

A munka célja az iskolaérettség különböző kritériumainak és jeleinek részletes bemutatása (testi, kognitív, pszichológiai, szociális szint). Az iskolaérettség mérése eltér Magyarországon és Szerbiában: Magyarországon a DIFER, míg Szerbiában a TIP alkalmazott, ezért hangsúlyozottan fontos a két eszköz részletes bemutatása és különbségeik összehasonlítása. Munkánkban kiemeltük módszertani különbségeiket és azt is, hogy milyen eltérésekkel jár mindez a gyermek fejlődéséről és az iskolaérettségről vallott felfogásokban, nézetekben és a mindennapi gyakorlatban is. Az egyik fő beazonosított különbség, hogy a DIFER a folyamatos fejlesztésre irányul, míg a TIP az aktuálisan jelenlevő tudáselemeket méri le.

Kulcsszavak: DIFER, TIP, Magyarország, Szerbia, iskolaérettség

The aim of the work is to present in detail the different criteria and signs of school readiness (physical, cognitive, psychological, social level). The measurement of school readiness differs in Hungary and Serbia: in Hungary, DIFER is used, while in Serbia, TIP is used, therefore it is of great importance to present the two instruments in detail and compare their differences. In our work, we highlighted their methodological differences and also the differences that this entails in the perceptions, views and everyday practice of child development and school readiness. One of the main differences identified is that DIFER has at its core continuous development, while TIP measures currently present knowledge elements.

Keywords: DIFER, TIP, Hungary, Serbia, school readiness

Cilj rada je da se detaljno predstave različiti kriterijumi i znaci spremnosti za polazak u školu (fizički, kognitivni, psihološki, socijalni nivo). Merenje spremnosti za polazak u školu se razlikuje u Mađarskoj i Srbiji: u Mađarskoj se koristi DIFER, dok se u Srbiji koristi TIP, stoga je od velikog značaja detaljno predstaviti ova dva instrumenta i uporediti njihove razlike. U našem radu smo istakli njihove metodološke razlike, kao i razlike koje to podrazumeva u percepcijama, stavovima i svakodnevnoj praksi u vezi sa razvojem deteta i školske spremnosti. Jedna od glavnih identifikovanih razlika jeste da je DIFER usmeren na kontinuirani razvoj, dok TIP meri aktuelno prisutne elemente znanja.

Ključne reči: DIFER, TIP, Mađarska, Srbija, školska spremnost

Módszertani Közlöny 2025, XV. évfolyam, 1. szám

Újvidéki Egyetem

Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 37.01

https://doi.org/10.18485/uns_modszer.2025.15.1.5

Eredeti tudományos munka

A leadás időpontja: 2025.11.16.

Az elfogadás időpontja: 2025.12.09.

Terjedelem: 66–89.

FEJLESZTÉS VAGY DIAGNÓZIS: A DIFER ÉS A TIP ISKOLAÉRETTSÉGI TESZTEK MÓDSZERTANI ÉS SZEMLÉLETI KÜLÖNBSÉGEI

**Razvoj ili dijagnostika: metodološke i konceptualne razlike između testova
spremnosti za polazak u školu DIFER i TIP**

**Development or diagnosis: methodological and conceptual differences
between the DIFER and TIP school readiness tests**

Perlaki Lenke

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, mesterhallgató
perlakilenke@gmail.com

Török Szabina

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, mesterhallgató
szabinae@gmail.com

Major Lenke

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
lenkemttk@gmail.com

Horák Rita

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
horakrita83@gmail.com

Bevezetés

Az iskolaérettség kérdésköre szorosan összefonódik az intézményes nevelés történeti fejlődésével. Az iskolai beválás nem az iskolakezdés pillanatában kezdődik: a sikeres alkalmazkodást megalapozó készségek és képességek már a családi szocializáció során, majd meghatározó módon az óvodai években formálódnak (Sheridan et al., 2010). Az iskolába lépést megelőző fejlettségi állapot feltérképezése ezért kiemelt jelentőségű, hiszen diagnosztikus információkat nyújt a gyermek kognitív, szociális, érzelmi és motoros felkészültségéről, valamint előrejelezheti, hogy mennyire lesz képes megfelelni az iskolai elvárásoknak, illetve szükséges-e további fejlesztés (Pázsikné Szilágyi, 2009).

Az iskolaérettség komplex, többszintű konstruktum, amely biológiai, pszichológiai és szociális tényezők kölcsönhatásának eredménye (Sandilos & Rimm-Kaufman, 2025). A gyermekek jellemzően hatéves kor körül érik el azt a fejlettségi állapotot, amely lehetővé teszi a szabálykövetést, a feladattudat kialakulását, az önszabályozás kezdeti formáinak megjelenését és a csoporthelyzetekben való együttműködést (Sandilos & Rimm-Kaufman, 2025). Míg óvodáskorban a társas játék elsősorban párhuzamos tevékenységekre épül, iskolakezdéskor már megjelenik a közös feladatmegoldás, a tartós figyelem, valamint a pedagógus iránymutatásához való alkalmazkodás képessége (Kamphorst et al., 2021).

Az iskolakezdéssel a gyermek családi és társas szerepei is átalakulnak. A játék központi tevékenységként háttérbe szorul, és helyét fokozatosan átveszi a feladatvégzés és a tanulás. Ezzel párhuzamosan erősödik a gyermek belső motivációja, tudásvágya és érdeklődése az iskolai tevékenységek iránt. Amennyiben azonban a gyermek testi, érzelmi vagy kognitív szempontból még nem érett a követelményekre, az iskolakezdés könnyen vezethet kudarcélményekhez, tanulási nehézségekhez és társas alkalmazkodási problémákhoz, amelyek hosszú távon a motiváció és az önértékelés területén is negatív hatásokat eredményezhetnek (Sandilos & Rimm-Kaufman, 2025).

Mindezek miatt az iskolaérettség megítélésekor kiemelten fontos a szakemberek és a szülők felelős, gyermekközpontú döntése. Az óvodában töltött plusz egy év nem visszalépés, hanem a személyiségérés támogatása, amely megelőzheti a későbbi tanulási kudarcokat (Sheridan et al., 2010). A kutatások is hangsúlyozzák, hogy nem határozható meg egységes életkor az iskolaérettségre, mivel a gyermekek fejlődési üteme egyénenként jelentősen eltér (Vargáné Nagy, 2021).

A fejlődéslélektani elméletek különböző szempontokból közelítik meg az iskolaérettség kérdését. Piaget modellje a konkrét műveleti szakasz kezdetéhez köti a gondolkodás minőségi átalakulását (McLeod, 2025), Steiner pedagógiai megközelítése pedig a hétéves kor testi-lelki változásaihoz kapcsolja az iskolakezdés optimális idejét. A kutatók ugyanakkor egyetértenek abban, hogy nincs olyan egyértelmű bi-

ológiai vagy kognitív mutató, amely önmagában kijelölné az iskolaérettség határát: a döntés mindig komplex mérlegelést igényel.

A nemzetközi gyakorlat is sokszínű. A magyarországi DIFER programcsomag kriteriumorientált megközelítése az alapkészségek fejlődési útját követi (Csapó, Molnár & Nagy, 2015), míg a szerbiai TIP teszt normacsoporton alapul, kognitív fókuszú vizsgálati rendszert alkalmaz (Ivić et al., 2004). E két mérési kultúra összehasonlítása nemcsak módszertani különbségekre világít rá, hanem arra is, hogyan értelmezi az egyes országok pedagógiai gyakorlata az iskolaérettség fogalmát, és milyen fejlesztési irányokat jelöl ki (Gyurcsik, Fehér & Földi, 2017).

A jelen tanulmány célja ennek a két diagnosztikus eszköznek – a DIFER és a TIP tesztnek – a bemutatása, módszertani elemzése és összevetése annak érdekében, hogy feltárhatóvá váljanak az iskolaérettség megítélésének szemléletbeli és gyakorlati különbségei a két ország oktatási rendszerében.

Az iskolaérettség elméleti kerete

Az iskolaérettség olyan komplex állapot, amelyben a gyermek biológiai, pszichés, szociális és kognitív fejlettsége eléri azt a szintet, amely az iskolai környezet követelményeihez való sikeres alkalmazkodást lehetővé teszi. A jelenség nem egyetlen mérőszámhoz kötött, hanem több tényező együttesen határozza meg, egymással szoros kölcsönhatásban (Apró, 2013).

A nemzetközi szakirodalom legalább öt nagy területet különít el az iskolakezdéshez szükséges kompetenciák körében (Danis & Szilvási, 2011):

- fizikai jóllét és motoros fejlődés,
- szociális és érzelmi fejlettség,
- tanuláshoz való viszony,
- nyelvi fejlettség,
- kognitív képességek és általános tudás.

Strédl (2014) tovább pontosítja e keretet, amikor a szomatikus, értelmi, érzelmi és szociális érettség együttes meglétét tekinti a sikeres iskolakezdés alapfeltételének. E kategóriák mindegyike a gyermek fejlődésének olyan aspektusait emeli ki, amelyek nélkülözhetetlenek a tanulási folyamatba való belépéshez.

A gyakorlatban az iskolaérettséget a pedagógiai szakszolgálatok vizsgálják, tipikusan négy terület mentén (Rodríguez-Rabassa et al., 2025):

- testi, biológiai, mozgásbeli fejlettség,
- kognitív és érzelmi fejlettség,
- pszichológiai érettség,
- szociális érettség.

Az iskolaérettség testi kritériumai

Az iskolakezdés időszaka egybeesik az ún. „első alakváltozás” korszakával, amikor a gyermek testalkata megnyúlik, izomzata erősödik, és mozgáskoordinációja rendezettebbé válik (Strédl, 2014). A testi fejlettség az iskolai terhelhetőség alapfeltétele, ezért a fizikai mutatók, a mozgásminőség, valamint az érzékszervi érettség kiemelt jelentőségű.

A kutatók általában 115–130 cm közötti testmagasságot és 20–24 kg közötti testsúlyt tekintenek irányadónak az iskolaérettség szempontjából (Kathyné Mogyoróssy, 2011; Strédl, 2014).

A megfelelő testarányok biztosítják, hogy a gyermek képes legyen elviselni az iskolatáska napi szintű súlyterhelését, amely az óvodai élethez képest lényegesen nagyobb. A szomatikusan fejletlenebb gyermekeknél gyakoribb a fáradékonyság és a túlterhelésből fakadó teljesítményromlás (Mongkonkansai et al., 2024).

Az iskolába lépő gyermek testének arányossága és megfelelő izomzata fontos a helyes testtartáshoz és a mindennapi fizikai terhelés elviseléséhez. Amennyiben a testarányok vagy a teherbírás elmarad az életkori normáktól, az könnyen ízületi vagy gerincproblémákhoz, fejfájáshoz vagy gyors kifáradáshoz vezethet (Mongkonkansai et al., 2024; Sankaran et al., 2021).

A 6 éves kor körül induló fogváltás a testi érés fontos mutatója. Egyrészt a rágóképesség fejlődését szolgálja, másrészt hozzájárul a beszéd tisztulásához, amely az olvasástanulás egyik feltétele (Vajda, 2014).

Az oldaliság kialakulása – a kezesség, szemdominancia, lábdominancia – nélkülözhetetlen az írástanulás megkezdéséhez. Az óvodáskori spontán preferenciák az iskolakezdés idejére stabilizálódnak, és a domináns oldal határozza meg a gyermek finommotorikai teljesítményét is (Bondi et al., 2020; Katona, 2010).

Az egyensúlyozás, járás, futás, ugrás, mászás, hajítás és rúgás koordinált kivitelezése az idegrendszeri érés egyik kulcsmutatója. A rendezetlen, darabos mozgás az idegrendszeri integráció éretlenségére utalhat (Vajda, 2014).

A ceruzafogás, vágás, gombolás, rajzolás és írás előkészítő mozgásai megfelelő ujjerőt, koordinációt és kézfej-stabilitást igényelnek. A finommotorika a nagymozgásokra épül, ezért minden nagymozgásbeli elmaradás finommozgásos nehézségeket is okozhat (Vajda, 2014).

A testséma kialakulása – a test részeinek pontos ismerete és használata – alapfeltétele az önálló mozgásnak, a motoros tanulásnak és a térben való tájékozódásnak. A gyenge testséma bizonytalansághoz, ügyetlenséghez, térbeli hibákhoz vezethet, amelyek az írás-olvasás tanulásában is nehézséget okoznak (Ene et al., 2016; Vajda, 2014).

Biológiai érettség - összegezve

Kathyné Mogyoróssy (2011) alapján a biológiai iskolaérettség kritériumai:

- megfelelő testmagasság, testsúly;
- fogváltás megkezdődése;
- fokozott teherbírás;
- betegségek ritkább előfordulása;
- gerinc S-alakú görbületének kialakulása;
- a kéztő csontosodása;
- az agyi elektromos aktivitás érési mintázatának megjelenése.

Az iskolaérettség kognitív kritériumai

Az olvasás, írás és számolás elsajátításához szükséges készségek és képességek integrált rendszere általában 6 éves korra alakul ki a gyermek biológiai érése és a családi-óvodai nevelési hatások eredményeként. Petrács (2004) szerint az iskolakezdéshez többek között a vizuális és auditív észlelés fejlettsége, a mozgáskoordináció, a rövid távú memória, a figyelem tartóssága, valamint az érzelmi önszabályozás is meghatározó szerepet játszik.

A vizuális észlelés akkor tekinthető megfelelőnek, ha a gyermek pontosan észleli a formákat, méreteket, színeket, irányokat és alakzatokat, továbbá képes a rész–egész viszony átlátására. Ez utóbbit segíti a Gestalt-látás, amely lehetővé teszi az összetartozó elemek értelmes egésként való szemléletét – ez az olvasás és írás előfeltétele (Petrács, 2004).

A vizuomotoros koordináció – a szem és a kéz összehangolt működése – különösen fontos az írástanulás kezdetén. Ha a gyermek nem tudja a látott mintát a kéz mozdulataival pontosan követni, az az írásmozgások elsajátításában is elmaradást okozhat (Vajda, 2014).

Az auditív észlelés és fonológiai tudatosság szintjén a hallott információk pontos észlelése és feldolgozása alapfeltétel a beszédértéshez, a hangdifferenciáláshoz és a későbbi olvasástanuláshoz. A hosszabb szavak, hangkapcsolatok felismerése és megkülönböztetése, valamint a szavak hangokra bontása – fonológiai tudatosság – az iskolakezdés egyik meghatározó kognitív mérföldköve (Juhász, 2025).

Az auditív és vizuális észlelés intermodális integrációja különösen fontos: a gyermeknek képesnek kell lennie a hallott és a látott információ összevetésére, például amikor a betű hangját és formáját egységként kapcsolja össze.

A gondolkodás fejlettsége több összetevőből áll, amelyek már az első évek iskolai tanulásához szükségesek. Bíró (2020) alapján ezek közé tartozik:

- az analízis és szintézis (részekre bontás és újraegyesítés),
- az összehasonlítás (azonosságok és különbségek felismerése),

- az absztrakció és általánosítás,
- az analógia felismerése (mintázatok követése),
- a következtetés és ítéletalkotás képessége.

A fogalmi gondolkodás fejlettsége kiemelten fontos. A gyermeknek ismernie kell az alapvető főfogalmakat (pl. állatok, gyümölcsök, járművek), és képesnek kell lennie példákat sorolni, illetve csoportosítani őket (Bíró, 2020).

A számfogalom és a logikus gondolkodás alá a mennyiségek megértése, a számok közötti különbségek felismerése, valamint az alapvető matematikai gondolkodási műveletek alkalmazása (4–7 éves kor között fejlődik ki fokozatosan) tartozik. A számfogalom kialakulása a mennyiségek összehasonlításán, a számok sorrendjének felismerésén és a szám–mennyiség kapcsolat megértésén alapul (Vajda, 2014).

A figyelmi funkciókat illetően az iskolára kész gyermek képes legalább 10–15 percig szándékosan figyelni egy feladatra, akár akkor is, ha az nem különösebben érdekli. A tartós, megosztott és szelektív figyelem alapfeltétele a tanulási folyamatnak. A szakszolgálati szakirodalom szerint egy átlagos 6–7 éves gyermek akár 20–30 percig is képes koncentrálni kedvelt tevékenységre (Rosenbaum et al., 2021).

Az emlékezeti folyamatokat illetően az iskolakezdéshez szükség van:

- vizuális emlékezetre,
- auditív emlékezetre,
- ritmus-emlékezetre.

A memória fejlődése a kódolás, tárolás és előhívás folyamatainak összehangolódását jelenti. A kisiskoláskorra jellemző a logikus emlékezés megerősödése, a hatékony stratégiák (ismétlés, csoportosítás, kidolgozás) megjelenése, valamint az emlékezeti terjedelem növekedése (Bíró, 2020; Vajda, 2014).

A szerialitás a sorrendek felismerésének és megértésének képessége: számok, betűk, napok, évszakok helyes sorrendje. A sorrendiség hiánya az olvasás és számolás tanulásában komoly nehézségekhez vezethet (Lahti-Nuuttila et al., 2021; Varga, 2014).

Az iskolaérettség pszichológiai kritériumai

A pszichés érettség az iskolára való alkalmasság egyik legösszetettebb területe, amely a kognitív, érzelmi és viselkedéses működések harmonikus együttműködését feltételezi. Ide tartozik a cselekvések szándékos irányítása és tervezése, a szenzomotoros koordináció, a téri-idői tájékozódás, a figyelmi és emlékezeti funkciók fejlettsége, a beszédészlelés és beszédprodukció megfelelő szintje, valamint a reprodukzív képzelet és a gondolkodási műveletek kibontakozása (Gyenei, 2001; Radosavljev-Kircanski, 2018).

A pszichés érés a gyermek fejlődésének természetes velejárója, amely az óvodáskori tapasztalatokon, az érzelmi biztonságon, az önszabályozás fejlődésén és a

társas interakciók során alakul ki. Kathyné Mogyoróssy (2011) kiemeli, hogy e kritériumok közül különösen fontos az észlelés differenciálódása, az analitikus–szintetikus gondolkodás, a konstanciák felismerése, a sorrendiség megértése, az auditív feldolgozás, a keresztszatórnák (vizuális–auditív) együttműködése, valamint a szándékos figyelem és memória növekvő terjedelme.

Érdeklődés az iskola iránt

Az iskola iránti belső motiváció a pszichés érettség egyik alapja. A gyermek akkor fog könnyebben alkalmazkodni az iskolai környezethez, ha az iskolakezdést kíváncsisággal, pozitív várakozással éli meg. A korai, játékos beszélgetések az iskoláról, a szülők pozitív élményeinek megosztása, valamint az előzetes tapasztalatok segíthetnek kialakítani az érdeklődést. Ezzel szemben a félelemkeltés vagy túl sok negatív üzenet kifejezetten gátolja a pszichés ráhangolódást (Gordeeva et al., 2018; N. Kollár & Szabó, 2004).

Kudarctűrés és önértékelés

A kudarcok kezelésének képessége az iskolai tanulási helyzetek egyik kulcsfeltétele. Míg az óvodai kudarcok leggyakrabban játékhelyzetekhez kötődnek, addig az iskolában a teljesítmény kerül előtérbe. A gyermek értékelést kap, mely közvetlenül hat önbizalmára. A kiegyensúlyozott önértékelés, a hibák elfogadása és a megpróbáltatásokhoz való rugalmas alkalmazkodás fontos pszichés erőforrás (N. Kollár & Szabó, 2004).

Monotóniatűrés

Az iskolai tevékenységek jelentős része monotóniával jár: feladatok ismételése, gyakorlóórák, hosszabb egy helyben ülés. Az érett gyermek képes a monotonabb helyzetekben is fenntartani a figyelmét, elviselni az ismételéseket, és végigvinni a feladatot akkor is, ha az kevésbé érdekes számára. A monotóniatűrés közvetlenül kapcsolódik a szándékos figyelem fejlettségéhez és az önszabályozási képességeihez (Radosavljev-Kirčanski, 2018).

Szabálykövetés és önszabályozás

Az iskolai környezet számos explicit szabály betartását várja el: csendben ülés, fegyelmezett figyelem, társakkal való udvarias kommunikáció, a tanító utasításainak követése. A szabályok megértése, azok elfogadása és következetes betartása

elengedhetetlen a közösségi tanuláshoz. A szabálykövetés háttérében a gátlás, az impulzuskontroll és a társas alkalmazkodás állnak (Radosavljev-Kircanski, 2018).

Szükségletek késleltetése

Az iskolában a gyermeknek meg kell tanulnia késleltetni alapvető szükségleteit – például a mosdóhasználatot, az evést vagy ivást –, és a cselekvéseket időben megfelelően ütemezni. Ez fejlett önkontrollt, testtudatot és a tanulási helyzethez való alkalmazkodást kívánja meg. Az óvodai szabadsághoz képest ez jelentős váltás, és a gyermek érési állapotának fontos mutatója.

Feladattudat és feladattartás

A feladattudat az iskolai tanulás egyik alapvető pszichológiai feltétele. A feladattal való azonosulás, a befejezés iránti belső igény, a kitartás és a feladat eredményének fontossága mind a pszichés érettség elemei. Az érett gyermek képes egy feladatot önállóan végigvinni, akkor is, ha a tevékenység nem különösebben érdekes számára (N. Kollár & Szabó, 2004).

Pszichés érettség - összegzés

A pszichológiai iskolaérettség az alábbi kulcsterületek harmonikus fejlettségét foglalja magába:

- differenciált és pontos észlelés (vizuális és auditív),
- analitikus–szintetikus gondolkodás,
- sorrendiség (szerialitás) felismerése,
- téri–idői tájékozódás,
- keresztcsatornás integráció (látott–hallott információ összehangolása),
- szándékos figyelem és koncentráció,
- szándékos és reprodukív emlékezet,
- beszédészlelés és beszédprodukció,
- koncepcionális gondolkodás és decentrálas,
- érdeklődés, motiváció,
- kudarcűrész és érzelmi önszabályozás,
- feladattartás és monotóniatűrész,
- szabálykövetész és önkontroll.

E területek fejlettsége jelzi, hogy a gyermek képes lesz alkalmazkodni az iskolai elvárásokhoz, és sikeresen megkezdeni az első osztályt.

Az iskolaérettség szociális kritériumai

A szociális fejlettség az iskolaérettség egyik meghatározó területe, mivel alapvetően befolyásolja a gyermek társas életének minőségét, a felnőttekhez és kortársaihoz való viszonyát, valamint azt, hogyan érzi majd magát az iskolai közösségben. A beilleszkedési alkalmasság több, egymással összefüggő képesség együttes meglétét feltételezi: az érzelmek szabályozását, a vágyak késleltetését, a pillanatnyi érdekekről való lemondás képességét, valamint a mások céljaival való azonosulást és a közös célok mentén történő együttműködést (Katona, 2010).

A szociális érettség komponensei közé tartozik továbbá az önállóság, a szabály- és feladattudat, a feladattartás képessége, a teljesítményigény, a helyzetmegértés, a viselkedés stabilitása, a monotóniatűrés, a megfelelő szintű alkalmazkodás és a higgadtabb érzelmi reagálás (Kathyné Mogoróssy, 2011). Ezek együttese teszi lehetővé, hogy a gyermek magabiztosan, biztonságérzettel és pozitív társas kapcsolatokkal induljon neki az iskolai életnek.

Együttműködés

Az iskolakezdéssel párhuzamosan egyre több olyan feladat jelenik meg, amelyet páros vagy csoportos formában kell elvégezni. Az együttműködési képesség magában foglalja:

- a feladat közös céljának megértését,
- a szerepek elfogadását,
- a feladatok megosztását,
- a másik gyermek véleményének figyelembevételét,
- valamint a konfliktusmentes, rugalmas együttműködés képességét.

Az együttműködési készség fejlődése hozzájárul a társas kompetenciák bővüléséhez és a pozitív kapcsolatok kialakulásához. Ezen készségek elsajátítása a későbbi felnőtt életben – munkahelyi csapatmunkában, közösségi helyzetekben – is alapvető jelentőségű (Veldman et al., 2020).

Kapcsolatteremtés kortársakkal és felnőttekkel

A gyermek iskolai jólléte nagymértékben múlik azon, hogy képes-e barátokat találni, társas kapcsolatokat fenntartani, illetve bizalmi kapcsolatot kialakítani a pedagógusokkal. A kortársakkal való kapcsolat:

-
- fejleszti a társas készségeket,
 - segíti a kooperációt és a kommunikációt,
 - érzelmi támaszt nyújt a mindennapokban,
 - és fontos szerepet játszik a motiváció fenntartásában.

A felnőttekkel való kapcsolat – különösen a pedagógussal – támogatást, biztonságot és megerősítést ad. A gyermek számára a tanító olyan referenciapont, akihez fordulhat, aki értékeli, irányítja, biztatja. Ha ez a kapcsolat hiányzik, az iskolai teljesítmény és a motiváció könnyen visszaeshet (N. Kollár & Szabó, 2017).

Érzelmi és viselkedéses önszabályozás

A szociális érettség meghatározó eleme, hogy a gyermek:

- képes legyen érzelmi reakcióit szabályozni,
- meg tudja nyugtatni magát,
- tudjon várakozni, késleltetni,
- ne boruljon ki könnyen frusztráció esetén,
- képes legyen alkalmazkodni a csoport tempójához és szabályaihoz.

A viselkedés stabilitása, a konfliktushelyzetek kezelésének képessége és a türelmesebb reagálás mind az érett szociális viselkedés jelei (Kathyné Mogyoróssy, 2011).

Szabálykövetés és közösségi alkalmazkodás

A szociális érettség szempontjából kulcsfontosságú, hogy a gyermek felismerje és elfogadja az iskolai szabályokat:

- csendben ülés,
- feladatok követése,
- társakkal való megfelelő kommunikáció,
- felnőttek utasításainak megértése és teljesítése.

A szabálykövetés hátterében az önfegyelem, a gátlás, az impulzuskontroll és a társas szerepek felismerése áll.

Önállóság és helyzetmegértés

Az önálló feladatmegoldás, az egyszerűbb döntések meghozatala, a feladatok közti eligazodás és az iskolai helyzetek adekvát értelmezése (pl. mikor kell jelentkezni, mikor kell várni, hogyan kell kérdezni) mind a szociális érettség keretrendszerébe tartoznak. Az önállóság hiánya az iskolai alkalmazkodást jelentősen megnehezíti (N. Kollár & Szabó, 2017).

Érzelmi stabilitás és monotóniatűrés

A társas helyzetekben való viselkedés során fontos, hogy a gyermek képes legyen nyugodtan, kiszámítható módon reagálni. Az érzelmileg stabilabb gyermek:

- könnyebben illeszkedik be,
- kevésbé szorong,
- hatékonyabban dolgozik együtt másokkal,
- és jobban viseli a monotóniát vagy a kevésbé izgalmas feladatokat.

A monotóniatűrés a társas együttműködés része is: a közös feladatok ismétlése, gyakorlása akkor lesz eredményes, ha a gyermek képes hosszan és türelmesen kitarítani (N. Kollár & Szabó, 2017).

Az iskolérettség vizsgálatának eszközei

Az iskolaérettség megítélése alapvető jelentőségű mind az óvodai nevelés, mind az iskolakezdés szempontjából. A gyermekek fejlettségének pontos és megbízható feltérképezéséhez a különböző országokban eltérő diagnosztikus eszközöket alkalmaznak, amelyek kulturális, pedagógiai és intézményrendszeri sajátosságokhoz igazodnak. Magyarországon a DIFER (Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer), míg Szerbiában a TIP (Test za ispitivanje prveka) terjedt el az iskolaérettség vizsgálatának egyik legfontosabb mérőeszközeként.

A két teszt egyaránt azzal a céllal jött létre, hogy feltárja azokat az alapkészségeket és kognitív, illetve szociális jellemzőket, amelyek a sikeres iskolakezdéshez szükségesek. Ugyanakkor eltérnek egymástól fejlesztési hátterükben, szerkezetükben, mérési fókuszukban, valamint abban, hogy milyen mértékben veszik figyelembe a különböző társadalmi és pedagógiai környezeteket. A magyarországi DIFER programcsomag elsősorban a készségek fejlődési szintjeire és a pedagógiai fejlesztési lehetőségeire helyezi a hangsúlyt (Józsa et al., 2022), míg a szerbiai TIP teszt a kognitív képességek dinamikus értékelésére és a tanulási nehézségek korai felismerésére összpontosít (Ivić et al., 2004).

A következő fejezetekben részletesen bemutatásra kerül mindkét mérőeszköz felépítése, működési elve, alkalmazási módja és pedagógiai jelentősége. Ezek ismeretése teremti meg az alapot a két rendszer későbbi összehasonlításához, valamint annak megértéséhez, hogy milyen erősségeik és korlátaik vannak az iskolaérettség megállapításában.

A DIFER programcsomag

A DIFER (Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer) programcsomagot magyarországi szakértők dolgozták ki (Nagy et al., 2004). A programcsomag célja, hogy

megbízható módszert nyújtson a 4–8 éves gyermekek alapképességeinek diagnosztikus mérésére, valamint a fejlődési elmaradások korai felismerésére. A rendszer feladata, hogy a pedagógusok időben azonosíthassák a fejlesztendő területeket, és megfelelő beavatkozásokat alkalmazhassanak az iskolai sikeresség érdekében.

A DIFER tesztek az átlagos képességű gyermekek számára készültek, azonban megfelelő pedagógiai figyelemmel a tanulásban akadályozott gyermekek esetében is alkalmazhatók. A programcsomag hét alapképesség fejlődését vizsgálja, amelyek a személyiségfejlődés és az iskolai tanulás szempontjából meghatározó jelentőségűek:

- írásmozgás-koordináció (az írás elsajátításának előfeltétele),
- beszédhanghallás (az olvasás- és írástanulás kritikus feltétele),
- relációszókincs (a nyelvi információk megértésének alapvető összetevője),
- elemi számolási készség (a későbbi matematikatanulás alapja),
- tapasztalati készség,
- tapasztalati összefüggés-mérés (a gondolkodás és tudásszerzés meghatározó feltételei),
- szocialitás (az iskolai beilleszkedés és a társas kapcsolatok kezelésének alapfeltétele).

A tesztekhez egy *Fejlődési mutató füzet* is tartozik, amelyben gyermekenként rögzíthető a fejlődés alakulása (Józsa, Zentai & Hajduné Holló, 2017). A mérés jellemzően félévente vagy évente ajánlott, és akár nyolc egymást követő mérés is dokumentálható benne. A vizsgálatot addig célszerű folytatni, amíg az adott készség el nem éri az optimális szintet.

A mérések elvégzéséhez nem szükséges speciális pszichológiai képesítés, azonban nélkülözhetetlen a pedagógiai felkészültség és a tesztek használatának pontos ismerete. A tesztek részletes útmutatóval rendelkeznek, amely megkönnyíti az alkalmazást. Korábbi kutatások szerint nincs lényeges teljesítménykülönbség aközött, hogy a mérést külső szakértő vagy a gyermek saját pedagógusa végzi. A pedagógus általi mérés előnye, hogy erősíti a gyermek és a pedagógus közötti kapcsolatot, és mélyebb rálátást ad a gyermek fejlődési sajátosságaira.

A DIFER vizsgálat egyéni formában történik, kivéve az írásmozgás-koordináció és a szocialitás mérését, amelyek csoportosan is végezhetők. Két készség vizsgálata megközelítőleg 15 percet igényel, így a teljes tesztcsomag felvétele körülbelül 45 perc alatt elvégezhető.

A készségfejlesztés lehetőségei a DIFER mérések alapján

A szakirodalom kiemeli, hogy az elemi alapképességek fejlettsége meghatározó tényező a sikeres iskolakezdésben. A fejlesztés akkor lehet eredményes, ha a gyer-

mek az iskolába lépéskor már birtokolja azokat a készségeket, amelyekre az iskolai tanulás épül. Az óvodáskor különösen érzékeny és intenzív fejlődési időszak, amely során megfelelő pedagógiai környezetben jelentős előrelépés érhető el.

A DIFER mérőeszközök alkalmazásával végzett óvodai kísérletek igazolták, hogy az elemi alapkészségek játékos módszerekkel hatékonyan fejleszthetők. A két-három éven át tartó rendszeres fejlesztés eredményeképpen a legtöbb gyermek elérte a sikeres iskolakezdéshez szükséges fejlettségi szintet. A DIFER mérési eredmények alapján az iskolaérettség megállapítható és előre jelezhető (Józsa & Borbélyová, 2024).

Nagy József öt szintből álló fejlődési modellt dolgozott ki a készségek jellemzésére: *előkészítő – kezdő – haladó – befejező – optimum*. A gyermek fejlettségi szintjének megállapítása ehhez a modellhez viszonyítva történik (Nagy, 2004; Nagy et al., 2004).

TIP (Test za ispitivanje prvaka)

Az iskolakezdés a gyermekek életében meghatározó átmenet, amely új elvárásokat, feladatokat és felelősségeket hoz magával. Ennek megfelelően kiemelt fontosságú, hogy az iskola és a szakaszolgálati szakemberek minél pontosabb képet kapjanak a leendő első osztályos gyermekek fejlettségéről. Az iskolaérettség vizsgálatának célja, hogy feltárja azokat a területeket, ahol a gyermek támogatást igényelhet, illetve előre jelezze az esetleges tanulási vagy beilleszkedési nehézségeket.

Az iskolaérettség többdimenziós konstruktum, amely magában foglalja a kognitív, szociális, érzelmi, motoros és önállósággal kapcsolatos készségeket. A felmérések során általában az alábbi kompetenciaterületek kerülnek előtérbe:

- fizikai és érzelmi fejlettség,
- szociális alkalmazkodóképesség és együttműködés,
- figyelmi, emlékezeti és problémamegoldó folyamatok,
- finommotoros és vizuomotoros koordináció,
- önállóság és feladattartás.

A szerbiai gyakorlatban alkalmazott TIP (Test za ispitivanje prvaka) teszt olyan szabványosított, szakemberek által validált mérőeszköz, amely az óvodáskorú gyermekek iskolaérettségének komplex feltérképezésére szolgál (Ivić et al., 2004). A teszt tartalmi elemei nem nyilvánosak, ugyanakkor az értékelés folyamata átlátható: a szülők megismerhetik az eredményeket, és a szakemberekkel együttműködve dönthetnek a gyermek számára legmegfelelőbb pedagógiai útról.

A vizsgálat körülbelül 30 percet vesz igénybe, és olyan problémamegoldó feladatokat tartalmaz, amelyek a gyermekek iskolaérettségének több aspektusát vizsgálják.

A teszt öt fő részből épül fel:

1. **tudás:** A feladatok nem az ismeretek egyszerű reprodukciójára, hanem a megértésre épülnek.
2. **emlékezet:** Két feladattípus jelenik meg: rajzok megjegyzése és számok felidézése.
3. **következtetés megfigyelés útján:** Két részfadata: egy rejtett alakzat felismerése, valamint rejtett alakzatok azonosítása képsorozatokban.
4. **verbális képességek:** Tartalmazza a mondatok értelmezését, az ellentétek felismerését, a határozószók ismeretét és egyszerű szorzatokkal kapcsolatos feladatokat.
5. **logikai műveletek:** Piaget elmélete nyomán: alakzatok csoportosítása, számoság, sorozatképzés, egynemű kategóriák rendezése.

A teszt eredményei megbízható képet adnak a gyermek kognitív fejlettségéről, és előrejelzik az iskolai teljesítmény alakulását, különösen a matematika és az anyanyelv területén.

A TIP teszt fejlesztési elvei és alkalmazhatósága

A TIP teszt átdolgozásakor fontos szempont volt, hogy a mérőeszköz alkalmazható legyen a hátrányos helyzetű és marginalizált csoportok esetében is. Az inkluzív oktatás bevezetésével a teszt funkciója elsősorban nem a szelekció, hanem a fejlődési sajátosságok feltárása lett. Ennek megfelelően (Ivić et al., 2004):

- eltávolították a túlzottan „iskolaszerű”, eszközigenyes vagy kulturálisan torzító feladatokat;

- csökkentették a városi–falusi különbségeket erősítő tételeket;

- alternatív feladatokat hoztak létre azok számára, akik még nem rendelkeznek bizonyos eszközhasználati tapasztalatokkal.

Fontos korlát, hogy a teszt – inkluzív jellegénél fogva – kevésbé alkalmas a kiemelkedő képességű gyermekek azonosítására. Emiatt létrejött egy kibővített változat is, amely komplexebb feladatokat tartalmaz a tehetséggondozás támogatására.

Az egyes altesztek rövid bemutatása

A TIP altesztjei a következők:

1. **vizuális szótár:** A teszt nyelve nem anyanyelvként beszélő gyermekek felmérésére szolgál. Elsőként ezt adják fel, hogy eldöljön, van-e értelme a többi alteszt alkalmazásának. A Boston Naming Test alapján készült, módosított és lerövidített változatban.

-
2. tájékozottság: A mindennapi környezethez való alkalmazkodást méri. Magas prediktív érvényességet mutat, és jól jelzi a későbbi iskolai beválást.
 3. vizuális memória, figyelem és megjegyzés: Wechsler emlékezeti skáláján alapul. A teljesítmény nagyban függ a figyelmi funkciók fejlettségétől, amelyek az iskolai sikeresség fontos előrejelzői.
 4. kockakirakás: A vizuomotoros koordinációt, a perceptuális szervezést és a tervezést vizsgálja. A feladatok egyszerűsítve kerültek be a tesztbe, hogy ne kedvezzenek a kulturálisan előnyösebb háttérrel rendelkező gyermekeknek. Erős összefüggést mutat a matematika tantárgyi teljesítménnyel.
 5. kódolás: A tapasztalat alapján történő tanulást, a koncentrációt és a vizuomotoros összehangolást méri. Az ablakos kirakó formájában készült feladattípus csökkenti a papír–ceruza tapasztalat hiányából fakadó hátrányt. Az eredményeket jelentősen befolyásolhatja a gyermek finommotorikai ügyessége, ezért ezt az altesztet csak bizonyos esetekben alkalmazzák, máskor a Vizuális szótár helyettesíti.

A DIFER és a TIP iskolaérettségi tesztek összehasonlítása

Bevezetés és kutatási célok

Az iskolaérettség vizsgálata kiemelt jelentőségű mind a magyarországi, mind a szerbiai köznevelési rendszerekben, mivel az iskolába lépés sikeressége nagymértékben függ az óvodáskor végére elért fejlettségi szinttől. A különböző mérőeszközök nemcsak a gyermek aktuális tudását és készségeit térképezik fel, hanem információt szolgáltatnak a pedagógiai beavatkozások szükségességéről, az esetleges kockázati tényezőkről és a várható iskolai beválásról is.

A DIFER és TIP-1 tesztek összehasonlításával foglalkozó korábbi elemzések (pl. Gyurcsik, Fehér & Földi, 2017) rámutattak, hogy a két mérőeszköz jelentős eltéréseket mutat a vizsgált életkori csoportokban, a vizsgálatot végző személy szerepében és a feladattípusok szerkezetében.

Jelen összehasonlítás célja két, országosan elterjedt iskolaérettségi felmérő rendszer – a magyarországi DIFER (Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer) és a Szerbiában alkalmazott TIP (Test za ispitivanje prvaka) – részletes összehasonlítása. A vizsgálat fókuszában az alábbi kutatási kérdések állnak:

1. Milyen elméleti és módszertani különbségek jellemzik a DIFER és a TIP tesztek felépítését?
 2. Hogyan tér el a két rendszer célja, funkciója és alkalmazási köre az iskolaérettség meghatározásában?
 3. Milyen készségeket és képességterületeket vizsgálnak, és ezek hogyan viszonyulnak egymáshoz?
-

4. Milyen mértékben alkalmasak a tesztek a fejlesztési szükségletek feltárására és az iskolai beválás előrejelzésére?

A kutatáshoz kvalitatív, dokumentumelemző módszert alkalmazunk, amely a két mérőeszköz hivatalos leírásainak, feladatstruktúráinak, célrendszerének és mérési logikájának összehasonlítására épül. A vizsgálat módszertani alapját a komparatív pedagógiai elemzés adja, amely lehetővé teszi:

- a mérési területek és kompetenciadimenziók összevetését,
- a tesztek alkalmazási feltételeinek és mérési környezetének összehasonlítását,
- a kritériumorientált és normaorientált megközelítések különválasztását,
- valamint a fejlesztési funkciók és diagnosztikus célok feltárását.

A dokumentumelemzést tematikus tartalomelemzés egészíti ki, amely a tesztek feladataiból kiolvasható módszertani logika, fejlesztési lehetőségek és mérési hangsúlyok azonosítására irányul.

A két mérőeszköz összehasonlítása nemcsak gyakorlati szempontból hasznos, hanem hozzájárulhat ahhoz is, hogy az eltérő nemzeti gyakorlatok közötti kapcsolódási pontok és fejlesztési lehetőségek láthatóvá váljanak. A DIFER és a TIP különböző pedagógiai tradíciókra támaszkodnak, eltérő korosztályt vizsgálnak, és más elvárások mentén értékelik a gyermekek iskolai felkészültségét – ezért vizsgálatuk fontos lépés a nemzetközi összehasonlító neveléstudomány szempontjából is.

A két teszt alkalmazási területének és célcsoportjának összehasonlítása

A DIFER és a TIP tesztek között az első jelentős eltérés a vizsgált életkori csoport:

- DIFER: 4–8 éves gyermekek alapkészségeinek diagnosztikus feltárása.
- TIP: 6,8–7,4 éves korosztály vizsgálata, az iskolakezdés közvetlen előtti időszakban.

Ebből következik, hogy a DIFER hosszabb távú fejlődési ívet képes követni, míg a TIP egy adott időpillanat állapotát rögzíti, normatív összehasonlítással.

A vizsgálatot végző személy és az eljárás időtartamának különbségei

A tesztek lebonyolítása is jelentős eltérést mutat:

- DIFER: a vizsgálatot a gyermek óvodapedagógusa vagy tanítója végzi; 3 alkalom × 15 perc (összesen 45 perc).
- TIP: a vizsgálatot kizárólag iskolapszichológus végzi; egy alkalom, kb. 30 perc.

A magyar rendszerben tehát a mérés közelebb áll a pedagógiai gyakorlat mindennapjaihoz, míg a szerbiai modell pszichológusi szakszerűsége épít.

A mérési elvek: kritériumorientált vagy normaorientált megközelítés

A két teszt módszertani alapjai is eltérnek:

- DIFER – kritériumorientált: A gyermek teljesítményét egy adott készség optimális elsajátítási szintjéhez viszonyítja. Célja: fejlettségi szint meghatározása + fejlesztési irányok kijelölése.

- TIP – normaorientált: A gyermek teljesítményét egy országos minta átlagához hasonlítja. Célja: iskolaérettség megítélése a populációhoz viszonyítva.

Ez az eltérés alapjaiban határozza meg a tesztek funkcióját: a DIFER fejlesztésközpontú, a TIP diagnosztikus-értékelő jellegű.

A vizsgált területek és feladattípusok összehasonlítása

A vizsgált kompetenciaterületek a következők:

- DIFER (7 terület): írásmozgás-koordináció, beszédhanghallás, relációszókincs, elemi számolási készség, tapasztalati összefüggés-megértés, tapasztalati következtetés, szocialitás.

- TIP (5 terület): tudás, emlékezet, megfigyelésen alapuló következtetés, verbális képességek, logikai műveletek.

A DIFER hangsúlyosan a készségek fejlettségére, a TIP pedig a kognitív tudás és ismeretek szerveződésére helyezi a fókuszot.

A feladatok főbb eltérései:

- DIFER: több vizuális, képes, manipulációs feladatot tartalmaz;

- TIP: a gyermekek nagyobb arányban szóbeli kérdésekre válaszolnak, kevesebb vizuális ingerrel.

Ha a relációszókincset és a matematikai készségek szerepét vesszük figyelembe akkor megállapítható, hogy ezek mindkét tesztben megjelennek, de más formában:

- DIFER: tízes és százas számkörrel dolgozik, hangsúlyos a számképfelismerés és a finommotoros íráselőkészítés.

- TIP: tízes számkör, verbális megoldások, valamint logikai-sorozatfeladatok.

Az alábbiakban bemutatjuk a fő különbségeket a DIFER és a TIP között.

Csak a DIFER-ben található területek:

- írásmozgás-koordináció,
- beszédhanghallás,
- tapasztalati összefüggés-megértés.

Csak a TIP-ben található kompetenciák:

- általános tudáskérdések (pl. „Mit csinál az orvos?” „Hány éves leszel egy év múlva?”),
- rejtett alakzatok, sejtett formák felismerése,
- emlékezetből történő rajzolás.

Mindehhez még hozzá kell tenni, hogy míg a DIFER strukturált megfigyelési rendszert használ (kitartás, érzelmi viszonyulás, koncentráció), addig a TIP esetében az iskolapszichológus szabad szöveges megjegyzése kerül rögzítésre.

Fejlesztési lehetőségek és pedagógiai következmények

A két teszt fejlesztésközpontúsága radikálisan eltér:

DIFER:

- részletes visszajelzést ad a készségek fejlettségéről,
- fejlődési mutató füzetet biztosít a hosszú távú nyomon követéshez,
- fejlesztő munkafüzetek állnak rendelkezésre,
- célja, hogy a gyermek elérje az optimális szintet az iskolakezdésre.

TIP:

- elsősorban a meglévő állapotot méri,
- a fejlesztést nem a teszt részeként támogatja,
- inkább a beiskolázási döntést segíti.

Összegzés

A két iskolaérettségi teszt eltérő pedagógiai filozófiára épül:

- A DIFER fejlesztő szemléletű, készségfókuszú, és alkalmas az egyéni fejlődési utak feltérképezésére.
- A TIP diagnosztikus jellegű, a gyermek tudását és kognitív érettségét méri fel, és normatív összehasonlításon alapul.

Mindkét mérőeszköz értékes információkkal szolgál, ugyanakkor más-más pedagógiai célokat szolgálnak. A DIFER elsősorban a fejlesztés, míg a TIP a beiskolázási döntés támogatására épül.

A relációszókincs, a számfogalom és az emlékezet szerepéről szóló megállapítások egybecsengenek a korábbi összehasonlító vizsgálattal (Gyurcsik et al., 2017), ugyanakkor jelen elemzés ezekre a különbségekre részletesebb, kompetenciatérületek szerinti bontásban is rávilágít. Az 1. táblázatban láthatóak a főbb eltérések.

Szempont	DIFER (Magyarország)	TIP (Szerbia)
Célcsoport életkora	4–8 év	6,8–7,4 év
Vizsgálat célja	Készségek fejlettségének feltárása és fejlesztése	Iskolaérettség normatív megítélése, beiskolázási döntés
Mérési típus	Kritériumorientált	Normaorientált
Vizsgálatot végző személy	Óvodapedagógus vagy tanító	Iskolapszichológus
Vizsgálat időtartama	3 × 15 perc (össz.: 45 perc)	1 × 30 perc (értékeléssel együtt)
Vizsgált területek száma	7 készségterület	5 kognitív-terület
Feladatok jellege	Képes, vizuális, manipulációs feladatok	Szóbeli kérdések, kevés kép, logikai és tudáskérdések
Számolási feladatok	Tízés és százás számkör, számképfelismerés, számolás	Tízés számkör, verbális megoldások
Relációszőkincs	Kiemelt, jól strukturált készségterület	Több részterületbe ágyazva jelenik meg
Csak itt található területek	Írásmozgás-koordináció, beszédhanghallás, tapasztalati összefüggés-megértés	Tudáskérdések (pl. „Mit csinál az orvos?”), rejtett alakzatok, emlékezetből rajzolás
Megfigyelési mód	Strukturált pontozás (kitartás, koncentráció stb.)	Szabad szöveges pszichológusi megjegyzés
Fejlesztés támogatása	Fejlesztőfüzet, Fejlődési mutató, részletes visszajelzés	Nincs fejlesztő funkció, csak állapotfelmérés
Alapfilozófia	Fejlesztő, készségorientált	Diagnosztikus, tudás- és normaorientált

1. táblázat: A DIFER és a TIP iskolaérettségi tesztek főbb módszertani eltérései

Diszkusszió

A két teszt összehasonlítása egyértelművé tette, hogy a DIFER és a TIP nem egymás alternatívái, hanem eltérő célrendszert szolgálnak. A DIFER a tanulási siker előfeltételeire épülő készségmodellre támaszkodik, az alapkészségek fejlődési útját követi (Csapó, Molnár & Nagy, 2015), míg a TIP a gyermek általános tudását és ismereteit helyezi előtérbe, normacsoporton alapuló, kognitív fókuszú vizsgálati rendszert alkalmaz (Ivić et al., 2004).

A kutatás eredményei azt jelzik, hogy a fejlődésalapú megközelítés (DIFER) hosszabb távon megbízhatóbb támogatást nyújt az iskolai beválás előrejelzésében, különösen hátrányos helyzetű populációk esetében, hiszen a tesztekhez egy Fejlődési mutató füzet is tartozik, így gyermekeként rögzíthető a fejlődés alakulása (Józsa, Zentai & Hajduné Holló, 2017)

A TIP ugyanakkor fontos diagnosztikai eszköz a szerbiai gyakorlatban, különösen a tömeges beiskolázási folyamat standardizálásában.

A két ország eltérő eszközhasználata így nemcsak módszertani különbséget jelent, hanem a gyermekről, a fejlődésről és az iskolaérettségről vallott pedagógiai felfogások különbségét is tükrözi.

A vizsgálat rámutat arra is, hogy a két rendszer eltérő fejlesztési logikát közvetít. A DIFER mögött egy olyan szemlélet húzódik meg, amely szerint a készségek fokozatos felépítése és folyamatos fejlesztése képezheti az iskolai sikeresség stabil alapját, segítségével az iskolaérettség megállapítható és előre jelezhető (Józsa & Borbélyová, 2024).

Ezzel szemben a TIP a már meglévő tudáselemeket méri, így inkább pillanatképet ad a gyermek aktuális teljesítményéről, és kevésbé támaszkodik a fejlődési út feltérképezésére. Azonban Szerbiában is egyre inkább előtérbe kerül az a paradigmaváltás, amely nem csupán a gyermek iskolaérettségének vizsgálatára fókuszál, hanem az iskola felkészültségét is értékeli, egyénre szabott tanítási módszerek alkalmazására fókuszál, amelyek jobban igazodnak a gyermek sajátosságaihoz, és megkönnyítik a beilleszkedést és az oktatási folyamatot (Radosavljev-Kircanski, 2018).

A két megközelítés különbsége fontos gyakorlati következményekkel jár:

- a DIFER nagyobb hangsúlyt ad a pedagógiai intervencióknak, ezért jól illeszkedik a fejlesztőpedagógiai és inkluzív nevelési modellekhez;
- a TIP a standardizált beiskolázási rendszer kereteibe illeszkedik, kifejezett erőssége az egységes adminisztratív működés biztosításában rejlik.

A két rendszer egymást kiegészítve is működhetne: a TIP gyors helyzetfelmérést biztosít, a DIFER pedig mélyebb fejlesztési diagnózist nyújtana. Ez a kombináció különösen hasznos lenne olyan kontextusokban, ahol nagy a gyermekek közötti szociális és nyelvi heterogenitás.

A kutatás tágabb értelemben arra is rámutat, hogy az iskolaérettség mérésének nemcsak a gyermek oldaláról kell információt szolgáltatnia, hanem vissza kell jelez-

nie a rendszernek és az óvodai/pedagógiai gyakorlatnak is. Az eltérő mérőeszközök más-más aspektusokra érzékenyek, így kölcsönösen képesek lehetnek árnyalni a képet a gyermekek iskolára való felkészültségéről.

A jövőbeni vizsgálatok számára érdemes lenne megvizsgálni, hogyan függ össze a DIFER- és TIP-eredmények szerkezete a későbbi iskolai beválással, illetve milyen, akár országokon átívelő fejlesztési modellek hozhatók létre a két mérési logika integrálásával.

Felhasznált irodalom

- Apró, M. (2013). A hazai iskolaérettségi vizsgálatok gyakorlata napjainkban. *Iskola-kultúra*, 23(1), 52–71.
- Bíró, Z. (2020). Megújulás a fejlesztésben a különleges bánásmód körében. In M. Kis-pálné Horváth & É. Gerölyné Kölkedi (Eds.), *Együttműködés a gondolkodásban, együttműködés a fejlesztésben* (pp. 21–34). Eötvös Loránd Tudományegyetem Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ.
- Bondi, D., Prete, G., Malatesta, G., & Robazza, C. (2020). Laterality in children: Evidence for task-dependent lateralization of motor functions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6705. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186705>
- Csapó, B., Molnár, Gy., & Nagy, J. (2015). A DIFER tesztek online változatával végzett mérések tapasztalatai. In B. Csapó & A. Zsolnai (Eds.), *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában* (pp. 199–224). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Danis I., & Szilvási L. (2011). „Iskola, iskola, ki a csoda jár oda?” II., *A sikeres iskolakezdés háttere – társadalmi, intézményi és családi tényezők*. Biztos Kezdet Kötetek, Budapest.
- Ene, M. I., Iconomescu, T. M., Talaghir, L.-G., & Neofit, A. (2016). Developing spatial and body schema orientation in preschoolers and primary school through physical activities. *International Journal of Educational Sciences*, 15(1–2), 27–33. <https://doi.org/10.1080/09751122.2016.11890510>
- Gordeeva, T. O., Sychev, O. A., Pshenichnuk, D. V., & Sidneva, A. N. (2018). Academic motivation of elementary school children in two educational approaches — innovative and traditional. *Psychology in Russia: State of the Art*, 11(4), 15–31. <https://doi.org/10.11621/pir.2018.0402>
- Gyenei, M. (2001). Az iskolakezdés pedagógiai-pszichológiai dilemmái. *Alkalmazott Pszichológia*, 3(3), 29–42.
- Gyurcsik, A., Fehér, O., & Földi, F. (2017). Az iskolaérettség mérésének összehasonlítása Magyarországon és Szerbiában. *Gyermeknevelés*, 5(3), 93–100.
- Ivić, I., Milinković, M., Pešikan, A., & Bukvić, A. (2004). *Test za ispitivanje prvaka (TIP-1) – Priručnik* [Test for examining children in the first grade – Manual]. Centar za primenjenu psihologiju.

-
- Józsa, K., & Borbélyová, D. (Eds.). (2024). *Diagnostic assessment of school readiness*. MATE Press.
- Józsa, K., & Fazekasné Fenyvesi, M. (2009). *A DIFER programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél*. Eötvös Kiadó.
- 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., Zentai, G., & Hajduné Holló, K. (2017). *A gondolkodás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó.
- Juhász, V. (2025). Az óvodás korosztály számára készült hazai fonológiai tudatosságos tesztek feladattípusai, azok mérési eredményeinek metaanalízise, a fonológiai tudatosság kialakítása. *Anyanyelvi Kultúrákövetítés*, 8(1), 4–23. <https://doi.org/10.33569/akk.6818>
- Kamphorst, E., Cantell, M., Van der Veer, G., Minnaert, A., & Houwen, S. (2021). Emerging school readiness profiles: Motor skills matter for cognitive- and non-cognitive first grade school outcomes. *Frontiers in Psychology*, 12, 759480. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.759480>
- Kathyné Mogoróssy, A. (2011). Mit ad az óvoda, mit vár az iskola? In M. Chrappán (Ed.), *Az iskolakezdés pedagógiai kihívásai* (pp. 64–69). Magyar Óvodapedagógiai Egyesület.
- Katona, N. (2010). *Az OKKR 0. szintjének leírása*. OFI.
- Lahti-Nuuttila, P., Service, E., Smolander, S., Kunnari, S., Arkkila, E., & Laasonen, M. (2021). Short-term memory for serial order moderates aspects of language acquisition in children with developmental language disorder: Findings from the HelSLI study. *Frontiers in Psychology*, 12, 608069. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.608069>
- McLeod, S. (2025). *Concrete Operational Stage: Definition & Examples*. Simply Psychology. <https://www.simplypsychology.org/concrete-operational.html>
- Mongkonkansai, J., Narkkul, U., Rungruangbaiyok, C., & Punsawad, C. (2024). Exploring musculoskeletal discomfort and school bag loads among Thai primary school students: A school-based cross-sectional survey. *Scientific Reports*, 14, 30287. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-30287-z>
- N. Kollár, K., & Szabó, É. (Eds.). (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó.
- Nagy, J. (2004). *A funkcionális tanuláselmélet pszichológiája*. Mozaik Kiadó.
- Nagy, J., Józsa, K., Vidákovich, T., & Fazekasné Fenyvesi, M. (2004). *DIFER programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Mozaik Kiadó.
- Pázsikné Szilágyi, G. (2009). Iskolaérettség – iskolai alkalmasság. *Budapesti Nevelő*, 44(3), 129–132.
-

-
- Petrács, Z. (2004). *Az iskolaérettségi vizsgálat jelző szerepe a tanulási zavar veszélyeztettség szempontjából*. Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat.
- Radosavljev-Kirčanski, J. (2018). Maturity for school beginning. *Psihijatrija danas*, 50(1), 25–33. <https://doi.org/10.5937/PsihDan1801025R>
- Rodríguez-Rabassa, M., Muniz-Rodríguez, K., Appleton, A. A., Borges-Rodríguez, M., Ruiz-Raíces, N. E., Reyes-Santiago, F. J., Olivieri-Ramos, O., & Alvarado-Domenech, L. I. (2025). Ready for school: A multi-dimensional approach to school readiness assessment in Hispanic children from Puerto Rico. *Behavioral Sciences*, 15(7), 957. <https://doi.org/10.3390/bs15070957>
- Rosenbaum, J., Hascoët, J.-M., Hamon, I., Petel, A., Caudron, S., & Ceyte, H. (2021). Body mobility and attention networks in 6- to 7-year-old children. *Frontiers in Psychology*, 12, 743504. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.743504>
- Sandilos, L., & Rimm-Kaufman, S. (2025, July). *School readiness and the transition to kindergarten: Developmental domains, systemic influences, and the role of context*. In R. E. Tremblay, M. Boivin, & R. D. V. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*. <https://www.child-encyclopedia.com/school-readiness/according-experts/school-readiness-and-transition-kindergarten-developmental>
- Sankaran, S., J., J., Patra, S. S., Das, R. R., & Satapathy, A. K. (2021). Prevalence of musculoskeletal pain and its relation with weight of backpacks in school-going children in eastern India. *Frontiers in Pain Research*, 2, 684133. <https://doi.org/10.3389/fpain.2021.684133>
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A., & Kupzyk, K. A. (2010). Parent engagement and school readiness: Effects of the Getting Ready intervention on preschool children's social-emotional competencies. *Early Education and Development*, 21(1), 125–156. <https://doi.org/10.1080/10409280902783517>
- Strédl, T. (2014): Az iskolakezdés optimális feltételei – az iskolakötelesség és az iskolalkalmasság különbsége. *Katedra*, 21(6), 3–4.
- Vajda, Zs. (2014). *A gyermek pszichológiai fejlődése* (4. kiad.). Saxum Kiadó.
- Vargáné Nagy, A. (2021). *Családi nevelés* 2. Didakt Kft.
- Veldman, M. A., Doolaard, S., Bosker, R. J., & Snijders, T. A. B. (2020). Young children working together: Cooperative learning effects on group work of children in Grade 1 of primary education. *Learning and Instruction*, 67, 101308. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101308>
-