

Kálmán László¹ – Tóth Edit²¹ SZTE-JGYPK API Óvodapedagógus-képző Tanszék² MTA-SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport

Óvodapedagógusok, tanítók és szülők vélekedései az iskolakészültségről

Az óvoda-iskola átmenet jelentősen befolyásolja a gyermekek hosszú távú iskolai előmenetelét. Az iskolakezdés sikerességéhez szükség van az óvodapedagógusok, tanítók és szülők összehangolt munkájára, amelyet befolyásol az, hogyan gondolkodnak az érintettek a gyermekek iskolakészültségéről. A nemzetközi szakirodalom felhívja a figyelmet a probléma fontosságára (Cappelloni, 2011; Hair és mtsai, 2006; Lin és mtsai, 2003), hazánkban ugyanakkor korábban alig vizsgálták azt (ld. Gyurcsik, 2020). Munkánk fókuszában tehát a pedagógusok és szülők iskolakészültséggel kapcsolatos vélekedéseinek vizsgálata áll. Kutatásunkkal – három kérdőív kidolgozásával és kismintás adatfelvételünkkel – az első lépéseket tettük meg a hazai és a nemzetközi szakirodalomban megjelölt, az iskolakészültség-mérőeszközökkel vizsgált készségek, képességek széles köréről való gondolkodás vizsgálatához. Arra mutatunk rá, mennyire tekintik fontosnak a pedagógusok és a szülők a különböző készségek, képességek adott szintjét a sikeres iskolakezdéshez, mely területeken különböznek meglátásaik.

Bevezetés

A szakemberek egyre inkább felismerik a kisgyermekkor meghatározó szerepét, valamint a megfelelő alapok és a sikeres iskolakezdés kapcsolatát (Csikos és Csapó, 2011). Az óvodai évek kiemelt szerepet töltenek be a prevencióban, a fejlesztésben és az iskolára való felkészítésben (Herczog, 2008; Hódi és Tóth, 2016; Józsa, 2016; Nagy és mtsai, 2004). Az óvoda-iskola átmenet kritikus periódus a gyermekek életében, intézményes nevelésében, amely hosszú távon meghatározza iskolai eredményességüket (Gill és mtsai, 2006; Kis, 2012; Kozákné, 2011; Markovits, 2012; Pintér, 2007; Szabó, 1979; Török és Hódi, 2015; Zombori, 1998).

Az átmenet sikerességét számos tényező befolyásolja. Meghatározó az, hogyan vélekednek az óvodapedagógusok, a tanítók és a szülők az iskolaérettségről, milyen készségeket, képességeket, s azok milyen szintjét tartják szükségesnek a sikeres iskolakezdéshez (Kende és Illés, 2007; Pianta és Kraft-Sayre, 1999). Az erről való pedagógusi

gondolkodás nem függetleníthető attól, milyen mérőeszközöket használnak az óvodában, illetve az iskolában az iskolakészültség megállapítására. Az, hogy egy intézményben milyen mérőeszköz(öke)t alkalmaznak, hatással lehet arra, hogy a pedagógusok és a szülők hogyan értelmezik az iskolakészültséget, s ez befolyásolhatja a fejlesztés irányát.

A pedagógusok a fontosnak tartott készségek, képességek fejlesztésére és a fejlettség szintjének vizsgálatára nagyobb hangsúlyt fektetnek oktató-nevelő munkájuk során. A sikeres iskolakezdéshez éppen ezért fontos, hogy az óvodapedagógusok és tanítók elvárásai közelítsenek egymáshoz, hiszen ez segítheti a két intézményben a pedagógiai munka összehangolását. Annak ellenére, hogy a szakirodalom rámutat, a sikeres iskolakezdés szempontjából a pedagógusok iskolakészültségről alkotott nézeteinek megismerése szükséges (ld. Hair és mtsai, 2006; Lin és mtsai, 2003), viszonylag kevés empirikus adat áll rendelkezésünkre a témával kapcsolatban (Cappelloni, 2011).

A sikeres iskolakezdéshez szükséges képességek megítélése terén jelentős különbségek mutatkoznak, ha csak abból indulunk, hogy az egyes, használatban lévő mérőeszközök milyen készségek meglétét vizsgálják. A konszenzus hiánya megmutatkozik abban is, hogy az iskolakészültség vizsgálatára számos mérőeszközt használnak a hazai intézményekben (ld. Apró, 2013).

Az óvoda-iskola átmenet kérdéseivel több hazai kutatás is foglalkozott. Kutatás tárgyát képezte a Magyarországon használatban lévő iskolaérettség-mérések összehasonlító elemzése (ld. Apró, 2013; Gerebenné és Vidákovich, 1989), melyek középpontjában a felmérő tesztek (tartalmi átfedés, megbízhatóság, korreláció), illetve a felhasználók mérőeszközökkel kapcsolatos vélekedése áll (ld. Apró, 2013; Kende és Illés, 2007; Szabó, 2005). Kende és Illés (2007) kutatása a rugalmas beiskolázás kérdéskörét elemzi. Ennek keretében többek között vizsgálták pedagógusok megkérdezésével az óvoda-iskola átmenet intézményi támogatásának sikerességét, az óvoda és az iskola közötti együttműködés jellemzőit, illetve a gyerekek iskolaérettségét meghatározó tényezők rangsorát/fontosságai sorrendjét. Vizsgálat tárgyát képezte továbbá az iskolakezdés nehézségeinek, az óvodapedagógusok által fontosnak tartott készségek és a tanítók által fontosnak tartott készségek összehangja (Szabó, 2005). Gyurcsik feltáró jellegű pilot kutatásán (2020) kívül arról nem készült hazai vizsgálat, hogy az óvodapedagógusok, a tanítók és a szülők hogyan vélekednek az iskolakészültséget feltételező különböző képességek fontosságáról, s hogy mely területeken különböznek a csoportok válaszai. Kismintás kutatásunkkal a probléma hazai vizsgálatának első lépéseit tesszük meg.

Elméleti áttekintés

Iskolaérettség, iskolára való felkészültség, alkalmasság?

Számos nemzetközi kutatás (pl. Hair és mtsai, 2006; Lin és mtsai, 2003) mutat rá az iskolakészültség értelmezésének heterogenitására. Ugyanakkor egyre nagyobb igény mutatkozik mind a kutatók, mind a pedagógusok és a szülők részéről is a konszenzuseresésre (Sahin és mtsai, 2013). A hazai szakirodalomban találkozhatunk a fogalom megnevezésbeli (iskolaérettség, iskolakészültség, alkalmasság) és tartalmi (szükséges/ elvárt képességek) különbségeivel.

A hazai köznyelvben, de szakmai körökben is elterjedt az 'iskolaérettség' kifejezés használata. A *Magyar Pedagógiai Lexikon* (1977) szócikke alapján az iskolaérettség egy meghatározott fejlettségi szint, amely a beiskolázást, az iskolai követelmények teljesítését a gyermeki személyiség károsodása nélkül biztosítja, alapvető összetevői a szociális és az intellektuális érettség. Nagy (1980, 1986) úgy véli, hogy az iskolaérettség helyett célszerűbb lenne a részletesebb és összetettebb jelentéssel bíró 'iskolára való

felkészültség' kifejezést használni, mikor a személyiség komplex vizsgálatát végezzük az iskolára való magatartásbeli és tudásbeli felkészültség szempontjából. Ez áll legközelebb az angolban is használatos *school readiness* kifejezéshez. Nagy Józsefhez hasonlóan Szabó (1979) is ezt a megközelítést támogatja, mikor azt hangsúlyozza, hogy az iskolaérettség a gyermeki személyiség harmonikus fejlődésének eredménye, tehát az egész személyiség iskolaérettségére, megfelelő fejlettségére van szükség ahhoz, hogy az iskolai munka eredményes legyen (Szabó, 1979). Mérei és V. Binét (1981) az 'iskolaérettség' helyett az 'alkalmasság' kifejezés használatát javasolja, vizsgálatok az azt próbálja meg feltárni a szakember, hogy a gyermek „képes lesz-e megfelelni bizonyos alkalmazkodási szabályoknak”, ehhez a helyzetfelismerés, feladattudat, kitartás, teljesítmény igénye, testi fejlettség, különböző értelmi képességek szükségesegek (Mérei és V. Binet, 1981. 167).

Számos kutató (ld. Commodari, 2013; Doherty, 1997; Hair és mtsai, 2006) az iskolakészültség meghatározásaként vagy meghatározása mellett felsorolást, csoportosítást ad, részletezi azokat az elemeket, amelyek a sikeres iskolakezdésben szerepet játszhatnak. Például Commodari (2013) szerint az iskolakészültség a tanulásban meghatározó szerepet játszó (1) kognitív, (2) szociális, (3) motoros és (4) viselkedési készségek, képességek készlete. Azok a gyermekek, akik hatékony szociális készségekkel, testileg fejletten és egészségesen, életkoruknak megfelelő motoros készségekkel, szilárd nyelvi és kognitív alappal, valamint a frusztráció és a stressz eltűrésére képesen lépnek be az iskolába, nagy valószínűséggel sikeresen alkalmazkodnak majd az iskola elvárásaihoz (Commodari, 2013). Wesley és Buysse (2003) szerint, ha meg kell nevezni tényezőket, amelyek fontosak az eredményes iskolakezdés szempontjából, akkor azok a (1) fizikai és (2) mentális egészség, a (3) hatékony kommunikációs készségek és a (4) tanulás iránti pozitív attitűd (Wesley és Buysse, 2003). A kilencvenes években az Egyesült Államokban a National Education Goals Panel keretein belül Kagan, Moore és Bredekamp (1995) által megalkotott modellre, a korai fejlesztés multidimenzionális modelljére számos későbbi vizsgálat épít (ld. Lin és mtsai, 2003; Cappelloni, 2011; Piotrowski és mtsai, 2000). A modell szerint a sikeres iskolakezdést öt, egymással szorosan összefüggő tényezőterület határozza meg: (1) a fizikai jólét és a motoros fejlettség, (2) a szocio-emocionális fejlettség, (3) a tanulással kapcsolatos attitűd, (4) a nyelvi fejlettség, valamint (5) a kognitív fejlettség és az általános tudás (Kagan és mtsai, 1995). Cappelloni (2011) ebből kiindulva dolgozta ki modelljét, amelyben ezt az öt területet bővítette hétre azért, hogy a szocio-emocionális dimenziót szétbontotta, a nyelvi fejlettség területet kiegészítette a kommunikációval, valamint modelljébe beépített egy, az írás-olvasást megalapozó elemi készségeket tartalmazó dimenziót (Cappelloni, 2011).

Az iskolakészültség szempontjából fontosnak tartott készségek, képességek köre

Számos empirikus vizsgálatot (ld. Cappelloni, 2010; Dockett és Perry, 2002; Gill és mtsai, 2006; Hains és mtsai, 1989; Heaviside és Farris, 1993; Lin és mtsai, 2003; Piotrowski és mtsai, 2000; West és mtsai, 1993) találunk, amelyben a pedagógusoknak a kutatók által meghatározott iskolakészültséget befolyásoló készségeket, képességeket kell rangsorolniuk, értékelniük azok fontossága szerint. Az iskolakészültséggel kapcsolatos tényezők fontosságának vizsgálatával foglalkozók közül néhány jelentősen citált – a bennük megjelenő kategóriarendszer miatt meghatározó – kutatást mutatunk be.

Hains és munkatársai (1989) létrehoztak egy száznál több tételből álló kérdőívet óvodapedagógusok és iskolaelőkészítő osztályokban tanítók számára az iskolakészültséggel kapcsolatos készségekről, képességekről való vélekedéseik feltárására. A kérdőív tételeket háromfokú skálán (nem fontos, némileg fontos, nagyon fontos) értékelték a pedagógusok. A kérdőív tételeket kilenc csoportba sorolták. Az első csoportba az (1) alapvető kognitív (pl. a számolás, következtetés, sorbarendezés, relációk) és finommotoros

(pl. helyes ceruzatartás, olló- és ragasztóhasználat) tényezőket sorolták. A nyelvi készségeket két csoportba osztották, megkülönböztették (2) a beszédértésre vonatkozókat és a (3) a nyelvhasználatra, beszédproduktumra irányulókat (pl. érthető beszéd, szókincs). (4) A következő csoportba az önállóság elemeit sorolták (pl. öltözködés, tisztálkodás, név, saját laccím ismerete). (5) Külön kategóriába kerültek az önálló feladatvégzéssel kapcsolatos készségek (pl. szükség esetén segítség kérése). A további négy kategória szocio-emocionális elemeket tartalmaz. A (6) pedagógusi utasítások teljesítésével, (7) a tevékenységek közötti zökkenőmentes váltással, (8) a szociális interakcióval (pl. nyitottság, sportszerűség, társakkal/felnőttel való megfelelő viselkedés), valamint (9) az osztályteremben/csoportszobában tanúsított magatartással (pl. szabálykövetés, együttműködés, türelem, megfelelő frusztrációtűrő képességek) kapcsolatos tényezők mind külön csoportot alkottak (Hains és mtsai, 1989).

A részletesség jellemezte Piotrowski és munkatársai (2000) kategóriarendszerét is. Vizsgálatukban előre megadott, az iskolakészültséget befolyásoló tényezőket kellett fontosságuk szerint négyfokozatú Likert-skálán (nem túl fontos; valamennyire fontos; fontos, de nem elengedhetetlen; teljes mértékben szükséges) értékelni a New York állambéli óvodákban és iskolaelőkészítő osztályokban tanító pedagógusoknak, valamint az intézményekbe járó gyermekek szüleinek. Csoportosításukban tizenegy nagyobb, az iskolakészültséget befolyásoló területet jelöltek meg, amelyet két részre osztottak: Az egyik részhez az általános/alapvető iskolakészültséget befolyásoló területek kerültek, míg a másik részhez kapcsolódó területek az osztályteremben, csoportszobában lezajló folyamatokra irányultak. Az első nagy csoportba a szerzők olyan elemeket soroltak, mint a (1) fizikai egészség, (2) a társakkal való kapcsolattartás, (3) a megfelelő kommunikáció, (4) az érzelmi érettség, (5) az önállóság, (6) az érdeklődés minősége, valamint (7) a motoros készségek, képességek. A másik nagy csoportba (8) a pedagógusnak való megfelelés egyes elemei, (9) az osztálytermi rutinok elfogadása, valamint egy (10) alapvető ismereteket (pl. testrészek, színek ismerete, objektumok sorba rendezése, tízig való számolás) tartalmazó és egy (11) alaposabb, bővebb ismereteket (pl. laccím ismerete, időkonceptió, ollóhasználat, ötvenig való számolás) tartalmazó terület került (Piotrowski és mtsai, 2000).

Lin és munkatársai (2003) kutatásában tizenhárom készségről, képességről kellett eldönteni több mint háromezer, az Egyesült Államok iskola-előkészítő osztályaiban tanító pedagógusnak, hogy az adott készség az iskolakészültséget tekintve hol helyezkedik el a „nem fontos”-tól a „létfontosságúig” terjedő skálán: (1) szabálykövetés, (2) együttműködés, (3) empátia, (4) figyelem, (5) kommunikáció/anyanyelvi ismeretek, (6) ceruza és ecset használata, (7) feladattartás, (8) színek és alakzatok ismerete, (9) problémamegoldó képesség, (10) legalább húszig történő számlálás, (11) ábécé betűinek ismerete, (12) szükségletek, gondolatok kifejezése, (13) társakhoz való viszony (Lin és mtsai, 2003).

Dockett és Perry (2002) kutatásában nyílt végű kérdések segítségével térképezte fel a pedagógusok és a szülők nézeteit az iskolakészültséget befolyásoló tényezőkkel kapcsolatban. A válaszokat faktoranalízis segítségével nyolc kategóriába sorolták. Az első csoport az (1) iskolába lépéshez szükséges tudás egyes elemeit (pl. gondolkodás, alapvető fogalmak ismerete) tartalmazza. A következő kategória az (2) intézménnyel kapcsolatos beállítódásra fókuszál, beleértve a társakkal, pedagógussal való kapcsolatot és az iskola mint szervezet elvárásaihoz való alkalmazkodást. Külön-külön csoportot képeznek (3) a gyermek iskola és a tanulás iránti attitűdjei, érzelmei, (4) az önellátással és felelősségvállalással kapcsolatos készségek, (5) a szabályok betartása és az iskola elvárásainak teljesítése, valamint (6) a gyermek fizikai jellemzői. A következő csoportban (7) a családi háttér tényezői szerepelnek, kiemelten hangsúlyozva a család működését s az iskolával való kapcsolatát. A besorolásnál helyet kapott a (8) tanulási környezet, beleértve az intézmény jellemzőit, ahol a gyermek tanul (Dockett és Perry, 2002).

Kevés olyan hazai vizsgálatot (Csonka, 2005; Pálfi, 2004) találunk, amely az iskolaérettséggel kapcsolatos tényezők csoportjait mutatja be. Csonka (2005) az óvoda-iskola átmenet területén belül foglalkozott az iskolaérettséget befolyásoló tényezőkkel, azonban kutatásának módszertanáról cikkében nem tudunk meg részleteket (Csonka, 2005). Pálfi (2004) óvodapedagógusokat és tanítókat nyílt végű kérdés formájában kérdezett az iskolaérettség meghatározásáról, azonban a teljes lista hiányában itt is kizárólag a pedagógusok által legfontosabbnak tartott készségek, képességek jelennek meg (Pálfi, 2004).

Kende és Illés (2007) vizsgálatában a tanítóknak tizennégy iskolaérettséget befolyásoló belső és külső tényezőről kellett megállapítani, hogy közülük melyeket tartják fontosnak/kevésbé fontosnak: (1) pszichés érettség, (2) szociális érettség, (3) iskolára való felkészítettség, (4) rész képességek szintje, (5) feladattudat, (6) motiváltság, (7) értelmi képesség, (8) nyelvi készség, (9) a szülők iskolázottsága, (10) a gyermek kulturális háttere, (11) a gyermek anyanyelve, (12) a családi szocializáció sajátosságai, (13) az óvoda hozzáállása, (14) az iskolában jellemző iskolakezdés időpontja (Kende és Illés, 2007).

Ahogy az iskolakészültség definícióját, úgy az azt jellemző készségek, képességek körét, azok csoportosítását illetően is diverz képpel találkozhatunk a szakirodalomban. A készségek, képességek listáján található elemek száma kutatásonként nagyon eltérő (pl. Gill és mtsai, 2006 12 tételt sorolnak, míg Hains és mtsai, 1989 125-öt). Számos kutatásban jelennek meg ugyanazok a tényezők más-más szempontok szerint más-más kategóriába sorolva. Például az „odafigyelés a pedagógusra” Piotrowski és munkatársai (2000) tanulmányában a „pedagógus iránti engedelmisség” elnevezésű csoportban jelenik meg, míg Lin és munkatársai tanulmányában (2003) ugyanez egy tágabb elnevezésű kategóriában, a „szociális készségeikben” kap helyet. A kutatások és eredményeik közlése eltér abban is, hogy az egyes készségek körét listázzák vagy kategorizálják, hogy utóbbi esetben hány kategóriát, azok milyen hierarchiáját alakítják ki. Ezekben túl eltérések mutatkoznak a kutatásokban az alapján is, hogy mely területek fontosságának megítésére kérdeznak rá a vizsgálatokban. A kutatásokban megjelölt területek körét vizsgálva megállapítható, hogy a szociális elemek jelennek meg leggyakrabban, majd a kognitív képességek. A motoros és az érzelmi-akarati tényezők azonban jóval ritkábban jelennek meg, helyettük sokkal inkább a gyermek fizikai állapotára és önellátásának szintjére kérdeznak rá.

Az iskolaérettség szempontjából fontosnak tartott tényezők – nemzetközi vizsgálatok tapasztalatai

Több nemzetközi kutatás is foglalkozott már az iskolaérettséget meghatározó tényezőkkel kapcsolatos pedagógusi és szülői vélekedésekkel. Az 1. táblázatban ezen három csoport által a leginkább és a legkevésbé fontosnak tartott területeket foglaltuk össze. Az eredmények áttekintésénél figyelembe kell vennünk, hogy az itt bemutatott tanulmányok hazánktól eltérő oktatási rendszerekben készültek, tehát jelen táblázatban az óvodapedagógusok alatt a 3-5 éves gyermekekkel foglalkozó pedagógusokat (*preschool teacher*), míg az iskolaelőkészítő osztályokban tanítók alatt a 6-7 éves gyermekekkel foglalkozó pedagógusokat (*kindergarten teacher*) értjük.

A nemzetközi vizsgálatok eredményei színes képet mutatnak. Általánosságban megállapítható, hogy az óvodapedagógusok és az iskolaelőkészítő osztályokban tanítók nézete az iskolaérettséget befolyásoló legfontosabbnak ítélt készségekről, képességekről jellemzően megegyezik, eltérés főként a fontosság sorrendjében található. Az 1. táblázatból jól kirajzolódik, hogy a pedagógusok az iskolaérettség szempontjából legfontosabbnak a fizikai jólléten/testi egészségen túl a szocio-emocionális területtel kapcsolatos készségeket, képességeket tartják (pl. kapcsolattartás, kommunikáció-szükségeit, mondanóját bátran ki tudja fejezni, figyelem, instrukciók követése, együttműködés, nyitottság,

önkontroll, érdeklődés, tanulás iránti vágy). A kutatásokban a kognitív terület egyes elemeit (pl. testrészek, színek, lakcím ismerete) fontosként, de nem létfontosságúként jelölték meg a pedagógusok. A legkevésbé fontosnak tartott elemek közé részben azok a készségek, képességek kerültek, amelyek megléte még nem várható el a gyermektől az iskola előtti időszakban (pl. betűk ismerete, egyszerűbb szavak és történetek elolvasása, legalább 50-ig való számlálás). A finommotorikával kapcsolatos elemek (pl. ceruza és ecset használat, vonalvezetés) többször is a listák hátsó felében jelennek meg.

A kutatások áttekintése során kirajzolódott az a tendencia, miszerint a szülők több tényezőnek nagyobb fontosságot tulajdonítottak, mint a pedagógusok, azonban a szülők iskolai végzettségének növekedésével az elvárások csökkentek. Míg a pedagógusok válaszaiban a legfontosabb készségekkel, képességekkel kapcsolatban érezhető a szocio-emocionális elemek dominanciája, addig a szülők vélekedéseiben szociális, kognitív és motoros elemeket is találunk. A három vizsgált csoport közül a szülők voltak leginkább hajlamosak fontosnak találni olyan készségeket (pl. saját név leírása, ábécé betűinek ismerete), melynek kialakítása majd csak az iskola feladata lesz.

A nemzetközi vizsgálatok eredményei színes képet mutatnak.

Általánosságban megállapítható, hogy az óvodapedagógusok és az iskolaelőkészítő osztályokban tanítók nézete az iskolaérettséget befolyásoló legfontosabbnak ítélt készségekről, képességekről jellemzően meg egyezik, eltérés főként a fontosság sorrendjében található. Az 1. táblázatból jól kirajzolódik, hogy a pedagógusok az iskolaérettség szempontjából legfontosabbnak a fizikai jóllétet/testi egészségen túl a szocio-emocionális területtel kapcsolatos készségeket, képességeket tartják (pl. kapcsolattartás, kommunikáció-szükségleteit, mondandóját bátran ki tudja fejezni, figyelem, instrukciók követése, együttműködés, nyitottság, önkontroll, érdeklődés, tanulás iránti vágy). A kutatásokban a kognitív terület egyes elemeit (pl. testrészek, színek, lakcím ismerete) fontosként, de nem létfontosságúként jelölték meg a pedagógusok. A legkevésbé fontosnak tartott elemek közé részben azok a készségek, képességek kerültek, amelyek megléte még nem várható el a gyermektől az iskola előtti időszakban (pl. betűk ismerete, egyszerűbb szavak és történetek elolvasása, legalább 50-ig való számlálás).

1. táblázat: Nemzetközi kutatások eredményei az iskolakészültség szempontjából fontosnak/nem fontosnak tartott tényezőikkel kapcsolatban

szerzők	megjelenés éve	minta (Fő)	nagyon fontosnak tartott		legkevésbé fontosnak tartott	
			óvodapedagógus	iskolaelőkészítőben tanító pedagógus	óvodapedagógus	iskolaelőkészítőben tanító pedagógus
Piotrowski, Borsko & Matthews	2000	Óvodapedagógus: N = 52 Iskolaelőkészítőben tanító: N = 57 Szülő: N = 355	fizikai jólét (kipihentesség és jól tápláltság), jó önkontroll, örömteli tanulás, villával való evés	fizikai jólét (kipihentesség és jól tápláltság), figyelem, pedagógussal való együttműködés, alapvető testrészek ismerete, önkontroll	feladatok időben történő befejezése, egymással rimelő szavak felismerése, egyszerűbb szavak/történetek elolvasása, legalább 50-ig való számlálás, vonalon belüli színezés és írás	legalább 50-ig történő számlálás, vonalon belüli irányítás, fejfő feladatok iránti érdeklődés, egyszerűbb történetek elolvasása
Hains, Fowler, Schwartz & Kottwitz & Rosenkoetter	1989	Óvodapedagógus: N = 21; Iskolaelőkészítőben tanító: N = 28	szociális interakció, kommunikáció, instrukciók követése	n.a.	önálló munkavégzés, tevékenységek közötti probléma nélküli váltás, pedagógussal való együttműködés	n.a.
West, Hausken & Collins	1993	Iskolaelőkészítőben tanító: N = 1416; Szülő: N = 4344	n.a.	szükségletek és gondolatok kifejezése, társakkal való kapcsolat, új tevékenységek iránti érdeklődés, együttműködés és nyitottság	n.a.	legalább húszig való számlálás, ábécé betűinek ismerete, legalább húszig való számlálás
Dockett & Perry	2002	Iskolaelőkészítőben tanító: N = 280; Szülő: N = 298	n.a.	intézményi környezethez való alkalmazkodás, iskolával kapcsolatos attitűdök és érzelmek	n.a.	iskolai szabályok betartása, a család iskolával történő kapcsolattartása, iskolakezdeshez szükséges tudás (ismeretek, fogalmak), fizikai adottságok (egészség, életkori fejlettség)
Heaviside & Farris	1993	Iskolaelőkészítőben tanító: N = 1339	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

szerzők	megjelenés éve	minta (Fő)	nagyvonalú fontosságú tartott			legkevésbé fontosságú tartott		
			óvodapedagógus	iskolaéletésztanban tanító pedagógus	szülő	óvodapedagógus	iskolaéletésztanban tanító pedagógus	szülő
Cappelloni	2011	Iskolaéletésztanban tanító: N = 653	n.a.	önállóság, pedagógussal való együttműködés, szinlektől való gond nélküli elválasztás, társakkal való együttműködés	n.a.	n.a.	legálább 20-ig való számlálás; betűhangok felismerése, a hallott történet vázának megállapítása, ismert szavak elolvasása, időbeli koncepcióval kapcsolatos szavak megértése	n.a.
Lin, Lawrence & Correll	2003	Iskolaéletésztanban tanító: N = 3305	n.a.	szükségletek és gondolatok kifejezése, együttműködés a pedagógussal, nyitottság, társak elfogadása	n.a.	n.a.	ceniza- és ecsettartás, szín- és formák megnevezése, ábécé betűinek ismerete; legálább huszrig való számlálás	n.a.
O'Donnell & Mulligan	2008	Szülő N = 2633	n.a.	n.a.	ismeretlen személyek számára is érthető beszéd, megfelelő cenzurálás, legálább huszrig való számlálás	n.a.	n.a.	ábécé betűinek felismerése, könyvből való olvasás

A kutatás célja, kérdései

Kutatásunk elsődleges célja óvodapedagógusok, tanítók és szülők vélekedéseinek vizsgálata az iskolakészültség meghatározó (kognitív, szociális, affektív, motoros) készségek, képességek fontosságáról. Ezek számbavételéhez több, a problémakört vizsgáló kérdőívet (l. Heaviside és Farris, 1993; Piotrowski és mtsai 2000), illetve hazai és nemzetközi iskolakészültség-mérést (pl. DIFER, Sindelar) tekintettünk át.

Számos nemzetközi vizsgálat mutatott rá arra, hogy az óvodapedagógusok, a tanítók és a szülők eltérően vélekednek arról, milyen képességek, készségek, és azok milyen fejlettségi szintje szükséges a sikeres iskolakezdéshez (ld. Cappelloni, 2010; Dockett és Perry, 2002; West és mtsai, 1993). Az eredmények kutatásonként, iskolarendszerenként eltérőek. Az egyes kutatásokon belül az óvodapedagógusok és a tanítók nézete az iskolakészültséget befolyásoló legfontosabb készségekről, képességekről jellemzően megegyezik, eltérés inkább a fontosság sorrendjében található.

Éppen ezért kutatási célként fogalmaztuk meg annak feltárását, hogy a három vizsgált csoport képviselői (1) mely képességeket és azok milyen fejlettségi szintjét tartják fontosnak az iskolakészültség szempontjából; (2) milyen különbségek mutathatók ki a három csoport nézetei között a sikeres iskolakezdéshez szükséges készségekkel és azok fejlettségi szintjével kapcsolatban hazai kontextusban. Hazánkban számos mérőeszköz (ld. Kelemen, 2001; Nagy és mtsai, 2004; Porkolábné, 1996) áll rendelkezésre az iskolaérettség vizsgálatára, ezek alkalmazásának jellemzőiről legutóbb Apró (2013) végzett felmérést óvodapedagógusok körében. (3) Kutatásunk lehetőséget biztosít a leggyakrabban használt mérőeszközök azonosítására és az ezekkel való elégedettség vizsgálatára mind az óvodapedagógusok, mind a tanítók körében.

Célul tűztük ki továbbá (4) hogy feltárjuk, a tanítók és az óvodapedagógusok az iskolaába lépő gyerekek mekkora arányát tekintik iskolaérettnek, s mely területeken tapasztalják a legnagyobb elmaradást.

Az óvoda-iskola átmenet eredményességéhez hozzájárulhat az óvodapedagógusok és a leendő tanítók közötti kommunikáció (Pianta és Kraft-Sayre, 1999). Éppen ezért rákérdeztünk arra, hogy jelen van-e az (5) óvodapedagógusok és a tanítók közötti kommunikáció az iskolát megkezdő gyerekekről.

Módszerek

Minta

A vizsgálatban Szeged és vonzáskörzetébe tartozó települések véletlenszerűen kiválasztott intézményeiből (18 óvoda és 38 általános iskola) 105 óvodapedagógus (nő: 105 fő; átlagéletkor: 44,1 év; gyakornok: 11 fő, pedagógus I.: 72 fő, pedagógus II.: 19 fő), továbbá 98, első évfolyamosokat rendszeresen tanító pedagógus (nő: 90 fő; átlagéletkor: 45,2 év; gyakornok: 8, pedagógus I.: 71, pedagógus II.: 15 fő), és a kérdőívet kitöltött óvodapedagógusok csoportjába járó gyermekek szülei közül 130 fő (nő: 107 fő; átlagéletkor: 34,7 év) vett részt.

A kérdőívet az óvodapedagógusok és a szülők papíron, a tanítók elektronikus felületen töltötték ki, az intézmények vezetőinek jóváhagyásával 2016 május-júniusában. A kérdőívek kitöltése hozzávetőlegesen 10–15 percet vett igénybe. A válaszadás önkéntes és anonim volt.

Mérőeszközök

Kutatásunkban óvopedagógusok, tanítók és szülők iskolaérettségről vallott nézeteit vizsgáltuk három kérdőív segítségével. Mindhárom kérdőívben 56 közös kérdőív-tétel vonatkozott a szakirodalom alapján sikeres iskolakezdéshez szükséges kognitív, mozgásos és nem kognitív tényezők elvárt szintjének vizsgálatára.

Állítások vonatkoztak az iskolakészültség kognitív tényezőire: a korai számolási készségek, a beszédhanghallás, betű-, szófelismerés, korai írás, a relációszókincs, a feladat-tartás fejlettségére. A megfogalmazott állítások olyan készségek, képességek meglétének szükségességére kérdeznek rá, amelyek a DIFER-ben is szerepelnek, kivéve a betűk és szavak felismerésére, írására vonatkozó állítások (Cappelloni, 2011; Hains és mtsai, 1989). Vizsgáltuk még a motorikus készségekkel – finommozgás, nagymozgás – kapcsolatos vélekedéseket. A nagymozgással kapcsolatos állítások reflektálnak a Porkolábné (1997) és Kelemen (2001) mérőeszközeiben megjelenő képességekre.

Rákérdeztünk továbbá a tanulás iránti érdeklődés (Piotrwoski és mtsai, 2000; Cappelloni, 2011; West és mtsai, 1993 kérdőívei), a társakhoz való viszonyulás (Cappelloni, 2011; Piotrwoski és mtsai, 2000; West és mtsai, 1993 kérdőívei, a 33., 34., 35. tételek reflektálnak a DIFER-ben szereplő készségekre), a hétköznapi életben való boldogulás (Hains és mtsai, 1989; Piotrwoski és mtsai, 2000, a 38. és 39. tételek reflektálnak Porkolábné, 1997 mérőeszközében szereplő készségekre) néhány elemére. A válaszadók ötfokú Likert-skálán értékelték (1 = egyáltalán nem tartom fontosnak, 5 = nagyon fontosnak tartom), mennyire tartják fontosnak az állításokban megfogalmazott (kognitív és nem kognitív) tényezők adott szintjét a sikeres iskolakezdéshez. A pedagógusok – óvodapedagógusok és tanítók – kérdőíveiben további tételek szerepeltek egyes, az iskolaérettséget vizsgáló eszközökkel kapcsolatban. Például milyen gyakran használják azokat, s mennyire tartják alkalmas eszköznek az iskolakészültség vizsgálatára. Arra is kíváncsiak voltunk, hogy megítélésük szerint mekkora azoknak a gyermekeknek az aránya, akik nem tekinthetők iskolaérettnek, mikor megkezdik tanulmányaikat, továbbá mely területeken tapasztalják a leginkább az elmaradást. A háttérkérdéseket tartalmazó kérdőív-részben a három csoportra vonatkozó demográfiai adatokra kérdeztünk rá (pl. életkor, végzettség, pályán eltöltött évek száma, életpálya-modell szerinti fokozat).

A kérdőív struktúrája

A faktoranalízis eredményei alapján a kérdőív megbízható (KMO = 0,883, Bartlett-teszt χ^2 -négyzet = 5571,901, $df = 820$, $sig = 0,000$; megmagyarázott variancia = 62,93%); a feltáró faktoranalízis kilenc faktort azonosított (2. táblázat). A korai számolási készség és betű-, szófelismerés, korai írás tételei egy faktorba kerültek, elemzéseink során az áttekinthetőség érdekében ezeket külön csoportként kezeljük. Elemzéseink során az iskolakészültség különböző kognitív tényezőit, így a korai számolási készség (6 item), beszédhang-hallás és fonológiai tudatosság (4 item), betű-, szófelismerés, korai írás (4 item), relációszókincs (6 item) faktorokat azonosítottuk, a finommozgás (3 item), a nagymozgás (2 item), valamint további négy faktort, amelyeket tanulás iránti érdeklődésnek (3 item), viselkedésnek (4 item), feladattartásnak (4 item), hétköznapi életben való boldogulásnak (4 item) nevezünk el.

2. táblázat. A kérdőív struktúrája

Vizsgált területek	Itemek száma	Cronbach-alfa	
Kognitív	Korai számolási készségek	6	0,84
	Beszédhang-hallás	4	0,72
	Betű-, szófelismerés, korai írás	4	0,84
	Relációszőkincs	6	0,79
Mozgásos tevékenységek	Finommozgás	3	0,60
	Nagymozgás	2	0,61
Szocio-emocionális	Tanulás, tudás vágya	3	0,62
	Viselkedés	4	0,70
	Feladattartás	4	0,68
Hétköznapi életben való boldogulás	4	0,66	
Összesen	40	0,91	

Az iskolaérettséggel kapcsolatos állításokkal való egyetértés és a három csoport válaszai közötti különbségek

Eredményeink szerint a korai számolási készségek közül mindhárom csoport számára leginkább a számképek felismerése és a húszas számkörben való műveletvégzés készségei fontosak; a számlálás képessége százas számkörben növekvő, illetve csökkenő sorrendben pedig általában inkább nem fontos a pedagógusok szerint. A válaszadó tanítók 45,0%-a egyáltalán nem tekinti fontosnak a húsz felett a számkörök átlépésének tudását, az óvodapedagógusok mindössze 8,7%-a, a szülők 6,9%-a vélekedett ugyanígy. A válaszadó tanítók elvárásai a korai számolási készségekkel kapcsolatban rendre alacsonyabbak – kivéve a számolvasás területét –, mint a vizsgálatban részt vevő óvodapedagógusok és a szülők elvárásai (3. táblázat).

A válaszok alapján (3. táblázat) a tanítók 55,2%-a, az óvodapedagógusok 49,3%-a egyáltalán nem, vagy csak kis mértékben tartja fontosnak, hogy a gyerekek képesek legyenek a hangok és a betűk összekapcsolására. A tanítók 62,8%-a, az óvodapedagógusok 57,4%-a szerint egyáltalán nem szükséges, hogy az iskolába lépő gyermek ismerje a betűket, közel ekkora arányuk (tanítók: 65,3%, óvodapedagógusok: 64,5%) szerint egyáltalán nem, vagy kis mértékben fontos, hogy számokat, betűket le tudjon írni. A tanítók 78,6%-a, az óvodapedagógusok 76%-a vélte úgy, hogy nem vagy inkább nem fontos, hogy a gyermek iskolakezdekor már el tudjon olvasni néhány szót. A pedagógusok vélekedésétől jelentősen eltér a szülőké – az arányok esetükben rendre 25,6%, 33,1%, 40,3%, illetve 58,5%.

Az adatok alapján (3. táblázat) nincs különbség a három válaszadó csoport között abban, hogy mennyire tekintik fontosnak, hogy a gyermek megkülönböztesse a beszédhangokat (az óvodapedagógusok 88,4%-a, a tanítók 78,6%-a, a szülők 81,4%-a nagyon fontosnak, illetve fontosnak tartja). A pedagógusok számára hasonlóan fontos, hogy a szavak kezdő hangjait megfelelően azonosítsa az iskolába lépő gyermek (az óvodapedagógusok 88,4%-a, a tanítók 75,5%-a nagyon fontosnak, illetve fontosnak tekinti), a szülők 51,2%-a gondolja ugyanígy. A beszédhangok időtartamának megkülönböztetését az előbbi kettőnél kevésbé tekintik fontosnak (fontos vagy nagyon fontos: óvodapedagógus = 58,4%, tanító = 45,9%, szülő = 51,1%).

A relációszókincessel kapcsolatos állítások (3. táblázat) esetében mindhárom csoportban magas az átlagos egyetértés mértéke; az óvodapedagógusok elvárásai minden esetben magasabbak, mint a tanítóké. Az óvodapedagógusok 99,0%-a, a tanítók 91,0%-a, a szülők 92%-a tartja fontosnak vagy nagyon fontosnak a mennyiségi viszonyok felismerését, szinte azonos a válaszadási mintázat a „Felismeri a hasonlósági viszonyokat.” állítás esetében (óvodapedagógus: 100%, tanító: 89,8%, szülő: 91,5%). Az óvodapedagógusok szinte mindegyike fontosnak vagy nagyon fontosnak tartja a térbeli viszonyok (pl. alatt, felett, között) felismerését (98,1%), az objektumok adott szempontok szerinti sorba rendezését (99,0%); 97,1%-uk az időbeli viszonyok, 96,2%-uk az ellentétpárok felismerését. A másik két csoportban az arányok némiképp alacsonyabbak, 85–90% közötti a tanítók és 82–94% a szülők körében.

3. táblázat. Kognitív területekkel kapcsolatos állításokkal való általános egyetértés mértéke és a csoportok közötti különbségek

N°	állítás	óvodapedagógus		tanító		szülő		F	p	K.m.cs.
		átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás			
Korai számolási készségek										
1.	Felismeri a számképeket tízes számkörben.	4,21	1,02	3,85	1,15	4,20	0,94	4,19	0,02	$t < \acute{o}, sz$
2.	Húszas számkörben tárgyakkal (pl. pálcikák) műveleteket tud elvégezni (ki-, hozzászámlálás, elvétel, bontás, csoportosítás).	4,05	0,97	2,88	1,28	3,70	1,13	28,59	0,00	$t < sz < \acute{o}$
3.	Húsz felett a számkörök átlépésére képes (pl. 29, 30, 31).	3,14	1,03	1,98	1,09	3,43	1,10	54,36	0,00	$t < \acute{o}, sz$
4.	Számolvasásra képes.	3,11	1,27	2,77	1,27	3,63	1,13	14,44	0,00	$t, \acute{o} < sz$
5.	Százas számkörben pozitív egész számokat egymás után tudja sorolni növekvő sorrendben.	2,50	1,22	2,04	1,11	3,14	1,13	26,07	0,00	$t < \acute{o} < sz$
6.	Százas számkörben pozitív egész számokat egymás után tudja sorolni csökkenő sorrendben.	2,33	1,22	1,68	0,92	2,72	1,16	24,53	0,00	$t < \acute{o} < sz$
Betű-, szófelismerés, korai írás										
7.	Társít hangokat a betűkhöz.	2,62	1,30	2,43	1,32	3,20	1,22	11,59	0,00	$t, \acute{o} < sz$
8.	Felismer néhányat az ábécé betűi közül (legalább 3-4-et).	2,25	1,10	2,10	1,09	3,05	1,25	22,58	0,00	$t, \acute{o} < sz$

N°	állítás	óvodapedagógus		tanító		szülő		F	p	K.m.cs.
		átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás			
9.	Le tud írni néhány számot és betűt, még ha fordítva is írja azokat.	2,01	1,11	2,04	1,15	2,93	1,37	21,39	0,00	ó, t < sz
10.	Már el tud olvasni / felismer szövegből néhány egyszerűbb szót.	1,74	1,01	1,79	0,97	2,36	1,18	12,61	0,00	ó, t < sz
Beszédhang-hallás										
11.	Megkülönbözteti a beszédhangokat (pl. ó-ú, sz-s)	4,33	0,83	4,19	0,94	4,08	0,75	2,55	0,08	n.s.
12.	Megfelelően hallja a kezdő hangokat a szavakban.	4,24	0,83	4,09	0,94	4,12	0,84	0,88	0,42	n.s.
13.	Felismeri a hibás kiejtést.	3,97	0,90	3,50	1,08	3,65	0,83	6,88	0,00	t, sz < ó
14.	Felismeri és megkülönbözteti a beszédhangok időtartamát. (rövid-hosszú).	3,53	1,10	3,27	1,22	3,47	0,88	1,76	0,17	n.s.
Relációszőkincs										
15.	Felismeri a mennyiségi viszonyokat.	4,78	0,44	4,45	0,66	4,38	0,66	13,60	0,00	sz, t < ó
16.	Felismeri a hasonlósági viszonyokat (pl. ugyanolyan magas).	4,64	0,48	4,36	0,69	4,43	0,67	5,89	0,00	t, sz < ó
17.	Felismeri az ellentétpárokat: (pl. kicsi-nagy, hideg-meleg).	4,66	0,55	4,24	0,73	4,47	0,64	10,43	0,00	t < sz < ó
18.	Sorba tudja rendezni az objektumokat különböző szempontok (pl. szín és méret) alapján.	4,58	0,55	4,27	0,74	4,15	0,73	11,94	0,00	sz, t < ó
19.	Felismeri a térbeli viszonyokat.	4,50	0,54	4,45	0,71	4,22	0,66	6,45	0,00	sz < t, ó
20.	Felismeri az időbeli helyzeteket (pl. délután, idős, tavasz).	4,40	0,55	4,18	0,79	4,26	0,69	2,78	0,06	t < ó

Megjegyzés: k.m.cs. = különbséget mutató csoportok, sz = szülő, t = tanító, ó = óvodapedagógus.

A nagymozgások közül mindhárom csoportban a járás, futás megfelelő szintje (tempó, ritmus, összerendezettség) fontos vagy nagyon fontos (óvodapedagógus: 98,3%, tanító: 98,3%, szülő: 91,4%) az iskolaérettség szempontjából. Kevésbé tekintik elengedhetetlennek ($t=$, $p<0,01$) az ugrás, dobás optimális szintjének elérését (nagyon fontos vagy fontos: óvodapedagógus: 84,7%, tanító: 68,2%, szülő: 72,9%).

Az átlagos egyetértés mértéke alapján (4. táblázat) mindhárom vizsgált csoport számára alapvető a helyes ceruzafogás megléte elvárásnak tekinthető. Színezésnél a vonalhatárok tartása az óvodapedagógusok meglátása szerint fontos vagy nagyon fontos (99,0%), a tanítók (81,6%) és szülők (85,3%) esetében alacsonyabb, de jelentős. A tanítók négyötöde szerint fontos, illetve nagyon fontos, hogy gyermek képes legyen az alakzatok különböző szempontok (forma/tartalom, méret, elhelyezés) szerinti másolására, a tanítóknak jelentősen kisebb aránya, 58,2%-a várja el ugyanezt.

4. táblázat. Mozgásfejlődéssel kapcsolatos állításokkal való általános egyetértés és a különbséget mutató csoportok

N°	állítás	óvodapedagógus		tanító		szülő		F	p	k.m.cs.
		átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás			
Nagymozgás										
21.	Korának megfelelően jár, fut.	4,59	0,51	4,52	0,75	4,55	0,72	0,29	0,75	n.s.
22.	Korának megfelelően dob és ugrik.	4,08	0,97	3,70	1,01	4,13	0,68	7,00	0,01	t < sz, ó
Finommozgás										
23.	Korának megfelelően használja a ceruzát.	4,78	0,42	4,57	0,69	4,48	0,64	7,41	0,00	sz, t < ó
24.	A megadott vonalon belüli színezésre, vonalvezetésre, nyomkövetésre képes.	4,55	0,52	4,21	0,79	4,23	0,71	8,00	0,00	t, sz < ó
25.	Megfelelően másolja le az alakzatokat (forma, méret és elhelyezés szerint).	4,00	0,72	3,65	0,94	3,80	0,77	4,66	0,01	t < ó

Megjegyzés: k.m.cs. = különbséget mutató csoportok, sz = szülő, t = tanító, ó = óvodapedagógus.

Eredményeink rámutatnak arra, hogy a tanulás, tudás vágya, az érdeklődés, lelkesedés a gyermeket körülvevő világ megismerése iránt az iskolakészültség egyik fontos feltétele/eleme a pedagógusok és a szülők meglátása szerint (5. táblázat). A tanítók 98-100%-a jelölte, hogy fontosnak vagy nagyon fontosnak tartja az állításokban megfogalmazottakat, de a tanítók 91,8-98,0%-a és a szülők 92,3-94,5%-a vélekedett ugyanígy.

Az agresszív viselkedéstől való tartózkodás a válaszadó csoportok közül a legnagyobb arányban a tanítók számára nagyon fontos (65,3%), az óvodapedagógusok fele, ugyanakkor a szülők 43,4%-a vélekedett ugyanígy. Hasonlóak az arányok a társak tiszteletével kapcsolatos állítás esetében is (Nagyon fontosnak tartja: tanító: 68%, óvodapedagógus: 55%, szülő: 42,3%).

Az iskolakészültség szempontjából a kitartás, a figyelem, a szabályok ismerete és azok alkalmazása az óvodai tevékenységek során az óvodapedagógusok 98-99%-a számára fontos, illetve nagyon fontos tényezők, a tanítók 92-95%-a vélekedik ugyanígy (5. táblázat). Kevésbé tekintik fontosnak, hogy iskolakezdekő a gyermek képes legyen követni

a számára nehéz, kihívást jelentő feladatokat (óvodapedagógus: 69,4%, tanító: 69,4%, szülő: 78,5%).

Számos iskolakészültség-vizsgálat tárgya a gyermekek önmagukról, környezetükről való alapvető ismerete és az önellátás. Kérdőívünkben a gyermek saját nevének, címének, szülei és testvérei nevének ismeretének szükségességére kérdeztük rá – egy tételben –, az önellátás esetében az öltözködés, étkezés, tisztálkodás önállóan való elvégzésének szükségességére. Az óvodapedagógusok meglátása szerint (1. állítás: 87,0%; 2. állítás: 98,0%) mindkettő nagyon fontos, hozzájuk képest a tanítók (1. állítás: 51%; 2. állítás: 77,6%) és a szülők (1. állítás: 87,0%; 2. állítás: 98,0%) alacsonyabb aránya látja ugyanígy (5. táblázat).

5. táblázat. Nem kognitív faktorok és a hétköznapi életben való boldogulás faktoraival való általános egyetértés és a csoportok közötti különbségek

N°	állítás	óvodapedagógus		tanító		szülő		F	p	k.m.cs.
		átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás			
Tanulás, tudás vágya										
26.	Lelkes és kíváncsi az új tevékenységeknél (pl. új dalos játék tanulása).	4,57	0,50	4,48	0,68	4,28	0,60	7,65	0,01	sz < ó, t
27.	Érdeklődik a körülötte lévő világ iránt.	4,65	0,55	4,61	0,53	4,51	0,66	1,679	0,19	n.s.
28.	Vágyik a tanulásra/új ismeretekre, szeret tanulni/új ismereteket szerezni.	4,62	0,53	4,66	0,52	4,41	0,67	5,96	0,03	sz < ó, t
Viselkedés										
29.	Tartózkodik az agresszív viselkedéstől, elutasítja társai rendbontó viselkedését.	4,44	0,62	4,58	0,63	4,28	0,76	5,38	0,05	sz < t
30.	Tisztelet társait.	4,55	0,50	4,60	0,53	4,29	0,73	7,83	0,01	sz < ó, t
31.	A játékok és feladatok során társait nem zavarja.	4,59	0,51	4,59	0,55	4,46	0,61	2,21	0,11	n. s.
32.	A pedagógus figyelmére törekszik, követi instrukcióit.	4,58	0,52	4,61	0,57	4,45	0,59	2,79	0,06	n.s.
Feladattartás										
33.	Az óvodai tevékenységek során a szabályokat ismeri és alkalmazza.	4,72	0,47	4,63	0,58	4,58	0,57	1,99	0,14	n.s.
34.	Megfelelő figyelemmel rendelkezik (pl. nyugodtan végig tudja ülni a tevékenységet).	4,66	0,51	4,55	0,68	4,32	0,65	9,35	0,00	sz < t, ó
35.	Kitartó.	4,44	0,55	4,35	0,61	4,29	0,68	1,56	0,21	n.s.

N°	állítás	óvodapedagógus		tanító		szülő		F	p	k.m.cs.
		átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás			
36.	Követi végig a számára nehéz, kihívást jelentő feladatokat.	4,07	0,63	3,81	0,76	3,98	0,72	3,66	0,03	t < ó
Hétköznapi életben való boldogulás										
37.	Tudja saját nevét, lakcímét, szülei és testvérei nevét. 11	4,87	0,37	4,27	0,89	4,65	0,62	21,91	0,00	t < sz < ó
38.	Önkiszolgálás (pl. öltözködés, étkezés, tisztálkodás).	4,98	0,14	4,72	0,55	4,70	0,52	13,02	0,00	sz, t < ó
39.	Főbb testrészekkel tisztában van (tudja a nevüket, meg tudja mutatni helyüket). 50	4,86	0,38	4,67	0,55	4,61	0,55	7,20	0,01	sz, t < ó
40.	Ismeri és alkalmazza a balról jobbra és a fentről lefelé haladás szabályát. 54	4,50	0,59	4,40	0,85	4,21	0,70	5,09	0,07	sz < ó

Megjegyzés: k.m.cs. = különbséget mutató csoportok, sz = szülő, t = tanító, ó = óvodapedagógus, n.s. = nem szignifikáns.

Eredményeink rámutatnak egyrészt arra, hogy az óvodapedagógusok elvárásai az írás-olvasás összevont változó kivételével általában magasabbak, mint a tanítóké, ez utóbbi esetében ugyanolyan alacsonyak az elvárásaik (6. táblázat). Ez a terület nem jelenik meg a hazai iskolakészültség-mérőeszközökben, nyilvánvalóan ezért nem várják el ezen képességek meglétét. Továbbá eredményeink szerint a szülők elvárásai a korai számolási készségek, a finommotorika és az írás-olvasás vonatkozásában magasabbak, mint a pedagógusoké. Valójában ezek azok a területek, amelyek leginkább kézzel foghatók, megragadhatók, az eredmények látványosak (a szülők számára). Mindhárom csoportban a relációszőkincs és a feladattartás területe a legfontosabb, a tanítók körében a finommozgás és a nagymozgás hasonló fontosságúnak tekinthető ($p > 0,05$). Ezeket követi a beszédhanghallás, kevésbé tekintik fontosnak a korai számlálási készségek meglétét, s legkevésbé fontos az írás-olvasás területe mindhárom részmintában ($p < 0,01$).

Eredményeink rámutatnak egyrészt arra, hogy az óvodapedagógusok elvárásai az írás-olvasás összevont változó kivételével általában magasabbak, mint a tanítóké, ez utóbbi esetében ugyanolyan alacsonyak az elvárásaik (6. táblázat). Ez a terület nem jelenik meg a hazai iskolakészültség-mérőeszközökben, nyilvánvalóan ezért nem várják el ezen képességek meglétét. Továbbá eredményeink szerint a szülők elvárásai a korai számolási készségek, a finommotorika és az írás-olvasás vonatkozásában magasabbak, mint a pedagógusoké.

6. táblázat. A három csoport válaszaiban megjelenő különbségek az egyes faktorok mentén

	óvó- pedagógus		tanító		szülő		F	Szign.	Különbséget mutató csoportok
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás			
Korai számolási készségek	3,21	0,77	2,53	0,88	3,46	0,78	38,34	0,00	t < ó < sz
Finommozgás	4,44	0,39	4,15	0,61	4,17	0,53	10,85	0,00	t < ó < sz
Írás-olvasás	2,13	0,91	2,09	0,93	2,88	1,00	25,41	0,00	ó, t < sz
Beszédhanghallás	4,01	0,69	3,76	0,75	3,84	0,59	3,76	0,02	t < ó
Relációszókincs	4,60	0,34	4,32	0,51	4,32	0,45	13,80	0,00	sz, t < ó
Feladattartás	4,48	0,34	4,33	0,51	4,30	0,46	5,23	0,01	sz, t < ó
Nagymozgás	4,36	0,48	4,11	0,76	4,32	0,74	3,92	0,02	t, sz < ó
Tanulás, tudás vágya	4,60	0,39	4,58	0,44	4,40	0,48	7,82	0,00	sz < t, ó
Viselkedés	4,50	0,39	4,57	0,52	4,31	0,49	9,87	0,00	sz < t, ó
Hétköznapi boldogulás	4,80	0,22	4,51	0,54	4,55	0,41	16,28	0,00	t, sz < ó

Megjegyzés: sz = szülő, t = tanító, ó = óvodapedagógus.

Pedagógusok vélekedései diákjaik iskolakészültségéről

Kérdés vonatkozott arra mind az óvodapedagógusok, mind a tanítók kérdőívében, hogy meglátásuk szerint óvodai csoportjukban, illetve az osztályaikban a gyerekek hány százaléka fejezte be úgy az óvodát/kezdte meg úgy az iskolát, hogy nem iskolaérett (7. táblázat). A válaszadó óvodapedagógusok közel 60%-a, a tanítók pedig negyede szerint a gyerekek több mint 30%-a nem volt iskolaérettnek tekinthető első osztályba lépéskor. A tanítók közel felének megítélése szerint az osztályukba járó gyerekek 21–30%-a nem iskolaérett. Ez az arány elég jelentősnek mondható.

7. táblázat. Nem iskolaérettnek ítélt gyerekek aránya a pedagógusok csoportjaiban /osztályaiban

Skála	Óvodapedagógus (%)	Tanító (%)
0–5%	2,9	5,1
6–10%	0	4,1
11–15%	1	2
16–20%	4	14,3
21–25%	13,9	17,3
26–30%	18,8	32,7
30%-nál több	59,4	24,5

A pedagógusokat tovább kérdeztük arról, mely területek fejlődésében tapasztalják a legnagyobb problémát az iskolába lépő gyerekeknél. A kategóriák nem fogják át az iskolakészültség szempontjából fontos területeket, ennek ellenére eredményeink jól mutatják, hogy a válaszadó pedagógusok leginkább problémás területeknek az iskolába lépő gyerekek szociális fejlettségét, figyelmét, emlékezetét tartják (8. táblázat). A tanítók a gyerekek szociális fejlődését inkább tartják problémásnak, mint az óvodapedagógusok. A gyerekek mozgás-, érzelmi fejlődését a pedagógusok kis hányada tekinti problémásnak.

8. táblázat. Problémásnak ítélt területek a gyermekek fejlődésében számításba

	Óvodapedagógus (%)	Tanító (%)
Szociális fejlődés	33,0	52,2
Érzelmi fejlődés	8,2	14,9
Mozgásos fejlődés	6,2	7,5
Gondolkodás	13,4	22,4
Figyelem/feladattartás	67,0	58,0

Megjegyzés: Több pedagógus nemcsak egy, hanem több választ is megjelölt. Azon pedagógusok válaszait, akik 3-5 választ megjelöltek, nem vettük számításba az elemzések során.

Az óvodapedagógusok választ adtak arra, hogy a csoportjukba járó gyerekekről, iskolakészültségük állapotáról szoktak-e konzultálni leendő tanítóikkal (illetve fordítva). A válaszadó óvodapedagógusok közel fele nem, vagy csak néhányról, 37,0%-uk pedig a gyerekek nagy részéről konzultál leendő tanítójukkal (9. táblázat).

9. táblázat. Konzultáció a gyermekek iskolakészültségéről

	Gyakoriság (fő)	Gyakoriság (%)
A gyermekek nagy részéről nem konzultáltak	49	48,5
A gyermekek közel feléről konzultáltak	15	14,9
A gyermekek nagy részéről konzultáltak	37	36,6
Összesen	101	100

Iskolakészültség-mérőeszközök elfogadottsága, használata

A pedagógusok a rendelkezésükre álló eszközök közül leginkább a DIFER-t tartják alkalmas eszköznek az iskolakészültség megállapítására (10. táblázat). Az óvodapedagógusok egy meghatározó része, 17,3%-a a személyiségfejlődési naplót, 8,2%-uk a Sindelar-tesztet tekinti legmegbízhatóbb eszköznek. A válaszadó tanítók között többen a Sindelar-tesztet és hasonló arányban a Porkolábné-féle vizsgálat eredményeit tekintik az iskolakészültség legmegbízhatóbb indikátorának. Eredményünk rámutat arra, hogy a pedagógusok legnagyobb aránya a DIFER-t tekinti a leginkább alkalmas eszköznek az iskolakészültség megállapítására, az óvodapedagógusok közel 40%-a, a tanítók 30%-a viszont más eszközt tart megbízhatónak.

10. táblázat. Az iskolaérettség vizsgálatára leginkább alkalmasnak tartott eszközök

Sorrend	Óvodapedagógus	Gyakoriság (%)	Tanító	Gyakoriság (%)
1.	DIFER	61,2	DIFER	72,5
2.	Személyiségfejlődési napló	17,3	Sindelar-teszt	8,8
3.	Sindelar-teszt	8,2	Porkolábné-féle vizsgálat	7,7

A vizsgálatban részt vett óvodapedagógusok válaszai alapján az óvodákban a DIFER a legszélesebb körben használt eszköz az iskolakészültség vizsgálatára, 88,0%-uk

csoportjaiban alkalmazzák, 30,0%-uk csoportjaiban használják fel a személyiségfejlesztési naplót döntéseikhez, 17,5% az MSST-t, és 8,7% a Sindelar-féle tesztet. További mérőeszközök csak néhány pedagógus válaszaiban szerepelt (pl. Porkolábné-féle vizsgálat, Kelemen Lajos féle-vizsgálat, óvoda által kidolgozott mérőeszközök).

Összegzés

Az óvoda-iskola átmenet és az iskolában töltött első évek hatása a tanulók iskolai előmenetelésre egyre nagyobb figyelmet kap mind a kutatás, mind a gyakorlat világában (ld. Duncan és mtsai, 2007; Józsa és mtsai, 2019; Tymms és mtsai, 2009). Különösen kutatott terület az iskolára való felkészültség vizsgálata, ezen belül is az iskolakészültség online mérésének lehetőségei (ld. Csapó és mtsai, 2015; Kiss és mtsai, 2016), a kisgyermekkorú fejlesztés és azok hosszú távú hatása miatt (ld. Csapó és mtsai, 2019; Hódi és Tóth, 2016). A sikeres óvoda-iskola átmenethez szükség van az óvodapedagógusok, tanítók és szülők összehangolt munkájára. Ezt a folyamatot többek között befolyásolja az is, hogy ezek az érintettek hogyan gondolkodnak erről az időszakról, ezen belül a gyermekek iskolakészültségéről. A nemzetközi szakirodalom felhívja a figyelmet a téma fontosságára (ld. Cappelloni, 2011; Hair és mtsai, 2006; Lin és mtsai, 2003), hazánkban ugyanakkor Gyurcsik feltáró jellegű, pilot kutatásán (2020) kívül korábban nem vizsgálták a problémát a három stakeholder csoport körében ugyanazon kutatás keretében.

Munkánk fókuszában az óvodapedagógusok, tanítók és szülők iskolakészültséggel kapcsolatos vélekedéseinek vizsgálata áll. Tanulmányunkkal célunk felhívni a figyelmet e kutatási téma jelentőségére, kutatásának fontosságára. Kutatásunkkal – három kérdőív kidolgozásával és kismintás adatfelvételünkkel – az első lépéseket tettük meg a hazai és a nemzetközi szakirodalomban megjelölt, az iskolakészültség-mérőeszközökkel vizsgált készségek, képességek széles köréről való gondolkodás vizsgálatához. Pilot vizsgálatunkkal rá kívántunk mutatni, hogy a különböző, az iskolakészültség szempontjából fontosnak tekintett kognitív készségek (korai számolási készségek, beszédhang-hallás, relációszókincs), különböző motorikus területek (írás-mozgás koordináció, nagymozgások) és nem-kognitív készségek (tanulás vágya, feladattartás, viselkedés, hétköznapi életben való boldogulás) meglétét mennyire tekintik fontosnak a pedagógusok és a szülők, mely területeken különböznek meglátásaik. Továbbá megmutattuk, hogy a pedagógusok milyen mérőeszközöket használnak leggyakrabban, s mennyire tekintik alkalmasnak ezeket az iskolakészültség feltárására, továbbá, hogy milyen gyakorlat jellemzi az óvoda-iskola közötti kommunikációt az óvoda-iskola átmenet megkönnyítése érdekében.

Eredményeink rámutattak arra, hogy a nemzetközi trendhez hasonlóan a kognitív területeknél fontosabbnak tekintik a pedagógusok és a szülők is a gyerekek szociális és lelki fejlettségét, így a tanulás, tudásszerzés iránti elköteleződésüket, feladattartásukat, az önkiszolgálást. A pedagógusok elvárásai e területeken rendre magasabbak, mint a szülőké. Az óvodapedagógusok rendre magasabbra értékelték a kognitív területek fontosságát (kivéve az írás-olvasás faktort), mint tanító kollégáik. Kutatásunkban nem tapasztaltuk a külföldi eredményekben jól kirajzolódó tendenciát, miszerint a szülők több mindent és azokat is nagyobb mértékben tartják fontosnak, mint a pedagógusok. Ellenben a nemzetközi eredményekkel konvergálnak a szülők iskolásítási törekvései, ugyanis a pedagógusoknál jóval fontosabbnak tartották az olyan készségek meglétét, melyeknek kialakítása majd csak az iskola feladata lesz.

Kismintás kutatásunk rámutatott arra, hogy a két vizsgált pedagóguscsoport közül az óvodapedagógusok ítélték a csoportjukba járó gyerekek nagyobb arányát nem késznek az iskolai munkára: közel 60%-uk szerint kezdi meg úgy az iskolát a tanulók több mint 30%-a, hogy arra még nincs felkészülve. Válaszadóink a gyerekek szociális

fejlettségében, feladattartásában látják a legnagyobb elmaradást. A tanítók közel negyede látja úgy, hogy a gyerekek legalább 30%-a kezdi meg osztályaiban a tanulást úgy, hogy nem kész az iskolai kihívásokra, harmaduk szerint diákjaik 25–30%-a nem kész az iskolára. Ezek az arányok meglehetősen magasak, s mindenképpen elgondolkodtatók.

A vizsgálatunkban részt vevő óvopedagógusok – és intézményeik – leginkább a DIFER-t használják az iskolakészültség vizsgálatára (88,6%), továbbá harminc százalékuk használja fel a személyiségfejlődési napló információit is az iskolakészültség megítéléséhez. Az iskolakészültség feltárására az óvodapedagógusoknak ugyanakkor közel hatvan százaléka tartja leginkább alkalmasnak a leggyakrabban használt mérőeszközt. Ez az arány a tanítóknál közel 73%. Az óvopedagógusok 17,3%-a a személyiségfejlődési naplót tartja leginkább alkalmasnak az iskolakészültség meghatározására.

Pilot kutatásunkat számos területen érdemes továbbgondolni. Egyrészt a mérőeszköz továbbfejlesztésével úgy, hogy az iskolakészültség szempontjából fontos tényezők körét bővítjük. Továbbá kutatásunk felhívja a figyelmet arra, hogy a pedagógusok egy jelentős köre az iskolába lépő tanulók több mint negyedéről gondolja azt, hogy nem áll készen a sikeres iskolai munkára, s ennek hátterében nem elsősorban a kognitív területeken mutatott elmaradást jelölték meg okként. Érdemes tehát megvizsgálnunk, pontosabban látnunk, mely területeken tapasztalják az elmaradást, milyen okokra vezetik vissza ezeket, hogy konkrét beavatkozások tervezésével a gyermekek iskolai sikerességét támogatni lehessen.

Irodalom

- Apró Melinda (2013). A hazai iskolaérettségi vizsgálatok gyakorlata napjainkban. *Iskolakultúra*, 23(1), 52–71.
- Cappelloni, N. L. (2011): *Kindergarten Teachers' Perceptions of Kindergarten Readiness*. PhD-értekezés. University of San Francisco. <http://www.californiakindergartenassociation.org/wp-content/uploads/2011/03/Cappelloni-Article1.pdf> Utolsó letöltés: 2015. január 14.
- Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 123–133. DOI: [10.1016/j.ecresq.2012.03.004](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.03.004)
- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér & Nagy József (2015). A DIFER tesztek online változatával végzett mérések tapasztalatai. In *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 199–223.
- Csapó, B., Pásztor, A., Hódi, Á., Rausch, A. & Molnár, Gy. (2019). *Impact of Early Literacy and Numeracy on Later Reading and Mathematics Achievements*. EARLI 2019, Aachen, Germany. 16.
- Csikos Csaba & Csapó Benő (2011). A diagnosztikus matematika felmérések részletes tartalmi kereteinek kidolgozása: elméleti alapok és gyakorlati kérdések. In Csapó Benő & Szendrei Mária (szerk.), *Tartalmi keretek a matematika diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 141–168.
- Csonka Csabáné (2005). Az óvoda és az iskola együttműködésének lehetőségei. *Tanító*, 43(6), 7–8.
- Dockett, S. & Perry, B. (2002). Who's Ready for What? Young Children Starting School. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(1), 67–89. DOI: [10.2304/ciec.2002.3.1.9](https://doi.org/10.2304/ciec.2002.3.1.9)
- Doherty, G. (1997). *Zero to Six-The Basis for School Readiness*. Human Resources Development.
- Duncan, G., Huston, A. C., Magnuson, K. & Klebanov, P. K. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. DOI: [10.1037/0012-1649.43.6.1428](https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428)
- Gerebenné Várbiro Katalin & Vidákovich Tibor (1989). *A differenciált beiskolázás néhány mérőeszköze*. Akadémiai Kiadó.
- Gill, S., Winters, D. & Friedmann, D. S. (2006). Educators' Views of Pre-Kindergarten and Kindergarten Readiness and Transition Practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(3), 213–227. DOI: [10.2304/ciec.2006.7.3.213](https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.3.213)
- Gyurcsik Anita (2020). Az óvoda–iskola átmenet óvodapedagógusok, tanítók és szülők szemén keresztül. *Gyermeknevelés*, 8(3), 189–210. DOI: [10.31074/gyntf.2020.3.189.209](https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.3.189.209)
- Hains, A. H., Fowler, S. A., Schwartz, I. S., Kottwitz, E. & Rosenkoetter, S. (1989). A Comparison of Preschool and Kindergarten Teacher Expectations for School Readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 4(1), 75–88. DOI: [10.1016/s0885-2006\(89\)90090-2](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(89)90090-2)
- Hair, E., Halle, T. & Humen, E. T. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, Health, and social outcomes in the first

- grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 431–454. DOI: [10.1016/j.ecresq.2006.09.005](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.09.005)
- Heavyside, S. & Farris, E. (1993). *Public school kindergarten teachers' views on children's readiness for school*. Department of Education. National Center for Education Statistics.
- Herczog Mária (2008). A kora gyermekkori fejlődés elősegítése. In Kertesi Gábor (szerk.), *Zöld könyv – A magyar közoktatás megújításáért*. Miniszterelnöki Hivatal. 33–53.
- Hódi Ágnes & Tóth Edit (2016). A különböző szocioökonómiai státuszú tanulók iskolakezdéskor mért elemi alapképességeinek és a későbbi szövegértés teljesítményének alakulása az óvodában eltöltött évek tükrében. *Iskolakultúra*, 26(9), 49–72. DOI: [10.17543/iskkult.2016.9.51](https://doi.org/10.17543/iskkult.2016.9.51)
- Józsa Krisztián (2016). Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. *Iskolakultúra*, 26(4), 60–74. DOI: [10.17543/iskkult.2016.4.59](https://doi.org/10.17543/iskkult.2016.4.59)
- Józsa Krisztián, Barrett, C. K., Józsa Gabriella & Morgan A. G. (2019). FOCUS teszt: új, számítógép-alapú vizsgálati eszköz 3–8 éves gyermekek számára. *Gyermeknevelés*, 7(2–3), 111–124. DOI: [10.31074/201923111124](https://doi.org/10.31074/201923111124)
- Kagan, S. L., Moore, E. & Bredekamp, S. (1995). *Reconsidering children's early development and learning: Toward common views and vocabulary*. Report of the National Education Goals Panel. U.S. Government Printing Office.
- Kelemen Lajos (2001). *Képességmérés az óvodában*. Poliforma Kft.
- Kende Anna & Illés Anikó (2007). A rugalmas beiskolázás és az oktatási szakadék összefüggései. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(11), 17–41.
- Kis Ilona (2012). Program az iskolába lépés nehézségeinek oldására (I.). *Tanító*, 50(1), 19–20.
- Kiss Renáta, Hódi Ágnes, Tóth Edit & B. Németh Mária (2016). Egy magyar nyelvű online fonológiai tudatosság teszt reliabilitásának és validitásának vizsgálata. In Zsolnai Anikó & Kasik László (szerk.), *A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése: XVI. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és absztraktkötet*. SZTE Neveléstudományi Intézet, MTA Pedagógiai Bizottság.
- Kozákné Szentgyörgyi Ilona (2011). Tanévkezdés az első osztályban. *Tanító*, 69(7), 6–8.
- Lin, H.-L., Lawrence, F. R. & Gorrell, J. (2003). Kindergarten teachers' views of children's readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 225–237. DOI: [10.1016/s0885-2006\(03\)00028-0](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(03)00028-0)
- Markovits Judit (2012). Szülőknek az iskolaérettségről. *Tanító*, 50(4), 18–19.
- Mérei Ferenc & Binét Ágnes (1981). *Gyermeklélektan*. Gondolat Könyvkiadó.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor & Fazekasné Fenyvesi Margit (2004). *Az elemi alapképességek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó.
- Nagy József (1980). *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó.
- Nagy József (1986). *PREFER: Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 4–7 éves gyermekek számára*. Akadémiai Kiadó.
- O'Donnell, K. & Mulligan, G. (2008). *Parents' Reports of the School Readiness of Young Children from the National Household Education Surveys Program of 2007*. National Center for Education Statistics.
- Pálfi Sándor (2004). Az iskolakészültség megítélése és szerepe óvodáinkban I. *Óvodai nevelés*, 57(2), 40–43.
- Pianta, R. C. & Kraft-Sayre, M. (1999). Transitioning to Kindergarten: Parents' observations about their children transitions to kindergarten. *National Association for the Education of Young Children*, 54(3), 47–52.
- Pintér Katalin (2007). Az óvoda-iskola közötti átmenetet segítő program. *Tanító*, 45(1), 10–12.
- Piotrkowski, C. S., Botsko, M. & Matthews, E. (2000). Parents' and teachers' beliefs about children's school readiness in a high-need community. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 537–558. DOI: [10.1016/s0885-2006\(01\)00072-2](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(01)00072-2)
- Porkolábné Balogh Katalin (1997). *Kudarccal az iskolában*. Komplex óvodai prevenció program. Volán Humán.
- Sahin, I. T., Sak, R. & Tuncer, N. (2013). A Comparison of Preschool and First Grade Teachers' views about School Readiness. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1708–1713.
- Szabó Mária (2005). Az iskolai kezdő szakasz helyzetének feltárása. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(3), 80–97.
- Szabó Pál (1979). *A kisiskolás*. Kossuth Könyvkiadó.
- Török Tímea & Hódi Ágnes (2015). A fonológiai tudatosság fejlődése és szövegértéssel való kapcsolata az általános iskola első négy évfolyamán a szocioökonómiai státusz tükrében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 70(4), 807–826. DOI: [10.1556/0016.2015.70.4.6](https://doi.org/10.1556/0016.2015.70.4.6)
- Tymms, P., Jones P., Albone S. & Henderson, B. (2009). The first seven years at school. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 67–80. DOI: [10.1007/s11092-008-9066-7](https://doi.org/10.1007/s11092-008-9066-7)
- Wesley, P. W. & Buysse, V. (2003). Making meaning of school readiness in schools and communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(3), 351–375. DOI: [10.1016/s0885-2006\(03\)00044-9](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(03)00044-9)
- West, J., Hausken, E. G. & Collins, M. (1993). *Readiness for Kindergarten: Parents and Teachers beliefs*. National Center for Education Statistics.
- Zombori Judit (1998). Bevezetés az iskolai életbe. *Tanító*, 36(7), 17–21.

Absztrakt

Az óvoda-iskola átmenet jelentősen befolyásolja a gyermekek hosszú távú iskolai teljesítményét. Az iskolakezdés sikerességéhez szükség van az óvodapedagógusok, tanítók és szülők összehangolt munkájára, amelyet befolyásol az, hogyan gondolkodnak az érintettek a gyermekek iskolakészültségéről. A nemzetközi szakirodalom felhívja a figyelmet a probléma fontosságára (Cappelloni, 2011; Hair és mtsai, 2006; Lin és mtsai, 2003), hazánkban ugyanakkor korábban alig vizsgálták azt (ld. Gyurcsik, 2020).

Munkánk fókuszában tehát a pedagógusok és szülők iskolakészültséggel kapcsolatos vélekedéseinek vizsgálata áll. Kutatásunkkal – három kérdőív kidolgozásával és kismintás adatfelvételünkkel – az első lépéseket tettük meg a hazai és a nemzetközi szakirodalomban megjelölt, az iskolakészültség-mérőeszközökkel vizsgált készségek, képességek széles köréről való gondolkodás vizsgálatához. Arra mutatunk rá, mennyire tekintik fontosnak a pedagógusok és a szülők a különböző készségek, képességek adott szintjét a sikeres iskolakezdéshez, mely területeken különböznek meglátásaik.

A nemzetközi trendhez hasonlóan a vizsgálatunkban részt vevő pedagógusok és szülők is a kognitív területeknél fontosabbnak tekintik a gyerekek szociális és lelki fejlettségét, így a tanulás, tudásszerzés iránti elköteleződésüket, feladattartásukat, az önkiszolgálást. A két vizsgált pedagóguscsoport közül az óvodapedagógusok ítélték a csoportjukba járó gyerekek nagyobb arányát nem késznek az iskolai munkára, ők a gyerekek szociális fejlettségében, feladattartásában látják a legnagyobb elmaradást.