

Óvoda-iskola átmenetet támogató programok kidolgozása és hatékonyságvizsgálata

1. Bevezetés, a kutatási téma aktualitása

Az óvodából az iskolába történő átlépés meghatározó élmény a kisgyermek életében és jelentősen befolyásolhatja az iskolai teljesítményre gyakorolt hosszú távú hatásokat (Ahtola et al., 2016, Besi & Sakellariou., 2019; Józsa, 2022), ennek okán a nemzetközi és a hazai szakirodalomban is a legkritikusabb átmenetként jelenik meg (Margetts, 2014; Kereki et. al, 2024). Széleskörű egyetértés mutatkozik abban, hogy az iskolába való átmenet komplex folyamatként írható le, amely a gyermekek iskolakezdése előtt indul el, amikor a családok elkezdnek informálódni és döntéseket hozni az iskolakezdéssel kapcsolatban, és egészen addig tart, amíg a gyermekek és a családok komfortosan érzik magukat az iskolában (Dockett & Perry, 2007). A kutatók abban is egyetértenek, hogy a gyermekek jelentős része szorongással éli meg az iskolába kerülés időszakát (vö. Beelmann, 2000), melynek hátterében a gyermekek életében bekövetkező alapvető és egyidőben ható változások állnak, melyek az alábbiakban foglalhatók össze (Józsa & Podráczky, 2024):

- Megváltozik a fizikai környezet és a térhasználat. Az iskola előtti nevelés intézményei jellemzően kisebbek, átláthatóbbak, ennél fogva nagyobb biztonságot jelentenek a gyermekek számára, mint az iskolák nagyobb és zajosabb fizikai terei. A térhasználatot tekintve a kora gyermekkori szabad, dinamikus, párhuzamos tevékenységeket biztosító, multifunkcionális tereket az iskolában kötöttebb tanulási terek váltják fel (Britto, 2012).
- Átalakul a gyermeket körülölelő társas környezet. A gyermeknek ismeretlen felnőttekhez kell alkalmazkodni és egy új korosztályos társas közegben kell pozicionálni magát.
- Megváltozik az alapvető tevékenység, a fő tevékenység a tanulás lesz, a játék háttérbe szorul, ennek következtében módosul a napirend és a mindennapi rutinok, ami új szokások kialakításával jár.
- Változnak a gyermekkel szembeni elvárások, amelyekhez a gyermekeknek alkalmazkodniuk kell (Bronfenbrenner, 1979; Margetts, 2014; Dockett & Perry, 2013).
- Míg az óvodai tanulásra a tevékenységekbe ágyazottság jellemző, az iskolai tanulás tudatos erőfeszítést igényel és gyakran a konkrét tapasztalatoktól független, vagyis változás történik az ismeretszerzés módjában.
- A kora gyermekkori nevelésben a pedagógus elsősorban motivátorként értelmezi tanulástámogató szerepét, az iskolában a tanár inkább a tanulási folyamat irányítójaként, tartalomközvetítőként funkcionál (González-Moreira et al., 2023).

A gyermekek többsége képes arra, hogy ezekhez a változásokhoz sikeresen alkalmazkodjon, mindemellett jelentős a számuk azoknak, akiknek ez nehézséget okoz és az átmenet folyamatában támogatásra van szükségük. Az óvoda-iskola átmenet egészében kiemelt jelentőségű a családdal történő folyamatos kapcsolattartás, a gyermek szociális és érzelmi felkészültségének megismerése, illetve a gyermek bevonása az iskolába való átmenet folyamatába (Dockett & Perry, 2002; 2013). Az új környezet önmagában is jelentős stresszforrás az iskolába lépő gyermekek életében, melyhez társulhat a magas tanulói terhelés, a kedvezőtlen tanulási környezet és iskolai légkör, a nem megfelelő tanári attitűdök és tulajdonságok, valamint az előnytelen kortárskapcsolatok (Kennedy et al., 2016, Gramaxo et al., 2023). Ebben az életkorban a stressz és a szorongás különösen negatív hatást gyakorol a fizikai, pszichológiai és szociális problémák leküzdésére (Paetzel, 2020; Grover et al., 2007; Orobio et al., 2018), s ezzel együtt negatívan befolyásolja a tanulási folyamatokat is (Grover et al., 2007; Unnever & Cornell, 2004). Kiemelten veszélyeztetettek e tekintetben a sajátos nevelési igényű és/vagy érzelmi-viselkedési zavarokkal küzdő gyermekek (például agresszió, dac, figyelmetlenség és hiperaktivitás/impulzivitás) (Hart et al., 2024). Esetükben nagyobb a kockázata a tanulmányi kudarc kialakulásának, melynek következtében averzív attitűdök alakulhatnak ki a tanulással és a pedagógusokkal szemben, gátolva a tanulmányi és társadalmi sikereket (Julius et al., 2012).

Az óvoda-iskola átmenet témakörének vizsgálatát az első osztályos tanulók évisméltésére vonatkozó kedvezőtlen adatok teszik különösen aktuálissá: 2021-ben az előző évi adatokhoz képest

jelentős mértékű emelkedés (2,5%-ról 4,6%-ra) volt tapasztalható, majd ez az arány 2022-re elérte az 5,2%-ot. Jelentős mértékű kedvező irányú változás azóta sem tapasztalható (Varga, 2024). Mindez felhívja a figyelmet arra, hogy a gyermekek egy része iskolába lépéskor nem éri el az iskolakezdéshez szükséges fejlettséget.

2. A program elméleti megalapozása

A sikeres iskolakezdés elősegítését tárgyaló első írások már több évtizede megjelentek a hazai szakirodalomban, jelentős mennyiségű tudást gyűjtve össze az iskolakészültség, iskolaérettség és az iskolai alkalmasság témaköreiben (Józsa, 2016; Nagy, 1980, 1986; Nagy et al., 2004a; 2004b; Porkolábné Balogh, 1984; 1989; Varga, 1971). Számos progresszív kezdeményezés és célzott fejlesztő program indult, ugyanakkor a mai napig nem sikerült az óvoda-iskola átmenet nehézségeire megfelelő megoldásokat kínálni. Jelentős állomásnak tekinthető ezen az úton az elemi alapkészségek azonosítására és fejlődésére irányuló DIFER kutatás és a hozzá kapcsolódó módszertani fejlesztések eredményeként létrehozott DIFER Programcsomag, amely a vizsgálati eredmények mellett tartalmazza az alapkészségek fejlődésének mérésére alkalmas eszközöket és a fejlődés támogatásához a pedagógusnak ötleteket adó módszertani füzeteket is (Fazekasné, 2006; Józsa, 2014; Józsa et al., 2017; Miskolcziné & Nagy, 2006; Nagy et al., 2009; Zsolnai, 2006). A programcsomag igazoltan segíti a hátrányos helyzetű óvodások fejlődését is (Józsa & Zentai, 2007).

Az óvoda-iskola átmenetet támogató beavatkozások, jó gyakorlatok köre folyamatosan bővül, reflektálva a szülők és a pedagógusok részéről megfogalmazódó igényekre. Ezzel összefüggésben mind a hazai, mind pedig a nemzetközi térben születtek olyan szisztematikus áttekintések, amelyek a témához kapcsolódó jó gyakorlatokat, illetve kutatásokat gyűjtötték össze. Fleisz-Gyurcsik (2021) a hazai szakirodalomban megjelent óvoda-iskola átmenetet tárgyaló írásokat tárta fel. Vizsgálatának legfontosabb konklúziója, hogy ezeket a tanulmányokat elsősorban gyakorló pedagógusok jelentették meg, jellemzően elméleti megalapozás és hatásvizsgálatok nélkül. Fleisz-Gyurcsik rámutat továbbá arra, hogy a feltárt gyakorlatok többsége az óvoda-iskola átmenetet szűken értelmezi, sok esetben csupán magára az intézményváltásra fókuszál, s kevésbé jellemző, hogy más kritikus fejlődési folyamatot figyelembe véve, fejlődéssegítésként értelmezzék az átmenet során adódó feladatokat. Kivételt képeznek ez alól az elméleti és gyakorlati szakemberek, kutatók közös munkáján alapuló fejlesztések: a DIFER Programcsomag (Nagy et al., 2004a), az Óvodaiskola (Gáspár, 1990), valamint a Kudarc nélkül az iskolában komplex prevenciós óvodai program (Porkolábné Balogh et al., 1997). Az előzőek mellett a nemzetközi gyakorlatból adaptált program is fellelhető az elemzett tanulmányok sorában, ilyen a Lépésről Lépésre gyermekközpontú program (Klaus, 2004).

Az óvoda-iskola átmenet támogatására vonatkozó szisztematikus áttekintések az elmúlt években a nemzetközi szakirodalomban is megjelentek. Az áttekintett tanulmányok egy része a szülői percepciók óvoda-iskola átmenet támogatásában betöltött szerepére (Gicziné Fehér & Vida, 2024), más részük pedig az óvoda-iskola átmenetben érintett szereplők perspektívájára helyezi a hangsúlyt (González-Moreira et al., 2023). Emellett az átmenet egészséggel és jólléttel kapcsolatos összefüggései is megjelentek az elemzett munkákban (Fane et al., 2016). E szisztematikus áttekintések főbb konklúziója, hogy az átmenet sikerességét és az iskolakészültséget alapvetően meghatározzák a szülők kapcsolatai és erőforrásai, az intézményes neveléssel kapcsolatos korábbi tapasztalatai, iskolázottságuk, meggyőződésük, mentális egészségük, etnikai hovatartozásuk, társadalmi-gazdasági státuszuk, nevelési stílusuk, továbbá az anya-gyermek kötődési mintázata, a szülő-gyermek interakciók minősége, valamint a gyermek otthoni tapasztalatai és lehetőségei. Gonzalez-Moreira és munkatársai (2023) emellett felhívják a figyelmet arra, hogy a komplex szemléletű vizsgálatok növekvő száma ellenére viszonylag kevés kutatás támaszkodik a gyermekek percepcióira, holott maga a folyamat nyilvánvaló módon őket érinti a leginkább.

2.1. Az óvoda-iskola átmenet sikerességét támogató tényezők feltárása

A koragyermekkori nevelés kérdésköre nemzetközi és hazai szinten is jelentős szakpolitikai és kutatási érdeklődést generál, melynek hátterében a koragyermekkori nevelés stratégiai szerepének felismerése áll. A koragyermekkori nevelésbe történő beruházás hosszú távú társadalmi-gazdasági megtérülése mára már széles körben ismert (Heckman et al., 2010; Pascal & Bertram, 2013), s ennek

jelentősége a korai iskolaelhagyás megelőzése szempontjából is hangsúlyos. Az iskolában eltöltött évek számát, ezzel együtt a későbbi életpálya alakulását is alapvetően meghatározza az iskolai sikeresség, amit elsősorban az befolyásol, hogy a gyermekek mennyire éretten (testi, lelki, szociális érettség), milyen motiváltsággal és az elemi készségek milyen szintű fejlettségével kezdik meg az iskolát. A releváns kutatások egyrészt a korai fejlettségi mutatók iskolai sikerességet befolyásoló hatásainak feltárására, másrészt azoknak a családi jellemzőknek a megismerésére irányulnak, amelyek hozzájárulnak a gyermek optimális fejlődéséhez, illetve azt hátráltatják, akadályozzák (Józsa & Podráczky, 2024). A korai fejlettségi mutatókkal összefüggésben az elemi készségek mérésére és fejlesztésére kidolgozott DIFER mérőeszközt és Programcsomagot az óvodák széles körben használják, az iskolákban pedig megtörténik azon első és második osztályos tanulók DIFER-mérése, akiknél a pedagógusok megítélése szerint hangsúlyosabb támogatás szükséges az alapkészségek fejlesztéséhez. A tesztek és a kapcsolódó fejlesztő programok lefedik a kognitív és a szociális kompetenciákat, ellenben nem terjednek ki a személyes kompetenciára (Józsa & Borbelyova, 2024).

2.2. Az iskolakészültség pszichés és szociális összetevői

Az iskolai élet megkezdéséhez szükséges fejlettség testi, lelki és szociális tényezőit az Óvodai nevelés országos alapprogramja tartalmazza, melyek közül a lelki és a szociális tartalmak hangsúlyosabban jelennek meg (ÓNOAP, 2012). Mindez jól tükrözi, hogy az iskolakészültség szempontjából a pszichés és a szociális összetevők szerepe kiemelt jelentőségű. Zsolnai és Kasik (2022) 8-12 éves diákok megküzdési stratégiáit vizsgálta frusztráló helyzetekben egy négy évet átfogó longitudinális vizsgálat keretében. Kimutatták, hogy az életkor előrehaladtával erősödött a fizikai és verbális agresszió a diákok részéről, idősebb korokban egyre ritkábban kérik társaik vagy a pedagógus segítségét problémáik megoldásához. Ennek a folyamatnak a gyökerei is visszavezetnek az óvoda-iskola átmenethez, minél korábban foglalkoznak a pedagógusok a szocio-emocionális problémák hatékony kezelésével, annál nagyobb eséllyel fognak megküzdni a diákok az iskolai helyzetekben a társas problémákkal, ami hozzájárulhat a beilleszkedési nehézségek, hangulati és magatartási zavarok megelőzéséhez, ezáltal az iskolai eredményességhez (Kasik, 2017; Zsolnai, 2006).

A lelkiileg egészséges, önmagával egyensúlyban lévő kisgyermek jól érzi magát a társas környezetben, könnyebben alkalmazkodik a kihívásokhoz, ami segítheti az iskolai teljesítményét, az iskolai kudarcok legyőzését, mely hosszú távon pozitívan hat az iskolai eredményességre és csökkenti a lemorzsolódás esélyét (Józsa et al., 2020). Mindehhez az optimális feltételt a lelki és a szociális egészséget is támogató intézményi légkör biztosítja. Az utóbbi években hazánkban is egyre erőteljesebb igény mutatkozik a koragyermekkori lelki egészséget támogató intervenciós rendszer kialakítására (Danis, 2020; Német et al., 2024). Miután programunk az óvoda-iskola átmenet kérdéskörét helyezi vizsgálatának fókuszába, a koragyermekkori lelki egészséget támogató beavatkozások mellett az iskola mint intézmény pszichés és szociális jóllétet befolyásoló szerepét is hangsúlyoznunk kell. Az iskola sajátos miliővel rendelkező szervezet, mely "szabályokat, normákat, értékeket közvetít, gyakoroltat és/vagy szankcionál, melyek viselkedési rutinokként, életvezetési szokásokként, mintákként mentalitássá formálódnak" (Meleg, 2013, 214. p.). A kedvező iskolai hatások növelik a tanulási eredményességet, továbbá protektív tényezőként hatnak a lelki egészségre, míg a negatív élmények kockázatot jelenthetnek (Somhegyi, 2016; Vieno et al., 2005). Az egészséget (különös tekintettel a pszichés és szociális egészségre) támogató nevelési környezet optimális az eredményes tanulás szempontjából, a jobb tanulmányi eredmény pedig magasabb étellel való elégedettséggel jár együtt. Ezzel szemben az iskolával kapcsolatos negatív tapasztalatok és érzelmek, valamint az iskolai kudarcok különböző lelki problémák, pszichoszomatikus tünetek megjelenését eredményezhetik, mely tényezők együttesen lemorzsolódáshoz vezethetnek (Márványkövi et al., 2013; Németh & Költő, 2016).

A lelki egészséget támogató tervezett beavatkozások fókuszában a gyermek és az őt körülvevő család mellett tehát az az intézményi háttér áll, amely mind a gyermek, mind a család számára támogató közeget nyújt a problémák megoldásához (Danis, 2020). A szülői kompetencia erősítése, a család erősségeire történő építkezés az óvodától nem idegen, az iskolában azonban - bár fontosnak tartja a szülői részvételt az oktatás-nevelés folyamatában - a szülői bevonódás kevesebb teret kap (Kereki et al., 2024). Szükségesnek látszik ezért, hogy az átmenetről való gondolkodásban a szülők

támogatása intenzíven megjelenjen, legyenek olyan programok, amelyek fókuszában a szülői kompetencia ezirányú fejlesztése áll.

2.3. Gyermekekre irányuló szocio-emocionális fejlesztő beavatkozások

2.3.1. Az elsajátítási motiváció szerepe a sikeres iskolakezdésben

Az elsajátítási motiváció arra ösztönzi a gyermeket, hogy megpróbáljon elsajátítani egy olyan készséget, megoldani egy olyan feladatot, amely legalább kismértékű kihívást jelent a számára. Az elmúlt évtizedekben számos vizsgálat igazolta, hogy az elsajátítási motivációnak meghatározó szerepe van a kognitív, a szociális és a pszichomotoros fejlődésben (Barrett & Morgan, 2018; Blasco et al., 2023), és szoros kapcsolatban áll az iskolai sikerességgel (Amukune & Józsa, 2023). Shonkoff és Phillips (2000) az amerikai Nemzeti Tudományos Akadémia egyik jelentésében úgy fogalmazott, hogy az elsajátítási motiváció egy olyan kulcsfontosságú fejlődési konstrukció, amelynek a vizsgálata minden gyermek esetében indokolt.

Az elsajátítási motiváció többdimenziós, két fő összetevőből áll: az instrumentális komponensből, amely a kihívást jelentő feladatokban, helyzetekben mutatott kitartásban jelenik meg, valamint az expresszív komponensből, amely a kihívásra adott pozitív és negatív érzelmi reakciókban ölt testet. Különböző területeken nyilvánulhat meg, ennek megfelelően megkülönböztetünk kognitív (értelmi), szociális (társas) és motoros (mozgásos) elsajátítási motivációt (Barrett & Morgan, 2018). Az elsajátítási motiváció jelentőségét jól mutatja, hogy nagyobb biztonsággal jelzi előre óvodás korban a későbbi iskolai sikerességet (Józsa & Barrett, 2018; Józsa & Zentai, 2025), mint a gyermek intelligenciája. Ez abból adódhat, hogy a kihívást jelentő feladatok megoldása során a gyermeknek kitartásra van szüksége, amelynek kiemelkedő jelentősége van a tanulási folyamat egészében és megmutatkozik a tanulmányi eredményekben. Mindennek ellenére az elsajátítási motiváció óvodai támogatásának a lehetőségei és módszerei mindezekig nem kaptak kellő hangsúlyt az óvodai gyakorlatban (Józsa et al., 2025a, 2025b).

Számos kutatás mutatott rá arra, hogy a gyermek szociális környezete, a szülők társadalmi háttere, ezen belül is elsősorban iskolai végzettsége jelentős hatást gyakorol az elemi készségek fejlettségére, a gyermek iskolai sikerességére (Şengönlü, 2022). Pedagógiai szempontból kifejezetten lényeges, hogy az elsajátítási motiváció vonatkozásában a megelőző vizsgálatok egy része nem igazolt motivációs deficitet az alacsony szocioökonómiai státuszú családok gyermekeinek körében (Hows et al., 2003; Stipek & Ryan, 1997). Más vizsgálatok a tanulók családi háttere és tanulási motivációja között gyenge kapcsolatot jeleztek: az anya magas iskolai végzettsége kedvező hatást gyakorol a tanulási motivációra (Fejes & Józsa, 2005).

2.3.2. Emocionális támogatás az óvoda-iskola átmenet időszakában

Az iskolai feladatokkal összefüggő frusztráció, stressz és szorongás csökkentésére számos lehetőség kínálkozik, melyet a pedagógusok be tudnak építeni a mindennapi tevékenység-repertoárjukba. Ez a feladat megkerülhetetlen, és nem helyezhető át más szocializációs színterekre, mert az aktuális stressz csökkentését abban a közegben lehet és kell a leggyorsabban megoldani, ahol az keletkezik. Az iskolai környezetben jelentkező stressz csökkentése, ezzel együtt a tanulók személyiségének célzott fejlesztése így fontos módszertani kérdéssé is válik (Bredács & Takács, 2020). Az állatasszisztált pedagógiai eljárások alkalmazásának emocionális hatásaként említendő a feszültségoldás, illetve a szorongáscsökkentés (Becker & Morton, 2002; Iváncsik et al., 2025). Klimke (2003) rámutatott továbbá arra, hogy az állatok jelenléte szociális katalizátornak tekinthető. A sikeres iskolakezdés szempontjából mindemellett kiemelt jelentőségű, hogy a pedagógiai folyamatba bevont állat segíti a figyelemkoncentrációt, a figyelemmegosztást, valamint a memóriát (Babos, 2013), továbbá az állat jelenlétében a gyermek motiváltabb a tanulásra, az érzelmi töltés hozadékaként mélyebben és gyorsabban zajlik a bevésoedés.

2.4. A pedagógusok és szülők szerepértelmezése az óvoda-iskola átmenet folyamatában

A képességek fejlődése és támogatása mellett az óvoda-iskola átmenet sikerességében jelentős befolyása van annak, hogy a pedagógusok és a szülők hogyan viszonyulnak érzelmileg az iskolához és a gyermek iskolássá válásához, milyen információkat közvetítenek az iskoláról és milyen attitűdöket alakítanak ki az iskolával szemben.

A pedagógusok óvoda-iskola átmenettel kapcsolatos nézeteire irányuló nemzetközi vizsgálatok eredményei heterogén képet mutatnak (Lin et al., 2003; Cappelloni, 2011). Az óvodában és az iskolában dolgozó pedagógusok az iskolaérettséget befolyásoló legfontosabb képességekben, készségekben egyetértenek, de az egyes tényezők jelentőségét eltérően ítélik meg. Az iskolakezdés szempontjából a fizikai jellemzők mellett a szocio-emocionális területhez kapcsolódó készségeket, képességeket tartják a legfontosabbaknak. A legkevésbé fontosnak tartott területek közé részben azokat a készségeket, képességeket sorolták, amelyek meglepte nem várható el a gyermektől az iskola előtti időszakban (pl. betűk ismerete, olvasás, legalább 50-ig való számlálás) (Kálmán & Tóth, 2021).

A szülők a pedagógusoknál több tényezőnek tulajdonítottak jelentőséget, továbbá a pedagógusokkal szemben hajlamosak fontosságot tulajdonítani olyan készségek meglétének, amelyek kialakítása az iskola feladata. Kálmán és Tóth (2021) hazai mintán végzett vizsgálata a nemzetközi trendhez hasonlóan azt mutatja, hogy a kognitív területeknél mindkét csoport fontosabbnak tekinti a gyerekek szociális és lelki fejlettségét, a tanulás, tudásszerzés iránti elköteleződést, feladattartást és az önkiszolgálást, a pedagógusok elvárásai azonban magasabbak, mint a szülőké. Ugyanakkor egy, a témában készült szisztematikus áttekintés (Gicziné & Vida, 2024) rámutat arra, hogy a szülők az iskolaérettséghez elsősorban a gyermekek kognitív (academic skills) készségeit, például a számok és betűk ismeretét, valamint az iskolához kapcsolódó viselkedési és önszabályozási készségeket társítják (Barbarin et al., 2008).

2.5. Tanulási szokások óvodai előkészítése és iskolai alakítása, a tanulási környezetben és térszervezésben rejlő lehetőségek

A tanulás sikertelenségéhez gyakran kialakulatlan, vagy rosszul rögzült tanulási szokások is hozzájárulnak, ezért tanulási szokások kialakítására az eddigieknél jóval nagyobb hangsúlyt kell helyezni (Józsa et al., 2024). A nemzetközi térben (pl. Finnország) is találkozunk olyan törekvésekkel, gyakorlatokkal, amelyek az óvoda-iskola átmenet során a tanulási rutinok kialakítását tartják szem előtt (Maximovics, 2025), támogatva az önszabályozó tanulást, a tanulói autonómiát, gazdagítva a tanulók egyéni ismeretszerzési technikáit, stratégiáit. A tanulási rutinok kialakítása mellett a finn modell a tanulási környezetnek mint a tanulást inspiráló térnek kitüntetett jelentőséget tulajdonít, megkeresve a lehetőségét annak, hogy a tanítási-tanulási folyamat a tanulók számára inspiráló, motiváló, örömforrást biztosító tanulási környezetekbe helyeződjön. A tanulási céloknak megfelelően módosítható tanulási térben a pedagógusok könnyebben építhetnek a tanulói kreativitásra (Medovarszky, 2021).

2.6. A kiemelt figyelmet igénylő gyermekek sikeres iskolakezdésének támogatása

A köznevelési rendszer hatékony működéséhez elengedhetetlen, hogy alkalmazkodni tudjon a folyamatosan módosuló, formálódó társadalmi igényekhez, ezzel együtt a köznevelés intézményrendszerébe belépő tanulók főbb jellemzőihez. Az egyes életkori csoportok sajátosságait tekintve szembevetve a sajátos nevelési igényű gyermekek számának ugrásszerű növekedése, akik a köznevelés minden színterén részt vesznek az együttnevelés folyamatában. A KSH (2024) adatai alapján a 2000-es évekhez viszonyítva a 2023-as év adatai számottevően növekedést mutatnak a SNI gyermekek létszámát tekintve (58. 615 főről 99. 588 főre). Az egyes kategóriák vonatkozásában kiugró mértékű az autizmus spektrum zavar, de rendkívül magas az emelkedés a súlyos tanulási zavar, a súlyos figyelemzavar és a beszédfigyatlanság vonatkozásában is. Az oktató-nevelő munka kiemelt célkitűzése, hogy a SNI tanulók esélyegyenlősége megvalósuljon, amely megfelelő alapul szolgál a sikeres társadalmi integrációhoz. Mind a nemzetközi, mind pedig a hazai kutatások rámutatnak azonban arra, hogy a pedagógusok részéről a különböző SNI kategóriába tartozó gyermekek megítélése, elfogadottsága nem egyenlő mértékű. Jellemzően a mozgás- és érzékszervi fogyatékos gyermekekről gondolják azt, hogy az együttnevelés gyakorlatába eredményesebben beilleszthetők, míg autizmus spektrum zavar, az értelmileg akadályozottság és az egyéb pszichés fejlődési zavarok kórképeinek tekintetében a pedagógusok attitűdje kevésbé biztató (Firat & Koyuncu, 2021; Szabó, 2016 idézi Szekeres & Szenczi, 2022, Jakubeczná et al., 2022).

3. Kutatási előzmények

3.1. Kudarcmentes iskolakezdés támogatása egészség- és környezeti nevelésre alapozott komplex óvodai programokkal

A 2021-2025 közötti időszakban az MTA közoktatás-fejlesztési pályázat keretében kutatócsoportunk a kudarcmentes iskolakezdéshez egy eddig kevésbé kutatott területet célozva, a személyes kompetencia fejlődésének és fejlesztésének oldaláról, az egészség- és környezeti neveléshez kapcsolódó szokásalakításra fókuszálva kívánt hozzájárulni, becsatornázva és folytatva már megkezdett, a témához jól kapcsolódó kutatásokat a motiváció, a végrehajtó funkció és a művészeti nevelés (elsősorban az éneklés egészségtámogató szerepének) vizsgálatán keresztül (Podráczky, 2025).

Célunk volt kidolgozni és validálni egy olyan mérőeszközt, amely 4-8 éves kor között teszi lehetővé az egészség- és környezeti szokások fejlődésének a nyomon követését. A projektbe fejlesztőként bevont óvodapedagógusok szakmai kontrollja mellett elvégeztük a nemzetközi térben létező egészségnevelési standardok hazai adaptációját az óvodás korosztályra, majd a standardokra építve kidolgoztunk egy, a 4-8 éves gyerekek egészségkompetenciáját mérő eszközt. A pilotvizsgálat tapasztalatait felhasználva a finomhangolást követően grafikus bevonásával elkészítettük a teljes tesztbatteriót, majd a vizsgálatot nagyobb mintán is elvégeztük. Ezzel párhuzamosan szóasszociációs vizsgálat keretében térképeztük fel óvodás gyermekek (N = 288) egészséggel kapcsolatos fogalmi struktúráját (Csimá et al., 2024a).

A családi háttértényezők szokásalakításban betöltött szerepének vizsgálata során szembesültünk azzal, hogy nem kerülhető meg a szülők egészségműveltségének és szokásalakító tevékenységének az alaposabb feltárása, amelyre kérdőíves vizsgálatot végeztünk (N = 598) (Csimá et al., 2024b; Fináncz et al., 2024). A kutatási program lelki egészséget támogató, kiegészítő programelemeként vizsgáltuk az állatasszisztált pedagógiai tevékenység szorongáscsökkentő, óvoda-iskola átmenetben betöltött lehetséges szerepét (Iváncsik et al., 2025).

A hatékony tanulási szokások szignifikánsan összefüggenek az általános iskolai tanulmányi eredménnyel, kialakításuk döntő fontosságú az első osztályos gyermekek tanulmányi sikere és a jövőbeli eredményesség szempontjából, ezért a tanulási szokások feltárása is része volt vizsgálatunknak. Ezen a szálon a tanulási szokások tartalmi dimenzióinak meghatározását követően a tanulási szokások kialakítására irányuló módszerek megismerésére mérőeszközt készítettünk és ezt követően tanítók körében (N = 498) adatfelvételt végeztünk. Ezzel a vizsgálattal alapoztuk meg a tanulási szokásokhoz kapcsolódó fejlesztő programot és a pedagógusok munkáját segítő módszertani kiadványt (Bencéné Fekete et al., 2024).

Megvizsgáltuk a zenei nevelés illeszkedését a szokásalakító programhoz, ennek részeként keresztszeti vizsgálatokat végeztünk és mérőeszközöket dolgoztunk ki az éneklési szokások és az éneklési motiváció területére (Janurik & Józsa, 2022).

A projekt környezeti nevelési dimenziójában a környezeti nevelést a fenntarthatóság fogalmi rendszerében értelmező nemzetközi és hazai szakirodalom alapján kategóriarendszert alakítottuk ki, majd – a holisztikus megközelítés érvényesülését és a kialakítani kívánt szokásokat keresve – megvizsgáltuk a kutatásba bevont köznevelési intézmények pedagógiai programjait (Szántóné et al., 2024). A környezeti nevelési szokásokra alapozott Élményporta programelemhez kapcsolódó szakmai fejlesztések eredményeként a MATE Gyakorlóóvoda 2023. májusától az Oktatási Hivatal bázisintézménye, az Élményporta és a hozzá kapcsolódó programok jó gyakorlatként kerültek be a köznevelésbe.

Munkánk előrehaladását több nemzetközi és hazai konferencián mutattuk be. Kutatócsoportunk affiliációjával összesen 38 nemzetközi közlemény jelent meg, ezek közül két tanulmány D1, 11 tanulmány Q1, 16 tanulmány Q2 besorolású folyóiratban.

3.2. Az óvodáskori fejlettség szerepe az iskolai tanulás sikerességében

A 2018-ban idított kutatási programunk Kaposvár és környéke óvodásainak a fejlődését kívánta nyomon követni második osztályig (N = 600). Az alapkutatási program a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alap által támogatott pályázat, címe: Az elsajátítási motiváció és a

végrehajtó funkció szerepe az iskolai teljesítményben (pályázati azonosító: NKFI K124839). A Szegedi Tudományegyetem, a jogelőd Kaposvári Egyetem, valamint a Colorado State University (USA, Colorado) együttműködésében indult kutatás központi kérdése, hogy az elsajátítási motiváció és a végrehajtó funkció milyen szerepet tölt be a gyermekek kognitív fejlődésében, az iskolai tanulás sikerességében. A méréshez egy olyan számítógépes szoftver áll rendelkezésre, amely 3-8 éves kor között alkalmas a gyermekek motiváltságnak és végrehajtó funkciójának a mérésére (Amukune et al., 2022, 2023; Józsa et al., 2019). Nagymintás, három évet átfogó longitudinális kutatás keretében keresünk választ arra, hogy milyen mértékű a prediktív ereje az elsajátítási motivációnak és a végrehajtó funkciónak az olvasási és a matematikai teljesítményre. Megvizsgáltuk, hogy milyen kapcsolat van az elsajátítási motiváció, a végrehajtási funkció és a készségfejlődés között (Józsa et al., 2022).

3.3. Koragyermekkorai nevelésben dolgozó pedagógusok lelki egészsége, szakmai közérzete

A pedagógusok lelki egészsége, szakmai közérzete nagymértékben meghatározza a pedagóguspálya iránti elköteleződésüket, mindennapi pedagógiai tevékenységüket, a gyermekekkel, illetve a szülőkkel való kapcsolatukat, s nem utolsósorban eredményességüket (Day & Kington, 2008), mely tényezők a felnővekvő generációk fejlődését alapvetően befolyásolják. A korábbi hazai és nemzetközi vizsgálatok e tekintetben elsősorban az iskolákban dolgozó pedagógusok lelki egészségére fókuszáltak (Cohen et al., 2009; Education Support Partnership, 2019; Tímár, 2006), az iskola előtti nevelés területén dolgozó pedagógusokra vonatkozóan főként lokális adatok állnak rendelkezésre (Royer & Moreau, 2016; Whitaker et al., 2013). A koragyermekkorai nevelésben dolgozók lelki egészsége, szakmai közérzete meghatározhatja a nevelés-gondozás minőségét (Cumming, 2017), illetve jelentős hatást gyakorol a felnővekvő generációk életminőségére, ezért kiemelt jelentőségű, hogy e szakmacsoportról is átfogó képet kapjunk. Korábbi hazai vizsgálataink ezzel összefüggésben a koragyermekkorai nevelésben dolgozók lelki egészségét tárták fel, az intézményi klímával összefüggésben (Fináncz & Csimá, 2020; Fináncz et al., 2020). Eredményeink rámutattak arra, hogy a vizsgálatba bevont pedagógusok körében viszonylag magas a depresszió előfordulása, ugyanakkor a humán foglalkozásuk körében meglehetősen gyakori kiégés nem jellemző rájuk. Mind a depresszió, mind pedig a kiégés erős összefüggést mutatott az intézményi klímával és a szakmai közérzettel, mely felhívja a figyelmet arra, hogy a pedagógusok közérzetét, lelki egészségét intézményi szintről kiindulva is szükséges javítani.

3.4. Állatasszisztált kutatások az óvoda-iskola átmenet támogatásáért

Az általános iskolába lépő gyermekek általában magasabb szorongást mutatnak, amely a pedagógusokkal folytatott interakciók hatására ideális esetben folyamatosan csökken. A gyermekek szorongási szintje ugyanakkor számos módszerrel célzottan is csökkenthető, melyek közül az állatok által segített beavatkozásokat helyeztük vizsgálatunk középpontjába. Méréseink és tapasztalataink szerint az állatasszisztált foglalkozások alkalmasak arra, hogy a pedagógiai munkát kiegészítve csökkentsék a gyermekek iskolai szorongását, különösképpen az erőteljes szorongást mutató tanulók esetén, javítva ezzel a nevelőmunka hatékonyságát, segítve az óvoda-iskola átmenetet: az állatasszisztált tevékenységek támogatják az első osztályos gyermekek iskolakezdését, az óvodához képest megnövekedett követelmények okozta szorongás és stressz elleni megküzdést. Állatasszisztált intervencióval támogatott óvoda-iskola átmenetre irányuló korábbi kutatási eredmények nem állnak rendelkezésünkre, ennek megfelelően az általunk végzett vizsgálat hiánypótlónak tekinthető mind a neveléstudományi, mind pedig az állatasszisztált intervencióval foglalkozó kutatások terén. Vizsgálatunk eredményei új lehetőséget kínálnak a nevelési, oktatási intézményeknek az óvoda-iskola átmenet időszakában fellépő szorongás, illetve stressz csökkentésére (Iváncsik et al., 2025).

3.5. Végrehajtó funkció szerepe

A végrehajtó funkció (Executive Function; EF) fogalma néhány évtizeddel ezelőtt került a tudományos figyelem középpontjába. Azóta számos tanulmány látott napvilágot, amelyek igazolták az EF fejlettségének szerepét az iskolai, munkahelyi, magánéleti sikerességben (Diamond, 2016; Józsa & Józsa, 2017, 2018) és az egészségmagatartásban (Williams et al., 2017). A koragyermekkorban végzett EF-mérések azt mutatják, hogy az EF-komponenseknek jelentős

prediktív ereje van az iskolaérettségben (McClelland et al., 2007), a sikeres óvoda-iskola átmenetben (Blair & Razza, 2007), továbbá a későbbi iskolai teljesítményben, elért iskolai fokozatokban és a szociális kompetenciában is (Mischel et al., 1989; Zelazo, et al., 2016). Korábbi kutatásainkban foglalkoztunk az EF mérési lehetőségeivel, magyar nyelvre adaptáltunk mérőeszközöket (lásd CHEXI kérdőív - Józsa & Józsa, 2020; FOCUS teszt - Józsa et al., 2019), melyeket jelen projektünkben is használni fogunk.

Az EF óvodás korban indul intenzív fejlődésnek, ami egészen fiatal felnőttkorig tart (Zelazo et al., 2013). Az EF fejlődését ebben az időszakban több tényező befolyásolja, ilyenek a szülői hatások, a gyermeket körülvevő környezet, a táplálkozás, a játék, az oktatási tapasztalatok, valamint a trauma, a környezeti toxinok és a stressz (Masten et al., 2012). Szoros összefüggés mutatható ki az egészség és az EF fejlettsége között, mivel az erős EF segíti az embereket az egészséges szokások betartásában és a stressz csökkentésében. A Harvard Egyetemen működő Center on the Developing Child (2011) szerint minél többet fektet be egy társadalom a gyermekkori EF működésének fejlesztésébe, annál nagyobb hasznot fog tapasztalni a jövőben.

3.6. Szorongás vizsgálata iskoláskorban

Az iskolai feladatokkal összefüggő szorongás mértékét serdülőkorú gyermekek körében is vizsgáltuk. Follow-up kutatásunk célja a középiskolás tanulók szorongásának vizsgálata volt pszichológiai teszt alkalmazásával kérdőíves vizsgálat keretében, továbbá biológiai mintavétellel. Célunk volt emellett vizsgálni, hogy az észlelt stressz - melyről standardizált kérdőívek alkalmazásával nyertünk információt - milyen összefüggést mutat a laboratóriumi paraméterekkel (a hajból mérhető kortizol mennyiségével). Eredményeink rámutattak arra, hogy a májusi időszakban tapasztalható nagyobb mértékű szorongás összefüggést mutat egyes családi jellemzőkkel, az iskolai feladatokkal kapcsolatos nyomasztó érzésekkel, valamint a pszichoszomatikus tünetekkel. A szubjektív teszt és a laboratóriumi mérések eredményei között fordított irányú kapcsolatot véltünk felfedezni, melynek hátterében valószínűsíthetően élettani tényezők állnak, azonban e feltételezésünk további vizsgálatokat indukál (Strómájer et al., 2023).

3.7. A korai zenei fejlesztés és az iskolához szükséges készségek, képességek összefüggéseinek vizsgálata

Óvodás gyermekekkel folytatott korábbi kutatásaink alátámasztják, hogy az éneklés fejlődése szempontjából meghatározó lehet a korai fejlesztés és a rendszeres gyakorlási lehetőség biztosítása (Janurik & Józsa, 2012). További, szintén nagycsoportos óvodás gyermekekkel folytatott kutatásunk a beszédészlelés fejlesztésére, és az olvasás, írás előkészítésére irányult a zenei fejlesztés eszközeivel. Programunk a beszédhanghallás, valamint a gondolkodási képességek fejlődésére gyakorolt hatása mellett a kísérleti csoportban a zenei észlelésnek és a dallaméneklésnek a kontroll csoporttal összehasonlítva több, mint kétszer nagyobb mértékű fejlődését segítette elő (Janurik et al., 2018). Hétéves longitudinális kutatásunk ugyancsak a korai zenei fejlesztés jelentőségét támasztja alá (Janurik & Józsa, 2022).

4. A kutatási program bemutatása

4.1. Problémafelvetés

Az óvoda-iskola átmenet megkönnyítésére az elmúlt évtizedekben számos fejlesztő program indult, azokat azonban néhány kivételtől eltekintve (Nagy et al., 2004b; Gáspár, 1990; Porkolábné Balogh et al., 1997) azokat nem kísérték hatásvizsgálatok (Fleisz-Gyurcsik, 2021). A viszonylag jelentős számú kezdeményezés ellenére az átmenet kérdéseire mindezidáig nem sikerült adekvát válaszokat adni. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint az az átmenet könnyítése érdekében 2025-ben eszközölt jogszabályi változás, amely napi 45 perces foglalkozásokkal kívánja elősegíteni, hogy a gyermekek alkalmassá váljanak az iskolakezdésre (ÓNOAP, 2012). Az iskolakezdés sikerességét az elemi készségek fejlettségén túl nagymértékben meghatározza a gyermekek érzelmi és szociális fejlettsége. Az óvoda-iskola átmenetet támogató programunk célja ezért a szocio-emocionális fejlődés és fejlesztés oldaláról közelíteni a problémához, támogatva a tanulásra kész személyiségfejlődést.

4.2. Kutatási kérdések

- K1: Milyen szerepet töltenek be a szocio-emocionális tényezők az óvoda-iskola átmenet támogatásában (kudarcfeldolgozás, motiváció, végrehajtó funkció, szorongás)?
- K2: Az iskolakezdést elősegítő tényezőkre építő, szociális-emocionális támogatást nyújtó program hatása kimutatható előnyt jelent-e a programban részt vevő gyermekek számára?
- K3: Igazolható-e az állatasszisztált pedagógiai beavatkozások hatékonysága az óvoda-iskola átmenet érzelmi támogatásában?
- K4: Hogyan értelmezik a pedagógusok saját szerepüket az óvoda-iskola átmenet folyamatában és a szülők támogatásában?
- K5: Hogyan értelmezik a szülők saját szerepüket az óvoda-iskola átmenet folyamatában? Milyen típusú programokkal támogathatók? Kimutatható-e a szülői kompetencia támogatásának hatása a sikeres iskolakezdésre?
- K6: Mennyiben járulnak hozzá az iskolai sikerességhez a tanulást támogató szokások?
- K7: A tanulási környezet mely elemei járulnak hozzá az óvoda-iskola átmenet zökkenőmentessé tételéhez, s milyen módon támogatják a sikeres iskolakezdést?
- K8: Hogyan tudja a program a szocio-emocionális fejlődésben jelentősen megkésett gyermekek sikeres iskolakezdését támogatni?

4.3. A kutatási program részletes ismertetése

4.3.1. Az óvoda-iskola átmenet sikerességét támogató tényezők feltárása (K1)

A szociális környezet, a tanulási motiváció és az elemi készségek összefüggéseinek feltárására irányuló kutatások témánk szempontjából legfontosabb konklúziója az, hogy a család szocioökonómiai státusza hatással van a gyermek tanulási motivációjára, ez a hatás azonban lényegesen kisebb, mint a készségekre, képességekre gyakorolt hatás (Józsa és Fejes, 2010). Vizsgálatunkban a korábbi kutatási előzmények figyelembevételével a gyermekek kitartásának és kudarcűrő képességének iskolakezdésre gyakorolt hatását kívánjuk feltárni az elemi készségekkel és a szülők szocioökonómiai státuszával összefüggésben.

4.3.2. Gyermekekre irányuló szocio-emocionális fejlesztő beavatkozások (K2; K3)

Az elsajátítási motiváció fejlődésének támogatása érdekében olyan programot dolgozunk ki, amelyben sokféle, kihívást jelentő tevékenység jelenik meg, változatos eszközök és terek alkalmazásával, amelyek között a gyermek szabadon, korlátozás nélkül mozoghat. A gyermeki problémamegoldás folyamatát a pedagógus facilitálja, a gyermek próbálkozásait bátorítja és segíti az esetleges frusztráció feldolgozását (Young & Reed, 2017; 2021).

A motiváció és figyelem fejlesztéséhez, illetve a szorongás csökkentéséhez állatasszisztált pedagógiai tevékenységek rendszeresítését is tervezzük, melyhez az egyetem infrastruktúrája és tudományos potenciálja biztosít lehetőséget. Korábbi kutatásaink elsősorban az intervencióba bevont állatok szorongásra gyakorolt hatásának vizsgálatára irányultak első osztályos gyermekek körében. Ezek a kutatások nem terjedtek ki az állatasszisztált tevékenység elsajátítási motivációra, tanulási folyamatra, illetve a gyermekek szociális és kognitív fejlődésére gyakorolt hatásaira, mely vizsgálatok hiánypótlóak lehetnek ezen a területen. Korábbi kutatási eredményekre támaszkodva olyan intervenció kidolgozását tervezzük, mely az óvoda-iskola átmenetet állatasszisztált beavatkozásokkal támogatja és így segíti a kudarcmentes iskolakezdést.

4.3.3. A pedagógusok szerepértelmezése az óvoda-iskola átmenet folyamatában és a szülők támogatásában (K4; K5)

A pedagógusok és a szülők óvoda-iskola átmenettel kapcsolatos nézeteinek feltárására irányuló vizsgálatok figyelemre méltó következtetése egyrészt, hogy az óvodapedagógusok a kognitív területeknek (az írás-olvasás kivételével) nagyobb jelentőséget tulajdonítottak, mint a tanítók, a szülők vonatkozásában pedig, hogy iskolásítási törekvéseiket - a nemzetközi eredményekkel megegyezően - a hazai vizsgálatban is azonosítani lehetett (Kálmán & Tóth, 2021). A szülők iskolakészültséggel kapcsolatos felfogásának megértése hozzájárulhat az óvoda-iskola átmenet

támogatásához. Éppen ezért irányul vizsgálódásunk a szülők nézőpontjaira és érzelmeire, különösen tekintettel az iskolaválasztással kapcsolatban felmerülő szempontokra, a tájékozódás forrásaira, a döntéshozatal vezető útra, illetve arra, hogy a szülők miként gondolkodnak gyermekük iskolássá válásának támogatásáról. Ezzel összefüggésben programunkban a pedagógusok óvoda-iskola átmenettel kapcsolatos szerepértelmezésének befolyásolására tesztünk kísérletet abból a célból, hogy a szülői kompetencia támogatására szerepük részeként tekintsenek.

4.3.4. Tanulási szokások óvodai előkészítésének és iskolai alakításának lehetőségei, a tanulási környezetben, térszervezésben rejlő lehetőségek kiaknázása (K6; K7)

A Nemzeti Alaptanterv (2020) egyértelművé teszi, hogy a tanulás tanítása az iskola alapvető feladata, és minden pedagógus teendőjeként rögzíti, hogy felkeltse a tárgy iránti érdeklődést, útbaigazítást adjon a tananyag elsajátításával, szerkezetével, hozzáféréssel kapcsolatban. A tanulási rutinok, illetve szokások tanulmányi eredményességre gyakorolt hatása mellett úgy véljük, a térszervezésben rejlő lehetőségeket is szükséges megvizsgálnunk, továbbá a jó gyakorlatokat programunkhoz adaptálnunk. Ennek megfelelően tervezett programunk a tanulási szokásokat segítő módszertan részletes kidolgozását is feladatának tekinti a következő területeken: pedagógushoz, osztályteremhez és iskolai környezethez való kötődés; közösségépítés; társakhoz való kötődés; tanulási környezet; önálló tanulás; időbeosztás, napirend; tanulói szerepek és felelősség megtanulása; tanulási motiváció kialakítása; fejlesztő értékelés és önértékelés; szülői bevonás.

4.3.5. A szocio-emocionális fejlődésben jelentősen megkésett gyermekek sikeres iskolakezdésének támogatása, a pedagógusok érzékenyítése, attitűdformálása a gyermeki és szülői diverzitás elfogadására (K3; K8)

Az elméleti keretet feltáró fejezetekben tárgyaltak értelmében a sajátos nevelési igényű és/vagy érzelmi-viselkedési zavarokkal küzdő gyermekek a tanulmányi kudarcok szempontjából fokozottan veszélyeztetettek. A tanulmányi kudarc következtében averzív attitűdök alakulhatnak ki a tanulással és a pedagógusokkal szemben, gátolva a tanulmányi és társadalmi sikereket. Ezért a sikeres iskolakezdést támogató programunk egyik kiemelt eleme az SNI és /vagy érzelmi-viselkedési zavarral küzdő gyermekek segítése, kedvező tanulási környezet kialakítása, beleértve a pedagógusok attitűdformálását. A szocio-emocionális fejlődésben jelentősen megkésett gyermekeket az előmérés során felállított diagnosztika alapján (lásd vizsgálati mérőeszközök) azonosítjuk.

5. A kutatás módszerei

5.1. Mintaszervezés, vizsgálatok

A MATE Neveléstudományi Intézete széles óvodai és iskolai partnerintézményi hálózattal rendelkezik. Az Intézetben folyó képzéseknek (óvodapedagógus, tanító, kisgyermeknevelő, gyógypedagógus) köszönhetően aktív kapcsolatunk van Kaposvár óvodáival és iskoláival, mely intézményi bázis jelenti az együttműködési hátteret a pályázatban tervezett vizsgálatainkhoz és programokhoz is. A módszertani fejlesztésekbe kiváló felkészültségű, tapasztalt óvodapedagógusokat és tanítókat vonunk be. A vizsgálatok lebonyolítása hallgatóink aktív közreműködésével történik, bevonásuk komoly segítséget jelent a kisgyermekkel végzendő egyéni vizsgálatok megvalósításában, valamint a hallgatók számára közvetlen találkozási lehetőséget jelent ez a gyermekekkel, továbbá a mérésekre való felkészítés, illetve a mérések elvégzése során kutatási és mérési tapasztalatokra tehetnek szert. Fejlesztő programunk előnye, hogy az nem igényli az intézményi pedagógiai programok felülírását.

5.1.1. Longitudinális vizsgálat: óvoda nagycsoporttól második osztályig

- Első mérési pont: Óvoda nagycsoport eleje– szocio-emocionális tényezőinek felmérése az iskolakezdésben (kudarcfeldolgozás, motiváció, végrehajtó funkció, szorongás), N = 350 fő
- Második mérési pont: 1. osztály eleje (longitudinális vizsgálat, illetve a fejlesztő programok hatékonyságvizsgálatának mérési pontja), N = 350 fő
- Harmadik mérési pont: 2. osztály eleje (longitudinális vizsgálat, illetve a fejlesztő programok hatékonyságvizsgálatának mérési pontja), N = 350 fő

5.1.2. Kontrollcsoportos fejlesztő kísérlet – Óvoda nagycsoport egy nevelési éven keresztül

- Szociális-emocionális tényezők fejlesztésére kísérleti csoport, N = 150 fő
- Állatasszisztált fejlesztő program kísérleti csoport, N = 50 fő
- Kontrollcsoport mindkét fejlesztéshez, N = 150 fő

5.1.3. Szülők iskolakezdéshez kapcsoló kompetenciáinak vizsgálata

- Szülői kompetenciák az iskolakezdésben (hogyan értelmezik a szülők saját szerepüket az óvoda-iskola átmenet folyamatában), interjú N = 20 fő (nagycsoportos óvoda vagy első osztályos iskolás gyermeket nevelő szülők 10-10 fő)
- Szülői kompetenciák az iskolakezdésben (hogyan értelmezik a szülők saját szerepüket az óvoda-iskola átmenet folyamatában), kérdőív N = 400 fő (nagycsoportos óvoda vagy első osztályos iskolás gyermeket nevelő szülők 200-200 fő)
- Tanulási szokások és tanulási környezet vizsgálata, kérdőív N = 400 fő (nagycsoportos óvoda vagy első osztályos iskolás gyermeket nevelő szülők 200-200 fő)

5.1.4. Pedagógusok iskolakezdéshez kapcsoló kompetenciáinak vizsgálata

- Pedagógusi kompetenciák az iskolakezdésben (hogyan értelmezik a pedagógusok saját szerepüket az óvoda-iskola átmenet folyamatában és a szülők támogatásában), interjú: N = 20 fő (óvodapedagógusok és tanítók 10-10 fő)
- Tanulási szokások és tanulási környezet vizsgálata, kérdőív N = 200 fő (óvodapedagógusok és tanítók 100-100 fő)

5.2. Vizsgálati módszerek

- Longitudinális fejlődésvizsgálat
- Kontrollcsoportos fejlesztő kísérlet

5.3. A vizsgálat eszközei

- DIFER Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer (Nagy et al., 2004a)
- RAVEN Színes Progresszív Mátrixok (Raven, 2000)
- RCADS Revised Children's Anxiety and Depression Scale (and Subscales) (Chorpita et al., 2000; Ebesutani et al., 2017)
- FOCUS Finding Out Children's Unique Strengths (Józsa et al., 2019)
- DMQ Dimensions of Mastery Questionnaire (Morgan et al., 2020)
- CHEXI Childhood Executive Functioning Inventory (Józsa & Józsa, 2020)
- Gyermekfejlődési kérdőív (Nyitrai et al., 2020)
- SDQ Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman & Scott, 1999)
- HOME Home Observation for the Measurement of the Environment (Bradley & Caldwell, 1984; Kis & Józsa, 2019)

5.4. A vizsgálat eszközeinek előkészítése

- RCADS kérdőív fordítása, a magyar nyelvű változat elkészítése két változatban: gyermekek és szülők számára, próbamérés
- Interjúterv készítése szülők számára: szülői kompetenciák az iskolakezdésben (hogyan értelmezik a szülők saját szerepüket az óvoda-iskola átmenet folyamatában)
- Interjúterv készítése pedagógusok számára: pedagógusi kompetenciák az iskolakezdésben (hogyan értelmezik a pedagógusok saját szerepüket az óvoda-iskola átmenet folyamatában)
- Saját készítésű tesztek kidolgozása az iskolai sikeresség mérésére (2. osztály elejére olvasás, írás, számolás, gondolkodás), próbamérés

5.5. Gyermekkel végzett vizsgálatok

5.5.1. Egyéni vizsgálatok óvoda nagycsoport eleje

- DIFER (kognitív és szociális alapkészségek)
- RAVEN (intelligencia)
- RCADS (szorongás)

- FOCUS (elsajátítási motiváció, végrehajtó funkció, betű- és számfelismerés számítógépes vizsgálata)

5.5.2. Egyéni vizsgálatok első osztály, eleje

- DIFER (kognitív és szociális alapkészségek)
- RCADS (szorongás)
- FOCUS (elsajátítási motiváció, végrehajtó funkció, betű- és számfelismerés számítógépes vizsgálata)

5.5.3. Egyéni és csoportos vizsgálatok, második osztály eleje

- RCADS (szorongás)
- FOCUS (elsajátítási motiváció, végrehajtó funkció, betű- és számfelismerés számítógépes vizsgálata)
- Alapkészségek (olvasás, írás, számolás, gondolkodás)

5.5.4. Gyermekről pedagógus értékelése alapján gyűjtött adatok, óvoda nagycsoport eleje

- DMQ (elsajátítási motiváció)
- CHEXI (végrehajtó funkció)
- Gyermekfejlődési kérdőív
- SDQ (képességek és nehézségek)

5.5.5. Gyermekről pedagógus értékelése alapján gyűjtött adatok, első és második osztály eleje

- DMQ (elsajátítási motiváció)
- CHEXI (végrehajtó funkció)
- SDQ (képességek és nehézségek)

5.5.6. Gyermekről szülőktől gyűjtött adatok, óvoda nagycsoport eleje

- DMQ (elsajátítási motiváció)
- CHEXI (végrehajtó funkció)
- HOME leltár (otthoni, családi környezet)
- SDQ (képességek és nehézségek)

5.5.7. Gyermekről szülőktől gyűjtött adatok, első és második osztály eleje

- DMQ (elsajátítási motiváció)
- CHEXI (végrehajtó funkció)
- SDQ (képességek és nehézségek)

5.6. Pedagógusokkal végzett vizsgálatok

- *Interjú pedagógusokkal:* Pedagógusi kompetenciák az iskolakezdésben (hogyan értelmezik a pedagógusok saját szerepüket az óvoda-iskola átmenet folyamatában és a szülők támogatásában)
- *Kérdőíves vizsgálat pedagógusokkal a tanulási szokások és tanulási környezet feltárására*

5.7. Szülőkkel végzett vizsgálatok

- *Interjú szülőkkel:* Szülői kompetenciák az iskolakezdésben (hogyan értelmezik a szülők saját szerepüket az óvoda-iskola átmenet folyamatában)
- *Kérdőíves vizsgálat szülőkkel:* Szülői kompetenciák az iskolakezdésben (hogyan értelmezik a szülők saját szerepüket az óvoda-iskola átmenet folyamatában)
- *Kérdőíves vizsgálat szülőkkel:* a tanulási szokások és tanulási környezet feltárására

5.8. Kontrollcsoportos fejlesztő kísérlet:

Egy nevelési éven keresztül nagycsoportos óvodások bevonásával zajló kontrollcsoportos fejlesztő kísérlet.

- 1. kísérleti csoport: A szociális-emocionális tényezők fejlesztésére program kidolgozása, hatékonyságának vizsgálata óvodáskorban
- 2. kísérleti csoport: Állatasszisztált fejlesztő program hatékonyságának vizsgálata

- Kontrollcsoport: Nem zajlik speciális fejlesztés

6. Ütemezés

1. év. 2025. szeptember - 2026. augusztus

A pályázati ciklus első évében a kutatáshoz szükséges etikai engedélyek szerezzük be. Ezt követően elvégezzük a sikeres iskolakezdést befolyásoló tényezők szisztematikus szakirodalmi áttekintését, összegyűjtjük a megvalósításhoz szükséges mérőeszközöket, a mérések előkészítését, az RCADS kérdőív magyar nyelvre fordítását, kipróbálását, validálását. Felvesszük a kapcsolatot a mintába tartozó óvodák, iskolák fenntartóival, az intézmények vezetőivel, az érintett pedagógusokkal. Kiválasztjuk a kísérleti és a kontrollcsoportokat. Kidolgozzuk a szocio-emocionális és az állatasszisztált fejlesztő programokat nagycsoportos óvodások számára. Felkészítjük a pedagógusokat a fejlesztő programok megvalósítására.

2. év. 2026. szeptember - 2027. augusztus

A második év elején (szeptember-október) elvégezzük a longitudinális vizsgálat és a fejlesztő kísérletek előmérését a bevont gyermekekkel (nagycsoportos óvodások), óvodapedagógusokkal, szülőkkel. Megkezdjük a fejlesztő program bevezetését, a pedagógusok munkáját folyamatos segítjük, konzultációkat, bemutató foglalkozásokat, megbeszéléseket szervezünk.

Felvesszük az interjúkat az érintett pedagógusokkal és szülőkkel az óvoda-iskola átmenet folyamatában betöltött szerepükről.

3. év. 2027. szeptember - 2028. augusztus

Lebonyolítjuk a longitudinális vizsgálat és a fejlesztő kísérletek első utómérését a gyermekekkel (első osztályosok), pedagógusokkal, szülőkkel. Kiegészítő vizsgálatot végzünk az iskolai és az otthoni tanulási szokások és tanulási környezet megismerése érdekében. Kidolgozunk és kipróbálunk egy fejlesztő programot a tanulási szokások fejlesztésére első osztályban.

4. év. 2028. szeptember - 2029. augusztus

Elvégezzük a longitudinális vizsgálat és a fejlesztő kísérletek második utómérését a gyermekekkel (második osztályosok), pedagógusokkal, szülőkkel. A mérések során kapott adatokat elemezzük, a kapott eredményeket publikáljuk, konferenciákon bemutatjuk. A fejlesztő módszereket módszertani kiadványként megjelentetjük.

7. A kutatócsoport hazai és nemzetközi kapcsolatrendszere

A tervezett projektet hazai és nemzetközi együttműködés keretében valósítjuk meg. A megvalósításában több egyetem kollégái és doktoranduszai vesznek részt. Doktorandusz hallgatók kapcsolódnak be a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetemről, a Szegedi Tudományegyetemről és a Pécsi Tudományegyetemről, az ő témavezetőik a kutatócsoport tagjai. A projekt segíteni fogja a doktori tanulmányukban való előrehaladásukat. A határon túli magyar nyelvű intézmények közül a Selye János Egyetem kollégái és doktoranduszai kapcsolódnak be a kutatási projektbe. Aktív együttműködésünk van jelenleg is a kenyai Pwani University (Stephen Amukune), és az etiópiai Wollo University (Zewude, Girum Tareke) kollégáival, akik mértékadó publikációkkal rendelkeznek a pályázatunk témájában. A nemzetközi tapasztalatok jelentősen segíthetik a hazai kontextusban megvalósuló projektünket.

8. A kutatási-fejlesztési koncepció várható hasznosulása

A kutatási pályázat keretében kifejlesztett és kipróbált program, a kutatási eredmények és az azokhoz kapcsolódó módszertani kiadványok hozzájárulnak az óvoda-iskola átmenet empirikus adatokkal megalapozott támogatásához, s ezzel együtt a gyermekek sikerebb iskolakezdéséhez. Várakozásaink szerint különösen jelentős és mérésekkel igazolt lehet ez a hozzájárulás a szocio-emocionális területen lemaradást mutató gyermekek esetében.

Az óvoda-iskola átmenet támogatása, a kudarcmentes iskolakezdés elősegítése hosszú távon érvényes feladatot ad mind az óvodának, mind pedig az iskolának, mivel az újonnan belépő

korosztályok változó sajátosságai folyamatosan igénylik a feladat újragondolását. Az óvoda-iskola átmenet támogatásának kidolgozása és működtetése a fentiek értelmében stratégiai szempontból is létfontosságúnak tekintendő.

A pedagógiai gyakorlat számára olyan fejlesztő programot dolgozunk ki, melyet mind az óvodapedagógusok, mind a tanítók beépíthetnek a mindennapi pedagógiai tevékenységeikbe, támogatva az az óvoda-iskola átmenet folyamatát.

8.1. A program produktumai és indikátorai

A tervezett pedagógiai beavatkozás fontos részének tekintjük eredményeink hazai és nemzetközi térben történő publikálását. Terveink között szerepel évente legalább 5 Scopus és/vagy WoS által indexált tudományos folyóiratokban ismertetni a program egyes elemeit, az elért eredményeket. Fontosnak véljük emellett, hogy eredményeink a praxis számára is láthatóvá váljanak, ezért évente legalább két hazai szakfolyóiratban megjelent publikációt tervezünk megjelentetni, illetve disszeminációs eseményeket kívánunk megvalósítani. A disszeminációra kiváló lehetőséget kínálnak mind a hazai, mind a nemzetközi konferenciák, ahol a szakemberekkel történő tudásmegosztás és közös gondolkodás segítheti a program elemeinek további finomítását. A kutatás különböző fázisairól évente átlagosan hat konferencia-prezentációt tervezünk, melyeknek legalább a harmada angol nyelvű lesz.

Kutatási programunk tervezésekor kiemelt feladatunknak tekintjük fiatal kutatók pályára állítását, szakmai fejlődésük segítését. Kutatócsoportunkba 14 doktorandusz hallgatót tervezünk bevonni (közülük 11-en jelenleg is hallgatói jogviszonnyal rendelkeznek), segítve tanulmányaikat, illetve tudományos karrierjüket. Közülük legalább öt hallgató a négyéves kutatási ciklus alatt megszerzi a fokozatát.

A pedagógiai gyakorlat számára módszertani kiadványt állítunk össze, melyben a fejlesztő program módszereit és eredményeit tesszük közzé. A kiadvány módszertani segédeszközként szolgálhat mind a gyakorlatban dolgozó pedagógusok mind pedig a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók számára.

9. A program megvalósításának intézményi és személyi háttere

9.1. Intézményi háttér

Az MTA-MATE Kora Gyermekek kutatócsoportja a MATE Neveléstudományi Intézetében fejti ki tevékenységét, mely intézet a MATE Kaposvári Campusán található. Az intézetben mind a személyi, mind pedig az infrastrukturális feltételek kiváló bázist biztosítanak a tervezett kutatási és fejlesztő program számára. A gyermekekkel végzett mérések egy része papír alapon, más részük digitális eszközökön fog megvalósulni, mely mérések kivitelezéséhez az informatikai eszközök korszerűsítése, fejlesztése szükséges.

9.2. A program megvalósításának személyi feltételei

A kutatócsoport vezetője:

Petőné dr. Csima Melinda habil. egyetemi docens, MATE Neveléstudományi Intézet

A kutatócsoport tagjai és feladatuk a projektben:

Dr. Amukane, Stephen, egyetemi docens, School of Education at Pwani University, Kenya (affektív változók, végrehajtó funkció, óvoda-iskola átmenet);

Bencéné dr. Fekete Andrea Anikó, tanító, egyetemi docens, MATE Neveléstudományi Intézet (tanulási szokásokhoz kapcsolódó programelem koordinálása);

Dr. Borbélyová Diána, óvodapedagógus, egyetemi docens, Selye János Egyetem (társas készségek óvodáskorban);

Demeter Gáborné dr., gyógypedagógus, egyetemi adjunktus, MATE Neveléstudományi Intézet (óvoda-iskola átmenet támogatása, eltérő fejlődésű gyermekek);

Dr. Fináncz Judit, szociológus, tanár, egyetemi docens, MATE Neveléstudományi Intézet (szociokulturális háttér óvoda-iskola átmenetben betöltött szerepének feltárása, adatelemzés);

Dr. Józsa Gabriella, tanár, pedagógiai értékelési szakértő, egyetemi docens, Károli Gáspár Református Egyetem (végrehajtó funkció);

Prof. dr. Józsa Krisztián, egyetemi tanár, MATE, SZTE Neveléstudományi Intézet (affektív és kognitív tényezők szerepe az óvoda-iskola átmenetben);

Dr. Kereki Judit, gyógypedagógus, közgazdász, Családbarát Magyarország Központ (szülői kompetencia támogatása, egyéni gyermeki fejlődési utak segítése);

Ladnai Attiláné dr., gyógypedagógus, adjunktus, MATE Neveléstudományi Intézet (szocio-emocionális lemaradást mutató gyermekek azonosítása, fejlesztési lehetőségek kidolgozása);

Dr. Molnár Marcell, agrármérnök, egyetemi docens, MATE Állattenyésztéstudományi Intézet (állatasszisztált pedagógiai beavatkozások);

Dr. Oo, Tun Zaw, tanár, tudományos munkatárs, MATE Neveléstudományi Intézet (adatelemzés, statisztikai modellezés);

Dr. Podráczky Judit, óvodapedagógus, egyetemi docens, MATE Neveléstudományi Intézet (óvodai fejlesztő programok kidolgozása, szülői kompetencia, a pedagógusok szerepértelmezése);

Dr. Szabó Norbert, tanár, egyetemi docens, MATE Neveléstudományi Intézet (szülők és pedagógusok szerepértelmezése, tanulási szokások);

Szántóné dr. Tóth Hajnalka, tanító, adjunktus, MATE Neveléstudományi Intézet (részvétel a tanulási szokások vizsgálatában, valamint a pedagógusok szerepértelmezésének feltárásában);

Dr. Zentai Gabriella, pedagógiai értékelési szakértő, egyetemi docens, MATE Neveléstudományi Intézet (mérőeszköz-fejlesztés, mérések koordinálása, a gondolkodási képességek szerepe);

Dr. Zewude, Girum Tareke fejlődépszichológus, egyetemi docens, Institute of Teachers Education, Wollo University, Etiópia (pszichológia aspektusok, szociális és emocionális fejlődés).

A programba bevonni kívánt doktoranduszok és feladatuk:

Feth, Naila, SZTE DI (tanulási motiváció); Földi Fanni SZTE DI (tanulási motiváció); Hajduné Holló Katalin SJE DI (óvoda-iskola átmenet); Iváncsik Réka MATE ÁDI (állatasszisztált pedagógiai beavatkozások); Liu Yi Han, SZTE DI (tanulási motiváció); Kiss Bernadett, SZTE DI (tanulási motiváció); Keresztes Viktória PTE NI (szülői nézetek); Ölveczky Mónika, SJE DI (pedagógusi nézetek); Soós Evelin PTE NI (szülői nézetek); Tareke Tsehaynew Getaneh, SZTE DI (pszichológia aspektusok, emocionális fejlődés); Tóth-Szerecz Ágnes PTE NI (gyógypedagógiai segítség)

Leendő doktoranduszok (2025. májusban jelentkeznek PhD képzésre):

Kis Annamária, iskolapszichológus, SZTE DI (pszichológia aspektusok, emocionális fejlődés)

Sipos Eszter, iskolapszichológus, SZTE DI (pszichológia aspektusok, társas készségek fejlődés)

Wamvua, Andrew Mshambala, SZTE DI (végrehajtó funkció)

Bevonni kívánt köznevelési intézmények:

Óvodák: Kaposvár: Fésűs Éva Központi Óvoda; Petőfi Sándor Központi Óvoda; Rét Utcai Központi Óvoda; Tar Csátár Központi Óvoda; Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Kaposvári Campus Gyakorló Óvoda; **Dombóvár:** Szivárvány Óvoda; **Székesfehérvár:** Gyöngyvirág Óvoda; **Tiszacsege:** Városi Óvoda és Bölcsőde;

Iskolák: Kaposvár: Berzsényi Dániel Evangélikus Általános Iskola; Kodály Zoltán központi Általános Iskola; **Vásárosdombó:** Vásárosdombói Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola; **Almamellék:** Almamellék-Somogyhárságyi Általános Iskola és Kollégium; **Marcali:** Marcali Mikszáth Kálmán Általános Iskola

A köznevelésből bevonni kívánt pedagógusok:

Bóla Mária; Darázs Judit, Hajduné Holló Katalin; Huszárné Forintos Mónika; Jakabfi Eszter; Kelemen Annamária; Keresztes Viktória; Kóger Yvetta; Kollár Ágnes; Lantos Attila; Nagyné Zsilovics Tímea; Nagyné Gájer Orsolya; Rónai-Packy Zsuzsanna; Semostyán Erika; Sipos Eszter; Szabóné Kudomrák Zsuzsanna; Szigeti Mónika, Sziliné Dobor Gizella; Tavali Gabriella.

Irodalomjegyzék

- 5/2020. (I.31.) Korm. rendelet. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny. 17.sz. 2020. 01.31. 290–446.
- Ahtola, A., Björn, P. M., Turunen, T., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Lerkkanen, M. K., & Nurmi, J. E. (2016). The Concordance between Teachers' and Parents' Perceptions of School Transition Practices: A Solid Base for the Future. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60, 168–181. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.996598>
- Amukune, S., & Józsa, K. (2023). Approaches to learning in elementary classrooms: Contribution of mastery motivation and executive functions on academic achievement. *International Journal of Instruction*, 16(2), 389–412. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16222a>
- Amukune, S., Barrett, K. C., & Józsa, K. (2022). Game-based assessment of school readiness domains of 3-8-year-old-children: A Scoping Review. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(1), 146–166. doi: 10.7821/naer.2022.1.741
- Amukune, S., Barrett, K. C., Szabó, N., & Józsa, K. (2023). Development and Application of FOCUS app for assessment of Approaches to Learning in 3-8-year-old children in Kenya: A Design-Based Research Approach. *International Journal of Early Childhood*, 55, 69–87. <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00324-z>
- Babos, E. (2013). Állatasszisztált terápia - Módszertani előtanulmány óvodáskorú gyermekek kutyával történő fejlesztésére, *Alkalmazott Pszichológia* (13), 59–81.
- Barbarin, O. A., Early, D., Clifford, R., Bryant, D., Frome, P., Burchinal, M., Howes, C., & Pianta, R. (2008). Parental Conceptions of School Readiness: Relation to Ethnicity, Socioeconomic Status, and Children's Skills. *Early Education and Development*, 19(5), 671–701. <https://doi.org/10.1080/10409280802375257>
- Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2018). Mastery Motivation: Retrospect, Present, and Future Directions. *Advances in Motivation Science*, 1–39. doi:10.1016/bs.adms.2018.01.002
- Becker, M. & Morton, D. (2002). *Az állatok gyógyító ereje*. Debrecen: Gold Book Kft.
- Beelmann, A. (2000). *Prävention dissozialer Entwicklungen: Psychologische Grundlagen und Evaluation früher kind – und familienbezogener Interventionsmaßnahmen*. Unpublished postdoctoral habilitation thesis, University of Erlangen–Nuremberg, Germany.
- Bencéné Fekete A., Oo, T. Z., Szántóné Tóth, H., Zentai, G., Kövérné Nagyházi, B., & Józsa, K. (2024). Content Validity Assessment: A Specialized Instrument for Developing Children's learning habits in the First Grade. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & J. Lees (Eds.), *EDULEARN24 Proceedings: 16th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 3493–3502). International Association of Technology, Education and Development (IATED). Palma de Mallorca, Spain. doi: 10.21125/edulearn.2024.0910
- Besi, M., & Sakellariou, M. (2019). Teachers' Views on the Participation of Parents in the Transition of their Children from Kindergarten to Primary School. *Behavioral Sciences*, 9, 124. <https://doi.org/10.3390/bs9120124>
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647–663. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x
- Blasco, P., Saxton, S., Gullion, L.M., Oo, T.Z., Amukune, S., & Józsa, K. (2023). Assessment of Mastery Motivation and Neurodevelopment of Young Children at High Risk for Developmental Delays. *Journal of Intelligence*, 11(6), 115. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11060115>
- Bradley, R. H., & Caldwell, B. M. (1984). The HOME Inventory and family demographics. *Developmental Psychology*, 20(2), 315–320. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.20.2.315>
- Bredács, A., & Takács, K. (2020). A stresszel való megküzdőképesség fejlesztése az iskolában a reziliencia és a pszichológiai immunitás eszközeivel. *Iskolakultúra*, 30(3), 62–84.
- Britto, P. R. (2012). *School readiness: A conceptual framework*. United Nations Children's Fund. <https://resources.leicestershire.gov.uk/sites/resource/files/field/pdf/2020/1/7/School-readiness-a-conceptual-framework-UNICEF.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by design and nature*. Harvard University Press: Cambridge, US, 1979.
- Cappelloni, N. L. (2011). Kindergarten Teachers' Perceptions of Kindergarten Readiness. University of San Francisco. <https://californiakindergartenassociation.org/wp-content/uploads/2011/03/Cappelloni-Article1.pdf>
- Center on the Developing Child at Harvard University (2011). *Building the Brain's "Air Traffic Control" System: How Early Experiences Shape the Development of Executive Function: Working Paper No. 11*. Retrieved from www.developingchild.harvard.edu.
- Chorpita, B. F., Yim, L. M., Moffitt, C. E., Umemoto L. A., & Francis, S. E. (2000). Assessment of symptoms of DSM-IV anxiety and depression in children: A Revised Child Anxiety and Depression Scale. *Behaviour Research and Therapy*, 38, 835–855.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Cumming, T. (2017). Early childhood educators' well-being: An updated review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 45(5), 583–593. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0818-6>
- Csima, M., Keresztes, V., Soós, E., Zentai, G. & Nagyházi, B. (2024a). Linguistic Aspects And Contentual Dimensions Regarding The Meaning Of "Health" In Children Aged 4-6. In G.C. Luis, G.M. Chelo, J. Lees (Eds.) *EDULEARN24 Proceedings* (pp. 4740–4747). Valencia, Spanyolország: IATED. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2024.1164>

- Csima, M., Podráczky, J., Keresztes, V., Soós, E., & Fináncz, J. (2024b). The Role of Parental Health Literacy in Establishing Health-Promoting Habits in Early Childhood. *Children*, 11(5), 576. <https://doi.org/10.3390/children11050576>
- Danis, I. (2020). A csecsemő- és kisgyermekkori lelki egészség támogatásának indokoltsága – egy új fókusz a kora gyermekkori intervencióban. In I. Danis, T. Németh, B. Prónay, I. Góczán-Szabó, & É. Hédervári-Heller, (Eds.), *A kora gyermekkori lelki egészség támogatásának elmélete és gyakorlata. Fejlődésméletek és empirikus eredmények. I. kötet.* (pp. 20–45). Budapest: Semmelweis Egyetem.
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7–23. <https://doi.org/10.1080/14681360701877743>
- Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. In J. A. Griffin, P. McCardle, & L. S. Freund (Eds.), *Executive function in pre-school-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research* (pp. 11–43). Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14797-002>
- Dockett, S. & Perry, B. (2013). Trends and tensions: Australian and international research about starting school. *International Journal of Early Years Education*, 21, 163–177. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.832943>
- Dockett, S., & Perry, B. (2002). Who's Ready for What? Young Children Starting School. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(1), 67–89. <https://doi.org/10.2304/ciec.2002.3.1.9>
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations and experiences*. UNSW Press: Sydney, Australia.
- Ebesutani, C., Korathu-Larson, P., Nakamura, B.J., Higa-McMillan, C., & Chorpita, B. (2017). The Revised Child Anxiety and Depression Scale 25-Parent Version: Scale Development and Validation in a School-Based and Clinical Sample. *Assessment*, 2017 24(6), 712–728. doi: 10.1177/1073191115627012
- Education Support Partnership (2019). *Health Survey 2017: The mental health and wellbeing of education professionals in the UK*. <https://www.educationsupport.org.uk/>
- Fane, J., MacDougall, C., Redmond, G., Jovanovic, J., & Ward, P. (2016). Young Children's Health and Wellbeing Across the Transition to School: A Critical Interpretive Synthesis. *Children Australia*, 41(2), 126–140. <https://doi.org/10.1017/cha.2016.4>
- Fazekasné, F. M. (2006). *A beszédhanghallás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Fejes, J. B., & Józsa, K. (2005). A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 105(2), 185–205.
- Fináncz, J., & Csima, M. (2020). Pedagógusok szakmai közérzetének konceptuális megközelítése és vizsgálata a koragyermekkori pedagógiai professzióban. *Magyar Pedagógia*, 120(3), 247–268. <https://doi.org/10.17670/MPed.2020.3.247>
- Fináncz, J., Csima, M., Keresztes, V., Soós, E., & Podráczky, J. (2024). Relationships Between Parental Health Literacy And The Health-Supporting Habits Of Preschool Children. In G.C. Luis, G.M. Chelo, J. Lees (Eds.) *EDULEARN24 Proceedings* (pp. 4683–4692). Valencia, Spanyolország: IATED. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2024.1154>
- Fináncz, J., Nyitrai, Á., Podráczky, J., & Csima, M. (2020). Connections between Professional Well-Being and Mental Health of Early Childhood Educators. *International Journal of Instruction*, 13(4), 731–746. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13445a>
- Firat, T., & Koyuncu, I. (2021). Social Distance of University Students towards Individuals with Special Needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(1), 61–75. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1935499>
- Fleisz-Gyurcsik, A. (2021). A hazai publikált óvoda-iskola átmenetet segítő gyakorlatok szisztematikus áttekintése. *Gyermeknevelés*, 9(2), 56–90. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.56.90>
- Gáspár, L. (1990). Óvodaiskola a pécsi Apáczai Csere János Nevelési Központban. *Óvodai Nevelés*, 43(1), 3–5.
- Gicziné Fehér, Á., & Vida, G. (2024). Parental Influence and Perceptions: A Five-Year Exploration of School Readiness. *Journal of Ecohumanism*, 3(8), 2311–2325. <https://doi.org/10.62754/joe.v3i8.4902>
- González-Moreira, A., Ferreira, C., & Vidal, J. (2023). Review on Research Methods for Studying Transition from Early Childhood Education to Primary Education. *Education Sciences*, 13(3), 254. <https://doi.org/10.3390/educsci13030254>
- Goodman, R. & Scott, S. (1999). Comparing the Strengths and Difficulties Questionnaire and the Child Behavior Checklist: is small beautiful? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27(1), 17–24.
- Gramaxo, P., Seabra, F., Abelha, M., & Dutschke, G. (2023). What Makes a School a Happy School? Parents' Perspectives. *Education Sciences*, 13(4), 375. <https://doi.org/10.3390/educsci13040375>
- Grover, R.L., Ginsburg, G.S., & Ialongo, N. (2007). Psychosocial outcomes of anxious first graders: a seven-year follow-up. *Depression and Anxiety* 24(6) 410–420. <https://doi.org/10.1002/da.20241>
- Hart, K. C., Poznanski, B., Cheatham-Johnson, R., Gregg, D., Zambrana, K., Gutierrez Renzulli, A., Flores, H., Sotolongo, L., Chou, T., Moses, J., Obee, A., Lane, T., Guaragna, I., Cadet, G., Leyva, E., Quintanilla, V., Villodas, F., & Villodas, M. (2024). Utilizing the summer treatment program model to promote school readiness in young children living in urban poverty: An initial effectiveness open trial. *Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/23794925.2024.2378398>
- Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A., & Yavitz, A. (2010). The Rate of Return to the High/Scope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics*, 94(1–2), 114–128. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2009.11.001>Get rights and content

- Howse, R. B., Lange, G., Farran, D. C., & Boyles, C. D. (2003). Motivation and Self-Regulation as Predictors of Achievement in Economically Disadvantaged Young Children. *The Journal of Experimental Education*, 71(2), 151–174. <https://doi.org/10.1080/00220970309602061>
- Iváncsik, R., Podráczky, J., Molnár, M., Strómájér, G. P., & Csimá, M. (2025). The Role of Animal-Assisted Intervention in Supporting the Preschool-to-School Transition. *International Journal of Early Childhood*, <https://doi.org/10.1007/s13158-024-00414-0>
- Jakubeczná Nagy K., Kollár S., Kurucz E., Ökrösi D., Sziklai I., & Vajda K. (2022). A magyarországi fogyatékos, illetve szenvedélybeteg emberek társadalmi elfogadottságával kapcsolatos lakossági attitűdök vizsgálata. *Gondoskodás – szakértelem és emberség*, 1(2), 39–56.
- Janurik, M., & Józsa, K. (2012). Findings of a three months long music training programme. *Hungarian Educational Research Journal*, 2(4), <https://doi.org/10.5911/HERJ2012.04.01>
- Janurik, M., Antal-Lundström, I., & Józsa, K. (2018). A zenei hallás korai fejlesztésének szerepe a beszédészlelés fejlődésében: Egy zenei fejlesztőprogram tanulságai. *Gyermeknevelés*, 6(2), 64–79. <https://doi.org/10.31074/gyn201826479>
- Janurik, M., & Józsa, K. (2022). Long-Term Impacts of Early Musical Abilities on Academic Achievement: A Longitudinal Study. *Journal of Intelligence*, 10(3), 36. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10030036>
- Józsa, K., D. Molnár, É., & Zsolnai, A. (2020): Az iskola affektív és szociális jelenségvilágának kutatása. *Magyar Tudomány*, 181(1), 47–55. DOI: 10.1556/2065.181.2020.1.5
- Józsa, G., & Józsa, K. (2020). A gyermekkori (CHEXI) és a felnőttkori (ADEXI) végrehajtó funkció kérdőívek magyar nyelvre történő adaptációja. *Magyar Pedagógia*, 120(1), 47–69. <https://doi.org/10.17670/MPed.2020.1.47>
- Józsa, G., & Józsa, K. (2017). Az affektív tényezők szerepe a végrehajtó funkcióban: A meleg végrehajtó funkció. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72(4), 559–577. doi:10.1556/0016.2017.72.4.6
- Józsa, G., & Józsa, K. (2018). Végrehajtó funkció: Elméleti megközelítések és vizsgálati módszerek. *Magyar Pedagógia*, 108(2), 175–200. doi: 10.17670/MPed.2018.2.175
- Józsa, K. & Barrett, K. C. (2018). Affective and Social Mastery Motivation in Preschool as Predictors of Early School Success: A Longitudinal Study. *Early Childhood Research Quarterly*, 45(4), 81–92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.05.007>
- Józsa, K. (2014). *A számolás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Józsa, K. (2016). Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. *Iskolakultúra*, 26(4), 59–74.
- Józsa, K. (2022). Óriáslépések a pedagógiában: az óvodás és kisiskolás gyermekek fejlesztése. *Iskolakultúra*, 32(11), 55–68.
- Józsa, K., & Borbélyová, D. (Eds.) (2024). *Diagnostic Assessment of School Readiness*. MATE Press.
- Józsa, K., & Fejes, J. B. (2010). A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In A. Zsolnai, & Kasik, L. (Eds.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai* (pp. 134–162). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Józsa, K., & Podráczky, J. (2024). Az óvoda-iskola átmenet segítése. In Pusztai, G., Engler, Á., Hrabéczy, A., & Bencze, Á. (Eds.), *Mesterség és intelligencia az oktatáskutatásban: Tanulmányok Kozma Tamás tiszteletére* (pp. 77–90). Debrecen, Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD).
- Józsa, K., & Zentai, G. (2007). Óvodások kritériumorientált fejlesztése DIFER Programcsomaggal. In J. Nagy, (Ed.), *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. (pp. 299–311.). Szeged: Mozaik Kiadó.
- Józsa, K., & Zentai, G. (2025). Az óvodáskori elsajátítási motiváció, intelligencia és a családi háttér előrejelző ereje a hatodik osztályos iskolai teljesítményre. *Magyar Pedagógia* (megjelenés alatt).
- Józsa, K., Amukune, S., Zentai, G., & Barrett, K. C. (2022). School Readiness Test and Intelligence in Preschool as Predictors of Middle School Success: Result of an Eight-year Longitudinal Study. *Journal of Intelligence*, 10(3), 66. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10030066>
- Józsa, K., Barrett C. K., Józsa, G., & Morgan, G. A. (2019). FOCUS teszt: új, számítógépalapú vizsgálati eszköz 3–8 éves gyermekek számára. *Gyermeknevelés*, 7(2–3), 111–124.
- Józsa, K., Józsa, G., & Amukune, S. (2024). Tanulási kompetencia. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 12(3), 165–185. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2024.3.165.185>
- Józsa, K., Podráczky, J., & Szántó, Zs. (2025). Az elsajátítási motiváció fejlődésének támogatása az elmúlt évtizedek óvodai programjaiban Magyarországon és Szlovákiában. In J. Kusper, E. Szőke-Milinte, & R. Szűts-Novák (Eds.), *Pedagógiai összhangzatlan. Tanulmányok a 70 éves Pukánszky Béla tiszteletére* (pp. 129–145). EKKE Líceum Kiadó.
- Józsa, K., Szántó, Zs., Hajduné, H. K., & Podráczky, J. (2025). Az óvodai nevelés szerepe az elsajátítási motiváció támogatásában. *Új Pedagógiai Szemle*. (megjelenés alatt).
- Józsa, K., Zentai, G., & Hajduné, H. K. (2017). *A gondolkodás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó.
- Julius, H., Beetz, A., Kotrschal, K., Turner, D., & Uvnäs-Moberg, K. (2012). *Attachment to Pets: An Integrative View of Human-Animal Relationships with Implications for Therapeutic Practice*. Hogrefe Publishing: Göttingen, Germany.
- Kálmán, L., & Tóth, E. (2021). Óvodapedagógusok, tanítók és szülők vélekedései az iskolakészültségről. *Iskolakultúra*, 31(9), 3–24. <https://doi.org/10.14232/ISKULT.2021.09.3>
- Kasik, L. (2017). (Eds.) *Társas problémák és megoldásuk 3-7 évesek körében*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Kennedy, J., Baxter, P., Senft, E., & Belpaeme, T. (2016). Social robot tutoring for child second language learning. In Proceedings of the 2016 11th ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction (HRI), Christchurch, New Zealand, 7–10 March 2016; pp. 231–238. <https://doi.org/10.1109/HRI.2016.7451757>

- Kereki, J., Szvatkó, A., & Nyitrai, Á (2024). Átmenetek: módszertani ajánlások a kisgyermekkorai átmenetek sikeres megvalósulása érdekében. Budapest: Családbarát Magyarország Központ.
- Kis, N., & Józsa, K. (2019). Az otthoni környezet hatása az óvodás gyermekek el-sajátítási motivációjára: Egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Magyar Pedagógia*, 119(3), 243–261. <https://doi.org/10.17670/MPed.2019.3.243>
- Klaus, S. (2004). Stepping into the future: A history of the Step by Step program. *Educating Children for Democracy*, 8, 3–13.
- Klimke, V. (2003). *Gyógyító állatok*. Budapest: Gladiátor Kiadó.
- KSH (2024). Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók száma fogyatékoság-típus szerint. https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0006.html
- Lin, H. L., Lawrence, F. R., & Gorrell, J. (2003). Kindergarten teachers' views of children's readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 225–237. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00028-0](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00028-0)
- Margetts, K. (2014). Transition and Adjustment to School. In B. Perry, S. Dockett, & A. Petriwskyj, (Eds.), *Transitions to School - International Research, Policy and Practice. International perspectives on early childhood education and development*. vol 9. Springer: Dordrecht, The Netherlands, https://doi.org/10.1007/978-94-007-7350-9_6
- Márványkövi, F., Rácz, J., & Németh, Á. (2013). Szülők szerepe a problémaviselkedésben: A szülők még számítanak? Pszichoszociális tényezők hatása a 11. évfolyamos serdülők alkoholfogyasztására Magyarországon. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 68(43), 499–531. <https://doi.org/10.1556/MPSzle.68.2013.3.07>
- Masten, A. S., Herbers, J. E., Desjardins, C. D., Cutuli, J. J., McCormick, C. M., Sapienza, J. K., Long, J. D., & Zelazo, P. D. (2012). Executive function skills and school success in young children experiencing homelessness. *Educational Researcher*, 41(9), 375–384. <https://doi.org/10.3102/0013189X1245988>
- Maximovics, V. (2025). Kis lépés az óvodából, nagy lépés az iskolába: nemzetközi és hazai modellek az óvoda-iskola átmenet tükrében. In G. Zentai & J. Fináncz (Eds.), *18. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia: Program és absztraktok* (pp. 137). MATE Neveléstudományi Intézet: Kaposvár
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947–959. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.947>
- Medovarszki, I. (2021). A finn oktatási rendszer sajátosságai a tanári professzió szemszögéből. In I. Medovarszki (Eds.), *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2021. Pedagógiai, neveléstudományi és szakmódszertani tanulmányok* (pp. 215–223). Békéscsaba: Magánkiadás
- Meleg, Cs. (2013). Pedagógiai probléma – szervezeti válasz. *Educatio*, 22(2), 213–223.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244, 933–938. <https://doi.org/10.1126/science.2658056>
- Miskolcziné, R. K. & Nagy J. (2006): *Az írásmozgás-koordináció fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Morgan, G. A., Józsa, K., & Liao, H.-F. (2020). Overview of Mastery Motivation, Assessment, and This Book. In G. A. Morgan, H. F. Liao, & K. Józsa (Eds.), *Assessing Mastery Motivation in Children Using the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ)* (pp. 19–44). Gödöllő: Szent István Egyetem.
- Nagy J., Nyitrai Á., & Vidákovich T. (2009). *Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4-8 éves életkorban*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nagy, J. (1980). *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Nagy, J. (1986). *PREFER Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 4-7 éves gyermekek számára*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Nagy, J., Józsa, K., Vidákovich T., & Fazekasné, Fenyvesi, M. (2004a). *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4-8 évesek számára*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nagy, J., Józsa, K., Vidákovich, T., & Fazekasné Fenyvesi, M. (2004b). *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Német, O., Fodor, S., & Zsolnai, A. (2024). Az érzelemmegértés fejlődése és fejlesztése óvodás- és kisiskoláskorban. *Alkalmazott Pszichológia*, 26(1), 95–118. <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2024.1.95>
- Németh, Á., & Költő, A. (2016.). *Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban 2014. Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben megvalósuló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséről készült nemzeti jelentés*. Budapest: NEFI.
- Nyitrai, Á., Korintus, M., Rózsa, S., Hajduné Holló, K., Józsa, K., & Kereki, J. (2020). *Bölcsődés és óvodás gyermekek fejlődésének nyomon követése – gyermekfejlődési kérdőív: Módszertani kézikönyv kisgyermeknevelők és óvodapedagógusok számára*. Budapest: Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft. ISBN: 9786155944482
- ÓNOAP 2012: 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról.
- Orobio de Castro, B., Mulder, S., van der Ploeg, R., Onrust, S., Stoltz, S., Buil, J., de Wit, I., Buitenhuis, L., Cillessen, T., & Veenstra, R., Lier, P., Dekovic, M., & Scholte, R. (2018). *Wat werkt tegen pesten? Effectiviteit van kansrijke programma's tegen pesten in de Nederlandse onderwijspraktijk*. Den Haag: Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/wat-werkt-tegen-pesten-eindrapport.pdf>
- Paetzel, M., Perugia, G., & Castellano, G. (2020). The Persistence of First Impressions: The Effect of Repeated Interactions on the Perception of a Social Robot. In Proceedings of the 2020 ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction, Cambridge, UK, 23–26 March 2020; pp. 73–82. <https://doi.org/10.1145/3319502.3374786>

- Pascal, C., & Bertram, T. (2013). The Impact of Early Education as a Strategy in Countering Socio-Economic Disadvantage. Research paper for Ofsted's 'Access and achievement in education 2013 review'. Centre for Research in Early Childhood (CREC)
- Podráczky, J. (2025). Óvodai szokásalakítás a sikeresebb iskolakezdés szolgálatában. In G. Zentai & J. Fináncz (Eds.), *18. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia: Program és absztraktok* (pp. 27). MATE Neveléstudományi Intézet: Kaposvár.
- Porkolábné Balogh, K., Balázsne Szűcs, J., & Szaitzné Gregorits, A. (1997). *Komplex prevenció óvodai program „kudarccal az iskolában”*. Volán Humán Oktatási és Szolgáltató Rt.
- Porkolábné, Balogh, K. (1984). A tanulási nehézségek korai felismerésének lehetőségei. *Pedagógiai Szemle*, 6, 536–544.
- Porkolábné, Balogh, K. (1989). *Óvodai fejlesztés a tanulási zavarok megelőzésére*. Pedagógiai füzetek. Eger: Heves megyei Pedagógiai Intézet.
- Raven, J. (2000). The Raven's Progressive Matrices: Change and Stability over Culture and Time. *Cognitive Psychology*, 41, 1–48.
- Royer, N., & Moreau, C. (2016). A survey of Canadian early childhood educators' psychological wellbeing at work. *Early Childhood Education Journal*, 44(2), 135–146. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0696-3>
- Şengönül, T. (2022). A review of the relationship between parental involvement and children's academic achievement and the role of family socioeconomic status in this relationship. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(2), 32–57. <https://doi.org/10.47750/pegegog.12.02.04>
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000): *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington DC: National Academy Press.
- Somhegyi, A. (2016). Teljeskörű iskolai egészségfejlesztés (TIE): jelen helyzet. *Különleges Bánásmód*, 2(4), 61–80. <https://doi.org/10.18458/KB.2016.4.61>
- Stipek, D. J., & Ryan, R. H. (1997). Economically disadvantaged preschoolers: Ready to learn but further to go. *Developmental Psychology*, 33(4), 711–723. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.4.711>
- Stromájer, G. P., Csimá, M., Iváncsik, R., Varga, B., Takács, K., & Stromájer-Rácz, T. (2023). Stress and Anxiety among High School Adolescents: Correlations between Physiological and Psychological Indicators in a Longitudinal Follow-Up Study. *Children*, 10(9), 1548. <https://doi.org/10.3390/children10091548>
- Szántóné Tóth, H., Bencéné Fekete, A. A., Fináncz, J., & Podráczky, J. (2024). The Pedagogical Concept Of Sustainability in Hungarian Kindergarten Education Programmes In G.C. Luis, G.M. Chelo, J. Lees (Eds.) *EDULEARN24 Proceedings* (pp. 4458–4466). Valencia, Spanyolország: IATED. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2024.1114>
- Szekeres, Á., & Szenczi, B. (2022). A sajátos nevelési igény és az együttnevelés kérdései. In M. Győri, & K. Billédi (Eds.), *Atipikus diákok, segítő appok, tudományos evidenciák* (pp. 19–30). Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Tímár, É. (2006). Tantestületi légkörvizsgálat. *Iskolakultúra* 17(3), 11–23.
- Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2004). Middle School Victims of Bullying: Who Reports Being Bullied? *Aggressive Behavior*, 30(5), 373–388. <https://doi.org/10.1002/ab.20030>
- Varga, J. (Eds.) (2024). *A közoktatás indikátorrendszere 2023*. Budapest: HUN-REN Közgazdaság-és Regionális Tudományi Kutatóközpont. https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2024/05/Indikatoroktet_2023.pdf
- Varga, T. (1971). A kivételesek vannak többen, *Köznevelés*, 9, 3–6.
- Vieno, A., Perkins, D. D., Smith, T. M., & Santinello, M. (2005). Democratic School Climate and Sense of Community in School: A Multilevel Analysis. *American Journal of Community Psychology*, 36(3–4), 327–341.
- Whitaker R. C., Becker B. D., Herman A. N., & Gooze R. A. (2013). The physical and mental health of head start staff: The Pennsylvania head start staff wellness survey, 2012. *Preventing Chronic Diseases*, 10, 130171. <http://dx.doi.org/10.5888/pcd10.130171>.
- Williams, P. G., Tinajero, R. & Suchy, Y. (2017). *Executive Functioning and Health*. Online Publication. DOI:10.1093/oxfordhb/9780199935291.013.75
- Young, M. J., & Reed, K. E. (2017). Mastery Motivation: Persistence and Problem Solving in Preschool. *Teaching Young Children*, 11(1).
- Young, M. J., & Reed, K. E. (2021). Mastery motivation. Young mathematicians, <https://youngmathematicians.edc.org/article/mastery-motivation/>
- Zelazo, P. D., Anderson, J. E., Richler, J., Wallner-Allen, K., Beaumont, J. L., & Weintraub, S. (2013). *NIH Toolbox Cognitive Function Battery (CFB): Measuring executive function and attention*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 78(4), 16–33.
- Zelazo, P. D., Blair, C. B., & Willoughby, M. T. (2016). *Executive function: Implications for education (NCER 2017-2000)*. Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Zsolnai, A. (2006). *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Zsolnai, A., & Kasik, L. (2022). Coping strategies in Hungarian school-age children. *International Journal of Emotional Education*, 14(2), 88–92.