtanár nézetrendszere befolyásoló tényezőként hat a tanuló irodalomhoz és olvasáshoz kapcsolódó viszonyulásaira. Elsődleges célnak tekintem megvizsgálni, hogy az egyes nézetrendszerek milyen jellegű attitűdöket mozgósítanak a tanulók oldaláról. Ki lehet-e például azt jelenteni, hogy az a pedagógus, aki tanítási módjában újító, élményszerűsége alapozó tanórákat hoz létre, nagyobb valószínűséggel alakít ki pozitív attitűdöket a tanulóknak az irodalom és az olvasás iránt?

Az elméleti trianguláció megvalósulásának érdekében viszonylag hosszabb teoretikus részben összegzem azokat a tényezőket, amelyek megalapozzák a nézetek merevségét, illetve azokat, amelyek a nézetek megújulását szorgalmazzák. A második szakaszban tíz irodalomtanár bevonásával vizsgálom, hogy a tanítással kapcsolatos elképzeléseik, módszereik milyen jellegűek, mit tekintenek az irodalomtanítás céljának, milyen attitűdöket csatolnak a tanításhoz. Ismertetem a mintavételi eljárás helyét, módját, eszközeit és eredményeit. Egyik fő célom a nézetekkel kapcsolatos kategorizációs lehetőség megragadása, ezért a nézeteket irodalomtanítási modellekbe, illetve megközelítésmódokba sorolom. A modellek és megközelítésmódok egyúttal leírják az irodalomtanítás lehetséges szakaszait is (pl. ismeretátadó, értékteremtő; műelemző; játék- és élményalapú). A kategorizáció segítségével a jellegzetességeket rendszerbe foglalom, és igyekszem olyan tendenciákat, csomópontokat kitapintani, melyek szignifikánsan jelen vannak a vizsgált irodalomtanárok nézeteiben.

Társadalmi igények, változások és a nézetrendszerek viszonya

Az oktatáspolitikai reformok bevezetése után, a '90-es években és a 2000-es évek elején sorra jelentek meg azok a szakirodalmak, kutatási eredmények, amelyek ráirányították a figyelmet a rendszerváltás következtében megvalósuló, oktatási területen is létrejövő potenciális megújulási folyamatra, a pedagógiai gyakorlatban rejlő innovációs lehetőségekre (Karlovit, 1992; Fűzfa 2003; Iuga-Gombos, 2005; Arató, 1995, 1996). Az 1980-as évek végén elkezdődtek a Nemzeti alaptanterv megírásának előkészületei. A törvényt, amely nem tantárgyakat, hanem műveltségi területeket jelölt meg, végül 1995-ben adták közre. A tantárgyak rendszerét az 1999-es Kerettanterv szabályozta, amely évfolyamokra osztotta a tanítás menetét, az óraszámokat, a szerzőket és a műveket (Sipos, 2006). Az 1995-ben publikált Nemzeti alaptantervben a tananyag fogalmába beletartoztak a képességfejlesztő kreatív gyakorlatok, a szövegek kiegészítésével kapcsolatos írásos feladatok, átírások, szövegszerkesztések, a szövegértő olvasás folyamatos fejlesztése, a mindennapos kommunikációs helyzetekben való eligazodás tanítása (Sipos, 2006). A rendszerváltást követően az egyik fő cél volt az irodalomtanítás változásainak elősegítése, az irodalom tantárgy szerepének, céljainak, tanítási metodikájának, illetve tananyagelrendezésének a módosítása. Bár a témával foglalkozó szakemberek sürgették és remélték az effajta változásokat, az irodalomtanítás gyakorlatában az előbb felsoroltak sokkal lassabban csapódtak és csapódnak le.

A változások egy része külső szabályozó dokumentumokhoz kötődik (kronologikus tananyagelrendezés, kötelező olvasmányok listája, törzsanyag stb.), amikhez a tanárnak alkalmazkodnia kell. Az órán ezeknek a tartalmaknak meg kell jelenniük, így az irodalomtanítás jellege eleve szabályozott (vö. Herédi, 2021). A tanítás viszont nemcsak külső tényezők által formált, hanem a pedagógus nézetrendszerétől is függ. A megújulási folyamatot ugyanis erősen befolyásolja a tanár személyisége, tanítással kapcsolatos attitűdje, az, hogy nézetrendszere milyen összefüggéseket mutat az innováció iránti hajlandóságra, milyen a viszonya a klasszikus és a kortárs olvasmányokhoz, mit tekint az irodalomtanítás céljának. Mivel a nézetek feltárásával sok minden megállapítható az irodalomtanítás jelenlegi helyzetéről, a pedagógus-nézetrendszer az egyik leggyakrabban vizsgált terület lett. A kutatási terület elemzésével átláthatóbbá válnak a döntések mögött meghúzódó okok, motivációk, viszonyulások.

A nézetrendszer meghatározásával kapcsolatos tudományos álláspontok publikálásának kezdete az 1980-as, 1990-es évekre tehető (Richardson, 1996; Pajares, 1992). A definiálási törekvések egyik lehetséges módja a pszichológiai és filozófiai megközelítés. A pszichológiai perspektíva szerint a tudást és a nézetrendszert nem lehet élesen

elkülöníteni egymástól. A nézetrendszer emiatt lényegében szubjektív tudásként értelmezendő: olyan elméletek, feltételezések és meggyőződések összessége, melyeket az egyén igaznak vél, anélkül, hogy az igazságértékéről külső megerősítést kapott volna. Emiatt találó az angol *belief* (hit, meggyőződés) kifejezés, ami jól tükrözi a nézetek szubjektív meggyőződésen alapuló, külső megerősítést nem igénylő voltát. A filozófiai megközelítés szerint a tudást és a nézetet külön kell kezelni. A tudás esetében a társadalom „rábólintása” kell ahhoz, hogy igazságértéke elfogadott legyen. A nézet ezzel szemben szubjektív jelleget ölt, egyedül az egyén belátásán múlik az igazságértéke (Richardson, 2003).

Összefoglalva, a nézetrendszer tapasztalatból származó, nehezen megváltoztatható szűrőként funkcionál. Kulcsfontosságú szerepe van a pedagógusi pályán bekövetkező döntési helyzetekben, nagyban meghatározza az attitűdöt a tanítási folyamattal kapcsolatban (Falus, 2001, 2002; Bárdossy és Dudás, 2011). Befolyással bír arra, hogy a pedagógus milyen módszereket preferál a tanítás során, milyen a viszonya a hagyományhoz és az újításhoz, milyen tanár- és tanulószerepet támogat tanóráin, egyszóval meghatározza az oktatás jellegét a gyakorlat szintjén. Ha a pedagógus-nézetrendszer komplexitásáról sikerülne képet kapnunk, vagyis egy-egy tantárgyat tanító pedagógusközösség nézeteit feltárnánk, úgy arról is értesülnénk, hogy milyen (például) az irodalomtanítás ma Magyarországon, milyen okok, válaszok állnak a jellegzetességei mögött egyéni szinten, és ez az egyéni szint hogyan épül be az oktatási kép egészébe. Bárdossy és Dudás (2011) öt kategóriát különít el a pedagógusnézetek megjelenési területeit illetően: (1) tanulókkal és tanulással, (2) tanítással, (3) tantárggyal, (4) tanítás tanulásával, (5) önmagukkal és a tanári szereppel kapcsolatos nézetalkotási rendszerek.

„A pedagógusoknak az újításhoz való viszonya egyrészt a szakma inherens természete, a tanári tevékenység belső logikája mentén fogható meg. Ezek szerint a pedagógiai munka a kognitív tudástartalmak, képességek és szociális szerepek folyamatos tanulással és szelektív átadásával megy végbe.” (Reisz, 2000. 5.) Másrészt a pedagógusi hivatás történetileg is kötött, fejlődési ívét meghatározza a mindenkori társadalmi, gazdasági elvárás is (Reisz, 2000). Ez az elváráshorizont nem tud éles és gyors paradigmaváltást produkálni, ugyanis a változásra való reflektálás, majd a reflektálási folyamatnak az oktatásban történő részleges vagy teljes megjelenése rendszerint hosszabb intervallumot ölel fel. A globalizáció eredményeképpen létrejövő tudás- és információáramlás, a világ felgyorsulása, technológiai megújulása a társadalomban jóval korábban megmutatkozik. Ideális helyzetben az oktatási rendszer ezekre a változásokra gyorsan reagálna, azonban ez az elvárás nem teljesíthető a pedagógiai gyakorlat történeti jellege miatt, ahol a pedagógiai tradíció nagy szerepet kap. Másrészt nehéz konszenzusra jutni, hogy valójában mi is az irodalomtanítás funkciója a 21. században. Néhányan úgy vélik, hogy a legfontosabb az irodalomban is létrejövő történeti és kulturális egység átadása, mások szerint a kompetenciafejlesztés, megint mások azt mondják, az irodalomtanítás legfőbb célja a tanulókra való hatás irodalmi műveken vagy élményen alapuló tanulászervezési módokon keresztül.

A világban létrejövő változásokkal nem vette fel eddig a versenyt a hazai irodalomoktatás. Módszertanában, elveiben részleges innovációk történtek, azonban még mindig erősen ragaszkodik saját hagyományához. A világ és az iskola között szakadékot képez e késlekedés. Nem elhanyagolhatók azonban az iskolának mint szervezetnek a célkitűzései és nézetei a tanulási-tanítási folyamatról. Ha például egy pedagógus új módszertani elemeket visz be a tanóráira, azonban a tanári kar többi tagja hagyományos tanítási elvek mentén halad, a megújulási folyamat problémássá válhat mind a tanár, mind a tanulók perspektívájából. Mindenféle tanítási folyamatnak megvannak ugyanis a jellegzetességei: az adott tanulászervezési mód során a tanuló és tanár, tanuló és tanuló milyen minőségű és mennyiségű interakciót létesítenek egymással, ezek milyen gyakorisággal fordulnak elő, milyen szereppel rendelkezik a két fél az oktatási folyamatban, és hogy általában milyen feladatokat oszt ki a pedagógus, mindeközben pedig milyen tanulászervezési módokat használ.

Hagyományos frontális tanulásszervezés esetén például az interakciók száma jellemzően elenyésző, főleg új tananyag bevezetésekor, amikor az órát a tanári előadás, magyarázat dominálja. A pedagógus általában kérdésekkel szeretne meggyőződni az előzetes tudás, valamint tudáskeret minőségéről, vagy arról, hogy a tanulók egyáltalán odafigyelnek-e. A párbeszéd létrejöttkor a tanár mellett egyetlenegy másik fél, a válaszoló aktivizálódik, az osztály többi része passzívan van jelen. Ez azt is jelenti, hogy a figyelem- és tudásellenőrzés nem tud minden tanulóra kiterjedni, vagyis a tanár nem kap átfogó képet a csoport egészéről. Tegyük fel, hogy az osztály éppen Franz Kafka *Az átváltozás* című művét veszi. A mű rengeteg lehetőséget rejt magában viszonyrendszere, története, abszurditása által. A magyartanár ezért eldönti, arra fog törekedni, hogy minél nagyobb mértékben bevonja a tanulókat a feldolgozási folyamatba. Ennek érdekében drámajátékokat, kreatív írásos gyakorlatokat alkalmaz tanóráján (például címmeditáció, szerepháló, szoborcsoport, történetírás, forró szék). A másik tanár ezzel szemben, bár ismeri ezeket a módszereket, mégsem meri őket kipróbálni, mert fél attól, hogy nem tudja kezelni a tanulók megnövekedett aktivitásszintjét, túl nagy zajjal fog járni a folyamat, esetleg az osztály nem fogja élvezni a drámajátékokat, ezért inkább a hagyományos, jól megszokott tanítási mód mellett marad. A tanórát a tanári előadás és a párbeszédalapú műfeldolgozás uralja. Jól láthatók a két megvalósítás közötti különbségek tanár- és tanulószerepek, módszertani sokszínűség, interakciók tekintetében. Az első a tanulók bevonására törekszik, jellege élményszerű, a tanár irányítószerepe háttérbe szorul, facilitátora az órának, az óra középpontjában a befogadó áll. A második tanóra a szövegre helyezi a hangsúlyt, célja a szövegben való elmélyülés, a szövegvilág jelentésrétegeinek a feltárása párbeszédes formában a tanár irányításával.

Mindenféle tanulásszervezési mód tanár- és tanulószerepeket foglal magába, melyek normatív jellegű öltének. A normativitás megjelenhet mint deklarált szabályrendszer, mely előírja a megfelelő szerepben való megfelelést, ugyanakkor szubjektív elvárásrendszer is lehet, amelyben az egyén, illetve környezete implicit módon megfogalmazza, számára mit is jelent egy adott szerep, mit vár el attól és az azt betöltő személytől (Gordon Györi, 2006b).

Ezekhez a jellegzetességekhez – ha az adott tanítási módszer huzamosabb ideig használt – a tanuló és a tanár egyszerre alkalmazkodnak, így az mindkét fél számára szokásrendszert jelent. A módszer maga begyakorlottá válik: az osztály tisztában lesz azzal, hogy milyen szerepet kell magára öltenie a tanórán, hogy potenciálisan milyen feladatokat kap, illetve a pedagógus is megtanulja kezelni az osztályteremben fellépő mechanizmusokat, viselkedéseket. Kialakult és valamilyen szempont szerint működő módszertani eszköztárral rendelkezik, mindkét fél komfortosan mozog a megszokott szituációban.¹ Éppen emiatt, ha az oktató innovációt alkalmaz, és eltér a megszokott gyakorlattól, saját maga és a tanuló számára egyaránt kihívást jelenthet az új oktatási szituáció. Az átállási idő hosszúsága miatt fennáll annak az esélye, hogy a pedagógusok visszatérnek a megszokotthoz, ugyanis ez idő alatt több negatív tapasztalat érheti őket. A tanulók nem eléggé motiváltak, vagy félénkek a drámapedagógiából vett tanórai szituációs gyakorlatokhoz, nem szeretnek szerepelni, a csoportmechanizmusokat a pedagógus nem tudja megfelelő mederben tartani, az új módszertani eszköztár kidolgozása idő- és energiaigényes stb.

¹ A 2021-ben megvalósított mintavételi eljárás során kérdőív segítségével mértük fel az olvasással és az irodalomórával kapcsolatos attitűdöket. Az egyik kérdésünkkel azt tártuk fel, hogy a tanulók mit élveznek legjobban irodalomórán. Az alábbi válaszlehetőségek közül többet is bejelölhettek: életrajz, pályakép, műelemzés, kulturális ismeretek, írásos feladatok (kreatív írásos gyakorlatok), ha műelemzési technikákat sajátíthatok el, ha szerepelhetek (drámajáték), tartalmas beszélgetések, művek olvasása, egyéb. A tanulók túlnyomó hányada a tartalmas beszélgetést, életrajzot, pályaképet, kulturális ismereteket jelölte be válaszként, feltehetően amiatt, mert leginkább ezekkel találkoznak irodalomórán, e válaszok tartoznak a tanórai szokásrendszer kategóriája alá. A kérdőív eredményeit még nem tettük publikussá.

Az irodalomtanítás modelljei, megközelítésmódjai

*A tanárszerep elvárásai, tanulásszervezés,
behaviroista, konstruktivista és
szocio-konstruktivista megközelítés*

A tanár- és tanulószerepek esetén az elvárásrendszer és a normaképzési tendencia jól kitapintható, ugyanakkor az is világosan látható, hogy e tendenciák a tanítás aktuális helyzetétől, módosulásaitól nem függetleníthetők, vagyis a tanítás jellege és szerepvállalása hatást gyakorol az elvárásokra. Ezért nem beszélhetünk állandósult, szilárd funkcióról sem a tantárgyak, sem a tanulók és tanárok esetén, mivel azok folyamatosan ki vannak téve a világ változásainak. A magyar-tanárszerepek esetében például kétféle szerepeltéréssel találkozunk, amelyek leginkább a társadalom elvárásrendszerében konstituálódnak. A hagyományosabb akadémikus és humán értékeket fontosnak tartó szülők, csoportok az irodalomtanárok kultúra-mentő szerepét hangsúlyozzák, vagyis a felhalmozódott kulturális értékek, tudáshalmazok átörökítését. Ez az elvárásrendszer felerősödik például kulturálisan erősen meghatározó, történelmi eseményhez mélyen kapcsolódó szerzőknél (Petőfi Sándor életműve).

A másik elvárás-készlet viszont a modernizációval számol, vagyis azt kívánja meg, hogy a tanulókat az életre, új társadalmi formákra és igényekre készítsék fel (Gordon Győri, 2006b). Azonfelül, hogy jelen vannak a társadalom standardjai, amelybe a pedagógus szocializációja révén beilleszkedik (integrált tagja a társadalomnak, amiben felnőtt), amiknek a tanár meg is felel, de ez ugyanakkor jelentős feszültségeket kelthet benne, mivel fennáll annak az esélye, hogy a külső igényeket nehezen tudja összeegyeztetni a saját, belső igényeivel (Gordon Győri, 2006b). Azzal, hogy szerinte mi az irodalomtanítás funkciója, milyen műveket olvastatna szívesen a tanulókkal, és ehhez legszívesebben milyen módszereket és időkeretet alkalmazna.

Az oktatás sikerességének egyik kulcsmozzanata a bevezetőben tárgyalt alkalmazkodási készség. Az alkalmazkodás előbb-utóbb megmutatkozik az oktatás területén, amikor lényegében tanításbéli paradigmaváltásról beszélünk. Az átalakulási folyamat jellegzetességeket rajzol az irodalomtanítás fejlődésében, amikre modellekként vagy megközelítésmódokként szoktak hivatkozni szakirodalmakban, de tanításbéli modellekről beszélünk akkor is, mikor egy-egy ország tanítási céljait, iskolaszervezetét, tantárgyon belüli legfőbb fejlesztési területeit, tananyag-elrendezési módjait, a tanár- és tanulószerepeket,

Az oktatás sikerességének egyik kulcsmozzanata a bevezetőben tárgyalt alkalmazkodási készség. Az alkalmazkodás előbb-utóbb megmutatkozik az oktatás területén, amikor lényegében tanításbéli paradigmaváltásról beszélünk. Az átalakulási folyamat jellegzetességeket rajzol az irodalomtanítás fejlődésében, amikre modellekként vagy megközelítésmódokként szoktak hivatkozni szakirodalmakban, de tanításbéli modellekről beszélünk akkor is, mikor egy-egy ország tanítási céljait, iskolaszervezetét, tantárgyon belüli legfőbb fejlesztési területeit, tananyag-elrendezési módjait, a tanár- és tanulószerepeket, irodalmi kánonhoz való viszonyulásait, a kötelező olvasmányok listáját és azon belül a világirodalom, illetve a nemzeti irodalom megosztásának arányát vizsgálják összehasonlító jelleggel (vö. Gordon Győri, 2006a).

irodalmi kánonhoz való viszonyulásait, a kötelező olvasmányok listáját és azon belül a világirodalom, illetve a nemzeti irodalom megoszlásának arányát vizsgálják összehasonlító jelleggel (vö. Gordon Györi, 2006a). Egyes országok készségközpontúak, az amerikai irodalomtanítási modell például a kommunikációs készség fejlesztésére erősen koncentrálnak², más országok viszont inkább a lexikális egységekre és az ismeretátadásra fókuszálnak (oroszirodalomtanítási modell), míg a francia irodalomtanítás egyik legmarkánsabban jelenlévő célkitűzése a szöveg elemzéséhez kapcsolódó műelemzési stratégiák bemutatása. A hangsúlyeltolódások nemcsak a célkitűzések rendszerében mutatkoznak meg, hanem ezzel egybefüggően a kánonhoz való viszonyulás is módosulásokat mutat.

A kánonhoz való viszonyulást Gordon Györi tanulmányában (2003) hagyományos (behaviorista) és nem hagyományos (konstruktivista, szocio-konstruktivista) megközelítésmódokra osztja, a megközelítésmódokat irodalmi kánonba beletartozó és nem beletartozó művekhez illeszti. E szerint a hagyományos megközelítésmód mindkét kategóriába tartozó művek esetén az állandóságra hívja fel a figyelmet. Az esztétikai érték a szöveg immanens jellemzője, a lényeg örök és változatlan, és ugyanez a változatlan megjelelik kánonon kívüli művek esetén is, csak azok más köntösbe bújtatják az állandósult, az irodalom világában ismétlődő motívumokat és emberi értékeket. Ezzel szemben a nem hagyományos megközelítés hangsúlyozza az új irodalompedagógiai módszerek alkalmazásának szükségességét, ugyanis az esztétikai érték felmutatása és a befogadóra, tanulóra való hatás akkor tud igazán megnyilvánulni az irodalomórán, ha az értékeket feltárhatóvá és láthatóvá tesszük a tanuló számára, eközben pedig – az irodalmi élményszerzésen keresztül – hatást gyakorolunk rá. A kánonon kívül eső kategória hasonló álláspontot képvisel, szem előtt tartva a fogyasztói, multikulturális társadalom kihívásait, és a kihívásokhoz szükséges alkalmazkodást.

A behaviorista, a konstruktivista és a szocio-konstruktivista megközelítések ugyanakkor nemcsak a kánonhoz való viszonyulás körvonalazását teszik lehetővé, hanem tanár- és tanulószerepeket, a tanulás-tanítás természetét is magukban foglalják. A tudás jellege a behaviorista szemlélet szerint tanár által birtokolt, aki a birtoklás miatt kitüntetett szerepet kap (vö. Gordon Györi, 2006b). A tanár és a tanuló között létrejövő hierarchikus viszony egyértelműen kirajzolódik e felfogás esetében. A tanár – a tanulókkal szemben – eleve birtokában van annak a kulturális tudáshalmaznak, amit át kell adnia, és mivel egyéb csatornákat nem aktivizál a pedagógus, a tanóra ideje alatt a tudás egyetlen birtoklójaként és médiumaként aposztrofálódik és értékelődik fel. Ezt a fajta szerepfelértékelődést fokozzák az olyan tanulás-szervezési módok, ahol a tanár dominálja a tanítási szituációt, és egyúttal támogatják is a hagyományosnak tekintett osztálytermi tanulási környezetek, ahol a tanár a teremrendezés miatt szintén kitüntetett pozícióban tűnik fel. Azonban nemcsak a tudás-birtokló és tudásátadó tanár szerepére hívja fel a hagyományos berendezett osztályterem a figyelmet, hanem az interakciók irányára is, amely a tudásátadás révén egyirányú (tanári magyarázat, előadás), esetenként párbeszéd jellegű, ám a párhuzamos interakciókat kevésbé támogató berendezési mód. Ez a tanítási mód és tanárszerep nagyobb eséllyel jelenik meg olyankor, amikor a tanár új tananyagot vezet be, például egyes európai irodalmi korstílusok jellemzőinek, történelmi és eszmei háttérének áttekintésekor, az irodalomtörténeti korszakolás sajátosságainak, nehézségeinek, céljainak megismerésekor.³

Ezzel szemben a reformpedagógia által előtérbe került konstruktivista és szocio-konstruktivista megközelítés a tudás felfedezésére fókuszál, amely felépítődik, konstruálódik a tanuló, vagy az utóbbi esetben a közösség által. A tanárszerep ennek megfelelően módosul. A tanár nem a tudás birtoklója, hanem a tudásváltozási folyamat segítője, facilitátora

² http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/?fbclid=IwAR2qcJd4dC8RZs9ojhCUa6vKqmp_9b0c-gXG-mVUcsbM1GK_qdWv7mOAOJPA

³ https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat

(Gordon Györi, 2006b; Sass és Bodnár, 2014). Természetüknél fogva célként kezelik nem pusztán a tudás átadását, hanem az önálló, közösség által felépített, felfedezés- vagy élményalapú tanulási formákon keresztül megvalósuló tudáskeret átalakulását.

Irodalomtudomány, irodalomtanítás

„Ha az irodalomtudomány és az irodalomtanítás nem ad hatékony választ az adott korban, helyen jelentkező megértési problémákra, azaz nem vesz tudomást a frissen centrálissá vált élményartikulációs formákról és várakozásokról, akkor üressé, inadekváttá és érdektelenné válik.” (Bókay, 2006. 29.)

A világban beköszönő tendenciák lecsapódnak az oktatás belső világára. Ugyanez figyelhető meg akkor is, mikor az irodalomtudomány iskolái, szövegkezelési technikái megmutatkoznak az irodalomtanítás állapotaiban, vagyis meghatározzák azt, hogy a szerző-mű-befogadó hármásából melyikre helyeződik a hangsúly, mit tekintenek az irodalomtanítás valódi céljának, és azt, hogy mi az irodalom szerepe az életünkben (vö. Bókay, 2006).

Az egyik álláspont szerint az irodalomtanításnak mindenekelőtt tudástárat kell a gyerekek fejében létrehozni, amely irodalomtörténeti síkon realizálódik a tanórákon. Az irodalmi művek ebben az esetben közvetítőként vannak jelen, vagyis saját magukon keresztül bemutatják a saját kulturális halmazukba tartozó ismereteket (keletkezési időszak vagy év, történelmi események, stílusirányzatokhoz, korszakokhoz való kapcsolás). A kultúramentő szerepet jól szemlélteti az irodalomtankönyv felépítése is, mely a szerző életének taglalásával kezd. Ez az irodalomtanítási felfogás nyilvánvalóan meghatározza, de legalábbis jutalmazza a tudásátadó tanárszerepet, a frontális, tanári magyarázaton alapuló tanulásszervezést, mivel az biztosítja leginkább az időben való lineáris, és megfelelő ütemben történő előmenetelt az ismeretrendszeren belül. „A művek megtanulatatása, formai elemeinek vizsgálata mellett döntő jelentőségű lesz az életrajz és a korrajz, mely egyébként a mű jelentésére is magyarázatul szolgál. A műalkotás [...] megértéséhez történeti háttérét, a születésekor feltételezhető tanulságos, nagyszerű múltat kell tisztázni.” (Bókay, 2006. 31.) Az első irodalomtanítási modell fő célja az identitásképzés és a Bildung-eszmény: a mű reprezentálja az értéktelített múltat. A reprezentálás miatt a tanuló részesül a társadalom számára sokat jelentő tradícióból, felhalmozott értékekből, a részesedés végett ő maga is a csoport tagja lesz. Az érettségről a társadalom a kimeneti követelmények rendszerében is meggyőződik, a tanuló érettségi vizsgát tesz, ahol a tudásáról is számot kell adnia. A Bókay által kifejtett első irodalomtanítási modell, a premodern irodalomtanítás jól megféleltethető Alan C. Purves (1991) imitatív kategóriájával, ami „történetileg a legrégibbi, általában erősen hangsúlyozza a nemzeti és klasszikus (elit, kanoniztikus) értékeket az irodalomban, illetve az irodalomtanításban. Ezek követése, az elődök normáinak átadása az irodalomtanítás legfontosabb kulturális célja.” (Gordon Györi, 2006a. 101.) A kánon kiemelt pozíciója indokoltá válik, ha a történeti *teljesség* átadását tűztük ki célul. A kánonban elhelyezkedő művek tükrözik a kultúra egy-egy kiemelt pontját, történelmi eseményét és időszakát, saját magukon keresztül mutatják meg a kultúrát (vö. Herédi, 2022). Ebben az esetben az irodalmi mű eszközzé válik, szemléltetesképp van jelen, a múlt és a jelen között közvetítőként funkcionál. A hangsúly a művön át (a tanár által) láthatóvá tett múlton van. A történet linearitását és teljességét a kronologikus tananyag-elrendezés alátámasztja és támogatja, a művek eligazodási pontokként vannak rátűzve a lineáris síkra.

A második irodalomtanítási felfogás a megértésre, a nyelven át létrejövő értelemtrárra koncentrálna (Bókay, 2006). „A 20. század elejétől nemcsak magára marad a mű és a befogadója, hanem egyben lehetőségét is nyer mindkettő, hogy korlátok nélküli új élményértelmeket, élményformákat fedezzen fel.” (Bókay, 2006. 33.) Az élményfelfedezés anyaga

az irodalmi mű, annak formai és nyelvi világa. Az ilyen irodalomtanítási modell a szöveget centrális pozícióig fokozza, ugyanis elképzelése szerint a szöveg képes arra, hogy élményartikulációs folyamatot váltson ki a befogadóból. Az irodalomtudományból az iskola világába markánsan átszivárgott a strukturalista elemzési mód, szövegkezelési technikák átadása, valamint olyan órák létrehozása, melyeknek középpontjában a műelemzés áll. A műelemzés képessége nemcsak a tanórákon jelenik meg, hanem az érettségien követelmény is a műelemző képesség megfelelő alkalmazása. A megértés sikerességéhez hozzájárul a metanyelvi alap halmaza: (1) szintaktikai kódösszetevő (verstan, formatan), (2) szemantikai kódösszetevő (szimbolizáció, metaforizáció, művek képi szerveződése, többletjelentések, jelentésvilág), (3) pragmatikai kódösszetevő (művészeti és irodalomelméleti alapok) (Bókay, 2006).

Strukturális elemzéskor a szöveget részelemekre bontjuk, megvizsgáljuk például az akusztikai réteget. Mivel az irodalom anyaga a nyelv, a grammatikai szintű elemzés lehet a következő lépcsőfok (kompozíciós struktúra, szintagmák, szófajok, igeidők), amit követhet a képi világ vizsgálata. A genetikus elemzés ezzel szemben pozitívista alapon nyugszik, szemlélete szerint a mű okozat. Fő célja a történelmi kontextusra és az életpályára való vonatkoztatás, a mű létrejöttét meghatározó események (okok) felderítése (Szentesi, 2008). Nem zárhatjuk ki azt, hogy egyes esetekben a tanárok alapvetően strukturalista elemzéseik közben átcúsznának genetikus elemzésbe, ha például Petrarca szerelmi költészetét tárgyalják. Az életmű belekeverését az elemzési folyamatba jól érzékelteti a kilencedikes irodalomtankönyv, ami a Laurához fűződő szerelmes versek tárgyalását így kezdi: „Petrarca 1327. április 6-án, nagypénteken pillantotta meg Laurát az avignoni Santa Chiara-temp-lomban. Nem tudunk arról, hogy bármiféle kapcsolat kibontakozott volna közöttük, de tény: Petrarca egész költészetét meghatározta ez a korai találkozás.”⁴

A megértés- és szövegközpontú irodalomtanítási modell rokonítható az analitikus megközelítésmóddal, melynek lényege, hogy a tanár megismerteti és elsajátíttatja a műelemzéshez tartozó technikákat, a szövegre való rákérdezés hatékony és eredményes módját (Gordon Györi, 2006a). Az ilyen jellegű irodalomtanítást mindenféle szinten uralja a dialogikusság. Legjobb esetben az irodalomtanár nem kész műelemzéssel áll ki az osztály elé. Cél a közös alkotás, értelmezések létrehozása. Ez az irodalomtanítási mód támogatja a párbeszéd létrejöttét, melynek irányítója a pedagógus, aki megfelelő kérdézési technikával dialógust hoz létre az osztálytermen belül. Másrészt azt is megtanítja a tanulóknak, hogyan lehet a szövegben rejlő implicit jelentéseket felfedhetővé, explicitté tenni, hogy a párbeszéd a mű és a tanuló között is megjelenjen.

A harmadik irodalomtanítási felfogás olyan recepciós stratégiára épít, amely a poszt-modern viszonyulást teremti meg a befogadó és a szövegvilág között, kulcsfogalma az önélmény (Bókay, 2006). A hármas rendszerből a befogadót állítja középpontba, a tanítási órákon nem a tanári magyarázatot, de nem is a párbeszéd formákat támogatja, hanem az élményszerűséget. Feltételezi, hogy a klasszikus, normaképző irodalomtanítás idejét-múlt elképzelés, emiatt nem a múltba irányít, hanem a jelenben akar hatást gyakorolni a tanulókra. Ez a fajta élményközpontúság nem feltétlenül a szöveg jelentésartikulációs folyamatában látatja az élményt, hanem módszertanában és kibővült irodalmi látószögében (például populáris irodalmi regiszter beemelése a tanítási folyamatba). Ez a tanítási forma támogatja a drámapedagógia, a projekt módszer, a kreatív írásos és a kooperatív technikák alkalmazását irodalomórán. Például Dante *Isteni színjátékának* a feldolgozását elvégezhetjük játékos módszerekkel: túlvilági randevú alkalmazása, ahol Dante és Vergilius beszélgetést folytatnak letűnt korok nagy szellemeivel (a párbeszéd megírását csoportban végezhetik el a tanulók); Dante poklának a felépítése makettkészítéssel.

⁴ <https://www.tankonyvkatalogus.hu/site/kiadvany/OH-MIR09TA>

A kánont nem merev egységként feltételezi, hanem egy olyan listaként, amibe a tömegkultúra elemei könnyen beépíthetők, így a lektúrt és a popkultúra termékeit sem veti el. A kortárs és a klasszikus irodalom egybevonása elképzelhető továbbá tematikus tananyag-elrendezéssel, pl. Tóth Krisztina *Tímár Zsófi muskátlija* és Mikszáth Kálmán *Tímár Zsófi özvegysége*: mindkét mű azonos témát dolgoz fel, a Tóth Krisztina-féle változat az eredeti parafrázisának tekinthető. A líra területéről hasonlóképpen járhatunk el például Babits Mihály *A lírikus epilógja* és Kovács András Ferenc *Pro domo* című versével. A posztmodern irodalomfelfogás a generatív megközelítésmóddal kapcsolható össze. Egyezési pont a befogadóra való összpontosítás, a szubjektivitás és élménnyel telítettség, a tapasztalatok és érzelmek előhívása (Bókay, 2006; Gordon Györi, 2006a).

Mintavételi eljárás ismertetése, kutatási problémák, hipotézisek

2021-ben mintavételi eljárást végeztem, a mintavétel célja az irodalomtanítással összefüggő pedagógusnézetek feltárása volt. Különösen az irodalomtanítás során alkalmazott módszerekre, az irodalomtanítással kapcsolatos attitűdre voltam kíváncsi, valamint arra, hogy a pedagógusok mit tekintenek az irodalomtanítás céljának.

A mintavételt Heves megye középiskolaiban végeztem hólabdatechnikával, tíz pedagógus bevonásával.

A kutatást két nagyobb részre bontottam. Az első fázisában kvalitatív módszereket alkalmaztam: strukturálatlan fogalomtérképet és félig strukturált interjút. A szakasz fő célja a pedagógusnézetek feltérképezése. A második szakaszban viszont a tanulási-tanítási folyamat másik résztvevőinek, a tanulóknak az irodalom tantárggyal és olvasással kapcsolatos attitűdjeit mértük fel kvantitatív, kérdőíves módszerrel. A kutatás következő fázisa a kérdőívek és a pedagógusnézetek összefüggéseinek vizsgálata lesz: a tanulói kérdőíveket összevetjük a pedagógusokkal készített fogalomtérképekkel és interjúkkal. A Creswell-féle konvergens párhuzamos tervezés modell alapján a kvalitatív és a kvantitatív adatgyűjtés párhuzamosan zajlott, az adatokat külön-külön fogom elemezni. Cél az egymással jól összehasonlítható adathalmaz létrehozása (Sántha, 2015).

A kutatási problémák

- P1 Mit tekintenek az irodalomtanárok az irodalomtanítás céljának?
 P2 Milyen módszereket preferálnak a tanárok az irodalomtanítás során?
 P3 Az irodalomtanárok nézetrendszerében mely irodalomtanítási megközelítésmód, modell dominál?
 P4 A tanulók tantárgy iránt tanúsított érdeklődését mennyiben határozza meg a pedagógus nézetrendszere?
 P5 A tanulók olvasással kapcsolatos attitűdjét mennyiben határozza meg a pedagógus nézetrendszere?

A kutatás hipotézisei

- H1 Az irodalomtanárok szerint az irodalomtanítás elsődleges célja a műveltség kialakítása.
 H2 A pedagógusok a tanárközpontú tanulásszervezési módokat részesítik előnyben irodalomórán.

- H3 Az irodalomtanárok nézetrendszerében az imitativ-analitikus megközelítésmód, pre-modern-modern modell dominál.
- H4 A tevékenységközpontú oktatás eredményességmutatói nagyobbak a tantárgy iránti érdeklődés felkeltésének esetében, mint az olyan oktatási formáknál, amelyek a tanuló oldaláról passzivitást mutatnak.
- H5 A tanulók érdeklődésének felkeltése nagyobb eséllyel vonja maga után az olvasással kapcsolatos pozitív attitűdöt.
- H5a Az a diák, akinek a tanára változatos módszereket használ, nagyobb eséllyel válik olvasóvá.
- H5b Az a diák, akinek a tanára változatos módszereket használ, nagyobb eséllyel olvas szépirodalmat.

Triangulációtípológiák, megbízhatóság

A kutatás a triangulációtípológiák közül az elméleti triangulációra, a személyi triangulációra és a módszerek triangulációjára fókuszált. A mintavételi eljárást megelőzően a témához kapcsolódó hazai és külföldi szakirodalmak áttekintésére törekedtem, egyrészt azért, hogy létrehozassak egy jól megalapozott teoretikus vázlat a kutatás elméleti részéhez, másrészt az elméleti keret kiváló alapot adott a kutatás-módszertani eszközök kiválasztásához és strukturálásához. A Denzin-féle klasszikus módszertani triangulációtípológiák közül a módszerek közötti trianguláció, Morse sémái közül a kval + kvant jelrendszer érvényesül (Sántha, 2015).

A megbízhatóság érdekében a dokumentumok kódolását kétszer végeztem el (intra-kódolás). Ugyanazon kódolási szisztéma alapján újrakódoltam a dokumentumot, majd összehasonlítottam a korábbi eredményeket az újonnan kapottakkal. (Sántha, 2015)

A megbízhatóság érdekében továbbá Dafinoiu és Lungu (2003) képlete alapján megbízhatósági mutatót (k_m) számoltam. A megbízhatósági mutató értéke 0,96 (Sántha, 2012).

A fogalomtérképek kódolása

A kutatás első szakaszában arra kértem a pedagógusokat, hogy készítsenek kognitív térképet, melynek központi fogalma az irodalomtanítás, és ehhez társítsanak bármilyen asszociációt, fogalmat, ami eszükbe jut. A fogalmakat Maxqda²⁰²² szoftverrel elemeztem, a tíz fogalomtérképen négylépcsős kódolási metodikát alkalmaztam. Az elsőlépcsős eljárás célja a kategorizációs rendszer létrehozása, vagyis a premodern (imitatív), modern (analitikus) és a posztmodern (generatív) modellekbe való besorolás. A másodlépcsős eljárás során a tanításhoz fűződő attitűdöket elemeztem. A következő szakaszban az irodalomtanítás céljait, az utolsóban pedig azokat a módszertani elemeket kódoltam, melyeket a pedagógusok kiemeltek a fogalomtérképek készítése közben. A kódolás induktív logika mentén valósult meg: előre elkészítettem a kódlistát, amelybe besoroltam a kognitív térképek fogalmait.

Jelen tanulmányban a fogalomtérképek összesített elemzését publikálom, azonban ahhoz, hogy ténylegesen össze tudjam vetni a tanulói attitűdöket az osztályt tanító pedagógus nézetrendszerével, szükséges lesz a fogalomtérképek egyenkénti elemzése ugyanabban a négylépcsős eljárásban, majd, hogy még komplexebb, árnyaltabb képet kapjak, a strukturált interjú is be fogom építeni az elemzési folyamatba.

A tanulmány utolsó fejezetében a fogalomtérképek elemzésére fogok törekedni úgy, hogy a tanulmány elméleti keretében kifejtett irodalomtanítási modelleket összevetem

a pedagógusnézetekkel, és megvizsgálom, hogy mely modellek érvényesülnek leginkább a fogalomtérképek összesítésének következtében. A tanulmány további részében a felsorolt kutatási problémák közül az első hárommal fogok foglalkozni.

Az irodalomtanítás modelljei a fogalomtérképek alapján

Premodern irodalomtanítási modell, imitatív megközelítés

E kategória alá 27 fogalmat rendeltem, ilyen például az *irodalmi kánon*, *memoriter*, *műveltség*, *művelődés*, *kultúra*, *szertő*, *életrajz*, *életmű*, *történelem*, *értékrend*, *tudás*. A mintavételben részt vevő irodalomtanárok közül három fogalomtérképben markánsabban megjelentek az első irodalomtanítási modellhez kapcsolható elemek, de hét irodalomtanár említett legalább két olyan fogalmat, ami ehhez a modellhez társítható.

A pedagógusnézetek rendszerében még mindig erősen jelen van az irodalomtanítás tudásátadó jellege, amely az általános humán műveltség kialakítását és elsajátítását célként kezeli irodalomórán. E célkitűzés meg is jelenik a pedagógusok gondolkodásában, a társadalmi és kimeneti követelményekben pedig elvárásként, igényként merül fel. A társadalom ugyanis még mindig úgy vallja, hogy az iskolában ki kell alakítani az általános műveltségi tartalmakat, és ennek az egyik fő terepe az irodalomóra lehet. Érettségien a műveltségi tartalmakból megszerzett tudásról is számot kell adniuk a tanulóknak. Mindkét elvárás támogatja és fokozza ennek az irodalomtanítási modellnek a potenciális térnyerését a tanórákon. Nem is beszélve arról, hogy az érettségi a pedagógusok eredményességi mutatója is, így azt szeretnék, ha a tanulók jól teljesítenének például az irodalmi feladatlap kitöltése közben.

Láthatjuk, hogy a felsorolt fogalmak reflektálnak más tantárgyakra is, az irodalom helyenként még mindig erős tantárgy-koncentrációt mutat más tárgyakkal szemben, főleg a történelemmel, amelyet valamennyi irodalomtanár perspektívába emel, miközben egy szerző életrajzát, életművét tanítja. Egy-két pedagógus nem szó szerint utalt a tantárgyi koncentrációra, volt, aki például azt írta a fogalomtérképbe, hogy „hatás más tárgyakra”.

Modern irodalomtanítási modell, analitikus megközelítés

Az analitikus megközelítésmóddhoz 18 fogalmat rendeltem, mint például az *elmélyülés*, *emóciók*, *műelemzés*, *beszélgetés*, *élmény*, *szöveg*. Meglepve tapasztaltam, hogy az eredményeket összesítve e kategória alá soroltam be a legkevesebb fogalmat, holott minden bizonnyal erősen megjelenik az irodalomtanítás ezen aspektusa a tanórákon. Voltak azonban olyan asszociációk, amelyek egyértelműen a műelemzési stratégiákat átadó vagy gyakorló órákhoz kapcsolódnak, mint például a szövegben való *elmélyülés*, vagy konkrétan a *műelemzés* fogalma.

Posztmodern irodalomtanítási modell, generatív megközelítés

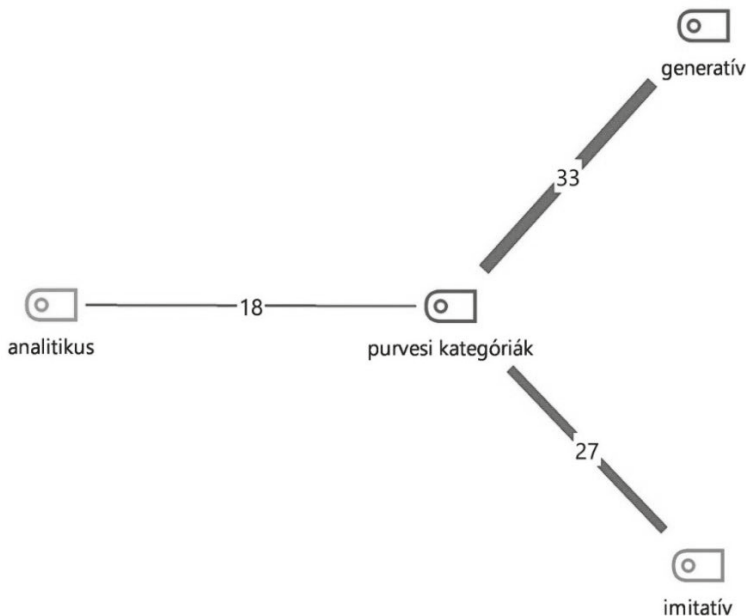
33 fogalommal ez lett a legkiemelkedőbb jelenlévő modell a hármasszorosban. A posztmodern-generatív megközelítésmód fogalmai például: *élmény*, *élményszerűség*, *ponyva*, *szórakoztató irodalom*, *önismeret*, *játék*.

Az *élmény* az egyik leggyakrabban felírt fogalom volt a kognitív térképek eredményét összesítve, olyan fogalmak mellett, mint az *irodalom* vagy a *kötelező olvasmányok*. Tíz fogalomtérképből haton szerepelt, és ebből négy alkalommal az irodalomórai élményszerzésre vonatkozott az asszociáció, a maradék két esetről pedig az

olvasás közben létrejövő élményre gondolt a pedagógus. A pedagógusok az *élmény*, *élményszerűség* fogalmát összekapcsolták a drámajátékokkal vagy a kooperatív technikák alkalmazásával, vagyis valójában az irodalomórai élményszerzés egyik lehetséges eszközeként tekintik a konstruktív, szocio-konstruktív megközelítésmód szerint is fontosnak vélt újfajta módszerek alkalmazását, melynek eredményeképpen tevékenyebb jelleget ölt a tudás- és élménykonstruálódási folyamat az irodalomórán. A modern irodalomtanítási modell szerint is lényeges az élményfelfedezés irodalmi művel való találkozáskor, de ott az élményszerzés elsődleges forrása a szöveg maga, és a szövegben feltárható jelentésvilágok meglátása, megláttatása gyakorol hatást a befogadóra.

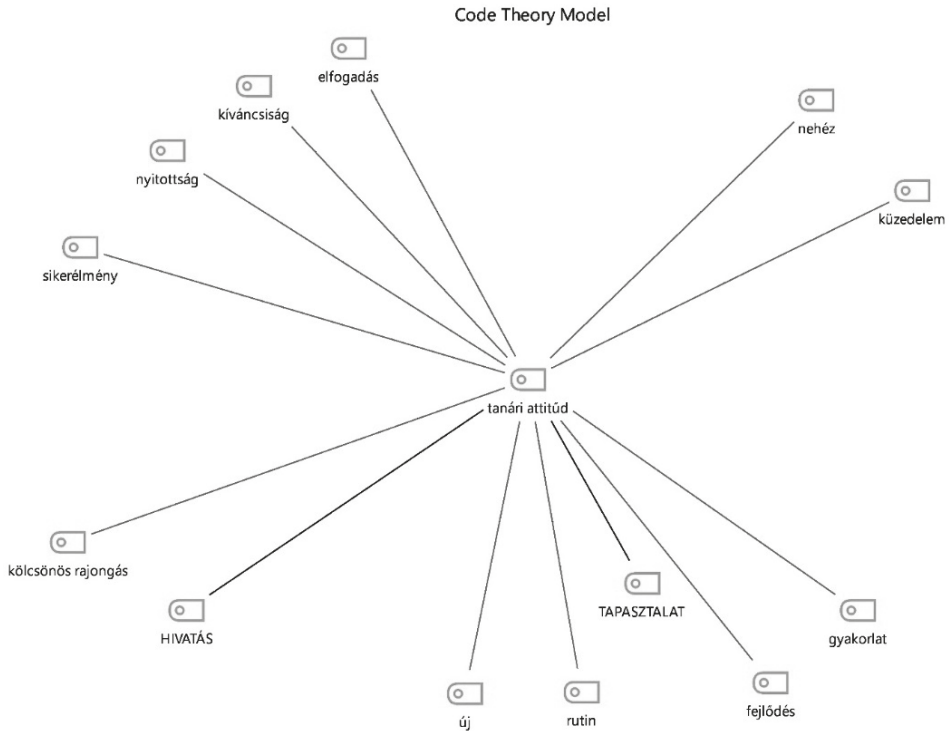
Az élmény az egyik leggyakrabban felírt fogalom volt a kognitív térképek eredményét összesítve, olyan fogalmak mellett, mint az irodalom vagy a kötelező olvasmányok. Tíz fogalomtérképből haton szerepelt, és ebből négy alkalommal az irodalomórai élményszerzésre vonatkozott az asszociáció, a maradék két esetről pedig az olvasás közben létrejövő élményre gondolt a pedagógus.

Code Co-occurrence Model (Code Intersection)



1. ábra. Az imitatív, analitikus és generatív elemek megoszlása a fogalomtérképekben

Tanári attitűdök az irodalomtanításban



2.ábra. Tanári attitűdök

A második ábrán láthatók az irodalomtanítás összefüggésében megjelenő tanári attitűdök. Tíz fogalomtérképből volt olyanra is példa, hogy a tanárok egyáltalán nem tértek ki asszociációs folyamataikban arra, hogy a tanítással kapcsolatban milyen viszonyulásaik vannak, voltak azonban olyan pedagógusok is, akik egyértelműen kifejezték álláspontjukat a tanításról, illetve a pedagógusi mesterségről.

Az egyik fogalomtérképnél például egyértelműen megjelent az, hogy a pedagógus reflektív a saját tanítási gyakorlatával kapcsolatban, és tisztában van azzal, hogy a tapasztalat egyszerre alakít ki egy komfortos tevékenység-hálót, amelyben a tanár kellemesen érzi magát, és egy olyan rutinszerű folyamatot, ami meggátolja a negatív, avított módszerek észrevételét, majd kicserélését.

Egyes fogalomtérképeknél olyan elemek fedezhetők fel, amelyek pozitív tanítási attitűdöt sugallanak, mint például a *tanári nyitottság*, *kíváncsiság*, másutt *elfogadást* írtak fel az irodalomtanárok.

Két fogalomtérképnél viszont előfordultak olyan elemek, melyek a szakma, tanítás nehézségeire hívják fel a figyelmet. Ebből az egyik fogalomtérkép a tanulói olvasási attitűdre is kitért, amit az *időigényes* \leftrightarrow *türelmetlenség* kapcsolattal jelzett a pedagógus.

Az irodalomtanítás céljai

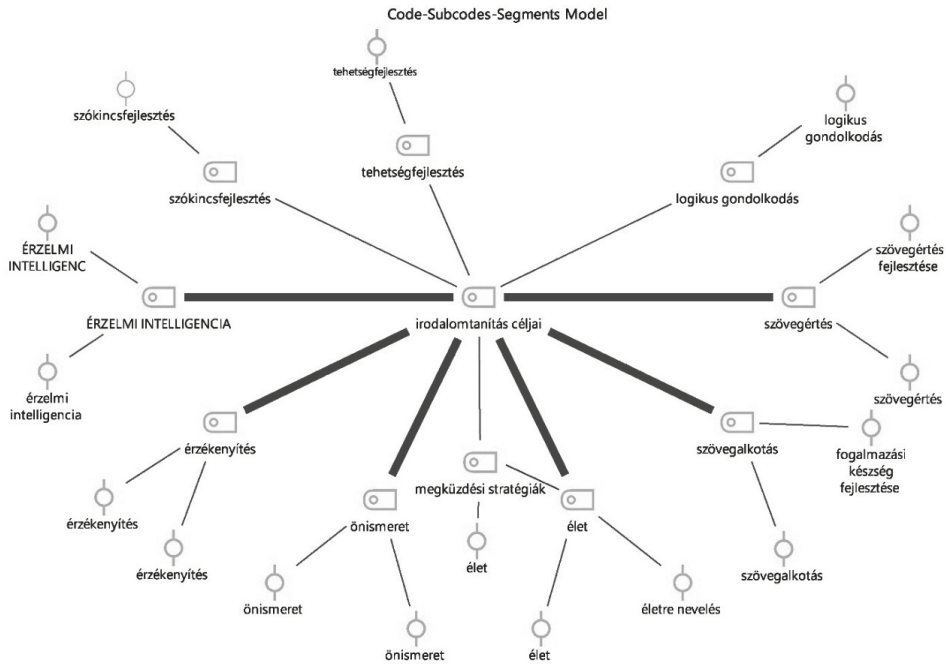
Az adatelemzés ezen részén az irodalomtanítás céljait térképeztem fel, melynek rendszerét a 3. ábrán szemléltetem. Látható, hogy a célokat öt nagyobb kategóriába tudjuk osztani: a készségfejlesztés; az életre való nevelés; az érzelmi intelligencia fejlesztése és az érzékenyítés; az önismeret fejlesztése; tehetségfejlesztés. A legszignifikánsabban megjelenő cél az érzelmi intelligencia fejlesztése és a készségfejlesztés.

Az érzelmi intelligencia, illetve az érzékenyítés során egyrészt az irodalmi művek EQ-fejlesztő funkciója kerül előtérbe a szövegvilágba történő belehelyezkedés, átélés által, amikor a tanuló azonosul egy-egy szereplővel, vagy emberi sorsokkal találkozik irodalmi alkotásokon keresztül, olvasás közben részvétet, empátiát érez. Másrészt az irodalomórák egyik sarkalatos pontjaként képződik meg a művekről folytatott párbeszéd, amelynek egyik funkciója lehet az érzelmekről való beszélgetés, érzelmi asszociációk kiváltása a tanulókból, vagy a szociális érzékenyítés, társadalmi problémákról való eszmecsere, gondolatváltás.

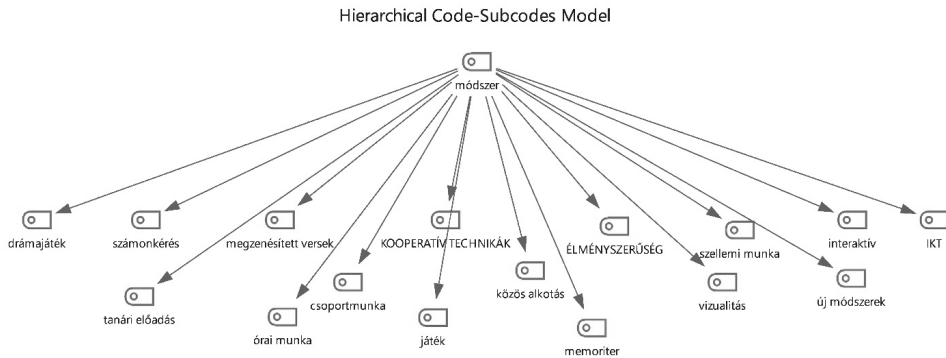
A fogalomtérképeken továbbá több esetben megjelentek az olyan asszociációtársítások, melyek az *életre nevelést*, az *életet* hangsúlyozzák, két esetben a *megküzdési stratégia* fogalmát is felírták a pedagógusok. E szerint az irodalom egyrészt mintaként szolgál, az olvasó hasonló sorsokkal, élethelyzetekkel találkozhat, miközben irodalmat olvas, ez a fajta egyezés modellálhatja a nehéz helyzetből való kijutás útját, ami ugyanakkor arra is felhívja a figyelmet, hogy az életben fellépő problémák vagy pozitív élmények, élethelyzetek sematikus, ismétlődő jelleget öltenek az irodalom anyagában is, viszont éppen az állandóság miatt tudnak az olvasmányok megküzdési stratégiákat kínálni.

Az életre nevelés egy másik megközelítésben akkor valósul meg, ha a tanulók számára olyan tudást, kompetenciarendszert adunk át és fejlesztünk ki, amelyeknek köszönhetően az életben és a társadalomban jól tudnak funkcionálni. Ebben az esetben az irodalomtanítás pragmatikus jelleget vesz fel, és a gyakorlati, hétköznapiakban opcionálisan előhívható gyakorlati tudást jutalmazza és fejleszti.

Ehhez kapcsolható az alább látható célrendszer következő fejlesztési területe, a készségfejlesztés. Az ábrából jól kivehető, hogy mennyire szerteágazó képet mutat ez a terület. Beletartozik a szövegértési, szövegalkotási készség, az ezektől nem függetleníthető szókincsfejlesztés és a logikus gondolkodás. A készségek közül a pedagógusok leggyakrabban a szövegértési kompetenciát írták föl. Ennek az egyik oka lehet a nemzetközi és országos szintű kompetenciamérések negatív eredménye, amely nagy visszhangot kapott az utóbbi években a médiában, konferenciákon, pedagógiai fórumokon.



Az irodalomtanítás módszerei



Az elemzés utolsó fázisában a tanítási módszereket és az azokhoz közvetlenül kapcsolódó fogalmakat emeltem ki: egyes fogalmak nagyobb előfordulási arányban voltak jelen (*játék, tanári előadás, élményszerűség, IKT*), mások ritkábban (*memoriter, közös alkotás, interaktív*), vagy pedig csak egyszer (*vizualitás, megzenésített versek*). Az irodalomtanítás metodikája alapvetően rendkívül sokszínű, ez a sokszínűség megmutatkozik az egymástól függetlenül dolgozó pedagógusok fogalomtérképein. Az irodalomtanítás modelljei és megközelítésmódjai azonban jól összekapcsolhatók a módszertani eljárásokkal, vagyis azok a tanárok, akik legalább a modern, de leginkább a posztmodern

irodalomtanítási modell narratívájába sorolhatók, gyakrabban használtak olyan fogalmakat, melyek innovatívak, élményalapúak.

Következtetések

A fogalomtérképekkel a pedagógusnézetek vizsgálatát részben elvégeztem, a következő fázisban az elemzési folyamatot a pedagógusi interjúkkal egészítem ki, annak érdekében, hogy még komplexebb képet kapjunk az adott pedagógus nézetrendszeréről.

Az elemzés összesítése után láthatjuk, hogy a pedagógusok által készített fogalomtérképek fogalmai az első és az utolsó megközelítésmódot erősítik, amelyek lényegében az irodalomtanítás kezdőpontjaként és jelenlegi végpontjaként értelmezhetők. A két modell, megközelítésmód teljesen máshogy közelít az oktatási szituációkhoz, tartalmakhoz és tanárszerepekhez, ezért meglepő, hogy a két ellentétes pólust erősítő fogalmak a legkiemelkedőbbek a pedagógusok gondolkodásában. Ugyanakkor a kognitív térképek kirajzolnak bizonyos tendenciákat az irodalomtanításról: az elemzett kategóriák között általában összefüggés mutatható ki, vagyis azok a tanárok, akik módszertanukban újítóbak, azok az irodalomtanítás kizárólagos tudásátadó voltától eltekintenek, és (például) az érzelmi intelligencia fejlesztésére helyezik a hangsúlyt. Az interjúk elemzésétől és annak fogalomtérképekkel történő összevetésétől azt várom, hogy a már itt is jelenlévő tendenciák még kitapinthatóbbá váljanak, ezáltal segítve a tanulói attitűdökkel való összevetést.

Herédi Rebeka

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Irodalom

- Arató László (1995). Az irodalomóra rétegei: Kölcsény Ferenc: Himnusz. *Iskolakultúra*, 5(6–7), 35–45.
- Arató László (1996). Hermeneutika, diákbefogadó, irodalomtanítás. *Iskolakultúra*, 6(2), 20–28.
- Bárdossy Ildikó & Dudás Margit (2011). *Pedagógiai nézetek*. Pécsi Tudományegyetem.
- Bókay Antal (2006). Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In Sipos Lajos (szerk.), *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó. 29–49.
- Falus Iván (2001). Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 11(2), 21–28.
- Falus Iván (2002). A tanuló tanár. *Iskolakultúra*, 12(6–7), 76–80.
- Fűzfá Balázs (2003). Irodalomtanítás ma és holnap. *Eső*, 6(3). <https://www.esolap.hu/archive/20/534.html> Utolsó letöltés: 2022. 03. 20.
- Gordon Györi János (2003). A magyartanítás átalakulása az irodalomtanítás nemzetközi tendenciáinak tükrében. *Elektronikus Könyv és Nevelés*, 8(4). http://epa.oszk.hu/01200/01245/00032/ggyj_0604.htm Utolsó letöltés: 2022. 03. 20.
- Gordon Györi János (2006a). Nemzetközi tendenciák az irodalomtanításban. In Sipos Lajos (szerk.), *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó. 100–112.
- Gordon Györi János (2006b). Tanárszerepek irodalomórán. In Sipos Lajos (szerk.) *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó. 124–136.
- Herédi Rebeka (2021). Az irodalomtanítás 2021-ben: célok, kötelező olvasmányok, Nemzeti alaptanterv, érettségi. In Medovarszki István (szerk.), *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp. Pedagógiai, neveléstudományi és szakmódszertani tanulmányok*. Magánkiadás. 71–81. http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7312/1/71_80_Her%C3%A9di.pdf Utolsó letöltés: 2022. 03. 16.
- Herédi Rebeka (2022). A kánon és a kultusz problematikája az irodalomtanításban. In Szentesi, Zsolt (szerk.), *Tanulmányok az irodalomtudomány köréből*. ACTA Universitatis, Sectio Litterarum, Tom. XXIV. Liceum Kiadó. 73–85. <http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7305/1/Tant%C3%A1rgypedag%C3%B3giai%20kaleidoszk%C3%B3p%202021.pdf> Utolsó letöltés: 2022. 04. 03. DOI: 10.46440/actauniveszterhazylitterarum.2022.73

Karlovitz János (1992). Új irodalomtanítási koncepció körvonalai. *Iskolakultúra*, 2(11–12), 9–17.

Iuga-Gombos Márta (2019). A pedagógiai nézetek értelmezése és vizsgálata. *Magiszter*, 17(1), 3–15.

Pajares, M. F. (1992). Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. DOI: [10.3102/00346543062003307](https://doi.org/10.3102/00346543062003307)

Purves, A. C. (1991). Literature. Educational programs. In Lewy, A. (szerk.), *International encyclopedia of curriculum*. Pegamon. 649–657.

Reisz Terézia (2000). Újító pedagógusok és pedagógiai innováció. *Iskolakultúra*, 10(3), 3–14.

Richardson, V. (1996). The Role of Attitude and Beliefs in Learning to Teach. In Sikula, J. (szerk.), *Handbook of Research on Teacher Education. Second edition*, MacMillan. 102–119.

Richardson, V. (2003). *Preservice teachers' beliefs*. [https://books.google.hu/books?l=hu&lr=&id=i_wNDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=teacher-](https://books.google.hu/books?l=hu&lr=&id=i_wNDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=teacher-s+beliefs+literature+teaching&ots=18OY3nrnd&sig=-Ab2Bxjx_Fnah4puSzdSJ_gKjyo&redir_esc=y#v=onepage&q=teachers%20beliefs%20literature%20teaching&f=false)

[s+beliefs+literature+teaching&ots=18OY3nrnd&sig=-Ab2Bxjx_Fnah4puSzdSJ_gKjyo&redir_esc=y#v=onepage&q=teachers%20beliefs%20literature%20teaching&f=false](https://books.google.hu/books?l=hu&lr=&id=i_wNDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=teacher-s+beliefs+literature+teaching&ots=18OY3nrnd&sig=-Ab2Bxjx_Fnah4puSzdSJ_gKjyo&redir_esc=y#v=onepage&q=teachers%20beliefs%20literature%20teaching&f=false) Utolsó letöltés: 2022. 03. 30.

Sass Judit & Bodnár Éva (2014). Kihívások: Változó tanulók – változó tanárszerepek – változó módszerek. In Tóth Péter, Özs Rita & Várszegi Ágnes (szerk.), *Pedagógusképzés – személyiségformálás, értékközvetítés, értékkeremtés*. Óbudai Egyetem. 183–196.

Sántha Kálmán (2012). Numerikus problémák a kvalitatív megbízhatósági mutatók meghatározásánál. *Iskolakultúra*, 22(3), 64–73.

Sántha Kálmán (2015). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó.

Sipos Lajos (2006). Iskolaszervezet, irodalomfogalom, irodalomtanítás Magyarországon. In Sipos Lajos (szerk.), *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó. 16–29.

Szentesi Zsolt (2008). *A műértelmezés alapfogalmai*. Liceum Kiadó.

Absztrakt

A tanulmányt két részre bontottuk. Az első (elméleti) részben összefoglaljuk az oktatási átalakulás mögött meghúzódó igényeket (globalizáció, társadalmi igények és elvárások), és azt, hogy az átalakulást hogyan befolyásolhatja az iskolarendszer, a hagyomány és a pedagógusnézetrendszer. Felsorolunk néhány irodalomtanítási modellt és megközelítést, amelyek az irodalomtanítás paradigmáiként is értelmezhetők. A második (empirikus) részben fogalomtérképeket elemzünk, a térképek elemzése után következtetéseket vonhatunk le a preferált tanítási módszerekről, valamint a tanárok irodalomtanítási céljairól, az oktatás során betöltött lehetséges (tanári és tanulói) szerepekről. A fogalmi térképeket Bókay Antal modelljeibe és Alan C. Purves megközelítéseibe integráltuk. Hosszútávú célunk a tanulók olvasási szokásainak, olvasással kapcsolatos attitűdjeinek, az irodalom tantárgy és a pedagógusnézetrendszer közötti összefüggéseknek a vizsgálata. Kutatási eszközeink közé tartozik a tanulói kérdőív, egy félig strukturált tanári interjú és egy strukturálatlan fogalomtérkép. Ebben a tanulmányban tíz irodalomtanári fogalomtérképét elemezzük, a térképek elemzéséhez Maxquda szoftvert használtunk.

Kulcsszavak: irodalomtanítás, modell, pedagógusnézet, fogalomtérkép

A tankönyvi kérdéskör kútfői, avagy dimenziók a dualizmus korából

Molnár-Kovács Zsófia: *A tankönyvkutatások dualizmus kori forrásai. Tanulmányok és forrásgyűjtemény.*

Molnár-Kovács Zsófia: *A magyar tankönyvkutatások forrásdimenziói (1867–1918).*

A tankönyvkutatással foglalkozó neveléstudományi szakemberek számára nem ismeretlen Molnár-Kovács Zsófia neve és tudományos munkássága: a Pécsi Tudományegyetem BTK adjunktusa, a Nevelés- és Művelődéstörténeti Tanszék vezetője, aki a dualizmus korát preferálva – illetve legújabbban a két világháború közti időszakra kiterjedően is – elhivatottan kutatja a tankönyvek történetét. Ékes példája ennek a 2017-ben kiadott *A tankönyvkutatások dualizmus kori forrásai*, valamint a 2019-ben megjelent *A magyar tankönyvkutatások forrásdimenziói (1867–1918)* című könyve, melyek nem hiányozhatnak a hazai tankönyvek történeti vizsgálatára épülő írások, kutatások irodalomjegyzékéből.

Növumértékű, hiánypótló műveket tarthat kezében az olvasó, ha a témáját és törekvéseit tekintve egyaránt egymásra épülő két kötetet tanulmányozza. Hogy miért? Erre Ambrusné Kéri Katalin a 2019-es forrásdimenziókat taglaló kötet ajánlójában adja meg a választ. A történeti vizsgálódásoknak, ezen belül a tankönyvkutatásnak is a forrás a legfőbb eszköze (Kéri, 2001). Mégis kifejezetten a forrásfeltárás jelentőségéről és lehetséges módjairól eddig kevés mű született. Ennek megismertetésére hivatottak az ímént említett kötetek, melyeket érdemes együtt, elegységben szemlélni, elemezni.

Minden kutatás során nagy jelentőséggel bír a releváns szakirodalom feltárása és elemzése (Falus, 2004). E lépések gondos és sokrétű átgondolása, illetve az általános előkészítésen túlmutató alapos szakirodalmi forrásfeltáró munka eredményeként jelent meg 2013-ban – szintén Molnár-Kovács Zsófia tollából – a tankönyvkutatási eredményekről, kutatási trendekről, tankönyvkiadási koncepciókról szóló írások gyűjteménye, *A tankönyvkutatás magyar bibliográfiája (2000–2010)* (Molnár-Kovács, 2013). E kiadvány, illetve a 2015-ben megvédett, *A dualizmus kori magyar középiskolai történelemtanokönyvek Európa-képe kortörténeti, iskola-történeti, tankönyvtörténeti kontextusban* című doktori értekezés is (Molnár-Kovács, 2015) inspiráló alapja volt annak a kutatási témának, amelyet a szerző „a dualizmus kor tankönyvkutatásának forrásismereti aspektusai”-ként határozott meg. Az említett témakörben végzett vizsgálódást a szerző személyes érdeklődése, a téma és a tankönyvkutatás iránti elkötelezettsége motiválta.

A többéves, egymásra épülő, egymást erősítő, konstruktív kutatómunka aktuális részeredményeinek hozadékai-ból, összegzésként – a jelen recenzióban fókuszba emelt két kötet közül – elsőként *A tankönyvkutatások dualizmus kori forrásai* című kötet született meg, mely a Capillatus Kiadó gondozásában jelent

meg. Aktualitását – a könyvajánló sorai szerint – a dualizmus időszakának kezdetét jelölő 1867-es osztrák-magyar kiegyezés 150. évfordulója is erősítette. A másik, két évvel később kiadott mű, *a magyar tankönyvkutatások forrásdimenziói (1867–1918)* az Institutio Könyvkiadó jóvoltából látott napvilágot.

A (tankönyv)kutatói tevékenység, illetve a forrásbázis feltárásának legfőbb helyszíne az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum (OPKM) Könyvtára és Tankönyvtára volt, ahol a szerző a múlt egy-egy darabjának megismerésében a mai napig szívesen elmélyed. Mindkét kötetben részletesen olvashatunk e forráslelőhelyről, ahol a dualizmus korának tankönyveit ma is kézbe vehetik a kutatók. A tankönyvkutatással, illetve az említett korszak neveléstörténetével foglalkozóknak segítséget jelent az is, hogy a kötetekben mindvégig meg vannak jelölve a forrásbázisok – akár digitálisan is elérhető – lelőhelyei, például a PTE Egyetemi Levéltár, az Arcanum Digitális Tudománytár. A 2017-es műben az OPKM-ről mint hazai, és a Georg Eckert Nemzetközi Tankönyvkutató Intézetéről mint nemzetközi tankönyvkutatói bázisról, illetve ezen intézmények tankönyvvállományáról külön tanulmányban tájékozódhatunk.

Ha belelapozunk a figyelemreméltóan színes palettájú, szempontok sokasága mentén összeállított forrásgyűjteménybe, láthatjuk, hogy a kutatás legfőbb eredményeként 78 elsődleges és másodlagos forrás, illetve forrásrészlet kapott helyet a könyvben. Az alapos gyűjtőmunka legfőbb nyertese a tankönyv-, illetve neveléstörténeti kutatói közösség, hiszen immáron elegendő egyetlen kötetet kézbe venni ahhoz, hogy a dualizmus korának tankönyveiről, azok kiadási háttéréről részletesen tájékozódhassunk. Molnár-Kovács Zsófia jelentősen lerövidítette tehát számukra a forráskutatás időigényes fázisát. A szerző mindezekon túl e kútfők behatóbb elemzésére is vállalkozik: a 2019-es kiadvány ún. forrásdimenziók mentén, forrásismereti háttérrel kiegészítve tárja fel a vizsgálati lehetőségeket. Az adott korszak írásos kútfői közül

a korabeli jogszabályok, jegyzőkönyvek, tanítóképzős tankönyvek, pedagógiai szakkönyvek, tantervek és folyóiratcikkek hat alegységbe rendszerezve található meg. A legerjedelmesebb részt a jogszabályok bemutatása képezi, mely a korszak legjelentősebb tankönyvrendeleteit teszi közzé. Szintén kiemelendő, hogy a *Könyvek* alegységben szereplő válogatott alkotások, könyvrészletek mind-mind különböző szerzők (például Gönczy Pál, Körösi Henrik, Alexander Bernát) művei, sokféle fókuszról megközelítve és értelmezve a tankönyvek világát. E korabeli források kollektívja mellett, azokat mintegy keretezve két tanulmányt, illetve a dualizmus kori tankönyvek kutatásának 1918 utáni annotált hazai szakirodalmát (81 tételes bibliográfiai jegyzék formájában) is olvashatjuk a 452 oldalas műben. A listázott dokumentumok fő témáját körvonalazó rövid tartalmi kivonat külön segítséget jelent a kutatóknak a témájukhoz kapcsolódó szakirodalom kiválasztásához. Az elsősorban történelemtankönyvek, népiszkolai olvasókönyvek és pedagógiai szakkönyvek vizsgálatára vonatkozó publikációk jegyzékét a 2019. évi kötet függelékében is megtaláljuk, időrendi bontásban.

A magyar tankönyvkutatások forrásdimenziói (1867–1918) című munka „egy több éves kutatási projekt, egy évek óta formálódó kutatási koncepció lépésről lépésre történő kibontásának eredménye” – fogalmaz bevezetőjében Molnár-Kovács Zsófia (Molnár-Kovács, 2019. 13.). Egy olyan művet tarthatunk tehát a kezünkben, amely a szerző dualizmus koráról szerzett tudásának, valamint a korszak tankönyvi kérdéskörét aprólékosan feltáró publikációinak méltó szintetizálását adja. Az alkotó fő célkitűzése olyan ún. forrásdimenziók felállítása volt, „melyek mentén a dualizmus kori tankönyvek kutatása eredményesen megvalósítható” (Molnár-Kovács, 2019. 14.). E dimenziók egymáshoz illeszkedésének, valamint a hozzájuk tartozó forráscsoportoknak az átlátását egy szemléletes ábra is segíti. Az ábra ugyanakkor nem csak a könyv tartalmi csomópontjait, szerkezeti ívét határozza meg, de azon szerzői

szándékot is sejtetni engedi, hogy e sajátos alapstruktúra – akár a benne foglalt dimenziókhoz illeszkedve, akár újak létrehozásával – vertikális és horizontális megközelítéssel egyaránt tovább mélyíthető. Az oktatáspolitikai, a pedagógiai-iskolai dimenzió és a szakmai irodalom dimenziója tehát a történeti tankönyvkutatások origója. A kutatási dimenziók, illetve ehhez kötődően a forrásdimenziók meghatározása valamennyi nevelés- és oktatástörténettel foglalkozó vizsgálatnál orientáló a kutatási folyamat egészét tekintve. Ezen ábra a könyv záró részében angol nyelven is helyet kapott, gondolatébresztő hatást kifejtve mindazokra, akik hasonló dimenzió-séma mentén tervezik kutatásuk megvalósítását akár Magyarországon, akár a határon túl.

Az alapos feltárás és feldolgozás részeként a szerző minden forrásdimenzióhoz kapcsolódóan – azok forrásértékét, illetve az azokban rejlő vizsgálati lehetőségeket hangsúlyozva – mikrokatatásokat végzett, melyeket a kötet lapjait böngészve szintén megismerhetünk. Az oktatáspolitikai dimenziót bemutató alegységben a forrás- és dokumentumelemzés során – a legjelentősebb tankönyvrendeletekre építve – a korszak állami tankönyvkiadási koncepciói körvonalazódnak. A tankönyvhasználattal, -engedélyezéssel és -bírálattal összefüggő miniszteri rendeleteken, tantervi utasításokon túl ugyanakkor a tanügyi szakmai testületek, bizottságok – például az Országos Közoktatási Tanács – iratanyagába is bepillantást nyerünk. A pedagógiai-iskolai dimenzió ismertetése a legterjedelmesebb mind közül, s olyan forrásokat ölel fel, amelyek az egykori oktatás szereplőinek tevékenysége nyomán születtek. A tankönyvek és iskolai értesítők tárgyalásán túl a történeti tankönyvkutatások további lehetséges forrásaira, így a tankönyvszerzői iratanyagokra, hagyatékokra külön is kitér. A kötetben kiemelt példaként jelenik meg a Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Levéltárában őrzött Schultz Imre-irat-hagyaték. E fejezetben – a forrásbemutatóson túl – a tankönyvkutatói felhasználhatóság szemléltetése is példaértékű. Ahogy Mohr Szilárd e könyvről készült

Az alapos feltárás és feldolgozás részeként a szerző minden forrásdimenzióhoz kapcsolódóan – azok forrásértékét, illetve az azokban rejlő vizsgálati lehetőségeket hangsúlyozva – mikrokatatásokat végzett, melyeket a kötet lapjait böngészve szintén megismerhetünk. Az oktatáspolitikai dimenziót bemutató alegységben a forrás- és dokumentumelemzés során – a legjelentősebb tankönyvrendeletekre építve – a korszak állami tankönyvkiadási koncepciói körvonalazódnak. A tankönyvhasználattal, -engedélyezéssel és -bírálattal összefüggő miniszteri rendeleteken, tantervi utasításokon túl ugyanakkor a tanügyi szakmai testületek, bizottságok – például az Országos Közoktatási Tanács – iratanyagába is bepillantást nyerünk. A pedagógiai-iskolai dimenzió ismertetése a legterjedelmesebb mind közül, s olyan forrásokat ölel fel, amelyek az egykori oktatás szereplőinek tevékenysége nyomán születtek.

recenziójában olvasható, a szerző iskolai értesítők vizsgálata kapcsán alkalmazott megközelítése mindenképpen újszerű (Mohr, 2019). Habár a neveléstörténeti kutatásokban az értesítők kiemelkedő forrásértékkel bírnak, de tankönyvkutatás esetén nem biztos, hogy a vizsgálatot végző személy látóterébe kerülnek, illetve

nem feltétlenül tekintik hasznosíthatónak. Ennek cáfolataként, vagy inkább az ellenkezőjének bizonyításaként áll előttünk Molnár-Kovács Zsófia – témában való jártasságát alátámasztó – kutatási beszámolója a dualizmus kori középiskolai történelemtankönyv-használat tárgyában. A mikro kutatás egyértelműen bizonyítja, hogy e kérdéskör alapos körüljárásánál (is) nélkülözhetetlenek az iskolai értesítők, hiszen a hazai intézményi oktatás és nevelés tanévenkénti eseményeiről – így az iskolákban évről évre használt tankönyvekről – szintén pontos információkat közölnek. A harmadik forrásdimenzió, a szakmai irodalom dimenziója a dualizmus kori irodalmat, pedagógiai sajtót, illetve az 1918 utáni tankönyvi szakirodalmat foglalja magába. Ebből következően e rövid egység két alfejezetre tagolódik. A szűk terjedelem háttérben az állhat, hogy meglehetősen kevesen kutatták eddig a dualizmus kori tankönyvkiadást, a korszak tankönyveinek történetét. Ebben a részben helyet kapott egy, főként a kezdő kutatók számára hasznos gondolati egység, a szakirodalom-elemzés szakirodalma, melyen belül a szerző ismerteti a másodlagos irodalom hatékonyabb és gyorsabb megismeréséhez ajánlott „módszertart”.

A kötet további sajátossága, hogy a forrásdimenziók rendszerbe foglalt áttekintése a kötet terjedelmének első felét teszi ki. A főszöveget a felhasznált források és a szakirodalom tételes felsorolása követi, majd a könyvet egy nagyobb lélegzetvételű *Függelék* zárja. Az irodalomjegyzék kimondottan azon források és irodalom bemutatására törekszik, amelyek a történeti tankönyvkutatásokat segítik, orientálják, így egyáltalán nem hat túlzóan egy ilyen terjedelmű, teljességre törekvő bibliográfia összeállítására.

A *Függelék*ben olyan kiegészítő tartalmakkal – tulajdonképpen a forrásdokumentumok színes tárházával – találkozunk, amelyek terjedelmüknél és jellegüknél fogva nem fértek ugyan bele a törzsszövegbe, ám annak komplex értelmezéséhez, alátámasztásához, nyomatékosításához hozzájárulnak. Táblázatba foglalva

láthatjuk például a fentebb már említett tankönyvkutatási szakirodalom-jegyzéket, a saját szerkesztésű térképvázlatokat a vizsgált középiskolákban használt történelemtankönyvek adataival, illetve Schultz Imre levelezésére is rápillanthatunk.

A könyv zárszavában Molnár-Kovács Zsófia ezt írja: „Nem titkolt célja volt e munka elvégzésének [...], hogy – A tankönyvkutatások dualizmus kori forrásai című könyvvel karöltve – egy kézzelfogható alapot adjon a tankönyvek, a (történeti) tankönyvkutatások világa iránt akárcsak kis mértékben is érdeklődő kutatóknak, (nevelés)történészeknek, PhD és egyetemi hallgatóknak.” (Molnár-Kovács, 2019. 129.) Sokrétű, adatgazdag, aprólékosan informáló, újszerű gondolatokat – a szaknyelv és a szépirodalmi nyelv ötvözeteként, érthető stílusban – megfogalmazó műve esetében ez nem utópisztikus, hanem igenis reális célkitűzés. Fontos és alapvető információkat szolgáltat minden olyan kutató számára, aki a dualizmus időszakát veszi górcső alá, illetve akit vonz a tankönyvek történeti megközelítésének lehetősége. Emellett pedig a laikus érdeklődők számára is érdekes olvasmány.

Molnár-Kovács Zsófia (2017). *A tankönyvkutatások dualizmus kori forrásai. Tanulmányok és forrásgyűjtemény.* Capillatus Kiadó. 452.

<https://digitalia.lib.pte.hu/hu/pub/molnar-k-zs-a-tankonyvkutatasok-dualizmus-kori-forrasai-capillatus-pecs-2017-5452> Utolsó letöltés: 2022. 05. 12.

Molnár-Kovács Zsófia (2019). *A magyar tankönyvkutatások forrásdimenziói (1867–1918).* Institutio Könyvkiadó. 213.

<https://digitalia.lib.pte.hu/hu/pub/molnar-k-zs-a-magyar-tankonyvkutatasok-forrasdimenzioui-1867-1918-institutio-pecs-2019-5450> Utolsó letöltés: 2022. 05. 12.

Kóger Yvetta

PTE Oktatás és Társadalom Neveléstudományi
Doktori Iskola

Irodalom

- Falus Iván (2004). A szakirodalom tanulmányozása. In Falus Iván (szerk.), *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó. 37–67.
- Kéri Katalin (2001). *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába*. Műszaki Könyvkiadó. <https://digitalia.lib.pte.hu/hu/pub/keri-katalin-bevezetes-a-nevelestorteneti-kutatasok-modszertanabamuszaki-bp-2001-4766> Utolsó letöltés: 2022. 05. 12.
- Mohr Szilárd (2019). Alaposság és természetesség. Molnár-Kovács Zsófia: A magyar tankönyvkutatások forrásdimenziói (1867–1918). *Új Pedagógiai Szemle*, 69(11–12), 178–180. https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/journals/upsz_2019_11-12_belivbo_rito_online.pdf Utolsó letöltés: 2022. 01. 10.
- Molnár-Kovács Zsófia (2013). *A tankönyvkutatás magyar bibliográfiája (2000–2010)*. Különös tekintettel a történelemtankönyvek vizsgálatára. A Pécsi Egyetemi Könyvtár kiadványai 11. Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtár. <https://digitalia.lib.pte.hu/hu/pub/molnar-kovacs-zsofia-a-tankonyv-kutatas-magyar-bibliografijaja-2000-2010-pte-ek-pecs-2013-3624> Utolsó letöltés: 2022. 01. 09.
- Molnár-Kovács Zsófia (2015). *A dualizmus kori magyar középiskolai történelemtankönyvek Európa-képe kortörténeti, iskolatörténeti, tankönyvtörténeti kontextusban*. Doktori (PhD) értekezés, PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/14682/molnar-kovacs-zsofia-phd-2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Utolsó letöltés: 2022. 01. 09.

Abstracts

Adapting the Teacher Responsibility Scale and the Teacher Efficacy Scale among in-service and pre-service teachers

József Balázs Fejes – Tímea Mezei – Tibor Vígh –
Beáta Szenczi – Attila Rausch

Abstract

This study examined the psychometric properties of the Hungarian adaptations of Lauermaann and Karabenick's (2013) Teacher Responsibility Scale and Teacher Efficacy Scale among in-service and pre-service teachers. The two instruments have four sub-scales each of which focuses on the following areas: student motivation, student achievement, teacher-student relationship, efficacy of teaching. In-service teachers (n=166) completed the scales online, while pre-service teachers (n=121) completed paper-and-pencil versions. Validity was examined with the help of exploratory and confirmatory factor analysis; the original factor structures were confirmed in both sub-samples. Reliability was adequate both in the sample of in-service (Cronbach's $\alpha = 0.67-0.94$) and pre-service teachers (Cronbach's $\alpha = 0.69-0.88$). For both questionnaires, the lowest mean scores were obtained for the student motivation and the student achievement sub-scales in both sub-samples, which is in line with international results. Two-sample t-test confirmed significant differences between the replies of in-service and that of pre-service teachers for the efficacy of teaching sub-scale of the Teacher Responsibility Scale and for the student achievement and the efficacy of teaching sub-scales of the Teacher Efficacy Scale. In all cases, higher mean scores were measured in the sample of pre-service teachers. Results confirm that the adapted instruments are suitable for measuring in-service and pre-service teachers' sense of responsibility and self-efficacy, and may be used in further research as well as in pre-service and in-service teacher training courses.

Keywords: teachers' sense of responsibility, teachers' sense of self-efficacy, teachers, in-service teachers, instrument adaptation

Adapting the Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Questionnaire among primary school teachers in Hungary

Adrienn Storczor Horváthné – Beáta Szenczi

Abstract

In recent decades, as integration has gained ground, the heterogeneity of learning groups has presented teachers with new challenges. Several studies show that the success of integration depends not only on teachers' knowledge but also on their views and beliefs about inclusion and about their own abilities. Thus, investigating these is of vital importance. In this study, we present the Hungarian adaptation and piloting of a measure to assess teachers' self-efficacy for inclusion. The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Questionnaire (Sharma et al., 2012) was translated and adapted to the Hungarian educational context. The TEIP-H was completed by 108 primary school teachers in Hungary. Results of the exploratory factor analysis partially supported the structure of the original instrument. Similar to other adaptations, both the factor structure and the reliability analysis justified the omission of some items from the original questionnaire. The Likert scale instrument, containing three subscales and fourteen items, is the first Hungarian questionnaire that assesses teachers' self-efficacy in inclusive/integrating classrooms.

Keywords: self-efficacy, teacher

The Hungarian adaptation of the Academic Resilience Scale among primary- and high school students

Kitti Kóródi – Éva Szabó – Balázs Jagodics

Abstract

Academic resilience is an important personal resource, which is related to both student well-being and academic performance. The goal of our study was to create the Hungarian version of a scale which is capable of exploring the factors of academic resilience in the context of individual reactions to failures in school. 526 primary and secondary school students participated in the survey study. The Academic Resilience Scale (ARS-30, Cassidy, 2016) was used beside demographic questions. The confirmatory factor analysis using second-order factor structure identified the original three-factor structure after dropping one item. The subscales (perseverance, adaptive help-seeking and lack of negative emotional response) have good internal reliability. Correlation analysis revealed that the subscales have a weak negative relationship with age, and they are linked positively to academic performance and self-efficacy. The analysis revealed no significant gender differences. Based on the results the Academic Resilience Scale has stable structure and may be a useful research tool for investigating resilience in school and developing students.

Keywords: academic resilience, academic achievement, self-efficacy

Adapting the Hungarian version of the MARSIR -examination of L1 and L2 reading strategies among university students

Blanka Tary – Edit Katalin Molnár

Abstract

Reading to learn can present difficulties even to experienced readers (Palincsar & Brown, 1984). A possible way to help understanding and navigating in a text is using reading strategies. Since teachers are readers themselves, their own metacognitive knowledge of reading impacts their students as well (Soodal & et al., 2017). Therefore, it is important to assess how the future generation of teachers read and what support they need. Nevertheless, teacher trainees are neglected as a population in reading strategy research. Thus, the first step is to have an instrument which works well for this purpose. Therefore, the aim of the present research is twofold: on the one hand, validating the Hungarian version of MARSIR (original English instrument: Mokhtari et al., 2018), and on the other, assessing teacher trainees' first (L1) and foreign language (L2) reading strategy use. 166 teacher trainees filled in an anonymous, online questionnaire. MARSIR served as the basis of the instrument. A few changes were made compared to the original. First, it was administered on-line, not on paper. Second, respondents were asked to decide about strategy statements regarding both L1 and L2 reading strategy use. In the latter case, two more strategies were added to the MARSIR items, originally from SORS, an instrument targeting strategy when reading in L2 (Mokhtari & Sheorey). Validity and reliability measures included CFA, correlations and Cronbach's alfa. Results show that the adaptation of the questionnaire can be considered successful, and can be used in further research. Teacher trainees' reading strategy use is high or medium level. In L1, the most often used are problem-solving strategies followed by global reading strategies and the least favoured were support reading strategies. In L2 problem-solving strategies were also the most often reported, but followed by support reading strategies and the least often used were global reading strategies. Based on the results, a positive picture is emerging about teacher trainees' reading strategy use. Nevertheless, the results also draw attention to further possibilities of development in this area.

Keywords: reading strategies, foreign language, validation, teacher trainees

Adapting the SDQ-I (Self-Description Questionnaire-I), which examines self-concept, in Hungary

Beáta Szenczi – Krisztián Józsa

Abstract

The aim of our study is to present and examine the functioning of the Hungarian translation of the Self-Description Questionnaire-I (SDQ-I, Marsh, 1990b), which was developed for the assessment of self-concept in school-aged children, and has been translated to several languages. The SDQ-I is a 76-item self-assessment questionnaire based on the multicomponent, hierarchical model of self-concept (Marsh, 1990a), and contains the following subscales: (1) physical ability self-concept; (2) physical appearance self-concept, (3) reading self-concept, (4) mathematics self-concept, (5) peer relations self-concept, (6) parent relation self-concept, (7) general self-concept and (8) general school self-concept. In our study, 586 students in grades 3, 5 and 7 completed the Hungarian adaptation of the SDQ-I (SDQ-I-H). The validity of the instrument was checked by exploratory factor analysis, the results supported the structure of the original instrument. Reliability indices of the scales of the SDQ-I-H ranged from 0.72 to 0.91. Analyses of the correlations between the scales provided support for the theoretical model of self-concept underlying the questionnaire and for the hypothesis that the structure of self-concept changes over the years. Results suggest that the SDQ-I-H is an appropriate measure of the self-concept of Hungarian school-aged children that may enable further research and the understanding of students' self-concept components in pedagogical practice.

Keywords: self-concept, instrument adaptation

The Hungarian adaptation of the Motivation for Learning Music Questionnaire

Fanni Földi – Krisztián Józsa

Abstract

On an international level, motivation for learning music is a widely researched area. The associations between music and motivation have been interpreted based on various theories of motivation, however, only a limited number of studies have focused on this area in Hungary so far. This study describes the adaptation of the Motivation for Learning Music (MLM) questionnaire, which is based on the self-determination theory. Contrary to international studies, Hungarian research mainly focuses on school music lessons, therefore, little is known about the relationship between learning musical instruments and motivation. The Hungarian version of the original questionnaire, which was developed by Comeau et al. (2019), was completed by 151 students (age: Mean=14.7 years, SD=2.49) using the Google Form platform. The questionnaire consists of 25 5-point Likert-type items; its five subscales are amotivation, external regulation, introjection, identification and integration, and intrinsic motivation. The study describes the psychometric properties (factorial validity and reliability) of the Hungarian questionnaire, examines its inter-factor correlations, and compares the music learning motivation of younger and older students of the sample. Confirmatory factor-analysis indicated a good fit between the data and the theoretical model. Cronbach's α was at least 0.8 or above for each factor. Inter-factor correlations showed the expected pattern. Significant differences were found in three types of motivation between 10–14-year-olds and 15–18-year-olds; introjection, identification and integration, and intrinsic motivation were more characteristic of the older age group. As a result of the adaptation, a new Hungarian instrument is available to explore students' motivation to learn musical instruments. The questionnaire allows researchers to launch international comparative studies.

Keywords: musical instrument, motivation

Teaching literature – expectations, roles, models, approaches: investigation of teachers' views with concept map

Rebeka Herédi

Abstract

The present study has two main sections. The first part, which is theoretical, summarizes the needs behind educational transformation (globalization, social needs and expectations) and how the transformation is affected by the school system, tradition or teachers' belief systems. Some literature teaching models and approaches are also listed which can be interpreted as the paradigms of teaching literature. The second part, which is empirical, analyses concept maps. After analysing the maps, we draw conclusions about the preferred teaching methods, as well as about the teachers' views on the aim of teaching literature and possible (teacher and student) roles during education. Conceptual maps were integrated into models of Antal Bókay and the approaches of Alan C. Purves. Our long-term plan is to examine correlations between students' reading habits, attitudes regarding reading, the literature and teachers' belief systems. Our overall research tools include a student questionnaire, a semi-structured teacher interview, and an unstructured concept map. In this ten teachers' concept maps are examined. Maxqda2022 software was used to analyse the maps.

Keywords: teaching literature, model, teachers' views, concept map

Szerkesztőség:
Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi
Kar Dékáni Hivatal,
6722 Szeged Egyetem u. 2.
Tel.: 06 30 3523226
e-mail: janos.gecz@gmail.com

Elektronikus változat,
közlési feltételek:
www.iskolakultura.hu

15. *H. Nagy Péter* (2002, szerk.): Ady-értelmezések
16. *Kéri Katalin* (2002): Nevelésügy a középkori iszlámban
17. *Gécz János* (2003): Rózsahagyományok
18. *Kocsis Mihály* (2003): A tanárképzés megítélése
19. *Gelencsér Gábor* (2003): Filmolvasókönyv
20. *Takács Viola* (2003): Baranya megyei tanulók tudásstruktúrája
21. *Lajtai L. László* (2004): Nemzetkép és iskola, 1777–1888
22. *Franyó István* (2004): Biológiai műveltségünk
23. *Golnhofer Erzsébet* (2004): Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948
24. *Bárdos Jenő* (2004): Nyelvpedagógiai tanulmányok
25. *Kamarás István* (2005): Olvasásügy
26. *Gécz János* (2005): Pedagógiai tudásátadás
27. *Révay Valéria* (2005, szerk.): Nyelvészeti tanulmányok
28. *Pukánszky Béla* (2005, 2006): Gyermekszemlélet a 19. században
29. *Szépe György – Medve Anna* (2005, 2006, szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.
30. *B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György* (2006, szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok II.
31. *Gécz János* (2006): Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány
32. *Kelemen Elemér* (2007): A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből
33. *Medve Anna – Szépe György* (2008, szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.
34. *Boros János* (2009): Filozófia!
35. *Hoffmann Zsuzsanna* (2009): Antik nevelés
36. *Orbán Jolán* (2010): Jacques Derrida szakmai hitvallása
37. *Boros János* (2010): A tudomány, a tudás és az egyetem
38. *Gécz János* (2010): Sajtó, kép, neveléstörténet
39. *Révay Valéria* (2010): A nyelvhasználat szintjei a XVII–XIX. században Északkelet-Magyarországon
40. *Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika* (2010): 4×12 mondat
41. *Koltai Zsuzsa* (2011): A múzeumi kultúráközvetítés változó világa
42. *Boros János* (2011): Demokrácia és szabadság
43. *Érfalvy Livia* (2012): Kosztolányi írásművészete
44. *Nagy Péter Tibor* (2012): Oktatás, -történet, -szociológia
45. *Horváth József* (2012): Íráspedagógiai tanulmányok
46. *Boros János* (2013): Időszerű etika
47. *Boros János* (2014): Szenvedély és szükségyszerűség
48. *Mészáros György* (2014): Szubkultúrák és iskolai nevelés
49. *Bence Erika* (2015): Virtuális irodalomtörténet
50. *Mekis D. János* (2015): Auctor ante portas
51. *Boros János* (2016): Etika és politika
52. *Racsko Réka* (2017): Digitális átállás az oktatásban.

*Fejes József Balázs – Mezei Tímea –
Víg Tibor – Szenczi Beáta –
Rausch Attila*

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

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 találunk 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.

*Kóródi Kitti – Szabó Éva –
Jagodics Balázs*

A Tanulmányi Reziliencia Kérdőív magyar változatának adaptálása általános és középiskolás mintán

A tanulmányi reziliencia (rugalmasság) mérése a definícióbeli eltérések és az operacionálás miatt nehézségekbe ütközik. Egy összefoglaló tanulmány három fő mérési irányzatot különböztet meg a tanulmányi reziliencia kapcsán (Rudd és mtsai, 2021). A (1) definíció-vezérelt (definition-driven) irányzat egy előre meghatározott kritériumrendszerrel állít fel mind a kockázati tényezőket (pl. szocioökonomiai státusz), mind pedig a siker mutatóját illetően (pl. kompetenciamérés eredménye), amely alapján a diákok egyértelműen besorolhatók a reziliens vagy nem reziliens csoportokba. Ezzel szemben az (2) adat-vezérelt irányzat a folyamatközpontú megközelítéshez alkalmazkodva nem határoz meg előre egy kritériumszintet, hanem a beérkező kutatási adatok, valamint az egyéni rizikótényezők és protektív faktorok figyelembevételével

különbözteti meg a tanulmányi értelemben vett reziliens és nem reziliens egyéneket. Végül a (3) pszichometriai irányzat a tanulmányi reziliencia viselkedéssel megnyilvánulását azonosítja, ennek mérésére skálákat alkalmaz, tehát a tanulmányi rezilienciát egyfajta látens struktúráként kezeli.

Tary Blanka – Molnár Edit Katalin **A MARSÍ-R kérdőív magyar adaptációja – olvasási stratégiák vizsgálata anya- és idegen nyelven egyetemi hallgatók körében**

Mikor a jó olvasó élményszerzés céljából olvas, kevésbé ütközik nehézségekbe. Tanulási célú szövegek esetén azonban mind a gyenge, mind a gyakorlott olvasó gyakrabban szembesülhet a megértést akadályozó problémákkal (Palicsar és Brown, 1984). Ezért az olvasási stratégiák használata tanulási célú szövegek olvasásakor válik kézzelfoghatóbbá, ilyenkor van nagyobb szükség a problémamegoldásra (Greaser, 2007). Ahhoz, hogy akár tanárként, akár kutatóként rá tudjunk mutatni, hogy hol és milyen segítségre, fejlesztésre van szükség, adatokat kell felvenni a jelenségről. Mérésre van szükség. Az egyik leggyakrabban alkalmazott, több kultúrában is lefordított és validált eszköz ennek megvalósítására a MARSÍ kérdőív (Mokhtari és mtsai, 2018; illetve ld. Rieber-Kuijpers és mtsai, 2021 szisztematikus áttekintése).

Földi Fanni – Józsa Krisztián **A Hangszertanulási motiváció kérdőív magyar adaptációja**

A zenetanulást sok gyermek külső tényezők (például a szülők vagy a társak) hatására kezdi el. Azok a gyerekek, akik belső indíttatásból kezdik meg hangszeres tanulmányaikat, azért játszanak egy hangszeren, mert tetszik nekik az a hang, ahogyan az adott hangszer megszólal, így élvezik a kiszabott feladatot (Burak, 2014). A külső nyomás, mint a túlzott dicséret vagy ellenőrzés elbátortalaníthatja azokat a gyermekeket is, akkor belső indíttatásból kezdték meg a hangszertanulást (Evans, 2015). A külső motiváció akkor válik önállóvá, amikor a társadalmilag meghatározott gondolkodási és viselkedési mód beépül a diákok saját rendszerébe. Például értékké válik a hangszer gyakorlása vagy az egyik személyes cél, például egy verseny megnyerése (Renwick és Reeve, 2012).