iskolakultúra

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXXVI. évfolyam 2026. augusztus

a szerkesztőség tagjai

Fejes József Balázs (társfőszerkesztő)
e-mail: fejes.jozsef.balazs@gmail.com

Somogyvári Lajos (társfőszerkesztő)
e-mail: tabilajos@gmail.com

Géczi János (alapító,
korábbi főszerkesztő)
e-mail: janos.gecz@gmail.com

Dancs Katinka (titkár)
e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

Csíkos Csaba
e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

Gál Zita
e-mail: galzita@edu.u-szeged.hu

Jagodics Balázs
balazs.jagodics@gmail.com

Kasik László
e-mail: kasik@edpsy.u-szeged.hu

Kojanitz László
e-mail: kojanitzl@gmail.com

Molnár Dávid
e-mail: david.molnar86@gmail.com

Nagy Gyula
e-mail: gyula.nagy@ek.szte.hu

Sándor Klára
e-mail: sandor.klara@gmail.com

Zs. Sejtes Györgyi
e-mail: sejtes@gmail.com

Huszár Réka Margit
(angol nyelvi lektor)

Trencsényi László
e-mail: trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu

Felelős kiadó:
Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar

Megjelenés gyakorisága: havi
Terjesztési forma: online

ISSN 1588-0818

E-mail:
iskolakultura@iskolakultura.hu

Elérhetőség:
www.iskolakultura.hu

iskolakultúra
2026/8

szakpolitikai iránytű

Fejes József Balázs – Somogyvári Lajos
Szakpolitikai iránytű – főszerkesztői előszó egy új rovathoz 3

Fodor Szilvia – N. Kollár Katalin – Sarkadi Nagy Szilvia
Az iskola- és óvodapszichológiai ellátás helyzete Magyarországon. Helyzetkép és fejlesztési javaslatok 5

tanulmány

Béres András
Stabil elit vagy forgóajtó? A HVG TOP100 középiskolai rangsor térbeli és dinamikai mintázatai (2014–2026) 35

szemle

Kovács Zsófia – Mékkaoui Léa – Szabó Péter – Prisztóka Gyöngyvér
A vízi műveltség (aquatic literacy) modellje – új távlatok az úszásoktatás és a vízbiztonság szemléletében 64

Lakatos Kristóf – Pásztor Attila
A tesztszorongás értelmezése, mérése és összefüggése iskolai tényezőkkel 81

kritika

Bónus Lilla
Klímatudatos nevelés iskolai és tanodai keretek között. Kelemen Valéria: *Motiváció Klímatanterv. Útmutató a klímatudatos neveléshez* 105

Nagy Márió Tibor
Tanterem a kertben? A kert mint tanulási és társadalomformáló pedagógiai tér. Kelemen Valéria & Erdődi Noémi: *Kert, közösen. Permakultúra-alapú tervezés gyerekekkel* 108

A szám tanulmányainak angol nyelvű összefoglalója 111

 https://doi.org/10.14232/iskkult.2026.8.3

Fejes József Balázs[1] – Somogyvári Lajos[2]

[1] SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, Motiváció Műhely
[2] Pannon Egyetem HTK Neveléstudományi Intézet

Szakpolitikai iránytű – főszerkesztői előszó egy új rovathoz

Az Iskolakultúra Szakpolitikai iránytű *című rovata a szakemberek és kutatók közösségei, a szakmai és civil szervezetek, valamint a döntéshozók közötti párbeszédhez, a cselekvésorientált elemzések megszületéséhez és a bizonyítékokon alapuló szakpolitika erősítéséhez kíván hozzájárulni azzal, hogy teret ad a gyermekek és fiatalok helyzetére, fejlődésére és jóllétére fókuszáló szakpolitikai javaslatoknak.*

Az *Iskolakultúra* a rendszerváltást követően, 1991-ben alakult, hozzájárulva a demokratikus Magyarország oktatási rendszeréről folytatott szakmai gondolkodás alakulásához, hiszen a rendszerváltást követő években a lap fontos fórumot biztosított az oktatást érintő prioritások szakmai megalapozásához. A folyóirat új, *Szakpolitikai iránytű* című rovata e hagyományt kívánja folytatni.

A magyar oktatási rendszert Báthory Zoltán (2001) szóhasználatával élve a *maratoni reform* jellemzi. Az elmúlt fél évszázadban alig jelölhetők meg olyan időszakok a magyar közoktatásban, amelyek éles oktatáspolitikai irányváltások és reformkísérletek nélkül, viszonylagos nyugalomban teltek. Ez alól a közelmúlt sem jelent kivételt (Juhász és Nahalka, 2025; Radó, 2022). Ugyanakkor a kilencvenes éveket követően – minden bizonnyal főként a pedagógusok reformfáradtságának erősítését elkerülve – az újításokról való kommunikációval általában óvatosan bánt a szakpolitika. Jelenleg a korábbiaktól talán abban tér el a helyzet, hogy egyértelműen kimondott szándék az oktatási rendszer új alapokra helyezése, működésének számos ponton való átalakítása. Ez lehetőséget kínál arra, hogy az oktatás területével közvetlenül vagy közvetetten foglalkozó szakemberek, kutatók, szakmai és civil szervezetek javaslatai hangsúlyosabban jelenjenek meg a szakpolitikai párbeszédben. A *Szakpolitikai iránytű* ezt a diskurzust kívánja támogatni.

Az *Iskolakultúra* sajátossága, hogy nem csupán azokat az írásokat fogadja be, amelyek a nevelés és az oktatás szűken vett kérdéseit vizsgálják, hanem a nevelés és iskoláztatás kérdéseinek tágabb társadalmi, kulturális és szakpolitikai összefüggéseire fókuszáló munkák felé is nyitott. Mivel az oktatási szférán kívül, de ahhoz ezer szálon kapcsolódó területeken is várhatók változások (pl. gyermekvédelem, tanodák, szociális ellátások), a lap sajátos profilja lehetővé teszi, hogy az új rovat ne csupán az oktatási rendszerre vonatkozó, hanem a gyermekek és fiatalok életét befolyásoló tágabb szakpolitikai témákhoz kapcsolódó javaslatoknak is fórumot biztosítson.

A *Szakpolitikai iránytű* rovat olyan kutatási eredményeket és/vagy hazai és nemzetközi tapasztalatokat bemutató írásokat vár, amelyek konkrét szakpolitikai javaslatokat fogalmaznak meg az oktatási rendszer és a gyermekeket, fiatalokat közvetlenül vagy közvetetten érintő intézmények, stratégiák, szakpolitikák fejlesztése érdekében. A rovat

célja, hogy elősegítse a szakemberek, kutatók közösségei, a szakmai és civil szervezetek, valamint a döntéshozók közötti párbeszédet, ösztönözze a „cselekvésorientált" elemzések megszületését, valamint hozzájáruljon a bizonyítékokon alapuló szakpolitika erősítéséhez.

A rovat elsősorban olyan közleményeknek kínál teret, amelyek az iskolai sikerességet befolyásoló körülményekkel, a gyermekek és fiatalok helyzetét, fejlődését és jóllétét érintő kérdésekkel foglalkoznak. Az írások egy adott terület helyzetképének és aktuális kihívásainak bemutatására építve, lehetőleg kutatási eredményekre, emellett indokolt esetekben praxisalapú tapasztalatokra támaszkodva fogalmaznak meg konkrét ajánlásokat, akár nemzetközi példák megjelenítésével.

A rovat egyszerre kíván fórumot biztosítani a szakpolitikai javaslatokat megfogalmazó szerzőknek, és szakmai tájékozódási pontként szolgálni mindazok számára, akik az oktatás és a gyermekeket, fiatalokat érintő szakpolitikák alakításában, megvalósításában vagy értékelésében vesznek részt. Bízunk benne, hogy a *Szakpolitikai iránytű* hozzájárul ahhoz, hogy a tudományos eredmények, a szakmai tapasztalatok és a különféle társadalmi szereplők javaslatai nagyobb súllyal jelenjenek meg a gyermekeket és fiatalokat érintő szakpolitikai döntések előkészítésében és alakításában.

A folyóirat állandó rovatai (*Tanulmány*, *Szemle*, *Kritika*) mellett a *Szakpolitikai iránytű* alkalomszerű rovatként működik. A *Konferencia* és *Tematikus blokk*okhoz hasonlóan e rovat csak akkor kap helyet egy-egy lapszámban, ha a profiljához illeszkedő kézirat áll rendelkezésre.

A társadalmi párbeszédet segítő vagy érdekérvényesítést célzó írások esetében a munkák mielőbbi nyilvánosságra hozatala gyakran kiemelt jelentőséggel bír, amelyet az *Iskolakultúra* szerkesztősége figyelembe vesz. A benyújtott kéziratok a tudományos folyóiratoknál szokásos – a *Tanulmányok* és *Szemle* rovat írásaival megegyező – bírálati eljáráson mennek keresztül, amelynek keretében az adott szakterületet jól ismerő bírálók véleményezik a munkát. Mindemellett a szerkesztőség igyekszik e rovat írásainak mielőbbi megjelenését elősegíteni. Az *Iskolakultúra* kizárólag eredeti, máshol nem publikált tanulmányokat közöl, ami az e rovatba beküldött írásokra is vonatkozik. A rovat sajátosságaira tekintettel a szerkesztőség nem szabja feltételként, hogy a közlemény részben vagy egészben nem lehet már nyilvánosan elérhető, például a szerzők vagy releváns szervezetek honlapján, hiszen a szövegek egy időnyomással járó érdekérvényesítési folyamat eszközei is lehetnek.

A szakpolitikai javaslatok szokásos, a tudományos jellegű tanulmányoktól eltérő terjedelmi és szerkezeti jellegzetességeit is igyekszik figyelembe venni a folyóirat. Így az írások terjedelmét 80 ezer karakterben (szóközökkel) maximalizálja. Amennyiben tartalmaz a munka vezetői összefoglalót, az mellékletként közölhető. A munkák felépítése kapcsán javaslat, hogy egy forrásokkal alátámasztott helyzetképből és a helyzetképben bemutatott kihívásokra fókuszáló javaslatokból álljon. A szerkezethez a *Zöld könyv* (Fazekas és mtsai, 2008) egyes fejezetei hasznos mintát kínálhatnak. A formai követelmények megegyeznek a *Tanulmány* rovatban megjelent írásokra vonatkozó előírásokkal, a bírálat az elméleti jellegű tanulmányok szempontjai alapján történik. A *Szakpolitikai iránytű* rovatban megjelenő közlemények tanulmányként vihetők fel a Magyar Tudományos Művek Tárába.

Irodalom

Báthory, Z. (2001). *Maratoni reform – A magyar közoktatás reformjának története 1972-2000.* Önkonet.

Fazekas, K., Köllő, J. & Varga, J. (2008, szerk.). *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008*. Ecostat.

Juhász, Á. & Nahalka, I. (2025). Közoktatás-politika Magyarországon 2010–2025. *Educatio, 34*(3), 322–336. DOI: https://doi.org/10.1556/2063.2025.00018

Radó, P. (2022). *Közoktatás és politika – Magyarország 2010–2022.* Noran Libro Kft.

 https://doi.org/10.14232/iskkult.2026.8.5

Fodor Szilvia[1] – N. Kollár Katalin[2] – Sarkadi-Nagy Szilvia[3]

[1] ELTE PPK Pszichológiai Intézet Iskola- és Pedagógiai Pszichológia Tanszék
[2] ELTE PPK Pszichológiai Intézet Iskola- és Pedagógiai Pszichológia Tanszék
[3] ELTE PPK Pszichológiai Intézet Iskola- és Pedagógiai Pszichológia Tanszék

Az iskola- és óvodapszichológiai ellátás helyzete Magyarországon. Helyzetkép és fejlesztési javaslatok

Az iskola- és óvodapszichológia a köznevelés mentálhigiénés támogató rendszerének meghatározó eleme: hozzájárul a gyermekek mentális egészségének támogatásához, az intézményi működés fejlesztéséhez és az inkluzív nevelési környezet kialakításához. A tanulmány a hazai ellátás jelenlegi helyzetét tekinti át, és a rendelkezésre álló adatok, kutatási eredmények és szakmai tapasztalatok szintézisére építve olyan szakpolitikai háttérelemzést nyújt, amely hozzájárulhat a rendszer fejlesztését célzó szakmai és döntéshozói párbeszédhez.

Az iskola- és óvodapszichológiai ellátás az elmúlt években egyre gyakrabban került a szakmai és közéleti figyelem középpontjába. A gyermekek mentális egészségével kapcsolatos aggodalmak, a pedagógusok növekvő terhelése, a gyermekvédelmi rendszer kihívásai, valamint az intézményekben tapasztalható szakemberhiány egyaránt ráirányították a figyelmet azokra a szakemberekre, akik nap mint nap ezekkel a problémákkal találkoznak.

A jelen összefoglaló célja, hogy áttekintést adjon a magyarországi iskola- és óvodapszichológiai rendszer helyzetéről. A dokumentum külön figyelmet fordít arra, hogy a létszámadatok mögött meghúzódó működési sajátosságokat, az intézményi hozzáférés kérdését, valamint a szakma előtt álló kihívásokat is bemutassa.

A tanulmány a helyzetkép bemutatásán túl fejlesztési irányokat és szakpolitikai javaslatokat is megfogalmaz, amelyek rövid áttekintése az Összefoglalóban olvasható az 1. mellékletben. Célunk, hogy hozzájáruljunk egy olyan szakmai párbeszédhez, amely az iskola- és óvodapszichológiai ellátást nem csupán a szakemberhiány kérdéseként kezeli, hanem a gyermekek mentális egészsége, az intézmények működőképessége és a köznevelési rendszer eredményessége szempontjából is stratégiai jelentőségű területként értelmezi.

Problémafelvetés

Az elmúlt évtizedben jelentősen nőtt a köznevelésben alkalmazott pszichológusok száma, miközben az iskola- és óvodapszichológiai ellátás 2012-től országosan egységes szakmai és adminisztratív rendszerré szerveződött. A tankerületi rendszer létrejöttével megjelentek a járási koordinátorok, bővült az intézményi pszichológiai hálózat, és egyre

több intézményben vált elérhetővé pszichológiai ellátás. Mindezek ellenére az iskola- és óvodapszichológus-hiány ma is az oktatási rendszer egyik leggyakrabban emlegetett problémája (1. táblázat). Intézményvezetők, pedagógusok és pszichológusok egyaránt túlterhelt rendszerről beszélnek, ahol sok helyen csak töredékes az ellátás, a szakemberek több intézmény között ingáznak, és a prevenció helyét kiszorítja az akut problémák és krízisek kezelése.

1. táblázat. A különböző területeken dolgozó szakemberekkel való ellátottság a vezetői válaszok alapján, %, N = 160 (Lannert, 2021. 110.)

Szakemberterület	Nincs hiány	Van ilyen státusz, de nincs feltöltve vagy nem elég	Nincs rá státusz, de szükség lenne ilyen szolgáltatásra	Nem releváns
Tanító	43,3	17,3	2,0	37,3
Napközis tanár	43,7	7,1	5,2	44,0
Fejlesztőpedagógus	53,6	11,9	17,9	16,5
Gyógypedagógus	39,1	16,8	16,3	27,9
Iskolapszichológus	**31,2**	**12,0**	**46,0**	**10,8**
Ifjúság- és családvédelmi	28,4	2,7	40,7	28,2
Szociálpedagógus	19,1	1,8	24,8	54,3
Gyógytestnevelő	33,2	2,7	23,4	40,7
Pedagógiai asszisztens	42,4	10,4	27,4	19,8
Kutatási asszisztens	7,1	0	2,2	90,6
Gyógypedagógiai asszisztens	22,4	1,2	18,4	58,0
Iskolatitkár	87,8	4,9	1,3	6,1
Idegennyelv/ nemzetiséginyelv-tanár	57,4	21,8	2,4	18,4
Természettudományos tanár	61,6	27,8	4,9	5,8
Művészeti tárgyakat tanító tanár	61,9	10,9	7,4	19,8
Magyar nyelv és irodalom tanár	75,1	17,0	0,5	7,4
Matematikatanár	49,6	40,3	4,8	5,3
Szakmai alapozó tárgy oktató	18,3	8,0	0	73,6
Szakmai elméleti tárgy oktató	16,0	10,3	0,3	73,4
Informatikatanár	65,6	24,0	4,8	5,6
Technika, életvitel, gyakorlati ismeretek tanár	57,1	14,6	4,1	24,2
Testneveléstanár	77,9	16,1	2,0	4,1
Történelem-, társadalomismeret tanár	89,0	4,6	0,7	5,7
Rendszergazda	61,5	10,5	22,4	5,7
Egyéb	21,7	0	9,7	68,5

A szakemberhiány problémáját a hivatalos számok önmagukban csak korlátozottan írják le, a rendszer tényleges működéséhez a részletek elemzése is fontos. Nem ugyanazt jelenti ugyanis a hivatalos statisztikákban

– a pszichológusok száma,
– a státusz,
– a főállás,
– vagy a tényleges intézményi jelenlét.

A nyilvántartások ráadásul több különböző foglalkoztatási modellt kezelnek egyszerre. Más helyzetben van az az óvoda- vagy iskolapszichológus, aki közvetlenül egy intézmény alkalmazottja, és az igazgatónak tartozik beszámolással, mint az a pszichológus, aki pedagógiai szakszolgálati státuszban dolgozik, leggyakrabban koordinátori pozícióban, de több iskola között ingázik, valamilyen mértékben ellátva azokat az iskolákat, ahol nincs iskolapszichológus. Megint más rendszerben működik a szakképzés egy része (technikumok és szakközépiskolák), ahol a pszichológusok foglalkoztatási és besorolási rendszere eltér a köznevelésben megszokott struktúrától.

A rendszer szervezeti szempontból is széttagolt, az óvodapszichológusok önkormányzati fenntartás alá, az állami fenntartású köznevelési intézményekhez tartozó iskolapszichológusok a tankerületekhez, az egyházi fenntartású iskolák pszichológusai különböző szervezeti megoldásban egyházi szervezetekhez, a szakképzésben dolgozók a szakképzési centrumokhoz, a koordinátorok pedig a pedagógiai szakszolgálatokhoz tartoznak. A koordinátori hálózat a nevelési-oktatási rendszerben külön szervezeti szintet alkot: a járási koordinátorok hivatalosan a szakszolgálati rendszerhez tartoznak, feladatuk pedig az intézményekben dolgozó pszichológusok szakmai összefogása és támogatása.

Mindez azt jelenti, hogy a „hány iskolapszichológus van Magyarországon?” kérdésre valójában nem létezik egyetlen egyszerű válasz. A rendszerben egyszerre jelennek meg a részmunkaidős és teljes állású státuszok, szakszolgálati és oktatási intézményhez kötődő munkakörök, a pedagógus és nem pedagógus jogviszonyban („oktató” besorolásban) foglalkoztatottak, valamint olyan szakemberek, akik ugyan egész státuszban foglalkoztatottak, de több intézmény vagy több feladat között osztják meg munkaidejüket.

Mint a továbbiakban bemutatjuk, az iskolapszichológusok száma ugyan nőtt az elmúlt években, ennek ellenére egy egyre nagyobb nyomás alatt álló iskolarendszer képe rajzolódik ki az adatokból. Az elmúlt években nőtt a mentális támogatást igénylő gyerekek száma (European Commission, 2024), a 2000-es évek eleje óta látványosan emelkedett a sajátos nevelési igényű tanulók inkluzív nevelésben való részvételének aránya – egyes kutatások szerint jelenleg az SNI tanulók 71%-a integrált oktatásban vesz részt (Lannert, 2021) –, miközben a pedagógusokra is egyre több pszichológiai és szociális feladat hárul. Ebben a helyzetben az iskola- és óvodapszichológiai rendszer egyszerre próbál prevenciós szolgáltatást nyújtani, krízishelyzeteket kezelni, támogatni a pedagógusokat, segíteni a családokat, és ellátni azokat a gyerekeket, akik sok esetben más rendszerben (nevelési tanácsadás, gyermekpszichiátria) nem jutnak segítséghez.

A kérdés ezért ma már nem egyszerűen az, hogy hány pszichológus dolgozik a köznevelésben. Sokkal inkább az, hogy milyen kapacitással, milyen szerkezetben és milyen hozzáférhetőséggel működik valójában az ellátórendszer.

Növekvő igény

A 2025/2026-os tanévben Magyarországon közel 1,6 millió gyermek és diák vett részt óvodai nevelésben, általános iskolai vagy középfokú oktatásban. A KSH adatai szerint mintegy 325 ezren jártak óvodába, 717 ezren általános iskolába, 546 ezren középfokú

intézménybe,[1] emellett 2,7 ezer súlyos és halmozottan fogyatékos gyermek vett részt fejlesztő nevelésben-oktatásban. Ez a létszám önmagában is érzékelteti, hogy az iskola- és óvodapszichológiai rendszer nem néhány kiemelt intézményt érintő szolgáltatás, hanem a teljes köznevelési rendszer egyik alapvető háttérszolgáltatása.

Az elmúlt években azonban nem pusztán az egy szakemberre jutó tanulók száma jelentett kihívást, hanem az is, hogy az oktatási intézményekre egyre több mentális, pszichológiai és szociális feladat hárult (European Commission, 2024; Németh, 2023). Az iskolákban dolgozó szakemberek szerint jelentősen nőtt a szorongással, depresszív tünetekkel vagy viselkedési problémákkal küzdő gyerekek száma, a családi krízisekből érkező esetek aránya, valamint azoké a tanulóké, akik valamilyen fejlesztési vagy pszichológiai támogatást igényelnek.

Különösen látványosan emelkedett a sajátos nevelési igényű (SNI), illetve a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel (BTMN) élő tanulók száma és aránya. A KSH adatai szerint a 2025/2026-os tanévben mintegy 118 ezer sajátos nevelési igényű gyermek és tanuló járt óvodába, általános iskolába vagy középfokú intézménybe,[2] míg 2016/2017-ben 88 314 fő, a BTMN-es gyermekek/tanulók száma 2016/2017-ben 86 363 fő volt a 15 évvel azelőtti 62 ezerhez képest.[3] A rendszer ugyanakkor jelentősen átalakult: míg korábban az SNI tanulók nagyobb része speciális intézményekben tanult, ma már, mint említettük, az érintettek jelentős többsége integrált nevelésben-oktatásban vesz részt. Fontos ugyanakkor megjegyezni, hogy az SNI tanulók számának növekedése nem elsősorban a hagyományos fogyatékossági kategóriákba (mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszédfogyatékosság, halmozott fogyatékosság, illetve autizmus spektrum zavar) tartozó gyermekek számának emelkedéséből fakad. A növekedés döntően az „egyéb pszichés fejlődési zavar" kategória bővülésének tulajdonítható, amelybe a súlyos tanulási, figyelmi vagy magatartásszabályozási zavarral küzdő gyermekek tartoznak. Az SNI státusszal rendelkező tanulók egy jelentős része ebbe a kategóriába sorolható. Mindez azt jelenti, hogy egyre több olyan gyermek jelenik meg a hagyományos óvodákban és iskolákban, akik komplex pszichológiai, fejlesztési, mentálhigiénés és/vagy pedagógiai támogatást igényelnek.

A növekvő igény a pedagógiai szakszolgálatok adataiban is jól látszik. A szakszolgálatok által ellátott gyermekek és tanulók száma 2014 és 2021 között 401 ezerről 518 ezer főre nőtt (Lannert, 2021. 93.). Ez hét év alatt több mint százezer fős emelkedést jelentett, vagyis a diagnosztikai, fejlesztési és pszichológiai ellátások iránti igény is rendkívül gyorsan bővült.

Az iskolapszichológusi rendszer közben maga is növekedett. A köznevelésben alkalmazott pszichológusok teljes száma – egy tágabb értelmezésben – 2010 és 2021 között 834 főről 1938 főre emelkedett, ez azonban feltehetően nem azonos a közvetlenül nevelési-oktatási intézményekhez kötődő intézményi státuszok számával (Lannert, 2021. 93.). Ez első látásra jelentős bővülésnek tűnhet, ugyanakkor a hiányérzet a szakemberek elérhetőségében ennek ellenére érdemben nem csökkent. Ennek egyik oka, hogy az igények legalább ilyen gyors ütemben növekedtek. A másik oka pedig az, hogy a nyilvántartott státuszok és az egész állások, és ezzel összefüggésben a tényleges intézményi jelenlét között – ahogy korábban említettük – feltehetően jelentős különbségek vannak.

A köznevelésben és szakképzésben a jelenlegi, a Belügyminisztériumtól 2025-ben közvetlenül kapott adataink alapján összesen 1316 olyan pszichológusi státuszt tartanak nyilván, amely kifejezetten nevelési-oktatási intézményekhez kötődik (BM adatközlés, 2025). Ebbe beletartoznak:

– az intézményi óvoda- és iskolapszichológusok,
– a nem OIP-besorolású, de intézményekben dolgozó pszichológusok,
– valamint a szakképző intézmények pszichológusai is.

A hivatalos nyilvántartások szerint azonban ezek közül csak 578 számít pedagógus státuszú teljes állásnak. Ez azt jelenti, hogy az intézményi pszichológiai munkakörök kevesebb mint fele teljes státuszú főállás.

Ha a köznevelésben és szakképzésben részt vevő mintegy 1,6 millió gyermek és diák létszámához viszonyítjuk ezt a számot, akkor átlagosan körülbelül 1700 gyermek jut egy egész állású pszichológiai munkakörre.[4] Ez azonban nem egyenletesen oszlik el a megyékben, a pszichológus képzést nyújtó nagy egyetemek és nagyvárosok környékén jobb arányokat láthatunk, ezt mutatja a 2. táblázat.

2. táblázat. Szakemberellátottság megyénként (forrás: 2018/19 KIR, ld. Lannert, 2021. 113.)

Megye	1 pedagógusra jutó gyerekek száma	1 logopédusra jutó tanulók száma	1 egyéb gyógypedagógusra jutó tanulók száma	1 pszichológusra jutó tanulók száma	1 fejlesztőpedagógusra jutó tanulók száma	1 speciális szakértő/ pedagógusra jutó tanulók száma	Szakértőhiány vagy „-felesleg”
Bács-Kiskun	8	594	92	748	763	63	-13
Baranya	8	643	90	485	804	61	-21
Békés	8	853	97	794	677	68	21
Borsod-Abaúj-Zemplén	9	900	147	916	985	93	253
Budapest	8	268	74	244	341	38	-1278
Csongrád	9	514	86	420	957	56	-66
Fejér	9	449	101	794	737	62	-15
Győr-Moson-Sopron	10	450	109	770	1333	72	60
Hajdú-Bihar	9	731	146	522	362	75	89
Heves	9	729	145	1027	753	90	102
Jász-Nagykun-Szolnok	9	1056	109	1097	1056	76	70
Komárom-Esztergom	9	489	107	662	625	64	3
Nógrád	9	797	156	1355	645	93	67
Pest	10	577	187	420	516	83	371
Somogy	8	345	82	737	929	53	-72
Szabolcs-Szatmár-Bereg	9	907	216	907	731	115	315
Tolna	8	451	92	590	807	58	-25
Vas	8	360	114	639	3453	73	34
Veszprém	9	589	104	1031	1075	72	44
Zala	8	394	100	712	1323	63	-5
Országosan	9	491	110	506	609	64	-

A táblázat értelmezését kissé nehezíti, hogy nem ismert pontosan, milyen foglalkoztatási kategóriák alapján számolták az „egy pszichológusra jutó tanulók” arányát, ami tükrözi a rendszer adminisztratív adatainak nehéz összevethetőségét is, ahogy majd a későbbiekben bővebben kifejtjük.

A rendszer működésének egyik alapvető sajátosságát maga a szabályozás határozza meg: a 401/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelet 3. § (2) bekezdése szerint 500 gyermekenként vagy tanulónként egy, a teljes munkaidő 50 százalékában foglalkoztatott óvoda- vagy iskolapszichológus finanszírozható. E küszöböt még a klasszikus szerkezetű, nagyobb városi intézmények jelentős része sem éri el: egy hat-nyolc, legfeljebb 25 fős csoporttal működő óvoda hozzávetőleg 150-200 gyermeket, egy nyolc évfolyamos, évfolyamonként két, 28-30 fős párhuzamos osztállyal működő általános iskola pedig mintegy 450-480 tanulót lát el. Ezek ráadásul nem országos átlagok, hanem modellezett intézményméretek; a 2025/2026-os KSH-adatok alapján egy óvodai feladatellátási helyre átlagosan körülbelül 71 gyermek, egy általános iskolai feladatellátási helyre pedig 203 tanuló jut[5] (KSH, 2025/2026). Sok intézmény tehát önmagában még a félállású pszichológusi státusz finanszírozásához szükséges létszámot sem éri el, a kisebb, 50 vagy 100 fő alatti intézmények esetében pedig ez a probléma még hangsúlyosabb. A gyermek- és tanulólétszámok ugyanakkor bizonyos feltételekkel összevonhatók, így több intézmény közösen már elérheti a fél- vagy egész állás finanszírozásához szükséges küszöböt; a több intézmény között megosztott, töredezett pszichológusi jelenlét ezért részben magából a szabályozási és finanszírozási logikából következik.

A növekvő igények nemcsak a gyermekek ellátásának szemszögéből vizsgálhatók. Az oktatási rendszerben dolgozó pedagógusokra is egyre több olyan feladat hárul, amely korábban részben a családokhoz, részben az egészségügyi vagy szociális ellátórendszerhez tartozott. Sok intézményben a pedagógusoknak a tanítás egyre összetettebb feladatai mellett rendszeresen kell konfliktusokat megoldaniuk, mentális kríziseket felismerniük és kezelniük, családi problémákkal összefüggő helyzetekben támogatást nyújtaniuk, valamint olyan gyermekekkel foglalkozniuk, akiknek a nehézségei túlmutatnak a hagyományos pedagógiai kereteken. Ez különösen igaz a hátrányos helyzetű térségekben működő intézményekre, ahol az iskola sok esetben az egyetlen olyan hely maradt, ahol a gyermekek pszichés problémái egyáltalán láthatóvá válhatnak.

A bemutatott számok azonban csak közelítő képet adnak a rendszer valódi kapacitásáról. A hivatalos adatok ugyanis nem mutatják meg,

- hogy egy pszichológus hány intézmény között osztja meg az idejét,
- mennyi időt tölt ténylegesen egy adott iskolában vagy óvodában,
- illetve a munkaidő mekkora része fordítható közvetlen pszichológiai munkára, és mennyit kötnek le az ahhoz kapcsolódó szervezési, koordinációs, dokumentációs és együttműködési feladatok.

A növekvő igények nemcsak a gyermekek ellátásának szemszögéből vizsgálhatók. Az oktatási rendszerben dolgozó pedagógusokra is egyre több olyan feladat hárul, amely korábban részben a családokhoz, részben az egészségügyi vagy szociális ellátórendszerhez

tartozott (Ercse, 2023). Sok intézményben a pedagógusoknak a tanítás egyre összetettebb feladatai mellett rendszeresen kell konfliktusokat megoldaniuk, mentális krízíseket felismerniük és kezelniük, családi problémákkal összefüggő helyzetekben támogatást nyújtaniuk, valamint olyan gyermekekkel foglalkozniuk, akiknek a nehézségei túlmutatnak a hagyományos pedagógiai kereteken. Ez különösen igaz a hátrányos helyzetű térségekben működő intézményekre, ahol az iskola sok esetben az egyetlen olyan hely maradt, ahol a gyermekek pszichés problémái egyáltalán láthatóvá válhatnak.

Az iskola- és óvodapszichológiai rendszer alakulása ezért nem egyszerűen a létszámok változásának története. Sokkal inkább azé, hogyan próbált az oktatási rendszer egyre nagyobb mentális és szociális terheléshez alkalmazkodni – gyakran töredezett, részben kiépült és területileg egyenetlen struktúrákkal.

A rendszer átalakulása és jelenlegi helyzete

A mai iskola- és óvodapszichológiai rendszer szerkezetét alapvetően a 2011 utáni köznevelési átalakítások határozták meg. A 2011-es köznevelési törvény és a kapcsolódó EMMI-rendeletek új szervezeti keretek közé helyezték az óvoda- és iskolapszichológiai ellátást, amely korábban jóval széttagoltabb, helyi szinten szerveződő rendszerként működött.

A 2011. évi CXC. köznevelési törvény, valamint a 20/2012-es EMMI-rendelet részletesen meghatározta az óvoda- és iskolapszichológusok feladatkörét. Ezzel párhuzamosan létrejött az a szervezeti modell, amely ma is meghatározza a rendszer működését: az intézményi óvoda- és iskolapszichológusok közvetlenül a nevelési-oktatási intézményekhez kötődnek, miközben a pedagógiai szakszolgálatok koordinációs és háttérszerepet kaptak.

A különböző foglalkoztatási és nyilvántartási kategóriák miatt a rendszer kapacitásaira vonatkozó adatok értelmezése körültekintést igényel, ugyanakkor azt megállapíthatjuk, hogy a közvetlenül nevelési-oktatási intézményekhez kapcsolódó pszichológiai munkakörök három fő csoportba sorolhatók:

– az intézményi óvoda- és iskolapszichológusok (OIP-besorolású pszichológusok),
– a nem OIP-besorolású, de iskolákban, óvodákban, kollégiumokban vagy EGYMI-kben dolgozó pszichológusok,
– valamint a szakképző intézmények pszichológusai.

3. táblázat. Az intézményi pszichológiai rendszer fő kategóriái és létszámai a Belügyminisztérium 2025-ös és 2026-os adatközlése szerint

Kategória	Létszám	Ebből főállású
OIP-besorolású pszichológus	775	387
Nem OIP-besorolású, de intézményben dolgozó pszichológus	367	106
Szakképzésben foglalkoztatott	174	85
Összesen	**1316**	**578**

A három kategória együttesen adja ki a Belügyminisztérium 2025–2026. évi adatközlései alapján a közvetlenül nevelési-oktatási intézményekhez kapcsolódó 1316 nyilvántartott pszichológusi státuszt, amelyek közül 1142 az óvodákban, iskolákban, EGYMI-kben és kollégiumokban, további 174 pedig a szakképzésben található (3. táblázat). Az intézményi ellátásban dolgozó 1142 pszichológus közül 775 fő óvoda- és iskolapszichológusi (OIP) besorolásban, míg 367 fő egyéb pszichológusi munkakörben lát el feladatokat.

A hivatalos nyilvántartások szerint ugyanakkor az 1316 intézményi pszichológiai státuszból kevesebb mint a fele, mindössze 578 számít teljes pedagógus főállásnak. Ennek következtében az ellátás jelentős része részmunkaidős.

Az intézményi OIP-rendszer

A rendszer magját az úgynevezett OIP-besorolású szakemberek adják. Az OIP – óvoda- és iskolapszichológiai – státuszban dolgozó pszichológusok közvetlenül intézményekhez tartoznak, azaz óvodákhoz, iskolákhoz, kollégiumokhoz vagy EGYMI-khez. Ebben a modellben a pszichológus az intézmény szervezeti struktúrájába integráltan működik, az intézményvezető szakmai irányítása mellett, így tevékenysége közvetlenül kapcsolódik az iskola vagy óvoda mindennapi folyamataihoz.

A pszichológusok pedagógus-besorolása azt mutatja, hogy az intézményi iskola- és óvodapszichológiai rendszerben különösen magas a pályakezdő vagy korai karrierszakaszban dolgozó szakemberek aránya: a 775 OIP-besorolású pszichológus közül 166 gyakornok, további 374 pedig Pedagógus I. fokozatban dolgozik, vagyis az állomány közel 70 százaléka a szakmai életút első szakaszaiban jár (4. táblázat).

4. táblázat. Pedagógus-besorolások az OIP-rendszerben (Belügyminisztérium 2025-ös adatközlése)

Besorolás	Létszám
Gyakornok	166
Pedagógus I.	374
Pedagógus II.	105
Mesterpedagógus	35
Kutatótanár	1

A pályakezdő szakemberek magas aránya több tényezővel is összefügghet. Utalhat arra, hogy az iskola- és óvodapszichológia sok pszichológus számára korai szakmai belépési lehetőséget jelent, ugyanakkor a pályaelhagyás és a szakemberek fluktuációja is hozzájárulhat ehhez a mintázathoz. Mindez azért különösen fontos, mert az óvoda- és iskolapszichológusi munkakörökben gyakran jelennek meg a kifejezetten nehéz kompetenciahatár-helyzetek, az izolált munkavégzés és az akut mentális problémákkal való találkozás. A pályakezdő szakemberek így sok esetben rendkívül komplex esetekkel találják szembe magukat viszonylag gyenge szakmai háttértámogatás mellett.

Nem OIP-besorolású, de köznevelési intézményekben dolgozó pszichológusok

A rendszer második nagy csoportját azok a pszichológusok alkotják, akik ugyan nevelési-oktatási intézményekben dolgoznak, de adminisztratív értelemben nem OIP-besorolásban szerepelnek. Ide tartozhatnak:

– szakszolgálati státuszban dolgozó, de iskolába kihelyezett pszichológusok (pl. egyes egyházi fenntartású intézményekben),
– speciális jogviszonyban (óraadó, szerződéses) foglalkoztatott szakemberek, illetve olyan pszichológusok, akik eltérő foglalkoztatási és besorolási rendszerben látják el feladataikat.

Ebben a kategóriában 367 pszichológiai munkakört tartanak nyilván, közülük 106 főállású (≈ 28,9%) (a Belügyminisztérium 2025-ös adatközlése). Ez azt jelenti, hogy ebben a körben a főállású státuszok aránya már 30 százalék alatt van. A csoport szerkezete jóval heterogénebb, mint az OIP-rendszeré, és sokan az OIP-rendszertől eltérő foglalkoztatási és besorolási keretek között dolgoznak.

A középfokú szakképző iskolák külön rendszere

A pszichológiai ellátás egyik legnehezebben átlátható része a szakképzés. A szakképző intézmények hosszú idő óta más fenntartói és adminisztratív rendszerhez tartoztak, ezért a pszichológusok foglalkoztatási formái is eltérnek a köznevelésben megszokott struktúrától. Előfordul, hogy a pszichológust nem közvetlenül az intézmény, hanem a pedagógiai szakszolgálat alkalmazza, emellett a munkaköri besorolások sem egységesek.

A hivatalos adatok szerint (a Belügyminisztérium 2026-os adatközlése) a szakképzésben 174 pszichológiai státuszt tartanak nyilván, amelyek közül 85 számít főállásúnak (48,9%). A szakképzésben dolgozó pszichológusok ugyanakkor jellemzően egy-egy – többnyire nagy létszámú – intézményhez kötődnek. Foglalkoztatásuk és munkaköri besorolásuk eltérhet az OIP-rendszerben megszokott, törvényileg meghatározott gyakorlattól: sokan nem óvoda- és iskolapszichológusi munkakörben, hanem oktatóként vagy a szakképzésről szóló jogszabály szerinti egyéb, az oktatást segítő munkakörben látják el feladataikat.

Az iskola- és óvodapszichológiai rendszer egyik sajátossága tehát, hogy több eltérő foglalkoztatási és működési modell létezik párhuzamosan (5. táblázat). A pszichológusok egy része közvetlenül az adott intézmény(ek) alkalmazásában dolgozik, mások pedagógiai szakszolgálati alkalmazásban, míg a szakképzésben a jogviszonyok és fenntartói struktúrák jóval heterogénebbek. A rendszer működését emellett járási szinten az iskola- és óvodapszichológusok koordinátorai segítik, akik elsősorban szakmai összekötő és támogató szerepet töltenek be. A képet színesíti még, hogy vannak olyan szakképzési centrumok és egyházi intézmények, akik saját koordinátori rendszert is működtetnek.

5. táblázat. Az intézményi pszichológiai rendszer működési modelljei

Modell	Ki alkalmazza?	Hol dolgozik?	Jogviszony
OIP	intézmény	helyben (de akár több intézményben is)	köznevelési foglalkoztatott
Szakszolgálati kihelyezett pszichológus	szakszolgálat	több intézmény / kihelyezve	köznevelési foglalkoztatott
Szakképzésben dolgozó pszichológus	vegyes	szakképző intézmény	vegyes
Koordinátor	szakszolgálat vagy szakképzési centrum, illetve egyház	járási szint, de elláthat köznevelési intézményekben OIP-feladatokat is	köznevelési foglalkoztatott és egyéb

A koordinátori hálózat

A rendszer külön szintjét alkotják a már említett óvoda- és iskolapszichológiai koordinátorok. A 15/2013. EMMI-rendelet szerint járásonként egy koordinátori státusz jött létre a pedagógiai szakszolgálatok rendszerében. A koordinátorok feladata
- az intézményekben dolgozó pszichológusok szakmai támogatása,
- a szakmai munka összehangolása,
- hálózatépítés és a hálózati működés biztosítása.

A koordinátorok nem közvetlenül az óvodákhoz vagy iskolákhoz kötődnek, hanem a szakszolgálati rendszer részeként működnek. A szabályozás szerint járásonként egy teljes koordinátori státusznak kell működnie, ami országosan 197 koordinátort jelentene. A hivatalos adatokban azonban jelenleg 88 koordinátori munkakör jelenik meg, közülük a nyilvántartás szerint 75 főállásúként. Ez arra utal, hogy a koordinátori hálózat országosan is hiányosan épült ki, miközben éppen ez a rendszer lenne hivatott csökkenteni az intézményekben dolgozó pszichológusok szakmai izolációját.

A rendszer azonban itt is töredezett. A koordinátori feladat a legtöbb esetben nem önálló teljes státuszként jelenik meg, hanem más munkakörök mellett, részfeladatként végzik a szakemberek. A feladatra fordítható munkaidő rendkívül heterogén, a teljes állás 10%-ától a 100%-áig, azonban a teljes állásban koordinátori feladattal megbízott szakember rendkívül ritka. Emiatt a koordinátori hálózat tényleges kapacitása és a státuszok száma is lényegesen alatta marad a szakmai szükségleteknek és a jogszabályi előírásoknak is.

Az iskolapszichológusi rendszer elmúlt másfél évtizedben történő bővülése tehát egyszerre jelentett valódi intézményi szempontú terjeszkedést és egy rendkívül összetett, többféle státuszból és foglalkoztatási formából álló struktúra kialakulását. A következő kérdés már nem az, hogy nőtt-e a rendszer mérete, hanem az, hogy ez a növekedés menynyire jelentett valódi, hozzáférhető pszichológiai ellátást az intézményekben.

Ha van növekedés, miért érződik mégis hiánynak?

A hivatalos adatok alapján – ahogy láthattuk – az óvoda- és iskolapszichológiai rendszer az elmúlt másfél évtizedben összességében bővült. Több lett a státusz, nőtt a nyilvántartott pszichológiai munkakörök száma, kiépült az intézményi és koordinátori hálózat, és ma már sokkal több intézményben jelenik meg valamilyen pszichológiai ellátás, mint akár egy évtizeddel ezelőtt.

A rendszer mégis tartós hiányérzettel működik. Kutatások szerint az intézményvezetők, pedagógusok és pszichológusok egyaránt úgy érzékelik, hogy kevés az elérhető szakember, túl sok intézmény jut egy pszichológusra, az akut esetek ellátása kiszorítja a preventív tevékenységeket, és sok helyen csak korlátozottan hozzáférhető a pszichológiai ellátás (Flach és mtsai, 2023).

A tényleges intézményi hozzáférés szűkösségét más kutatások is jelzik. A korábban már említett vezetői és intézményi kérdőíves felmérések alapján az iskola- és óvodapszichológus az egyik leginkább hiányzó szakember a közoktatásban (Lannert, 2021). Az 1. táblázatban bemutatott intézményvezetői válaszok (Lannert, 2021. 110.) szerint:
- az intézmények mindössze 31,2 százalékában nincs hiány iskolapszichológusból,
- 12 százalékban ugyan létezik státusz, de az nincs feltöltve, vagy nem elegendő a kapacitás,
- míg az intézmények 46 százalékában egyáltalán nincs pszichológusi státusz, noha szükség lenne rá.

A területi különbségek különösen erősek. A kutatás szerint a hátrányos helyzetű, jellemzően észak-magyarországi és észak-alföldi általános iskolák 84 százalékában nincs iskolapszichológus.

Hogyan értelmezzük a rendszer adatait?

Az iskola- és óvodapszichológiai rendszer értelmezését, ahogy láttuk, jelentősen nehezíti, hogy a hivatalos nyilvántartások nem egységes mutatókat használnak. Egyes adatforrások személyeket, mások státuszokat, teljesmunkaidő-egyenértékeket (FTE) vagy adminisztratív besorolásokat tartalmaznak (6. táblázat), ezért ugyanarról a rendszerről több eltérő szám is megjelenhet.

6. táblázat. Az iskola- és óvodapszichológiai rendszer „szótára”

Fogalom	Mit jelent?
Személy	tényleges ember, aki az intézmény(ek)ben dolgozik
Óvoda- vagy iskolapszichológus státusz	álláshely vagy munkakör (lehet részállás is)
Főállás	teljes státusz (heti 40 órás foglalkoztatás)
Részállás	A heti 40 órás egész státusznál kevesebb időben való alkalmazás
FTE (Full-Time Equivalent)	teljesmunkaidő-egyenérték
Intézményi jelenlét	mennyi időt tölt ténylegesen a pszichológus egy adott intézményben
Töredezett státusz	több feladatból vagy több intézmény ellátásából összeálló munkakör
Szakszolgálati kihelyezett pszichológus	szakszolgálat alkalmazottja, de intézményekben dolgozik

A rendszer egyik alapvető sajátossága, hogy ezek a különféle kategóriák csak részben fedik egymást. Egy teljes státusz például nem feltétlenül jelent teljes idejű jelenlétet egyetlen intézményben (előfordulhat, hogy ugyanaz a szakember több intézmény vagy telephely között osztja meg munkaidejét), és az egy intézményben dolgozó pszichológus sem feltétlenül az adott intézmény alkalmazottja, illetve több különböző feladatból állhat össze a teljes állása. A rendszer működésének megértéséhez ezért nem elegendő a státuszok számát ismerni: azt is vizsgálni kell, hogy a pszichológusok ténylegesen mekkora kapacitással és milyen rendszerességgel vannak jelen az intézményekben.

Mint említettük, a hivatalos adatok szerint jelenleg 1316 pszichológusi munkakör kapcsolódik közvetlenül nevelési-oktatási intézményekhez. A szám azonban önmagában nem mutatja meg, hogy a gyerekek és pedagógusok számára ténylegesen mennyi pszichológiai támogatás érhető el. Nem derül ki belőle például, hogy egy szakember hány intézményt vagy telephelyet lát el, mennyi időt tölt egy-egy helyszínen, akár intézmények közti ingázással, vagy milyen rendszerességgel van jelen az adott intézmény mindennapjaiban. Különösen a pedagógiai szakszolgálati rendszerben gyakori, hogy ugyanaz a pszichológus több intézmény között osztja meg a munkaidejét, vagy a közvetlen pszichológiai munka mellett koordinációs és egyéb szakszolgálati feladatokat is ellát.

A részmunkaidős és megosztott foglalkoztatási formák miatt tehát ugyanazon státusz mögött nagyon eltérő mértékű intézményi jelenlét állhat, ami a gyakorlatban gyakran azt jelenti, hogy egy iskola vagy óvoda csak heti néhány órában jut pszichológusi támogatáshoz.

A „több intézmény közt ingázó pszichológusok" rendszere

A rendszer töredezettsége már a korai országos felmérésekben is jól látszott. Egy 2015-ben történt adatfelvétel szerint

- a válaszoló 224 szakember összesen 450 intézményt látott el,
- az intézmények kevesebb mint 15 százalékában dolgozott teljes állású pszichológus,
- és több szakember egyszerre négy, öt, hét vagy még több intézmény között osztotta meg a munkáját (N. Kollár, 2024a).

Szélsőséges esetként volt olyan pszichológus is, aki 13, illetve 22 intézmény ellátásában vett részt.

A rendszer jelentős része tehát nem stabilan helyben jelen lévő pszichológusokra épült, hanem olyan szakemberekre, akik intézmények között ingáztak, osztották meg a kapacitásukat.

A státusz nem ugyanaz, mint a kapacitás – a teljesmunkaidő-egyenérték (FTE) problémája

A rendszer egyik legfontosabb, de legnehezebben mérhető kérdése a tényleges kapacitás. A hivatalos nyilvántartások jelenleg státuszokat, munkaköröket és foglalkoztatási kategóriákat mutatnak, azt azonban nem lehet pontosan látni belőlük, hogy valójában hány teljes munkaidőnyi pszichológiai kapacitás áll rendelkezésre, vagy mennyi idő jut ténylegesen egy-egy intézményre.

Ezt a problémát írja le az FTE – Full-Time Equivalent – fogalma, vagyis a teljesmunkaidő-egyenérték. Az FTE nem azt mutatja meg, hány ember dolgozik a rendszerben, hanem azt, hogy összesen mennyi teljes állásnyi kapacitás érhető el.

A rendszer, ahogy korábban láthattuk, foglalkoztatási értelemben erősen töredezett: az intézményi pszichológiai munkakörök több mint fele nem teljes státuszú foglalkoztatást takar. Ugyanakkor ez alapján a szám alapján nem derül ki, hogy a nem főállások valójában 'hányad' állások. A nyilvántartásokból nem egyértelmű ugyanis a részmunkaidős státuszok pontos óraszáma, a tényleges intézményi jelenlét, illetve az sem, hogy egy státusz hány intézmény között oszlik meg. Ezért pontos FTE-számítás nem készíthető. A rendszer valós kapacitása azonban becsülhető különböző forgatókönyvekkel.

Becsült FTE-forgatókönyvek

A 7. táblázatban bemutatott becslések azt mutatják meg, hogy hogyan változna a teljes rendszerkapacitás attól függően, hogy a nem főállású munkakörök, vagyis a jelzett 738 fő státusza átlagosan mekkora részmunkaidőt jelentenek az 578 teljes státuszban foglalkoztatott pszichológus mellett.

7. táblázat. Becsült pszichológiai kapacitás (FTE) és gyermek/pszichológus arány különböző részmunkaidős modellek mellett (578 fő teljes, és 738 nem teljes státuszban foglalkoztatott pszichológus esetén

Feltételezett átlagos részmunkaidő	Becsült teljes FTE	Egy FTE-re jutó gyermek/diák
0,25 állás	762,5 FTE	kb. 2086
0,30 állás	799,4 FTE	kb. 1990
0,40 állás	873,2 FTE	kb. 1822
0,50 állás	947,0 FTE	kb. 1680
0,60 állás	1020,8 FTE	kb. 1558
0,75 állás	1131,5 FTE	kb. 1406

A becslések a köznevelésben és szakképzésben tanuló mintegy 1,59 millió gyermek és diák létszámával számolnak. A táblázat nem a rendszer pontos kapacitását mutatja, hanem azt érzékelteti, hogy a ténylegesen elérhető pszichológiai jelenlét jelentősen eltérhet a nyers státuszszámoktól.

Ha például a nem főállású 738 státuszt átlagosan félállásnak tekintjük (4. sor), akkor a 1316 nyilvántartott munkakör nagyjából 947 teljes állásnyi kapacitásnak felelne meg. Ebben az esetben egy teljes állásnyi pszichológusi kapacitásra országosan körülbelül 1680 gyermek és diák jutna. Ha pedig a nem főállású státuszok átlagosan ennél kisebbek – például negyed- vagy harmadállások –, akkor az egy teljes állásnyi kapacitásra jutó gyermekek száma könnyen 1800–2000 fölé emelkedhet. És mivel tudjuk egyéb mérésekből, hogy sok pszichológus kettőnél több intézményt lát el, ezért valószínűsíthető a kedvezőtlenebb pszichológus/gyerek arány.

A rendszer egyik legfontosabb problémája – ahogy már többször hangsúlyoztuk – tehát az, hogy a hivatalos státuszszámok önmagukban nem mutatják meg a ténylegesen hozzáférhető pszichológiai kapacitást.

Mit jelent ma iskola- és óvodapszichológusként dolgozni?

Az iskola- és óvodapszichológusi munka az elmúlt években nemcsak mennyiségében, hanem tartalmában is jelentősen átalakult. Miközben a rendszer eredetileg, az 1980-as évek közepén elsősorban prevenciós, konzultatív és támogató feladatokra lett létrehozva, a mindennapi gyakorlatban kezdettől fogva érzékelhető volt az iskola felől az egyéni esetek kezelésének elsődleges igénye (Hunyady és Templom, 1989; Hegyiné Ferch, 2001), azonban napjainkban egyre nagyobb hangsúlyt kap az akut mentális, családi és gyermekvédelmi problémák kezelése.

Egy intézménypszichológusok munkáját vizsgáló kutatásban (Borbáth és mtsai, 2024a) a válaszadók közel kétharmada arról számolt be, hogy munkájában az intervenció dominál, miközben a prevenció háttérbe szorul. Ez nem egyszerűen módszertani kérdés, hanem az iskolákban megjelenő problémák természetének átalakulását is jelzi. Az intézménypszichológusok egyre gyakrabban találkoznak szorongásos és depresszív tünetekkel, önsértéssel, szuicid gondolatokkal, traumatizált gyermekekkel, családon belüli erőszakkal, szerhasználattal, illetve súlyos családi krízisekkel. A szakmai beszámolók szerint az iskola sok esetben az első – és nem ritkán az egyetlen – hely, ahol ezek a problémák láthatóvá válnak.

A mentális jóllét központi kérdéssé vált

Az elmúlt évek hazai és nemzetközi szakmai dokumentumaiban (Cosma és mtsai, 2023; Németh, 2023; European Commission, 2024) egyre hangsúlyosabban jelenik meg a gyermekek és fiatalok mentális jóllétének kérdése. A WHO (2025) meghatározása szerint a mentális jóllét nem pusztán a mentális betegségek hiányát jelenti, hanem azt az állapotot, amelyben az egyén képes megküzdeni a mindennapi stresszel, produktívan működni, és aktívan kapcsolódni közösségeihez. A rendszer eredeti szakmai irányelvei szerint (Porkolábné Balogh és Szitó, 1987) az iskola- és óvodapszichológia elsősorban nem egyéni terápiás vagy hosszabb távú esetkezelő ellátásként működött, hanem prevenciós, konzultációs, mentálhigiénés és közösségi feladatokra helyezte a hangsúlyt.

A nemzetközi szakmai modellek – különösen a Többszintű Támogatás Modellje (Multi-Tiered System of Supports – MTSS; Jimerson és mtsai, 2016) – ezt a szemléletet rendszerszinten is megjelenítik. Az MTSS szerint az iskolai mentális egészség támogatása három egymásra épülő szinten valósul meg: univerzális prevencióval, célzott csoportos támogatással és intenzív egyéni segítségnyújtással. A modell alapgondolata, hogy a problémák jelentős része megfelelő intézményi környezettel, mentálhigiénés támogatással és korai beavatkozással megelőzhető vagy enyhíthető.

A kompetenciahatárok elmosódása

A rendszer egyik legfontosabb szakmai feszültsége ma az, hogy az óvoda- és iskolapszichológusok egyre gyakrabban kerülnek olyan helyzetbe, amely részben már klinikai vagy egészségügyi kompetenciákat érint. Bár a kompetenciahatárok kérdése régóta az iskola- és óvodapszichológusi munkakör egyik alapvető dilemmája (N. Kollár és mtsai, 2018), a mentális egészségügyi problémák növekvő gyakorisága és komplexitása ezt a feszültséget tovább erősíti. Miközben a szakmai irányelvek és az iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás szakszolgálati protokollja (Szabó és mtsai, 2015) is a prevenció, a konzultáció és a szükség esetén történő továbbirányítás elsődlegességét hangsúlyozzák, a mindennapi gyakorlatban sok pszichológus olyan gyermekekkel és családokkal foglalkozik, akiknek problémái hosszabb távú pszichológiai ellátást, komplex terápiát vagy gyermekpszichiátriai hátteret igényelnének, de a nevelési tanácsadó szolgálat kapacitáshiánya és/vagy a nagy földrajzi távolság miatt nincs reális esély a szükséges ellátásba juttatásra.

A helyzetet tovább súlyosbítja, hogy a gyermekpszichiátriai ellátórendszer sok térségben szintén súlyos kapacitáshiánnyal működik. A hosszú várólisták, a szakemberhiány és a területi egyenlőtlenségek miatt számos gyermek hónapokig nem jut megfelelő szakellátáshoz. Emiatt az iskolákban és óvodákban dolgozó pszichológusok gyakran kényszerülnek önsértő, szuicid gondolatokkal küzdő, súlyosan szorongó, vagy akut pszichiátriai problémákkal élő gyerekek ellátására is.

Miközben ezek az esetek sokszor már túlmutatnak az iskola- és óvodapszichológia eredeti kompetenciahatárain, a gyakorlatban mégis az intézményi pszichológus marad az első és sokszor egyetlen elérhető szakember. Egy három évvel ezelőtt készült felmérés (Borbáth és mtsai, 2024b) egyik legerősebb megállapítása éppen az volt, hogy az intézménypszichológusok jelentős része úgy érzi: munkája egyre inkább klinikai jellegű problémák felé tolódik el, miközben az óvoda- és iskolapszichológiai rendszer struktúrája erre nem feltétlenül készült fel.

Ez a helyzet különösen erős kompetenciahatár-feszültséget hoz létre: miközben a szakemberek érzékelik a gyermekek mentális veszélyeztetettségét, sok esetben nem

rendelkeznek a hosszú távú klinikai ellátáshoz szükséges intézményi háttérrel és szaktudással, a gyermekpszichiátriai rendszer túlterheltsége miatt pedig a továbbirányítás sem jelent gyors megoldást. Az iskola- és óvodapszichológiai rendszer így egyre gyakrabban kényszerül arra, hogy olyan hiányokat próbáljon kompenzálni, amelyek eredetileg az egészségügyi és gyermekpszichiátriai rendszer feladatkörébe tartoznának. Ez különösen nagy frusztrációt, szakmai bizonytalanságot, később pedig kiégést vagy pályaelhagyást eredményezhet.

Az iskola mint mentálhigiénés tér

A mentális jóllét előtérbe kerülésével párhuzamosan az iskolák szerepéről alkotott szakmai szemlélet is jelentősen átalakult. Egyre szélesebb körben elfogadottá vált az a megközelítés, hogy a gyermekek mentális egészsége nem kizárólag az egyéni pszichológiai ellátáson keresztül támogatható, hanem az iskola teljes működésének, légkörének és közösségi kultúrájának is meghatározó szerepe van ebben.

Ennek a szemléletnek a nemzetközi megjelenési formája az úgynevezett „egész iskola" megközelítés (*whole-school approach*), amely a szakmai dokumentumokban (pl. European Commission, 2024; WHO és UNESCO, 2021; Zhou és mtsai, 2025) egyre hangsúlyosabban jelenik meg. A modell szerint a mentális egészség nem külön szolgáltatásként jelenik meg az intézményben, hanem az iskola teljes működésének részeként.

Az ezekre az alapelvekre épülő nemzetközi ajánlások szerint a jóllét támogatása magában foglalja az iskolai légkör fejlesztését, a pedagógusok mentális támogatását és felkészítését, a közösségi kapcsolatok erősítését, a zaklatás megelőzését, valamint a digitális jóllét támogatását. Ebben a modellben az iskola- és óvodapszichológus szerepe messze túlmutat az egyéni esetkezelésen: feladatai közé tartozik az osztályokkal, pedagóguscsoportokkal, szülői közösségekkel és az intézmény egészével végzett munka is, összhangban a 2011. évi CXC. törvényben és a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendeletben meghatározott feladatkörökkel.

Ehhez azonban stabil intézményi jelenlétre és megfelelő szakmai kapacitásra lenne szükség, ami a jelenlegi, töredezett foglalkoztatási rendszerben sok esetben nehezen valósítható meg.

A szakmai szerep átalakulása

A szakma átalakulása identitáskérdéseket is felvet. Az iskola- és óvodapszichológus egyszerre pszichológus, pedagógiai szereplő, intézményi alkalmazott, gyermekvédelmi feladatokat ellátó, valamint egyre gyakrabban krízishelyzetekben is közreműködő segítő szakember. Emiatt a mindennapi munka során gyakran elmosódnak azok a határok, amelyek a pedagógiai, a klinikai, a szociális és az egészségügyi rendszerek között húzódnak. A szerepkör bővülése ugyanakkor nem minden esetben jár együtt a szakmai háttérrendszer vagy a kompetenciahatárok egyértelmű megerősítésével.

Az „egyedüli pszichológus" helyzet

A megnövekedett szakmai elvárásokat a legtöbb intézményben egyetlen pszichológusnak kell ellátnia. Kevés kivételtől eltekintve nincs helyben pszichológus kolléga, akivel a mindennapi eseteket meg lehetne beszélni.

Különösen a kisebb településeken és a hátrányos helyzetű térségekben gyakori, hogy a pszichológus több intézmény vagy telephely között ingázik, izoláltan dolgozik, és egyszerre kell kapcsolatot tartania a gyermekekkel, a pedagógusokkal, a szülőkkel és a gyermekvédelmi rendszer szereplőivel. Mindez úgy történik, hogy az intézményen kívüli szakmai háttérellátás – például a pedagógiai szakszolgálat vagy a klinikai ellátás – a távolságok vagy a kapacitáshiány miatt sokszor csak korlátozottan érhető el.

A koordinátori hálózat részben éppen ennek a szakmai izolációnak az oldására jött létre. Feladata nem csupán az adminisztratív koordináció, hanem az intézményekben dolgozó pszichológusok szakmai támogatása, összekapcsolása és a tudásmegosztás elősegítése is lenne. Sajnálatos módon azonban ez a gyakorlatban nem tud maradéktalanul megvalósulni, mivel a koordinátori feladatok többnyire más szakmai tevékenységek mellett jelennek meg, nem pedig önálló munkakörként.

Kiégés és másodlagos traumatizáció

A szakmai beszámolókban mindennek következményeként egyre gyakrabban jelenik meg a túlterhelés és a kiégés problémája (Borbáth és mtsai, 2024). Az iskola- és óvodapszichológusok sok esetben folyamatosan krízishelyzetekkel, családi traumákkal, bántalmazási ügyekkel, súlyos mentális problémákkal és intézményi konfliktusokkal dolgoznak.

Mindez gyakran olyan rendszerben történik, ahol kevés a szakember, korlátozott az idő, nehéz az esetek továbbirányítása, és hiányzik a megfelelő szakmai háttértámogatás. A pszichológusok ezért sokszor tartós érzelmi megterhelés, folyamatos készenléti állapot és nagy szakmai felelősség mellett végzik munkájukat, miközben a komplex esetek feldolgozásában kevés közvetlen szakmai támasz áll rendelkezésükre.

Mely területeken mutatkoznak a rendszer legnagyobb problémái?

Az iskola- és óvodapszichológiai rendszer problémái nem egyformán jelennek meg az ország különböző részein és intézményeiben. A hivatalos státuszszámok országos szinten még növekvő rendszert mutatnak, a működési nehézségek azonban erősen koncentrálódnak bizonyos intézménytípusokban és térségekben. Miközben egyes nagyvárosi intézményekben stabilabb pszichológiai jelenlét alakult ki, más helyeken az ellátás töredezett, időszakos, vagy gyakorlatilag minimális. A rendszer legsérülékenyebb pontjai elsősorban a kisebb intézményekben, a vidéki és hátrányos helyzetű térségekben, valamint a szakképző intézményekben rajzolódnak ki.

A probléma részben magából az **intézményi szerkezetből** következik. Sok kisebb iskola vagy óvoda önmagában nem rendelkezik akkora tanuló- vagy gyermeklétszámmal, amely akár fél pszichológusi státuszt is indokolna vagy finanszírozhatóvá tenne. Emiatt ezek az intézmények gyakran több intézmény közti **megosztott státuszokkal, részmunkaidős vagy óraadói megbízással** vagy szakszolgálati kihelyezéssel működnek, illetve teljesen ellátatlanok maradnak. A gyakorlatban ez sokszor azt jelenti, hogy a pszichológus, ha van is, csak heti néhány órában van jelen, több intézmény között mozog, és elsősorban az akut esetek kezelésére jut ideje. Ilyen körülmények között a hosszabb távú prevenciós vagy közösségi mentálhigiénés munka jóval nehezebben valósítható meg.

A rendszer **területi egyenlőtlenségei** különösen erősen jelennek meg a hátrányos helyzetű régiókban. Ezekben a térségekben gyakran egyszerre magasabb a pszichológiai támogatást igénylő gyerekek aránya, nagyobb a családi és szociális problémák koncentrációja, miközben a szakemberhiány is súlyosabb. A területi egyenlőtlenségeket

jól mutatja, hogy a már korábban is említett országos intézményvezetői felmérés szerint a hátrányos helyzetű, elsősorban észak-magyarországi és észak-alföldi általános iskolák 84 százalékában nincs iskolapszichológus (Lannert, 2021).

A helyzetet tovább súlyosbítja, hogy a gyermekpszichiátriai és más **szakellátások hozzáférhetősége** is erősen területfüggő. Sok vidéki térségben hosszú várólisták, nagy távolságok és szakemberhiány nehezítik a továbbirányítást, így az iskola- és óvodapszichológusok gyakran olyan gyerekekkel dolgoznak hosszabb ideig, akiknek valójában intenzívebb klinikai vagy pszichiátriai ellátásra lenne szükségük. Ez nemcsak a kompetenciahatárokat feszíti, hanem tovább növeli a rendszer túlterheltségét is.

A vidéki ellátás sajátos problémája a **szakmai izoláció**. A kisebb településeken dolgozó pszichológusok sokszor egyedüli segítő szakemberként vannak jelen az intézményben, miközben több iskola vagy óvoda között ingáznak. Bár a koordinátori hálózat részben enyhítheti ezt a problémát, a szakmai elszigeteltség továbbra is a vidéki ellátás egyik meghatározó kihívása. A vidéki rendszer sérülékenysége részben abból is fakad, hogy sokkal nehezebb szakembert találni és megtartani, miközben a támogató szakmai hálózat is szűkebb.

A szakképzés ugyanakkor ebből a szempontból sajátos kettősséget mutat. Miközben a foglalkoztatási struktúra kevésbé egységes, egyes intézményekben éppen a nem pedagógus jogviszonyok tették lehetővé a magasabb bérezést és rugalmasabb foglalkoztatást. A legtöbb pszichológus valószínűsíthetően munkavállalói szerződéssel dolgozik, nem pedig köznevelési foglalkoztatottként, bár erre vonatkozóan nem állnak rendelkezésre adatok. Az elmúlt évek pedagógusbér-emelései a köznevelésben dolgozó pszichológusok helyzetét is részben javították, ugyanakkor a különböző foglalkoztatási formák között továbbra is jelentős eltérések lehetnek.

Különösen érzékeny terület az ellátásban mutatkozó egyenlőtlenségek szempontjából a szakképzés. A **szakképző intézmények** más fenntartói és foglalkoztatási logika szerint működnek, mint a köznevelési intézmények. Emiatt a pszichológusok munkajogi helyzete és munkaköri besorolása is eltérő, ráadásul a jelenlegi szabályozás alapján nem teljesen egyértelmű, hogy az iskolapszichológusokra vonatkozó munkaköri előírások milyen mértékben alkalmazhatók a technikumokban. Ezért a pszichológusok státusza is jóval heterogénebb. A hivatalos adatok szerint 174 pszichológiai munkakör kapcsolódik a szakképzéshez, ezek közül azonban csak 85 számít főállásúnak. A rendszer kevésbé stabil, jellemzőek a nem pedagógus jogviszonyok, és sok helyen bizonytalanabb a szakmai háttér is. A szakképzés ugyanakkor ebből a szempontból sajátos kettősséget mutat. Miközben a foglalkoztatási struktúra kevésbé egységes, egyes intézményekben éppen a nem pedagógus jogviszonyok tették lehetővé a magasabb bérezést és rugalmasabb foglalkoztatást. A legtöbb pszichológus valószínűsíthetően munkavállalói szerződéssel dolgozik, nem pedig köznevelési foglalkoztatottként, bár erre vonatkozóan nem állnak rendelkezésre adatok. Az elmúlt évek pedagógusbér-emelései a köznevelésben dolgozó pszichológusok helyzetét is részben javították, ugyanakkor a különböző foglalkoztatási formák között továbbra is jelentős eltérések lehetnek. Egyes szakképző intézményekben a munkavállalói jogviszony versenyképesebb bérezést és nagyobb rugalmasságot biztosíthat, mint a hagyományos köznevelési rendszer, míg más helyeken éppen a kevésbé stabil szakmai és szervezeti háttér jelent kihívást. A szakképző intézmények helyzete azért különösen

fontos, mert a szakképzésben tanuló diákok között gyakran magasabb a lemorzsolódási kockázat, nagyobb a szociális sérülékenység, és több mentális probléma jelenik meg.

Az iskola- és óvodapszichológiai rendszer problémái így valójában nem írhatók le egyszerűen országos szakemberhiányként. Sokkal inkább több egymásra rakódó probléma találkozik benne: a foglalkoztatási töredezettség, a gyermekpszichiátriai háttérrendszer túlterheltsége, a folyamatosan növekvő mentális igények és ezekből következően a prevenció háttérbe szorulása. Ezek a problémák pedig nem egyformán jelennek meg az országban. A legsérülékenyebb térségekben és intézményekben egyszerre kevesebb a szakember, nagyobb a terhelés és gyengébb a háttérrendszer.

Mi következik mindebből? – Javaslatok

A bemutatott adatok alapján több olyan terület is kirajzolódik, ahol a rendszer hosszabb távú stabilizálása szükségesnek tűnik. Ezek a következők.

1. Rendszeres monitorozás és adatgyűjtés a fejlesztési prioritások megalapozásához

A tanulmány egyik legfontosabb tanulsága, hogy az iskola- és óvodapszichológiai rendszer működéséről jelenleg csak részben állnak rendelkezésre pontos, országosan összehasonlítható adatok. A hivatalos nyilvántartások elsősorban a státuszokat és a foglalkoztatási kategóriákat rögzítik, miközben a tényleges kapacitásról, az intézményi jelenlétről, az ellátottság területi különbségeiről és a szakmai tevékenységek jellemzőiről kevés információ áll rendelkezésre. Ugyanakkor a gyermekek mentális egészségének és jóllétének alakulásáról sem működik olyan rendszeres országos monitorozás, amely megalapozhatná a fejlesztési prioritások kijelölését és az erőforrások tervezését.

Különösen fontos lenne ezért egy rendszeres országos adatgyűjtési és monitorozási rendszer kialakítása, amely kiterjed:

- az iskola- és óvodapszichológiai ellátórendszer kapacitásának és működésének nyomon követésére (FTE-kapacitás, részmunkaidős és megosztott státuszok, intézményi lefedettség, területi különbségek);
- a szakmai tevékenységek és szolgáltatások főbb mutatóinak rendszeres követésére;
- valamint a gyermekek mentális egészségének, jóllétének és támogatási szükségleteinek időszakos monitorozására.

Az adatgyűjtés ugyanakkor csak stabil kutatási és módszertani háttérre épülhet. Ennek kialakításában meghatározó szerepe lehet az egyetemeknek, kutatóintézeteknek, szakmai műhelyeknek és országos hálózatoknak, amelyek hozzájárulhatnak egy bizonyítékokra épülő, folyamatosan fejleszthető ellátórendszer kialakításához.

2. A töredezett rendszer csökkentése

A jelenlegi szabályozási logika – amely 500 gyermekenként fél státuszt tesz lehetővé – részben maga is hozzájárul a megosztott, több intézmény között működő ellátási formák kialakulásához. Ez különösen a kisebb intézményekben és vidéki térségekben vezet töredezett jelenléthez.

A gyakorlatban további nehézséget jelent, hogy a szabályozás értelmezése sok helyen úgy történik, hogy félállás csak 500 fős vagy azt meghaladó gyermeklétszám esetén biztosítható. Ennek következtében számos kisebb intézmény egyáltalán nem jut saját pszichológusi kapacitáshoz, noha természetesen egy 200–300 gyermekkel működő intézményben is jelentkeznek olyan feladatok, amelyek indokolják a rendszeres pszichológiai

jelenlétet. Ha a szabályozás a 0–500 fős intézmények esetében is egyértelműen fél státusz biztosítását tenné lehetővé, az számos kisebb intézmény hozzáférését javíthatná.

A probléma különösen az óvodák esetében jelentős. A jelenlegi gyakorlatban egy teljes állású óvodapszichológusi kapacitás sok esetben több intézmény között oszlik meg, és előfordulhat, hogy egyetlen teljes státusz akár tíz vagy annál is több óvoda ellátásából áll össze. Ilyen körülmények között nehezen biztosítható a rendszeres jelenlét, a prevenciós munka és az intézményi beágyazottság.

A hosszabb távú stabilitáshoz valószínűleg olyan modellekre lenne szükség,

- amelyek nagyobb arányban teszik lehetővé az egy intézményhez kötődő stabil jelenlétet,
- limitálják az ellátandó intézmények számát is, nem csak az ellátandó gyermekek számát,
- egyértelműbben biztosítják a kisebb intézmények hozzáférését a pszichológiai ellátáshoz,
- valamint több időt hagynak a prevenciós, közösségi és intézményfejlesztő munkára.

3. Szükségletalapú pszichológiai ellátás: Nem minden intézménynek ugyanakkora támogatásra van szüksége

A jelenlegi szabályozás alapvetően a gyermeklétszám alapján határozza meg az óvoda- és iskolapszichológusi státuszokat. A szakmai tapasztalatok és kutatások ugyanakkor arra utalnak, hogy önmagában a gyermeklétszám nem tükrözi megfelelően az intézmények pszichológiai és mentálhigiénés támogatási szükségleteit. Az ellátás tervezésekor indokolt figyelembe venni az intézmények sajátos terheltségét is, különösen a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű (SNI), beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel (BTMN) élő, illetve egyéb okból fokozott támogatást igénylő gyermekek arányát. Ennek érdekében javasolt az óvoda- és iskolapszichológusi státuszok meghatározásának felülvizsgálata, melynek fontos eleme olyan szakmai irányelvek kialakítása, amelyek meghatározzák, hogy egy teljes vagy részmunkaidőben foglalkoztatott pszichológus legfeljebb hány intézmény ellátásáért felelhet.[6] Mindez különösen fontos a kisebb településeken és a magasabb pszichoszociális terheléssel működő intézményekben, ahol egyszerre jelentkezik nagyobb szakmai szükséglet, jelentősebb földrajzi kihívás és szakemberhiány.

4. A pszichológiai munka fizikai és tárgyi feltételei

Az iskola- és óvodapszichológiai ellátás működése nemcsak a státuszok számán múlik, hanem azon is, hogy az intézmények képesek-e megfelelő fizikai és szakmai környezetet biztosítani a munkavégzéshez. A köznevelési szabályozás az iskola- és óvodapszichológusi feladatellátáshoz szükséges tárgyi feltételeket is meghatározza (20/2012. [VIII. 31.] EMMI rendelet 2. melléklete). A szakmai munkához alapvető feltétel lenne például a bizalmas beszélgetésekre alkalmas külön helyiség, a rendszeresen használható, stabil pszichológusi szoba, valamint a pszichológiai munkához szükséges szakmai eszközök hozzáférhetősége. Ide tartoznak például:

- pszichológiai tesztek és kérdőívek,
- diagnosztikai és szűrőeszközök,
- fejlesztő és terápiás játékok,
- projektív eszközök és kártyák,
- mesekönyvek, érzékenyítő és pszichoedukációs anyagok,
- csoportfoglalkozásokhoz szükséges eszközök,
- valamint a szakmai dokumentációhoz és adminisztrációhoz szükséges informatikai háttér.

A gyakorlatban azonban sok intézményben az iskola- vagy óvodapszichológus nem rendelkezik saját helyiséggel, folyamatosan változó termekben dolgozik, vagy olyan körülmények között próbál bizalmi munkát végezni, amelyek nem biztosítják megfelelően sem a gyerekbarát környezetet, sem a nyugodt munkavégzést, sem a titoktartást. Az eszközellátottság is erősen egyenetlen: sok szakember saját forrásból próbálja biztosítani a munkájához szükséges teszteket, könyveket, játékokat vagy fejlesztő eszközöket.

A rendszer fejlesztése során ezért nemcsak a státuszok számát, hanem a pszichológiai munka minimális infrastrukturális és szakmai feltételeit is fontos figyelembe venni.

5. A koordinátori hálózat megerősítése

A járási koordinátori rendszer eredetileg azt a célt szolgálta volna, hogy szakmai hátteret és hálózati támogatást biztosítson az intézményekben dolgozó pszichológusok számára. A jelenlegi adatok azonban azt mutatják, hogy a rendszer országosan sem épült ki megfelelő mértékben: miközben elvileg minden járásban működnie kellene koordinátornak, jelenleg csak 88 koordinátori munkakör jelenik meg a nyilvántartásokban.

A koordinátori hálózat megerősítése különösen fontos lehetne a szakmai izoláció csökkentésében, a pályakezdők támogatásában, valamint a vidéki intézmények szakmai megtartóerejének növelésében.

A koordinátori szerep azonban jelenleg kevéssé egységes, és a szakemberek számára korlátozottan érhető el specifikus, kifejezetten erre a feladatra épülő képzés. A szakmai szerep erősítése érdekében már 2026. márciusában akkreditálásra került két olyan 15 kredites továbbképzési program, amely kifejezetten az iskola- és óvodapszichológiai koordinátorok feladataira készít fel (A/13815/2026 – Iskola- és óvodapszichológusok koordinátora munkakör jellemzői és feladatai; A/13814/2026 – Iskola- és óvodapszichológus koordinátori munka gyakorlata). Ennek stabil központi finanszírozása és rendszeres elérhetővé tétele viszonylag alacsony költséggel járna, miközben a teljes hálózat szakmai működésére jelentős hatással lehetne.

6. A szakmai hálózat, a tudásmegosztás és a szakmai tapasztalatok visszacsatolása a mentálhigiénés hálózat fejlesztése és rendeleti szabályozása számára

Az iskola- és óvodapszichológusok munkája során olyan mentális, gyermekvédelmi és intézményi problémák válnak láthatóvá, amelyek fontos visszajelzést adhatnak a köznevelési rendszer működéséről és fejlesztési szükségleteiről. A szakemberek sok esetben elsőként találkoznak a tanulói mentális problémák erősödésével, a pedagógusok túlterheltségével vagy a gyermekvédelmi és egészségügyi ellátórendszer hiányosságaival. A rendszerben ugyanakkor jelenleg viszonylag kevés olyan stabil fórum és intézményesített csatorna működik, amelyen keresztül ezek a tapasztalatok szervezetten visszajuthatnának a szakpolitikai, módszertani vagy intézményirányítási szintekre. A szakmai tapasztalatok láthatóbbá tétele és rendszerszintű becsatornázása nemcsak az iskola- és óvodapszichológiai ellátás fejlesztését segíthetné, hanem szélesebb értelemben a köznevelési rendszer mentális és szervezeti problémáinak jobb megértéséhez is hozzájárulhatna.

Az iskola- és óvodapszichológiai rendszer működésében különösen fontos szerepet játszik az Országos Iskolapszichológiai Módszertani Bázis és a regionálisan Szegeden működő Dél-alföldi Iskolapszichológus Módszertani Központ is. Az Országos Iskolapszichológiai Módszertani Bázis 1986 óta működik, jelenleg az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának keretei között, és szakmai támogatást, tudásmegosztást és hálózati kapcsolódási pontot biztosít az intézményekben dolgozó pszichológusok számára.

A jogszabályi környezet is kiemeli a Bázis szerepét: a 20/2012. EMMI-rendelet szerint az óvoda- és iskolapszichológusok a szakmai minőségbiztosítás érdekében kapcsolatot tartanak az Országos Iskolapszichológiai Módszertani Bázis feladatait ellátó intézménnyel.

A Bázis jelenleg
– havi rendszerességgel szakmai napokat és továbbképzéseket szervez,
– a koordinátorok számára közvetlen támogatást nyújt,
– esetmegbeszéléseket működtet,
– publikációkat és módszertani anyagokat készít és tesz hozzáférhetővé,
– honlapot tart fenn a szakmai információk és anyagok közzétételére (www.oimb.elte.hu),
– online szakmai hálózatot működtet közel 700 kolléga részvételével,
– valamint szakmai alapú Facebook-csoportot üzemeltet.

A szakmai izolációval és töredezett intézményi működéssel jellemezhető rendszerben ezek a hálózati és tudásmegosztó funkciók különösen fontosak lehetnek, elsősorban a pályakezdő szakemberek támogatásában, a kompetenciahatár-helyzetek kezelésében és a szakmai standardok fenntartásában.

Különösen figyelemre méltó ugyanakkor, hogy az Országos Iskolapszichológiai Módszertani Bázis és a regionális Bázis is jelenleg lényegében teljesen önkéntes munkára épül. A több évtizede működő szakmai hálózat – amely országos tudásmegosztó, koordinációs és módszertani szerepet lát el – jelenleg önálló költségvetés és intézményi támogatás nélkül működik. Ez jól mutatja, hogy az iskola- és óvodapszichológiai rendszer szakmai infrastruktúrájának jelentős része ma is nagymértékben a szakemberek önszerveződő és önkéntes munkájára támaszkodik.

A rendszer hosszabb távú működése szempontjából ezért fontos lenne, hogy az Országos Iskolapszichológiai Módszertani Bázis formálisabb intézményi keretek között, önálló szakmai kapacitással, státuszokkal és dedikált finanszírozással működhessen. A szakmai hálózat erősítését segíthetné továbbá regionális szakmai központok kialakítása is, különösen az egyetemi pszichológusképzés szakmai műhelyeihez kapcsolódóan.

7. A pályakezdők támogatása

Az adatok alapján az intézményi iskola- és óvodapszichológiai rendszerben különösen magas a pályakezdő vagy korai karrierszakaszban dolgozó szakemberek aránya. Ez részben azt mutatja, hogy az iskola- és óvodapszichológia az egyik legfontosabb belépési pont a pszichológusok számára a munkaerőpiacon. Ugyanakkor éppen ezekben a munkakörökben jelennek meg az akut mentális problémák, a kompetenciahatár-helyzetek, az izolált munkavégzés, valamint a túlterhelés és kiégés kockázatai.

A rendszerben jelentős a fluktuáció is. A tapasztaltabb vagy képzettebb pszichológusok közül sokan idővel az egészségügyi vagy a magánellátás felé mozdulnak el, ahol a jövedelmi és munkafeltételek gyakran lényegesen kedvezőbbek. A szakmai tapasztalatok szerint az egészségügyben dolgozó pszichológusok bérezése akár többszöröse is lehet a köznevelési rendszerben elérhető jövedelmeknek. Mindez hozzájárul ahhoz, hogy az intézményi pszichológiai rendszerben sok helyen kevés a hosszabb ideje stabilan ott dolgozó, nagy tapasztalattal rendelkező szakember.

A rendszer hosszabb távú működése szempontjából ezért kulcskérdés lehet a rendszeres szakmai szupervízió, a teammunkára épülő modellek erősítése és a pályakezdő szakemberek támogatása, de mindezek mellett a köznevelésben dolgozó pszichológusok bérezésének rendezése is az egyéb pszichológusi életpályákhoz viszonyítva.

8. A pszichológusok értékelése és életpályája sajátos szakmai kérdés

Az iskola- és óvodapszichológusok többsége jelenleg a pedagógus-életpálya rendszeréhez kapcsolódó foglalkoztatási és értékelési struktúrában dolgozik, a teljesítményértékelés, minősítés és előmenetel rendszere ezért sok tekintetben a pedagógusokra kialakított logikát követi. A pszichológusi munka azonban több szempontból eltér a klasszikus pedagógiai tevékenységtől. Az iskola- és óvodapszichológusok

– nem tantárgyi oktatást végeznek,
– munkájuk jelentős része bizalmi és konzultatív jellegű,
– gyakran krízishelyzetekkel dolgoznak,
– valamint prevenciós, mentálhigiénés és szervezeti feladatokat is ellátnak.

Mindezek miatt a pedagógusokra kialakított értékelési szempontok sok esetben csak részben alkalmazhatók a pszichológusi munkára. Régóta visszatérő szakmai kérdés például, hogy hogyan mérhető a pszichológiai munka eredményessége, miként jeleníthető meg a prevenciós és konzultatív tevékenység, vagy hogyan értelmezhető a „teljesítmény" olyan munkában, ahol a titoktartás és a bizalmi kapcsolat alapvető szakmai követelmény.

A szakmai szervezetek és módszertani műhelyek ezért évek óta hangsúlyozzák, hogy az iskola- és óvodapszichológusi munka sajátos szakmai szempontokat igényelhet az értékelési és minősítési rendszerekben is. Fontos lépés volt a pszichológusi munka sajátosságainak elismerésében, hogy az Oktatási Hivatal az elmúlt években már külön értékelési és minősítési szempontokat dolgozott ki az iskola- és óvodapszichológusok számára mind a pedagógusminősítési rendszerben, mind a teljesítményértékelés (TÉR) keretében.[7] Ezek ugyanakkor továbbra is nagyrészt a pedagóguspálya értékelési logikájának adaptációjára épülnek, és csak részben követik a pszichológusi munka saját szakmai működését.

Emellett hosszabb távon érdemes lehet olyan értékelési modellek kialakítása, amelyek jobban figyelembe veszik a prevenciós munkát, a konzultációs és teammunkát, a szervezeti szintű támogatást, a szakmai együttműködést, valamint a mentálhigiénés és kríziskezelő feladatokat, miközben kevésbé próbálják a pszichológiai munkát a klasszikus pedagógiai teljesítménymutatókhoz igazítani. Ez különösen fontos lehet egy olyan rendszerben, ahol az iskola- és óvodapszichológusok szerepe egyre inkább túlmutat az egyéni tanácsadáson, és az intézményi mentális működés egyik kulcsszereplőjévé válik.

9. A klinikai gyermekpszichológusi és gyermekpszichiátriai háttérrendszer nélkül nem stabilizálható a rendszer

Az iskola- és óvodapszichológiai rendszer túlterheltsége szorosan összefügg a pedagógiai szakszolgálati és a gyermekpszichiátriai, mentális egészségügyi ellátórendszer problémáival is. A hosszú várólisták és a szakemberhiány miatt az intézményi pszichológusok egyre gyakrabban találkoznak olyan gyerekekkel, akiknek problémái már klinikai vagy pszichiátriai ellátást igényelnének.

Ez azt jelenti, hogy az iskola- és óvodapszichológiai rendszer problémái önmagukban valószínűleg nem kezelhetők. A köznevelési, gyermekvédelmi és egészségügyi rendszerek terhelése ma már erősen összekapcsolódik.

10. A prevenció visszaépítése

A szakmai beszámolók (Borbáth és mtsai, 2024b) egyik legerősebb közös eleme, hogy a rendszer egyre inkább az akut krízisek kezelésére használja fel a rendelkezésre álló kapacitást. Emiatt háttérbe szorulnak azok a prevenciós és közösségi funkciók, amelyek

eredetileg az iskola- és óvodapszichológiai rendszer alapját jelentették.

A hosszabb távú működőképesség szempontjából ezért nemcsak több státuszra lehet szükség, hanem olyan intézményi működésre is, amely:

– több időt biztosít a prevencióra,
– támogatja az osztály- és közösségszintű munkát,
– valamint nem kizárólag egyéni- vagy krízishelyzetek kezelésére használja a pszichológiai kapacitást.

11. Nemcsak a gyerekek, az iskola mint szervezet is túlterhelt

Az iskola- és óvodapszichológiai rendszer kihívásai ma már túlmutatnak a gyermekek egyéni problémáin: maga az iskola mint szervezet is jelentős mentális és működési terhelés alatt áll. A pedagógushiány, a tartós krízishelyzetek, a gyermekek mentális problémáinak növekedése és a gyermekvédelmi feladatok bővülése következtében sok intézményben már nem csupán a tanulók, hanem az egész szervezet működése is támogatásra szorul.

A kutatások külön hangsúlyozzák, hogy az intézményvezetők körében tapasztalható erős igény az iskola- és óvodapszichológusokra, gyógypedagógusokra és családvédelmi szakemberekre nem kizárólag az SNI és BTMN tanulók számának növekedéséből következik. Legalább ennyire fontos tényező a kedvezőtlen munkahelyi klíma, a túlterhelt és kiégésközeli pedagógusok jelenléte, valamint a szociálisan és pedagógiailag fokozottan terhelt tanulói összetétel. A folyamatok arra is utalnak, hogy az integráció mellett egyre nagyobb hangsúlyt kell kapnia az inklúziónak, vagyis a különböző szükségletekhez alkalmazkodni képes, befogadó intézményi működésnek.

A kutatások külön hangsúlyozzák, hogy az intézményvezetők körében tapasztalható erős igény az iskola- és óvodapszichológusokra, gyógypedagógusokra és családvédelmi szakemberekre nem kizárólag az SNI és BTMN tanulók számának növekedéséből következik (Lannert, 2021). Legalább ennyire fontos tényező a kedvezőtlen munkahelyi klíma, a túlterhelt és kiégésközeli pedagógusok jelenléte, valamint a szociálisan és pedagógiailag fokozottan terhelt tanulói összetétel. A folyamatok arra is utalnak, hogy az integráció mellett egyre nagyobb hangsúlyt kell kapnia az inklúziónak, vagyis a különböző szükségletekhez alkalmazkodni képes, befogadó intézményi működésnek.

Az iskolarendszer jelenleg ezekre a szervezeti és mentálhigiénés kihívásokra csak részben képes választ adni. Bár az egyéni pszichológiai és gyógypedagógiai ellátás viszonylag jól körülhatárolt szakmai keretek között működik, az intézmények szervezeti működését és mentális klímáját támogató szakemberek jelenléte jóval kevésbé kiépített. Több elemzés is rámutat arra, hogy hiányoznak azok a szervezetpszichológiai, mentálhigiénés, coaching- és mentori kompetenciák, valamint szociális szakemberek, amelyek az intézmények egészének működését támogathatnák.

A jelenlegi rendszer továbbra is elsősorban az egyéni fejlesztésre és diagnosztikára épül, miközben egyre nyilvánvalóbb, hogy az oktatási intézményekben szervezeti szintű mentálhigiénés támogatásra, a módszertani fejlesztést támogató pedagógusteamek működtetésére, közösségfejlesztésre és az inkluzív működést erősítő szakmai beavatkozásokra is szükség lenne.

12. Az intézményvezetők támogatása és felkészítése

Az iskola- és óvodapszichológusi rendszer működésében az intézményvezetők szerepe kiemelten fontos. Az intézményi pszichológusok munkája sok esetben közvetlenül az igazgatóval vagy óvodavezetővel való együttműködésre épül, különösen az intézményi prioritások, a prevenciós programok, a kríziskezelés vagy a szervezeti működés támogatása terén.

Ennek ellenére az intézményvezető-képzésben jelenleg viszonylag kevés hangsúlyt kap az iskola- és óvodapszichológusi munka sajátosságainak megismerése, a kompetenciahatárok értelmezése, a mentálhigiénés szemléletű intézményvezetés, valamint a pszichológussal való hatékony együttműködés kérdése.

A rendszer hosszabb távú stabilitása szempontjából ezért fontos lehetne, hogy az iskola- és óvodapszichológiai ismeretek hangsúlyosabban jelenjenek meg a közoktatás-vezetői képzésekben, az igazgatói továbbképzésekben, valamint az intézményi mentális jólléttel foglalkozó szakmai programokban. Ez különösen fontos lehet egy olyan rendszerben, ahol az intézményi pszichológus szerepe egyre inkább nemcsak egyéni esetkezeléshez, hanem az iskola egész mentális működéséhez kapcsolódik.

13. A pedagógusképzésben az iskolapszichológiával kapcsolatos ismeretek és a mentálhigiénés szemlélet erősítése

Az iskola- és óvodapszichológiai ellátás hatékonysága nemcsak a pszichológusok felkészültségén, hanem a pedagógusokkal való együttműködés minőségén is múlik. Ezért fontos, hogy a pedagógusképzés során a hallgatók megismerjék az iskola- és óvodapszichológusok szerepét, kompetenciahatárait és az együttműködés lehetőségeit. Emellett indokolt az iskolai mentálhigiéné, a tanulók lelki egészségének támogatása és a preventív szemlélet hangsúlyosabb megjelenítése a pedagógusképzésben. Bár több felsőoktatási intézményben jelenleg is léteznek ilyen kurzusok, ezek elérhetősége és súlya az egyes képzésekben eltérő. Az iskola- és óvodapszichológia rendszerszintű működésének egyik feltétele, hogy a pedagógusok ne kizárólag egyéni esetkezelő szakemberként tekintsenek a pszichológusra, hanem partnerként a prevenció, a mentálhigiéné és az intézményi szintű beavatkozások területén is.

14. A jelenlegi szabályozás következetesebb megvalósítása önmagában is jelentős előrelépés lehetne

A tanulmányban bemutatott problémák egy része nem feltétlenül igényelne új szabályozást, hanem abból is következik, hogy a jelenlegi struktúra csak részben épült ki.

A jelenlegi jogszabályi keretek elvileg 500 gyermekenként félállásnyi pszichológusi státuszt tesznek lehetővé, járásonként koordinátori jelenléttel számolnak, valamint intézményi és szakszolgálati együttműködésre épülnek. A gyakorlatban azonban sok intézményben nincs pszichológus, a koordinátori hálózat pedig országosan hiányos.
Emiatt már önmagában jelentős változást jelenthetne

– a koordinátori hálózat teljes kiépítése és a teljes státuszban való foglalkoztatásuk ott is, ahol az intézményi hálózat maga még nem épült ki, mert itt a feladat magának a hálózat kiépülésének segítése is,
– a státuszok tényleges feltöltése,
– valamint annak korlátozása, hogy egy pszichológus egyszerre mennyi intézményt láthasson el.

A szakmai tapasztalatok alapján egy olyan rendszer, amelyben

- valóban érvényesül az 500 gyermekenkénti státuszlogika, beleértve azt is, hogy a kisebb intézmények és óvodák is hozzáférnek a számukra szükséges pszichológusi kapacitáshoz,
- a hátrányos helyzetű és fokozott támogatási szükségletű intézmények a gyermeklétszámon túlmutató többletkapacitáshoz juthatnak,
- minden járásban működik koordinátor,
- a koordinátorok teljes státuszban, megfelelő szakmai felhatalmazással és támogatással végezhetik munkájukat,
- valamint egy pszichológus legfeljebb néhány (javaslatunk szerint maximum három) intézmény vagy telephely között osztja meg a munkáját,

már önmagában is érdemben javíthatná a hozzáférést és a szakmai működés stabilitását.

Ez különösen azért fontos, mert az iskola- és óvodapszichológiai rendszer jelenlegi problémáinak jelentős része nem kizárólag a szakemberhiányból fakad, hanem abból is, hogy a rendelkezésre álló kapacitások töredezetten és egyenetlenül oszlanak el. A töredezettség nemcsak több intézmény ellátását jelentheti: sok esetben egyetlen intézmény is több, egymástól távol működő telephelyen látja el feladatait, ami tovább csökkenti a tényleges jelenlétet.

A státuszok betöltésének nehézségei ugyanakkor arra is rámutatnak, hogy a probléma nem pusztán a rendelkezésre álló pszichológusok számáról szól. Az iskola- és óvodapszichológusi pálya a magas szakmai elvárások, a gyakran nehéz munkakörülmények és a korlátozott karrierperspektívák miatt sok esetben kevéssé vonzó és nem kellően megtartó a pszichológusok számára. Ennek következtében a rendszer jelentős részben pályakezdő szakemberekre épül, miközben a fluktuáció magas. A gyakori szakembercserék nemcsak az ellátás folyamatosságát nehezítik, hanem a hosszabb távú prevenciós, közösségi és szervezetfejlesztő munka lehetőségeit is korlátozzák.

Az iskola- és óvodapszichológiai ellátás kérdése ma már túlmutat az oktatáson

Az iskola sok helyen ma már nemcsak tanulási tér, hanem a mentális krízisek, családi problémák és társadalmi egyenlőtlenségek egyik első találkozási pontja is. Az iskola- és óvodapszichológusok pedig egyre gyakrabban ennek a rendszernek az első vonalában dolgoznak. A kérdés így ma már nem egyszerűen az, hogy hány pszichológus dolgozik a köznevelésben, hanem az, hogy képes-e kialakulni egy olyan stabil, hozzáférhető és szakmailag támogatott rendszer, amely valóban el tudja érni azokat a gyerekeket és intézményeket, ahol a legnagyobb szükség lenne rá.

Irodalom

Borbáth, K., Flach, R. & Szögedi, D. (2024). A hazai iskolapszichológia kortárs perspektívái, avagy lehet ma jól csinálni az iskolapszichológiát? *Pszichoterápia, 33*(1), 55–61.

Borbáth, K., Fodor, R., Tóth, V., Szögedi, D. & Flach, R. (2024). Miből épül fel az iskolapszichológia szaktudás? Országos óvoda- és iskolapszichológus-felmérés eredményei a képzettség, képződés vonatkozásában. *Alkalmazott Pszichológia, 26*(2), 49–78. DOI: https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2024.2.49

Borbáth, K., Szögedi, D. & Fodor, R. (2024). *Kutatási beszámoló gyakorló óvoda-iskolapszichológusok komplex felméréséről, különös tekintettel a mindennapi feladatok jellemzőire, kontextusára és kihívásaira, a feladatvégzést támogató erőforrásokra és a hiányterületekre.* UNICEF. https://unicef.hu/wp-content/uploads/2025/03/2024-11-11-oip-kutatasi-beszamolo-unicef-bk-5.pdf

Cosma, A., Abdrakhmanova, S., Taut, D., Schrijvers, K., Catunda, C. & Schnohr, C. (2023). *A focus on adolescent mental health and well-being in Europe, Central Asia and Canada: Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey.* Volume 1. WHO Regional Office for Europe. https://iris.who.int/handle/10665/373201

Ercse, K. (2023). Mi a pedagógusok „dolga" – tudunk-e erről végre valamit? Mennyit és mit dolgoznak a pedagógusok? – Várhegyi György 1972-es tanulmányához kapcsolódva, ötven év múltán. *Új Pedagógiai Szemle, 73*(5–6), 63–79. https://upszonline.hu/index.php?article=730506009

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2024). *Wellbeing and mental health at school: Guidelines for school leaders, teachers and educators.* Publications Office of the European Union. DOI: https://doi.org/10.2766/760136

Flach, R., Makai, L. & Láng, A. (2023). „Hiába létezik iskolapszichológia több évtizede, még mindig nem tud azzal foglalkozni, amivel igazán kellene…" Magyarországi iskolapszichológusok életpálya-perspektíváinak kvalitatív elemzése a kiégés, a rezilienca és a mentálhigiéné tükrében. *Alkalmazott Pszichológia, 25*(2), 7–34. DOI: https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2023.2.7

Haskell, E., Sigmarsdottir, B., Thorisdottir, I. E., Valborgarson, A., Bonilla Aparicio, E., Kiviruusu, O., Suvisaari, J., Chang, Z., Ystrom, E., Butwicka, A., Asgeirsdottir, B. B., Valdimarsdottir, H. B., Sigfusdottir, I. D., Allegrante, J. P. & Halldorsdottir, T. (2025). Adolescent mental health before, during, and after the COVID-19 pandemic in Iceland: A repeated, cross-sectional, population-based study. *The Lancet Regional Health – Europe, 53*, Article 101301. DOI: https://doi.org/10.1016/j.lanepe.2025.101301

Hegyiné Ferch, G. (2001). Tanárok az iskolapszichológiáról. *Új Pedagógiai Szemle, 51*(2), 101–108.

Hunyady, Gy. & Templom, J-né (1989). *Pszichológus az iskolában = iskolapszichológus.* MM Közoktatási és Pedagógus Képzési Önálló Osztály.

Jimerson, S. R., Burns, M. K. & VanDerHeyden, A. M. (2016). From response to intervention to multi-tiered systems of support: Advances in the science and practice of assessment and intervention. In Jimerson, S. R., Burns, M. K. & VanDerHeyden, A. M. (szerk.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support.* 2nd edition. Springer Science + Business Media. 1–6. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7568-3_1

Lannert, J. (2021, szerk.). *Zárótanulmány az emberierőforrás-szükségekről a magyar közoktatásban: Kutatási zárójelentés.* T-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Kft. https://www.t-tudok.hu/files/2/kutatasi_zarojelentes_t-tudok_magyar_210x297mm.pdf

N. Kollár, K. (2024a, május 31.). *Az iskolapszichológusok helyzete Magyarországon.* Előadás-prezentáció. Országos Iskolapszichológiai Módszertani Bázis. https://oimb.elte.hu/content/bazis-eloadasok-idorendben.t.40873?m=9799

N. Kollár, K. (2024b). Pedagógusok és diákok iskolapszichológus iránti attitűdje és az iskolapszichológusi hálózat fejlesztésének kérdései. *Alkalmazott Pszichológia, 26*(2), 13–48. DOI: https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2024.2.13

N. Kollár, K., Szabó, É. & Páskuné Kiss, J. (2018). Az iskolapszichológia helyzete a módszertani bázisok szemüvegén át. *Pszichoterápia, 27*(1), 20–29.

Németh, Á. (2023, szerk.). *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása 2022: A WHO-val együttműködésben megvalósuló nemzetközi kutatás. Nemzeti jelentés – legújabb adatok és trendek az elmúlt húsz évben.* ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar. https://hbsc.ppk.elte.hu/media/a3/fd/8127578da4d410a66e72f58fe74845e0cdfc9b890255362ba0e95ba4ca51/HBSC_2022_Riport.pdf

Porkolábné Balogh, K. & Szitó, I. (1987). *Az iskolapszichológia néhány alapkérdése.* ELTE BTK.

Szabó, É., N. Kollár, K. & Hujber, T. (2015). *A pedagógiai szakszolgálatokban végzett iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás szakterületi protokollja.* Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pedagogiai_szakszolgalat/iskolapszichologiai-ovodapszichologiai-ellatas-szakszolgalati-protokoll.pdf

World Health Organization & United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2021). *Making every school a health-promoting school: Implementation guidance.* World Health Organization. https://www.who.int/publications/i/item/9789240025059

World Health Organization (2025). *Mental health.* World Health Organization. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response

Zhou, W., Taylor, L., Boyle, L., Funk, S., DeBorst, L., Whitney, J. & De Neve, J.-E. (2025). *Whole school approach to wellbeing in childhood and adolescence: Summary document.* International Baccalaureate Organization. https://ibo.org/globalassets/new-structure/research/pdfs/summary-whole-school-approach-eng_compressed.pdf

Jegyzetek

1 https://www.ksh.hu/s/kiadvanyok/oktatasi-adatok-2025-2026-elozetes-adatok/

2 https://eduline.hu/kozoktatas/20260113_sni-diakok-szama-KSH-20252026os-tanev

3 https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pok/Budapest/opn2017/17_BTMN_forum_nov_17.pdf

4 Nincs pontos nyilvántartás arról, hogy a nem egész állásúak hány %-os állások, ehhez a becsléshez a nem egész álláshelyeket 50%-osnak becsültük.

5 https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0007.html és https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0008.html

6 Az óvodák esetén a gyermek/szakember arány szabályozásához a feladatkör jellegéből következően az egész állás/400-500 főt javasoljuk. Mind az óvodák, mind az iskolák esetén az egész állás esetén a maximum három intézményt, fél státusz esetén a maximum kettőt tartanánk kívánatosnak.

7 https://oimb.elte.hu/dstore/document/11178/Pedagogus_TER_Pedagogiai_szakszolgalati_intezmenyek.pdf

1. melléklet

Vezetői összefoglaló

Az iskola- és óvodapszichológiai rendszer az elmúlt másfél évtizedben jelentős fejlődésen ment keresztül Magyarországon. A köznevelésben és a szakképzésben ma már több mint 1300 pszichológiai munkakör kapcsolódik közvetlenül nevelési-oktatási intézményekhez, miközben az iskola- és óvodapszichológusok száma országosan többszörösére nőtt a 2010-es évek elejéhez képest.

A növekedés ellenére az intézmények jelentős része továbbra is szakemberhiányról számol be. Az intézményvezetői felmérések szerint az iskolapszichológus az egyik leginkább hiányzó szakember a köznevelésben: az intézmények közel felében egyáltalán nincs ilyen státusz, további intézményekben pedig a rendelkezésre álló kapacitás nem elegendő.

A tanulmány egyik legfontosabb megállapítása, hogy a nyilvántartott státuszok száma nem azonos a ténylegesen rendelkezésre álló szakmai kapacitással. A rendszerben sok a részmunkaidős, megosztott vagy több intézmény között működő munkakör, ezért a gyermekek és intézmények számára elérhető pszichológiai jelenlét sok esetben lényegesen alacsonyabb annál, mint amit a hivatalos létszámadatok sugallnak.

Mindez egy olyan időszakban történik, amikor folyamatosan nő az igény a pszichológiai támogatás iránt. Az elmúlt évtizedben emelkedett a sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő gyermekek száma, romlott számos gyermekjólléti mutató, miközben a pedagógusok túlterheltsége és az intézmények mentálhigiénés kihívásai is erősödtek. A gyermekpszichiátriai és egyéb szakellátások hosszú várólistái miatt számos probléma az iskolákban jelenik meg először, illetve ott marad ellátatlanul.

A rendszer működését tovább nehezíti a területi egyenlőtlenség, a pályakezdő szakemberek magas aránya, a jelentős fluktuáció, valamint az a tény, hogy a tapasztalt pszichológusok számára az egészségügyi vagy magánszektor gyakran vonzóbb életpályát kínál. Különösen sérülékenynek tűnnek a hátrányos helyzetű térségek, a kisebb intézmények és a szakképzés területei.

A tanulmány ugyanakkor arra is rámutat, hogy a rendszer jelentős szakmai értékekre épül. Az iskola- és óvodapszichológusok országos hálózata, a koordinátori rendszer, valamint az Országos Iskolapszichológiai Módszertani Bázis olyan tudás- és együttműködési struktúrát képvisel, amely megfelelő támogatás mellett a jövőben is képes lehet a szakma fejlődésének motorja lenni.

A dokumentum fejlesztési javaslatai a kapacitások bővítése mellett hangsúlyozzák a szakmai koordináció erősítésének, a pszichológusok munkafeltételei javításának, a továbbképzési és támogatási rendszerek fejlesztésének, valamint a mentális egészség intézményi szintű kezelésének fontosságát.

A tanulmány alapvető következtetése, hogy az iskola- és óvodapszichológia ma már nem egy szűk szakmai terület ügye. A gyermekek mentális egészsége, az intézmények működőképessége és az oktatási rendszer eredményessége szempontjából stratégiai jelentőségű közszolgáltatásról van szó, amelynek fejlesztése hosszú távon az egész társadalom érdeke.

A tanulmány legfontosabb üzenetei

A helyzetelemzés alapján az iskola- és óvodapszichológiai rendszer fejlesztése nem egyetlen beavatkozáson múlik. Az alábbi főbb területek azonosíthatóak:

1. *Kutatások és adatgyűjtés nélkül nehezen láthatóak a rendszer legsürgetőbb fejlesztési pontjai***.** A létszámok mellett a tényleges kapacitásokról, az intézményi hozzáférésről és a gyermekek mentális állapotáról is rendszeres adatokra van szükség.
2. *A töredezett ellátási formák csökkentése kulcskérdés.* A státuszok száma önmagában nem garantálja a rendszeres intézményi jelenlétet és az elérhető pszichológiai támogatást.
3. *Nem minden intézménynek ugyanakkora támogatásra van szüksége.* A kapacitástervezésnek a gyermeklétszám mellett a fokozott támogatási szükségleteket is figyelembe kellene vennie.
4. *A pszichológiai munka fizikai és tárgyi feltételei is meghatározóak.* A megfelelő helyiségek, szakmai eszközök és tesztek hiánya önmagában korlátozhatja az ellátás minőségét.
5. *A koordinátori hálózat megerősítése elengedhetetlen***.** A koordinátorok fontos szerepet töltenek be a szakmai támogatásban, a minőségbiztosításban és a hálózati működésben.
6. *A szakmai hálózatok, a tudásmegosztás és a terepen szerzett tapasztalatok visszacsatolása stratégiai jelentőségű***.** A szakemberek tapasztalatai fontos információt hordoznak a rendszer működéséről, a tudásmegosztás és a szakmai hálózatok szerepe megkerülhetetlen.
7. *A pályakezdő szakemberek támogatása kiemelt feladat.* Az iskola- és óvodapszichológiai rendszer jelentős részben fiatal szakemberekre épül, akiknek a támogatása kulcsfontosságú.
8. *A pszichológusok értékelése és életpályája sajátos szakmai kérdés.* A pszichológiai munka eredményessége nem minden esetben írható le a pedagógusi teljesítményértékelés logikájával.
9. *A klinikai gyermekpszichológiai és gyermekpszichiátriai háttérrendszer nélkül az iskola- és óvodapszichológiai ellátás nem stabilizálható.* A szakellátás hiányosságai közvetlenül megjelennek az intézményekben.
10. *A prevenció szerepének visszaerősítése nélkül a rendszer tartósan a krízisek kezelésére fog berendezkedni.* Az iskola- és óvodapszichológia eredeti funkciója nem az akut esetek kizárólagos kezelése.
11. *Nemcsak a gyermekek, az iskola mint szervezet is támogatásra szorul.* Az intézményi klíma, a pedagógusok jólléte és a szervezeti működés meghatározó tényezői a mentális egészségnek.
12. *Az intézményvezetők támogatása és felkészítése a rendszer sikerének egyik kulcsa.* A pszichológusok munkája sok esetben az intézményvezetőkkel való együttműködés minőségén múlik.
13. *Az iskola- és óvodapszichológiai ellátás eredményességének egyik feltétele a pedagógusok megfelelő felkészítése*. A pedagógusképzésben nagyobb hangsúlyt kell kapnia a mentálhigiénés szemléletnek, a preventív megközelítésnek és a pszichológusokkal való szakmaközi együttműködésnek.
14. *A jelenlegi szabályozás következetesebb megvalósítása önmagában is jelentős előrelépést jelenthetne.* Az előírt kapacitások, koordinátori létszámok és szakmai feltételek teljes körű biztosítása számos problémát már rövid távon enyhíthetne.

Absztrakt

Az elmúlt másfél évtizedben az iskola- és óvodapszichológiai ellátás jelentős fejlődésen ment keresztül Magyarországon, miközben a gyermekek mentális egészségével, a pedagógusok jóllétével és az intézmények működésével kapcsolatos kihívások is számottevően növekedtek. A tanulmány célja, hogy a rendelkezésre álló statisztikák, kutatási eredmények, jogszabályok és szakmai dokumentumok alapján átfogó képet adjon az iskola- és óvodapszichológiai rendszer jelenlegi helyzetéről, valamint azonosítsa a működését meghatározó legfontosabb kihívásokat és fejlesztési lehetőségeket. Az elemzés bemutatja a pszichológiai ellátás iránti növekvő igény hátterét, áttekinti a rendszer szerkezetét, valamint rámutat arra, hogy a nyilvántartott státuszok száma és a ténylegesen rendelkezésre álló szakmai kapacitás között jelentős különbség lehet. Külön figyelmet fordít a területi egyenlőtlenségekre, a töredezett intézményi jelenlétre, a koordinátori rendszer működésére, a pályakezdő szakemberek magas arányára, a prevenció háttérbe szorulására, valamint az iskola- és óvodapszichológiai ellátás és a gyermekpszichiátriai háttérrendszer kapcsolatára. A tanulmány amellett érvel, hogy az iskola- és óvodapszichológiai ellátás hangsúlya ma már lényegesen meg kell hogy haladja az egyéni pszichológiai ellátás kereteit. A gyermekek mentális egészségének támogatása, az intézményi működés, a pedagógusok jólléte és az inkluzív köznevelés megvalósítása szempontjából stratégiai jelentőségű támogató rendszerként értelmezhető. Az elemzés zárásaként a tanulmány olyan fejlesztési irányokat fogalmaz meg, amelyek hozzájárulhatnak az ellátás hozzáférhetőségének, szakmai stabilitásának és hosszú távú fenntarthatóságának erősítéséhez.

Kulcsszavak: iskola- és óvodapszichológia; köznevelés; mentális egészség; prevenció; szakpolitika; Magyarország

 https://doi.org/10.14232/iskkult.2026.8.35

Béres András

PTE TTK Földtudományok Doktori Iskola

Stabil elit vagy forgóajtó? A HVG TOP100 középiskolai rangsor térbeli és dinamikai mintázatai (2014–2026)

A középiskolai rangsorok nem pusztán sorrendeket közölnek, hanem egy adott mérési logika szerint teszik láthatóvá az oktatási mezőny kiemelt intézményeit. A tanulmány a HVG TOP100-listák alapján azt vizsgálja, hogy ez az intézményi kör időben mennyire változékony, térben pedig mennyire koncentrált.

Bevezetés

A középiskolák teljesítményéről szóló rangsorok a közoktatás egyik legláthatóbb nyilvános értékelési formáját jelentik meg: egyszerre informálnak, orientálnak és – közvetetten – láthatóvá teszik, illetve megerősíthetik azokat a már létező társadalmi elvárásokat, amelyek bizonyos kimeneti mutatókat a „jó iskola” jelzőivel kapcsolnak össze (Fábri, 2014; Kovács, 1998). A rangsorok a családi iskolaválasztási döntésekben, az iskolák reputációjának alakulásában és az intézményi stratégiákban is szerepet kapnak, ezért nemcsak pedagógiai, hanem társadalmi és térbeli jelenségként is értelmezhetők (Andor, 2005; Kocsis és Subrt, 2021). A nemzetközi kutatások ugyanakkor arra hívják fel a figyelmet, hogy a rangsorok nemcsak tájékoztatnak, hanem bizonyos feltételek mellett formálhatják is az oktatási tér társadalmi szerkezetét: hozzájárulhatnak az előnyök térbeli koncentrációjához, az oktatási elit stabilizálásához, miközben a „jó iskola” fogalmát gyakran szűken, főként kimeneti és teljesítménymutatókkal azonosítják (Boterman és mtsai, 2019; McArthur és Reeves, 2022; Samson és mtsai, 2020). Különösen fontos kérdés, hogy a „jó iskolák” mennyiben koncentrálódnak térben, és a rangsor élmezőnye inkább stabil elitként, vagy inkább mozgó mezőnyként működik. Fontos ugyanakkor hangsúlyozni, hogy az ilyen rangsorok nem azonosíthatók közvetlenül az iskolai pedagógiai munka minőségével vagy hozzáadott értékével. Lannert (2004) hangsúlyozza, hogy jó minőségű oktatásról csak akkor beszélhetünk, ha az iskola egyszerre eredményes, hatékony és méltányos, vagyis képes a tanulók teljesítményét úgy fejleszteni, hogy közben figyelembe veszi a tanulói összetételből fakadó különbségeket, és igazságosan bánik minden diákkal. A HVG TOP100-listákban megjelenő pozíciók elsősorban kimeneti, eredményességi folyamatokkal összefüggő mutatókat sűrítenek, így csak korlátozottan képesek megragadni azt, hogy az intézmények a belépő tanulói összetételhez képest milyen pedagógiai többletet hoznak létre.[1]

Térbeli koncentráció és társadalmi önmegerősítés

A térbeliség több szinten kapcsolódik a rangsorokhoz. Egyrészt az iskolai teljesítmény, a szelekció és az elérhetőség összefonódik: a magas presztízsű intézmények gyakran olyan térségekben sűrűsödnek, ahol a lakóhelyi összetétel, a közlekedési kapcsolatok és a továbbtanulási lehetőségek kedvezőbbek (Couto és mtsai, 2021; Meyer és Kučerová, 2018; Palm és Farber, 2020; Pleić és Jakovčić, 2017). Másrészt a rangsorok visszahatnak a térfolyamatokra is: empirikus vizsgálatok szerint a magasabb társadalmi státuszú, gyerekes háztartások célzottan költöznek a rangsorban előkelőbb helyen álló iskolák közelébe (McArthur és Reeves, 2022), különösen városi környezetben, ahol a „kulcsiskolák" hírneve összefonódik az ingatlanárakkal és a hozzáférés anyagi korlátaival (Ding és mtsai, 2022; Wu és mtsai, 2020; Xu és mtsai, 2018; Zhang és mtsai, 2025). A magyar kontextusban ugyanakkor e mechanizmus közvetlen átvétele óvatosságot igényel, mivel a lakóhelyi mobilitás korlátozottabb lehet; ezért a rangsorok térbeli hatása inkább az ingázás, a kollégiumi elhelyezés, a városi iskolaválasztás és az országos vagy regionális beiskolázási vonzerő felől értelmezhető. Keserű (2013) rámutat, hogy a középfokú oktatáshoz kapcsolódó ingázás mértéke összefügg a szülők iskolai végzettségével, családi jövedelemmel és autótulajdonlással. Az oktatási expanzió ugyan korábban lehetőségeket teremtett a hátrányos helyzetű családok számára is, de az utóbbi évtizedekben az immobilitás aránya mind az alacsony, mind a magas státuszú csoportokban nőtt (Huszár és mtsai, 2022). Fontos kiemelni, hogy több esetben a térbeli mobilitással sem oldódnak meg a problémák: Zolnay (2018) rámutat, hogy egyes városi környezetekben, például Pécsen, a roma és alacsony státuszú diákok is magas arányban ingáznak, de gyakran alacsonyabb minőségű iskolákba kerülnek, mint a lakóhelyükhöz közeli intézmények.

A nemzetközi kitekintések alapján az iskolaszelekció, a szabad iskolaválasztás és a nyilvános hírnév/rangsorok együtt erősítik mind az iskolai, mind a lakóhelyi szegregációt (Allen, 2007; Boterman és mtsai, 2019; Fiel, 2015; Gamsu és Donnelly, 2021). Kísérletek azt mutatják, hogy a szülők erősen prioritizálják a teljesítménymutatókat és státuszindikátorokat, gyakran elkerülve a hátrányosabb társadalmi összetételű, illetve kisebbségi tanulókat nagyobb arányban fogadó iskolákat, még akkor is, ha azok egyéb jelzői pozitívak (Thompson, 2024). A kiemelt iskolákhoz való hozzáférés így ingázási, kollégiumi vagy lakóhelyváltási költségeket generálhat; a rangsorok térbeli koncentrációja pedig nem pusztán leíró sajátosság, hanem az oktatási egyenlőtlenségek és a területi különbségek egyik indikátora.

A rangsorok önmegerősítő hatása és korlátai

A rangsorok információs szerepén túl önmegerősítő mechanizmusokat indíthatnak be: a szelekciós és felvételi szabályokkal kapcsolt rangsorok az elitpozíciókat stabilizálják, hiszen a rangsor információt nyújt, amelyet a jobb státuszú családok tudatosan felhasználnak, így a „jó iskola" reputációja és társadalmi összetétele tovább erősödhet egy szűkebb körben (Herresthal, 2017; McArthur és Reeves, 2022). Több országban kimutatható egy szűk, tartós elit: kis csoportnyi köz-, magán- vagy speciális presztízsű iskola koncentrálja a legelőnyösebb társadalmi hátterű tanulókat és a legjobb továbbtanulási esélyeket, különösen az Egyesült Királyságban és Dél-Afrikában (Gamsu és Donnelly, 2021; Gruijters és mtsai, 2024). A francia elitképzés és az állami elit reprodukciója kapcsán Bourdieu klasszikus munkája is arra mutat rá, hogy az elitiskolák nem pusztán oktatási intézmények, hanem a társadalmi szelekció és státuszátörökítés intézményesített terei (Bourdieu, 1996). Bourdieu megközelítése a hazai kontextusban is releváns értelmezési keretet kínál

annak vizsgálatához, hogy bizonyos középiskolák miként válnak a társadalmi szelekció, a presztízs és a továbbtanulási esélyek tartósan újratermelődő csomópontjaivá.

Ezek az elit intézmények „lehetőség-felhalmozást" és privilegizált körök reprodukcióját szolgálják: a rangsorban magasan jegyzett presztízsiskolák inkább vonzzák és megtartják a társadalmilag előnyösebb, gyakran faji vagy etnikai szempontból is privilegizált diákokat, így erősítve az elit pályákat az iskolától az egyetemig (Gamsu és Donnelly, 2021; Gamsu és Forsberg, 2025; Gruijters és mtsai, 2024). A felsőoktatási rangsorok hasonló hatást fejtenek ki: befolyásolják a jelentkezési magatartást, a felvételi eredményeket és a hallgatói demográfiát, stabilizálva a versengő státuszhierarchiát az egyetemek között (Bellantuono és mtsai, 2025; Meredith, 2004).

Ugyanakkor kritikus kérdés, hogy mit mér valójában a rangsor. Az angliai Ofsted-minősítések például csak nagyon kis mértékben jelzik előre az egyéni tanulói eredményeket és jóllétet; a családi háttér és a korábbi teljesítmény sokkal erősebb magyarázó tényezők (von Stumm és mtsai, 2021). A kutatások szerint a rangsorok gyakran szűk, tesztcentrikus minőségfogalmat közvetítenek, ami a tanítási fókusz „szűkítéséhez", stratégiai viselkedéshez (például tanulók kizárása) vezethet (Cilliers és mtsai, 2021; Samson és mtsai, 2020).

A nem állami fenntartású intézmények szerepe külön figyelmet érdemel, mivel a magán- és egyházi iskolák több oktatási rendszerben sajátos szelekciós csatornákat és eltérő társadalmi összetételű iskolai tereket hozhatnak létre. A piacosodás, a fenntartói pluralizáció és az iskolaválasztás összekapcsolódása nemcsak az intézményi kínálatot alakítja át, hanem a tanulói összetétel és az iskolák közötti társadalmi különbségek újratermelődéséhez is hozzájárulhat (Guul és mtsai, 2021; Lubienski, 2005; Lubienski és mtsai, 2022; Wilson és Bridge, 2019). Jelen tanulmányban a fenntartói háttér elsősorban leíró és értelmező szempontként jelenik meg; annak részletes vizsgálata, hogy a nem állami fenntartású intézmények milyen mértékben tartoznak a különböző rangpályákhoz, további elemzést igényel.

Stabilitás, mobilitás és időbeli dinamika

A rangsorok időbelisége ugyanilyen lényeges. Ha a mezőny évről évre erősen cserélődik, akkor a rangsor inkább rövid távú ingadozásokat tükröz; ha viszont a rangsorban tartósan azonos intézmények maradnak, az az intézményi hierarchia korlátozott átjárhatóságára, hosszabb távon fennmaradó előnyök lehetséges jelenlétére utal. A stabilitás és a mobilitás vizsgálata ezért nem egyszerű helyezésfigyelés: azt jelzi, mennyire átjárható a rangsor felső szegmense, és milyen mértékben különül el egymástól egy tartós elit és egy rövidebb ideig látható perem. Az irodalom alapján várható, hogy a rangsor élmezőnye viszonylag stabil marad, az elit reprodukciója és a lehetőség-felhalmozás mintázatai alapján (Gamsu és Donnelly, 2021; Gruijters és mtsai, 2024), ugyanakkor az is kérdés, hogy ez a stabilitás mennyire függ a térbeli elhelyezkedéstől, az intézménytípustól vagy egyéb strukturális tényezőktől.

A vizsgálat célja

Jelen tanulmány a HVG TOP100 középiskolai rangsort használja empirikus alapként, és négy összekapcsolódó dimenzióban értelmezi: (1) a területi megoszlás és koncentráció (Budapest-vidék, valamint kerületi mintázatok), (2) a mezőny stabilitása és évenkénti cserélődése, (3) az intézmények rangpályáinak jellegzetes mintázatai, valamint (4) az egymást követő évek rangsorainak hasonlósága. A vizsgálat célja nem az egyes iskolák

„minősítése”, hanem annak feltárása, hogy a rangsor felső szegmensében milyen térbeli és dinamikai szerkezet rajzolódik ki 2014 és 2026 között, és ez mennyiben illeszkedik a nemzetközi irodalom által leírt mintázatokhoz: a térbeli koncentrációhoz, az elit stabilitásához, a szülői preferenciák mentén történő önszelekcióhoz és a rangsorok önmegerősítő hatásához.

A HVG TOP100 rangsor módszertani sajátosságai mint értelmezési keret

A HVG rangsorai a kiadványok módszertani leírásai alapján alapvetően hivatalos, nagy lefedettségű adatforrásokra épülnek. A rangsorhoz használt adatokat a kiadványok következetesen az Oktatási Hivatal különböző adatbázisaihoz és nyilvántartásaihoz kötik, így például az országos kompetenciamérés intézményi/telephelyi eredményeihez, az érettségivizsga-eredményekhez, valamint a felsőoktatási felvételi adatokhoz; az intézmények azonosítását és háttéradatait a köznevelési információs rendszer (KIR) intézménytörzse és a KIR-hez kapcsolódó évenkénti statisztikák támogatják. A HVG a rangsort nem egyetlen összpontszámként írja le, hanem több szempont (részrangsor) összevonásaként: a kiadványok alapján az összesített lista több, külön számított sorrend együttes figyelembevételével áll össze, amelyben hangsúlyos a kompetenciamérés és az érettségi eredmények szerepe, valamint megjelenik a továbbtanulási kimenet és a tanulmányi-verseny-eredmények logikája is.

A módszertani leírások ugyanakkor arra is felhívják a figyelmet, hogy a rangsorok évközi összehasonlítása óvatosságot igényel. A kiadványok saját megfogalmazásuk szerint a rangsorok készítésekor gyakran a megjelenés időpontjában legutóbb elérhető, teljes körű adatokra támaszkodnak (például a kompetenciamérés vagy a felvételi adatok időszerű elérhetősége miatt), és az adatvédelmi, illetve adminisztratív változások egyes években technikai megoldásokat tehetnek szükségessé. A rangsorok ezért nem tekinthetők időtől független, változatlan mérőeszköznek: a publikált TOP100-listák inkább egy adott évben elérhető kimeneti információk standardizált, szerkesztett kivonatai.

Ebből következik jelen tanulmány értelmezési kerete is. A HVG TOP100 rangsort kimenetalapú, összetett indikátorként használja, amely egyszerre tükrözi a tanulói teljesítményt és szelekciós folyamatokat (például a felsőoktatási továbbhaladás révén), miközben nem képes lefedni az iskolai munka minden releváns dimenzióját (például a pedagógiai folyamatok minőségének teljes spektrumát, a belépő tanulói összetétel összes hatását vagy a helyi intézményi feltételeket). A tanulmány ezért nem a rangsor igazságát vizsgálja, hanem azt, hogy a rangsorban megjelenő felső mezőny milyen térbeli és időbeli mintázatokat mutat, és ezek a mintázatok milyen típusú koncentrációra, stabilitásra és átjárhatóságra utalnak.

A kijelölt megközelítés összhangban áll a kiadványokban leírtakkal is: a rangsorokat nem kizárólag szigorú sorrendként, hanem trendek, csoportos mintázatok és visszatérő szerkezeti sajátosságok leírására alkalmas eszközként kezeljük. E szemlélet különösen indokolttá teszi a területi koncentráció és a rangdinamika együttes elemzését, mert ezek a jelenségek kevésbé érzékenyek egy-egy módszertani részletre, ugyanakkor fontos leíró információt adhatnak arról, hogy a rangsor felső mezőnye térben és időben mennyire koncentrált. Ez az információ azonban nem azonos a pedagógiai hozzáadott érték vagy az iskolai munka komplex minőségének mérésével.

Kutatási kérdések és hipotézisek

A tanulmány négy, egymásra épülő kérdés mentén vizsgálja a HVG TOP100 középiskolai rangsor 2014–2026 közötti alakulását. A kiindulópont az, hogy a rangsor egyszerre hordoz térbeli információt (hol koncentrálódik a „felső mezőny"), és dinamikát jellemző információt (mennyire stabil vagy átjárható ez a mezőny). Ennek megfelelően elsőként azt járjuk körül, hogy miként változik a TOP100 területi szerkezete: Budapest és vidék aránya, illetve Budapesten belül a kerületek közötti megoszlás mennyiben rajzol ki tartós koncentrációt vagy átrendeződést. Ehhez kapcsolódó elemzési várakozásunk, hogy a TOP100 térben koncentrált mintázatot mutat: a fővároson belül néhány kerület tartósan nagyobb TOP100-as jelenléttel rendelkezik, míg vidéken a tartósan jelen lévő intézmények köre kevesebb településre, elsősorban nagyvárosi csomópontokra sűrűsödik (H1).

A második kérdéskör a mezőny stabilitására és mobilitására irányul: a TOP100 inkább stabil „elitként" működik, vagy inkább cserélődő, „forgó" mezőnyként? Ezzel összefüggésben azt is vizsgáljuk, hogy a belépés-kiesés és a ranghelyek ingadozása terület és fenntartói háttér szerint eltérő-e. Hipotézisünk szerint a TOP100-ban elkülönül egy stabil elitmag és egy mozgékonyabb perem: az elitmag alacsony ingadozással és hosszú bennmaradási sorozatokkal jellemezhető, míg a peremen nagyobb a belépés-kiesés és a ranghelyek ingadozása (H2).

Harmadik kérdésként azt vizsgáljuk, hogy a 13 éves idősorok alapján milyen jellemző rangpályák különíthetők el a TOP100-ban. A ranghelyek nemcsak pillanatfelvételek, hanem időben leírható mintázatok: vannak intézmények, amelyek tartósan az élmezőnyben maradnak, mások stabilan középen helyezkednek el, megint mások emelkedő, süllyedő vagy hullámzó pályát járnak be, illetve akadnak egyszeri megjelenések is. Hipotézisünk, hogy legalább egy tartós elitpálya és több átmeneti, illetve hullámzó rangpályatípus kimutatható (H3).

Végül rendszerszinten is megfogalmazzuk a stabilitás kérdését: mennyire ugyanaz a rangsor egyik évről a másikra, és van-e olyan időszak, amikor gyorsabban átrendeződik? Ezt a rangsorok egymáshoz való hasonlóságával és az átrendeződési mutatók időbeli alakulásával vizsgáljuk. A negyedik hipotézis szerint a szomszédos évek rangsorai összességében inkább stabilak (H4).

Adatok és módszer

Az elemzés alapját a HVG TOP100 középiskolai rangsor 2014–2026 közötti, évenként 100 intézményt tartalmazó listái adják. Az elemzés alapegysége tehát a HVG-rangsorban megjelenő intézményi szint volt.[2] A rangsorokból iskola–év szintű adatbázis készült (egy sor egy intézmény adott évi ranghelye), az intézmények egységes azonosítását OM-azonosító biztosította. Erre az idősoros összevethetőség miatt volt szükség: az intézménynevek időben változtak kis mértékben, az OM-azonosító azonban stabil, így alkalmas az adatok évek közötti összekapcsolására. A vizsgált időszakban legalább egyszer TOP100-ban szereplő intézmények száma 146.

A rangsor-adatbázishoz szervezeti és területi változók kerültek illesztésre. A területi besorolás településszinten történt, Budapest esetében kerületi bontásban. A szervezeti jellemzők (különösen a fenntartó típusa) forrása az adott évek KIR statisztikai nyilvántartása volt; a KIR-ből származó adatokat év és OM-azonosító alapján illesztettük a rangsorokhoz, így a fenntartói kategóriák időben is követhetők maradtak. Az adatelőkészítés során több minőség-ellenőrzési lépés történt (évenkénti rekord- és egyediségvizsgálat, OM-szintű következetesség ellenőrzése, rangértékek tartományellenőrzése),

hogy a számítások alapját egy konzisztens, reprodukálható adatállomány adja. Az iskolák neveinél a 2025-ös KIR-állapotot használjuk.

A négy kutatási kérdéshez illeszkedően több, egymást kiegészítő mutató került számításra. A területi szerkezet (K1) leírásához évenként meghatároztuk a TOP100-on belül Budapest és vidék arányát (darabszám és százalék), továbbá Budapesten belül a kerületek szerinti eloszlást. A „vidék" esetében a TOP100-ban megjelenő települések számát és koncentrációját vizsgáltuk, külön figyelmet fordítva a tartós jelenlétű intézmények („stabil mag") térbeli beágyazottságára.

A stabilitás és mobilitás (K2) mérésére egyrészt évpáronként elemeztük a mezőny cserélődését: két egymást követő év TOP100-as halmazát OM-szinten összevetve kiszámoltuk a belépők arányát (az adott évben TOP100-as, de az előző évben még nem szereplő intézmények aránya). Mivel a lista minden évben 100 elemű, a belépők száma megegyezik a kiesők számával, így ez a mutató közvetlenül jelzi, mennyire „forgóajtó", azaz változékony jellegű a mezőny. Másrészt iskolaszinten meghatároztuk a bennmaradási sorozat hosszát: minden intézmény esetében a TOP100-ban töltött egymást követő évek maximális számát. Harmadrészt rangvolatilitási mutatókat képeztünk: a ranghelyek ingadozását az iskola TOP100-as éveiben számított rangszórás (SD), illetve az egymást követő évek közötti átlagos abszolút rangváltozás (|Δrank|) írta le, utóbbit csak azokra az évpárokra számolva, amikor az intézmény mindkét évben TOP100-as volt. A stabilitási mutatókat területi (Budapest/vidék, illetve budapesti kerület) és fenntartói bontásban is vizsgáltuk.

A rangpálya-besorolás (K3) kialakításához az intézmények 13 éves idősorát nem pusztán egyedi ranghelyekként, hanem rangsávos pályaként értelmeztük. Az éves rangokat az 1–10, 11–25, 26–50, 51–100 és TOP100-on kívül kategóriákba kódoltuk; ezzel minden intézményhez egy 13 elemű rangsáv-szekvencia tartozott. A szabályalapú besorolás során „egyszeri felvillanónak" tekintettük azokat az intézményeket, amelyek legfeljebb két évben kerültek be a TOP100-ba. „Stabil elit"-ként soroltuk be azokat, amelyek legalább 10 egymást követő évben TOP100-asok voltak, a vizsgált 13 éves idősorban legfeljebb egy évnyi hiányzó értékkel rendelkeztek (TOP100-on kívül), és TOP100-as éveikben az átlagos ranghelyük ≤ 15, valamint a rangsávok közül az 1–10 sáv dominált; „stabil közép"-nek minősítettük a hasonlóan tartósan jelenlévő intézményeket (≥ 10 egymást követő év, ≤ 1 hiány), ha a rangsávváltások száma legfeljebb 4 volt. Az „emelkedő", illetve „süllyedő" pályákat a 13 éves rangidősoron illesztett lineáris trend meredeksége alapján azonosítottuk (küszöb: ≤ -2, illetve ≥ +2 ranghely/év; a TOP100-on kívüli évek technikai kódolásával), míg „hullámzó" kategóriába kerültek azok, amelyeknél a rangsávok közötti átmenetek gyakorisága magas (pl. ≥ 6 váltás) és/vagy a rangszórás nagy (pl. SD ≥ 15). Az idősoros összevethetőséghez a TOP100-on kívüli állapotot 120-as technikai kódként jelöltük a trend- és hasonlósági számításokban; ez nem „ranghelyet" jelent, hanem egységes jelölést a listán kívüli státuszra.

Az évközi rangsor-stabilitást (K4) rangkorrelációs mutatókkal mértük. A szomszédos évek rangsorait évpáronként (pl. 2014–2015, 2015–2016 stb.) Spearman-féle rangkorrelációval (ρ) és Kendall-féle tau-b mutatóval vetettük össze, majd kiterjesztettük a vizsgálatot minden évpárra a teljes időszakban. A számításokat a vizsgált időszakban legalább egyszer TOP100-ban szereplő intézmények unióján (N = 146) végeztük, így a belépés és kiesés hatása is megjelenik a hasonlóságokban. A Kendall τ-b alkalmazása azért indokolt, mert a kódolt rangtérben előforduló holtversenyek kezelésére robusztusabb, míg a Spearman ρ párhuzamos kontrollként szolgált a stabilitási mintázatok ellenőrzésére.

A módszertani megbízhatóságot és a tipológiák robusztusságát több ellenőrzés szolgálta, még az eredmények értelmezése előtt. A rangpálya-típusok esetében érzékenységi vizsgálatként a trendküszöböt (± 2 ranghely/év) mérsékelten módosítva (± 1,5 és ± 2,5) a besorolások 95–97%-a változatlan maradt, és a TOP100-on kívüli technikai kód alternatív megadásával is 96–99% közötti stabilitást mutatott. A szabályalapú tipológiát

kiegészítő ellenőrzésként szekvenciaalapú klaszterezéssel is vizsgáltuk. A rangsávpályák hasonlóságát Hamming-távolsággal mértük, amely azt fejezi ki, hogy két intézmény rangsávszekvenciája hány évben tér el egymástól. E távolság alapján átlagkapcsolt hierarchikus klaszterezéssel csoportokat képeztünk (k = 6). A klaszterek elkülönülését sziluettmutatóval értékeltük (0,367),[3] amely azt jelzi, hogy az egyes intézmények mennyire illeszkednek saját klaszterükhöz más klaszterekhez képest. A szabályalapú és az adatvezérelt besorolás egyezését igazított Rand-indexszel jellemeztük (ARI = 0,184),[4] amely két csoportosítás hasonlóságát méri a véletlen egyezések figyelembevételével. Ezek a mutatók nem a szabályalapú tipológia kiváltását szolgálták, hanem módszertani kontrollként segítették annak megítélését, hogy a kategóriák nem pusztán paraméterérzékeny, ad hoc besorolások.

Az adat-előkészítést, a mutatók számítását és az ábrák előállítását Python nyelven, PyCharm 2025.3.1 szövegszerkesztőben végeztük. Az adatkezeléshez a pandas és numpy, a korrelációkhoz és a klaszterezésekhez a scipy és scikit-learn, a grafikonokhoz a matplotlib csomagokat használtuk (Python 3.11). A köztes és végső kimenetek táblázatos formában Excel-állományokként kerültek előállításra. A területi koncentráció szemléltetésére település-, Budapesten kerületszintű térképi ábrázolást is készítettünk, amelyben a körök mérete az adott térbeli egység 2014–2026 közötti összes TOP100-bekerülésének számát, a kördiagramok összetétele pedig az ott megjelenő intézmények átlagos rangpálya-kategóriáit mutatja.

A TOP100 területi összetétele a vizsgált időszakban mérsékelten, de következetesen a főváros irányába tolódik: Budapest részaránya 2014-ben 36%, 2026-ban 43%. A fővárosi jelenlét ugyanakkor nem egyetlen kerülethez kötődik, hanem széleskörű: egy adott évben tipikusan 19–21 kerületből kerül be legalább egy intézmény. Ezzel együtt az eloszlás nem egyenletes: a teljes időszak összes budapesti TOP100-helyezése alapján néhány kerület tartósan felülreprezentált. Kiemelkedik az V. kerület (átlagosan évi 5–6 TOP100-as intézmény), majd a III. és XI. kerület, amelyek stabilan magas jelenléttel bírnak.

Eredmények

Az eredményeket a négy kutatási kérdés szerint közöljük. A területi koncentráció és a mezőny stabilitása részben ugyanarra a jelenségre mutat rá: miközben évente 100 intézmény szerepel a listán, a teljes 2014–2026 közötti időszak 1300 TOP100-helyezésének 65%-át ugyanaz a 65 intézmény adja (65 × 13 = 845), ami már önmagában erős „elit-mag-perem” kettősséget jelez (1. ábra).

Területi megoszlás: Budapest-vidék és budapesti kerületek

A TOP100 területi összetétele a vizsgált időszakban mérsékelten, de következetesen a főváros irányába tolódik: Budapest részaránya 2014-ben 36%, 2026-ban 43% (1A ábra). A fővárosi jelenlét ugyanakkor nem egyetlen kerülethez kötődik, hanem széleskörű: egy adott évben tipikusan 19–21 kerületből kerül be legalább egy intézmény. Ezzel együtt

az eloszlás nem egyenletes: a teljes időszak összes budapesti TOP100-helyezése alapján néhány kerület tartósan felülreprezentált. Kiemelkedik az V. kerület (átlagosan évi 5–6 TOP100-as intézmény), majd a III. és XI. kerület, amelyek stabilan magas jelenléttel bírnak. A „stabil elitmag" (azaz a 13 évből 13 évben TOP100-as intézmények) budapesti része különösen koncentrált: a 65 stabil intézményből 29 budapesti, és ezek adják a teljes időszak budapesti TOP100-helyezéseinek közel háromnegyedét. Ez arra utal, hogy a fővárosi jelenlét nem pusztán „évenkénti fluktuáció", hanem jelentős részben tartós beágyazottság (1. ábra).

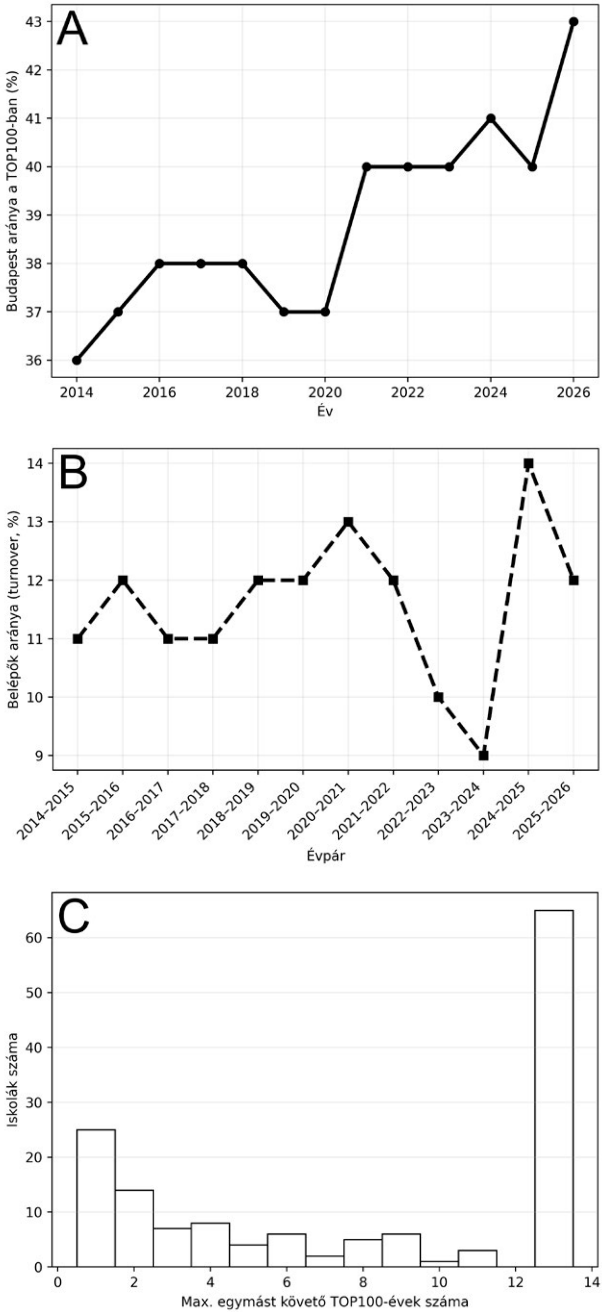
Vidéken a TOP100-as intézmények kevesebb településre koncentrálódnak: egy adott évben jellemzően 33–41 település osztozik a 57–64 vidéki helyen, és nagy részük néhány nagyvárosi csomóponthoz kötődik. A teljes időszakot tekintve különösen gyakori megjelenési helyszín Győr, Debrecen, Miskolc, Székesfehérvár, Gödöllő, Kecskemét és Szeged. A „stabil mag" vidéken is erősen nagyvárosi: például Debrecenben több, tartósan jelenlévő intézmény található; jó példa erre a Debreceni Fazekas Mihály Gimnázium, amely a teljes időszakban TOP100-as, és jellemzően a felső mezőnyben szerepel.

Stabilitás és mobilitás a TOP100-on belül

Az évenkénti cserélődést (belépők/kiesők arányát) az egymást követő évek TOP100-as halmazainak összevetésével mértük. A belépési arány 2014 és 2026 között 9–14% között mozog (átlagosan 11,6%), ami összességében inkább stabil mezőnyre utal, nem „forgóajtó" jellegre (1B ábra). A cserélődés ugyanakkor nem teljesen egyenletes: a legalacsonyabb érték 2023–2024 között adódik (9%), míg a legmagasabb 2024–2025 között (14%), ami már érzékelhetőbb átrendeződést jelez.

A bennmaradási sorozatok eloszlása markáns kettősséget mutat (1C ábra). Egyrészt 65 intézmény a teljes 13 évben TOP100-as, vagyis létezik egy kifejezetten stabil mag; ezek teljes listáját a Melléklet 1 tartalmazza. Másrészt a mezőny peremén sok a rövid távú jelenlét: 54 intézmény legfeljebb négy egymást követő évre képes bennmaradni, és több olyan eset is van, amikor egy intézmény csak egyszer jelenik meg a listán. Például a Pécsi Leőwey Klára Gimnázium a vizsgált időszakban egyetlen alkalommal szerepel (2022-ben, a mezőny második felében), ami jól illusztrálja az „egyszeri felbukkanás" jelenségét.

A ranghelyek ingadozása szintén elkülöníti a stabil magot a peremtől (1B, C ábra). A stabil elitmag esetében az egymást követő TOP100-as évek között az átlagos abszolút rangváltozás jellemzően alacsonyabb, míg a rövidebb jelenlétű intézményeknél nagyobb „helyezésugrások" jelennek meg. Fenntartói szempontból különösen figyelemre méltó, hogy a stabil magban erősen jelen vannak a felsőoktatási intézmények gyakorlóiskolái; ilyen például az ELTE Radnóti Miklós Gyakorló, az ELTE Trefort Ágoston Gyakorló, a Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma vagy a Szegedi Tudományegyetem Báthory István Gyakorló Gimnáziuma. Ezek az intézmények nemcsak tartósan jelen vannak, hanem több esetben a rangsor élmezőnyében is stabil pozíciót foglalnak el.



1. ábra. Területi koncentráció és stabilitás (A: Budapest részaránya a TOP100-ban, B: éves belépés aránya – cserélődés, C: bennmaradási sorozatok eloszlása).

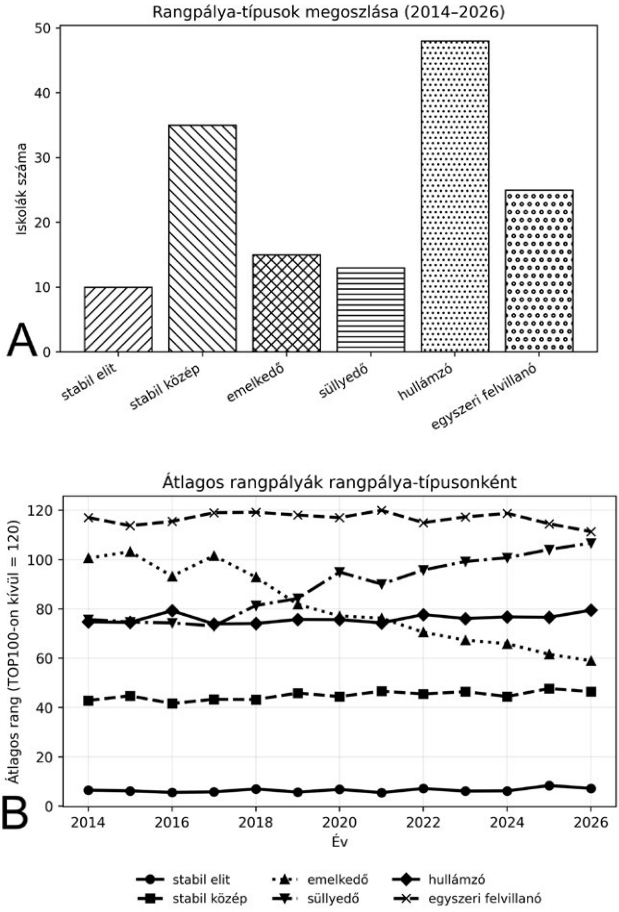
Rangpálya-tipológiák: pályatípusok és átlagos pályák

A rangpályák rangsávokra kódolt idősora alapján jól elkülöníthető, hogy nem minden tartósan bent lévő intézmény egyformán stabil helyezésű: a hosszú jelenlét mellett léteznek hullámzó, emelkedő és süllyedő pályák is (2. ábra). A tipológiák megoszlása alapján a mezőny egyszerre tartalmaz egy szűk, erős élmezőnyt és egy nagyobb, mozgékonyabb „közép-perem" zónát (2. melléklet).

A „stabil elit" csoport kifejezetten kicsi, ugyanakkor nagyon karakteres: ide azok kerülnek, amelyek tartósan a legfelső rangsávokban maradnak. Tipikus példák a Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló, a Budapest V. kerületi Eötvös József Gimnázium, az ELTE Radnóti Miklós Gyakorló, az ELTE Trefort Ágoston Gyakorló, a Szent István Gimnázium, a Toldy Ferenc Gimnázium vagy a Városmajori Gimnázium; vidéki példaként a Lovassy László Gimnázium (Veszprém) emelhető ki. A stabil elit térbeli elhelyezkedése különösen koncentrált: döntően budapesti intézmények alkotják, ami összhangban áll a fővárosi felülreprezentáltság tartós jellegével (2. ábra). Ezt a mintázatot azonban nem önmagában vett intézményi hatásként, hanem olyan térbeli-társadalmi koncentrációként érdemes értelmezni, amely mögött a fővárosi intézménytörténeti hagyományok, a közlekedési és beiskolázási lehetőségek, valamint a tanulói társadalmi háttér területi különbségei egyaránt szerepet játszhatnak.

A „stabil közép" csoport szélesebb: ezek az intézmények hosszú távon bent maradnak, de jellemzően nem kizárólag az első tízesben, hanem inkább a 11–50-es, illetve az 51–100-as sávok között. Ilyen tartósan jelenlévő, de nem feltétlenül „top10-stabil" intézmény például a Debreceni Fazekas Mihály Gimnázium, a Révai Miklós Gimnázium és Kollégium (Győr), a Kazinczy Ferenc Gimnázium és Kollégium (Győr) vagy a Szegedi Radnóti Miklós Kísérleti Gimnázium.

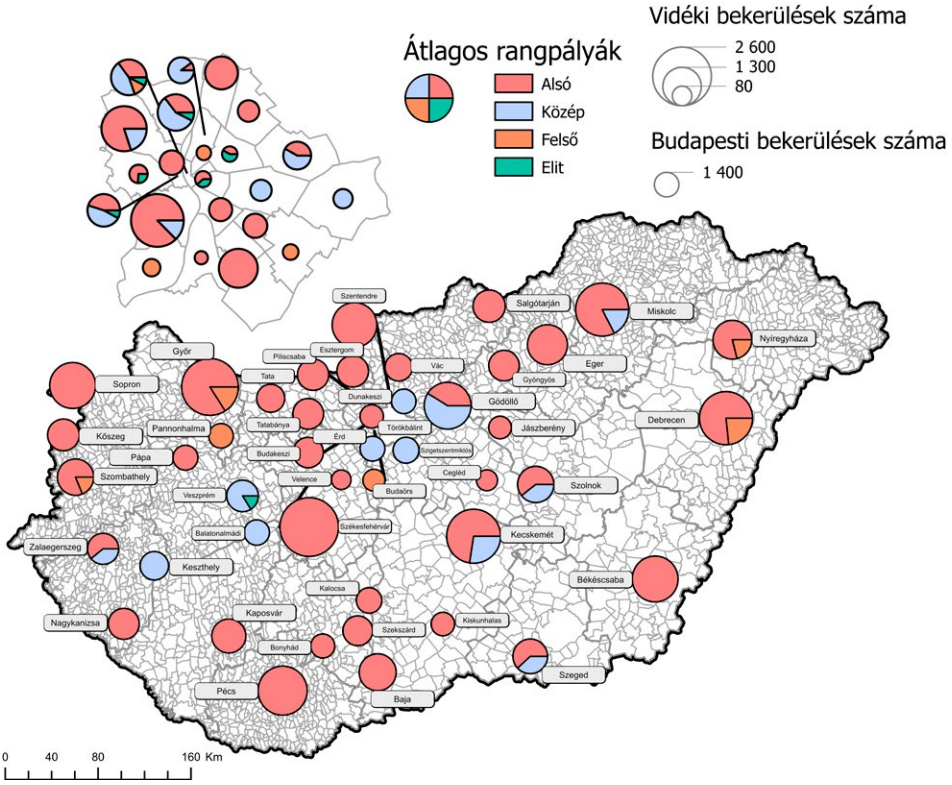
Az „emelkedő" és „süllyedő" pályák azt mutatják, hogy a mezőnyön belül nemcsak „helycsere", hanem irányított elmozdulások is vannak. Emelkedő mintázatra példa a Budapest II. kerületi II. Rákóczi Ferenc Gimnázium, illetve a Székesfehérvári Vasvári Pál Gimnázium; süllyedő pályára példa lehet a Tóparti Gimnázium és Művészeti Szakgimnázium (Székesfehérvár) vagy a Szekszárdi Garay János Gimnázium. A hullámzó pályák ezzel szemben több rangsávot „bejárnak" az időszak során; ilyen jellegű mintázatot mutat például a Kempelen Farkas Gimnázium vagy a Németh László Gimnázium (2. ábra). Fontos kiemelnünk ugyanakkor, hogy a 2. ábra B paneljén az egyes pályatípusok átlagos kódolt rangpozíciói szerepelnek, ezért a hullámzó csoport belső ingadozása részben kisimulhat: az egyes intézmények nem feltétlenül ugyanazokban az években mozdulnak felfelé vagy lefelé, így az egyedi hullámzások az átlagpályában részben kiegyenlíthetik egymást.



2. ábra. Rangpálya-tipológiák
(A: pályatípusok megoszlása; B: átlagos rangpályák pályatípusonként)

Megj.: A B panelen a TOP100-on kívüli státusz technikai kódja 120; ez nem tényleges ranghelyet, hanem a listán kívüli állapot egységes jelölését fejezi ki.[5]

A térképi ábrázolás tovább árnyalja a TOP100 területi koncentrációjáról kirajzolódó képet (3. ábra). Országos léptékben jól látható, hogy a bekerülések nem egyenletesen oszlanak meg, hanem Budapest mellett néhány nagyobb vidéki centrumra sűrűsödnek. Különösen markáns csomópontokat alkot Győr, Debrecen, Szeged, Pécs, Kecskemét, Miskolc, Székesfehérvár és Gödöllő térsége, míg a kisebb települések jellemzően alacsonyabb bekerülésszámmal jelennek meg. A kördiagramok összetétele arra is rámutat, hogy a nagyobb bekerülésszámú centrumokban többféle átlagos rangpálya egyszerre van jelen, ugyanakkor az alsó és középkategóriák dominanciája mellett egyes csomópontokban a felső, illetve elit pályák is tartósan megjelennek.



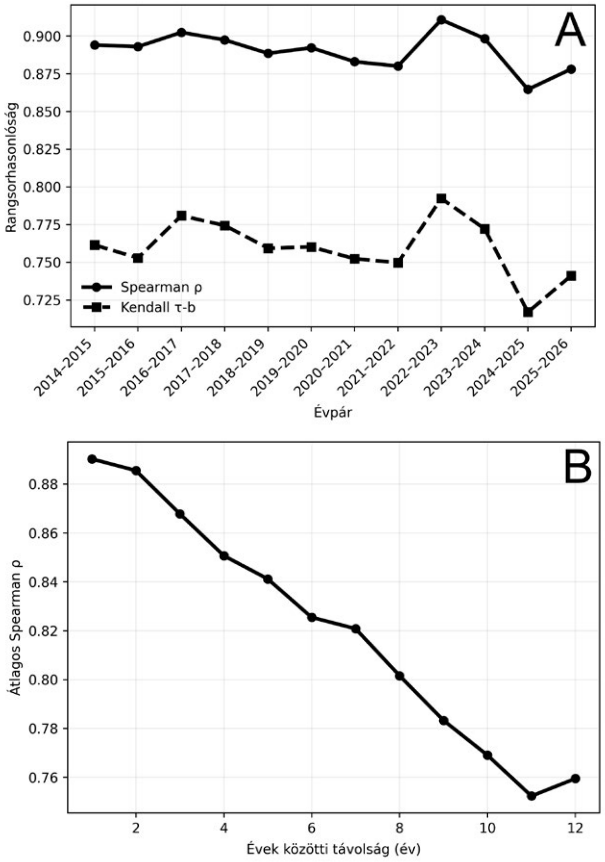
3. ábra. A HVG TOP100 középiskolai rangsor bekerüléseinek térbeli koncentrációja és az átlagos rangpályák települési/kerületi mintázata (2014–2026)

Megjegyzés: A körök mérete az adott településhez, illetve budapesti kerülethez kapcsolódó összes TOP100-helyezés számát mutatja a teljes 2014–2026 közötti időszakban. Mivel a vizsgálat 13 évet fog át, és évente 100 intézmény szerepel a rangsorban, az ábra területi alapon a teljes időszak 1300 rangsorbeli megjelenésének eloszlását összegzi. A kördiagramok színes szeletei az adott településen/kerületben megjelenő intézmények rangpálya-kategóriáit mutatják.

Évközi rangsor-stabilitás és átrendeződés

A rangsorok évközi hasonlósága összességében magas: a szomszédos évek rangsorai között a Spearman-féle rangkorreláció átlagosan 0,89, a Kendall-féle τ-b átlagosan 0,76 (4. ábra). Ez azt jelenti, hogy a TOP100 nem „évről évre újrarendeződő” lista, hanem erős az intézmények relatív pozícióinak folytonossága.

Ugyanakkor az adatok alapján az átrendeződés mértéke nem teljesen állandó.[6] A 2024–2025 közötti évpárnál a korrelációk visszaesése figyelhető meg (Spearman $\rho \approx 0{,}86$; Kendall $\tau\text{-b} \approx 0{,}72$), ami egybeesik a vizsgált időszak legmagasabb belépési arányával (14%). Ez azt sugallja, hogy bizonyos években nem csak „peremmozgás”, hanem rendszerszinten is érzékelhetőbb átrendeződés történik (4. ábra). Hosszabb időtávon a rangsorok hasonlósága fokozatosan csökken: minél nagyobb az évek közötti távolság, annál kisebb a rangsorok egyezése, ami a mezőny lassú, kumulatív átalakulását jelzi.



4. ábra. Évközi rangsorhasonlóság (A: szomszédos évek rangsorhasonlósága évpáronként; B: rangsorhasonlóság az évek közötti távolság függvényében; TOP100-on kívül = 120)

Összegzés

Jelen tanulmány a HVG TOP100 középiskolai rangsor 2014–2026 közötti évenkénti listáinak sorozatát vizsgálja a térbeli koncentráció és a rangdinamika összefüggésében. A vizsgálat kiindulópontja az volt, hogy a rangsor mennyiben definiál egy stabil elitként értelmezhető intézményi kört, illetve mennyiben tekinthető „forgó" mezőnynek, és mindez hogyan ágyazódik be a Budapest-vidék szerkezetbe.

A területi eredmények egyértelműen a koncentráció irányába mutatnak. A TOP100-on belül Budapest részaránya 36%-ról 43%-ra emelkedett 2014 és 2026 között, vagyis a listában a fővárosi intézmények súlya a vizsgált időszakban erősödött. A budapesti jelenlét ugyanakkor nem „szétterülő", hanem kerületi különbségekkel tagolt: egy adott évben jellemzően 19–21 kerület ad TOP100-as intézményt, mégis láthatóan vannak tartósan domináns kerületek. Az V. kerület különösen kiemelkedik (átlagosan évi 5–6 TOP100-as intézmény), és a III., valamint XI. kerület is tartósan erős jelenlétet mutat. Vidéken ezzel szemben kevesebb település „osztozik" a helyeken: egy-egy évben a 57–64 vidéki hely jellemzően 33–41 település között oszlik meg. A példák visszatérően ugyanazokat

a centrumokat jelzik (például Győr, Debrecen, Szeged, Miskolc, Székesfehérvár, Kecskemét, Gödöllő), ami megerősíti azt a képet, hogy a „felső mezőny" nem egyenletesen oszlik el az országban.

A mezőny stabilitásáról szóló eredmények még markánsabbak. Az évenkénti cserélődés mértéke (belépők aránya) 9–14% között mozog, átlagosan 11,6%, tehát a TOP100 nem „forgóajtó", hanem inkább mérsékelten stabil mezőny. Ez a stabilitás azonban erős belső kettősséggel párosul. A vizsgált 13 évben 65 intézmény minden egyes évben TOP100-as volt; ez a stabil elitmag a teljes időszak 1300 TOP100-helyezéséből 845 helyezést ad (65 × 13), vagyis a TOP100 pozícióinak 65%-át ugyanaz a 65 intézmény tölti ki. Ezzel szemben a mezőny peremén a jelenlét sokkal rövidebb: 54 intézmény legfeljebb négy egymást követő évre tudott bennmaradni, és több olyan intézmény is megjelenik, amely csak egyszer vagy nagyon rövid ideig kerül be. A stabil mag olyan intézményeket tömörít, amelyek intézménytörténeti, szervezeti és szelekciós okok miatt tartósan erős pozíciót foglalnak el; tipikus példák a gyakorlóiskolák (például a Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló, az ELTE Radnóti Miklós Gyakorló, az ELTE Trefort Ágoston Gyakorló, a Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma vagy az SZTE Báthory István Gyakorló), illetve több nagy presztízsű budapesti gimnázium (például az Eötvös József Gimnázium vagy a Toldy Ferenc Gimnázium). A stabil mag intézményi összetétele nem tűnik véletlenszerűnek: nagy arányban jelennek meg benne történetileg magas presztízsű gimnáziumok, felsőoktatási intézményekhez kapcsolódó gyakorlóiskolák, valamint olyan intézmények, amelyek erős városi vagy regionális beiskolázási vonzerővel rendelkeznek. Ez a mintázat nem bizonyít közvetlen oksági kapcsolatot a szelekció, a presztízs és a ranghely között, de arra utal, hogy a TOP100 stabil magja jól illeszkedik a magyar középfokú oktatás régóta fennálló intézményi hierarchiáihoz.

A stabil mag olyan intézményeket tömörít, amelyek intézménytörténeti, szervezeti és szelekciós okok miatt tartósan erős pozíciót foglalnak el; tipikus példák a gyakorlóiskolák (például a Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló, az ELTE Radnóti Miklós Gyakorló, az ELTE Trefort Ágoston Gyakorló, a Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma vagy az SZTE Báthory István Gyakorló), illetve több nagy presztízsű budapesti gimnázium (például az Eötvös József Gimnázium vagy a Toldy Ferenc Gimnázium). A stabil mag intézményi összetétele nem tűnik véletlenszerűnek: nagy arányban jelennek meg benne történetileg magas presztízsű gimnáziumok, felsőoktatási intézményekhez kapcsolódó gyakorlóiskolák, valamint olyan intézmények, amelyek erős városi vagy regionális beiskolázási vonzerővel rendelkeznek.

A rangpályák elemzése (rangsávos tipológiák) ugyanezt a kettősséget időben is láthatóvá tette. A mezőnyben egyszerre jelenik meg egy szűk „tartós elit" pálya (az élmezőny rangsávjaiban stabilan), egy szélesebb „stabil közép" (jellemzően 11–50 között), valamint több átmeneti mintázat (emelkedő, süllyedő, hullámzó), továbbá az egyszeri vagy rövid megjelenések csoportja.

Rendszerszinten az évközi rangsorstabilitás a mezőny tartósságát támasztja alá. A szomszédos évek rangsorai között a hasonlóság általában magas: a Spearman-féle

rangkorreláció átlaga 0,89, a Kendall-féle τ-b átlaga 0,76. Ugyanakkor itt is látszik, hogy nem teljesen egyenletes a stabilitás: a 2024–2025 közötti évpárnál egyszerre jelent meg a vizsgált időszak egyik legerősebb átrendeződése (belépési arány 14%) és a rangsorhasonlóság csökkenése (Spearman $\rho \approx 0{,}865$, Kendall $\tau\text{-b} \approx 0{,}717$). Ez arra utal, hogy a TOP100 alapvetően stabil keretek között mozog, de időnként rövid távú „gyorsulások" is jelentkeznek, amikor a perem mozgása és a ranghelyek átrendeződése felerősödik.

A négy hipotézis összegzéseként megállapítható, hogy a TOP100 térben koncentrált, és ez a koncentráció a fővárosi kerületek között is tagolt (H1). A mezőny nem írható le „forgóajtóként", ugyanakkor a stabil elitmag és az instabil perem elkülönülése számszerűen is erős (H2). A rangpályák tipizálhatók, és több jellegzetes pályaminta azonosítható (H3). Végül a rangsorok évközi hasonlósága többnyire magas, de vannak olyan átmenetek, amikor az átrendeződés mértéke kimutathatóan nő (H4).

A tanulmány eredményei egyszerre értelmezhetők leíró és problémafelvető módon. Leíró értelemben a HVG TOP100 2014–2026 idősora egy olyan elitmezőnyt rajzol ki, amely térben és időben egyaránt koncentrált, és amelyben a „helyek" kétharmadát tartósan ugyanaz a stabil mag tölti ki. Problémafelvető értelemben ez arra a kérdésre irányítja a figyelmet, hogy a rangsor élmezőnyéhez való hozzáférés mennyiben kötődik mobilitási és szelekciós mechanizmusokhoz, és mennyiben tükröz a rangsor által megragadható teljesítménykülönbségeket. A folytatásban ezért indokolt a rangsor komponenseinek (kompetenciamérés, érettségi, felvételi) külön vizsgálata, valamint a rangpályák összekapcsolása olyan kontextusváltozókkal, mint az elérhetőség, a térségi társadalmi szerkezet vagy az intézményi kapacitások. Fontos lenne egyéb rangsorokkal való összehasonlítás jelen rangsor eredményeinek megerősítéséhez.

Köszönetnyilvánítás

A kutatás a 2025-2.1.1-EKÖP számú projekt, amely a Kulturális és Innovációs Minisztérium, Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, az EKÖP-25-3-I-PTE-412 kódszámú egyetemi kutatói ösztöndíj programjának finanszírozásában valósult meg. Köszönettel tartozom a kézirat első változatának kidolgozása során Andl Helga észrevételeiért, valamint a két anonim szakmai bírálónak korrekciós javaslataiért.

Irodalom

Allen, R. (2007). Allocating Pupils to Their Nearest Secondary School: The Consequences for Social and Ability Stratification. *Urban Studies, 44*(4), 751–770. DOI: 10.1080/00420980601184737

Andor, M. (2005). A középiskola-választás sikeressége. *Iskolakultúra, 15*(8), 18–28. https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20282

Bellantuono, L., Lo Sasso, A., Amoroso, N., Monaco, A., Tangaro, S. & Bellotti, R. (2025). Network assortativity for a multidimensional evaluation of socio-economic territorial biases in university rankings. *PLOS One, 20*(6), e0323356. DOI: 10.1371/journal.pone.0323356

Boterman, W., Musterd, S., Pacchi, C. & Ranci, C. (2019). School segregation in contemporary cities: Socio-spatial dynamics, institutional context and urban outcomes. *Urban Studies, 56*(15), 3055–3073. DOI: 10.1177/0042098019868377

Bourdieu, P. (1996). *The State Nobility*. Stanford University Press. DOI: 10.1515/9781503615427

Cilliers, J., Mbiti, I. M. & Zeitlin, A. (2021). Can Public Rankings Improve School Performance? *Journal of Human Resources, 56*(3), 655–685. DOI: 10.3368/jhr.56.3.0119-9969R1

Couto, A. P., Costa, P. & Ferrão, M. E. (2021). Territorial Differences in Student Performance in Portugal: The Role of Family Characteristics and School Composition. *Revista Portuguesa de Estudos Regionais, 57*, 89–103. DOI: 10.59072/rper.vi57.144

Ding, L., Xu, Z., You, L. & Wu, Z. (2022). Assessing equal rights in obtaining urban public primary school services with case studies of Hangzhou in China. *Habitat International, 119*, 102474. DOI: 10.1016/j.habitatint.2021.102474

Fábri, G. (2014). Legyőzik az egyetemi rangsorok a tudás világát? *Educatio, 23*(4), 590–599.

Fiel, J. (2015). Closing Ranks: Closure, Status Competition, and School Segregation. *American Journal of Sociology, 121*(1), 126–170. DOI: 10.1086/682027

Gamsu, S. & Donnelly, M. (2021). Social Network Analysis Methods and the Geography of Education: Regional Divides and Elite Circuits in the School to University Transition in the UK. *Tijdschrift Voor Economische En Sociale Geografie, 112*(4), 370–386. DOI: 10.1111/tesg.12413

Gamsu, S. & Forsberg, H. (2025). A typology of schools across the four nations of the United Kingdom: Class, race and geography. *British Educational Research Journal*. DOI: 10.1002/berj.70006

Gruijters, R. J., Elbers, B. & Reddy, V. (2024). Opportunity Hoarding and Elite Reproduction: School Segregation in Post-Apartheid South Africa. *Social Forces, 103*(1), 173–201. DOI: 10.1093/sf/soae070

Guul, T. S., Hvidman, U. & Sievertsen, H. H. (2021). Quasi-market competition in public service provision: User sorting and cream-skimming. *Journal of Public Administration Research and Theory, 31*(4), 740–755. DOI: 10.1093/jopart/muab002

Herresthal, C. (2017). Performance-Based Rankings and School Quality. *Cambridge Working Papers in Econmics, 1754*. https://doi.org/10.17863/CAM.17549

Huszár, Á., Balogh, K. & Győri, Á. (2022). Educational mobility at the top and the bottom of the social structure in Hungary. *Intersections, 8*(2), 138–155. DOI: 10.17356/ieejsp.v8i2.858

HVG (2014–2026). HVG középiskolai rangsor (TOP100). [Adatbázis; a rangsorok éves kiadásai alapján összeállított adatállomány (összeállító: Béres András).]

Keserű, I. (2013). Commuting patterns of secondary school students in the functional urban region of Budapest. *Hungarian Geographical Bulletin, 62*(2), 197–219. https://ojs3.mtak.hu/index.php/hungeobull/article/view/2949

Kocsis, R. & Subrt, P. (2021). Az iskola külső megítélése. In Falus & I. Szűcs (Eds.), *A gyakorlótól a szakmai fejlesztő iskoláig.* EKKE Líceum Kiadó. 157–182. DOI: 10.46403/Agyakorlotol.2021.157

Kovács, S. (1998). Az intézményi hatás: a hozzáadott érték. *Iskolakultúra, 8*(2), 74–78. https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/18789

Lannert, J. (2004). Hatékonyság, eredményesség és méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle, 54*(12), 3–15. https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/hatekonysag-eredmenyesseg-es-meltanyossag

Lubienski, C. (2005). Public schools in marketized environments: Shifting incentives and unintended consequences of competition-based educational reforms. *American Journal of Education, 111*(4), 464–486. DOI: 10.1086/431180

Lubienski, C., Perry, L. B., Kim, J. & Canbolat, Y. (2022). Market models and segregation: Examining mechanisms of student sorting. *Comparative Education, 58*(1), 16–36. DOI: 10.1080/03050068.2021.2013043

McArthur, D. & Reeves, A. (2022). The Unintended Consequences of Quantifying Quality: Does Ranking School Performance Shape the Geographical Concentration of Advantage? *American Journal of Sociology, 128*(2), 515–551. DOI: 10.1086/722470

Meredith, M. (2004). Why Do Universities Compete in the Ratings Game? An Empirical Analysis of the Effects of the U.S. News and World Report College Rankings. *Research in Higher Education, 45*(5), 443–461. DOI: 10.1023/B:RIHE.0000032324.46716.f4

Meyer, P. & Kučerová, S. R. (2018). Do pupils attend the nearest elementary school to their homes? Factors in school choice in the urban environment of Liberec, Czechia. *AUC Geographica, 53*(1), 70–82. DOI: 10.14712/23361980.2018.7

Palm, M. & Farber, S. (2020). The role of public transit in school choice and after-school activity participation among Toronto high school students. *Travel Behaviour and Society, 19*, 219–230. DOI: 10.1016/j.tbs.2020.01.007

Pleić, T. & Jakovčić, M. (2017). The impact of transportation connectivity on academic achievement of secondary school pupils: a case study of the Donji Miholjac Secondary School, Croatia. *Hrvatski Geografski Glasnik/Croatian Geographical Bulletin, 79*(2), 87–108. DOI: 10.21861/HGG.2017.79.02.04

Samson, M. N., Simon, K. & Milcah, N. (2020). Performance rankings in education: Implications for policy and practice. *Educational Research and Reviews, 15*(12), 700–710. DOI: 10.5897/ERR2020.4071

Thompson, M. E. (2024). The effect of academic outcomes, equity, and student demographics on parental preferences for schools: evidence from a survey experiment. *Social Forces, 103*(2), 730–755. DOI: 10.1093/sf/soae101

Von Stumm, S., Smith–Woolley, E., Cheesman, R., Pingault, J., Asbury, K., Dale, P. S., Allen, R., Kovas, Y. & Plomin, R. (2021). School quality ratings are weak predictors of students' achievement and well-being. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 62*(3), 339–348. DOI: 10.1111/jcpp.13276

Wilson, D. & Bridge, G. (2019). School choice and the city: Geographies of allocation and segregation. *Urban Studies, 56*(15), 3198–3215. DOI: 10.1177/0042098019843481

Wu, Y., Zheng, X., Sheng, L. & You, H. (2020). Exploring the Equity and Spatial Evidence of Educational Facilities in Hangzhou, China. *Social Indicators Research, 151*(3), 1075–1096. DOI: 10.1007/s11205-020-02417-5

Xu, Y., Song, W. & Liu, C. (2018). Social-Spatial Accessibility to Urban Educational Resources under the School District System: A Case Study of Public Primary Schools in Nanjing, China. *Sustainability, 10*(7), 2305. DOI: 10.3390/su10072305

Zhang, Z., Luan, W., Tian, C. & Su, M. (2025). Impact of Urban Expansion on School Quality in Compulsory Education: A Spatio-Temporal Study of Dalian, China. *Land, 14*(2), 265. DOI: 10.3390/land14020265

Zolnay, J. (2018). Commuting to segregation The role of pupil commuting in a Hungarian city: between school segregation and inequality. *Szociológiai Szemle, 28*(4), 133–151. DOI: 10.51624/SzocSzemle.2018.4.6

Jegyzetek

[1] A hátránykompenzáció többek között hiányzik ezen listákból. Ehhez adhat némi adalékot például az Országos kompetenciamérés adatai alapján az Oktatási Hivatal, amely több évre közzétette azoknak az iskoláknak a listáját, amelyek a tanulók családi hátteréhez vagy korábbi eredményeihez viszonyítva átlag feletti pedagógiai hozzáadott értéket érnek el. A rangsorok külön bontásban mutatják a 6., 8. és 10. évfolyam matematika- és szövegértés-eredményeit, két fő szempont szerint: hátránykiegyenlítő hatás és fejlesztő hatás. https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/kompetenciameres/kiemelkedo_teljesitmenyu_iskolak

[2] A több feladatellátási hellyel vagy több képzési formával rendelkező intézmények esetében a rangsor által közölt intézményi szintű megjelenést vettük át.

[3] Alacsony-közepes egyezés: a klaszterezés nem „másolja” a szabályrendszert, de kimutatható strukturális átfedés; ez módszertani kontrollként elég arra, hogy a tipológia ne pusztán paraméterérzékeny ad hoc kategorizálás legyen.

[4] Közepes elkülönülés: van értelmezhető szerkezet, de a pályák részben átfednek (különösen a hullámzó/átmeneti mintáknál ez várható is volt).

[5] A technikai kód bevonása az átlagolásba azért indokolt, mert az ábra nem kizárólag a TOP100-on belüli helyezések átlagát, hanem a teljes 2014–2026 közötti rangpályák folytonosságát és megszakítottságát kívánja megjeleníteni. Ha az átlagolás csak a listán belüli évekre korlátozódna, akkor a rövid ideig megjelenő vagy gyakran kieső intézmények rangpályája mesterségesen kedvezőbbnek tűnne, és nem lenne összevethető a teljes időszakban folyamatosan jelen lévő intézményekével.

[6] A 13 évből 13 évben TOP100-as 65 intézmény részletes listája (OM-azonosító, név, település/kerület, összefoglaló rangmutatók) a Melléklet 1-ben szerepel. Az intézmények évenkénti jelenléte, illetve TOP100-on kívüli státusza a Melléklet 2 rangsávszekvenciáiban követhető vissza.

Melléklet 1. A stabil elitmag intézményei (2014–2026)

A táblázat azon intézményeket tartalmazza, amelyek a vizsgált időszak mind a 13 évében szerepeltek a HVG TOP100 rangsorban (N = 65). A sorrend az átlagos ranghely növekvő rendje.

OM szám	Intézmény neve	Település/ kerület	Átlag	Medián	Max hely	Min hely	SD
035277	Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium	Budapest VIII. kerület	2,23	1	1	7	1,79
035230	Budapest V. Kerületi Eötvös József Gimnázium	Budapest V. kerület	2,31	2	1	5	1,03
037802	ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnázium	Budapest XIV. kerület	2,77	2	1	8	2,01
035279	ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium	Budapest VIII. kerület	5,85	6	2	10	1,86
035229	ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium és Kollégium	Budapest V. kerület	7,00	7	4	15	2,89
035246	Szent István Gimnázium	Budapest XIV. kerület	7,77	8	3	13	3,37
035220	Budapest I. Kerületi Toldy Ferenc Gimnázium	Budapest I. kerület	8,31	5	2	27	7,19
035242	Városmajori Gimnázium	Budapest XII. kerület	8,62	8	6	14	2,50
035226	Békásmegyeri Veres Péter Gimnázium	Budapest III. kerület	9,31	9	3	19	4,25
037169	Lovassy László Gimnázium	Veszprém	10,62	10	4	25	5,42
035233	VII. Kerületi Madách Imre Gimnázium	Budapest VII. kerület	13,46	13	4	22	5,52
030696	Kazinczy Ferenc Gimnázium és Kollégium	Győr	14,00	14	9	23	4,73
035321	Deák Téri Evangélikus Gimnázium	Budapest V. kerület	14,38	14	5	27	6,14
031198	Debreceni Fazekas Mihály Gimnázium	Debrecen	16,31	16	8	31	5,98
030695	Révai Miklós Gimnázium és Kollégium	Győr	16,62	16	13	23	3,31
036733	ELTE Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium	Szombathely	17,00	16	11	26	3,79
037742	Budaörsi Illyés Gyula Gimnázium, Technikum és Szakképző Iskola	Budaörs	18,15	19	8	32	7,15
035252	Karinthy Frigyes Gimnázium	Budapest XVIII. kerület	19,31	19	9	33	6,63
033651	Nyíregyházi Krúdy Gyula Gimnázium	Nyíregyháza	21,54	20	11	36	9,07

OM szám	Intézmény neve	Település/ kerület	Átlag	Medián	Max hely	Min hely	SD
031200	Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma és Általános Iskolája	Debrecen	24,08	25	14	38	7,98
037632	Zalaegerszegi Zrínyi Miklós Gimnázium	Zalaegerszeg	24,92	26	4	44	10,66
035231	Veres Pálné Gimnázium	Budapest V. kerület	25,38	26	8	41	10,08
035362	Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium	Budapest XI. kerület	26,15	27	16	35	5,84
035243	Berzsenyi Dániel Gimnázium	Budapest XIII. kerület	26,46	26	14	41	8,28
035257	Kempelen Farkas Gimnázium	Budapest XXII. kerület	28,62	22	10	81	17,59
035259	Budapesti Piarista Gimnázium	Budapest V. kerület	29,23	30	15	43	8,49
029261	Miskolci Herman Ottó Gimnázium	Miskolc	30,15	31	12	47	10,01
032550	Dunakeszi Radnóti Miklós Gimnázium	Dunakeszi	30,69	30	22	40	5,17
029743	Szegedi Radnóti Miklós Kísérleti Gimnázium	Szeged	30,85	33	15	50	9,75
030697	Pannonhalmi Bencés Gimnázium és Szakkollégium	Pannonhalma	31,15	25	12	69	14,23
035223	NKE Óbudai Árpád Gimnázium	Budapest III. kerület	31,62	28	17	53	10,90
032551	Érdi Vörösmarty Mihály Gimnázium	Érd	32,54	31	23	40	5,53
035305	Baár-Madas Református Gimnázium, Általános Iskola és Kollégium	Budapest II. kerület	33,85	32	19	55	10,44
037165	Magyar-Angol Tannyelvű Gimnázium és Kollégium	Balatonalmádi	35,00	32	18	77	14,70
035992	Verseghy Ferenc Gimnázium	Szolnok	35,23	36	17	47	9,81
035250	Budapest XVII. Kerületi Balassi Bálint Nyolcévfolyamos Gimnázium	Budapest XVII. kerület	37,69	39	24	65	13,51
032569	Szigetszentmiklósi Batthyány Kázmér Gimnázium	Szigetszent-miklós	37,85	38	25	57	9,50
035244	Németh László Gimnázium	Budapest XIII. kerület	37,92	35	11	82	18,72
035454	Alternatív Közgazdasági Gimnázium, Szakgimnázium és Általános Iskola	Budapest III. kerület	39,46	35	15	64	16,89
038127	Premontrei Szent Norbert Gimnázium, Egyházzenei Szakgimnázium, Alapfokú Művészeti Iskola és Kollégium	Gödöllő	41,15	39	26	61	9,84
032561	Gödöllői Török Ignác Gimnázium	Gödöllő	42,15	41	13	73	15,35

OM szám	Intézmény neve	Település/ kerület	Átlag	Medián	Max hely	Min hely	SD
035249	Budapest XVI. Kerületi Szerb Antal Gimnázium	Budapest XVI. kerület	47,23	47	29	70	14,42
035236	Kőbányai Szent László Gimnázium	Budapest X. kerület	47,54	47	34	60	6,62
027943	Kecskeméti Bányai Júlia Gimnázium	Kecskemét	48,69	48	29	65	11,67
035219	Budapest I. Kerületi Szilágyi Erzsébet Gimnázium	Budapest I. kerület	49,31	46	29	68	10,98
029742	Szegedi Tudományegyetem Báthory István Gyakorló Gimnázium és Általános Iskola	Szeged	50,08	52	28	66	11,85
035227	Újpesti Könyves Kálmán Gimnázium	Budapest IV. kerület	50,08	54	21	66	11,63
037634	Keszthelyi Vajda János Gimnázium	Keszthely	50,38	43	21	80	18,35
033653	Nyíregyházi Kölcsey Ferenc Gimnázium	Nyíregyháza	53,54	51	33	88	15,46
030192	Székesfehérvári Teleki Blanka Gimnázium és Általános Iskola	Székesfehérvár	53,77	54	30	95	18,06
038090	Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium, Kollégium és Óvoda	Miskolc	54,08	52	33	80	13,77
037170	Vetési Albert Gimnázium	Veszprém	55,23	50	32	91	18,99
030183	Tóparti Gimnázium és Művészeti Szakgimnázium	Székesfehérvár	55,38	60	31	86	14,04
032575	Gödöllői Református Líceum Gimnázium	Gödöllő	58,31	62	34	84	17,81
031937	Esztergomi Dobó Katalin Gimnázium	Esztergom	58,92	60	31	80	15,49
027944	Kecskeméti Katona József Gimnázium	Kecskemét	60,00	59	42	75	9,71
035254	Kispesti Károlyi Mihály Magyar-Spanyol Tannyelvű Gimnázium	Budapest XIX. kerület	62,31	64	44	79	12,31
035304	Német Nemzetiségi Gimnázium és Kollégium	Budapest XX. kerület	63,69	65	47	92	12,72
032450	Páduai Szent Antal Általános Iskola, Gimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola	Piliscsaba	64,54	63	41	93	16,32
031199	Tóth Árpád Gimnázium	Debrecen	64,62	68	46	82	11,86
029379	Miskolci Egyetem Földes Ferenc Gyakorló Gimnázium	Miskolc	66,54	62	49	91	13,11
031201	Debreceni Ady Endre Gimnázium	Debrecen	68,00	69	58	86	8,35
030698	Czuczor Gergely Bencés Gimnázium és Kollégium	Győr	69,92	67	54	96	13,91
037730	Ferences Gimnázium	Szentendre	71,85	73	49	89	10,88
035323	Budapest XX. Kerületi Kossuth Lajos Gimnázium	Budapest XX. kerület	73,54	74	42	97	15,32

Megjegyzés: Az „Átlag”, „Medián”, „Legjobb” és „Legalacsonyabb” a 2014–2026 közötti ranghelyekre vonatkozik (N = 13). SD = a ranghelyek szórása.

Melléklet 2. A vizsgált intézmények rangsávszekvenciái (2014–2026)

A rangsávszekvencia a 2014–2026 közötti évek sorrendjében, egyetlen cellában jelenik meg.

OM azonosító	Intézmény neve	Rangsáv-szekvencia (2014–2026)	Átlagos rangpálya (jellemző rangsáv)
035226	Békásmegyeri Veres Péter Gimnázium	E-E-E-F-F-E-E-E-E-F-E-E-F	Elit (1–10)
035220	Budapest I. Kerületi Toldy Ferenc Gimnázium	F-F-E-E-E-E-E-E-E-E-E-K-E	Elit (1–10)
035230	Budapest V. Kerületi Eötvös József Gimnázium	E-E-E-E-E-E-E-E-E-E-E-E-E	Elit (1–10)
035277	Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium	E-E-E-E-E-E-E-E-E-E-E-E-E	Elit (1–10)
035229	ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium és Kollégium	E-E-E-E-F-E-E-E-E-E-E-E-E	Elit (1–10)
037802	ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnázium	E-E-E-E-E-E-E-E-E-E-E-E-E	Elit (1–10)
035279	ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium	E-E-E-E-E-E-E-E-E-E-E-E-E	Elit (1–10)
037169	Lovassy László Gimnázium	E-E-E-E-F-E-F-E-F-E-E-E-E	Elit (1–10)
035246	Szent István Gimnázium	E-E-F-E-E-E-E-E-E-F-F-F-E	Elit (1–10)
035242	Városmajori Gimnázium	E-E-E-E-E-F-F-E-E-E-E-F-F	Elit (1–10)
037742	Budaörsi Illyés Gyula Gimnázium, Technikum és Szakképző Iskola	K-F-E-F-F-F-F-F-F-E-F-K-F	Felső (11–25)
035321	Deák Téri Evangélikus Gimnázium	K-F-F-F-E-F-F-F-F-F-E-E-F	Felső (11–25)
031200	Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma és Általános Iskolája	F-K-F-F-F-F-K-F-K-K-F-K-K	Felső (11–25)
031198	Debreceni Fazekas Mihály Gimnázium	F-F-K-F-E-F-F-F-E-F-F-F-F	Felső (11–25)
036733	ELTE Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium	F-F-F-F-F-F-F-F-K-F-F-F-F	Felső (11–25)
035252	Karinthy Frigyes Gimnázium	F-F-F-F-F-K-E-F-F-F-F-K-F	Felső (11–25)
030696	Kazinczy Ferenc Gimnázium és Kollégium	F-F-F-F-E-E-E-F-F-F-F-F-E	Felső (11–25)
035257	Kempelen Farkas Gimnázium	K-E-K-F-F-K-F-F-K-F-A-F-F	Felső (11–25)

OM azonosító	Intézmény neve	Rangsáv-szekvencia (2014–2026)	Átlagos rangpálya (jellemző rangsáv)
033651	Nyíregyházi Krúdy Gyula Gimnázium	F-F-F-F-F-F-F-F-F-K-K-K-K	Felső (11–25)
030697	Pannonhalmi Bencés Gimnázium és Szakkollégium	F-F-F-F-F-F-K-K-K-K-F-A-K	Felső (11–25)
030695	Révai Miklós Gimnázium és Kollégium	F-F-F-F-F-F-F-F-F-F-F-F-F	Felső (11–25)
035233	VII. Kerületi Madách Imre Gimnázium	F-F-F-F-F-F-F-F-E-F-E-E	Felső (11–25)
035454	Alternatív Közgazdasági Gimnázium, Szakgimnázium és Általános Iskola	A-A-A-K-A-K-K-K-F-K-F-F-K	Közép (26–50)
035305	Baár-Madas Református Gimnázium, Általános Iskola és Kollégium	K-K-A-K-K-K-K-K-K-F-K-F-F	Közép (26–50)
035243	Berzsenyi Dániel Gimnázium	K-K-F-K-K-K-F-F-F-K-K-F-F	Közép (26–50)
035362	Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium	F-F-K-K-K-K-K-K-F-F-F-F-K	Közép (26–50)
035219	Budapest I. Kerületi Szilágyi Erzsébet Gimnázium	K-K-A-A-K-A-A-A-K-K-K-A-K	Közép (26–50)
035249	Budapest XVI. Kerületi Szerb Antal Gimnázium	A-A-A-A-K-K-K-K-K-K-K-K-K	Közép (26–50)
035250	Budapest XVII. Kerületi Balassi Bálint Nyolcévfolyamos Gimnázium	A-K-K-F-K-F-K-A-K-K-K-F-F	Közép (26–50)
035259	Budapesti Piarista Gimnázium	K-F-F-K-K-K-F-F-F-K-K-K-K	Közép (26–50)
032550	Dunakeszi Radnóti Miklós Gimnázium	K-K-K-K-F-K-F-K-K-K-K-K-K	Közép (26–50)
032551	Érdi Vörösmarty Mihály Gimnázium	K-K-K-K-K-K-K-K-F-K-K-K-K	Közép (26–50)
032561	Gödöllői Török Ignác Gimnázium	K-K-K-K-K-K-K-K-F-K-K-A-A	Közép (26–50)
027943	Kecskeméti Bányai Júlia Gimnázium	A-K-K-K-K-A-K-K-A-A-K-A-A	Közép (26–50)
037634	Keszthelyi Vajda János Gimnázium	A-A-A-A-K-A-K-K-K-K-A-K-F	Közép (26–50)
035236	Kőbányai Szent László Gimnázium	K-K-K-K-K-K-A-K-A-K-K-K-A	Közép (26–50)
037165	Magyar-Angol Tannyelvű Gimnázium és Kollégium	F-K-F-K-K-K-K-K-K-K-K-K-A	Közép (26–50)
029261	Miskolci Herman Ottó Gimnázium	K-K-K-F-F-F-K-F-K-K-F-K-K	Közép (26–50)
035244	Németh László Gimnázium	A-K-K-K-K-F-F-K-K-F-K-A-K	Közép (26–50)

OM azonosító	Intézmény neve	Rangsáv-szekvencia (2014–2026)	Átlagos rangpálya (jellemző rangsáv)
035223	NKE Óbudai Árpád Gimnázium	K-K-K-A-K-K-K-K-K-F-F-F-K	Közép (26–50)
038127	Premontrei Szent Norbert Gimnázium, Egyházzenei Szakgimnázium, Alapfokú Művészeti Iskola és Kollégium	A-K-K-K-K-K-K-K-K-K-K-K-A	Közép (26–50)
029743	Szegedi Radnóti Miklós Kísérleti Gimnázium	F-K-K-K-F-F-F-K-K-K-K-K-K	Közép (26–50)
032569	Szigetszentmiklósi Batthyány Kázmér Gimnázium	F-K-K-K-K-K-K-K-K-K-K-K-A	Közép (26–50)
035231	Veres Pálné Gimnázium	K-K-K-K-K-K-K-F-F-F-F-E-F	Közép (26–50)
035992	Verseghy Ferenc Gimnázium	F-F-F-K-K-K-K-K-K-K-K-K-K	Közép (26–50)
037170	Vetési Albert Gimnázium	K-K-K-K-K-A-K-K-A-A-A-A-A	Közép (26–50)
037632	Zalaegerszegi Zrínyi Miklós Gimnázium	E-F-F-E-K-F-K-K-K-F-K-K-K	Közép (26–50)
030712	Apor Vilmos Római Katolikus Óvoda, Általános Iskola, Alapfokú Művészeti Iskola, Gimnázium és Kollégium	N-N-N-N-A-N-A-N-N-A-N-A-N	Alsó (51–100)
031960	Árpád-házi Szent Erzsébet Gimnázium, Óvoda és Általános Iskola	N-N-N-N-N-N-A-N-N-N-N-N-N	Alsó (51–100)
036598	Árpád-házi Szent Margit Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Kollégium	N-N-N-N-N-N-A-N-A-N-N-N-N	Alsó (51–100)
201656	AUDI Hungaria Iskolaközpont Győr	N-N-N-N-N-N-N-A-K-A-A-N-A	Alsó (51–100)
029264	Avasi Gimnázium	A-N-N-A-N-A-N-N-N-N-N-N-N	Alsó (51–100)
027938	Bajai III. Béla Gimnázium	A-A-A-K-A-A-A-A-A-A-A-N-A	Alsó (51–100)
032616	Bálint Márton Általános Iskola és Gimnázium	N-N-N-N-N-N-N-N-A-A-A-A-N	Alsó (51–100)
037635	Batthyány Lajos Gimnázium	K-A-A-A-A-A-A-A-N-A-N-A-N	Alsó (51–100)
028374	Békéscsabai Andrássy Gyula Gimnázium és Kollégium	A-A-A-A-A-A-A-A-N-A-A-A-A	Alsó (51–100)
028393	Békéscsabai Belvárosi Általános Iskola és Gimnázium	A-A-A-A-A-A-N-A-N-A-N-A-N	Alsó (51–100)
030693	Berzsenyi Dániel Evangélikus (Líceum) Gimnázium és Kollégium	A-N-N-N-A-A-A-N-A-A-N-A-N	Alsó (51–100)
035328	Bethlen Gábor Általános Iskola és Gimnázium	N-N-A-A-N-N-N-A-N-A-A-N-N	Alsó (51–100)

OM azonosító	Intézmény neve	Rangsáv-szekvencia (2014–2026)	Átlagos rangpálya (jellemző rangsáv)
036626	Boldog Brenner János Általános Iskola és Gimnázium	N-N-N-N-N-N-N-N-A-A-N-N-N	Alsó (51–100)
036378	Bonyhádi Petőfi Sándor Evangélikus Gimnázium, Kollégium, Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola	A-A-N-A-N-A-N-N-N-N-N-N-N	Alsó (51–100)
035101	Bornemisza Péter Gimnázium, Általános Iskola, Alapfokú Művészeti Iskola, Óvoda-Bölcsőde és Sportiskola	A-A-N-N-A-N-N-N-N-N-N-N-N	Alsó (51–100)
035222	Budapest II. Kerületi II. Rákóczi Ferenc Gimnázium	N-N-N-N-A-A-A-A-A-K-K-F-F	Alsó (51–100)
037775	Budapest II. Kerületi Móricz Zsigmond Gimnázium	A-A-A-A-A-A-N-N-N-N-A-N-N	Alsó (51–100)
034939	Budapest IX. Kerületi Kőrösi Csoma Sándor Kéttannyelvű Általános Iskola	N-N-N-N-N-N-N-N-N-A-N-N-A	Alsó (51–100)
035235	Budapest IX. Kerületi Leövey Klára Gimnázium	N-N-N-N-N-N-N-N-N-N-A-N-N	Alsó (51–100)
035232	Budapest VI. Kerületi Kölcsey Ferenc Gimnázium	A-A-N-A-A-A-A-A-A-A-A-N-N	Alsó (51–100)
035245	Budapest XIII. Kerületi Ady Endre Gimnázium	N-N-N-N-N-N-N-N-N-N-N-A-N	Alsó (51–100)
035247	Budapest XIV. Kerületi Teleki Blanka Gimnázium	N-N-N-N-N-N-N-N-N-N-N-N-A	Alsó (51–100)
035072	Budapest XV. Kerületi László Gyula Gimnázium és Általános Iskola	A-A-A-A-N-N-A-N-A-A-A-A-N	Alsó (51–100)
035323	Budapest XX. Kerületi Kossuth Lajos Gimnázium	A-A-A-A-A-A-A-A-A-A-A-A-K	Alsó (51–100)
032549	Ceglédi Kossuth Lajos Gimnázium	A-N-A-N-N-N-N-N-N-N-N-N-N	Alsó (51–100)
027396	Ciszterci Rend Nagy Lajos Gimnáziuma és Kollégiuma	A-A-A-A-A-A-A-N-N-A-A-A-A	Alsó (51–100)
030182	Ciszterci Szent István Gimnázium	N-N-A-N-N-A-N-N-N-A-A-A-A	Alsó (51–100)
035281	Corvin Mátyás Gimnázium	N-N-N-N-N-N-N-N-N-N-N-A-A	Alsó (51–100)
030698	Czuczor Gergely Bencés Gimnázium és Kollégium	A-A-A-A-A-A-A-A-A-A-A-A-A	Alsó (51–100)
031201	Debreceni Ady Endre Gimnázium	A-A-A-A-A-A-A-A-A-A-A-A-A	Alsó (51–100)

OM azonosító	Intézmény neve	Rangsáv-szekvencia (2014–2026)	Átlagos rangpálya (jellemző rangsáv)
031607	Egri Pásztorvölgyi Általános Iskola és Gimnázium	N-A-N-A-A-N-A-N-N-N-N-A-N	Alsó (51–100)
031598	Egri Szilágyi Erzsébet Gimnázium és Kollégium	A-N-N-A-A-A-A-A-A-N-N-N-N	Alsó (51–100)
201173	Eötvös József Gimnázium és Kollégium	A-N-N-N-N-N-A-N-A-A-A-A-A	Alsó (51–100)
031937	Esztergomi Dobó Katalin Gimnázium	A-A-K-A-A-A-A-A-A-A-K-K-K	Alsó (51–100)
038090	Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium, Kollégium és Óvoda	A-A-K-K-K-K-K-A-A-A-A-A-K	Alsó (51–100)
037730	Ferences Gimnázium	A-A-K-A-A-A-A-A-A-A-A-A-A	Alsó (51–100)
030553	Fundamentum Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola	N-A-N-N-N-N-N-N-N-N-N-N-N	Alsó (51–100)
032575	Gödöllői Református Líceum Gimnázium	A-A-A-A-A-A-A-K-K-K-K-K-A	Alsó (51–100)
031597	Gyöngyösi Berze Nagy János Gimnázium	A-A-A-A-N-A-A-A-N-A-A-N-A	Alsó (51–100)
203037/003	Győri SZC Jedlik Ányos Gépipari és Informatikai Technikum és Kollégium	N-N-N-A-N-N-N-N-N-N-N-N-N	Alsó (51–100)
035255	Jedlik Ányos Gimnázium	N-N-A-N-N-N-N-N-N-N-N-N-N	Alsó (51–100)
036725	Jurisich Miklós Gimnázium és Kollégium	N-A-N-A-A-A-A-A-N-N-A-A-A	Alsó (51–100)
027942	Kalocsai Szent István Gimnázium	A-A-N-A-A-N-A-N-N-N-N-N-N	Alsó (51–100)
034141	Kaposvári Táncsics Mihály Gimnázium	K-A-A-A-A-K-N-A-A-A-A-A-A	Alsó (51–100)
027945	Kecskeméti Bolyai János Gimnázium	K-A-A-N-A-K-A-A-A-A-A-A-A	Alsó (51–100)
027944	Kecskeméti Katona József Gimnázium	K-A-A-A-A-A-A-A-A-A-A-A-A	Alsó (51–100)
027951	Kiskunhalasi Bibó István Gimnázium	A-A-A-N-N-N-N-A-N-N-N-N-N	Alsó (51–100)
035254	Kispesti Károlyi Mihály Magyar-Spanyol Tannyelvű Gimnázium	A-A-K-K-A-A-K-A-A-A-A-A-A	Alsó (51–100)
200406	Koch Valéria Gimnázium, Általános Iskola, Óvoda és Kollégium	A-N-A-N-N-N-N-N-N-N-N-N-N	Alsó (51–100)

OM azonosító	Intézmény neve	Rangsáv-szekvencia (2014–2026)	Átlagos rangpálya (jellemző rangsáv)
035307	Kodály Zoltán Magyar Kórusiskola Katolikus Általános Iskola, Gimnázium, Alapfokú Művészeti Iskola és Szakgimnázium	N-A-N-N-N-N-N-A-A-N-N-A-A	Alsó (51–100)
035464	Közgazdasági Politechnikum Alternatív Gimnázium	N-N-N-N-N-N-N-N-N-N-N-A	Alsó (51–100)
034905	Lauder Javne Zsidó Közösségi Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Zenei Alapfokú Művészeti Iskola	N-A-N-N-N-N-N-N-N-N-N-N	Alsó (51–100)
038139	Lehel Vezér Gimnázium	A-A-N-N-A-N-N-N-N-N-N-N	Alsó (51–100)
027939	Magyarországi Német Általános Művelődési Központ	N-N-N-N-N-N-N-A-A-A-K-A-N	Alsó (51–100)
029379	Miskolci Egyetem Földes Ferenc Gyakorló Gimnázium	A-A-A-A-A-A-A-A-A-A-K-A	Alsó (51–100)
034155	Nagyboldogasszony Római Katolikus Gimnázium, Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola	N-N-N-N-A-N-N-N-A-N-N-N-N	Alsó (51–100)
035304	Német Nemzetiségi Gimnázium és Kollégium	A-K-A-A-A-A-A-A-A-A-A-A	Alsó (51–100)
031603	Neumann János Gimnázium, Technikum és Kollégium	A-N-A-A-A-N-N-N-N-N-N-N	Alsó (51–100)
033653	Nyíregyházi Kölcsey Ferenc Gimnázium	K-K-K-K-K-A-A-K-A-A-A-A-A	Alsó (51–100)
033652	Nyíregyházi Zrínyi Ilona Gimnázium és Kollégium	N-A-N-N-N-N-N-N-N-N-A-A-A	Alsó (51–100)
035225	Óbudai Gimnázium	A-N-A-N-A-N-N-A-A-A-N-N-N	Alsó (51–100)
032450	Páduai Szent Antal Általános Iskola, Gimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola	A-K-A-A-A-A-A-K-A-A-K-A-A	Alsó (51–100)
035260	Patrona Hungariae Általános Iskola, Gimnázium, Kollégium és Alapfokú Művészeti Iskola	A-N-N-A-N-A-N-A-N-N-N-N-A	Alsó (51–100)
027407	Pécsi Janus Pannonius Gimnázium	A-A-A-A-N-K-A-K-A-K-A-K-K	Alsó (51–100)
027397	Pécsi Leőwey Klára Gimnázium	N-N-N-N-N-N-N-N-A-N-N-N-N	Alsó (51–100)
027406	Pécsi Tudományegyetem Gyakorló Általános Iskola, Gimnázium és Óvoda	A-N-N-N-N-N-N-N-N-N-N-N-N	Alsó (51–100)

OM azonosító	Intézmény neve	Rangsáv-szekvencia (2014–2026)	Átlagos rangpálya (jellemző rangsáv)
030546	Péterfy Sándor Evangélikus Gimnázium, Általános Iskola, Óvoda, Alapfokú Művészeti Iskola és Kollégium	N-N-N-N-N-A-N-A-N-N-N-A-A	Alsó (51–100)
032460	Prohászka Ottokár Katolikus Gimnázium	A-A-A-A-A-K-A-A-A-N-A-A-N	Alsó (51–100)
032286	Salgótarjáni Bolyai János Gimnázium	A-A-A-A-A-N-A-A-A-A-A-A-A	Alsó (51–100)
035289	Sashegyi Arany János Általános Iskola és Gimnázium	N-N-N-N-N-N-N-N-N-N-N-A-N	Alsó (51–100)
030694	Soproni Széchenyi István Gimnázium	N-A-A-A-A-K-A-A-A-A-A-N-A	Alsó (51–100)
029742	Szegedi Tudományegyetem Báthory István Gyakorló Gimnázium és Általános Iskola	K-A-A-A-K-K-K-A-K-A-A-A-K	Alsó (51–100)
030192	Székesfehérvári Teleki Blanka Gimnázium és Általános Iskola	K-K-K-K-A-A-A-A-A-A-A-K-K	Alsó (51–100)
037857	Székesfehérvári Vasvári Pál Gimnázium	N-N-A-N-A-A-A-A-A-K-K-K-K	Alsó (51–100)
036384	Szekszárdi Garay János Gimnázium	A-A-K-A-A-A-A-A-N-A-A-N-N	Alsó (51–100)
100565	Szent Angéla Ferences Általános Iskola és Gimnázium	N-N-A-A-A-A-A-A-A-N-N-A-A-A	Alsó (51–100)
203492	Szent Benedek Gimnázium	N-A-A-N-N-N-N-N-N-N-N-N-N	Alsó (51–100)
035358/002	Szent Gellért Katolikus Általános Iskola és Gimnázium Krisztina Téri Telephelye	N-N-N-N-N-N-N-N-N-N-N-A-A	Alsó (51–100)
034796	Szent II. János Pál Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium	N-N-N-K-A-N-A-A-A-K-A-N-N	Alsó (51–100)
035239	Szent Margit Gimnázium	N-N-N-N-N-N-A-N-A-A-N-A-A	Alsó (51–100)
030711	Szent Orsolya Római Katolikus Gimnázium, Általános Iskola és Óvoda-Bölcsőde	N-N-A-N-A-N-A-N-N-N-A-N-N	Alsó (51–100)
101433	Szentendrei Református Gimnázium	A-N-A-N-A-A-K-A-A-A-A-K-A	Alsó (51–100)
036728	Szombathelyi Nagy Lajos Gimnázium	N-A-A-A-A-A-A-A-A-A-N-A-A	Alsó (51–100)

OM azonosító	Intézmény neve	Rangsáv-szekvencia (2014–2026)	Átlagos rangpálya (jellemző rangsáv)
031936	Tatabányai Árpád Gimnázium	A-A-N-A-N-A-A-A-A-N-A-A-A	Alsó (51–100)
201217	Tatai Református Gimnázium	N-N-N-N-N-A-N-N-N-N-N-N-N	Alsó (51–100)
038071	Thomas Mann Gymnasium-Deutsche Schule Budapest, Budapesti Német Általános Iskola és Gimnázium	N-N-N-N-N-N-N-K-A-N-A-N-N	Alsó (51–100)
030183	Tóparti Gimnázium és Művészeti Szakgimnázium	K-K-A-K-K-A-A-A-K-A-A-A-A	Alsó (51–100)
031199	Tóth Árpád Gimnázium	K-A-A-A-A-A-A-A-A-A-A-A-K	Alsó (51–100)
037185	Türr István Gimnázium és Kollégium	N-A-A-A-N-A-N-A-N-N-N-N-N	Alsó (51–100)
034982	Újbudai József Attila Gimnázium	N-N-A-A-A-A-A-A-A-A-A-A-A	Alsó (51–100)
102794	Újbudai Széchenyi István Gimnázium	N-N-N-N-N-N-N-N-N-N-N-N-A	Alsó (51–100)
035228	Újpesti Babits Mihály Gimnázium	A-A-A-A-A-A-N-A-A-A-A-A-A	Alsó (51–100)
035227	Újpesti Könyves Kálmán Gimnázium	A-K-A-A-A-A-K-A-K-A-A-F-K	Alsó (51–100)
032571	Váci Piarista Gimnázium	N-N-N-N-N-A-N-N-N-N-N-A-N	Alsó (51–100)
203065/005	Váci SZC Boronkay György Műszaki Technikum és Gimnázium	A-A-A-A-N-N-N-N-K-N-N-N-N	Alsó (51–100)
035990	Varga Katalin Gimnázium	K-A-K-A-A-A-A-A-A-A-N-A	Alsó (51–100)
035483	Xántus János Két Tanítási Nyelvű Gimnázium	N-N-N-N-N-A-A-N-A-A-A-N-A	Alsó (51–100)
037630	Zalaegerszegi Kölcsey Ferenc Gimnázium	N-A-A-A-A-N-A-N-A-N-N-N-N	Alsó (51–100)
201733	Zöldliget Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Baptista Általános Iskola és Gimnázium	N-N-N-N-N-N-N-N-N-N-N-N-A	Alsó (51–100)

Rövidítések:

E = elit sáv (1–10. hely) K = közép sáv (26–50. hely)
F = felső sáv (11–25. hely) A = alsó sáv (51–100. hely)
N = TOP100-on kívül (az adott évben nem szerepel a listában)

Absztrakt

A tanulmány a HVG TOP100 középiskolai rangsor 2014–2026 közötti idősorát elemzi abból a szempontból, hogy a mezőny inkább tartósan jelen lévő intézményi maggal jellemezhető-e, vagy „forgóajtó" jellegű (gyakori belépés-kiesés). A vizsgálat a térbeli koncentráció és a rangdinamika kapcsolatára fókuszál: egyrészről a TOP100 területi szerkezetének alakulását írja le Budapest és vidék, illetve budapesti kerületek szerint; másrészt a TOP100-on belüli stabilitást és átjárhatóságot méri belépési arányokkal, bennmaradási sorozatokkal és ranghely-ingadozási mutatókkal. Az elemzés a vizsgált időszakban a TOP100-ban szereplő intézmények teljes körére támaszkodik (N = 146), a listán kívüli állapotot pedig egységes technikai kóddal kezeli a hosszú távú összevethetőség érdekében. Az adatok alapján Budapest részaránya 36%-ról 43%-ra nő, miközben vidéken a tartósan jelen lévő intézmények néhány nagyvárosi csomópontba sűrűsödnek. Az éves cserélődés mértéke 9–14% között ingadozik (átlag: 11,6%), és jól elkülönül a tartósan jelen lévő intézményi kör (13/13 évben TOP100-as N = 65) az instabil peremzónától (legfeljebb 4 egymást követő év N = 54). A 13 éves rangpályák rangsávos tipizálása stabil elit és stabil közép mellett emelkedő, süllyedő, hullámzó, illetve egyszeri megjelenésű „pályatípusokat" azonosít. Rendszerszinten a rangsorok szomszédos években jellemzően erősen együttjárnak (Spearman-ρ átlag = 0,89; Kendall-τb átlag = 0,76), ugyanakkor egyes átmeneteknél (különösen 2024–2025-nél) az átrendeződés mértéke nő. Az eredmények a rangsorok oktatásföldrajzi értelmezéséhez járulnak hozzá, és a „felső mezőny" térbeli koncentrációját, illetve a felső pozíciók idő- és térbeli zártságát egyszerre teszik láthatóvá.

Kulcsszavak: iskolarangsor, területi egyenlőtlenségek, stabilitás, rangpálya

 https://doi.org/10.14232/iskkult.2026.8.64

szemle

A vízi műveltség (*aquatic literacy*) modellje – új távlatok az úszásoktatás és a vízbiztonság szemléletében

A tanulmány az úszástudás nemzetközi trendekre épített fogalmi átalakulását mutatja be. Célja, hogy hozzájáruljon a hazai úszásoktatás szemléletformáló megújulásához.

Bevezetés

A statisztikai adatok szerint a vízbe fulladás különösen a gyermekeket és a fiatalokat érinti (WHO, 2024). Többek között ezért is kiemelten fontos, hogy minél korábban bekapcsolódjanak a vízi mozgásformákba, egyrészt ezek életmentő funkciója miatt, másrészt mert alapvető szerepet játszhatnak az aktív életmód kialakításában. A vízi környezet kivételes oktatási, fejlesztési és cselekvési lehetőséget biztosít a kognitív, pszichológiai, motoros és vízi kinesztetikus készségek kialakítására, amelyek hozzájárulnak az autonómia és a kompetencia fejlődéséhez egy nem megszokott, de vonzó közegben. A vízi tevékenységek népszerűek egészségügyi előnyeik miatt, amelyeket ha sikerül pozitív gyermekkori élményekkel társítani, jelentős hatással bírhatnak az élethosszig tartó elkötelezettségre. Azonban csak a megfelelő vízbiztonsággal, magabiztos úszástudással rendelkezők számára nyílnak meg a vízhez kötődő szabadidős és rekreációs tevékenységek, mint például a kajakozás, szörfözés, supozás, boardozás, búvárkodás vagy sznorkelezés. Mindemellett a vízben zajló mozgástanulás olyan személyes vízi túlélési készségek fejlesztésével társul, amelyek egy nap akár a résztvevők életét is megmentheti (Asher és mtsai, 1995; Bass és Hardy, 1997; Giehrl és Hahn, 2010; Mekkaoui és mtsai, 2022).

Ezek az előnyök – mint például az erő-állóképesség, a tüdőkapacitás növelése, a szorongás oldása, a pozitív testkép és önértékelés elősegítése, valamint a vízben végezhető ízületkímélő mozgásformák űzése – tragikusan háttérbe szorulhatnak, ha a gyermekek nincsenek idejekorán felruházva azokkal a készségekkel, amelyek képessé teszik őket a vízbe fulladás megelőzésére. A vízi kikapcsolódásnak ez a „sötét oldala" felelős részben az éves szinten világszerte több mint 300 000 ember haláláért, amely számadat közel fele (43%) 14 éves vagy fiatalabb gyermek. A vízbe fulladás 4 év alattiaknál a negyedik, míg az 5–14 éves korosztály körében a harmadik a vezető halálokok listáján (WHO, 2024). Az Egészségügyi Világszervezet (továbbiakban WHO) egyik kiemelt közösségi alapú akcióterve az úszás, az alapfokú vízi műveltség oktatása és a biztonságos mentési ismeretek átadása 6–12 éves (iskoláskorú gyermek) korig (WHO, 2014). Megállapításuk szerint a gyakorlati oktatás mellett számos politikai, strukturális és pedagógiai intézkedéssel elkerülhető lehet ezeknek a vízben zajló cselekményeknek, jellemzően negatív kimenetellel járó epizódoknak a bekövetkezése (Meddings és mtsai, 2014). A vitatott

téma területének egyik kiemelt képviselője, Stallman szerint a vízbe fulladás elleni küzdelem kulcsa a gyermekek vízi kompetenciáinak fejlesztése, amely motoros készségek, attitűdök és ismeretek összességét jelenti a vízi környezetben, a vízen/vízben és a víz körüli viselkedéssel kapcsolatosan (Stallman, 2011; Stallman és mtsai, 2017).

Kérdéseink a következők: Aki megtanul úszni, az automatikusan képes többfajta, vízben végzett mozgásra is? Megkapja-e azokat a készségeket, fejlesztésre kerülnek-e azon kompetenciái, amelyek segítségével a környezetet felmérve képes tájékozódni, tudásának szintjét értékelni, és baj esetén lehetőségeihez mérten cselekedni? Képes lehet-e önmentésre, esetleg segíteni bajba jutott társán, vagy pont ezek hiánya miatt kerülhet ő maga is bajba?

Fontos kiemelnünk, hogy jelen tanulmánynak nem célja az úszásoktatásban alkalmazott módszertanok elemzése, minősítése. Nemzetközi szinten keveset tudunk ahhoz, hogy a nemzetenként eltérő oktatási metódusokról és a kompetenciák értékelésének módjáról közös megállapításra jussunk (Potdevin és mtsai, 2019). Ugyanakkor érdekes gondolatindító lehet a fogalmak közti azonosságokat, különbségeket feltárni a legújabb szakirodalmak alapján egy-egy nemzetközi gyakorlat példaként történő beemelésével, ami hozzájárul ahhoz, hogy átláthatóbbá tegyük ezt a témakört (Mekkaoui és mtsai, 2025; Stallman és mtsai, 2008).

Célkitűzés

Célunk, hogy bemutassuk a vízbiztonság, az úszás és a vízi kompetenciák nemzetközi színtéren jelenleg is formálódó, dinamikusan változó fogalmait, majd azokat hazai kontextusba helyezve mutassuk be. A tanulmány egy nemzetközi kutatócsoport által megfogalmazott új definíció magyar értelmezésével zárul, amelyet a korábbi fogalmi keretekre építve illesztünk be az elméleti keretbe (Mekkaoui és mtsai, 2025). Kiindulópontként arra keressük a választ, mit jelent napjainkban az úszástudás fogalma. A tanulmány célja a vízi kompetenciák és az úszástudás fogalmi lehatárolása a testkulturális műveltség (*physical literacy*) tágabb összefüggésrendszerében.

Az úszás fogalmi meghatározásának aspektusai

Hazai szakirodalmat tekintve az úszás a vízben végzett tudatos mozdulatok sorozatából épül fel, mely során az úszó helyváltoztatást végez (Szatmári, 2009). A biztos úszástudás ismérve Tóth szerint:

> „A tanuló mély vízbe ugrás után (talpas vagy fejes) biztos tájékozódással feljön a víz felszínére, tíz-tizenöt másodpercig taposással ott marad, majd valamely úszásnemben legalább huszonöt métert úszik megállás nélkül, megbízható technikával. A megbízható technika a kar- és lábmozdulatok, valamint a levegővétel ritmusos összehangolását jelenti.” (Tóth, 2008. 217.)

A Magyar Élet- és Vízimentő Szakszövetség vezetőjének (2019) megfogalmazása szerint úszástudással az a személy rendelkezik, aki egy úszásnemben minimum 200 métert le tud úszni folyamatosan, megállás nélkül. Ez a távolság közelít a nemzetközi megállapításokhoz, nem utolsósorban meghatározza a hazánkban kiadott kishajós vizsgák, a vízi jártasság, a vizes felmérések általános minimum követelményszintjeit is (200–400 méter). Nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy önmagában az úszás képessége nem feltétlenül elegendő ahhoz, hogy egy veszélyhelyzetet megfelelően kezeljen valaki, elkerülve

a vízbe fulladást (Potdevin és mtsai, 2019; Tóvári és Prisztóka, 2015). Hazánk legfrissebben kiadott szakmódszertani könyvében (Tóth és mtsai, 2022) – „Úszónemzet Program" – külön fejezetet találunk a vízből mentés, elsősegélynyújtás témakörében, amely úgy fogalmaz: úszástudás nélkül nincs vízben történő segítségadás, míg a programban részt vevő gyermekek számára céltávolságként a 100 métert határozták meg. Ez a távolság az oktatás online elérhető pilot programtervében vízi jártasságként 200 méterre módosult (Magyar Úszó Szövetség, é. n.).

Az úszástudás meghatározása, árnyalása folyamatos változáson megy keresztül, melynek célja a vízi balesetek minél nagyobb számban történő megelőzése. Egyes országok érvényesített programjaiban 10-15-25 métert, de van, ahol már évtizedek óta minimum 200 métert határoztak meg a szakemberek, amelyekhez bizonyos készségek elsajátítását javasolják a fulladás kockázatának csökkentése érdekében (Gupta és mtsai, 2019; Rajala és Kankaanpää, 2011; Sršen és mtsai, 2012; Stallman és mtsai, 2017; Willcox–Pidgeon és mtsai, 2021).

Az úszásoktatás egyik vezető – ha nem a legfontosabb – célja a vízbiztonság (vízben való cselekvésbiztonság) kialakítása, míg ezzel párhuzamosan a versenysport számára történő utánpótlásnevelés egy lehetőség. A nemzetközi szakirodalmat tekintve egyre több oldalról igyekeznek árnyalni az úszástudás fogalmát az iskolai úszásoktatás különböző aspektusból történő vizsgálatainak segítségével. Ékes példa a fogalmak és oktatási célok közti eltérésre olyan országok oktatási metodikája, mint például Ausztrália, ahol differenciált képzések állnak rendelkezésre az iskolások úszásoktatására, vízből mentési készségek kialakítására, fejlesztésére. Így, különválasztva az úszásoktatásra hosszabb időintervallumban, míg a vízből mentési technikák tanítására akár rövidebb időintervallumban kerülhet sor. A diákok az erre kiképzett szakemberek vezetésével ez utóbbi, vízbiztonságot növelő, vízből mentési feladatokkal tarkított programban is részt vesznek (Royal Life Saving, 2017).

A nemzetközi szakirodalmat vizsgálva egymástól eltérő meghatározásokkal találkozunk. Giehrl és Hahn (2010) szerint az számít *jó úszó*nak, aki 200 méternél többet, több úszásnemben tud a vízben előrehaladni, és veszélyes helyzetben képes segíteni embertársán, például a vízből mentés technikájával. Whiting (1970) szerint *úszó* az, aki képes megbirkózni egy váratlan és akaratlan elmerüléssel. A szabadidős vízi szervezetek körében végzett nemzetközi felmérés alapján az Amerikai Vöröskereszt úgy határozta meg az *úszás kompetenciá*ját, mint a vízbe való bejutás, a víz alá merülés és a felszínre emelkedés, a haladás, a fordulás, a lebegés/taposás és a vízből való kilépés készségeinek összessége (Quan és mtsai, 2015). Csupán néhány példa bemutatásával is érzékelhetők azonosságok és eltérések egyaránt, ugyanakkor van egy általános elfogadás, miszerint az úszás során segítség nélkül egy bizonyos távolságot teljesíteni szükséges. A kutatások azonban még nem határozták meg, mennyi lehet az a minimális távolság kiegészítve bizonyos készségekkel, amelyek a fulladás megelőzéséhez szükségesek (Mercado és mtsai, 2016).

Nemzetközi vonatkozásban a didaktikai kutatások irányai egyre jobban körvonalazódnak, ahol a fő kérdés nem az egyes úszásnemek elsajátítására vonatkozik – esetleg azok tanítási sorrendjére vagy bizonyos távolságokra utalnak –, hanem hogy mit tanítsanak annak érdekében, hogy elkerüljék, megakadályozzák a vízbe fulladást (Mekkaoui és mtsai, 2022). Denehy és munkatársai (2017) szerint az elméleti keretek hiánya a vízi kompetenciák kutatásában gátolta a jó gyakorlatok *világos megértését* és a testnevelés tantárgy keretén belül tanított gyakorlatok elméleti alapjait. Amíg az úszásoktatás fontosságát több oldalról tanulmányozták – mint például mi lehet az ideális kor az oktatás elkezdéséhez, vagy hogy melyik úszásnemet és milyen sorrendben oktassunk a gyerekek számára –, addig a „hogyan tanítsunk" kérdéskör inkább pedagógiai meggyőződésen alapult, semmint validált tesztek vagy beavatkozások eredményességén. Az eddig leírtakból

is látszik, hogy az úszásoktatás és az alapvető vízi készségek elsajátításának rendszere között nincs összhang, a szakmai tudás tovább mélyíthető (Parker és Blanksby, 1997; Stallman, 2019; Vogt és Staub, 2020).

A vízben végzett mozgások vizsgálatához szükséges egységes elméleti keret hiánya több szakember figyelmét is felkeltette. Langendorfer és Bruya (1995) bevezették a „vízi kompetencia" fogalmát, amely a vízbiztonságot növelő és a vízi feladatok sikeres végrehajtását lehetővé tevő jártasságot jelöli. Munkájuk úttörő jelentőségű, mivel a „tempók" oktatásán túl egy életkori és fejlődési sajátosságokra épülő, komplex megközelítést kínál, integrálva a mozgásfejlődés, a motoros tanulás, a gyermekpszichológia és a pedagógia eredményeit. Ezt követően Moran (2013) megvizsgálta a koncepciót a vízi kompetencia vízbefulladás-megelőzési szempontjából, amit a következőképp definiált:

> „minden személyes vízi mozgás összessége, amely segít megelőzni a fulladást, valamint a kapcsolódó vízbiztonsági ismereteket, attitűdöket és viselkedést, amelyek elősegítik a biztonságot a vízben, a vízen és a víz körül" (Moran, 2013. 4.).

Stallmann és munkatársai (2008, 2017) voltak az elsők, akik a definíció megalkotása előtt kezdték el feltérképezni, hogy milyen készségekre van szükség a biztonságos vízi mozgáshoz. Megközelítésük szerint a tananyag kialakítását a fulladás leggyakoribb okaihoz kell igazítani. Kutatásuk során túlélők beszámolóit, híradások elemzését és több ország úszásoktatási programját vizsgálták, hogy pontosabb képet kapjanak a vízbiztonság és az úszástudás fogalmairól. A vízi jártasság fogalma helyett a *vízi kompetenciákat* és az *úszástudás zónáját* kezdték el használni. Előbbi meghatározás nem csupán a vízben A-ból B-pontban előre és hátra történő mozgást foglalja magába, hanem a vízben végzett mozgás valamennyi aspektusát. A vizsgálati eredményeken alapuló javaslatuk 15 vízi kompetenciát (*water competencies*) határoz meg, köztük motoros kompetenciákat, viselkedésmintákat és ismereteket: (1) biztonságos vízbe lépés, (2) légzésszabályozás, (3) statikus lebegés a felszínen, (4) vízi tájékozódás, (5) úszás, (6) víz alatti mozgás, (7) biztonságos kijövetel a vízből, (8) mentőmellény használata, (9) ruhában történő úszás, (10) nyílt vízi úszás, (11) helyi veszélyek ismerete, (12) kockázatkezelés, (13) önértékelés, (14) bajba jutott személy felismerése és segítése, (15) vízbiztonsági attitűd és értékek. Az úszástudás zónájára progresszív megközelítésük alapján 0 métertől kezdve szinteket javasolnak, melyben az első (minimum szint) a 25 méter egy úszásnemben történő teljesítése – ami hazánkban a 2013-as kerettantervig az általános iskola első két évfolyamában az oktatási céltávolságot jelentette. Egyes szerzők szerint a „tud úszni" minimális szintjének azt tekinthetjük, ha az egyén képes 200 métert vagy annál nagyobb távot megtenni akár nehezített körülmények között – például teljes ruházatban és/vagy nyílt vízben (Kovács, 2020; Stallman és mtsai, 2008, 2017).

Amíg az úszástudás, vízbiztonság meghatározására több kiemelt fogalmat használtak a szakemberek és kutatók, addig Stallman modellje alapján megállapítható, hogy maga az úszás csupán egyetlen elemet fed le a biztonságos szintű vízi kompetenciák komplex fogalmi meghatározásából. Egyértelmű, hogy a vízi kompetenciáknak magukban kell foglalniuk az úszástudást, de további különböző funkcionális mozgást is változatos helyeken, beleértve a vízfelszínen és a víz alatt végzetteket is (Junge és mtsai, 2010; Stallman és mtsai, 2008, 2017).

Munkásságuk olyan szinten előremutató volt, hogy 2023-ra uniós projektek épültek azonos gondolatmenetre azzal a céllal, hogy meghatározzák azokat a vízi kompetenciákkal – köztük a fenntartható kompetenciákkal – összekapcsolt gyakorlatokat, amelyek mérhetővé teszik a fiatalok vízi tudásszintjét, és kijelölik a biztonságos vízi szabadidős tevékenységhez szükséges készségeket medencében és nyílt vízben egyaránt (Mekkaoui és mtsai, 2022).

A testkulturális műveltség koncepciójának áttekintése

Tekintsünk egy kicsit vissza annak érdekében, hogy teljesebb képet kapjunk a vízben történő mozgások tartalmáról. Kutatva a testnevelés fogalmi változásait, párhuzamot találunk a nemzetközi szakirodalomban oly aktuális és divatossá vált testkulturális műveltség (*physical literacy*) és a testnevelés (*physical education*) meghatározásai között, amely a (sport)mozgások oktatásának mélyebb elméleti beágyazottságát biztosítja. Mi a különbség a két fogalom között, és hogyan köthetők az úszástudáshoz?

A testkulturális műveltség fogalmának testnevelési kontextusba emelésében és elméleti megalapozásában Margaret Whitehead (2001) jelentős szerepet játszott, jóllehet a fogalom korábbi, kevésbé kidolgozott formában – 1993-ban az ausztráliai Melbourne-ben megtartott *A Lányok és Nők Testnevelésének és Sportjának Nemzetközi Szövetsége Kongresszusán* (International Association of Physical Education and Sport for Girls and Women Congress), melynek tartalmi kifejtését egy hosszabb tanulmányban publikálta 2001-ben – már megjelent a testnevelési diskurzusban. A testkulturális műveltség fogalmát koncepcióként kezelte, és tanulmányában nem a köznevelésben zajló testnevelés legitimálására törekedett. A fogalom népszerűvé válásával párhuzamosan számos tanulmány született a testkulturális műveltség definíciójával kapcsolatban, melyet jelentősen befolyásoltak a különböző megközelítések és kulturális sajátosságok szerte a világban (Carl és mtsai, 2023). Végül a Nemzetközi Testkulturális Műveltség Szövetség (International Physical Literacy Association, IPLA) meghatározása szerint a fogalom a következő:

> „A testkulturális műveltség a motiváció, a magabiztosság, a fizikai kompetencia, a tudás és a megértés, hogy értékeljük és felelősséget vállaljunk az élethosszig tartó fizikai tevékenységekben.” (International Physical Literacy Association, 2017)

Az átfogó iskolai program nemzeti testnevelési szabványokon alapuló, céltudatos, tervszerűen irányított folyamat, ami olyan kognitív tartalmakat és oktatást biztosít, melynek célja a motoros készségek, az aktív életmódhoz és erőnléthez szükséges ismeretek és viselkedés fejlesztésének biztosítása. A rendszeres testnevelésben való aktív részvétel támogatja, elősegíti a tanulót abban, hogy egy egész életen át fizikailag aktív legyen. A testkulturális műveltséget négy összetevőre osztották: motoros, kognitív, szociális és pszichológiai egységekre, melyek együtt határozzák meg a fogalmat. Ennek a sokrétű leírásnak megfelelően a testkulturális műveltség holisztikus koncepciót képvisel, amely a mozgáskészségeken túl tartalmazza a motivációt, az önbizalmat és a tudást is az élethosszig tartó fizikai aktivitáshoz.

Az átfogó iskolai program nemzeti testnevelési szabványokon alapuló, céltudatos, tervszerűen irányított folyamat, ami olyan kognitív tartalmakat és oktatást biztosít, melynek célja a motoros készségek, az aktív életmódhoz és erőnléthez szükséges ismeretek és viselkedés fejlesztésének biztosítása. A rendszeres testnevelésben való aktív részvétel támogatja, elősegíti a tanulót abban, hogy egy egész életen át fizikailag aktív legyen.

A testkulturális műveltséget négy összetevőre osztották: motoros, kognitív, szociális és pszichológiai egységekre, melyek együtt határozzák meg a fogalmat (Keegan és mtsai, 2019). Ennek a sokrétű leírásnak megfelelően a testkulturális műveltség holisztikus koncepciót képvisel, amely a mozgáskészségeken túl tartalmazza a motivációt, az önbizalmat és a tudást is az élethosszig tartó fizikai aktivitáshoz. Ahogy a testkulturális műveltség nem csupán a mozgáskészségek elsajátítását jelenti, úgy a modern felfogású úszástudás sem szűkíthető le a kar-láb-légvétel munkára (technikára); a vízi környezetben való magabiztosság a testkulturális műveltség egy speciális, vízi ágának (*aquatic physical literacy*) tekinthető.

A hagyományos és a készségalapú megközelítések közötti elmozdulás

Mivel a fizikai műveltség vizsgálatait is jellemzően intézményes kereteken belül végzik, érdemes áttekinteni, milyen nemzetközi oktatási felmérések, példák találhatók a hagyományos iskolai úszásoktatásra. Több publikáció látott napvilágot az elmúlt három évtizedben, melyben olyan vízben végzett tesztek hatékonyságát mérték, amelyekben a hagyományos távúszástól eltérő, komplex feladatokat vártak el a gyermekektől. Ilyen például Franciaországban a diákok cselekvőképességére fókuszáló Pechomaro-teszt (50 m távolságon belül 7 feladat elvégzése), amelyben 292 olyan 10–12 éves gyermeket mértek fel, akik előzetesen képesek voltak 50 métert folyamatosan úszni. A tesztben szereplő 7 feladatot a vizsgálatban részt vevők csupán 28%-a tudta teljesíteni (Maillard és Pelayo, 1994). Az eredmények alapján megalkottak egy olyan képzési javaslatot, amelyben a 9–10 éves diákoknak minimum 100 métert kell tudniuk úszni gyorsúszásban, míg 10 évesen egy több kihívásból álló (akadály alatti átúszás, függőleges tengely körüli fordulás, taposás) 50 métert kell teljesíteniük. Tudniuk kell betartani a fürdőhely szabályait, a higiéniai követelményeknek megfelelni, valamint fel kell tudniuk mérni, hogy megfelelő-e a saját úszástudásuk az adott körülményekhez (Université de Rouen Normandie, 2015). A nyári időszakot megelőzően a francia kormány 2006 óta tart országos prevenciós kampányt, amikor a szülőket is emlékeztetik, hogy a vízparton eltöltött idő alatt fokozottan szükséges figyelni a gyermekekre (Sethi és mtsai, 2008).

Belgiumban (Flandria) szintén változtattak a koncepción, miszerint az alapozó kompetenciafeladatok felváltották a versenyszerű úszás oktatását. Így a diákoknak a 25m mellúszás helyett egy összetett, többszintes vizsgát kell teljesíteniük, ami az alapvető vízbiztonsági és úszási készségeket hivatott felmérni – elsősorban azt, hogy a gyermek készen áll-e az úszás tanulására (Roelandt, 2019).

Napjainkban Ausztráliában olyan oktatási példákat is felvonultatnak, ahol tudatosan differenciálják és alkalmazzák az úszásoktatást és a vízbiztonsági programokat. Míg előbbi jellemzően egész évben zajlik egy iskolában, addig utóbbit időszakosan is eredményesen oktatják a diákok számára. Ezeken a foglalkozásokon a gyerekek megtanulnak ruhában, mentőmellényben úszni, és különböző mentési technikákat sajátítanak el. Az úszásoktatás az általános iskola végén jellemzően a következő teszttel záródik: mély vízbe ugrás, forgások minden irányban, fordulatok kiemelt fejjel, 25–50 méter folyamatos úszás meghatározott úszástechnikával, túlélési feladatok (pólóban lebegés, taposás két percig; három perces úszás váltakozó három úszásnemben; lebegő segédeszközzel – heveder, mellény, mentőöv – történő úszás egy percig), víz alatti tárgykeresés, felhozatal, mentőöv dobása 5 méterre lévő partnernek, és utasítással történő kisegítése a partra. A záró feladat egy 5 méteres úszás, pillangó kartempóval (Royal Life Saving, 2017).

Zhang és munkatársai Kínában végeztek vizsgálatot az úszásoktatás eredményességéről, felfigyelve a gyakorlatban tapasztalható oktatási hiányosságokra. Országuk erős oktatási rendszerének fejlesztési stratégiájaként jelenik meg a vízbe fulladás megelőzése,

viszont ennek oktatása jellemzően osztályteremben zajlik, amely az elméletre helyezi a hangsúlyt. Céljuk volt a vízbiztonság és az oktatási beavatkozás hatásának vizsgálata az általános iskolás diákok vízbiztonsággal kapcsolatos ismereteire, készségeire, attitűdjeire és viselkedésére fókuszálva. Ez alapján összehasonlították egy hagyományos úszásoktatásban részesülő és egy annak tartalmára épülő, kibővített vízbiztonsági ismereteket elsajátító (önmentés, társmentés, szimuláció) csoport teljesítményét. A vizsgálat során kiderült, hogy a versengésre fókuszáló hagyományos úszásoktatástól eltérő, vízbiztonságot növelő oktatást teljesítő csoport a vízbiztonsági alapelvek kognitív megértésének és fizikai alkalmazásának javulását mutatta. Megállapításuk, hogy a gyermekek hagyományos úszásoktatása nem tudja javítani a tanulók vízbiztonsággal kapcsolatos ismereteit – csökkentve a tanulók vízbiztonsági attitűdjét –, sem a vizekben tanúsított magas kockázatú viselkedését (Weiss, 2020; Zhang és mtsai, 2022).

A legeredményesebb oktatási rendszerrel rendelkező ország – Finnország – oktatási rendszerének első hat osztályában van jelen kötelezően az úszásoktatás, melynek célja, hogy 6. osztályig, de legkésőbb 9. osztály végére az 1996-ban meghatározott és elfogadott északi definíciónak (*nordic definition*) megfelelő szinten tudjon teljesíteni a diák. A meghatározás szerint az rendelkezik úszási képességgel, aki a víz felszíne alól (merült állapotból) indulva a felszínen 200 métert képes folyamatosan leúszni, melyből 50 métert háton úszva tesz meg (Rajala és Kankaanpää, 2011). Összehasonlítva a 2004-es és a 2014-ben megjelent tanterveik közötti változásokat, a legnagyobb különbség a kompetenciaalapú megközelítés, amely szerint jelentős hangsúlyt kapott a 2004-esben még nem szereplő *elemi úszókészség*, a *vízből mentési technikák* (ön- és társmentés) és más *vizes sportágak* ismerete (SUH, 2016).

Haga és munkatársai 2025-ös tanulmányukban vizsgálták az északi konzorciumot az úszás oktatása szempontjából. Elemzésük alapján a specifikus vízi készségek és az úszástudás elsajátítása szerepel az összes északi ország testnevelési tantervében, azonban a nemzetközi szakirodalmak alapján az úszás oktatását holisztikus megközelítéssel javasolják végezni, a tantárgy relevanciájával és értékeivel összhangban. Vagyis az oktatás mellé egyre inkább a szélesebb vízi kompetenciák fejlesztése társul, mint például a különböző vízi helyzetekhez való alkalmazkodás, a kockázatfelismerés, a biztonságos viselkedés és a mozgás örömének megőrzése. Ezért is javasolják a különböző helyszíneken történő úszásoktatást – kikötők, tavak, medencék – pedagógusok által vezetve (Haga és mtsai, 2025).

Norvégiában Junge és munkatársai (2010) vizsgálatukban olyan 9–10 éves gyerekeket mértek fel, akik korábban teljesítették a hagyományos 25 méteres távolságot a vízben. Összesen 70 diáknak kellett kipróbálnia magát a kutatók által meghatározott kombinált teszten: mély vízbe ugrás és/vagy búvárkodás (3 m); vízszintes lebegés; 12,5 m úszás hason; 180 fokos fordulás; átfordulás; 30 másodperces pihenő minimális mozgással; úszás vissza a kiindulási ponthoz háton. A diákok lépésről lépésre buktak el egy-egy állomásnál, 26%-uk sem ugrani, sem merülni nem volt hajlandó, 10% nem tudott irányt váltani, 43% nem tudott a hátán úszni, és csak 5,7%-uk tudott megállni 30 mp-re. A kombinált teszt alapján mindössze 4 diák „tudott úszni".

A hat ország vizsgálatain kívül még 18 olyan angol nyelvű tanulmányt találtunk, amely vízben végzett motoros teszteket foglal magába (Kovács és mtsai, 2023). Az egyik ilyen kiemelt teszt Kjendlie és munkatársai (2013) nevéhez fűződik, akik megvizsgálták a gyermekek úszási, lebegési és vízbe lépési készségeinek különbségeit a nyugodt és szimulált nyílt vízi viszonyok között. A kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy a 11 éves gyerekektől nem várható el, hogy vészhelyzetben, bizonytalan körülmények között ugyanolyan jártassággal reprodukálják a nyugodt vízben szerzett úszástudásukat. Eredményeikből kiderült, hogy a mintának csak 59%-a volt képes teljesíteni „hullámzó" vízben (szemben a nyugodt körülmények között mért 80%-kal). A teszteredményeket

nézve a hullámok által megzavart úszóteljesítmény egyértelműen romlott (14%-kal hosszabb idő kellett az úszóteszt befejezéséhez), de alacsonyabb pontszámot értek el a vizsgált személyek például a búvárkodás teszt esetében is.

Az empirikus bizonyítékok rávilágítanak arra, hogy a gyermek – még ha rendelkezik is úszástudással – nem feltétlenül fog jól teljesíteni ismeretlen, bizonytalan körülmények között, vagy vészhelyzetben. A korábban említett megközelítések alapján több kutató is kimutatta, hogy nincs összefüggés az adott távolság megtételének képessége és egy komplexebb, vízbiztonsági teszt sikeres teljesítése között (Junge, 1984; Laakso és Stallman, 2011). A WHO munkacsoportjai folyamatosan foglalkoznak a témakörrel, és különböző országok oktatási rendszereit vizsgálják ebből a szemszögből is. Egyik tanulmányukban külön hangsúlyozzák a belgák, észtek, svédek, csehek iskolai úszásoktatását, ahol vízbiztonsági oktatást kapnak a diákok a meglévő úszásoktatáson belül, és ami beletartozik az iskolai curriculumba (Meddings és mtsai, 2014).

Ezek és további vizsgálatok – mint a kisgyermekek tényleges, saját és szülő által észlelt vízi képességei közötti különbségek – összefüggésében végrehajtott felmérések, az észlelt vízi motoros kompetencia[1] és a valós vízi kompetencia közötti összefüggések feltárása jelöli ki az utat egy holisztikusabb értelmezés megalkotásához. Ez a megközelítés – amit számos kutatás is képvisel – azt jelenti, hogy a vízi kompetenciának azokon a képességeken kell alapulnia, melyek a viselkedésmódokat funkcionálisan adaptálni tudják a konkrét feladatkényszerek (pl. biztonságos vízbe lépés), a szervezeti állapotok (pl. fáradtság, szorongás vagy testhőmérséklet) és a környezeti korlátok (pl. időjárási viszonyok, nyugodt vagy zord vízben való úszás, hőmérséklet) kielégítésére. Mindezek mellett azt is, hogy az oktatás(ok) során biztosítani szükséges a vízi környezet bizonytalanságait tükröző, széleskörűen alkalmazható döntési és motoros tanulási lehetőségeket, mivel az ember vízben történő mozgását nagymértékben befolyásolják a körülmények (Costa és mtsai, 2020; D'Hondt és mtsai, 2021; Guignard és mtsai, 2020; Potdevin és mtsai, 2019). Tehát az egyén-feladat-környezet hármas felosztásban kell és lehet gondolkodni ahhoz, hogy eljussunk a fizikai készségek – kompetenciák – vízi műveltség háromszintű modelljéhez.

A fogalmi keretek fejlődése az úszásoktatásban

A kutatási eredmények és publikációk alapján a fogalomalkotásnak több szintje van. Az első szinten találhatók azok a terminusok, amik a fizikai, motoros készségekhez köthetők arra vonatkozóan, hogy mit kell megtanulni a vízben való biztonságos mozgáshoz, és amelyekkel a legtöbb ember találkozott már az oktatás során. Ilyen tipikus terminus például az *úszástudás*, a *vízi készség*, az *úszáskészség*, a *túlélési készség* (Mekkaoui és mtsai, 2022; Potdevin és mtsai, 2019).

A fogalomalkotás második szintjén a vízbe merüléssel kapcsolatos definíciók találhatók, mint például *fulladásmegelőzés*, *vízi kompetencia* (Langendorfer és Bruya, 1995; Stallman és mtsai, 2017). Itt már a fogalom tágabb keretet ad az első szinthez képest, hiszen magában foglalja a motoros képességek meglétét egy esetleges vízbe merülés során, továbbá a pszichológiai és a kognitív képességeket is, mint a vizes környezet ismerete, a gyors és hatékony döntéshozatal. Stallman és munkatársai munkássága (2008), melyben meghatározzák azokat a kompetenciákat (15), amelyek jelentősen csökkenthetik a fulladás kockázatát, hatalmas előrelépésnek számít az oktatás területén.

A harmadik szint képviselője a vízi környezetekkel kapcsolatos műveltség, amit nevezzünk vízi műveltségnek (*aquatic literacy* – Mekkaoui és mtsai, 2025), és ami nagyon közel áll a vízi kompetencia fogalmához, kiegészülve a motivációval, az önbizalommal és a tevékenység iránti elköteleződéssel. A korábban bemutatott testkulturális

műveltség alapján (Whitehead, 2001) a motoros kompetencia (első szint) és a kognitív kompetencia (második szint) kiegészül a pszichológiai és szociális kompetenciákkal (harmadik szint) (Mekkaoui és mtsai, 2022).

A vízi kompetenciák beépítése az alapvető mozgásmintákba az első lépés egy holisztikusabb szemlélet felé. A kulcsfontosságú viselkedési formák, amelyeket az egyéneknek a tanulás, a tapasztalat, a gyakorlat és a képzés révén kell elsajátítaniuk, kiemelt fontossággal bírnak. Az egyének az önszabályozást azáltal tanulják meg, hogy a sajátos információs változók szélesebb körére hangolódnak rá gyakorló környezetükben. Ezeknek a készségeknek a hiánya magyarázatot adhat arra, hogy miért ítéli meg tévesen saját fizikai képességét az egyén, amikor egy reprezentatív elemeket nélkülöző tanulási környezetben bajba kerül (Button és mtsai, 2016; Guignard és mtsai, 2020; Jacobs és Michaels, 2007; McCool és mtsai, 2008).

Elmondható, hogy az úszástudás, az úszás képessége nem csak az úszásnemek helyes kivitelezését foglalja magában, hanem komplex képesség, ami a készségek fejlesztésével kezdődik, és amelynek elsődleges célja a vízbe fulladás megelőzése, míg másodlagos célja a vízben végzett fizikai aktivitás biztonságos végzése – ezzel utat nyitva az életen át végezhető vízi sporttevékenységek űzésére, a szabadidő aktív eltöltésére. A bemutatott irányvonalak (vízi kompetenciák és testkulturális műveltség) komplexitását magába foglaló fogalmi meghatározásra a vízi műveltség (aquatic literacy) kifejezést ajánljuk a hazai szaknyelvben. A vízi műveltség (*aquatic literacy*) hidat képez a technikai úszástudás és a pedagógiai nevelés között is.

A vízi műveltség koncepciójának áttekintése

A korábbi kutatások rámutattak arra, hogy hiányzik egy egységes elméleti meghatározás (keret) kiindulópontként, amely segítené a szakembereket abban, hogy releváns és sokoldalú beavatkozásokat tervezzenek az oktatás és a kutatás területén. A fogalom tudományos megalapozásán egy nemzetközi kutatócsoport – az ALFAC Consortium – dolgozott 2022 és 2025 között, különös figyelmet fordítva az ontológiai, filozófiai és episztemológiai összehangoltságra. A vízi műveltség modellje a motoros, pszichoszociális és kognitív területek összehangolt fejlesztésére épül, amely elősegíti a pozitív élmények kialakulását, ezáltal támogatva a tartós részvételt a vízi tevékenységek bármelyikében, a vízben/vízen és víz alatt végzett sportolásban. A modell egy olyan alapvető keretrendszert kínál, amely segít feltárni, milyen készségekre van szükség a biztonságos és fenntartható részvételhez a vízi fizikai aktivitásokban. A konzorcium az előbb említett három alapterületet – motoros, pszichoszociális és kognitív dimenziót –, valamint egy transzverzális, összefonódó tartományt határozott meg:

Motoros terület (I do – I can / Cselekszem – Képes vagyok): a vízben való mozgás során elsajátítandó alapvető készségeket tartalmazza, amelyek védelmet nyújtanak a fulladás ellen, és hozzájárulnak a komfortos vízi létélményhez (*aquatic well-being*). Ide tartozik például a (1–2) biztonságos vízbe lépés és kilépés (*entry in/exit from the water*), (3) testhelyzet-változtatás (*orientation and reorientation of the body*), (4) víz alá merülés (*submersion*), (5) előrehaladás hason és háton (*belly and back propulsion*), (6) taposás (*treading water*), (7) lebegés (*floating*), (8) légzésszabályozás (*breathing*), (9) ruhában úszás (*ability to swim with clothes on*) és a (10) vízi feladatok kombinálása (*combining aquatic tasks*).

Kognitív terület (I know – I plan / Tudom – Tervezem): a személy vízi környezetekhez kapcsolódó tudásának és tervezési készségeinek fejlesztését jelenti. Magában foglalja (1) a kockázati és biztonsági tudást (*risk and safety knowledge*), mint például az áramlatok, hullámok, veszélyek felismerése, (2) a cselekvés és megküzdési stratégiák kialakítását

(*action and coping planning*), valamint (3) a vízi szabadidős lehetőségek tudatos keresését (*knowledge of aquatic recreational opportunities*). A cél, hogy a személy képes legyen előre tervezni, alkalmazkodni és felelősen viszonyulni a vízhez.

Pszichoszociális terület (I feel – I like / Érzem – Szeretem): a vízi fizikai aktivitásokban való részvételt befolyásoló érzelmi, társas és etikai tényezőket foglalja magában, amelyek elősegíthetik vagy éppen akadályozhatják az egyén aktív bevonódását. A modell öt kulcseleme (1) a motiváció (*motivation*), (2) az élvezet (*enjoyment*), (3) az önbizalom (*confidence*), (4) a társas készségek (*social skills*) és (5) az etikai érzékenység (*ethics*), mely utóbbi a fenntarthatóságra való fókuszt, a környezetbarát viselkedést jelenti.

A transzverzális tartomány alatt azokat a képességeket értik, amelyek legalább két másik dimenzió elemeit integrálják. Ezen kompetenciák közé tartozik (1) a kockázatészlelés (*risk perception*), vagyis a környezeti veszélyek felismerése; (2) a kockázatkezelés (*risk coping*), a veszélyekre való reagálás; (3) a perceptuális (észlelési) tudatosság (*perceptual awareness*), a környezet és önmagunk érzékelése benne; (4) az önészlelés (*self-perceived skills*), amit az egyén önnön vízben végzett képességeiről gondol; és (5) a másokért vállalt felelősség (*taking responsibility for others*), a bajba jutott felismerése, segélyhívás és szükség esetén beavatkozás.

A modell szerkezetét és a dimenziók kapcsolatát az 1.ábra szemlélteti.



1. ábra. A vízi műveltség modelljének fogalommeghatározása (forrás: Mekkaoui és mtsai, 2025)

A vízi műveltség (*aquatic literacy*) modelljét Mekkaoui és az ALFAC konzorcium kutatói alkották meg (2025), melyet a magyar szakmai terminológiához illeszkedve Kovács (2025) ültetett át. A modell holisztikus szemléletmódja szerint a vízi biztonság nem csupán technikai tudás, hanem a motoros (végrehajtás), a pszichoszociális (attitűd) és a kognitív (megértés) kompetenciaterületek dinamikus egysége. Az ábra kívülről befelé értelmezhető. A külső kör a változatos vízi környezeteket jelképezi, amelyek keretet adnak az egyén vízi műveltségének fejlődéséhez. Az ezekben a környezetekben való részvétel és biztonság három alapvető kompetenciaterület – a motoros, a pszichoszociális és a kognitív – egyidejű kifejeződésétől és fejlődésétől függ. Ezeket az alapvető területeket úgy kell összehangolni a biztonságos és fenntartható részvétel támogatása érdekében, hogy egymást erősítve szinergiát alkossanak.

A konzorcium a testkulturális műveltség (PL) és a vízi kompetencia (WC) elméleti alapjaira építve a következőképpen határozta meg a *vízi műveltség (AL)* fogalmát:

> „Az egyéni vízi nevelés olyan dinamikus állapota, amely lehetővé teszi az egész életen át tartó, önkéntes és biztonságos részvételt a vízi sporttevékenységek, aktivitások széles skáláján, amelyet az alapvető motoros, pszichoszociális és kognitív készségek, valamint a köztük lévő átfedések fejlesztése vagy megőrzése támogat, és amely a vízben, vízen és a víz közvetlen közelében (vízparton) szerzett mozgásélményekhez kapcsolódik." (Mekkaoui és mtsai, 2025. 7.)

A hazai úszásoktatás és a vízi műveltség (*aquatic literacy*) kapcsolódása

Az úszásoktatás célja hazai viszonylatban, hogy a gyermekek biztonságosan, önállóan és készségszinten tudjanak mozogni a vízben, valamint megtanulják az úszásnemek technikáját.

Magyarországon az iskolai úszásoktatással kapcsolatos központi fejlesztések 2013-ban kezdődtek a „Minden gyermek tanuljon meg úszni!" programmal, amelyet 2021-től az országos lefedettségre törekvő Úszó Nemzet Program követett. Előbbi programnál még az úszás oktatása volt hangsúlyos, míg utóbbinál az évről évre történő fejlesztések által már egy tágabb szemléletet mutat az oktatási folyamat. A kilenc szintből álló program a vízhez szoktatástól indul, majd a folyamatos és nehezített (pólóban) úszáson át egészen a vízből mentésig tart, fokozatosan építve fel a gyermekek vízbiztonságát és úszástudását 3 éven keresztül (Magyar Úszó Szövetség, é. n.). A programterv alapján megállapítható, hogy a hazai úszásoktatás gyakorlati szinten sokat fejlődött, és mára jelentősen közelebb került a nemzetközi irányelvekhez (Kovács, 2020).

Az oktatási folyamatokhoz kapcsolódó célokat röviden a következőképpen tudjuk megfogalmazni:

- A *vízhez szoktatás* feladatain keresztül megismerni a megszokottól eltérő, sajátos tulajdonságokkal rendelkező közeget.
- Az *alapvető vízi készségek* kialakításával biztonságos mozgást kialakítani a tanmedencében és mély vízben.
- Az úszásnemek elsajátításával, rendszerességgel, játékokkal és jó példák beemelésével rávezetni a gyermekeket a *szabadidő helyes eltöltésére* élményszerzés, relaxációs, *prevenciós, rekreációs* és *rehabilitációs* célzattal.
- Az ön- és társmentés feladataival, a taposás, a pólóban úszás, a tájékozódás és forgások gyakorlataival, víz alatti akadályok leküzdésével, továbbá szituációs feladatokkal a *vízbe fulladás megelőzés*ét elősegíteni.
- A *vízi sportágak rávezető gyakorlatainak* alkalmazásával növelni a sportolási lehetőségeket, biztosítva a vízi sportágak közötti átjárhatóságot.
- Megfelelő pedagógiai és módszertani eljárásokkal a pszichoszociális területre való pozitív hatás elérésével az életen át tartó *mozgásigény kialakítása* vízi környezetben, beleértve a vízben, a víz alatt és a vízfelszínen végzett tevékenységeket.
- A *tehetségek kiválasztása* a vízben végezhető versenysportokra.

Az 1990-es években a kompetenciaalapú oktatás paradigmája nemzetközi viszonylatban az úszásoktatást is elérte. Stallman és munkatársai (2008) munkája hozott világos definíciót, míg Magyarországon ezzel kapcsolatban először 2020-ban jelent meg magyar nyelvű publikáció (Kovács és Prisztóka, 2020). A kompetenciaalapú megközelítés fókusza túlmutat az úszásnemek technikai megtanításán, a hangsúly azon van, hogy változó körülmények között is magabiztosan a vízfelszínen maradjon a személy, legyen az nyílt

vagy beltéri, feszített vagy hullámzó vízfelület, esős vagy napos idő, fürdőruhában vagy utcai ruházatban. Vitatható, hogy a medencékben való tanulás nem teszi lehetővé az alkalmazkodóképességek teljes skálájának fejlesztését, amelyekre különböző nyílt vízi környezetekben szükség lehet (Guignard és mtsai, 2020; Duijn és mtsai, 2021), ugyanakkor kisebb-nagyobb metodológiai változtatásokkal fejleszthetjük a gyermekek vízbiztonságát. Megvannak a keretek, a módszertani elvek a játékos vízhez szoktatástól a sikeres technika elsajátításáig, amelyek ha kiegészülnek változó körülmények között történő gyakorlással, akkor egy átfogóbb ismereteket adó oktatás felé közelítünk.

Több párhuzamot találunk Mekkaoui (2025) megfogalmazásában és Csíkos (2023) metakogníció-elméleti elgondolásában. Mekkaoui szintekre tagolva elemzi a fogalmak minőségi dimenzióit és jelentéstartalmait, ezáltal keretet biztosít egy olyan logikai felépítés számára, amely szerint az adott fogalmakhoz rendelt gyakorlatok teljesítése révén fejleszthető az egyén vízi műveltsége. Csíkos az adaptív problémamegoldást szintén szintezéssel magyarázza el, a feladat-végrehajtás tárgyszintjéről a metaszintre történő emelésével. A tárgyszinten elhelyezkedő tényekre alapozva tanítunk a gyerekeknek bizonyos stratégiákat (pl. a számoláshoz szükséges egyik stratégia az ujjak használata), amelyek gyakorlással készséggé alakulnak. Ezeket a készségeket később már egy összetettebb helyzetben kell, hogy alkalmazzák (pl. egy matematikai szöveges megoldási stratégia formájában), míg gyakorlással ez is készséggé fejlődik. Végezetül metaszinten eljut a gyermek egy olyan adaptív problémamegoldásra, ahol az *egyén készségei*, a *feladat* és a *kontextus* együttese jelennek meg. Maga a folyamat összeegyeztethető a mozgástanulás fázisaival, vagyis a mozgás durva koordinációjának kialakítása (1), a mozgás finom koordinációjának kialakítása (2), annak megszilárdítása, *alkalmazása változó feltételek mellett* (3) (Nádori, 1981).

Ehhez kapcsolódóan a gyermekek alapvető mozgáskészségeinek – például a futásnak és az ugrásnak – értékelése hagyományosan izolált, standardizált körülmények között történik, a játékos helyzetek és a változó környezeti feltételek figyelembevétele nélkül. Megbízhatósági és biztonsági okokból érthető, hogy a készségfelméréseket általában miért ilyen módon végzik el, de nem ismert, hogy a mozgásértékelő eszköz, vagy akár a mozgást értékelők képesek-e elfogultság nélkül megkülönböztetni a teljesítmény eltérő szintjeit (Cools és mtsai, 2009; De Martelaer és Soons, 2014).

Végiggondolva ezt a folyamatot: a vízben végzett oktatás (ez alkalommal direkt kerüljük az úszásoktatás szó használatát) során tárgyszinten a vízhez szoktatás található, amihez társul az *alapvető vízi készségek* kialakítása, utána lépünk át a metaszintre, ahol rögzülnek a mozgások, majd elsajátítják az adott úszásnemeket, és végül – ha a program, a tanterv előírja, akkor – gyakorolják az ön- és társmentés technikáját.

Megállapítható, hogy a kontextus, a metakognitív környezet, ami erősíti a gondolkodás tudatosságát (Livingston, 2003), hiányzik a hagyományos úszásoktatás gyakorlatából. Ugyanakkor a korábban elsajátított készségek eltérő környezetben történő alkalmazása elősegíti az adaptív problémamegoldás és az adekvát cselekvés kialakulását a gyermekek körében. Guignard és munkatársai (2020) szerint félrevezető lehet egy stabil, fedett medencekörnyezetben különböző tanulási helyzetek megtapasztalásával olyan vízi kompetenciákat erősíteni, amelyek átvihetők a nyílt vízi környezetben való működésre. A kutatók tanulmányaikban olyan javaslatokat tesznek, melyek hasznosak lehetnek a testnevelés tantervi szakembereinek megfelelő vízi tanulási helyzetek (újra)formálásában és (újra)tervezésében a tudás jobb átadásának elősegítése érdekében. A gyakorló szakemberek strukturált pedagógiai megközelítést javasolnak a tanulási szakaszban lévő gyermekek számára, amelyek hasznosak lehetnek a váratlan megoldandó problémák és meghozandó döntések (pl. hirtelen hullámzás) végrehajtásakor, ezzel segítve őket a túlélési készségek elsajátításában (Button és mtsai, 2023; Haga és mtsai, 2025; Langendorfer és Bruya, 1995; Stallman és mtsai, 2017).

Az önszabályozó magatartásformák kialakulásának előfeltétele a dinamikus és kihívást jelentő vízi környezetekben történő cselekvés kialakítása, nem pedig a viselkedési szokások pusztán ismétlődő gyakorlása, meghatározott mozgásminták stabil medencekörnyezetben történő begyakorlásán alapulva. Ezért a készségek elsajátítása biztonságos vízi környezetben csak az első lépése egy hosszú folyamatnak, amelynek célja a vízi életmód fejlesztése. Elmondható, hogy a *nyílt vizes élményt* semmilyen eszközzel nem lehet pótolni, vagyis teljességgel nem sajátítható el medencében (Guignard és mtsai, 2020; Stallman, 2011), ahogy a városi autóvezetés technikája sem alkalmazható maradéktalanul terepviszonyok között. Ugyanakkor néhány célorientált, medencében könnyen kivitelezhető gyakorlattal, melyek alkalmazásával megzavarják az egyén kogníciójá t, észlelését, cselekvését az úszás során (pl. szimulációs eszközökkel és eszközök nélkül), hozzájárulhat a pozitív transzferhatáshoz, és egyfajta hidat képezhet a zárt és nyílt környezetben végzett vízi mozgások között. Ez a pedagógiai megközelítés segíti a gyermekek önállóságát, kitartását, a kapcsolatteremtési és a problémamegoldó képességének fejlesztését (Chow, 2013; Guignard és mtsai, 2020; Stallman, 2011)

Összegzés

A nemzetközi szakirodalomban elérhető tesztek elemzése alapján a Stallman és munkatársai (2008) által megfogalmazott 15 kompetenciából jellemzően 6-10 kompetencia jelenik meg, bizonyítva, hogy háttérbe szorult a vízbiztonság tudatos fejlesztése és elsajátítása, szemben az úszáskompetenciákkal, úszástudással (Kovács és mtsai, 2023). Több ország ennek felismerésére szemléletváltást hajtott végre, és hasonló törekvések figyelhetők meg a hazai gyakorlatban is. Az úszástudás készségével, a vízbiztonsággal, kiegészítve mentési technikákkal, vízi sportágakra rávezető gyakorlatokkal, továbbá az önszabályozó magatartások széles tárházával – mint az akadályok és a víz tulajdonságainak tudatosítása, a lebegés és a pontról pontra történő mozgás különböző mozdulatokkal, a döntéshozatal, az érzelmi kontroll –, valamint a hatékony légzéstechnikával érhető el, hogy a különféle vízi, víz közeli környezetben helytálljon az egyén. Ezek együttese megfelelő kontextusban elsajátítva és gyakorolva nyújtja a lehető legnagyobb biztonságot és élvezetet a fürdőzők, úszók számára a természetes és mesterséges vizek változó körülményei között.

Egyértelmű, hogy mind az elméleti szakembereknek, mind a gyakorlatban dolgozóknak fokozottan figyelembe kell venniük az oktatási programok összeállítása során az átvihető (transzfer) készségeket fejlesztő gyakorlatokat, feladatokat és játékokat. Ebben az értelemben a vízi műveltség koncepciója integrálható a gyakorlatban alkalmazott oktatási programokba, ezzel a jelenleginél holisztikusabb keretet biztosítva a folyamatnak.

Szeretnénk hangsúlyozni, amit a tanulmány elején is kiemeltünk: nem célunk sem a hagyományos, sem a különböző programokkal tarkított hazai és nemzetközi úszásoktatás kritikája, csupán az eddig alkalmazott fogalmak közti különbségekre mutatunk rá, felhívva a hazai szakemberek figyelmét az újabb nemzetközi irányzatokra. Kiemeljük, hogy több hazai (Bábosik, 1991; Tóth, 2019) és nemzetközi szakember hangsúlyozza a kontextus, valamint a változó körülmények összetettségének és szerepének jelentőségét a tanulási folyamatban. Ugyanakkor e megközelítés az úszásoktatás területén hazai viszonylatban nem került részletes vizsgálatra, és nemzetközi szinten is csupán korlátozott számú tanulmány foglalkozik vele. Mindez indokolttá teszi a fogalmak hazai kontextusban történő pontosítását.

A vízi műveltség meghatározása, a fogalom szaknyelvben való elhelyezése tehát nem csupán új lehetőséget ad a kutatók számára, hanem szükségszerű válasz a fizikai inaktivitás és a vízbiztonság hiányának kihívásaira. A szemléletváltás az oktatásban kezdődik,

de hatása a teljes társadalom egészségi és (élet)biztonsági kultúrájára kiterjedhet. A hazai szaknyelv és szakirodalom frissítésével a jövőbeli fejlesztések iránya a hazai tantervek módszertani megújítása lehet, ahol a mozgástanítás mellett hangsúlyt kap az élményszerűség és a gyermek vízhez fűződő viszonyának alakítása. A vízi műveltség szemléletének integrálása az úszásoktatók képzésébe – különös tekintettel a vízi műveltség (*aquatic literacy*) dimenzióinak pedagógiai fejlesztésére – kulcslépés lehet a jövőben.

Kovács Zsófia

PTE Természettudományi Kar
Sporttudományi és Testnevelési Intézet

Mékkaoui Léa

Univ. Lille, Univ. Artois, Univ. Littoral Côte d'Opale, ULR 7369 - URePSSS -
Unité de Recherche Pluridiciplinaire Sport Santé Société

Szabó Péter

PTE Általános Orvostudományi Kar
Transzdiszciplináris Kutatások Intézete, RoLink Biotechnology Kft.

Prisztóka Gyöngyvér

PTE Természettudományi Kar
Sporttudományi és Testnevelési Intézet

Köszönetnyilvánítás

Köszönöm Léa Mekkaoui oktatónak és François Potdevin professzornak, hogy 2022-ben fogadtak az Université de Lille munkacsoportjába, ahol szakmai tudásomat elméleti, gyakorlati és módszertani szempontból bővíthettem. Hálás vagyok hazai mentoromnak, dr. Prisztóka Gyöngyvérnek, aki megalapozta bennem az élethosszig tartó tanulás és fejlődés iránti elkötelezettséget.

Irodalomjegyzék

Asher, K. N., Rivara, F. P., Felix, D., Vance, L. & Dunne, R. (1995). Water safety training as a potential means of reducing risk of young children's drowning. *Injury Prevention, 1*(4), 228–233. DOI: 10.1136/ip.1.4.228

Bábosik, I. (1991). *A nevelés folyamata és módszerei*. Leopárd Könyvkiadó.

Bass, D. & Hardy, C. A. (1997). That Sinking Feeling: Swimming in Primary Schools Post the 1988 Education Reform Act. *European Journal of Physical Education, 2*(2), 178–197. DOI: 10.1080/1740898970020205

Button, C., Duijn van, T., Cocker, K., Trotter-Dunn, G. & Seifert, L. (2023). Does a combined swimming pool and open water education programme for children develop adaptable water safety competencies? *The Journal of Sport and Exercise Science, 7*(2), 18–28. DOI: 10.36905/jses.2023.02.03

Button, C., Schofield, M. & Croft, J. (2016). Distance perception in an open water environment: Analysis of individual differences. *Attention, Perception, & Psychophysics, 78*(3), 915–922. DOI: 10.3758/s13414-015-1049-4

Carl, J., Bryant, A. S., Edwards, L. C., Bartle, G., Birch, J. E., Christodoulides, E., Emeljanovas, A., Fröberg, A., Gandrieau, J., Gilic, B., van Hilvoorde, I., Holler, P., Iconomescu, T. M., Jaunig, J., Laudanska-Krzeminska, I., Lundvall, S., De Martelaer, K., Martins, J., Mieziene, B., … Elsborg, P. (2023). Physical literacy in Europe: The current state of implementation in research, practice, and policy. *Journal of Exercise Science & Fitness, 21*(1), 165–176. DOI: 10.1016/j.jesf.2022.12.003

Chow, J. Y. (2013). Nonlinear Learning Underpinning Pedagogy: Evidence, Challenges, and Implications. *Quest, 65*(4), 469–484. DOI: 10.1080/00336297.2013.807746

Cools, W., De Martelaer, K., Samaey, C. & Andries, C. (2009). Movement skill assessment of typically developing preschool children: a review of seven

movement skill assessment tools. *Journal of Sports Science & Medicine, 8*(2), 154–168. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24149522/

Costa, A. M., Frias, A., Ferreira, S. S., Costa, M. J., Silva, A. J. & Garrido, N. D. (2020). Perceived and Real Aquatic Competence in Children from 6 to 10 Years Old. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(17), 6101. DOI: 10.3390/ijerph17176101

Csíkos, C. (2023. 05. 18). A gondolkodásfejlődés grádicsai: A tudatos gyakorlás szerepe és egyéni különbségei az alapkészségek fejlődésében. *16. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia*.

De Martelaer, K. & Soons, B. (2014). Development and validation of a water safety test for children in three age groups. *Science & Sports, 29*, 46–47. DOI: 10.1016/j.scispo.2014.08.092

Denehy, M., Leavy, J. E., Jancey, J., Nimmo, L. & Crawford, G. (2017). *This Much Water* : a qualitative study using behavioural theory to develop a community service video to prevent child drowning in Western Australia. *BMJ Open, 7*(7), e017005. DOI: 10.1136/bmjopen-2017-017005

D'Hondt, E., Buelens, L., Barnett, L. M., Howells, K., Sääkslahti, A., Costa, A. M., Jidovtseff, B., Mertens, L. & Martelaer, K. De. (2021). Differences between Young Children's Actual, Self-perceived and Parent-perceived Aquatic Skills. *Perceptual and Motor Skills, 128*(5), 1905–1931. DOI: 10.1177/00315125211017864

Giehrl, J. & Hahn, M. (2010). *Úszás*. 2. kiadás. Cser Kiadó.

Guignard, B., Button, C., Davids, K. & Seifert, L. (2020). Education and transfer of water competencies: An ecological dynamics approach. *European Physical Education Review, 26*(4), 938–953. DOI: 10.1177/1356336X20902172

Gupta, M., Rahman, A., ul Baset, K., Ivers, R., Zwi, A., Hossain, S., Rahman, F. & Jagnoor, J. (2019). Complexity in Implementing Community Drowning Reduction Programs in Southern Bangladesh: A Process Evaluation Protocol. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(6), 968. DOI: 10.3390/ijerph16060968

Haga, M., Sääkslahti, A., Schenker, K., Bruun, T. H., Guldager, J. D., Gísladóttir, Þ. L., Danielsen, B. B., Gjølme, E. G., Sundan, J., Olsen, H. W. & Bjerke, Ø. (2025). Aquatic Education for School Children: An Educational Expert Statement from the Nordic Consortium. *Journal for Research in Arts and Sports Education, 9*(2), 39–61. DOI: 10.23865/jased.v9.6785

International Physical Literacy Association (2017). *IPLA Definition*. https://www.physical-literacy.org.uk/. https://www.physical-literacy.org.uk/

Jacobs, D. M. & Michaels, C. F. (2007). Direct Learning. *Ecological Psychology, 19*(4), 321–349. DOI: 10.1080/10407410701432337

Junge, M. (1984). The teaching of swimming. *Doktori disszertáció*. School of Sport Science, Oslo. https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=The+teaching+of+swimming&author=M+Junge&publication_year=1984

Junge, M., Blixt, T. & Stallman, R. K. (2010). The construct validity of a traditional 25m test of swimming competence. In Kjendlie, P.-L., Stallman, R. K. & Cabri, J. (szerk.), *Biomechanics and Medicine in Swimming XI.* Norwegian School of Sport Sciences. 331–332.

Keegan, R. J., Barnett, L. M., Dudley, D. A., Telford, R. D., Lubans, D. R., Bryant, A. S., Roberts, W. M., Morgan, P. J., Schranz, N. K., Weissensteiner, J. R., Vella, S. A., Salmon, J., Ziviani, J., Okely, A. D., Wainwright, N. & Evans, J. R. (2019). Defining Physical Literacy for Application in Australia: A Modified Delphi Method. *Journal of Teaching in Physical Education, 38*(2), 105–118. DOI: 10.1123/jtpe.2018-0264

Kjendlie, P.-L., Pedersen, T., Thoresen, T., Setlo, T., Moran, K. & Stallman, R. K. (2013). Can You Swim in Waves? Children's Swimming, Floating, and Entry Skills in Calm and Simulated Unsteady Water Conditions. *International Journal of Aquatic Research and Education, 7*(4). DOI: 10.25035/ijare.07.04.04

Kovács, Z. (2020). Úszásoktatás térben és időben: Az úszásoktatás megjelenése és kiteljesedése a magyar köznevelésben. *Doktori disszertáció.* Pécsi Tudományegyetem.

Kovács, Zs., Mekkaoui, L., Prisztóka, Gy. & Potdevin, F. (2023). A 6-12 éves gyermekek vízi műveltségét vizsgáló eljárások szisztematikus irodalmi áttekintése. In Petőné Csima, M. & Zentai, G. (szerk.), *16th Training and Practice International Conference on Educational Science.* MATE Neveléstudományi Intézet. 95.

Laakso, B. W. & Stallman, R. K. (2011). The validity of a 1000 m distance test as a predictor of swimming competence. *World Conference on Drowning Prevention,* 225–226.

Langendorfer, S. & Bruya, L. D. (1995). *Aquatic readiness: developing water competence in young children.* Human Kinetics.

Livingston, J. A. (2003). *Metacognition: An Overview*.

Maillard, D. & Pelayo, P. (1994). Le test Pechomaro. *1st journées spécialisées de natation [First specialized days of swimming], Lille, France*, 25–26.

McCool, JP., Moran, K. & Ameratunga, S. (2008). New Zealand beachgoers' swimming behaviors, swimming abilities, and perception of drowning risk. *International Journal of Aquatic Research and Education, 2*(1), 7–15. DOI: 10.25035/ijare.02.01.02

Meddings, D., Hyder, A. A., Ozanne-Smith, J., & Rahman, A. (2014, szerk.). *Global report on drowning: Preventing a leading killer.* World Health Organization. https://www.who.int/publications/i/item/global-report-on-drowning-preventing-a-leading-killer

Mekkaoui, L., Potdevin, F., Camporelli, F., Sidney, M., Martelaer De Kristine, D'Hondt, E., Droogenbroeck, V. L., Soons, B., Soares, S., Vilas-Boas, J. P., Fernandes, R., Costa M. Aldo, Garrido, D. N., Costa, M., Staub, I., Vogt, T., Vogel, M., Fokken, I., Bieder, A., … Olstad, H. B. (2022). *ALFAC project: How to develop aquatic literacy level of children aged 6 to 12 in Europe*. DOI: 10.13140/RG.2.2.34171.59682

Mekkaoui, L., Schnitzler, C., Sidney, M., Gandrieau, J., Camporelli, F. & Potdevin, F. (2022). Building the Foundation of Aquatic Literacy in 4–6 Years-Old Children: A Systematic Review of Good Pedagogical Practices for Children and Parents. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(10), 6180. DOI: 10.3390/ijerph19106180

Mekkaoui, L., Vogt, T., Camporelli, F., Costa, A. M., Costa, M. J., De Martelaer, K., D'Hondt, E., Garrido, N. D., Gandrieau, J., Kwasna, A., Ljødal, I., Olstad, B. H., Rejman, M., Rudnik, D., Santos, C. C., Schnitzler, C., Simonsen, E., Soares, S., Staub, I., … Potdevin, F. (2025). Improving Water Safety and Long-term Engagement in Aquatic Physical Activity: The Aquatic Literacy Framework. *Journal of Teaching in Physical Education,* 1–11. DOI: 10.1123/jtpe.2024-0244

Mercado, M. C., Quan, L., Bennett, E., Gilchrist, J., Levy, B. A., Robinson, C. L., Wendorf, K., Gangan Fife, M. A., Stevens, M. R. & Lee, R. (2016). Can you really swim? Validation of self and parental reports of swim skill with an inwater swim test among children attending community pools in Washington State. *Injury Prevention, 22*(4), 253–260. DOI: 10.1136/injuryprev-2015-041680

Moran, K. (2013). *Defining: 'Swim and Survive'in the Context of New Zealand Drowning Prevention Strategies: A Discussion Paper.*

Murcia, J. A. M. & Pérez, L. M. R. (2008). Aquatic Perceived Competence Analysis in Children: Development and Preliminary Validation of a Pictorial Scale. *International Journal of Aquatic Research and Education, 2*(4). DOI: 10.25035/ijare.02.04.05

Magyar Úszó Szövetség (é. n.). *Úszó Nemzet Program PILOT Oktatási tanterv*. Elérés 2025. július 11. https://uszonemzet.hu/uszonemzet-program-pilot-oktatasi-tanterv/

Nádori, L. (1981). *Az edzés elmélete és módszertana*. Sport.

Ng, J. L. & Button, C. (2018). Reconsidering the fundamental movement skills construct: Implications for assessment. *Movement & Sport Sciences – Science & Motricité,* (102), 19–29. DOI: 10.1051/sm/2018025

Parker, H. E. & Blanksby, B. A. (1997). Starting Age and Aquatic Skill Learning in Young Schildre: Mastery of Prerequisite Water Confidence and Basic Aquatic Locomotion Skills. *The Australian Journal of Science and Medicine in Sport, 29*(3), 83–87.

Potdevin, F., Jomin-Moronval, S., Pelayo, P. & Dekerle, J. (2019). What is the best swimming stroke to master for beginners in water safety tests? *European Physical Education Review, 25*(1), 174–186. DOI: 10.1177/1356336X17713665

Potdevin, F., Staub, I., Laux, S. & Stallman, R. (2019. október). National policy for swimming instruction in schools and assessment of water competence: A multi-national survey. *World Congress on Drowning Prevention*. DOI: 10.13140/RG.2.2.11057.33123

Quan, L., Ramos, W., Harvey, C., Kublick, L., Langendorfer, S., Lees, T. A., Fielding, R. R., Dalke, S., Barry, C., Shook, S. & Wernicki, P. (2015). Toward Defining Water Competency: An American Red Cross Definition. *International Journal of Aquatic Research and Education, 9*(1), 12–23. DOI: 10.1123/ijare.2014-0066

Rajala, K. & Kankaanpää, A. (2011). *Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitt*. Katajamäki Print & Media.

Rezaimanesh, D. & Amiri-Farsani, P. (2011). The effect of a six weeks aerobic and anaerobic intermittent swimming on VO2max and some lung volumes and capacities in student athletes. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 15*, 2054–2057. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.04.052

Roelandt, F. (2019). From Treading Water to Swimming Uphill: A Comprehensive and Innovative Assessment Program for Teaching Swimming in Belgian Primary Schools. *International Journal of Aquatic Research and Education, 11*(4). DOI: 10.25035/ijare.11.04.04

Royal Life Saving (2017). *Royal Life Saving National Drowning Report 2017*.

Sacher, P. M., Kolotourou, M., Chadwick, P. M., Cole, T. J., Lawson, M. S., Lucas, A. & Singhal, A. (2010). Randomized Controlled Trial of the MEND Program: A Family-based Community Intervention for Childhood Obesity. *Obesity, 18*(S1), S62–S68. DOI: 10.1038/oby.2009.433

Sethi, D., Towner, E., Vincen, J., Segui-Gomez, M. & Racioppi, F. (2008). *European report on child injury prevention*. WHO.

Sršen, K. G., Vidmar, G., Pikl, M., Vrečar, I., Burja, C. & Krušec, K. (2012). Content validity and inter-rater reliability of the Halliwick-concept-based instrument 'Swimming with Independent Measure'. *International Journal of Rehabilitation Research, 35*(2), 116–123. DOI: 10.1097/MRR.0b013e32835277ab

Stallman, R. (2019). Crises in the Aquatic Profession. *International Journal of Aquatic Research and Education, 11*(4). DOI: 10.25035/ijare.11.04.07

Stallman, R. K. (2011). Bridging the Gap: From Pool to Open Water. *Proceedings of the Lifesaving Conference*.

Stallman, R. K., Junge, M. & Blixt, T. (2008). The Teaching of Swimming Based on a Model Derived from the Causes of Drowning. *International Journal of Aquatic Research and Education, 2*(4). DOI: 10.25035/ijare.02.04.11

Stallman, R. K., Moran, K., Quan, L. & Langendorfer, S. (2017). From Swimming Skill to Water Competence: Towards a More Inclusive Drowning Prevention Future. *International Journal of Aquatic Research and Education, 10*(2). DOI: 10.25035/ijare.10.02.03

SUH (2016. 11. 29.). The evolution of school swimming education and the present delivery of school swimming. *Nordic Seminar on School Swimming*.

Szatmári, Z. (2009). *Sport, életmód egészség*. Akadémia Kiadó.

Tanaka, H. (2009). Swimming Exercise. *Sports Medicine, 39*(5), 377–387. DOI: 10.2165/00007256-200939050-00004

Tóth, Á. (2008). *Az úszás tankönyve.* Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar.

Tóth, Á. (2019). *Úszónemzet Program, Minden Gyermek Tanuljon meg Úszni! Úszás oktatásmódszertan*. Kiving Kft.

Tóth, Á., Nagy, N., Szájer, P., Katona, Zs., Fáyné Dombi, A., Sztanáné Babics, E., Patakfalvai, A. & Danks, E. (2022). *Az Úszó Nemzet Program szakmai anyaga.* Bővített kiadás. Magyar Úszó Szövetség.

Tóvári, F. & Prisztóka, G. (2015). *Az úszómozgások oktatásának gyakorlati lehetőségei és módszertana.* PTE TTK Sporttudományi- és Testnevelési Intézet.

Université de Rouen Normandie (2015, július 23). *Attestation Scolaire de Savoir Nager*. https://webtv.univ-rouen.fr/videos/assn-bo-du-23-juillet-2015-decoupage/

Van Duijn, T., Ng, J. L., Burnay, C., Anderson, N., Uehara, L., Cocker, K. & Button, C. (2021). The Influence of Equipment and Environment on Children and Young Adults Learning Aquatic Skills. *Frontiers in Psychology, 12*. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.733489

Varma, V. R., Dey, D., Leroux, A., Di, J., Urbanek, J., Xiao, L. & Zipunnikov, V. (2017). Re-evaluating the effect of age on physical activity over the lifespan. *Preventive Medicine, 101*, 102–108. DOI: 10.1016/j.ypmed.2017.05.030

Vogt, T. & Ilka, S. (2020). Assessment of basic aquatic skills in children: inter-rater reliability of coaches, teachers, students and parents. *Journal of Physical Education and Sport, 20*(2 [85]), 577–583. DOI: 10.7752/jpes.2020.02085

Weiss, J. (2010). Prevention of Drowning. *Pediatrics, 126*(1), e253–e262. DOI: 10.1542/peds.2010-1265

Whitehead, M. (2001). The Concept of Physical Literacy. *European Journal of Physical Education, 6*(2), 127–138. DOI: 10.1080/1740898010060205

Whiting, H. T. A. (1970). *The persistent non-swimmer*. HarperCollins Distribution Services.

WHO (2024). *Global status report on drowning prevention 2024*. World Health Organization.

Willcox–Pidgeon, S. M., Peden, A. E. & Scarr, J. (2021). Exploring children's participation in commercial swimming lessons through the social determinants of health. *Health Promotion Journal of Australia, 32*(2), 172–181. DOI: 10.1002/hpja.335

Zhang, S., Dai, J. & Nie, Z. (2022). Can Swimming Teaching Prevent Drowning? An Experimental Study of Children in China. *Discrete Dynamics in Nature and Society, 2022*, 1–8. DOI: 10.1155/2022/6141342

Jegyzet

[1] Az észlelt vízi motoros kompetencia arra utal, hogy a gyerekek hogyan látják magukat a tevékenység végrehajtása során az adott közegben (Murcia és Pérez, 2008).

Absztrakt

A tanulmány célja, hogy rávilágítson az úszásoktatásban zajló nemzetközi szemléletváltás alapjaira, különös tekintettel a vízbiztonság, a vízi kompetencia és a vízi műveltség fogalmainak pontosítására. A szakirodalmi áttekintésre és a legfrissebb nemzetközi modellekre (pl. *Aquatic Literacy*) támaszkodva bemutatja, hogyan formálódik egy olyan elméleti keret, amely új utakat nyithat a hazai gyakorlat számára. A vízi műveltség modellje a motoros, pszichoszociális és kognitív dimenziók együttes integrációjaként értelmezhető, ami a pozitív tanulási élményeken keresztül támogatja a fenntartható részvételt a vízi fizikai aktivitásokban. Az új fogalom (vízi műveltség = *Aquatic Literacy*) a testkulturális műveltség (*Physical Literacy*) vízi környezetre adaptált, holisztikus megfelelője. Ez a komplex keretrendszer kiindulópontként szolgálhat a hazai oktatásban és kutatásban alkalmazható, releváns beavatkozások tervezéséhez.

Kulcsszavak: vízi műveltség, vízi kompetencia, úszástudás, vízbiztonság, paradigmaváltás

 https://doi.org/10.14232/iskkult.2026.8.81

A tesztszorongás értelmezése, mérése és összefüggése iskolai tényezőkkel

A tesztszorongás jelentős hatást gyakorol a tanulók iskolai jóllétére és tanulmányi teljesítményére. A negatív hatások eredményes mérséklése érdekében elengedhetetlen a tesztszorongás elméleti megközelítéseinek részletes ismerete, átfogó kép kialakítása a rendelkezésre álló mérőeszközökről, valamint a tesztszorongás és az iskolai tényezők közötti összefüggésrendszer feltárása. A tanulmány célja a tesztszorongás elméleti hátterének, mérőeszközeinek, valamint iskolai tényezőkkel való összefüggéseinek áttekintése.

Bevezetés

A tanulók tudásának számonkérése az iskolai oktató-nevelő munka elengedhetetlen eleme, azonban a diákok jelentős eltéréseket mutatnak abban, hogyan viszonyulnak az értékelési helyzetekhez, és miként élik meg azokat. Ezek az eltérő megélések nem csupán az aktuális teljesítményt befolyásolhatják, hanem hosszabb távon is hatással lehetnek a tanulók iskolai jóllétére, motivációjára és tanulmányi eredményességére (Cassady, 2010; Robson és mtsai, 2023). Számos, eltérő módszertannal végzett kutatás eredményei egybehangzóan azt mutatják, hogy a tesztszorongás a tanulók jelentős hányadát érinti. A felmérések szerint a diákok mintegy 70%-a érez szorongást teszthelyzetekben, a magas tesztszorongással jellemezhető diákok arányát 15–22% közé becslik (Cassady, 2010, 2022; Gonzaga és mtsai, 2022; Putwain és Daly, 2014; Thomas és mtsai, 2017; von der Embse és mtsai, 2018). A PISA-felmérések eredményei alapján a magyar diákok 54%-a még akkor is szorong a teszthelyzetektől, ha saját megítélése szerint megfelelően felkészült (OECD, 2017). A tesztszorongással összefüggésben nagy arányban jelenik meg a rossz osztályzatoktól való félelem (66%), valamint a tesztek nehézségével kapcsolatos aggodalom is (62%; OECD, 2017). A kudarctól való félelem a magyar diákok körülbelül felét érinti, amely nemzetközi viszonylatban átlagosnak tekinthető (OECD, 2019).

A tesztszorongás kedvezőtlen hatásainak hatékony csökkentéséhez elengedhetetlen az elméleti megközelítések és a rendelkezésre álló mérőeszközök ismerete, valamint a jelenség és az iskolai környezethez kapcsolódó tényezők közötti összefüggések feltárása. A tanulmány célja a tesztszorongás elméleti kereteinek, mérési lehetőségeinek és az iskolai tényezőkkel való kapcsolatának rendszerezett bemutatása. Ennek rendezőelve, hogy a tesztszorongást a fogalmi elkülönítéstől haladva, egyre összetettebb értelmezési szinteken mutatja be. Első lépésben a rokon fogalmakkal való viszonyát és az akadémiai szorongás körében elfoglalt helyét tisztázzuk, majd áttekintjük azokat az elméleti

megközelítéseket, amelyek a jelenség eltérő aspektusait emelik ki. Ezt követően bemutatjuk a főbb mérőeszközöket, végül pedig az iskolai teljesítménnyel és további iskolai tényezőkkel való összefüggéseket rendszerezzük.

Stressz, szorongás és félelem

A tesztszorongás gyakran kerül kapcsolatba a stressz, az általános szorongás és a félelem fogalmaival, azonban ezek elkülönítése nélkül nehéz megérteni a jelenség sajátos mechanizmusait és következményeit iskolai oktatási-nevelési környezetben. Sok esetben együttesen jelennek meg, és részben hasonló fiziológiai reakciókat váltanak ki (American Psychiatric Association, 2022; VandenBos, 2015). Ugyanakkor számos olyan jellegzetesség azonosítható, amelyek kifejezetten csak az egyik vagy másik jelenségre jellemzőek. A fogalmi viszonyok tisztázása ezért alapvető feltétele annak, hogy a tesztszorongást önálló konstruktumként vizsgáljuk.

A stressz és a szorongás elkülönítése elsősorban Selye János (1969) stresszelméletére támaszkodva értelmezhető (Grace és mtsai, 2022; Hengen és Alpers, 2021; Putwain, 2008; Saylam és İncel, 2023). Selye megközelítése szerint a stressz a szervezet fiziológiai és pszichológiai válasza különböző stresszorokra, amely objektíven is mérhető hormonális változásokkal jár (Obbarius és mtsai, 2021; Selye, 1969). Ilyen változás például a stresszhelyzetek során megfigyelhető megemelkedett kortizolszint, amely a szorongás esetében nem szükségszerűen jelenik meg (Grace és mtsai, 2022). Az iskolai környezetben a tanulók számos olyan helyzettel és elvárással szembesülnek, amelyek stresszválaszt válthatnak ki (Becker és Börnert-Ringleb, 2025). Putwain (2008) az oktatási kontextus legjellemzőbb stresszorai közé az értékelés következményeit, az önbecsülést érintő fenyegetettséget, a környezet ítélkező jellegét, valamint az oktatóktól való félelmet sorolja. A stressz, vagy más néven generalizált adaptációs szindróma jelenségét a szakirodalom hagyományosan pozitív stresszre (eustressz) és negatív stresszre (distressz) osztja, elsősorban a teljesítményre gyakorolt hatás iránya alapján (Bienertova-Vasku és mtsai, 2020; Nelson és Simmons, 2003; Selye, 1974). Ezzel szemben a szorongást a kutatások többsége kedvezőtlen következményekkel hozza összefüggésbe (Daniel-Watanabe és Fletcher, 2022; Maloney és mtsai, 2014; Zhang és mtsai, 2022), jóllehet a tesztszorongás kapcsán egyes megközelítések bizonyos esetekben megjelenő potenciálisan adaptív hatásait is hangsúlyozzák (Alpert és Haber, 1960; Kader, 2016). Bár a stressz és a szorongás gyakran együtt jelentkezik, mérésükben eltérő módszereket alkalmaznak. A stressz szintjét elsősorban fiziológiai folyamatok mentén, hormonális változások, elsősorban a kortikoidok, például a kortizol koncentrációjának vizsgálatával mérik (Obbarius és mtsai, 2021; Selye, 1969). A szorongás ezzel szemben inkább a félelemre jellemző fiziológiai reakciók alapján jellemezhető, mint például a bőr izzadságmirigyeinek aktivitása, az elektrodermikus aktivitás, a nyál pH-értéke vagy a szívritmus-variabilitás (Roos és mtsai, 2020).

A szorongásos tünetek erősebb megnyilvánulásaik esetén, különösen, ha azok tartóssá és uralkodóvá válnak, megfeleltethetőek a DSM-5 (*Mentális zavarok diagnosztikai és statisztikai kézikönyve*, 5. kiadás) által meghatározott szorongásos zavarok kritériumainak (American Psychiatric Association, 2022; Beck és Emery, 1999; Cassady, 2010, 2022; Nótin, 2015; Nótin és mtsai, 2015). A DSM-5 a szorongásos zavarok körébe sorolja többek között a generalizált szorongásos zavart, a pánikzavart, a specifikus fóbiákat, az agorafóbiát, a szociális szorongásos zavart és a szeparációs szorongásos zavart (American Psychiatric Association, 2022). Iskolai környezetben a szorongás jellemzően nem klinikai zavarok formájában jelenik meg, hanem inkább az akadémiai szorongás különböző megnyilvánulásaiként (Cassady, 2010, 2022; Nótin, 2015), ennek részletesebb bemutatására a következő fejezetben kerül sor. Az iskolai értékelési helyzetekben

megjelenő szorongás ugyan több ponton érintkezhet a klinikai szorongásos zavarok tünettanával, a neveléstudományi megközelítés szempontjából elsődlegesen nem a diagnosztikai besorolás, hanem annak tisztázása lényeges, hogy az egyes érzelmi reakciók miként jelennek meg a tanulási és értékelési helyzetekben.

A szorongás és a félelem közötti különbségtétel a mai napig tudományos viták tárgyát képezi (Grogans és mtsai, 2023). A DSM-5 értelmezése szerint a félelem egy olyan érzelmi válasz, amely valós vagy elképzelt, közvetlen fenyegetésre irányul, míg a szorongás inkább egy jövőbeli, bizonytalan fenyegetéssel kapcsolatos, tartósabb készenléti állapotként írható le. Bár e két állapot számos ponton átfedést mutat, alapvető különbségek is megfigyelhetőek közöttük. A félelem jellemzően az autonóm idegrendszer aktivitásának hirtelen fokozódásával jár, amely olyan fiziológiai válaszokat vált ki, mint a szapora szívverés és az emelkedett vérnyomás. Ezek a fiziológiai válaszok többek között a harc- vagy menekülésreakciók kivitelezését szolgálják (American Psychiatric Association, 2022). Ezzel szemben a szorongás inkább izomfeszültséggel és fokozott éberséggel társul, amelyek a potenciális jövőbeli veszélyre való felkészülést segítik elő, és gyakran óvatos vagy elkerülő viselkedéssel párosulnak (American Psychiatric Association, 2022). A stressz, a szorongás és a félelem közötti hasonlóságokat és különbségeket oktatási-nevelési kontextusban az 1. táblázat foglalja össze, rámutatva arra, hogy ezek az iskolai értékelési helyzetekben eltérő kiváltó okokkal, időbeli lefutással és fiziológiai jellemzőkkel jelenhetnek meg.

1. táblázat. A stressz, a szorongás és a félelem közötti hasonlóságok és különbségek

Fogalom	Jellemző	Példa	Fiziológiai jellemzők
Stressz	Stresszor hatására létrejövő generalizált adaptációs szindróma	Vizsgaidőszak alatt fennálló nyomásra adott stresszreakció	Kortikoidok szintjének emelkedése
Szorongás	Egy elképzelt esemény miatti hosszabb reakció	Szorongás általában a tesztektől	Izomfeszültség, elektrodermikus aktivitás, fokozott éberség, félelemre jellemző reakciók hosszabb távon
Félelem	Tárggyal rendelkezik	Félelem a vizsga eredményétől (kudarctól való félelem)	Szapora szívverés, emelkedett vérnyomás rövid távon

Az akadémiai szorongás és tesztszorongás

Az akadémiai szorongás, amelyet a magyar szakirodalomban gyakran iskolai szorongásként említenek (Kotta, 2011; Németh, 2022; Nótin, 2015), arra a nyugtalanságra és aggodalomra utal, amelyeket a tanulók az iskolai környezetben élnek meg (Cassady, 2010). Az akadémiai szorongás számos formában jelenhet meg, többek között az idegennyelv-órákon tapasztalt szorongásként (Papi és Khajavy, 2023), a számítógép-használattal összefüggő szorongásként (Lee és mtsai, 2024), a könyvtárhasználathoz kapcsolódó szorongásként (Jan és mtsai, 2017), valamint tesztszorongásként is (Cassady, 2022; Jan és mtsai, 2017). Az akadémiai szorongás fogalmi fejlődésében megfigyelhető egy olyan törekvés, amely szerint az akadémiai vagy iskolai szorongásformák a klinikai szorongásos zavarok definícióiból vezethetők le (Putwain és mtsai, 2021). Ennek megfelelően az akadémiai szorongás önbevallásos mérőeszközei összefüggést mutatnak a DSM–5-ben meghatározott szorongásos tünetekkel (Cassady, 2022; Nótin, 2015), illetve

a szorongással összefüggő distressz fiziológiai tüneteinek intenzitásával (American Psychiatric Association, 2022; Irie és mtsai, 2023; Luttenberger és mtsai, 2018; Özdemir és Seçkin, 2025; Roos és mtsai, 2020).

Cassady (2010, 2022) nyomán az akadémiai szorongás különböző típusai kategóriákba sorolhatók: egyrészt megkülönböztethetők a kontextusfüggő szorongásformák, amelyek meghatározott iskolai helyzetekhez kötődnek (például az iskolafóbia és a tesztszorongás), másrészt a tartalomfüggő szorongásformák, amelyek elsősorban az egyes tantárgyakhoz kapcsolódnak. A kontextus- és tartalomfüggő akadémiai szorongásformákat a DSM–5 külön nem definiálja (American Psychiatric Association, 2022; Putwain és mtsai, 2021), ugyanakkor az Amerikai Pszichológiai Társaság (American Psychological Association, APA) által gondozott pszichológiai szótár részletesen foglalkozik ezekkel a jelenségekkel (VandenBos, 2015). A szótár a kontextusfüggő tesztszorongást a *performance anxiety* egyik formájaként értelmezi, amely kapcsolatba hozható például a tartalomfüggő matematikai szorongással is (VandenBos, 2015). Az APA értelmezése szerint ezek a szorongásformák a DSM–5-ben meghatározott specifikus fóbiaként, illetve szociális szorongásként is felfoghatók, amennyiben az érintett félelem középpontjában a mások általi negatív értékeléstől, a megszégyenüléstől vagy a megalázástól való félelem áll (American Psychiatric Association, 2022; VandenBos, 2015). A *performance anxiety* fogalma a magyar szakirodalomban teljesítményszorongásként jelenik meg (Fülöp, 2015; Pikó és Dobos, 2016), amely nem kizárólag tanulmányi helyzetekben fordul elő, hanem megjelenhet osztálytermi és munkahelyi értekezleteken, nyilvános zenei előadások során, valamint minden olyan szituációban, ahol a környezet valamilyen teljesítményhez kapcsolódó elvárást fogalmaz meg (VandenBos, 2015).

A kontextusfüggő iskolai szorongás leggyakrabban iskolafóbia vagy tesztszorongás formájában jelenik meg (Nótin, 2015). Az iskolafóbia a gyermekkorban megélt, a szülőktől való elválással összefüggő szeparációs szorongás iskolai környezetre történő kivetüléseként értelmezhető (Tringer, 2010), míg a tesztszorongás olyan pszichológiai vonás, amely elsősorban teszthelyzetekben manifesztálódik (Harper, 1971; Nótin, 2015). A hazai szakirodalomban gyakran a vizsgaszorongás kifejezés használatos (Fülöp, 2015; Kotta, 2011; Lisznyai és mtsai, 2011; Németh, 2022; Nótin, 2015; Rost és Schermer, 1988; Sipos és mtsai, 1988; Ware, 2021), jóllehet a nemzetközi szakirodalomban döntően a *test anxiety*, azaz a tesztszorongás terminus fordul elő (Robson és mtsai., 2023; Soares és Woods, 2020; von der Embse és mtsai, 2018). A magyar nyelvű publikációkban rendszerint szinonimaként kezelik e két kifejezést (Roszik, 2022), a kérdőívek adaptációja során az is előfordul, hogy a vizsgaszorongás terminus jelenik meg akkor is, ha az eredeti mérőeszköz elméleti és értelmezési kerete a tesztszorongás fogalmán alapul (Lisznyai és mtsai, 2011; Németh, 2022; Németh és mtsai, 2022). Ennek hátterében valószínűsíthetően az angol *test* és *exam* fogalmak közötti hasonló jelentésértelmezés áll, bár a *test* tágabb értelemben minden teszthelyzetre utalhat, míg az *exam* inkább olyan vizsgahelyzeteket jelöl, amelyek a vizsgázó számára meghatározóak, és hosszabb távú következményekkel járnak (Oxford University Press, 2025). Mivel az APA pszichológiai szótára kizárólag a tesztszorongást definiálja (VandenBos, 2015), a továbbiakban az értékelési helyzetekben megjelenő szorongás megnevezésére a tesztszorongás kifejezést használjuk.

A tartalomfüggő szorongásformák az akadémiai szorongás meghatározó összetevői (Nótin, 2015), és elsősorban az egyes tantárgyakhoz kapcsolódó szorongásokat foglalják magukban (Kankam és Boateng, 2017). Számos ilyen szorongásformához kiterjedt szakirodalom társul (Cassady, 2022). Jelentős kutatási háttérrel rendelkezik az idegen nyelvi szorongás (Papi és Khajavy, 2023), a matematikai szorongás (Caviola és mtsai, 2017), valamint általánosságban a természettudományos tantárgyakhoz kötődő szorongás is (Megreya és mtsai, 2021). Emellett további tartalomfüggő szorongásformák is ismertek, például a statisztikai szorongás (Cui és mtsai, 2019), a fizikával kapcsolatos szorongás

(Sahin és mtsai, 2015), illetve az irodalom tantárgyhoz kötődő szorongás (Liau és Teoh, 2021). Hazai viszonylatban különösen jelentős a matematikai szorongással (Bernáth és mtsai, 2017; Csimáné Pozsegovics és Schlichter-Takács, 2021; Molnár és mtsai, 2020; Nótin és mtsai, 2012; Ökördi, 2023), az idegen nyelvi szorongással (Dörnyei és Csizér, 1998; Simsek és Dörnyei, 2017; Tóth, 2008, 2015), valamint a zenei szorongással foglalkozó kutatások száma (Dobos, 2018; Dobos és Pikó, 2017; Pikó és Dobos, 2016). A tesztszorongás fogalmi elhelyezése és az akadémiai szorongás egyéb formáitól való elkülönítése után a következőkben azokat az elméleti megközelítéseket tekintjük át, amelyek a jelenség értelmezésére irányulnak.

A teszthelyzetekben megjelenő szorongás jelenségét már az 1930-as évektől kezdve vizsgálták, ugyanakkor a tesztszorongás önálló fogalmának kidolgozott elméleti keretét Mandler és Sarason (1952) alkotta meg a specifikus szorongáselmélet részeként. A megközelítés szerint a tesztszorongás két alapvető komponensből áll: az aggodalomból, amely az önértékelést érintő negatív gondolatokban nyilvánul meg, valamint az érzelmi arousalból, amelyhez fiziológiai aktivációs tünetek, például megemelkedett pulzusszám társulnak.

A tesztszorongás értelmezése

A tesztszorongás magyarázatára született elméleti modellek több nagyobb megközelítés köré rendezhetők. Egyes elméletek elsősorban a szorongás belső komponenseit és állapotjellegét hangsúlyozzák, mások a teljesítményre gyakorolt kognitív hatásaira fókuszálnak, míg a multidimenzionális megközelítések a biológiai, pszichológiai és szociális tényezők együttes szerepét emelik ki. A következőkben e megközelítések főbb irányait tekintjük át.

A teszthelyzetekben megjelenő szorongás jelenségét már az 1930-as évektől kezdve vizsgálták (Schonell, 1937), ugyanakkor a tesztszorongás önálló fogalmának kidolgozott elméleti keretét Mandler és Sarason (1952) alkotta meg a specifikus szorongáselmélet részeként (Harper, 1971). A megközelítés szerint a tesztszorongás két alapvető komponensből áll: az aggodalomból, amely az önértékelést érintő negatív gondolatokban nyilvánul meg, valamint az érzelmi arousalból, amelyhez fiziológiai aktivációs tünetek, például megemelkedett pulzusszám társulnak. A későbbi elméleti megközelítések is erre a felosztásra épültek, és elsősorban a szorongás és a teljesítmény kapcsolatának magyarázatára törekedtek. Az interferenciamodell szerint a szorongás megzavarja a meglévő tudás hatékony előhívását, ezáltal rontva a teljesítményt (Wine, 1971). A deficitmodell ezt kiegészítve azt hangsúlyozza, hogy a teszthelyzetekben tapasztalt gyengébb teljesítmény gyakran a nem megfelelő felkészülésre vezethető vissza, ahol a szorongás inkább a diákok által észlelt hiányosságok következményeként jelenik meg (Tobias, 1985). A tesztszorongás teljesítményre gyakorolt hatása a figyelmi funkciók zavarán keresztül is értelmezhető (Sarason, 1984). Irwin G. Sarason (1984), testvére, Seymour B. Sarason specifikus szorongáselméletére építve, a tesztszorongás gátló elméletében azt emeli ki, hogy a szorongás figyelmi elterelődést okoz, ami kedvezőtlenül hat a memória és a koncentráció működésére, és ennek következtében csökken a tanulmányi teljesítmény.

A specifikus szorongáselmélet megalapozta a későbbi elméleti modellek kialakulását is, amelyek közül kiemelkedik a tesztszorongás vonás- és állapotszorongás modellje (Spielberger, 1972). E megközelítés szerint a tesztszorongás nem pusztán az adott teszthelyzetben átélt szorongás mértékét jelöli (állapotszorongás), hanem egy viszonylag

stabil személyiségvonásként is értelmezhető, amely elsősorban értékelési helyzetekben manifesztálódik (vonásszorongás) (Mandler és Sarason, 1952; Spielberger, 1972). Ugyanakkor bevett gyakorlat, hogy a tesztszorongás vizsgálatakor az állapotszorongást is mérik (Sipos és mtsai, 1988; Spielberger, 1972; Thomas és Cassady, 2021; Zsido és mtsai, 2020), mivel magasabb vonásszorongás esetén nagyobb valószínűséggel jelentkezik emelkedett állapotszorongás is a teszthelyzetekben (Leal és mtsai, 2017; Spielberger, 1972). A tesztszorongás tranzakciós modellje (Spielberger és Vagg, 1995) az állapotszorongást a tesztszituáció mint stresszor által kiváltott azonnali reakcióként definiálja, amely kölcsönhatásban áll a vonásszorongással, a tesztről alkotott elképzelésekkel és az alkalmazott megküzdési stratégiákkal (Akkaş és mtsai, 2020; Lazarus, 1973; Zeidner, 1998). A modell értelmezésében a tesztszorongás ezen interakciós rendszer összességeként ragadható meg (Akkaş és mtsai, 2020; Zeidner, 1998): hogy egy teszthelyzetet mennyire értékelünk fenyegetőnek, illetve mekkora mértékű állapotszorongást élünk át, nagymértékben függ az egyén vonásszorongásának szintjétől (Akkaş és mtsai, 2020; Spielberger, 1972; Thomas és Cassady, 2021).

A kognitív feldolgozás zavarára fókuszáló elméleti megközelítések, mint a feldolgozási hatékonyság elmélete (Processing Efficiency Theory, PET; Eysenck és Calvo, 1992) és annak továbbfejlesztett változata, a figyelmi kontroll elmélete (Attentional Control Theory, ACT; Eysenck és mtsai, 2007), a gátló elméletre építve hangsúlyozzák a szorongás teljesítménycsökkentő szerepét (Sarason, 1984). E megközelítések szerint a tesztszorongás megosztja a figyelmi erőforrásokat, rontja a figyelmi kontrollt és a munkamemória működését, ami végső soron gyengébb teljesítményhez vezet (Eysenck és mtsai, 2007; Eysenck és Calvo, 1992; Vasiou és Vasilaki, 2025).

A multidimenzionális modellek átfogóbb értelmezési keretet kínálnak (Lowe és mtsai, 2008; Zeidner és Matthews, 2005). A tesztszorongás biopszichoszociális modellje (Lowe, 2022; Lowe és mtsai, 2008) az általános biopszichoszociális szemléletnek megfelelően (Engel, 1977; Kőműves, 2017; Lowe, 2022; Lowe és mtsai, 2008) a jelenséget biológiai, pszichológiai és szociális komponensekre bontja. A biológiai tényezők közé tartoznak a teszthelyzetekre adott testi válaszok, például a szapora szívverés és az izomfeszültség, a pszichológiai komponenshez sorolhatók a szorongással kapcsolatos kognitív folyamatok, például az információk előhívása, míg a szociális tényezők közé a társas és környezeti elvárások (Lowe, 2022; Lowe és mtsai, 2008; Segool és mtsai, 2014; von der Embse és mtsai, 2013). A modell hangsúlyozza a tesztről alkotott elképzelések, a megküzdési stratégiák (Akkaş és mtsai, 2020; Zeidner, 1998), valamint a figyelmi funkciók zavarának szerepét is (Eysenck és mtsai, 2007), és ezek kölcsönhatását a teljesítményre gyakorolt hatásban (Lowe, 2022; Lowe és mtsai, 2008). Segool és munkatársai (2014) empirikusan is alátámasztották, hogy a kognitív feldolgozás és percepció, a korábbi tanulási tapasztalatok, a demográfiai változók, a szociális kontextus és a környezeti feltételek szoros összefüggésben állnak a tesztszorongással. A szerzők e modellt a klinikai gyakorlatban alkalmazott kognitív-viselkedésterápiás eljárások nyomán (Beck, 2011; Friedberg és McClure, 2002) a tesztszorongás kognitív-viselkedéses modelljeként írták le (Segool és mtsai, 2014).

A szintén multidimenzionális önreflektív végrehajtó folyamat modell (Self-referent Executive Processing, S-REF; Zeidner és Matthews, 2005) szerint a tesztszorongás a teljesítményt azáltal rontja, hogy az önbecsülést érintő értelmezések és a teljesítményt aláásó védekezési stratégiák fokozzák az önmagunkra irányuló figyelmet és a ruminációt, amelyek végrehajtó kapacitásokat vonnak el a feladattól (Putwain és mtsai, 2020). A modell kiemeli az önszabályozás jelentőségét, amely olyan kognitív, viselkedéses és érzelmi önszabályozási képességeket foglal magában, amelyek elősegítik a helyzetek adaptív átkeretezését és az érzelmi-viselkedéses reakciók szabályozását. Az S-REF keretrendszerében értelmezett tesztszorongás tágabb perspektívában a teljesítménnyel

kapcsolatos érzelemként is felfogható, összhangban az érzelmek integratív elméletével (Pekrun, 2024) és az észlelt kontroll, valamint az észlelt érték koncepcióival (Pekrun, 2006; Putwain és mtsai, 2025). Az érzelmi reguláción keresztül a teljesítménnyel kapcsolatos érzelmek, és így a tesztszorongás is, az érzelemszabályozás teljesítményhelyzetekre vonatkozó integrált modellje alapján befolyásolhatók (Emotion Regulation in Achievement Situations, ERAS; Harley és mtsai, 2019; Heckel és mtsai, 2025), például a tesztelkerülés helyett a teszthelyzettel való aktív szembenézés stratégiájának alkalmazásával. Az S-REF megközelítés szerint a tesztszorongás és a teljesítmény kölcsönös kapcsolatban állnak egymással az ERAS keretrendszerében, és e kapcsolat mértékét az alkalmazott adaptív (például perspektivikus helyzetértékelés) és maladaptív (például katasztrofizálás) érzelemszabályozási stratégiák határozzák meg (Putwain és mtsai, 2025). Összességében az önreflektív végrehajtó folyamat modellje a teszt észlelt fontosságának, a kudarc várható következményeinek, a tervezett megküzdési stratégiáknak, valamint az aggodalommal kapcsolatos metakognitív hiedelmeknek a szerepét hangsúlyozza a tesztszorongás magyarázatában, például annak a meggyőződésnek, hogy a kudarcról való gondolkodás önmagában rontja a teljesítményt (Putwain, 2019). A tesztszorongás legmeghatározóbb elméleti megközelítéseit a 2. táblázat összegzi.

2. táblázat. A tesztszorongás legmeghatározóbb elméleti megközelítései

Elmélet	Koncepció	Szerző
Specifikus szorongáselmélet	Aggodalomra és érzelmi arousalra bontja a tesztszorongást, elkülönítve a negatív önértékelő gondolatokat és a fiziológiai aktivációt.	Mandler és Sarason, 1952
Interferenciamodell	A tesztszorongás megzavarja a kognitív folyamatokat (például az előhívást), így negatív hatással van a teljesítményre.	Wine, 1971
Deficitmodell	A diák azért teljesít rosszul, mert a nem megfelelő tanulási/tesztírási stratégia miatt nem sajátította el kellő mértékben a tananyagot, ez pedig teszthelyzetben szorongást okoz.	Tobias, 1985
Vonás- és állapotszorongás elmélete	Megkülönbözteti a teszthelyzetekben megjelenő aktuális állapotszorongást és az értékelési helyzetekre való tartósabb szorongásos hajlamot, vagyis a vonásszorongást.	Spielberger, 1972
Figyelmi kontroll elmélete	A tesztszorongás rontja a figyelmi disztraktorok kiszűrését, a figyelmi váltás képességét és a munkamemória tartalmának frissítését.	Eysenck és mtsai, 2007
Biopszichoszociális modell	A tesztszorongást a biológiai, pszichológiai és szociális tényezők kölcsönhatásában értelmezi, hangsúlyozva a testi reakciók, a kognitív folyamatok és a társas-környezeti elvárások együttes szerepét.	Lowe és mtsai, 2008
Önreflektív végrehajtó folyamat modellje	A teszteredményekkel kapcsolatos észlelt fontosság, a kudarc várható következménye, a tervezett megküzdési stratégiák és az aggodalommal kapcsolatos metakogníció meghatározzák a tesztszorongás mértékét és összefüggését az eredménnyel.	Putwain, 2019; Zeidner és Matthews, 2005

A tesztszorongás mérőeszközei

A bemutatott elméleti modellek nem csupán a tesztszorongás értelmezésének eltérő kereteit adják, hanem a mérésére kidolgozott eszközök fejlődését és szerkezetét is alapvetően meghatározzák. Ennek megfelelően a következőkben áttekintett mérőeszközök jól tükrözik, hogy az egyes megközelítések a jelenség mely összetevőit tekintik meghatározónak.

Bár a tesztszorongás vizsgálatát döntő többségben kvantitatív, kérdőíves módszerekkel végzik (Putwain, 2009), a kvantitatív mérések megalapozásához, valamint a megfelelő intervenciós stratégiák kialakításához elengedhetetlenek a kvalitatív, a jelenség árnyaltabb megértésére fókuszáló elemzések is. A kvalitatív kutatások a tesztszorongás szubjektív megélésének mélyebb megértését célozzák, figyelembe véve az egyéni értelmezéseket és tapasztalatokat (Abdulbaqi és Uzun, 2024; Aydin és mtsai, 2020; Cassady és mtsai, 2023). A kvalitatív eljárások közé tartoznak többek között a fókuszcsoportos megbeszélések (Wadi és mtsai, 2022), a kérdőívekben a nyílt végű kérdések alkalmazása, valamint a strukturált és a félig strukturált interjúk (Putwain, 2009). A kvalitatív adatfelvétel során gyakran alkalmazott kérdések például a *„Mit gondolsz a tesztszorongás okairól?”* vagy a *„Mi a tesztszorongás?”* (Erözkan és mtsai, 2017). Félig strukturált interjúk esetében rendszerint csak az interjú tematikáját határozzák meg, például a tesztszorongás percepcióját jelölve meg központi témaként (McLeod és Boyes, 2021).

A kvalitatív megközelítések mellett a tesztszorongás mérésére számos kvantitatív kérdőíves eljárás született, amelyek teoretikai hátterét jellemzően a specifikus szorongáselméletre épülő modellek adják (Harper, 1971; Mandler és Sarason, 1952; ld. 3. táblázat). Az első validált mérőeszköz a Tesztszorongás Kérdőív (Test Anxiety Questionnaire, TAQ; Harper, 1971; Mandler és Sarason, 1952) volt, amelynek tételei alapján hozták létre a Tesztszorongás Skálát (Test Anxiety Scale, TAS; Sarason, 1978). A TAS 37 igaz-hamis állítással méri az Érzelmi arousal (pl. *„Egy fontos vizsga közben erősen izzadok.”*) és az Aggodalom (pl. *„Leblokkolok az intelligenciateszteken és a záróvizsgákon.”*) faktorait; előbbi a testi reakciókra, utóbbi pedig a negatív, teljesítményrontó gondolatokra fókuszál (Sarason, 1978). Arany és munkatársai (2017) pszichológiai vizsgálati módszereket bemutató munkájában szerepel a TAS továbbfejlesztett, az Általános Feladat Szorongási Skála gyermekeknek szóló magyar változata is (Arany és mtsai, 2017).

A korai kérdőívek közé tartozik a magyarra is adaptált Teljesítményszorongás Kérdőív (Anxiety Achievement Test, AAT), amely a szorongást debilizáló (pl. *„A vizsga vagy teszt közbeni idegesség megakadályoz abban, hogy jól teljesítsek.”*) és facilitáló (pl. *„Legjobban nyomás alatt dolgozok akkor, amikor a teszt fontos.”*) tételekre bontja (Alpert és Haber, 1960; Rost és Schermer, 1988). Szintén meghatározó, magyar adaptációval is rendelkező mérőeszköz az Állapot- és Vonásszorongás Kérdőív (State-Trait Anxiety Inventory, STAI), amely az állapot- (*„Éppen most hogyan érzi magát?”*) és a vonásjellegű (*„Általában hogyan érzi magát?”*) szorongást méri 20–20 tételből álló, négyfokozatú skálákon (Sipos és Sipos, 1978; Spielberger, 1972; Zsido és mtsai, 2020). Mivel a STAI tételei nem kötődnek specifikusan teszthelyzethez, a kérdőívet gyakran alkalmazzák az általános szorongásszint mérésére is (Happ és mtsai, 2022; Kasik és mtsai, 2017; Kasik és Gál, 2024; Stauder és Konkoly Thege, 2006). A mérőeszköznek létezik gyermekváltozata (Arany és mtsai, 2017; Sipos és Sipos, 1978; Spielberger és mtsai, 1983), valamint rövidített magyar verziója is (Zsido és mtsai, 2020). Hazai kontextusban szintén elérhető a vonásszintű tesztszorongást mérő Feladat Szorongási Skála (Test Anxiety Inventory – Hungarian, TAI-H), amely négyfokozatú frekvenciaskálát alkalmaz (Sipos és mtsai, 1988; Spielberger, 1980; Szafranski és mtsai, 2012). A TAI-H olyan tételekre épül, mint például a *„Zavart és izgatott leszek, ha dolgozatot írunk.”* (Lisznyai és mtsai, 2011; Sipos és mtsai, 1988).

A tesztszorongás kognitív aspektusának mérésére az egyik legelterjedtebb, magyar nyelven is elérhető eszköz a Kognitív Vizsgaszorongás Kérdőív (Cognitive Test Anxiety Scale, CTAS; Cassady és Johnson, 2002; Németh, 2022; Németh és mtsai, 2022; Németh és Bernáth, 2023). A kérdőív három faktort mér négyfokú Likert-skálán. A mérőeszköz a tesztszorongás kognitív aspektusaira fókuszál: az első faktor az Általános aggodalmat, a második a specifikus teszthelyzetekhez kapcsolódó Lefagyást, míg a harmadik a jövőbeni következményekhez kötődő Félelmet a kudarctól faktort méri (Németh, 2022). A kérdőív tételei között szerepelnek például az *„Annyira aggódom a vizsgák miatt, hogy emiatt nem tudok rendesen aludni."* (Általános Aggodalom), a *„Hajlamos vagyok lefagyni olyan helyzetekben, mint egy intelligenciateszt vagy egy vizsga."* (Lefagyás), vagy az *„Egy fontos vizsga közben azon kapom magam, hogy azon tűnődöm, a többi diák vajon jobban teljesít-e nálam."* (Félelem a kudarctól).

A kognitív tesztszorongás gyors mérését teszi lehetővé az egyfaktoros, ötfokozatú skálát alkalmazó, 10 tételes Westside Vizsgaszorongás Skála (Westside Test Anxiety Scale; Driscoll, 2007), amelyhez kipróbált magyar adaptáció is rendelkezésre áll (Lisznyai és mtsai, 2011; Sipos és mtsai, 1988). Rövidsége miatt a Westside Vizsgaszorongás Kérdőív különösen kedvelt, tételei olyan állításokat fogalmaznak meg, mint például *„Minél közelebb van egy fontos vizsga, annál nehezebben tudok a tananyagra koncentrálni."* (Lisznyai és mtsai, 2011).

A multidimenzionális biopszichoszociális modell megjelenésével (Lowe és mtsai, 2008) olyan komplex mérőeszközök születtek, mint a Gyermek és Serdülő Tesztszorongás Leltár (Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents, TAICA; Lowe és mtsai, 2008), illetve az Egyetemisták Tesztszorongás Kérdőíve (Test Anxiety Measure for College Students, TAM-C; Lowe, 2021). Széles körben alkalmazott mérőeszköz a FRIEDBEN Tesztszorongás Skála (FRIEDBEN Test Anxiety Scale, FTA; Friedman és Bendas-Jacob, 1997; Thomas és Fitch, 2023), valamint annak rövidített (*brief*) változata is (von der Embse és mtsai, 2013; Wuthrich és mtsai, 2021). Ezek a skálák egyaránt vizsgálják a szociális (pl. társas leértékelés), a pszichológiai (pl. kognitív gátoltság) és a biológiai (pl. feszültség) dimenziókat. Az FTA háromfaktoros, hatfokozatú frekvenciaskálát alkalmaz, és olyan tételeket tartalmaz, mint a *„Ha megbukom egy teszten, félek, hogy a barátaim butának fognak tartani."* (Társas Leértékelés), az *„Úgy érzem, egyszerűen nem tudom megcsinálni a teszteket."* (Kognitív Gátoltság), vagy a *„Nagyon feszült vagyok egy teszt előtt, még akkor is, ha jól felkészültem."* (Feszültség).

További korosztályspecifikus mérőeszköz a Tesztszorongás Leltár Gyerekeknek (Test Anxiety Questionnaire – Children, TAQ-C; Donolato és mtsai, 2020), amely a Gyermek Tesztszorongás Skála (Children Test Anxiety Scale, CTAS; Wren és Benson, 2004) és az FTA tételeit egyaránt felhasználja. Fontos megjegyezni, hogy ez a CTAS nem azonos a korábban említett, szintén CTAS rövidítésű Kognitív Vizsgaszorongás Skálával. A TAQ-C egy 24 tételes kérdőív, amely a Gondolatok, az Autonóm reakciók, a Feladatfüggetlen viselkedés és a Társas leértékelés faktorait méri (Donolato és mtsai, 2020).

A multidimenzionális modellek keretében nem jellemző egyetlen, egységesen alkalmazott tesztszorongásmérő eszköz használata; ehelyett a jelenséget gyakran a modell egyes tényezőit mérő kérdőívek eredményei alapján operacionalizálják (pl. önhatékonyság, érzelemszabályozás, kontrollérzés, maladaptív viselkedés; Putwain, 2019; Putwain és mtsai, 2020; Segool és mtsai, 2014). A kognitív viselkedéses modell keretében például az FTA alkalmazása jellemző (Cassady és Johnson, 2002; Segool és mtsai, 2014), míg az S-REF modell alapján hozták létre a Multidimenzionális Tesztszorongás Skálát (Multidimensional Test Anxiety Scale, MTAS; Francis és mtsai, 2024; Putwain és mtsai, 2020). Az MTAS validálása során felhasználták mind a CTAS (Cassady és Johnson, 2002), mind az FTA (Friedman és Bendas-Jacob, 1997) tételeit. Az eszköz az S-REF modell egyes aspektusait ötfokozatú intenzitásskálán méri négy faktor mentén (aggodalom,

kognitív interferencia, feszültség, fiziológiai interferencia), olyan tételekkel, mint az *„A teszt/vizsga előtt aggódom, hogy megbukok."* (aggodalom faktor) vagy *„A teszt/vizsga során remeg a kezem."* (fiziológiai interferencia faktor; Putwain és mtsai, 2020). A tesztszorongás széles körben alkalmazott mérőeszközeit a 3. táblázat foglalja össze.

3. táblázat. A tesztszorongás legelterjedtebb mérőeszközei

Mérőeszköz neve, rövidítése	Szerző(k), év	Megjegyzés	Magyar adaptáció
Tesztszorongás Kérdőív (TAQ)	Mandler és Sarason, 1952	Általános tesztszorongás mérése, az aggodalomra és az érzelmi arousalra fókuszál	—
Teljesítményszorongás Kérdőív (AAT)	Alpert és Haber, 1960	Facilitáló (AAT+) és debilizáló (AAT-) szorongás mérése	Rost és Schermer, 1988
Állapot- és Vonásszorongás Kérdőív (STAI)	Spielberger, 1972	Állapot- és vonásszorongás mérése, a teszt mint stresszor hatása	Sipos és Sipos, 1978
Feladat Szorongási Skála (TAI)	Spielberger, 1980	Vonásszorongás mérése	Sipos és mtsai, 1988
Kognitív Vizsgaszorongás Kérdőív (CTAS)	Cassady és Johnson, 2002	A tesztszorongás kognitív aspektusaira fókuszál	Németh és mtsai, 2022
Westside Vizsgaszorongás Kérdőív	Driscoll, 2007	Kognitív tesztszorongás mérése, rövid, 10 tételes kérdőív	Lisznyai és mtsai, 2011
FRIEDBEN Kérdőív (FTA)	Friedman és Bendas-Jacob, 1997	Biológiai, pszichológiai és szociális aspektusok mérése 15 éves kortól	—
Brief FRIEDBEN Test Anxiety Scale (B-FTAS)	von der Embse és mtsai, 2013	Az FTA rövidített változata	—
Tesztszorongás Kérdőív Gyerekeknek (TAQ-C)	Donolato és mtsai, 2020	Az FTA 15 éves kor alatti gyermekeknek készített változata	—
Multidimenzionális Tesztszorongás Skála (MTAS)	Putwain és mtsai, 2020	S-REF alkalmazása tesztszorongás mérésére (pl. CTAS és FTA tételei)	—

A tesztszorongás iskolai összefüggései

A tesztszorongás számos tényezővel mutat összefüggést (Hembree, 1988; Robson és mtsai, 2023; von der Embse és mtsai, 2018), ugyanakkor az oktatáskutatás területén kiemelten kezelt kérdés a tanulmányi teljesítménnyel való együttjárása (Gonzaga és mtsai, 2022). Az egyik legátfogóbb metaanalízist közel négy évtizeddel ezelőtt Hembree (1988) készítette el, amelyben 35 év 562 empirikus tanulmányának eredményeit elemezte, a későbbi metaanalízisek jellemzően ennél szűkebb perspektívából közelítették meg a jelenséget (Robson és mtsai, 2023; von der Embse és mtsai, 2018), és elsősorban a tesztszorongás, valamint a tanulmányi teljesítmény valamilyen formája közötti kapcsolatot vizsgálták (Caviola és mtsai, 2022; Huang és mtsai, 2025; Richardson és mtsai, 2012; Seipp, 1991). A szakirodalom alapján a tesztszorongással összefüggő tényezők tágabb rendszere is kirajzolódik, amelyben a teljesítménymutatók mellett pszichológiai,

kognitív, fiziológiai, környezeti és demográfiai tényezők különíthetők el. A következőkben először a tanulmányi teljesítménnyel való kapcsolatot tekintjük át részletesebben, majd kitérünk a további összefüggés-területekre is. Ezeket az összefüggés-területeket a 4. táblázat foglalja össze.

A tesztszorongás összefüggései a tanulmányi teljesítménnyel

A tesztszorongás kis és közepes mértékben fordítottan jár együtt a tanulmányi teljesítmény különböző formáival, többek között az általános teljesítménnyel (r = -0,21; Seipp, 1991), a tanulmányi átlaggal (r = -0,17), vagy a magas téttel rendelkező tesztek, például az érettségi eredményeivel (r = -0,31; von der Embse és mtsai, 2018). Kvalitatív, nyílt kérdéseket alkalmazó vizsgálatok is alátámasztják az eredményeket: a diákok szerint a tesztszorongás rontja a teljesítményt (Erözkan és mtsai, 2017), valamint az évek előrehaladtával és a tesztek észlelt nehézségének növekedésével úgy érzik, hogy egyre inkább szoronganak (Chamberlain és mtsai, 2011; Hadhrami és mtsai, 2024). Az összefüggés szorossága a különböző életkorokban eltérően alakul: ötödik osztályig a kapcsolat viszonylag alacsony, ötödik és nyolcadik osztály között magas, középiskolás korban lecsökken, majd a középiskola után vagy megszűnik (például orvostanhallgatók esetén), vagy visszatér a korábbi, felső tagozatos szintre (Hembree, 1988; Huang és mtsai, 2025; Richardson és mtsai, 2012; Robson és mtsai, 2023; von der Embse és mtsai, 2018). Magas téttel bíró tesztek eredményei esetén az összefüggés mintázata hasonló, az összefüggés szintje azonban az általános iskola felső tagozatában egyértelműen magasabb, mint az átlagos eredmények esetén (r = -0,40; von der Embse és mtsai, 2018), illetve a felsőoktatásban az összefüggés szintje nem tér vissza a felső tagozatos szintre (Hembree, 1988; Robson és mtsai, 2023; von der Embse és mtsai, 2018).

Az összefüggés tantárgyanként is változik (Caviola és mtsai, 2022; Hembree, 1988; Huang és mtsai, 2025; Robson és mtsai, 2023): a matematika, olvasás, természettudományok és társadalomtudományok esetében minden életkorban megközelítőleg azonos mértékű, míg az idegen nyelv területén az összefüggés alacsonyabb (Hembree, 1988; Robson és mtsai, 2023). Korábbi vizsgálatok alapján az olvasás esetében az összefüggés a 3–4. osztály között, míg matematikából az 5–12 éves kor között mutat erősödő tendenciát (Hembree, 1988; Robson és mtsai, 2023). Az általános és tantárgyi teljesítménnyel való együttjáráson túl a tesztszorongás kapcsolatban áll más, a tanulmányi eredmény szempontjából releváns kognitív képességekkel is, például az intelligenciával (von der Embse és mtsai, 2018) és a munkamemóriával (Robson és mtsai, 2023).

A tesztszorongás és a teljesítmény kapcsolatának kutatása során felmerült az a nézet is, miszerint az enyhe szorongás serkentő, facilitáló hatással bírhat (Ahmed, 2024; Alpert és Haber, 1960; Kader, 2016; McKay, 2005; Raffety és mtsai, 1997). E megközelítés képviselői a Yerkes–Dodson-törvényre hivatkozva amellett érvelnek, hogy bizonyos mértékű feszültség szükséges az optimális aktivitáshoz (Cizek és Burg, 2006; Williams, 2008). A Yerkes–Dodson-törvény értelmében a teljesítmény és az arousal közötti kapcsolat fordított U alakú görbével írható le, amely szerint a mérsékelt izgalmi szint fokozza, míg a túl alacsony vagy túl magas arousal csökkenti a teljesítményt (Yerkes és Dodson, 1908). E logika mentén bizonyos szintű tesztszorongás elősegítheti az optimális teljesítményt (Alpert és Haber, 1960; Jerrim, 2023; Teigen, 1994). Ezen megközelítés vitatott a szakirodalomban, az újabb metaanalízisek a tesztszorongást elsősorban teljesítménycsökkentő tényezőként írják le (Robson és mtsai, 2023; von der Embse és mtsai, 2018). A képet ugyanakkor árnyalja, hogy kvalitatív vizsgálatok alapján a diákok egy része facilitáló tesztszorongásról számol be (Putwain, 2009), valamint léteznek olyan kérdőívek is, amelyek tartalmaznak a serkentő hatásra vonatkozó tételeket (Lowe, 2021; Lowe és

mtsai, 2008). A tesztszorongás és a teljesítmény közötti nemlineáris kapcsolat koncepciója lehetővé teszi annak feltételezését, hogy létezhet egy optimális szint, amelynél a szorongás elősegíti a teljesítményt (Alpert és Haber, 1960; Jerrim, 2023). Jerrim (2023) empirikus vizsgálata nem talált egyértelmű pozitív kapcsolatot, ugyanakkor kimutatta, hogy az alacsony és a magas tesztszorongású tanulók teljesítménye enyhén elmaradt a közepes szintű tesztszorongással jellemezhető csoportétól. Kader (2016) azonosított serkentő hatást, azonban ennek mértéke olyan háttértényezőktől is függött, mint a gazdasági helyzet vagy a korábbi tanulmányi eredmény.

A tesztszorongás összefüggése további tényezőkkel

A tesztszorongás multidimenzionális modelljei hangsúlyozzák, hogy a tanulmányi eredmény csupán egy a tesztszorongással összefüggő számos tényező közül (Pekrun, 2006, 2024; Putwain, 2019; Segool és mtsai, 2014). E tényezők nemcsak a tesztszorongás szintjét, hanem annak a tanulmányi teljesítménnyel való kapcsolatát is befolyásolják, többek között a teszthelyzettel kapcsolatos észlelt kontroll, a korábbi tapasztalatokból származó hiedelmek, az alkalmazott megküzdési stratégiák (Putwain, 2019), az önhatékonyság, a szociális környezet észlelt szorongási klímája, valamint a teszt nehézségének percepciója révén (Segool és mtsai, 2014). Több kvalitatív felmérés is alátámasztotta az önreflektív folyamatmodell és az érték-elvárás elmélet érvényességét (Jannati és Estaji, 2015; Putwain, 2009). A diákok tesztszorongással kapcsolatos percepciója összefügg a bukástól való félelemmel, a teszt nehézségével és a tesztre gyakorolt észlelt kontrollal is (Putwain, 2009).

A korábbi és újabb kutatások közötti különbségek elsősorban a tesztszorongás tanulmányi eredményen túlmutató korrelátumaiban figyelhetők meg (Robson és mtsai, 2023; von der Embse és mtsai, 2018). Az újabb összefoglalók olyan korrelátumokat azonosítottak, mint a perfekcionizmus (Burcaş és Creţu, 2021), az általános szorongás, a depresszió és a szociális szorongás pozitív, valamint az elsajátítási célok negatív összefüggése a tesztszorongással (Robson és mtsai, 2023). Az önbecsülés és az önhatékonyság negatív összefüggése a legerősebb (von der Embse és mtsai, 2018), ezek a változók a korábbi kutatásokban jellemzően nem szerepeltek (Hembree, 1988; Seipp, 1991). Egy hazai kutatás alapján a szuperérzékenységgel közepes mértékű összefüggés mutatható ki (Ware, 2021). A szuperérzékeny személyek fokozottan reagálnak mind a külvilágból, mind a saját testükből származó ingerekre (Ware, 2021).

A tesztszorongás kapcsolatba hozható a BIG 5 személyiségvonásaival is (Roberts és Woodman, 2017), például a neuroticizmussal (érzelmi instabilitás) és a lelkiismeretességgel (von der Embse és mtsai, 2018). Az érzelmi instabilitás a gyakran tapasztalt szorongást jelzi, míg a lelkiismeretesség a szervezettséget és fegyelmet tükrözi (Roberts és Woodman, 2017). A tesztszorongás az érzelmi instabilitással pozitívan, a lelkiismeretességgel fordítottan korrelál (von der Embse és mtsai, 2018). A tartalomfüggő szorongásformák közül a matematikai szorongással mutattak ki szoros összefüggést (Robson és mtsai, 2023; 4. táblázat), amit hazai vizsgálatok is megerősítettek (Nótin, 2015).

A feladatok kiadásának és megoldásának körülményei is jelentős hatással vannak a tesztszorongás alakulására: a nehéznek észlelt feladatok, a korábbi tesztekkel kapcsolatos tapasztalatok, az előzetes ismeretek hiánya, az értékelő jellegű teszthelyzetek (von der Embse és mtsai, 2018), valamint a magas téttel rendelkező tesztelési szituációk egyaránt fokozzák a tesztszorongás mértékét (Robson és mtsai, 2023). Az önhatékonyság megélésének szempontjából kiemelt szerepe van a pozitív megerősítésnek (Bandura, 1977, 1997; Ryan és Deci, 2017): a sikerélmények motivációs hatása nemcsak a teszteredményekre, hanem a tesztszorongás szintjére is kihat (Segool és mtsai, 2014). Ennek megfelelően a rendszeres, feladatonkénti visszajelzésben részesülő diákok alacsonyabb

szintű tesztszorongást mutatnak, mint azok, akik nem kapnak ilyen jellegű visszajelzést.

A teszt időpontjához kötődő korábbi összefüggés-vizsgálatok szerint a kapcsolat a teszt után (r = -0,28) magasabb, mint a teszt előtt (r = 0,21; Seipp, 1991). Seipp (1991) szerint a jelenség hátterében az a mechanizmus feltételezhető, hogy a szorongás alakulását az egyén által észlelt teljesítmény is meghatározza, amely hatás a teszthelyzetet követően erőteljesebbé válik. Egy másik értelmezés szerint a szorongás a gyengébb teljesítmény tudatosan alkalmazott magyarázataként szolgálhat a diákok számára (Laux, 1986; Seipp, 1991). A teljesítményhez kapcsolódó érzelmek elmélete (kontroll-érték modell; Pekrun, 2006) ezzel szemben azt feltételezi, hogy a teszt közeledtével a tesztszorongás nő, közvetlenül a teszt előtt tetőzik, majd a teszt után, a kontroll érzésének növekedésével és a bizonytalanság csökkenésével mérséklődik (Pekrun, 2006; Pekrun és mtsai, 2023). Ezt a megközelítést több empirikus vizsgálat is alátámasztja (Clinton és Meester, 2019; Lotz és mtsai, 2021; Ping és mtsai, 2008; Wuthrich és mtsai, 2021). A teszt napján a stresszhormonszint emelkedik (Losiak és Losiak-Pilch, 2020), de a tesztszorongás a vizsga alatt csökkenni kezd (Ping és mtsai, 2008), és a mérséklődés napokig folytatódik a teszt után, különösen a magas szorongással jellemezhető tanulóknál (Clinton és Meester, 2019; Lotz és mtsai, 2021).

A környezeti tényezők egyaránt hatással vannak a tesztszorongás alakulására. Ilyen például a magas osztályátlag: középiskolások esetében a barátok tanulmányi eredményei és a tesztszorongás között negatív kapcsolat figyelhető meg, amelyet a büszkeségből fakadó, alacsonyabb tesztszorongással járó önhatékonyság magyarázhat. Nyílt kérdésekre adott válaszok alapján a diákok úgy érzik, hogy tesztszorongásuk összefügg a társas kapcsolatokkal, az akadémiai erőforrásokkal, a vizsgáztató személyével, az osztálytermi környezettel és a lakhatással is. Demográfiai tényezők is befolyásolják a tesztszorongást: a magasabb szociökonómiai státusz és a többségi társadalomhoz tartozás közepes hatású védőfaktorok.

A környezeti tényezők egyaránt hatással vannak a tesztszorongás alakulására. Ilyen például a magas osztályátlag: középiskolások esetében a barátok tanulmányi eredményei és a tesztszorongás között negatív kapcsolat figyelhető meg, amelyet a büszkeségből fakadó, alacsonyabb tesztszorongással járó önhatékonyság magyarázhat (von der Embse és mtsai, 2018; Németh, 2022). Nyílt kérdésekre adott válaszok alapján a diákok úgy érzik, hogy tesztszorongásuk összefügg a társas kapcsolatokkal, az akadémiai erőforrásokkal, a vizsgáztató személyével, az osztálytermi környezettel és a lakhatással is (Liu és Xu, 2017; Wadi és mtsai, 2022). Demográfiai tényezők is befolyásolják a tesztszorongást: a magasabb szociökonómiai státusz és a többségi társadalomhoz tartozás közepes hatású védőfaktorok (Robson és mtsai, 2023; von der Embse és mtsai, 2018).

Végezetül fontos megemlíteni a tesztszorongásban jelentkező nemi különbségeket is: az eddigi kutatások azt mutatják, hogy a nők tesztszorongása magasabb (Hembree, 1988; Robson és mtsai, 2023; von der Embse és mtsai, 2018), ez azonban nem feltétlenül jelenti azt, hogy ez okozója a teljesítményekben megjelenő különbségeknek (Cassady és Johnson, 2002). Seipp (1991) metaanalízise alapján a nem moderáló hatása a tesztszorongás és a tanulmányi teljesítmény kapcsolatában elhanyagolható, amit újabb kutatások is alátámasztanak (Malespina és Singh, 2022; Nwafor és mtsai, 2023; Ocheni és mtsai, 2024).

4. táblázat. A tesztszorongással összefüggő tényezők

Kategória	Tényező / Kontextus	Összefüggés (korreláció)	Forrás
Teljesítmény	Tanulmányi átlag	r = -0,17	von der Embse és mtsai, 2018
Teljesítmény (tanulmányi átlag)	Alsó tagozat	r = -0,23	Robson és mtsai, 2023
	6–8. osztály	r = -0,25	von der Embse és mtsai, 2018
	Középiskola	r = -0,16	
	Felsőoktatás	r = -0,24	Richardson és mtsai, 2012
Teljesítmény (magas tét)	Összesítve	r = -0,31	von der Embse és mtsai, 2018
	Ált. isk. 1–5. osztály	r = -0,16	
	Ált. isk. 6–8. osztály	r = -0,40	
	Középiskola	r = -0,23	
	Oklevelet adó vizsgák	r = -0,22	
Teljesítmény (tantárgyi) alsó tagozat	Matematika	r = -0,21	Robson és mtsai, 2023
	Olvasás	r = -0,20	
	Idegen nyelv	r = -0,11	
Teljesítmény (tantárgyi) első osztálytól felsőoktatásig	Matematika	r = -0,23	Caviola és mtsai, 2022
	Olvasás (3. osztálytól)	r = -0,24	Hembree, 1988
	Idegen nyelv (egyetem)	r = -0,12	
	Természettudományok (felső tagozat + felsőoktatás)	r = -0,21	
	Társadalomtudományok (5–6. osztály és felsőoktatás)	r = -0,25	
	Pszichológia (felsőoktatás)	r = -0,25	
Pszichológiai	Perfekcionizmus	r = 0,42	Burcaş és Creţu, 2021
	Önbecsülés	r = -0,42	von der Embse és mtsai, 2018
	Önhatékonyság	r = -0,31	
	Neuroticizmus (érzelmi instabilitás)	r = 0,46	
	Lelkiismeretesség	r = -0,18	
	Matematikai szorongás (alsó tagozat)	r = 0,57	Robson és mtsai, 2023
	Önszabályozás	r = -0,19	von der Embse és mtsai, 2018
Kognitív	Munkamemória (alsó tagozat)	r = -0,35	Robson és mtsai, 2023
	Intelligencia (IQ)	r = -0,25	von der Embse és mtsai, 2018
Fiziológiai	Szívritmus-variabilitás	r = 0,25	Roos és mtsai, 2020
	Nyál ph-értéke	r = 0,47	

Kategória	Tényező / Kontextus	Összefüggés (korreláció)	Forrás
Környezeti	Nincs visszajelzés vs. van feladatonként visszajelzés	r* = 0,31	Hembree, 1988
	Értékelő vs. nem értékelő teszt	r = 0,21	von der Embse és mtsai, 2018
	Nincs előzetes tapasztalat vs. van előzetes tapasztalat	r = 0,16	
	Feladat nehézsége (nehéz vs. könnyű)	r = 0,31	
Demográfiai	Szocioökonómiai státusz (alsó tagozat)	r = -0,14	Robson és mtsai, 2023
	Többségi vs. kisebbségi csoport	r = 0,12	von der Embse és mtsai, 2018
	Nemi különbség (férfiak vs. nők)	r = 0,21	

**Megjegyzés*: A hatásméretet jelző Pearson-féle korrelációs együttható (r) a Cohen-féle d hatásméret alapján, a következő átszámítási képlet alkalmazásával került meghatározásra: $r = d / \sqrt{(d^2 + 4)}$. $r \approx 0{,}10$ kis, $r \approx 0{,}30$ közepes, míg $r \geq 0{,}50$ nagy hatásméretnek tekinthető (Cohen és mtsai, 2018).

Összegzés

A tanulmány célja a tesztszorongás elméleti hátterének, mérőeszközeinek, valamint iskolai tényezőkkel való összefüggéseinek áttekintése volt. A tesztszorongás az akadémiai szorongás egyik leggyakrabban vizsgált formája, amely jelentős hatást gyakorol a tanulók iskolai jóllétére és tanulmányi teljesítményére. A bemutatott elméleti megközelítések és empirikus eredmények egyaránt azt támasztják alá, hogy a tesztszorongás nem egydimenziós jelenség, hanem összetett, több szinten értelmezhető konstruktum, amely kognitív, affektív, fiziológiai és környezeti tényezők dinamikus kölcsönhatásában ragadható meg.

A klasszikus elméleti modellek, mint a specifikus szorongáselmélet, az interferencia- és deficitmodellek, valamint a vonás- és állapotszorongás megkülönböztetése megalapozták a tesztszorongás teljesítményre gyakorolt hatásának értelmezését. Ezekre építve a későbbi kognitív feldolgozási és figyelmi kontroll elméletek részletesebb magyarázatot adtak arra, miként von el a szorongás kognitív erőforrásokat a feladatteljesítéstől. A multidimenzionális megközelítések, mint a biopszichoszociális modell és az önreflektív végrehajtó folyamatmodell túlmutatnak a teljesítményközpontú értelmezésen, és a tesztszorongást az észlelt kontroll, az értéktulajdonítás, a megküzdési stratégiák és az érzelemszabályozás összefüggésrendszerében helyezik el.

A mérőeszközök sokfélesége jól tükrözi az elméleti megközelítések pluralitását. Bár a tesztszorongás kutatásában a kvantitatív mérőeszközök dominálnak, a kvalitatív vizsgálatoknak is jelentős szerepük van a leíró elméletek és modellek kialakításában, valamint hozzájárulnak a kvantitatív mérőeszközök fejlesztéséhez és konstruktumvaliditásuk ellenőrzéséhez. A korai, elsősorban az aggodalomra és az érzelmi arousalra fókuszáló kérdőíveket egyre inkább felváltották azok az eszközök, amelyek a tesztszorongás kognitív, affektív és szociális aspektusait együttesen vizsgálják. Hazai kontextusban elsősorban a vonás- és kognitív megközelítésekhez kapcsolódó mérőeszközök adaptációi terjedtek el,

míg a multidimenzionális modellekre épülő eszközök alkalmazása egyelőre kevésbé jellemző.

A tanulmányi teljesítménnyel való kapcsolatot vizsgáló metaanalízisek és empirikus tanulmányok egybehangzóan azt mutatják, hogy a tesztszorongás kis- és közepes mértékben, negatív irányban jár együtt a teljesítmény különböző mutatóival, különösen a magas téttel rendelkező értékelési helyzetekben. Az összefüggés erőssége életkoronként és területenként eltérő, ami aláhúzza a fejlődési és kontextuális tényezők jelentőségét. Bár a szakirodalomban megjelenik a facilitáló szorongás gondolata is, az empirikus eredmények többsége a tesztszorongás teljesítménycsökkentő hatását támasztja alá. Annak ellenére, hogy a nemlineáris kapcsolat gondolata már az 1960-as évektől jelen van a szakirodalomban, meglepően kevés empirikus kutatás foglalkozott ezzel a kérdéssel, további kutatások szükségesek a jelenség mélyebb megértése érdekében.

A tanulmányi teljesítménnyel való kapcsolatot vizsgáló metaanalízisek és empirikus tanulmányok egybehangzóan azt mutatják, hogy a tesztszorongás kis- és közepes mértékben, negatív irányban jár együtt a teljesítmény különböző mutatóival, különösen a magas téttel rendelkező értékelési helyzetekben. Az összefüggés erőssége életkoronként és területenként eltérő, ami aláhúzza a fejlődési és kontextuális tényezők jelentőségét. Bár a szakirodalomban megjelenik a facilitáló szorongás gondolata is, az empirikus eredmények többsége a tesztszorongás teljesítménycsökkentő hatását támasztja alá. Annak ellenére, hogy a nemlineáris kapcsolat gondolata már az 1960-as évektől jelen van a szakirodalomban, meglepően kevés empirikus kutatás foglalkozott ezzel a kérdéssel, további kutatások szükségesek a jelenség mélyebb megértése érdekében.

A tanulmány rávilágít arra is, hogy a tesztszorongás szoros kapcsolatban áll számos további pszichológiai és környezeti tényezővel, így például az önhatékonysággal, az önbecsüléssel, a személyiségvonásokkal, a megküzdési stratégiákkal, valamint az értékelési környezet észlelt jellemzőivel. Ezek a tényezők nem csupán a tesztszorongás szintjét befolyásolják, hanem annak a tanulmányi teljesítménnyel való kapcsolatát is módosítják.

Összességében a bemutatott eredmények azt hangsúlyozzák, hogy a tesztszorongás megértése és kezelése integratív szemléletet igényel. A jövőbeli kutatások számára különösen ígéretes irányt jelenthet a multidimenzionális modellek következetesebb alkalmazása, a longitudinális vizsgálatok erősítése, valamint a prevenciót és az intervenciót egyaránt támogató beavatkozási eljárások kidolgozása és empirikus hatásvizsgálata. Az eredmények pedagógiai szempontból is fontos következtetésekkel járnak. A tesztszorongás mérséklése nem kizárólag egyéni pszichológiai intervenciók keretében képzelhető el, hanem az iskolai tanulási környezet tudatos alakításán keresztül is támogatható. A pedagógusok és osztályfőnökök szerepe különösen meghatározó a támogató, nem túlzottan fenyegető értékelési klíma kialakításában, a rendszeres és fejlesztő visszajelzés biztosításában, valamint a tanulók önhatékonyságának és adaptív megküzdési stratégiáinak erősítésében. Emellett a pedagógusok és az iskolapszichológusok célzott csoportos vagy egyéni foglalkozásokkal, például relaxációs, kognitív átkeretezési vagy érzelemszabályozási technikák alkalmazásával járulhatnak hozzá a tesztszorongás csökkentéséhez

(Lakatos és Pásztor, megjelenés alatt). Mindez arra utal, hogy a tesztszorongás kezelése akkor lehet a legeredményesebb, ha az iskolai szereplők együttműködésére, valamint a pedagógiai és pszichológiai támogatás összehangolására épül.

Lakatos Kristóf

SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola,
ELTE Iskolapszichológia és Tanárképzés Kutatócsoport

Pásztor Attila

SZTE BTK Neveléstudományi Intézet,
MTA-SZTE Digitális Tanulási Technológiák Kutatócsoport

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A kutatást az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta (KOZOKT 2025-4). Pásztor Attila a kutatás során MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült (BO/00093/23/2).

Irodalom

Abdulbaqi, J. & Uzun, G. O. (2024). Effect of the students' test anxiety prevention program on students' experiences of test anxiety: A mixed-methods experiment. *Sage Open, 14*(4), 1–16. DOI: 10.1177/21582440241296609

Ahmed, K. A. H. (2024). Facilitating anxiety as a positive tension in language learning contexts. *RIMAK International Journal of Humanities and Social Sciences, 6*(1), 71–84. DOI: 10.47832/2717-8293.27.5

Akkaş, F. D., Aydin, S., Beydilli, A. B., Türnük, T. & Saydam, İ. (2020). Test anxiety in the foreign language learning context: A theoretical framework. *Focus on ELT Journal, 2*(1), 4–19. DOI: 10.14744/felt.2020.00014

Alpert, R. & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 61*(2), 207–215. DOI: 10.1037/h0045464

American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: Fifth edition text revision DSM-5-TR™*. American Psychiatric Association. DOI: 10.1176/appi.books.9780890425787

Arany, E., Girasek, J. & Palásthy, I. (2017). *Pszichológiai vizsgálati módszerek gyűjteménye*. Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Kölcsey Ferenc Tanítóképzési Intézet, Pedagógia és Pszichológia Tanszék. https://derep-k.drhe.hu/39/2/Pszichologiai-vizsgalati-modszerek-gyujtemenye-javitott-kiadas2017-nyomda-20170830.pdf Utolsó letöltés: 2025. 01. 20.

Aydin, S., Denkci Akkaş, F., Türnük, T., Baştürk Beydilli, A. & Saydam, İ. (2020). Test anxiety among foreign language learners: A qualitative study. *Qualitative Report, 25*(12), 4290–4309. DOI: 10.46743/2160-3715/2020.4686

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review, 84*(2), 191–215. DOI: 10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman / Times Books / Henry Holt & Co.

Beck, J. S. (2011). *Cognitive behaviour therapy: Basics and beyond*. The Guilford Press.

Becker, S. J. & Börnert-Ringleb, M. (2025). Stress and anxiety in schools: A multilevel analysis of individual and class-level effects of achievement and competitiveness. *Frontiers in Education, 9*, 1–12. DOI: 10.3389/feduc.2024.1519161

Bernáth, L., Krisztián, Á., Németh, L. & Kovács, A. (2017). Az AMAS (Abbreviated Math Anxiety Scale) magyar adaptációja. In Lippai, E. (szerk.), *Személyes Tér–Közös Világ: A Magyar Pszichológiai Társaság XXVI. Országos Tudományos Nagygyűlése: Kivonatkötet*. Magyarország: Magyar Pszichológiai Társaság. https://oszkdk.oszk.hu/storage/00/02/87/03/dd/1/kivonatok2017_pe_0529.pdf Utolsó letöltés: 2025. 01. 20.

Bienertova-Vasku, J., Lenart, P. & Scheringer, M. (2020). Eustress and distress: Neither good nor bad, but rather the same? *BioEssays, 42*(7), 1–5. DOI: 10.1002/bies.201900238

Burcaş, S. & Creţu, R. Z. (2020). Multidimensional perfectionism and test anxiety: A meta-analytic review of two decades of research. *Educational Psychology Review, 33*(1), 249–273. DOI: 10.1007/s10648-020-09531-3

Cassady, J. C. (2010). Test anxiety: Contemporary theories and implications for learning. In Cassady, J. C. (szerk.), *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*. Peter Lang. 5–26.

Cassady, J. C. (2022). Anxiety in the schools: Causes, consequences, and solutions for academic anxieties. In Gonzaga, L. R. V., Dellazzana-Zanon, L. L. & Becker da Silva, A. M. (szerk.), *Handbook of stress and academic anxiety: Psychological processes and interventions with students and teachers*. Springer International Publishing. 13–20. DOI: 10.1007/978-3-031-12737-3_2

Cassady, J. C., Finch, W. H., Nicholson, O. D. & Oedy, M. M. (2023). Using self-identified symptoms to reveal differential test anxiety profiles and supports: A mixed-methods study. *Educational Psychology in Practice, 39*(4), 419–438. DOI: 10.1080/02667363.2023.2228195

Cassady, J. C. & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology, 27*(2), 270–295. DOI: 10.1006/ceps.2001.1094

Caviola, S., Carey, E., Mammarella, I. C. & Szucs, D. (2017). Stress, time pressure, strategy selection and math anxiety in mathematics: A review of the literature. *Frontiers in Psychology, 8*, 1–13. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01488

Caviola, S., Toffalini, E., Giofrè, D., Ruiz, J. M., Szucs, D. & Mammarella, I. C. (2022). Math performance and academic anxiety forms, from sociodemographic to cognitive aspects: A meta-analysis on 906,311 participants. *Educational Psychology Review, 34*(1), 363–399. DOI: 10.1007/s10648-021-09618-5

Chamberlain, S., Daly, A. L. & Spalding, V. (2011). The fear factor: Students' experiences of test anxiety when taking A-level examinations. *Pastoral Care in Education, 29*(3), 193–205. DOI: 10.1080/02643944.2011.599856

Cizek, G. J. & Burg, S. S. (2006). *Addressing test anxiety in a high-stakes environment: Strategies for classroom and schools*. Corwin Press.

Clinton, V. & Meester, S. (2019). A comparison of two in-class anxiety reduction exercises before a final exam. *Teaching of Psychology, 46*(1), 92–95. DOI: 10.1177/0098628318816182

Cui, S., Zhang, J., Guan, D., Zhao, X. & Si, J. (2019). Antecedents of statistics anxiety: An integrated account. *Personality and Individual Differences, 144*, 79–87. DOI: 10.1016/j.paid.2019.02.036

Csapó, B. (2022). A gondolkodás fejlesztése és a tudás alkalmazása a természettudomány diagnosztikus értékelésének tartalmi kereteiben: Development of thinking and application of knowledge in the frameworks for diagnostic assessment of science. *Magyar Tudomány, 183*(11), 1383–1394. DOI: 10.1556/2065.183.2022.11.2

Csimáné Pozsegovics, B. & Schlichter-Takács, A. (2021). Matematikai szorongás az általános iskolában: A pedagógusképzés kihívásai a matematikai szorongás tükrében. *Pedagógusképzés, 20*, 54–73. DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.3.03

Daniel-Watanabe, L. & Fletcher, P. C. (2022). Are fear and anxiety truly distinct? *Biological Psychiatry Global Open Science, 2*(4), 341–349. DOI: 10.1016/j.bpsgos.2021.09.006

Dobos, B. (2018). A zenei teljesítményszorongás (lámpaláz) kezelési és preventív módszerei. *Parlando, 59*(8), 1–12.

Dobos, B. & Pikó, B. (2017). A zenei teljesítményszorongás összefüggése a perfekcionizmussal és a szociális fóbiával. *Magyar Pedagógia, 117*(3), 241–256. DOI: 10.17670/MPed.2017.3.241

Donolato, E., Marci, T., Altoè, G. & Mammarella, I. C. (2020). Measuring test anxiety in primary and middle school children: Psychometric evaluation of the Test Anxiety Questionnaire for Children (TAQ-C). *European Journal of Psychological Assessment, 36*(5), 839–851. DOI: 10.1027/1015-5759/a000556

Dörnyei, Z. & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research, 2*(3), 203–229. DOI: 10.1177/136216889800200303

Driscoll, R. (2007). *Westside Test Anxiety Scale validation*. Education Resources Information Center. https://eric.ed.gov/?id=ED495968 Utolsó letöltés: 2025. 01. 20.

Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science, 196*(4286), 129–136. DOI: 10.1126/science.847460

Erözkan, A., Doğan, U. & Adıgüzel, A. (2017). Sources of test anxiety: A qualitative approach. *Journal of Education and Practice, 8*(27), 85–100.

Eysenck, M. W. & Calvo, M. G. (1992). Anxiety and performance: The processing efficiency theory. *Cognition and Emotion, 6*(6), 409–434. DOI: 10.1080/02699939208409696

Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R. & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion, 7*(2), 336–353. DOI: 10.1037/1528-3542.7.2.336

Francis, G., Putwain, D. & Kim, E. (2024). Interpretation evidence for the multidimensional test anxiety scale: A brief report. *Journal of Psychoeducational Assessment, 43*(2), 234–243. DOI: 10.1177/07342829241280396

Friedberg, R. D. & McClure, J. M. (2002). *Clinical practice of cognitive therapy with children and adolescents: The nuts and bolts*. Guilford Press.

Friedman, I. A. & Bendas-Jacob, O. (1997). Measuring perceived test anxiety in adolescents: A self-report scale. *Educational and Psychological Measurement, 57*(6), 1035–1046. DOI: 10.1177/0013164497057006012

Fülöp, I. (2015). Kisiskolások teljesítményszorongásának csökkentése. *Metszetek, 4*(4), 115–128. DOI: 10.18392/metsz/2015/4/9

Gonzaga, L. R. V., Dellazzana-Zanon, L. L. & Becker Da Silva, A. M. (2022, szerk.). *Handbook of stress and academic anxiety: Psychological processes and interventions with students and teachers*. Springer International Publishing. DOI: 10.1007/978-3-031-12737-3

Grace, C., Heinrichs, M., Koval, P., Gorelik, A., Von Dawans, B., Terrett, G., Rendell, P. & Labuschagne, I. (2022). Concordance in salivary cortisol and subjective anxiety to the trier social stress test in social anxiety disorder. *Biological Psychology, 175*, 1–10. DOI: 10.1016/j.biopsycho.2022.108444

Grogans, S. E., Bliss-Moreau, E., Buss, K. A., Clark, L. A., Fox, A. S., Keltner, D., Cowen, A. S., Kim, J. J., Kragel, P. A., MacLeod, C., Mobbs, D., Naragon-Gainey, K., Fullana, M. A. & Shackman, A. J. (2023). The nature and neurobiology of fear and anxiety: State of the science and opportunities for accelerating discovery. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 151*, 1–90. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2023.105237

Hadhrami, I. A., Sawafi, A. A., Abraham, J., Aamri, K. A. & ALzeidi, A. (2024). Test anxiety: Perceptions of Omani nursing students – a descriptive qualitative study. *Nurse Education in Practice, 76*, 1–8. DOI: 10.1016/j.nepr.2024.103928

Happ Z., Csordás G., Lakatos C., Kiss E. C. & Csókási K. (2022). A Többdimenziós Párkapcsolati Stressz Kérdőív magyar változatának (MSQ-C-Hu) pszichometriai mutatói. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 23*(2), 193–221. DOI: 10.1556/0406.23.2022.008

Harley, J. M., Pekrun, R., Taxer, J. L. & Gross, J. J. (2019). Emotion regulation in achievement situations: An integrated model. *Educational Psychologist, 54*(2), 106–126. DOI: 10.1080/00461520.2019.1587297

Harper, F. B. (1971). Specific anxiety theory and the Mandler-Sarason Test Anxiety Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement, 31*(4), 1011–1014. DOI: 10.1177/001316447103100431

Heckel, C., Schickel, M., Messerschmidt-Grandi, C. & Ringeisen, T. (2025). Why avoiding exams never helps in the long run: Relations among avoidance, mastery experiences, perceived control, and test anxiety. *International Journal of Educational Research, 134*, 1–13. DOI: 10.1016/j.ijer.2025.102854

Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research, 58*(1), 47–77. DOI: 10.3102/00346543058001047

Hengen, K. M. & Alpers, G. W. (2021). Stress makes the difference: Social stress and social anxiety in decision-making under uncertainty. *Frontiers in Psychology, 12*, 1–16. DOI. 10.3389/fpsyg.2021.578293

Huang, S. S., Wu, J. W., Huang, C. C., Liang, J. F., Yang, Y. Y., Cheng, H. M. & Chen, C. H. (2025). Examining the impact of stress, test anxiety, and general anxiety on academic performance among medical students: A systematic review and meta-analyses. *International Journal of Health Promotion and Education,* 1–16. DOI: 10.1080/14635240.2025.2489382

Irie, N., Morijiri, Y. & Yoshie, M. (2023). Symptoms of and coping strategies for music performance anxiety through different time periods. *Frontiers in Psychology, 14*, 1–17. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1138922

Jan, S. U., Anwar, M. A. & Warraich, N. F. (2017). Emotional intelligence and academic anxieties: A literature review. *New Review of Academic Librarianship, 23*(1), 6–17. DOI: 10.1080/13614533.2016.1270839

Jannati, D. & Estaji, M. (2015). A qualitative study on Iranian test-takers' anxiety in FCE speaking test: Investigating the perceptions, causes, and strategies applied. *Iranian Journal of Language Testing, 5*(2), 121–150.

Jerrim, J. (2023). Test anxiety: Is it associated with performance in high-stakes examinations? *Oxford Review of Education, 49*(3), 321–341. DOI: 10.1080/03054985.2022.2079616

Kader, A. A. (2016). Debilitating and facilitating test anxiety and student motivation and achievement in principles of microeconomics. *International Review of Economics Education, 23*, 40–46. DOI: 10.1016/j.iree.2016.07.002

Kankam, P. K. & Boateng, S. O. (2017). Addressing the problem of speech anxiety among students. *International Journal of Public Leadership, 13*(1), 26–39. DOI: 10.1108/IJPL-07-2016-0029

Kasik L. & Gál Z. (2024). A szociálisprobléma-megoldás és a szorongás jellemzői perfekcionista és nem perfekcionista serdülők körében – egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Magyar Pszichológiai Szemle, 79*(1), 43–71. DOI: 10.1556/0016.2023.00033

Kasik L., Vidákovich T., Gáspár C. & Tóth E. (2017). Az SPSI-A hazai adaptálásának eredményei. *Magyar Pszichológiai Szemle, 72*(2), 201–229. DOI: 10.1556/0016.2017.72.2.4

Kotta, I. (2011). Az iskolai szorongás. *Tudásmenedzsment, 12*(2), 70–78.

Kőmüves, S. (2017). Az engeli biopszichoszociális modell: Tudományelméleti alappozícióból levezetett orvosi szereptartalom. *Metszetek, 6*(2), 98–123. DOI: 10.18392/metsz/2017/3/10

Lakatos, K., & Pásztor, A. (megjelenés alatt). A tesztszorongás csökkentésének módszerei: Szakirodalmi áttekintés. *Iskolakultúra*.

Laux, L. (1986). A self-presentational view of coping with stress. In Appley, M. H. & Trumbull, R. (szerk.), *Dynamics of stress: Physiological, psychological and social perspectives*. Springer US. 233–253. DOI: 10.1007/978-1-4684-5122-1_12

Lazarus, R. S. (1973). The self-regulation of emotion. *Philosophical Studies (Dublin), 22*, 168–180. DOI: 10.5840/philstudies19732223

Leal, P. C., Goes, T. C., Da Silva, L. C. F. & Teixeira-Silva, F. (2017). Trait vs. State anxiety in different threatening situations. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy, 39*(3), 147–157. DOI: 10.1590/2237-6089-2016-0044

Lee, K. H., Jun, J. S., Kalb, A. & Bolin, B. (2024). Computer anxiety, technology acceptance, and online learning interests among social work students. *Journal of Human Behavior in the Social Environment, 36*(14), 1–11. DOI: 10.1080/10911359.2024.2421398

Liau, A. & Teoh, G. (2021). Factors inducing literature anxiety for students studying literature in English. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 20*(11), 195–214. DOI: 10.26803/ijlter.20.11.11

Lisznyai, S., Vida, K. & Németh, M. (2011). Mentálhigiénés kutatás a Budapesti Corvinus Egyetemen. In Puskás-Vajda, Z. & Lisznyai, S. (szerk.), *Ifjúságkutatás és tanácsadás. A pszichológiai tanácsadás tudományos alapjai.* Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület (FETA). 81–106. https://www.feta.hu/sites/default/files/feta_konyv_6_belivek.pdf Utolsó letöltés: 2025. 01. 20.

Liu, D. & Xu, B. (2017). Test anxiety: Perceptions of American community college nursing students. *Empirical Research in Vocational Education and Training, 9*(4), 1–15. DOI: 10.1186/s40461-017-0048-1

Losiak, W. & Losiak-Pilch, J. (2020). Cortisol awakening response, self-reported affect and exam performance in female students. *Applied Psychophysiology and Biofeedback, 45*(1), 11–16. DOI: 10.1007/s10484-019-09449-9

Lotz, C., Sparfeldt, J. R. & Ringeisen, T. (2021). A latent growth curve analysis of state test anxiety in successive days of before and after an examination and in relations to trait test anxiety. *Learning and Individual Differences, 92*, 1–8. DOI: 10.1016/j.lindif.2021.102080

Lowe, P. A. (2021). The Test Anxiety Measure for College Students-Short Form: Development and examination of its psychometric properties. *Journal of Psychoeducational Assessment, 39*(2), 139–152. DOI: 10.1177/0734282920962947

Lowe, P. A. (2022). Test anxiety and influences of social systems. In Gonzaga, L. R. V., Dellazzana-Zanon, L. L. & Becker da Silva, A. M. (szerk.), *Handbook of stress and academic anxiety: Psychological processes and interventions with students and teachers*. Springer. 51–65. DOI: 10.1007/978-3-031-12737-3_4

Lowe, P. A., Lee, S. W., Witteborg, K. M., Prichard, K. W., Luhr, M. E., Cullinan, C. M., Mildren, B. A., Raad, J. M., Cornelius, R. A. & Janik, M. (2008). The Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA): Examination of the psychometric properties of a new multidimensional measure of test anxiety among elementary and secondary school students. *Journal of Psychoeducational Assessment, 26*(3), 215–230. DOI: 10.1177/0734282907303760

Luttenberger, S., Wimmer, S. & Paechter, M. (2018). Spotlight on math anxiety. *Psychology Research and Behavior Management, 11*, 311–322. DOI: 10.2147/PRBM.S141421

Malespina, A. & Singh, C. (2022). Gender differences in test anxiety and self-efficacy: Why instructors should emphasize low-stakes formative assessments in physics courses. *European Journal of Physics, 43*(3), 1–13. DOI: 10.1088/1361-6404/ac51b1

Maloney, E. A., Sattizahn, J. R. & Beilock, S. L. (2014). Anxiety and cognition. *WIREs Cognitive Science, 5*(4), 403–411. DOI: 10.1002/wcs.1299

Mandler, G. & Sarason, S. B. (1952). A study of anxiety and learning. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 47*(2), 166–173. DOI: 10.1037/h0062855

McKay, D. (2005). Studies in cognitive processing during worry. *Cognitive Therapy and Research, 29*(3), 359–376. DOI: 10.1007/s10608-005-4268-3

McLeod, C. & Boyes, M. (2021). The effectiveness of social-emotional learning strategies and mindful breathing with biofeedback on the reduction of adolescent test anxiety. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation, 44*(3), 815–847. DOI: 10.53967/cje-rce.v44i3.4869

Megreya, A. M., Szűcs, D. & Moustafa, A. A. (2021). The Abbreviated Science Anxiety Scale: Psychometric properties, gender differences and associations with test anxiety, general anxiety and science achievement. *Plos one, 16*(2), 1–20. DOI: 10.1371/journal.pone.0245200

Molnár A., Fodor S. & Kurucz G. (2020). A matematikai szorongás vizsgálata a célorientációs elmélet keretében. *Alkalmazott Pszichológia, 20*(1), 31–55. DOI: 10.17627/ALKPSZICH.2020.1.31

Nelson, D. L. & Simmons, B. L. (2003). Eustress: An elusive construct, an engaging pursuit. In Perrewe, P. L. & Ganster, D. C. (szerk.), *Emotional and physiological processes and positive intervention strategies*. Emerald Group Publishing Limited. 265–322. DOI: 10.1016/S1479-3555(03)03007-5

Németh, L. (2022). A vizsgaszorongás mérése és egyéni, illetve társas háttértényezőinek vizsgálata. *Doktori disszertáció*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. https://ppk.elte.hu/dstore/document/1071/N%C3%A9meth%20Lilla_disszertacio.pdf Utolsó letöltés: 2025. 01. 20.

Németh, L. & Bernáth, L. (2022). The mediating role of global and contingent self-esteem in the association between emerging adults' perceptions of family cohesion and test anxiety. *Journal of Adult Development, 29*(3), 192–204. DOI: 10.1007/s10804-022-09396-6

Németh, L. & Bernáth, L. (2023). The nature of cognitive test anxiety: An investigation of the factor structure of the Cognitive Test Anxiety Scale. *Educational Assessment, 28*(1), 27–47. DOI: 10.1080/10627197.2022.2130747

Németh, L., Koncz, Á. & Bernáth, L. (2022). Újabb eredmények a Kognitív Vizsgaszorongás Kérdőív magyar változatának pszichometriai jellemzőivel kapcsolatban. *Alkalmazott Pszichológia, 22*(1), 119–143. DOI: 10.17627/ALKPSZICH.2022.1.119

Nótin, Á. (2015). Iskolai szorongásformák megjelenése középiskolás tanulóknál. *Doktori disszertáció*. Debreceni Egyetem. http://hdl.handle.net/2437/216265 Utolsó letöltés: 2025. 01. 20.

Nótin, Á., Kiss, J. P. & Kurucz, G. (2012). A matematikai szorongás személyen belüli tényezőinek vizsgálata középiskolás tanulóknál. *Magyar Pedagógia, 112*(4), 221–241.

Nótin, Á., Páskuné Kiss, J. & Kurucz, G. (2015). A tantárgyi szorongás kérdőív bemutatása. *Alkalmazott Pszichológia, 15*(4), 109–131. DOI: 10.17627/ALKPSZICH.2015.4.109

Nwafor, S. C., Eke, J. A. & Ibe, F. N. (2023). Correlation between test anxiety and students' chemistry achievement. *Journal of Research in Instructional, 3*(1), 31–40. DOI: 10.30862/jri.v3i1.93

Obbarius, N., Fischer, F., Liegl, G., Obbarius, A. & Rose, M. (2021). A modified version of the transactional stress concept according to Lazarus and Folkman was confirmed in a psychosomatic inpatient sample. *Frontiers in Psychology, 12*. 1–12. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.584333

Ocheni, C. A., Okeke, A. O., Agah, J. J., Oguguo, B. C. E., Ene, C. U., Ezugwu, I. J. & Asongo, S. T. (2024). Moderation of gender and school location on the prediction of test anxiety on physics students' academic achievement in waves motion. *Physics Education Research Journal, 6*(1), 11–20. DOI: 10.21580/perj.2024.6.1.20668

OECD (2017). *PISA 2015 results (volume III): Students' well-being*. OECD. DOI: 10.1787/9789264273856-en

OECD (2019). *PISA 2018 results (volume II): Where all students can succeed*. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-ii_b5fd1b8f-en Utolsó letöltés: 2025. 01. 20. DOI: 10.1787/b5fd1b8f-en

Oxford University Press (2025). *Oxford learner's dictionaries*. https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/

Ökördi, R. (2023). Tanító és óvodapedagógus hallgatók matematikai szorongásának vizsgálata matematikai képzésük tükrében. *Pedagógusképzés, 22*(1), 36–55. DOI: 10.37205/TEL-hun.2023.1.02

Özdemir, O. & Seçkin, H. (2025). Exploring foreign language anxiety in higher education: Multifaceted insights into causes, impacts, and coping strategies. *Social Sciences & Humanities Open, 11*, 1–18. DOI: 10.1016/j.ssaho.2025.101364

Papi, M. & Khajavy, H. (2023). Second language anxiety: Construct, effects, and sources. *Annual Review of Applied Linguistics, 43*, 127–139. DOI: 10.1017/S0267190523000028

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*(4), 315–341. DOI: 10.1007/s10648-006-9029-9

Pekrun, R. (2024). Control-value theory: From achievement emotion to a general theory of human emotions. *Educational Psychology Review, 36*, 1–36. DOI: 10.1007/s10648-024-09909-7

Pekrun, R., Marsh, H. W., Elliot, A. J., Stockinger, K., Perry, R. P., Vogl, E., Goetz, T., Van Tilburg, W. A. P., Lüdtke, O. & Vispoel, W. P. (2023). A three-dimensional taxonomy of achievement emotions. *Journal of Personality and Social Psychology, 124*(1), 145–178. DOI: 10.1037/pspp0000448

Pikó, B., & Dobos, B. (2016). A zenei teljesítményszorongás rizikó- és protektív faktorai: A stressz, az önbizalom és az énhatékonyság vizsgálata. *Iskolakultúra, 26*(10), 73–80. DOI: 10.17543/ISKKULT.2016.10.73

Ping, L. T., Subramaniam, K. & Krishnaswamy, S. (2008). Test anxiety: State, trait and relationship with exam satisfaction. *The Malaysian Journal of Medical Sciences*, *15*(2), 18–23.

Putwain, D. W. (2008). Examination stress and test anxiety. *Psychologist, 21*, 1026–1029.

Putwain, D. W. (2009). Situated and contextual features of test anxiety in UK adolescent students. *School Psychology International, 30*(1), 56–74. DOI: 10.1177/0143034308101850

Putwain, D. W. (2019). An examination of the self-referent executive processing model of test anxiety: Control, emotional regulation, self-handicapping, and examination performance. *European Journal of Psychology of Education, 34*(2), 341–358. DOI: 10.1007/s10212-018-0383-z

Putwain, D. W. & Daly, A. L. (2014). Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students. *Educational Studies, 40*(5), 554–570. DOI: 10.1080/03055698.2014.953914

Putwain, D. W., Nicholson, L. J. & Pekrun, R. (2025). Test anxiety, emotion regulation, and achievement: Lagged and contemporaneous reciprocal relations. *Journal of Educational Psychology: Advance Online Publication,* 1–61.

Putwain, D. W., Stockinger, K., von der Embse, N. P., Suldo, S. M. & Daumiller, M. (2021). Test anxiety, anxiety disorders, and school-related wellbeing: Manifestations of the same or different constructs? *Journal of School Psychology, 88*, 47–67. DOI: 10.1016/j.jsp.2021.08.001

Putwain, D. W., von der Embse, N. P., Rainbird, E. C. & West, G. (2020). The development and validation of a new Multidimensional Test Anxiety Scale (MTAS). *European Journal of Psychological Assessment*, *37*(3), 236–246. DOI:10.1027/1015-5759/a000604

Raffety, B. D., Smith, R. E. & Ptacek, J. T. (1997). Facilitating and debilitating trait anxiety, situational anxiety, and coping with an anticipated stressor: A process analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(4), 892–906. DOI: 10.1037//0022-3514.72.4.892

Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin, 138*(2), 353–387. DOI: 10.1037/a0026838

Roberts, R. & Woodman, T. (2017). Personality and performance: Moving beyond the Big 5. *Current Opinion in Psychology, 16*, 104–108. DOI: 10.1016/j.copsyc.2017.03.033

Robson, D. A., Johnstone, S. J., Putwain, D. W. & Howard, S. (2023). Test anxiety in primary school children: A 20-year systematic review and meta-analysis. *Journal of School Psychology, 98*, 39–60. DOI: 10.1016/j.jsp.2023.02.003

Roos, A. L., Goetz, T., Voracek, M., Krannich, M., Bieg, M., Jarrell, A. & Pekrun, R. (2020). Test anxiety and physiological arousal: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review, 33*(2), 579–618. DOI: 10.1007/s10648-020-09543-z

Rost, D. H. & Schermer, F. (1988). Út a teljesitményszorongas differenciál-diagnosztikájához. *Pszichológia, 8*(1), 99–122.

Roszik, D. (2022). A tesztszorongás hatása az iskolai teljesítményre. *Módszertani Közlemények, 62*(1), 34–46.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. DOI: 10.1521/978.14625/28806

Sahin, M., Caliskan, S. & Dilek, U. (2015). Development and validation of the Physics Anxiety Rating Scale. *International Journal of Environmental and Science Education, 10*(2), 183–200.

Sarason, I. G. (1978). The Test Anxiety Scale: Concept and research. In Spielberger, C. D. & Sarason, I. G. (szerk.), *Stress and anxiety*. Hemisphere. 193–216.

Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*(4), 929–938. DOI: 10.1037/0022-3514.46.4.929

Saylam, B. & İncel, Ö. D. (2023). Quantifying digital biomarkers for well-being: Stress, anxiety, positive and negative affect via wearable devices and their time-based predictions. *Sensors, 23*(21), 1–19. DOI: 10.3390/s23218987

Schonell, F. J. (1937). *Diagnosis of individual difficulties in arithmetic*. Oliver and Boyd.

Segool, N. K., von der Embse, N. P., Mata, A. D. & Gallant, J. (2014). Cognitive behavioral model of test anxiety in a high-stakes context: An exploratory study. school mental health. *School Mental Health, 6*(1), 50–61. DOI: 10.1007/s12310-013-9111-7

Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety Research, 4*(1), 27–41. DOI: 10.1080/08917779108248762

Selye, J. (1969). *Életünk és a stress*. Akadémiai Kiadó.

Simsek, E. & Dörnyei, Z. (2017). Anxiety and L2 self-images: The "anxious self.". In *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications*. Mutilingual Matters & Channel View Publications. DOI: 10.2307/jj.22730706.7

Sipos, K. & Sipos, M. (1978). The development and validation of the Hungarian form of the STAI. In Spielberger, C. D. & Diaz-Guerrero, R. (szerk.), *Cross-cultural anxiety*. Hemisphere. 51–61.

Sipos, K., Sipos, M. & Spielberger, C. D. (1988). A Test Anxiety Inventory (TAI) általános iskolások vizsgálatára kidolgozott magyar változata. In Mérei, F. & Szakács, F. (szerk.), *Pszichodiagnosztikai Vademecum 1/2*. Tankönyvkiadó.

Soares, D. & Woods, K. (2020). An international systematic literature review of test anxiety interventions 2011–2018. *Pastoral Care in Education, 38*(4), 311–334. DOI: 10.1080/02643944.2020.1725909

Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: Current trends in theory and research: I.* Academic Press. 3–19. DOI: 10.1016/B978-0-12-657401-2.50008-3

Spielberger, C. D. (1980). *Test anxiety inventory: Preliminary professional manual*. Consulting Psychology Press.

Spielberger, C. D., Gorsuch, R., Lushene, R., Vagg, P. & Jacobs, G. (1983). Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y1 – Y2). *Consulting Psychologists Press.*

Spielberger, C. D. & Vagg, P. R. (1995). *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment*. Taylor & Francis.

Stauder A. & Konkoly Thege B. (2006). Az Észlelt Stressz Kérdőív (PSS) magyar verziójának jellemzői. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 7*(3), 203–216. DOI: 10.1556/Mental.7.2006.3.4

Szafranski, D. D., Barrera, T. L. & Norton, P. J. (2012). Test anxiety inventory: 30 years later. *Anxiety, Stress and Coping, 25*(6), 667–677. DOI: 10.1080/10615806.2012.663490

Teigen, K. H. (1994). Yerkes-Dodson: A law for all seasons. *Theory & Psychology, 4*(4), 525–547. DOI: 10.1177/0959354394044004

Thomas, C. L. & Cassady, J. C. (2021). Validation of the State version of the State-Trait Anxiety Inventory in a university sample. *SAGE Open, 11*(3), 1–10. DOI: 10.1177/21582440211031900

Thomas, C. L., Cassady, J. C. & Heller, M. L. (2017). The influence of emotional intelligence, cognitive test anxiety, and coping strategies on undergraduate academic performance. *Learning and Individual Differences, 55*, 40–48. DOI: 10.1016/j.lindif.2017.03.001

Thomas, C. L. & Fitch, S. B. (2023). Handedness and test anxiety: An examination of mixed-handed and consistent-handed students. *Experimental Results, 4*(15) 1–8. DOI: 10.1017/exp.2023.14

Tobias, S. (1985). Test anxiety: Interference, defective skills, and cognitive capacity. *Educational Psychologist, 20*(3), 135–142. DOI: 10.1207/s15326985ep2003_3

Tóth, Z. (2008). A Foreign Language Anxiety Scale for Hungarian learners of English. *Working Papers in Language Pedagogy, 2*, 55–78. DOI: 10.61425/wplp.2008.02.55.78

Tóth, Z. (2015). Befolyásolja-e a szorongás a nyelvtanulás eredményességét? *Modern Nyelvoktatás, 21*(1), 18–31.

Tringer, L. (2010). *A pszichiátria tankönyve*. Semmelweis Kiadó.

VandenBos, G. R. (szerk.). (2015). *APA dictionary of psychology: second edition.* American Psychological Association. DOI: 10.1037/14646-000

Vasiou, A. & Vasilaki, E. (2025). Cracking the code of test anxiety: Insight, impacts, and implications. *Psychology International, 7*(1), 1–18. DOI: 10.3390/psycholint7010018

Von der Embse, N. P., Jester, D., Roy, D. & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders, 227*, 483–493. DOI: 10.1016/j.jad.2017.11.048

Von der Embse, N. P., Kilgus, S. P., Segool, N. & Putwain, D. W. (2013). Identification and validation of a brief test anxiety screening tool. *International Journal of School and Educational Psychology, 1*(4), 246–258. DOI: 10.1080/21683603.2013.826152

Wadi, M., Yusoff, M. S. B., Abdul Rahim, A. F. & Lah, N. A. Z. N. (2022). Factors affecting test anxiety: A qualitative analysis of medical students' views. *BMC Psychology, 10*(8), 1–8. DOI: 10.1186/s40359-021-00715-2

Ware, A. J. (2021). A szuperérzékenység és a vizsgaszorongás kapcsolata egy Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei gimnáziumban végzett felmérés alapján. *Különleges Bánásmód*, *7*(4), 45–53. DOI: 10.18458/KB.2021.4.45

Williams, K. E. (2008). Is "facilitating anxiety" all in your head? *Sophia Junior College Faculty Journal, 28*, 1–7.

Wine, J. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin, 76*(2), 92–104. DOI: 10.1037/h0031332

Wren, D. G. & Benson, J. (2004). Measuring test anxiety in children: Scale development and internal construct validation. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal, 17*(3), 227–240. DOI: 10.1080/10615800412331292606

Wuthrich, V. M., Belcher, J., Kilby, C., Jagiello, T. & Lowe, C. (2021). Tracking stress, depression, and anxiety across the final year of secondary school: A longitudinal study. *Journal of School Psychology, 88*, 18–30. DOI: 10.1016/j.jsp.2021.07.004

Yerkes, R. M. & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology, 18*(5), 459–482. DOI: 10.1002/cne.920180503

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Plenum Press.

Zeidner, M. & Matthews, G. (2005). Evaluation anxiety: Current theory and research. In Elliot, A. J., Dweck, C. S. & Yeager, D. S. (szerk.), *Handbook of competence and motivation*. Guilford Publications. 141–163.

Zhang, X., Li, W. & Wang, J. (2022). Effects of exercise intervention on students' test anxiety: A systematic review with a meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(11), 1–21. DOI: 10.3390/ijerph19116709

Zsido, A. N., Teleki, S. A., Csokasi, K., Rozsa, S. & Bandi, S. A. (2020). Development of the short version of the Spielberger State—Trait Anxiety Inventory. *Psychiatry Research, 291*, 1–8. DOI: 10.1016/j.psychres.2020.113223

Absztrakt

A tesztszorongás jelentős hatást gyakorol a tanulók iskolai jóllétére és tanulmányi teljesítményére. A negatív hatások eredményes mérséklése érdekében elengedhetetlen a tesztszorongás elméleti megközelítéseinek részletes ismerete, átfogó kép kialakítása a rendelkezésre álló mérőeszközökről, valamint a tesztszorongás és az iskolai tényezők közötti összefüggésrendszer feltárása. A tanulmány célja a tesztszorongás elméleti hátterének, mérőeszközeinek, valamint iskolai tényezőkkel való összefüggéseinek áttekintése. A különböző elméleti megközelítések a tesztszorongás eltérő aspektusait emelik ki. Míg az állapot- és vonásalapú értelmezés a tesztszorongás állapot-, illetve vonásjellegére, a kognitív megközelítések a figyelmi kontrollra fókuszálnak, addig a multidimenzionális modellek a fiziológiai, a környezeti és a kognitív tényezők interakciójára helyezik a hangsúlyt. Ez a sokszínűség a modellek alapján megalkotott nagyszámú mérőeszközben is megmutatkozik. A területen végzett kutatások rámutattak, hogy a tesztszorongás szoros összefüggésben áll az iskolai teljesítménnyel, a kognitív, az affektív, a fiziológiai és a környezeti tényezőkkel egyaránt, az összefüggések erőssége azonban az egyes területeken és életkorokban eltérő. Hazai kontextusban elsősorban az állapot-vonás, illetve a kognitív megközelítések alapján vizsgálták a tesztszorongást. A jövőbeli kutatások számos kiaknázatlan területre fókuszálhatnak, többek között a tesztszorongás multidimenzionális megközelítésének erősítésével, longitudinális vizsgálatok megvalósításával.

Kulcsszavak: tesztszorongás, vizsgaszorongás, tesztszorongás-mérés, tanulmányi teljesítmény

Klímatudatos nevelés iskolai és tanodai keretek között

Kelemen Valéria: Motiváció Klímatanterv. Útmutató a klímatudatos neveléshez

Kelemen Valéria *Motiváció Klímatanterv. Útmutató a klímatudatos neveléshez* című kötete borítójának szimbólumai azonnal gondolkodásra késztetik az olvasót. Szimbólumok, mint például megfigyelés, nagyító, vízcsepp egy tenyérben, mérleg. Kérdések jutnak eszembe, például: tanárként hogyan tudunk ehhez a témához kapcsolódni, és vajon a kötet mennyiben tud segítséget nyújtani? A cím egy klímatantervet vetít előre, amelyhez tartozó alcím játékos betűtípusa oldja a feszültséget, amelyet ez a téma magában hordoz. Korábban is ismertem a Motiváció Egyesületet, és egy klímaváltozással kapcsolatos foglalkozáson is részt vettem még évekkel ezelőtt. Emiatt nem volt idegen a téma számomra, viszont Kelemen Valéria munkáját nem ismertem. A kötet áttekintése révén ebbe a munkába nyerhettem részleges betekintést.

A bevezető gondolatokban helyet kap a fenntarthatóság és a környezeti nevelés, amely fogalmakhoz szorosan kapcsolódik a klímatudatos nevelés. A szerző kifejti, hogy miért vette górcső alá a témát, a klímatudatos nevelés fókusza, a témakör nehéz feldolgozhatósága és a klímaváltozás közbeszédben és médiában való intenzív jelenléte (Kelemen, 2026) mind fontos szempontok. Ugyanakkor kiegészítést tennék, amely rávilágít arra, hogy ez a téma mindenképpen időszerű, és a nemzetközi szakmai diskurzus figyelmét élvezi. A nemzetközi szakirodalom már bevezette a társadalmi-tudományos kérdések (*socio-scientific issues*, SSI) megközelítést, amely alapvetően olyan témákat helyez a középpontba, amelyek egészében érintik a társadalmat, de van tudományos aspektusa is a kérdésnek. Egy másik szempont, amire érdemes kitérni, az az elv, miszerint a természettudományos tananyagot úgy érdemes megszervezni, hogy annak fókuszában valamilyen fő globális kihívás álljon, mint például a klímaváltozás, a biodiverzitás csökkenése vagy a globális világjárványok (Bencze és mtsai, 2020; Zeidler és Sadler, 2023). A kötet tartalmában mindkét felvetésre reflektál.

Szintén a bevezetőben olvashatjuk, hogy a klímatanterv hogyan és mennyiben tud kapcsolódni a hazai természettudományos tantárgyak oktatásához. Megnevezi azokat a tantárgyakat, amelyeket alkalmas színtereknek vél a klímatanterv tanításához. Ezt a kérdést összetetten kezeli a szerző, nemcsak a szaktárgyi ismeretek átadására alkalmasnak vélt szaktantárgyak felsorolása (pl. biológia-, földrajz-, fizikaóra) történik meg, hanem utal arra is, hogy a klímaváltozás témájának összetettsége miatt érdemes bevonni osztályfőnöki, társadalomismeret-, történelem-, matematika-, irodalom-, rajz-, vagy akár drámaórákat is. Habár a felsorolásban példaként jelennek meg a tantárgyak, bennem hiányérzetet kelt, hogy a kémiaóra nem jelenik meg. A klímaváltozás során felmerülhet számos kémiai vonatkozású kérdéskör (pl. üvegházhatású gázok, savas eső, kémiai reakciók stb.).

A kötet további részei is logikusan, egy hagyományos kutatási vázat követve épülnek fel. Először az elméleti hátteret röviden megalapozza a szerző *A klímatudatos nevelés pedagógiai alapjai* és módszertani értelemben a *Javaslatok a motiváció*

klímatanterv megvalósításához című fejezetekben. E kettő közé ékelődik be *A Motiváció Klímatanterv*. Az elméleti részből a személyes kedvencem a biciklimodell (Cantell és mtsai, 2019), amely nagyon szemléletesen mutatja be azt, hogy menynyire összetett kérdésről van szó. A módszertani áttekintés főleg a tanulóközpontú, releváns problémákra és a tanulók aktivitására épülő módszereket helyezi az előtérbe, kitérve a konstruktivista pedagógia (Piaget, 1964) alapelveire is. A Motiváció Klímatanterv részben a Global Learning Leeds által kidolgozott *Climate Curriculum* adaptálása. A klímatanterv céljaihoz témaköröket rendel korosztályos bontásban (alsó tagozat, felső tagozat, középiskola). A szerző rámutat, hogy a tanterv célkitűzéseiben illeszkedik a NAT-hoz, és érinti a klímaváltozás tudományos hátterét, annak hatásait, az arra adott választ; a fogyasztás, termelés és klímaigazságosság témaköreit; a klímaváltozással kapcsolatos érzéseket és viselkedést; valamint a lehetséges jövőképeket is figyelembe veszi. Az egyes témakörökhöz kapcsolódó célok a korcsoportok előrehaladtával fokozatosan épülnek egymásra, így mélyítve el a klímaváltozással kapcsolatos fogalomrendszert.

Ha gyakorlati oldalról közelítem meg a témát, akkor a fejezetek közül számomra a leghasznosabb a *Gyakorlatgyűjtemény a Motiváció Klímatanterv témaköreinek megvalósításához* és *A klímatudatos nevelés sajátosságai hátrányos helyzetű célcsoport körében* címűek. Ez utóbbi szempont mentén még nem olvastam hazai szakirodalmat, és Kelemen Valéria szakmai tapasztalatai által mindenképpen hiteles forrás, hiszen a Motiváció Műhely klímatudatos nevelési programjának vezetője. A kötetben több szempontból vizsgálja a klímaváltozás és az alacsony szocioökonómiai státuszú csoportok kapcsolatát, amely meglehetősen terhelt. Fontos megállapítás körvonalazódik a szerző gondolatai mentén: habár a hátrányos helyzetű csoportok kiszolgáltatottabbak a klímaváltozás negatív hatásaival szemben, kevésbé mutatnak érdeklődést a téma iránt, valamint az ismeretszerzés sem zökkenőmentes (Kelemen, 2026). Ha pedagógusként ebben a célcsoportban szeretnénk ehhez a témához kapcsolódni, akkor, megfogadva a kötet írójának tanácsait, megfelelő tapintattal, együttérzéssel és empátiával közelítsünk a tanulókhoz.

Középiskolai biológia- és kémiatanár végzettségem okán a legnagyobb hatást a gyakorlatgyűjtemény tette rám. Jó elgondolás, hogy a szerző azoknak is megfogalmaz segítő szándékú bekapcsolódási pontot, akik esetleg nem elég magabiztosak a témakör tanításával kapcsolatban. Minden gyakorlatnak van egy kifejező címe, majd korosztályos ajánlást, idő- és eszközszükségletet, végül egy rövid leírást olvashatunk. A szerző a feladatok forrásait megfelelően kezeli és jelöli. A kötetben bemutatott gyakorlatokat a Motiváció Tanodákban már kipróbálták és használták, ezért találhatunk hasznos „tippeket" is a leírás végén (pl. mire figyeljen a pedagógus, kipróbálás különböző méretű csoportban). A bemutatott gyakorlatok leginkább a kiscsoportos megbeszélést, vitát és a meglévő ismeretek, nézetek feltárását segítik.

Habár a szerző leszögezi, hogy nem volt cél a klímatanterv céljainak teljes lefedése gyakorlatokkal, hasznos lenne, ha a gyakorlatok leírásában a cél megjelenne. Az ismeret-képesség-attitűd dimenziók beemelése is hasznos lehet a pedagógusok számára, hiszen e szempontból is lehetőségük adódna keresni. A tananyagba illesztést, ezáltal a tanórai alkalmazást szintén támogatná, ha a feladatok leírásában szerepelne, hogy milyen tartalmi tudás jelenik meg a gyakorlatban, esetleg milyen előzetes tudás szükséges annak elvégzéséhez. Például az *Üvegházhatás – Kísérlet* című feladat esetében a tanulóknak ismerniük kell a változó és a kontroll fogalmát, valamint ezek szerepét egy tudományos kísérletben. De úgy is felfoghatjuk ezt a feladatot, hogy annak segítségével bevezetjük ezeket a fogalmakat. A kísérletezés a kidolgozott gyakorlatokban nem kap nagy hangsúlyt. Ugyanakkor a szerző felveti a kísérletezést a módszerek között, és arra is utal, hogy

a tanterv kiegészíthető a célokhoz igazított feladatokkal, ezért érdemes kitérni a baleset- és tűzvédelem jelentőségére is. A javasolt szempontok a pedagógusokat segíthetnék a gyakorlatgyűjteményben való gyorsabb keresésben vagy az ismeret-képesség-attitűd dimenziók mentén történő célzott alkalmazásban.

Számomra a kötet erőssége egyértelműen a módszertanilag és tartalmilag sokszínű gyakorlatgyűjtemény, amely segítségével a pedagógusok beemelhetik a klímatudatos nevelés elemeit a tanítási gyakorlatukba. A kötet ingyenesen letölthető, a mellékletek A4-es formátumban és nyomtatóbarát verzióban elérhetők, hogy könnyebb legyen a gyakorlatokat a tanulókkal megvalósítani. Ez a módszertani kézikönyv minden pedagógushoz szól, nemcsak a természettudományos tantárgyakat tanítókhoz. Gondolatébresztő munka, amely arra ösztönöz, hogy pedagógusként felülvizsgáljuk a klímaváltozással kapcsolatos tanítási gyakorlatunk.

Bónus Lilla

SZTE BTK Neveléstudományi Intézet
Neveléselmélet Tanszék

Kelemen, V. (2026). *Motiváció Klímatanterv. Útmutató a klímatudatos neveléshez*. Motiváció Oktatási Egyesület. https://motivaciomuhely.hu/publikaciok/

Irodalom

Bencze, L., Pouliot, C., Pedretti, E., Simonneaux, L., Simonneaux, J. & Zeidler, D. (2020). SAQ, SSI and STSE education: Defending and extending "science-in-context". *Cultural Studies of Science Education, 15*(3), 825–851. DOI: 10.1007/s11422-019-09962-7

Cantell, H., Tolppanen, S., Aarnio-Linnanvuori, E. & Lehtonen, A. (2019). Bicycle model on climate change education: Preseting and evaluating a model. *Environmental Education Research, 25*(5), 717–731. DOI: 10.1080/13504622.2019.1570487

Kelemen, V. (2026). *Motiváció Klímatanterv. Útmutató a klímatudatos neveléshez*. Motiváció Oktatási Egyesület.

Piaget, J. (1964). Development and Learning. *Journal of Research in Science Teaching, 2*(3), 176–186. DOI: 10.1002/tea.3660020306

Sadler, T. D., Xu, Z. & Fortus, D. (2025). Restructuring the science curriculum around grand challenges. *Internatuional Journal of Science Education, 47*(15–16), 2093–2112. DOI: 10.1080/09500693.2025.2490777

Zeidler, D. L. & Sadler, T. D. (2023). Exploring and expanding the frontiers of socioscientific issues. In Lederman, N. G., Zeidler, D. L. & Lederman, J. S. (szerk.), *Handbook of research on science education.* Routledge. 899–929. DOI: 10.4324/9780367855758-33

Tanterem a kertben? A kert mint tanulási és társadalomformáló pedagógiai tér

Kelemen Valéria & Erdődi Noémi: Kert, közösen. Permakultúra-alapú tervezés gyerekekkel

A 21. század iskolájának egyre sürgetőbben kell szembenéznie számos kihívással. Ezek közül az egyik legtöbbet hangoztatott probléma annak kérdése, hogy az oktatási rendszer miként képes valódi kapcsolatot teremteni a gyermekek mindennapi tapasztalatai és az iskolában elsajátítandó tananyag között. Az oktatási rendszer hibáival kapcsolatos diskurzusokban szintén hamar előkerül a társadalmi egyenlőtlenségek problémája. A tanulók eltérő családi háttere miatt hétköznapi tapasztalataik is jelentős diverzitást mutatnak, ezért fontos kérdés, hogy az intézményes oktatás és nevelés keretei miként tudnak olyan igazságos tanulási környezetet teremteni, amelyben a különböző tapasztalatokkal rendelkező tanulók egyaránt képesek megfelelően bevonódni az iskolai tanulásba. A gyermek közvetlen természeti környezete (pl. az udvar, a park, a kert vagy az erdő) olyan méltányos tanulási színteret biztosíthat, amely társadalmi háttértől függetlenül minden tanuló számára hozzáférhető, így az a tanulásba való aktív részvételhez közös tapasztalati alapot teremthet számukra.

A neveléstudományi szakirodalom az iskolán kívüli, természetes vagy épített környezetben megvalósuló, tapasztalatszerzésen alapuló tanulási formákat az *outdoor education* vagy *outdoor learning* kifejezéssel jelöli (Gerlang, 2020). Ennek pedagógiai megközelítése arra épít, hogy a tudásszerzés nem kizárólag az osztályteremhez kötődik, hanem valós környezetben szerzett élmények, közösségi tevékenységek és reflektív cselekvések révén válik értelmezhetővé és tartóssá (Jeronen és mtsai, 2017). A természetben zajló tanulási folyamatok nevelési céljai szorosan kapcsolódnak a környezeti neveléshez és a fenntarthatóságra neveléshez, amelyek szakirodalmának gyakran visszatérő gondolata, hogy a természeti környezet iránti érzékenység és a felelős környezettudatos magatartás elsősorban tapasztalati alapú, aktív részvételen és személyes élményeken keresztül fejleszthető (Hu és Mou, 2025; Mónus, 2020).

A természetben megvalósuló tanulás nem 21. századi oktatási innováció. A szocialista Magyarországon szinte minden általános iskola rendelkezett úgynevezett tankerttel, amelyet tanári irányítással a tanulók gondoztak. Ennek során elsajátították az alapvető kerti munkákat, az ott megtermelt alapanyagokat pedig az iskolai konyhák dolgozták fel helyben. A rendszerváltást követően ez a törekvés szinte teljesen elsorvadt. Hasonló, tantermen kívüli tanulási lehetőséget biztosít a 2000-es évektől egyre népszerűbbé váló erdeiiskola-hálózat, amely napjainkban Magyarországon főként nemzeti parkok és alapítványok működtetésében valósul meg. Ezek a programok azonban az iskoláknak csupán kis része számára érhetők el, jóllehet a társadalmi igény ennél jóval nagyobb lenne.

Az előzőekben ismertetett elméleti és oktatáspolitikai megközelítések fényében különösen releváns a szegedi Motiváció Oktatási Egyesület gondozásában

megjelent, Kelemen Valéria és Erdődi Noémi által jegyzett *Kert, közösen. Permakultúra-alapú tervezés gyerekekkel* című kötet, amely a magyar mellett angol nyelven is elérhető az egyesület honlapján. A mű gyakorlati példákon és megélt pedagógiai tapasztalatokon keresztül mutatja be, miként válhat a kert a közösségi tanulás, az önismeret és a környezeti nevelés élő terévé.

A kötet Magyarországon nem csupán előremutatónak, hanem újszerűnek is tekinthető, hiszen a permakultúra szemléletét – amely itthon még sokszor inkább elméleti fogalomként van jelen – pedagógiai kontextusban, tudatosan alkalmazott nevelési eszközként értelmezi. A permakultúra ebben az olvasatban jóval több, mint fenntartható kertészeti módszer: olyan komplex ökológiai és közösségi szemlélet, amely az ember és természet kapcsolatát kölcsönösségben, gondoskodásban és hosszú távú fenntarthatóságban gondolja el. A kötet által kijelölt céloknak és közvetíteni kívánt értékeknek a tudatosabb iskolai megjelenését és a tanulók szemléletformálását a globális kihívások és a klímaváltozás egyre inkább sürgeti (Nagy és Korom, 2025), és szellemisége jól beilleszthető a természettudományos nevelés legújabb tantervi megközelítésébe, mely szerint a természettudományok tanítását a fő globális kihívások (*Grand Challenges)* köré kellene szervezni (Sadler és mtsai, 2025).

A kiadvány a természettől való eltávolodás gondolatával indít, majd ezt a problémát a természetközeli tevékenységek pozitív hatásainak alátámasztásával állítja szembe, bizonyítva, hogy a természettel való kapcsolat újraépítése nem csupán környezetpedagógiai kérdés, hanem pedagógiai és társadalmi szükségszerűség is. Majd részletesen megismerteti az olvasóval a permakultúra alapelveit és annak pedagógiáját. Erősíti a kötet szakmaiságát, hogy a permakultúra-alapú tervezéshez a SADIMET keretrendszerét használja fel, ezzel alátámasztva a későbbi tevékenységek megtervezéséhez kapcsolódó pedagógiai tudatosságot. A második rész célja, hogy lefektesse a módszertani alapokat, melyeket a pedagógusoknak érdemes szem előtt tartani a gyerekkel való kerttervezés során. Prince (2017) szerint a természetben szerzett tapasztalat önmagában még nem eredményez környezettudatos gondolkodást, ehhez olyan pedagógiai keretek szükségesek, amelyek reflektív és cselekvő részvételre épülnek. A kötet egyik legnagyobb erőssége éppen abban rejlik, hogy a kertet ilyen tudatosan szervezett tanulási térként képzeli el és mutatja be. A szerzők ezen tudatossága a harmadik fejezetben manifesztálódik, ahol egy gyakorlatgyűjtemény segítségével vezetik végig az olvasót a tervezéstől a folyamat megvalósításáig. Ebben a fejezetben számtalan gyakorlatot találni, ami azt segíti, hogy a tanulók egyre inkább bevonódjanak a kerttervezés folyamatába, és kialakuljon bennük az a belső igény, hogy a tervekből egy megvalósított, a permakultúra rendszerének alapelveit magában foglaló kert jöjjön létre.

A negyedik rész győzi meg igazán a szkeptikus olvasót is, akiben joggal merülhet fel az a kritika, hogy az eddig olvasott gondolatmenet ugyan meggyőző, valamint társadalmilag releváns és hasznos, azonban kérdéses lehet, hogy a hazai tantervi és intézményi feltételek mellett mennyire megvalósítható. A szerzők több példát és jó gyakorlatot is bemutatnak arra, hogy eltérő nyelvi és kulturális környezetben, különböző szociokulturális háttérrel rendelkező tanulócsoportokban, valamint formális és nem formális tanulási környezetben egyaránt alkalmazható és átadható a permakultúra-alapú kerttervezés szemlélete. A kötet ugyanakkor azt is hangsúlyozza, hogy a tanulócsoportok összetétele, az időkeret és a rendelkezésre álló erőforrások különbségei miatt eltérő tanulási eredmények érhetők el. Pont ez teszi hitelessé, és hozzájárul ahhoz, hogy a gyakorló pedagógusok felbátorodjanak, és felébredjen bennük a kíváncsiság, miként valósítható meg egy hasonló projekt a saját tanulócsoportjukban és a saját iskolai környezetükben.

A kiadvány végén található, színes illusztrációkkal ellátott, több mint tíz

melléklet érdemben támogatja a pedagógiai tervezés folyamatát. A mellékletek nem csupán a kerttervezéshez kapcsolódó tevékenységek során hasznosíthatók, hanem egyes feladatlapjaik önálló tanórai segédanyagként is alkalmazhatók a környezetismeret, a természettudomány, illetve a technika és tervezés tantárgyak keretében. További előnyük, hogy az egyesület honlapjáról külön is letölthetők nyomtatóbarát formátumban.

A kötet elolvasása után kirajzolódik annak fő üzenete: egy jobb társadalom reményében közös felelősségünk, hogy a gyermekekben kialakítsuk a természethez való kapcsolódás és felelősség iránti igényt. Bár az iskolai nevelés egyre gyakrabban tematizálja az ökológiai tudatosságot, a környezeti felelősségvállalást és a fenntarthatóság kérdéskörét, ezek az attitűdök és értékek a legtöbb esetben továbbra is absztrakt, a tanulók mindennapi tapasztalataitól elszakadó fogalmak maradnak az iskolai gyakorlatban. A könyv szemléletének elsajátítása és tevékenységeinek megvalósítása e félreértelmezett paradigma lebontásához járulhat hozzá.

A kötet másik, kevésbé explicit, de ugyancsak lényeges üzenete, hogy a kert olyan természeti térként értelmezhető, amelyben mindenki egyenlő feltételek mellett tanulhat a természetről és a társadalmi egyenlőségről.

Nagy Márió Tibor
SZTE BTK Neveléstudományi Intézet
Neveléselmélet Tanszék

Kelemen, V. & Erdődi, N. (2026). *Kert, közösen. Permakultúra-alapú tervezés gyerekekkel*. Motiváció Oktatási Egyesület. https://motivaciomuhely.hu/publikaciok/

Kelemen, V. & Erdődi, N. (2026). *The garden we grow together. A child-centered approach to permaculture design*. Motiváció Oktatási Egyesület. https://motivaciomuhely.hu/publikaciok/

Irodalom

Gerlang, V. (2020). Korlátok nélkül: A földrajztanulás terei. *Iskolakultúra, 30*(7), 91–107.

Hu, R. & Mou, S. (2025). Outdoor education for sustainable development: A systematic literature review. *Sustainability, 17*(8), 3338. DOI: https://doi.org/10.3390/su17083338

Jeronen, E., Palmberg, I. & Yli–Panula, E. (2017). Teaching methods in biology education and sustainability education including outdoor education for promoting sustainability: A literature review. *Education Sciences, 7*(1), 1. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci7010001

Mónus, F. (2020). *A fenntarthatóságra nevelés trendjei, lehetőségei és gyakorlata a közép- és felsőoktatásban.* Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.

Nagy, M. T. & Korom, E. (2025). Gimnazisták globális kérdésekkel kapcsolatos tájékozottságának kapcsolata a természettudományok tanulásának motivációjával. In Bocsi, V. & Kovács, K. (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2024: A nevelés és oktatás kihívásai a válságok korában.* MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar – Debreceni Egyetem BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Intézete. 164–179.

Prince, H. E. (2017). Outdoor experiences and sustainability. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 17*(2), 161–171. DOI: https://doi.org/10.1080/14729679.2016.1244645

Sadler, T. D., Xu, Z. & Fortus, D. (2025). Restructuring the science curriculum around grand challenges. *International Journal of Science Education, 47*(15–16), 2093–2112. DOI: https://doi.org/10.1080/09500693.2025.2490777

Abstracts

School and Kindergarten Psychological Services in Hungary: Current Challenges and Future directions

Szilvia Fodor, Katalin N. Kollár, Szilvia Sarkadi-Nagy

Abstract

Over the past fifteen years, school and kindergarten psychological services in Hungary have undergone considerable development, while the mental health needs of children and adolescents, concerns regarding teacher well-being, and the challenges faced by educational institutions have grown substantially. This paper aims to provide a comprehensive overview of the current situation of school and kindergarten psychological services in Hungary by synthesising official statistics, research findings, legislation, and professional guidelines. It also identifies the major challenges affecting the system and outlines potential directions for its further development. The paper reviews the growing demand for psychological services within the educational system and examines the structure and capacity of the current service model. It highlights the discrepancy between the number of officially established positions and the actual professional capacity available within schools. Particular attention is paid to regional inequalities, fragmented service provision, the operation of the coordinator network, the high proportion of early-career professionals, the shift from preventive work towards crisis intervention, and the relationship between school psychology services and the child and adolescent mental health care system. The paper argues that school and kindergarten psychological services have become a strategic component of the educational support system, extending well beyond the provision of individual psychological services. Supporting children's mental hea-lth, promoting teacher well-being, strengthening institutional functioning, and fostering inclusive education all depend on the effective functioning of this professional field. Finally, the paper proposes a set of policy and professional recommendations aimed at improving the accessibility, stability, and long-term sustainability of school and kindergarten psychological services in Hungary.

Keywords: school and kindergarten psychology; education; mental health; prevention; education policy; Hungary

Stable elite or revolving door? Spatial concentration, turnover, and rank trajectories in Hungary's HVG Top 100 secondary-school ranking (2014–2026)

András Béres

Abstract

This study analyses the 2014–2026 time series of Hungary's HVG Top 100 secondary-school ranking to assess whether the field is characterised by a stable elite or rather by a "revolving-door" pattern of frequent entry and exit. The analysis links spatial concentration to rank dynamics. First, it describes changes in the territorial structure of the Top 100 by comparing Budapest with the rest of the country and, within Budapest, its districts. Second, it measures stability and permeability within the Top 100 using annual entry rates, the maximum number of consecutive years spent in the Top 100, and indicators of fluctuations in ranking positions. The dataset covers all institutions that appeared in the Top 100 at least once during the period (N = 146). To ensure comparability across the full time series, the years spent outside the list are handled using a uniform technical code. The results indicate an increasing weight of Budapest in the Top 100 (from 36% in 2014 to 43% in 2026), while outside the capital, the most persistent institutions are concentrated in a limited set of major urban centers. Annual replacement varied between 9% and 14% (mean: 11.6%), revealing a clear dual structure: a stable core (Top 100 in 13/13 years; N = 65) versus an unstable periphery (maximum of four consecutive years; N = 54). A band-based typology of 13-year rank trajectories identifies stable elite and stable middle paths alongside rising, declining, fluctuating, and one-off patterns. At the system level, adjacent-year rankings are generally

strongly aligned (mean Spearman's ρ = 0.89; mean Kendall's τ-b = 0.76); however, some transitions, especially 2024–2025, show increased reordering. Overall, the findings support an educational-geographical interpretation of rankings by jointly demonstrating the spatial concentration and temporal closure of elite positions.

Keywords: school rankings; spatial inequalities; stability; rank trajectories

The Aquatic Literacy model: New perspectives in Swimming Education and Water Safety

Zsófia Kovács, Léa Mékkaoui, Péter Szabó, Gyöngyvér Prisztóka

Abstract

The aim of the study is to examine the foundations of the international paradigm shift taking place in swimming education, with particular emphasis on clarifying the concepts of water safety, aquatic competence, and aquatic literacy. Drawing on a review of the literature and recent international models (e.g., Aquatic Literacy), the study presents how a theoretical framework is being formed that may open new pathways for national practice. The aquatic literacy model can be interpreted as the combined development of motor, psychosocial, and cognitive dimensions, which, through positive learning experiences, supports long-term participation in aquatic physical activities. The new concept (Aquatic Literacy) is a holistic equivalent of Physical Literacy adapted to the aquatic environment. This complex framework may serve as a starting point for designing relevant interventions applicable to national education and research.

Keywords: aquatic literacy; water competence; swimming competence; water safety; paradigm shift

Conceptualization, Measurement, and School-Related Correlates of Test Anxiety

Kristóf Lakatos, Attila Pásztor

Abstract

Test anxiety has a significant impact on students' school well-being and academic performance. Effectively reducing its negative consequences requires a detailed understanding of the theoretical approaches to test anxiety, a comprehensive overview of available measurement instruments, and an exploration of the relationships between test anxiety and school-related factors. The aim of this study is to review the theoretical background of test anxiety, its measurement tools, and its associations with school factors. Different theoretical approaches highlight different aspects of test anxiety: while state- and trait-based interpretations emphasise its state-like and trait-like characteristics, cognitive approaches focus on attentional control, and multidimensional models emphasise the interaction of physiological, environmental, and cognitive components. This diversity is reflected in the large number of measurement instruments developed based on these models. Research has shown that test anxiety is closely related to academic performance and to cognitive, affective, physiological, and environmental factors, although the strength of these associations varies across domains and age groups. In the Hungarian context, research has primarily examined test anxiety through state–trait and cognitive perspectives. Future studies could focus on several underexplored areas, including strengthening the multidimensional approach to test anxiety and conducting longitudinal investigations.

Keywords: academic anxiety; test anxiety; assessment of test anxiety; academic achievement