

**Józsa Krisztián**Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet  
Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Neveléstudományi Intézet

# Óriáslépések a pedagógiában: az óvodás és kisiskolás gyermekek fejlesztése

*Ezzel a tanulmánnyal Nagy József előtt tisztelgek. Szakmai pályájának azt a szeletét tekintem át, amely a kora gyermekkori neveléshez kapcsolódik. Az óvodáskori fejlődés, az iskolakezdés kérdéskörével a hetvenes évek elején kezdett foglalkozni. A témában végzett széleskörű munkássága mind elméleti, mind gyakorlati szempontból megújította a hazai neveléstudományt, közoktatást.*

## Bevezetés

A kilencvenes évek első felében jártam egyetemre. Tanárszakos hallgató voltam a József Attila Tudományegyetemen, ma Szegedi Tudományegyetem. Érdekes, útkereső időszak volt ez a pedagógiában, a pedagógusképzésben. Nem sokkal voltunk túl a rendszerváltozáson, a kurzusok pedagógiai tartalma fokozatosan átalakult, megújult. Egyre inkább meghatározó lett a tudományos alapokra állított szemléletmód; a szakirodalmak köre kiszélesedett, részben lecserélődött, egyre meghatározóbb lett a nyugat-európai szemléletmód. Az empirikus alapokon nyugvó kutatási eredmények a tanárszakos kurzusok keretében is erőteljesebben megjelentek.

Az egyetemen nem csak a tanárszakos kurzusok tartalma újult meg, hanem maga a képzési portfólió is változott. A rendszerváltozás előtt sok évig létező pedagógia szak megszűnt. A kilencvenes évek első felében új szakként elindult a *pedagógiai értékelés*, ami matematikai háttértudásra is erőteljesen épített. Az új képzésre Cs. Czachesz Erzsébet hívta fel a figyelmünket Oktatásemélet előadás keretében. Matematika szakosként kifejezetten érdekesnek tűnt, ahogyan megcsillant a matematika alkalmazása a pedagógiában. Hamar megszületett bennem a döntés, és elkezdtem a szakot következő szeptembertől.

Ezen a képzésen találkoztam először Nagy Józseffel, kognitív pszichológiát és kutatómódszertant tanított. Magával ragadó egyéniség volt, karizmatikus előadó, hatalmas tudással. Ekkor kezdtem érteni a neveléstudományi kutatás fontosságát és szépségét. A kognitív pszichológia szigorlat végén megkérdezte Nagy professzor, hogy lenne-e kedvem mellette dolgozni, a diagnosztikus teszteléssel, kritériumorientált képességfejlesztéssel kapcsolatos terveiről beszélt. Ekkor, 1995-ben alapította meg az SZTE-MTA Képességkutató Csoportot, mely az első akadémiai kutatócsoport volt a neveléstudomány területén.

Nagyon megtisztelve éreztem magam a kérdés kapcsán, s bevallom, egyben kicsit meg is ijedtem a feladattól, lehetőségtől. Emellett a jövőbeli terveimet is alapvetően át kellett gondolnom. Én azzal az erős elhatározással jöttem az egyetemre, hogy középiskolai

tanár akarok lenni. Az egyetemi évek alatt tudatosan készültem arra, hogy a lehető legfelkészültebb matematika-fizika szakos tanár legyek. Ehhez képest egy kezdő kutatói, egyetemi pálya némileg más irányt jelentett.

Végzős egyetemistaként demonstrátor lettem Nagy professzor mellett, majd jelentkeztem a doktori képzésbe. 1999-ben kerültem tudományos segédmunkatársként az SZTE-MTA Képességkutató Csoportba, s egyúttal Nagy József szobatársa lettem. Egy viszonylag kicsi professzori szobája volt. Pár évvel korábban, 1993-ban, amikor a PhD képzés elindult, nem volt a Pedagógia Tanszéken hely, ahol a doktori hallgatóknak irodát lehetett volna kialakítani. Nagy professzor ekkor a szobáját egy fallal kettévágatta. Az egyik oldalon alakították ki a doktoranduszok szobáját, a másik fele maradt az ő szobája. Ebbe a fél irodába fogadott be pályakezdőként szobatársnak, terelgette a fejlődésemet. Sok évig dolgoztunk így közösen ebben az irodában. Szakmailag és emberileg is életre szólóan meghatározóak voltak az akkori beszélgetéseink. Az ezredfordulón egyetemi tanárként nyugdíjba vonult, ám továbbra is töretlen lendülettel dolgozott. A nyugdíjba vonulásával üressé váló egyetemi státuszát a javaslatára 2001-től én töltöttem be. Ezt követően számos kutatási témán dolgoztunk közösen. 2002-ben indultak a DIFER Programcsomaghoz kapcsolódó kutatások, mellyel ebben az írásomban részletesebben is foglalkozom. Dolgoztunk a tantárgyi tartalmakba ágyazott képességfejlesztési programok megvalósításán. Bekapcsolódhattam az olvasás- és gondolkodásfejlesztéshez kapcsolódó kutatásokba. Elindított a motivációkutatás területén. Negyed századon át dolgozhattam Nagy professzor mellett.

A XXI. Országos Neveléstudományi Konferencián – 2021 novemberében – Szegeden egy szimpózium keretében állítottunk emléket Nagy Józsefnek. A konferencia, bár véletlenül, de mégis jelképesen közvetlenül a 91. születésnapja elé esett. A szimpóziumon Molnár Gyöngyvér elnöklése mellett Csapó Benővel, D. Molnár Évával, Vidákovich Tiborral és Zsolnai Anikóval öten tartottunk egy-egy előadást. Ez a tanulmány a szimpózium keretében elhangzott előadásom írott változata.

### A kora gyermekkor jelentőségének felismerése

Az elmúlt két évtizedben egyre fokozódó figyelem irányul a kora gyermekkori időszakra, az iskoláskor előtti fejlődésre. Határozottan növekedett az ilyen irányú kutatások száma. A kora gyermekkori fejlesztés fontosságának a felismerése az oktatáspolitikában is egyre elfogadottabbá és hangsúlyosabbá válik. Ez a nemzetközi tendencia hazánkban is jól tetten érhető (Podráczy, 2017). Számos kutatás igazolta, hogy a gyermekek fejlődése szempontjából a korai időszaknak meghatározó szerepe van, ebben az életkorban a legfogékonyabbak a gyermekek a fejlődésre, a különböző fejlesztő programok ekkor lehetnek a leginkább hatékonyak (Daly és mtsai, 2006; Driscoll és Nagel, 2008; Podráczy, 2015).

Az iskolába lépéskor mérhető fejlettség nagyon fontos következményekkel jár a gyermekek iskolai és felnőttkori sikerességére nézve (Fink és mtsai, 2019). Azok a gyermekek, akik kevéssé fejlett készségekkel kezdik meg az iskolát, csak nehezen vagy egyáltalán nem tudnak felzárkózni a társaikhoz (Burchinal és mtsai, 2015; Duncan és mtsai, 2020; Józsa és mtsai, 2022; Ricciardi és mtsai, 2021; Russo és mtsai, 2019). Ezek a gyermekek később nagyobb eséllyel lesznek munkanélküliek, alacsony jövedelműek. Nagyobb eséllyel morzsolódnak le az iskolából, nagyobb eséllyel jelenik meg náluk a deviáns magatartás, a bűnözés (Burchinal és mtsai, 2015).

Ezek az eredmények nem voltak még ismertek a hetvenes évek elején, amikor Nagy József ráirányította a figyelmet az óvodás- és kisiskoláskor fontosságára. Nagy József korát jóval megelőzve ismerte fel, hogy az óvodáztatás sokkal több lehetőséget rejthet magában annál, minthogy csak „gyermekmegőrzőként”, „óvó” intézményként funkcionáljon.

Ez a kérdés azért is vált egyre fontosabbá akkor, mert folyamatosan nőtt az óvodák, óvodás gyermekek száma. A 20. század második felétől az ipari, társadalmi fejlődéssel egyre több nő vállalt munkát, így nagyobb arányban jártak óvodába a gyermekek.

Az 1910-es években a gyermekek 13–14 százaléka járt óvodába, majd az 1920–40-es években 15–20 százalékra növekedett az óvodások aránya. A negyvenes évek végén az óvodások aránya még nagyjából a két világháború közöttivel volt azonos, a gyermekek körülbelül ötöde járt ekkor óvodába. Ezután azonban ugrásszerű növekedés következett be. 1975-ben már az adott korosztály 72 százaléka óvodába járt (Fehér, 2000; Nagy, 1974a).

Az adatokból egyértelműen kitűnik, hogy a múlt század ötvenes éveitől megindult az óvodáztatás széleskörű elterjedése. A hazai intenzív növekedés nagyon hasonló volt a más európai országokban lezajló változásokhoz. Az óvodáztatás kiszélesedése az oktatási rendszer szintjén is új kihívások elé állította a szakembereket. Az iskolakezdés körüli gyermekek fejlettségi jellemzőiről, a fejlődést befolyásoló tényezőkről azonban alig álltak még rendelkezésre tudományos ismeretek ebben az időszakban (Nagy, 1980).

Nagy József hiánypótló kutatómunkát kezdett a hetvenes évek elején, amikor elkezdett foglalkozni az óvodás- és kisiskoláskor pedagógiai problémavilágával. Ebben a témában két könyve is megjelent 1974-ben az Akadémiai Kiadónál (Nagy, 1974a, 1974b). Ezek az elméleti munkák indították el és alapozták meg azokat a kutatásokat, melyek eredményei az elmúlt évtizedekben gyökeresen megújították a koragyermekkorai fejlődésről alkotott képet és a hozzá kapcsolódó gyakorlatot. Elemzésében rendszerszinten közelítette meg a beiskolázás, az iskolakezdés kérdéskörét. Már ekkor – jórészt elméleti megfontolások alapján – rámutatott arra, hogy az iskolába lépő gyermekeket szélsőséges fejlődésbeli heterogenitás jellemzi, és ezekkel a nagymértékű különbségekkel az iskolarendszer nem tud megbirkózni. Felhívta a figyelmet arra, milyen komoly problémákat rejthet magában, hogy a beiskolázás kizárólag a gyermek életkorát veszi figyelembe. Véleménye szerint az iskolai évek alatt megmutatkozó nehézségek (pl. tanulási kudarcok, lemorzsolódás, évisméltás) jelentős része a gyermekek közötti szélsőségesen nagy egyéni különbségekre vezethető vissza. Ezek a nagymértékű egyéni különbségek már az iskolába lépéskor jelen vannak. Ezt továbbgondolva azt vázolta fel, hogy megoldást jelenthet egy olyan fejlődésvizsgáló rendszer kidolgozása és alkalmazása, amely lehetővé teszi, hogy az életkori alapelvek mellett a gyermek fejlettségi szintjét is figyelembe vegyék a beiskolázás során. Amellett érvelt, hogy a hátrányos helyzetből származó fejlődésbeli megkésettég kompenzálását már az iskola előtt meg kellene kezdeni. Álláspontja szerint „olyan beiskolázási modellt kell kidolgozni, amely a preventív kompenzálást, az iskolaelőkészítést és a beiskolázást egységes rendszerré szervezi” (Nagy, 1974a. 75.). Ezt az elméleti modellt részletesen kidolgozta, a különböző variánsait is átgondolta a gyakorlati bevezetés, megvalósíthatóság szempontjából. Az elméletet *kompenzáló beiskolázási modell* néven tette közzé (Nagy, 1974b).

## A PREFER

Nagy József és munkatársai 1972-ben egy olyan teszrendszer kidolgozását kezdték meg, amelynek célja az iskolakészültség értékelése, a 4–8 éves gyermekek értelmi, szociális és testi fejlettségének a vizsgálata volt. A kismintás laboratóriumi elővizsgálatokat követően 1973 májusában Mohácson került sor az első nagyobb adatfelvételre, amiben ötszáz 5–6 éves gyermek vett részt. Egy évvel később egy újabb ellenőrző adatfelvétel valósult meg Mohácson és Makón ezer 5–6 éves bevonásával. A fejlődésvizsgáló rendszer országos reprezentatív mintán történő bemérése újabb évvel később, 1975 májusában történt meg 10 000 gyermek részvételével. Ebben a mintában már 3–4, valamint 7–8 évesek is voltak.

E kutatásokból született meg a *PREFER, Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 4–7 éves gyermekek számára* (Nagy, 1976). Az eredményeket bemutató könyv pedig pár évvel később jelent meg *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége* (Nagy, 1980) címmel, ennek a könyvnek az alapját Nagy József MTA doktori értekezése képezte. Néhány év múlva, 1985-ben, egy újabb adatfelvételre került sor 600 fős mintán, ami alapján minimalizálták a tesztek, így azok gyakorlati célokra is könnyebben használhatóvá váltak (Nagy, 1986).

A PREFER tesztek közül két fő fejlettségi mutatót képeztek: az úgynevezett tudásindexet és a magatartásindexet. A tudáshoz tartozó területek a következők voltak: (1) anyanyelv (beszédtechnika, általános szókincs, relációs szókincs, utánmondás, következtetés, kijelentés), (2) matematika (számlálás, mennyiség), (3) manipulatív gondolkodás, (4) írásmozgás-koordináció. A magatartásnak nevezett terület pedig így tevődött össze: (1) önkiszolgálás, (2) feladatviszony, (3) viszonyulás. Ezek a tesztek a gyermek személyiségének egy-egy összetevőjét mérik fel, többségüket mai szóhasználattal elemi alapkésziségeknél nevezzük. A PREFER tesztek egy részletes háttér-adatlap is kiegészítette, mellyel a tárgyi környezetre, családi viszonyokra, a gyermek adottságaira vonatkozóan gyűjtöttek adatokat (Nagy, 1989).

A PREFER kidolgozása több szempontból is úttörő vállalkozás volt a hetvenes években. Egyrészt nemzetközi szinten sem voltak ismertek ilyen átfogó, komplex fejlődésvizsgáló eszközök, amelyek alkalmasak lettek volna az iskolakészültség megállapítására. Sőt, a mai napig nem ismerünk hasonló tesztrendszert sem külföldön, sem itthon.

Másrészt a hetvenes évek technikai lehetőségeivel, infrastrukturális fejlettségével óriási teljesítmény volt 10 000 fős, országos reprezentatív mintán sztenderdizálni a tesztrendszert. Így már önmagában az adatfelvétel, az empirikus kutatás is egyedülálló munka volt. A PREFER felmérések voltak az első hazai nagymintás vizsgálatok, melyek tudományos módszerekkel tárták fel a 4–7 éves gyermekek fejlődési jellemzőit, populáció szintjén leírták az életkori változásokat.

A nagymintás keresztmetszeti adatfelvétel elemzésével ismertté vált a PREFER-készségek fejlődési folyamata 4 és 7 éves kor között. Nyilvánvalóvá vált, hogy ebben az időszakban a készségek jelentős változáson, fejlődésen mennek keresztül. Nagy (1980) az életkori változások leírása mellett részletesen elemezte a fejlődést befolyásoló környezeti, családi tényezők szerepét. Kimutatta, hogy milyen nagymértékű fejlettségbeli

*A nagymintás keresztmetszeti adatfelvétel elemzésével ismertté vált a PREFER-készségek fejlődési folyamata 4 és 7 éves kor között. Nyilvánvalóvá vált, hogy ebben az időszakban a készségek jelentős változáson, fejlődésen mennek keresztül. Nagy (1980) az életkori változások leírása mellett részletesen elemezte a fejlődést befolyásoló környezeti, családi tényezők szerepét. Kimutatta, hogy milyen nagymértékű fejlettségbeli különbségek vannak az azonos életkorú gyermekek között, melyek nagyságát években fejezte ki. Az elemzésnél elhagyta a fejlődésben leginkább megkésett 5 százaléknyi, valamint a legfejlettebb 5 százaléknyi gyermekeket, azaz csak a középső 90 százalékot elemezte. Ez alapján megállapította, hogy a 6 éves gyermekek közötti egyéni különbségek nagysága a tudásindexben 5 évnyi, a magatartásindexben pedig ennél is nagyobb, 7,1 évnyi.*

különbségek vannak az azonos életkorú gyermekek között, melyek nagyságát években fejezte ki. Az elemzésnél elhagyta a fejlődésben leginkább megkésett 5 százaléknyi, valamint a legfejlettebb 5 százaléknyi gyermekeket, azaz csak a középső 90 százalékot elemezte. Ez alapján megállapította, hogy a 6 éves gyermekek közötti egyéni különbségek nagysága a tudásindexben 5 évnyi, a magatartásindexben pedig ennél is nagyobb, 7,1 évnyi. A következtetések között felhívta a figyelmet az iskola előtti fejlesztő programok fontosságára (prevenció), továbbá a gyermek életkora mellett a fejlettségét is figyelembe vevő, differenciált beiskolázásra. Ezek együttes megvalósulása jelenti a kompenzáló beiskolázást.

### A DIFER

A 2000-es évek elején továbbfejlesztettük a PREFER tesztrendszer, e munkálatok eredményeként jött létre a DIFER programcsomag: *Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára* (Nagy és mtsai, 2004a). A programcsomag kidolgozásának az volt a célja, hogy olyan eszközt adjunk a pedagógusok kezébe, amely segíti az óvodai és iskolai készségfejlesztő munkát.

2002-ben az OKÉV (Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont) szervezésében nagymintás országos vizsgálat keretében mértük fel a DIFER-készségek fejlődési folyamatát. Az országos adatfelvétel valamennyi általános iskola minden első osztályának négy véletlenül kiválasztott tanulóval valósult meg 2002 májusában. Emellett kiegészítő vizsgálatban középső és nagy csoportos, valamint harmadik osztályos gyermekek adatfelvételét is elvégeztük. A teljes minta mintegy 23 000 gyermekből állt. Ily módon a készségek elsajátítási folyamatát a 4–8 éves kor között tudtuk leírni (Nagy és mtsai, 2004b).

A DIFER hét elemi alapkészség diagnosztikus mérését és fejlesztését segíti. Mindegyik a személyiségfejlődés, az iskolai tanulás szempontjából kritikus jelentőségű előfeltételnek tekinthető. Ezek a következők: az íráskészség elsajátításának előfeltétele, kritikus elemi készsége az úgynevezett írásmozgás-koordináció. Az olvasás- és írástanulás megkezdéséhez elengedhetetlen a beszédhanghallás. A nyelviileg közölt információk vételének egyik meghatározó tényezője a relációszőkincs fejlettsége, a matematikatanulása az elemi számolási készség fejlettsége, a tudásszerzés, a tanulás, gondolkodás

*A DIFER hét elemi alapkészség diagnosztikus mérését és fejlesztését segíti. Mindegyik a személyiségfejlődés, az iskolai tanulás szempontjából kritikus jelentőségű előfeltételnek tekinthető. Ezek a következők: az íráskészség elsajátításának előfeltétele, kritikus elemi készsége az úgynevezett írásmozgás-koordináció. Az olvasás- és írástanulás megkezdéséhez elengedhetetlen a beszédhanghallás. A nyelviileg közölt információk vételének egyik meghatározó tényezője a relációszőkincs fejlettsége, a matematikatanulása az elemi számolási készség fejlettsége, a tudásszerzés, a tanulás, gondolkodás kritikus feltétele pedig többek között a tapasztalati következtetés és a tapasztalati összefüggés-megértés fejlettsége. Az eredményes iskolai beilleszkedés, tanulás további döntő kritériuma a társas kapcsolatok kezelésének fejlettsége (kortársakkal, felnőttekkel), az ún. szocialitás (elemi szociális motívumok és készségek).*

kritikus feltétele pedig többek között a tapasztalati következtetés és a tapasztalati összefüggés-megértés fejlettsége. Az eredményes iskolai beilleszkedés, tanulás további döntő kritériuma a társas kapcsolatok kezelésének fejlettsége (kortársakkal, felnőttekkel), az ún. szocialitás (elemi szociális motívumok és készségek).

A DIFER hét tesztjének az összevont mutatóját DIFER-indexnek nevezzük. A DIFER-index egyetlen számba sűrítve fejezi ki a gyermek elemi alapkészség-rendszerének fejlettségét, ami egyidejűleg megbízható iskolakészültségi mutató is. A DIFER-index közvetlen, egyetlen mérési alkalomból származó meghatározását teszi lehetővé a RÖVID DIFER elnevezésű teszt.

A DIFER-ben szereplő tesztek diagnosztikus képet nyújtanak a készségek fejlettségéről, lefedik annak minden összetevőjét, részkészségét. Ennek köszönhető, hogy a mérési eredmények egyértelműen ki tudják jelölni a fejlesztési tennivalókat. A készségmérő tesztek mellé kidolgoztuk a gyermekek egyéni fejlődésének dokumentálását lehetővé tevő ún. Fejlődési mutató füzetet (Nagy és Józsa, 2016). Ebben lehet rögzíteni a gyermekkel elvégzett mérések eredményeit. Ez a füzet a gyermek készségfejlettségét jellemző diagnosztikus térkép. A készségek fejlettségének diagnosztikus térképe megmutatja, hogy mely összetevőket sajátította már el a gyermek, és milyen további fejlesztési teendők vannak még hátra nála. A méréseket évente, esetleg félévente célszerű elvégezni. A gyermekek Fejlődési mutató füzetében nyolc egymás utáni mérés eredményének bejegyzésére van hely. A DIFER készségek egy részének elkészült és kipróbálásra került a számítógépre adaptált változata (Csapó és mtsai, 2015).

A készségek elsajátítási folyamatának jellemzéséhez Nagy József egy ötszintű fejlődési modellt dolgozott ki: a készségek fejlődése az előkészítő, kezdő, haladó, majd befefejező szinten át ér el az optimális szintig. A gyermek fejlődésének jellemzésekor azt adjuk meg, hogy a készség elsajátításának melyik fázisában van (Nagy és mtsai, 2004b).

A fejlesztés viszonyítási alapját a készség optimális működési szintje jelenti. A készségfejlesztést mindaddig folytatni kell, amíg a gyermek az optimális fejlettségi szintet el nem éri. Ha a készség optimális begyakorlódása óvodáskorban nem történt meg, akkor a fejlesztés folytatódhat iskoláskorban, akár magasabb évfolyamokon is (Nagy, 2003, 2008).

Egy-egy teszt sikeres megoldása jelzi az adott készség optimális begyakorlottságát, elsajátítását. Ezt a teszten elért 100 százalékponthoz közeli eredmény mutatja (az optimális elsajátítás küszöbértékei készségenként külön-külön definiálva vannak). Úgy is fogalmazhatunk, hogy a mérés a készség optimális fejlettségéhez mint kritériumhoz viszonyítva adja meg a gyermekek fejlettségét.

A DIFER programcsomag több szempontból is új lehetőségeket hozott a korábbi PREFER rendszerhez képest. A PREFER elsődleges célja az iskolaérettségi vizsgálat volt, a beiskolázási döntések segítése. Ez a funkció a DIFER-ben is megmaradt (lásd a DIFER-indexről írtakat), de számos további elemmel egészült ki. A programcsomagban szereplő tesztek tartalmilag és formailag is megújultak, a gyermekek számára esztétikailag is vonzó tesztlapok készültek. Szakmai döntések alapján néhány korábbi teszt kimaradt (általános szókincs, beszédtechnika, utánmondás), és új területek kerültek be (beszédhanghallás, összefüggés-megértés), a megmaradó tesztek kisebb-nagyobb mértékben módosultak. A DIFER-ben az elsődleges hangsúly a készségfejlődés segítésére helyeződött át. Ehhez kapcsolódóan fejlesztő eszközök, módszerek kidolgozására és kipróbálására került sor, ezekkel a tanulmány későbbi részében foglalkozom. A készségek mérése és fejlesztése a kritériumorientált fejlődéssegítés koncepciója mentén valósul meg. Célként fogalmazódik meg, hogy a gyermekek érik el a készségek optimális fejlettségi szintjét. A fejlődéssegítést – a gyermek életkorától függetlenül – addig javasolt folytatni, amíg a készségek optimális elsajátítása megtörténik. A fejlesztési alapelvek azonos módon jelennek meg az óvodában és az iskolában. A DIFER teszt- és

fejlesztőrendszer így hidat képez az óvoda és iskola között: azonos célokat tűz ki azonos módszertani megvalósítással (Józsa, 2004).

### **PREFER, DIFER és az iskolakezdés**

A PREFER és a DIFER kutatások jelentős hatást gyakoroltak a hazai közoktatásra. Az előzőekben röviden bemutattam, hogy Nagy József munkái a nyolcvanas évek elejére egyértelművé tették, hogy iskolakezdekor milyen nagymértékűek a gyermekek közötti különbségek. Fentebb idézett munkáiban javaslatokat fogalmazott meg a beiskolázással, iskolakezdekkel kapcsolatban. Jórészt e munkák hatására változott az iskolakezdekhez kapcsolódó törvényi szabályozás 1986-ban, ekkortól a merev életkori beiskolázás helyébe egy rugalmasabb szabályozás lépett (Vágó, 2005). Korábban azok a gyermekek váltak tankötelessé, akik augusztus 31-ig betöltötték a 6. életévüket. A rugalmas beiskolázás lehetősége ezzel szemben lehetővé tette, hogy a 6. életévüket május 31. után betöltött gyermekek külön eljárás nélkül is még egy évet az óvodában maradhassanak, ha a szülő ezt igényelte. „A gyermek, ha az iskolába lépéshez szükséges fejlettséget eléri, attól a naptári évtől válik tankötelessé, amelyben a 6. életévét május 31. napjáig betölti. A szülő kérelmére a gyermek tankötelessé válhat akkor is, ha hatodik életévét december 31-ig tölti be.” (6/1986. VI. 26. MM számú rendelet a tankötelezettségről). Az új törvényi szabály az óvodás gyermekek fejlettségéhez jobban igazodó, rugalmasabb iskolakezdekést tett lehetővé.

Az iskolába lépést 1986-ot követően többször szabályozták, a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény, majd a nemzeti köznevelésről szóló, jelenleg hatályos 2011. évi CXC. törvény, kisebb módosítást tett a 2012. évi törvényi változás. Ez lehetővé tette, hogy – indokolt esetben – a gyermek még tovább maradhasson óvodában. A 6. életév betöltése után még egy évig óvodában maradhat a gyermek abban az esetben, ha a szülő kéri, vagy a nevelési tanácsadó, illetve a szakértői bizottság javasolja. Ezen fölül még további egy évet tolódhatott az óvodai nevelés a nevelési tanácsadó vagy a szakértői bizottság javaslatára, de csak ebben az esetben. Ez a gyakorlatban azt jelentette, hogy a tankötelezetté válás nyolcéves korig kitolódhatott.

A törvényi szabályozás 2020. január 1-jével ismételtelen változott. Eszerint a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény rendelkezései alapján a tanköteles kort, vagyis a hatodik életévét a nevelési év végéig elérő gyermek további egy nevelési évig óvodai nevelésben maradásáról – a szülő kérelme alapján – 2020. január 1-jétől az Oktatási Hivatal dönt. Ha a szakértői bizottság a szülői kérelem benyújtása előtt a gyermek további egy nevelési évig óvodai nevelésben történő részvételét javasolja, a szülői kérelem benyújtására nincs szükség.

A jelenlegi törvényi szabályozás az óvodapedagógusokra bízta, hogy miként követik nyomon a gyermekek fejlődését. Nincs egységesen alkalmazandó fejlődésvizsgálati rendszer, az iskolaérettségi vizsgálatok elvégzése nem kötelező. Az óvodapedagógusok élhetnek a szakmai szabadságukkal. Apró (2013) helyzetfeltáró vizsgálata szerint az óvodák 86 százaléka végez valamilyen iskolaérettségi vizsgálatot. A felhasznált mérőeszközök meglehetősen sokfélék, ezek között azonban meghatározó arányt képvisel a DIFER, illetve a néhány helyen még ma is használt PREFER. Az iskolaérettségi vizsgálatot alkalmazó óvodák több mint fele használja napjainkban a DIFER-t vagy a PREFER-t, ezek a leggyakrabban használt eljárások (Fleisz-Gyurcsik, 2021; Gyurcsik és mtsai, 2017).

A DIFER iskolai alkalmazását a tanév rendjéről szóló rendelet írja elő, jelen tanévben a 22/2022. (VII. 29.) BM rendelet a 2022/2023. tanév rendjéről. Eszerint az iskolák október hónapig áttekintik, hogy kik azok a gyermekek, akiknél az óvodai jelzések vagy a tanév kezdete óta szerzett tapasztalatok alapján az elemi alapkészségek

fejlesztését hangsúlyosabban kell segíteni, az érintett tanulók létszámát az Oktatási Hivatal felé jelenteni kell. Ezekkel a tanulókkal december hónapig el kell végezni a DIFER-vizsgálatot. Az Oktatási Hivatal összesítése alapján az elmúlt években kb. az elsősök 30 százalékánál látták indokoltnak az iskolák a DIFER-mérést. Ennek a jelenlegi gyakorlatnak komoly hiányossága, hogy nincsenek egzakt kritériumok arra vonatkozóan, hogy mely gyermekek esetében indokolt a DIFER-mérések elvégzése. Akár esetleges is lehet, hogy kik azok a gyermekek, akiket kiválasztanak a mérésre. Rejtve maradhatnak olyan gyermekek, akinél pedig indokolt lenne a fejlődéssegítés. További nehézséget jelenthet, hogy a pedagógusok sem a mérések elvégzésére, sem azok értelmezésére nincsenek kellő mértékben felkészítve. Sok esetben elvégzik ugyan a DIFER-méréseket, de a kapcsolódó fejlesztési módszereket nem ismerik, nem alkalmazzák. Emiatt a mérésekbe fektetett idő és energia nem minden esetben hasznosul, az érintett tanulók segítése, fejlesztése nem tud megvalósulni.

Ismert, hogy számos szakértői bizottság, nevelési tanácsadó használja a DIFER-t a munkájában, a gyógypedagógus- és fejlesztőpedagógus-képzésben 2003 óta helyet kap a DIFER. Nincsenek azonban pontos adatok arról, hogy ezeken a területeken milyen az alkalmazás aránya.

### Néhány gyógypedagógiai vonatkozás

A PREFER-, majd a DIFER-tesztek többségi gyermekek számára készültek. Próbaméréseink alapján azonban bebizonyosodott, hogy a DIFER – bizonyos esetekben – a gyógypedagógiában is megbízhatóan alkalmazható: a többségi és a fejlődésben eltérő gyermekek készségfejlettségének mérése azonos módon elvégezhető. Ezáltal a DIFER programcsomag a gyógypedagógia, az együttnevelés, az integráció fontos diagnosztikai és fejlesztő eszközévé válhat (Józsa, 2011; Józsa és Fazekasné, 2006a, 2006b; Radványi és mtsai, 2012).

Empirikus tapasztalataink alapján úgy látjuk, hogy a DIFER programcsomag készség-tesztjei alkalmasak a tanulásban akadályozott iskoláskorú gyermekek fejlettségének a vizsgálatára. A tesztek megbízható diagnózist nyújtanak a tanulók készségeinek fejlettségéről. A mérések segítséget adnak a tanulók fejlesztésének tervezéséhez. A tesztfelvétel során a tanulásban akadályozott gyermekek esetében részletesebb instrukciót kell biztosítani (akár szavakra, kijelentésekre vonatkozóan is). Sok esetben a feladatmegoldásuk is több időt igényel, ennek következtében a vizsgálat elvégzéséhez szükséges idő hosszabb lehet.

A többségi gyermekek esetében középső és nagycsoportban, valamint első osztályban fejlődik intenzíven a DIFER-készségrendszer. A tanulásban akadályozott gyermekek esetében 3–8. osztály között mutatkozik legintenzívebbnek a fejlődés. Az elsős, második tanulásban akadályozott gyermekek átlagosan a középső csoportosok készségfejlettségi szintjén vannak. Az ötödikesek átlagos fejlettsége közel azonos a többségi gyermekek nagycsoportban mérhető átlagos fejlettségével. A tanulásban akadályozott gyermekek készségei átlagosan hetedik osztályban vannak a többségi első osztályos tanulók fejlettségi szintjén. A DIFER-index iskolaérettségi határaként megadott 65 százalékpontos értékét átlagosan negyedikes korukban érik el a tanulásban akadályozott gyermekek. Készségeiknek fejlettsége iskoláskorban átlagosan 4–6 évnyi megkésettiséget mutat a többségi társaikhoz képest. Ha az összehasonlítást az évfolyam helyett az életkor alapján tennénk meg, akkor a különbség még ennél is 1–2 évvel nagyobb lenne. Ez a jelentős fejlődésbeli megkésettiség élesen veti fel a kérdést, hogy mikortól és meddig érdemes az együttnevelést tervezni ahhoz, hogy az valóban hatékony legyen. Az elemi alapkészségek fejlettsége fontos jelzője lehet annak, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek között kiket lehet integrálni a többségi tanulók közé (Józsa és Fazekasné, 2006b).



Az értelmileg akadályozott tanulók diagnosztikájában ugyancsak alkalmazhatónak bizonyult a DIFER. A gyermekek fejlesztése szempontjából olyan fontos információkkal szolgálnak a DIFER-tesztek, melyek a hagyományos mérési eljárások esetében nem álltak rendelkezésre (Radványi és mtsai, 2012).

Számottevő arányt képeznek az iskolában azok a gyermekek, akiknél valamilyen tanulási zavart (diszkalkulia, diszlexia, diszgráfia) diagnosztizáltak. Ezek a részképeség-zavarok jelentős mértékben nehezítik a matematika, az olvasás, az írás elsajátítását. A DIFER-tesztekkel kapcsolatban egyelőre nincsenek mérési tapasztalataink tanulási zavaros gyermek esetében. Ennek részben az az oka, hogy a legtöbb esetben a tanulási zavart magasabb életkorban, alsó tagozat során állapítják meg, továbbá a DIFER-teszteknek nem is célja a tanulási zavar diagnosztizálása. Azt azonban a DIFER-mérés alapján is meg lehet állapítani, ha vannak olyan területek, ahol a gyermek fejlődése jelentős elmaradást mutat. Ezekben a területeken kiemelt szerepe van a fejlesztésnek, szükség esetén az adott terület szakértője bevonásának.

A tanulmány során többször érintettem, hogy a DIFER-készségek fejlettsége kritikus előfeltétele az iskolai tanulásnak. Ha ezekben a készségekben megkésíks a gyermek fejlődése, akkor az gátját képezheti az olvasás, írás, számolás megtanulásának. Ha a gyermek számottevő, akár 2–3 évnyi fejlődésbeli megkésettiséggel kezdi meg az iskolai tanulást, akkor szinte esélytelen számára felvenni a tempót. Az előfeltétel-készségek jelentős fáziskésése is lehet az oka annak, hogy tanulási zavar jellegű tüneteket mutat a gyermek, ha tévesen tanulási zavart diagnosztizálnak nála. Ezt leghatékonyabban úgy tudnánk megelőzni, ha már óvodáskorban fejlesztő játékokba vonjuk be őket az érintett területeken. Joggal feltételezhető, hogy az óvodai fejlesztő programok alkalmazásával csökkenthető a tévesen tanulási zavarosnak diagnosztizált gyermekek száma.

### **Fejlesztő programok és eredményességük**

Az óvodás és kisiskolás életkor a játékra, élményekre, megtapasztalásokra épülő tanulás időszaka. Kihagyhatatlan szerepe van ebben a gyermeki aktivitásnak, mozgásnak, társas tevékenységeknek. Bár pedagógiai értelemben fejlesztésről beszélünk, a gyermek szemszögéből nézve ez játékot jelent. Egy fejlesztő program kizárólag akkor lehet hatékony, ha élvezettel végzett játékként éli meg a gyermek. A fejlődés azokon a területeken a leggyorsabb, amit örömmel és kitartóan végez, ahol magában a tevékenységben bújjik meg a jutalomforrás. A gyermek játszik és közben fejlődik. Tapasztalatból tudjuk, hogy a megkedvelt fejlesztő játékok esetében a gyermekek maguk kéri a pedagógustól, hogy újra és újra játsszák azokat. A kedvelt játékok megjelennek a gyermekek spontán játékaiban is.

A tanulmány első részében felvázoltam, hogy a kompenzáló beiskolázási modell egyik pillérét a fejlesztő programok jelentik. Nagy József elméleti modellje kapcsán azonban számos olyan kérdés vetődött fel, melyre nem volt tudományosan megalapozott válasz a hetvenes években. Nem volt ismert, hogy milyen hatékonysággal lehet ezeket a készségeket fejleszteni, milyen mértékben lehet a fejlődésben megkésett gyermekeket segíteni. Nem álltak rendelkezésre a fejlesztéshez szükséges eszközök és módszerek. A nyitott kérdések fejlesztő programok kidolgozását és kísérleti kipróbálását tették szükségessé.

A legelső fejlesztő kísérletre még a hetvenes évek végén került sor. Ennek az óvodai programnak a tanulsága szerint a vizsgált alapkészségek közül az elemi számolás bizonyult a legeredményesebben fejleszhetőnek (Csertő és mtsai, 1982).

A készségfejlesztő programokkal kapcsolatos kutatások közel két évtizednyi születés után kaptak újra lendületet az ezredforduló környékén (Nagy, 2000). Ekkor Nagy József OTKA (Országos Tudományos Kutatási Alapprogramok) és KOMA (Közoktatási

Modernizációs Közalapítvány) pályázatot is nyert a téma támogatására. Az elindult vizsgálatok arra vállalkoztak, hogy az egyes készségek esetében kidolgozzák a fejlesztés módszereit, majd megvizsgálják azok hatékonyságát. 1999-ben a beszédhanghallás (Fazekasné, 2000) és a számolási készség (Józsa, 2000) fejlesztésére indítottunk kipróbáló kísérletet. A hat hónapot kitevő fejlesztő kísérlet látványos eredményeket hozott. A kísérlet eredményeként jelentősen megnőtt a beszédhanghallást optimális szinten elsajátító gyermekek aránya. A beavatkozás során szerzett tapasztalatok alapján Fazekasné (2000) azt a hipotézist fogalmazta meg, hogy két év időtartamú, a középső és a nagycsoportban folytatott fejlesztés lehetővé teheti, hogy az iskolába lépő gyermekek 90 százaléka optimálisan fejlett beszédhanghallással kezdje meg az olvasás, írás tanulását. E hipotézis szerint az iskoláskorúak körében már csak 10 százaléknyi tanuló beszédhanghallását kellene fejleszteni. A számlálási készség átlagos fejlődési sebessége a duplájára nőtt a kísérleti időszak alatt. A számlálást fejlesztő kísérlet tapasztalatai megerősítették Csertő és munkatársai (1982) már idézett eredményét, miszerint ez a terület hatékonyan fejleszthető. Ez alapján megfogalmazódott az a feltételezés, hogy két év (középső és nagycsoport) alatt másfélszeres, kétszeres fejlődést érhetnek el, azaz 3–4 évnnyi spontán fejlődésnek megfelelő változás következhet be. Ez pedig azt jelenti, hogy a fejlődésben környezeti tényezők miatt megkésett gyermekek elmaradása jelentősen csökkenthető, iskolakezdesre az esetükben is elsajátítható az elemi számolási készség oly mértékben, amire építve sikeresen tudnak matematikát tanulni (Józsa, 2000).

Az előző bekezdésben említett eredményekből elindulva egy újabb készségfejlesztő kísérletre került sor. Ez két nevelési év hosszúságú volt, középső, majd nagycsoportban zajlott közel 300 óvodás részvételével. A gyermekek több mint fele hátrányos helyzetű volt, a szülei iskolai végzettsége jelentősen elmaradt az országos átlagtól. A kutatás célja az volt, hogy kísérletet tegyen a DIFER programcsomag elemi alapkészségeinek óvodai fejlesztésére, kipróbálja e játékos készségfejlesztő módszer hatékonyságát. Célja volt a hátrányos helyzetű gyermekek sikeres iskolakezdesének az elősegítése. A részt vevő óvodások fejlettsége középső csoport elején, a kísérlet indításakor jóval az országos átlag alatt volt. Fejlettségük átlagosan fél-háromnegyed évnnyivel volt elmaradva az országos átlaghoz képest. A fejlesztő program végén a készségeik fejlettsége minden esetben meghaladta az országos átlagot, sőt, az első osztályban év végére jellemző szintet közelítette meg. Ez az eredmény különösen jelentősnek tekinthető, mert a mintát

*Az előző bekezdésben említett eredményekből elindulva egy újabb készségfejlesztő kísérletre került sor. Ez két nevelési év hosszúságú volt, középső, majd nagycsoportban zajlott közel 300 óvodás részvételével. A gyermekek több mint fele hátrányos helyzetű volt, a szülei iskolai végzettsége jelentősen elmaradt az országos átlagtól. A kutatás célja az volt, hogy kísérletet tegyen a DIFER programcsomag elemi alapkészségeinek óvodai fejlesztésére, kipróbálja e játékos készségfejlesztő módszer hatékonyságát. Célja volt a hátrányos helyzetű gyermekek sikeres iskolakezdesének az elősegítése. A részt vevő óvodások fejlettsége középső csoport elején, a kísérlet indításakor jóval az országos átlag alatt volt. Fejlettségük átlagosan fél-háromnegyed évnnyivel volt elmaradva az országos átlaghoz képest.*

többségében hátrányos helyzetű gyermekek alkották, akiknél spontán fejlődés esetén az országos átlag alatti eredményt lehetne várni (Józsa és Zentai, 2007a, 2007b).

A beszédhanghallás hatékony fejlesztettségét több kísérlet is igazolta. Emellett az is igazolást nyert, hogy a beszédhanghallás fejlesztésének következményeként csökken a beszédhiba előfordulása az óvodásoknál. Egy másik program pedig azt bizonyította, hogy a beszédhanghallás fejlesztése pozitívan hat a későbbi helyesírásra, a fejlesztett gyermekek esetében a helyesírási hibák száma iskoláskorban kevesebb volt (Fazekasné és Józsa, 2015). A beszédhanghallás tanulásban akadályozott gyermekek esetében is eredményesen fejleszthető (Fazekasné és mtsai, 2015).

Az összefüggések kezelésének, a következtetések használatának és a relációszókincs bővítésének fejlesztő módszerei a mesélés és a mesékhez kapcsolódó beszélgetések. A mesékhez kapcsolódó tematikus beszélgetés hatékonysága is kísérletileg bizonyítást nyert (Nyitrai és Zentai, 2012a, 2012b). Ugyancsak fejleszthetőnek bizonyult óvodáskorban a rendszerezőképeség. Ez a program különösen az alacsonyabb fejlettségi szintről induló gyermekek esetében bírt erős fejlesztő hatással, ezeknek a gyermekeknek a fejlődési elmaradása nagymértékben csökkent (Józsa és Zentai, 2015; Zentai és Józsa, 2014).

Az előzőekben azt mutattam be, hogy az óvodai programokkal jelentős eredményeket tudunk elérni. Fontos eredménynek tartjuk, hogy az elemi készségek fejlesztése – megfelelő módszerek esetén – iskolás korban is hatékony lehet. Eredményeink szerint a jelentős fáziskésésű gyermekek elemi számolási készségeinek fejlesztése még iskolai keretek között is lehet eredményes. Ehhez azonban jelentősen új szemléletre és módszertanra van szükség (Nagy, 2020). Sokkal nagyobb szerepet kell kapni a cselekvéses tanulásnak, a mozgásnak, a csoportjátékokra épülő tanulásnak (Józsa, 2014; Józsa és Csordásné, 2015a, 2015b).

A fejlesztő programokban alkalmazott módszerek, játékok, gyakorlati ötletek könyvsorozat formájában jelentek meg. A beszédhanghallás fejlesztésének módszertanával Fazekasné Fenyvesi Margit (2006) könyve foglalkozik, a kiadványt egy hívókép- és szókértárgy-gyűjtemény egészíti ki. A társas viselkedés készségeinek fejlesztésére Zsolnai Anikó (2006) állított össze játékgyűjteményt. Az írásmozgás-koordináció (finommotorika) fejlesztéséhez Miskolcziné Radics Katalin és Nagy József (2006) játékaik eredményesen használhatók. Nagy József (2009) szerkesztésében jelent meg az anyanyelv, a gondolkodás fejlődését segítő kiadvány. Ez a könyv foglalkozik a relációszókincs, a tapasztalati következtetés és a tapasztalati összefüggés-kezelés fejlesztésének módszertanával. A kötet része egy 50 mesét és ezekre épülő csoportos beszélgetéseket tartalmazó gyűjtemény. Ez a mese-gyűjtemény Nyitrai Ágnes munkája (Nyitrai, 2016; Nyitrai és Darvai, 2013). A számolási készség fejlesztésével foglalkozó módszer- és játékgyűjtemény az öt elsajátítási szintnek megfelelően adja a meg a fejlesztő játékok bonyolultsági szintjét (Józsa, 2014). Két gondolkodási képesség, a rendszerezés és a kombinálás fejlesztéséhez kapcsolódó játékok gyűjteménye jelent meg utoljára (Józsa és mtsai, 2017).

## Összegzés

A tanulmány azokat a koragyermekkorai kutatásokat tekintette át, melyeket Nagy József indított el, és a körülötte kialakult – mára már Szegedi Műhely néven ismert – kutatói közösség visz tovább. A fél évszázadot átívelő elméleti és empirikus munkák nemzetközileg is számottevő eredményeket mutattak fel, több területen jelentős hatást gyakoroltak a hazai óvodáztatásra és iskoláztatásra. Nagy József a hetvenes évek elején kezdett foglalkozni az iskolaérettség, a beiskolázás kérdésével. Az akkor megfogalmazott kérdések, megoldásra váró gyakorlati problémák mind a mai napig aktuálisak. Még ebben az évtizedben elkészült és országos mintán standardizálásra került a PREFER fejlődésvizsgáló

rendszer, amely nemzetközi összehasonlításban is egyedülálló volt. A nyolcvanas években a PREFER az óvodák ismert iskolaérettségi mérőeszközüvé vált. A 2000-es évek elején, közel három évtizeddel az első elméleti problémafelvetést követően, lett kidolgozva a DIFER. Ebben a programcsomagban a hangsúly már elsősorban a gyermekek készségfejlődésének a segítésére került. A DIFER-tesztek napjainkban széles körben ismertek a gyakorló pedagógusok körében, ezek a leggyakrabban alkalmazott óvodai, kisiskoláskori mérési eljárások. Emellett létrejöttek és kísérletileg kipróbálásra kerültek a DIFER-készségeket fejlesztő eszközök és módszerek. Az elmúlt évtizedben több fejlesztő program is igazolta, hogy ezek az elemi alapkészségek óvodás- és iskoláskorban eredményesen fejleszthetők. A fejlődésben megkésett gyermekek elmaradása jelentős mértékben csökkenthető, ezáltal az iskolai tanulásuk eredményessége, a társadalmi beilleszkedésük esélyei számottevően javulhatnak.

Nagy József kutatási eredményeinek köszönhetően a nyolcvanas években változott az iskolakezdés rendszere. A korábbi, a gyermek életkora szerint történő beiskolázást felváltotta egy rugalmasabb rendszer, amely az időközben eltelt évtizedek alatt többször is módosult. Az 1986-os változás jelentős előrelépést jelentett, de önmagában nem oldotta meg azt a problémát, hogy az iskolába lépő gyermekek készségfejlettségében szélsőségesen nagy különbségek vannak. Napjainkban is sok gyermek kezd meg az iskolát jelentős fejlődésbeli megkésettiséggel. A gyakorlatban nem mindig azok a gyermekek maradnak tovább az óvodában, akiknek a fejlettsége ezt indokoltá tenné. Az óvodában töltött további idő pedig csak akkor tölti be a funkcióját, ha annak során megvalósul a gyermek készségeinek játékos fejlesztése. Ennek az eszközei és módszerei ma már rendelkezésre állnak. Fogalmazhatok úgy is, hogy adottak a feltételek ahhoz, hogy a Nagy József komponenzáló beiskolázási modelljében kitűzött célok megvalósuljanak.

Minden gyermek a saját ütemében fejlődik. A gyermekek egy része előrébb tart a fejlődésben, míg másokat fejlődésbeli fáziskésés jellemez. Ennek ellenére a kritikus fontosságú elemi alapkészségekben el tudják érni ugyanazt a fejlettségi szintet. Ehhez azonban a pedagógia módszereinek kell igazodniuk a gyermek fejlettségi szintjéhez. Ezt segítik azok a kutatások, melyeknek az alapjait Nagy József munkái megteremtették.

### Köszönetnyilvánítás

A kutatást a Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutatásfejlesztési és Innovációs Kiválósági Központ (IKIKK) Humán és Társadalomtudományi Klaszterének IKT és Társadalmi Kihívások Kompetenciaközpontja támogatta. A szerző a Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport tagjai.

### Irodalomjegyzék

- Apró, M. (2013). A hazai iskolaérettségi vizsgálatok gyakorlata napjainkban. *Iskolakultúra*, 23(1), 52–71.
- Burchinal, M., Magnuson, K., Powell, D. & Hong, S. S. (2015). Early childcare and education. In Lerner, R. M. (szerk.), *Handbook of child psychology and developmental science*. John Wiley & Sons, Inc. 1–45. DOI: 10.1002/9781118963418.childpsy406
- Csapó, B., Molnár, Gy. & Nagy, J. (2015). A DIFER tesztek online változatával végzett mérések tapasztalatai. In Csapó, B. & Zsolnai, A. (szerk.), *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. 199–223.
- Csertő, A., Ecsédi, A., Nagy, J. & Puppai, J. (1982). *Iskolaelőkészítő kompenzáció*. Tankönyvkiadó.
- Daly, M., Byers, E. & Taylor, W. (2006). *Understanding Early Years: Theory in Practice*. Heinemann Educational Publishers.
- Driscoll, A. & Nagel, N. G. (2008). *Early childhood education, birth-8: The world of children, families, and educators*. Pearson/Allyn & Bacon.

- Duncan, R., Duncan, G., Stanley, L., Aguilar, E. & Halfon, N. (2020). The Kindergarten Early Development Instrument predicts third grade academic proficiency. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 287–300. DOI: 10.1016/j.ecresq.2020.05.009
- Fazekasné Fenyvesi, M. (2000). A beszédhanghallás kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 50(7–8), 279–284.
- Fazekasné Fenyvesi, M. (2006). *A beszédhanghallás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó.
- Fazekasné Fenyvesi, M. & Józsa, K. (2015). Az elmélet és a gyakorlat szintézise a fejlesztő programokban: a beszédhanghallás készsége. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 3(1), 64–76.
- Fazekasné Fenyvesi, M., Zentai, G. & Józsa, K. (2015). A beszédhanghallás fejlesztése tanuláskorban akadályozott gyermekek esetében. In Tóth, Z. (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2014. Oktatás és Nevelés – Gyakorlat és Tudomány*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága. 119–130.
- Fehér, K. (2000). Oktatásügy. In Kollega Tarsoly, I. (szerk.), *Magyarország a XX. században. V. Tudomány 2. Társadalomtudományok*. Babits Kiadó. 455–483.
- Fink, E., Browne, W., Hughes, C. & Gibson, J. (2019). Using a child’s-eye view of social success to understand the importance of school readiness at the transition to formal schooling. *Social Development*, 28, 186–199. DOI: 10.1111/sode.12323
- Fleisz-Gyurcsik, A. (2021). A hazai publikált óvoda-iskola átmenetet segítő gyakorlatok szisztematikus áttekintése. *Gyermeknevelés*, 9(2), 56–90. DOI: 10.31074/gyntf.2021.2.56.90
- Gyurcsik, A., Fehér, O. & Földi, F. (2017). Az iskolaérettség mérésének összehasonlítása Magyarországon és Szerbiában. *Gyermeknevelés*, 5(3), 93–100. DOI: 10.31074/gyntf.2017.3.93.100
- Józsa, K. (2000). A számlálási készség kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 50(7–8), 270–278.
- Józsa, K. (2004). Az első osztályos tanulók elemi alképességeinek fejlettsége – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, 14(11), 3–16.
- Józsa, K. (2011). Híd a többségi és a gyógypedagógia között: a DIFER Programcsomag. In Papp, G. (szerk.), *A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig*. Eötvös Kiadó. 37–58.
- Józsa, K. (2014). *A számolás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó.
- Józsa, K. & Csordásné Anda, É. (2015a). Lépések az eredményesebb matematikatanítás felé alsó tagozatban. *Tanító*, 53(7), 25–27.
- Józsa, K. & Csordásné Anda, É. (2015b). Számolás- és memóriafejlesztés. *Tanító*, 53(9), 25–29.
- Józsa, K. & Fazekasné Fenyvesi, M. (2006a). A DIFER Programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél – I. rész. *Gyógypedagógiai Szemle*, 34(2), 133–141.
- Józsa, K. & Fazekasné Fenyvesi, M. (2006b). A DIFER Programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél – II. rész. *Gyógypedagógiai Szemle*, 34(3), 161–176.
- Józsa, K. & Zentai, G. (2007a). Hátrányos helyzetű óvodások játékos fejlesztése a DIFER Programcsomag alapján. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(5), 3–17.
- Józsa, K. & Zentai, G. (2007b). Óvodások kritériumorientált fejlesztése DIFER Programcsomaggal. In Nagy, J. (szerk.), *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó. 299–311.
- Józsa, K. & Zentai, G. (2015). Gondolkodást fejlesztünk? – Hogyan tegyük? *Tanító*, 53(8), 27–30.
- 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 8-year Longitudinal Study. *Journal of Intelligence*, 10(3), 66. DOI: 10.3390/jintelligence10030066
- Józsa, K., Zentai, G. & Hajduné Holló, K. (2017). *A gondolkodás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó.
- Miskolcziné Radics, K. & Nagy, J. (2006). *Az írásmozgás-koordináció fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó.
- Nagy, J. (1974a). *Iskolaelőkészítés és beiskolázás*. Akadémiai Kiadó.
- Nagy, J. (1974b). *A kompenzáló beiskolázási modell*. Akadémiai Kiadó.
- Nagy, J. (1976). *PREFER, preventív fejlettségvizsgáló rendszer 5–6 éves gyermekek iskolakészültségének mérése*. MTA Pedagógiai Kutatócsoport.
- Nagy, J. (1980). *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó.
- Nagy, J. (1986). *PREFER: Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 4–7 éves gyermekek számára*. Akadémiai Kiadó.
- Nagy, J. (1989). PREFER. In Gerebenné Várbíró, K. & Vidákovich, T. (szerk.), *A differenciált beiskolázás néhány mérőeszköze*. Akadémiai Kiadó. 103–116.
- Nagy, J. (2000). A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 50(7–8), 255–269.
- Nagy, J. (2003). Az eredményesebb képességfejlesztés feltételeiről és lehetőségeiről. *Iskolakultúra*, 13(8), 40–52.
- Nagy, J. (2008). Az alsó tagozatos oktatás megújítása. In Fazekas, K., Köllő, J. & Varga, J. (szerk.), *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008*. ECOSTAT. 53–69.
- Nagy, J. (2009, szerk.). *Fejlesztés mesékkel: Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó.

- Nagy, J. (2020). *Megújuló pedagógia*. SZTE Neveléstudományi Intézet.
- Nagy, J. & Józsa, K. (2016). *DIFER – Fejlődési mutató*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy, J., Józsa, K., Vidákovich, T. & Fazekasné Fenyvesi, M. (2004a). *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Mozaik Kiadó.
- Nagy, J., Józsa, K., Vidákovich, T. & Fazekasné Fenyvesi, M. (2004b). *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó.
- Nyitrai, Á. (2016). Mese és mesélés. *Iskolakultúra*, 26(4), 75–83. DOI: 10.17543/iskkult.2016.4.75
- Nyitrai, Á. & Darvai, S. (2013). A mese és a játék jelenléte a kisgyermekes családok életében. *Iskolakultúra*, 23(11), 73–85.
- Nyitrai, Á. & Zentai, G. (2012a). Az összefüggés-kezelés fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves gyermekek körében. In Kozma, T. & Perjés, I. (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban, 2011*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága – ELTE Eötvös Kiadó. 99–122.
- Nyitrai, Á. & Zentai, G. (2012b). The improvement of relation comprehension with fairy tales among children between the ages of 4 and 8. *Hungarian Educational Research Journal*, 2(4), 30–46.
- Podráczy, J. (2015). A kisgyermeknevelés jelentősége, helyzete és perspektívái. In Podráczy, J. (szerk.), *Szemelvények a kisgyermeknevelés köréből 1*. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar. 57–82.
- Podráczy, J. (2017). A kisgyermekkor és a társadalmi esélyek korrekciója In Hunyady, Gy., Csapó, B., Pusztai, G. & Szivák, J. (szerk.). *Az oktatás korproblémái*. ELTE Eötvös Kiadó. 213–223.
- Radványi, K., Fazekasné Fenyvesi, M. & Radicsné Szerencsés, T. (2012). A pedagógiai diagnosztika lehetőségei enyhén és középsúlyosan értelmi fogyatékos gyermekek együttnevelésében. *Gyógypedagógiai Szemle*, 40(3), 214–225.
- Ricciardi, C., Manfra, L., Hartman, S., Bleiker, C., Dineheart, L. & Winsler, A. (2021). School readiness skills at age four predict academic achievement through 5th grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 57, 110–120. DOI: 10.1016/j.ecresq.2021.05.006
- Russo, J., Williford, A., Markowitz, A. J., Vitiello, V. E. & Bassok, D. (2019). Examining the validity of a widely-used school readiness assessment: Implications for teachers and early childhood programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 14–25. DOI: 10.1016/j.ecresq.2019.02.003
- Vágó, I. (2005). Felfelé terjeszkedő óvodáztatás – stagnáló hozzáférés. *Educatio*, 14(4), 742–761.
- Zentai, G. & Józsa, K. (2014). Óvodás gyermekek gondolkodási képességének fejlesztése: egy fejlesztő program módszerei és eredményei. *Fejlesztő Pedagógia*, 25(3), 9–14.
- Zsolnai, A. (2006). *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó.

### Absztrakt

A tanulmány Nagy József (1930–2021) szakmai munkássága előtti tisztelgés. Nagy József a 20. század második felének és az ezredforduló éveinek a legkiemelkedőbb magyar neveléstudományi kutatója. Mintegy hat évtizednyi munkássága alatt a magyar neveléstudományi kutatást és ehhez kapcsolódóan a közoktatási gyakorlatot is több területen megújította. Értékes munkásságából külön kiemelkedik a kora gyermekkor területén végzett több évtizedes kutatása. A 4–8 éves gyermekek készségeinek a vizsgálatára nemzetközi szinten is egyedülálló teszrendszer dolgozott ki. Ennek első változatát a hetvenes években jött létre: PREFER (Preventív fejlettségvizsgáló rendszer), majd egy átdolgozott, továbbfejlesztett változata a 2000-es évek elején: DIFER programcsomag (Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára). A DIFER tesztet a magyar óvodák legalább fele használja saját választása alapján. Az iskolák első osztályában törvényileg ajánlott mérőeszközök. A DIFER készségekre Nagy József és munkatársai fejlesztő programokat dolgoztak ki, amelyek hatékonyságát pedagógiai kísérletekkel igazolták. A készségfejlesztő módszerek könyvsorozat formájában jelentek meg. E munkákban 25 éven át dolgoztam együtt Nagy Józseffel. Tisztelettel és szeretettel emlékezem egykori mentoromra.

**Kulcsszavak:** Nagy József, kora gyermekkor, óvoda, iskolaérettség, DIFER