

LEGYEN A GYERMEK A KÖZÖS NEVEZŐ! TÖBBSZEMPONTÚ MEGKÖZELÍTÉSEK AZ ÓVODA–ISKOLA ÁTMENET TÁMOGATÁSÁBAN

Kissné Zsámboki Réka és Maximovics Veronika

Bevezető

Az óvoda–iskola átmenet a neveléstudomány egyik kritikus kérdésköre, amelyben a gyermek fejlődési sajátosságai, a családi erőforrások és döntések, valamint az intézményrendszer – óvoda, iskola, pedagógiai szakszolgálat – elvárásai egyszerre sűrűsödnek. Az átmenet folyamata ezért nem értelmezhető pusztán adminisztratív beiskolázási aktusként.

A nemzetközi átmenetkutatások szerint a „school readiness” (iskola-készültség) többdimenziós jelenség, amelyben a gyermek fejlődése, az intézmény felkészültsége és a családi-társas kontextus egymást kölcsönösen alakító rendszerként működik (OECD, 2017; Pianta et al., 2007). A magyar szakirodalom hangsúlyozza, hogy a kora gyermekkori időszak szakértő pedagógiai támogatása, valamint az átmenet tudatos

tervezése és szervezése hosszú távon összefügg az iskolai sikerességgel, így az átmenet egyszerre szakmai és esélyegyenlőségi kérdés is (Gyurcsik, 2020; Józsa, 2016; Józsa & Podráczky, 2024; Nagy, 2008). Ugyanakkor az iskolaérettség fogalmának többféle értelmezése és az intézményi gyakorlatok heterogenitása a döntési helyzeteket gyakran bizonytalanná teszi, miközben a jogszabályi környezet a gyermeki érés és fejlődés kérdéskörét ún. közigazgatási logika alapján értelmezi (Apró, 2013; Fleisz-Gyurcsik, 2021).

Jelen tanulmány célja, hogy rávilágítson arra, hogy az óvoda–iskola átmenetben keletkező feszültségek jelentős része abból fakad, hogy az iskolaérettség fogalma a gyakorlatban gyakran intézményi alkalmassági kategóriaként működik, miközben a gyermek fejlődése kontextusfüggő és többdimenziós. A gyermek személyisége, szükségletei és igényei akkor válnak valóban „közös nevezővé”, ha az átmenet támogatása a fejlődési kontinuitás elvét, valamint a szereplők közötti összehangolt felelősség-megosztást és közös fogalmi nyelvet állítja a szervezés középpontjába (Apró, 2013; Fleisz-Gyurcsik, 2021; OECD, 2017).

A tanulmány központi kérdése az, hogy milyen többszempontú értelmezési keret és milyen szakmaközi koordinációs mechanizmusok segíthetik azt, hogy az óvoda–iskola átmenet támogatása egyidejűleg feleljen meg a törvényi elvárásoknak és a gyermekközpontú, játék- és tevékenység-központú óvodapedagógiai gyakorlatnak.

Jelen tanulmány elméleti szintézisre és modellalkotásra egyaránt vállalkozik. A Gyermekközpontú Kontinuitás Modell (GKM) olyan szervezőelvként jelenik meg, amely a fejlődési logikát, a pedagógiai tervezést és az intézmények közötti együttműködést egységes szemléletben kapcsolja össze, empirikus vizsgálata és továbbfejlesztése a későbbi kutatások feladata.

Jogszabályi környezet és intézményi kontextus

Az Óvodai nevelés országos alapprogramjának 2025-ös módosításai

Az óvoda–iskola átmenet hazai értelmezését és gyakorlatát alapvetően meghatározza a köznevelés szabályozási környezete, amely az elmúlt években több ponton módosult. A változások érintik az óvodai nevelés tartalmi szabályozását, az iskola-előkészítés pedagógiai értelmezését és az iskolaérett-séggel kapcsolatos döntési kompetenciákat. Az Óvodai nevelés országos alapprogramjának (ÓNOAP) 2025-ös módosításai felerősítik az óvoda szerepét és felelősségét az iskolára való

felkészítésben, miközben – olykor egymásnak némiképp ellentmondva – továbbra is a játék elsődlegességét, a tevékenységbe ágyazott tanulást és a gyermek egyéni sajátosságaihoz igazodó nevelést tekintik alapelvnek és az óvodai mindennapokban folyamatosságot élvező prioritásnak (ÓNOAP, 2025).

A módosítások egyik központi üzenete, hogy az iskola-előkészítés nem az egyes tantárgyakhoz kötődő felkészítést, hanem a tanulási eredményességhez szükséges pszichés, szociális és kognitív feltételek megerősítését jelenti. Ez összhangban áll a nemzetközi szakirodalomban hangsúlyozott fejlődési logikával, amely szerint az iskolakezdés sikeressége elsősorban az önszabályozás, az érzelmi biztonság, a társas együttműködés és a terhelhetőség szintjén alapozódik meg.

Ugyanakkor a módosítások (leginkább a „45 perc iskola-előkészítés” terminusának bevezetése) intézményi értelmezése nem egységes: egyes megközelítések az iskola-előkészítés erősödését formálisabb, iskolaszerű tevékenységek megjelenésével azonosítják, míg mások a folyamatos, gyermekközpontú, játékos fejlesztés keretein belül értelmezik a változásokat. Ez az értelmezési anomália a közös szakmai orientációs keret és az egységes szakmai szemlélet szükségességére mutat rá.

A 45 perces iskola-előkészítő foglalkozások pedagógiai értelmezése

Az ÓNOAP 2025-ös módosításához kapcsolódóan megjelenik a 45 perces iskola-előkészítő foglalkozások lehetősége: *„A gyermekek a tanköteles korukat megelőző nevelési évben a későbbi eredményes iskolai előrehaladáshoz fontos képességeik és készségeik fejlesztése érdekében az óvodai csoportokban naponta összesen 45 perces időkeretben, a feladatra differenciált, a gyermek egyéni terhelhetőségéhez igazodó – amennyiben az infrastrukturális adottságok lehetővé teszik, külön térben szervezett – iskola-előkészítő fejlesztő pedagógiai tevékenységben vesznek részt”* (ÓNOAP, 2025).

A fenti rendelkezés egyszerre értelmezhető pedagógiai lehetőségként és kockázati tényezőként. Lehetőséget jelenthet a tanulási eredményességhez szükséges alapkompétenciák strukturált támogatására, ugyanakkor kockázatot hordoz, ha tantárgyszerű előkészítéssé vagy teljesítményorientált, szűk időkeretbe szorított formális tevékenységgé válik. A nap folyamán összesen 45 percben megvalósuló gyermekközpontú foglalkozások akkor tekinthetők szakmailag is legitimnek, ha:

- a nap folyamán folyamatos tevékenységbe ágyazottak és játékosak;
- lehetőséget biztosítanak a választásra és a differenciált részvételre;
- integrálják a mozgást és az érzékszervi tapasztalást;
- hangsúlyt helyeznek a társas tanulásra;
- megfigyelés-alapú differenciálást alkalmaznak;
- dokumentációjuk fejlesztési, nem pedig minősítési célt szolgál.

E feltételek mellett a 45 perces iskola-előkészítő nem az iskolai tananyag elővételezését, hanem a gyermeki érés és fejlődés folyamatának, illetve feltételeinek erősítését támogathatja.

Az iskolaérettséggel kapcsolatos eljárásrendek intézményi kontextusa

Az iskolaérettséggel kapcsolatos eljárásrendek átalakulása jelentős hatással van az óvoda–iskola átmenet gyakorlatára. A döntéshozatal intézményesülése és az adminisztratív eljárások erősödése hozzájárulhat ahhoz, hogy az iskolaérettség kérdése jogi-adminisztratív problémaként jelenjen meg, miközben a diagnosztikus mérések szelekciós funkciót nyerhetnek. Mindez ellentmond a fejlődéslélektani megközelítésnek, amely az iskolaérettséget dinamikus, kontextusfüggő folyamatként értelmezi. A jogszabályi környezet ezért olyan pedagógiai értelmezést tesz szükségessé, amelyben az eljárásrendek nem korlátozóak, hanem támogatják a gyermekközpontú szakmai mérlegelést, és teret biztosítanak az óvoda, az iskola és a család együttműködésének.

Az iskolaérettség fogalmának elméleti dilemmái

Fogalmi keretek és működési definíciók

Az iskolaérettség (iskolakészültség) fogalma történetileg és fogalmilag heterogén. A hazai neveléstudományi diskurzusban biológiai éréselvű, képesség- és készségközpontú, valamint szociokulturális meghatározottságot hangsúlyozó értelmezések egyaránt jelen vannak, amelyek eltérő következményekkel járnak a mérés, a fejlesztés és a beiskolázási döntések szintjén. Apró (2013) szerint a fogalom definíciója azért nehezen rögzíthető, mert a „lényeges komponensek” kijelölése mindig összefügg azzal, milyen szakmai horizontból tekintünk a gyermek fejlődésére és alkalmasságára. Ennek megfelelően a tanulmány az alábbi definíciókat alkalmazza:

- *Iskolaérettség*: a gyermek többdimenziós fejlődési állapota és illeszkedési képessége, amely a tanulási eredményesség kognitív, szocio-emocionális, önszabályozási és pszichés feltételeit foglalja magában.
- *Iskolakészség*: a gyermek aktuális kompetenciaprofilja adott intézményi és pedagógiai kontextusban.
- *Intézményi alkalmasság*: az iskola szervezeti rendjéhez és normatív elvárásaihoz való megfelelés logikája, amely gyakran küszöbérték-szerű döntésekben jelenik meg.

A fejlődési megközelítés szerint a gyermek személyisége egyénenként eltérő ütemben szerveződik, az iskolai tanuláshoz szükséges képességek és készségek – figyelem, önszabályozás, nyelvi és motoros előfeltételek, szociális kapcsolódás – egymással kölcsönhatásban fejlődnek, a pedagógus feladata pedig elsősorban a tanulási és jólléti (well-being) feltételek megteremtése (Mérei & V. Binét, 1970; National Research Council & Institute of Medicine, 2000).

Az intézményi alkalmassági szemlélet a gyermek iskola szervezeti rendjéhez való alkalmazkodását vizsgálja, és standardizált mérőeszközökkel összekapcsolva megerősítheti a „készen van/nincs készen” dichotómiáját, háttérbe szorítva az iskola adaptációs felelősségét (OECD, 2017; Snow, 2006). Snow (2006) hangsúlyozza, hogy az iskolakészség (school readiness) indikátorai normatív döntések, és a mérés csak akkor legitim, ha pedagógiai támogatást szolgál. A hazai mérési hagyományban a DIFER diagnosztikus és kritériumorientált fejlesztő rendszerként jelenik meg (Józsa & Fazekasné Fenyvesi, 2006), ugyanakkor a kritikai diskurzus szerint az intézményi gyakorlatban a mérés gyakran az „ítélet az iskolakezdésről” logikájába tolódik el (Apró, 2013; Fleisz-Gyurcsik, 2021). Összességében az iskolaérettség olyan terminológiai keretek között értelmezhető, ahol a fejlődési kontinuitás, az intézményi elvárások, a diagnosztikus mérés és a standardizáció egyszerre vannak jelen, ami az integratív, többszempon्तú megközelítés szükségességét indokolja.

Többszempon्तú értelmezési keret az óvoda–iskola átmenetben

Az óvoda–iskola átmenet akkor válhat következetesen gyermekközpontúvá, ha az érintett szereplők – óvodapedagógusok, tanítók, szülők és gyermekek – nézőpontjai nem egymás mellett, hanem egymással összefüggésben kerülnek értelmezésre. Hazai kutatások szerint a

szereplők számos azonos nehézségtípust jelölnek meg (alkalmazkodás, figyelem, szabálytartás, érzelmi biztonság), ugyanakkor eltérő hangsúlyokkal és prioritásokkal (Gyurcsik, 2020; Kálmán & Tóth, 2021). E különbségek az iskolaérettség eltérő szakmai racionalitások mentén történő értelmezéséből fakadnak.

Az óvodapedagógusi nézőpont a szociális–érzelmi alapozást és az önszabályozást állítja középpontba: a felkészítés nem bizonyos tantárgyakra való felkészülésként, hanem a tanulási eredményesség feltételeinek tudatos alakításaként jelenik meg, összhangban az ÓNOAP szemléletével (ÓNOAP, 2025). Kálmán és Tóth (2021) szerint az óvodapedagógusok és a szülők egyaránt a szociális–lelki tényezőket tekintik meghatározónak, míg Takácsné Szabó (2025) a szereplői értelmezések közötti eltérésekre mutat rá.

A tanítói nézőpont hangsúlyosabban emeli ki a viselkedési és figyelmi készenlétet, ugyanakkor az iskolai teljesítmény nem kizárólag kognitív dimenzióban értelmezhető (Kálmán & Tóth, 2021). Nemzetközi kutatások szerint a tanulási eredményesség szorosan összefügg az önszabályozással, a szocio-emocionális működéssel és a támogató intézményi környezettel (Blair & Raver, 2015; OECD, 2017, 2020; Pianta et al., 2007). A feszültségek tehát nem egyetlen „helyes” definíció hiányából, hanem az eltérő értelmezések közötti strukturált kapcsolódási pontok hiányából fakadnak. Ez indokolja egy olyan integratív modell szükségességét, amely a különböző szakmai megközelítéseket a gyermek érési-fejlődési folyamata köré rendezi.

1. táblázat. Az értelmezési dilemmák szintézise

Értelmezési keret	Domináns kérdés	Tipikus indikátorok/ eszközlogika	Kockázat az átmenetben
Fejlődési (folyamat)	Hol tart a gyermek a fejlődésben?	Megfigyelés, fejlődés nyomon követése, diagnosztikus visszajelzés	„Várakoztatás” intézményi kényszerként
Intézményi alkalmasság	Képes-e megfelelni az iskolai rendnek?	Küszöbértékek, teljesítményorientált elvárások	Iskolásítás, szelekció
Ökológiai/ illeszkedési	Milyen a gyermek–család–intézmény illeszkedése?	Kapcsolati háló, együttműködés	Fragmentált felelősség

Forrás: saját készítés

2. táblázat. Gyermekközpontú korrekció és gyakorlati következmények

Értelmezési keret	Gyermekközpontú korrekciós irány	Gyakorlati következmény az óvodában	Gyakorlati következmény az iskolában
Fejlődési (folyamat)	Egyéni fejlődési út láthatóvá tétele, rugalmas tanulásszervezés	Megfigyelés-alapú tervezés; differenciált tevékenységek, fejlődési profil	Rugalmas belépési feltételek, adaptációs támogatás
Intézményi alkalmasság	Az iskola alkalmazkodása, fokozatos átmenet	Iskolásítás elkerülése, játékos kompetenciafejlesztés	Befogadó osztálytermi környezet, rugalmas tempó
Ökológiai / illeszkedési	Szakmaközi párbeszéd, közös átmeneti terv	Szülői konzultáció, óvoda–iskola egyeztetés	Szülőkkel való együttműködés, visszacsatolás az óvoda felé

Forrás: saját készítés

Az 1. és 2. táblázat egymásra épülve jeleníti meg az eltérő értelmezési keretekből fakadó kockázatokat és az ezekre adható gyermekközpontú pedagógiai válaszokat a GKM szemléletével összhangban.

Az óvoda–iskola átmenet mint többszintű, kapcsolati folyamat

Az eddig bemutatott elméleti megközelítések közös üzenete, hogy az iskolaérettség és az óvoda–iskola átmenet nem ragadható meg egyetlen szempontból. Az átmenet nem egyszeri esemény, hanem olyan folyamat, amelyben a gyermek több, egymással kölcsönhatásban álló rendszer metszéspontjában fejlődik. Ez összhangban áll az ökológiai rendszerszemlélettel, amely szerint a gyermek fejlődését a közvetlen kapcsolati környezet (család, óvoda, iskola) és a tágabb intézményi-társadalmi kontextus együttesen alakítja (Bronfenbrenner, 1979). A gyermek iskolai sikeressége így nem pusztán egyéni képességeinek, hanem e rendszerek összehangolt működésének függvénye (Kissné Zsámboki, 2023).

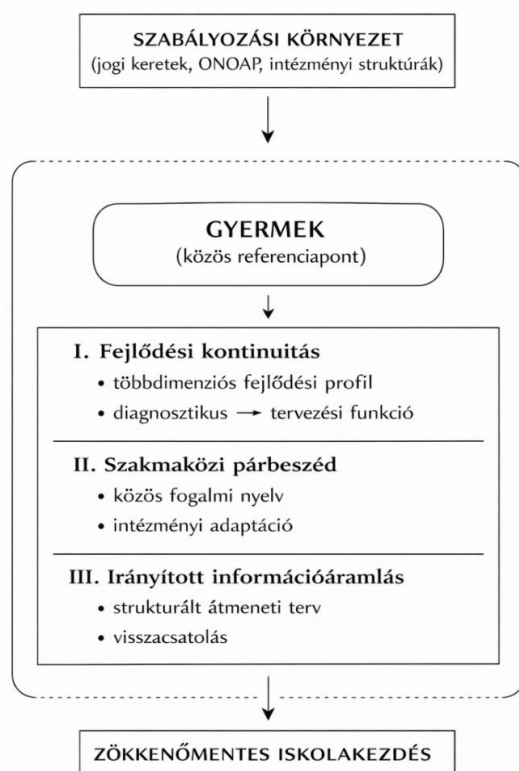
Ebből következően az átmenet támogatásának középpontjába nem a gyermek „alkalmasságának” megítélése, hanem fejlődési útjának megértése és kísérése kerül. E logika mentén kerül megfogalmazásra a Gyermekközpontú Kontinuitás Modell (GKM), amely nem mérőeszköz vagy program, hanem szervezőelv: az átmenetet folyamatként értelmezi, és három egymásra épülő pillér mentén strukturálja.

A GKM értelmezési alapelve: közös iskolaérettség-koncepció

A szakmaközi párbeszéd gyermekközpontúvá válásának előfeltétele az iskolaérettségről alkotott közös koncepció kialakítása. Ennek hiányában az óvoda és az iskola gyakorlata eltérő – esetenként egymással versengő – értelmezésekre épülhet. A GKM nem egységes mérőeszközt, hanem közösen kimunkált értelmezési keretet javasol, amelyben az iskolaérettség elsődlegesen a tanulási eredményesség feltételeiként (önszabályozás, érzelmi biztonság, együttműködés, terhelhetőség) jelenik meg, és csak másodlagosan kapcsolódik konkrét tanulási készségekhez. A közös koncepció lehetővé teszi, hogy a mérés, a pedagógiai tervezés és az iskolai adaptáció egységes, gyermekközpontú logika mentén szerveződjön (1. ábra).

A GKM vizuális modellje

Gyermekközpontú Kontinuitás Modell (GKM)



1. ábra. GKM modell, forrás: saját készítés

I. pillér – Fejlődési kontinuitás

A GKM első pillére szerint az iskolaérettség nem dichotóm állapot, hanem fejlődési profil. A gyermek önszabályozása, figyelmi kontrollja, szociális kompetenciája, nyelvi és alapkompenciái, valamint terhelhetősége egymással összefüggő rendszerként értelmezendők. A diagnosztikus mérés legitim funkciója ebben a keretben a pedagógiai tervezés támogatása. A DIFER diagnosztikus és kritériumorientált logikája alkalmas lehet a fejlődési állapot árnyalt feltárására, amennyiben az eredmények közvetlenül differenciált fejlesztési döntésekbe fordulnak át (Józsa & Fazekasné Fenyvesi, 2006; Nagy et al., 2004). A mérés a GKM-ben nem küszöbértékként, hanem tervezési eszközként működik (Snow, 2006), és pedagógusi megfigyelésekkel, valamint szülői információkkal együtt, triangulációs keretben értelmezhetők. A GKM ezzel összefüggésben ún. védőkorlátot fogalmaz meg a szelekciós torzulás megelőzésére: a diagnosztikus mérés célja a fejlesztési irányok kijelölése, nem pedig a gyermek intézményi besorolása.

II. pillér – Szakmaközi párbeszéd és közös fogalmi nyelv

A második pillér a strukturált óvoda–iskola kommunikációra és a szakemberek közötti együttműködésre épül. A hazai szakirodalom szerint a sikeres átmenet egyik kulcsa a produktív pedagógiai kommunikáció és a szülőkkel folytatott partneri együttműködés (Czipczerné Bartók, 2026), míg a nemzetközi szakirodalom az együttműködést pedagógiai gyakorlatok összehangolásaként értelmezi (OECD, 2017).

Takácsné Szabó (2025) rámutat, hogy az óvoda–iskola átmenetben jelentkező feszültségek jelentős része nem információhiányból, hanem eltérő értelmezési keretektől fakad. A GKM-ben a szakmaközi párbeszéd célja ezért az iskolaérettség közös értelmezése és egy közös fogalmi nyelv kialakítása, amely biztosítja, hogy a gyermek fejlődési sajátosságai az óvodában és az iskolában egyaránt összehasonlíthatóan és értelmezhetően jelenjenek meg. A szakmaközi párbeszéd így nem pusztán információcsere, hanem a pedagógiai tervezést megalapozó közös jelentésalkotási folyamat.

III. pillér – Irányított információáramlás és visszacsatolás

A harmadik pillér az átmenet strukturált megszervezésére és az információáramlás intézményesítésére vonatkozik. A gyermek fejlődési profiljára épített közös átmeneti terv rögzíti a megosztandó pedagógiai információk körét, a szereplők felelősségét, valamint az első iskolai hónapok tapasztalatain alapuló visszacsatolást.

Az átmenet tanuló rendszerként működik: nemcsak a gyermek készül az iskolára, hanem az iskola is felkészül a gyermek fogadására (Bronfenbrenner, 1979; Pianta et al., 2007). A modell három kommunikációs csatornát különít el: az óvoda és iskola közötti szakmai egyeztetést, az intézmények és családok közötti párbeszédet, valamint az iskolai tapasztalatok visszacsatolását az óvodai gyakorlat felé. A család a modellben aktív partner: a strukturált szülői konzultáció döntéstámogató funkciót tölt be, és hozzájárul a pszichológiai biztonság erősítéséhez. A szeptember–októberi rövid adaptációs visszacsatolás intézményi reflexiót tesz lehetővé.

Szülői bevonási modulok a GKM keretében

A modell a szülői bevonódás fokozására az alábbi modulokat javasolja:

- döntéstámogató szülői konzultáció
- rövid írásos tájékoztató az iskolaérettség fejlődési értelmezéséről
- kérdéslista a gyermekek otthoni viselkedésének feltárására
- szeptemberi rövid „check-in” alkalom az iskolai adaptációról
- kétirányú kommunikációs csatorna

A fenti modulok célja a döntések pszichológiai biztonságának erősítése és a család partneri szerepének intézményesítése.

A GKM gyakorlati implementációjának minimumprotokollja

A GKM nem új intézményi program, hanem meglévő pedagógiai folyamatokat összekapcsoló szervezőelv. Gyakorlati alkalmazhatóságát egy minimumprotokoll biztosítja, amely rögzíti a tavaszi óvodai megfigyelési fókuszokat (önszabályozás, társas együttműködés, nyelvi működés, terhelhetőség), az őszi és tavaszi óvoda–iskola szakmai egyeztetést rövid fejlődési profil átadásával, a szülői döntéstámogató konzultációt, valamint az iskolakezddést követő szeptember–októberi rövid adaptációs visszacsatolást. A protokoll célja nem az adminisztratív

terhelés növelése, hanem az információ strukturált áramlásának biztosítása.

Konklúzió

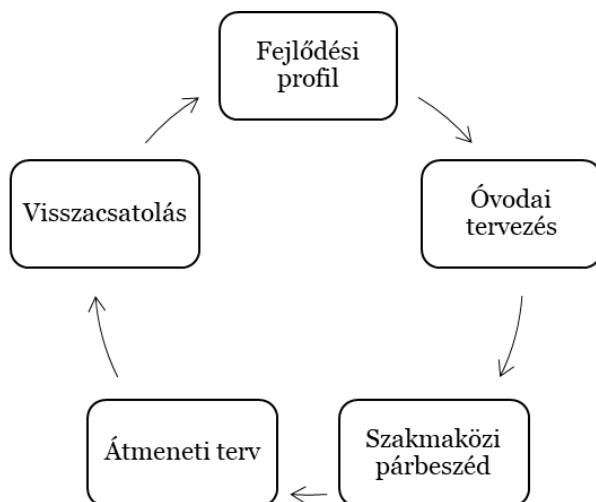
A tanulmány elméleti keretei azt támasztják alá, hogy az óvoda–iskola átmenet akkor válhat következetesen gyermekközpontúvá, ha az iskolaérettséget nem statikus állapotként, hanem fejlődési folyamatként, valamint a gyermek–család–intézmény illeszkedésként értelmezzük. E szemlélet vizuális operacionalizálására a tanulmány a GKM koncepcionális keretét alkalmazza.

A GKM abból indul ki, hogy az átmenet minősége pedagógiai, kapcsolati és szervezeti folyamatok kölcsönhatásában formálódik. A modell nem új mérőeszközt hoz létre, hanem olyan közös gondolkodási keretet kínál, amelyben a különböző szereplők értelmezései összehangolhatók.

A modell három, egymással összefüggő pillért jelenít meg:

- *Fejlődési kontinuitás* – a gyermek fejlődési profilja (önszabályozás, alapkompenciák, érdeklődés, terhelhetőség) képezi a pedagógiai tervezés alapját az óvodában és az iskolában.
- *Szakmaközi párbeszéd és közös fogalmi nyelv* – az együttműködés célja a gyermek tanulási és jólléti (well-being) szükségleteinek közös értelmezése.
- *Irányított információáramlás és felelősségmegosztás* – a közös átmeneti terv rögzíti a megosztandó pedagógiai információk körét és a visszacsatolás módját.

A modell körkörös logikája azt fejezi ki, hogy a gyermek fejlődési profilja nem statikus bemeneti adat, hanem folyamatosan újraértelmezett és visszacsatolt pedagógiai kiindulópont (2. ábra).



2. ábra. A GKM körkörös modellje, forrás: saját készítés

A modell elméleti beágyazása

A GKM illeszkedik a fejlődési megközelítéshez (Mérei & V. Binét, 1970), az ökológiai átmenetelmélethez (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000), valamint a nemzetközi átmenetkutatás kollaboratív és rendszerszintű szemléletéhez (OECD, 2017). A modell nem tagadja a mérés szerepét, de annak funkcióját a fejlődési kontinuitás szolgálatába állítja. E koncepcionális irányt megerősítik azok a kutatások, amelyek szerint az iskolaérettség gyakorlati értelmezése egyre inkább az önszabályozás, az érzelmi biztonság és a tanulási eredményesség feltételei felé tolódik, miközben az intézmények közötti kommunikáció gyakran hiányos vagy deficitorientált (Blair & Raver, 2015; OECD, 2017; Snow, 2006).

Záró gondolatok

A tanulmány alapján az óvoda–iskola átmenet támogatása Magyarországon nem redukálható módszertani kérdésre, hanem komplex pedagógiai, szervezeti és szemléleti megközelítést igényel. A hazai jogszabályi környezet – különösen a tankötelezettség jogi keretei és az Óvodai nevelés országos alapprogramjának 2025-ös módosításai – egyszerre teremtenek lehetőséget a tudatosabb átmenettámogatásra, és hordozzák az óvoda iskolásításának kockázatát.

A nemzetközi kutatások egybehangzóan jelzik, hogy a korai szociális-emocionális készségek és az önszabályozás szorosan összefüggnek a későbbi tanulási eredményességgel, miközben az átmenet támogatása-

nak hatása erősen kontextusfüggő (OECD, 2020; Taylor et al., 2017; UNICEF, 2019; WHO et al., 2018). Ez megerősíti, hogy a fejlesztés fókuszának a tanulási eredményesség feltételeire (önszabályozás, jóllét, érzelmi biztonság) kell irányulnia, nem pedig szelekciós küszöbök alkalmazására.

A tanulmány központi állítása szerint az iskolaérettség gyermek-központú értelmezése akkor válhat következetessé, ha az átmenet szereplői a gyermek fejlődési útját közös referenciapontként kezelik, és a döntések fejlődési kontinuitásra, nem pedig standardizált alkalmassági küszöbökre épülnek (Kissné Zsámboki, 2018). E szemlélet operacionalizálását szolgálja a Gyermekközpontú Kontinuitás Modell (GKM), amely a fejlődési profilra épített tervezést, a szakmaközi párbeszédet és az irányított információáramlást integrálja.

Pedagógiai szinten az óvodai felkészítés elsődleges feladata a tanulási eredményesség feltételeinek megerősítése, míg az iskolai oldalon hangsúlyossá válik az adaptációs felelősség: a rugalmas tanulásszervezés, a fokozatos terhelés és a támogató tanulási környezet kialakítása (Márkus et al., 2024).

Rendszerszinten három beavatkozási pont emelhető ki:

- közös fogalmi nyelv intézményes támogatása az óvodák és iskolák között;
- strukturált átmeneti protokollok az információcsere tartalmára és formáira;
- visszacsatolásra épülő, tanuló rendszer kialakítása.

A modell további elméleti és empirikus vizsgálata – különösen tanítói és szülői vélemények bevonásával, valamint longitudinális megközelítések alkalmazásával – hozzájárulhat a GKM finomításához és alkalmazhatóságának pontosításához. A működőképesség indikátorai lehetnek többek között a gyermek szeptember–októberi adaptációja, a jóllétre utaló viselkedéses jelzések, a szülők pszichológiai biztonságérzete, valamint az óvoda és iskola közötti szakmai kommunikáció minősége. Összegzésként megfogalmazható, hogy az óvoda–iskola átmenet akkor válhat valóban gyermekközpontúvá, ha a rendszer nem elsősorban a gyermek „alkalmasságát” minősíti, hanem saját működését teszi alkalmassá a gyermek sokféle fejlődési útjának befogadására.

Irodalom

- Apró, M. (2013). A hazai iskolaérettségi vizsgálatok gyakorlata napjainkban. *Iskolakultúra*, 23(1), 52–71.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Czipczerné Bartók, E. (2026). Mit tehet napjainkban az óvodapedagógus a sikeres óvoda–iskola átmenet érdekében? In J. T. Karlovitz (Ed.), *Pedagógiai gondolkodás elméletekben és empirikus kutatásokban* (pp. 47–51). Szócial und Wirtschafts Forschungsgruppe.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Fleisz-Gyurcsik, A. (2021). A hazai publikált óvoda–iskola átmenetet segítő gyakorlatok szisztematikus áttekintése. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2), 56–90. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.56.90>
- Gyurcsik, A. (2020). Az óvoda–iskola átmenet óvodapedagógusok, tanítók és szülők szemén keresztül. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(3), 189–209. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.3.189.209>
- Józsa, K., & Fazekasné Fenyvesi, M. (2006). A DIFER programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél I. rész. *Gyógypedagógiai Szemle*, 34(2), 133–141.
- Józsa, K. (2016). *Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben*. Iskolakultúra, 26(4), 59–74. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.4.59>
- Józsa, K., & Podráczky, J. (2024). Az óvoda–iskola átmenet segítése. In G. Pusztai, Á. Engler, A. Hrabéczy, & Á. Bencze (Eds.), *Mesterség és intelligencia az oktatáskutatásban: Tanulmányok Kozma Tamás tiszteletére* (pp. 77–90). CHERD-Hungary.
- Kálmán, L., & Tóth, E. (2021). Óvodapedagógusok, tanítók és szülők vélekedései az iskolakészültségről. *Iskolakultúra*, 31(9), 3–24. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.09.3>
- Kende, A., & Illés, A. (2007). A rugalmas beiskolázás és az oktatási szakadék összefüggései. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(11), 17–41.

- Kissné Zsámboki, R. (2018). *Az iskoláskor előtti tehetséggondozás helyzetképe és a tehetségigérek nyomon követésének lehetősége az óvoda–iskola átmenetben*. In Zs. Hanák (Ed.), *Az iskolai sikeresség pedagógiai-pszichológiai háttere: az MTA MAB Neveléstudományi Szakbizottsága által szervezett, azonos című konferencia és az előadásokhoz kapcsolódó tudományos műhelyeket bemutató tanulmánykötet* (pp. 147–162). Líceum Kiadó.
- Kissné Zsámboki, R. (2023). *Új szemléletű óvodai matematikai nevelés a kisgyermekkor érése és fejlődése tükrében*. In E. Pásztor & L. Varga (Eds.), *Neveléstudományi kaleidoszkóp: A Benedek Elek Pedagógiai Kar Neveléstudományi és Pszichológiai Intézetének tanulmánykötete* (pp. 55–63). Soproni Egyetem Kiadó.
- Márkus, É., Varga, L., Svraka, B., & Zsámboki, R. K. (2024). Az óvodai nevelés komplex hatásrendszere az óvodapedagógusok szakmai kompetenciáinak tükrében. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 12 (2), 84–105.
<https://doi.org/10.31074/gyntf.2024.2.84.105>
- Mérei, F., & V. Binét, Á. (1970). *Gyermeklélektan*. Gondolat Kiadó.
- Nagy, J. (2008). Az alsó tagozatos oktatás megújítása. In K. Fazekas, J. Köllő, & J. Varga (Eds.), *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért* (pp. 53–69). ECOSAT.
- National Research Council & Institute of Medicine. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press.
- OECD. (2017). *Starting Strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. OECD Publishing.
- OECD. (2020). *Early learning and child well-being: A study of five-year-olds*. OECD Publishing.
- Oktatási Hivatal. (2026). *Tájékoztatás az iskolakezdés halasztásával (óvodában maradás) és a hatéves kor előtti iskolakezdéssel kapcsolatban a 2026/2027. tanévre vonatkozóan*.
https://www.oktatas.hu/pub_bin/download/kozoktatasi/tankotelezettseg/tajekoztatasi_szuloknek_2026_2027.pdf
- ÓNOAP. (2025). 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. <https://njt.hu/jogszabaly/2012-363-20-22>
- Pianta, R. C., Cox, M. J., & Snow, K. L. (Eds.). (2007). *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511.
[https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)

- Snow, K. L. (2006). Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development*, 17(1), 7–41. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_2
- Takácsné Szabó, M. (2025). *De nehéz az iskolatáska... Az óvoda–iskola átmenet nehézségei*. Akadémiai Kiadó. https://mersz.hu/dokumentum/m1307dnai__1/
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- UNICEF. (2019). *A world ready to learn: Prioritizing quality early childhood education*. Advocacy brief. UNICEF.
- World Health Organization, UNICEF, & World Bank Group. (2018). *Nurturing care for early childhood development: A framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential*. WHO.

Szerzők

Kissné Zsámboki Réka, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet.

Maximovics Veronika, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet; Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola.

