

Ladányi Éva & Balázs László

## Az óvodapedagógusok énhatékonyságának vizsgálata, az ORA kérdőív énhatékonyság skálájának validálása

A pedagógusok énhatékonysága az oktatáskutatás egyik fontos vizsgálati területe, mivel jelentős hatással van a pedagógiai gyakorlatra és a tanulási folyamat eredményességére. Az énhatékonyság az egyén azon meggyőződését jelenti, hogy képes megszervezni és végrehajtani az adott feladat sikeres megoldásához szükséges cselekvéseket, valamint hatékonyan befolyásolni a kívánt kimeneteket (Bandura, 1977, 1997). A pedagógiai kontextusban ez a meggyőződés meghatározó szerepet játszik a pedagógusok működésében, mivel szakmai sikerességüket nem csupán tudásuk és képzettségük határozza meg, hanem az is, hogy mennyire hisznek saját pedagógiai hatékonyságukban (Perren et al., 2017). Ennek megfelelően a tanári énhatékonyság a pedagógus azon meggyőződését jelenti, hogy képes a kívánt tanulási eredmények – például a tanulói bevonódás és fejlődés – elősegítésére (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Számos – a nemzetközi diskurzusban is jelentős – kutatás (pl. Gibson & Dembo, 1984; Tschannen-Moran et al., 1998; Perren et al., 2017) kimutatta, hogy a magas tanári énhatékonyság pozitív kapcsolatban áll a tanulói teljesítménnyel, a tanulók motivációjával és az innovatív pedagógiai gyakorlat alkalmazásával.

Az énhatékonyság vizsgálata különösen fontos az óvodapedagógiai nevelés területén, mivel az óvodapedagógusok pedagógiai döntései és mindennapi interakciói jelentős hatással vannak a gyermekek korai fejlődésére. Az óvodapedagógusok énhatékonysága azt tükrözi, hogy mennyire érzik magukat képesnek a gyermekek fejlődésének támogatására és a pedagógiai tevékenységek hatékony megszervezésére (Tschannen-Moran et al., 1998). A magas énhatékonyság a pedagógusok körében kedvezőbb pedagógiai gyakorlatokkal, nagyobb elköteleződéssel és a gyermekek fejlődésének hatékonyabb támogatásával hozható összefüggésbe (Fantuzzo et al., 2012; Tepe & Demir, 2012). Amennyiben a pedagógusok megfelelő szakmai tudással és pozitív attitűddel rendelkeznek, nagyobb valószínűséggel ismerik fel a gyermekek egyéni képességeit, és hatékonyabban tudják támogatni fejlődésüket.

Az óvodáskori nevelés sajátos pedagógiai kontextusa indokolttá teszi az óvodapedagógusok énhatékonyságának célzott vizsgálatát, mivel az általános énhatékonysági meggyőződések nem minden esetben tükrözik a specifikus pedagógiai helyzetekhez kapcsolódó kompetenciaérzetet. Az énhatékonyság vizsgálatához ezért olyan megbízható mérőeszközök szükségesek, amelyek képesek megragadni a pedagógusok különböző pedagógiai szituációkhoz kötődő énhatékonyságát. Mindez csak jól működő mérőeszközzel lehetséges. A tanulmány célja az ORA kérdőív énhatékonysági skálájának adaptálása és validálása a magyar óvodai nevelés kontextusában, valamint annak vizsgálata, hogy a mérőeszköz mennyiben alkalmazható a hazai pedagógiai gyakorlatban.

### A kutatás elméleti háttere

#### **A pedagógusok énhatékonyság-vizsgálatának történeti háttere és fókuszai**

A tanári énhatékonyság<sup>1</sup> kutatásának történeti előzményeinek a korábbi kontrollhely- és elváráselméletek tekinthetőek (Tschannen-Moran et al., 1998), azonban a későbbi kutatások egyre inkább a konkrét pedagógiai helyzetekben megélt hatékonyságérzésre fókuszáltak, például arra, hogy a pedagógusok mennyire érzik magukat képesnek tanulási, fegyelmezési vagy motivációs problémák kezelésére. Ez az elmozdulás már a kontextushoz kötött értelmezés irányába mutatott, amely később a tanári énhatékonyság-kutatások egyik meghatározó sajátosságává vált. A fogalom átfogó elméleti keretét Albert Bandura szociál-kognitív elmélete adta meg, amely a pedagógusok saját képességeikbe vetett hitét a tanulási folyamat egyik kulcsfontosságú meghatározójaként értelmezi. E megközelítés alapján Gibson

<sup>1</sup>A tanári énhatékonyság fogalmi használata megfeleltethető a nemzetközi *teacher self-efficacy* terminusnak, azonban a magyar elnevezés szűkebb jelentéstartalma miatt implicit módon kizárhatja az óvodapedagógusokat, noha a fogalom a nemzetközi szakirodalomban rájuk is kiterjed.

és Dembo (1984) a tanári énhatékonyság két dimenzióját különítették el: (1) a személyes tanítási hatékonyságot (*personal teaching efficacy*), amely a pedagógus saját kompetenciáiba vetett hitét fejezi ki; valamint (2) az általános tanítási hatékonyságot (*general teaching efficacy*)<sup>2</sup>, amely a tanítás mint tevékenység hatékonyságába vetett általános meggyőződésre utal. Ez a kettős megközelítés hozzájárult annak felismeréséhez, hogy a tanári énhatékonyság többdimenziós konstrukció, amely egyszerre foglalja magában a saját kompetenciákba vetett hitet és a tanulói teljesítmény befolyásolhatóságáról alkotott nézeteket. Bandura (1997) ehhez kapcsolódva értelmezésében hangsúlyozza, hogy a pedagógusok énhatékonysága jelentősen befolyásolja a tanulási környezet szervezését, a tanulási lehetőségek biztosítását, valamint a tanulási nehézségekre adott reakciókat. A magas énhatékonysággal rendelkező pedagógusok kitartóbbak, több támogatást nyújtanak, és a nehézségeket pedagógiai kihívásként értelmezik, míg az alacsony énhatékonyságú pedagógusok hajlamosabbak a problémák elkerülésére és a kritikusabb visszajelzésekre.

A tanári énhatékonyság jelentősége túlmutat a közvetlen pedagógiai gyakorlaton: befolyásolja a tanulók teljesítményét (Caprara et al., 2006; Tschannen-Moran és Hoy, 2001), valamint hatással van a pedagógusok megküzdési stratégiáira és szakmai jóllétére is (Caprara et al., 2006; Schwarzer & Hallum, 2008; Tschannen-Moran és Hoy, 2001; Zee & Koomen, 2016), közvetítő szerepet játszik a pedagógiai kontextus és a pedagógiai gyakorlat között, hozzájárulva a differenciált pedagógiai stratégiák alkalmazásához (Romijn et al., 2020); valamint az oktatás minőségének alakulásához – például a hatékony osztálytermi menedzsmenthez, a gondolkodásra ösztönző tanulási folyamatokhoz és a támogató tanulási környezet kialakításához –, amelyeken keresztül közvetetten befolyásolhatja a tanulók motivációját (Burić et al., 2020).

A tanári énhatékonyság integrált modelljét Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy és Hoy (1998) dolgozták ki, amely egységes keretben kapcsolja össze a korábbi elméleti és empirikus megközelítéseket. A modell szerint az énhatékonysági meggyőződések kialakulását a Bandura (1986) által leírt négy információforrás – elsajátítási tapasztalatok, helyettesítő tapasztalatok, társas meggyőzés, valamint fiziológiai és érzelmi állapotok – értelmezése befolyásolja. A szerzők hangsúlyozzák, hogy a tanári énhatékonyság alapvetően kontextusfüggő, és két egymással kölcsönhatásban álló értékelési folyamat eredményeként alakul ki: (1) a tanítási feladat és annak kontextusának elemzése, (2) valamint a saját pedagógiai kompetenciák értékelése (Tschannen-Moran et al., 1998). Ez a megközelítés fontos előrelépést jelent, mivel rámutat arra, hogy a tanári énhatékonyság dinamikus, helyzetfüggő ítélet. A modell egyben hidat képez a Gibson és Dembo (1984) által leírt dimenziók és Bandura (1977) elmélete között.

Az integrált modell empirikus alátámasztása céljából jött létre a *Teachers' Sense of Efficacy Scale* (TSES), amely három fő területen méri a pedagógusok énhatékonyságát: (1) a tanulók bevonásának támogatása, (2) az oktatási stratégiák alkalmazása és (3) az osztálytermi menedzsment (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). A kérdőív alkalmazása mind nemzetközi, mind hazai szinten széles körben elterjedt, és a kutatási eredmények alapján megbízható eszköznek tekinthető, ugyanakkor (jelen tanulmány célját figyelembe véve) fontos korlátja, hogy elsősorban iskolai kontextusban értelmezhető, így a kisgyermekkorú nevelés sajátos pedagógiai helyzeteinek megragadására csak korlátozottan alkalmas. A hazai mérési gyakorlatot tekintve Fejes és munkatársai (2022) egy kérdőív adaptálása kapcsán arra hívják fel a figyelmet, hogy a pedagógusok énhatékonyságának vizsgálatára viszonylag kevés magyar nyelven elérhető mérőeszköz áll rendelkezésre. E hiány pótlására adaptálták a *Tanári Felelősség Kérdőívét* (Fejes et al., 2022), amely ugyanakkor – hasonlóan más nemzetközi mérőeszközökhöz – elsősorban az iskolai kontextusban értelmezhető, ami jelen kutatás szempontjából korlátozó tényezőt jelent.

#### **Az óvodapedagógusok énhatékonysága: fogalmi keretek és eredmények**

A tanári énhatékonyság kutatásai egyértelműen rámutattak arra, hogy a pedagógusok saját képességeikről alkotott meggyőződései meghatározó szerepet játszanak pedagógiai gyakorlatukban, a tanulási

<sup>2</sup>A nemzetközi szakirodalom alapján azonos jelöltre utal a *teaching efficacy* és a *teacher self-efficacy* terminushasználat.

környezet szervezésében és a gyermekek fejlődésének támogatásában, valamint abban is, hogy miként kapcsolódnak össze a szakmai tanulási folyamatok és a pedagógiai kompetenciák alakulása, amelyben az énhatékonyság kulcsfontosságú pszichológiai mechanizmusként jelenik meg (Tuyen et al., 2026). Ugyanakkor az énhatékonyság nem tekinthető egységes, általános konstrukciónak: hangsúlyosan kontextus- és feladat-specifikus jelenség, amely különböző pedagógiai helyzetekben eltérő módon jelenik meg (Tschannen-Moran et al., 1998). Longitudinális vizsgálatok arra is rámutatnak, hogy az óvodapedagógusok énhatékonysága nemcsak kontextusfüggő, hanem időben is változó mintázatokat mutat, amelyeket egyéni és szervezeti tényezők egyaránt befolyásolnak (Reyhing & Perren, 2021). Ez a felismerés különösen indokoltá teszi a specifikus pedagógiai kontextusokhoz – így a korai neveléshez – igazított hazai vizsgálatokat is.

Az óvodapedagógiai környezet sajátosságaiból fakadóan az énhatékonyság értelmezése is komplexebb megközelítést igényel. Az óvodapedagógusok munkája ugyanis erősen interaktív, a gyermekek egyéni szükségleteihez igazodó, valamint több nevelési terület egyidejű kezelését igényli. Ennek megfelelően az óvodapedagógusi énhatékonyság olyan kontextusspecifikus pedagógiai meggyőződésnek értelmezhető, amely magában foglalja a gyermekek fejlődésének támogatására, a csoport működésének irányítására és a pedagógiai helyzetek kezelésére vonatkozó kompetenciaérzetet. A koragyermekkori kutatások ugyanakkor arra is rámutatnak, hogy az énhatékonyság forrásainak működése életkorszpecifikus mintázatot követ: az óvodáskorú gyermekek esetében a fiziológiai és érzelmi állapotok kiemelt szerepet játszanak az énhatékonyság alakulásában (Franks et al., 2025). Mindez arra utal, hogy az óvodapedagógusok énhatékonysága nemcsak a pedagógiai helyzetek komplexitásához, hanem a gyermekek fejlődési sajátosságaihoz is szorosan kapcsolódik, ami indokoltá teszi annak kontextusspecifikus vizsgálatát.

A kutatások azt mutatják, hogy az énhatékonyság szoros, ugyanakkor összetett kapcsolatban áll az óvodapedagógusok szakmai háttérével, fejlődési folyamataival és motivációs jellemzőivel. A képzések és szakmai tanulási lehetőségek pozitív hatást gyakorolhatnak a pedagógusok attitűdjeire és pedagógiai gyakorlatára (Perren et al., 2017), valamint az énhatékonyság is fejleszthető célzott továbbképzések révén (Ross & Bruce, 2007), amely összefügg a pedagógusok motivációjával és szakmai bevonódásával, valamint a pedagógiai interakciók minőségével (Li & Hashim, 2025; Lie et al., 2023). A pedagógiai meggyőzések már a képzés során is formálódnak (Fives & Buehl, 2012), ugyanakkor az óvodapedagógusok gyakran nem rendelkeznek kellően mély elméleti tudással az énhatékonyságról és annak fejlesztési lehetőségeiről, ami kiemeli a célzott képzések szükségességét a koragyermekkori nevelésben (Franks et al., 2025). Az énhatékonyság különböző pedagógiai területeken eltérő mértékben jelenhet meg, például a családokkal való együttműködés gyakran alacsonyabb hatékonyságérzettel társul (Epstein & Willhite, 2015), és bizonyos esetekben a szakmai tapasztalat is pozitív kapcsolatban áll az énhatékonyság egyes dimenzióival (Bullock et al., 2015).

A szocio-kognitív megközelítés (Bandura, 1997) alapján az óvodapedagógusok énhatékonyságát nemcsak egyéni tényezők, hanem a környezeti feltételek is alakítják. A gyermekek viselkedése, motivációja, a pedagógusok saját kompetenciaérzete, valamint az erőforrások és az idő rendelkezésre állása egyaránt befolyásolhatja az énhatékonyság alakulását. Kutatási eredmények arra is rámutatnak, hogy az óvodapedagógusok énhatékonysága nem egységes a különböző pedagógiai területeken: bár általánosságban viszonylag magas énhatékonyság jellemző a tanítási–tanulási folyamatokban, bizonyos dimenziókban – például a gyermekek aktív részvételének támogatása, a tanulási környezet kialakítása vagy a kreativitás fejlesztése terén – alacsonyabb kompetenciaérzet jelenhet meg (Oral, 2017), valamint a különböző szükségletű gyermekekkel való munka során is eltérések figyelhetők meg (Guo et al., 2021).

További kutatások megerősítik, hogy az énhatékonyság szoros kapcsolatban áll a pedagógiai gyakorlat minőségével és más pszichológiai tényezőkkel. Az énhatékonyság pozitív összefüggést mutat például a pedagógus–gyermek kommunikáció és az interakciók minőségével (Ata-Aktürk & Demircan, 2017; Wolstein et al., 2021), a pedagógiai tevékenységek – például a természettudományos nevelés – meg-

valósításával (Maier et al., 2013), valamint azzal, hogy a pedagógusok milyen tanulási lehetőségeket biztosítanak a gyermekek számára (Denée et al., 2024). Emellett összefügg az óvodapedagógusok szakmai jóllétével (Poima & Ayriza, 2024), érzelmi intelligenciájával (Sun et al., 2025), valamint a pályán maradással és a szakmai identitás alakulásával (Matsuda & Hamada, 2024), és védőfaktorként is működhet a kedvezőtlen családi háttér hatásaival szemben, hozzájárulva a gyermekek adaptív fejlődéséhez (Ortelbach et al., 2025). Ugyanakkor az eredmények arra is rámutatnak, hogy a strukturális tényezők – például a képzettség vagy az intézménytípus – nem minden esetben mutatnak egyértelmű kapcsolatot az énhatékonysággal (Boateng & Sekyere, 2018; Ata-Aktürk & Demircan, 2017), ami alátámasztja, hogy az énhatékonyság alakulása komplex, több tényező kölcsönhatásának eredménye. A mérési megközelítések tekintetében megfigyelhető, hogy bár léteznek kifejezetten óvodapedagógusokra kidolgozott énhatékonyság-mérő eszközök – például a *Preschool Teachers Self-Efficacy Beliefs Scale* (Tepe & Demir, 2012) –, ezek gyakran specifikus oktatási rendszerekhez kötődnek, ami korlátozza nemzetközi vagy eltérő kontextusokban való alkalmazhatóságukat. Hazai keretek között alkalmazható, kifejezetten az óvodapedagógusok énhatékonyságát mérő eszközről jelenleg nem tudunk.

### Az empirikus vizsgálat

#### A kutatás célja

Az előzetesen megismert kutatások alapján megállapítható, hogy az óvodapedagógusok énhatékonysága – különösen annak szerkezete és pedagógiai beágyazottsága – részben feltárt terület, ugyanakkor különösen a hazai kontextusban több lényeges kérdés további vizsgálatot igényel. Ez indokolttá teszi olyan empirikus vizsgálatok lefolytatását, amelyek hozzájárulnak az énhatékonyság fogalmi pontosításához és mérési lehetőségeinek bővítéséhez a koragyermekkori nevelés kontextusában.

A tanulmány kiindulópontja az a feltételezés, hogy a pedagógusok meggyőződése (*teacher beliefs*) meghatározó szerepet játszanak a pedagógiai gyakorlat alakulásában, valamint magyarázatot adhatnak a pedagógusok közötti egyéni különbségekre (Perren et al., 2017). Ez az értelmezés összhangban áll Fives és Buehl (2012) modelljével, amely szerint a pedagógiai meggyőzések szűrőként, keretként és irányítúként befolyásolják a pedagógiai gondolkodást és cselekvést. A tanulmány célja az erre a modellre épülő Perren és munkatársai (2017) által kidolgozott ORA kérdőív elméleti keretének és mérőeszközének validálása a magyar óvodapedagógusi mintán. A vizsgálat egyrészt arra irányul, hogy feltárja az óvodapedagógusok énhatékonyságának szerkezetét, másrészt arra, hogy megvizsgálja, milyen mértékben alkalmazható és értelmezhető az eszköz a hazai pedagógiai környezetben.

#### A ORA kérdőív énhatékonysági skálájának elméleti keretei és alkalmazásának gyakorlati megfontolásai

Az ORA kérdőív (*Orientierungsrahmen Questionnaire*; Perren et al., 2017) a kisgyermek nevelésben résztvevő szakemberek gyermekközpontú pedagógiai megközelítésének vizsgálatára készült mérőeszköz. A kérdőívet eredetileg Perren és Herrmann (2014, idézi Perren et al., 2017, p.141.) fejlesztették ki a svájci kisgyermek nevelési irányelvre, az *Orientierungsrahmen*<sup>3</sup> (Wustmann Seiler & Simoni, 2012) alapozva. A kérdőív célja annak feltárása, hogy a pedagógusok milyen mértékben képviselik a gyermekközpontú nevelési szemléletet saját attitűdjeikben, énhatékonyságukban és pedagógiai gyakorlatukban (Perren et al., 2017). Az eredeti kérdőív minden dimenziót több itemmel mért, azonban a későbbi alkalmazhatóság a szerzők egy rövidített változatot dolgoztak ki, amelyben a legjobban illeszkedő állításokat választották ki, miközben a mérőeszköz faktorstruktúrája és érvényessége megmaradt (Perren et al., 2017).

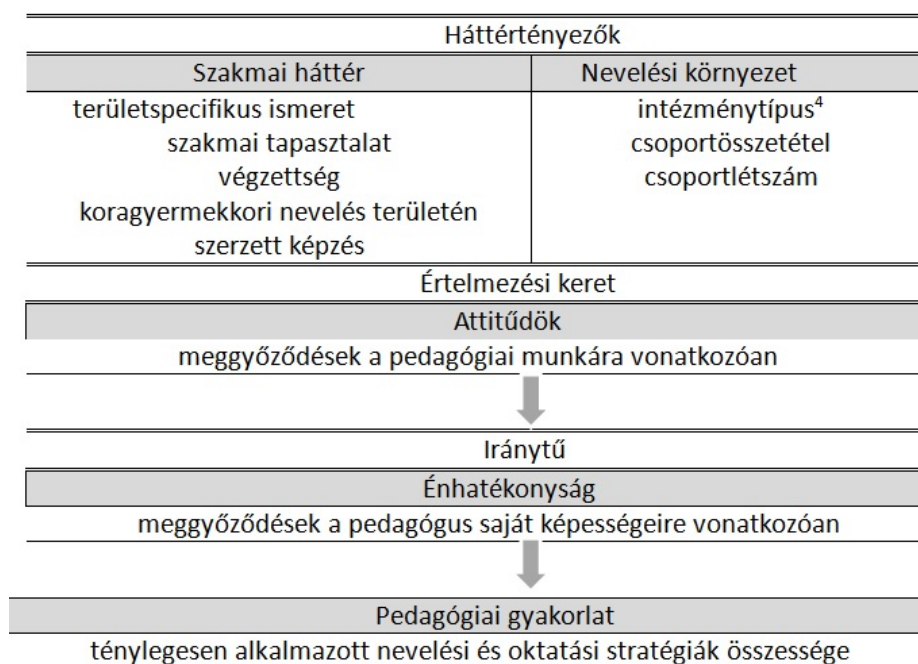
Fives és Buehl (2012) elméleti modellje, mely elméleti alapnak tekinthető a kérdőív esetében, a pedagógusok meggyőződéseit komplex, többdimenziós rendszerként értelmezi, amelyek különböző tartalmi

<sup>3</sup>Tájékoztató keretrendszer a koragyermekkori nevelésről, gondozásról és oktatásról, mely a 0–4 éves korosztály számára készült szakmai alapidokumentum a svájci oktatási rendszerben. Ez a rendszer korosztályát tekintve nem egyezik teljes mértékben a magyar keretekkel, de úgy gondoljuk az összefüggések miatt jól értelmezhető a magyar óvodai rendszerre vonatkoztatva.

területekre (pl. önmagukra, tanítási megközelítésekre, tanulóira, kontextusra) irányulhatnak. A modell egyik központi eleme, hogy a meggyőződések nem csupán tartalmukban különböznek, hanem funkciójukban is: működhetnek értelmezési keretként (*filter/frame*), amikor a pedagógusok az információkat és tapasztalatokat értelmezik, valamint amikor meghatározzák a pedagógiai helyzetek értelmezési módját; illetve irányítúként (*guide*), amikor közvetlenül befolyásolják a cselekvést és a motivációt. Ez a megközelítés lehetővé teszi annak pontosabb megértését, hogy a pedagógiai meggyőződések milyen mechanizmusokon keresztül hatnak a pedagógiai gyakorlatra, és miért különbözhet ezek hatásának erőssége az egyes meggyőződés-típusok esetében.

Az ORA-kérdőív három fő dimenziót vizsgál: (1) pedagógusi énhatékonyságot, (2) attitűdöket, valamint (3) pedagógiai gyakorlatot. Az ORA kérdőívre épülő strukturális modell (1. ábra) a pedagógiai gyakorlat magyarázatára egy olyan többváltozós, közvetett logikára épülő elméleti keret, amely a pedagógiai gyakorlatot mint kimeneti változót a pedagógusok szakmai háttere, a nevelési környezet és a pedagógiai meggyőződések összefüggésrendszerében értelmezi. A modell alapját az a feltételezés képezi, hogy a szakmai háttér és a nevelési környezet nemcsak közvetlenül befolyásolják a pedagógiai gyakorlat minőségét, hanem közvetett módon is, a pedagógusok meggyőződésein keresztül. E meggyőződések közül kiemelt szerepet kap az énhatékonyság, amely közvetlenebbül irányítja a pedagógusok cselekvéseit és motivációját; valamint az attitűdök, amelyek inkább a pedagógiai helyzetek értelmezési keretként működnek. A modell tehát egy olyan oksági struktúrát ír le, amelyben a háttértényezők hatása részben közvetett módon, a pedagógiai meggyőződéseken keresztül érvényesül, ezáltal magyarázva a pedagógiai gyakorlatban megfigyelhető különbségeket.

1. ábra — Az ORA kérdőívre épülő strukturális modell a pedagógiai gyakorlat magyarázatára



Forrás: Perren et al., 2017, p. 145–146.

A kérdőívben mindhárom dimenzió a gyermekközpontú pedagógiai megközelítéshez kapcsolódik mely a hatékony pedagógiai gyakorlatként mint kimenetként értelmezhető, és három azonos tematikus alskálát tartalmaz: gyermeki részvétel (child participation – CP), a gyermek mint aktív tanuló (active learner – AL), valamint a tanulási környezet (learning environment – LE) (2. ábra). A gyermeki részvétel alskála azt méri, hogy a pedagógus mennyire tekinti a gyermekeket egyéni sajátosságaikban értékesnek és mennyiben biztosít számukra részvételi lehetőséget a közösség életében. A gyermek mint aktív tanuló alskála azt vizsgálja, hogy a pedagógus mennyire tekinti a gyermekeket saját tanulási folyamatuk aktív alakítóinak, és mennyire támogatja az önálló felfedezést, a problémamegoldást és a tapasztalati

tanulást. A tanulási környezet alszála pedig azt méri, hogy a pedagógus mennyire képes gazdag, inspiráló és fejlődéshez igazodó tanulási környezetet kialakítani a gyermekek számára (Perren et al., 2017).

2. ábra — Az ORA kérdőív alszálaiknak jellemzői Perren és munkatársai munkája alapján

| Alszála                                                    | Indikátor                                                                                     | Optimális pedagógiai gyakorlat                                                                              |
|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                            | A pedagógus mennyire tekinti a gyermeket...                                                   | A pedagógus törekszik arra, hogy...                                                                         |
| Gyermeki részvétel ( <i>Child Participation – CP</i> )     | - egyedi személyiségnek, akit bevon a közösség életébe és akinek véleményét figyelembe veszi. | - minden gyermek aktívan részt vegyen a közösség életében,<br>- figyelembe vegye a gyermekek szükségleteit. |
| A gyermek mint aktív tanuló ( <i>Active Learner – AL</i> ) | - aktív, önálló tanuló, aki saját tapasztalatai révén fedez fel a világot.                    | - támogatja a gyermekek önálló felfedezését, lehetőséget ad a kísérletezésre, a problémamegoldásra.         |
|                                                            | A pedagógus mennyire tekinti fontosnak az olyan környezet kialakítását,                       |                                                                                                             |
| Tanulási környezet ( <i>Learning Environment – LE</i> )    | - mely inspiráló, változatos és a gyermekek fejlődését támogató.                              | - sokféle, fejlődésnek megfelelő eszközt és tanulási lehetőséget biztosítson.                               |

Forrás: Perren et al., 2017, p.141.

A jelen vizsgálat az ORA kérdőív énhatékonyság-dimenziójára fókuszál. Ennek indoka, hogy az elméleti modellek alapján az énhatékonyság a pedagógiai meggyőződések azon típusa, amely a legközvetlenebb kapcsolatban áll a pedagógusok cselekvéseivel, kitartásával és problémamegoldó stratégiáival, így erősebb prediktív kapcsolatban áll a pedagógiai gyakorlattal (Perren et al., 2017). Ez az 1. ábrán bemutatott modellben is megjelenik, ahol az énhatékonyság kulcsmechanizmusként közvetíti a szakmai háttér és a pedagógiai gyakorlat közötti kapcsolatot. Másrészt empirikus eredmények is alátámasztják (Perren et al., 2017; Tschannen-Moran et al., 1998), hogy az énhatékonyság érzékenyen reagál a kontextuális különbségekre (pl. nevelési környezet típusa), és jelentős magyarázó erővel bír a pedagógiai gyakorlat minőségének alakulásában. Ez különösen fontosá teszi annak vizsgálatát az óvodai nevelés specifikus körülményei között, ahol a pedagógiai helyzetek komplexek és erősen interaktív jellegűek.

Az énhatékonyság skála itemeit Bandura (1997) és Schwarzer (1992) ajánlásai alapján fogalmazták meg. Ennek megfelelően az itemek első személyben fogalmazódnak meg, a pedagógus saját képességeire vagy készségeire utalnak (például „képes vagyok” vagy „tudom”), valamint olyan helyzeteket írnak le, amelyek bizonyos nehézséget vagy kihívást tartalmaznak. Az ORA kérdőív eredeti változatában minden konstruktumot hat item képviselt, ami egy viszonylag hosszabb mérőeszközt eredményezett. A további alkalmazhatóság és a kutatási hatékonyság növelése érdekében a szerzők célja egy rövidebb, ugyanakkor továbbra is megbízható és érvényes változat kialakítása volt.

A kérdőív fordítása során megtartottuk az eredeti rövidített kérdőív alszálaikhoz tartozó itemszámokat. A fordítás (3. ábra) során figyelembe vettük az eredeti kérdőív és az énhatékonyság jellegének kritériumait: hangsúlyozzák a pedagógus saját képességeire, készségeire vonatkozást. Ezt az egyes szám első személyű igei személyraggal rendelkező igék biztosították, melyek explicit vagy implicit jelentéstartalma minden esetben utalt a képességre, a tudásra.

3. ábra — Az ORA kérdőív rövidített változatának magyar fordítása

| Dimenzió                    | Tételszám | Tételek                                                                                                                                                         |
|-----------------------------|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Gyermeki részvétel          | 3         | Képes vagyok rákérdezni a gyermekek aggodalmaira, tiszteletben tartva, hogy esetleg gátlásosak vagy még nem tudják megfelelően kifejezni magukat.               |
|                             |           | Nyitott tudok lenni a gyermekek ötletei iránt, és be tudom építeni azokat a tevékenységekbe, még akkor is, ha szívesebben követnék követném az előzetes tervet. |
|                             |           | Képes vagyok érdeklődni a gyermekek véleménye és nézőpontja iránt, és figyelembe is veszem azokat, még akkor is, ha szorít az idő.                              |
| A gyermek mint aktív tanuló | 3         | Képes vagyok támogatni a gyermekeket a környezetük önálló felfedezésében, még akkor is, ha szoronganak, bizonytalanok.                                          |
|                             |           | Érdeklődve tudom figyelni a gyermekeket anélkül, hogy közbelépnek, még akkor is, ha türelmetlennek érzem magam mindeközben.                                     |
|                             |           | Képes vagyok engedni, hogy a gyermekek a saját módjukon közelítsenek meg dolgokat, még akkor is, ha tudok egy jobb megoldást.                                   |
| Tanulási környezet          | 3         | Változatos játszó környezetet és felszerelést tudok biztosítani, még akkor is, ha az intézmény erőforrásai korlátozottak.                                       |
|                             |           | Fel tudom kelteni a gyerekek kíváncsiságát az új élmények iránt, még akkor is, ha eleinte kevés érdeklődést mutatnak.                                           |
|                             |           | Ki tudom alakítani úgy az óvodai környezetet, hogy a csoportban minden gyermek megfelelő kihívásokat találjon, még akkor is, ha az igényeik nagyon különböznek. |

Forrás: saját fordítás

### A vizsgálat módszertana

A vizsgálat kérdőíves adatfelvételen alapult. A mintát óvodapedagógus-hallgatók alkották (N = 234), akik pedagógusképzésben vettek részt. A mintavétel kényelmi mintavételi eljárással történt, a részvétel önkéntes és anonim volt. A hiányzó adatok kezelésére listwise eljárást alkalmaztunk, azonban az elemzésbe bevont változók esetében hiányzó érték nem fordult elő, így a teljes minta felhasználható volt az elemzések során.

A hallgatói minta alkalmazása elméletileg indokolt, mivel a pedagógiai meggyőződések – köztük az énhatékonyság – már a képzés során formálódhatnak, és meghatározó szerepet játszanak a későbbi pedagógiai gyakorlat alakulásában. Az adatfelvétel anonim módon történt. A résztvevők a kérdőív kitöltése előtt tájékoztatást kaptak a kutatás céljáról, az adatkezelés módjáról, valamint a részvétel önkéntes jellegéről. A kérdőív kitöltésével a résztvevők hozzájárultak adataik kutatási célú felhasználásához.

### Mérőeszköz

A vizsgálat során az ORA kérdőív rövidített, 9 tételes énhatékonysági skáláját alkalmaztuk, amely három dimenzió mentén méri a pedagógusok gyermekközpontú pedagógiai kompetenciájába vetett hitét:

- gyermeki részvétel (CP)
- aktív tanulás (AL)
- tanulási környezet (LE)

A válaszadás ötfokú Likert-skálán történt (1 = egyáltalán nem értek egyet; 5 = teljes mértékben egyet-értek).

### Adatelemzési stratégia

Az adatelemzés több egymásra épülő lépésben történt. Első lépésben a skála reliabilitását vizsgáltuk Cronbach-alfa mutató segítségével, valamint elemeztük az itemek és a teljes skála közötti kapcsolatot

(item–total korrelációk). A mérőeszköz belső szerkezetének feltárása érdekében feltáró faktoranalízist (EFA) alkalmaztunk Principal Axis Factoring eljárással. Az elemzés előfeltételeinek vizsgálatához a Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) mutatót és a Bartlett-féle sfericitási próbát használtuk.

A faktorok számának meghatározása az eigenvalue > 1 kritérium alapján történt. A konstrukció belső szerkezetének további vizsgálatára az itemek közötti korrelációs mintázatot és a kommunalitásokat elemeztük. A dimenziók közötti kapcsolatokat Pearson-féle korrelációs elemzéssel vizsgáltuk. A statisztikai szignifikanciaszintet  $p < 0,05$  értékben határoztuk meg.

## Eredmények

### *Reliabilitás és itemanalízis*

A skála belső konzisztenciájának vizsgálata alapján az ORA kérdőív énhatékonysági skálája magas reliabilitást mutatott (Cronbach  $\alpha = 0,855$ ). A mérőeszköz tételei egységesen és stabil módon mérik a pedagógiai énhatékonyság konstruktumát. A standardizált Cronbach-alfa érték ( $\alpha = 0,856$ ) gyakorlatilag megegyezik az eredeti mutatóval, az itemek varianciája kiegyensúlyozott, és a skála nem torzul egyes tételek eltérő szórása miatt.

Az item–total korrelációk minden tétel esetében megfelelő tartományban helyezkedtek el ( $r = 0,440$ – $0,650$ ), az egyes itemek szorosan kapcsolódnak a teljes skála által mért konstruktumhoz. Különösen erős kapcsolat figyelhető meg az 3. és a 9. tételek esetében, amelyek a konstrukció központi aspektusait ragadják meg. Ugyanakkor az 1. és 7. tételek alacsonyabb, de még mindig elfogadható korrelációs értékei arra utalnak, hogy ezek az itemek a konstrukció egy specifikusabb, kevésbé központi aspektusát reprezentálják.

Az „Cronbach's Alpha if Item Deleted” mutatók elemzése alapján megállapítható, hogy egyetlen item eltávolítása sem eredményezné a skála reliabilitásának érdemi növekedését. Eszerint a skála minden tétele hozzájárul a mérés pontosságához, és egyik item sem tekinthető redundánsnak vagy problematikusnak. Összességében a reliabilitási mutatók alapján a skála belső konzisztenciája megfelelő, ami alátámasztja a mérőeszköz alkalmazhatóságát a vizsgált populációban.

### **Faktorszerkezet vizsgálata**

A faktoranalízis alkalmazhatóságát vizsgáló mutatók egyértelműen alátámasztották az elemzés elvégzésének indokoltságát. A KMO mutató értéke ( $0,877$ ) magas mintavételi megfelelőséget jelez, az itemek közötti korrelációs mintázat alkalmas a mögöttes factorszerkezet feltárására. A Bartlett-féle sfericitási próba szignifikáns eredménye ( $\chi^2 = 726,131$ ;  $p < 0,001$ ) megerősíti, hogy a változók közötti korrelációk nem véletlenszerűek, hanem strukturált mintázatot alkotnak.

A feltáró faktoranalízis eredményei egy domináns faktort azonosítottak, amely a teljes variancia 46,75%-át magyarázza. Ez alapján megállapítható, hogy a pedagógiai énhatékonyság a vizsgált mintán elsősorban egységes, globális konstrukcióként jelenik meg. A második és további faktorok eigenvalue értékei nem érték el az 1-es kritériumot, ami megerősíti az egydimenziós értelmezés elsődlegességét.

A kommunalitások közepes tartományban mozogtak ( $0,235$ – $0,539$ ), az egyes itemek különböző mértékben járulnak hozzá a közös faktor magyarázatához. Az alacsonyabb kommunalitású itemek (pl. ORA1) inkább specifikusabb, kontextushoz kötöttebb aspektusokat mérhetnek, míg a magasabb kommunalitású itemek (pl. ORA8, ORA9) a konstrukció központi elemeit ragadják meg. A faktoranalízis eredményei tehát azt mutatják, hogy a skála erős általános faktorra rendelkezik, ugyanakkor az itemek közötti variabilitás arra utal, hogy a konstrukció belső differenciáltsága is jelen van.

### **Deskriptív statisztikai jellemzők**

A három dimenzió mentén számított átlagértékek magas pedagógiai énhatékonyságot jeleznek a vizsgált mintában. Az aktív tanulás támogatása dimenzió esetében figyelhető meg a legmagasabb átlag ( $M = 4,33$ ). Eszerint a pedagógusjelöltek különösen kompetensnek érzik magukat a gyermekek

önálló tanulási folyamatainak támogatásában. Ez összhangban áll a kortárs pedagógiai szemléletekkel, amelyek a tanulók aktív részvételét és autonómiáját hangsúlyozzák.

4. ábra — Dimenziók leíró statisztikái

| Dimenzió                | M    | SD   |
|-------------------------|------|------|
| Gyermeki részvétel (CP) | 4,28 | 0,50 |
| Aktív tanulás (AL)      | 4,33 | 0,49 |
| Tanulási környezet (LE) | 4,19 | 0,52 |

A gyermeki részvétel dimenzió ( $M = 4,28$ ) szintén magas értéket mutat, ami arra utal, hogy a pedagógusjelöltek fontosnak tartják a gyermekek bevonását és aktív részvételének biztosítását. A tanulási környezet dimenzió alacsonyabb, de még mindig magas átlagértéke ( $M = 4,19$ ) azt jelzi, hogy a környezeti feltételek kialakításával kapcsolatos kompetenciaérzet valamivel kevésbé erős, ami magyarázható a gyakorlati tapasztalatok korlátozottabb voltával.

A viszonylag alacsony szórásértékek alapján megállapítható, hogy a válaszok homogének, vagyis a minta tagjai hasonló módon értékelik saját pedagógiai kompetenciáikat.

#### A skála belső szerkezete

A dimenziók közötti korrelációk közepes–erős pozitív kapcsolatot mutattak ( $r = 0,563$ – $0,642$ ), ami arra utal, hogy a pedagógiai énhatékonyság különböző aspektusai szorosan összefüggenek egymással. A legerősebb kapcsolat a gyermeki részvétel és az aktív tanulás dimenziói között figyelhető meg, ami arra utal, hogy ezek a pedagógiai kompetenciák különösen szoros kapcsolatban állnak egymással.

A korrelációs mintázat azt jelzi, hogy bár a dimenziók empirikusan elkülöníthetők, nem függetlenek egymástól, hanem egy átfogó pedagógiai kompetenciarendszer részeként működnek. Ez az eredmény alátámasztja a konstrukció hierarchikus értelmezését, amely szerint a különböző pedagógiai kompetenciák egy magasabb rendű énhatékonysági struktúrába ágyazódnak. Ugyanakkor a korrelációk mértéke nem éri el azt a szintet, amely a dimenziók redundanciájára utalna, így megőrzik diszkrimináns jellegüket. Ez különösen fontos a mérőeszköz alkalmazhatósága szempontjából, mivel lehetővé teszi az egyes pedagógiai kompetenciaterületek differenciált vizsgálatát. A korreláció vizsgálat eredményeit az 5. ábra szemlélteti.

5. ábra — Korrelációs mátrix

| Dimenzió | CP      | AL      | LE |
|----------|---------|---------|----|
| CP       | 1       |         |    |
| AL       | 0,642** | 1       |    |
| LE       | 0,563** | 0,568** | 1  |

\*\* $p < 0,01$

#### A konstrukció integrált értelmezése

Az eredmények alapján az ORA-kérdőív énhatékonysági skálája kettős szerkezetet mutat: egyrészt egy erős általános faktort, amely a pedagógiai énhatékonyság globális dimenzióját ragadja meg, másrészt

egy többdimenziós struktúrát, amely a pedagógiai kompetenciák különböző területeit különíti el. Ez a kettős szerkezet összhangban áll a pedagógiai énhatékonyság elméleti megközelítéseivel, amelyek a konstrukciót egyszerre tekintik egységes, globális meggyőződésnek és kontextushoz kötött, specifikus kompetenciaítéletek rendszerének (Bandura, 1997; Tschannen-Moran et al., 1998).

A tanári énhatékonyság integrált modellje szerint az énhatékonysági ítéletek kialakulása a pedagógiai feladatok és a saját kompetenciák kontextusfüggő értékelésének eredménye, ami magyarázza a konstrukció differenciált, többdimenziós jellegét (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Ugyanakkor empirikus kutatások arra is rámutatnak, hogy ezek a dimenziók egy magasabb rendű, általános énhatékonysági faktorba rendeződnek, amely a pedagógusok átfogó szakmai kompetenciaérzetét tükrözi (Klassen et al., 2011; Zee & Koomen, 2016).

A jelen eredmények ezt a kettős – egységes és differenciált – szerkezetet a koragyermekkori nevelés kontextusában is megerősítik, és illeszkednek azokhoz a kutatásokhoz, amelyek szerint a pedagógiai énhatékonyság különböző pedagógiai helyzetek mentén differenciálódik, miközben egy integrált pszichológiai konstrukcióként működik (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Zee & Koomen, 2016).

### Összegzés

A jelen vizsgálat célja az ORA kérdőív-énhatékonysági skálájának adaptálása és pszichometriai vizsgálata volt a magyar óvodapedagógiai kontextusban. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a mérőeszköz rövidített változata megfelelő reliabilitási mutatókkal és stabil, elméletileg értelmezhető belső szerkezettel rendelkezik, ami alátámasztja alkalmazhatóságát a hazai pedagógiai környezetben. A skála belső konzisztenciája magasnak bizonyult ( $\alpha = 0,855$ ), ami összhangban áll a pedagógiai énhatékonyság mérésére szolgáló nemzetközi eszközökkel. Az item–total korrelációk megfelelő tartományban mozogtak, és egyik tétel eltávolítása sem eredményezte a skála reliabilitásának érdemi növekedését, ami a mérőeszköz stabil belső struktúrájára utal. Ez az eredmény megerősíti, hogy az adaptált tételek koherens módon ragadják meg a vizsgált konstruktumot.

A faktorelemzés eredményei egy domináns faktort azonosítottak, amely a teljes variancia közel felét magyarázza. Ez arra utal, hogy a pedagógiai énhatékonyság a vizsgált mintán egységes, integrált konstrukcióként jelenik meg. Ugyanakkor a dimenziók közötti korrelációs mintázat azt mutatja, hogy a konstrukció belsőleg differenciált: a gyermeki részvétel, az aktív tanulás támogatása és a tanulási környezet kialakítása különálló, de egymással szoros kapcsolatban álló kompetenciaterületeket reprezentálnak. Ez a kettős – egységes és ugyanakkor többdimenziós – szerkezet jól illeszkedik a pedagógiai énhatékonyság szociál-kognitív értelmezéséhez (Bandura, 1997), valamint a tanári énhatékonyság integrált modelljéhez (Tschannen-Moran et al., 1998), amely szerint az énhatékonyság kontextusfüggő, ugyanakkor különböző pedagógiai helyzetek mentén differenciáltan szerveződik. A jelen eredmények ezt a megközelítést a koragyermekkori nevelés kontextusában is megerősítik.

A dimenziók közötti közepes–erős korrelációk arra utalnak, hogy a pedagógiai énhatékonyság különböző aspektusai nem függetlenek egymástól, hanem egy átfogó pedagógiai kompetenciarendszer részeként működnek. Ez különösen fontos a gyermekközpontú pedagógiai megközelítés szempontjából, amely komplex, egymással összefüggő pedagógiai tevékenységeket feltételez. A leíró statisztikai eredmények alapján a vizsgált minta magas szintű pedagógiai énhatékonyságról számolt be minden dimenzióban. Ez az eredmény összhangban áll a korábbi kutatásokkal, amelyek szerint a pedagógusok önértékelése jellemzően pozitív, különösen olyan kompetenciák esetében, amelyek a mindennapi pedagógiai gyakorlat közvetlen részét képezik. Ugyanakkor ez az eredmény értelmezhető a hallgatói minta sajátosságainak figyelembevételével is, mivel a képzés során formálódó szakmai identitás gyakran együtt jár magasabb énhatékonysági percepcióval.

A jelen vizsgálat egyik fontos hozzájárulása, hogy empirikus bizonyítékot szolgáltat az ORA kérdőív énhatékonysági skálájának alkalmazhatóságára a magyar óvodapedagógiai kontextusban. Ez különösen

jelentős annak fényében, hogy a hazai mérési gyakorlatban jelenleg korlátozottan állnak rendelkezésre kifejezetten a koragyermekkori nevelés sajátosságaihoz illeszkedő, validált mérőeszközök.

### Korlátok és jövőbeli kutatási irányok

A vizsgálat eredményeinek értelmezése során több korlátot is figyelembe kell venni. Egyrészt a minta óvodapedagógus-hallgatókból állt, ami korlátozza az eredmények általánosíthatóságát a gyakorló pedagógusok populációjára. Bár a hallgatói minta releváns a pedagógiai meggyőződések korai alakulásának vizsgálatára, a konstrukció működése eltérhet a szakmai tapasztalattal rendelkező pedagógusok körében.

Másrészt a vizsgálat keresztmetszeti jellegű volt, ami nem teszi lehetővé az énhatékonyság időbeli alakulásának vizsgálatát. A jövőbeni kutatások számára indokolt longitudinális vizsgálatok alkalmazása, amelyek feltárhatják az énhatékonyság fejlődési dinamikáját a pedagógusképzés és a szakmai pálya során. További kutatási irányt jelent a mérőeszköz megerősítő faktoranalízissel történő vizsgálata, valamint a konstrukció más pszichológiai változókkal – például érzelmi intelligenciával, szakmai jólléttel vagy pedagógiai attitűdökkel – való kapcsolatának feltárása.

### Következtetések

A jelen vizsgálat eredményei alapján megállapítható, hogy az ORA kérdőív rövidített énhatékonysági skálája megbízható és érvényes mérőeszköznek tekinthető a magyar óvodapedagógiai kontextusban. A skála megfelelő belső konzisztenciával rendelkezik, és olyan szerkezeti mintázatot mutat, amely összhangban áll az elméleti modellekkel.

Az eredmények hozzájárulnak az óvodapedagógusi énhatékonyság fogalmának pontosabb értelmezéséhez, különösen annak többdimenziós, ugyanakkor integrált jellegének megértéséhez. A vizsgálat egyben alapot teremt a pedagógiai meggyőződések és a pedagógiai gyakorlat közötti kapcsolatok további empirikus vizsgálatához. Gyakorlati szempontból a mérőeszköz alkalmazható a pedagógusképzésben és továbbképzésekben, mivel lehetőséget biztosít a pedagógiai énhatékonyság különböző dimenzióinak feltárására és fejlesztésére. Ez különösen fontos a gyermekközpontú pedagógiai megközelítés erősítése szempontjából, amely a koragyermekkori nevelés egyik kulcsfontosságú eleme.

### Felhasznált szakirodalom

- Ata-Aktürk, A., & Demircan, H. Ö. (2017). Preschool Teachers' Teacher-Child Communication Skills: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Some Demographics. *Journal of Education and Human Development*, 6(3) 10.15640/jehd.v6n3a10
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman. 240–243.
- Boateng, Philip & Sekyere, Frank. (2018). Exploring in-Service Teachers' Self-Efficacy in the Kindergarten Classrooms in Ghana. *International Journal of Instruction*. 11. 239–254. 10.12973/iji.2018.11117a.
- Bullock, A., Coplan, R. J., & Bosacki, S. (2015). Exploring links between early childhood educators' psychological characteristics and classroom management self-efficacy beliefs. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 47(2), 175–183. 10.1037/a0038547
- Burić, I., & Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction*, 66, 101302. 10.1016/j.learninstruc.2019.101302

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490. 10.1016/j.jsp.2006.09.001
- Denee, R., Lindsay, G., & Probine, S. (2024). Visual arts self-efficacy: Impacts and supports for early childhood teachers. *Early Childhood Education Journal*, 52(6), 1035–1045. 10.1007/s10643-023-01489-5
- Fantuzzo, J., Perlman, S., Sproul, F., Minney, A., Perry, M. A., & Li, F. (2012). Making visible teacher reports of their teaching experiences: The early childhood teacher experiences scale. *Psychology in the Schools*, 49(2), 194–205. 10.1002/pits.20623
- Fejes, J. B., Mezei, T., Vígh, T., Szenczi, B., & Rausch, A. (2022). A Tanári Felelősség Kérdőív és a Tanári Hatékonyság Kérdőív működése pedagógusok és pedagógusjelöltek körében. *Iskolakultúra*, 32(5), 3–26. 10.14232/ISKKULT.2022.5.3
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the messy construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA educational psychology handbook: Individual differences and cultural and contextual factors* (Vol. 2) (pp. 471–499). Washington: American Psychological Association. .10.1037/13274-019
- Franks, D., Barblett, L., & Kirk, G. (2025). Teachers' understanding of the major sources of self-efficacy in early childhood. *Early Childhood Education Journal*, 53(1), 87–97. 10.1007/s10643-023-01566-9
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582.
- Guo, Y., Dynia, J. M., & Lai, M. H. C. (2021). Early childhood special education teachers' self-efficacy in relation to individual children: Links to children's literacy learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 153–163. 10.1016/j.ecresq.2020.09.002
- Epstein, A., & Willhite, G. L. (2015). Teacher efficacy in an early childhood professional development school. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(2), 189–198.
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational psychology review*, 23(1), 21–43. 10.1007/s10648-010-9141-8
- Li, H., Chen, W., He, H., & Luo, W. (2023). Chinese private preschool teachers' teaching readiness and teacher–child relationships: The chain mediation effects of motivation to teach and self-efficacy. *Behavioral Sciences*, 13(11), 900. 10.3390/bs13110900
- Li, W., & Hashim, S. B. (2026). How perceived organizational support affects preschool teachers' engagement: Examining the mediating effect of psychological empowerment. *Multidisciplinary Science Journal*, 8(1), 2026017. 10.31893/multiscience.2026017
- Matsuda, Y., & Hamada, S. (2024). Impact of self-efficacy and professional identity on Japanese early childhood education and care (ECEC) teachers' absenteeism tendency and turnover intention. *Education 3–13*, 54(3), 652–666. 10.1080/03004279.2024.2341900
- Maier, M. F., Greenfield, D. B., & Bulotsky-Shearer, R. J. (2013). Development and validation of a preschool teachers' attitudes and beliefs toward science teaching questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 366–378. 10.1016/j.ecresq.2012.09.003
- Oral, E. (2017). Examination of Pre-School Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Self-Efficacy Regarding Gifted Education. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 5(4), 49–58. 10.17478/JEGYS.2017.69

- Ortelbach, N., Bovenschen, I., Gerlach, J., & Scheithauer, H. (2025). Effects of an Early Childhood Education and Care Prevention Program on Infant-Toddler Teacher Attributes: First Results of a Randomized Controlled Trial. *Early Education and Development*, 36(5), 1180–1198. 10.1080/10409289.2025.2503029
- Perren, S., Herrmann, S., Iljuschin, I., Frei, D., Körner, C., & Sticca, F. (2017). *Child-centred educational practice in different early education settings: Associations with professionals' attitudes, self-efficacy, and professional background*. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 137–148. 10.1016/j.ecresq.2016.07.001
- Poima, Agustina & Ayriza, Yulia. (2024). Gratitude and Self Efficacy on the Subjective Well-being of Kindergarten Teachers. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*. 13(2). 10.12928/jehcp.v13i2.27931
- Reyhing, Y., & Perren, S. (2021). Self-efficacy in early childhood education and care: What predicts patterns of stability and change in educator self-efficacy? *Frontiers in Education*, 6, 634275. 10.3389/educ.2021.634275
- Romijn, B. R., Slot, P. L., Leseman, P. P. M., & Pagani, V. (2020). Teachers' self-efficacy and intercultural classroom practices in diverse classroom contexts: A cross-national comparison. *International Journal of Intercultural Relations*, 79, 58–70. 10.1016/j.ijintrel.2020.08.001
- Ross, J., & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research*, 101(1), 50–60. 10.3200/JOER.101.1.50-60
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology*, 57, 152–171. 10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x
- 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. 10.1037/0022-0663.99.3.611
- Sun, Shucun & Yan, Zhonglian & Sun, Caixia. (2025). Kindergarten teachers' emotional intelligence and surface acting: the chain mediating effects of self-efficacy and work engagement. *Frontiers in Psychology*. 16. 10.3389/fpsyg.2025.1434407
- Tepe, D., & Demir, K. (2012). Preschool teachers' self-efficacy beliefs scale. *Abant İzzet Baysal University Journal of Education*, 12(2), 137–158. 10.17478/JEGYS.2017.69
- 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
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. 10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Tuyen, D. T., Hong, P. T. T., & Ha, T. V. (2026). Modelling inclusive competence in early childhood education: Evidence from Vietnam on the roles of professional development and teacher beliefs. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 25(1), 922–944. 10.26803/ijlter.25.1.42
- Wolstein, K., Ehm, J.-H., Peters, S., & Mischo, C. (2021). Preschool teachers' self-efficacy beliefs and interaction quality in the domain of instructional support: Do professional vision competencies moderate this relation? *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(4), 617–632. 10.1080/1350293X.2021.1941171
- 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. 10.3102/0034654315626801.