

Az SNI évszázada – avagy oktatási kihívások, iskolakezdesi nehézségek napjainkban

Komjáthy Zsuzsanna
Széchenyi István Egyetem, Győr

1. Bevezetés

Az elmúlt évtizedek beiskolázási tapasztalataihoz képest, egyre inkább emelkedik azoknak a kisgyermeknek a száma, akik hatéves koruk után kezdik meg iskolai tanulmányaikat (Vekerdy 1989), illetve megnőtt, folyamatosan növekszik az iskolába kerülve tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek száma.¹ A jelenség, többféle okra vezethető vissza. Írásunknak nem célja a sajátos nevelési igény (továbbiakban: SNI) létrejöttének evidens okaira fókuszálni, sokkal inkább szeretnénk azokra a társadalmi, pedagógiai, és pszichológiai kérdésekre rávilágítani, melyek „fogyatékosító” tényezőként vannak jelen társadalmunkban, s kellő figyelem híján tényleges fogyatékoságot eredményezhetnek.

Korunk a 21. század, az emberi tudás-képzettség felé rendkívül magas követelményeket támasztó világában, mind a szülőnek, mind pedig a pedagógusnak egyre növekvő nehézségekkel, kihívásokkal kell szembenézniük nevelőmunkájuk során, míg a gyermek az óvodáskor végére az iskolakezdeshez szükséges, kiegyensúlyozott tanulási teljesítményt nyújtó, harmonikus személyiséggé fejlődik. Az iskolakezdes időpontja a gyermek életében fontos mérföldkő, mely nem csak az iskolai pályafutását határozza meg, hanem kihatással lehet a további életútjára is. Nagy felelősséggel jár ezért annak eldöntése, hogy az eredményes tanulás megkezdésére mikor válik alkalmassá a gyermek. A nemzeti köznevelési törvény (Továbbiakban: Nkt.) 45. § (2) hatályos rendelkezése szerint:

A gyermek abban az évben, amelynek augusztus 31. napjáig a hatodik életévét betölti, legkésőbb az azt követő évben tankötelessé válik. Az a gyermek, akinek esetében azt a szakértői bizottság javasolja, további egy nevelési évig az óvodában részesül ellátásban, és ezt követően válik tankötelessé. A rugalmas iskolakezdeset lehetővé tévő törvény mellett is jelentősen megnövekedett a SNI tanulók száma az alsófokú oktatásban, ahogyan arról a Statisztikai Tükör 2017. május 11. számában is olvashattunk: Az általános iskolába járó sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók száma az előző tanévhez hasonlóan 2,1%-kal (1100 fővel) tovább emelkedett. Ez jelen tanévben összesen 54,7 ezer gyermeket jelent. A csökkenő általános iskolai tanulószám mellett arányuk 0,2 százalékponttal, 7,4%-ra nőtt (2.o.). Az elgondolkodtató statisztikai eredmények nyomán önkéntelen kérdésként fogalmazódik meg bennünk, hogy milyen okok, milyen társadalmi tényezők, pedagógiai módszerbeli változások, vagy esetleg pszichés összetevők állhatnak az aggasztó adatok mögött?

2. Tények és gondolatok nyomában

2.1. Társadalmi okok

Felgyorsult világunkban egyre több olyan társadalmi, környezeti és gazdasági hatás éri a gyermeket, mely korai felnövekedését, a felnőtt és gyermeklét határának elmosódását, a hagyományos életútmodellek felbomlását generálja (Szabolcs 2012). A huszonegyedik század, melyben élünk, rohanó, vibráló, *digitális világ*. A biológiai és társadalmi akceleráció hatására a kor gyermekei – a *digitális generáció* – képességeit tekintve genetikusan kódoltan alkalmazkodnak az állandó változásban lévő társadalomhoz, s benne a kultúrához. Számukra már teljesen természetes, hogy többféle dologra tudnak egyszerre figyelni, képesek több

¹ Statisztikai Tükör 2017. május 31.

feladatot is szimultán megoldani, tevékenységeikről igénylik az azonnali visszajelzést (Bakonyi – Karczewicz 2016). Érdeklődési körük, tanulási képességeik is ennek megfelelően óriási változáson mentek keresztül a korábbi nemzedékekhez képest. Figyelmük a vizualitás, érdeklődési körük pedig a digitális technika által kínált ismeretszerzés felé tolódik egyre inkább, minek következményeként a mai kor gyermekei kevésbé köthetők le az iskolapadokban hagyományos pedagógiai módszerekkel. Az évszázad második évtizedének végéhez közeledve tudomásul kell vennünk, hogy az óvodában és az iskolapadokban a *digitális világ gyermekei* ülnek. A jelenlegi tantervi követelmények több évtizede változatlan tananyaga, annak cél és feladatrendszere az alkalmazott oktatási módszerek nem alkalmasak már arra, hogy a gyermekek tanulási kedvét, tudásvágyát kielégítsék, és arra sem, hogy a kor kihívásainak megfelelő releváns ismeretek megszerzésére készítsék fel a gyermekeket. Nem csoda, ha egyre több a tanulási és magatartási problémákkal küzdő gyermek az iskolapadokban, hiszen nem tudnak, vagy csak nehezen tudnak megfelelni az olyan képességekre épülő tantárgyi követelményeknek, melyek a távozó generációkkal együtt már a múlt emlékeivé váltak – megőrizve ugyan az egyre fejlődő és változó világ számára a múlt tapasztalatait, ám nem segítve az új képességek fejlődését, s ez által a kor igényeinek megfelelő ismeretek elsajátítását sem. A tudásközpontú ismereteket nyújtó magyar oktatási rendszer nem ismerte fel azokat a gyors társadalmi és gazdasági változásokat, amelyek az ezredforduló után jelentkeztek és új követelményeket támasztottak a munkavállalókkal szemben. Nem ismerte fel, hogy a mindennapi életben való boldoguláshoz napjainkban már másfajta tudásra van szükség, mint a korábbi, lassan változó, statikus társadalmakban (Csapó – Molnár 2012).

Gyarmathy (2012) szerint, egy olyan nemzedék növekedett fel, mely nemzedék számára az alapkészségek, mint az írás, olvasás, számolás elsajátítása nehéz, tekintve, hogy olyan technikai apparátus áll rendelkezésükre, mely szükségtelenné teszi a kézírást, hiszen szövegszerkesztővel tartalmilag és formailag is megformázhatóvá vált az írás. Az olvasást felváltja a képi információ és egyre terjednek a felolvasó programok is. A számológép a mai gyermekek matematikatudását közvetlenül segítő segédeszköz, melynek komolyabb változatai a számolási problémákkal küzdő diszkalkuliás gyermek számára is jelentős segítség, akár nehezebb matematikai műveletek elvégzésében is. Nincs szükség arra sem, hogy bonyolult gondolkodási műveleteket végezzenek, hiszen minden információ rendelkezésükre áll. Gyarmathy véleménye szerint, a kultúra befolyásolja a gyerekek idegrendszeri fejlődését, képességeit, teljesítményeit, és az oktatás hagyományos megoldásai egyelőre nem adnak megoldást a digitális kor kihívásaira. A különböző tanulási zavarok terjedésében az információk feldolgozásbéli változása nagy szerepet játszik (Gyarmathy 2012: 15).

2.2. Pedagógiai, módszerbéli okok

Oktatási rendszerünk, a nemzetközi kutatási célkitűzések és eredményekkel párhuzamosan, a kompetencia alapú oktatási programot fogalmazta meg a tudáselsajátítás lehetséges rendszereként a Nemzeti Alaptantervben (továbbiakban: NAT), meghatározva azokat a kulcskompetenciákat, amelyek megléte, magas szintű funkcionálása nélkülözhetetlen korunkban. A *kompetencia alapú oktatáson* a kognitív pedagógia a tudáselsajátításnak azt a formáját érti, mely természetes közegben életszerű tapasztalatok révén nyújt ismereteket (Kathyné Mogyoróssy 2011), s nem pedig hazánk pedagógiai gyakorlatában ténylegesen jelenlévő lexikális tudásra épülő ismeretek folyamatos bővítését. Sokszor olyan ismeretek elsajátítását, mely digitális világunkban néhány gombnyomással bármikor elérhető, ugyanakkor a megtanult anyag a mindennapi életben kevésbé hasznosítható, és nem szolgálja az egyén problémamegoldó gondolkodásának fejlődését sem. Az életszerűtlen tananyag átadása hagyományos, herbarti pedagógiai módszerekkel történik: a tanár, mint a tudás

birtokosa magyaráz, esetleg képpel szemlélteti az anyagot, míg a diákok az ismeretek passzív befogadói, hallgatják. Az alkalmazható tudás kialakulását, az ismeretszerzést nehezíti a készen kapott anyag. Több évszázados pedagógiai tapasztalatokon nyugszik az a mai pedagógiai gyakorlat számára is megszívlelendő örökérvényű bölcsesség, mely így szól *Ha hallom, elfelejtem, ha látom, megjegyzem, ha csinálom, értem* (Konfuciusz Kr.e. 551–479). A tanulás legeredményesebb formájának a saját tapasztalati úton szerzett ismereteket tekinthetjük, mely nem nélkülözheti a problémamegoldó gondolkodást. Az oktatási rendszer jellegéből adódó mechanikus feladatmegoldás eredményeként, gondolkodásunk sematikussá, merevvé válik, nem tud alkalmazkodni a váratlan problémahelyzetekhez, melyet a valós élet produkál. Magyarországon kevésbé ismert a probléma-alapú tanítás, illetve a számítástechnika bevonásával az e-PBL (*Problem-based-learning*), noha nemzetközi empirikus kutatások tapasztalatai bizonyítják, hogy e módszer elterjesztése megoldás lehetne a tudás életszerű alkalmazására (Molnár 2004). A probléma-alapú tanítás – tanulás egy lehetséges implementációja a kooperatív tanulási technikák, mely szakít a hagyományos tanítási stílussal, tanuló és tanításközpontú szemlélete révén alkalmas a tanulási problémákkal küzdő gyermekek sikeres oktatására, illetve azok megelőzésére. A szemlélet középpontjában a képességfejlesztés áll, s a módszer által minden gyermek a képességeihez mérten vehet részt a csoportmunkában, a NAT alapozó szakaszában meghatározott (1-4. évfolyam) célkitűzéseknek megfelelően, megkönnyítve az óvoda–iskola közötti átmenet hiányából adódó nehézségeket.

A NAT-ban meghatározott képzési szakaszok – különös tekintettel a bevezető szakaszra (1-2. évfolyam) – kiemelt feladatként kezelik az óvodából az iskolába történő sikeres átmenet segítését, az óvodai életmódhoz hasonló időigényesebb tanulás és tevékenységszervezést, az egyéni különbségek, az érdeklődés figyelembe vételét. A gyakorlatban sajnos az átmeneti időszak lényegesen megrövidül, szélsőséges példának tűnhet, azonban gyakori jelenség, hogy a gyermekek egy része augusztus 31-én még az óvodai napirendnek megfelelően ebéd után lefekszenek csendspihenőre a csoportszobában, szeptember elsejétől pedig már ötször negyvenöt, vagy empatikus iskola esetében negyven perces órákat kell viszonylag csendben végig ülni, s néhány hét elteltével már fegyelmezett iskolásként azonosulni a szokásrenddel. Az óvodai nevelés 1970-es programja, életkorokra bontott foglalkozási terveivel, az életkori sajátosságokat figyelembe vevő, fokozatosan növelt foglalkozási idő alkalmazásával tökéletesen illeszkedett a herbarti iskolarendszer elvárásaihoz, segítve a gyermekek zökkenőmentes óvoda–iskola átmenetét. A gyermekek egyenletesen terhelve tanulták meg az óvodai évek végére, hogy a napnak van egy olyan szakasza, amikor az óvó nénivel feladatokat oldanak meg játékos formában, kötelező jelleggel. Nagyon kevés gyermek minősült akkoriban az óvoda befejeztével iskolaéretlennek. Napjainkban viszont egyre növekszik az iskolaéretlennek minősített gyermekek száma, s az okok között gyakori a *szociális éretlenség* miatt visszatartott gyermek, különösen a nyári születésűek körében. Az esetek többségében azonban nem csak valós, az iskolakezdést ténylegesen nehezítő szociális képességek hiánya áll a visszatartás hátterében, hanem egyrészt az a társadalmi jelenség, mely a hetvenes évek óta fennáll hazánkban, s a 2000-es évektől kezdődően pedig folyamatosan emelkedő arányt jelez azon gyermekek között, akik az általános iskolát nem hatévesen, hanem később kezdik. Ebből adódóan az elsős tanulók átlagéletkorának emelkedéséhez igazodik sok esetben a tananyag is, nem hagyva kellő időt az óvoda és iskola átmenet tényleges megvalósulására. Másrészt a szakemberek, az óvodapedagógusok maguk is azt tanácsolják a szülőknek, hogy a gyerek később kezdje meg az iskolát, a megterhelő követelményekre hivatkozva, mely nincs összhangban az óvoda minden kényszertől mentes ismeretelsajátítást nyújtó módszereivel, melyben központi helyen a kisgyermekkor legfontosabb és

legfejlesztőbb tevékenysége, a játék áll (ONAP².V.1). Az önkéntes alapon történő tevékenységben való részvételt nem minden gyermek érzi kötelességének az óvodában, s helyette inkább a szabad játék lehetőségét választja. Gyakori jelenség, hogy a szülő az iskolairányultságot felmérő szülői értekezleten döbben rá, hogy gyermeke még túl játékos, nem tud egyhelyben megülni, nem szívesen rajzol, ezért nem felel meg azoknak az iskolaérettségi kritériumoknak, melyek a feladattudat, helyzetmegértés, kitartás, az értelmi és testi fejlettség, továbbá a gondolkodás érzelmi telítettségének csökkenésére vonatkoztatva teszik Mérei és V. Binét (1978) szerint pszichológiai megközelítésből alkalmassá a gyermeket az iskolakezdésre. A gyermek óvodában maradási szociális éretlenséggel indokolják ezekben az esetekben a szakemberek, holott valójában a gyermek a két intézménytípus – óvoda és iskola – kevésbé összehangolt oktatási-nevelési célkitűzéseinek, továbbá az egymáshoz való közelítés hiányából adódó problémák áldozata, mely nem kompenzálható a gyermek egy évre történő óvodai visszatartásával.

Az óvodai nevelés alapprogramja többször megújult az elmúlt ötven évben, korszerű pedagógiai-nevelési célkitűzései alkalmazkodtak az európai nevelési irányzatokhoz, haladva a kor szellemével, s eközben szellemiségében, nevelési, oktatási célkitűzéseiben egyre jobban eltávolodott egymástól a kisgyermekkorai nevelés-oktatás két meghatározó intézménytípusa, az óvoda és az iskola, mivel az iskolák kevésbé váltak nyitottá a pedagógiai módszertani megújulásra. *Kende Anna* 2006-2007-ben folytatott kutatási eredményeivel támasztotta alá, hogy: a legtöbb iskola nem érzi feladatának azt, hogy az óvoda-iskola átmenet nehézségeit alapvetően más szemléletben kezelje, inkább igyekszik átmenetileg olyan pedagógiai módszerekhez nyúlni, amelyek elősegíthetik a gyermekek iskolai élethez szoktatását (Kende 2009: 26). A gyakorlatban mindez úgy valósul meg, hogy az iskolai környezetet, az osztálytermet, folyosót, az óvodai környezethez hasonlóan dekorálják a pedagógusok, esetleg játékpoltot állítanak be az osztályterembe, amiről a gyerekek meghatározott napokon egy-egy játékot levéve játszhatnak, valamint a tanév elején a tanórákat több játékos, főként mozgásos tornával színesítik a tanítónők. A tantervi követelmények nyomása alatt azonban nincs idő a személyes törődésre, gondoskodásra. Az általános iskola alapozó szakaszában nem valósul meg az a tulajdonképpeni pedagógiai célkitűzés, melyre a további kompetenciák épülhetnének, nevezetesen az, hogy a gyermek megismerje saját képességeit, ezáltal erősítse alapkompenciáit.

2.3. Pszichés okok

A gyermekek többsége kíváncsian várja az iskolakezdést, azonban a tanulási motiváció néhány hónap alatt jelentősen csökken részükről. A félévhez közeledve fáradt, kedvetlen, karikásszemű emberként ülnek az iskolapadokban és próbálnak megfelelni a tananyag nyomán támasztott, sokszor számukra érthetetlen elvárásoknak. A korábban jókedvű, játékos kisgyerekek, akiknél teljesen természetes volt, hogy az óvodában a projektek által felkínált tevékenységformákba bármikor, érdeklődésüknek és képességeiknek megfelelő módon és szinten kapcsolódhattak be, néhány hónap alatt a teljesítménycentrikus iskolai világban pszichés, magatartási, figyelmi és fegyelmi problémákkal küzdő diákokká válnak. A rugalmas iskolakezdés lehetősége nem kompenzálja a gyermekek életkori, egyéni és kulturális különbségeiből adódó lemaradásokat. Annak lehetősége, hogy a gyermekek a 6. életévük betöltése után akár egy vagy másfél évvel később kezdjék meg tanulmányaikat, gyakran indokolatlan előnyt vagy éppen hátrányt teremt a gyermek számára. A rugalmas beiskolázás, illetve az iskolaérettségre épülő iskolakezdés mögött elsősorban az iskola szempontjai érvényesülnek. Ha az iskola nem tud alkalmazkodni a gyerekek eltérő sajátosságaihoz, akkor várjuk ki, amíg a gyerek képes lesz az alkalmazkodásra (Kende–Illés 2007: 17–41), vagyis azt

² Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja

az időt, míg a gyermek beéri az iskolára. Az érés folyamata egyéni fejlődési ütemben történik. Kisgyermekkorban egy-két hónapnyi korkülönbség is jelentős különbségeket eredményezhet a tanulási képességek fejlettsége tekintetében – több hónapnyi, esetleg egymásfél év – viszont jelentős hátrányt generálhat azon gyermekek számára, akik hatéves korban kezdték meg iskolai tanulmányaikat. Gyakran előforduló jelenség, hogy ezekből a hatéves gyermekekből kerülnek ki az iskolai fejlesztőfoglalkozások kis alanyai, azért, hogy felzárkózzanak idősebb társaikhoz, mert a pedagógusok úgy érzik, hogy nem megfelelő a tanulási tempójuk, nehezebben értik meg a feladatokat, nem tudnak a többséggel együtt haladni, noha az iskolakezdés törvény által deklarált időpontját tekintve ők vannak a korosztályuknál. *Görcsné, Muzsai Viktória* véleménye szerint: ha a lassabban haladó kisgyerekeket nem bélyegezzük meg, hanem kivárjuk, hogy a saját tempójukban fejlődjenek, legkésőbb 10 éves korukra beéri a többieket, és ettől kezdve akár túl is szárnyalhatják őket (Görcsné Muzsai 2017: 6). A pedagógusok módszertani kultúrájából úgy tűnik, hiányzik a differenciálás képessége, mely nem arról szól. Nahalka István oktatáskutató szerint, hogy a jó tanulóknak nehéz, míg a gyenge tanulóknak könnyű feladatokat adunk – még inkább növelve ezáltal a köztük lévő különbséget. – Hanem arról, hogy valamennyi gyermek az életkorának, egyéni képességeinek, érdeklődésének megfelelő feladatokat kapjon, s általa fejlődjön a személyisége, s boldogulni tudjon a nagyvilágban. Ezek felismerése nélkül az egyébként teljesen átlagos képességű, ám életkorukból adódóan fejlesztésre járó gyermekek hamarosan *másodlagos tanulói szerepkörbe* kerülhetnek az osztályközösségen belül, minek nyomán csökken az önbecsülésük, tanulási kedvük – ami a többször említett fegyelmi, figyelmi, később pedig már tanulási problémákat is generálhat. *Kende Anna* úgy véli, 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 (Kende 2009: 20). Egyébként ők lesznek azok a sajátos nevelési igényű gyerekek, akiket az oktatási rendszer merev, a gyerekek életkori, egyéni és kulturális sajátosságaihoz alkalmazkodni képtelen iskolarendszere alkot meg (Illés–Kende 2007).

3. Összefoglalás

Írásunkban a teljesség igénye nélkül néhány olyan problémára szerettünk volna rávilágítani, melyek napjaink pedagógiai gyakorlatában nagymértékben hozzájárulnak a tanulási problémák sokszínű palettájának további színesítéséhez. Élő, megoldásra váró problémák ezek, ám az oktatáspolitikai részéről mégsem kapnak kellő figyelmet és orvoslást.

Összegzőként társadalmunk néhány neves pszichológusának, nevelés- és oktatáseméleti szakemberének gondolatait szeretnénk egy jelképes csokorba kötve – mint lehetséges alternatívákat – a fentebb tárgyalt problémakör orvoslására átnyújtani az olvasónak és a szakembereknek abban a reményben, hogy a gyakorlatban történő megvalósításuk átsegítheti a **fogyatékosítás** sokszor kikerülhető nehézségein a 21. századi magyar pedagógiát.

Gyarmathy Éva:

- (1) A tanulást megalapozó idegrendszeri háttér kialakításában mindennapi tudatos és természetes fejlesztésre van szükség (Gyarmathy 2012: 15). Mely tevékenység nem nélkülözheti az alapfokú nevelési – oktatási intézmények (óvoda – általános iskola alsótagozata) összehangolt, egymásra épülő pedagógiai tevékenység tudatosságát.
- (2) Hatékony tanulási és tanítási módszerek alkalmazása a megoldás a digitális korban egyre gyakoribb teljesítményzavarok kezelésére (U.o. I.m.)

Görcsné Muzsai Viktória:

- (1) [...] nem uniformizált tudást kell a gyerekek fejébe tölteni, hanem olyan képességekhez és készségekhez kell hozzásegíteni őket, amelyek leginkább

passzolnak a személyiségükhöz, és amelyek révén boldogulni tudnak a világban. (Görcsné Muzsai 2017: 5).

Kende Anna:

- (1) Az iskolának feladata lenne [...] különbségek kezelése, kompenzálása, hiszen ebben az életkorban még egy év is nagy különbségeket eredményezhet az iskolaérettség szempontjából [...] a rugalmas beiskolázás következtében a gyerekek között esetleg két év korkülönbséggel is számolni kell (Kende 2009: 3).

Nagy József:

- (1) Olyan beiskolázási modellt kell kidolgozni, amely a preventív kompenzálást, az iskolaelőkészítést és a beiskolázást egységes rendszerré szervezi (Nagy 1974: 75).

Irodalom

- Bakonyi A.–Karczewicz Á. 2016. *Az óvodapedagógusok nagykönyve – Az ismeretlentől a megoldásig*. Budapest: Neteducáció Kft.
- Csapó B.–Molnár Gy. 2012. Gondolkodási készségek és képességek fejlődésének mérése. In: Csapó B. (szerk.): 2012. *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/11231/1/Merlegen_a_magyar_iskola_407_439_u.pdf (letöltve: 2018.06.30.)
- Görcsné Muzsai V. 2017. Iskola a 21. században. In: Reisinger A.–Kecskés P. (szerk.): 2017. *"Ifjúság – jövőképek"* Kautz Gyula Emlékkonferencia. Győr: Elektronikus Kötet, 6. <http://kgk.sze.hu/ifjusak-jovokepek> (letöltve: 2018.06.30.) <http://kgk.sze.hu/images/dokumentumok/kautzkiadvany2016/GorcneMV.pdf> (letöltve: 2018.06.30.)
- Gyarmathy É. 2012. Ki van kulturális lemaradásban? In: Tóth-Mózer Sz.–Lévai D.–Szekszárdi J. (szerk.): *Digitális Nemzedék Konferencia*. Tanulmánykötet. Budapest: Eötvös Lóránd Tudomány Egyetem.
- Illés A.–Kende A. 2007. A rugalmas beiskolázás és az oktatási szakadék összefüggései. *Új Pedagógiai Szemle* 57: 17–41. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00118/2007-11-ta-Tobbek-Rugalmas.html> (letöltve: 2018.06.17.)
- Kathyné Mogyoróssy A. 2011. Mit ad az óvoda, mit vár az iskola? In: Chrappán M. (szerk.): *Az iskolakezdés pedagógiai kihívásai*. Konferenciakötet. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület – Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar. Neveléstudományok Intézete. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Kende A. 2009. Túlkorosság és esélyegyenlőtlenség az iskola kezdő szakaszában. In: *Iskolakultúra* 12: 20–26. http://real.mtak.hu/58010/1/12_EPA00011_iskolakultura_2009-12.pdf (letöltve: 2018.06.17.)
- Mérei F. – V. Binét Á. 1978. *Gyermeklélektan*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Molnár Gy. 2004. Az iskolai és az alkalmazható tudás kettőssége Hazai és nemzetközi mérések tükrében. *Iskolakultúra* 8: 21–31. http://www.staff.u-szeged.hu/~gymolnar/MGy2004_8.pdf (letöltve: 2018.06.30.)
- Nagy J. 1974. *Iskolaelőkészítés és beiskolázás*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Szabolcs É. 2012. Életkorok, nemzedékek: A gyermekkor időbelisége. In: Tóth-Mózer Sz.–Lévai D.–Szekszárdi J. (szerk.): 2012. *Digitális Nemzedék Konferencia*. Tanulmánykötet. Budapest: Eötvös Lóránd Tudomány Egyetem. http://www.eltereader.hu/media/2014/05/Digitalis_nemzedek_2012_konferenciakotet_READER.pdf (letöltve: 2018.06.30.)

Rawson M. (szerk.) 2002. *Vezérfonalak az iskolaérettség megállapításához*. Dornach: Steiner Waldorf Schools.

<https://waldorf-godollo.hu/wp-content/uploads/2012/11/Vezérfonalak-az-iskolaérettséghez.pdf> (letöltve: 2018.06.10.)

Vekerdy T. 1989. *Az óvoda és az első iskolai évek – a pszichológus szemével. Pszichológia – nevelőknek*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Törvények

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. In: Wolters Kluwer Netjogtár

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV> (letöltve: 2018.06.29.)

Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja. A Kormány 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelete az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. In: Wolters Kluwer Netjogtár

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (letöltve: 2018.06.30.)

Szaklapok

Központi Statisztikai Hivatal 2017. Statisztikai Tükör 2017. május 11.

<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1617.pdf> (letöltve: 2018.06.30.)