

# A kanadai (ontariói) és a magyar iskolapszichológia-modell összehasonlításának tanulságai

*A tanulmány az ontariói és a magyar iskolapszichológiai modellt hasonlítja össze, tartalmi és együttműködési jellemzők mentén. Hátterét a 2022-es PISA-mérés kanadai és magyar eredményeinek lényeges, az iskolapszichológusok közreműködésére vonatkozó, releváns elemeinek áttekintése adja. Az elemzés a magyar közoktatási rendszerrel együtt romló iskolapszichológiai rendszer számára igyekszik támpontot nyújtani a nemzetközi prevenciók modell alkalmazásának előnyeit kiemelve.*

## A tanulmány célkitűzése

Jelen tanulmány célja a kanadai (ontariói) és a magyar iskolapszichológiai modell összehasonlításával egyfajta támpont nyújtása a jelenlegi, hazai modellen túli lehetőségek feltérképezésére. Ebben az írásban nem vállalkozunk a kanadai (ontariói) iskolarendszer részletes bemutatására, hanem az ontariói iskolapszichológiai ellátás és rendszer megértéséhez szükséges és az összehasonlítás alapjául szolgáló alapfogalmakat vázoljuk fel. A két vizsgált ország oktatási rendszerének teljesítménye közötti összehasonlítás alapjául a PISA-teszt 2022 elemzési adatait vetettük össze. Összehasonlítottuk továbbá az ontariói iskolapszichológiai modellt és az ontariói iskolapszichológiai szabályzat elemeit a magyar óvoda-iskolapszichológiai protokoll, valamint az EMMI rendelet előírásaival.

## **A kanadai és a magyar 2022-es PISA-eredmények összehasonlító elemzése, különös tekintettel az iskolapszichológiai munkával kapcsolatos explicit és implicit mutatókra**

Kanada negyedik legnépesebb tartományában, Magyarországgal összevethető népességű Ontario tartományban a tankötelezettség 6 éves kortól 18 éves korig tart, emellett pedig 4 éves kortól elérhető tartományilag finanszírozott (azaz ingyenes) kétéves óvodai program, amit az adott korosztály jelentős része (97%-a) igénybe is vesz (Kókai, 2023; Elementary Teachers' Federation of Ontario, 2021). Kanada többi tartományában 5-7 éves kortól 16-18 éves korig eltérően alakul a tankötelezettség. Az ontariói szabályozás két évvel tovább jelöli meg az iskolaköteles kort, szemben a 16 éves korig tartó jelenlegi magyarországi szabályozással.

A kanadai és a magyar oktatási rendszer legjelentősebb eltéréseinek a tanulói összetétel tekinthető, hiszen a kanadai rendszerben a tanulók több mint egyharmadát a bevándorló háttérű gyermekek teszik ki. A 2016-os kanadai népszámlálás adatai szerint a

teljes gyermekpopuláció 37,5%-ának volt legalább az egyik szülője külföldi születésű. A bevándorló háttérű gyerekek csaknem fele ázsiai származású országból származott, kevesebb mint egynegyedük pedig európai országokból, illetve az Egyesült Államokból (Statistics Canada, 2017). A bevándorlók több mint 50 százalékát Ontario fogadja (Statistics Canada, 2021).

Magyarországon ez az arány nagyságrendekkel kisebb, ezért az oktatási rendszer egészét nem befolyásolja jelenlétük (1. táblázat). Ugyanakkor az inklúzió és integráció kérdése a leszakadó társadalmi csoportok gyermekeinek oktatása kapcsán érinti a magyar oktatási rendszert is (Radó, 2022; Ercse, 2019). Az alacsony szocioökonómiai háttérű gyermekek korlátozott nyelvi kódja (Bernstein, 1971) hasonló hátrányt jelenthet az iskolarendszerben (Azevedo és mtsai, 2023), mint a bevándorlók alacsony szintű nyelvtudása (OECD, 2018). Noha a hátrány mögött különböző okok állnak, a probléma kezelése azonban lehet hasonló, amelyben az iskolák (valamint az iskolákban, óvodákban dolgozó pszichológusok) kulcsszerepet játszhatnak azáltal, hogy támogató és erőforrásokban gazdag környezetet biztosítanak mindkét csoport diákjainak, elősegítik a szülők bevonását, hatékony nyelvi fejlesztési programokat dolgoznak ki, valamint pszichológiai támogatást kínálnak, ezáltal enyhítve a nyelvi lemaradás hatását a tanulmányi teljesítményre, az önértékelésre, motivációra és a társadalmi beilleszkedésre.

1. táblázat. Bevándorló gyermekek százalékos aránya Kanadában és Magyarországon  
(Forrás: OECD, 2023a)

Bevándorló gyermekek százalékos aránya	
Kanada	Magyarország
34,4% (ebből 22% a második generációs bevándorló)	2,2% (kb. fele-fele arányban első és második generációs bevándorlók)

A bevándorlók arányában érdemes rátekinteni a PISA 2022 mérés legfőbb mutatóira (2. táblázat).

2. táblázat. PISA 2022 felmérés természettudományos, matematika és szövegértés eredmények  
(Forrás: OECD, 2023/a)

PISA 2022 Természettudományos eredmények			
Kanada	Magyarország	OECD-átlag:	Legmagasabb
515 pont	486 pont	485 pont	526 pont
PISA 2022 Matematika eredmények			
Kanada	Magyarország	OECD-átlag:	Legmagasabb
497 pont	473 pont	472 pont	536 pont
PISA 2022 Szövegértés eredmények			
Kanada	Magyarország	OECD-átlag:	Legmagasabb
507 pont	473 pont	476 pont	516 pont

Az adatokból jól látszik, hogy Kanada a fenti mutatókban kivétel nélkül jobban teljesít, mint Magyarország, emellett természettudományokban és szövegértésben az élbolyba tartozik. A magyar teljesítmények ugyanakkor az OECD-országok átlagához közeliek.

Az iskolapszichológusokra vonatkozó explicit felmérési adatok meglehetősen hiányosak mindkét ország részéről. Közös probléma a szakemberhiány, amint az a Kanadai Pszichológiai Társaság (CPA) 2022-es állásfoglalásából is kiderül (Kokai és mtsai, 2022), akik egy új stratégia kidolgozásával igyekeznek a területre szakembereket toborozni. A magyar ellátottságot illetően hasonló a helyzet: Lannert (2021) 160 iskolaigazgatóval végzett kutatásának zárótanulmánya az iskolaigazgatók beszámolójára alapozva jelentős problémaként írja le az iskolapszichológus-hiányt. A huszonöt kategóriába sorolt iskolai szakember közül az iskolapszichológusok hiányát – „nincs rá státusz, de szükség lenne ilyen szolgáltatásra” – jelzik arányában a legmagasabbként: az intézményvezetők 46%-a (Lannert, 2021).

A PISA-felmérésben az iskolarendszer egészére vonatkozó mutatók azért különösen érdekesek számunkra, mert mind a kanadai, mind a magyar iskolapszichológiai protokoll a preventív, rendszerszintű, egész intézményre vonatkozó beavatkozásokat prioritizálja, és ezek hatásai közvetetten jelentkeznek a mutatókban.

Az implicit mutatók megerősítik, hogy Kanadában sikeresen megvalósul az inklúzió az oktatásban. Itt az oktatáspolitikai célja, hogy az alacsonyan teljesítőket bevonja. Ez a törekvés jól látható a tanulmányi inklúzió mutatóból, amelyben az ország az OECD-átlag fölött szerepel. Ezzel ellentétben Magyarországon mind a tanulmányi, mind a szocio-ökonomiai státusz (SES) inklúziós mutatója az OECD-országok átlaga alatti tartományban húzódik, tehát sem a tanulmányok, sem a SES mentén nem sikerül az inklúziót megvalósítani.

Egy másik mutató, az oktatási reziliencia mutatója (amely a kedvezőtlen, hátrányos családi körülmények mellett, azaz nehéz feltételek között elért iskolai eredményességet mutatja) megerősíti ezt a megfigyelést: Kanadában mind a 2016-os, mind pedig a 2022-es PISA mérésekben az OECD-országok átlaga fölötti mértékben sikerült alacsony SES-értékkel rendelkező diákoknak matematikából a legmagasabb szintű teljesítményt nyújtani. A 2022-es PISA-mérés oktatási reziliencia mutatója szerint Kanada a nagyszámú, alacsonyabb szocioökonomiai háttérű bevándorló tanuló integrálása mellett is az OECD-országok élvonalában szerepelt, míg Magyarországon ugyanez a mutató az OECD-átlag alatti értéket mutatott (Tóth és mtsai, 2016; OECD, 2023b).

A tanulmányi és a szociális inklúziós indexek összehasonlítása jól mutatja az oktatáspolitikai célok különbözőségét a két országban. Kanadában a magas bevándorló háttér ellenére az OECD-átlagnál magasabb szinten találhatjuk a tanulmányi inklúziót, vagyis összehangolt oktatáspolitikai célkitűzésként, erőteljes komplex támogató háttérrel valósulhat meg mindez, amiben minden bizonnyal az iskolapszichológusok által a bevándorló háttérű diákoknak nyújtott segítő programok is szerepet játszanak (Cole és Kokai, 2021). Míg Magyarországon, bár elenyésző a bevándorlók aránya, mind a tanulmányi, mind a szociális inklúziós index az OECD-átlag alatt található. Itt a roma, a hátrányos helyzetű és a BTMN, SNI háttérű diákok inklúziójáról lehet(ne) szó (Radó, 2022). Ebből következik, hogy az iskolapszichológusokra további feladatok várnak ezen a téren, emiatt érdemes tanulmányoznunk, milyen átfogó programokkal dolgoznak a kanadai kollégák.

Az iskolákban működő minőségbiztosítás tekintetében Kanada az OECD-átlag fölött, Magyarország az átlag alatt teljesít. A különbség különösen kiemelkedő abban a kérdésben, ami azt mutatja, hogy Magyarországon alig-alig fordul elő olyan típusú rendszeres, rendszerszintű konzultáció, ami az iskola fejlődését célozná (1-2 szakértő bevonásával, legalább 6 hónapos időtartamban), miközben ez az intervenciós forma Kanadában meglehetősen gyakori (OECD, 2023b). Ez a különbség implicit módon az iskolapszichológiai beavatkozások minőségi különbségeiről is beszél, illetve az eltérő prevenciós szinteken való munkáról, továbbá az intézményi együttműködés és hatóerő különbségeiről is. Ez a különbség alátámasztja tanulmányunk relevanciáját, hiszen hazánkban számos területen

hiányoznak vagy hiányosak az iskolapszichológus mint szakértő által kezdeményezett átfogó, intézményszintű beavatkozások.

Másik mutatókat tekintve további különbségeket látunk. A diákok „iskolához való odatartozásának érzése” Magyarországon enyhén az OECD-átlag felett van, míg Kanadában enyhén az OECD-átlag alatti tartományban található ugyanez a mutató. Ugyanakkor az iskolai kortárs zaklatás, bántalmazás, erőszak területét felmérve azt találjuk, hogy Kanadában kicsit átlag felett van azoknak a diákoknak a száma, akik az iskolában biztonságban érzik maguk, míg a magyar iskolákban ugyanez az index kicsivel az átlag alatt jelenik meg (OECD, 2023b). Ez a második eredmény árnyalja a magyar iskolai well-being (iskolához tartozás érzése) terén elért átlag feletti eredményeket, és aláhúzza feltételezésünket, miszerint az eredmények hátterében részben a bevándorló gyerekek eltérő számarányának hatásai is megmutatkoznak. Mivel Kanadában 22% az első generációs bevándorló gyermekek száma, az ő számukra az iskolába tartozás érzése nyelvi és kulturális okokból is nehezített lehet (OECD, 2023b). Másik oldalról az iskolai odatartozás mutatója elsősorban a magyar iskolarendszer szelektív mivoltát jelzi (Ercse, 2019; Radó, 2022). Erre utal Berényi felmérése is, aki kutatásai alapján arra következtetett, hogy számos középosztálybeli, tudatos, gyermekük számára iskolai karriert tervező magyar szülő számára az iskolaválasztást akár legerősebben befolyásoló tényező, hogy azonos társadalmi rétegből származó kortársakkal járhatson együtt a gyermeke iskolába (Berényi, 2018).

Az adatok összehasonlító elemzése alapján összegzésként elmondható, hogy a kanadai oktatási rendszer jelenleg a magyarnál eredményesebb programokat működtet az oktatási esélyegyenlőtlenség felszámolására, valamint valódi, rendszerszintű beavatkozásokat végez, ami implicit módon az iskolapszichológiai munka hatékonyságát is jelzi.

### **A magyar és az ontariói iskolapszichológiai rendszer felépítése és beágyazódása: ki foglalkoztatja az iskolapszichológust?**

Magyarországon az óvoda-iskolapszichológus szervezeti helye a szakmai mozgásterét jelöli ki, és mint ilyen, ennek meghatározottsága kulcsfontosságú eleme az intézménypsichológiai munkának. Katona Nóra (2019) az iskolapszichológia hazai történetét áttekintő munkájában beszámol a magyar iskolapszichológia első hálózatos modelljéről, amit a '90-es évek közepén a XIII. kerületben hoztak létre a Pedagógiai Kabinethez kapcsolva, és amely másfél évtizedig működött. A pszichológus munkáltatójáról szóló vitában egyetértés volt abban, hogy ne az az intézmény legyen a munkáltató, ahol az intézménypsichológus dolgozik, annak érdekében, hogy szakmai autonómiája ne sérülhessen. A pedagógiai kabinethez kapcsolt modell létrejöttével az addig szakmai magányban dolgozó iskolapszichológus rendszeres teammunkába tudott kapcsolódni kollégáival.

Az angyalföldi modell mellett megvalósult egy alternatív intézménypsichológiai hálózatosodási modell, a nevelési tanácsadóhoz kapcsolódó óvoda-iskolapszichológus hálózat is. Ez a forma elsőként Kőbányán honosodott meg, majd fokozatosan terjedt az országban, 2009-ben már számos hasonló modell épült ki.

A kőbányai intézménypsichológiai modell a kilencvenes évek végétől 2014-ig működött, ebben a modellben az iskolapszichológusok a nevelési tanácsadóhoz tartoztak (Szakács, 2008), 2011-ig munkáltatóként és szakmai bázisintézményként, 2011-től pedig csak szakmai háttérintézményként. Ebben a modellben – több más fővárosi és nagyvárosi nevelési tanácsadóhoz hasonlóan – megvalósulhatott az óvoda-iskolapszichológusok központi szakmai intézményhez való közvetlen tartozása, ami szakmai függetlenséget adott az intézménytől és annak vezetésétől, tehát az intézménypsichológus független

szakemberként tudott jelen lenni az általa ellátott óvodában/iskolában (Katona, 2019).

Később a 2011-es köznevelési törvény az iskolákhoz rendelte az iskolapszichológusokat, így független szerepük elveszett, illetve, ha létezett is korábban együttműködés pedagógusok és segítő szakemberek között az intézményben, ez egyértelműen az iskola vezetés irányítása alá került (2011. évi CXCV. törvény).

2013-ban az új törvényi szabályozás hozott szervezetiileg jelentős változást. A nevelési tanácsadók jogutódaként, kibővült funkcióval pedagógiai szakszolgálatok jöttek létre, melyekbe az óvoda-iskolapszichológusok szakmai koordinációjának ellátására koordinátori pozíciót telepítettek (N. Kollár és Szabó, 2021). Ezzel párhuzamosan – az éppen újrainduló hálózatosodás közepette – visszalépést jelentett, hogy az iskolapszichológusokat visszahelyezték iskolai munkáltatás alá. A hálózatosodás első évtizedeiben sajátos intézményi kapcsolatiháló-mintázat létrejöttét figyelhettük meg, erről még lesz szó a későbbiekben.

Magyarországon a tankerületi rendszerű működés 2012-ben kezdődött, ma 60 tankerületi központ működik az országban. Mára kiépült az egyházak által fenntartott intézményrendszer is, amely az oktatási intézmények közel negyedét jelenti (Erse, 2019). Az országban működő pedagógiai szakszolgálatok (fővárosi, kerületi, vármegyei, járási) száma összesen 176.

Az ontariói iskolarendszer történeti okokból gyökerezően kettős: jellemzően egy katolikus és egy állami intézményrendszer épült ki egymás mellett. Mindkét rendszer minden életkori szinten (az óvodától a középiskoláig bezárólag) és szükséges funkcióval működtet intézményhálózatot. Így a magyar pedagógiai szakszolgálathoz hasonló központ mind állami, mind katolikus ellátórendszerként megszervezett, bár ez tartományonként változhat. Ezekhez a – inkább eszközellátóként funkcionáló – központokhoz tartoznak az iskolapszichológusok, akiket a központ lát el a munkájukhoz szükséges diagnosztikai eszközökkel, továbbképzéssel, gyakornok éveik alatt szupervízióval. A magyar pszichológiai ellátórendszerrel eltérően Ontarióban ezek a központok nem végeznek vizsgálatot, a diagnosztikus feladatokat az iskolapszichológusok látják el az intézményekben (Kókai, 2023).

Adataink alapján alapvető különbség körvonalazódik az ontariói és a magyar tankerületek finanszírozásában. A PISA 2018 és a PISA 2022 felmérések szerint a kanadai állam legalább kétszer annyit költ az oktatásra, mint a magyar (OECD, 2023b).

---

*Az ontariói modell szervezeten kapcsolódik a nemzetközi iskolapszichológiai fősodorhoz. A nemzetközileg legrangosabb tekinthető iskolapszichológiai grémium, a Nemzetközi Iskolapszichológiai Szövetség (International School Psychology Association, ISPA) 2021-ben adta ki jelenleg is érvényes etikai kódexét, amelyet mind az Amerikai Pszichológiai Társaság (APA), mind az Amerikai Nemzeti Iskolapszichológiai Társaság (NASP) elismer, továbbá az ontariói, svájci, ír és a brit iskolapszichológiai társaságok is átvettek (ISPA, 2021). A kódex alapvetése a befogadó, emberi jogokat, méltóságot tisztelő attitűd, a kliens által megosztott információ védelme, a mentális egészség tekintetében is integrált szakmai személyiség, a személyes példaadás és a kompetenciahatárok megfelelő kezelése.*

---

Az ontariói modell szervesen kapcsolódik a nemzetközi iskolapszichológiai fősodorhoz. A nemzetközileg legrangosabb tekinthető iskolapszichológiai grémium, a Nemzetközi Iskolapszichológiai Szövetség (International School Psychology Association, ISPA) 2021-ben adta ki jelenleg is érvényes etikai kódexét, amelyet mind az Amerikai Pszichológiai Társaság (APA), mind az Amerikai Nemzeti Iskolapszichológiai Társaság (NASP) elismer, továbbá az ontariói, svájci, ír és a brit iskolapszichológiai társaságok is átvettek (ISPA, 2021). A kódex alapvetése a befogadó, emberi jogokat, méltóságot tisztelő attitűd, a kliens által megosztott információ védelme, a mentális egészség tekintetében is integrált szakmai személyiség, a személyes példaadás és a kompetenciahatárok megfelelő kezelése. A hazánk pszichológiai szakmai polémiáit meghatározó kompetenciahatárok betartásának kérdése a nemzetközi kódex második alapelvében jön elő, ahol a szakemberre bízva akadémiai és módszerspecifikus végzettségei ismeretében a kompetenciahatárainak eldöntését etikai felelősségvállalás mellett. Az óvoda-iskolapszichológus szakembernek lehetősége van konzultatív vagy szupervíziós megsegítéssel esetet vállalni, illetve amennyiben úgy dönt, hogy nem vállalja az adott klienssel a munkát, akkor továbbirányítja. A kódex szellemiségében megjelenő attitűd jelzi a szakmai kompetencia legitimitását és tiszteletben tartását.

### **Az iskolapszichológus feladata Kanadában és Magyarországon**


Alábbi, összehasonlító 3. táblázat részletesen felsorolja az ontariói és magyar iskolapszichológiai feladatköröket. Az árnyaltabb kép és a jobb összehasonlíthatóság kedvéért az iskolapszichológus mellett az ontariói rendszerben fontos szerepet játszó iskolai pályaválasztási tanácsadót (*school counsellor*), magyar részről pedig az iskolapszichológus koordinátort is feltüntettük. A kétféle szakember megemlítését a következők miatt tartjuk fontosnak. Az ontariói iskolai pályaválasztási tanácsadó mentálhigiénés szakemberként tartományi szinten jelen van az iskolákban, és munkája sok átfedést mutat az iskolapszichológuséval. A magyar rendszerben az iskolapszichológus koordinátor szerepe szerint amellett, hogy az intézményekben dolgozó óvoda-, és iskolapszichológusok munkáját koordinálja és szakmai támogatását biztosítja, pszichológusi ellátást is nyújt a gyakorlatban. A koordinátor szerepe és feladatköre mind az iskolapszichológiai protokoll, mind az annak alapjául szolgáló EMMI rendelet szerint is bemutatásra kerül, mert esetenként más(ként értelmezett) feladatkört jelöl ki.


3. táblázat. A magyar és kanadai protokolláris Óvoda- és Iskolapszichológusi (továbbiakban ÓIP) tevékenység összehasonlítása (Forrás: Szabó és mtsai, 2015; EMMI, 2012; Kokai és mtsai, 2013; Guidance-report, 2018).

ÓIP által végzett tevékenységek	Feladatkörök Magyarországon				Feladatkörök Ontarióban (Kanada)	
	Protokoll ÓIP	EMMI ÓIP	Protokoll ÓIP koordinátor	EMMI ÓIP koordinátor	ÓIP	Pályaválasztási tanácsadó
Szűrőeljárások	✓	szervezi	tankerületi szintű koordinációját végzi	tankerületi szintű koordinációját végzi	✓	
Személyiségvizsgálat					✓	
Képességvizsgálat	✓				✓	
Kogníciófelmérés: nyelvfel- lődés, érzelmi állapot, infor- máció-feldolgozás, vizuomo- toros, végrehajtó funkciók					✓	
Állapotfelmérés (nem diagnosztika)	✓					
Társas kapcsolatok vizsgálata	✓				✓	
Öngyilkossági kockázat fel- mérése					✓	
Tanulási szokások, nehézsé- gek, tanulási motiváció vizsgálata	✓				✓	
Kortárs erőszak feltárásának vizsgálata	✓				✓	
Tehetségmérés	✓				✓	
A megfigyelés	✓				✓	
Tanulási szorongás vizsgálata	✓				✓	
Tanulási szorongás kezelése		✓			✓	
Tanulási/ teljesítményproblé- mák vizsgálata	✓				✓	
Pályaérdeklődés megisme- rése	✓					✓
Esetmegbeszélés	✓		✓ társveze- téssel	✓ társveze- téssel	✓	
Kommunikációs problémák vizsgálata	✓				✓	
Krízishelyzet azonosítása	✓				✓	
Tanácsadás (pl. mentális egészség)	✓				✓	✓

ÓIP által végzett tevékenységek	Feladatkörök Magyarországon				Feladatkörök Ontarióban (Kanada)	
	Protokoll ÓIP	EMMI ÓIP	Protokoll ÓIP koordinátor	EMMI ÓIP koordinátor	ÓIP	Pályaválasztási tanácsadó
Csoportos tréning, csoportos tanácsadás	✓		✓ társvezetéssel		✓	✓
Konzultáció (szülő, pedagógus, vezető)	✓		✓ kerületi vezetők	✓ ÓIP	✓	✓
Konfliktuskezelés	✓	szervezi			✓	
Krízisintervenció	✓	szervezi			✓	
Másik szakemberhez átirányítás	✓	✓			✓	
Döntés ellátási formáról/ellátási forma változtatásáról					✓	✓
Szociáliskészség-fejlesztés	✓?				✓	
Korai iskolaelhagyás prevenció					✓	
Mentális egészség programok kidolgozás/szervezés					✓	
Alternatív oktatási programok (edukáció)		segíti			✓	✓
Részvétel preventív program kidolgozásában/megvalósításában	✓	szervezi			✓	
Egészségfejlesztési programok		szervezi			✓	
Szexuális nevelés programok		szervezi			✓	
Erőszakjelenségekkel kapcsolatos feladatok		szervezi			✓	
Tehetséggondozási feladatok		kidolgozza és együttműködik			✓	
Pályaeorientációs tanácsadás		szervezi				✓
Pályaeorientációs foglalkozások		✓				✓
Pszichológiai ismeretek/psichoedukáció		segíti		✓	✓	
Kapcsolattartás szakellátásba utalás miatt	✓?	✓	✓		✓	

ÓIP által végzett tevékenységek	Feladatkörök Magyarországon				Feladatkörök Ontarióban (Kanada)	
	Protokoll ÓIP	EMMI ÓIP	Protokoll ÓIP koordinátor	EMMI ÓIP koordinátor	ÓIP	Pályaválasztási tanácsadó
Mo.-on ÓIPMB / szakmai szervezetekkel kapcsolat	✓?	✓	✓	✓	✓	
Szakszolgálati/tankerületi kapcsolattartás	✓	✓		✓	✓	
Szakmaközi szervezetekkel esetkonferencia	✓	✓ részt vesz	✓ szervezi	✓ szervezi	✓	
Szakmai team szervezése, vezetése			✓		✓	
Egyéni kognitív viselkedésterápia (gondolkodás- és érzelemszabályozás, relaxáció, szociális készségek tréning)					✓	✓
Az intézményi ÓIP-k mentorálása			✓			
Összes tevékenység	22	16/11	9/5	7/5	37	9/6

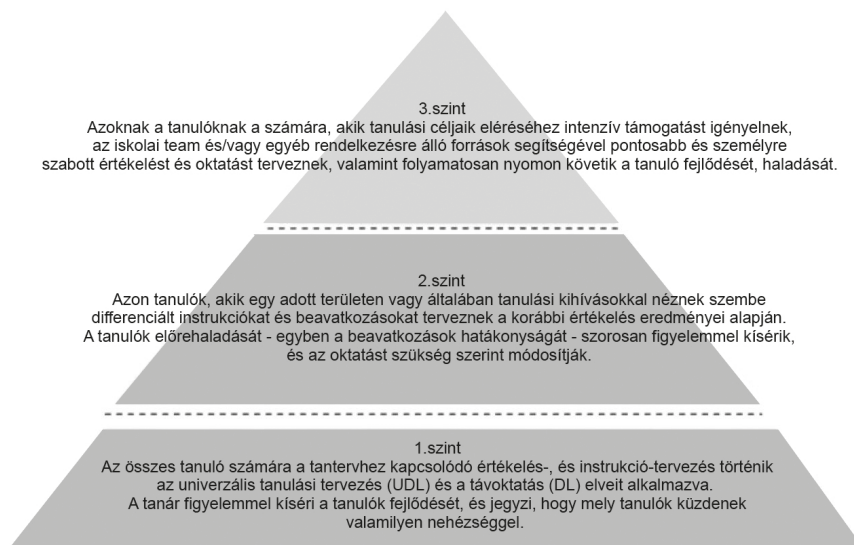
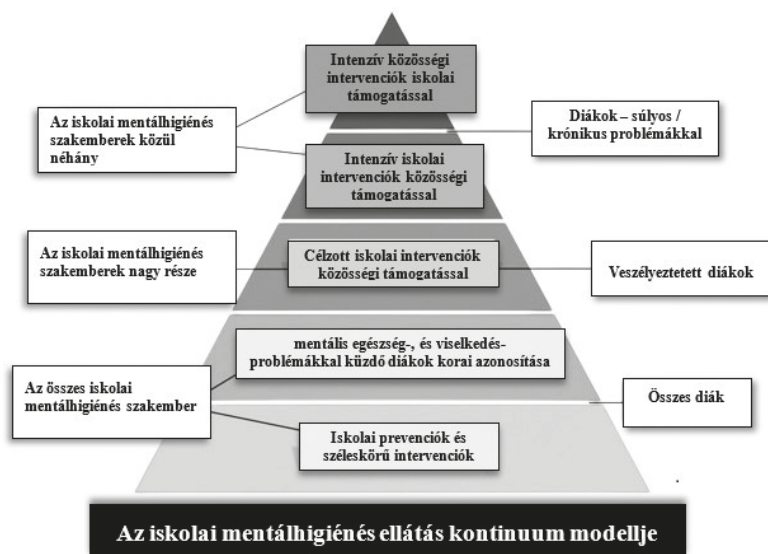
csak Magyarországra jellemző 

csak Kanadára jellemző 

A táblázat alapján jól látható, hogy kisebb fajsúlyú, teljesen önálló, autonómiát, alacsony fokú szakértői kompetenciát igénylő feladatok hasonlóan jelen vannak mindkét országban. A fő különbség a szakértői kompetenciát és autonómiát igénylő feladatok területén látható. A kanadai iskolapszichológusok, magyar kollégáikkal ellentétben, nemcsak állapotfelmérést végezhetnek, hanem diagnosztikai és terápiás munkát is; foglalkozhatnak személyiségvizsgálattal, dönthetnek áthelyezésről, használhatnak pl. kognitív viselkedésterápiát, valamint a kognitív képességmérés széles spektrumának használatára jogosultak és képzettek.

Az ontariói modell többlépcsős intervenciók rendszer alapján határozza meg az iskolapszichológus feladatkörét (OPA SecPE, 2021; ACPOSB és mtsai, 2024). Ez a szintezett iskolapszichológiai modell a nemzetközi iskolapszichológiai szakirodalomban általánosan ismert. Az MTSS (Multi Tiered System of Support) iskolapszichológiai keretrendszerének lényege a beavatkozások különböző szintjeinek és céljának elkülönítése (Brovokich és mtsai, 2021). Magyar nyelvre „többlépcsős támogató rendszernek” vagy szintezett iskolapszichológiai modellnek fordíthatjuk. A modellben a lépcsők egymásra épülő szinteket jelölnek, amelyek értékelési alapul szolgálnak a különböző intervenciók tervezéséhez (SMHO, 2022–2025). Az MTSS modell (1. ábra) célja az objektív felmérésen alapuló munka meghonosítása az oktatási intézményekben (Berninger és mtsai, 2001). Erre a modellre épül az ontariói iskolapszichológiai ellátás is (Ontario Ministry of Education, 2013a, 2013b; Kokai és mtsai, 2013). Az ontariói modellben (1. ábra) első szinten az egész iskolára irányuló univerzális, általános direkt és indirekt beavatkozásokat tervez az iskolapszichológus. A második lépcsőben azok számára lehet további beavatkozásokat/felméréseket tervezni, akiket az első lépcsőben mint további,

céltott támogatást igénylőket detektáltak. A harmadik lépcsőben már speciális, egyéni vagy csoportos, direkt vagy indirekt beavatkozások történnek. A többlépcsős értékelő modell alapján végzett iskolapszichológiai szolgáltatások többszintű, az akadémiai, viselkedési és szociális, érzelmi és mentális egészségügyi megelőzést és beavatkozást magukban foglaló, céltott beavatkozással igyekeznek az inkluzív működést elősegíteni és a szegregációt csökkenteni.



1. ábra. Az iskolai mentálhigiénés ellátás kontinuummodellje és az ontariói szintezett iskolapszichológiai modell (Forrás: NASP, 2016; Ontario Ministry of Education, 2013b)

### Az iskolapszichológus munkáját segítő szakemberek Magyarországon és Ontarióban

A magyar oktatási rendszerben az iskolapszichológussal a következő szakemberek működnek együtt: logopédus, fejlesztőpedagógus, szociális segítő, esetenként utazó gyógypedagógus, védőnő és esetleg iskolaorvos. Az említett szakemberek alkalmazása ugyan rendeletben szabályozott, a gyakorlatban azonban nincsenek mindenhol jelen, valamint az óraszám alacsony volta miatt ritkán valósul meg a valódi szakmai együttműködés (Papp, 2002). Az iskolapszichológus részleges együttműködést tud megvalósítani az óvodai, valamint alacsonyabb osztályfokok esetén az iskolai logopédussal, aki minden intézménybe belépő gyermekről rendelkezik információval, mert általános szűrést végez; továbbá a fejlesztőpedagógussal az ő látókörébe tartozó diákokról. Középiszkolában a szociális munkás, az ifjúságvédelmi felelős, a szabadidő-szervező kolléga az, aki a pedagógusokon, intézményvezetésen túl szakmai partnere lehetne az iskolapszichológusnak. Az ontariói iskolapszichológiai rendszer intézményen belüli multidiszciplináris teammel dolgozik (Ministry of Education, 2018). Ennek tagjait láthatjuk a 4. táblázatban: intézményigazgató, pedagógusok, iskolapszichológus, szociális munkás, gyógypedagógus, érintett szülők, fordító/tolmács, közösség tagjai (Cole és mtsai, 1992; Kókai, 2023). A team fókuszában a pedagógusok által megfogalmazott problémák (pl. egyes tanulók problémái, iskola szintű problémák stb.) állnak. A teamgyűlések rendszeresen ütemezettek és dokumentáltak, és előre meghatározott napirend alapján zajlanak (Kókai, 2023).

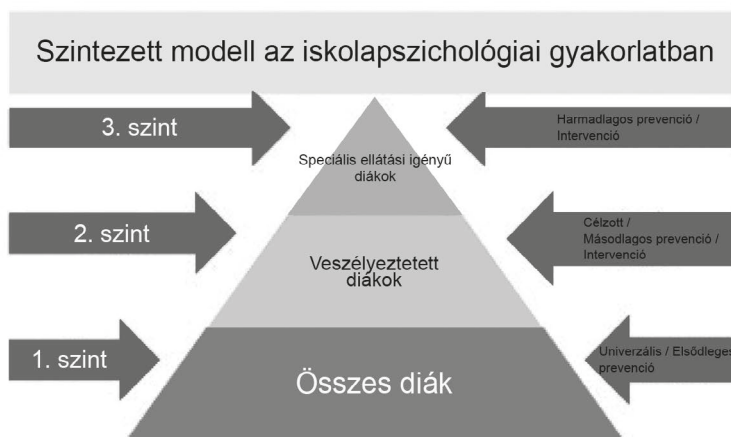
4. táblázat. Az ontariói iskolai multidiszciplináris team (továbbiakban MDT) felépítése és működése (Forrás: Kókai, 2023)

<b>Az iskolai multidiszciplináris team (MDT)</b>		
tagjai	fókusz	működése
igazgató, pedagógusok, pszichológus, szociális munkás, logopédus, pályaválasztási tanácsadó, gyógypedagógus, szülő, fordító/tolmács, közösség tagjai	a pedagógusok által megfogalmazott problémák, például egyes tanulók problémái, iskolaszintű problémák stb.	teamgyűlések előre meghatározott időközönként, illetve amikor szükséges, előre meghatározott napirend, pontos dokumentáció

Magyarországon az ontariói iskolai pályaválasztási tanácsadónak megfeleltethető szerepkör nem található. Ez a feladatkör Ontarióban, különösen a középiszkolákban jelentős arányt képvisel. Az ontariói adatok szerint a középiszkolákban 396 diákra 1 iskolai tanácsadó jut. Az iskolai tanácsadók szerepe jelentősen változott az utóbbi években: fő feladatuk, a pályaválasztás támogatása és a tanulmányok tervezése mellett a mentális egészség kérdéseiben is válaszkésznek kell lenniük (Guidance report, 2018). Az iskolai tanácsadó szerepét és számarányát tekintve érdemes elemezni az iskolapszichológusok számarányát Ontarióban és Magyarországon, illetve az ő működésük fényében értelmezni az iskolapszichológusok valódi munkáját, feladatait.

## Az intézménypsichológusok szervezeti helye Kanadában és hazánkban

Az aktualitások és a problémákban megjelenő párhuzamok mellett leglényegesebb pontként kiemeljük az ontariói iskolapszichológiai működés koherens keretrendszerét, amely szemléletében hasonló alapelveket mutat a magyar iskolapszichológiai rendszerrel, ugyanakkor még pontosabb feladat- és szükségletmegjelölésre ad lehetőséget (1. és 2. ábra).



2. ábra. Az ontariói óvoda-iskolapszichológiai ellátás prevenció modellje  
(Forrás: Cole és Kokai, 2021 nyomán szerkesztette a szerző)

A Cole és Kokai által közölt általános iskolapszichológiai tevékenység modellje egyfajta egyensúlyi helyzetet és szabad választást fogalmaz meg az azonosított fő tevékenységi formák között, a helyzet súlyozta szükségleteknek megfelelően. A hangsúly a szakember döntési szabadságán van, aki kompetens szereplőként jelenik meg és cselekszik (Cole és Kokai, 2021). A fő területek között nincs protokoll jellegű prioritás-előírás, azt a szakember autonóm döntése jelöli ki az intézményi igények feltérképezése után. Ezek a területek egyaránt jelenthetnek direkt és indirekt ellátást a prevenció dimenziói szerinti értelmezési keretben. Az intervenció érintheti az egész rendszert (tankerület vagy iskola), annak egy részét (pl. iskolai személyzet / pedagógusok egy csoportja), illetve irányulhat célzottan direkt vagy indirekt módon a tanulókra. Lehet általános (azaz minden gyermekre vonatkozó) vagy speciális (egy csoporthoz tartozó diákokra tervezetten), és végül lehet célzottan egy adott diákra, diákcsoportra tervezett prevenció, a további állapotromlás elkerülése érdekében. Az ontariói rendszer a kezdő iskolapszichológus gyakorlatlanságát kötelező mentorrendszer kiépítésével, az iskolapszichológiai központ háttértámogatásával, és a hálózatosan kiépült, interdiszciplináris mentális egészséget segítő teamek együttműködő csoportjainak megtartó erejével kompenzálja (Cole és Kokai, 2021; Kókai, 2023).

Az ontariói modell által leírtak nagyon hasonlóak a magyar mintához, mégis más szinten működnek. Hiszen az együttműködést a magyar iskolapszichológiai protokoll is hangsúlyozza (Szabó és mtsai 2015), ugyanakkor a feltételekben, szervezetszabványban és a szemléletben eltérések körvonalazódnak, például a szakmaközi team működésében jelenlévő tagok képviselte társadalmi és szakmai lefedettséget illetően. A szakmaközi együttműködést Ontarióban Multidiszciplináris Team létrehozásával oldják meg, amelybe

– a magyar protokoll rendszerénél szélesebb körből – az aktuális problémához igazodva választanak tagokat. Esetkonferencia esetén a segítő szakembereken túl az érintett civil szervezetek, a szülők és egyéb szakterületek képviselői is meghívást kapnak (4. táblázat). Ezek a körzeti (magyar értelmezésben tankerületi) szintű megbeszélések nem esetiek – mint nálunk –, hanem előre tervezetten, rendszeresen és szervezeten zajlanak.

Előny a kanadai modellben a rugalmasság, a mentális egészség támogatására specializálódott szakemberek interdiszciplináris teambe rendeződése, és a szakmai szervezeti háttérintézményhez való tartozás, amely a megfelelő eszközellátó, konzultatív, mentori és szupervíziós szolgáltatási igényeket is képes kielégíteni.

A magyar rendszer néhány évtizedig működő hálózatos modellje is elindult ezen az úton, majd az iskolai fenntartáshoz történt alárendelés miatt 2012–2013-tól ez a folyamat fokozatosan elhalt. Helyette létesült a pedagógiai szakszolgálatokban óvoda-iskolapszichológus koordinátor státusz, amely szakmaközi összekötő kapocsként szolgál (N. Kollár és Szabó, 2021), ez azonban különböző okok miatt nem tudja pótolni az intézménypsichológusok autonóm működését, és a szakmaközi kapcsolatrendszer kialakítását sem segíti. Bár a szakmaközi együttműködésnek Magyarországon sem lenne formális gátja, a gyakorlatban azonban ez sajnos nagyon ritkán valósul meg, mert ennek a fajta együttműködésnek nincsenek kiépített keretei, sem hagyománya (Papp, 2002, Szabó, 2015). Az ontariói intézménypsichológusok munkájukat szakértői autonómiájuk és kompetenciáik birtokában a rendszerben azonosított probléma helye szerint szervezik, ennek megfelelően továbbítják a problémát a megfelelő szakmai teamhez (5. táblázat).

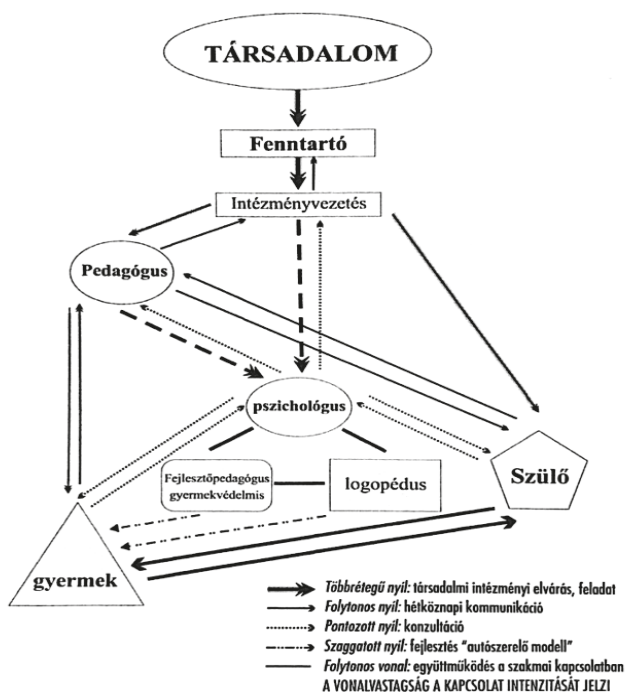
*Az ontariói modell által leírtak nagyon hasonlóak a magyar mintához, mégis más szinten működnek. Hiszen az együttműködést a magyar iskola-pszichológiai protokoll is hangsúlyozza, ugyanakkor a feltételekben, szervezettségben és a szemléletben eltérések körvonalazódnak, például a szakmaközi team működésében jelenlévő tagok képviselte társadalmi és szakmai lefedettséget illetően. A szakmaközi együttműködést Ontarióban Multidiszciplináris Team létrehozásával oldják meg, amelybe – a magyar protokoll rendszerénél szélesebb körből – az aktuális problémához igazodva választanak tagokat. Esetkonferencia esetén a segítő szakembereken túl az érintett civil szervezetek, a szülők és egyéb szakterületek képviselői is meghívást kapnak.*

5. táblázat. Az ontariói iskolai, illetve körzeti MDT által használt problémaazonosítás alapjául szolgáló modell (Kókai, 2023)

Iskola	Tankerület / Körzet
Iskola-, osztály-, egyénközpontú problémák	Rendszerszintű problémák
Az iskola pszichológusa	A pszichológiai stáb kinevezett tagja
Kollaboratív probléma megoldás	Rendszerszintű protokollok, eljárások
Iskolai-, osztály-, egyénközpontú adatok	Rendszerszintű adatok

A team felépítése is mutatja, hogy az iskolapszichológus független szakértőként van jelen, aki együttműködik az iskolaigazgatókkal, szülőkkel, és a közösség azon tagjaival, akik az adott esetben érintettek. Sőt, az ő feladata az is, hogy kijelölje azokat a kulcsszereplőket, akiket a megbeszélés sikeressége érdekében szükséges meghívni az esetkonferenciára.

A hazai modellben az ontarióihoz hasonló, szervezett multidiszciplináris csapatok nem jöttek létre, bár azok csirái megtalálhatók a legjobb intézmények szervezetében. Szervezett módon jellemzően az alternatív iskolák, illetve szórányosan egy-egy gimnázium gyakorlatában találkozhatunk ilyen segítő teammel, pl. a Közgazdasági Politechnikumban, a Kürt Gimnáziumban, a Leövey Gimnáziumban és a Rogers Személyközpontú Iskolában. Míg jelenleg az említett, jól működő iskolák is csak esetleges módon jellemezhetők iskolai MDT működtetésével, a kőbányai modell fénykorában a kerület minden intézménye fejlesztőpedagógussal, logopédussal, gyermekvédelmi felelőssel és intézménypszichológussal ellátva működött (3. ábra).



3. ábra. A kőbányai intézménypszichológus szerepét jellemző együttműködési háló  
(Forrás: Borbáth, 2006)

A 2015-ben datált magyar iskolapszichológiai protokoll, bár egy rövid bekezdésben foglalkozik az együttműködéssel, segítő team létrehozásáról, szerepéről nem szól. Az ontariói multidiszciplináris teamhez hasonló, sokszínű együttműködési lehetőség és szükségesség nem jelenik meg.

A protokoll szakmai kommunikációként aposztrofálja az óvoda-iskolapszichológus együttműködését más intézménypszichológusokkal, az IP-koordinátorral, tehetségkoordinátorral és a pedagógiai szakszolgálat munkatársaival. Ez a protokollban megjelölt lehetőség azonban nem mindenhol tud megvalósulni az országban, mert az utóbbi években az intézményi segítő szakemberek száma (iskolai logopédus, utazó gyógypedagógus

és fejlesztőpedagógus) folyamatosan csökken, és az együttműködésük sokszor még a pedagógusokkal is nehezen valósul meg (Szabó, 2015). A magyar protokoll szűkebb perspektívában és mozgástérben gondolkodva a kommunikáció céljaként konzultációt és információmegosztást jelöl meg, és az ontariói, valamint a nemzetközi mintától eltérően nem hangsúlyozza az együttműködést, a döntéshozókészítő megbeszélést, esetmegbeszélést, esetkonferenciát. További eltérés, hogy a magyar óvoda-iskolapszichológus protokoll szakmaközi kommunikációról beszél, amennyiben az intézménypsziológus más, társ-szakterületek képviselőivel, családsegítő, gyermekvédelmi szolgálat munkatársaival, illetve utazó gyógypedagógussal, fejlesztőpedagógussal, pedagógusokkal kommunikál. Ugyanakkor a magyar modellben a döntéshozók mint együttműködési partnerek nem jelennek meg, legalábbis nem egyértelműen. A már említett szűkebb perspektíva alapján a módszertant elsősorban konzultációként, esetmegbeszélésként jelöli, annak gyakoriságát és formáját az iskolapszichológus autonóm döntésére bízva (Szabó és mtsai, 2015). Az iskolapszichológusi szakma belső ellentmondásosságát, saját öndefiníciójának hiányosságait jelzi, hogy magában a magyar óvoda- és iskolapszichológia protokollszövegében (Szabó és mtsai, 2015) is számos hiányosság található, pl. az akár preventív ellátandó területek, témák mentén. Továbbá nem kerülheti el a figyelmünket a számos tartalmi és szemléletbeli különbség a két állami útmutató között.

A formai, szervezeti különbségek mellett tartalmi különbségeket is találunk az ontariói és magyar protokollban. Egy jó példa erre a különböző kulturális háttérű diákok pszichológiai ellátása, amelynek során a protokoll szerint fontos, hogy az iskolapszichológusok megtanulják, megértsék és tiszteletben tartsák a különböző közösségek kulturális és történelmi környezetét, ahonnan a gyerekek származnak (Côté és mtsai, 2022). A protokoll egyik szerzője, Maria Kokai egy társszerzővel írott, 2021-es *Konzultáció és mentális egészséget célzó beavatkozások az iskolai környezetben – gyakorlati útmutató* című könyvében bővebben is kitér a bevándorló háttérű tanulókkal végzett munkára. Ez a pozitív gyakorlat alkalmazható lenne a magyarországi hátrányos helyzetű, illetve hátrányos helyzetű roma tanulókkal végzett munkában. A bevándorlókkal való összevetés alapját az adja, hogy ugyan a magyar roma kisebbség öshonos és magyar anyanyelvű, a bevándorlókhöz hasonlóan mégis sújtják rasszista előítéletek, és az említett könyvfejezetben felsorolt, bevándorlókat érintő rizikófaktorok nagyobb hányada igaz a magyarországi roma közösségek nagy részére is: szegregált lakóközösségek, kevés támogatáshoz és szolgáltatáshoz való hozzáférés, előítéletek és diszkrimináció a közösségben, alacsony iskolai elvárások, valamint a méltányosság és egyenlőség hiánya az oktatásban (Fejes és mtsai, 2020). Az iskolapszichológusok számos módon segíthetik adott csoport hátrányainak csökkentését és beilleszkedését (Cole és Kokai, 2021). Ez a terület említés nélkül marad a magyar óvoda-iskolapszichológiai protokollban. A magyar protokoll sok olyan releváns fogalmat és témakört nem említ, amelyek áthatják az óvoda-iskolapszichológia mindennapjait, és amelyek az ontariói protokollban megjelennek. Ilyen fogalmak – a teljesség igénye nélkül – a trauma, traumainformált működés, a szociális érzelmi tanulás, az iskolai klíma és a reziliencia. A kognitív viselkedésterápia szintén nem szerepel az anyagban, ami az ontariói iskolapszichológusok számára használatos eszközként megjelenik. A neuropszichológia mint kategória a mérőeszközöknél bukkan fel, az ontariói anyag már neuropszichológia alapú zavarokról is említést tesz, ide sorolja például az ADHD-t, az ASD-t, a Tourette szindrómát és a hangulatzavarokat. Megfelelő képzési háttérrel, iskolapszichológiai szakmai teamhez tartozva, a magyar iskolapszichológusok is hasznos részei lehetnének úgy a terápiás, mint a diagnosztikai folyamatnak, sok esetben akár önálló diagnosztikai munka elvégzésével (az oktatási intézménytől független settingben, például a pedagógiai szakszolgálat vizsgálóhelyiségeit és diagnosztikai eszközeit használva), ezáltal lerövidítve a szakértői bizottságoknál tapasztalható hosszú várólistákat.

A magyar iskolapszichológiai protokoll – implicit módon – főként a középosztálybeli tanulók igényeire van kidolgozva, és nem vagy alig tervez a szegregált, hátrányos helyzetű, a mainstreamtől eltérő kulturális gyökerű tanulókkal (Kovai, 2022).

### Az intézménypszichológiai ellátórendszer aktuális kihívásai Kanadában és Magyarországon

A problémák ugyanakkor sok szempontból hasonlóak a két országban, habár az okok és a lépték többnyire más. A Kanadai Pszichológiai Társaság nemrégiben kiadott közleménye az iskolapszichológiai ellátás problémáira hívja fel a figyelmet, valamint azok lehetséges megoldásaira ad javaslatot (Côté és mtsai, 2022). Mindkét országban problémát jelent az iskolapszichológusok alacsony létszáma, túlterheltsége (tanuló-IP arány), valamint az iskolások körében tapasztalt általános mentális egészség krízis.

A közlemény szerint Ontario tartományban, illetve Kanada-szerte nagy hiány mutatkozik az iskolapszichológusok számában, amit az egyesület nagyon problémásnak ítél meg. Ez a hiány különösen szembeötlő Kanada északi, kevésbé urbánus, jobbára őslakosok által lakott területein. Az iskolapszichológiai betöltetlen állások száma 7% (Kokai és mtsai, 2021).

Magyarországon is jellemző az iskolapszichológus-hiány, kevésbé a betöltetlen állások, inkább a nem elegendő státusz miatt. Az alulfizettség eddig jellemző volt mindkét államban, ugyanakkor Magyarországon a hivatalosan pedagógus besorolású iskolapszichológusok 2024. január 1-től béremelésben részesülnek. Ennek elegendő, arányos voltáról még nincsenek adatok.

Ami az iskolapszichológusok túlterheltségét illeti, jelenleg egyik országban sem valósul meg az ideálisnak mondható tanuló-IP arány. A NASP által ajánlott iskolapszichológus arány 1 fő IP/500 tanuló. Az ontariói ajánlás az 500-1000 tanuló/iskolapszichológus arányt tartja elfogadhatónak, egy fél IP-állást pedig 250 fős tanulólétszámhoz javasol, ezzel szemben a 201718-as évben az átlagos ontariói mutató 1 IP/3448 diák volt.

A magyar törvényi szabályozás 500 fős diáklétszámhoz egy félállású pszichológust rendel (401/2023. [VIII. 30.] Kormányrendelet, 2023), míg az Unicef Magyarország által kiadott javaslat egybecseng a kanadai 250 fő / félállású IP aránnyal (Unicef, 2023; CPA, 2014). A gyakorlatban egyik arányszám sem valósul meg (6. táblázat).

6. táblázat.<sup>1</sup> Magyarországon a 2022/2023-as tanévben a tanulólétszámhoz arányított intézménypszichológus adatok (Forrás: Központi Statisztikai Hivatal, 2022, 2024; 401/2023. [VIII. 30.] Kormányrendelet, 2023)

Oktatási intézmény típusa	Tanuló létszám	Alkalmazásban álló intézménypszichológus létszám	Egy intézménypszichológusra jutó tanuló-átlagérték	Jelenlegi, törvényi szabályozásban meghatározott arány
Óvoda	323 000 gyerek	183 fő	1765 gyerek / 1 pszichológus	500 gyerek / félállású pszichológus
Általános iskola	715 000 tanuló	521 fő	1372 tanuló / 1 pszichológus	500 gyerek / félállású pszichológus
Középiskola	428 000 tanuló	279 fő	1534 tanuló / 1 pszichológus	500 gyerek / félállású pszichológus
Összesen	1 466 000 tanuló	983 fő	1491 tanuló / pszichológus	500 gyerek / félállású pszichológus

Hasonló probléma mindkét országban a Covid-19 járvány által felerősített általános mentális egészség krízis az iskolások körében, különösen a kamasz korosztályban. Kanadában Côté és munkatársai felhívták a figyelmet a Covid-19 idején és azt követően megjelent mentálhigiénés krízisre. A szakemberek által kiadott helyzetértékelés hangsúlyozta a már elmúlt tíz évben a figyelem fókuszába került iskolai mentálhigiénés ellátás fontosságát, szemben az egyoldalú, túlzott diagnosztikus hangsúlyú iskolapszichológiai ellátással (Vaillancourt és Szatmari, 2022).

Magyarországon is megjelentek a kanadaihoz hasonló szakmai figyelemfelhívások, mint például az óvoda-iskolapszichológiai állásfoglalás (ÓIPMB, 2022), valamint az Unicef Magyarország állásfoglalása (Unicef, 2023), amelyek azt hangsúlyozzák, hogy elsősorban a magyar köznevelés állapota miatt van krízisben a diákok mentális egészsége. Számos jeles oktatáskutató elemezte részletesen, hogyan is került a jelenlegi, évtizedek óta nem látott mélypontra a magyar oktatásügy (Radó, 2021; Ercse, 2019), amely elemzés állításai alátámasztják az intézménypszeológusok által tapasztaltakat. Az intézménypszeológiai (óvoda-iskolapszeológiai) rendszer hiányosságai; a hálózatosodás megakadása, a teammunka, az interdiszciplináris együttműködés, a mentorálás és a szupervízió hiánya, a munkafeltételek szűkössege, a szakmaközi kompetenciahatár kérdéseinek tisztázatlansága és az intézménypszeológus felé támasztott irreális elvárások okozta nehézségek krízis idején mutatkoznak meg leginkább. Nem véletlen, hogy a pandémia körül és után egyre több probléma került a felszínre.

A felsoroltak miatt 2022 októberében 300 magyar iskolapszeológus állásfoglalást adott ki, amelyben megfogalmazza, hogy a jelen magyarországi közoktatás fokozatos ellehetetlenülése is hatással van a gyerekek fokozatosan romló mentális egészségére (ÓIPMB, 2022). Az állásfoglalás az oktatási környezet buktatói mellé állítja a pszeológiai következményeket, amelyek közül a legproblematikusabb pontokként az alábbiakat jelöli: pedagógusok fluktuációja által előidézett biztonságos érzelmi és fizikai háttér hiányának jelenléte az óvodások, iskolások életében; az SNI-s gyerekek létszámának növekedésére nem reagáló oktatási rendszer, ami további állapotromlást idéz elő; a diákok és a tanárok túlterheltsége, amely mindkét populáció mentális egészségét rontja; illetve a diákság motivációját és tanulásának minőségét jelentősen lerontó elavult, a 21. század kihívásaira nem reagáló tananyag gyenge minősége. Az Unicef Magyarország beszámolója, hogy az Európai Bizottság öt gyermekjogi szervezettel közösen végzett felmérése kimutatta, hogy a koronavírus-járvány következtében minden ötödik gyermek szorong és boldogtalan, minden tizediknél pedig konkrét mentális problémák jelentek meg. Az Unicef Magyarország saját, reprezentatív kutatási eredményei azt mutatták, hogy a szülők több mint fele egyértelmű és jelentős romlást érzékelt gyermeke mentális állapotában a covid-időszak alatt, illetve az is bebizonyosodott, hogy kétharmaduk nem kért és nem kapott segítséget a felmerülő problémák kezeléséhez (Unicef, 2021).

A 2018-as és a 2022-es, a WHO-val kooperációban folytatott Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) nemzetközi kutatás hazai vizsgálatának jelentése szerint 2014-től a serdülők saját egészségi állapotukat a korábbiakhoz képest gyengébbnek ítélték meg, a diákok 25%-a nem tartotta kielégítőnek az egészségét. Ennek a mutatónak az értéke 2002 és 2022 között folyamatosan csökkent (Németh, 2023), továbbá magas arányban tapasztaltak különböző testi-lelki tüneteket, mindkét nem körében (Németh, 2023). Ezenfelül különböző hangulati problémákról, depresszív érzésekről számolt be a megkérdezett diákok 33%-a (Németh, 2020).

Tehát mind a kanadai, mind a magyarországi iskolarendszer és iskolapszeológiai ellátás hasonló problémákkal küzd a Covid-járványt követő időszakban.

A Kanadai Pszeológiai Társaság által összeállított anyag számos építő javaslattal is szolgál a tankerületek (azaz a finanszírozók), a képzőhelyek, az iskolapszeológusok, valamint az országban működő pszeológiai szervezetek felé. Többek között

szorgalmazza az iskolapszichológiai munka vonzóbbá tételét: megfelelő pszichológus/tanulói arány biztosításával, a javadalmazás növelésével, a gyakorlati helyek, rezidensi állások létesítésével, valamint szakmai képzések nyújtásával.

Az ontarióihoz hasonló, magyar pszichológiai szakmai szervezettől egyelőre nem jelent még meg hasonló állásfoglalás. A magyar iskolapszichológusok egy csoportja által kiadott, fent említett állásfoglalás főként az oktatás problémáira hívta fel a figyelmet, az iskolapszichológusok helyzetére vonatkozóan nem fogalmazott meg konkrét javaslatokat. Az általuk javasolt széleskörű társadalmi párbeszéd az intézményben dolgozó iskola- és óvodapszichológusok helyzetét is javíthatná.

#### **Tanulságok az ontariói és a magyar intézménypszichológiai rendszer összehasonlító elemzéséből**

A fenti adatokból látható, hogy a magyar iskolarendszer túlnyomó többségben kevésbé tudatosan, vagy nem is gondolkozik az ontariói modellre jellemző mellérendelt óvoda-iskolapszichológus szakértői szerep spektrumában. A döntéshozókat, intézményvezetőket és az intézménypszichológust többnyire nem ülteti egy asztalhoz, mint ahogy a tágabb közösség és a szülők képviselőit sem ülteti le az óvoda-iskolapszichológussal, legalábbis nem rendszerszinten.

A két modell közötti különbséget részben az óvoda-iskolapszichológus szervezeti helyének különbözősége adhatja, illetve ezen túlmenően az intézménypszichológus alkalmazási feltételei szabják meg. A hazai protokoll szűkebb modellben gondolkozva próbálja meghatározni az óvoda-iskolapszichológus helyét és szerepét, így óhatatlanul elszalasztva azokat az erőforrásokat, amivel a szakterület képviselője támogatni tudná az intézményi célok elérését és gazdagítani az intézményi jóllétet. A protokoll főként az indirekt munkamódot (azon belül is a pedagóguskonzultációt) részesíti előnyben, szemben az ontariói modellel, ahol az iskolapszichológus a tankerületi és egyes intézményi mentálhigiénés programok tervezéséről és azok megvalósításának nyomon követéséről kezdve, a pszichoedukációs témájú előadások, podcastok, webinárok készítésén, a mentálhigiénés témájú kutatásokon és az interdiszciplináris team-munkán keresztül, a krízis-intervención át, az egyéni diagnosztikai és rövid terápiás folyamatokig bezárólag széleskörű szakmai palettán dolgozik (Durham District School Board, 2021).

Az iskolapszichológus önálló, autonóm szakemberként való megjelenése láthatóan nem független a szervezetben elfoglalt helyétől. Mellérendelt, független szakértő szerepben

*Az iskolapszichológus önálló, autonóm szakemberként való megjelenése láthatóan nem független a szervezetben elfoglalt helyétől. Mellérendelt, független szakértő szerepben tud valós, a szakértelmének megfelelő hatóerőt kifejteni, ahogy azt az ontariói MPT-ben láttuk, ahol az iskolaigazgatók mellérendelt tagként vesznek részt a kerületi szervezetek működésében, ezzel elismerve az intézménypszichológus szakértői kompetenciáját és az ebből fakadó koordináció szükségességét. Ezzel szemben Magyarországon az oktatási intézmény vezetője alá rendelt óvoda-iskolapszichológus mozgástere korlátozott, ezért a segítségnyújtás lehetőségei is korlátossá válnak. Ennek az érvelésnek a mentén megfontolandó lehet az intézménypszichológus szervezeti helyét átgondolni.*

tud valós, a szakértelmének megfelelő hatóerőt kifejteni, ahogy azt az ontariói MPT-ben láttuk, ahol az iskolaigazgatók mellérendelt tagként vesznek részt a kerületi szervezetek működésében, ezzel elismerve az intézménypszichológus szakértői kompetenciáját és az ebből fakadó koordináció szükségességét. Ezzel szemben Magyarországon az oktatási intézmény vezetője alá rendelt óvoda-iskolapszichológus mozgástere korlátozott, ezért a segítségnyújtás lehetőségei is korlátossá válnak. Ennek az érvelésnek a mentén megfontolandó lehet az intézménypszichológus szervezeti helyét átgondolni.

A két modell közötti további különbséget jelöli a megvalósulás kérdése. Míg a nemzetközi iskolapszichológiai modell (ezen belül az ontariói modell), ha nem is mentes az elmélet gyakorlatba ültetésének nehézségeitől, de létező gyakorlatként ismeri az óvoda-iskolapszichológusi részvétellel, szakértéssel, moderálással vezetett pedagógiai esetmegbeszélést, ezzel ellentétben nálunk ez sajnos ritka kivételnek számít. Az esetmegbeszélés mint szükséglet a magyar pedagógusok körében is jelen van (Borbáth, 2006), ugyanakkor ennek rendszeres megvalósulása, elsősorban a pedagógusok adminisztratív túlterheltsége és alulfinanszírozása miatt, máig várat magára (Szabó, 2015).

A kanadai iskolapszichológusoknak a diagnosztikai munka mellett lehetőségük van részt venni kompetenciaszintjüknek megfelelően a problémakezelésben, széles perspektívában, programozott terveket kidolgozva, és munkájuk során támaszkodhatnak az iskolai pályaválasztási tanácsadók munkájára. Magyarországon az intézménypszichológusok sokszor az előbb említett tanácsadók feladatainak megfelelő munkát végeznek az általános prevenció helyett: elsősorban akut esetek egyéni ellátását végzik „tűzoltó jelleggel”, saját kompetenciahatáraikon egyensúlyozva, és többnyire hiába keresve a továbbirányítás lehetőségeit (ÓIPMB, 2022).

### Összegzés, következtetések

A két, látszatra nagyon távoli iskolapszichológiai modell számos hasonlóságot rejt a felépítésében és problémáiban (szakemberhiány, forráshiány és túlzott munkaterhelés) is. A hasonló problémákkal való szembesülés számos hasznos konklúziót nyújt. A két modellt összehasonlítva nem szeretnénk azt a látszatot kelteni, hogy az ontariói modell tökéletes. Amiért azonban igazán érdemes efelé a modell felé fordulni, az a szemléleti többlet, ami könnyen megtanulható és áttemelhető a magyar rendszerbe, mert ezekhez a fejlesztésekhez külön források bevonására sincs szükség.

Az egyik ilyen követendő minta az ellátás szintjeit, célcsoportját bemutató iskolai mentális egészség és prevenció modell (1. és 2. ábra), ami az óvoda-iskolapszichológus gondolkodását keretbe foglalja, és világos, ugyanakkor nem túl szűkre szabott kompetenciahatárokat jelöl ki. A másik ilyen terület a multidiszciplináris teamek szerkezete (4. táblázat) és működése. További fontos, példaértékű elem Ontarióban az autonóm szakmaiság valódi jelenléte és az azt biztosító szakmai központhoz tartozás. Végül figyelemreméltó számunkra az együttműködési modell kiszélesítése és szakértői munkacsoport jellegének megerősítése, a csoport munkájának legitimálása és rendszeresítése negyedéves gyakorisággal, illetve ad hoc módon, krízis esetén. Mindez a prevenció modell szintjeinek tudatos működtetését segíti, és megalapozza a megfelelő szakértelmet nyújtani képes, valóban autonóm módon működő óvoda-iskolapszichológus szerepét.

Ez a nemzetközi szerepértelmezési keret a hazai viszonylatokban egészségesebb, partnerségen és bizalmon alapuló szakmaközi gyakorlatot hozhatna létre. Azt is feltételezzük, hogy a nemzetközi szerepértelmezési keret meghonosítása a hazai intézménypszichológusok fluktuációját is csökkenthetné (Flack és mtsai, 2023).

Nem utolsósorban a tartalmi és szemléletbeli különbségeket is meg kell említenünk, hiszen számos, ma már Magyarországon is használt fogalom, intervenció és alapvető

attitűd említés nélkül marad az óvoda-iskolapszichológiai protokoll hasábjain, ami nemcsak a szakma fejlődését hátráltatja, hanem egyes társadalmi rétegek, csoportok ellátásból való kiszorulását eredményezi.

A két ország PISA-eredményeit összevetve láthatjuk, hogy az inklúziót támogató, a marginalizálásra vagy sérülékeny csoportokra érzékenyebb, problémákra válaszkézszebb iskolapszichológiai protokoll implicit módon járulhat hozzá egy sikeresebb oktatási rendszer működéséhez.

A nemzetközi keretek pozitívumainak adaptálása azonban önmagában nem elégséges megoldás, fontos, hogy emellett sor kerüljön az oktatási rendszer átfogó reformjára, valamint iskolapszichológusok számára az egyéb külső feltételek is biztosítottak legyenek, úgymint a gyenge hálózati kapcsolódások erősítése, a szakmai protokollban is megfogalmazott infrastrukturális feltételek megteremtése (Szabó és Mtsai, 2015), valamint az épp aktuálisan megvalósuló bérrendezés (2023. évi LII. törvény).

**Borbáth Katalin**

ELTE PPK

### Köszönetnyilvánítás

Köszönöm dr. Maria Kokai PhD. kanadai–magyar pszichológusnak, a Kanadai Pszichológiai Egyesület Oktatási és Iskolapszichológiai szekciójának elnökének, hogy hathatós támogatásával és releváns források biztosításával támogatta a tanulmány megszületését az ontariói iskolapszichológiai helyzetkép vonatkozásában. Ugyancsak köszönet illeti Alexandra Fleischer kanadai–magyar pszichológust, aki az ontariói iskolarendszer ismeretében tanácsaival, javaslataival segítette munkámat.

### Irodalom

401/2023. (VIII. 30.) Kormányrendelet *A pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény végrehajtásáról*. I.1.3.§(2). <https://njt.hu/jogszabaly/2023-401-20-22> <https://njt.hu/jogszabaly/2023-401-20-22>

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről egységes szerkezetbe foglalva az 1993. évi LXXIX. törvény hatályban maradó normaszövegével. Szerk. Kozák András. [https://web.archive.org/web/20160305060101/http://fupi.hu/dokumentum/Koot\\_szept1.pdf](https://web.archive.org/web/20160305060101/http://fupi.hu/dokumentum/Koot_szept1.pdf) Utolsó letöltés: 2024. 04. 26.

2023. évi LII. törvény A pedagógusok új életpályájáról. (2023) *Magyar Közlöny*, 100. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/8615f0642888805693ff027c1cee219e6243dcd6/megtekintes> Utolsó letöltés: 2023. 08. 04.

ACPOSB (Association of Chief Psychologists with Ontario School Boards), OAMHP (Ontario Association of Mental Health Professionals), OPA (Ontario Psychological Association), OPA SecPE (Ontario Psychological Association, Section on Psychology in Education) (2021). *The Role of School Psychology in the Mental Health Care for Children and Youth in Ontario*.

<https://www.psych.on.ca/getmedia/9ebc9674-aff3-4826-8c55-b6d2c63d876b/8-School-psychology-mental-health-care-2021-02-05.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 04. 26.

Azevedo, R., Rosário, P., Magalhães, P., Núñez, J. C., Pereira, B. & Pereira, A. (2023). A tool-kit to help students from low socioeconomic status background: a school-based self-regulated learning intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 38(2), 495–518. 10.1007/s10212-022-00607-y

Berényi, E. (2018). Szabad iskolaválasztás és szegregáció. In Fejes, J. B. & Szűcs, N. (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület. 57–66.

Berninger, V. W., Stage, S. A., Smith, D. R. & Hildebrand, D. (2001). Assessment for reading and writing intervention: A Three-Tier model for prevention and remediation. In Andrews, J. J. W., Saklofske, D. H. & Janzen, H. L. (szerk.), *Handbook of Psychoeducational Assessment*. Academic Press. 195–223. 10.1016/B978-012058570-0/50009-4

Bernstein, B. (1971). Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. *Valóság*, 14(11), 47–57.

- Borbáth, K. (2006). Kőbányai felmérés a pedagógusok iskolapszichológia iránti attitűdjéről. In Martonné Tamás, M. (szerk.), *Módszertani tükör: Kőbányai Nevelési Tanácsadó*. 10–27.
- Brovokich, M. & Dirsmith, J. (2021). *Multitiered systems of support in early childhood. Research summary*. National Association of School Psychologists.
- Canadian Psychological Association (CPA) (2014). *Position Paper, School Psychology: An Essential Public Service in Canada*. [https://cpa.ca/docs/File/Sections/EDsection/School\\_Psychology\\_TFpaper\\_Aug2014\\_Final.pdf](https://cpa.ca/docs/File/Sections/EDsection/School_Psychology_TFpaper_Aug2014_Final.pdf) Utolsó letöltés: 2024. 07. 02.
- Cole, E. & Kokai, M. (2021). *Consultation and Mental Health Interventions in School Settings: A Scientist-Practitioner's Guide*. Hogrefe Publishing GmbH.
- Cole, E., Siegel, J. & Yau, M. (1992). Multidisciplinary school teams: Perceptions of goals, roles and functions. *Canadian Journal of School Psychology*, 8(1), 37–51.
- Côté, A. M., Dean, M., Ford, L., Hai, T., Kokai, M., Lean, D., MacPhee, A., Mureika, J., Newton Montgomery, J., Rahimi, D., Richards, S., Shaw, S., Spice, K., Wagner, R., Walker, P. & Wilson, S. (2022). *Mental Health Care for Canadian Children and Youth, The Role of the School Psychologist: A Position Paper of the Canadian Psychological Association (CPA)*. Canadian Psychological Association. Utolsó letöltés: 2024. 02. 22.
- Durham District School Board (2021). *Psychological Services* <https://www.ddsb.ca/en/programs-and-learning/psychological-services.aspx#Capacity-building> és [https://www.youtube.com/watch?v=fMkcR\\_JqH-5c&t=10s](https://www.youtube.com/watch?v=fMkcR_JqH-5c&t=10s) Utolsó letöltés: 2024. 07. 03.
- EMMI (2012). *20/2012. (VIII.31.) Rendelet a nevelési-, oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról*. Jogtár.
- Erce, K. (2019). Az egyházi fenntartású iskolák és a szelekció, szegregáció kapcsolata. *Iskolakultúra*, 29(7), 50–72. DOI: 10.14232/iskkult.2019.7.50
- Fejes, J. B., Tóth, E. & Szabó, D. F. (2020). Az oktatási méltányosság és aktuális kérdései Magyarországon. *Magyar Tudomány*, 181(1), 68–78. DOI: 10.1556/2065.181.2020.1.7
- Flack, 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 kiegészítés, a reziliencia és a mentálhigiénié tükrében. *Alkalmazott Pszichológia*, 25(2), 7–34. DOI: 10.17627/ALKPSZICH.2023.2.7
- ISPA Code of Ethics (2021). <https://ispaweb.org/wp-content/uploads/2021/07/ISPA-Code-of-Ethics-revision-2021-attn-GA.pdf> Utolsó letöltés: 2023. 04. 12.
- Katona, N. (2019). Iskola- és óvodapszichológia (1986–2016). In Pléh, Cs., Mészáros, J. & Csépe, V. (szerk.), *A pszichológiatörténet-írás módszerei és a magyar pszichológiatörténet*. Gondolat Kiadó. 421–440.
- Kokai, M., Lean, D. & Lennox, C. (2013). *Professional Practice Guidelines for School Psychologists in Ontario*. Ontario Psychological Association.
- Kovai, M. (2022). Mire (lehetne) jó a kritikai pszichológia? Avagy néhány gondolat a magyarországi pszichoterápiáról. *Fordulat*, 31, 63–88.
- Kókai Czapár, M. (2023). *Az iskolapszichológia átfogó konzultációs és intervenciók modellje*. Előadás: ELTE, PPK, Országos Módszertani Bázis. [https://iskolapszichologiai-modszeranibazis.elte.hu/wp-content/uploads/2023/03/Kokai\\_Czapar\\_M\\_AZIP\\_konzultacios\\_modellje.pdf](https://iskolapszichologiai-modszeranibazis.elte.hu/wp-content/uploads/2023/03/Kokai_Czapar_M_AZIP_konzultacios_modellje.pdf) Utolsó letöltés: 2023. 04. 12.
- Központi Statisztikai Hivatal (2022). *Oktatási adatok 2022/2023*. <https://www.ksh.hu/s/kiadvanyok/oktatasi-adatok-2022-2023-elozetes-adatok/> Utolsó letöltés: 2024. 02. 22.
- Központi Statisztikai Hivatal (2024). *Óvodákban, alap-és középiskolákban tanuló munkaviszony keretében alkalmazott pszichológusok száma a 2022/2023-as nevelési évből/tanévben*. Egyedi kérésre összeállított táblázatos adatállomány.
- Lannert, J. & Derényi, A. (2021). Internationalization in Hungarian higher education. Recent developments and factors of reaching better global visibility. *Hungarian Educational Research Journal*, 10(4), 346–369.
- Ministry of Education (2018): *Education Funding*. <https://files.ontario.ca/edu-gsn-2018-19-technical-paper-en-2022-03-03.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 04. 26
- N. Kollár, K. & Szabó, É. (2021). Az iskolapszichológia és a pszichológiaoktatás szerepe. *Alkalmazott Pszichológia*, 21(3), 75–97. DOI: 10.17627/ALKPSZICH.2021.3.75
- N. Kollár, K. (2022). Ester Cole – Maria Kokai (szerk.): *Consultation and mental health interventions in school settings: A scientist-practitioner's guide*. Könyvismertetés. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 77(1), 145–149. DOI: 10.1556/0016.2022.00008
- National Association of School Psychologists (2016). *Comprehensive School-Based Mental and Behavioral Health Services and School Psychologists*.
- Németh, Á. (2020). Új adatok a magyar serdülőkorúak egészséget befolyásoló szokásairól és egészségi állapotáról. *Egészségfejlesztés*, 61(1). DOI: 10.24365/ef.v61i1.561
- Németh, Á. (2023). *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://hbcs.ppk.elte.hu/media/a3/fd/8127578da4d410a66e72f58fe74845e0cdfc9b890255362ba0e95ba4ca51/HBSC\\_2022\\_Riport.pdf](https://hbcs.ppk.elte.hu/media/a3/fd/8127578da4d410a66e72f58fe74845e0cdfc9b890255362ba0e95ba4ca51/HBSC_2022_Riport.pdf) Utolsó letöltés: 2024. 10. 07.

- OECD (2018). *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being. OECD Review of Migrant Education*. OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264292093-en.pdf?expires=1720464766&id=id&acname=guest&checksum=AB-5C23494934F368F17F6A55EA1EF9B5> Utolsó letöltés: 2024. 07. 02.
- OECD (2023a). *PISA 2022 Results (Volume I) The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. DOI: 10.1787/53f23881-en.
- OECD (2023b). *PISA 2022 Results (Volume II). Learning During – and from – Disruption*. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/a97db61c-en
- Ontario Ministry of Education (2013a). *School Effectiveness Framework, A support for school improvement and student success*. <https://files.ontario.ca/education-effectiveness-framework-2013-en-2022-01-13.pdf> Utolsó letöltés: 2024.04.26
- Ontario Ministry of Education (2013b). *Learning for all - A Guide to Effective Assessment and Instruction for All Students, Kindergarten to Grade 12*. <https://files.ontario.ca/edulearning-for-all-2013-en-2022-01-28.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 04. 26.
- Elementary Teachers' Federation of Ontario (2021). *Ontario's Kindergarten Program: A Success Story (Executive Summary)*. [https://www.etfo.ca/getmedia/05d5d7d5-4253-48ca-92d5-6b0b7e261792/210204\\_ExecSummaryDrGordon.pdf](https://www.etfo.ca/getmedia/05d5d7d5-4253-48ca-92d5-6b0b7e261792/210204_ExecSummaryDrGordon.pdf) Utolsó letöltés: 2024. 07. 02.
- OPA SecPE (Ontario Psychological Association, Section on Psychology in Education) (2024): *What Services do School Psychology Professionals Offer?* <https://www.psych.on.ca/Members-Students/Sections-Interest-GroupsCommittees/Psychology-in-Education> Utolsó letöltés: 2024.04.26
- Országos Iskolapszichológiai Módszertani Bázis [ÓIPMB] (2022). *Iskola és óvodapszichológusok szakmai állásfoglalása a gyermekek mentális egészségéről*. <http://iskolapszichologiai-modszer-tani-bazis.elte.hu/index.php/allasfoglalások-információk-miniszteriumtol/> Utolsó letöltés: 2024. 02. 22.
- Papp, G. (2002). Tanulásban akadályozott gyermekek iskolai integrációja a szakemberek közötti kooperáció tükrében. *Magyar Pedagógia*, 102(2), 159–178.
- People For Education (2018). *Guidance report*. <https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2018/01/Guidance-report-2018.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 02. 22.
- Radó, P. (2022). *Közoktatás és politika: Magyarország 2010–2022*. Noran Libro Kiadó.
- School Mental Health Ontario (SMHO) (2022–2025). *School Mental Health Strategy*. <https://smho-smso.ca/wp-content/uploads/2022/09/School-Mental-Health-Strategy-2022-25.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 04. 26.
- Statistics Canada (2017). *Children with an immigrant background: Bridging cultures*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016015/98-200-x2016015-eng.cfm> Utolsó letöltés: 2024. 04. 22.
- Statistics Canada (2021). *Focus on Geography Series, 2021 Census of Population*. <https://www12.statcan.gc.ca/censusrecensement/2021/assa/fogsspg/page.cfm?topic=9&lang=E&dguid=2021A000011124> Utolsó letöltés: 2024. 04. 22.
- Szabó, D. (2015). Utazó gyógypedagógiai szolgáltatás a résztvevők oldaláról: a Közép-magyarországi régióban végzett interjú vizsgálat tapasztalatai. *Iskolakultúra*, 25(5–6), 74–92. DOI: 10.17543/ISK-KULT.2015.5–6.74
- Szabó, É., N. Kollár, K. & Hujber, T. (2015). *Az iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás szakmai protokollja*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Szakács, K. (2008). 40 éves a nevelési tanácsadó. *Budapesti Nevelő*, 4, 85–95.
- Tóth, E., Fejes, J. B., Patai, J. & Csapó, B. (2016). Reziliencia a magyar oktatási rendszerben és longitudinális program adatainak tükrében. *Magyar Pedagógia*, 116(3), 339–363.
- Unicef Magyarország (2021). *Javaslatok a Covid-járvány mentálhigiénés következményeivel összefüggésben a gyermekvédelemben és oktatásban megtenni szükséges kormányzati intézkedésekre*. [https://unicef.hu/wp-content/uploads/2021/09/unicef\\_magyarorszag\\_covid-19\\_mentalhigienes\\_javaslat.pdf](https://unicef.hu/wp-content/uploads/2021/09/unicef_magyarorszag_covid-19_mentalhigienes_javaslat.pdf) Utolsó letöltés: 2024. 02. 22.
- Vaillancourt, T. & Szatmari, P. (2022). Child development, major disruptive events—public health implications. In *Oxford Research Encyclopedia of Global Public Health*. Oxford University Press. DOI: 10.1093/acrefore/9780190632366.013.159
- Walcott, C. M. & Affrunti, N. W. (2023): *2021–2022 Ratio of Students to Full-Time Equivalent (FTE) School Psychologists in U.S. Public Elementary and Secondary Schools*. NASP Research Reports. National Association of School Psychologists. [https://www.nasponline.org/Documents/Research%20and%20Policy/Research%20Center/2023\\_RR-DB\\_Ratio-Students-to-SPs-21-22.pdf](https://www.nasponline.org/Documents/Research%20and%20Policy/Research%20Center/2023_RR-DB_Ratio-Students-to-SPs-21-22.pdf) Utolsó letöltés: 2024. 02. 22.

## Jegyzet

<sup>1</sup> Jelen táblázat a Központi Statisztikai Hivatal (www.ksh.hu) *Óvodákban, alap-és középfokú oktatásban fő munkaviszony keretében alkalmazott pszichológusok száma a 2022/2023-as nevelési évben/tanévben* egyedi kérésre összeállított táblázatos adatállomány felhasználásával készült. A dokumentumban foglalt számítások és az azokból levont következtetések Borbáth Katalin mint szerző szellemi termékei.

### Absztrakt

Jelen írás esszenciáját – a teljesség igénye nélkül – a kanadai (ontariói) és a magyar oktatási és iskolapszichológiai rendszer lényegesnek ítélt hasonlóságai, anomáliái, valamint a hasonlóságon belüli különbözőségei adják. Ezek kiemelése lényeges pontokra enged rávilágítani. A következőkben az ontariói iskolapszichológiai rendszer és multidiszciplináris team munkáját vetjük össze a magyar iskolapszichológiai protokoll által előírt és a gyakorlatban is működő együttműködési elemekkel. A hiányosságok kapcsán szót ejtünk a jelen nehézségekkel küzdő szakmapolitikai állapotáról is. A magyar szakmapolitikai modell megújításához támpontként szolgálhat a nemzetközi fősodorhoz tartozó ontariói modell néhány kiemelt és hazai viszonyok között is jól használható eleme.

**Kulcsszavak:** óvoda-iskolapszichológus, MTSS modell, multidiszciplináris team