

KÁROLI GÁSPÁR REFORMÁTUS EGYETEM

PEDAGÓGIAI KAR

PEDAGÓGUSKÉPZŐ INTÉZET



**„De nehéz az iskolatáska...” – Az eredményes óvoda-iskola átmenet
elősegítése, a korai lemorzsolódás lehetőségének csökkentése az óvodai nevelésben
(Az iskolai tanulást megalapozó kompetenciák fejlesztése szempontjából)
(TUDOMÁNYOS DIÁKKÖRI DOLGOZAT)**

Szerző:

TAKÁCSNÉ SZABÓ MELINDA

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai kar
Szak: Neveléstudomány MA

NAGYKÖRÖS

2024

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés	4
1.1. Problémafelvetés.....	5
1.2. A dolgozat célkitűzései	6
1.3. Kutatási kérdések.....	7
2. A tankötelezettség.....	7
2.1. Fogalmi meghatározás	7
2.2. Hatályos jogszabályok a tankötelezettségre vonatkozóan	7
2.3. A tankötelezettség nemzetközi áttekintése	8
3. Az óvodakötelezettség alakulása	9
3.1. Nemzetközi kitekintés.....	10
4. A családi háttér szerepe a gyermek fejlődésében	10
4.1. Lemorzsolódás	11
4.2. Az óvodai nevelés hátránycsökkentő szerepe	12
5. Az iskolaérettség fogalma, kritériumai	13
5.1. Iskolaéretlenség	15
6. Az óvoda-iskola átmenet.....	16
6.1. Intézmények közötti együttműködés alapelvei	17
6.2. Az iskola, mint befogadó környezet	17
7. Beszéértés, beszédhanghallás, fonológiai tudatosság.....	18
7.1. Az olvasási készség, a helyesírás és a fonológiai tudatosság kapcsolata.....	18
7.2. A beszédhanghallás fejlődésének segítése az óvodában.....	19
7.3. Az olvasástanulás, tanítás előkészítésének jelentősége óvodáskorban	20
7.4. A szótagtudat és az olvasástanulás	21
8. Az írásmozgás koordináció fejlesztése	21
8.1. Az iskoláskor előtti írás-olvasás esemény	23
9. Az óvodás gyermek matematikai gondolkodásának kialakulása	23
9.1. Az elemi számolási készség fejlődése	23
9.2. A számfogalom kialakulása, épülése	24
10. Mozgásfejllettség	25
11. A kutatás menete	26
11.1. Hipotézisek	26
11.2. Kutatási módszerek, mintavétel és a vizsgálat lebonyolítása.....	26
12. A kutatás eredményei	31

12.1. Pedagógusok egyéb iskolai végzettségei	32
12.2. Csoportösszetétel közigazgatási egység szerint	33
12.3. Az óvodában maradt gyermekek neme	34
12.4. Az óvodában maradt gyermekek fejlesztése	35
12.5. A családi háttér fontossága	36
12.6. Intézmények közötti együttműködés	37
13. A kutatás egyéb eredményei.....	38
13.1. Készségek, képességek az iskolaalkalmasság szempontjából	38
13.2. Készségek, képességek hiánya az iskolaalkalmasság szempontjából	39
13.3. Szülőkkel való együttműködés formái.....	39
13.4. Intézmények közötti kapcsolattartás formái	41
13.5. Szakszolgálattal való együttműködés	42
13.6. Az óvoda iskolafelkészítő tevékenységének eredményessége.....	43
13.7. A család készülődése az iskolára	44
13.8. Legnagyobb nehézségek az iskolakezdés során a szülők tapasztalatai alapján	45
13.9. Legnagyobb sikerek az iskolakezdés során a szülők tapasztalatai alapján	47
13.10. Beszédértés/beszédhanghallás, nyelvi készségek fejlesztése.....	47
13.11. Fejlesztőjátékok használata a tanítók munkája során.....	48
13.12. A segítségadás lehetőségei a képességek fejlesztésére	49
13.13. Következtetések	50
14. Iskolafelkészítő program alkalmazása vegyes csoportban	52
14.1. A szülőkkel való együttműködés	52
14.2. Külső szakemberekkel való együttműködés	55
14.3. Közös programok a testvércsoporttal.....	55
14.4. Egyéb tevékenységek.....	56
14.5. Az óvoda-iskola átmenet megkönnyítését szolgáló program óvodában maradt gyermekek részére	60
14.5.1. Három fő irányvonal	61
14.6. Tapasztalatok összegzése	65
15. Összegzés	66
Irodalom	72
Törvények, jogszabályok.....	76
Táblázatok és ábrák jegyzéke	77

Mellékletek

1. Bevezetés

A lemorzsolódás egyik oka a kezdeti kudarcok átélésében keresendő. Ahhoz, hogy a gyermekek magabiztosan kezdjék meg iskolai tanulmányaikat, elengedhetetlen, hogy az azt megelőző szakaszban megkapják a képességeik fejlődéséhez szükséges támogatást mind szüleik, mind pedagógusaik részéről. Az óvoda sokat tehet a kezdeti kudarcok elkerüléséért, azért, hogy a kezdeti sikerek megalapozhassák a tanulás eredményességét. Az óvodai környezetben minden gyermek a fejlettségéhez igazodó nevelés-oktatásban részesülhet, figyelembe véve a gyermeki sajátosságokat, a gyermekek családi háttérét, értékrendjét. A kulcs a pedagógusok és szülők közötti együttműködés.

Az óvoda már a professzionális nevelés színtere, a gyermek érdekében ugyanakkor elengedhetetlenül szükséges a családdal való szoros együttműködés. Az óvodapedagógus feladatai közé tartozik a családok támogatása is. Ehhez azonban olyan bizalmas légkört kell kialakítani a szülőkkel, hogy képesek legyenek megnyílni és őszintén beszélni gondjaikról, nehézségeikről és bátran merjenek tanácsot kérni/elfogadni a szakemberektől. Ahhoz, hogy egy ilyen légkör kialakulhasson rendkívül fontos, hogy a szülők érezzék a pedagógus szakmaiságát, megértését, és azt, hogy előítélet nélkül tud tekinteni a felmerülő kérdésre. Fontos érezniük, hogy a gyermekük éppen olyan fontos a pedagógus számára, mint számukra. Érezniük kell, hogy közös célért dolgoznak, a gyermek fejlődéséért, jövőjéért. Ha a szülő biztonságban tudja gyermekét, érzi, hogy szeretik, sokkal könnyebben tud együttműködni. Megfelelő módszerekkel el lehet érni nemcsak az együttműködésüket, támogatásukat, tiszteletüket, de az óvodai nevelés értékét is megláttathatjuk, javíthatjuk a szakma megbecsülését, presztízsét, ami kiemelten fontos feladat, főként napjainkban.

A gyermek fejlődését a pedagógusok munkáján túl más szakemberek is segítik. A velük való hatékony, közös munka jelentősen megkönnyítheti az óvodapedagógusok munkáját, érdemes összedolgozniuk a gyermekek érdekében. Csoportomban úgynevezett interprofesszionális team-et alkotunk annak érdekében, hogy közös erővel, holisztikusan tudjuk segíteni a gyermekek személyiségének fejlődését.

Nem elhanyagolható az óvoda hátránycsökkentő szerepe sem, hiszen a gyermekek eltérő szociális háttérrel rendelkeznek, más-más értékek mentén nevelődtek. Fontos, hogy az óvodapedagógus figyelembe vegye és elfogadja ezeket az értékeket, mert ha ez nem sikerül, elidegenítheti a gyermek családját. Számba kell venni a családi háttér szelekciós mechanizmusait, melyek befolyással lehetnek a gyermek iskolai sikerességére, segítenünk kell ezeknek a hatásoknak mérséklését. Az Európai Tanács javaslatai között is szerepel ajánlás a jó

minőségű kisgyermekkorai nevelés megvalósítására (A Tanács Ajánlása a magas színvonalú koragyermekkorai nevelést és gondozást biztosító rendszerekről 2018), mely preventív módon segítheti elő a korai lemorzsolódás és évismétlés elkerülését.

Az óvoda kiemelt szerepet tölt be az iskolára való felkészítés folyamatában. Az iskolaérettség kifejezés pontatlan. „*Nem érettségről, hanem alkalmasságról van ugyanis szó*” (Mérei & V. Binét, 2017, p. 227). Valóban igaz, hiszen az érés egy folyamat, mely nem ér véget egy adott pillanatban, az érettség fogalom arra utal, hogy ez a folyamat lezárult. Ezért is használom „az iskolára való felkészítés folyamata”, valamint „iskolaalkalmasság” kifejezéseket az „iskolaérettség” helyett, azonban a dolgozatban az adott szakirodalomban használatos megfogalmazással élek.

Hiszem, hogy az óvodai nevelésben sokat tehetünk azért, hogy „az iskolatáska” könnyebb legyen. A saját csoportomban alkalmazott módszerek segítségével magabiztosan kezdték meg gyermekeim az iskolát. Ezt a szülőktől, tanítóktól kapott visszajelzések is igazolják. Dolgozatom 14. fejezetében kifejtem ezeket a játékos, könnyen beépíthető módszereket, eljárásokat is.

1.1. Problémafelvetés

Folyamatos a feszültség az óvodapedagógusok és a tanítók között: Kinek a feladata a gyermek iskolára való felkészítése? Mindenki másra hárítja a felelősséget annak ellenére, hogy ezt az ÓNOAP (Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja) világosan tisztázza. A fogalmak sem tisztáztak, ki mit ért iskolára való felkészülés alatt. Az intézmények közötti együttműködés sokat segítene abban, hogy a különböző nézetek közelítsenek egymáshoz. Az óvodák, iskolák és pedagógiai szakszolgálatok, fejlesztőpedagógusok, logopédusok, pszichológusok közötti együttműködés is hiányzik. Szükség lenne a teammunkára a gyermekek fejlődése érdekében.

A szülői támogatás, együttműködés hiánya megnehezíti a pedagógiai munkát. A szülők egy része mindent az intézménytől vár. Irreális az elvárás a szülők részéről az óvoda, az iskola és a gyermek felé, vagy éppen teljes érdektelenség tapasztalható.

A diszkrimináció jelen van a nevelési-oktatási intézményekben. Magas csoportlétszámokkal kell dolgozniuk az óvodákban. Az iskolákban a túlzott tartalmi követelmények és a feszített haladási tempó szintén felelősek a lemaradásért.

2019. évi LXX. törvény bevezetése szigorította a tankötelezettség teljesítésének megkezdésére vonatkozó szabályozást, megnehezítette a rugalmas iskolakezdést. Mindenképpen szemléletváltásra van szükség. Arra, hogy az intézmények és a szakemberek

megtalálják a lehetőséget a hatékony együttműködésre, egymás kompetenciáját tiszteletben tartva. Az óvoda a professzionális nevelés színtere, ugyanakkor a gyermek fejlődésére a családi nevelés még erősen hat. Éppen ezért elengedhetetlen a szülőkkel való jó kapcsolat kialakítása, melyben pedagógus és szülő kölcsönös tisztelettel, egymást segítve tud hatékonyan együttműködni a gyermek fejlődése érdekében. A hatékony együttműködés a szakemberek és szülők között egyaránt növeli a pedagógiai munka hatékonyságát és elősegíti a szakma jóhírének és társadalmi elismertségének visszaállítását.

1.2. A dolgozat célkitűzései

A dolgozat legfontosabb célja, hogy szemléletváltás kezdődjön az óvodában maradt gyermekek fejlesztésében, mindemellett az óvoda-iskola átmenet megkönnyítése, ezáltal a lemorzsolódás lehetőségének csökkentése. A dolgozat további célkitűzései:

Annak feltárása, hogy a tanítók és óvodapedagógusok, valamint a szülők, hogyan vélekednek az átmenet nehézségeiről, a gyermekek képességeiről az óvodai felkészítő munka hatékonyságáról, az intézmények közötti együttműködésről, valamint a fejlesztés lehetőségeiről. Továbbá, annak feltárása, hogy az óvodában maradt gyermekek számára milyen fejlődési lehetőségeket biztosítanak a pedagógusok. A problémák felszínre kerülésével közelebb jutunk ahhoz, hogy érdemben segítsük a gyermekek óvodából iskolába történő átmenetét. Így preventív módon segíthetjük a sikeres iskolakezdéshez szükséges képességek kimunkálását.

Annak elősegítése, hogy a pedagógusok hatékonyan tudjanak együttműködni a gyermekek szüleivel. Annak feltárása, hogy a gyermek fejlődését segítő szakemberek (óvodapedagógusok, fejlesztőpedagógusok, óvodapszichológusok, logopédusok) képesek-e a hatékony partneri munkára a gyermekek érdekében. Annak elősegítése, hogy a gyermekek biztos alapokkal induljanak az iskolába, ezáltal kompetensnek érezzék magukat, könnyebben tudjanak alkalmazkodni az új helyzetekhez.

A saját munkám során használt módszer bemutatása, mely az óvodás gyermekek mindennapjaiba könnyedén beépíthető, illeszkedik a korosztályi sajátosságokhoz, figyelembe veszi a gyermekek eltérő fejlettségi szintjét és játékos formában fejleszthetők a gyermekek azon képességei, melyek hozzájárulnak ahhoz, hogy sikeresen kezdjék meg iskolai tanulmányikat.

Egy olyan lemorzsolódás elkerülését segítő prevenciós program/foglalkozástervezet-gyűjtemény kidolgozása a későbbiekben, mely kifejezetten a nagycsoportot ismétlő korosztály számára készül az iskolához közelítve, de még mindig az óvoda keretei között, felhasználva az iskolában is alkalmazott eszközöket.

1.3. Kutatási kérdések

A kutatási célok elérése érdekében hat kutatási kérdés került megfogalmazásra, melyhez hat hipotézis társult (11. fejezet):

- ^{K1} Vajon a pedagógusok rendelkeznek-e más szakirányú végzettséggel, melyek segítségével még hatékonyabban tudják támogatni a gyermekek fejlődését?
- ^{K2} Többségében heterogén vagy homogén csoportok szerveződnek az óvodákban?
- ^{K3} Milyen arányban maradnak az óvodában a gyermekek még egy évet iskola előtt?
A lányok vagy a fiúk maradnak nagyobb arányban, az óvodában?
- ^{K4} Szükségesnek tartják-e a pedagógusok és a szülők az iskolára készítő külön foglalkozásokat azon gyermekek esetében, akik még egy évet az óvodában töltenek?
- ^{K5} Mennyire tartják fontosnak a pedagógusok és a szülők a családi háttér szerepét?
- ^{K6} Az óvodapedagógusok és a tanítók hogyan vélekednek az intézményeik közötti együttműködés eredményességét illetően? Egyezik a véleményük vagy eltérés tapasztalható?

2. A tankötelezettség

2.1. Fogalmi meghatározás

A Pedagógiai Lexikon meghatározása szerint „*az állam törvényben meghatározott és más jogszabályokban részletezett intézkedése, amelynek értelmében a fiatal nemzedék bizonyos korhatárokon belül (tankötelezettség kezdete, tankötelezettség vége) jogkövetkezmények terhe mellett köteles iskolába járni*” (Báthory & Falus, 1997a, p. 464). Tehát a tankötelezettséget jogszabály írja elő, mely deklarálja a teljesítésének paramétereit, a végrehajtás módját és elmulasztásának jogkövetkezményeit is.

2.2. Hatályos jogszabályok a tankötelezettségre vonatkozóan

Magyarországon a 2023-ban módosult 2011. évi CXCV. törvény 45. §-ban meghatározottak alapján minden gyermek köteles intézményes nevelés-oktatásban részt venni és tankötelezettségét teljesíteni. A gyermek, a törvény 45. § (2) bekezdése alapján, abban az évében, amelynek augusztus 31. napjáig a hatodik életévét betölti, legkésőbb az azt követő évben tankötelelessé válik. A tankötelezettség teljesítése a tanév első tanítási napján megkezdődik. A szülő kérelmezheti a gyermek felmentését a tankötelezettség megkezdése alól a felmentést engedélyező szervnél, az Oktatási Hivatalnál. Pozitív elbírálás esetén a gyermek további egy nevelési évig óvodai nevelésben vehet részt. Szülői kérelem hiányában a

gyámhatóság is kezdeményezheti a tankötelezettség megkezdésének halasztását. Erre vonatkozó kérelmét a szülő, a gyámhatóság legkésőbb az iskolakezdés évének január 18. napjáig nyújthatja be az Oktatási Hivatalhoz. Az eljárás ügyintézési határideje 50 nap. A szülő a kérelméhez csatolhatja a gyermek fejlettségét alátámasztó pedagógiai véleményeket is, megerősítve ezzel kérelmének megalapozottságát. Abban az esetben, ha az eljárásban szakértő meghallgatása szükséges, csak szakértői bizottság rendelhető ki. Ha a szakértői bizottság még a szülői kérelem benyújtására nyitva álló határidő előtt dönt arról, hogy a gyermek további egy nevelési évig óvodai nevelésben történő részvételét javasolja, a szülői kérelem benyújtására nincs szükség. Amennyiben a gyermek az iskolába lépéshez szükséges fejlettséget korábban eléri, a felmentést engedélyező szerv engedélyezheti a szülő kérelmére, hogy a gyermek hatéves kora előtt megkezdje tankötelezettségének teljesítését. A 2011. évi CXCV. törvény 45. § (3) pontja meghatározza, hogy a tankötelezettség annak a tanévnek a végéig tart, amelyben a tanuló betölti a 16. életévét.

A 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 21. § értelmében a tankötelezettség megkezdéséhez elvárás, hogy a gyermek értelmi, lelki, szociális és testi fejlettségének állapota elérje az iskolába lépéshez szükséges szintet. Az ÓNOAP kifejti ezek tartalmi vonatkozásait is.

2.3. A tankötelezettség nemzetközi áttekintése

Az európai oktatási rendszerek nagy részében a kötelező oktatás az általános iskola elején kezdődik, ISCED 1. szint, gyakran hatéves korban. (International Standard Classification of Education: Az oktatási rendszer nemzetközi osztályozása, ISCED 0: iskola előtti nevelés szintje, ISCED 1: alapfokú oktatás szintje (UNESCO, 2012)). Ezzel szemben Észtországban és Horvátországban, hétéves korban. Svájcban, a legtöbb kantonban a tankötelezettség négyéves korban kezdődik. A teljes idejű kötelező oktatás/képzés minden tanuló számára kötelező, általában oktatási intézményekben/iskolákban folyik. Ezt az időszakot törvény szabályozza és gyakran a tanulók életkora határozza meg. Egyes országokban, bizonyos feltételek mellett, a kötelező oktatás/képzés otthon is végezhető. Az európai oktatási rendszerek valamivel kevesebb, mint felében a tankötelezettség 15–16 éves korban ér véget. Nyolc oktatási rendszerben (Észtország, Lengyelország, Szlovénia, Albánia, Bosznia és Hercegovina, Liechtenstein, Montenegró és Szerbia) a kötelező oktatás időtartama kilenc év. Hollandiában minden tanuló, aki végzettség nélkül hagyta abba tanulmányait, köteles folytatni edukációját legalább 18 éves koráig, vagy egy részszakképesítés megszerzéséig (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021; 2022). 12 oktatási rendszerben több mint 11 évig kötelező az oktatásban való részvétel. Luxemburgban, Portugáliában, Romániában,

Finnországban és Törökországban a teljes idejű kötelező iskoláztatás időtartama 12 év, míg Belgiumban 13 év (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021). Az Egyesült Királyságban az iskolakötelezettség ötéves korban kezdődik, az EU átlaghoz viszonyítva korábban. Náluk nincs kötelező óvodáztatás, akik szeptember elsejéig betöltik a négyéves kort, iskolaelőkészítő éven vesznek részt. Németországban minden gyermek, aki a hatodik életévét betölti, tankötelessé válik, a kötelező iskolai oktatás a gyermek 16. életévéig tart (Golyán, 2013), ahogy Magyarországon. Romániában 2022-től meghosszabbították a tankötelezettség idejét 18 éves korig (European Commission/EACEA/Eurydice, 2022).

3. Az óvodakötelezettség alakulása

Hazánkban az óvoda a köznevelési rendszer része, melynek keretén belül az ÓNOAP (2012) alapján nevelő intézmény.

1891. évi XV. törvénycikk a kisdédóvról 4. § kimondta, hogy ott, ahol kisdédóvoda vagy menedékház működik, minden szülő vagy gyám köteles 3–6 éves gyermekét vagy gyámoltját oda járatni, hacsak nem igazolja, hogy a gyermek otthon vagy bárhol állandóan kellő gondozásban és felügyeletben részesül. Azt a szülőt vagy gyámot, aki ezt az illetékes felügyelőbizottságtól átvett felszólítás után (22. §) sem igazolta és gyermekét vagy gyámoltját a kisdédóvodába vagy menedékházba még mindig nem járatta, 10–50 krig fokozatosan emelkedő és ismételten kiróható pénzbírsággal sújtották, mely a kisdédóvoda vagy menedékház pénztára javára került elszámolásra.

1985. évi I. törvény az oktatásról (2) és (3) pontja rendelkezett az óvodába nem járó gyermekek iskolai életmódra való felkészítéséről, valamint a testi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos gyermekek iskolai előkészítő foglalkozáson való részvételi kötelezettségéről.

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 24. § (2) bekezdése értelmében a gyermek ötödik életévének betöltésétől kezdve óvodai nevelés keretében, iskolai életmódra felkészítő foglalkozáson köteles részt venni. Az iskolai életmódra felkészítő foglalkozások idejét legfeljebb napi négy órában határozta meg.

A 2011. évi CXCV. nemzeti köznevelésről szóló törvény 2015. szeptember 1-től módosult. Bevezetésre került az óvodakötelezettség hároméves kortól. A törvény 8. § (2) bekezdése kimondja, hogy minden gyermek abban az évben, amelynek augusztus 31. napjáig a harmadik életévét betölti, legalább napi négy órában óvodai foglalkozáson vesz részt a nevelési év kezdő napjától számítva. A jegyző/fenntartó a szülő kérelmére és az óvodavezető, valamint a védőnő egyetértésével, a gyermek jogos érdekét szem előtt tartva, felmentést adhat a kötelező óvodai

nevelésben való részvétel alól az ötödik életév betöltéséig, ha a gyermek családi körülményei, képességeinek kibontakoztatása, sajátos helyzete indokolja.

3.1. Nemzetközi kitekintés

Kötelező a részvétel legalább az általános iskola előtti oktatás utolsó évfolyamán (ISCED 0. szint) 21 oktatási rendszerben. Franciaországban és Magyarországon a legkorábban, hároméves korban kezdődik a kötelező nevelés-oktatás (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021). Az Európai Unió országaiban a gyermekek több mint háromnegyede vesz részt már négyévesen koragyermekkori programban (Lannert, 2014).

Magyarországon az óvodai nevelésben való részvétel 2021-ben 92,8% volt, mely megközelíti az uniós átlagot (93%). Az OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) 2030-ra célul tűzte ki ennek az arányszámnak 96%-ra való emelését uniós szinten, minden tagállamban. Ez az arányszám a hároméves kortól a tankötelezettség megkezdéséig iskola előtti nevelés-oktatásban részt vevő gyermekekre vonatkozik (European Commission, 2022). Az óvodai nevelés teljeskörűvé tétele csak akkor lehet eredményes, ha megfelelő számú és minőségű férőhelyet tudnak biztosítani, valamint kiegészül a szülőket bevonó és támogató, képző tevékenységekkel (Lannert, 2014).

4. A családi háttér szerepe a gyermek fejlődésében

A család hatása a gyermek fejlődésére több szempontból is bizonyított. A fejlődés mértéke, üteme, a családban megélt tapasztalatok kihatással vannak az egyén életére, értékrendjére, teljesítményére, arra, hogyan viszonyul önmagához, a társadalomhoz, a tanuláshoz, a munkához.

Számos kutatás eredménye kapcsolható ide, melyek mind rávilágítanak a családi élet fontosságának egyes aspektusaira. A kötődés minőségének hatásait kutatta John Bowlby és Mary Ainsworth (1965). Az anyától való távollét, ellenségesség a szülő-gyermek kapcsolatban (Beardslee & Gladstone, 2001), valamint a negatív anyai attitűdök is ide sorolandók (Masten, 2001). Fontos szempont az apa hiánya vagy hosszas távolléte, ha nem vonódik be a család életébe (Blum, 2002; Saltzman, Lester, Beardslee, Layne, Woodward & Nash, 2011; Fagan & Palkovitz, 2007). Nagyon fontos tényező, hogy a szülő mennyi figyelmet szentel a gyermekének, milyen a válaszkészsége (Solt, 2012). A válás, új házasság kötése és még sok más tényezőt sorolhatnánk, melyek a család belső kapcsolataihoz kötődnek. A család mindennapjaihoz tartozó krízisek érintik a gyermeket is. Ilyenek például: alkoholista, bántalmazó szülő, betegség, haláleset a családban (Verlinden, Hersen & Thomas, 2000; Blum,

2002). Erdei Róbert (2022) kiválóan összegzi ezeket az anomáliákat. Ezek a háttértényezők is rendkívül fontos elemei a gyermek fejlődésének, ugyanakkor a témához leginkább köthető aspektus a szocioökonómiai státusz (társadalmi, gazdasági státusz, a továbbiakban SES), mely leginkább előtérbe került a különféle oktatással kapcsolatos mérések (PISA) tekintetében.

Az alacsony SES az alacsony iskolai teljesítmény kockázati tényezője, ahogy az anya alacsony iskolai végzettsége is, melyet összefüggésbe hoztak a nem megfelelő szülői készségekkel. Az erőforrásokhoz való hozzáférés korlátozottsága figyelhető meg a hátrányos helyzetű gyermekek esetében (Huffmann, Mehlinger & Kerivan, 2000). A magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők jobb megélhetést biztosító állást tölthetnek be, jövedelmük magasabb, így több lehetőséget tudnak biztosítani gyermekük számára, szükség esetén magántanárt fogadhatnak, különórákat vehetnek igénybe. Általános a számítógép, könyvek megléte, kulturális és szociális erőforrások széles köre áll rendelkezésükre (OECD, 2016; Booth & Crouter, 2008). A tanulásnak generációkon átívelő hatásait nem lehet figyelmen kívül hagyni. A művelt szülők gyermekei ugyanis már az iskolakezdésre jelentős előnnyel bírnak. Nyelvi kifejezőmódjuk, szókincsük gazdagabb, pozitív attitűdöt adnak tovább a tanulást illetően és gyermekeik nevelésére is nagyobb gondot fordítanak. Hazánkban különösen erős a családi háttér teljesítményre gyakorolt hatása, az iskola azonban nem képes a társadalmi egyenlőtlenségek kiegyenlítésére (Csapó, 2015).

4.1. Lemorzsolódás

A nemzetközi szakirodalom a 'learning loss' kifejezést használja azon diákok esetében, akik végzettség nélkül, vagy megfelelő kompetenciák hiányában lépnek ki az oktatási rendszerből. A lemorzsolódást előidéző tényezők (családi háttér, etnikai helyzet, iskolai hiányzások, pedagógiai gyakorlat minősége, tanárok nézetei, stb.) bizonyos társadalmi csoportokat nagyobb mértékben sújtanak, mint másokat. Fontos tudni, hogy a tanulmányi, vagy tudásbéli veszteség a lemorzsolódók esetében nem azt jelenti, hogy a tudás birtokában voltak, csak elvesztették azt. Arról van szó, hogy meg sem szerezték a tudást, így inkább elszalasztott lehetőségekről beszélhetünk esetükben, hiszen a tanulás úgynevezett ugródeszkát jelenthet a felemelkedésre. Arról az esélyről van itt szó, amelyet az oktatási rendszer biztosíthat ezen gyermekek esetében nehézségeik kompenzálására. A tudásvesztés az egyén és a társadalom számára is következményekkel jár. Hatásai fellelhetők a nem megfelelő állampolgári felelősségvállalásban, az egészségügyi és a szociális szférában (a képzetebb emberek tudatosabban figyelnek az egészségükre, kevesebb szociális támogatást igényelnek), a foglalkoztathatóság terén ismeretek, tudás, végzettség hiányában óriási hátrányokkal indulnak,

a bérek így esetükben alacsonyabbak, vagy nem találnak munkát. A munkanélküliség növekedésével a jóléti kifizetések aránya nő, magasabb közegészségügyi és büntetőjogi kiadásokkal is számolni kell. Jól látható, hogy az egész társadalmunkra kiható problémáról van szó, így mindannyiunk érdeke, hogy módot találjunk a különféle etnikumhoz tartozó tanulók, valamint az alacsonyabb jövedelemű szülők gyermekei esetében kompetenciaszintük, tanulmányi eredményességük növelésére (Fehérvári, Paksi & Széll, 2021).

Magyarországon is fellelhető ez a jelenség, hazánkban is az alacsonyabb jövedelemmel rendelkező és iskolázatlan szülők gyermekeire jellemzőbb a lemorzsolódás veszélye. A kulturális kisebbségi csoportokhoz való tartozás felerősíti ezeket a társadalmi mechanizmusokat (Fehérvári & Tomasz, 2015). Az Európai Unió 2011-ben közzétett ajánlásában felhívja a tagállamok figyelmét a korai iskolaelhagyás stratégiai kérdésként való kezelésére a prevenció (megelőzés), az intervenció (beavatkozás), és a lemorzsolódók reintegrációja (kompenzáció) tekintetében. A tagállamoknak rendelkezniük kell megfelelő szakpolitikai eszközrendszerrel a megvalósításra. Az óvodai nevelést a prevenciós folyamatok érintik, mint a magas minőségű kisgyermekkorai nevelés széles körű elérhetővé tétele (A Tanács ajánlása, 2011). A köznevelési rendszernek fontos feladata lenne ennek biztosítása.

4.2. Az óvodai nevelés hátránycsökkentő szerepe

Az emberi élet első hat éve meghatározza az alapvető kompetenciák kialakulását, melyek nagyban befolyásolják az iskolai élet sikerességét, az elérhető eredményeket és a majdani foglalkoztathatóság mértékét, valamint az élethosszig tartó tanulás lehetőségét. A Delors jelentés már 1997-ben megfogalmazta: *"az iskola előtti oktatásban részt vevő gyerekek könnyebben illeszkednek be az iskolai életbe, és kevesebben hagyják abba idő előtt a tanulást, mint a többiek"* (Delors, 1997, p. 99).

A 2017-ben közzé tett szociális jogok nyilatkozata megfogalmazza a megfizethető és jó minőségű kisgyermekneveléshez és gondozáshoz való jogot és kitér arra is, hogy a hátrányos helyzetű gyermekeknek joguk van az esélyegyenlőséget javító külön intézkedésekhez. A magas színvonalú óvodai nevelés révén jobb alapkészségek szerezhethetők, és nagyban hozzájárul a korai iskolaelhagyás megelőzéséhez is. Az óvodai nevelésben nem részesülők esetében háromszor nagyobb az esélye annak, hogy gyengén teljesítenek majd az iskolában, szemben azokkal a tanulókkal, akik legalább egy év iskola előtti oktatásban vettek részt. A hátrányos helyzetű vagy migráns tanulók esetében jelentős hátránycsökkentő szerepe van az itt szerzett tapasztalatoknak (Az Európai Tanács Javaslat, 2018). Az óvodai nevelés hatása a kora gyermekkorai fejlődés és

a tanulásban elért eredmények szempontjából bizonyított (Berlinski, Galiani & Gertler, 2009; Barnett, 1995; Currie, 2001).

Az iskola előtti oktatás hiánya erős előrejelzője lehet a 15 éves korban elért alacsony teljesítménynek. A 2012-es PISA adatok kimutatták, hogy az általános iskolát megelőző oktatásban nem részesülő diákok 41%-a az alapszint alatt teljesített matematikából. Azok a tanulók, akik egy évnél rövidebb ideig vettek részt óvodai nevelés-oktatásban 30% alatt teljesítettek. Jelentősen jobb teljesítményt nyújtottak azok, akik több mint egy évig részesültek óvodai ellátásban (OECD, 2016).

Porkolábné Balogh Katalin (1999) szerint a tanulási problémák jelentős része már óvodáskorban felismerhető és megfelelő, speciális nevelőmunkával fejleszthető. Az óvoda szerepe a prevenciós folyamatokban is megmutatkozik.

A kora gyermekkori nevelés megteremti a későbbi hatékony tanulás alapjait, nem csupán kompetenciákat fejleszt (Lannert, 2014).

5. Az iskolaérettség fogalma, kritériumai

Pedagógiai Lexikon szerint *„az iskolai életre való felkészültség, iskolaérettség: testi, lelki (értelmi) és szociális területeken elért fejlettségi szintek, amelyek egyaránt fontosak a sikeres iskolai munkához”* (Báthory & Falus, 1997b, p. 93). Az iskolaérettség ugyanakkor egy adott társadalmi kor elvárásait tükrözi a gyermek felé, nem a képességek megléte a hangsúlyos (Hajduska, 2008). Az iskolaérettség fogalma tovább bontható a tanulásra való készenlét és az iskolára való készenlét fogalmakra. A tanulásra való érettség azt jelenti, hogy az egyén elérte a fejlődésnek azt a szintjét, amikor képessé válik a tananyag elsajátítására. Az iskolára való érettség azt feltételezi, hogy az egyén rendelkezik azokkal a képességekkel, melyek segítségével el fog boldogulni egy tipikus iskolai közegben (Carlton & Winsler, 1999). Hiányzik az iskolaérettség tekintetében egy átlagosan elfogadott definíció, így többféleképpen próbálták megfogalmazni. Ami közös ezekben a megközelítésekben, hogy a tanulásra való képesség és az iskolai követelményekhez való alkalmazkodás képessége fontos kritériumai az iskolaérettségnek (Stan, 2014; Grimmer, 2018; Erdei, 2021).

Az iskolaérettség döntően befolyásolja a későbbi iskolai sikereket. Behatárolhatók az érettség testi és pszichológiai feltételei, valamint az iskolakezdéshez szükséges kognitív feltételek (Mérei & V. Binét, 2017; Hajduska, 2008; Horváth, 2004; V. Binét, 1997). Fontos készségek közé sorolandó a figyelem szabályozása, a stratégiahasználat, az alkalmazkodás és önszabályozás képessége is (Séra & Bernáth, 2004). A magas szintű motorikus készségek

(nagymozgások, finommotorika, szem-kéz koordináció, mintamásolás) jelentősen hozzájárulnak a sikeres iskolakezdéshez (Némethné, 2006).

A nemzetközi szakirodalomban öt nagyobb, egymással összefüggő területet különböztetnek meg az iskolaérettség tekintetében: motoros fejlődés és fizikai jóllét, szociális és érzelmi fejlettség, tanuláshoz való viszony, nyelvi fejlettség, általános tudás és kognitív képességek (NEGP, 1997; Janus, 2006; Maxwell & Clifford, 2004; Erdei, 2021). A hazai szakirodalom szomatikus, értelmi, érzelmi és szociális képességhalmazokat különít el, melyek megfeleltethetők a felsorolt képességeknek (Strédl, 2014; Petrács, 2004). Az ÓNOAP (2012) meghatározza az iskolába lépés előtti fejlettség attribútumait. Részletezi az óvodáskor végére elérni kívánt testi, lelki és szociális fejlettség jellemzőit.

Amikor a pedagógus megpróbálja felmérni, hogy egy gyermek iskolaérett-e, valójában előre kell látnia, hogy képes lesz-e az iskolakezdéssel járó akadályok leküzdésére, képes lesz-e alkalmazkodni az új szabályokhoz, helyzetekhez, a pedagógusokhoz, a társaihoz, tehát a kulcsszó az alkalmazkodás képessége, melyhez belső fegyelemre van szükség. Ezért is használja Mérei és Binét az iskolaalkalmasság fogalmát (Mérei & V. Binét, 2017). Erre a következtetésre jutott Strédl Terézia (2014) is, aki több együttes tényező hatását emeli ki az iskolaérettség tekintetében, melyek szempontjából fontos, hogy harmonikusan fejlődjenek, ezért ő is az iskolaalkalmasság fogalmát preferálja.

Érdekes Tamsin Grimmer (2018, p. 31) iskolakezdési lottó hasonlata: *„Ha elég szerencsés vagy, hogy egy bizonyos országban születél, lány vagy, és olyan szüleid vannak, akik támogatják az oktatásod, akkor sikeresen fogsz átmenni az iskolába.”*¹ Utal arra is, hogy az egyes országok a különféle törvényekkel, jogszabályokkal befolyásolják az oktatási intézmények működését, például meghatározzák az iskolakezdés időpontját, feltételeit. Ez a felülről lefelé irányuló nyomás a szülők részéről is fellelhető, ugyanis befolyással bírnak ők is az intézmények működésére. A nemek közötti fejlődési ütemben való különbség sem elhanyagolható, a családi háttér jelentősége a gyermek fejlődését illetően bizonyított (Grimmer, 2018). Az óvodáknak meg kell felelniük az iskola felülről lefelé irányuló elvárásainak is (Pálfi, 2004).

Az iskolakészültség tekintetében fontos szerep jut a közösségeknek, melyekkel a gyermek kapcsolatba kerül. Magas színvonalú egészségügyi ellátást, oktatást támogató szolgáltatásokat kell nyújtaniuk a kisgyermekes családok számára, arra kell törekedniük, hogy ezekhez a lehetőségekhez mindenki hozzáférjen (Maxwell & Clifford, 2004). A társadalom

¹ „If you’re lucky enough to be born in a certain country, you are a girl and have parents who will support your education, you will transition to school successfully.”

készenléte, a család, amelyben a gyermek él, közvetett hatást gyakorol az egyén fejlődésére. Az adott ország oktatási programjai, oktatáspolitikája, családpolitikája és az ezekhez rendelt források is fontosak. Fontos, hogy mekkora jelentőséget tulajdonítanak a korai évek támogatásának.

A prevenciót és az iskolaérettséget támogató programok költségesek, de az iskolaéretlenség költségei sokkal megterhelőbbek a társadalom számára (Erdei, 2021). A kora gyermekkori nevelésbe fektetett erőforrások megtérülési rátája a legmagasabb, különösen a hátrányos helyzetű gyermekek esetében (Lannert, 2014).

Bronfenbrenner ökológiai rendszerek modellje jól összegzi az egyén szocializációjára gyakorolt külső társas, társadalmi hatásokat, melyeknek különböző szintjei vannak: mikro-, mezo-, exo-, és makrorendszer (Bronfenbrenner, 1994). Egy óvodás gyermek is ugyanúgy kialakult kapcsolatrendszerrel rendelkezik mind a négy szinten, mint egy felnőtt. Az említett hatások mind besorolhatók egy-egy rendszerbe a családi környezet befolyásától egészen a társadalmi hatásokig. Az iskolára való készenlét folyamatát tehát számos tényező befolyásolja, a gyermek veleszületett sajátosságain túl jelentősen hat a gyermeket körülvevő környezet (család, intézményes nevelés, azok a közösségek, melyeknek részese). Az iskolaérettség négy fő komponense leírható egy egyenlettel: A gyerek iskolára való készenléte = Családok készenléte + Koragyermekkori szolgáltatások készenléte + Községek készenléte + Iskolák készenléte (Danis & Szilvási, 2011).

5.1. Iskolaéretlenség

Nagy József és munkatársainak PREFER vizsgálatai (1986) kimutatták, hogy a felmérésben részt vevő gyermekek harmada nem éri el a beiskolázás szintjét, a fejlődésben megkésették aránya elérheti a 10 százalékot is (Lakatos, 2015). Porkolábné Balogh Katalin 1987-88-ban 1350 gyermek perceptuomotoros szempontú vizsgálat során kimutatta, hogy a gyermekek 10–15 százalékának fejlettsége nem volt megfelelő az iskolakezdésre (Porkolábné, 2009). Lakatos Katalin szerint ez az arány 15–30 százalékra tehető. M. Tamás Márta 2006-ban elemezte a kőbányai szakszolgálatban a 2005/2006-os tanévben lefolytatott iskolaérettségi vizsgálatok eredményeit. Szakértői döntés alapján a vizsgált gyermekek 37 százaléka maradt óvodában (Nagyné, 2020). A roma gyermekek lemaradása szembetűnő, ők tudásukat és magatartásukat tekintve átlagosan két évvel vannak lemaradva (Erdei, 2021). Az iskolaéretlen gyerekek alapvető motorikus funkcióinak fejlettsége és működése is elmaradást mutat az iskolaérett kortársaikhoz képest (Némethné, 2006). Fontos tudni, hogy az érettség különböző területei nem feltétlenül azonos ütemben fejlődnek, előfordulhat, hogy egy fiziológiailag és pszichésen érett

gyermek még nem teljesíti a szociális érettség kritériumait. Miután az óvodapedagógus felismerte az iskolaéretlenség tüneteit, fel kell mérnie a fejlesztés lehetőségeit. Kétség esetén kérhet iskolaérettségi vizsgálatot, melynek eredményeképp elrendelhetik a gyermek óvodai fejlesztését még egy évre. A vizsgálat eredményei alapján meghatározzák az elmaradt területeket, valamint a fejlesztés irányát (Erdei, 2021). Lakatos Katalin a mozgásfejlesztés fontosságát emeli ki, úgy véli, hogy az iskolaéretlenség a mozgáséretlenségből ered. Az iskolaérettségi vizsgálatokat állapotfelméréssel és mozgásvizsgálattal egészítené ki (Lakatos, 2005).

6. Az óvoda-iskola átmenet

Az óvoda-iskola átmenet problémája az intézményes nevelés kialakulása óta létezik. Ez egy folyamatként értelmezhető. Az iskolai beválást számos készség együttes megléte alapozza meg, melyek fejlesztése jórészt az óvodai nevelésben valósul meg, illetve már azt megelőzően a család biztonságos, óvó környezetében (Erdei, 2021).

Azt, hogy a fejlődés megfelelő irányú és ütemű az adott gyermek esetében célirányos megfigyelésekkel, szükség esetén komplex vizsgálatokkal állapítható meg. A gyermekek fejlettségi szintje eltérő, ezért is szükséges minden gyermek esetében az egyéni bánásmód alkalmazása. Mindezek szükségességét igazolja, hogy a fejlődésbeli különbségek az iskolakezdés során kiéleződnek, az elmaradások hátránnyá alakulnak, melyek később tanulási nehézségeket okoznak. Ez különösen igaz a hátrányos helyzetű gyermekek esetében, főként a kognitív és nyelvi-kommunikációs kompetenciákat tekintve (Arzubiaga, Nuguerón & Sullivan, 2009). A teljesítménykülönbségek már óvodás korban megmutatkoznak. Az alacsonyabb SES-el rendelkező gyermekek esetében nagyobb az esélye annak, hogy korlátozott nyelvi készségekkel, és rosszabb egészségi állapotban (táplálkozás, higiénia, fogak állapota, vitaminok hiánya pl.) kezdjék meg iskolás éveiket (Danis & Szilvási, 2011). Fontos megemlíteni, hogy a különleges bánásmódot igénylő gyermekek (pl.: SNI) esetében is tapasztalható különbségek, de jelen dolgozat erre nem tér ki.

Az óvodai nevelés lehetőséget nyújthat a hátrányok mérséklésére, de ehhez megfelelő minőségű közeget kell teremteni minden tekintetben, ami az óvodapedagógusok feladata. Biztosítani kell a gyermekek fejlődéséhez szükséges feltételeket már az óvodába lépés kezdetekor és kiemelt figyelmet kell fordítani ezeknek a családoknak, gyermekeknek a gondozására. Kulcsfontosságú ez az időszak, így a felelősségük óriási! A hátrányos helyzetű családok megerősítése azért is fontos, hogy eredményesebben tudjanak majd bevonódni gyermekük iskolai életébe (Baquedano-Lopez, Alexander & Hernandez, 2013; Nyitrai,

Harsányi, Koltói, Kovács, Kövesdi, Nagybányai-Nagy, Simon, Smohai, Takács & Takács, 2019). Ebben a folyamatban szintén nagy jelentősége van az óvodai nevelésnek.

Nem szabad elfelejteni, hogy a gyermekek befogadása során, a szülőket is be kell fogadni a csoportba, be kell vonni a csoport életébe, hogy igazi szülőközösség alakulhasson ki. A közös programokon való részvétel, kisebb feladatokban való segítségnyújtás, a folyamatos kapcsolattartás is ezt segíti elő.

6.1. Intézmények közötti együttműködés alapelvei

Az óvoda és az iskola együttműködése nagyban segíthetné a gyermekek iskolai beválásának sikerességét azáltal, hogy kölcsönös tisztelettel, egymás munkáját segítve vennének részt az intézmények a folyamatban, már a kezdetektől. Mindezt tervszerű, folyamatos, kölcsönös hospitálással lehetne magvalósítani. Ehhez elengedhetetlen, hogy egyenrangú félként tekintsenek az intézmények, az óvodapedagógusok és tanítók egymásra, elismerve egymás munkáját és szerepét a gyermek fejlődésének támogatásában. A sikeres együttműködéshez elengedhetetlen a kölcsönös nyitottság, a hajlandóság arra, hogy a felek alaposan megismerjék egymás munkáját, kölcsönös bizalommal forduljanak egymáshoz és próbáljanak közösen megoldást találni az átmenet nehézségeinek megoldása érdekében. Tanulmányozzák az intézmények működésének irányadó dokumentumait (ÓNOAP, NAT) és ezek alapján alakítsanak ki olyan nevelési tervet, melyek egymásra épülnek, melyben az oktatás formái igazodnak a gyermekek fejlettségi szintjéhez. Próbálják meg összehangolni a nevelési feladataikat is. Az óvodában berögzült szokás- és szabályrendszer megtartása, erősítése lenne megfelelő annak érdekében, hogy a gyermekek minél gyorsabban tudjanak alkalmazkodni az új környezethez. Könnyebb lenne később az új szokások, szabályok kialakítása is a folyamatok változásával párhuzamosan (Hegyi, 2000).

6.2. Az iskola, mint befogadó környezet

Az iskolai beválás nem kizárólagosan a gyermek képességeitől függ. Többek között az iskola befogadásra vonatkozó gyakorlata is befolyásolja, hogy a gyermek képes-e megfelelni a követelményeknek. A különböző iskoláknak eltérő elvárásaik lehetnek a készültségre vonatkozóan is. Ugyanaz a gyermek a maga talentumaival, készségeivel az egyik iskolában késznek tekinthető, míg a másokban nem. Rima Shore tanár, kutató és író 1998-ban összegezte a befogadásra készen álló iskola jellemzőit. Tíz fő területet határozott meg az iskola feladataira való tekintettel: finomítsa az átmenetet a család és az iskola között (nem minden iskolarendszer határoz meg iskola előtti nevelési kötelezettséget, így van, aki a családi nevelésből közvetlenül

lép át az oktatási intézménybe). Törekedjen a folytonosságra az óvodai nevelés és az iskola között, támogassa a gyermekek tanulását, köteleződjön el a tanulók sikeressége mellett, mutasson hajlandóságot a nem megfelelő gyakorlatok javítására, olyan stratégiák kidolgozása a cél, melyek javítják a teljesítményt, támogatják a gyermekek közösségeit. Mindehhez erős vezetés szükséges (Maxwell & Clifford, 2004). Az intézményvezetés és az egyes pedagógusok feladata, hogy olyan tanulási környezetet teremtsenek minden tanulónak, melyben képesek segíteni az egyes diákok optimális tanulását, olyan környezetet, mely elfogadja a különbségeket, tehát nem egyforma, egyenlő kereteket kínál (Fehérvári, Paksi & Széll, 2021).

Az un. nagyfelmenős rendszerben a gyermekek tanítója az első négy évben azonos és a napközis tanító is végigkíséri őket az első négy évfolyamon. Ez a rendszer lehetőséget biztosít a tartós, bizalmon alapuló kapcsolat kialakítására tanítók és diákok között, kellő támaszt nyújt a nehézségek leküzdésében. Tisztelettel fogadni egy gyermeket alapvető, szeretni minden tanítványt lehetetlen (bár tapasztalatom szerint idővel kialakul a szeretetkapcsolat, ha az ember valódi felelősséget érez a neveltjei iránt), de a felelősséget érezni kell! A gyermek, személyiségétől, képességeitől függetlenül, a mi felelősségünk. Meg kell ismernünk a gyermeket és a családját, ugyanis egy befogadó iskola, akárcsak az óvoda, a családot fogadja be, kiemelt gondot kell fordítania a szülőkkel való kapcsolattartás minőségére. Legelőször attól kell megszabadulni, hogy a tanítók a hatalmat képviseljék, amikor a szülőkkel beszélnek. Azt a hatalmat, amelynek képviselője megmondja, hogyan kell viselkedni, a szülői értekezleten padba ülteti a szülőket, aki előtt sorba állnak a fogadóórára várva, hogy megtudják mi a véleményük a gyermekükkel kapcsolatban (Vojnitsné & Zilahiné, 2008). Az a szülő, akinek az iskolai évek sok kudarcot hoztak, nem fog jó szívvel részt venni az együttműködésben, szorongást fog kiváltani belőle minden találkozás, vagy épp ellenségeskedést. A szülő saját iskolázottsága, iskolatörténete is meghatározza, miképpen szocializálja a gyermeket, így az hogyan fog a közoktatási intézményhez viszonyulni. Fontos, hogy meg legyen az egészséges hierarchia, de jó, ha ez indirekt módon, tiszteletből fakad.

7. Beszédértés, beszédhanghallás, fonológiai tudatosság

7.1. Az olvasási készség, a helyesírás és a fonológiai tudatosság kapcsolata

A fonológiai tudatosság Csépe Valéria (2006) megfogalmazása szerint a szavak belső szerkezetéhez való hozzáférés, annak a képessége, hogy a szavakat eltérő méretű egységekre bontjuk. Az olvasás és a fonológiai tudatosság kölcsönhatásban áll egymással. A fonológiai tudatosság egyes területeinek fejlesztése elősegíti a későbbi olvasástanulás eredményességét. A magyar nyelv szótaghangsúlya és ritmusa miatt a szótagszegmentálást sajátítják el

legkorábban a gyermekek, ötéves korukban. A szótagok szegmentálását befolyásolja a gyermek ritmusészlelése, a beszédhangokkal való manipulációt pedig a szeriális észlelés, tehát a beszédészlelés hat a fonológiai tudatosságra. A beszédhangdiszkrimináció csak 7–8 éves korban érik be teljesen az olvasástanulással (Jordanidisz, 2012).

Az olvasástanulás a dekódolással, azaz a hang-betű megfeleltetéssel kezdődik. A betűfelismerési problémák mögött a beszédhanghallás működési hibája is fennállhat. A helyesírás alapja, hogy a gyermek meg tudja ítélni a beszédhangok tulajdonságait és képes legyen a fonémadöntések meghozatalára. Amennyiben akusztikus alapú a helyesírási hiba, ha a gyermek nem észleli a beszédhangok időtartamát, arra utal, hogy nem megfelelő a beszédhanghallása. 23 000 gyermekkel végeztek vizsgálatot, mely kimutatta, hogy a gyermekek közel fele bizonytalan beszédhanghallással kezdi meg az első osztályt. Az óvodai nevelésnek kiemelt célja kell, legyen a beszédészlelés és a beszédértés fejlesztése. A beszédhanghallás fejlesztésének következtében csökken a beszédhiba, és javul a helyesírás (Fazekasné & Józsa, 2015). Az idegen nyelv elsajátítása szempontjából is nagy a jelentősége annak, hogy az egyén mennyire képes a saját anyanyelve hanglejtéseit, ritmusát észlelni, tagolni. Ugyanis, aki a saját anyanyelvének hangjait sem képes differenciálni, az az idegen nyelv tanulásakor is nehézségekbe ütközik majd. Éppen ezért a diszlexia és a diszgráfia velejárója az idegen nyelv elsajátításának nehézsége is (Fazekasné, 2006).

7.2. A beszédhanghallás fejlődésének segítése az óvodában

A beszédhanghallás, beszédhang-differenciálás kifejezés helyett gyakran használják a fonológiai tudatosság kifejezést. A fonéma egy elvont nyelvi egység, mely a kiejtett beszédhangokban realizálódik. A beszédhanghallás fogalma alatt a beszédhangok tulajdonságainak felismerését, megkülönböztetését, és a hangok sorrendjének megítélését értik (Fazekasné & Józsa, 2015). A beszédfejlődéshez állandó társas kötődésre és szervezett, differenciált környezetre van szükség, ugyanis a társas környezetben tanulja meg a gyermek a hangok észlelését, azok létrehozását, a szavak megértését majd produkcióját. A beszéd létrehozásának és érzékelésének alapfeltétele a központi idegrendszer megfelelő működése, ép hallás- és beszédszervek (W. Mikó, 2003). Ahhoz, hogy a beszédhangok tulajdonságait meg tudja ítélni a gyermek, ép hallás szükséges. Fontos tudni, hogy az ötéves gyermekek jelentős része minden külső megsegítés nélkül tisztán beszél, beszéde követi anyanyelve szabályait, amennyiben hallása, értelme ép és nincsenek organikus eltérések (Fazekasné & Józsa, 2015).

A beszédhangképzés, a beszédészlelés, beszédértés, az olvasási készség és a helyesírás kritikus előfeltétele a beszédhanghallás. Ennek hiányában a gyermeket először az olvasás és

írás tanulásakor éri kudarc az iskolában. Éppen ezért fontos, hogy kellő figyelmet fordítsanak az óvodapedagógusok a beszédhanghallás fejlődésének elősegítésére, hozzájárulva ezzel, hogy a gyermekek sikeresen kezdjék meg iskolai tanulmányaikat (Fazekasné, 2006). Az óvoda keretei között számos lehetőség adódik a mindennapokban is az ezirányú fejlődésre, fejlesztésre kisebb csoportokban, vagy egyénileg. Napi rendszerességgel alkalmazott játékokkal jól ki lehet tölteni a várakozási időket is. A gyermekek szívesen játszanak hangutánzó játékokat, robotokká változva bontják hangokra a szavakat, vagy szótagolnak, szavakat gyűjtenek.

A hangzódifferenciálási feladatok előkészítést igényelnek. Ugyanis az óvodáskorú gyermekek nem képesek a beszédhangot önállóan értelmezni, nem létezik számukra. Első lépésként tudniuk kell, mit kell differenciálniuk, tisztában kell lenniük a hangokkal, ennek első lépése a hangoztatás, hangutánzás, ezt követi a hangképzet kialakítása. A hangok megkülönböztetése lesz majd a beszédhanghallás legmagasabb szintje (Fazekasné, 2006). A beszédhanghallás, a fonológiai tudatosság kialakítása logopédiai feladat. A logopédus azonban a nem átlagos beszédfejlődésű gyermekekkel foglalkozik, az átlagos beszédfejlődésű gyermekek esetében a fenti készségek kialakítása az óvodapedagógus feladata. Neki ezen készségek optimalizálása lehet a célja, mellyel megalapozza az olvasástanulás feltételeit (Fazekasné, 2023).

7.3. Az olvasástanulás, tanítás előkészítésének jelentősége óvodáskorban

„Az olvasástanítás előkészítésének szenzitív (az idegrendszerfejlődés hatékony fejlődési állomása) időszaka a nagycsoportos óvadás kor” (Fazekasné, 2023, p. 1). Ugyanis 5–7 éves korban fejlődnek azok a készségek, képességek, melyek a jó olvasástanulás alapjait képezik (Jordanidisz, 2009; Fazekasné, 2023). Megfelelő fejlesztéssel elérhető, hogy ne legyenek nagy képességbeli eltérések az iskolába készülő gyermekek között. A jó minőségű olvasás alapvető feltétele a fonológiai tudatosság, és a beszédhanghallás. A fonológiai tudatosság fejlesztéséhez jól használhatók a szógyűjtemények, melyek olyan kifejezéseket is tartalmaznak, melyekkel a gyermek még nem találkozott (Fazekasné, 2023). Azonban fontos, hogy a szavak jelentésével tisztában legyenek, magyarázattal, szemléltetéssel, esetenként tapasztalatszerzéssel mélyíthetők el az új szavak. Ugyanakkor ezek a képességek fejleszthetők más területekkel, pl. matematikában a téri–síkbeli tájékozódás alapozásakor, énekléssel, a mondókák, dalok ritmikusságának felismertetésével, mozgással, tánccal, stb.

Az éneklés a zenélés legtermészetesebb formája, ami nem más, mint hangképzés és beszéd. A zene jótékony hatását a beszédre, az olvasás és a helyesírás elsajátítására számos tanulmány bizonyította, ahogy az idegennyelv elsajátítására vonatkozó pozitív transzferhatását

is a beszéd hangjainak megkülönböztetése és a kiejtés terén. A zenei képességek óvodás és kisiskolás korban jól fejleszthetők, elősegítik az alapképességek kialakulását (Janurik & Józsa, 2016).

7.4. A szótagtudat és az olvasástanulás

A fonológiai feldolgozás két szintje a szótagszint és a fonémaszint. A szótagtudat szintje 5–6 éves korban előre jelzi az olvasástanulás sikerességét. Azonban a szótagtudat fejlesztése 8–9 éves korban a plafonhatás miatt már nem hatékony módja az olvasási képességek magasabb szintjének kialakításához (Juhász & Kálló, 2017). Hatéves korban már beindul a szótagokkal és a hangokkal való manipuláció, a rímfelismerés, a kategorizálás és a beszédhangszegmentálás szignifikáns fejlődést mutat (Jordanidisz, 2009). A fonológiai tudatosság fejlesztését a kognitív érési folyamathoz kell igazítani, nem az intézményváltás idejére időzíteni és nem intézményhez kötni. A tipikusan fejlődő gyermekek esetében már ötévesen alkalmazhatók a szótagtudat kialakítását célzó feladatok, de ez függ attól is, hogy milyen a gyermek szókincse. Fontos, hogy a spontán érési folyamatokat is elősegítsék az ilyen irányú feladatokkal. Többévi eltérés is mutatkozhat a gyermekek között attól függően, hogy milyen nyelvi környezetben nevelődnek és foglalkoztak-e a gyermek ezirányú fejlődésének elősegítésével. A kognitív érés idejéhez igazított rövid, játékos feladatok nagymértékben hozzájárulnak a majdani olvasástanulás sikerességéhez, ezért kell már az óvodában is kiemelt figyelmet fordítani a fonológiai fejlődés folyamatának megsegítésére (Juhász & Kálló, 2017).

8. Az írásmozgás koordináció fejlesztése

Középső csoport végén a gyermekek negyedének az írásmozgás koordinációja csupán az előkészítő szintet éri el. Nagycsoport végéig ez az arány négy százalékra csökken. Az óvodában még nem szükséges annak feltárása, hogy esetükben fejlődésbeli fáziskésésről van szó vagy fennáll a diszgráfia lehetősége. Az írásmozgás koordináció spontán fejlődése 2–5 évig tart, így alkalmankénti gyakorlás, esetleg rövidebb ideig tartó fejlesztőprogramok alkalmazása helyett 3–4 éves segítő program kidolgozása és megvalósítása lenne célravezető. A kéz és ujjak finommozgását igénylő játékos feladatok, tevékenységek mindennapi alkalmazása javasolt. Fontos, hogy a kiválasztott tevékenység során a gyermek a kéz három ujját is (hüvelykujját, mutatóujját és középső ujját) működtesse és örömmel vesse bele magát a munkába. Az írásmozgás koordináció direkt fejlesztése nem javasolt, inkább komplex tevékenységekbe ágyazva (Miskolcziné, 2017). Fontos tudni, hogy a kéztő és az ujjpercek csontosodása erőteljes

fejlődésnek indul óvodáskorban, a kézmozgások differenciáltabbá, összerendezettebbé válnak (8.1. ábra), ami az írástanulás alapját képezi (Danis, Farkas, Herczog & Szilvási, 2011).

8.1. ábra:

A porcok csontosodási folyamata 1. év, 2. év, 12. év



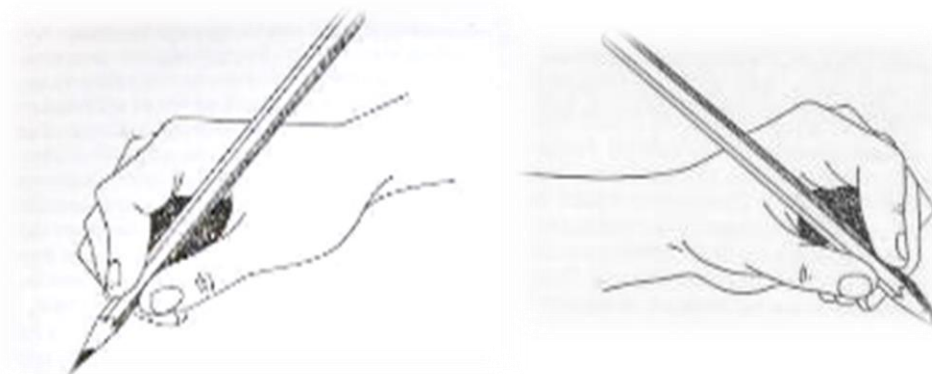
Forrás: Dr. Kovács Magdolna előadása_ Anatómiai Intézet 2007. febr. 12.

A kézdominancia már egyértelműen felismerhető ebben a korban. Ez azért fontos, mert a nem megfelelő kézzel történő írástanulás megterhelő a gyermek számára és megnehezíti a tanulási folyamatot. A helyes ceruzafogás iskoláskorra többnyire kialakul (8.2. ábra), de sok gyermek esetében a finommozgás csak később érik be, számukra gondot jelenthet a vékony sorközben való írás (Danis, Farkas, Herczog & Szilvási, 2011).

Fontos tudni, hogy a betűelem-másoló készség kialakítása már az iskola faladata, az óvodában ennek előkészítése a fontos. Középső csoportban az ujjmozgás-koordináció fejlődésének megsegítése a fő szempont, míg nagycsoportban az írószeres játékok, tevékenységek kerülnek előtérbe. Az optimális fejlettség alapvető feltétele az ujjcsontok és az ujjizmok fejlettsége, az izomerő szabályozása, valamint a mozgáskoordináció (Danis, Farkas, Herczog & Szilvási, 2011).

8.2. ábra:

A ceruza helyes fogása jobb- és balkezesség esetén



Forrás: Dr. Gósy Mária 1994. *A beszédészlelés és a beszédmegértés fejlesztése*. 34.

8.1. Az iskoláskor előtti írás-olvasás esemény

A nyelvészeti antropológiában „*írás-olvasás esemény*”-nek nevezik azokat az alkalmakat, amelyben megjelenik az írott vagy olvasott betűhasználat a felek együttműködésében, esetünkben a szülők, már egészen kicsi korban megismertetik gyermeküket az írásbeliséggel kapcsolatos interakciós sémákkal (Szinger, 2008).

A gyermek olvasói magatartását erősen befolyásolja a család kulturális háttére (iskolázottság, értékrend, attitűd, literációs jellemzők). Olvasápszichológiai vizsgálatok alapján elmondható, hogy az iskolázottabb szülők tudatos tanító-gyakoroltató tevékenységeket végeznek gyermekükkel, jóval az iskoláskort megelőzően (Mérei & V. Binét, 2017; Cole & Cole, 2003; Réger, 2002; Paratore, 2002). A családi szocializációban így ezen a téren is jelentős eltérések keletkeznek. Azok a gyermekek, akik korán találkoznak az írásbeliséggel, akiknek otthon sokat olvasnak, tudatosan fejlesztik gyermekük kézügyességét, finommotorikáját, jelentős előnyre tesznek szert, mely akár években mérhető az iskolakészültség tekintetében. A különbségek leküzdésére irányuló törekvések, az úgynevezett *családi literációs programok*, segíthetnek mérsékelni a hátrányok mértékét azon gyermekek esetében, akik nem részesültek az olvasás-írás elősegítését célzó tevékenységekben, az intézményes szocializációt megelőzően (Tracey, 2000; Paratore, 2002; Strickland, 2002). A törekvések arra irányulnak, hogy a pedagógusok segítséget nyújtsanak a szülőknek gyermekük literációs fejlődésének támogatásában. A kommunikáció kétirányú, mely őszinte és egyenrangú partnerkapcsolatot feltételez a felek között. A pedagógus megismeri a család írásbeliséggel kapcsolatos attitűdjét és erre építve nyújt segítséget a továbblépésre, fejlődésre (Szinger, 2008).

9. Az óvodás gyermek matematikai gondolkodásának kialakulása

9.1. Az elemi számolási készség fejlődése

A számlálási készség kialakulása hároméves kor körül kezdődik, ekkor még csak mondókaszerűen ismételtetik a számokat. Nagy eltérések tapasztalhatók a gyermekek számlálási képességei terén az iskolakezdéskor. A számlálás ciklikus folyamat, optimális elsajátítása és begyakorlása alapvető a számfogalom kialakulásához. Amennyiben ez az elsajátítás nem megfelelő, a legelemibb matematikai feladatok megoldása során is nehézségekbe ütközik majd a gyermek. A számlálási készség az értelem, a személyiség tekintetében a kritikus kognitív készségek közé sorolandó. A számlálást életkortól függetlenül alakítani kell, míg az elsajátítás nem éri el az optimális szintet (Józsa, 2000). Az elemi számolási készség 8–9 éves korra begyakorlódik a legtöbb ép gyermekesetében, azonban az

elmaradásokat később már nehezen tudja behozni a gyermek, és az iskolakezdés során kudarcok érik. Az elemi számolási készség elsajátítása jórészt óvodáskorban történik és hatékonyan fejleszthető. A gyermekek nagy része nagycsoport végére már a húszas átlépést is tudja, számukra nem okoz majd problémát a húszas számkörben való számfogalom kialakulása. Nagyon fontos, hogy az óvodában is figyelmet fordítsanak a pedagógusok a visszafelé számlálásra, ugyanis ennek begyakorlása is fontos, ez is feltétele az alapműveleti számolási készség fejlődésének. Nagycsoportban a bontás művelete is előkerül játékos formában. A hozzászámlálás és a kiszámlálás elsajátítása tízes számkörben többeknél megvalósul iskolakezdésre. Óvodáskorban igen intenzív fejlődésnek indul a számképfelismerés. A gyermek számlálás nélkül is meg tudja határozni a számosságot. Iskolakezdésre a gyermekeknek van ötös számképe és az összeadás műveletét is működtetni tudja számképekkel. A hiányos készségekkel bíró gyermekek, kudarcok sokaságát élik meg iskolakezdéskor, a lemaradás idővel behozhatatlan mértékűvé válhat, így esetükben javasolt még egy évet az óvodában, ha a lehetőségek engedik iskolaelőkészítő csoportban, eltölteni a tankötelezettség megkezdése előtt (Józsa, 2003).

9.2. A számfogalom kialakulása, épülése

A számfogalom, számérzet kialakítása a kora gyermekkori matematikai tudás lényeges mozzanata. A számérzet nem más, mint több egymásba kapcsolódó fogalom komplex folyamata: fogalmi tudatosság, vizuális-motoros feladat (számok írása), a számok hozzárendelése egy sorozathoz (ez a számosság elve), intuitív érzet a számok nagyságáról, észszerű találgatások, becslések, rész-egész viszony észlelése (Smith, 1998). Piaget felismerte, hogy a számfogalom és matematikai gondolkodás kialakulásához magának a gyermeknek kell megismerő tevékenységeket végeznie (Kiss, 1995). Fejlődéslélektani vizsgálatok kimutatták, hogy általában a hatodik életév második felére tehető a számfogalom kialakulása, mely jól követhető és körülhatárolható, így sokáig tekintették az iskolaérettség egyik biztos jelének. A számfogalom állandó. A számfogalom, mint stabil viszonyítási rendszer jelenik meg, melybe beletartozik, hogy a szám mennyiséget fejez ki egy másik mennyiséghez viszonyítva. A lényeg az invariancia, az öt mindig $1+1+1+1+1$, nem függ az elemek térbeli elhelyezkedésétől és attól sem, hogy mit számlálok, a számlálandó elem milyen nagyságú. Piaget vizsgálatai óta a számfogalom akkor tekinthető kialakultnak, amikor megjelenik a mennyiség állandósága, amikor az egészhez viszonyítva azonos számú elemből álló mennyiségekről minden körülmények között meg tudja állapítani az egyén, hogy azok egyenlők (Méri & V. Binét, 2017; Ranschburg, 2002).

A zene transzferhatása a matematikai gondolkodás kialakulására nem elhanyagolható. A zenei képességek korai fejlesztése hozzájárul az alapképességek fejlesztéséhez, jól alkalmazható az alacsony iskolázottágú szülők gyermekei esetén. A zenei képességek hozzájárulása a számolási készséghez csaknem azonos mértékű az intelligencia hozzájárulásával (Janurik & Józsa, 2016).

10. Mozgásfejllettség

A mozgás képességének alakulása az első alakváltozással párhuzamosan megy végbe. A tájékozódóképesség alakulásával a gyermekben kialakul a belső kognitív térkép, képes leképezni környezetét, el tud benne igazodni, ez lesz majd a síkbeli tájékozódás alapja, melynek eredményeként megtanulja az iránytartást. Fontos, hogy a gyermek a téri irányokat jelölő szavakat csak a saját testéhez viszonyítva tudja értelmezni. Az óvodáskor végére a laterális dominancia kialakul. A rajzkészség és a finommotorika megfelelő fejlettségi szintje szintén az iskolakezdés nélkülözhetetlen feltétele. A testséma kialakulása is erre az életkorra esik. A mozgás utánzása során a mozdulat vizuális képe és az izmok összehúzódásából származó kinezetikus információ összekapcsolódik, azaz képessé válik a gyermek egy látott mozdulat pontos kivitelezésére. Az iskolaérettség fontos feltétele a téri tájékozódóképesség és a testséma kialakulása egyaránt. A koordinációs képesség és a ritmusérzékelés képességének megfelelő szintje a harmonikus, összerendezett mozgás kialakulásának elengedhetetlen feltétele. Ebben az életszakaszban a mozgás egyre koordináltabbá, akaratlagosabbá, tudatosabbá, célirányosabbá, fegyelmezettebbé, pontosabbá válik (W. Mikó, 2003).

A gyermek mozgásfejlődésére hatással van a környezete is, elősegítheti, vagy fékezheti az öröklött tulajdonságok kifejlődését. Ilyen hatás a gyermek családban elfoglalt helye, testvéreinek száma, ahogy a neme is. Úgy tartják, hogy az elsőszülött gyermek nevelésére több időt szánnak a szülei, így a korai motorikus fejlődése kiegyensúlyozottabb. Ugyanakkor arról is vannak megfigyelések, hogy az egygyermekes családokban a gyermeket szülei túlféltik, eltiltják a mozgásos tevékenységektől, így gátolják ezirányú fejlődését. Vizsgálatok kimutatták, hogy a jobb sporteredményekkel bíró gyermekek nagycsaládban nevelkedtek. Kimutatták azt is, hogy az alsóbb osztályok gyermekei olyan légkörben nőnek föl, amely nagyobb szabadságot biztosít számukra, így motoros aktivitásuk nagyobb, korábban kezdenek el járni és több lehetőségük van a gyakorlásra. Gyorsaságban és állóképességben is túlszárnyalják a jobb körülmények között élőket, koordináció tekintetében viszont elmaradást mutattak. Elmondható, hogy a család nagysága, a születési sorrend elsősorban a szomatikus fejlődés tekintetében mérvadó, ezen keresztül hat a mozgásfejlődésre (Farmosi, 2021).

11. A kutatás menete

11.1. Hipotézisek

A kutatási probléma feltárása és a célkitűzések után az alábbi hipotézisek fogalmazódtak meg:

- ^{H1} A szakirányú végzettségek száma a szakmai tapasztalattal növekszik.
- ^{H2} Településtől függetlenül vegyes csoportösszetételekkel dolgoznak az óvodákban.
- ^{H3} A fiúk nagyobb arányban maradnak az óvodában, mint a lányok.
- ^{H4} A pedagógusok és szülők véleménye eltér az óvodában maradt gyermekek fejlesztésének szükségességét illetően.
- ^{H5} A pedagógusok és szülők véleménye eltér a családi háttér szerepét illetően.
- ^{H6} Az intézmények közötti együttműködés eredményessége tekintetében az óvodapedagógusok és tanítók véleménye eltér.

11.2. Kutatási módszerek, mintavétel és a vizsgálat lebonyolítása

A kutatási tevékenység során alkalmazott módszereket, eszközöket, a mintavételi eljárásokat, a mintát, valamint az elemzéseket az alábbi összefoglaló táblázat (11.2.1. táblázat) mutatja be.

11.2.1. táblázat:

Összefoglaló táblázat – kutatási információk (saját szerkesztés)

Cél	Módszer	Eszköz	Mintavétel	Minta	Elemzés
Az óvoda-iskola átmenet kérdéseiben érintettek tapasztalatainak felmérése. A pedagógusok szakmai gyakorlatának megismerése a témát illetően.	Írásbeli kikérdezés	kérdőív	szakértői mintavétel, valószínűségi, egyszerű véletlen mintavétel	óvodapedagógus NO = 1232 tanító NT = 1348 szülő NSz = 1213	leíró statisztikai mutatók, összefüggés- és különbség-vizsgálat
Az óvoda-iskola átmenetet segítő szakemberek gyakorlati és módszertani tapasztalatainak megismerése. A problémák minél szélesebb körű feltárása. Megoldási javaslatok keresése.	Szóbeli kikérdezés, tartalom-elemzés	félig strukturált interjú	szakértői mintavétel, koncentrált kiválasztás	fejlesztő-pedagógus gyógyopedagógus pszichológus logopédus N = 8	leíró statisztikai mutatók, összefüggés- és különbség-vizsgálat
A készülő „iskolafelkészítő program” óvodában történő alkalmazása, hatékonyságának megfigyelése	megfigyelés, utánkövetéses vizsgálat szóbeli kikérdezéssel	megfigyelési szempont-rendszer, fókusz-csoportos interjú	a XIV. kerületi Park Óvoda Nyuszi csoportos gyermekei	3–6 éves gyermekek, szüleik	leíró statisztikai mutatók, összefüggés- és különbség-vizsgálat

Jelmagyarázat: N_ó = óvodapedagógus részminta; N_T = tanító részminta; N_{Sz} = Szülői részminta

Az empirikus vizsgálat előkészítését, a mérőeszközök kiválasztását, majd megalkotását a szakirodalom áttekintése előzte meg. Az elméleti feltárás 2022 novemberében kezdődött és 2023 szeptemberében ért véget.

A tanítók és óvodapedagógusok tapasztalatainak feltérképezése az átmenet nehézségeivel, gyakorlataival kapcsolatosan, valamint az intézmények közötti együttműködést illetően **kérdőíves kikérdezéssel** történt. Az eszközök, saját készítésű kérdőívek, DOI számmal lettek ellátva (1.1–1.3. melléklet). A kérdőívek **Likert-skála kérdéseket, zárt, félig zárt és nyílt kérdéseket** egyaránt tartalmaznak, lehetőséget nyújtva a válaszadóknak tapasztalataik megfogalmazására. A papír-ceruzás kitöltés próbáját követte a három kérdőív online platformra való felvitele, majd próbája szintén öt elemszámmal, hogy az esetleges hibák, értelmezési nehézségek felszínre kerüljenek. Az online méréssel párhuzamosan személyesen is felkerestem iskolákat, óvodákat, ahol előzetes egyeztetés után az intézmény vezetője adta át az érintett kollégáknak a papíralapú kérdőíveket, melyeket be is gyűjtött számomra. Természetesen az érintett kilenc óvodába és hat iskolába már nem kerültek kiküldésre kérdőívek, így nem kerültek elemek vissza a mintakiválasztás folyamatába. A kérdőívek adatainak feldolgozása IBM SPSS Statistics 25 program segítségével történt.

Az óvodapedagógusoknak szóló kérdőív öt skálakérdésből, kilenc zárt, öt félig zárt és két nyílt kérdésből (összesen 21 kérdés), a tanítóknak szóló négy skálakérdésből, nyolc zárt, öt félig zárt és két nyílt kérdésből áll (összesen 19 kérdés). A kérdőívek elkészítése szempontjából fontos volt, hogy a háttérváltozók mentén összevethetők legyenek az eredmények a pedagógusokra vonatkozóan. Ugyanakkor több azonos kérdés mentén is összehasonlíthatók az adatok az óvoda-iskola átmenet kapcsán a szülői mintával is. A minta kiválasztásának alapjául szolgált a **KIR adatbázis** „Működő köznevelési intézmények feladatellátási helyei (aktuális adatokkal)” menüpontból letöltött `kir_mukodo_feladatellatasi_helyek_2023_03_01` elnevezésű excel adatbázis, mely teljeskörűen tartalmazza valamennyi működő és szünetelő köznevelési feladatellátási hely alapadatát, fenntartói adatát, illetve általános feladatellátási jellemzőit 2023 márciusától. Az adatbázis felhasználásával **egyszerű véletlen mintavételi eljárással** történt a felmérésben részt vevő pedagógusok (óvodapedagógus, tanító) kiválasztása. A lista alapján minden óvodai és általános iskolai nevelés-oktatással foglalkozó intézmény bekerülhetett a mintába **országosan**. A kérdőíves kikérdezés papíralapon vagy elektronikus formában (online vagy e-mail segítségével) került lebonyolításra. A felkéréseket tartalmazó e-maileket (1.4. melléklet) az intézményvezetők továbbították a tanítók és óvodapedagógusok részére. Az intézményvezetők neve szintén megtalálható volt az adatbázisban, így személyesen kerültek megszólításra, ezzel is növelve a kutatás támogatásának hajlandóságát. Két hét elteltével emlékeztető e-mail került kiküldésre, mely szintén elősegítette az elemszám növelését. A **szakértői mintavételezés** előnye, hogy valóban csak a kutatásba bevonni kívánt pedagógusok számára volt elérhető a kitöltés lehetősége, így az ebből származható mintavételi

hiba kiküszöbölhető volt. A kikérdezés módja: önkitöltős forma és nagyrészt internetes kikérdezés volt. A mintavétel logikája lehetővé teszi, hogy **reprezentatív mintaként** a populációra is érvényes következtetések, megállapítások kerüljenek levonásra (Falus, 2000). A kutatás keretén belül $N_O = 1232$ fő óvodapedagógus és $N_T = 1348$ fő tanító adott válaszokat a feltett kérdésekre. 2022/2023-as tanévben óvodai nevelésben 30 648 pedagógus állt alkalmazásban a KSH adatai alapján. Az alapsokaság véges $n = 30\,648$ fő. A minta az n számú alapsokaság 4,02%-a.

A tanítók száma a 2022/2023-as tanévben 38 681 fő a KSH adatai alapján. Az alapsokaság szintén véges $n = 38\,681$ fő. A tanítók mintája az n számú sokaság 3,48%-a. A reprezentativitás a nemek arányában is fellelhető. A válaszadó óvodapedagógusok 99,51 %-a ($N_O = 1226$) nő. Az országos arány: 99,52%, a KSH honlapján jelenleg elérhető legfrissebb adatok alapján, melyek 2022/2023-as tanév adatait tartalmazzák. A tanítók esetében a nők válaszainak aránya 95,77% ($N_T = 1291$), az országos arány 94,30%. (A tanítók számára és a nők arányára vonatkozó adatot a 20230711-117042 nyilvántartási számon iktatott külön kérésre adta ki a KSH, mivel az adatbázisban csak az általános iskolára vonatkozó adatok szerepelnek.)

A területi megoszlást tekintve nagyobb arányban töltötték ki a városban és falun dolgozó pedagógusok a kérdőíveket. Az óvodapedagógusok ($N_O = 1232$) részéről fővárosi 349 fő (28%), 456 fő (37%) városi (ebből megyeszékhely 10%), valamint 427 fő (35%) kistérségi. A tanítók nagy többsége városban dolgozik 636 fő (47%), melyből 14% megyeszékhely, 511 fő (38%) végzi a hivatását falun, és Budapesten 201 fő (15%).

A kutatásban részt vevő óvodapedagógusok átlagosan 24 év (átlag: $M = 23,899$; $Mdn = 25$), a tanítók átlagosan 25 év (átlag: $M = 24,822$; $Mdn = 28$) szakmai tapasztalattal rendelkeznek (11.2.2. táblázat), a két érték megközelítőleg azonos, nem tapasztalható szignifikáns különbség. A részmintákban egyaránt megtalálhatók pályakezdő és nyugdíjas pedagógusok is. Összességében elmondható, hogy megfelelő tapasztalattal rendelkeznek a válaszok minőségét illetően. A szórásértékek ($SD_O = 12,859$; $SD_T = 12,173$) a két minta heterogenitását mutatják. A minták ferdesége okán került kiszámításra a mintaátlagok standard error-ja és a relatív standard error. A relatív standard error az óvodapedagógusok esetében $RSE = 1,533\%$, a tanítók esetében $RSE = 1,336\%$, mindkét esetben $RSE < 25\%$, így reprezentatív a populációra nézve. A populáció átlaga 95% valószínűséggel 23,181 és 24,618 év közé esik az óvodapedagógusok esetében, a tanítóké 95% valószínűséggel 24,172 és 25,472 év közé a szakmai tapasztalat tekintetében. (11.2.2. táblázat).

11.2.2. táblázat:

Válaszadó pedagógusok szakmai gyakorlata, statisztika (saját eredmények)

	N	Szakmai tapasztalat átlag	Mdn	Min	Max	SD	CI ₉₅ szélessége	CI ₉₅ alsó határ	CI ₉₅ felső határ
Ó	1232	23,899	25	1	43	12,859	0,719	23,181	24,618
T	1348	24,822	28	1	43	12,173	0,650	24,172	25,472
SE_Ó	0,3664	RSE_Ó	1,533%	SE_T	0,3316	RSE_T	1,336%		

A szülők kikérdezése szintén papíralapú és online kérdőív segítségével, öt skálakérdés, nyolc zárt, öt félig zárt és két nyílt kérdés (összesen 20 kérdés) megválaszolásával valósult meg önkitöltős formában és internetes kikérdezővel. A szülők válaszainak begyűjtése személyes megkereséssel papíralapú kitöltés formájában, és online zárt szülői csoportokban megosztott felkérésekkel (csak szülők lehetnek tagjai, a tagfelvétel előtt ellenőrzik a jelentkezőket) történt, valamint az óvodavezetők és iskolaigazgatók felkérő levelében is csatolásra került. A felmérésben azok a szülők vettek részt, akiknek van olyan gyermekük, aki már elvégezte legalább az első osztályt, tehát rendelkezik személyes tapasztalattal a kérdéskört illetően. A minta ebből a szempontból reprezentatívnak mondható és a viszonylag magas elemszámnak köszönhetően, valamint a lakóhely szerinti eloszlást illetően képet kaphatunk az egyes térségek gyakorlatáról, továbbá a válaszadó szülők meglátásairól, tapasztalatairól az átmenetet illetően.

A felmérésben 1283 szülő vett részt. Azonban a validitási folyamat során, az adatbázis részletes áttekintésekor törlésre került 70 kitöltés. Nem feleltek meg a bekerülés követelményeinek, ugyanis nem volt még iskolás gyermekük, így nem rendelkeztek az iskolakezdésre vonatkozó személyes tapasztalattal. Ők a kérdőívet az óvodás gyermekükkel kapcsolatosan töltötték ki. Ezt követően a kitöltők száma $N_{SZ} = 1213$ szülő, ebből 94% nő. A fővárosból 442 fő (36%), megyeszékhelyről 101 fő (8%), 327 fő él városban (27%), és 343 fő (28%) falun a válaszadók közül. A szülők átlagos életkora 42 év (átlag: $M = 42,111$), a szórás értéke ($SD = 7,826$) alapján (11.2.3. táblázat) heterogén. A populáció átlaga 95% valószínűséggel 41,670 és 42,552 év közé esik. A nevelt gyermekek száma átlagosan $M = 2,137$, a szórás: $SD = 0,913$, a modulus $Mo = 2$ (11.2.4. táblázat). A válaszadók átlagosan két gyermeket nevelnek.

11.2.3. táblázat:

Válaszadó szülők átlag életkora és szórása (saját eredmények)

	N	Szülők átlag életkora	Min	Max	SD	CI ₉₅ szélessége	CI ₉₅ alsó határ	CI ₉₅ felső határ
Szülők	1213	42,111	22,5	56	7,826	0,441	41,670	42,552

11.2.4. táblázat:

A nevelt gyermekek számának átlaga és szórása (saját eredmények)

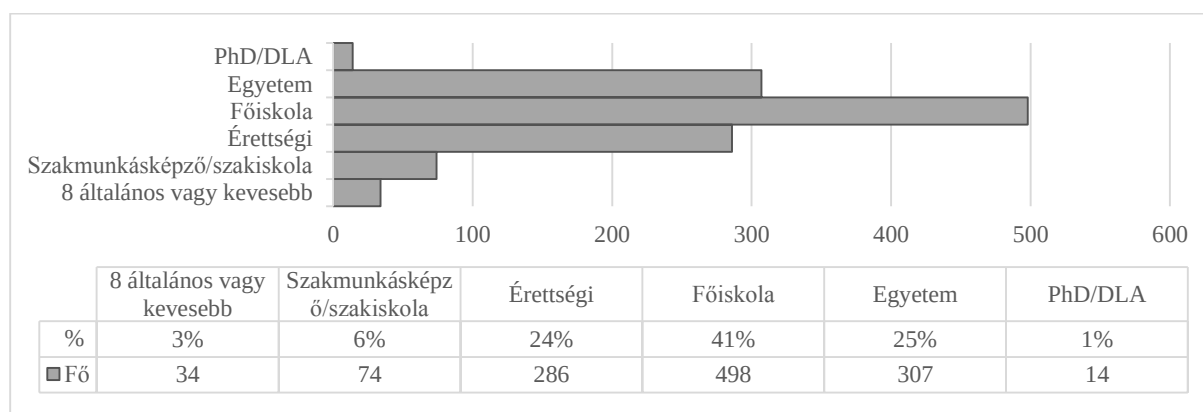
	N	Gyermekek számának átlaga	Min	Max	SD	Mo
Szülők	1213	2,137	1	6	0,913	2

Problémával szembesültem az adatok feldolgozása során. A szülők életkorára vonatkozó kérdés utolsó választási lehetősége (46 vagy annál idősebb), a számítások szempontjából nem volt helyénvaló. Ugyanis a kor átlagolásánál nehézséget jelentett az egyértelmű behatárolás hiánya. A hiányzó értékhatárt 56 évben állapítottam meg a KSH adatbázisban fellelhető, Magyarország népességének száma nemek és életkor szerint 2023. január 1., korfa alapján. A gyermekek számára vonatkozó kérdésben szintén fennállt a már említett probléma a számolásnál, ebben az esetben, az öt vagy annál több válaszlehetőséget, hat fővel számoltam.

A szülők végzettségüket tekintve leginkább főiskolai, egyetemi diplomával vagy érettséggel rendelkeznek. A minta felülreprezentálja a populációt a felsőfokú végzettséggel (ISCED 5–8) rendelkező válaszadók alapján (819 fő, 68%), ugyanis az Eurostat 2022-es adatai szerint a népesség ISCED 5–8 szintű iskolai végzettségének aránya a 25–69 éves kor között Magyarországon 28,5% volt, az EU27 átlag 33% (online data code: edat_lfs_9903). A részt vevő szülők legmagasabb iskolai végzettségére vonatkozó adatokat a 11.2.1. ábra tartalmazza.

11.2.1. ábra:

Részt vevő szülők legmagasabb iskolai végzettsége (saját eredmények)



Félig strukturált interjú (interjúkérdések, 4. melléklet) készült fejlesztőpedagógusokkal, logopédusokkal, pszichológusokkal és gyógypedagógusokkal, köztük Fazekasné Dr. Fenyvesi Margit (nevét vállalja), oligofrénpedagógia-logopédia szakos gyógypedagógiai tanárral, aki részt vett a Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer (DIFER) beszédhanghallás fejlesztésére szolgáló módszertani segédanyag kidolgozásában (az interjúkérdések a 3. mellékletben olvashatók). Céлом, tapasztalataik megismerése, a fejlesztés

általuk használt módszereinek feltárása volt, az interjúk minőségi és mennyiségi szempontból is elemzésre kerültek. A hatékony együttműködés úgynevezett interprofesszionális teammunkával történő megvalósulását illetően az érintett kollégákkal interjú készült.

Az óvoda-iskola átmenet megkönnyítését szolgáló programot magam fejlesztettem ki egy iskolafelkészítő tanfolyam elvégzését követően. Célom a saját csoportomban azon gyermekek segítése volt, akik még egy évig az óvodában maradtak. Mivel ez egy egyéni felkészítést szolgáló program volt, nem felelt meg a csoportos foglalkozás kívánalmainak, nem tudtam használni, néhány eszközt és alapelvet kivéve. Év elején egy szülői értekezlet keretében ismertettem a programot a szülőkkel és hozzájárulásukat kértem a kipróbálásához, természetesen az óvodavezetővel való előzetes egyeztetés után. A szülők beleegyező nyilatkozata az 5. mellékletben található. A program egyedisége, hogy nemcsak a részt vevő gyermekek készülnek az iskolára, hanem a szülők is, tudatosan. A programban nyolc gyermek vett részt. A megbeszélést követően **nyolc hónapig, heti rendszerességgel** foglalkoztam célzottan a gyermekekkel a 2020/21-es nevelési évben. A gyermekek eltérő okokból maradtak az óvodában, két gyermek BTMN státusz miatt, három gyermek figyelem, és feladattudat, feladattartás hiánya miatt, egy a szociális készségeinek fejletlensége okán (neki kognitív készségei is hiányosak voltak), egy gyermek esetében nem volt indokolt, a szülők kérelmezték a szakszolgáltatástól. Egy gyermek pedig Achondroplasia (törpenövés) miatt. Szülei tartottak tőle, hogy érzelmileg még nem tudna megbirkózni az előtte álló nehézségekkel, féltették a csúfolódástól, kirekesztéstől, bántalmazástól.

A gyermekek 2023 júniusában fejezték be a második osztályt. Az **utánkövetés fókuszcsoportos interjúval, szóbeli kikérdezéssel** történt, melyhez minden szülő hozzájárult, akinek gyermeke részt vett a program kipróbálásában. Az interjúösszesítő a 6. mellékletben található. A gyermekek és szülők adatai titkosak, így monogrammal ellátva kerültek a válaszok összesítésre, az interjúk tartalomelemzéssel kerültek feldolgozásra.

12. A kutatás eredményei

Az adatok feldolgozása a kérdőíves kikérdezések és az interjúk összevetésével, feldolgozásával, kódolásával történt (Falus, 2000; Falus & Ollé, 2000; Soltész-Várhelyi, 2010). Jelen kutatásban elsődleges célom volt az óvodapedagógusok, tanítók, szülők tapasztalatainak és gyakorlatának feltárása az óvoda-iskola átmenet folyamatát illetően. A kikérdezés több azonos elemet is tartalmazott a két pedagógusmintát illetően, melyek adatait egymással összevetve elemeztem, így jól láthatóvá váltak a minták közötti eltérések, azonosságok. A szülők tapasztalati is több helyen összevethető a pedagógusok tapasztalataival.

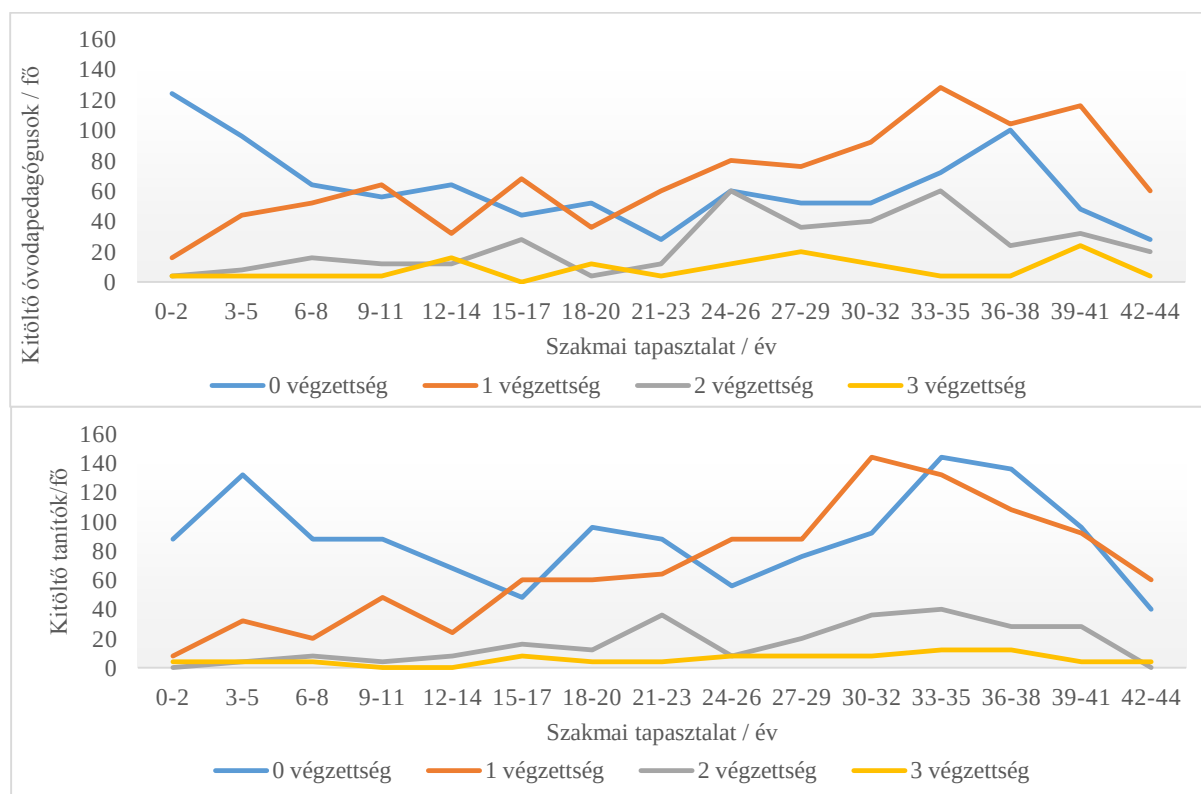
12.1. Pedagógusok egyéb iskolai végzettségei

A válaszok mennyiségi feldolgozását és kódolását követően elkészített összesítő táblázat 2. mellékletben található (2.1.1. táblázat). A válaszadó pedagógusok jelentős részének van más szakirányú végzettsége is. Sőt, az óvodapedagógusok közül 64 (5,20%), a tanítók közül 42 fő (3,10%) rendelkezik három, vagy annál több képzettséggel. (Csak az szakirányú egyéb végzettségek kerültek be a mintába az adatbázis tisztítását követően.)

A 12.1.1. ábra a pedagógusok egyéb szakmai végzettségének számát mutatja a gyakorlati idő függvényében. A diagramok jobban szemléltetik a végzettségek számának növekedését a gyakorlati idő előrehaladtával, a növekedés nem lineáris egyik mintában sem. A két minta heterogén, megjelennek a mintában 0–2 év gyakorlati idővel olyan pedagógusok, akik már rendelkeznek három szakirányú végzettséggel, ugyanakkor találunk példát jelentős szakmai tapasztalattal bíró pedagógusra is, aki ez idő alatt nem szerzett újabb szakirányú diplomát, végzettséget.

12.1.1. ábra:

Pedagógusok egyéb szakirányú végzettsége (saját eredmények)



Az adatok nem parametrikusak és az outlierek is torzíthatják az eredményeket, ezért az adatok statisztikai vizsgálata Spearman korrelációval történt (2. melléklet, 2.1.2. és 2.1.3.

táblázat). Bár a Mahalanobis távolság értéke alapján egyik sem többdimenziós outlier, és a Cook távolság is azt mutatja, hogy nem befolyásolják az eredményeket.

A tesztelt hipotézisek leírhatók matematikai egyenlettel:

Óvodapedagógusok esetében: $H_1: Q_O > 0$; Tanítók esetében: $H_1: Q_T > 0$.

H_1 : A végzettségek száma a szakmai tapasztalattal növekszik.

A hipotézis tesztelésre került az óvodapedagógusok és a tanítók esetében is. A korrelációs együttható az óvodapedagógusok esetében $r_s = .217$, a tanítók esetében $r_s = .173$, ami mindkét esetben gyenge, pozitív összefüggést jelez. A szignifikancia érték az óvodapedagógusok tekintetében $p < 0,001$ (7,3555E-15), a tanítók esetében $p < 0,001$ (8,1992E-11), mely mindkét esetben szignifikáns, $p < 0.05$. A szignifikancia érték alapján a hipotézist igazoltnak tekintem.

A vizsgálatban részt vevő pedagógusok egyéb szakmai képesítését mutatja a 12.1. táblázat. Az óvodapedagógusok esetében 38%, tanítók esetében 49% nem rendelkezik egyéb szakirányú végzettséggel. A legtöbb esetben választott a köznevelés/közoktatás vezető pedagógusképesítés (Ó = 32,95%; T = 16,91%), valamint a fejlesztőpedagógia (Ó = 15,99%; T = 13,80%). Az óvodapedagógusok esetében ide sorolható még a tehetségfejlesztés/tehetséggondozás (18,99%) szakirány is.

12.1. táblázat:

Legkedveltebb szakirányok (saját eredmények)

Egyéb szakirányú végzettség/ fő		
	Ó (N=1232)	T (N=1348)
Nem rendelkezem más végzettséggel	465	661
Köznevelés/közoktatás vezető pedagógus	406	228
Fejlesztőpedagógia	234	186
Gyógypedagógia	86	90
Mentorpedagógus	40	68
Tehetségfejlesztés, tehetséggondozás	234	60
Hitoktató	8	32
Drámapedagógus	20	26
Egyéb Ó: Tanító 35 fő, egyéb T: Óvodapedagógus 20 fő		
Jelmagyarázat: Ó= óvodapedagógusok; T= tanítók		

12.2. Csoportösszetétel közigazgatási egység szerint

A 12.2. táblázat adatai azt mutatják, hogy nagyobb arányban választják a heterogén csoportösszetételt közigazgatási egységtől függetlenül, az arányok is rendkívül hasonlóak. A válaszadó óvodapedagógusok közel kétharmada (65,75%) dolgozik vegyes csoportban.

Az adatok parametrikusak, így a hipotézis statisztikai vizsgálata Független mintás t-próbával történt (2. melléklet, 2.2. táblázat).

12.2. táblázat:

A csoportösszetétel eloszlása közigazgatási egység szerint (saját eredmények)

		Csoportösszetétel				
		Heterogén (vegyes)	%	Homogén	%	
Közigazgatási egység	Főváros	213	61%	135	39%	348
	Megyeszékhely	75	61%	48	39%	122
	Város	210	63%	125	37%	334
	Falu	312	73%	116	27%	428
Összesen		810		424		1232

A hipotézis matematikai egyenlete: $H_2: \mu_{\text{Het}} > \mu_{\text{Hom}}$

H_2 : Településtől függetlenül vegyes csoportösszetételekkel dolgoznak az óvodákban.

A heterogén csoportok száma ($M = 2,765$; $SD = 1,217$) az óvodákban szignifikánsan nagyobb, mint a homogén csoportok ($M = 2,526$; $SD = 1,199$) száma. ($t(1230) = 3,293$ $p = .001$; $r = .0935$). A szignifikancia érték alapján a hipotézisem igazolást nyert.

12.3. Az óvodában maradt gyermekek neme

A 12.3. táblázatban az óvodában maradt gyermekek száma látható nemenkénti eloszlásban, a vizsgálatban részt vevő szülők válaszai alapján. A gyermekek 40,89%-a nem kezdhetette meg hatéves korában iskolai tanulmányait. A fiúk 45,172%-a ismételte a nagycsoportot, a lányok esetében ez az arány: 36,967%. 8,21%-kal több fiú maradt még egy évre óvodában, mint lány.

12.3. táblázat:

Az óvodában maradt gyermekek száma nemenkénti eloszlásban (saját eredmények)

		Óvodában maradt a gyermek				
		Nem	%	Igen	%	Összesen
Gyermekek neme	Fiú	318	54,828%	262	45,172%	580
	Lány	399	63,033%	234	36,967%	633
Összesen		717	59,110%	496	40,890%	1213

Annak vizsgálata, hogy ez az érték a véletlennek köszönhető vagy ténylegesen függ a halasztás a gyermekek nemétől Fisher's Exact Teszt segítségével történt (2. melléklet, 2.3. táblázat).

A hipotézis matematikai egyenlete: $H_3: P_1 > 0$

H_3 : A fiúk nagyobb arányban maradnak az óvodában még egy évet, mint a lányok.

A két változó között szignifikáns összefüggés van, mert $p < 0,05$. Azaz, a fiúk nagyobb arányban maradnak az óvodában még egy évet, mint a lányok, $p = .002$ (1-tailed), a 8,21% különbség nem a véletlennek köszönhető. A hipotézisem igazolást nyert.

12.4. Az óvodában maradt gyermekek fejlesztése

A kérdés elsősorban azokra a gyermekekre vonatkozik, akik halasztották tankötelezettségük megkezdését. Az óvodapedagógusok 77%-a, a tanítók 87%-a, a szülők 84%-a egyetért abban, hogy szükség van az óvodában maradt gyermekek külön fejlesztésére, azaz a válaszadók több, mint háromnegyede.

Azok a szülők, akiknek a gyermeke még egy évre óvodában maradt ($N = 494$) nyilatkozott arról, hogy a maradóknak biztosított-e az intézmény külön foglalkozást az iskolára készülve. A válaszadók 72,87%-a nemmel válaszolt a kérdésre. Mindössze 27,13% esetében foglalkoztatták a gyermekeket valamilyen formában, az intézményben a szokásos tevékenységeken felül. A szülők 41,50%-a maga kérelmezte, hogy maradjon a gyermek az óvodában, csupán 7,29%-ban volt az óvoda a kezdeményező, az esetek felénél (51,21%) közös megegyezésen alapult a döntés.

Az adatok statisztikai vizsgálata Cochran's Q teszttel történt (13.4. táblázat).

A hipotézis matematikai egyenlete: $H_4: P_O \neq P_T \neq P_{Sz}$.

H_4 : A pedagógusok és szülők véleménye nem egyezik teljesen az óvodában maradt gyermekek fejlesztésének szükségességét illetően.

A Cochran's Q teszt szignifikáns különbséget mutat a csoportok között, $p < .001$ (6,1365E-11). Azt, hogy mely csoportok között van különbség McNemar tesztek sorozatával megállapítható (12.4. táblázat), melyhez a Familywise error elkerülése végett, Bonfferoni korrekciót alkalmaztam. A Bonfferoni korrekció miatt a .05-ös szignifikancia szintet hárommal osztva az új Bonfferoni-korrigált szignifikancia szint $\alpha_B = .017$ (Soltész-Várhelyi, 2010).

12.4. táblázat:

Óvodában maradt gyermekek fejlesztése_Cochran's Q, McNemar Teszttel (saját eredmények)

Cochran's Q		McNemar Teszt		
N	1213	Óvodaped. & Tanítók	Óvodaped. & Szülők	Tanítók & Szülők
Cochran's Q	47,028 ^a	N	1232	1213
df	2	Khi négyzet ^a	41,023	17,357
Asymp. Sig.	.000	Asymp. Sig.	.000	.011
a. 1-est sikerként kezeljük.		a. Folytonosság korrigálva		

A korrekció után is elmondható, hogy a különbség mindhárom párosítás esetében szignifikáns. Óvodapedagógusok esetében a p érték $p < .001$ (1,5043E-10), tanítók esetében $p < .001$ (3,0974E-05), szülők esetében $p = .011$. A szignifikancia értékek alapján a hipotézist igazoltnak tekintem. A pedagógusok és szülők véleménye az óvodában maradt gyermekek fejlesztésének szükségességét illetően eltér.

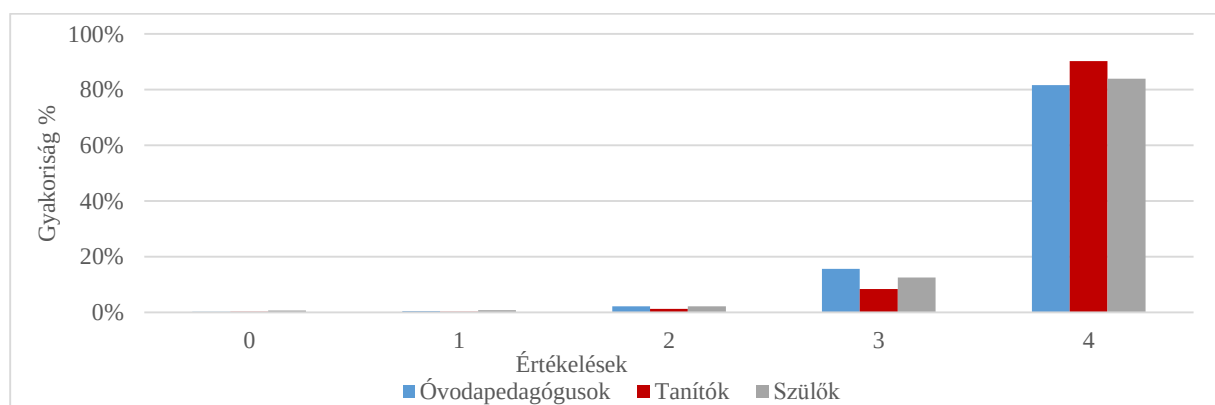
12.5. A családi háttér fontossága

Az iskolaváltás krízise kihat a családra és az, ahogyan a család maga kezeli ezt a krízist, visszahat a gyermekre (Hajduska, 2008). A család értékrendje, elvárásai, a szülők tapasztalatai az iskolás éveikre vonatkozóan szintén befolyásoló tényező. Fontos, hogy mit közvetít a gyermek felé. A szakirodalmak egyértelműen alátámasztják a családi háttér meghatározó szerepét számos aspektusból (Bowlby & Ainsworth, 1965; Beardslee & Gladstone, 2001; Masten, 2001; Blum, 2002; Fagan & Palkovitz, 2007; Csapó, 2015).

A változót 0–4-ig terjedő Likert-skálán mértem. A medián mindhárom minta esetében $Mdn = 4$ az összes kategóriában. Az óvodapedagógusok 82% -a, a tanítók 90% -a, a szülők 84% -a tartja nagyon jelentősnek a családi háttér szerepét (12.5. ábra). A statisztikai adatokat a 2. melléklet, 2.4.1. táblázat tartalmazza.

12.5. ábra:

A családi háttér szerepe a résztminták válaszai alapján (saját eredmények)



A minták esetében a szóráshomogenitás teljesül ugyan, de az adatok erősen ferde eloszlást követnek (2. melléklet, 2.4.2. táblázat). A minták ferdesége okán a szóráshomogenitás tesztelése mediánon alapult. $F_0(4; 1208) = 0,223, p = .926$; $F_T(4; 1208) = 1,064, p = .373$. Az ANOVA vizsgálat feltételei nem teljesülnek, így az adatok elemzése az ANOVA nem parametrikus alternatívájával, Kruskal–Wallis H teszttel történt (2. melléklet, 2.4.3. táblázat).

A hipotézis matematikai egyenlete: $H_5: H_0 \neq H_T \neq H_{Sz}$

H_5 : A pedagógusok és szülők véleménye eltér a családi háttér szerepét illetően.

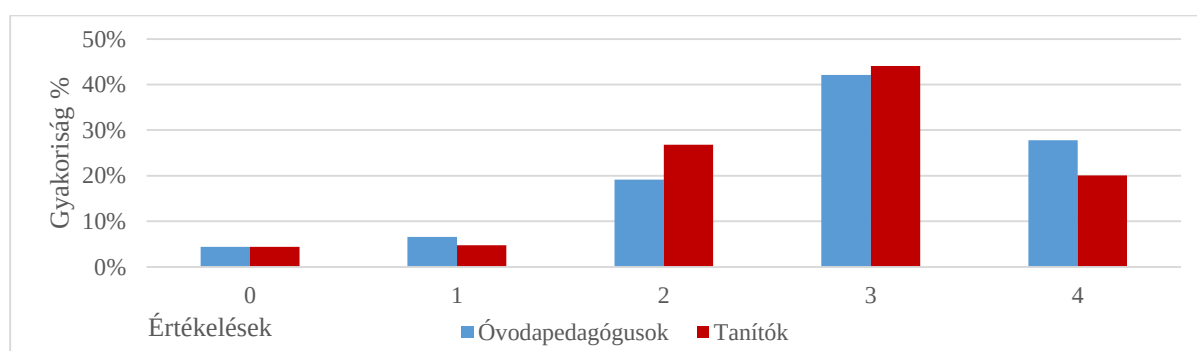
A CWS pontszámok eloszlása minden csoportban hasonló volt, amit egy boxplot vizuális ellenőrzésével érzékelttem. A medián CWS pontszámok statisztikailag nem különböznek szignifikánsan sem a változók ($Mdn = 4$), sem a minták ($Mdn = 4$) között. $H_0(4) = 0.920, p = .922$; $H_T(4) = 5,39, p = .250$. A pedagógusok és a szülők véleménye a családi háttér fontosságát illetően nem tér el. A szignifikancia érték alapján hipotézisem elvetettem.

12.6. Intézmények közötti együttműködés

Az intézmények közötti együttműködés számos módon megvalósítható. A válaszadó pedagógusok Likert-skálán értékelték az együttműködés eredményességét. A medián mindkét minta esetén $Mdn = 3$. A statisztikai adatokat a 2. melléklet, 2.5.1. táblázat tartalmazza. A 12.6. ábrán jól látható, hogy hiányosságokat tapasztalnak a pedagógusok ezen a területen. Csupán az óvodapedagógusok 27,76%-a, a tanítók 20,03%-a érzi úgy, hogy az együttműködés nagyon eredményes az intézmények között.

12.6. ábra:

Intézmények közötti együttműködés eredményessége_ pedagógusok válaszai (saját eredmények)



A hipotézis képlete: $H_6: H_0 \neq H_T$

H_6 : Az intézmények közötti együttműködés eredményessége tekintetében az óvodapedagógusok és a tanítók véleménye eltér.

Az adatok nem parametrikusak. A minták ferdesége miatt a szóráshomogenitás tesztelése mediánon alapult, $F(4; 1227) = 0,470$, $p = .758$. A Levene teszt nem mutat szignifikáns eltérést, a szóráshomogenitás megvalósul (2. melléklet, 2.5.2. táblázat), viszont a normalitás a mintákat valamint a változókat külön tekintve sem teljesül. Az adatok elemzése így Kruskal–Wallis H teszt alkalmazásával történt (2. melléklet, 2.5.3. táblázat).

A CWWS pontszámok eloszlása minden csoportban hasonló volt, amit egy boxplot vizuális ellenőrzésével érzékelttem. A medián CWWA pontszámok statisztikailag sem a változók ($Mdn = 3$), sem a minták ($Mdn = 3$) között nem különböznek szignifikánsan. $H_6(4) = 3,344$, $p = .502$. A pedagógusok véleménye az intézmények közötti együttműködés eredményességéről nem tér el. A szignifikancia érték alapján hipotézisem elvetettem.

Az intézmények közötti együttműködés fontosságát egyformán érzékelik a válaszadók mindhárom mintában. Az óvodapedagógusok 90%-a, a tanítók 96,59%-a, a szülők 95,71%-a tartja fontosnak.

13. A kutatás egyéb eredményei

13.1. Készségek, képességek az iskolaalkalmasság szempontjából

A készségek, képességek tekintetében, melyek a sikeres iskolakezdéshez szükségesek a neveléstudomány és a pszichológia számos adatot kínál. A kérdőívben meghatározott válaszok a képességlistákat illetően, ezekre a szakirodalmakra épültek (V. Binét, 1997; Séra & Bernáth, 2004; Petrács, 2004; Horváth, 2004; Hajduska, 2004; Katona, 2010; Mérei & V. Binét, 2017; Grimmer, 2018). Az iskolakezdés legnagyobb problémája a viselkedés éretlensége, a figyelem és feladattudat hiánya, a rugalmatlanság, az önálló tanulás, valamint a tanulásra való hajlandóság hiánya (Boot & Crouter, 2008). A kérdőívben megadott 22 részképesség tartalmazza az elvárható tulajdonságokat egy normál fejlődésű hatéves, iskolába készülő gyermek tekintetében, feltételezve azt, hogy a gyermek családi és óvodai környezete is harmonikus, stimuláló. Mindegyik jellemző fontos természetesen. Úgy vélem, hogy a 10 legfontosabb készség/képesség kiválasztásakor képet kaphatunk arról, hogy a pedagógusok mely ismérveket tartják a legfontosabbaknak, melyekre alapozzák a fejlődés irányának meghatározását (13.1. táblázat). Az adatok azt mutatják, mely jellemzőket jelölték meg a legtöbben. Azt tapasztalhatjuk, hogy a két mintában szereplő szakemberek hasonlóan gondolkodnak az iskolaalkalmasságot meghatározó készségeket, képességeket illetően. Hat jellemző megtalálható mindkét mintában, más-más sorrendben.

13.1. táblázat:

10 legfontosabb készség/képesség az iskolaérettség szempontjából (saját eredmények)

Óvodapedagógusok	N	Gyakoriság	Tanítók	N	Gyakoriság
Figyelem, koncentráció	1148	93,182%	Figyelem, koncentráció	1171	86,869%
Feladattudat, feladattartás	1096	88,961%	Beszédértés/szövegértés, beszédhanghallás	1160	86,053%
Beszédértés/szövegértés, beszédhanghallás	1047	84,984%	Feladattudat, feladattartás	1049	77,819%
Együttműködés	784	63,636%	Együttműködés	1007	74,703%
Önállóság	750	60,877%	Finommotorika	916	67,953%
Finommotorika	749	60,795%	Érdeklődés, kíváncsiság	814	60,386%
Kudarctűrés	659	53,490%	Önállóság	782	58,012%
Kommunikációs képességek	634	51,461%	Kommunikációs képességek	766	56,825%
Problémamegoldó gondolkodás	619	50,244%	Testséma	740	54,896%
Összerendezett mozgás	545	44,237%	Összerendezett mozgás	647	47,997%
N	1232	100%	N	1348	100%

Az interjúkban részt vevő szakemberek (N = 8) a szociális érettséget és a mozgás fejlettségét, valamint a beszédértést, beszédhanghallást tartják a legfontosabbnak az iskolakezdést illetően, a válaszadók 75%-a. A figyelemtartást és koncentrációt 62,5 % gondolja alapvetőnek.

13.2. Készségek, képességek hiánya az iskolaalkalmasság szempontjából

A három készség, melyek tekintetében leggyakrabban elmaradást tapasztalnak a válaszadó óvodapedagógusok: a figyelem, koncentráció 86,85%, (tanítók 79,08%), feladattartás, feladattudat 79,87% (tanítók 59,20%), beszédértés, beszédhanghallás 68,48% (tanítók 67,21%). Azok a készségek jelennek meg itt is, melyeket a legfontosabbaknak jelöltek meg az iskolaalkalmasság iránymutatói közül. A tanítók esetében az eredmények egybeesnek az óvodapedagógusok válaszaival, azzal a különbséggel, hogy a második legnagyobb nehézséget a válaszadók tapasztalatai alapján a finommotorika fejletlensége okozza, 78,93% gondolja így (óvodapedagógusok 40,75%). Az adatok összefoglalása a 13.2. táblázatban található.

13.2. táblázat:

A leggyakrabban előforduló részképesség hiánya (saját eredmények)

Óvodapedagógusok	N	Gyakoriság	Tanítók	N	Gyakoriság
Figyelem, koncentráció	1070	86,851%	Figyelem, koncentráció	1067	79,154%
Feladattudat, feladattartás	983	79,789%	Finommotorika	1064	78,932%
Beszédértés/szövegértés, beszédhanghallás	840	68,182%	Beszédértés/szövegértés, beszédhanghallás	905	67,136%
Kudarctűrés	545	44,237%	Feladattudat, feladattartás	798	59,199%
Kommunikációs, nyelvi képességek	526	42,695%	Együttműködés társakkal, felnőttekkel	691	51,261%
Finommotorika	502	40,747%	Önállóság	642	47,626%
Önállóság	499	40,503%	Kudarctűrés	632	46,884%
Együttműködés társakkal, felnőttekkel	452	36,688%	Kommunikációs, nyelvi képességek	540	40,059%
Összerendezett mozgás	383	31,088%	Alkalmazkodóképesség	533	39,540%
Problémamegoldó gondolkodás	340	27,597%	Testséma	430	31,899%
N	1232	100%	N	1348	100%

Az interjúk során a válaszok sokfélék voltak. A válaszadók (N = 7) 42,86%-a tapasztalja a szociális érettség, az auditív észlelés, a mozgáskoordináció hiányát, valamint a nyelvi készségek fejletlenségét, elmaradását az iskolába készülő gyermekek esetében.

13.3. Szülőkkel való együttműködés formái

Kutatások szerint meghatározó eleme a tanuló iskolai eredményességének a szülő bevonódása az iskolai részvételbe, az, hogy milyen mértékben támogatja gyermeke otthoni tanulását (Nyitrai, Harsányi, Koltói, Kovács, Kövesdi, Nagybányai-Nagy, Simon, Smohai, Takács & Takács, 2019).

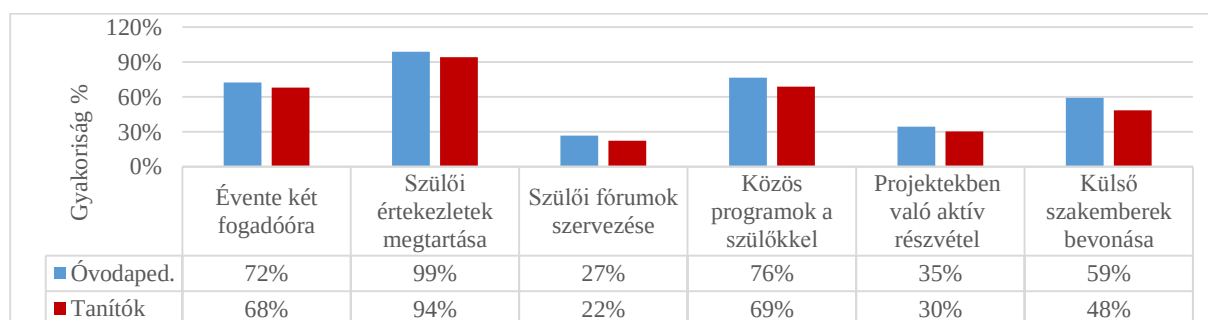
Általános kapcsolattartási formák közé sorolandó a szülői értekezlet és a fogadóóra. A kötelező közös programok az intézmény hagyományaihoz igazodva kerülnek be a pedagógiai programokba. Ezen felül természetesen a csoport érdeklődését és a lehetőségeket figyelembe véve, az intézményvezetővel egyeztetve számos egyéb program is szervezhető. Vannak olyan

óvodák és iskolák, melyek törekednek arra, hogy a tanítási módszereik között kooperatív tanulási technikákat is alkalmazzanak, kihasználva ezek szociális készségek fejlesztésére gyakorolt pozitív hatásait.

A 13.3.1. ábrán látható értékek azt mutatják, hogy nagyságrendileg megegyezik a két minta a válaszok gyakoriságát tekintve. A szülői értekezlet általánosan alkalmazott módszer a szülőkkel való kapcsolattartásra a mintában szereplő pedagógusok válaszai alapján is. A fogadóórák és a közös programok is megjelennek több mint kétharmad arányban. A válaszadók 30-35%-a él a projektmódszerrel a szülők támogatásával, közreműködésével. Az óvodában előfordul, hogy nem tudnak teljes projekteket véghezvinni, de számos „projektszerű” tevékenységformát alkalmaznak, mely jól előkészíti többek között a gyermekek közös tanulását, a közös célok kitűzését, a kompromisszumkészség fejlesztését. A szülői fórumok szervezése szintén ritkábban fordul elő.

13.3.1. ábra:

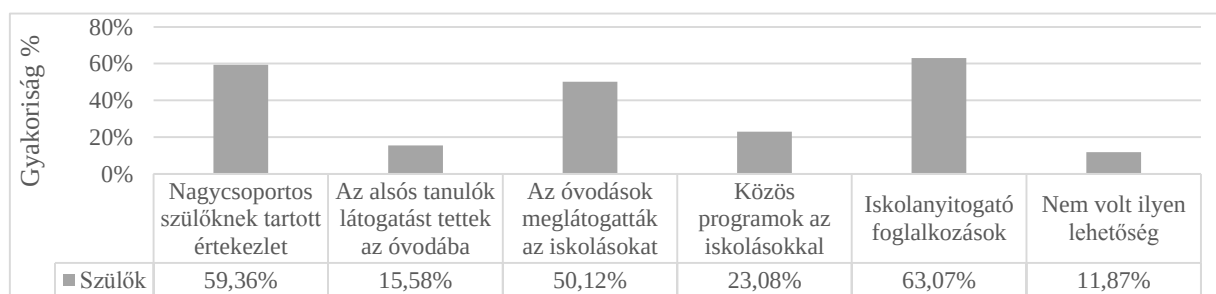
Pedagógusok válaszai a szülőkkel való együttműködés, kapcsolattartás gyakorlatáról (saját eredmények)



A válaszadó szülők (N = 1213) nyilatkoztak arról, milyen programokon vettek részt az iskolára készülve akár gyermekeikkel közösen (13.3.2. ábra). Az iskolanyitogató foglalkozásokon vettek részt a legtöbben (63%), A szülőknek több, mint a fele vett részt nagycsoportosok szüleinek tartott értekezleten, ahol a tanítók ismertették az iskola elvárásait. A válaszadók gyermekeinek fele látogatott el iskolába a csoportjával.

13.3.2. ábra:

Iskola előtti programokon való részvétel (saját eredmények)



Az interjúalanyok N = 7 vegyes tapasztalatokról számolnak be, az együttműködés a szülő részéről a probléma mértékétől függ szerintük. Egy 34 éves tapasztalattal bíró logopédus válasza: *„A kisebb problémákat könnyebben elfogadják, a nagyobbakat nehezebb feldolgozni és eljutni a végleges felismerésig.”*

Egy 21 év tapasztalattal rendelkező gyógypedagógus, logopédus gyászfolyamatként írja le a nehézségek elfogadását: *„Nem egyszerű, nem könnyű feldolgozni anyaként, apaként, hogy a saját gyermeke nem olyan, mint a többi átlagos gyermek, hogy nehézségei vannak, hogy nem olyan hibátlan, mint amilyet vártak. Ez a feldolgozási idő, gyászfolyamat, mindenkinél másképpen zajlik időben, lélekben egyaránt.”*

Tapasztalatai szerint *„ha türelmesen, a fentieket figyelembe véve, de határozottan közeledünk feléjük, hangsúlyozva a gyermek pozitívumait, akkor tudunk közösen dolgozni a gyermekért.*

A válaszadó szülők 75,02%-a érzi úgy, hogy nagyon elégedett az óvónők/tanítónők tájékoztatásával az iskolaérettség kérdéskörét illetően, 22,34% nem volt megelégedve, 2,64% nem tudta megítélni.

13.4. Intézmények közötti kapcsolattartás formái

Az intézmények közötti kapcsolattartás többféleképp megvalósulhat. A vizsgálatban részt vevő óvodapedagógusok (N = 1232) és tanítók (N = 1348) nyilatkoztak arról, hogy a felsorolt módszerek közül melyeket használják az intézmények közötti együttműködés hatékonyságának elősegítésére. A válaszadók láthatóan többféle módon próbálják megvalósítani az intézmények kapcsolódását (2. melléklet, 2.5.4. táblázat). A leggyakrabban alkalmazott módszerek közé tartoznak az iskolanyitogató foglalkozások (Ó = 67,94%; T = 82,64%), ahol a leendő elsősök ismerkedhetnek az iskola világával. Ezt jól kiegészítheti, ha az óvodások meglátogatják az iskolásokat (Ó = 71,51%; T = 75,89%). Rendkívül hasznos módja a szülők tájékoztatásának, ha a tanítók ismertetik a szülőkkel az iskola elvárásait, tanácsot adnak arra vonatkozóan, hogy miként segíthetik gyermekük beilleszkedését (Ó = 62,74%; T = 66,17%).

Az egyéb válaszadás lehetőségével élve több problémát is felvetettek a pedagógusok, mely gátja lehet a kapcsolattartás sikerességének. A többcélú intézményekben könnyebben megvalósítható a szorosabb együttműködés kialakítása, ahogy a kisebb településeken egyaránt. Derült ki a válaszokból. Arra is felhívta a figyelmet 26 óvodapedagógus, hogy a fővárosi óvodák esetében az intézményvezető tart fenn kapcsolatot a környező iskolákkal, de az óvodapedagógusok már nem. Szintén a fővárosban dolgozó óvodapedagógusok (19 fő) számoltak be arról, hogy van kapcsolattartás a részükről, de csak egy iskolával. Többen jelezték, hogy a két intézménytípus az utóbbi években eltávolodott egymástól. Az okok

feltárása fontos lenne a kérdést illetően. Ahogy egy 38 év tapasztalattal bíró tanító fogalmazott: „Érezni lehet a különbséget első osztályban, kik azok a gyerekek, akik óvodájában történik együttműködés. A gyerekek különböző óvodákból érkeznek hozzánk, első osztályba.”

Azonban jól bevált gyakorlatokat is megosztottak a résztvevők. Egy-egy hozzászólás volt mindegyik ötlet, de úgy vélem innovatívak és elgondolkodtatók. Az egyik iskola és óvoda közös rajzpályázatokat ír ki, melyeken első osztályos és nagycsoportos gyermekek vehetnek részt. Egy másik kapcsolódásban a két csoport gyermekei leveleket, képeslapokat, rajzokat küldenek egymásnak. A jövőbeli elsős tanító heti rendszerességgel látogat el az óvodába és ismerkedik leendő tanítványaival. Akadnak példák szakmai összefonódásokra is, például kerekasztalbeszélgetések megvalósításával. Az egyik iskolában az alsós munkaközösség tagjai közös szakmai megbeszéléseket tartanak az óvodapedagógusokkal. Másutt az óvodapedagógusok és tanítók közös szakmai értekezleteket valósítanak meg.

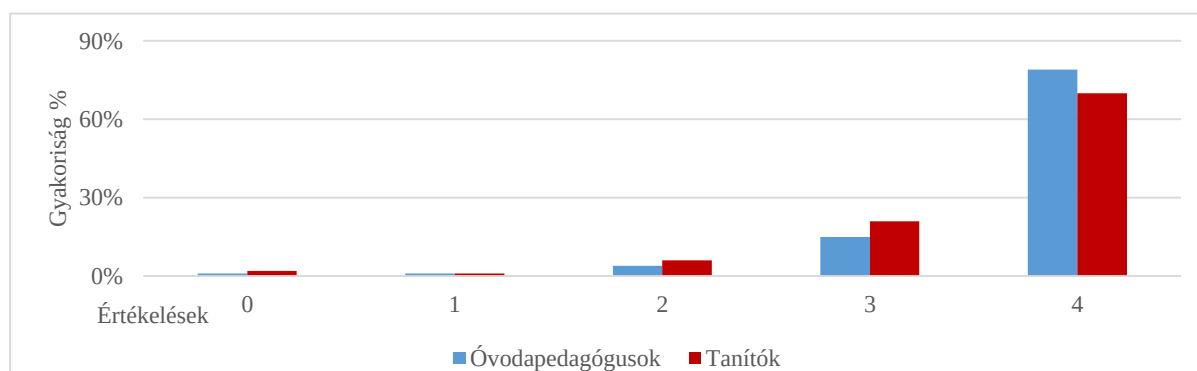
„...sokat segítene, ha mi tanítók is hospitálnánk az óvodában a leendő első osztályosoknál, valamint az óvónénik is jönnének megnézni, hogy mi is történik az első osztályban.” – vallja egy 24 éve pályán lévő tanító.

13.5. Szakszolgálattal való együttműködés

A szakszolgálatokkal való együttműködés szintén a hatékony szakmai munka része kell, legyen a gyermekek fejlődése érdekében. A válaszadó óvodapedagógusok 79%-a, a tanítók 70%-a tartja nagyon fontosnak a kooperációt az intézmények között (13.5. ábra).

13.5. ábra:

Szakszolgálattal való együttműködés (saját eredmények)



Az interjúalanyok (N = 7) 71,43%-a érzi úgy, hogy együtt tud működni az óvodapedagógusokkal. Ahol szakemberhiánnyal küzdenek, nehezebb megoldani, leginkább idő hiányában. Azonban olyan esetek is vannak, amikor az óvodapedagógus teljesen elzárkózik.

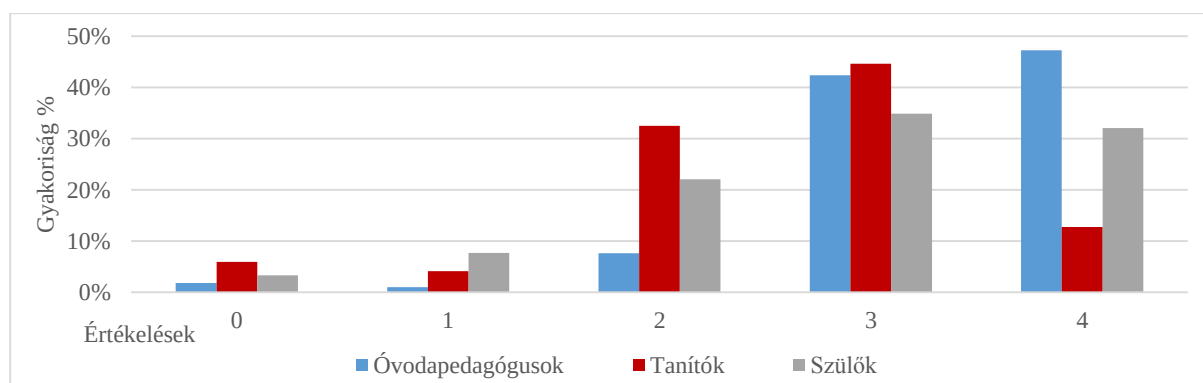
13.6. Az óvoda iskolafelkészítő tevékenységének eredményessége

Az óvoda kiemelt szerepet tölt be az iskolára való felkészülés folyamatában. A gyermekek képességeihez, fejlődési üteméhez, egyéni igényeihez igazodó óvodai nevelés-oktatás hozzájárul az iskolai sikerességhez. A 13.6. ábra a válaszadók tapasztalatait, véleményét mutatja az óvoda ezirányú tevékenységére vonatkozóan. Az ábrán jól kitűnik, hogy a vélemények mindhárom mintában megoszlának az óvoda iskolafelkészítő tevékenységének eredményességét illetően. A válaszadó óvodapedagógusok kevesebb, mint a fele tartja (47,24%) nagyon eredménynek intézménye ezirányú tevékenységét, a tantók csupán 12,76%-a, míg a szülők 32,07%-a. Az óvodapedagógusok esetében szignifikáns összefüggés van ($p = .012$) a közigazgatási egység nagysága és a között, ahogyan értékelték az intézmény iskolafelkészítő tevékenységét. Az összefüggést és azok okait érdemes lenne tovább vizsgálni. A tanítók és a szülők értékelése független a településtől.

A válaszadó szülők 81%-a nagyon fontosnak tartja, hogy az óvoda felkészítse gyermekét az intézményváltásra.

13.6. ábra:

Az óvoda felkészítő tevékenységének eredményessége mintánként (saját eredmények)



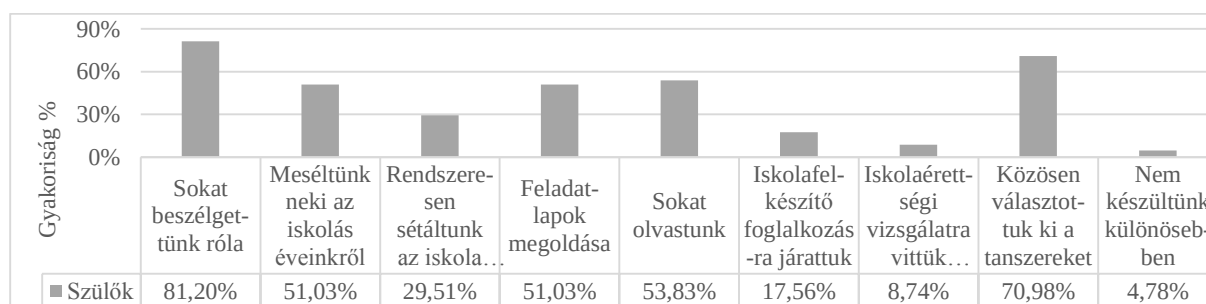
A megkérdezett szakemberek ($N = 7$) több problémát is említenek az interjúk során, melyek gátolják az óvoda iskolafelkészítő tevékenységének eredményességét. 42,86% a vegyes csoportösszetételek működésében látja a hiányosságokat, úgy vélik a vegyes csoport maga nem képes arra, hogy az óvoda ezen tevékenységét elősegítse. „Az iskolát kezdő gyerekek képességeiben elképzelhetetlenül nagy különbségek vannak! Sokévnnyi különbségek!”, hiányosságnak vélik azt is, hogy „az óvodák nem végeznek konkrét iskolafelkészítő tevékenységet” – egy 34 éves tapasztalattal rendelkező pszichopedagógia szakos gyógypedagógus, logopédus, fejlesztőpedagógus válasza.

13.7. A család készülődése az iskolára

Érdeemes megfigyelni, hogy a családok miként készülnek az iskolára. Az előzőekben megfigyelhettük, hogy az intézmények számos programot kínálnak a szülőknek és gyermekeknek az iskolával való ismerkedésre, a szülők egy része él is ezekkel a lehetőségekkel. Ezen kívül otthon is adódik lehetőség a gyermek bátorítására, felkészítésére. A 13.7. ábrán az otthoni felkészülés néhány módja látható. A gyermekekkel való folyamatos kommunikáció rendkívül fontos, a szülők 81,2%-a nyilatkozott arról, hogy sokat beszélgettek a gyermekkel az iskolára készülve. 70,98% bevonta gyermekét a tanszervásárlásba, a válaszadók több, mint a fele mesélt gyermekének saját iskolai élményeiről, olvastak gyermeküknek, vagy feladatlapokat oldottak meg. A szülők 17,56 %-a vitte el magán úton gyermekét iskoláértétségi vizsgálatra ötéves korában. Látható, hogy valamilyen formában a válaszadó családok is készülnek az iskolakezdésre, csupán 4,78% jelezte, hogy nem készül különösebben.

13.7. ábra:

A család felkészülése az iskolára (saját eredmények)



A felmérésből az is kiderült, hogy a válaszadó szülők (N = 1213) 59%-a olvas minden este gyermekének elalvás előtt, 14,77% 5–6 este, 16,15% 3–4 este. A kedvenc könyvek tekintetében megjelennek klasszikusok és kortárs irodalom is. Az adattisztítást követően 1185 válasz volt releváns a kérdést illetően. A legnépszerűbbek a válaszadók körében Bartos Erika könyvei (Bogyó és Babóca; Anna, Peti és Gergő; Brúnó sorozatok), 29,28% választotta kedvencének. Még mindig népszerűek a magyar népmesék (11,5%). Megjelentek továbbá Berg Judit művei (9,28%), a legnépszerűbb sorozatai: Rumini; Lengemesék. Vadadi Adrienn könyveit és Beck Andrea Titoktündér sorozatát is többen kedvelik. A régi kedvencek is feltűntek a listában: Rémusz bácsi meséi; Bálint Ágnes: Mazsola és Tádé; V. Szutyjev meséi. 149 gyermeknek nem volt kedvenc könyve, vagy bármit szívesen hallgatott (12,57%).

A 13.7. táblázat az olvasás gyakoriságát mutatja be a szülők iskolai végzettségének bontásában. Érdekes lenne megvizsgálni, vajon a szülők iskolázottsága befolyásolja-e, hogy mennyire tartják fontosnak a rendszeres olvasást és milyen irodalmat fogyasztanak szívesen.

Jelen szülői minta nem mondható reprezentatívnak az iskolai végzettség arányának szempontjából, így a táblázat csak szemléltetésül szolgál.

13.7. táblázat:

Olvasás gyakorisága/szülők iskolai végzettsége (saját eredmények)

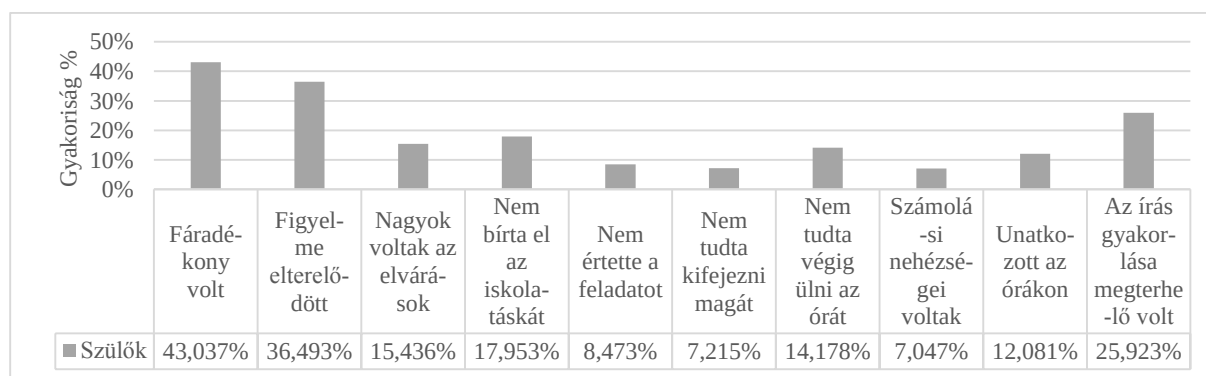
	8 általános		Középfokú		Érettségi		Főiskola		Egyetem		PhD/DLA	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Egyszer sem	4	10%	2	0,69%	6	1,17%	8	2,92%	4	4,44%	0	0%
1–2 este	4	10%	8	2,78%	22	4,29%	38	13,87%	8	8,89%	0	0%
3–4 este	18	45%	24	8,33%	78	15,21%	46	16,79%	38	42,22%	0	0%
5–6 este	2	5%	48	16,67%	62	12,09%	58	21,17%	10	11,11%	2	25%
Minden este	12	30%	206	71,53%	345	67,25%	124	45,26%	30	33,33%	6	75%
Összesen	40	100%	288	100%	513	100%	274	100%	90	100%	8	100%

13.8. Legnagyobb nehézségek az iskolakezdés során a szülők tapasztalatai alapján

Az adattisztítást követően 21 válaszadó kikerült a vizsgálat ezen részéből, mert a válasza itt nem volt releváns. A legnagyobb nehézséget a válaszadó szülők szerint (N = 1192) a gyermek fáradékonysága (43,04%) jelentette. 36,49%-ban a figyelemtartás hiánya okozta a nehézséget és 25,92% jelezte, hogy gyermekének megterhelő volt az írás gyakorlása (13.8. ábra).

13.8. ábra:

Legnagyobb nehézségek az iskolakezdés során (saját eredmények)



Mindössze 9,90%-ban jelezték a szülők, hogy nem voltak nehézségeik az iskolakezdéskor. 39,26% számolt be egy, 24,83% kettő nehézségről. 14,09% esetében volt három problémás terület is, 5,2%-nak négy. Akadnak szélsőséges esetek is, 10 fő számolt be nyolcféle problémáról, kettő fő kilencről.

A nehézségek száma az iskolakezdés tekintetében megdöbbentő. Érdekes megvizsgálni, hogy ez a jelenség a populációra nézve is jelen van-e, bár hipotézisként nem jelent meg a jelenség vizsgálata. A minta statisztikai adatait a 2.6. melléklet tartalmazza. A minta átlaga $M = 1,925$, szórása $SD = 1,518$. A minta ferdesége miatt a standard error is kiszámításra került $SE = 0,044$, melyből az $RSE = 2,286\%$, reprezentatív a populációra nézve,

mivel az $RSE < 25\%$. A populáció átlaga 95% valószínűséggel 1,838 és 2,011 közé esik. Azaz átlagosan kétféle nehézséggel küzdenek a gyermekek iskolakezdéskor.

Az órákon való unatkozás kérdéskörét is érdemes tovább boncolgatni, ugyanis a tény, hogy egy gyermek unja magát, nem feltétlenül jelenti azt, hogy gyorsabb, okosabb lenne a társainál. A válaszadók 12,08%-a (144 fő) jelölte, hogy gyermeke unatkozott az órákon, melyből 29 esetben mondható el, hogy valóban hamarabb végzett a feladattal, vagy gyorsabban megértette azt, 115 esetben azonban komoly problémák húzódnak meg a háttérben a válaszokat tekintve.

Az unalommal együtt 2–9 nehézséget jelöltek meg a szülők az iskolakezdéssel kapcsolatosan. 13.8. táblázat (unatkozott az órákon) alapján 66,96%-nak van figyelemtartási problémája, a gyermekek több, mint harmada fáradékony, finommotorikája fejletlen, emiatt az íráselőkészítő feladatok, majd az írás gyakorlása is megterhelő számukra. 28,70% nem tudta végigülni az órát, többeknek voltak számolási nehézségei és feladatértési problémái (többek között). Az unalom háttérében ezekben az esetekben feltehetőleg a képességek hiánya, fejletlensége állhat. Unatkozik, mert nem érti a feladatot, vagy épp képtelen figyelni, elfárad a keze, így még nehezebb végig ülni az órát. Az elvárások ilyen nehézségekkel valóban nagyok tűnnek, de valóban csak az iskola elvárásaival van a probléma? Ezt a kérdést is érdemes lenne megvizsgálni.

13.8. táblázat:

Iskolakezdéskor jelentkező nehézségek_ egyéb összefüggések (saját eredmények)

	Unatkozott az órákon (N = 115 fő)		Óvodában maradt (N = 488 fő)	
	N	Gyakoriság	N	Gyakoriság
Figyelme elterelődött	77	66,957%	224	45,902%
Fáradékony volt	45	39,130%	209	42,828%
Nagyok voltak az elvárások	26	22,609%	88	18,033%
Nem tudta kifejezni magát	10	8,696%	60	12,295%
Nem értette a feladatot	19	16,522%	72	14,754%
Nem tudta végig ülni az órát	33	28,696%	100	20,492%
Az írás gyakorlása megterhelő volt	36	31,304%	121	24,795%
Számolási nehézségei voltak	14	12,174%	58	11,885%

Érdekes megfigyelni, hogy az óvodában maradt gyermekek esetében a plusz egy év után, maradtak-e nehézségek az iskolakezdésre, ha igen, mely területeken. A válaszok alapján (N = 488) az tapasztalható, hogy csupán 15,57% kezdte meg zökkenőmentesen az iskolát a maradók közül, a többieknek volt valamilyen nehézsége. 25,61% egy területen jelzett problémát, 27,25% kettő, 13,52% három területen. Itt is megjelentek szélsőségek. 7,99% esetében négyféle nehézséget tapasztalt a szülő, 3,07%-nál gyermeknél öt, 4,30%-nál hat

probléma mutatkozott. Hat gyermek küzdött nyolc problémával és kettő kilenccel a plusz egy év ellenére is. A számok nem túl biztatóak.

A legnagyobb problémát náluk is a figyelem zavara (45,90%) és a fáradékonyság (42,83%) jelentette (13.8. táblázat, Óvodában maradt). A harmadik leggyakoribb nehézség a finommotorika fejletlensége volt (24,80%). Mindennek ellenére a szülők 62,70%-a hasznosnak ítélte a plusz egy évet.

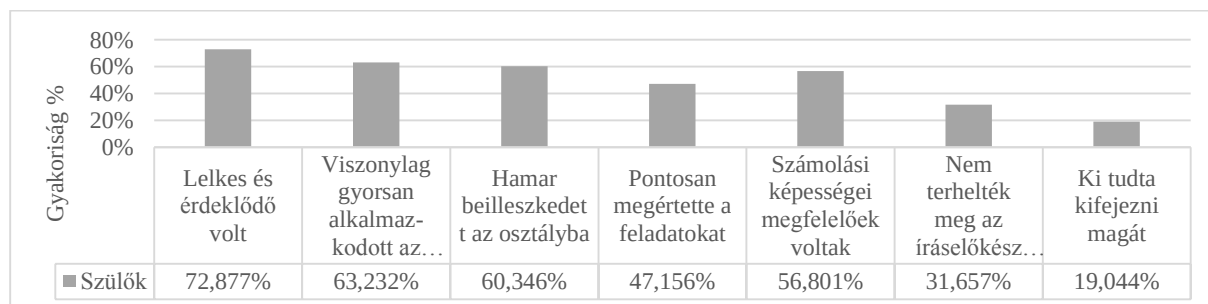
13.9. Legnagyobb sikerek az iskolakezdés során a szülők tapasztalatai alapján

A válaszadó szülők (N = 1213) sikerekről is beszámoltak. A gyermekek érdeklődése és lelkesedése örömteli. Ha megvalósul, a pedagógiai munka is hatékonyabbá, gördülékenyebbé válik. 72,88% érezte úgy, hogy gyermeke rendelkezik ezekkel a tulajdonságokkal. Sokat lendíthet a kezdeti nehézségeken, ha a gyermek rugalmas, viszonylag rövid idő alatt képes alkalmazkodni az új környezethez, be tud illeszkedni egy új közösségbe. A baráti kapcsolatok nem elhanyagolhatók. Mindezt megkönnyíti, ha ki tudja magát fejezni a gyermek, ezáltal magabiztosabban kezdeményez kapcsolatot társaival. A gyermekek több, mint a fele élte meg sikerként, hogy számolási készségei megfelelőek voltak. 47,16% pontosan megértette a feladatot, 31,66% számára nem voltak megterhelők az íráselőkészítő feladatok (13.9. ábra).

Fontos, hogy a gyermekek sikerélménnyel induljanak, hogy pozitív érzésekkel vessék bele magukat az új ismeretek gyűjtésébe.

13.9. ábra:

Legnagyobb sikerek az iskolakezdés során (saját eredmények)



13.10. Beszédértés/beszédhanghallás, nyelvi készségek fejlesztése

A kezdeti sikerek megalapozásához rendkívül fontos az óvoda támogatása a beszédértés, beszédhanghallás, a nyelvi készségek fejlesztésében. A leggyakrabban alkalmazott módszerek (13.10. táblázat) a válaszadó óvodapedagógusok (N = 1232) körében a mondókák, versek mondogatása (95,47%) és a beszélgetés, beszéltetés (92,83%). Ezek általános módszerek, melyek részei a gyermekek mindannapjainak, ahogy az éneklés is. A beszélj a képről játékot is

alkalmazza a részt vevők 67,11%-a. Szívesen játszanak hangutánzó játékokat, képmegnevezést, cselekvés felismerését, magyarázását célzó játékokat (53,42%), barchobát (59,19%).

13.10. táblázat:

Módszerek_ Beszédértés/beszédhanghallás, nyelvi készségek fejlesztése (saját eredmények)

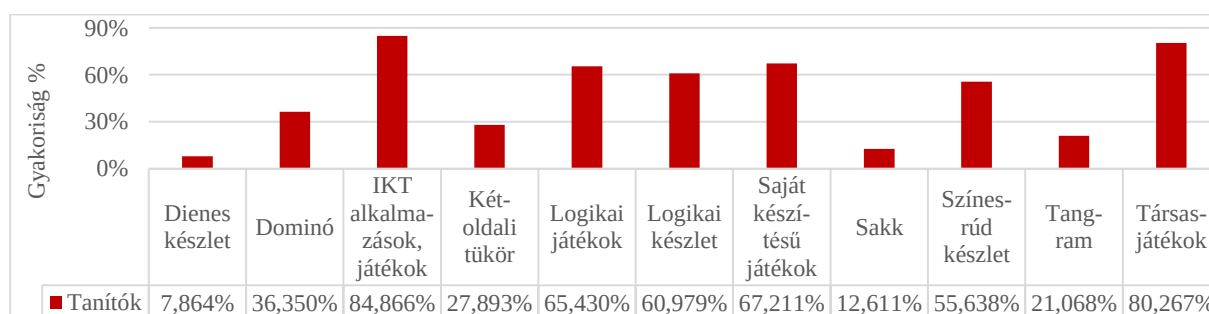
Módszer	N	Gyakoriság
Beszélgetés, beszélgetés módszerével	1126	92,828%
Hangutánzó játékok	720	59,357%
Beszélj a képről játék	814	67,106%
Szóismétlés	326	26,876%
Kép megnevezés, cselekvés felismerése	648	53,421%
Szóelőhívás	210	17,312%
Mondókák, versek mondogatása	1158	95,466%
Éneklés	924	76,175%
Mondatismétlés	322	26,546%
Barchoba játék	718	59,192%

13.11. Fejlesztőjátékok használata a tanítók munkája során

A tanítók többféle fejlesztőjátékot használnak munkájuk során. A gyermekeknek lehetőségük van társasozni az iskolában is (80,27%). Szívesen készítenek játékot. Logikai játékokat és logikai készletet használ a megkérdezettek kétharmada. Egyre elterjedtebb az IKT alkalmazások, játékok használata, ezeket a válaszadók 84,87%-a alkalmazza (13.11. ábra).

13.11. ábra:

Fejlesztőjátékok az iskolában (saját eredmények)



Az interjúban részt vevő szakemberek (N = 7) megerősítik, hogy bármiből lehet fejlesztőjáték, eszköz. A legfontosabb, hogy mindig tudjuk, mit akarunk fejleszteni, ugyanis egy-egy eszköz/játék több terület fejlesztésére is alkalmas lehet, de akkor tudjuk jól párosítani az eszközöket, ha tudjuk, mik a célok az adott gyermek esetében.

Az óvodapedagógusok ügyelnek arra, hogy a játékeszközöket az adott csoport képességeinek és igényeinek figyelembevételével válasszák meg, ezzel is irányítva a gyermekek figyelmét, érdeklődését a nekik megfelelő és hasznos tevékenységekre, elősegítve az együttműködés, kooperáció fejlődését. Ők komplexen gondolkodnak a játékok

kiválasztásakor, hiszen a szabad játékban a gyermek maga választja ki az eszközt, a tevékenységet belső motiváció alapján. Fontos szempont, hogy a játékok mennyisége optimális legyen. A túl sok lehetőség közül nehéz választani, ha nincs elegendő eszköz, unalom és konfliktus forrása lehet. A játékokat időnként érdemes cserélni, az újdonság varázsa fokozza a motivációt.

13.12. A segítségadás lehetőségei a képességek fejlesztésére

A gyermekek nem egyforma képességekkel érkeznek az intézményekbe, mindemellett a családi háttér adottságai is erős hatással bírnak. A pedagógusoknak figyelembe kell venniük a gyermekek egyéni igényeit, a képességbeli eltéréseket, a családi háttér adottságait és a lehetőségekhez mérten az ebből adódó hátrányokat csökkenteniük kell. Mind az óvodapedagógusok, mind a tanítók több módszert is alkalmaznak ennek érdekében.

Az óvodapedagógusok középső csoportban és nagycsoportban mérik a gyermekek képességeit különféle eljárásokat alkalmazva, az intézmény pedagógiai programjának megfelelően évente, félévente. Természetesen a gyermekek képességeinek megfigyelése különféle módszerekkel és eszközökkel már az óvodába lépéskor megkezdődik és dokumentációk (pl. fejlődési napló) segítségével nyomon követhetők a változások.

Az adatbázis szűrését, kategorizálását követően 16 válasz törlésre került, mert nem volt releváns, így a válaszadó óvodapedagógusok száma $N = 1216$. Az intézmények 23,44%-a rendelkezik saját méréssel, 40,46% alkalmazza a DIFER-mérést, 10,86% a megfigyeléseire alapozza a fejlesztés irányának meghatározását. Sindelar mérést alkalmaz az óvodapedagógusok 3,37 %-a, Alma mátrix internetes felmérést 1,64%. 1,48% alkalmazza Aszalai Anett és munkatársai által összeállított, „*Amit az óvónőnek észre kell venni*” című kötetben található, mérőeszközt. 3,45% a szakszolgálat támogatásával MSST (Meeting Street School Screening Test) szűrőeljárás óvodáskorban a tanulási zavar lehetőségének vizsgálata eredményeit használja. 15,46% gondolja úgy, hogy nem az ő feladata az iskola előtti mérés. A méréseket, megfigyeléseket követően az óvodapedagógusok meghatározzák a fejlesztés irányát a csoportra és az egyes gyermekekre vonatkozóan.

A válaszadó óvodapedagógusok ($N = 1232$) az óvodában maradt gyermekek nehézségeinek leküzdésére, és a sikeres iskolakezdés támogatására az egyéni fejlesztést tartják a legalkalmasabbnak (34,74%), ugyanakkor szinte mind megjegyezték, hogy erre nincs kellő idő, szakember és eszköz, a csoportban való fejlesztést 7,79%, a differenciálást 9,50%. A mozgásfejlesztést 6,49% választja, mint a fejlesztés legalkalmasabb eszközét. 4,46% alkalmaz feladatlapokat, 1,22% él a kooperatív technikák nyújtotta előnyökkel, 2,76% kéri a

fejlesztőpedagógus támogatását, iskolaelőkészítő foglalkozásokat kevesen (1,95%) tartanak. 28,17% nem foglalkozik külön az óvodában maradt gyermekekkel (2. melléklet, 2.7. táblázat).

A tanítók jól tudják, hogy még óvodás gyermekek érkeznek az első osztályba, akik különféle képességekkel rendelkeznek, olvasható a válaszokból (N = 1348). A válaszadó tanítók szintén az egyéni fejlesztést tartják a legeredményesebbnek a kezdeti nehézségek leküzdésére, 56,90% alkalmazza. A differenciálás is megjelenik a munkájuk során (30,56%). 38,80% játékok segítségével, 35,09% beszélgetéssel oldja a nehézségeket. 17,43% vonja be munkájába a fejlesztőpedagógus vagy iskolapszichológus kollégáját. Megjelenik továbbá, többek között, a felzárkóztatás (11,87%), korrepetálás (19,58%), egyéni bánásmód (10,68%) is. Amennyiben szükséges, több figyelmet fordítanak egy-egy gyermekre, több időt kap a feladatok elvégzésére, külön elmagyarázzák újra a tudnivalókat, több gyakorlási lehetőséget biztosítanak (2. melléklet, 2.6. táblázat). Látható, hogy a pedagógusok nagy része számos módon próbál, a lehetőségeihez mérten, alkalmazkodni a gyermekek egyéni haladási üteméhez. A tanítók esetében a központi (NAT) és a helyi tantervhez való igazodás megnehezíti ezt a folyamatot, elmondásaik alapján egyre kevesebb idő jut az akklimatizációra, a szabályok elsajátítására, a felzárkóztatásra, ami nagyban megnehezíti a gyermekek iskolakezdését és továbbhaladását.

13.13. Következtetések

A kutatásom egyik célja volt, hogy feltárjam, a tanítók és óvodapedagógusok, valamint a szülők, hogyan vélekednek az átmenet nehézségeiről, a gyermekek képességeiről az óvodai felkészítő munka hatékonyságáról, az intézmények közötti együttműködésről, valamint a fejlesztés lehetőségeiről. Továbbá, hogy feltárjam, az óvodában maradt gyermekek számára milyen fejlődési lehetőségeket biztosítanak a pedagógusok.

A szakirodalom elemzésével jól láthatóvá vált az óvodai nevelés kulcsfontosságú szerepe az óvoda-iskola átmenet megkönnyítésének folyamatában. A szakirodalmak és a kutatási eredmények is azt igazolják, hogy a tanuláshoz elengedhetetlenül fontos készségek fejlődésének jelentős része óvodáskorra tehető. Az óvodában maradt gyermekekkel kapcsolatban nem találkoztam szakirodalommal, vagy kutatási eredménnyel, ezért is olyan fontos a téma kutatása és a pedagógusok megsegítése, annak érdekében, hogy reflektálni tudjanak a gyermekek megnövekedett tanulási igényeire. A kutatási kérdések megválaszolására az írásbeli kikérdezés, és szóbeli kikérdezés módszerét alkalmaztam. A problémák feltárása után közelebb jutunk ahhoz, hogy érdemben segítsük a gyermekek óvodából iskolába történő átmenetét. A kutatási kérdésekhez kapcsolódva hat hipotézis fogalmazódott meg.

Feltételeztem (H_1), hogy a szakirányú végzettségek száma a szakmai tapasztalattal növekszik. Hipotézisem beigazolódt, azonban fontos megjegyezni, hogy a mintában szerepelnek olyan pedagógusok, akik már pályakezdőként több szakirányú végzettséggel rendelkeznek és olyan nyugdíj előtt állók is, akik pályájuk során nem tettek szert más szakirányú végzettségre.

Feltételeztem (H_2), hogy településtől függetlenül vegyes csoportösszetételekkel dolgoznak az óvodákban. Hipotézisem igazolást nyert a szignifikancia érték alapján. Az adatokat tekintve jól kitűnik, hogy közigazgatási egységtől függetlenül többségében heterogén csoportösszetétellel dolgoznak a pedagógusok. A főváros, megyeszékhelyek és városok tekintetében nincs különbség a homogén és heterogén csoportok eloszlását tekintve, a falvak tekintetében is minimális az eltérés, 10%-kal több a vegyes csoport, mint más területen. Az egyéni válaszokból kiderült, hogy a pedagógusok úgy érzik, a vegyes csoportokban tudnak legkevesbé időt szakítani az óvodában maradt gyermekek fejlesztésére. További empirikus vizsgálatok szükségesek annak feltárására, milyen okok húzódnak meg a háttérben.

Feltételeztem (H_3), hogy a fiúk nagyobb arányban maradnak az óvodában, mint a lányok. Hipotézisem beigazolódt, az adatok alapján 8,21%-kal több fiú marad óvodában még egy évet iskola előtt, mint lány.

Feltételeztem (H_4), hogy a pedagógusok és szülők véleménye eltér az óvodában maradt gyermekek fejlesztésének szükségességét illetően. Hipotézisem igazolást nyert, a mintákban szereplő pedagógusok és szülők véleménye szignifikánsan eltér a kérdést illetően. Nem értenek maradéktalanul egyet abban, hogy szükséges lenne számukra külön lehetőséget biztosítani a fejlődésre. Az egyéni válaszok alapján elmondható, hogy sok esetben nincs lehetőség, idő a maradékkal foglalkozni, nehézséget okoz a pedagógusok számára ennek a tevékenységnek a beépítése az óvodai nevelés mindennapjaiba. Fontos lenne jó gyakorlatokkal, vegyes csoportokban is megvalósítható programokkal támogatni munkájukat.

Feltételeztem (H_5), hogy a pedagógusok és szülők véleménye eltér a családi háttér szerepét illetően. Hipotézisem el kellett vetnem a szignifikancia érték alapján. A pedagógusok és a szülők véleménye nem tér el szignifikánsan a családi háttér fontosságát illetően, a válaszadók mindhárom mintában elismerik a család befolyását a gyermek fejlődését tekintve.

Feltételeztem (H_6), hogy az intézmények közötti együttműködés eredményessége tekintetében az óvodapedagógusok és tanítók véleménye eltér. Hipotézisem a szignifikancia érték alapján elvetettem. A pedagógusok véleménye nem tér el szignifikánsan a kérdést illetően. Az intézmények közötti együttműködés terén jelentős hiányosságokat tapasztalnak a

pedagógusok, ugyanakkor elismerik, fontos lenne a partneri kapcsolat kialakítása az intézmények között a gyermekek érdekében.

Az adatok alapján az is láthatóvá vált, hogy átlagosan kétféle nehézséggel küzdenek a gyermekek iskolakezdéskor.

Egyéb eredmények is születtek a hipotézisek tesztelésén túl, melyek a mintákon keresztül közelebb vihetnek az intézmények közötti átmenet nehézségeinek feltárásához. Ezek az eredmények a mintákra vonatkoznak, így nem lehet következtetéseket levonni a populációra, csak valamilyen valószínűséggel tudjuk a sokaságra vonatkoztatni őket. Azonban további kutatási területek kerülhetnek előtérbe az adatokat tekintve. Érdekes felfigyelni az iskolakezdés során tapasztalt nehézségekre (14.8. fejezet). A mintában szereplő óvodában maradt gyermekek (N = 488) 66,38%-a küzdött 1–3 különféle nehézséggel, 39 gyermek esetében négy problémás terület volt, mindemellett szélsőséges esetekről is számoltak be szülők. A téma aktualitását, a kutatások, megoldási lehetőségek keresésének fontosságát támasztja alá az a tény is, hogy az egy év elteltével a nehézségek nagy része ugyanúgy fennállt iskolakezdéskor, csupán 15,57% tudta leküzdeni nehézségeit ez idő alatt. Érdekes lenne megvizsgálni empirikus kutatás keretében, mi az eredője annak, hogy egy év elteltével még mindig fennállnak iskolakezdéskor a nehézségek.

14. Iskolafelkészítő program alkalmazása vegyes csoportban

14.1. A szülőkkel való együttműködés

Az iskolára való felkészítés egy folyamat, mely az óvodába lépéskor megkezdődik, és szépen fokozatosan érik a gyermek iskolássá. Már a kezdetektől tudatosan készülni kell a gyermekek és a szülők befogadására, hogy kölcsönös bizalommal, hatékonyan tudjunk együttműködni a gyermekek fejlődése érdekében. A szülőknek már a kezdetekkor érezniük kell a gyermekek iránti elfogadást, szeretetet és a szakmaiságot. Így érhető el, hogy bizalommal forduljanak az óvodapedagógus felé, nyíltan és őszintén merjék nehézségeiket megosztani, segítséget kérni és elfogadni azt. Az együttműködés gördülékenyebbé és hatékonyabbá válik, szívesebben bevonódnak gyermekeik óvodai életébe és támogatják a megvalósítandó programokat, projekteket, kezdeményezéseket. Mindennek a kulcsa a gyermekek és családi hátterük alapos megismerése, melyet segíthet a folyamatos kapcsolattartás, a pedagógus válaszkészsége, nyitottsága a problémák iránt. A szülőkkel való kapcsolattartásnak sokféle módja van, a legfontosabb, hogy minél jobban felhasználjuk ezeket a lehetőségeket arra is, hogy a családokat közelebb hozzuk az intézményhez.

A **szülői értekezletek** és fogadóórák ismeretesebbek leginkább, melynek szokványos menetétől érdemes eltérni. Nem feltétlenül szükséges az ebédbefizetések, munkaszüneti napok, ünnepek időpontját „diktálni”. Értékes időt veszíthetünk, melyet hatékonyabban is fel lehet használni. Az első szülői értekezleten természetesen részletesen el kell mondani a kicsik szüleinek minden technikai információt, hiszen nem tudják még az óvoda rendjét és a szabályokat, de már ekkor érdemes beleszőni a beszélgetésbe, milyen hatások érik az óvodát kezdő kisgyermekeket, milyen pszichés megterheléssel jár együtt a szülőktől való leválás, az új környezethez való alkalmazkodás, hogyan segíthetik elő a beilleszkedés folyamatát. Fontos, hogy a szülők folyamatos tájékoztatást kapjanak arról, mik az éves terveink, a fejlődés folyamatában hova szeretnénk eljutni, ők miben lehetnek a segítségünkre.

A **fogadóórákon** beszélünk csak a szülőkkel a gyermekük fejlődéséről, erősségeiről, nehézségeiről. Természetesen a kötelező évi két alkalmon felül bármikor adott a lehetőség konzultációra igény szerint. Különösen fontos nagycsoportban az iskolára való alkalmasság átbeszélése a szülővel, ahol részletes tájékoztatást kaphat gyermeke készségeit, képességeit illetően az iskolakezdésre vonatkozóan. Itt van lehetőség arra is, hogy szülő és pedagógus észérvekkel alátámasztva megvitassa a gyermek tankötelezettségének megkezdését vagy épp halasztását.

A **szülői fórumok** részletes tájékoztatást nyújtanak egy-egy témakörben (pl. a mese szerepe a gyermek fejlődésében, gyermekkori agresszió, digitális nevelés, iskolaalkalmasság, stb.). Az iskolába készülő gyermekek szüleinek több fórumot is szerveztünk óvodapszichológus és fejlesztőpedagógus kollégával közösen, melynek célja az volt, hogy a szülők részletes tájékoztatást kapjanak arról, hogy melyek azok a készségek, képességek, melyek megléte elengedhetetlenül fontos az iskolakezdés szempontjából. Tájékoztatást kaptak arról is, mik az otthoni teendők, mivel segíthetik gyermekük ezirányú fejlődését, hogyan tudnak alkalmazkodni az iskolai elvárásokhoz, milyen változtatások bevezetése lenne ajánlatos a mindennapokban otthon, milyen vizsgálatokat érdemes elvégezni iskolakezdés előtt (látás és hallásvizsgálat, különösen gyakori fülgyulladás esetén fontos), hogy biztosak lehessenek abban, hogy a gyermek érzékszervei megfelelően funkcionálnak. Az idegrendszer folyamatos megterhelése miatt elengedhetetlen a megfelelő vitaminok fogyasztása (multivitamin, Omega-6), hogy megelőzzük a fáradékonyságot, fiziológiás folyamataik jól működjenek. Túlmozgásos, figyelemzavaros gyermekek esetében vissza kell fogni a cukrot, változtatni kell az étkezésén, mindehhez hozzáértő szakember segítségét kérve. Rendszeresen készítünk összefoglaló tájékoztatót is az egyes témákról, a család iskolaalkalmassá válásáról és a gyermek ezirányú megsegítéséről is kaptak kézhez a szülők egyet, hogy otthon is tanulmányozhassák.

Nagycsoportban, vegyes csoportban az 5–6 évesek szüleivel, első alkalommal az iskolaalkalmasság kérdéskörével foglalkoztunk. A feladatok ilyenkor megoszlanak. Az óvodapszichológus az érzelmi és szociális folyamatokról, a változásokkal való megküzdésről beszélt, a fejlesztőpedagógus az eltérő fejlődési ütemek természetességét hangsúlyozta, és abban igyekezett segítséget nyújtani, hogy otthon milyen módon tudják elősegíteni a gyermek fejlődését, játékokat, játékos feladatokat, tevékenységeket ajánlott, míg én óvodapedagógusként a család iskolaalkalmassá válásáról beszéltem, milyen módon tudnak fokozatosan felkészülni, alkalmazkodni az új szokásokhoz, elvárásokhoz. Ennek elősegítésére került bevezetésre az is, hogy a gyermekeknek be kellett érkezniük 8 óra előtt az óvodába, így a család reggeli rutinja egy időponthoz alkalmazkodott, ahogyan majd az iskolakezdekskor is szükségessé válik. Volt olyan gyermek is a nagyok közül, aki ezelőtt kilenc óra után érkezett rendszerint, de olyan is, aki tíz órára. Ők sok közös élményből, tevékenységből kimaradtak és baráti kapcsolatokat is nehezebben alakítottak ki, esetükben még inkább szükséges volt a változtatás nagycsoportra. Természetesen ennek megvalósulásához a szülők belátása is szükséges, az óvodában ugyanis nincs a házirendben egy adott időpont az érkezésre.

A fórumok témáját mindig az adott gyermekcsoporthoz igazítjuk. A szülők javaslatokat tehetnek a témaköröket illetően, akár névtelenül, így azokkal a területekkel is foglalkozunk, melyek a szülőket érdeklik. A fórumok kéthavonta kerülnek megszervezésre a mai napig a saját csoportunkban, melyben egy összeszokott csapattal dolgozunk. Ezeken a kerekasztalbeszélgetéseken a szülők is lehetőséget kapnak, hogy feltegyék kérdéseiket. Szívesen mesélnek nevelési problémáikról, nehézségeikről. A jelenlegi csoportomban is sikerült elérni, hogy nyíltan beszéljenek egymás előtt. Fontos, hogy nem ítélezünk, senki sem várja el, hogy tökéletes szülőként tetszelegjünk. Gyakran tapasztalunk megható őszinteséget, a megkönnyebbülés könnyeit, mikor ráébrednek, mind hasonló gondokkal küzdenek. Az óvodapszichológus nem csak a gyermekeknek segít, a szülők is nyugodtan felkereshetik nevelési nehézségeikkel, tanácsot kérhetnek akár személyes találkozó keretében is. Leggyakrabban kistestvér születésekor tapasztaltuk, hogy élnek ezzel a lehetőséggel, vagy akkor, ha olyan magatartási problémával állnak szemben, melyet nem tudnak segítség nélkül megoldani.

A szülők rendszeresen lehetőséget kapnak, hogy személyesen is bekapcsolódjanak mindennapjainkba és ünnepeinkbe egyaránt. A **szülő, mint vendég** megszokott jelenség a csoportunkban. Vannak alkalmak, melyek hagyománnyá váltak, például karácsony előtt a nagymamákkal közösen készítünk ünnepi süteményeket, a szülőket közös farsangolásra hívjuk jelmezekkel, játékos vetélkedőkkel, évente kétszer kézműves délutánt tartunk, és a karácsonyi

vásár sem maradhat el. A különféle etnikumú szülők bemutatják a gyermekeknek kultúrájukat, a zenélni tudók hangszeres játékkal kedveskedhetnek, a magyar népmese napja alkalmából beülhetnek a mesefotelbe, és felolvashatják, elmondhatják kedvenc népmeséjüket. Egy-egy szülő kísérőként mindig támogat minket a kirándulások alkalmával.

Nagy előrelépést jelentett a kapcsolattartásban az **online közösségi tér** létrehozása. Ez a platform lehetőséget biztosít arra, hogy a szülők betekintést nyerjenek az óvodai csoport életébe. Időnként készítünk fotókat a gyermekekről szabad játék, vagy egyéb tevékenységek közben, melyeket itt osztunk meg. Természetesen a szülők aláírtak egy nyilatkozatot, mely szerint az itt megosztott képeket nem tehetik fel közösségi oldalakra, nem oszthatják meg. Örömteli, hogy ezt a fontos szabályt még nem szegték meg. A COVID- 19 időszaka alatt könnyedén segítettük a szülőket játékokkal, játékos feladatokkal, könyvajánlókkal. Mesét, verset mondtunk fel videóra, dalokat énekeltünk fel. A könyvajánlók, játékötlek küldése is máig hozzátartozik a mindennapjainkhoz, de neveléssel kapcsolatos cikkeket is gyakran küldök a szülőknek. Itt osztjuk meg a kéréseket, fontos időpontokat, a programok plakátjait, melyeket általában én szerkesztek. A szülők is gyakran ajánlanak figyelmünkbe irodalmat, játékot, pályázati felhívást. A csoport megnyitása előtt megbeszéltük a szülőkkel, mi célt szolgál majd ez a felület, amit tiszteletben is tartottak.

14.2. Külső szakemberekkel való együttműködés

Az együttműködés az óvoda pszichológusával, logopédusával, fejlesztőpedagógus kollégákkal rendkívül fontos a csoport hatékony működése szempontjából. Folyamatosan konzultálunk a gyermekekkel kapcsolatban, természetesen tiszteletben tartva egymás kompetenciáját. Célunk az volt, hogy egy összehangolt, interprofesszionális teammunka alakuljon ki közöttünk a gyermekek holisztikus fejlődésének elősegítésére. A szülői fórumok szervezésén túl péntekenként az óvodapszichológus, a fejlesztőpedagógus kollégával karöltve érzelmi és szociális kompetenciafejlesztő foglalkozást tart a csoport gyermekeinek, melyben sok játékkal, játékos tevékenységgel segítik őket az érzelmek kifejezésében, érzelmi intelligencia fejlesztésében, szociális készségeik alakításában.

14.3. Közös programok a testvércsoporttal

Az óvodában testvércsoportrendszer működik, elősegítve az iskolára készülő gyermekekkel való foglalkozás lehetőségét. Vegyes csoportban is tudunk időt szánni a külön fejlesztésekre is. Ez a rendszer lehetővé teszi azt is, hogy a gyermekek iskolakezdés előtt több időt töltsenek a saját korosztályukkal, ami jó hatással van az énképfejlődésre is, mivel a gyermek reális képet

kap a saját képességeiről, a saját korosztályára vonatkozóan. Fontos, hogy ne a fiatalabb, kevésbé fejlett társaihoz viszonyítsa saját magát, mert ez is kudarcok forrása lehet majd az iskolában.

A közös tevékenységek során a két csoport 5–7 éves gyermekei működnek együtt a négy óvónénivel. A két délelőtti és a két délutáni kolléga alakít itt egy-egy párt, akik felváltva tervezik meg a tevékenységeket heti váltásban, így csupán egy-egy alkalomra való felkészülésről van szó havonta, ami nem jelent különösebb terhet. Fontos, hogy minden héten két pedagógus tartja a tornát, az egyik segítőként van jelen, hogy közösen biztosítsák a biztonságos környezetet és gyorsan módosítani tudják az eszközök elrendezését, valamint segítse a tevékenységek megvalósítását. A tevékenység után átbeszéljük tapasztalataikat és meghatározzák a jövőbeni célokat, fejlesztési lehetőségeket az egyes gyermekek esetében.

A testvércsoporttal közösen veszünk részt a „*nagyok tornáján*”, ahol kiemelt célunk a figyelem és koncentráció fejlesztése, a csapatmunka kialakítása, megjelenik a gimnasztika és a csapatjáték is. A kolléganő, aki velem volt párban akkor, minden héten Pek–tornát tartott a gyermekeknek, én pedig bevezettem őket a csapatjátékokba, sorversenyekbe, az iskola elvárásaihoz igazodva megtanultunk sorakozni, egymás mögött futni, gimnasztikai gyakorlatokat végeztünk, elmélyítettük a labdagyakorlatokat, stb.

Szervezünk közösen kirándulásokat, sétákat külön a nagyoknak, ahol szintén alkalmazkodnia kellett a két csoportnak egymáshoz.

14.4. Egyéb tevékenységek

Fontosnak tartom, hogy az óvodában már megjelenjenek a **kooperatív tevékenységek**. A csapatmunka már a kezdetektől fontos része a csoport életének, mely nem kifejezetten csak az iskolába készülők tanulási formája nálunk. A legkisebbek is részt vehetnek bármely tevékenységben, ami felkelti az érdeklődésüket. Az egészen kicsikben is felébred a vágy a tevékenységekbe való bekapcsolódásra, szeretnének a nagyobbakkal együtt „dolgozni”. Ilyen munkajellegű tevékenység a naposi munka, melybe a kicsik ’segédnaposként’ kapcsolódhatnak be. Természetesen csak akkor, ha a nagycsoportos szívesen vállalja a vele való közös munkát. Általában örömmel szokták fogadni a lehetőséget, ugyanis ebben a helyzetben ő delegálja a feladatokat, megmutatja a teendőket, tanítgatja a kisebbet. Ez is egyfajta csapatmunka, mely mindkét felet elégedettséggel tölti el. A kicsi büszke, hogy a nagy foglalkozik vele, míg a nagy érzi, hogy több tudással rendelkezik, melyet átadhat a társának, felelősségérzete nő, máskor is szívesen segít majd. Természetesen mindig van velük ilyenkor egy felnőtt.

Sok más alkalom nyílik az év folyamán ilyen jellegű együttműködésre, például a közös ajándék készítésekor az óvoda születésnapjára, a projektszerű tevékenységek során mindenki bekapcsolódik a képességeinek megfelelően a közös cél megvalósításába. A mozgásos foglalkozások alkalmával számtalan páros és kiscsoportos feladat, játék áll rendelkezésünkre.

Az egyén már meglévő képességei, mint olvasás, írás, számolás, beszédképesség, odafigyelés, keveset érnek akkor, ha nem tudja azokat hasznosítani más emberekkel való kapcsolatépítés terén, kooperatív interakcióban, a saját karrierjének elősegítésére, vagy az őt körülvevő közösség alakítására (Horváth, 1994). Azt a fontos készséget, hogy megtanuljuk hasznosítani a tudásunkat, építeni a környezetünket már óvodáskorban el kell kezdeni kialakítani.

Hasonló célt szolgál a **pályázatokon való részvétel**. Általában félévenként kiválasztunk egy rajzpályázatot, mely illeszkedik a csoport profiljához, a gyermekek képességeihez, érdeklődéséhez. Általában a pályázatokat én fogom össze és koordinálok. A gyermekekkel közösen megbeszéljük a pályázati kiírás feltételeit (célok, elvárások, technika), természetesen számukra is érthetően. A pályázatokban való részvétel önkéntes alapon történik. Megosztjuk a feladatokat, előkészítjük az eszközöket, kijelöljük a munkaterületet, hol tároljuk a készülő munkát. Fontos, hogy nem egy-két nap alatt készülünk el, egy-két hétig folyamatosan dolgoznak a gyermekek szükség esetén.

Ami nagyon lényeges, hogy ezekkel a tevékenységekkel nem versengésre tanítjuk a gyermekeket, nem a győzelem a legfontosabb. A cél, hogy megtanuljunk együtt örülni a sikernek, hogy megtanuljuk, nem győzhetünk mindig, megérezzék a részvétel örömét, tudjanak örülni a társuk sikerének, bízva abban, hogy az iskolai versengés nem hat majd rájuk oly mértékben, hogy visszavetné tanulmányaikat.

Abban az évben, amikor az óvoda-iskola átmenet megkönnyítése érdekében bevezettem a csoportba a programom, szintén két pályázaton vettek részt a gyermekeim. Az első a BRFK felhívására készült, ahol III. helyezést értünk el „Rendőrangyal” című pályamunkánkkal (14.1. ábra). A versenyben 66 óvoda vett részt. Ami még különlegesebbé tette a gyermekek számára sikert az, hogy az okleveleket és az ajándékokat Budapest rendőrfőkapitánya, Dr. Terdik Tamás r. dandártábornok adta át. Megnézhették a rendőrautót is, amivel érkeztek. A csoport együtt vehette át a díjakat, a sok játékot, amit megoszthattak, nem csak azok élték át ezeket a percek, akik tevékenyen részt vettek a pályamű elkészítésében.

A pályázat eredményéről, a díjak átadásáról egy rövid videó is készült, mely megtekinthető a linkre kattintva: <https://www.police.hu/hu/hirek-es-informaciok/legfrissebb-hireink/szervezeti-hirek/szebbnel-szebb-alkotomunkak-erkeztek-a>

14.1. ábra:

Pályázat BRFK_ Rendőrangyal



Forrás: Saját fotók

Továbbá részt vettünk a „Kopognak a ceruzák, vajon mit üzennek?” országosan meghirdetett rajzpályázaton, ahol egyénileg indulhattak a gyermekek. Csoportunkból 15 gyermek jelentkezett a versenyre. Egy iskolába készülő kislányom első helyezést ért el, míg egy másik gyermek, szintén iskolába készülő, festménye bekerült a legkülönlegesebb alkotások sorába (14.2. ábra). A rajzokból készült mese megtekinthető a linkre kattintva:

<https://www.youtube.com/watch?v=RYUqzDMpoEY>

A pályázatokat a szülők is szívesen támogatják. Az első évben, mikor elkezdjük ezt a tevékenységet, 56 könyvet kaptam tőlük azzal a céllal, hogy oda tudjam majd adni azoknak a gyermekeknek, akik nem nyernek a pályázatokon, hogy nekik is legyen emléküik és érezzék, hogy munkájuk értékes. Ezekbe a könyvekbe mindig írok pár kedves szót és minden résztvevőt egyenként megtapsolunk.

14.2. ábra:

Pályázat_ „Kopognak a ceruzák, vajon mit üzennek?”



Forrás: A képek a youtube videóból kerültek kiemelésre

A korai olvasóvá nevelés szerves részeként havonta egyszer ellátogatunk a gyermekekkel a **könyvtárba**, ahol mindig valamilyen foglalkozás keretében (mese, kézműves) vetjük bele

magunkat a könyvek birodalmába. Természetesen az egész csoport részt vesz a programban, a legkisebbek is. Van a csoportnak egy olvasójegye, így minden hónapban kihozhatunk nyolc darab könyvet, melyre minden kisgyermek vigyázhat, bármikor forgathat. Úgy vélem az olvasóvá nevelést nem lehet elég korán elkezdni. Szólnak erről nálunk fórumok is, valamint az online közösségi térben is rendszeresen a könyvajánlók.

Óvodás éveik alatt a gyermekek fokozatosan ismerkednek meg az **általános iskola alsó tagozatán is használatos matematikai eszközökkel** (logikai készlet, színes rúd készlet, számolókorong, számolópálcika, kétoldali tükör). Ugyanis fontosnak tartom, hogy a gyermeknek legyen valami kapcsolata az óvoda és az iskola között, akár a közös eszközkészlettel. Amikor az iskolában a gyermek megkapja ezeket az eszközöket, a ráismerés öröme tovább fokozza motivációját, hiszen ezt az eszközt ő már ismeri, tudja mire való, hogyan kell használni, milyen tulajdonságai vannak, kompetensnek érzi magát benne. Nem lesz minden új és idegen. Pontosan ebből a megfontolásból alkalmazom a **feladatlapokat** is nagycsoportos kortól kezdve. Nem a mennyisége lesz itt jelentős, nem lesz attól okosabb, ügyesebb, hogy több feladatlapot old meg. Attól lesz okosabb és ügyesebb, hogy tudja, hogy hogyan kell egy ilyen feladattal megbirkózni. Ismerős számára a szituáció, nem fog megijedni tőle, hiszen van tanult, bevált stratégiája annak megoldására. Már a kezdetekkor megtanuljuk a feladatlap kitöltésének alapelveit, melyek iskolai alkalmazása hasznos lesz majd. Megtanulja a gyermek, hogy mindig fentről, lefelé haladunk, balról–jobbra. Megtanulja, hogy nem forgatja el a feladatlapot, hogyan ül a széken, hogyan fogja meg a ceruzát, milyen erőteljesen hagyhat nyomot, hogyan kell a hibáit javítani. Ami még nagyon fontos, megérti, hogy le kell mindent ellenőriznie, mielőtt késznek nyilvánítja a munkáját, és nem utolsó sorban azt, hogy a feladatnak megfelelően dolgozzon. Minden feladatot egyenként, közösen értelmezünk. A cél, hogy ők a saját szavaikkal el tudják mondani, mi a teendő, mit kér a feladat. Amennyiben karikázni kell, nem kezdi majd el kiszínezni. Tudja, hogy az összekapcsolást a feladatoknál, milyen módon kell megtennie, annak érdekében, hogy egyértelműen lássák, hogy mit mihez szeretne párosítani. Amikor több dologról kell eldöntenie, hogy az adott tulajdonság, melyre a feladat kérdez, melyikre igaz, megtanulja, hogy egyesével kell eldöntenie, sorban haladva, mindegyiket külön-külön megvizsgálva, hogy az adott tulajdonság illik-e rá vagy sem. Így biztos lehet benne, hogy minden elemet megvizsgált, mindegyikről hozott döntést, egyik sem maradt ki.

A gyermekek korosztálytól függetlenül, képességeik függvényében használnak ollót, filctollat, ragasztót. Az ügyesebbek kiscsoportban is kipróbálhatják, milyen késsel-villával enni, a nagyoknak már természetes.

14.5. Az óvoda-iskola átmenet megkönnyítését szolgáló program óvodában maradt gyermekek részére

A nagycsoportos óvodások nagy része várja az iskolát, készül. Előfordul, hogy érdeklődésükből fakadóan iskolakezdésre már tudnak olvasni, írni. Leginkább a nagybetűket ismerik. Első lépésként a nevüket és szeretteik nevét próbálják papírra vetni. Figyelik az órát és megtanulják a számképeket is. Egy gyermek, ilyen érdeklődéssel is maradhat még egy évet az óvodában, hiszen az iskolaalkalmasság sokrétű készség-, képességhalmazból tevődik össze. Egy ilyen gyermek lélekben készen áll a továbblépésre. Neki már szüksége van arra, hogy tanulási igényeit figyelembe vegyék. Számára nem kielégítő csupán a nagycsoport ismétlése, ahol már kevesebb újdonsággal találkozhat. A megkérdezett óvodapedagógusok jelentős része számol be magatartásproblémák kialakulásáról a tankötelezettséget halasztók esetében. Ami nem véletlen, hiszen a gyermek viszonylag kevés kihívással találkozhat, nem kötik le a megszokott tevékenységek, ő már tanulni akar. Természetesen vannak gyermekek, akik valamilyen lemaradással, hátránnyal küzdenek, ezért nem kezdhették meg az iskolát. Ők is érzik, hogy ők a legnagyobbak, számukra is nehézséget jelent ez az év. A felmérésben $N = 488$ szülő nyilatkozott arról, hogy milyen nehézségek álltak annak hátterében, hogy gyermekük halasztotta tankötelezettségének megkezdését (13.8. fejezet). A legtöbb gyermek esetében nem egy nehézség leküzdése volt a cél. A plusz egy év ellenére a gyermekek csupán 15,57%-a kezdhette meg az iskolát zökkenőmentesen. A többiek esetében a problémák nem szűntek meg, a kudarc lehetősége továbbra is fennállt iskolakezdekéskor.

Az óvodában maradt gyermekek részére dolgoztam ki egy 25 foglalkozásból álló óvoda-iskola átmenet megkönnyítésére szolgáló programot. Ezek a foglalkozások csak az óvodában maradt gyermekek számára készültek. Nagy előnye, hogy megvalósítja az átmenetet a játék világából a tanulás világába. Ezeken a foglalkozásokon nem az a cél, hogy a gyermek azt gondolja, hogy ő játszik, ő itt tanul.

A foglalkozások heti rendszerességgel, csütörtökönként, a csoportszobában kerültek megvalósításra. Az időtartamot a kezdetekben 20 percre terveztem és fokozatosan bővült 25–35 percig a gyermekek igényeinek függvényében. A cél az volt, hogy fokozatosan hozzászokjanak a terheléshez, ismerjék meg az iskolai élet egy szeletét, hogy az elképzelésük valóságos legyen. Mivel az óvoda programjába nem illeszkedett, engedélyt kellett kérnem a vezetőtől, valamint a szülők beleegyezésére is szükség volt. Csütörtökönként a pedagógiai asszisztens segítségét vettem igénybe, aki folytatta a csoport többi tagjával megkezdett kézműves tevékenységemet vagy játszott a gyerekekkel.

Ezekre az alkalmakra minden gyermek a saját tolltartójával érkezett, melyben volt legalább hatféle színes ceruza vastag, háromszög alapú, két darab grafitceruza, egy radír és egy ceruzahegyező. A gyermekek az eszközöket minden foglalkozás napján magukkal hozták az óvodába és aznap haza is vitték. Ez azért fontos, mert a gyermeknek eszébe kellett jutnia, hogy mire van szüksége a másnapi munkához, ellenőriznie kellett, hogy minden ceruzája ki van-e hegyezve (hegyezni is tanultunk). Tehát fel kellett készülnie, felelősséggel tartozott. A feladat nem a szülő kötelezettsége volt, hanem a gyermeké, ahogy a házi feladatok esetében is. Mindig kaptak valamilyen apró kis feladatot, melyet otthon kellett elvégezniük, ezzel szoktatva őket ahhoz, hogy természetesnek éljék majd meg, hogy otthon is kell a tanulással foglalkozni.

Nyolc gyermek vett részt a csoportból a fejlesztésben, akik különféle okok miatt maradtak az óvodában, két kisgyermek BTMN státusszal. Esetükben különösen fontos volt a fokozatosság biztosítása. Számukra a legnagyobb nehézséget a figyelem fenntartása és az egy helyben ülés jelentette. Nekik sokkal több időbe telt, míg elérték a 25-35 perces tevékenységi időt, ugyanakkor a többiek nagyon hamar igényelték azt. Ebben a helyzetben igazodtam a többség igényeihez, de a két gyermek szükségleteit is igyekeztem megérteni és figyelembe venni, oly módon, hogy számukra adott volt a lehetőség, hogy felálljanak, kikapcsolódjanak a foglalkozásból, és szabadon visszatérhettek, ha úgy érezték, szeretnének újra bekapcsolódni. A gyermekek feszültsége ezzel jelentősen csökkent, és minden alkalommal, kis pihenő után, újra csatlakoztak hozzánk. Év végére már több olyan alkalom is volt, amikor végig jelen voltak a tevékenységekben és aktívan közreműködtek.

A figyelem fenntartásának kulcsa a sokszínűség, a változatosság. Egy foglalkozáson belül hatféle tevékenység váltakozik, melyek sorrendje felcserélhető (a mintafoglalkozás megtekinthető a 7. mellékletben). A gyermekeket egy éve ismertem, akkor kerültem át hozzájuk, amikor kezdték a nagycsoportot. Így már felmértem a képességeiket és felismertem a korlátaikat is. Így, könnyebb volt számukra összeválogatnom a feladatokat, és felismertem azt is, mikor kell tevékenységet váltanom. A tanfolyamot is miattuk végeztem el, hogy tudjak nekik szakszerű támogatást nyújtani.

14.5.1. Három fő irányvonal

Matematikai készségek fejlesztése

A nagycsoport végére a gyermekek már számos matematikai fogalommal találkozhattak akár indirekt módon, akár cselekvés útján: halmazok elemeinek párosítása: körte, alma; dió, gesztenye; korong, pálcika... stb. Többen már azt is meg tudják állapítani, hogy mennyivel több, vagy mennyivel kevesebb, hogyan lehet egyenlővé tenni. Tehát, a darabszám megismerése

során a több, kevesebb, ugyanannyi fogalmak segítségével (a kölcsönösen egyértelmű megfeleltetés) a párosítás fogalma alakult ki. Meg tudják állapítani, melyik tárgy hosszabb, rövidebb, ugyanolyan hosszú (hosszúság), ki a magasabb, alacsonyabb, ugyanolyan magas (hosszúság, magasság), nehezebb, könnyebb, ugyanolyan nehéz (tömeg).

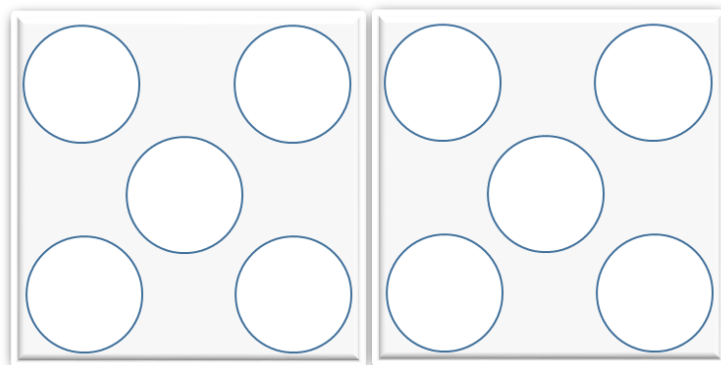
A geometriai ismeretsajátítás a térbeli alakzatok segítségével kezdődik. P. M. Van Hiele fejtette ki a geometriai ismeretszerzés folyamatának szintek szerinti tagolódását, ahol az első szint a kisgyermekkorra tevődik. A térbeli alakzatokból indul ki, miután térben élünk, mozgunk, három dimenzióban (hosszúság, szélesség, magasság). Nevezhetjük globális szintnek, amely tartalmazza az alakzatok megismerését, összehasonlítását, kiválasztását, megnevezését (Van Hiele, 1986). Ezen ismeretek elsajátításának elősegítésére számos eszköz rendelkezésünkre állt a csoportszobában, mindig a gyermekek képességeihez igazodva: építőelemek (henger, golyó (gömb), kocka, téglatest), melyek segítségével megismerkedtek a testeket határoló oldallapokkal, éllel, csúcsokkal a velük való játék, tevékenykedés közben. Más építőjátékok is állandó elemei voltak a konstrukciók létrehozásának szabadon, meghatározott feltételekkel, alaprajzokra pl. Duplo, Lego. Színesrúd készlettel számlépcsőt építhettek, megtapasztalhatták, hogy az 1 cm élű kiskocka a különböző színű rudak egész számú többszöröse. A rudakat mérésekre is használhatták (ugyanazon egységgel mérünk elv alapján). Babilon készlet segítségével, a testek él-váz modelljének elkészítése során megfigyelhették az élek számát, hosszát. A „Hány golyót használtál fel?” kérdéssel a testek csúcsinak számára hívtuk fel a figyelmüket. A tangram a síkbeli modellezést segítette elő, ahogy a logikai készlettel való némely játék is. Megismerkedhettek a síklapok tulajdonságaival is az óvodában. Ezek ismerete és óvodai használata is segíti a gyermekek átmenetét az iskolába. Mint ismerős játékot fogják ezeket az eszközöket a gyermekek használni, bővítendő az algebrai és a geometriai ismereteiket.

Egy új eszköz került bevezetésre a program keretében, mellyel a gyermekek nem találkoztak korábban, ez a dominólap. A számjegyekkel nem ismerkedünk ugyan az óvodában direkt módon, de a terem falán a számházakban a kézjelek, dominóképek mellett a számjegyek is mindig láthatók, ahogy a faliórán is. A cél az, hogy stabillá tegyük a számfogalmat. Amíg a gyermeknek minden esetben használnia kell a kezét a számoláshoz, addig nem beszélhetünk mennyiségfogalomról. Fontos, hogy mikor a kezüket használják a számoláshoz növekvő és csökkenő sorrendben, a kezük legyen szinkronban a kimondott szóval, számmal. Foglalkozunk a számszomszédokkal, megállapítjuk, melyik a kisebb és melyik az adott szám nagyobb számszomszédja. Megállapítjuk a számok párosságát is. A dominóképek (14.3. ábra) használata segít a mennyiségek vizuális leképezésében, és memorizálásában.

A dominó két fele, egy-egy különálló egységet képez, melyben könnyen szemléltethetők az összeadások és a kivonások bábu vagy korongok segítségével. Minden gyermeknek volt saját dominólapja a hozzá tartozó 10db bábuval és koronggal, mellyel manipulálhat. Ezeket a feladatokat nagyon szerették. Az év végére a gyermekek többsége képes volt 20-ig fejben összeadni, kivonni a számokat, annak ellenére, hogy nem léptük át a 10-es számkört.

14.3. ábra:

Dominólap_ Kártya (saját szerkesztés)



A gyermeknek akkor van biztos számfogalma, ha tudja a számok nevét, jelét, helyét a számegyenesen, tudja a számszomszédokat, felismeri a számtulajdonságokat, elő tudja állítani a számot többféleképpen. Természetesen ez egy megismerési folyamat, amely spirálisan épül tovább az általános iskolában, középiskolában, ill. bizonyos vonatkozásban a felsőoktatásban. Az óvodai nevelés feladata, ezen ismeretek kezdeti megalapozása darabszámmal és mérőszámmal.

Szövegértés, fonématudatosság, szövegalkotás

A hallgatott szöveg befogadása, megértése. Nem elég már a történetet meghallgatni, fel is kell dolgozni mindegyiket kérdések segítségével vagy tartalmi összefoglalással, melyet a gyermek mond el. Fontos, hogy önállóan tudjanak gondolkodni, felismerjék az összefüggéseket és ki tudják fejezni magukat, merjenek beszélni társaik előtt. Meg kell tanulniuk összefüggően beszélni. A történet sorrendjének felidézésével fejlődik a szerialitás is.

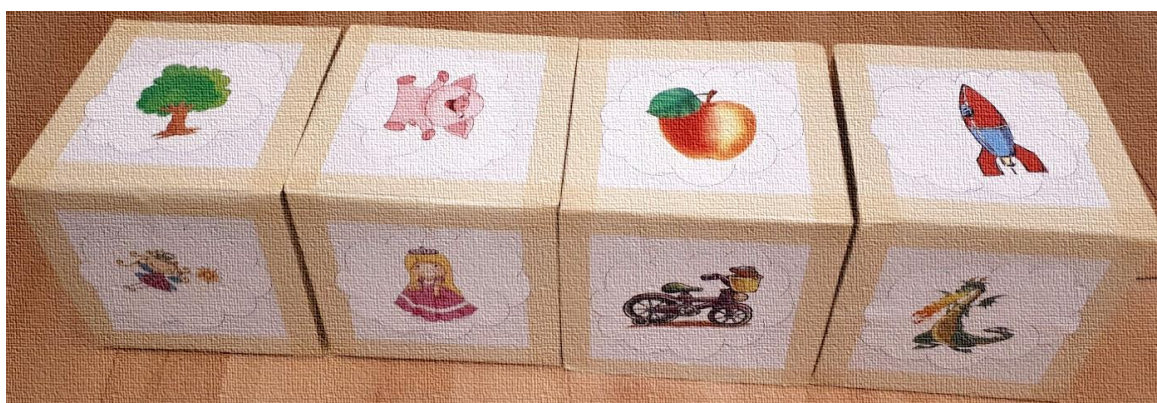
Minden alkalommal játszottunk a beszédhangokkal, a hangok helyzetét is meg tudták határozni egy-egy szó elején, végén, ezzel is alakítva nyelvi tudatosságukat. Elmélyítettük a már tanultakat, hogy az iskolakezdésre berögződjenek, és könnyen tudják a tudásukat előhívni.

A szövegalkotás, mesélés gyakorlására készítettem el a „Mesekockát”, melyet a Sztorikocka ihletett (14.4. ábra). A játék jól fejleszti a kommunikációt és a fantáziát, gyakorolhatják a gyermekek a történetmesélést. A kockák minden oldalán egy-egy ábra látható.

A gyerekek a négy kockával egyszerre dobhatnak, a dobott képeket felhasználva alkotnak egy történetet. Kezdetben játszhatjuk úgy a játékot, hogy a négy kép alapján egy gyermek elkezdi a történetet, a következő egy másik kép segítségével tovább szövi azt. Aki már ügyesebb egyedül is próbálkozhat a meséléssel. Használhatnak meséből tanult szófordulatokat (Egyszer volt, hol nem volt...). Végül közösen címet adunk a mesének. Az a gyermek is sokat tanulhat ebben a játékban, akinek keveset olvasnak (Takácsné, 2021).

14.4. ábra:

"Mesekocka" – Saját tervezés



Forrás: saját fotó

Írásbeliség

A kéz izomerejének fokozása gyurmával, csipeszelgetős játékokkal, stresszlabdával kiscsoportos kortól feladat. A kéztő csontosodása kitétele a magabiztos ceruzavezetésnek. A ceruzafogás javítása folyamatos feladat. Már végzünk íráselőkészítő feladatokat is (egyenes, ferde, vízszintes vonal, körök átírása pl.) kisebb-nagyobb vonalközökben. Gyakoroljuk, hogy ne emelje fel a ceruzát egyenes vonal rajzolásakor, ez fontos a szem-kéz koordináció összhangjának szempontjából.

„A szótagolás a helyesírás tanításának az alapja” (Jászó, 2003, p. 51). Éppen ezért a szótagolásra is kiemelt figyelmet fordítok (már a kiscsoportosaim is tudtak szótagolni, hallották a nagyobbaktól és könnyen elsajátították).

Fontos az esztétikai igény kialakítása is, legyen igényes a munkájára, ne legyen maszatos, radírnyomos, gyűrött a papírlap, füzet.

További irányelvek

A tevékenységek alkalmával összefoglaltuk az eddig tanult, tapasztalt ismereteinket és egy picit bővítettük, majd összegeztük is őket. A hiányzó ismeretek így pótolhatókká váltak, illetve a téves gondolatok is javításra kerültek. Fontos a fokozatosság, az alapoktól kezdünk, és lépésről

lépésre haladunk. Mindig időt kell hagyni a gondolkodásra és a válasz megfogalmazására. Igyekeztem éreztetni velük, hogy ők már sokat tudnak, és ügyesek. Fontos volt a bátorítás, főként azért is, mert voltak gyorsabb gondolkodású gyermekek is a csapatban, ami sokszor elkeserítheti a gyengébben teljesítő, vagy lassabban haladó gyermekeket.

Fontosnak tartottam olyan szokások bevetését, melyek az iskolában is elvárások lesznek, hogy a viselkedésük is minél kevesebb problémát jelentsen majd. A gyermekek minden foglalkozás előtt ittak, gyümölcsöt ettek, elmentek mosdóba, fiziológiai szükségleteiket kielégítették. Kezet mostak, mert a tanszerekhez tiszta kézzel nyúlunk, hogy ne legyen maszatos a füzetünk. Sokat hangoztattam, hogy mindig az iskolai szünetekben végezzék el ezeket a tevékenységeket és készüljenek fel az órára, pakolják elő a holmijaikat, mire majd a tanító néni megérkezik. Szépen lassan hozzászoktak, hogy türelemmel kivárják, míg a társuk összeszedi gondolatait és nem kiabálták be a megoldást, amit az is segített, hogy tudták, mindenki számára van egy kérdésem, mindenki kap lehetőséget. A gyermekeknek meg kellett tanulniuk kivárni, míg felszólítom őket. Ha szólni szerettek volna, kézfeltartással jelezték.

14.6. Tapasztalatok összegzése

A programban részt vevő szülők kezdetben vegyes érzelmekkel fogadták ezt a kiegészítést. Örültek neki, ugyanakkor volt olyan is, aki attól tartott, hogy megterhelő lesz a gyermekek számára a sok egyéb foglalkozás mellett. Azt tapasztaltam, hogy a gyermekek szívesen vettek részt az alkalmakon, várták és készültek is. Előfordult, hogy óvodai ünnepség miatt másik napra kellett tenni, nagyon félték attól, hogy elmarad. Külön élvezték, hogy ez az idő csak az övék velem, tetszett nekik, hogy a többiek nem vehettek részt benne, kiváltságnak tekintették.

A szülők visszajelzései végül nagyon pozitívak voltak (6. melléklet). Mindenki nagyon hasznosnak találta a kezdeményezést. Elmondásuk szerint sokat javultak a gyermekek képességei és az iskolakezdés is gördülékenyebb volt. Úgy vélik a program hozzájárult a sikeres iskolakezdéshez. Egy szülő mondatait idézem: *„Igen, hozzájárult több tekintetben is: önbizalmat adott az új helyzet felé – kipróbálhatták a feladatmegoldást mintha iskolások lennének, gyakorolhatták a saját véleményformálást és persze a feladatok értelmezését, megoldását. Volt még egy „rejtett” haszna is: pozitív irányba megkülönböztetettnek érezhették magukat a külön foglalkozások által – ők már nem csak egyszerű óvodások, hanem mindjárt iskolások.”* A tanítók visszajelzései is pozitívak a gyermekekkel kapcsolatban.

A felmérésben részt vevő tanítók (N = 1348) egyéni válaszaikban számos problémára felhívták a figyelmem. Tapasztalataik hasonlóak, a megoldásra váró feladatok száma folyamatosan nő, egyre nehezebben tudják a gyermeket „munkára bírni”, úgy vélik a

gyermekek nem képesek a korosztályuknak megfelelő figyelemre, hamar elfáradnak, feladattudatuk nem alakult ki, nagy részük nem áll készen az iskolai életre. Egy 17 év tapasztalattal rendelkező Budapesten dolgozó tanítónő sorait idézem: *„Azzal van a legnagyobb probléma, véleményem szerint, hogy sem a szülő, sem a gyermek nincs tisztában az iskola elvárásaival. Előfordul, hogy a szülő itt szembesül azzal, hogy a gyermeke nem felel meg az új követelményeknek.”* A programban bemutatott tevékenységek (fórumok, tájékoztatóanyagok, a gyermekek felkészítését szolgáló módszereim) segítségével a csoportunkban ezt a problémát, úgy vélem, sikerült kiküszöbölni.

Magam is nagy sikerként éltem meg, örömmel tervezgettem és valósítottam meg a tevékenységeket. Nekem is felüdülés volt egy kicsit másként foglalkozni a gyermekekkel, valami újat és hasznosat belevinni a mindennapokba. Jelenleg homogén csoportban dolgozom egy másik óvodában. A gyermekeim most lettek nagycsoportosok, de ebben a csoportösszetételben is alkalmazom a szülőkkel való kapcsolattartási módszereimet külső szakemberek bevonásával, könyvtárba járunk, páros, kiscsoportos tevékenységeket végzünk. Az iskolára folyamatosan készültünk ez elmúlt években is. Már most jól látható, hogy 21 gyermekből 7 maradni fog még egy évet, mert nem töltik be augusztus 31-ig a hatéves kort, köztük négy SNI-s gyermekem van, mind más nehézséggel küzd, számukra emiatt is ajánlatos a tankötelezettség halasztása. A következő tanévben feltehetőleg „ismétlő nagycsoportos”-ok leszünk, így lehetőségem nyílik ebben a csoportösszetételben is megvalósítani a programot, természetesen a vezetővel és a szülőkkel egyeztetve.

15. Összegzés

Az óvoda-iskola átmenet szempontjából úgy vélem, kiemelt szerepe van az óvodai nevelés-oktatásnak, a szakirodalmi áttekintés is ezt igazolja. Kiemelten fontos terület ez, hiszen a kezdeti kudarcok jelentősen befolyásolhatják a gyermekek iskolai teljesítményét, mely kudarcok elkerülése nagyrészt minőségi óvodai neveléssel megvalósítható lenne. A gyermek harmonikus fejlődése érdekében a vele kapcsolatban álló felnőttek harmonikus együttműködése szükséges. Jelen kutatás az iskolaalkalmasság főbb problématerületeit vizsgálja, köztük az intézmények és a szakemberek együttműködésének eredményességét.

Az intézmények közötti együttműködés jelentősen megkönnyíthetné az iskolatáskát az átmenet szempontjából. Az intézmények összehangolt szakmai munkája nagyban segíthetné a kezdeti kudarcok enyhítését. Ahhoz, hogy ez megvalósuljon, a feleknek nyitottabbá kellene válniuk egymás munkájának megismerésére és elismerésére, a követelmények összehangolására. Mindemellett elengedhetetlenül fontos, hogy tisztában legyenek a

gyermekek életkori sajátosságaival. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy vannak hiányosságok az együttműködés sikerességét illetően, ebben mind az óvodapedagógusok, mind a tanítók egyetértenek. A vélemények között nem tapasztalható szignifikáns eltérés ($p = .502$). A kapcsolattartásnak számos formája megvalósítható, érdemes lenne a gyermekek megismerésére irányuló módszereket előnyben részesíteni.

A válaszadó óvodapedagógusok ($N = 1232$) harmada úgy érzi, hogy nem az óvoda feladata a gyermek iskolára való felkészítése és az iskolának kellene közelítenie az óvodai neveléshez a módszereit tekintve, az iskolában több időt kellene fordítani a játékra és nem szabadna elvárni, hogy a gyermekek több órán keresztül folyamatosan koncentráljanak. A válaszadó tanítók ($N = 1348$) 100%-a elismeri a játék fontosságát az alsó tagozatban és biztosítja a játék lehetőségét az óra keretein belül is. A kutatási eredmények alapján a válaszadók figyelmet fordítanak a lemaradások, hiányok pótlására is, annak ellenére, hogy feszített tantervvel kell dolgozniuk. A tanítók nagy része úgy véli, hogy az óvodapedagógusok nem tartanak foglalkozásokat a gyermekeknek arra hivatkozva, hogy ők nem tanítanak az óvodában, ahol megvalósulnak a tevékenységek ott sem kötelező jelleggel, így a gyermekek képességei jelentősen el vannak maradva. Az ellentmondásokból érzékelhető, hogy a részt vevő felek nincsenek tisztában egymás munkájával, lehetőségeivel.

Az óvoda felkészítő tevékenységét a válaszadó tanítók ($N = 1348$) csupán a fele tartja eredményesnek. Az óvodában maradt gyermekek fejlesztésének szükségességét illetően szignifikáns különbséget mutatnak a kutatási eredmények $p < .001$ ($6,1365E-11$). A legtöbb pedagógus szerint szükséges lenne a velük való külön foglalkozás a fejlődésük érdekében, de olyan is van, aki szerint elegendő, ha bekapcsolódik a többi nagycsoportos mindennapi tevékenységébe. A válaszadó óvodapedagógusok ($N = 1232$) közel kétharmada jelezte, hogy bár fontosnak tartja, nem tudja megvalósítani a velük való külön foglalkozást. Az okok között leggyakrabban a vegyes csoportban való működés került említésre. Mind az óvodapedagógusok, mind a tanítók egyéni válaszaikban kitértek arra, hogy a vegyes csoportösszetétel nem megfelelő az eredményes felkészítéshez. Az óvodapedagógusok véleménye szerint ennél a csoportösszetételnél nem jut elegendő idő a nagyok fejlesztésére sem, nemhogy a maradékkal való külön foglalkozásra, mert nem tudják a kisebbeket lefoglalni. A pedagógusok heterogén csoportokban szerzett tapasztalatait, gyakorlatát, módszereit, annak okát, hogy nem érzik hatékonynak a munkájukat ebben a csoportösszetételben, érdemes lenne vizsgálni, tekintve, hogy a pedagógusok jelentős részét érinti. A felmérésből kiderült, hogy az óvodákban szignifikánsan nagyobb a heterogén csoportok száma ($p = .001$) a település

nagyságától függetlenül. A válaszadó óvodapedagógusok 65,75%-a dolgozik vegyes csoportban közigazgatási egységtől függetlenül.

A szakirodalmak és a kutatási eredmények is azt igazolják, hogy az iskolába készülő gyermekek között jelentős képességbeli különbségek tapasztalhatók, mely különbségek akár években is számlálhatók. Különösen nagy a lemaradás a hátrányos helyzetű gyermekek esetében, melynek csökkentése kiemelt feladata kellene, hogy legyen az óvodáskori nevelésnek, ezt a célt szolgálja az óvodai nevelés kiterjesztése is hároméves kortól. Magyarországon az óvodai nevelés teljeskörűvé tétele csak akkor tudna igazán javulást hozni a hátrányos helyzetű gyermekek kora gyermekkori nevelésében, ha megfelelő mennyiségű férőhelyet tudnának biztosítani, ami minőségi nevelési programmal párosulna, mindemellett a valódi szülőtámogatás („parenting”) biztosítása is kulcsfontosságú lenne (Lannert, 2014). Ugyanis esetükben ez kiemelten fontos, nem elég a gyermekeket befogadni, a családokat is segíteni, támogatni kell, hogy minőségibb környezetet tudjanak otthon is nyújtani gyermeküknek.

A szakirodalmak és az erre vonatkozó kutatások (Bowlby & Ainsworth, 1965; Beardslee & Gladstone, 2001; Masten, 2001; Blum, 2002; Verlinden, Hersen & Thomas, 2000; Huffmann, Mehlinger & Kerivan, 2000; Booth & Crouter, 2008; Csapó, 2015) mind azt igazolják, hogy a családi háttér jelentős hatással bír a gyermek későbbi teljesítményére, iskolai bevéálására, ezért is fontos, hogy alaposan megismerjük magát a gyermeket és a közvetlen környezetét. Az intézmények (óvoda, általános iskola) és a szülők közötti együttműködés hatékonysága érdekében a kölcsönös tisztelet és bizalom elengedhetetlen a felek között. A család és az intézmény együttes erőfeszítései hozhatnak igazán eredményt.

A kutatás kiemelten foglalkozik a családi háttér szerepével az iskolaalkalmasságot tekintve. A családi háttér fontosságát illetően a kutatási eredmények nem mutattak szignifikáns eltérést ($p_o = .922$; $p_t = .250$), így az erre vonatkozó hipotézisem nem nyert igazolást. A vélemények ebben a tekintetben megegyeznek, a pedagógusok és a szülők egyaránt elismerik a család fontosságát. A kutatásból az is kiderült, hogy a válaszadó pedagógusok többféle módszer együttes alkalmazásával próbálják formálni a kapcsolatot a rájuk bízott gyermekek családjával.

A családok iskolára való készülődését illetően az eredmények azt mutatják, hogy a válaszadók (N = 1213) otthon is készülnek az iskolakezdésre, melynek egyik módja a mindennapos meseolvasás elalvás előtt, a szülők jelentős része (59%) olvas rendszeresen gyermekének. A kutatás korlátja, hogy a válaszadó szülők mintája az iskolai végzettséget illetően nem reprezentatív, nagyrészt értelmiségiekből tevődik össze, így a következtetések levonásánál ezt

figyelembe kell venni. Érdeemes lenne megvizsgálni, hogy a szülők iskolai végzettsége befolyásolja-e, hogy mit és milyen rendszerességgel olvasnak gyermeküknek.

Az iskolakezdéskor jelentkező nehézségek szép számmal jelen vannak a gyermekek iskolai életében. A gyermekek hamar elfáradnak, nehezen tudnak figyelni és a finommotorikájuk fejletlensége miatt megterhelő számukra az írás előkészítésének folyamata, majd gyakorlása. Átlagosan kétféle nehézséggel küzdenek a gyermekek iskolakezdéskor. A kapott adatokból az is kiderült, hogy az unalom háttérében feltehetőleg a képességek meglétének hiánya, fejletlensége állhat. A többség azért unatkozik az órákon, mert nem érti a feladatot, vagy épp képtelen figyelmét fenntartani, a keze hamar elfárad, így még nehezebb egy helyben ülni az iskolapadban. Érdeemes lenne elgondolkodni, hogy esetükben is az iskola elvárásaival van-e a probléma. Az eredmények az óvodában maradt gyermekek ($N = 488$) fejlődését illetően nem túl biztatóak. Csupán a gyermekek 15,57%-a kezdte meg sikeresen az iskolát a kutatásban részt vevők közül. Fontos lenne annak a vizsgálata, hogy mi állhat ennek háttérében és milyen módon lehetne hatékonyabbá tenni az óvodai munkát.

Sor került az óvodapedagógusok és a tanítók egyéb szakirányú végzettségének felmérésére is. Az eredmények alapján a végzettségek száma a szakmai tapasztalattal szignifikánsan növekszik ugyan, $p_6 < 0,001$ (7,3555E-15), $p_t < 0,001$ (8,1992E-11), de csupán gyenge pozitív összefüggés tapasztalható. A korrelációs együttható az óvodapedagógusok esetében $r_s = .217$, a tanítók esetében $r_s = .173$, mi feltehetőleg annak is köszönhető, hogy az óvodapedagógusok 38%-a, a tanítók 49%-a nem rendelkezik más szakirányú végzettséggel a szakmában eltöltött éveitől függetlenül, tehát nem csak a pályakezdőkre igaz ez, akik számára még most nyílnak meg a lehetőségek a fejlődésre.

Jelen kutatás eredményei olyan témáról is szolgálnak információval, melyet hazai kontextusban még nem vizsgáltak, nemzetközi szakirodalomban sem találtam kutatási eredményeket. Annak felmérése, hogy foglalkoznak-e az óvodapedagógusok az óvodában maradt gyermekek megnövekedett igényeivel hiánypótló és kiindulópontként szolgálhat további kutatási célok megfogalmazásához, ahogy az általam alkalmazott módszer szélesebb körű megvalósításának lehetőségei is. A program vegyes csoportban valósult meg, melyben sikerült megteremteni a feltételeket az óvodában maradt gyermekek megsegítésére. Kiemelten fontosnak tartom, hogy foglalkozzunk az ő megnövekedett igényeikkel. Hiszem, hogy az óvodai nevelés a kulcsa a rugalmas átmenet biztosításának. Az iskola jelen helyzetében, a megnövekedett terheket, a feszített, túlszabályozott tantervet tekintve nehezebben tud alkalmazkodni. Nem az óvodai nevelés iskolásabbá tételéről van szó, vétek lenne ennek a megvalósítása, ugyanakkor a halasztók számára meg kell adnunk a támogatást, különösen azért,

mert leginkább a hátrányos helyzetű gyermekek maradnak. Számukra is biztosítani kell a lehetőséget a fejlődésre, módot kell találnunk a felzárkóztatásukra, hogy a társadalom hasznos tagjaiként boldogulni tudjanak majd, ugyanis a kiemelkedés, egy jobb élet reménye számukra is még mindig a tanulásban rejlik. A dolgozat és a program csupán kezdeti lépés az óvodában maradt gyermekek fejlesztésének szemléletváltásában, még sok munka és kutatás, jó gyakorlat kialakítására van szükség a cél elérése érdekében.

Azt, hogy ez a program valóban lehetőséget teremtené-e, érdemes lenne tovább vizsgálni. Mivel eredetileg nem kutatásnak indult a megvalósítása, így a hatásvizsgálata sem tudott megvalósulni. Nincsenek bementei, kimentei eredményeim és csak egy kis csoport vett részt benne. Az utánkövetéses vizsgálat alapján úgy vélem, érdemes lenne ténylegesen megvizsgálni a hozzáadott értékét az átmenet megvalósításához kontrollcsoportos vizsgálat keretében. Egy 25 év tapasztalattal bíró óvodapszichológus véleménye: *„Nagyon nagy szükség lenne iskolaérettséget támogató programra az óvodában, de jó lenne talán a kollégáknak egy kis segítség ezzel kapcsolatban, amire támaszkodhatnak, megadja a kezdő lépéseket, ami a sikerek következtében megadja a motivációt és később ők is bővítenék ezeket a gyakorlati megoldásokat. A kezdetekhez mindenképp kell a támogatás.”*

A beválást követően közkinccsé lehetne tenni egy foglalkozásgyűjteményt, melyet az óvodapedagógus kollégák segítségként forgathatnának.

Kézirat lezárásának dátuma: 2023. november 21.

Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretnék köszönetet mondani témavezetőmnek, Dr. Gombos Norbertnek, a pályamű elkészítésében nyújtott segítségéért és útmutató tanácsaiért. Külön köszönöm a dolgozatomhoz való kritikus hozzáállását. Hálás vagyok érte.

Köszönöm Fazekasné Dr. Fenyvesi Margitnak a vele készített értékes interjút.

Köszönettel tartozom azoknak a szakembereknek, akik interjú keretében támogatták kutatásom sikerességét.

Hálás köszönetem minden kedves óvodapedagógusnak, tanítónak és szülőnek, aki időt szánt arra, hogy részt vegyen a kutatásban és megosztotta tapasztalatait a témával kapcsolatban.

Köszönettel tartozom a Park Óvoda vezetőjének, Mezőváriné Nagy Editnek, aki bizalmat szavazott az óvoda-iskola átmenet elősegítését célzó program bevezetéséhez az óvodai csoportomban.

Hálásan köszönöm a Nyuszi csoport szüleinek bizalmát és támogatását, akik 2020-ban nyitottak voltak egy új kezdeményezésre.

Köszönetet mondok a gyermekeknek, akik mindig nagy szeretettel és örömmel várták az együtt töltött időt, szívesen vettek részt a tanulási folyamatokban, mindig felkészültek, lelkesek és motiváltak voltak.

Külön köszönet jár a családomnak, férjemnek és gyermekemnek, akik türelemmel és szeretettel mellettem állnak, támogatnak, segítenek tanulmányaim során.

Irodalom

- Arzubiaga, A., Nuguerón, S. & Sullivan, A. L. (2009). The Education of Children in Im/migrant Families. *Review of Research in Education*, 33(1), 246–271. <https://doi.org/10.3102/0091732X08328243> (2023. 07. 26.)
- Baquedano-Lopez, P., Alexander, R. & Hernandez, S. J. (2013). Equity Issues in Parental and Community Involvement in Schools: What Teacher Educators Need to Know. *Review of Research in Education*, 37(1), 149–182. <https://doi.org/10.3102/0091732X12459718> (2023. 07. 26.)
- Báthory, Z. & Falus, I. (Eds.), (1997a). *Pedagógia Lexikon*. III. kötet. Keraban Kiadó. Budapest.
- Báthory, Z. & Falus, I. (Eds.), (1997b). *Pedagógia Lexikon*. II. kötet. Keraban Kiadó. Budapest.
- Beardslee, W. R. & Gladstone, T. R. G. (2001). Prevention of Childhood Depression: Recent Findings and Future Prospects. *Biological Psychiatry*, 49(12), 1101–1110.
- Berlinski, S., Galiani, S. & Gertler, P. (2009). “The effect of pre-primary education on primary school performance”. *Journal of Public Economics*, 93(1), 219–234.
- Barnett, W. S. (1995). “Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes”. *The Future of Children*, 5(3), 25–50.
- Blum, R. W. (2002). *Risk and Resilience: A Model for Public Health Interventions for Adolescents*. University of Minnesota. Division of General Pediatrics & Adolescent Health. <http://www.acsa-caah.ca/pdf/ang/riskandresilience.pdf> (2023. 07. 23.)
- Booth, A. & Crouter, A. C. (Eds.), (2008). *Disparities in School Readiness. How Families Contribute to Transitions into School*, Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group. New York.
- Bowlby, J. & Ainsworth, M. (1965). *Child Care and the Growth of Love*. Penguin Books. London.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models of Human Development. *International Encyclopedia of Education*, 3(2), 37–43. https://impactofspecialneeds.weebly.com/uploads/3/4/1/9/3419723/ecological_models_of_human_development.pdf (2023. 07. 31.)
- Carlton, M. P. & Winsler, A. (1999). School Readiness: The Need for a Paradigm Shift, *School Psychology Review*, 28(3), 338–352.
- Cole, M. & Cole, Sheila, R. (2003). *Fejlődéslélektan*. (2. kiadás). Osiris Kiadó. Budapest.
- Currie, J. (2001). “Early childhood education programs”. *Journal of Economic Perspectives*, 15, 213–238.
- Csapó, B. (2015). A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében. *Iskolakultúra*, 25(7–8), 4–17. <https://dx.doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.7-8.4>
- Csépe, V. (2006). *Az olvasó agy*. Akadémiai kiadó. Budapest.
- Danis, I., Farkas, M., Herczog, M. & Szilvási, L. (2011). *A koragyermekkorai fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások*. Biztos Kezdet Kötetek II. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Danis, I. & Szilvási, L. (2011). „Iskola, iskola, ki a csoda jár oda?” II. A sikeres iskolakezdés háttere – társadalmi, intézményi és családi tényezők. Kézirat. Bright Future. Göd.
- Deákné, B. K. (2012). *Tornamesék*. Tudatos Lépés Kft. Pápa.
- Deákné, B. K. (2018). *Nagycsoporthoz iskola-előkészítő csomag – 1. etap – eszközkészlettel*. Tudatos Lépés Kft. Pápa.
- Deákné, B. K. (2019). *Óvodások tankönyve II. – Nagycsoporthoz óvodások részére*. Tudatos Lépés Kft. Pápa.

- Erdei, R. (2021). Az iskolakezdés és iskolára való érettség/alkalmasság néhány kérdése. https://www.academia.edu/44709282/Az_iskolakezd%C3%A9s_%C3%A9s_iskolaalkalmass%C3%A1g_n%C3%A9h%C3%A9ny_k%C3%A9rd%C3%A9se (2023. 07. 25.)
- Erdei, R. (2022). *Reziliencia és iskolakezdés*. Tokaj-Hegyalja Egyetem. Sárospatak.
- Európai Bizottság (2014). Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7548dd37-c626-4e2d-bd70-625edf707adc/language-en> (2023. 07. 23.)
- European Commission (2022). *European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Oktatási és Képzési Figyelő 2022. Magyarország*. Publications Office of the European Union. 2022. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/701696> (2023. 07. 08.)
- European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Compulsory Education in Europe – 2021/22. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/cbcb56db-2c96-11ec-bd8e-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-241755344> <https://doi.org/10.2797/659411> (2023. 07. 08.)
- European Commission/EACEA/Eurydice (2022). *Compulsory Education in Europe – 2022/23*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/256c8983-4aa6-11ed-92ed-01aa75ed71a1> <https://doi.org/10.2797/235076> (2023. 07. 08.)
- Eurostat Data Browser. Population by educational attainment level, sex and age (%). Online data code: EDAT_LFS_9903. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDAT_LFS_9903/default/table?lang=en&category=educ.educ_outc.edat.edat1.edat1 (2023. 07. 02.)
- Fagan, J. & Palkovitz, R. (2007). Unmarried, Nonresident Fathers' Involvement With Their Infants: A Risk and Resilience Perspective. *Journal of Family Psychology*, 21(3), 479–489.
- Falus, I. (Eds.), (2000). *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest.
- Falus, I. & Ollé, J. (2000). *Statisztikai módszerek pedagógusok számára*. Okker Kiadó. Budapest.
- Farmosi, I. (2021). *Mozgásfejlődés*. Flaccus Könyvkiadó. Budapest.
- Fazekasné Fenyvesi, M. (2006). *A beszédhanghallás fejlesztése 4-8 éves életkorban: Módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak és tanítóknak*. Mozaik Kiadó. Szeged.
- Fazekasné Fenyvesi, M. (2023). Jól olvasni jól: az olvasástanulás előkészítése óvodáskorban In Jávorka, G. (Eds.), *Irány a sulik! Tudástár az óvodások felkészítéséhez*. Cserelapok kézikönyv. (pp. 1-24). Raabe Kiadó. Budapest.
- Fazekasné Fenyvesi, M. & Józsa, K. (2015). Az elmélet és a gyakorlat szintézise a fejlesztő programokban: a beszédhanghallás készsége. *Neveléstudomány*, 1, 64–76.
- Fehérvári, A., Paksi, B. & Széll, K. (Eds.), (2021). *Számít-e az iskola? Az iskolai lemorzsolódás vizsgálata*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest.
- Fehérvári, A. & Tomasz, G. (Eds.), (2015). *Kudarcok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
- Golyán, Sz. (2013). Válogatás az óvoda-iskola átmenet európai tapasztalataiból. *Gyermekevelés*, 1, 106–128.
- Gósy, M. (1994). *A beszédészlelés és a beszédmegértés fejlesztése. Óvodásoknak*. NIKOL GMK. Budapest. 34.
- Grimmer, T. (2018). *School Readiness and the Characteristics of Effective Learning: The Essential Guide for Early Years Practitioners*. Jessica Kingsley Publishers. London.
- Hajduska, M. (2008). *Krízislélektan*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.
- Hegyi, I. (2000). *Fejlődési lépcsőfokok óvodáskorban*. OKKER Kiadó. Budapest.

- Horváth, A. (1994). *Kooperatív technikák. Hatékonyság a nevelésben*. OKI Iskolafejlesztési Központ. (pp. 17–19). Nagy–Gáspár Kft. Budapest. 17–19.
- Horváth, Gy. (2004). *Pedagógiai pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Huffmann, L. C., Mehlinger, S. L. & Kerivan, A. S. (2000). *Risk Factors for Academic and Behavioral Problems at the Beginning of School*. Paper 1. CE-CREDIT.com, „Your Continuing Education Resource”. <https://www.ce-credit.com/articles/9580/riskfactorsacademic.pdf> (2023. 07. 23.)
- Janurik, M. & Józsa, K. (2016). Zene és tanulás. *TANÍTÓ*, 54(1), 21–24.
- Janus, M. (2006). *The Early Development Instrument: A Population-based Measure for Communities A Handbook on Development, Properties, and Use*. https://www.researchgate.net/publication/238581896_The_Early_Development_Instrument_A_Populationbased_Measure_for_Communities_A_Handbook_on_Development_Properties_and_Use (2023. 07. 25)
- Javaslat (2011). A Tanács Ajánlása a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról. <http://bit.ly/1nhYW4I> (2023. 09. 02.)
- Javaslat (2018). A tanács ajánlása a magas színvonalú koragyermekkori nevelést és gondozást biztosító rendszerekről COM/2018/271 final - 2018/0127 (NLE). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=CELEX:52018DC0271> (2023. 07. 23.)
- Jászó, A. (2003). *Csak az ember olvas*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Jordanidisz, Á. (2009). A fonológiai tudatosság fejlődése az olvasástanulás időszakában. *Anyanyelv-pedagógia*, 2(4), <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=222> (2023. 09. 03.)
- Jordanidisz, Á. (2012. 02. 03.). Az olvasási nehézség és a fonológiai tudatosság kapcsolata. [PowerPoint slides]. VI. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia, <http://archive.nytud.hu/alknyelvdok12/prez/jordanidisz.pdf> (2023. 09. 02.)
- Józsa, K. (2000). A számlálási készség kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle* 7–8, 270–278.
- Józsa, K. (2003). A számolási készség fejlesztése. In Dubiczné, M. K. & Farkas, I. (Eds.), *Az általános iskola alapozó szakaszának megújítása*. (pp. 27–44). Fejér Megyei Pedagógiai Szakmai és Szakszolgáltató Intézet. Székesfehérvár.
- Józsa, K. & Hricsovinyi, J. (2011). A családi háttér szerepe az óvodaiskola átmenet szelekciós mechanizmusában. *Iskolakultúra*, 21(6–7), 12–29.
- Juhász, V. & Kálló, V. (2017). A szótagtudat fejlesztése óvodás-, illetve kisiskoláskorban. *Anyanyelv-pedagógia*, 10(3), 34 – 48. <https://doi.org/10.21030/anyp.2017.3.3>
- KIR. Működő köznevelési intézmények feladatellátási helyei (aktuális adatokkal) <https://dari.oktatas.hu/kirpub/index> (2023. 03. 10.)
- Kiss, T. (1995). *A gyermekek matematikai gondolkodásának kialakulása 2–7 életévekben. Fejlesztésének hatékony módszerei*. Debreceni Református Kollégium. Debrecen.
- Kovács, M. (2007. 02. 12.). Általános csonttan és izülettan. Anatómiai Intézet. [PowerPoint slides]. <https://docplayer.hu/19707256-Altalanos-csonttan-es-izulettan-dr-kovacs-magdolna-anatomiai-intezet-2007-febr-12.html> (2023. 09. 03.)
- KSH. Óvodai nevelés (pedagógusok száma 2022/23). https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0007.html (2023. 05. 31)
- KSH. Magyarország népességének száma nemek és életkor szerint, 2023. január 1. <https://www.ksh.hu/interaktiv/korfak/orszag.html> (2023. 07. 17.)
- Lakatos, K. (2005). *A mozgásérettség vizsgálatának jelentősége a tanulási zavarok korai felismerésében*. [PhD értekezés. SOTE]. http://old.semmelweis.hu/wp-content/phd/phd_live/vedes/export/lakatoskatalin.d.pdf (2023. 07. 26.)
- Lannert, J. (2014). *A korai iskolaelhagyás elleni stratégia és a kora gyermekkori nevelés*. Budapest. QALL projekt konzorcium. www.qall.tka.hu (2023. 08. 23.)

- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. *American Psychologist*, 56(3), 227 – 238.
- Maxwell, K. L. & Clifford, R. M. (2004). School Readiness Assessment, *Beyond The Journal*. http://www.medicosescolares.com.ar/articulos/299_Maxwell2004.pdf (2023. 07. 31.)
- Mérei, F. & V. Binét, Á. (2017). *Gyermeklélektan*. Libri Könyvkiadó. Budapest.
- Miskolcziné Radics, K. (2017). *Az írásmozgás-koordináció fejlesztése 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó. Szeged.
- Nagy, J. (1986). *Prefer*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Nagyné Klujber, M. (2020). Pillanatkép az iskolára való felkészültségről heves megyében. *ACTA Universitatis. Sectio Paedagogica*, 43, 121–134. http://real.mtak.hu/117615/1/9_Nagyn%C3%A9%20Klujber%20M%C3%A1rta.pdf (2023. 07. 31)
- National Education Goals Panel (1997). Getting a good start in school. Government Printing Office. Washington, DC: U.S www.negp.gov/reports/good-sta.html (2023. 07. 31.)
- Némethné Tóth, O. (2007). Tanulási képességek összehasonlító vizsgálata óvodáskorú gyermekeknél az iskolaérettség függvényében. *Folia anthropologica*, 5(5), 115–121.
- Nyitrai, E., Harsányi, Sz. G., Koltói, L., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Simon, G., Smohai, M., Takács, N. & Takács, Sz. (2019). Iskolai teljesítmény és szülői bevonódottság. KRE Pszichológia Intézete. *Psychologia Hungarica*, 7(2), 7–28.
- OECD (2016). *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*, PISA. OECD Publishing. Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246> (2023. 07. 23.)
- Oktatás – rejtett kincs (1977). *A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről*. Osiris Kiadó. Magyar Unesco Bizottság. Budapest.
- Paratore, J. R. (2002). Home and School Together: Helping Beginning Readers Succeed. In Farstrup, A. E. & Samuels, S. J. (Eds.), *What Research Has to Say About Reading Instruction*. (pp. 48–68) International Reading Association.
- Pálfi, S. (2004). Az iskolakészültség megítélése és szerepe óvodáinkban. *Óvodai Nevelés*, 57(2), 40–43.
- Petrács, Zs. (2004). Az iskolaérettségi vizsgálat jelző szerepe a tanulási zavar veszélyeztetettség szempontjából. Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat. <https://docplayer.hu/1592305-28-petracs-zsuzsanna-az-iskolaerettsegi-vizsgalat-jelzo-szerepe-a-tanulasi-zavar-veszelyeztetettseg-szempontjabol.html> (2023. 07. 25.)
- Porkolábné Balogh, K. (2009). A korai prevenciók fejlesztés. In M. Tamás, M. (Eds.), *Fejlesztőpedagógia*. (pp. 11–31). ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.
- Porkolábné Balogh, K. (1999). *Kudarc nélkül az iskolában. Komplex prevenciók óvodai program*. Volán Humán Oktatási és Szolgáltató RT. Budapest.
- Ranschburg, J. (2002). *A világ megismerése óvodáskorban*. OKKER Kiadó. Budapest.
- Réger, Z. (2002). *Utak a nyelvhez. Nyelvi Szocializáció – Nyelvi hátrány*. (2. kiadás). Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézete. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Saltzman, W., Lester, P., Beardslee, W., Layne, C. M., Woodward, K. & Nash, W. P. (2011). Mechanisms of Risk and Resilience in Military Families: Theoretical and Empirical Basis of a Family-Focused Resilience Enhancement Program. *Clinical Child & Family Psychology Review*, 14, 213–230.
- Séra, L. & Bernáth, L. (2004). Az iskolai tanulásra való készenlét, speciális tanulási nehézségek. In N. Kollár, K. & Szabó, É. (Eds.), *Pszichológia pedagógusoknak*. (pp. 265–276). Osiris Kiadó. Budapest.
- Smith, S. S. (1998). *Early Childhood Mathematics*. National Science Foundation. Washington.
- Soltész-Várhelyi, K. (2010). Tananyagok. <https://stathelp.hu/tananyagok.html>. (2023. 08. 18.)

- Stan, M. M. (2014). The Effects of Parental Influences and School Readiness of the Child. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 127, 733–737.
- Strédl, T. (2014). Az iskolakezdés optimális feltételei – az iskolakötelesség és az iskolaalkalmasság különbsége. *Katedra*, 21(6), 3–4.
- Strickland, D. S. (2002). The Importance of Effective Early Intervention. In Farstrup, A. E. & Samuels, S. J. (Eds.), *What Research Has to Say About Reading Instruction*. (pp. 69–86). International Reading Association.
- Szinger, V. (2008). *Kisgyermekkori írás-olvasás esemény. Indirekt találkozás az írásbeliséggel iskoláskor előtt*. [Doktori értekezés. Tézisek. Pécsi Tudományegyetem]. <https://pea.lib.pte.hu/handle/pea/15476> (2023. 09. 04.)
- Takácsné Szabó, M. (2021). *Pedagógus I. minősítés. Portfólió* [azonosító: 659ADU0AEDI57FHD]. Budapest.
- Tracey, D. H. (2000). Enhancing Literacy Growth Through Home-School Connections. In Strickland, D. S. & Morrow, L. M. (Eds.), *Beginning Reading and Writing*. (pp. 46–57). Teachers College. Columbia University. New York and London.
- UNESCO Institute for Statistics (2012). International Standard Classification of Education ISCED 2011. Montréal. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> (2023. 06. 15.)
- Van Hiele, P. M. (1986). *Structure and Insight: A Theory of Mathematics Education*. Academic Press. London.
- V. Binét, Á. (1997). A személyiségfejlődése a kisiskoláskortól a serdülésig. In Bernáth, L. & Solymosi, K. (Eds.), *Fejlődéslélektan olvasókönyv*. (pp. 75–86). Tertia Kiadó. Budapest.
- Verlinden, S., Hersen, M. & Thomas, J. (2000). Risk Factors in School Shootings. *Clinical Psychology Review*, 20(1), 3–56.
- Vojnitsné, K. Zs. & Zilahiné, G. K. (2008). *Az óvoda-iskola átmenet problémái különös tekintettel a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekre*. Integrációs Pedagógiai Műhely Füzetek 10. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. Budapest.
- W. Mikó, M. (2003). *Óvodából az iskolába. Az iskolaérettség pedagógiai és pszichológiai kérdései*. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület. Miskolc.

Törvények, jogszabályok

1891. évi XV. törvénycikk – a kisdiedóvásról <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=89100015.TV&targetdate=&printTitle=1891.+%C3%A9vi+XV.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev> (2023. 07. 15.)
1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában. <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=86800038.TV&targetdate=&printTitle=1868.+%C3%A9vi+XXXVIII.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev> (2023. 07. 08.)
1985. évi I. törvény az oktatásról. https://jogkodex.hu/jsz/1985_1_torveny_9884370 (2023. 07. 08.)
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300079.TV> (2023. 07. 08.)
2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről, Magyar Közlöny 2011/162. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/bd8a7578b57c1fd43543611ced280da245856c80/megtekintes> (2023. 07. 08.)
2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. Hatályos: 2015. 09. 01. <https://njt.hu/jogszabaly/2011-190-00-00.31#SZ45> (2023. 07. 08.)
2019. évi LXX. törvény a közneveléssel összefüggő egyes törvények módosításáról és a nemzeti köznevelés tankönyvellátásáról szóló 2013. CCXXXII. törvény hatályaon kívül helyezéséről <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1900070.TV> (2023. 07. 15.)

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Hatály: 2023.VII.1. – 2023.VII.14.
<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1100190.tv&targetdate=&printTitle=2011> (2023. 07. 08.)
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200020.emm> (2023. 07. 08.)
- NAT 2020. 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 17, <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/letoltes> (2023. 08. 23.)
- ÓNOAP 2012. 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet. *Magyar Közlöny*, 171, 28223–28232.
[https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1200363.kor&targetdate=&printTitle=363/2012.+ %28XII.+17.%29+Korm.+rendelet](https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1200363.kor&targetdate=&printTitle=363/2012.+%28XII.+17.%29+Korm.+rendelet) (2023. 08. 23.)

Táblázatok és ábrák jegyzéke

8.1. ábra: A porcos elemek csontosodási folyamata 1. év, 2. év, 12. év	22
8.2. ábra: A ceruza helyes fogása jobb- és balkezesesség esetén	22
11.2.1. táblázat: Összefoglaló táblázat – kutatási információk	26
11.2.2. táblázat: Válaszadó pedagógusok szakmai gyakorlata, statisztika	29
11.2.3. táblázat: Válaszadó szülők átlag életkora és szórása	29
11.2.4. táblázat: A nevelt gyermekek számának átlaga és szórása	30
11.2.1. ábra: Részt vevő szülők legmagasabb iskolai végzettsége	30
12.1.1. ábra: Pedagógusok egyéb szakirányú végzettsége	32
12.1. táblázat: Legkedveltebb szakirányok	33
12.2. táblázat: A csoportösszetétel eloszlása közigazgatási egység szerint	34
12.3. táblázat: Az óvodában maradt gyermekek száma nemenkénti eloszlásban.....	34
12.4. táblázat: Óvodában maradt gyermekek fejlesztése_ Cochran's Q, McNemar Tesztel	35
12.5. ábra: A családi háttér szerepe a résztvevők válaszai alapján	36
12.6. ábra: Intézmények közötti együttműködés eredményessége_ pedagógusok válaszai	37
13.1. táblázat: 10 legfontosabb készség/képesség az iskolaérettség szempontjából	38
13.2. táblázat: A leggyakrabban előforduló részképesség hiánya	39
13.3.1. ábra: Pedagógusok válaszai a szülőkkel való együttműködés, kapcsolattartás gyakorlatáról ...	40
13.3.2. ábra: Iskola előtti programokon való részvétel	40
13.5. ábra: Szakszolgálatokkal való együttműködés	42
13.6. ábra: Az óvoda felkészítő tevékenységének eredményessége mintánként	43
13.7. ábra: A család felkészülése az iskolára	44
13.7. táblázat: Olvasás gyakorisága/szülők iskolai végzettsége	45
13.8. ábra: Legnagyobb nehézségek az iskolakezdés során	45
13.8. táblázat: Iskolakezdéskor jelentkező nehézségek_ egyéb összefüggések	46
13.9. ábra: Legnagyobb sikerek az iskolakezdés során	47
13.10. táblázat: Módszerek_ Beszédtérítés/beszédhanghallás, nyelvi készségek fejlesztése	48
13.11. ábra: Fejlesztőjátékok az iskolában	48
14.1. ábra: Pályázat BRFK_ Rendőrangyal	58
14.2. ábra: Pályázat_ „Kopognak a ceruzák, vajon mit üzennek?”	58
14.3. ábra: Dominókép_ Kártya	63
14.4. ábra: " Mesekocka" – Saját tervezés	64