17th International Scientific Conference 2025

Sessions of the Faculty of Education

https://doi.org/10.36007/5390.2026.299

AZ ÓVODA-ISKOLA ÁTMENET PERCEPCIÓS RÉSEINEK CSÖKKENTÉSE
REDUCING PERCEPTION GAPS IN THE PRESCHOOL-TO-ELEMENTARY SCHOOL TRANSITION

Mónika ÖLVECZKY[61] – Diana BORBÉLYOVÁ[62]

ABSTRACT

This study examines whether an assessment–interpretation–feedback (AIF) cycle reduces perceptual gaps during the preschool-to-school transition. In a cross-sectional design, misalignment was indexed using the Expectation–Reality Discrepancy Index (ERDI; hereafter EVE), operationalized as a parent-reported discrepancy rating across eight competency domains. Data were collected from 41 parents of first-grade children who had previously attended 15 preschools in and around Komárno. We compared EVE across school-readiness screening pathways and considered developmental support history within the AIF framework. Findings suggest that structured, two-way feedback and prior school-readiness screening are associated with smaller gaps, whereas discontinuities in information flow between preschool and school maintain misalignment.

KEYWORDS

transition to school, school readiness screening, expectation–reality discrepancy, EVE index, parent-reported discrepancy, feedback, assessment

BEVEZETŐ

Az óvodából iskolába történő átmenet az egyik legfontosabb fordulópont a gyermek életében. Sikeressége nemcsak a gyermek aktuális készségprofilján, hanem a társadalmi elvárásrendszeren, illetve a közvetlen környezet – elsősorban a család (kiváltképpen a szülők) és az iskola/ pedagógusok hozzáállásán, attitűdjén, követelményeinek való megfelelésen, és a rendelkezésre álló információk értelmezésén, további kezelésén, az azokra adott reakciókon múlik. Kutatások bizonyítják, hogy az iskolakezdéshez való alkalmazkodás minősége, a kezdeti élmények és sikeresség, illetve az iskolaérettség mértéke nagyban befolyásolják a gyermek tanulási pályáját, szociális fejlődését, önbecsülését, további iskolai sikerességét, és akár az egészségét is (Bezrukich & Jefimovova,2000; Duncan et al., 2007; Perry & Dockett, 2003; Muberg, 2010;).

Az óvoda–iskola átmenet szakmai megközelítésében kulcskérdés a jelzések értelmezésének és a visszajelzésnek a következetessége. Az iskolaérettség vizsgálata és az óvodából érkező információk összevetése rávilágít, hol nyílik rés a szülői elvárás és a tanítói

[61] Mgr. Ing. Ölveczky Mónika, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Óvó- és Tanítóképző Tanszék, olveczky1975@gmail.com

[62] PaedDr. Diana Borbélyová, PhD., Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Óvó- és Tanítóképző Tanszék, borbelyovad@ujs.sk

tapasztalat között az első hónapokban. E különbségek tartóssága, iránya és területi megoszlása jelzi, mennyire működik a közös nyelv a család és az intézmények között, valamint miként épülnek be a korai jelzések és a javasolt fejlesztések az iskolai gyakorlatba. A tanulmány az óvoda–iskola átmenetben tapasztalható percepciós réseket vizsgálja egy újonnan megalkotott kérdőív segítségével pilot kutatás keretén belül, különös tekintettel arra, hogy a mérés–értelmezés–visszacsatolás folyamatának minősége miként kapcsolódik a szülői elvárások és az észlelt teljesítmény közti eltéréshez. A vizsgálat kulcsváltozója az Elvárás–Valóság Eltérésmutató (EVE), amely a szülői elvárások és a gyermek kompetenciaterületeken mért teljesítményének viszonyát ragadja meg.

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

Szlovákiában (1993-ig még Csehszlovákia) a szakemberek, kiváltképp a pszichológusok az óvoda-iskola átmenet kérdéskörével az 1960-70-es években kezdtek el foglalkozni (Marko, 1971). Azonban az érdeklődés a téma iránt nagyon hamar alább hagyott. Csupán a huszadik század utolsó éveiben kezdték kutatásokkal alátámasztani, hogy a gyermekek nagy többsége az átmenet során problémákkal szembesül (Řezáč, 1998; Vágnerová, 1996).

A 21. század elején a tudományos érdeklődés fókuszába a gyermek iskolaérettségének vizsgálata került. Az iskolaérettségre ugyanis mint az iskolai sikerességet befolyásoló tényezőre kezdtek tekinteni, úgy hazai körökben (Jánošová, 2008; Slezáková & Tirpáková, 2006; Nagy, 1974, 1980; Józsa & Borbélyová, 2024), mint külföldön (Aminnikova, 2008; Kokkalia et al., 2019; Williams & Lerner, 2019), és vizsgálni kezdték összefüggéseit. Hazánkban csupán a 21. század második évtizedében kezdtek jelentőséget tulajdonítani a család és az iskola szerepének ebben a folyamatban (Lukáč, 2015; Slezáková, 2017). S míg a külföldi szakirodalomban egyre tágabb értelmezésben kezdték vizsgálni az óvoda-iskola különféle aspektusait, például a reziliencia és a megküzdési stratégiák kontextusában (Keményné Gyimes, 2010), addig hazai körökben a kutatások fókuszában továbbra is a beilleszkedési – és iskolaérettségi problémák feltárása/beazonosítása maradt.

Az utóbbi évtizedben egyre inkább előtérbe kerültek azok az elméletek, melyek a gyermek alapos megismerését szorgalmazták. Fokozatosan kezdett megjelenni a társadalmi igény az iskolaérettségi problémák, valamint az óvoda-iskola átmenet problémáinak szélesebb körű diagnosztizálására is. A diagnosztikán belüli paradigmaváltás azt eredményezte, hogy a pszichodiagnosztika mellett megjelent a pedagógiai diagnosztika, mely pozíciója a társadalmi igény nyomására kezdett megszilárdulni, valamint az oktatáspolitikai törekvések is arra irányultak, hogy rendszerszinten szélesebb teret biztosítsanak az alkalmazásának. S bár az oktatás némely szintjein (pl. óvoda) törvény írja elő a pedagógiai diagnosztika alkalmazását, az elmélet és gyakorlat közt óriási szakadék tátong. Annak ellenére, hogy a szlovákiai magyar nevelési környezetben a standardizált eszközök használata ugyan némiképp bővül (pl. DIFER tesztek adaptálása), a standardizált mérőeszközök alkalmazása a pedagógiai gyakorlatban még mindig elenyésző Szlovákiában (államnyelven és a kisebbségek nyelvén is). Problémát okoz, hogy hiányzik az áttekinthető, világos, rendszerszintű útmutatás, illetve hiányoznak a sztenderdizált tesztek, melyek megbízhatóan mérik az iskolaérettséget. Osztjuk ugyanis azon szakemberek nézetét, akik szerint annak megállapításához, hogy a gyermek megfelelő készségszinttel rendelkezik-e az iskolába lépéshez, valid, könnyen alkalmazható és hiteles mérőeszközökre van szükség (Snow, 2006; Snow & van Hemel , 2008). A 2022-23-as évek hoztak ugyan némi áttörést, amikor a Gyermekpszichológiai és Patopszichológiai Kutatóintézet (VÚDPaP -

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie) ajánlotta a feltáró jellegű szűrővizsgálatok rendszeresítését a pedagógiai gyakorlatban (Farkašová et al., 2022; Dočkal et al., 2023), azonban ezek a vizsgálatok azóta sem képezik a gyakorlat szerves részét.

Mérés – értelmezés – visszacsatolás az óvoda–iskola átmenet gyakorlatában

A szlovákiai óvodai mérési és visszacsatolási gyakorlat mára intézményes keretekhez kötött: a VÚDPaP Skríning rozvoja detí v predprimárnom vzdelávaní (Óvodai fejlődési szűrés) elnevezésű módszertana három időpontban (ősz–tél–tavasz) javasol ismételt pedagógiai megfigyelést, ezeken belül 12 területre bontva a fejlődési profil rögzítését (Farkašová et al., 2022). A kézikönyv feltáró háromszintű értékelést ír le, és előírja, hogy 2–3-as jelölésnél rövid szöveges értelmezést és konkrét pedagógiai lépéseket kell megfogalmazni; tartós nehézség esetén pedig a Tanácsadó és Megelőző Központ (CPP – Centrum poradenstva a prevencie) bevonása indokolt. Ezt a minimumot mi is fontosnak tartjuk, mert a mérés azonnal értelmezéssel és cselekvési javaslattal kapcsolódik össze. Az iskolaérettség megítélése a tanácsadói eljárásrend szerint többforrású döntés: szülői anamnézis és intézményi információk, célzott megfigyelés, a gyermek állapotához illesztett pszichodiagnosztikai eszközök, majd csoportmegbeszélés alapján születik szakmai ajánlás. A visszacsatolás minőségére külön módszertani anyag épül: a Budovanie spolupráce s rodičom – Tvorba bezpečia vo vzťahoch (Szülővel való együttműködés – Kapcsolati biztonság megteremtése) című kiadvány (Krnáčová et al., 2023) a szülő mint partner szerepét, a strukturált megbeszélések tartalmi minimumát, a biztonságos, érthető kommunikációt és az utánkövetés rögzítését konkretizálja. Egyetértünk azzal a megközelítéssel, hogy a szakmai üzeneteket érthető, elfogadó és megerősítő stílusban kell átadni, és a közös döntéshozatal része az ajánlások megértésének ellenőrzése. Az óvoda–szülő–CPP szinergiája pedig csökkenti a téves következtetések és a késedelmes beavatkozás kockázatát.

A szülő nemcsak címzettje, hanem aktív alakítója a mérés–értelmezés–visszacsatolás ciklusnak. A jelenlegi szabályozás szerint a Tanácsadó és Megelőző Központ (CPP) szakmai tevékenysége tipikusan a szülő írásbeli kérelmére vagy hozzájárulásával indul (pl. „Žiadosť o vyšetrenie dieťaťa”), a szakmai foglalkozás pedig előzetes, tájékozott beleegyezéshez kötött; a kivételeket (pl. prevenció/krízis) a vonatkozó végrehajtási rendelet pontosan rögzíti. A szülőt a vizsgálat tartalmáról és menetéről érthetően tájékoztatni kell, továbbá joga van megismerni a diagnosztikai jelentés tartalmát és rendelkezni az adatszolgáltatásról (kinek, milyen célból továbbítható a jelentés). Ezeket a lépéseket fontosnak tartjuk, mert közvetlenül befolyásolják azt, hogy a vizsgálati eredmények elfogadása vagy elutasítása érdemi információ alapján történjen, és azt is, hogy a továbbiakban hogyan épülnek be a további pedagógiai döntésekbe (Vojtová et al., 2025). A szülő és az óvoda/iskola adat- és információmegosztási kötelezettségei párhuzamosan jelennek meg: az iskola a tanulói adatok kezelésére jogszabályi felhatalmazással (nem pusztán hozzájárulással) rendelkezik; ezzel együtt a kölcsönös tájékoztatás és a transzparens kommunikáció alapelv (pl. tevékenységek előzetes ismertetése, egyeztetés, dokumentálás). Ez a keret – álláspontunk szerint – segíti a felesleges formális beleegyezések elhagyását az iskolai alapszolgáltatásoknál, miközben a Tanácsadó és Megelőző Központ (CPP) által végzett diagnosztikánál megőrzi a szülő érdemi döntési jogát (MŠVVaŠ SR, 2022, § 2(1), (5)–(7)). Rendszerszinten a Gyermekpszichológiai és Patopszichológiai Kutatóintézet (VÚDPaP) által 2020. december 18-án kiadott folyamat-szabványok egységesítik a tanácsadói szolgáltatások szakmai és szervezeti lépéseit (definiálják az informált beleegyezést is), a 2022-es Óvodai Nevelés

Állami Oktatási Programja (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách- Konsolidované znenie, 2022) pedig a kötelező előkészítő év kompetenciakeretén át legitimálja a folyamatos megfigyelésre épülő visszajelzést — ezt mi is fontosnak tartjuk, mert időt és teret biztosít az érdemi beavatkozásoknak (VÚDPaP, 2020). Empirikusan a Dočkal és mtsai (2023) publikációja 7 óvodából (N = 135) származó adatokon igazolja az Óvodai fejlődési szűrés (VÚDPaP, Skríning rozvoja detí v predprimárnom vzdelávaní) megbízhatóságát és érzékenységét; a több időpontban gyűjtött megfigyelési sorok alkalmasak a fejlődési változások azonosítására, és stabil tájékozódási normát adnak a pedagógiai döntésekhez. Úgy véljük, ez különösen indokolja a szülővel folytatott visszajelző beszélgetések következetes dokumentálását, mert így a döntések nyomon követhetők és visszakereshetők.

Tapasztalataink szerint ugyanakkor nem elhanyagolható azoknak a szülőknek az aránya, akik nem tudnak vagy nem akarnak együttműködni az óvoda–iskola átmenet kulcslépéseiben (tájékoztatás, vizsgálatok, javaslatok elfogadása). Ennek okai többnyire rendszerszintűek, és csak részben személyes hozzáállás kérdései. A minisztériumi útmutató (MŠVVaM SR, 2025) például kifejezetten rögzíti, hogy a kommunikációs csatorna megválasztásánál figyelembe kell venni a család szociális–kulturális hátterét és technikai lehetőségeit; nem minden szülő olvas rendszeresen elektronikus értesítéseket, és az írásbeliség/digitális jártasság sem adott mindenütt. Ez információs szakadékot teremt, ami együttműködési hiányként jelenhet meg a pedagógus oldaláról. A helyzetet felerősítheti az alacsonyabb iskolázottság, a szegénység, illetve a tartós hátrányos helyzet: a szlovákiai szakanyagok a marginalizált közösségekben halmozott infrastrukturális és társadalmi akadályokat írnak le (közlekedés, lakhatás, információ-hozzáférés), amelyek közvetve csökkentik a szülői jelenlét és részvétel valószínűségét az intézményi egyeztetéseken. Ezek a körülmények nem mentesítik a felelősség alól a szülőt, de magyarázzák a kapcsolat gyengülését és a visszajelzési lánc megszakadását. A dokumentált konfliktus- és bizalomhiány sem ritka: a pedagógusokat célzó országos anyagok (MŠVVaŠ, 2023) szerint a szülőkkel való interakció sokaknál jelentős stresszforrás, és gyakran eltérő elvárásokból, homályos felelősségi határokból fakad. A gyakorlat számára ebből az következik, hogy a visszacsatolás kétirányúvá és strukturálttá tétele nem pusztán „jó gyakorlat”, hanem kockázatkezelési eszköz is – különösen ott, ahol a részvétel eleve ingadozó. Jogilag fontos – és kritikus pont –, hogy a Tanácsadó és Megelőző Központ (CPP) szakmai tevékenysége általában a szülő előzetes, tájékozott beleegyezéséhez kötött; ennek megtagadása (indokolt kivételektől eltekintve, pl. prevenció/krízis) blokkolhatja a továbblépést, és „diagnosztikai vakfolthoz” vezethet. Ezért tartjuk szükségesnek a következetes tájékoztatást (a vizsgálatok tartalmáról, céljáról és várható hasznáról) és a dokumentált utánkövetést, hogy az elutasítás ne információhiányból fakadjon. Összességében kritikusan tekintünk azokra az esetekre, amikor a szülő tartósan elzárkózik a párbeszédtől vagy szelektíven figyelmen kívül hagyja a vizsgálati ajánlásokat; ugyanakkor a szakirodalom és a jogi keretek ismeretében nem stigmatizálunk, hanem differenciált, hozzáférésérzékeny kommunikációt tartunk szükségesnek. Intézményközi folyamatokra fókuszáló nézőpontból – amire országos elemzés is rámutat (To dá rozum, 2019) – az átmenet kritikus pontjain gyakoriak az információs törések és az eltérő értelmezések. Ezért az óvodai megfigyelések standardizált összegző kivonatát és az iskolakezdés előtti, háromoldalú egyeztetés (óvoda–szülő–iskola/CPP) rutinszerű beépítését tartjuk indokoltnak; ezek csökkennek az együttműködés külső akadályai, és átláthatóbbá válnak a felelősségi viszonyok.

Összefoglalva az eddigieket, az iskolaérettség megállapítása ugyanarra a logikára épül, amelyet a fejezetben részletesen bemutattunk: a többszöri óvodai megfigyelés rövid, célzott értelmezésekkel párosul, és szükség esetén a CPP bevonásával egészül ki. E megközelítést

megerősítve, az iskolaérettségről szóló szakmai döntés többforrású marad: az óvodai adatok, a szülői anamnézis, a célzott pedagógiai–pszichológiai vizsgálatok és a közös szakmai esetmegbeszélés egymást kiegészítve adják a javaslat tartalmát és időzítését. Ahogyan fentebb jeleztük, a szülő tájékozott beleegyezése és következetes bevonása nem formai kellék, hanem a visszajelzések elfogadását, a beavatkozások megkezdését és így közvetve az iskolaérettségi döntés minőségét is befolyásoló tényező. Az együttműködés hullámzásait – összhangban a fejezetben tárgyaltakkal – többnyire információs és hozzáférési akadályok táplálják. Ezeket az iskolaérettség megítélésében a kétirányú, átlátható kommunikáció és az óvoda–iskola átmenet standardizált diagnosztikai összegzései, valamint a minimumelemek – a tanévenként háromszori óvodai megfigyelési ciklusokhoz kapcsolt rövid, célzott értelmezések, a dokumentált szülői tájékoztatás és beleegyezés, továbbá bizonytalanság esetén a CPP szakmai bevonása stabilizálhatják a leghatékonyabban.

A KUTATÁS MÓDSZERTANA

A szülői és pedagógusi megítélések közötti eltérés különösen a korai iskolai években releváns, amikor a fejlesztési előtörténet, az óvodáskori tapasztalatok és a helyi diagnosztikai gyakorlat erős keretező tényezők lehetnek. A szlovákiai magyar nevelési környezetben a standardizált eszközök (pl. DIFER) használata bővül, ám a mérési eredmények kommunikációja és pedagógiai visszacsatolása heterogén, ami eltérő elvárási horizontokat és félreértelmezéseket generálhat. A fenti helyzetkép és az áttekintett szakirodalom alapján úgy látjuk, ezek elsősorban a közös fogalmi keret hiányával és a szűrési eljárások intézményenként változó gyakorlatával függenek össze. Kutatásunk központi kérdése annak feltárása volt, hogy az óvoda–iskola átmenetben a mérés–értelmezés–visszacsatolás folyamatának minősége miként kapcsolódik a szülői elvárások és a pedagógusok által észlelt teljesítmény közötti eltérésekhez — különös tekintettel a kompetenciaterületi mintázatokra; a szűrés módjának e különbségek mértékére és ingadozására gyakorolt hatására; valamint arra, hogy a korai jelzés vagy fejlesztési előtörténet módosítja-e ezt a hatást és összefügg-e az alsó tagozat eleji teljesítménnyel.

Kutatási célok és kérdések

A kutatás fő célja az óvoda-iskola átmenetben tapasztalható percepciós rések vizsgálata volt, különös tekintettel arra, hogy a mérés–értelmezés–visszacsatolás folyamatának minősége miként kapcsolódik a szülői elvárások és az észlelt teljesítmény közti eltéréshez, melyet az alábbi részcélokra és hozzájuk kapcsolódó kutatási kérdésekre bontottunk:

C1. Az elvárás–valóság eltérések mintázatának feltárása kompetenciaterületek mentén (irány, eloszlás, |EVE|).

KK1. Mekkora és milyen irányú a szülői Elvárás–Valóság Eltérésmutató (EVE) az első évfolyam első félévére vonatkozóan a vizsgált kompetenciaterületeken?

C2. A szűrés módja (tanácsadó/óvoda/sehol) hatásának meghatározása a szülői becslések pontosságára (|EVE|) és variabilitására.

KK2. Összefügg-e az eltérés nagysága (|EVE|) és szórása a szűrés módjával (tanácsadó vs. óvoda/sehol)?

C3. A szűrés módja és az óvodáskori nehézség/fejlesztés interakciójának vizsgálata az |EVE| tekintetében; a legnagyobb különbséget mutató csoportok azonosítása.

KK3. Különbözik-e a szűrés módjának (tanácsadó vs. óvoda/sehol) |EVE|-re gyakorolt hatása az óvodáskori nehézséggel/fejlesztéssel rendelkező és nem rendelkező tanulók között; továbbá kimutatható-e kapcsolat a korai jelzés/fejlesztés és az alsó tagozat eleji alulteljesítés között?

Kutatási minta

Az alapsokaságot az alapiskola első évfolyamos tanulói képezték, azon belül konkrétan a szlovákiai magyar alapiskola alsó tagozatán tanuló elsős diákok. A célzott és kényelmi mintavétel során olyan közelünkben lévő iskolákat szólítottunk meg, ahol a szülők hajlandóak voltak részt venni a kutatásban. Az érvényes minta N = 41 szülői válaszból áll. A részvétel önkéntes volt, a válaszok anonimek, egyedi visszakeresés nélkül. A kutatás megfelel az adatvédelem és kiskorúak védelmének alapelveinek.

A kitöltők nemi megoszlása erősen egyoldalú: 38 nő (92,7%) és 3 férfi (7,3%) vett részt, ami összhangban áll a kisgyermekkori nevelés–oktatás körüli kommunikációban megfigyelhető anyai részvételi túlsúllyal. Az édesanyák iskolai végzettsége a magasabb képzettségi szintek felé tolódik: 20 fő (48,8%) felsőfokú, 19 fő (46,3%) középfokú, míg 2 fő (4,9%) alapfokú végzettséget jelölt meg. A gyermekek óvodai előtörténete lokálisan koncentrált: a válaszok döntő többsége komáromi intézményekhez köthető, a leggyakoribb előfordulással a MARIANUM Egyházi Iskolaközpont Óvodája (12 fő; 29,3%), ezt a Béke Utcai Óvoda magyar csoportja követi (5 fő; 12,2%), több további óvoda pedig kisebb arányban jelenik meg (1. táblázat).

2. táblázat: Mintaösszetétel és kulcsmutatók

Mutató	Kategória	n	%
Kitöltő neme	Nő	38	92,7
	Férfi	3	7,3
Anya végzettsége	Alapfok	2	4,9
	Középfok	19	46,3
	Felsőfok	20	48,8
Iskolaérettségi visszajelzés	Óvoda	31	75,6
	Külső szolgáltató	8	19,5
	Nem történt	2	4,9
Óvodai nehézség (bármely)	Igen (PROB_ANY)	24	58,5
Fejlesztés (bármely)	Igen (DEV_ANY)	24	58,5

Az 1. táblázat adatai alapján az is látható, hogy az iskolaérettségi szűrések tudatosulása kifejezetten magas: a szülők háromnegyede (31 fő; 75,6%) az óvodában történt felmérésről számolt be, közel ötödük (8 fő; 19,5%) külső szolgáltatónál észlelte a vizsgálatot, és mindössze 2 fő (4,9%) jelezte, hogy nem történt felmérés. Az óvodáskori nehézségek tekintetében a szülők 58,5%-a (24 fő) említett valamilyen problémát, 41,5% (17 fő) nem jelzett nehézséget; a részletes megjegyzések főként nyelvi–artikulációs (helyes artikuláció, tiszta kiejtés) és grafomotoros–finommotoros területeket érintettek. A fejlesztési utak sokszínű, többcsatornás mintázatot mutatnak: 17 esetben (41,5%) nem volt szükség beavatkozásra, 16 gyermeknél (39,0%) a család vállalt fejlesztő tevékenységet, 11 esetben (26,8%) az óvoda biztosított célzott támogatást; emellett 6 gyermek (14,6%) időnként, 5 (12,2%) pedig rendszeresen vett részt különfoglalkozásokon, míg

2 esetben (4,9%) a jelzett probléma ellenére nem történt fejlesztés. A mintakép tehát olyan, lokálisan beágyazott, viszonylag magas iskolázottságú szülői populációt rajzol ki, amelyben az iskolaérettségi felmérések széleskörű jelenléte és a fejlesztési válaszutak aktív használata egyaránt jellemző – ez a kontextus meghatározza a szülői percepciók értelmezési keretét a további elemzésekben.

A mérőeszköz

Jelen kutatás saját fejlesztésű kérdőívet alkalmaz, az eszköz kipróbálására pilotvizsgálatot végeztünk. A vizsgálat keresztmetszeti, kérdőíves adatfelvétellel zajlott 2025 márciusában. A komáromi alapiskolák első évfolyamába járó tanulók szülei elektronikus önkitöltéssel válaszoltak; a kérdőívet az érintett intézmények vezetői juttatták el a szülőknek. Az űrlap 18 tételből állt, és öt logikai blokkba szerveződött:

1. A szülői globális sikeresség-ítélet a gyermek első félévi iskolai sikerességének szülői megítélése (1 item). Az ötfokú ordinális skálát (alacsony → magas) az elemzéshez középre kódoltunk.

2. A kompetenciaterületi megítélések blokkban (8 item) a szülők értékelték, hogy a gyermek teljesítménye az első félévben mennyiben felelt meg az elvárásaiknak az alábbi területeken: olvasás, írás, számolás, szlovák nyelv, mozgásos ügyesség, figyelem, fegyelem–szabálykövetés, barátkozás–közösségi kapcsolatok. A válaszskála háromfokú, elvárás-referált volt: 1 = rosszabb az elvártnál, 2 = az elvárásoknak nagyjából megfelelő, 3 = jobb a vártnál.

3. Az óvodáskori előzmények blokk (3 item) kitért a gyermekek iskolaérettségi szűrésének tudatosulása a szülők által: történt-e felmérés, és ha igen, hol (óvoda / óvodán kívüli szakember / nem történt); a gyermekek óvodáskori nehézségeire a nyelvi (helyes artikuláció, beszédhanghallás), matematikai (számolás), grafomotoros (rajzolás, kézügyesség), motoros (mozgásos ügyesség), figyelmi/viselkedéses (figyelem–összpontosítás; fegyelem–szabálykövetés) és szociális (barátkozás–közösségi kapcsolatok) területeken, „egyik területen sem volt problémája” opcióval (összegző indikátor: PROB_ANY); a gyermek által látogatott óvoda megnevezése (szabad szöveges mező) lehetővé tette, hogy az intézményi interjúk során intézményre szabott visszacsatolást adjunk, ezzel támogatva az adott óvoda pedagógusainak kontextus-specifikus tájékoztatását.

4. A fejlesztési utak (többválaszos) item pontosítja, hogy esetleges hiányosság esetén milyen formában történt beavatkozás (lásd. 2. táblázat): családi fejlesztés, óvodai fejlesztés, különfoglalkozás időnként vagy rendszeresen, illetve „nem fejlesztették”. Ezekből képeztük az összesített fejlesztés mutatót (DEV_ANY = fejlesztés igénybevétele bármely csatornán), amely bináris (0/1) indikátor: Igen értéket (1) kap, ha legalább egy fejlesztési csatorna megjelent (családi fejlesztés, óvodai fejlesztés, különfoglalkozás időnként vagy rendszeresen), ellenkező esetben Nem értéket (0). Az ismertetett mintaképet árnyalja, hogy bármely fejlesztés, beavatkozás (DEV_ANY) igénybevétele szorosan együtt mozgott a szülők által jelzett óvodáskori nehézség bármely területével (PROB_ANY = óvodai jelzés bármely területen): a PROB_ANY × DEV_ANY 2×2-es kereszttáblában **a problémát jelzők körében 91,7% (22/24), a nem jelzőknél 11,8% (2/17) vett igénybe valamilyen fejlesztést.** A PROB_ANY és a DEV_ANY közötti kapcsolat erős és szignifikáns, $\chi^2(1)=26{,}18$, $p<{,}001$; Fisher egzakt $p = 2{,}5\times10^{-7}$; Cramér V=0,80. Ezt a mintázatot a későbbi értelmezésekben háttérinformációként kezeljük.

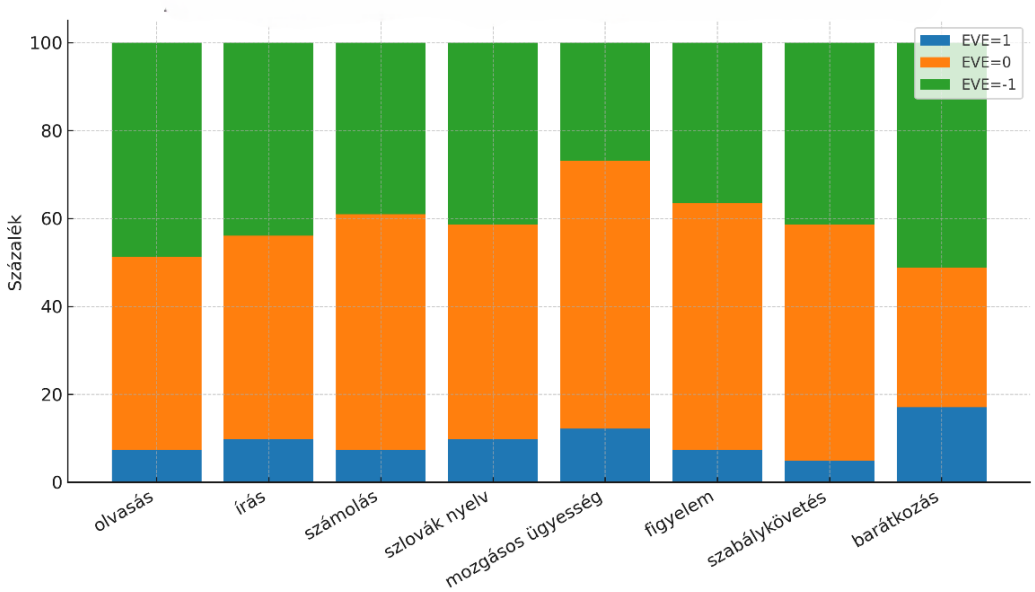
5. A háttérváltozóként a kitöltő nemét és az édesanya legmagasabb iskolai végzettségét rögzítettük (2 item).

3. táblázat: Óvodai jelzés és fejlesztés igénybevétele közötti kapcsolat

		DEV_ANY = n (%)		Össz. n (%)
		Igen	Nem	
PROB_ANY n (%)	Igen	22 (91,7)	2 (8,3)	**24 (100)**
	Nem	2 (11,8)	15 (88,2)	**17 (100)**
	Össz. n	**24 (100)**	**17 (100)**	

Kutatási módszerek

A kvantitatív keresztmetszeti vizsgálat kulcsváltozója az Elvárás–Valóság Eltérésmutató (EVE), amelyet kompetenciaterületenként a szülő által megadott, háromfokú „elváráshoz viszonyított teljesítmény” válaszból képeztünk (1 = elvárásnál rosszabb; 2 = elvárásnak megfelelő; 3 = elvárásnál jobb). Az EVE előjeles, −1…+1 skálára kódolt mutató: 1→+1 (fölébecslés: a gyermek a vártnál gyengébben teljesített), 2→0 (illeszkedés), 3→-1 (alábecslés: a gyermek a vártnál jobban teljesített). A doménszintű abszolút eltérés |EVE| ennek abszolútértéke, amely így bináris (0 = illeszkedés, 1 = eltérés). Személyszinten az összegzett eltérés mértékét a doménenkénti |EVE|-ek átlagaként (0–1) számoltuk; minél nagyobb az érték, annál több területen érzékelt eltérést a szülő. Fontos, hogy az EVE nem két külön konstrukció (elvárás és tényleges teljesítmény) különbsége, hanem a szülő közvetlen összevető ítélete a gyermek teljesítményéről az előzetes elváráshoz képest. Az EVE megoszlását kompetenciánként az 1. ábrán százalékokban tüntettük fel.

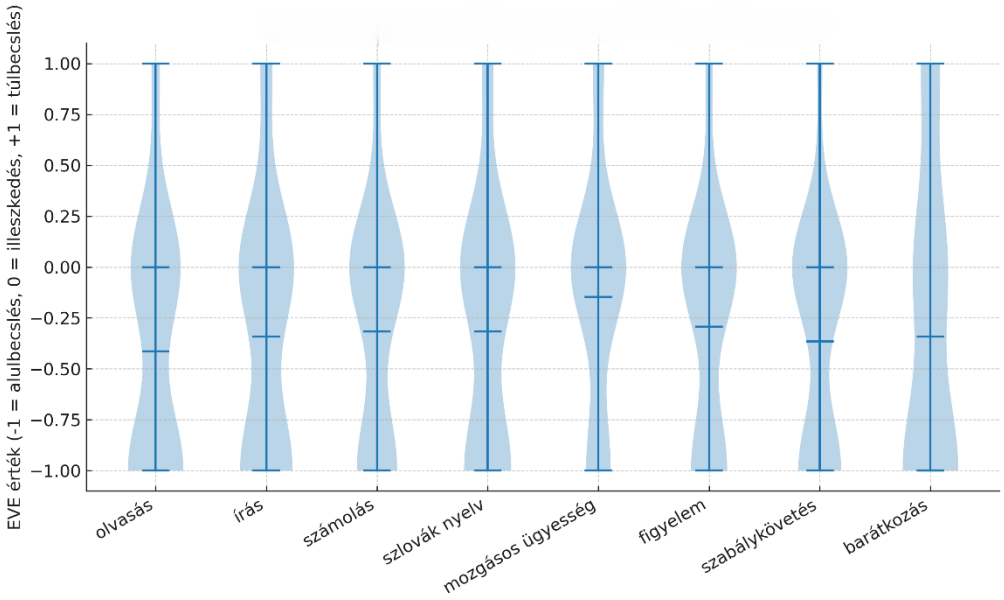


1. ábra: EVE eloszlás doménenként (kompetenciánként)
Forrás: saját ábra

Független változóként rögzítettük a felmérés módját (óvoda / tanácsadó / sehol = nem történt felmérés), ahol a célzott szakmai visszajelzés a tanácsadói iskolaérettségi vizsgálatnak felel meg. A fő kontrasztot a tanácsadói vizsgálat és a nem tanácsadói környezetben megvalósuló felmérés (óvoda + sehol) adja. Érzékenységi elemzésként külön vizsgáltuk a tanácsadói szakember

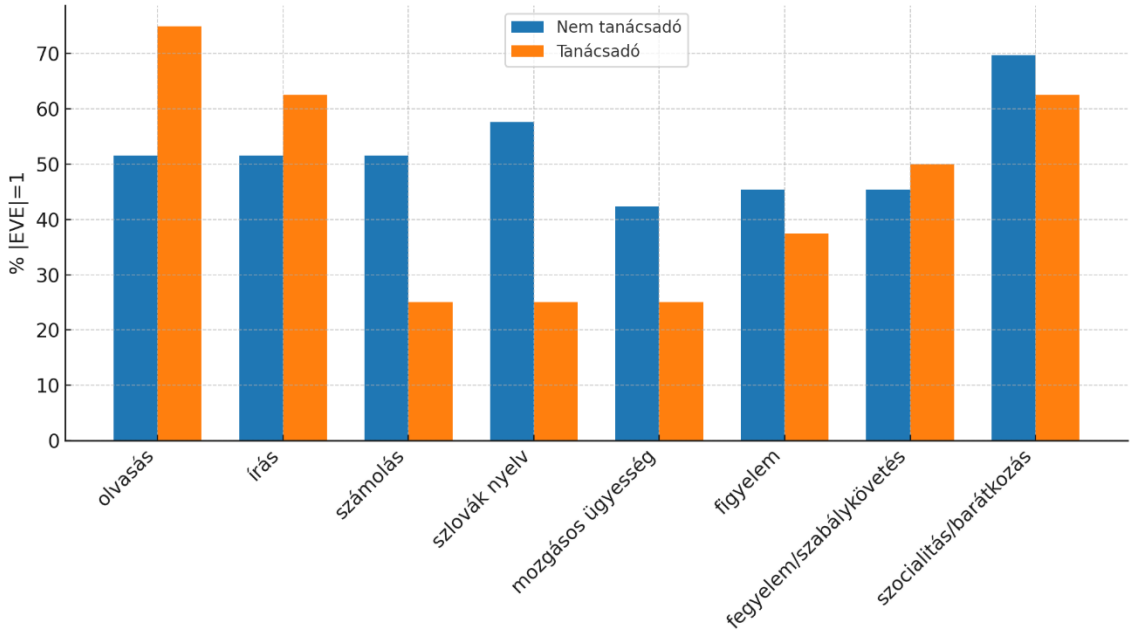
által, illetve az óvodapedagógus által végzett iskolaérettségi felméréseket; a „sehol” kategóriát igen kis elemszáma (N = 2) miatt kizártuk a kétcsoportos összehasonlításokból. További független változóként bevontuk az óvodáskori elmaradást és a célzott fejlesztés előtörténetét.

A kimenő változók az EVE (−1/0/+1; a szülő közvetlen – 1/2/3-as – ítéletéből kódolva) és annak abszolút értékei (|EVE|; összegzett és doménszintű mutatók). Eloszlásukat az 2. ábrán szemléltetjük. **Az 1. kutatási kérdés** megválaszolásához **(„Mekkora és milyen irányú a szülői Elvárás–Valóság Eltérésmutató (EVE) az első évfolyam első félévére vonatkozóan a vizsgált kompetenciaterületeken?”**) az összefüggéseket a megfogalmazott kutatási kérdések mentén nemparaméteres eljárásokkal vizsgáltuk.



2. ábra: EVE doménszintű violin eloszlás
Forrás: saját ábra

Válaszadói szinten a doménszintű |EVE|-értékek átlagát számoltuk (0–1 skála), a rendelkezésre álló domének alapján (available-case átlagolás). A szűrésre vonatkozó bináris változót a szülő beszámolója szerint történt-e iskolaérettségi szűrés (igen/nem) formában kódoltuk; a fejlesztési előtörténetet bármilyen célzott fejlesztés jelenléteként (igen/nem) rögzítettük. Az így kapott eredményeket a 3. ábra szemlélteti.



3. ábra: Doménszintű |EVE|=1 arányok tanácsadó és nem tanácsadó csoportban
Forrás: saját ábra

Az elemzésben leíró megoszlásokat és robusztus középértékeket (medián, IQR) adunk meg. Csoportösszehasonlításkor a |EVE| mediánkülönbségét Mann–Whitney-próbával vizsgáltuk (előirányzott egyoldalú alternatíva: tanácsadó < összevont kontroll), a szórások különbségét Levene (mediánközpontú) próbával teszteltük. Doménszinten a |EVE|=1 (eltérés) arányait hasonlítottuk össze Fisher-egzakt próbával, az odds ratio és 95% CI közlésével (3. táblázat). A kis részminták és a többszörös összehasonlítások miatt következtetéseink feltáró jellegűek.

4. táblázat: Doménszintű EVE leíró mutatók (átlag, medián, szórás, ferdeség)

Kompetencia	**N**	**Átlag (EVE)**	**Medián (EVE)**	**Szórás**	**Ferdeség (Fisher)**
olvasás	41	-0,415	0,000	0,631	0,602
írás	41	-0,341	0,000	0,656	0,491
számolás	41	-0,317	0,000	0,610	0,285
szlovák nyelv	41	-0,317	0,000	0,650	0,418
mozgásos ügyesség	41	-0,146	0,000	0,615	0,087
figyelem	41	-0,293	0,000	0,602	0,211
fegyelem/szabálykövetés	41	-0,366	0,000	0,581	0,246
szocialitás/barátkozás	41	-0,341	-1,000	0,762	0,679

Az **2. kutatási kérdés** megválaszolásához (**„Összefügg-e az eltérés nagysága (|EVE|) és szórása a szűrés módjával (tanácsadó vs. óvoda/sehol)?”**) az egyes doménekre (olvasás, írás, számolás, szlovák, figyelem, fegyelem, barátkozás, mozgás) adott 1–3 válaszokat egységes skálára kódoltuk: 1→+1 (túlbecslés, vártnál gyengébb), 2→0 (elvárásnak megfelelő), 3→-1 (alulbecslés, vártnál jobb). Ebből személyenként képeztünk egy EVE mutatót, amely a rendelkezésre álló domének átlagaként adódott; az eltérés nagyságát a |EVE| abszolút értékkel mértük (0 = teljes egyezés). A felmérés módját három válaszból képeztük (óvoda / tanácsadó / sehol), majd a hipotézis

teszteléséhez két csoportra vontuk össze: tanácsadó (célzott szakmai visszajelzés) vs. nem tanácsadó (óvoda + sehol). A központi tendencia különbségét a |EVE|-re Mann–Whitney-próbával vizsgáltuk (egyoldalú: tanácsadó < nem tanácsadó), míg a szórások összevetésére Levene-próbát alkalmaztunk (mediánközpontú, Brown–Forsythe). Érzékenységi elemzésként a háromcsoportos összevetés |EVE|-re Kruskal–Wallis-t, a varianciákra többcsoportos Levene-tesztet futtattunk. Doménszinten minden területre külön jeleztük, hogy az adott doménben előfordult-e eltérés (|EVE|=1) vagy sem (|EVE|=0), és a tanácsadó vs. nem tanácsadó csoportok között 2×2 táblákon Fisher-egzakt próbákat végeztünk, odds ratio-val (OR) és 95%-os konfidencia-intervallummal. A doménszintű összevetések feltáró jellegűek, formális többszörös-teszt korrekciót a kis minták miatt nem alkalmaztunk. A kétcsoportos összevetésben a Mann–Whitney U= 111,5; kétoldalú p = 0,507 (egyoldalú: U= 111,5; p = 0,253).; irány: tanácsadó < nem tanácsadó). A Levene W= 2,69; p = 0,109.). Leíró statisztikák szerint a tanácsadói csoport |EVE|-je kissé kisebb (átlag=0,28, SD=0,18; medián=0,25), mint a nem tanácsadó csoporté (átlag=0,33, SD=0,16; medián=0,31), de ezek a különbségek nem szignifikánsak. A háromcsoportos érzékenységi elemzés |EVE|-re sem talált különbséget (Kruskal–Wallis $\chi^2 \approx 0{,}49$, $p = 0.782$), a varianciákra sem (Levene W ≈ 2,04, p = 0,144). Doménszinten a Fisher-próbák egyik területen sem eredményeztek szignifikáns különbséget; a legnagyobb (de nem szignifikáns) csökkenés az eltérés esélyében a szlovák (OR ≈ 0.25, 95% CI [0,04; 1,40]) és a számolás (OR ≈ 0,31, 95% CI [0,06; 1,79]) doménekben látszik, míg olvasásban ellenkező irányú jel mutatkozik (OR ≈ 2,82, 95% CI [0,50; 16,08]). Összességében a kérdésre, hogy vajon „**összefügg-e az eltérés nagysága (|EVE|) és szórása a szűrés módjával (tanácsadó vs. óvoda/sehol”** nem adhattunk megerősítő választ ezen a mintán. A doménszintű összehasonlítás részleteit lásd a 4. táblázatban.

5. *táblázat: Doménszintű összegzés (tanácsadó vs. nem tanácsadó) – |EVE|=1 arányok, OR,Fisher p*

	Nem tanácsadó (NT)		**Tanácsadó (T)**		**OR**	**95% CI**	**95% CI**	**p**
Domén	(|EVE|=1) %	k/N	(|EVE|=1) %	k/N	T vs NT	alsó	felső	(Fisher)
Olvasás	51,50	17/33	75,00	6/8	2,82	0,49	12,22	0,429
Írás	51,50	17/33	62,50	5/8	1,57	0,33	6,64	0,703
Számolás	51,50	17/33	25,00	2/8	0,31	0,07	1,81	0,249
Szlovák	57,60	19/33	25,00	2/8	0,25	0,06	1,43	0,130
Figyelem	45,50	15/33	37,50	3/8	0,72	0,17	3,41	1,000
Fegyelem	45,50	15/33	50,00	4/8	1,20	0,27	5,19	1,000
Barátkozás	69,70	23/33	62,50	5/8	0,72	0,15	3,23	0,692
Mozgás	42,40	14/33	25,00	2/8	0,45	0,10	2,59	0,448

Megjegyzés: |EVE|=1: eltérés az adott doménben; |EVE|=0: elvárásnak megfelelő. OR < 1 esetén a tanácsadói csoportban kisebb az eltérés esélye, OR > 1 esetén nagyobb.

Kiegészítő vizsgálatként a további szakaszban bemutatjuk, hogy az óvodai elmaradást jelzőknél gyakoribb volt legalább egy elvárásalatti iskolai megítélés (33,3% vs. 15,4%), a különbség azonban nem szignifikáns (Fisher p = 0,248; Cramér V=0,21; $\chi^2(1)=1{,}79$; N=41). Ez konzisztens irányú, de mintanagyság-érzékeny eredmény. Az ilyen – területspecifikus és összegző – operacionalizálás közvetlenül megmutathatja, hogy az óvodában jelzett nehézségek

„átöröklődnek-e” az iskolakezdésre, vagy épp kompenzálódtak a beavatkozások és a fejlődés hatására. Ezzel láthatóvá válnak az átmenet kockázati pontjai, kijelölhetők a támogatási prioritások (mely területen, kinek, mikor), és visszajelzést kapunk arról, hogy a szűrés és a pedagógiai vagy egyéb fejlesztő beavatkozások valóban célt érnek-e.

Az operacionalizálást az elemzéshez két szinten végeztük el: területspecifikusan és összegző módon. Területspecifikusan a perzisztencia definiálása során minden illesztett területen (pl. számolás, írás stb.) összevetettük az óvodai elmaradás-jelzést és az elváráshoz viszonyított iskolai megítélést: ha az adott területen az óvodában a szülő problémát jelzett (OVI_PROB_ = „Igen”), akkor megvizsgáltuk, hogy ugyanazon (vagy a legszorosabban megfeleltethető) iskolai területen a háromfokú, elvárás-referált skálán „1 – rosszabb az elvártnál” választ adott-e a szülő (UNDER_ = „Igen”, azaz értéke = 1; ellenkező esetben „Nem”, értéke = 0). Vizsgálatunk terminológiájában UNDER = EVE>0 (túlbecslés) kategóriás megfelelője. Az összegző párosítás (lásd 5. táblázat) a hat, szorosan megfeleltethető területet foglalja össze: számolás, írás (óvodában: rajzolás/grafomotorika), mozgásos ügyesség, figyelem–összpontosítás, fegyelem–szabálykövetés, barátkozás–közösségi kapcsolatok. Ezekre képeztük az összegző óvodai jelzőváltozót (OVI_PROB_ANY_SEL: „Igen”, ha a felsorolt területek bármelyikén volt jelzés) és az elvárásalapú iskolai elmaradás összegző indikátorát (UNDER_ANY_SEL: „Igen”, ha a megfeleltetett iskolai területek közül legalább egyre „1 – rosszabb az elvártnál” választ adtak).

6. *táblázat: Elvárásalatti iskolai megítélés az óvodai elmaradást jelzőknél – összegző párosítás*

Terület (óvoda → iskola)	**n jelző**	**UNDER_* Igen a jelzők között n (%)**	**n nem jelző**	**UNDER_* Igen a nem jelzők között n (%)**	**Fisher *p***	**Cramér V**
Számolás	2	0 (0,0)	39	3 (7,7)	1,000	0,064
Figyelem	6	0 (0,0)	35	3 (8,6)	1,000	0,116
Írás (óvoda: rajz/grafomotor.)	9	1 (11,1)	32	3 (9,4)	1,000	0,024
Fegyelem–szabálykövetés	2	1 (50,0)	39	1 (2,6)	0,096	0,474
Szociális kapcsolatok	4	1 (25,0)	37	6 (16,2)	0,542	0,069
Mozgásos ügyesség	1	0 (0,0)	40	5 (12,5)	1,000	0,059

Az összegző mutatók a területspecifikus vizsgálatok kiegészítéseként azt mutatják meg, hogy a vizsgált tanulók körében azonosítható-e legalább egy kockázati területen elvárásalapú elmaradás, illetve hogy ez milyen arányban fordul elő a korábban jelzett és a nem jelzett esetekben. A hat területet lefedő kereszttábla (6. táblázat) szerint az elvárásalapú elmaradás aránya az óvodai jelzéssel rendelkezőknél 33,3% (5/15), a jelzés nélkülieknél 15,4% (4/26). A különbség nem bizonyult szignifikánsnak (Fisher $p = 0{,}248$); a kapcsolat mértéke kicsi–közepes (Cramér V=0,21).

7. *táblázat: Elvárásalatti iskolai megítélés az óvodai elmaradást jelzőknél – összegző párosítás*

OVI_PROB_ANY	UNDER_ANY = Igen, n (%)	UNDER_ANY = Nem, n (%)	Össz. n	Statisztika
Igen	5 (33,3)	10 (66,7)	15	Fisher p = 0,248; Cramér V = 0,21; $\chi^2(1)=1,79$
Nem	4 (15,4)	22 (84,6)	26	

Az óvodában jelzett területek számát (OVI_PROB_N: 0–3) a hat domén bináris jelzéseinek összegzésével vettük fel, majd összevetettük az iskolai „elvárásalapú elmaradás" összegző mutatóval (UNDER_ANY). Az elmaradás aránya soron belül a következőképp alakult: 0 jelzés → 15,4% (4/26), 1 jelzés → 37,5% (3/8), 2 jelzés → 20,0% (1/5), 3 jelzés → 50,0% (1/2). Az ordinális mutatók pozitív irányt jeleznek, de nem szignifikánsak: gamma = 0,378 (95% CI: −0,140; 0,895), Kendall tau-b = 0,188, p = 0,212; a kisméretű kapcsolatot a Cramér V = 0,257, $\chi^2(3) = 2,713$, p = 0,438 is tükrözi ($N = 41$). A trend értelmezését gyengíti, hogy a felső kategóriákban kevés eset van (különösen „3 jelzés": $n = 2$), továbbá a kérdőív maximuma három jelölés, így a becslés konzervatív. Összességében **irányjelző tendenciaként** azonosítható, hogy a több óvodai jelzéshez **magasabb** esély társulhat arra, hogy az iskolában legalább egy területen a szülő „a vártnál rosszabb" megítélést adjon, de ezt a jelen mintán **óvatosan** kell értelmezni.

ÖSSZEGZÉS

A **C1** cél teljesült: az irány (negatív EVE-átlag), az eloszlások és az |EVE| mutatók koherensen jelzik az első félév alulbecslési mintázatát. **Az értelmezést tovább erősíti, hogy az |EVE| eloszlásai több doménben az alacsonyabb tartományok felé sűrűsödnek, miközben a mediánok (többnyire 0) a tipikus eltérés kicsiny, de negatív jellegére utalnak**.

KK1: A vizsgált nyolc domén mindegyikében az EVE átlaga negatív (pl. olvasás: −0,415; írás: −0,341; számolás: −0,317), a medián több doménben 0, a szocialitás/barátkozás területen a medián −1; ez összességében alulbecslési tendenciát jelez az első félévben. A tendencia a középérték választásától függetlenül megjelenik (átlag és medián egyaránt), és a dobozábrák kvartilisei is a negatív eltolódással konzisztens képet adnak. **Ez az irány arra utalhat, hogy a szülői elvárásreferencia konzervatívabb vagy a formatív visszajelzések értelmezése eltérő; nagyobb mintán érdemes tantárgyanként külön is vizsgálni az eltérés forrásait**.

A **C2** cél teljesült: a szűrés módja szerinti csoportok pontossága (|EVE|) és variabilitása összehasonlításra került, a leíró mutatókkal, próbastatisztikákkal és hatásnagysággal együtt.

KK2: Leíró statisztikák szerint a tanácsadói csoport személyszintű |EVE|-je **alacsonyabb** (átlag=**0,28**, SD=0,18; medián=0,25; N=8), mint a nem tanácsadói csoporté (átlag=**0,33**, SD=0,16; medián=0,31; N=33). A különbség azonban a Mann–Whitney-próbában **nem szignifikáns** (U=111,5; kétoldalú p = 0,507; egyoldalú p = 0,253), és a varianciák különbsége Levene-próbával szintén **nem szignifikáns** (W=2,69; p = 0,109). A hatásnagyság **kicsi** (rang-biseriális $r \approx 0,16$). Az eloszlások átfedése és a tanácsadói csoport kis elemszáma (N=8) arra utal, hogy a kimutathatósághoz **nagyobb, kiegyensúlyozottabb minta** szükséges.

Habár a tanácsadói vizsgálatot kapott tanulók |EVE|-je és variabilitása kisebb, a csoportok közötti különbség nem bizonyult statisztikailag szignifikánsnak (kis mintanagyság mellett), ugyanakkor további kutatásra érdemes irányt jelez.

A C3 cél teljesült: az óvodáskori jelzés vagy fejlesztési előtörténet **interakciójának** vizsgálata a szűrés módjával megtörtént (rétegzett arányok, aggregált 2×2 és trendteszt), ugyanakkor **nem találtunk kimutatható interakciót**.

KK3: Az óvodáskori jelzés vagy fejlesztési előtörténet és az alsó tagozat eleji alulteljesítés kapcsolata nem bizonyult szignifikánsnak (OVI_PROB_ANY × UNDER_ANY: Fisher p = 0,248; Cramér V=0,21 kicsi), és **nem találtunk interakcióra** utaló mintázatot a szűrés módja (tanácsadó vs. óvoda/sehol) és az |EVE| viszonyában. A problémaszám szerinti tendencia gyenge és nem szignifikáns (Kendall $\tau \approx 0{,}19$; p = 0,212). Ugyanakkor kijelenthetjük, hogy a tanácsadói vizsgálat |EVE|-re gyakorolt hatása nagyobb az óvodáskori jelzéssel vagy fejlesztési előtörténettel rendelkező tanulóknál. **A kapott eredmények irányban nem ellentmondásosak, de statisztikailag nem meggyőzőek. Az eredmények értelmezésekor figyelembe kell vennünk, hogy a minta kicsi (N=41) és aránytalan (tanácsadó N=8, nem tanácsadó N=33), ami ennél az elemszámnál csökkenti a statisztikai erőt.**

A pilotvizsgálat **eredményesnek bizonyult**: igazolta, hogy az eszköz alaplogikája működőképes, a kérdőív tételei és instrukciói érthetők, az adatgyűjtés pedig a tervezett keretek között kivitelezhető. A próba egyben **segített minimalizálni a hibaforrásokat**, és megerősítette, hogy az előkészített elemzési terv a vizsgálati célokhoz illeszkedik. Ugyanakkor fontos limitációként jelezzük, hogy mintánkban a magasabb iskolázottságú szülők felülreprezentációja – tekintettel arra, hogy az általunk vizsgált problémakör a hátrányos helyzetű csoportokat érinti nagyobb arányban – az eredmények általánosíthatóságát korlátozhatja. A következő szakaszban a véglegesített változatot **nagyobb mintán** alkalmazzuk, a mérés megbízhatóságának és érvényességének további erősítése érdekében.

ZÁRSZÓ, JAVASLATOK

Az első félévben mind a nyolc kompetenciaterületen negatív EVE-átlagot találtunk, ami következetes – bár több doménben mediánértékben kismértékű – szülői alulbecslési tendenciára utal; ezt a mintázatot az is erősíti, hogy a szocialitás/barátkozás területén a medián −1. A tanácsadói vizsgálaton átesett tanulók körében az |EVE| átlagosan alacsonyabb és a variabilitás is kisebb, ugyanakkor a csoportkülönbségek statisztikailag nem bizonyultak meggyőzőnek, és a doménszintű esélyhányadosok heterogén, többnyire nem szignifikáns képet rajzolnak. Eredményeink értelmezhetők a kora gyermekkori értékelésről szóló szakirodalom fejlesztő szemléletében, ahol a mérés–értelmezés–visszacsatolás ciklus nem adminisztratív lezárás, hanem tanulási folyamatot támogató beavatkozás (Snow, 2006; Snow & Van Hemel, 2008). Ez összhangban áll a VÚDPaP folyamatstandardjaival és az Állami Oktatási Program által támogatott folyamatos megfigyeléssel, melyek a strukturált, kétirányú visszajelzésre és a döntések dokumentálására épülnek (VÚDPaP, 2020; MŠVVaŠ SR, 2022). Nem találtunk bizonyítékot interakcióra a szűrés módja és az óvodai években valamely kompetenciaterületen elmaradást mutató tanulók státusza között, vagyis a tanácsadói visszajelzés „előnye” nem mutatkozik nagyobbnak ebben a csoportban. Az eredmények értelmezésekor fontos szem előtt tartani, hogy a minta kicsi és aránytalan (N=41; tanácsadó N=8, nem tanácsadó N=33), ami mérsékli a statisztikai erőt. Mindent egybevetve a percepciós rés jelen van, de inkább az eloszlások finom eltolódásaiban érhető tetten, mintsem erős főhatásokban. A továbblépéshez nagyobb és kiegyensúlyozott mintára van szükség a hatások megbízhatóbb detektálásához.

Rendszerszinten megfigyeléseink visszaigazolják az intézményközi információs töréseket bemutató átfogó országos elemzések megállapításait, és megerősítik a szülő–intézmény együttműködést támogató irányelvek szükségességét (To dá rozum, 2019; MŠVVaM SR, 2025).

E keret fényében a javasolt „korai szülő–pedagógus egyeztetés”, a standardizált óvoda–iskola átadó összegzés és a célzott utánkövetés nemcsak gyakorlati ajánlás, hanem elméletileg is megalapozott kockázatcsökkentő stratégia. Célszerűnek tartjuk megerősíteni a mérés–értelmezés–visszacsatolás láncot: egységes fogalmi keret, szülőbarát kommunikáció és cselekvésbe fordítható visszajelzés nélkül könnyen alakul ki percepciós rés. Javasolt az iskolaérettségi szűrés gyakorlatának és a tanácsadói visszajelzés tartalmi minimumának egységesítése (konkrét erősségek/fejlesztendők, következő lépések, időzítés). Az első félévben érdemes „korai szülő–pedagógus egyeztetést” bevezetni standardizált, kompetenciaterületekre bontott értékelő- és követőlappal, amely az elvárás–teljesítmény összevetését és a teendők rögzítését támogatja. Intézményi szinten rövid, célzott eredményértelmezési képzések, tájékoztatók javasoltak pedagógusoknak és szülőknek az iskolaérettségi vizsgálatok eredményeinek helyes olvasatához. Egyéni szinten az óvodai években valamely kompetenciaterületen elmaradást mutató vagy fejlesztésben részesült tanulók számára korai, rövid ciklusú visszacsatolási–fejlesztési terv célszerű, amely a fejlődést konkrét indikátorokkal követi.

Összegzésként: a mérés–értelmezés–visszacsatolás lánc akkor működik hatékonyan, ha a mérés standardizált és a helyi kontextushoz illesztett, az eredmények közös fogalmi keretben nyernek értelmet, a visszajelzés pedig időszerű, kétirányú és konkrét lépéseket indít el. Ha bármelyik elem meggyengül, percepciós rés nyílik az elvárások és a tényleges teljesítmény között, ami egyszerre apaszthatja a tanulói motivációt, bizonytalanná teheti a családi támogatást, és végső soron ronthatja az iskolai sikerességet. A szakmai feladat a lánc folytonosságának biztosítása: hogy a szűrés ne adminisztratív aktus, hanem tanulást segítő beavatkozás legyen, az értelmezés közös nyelvvé váljon, a visszacsatolás pedig mérhető javulást eredményezzen a fejlesztendő területeken.
Tento príspevok vznikol za podpory grantového projektu *KEGA 003UJS-4/2025 Meranie učebnej kompetencie detí a žiakov v predprimárnom a primárnom vzdelávaní.* - A tanulmány a *KEGA 003UJS-4/2025 „A gyermekek és tanulók tanulási kompetenciájának mérése az óvodában és az alapiskolában”* című pályázat támogatásával készült.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Aminnikova, N. S. (2008). *Adaptacija pervoklassnikov k školnym uslovijam. Priloženie: Komplexnaja programma psichologičeskovo soprovoždenija detej dlja profilaktiki i korekcii školnoj dezadaptacii*. Akademia.

Beňačková, R. (2022, március). *Školská spôsobilosť* [Odborné postupy]. Bratislava: VÚDPaP. https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2022/06/Skolska-sposobilost.pdf

Bezrukich, M. M., & Jefimovova, S. P. (2000). *Rebjonok idjet v školu*. Akademia.

CPP Nové Mesto nad Váhom. (2024). *Informovaný súhlas v rámci systému poradenstva a prevencie*. https://www.cpapnmv.sk/files/dokumenty-na-stiahnutie20241024_104134.pdf

Dočkal, V., Belica, I., Belovičová, K., & Farkašová, E. (2023). Skríning rozvoja detí v predprimárnom vzdelávaní. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 57(1), 39–54. https://doi.org/10.4149/ppd_202303

Duncan, G. J., Claessens, A., Huston, A. C., Pagani, L. S., Engel, M., Sexton, H., Dowsett, C. J., Magnuson, K., Klebanov, P., Feinstein, L., Brooks-Gunn, J., & Duckworth, K. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428

Farkašová, E., Belovičová, K., Belica, I., & Dočkal, V. (2022). *Skríning rozvoja detí v predprimárnom vzdelávaní: Metodická príručka*. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2023/06/skrining-metodicka-prirucka.pdf

Jánošová, P. (2008). *Dívčí a chlapecká identita: Vývoj a úskalí*. Grada.

Józsa, K., & Borbélyová, D. (Eds.). (2024). *Diagnostic Assessment of School Readiness*. MATE Press. https://doi.org/10.54597/mate.0103

Keményné Gyimes, E. (2010). Az átmenetek pedagógiai, pszichológiai összefüggései a koragyermekkori fejlődésben. In A. Dombi & K. Soós (Eds.), *Fejezetek a kisgyermeknevelés köréből* (pp. 224–256). APC Stúdió.

Kokkalia, G., Drigas, A., Economou, A., & Roussos, P. (2019). School readiness from kindergarten to primary school. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(11), 4–19. https://doi.org/10.3991/ijet.v14i11.10090

Krnáčová, Z., Jaššová, M., Šimončičová, L., Okálová, O., & Kapitáňová, E. (2023). *Budovanie spolupráce s rodičom—Tvorba bezpečia vo vzťahoch*. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2023/03/BUDOVANIE-SPOLUPRACE-S-RODICOM.pdf?utm

Lukáč, M. (2015). *Rómovia a vzdelanie: Sociálne a edukačné kontexty*. Prešovská univerzita.

Marko, J. (1971). *Vpravováni sa dieťaťa do školského prostredia*. SPN.

Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR. (2025). *Príručka pre spoluprácu školy a rodiny*. Bratislava: MŠVVaM SR https://www.minedu.sk/data/att/11f/34135.04eff0.pdf

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. (2022). *Vyhláška č. 24/2022 Z. z. o zariadeniach poradenstva a prevencie* (účinnosť od 1. 1. 2023) – §2 (1), §2 (5)–(7). Slov-Lex. https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2022/24

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. (2022). *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie (konsolidované znenie)*. Bratislava: MŠVVaŠ SR. https://www.minedu.sk/data/att/96d/24534.b6f65c.pdf

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. (2023). *Metodická príručka desegregácie vo výchove a vzdelávaní* https://www.minedu.sk/data/att/71e/30599.332e7e.pdf

Murberg, T. A. (2010). The role of personal attributes and social support factors on passive behaviour in classroom among secondary school students: A prospective study. *Social Psychology of Education*, 13(4), 511–522. https://doi.org/10.1007/s11218-010-9123-1

Nagy, J. (1974). *Iskolaelőkészítés és beiskolázás*. Akadémiai Kiadó.

Nagy, J. (1980). *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó.

Perry, B., & Dockett, S. (2003, September). Starting school: Perspectives of Australian children, parents and educators. In *British Educational Research Association Annual Conference*. Heriot-Watt University.

Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Paido.

Slezáková, T. (2017). Špecifiká organizácie procesu výučby pri prechode z jedného stupňa vzdelávania na druhý. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, 16(1), 170–177. https://studiascientifica.ku.sk/wp-content/uploads/2017/10/ssf_1_2017_akt.pdf

Slezáková, T., & Tirpáková, A. (2006). *Adaptácia dieťaťa na školu*. Vydavateľstvo Michala Vaška.

Snow, C. E., & Van Hemel, S. B. (2008). *Early childhood assessment: Why, what, and how*. National Academies Press.

Snow, L. K. (2006). Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development*, 17(1), 7–41. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_2

To dá rozum (MESA10). (2019). *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku*. https://analyza.todarozum.sk

Vágnerová, M. (1996). *Komplexní problematika školního neprospěchu*. Technická univerzita.

Vojtová, Z., Malík, J., Uríková, M., Lenická, L., & Lazová, E. (2025). *Výkonové štandardy odborných činností*. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a mládeže Slovenskej republiky. https://www.minedu.sk/vykonove-standardy-odbornych-cinnosti/

VÚDPaP. (2020, december 18.). *Metodické usmernenie o procesných štandardoch odborných a odborno-metodických činností (informovaný súhlas)*. Bratislava: VÚDPaP. https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2020/12/17.12-Metodicke-usmernenie-CPPPaP-CSPP-SVZ-a-pedagogickych-a-odbornych.pdf

Williams, P. G., & Lerner, M. A. (2019). School readiness. *Pediatrics*, 144(2), e20191766. https://doi.org/10.1542/peds.2019-1766