

# AZ ISKOLAPSZICHOLÓGIA ÉS A PSZICHOLÓGIAOKTATÁS SZEREPE



N. KOLLÁR Katalin  
ELTE PPK Pszichológiai Intézet

SZABÓ Éva  
SZTE BTK Pszichológiai Intézet

## BEVEZETÉS

Egy tudományterület helyét és súlyát, nem utolsósorban pedig a művelését meghatározó koncepciót is sok szempontból befolyásolja az a tudománytörténeti előzmény, amiből kifejlődött. Ha egy terület jelentőségét bizonyítani akarjuk, gyakran hivatkozunk a nagy történelmi múltra. Az iskolapszichológia Magyarországon nem rendelkezik hosszú történeti előzményekkel, azonban ez, a kétségtelen hátrányok mellett, sok szempontból előnyökkel is járt. Az 1980-as években ugyanis, amikor elindult az iskolapszichológusok alkalmazása, már nemzetközi szinten olyan tapasztalatok álltak rendelkezésre, amelyek alapján jelentős számú zsákutca kikerülésére is jó esély kínálkozott. A nemzetközi fejlődési trendek tanulmányozása hasznos támpontokat nyújtott az iskolapszichológia koncepciójának kialakítására (Némethné Kollár, 1988; Porkolábné Balogh, 1988). Ebben a cikkben a magyarországi helyzet bemutatása előtt röviden mi is áttekintjük az iskolapszichológia nemzetközi alakulásának fő állomásait, kitérve az egyes korszakok főbb tanulságaira.

## AZ ISKOLAPSZICHOLÓGIA NEMZETKÖZI ALAKULÁSÁNAK LÉPÉSEI AZ ELMÚLT TÖBB, MINT SZÁZ ÉVBEN

### Az iskolapszichológia kezdete

Az iskolapszichológia kezdeti lépéseit szinte egy időben láthatjuk az Egyesült Államokban, Nagy-Britanniában és Franciaországban a 19. és 20. század fordulóján. Az iskolapszichológia gyökereit az angol Galton munkásságában kereshetjük, aki az emberek közti különbségeket vizsgálta (Bardon és Benett, 1974). Az Egyesült Államokban Lightner Witmer munkásságát tekintik kiindulópontnak, aki 1896-ban egy gyermekpszichológiai klinika megalapításával elindította a tanulási problémás gyerekekkel való pszichológiai foglalkozást. Ez az intézmény még egyes profillal dolgozott, egyaránt volt terápiás és pszichológiai tanácsadást nyújtó intézmény, és amellet, hogy a pszichológusképzés műhelye volt, tanároknak is nyújtott tanácsadást (Reynolds és mtsai, 1984).

Az első iskolapszichológusként alkalmazott szakemberként Nagy-Britanniában Sir Cyril Ludowic Burtöt tartják számon,

akit 1913-tól alkalmaztak nevesítetten iskolapszichológusi munkakörben. Ugyanebben az időben dolgozták ki Franciaországban az azóta is méltán híres Binet–Simon intelligenciatesztet (Binet és Simon 1908), ami lehetővé tette az iskolai oktatásra való alkalmasság tömeges mérését.

Az elmúlt több mint száz év szakmatörténetét négy nagy periódusra lehet osztani. Az első a két világháború közti időszak, amelyben a képességmérés dominált, nemcsak a már említett iskolai alkalmasság eldöntéséhez, hanem az aluteltjesítés problémájához és a pályaeorientációhoz, pályaalakalmasság méréséhez is. A második világháborút követő, kb. az 1970-es évekig terjedő időszak a lelkiegészség-mozgalommal indult, és a mentális problémák felé fordulással és módszertanilag a pszichoterápiás eszközök használatával jellemezhető. Az 1970-es évektől az ezredforduló időszakáig a módszerek és a kezelt problémakörök erőteljes bővülése, a rendszerszintű problémakezelés, az iskolai szociálpszichológiai szemlélet és a csoportmódszerek erősödése figyelhető meg (Guillemard, 1982). A napjaink iskolapszichológiai tevékenységét sok szempontból a professzionalizálódás és az iskolai és tágabb társadalmi problémák preventív kezelése jellemzi. Nézzük ennek a négy korszaknak a jellemzőit kicsit konkrétábban!

**A két világháború közti időszak:  
fő tevékenység a képességmérés,  
a diagnosztizálás, a pályaalakalmasság  
megállapítása**

Mint ahogy Pléh Csaba írásában (Pléh, 2021) olvashatjuk, ez a II. világháborúig tartó korszak az akadémikus tudásra támaszkodással jellemezhető. Ez az iskolapszichológia területén is látványosan demonstrálható.

Az első feladat az oktatásügy területén a taníthatóság eldöntése volt, amit a rendelkezésre álló diagnosztikus módszer tett lehetővé. Másrészt az oktatásügy igényei inspirálták a szakma létrejöttét, mivel ebben az időben vált általánossá az iskoláztatás, sőt sok helyen az általános tankötelezettség is. Ezt Magyarországon többszöri próbálkozás után, Eötvös József rendeletével európai viszonylatban is viszonylag korán, 1868-ban vezették be, legalábbis törvényi szinten. Hogy ez nem volt egyszerű lépés, az abból látszik, hogy a végrehajtása több évtizedet vett igénybe. Az általános tankötelezettség két következménnyel járt az iskolapszichológia szempontjából. Egyrészt szükségessé vált annak eldöntése, hogy átlagos oktatási keretek közt képezhető-e az adott diák, másrészt ezzel egy időben az értelmi fogyatékosok számára speciális osztályok létrehozásához is vezetett.

Nemzetközi szinten a másik inspirációt az első világháború után kialakult gazdasági igény jelentette. Egyrészt a világháború befejeződésekor sok fiatal érkezett vissza a munkaerőpiacra szakképzettség nélkül, illetve a megváltozott gazdasági viszonyok közé, akiknek megfelelő foglalkozást kellett találni. Másrészt az 1929–31-es gazdasági válság sok munkás számára a munkahely elvesztését és az átképzés szükségességét jelentette. Ez egybeesett az alkalmassági vizsgálati módszerek fejlődésével, és egyben inspirálta is ezek fejlődését. Francia nyelvterületen ez a pályairányítási igény nagyon komoly pályaeorientációs szolgáltatás kialakítását is eredményezte. Ennek egy nagyon tanulságos következménye is volt az iskolapszichológia fejlődésével kapcsolatban. Az iskolapszichológia és a pályaeorientációs tevékenység intézményesen is szétvált. Az általános iskolákban – első nyolc osztály – klasszikus iskolapszichológusi tevékenységprofil

volt jellemző, míg a középiskolákban két-három éves pályorientációs munka terjedt el, ami minden diákra kiterjedően önismerteti és pályaismereti foglalkozásokon keresztül csak az utolsó középiskolai évben vált kifejezett pályaválasztási tevékenységgé (Guillemard, 1982).

Ez a példa általános tanulságként azt a más vonatkozásban is megfigyelhető jelenséget demonstrálja, hogy az iskolapszichológia tevékenységi köre nagymértékben függ attól, hogy az egyéb segítő foglalkozások mennyire érhetőek el. A francia pályorientációs munka egyik szép példája az iskolapszichológia sorozatban magyar nyelven is megjelent foglalkozássorozat bemutatása (Dehelán és mtsai, 1993).

További tanulság, hogy az iskolapszichológusok feladatkörének alakulása szorosan összefügg a rendelkezésre álló módszerekkel és az oktatásügy igényeivel is. Ezt láthatjuk a képességmérés módszereinek kidolgozása és az iskolaérettségi vizsgálatok és a speciális osztályokba irányítás kapcsán. Merthogy ebben az időszakban nem csupán az iskolai oktatásra, illetve bizonyos pályákra való alkalmasság kérdése állt a központban, hanem a speciális osztályok létrehozása is jellemző válasz volt az átlagos oktatási módszerekkel sikerrel nem tanítható gyermekek számára. Így nem csak az értelmi vagy érzékszervi fogyatékoság esetén hoztak létre speciális osztályokat, hanem magatartási problémákkal küzdő tanulók számára is (Reynolds és mtsai, 1984).

### **A terápia túlsúlya – pszichoanalízis és a lelkiegészség-mozgalom hatása**

A második nagyobb periódust az 1940-es évektől az 1970-es évekig az egyéni pszichés problémák felé fordulás jellemezte, előtér-

be került az érzelmi és magatartási problémák kezelésének igénye, amit egyrészt az Egyesült Államokban kibontakozó lelkiegészség-mozgalom, másrészt a gyermekek-nél és serdülőknél alkalmazható terápiás módszerek fejlődése tett lehetővé. Pléh Csaba (2021) ezt a korszakot a pszichológia általános fejlődése szempontjából jellemzi úgy, hogy ekkor következett be a gyakorlati élet felé való eltolódás. Az iskolapszichológia szempontjából is ezt láthatjuk, a diagnosztikus tevékenységről a hangsúly áttevődött a mindennapi, az oktatómunka szempontjából problémás tanulói viselkedés korrekciójának, a pszichés problémák kezelésének generális megoldása felé. A terápiás eszközök alkalmazásával a pszichés problémák oki kezelése került a fókuszba.

Ebben az időszakban a pszichoanalízis hatásának erőteljes túlsúlya volt jellemző az Egyesült Államoktól Franciaországig. A munkakör különbségeit nagymértékben befolyásolta, hogy a különböző országokban rendelkezésre álltak-e gyermekterápiás intézmények. Az USA-ban mind a mai napig nem beszélhetünk egységes iskolapszichológiai működésről, nagy különbségek vannak a tagállamok között. Azt azonban el lehet mondani, hogy ahol nem voltak független nevelési tanácsadó intézmények, ott az egyéni pszichés ellátás az iskolában dolgozó pszichológusokra hárult. Ezt láthattuk a korán fejlett iskolapszichológusi hálózattal rendelkező Franciaországban is, ahol a gyermekek pszichés gondozása az iskola keretei között volt elérhető ebben az időben. Nagy-Britanniában viszont kiépült nevelési tanácsadó hálózat mellett alkalmazták az iskolapszichológusokat, és ezért az ő feladatuk a tanulási nehézségek megállapításán túl a terápiás igényű diákok szűrése volt. Ennek látványos következménye lett, nem csak itt, hanem

például az Egyesült Államokban is: a terápiás ellátáshoz hosszú várakozólisták alakultak ki. Az iskolapszichológia szempontjából a terápiás eljárások alkalmazásának időigényessége a módszerek fejlődéséhez is vezetett, mivel ebben a korszakban már a jelentős iskolapszichológiai ellátással rendelkező országokban – USA, Nagy-Britannia, Franciaország – egyaránt abba a problémába ütköztek, hogy a terápiás ellátásra szoruló tanulók száma messze felülmúlta a rendelkezésre álló terápiás kapacitást. Az Egyesült Államokban egyenesen arról beszéltek, hogy az iskolás korú gyermekek 10%-ának indokolt lenne pszichoterápiás ellátást kapnia. Így az iskolák tele voltak jól diagnosztizált és a terápiás ellátásra váró diákokkal.

### **Szervezeti szintű problémakezelés**

Az 1970-es évektől az iskolapszichológusi feladatkör bővülésének és újabb koncepcióváltásnak lehetünk tanúi. Ennek a korszaknak a végső határát már nehezebb lenne évszámhoz kötni, valahol a '90-es évek és az ezredforduló közé tehetjük, de még mindig nagy különbségekkel az egyes régiók vagy államok vonatkozásában. Ezt a korszakot a rendszerben való gondolkozással és a feladatkör bővülése felé való nyitással jellemezhetjük. Előtérbe került az iskolai problémák szervezeti szintű megközelítése két vonatkozásban is. Egyfelől a gyermekek egyéni problémáinak kialakulásában a környezeti hatások elemzése, másfelől a beavatkozás módjában is a sokszereplős megoldások keresése jelent meg (Bandura, 1978; Guillemard, 1982). Emellett elindult a szervezeti szinten jelentkező problémák rendszerszintű megoldásainak keresése – például

a droghasználatnak és az iskola működés-módjának a vizsgálata, és a megoldásokhoz a preventív módszerek kidolgozása. Ez utóbbi, a preventív szemlélet nem csak a példa szintjén jelentkezett mint új szemléleti irány, hanem a problémák kezelésének új megközelítését is jelenti. Egyre hangsúlyosabbá vált, hogy a problémákat nem a jelentkezésük után kell orvosolni, hanem olyan eljárásokat kell kidolgozni, amelyekkel megelőzhető a problémák kialakulása. Első lépésként az olyan látványosan jelentkező problémák kezelésére dolgoztak ki preventív programokat, mint a drogfogyasztás és a fiatalkori nem kívánt terhességek megelőzése, vagyis a családi életre nevelés. Így a biztonságos szexuális életre való felkészítés bekerült az iskolapszichológusok tevékenységi körébe.

### **Az iskolapszichológia általánossá válása, professzionizálódás és feladatkör bővülés**

Az elmúlt mintegy negyed évszázadban az iskolapszichológia nemzetközi szintű elterjedésének lehetünk tanúi (Jimerson és mtsai, 2006). Ma már nem csupán az Egyesült Államokban, Kanadában és Nyugat-Európában természetes, hogy iskolapszichológusok dolgoznak az oktatásügyben, hanem egész Európában és világszerte terjed az iskolapszichológia alkalmazása. Még az olyan, korábban az alkalmazott pszichológia területén kevésbé fejlett országokban, mint Kína is azt láthatjuk, hogy egyre nagyobb a nyitottság a pszichológia oktatásügyi felhasználása felé. Világszerte mintegy 100 000-re becsülik a gyakorló iskolapszichológusok számát, ebből mintegy 28 500 dolgozik az Egyesült Államokban (Merrell és mtsai, 2012).

A másik fontos fejlemény a professzionizálódás irányában az, hogy egységessé válnak a képzési követelmények, és nő az iskolapszichológusok végzettségi szintje. Ma már az Egyesült Államokban látványosan nő a PhD-végzettségűek aránya (Merrell és mtsai, 2012).

A tevékenységi kör szempontjából egyre inkább hangsúlyt kap a prevenció. Sok helyen célprojektek és pályázati keretben kidolgozott programok köre is szerveződik a tevékenység. Több közvetlen iskolapolitikai cél is meghatározó szerepet tölt be az iskolapszichológusok portfóliójának alakulásában. Ilyen világszerte jelentkező igény az integráció segítése, a hátrányos helyzetű tanulók támogatása vagy a korai iskolaelhagyás elleni tevékenység. Ezek közül a két utóbbi esetén Magyarországon is jelentős kezdeményezések történtek az iskolapszichológusok bevonásával az utóbbi években.

Munkamódszerek tekintetében egyre nagyobb hangsúlyt kap a tanárokkal folytatott konzultáció és a szakmaközi együttműködés is (Cole és Kokai, 2021).

## A MAGYAR ISKOLAPSZICHOLÓGIA ELŐZMÉNYEI

A magyar iskolapszichológia alakulása kis jóindulattal sem tekinthető szerves fejlődésnek, a politikai-ideológiai változások sokáig hátráltatták az iskolapszichológusok alkalmazását. Ennek a viszonylag késői szervezeti szintű indulásnak, mint megmutatjuk, voltak kiaknázható előnyei is. A szakma nemzetközi szintű alakulása több olyan tanulsággal is szolgált, amelyek felhasználhatóak voltak a nyolcvanas években induló magyar iskolapszichológia koncepciójának kidolgozásához.

## **Pszichológiai tevékenységek az oktatásügy érdekében a 20. század első felében**

A második világháborúig Magyarországon három területen is elindult az oktatásüggyel kapcsolatban álló fejlesztés a pszichológia területén. Időben is a legkorábbi Nagy László munkássága, aki 1906-ban alapította meg a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot, gyermekrajzok elemzésével és gyermekmegfigyeléssel (Nagy, 1905, 1907) foglalkozó munkái meghatározóak a tudományos fejlődépszichológiai vizsgálódás elindításában.

Másrészről Ranschburg Pál nevét érdemes kiemelni, aki az Orvostudományi Egyetemen kezdte meg munkásságát, és 1899-ben hozta létre az első pszichofiziológiai laboratóriumot. Ez később Gyógypedagógiai Magyar Királyi Laboratórium néven működött, és az oktatásügy széles körű problémáival, az írás, az olvasás, a számolás, valamint a figyelem problémáin túl a pályaválasztás és tehetségkiválasztás kérdéseivel is foglalkozott. Vizsgáló eljárásokat is kidolgoztak, és Ranschburg Pál nevéhez kötődik az első emlékeztetvizsgálati módszer, a Ranschburg-féle szópárok (Benczédi és mtsai 1970). Az ő munkássága révén már nagyon korán összekapcsolódott a normál fejlődés és a gyógypedagógiai kérdések vizsgálata. Ebből a laboratóriumból bontakozott ki a két világháború közt nagyra nőtt, majd ketté is vált laboratórium. Ez utóbbit Szondy Lipót, majd Bárczi Gusztáv vezette.

1929-ben jött létre a harmadik említésre méltó intézmény, az Állami Gyógypedagógiai Nevelési és Pályaválasztási Tanácsadó, amely már pszichoterápiás, pályaalkalmassági és anyák számára tanácsadó tevékenységet is nyújtó intézmény volt.

A pszichológia egyre nagyobb térhódítását jelzi az oktatásügy területén, hogy az első gimnáziumi pszichológia-tankönyv már az első világháború előtt megjelent (Kornis, 1911), és Bognár Cecil munkássága nyomán (Bognár, 1932, 1935a, 1935b) a gimnáziumi oktatásban a pszichológia önálló tantárgyként széles körben is megjelent.

### **A pszichológia hivatalos háttérbe szorulása (1950-es és 1960-as évek) és a túlélés érdekében folytatott tevékenységek**

A második világháború utáni korszak a hatvanas évek közepéig nem kedvezett sem a nevelési tanácsadás, sem az iskolapszichológia fejlődésének. Azonban különösen a nevelési tanácsadásra, de bizonyos értelemben az iskolapszichológiára is igaz, hogy ezek a tevékenységek nem szűntek meg, sőt bizonyos fejlődés abban az időben is volt, amikor a pszichológusképzés maga is szünetelt.

Ennek látványos eredménye a gyermekideggondozó hálózat létrehozásának terve és az ifjúságvédelmi hálózat kiépítése 1957-ben. Emellett a nevelési tanácsadás is egyre jobban kiépült, elsősorban Budapesten, ahol számos kerületben előbb társadalmi munkában, majd 1967-től államilag finanszírozottan egyre több nevelési tanácsadó jött létre.

Az ötvenes években, majd a hatvanas évek elején is a pszichológiát ideológiai szempontból nemkívánatosnak tartották, és maga a pszichológusképzés is elvileg szünetelt. A gyakorlatban azonban nem szűnt meg teljesen, a pszichológia iránt érdeklődő, és később a pszichológia oktatói pedagógia szakos képzés keretében tanultak valamennyi pszichológiát. A formális pszichológia szakos képzés 1963-ban indult újra. Ennek a korszaknak és főként az 1960-as és '70-es éveknek

az iskolapszichológia szempontjából jelentős fejleménye Mérei és munkatársainak tevékenysége a több szempontú szociometria módszertanának és gyakorlati alkalmazásának kidolgozása terén (Mérei, 1971).

### **Az alkalmazott gyermekpszichológia újraindulása**

Az 1970-es évek elején már egyformán jelentkezett az igény a nevelési tanácsadás és az iskolapszichológia iránt (Horányi és Kósáné Ormai, 1991; Temesi, 1964). Elkészült az első iskolapszichológiával kapcsolatos kutatás (Tunkli, 1968), amely 120 iskolaigazgató iskolapszichológia iránti igényét mérte fel azzal az egyértelmű eredménnyel, hogy az iskolák vezetése nyitott lenne az iskolapszichológiai szolgáltatás iránt. Az egyéni pszichés gondozás, nevelési tanácsadás iránti igényt jól jelzi, hogy több kerületben önkéntes szolgáltatást indítottak a hatvanas évek végén. A két szolgáltatás hivatalos indítását egyszerre kezdeményezték és az, hogy végül a nevelési tanácsadók hálózatának kiépítése kapott zöld utat, egy 1969-es fővárosi főosztályvezetői megbeszélésen dőlt el (Horányi és Kósáné Ormai, 1991). Itt is hasonló jelenségnek lehetünk tanúi, mint a korábban említett francia példában az iskolapszichológia és pályaaorientáció vonatkozásában: az erőforrások csak az egyik terület fejlesztését biztosították. Ezzel együtt is az oktatásügy számára is több vonatkozásban haszonnal járt a nevelési tanácsadók fejlődése. Egyrészt ekkor vezették be az iskolaérettségi vizsgálatokat, amiket a nevelési tanácsadóknak dolgozó szakemberek végeztek, és napjainkban is a pedagógiai szakszolgálat tevékenységi körébe tartoznak. Más részről a nevelési tanácsadók munkáját mint az oktató-nevelő munka segítését defi-

niálták, és bár az esetek túlnyomó többségében a nevelési tanácsadók mint gyermekpszichoterápiás intézmények működtek, az intézmények vezetőinek szemlélete szerint voltak olyan tanácsadók, ahol az oktatásügyet segítő tevékenységeket is végeztek (Szalayné Simkó, 1986) – például esetmegbeszélő csoportokat pedagógusok számára (Füri és Zsár, 1986).

Annak, hogy a pszichológia újra polgárjogot nyert, további jele, hogy a hatvanas években újra bevezették a pszichológiaoktatást a gimnáziumi oktatásban egy féléves tárgy keretében a 11. évfolyamon (Lénárd, 1967).

#### A MAGYAR ISKOLA- ÉS ÖVODAPSZICHOLÓGIA FEJLŐDÉSE AZ ELMÚLT KÖZEL 40 ÉVBEN

##### **Informális előzmények és az iskolapszichológia alkalmazását segítő induló kísérlet két szakasza**

Magyarországon is dolgoztak iskolapszichológusok a szakma formális indulását megelőzően, már a nyolcvanas évek előtt is, igaz csak nagyon kis számban. Az iskolapszichológusokat tulajdonképpen informális okokból alkalmazták, az iskolaigazgatók egyéni lehetőségei és döntése alapján. Tevékenységi körüket maguk alakították ki az iskola vezetőségével összehangoltan.

Az iskolapszichológia szervezett indulását az 1984-ben az ELTE BTK Társadalom- és Nevelépszichológia Tanszék akkori vezetőjének, Dr. Hunyady Györgynek a kezdeményezésére indult kétéves kísérlethez köthetjük. Ebben a modellkísérletben három iskolapszichológus kezdett dolgozni olyan iskolákban, ahol az igazgató szívesen fogad-

ta őket. Feladatuk az volt, hogy minél szélesebb körű tevékenységeket próbáljanak ki abból a célból, hogy kiderüljön, mik azok a szolgáltatások, amikre fogadókészek az akkori magyar iskolák. Munkájukat egy támogató team segítette, Szalayné Simkó Hilda vezetésével. A kipróbált tevékenységek: szociometria és a társas kapcsolatok fejlesztése a pedagógusokkal együttműködve, társosztályfőnökség, pedagóguskonzultáció, osztályfoglalkozások, fejlesztő csoportok (tanulásmódszertan, preventív fejlesztő csoport tanulási problémák megelőzésére, kreativitást fejlesztő, csoportépítő csoport), egyéni foglalkozás tanulókkal és szülőikkel. A tapasztalatokról a P. Balogh Katalin szerkesztette *Iskolapszichológia* kötetben (Porkolábné Balogh, 1988) olvashatunk. A kísérlet a nemzetközi iskolapszichológusi tapasztalatokra támaszkodott (Némethné Kollár, 1988).

1986 szeptemberében az akkori Oktatási Minisztérium támogatásával kezdődött egy következő kísérleti periódus, amely két évig tartott. Ennek keretében összesen 30 iskolába került iskolapszichológus. 10 állás létesült debreceni intézményekben és 20 állás Budapesten. A program sikerének egyik kulcseleme az volt, hogy az iskolák vezetői jelentkezhettek a kísérletbe, azaz jelezhették részvételi szándékukat. Így csak olyan intézmények kerültek be a programba, ahol az igazgatók ezt támogatták. Ilyen keretek között jobb eséllyel indult az együttműködés a pszichológusok és az intézmények között. A másik kulcstényező a szakmai hálózat kialakítása volt. Az újonnan kinevezett iskolapszichológusok még az indulás előtt részt vettek egy közös, háromnapos felkészítő programban, amelyet a projekt szakmai vezetői, P. Balogh Katalin és Bugán Antal szerveztek meg. Ezt követően minden

hónapban volt egy egész napos szakmai találkozó, amelyen minden, a kísérletben dolgozó pszichológus részt vett. Ezek a szakmai találkozók teremtették meg az alapját a máig működő Országos Iskolapszichológus Módszertani Bázisnak. A havi rendszeres találkozók alkalmat kínáltak a tapasztalatok megosztására, a felmerülő szakmai problémák közös megoldására, valamint továbbképzésre is.

A kétéves kísérlet időszakában az iskolapszichológusok főállásban (heti 26 kontaktóra) egyetlen intézményhez tartoztak. Közvetlen munkahelyi vezetőjük az igazgató volt, és a pedagógusok kollégaként tekintettek rájuk. Az első évek nagy kérdése az volt, hogy sikerül-e megmutatni, hogy milyen konkrét segítséget jelent a pszichológus a pedagógusok számára, sikerül-e elfogadtatni az iskolapszichológusi munka preventív szemléletét és indirekt munkamódját. (Szemben a korábban megvalósuló inkább klinikai modellel – lásd a nemzetközi fejlődés 2. korszakát). A kísérlet eredményeként a hazai iskolapszichológusi munka kerete a társas kontextusra fókuszáló, a csoportok, kapcsolatok dinamikáját felhasználó, a szervezet működését pozitív irányba befolyásoló, rendszerszemléleten és szociálpszichológiai jellemzőkön alapuló működésmód lett. Ez bizonyos mértékig csalódást okozott (és talán még okoz ma is) az intézményeknek, akik sok esetben az egyéni foglalkozást, a „rosszul működő gyerekek megjavítását” remélték ettől a szolgáltatástól.

### **Az iskolapszichológia fejlődése a kísérleti periódustól 2013-ig**

Az iskolapszichológusi munka meghonosodása az 1990-es évek elejére megtörtént, a kísérlet lezárulta után pár év alatt 100 fölé

nőtt az iskolapszichológusok száma. Emellett megjelent az igény az óvodáskorúak ellátására is. Az 1990-es évek elejétől kezdtek megjelenni az óvodákban a pszichológusok, akik az iskolapszichológiai keretrendszer adaptálták az óvodai viszonyokhoz és a gyerekek életkori sajátosságaihoz. Ennek megfelelően az óvodapszichológusi munka fókuszába még inkább a felnőttekkel (pedagógus, szülő) való konzultáció került. A társas kontextusra és a rendszerszemléletű megközelítésre épülő intervenció lényege, hogy a gyerekeket körülvevő közeget, szabály- és kommunikációs rendszert kell megismerni és szükség esetén megváltoztatni ahhoz, hogy a közösségben megjelenő problémákat kezelni lehessen. Emellett kisebb mértékben, de megjelenik a csoportos, esetleg egyéni fejlesztés is, ami főként azon készségekre fókuszál, amelyek segítik a jobb beilleszkedést, a szabályokhoz való igazodást és a sikeres iskolakezdéshez szükséges kommunikációs, problémamegoldó és egyéb kognitív képességek kifejlesztését.

A 2000-es évek elejére az iskolapszichológusi munka szervezeti feltételei bővültek. Egyre több nevelési tanácsadóban alakultak olyan munkacsoportok, amelyeknek iskola- és óvodapszichológusok is tagjai voltak. Az első ilyen kezdeményezés a Pedagógiai Kabinet keretében jött létre Budapesten, a XIII. kerületben (Kósáné Ormai és Ruskó, 2009). Ebben a szervezeti formában az óvoda- és iskolapszichológusok nem az oktatási intézmények, hanem egy attól független intézmény alkalmazásában álltak, de munkájukat teljes egészében az oktatási intézményekben végezték. Szakmai összefogásukat a nevelési tanácsadóban vagy pedagógiai kabinetben alkalmazásban álló team vezetője végezte. Lényegében ennek mintájára, de a megvalósulás szempontjából jelentősen rosszabb



feltételekkel alakult ki a kistérségi, térségi társulásokban megvalósuló iskolapszichológusi tevékenység gyakorlata is.

Az ún. kistérségi társulások 2009-ben jöttek létre, amelyekben a közoktatási feladatok ellátását szervezték egységes rendszerbe. Ennek keretében kapott helyet az iskolapszichológia is, mint a nevelési tanácsadókban elérhető szolgáltatás. Ehhez született egy szakmai ajánlás is, amelynek alapfilozófiája megegyezik a jelenleg is érvényben lévő szakmai protokollal (M. Tamás és mtsai, 2009). Ugyanakkor ez a kezdeményezés a szakma szempontjából nem hozott egyértelmű előrelépést. Jóllehet formálisan így a pályázatban részt vevő minden kistélepülés iskolája (óvodája) hozzájuthatott az iskolapszichológusi ellátáshoz, de a gyakorlatban ez sok esetben azt jelentette, hogy egy-egy intézményre hetente vagy akár kéthetente 1–2 ellátási óra jutott, ami az iskolapszichológusi munka folyamatorientált és preventív jellegét nem tudta szolgálni.

### **Az iskolapszichológia törvényi szintű szabályozása**

A magyar iskolapszichológia fejlődése szempontjából érdemes korszakhatárnak tekinteni a 2011-es köznevelési törvényt, a 326/2013. (VIII. 30.) kormányrendeletet, valamint a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendeletet, mert itt jelenik meg először törvényi szinten az iskola- és óvodapszichológusok kötelező alkalmazása. Az óvodás vonatkozásában az Nkt. (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről), míg az iskolák tekintetében a kormányrendelet (326/2013. (VIII. 30.) kormányrendelet) egységesen írja elő, hogy 500 gyermekenként/tanulónként egy, a teljes munkaidő ötven százalékában foglalkoztatott óvoda- vagy iskolapszichológust kell alkalmazni.

Ez végrehajtási szinten azt jelenti, hogy az 500 fő feletti intézmények a központi költségvetésből közvetlenül leíhathatják az alkalmazás bérkeretét. Az 500 tanulónként fél státusz a korábbiakhoz képest nagy lehetőségeket, ugyanakkor számos megoldandó problémát is jelent. Az egyik probléma, hogy az intézmények túlnyomó többsége nem éri el a bűvös 500 fős határt. A 8 osztályos általános iskolák két párhuzamos osztállyal jellemzően 400–450 fő körüliek, az óvodák közül a nagyok gyermeklétszáma 200–300 fő. Elvileg az intézmények létszáma összeadható, és így lehet három vagy több intézménynek közös iskolapszichológusa, de ez a gyakorlatban több okból se valósul meg. Egyrészt, mert ez már a fenntartó akaratától függ, aki viszont gyakran finanszírozási gondokkal küzd, másrészt ennek jelentős szakmai korlátai is vannak. Három intézménynél többet ellátni kellő szakmai színvonalon nem igazán lehet, mivel a hatékony munkavégzés feltétele a szervezet ismerete és a folyamatos kapcsolattartás a pedagógusokkal, ami aligha valósítható meg heti egynapos jelenléttel. Az igazán nagy problémát azonban a kistélepülések kis iskolái jelentik, ahol egyrészt jellemzően sok a hátrányos helyzetű tanuló, ezért mind a pedagógusok, mind a diákok számára fokozottabban indokolt lenne az iskolapszichológusi támogatás, másrészt itt a fizikai távolság is nehezíti az ellátás biztosítását.

A törvényi szabályozás másrészt leírja az óvoda- és iskolapszichológusok feladatait, és irányelveket fogalmaz meg a munkavégzés mikéntjével – a munkamódszerekkel, a kliensek körével és a munkaidővel kapcsolatban. A részletes szakmai irányelveket azonban már a minisztérium által jóváhagyott protokoll tartalmazza.

### Az iskola- és óvodapszichológia protokolljának elvei

Az iskolapszichológusi munkát 1989-ben minisztériumi módszertani levél foglalta keretbe (Hunyady és Templom, 1989). Az ezt követő két évtizedben több próbálkozás is történt az iskolapszichológia szakmai vezetése részéről, hogy ezt a szabályozást magasabb szintű jogszabály szintjére emeljék. Ennek a szakmai erőfeszítésnek egyik bizonyítéka a 2001-ben az *Alkalmazott Pszichológiában* megjelent, a minisztérium által azonban nem megerősített ajánlás a módszertani levélre (Porkolábné Balogh, 2001).

Fontos szakmai lépés volt az iskola-pszichológiai módszertani füzetsorozat elindítása, amit az Országos Iskolapszichológiai Módszertani Bázis kezdeményezett, és minisztériumi támogatás tett lehetővé. A sorozat szerkesztője és a Bázis vezetője P. Balogh Katalin volt. Az *Iskolapszichológia*-sorozat első kötete, amely már a szakterület főbb területeit mutatta be, 1987-ben jelent meg (Porkolábné Balogh és Szitó, 1987). A sorozat dinamikusan fejlődött, az első öt évben húsz kötete jelent meg, amelyek az iskolapszichológusok módszertani támogatását célozták meg, s egyszersmind a gyakorlatban dolgozó kollégák szakmai tapasztalatainak átadására is szolgáltak.

Jóllehet ezek a kiadványok segítették a szakmai tájékozódást, mégsem tudták betölteni a szakmai protokoll szerepét, amelynek első kísérleti verziója Szitó Imre munkája volt (Szitó, 2010). Az általa készített szakmai protokoll nem volt széles körben ismert, sem hivatalosan elfogadott, de szakmai szempontból jó kiindulópontot jelentett a 2014-ben megszületett és máig hivatalosan elismert szakmai protokollnak. Az egységes

pedagógiai szakszolgálatok létrehozásakor az intézményeken belül tíz funkciót különítettek el, amelyekből az egyik az óvoda-iskolapszichológusi funkció. Egy átfogó TÁMOP-pályázat (2012) keretében az Educatio Nonprofit Kft. kapott megbízást a tíz terület szakmai protokolljának megírására. A protokoll elkészítésére 2014-ben került sor. A szakmai anyagot 2015-ben elfogadta az EMMI, és azóta ez adja az óvoda-iskolapszichológusi munka szakmai keretét. A protokoll (Szabó és mtsai, 2015), jóllehet címe alapján a szakszolgálatokban végzett óvoda-iskolapszichológusi munkára vonatkozik, de teljeskörűen bemutatja az oktatási intézményekben dolgozó óvoda- és iskolapszichológusi munkát, valamint kitér a szakszolgálatokban dolgozó óvoda-iskolapszichológus koordinátor feladataira is. A protokoll a törvényi előírásokkal összhangban hangsúlyozza, hogy az óvoda- és iskolapszichológus feladata az oktató- és nevelőmunka segítése, a tudományos ismeretek felhasználása a gyerekek és diákok egészséges fejlődésének segítése érdekében, a pedagógusokkal és szülőkkel való együttműködésre alapozva. Alapját a preventív megközelítés és a rendszerszemlélet adja. Kitér a főbb tevékenységi területekre, kiemeli a minőségbiztosítás és a szakmai kontroll szerepét. Példákat mutat be az adminisztrációs feladatok és az egységes nyilvántartás elkészítésének módjaira. Az átfogó szakmai protokoll széles körű szakmai támogatottságot élvez a kidolgozás első időszakától fogva. Ugyanakkor az időközben bekövetkezett szervezeti változások, és váratlan, de a közoktatást is erőteljesen befolyásoló események (pl. COVID-19-járvány kapcsán elrendelt digitális oktatás) szükségessé teszik a protokoll felülvizsgálatát és kiegészítését.

### Az iskola- és óvodapszichológusok létszámának alakulása

Az iskolapszichológus-státuszokat, mint írtuk, kezdetben központi költségvetési források biztosították, és a kísérleti fázis lezárulását követően az 1990-es évek elején már több, mint száz iskolapszichológus dolgozott. A '90-es években a fejlődés már kevésbé volt dinamikus, megjelent azonban egy nagyon pozitív elem ebben a folyamatban. Már nem csak központi forrásokból keletkeztek státuszok, hanem az iskolaigazgatók az iskola saját keretéből is fordítottak státuszok megteremtésére. Így az ezredfordulóra a létszám kb. 200-ra volt tehető. A következő fejlesztési állomást a kistérségi pályázatok jelentették 2006-tól. Ekkor jelentősen nőtt az iskolapszichológussal rendelkező iskolák száma, azonban ez nagyon sok esetben látszatellátást jelentett, a töredékállásban alkalmazott szakemberek miatt.

Pontos adataink 2010-ből és 2020-ból állnak rendelkezésünkre az EMMI jóvoltából. 2010-ben az iskolapszichológusok létszáma (egész és részállások együtt) országosan 576 fő volt, ehhez még az óvodapszichológusok száma is hozzáadandó, amit kb. 200 főre lehet becsülni. A 2013-ban bekövetkezett szervezeti átalakulás sajnos sok helyen a szakemberek elvándorlását jelentette. 2016-ban az egész állású iskolapszichológusok száma az EMMI szerint 349 volt (ehhez a részállásúak száma még kb. ugyanennyire becsülhető, azonban az új szervezeti struktúra kialakulása után újra emelkedik az iskola- és óvodapszichológusok száma. Különösen fontos, hogy a korábban leginkább ellátatlan régiókban (Közép- és Nyugat-Dunántúl, Dél-Alföld)

is elindult az iskolapszichológiai hálózat kiépítése. 2020-ban már a létszám újra a 2013-as szint körüli volt (750 fő a KLIK fenntartású intézményekben alkalmazottak száma, ebből óvodapedagógus 180), a szakképző intézményekben dolgozók számát 100–200 fő körüli-re becsüljük. Vagyis a szakmában dolgozók száma közel ezer, de ezeknek jelentős hányada részállású. Az ellátott iskolák arányát tekintve ez a szám messze van a kívánatos szinttől, az iskolák negyedében, optimista becslés szerint harmadában van iskolapszichológus. A jelenlegi rendeleti szintű ellátáshoz kb. 2500 szakemberre lenne szükség.

Részletes adataink az iskolapszichológusok alkalmazási jellemzőiről az EMMI adatok és az Országos Iskolapszichológusi Módszertani Bázis 2015-ös felmérése alapján állnak rendelkezésre.<sup>1</sup> Ez alapján a legjobban ellátott Budapest, majd a megyeszékhelyek, a városok, és végül az egyéb települések. Minél kisebb településen van egy intézmény, annál kevésbé van iskolapszichológus az intézményben. A kollégák többsége közalkalmazott, pedagógusi besorolással, arányaiiban túlreprezentált a pályakezdők és a 10 évnél nem régebben a pályán levők aránya. A szakma szempontjából gond, hogy alulreprezentált a több éves gyakorlattal rendelkezők aránya. A pályakezdőket sújtja, hogy határozott idejű szerződéssel dolgoznak helyettesítőként – ez élethelyzetük miatt szociális problémát is jelent.

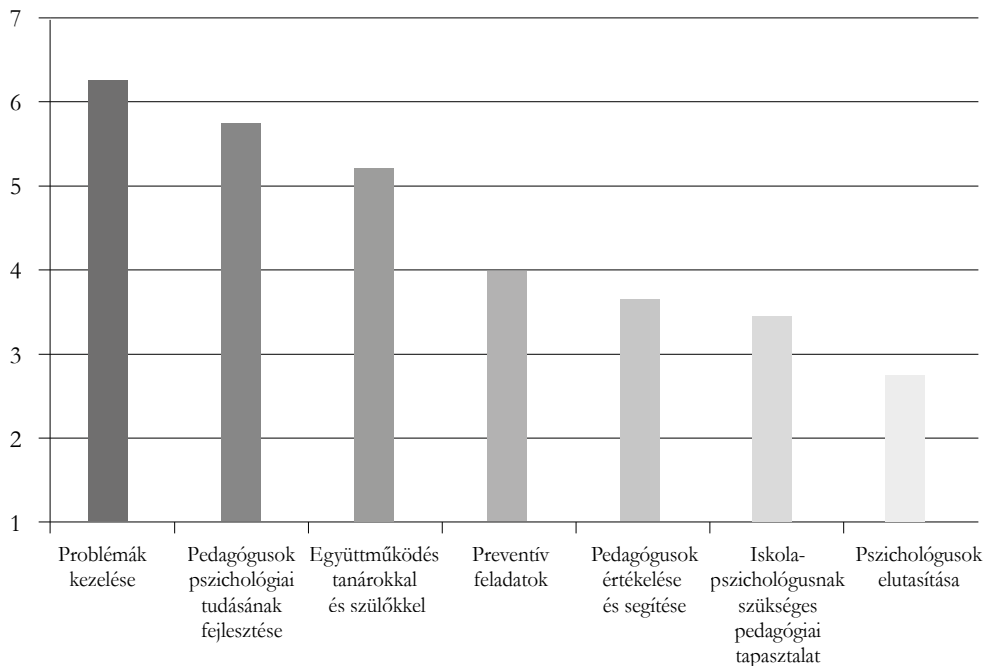
Területileg is egyenetlen az ellátottság, a legjobb helyzetben annak a két egyetemnek a vonzáskörzete van, ahol a legkorábban indult meg az iskolapszichológiai specializáció a pszichológusképzésen belül, tehát Budapest és Debrecen környéke.

<sup>1</sup> A felmérés a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” programja támogatásával valósult meg.

## A PEDAGÓGUSOK IGÉNYEI AZ ISKOLAPSZICHOLÓGUSI ELLÁTÁSSAL KAPCSOLATBAN

A pedagógusok iskolapszichológusi feladatokkal kapcsolatos elvárásairól és az iskola-

pszichológia iránti attitűdjükről felmérést készítettünk pedagógusok és diákok körében (N. Kollár és mtsai, 2018). Az általunk szerkesztett attitűdskála hét faktort tartalmaz. A faktorok megbízhatósága kielégítő (Cronbach- $\alpha$ : 0,73–0,90).



1. ábra. Pedagógusok iskolapszichológussal szembeni attitűdje és igénye a különböző szolgáltatások nyújtása iránt

A hétfokú Likert-skálán a leginkább igényelt feladatvégzés a pedagógusok részéről a problémás helyzetek kezelése egyéni, csoport- és osztályszinten, de ebbe a faktorba nem csak a direkt munkavégzés, hanem általában az iskolapszichológusok alkalmazásának igénye és az iskolapszichológusokról alkotott pozitív vélemény (felkészült az iskolapszichológus, szükséges stb.) is benne van (átlag 6,25). Nagy az egyetértés abban a vonatkozásban is, hogy a pedagógusoknak szükséges minél nagyobb pszichológiai tudással rendelkezni, és ennek elősegítésére jelentős mértékben

számítanak is az iskolapszichológus aktív segítségére mind csoportfoglalkozás, mind ismeretterjesztő előadás formájában.

Nagyon biztató, hogy a harmadik legpozitívabb faktor a pedagógusokkal és szülőkkel való együttműködés, igénylik a közös problémamegoldást a pszichológussal. Már kevésbé természetes számukra, de inkább elfogadóak, mint elutasítóak a preventív tevékenységek (egészségfejlesztés, társas kapcsolatok fejlesztése, tehetségazonosítás, pályaválasztás, szexuális felvilágosítás stb.) iránt. Amin dolgozni érdemes, az a pedagógiai

munka közvetlen segítésének, a módszertani kultúra fejlesztésének kérdése, hospitálás keretében nyújtott segítség. Erre talán a legkevésbé vannak kiképezve maguk az iskolapszichológusok is, és jól kitapinthatóan van egy rétege a pedagógusoknak, akik tartózkodnak azzal kapcsolatban, hogy a pedagógusi kompetenciájukat érintő kérésekben segítséget fogadjanak el.

Örömteli a pedagógusok hozzáállásában, hogy nem várnak el pedagógiai tapasztalatokat a pszichológustól és tisztában vannak a két szerepkör különbözőségeivel, valamint az elutasítás nem jellemző a körükben. Ez összhangban van az elsőnek említett faktor tartalmával, azaz azzal, hogy egyértelműen igénylik az iskolapszichológus munkáját, sőt az iskolapszichológusok nagyobb mértékű alkalmazását (N. Kollár és Szabó, 2017).

Diákokkal végzett hasonló felmérésünk eredményeit két vonatkozásban emeljük itt ki: egyrészt figyelemre méltó, hogy a diákok a pedagógusoknál nagyobb mértékben tartják szükségesnek a preventív tevékenységet (két mintás  $t = -2,453$ ;  $p < 0,05$ ), másrészt a diákoktól megkérdeztük, hogy ők maguk szívesen fordulnának-e iskolapszichológushoz, és hogy az osztálytársaik és szüleik mennyire támogatnák őket ebben. Mindkét dimenzió mentén rendkívül pozitív véleményt kaptunk, a saját hozzáállásul átlagértéke 5,20 a hétfokú skálán, míg a környezet támogatását értékelték a legpozitívabban, 5,38 pontra (N. Kollár és mtsai, 2018).

#### SZERVEZETI JELLEMZŐK AZ ISKOLAPSZICHOLOGIÁBAN

Nemzetközi viszonylatban is többféle szervezeti megoldás él mind a mai napig a gyakorlatban. A szervezeti megoldások alap-

vetően azzal jellemezhetőek, hogy az óvoda- vagy iskolapszichológus magának a nevelési-oktatási intézménynek a dolgozója, vagy külső intézményből, az iskolákba kijárva látja el a feladatát. A külső intézményben való munka általában azt is jelenti, hogy az iskolapszichológus egy különböző szakemberekből álló team tagjaként dolgozik. Ez jellemző a francia nyelvterületen dolgozó szakemberekre és Kanadára is. Általában egy nyelvi fejlesztő (logopédus), egy mozgásfejlesztő és egy pszichológus alkotja ezeket a teameket (Guillemard, 1982). A másik megoldás az óvodához, illetve iskolához való tartozás.

Magyarországon a hálózatépítés indulásakor a szervezetenként az iskolához tartozás és az egy iskola – egy iskolapszichológus megoldás volt jellemző. Az iskolapszichológus jogkörgyakorlója az iskola igazgatója volt. Ennek mozgatórugója az az elkötelezettség volt, hogy az iskola akkor érzi sajátjának a pszichológust, és akkor épül be könnyen a szervezetbe, ha formálisan is tagja annak. Ennek kétségtelenül vannak előnyei és már az első években is kiderült, hogy hátrányai is. A kulcs pro és kontra is az iskolavezetéssel való viszony.

A kilencvenes évektől kezdődően, elsőként 1993-ban, mint már korábban említettük, a XIII. kerületi Pedagógiai Kabinet keretében jött létre iskolától független iskolapszichológusi csoport (Kósáné Ormai és Ruskó, 2009), majd az ezredfordulón és azt követően egyre több nevelési tanácsadó keretében is létrejöttek, jellemzően Budapesten, iskola- és óvodapszichológusokból álló teamek. Ezek előnye a szakemberek számára egyrészt az iskolaigazgatótól való függetlenség és a csapatmunka jelentette, az iskolák ellátása szempontjából viszont a rugalmas szervezés jelentett nyereséget.

Szervezeti szempontból nagy változást a pedagógiai szakszolgálatok kialakítása és az iskolapszichológia törvényi szabályozása jelentette 2013-ban. Az iskola- és óvodapszichológusok ahhoz az intézményhez tartoznak munkajogilag, ahol dolgoznak, míg az őket szakmailag vezető iskola- és óvodapszichológusok koordinátora – akik a rendelet szerint minden járásban egész állásban kellene, hogy tevékenykedjenek – a pedagógiai szakszolgálat alkalmazottjai. A gyakorlatban a koordinátori helyek kb. fele betöltetlen, és a koordinátorok jelentős százalékban csak törtállásban látják el ezt a feladatot, ami a szakma további fejlődését jelentősen fékezi. A másik probléma ezzel a szervezeti megoldással az intézményi széttagoltság. Az óvodapszichológusok szervezetileg az önkormányzatokhoz, az iskolapszichológusok az iskolákhoz, és ezen keresztül a KLIK-hez tartoznak, míg a koordinátorok a pedagógiai szakszolgálatokhoz, és így végső soron ők is a KLIK-hez tartoznak. A képet tovább színesíti (vagy bonyolítja), hogy 2020-tól a szakképző intézmények az Innovációs és Technológiai Minisztériumhoz tartoznak.

## AZ ISKOLAPSZICHOLOGIA SZEMLÉLETI JELLEMZŐI

### Mitől függ az iskolapszichológusok feladatköre?

Az iskolapszichológia történeti alakulásának tanulságai alapján érdemes kissé elidőzni annál a kérdésnél, mit is értünk iskolapszichológia alatt. Addig egyszerű a kérdés, hogy azokat a közoktatásban dolgozó pszichológusokat tekintjük iskolapszichológusnak, akik az oktatás és az intézményes nevelés érdekében dolgoznak a pszichológia

mindenkori fejlettségi szintjén felhasználható tudás alapján. Azonban már a kezdetektől nemzetközi szinten is számos kérdés felvetődött ezzel kapcsolatban (Reynolds és mtsai, 1984).

- Mindenekelőtt meghatározó a jogi szabályozás, azaz, hogy milyen tevékenységeket várnak el az iskolapszichológustól. Magyarországon ez azt jelenti, hogy nagy hangsúlyt kell fektetni a preventív szűrésekre és ennek eredményeként a gyermekek korai fejlesztésének biztosítására, valamint az oktató-nevelő munka indirekt megsegítésére, vagyis a pedagógusokkal folytatott konzultációra és együttes problémakezelésre. A másik kiemelt terület a társas kapcsolatok, bullying-prevenció és a társas készségek fejlesztésének területe.
- A tevékenységi kör szempontjából fontos az iskola- és óvodapszichológusok képzettsége és specifikus módszerek alkalmazására való jogosultsága is, vagyis az az alapelv, hogy a munkakört a végzettséggel összhangban kell meghatározni. Ezért nagy jelentőségű a szakemberek rendszeres továbbképzése, amelyhez az oktatásügynek az anyagi forrásokat is biztosítani kell, ami nagyon változó mértékben valósul meg még napjainkban.
- Az iskolapszichológus, illetve a munkahely felfogása az iskolapszichológiáról szintén befolyásoló tényező. A magyarországi törvények a feladatok széles körét határozza meg, ezek arányait azonban az adott intézmény adottságaihoz s igényeihez célszerű igazítani. A feladatkör belső arányait intézményi szinten a munkaköri leírás szabályozza, és nagy intézmények közti különbségek is előfordulnak a gyakorlatban még egy-egy kolléga két

intézménye között is. Az előző példánk az intézmény igényeihez való igazodásról szól, de az iskolapszichológus előképzettsége és nézetei, különösen a lelki egészséggel kapcsolatos preventív feladatokról, szintén nagy hatást tud gyakorolni. Mint több vonatkozásban is jeleztük, a pedagógusok első sorban az akut problémák megoldását várják az iskolapszichológustól, de számos szakmai érv és tapasztalat szól amellett, hogy hosszú távú eredményeket csak a megelőzés hozhat. Ez azonban kezdetben kevésbé látványos, és csak jól felépített stratégiával lehet időt teremteni ahhoz, hogy preventív munkát tudjunk végezni.

- Nem utolsó sorban az anyagi vonatkozások is hatást gyakorolnak. A pályázati alapon finanszírozott célfeladatok – ilyen volt Magyarországon a kistérségi iskolapszichológiai pályázat, vagy a korai iskolaelhagyás megelőzésére szolgáló pályázati támogatás – behatárolhatják a tevékenységi kört.

### **Milyen életkorú gyermekek ellátása tartozik az iskolapszichológia hatáskörébe?**

Mi az a legkisebb életkor, ahol már fontos a pszichológusok munkája, és mikor ér ez véget? Vagyis az óvodapszichológia is kiépitendő tevékenység-e, és befejeződik-e a tevékenység a közoktatás végén, vagy csak az intézményes oktatás lezárulásakor, vagyis a felsőoktatási pszichológiai tanácsadás és a felnőttképzés területén is van dolga és haszna az iskolapszichológusi tevékenységnek? A válasz egyik oldalról határozottan koncepcionális – vagyis annak a kérdése, hogy a prevenció mekkora szerepet kap az iskolapszichológiában. Ha – mint látni fogjuk –

ebben gondolkodunk, akkor az óvodapszichológiának kitüntetett szerepet érdemes szánni. Az életkor felső határa már azon az elvi kérdésen túl, hogy módszertani szempontból más megközelítést indokol-e a (többségében fiatal) felnőttek támogatása, a kérdés gyakorlati szempontból is felvetődik, ti. hogy ki és milyen keretből finanszírozza a felsőoktatásban és felnőttoktatásban tanulók pszichológiai tanácsadását.

### **Az iskolapszichológia határainak kérdése – a terápiás tevékenység és az iskolapszichológia viszonya**

Az iskolapszichológusi munka fókusza mára már elmozdult az egyéni, terápiás szemléletű tanácsadói munka irányából a rendszer-szemléletű, problémafókuszú konzultatív és preventív tevékenység felé (Sheridan és Gutkin, 2000) Ezt az indirekt munkamódot még sok esetben nehezen fogadják el az iskolák, a pedagógusok. Ez hasonlóképpen jellemző nemzetközi szinten is. Egy finn kutatás szerint a pszichológusok munkaidejük töredékében dolgoznak indirekt munkamódban (Ahtola és Kiiski-Mäki, 2014). Egy széleskörű nemzetközi kutatás szintén azt támasztja alá, hogy a pedagógusok erőteljesebben igénylik a diákokkal és szüleikkel való egyéni foglalkozást, mint az indirekt munkamódot vagy az iskolai szintű (*school based*) konzultációt (Farrell és mtsai, 2005). A nemzetközi szakirodalom alapján az is elmondható, hogy a terápiás jellegű munka előnyben részesítése jobban megjelenik a vezetők, mint a pedagógusok körében, és ami még ennél is lényegesebb, a terápiás jellegű munkamód iránti elvárást leginkább az iskolapszichológus elérhetősége határozta meg. Ha az iskolapszichológus sokat tartózkodott az iskolában, akkor ez az elvárás

kevésbé jelentkezett (Ahtola és Kiiski-Mäki, 2014).

Az iskolapszichológusi munka alapvetően preventív jellegű. Az iskolapszichológus még akkor sem végez az iskolában pszichoterápiás ellátást, ha ehhez megvan a szükséges végzettsége. Ennek legfőbb korlátja az iskolapszichológusi munka összetettsége, ami magában foglalja a pszichoedukációt, a csoportos fejlesztő tevékenységet, az osztályokkal végzett munkát. Így az iskolapszichológus nem tudja elkerülni, hogy többféle helyzetben találkozzon egy-egy klienssel. Egy diákkal találkozhat egyéni tanácsadás keretében, majd pár óra múlva esetleg a diák osztályában végez pszichoedukációs tevékenységet, pár nappal később esetleg egy problémafókuszú intervenció során találkoznak. Mindeközben rendszeresen összefuthatnak a szünetekben, az iskolai rendezvények keretében stb. Ilyen körülmények között a kizárólagos, időben korlátozott speciális kapcsolat, amely a pszichoterápiás tevékenység alapja, nem tud megvalósulni. A pedagógusok magánéleti, illetve pszichoterápiás beavatkozást igénylő problémáinak kezelése pedig lehetetlenné tenné a kollegiális kapcsolat fenntartását. Mivel kollégák maradnának, a pszichoterápia lezárulása után is kapcsolatban kéne maradjanak egymással, ami etikailag és szakmailag kezelhetetlen szerepavarhoz vezetne. Ezért ha az iskolapszichológus terápiás beavatkozást igénylő esettel találkozik, akkor munkája leginkább arra fókuszál, hogy megfelelő szakemberhez irányítsa a klienst, vagy ha kell, segítse őt annak belátásában, hogy szakember segítségére van szüksége. A diák-kliensek átirányítása esetén felveheti a kapcsolatot a terápiát végző szakemberrel. Amennyiben a szakember igényli, támogatja a klienst a folyamat során az iskolában,

vagy a diákkal dolgozó pedagógusnak nyújt támogatást, amíg a terápia nem jár érzékelhető eredménnyel, hogy a diák kezelni tudja a problémával járó iskolai helyzeteket.

Ez volna az ideális viszony a terápia és az iskolapszichológusi munka között. Ugyanakkor az iskolapszichológusok sok esetben találkoznak olyan problémával, amely pszichoterápiás jellegű beavatkozást igényelne, de a diákokat nincs hová tovább irányítani, mert az adott településen nincs pszichoterápiás ellátást nyújtó intézmény vagy szakemberhiány van, esetleg a szülő nem tudja megoldani a gyereke szállítását a foglalkozásokra. Ilyen esetekben ellátási kényszer áll elő, amelyben az iskolapszichológus próbál olyan segítséget nyújtani a kliensnek, ami bár nem pszichoterápiát helyettesítő, de pszichoterápiás hatású lehet.

Sok iskolapszichológus végez el olyan módszerspecifikus képzéseket, amelyek segítik őt ezeknek a helyzeteknek kezelésében, alkalmassá teszi őt az ún. LIPI (Low Intensity Psychological Intervention – alacsony intenzitású pszichoterápia) technikák alkalmazására. Ezek az eszközök önmagukban nem jelentenek teljes körű pszichoterápiás megoldást, de átsegíthetik a klienst a kisebb elakadásokon, javíthatják a problémaészlelését (katasztrófizálás csökkentése), vagy segíthetnek átkeretezni a kliens számára megoldhatatlannak látszó helyzetet, megtaníthatják őket relaxációs vagy meditációs technikákra, mindfulness-szemléletre stb. Az önsegítő módszereket tanító, biblioterápiás, illetve viselkedésterápiás elemekre támaszkodó, pszichoedukációs eszközöket alkalmazó LIPI-megoldások egyértelműen sikeres hatást tudnak elérni a kevésbé súlyos depresszió, a szorongás és a teljesítménygátlás esetében is (Benett-Levy és mtsai, 2010).



### Egyéni tanácsadás és az iskolapszichológia – egy vagy két szakma?

Az iskolapszichológusi munka terápiás megoldásokhoz való viszonya mellett fontos áttekinteni az egyéni tanácsadás és az iskolapszichológusi munka kapcsolatát is. A nemzetközi szakirodalom alapján azt lehet látni, hogy egyes országokban (pl. az USA több államában), a tanácsadó (*counsellor*) és az iskolapszichológus tevékenysége elkülönül. Ezeket egy intézményen belül két szakember tölti be. Beszédes ezzel kapcsolatban a diákok/szakember kívánatos aránya, 1000–1500 diákra egy teljes állású iskolapszichológus mellett 500 diákonként ez tanácsadó pszichológust alkalmazása kívánatos (Merrell és mtsai, 2010; Fagan és Wise, 2007). Nálunk ez a két szerep összekapcsolódik. A diákokkal való kapcsolatban megjelenhet a klasszikus tanácsadási helyzet, míg a felnőttekkel (szülők, pedagógusok) inkább konzultációról beszélünk. Ez utóbbinak hangsúlyos eleme az egyenrangú kapcsolat és az iskolai munkával összefüggő problémák megoldására való fókuszálás. Ebben a folyamatban alapvetően indirekt munkamóddal dolgozik a pszichológus, azaz a konzultáció célja, hogy beavatkozást, a probléma kezelését a szülő vagy a pedagógus végezze el (Meyers és mtsai, 2017; Newman és Ingraham, 2017).

### Aktuális feladatok az iskola- és óvodapszichológia fejlesztése területén

Az iskolapszichológia nagy utat tett meg az elmúlt több mint száz évben nemzetközi szinten is az iskolai oktatásra való alkalmasság kérdésétől a komplex esetkezelésig, vagy a hatékony iskolai szelekciótól az integrált oktatás támogatásáig, mind a tanulók, mind

a pedagógusok tekintetében. A magyar iskolapszichológia a nyolcvanas években már egy fejlettebb szakmai szinten tudott becsatlakozni ebbe a nemzetközi fejlődésbe, azonban mai napig is vannak olyan területek, ahol hathatós reformokra, fejlesztésre van szükség nálunk.

Ilyen kérdés az *integrált oktatás segítése*. Ma már általánosan jellemző a sajátos nevelési igényű tanulók együtt iskolázása a többséggel, azonban ez sok helyen jelent rideg integrációt. Sem a pedagógusok előképzettsége, sem a módszertani eszköztár nem elegendő a zökkenőmentes integrációhoz. Így az iskolapszichológia sokat tehet egyrészt a pedagógusok támogatása, képzése és az egyedi esetek mentén folytatott konzultáció révén, másrészt a társas beilleszkedés és az integrált tanulók és szüleik pszichés gondozása által is.

A magyar iskolarendszer kiemelkedő problémája a szelektív iskolarendszer, vagyis az a probléma, hogy az iskolák közt nagy a teljesítmény- és oktatásszínvonal különbsége (Gyökös, 2015; Kertesi és Kézdi, 2012). Ez elsősorban oktatáspolitikai megoldást igényel, azonban a gyengébben teljesítő iskolák pedagógusainak segítése már az iskolapszichológus kompetenciakörébe is tartozik. Ezzel a kérdéssel szorosan összefügg a hátrányos helyzetű tanulók alacsony iskolai teljesítményének, különösen *alulteljesítésének* a problémája. Itt a tanulási motiváció, az önértékelés és a hatékony tanulási módszerek fejlesztése egyaránt hatékony eszköz lehet.

És ezzel meg is érkezünk egy további akut problémához, a *korai iskolaelhagyás*-hoz, ami azt jelenti, hogy a tanulók egy része befejezetlen végzettség nélkül hagyja el a közoktatást. De ez a probléma a felsőoktatás szintjén is jelentkezik, jelentős a felsőoktatásból kihulló diákok aránya is. Mi köze

ennek az iskolapszichológus feladataihoz? A korai iskolaelhagyók egy része tanulási nehézségekkel, részképesség-problémákkal küzd. Ennek minél korábbi felismerése és a korai fejlesztés az egyik válasz a kérdésre. Talán e tekintetben jobban is állunk, kivéve azoknál az óvodáknál és iskoláknál, ahol nincs iskolapszichológus – és láttuk, a többség ilyen. Emellett figyelmet érdemelnének a kezdettől fogva gyenge teljesítményt nyújtó tanulók. Egyrészt már az iskoláztatás kezdetétől érdemes a hatékony tanulási módszereket fejleszteni ezeknél a gyermekeknél, másrészt náluk különösen fontos lenne a megalapozott pályatanácsadás. Ez utóbbi kulcsprobléma lehet a felsőoktatásból kimaradó tanulók esetén is, és ez már középiskolai feladat.

Végül a leginkább elhanyagolt terület a *kis iskolák* problémája, abból a szempontból, hogy a kis települések alacsony diáklétszáma és a települések földrajzi távolsága miatt hosszú távon is kérdéses az iskolapszichológusi szolgáltatás biztosítása, pedig a korábban említett problémák ezekben az intézményekben fokozottan jelentkeznek.

### **Miért függ össze a pszichológiaoktatás és az iskolapszichológia helyzete?**

Az iskolapszichológia mint szakterület megjelenését jóval megelőzte hazánkban a pszichológia mint tantárgy megjelenése a közoktatás keretei között. Ez a folyamat azonban nem volt töretlen, mert az ötvenes években szünetelt a középiskolai pszichológiaoktatás, és a kilencvenes évektől a gimnáziumokban csak fakultatív formában él tovább.

A hazai pszichológusképzés megindulása és megerősödése után lehetővé vált, hogy a pszichológia szak mellett az arra vállalkozók pszichológia szakos középiskolai tanári képesítést is szerezzenek. Ezt a hagyományt a bolognai folyamatba való belépés törte meg.

Az óvónőképző és egészségügyi szakközépiskolák tantervébe lényegében indulásuktól szerepelt pszichológia minimum egy tanéven át, heti egy-két órában oktatott tárgyként. Jelenleg is csak a humán középiskolák tantervében szerepel kötelező jelleggel pszichológiaoktatás, ezzel együtt is történtek előrelépések az elmúlt években. Érettségi tárgyként először a komáromi Jókai Mór Gimnázium helyi kezdeményezésére akkreditált követelmények alapján lehetett pszichológiát választani (Tasnádi, 2003).

2015 óta hatályos az EMMI és az OH által elismert központi követelmény a középszintű pszichológiaérettségihez,<sup>2</sup> így évente változó számban, jellemzően 15–25 diák tesz ebből a tárgyból érettségi vizsgát. Ahhoz, hogy a diák választhassa ezt a tárgyat, az intézménynek biztosítani kell legalább két éven át oktatást az adott tárgyból, ami felkészít az érettségire. A legtöbb középiskola jelenleg ezt nem tudja biztosítani, mert nincs olyan szakember, aki ezt a tárgyat taníthatná. Holott a pszichológiai ismeretek rendszeres szintű oktatása nagyban hozzásegítené a diákokat a tudatosabb életvezetéshez, saját környezetük és esetleges problémáik jobb megértéséhez (Vajda, 2007). A pszichológiai műveltség ilyen módon történő erősítése javíthatná a felnövő generáció pszichológiai segítségével kapcsolatos attitűdjét, és nem utolsósorban a hiteles tudományos információk átadása csökkentené a pszichológiai

<sup>2</sup> Lásd [https://www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/kozismereti\\_vizsgatargyak\\_2023ig](https://www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/kozismereti_vizsgatargyak_2023ig) (Letöltés ideje: 2021. október 1.)

tévhitet, előítéleteket és félrevezető varázsmódszerek terjedését. Segíthetne a diákoknak eligazodni a nagyon különböző színvonalú, magukat pszichológiainak valló segítségformák, honlapok, önszorgató kiadványok és kezelési ígérek között. Az iskolapszichológusok munkája is hasonló, pszichológiai kultúrát formáló hatással bírhat.

Ezenfelül fontos lenne, hogy a leendő szülők rendelkezzenek fejlődépszichológiai ismeretekkel, és ismerjék a családi szocializáció jellemzőit és jelentőségét. Ez nagymértékben javíthatná a kezdő szülők kompetenciaérzését és a következő generáció pszichés egészségét.

Mindez úgy kapcsolódik az iskolapszichológia kérdéséhez, hogy ahhoz, hogy az óvoda- és iskolapszichológusi hálózat általánossá váljon, még jelentős fejlesztések kellenek, ami nem utolsó sorban anyagi erőforrásokat és oktatáspolitikai szándékot igényel. Ahhoz, hogy ez ne csupán a pedagógusok által igényelt vágy legyen, az szükséges, hogy mind a szülők, mind a fejlesztést elősegíteni tudó szakemberek meggyőződésévé váljon, hogy a pszichológia alkalmazása a közoktatás területén milyen lehetőségeket rejt magában.

### ÖSSZEZGÉS, KÖVETKEZTETÉS, KITEKINTÉS

A leírtak alapján világosan látszik, hogy a hazai iskolapszichológia közel 40 év alatt nagy utat tett meg. Számos szervezeti és szabályozási fordulatot is átvészelt. Mára világos kompetenciahatárokkal és elfogadott szakmai keretekkel rendelkező, önálló alkalmazott területté vált. Az iskola- és óvodapszichológusok koordinátora szerepének köszönhetően ma már nem feltétlenül magá-

nyos harcusként kell tekinteni az iskolapszichológusra. Szakmánk a pedagógusokkal és a társszakmák képviselőivel, valamint a szakszolgálatokban, az egészségügyben és a gyermekvédelemben dolgozó pszichológusokkal és más segítő szakemberekkel való együttműködésen alapuló rendszerszeméletű munkaterületté vált.

Ugyanakkor az is elmondható, hogy bár sokat fejlődött és viszonylag széles körben ismertté és elérhetővé vált ez a szolgáltatás, még számos nehézséggel és megoldandó feladattal kell szembenéznie. A szakemberek létszámának a diákok létszámához viszonyított aránya sok esetben messze meghaladja az 500 fő/félállású alkalmazást, a kisebb intézmények szinte teljesen kimaradnak az ellátásból. A létszámalapú alkalmazás nem veszi figyelembe az iskola tanulóinak jellemzőit, az elvégzendő feladatok mértékét. Az óvodák esetében az 500 fő/félállás szabály rendkívül nehéz munkakörülményeket teremt. Sok esetben egy egész állású óvodapszichológusnak ennél lényegesen több, esetenként akár tíz fölötti intézmény között kell megosztani a figyelmét és az idejét. Egy iskolapszichológus pedig két vagy három tagintézményben dolgozik, amelyek vidéken földrajzilag is távol esnek egymástól. Így a munka sok utazással jár, hatékonysága az adott intézményben töltött rövid időszakok miatt jelentősen csökken.

Az iskolák és óvodák többségében tárgyi feltételek sem kedveznek a hatékony munkavégzésnek. Sok helyen annak ellenére, hogy ezt a Köznevelési Törvény írja elő, nincs önálló szoba, ahol a pszichológus dolgozhatna. Eszközeit telephelyről telephelyre viszi magával, ami nagyon megnehezíti a munkát, és részben magyarázza a gyakori szakterület-elhagyást, és az intézményekben a szakemberek fluktuációját.

Ugyanakkor az is látszik, hogy évről évre sok hallgató választja ezt a specializációt. A képzőhelyek szoros kapcsolatot tartanak a gyakorló szakemberekkel, javulnak a képzési és továbbképzési feltételek is. Egyre többször fordul elő, hogy az iskolai évekre

való visszaemlékezések során a diákok nemcsak kedves tanáraikat, de a nekik sokat segítő iskolapszichológust is felidéznek. Sőt vannak, akik ennek hatására választják maguk is a pszichológusi pályát, és később ezt a szakterületet.

## IRODALOM

Az iskolapszichológiát szabályozó főbb rendeletek

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (Letöltés 2021. november 2.)

326/2013. (VIII. 30.) kormányrendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról

20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról

AHTOLA, A., KIISKI-MÁKI, H. (2014): What do schools need? School professionals' perceptions of school psychology. *International Journal of School Educational Psychology*, 2(2). 95–10.

BANDURA, A. (1978): The self-system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33(4). 344–358.

BARDON, J. I., BENETT V. C. (1974): *School psychology*. Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs, NJ.

BENNETT-LEVY, J., FARRAND, P., CHRISTENSEN, H., GRIFFITHS, K. et al. (eds) (2010): *The Oxford Guide to Low Intensity CBT Interventions*. Oxford University Press, Oxford.

BINÉT, A., SIMON, Th. (1908): L'Intelligence des Imbéciles. *L'Année Psychologique*, 15. 1–147.

BENCZÉDY J., LICSKÓ Gy., RAJNAI N. (1970): *Pályaválasztási felelősök kézikönyve*. Munkaügyi Minisztérium, Budapest.

BOGNÁR C. (1932): *Az osztályozás*. Különnyomat. *Magyar Pedagógia*, 41(1). 57–75. Budapest. [https://adt.arcanum.com/en/view/MTA\\_MagyarPedagogia\\_1932/?pg=66&layout=s](https://adt.arcanum.com/en/view/MTA_MagyarPedagogia_1932/?pg=66&layout=s) (Letöltés 2021. október 13.)

BOGNÁR C. (1935a): *Pszichológia*. Szent István Társulat, Budapest.

BOGNÁR C. (1935b): *Az iskolás gyermek*. Szent István Társulat, Budapest.

COLE, E., KOKAI, M. (2021): *Consultation and Mental Health Interventions in School Settings. A Scientist–Practitioner's Guide*. Hoegrefe, Boston, MA.

DEHELÁN É., SZÁSZ BNÉ, SÁROSSY GYNÉ (1993): *Egy pályaválasztási érettséget fejlesztő módszer alkalmazásának néhány iskolai tapasztalatáról*. *Iskolapszichológia* 22. ELTE, Budapest.

FAGAN, T. K., WISE, P. S. (2007): *School Psychology. Past, Present, and Future* (3rd. ed.). National Association of School Psychologists, Bethesda, MA.

- FARRELL, P., JIMERSON, S. R., KALAMBOUKA, A., BENOIT, J. (2005): Teachers' perceptions of school psychologists in different countries. *School Psychology International*, 26(5). 525–544. DOI: 10.1177/0143034305060787
- FÜRI A., ZSÁR A. (1986): Négy év pedagógusokkal Bálint-csoportban. In Horányi A., Kósáné Ormai V. (szerk.): *Pedagógusok és pszichológusok*. Tankönyvkiadó, Budapest. 287–297.
- GUILLEMARD, J. C. (1982): *Les psychologues à l'école. Collection Information Permanente*. Press Universitaires de France, Paris.
- GYÖKÖS E. (2015): Az iskolák teljesítményének nyomában – eredményességtől a hozzáadott értékig. In Szemerszki, M. (szerk.): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 11–25.
- HORÁNYI A., KÓSÁNÉ ORMAI V. (1991): Történeti előzmények. In Horányi A., Hoffmann G., Kósáné Ormai V. (1991): *Nevelési tanácsadás és iskolapszichológia*. Társadalmi beilleszkedési zavarok Programiroda, Budapest. 17–45.
- HUNYADY GY., TEMPLOM JNÉ (1989): *Pszichológus az iskolában = iskolapszichológus*. MM Közoktatási és Pedagógus Képzési Önálló Osztály, Budapest.
- JIMERSON, S. R., OAKLAND, TH. D. FARRELL, P. T. (eds) (2006): *The Handbook of International School Psychology*. SAGE Publications, Thousand Oaks, CA.
- KERTESI G., KÉZDI G. (2012): *A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól*. MTA KRTK Közgazdaságtudományi Intézet; Budapesti Corvinus Egyetem, Emberi Erőforrások Tanszék, Budapest.
- KORNIS GY. (1911): *A pszichológia és logika elemei. Középiszkolák számára*. Franklin Társulat Magyar Irodalmi Intézet és Könyvnyomda, Budapest.
- KÓSÁNÉ ORMAI V., RUSKÓ GY. (2009): *Iskolapszichológiai hálózat a főváros XIII. kerületében*. OFI, Budapest. <https://ofi.oh.gov.hu/en/tudastar/iskolapszichologiai> (Letöltés ideje: 2021. július 8.)
- LÉNÁRD F. (1967): *Pszichológia a gimnáziumok III. osztálya számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- MÉREI F. (1971): *Közösségek rejtett hálózata*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- MERRELL, K. W., ERVIN, R. A., PEACOCK, G. G. (2012): *School Psychology for the 21st Century. Foundations and Practice*. The Guilford Press, New York, London.
- MEYERS, J., MEYERS, A. B., GROGG, K. (2017): Prevention through consultation: A model to guide future developments in the field of school psychology. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15(3–4). 257–276.
- NAGY L. (1905): *Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából*. Singer és Wolfner, Budapest.
- NAGY L. (1907): *A gyermektanulmányozás mai állapota*. Franklin Társulat, Budapest.
- MERRELL K. W., ERVIN, R. A., PEACOCK, G. G. (eds) (2012): *School Psychology for the 21st Century: Foundations and Practices*. The Guilford Press, NY, London.
- M. TAMÁS M., NEMESNÉ SOMLAI G., HORVÁTH Á., DR. SZAKÁCS K. (2009): *Szakmai ajánlás az iskolapszichológusi tevékenység ellátásához*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest. [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/szakmai\\_ajanlas\\_090917.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/szakmai_ajanlas_090917.pdf) (Letöltés ideje: 2021. július 8.)

- NÉMETHNÉ KOLLÁR K. (1988): Történeti áttekintés: az iskolapszichológus szerepének alakulása a század elejétől napjainkig. In Porkolábné Balogh K. (szerk.): *Iskolapszichológia*. Tankönyvkiadó, Budapest. 11–45.
- NEWMAN, D. S., INGRAHAM, C. L. (2017): Consultee-centered consultation: Contemporary perspectives and a framework for the future. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 27(1). 1–12.
- N. KOLLÁR K., SZABÓ É. (2017): Pedagógusok vélekedése az iskolapszichológiáról. Előadás. Magyar Pszichológiai Társaság XXV. Országos Tudományos Nagygyűlése, Szeged, 2017. június 1–3. In Lippai E. (szerk.): *Személyes tér – Közös világ*. Kivonatkiötet. 70–71.
- N. KOLLÁR K., VIRCSIK D., SZABÓ É., JAGODICS B. (2018): Pedagógusok és diákok vélekedésének hasonlóságai és eltérései az iskolapszichológiáról. Előadás. Magyar Pszichológiai Társaság XXVI. Országos Tudományos Nagygyűlése. Budapest, 2018. május 30. – június 1. Absztraktkötet. 90–91.
- PLÉH Cs. (2021): A pszichológia jövője – spekulatív gondolatok. *Alkalmazott Pszichológia*, 21(3). 7–35.
- PORKOLÁBNÉ BALOGH K. (2001): Módszertani levél: ajánlás az iskolapszichológiai tevékenység szabályozására. *Alkalmazott Pszichológia*, 3(4). 91–97.
- PORKOLÁBNÉ BALOGH, K. (szerk.) (1988): *Iskolapszichológia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- PORKOLÁBNÉ BALOGH K., SZITÓ I. (1987): *Az iskolapszichológia néhány alapkérdése*. ELTE BTK, Budapest.
- Pszichológia. I. Részletes érettségi vizsgakövetelmény*. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/pszichologia\\_vk.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/pszichologia_vk.pdf) (Letöltés ideje: 2021. július 08.) [https://www.oktatas.hu/kozneveles/erettsegi/kozismereti\\_vizsgatargyak\\_2023ig](https://www.oktatas.hu/kozneveles/erettsegi/kozismereti_vizsgatargyak_2023ig) (Letöltés ideje: 2021. november 2.)
- REYNOLDS, C. R., GUTKIN, T. B., ELLIOTT, S. N., WITT, J. C. (1984): *School Psychology: Essentials of Theory and Practice*. Wiley, New York, NY.
- SHERIDAN, S. M., GUTKIN, T. B. (2000): The ecology of school psychology: Examining and changing our paradigm for the 21st century. *School Psychology Review*, 29(4). 485–502.
- SZABÓ É., N. KOLLÁR K., HUJBER TNÉ (2015): *Az iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás szakszolgálati protokollja*. [http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/12132/1/iskola\\_ovoda\\_pszichologia\\_u.pdf](http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/12132/1/iskola_ovoda_pszichologia_u.pdf) (Letöltés ideje: 2021. július 2.)
- SZALAINÉ SIMKÓ H. (1986): A nevelési tanácsadó és az iskola együttműködése. In Horányi A., Kósáné Ormai V. (szerk.): *Pedagógusok és pszichológusok*. Tankönyvkiadó, Budapest. 83–95.
- SZITÓ I. (2010): *Az iskolapszichológia szakmai protokollja. (ISZP) tervezet*. Kézirat. <http://www.pszichoerdek.hu/Protokollok/Iskola/Szit%C3%B3%20Imre%202010%20Az%20iskolapszichol%C3%B3gia%20szakmai%20protokollja-tervezet.pdf> (Letöltés ideje: 2021. július 21.)
- TÁMOP-3.4.2.B-12–2012–0001 „Sajátos nevelési igényű gyerekek integrációja (Szakszolgálatok fejlesztése)” kiemelt projekt.
- TASNÁDI L. (2003): *A komáromi Jókai Mór Gimnázium és Szakképző Iskola 7–12. osztályos tantervei. Pszichológia 11–12. évfolyam*. Jókai Mór Gimnázium, Komárom.

- TEMESI A. (1964): A pszichológia az iskola szolgálatában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 21(3). 442–445.
- TUNKLI L. (1968): Iskolapszichológia. In Radnai B. (szerk.): *Alkalmazott lélektan*. Gondolat, Budapest. 65–82.
- VAJDA ZS. (2007): *Gondolatok a pszichológia középiskolai oktatásáról*. OFI, Budapest. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tantargyak-helyzete/gondolatok-pszichologia> (Letöltés ideje: 2021. július 8.)