

Túlkorosság és esélyegyenlőtlenség az iskola kezdő szakaszában⁽¹⁾

A későbbre tolódó iskolakezdés társadalmi következményeit feltáró vizsgálat a neveléstudomány azon gyakorlatának kritikájából indul ki, amely a gyermekkort életkori átlagok mentén osztályozza, és erre építi fel pedagógiai intézményrendszerét is. Ez a megközelítés idézi elő az óvodából iskolába történő átmenet nehézségeit. E nehézségekkel való megküzdés egyik intézményesített formája a későbbre tolódó iskolakezdés lehetősége. A vizsgálat bemutatja, hogyan válhat egy, az iskola és a szakemberek által támogatott gyakorlat a különböző társadalmi rétegekhez tartozó gyerekek közötti esélykülönbségek elmélyítésének eszközévé. A kutatás eredményei rámutatnak arra, hogy szoros kapcsolat van a későbbi iskolakezdés és a hátrányos helyzetű gyerekek iskolai kudarcai között, miközben ugyanez a gyakorlat további előnyhöz juttatja a magas státusú gyerekeket.

Bevezetés

Az óvodából iskolába való átlépés mint probléma elsősorban az óvoda és az iskola különböző gyermekképe és különböző működésmódja miatt áll elő. Ez az oka annak, hogy az egyik intézményből a másikba való átlépés jelentős váltás a gyerekek számára, amelynek zökkenőmentessége nem garantált. Az óvoda-iskola átmenet egyik kiemelkedő kérdése, hogy mennyiben jelent megoldást a két intézmény eltérő nevelési gyakorlatával járó nehézségekre, ha a gyerekek idősebb korban kerülnek iskolába. Vizsgálatunk a késői iskolakezdés társadalmi következményeit elemzi.

Nyilvánvaló, hogy a rugalmas beiskolázás, vagyis az a lehetőség, hogy a gyerekek egy bizonyos életkori intervallumon belül választható időpontban kerüljenek iskolába, jelenthet előnyt és jelenthet hátrányt is az iskolai előmenetel szempontjából. Azonban megalapozottnak tűnik az a feltételezés, hogy az individuális előnyök és hátrányok nem véletlenszerűen oszlanak meg a társadalmi csoportok között, hanem egy határozott mintázatot követnek, ami indokolja a jelenség vizsgálatát az iskolai esélyegyenlőség kérdése felől.

A fejlődépszichológia a gyermekkorra elsősorban életkori kategóriákon keresztül tekint. Ez a megközelítésmód a fejlődépszichológia szakaszelméleti hagyományaival függ össze. Jean Piaget (*Piaget és Inhelder, 2004*), aki a gyermekek intellektuális fejlődésének szakaszelméletét írta le, leginkább abból a szempontból tért el a korábbi filozófiai és pszichológiai elméletektől, hogy azok a fejlődést vagy biológiai érésként írták le, vagy kizárólag a környezet hatásainak tulajdonították. Piaget ezzel szemben a fejlődést egy olyan folyamatként tünteti fel, amelyben a gyermek a környezettel állandó kölcsönhatásban van: egyrészt alkalmazkodik hozzá (akkomodáció), másrészt igyekszik megváltoztatni magát a környezetet is (asszimiláció). A fejlődést szakaszosan képzelte el, és megfigyelései alapján definiálta a fejlődés szakaszelméletének kereteit is, amely a psi-

chológiai univerzalizmus gondolatára épül: arra, hogy „normális” esetben minden gyerek fejlődése azonos módon zajlik le, abban legfeljebb időbeli csúszások képzelhetők el (Kohlberg, 1969).

A szakaszban való gondolkodásnak mint elméleti keretnek alapvetően két gyenge pontja van: nem tartja elképzelhetőnek, hogy a fejlődésnek alternatív útjai lehetségesek (tehát azt, hogy más fejlődési szakaszokon át is el lehet jutni azonos fejlettségi szintre), továbbá ebben a modellben minden eltérést alacsonyabb fejlettségi szintként fogunk értelmezni (Gilligan, 2008).

A mai kor feladata tehát az, hogy a családon belüli helyzetet kulturális és szociológiai kontextusba helyezzük, egyfajta kulturális fejlődépszichológiai nézőpontot alkalmazunk, és megértsük, milyen tényezők magyarázzák a fejlődésben mutatkozó egyéni és kulturális különbségeket – anélkül, hogy egyetlen normatív fejlődési modellben gondolkodnánk. Ennek a megközelítésnek szakítania kell azzal a hagyományos és domináns fejlődéslélektannal, amely a gyereket csupán életkori kategóriák szerint szemléli, és az életkori kategóriákhoz átlagokat rendel. A korszerű fejlődéseméletek úgy tekintenek a pszichológiai fejlődésre, mint egy ko-konstrukcióra, amelyben a pszichológiai funkciók személyes fejlődését egyszerre irányítja a gyermek és társas környezete (Valsiner, 2000). Ez a felfogás azonban sokszor továbbra is univerzális életkori szakaszokban gondolkodik a gyermekről. Ezt a szemléletet látjuk viszont abban, ahogy a gyermekintézmények tagolódnak, és ezt a szemléletet tükrözi a későbbre tolódó iskolakezdés is, amely a fejlődés sajátosságait csupán az életkori átlagtól való eltérésként tudja értelmezni.

Későbbre tolódó iskolakezdés

Bár a világ különböző pontjain tanuló első osztályosok életkorában nagy különbségeket találunk, abban szakmai konszenzus van, hogy a pedagógiai intézményekben folyó kora gyerekkori nevelés az iskolai sikerességet hosszú távon meghatározza, továbbá a bevándorló, etnikai kisebbségekhez tartozó gyerekek iskolai integrációját és befogadását kedvezően befolyásolja (Esping-Andersen, 2001). Az angolszász oktatási hagyományokat követő országokban (Egyesült Királyság, USA, Kanada, Írország, India, Málta) aránylag korán, 4-5 éves korban kerülnek iskolába a gyerekek, a skandináv országokban és a kelet- és közép-európai térség államaiban inkább a késői, hétéves kori iskolakezdés a jellemző, míg a legtöbb más (európai) országban a gyerekek hatévesen lépnek iskolába. A helyzet azonban e két későn kezdő régióban alapvetően eltérő: míg a skandináv gyerekek jelentős hányada kora gyerekkortól nevelési/oktatási intézményekbe jár, a kelet- és közép-európai gyerekek jellemzően három- és hatéves koruk között kerülnek oktatási intézményekbe, és oda is a skandináv országokénál kisebb arányban. (2)

Azokban az országokban, ahol az iskolába lépés időpontját nem kizárólag a gyermek biológiai életkora határozza meg, egyre növekvő számban tartják vissza a gyerekeket az iskolába lépéstől további egy éven keresztül (Bickel, Zsigmond és Strayhorn, 1991). A késői beiskolázás következményeire irányuló vizsgálatok ellentmondásos eredményeket mutatnak a visszatartott gyermekek iskolai teljesítményével kapcsolatban, vagyis korántsem egyértelmű, hogy a visszatartás, az eredeti szándéknak megfelelően, javítja a gyermekek tanulási esélyeit. Egyértelműen cáfolható a visszatartáshoz köthető azon remény, hogy az osztályok azáltal, hogy csak iskolára alkalmas gyerekeket fogadnak, homogénebbé válnak; sőt ennek éppen az ellenkezője történik: a nagy életkori különbségek miatt az osztályok heterogénebbek lettek.

Bredenkamp és Shepard (1989) pedig arra figyelmeztet, hogy az iskolakezdés későbbre tolása megnöveli a társadalmi különbségeket a hátrányos helyzetű gyerekek kárára. Valójában az iskolakezdés későbbre tolása – különösen akkor, ha az iskola előtti oktatás nem kötelező, illetve rendszeressége kevésbé ellenőrizhető – azt jelenti, hogy olyan gyerekek

esnek el a közoktatásban való részvételtől egy éven keresztül, akiknek korábban járt volna ezt a szolgáltatás. Ennek hatása nem számottevő azon gyerekek esetében, akik az iskolakezdés előtt is járnak rendszeresen közoktatási intézménybe, ugyanakkor hátrányosan hathat azokra, akiket otthon nem olyan környezet vesz körül, amely a sikeres iskolai pályafutásra készít fel, és nem járnak vagy nem rendszeresen járnak oktatási intézménybe (March, 2005).

A későbbre tolódó iskolakezdés egy spirális folyamatot indít be: ahogy az iskolába érkező gyerekek átlagéletkora megnő, az iskolai tevékenységformák is eltolódnak, „iskolásab-

Tagadhatatlan, hogy a későbbi beiskolázás egyes gyermekek számára a későbbi kudarckok, pszichés problémák megelőzését jelentheti, és esélyt adhat az iskolához szükséges szocializációs felkészülésre még az óvoda keretein belül. Azonban a jelenséget a pszichológia és az oktatáspolitikai kizárólag az individuális szempontok felől közelítette meg. Ez ugyanis nem annyit jelent, hogy még egy évet kedvére játszik a gyermek az óvodában, tovább élvezzi a szabadságot, miközben fejlődik és érlik. Az óvodában való visszatartás – az iskolai buktatáshoz hasonlóan – számos elméleti és gyakorlati dilemmát vet fel, különösen, ha nem csak az egyén, hanem a társadalom szempontjából is megpróbáljuk megérteni a kérdést.

bak” lesznek, az írás-olvasás elsajátítására még kevesebb időt fordítanak, amely még több szülőt és nevelési, oktatási szakembert ösztönöz arra, hogy visszatartsa a gyermeket az iskolába lépéstől. Ezt a jelenséget elsőként az Egyesült Államokban írták le, ahol évente körülbelül kilencszázaléknyi gyereket tartanak vissza az iskolába (valójában óvodába) lépéstől (Statistical Analysis Report, 1997; Meisels, 1996; Marshall, 2003). De ugyanez tapasztalható Magyarországon is, ahol a szakemberek évek óta hangsúlyozzák az iskola kezdő szakaszában a teljesítménykényszer káros hatásait. „A nevelési tanácsadóknak dolgozó pszichológusok jó része [...] a túlméretezett tantervi követelményt és a feszített tanulási tempót tartja felelősnek a lemaradáért.” (Szabó, 2005)

A gyerekek semmiképpen sem azonos életkorban lépnek az iskolába, ha az iskolakezdés mindig szeptemberben van. (3) Az iskolának feladata lenne az ilyen és más jellegű különbségek kezelése, kompenzálása, hiszen ebben az életkorban még egy év is nagy különbségeket eredményezhet az iskolaérettség szempontjából is releváns tényezők terén, de a rugalmas beiskolázás következtében a gyerekek között esetleg két év korkülönbséggel is számolni kell. A rugalmas beiskolázás következtében az osztályok nem váltak homogénebbé, csupán csökken a nem iskolaérett gyerekek száma az amúgy képességek és érettség terén heterogénebbé váló osztályokban. Ezt a heterogenitást pedig csak megfelelő

pedagógiai módszerekkel lehet a gyerekek hasznára fordítani.

A hátrányos helyzetű, bevándorló, nyelvi készségeikben elmaradt gyerekek iskolai integrációjának megkönnyítése érdekében számos nyugat-európai ország korábbra hozta az iskolakezdés időpontját, illetve kiterjesztette a kora gyerekkori nevelés intézményes formáit, vagyis hosszabb átmenetet valósít meg az óvoda és az iskola között, több időt hagy az iskola teljesítményorientált munkamódjához való hozzászokásra (Esping-Andersen, 2001). (4) Ezzel ellentétes tendencia figyelhető meg Magyarországon, ahol az iskolakezdés időpontja nem korábbra, hanem későbbre tolódott (Mihály, 2001; Vágó, 2005). 1986-ban három hónappal későbbre került az amúgy rugalmasan kezelhető iskolakezdési korhatár,

vagyis a gyerekek egynegyede egy évvel később kerül iskolába abban az esetben, ha individuálisan nem döntenek a korábbi beiskolázásról (elenyésző azok száma, akik a korábbi iskolakezdés lehetőségével élnek). Az általános iskolák elsősei körében évről évre magasabb a 6-7 évesek és az idősebbek aránya. A jelenség trend-jellegét mutatja, hogy a 2000-es évek fordulóján a tanév alapján történő számítások szerint is jelentősen eltolódott a beiskolázás a 7 éves (és idősebb) kor irányába: míg tíz évvel korábban a betöltött 7 évesek aránya 11 százalék, 2000-ben már 31 százalék volt, miközben megkétszereződött a 8 évesek aránya is, tíz év alatt 1,5 százalékról 3 százalékra. (5) „Egy 600 óvodásra kiterjedő fővárosi vizsgálatból tudjuk, hogy a 2002/2003. évben a tanköteles korú gyermekek 25%-át különböző okok miatt nem iskolázták be” (Szabó, 2005).

A rugalmas beiskolázás tudományos háttere

A rugalmas beiskolázást lehetővé tevő törvény Nagy József tudományos érveire hivatkozva született, 1986-ban (Nagy, 1980). A „rugalmas beiskolázásból” az elmúlt két évtizedben tendenciaszerűen kései beiskolázás lett. Vágó Irén e jelenséget „felfelé terjeszkedő óvodáztatásnak” nevezi, jelezve, hogy az óvoda-iskola átmenet jellegzetességei sajátosan változtak, az óvoda egyre lényegesebb helyet kap az oktatási rendszerben (Vágó, 2005). Az óvoda sajátos szolgáltatásokat nyújt: olyan készségek elsajátítását teszi lehetővé, amelyek a gyerek otthoni nevelése során csak részben fejlődnek; e készségek többnyire az iskolai életben nélkülözhetetlenek a gyerek számára. „Az óvoda nem egyszerűen a gyerekek napközbeni megőrzésére szolgáló intézmény, vagy játszó hely, hanem a társadalmi és szocializációs hátrányok csökkentésének egyik eszköze.” (Darvas és Tausz, 2005, 786.)

Mivel a gyerekek egyre későbbi időpontban kerülnek iskolába, az iskolát megelőző oktatási intézmények bizonyos funkciókat át kell vállaljanak az iskolától, ami részben fenntartói kérdés, hiszen az óvodások számának relatív növekedésével több óvodai férőhelyre van szükség ahhoz, hogy a fiatalabb korosztály ne szoruljon ki az óvodákból, valamint részben új pedagógiai funkciókra, amely a betöltött hatéves gyerekek foglalkoztatásának sajátosságaival jár. Az új funkció, illetve az ehhez társuló problémák felismerésére utal a 2006-ban indult Biztos Kezdet program is, amely a 0–5 éves korosztályt célozza meg, és igyekszik elősegíteni a gyerekek óvodai beilleszkedését már az óvodát megelőző időszakban.

Tagadhatatlan, hogy a későbbi beiskolázás egyes gyermekek számára a későbbi kudarcok, pszichés problémák megelőzését jelentheti, és esélyt adhat az iskolához szükséges szocializációs felkészülésre még az óvoda keretein belül. Azonban a jelenséget a pszichológia és az oktatáspolitikai kizárólag individuális szempontok felől közelítette meg. Ez ugyanis nem annyit jelent, hogy még egy évet kedvére játszik a gyermek az óvodában, tovább élvezzi a szabadságot, miközben fejlődik és érke. Az óvodában való visszatartás – az iskolai buktatáshoz hasonlóan – számos elméleti és gyakorlati dilemmát vet fel, különösen, ha nemcsak az egyén, hanem a társadalom szempontjából is megpróbáljuk megérteni a kérdést.

Korántsem evidens, hogy az óvoda-iskola átmenetnek de facto problémásnak kellene lennie. Azokban az országokban, ahol az iskolaérettség nem játszik szerepet az iskolába lépés során, illetve ahol az óvoda és az iskola intézményei összefonódnak, ahol a képzés egységes a különböző életkorú gyerekekkel foglalkozó pedagógusok számára, ott az átmenet nem rejt magában annyi buktatót, mint azokban az országokban, köztük Magyarországon is, ahol a váltás minden szempontból nagymértékű. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy más országban nem vet fel kérdéseket az óvoda-iskola átmenet, de e kérdések jelentős része már 5-6 éves korra megoldódik (Korintus, 2002).

Maga az iskolaérettség definíciója is homályos: Mérei Ferenc szerint kiterjed a helyzetmegértésre, feladattudatra, kitartásra, a teljesítmény igényére, bizonyos értelmi képes-

ségekre, testi fejlettségre és a gondolkodás érzelmi telítettségének csökkenésére. Mérei azonban azt is megjegyzi, hogy a fogalom pontatlan, „nem érettségről, hanem alkalmasságról van ugyanis szó.” (Mérei és Binét, 1978, 167.). Míg az iskolaérettség terminus a fejlődéslélektani éreseméletekre utal, arra, hogy a gyermeknek bizonyos biológiailag meghatározott fejlődési stádiumban kell lennie ahhoz, hogy az iskolai tevékenységformákba sikeresen be tudjon kapcsolódni, az alkalmasság azt jelenti, hogy a gyermek különböző sajátosságai alapján, ebbe beleértve szociális környezetét és egyéni tapasztalatait is, jó eséllyel meg tud-e felelni az iskola elvárásainak (Carlton és Winsler, 1999).

Bár az iskolaérettség fogalma a tankötelezettség bevezetése óta jelen van, külföldön és Magyarországon is akkor lángol fel körülötte a vita, amikor egy-egy intézkedés kapcsán újra és újra megkérdőjeleződik annak jelentése és jelentősége. Hazánkban az elmúlt két évtizedben az iskolaérettséget mind pontosabban definiálni igyekvő, illetve azt teljességgel elutasító vélemények egyaránt napvilágot láttak a rugalmas beiskolázást lehetővé tevő törvény bevezetése óta. Mindkét intézkedés azon szakmai érvekre épül, hogy a gyerekek jellemzően a korábban ideálisnak tekintetnél később, illetve egymástól eltérő időpontokban érik el az iskolakezdéshez szükséges érettséget, illetve az iskolai alkalmasságot (Porkolábné, 1992; Nagy, 2002). Az iskolaérettség fogalma körüli vita ellenére az óvónőképzésben, az óvodák pedagógiai programjaiban foglaltakban és a szakmai vitákban az az egyetértés tükröződik, hogy az óvodának meg kell őriznie jelenlegi funkcióját, és nem szabad iskolafelkészítő intézménnyé válnia (A gyerek nem..., 2003). (6) Ugyanakkor a fejlesztésre vonatkozó különböző elképzelések alapján egyértelműen kiviláglik, hogy az óvodai/iskolai – fejlesztő – tevékenység alatt időnként egymással ellentétes dolgot értenek a szakemberek, amely lényegesen más következményekkel jár az óvoda és az iskola funkciójának definiálásakor (A gyerek nem..., 2003; Szabó, 2005; Kende, 2004; Vekerdy, 2006).

A kilencvenes évektől az Egyesült Államokban – ahol a rugalmas beiskolázás lehetősége és az ehhez társuló problémák hasonlóképpen jelen vannak – az iskolaérettség fogalma körül kibontakozó vita egyik hozadéka, hogy az iskolaérettség fő fókuszából kikerült az értelmi fejlettség, és átvette helyét a gyermek komplex szociális, érzelmi és testi állapota; a másik, hogy az iskolaérettséget ma már nem a gyermekben keresik, hanem a környezetben, amely elősegíti vagy hátráltatja az iskolaérettséget, illetve iskolai alkalmasságot (Vernon-Feagans és Blair, 2006; Carlton és Winsler, 1999).

A rugalmas beiskolázás egy merev, a gyerekek életkori és egyéni sajátosságaihoz alkalmazkodni képtelen iskolarendszerre adott, egyedi esetekben alkalmazható válaszként született meg (Vekerdy, 2006). A visszatartások rendkívüli aránya azonban arra utal, hogy az elmélet és a gyakorlat elszakadt egymástól: nem az egyéni fejlődési sajátosságok indokolják a későbbre tolódó iskolakezdést, hanem egy olyan intézményesült gyakorlat alakult ki, aminek következtében minden harmadik gyerek később kerül iskolába.

Az iskolaérettség társadalmi meghatározottságát támasztják alá azok a hazai és nemzetközi vizsgálatok is, amelyek szoros összefüggést tártak fel a gyermekek szociális háttere, etnikai és rasszbeli hovatartozása és az iskolaérettség, illetve az iskolaérettséggel összefüggő teljesítmény között. E kutatások arra mutattak rá, hogy a sikeres iskolakezdéshez szükséges készségeknek és képességeknek egyes kisebbségi csoportok tagjai kevésbé vannak birtokában, mint a jobb szociális körülmények között élő, nem kisebbségi csoporthoz tartozó gyerekek (Zill és West, 2001; Kende és Neményi, 2005).

Az Országos Közoktatási Intézet egy 2003-ban végzett vizsgálata megkérdőjelezi, hogy az egy tanévre visszatartott gyerekek számára fejlesztő hatású-e az óvoda, továbbá kiterjedten foglalkozik az óvoda-iskola átmenet pedagógiai és intézményes kérdéseivel, az iskolakezdésre országosan jellemző nehézségekkel. A kutatás alapos és átfogó képet ad azokról a problémákról, amelyek megoldásra várnak az óvoda-iskola átmenet kapcsán, különösen a pedagógiai és fejlesztő tevékenységről és annak hiányosságairól. A megoldást többek között az óvoda és az iskola pedagógiai módszereinek egymáshoz való

közelítésében, az egyéni differenciálásban és az óvodában megkezdett fejlesztésben látja, a rugalmas beiskolázás felülbírálásával egy időben. E kutatás is kitér arra, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek esetén fokozottan mutatkoznak meg az óvoda-iskola átmenet problémái, ezek diagnosztizálása és kezelése nem kielégítő, azonban a kutatásnak nem célja a társadalmi, pszichológiai és pedagógiai kérdések együttes elemzése (*Szilágyiné*, 2006). Egy másik vizsgálat a roma tanulók későbbi iskolakezdése és a lemorzsolódás összefüggéseit tárja fel, rámutatva arra, hogy a későbbi iskolakezdés a roma gyerekek esetén negatívan befolyásolja az iskola elvégzésének az esélyeit (*Babusik*, 2003).

Alapvetően két csoportnál találkozhatunk a késői beiskolázás nagyobb arányával: egyfelől a jómódú, magasan iskolázott szülők gyerekei kerülnek később iskolába, másfelől a hátrányos helyzetű, elsősorban spanyol ajkú gyerekek. Ez a jelenség vezetett arra a felismerésre, hogy újra kell gondolni az iskolaérettségre épülő iskolakezdést és a későbbre tolódo beiskolázás gyakorlatát az Egyesült Államokban is (*Cromwell*, 1998).

Vizsgálat a rugalmas beiskolázásról

Hipotézisek

A vizsgálat, amely azt kutatta, hogy milyen összefüggés van a későbbre tolódo iskola-kezdés és az iskolai esélyegyenlőség között, a következő három hipotézis ellenőrzésére irányult:

A késői beiskolázás nem segíti elő az óvoda-iskola átmenet problémáinak enyhítését, mivel a rugalmas beiskolázás háttérben a fejlődésre vonatkozó elméletek állnak, az átmenet problémái viszont nem a gyermeki fejlődés, hanem az intézmények sajátosságai- ból adódnak.

A késői beiskolázás eloszlásaiban a gyermekek társadalmi háttérére meghatározó szerepet kap annak ellenére, hogy a rugalmas beiskolázás az iskolaérettség egyéni mérle- gésén alapul.

A késői beiskolázás eltérő következményekkel jár az iskolai teljesítmény és a hosszú távú iskolai előmenetel prognózisa terén a különböző szociális státusú gyermekek szá- mára. A hátrányos helyzetű gyerekekre nézve kedvezőtlen, a jó társadalmi helyzetű gyerekek számára viszont kedvező következményei vannak a késői beiskolázásnak.

A vizsgálat menete (7)

A kutatást a 2006/2007-es tanévben végeztük, második osztályos tanulók körében. A második osztály kiválasztása azért történt, hogy a szeptemberben megkezdett adatfelvé- telkor a pedagógusok be tudjanak számolni az óvoda-iskola átmenettel kapcsolatos tapasztalataikról, ismerjék a gyerekeket, és a gyerekeknek legyenek bizonyos felmutat- ható iskolai eredményeik. A kutatáshoz két vizsgálati terepet választottunk. A kiválasztás során a következő szempontokat érvényesítettük: a terep vegyes szocio-ökonómiai státu- sú lakosságból tevődjön össze, ne legyen szélsőségesen szegény, illetve gazdag a körzet egésze, és megtalálhatók legyenek a különböző településtípusok a vidéki térségben, továbbá a térségben éljenek jelentős számban romák, és működjenek különböző fenntar- tású oktatási intézmények az önkormányzatiakon kívül, például megyei/fővárosi fenntar- tású, gyakorló iskola, alapítványi és egyházi, nagy és kisiskolák, összevont osztályokkal működő intézmények is. A két mintavételi terület összes iskoláját felkerestük. A vissza- utasítási ráta elenyésző volt, a vidéki mintában összesen egy falusi iskolában nem tud- tunk adatokat felvenni, a fővárosiban pedig két iskola másodikosai maradtak ki, összesen a két területen tanuló gyerekek 4,5 százaléka. Ezenkívül az ország különböző pontjain felkerestünk 17 óvodát, ahol óvónókkal készítettünk interjúkat.

A kétféle – iskolai és óvodai – mintavételből eltérő következtetések vonhatók le. Míg a fővárosi és a vidéki iskolai minta a kiválasztott terep szinte összes iskolája alapján átfogó és teljes képet ad a kiválasztott – Magyarországon szocio-ökonomiai státus és iskolatípusok szerint átlagosnak és vegyesnek mondható – területekről, az óvodai minta az ország teljes területén célirányosan úgy lett kiválasztva, hogy abba különböző háttérű gyerekeket nevelő intézmények kerüljenek, így ez a minta a problémafeltáráásra alkalmas, de az óvodákról reprezentatív képet nem ad.

A tanulói kérdőívek feltárták a gyermekek szocio-ökonomiai, demográfiai háttérét, információt szolgáltattak a családi háttérrel, az óvodai, bölcsődei előletről, továbbá az iskolakezdés körülményeiről, a kezdés időpontjának kiválasztásáról, a gyermek iskolaérettségéről és annak háttértényezőiről, képességeiről, iskolai teljesítményéről és a pedagógus által vélt jövőbeni kilátásairól. A kérdőív kitöltésének sajátos módszere, vagyis az, hogy a gyermekekről a pedagógus tölt ki anonim adatlapot, a kutatás több feltételének megfelel. Egyrészt ez biztosítja a gyermekek anonimitását: nem kérdeztünk rá olyan személyes adatra, amely alapján a gyermek azonosítható lenne, másrészt a tanítói vélekedés a gyermek háttérééről, képességeiről, teljesítményéről – bár nem objektív adat – a sikeres iskolai előmenetel szempontjából meghatározó, mert egy gyermek iskolai előmenetelét nagyon nagy mértékben az határozza meg, hogy a környezete, elsősorban pedagógusai milyen képességűnek és teljesítményűnek látják őt. Továbbá úgy véljük, hogy a képességek és az iskolai teljesítmény valóban objektív és korrekt feltáráására nincsen módszer.

Összességében a túlkoros gyerekek szignifikánsan rosszabb teljesítményt nyújtanak, mint az iskolát időben megkezdő és az évvésztés gyerekek. Ez az eredmény azonban még számos módon magyarázható, ezért érdemes egy pillantást vetni bizonyos háttértényezőkre. A teljesítmény mutatói a túlkoros gyerekeknél minden vizsgált megközelítésben, és az időben, illetve évvésztésen kezdő gyerekeknél is többnyire (a saját képességekhez mért teljesítmény kivételével) szignifikáns összefüggést mutattak azzal, hogy a különböző időpontokban az iskolát megkezdő gyerek milyen társadalmi státusú volt.

A tanítói kérdőívekben, melyek egyfelől az osztályra, másfelől a pedagógus vélekedéseire irányultak, rákérdeztünk az osztályban tanuló gyerekek szociális, demográfiai háttérére, a tanítás módszereire, illetve az iskolaérettségről és rugalmas beiskolázásról alkotott véleményükre.

Az interjúk során körüljártuk az óvoda-iskola átmenet szakmai (pedagógiai, pszichológiai) és bürokratikus aspektusait is, továbbá rákérdeztünk az iskolába járó gyerekek szociális háttérének jelentőségére az óvoda-iskola átmenet, a rugalmas beiskolázás és az iskolaérettség szempontjából. Külön kitértünk arra, hogy a napi munkájuk során mit értenek iskolaérettség és iskolaéretlenség alatt. Az interjúk kettős célt szolgáltak: egyrészt az eseteken, példákön keresztül megismertük az iskolakezdés gyakorlatát, másrészt bepillantást nyertünk a pedagógusok vélekedései alapján abba, hogyan alakítják a pedagógusok az iskolakezdéssel kapcsolatos diskurzust, milyen narratívák alapján szerveződnék az óvoda-iskola átmenet, az iskolaérettség és a rugalmas beiskolázás fogalmai.

A vizsgálati minta

Összesen 40 iskolában jártunk, ahol 72 osztályt kerestünk fel. 1332 második osztályos gyerekről töltötték ki a tanítók kérdőívet, 72 kérdőívet töltöttek ki másodikos gyerekeket tanító pedagógusok a saját osztályukról, 58 interjút készítettünk második osztályos pedagógusokkal és néhány igazgatóval (19 interjú falun, 18 városban és 21 a fővárosban készült).

A gyerekek 41 százaléka fővárosban, 40 százaléka városban és 19 százaléka kistélepülésen lakik. A mintába közel azonos számú lány (657) és fiú (670) került. A gyerekek 31 százaléka 1998. május 31. előtt született, őket neveztük „túlkorosnak”, 51 százaléka született 1998. június 1. és 1998. december 31. között, ez képezi az évszentes csoportot, és 18 százaléka született 1999. január 1. után, vagyis ők az „időben kezdők”.

Kérdőíves vizsgálatunkban a rendelkezésre álló szociodemográfiai adatok klaszteranalízise alapján a gyerekek társadalmi státusuk szerint öt csoportot képeztek. A legmagasabb társadalmi státusú csoportba, amelyet „elit” csoportnak nevezhetünk: szülei mind az iskolázottság, mind az anyagi helyzet alapján a legmagasabb kategóriába estek (225 gyerek); őket követte a leginkább „feltörekvő elitként” leírható csoport, akik a szociális helyzet alapján a legmagasabb csoportba sorolhatók voltak, a szülők iskolai végzettsége pedig középfokú volt (166 gyerek). Két csoport sorolódott társadalmi státusz szerint nagyjából középre: az egyik csoportot a középfokú iskolai végzettség, közepes anyagi helyzet és „középosztálybeli” besorolás jellemzi (288 gyerek), a másik csoport tagjai ennél valamivel alacsonyabb társadalmi státusú, szakmunkás végzettségű szülők, nem végérvényesen hátrányos helyzetű, de inkább „szerény”, mint közepes anyagi körülmények között élő családok gyermekei (284 gyerek). Emellett körvonalazódott egy szélsőségesen „hátrányos helyzetű” csoport is, amelyben a halmozottan hátrányos szociális helyzet a legalacsonyabb szülői iskolai végzettséggel és nagymértékű szegénységgel párosult (175 gyerek).

A két vizsgált terület összes második osztályos tanulója közül az őket tanító pedagógusok szerint 14 százalék a romák aránya. A pedagógusok által „talán” romának minősített tanulókat a későbbiekben nem tekintettük romának, ők egyébként a minta 2 százalékát teszik ki. A roma gyerekek felülreprezentáltak a halmozottan hátrányos és hátrányos helyzetűnek ítélt gyerekek között: a halmozottan hátrányos helyzetűnek tartott gyerekek 65 százalékát vélték romának osztályfőnökeik, a hátrányos helyzetű csoportnak 12 százalékát, és 4 százalék alatt volt az összes magasabb státusú társadalmi csoport esetén a romának vélt tanulók aránya.

Az óvoda-iskola átmenet kérdései

Mind a kiválasztott területek tanítói, mind az ország különböző területein dolgozó óvónők egyöntetű véleménye, hogy a gyermekek számára az óvodából iskolába történő átmenet során problémák vetődnek fel, amelyeket különféle pedagógiai módszerekkel kell kezelni. Ez összhangban áll a témával kapcsolatos szakirodalommal, valamint azokkal az oktatáspolitikai törekvésekkel, amelyek e problémák orvoslására irányulnak (Marik, 1999).

Az óvoda-iskola átmenet nehézségeit az egyes intézmények eltérő sikerrel oldják meg. Ebben nagy szerepe van a nem pedagógiai jellegű háttértényezőknek is, mint például a fenntartói szándék, az egyes óvodákban és iskolákban a gyerek- és pedagóguslétszám, illetve az infrastrukturális helyzet, az elérhető intézmények jellege, amelyeket a pedagógiai szakszolgálat munkatársainak – szakmai belátásuk mellett – szintén figyelembe kell venniük az egy-egy gyereknek szóló javaslatok megfogalmazásában.

Két kistépülésen működő iskolát (és a hozzájuk tartozó óvodát) találtunk a mintánkba került területeken, amelyek az óvoda-iskola átmenet fokozatossá tételét pedagógiai

programjuk részévé tették: a gyermekkor óvodára és iskolára eső szakaszait egységben szemlélik, a kétféle pedagógus elismeri egymás kompetenciáját, és az óvónők többéves átmenet során adják át a gyermekeket a tanítónőknek. Természetesen az ilyen együttműködéshez elengedhetetlen, hogy a két intézmény közös fenntartóval rendelkezzen, előny, ha a két intézmény ÁMK-ként működik, és természetesen fontos, hogy a gyerekek egyazon óvodából érkezzenek az iskolába. Sőt, mindezen túl tudni kell élni azokkal a forrásbevonási technikákkal, amely a pedagógiaiilag sikeres gyakorlatot fenntarthatóvá, adott esetben terjeszthetővé teszi. Az egyik ilyen példából idézzük a tanítónő szavait:

„Átmentettük az óvodát egy kicsit az iskolába. A kedves dolgaikat, amit tudtak nélkülözni, ami annyira személyhez kötött volt, azt át is hoztuk, inkább az óvodába vettünk új játékokat. Az óvónő megy velük tovább. Most az elsősben is egy óvónő van délutánonként velük. Ő tanítja a készségi tárgyakat is. Hogy mikor tudnak leválni? Félév körül. Addig az óvónő a fontosabb. Tudni kell tudomásul venni a tanítónőnek, hogy ő a második. Olyan karácsony táján, januárban, akkor már váltanak, akkor már a tanítónő lesz fontos és az óvónő kevésbé.” (falu, tanítónő)

A legtöbb iskola nem érzi feladatának, hogy az óvoda-iskola átmenet nehézségeit egy ilyen új, alapvetően más szemléletben kezelje, inkább igyekszik átmenetileg olyan pedagógiai módszerekhez nyúlni, amelyek elősegíthetik a gyermekek iskolai élethez szoktatását. Első helyen szerepel a differenciált pedagógiai módszerek alkalmazása az iskola kezdő szakaszában. Többen megpróbálnak az óvodára hasonló fizikai környezetet létrehozni, némi lehetőséget a szabad játéokra, a földön ülésre és a mozgásra.

„Felkínálják a rajzos osztályba való beiratkozási lehetőséget.” (város, tanítónő)

Az óvoda-iskola átmenet egyik speciális megoldási javaslata, ha a gyerekeket a nem megfelelő iskolai alkalmasság, rendszertelen óvodába járás vagy a gyengébb képességek miatt olyan osztályokba irányítják, amelyek célkitűzése a felzárkóztatás speciális körülmények, lehetőségek megteremtése által. Ezek az oktatási formák tulajdonképpen a részben vagy teljesen szegregált oktatást jelentik, de nincsenek a teljes általános iskolai időszakra kidolgozva, vagyis hosszú távon az integrációt tűzik ki célul. Az átmenet megkönnyítésének ez a módja azonban mégiscsak felveti a szegregációval kapcsolatos összes problémát, ráadásul Havas és Liskó (2005) vizsgálatából tudjuk, hogy éppen az úgynevezett „kis létszámú fejlesztő osztályok” személyi és tárgyi ellátottsága a leggyengébb országos szinten, vagyis az sem garantált az ilyen szegregáltan működő speciális osztályokban, hogy a gyermek ténylegesen gyorsabban halad, fejlődik, mint tenné azt egy olyan integrált osztályban, ahol a gyermek tanulási nehézségeire nincsenek berendezkedve. Bár a kis létszámú osztály mint oktatási forma hivatalosan megszűnt, a gyakorlatban az emelt fejkvóták érvényesítésén keresztül tovább él – igaz, a Köznevelési törvény SNI szabályozásra vonatkozó 2007-es változtatásával ennek lehetősége jelentősen korlátozottá vált, az emelt fejkvótára jogosult gyerekek körének szűkülésével.

A speciális osztályok mellett többször találkozunk a fentiekhez hasonló problémákkal küzdő gyerekeknek fenntartott „normál”, nem tagozatos, esetleg éppen a gyengébb elvárásokat fedő rajz vagy testnevelés tagozatosnak nevezett osztályokkal, továbbá nekik szólnak az iskola-előkészítő, illetve nulladik évfolyammal működő óvodák és iskolák is, amelyek hátránya, hogy szegregáltan és így elkerülhetetlenül stigmatizáló módon működnek.

A beiskolázás elhalasztása – a pedagógusok szemszögéből

A tanítókkal felvett kérdőívekből megtudtuk, hogy az iskolakezdés elhalasztása a pedagógusok által erősen preferált gyakorlat. A megkérdezett tanítók 91 százaléka egyetért azzal, hogy a gyerekek iskolába lépését egy évvel el lehessen halasztani, és összesen 8 százalékuk nem tartja jónak ezt a gyakorlatot. Sokan a gyerekekre és főként a fiúkra álta-

lában jellemző éretlenség miatt helyeslik a későbbi iskolakezdést. Egy-egy olyan indoklással is találkozunk, hogy minden gyereknek jobb lenne a későbbi kezdés, így könnyebb dolga van a tanítónak, kedvező, mert kellő idő jut a fejlesztésre, iskolai felkészítésre és a játékra. Egy-egy olyan választ is találunk, amelyből kiderül, vannak olyan pedagógusok, akik nem értenek egyet azzal, hogy a gyermekek csupán divatból jönnek később.

Arra a kérdésre, hogy „Az Ön munkáját megkönnyíti-e, ha a gyermekek betöltött 7 évesen lépnek az első osztályba?“, 63 százalék válaszolt igennel, 10 százalék nemmel, és a fennmaradó 23 százalék egyéb választ adott, árnyalva a kérdés eldöntését, mégpedig többnyire az egyéni különbségekre helyezve a hangsúlyt.

Egyetlen tanító válasza tér el markánsan a teljes mintától: ő egyértelműen nem híve a rugalmas beiskolázásnak, és véleménye szerint egységesen 6 évesen kellene beíratni a gyermekeket az iskolába, ahol így fokozatosan lehetne megvalósítani az óvodából iskolába történő átmenetet.

„Én jobbnak tartom azt a rendszert, ami Angliában vagy Hollandiában van, vagyis a gyerekek viszonylag korán kerülnek be az iskolába és lassan, játékosan szoknak az iskolai munkához... Hatévesen mindenkinek iskolába kellene jönni és iskola-előkészítő programban részt venni.” (város, tanítónő)

A tanítóktól némiképp eltérően, a megkérdezett óvónők kevésbé voltak egységes és pozitív állásponton a rugalmas, valójában későbbre tolódó iskolakezdésről, és többen elleneztek az amúgy iskolaérett gyerekek óvodai visszatartását. A pozitív vélemények között találkozunk az iskola teljesítményorientált módszereinek általános kritikájával is, vagyis azzal, hogy a gyermeknek jobb még egy évet játékosabb tevékenységekkel eltölteni, továbbá azzal, hogy az óvónők időnként szívesen foglalkoznak érettebb, nagyobb gyerekekkel is, akik már másfajta tevékenységformákba is bekapcsolhatók, és az óvoda fenntartásának szempontjai is közrejátszhatnak abban, ha az óvoda vezetése szívesen látja a negyedik évre a gyerekeket, akik hozzájárulnak a megfelelő létszám biztosításához. Ugyanakkor, miközben az iskolának esetleg könnyebb, ha a gyerekek „túléretten” jönnek, az óvoda már nem tud mit kezdeni azokkal a gyerekekkel, akik korábban is mehettek volna iskolába. A felkeresett óvodák nem rendelkeznek pedagógiai programmal a visszatartott gyerekek számára, problémát jelent az elhelyezés, és többnyire ki-ki a saját elképzelései szerint foglalkozik az idősebb gyerekekkel.

„Ezzel nem mindig tudok egyetérteni, mert itt az oviban mi – szerintem – nem tudunk annyival többet nyújtani neki, hogy őt az teljes mértékben lekösse. És akkor inkább átmegy bohóckodásba, figyelmenlenségbe, rendetlenkedésbe, amit meg muszáj valamilyen módon korrigálnunk, de ezzel meg negatív élményekhez jut.” (város, óvónő)

A rugalmas beiskolázásra vonatkozó véleményekből az tükröződik, hogy a pedagógusoknak egységes elvárása, hogy a gyermek iskolaéretten lépjen iskolába, függetlenül attól, hogy ez mikor történik meg. Ez az elgondolás összhangban van a rugalmas beiskolázás bevezetésének alapelveivel, így mondhatjuk azt is, hogy az elmélet és a gyakorlat szerencsésen egybeesik.

A beiskolázás elhalasztása – a gyerekek szemszögéből

Az első és leginkább szembevetendő különbséget a fiú- és lánygyerekek iskolakezdési szokásaiban tapasztalhatjuk: a vizsgált területen szignifikánsan több lány kezdte meg időben és szignifikánsan több fiú túlkorosan az iskolát, miközben az évvesszések száma közel azonos volt. A fiúk és lányok között mutatkozó különbség egyértelműen utal arra, hogy értelmi képességektől, társadalmi háttértől, iskolatípustól függetlenül az átlagosan később érő, az iskolai tevékenységformák iránt ebben az életkorban kevésbé érdeklődő,

a kötöttségekhez nehezebben alkalmazkodó fiúk fogadására kevésbé van felkészülve az iskola, mint a lányokéra.

1. táblázat. Fiúk és lányok életkori eloszlása (%)

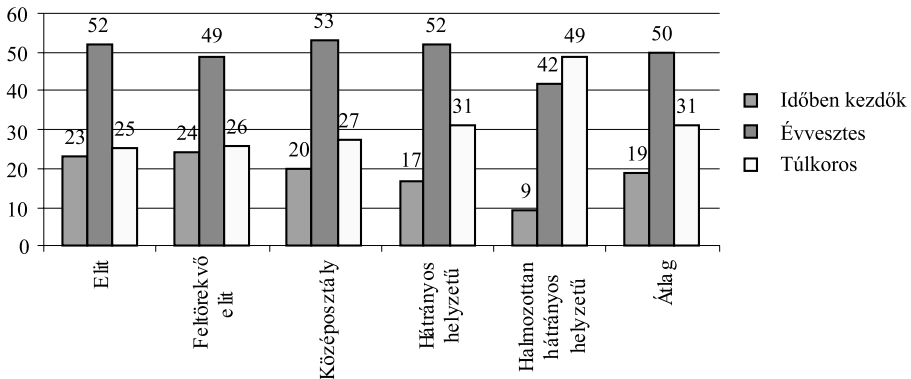
| | Fiú (N=670) | Lány (N=657) |
|------------------------------------------------------|-------------|--------------|
| „Időben kezdő” (1999. január után született) | 12 | 25 |
| Évvesztes (1998. június – december között született) | 50 | 50 |
| „Túlkoros” (1998. május előtt született) | 38 | 25 |

Az egy évvel későbbi iskolakezdés ezt a problémát teljes mértékben orvosolja, mert továbbvizsgálva a túlkorosság egymástól elkülönülő eseteit, vagyis amikor egy gyermek legfeljebb fél, egy évvel, illetve ennél többel idősebb egy egyszerű évvesztes gyereknél, azt találjuk, hogy a nemek aránya helyreáll. Vagyis a fiúgyerekek csak legfeljebb fél évvel idősebb gyerekek között vannak felülreprezentálva, de a későbbi iskolakezdés háttérben álló egyéb problémák, amelyek még későbbi iskolakezdést vagy évismétlést eredményeznek, függetlenek a gyermek nemétől.

A rugalmas beiskolázást mint az óvoda-iskola átmenet problémáira adott választ leginkább az kérdőjelezi meg, hogy a késői iskolakezdést a különböző társadalmi státusú és különböző iskolákba járó gyerekek esetén eltérő okok indokolják, és az eltérő következménnyel jár.

„Vannak ilyen felkapott iskolák, akik szívesebben veszik magukhoz hétévesen a gyerekeket, akik már olyan képességekkel rendelkeznek, amelyek egy hatéves gyereknek még nem szükségesek az iskolakezdéshez.” (város, óvónő)

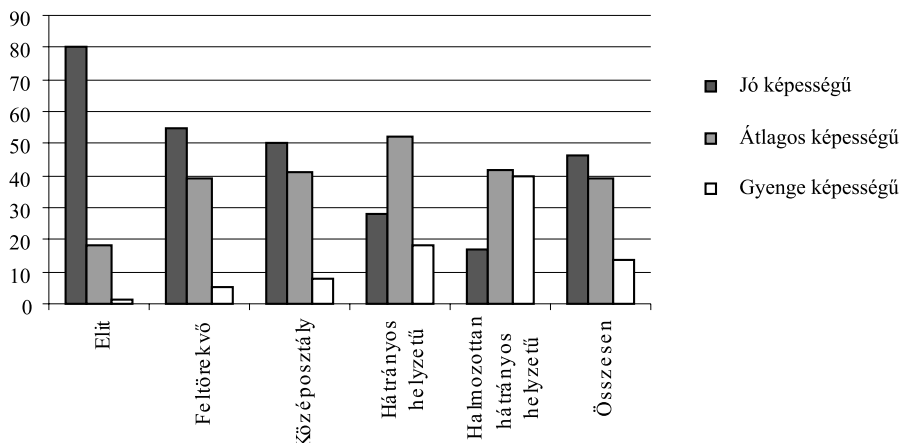
A gyerekek családjainak vélt társadalmi státusa szignifikáns összefüggést mutat a túlkorossággal, mégpedig úgy, hogy az átlagnál jelentős mértékben több a túlkoros gyerekek száma a halmozottan hátrányos helyzetűek között, és jelentősen kevesebb közöttük az időben kezdő. (1. ábra)



1. ábra. A családok vélt társadalmi státusának összefüggései az iskolakezdés időpontjával (N=1332, %)

Képességek

A gyerekek társadalmi státusza és – a pedagógus által vélelmezett – általános képességeik között erős, szignifikáns kapcsolatot találtunk. (2. ábra)



2. ábra. A gyermekek társadalmi státuszának összefüggései a képességekkel (N=1332, %)

Az elit csoportba tartozó gyerekek között 80 százaléknál jó képességűt találunk és összesen 1 százalék gyenge képességűt, az úgynevezett középosztálynál 50 százalék a jó képességű és 41 százalék az átlagos, a halmozottan hátrányos helyzetű csoportban összesen 17 százalék jó, 42 százalék átlagos és 40 százalék gyenge képességű diákot találunk a tanítók szerint.

Iskolai teljesítmény

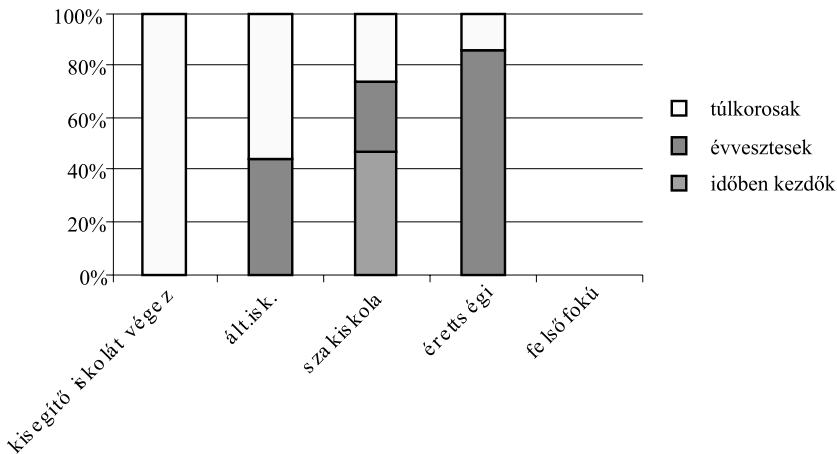
Kutatásunk kitért annak vizsgálatára is, hogy milyen következményekkel jár a késői beiskolázás az eltérő társadalmi státusú gyerekek iskolai teljesítménye szempontjából. Összességében a túlkoros gyerekek szignifikánsan rosszabb teljesítményt nyújtanak, mint az iskolát időben megkezdő és az évesztes gyerekek. Ez az eredmény azonban még számos módon magyarázható, ezért érdemes egy pillantást vetni bizonyos háttértényezőkre. A teljesítmény mutatói a túlkoros gyerekeknél minden vizsgált megközelítésben, és az időben, illetve évvészesen kezdő gyerekeknél is többnyire (a saját képességeikhez mért teljesítmény kivételével) szignifikáns összefüggést mutattak azzal, hogy a különböző időpontokban az iskolát megkezdő gyerek milyen társadalmi státuszú volt. Vagyis a legalacsonyabb társadalmi státusú túlkoros tanulók (az életkorához, a tantervi követelményekhez és az osztály átlagához mért) teljesítménye a náluk magasabb státusú túlkoros gyerekeknél szignifikánsan gyengébb volt, míg a legmagasabb státusúakra éppen az ellenkezője volt igaz. Mivel szignifikáns összefüggést találunk az iskolai teljesítmény és az iskolakezdési időpontja, illetve a társadalmi státus között, egyértelmű, hogy a legalacsonyabb társadalmi státusú túlkoros gyerekek iskolai teljesítménye a leggyengébb az összes életkori és társadalmi státusból képzett csoportokhoz viszonyítva.

A gyermek iskolai előmenetelét erőteljesen meghatározhatja az, hogy a gyermek a neki megfelelő osztályba, évfolyamra jár-e, a neki megfelelő módszereket képviselő intézményben tanul-e. Azt találtuk, hogy a gyermek társadalmi státusa hogyan vélekedik erről a pedagógus az egyes gyerekek esetében. A hátrányos helyzetű osztályokba járó, illetve a hátrányos társadalmi státusú gyerekek számára szignifikánsan többször javasolnának eltérő tantervű intézményt, kis létszámú osztályt, gyengébb és erősebb iskolát is, többször állítják, hogy alacsonyabb évfolyamba lenne érdemes járnia és kevesebbszer, hogy a megfelelő osztályban és iskolában tanul. Vagyis tanáraik szerint ezek a gyerekek tanulnak a számukra legkevésbé megfelelő évfolyamon, illetve intézményben.

Iskolai pályafutás

Eltérő következményekkel jár a túlkorosság a gyermek jövőbeni lehetőségeinek megjósolásában is, vagyis míg a magasabb társadalmi státusú gyerekeknél a túlkorosság nem jár negatív következményekkel a későbbi életpályát illetően, a legalacsonyabb státuscsoport körében a túlkorosok között találjuk a legrosszabb kilátásokat. Leginkább kiélezetten a túlkoros csoport esetén találkozunk azzal, hogy a gyermek státusa összefügg azzal, hogy továbbtanulása mennyire lesz sikeres, befejezi-e az általános iskolát, szerez-e szakiskolai végzettséget, érettségit, esetleg diplomát.

Különösen nagy jelentőséggel bír, hogy szignifikáns különbségek mutatkoznak azon gyerekek között, akik azonos társadalmi státusúak, azonos képességekkel bírnak, de eltérő életkorúak. A hátrányos helyzetű, túlkoros gyerekeknek még akkor is rosszabbak a hosszú távra prognosztizált mutatói az iskolai végzettség tekintetében, ha az értelmi képességeik azonosak. Például csak a túlkoros csoportban találkozunk azzal a véleménynyel, hogy a gyermek a jó általános képességei ellenére is csak a „kisegítő” iskolát fogja elvégezni, vagy még azt sem. Az alábbi két ábra jól illusztrálja, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű, illetve a romának ítélt gyerekek körében az iskolai bevételek esélyei azonos (az ábrán átlagos) képesség mellett egyértelműen akkor rosszabbak, ha a gyermek később került az iskolába. Az alminták alacsony elemszámai miatt ezek az ábrák csupán illusztrációként szolgálnak.

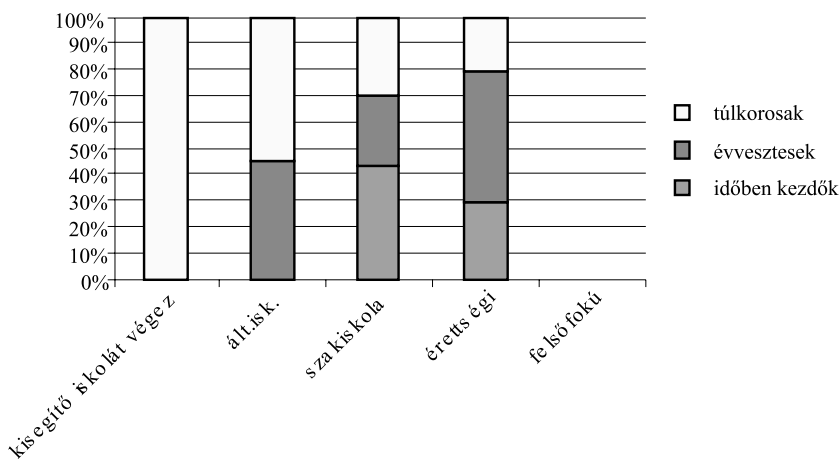


3. ábra. Halmozottan hátrányos helyzetű, átlagos képességű gyerekek iskolai pályafutására vonatkozó tanítói prognózis az életkor függvényében (N=73)

Ez az összefüggés hívja fel a figyelmet arra, hogy a késői beiskolázás a hátrányos helyzetű gyerekek esetén nem csak rossz megoldás, de a problémák egyik forrása is. A helyzetet súlyosbítja, hogy – ahogy már korábban említettük – az elit csoporthoz tartozó gyerekek körében, ha a hosszú távú prognózist nem is, de a pillanatnyi teljesítményt a túlkorosság pozitívan befolyásolja. A késői beiskolázás tehát éppen ellentétes következményekkel jár a társadalmi státustól függően.

Mindezen szembevetendő különbségek ellenére a gyerekek döntő többségénél a pedagógus elégedett volt azzal az életkorral, amelyben a gyermek az iskolába lépett. Az iskolát „időben” elkezdő gyerekek 70 százalékánál, az évvésztések 83 százalékánál és a „túlkorosak” 77 százalékánál a pedagógus úgy gondolta, hogy se előbb, se később nem lett volna jobb a gyermek számára az iskolakezdés. Az évvésztés gyerekeknél azt látjuk, hogy szignifikáns összefüggés van a gyermek társadalmi státusa és aközött, hogy a peda-

gógus a későbbi iskolakezdést preferálta-e volna. A legmagasabb társadalmi státusú csoport esetén összesen 2 százalékban merült ez fel, a legalacsonyabb társadalmi státusú csoportnál pedig 22 százalékban az átlagos 10 százalékhoz képest. A „túlkorosok” esetén is ugyanilyen szignifikáns összefüggést tapasztaltunk: annak ellenére, hogy ez a csoport már az előző évben is megkezdhetné volna a tanulmányait, a legalacsonyabb társadalmi státusú gyermekek esetén a pedagógus további egy év óvodát látott volna jónak az esetek 27 százalékában, vagyis azt, ha ezek a gyerekek csak betöltött 8 évesen jönnek iskolába. Ez az adat azt tükrözi, hogy a pedagógusok nincsenek tisztában a késői beiskolázás és az iskolai lemorzsolódás, kedvezőtlen iskolai pályafutás összefüggéseivel, amelyet kutatásunk feltárt.



4. ábra. Románák vélt, átlagos képességű gyerekek iskolai pályafutására vonatkozó tanítói prognózis az életkor függvényében (N=81)

A kutatás eredményeinek összegzése

A későbbre tolódi beiskolázás, bár úgy tűnik, hogy azt szinte minden érintett szereplő kedveli, sőt a pedagógusok szemszögéből még úgy tűnt, hogy elmélet és gyakorlat szépen egybeesik, a tanulói perspektívából nézve számos problémát rejt az óvoda-iskola átmenet időszakában és később. Az iskola kezdő szakaszában az egyéni sikert jobban garantálja a későbbi iskolakezdés, mint a korábbi, különösen, ha ezáltal a gyermek az osztálytársainál idősebbé válik. Ezt támasztják alá azok az eredmények, amelyek az elit csoporthoz tartozó gyerekek jobb iskolai teljesítményére utalnak túlkorosság esetén. A tanítók pedig a teljesítmény kényszere alatt egyértelműen könnyebb helyzetben vannak az idősebb gyerekekkel, hiszen az alsó tagozatos tananyag könnyebben adható át idősebb gyerekeknek. Az egyéni motivációk érthetőek, és a pedagógusok hozzáállását indokolják, de a későbbre tolódi iskolakezdésből adódó hosszú távú problémákat, illetve az óvoda-iskola átmenet nehézségeit nem orvosolják.

Kutatásunkból kiderült, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek profitálnak legkevésbé a későbbi iskolakezdésből, vagyis az ő esetükben jár a legkevesebb előnnyel és a legtöbb hátránnyal az, hogy a gyerekek betöltött 7-8 évesen kezdik meg tanulmányaikat. Mindez arra enged következtetni bennünket, hogy a rugalmas beiskolázás és az óvoda-iskola átmenet gyakorlatát elsősorban a hátrányos helyzetű, roma gyerekek szemszögéből kell újragondolni, és a problémáikra érzékeny módon megoldani.

Az iskolaérettség szubjektív fogalma és a rugalmas beiskolázás gyakorlata alapján elmondhatjuk, hogy az egyéni mérlegelés tárgyává tett iskolakezdés számos, az iskolai

teljesítmény és az iskolai előmenetel társadalmi meghatározottsága szempontjából jelentős problémát rejt magában. A gyerekek iskolaérettsége kutatásunk eredményei alapján azért fontos, mert az iskolában nincs lehetőség kivárni azt, hogy a gyermek monotóniatűrőse, ceruzafogása, társaihoz való alkalmazkodókészsége kialakuljon, az esetleges óvodai felkészítés hiányát a különböző területeken pótolják. Az iskolaérettségre épülő iskola nem tudja kompenzálni az érettség különböző fokozataiból és az életkor eltéréseiből fakadó hátrányokat.

Az óvoda-iskola átmenet problémáját súlyosbítja az óvodák és iskolák közötti együttműködés hiánya, amely egy-két kistélepülés kivételével a két vizsgált terület szinte egészére jellemző volt. Az óvodáknak nincs pedagógiai programjuk (és sokszor helyük) a túlkorossá váló óvodások nevelésére, a két intézménytípus pedagógiai gyakorlata és gyermekképe jelentősen eltér egymástól. Az óvoda-iskola átmenet problémái alapvetően e tényekből következnek.

A kutatás eredményei alapján megállapíthatjuk, hogy a rugalmas beiskolázás az iskolakezdés, az óvodából az iskolába való átlépés nehézségeit alapvetően nem orvosolja. Az eredmények azt sugallják, hogy a rugalmas beiskolázás leginkább a fiúk és a lányok közötti éresbeli, magatartásbeli különbségeket, legkevésbé a hátrányos helyzetű gyerekeket tömörítő osztályokban tanuló, hátrányos helyzetű gyerekek iskolakezdési problémáit tudja orvosolni, akik az iskolai pályafutás szempontjából amúgy is a leginkább veszélyeztetett csoportot képezik. Náluk találkozunk leginkább a rendszertelen óvodába járással, vagyis sokszor a 8. életévig nem járnak rendszeresen pedagógiai intézménybe, az iskolában pedig rájuk jellemző a leggyengébb iskolai teljesítmény, miközben a háttérben nem állnak szignifikánsan rosszabb képességek, mint a nem túlkoros, de azonos társadalmi státusú gyerekeknél.

Mindezek fényében kijelenthetjük, hogy a későbbre toló iskolakezdés nem oldja meg a (halmozottan) hátrányos helyzetű, illetve a roma gyerekek iskolakezdési nehézségeit. Az iskolát időben megkezdő hátrányos helyzetű gyerekek minden tekintetben előnyösebb helyzetben vannak, mint a túlkoros tanulók. Különösen fontos felhívni a figyelmet arra, hogy a lemorzsolódás és az alacsony iskolai végzettség veszélye fokozott a hátrányos helyzetű, túlkorosan iskolába kerülő és évismétlő gyerekek körében, hiszen azt találtuk, hogy az iskolai teljesítmény minden indikátora kedvezőtlenebb az esetükben, és maguk a pedagógusok is úgy vélekednek, hogy az alacsonyabb státusú gyerekek kevésbé megfelelő képzésben részesülnek, mint a magas státusúak, jobb teljesítményt nyújtanának más módszerek mellett, más intézményben, más évfolyamon.

A késői beiskolázás az oktatási szakadékot egyértelműen elmélyíti: míg a magasabb társadalmi státusú gyerekek profitálnak a későbbi iskolakezdésből, az azonos képességekkel rendelkező, az iskolát túlkorosan kezdő elit csoportba tartozó gyerekek jobb iskolai teljesítményt nyújtanak, mint fiatalabb társaik, a hátrányos helyzetű csoportnál az összefüggés éppen ellentétes irányú: azonos képességek esetén az iskolai teljesítmény és az iskolai előmenetel prognózisa rosszabb, mint fiatalabb társaiknál. Mindhárom hipotézis ellenőrzése megerősítette kiindulási feltételezéseinket.

Következtetések, javaslatok

Miután a probléma egyfelől az óvoda-iskola átmenet nehézségeiből fakad, másfelől abból, hogy az iskola nem képes kompenzálni, kiegyenlíteni a szülők iskolai végzettségéből, társadalmi helyzetéből fakadó különbségeket, a megoldás semmiképpen sem származhat egy olyan intézkedésből, amely ezeket a problémákat meg sem nevezi.

A megoldásnak ki kell térnie az óvoda-iskola átmenet jelenségének egészére, az intézmények strukturális felépítésétől kezdve az óvoda- és iskolapedagógusok eltérő nevelési szemléletén át a gyermekkor pszichológiai és pedagógiai sajátosságainak megértéséig. Követke-

zéseképpen a kutatás alapján megfogalmazódó javaslat, hogy a rugalmas beiskolázás gyakorlatát ne tekintsük az óvoda-iskola átmenet problémáira adott megfelelő megoldásnak. A cél nem a rugalmas beiskolázás eltörlése, hanem a problémákra adható adekvátabb válasz megtalálása. Eredményeinkből nem következik, hogy a hátrányos helyzetű, elsősorban roma gyerekek lemorzsolódását a rugalmas beiskolázás okozná, az viszont igen, hogy a későbbre tolódó iskolakezdés nem oldja meg a lemorzsolódás problémáját, hiszen szoros szignifikáns összefüggés van a lemorzsolódás veszélye és a túlkorosan megkezdett iskola között. Különösen fontos kiemelni e tekintetben azt az eredményt, hogy az azonos képességekkel rendelkező, az iskolát korábban megkezdő gyerekek körében a lemorzsolódás veszélye szignifikánsan kisebb volt, mint a túlkoros csoport esetében. Azonkívül a késői iskolakezdés fokozza a különbséget iskolák és iskolák, tanulók és tanulók között, mivel az a különböző társadalmi státusú gyerekek esetén ellentétes következményekkel jár.

A kutatás eredményei arra engednek következtetni, hogy a probléma megoldása érdekében szakítani kell azzal a fejlődépszichológiai szemlélettel, amely a gyermeket univerzális fejlődési szakaszok, életkori kategóriák, és ezen életkori kategóriákhoz társuló átlagos fejlettségi szintek mentén méri. A pedagógiai gyakorlatnak sokkal nagyobb mértékben kellene adaptálni azt a szemléletet, amelyet a család, de akár egy vegyes életkorú gyerekekből kialakított óvodai csoport is meg tud valósítani. Ebben a szemléletben ugyanis nem okoz problémát a gyermek számára az egyedi képességeihez és sajátosságaihoz igazodó értelmes, fejlesztő, illetve képességkibontakoztató elfoglaltságot találni. Még ha paradoxonnak tűnik is, ehhez arra van szükség, hogy az iskolába vagy akár az óvodába lépést ne valamilyen képességek és készségek meglétéhez, hanem kizárólag a biológiai életkorhoz kapcsoljuk, elfogadva, hogy egyazon életkori csoporthoz tartozó gyerekek a különböző képességterületeken, a szociális kompetenciák és az érzelmi érettség területén különböző fejlettségi szinten állhatnak – és ettől valóban egyedi mérlegelés tárgyaként térjünk csak el. Ugyanakkor a különböző intézménytípusok egységes gyerekképet alakítsanak ki, amelynek szaktitania kell az életkori átlagok fikciója alapján kialakított elvárásokkal.

Jegyzet

- (1) A kutatás a 99/tkOKA I. pályázat támogatásával készült. A tanulmány egyes részei és a kutatás eredményei az alábbi kiadványokban láttak napvilágot: *Erőss és Kende*, 2008; *Kende és Illés*, 2007.
- (2) Lásd az UNESCO statisztikáit: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx>
- (3) Ez nem minden országban van így: van olyan ország (például Hollandia), ahol a születésnaphoz kötik az iskolakezdés időpontját, ezért az első évben folyamatosan érkeznek az új gyerekek az osztályba.

- (4) Az OECD-országok iskolakezdési időpontjait lásd: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx>
- (5) Az OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika és Könyvesi Tibor számításai.
- (6) 137/1996. (VIII. 28.) kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról.
- (7) Az empirikus adatfelvételt Erőss Gábor szintén tkOKA-támogatással készült kutatásával közösen végeztük. A két kutatás eredményei *Erőss és Kende* (2008) kötetében olvashatók. A kutatásban részt vett: Illés Anikó, Domokos Vera és Schmidt Andrea.

Irodalom

A gyerek nem iskolásként, hanem óvodásként kerül az iskolába. Diagnosztikus mérés az első évfolyamon. Részletek egy pódiumvitából (2003) *Új Pedagógiai Szemle*, 4. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-04-np-schuttler-gyerek>

Babusik Ferenc (2003): Késői kezdés, lemorzsolódás. Cigány fiatalok az általános iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-10-ta-babusik-kesoi>

Bickel, D. D. – Zigmund, N. – Strayhorn, J. (1991): Chronological age at entrance to first grade: Effects on

elementary school success. *Early Childhood Research Quarterly*, 6. 105–117.

Bredenkamp, S. – Shepard, L. (1989): How best to protect children From inappropriate school expectations, practices, and policies. *Young Children*, 44. 14–24.

Carlton, M. P. – Winsler, A. (1999): School Readiness: The Need for a Paradigm Shift. *School Psychology Review*, 3. 338–352.

Cromwell, S. (1998): Starting Kindergarten Late: How Does It Affect School Performance? *Education World*,

- http://www.educationworld.com/a_admin/admin045.shtml
- Darvas Ágnes – Tausz Katalin (2005): Az óvoda lehetőségei a gyermekszegénység csökkentésében. *Educatio*, 4. 777–786.
- Erőss Gábor – Kende Anna (2008): *Túl a szegregáción*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Esping-Andersen, G. (2001): A new challenge to social cohesion? Emerging risk profiles in OECD countries. In *What Schools for the Future?* OECD, Paris: 135–144.
- Gilligan, C. (2008): Kapcsolat-képek. In Kende Anna (szerk.): *Pszichológia és feminizmus*. L'Harmattan Kiadó, Budapest. 79–90.
- Havas Gábor – Liskó Ilona (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Kende Anna (2004): Együtt vagy külön? A szegregált iskolarendszer és a speciális oktatási szükségletek megállapításának problémái. *Iskolakultúra*, 1. 3–13.
- Kende Anna – Illés Anikó (2007): A rugalmas beiskolázás és az oktatási szakadékok összefüggései. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. 17–41.
- Kende Anna – Neményi Mária (2005): A fogyatékos-sághoz vezető út. In Neményi és Szalai (szerk.): *Kisebbségek kisebbsége*. Új Mandátum Kiadó, Budapest. 223–254.
- Kohlberg, L. (1969): Stage and sequence: to socialization. In Goslin, D. A. (szerk.): *Handbook of socialization theory and research*. Rand McNally, Chicago.
- Korintus Mihályné (2002): Az OECD-országok kisgyermekneveléssel és -ellátással kapcsolatos politikája. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-12-vt-korintus-oecd>
- March, C. (2005): Academic Redshirting: Does Withholding a Child from School Entrance for One Year Increase Academic Success? *Issues in Educational Research*, 15. <http://www.iier.org.au/iier15/march.html>
- Marik Orsolya (1999): A kezdő szakasz – avagy minden kezd nehéz... A KOMA IX-es számú pályázati kör nyertes pályázataira beérkezett beszámoló értékelése. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=1999-12-km-marik-kezd>
- Marshall, H. H. (2003): Opportunity Deferred or Opportunity Taken? An Updated Look at Delaying Kindergarten Entry: Research in Review. *Young Children*, 9. www.naeyc.org/resources/journal
- Meisels, S. J. (1996): Performance in Context: assessing children's achievement at the outset of school. In Sameroff, A. J. és Haith, M. M. (szerk): *The Five to Seven Year Shift: the age of reason and responsibility*. University of Chicago Press, Chicago. 410–431.
- Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes (1978): *Gyermeklélektan*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Mihály Ildikó (2001): Életkor és iskolakezdés – a viták tükrében, *Új Pedagógiai Szemle*, 5. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2001-05-eu-Mihaly-Eletkor>
- Nagy József (1980): *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2002): *Az alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. OKÉV–KÁOKSZI, Budapest.
- Piaget, J. – Inhelder, B. (2004): *Gyermeklélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Porkolábné Balogh Katalin (1992): *Kudarc nélkül az iskolában*. Alex-Typo, Budapest.
- Statistical Analysis Report, The Elementary School Performance and Adjustment of Children Who Enter Kindergarten Late or Repeat Kindergarten: Findings from National Surveys*. (1997) <http://nces.ed.gov/pub98/web/98097.asp>
- Szabó Mária (2005): Az iskolai kezdő szakasz helyzetének feltárása. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-03-oy-szabo-iskolai>
- Szilágyi Imréné (2006): Óvodából iskolába. In Szabó Mária (szerk.): *A jövő előszobája. Tanulmányok a közoktatás kezdő szakaszáról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=elozsoba-ovodabol>
- UNESCO-statisztikák, <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx>
- Vágó Irén (2005): Felfelé terjeszkedő óvodáztatás – stagnáló hozzáférés. *Educatio*, 4. 742–761
- Vekerdy Tamás (2006): *Az óvoda és az első iskolai évek – a pszichológus szemével*. Saxum Kiadó, Budapest.
- Valsiner, J. (2000): *Culture and human development. An introduction*. SAGE Publications, London – Thousand Oaks, New Delhi.
- Vernon-Feagans, L. – Blair, C. (2006): Measurement of School Readiness. *Early Education and Development*, 17. 1. 1–5.
- Zill, N. – West, J. (2001): *Entering kindergarten: Findings from the Condition of Education 2000* (NCES 2001-035). US Department of Education, Office of Educational Research and Development, Washington, D.C.