SZOLNOKI
TANKERÜLETI
KÖZPONT

SZAKMAI KIADVÁNYOK 8.

Korpásné Bakos Valéria

AZ ÓVODA-ISKOLA ÁTMENET AKTUALITÁSA NAPJAINKBAN.

FÓKUSZBAN AZ ISKOLAÉRETTSÉG

SZÉCHENYI 2020

EFOP-3.1.6-16-2017-00026
„HINNED KELL, HOGY A VILÁG TEVELED IS ÉKES"
A KIEMELT FIGYELMET IGÉNYLŐ GYERMEKEK
ÉS TANULÓK MINŐSÉGI ELLÁTÁSA
A SZOLNOKI TANKERÜLETI KÖZPONTBAN

MAGYARORSZÁG KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális Alap

BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Készült az
EFOP-3.1.6-16-2017-00026 „Hinned kell, hogy a világ Teveled is ékes”
kiemelt figyelmet igénylő gyermekek és tanulók minőségi ellátása
a Szolnoki Tankerületi Központban
projekt keretében.

Projektvezető:
dr. Torda Ágnes

Szakmai vezető:
Szabó Győzőné

Szerző:
Korpásné Bakos Valéria
szakvizsgázott óvodapedagógus, fejlesztőpedagógus

Lektor:
dr. Mező Katalin PhD
gyógypedagógus

ISBN: 978-615-81406-8-3

Kiadó: Szolnoki Tankerületi Központ
Felelős kiadó: Szutorisz-Szügyi Csongor tankerületi igazgató

Nyomdai előkészítés: Flaccus Kiadó Kft.
Nyomdai és kötészeti munkálatok: Fotogruppe Kiadó Kft., Szolnok, 2020
Felelős vezető: Kardos Tamás, ügyvezető

Tartalom

1. Bevezető gondolatok 5

2. Az óvoda hátránykompenzáló tevékenységének fontossága .. 6

3. A képességfejlesztés jelentősége az iskolába lépés előtt 9

3.1 A részképesség területén jelentkező nehézségek 10

4. Az iskolaérettség komplexitása 17

5. Összegzés 27

6. Életképek: bepillantás az óvodai képességfejlesztés gyakorlatába 28

7. Irodalomjegyzék 30

1. Bevezető gondolatok

Minden kisgyermek életében eljön az a pillanat, amikor az óvoda biztonságot jelentő környezetéből át kell lépnie a tanulás színterébe, az iskolába. Az iskolába lépés ténye mögött azonban fontos kérdések húzódnak meg. Az iskolai sikeresség szempontjából nagyon lényeges, hogy a gyermekek milyen *fejlettségi szinten* kezdik meg tanulmányaikat. Az iskolakezdésnél alapvető kérdéssé válik, hogy a gyermekek fogják-e bírni a feléjük támasztott elvárásokat. Továbbá előtérbe kerül annak kérdésköre is, hogy képesek lesznek-e megfelelni az egyre sokasodó és nehezedő követelményeknek.

Több nemzetközi kutatás bizonyítja, hogy az iskola kezdő szakasza, mely az alap kultúrtechnikák elsajátításának időszaka, alapvető fontosságú a tanulók későbbi tanulmányi sikerességének elérésében. Így azon diákok, akik sikertelenül vagy legalábbis nem elégséges szinten sajátítják el és működtetik az olvasás, írás, számolás képességét, nagyon sok kudarcot élnek át iskolai pályafutásuk során. (Csapó, 2012) A PISA – vizsgálatok és az Országos kompetenciamérések eredményei azt mutatják, hogy a ma iskolába járó tanulók több mint egynegyede hiányos tudással hagyja el az iskolát, mindez pedig óriási gátja lesz annak, hogy a felnőtt társadalom aktív és a munka világának produktív résztvevői legyenek (Strédl, 2016).

Ezen eredmények nem meglepő módon az iskolaérettséget különösen fajsúlyos fogalommá tették az elmúlt években hazánkban. Általános társadalmi elvárássá vált, hogy minden kisgyermek olyan óvodai nevelésben részesüljön, amelynek eredményeként eljut az iskolakészültség elvárható szintjére. Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja kiemelt célként határozza meg az esélyteremtés fontosságát, vagyis, hogy „minden gyermek egyenlő eséllyel részesülhessen színvonalas nevelésben”.

Az esélyek megteremtése azonban személyre szabott fejlesztői tevékenység nélkül nem képes eredményesen megvalósulni. Hazánkban ennek különösen nagy jelentősége van, mivel a gyermekek nagyon változatos személyiségbeli és szociális háttérbeli jellemzőkkel kerülnek az óvodákba. Az óvoda intézményében folyó nevelési program minősége tehát igen jelentős szerepet játszik abban, hogy a gyermekek milyen „felkészültséggel” indítják iskolai életüket.

2. Az óvoda hátránykompenzáló tevékenységének fontossága

A 21. században alapvető igénnyé és feladattá vált, hogy a pedagógusok minél magasabb színvonalú oktatást tudjanak biztosítani az iskolás tanulók számára. Olyan oktatást, mely adaptívan alkalmazható tudás – és képességrendszerrel ruházza fel az egyént a munkaerőpiacon. Nem véletlen, hogy az Európai Unió egyik legfontosabb stratégiai célja, hogy javítsa a foglalkoztathatóságot 2020-ig. Az Európa 2020 stratégia egyik legfontosabb célkitűzése, hogy az alacsony végzettségű egyének arányát visszaszorítsa. (Európa 2020, 2010) Vagyis ne csak kilépjenek az iskola kapuján az oktatás legfontosabb résztvevői, hanem olyan végzettséget szerezzenek, mely a produktív élethez alapvető feltétel.

A gyermekek abban percben, ahogy az intézményes nevelés és oktatás folyamatába belépnek, számos egyedi jellemzőt, pl. személyiségjegyek, családi háttér, etnikai és nyelvi háttér stb. is magukkal visznek. Az óvoda-iskola átmenet során a szocioökonómiai státusznak különösen jelentős szerepe van. A szocioökonómiai státusz a gyermekek családi háttérének komplex rendszerét jelenti, melyben központi szerepet játszik a szülők iskolai végzettsége. Minél magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik ugyanis egy szülő, annál valószínűbben fog egyrészről jobb anyagi körülményeket biztosítani gyermekének, másrészről a gyermek szükségleteinek megfelelő családi nevelésben részesíteni (közös programok, tevékenységek). (Lénárd, 2015)

A családi szokások determináltan befolyásolják a gyermekek óvodai majd iskolai szocializációjához és a tanuláshoz való viszonyukat, érdeklődésüket, a tudás iránti vágyukat, az erkölcsi normák és szabályok elfogadását, az önálló vagy kooperatív feladatvégzést, a versenyhelyzetek és kudarcok elviselését. Sok esetben a pedagógusnak komoly kihívást jelent az elsődleges szocializációban képviselt, a társadalmi elvárásoktól eltérő szülői szemléletmóddal való megküzdés. (Solymosi, 2004) A születéstől az iskolába lépésig eltelt szenzitív időszakban az ingergazdag családi környezet, a szeretetteljes családi nevelés hiánya nehezen pótolható, és az ezzel együtt járó következményeket nagyon sok gyermek akár élete végéig is hordozhatja.

Azonban nem lehet elmenni azon tény mellett, hogy sok pozitív példával is találkoznak a pedagógusok. Olyan családokkal is kapcsolatba kerülnek, akik hasonlóan alacsony szocioökonómiai státuszban élnek mint a településen lakó társaik, mégis nyitottak és motiváltak az intézményes és családi nevelés összehangolásában továbbá a gyermek érdekét szolgáló közös célkitűzések megvalósításában.

Az elmúlt évtizedekben a szakemberek fókuszába egyre inkább az a fajsúlyos kérdés került, hogy melyik az az életkori tartomány, amelytől tudatos stratégiákkal, megfelelő fejlesztéssel és programokkal hatékonyan megalapozható a gyermekek alapvető készségeinek, képességeinek fejlődése. Napjainkra alapvetésnek számít, hogy az óvodai nevelés és az alsó tagozatos fejlesztői tevékenység az eredményes személyiségfejlődés és a sikeres tanulás kulcstényezője. (Józsa, Zentai és Hajduné, 2017)

Az óvodáskor olyan szenzitív időszaknak számít, amikor számos – köztük az alap kultúrtechnikák (olvasás, írás, számolás) elsajátítását megalapozó alapkészség fejlődése intenzíven történik. A fejlődés azonban csak akkor tud adaptívan megvalósulni, ha a megfelelő fejlesztő miliő biztosított számára. Ez annak tükrében, hogy mennyire heterogén (különböző) háttérből kerülnek a gyermekek az intézményes nevelésbe, még jelentősebbé vált. Számos kutatási eredmény mutatott rá, hogy az azonos életkorban lévő gyermekek készségszintjei mennyire eltérőek lehetnek. A különbségek kialakulásában jelentős szerepet játszanak a környezeti faktorok, amelyek determinánsan meghatározzák a gyermek társadalmi státuszát és a személyiségfejlődése folyamatát. (Józsa, 2011; Józsa, Zentai és Hajduné, 2017)

Józsa (2004) tanulmányában leírta, hogy az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei több mint két teljes évnyi fejlettségbeli elmaradással indítják az iskolai pályafutásukat szemben azokkal a gyermekekkel, akiknek a szülei felsőfokú végzettséggel rendelkeznek. Az elmaradások mértékének nagysága rávilágít arra, hogy az eredményes hátránycsökkentés megvalósulása minél hamarabb el kell, hogy kezdődjön.

A Nemzeti Köznevelési Törvény 2015 szeptember 1-jétől hároméves kortól, napi négy órában kötelezővé teszi az óvodai nevelésben való részvételt. A szabályozás esélyteremtő és hátránykompenzáló célja, hogy a gyermekek későbbi tanulásához, majd felnőttként a sikeres társadalmi részvételhez szükséges intellektuális (pl. tanulási képességek) és nem intellektuális képességeik (pl. akarat, kitartás, stb.) optimálisan kifejlődjenek. (Gyarmathy, 2007)

A tapasztalatok azt mutatják, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek eredményes hátránykompenzálására csak akkor van esély az iskola kezdő szakaszában, ha azt megelőzően olyan intenzív személyiségfejlesztés kezdődik, amely egyszerre irányul a kognitív alapkompetenciák fejlesztésére, az érzelmi-motivációs bázis erősítésére és a családi szocializáció hiányainak kompenzálására (Strédl, 2016).

Ezen területek optimális fejlődése csak egy megfelelő minőségű elfogadó-befogadó pedagógiai környezetben tud megvalósulni, melyek a következők: adaptív nevelői attitűd, korszerű és sokoldalú pedagógiai tudás – és eszközrendszer, differenciált nevelő/fejlesztő tevékenység. (Varga, 2015) A legtöbb esetben a családi nevelés és/vagy az ingerszegény szociokulturális háttér miatt alakulnak ki a viselkedési, magatartási és a kognitív funkciók problémái, így a gyermekek családi hátterének komplex megismerése és a szülőkkel való együttműködő kapcsolat kialakítása elengedhetetlen (Turi, 2010).

3. A képességfejlesztés jelentősége az iskolába lépés előtt

Az óvoda-iskola átmenet megvalósítása akkor lehet eredményes, ha a pedagógusok pontosan ismerik az óvodás korú gyermek fejlődési-érési sajátosságait, a készség – és képességrendszer hierarchikus felépítését és azok adaptív fejlesztési lehetőségeit. Az óvodáskorú gyermekek kompetens fejlesztése elképzelhetetlen az életkori és egyéni sajátosságok figyelembevétele nélkül.

A gyermeki személyiség az idegrendszer fejlődésével szorosan összefonódva fejlődik. A fejlődés folyamatosan észlelhető változások sorozatában: a tudásban és a viselkedésben nyilvánul meg. Az agyi struktúra jellege hierarchikus, vagyis felépülése meghatározott sorrendben történik. Először az egyszerűbb alapkészségek, részképességek agyi kapcsolatai, majd az alapképességekért felelős agyi kapcsolatok alakulnak ki.

A gyermeki idegrendszer fejlettségét alapvetően meghatározzák a környezeti hatások, pl. hogy a szülők mennyit beszélgetnek, mesélnek, énekelnek, játszanak gyermekükkel, mennyi közös tevékenység általi élményt élnek át együtt. (Józsa és Zentai, 2007) Ha ezek a kondíciók a kora gyermekkor idején nem megfelelően adottak, akkor az idegrendszeri struktúrák érése lelassulhat és az iskolakezdésre nagyon komoly fejlődésbeli elmaradássá válhat. (Danis, Farkas és Oates, 2011)

Az idegrendszer differenciálódásának vannak ún. szenzitív periódusai, amelyekben bizonyos készségek a lehető legkönnyebben és legtökéletesebben sajátíthatók el adaptív tevékenységek formájában. A szenzitív periódusok időszaka legjellemzőbben az óvodáskorra esik, melyben kulcsfontosságú készségek, ún. kritikus alapkészségek alakíthatók ki, melyek az iskolai tanulást alapvetően meghatározzák. (Danis, Farkas és Oates, 2011; Józsa, 2016)

A kritikus jelző azt jelenti, hogy optimális működésük kialakítása az óvodáskor folyamán meg kell, hogy történjen. Ha nem történik meg, az akadályozni fogja az iskolai alapképességek – olvasás, írás, számolás harmoni-

kus kialakulását és továbbfejlődésének lehetőségét. (Csapó, 2012) Ahhoz, hogy egy-egy kritikus alapkészség optimálisan kialakuljon és működjön, elegendő időt és változatos tevékenységeket kell biztosítani a begyakorlódásra, a használhatóság kialakulására. Vannak gyerekek, akik már óvodás korban elsajátítják ezeket a készségeket, mások viszont az iskolában évekig küzdenek azért, hogy elérjék. (Csapó, 2012)

Nagy József és munkatársai 2000-es években azt a célt tűzték ki, hogy olyan adaptívan használható eszközt adjanak a pedagógusok kezébe, amelyek támogatják az óvodai és iskolai fejlesztőmunkát. 2002-ben nagymintás országos vizsgálattal sikeresen feltárták a DIFER-készségek fejlődési folyamatát és megalkották a DIFER Programcsomagot, melyet a 4-8 éves korosztály elemi alapkészségeinek feltárására használnak. (Józsa, 2016)

A DIFER Programcsomag hét kritikus elemi alapkészséget határoz meg (Csapó, 2012; Józsa, 2016), melyek a következők: írásmozgás-koordináció, beszédhanghallás, relációszókincs, elemi számolás, tapasztalati következtetés, tapasztalati összefüggés-megértés, szocialitás. melyek optimális működése az eredményes iskolakezdéshez elengedhetetlen.

3.1 A részképesség területén jelentkező nehézségek

A részképességek jellemzője, hogy általánosságban szolgálják a kultúrtechnikák kialakulását mozgásos és megismerő funkciók formájában. (László, 2006) A részképesség elmaradással küzdő gyermekekről elmondható, hogy az érzékelés és észlelés során az információk másképp jutnak el az agyi központhoz, az idegrendszerük másképp dolgozza fel az információkat. Az alapfunkciók részleges vagy teljes hiánya, esetleg másfajta, nem megfelelő működése komoly tanulási és magatartási problémák kialakulásához vezethetnek (Sindelar, 1994 idézi Csapó, 2010).

Az 1. táblázat (Szászné és Varga, 2005; László, 2006; Papp, 2005; Gyarmathy, 2007) azoknak a legjellemzőbb tünetnek a bemutatására vállalkozik, melyek a legfontosabbak a különféle részképesség területeken és jelzésértékkel bírnak. Az óvodai nevelés során kiemelt feladat ennek a kritikus időszaknak minél korábbi felismerése és a szükséges beavatkozások mihamarabbi megtétele, pl. célzott prevenciós játékos tevékenységek és fejlesztések, szülői egyetértéssel Szakértői Bizottság felé diagnosztikai vizsgálati kérelem, szükség esetén szakember speciális segítsége.

1. táblázat
A legjellemzőbb tünetek a részképességek területén.
Forrás: több tanulmány (Szászné és Varga, 2005; László, 2006; Papp, 2005; Gyarmathy, 2007) felhasználása alapján Korpásné, 2019

Részképesség területek	Legjellemzőbb tünetek
1. Nagymozgások	Széles koordinálatlan járás, futás, túlmozgás.
	Egyensúlyi bizonytalanság (lépcsőn való mozgáskor, ugráláskor, egy lábon álláskor).
	Tartózkodás új mozgásformáktól pl.: fél a hintán, fél átbújni, felmászni, lecsúszni, átkúszni különböző eszközökön.
	Nehezített az akaratlagos szabályozása a végtagok koordinációjának (szökdelések, páros karkörzések, négy irányba való kimozdulás, labda – és eszközhasználat).
2. Testséma, téri-sík tájékozódás	Bizonytalanság saját testen, térben való tájékozódáskor (nem ismeri a testrészeit, nem tudja megnevezni őket).
	Iránydifferenciálás nehézsége (jobb-bal, fel-le, előre-hátra stb.).
	Síkbeli tájékozatlanság (haladási iránykövetéskor, sorváltáskor hibázik).
3. Finommozgás	Önkiszolgáláskor gyakran segítséget igényel.
	Eszközöket, írószert ügyetlenül használ. Elejt tárgyakat, felborít tárgyakat.
	Elejt, felborít, nekimegy tárgyaknak.
	Későn reagál, lassabban működnek a reflexei.
	A két kéz mozgása összerendezetlen.
	Ujjait nem tudja egymástól független mozgatni.
	Ujjak szorító-, tartóereje gyenge, precíziós fogása bizonytalan.
	Nem szeret apró játékokat illeszteni, összerakni, építeni.

Részképesség területek	Legjellemzőbb tünetek
4. Lateralitás-oldaliság területe	A domináns testrészek nem egy oldalra rendezettek (jobb kézzel eszik, ír, egyéb tevékenységet balkézzel vagy lábbal végez).
	Domináns kézhasználata bizonytalan (rajzolásnál felváltva használja mindkét kezét.
5. Grafomotorika területe	Nem szívesen vesz ceruzát a kezébe, nem szeret rajzolni, színezni.
	Kusza a rajza, alacsony szintű az emberábrázolása.
	Írásnyomatéka erőtlen, halvány vagy túl erős, szaggatott.
	Vonalvezetése-vonaltartása nehezen szabályozott (gyakran kimozdul, letér az elkezdett útvonalról).
	Ceruzafogása helytelen és görcsös.
	Szemmozgás-kézmozgás nem tud egy időben történni.
	Hamar fárad minden tevékenységben (elkezdi, de hamar feladja, megunja).

Részképesség területek	Legjellemzőbb tünetek
6. Látási (vizuális) észlelés területe	Bizonytalan a szín-alak-forma felismerése.
	Nehezen ismer fel tárgyakat változó téri helyzetekben.
	Nehezen ismer fel formákat síkbeli helyzetekben.
	Tárgyak sokaságából (téri háttérből) nehezen tudja kiemelni az adott tárgyat.
	Nem képes egy adott részt kiegészíteni a hozzá tartozó másik résszel, hogy megfelelő egész legyen (analízis-szintézis).
	Bizonytalan a nagyságfelismerése (hibásan rendezi növekvő-csökkenő sorrendbe a tárgyakat, formákat).
	Felületes a megfigyelőképessége, nem elég érett az azonosító-megkülönböztető képessége.
	Formailag hasonló ábrákat vagy színeket összekever.
	A vizuális ritmus logikáját nehezen fogja fel, így a sor folytatása hibásan történik.
	Gyengén működik a vizuális emlékezete (pl.: memória játékokban sokszor téveszt).

Részképesség területek	Legjellemzőbb tünetek
7. Hallási (akusztikus) észlelés területe	Artikulációja elmosódó.
	A hangokat hibásan képzi, hibásan ejti.
	A szavak kiejtése – motoros kivitelezése kismértékben vagy lényegesen eltér az eredeti szó hangsorától (gyenge a beszédészlelése).
	Nem tud hangokat megkülönböztetni (hosszú-rövid, zöngés-zöngétlen).
	Ritmust rosszul ad vissza, nehezen követi az egyenletes lüktetést.
	Nehezen tanul meg verset.
	Új szavak tanulása nehézségbe ütközik.
	Egyidejűleg 2-3 instrukciót nem tud megjegyezni, felidézni, végrehajtani (gyengén működik a verbális emlékezet).
	Szókincse szűkkörű, nehezen találja a szavakat, fogalomrendszere kiépületlen, körülírásokat alkalmaz.
	Kéréseket – utasításokat nehezen vagy nem ért meg.
	Hallott szöveg (mese – vers) nem köti le a figyelmét.
	Nem érti a mese összefüggéseit, nem ismeri fel a mese lényegét.
	Nem tud válaszolni a feltett kérdésekre.
	Nem képes történetet önállóan elmesélni.

Részképesség területek	Legjellemzőbb tünetek
8. Értelmi fejlettség területe	Ismerethiány, érdeklődéshiány jellemzi.
	Nem képes vagy nem megfelelően képes analizálni-szintetizálni.
	Figyelme nehezen rögzíthető, koncentrálható, vagy nagyon letapad (nem tud továbblépni, témát váltani).
	Gyakran kapkod, nyüzsög, túlmozog.
	Teljesítménye hullámzó.
	Önálló helyzetfelismerésre, problémamegoldásra nem képes.
	Életkori fogalmi gondolkodása kialakulatlan.
9. Matematikai gondolkodás területe	Nem képes önállóan halmazokat alkotni az előtte lévő tárgyakból, elemekből.
	Nehézséget jelent főhalmazt részhalmazokra bontani tulajdonságok szerint.
	Mennyiségi relációk verbális kifejezéseit bizonytalanul alkalmazza (több-kevesebb, ugyanannyi).
	Hibás a mechanikus számlálása 10-ig.
	Nem képes egy adott halmaz elemeit pontosan leszámlálni.
	Nem képes biztosan globális mennyiséget felismerni ujjképről, dobókockáról.
	Mennyiségállandóságot nem képes felfogni, értelmezni, rögzíteni és alkalmazni.
	Nem képes mennyiségekhez hozzáadni vagy azokból elvenni és a műveleti eredményeket értelmezni (több – kevesebb – ugyanannyi lett).
	Matematikai fogalmak adaptív használata nehézséget jelent.

Részképesség területek	Legjellemzőbb tünetek
10. Érzelmi-akarati élet területe	Csak azt csinálja, ami örömet okoz (fokozott játékosság jellemzi).
	Hullámzó az érzelemvilága, nehezen uralja önmagát.
	Kudarctűrés, monotónia tűrés alacsony szintű.
	Szabályokat nem tartja, nincs feladattudata.
	Elkezdi, de feladja, nincs feladattartása.
	Nehezen szakad el családjától, képtelen a közösséghez alkalmazkodni, egoista a közösség érdekeivel szemben.

A részképességek terén megjelenő nehézségek bármelyik megnyilvánulási formája hamar felfedezhető a gyermekek tevékenységeiben és viselkedésében. A legfontosabb, hogy a pedagógusok minél hamarabb vegyék észre, vegyék komolyan a gyermekek problémáit, és ennek megfelelően időben kezdjék el az észlelt tünetnek megfelelő fejlesztést a rendelkezésükre álló pedagógiai módszerekkel és eszközökkel.

Az optimalizálás leghatékonyabban három és hat éves kor között valósítható meg, mely a szenzomotoros funkciók fejlődésének legszenzitívebb időszaka (Gyarmathy, 1998). Ha ez a folyamat átcsúszik az iskoláskorra, a gyermekek fejlődése megtorpanásokat, lemaradásokat szenvedhet el, melynek következményei igen súlyosak lehetnek.

4. Az iskolaérettség komplexitása

Az iskolakészültség egyidejűleg kívánja meg a gyermekek biológiai, pszichés és szociális érettségét (Apró, 2013; Strédl 2016). Ennek a komplexitásnak a minősége határozza meg, hogy az iskolakezdést kevés zökkenővel, harmonikusan, sok sikerélménnyel élik meg, vagy az átmenet nehézségek sorozata, kudarcok elviselése lesz számukra.

A 2. táblázat (Porkolábné, 1992; Balla és Feketéné, 2001; Németh és S. Pintye, 2002; W. Mikó, 2003; W. Mikó, 2004; Papp, 2005; Schuchné, 2006; Kissné és Miskolcziné, 2007; Takács és Rákóczi, 2007; Perlai, 2007) egy módszertani gyűjtemény, mely az iskolaérettségi kritériumok elérését biztosító legfontosabb részképességek fejlettségi szintjeit tartalmazza a hozzájuk kapcsolódó gyermeki tevékenységekkel, viselkedésformákkal.

2. táblázat
Az iskolaérettség/alkalmasság rendszerező táblázatai
Forrás: több tanulmány (Porkolábné, 1992; Balla és Feketéné, 2001; Németh és S. Pintye, 2002; W. Mikó, 2003; W. Mikó, 2004; Papp, 2005; Schuchné, 2006; Kissné és Miskolcziné, 2007; Takács és Rákóczi, 2007; Perlai, 2007) felhasználása alapján Korpásné, 2019

Biológiai feltételek	
Az iskolaérettség/alkalmasság biológiai feltételei (Mit kell figyelembe venni?)	Elvárható biológiai komponensek (Hogyan, milyen tevékenység teljesítése által teljesül?)
Megfelelő testi fejlettség	A gyermek 6-7 éves korára átlagosan kb. 120-130 cm magasság és 20-22 kg testsúly lesz az elvárható. Megkezdődik az első fogváltás és az első alakváltozás. Erőteljesen megindul a kéztő és az ujjpercek csontosodása (mindezek a változások az idegrendszer érettségéről tájékoztatnak). Átlagosan megfelelő izomzattal és fizikai erőnléttel rendelkezik. Érzékszervei praktikusan épek.

Nagymozgások	
Az iskolaérettség/alkalmasság: nagymozgások koordinációja (Mit kell figyelembe venni?)	Elvárható nagymozgás kivitelezés (Hogyan, milyen tevékenység teljesítése által teljesül?)
Összerendezett alapmozgások, harmonikus egyensúlyészlelés	Képes koordináltan járni, futni, gurulni, ugrani, kúszni, csúszni, mászni változatos formákban (lábujjhegyen és sarkon járás). Akaratlagosan képes irányítani és változtatni a különféle mozgásformákat.
Adaptív labda és eszközhasználat	Megfelelően használja a labdát, babzsákot és egyéb eszközöket (gurítani, dobni, elkapni, pattogtatni).
Kialakult ritmusképessége	Képes ritmusosan szabályozni a végtagok mozgáskoordinációját: egyenletes járással, szökdelésekkel, négy irányba történő adaptív kimozdulással.
Pontos mozgásutánzás	Képes pontosan leutánozni a bemutatott mozgást.
Szem-kéz és szem-láb koordináció	Képes követni a szemével a kézmozgását vagy lábmozgását (pl. ugróiskola, célbadobás, labdavezetés, labdarúgás stb.)

Finommozgások	
Az iskolaérettség/alkalmasság: finommozgás koordinációja (Mit kell figyelembe venni?)	Elvárható finommozgás kivitelezés (Hogyan, milyen tevékenység teljesítése által teljesül?)
A két kéz koordinált, adaptív használata, melynek során nincs együttmozgás	Koordináltan és egyidejűleg külön-külön tudja használni mind a két kezét.
Az ujjak egymástól független mozgatási készsége	Képes ujjait egymástól függetlenül nyitni-zárni, játékosan mozgatni, tornáztatni.
A kezek manuális fejlettsége praktikusan megfelelő	Praktikus ügyességgel végzi a gyakori manuális tevékenységeket, pl. a csippentést, a csavarintást, a gömbölyítést, a sodrást, a gyöngyfűzést, a konstruálást, a puzzle kirakást, a hajtogatást, a tépést, a nyírást, a ragasztást, a gyűjtögetést, válogatást, a tárgyak mozgatását, stb.

Testtudat	
Az iskolaérettség/alkalmasság: testtudat rendszere (Mit kell figyelembe venni?)	A testtudat elvárható fejlettségi szintjei (Hogyan, milyen tevékenység teljesítése által teljesül?)
Valós testkép ismerete	Saját testről szerzett tartós benyomások megélése, ismerete. („Milyen vagyok?”)
Pontos testfogalom	Biztosan ismeri testrészei helyét, nevét és funkcióját.
Kialakult a testsémája	Képes egy mozdulat, cselekvéssor pontos kivitelezésére nyitott és csukott szemmel is (állatmozgások, gesztusok, utánzómozgások).
Saját testen pontos iránydifferenciálás, és az azonos – és keresztcsatornák pontos működtetése	A saját testén a jobb – bal irányokat helyesen differenciálja, az azonos csatornákat pontosan megnevezi és leképezi (pl. Jobb kézzel érintsd meg a jobb szemedet!) A keresztcsatornákat pontosan leképezi és megnevezi (pl. Bal kezeddel érintsd meg a jobb könyöködet!).

Téri és síkbeli tájékozódás	
Az iskolaérettség/alkalmasság: téri és síkbeli tájékozódás rendszere (Mit kell figyelembe venni?)	A téri és síkbeli tájékozódás elvárható fejlettségi szintjei (Hogyan, milyen tevékenység teljesítése által teljesül?)
Iránydifferenciálása térben pontos	Jobb – bal irányokat helyesen differenciálja és pontosan képezi le társhoz vagy tárgyhoz képest (pl. Állj Andi mellé balra!; Állj a szék mellé jobbra!).
Biztosan tájékozódik térben	Pontosan ismeri fel és képezi le a térbeli viszonyokat.
Helyes a térbeli névutók verbális használata	Verbálisan helyesen használja a térbeli névutókat (előtt, mögött, felett, alatt, között, mellett, kívül, belül).
Biztos a síkbeli tájékozódása	Biztosan ismeri fel és képezi le a síkbeli viszonyokat (felett, alatt, között, jobbra, balra).

Grafomotorika	
Az iskolaérettség/alkalmasság: grafomotorika (Mit kell figyelembe venni?)	A grafomotorika elvárható fejlettségi szintjei (Hogyan, milyen tevékenység teljesítése által teljesül?)
Az írómozgáshoz szükséges helyes testtartás	Tartósan képes felső testének egyenes megtartására.
Helyes ceruzafogás	Képes a ceruzát három ujjal szabályosan fogni.
Laza, lendületes csuklómozgás, a kéz külső élének csúsztatási készsége a papíron	Képes laza csuklómozgással, kezének gördülékeny csúsztatásával a papíron a vonalat vezetni.
Vonalvezetése egyenletes, alapformák rajzolása kialakult, vonalhatárok között is	A ceruzával képes egyenletes vonalvezetésre, alapformák rajzolására vonalhatárok között is.
Írásnyomatéka megfelelő (nem túl erős, nem túl gyenge)	A ceruza nyomhagyását a feladatnak megfelelően tudja szabályozni.

Laterális dominancia (oldaliság)	
Az iskolaérettség/alkalmasság: laterális dominancia (Mit kell figyelembe venni?)	A laterális dominancia elvárható fejlettségi szintjei (Hogyan, milyen tevékenység teljesítése által teljesül?)
A domináns kézhasználat kialakult	Jobbkéz-balkéz dominancia egyértelműen azonosítható (eszközhasználatkor, rajzoláskor mindig az azonos oldali kezét használja).

Vizuális észlelés (vizuális percepció)	
Az iskolaérettség/alkalmasság: vizuális észlelés (Mit kell figyelembe venni?)	A vizuális észlelés elvárható fejlettségi szintjei (Hogyan, milyen tevékenység teljesítése által teljesül?)
Vizuális alak, forma állandóság	Képes adott alakot, formát térbeli, síkbeli alak-háttérből pontosan kiemelni.

Megadott formák, szimbólumok kiemelése egy képi környezetből – vizuális alak-háttér kiemelés	Megtalálja az adott formát, szimbólumot képi környezetben.
Globális észlelés (Gestalt-funkció)	Képes egy-egy alakzat hiányzó részeinek észrevételére és pontos kiegészítésére (pl. emberi fej, ház, virág, stb.).
Vizuális analízis-szintézis (megfelelő részekből egységes egész alkotása)	Szétvágott (puzzle) kép részeit képes összetartozóan egybeilleszteni.
Vizuális ritmus	Képes 3-6 tárgyi elemet vagy síkbeli formát ritmikusan folytatni.
Vizuális sorbarendezés	Képes tárgyakat, formákat nagyság és méret szerint sorba rendezni. Képes képeket történés vagy időrend alapján sorba rendezni.
Vizuális megfigyelő képesség (azonosságok – különbségek felismerése)	Képes tárgyakat és grafikus formákat azonosítani vagy megkülönböztetni (pl. Keresd az ugyanolyat!; Melyik a kakukktojás?).
Csoportosítás – alak, forma nagyság, méret, szín szerint	Alak, forma, nagyság és szín szerint képes csoportok létrehozására (pl. Hogyan lehetne rendet tenni a játékok, formák között?).

Akusztikus észlelés (akusztikus percepció)	
Az iskolaérettség/alkalmasság: akusztikus észlelés (Mit kell figyelembe venni?)	Az akusztikus észlelés elvárható fejlettségi szintjei (Hogyan, milyen tevékenység teljesítése által teljesül?)
A hallott információk pontos észlelése, megkülönböztetése	Képes felismerni és megkülönböztetni zörejhangokat, állathangokat, emberi hangokat, járművek hangjait, ritmushangszerek hangjait önállóan.

Akusztikus differenciálás	Képes megkülönböztetni hasonló hangzású, de eltérő jelentésű szavakat (pl. gomb és domb). Képes különböző szempontok szerinti hangfelismerésre, hangdifferenciálásra (pl. zöngés-zöngétlen, hangos-halk, magas-mély, gyors-lassú, rövid-hosszú).
Akusztikus analízis – szintézis	Szótagokra, hangokra bontott szavakat megérti (robotnyelv).
Akusztikus diszkrimináció (hangsorból adott hang kiemelése)	Képes hangsorból adott hang kiemelésére.
Akusztikus ritmus	Képes tagolási ritmussal (tapsolással) szavakat szótagokra elkülöníteni, adott ritmust visszatapsolni, vagy visszakopogni.

Figyelem és emlékezet	
Az iskolaérettség/alkalmasság: figyelem és emlékezet (Mit kell figyelembe venni?)	Az figyelem és emlékezet elvárható fejlettségi szintjei (Hogyan, milyen tevékenység teljesítése által teljesül?)
Vizuális memória	Képes hiányosságok észrevételére, sorrendiség megváltozására elvárható elemszámon belül (max. 7+/-2) (pl. „Mi hiányzik? Mi változott?”).
Akusztikus memória	Képes információkat szándékosan bevésni, tárolni és felidézni az elvárható elemszámon belül (max. 7 +/-2) belül.
Verbális memória	2-3 elemű utasítást pontosan meg tud jegyezni, végre tud hajtani (pl. „Vedd le a polcról a macit és tedd a szék alá!”)
Szándékos figyelem	Képes figyelmét szándékosan egy dologra koncentrálni kb. 20 percig.

Beszéd – és nyelvi funkciók	
Az iskolaérettség/alkalmasság: beszéd – és nyelvi funkciók (Mit kell figyelembe venni?)	A beszéd – és nyelvi funkciók elvárható fejlettségi szintjei (Hogyan, milyen tevékenység teljesítése által teljesül?)
Tiszta artikuláció, helyes beszédmotorika	Tisztán, érthetően artikulál.
Beszédészlelése adaptív színvonalú	Elsajátította az anyanyelv hangjainak tiszta képzését, a szavak helyes kiejtését, tartalmi jelentését.
Beszédértése optimális	Végig tudja hallgatni és megérti mások kérését, utasításait.
Szóbeli kommunikációja folyamatos	Képes érthetően és folyamatosan, megfelelő tempóban és hangsúllyal beszélni, kommunikálni.
Gazdag szókincs, fogalomrendszer	Képes érzelmeit, gondolatait életkorának megfelelő szókinccsel, fogalommal kifejezni. Rendelkezik életkorának megfelelő aktív és passzív szókinccsel. (kb. 2000 szó)
Életkornak megfelelő szóbeli kifejezőkészség, mondatalkotási készség	Képes egyszerű bővített mondatokat használni. Beszédében megjelennek új szavak, összetett mondatok.
Grammatikai (nyelvtani) szabályok helyes alkalmazása	Helyesen használja a szófajokat, ragokat, toldalékokat, névelőket, névutókat.

Gondolkodás	
Az iskolaérettség/alkalmasság: a gondolkodás (Mit kell figyelembe venni?)	A gondolkodás elvárható fejlettségi szintjei (Hogyan, milyen tevékenység teljesítése által teljesül?)
Az általános tájékozottság megfelelő szintje	Önmagáról és környezetéről sokirányú tapasztalattal, korának megfelelő ismeretekkel, megbízható fogalomrendszerrel rendelkezik (pl. név, lakcím, szülei foglalkozása, stb.).

Fogalmi háló (gyűjtőfogalmak adaptív használata)	Képes összetartozó fogalmak alapján: általánosítani (pl. Hogyan mondanád egy szóval? Mik ezek?); konkretizálni – gyűjtőfogalom ismeretében képes a fogalom alá sorolni odatartozó elemeket (pl. Sorolj fel járműveket, növényeket, szerszámokat!)
Fogalmi gondolkodás	Képes oksági viszonyok, összefüggések felismerését helyes szövegkörnyezetbe helyezni, akár hosszabb, összefüggő szöveget verbálisan kivitelezni.
A gondolkodás fokozatosan nehezedő szintjeinek alkalmazása (cselekvéses, szemléletes-képszerű, elemi elvont gondolkodás)	Képes gondolkodási műveletek végrehajtására (analízis, szintézis konkretizálás, általánosítás, összehasonlítás, megkülönböztetés, azonosítás) cselekvéssel, szemléletes – képszerű és elemi elvont gondolkodással.
Problémamegoldó gondolkodás megfelelő szintje	Képessé válik magasabb szintű gondolkodási műveletek működtetésére, problémamegoldó gondolkodásra (oksági összefüggések felismerése, következtetések levonása, ítéletalkotás).

Számolási készség	
Az iskolaérettség/alkalmasság: a számolási készség (Mit kell figyelembe venni?)	A számolási készség elvárható fejlettségi szintjei (Hogyan, milyen tevékenység teljesítése által teljesül?)
Mechanikus számlálás (mozgás-beszéd koordináció) helyes kivitelezései emelkedő sorrendben 10-ig	Helyesen számlál mechanikusan 10-ig ujjakon, tárgyakon, szóban. Képes a mozgás-beszéd koordináció egyenletes ritmusú végrehajtására.
Globális mennyiség felismerése, leképezése ujjképen 10-ig Dobókocka mennyiségképeinek biztos felismerése	Helyesen ismeri fel és pontosan mutatja az adott mennyiséget ujjaival 10-ig. Dobókocka korongképeit számlálás nélkül azonnal felismeri.
Halmazok elemeinek leszámlálásával a számosság biztos megállapítása	Biztosan tudja megállapítani egy halmaz elemeinek számát.

Mennyiség – számnév pontos egyeztetése	Képes adott mennyiségeket számnévvel pontosan egyeztetni lemozgással, letapsolással, manipulációval, rajzolással („Guggolj annyit… stb.)
Műveletek helyes értelmezése és kivitelezése cselekvés közben: hozzátevés, elvevés, ugyanannyivá tétel, pótlás, bontás műveletei Mennyiségi relációk biztos felismerése, fogalomhasználata	Helyesen értelmezi és cselekvés közben biztosan kivitelezi a hozzáadás – elvevés – ugyanannyivá tétel, pótlás, bontás műveletét. Matematikai fogalmakat (több – kevesebb – ugyanannyi) helyesen alkalmaz.

Pszichés és szociális érettség/alkalmasság feltételei	
Az iskolai érettség/alkalmasság pszichés és szociális feltételei (Mit kell figyelembe venni?)	Elvárható pszichés és szociális komponensek (Hogyan teljesül?)
Fokozódó érdeklődés, kíváncsiság a környezet jelenségei iránt	Az óvodáskor végén lévő gyermek érdeklődik a világ dolgai iránt, érzelmileg motiváltan várja az iskolát.
Reális önértékelés	Képes objektíven megítélni cselekedeteit, képes önreflexióra.
A szociális alkalmassághoz szükséges szociális kompetencia és aktivitás főbb jellemzőinek optimális birtoklása: adaptív társas viselkedés (a szabályok betartásával), beilleszkedés, alkalmazkodás, kapcsolatteremtési – tartási képesség együttműködési képesség	Képessé válik szociális környezete elvárásaihoz optimálisan és harmonikusan alkalmazkodni, az adott közösség norma- és szabályrendszerét megérteni, elfogadni, és annak megfelelően megnyilvánulni.

Az iskolai tanuláshoz szükséges affektív és effektív tényezők optimális birtoklása: felnőtt irányításának elfogadása, érzelmek feletti kontroll, fejlett monotónia tűrés, harmonikus konfliktuskezelés fokozott önállóság az önkiszolgáló és munka jellegű tevékenységekben, jó szintű teljesítménymotiváció, fejlett feladattudat – és tartás, gördülékeny munkatempó, kudarctűrő képesség, önálló és csoportos munkavégzés képessége	Képes érzelmei és akarata felett fokozottan uralkodni, azokat határok között tartani, saját vágyait késleltetni és fegyelmezetten viselkedni. Képes nagyfokú önállósággal alapvető szükségleteinek kielégítésére a tisztálkodás, az öltözködés, az étkezés, a munka – és feladatvégzés terén. Egészséges szintűvé válik az önmagáról alkotott énképe, én-tudata, teljesítménymotivációja, fejlettté válik a feladattudata, munkatempója, problémamegoldó gondolkodása, kudarctűrő képessége.

5. Összegzés

Számos kutatás bizonyította, hogy az óvodáskor a képességek fejlődésének legszenzitívebb időszaka, ezért ebben a periódusban az óvodapedagógusoknak óriási felelőssége van abban, hogy a gyermekek felkészülten kezdjék el az iskolát. Ennek megteremtésében igen fontos szerepe van család támogató, segítő hátterének is. Elengedhetetlen tehát olyan szülő - pedagógus együttműködés kialakítása, mely toleranciára, a szociális és kulturális háttér fokozott figyelembevételére és elfogadására épül, valamint kölcsönös partneri kapcsolat megteremtésével biztosítja a gyermekek harmonikus és boldog személyiségfejlődését valamint a sikeres iskolakezdést.

6. Életképek: bepillantás az óvodai képességfejlesztés gyakorlatába

„Ugróiskola-játék másképpen”

1. „Mókusok be a házba!”
   Feladat: Számos négyzetek, mint mókusházak szétszórtan elhelyezve a talajon. A mókusok futnak a mókusházak körül, tapsra házfoglalás. A következő körtől kezdve minden körben eggyel kevesebb ház, mint amennyi gyerek.
2. „Mókusok a számház körül!”
   Feladat: A mókusok futkároznak a számházak körül és tapsra leképezik az előzetesen megbeszélt téri relációt. („Állj a ház mögé/elé/mellé jobbra-balra!” stb.)

Előkészítő légzőgyakorlatok a beszédhanghallás játékhoz

Feladat: Levegő beszívása orron keresztül, majd a levegő kiengedése szájon keresztül a vonat és a kígyó hang utánzásával.

„Utazás Mese-vonattal vagy Szivárványkígyóval”

1. feladat: A vonat és a kígyó részeinek adaptív összeillesztése, az egész forma megalkotása.
2. feladat: Képek húzása után a kép megnevezése, *„sz”* vagy *„s”* hang auditív észlelése, diszkriminációja, majd a megfelelő hívóképre helyezése.

7. Irodalomjegyzék

Apró Melinda (2013). A hazai iskolaérettségi vizsgálatok gyakorlata napjainkban. Iskolakultúra, 23. 1. sz. 52-71.

Balla G.-né – Feketéné Tóth Á. (2001). Értelmi képesség. In Kelemen L. (szerk.) Képességmérés az óvodában I. (melléklettel). Poliforma Kft., Hajdúböszörmény. 39-54.

Csapó M. (2010). Részképességzavarok. Új kép – Pedagógusok és szülők folyóirata, XII. 1-2. 22-40.

Csapó M. (2012). Az alapkészségek fejlődése az iskola kezdő szakaszában. Iskolakultúra, 22. 1. 14-35.

Danis I. – Farkas M. – Oates J. (2011). Fejlődés a koragyermekkorban: Hogyan is gondolkod(j)unk róla? In Danis, I. – Farkas, M. – Herczog, M. – Szilvási, L. (szerk.) A koragyermekkori fejlődés természete – Fejlődési lépések és kihívások. Biztos Kezdet Kötetek II. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 24-67.

Európa 2020 (2010). A Bizottság közleménye, Európa 2020 Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája. Brüsszel.

http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_HU_ACT_part1_v1.pdf (Letöltés: 2018.11.05.)

Gyarmathy É. (1998). Tanulási zavarok azonosítása és kezelése az óvodában és az iskolában. Új Pedagógiai Szemle, 48. évf. 11. 68-76.

Gyarmathy É. (2007). Diszlexia. Specifikus tanítási zavar. Lélekben Otthon Kiadó, Budapest.

Józsa K. (2004). Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége: Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. Iskolakultúra, 14. 11. sz. 3-16.

Józsa K. (2016). Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. Iskolakultúra, 26. 4. sz. 59-74.

Józsa K. – Zentai G. (2007). Hátrányos helyzetű óvodások játékos fejlesztése a DIFER Programcsomag alapján. Új Pedagógiai Szemle, 5. sz. 3-17.

Józsa K. – Zentai G. – Hajduné Holló K. (2017). A gondolkodás fejlesztése 4–8 éves életkorban: Módszertani kézikönyv szülőknek, óvodapedagógusoknak, tanítóknak. Mozaik Kiadó, Szeged.

László Z. (2006). Inkluzív nevelés. Ajánlások a pszichés fejlődés zavaraival küzdő gyermekek kompetencia alapú fejlesztéséhez II. (részképességzavar esetén). Óvodai nevelés. SuliNova, Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.

Lénárd S. (2015). „Ez egy motiválatlan banda!!!”. In N. Kollár K. – Rapos N. (szerk.). Tanár leszek. A társas, társadalmi viszonyok. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 82-91.

Németh E. – S. Pintye M. (2002). Mozdul a szó... – Súlyosan akadályozott beszédfejlődésű gyerekek korai integratív fejlesztése. Logopédiai Kiadó, Budapest.

Papp J. (szerk.) (2005). Képességfejlesztés – képességmérés az óvodában. Didakt Kiadó, Debrecen.

Perlai D.-né (2007). A matematikai nevelés módszertana. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Porkolábné Balogh K. (1992). A fejlesztő program. In Porkolábné Balogh K. – Balázsné Szűcs J. – Szaitzné Gregorits A. (szerk.). Komplex prevenciós óvodai program. „Kudarc nélkül az iskolában": óvodai fejlesztő program a tanulási zavarok megelőzésére. Alex-typo Kiadó és Reklámiroda Bt., Budapest. 41-50.

Schuchné Rumpli H. (2006). Matematikai készségeket fejlesztő játékok óvodáskorú beszédfogyatékos gyermekeknél. In Rosta Katalin (szerk.). Egy negyedszázados nevelő-fejlesztő munka tapasztalatai 1981-2006. Az ELTE Speciális Gyakorló Óvoda és Korai Fejlesztő Módszertani Központ tanulmánykötete. Logopédia Kiadó, Budapest, 77-105.

Solymosi K. (2004). Fejlődés és szocializáció. In N. Kollár K. – Szabó É. (szerk.). Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó, Budapest. 29-50.

Strédl T. (2016). Az iskolakezdés problémaköre. In DIDMATTECH 2015: Edukacja - Technika – Informatyka. Rzeszów: Universytet Rzeszowskiego. No. 1 (15), 258-269.

Szászné Csikós K. és Varga K. (2005). Segítőkészség – A tanulás sikerességéhez szükséges pszichikus funkciók megfigyelése és fejlesztése. Ec-Pec Alapítvány, Budapest.

Takács E. – Rákóczi Z.-né (2007). Testi érettség, motoros képesség. Az óvodáskorú gyermek megismerésének, fejlesztésének rendszere és eszköztára 2. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

Turi I. (2010). Az érzelmi nevelés és a szocializáció-integráció, inklúzió, multikulturális nevelés az óvodában. Új Pedagógiai Szemle. 60. 3-4. sz. 160-163.

Varga A. (2015). Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában. In Varga A. (szerk.). A nevelésszociológia alapjai. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislocki Henrik Szakkollégium, Pécs. 241–273.

W. Mikó M. (2003). Óvodából az iskolába: az iskolaérettség pedagógiai és pszichológiai kérdései. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület, Budapest.

W. Mikó M. (2004). Gyermek az óvodáskor végén. In Jávorné dr. Kolozsváry J. és mtsai (szerk.). Tág a világ. Hasznos tudnivalók óvodáskorú gyermekekről. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 92-107.

Jogszabályok, felhasznált weboldalak

https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/pisa (Utolsó megtekintés: 2018.11.11.)

https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/kompetenciameres/eredmenyek (Utolsó megtekintés: 2018.11.11.)

363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről

KIADVÁNY PEDAGÓGUSOKNAK ÉS SZÜLŐKNEK