

**Horváthné Storczyer Adrienn<sup>1</sup> – Szenczi Beáta<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Nyitott Iskolákért Alapítvány

<sup>2</sup> 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

**M**agyarországon 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 bízik 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 bízik 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 kérdőív-tételek 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 független, 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 énhatékonyságot 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 énhatékonyság 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 énhatékonyságot vizsgáló tételek faktorokba szerveződése is: azok a tételek, amelyek jellemzően nem az SNI tanulók bevonását célzó módszertani énhatékonysággal 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 énhatékonyságára.

1. táblázat. A TEIP-H faktoranalízise

Állítások	Elsődleges skála	Faktorok			
		MÓDSZ	EGYMŰK	VISM	+
<b>Sajátérték</b>		<b>1,26</b>	<b>2,65</b>	<b>5,98</b>	<b>1,56</b>
<b>Variancia (%)</b>		<b>11,33</b>	<b>19,41</b>	<b>19,63</b>	<b>13,29</b>
Pontosan fel tudom mérni, hogy az általam tanítottakat mennyire értették meg a diákok.	MÓDSZ	0,24	0,16	0,22	<b>0,77</b>
A jó képességű tanulóknak megfelelő színvonalat, kihívást tudok biztosítani.	MÓDSZ	-0,04	0,09	0,23	<b>0,78</b>
Képes vagyok olyan feladatokat, tevékenységeket tervezni, amelyek megfelelnek a SNI tanulók egyéni szükségleteinek.	MÓDSZ	0,30	<b>0,74</b>	0,15	0,08
Képes vagyok elérni, hogy a páros- vagy csoportmunka során a tanulók együtt dolgozzanak.	MÓDSZ	<b>0,51</b>	<b>0,49</b>	-0,19	0,23
Sokféle értékelési módszert ismerek és tudok alkalmazni (pl. fejlesztő értékelés, differenciált számonkérés stb.).	MÓDSZ	<b>0,51</b>	<b>0,52</b>	0,12	0,04
Képes vagyok új magyarázatokkal, példákkal segíteni a tanulókat, ha nem értenek valamit.	MÓDSZ	<b>0,64</b>	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	<b>0,77</b>
Képes vagyok a szülőket segíteni abban, hogyan támogassák gyermekeik eredményes tanulását.	EGYMŰK	0,08	0,09	-0,06	<b>0,78</b>
Hiszem, hogy képes vagyok a sajátos nevelési igényű tanulók szüleit is bevonni az iskolai programokba.	EGYMŰK	-0,12	<b>0,61</b>	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	<b>0,76</b>	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	<b>0,75</b>	-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	<b>0,77</b>	0,27	0,09
Minden tanuló számára világossá tudom tenni, hogy milyen viselkedést várok el.	VISM	<b>0,77</b>	-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	<b>0,73</b>	0,36
Meg tudom akadályozni, hogy az osztályban rendbontás alakuljon ki.	VISM	-0,12	0,06	<b>0,86</b>	0,11
Képes vagyok a bomlasztó viselkedést kontroll alatt tartani.	VISM	-0,01	0,02	<b>0,87</b>	0,07
Képes vagyok elérni, hogy minden tanuló betartsa az órai szabályokat.	VISM	0,24	0,11	<b>0,77</b>	0,13
Képes vagyok az agresszív gyerekeket kezelni.	VISM	0,09	0,30	<b>0,69</b>	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

<b>Énhatékonyság az inkluzív módszerek használatában</b>	
<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
<b>Énhatékonyság az együttműködésben</b>	
<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
<b>Énhatékonyság a viselkedésmenedzsmentben</b>	
<i>tétel</i>	<i>r</i>
Minden tanuló számára világossá tudom tenni, hogy milyen viselkedést várok el.	0,46
Képes vagyok arra, hogy lecsendesítem 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- $\alpha$ )
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 korrelációelemzései 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 (szülőkkal, 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](http://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](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)
- Schunk, 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 befo-gadó 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](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 Mieghem, 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