

SZAKDOLGOZAT

Juhász Nikolett

2023



Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem
Kaposvári Campus
Neveléstudományi intézet
Óvodapedagógus alapképzési szak

**Az óvoda-iskola átmenet támogatása és annak változásai egy
kistelepülés óvodájában**

Belső konzulens: Dr. Podráczky Judit
tanszékvezető, egyetemi docens

**Belső konzulens
intézete/tanszéke:** Neveléstudományi Intézet
Gyermeknevelési Tanszék

Készítette: **Juhász Nikolett**

HUL8ZM
Óvodapedagógus szak

Kaposvár
2023

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés	2
2. Szakirodalmi áttekintés	4
2.1. Az átmenetek nehézsége	4
2.2. Az iskolaérettség kritériumai.....	6
2.3. A fejlettség megállapítását és nyomonkövetését támogató eszközök	8
2.4. A rugalmas beiskolázás és változása.....	10
2.5. Együttműködés az átmenet segítése érdekében.....	11
2.5.1. A család és az óvoda kapcsolata.....	11
2.5.2. A család és a gyermek kapcsolata	12
2.5.3. Az óvoda és az iskola kapcsolata	12
2.5.4. Az iskola és a család kapcsolata.....	14
2.6. Rövid nemzetközi kitekintés	15
2.7. Szemelvények hazánk jó gyakorlataiból	16
2.8. Az óvoda iskolátlánítása.....	17
2.9. A kaposmérői oktatási-nevelési intézmények bemutatása	18
2.9.1. Kaposmérői Bokréta Óvoda és Mini Bölcsőde	18
2.9.2. Kaposmérői Hunyadi János Általános Iskola.....	18
3. Kutatás	20
3.1. Kaposmérői Bokréta Óvoda és Mini Bölcsőde helyi pedagógiai programjainak összehasonlítása az óvoda-iskola átmenet és iskolaérettség tekintetében	20
3.1.1. Kutatás bemutatása.....	20
3.1.2. Az elemzés ismertetése és értékelése	21
3.2. Az óvoda-iskola átmenet támogatásának feltérképezése a kaposmérői óvodában interjúkérdések segítségével	42
3.2.1. Kutatás bemutatása.....	42
3.2.2. Az elemzés ismertetése és értékelése	43
4. Összefoglalás	50
Irodalomjegyzék	52
Táblázatjegyzék	57
Mellékletek	58

1. Bevezetés

Dolgozatomban a Kaposmérői Bokréta Óvoda és Mini Bölcsőde helyi pedagógiai programjainak változását szeretném megvizsgálni, valamint a gyakorlati megvalósulást szeretném feltárni az óvoda-iskola átmenet tekintetében.

Az átmenetek kivétel nélkül minden ember életében megjelennek, legyen szó akár egy új munkahelyről, akár az oktatás szintjei közötti váltásról. Mind ugyanazt érezzük: szeretnénk helytállni az új szintéren, megküzdeni az eléünk táruló kihívásokkal. Ez nem mindig megy zökkenőmentesen, hiszen új feladatokkal, egyedi szokás és szabályrendszerekkel találkozhatunk, melyekhez mind-mind alkalmazkodnunk kell, és meg kell próbálnunk legjobb tudásunk szerint teljesíteni. A tapasztalatszerzés és a tanulás elengedhetetlen velejárója az életünkben bekövetkezett változásnak. A megváltozott szociális szintér, az újonnan kialakult kapcsolatok erős hatással vannak későbbi pályafutásunkra. Felnőttként sem mindig egyszerű ez az átmeneti időszak, s az óvodás gyermekek életében sincs ezzel másképp, hiszen a megszokott, biztonságos óvodai közegből kerülnek az iskolapadba, ahol egy teljesen új élethelyzetben találják magukat.

Már tanulmányaim alatt is kifejezett figyelemmel fordultam az átmenetek időszaka felé, hiszen az óvodából iskolába lépés hatalmas váltás a gyermekek életében, s óvodapedagógusként a szülők és tanítók mellett az egyik legkiemelkedőbb szerepet töltjük be eme megváltozott élethelyzet könnyebbé tételében. Segítségünkkel és hatékony együttműködésünkkel rengeteget tehetünk azért, hogy a gyermekek iskolához való hozzáállását és tanuláshoz fűződő érzelmi viszonyát pozitív irányba tereljük. A sikerélményekben gazdag iskolakezdés pedig megalapozhatja a sikeres, boldog, kiegyensúlyozott, tudásszomjjal rendelkező felnőtt képét, mely vitathatatlanul társadalmunk fejlődésének záloga.

A köznevelési törvény 2020. évi változása a rugalmas beiskolázás eltörlését hozta magával, melynek következtében nagy teher hárult mind a szülőkre, mind a nevelés-oktatás szereplőire. A törvénymódosítás következtében a hatékony együttműködésre még az eddigieknél is nagyobb hangsúlyt kell helyoznunk a sok helyen még ma is nehézségekkel küzdő óvoda-iskola átmenet támogatásának tekintetében.

Témaválasztásomban közre játszik az is, hogy 2023 júliusától magam is a Kaposmérői Bokréta Óvodában dolgozom, így rálátásom van az intézmény dokumentumaira, működésére. Emellett lehetőségem van megtapasztalni az óvoda és iskola együttműködésének mozzanatait, a kapcsolatot minőségét, továbbá a kapcsolattartás megvalósulását is. Fontosnak tartom kiemelni, hogy a kaposmérői óvoda és iskola egymás szomszédságában található, így előnyös helyzetben

vannak az intézmények az átmenet támogatásában. Pályafutásomat homogén nagycsoportban kezdem, a csoportba járó gyermekek nagyrésze jövőre iskolába megy, emiatt még inkább átérzem a téma aktualitását.

Szakirodalmi áttekintésemben szeretném összefoglalni az óvoda-iskola átmenet kérdéskörét és nehézségeit. Kitérek többek között az iskolaérettség kritériumaira, a fejlettség megállapítását és nyomonkövetését támogató eszközökre, a rugalmas beiskolázás változására, valamint az együttműködések jelentőségére is. Rövid nemzetközi kitekintés után néhány példát szeretnék tömören ismertetni a hazai, átmeneti időszakot segítő jó gyakorlatok tárházából. Dolgozatomban kitérek az óvoda iskolátlánításának témájára is. Ezt követően a Kaposmérői Bokréta Óvoda és Mini Bölcsőde, valamint a Kaposmérői Hunyadi János Általános Iskola történetét ismertetem röviden.

Kutatásom során az óvoda intézményében fellelt helyi, „Környezetünk-Hagyományaink” névvel illetett, kezdetben nevelési (1999), későbbiekben pedagógiai programokat (2013, 2015, 2018, 2021) szeretném összehasonlítani, figyelembe véve a programok kiadásakor aktuálisan érvényben lévő Alapprogramot, és annak módosításait az óvoda-iskola átmenetre és iskolaérettség kritériumaira koncentrálni.

A dokumentumelemzések követően félig strukturált interjúkkal folytatom kutatásomat, melyben kérdéseimet az óvoda intézményvezetőjének, illetve egy immáron több, mint negyven éve az intézményben dolgozó óvodapedagógusnak teszem fel abból a célból, hogy feltérképezem a múlt és a jelen gyakorlati megvalósulását az átmenet támogatásában.

Kutatásom során arra szeretnék választ kapni, hogy a vizsgált óvoda helyi pedagógiai programjaiban az idő előre haladtával láthatóak-e változások az óvoda-iskola átmenethez és iskolaérettség megítéléséhez kapcsolódóan, s ha igen, milyen módosítások történtek az egyes dokumentumokban. Kérdésem továbbá, hogy a feltüntetett együttműködési törekvések hogyan, milyen mértékben valósultak meg, s valósulnak meg napjainkban, esetleg a leírtakon kívül milyen további gyakorlatok, ötletek vannak az átmenet segítésére a pedagógusok részéről. Arra is kíváncsi vagyok, hogy az óvoda és az iskola milyen mértékben él azzal az előnnyel, hogy az oktatási-nevelési intézmények egymás szomszédságában találhatók.

2. Szakirodalmi áttekintés

2.1. Az átmenetek nehézsége

Az átmenetet pedagógiai értelmezésben az egyik környezetből a másikba való átállás folyamatként érthetjük, melyet gyakran az oktatás különböző szintjei közötti átlépés kísér (Fabian, 2007).

Amikor a biztonságos, megszokott családi fészekből először kirepül a fióka, mind a szülők, mind a gyermekek új kihívásokkal néznek szembe, krízisen mennek keresztül. Az elsődleges szocializációs színtérről, a családból, amely a biztonságot és védelmet jelképezi (Veressné Gönczi, 2012), ugyan családias hangulatú, de intézményes keretek közé érkezik a gyermek. Egyeseknél ez a bölcsődébe íratás során valósul meg, másoknál pedig az óvoda válik elsőként másodlagos szocializációs színtérré.

A beszoktatás során a család és az óvoda közös munkájának célja, hogy a gyermek beilleszkedjen az intézménybe. A beszoktatásnak magába kell foglalnia a befogadást is, mely fogalom egy mélyebb tartalmat ölel át. A befogadás során *„nem korlátozódik a gyermek beillesztése a kezdeti szakaszra, hanem folyamatos, és az összetett, bonyolult, sokrétű, tehát valódi beilleszkedésig, ha tetszik, az aktív részvétel képességének kialakulásáig tart”* (Bakonyi és Karczewicz, 2016: 40).

Az anya gyermek-kötődés minősége és az anyától való elválás is megnehezíti a kezdeti időszakot mind az anya, mind a gyermek részéről (N. Kollár és Szabó, 2017). A gyermekpedagógus kötődés nem csak az érzelmi-szociális élet alakulására hat intenzíven, hanem a későbbi iskolai teljesítményre is hat (Zsolnai, 2022). Annak ellenére, hogy a kognitív képességek fejlettségi szintjét nem növeli a biztonságos kötődés, mégis elősegítheti az eredményesebb teljesítményt (N. Kollár és Szabó, 2017).

Az óvoda-iskola átmenetre koncentrálva Gyurcsik (2020a: 42) friss tanulmányában a szakirodalom alapján a következő átmenetet megnehezítő tényezőket azonosította:

„–Az alaptervékenységek megváltozása

–A környezet megváltozása

–Az elvárásrendszer átalakulása

–Az érintett pedagógusok és szülők együttműködésének hiánya

–Az alapkészségek eltérő ütemű fejlődése”

Az alaptevékenységek megváltozása kapcsán Gyurcsik mellett több kutató is hangsúlyozza (pl.: Borbélyová és Slezáková, 2015) a szándékos tanulás előtérbe kerülését a szabad játékkal szemben. Emellett a kötöttebb napirendhez való alkalmazkodást, a kötelező jellegű 45 perces tanórákon való részvételt és az új ismeretek sürgetett ütemben történő elsajátítását is nehézségnek látják.

A megváltozott környezetet szempontjából az iskolai tanterem és az óvodai csoportszoba különbségére és a megváltozott társakra, pedagógusokra is felhívják a kutatók a figyelmet (Gyurcsik 2020a; Borbélyová és Slezáková, 2015). Bartáné Tóth (2018: 4) a pedagógusok attitűdjének tekintetében kiemelten fontosnak tekinti az iskolába lépés idején *„az egyéni bánásmód elvének kiemelt érvényesítését, az érzelmi biztonság megteremtését, az életkori sajátosságoknak megfelelő módszerek alkalmazását, a motivációra épülő tanulás-szervezést, a rugalmasabb szokás- és szabályrendszer kialakítását”*.

Az elvárásrendszer tekintetében az iskolában átalakulnak a visszajelzések, megjelenik a teljesítményértékelés, és a szigorú szokás- és szabályrendszerhez való alkalmazkodás is szükségessé válik (pl.: Gyurcsik, 2020a; Kende és Illés, 2007; Golyán, 2013a). A hatékony működés érdekében a gyermeknek új viselkedésmintákat kell elsajátítania, ez elengedhetetlen feltétele, hogy szép lassan képessé váljon a diák/tanuló szerephez való alkalmazkodásra (Borbélyová és Slezáková, 2015).

Keményné Gyimes (2010) szerint a fejlődés csak abban az esetben valósul meg adekvát módon, ha a gyermeknek sikerül hatékonyan megküzdeni az elvárásokkal. Siker esetén a gyermek önismerete realisabbá válik, képességeit tudatosítja magában, önbizalma növekszik. Értelmi, érzelmi, társas, valamint gyakorlati tapasztalata és tudása is bővül, ennek köszönhetően biztonságérzete fokozódik. Szükségletei terén is jobban megismeri magát, megtanulja az elvárt mintáknak megfelelő viselkedést. Emellett az elengedésre is egyre inkább képessé válik. A megküzdési stratégiák megismerése, megfelelő alkalmazása nem könnyű, viszont elengedhetlenek a fejlődés és a biztonságérzet alakulásának szempontjából (Keményné Gyimes, 2010). Haratiné Olajos (2011) hangsúlyozza a gyermek egészségesen fejlődő énképének és az iskolai életben való helytállásnak az összefüggéseit.

A szülők és a pedagógusok együttműködésének hiánya szintén nehezíti az átmenetet, ezt a későbbiekben fogom részletesebben kifejteni.

A kutatók (pl.: Józsa, 2016) az utóbbi évek longitudinális vizsgálatainak során arra az eredményre jutottak, hogy a gyermekek részképességei nem egyenlő ütemben fejlődnek, ezáltal nagy egyéni különbségekkel kezdik meg az iskolát, s több, mint egyötödük nem éri el az iskolakezdéshez szükséges fejlettségi szintet.

A gyermekek családjainak eltérő szocioökonómiai státuszából adódóan szintén nagy egyéni különbségeket lehet felfedezni minden területen (N. Kollár és Szabó, 2017). Józsa Krisztián az elmúlt évek kutatásai során a következő eredményre jutott: *„A jobb családi háttérű gyermekek fejlettebb készségekkel és motívumokkal rendelkeznek. Mindezeknek azonban fontos szerepe van a későbbi iskolai tanulás sikerességében, hiszen mind a készségek, mind a motívumok előfeltételei a sikeres tanulásnak. Az eltérő fejlettségű készségeknek és motívumoknak köszönhetően eltérő feltételekkel indulnak a gyermekek az egyes iskolákban.”* (Hricsovinyi és Józsa, 2018: 142).

2.2. Az iskolaérettség kritériumai

Magyarországon a gyermekek iskolaérettségének kritériumait a 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról című jogszabály határozza meg, a részleteket pedig a „VI. Fejlődés jellemzői óvodáskor végére” címszó alatt találhatjuk. A jogszabály alapján elmondhatjuk, hogy a belső érés, a családi- és óvodai nevelés együttes hatásaként a legtöbb gyermek óvodáskor végére készen áll az iskolai életben való helytállásra, óvodásból iskolássá válásra.

Az iskolaérettség kritériumait három területre bonthatjuk: a testi, a lelki és a szociális érettségre. Fontos kiemelni, hogy ezeken a területeken való együttes fejlettség szükséges a feltételek teljesüléséhez.

A testi fejlettség tekintetében elmondhatjuk, hogy óvodáskor végére zajlik az első alakváltozás, változnak a testarányok, megindul a fogváltás, a gyermek teherbírása növekszik. A mozgáskoordináció és a finommozgások rendezettebbé válnak. A testi szükségletek, viselkedés és mozgás területén a gyermek képessé válik a szándékos kontrollra, irányításra.

A lelki fejlettség szintén jelentőségteljes terület. A gyermek nyitottsága, érdeklődése alapvetően szükséges az iskolai élet megkezdéséhez. Tanulási képességei megfelelő szintűek, képes megbirkózni az előtte álló kihívásokkal. Érzékelése, észlelése differenciáltabb lesz, az akusztikus és vizuális differenciáció, a téri észlelés és tájékozódás megfelelő mélységűvé válik.

Emellett a mozgásfejlettség és testséma alakulása is kiemelkedő. Az emlékezet terén egyre nő a szándékosság, és az emlékképek eltárolásának időtartama, előhívás, a felismerés mellett a felidézés képessége. A figyelem időtartama hosszabbá válik, és a szándékos figyelem is erősödik, mind tartalomban, terjedelemben, megosztásban, átvitelben. A cselekvő-szemléletes gondolkodás mellett megkezdődik az elemi fogalmi gondolkodás kialakulása is.

A kommunikáció életkornak megfelelően alakul, a gyermek érthetően ki tudja fejezni gondolatait és érzéseit. Beszéde folyamatos, érthető és tiszta, tempóban és hangsúlyban is megfelelő. Sokszínű szóhasználat jellemzi, többféle mondat szerkezetet, minden szófajt használ. Mások beszédét képes figyelemmel kísérni és megérteni.

Óvodáskor végére a gyermek saját magáról és környezetéről is elemi ismeretek birtokában van (név, lakcím, szülők foglalkozása, napszakok), a közlekedés tekintetében az alapvető gyalogos szabályokat ismeri és gyakorlatban is alkalmazza. Szűkebb környezetének növény- és állatvilágáról, ezek gondozásáról is ismeretekkel rendelkezik. Ismeri az időjárásnak megfelelő öltözködést. Viselkedésének tekintetében képes az alapvető szabályok betartására, kialakulóban van a környezettudatos magatartása, emellett elemi mennyiségi ismeretekkel is rendelkezik.

A szociális érettség szintén nagyon fontos az adekvát iskolakezdéshez. A gyermek egyre inkább képessé válik a kapcsolatteremtésre és az együttműködésre mind a felnőttekkel, mind gyermektársaival. Szükségletei terén képes a késleltetésre, a szabályokhoz való alkalmazkodási képessége bővül. Kialakulóban lévő feladattudatának köszönhetően rendre produktívabbá válik, feladattartása- és megértése, kitartása, munkatempója, valamint önállósága is alakulóban van.

A sajátos nevelési igényű gyermekek tekintetében elengedhetetlen, hogy a segítő speciális szakemberekkel hatékonyan együtt dolgozzunk a fentebb leírt fejlettségi célunk elérésének érdekében.

Az iskolaérettség kritériumainak való megfelelés az iskolai tanulás alapfeltétele, ezért kiemelten fontos, hogy az óvodából kikerülő gyermek minden téren megfelelő fejlettséggel rendelkezzen a sikeres iskolai élet előmenetele érdekében. (363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról, 1. melléklet VI. A fejlődés jellemzői óvodáskor végére.)

Vekerdy (2001: 21) az iskolaérettség meghatározásának tekintetében a következő nézetet vallja: „*Van az iskolába lépésnek egy ideális időpontja, amikor a gyerekekben valódi kíváncsiság ébred újra a világ és az ember dolgai iránt, lehiggad és készen áll arra, hogy rajongásával egy családon kívüli felnőtt – őt rendszeresen tanító, orientáló felnőtt – felé forduljon*”.

2.3. A fejlettség megállapítását és nyomonkövetését támogató eszközök

A következő fejezetben a jelenleg forgalomban lévő, leggyakrabban használatos fejlettség megállapítását és nyomonkövetését támogató eszközöket fogom bemutatni röviden.

Nagy József az 1970-es években az iskolakezdés kérdéskörével kapcsolatban végzett kutatásokat, melyeknek olyan nagy hatása volt, hogy az elmúlt évtizedek témába vágó kutatásainak alapjait képezték. Nagy szerint az iskolába érkező gyermekek fejlettsége nem egységes, és a nagy egyéni különbségekkel az iskolarendszer nem tud megküzdeni. A megoldást egy olyan fejlődésvizsgáló rendszer megalkotásában látta, amely az életkor mellett a gyermekek fejlettségi szintjét is számításba veszi, ezzel hozzájárulva az iskolaérettségi vizsgálatokhoz és a beiskolázás eldöntéséhez. Nagy közzé tette kompenzáló beiskolázási modelljének elméletét, melyben gondosan kidolgozta a preventatív kompenzálás, az iskolaelőkészítés és beiskolázás egységes rendszerét (Józsa, 2022).

„Nagy József és munkatársai 1972-ben egy olyan tesztrendszer kidolgozását kezdték meg, amelynek célja az iskolakészültség értékelése, a 4–8 éves gyermekek értelmi, szociális és testi fejlettségének a vizsgálata volt. E kutatásokból született meg a PREFER, Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 4–7 éves gyermekek számára (Nagy, 1976)” (Józsa, 2022: 57).

A PREFER továbbfejlesztett változata 2004-ben jelent meg, mégpedig Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára (Nagy és mtsai, 2004), rövidítve DIFER néven. A cél nem más volt, mint hogy a pedagógusok kézzelfogható eszközöz jussanak az óvodai és iskolai készségfejlesztés érdekében. A DIFER segítségével diagnosztikus mérést hajthatunk végre hét olyan elemi alapkészség tekintetében, melyek az iskolai tanulás és személyiségfejlődés hangsúlyos előfeltételei:

- írásmozgás-koordináció
- beszédhanghallás
- relációszókincs
- elemi számolási készség
- tapasztalati következtetés
- tapasztalati összefüggés-megértés
- szocialitás (elemi szociális motívumok és készségek)

A DIFER-ben a PREFER funkcióján túl a készségfejlesztés is hangsúlyossá vált. A DIFER index, a hét teszt együttes mutatója egyetlen számban, ebből következtethetünk a gyermek elemi alapkészségeinek a fejlettségére és az iskolakészültségére is. Nagy József öt szakaszra

bontotta a készségek elsajátításának szintjét: előkészítő, kezdő, haladó, befejező, illetve optimális szint. A készségfejlesztés az optimális szint eléréséig tart (Józsa, 2022).

Kálmán és Tóth (2021) kutatásából kiderül, hogy az óvodapedagógusok az iskolaérettség megállapításához legnagyobb százalékban napjainkban is a DIFER-t használják. Ezzel szemben Gyurcsik (2020b) azt az eredményt kapta, hogy a pedagógusok nem látják segítségnek a DIFER programcsomagot az óvoda-iskola átmenet támogatásában, noha annak a kutatók többször is bizonyították fejlesztő hatását (pl.: Józsa, 2016).

A személyiségfejlődési napló Kálmán és Tóth (2021) kutatása szerint második helyen áll az iskolaérettség megállapításához leggyakrabban használt eszközök tekintetében, Apró (2013) eredményei között pedig az első helyen végzett. Az óvodai mérőlapok Apró (2013) kutatásában szintén előkelő helyet foglaltak el, míg Kálmán és Tóth (2021) kutatásában csak kis részben jelentek meg a megkérdezett óvodapedagógusok válaszaiban.

A személyiségfejlődési napló és a nevelőtestület által kidolgozott óvodai mérőlapok azért is előnyösek, mert megfigyelésen alapulnak, a gyermekeket a méréshez nem kell kiszakítani a játékból, környezetükből. Emellett speciális módszer megtanulását sem igénylik a pedagógusok részéről. Ugyan részletes, szülők számára is könnyen prezentálható dokumentációkról beszélünk, de a szubjektivitás következtében torzulhatnak az eredmények (Apró, 2013).

Mind Kálmán és Tóth (2021) kutatásában, mind Apró (2013) kutatásában előkelő helyen végzett az iskolaérettség megállapításához használt mérőeszközök közül a Sindelar teszt. A Sindelar komplex fejlesztőprogramot Brigitte Sindelar osztrák klinikus, pszichológus dolgozta ki óvodások és iskolások számára az 1980-as években. Mivel hazánkban a programot Zsoldos Márta dolgozta át magyar nyelvre, Sindelar-Zsoldos programként is gyakran említik. A fejlődéslélektani és kognitív pszichológiai alapokra fektetett, idegi eredetű tanulási és magatartási zavarok befolyásolása céljából létrehozott program a következő területeken diagnosztizál és segíti a fejlesztést: figyelem, észlelés, intermodális kódolás, emlékezet, szerialitás, téri orientáció. A részképességek szisztematikus fejlesztésével segítheti a sikeres iskolakezdést. (Zsoldos, 1999).

A gyakoribb mérőeszközök közé tartozik továbbá Porkolábné Balogh Katalin módszere, melynek segítségével komplex mérést végezhetünk minden területen, és az adatokat táblázatban rögzíthetjük. Emellett használatos még a Kelemen Lajos által kidolgozott széleskörű rendszer is, mely számos területet foglal magába, s elsődlegesen a tanulási zavarokkal küzdő gyermekek korai szűrésére és fejlesztésére irányul (Apró, 2013). Mindezek mellett a PREFERT-t mai napig több intézményben is használják az iskolaérettség mérésére, értékelésre (Kálmán és Tóth, 2021; Apró, 2013).

2.4. A rugalmas beiskolázás és változása

Az 1986-ban bekövetkező jogszabályi változásoknak köszönhetően az addigi, iskolakezdést szigorúan életkorhoz kötő szabályozás helyét egy „puhább” jogszabály, a rugalmas beiskolázás követte (Vágó, 2005).

Mint a jogszabály alapján láthatjuk, ez a szülő kérése esetén további hét hónap óvodában tölthető időt jelentett. A törvényi változás tudományos alapját a már előző fejezetben említett, Nagy József professzor által kidolgozott kompenzáló beiskolázási modell képezte (Józsa, 2016, 2022; Kende és Illés, 2007). *„Rugalmas beiskolázás alatt azt értjük, hogy bár hivatalosan a május 31. előtt hatodik életévüket betöltött gyerekek kezdik meg az adott év szeptemberében az iskolaévet, külön eljárás nélkül is még egy évet maradhat a gyerek az óvodában, ha a szülő ezt így gondolja, illetve további egy évet, ha a szakemberek látják ezt szükségesnek”* (Kende és Illés, 2007: Ismeretlen). Ezáltal a tankötelezettség időpontja akár a nyolcadik életévig is elhúzódhatott (Józsa, 2022). A 6/1986. (VI. 26.) MM számú rendelet a tankötelezettségről című rendeletnek megfelelően *„A gyermek, ha az iskolába lépéshez szükséges fejlettséget eléri, attól a naptári évtől válik tankötelessé, amelyben a 6. életévét május 31. napjáig betölti. A szülő kérelmére a gyermek tankötelessé válhat akkor is, ha hatodik életévét december 31-ig tölti be.”* A törvényi változást olvasva láthatjuk, hogy szülő kérésére akár hét hónappal korábban is megkezdhetők a gyermekek az iskolát. A jogszabályváltozás következményeképpen kirajzolódni látszódott egy tendencia, miszerint a szülők egyre tovább tartották óvodában gyermekeiket. Ennek háttérében többek között a gyermekük nagyobb fokú iskolakészültségének a reménye, illetve az erős iskolák felvételi követelményeinek növekedése is állt (Vágó, 2005). Kende és Illés (2007) szerint az iskolaérettségen alapuló rugalmas beiskolázás az iskola szempontjait helyezi előtérbe, hiszen a gyermekek iskolaéretté válásának segítését az óvodai nevelés meghosszabbításában látja, nem pedig az iskolai oktatás megváltoztatásában.

2013-tól lépett érvénybe a tankötelezettséget szabályozó 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 45. paragrafusának változása. Innentől kezdve a tanköteles korú gyermekek további egy nevelési évre óvodában maradását már csak az óvoda vagy iskola vezetőjének kérésére, illetve a vezető, vagy a szülő kezdeményezésére szakértői bizottság által végzett szakértői vizsgálat függvényében dönthették el. Láthatjuk, hogy e jogszabályi változás következtében a szülők döntése háttérbe szorult, s az óvoda, valamint a szakértői bizottság véleménye került előtérbe (Kazuska, 2012).

2020. január 1-je újabb jelentős jogszabályváltoztatást hozott magával, melyről már dolgozatomban bevezetésében is szót ejtettem. A tanköteles korú gyermekek további egy nevelési

évig tartó óvodábajárásáról ettől kezdve csak az Oktatási Hivatal hozhat döntést. Az eljárást csak a szülő, vagy gyám kezdeményezheti, az indoklást neki kell megtenni. Ugyan az óvodától elkérhetik a fejlődést nyomon követő dokumentumokat és mellékelhetik a kérelemhez (ezáltal a szakemberek közvetve az óvoda véleményét is számításba vehetik), de ez nem kötelező jellegű. A kérelem benyújtását követően közigazgatási hatósági eljárás keretében megvizsgálják a körülményeket. Az Oktatási Hivatal, ha indokoltnak látja, a szakértői bizottság véleményét kéri ki és az általuk kiállított szakértői vélemény alapján hozza meg döntését. Csak abban az esetben nincs szükség kérelemre, ha a gyermek korábbi szakvéleményében javaslat áll a további egy nevelési évig tartó óvodai részvételről. Ekkor a szülőnek kell a szakvéleményt az óvodában megmutatnia, s az óvoda berögzíti a köznevelési információs rendszerben. Fontos, hogy a használat csak egyszer, és egy évre kérelmezhető. Ha szülő azt szeretné, hogy gyermeke tankötelessé válása előtt megkezdje az iskolai életet, szintén az Oktatási Hivatal felé kell kérelmet benyújtania (Oktatási Hivatal, 2023).

2.5. Együttműködés az átmenet segítése érdekében

2.5.1. A család és az óvoda kapcsolata

A sikeres iskolakezdés feltételei már óvodáskorban megalapozódnak. Ennek fontos tényezője, hogy az óvodapedagógusok, segítő szakemberek hatékonyan tudjanak együttműködni a szülőkkel. Az óvoda intézményének felépítését családi szellem hatja át, a gyermekek napjaiknak jelentős részét az óvodában töltik, így az iskolára való felkészülésben is kiemelt szerep hárul a pedagógusokra (Fáyné Dombi és Sztanáné Babics, 2015).

Az óvodai életéről általánosságban elmondhatjuk, hogy a szülők széleskörű belátással rendelkeznek a mindennapi életre, a pedagógusokkal bizalmi kapcsolatot alakítottak ki, az egymás között zajló kommunikáció és információcsere általában gördülékeny. Természetesen e bizalmi kapcsolat kialakításában a pedagógusnak rendkívül nagy szerepe van. Az iskolaérettség megállapításához és a megfelelő iskolaválasztáshoz az óvodapedagógusok szakértelme és objektivitása nagyban segíti a szülőket az adekvát döntés meghozatalára, ezért az óvodapedagógus széleskörű tájékozottsága is feltétlenül szükséges (Kathyné Mogyoróssy, 2010).

A szülők általában szorgalmazzák, hogy információt szerezzenek az óvodapedagógustól gyermekük aktuális fejlettségi szintjéről és az iskolaérettség kritériumairól. Az említett témában

zajló óvodai szülői értekezleteken is nagy számban részt vesznek (Fleisz-Gyurcsik, 2022). Kovácsné Bakosi (2011) kiemeli, hogy nem csak a gyermekek, hanem a családok felkészülését is segíteni kell az átmenetre.

2.5.2. A család és a gyermek kapcsolata

A család jelentősége kiemelkedő az átmenetek okozta nehézségek áthidalásában. A tapasztalatok szerint a gyermek akkor is alkalmassá válik az iskolára, ha nem vesz részt előkészítő vagy kötelező tevékenységeken (Vojnitsné Kereszty és Zilahiné Gál, 2008).

Ennek következtében a szülők sokat tehetnek annak érdekében, hogy gyermekük könnyebben vegye az akadályokat. Nagyon fontosak a családi beszélgetések, a különböző pólusú érzelmek megélése, a félelmek megbeszélése, az iskolai életet kezdő gyermekek ösztönzése, motiválása. Ehhez nagy türelem és figyelmesség szükséges, mellyel mintát is közvetítenek a szülők gyermekeik felé. A családi programok, közös kikapcsolódások jelentősége is növekedik ebben az időszakban, mint ahogy mesélés, olvasás szintén segíti a feldolgozást (Harmatiné Olajos, 2011).

A mesével kapcsolatban fontos kiemelni, hogy a digitális eszközökből, vetített képekből álló mesénél a valódi, élőszavas mesélés mindig többet ad, hiszen emeli a gyermek esztétikai érzékét, a belső képek alkotása által segíti a szorongásoldást. Ezen felül anyanyelvi képességeit (beszédértés, beszédprodukció) is fejleszti, így az olvasás-írás tanulás sikerességéhez nagymértékben hozzájárul (G. Gődény és Koósné Sinkó, 2013).

Nagyon fontos a megfelelő napirend kialakítása, szervezése is, mely a gyermek biztonságérzetét erősíti, kiegyensúlyozottságát növeli. A szülők élménybeszámolóit, hozzáállásukat az iskola élethez a tanuláshoz, a gyermekek attitűdjét is erősen befolyásolják. Sajnos rohanó világunkban a családok leterheltsége miatt a fent leírtak nem valósulnak meg adekvát módon (Harmatiné Olajos, 2011). A családok érzelmi intelligenciájának szintje is meghatározó. Ez nem feltétlenül egyenesen arányos a család szocioökonómiai státuszával (Vojnitsné Kereszty és Zilahiné Gál, 2008).

2.5.3. Az óvoda és az iskola kapcsolata

Nagy Annamária (2018) kutatásában megállapította, hogy a pedagógusok vélekedése szerint a legfontosabb tényező az óvoda-iskola átmenet segítése érdekében az intézmények határos

együttműködése és a pedagógusok kooperációja. Ebben a tekintetben még számtalan helyen a javítás szükségességét hangsúlyozzák az oktató-nevelő munkában résztvevők.

Ennek ellenére az átmeneteket segítő programokat elkészítésében kisebb számban fordul elő, hogy óvodapedagógusok és tanítók közösen dolgoznának ki gyakorlatokat. Nehézséget inkább a környezet és a személyek megváltozásában látnak, a képességfejlesztés háttérbe szorul (Gyurcsik, 2021). Egyes kutatásokból azt láthatjuk, hogy az óvodapedagógusok közel fele nem, vagy csak elvétve kommunikál a gyermek fejlettségi szintjéről a leendő tanítókkal (Kálmán és Tóth, 2021).

Gyurcsik (2020b) feltáró jellegű pilotkutatásából azt a következtetést vonta le, hogy az óvodapedagógusok és a tanítók prioritási sorrendjében nem azonos képességek állnak az első helyen. Míg az óvodapedagógusok inkább a tanulási képességeket helyezik előtérbe, a tanítók a finommozgások és szociális képességek megfelelő szintjét is élvonalban említik. Kálmán és Tóth (2021) pilotvizsgálatának eredményei megerősítik, hogy az óvodapedagógusok vélekedése alapján a kognitív képességek megfelelő fejlettsége a legfontosabb. Ezzel szemben Gyurcsik (2020b) arra a megállapításra jutott, hogy összességében a pedagógusok és a szülők szerint a szociális és lelki fejlettség fontosabb a kognitív területeknél, a nemzetközi tapasztalatokhoz hasonlóan (Gyurcsik, 2020b).

Borbélyová és Slezáková (2015) szerint az óvodában és az iskolában több hospitálási alkalom szervezése (óvodapedagógusok az iskolában, tanítók az óvodában), egymás módszertanának feltérképezése, munkájára való széleskörűbb rálátás, szakmai megbeszélések nagymértékben segítenék a sikeres együttműködést, hatékonyságot. Problémaként jelenik meg, hogy az intézmények nem követik az óvoda-iskola átmenetet segítő, elsősorban a pedagógus és az iskola megismerését szorgalmazó programok hatékonyságát, nem vezetik eredményeiket (Gyurcsik, 2020b). Bartáné Tóth (2018) véleménye is ezt támasztja alá, gondolatai alapján a közös továbbképzések mellett a megbeszélések és tapasztalatok formális rögzítése mind az óvoda, mind az iskola részéről elősegítené az átmenet gördülékenységét.

Golyán (2013a) a jogszabályi környezet kihívásaira is hívja fel a figyelmet. Kritikai elemzésében megfogalmazott véleménye szerint a köznevelési törvény nem ad teljes mértékben lehetőséget az óvoda-iskola átmenetet gördülékenységének megsegítéséhez, a folyamatosság biztosításához. A szerző többek között az egymásra építettség hiányát, az uniformizálást és a pénzügyi nehézségeket emeli ki elemzésében. Kovácsné Bakosi (2011) szerint az iskola szinte számon kéri az óvodát, többet vár el annak ellenére, hogy a törvényekben tisztán rögzítve van-

nak a feladatok és elvárások. Kende és Illés (2007: Ismeretlen) a rugalmas beiskolázást és oktatási szakadék összefüggéseit kutatva eredményeik alapján a következő javaslatokat tették a probléma megoldása érdekében:

„az óvoda-iskola átmenet egységes szemléletének kialakítása; az óvoda- és iskolapedagógusok kompetenciájának kölcsönös elismerése adott életkorú gyerekek nevelésére és oktatására; a kétféle intézmény közötti vélt hierarchia lebontása; egy egységes alapozó szakasz kidolgozása a tankötelezettség kezdetétől az alsó tagozat végéig.”

A kooperáció gyakorlati megvalósulása terén gyakran előfordul, hogy a gyermekek még az óvodában töltött idő alatt találkoznak leendő tanítójukkal (Fleisz-Gyurcsik, 2022). Ennek előnyeit kiemeli Borbályová és Slezáková (2015) is, s hozzáteszi, hogy az óvodapedagógusok iskolai látogatása, a gyermekekkel óvodáskor után is fenntartott kapcsolata szintén kedvező hatásokkal bír. Bischofné Blandl és munkatársai (2012) módszertani ajánlásában az ismerkedési napok/hetek is megjelennek, az iskolások óvodai látogatását minden szempontból előnyösnek látják.

A kisebb településeken, ahol a hagyományok ápolása és a közösségi ünnepek még nagy jelentőséggel bírnak, gyakoribb az óvodapedagógusok és tanítók együttműködése, míg a nagyvárosokban a kooperáció nehezebben kivitelezhető (Bartáné Tóth, 2018). Ahol a távolság áthidalható, a közös ünnepek mellett az együttes kikapcsolódások, közös projektek, sportrendezvények szervezése is segíti az átmenetet (Bischofné Bandl és mtsai, 2012).

2.5.4. Az iskola és a család kapcsolata

A gyermekek eltérő családi körülmények közül és különböző szocializációs tapasztalatokkal érkeznek az iskolába. Az otthoni viszonyok és szokások alapjaiban határozzák meg többek között a kisiskolások tanuláshoz való viszonyát, beilleszkedésük minőségét, feladathelyzetekkel való megküzdési stratégiáikat, a tekintély elfogadását. Az iskolai szocializáció akkor tud csak eredményessé válni, ha a pedagógus figyelembe veszi a család szokásait és értékeit, s ezekre épít. Ha túl nagy a szakadék a családi nevelés és az iskolai elvárások között, akkor is fontos, hogy ne a gyermek „átnevelése” legyen a cél, hanem a sajátosságok feltérképezése a megismerés, elfogadás, kommunikáció eszközével a távolság csökkentése érdekében. Ezen nehézségek leküzdését a pedagógusoknak és a családnak mindenképp szoros együttműködésen alapuló közös munkája tudja csak segíteni (N. Kollár és Szabó, 2017).

Fleisz-Gyurcsik (2022) újabb eredményei alapján a szülők a feszített tanulási tempónak, a játékoság csökkenésének és a nagyobb kötöttségnek tulajdonítanak inkább problémát, s csak elenyésző nehézségnek tekintik a megváltozott személyekhez való alkalmazkodást és az értékelések gyakorlatát.

2.6. Rövid nemzetközi kitekintés

Golyán (2013b) európai óvoda-iskola átmetet feltérképező tanulmányából kiderül, hogy az egyes országok változó hangsúlyt fektetnek a gyermekkori nevelés minőségére. Az iskoláskort megelőzően intézményes nevelést folytató országokban legtöbb esetben magas a részvételi arány, a nevelés minőségének tekintetében viszont több helyen is optimalizálására lenne szükség.

A tankötelezettség megkezdését illetően a következőt írja: *„Az alapfokú oktatás kezdete általában egybeesik a tankötelezettség alsó korhatárával. Az Európai Unió tagállamainak többségében az alsó tagozat 5–7 éves korban kezdődik és 10–12 éves korig tart, amikor is a gyerekek felső tagozatba lépnek.”* (Golyán, 2013b: 119).

Írorszában nincs óvodarendszer, de a gyermekeknek lehetőségük van már négy éves koruktól iskolába járni. Szlovákiában az óvodai nevelésben való részvételt nem teszik kötelezővé, az átmenetet gyakran drámapedagógiai módszerekkel segítik, illetve államilag támogatott módszertani programokkal is dolgoznak. A még fejlesztésre szoruló gyermekek úgynevezett nulladik évfolyamban vesznek részt az első tanévük megkezdése előtt (Golyán, 2013b).

Hollandia az iskolába integrált óvodai osztályokban, Franciaország az iskola előtti nevelés utolsó és az iskolai nevelés első osztályának összefésülésében látja a kiutat az óvoda-iskola átmenet problémaköréből. Svédország többkomponensű kísérleteket folytat, míg Dánia, Norvégia, Izland és Spanyolország kevésbé érzi az átmenet okozta nehézségeket (Golyán, 2013b).

Kisné Bernhardt és Nagy (2017) tanulmánya alapján mind a Vajdaságban, mind Romániában megfogalmazódott az igény egy komplex, minden tényezőt átfogó pedagógiai program kidolgozására és integrálására mind az óvodai, mind az iskola oktatási-nevelési rendszerbe. Ez a két országban felülről történő irányítás keretében történik. Az átmenet támogatására Szerbiában iskolaelőkészítő programot hoztak létre az óvoda intézményében, melyen kötelező a részvétel az óvodai neveléssel ellentétben. A „nulladik évfolyam jelensége” is megvalósul mind Szerbiában, mind Romániában (Nagy, 2018).

2.7. Szemelvények hazánk jó gyakorlataiból

Magyarországon számos kísérlet történt az óvoda-iskola átmenet megkönnyítése céljából. Ezen gyakorlatok szisztematikus áttekintését végezte el Fleisz-Gyurcsik 2021-ben. Tanulmányában számos fontos tényezőre rávilágít, többek között a segítő programok gyermekközpontúságára, a pedagógiai-pszichológiai háttér megkérdőjelezhetőségére, a személyi feltételek kiemelésére a tárgyi feltételekkel szemben. Áttekintéséből jól látható, hogy az esetek túlnyomó részében tanítók által kidolgozott programokról, gyakorlatokról van szó, amelyek az óvodai nevelés utolsó évére koncentrálnak.

Dolgozatom nem terjed ki az átmenetet támogató jó gyakorlatok teljeskörű ismertetésére, így Fleisz-Gyurcsik (2021) nyomán öt gyakorlatot választottam ki, a választásom szempontja az volt, hogy készült-e a hatásvizsgálat, ezáltal bizonyítottan hozzájárultak-e az átmenet segítéséhez.

A kísérleteken alapuló *Óvodaiskola* Mihály Ottó irányításával jött létre az 1980-as években. A jó gyakorlat alapját képezi, hogy az óvodai nevelés utolsó évében a gyermekkel már leendő tanítóik foglalkoznak. A szervezeti keret a képességfejlesztés helyett inkább a tárgyi és személyi környezet állandóságára, az intézményváltás megkönnyítésére koncentrálnak (Fleisz-Gyurcsik, 2021).

A Kudarccal az iskolában óvodai komplex fejlesztőprogram Porkolábné Balogh Katalin és munkatársai (1997) nevéhez fűződik, kiről már szót ejtettem dolgozatomban az iskola-érettséghez köthető mérések kapcsán. A program pedagógiai-pszichológiai háttérbe ágyazva, játékokra és a mozgásra alapozva segíti időben felismerni az iskolai zavarokat és a korai tehetséggondozást is lehetővé teszi (Porkolábné Balogh és mtsai, 1997).

Lépésről lépésre program eredetileg Észak-Amerikából származik, a hazai gyakorlatba az 1990-es évek végén került be. A több alternatív pedagógiai elemet is tartalmazó gyermekközpontúságáról elhíresült program az óvodákban és az iskolákban tevékenységi sarkok kerülnek kialakításra, ahol szabadon használhatják az eszközöket a gyermekek (Fleisz-Gyurcsik, 2021). A két intézmény közötti átmenet a Lépésről Lépésre program a közös módszertan, szemlélet, tárgyi feltételek és képességfejlesztés által támogatja (Hunyadi, 1998).

A *START* program az iskoláskort megelőzően egyéves, intenzív foglalkozás keretében valósul meg, amely beilleszthető az óvodai nevelés keretébe (Pozsonyi és Tóthné Balogh, 2005). A cél DIFER-hez hasonlóan a gyermekek fejlettségi szintjének feltérképezése, s az

egyres képességek, készségek fejlesztése. A program szorgalmazza a minél korábbi képességfejlesztés elkezdését, az elmarad képességek fejlesztését (Fleisz-Gyurcsik, 2021).

A jó gyakorlatok közül kiemelkedő a *DIFER programcsomag* használata is, melyről korábban már szót ejtettem.

2.8. Az óvoda iskolátlánítása

Pálfí Sándor (2009) tanulmányában leírja, hogy az iskola intézményi múltja korábbra vezethető vissza, mint az óvodai nevelés intézményesítése, ezáltal az óvodának már az 1828-as indulásától kezdődően folyamatosan küzdenie kell identitásának megőrzéséért, és a társadalmi elvárásoknak való megfelelésért. Az óvodapedagógusok szeretnék szakmai önállóságukat hangsúlyozni, s ez egy belső ellentétet képez a tanítókkal szemben, mivel őket már társadalmi szinten is „alanyi jogon” megilleti az elismerés.

Az 1996-os Alapprogram megjelenésével az óvodai nevelés korábbi, iskolaelőkészítő szerepét felváltotta egy korszerűbb, gyermekközpontú szemlélet, ami a gyermeki személyiség teljes kibontakoztatása és törekszik. Pálfí (2009) szerint ennek ellenére a mai óvodai gyakorlatban továbbra is vannak olyan elemek, amelyek az „elavult” szemléletet tükrözik, pedig ezek alkalmazása nem feladata az óvodának. A konkrét elemek közül többek között a következőket említi: életkor szerinti csoportszervezés, a gyermek fejlettségének teljesítményalapú megítélése, mérések és értékelések, a műveltségi tartalmak elkülönítése, a szabadjáték háttérbe szorítása, különórák, iskolaelőkészítők, stb.

Az Alapprogramban az óvoda-iskola átmenet tekintetében ma is a következő olvasható: „*A gyermek az óvodáskor végén belép a lassú átmenetnek abba az állapotába, amelyben majd az iskolában, az óvodásból iskolássá szocializálódik.*” (Alapprogram, 2012: 9). Tehát az iskolába lépő gyermek még nem iskolás, iskolássá az iskolában válik.

Kissné Zsámboki (2017) is megerősíti tanulmányában, hogy az óvodának nem feladata, hogy iskolaérett gyermekektől búcsúzzanak el a pedagógusok az utolsó nevelési év végén, ehelyett inkább az iskolában szükségessé váló képességek, kompetenciák fejlesztését helyezték előtérbe, a gyermekek sajátosságait szem előtt tartva.

Vojnitsné Kereszty és Zilahiné Gál (2008) kiemeli, hogy az óvodapedagógusoknak távol kell magukat tartani az iskolaelőkészítő gyakorlatoktól, feladatlapoktól, hiszen ezek az óvodáskorú gyermekek életkori sajátosságainak nem felelnek meg, inkább a játék és mese világára kell építkezniük, melyek magukkal hozzák az értelmi fejlődést is.

Vekerdy Tamás is gyakran hangsúlyozta előadásában (pl.: 2017) és könyveiben (pl.: 2001), hogy az óvoda nem egyenlő az iskolával. Kovácsné Bakosi Éva szavaival élve: „Az óvodásnak az óvodás életéveket kell megélnie az óvodában” (2010: 56).

2.9. A kaposmérői oktatási-nevelési intézmények bemutatása

2.9.1. Kaposmérői Bokréta Óvoda és Mini Bölcsőde

Kaposmérő Somogy Vármegyében található, a megyeszékhelytől 8 km-re fekvő, zselici dombokkal határolt hangulatos falu. A kb. 2500 lakost magáénak tudható település óvodája a centrumban, az önkormányzat és az általános iskola között helyezkedik el.

A Kaposmérői Bokréta Óvoda és Mini Bölcsőde négy csoportot tudhat magáénak, emellett 2021 óta 7(+1) gyermek nevelését ellátó újjépítésű mini bölcsődével együtt működik. Intézményes keretek között 1963 óta folyik a településen a 3-6 éves korosztály oktató-nevelő munkája. Az akkoriban még egycsoportos napközis óvoda egy óvodapedagógust, egy dajkát és egy szakácsnőt foglalkoztatott. 1974-től kétszoportos, majd 1982-től négycsoportos óvodává bővítették az intézményt, ezzel párhuzamosan a dolgozók létszáma is nőtt. A 2006-os gyermeklétszám csökkenés következtében egy csoport megszüntetésére kényszerült a fenntartó, de 2009 óta töretlenül négy csoport családi légkörében élhetik át az óvodai nevelés élményét a gyermekek. 2008 óta zajlik az épület folyamatos felújítása, ennek köszönhetően a gyermeki igényeknek maradéktalanul megfelelő körülmények között folytathatják az itt dolgozók a közös munkát. A gyermekek elsődlegesen Kaposmérőből és vonzáskörzetéből (Bárdudvarnok, Kaposfő, Kiskorpád), illetve Kaposújlakról érkeznek az intézménybe.

Az óvodai nevelés alapját az Alapprogram mellett a „Környezetünk-hagyományaink” c. pedagógiai program képezi, amelynek fejlesztése a nevelőtestület részéről folyamatosan zajlik. A nevelés-oktatás során a néphagyományörzés, jeles napok és ünnepek állnak a fókuszban. (Kaposmérő Önkormányzat Hivatalos honlapja, [http1](http://www.kaposmero.hu))

2.9.2. Kaposmérői Hunyadi János Általános Iskola

A Kaposmérői Hunyadi János Általános Iskola 1973-ban épült fel, ennek következtében ebben az évben ünnepelhették az iskola 50. évfordulóját.

1993 óta egy hatalmas, 20x40 méteres tornateremmel, emellett egy szertárral, két öltöző-fürdővel és egy nevelői szobával büszkélkedhet az iskola. 2000-ben újabb felújításon ment keresztül az épület, így felépült az eddig kétszintes épületre felépült egy harmadik szint is, melynek köszönhetően 7 új tanteremmel, szertár-dolgozókkal és egészségügyi helyiségekkel gazdagodott az intézmény. Emellett a külső szigetelés korszerűsítése is megvalósult. Konyhaként a régi kastélyépület funkcionál, mely 2022-ben szintén felújításra került.

Az infokommunikációs eszközökkel jól ellátott iskolában az oktatás napjainkban 18 tanteremben folyik, 211 diák részére, 31 munkatárs közreműködésével. A Kaposmérői Hunyadi János Általános iskola akkreditált tehetségközpontként is működik, ezen felül ökoiskola szerepben is tündököl, így a környezettudatos magatartás alakítása alapjaiban hatja át az oktató-nevelő munkát. (Kaposmérői Hunyadi János Általános Iskola honlapja, <http2>)

3. Kutatás

3.1. Kaposmérői Bokréta Óvoda és Mini Bölcsőde helyi pedagógiai programjainak összehasonlítása az óvoda-iskola átmenet és iskolaérettség tekintetében

3.1.1. Kutatás bemutatása

Kutatásomban Kaposmérő óvodájának egymás után következő helyi pedagógiai programjait szeretném összehasonlítani az óvoda és iskola kapcsolatára, az iskolaérettség megítélésére, illetve az átmenet segítésére irányuló együttműködési törekvésekre vonatkozóan. Kutatásom során az alábbi kérdésekre szeretnék választ kapni:

- Az egyes helyi pedagógiai programokban mekkora hangsúlyt fektettek az óvoda-iskola átmenetre és az iskolaérettség kritériumaira?
- Az óvoda és iskola együttműködésének tekintetében milyen konkrét gyakorlatokat foglaltak meg az egyes programokban?
- Az idő előre haladtával regisztrálhatók-e változások az óvoda-iskola átmenethez, iskolaérettség megítéléséhez kapcsolódóan, s ha igen, milyen módosítások történtek az egyes dokumentumokban?

A „Környezetünk-Hagyományaink” nevelési program 1999-ből, a pedagógiai programok 2013-ból, 2015-ből, 2018-ból és 2021-ből származnak. Az eredeti dokumentumokat a kaposmérői óvodában találtam meg az óvodavezető segítségével. A vizsgált helyi programokon kívül az óvodának nem volt másik átdolgozott pedagógiai programja, noha az 1999. és 2013. év között tizennégy esztendő telt el, ami nem kevés idő.

A „Környezetünk-Hagyományaink” programok kidolgozása során a nevelőtestület mindig az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja (továbbiakban: Alapprogram) irányelveit tartotta szem előtt. Ennek következtében a helyi pedagógiai programok elfogadásának idején érvényben lévő Alapprogramot és azok módosításának figyelembevételét mindenképpen szükségyszerűnek éreztem.

(A jogszabályoknak és az Alapprogramnak való megfeleltetés miatt a nevelőtestület 2023-ban új pedagógia programot készített, viszont a fenntartó a dokumentumot még nem hagyta jóvá, ezért a legújabb program nem képezi elemzésem tárgyát.)

Kutatásomban a kvalitatív módszerek közül a dokumentumelemzést választottam, ezen belül is összehasonlító elemzést. A helyi pedagógiai programok elemzését a következő, általam kidolgozott szempontrendszer segítségével hajtottam végre:

Elemzés szempontrendszer:

- Érvényesség kezdete
- Programok elnevezése
- Programok terjedelme
- Ki nyújtotta be?
- Milyen jogszabályi háttérre hivatkozik?
- Készült-e ellenőrzés, hatásvizsgálat?
- Mely fejezetekben szerepelnek az óvoda-iskola átmenethez köthető tartalmi egységek?
- Ezek mekkora részét képezik a teljes dokumentumoknak?
- Konkrétan mit tartalmaznak az egyes tartalmi egységek a témával kapcsolatban?
- Mit tartalmaznak az Alapprogramban megjelenő tartalmakon túl?
- Látható-e változás, fejlődés a programokban?

3.1.2. Az elemzés ismertetése és értékelése

Programok és intézmény elnevezése

Az 1999-as évtől hatályos kaposmérői óvoda helyi programja a „Környezetünk-Hagyományaink” nevelési program elnevezést kapta. A dokumentum szövegében is minden esetben „nevelési program”, vagy „program” néven találunk utalást. Ezidőben az óvoda még az iskolával közösen működött, mely a nevében is tükröződött: Hunyadi János Általános Iskola és Napközi Otthonos Óvoda.

A 2013. évben az óvoda már nem csak az iskola tagintézményeként, hanem önálló intézményként funkcionált. Ennek köszönhetően szükségessé vált a névváltoztatás, így az intézmény Kaposmérői Bokréta Óvoda néven folytatta tovább a pedagógiai munkát. Ugyan a 2013-ban elfogadott program fedlapján „pedagógiai program” feliratot találunk, a törzsszöveg fejlécében minden oldalon továbbra is a következőt olvashatjuk: „Kaposmérői Napközi Otthonos Óvoda „Környezetünk-Hagyományaink” nevelési program”.

A 2015-ös, 2018-as és 2021-es helyi program az előző kiadáshoz hasonlóan a „pedagógiai program” elnevezést használta a borítón, emellett a szöveg egészében is e minőségben utal

a dokumentumra, s a fejlécekben is ezt olvashatjuk: „Környezetünk-Hagyományaink” pedagógiai program. Mivel 2021-ben már mini bölcsődével is bővült az óvoda, szükségessé vált az ismételt névváltoztatás, ennek köszönhetően a jelenleg is érvényben lévő elnevezést találhatjuk a pedagógiai program fedőlapján: Kaposmérői Bokréta Óvoda és Mini Bölcsőde. A programok és az intézmény elnevezésével kapcsolatban az alábbi táblázatot készítettem, a könnyebb áttekinthetőség érdekében:

1. táblázat: Programok és intézmény elnevezése

Program bevezetésének éve	1999	2013	2015	2018	2021
Óvoda hivatalos elnevezése	Hunyadi János Általános Iskola és Napközi Otthonos Óvoda	Kaposmérői Bokréta Óvoda	Kaposmérői Bokréta Óvoda	Kaposmérői Bokréta Óvoda	Kaposmérői Bokréta Óvoda és Mini Bölcsőde
Program elnevezése	„Környezetünk-Hagyományaink” nevelési program	„Környezetünk-Hagyományaink” pedagógiai program	„Környezetünk-Hagyományaink” pedagógiai program	„Környezetünk-Hagyományaink” pedagógiai program	„Környezetünk-Hagyományaink” pedagógiai program

Programok terjedelme

A helyi pedagógiai programok terjedelmében az idő előre haladtával változás figyelhető meg. Az alábbi táblázat összefoglalja, hogy mellékletek nélkül hány oldalas dokumentumokat elemzünk:

2. táblázat: Programok terjedelme

Program bevezetésének éve	1999	2013	2015	2018	2021
Program terjedelme	42 oldal	44 oldal	115 oldal	130 oldal	130 oldal

A terjedelmet tekintve az 1999-es és a 2013-as programok csupán 42 és 44 oldalas dokumentumok. A 2015-ben hatályossá vált program már jóval bővebb, 115 oldallal büszkélkedhet. A bővítés során új fejezetek kerültek a programba, többek között a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelése, a nemzetiségi nevelés, illetve a hagyományörzés és népszokások témájában. Ezen felül a legtöbb fejezetet is bővítették tartalmilag, különösen a program tevékenységterületeinek leírását, melyek az eddigi 10 oldalas kifejtés helyett mintegy 50 oldalra bővültek a programban. A 2018-as és 2021-es program terjedelem szempontjából megegyezik. Itt az ere-

deti dokumentumnak több, mint háromszorosát láthatjuk, összesen 130 oldalt. Az újabb programokban már a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek óvodai nevelésének és az óvodai élet szervezési elveinek is külön fejezeteket szenteltek.

Programok benyújtása

A programokat minden esetben az intézményvezető nyújtotta be. Az alábbi táblázat foglalja össze az egyes helyi programok benyújtóit:

3. táblázat: Programok benyújtása

Program bevezetésének éve	1999	2013	2015	2018	2021
Program benyújtója	Hesz Henrikné óvodavezető	Hesz Henrikné óvodavezető	Endrédi Éva óvodavezető	Endrédi Éva óvodavezető	Marácziné Keresztes Katalin óvodavezető

Láthatjuk, hogy 1999-ben és 2013-ban is Hesz Henrikné volt az óvoda vezetője, így ezen programok általa kerültek benyújtásra. Az óvodavezető a szakmai, tanügyigazgatási és gazdálkodói feladatokat végezte, továbbá csoportban is dolgozott. 1999-ben még az óvoda szakmailag önálló, munkáltatói és gazdálkodói feladatainak végzését az iskola igazgatója tartotta kézben. A 2013-tól bevezetett programban már az iskolaigazgató ellenőrző szerepe nincs feltüntetve, az óvoda szakmailag teljes mértékben önálló.

A 2015-ben és 2018-ban benyújtott programokat Endrédi Éva óvodavezető terjesztette elő. Az óvoda vezetője a vezetői kötelezettségek és adminisztrációs teendők mellett 2015-ben még csoportban is dolgozott, a gazdálkodási feladatokat viszont már a fenntartó pénzügyi főelőadója vezette az önkormányzat hivatalában. A 2018-as dokumentumban már, nincs arra utalás, hogy az óvodavezető csoportban is dolgozott volna.

A 2021-es „Környezetünk-Hagyományaink” pedagógiai programot az óvoda és immáron mini bölcsőde új vezetője, Marácziné Keresztes Katalin nyújtotta be. Fontosnak tartom megjegyezni, hogy a vizsgált dokumentumok mindegyike említést tesz a nevelőtestület kiemelkedő szerepéről és közös munkájáról a programok létrejöttének és kidolgozásának kapcsán.

Jogsabályi háttér

A jogsabályi háttérre való hivatkozást tekintve az 1999-es helyi program az *137/1996. (VIII. 28.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról* c. rendelet alap-

ján az 1996-os Az Óvodai nevelés országos alapprogramját vette figyelembe. Emellett felhasználta az *Óvodai nevelés programja (1989)* c. dokumentumot is. A programban a gyermekvédelmi munkát irányító törvények és jogszabályok nem kerültek feltüntetésre.

A 2013-ban elfogadott program a törvények közül alapul veszi a *nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény-t*, emellett az *1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról-t* is, annak módosításaival (1996 és 1999) együtt. A *20/2012 EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról* c. rendelet, valamint a *229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet a nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról* szintén fel lett használva az elkészítés során. Természetesen a *363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról* sem maradt figyelmen kívül. A szabályzatok közül Az intézmény *Szervezeti és működési szabályzata* mellett a *Házirend* is hozzájárult a dokumentum elkészüléséhez. A 2013. évi programban már a gyermekvédelmi törvények is feltüntetésre kerültek, így kapott helyet az *1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról, a Köznevelésről szóló törvény 173. §,* illetve a *1991. évi LXIV. törvény a Gyermekek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezmény kihirdetéséről.*

A 2015-ös „Környezetünk-Hagyományaink” pedagógiai program számolt elődje jogszabályi háttérével, azt felhasználta a kidolgozás során. A gyermek- és ifjúságvédelemmel összefüggő tevékenységei alatt a gyermekvédelmi törvények, rendelkezések közül már csak az *1997. évi XXXI. törvény* jelenik meg a hivatkozásban. A nemzetiségi nevelés sajátos pedagógiai alapelveit a *17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról* című rendelet alapján dolgozták ki, a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai integrációja esetén alkalmazandó pedagógiai alapelveket pedig a *32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról* című rendeletnek megfelelően. Továbbá ez a program *Nagy Jenőné: Óvodai nevelés a művészetek eszközeivel* című alternatív programjából átvett olyan elemeket, melyeket a nevelőtestület alkalmazni tudott pedagógiai munkája során. Az elkészítés során a Zselici Vadvirág Óvoda Helyi Pedagógiai Programjára is támaszkodtak, melyet Endrédi Éva óvodavezető dolgozott ki akkori nevelőtestületével korábbi pályafutása során.

A 2018-as program törvényi háttére megegyezik a 2015-ös programban leírtakkal, illetve azt a következőkkel egészíti ki: *2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról,* valamint az *1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek*

jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról. A dokumentum az 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról című törvény 67/A §-át külön kiemeli, mégpedig a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzet megállapításának okán.

A 2021-es helyi program jogszabályi hivatkozás tekintetében teljes mértékben megegyezik elődjével, kiegészítésre utaló információt nem fedeztem fel a dokumentumban.

A minősítési eljárásról 2015-től kezdődően említést tesznek a programok, noha ennek jogszabálya sem a helyi pedagógiai programok elkészítésének törvényi háttérében, sem a folyószövegben, sem az irodalomjegyzékben nem jelenik meg, annak ellenére, hogy a 326/2013. (VIII.30.) Korm. rendelete a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. tv. köznevelésiintézményekben történő végrehajtásáról című rendelet már 2013 óta érvényben van.

Ellenőrzés, hatásvizsgálat

A „Környezetünk-Hagyományaink” program 1999 szeptemberében történő bevezetése után minden csoport a helyi programban leírtak szerint folytatta munkáját. *„Az első átfogó programértékelésre 2000 júniusában kerül sor, amikor a csoportellenőrzések és egyéni fejlődésmutatók eredményei alapján a program a használhatóság, a hatékonyság, a pozitívumok és negatívumok szempontjából egyaránt értékelésre, esetleges korrekcióra kerül”* (Kaposmérői Napközi Otthonos Óvoda, 1999:37). Ugyan a javítási előterjesztéseket a program kiegészítő fejezetében tervezték megjeleníteni, a *Módosítások, kiegészítések* című fejezet üresen lett hagyva. Ennek több magyarázata is lehet. Előfordulhat, hogy nem történt korrekciós javaslat a programot illetően, vagy az esetleges módosításokat nem dokumentálták. Amennyiben mégis megtörtént a javaslatok írásos megfogalmazása, lehetséges, hogy nem magában a programban lett feltüntetve, hanem egy külön dokumentumban, amit nem őrzött meg az óvoda. A program felülvizsgálatát az 1999/2000-es nevelési év végére tervezték, ennek megvalósulását a soron következő, 2013. évben elfogadott programban meg is említik.

A 2013-as helyi programban megfogalmazottak szerint a nevelőtestület a 2000/2001-es nevelési évben folytatott programelemző munkát a *Közoktatási törvény 47. paragrafusában* leírtak alapján. A program megemlíti, hogy 2001-ben belső ellenőrzési, értékelési rendszert dolgoztak ki a „Környezetünk-Hagyományaink” program bevalásának vizsgálata céljából. Az olvasottak szerint a hatékonysági vizsgálatot folyamatosan végezték.

Az értékelés folyamán a következő fontossági sorrend alapján elemezték nevelési területeiket, a leglényegesebbnek ítéltől lefelé haladva:

1. játék-munka-tanulás
2. környezetünk, hagyományaink
3. értelmi fejlesztés, kommunikáció
4. érzelmi nevelés, szocializáció
5. fejlesztési lehetőségek a játékban

Az értékelés fontossági sorrendjéből láthatjuk, hogy a legjelentősebbnek a játék-munka-tanulás hármását gondolták. A program alapját képező környezetünk, hagyományaink megismerése szintén elsőbbséget élvezett a többi területtel szemben. Meglátásom szerint a prioritási sorrend alátámasztja a szakirodalomban olvasott közelmúlt kutatásainak eredményeit, miszerint az óvoda és azon belül is az óvodapedagógusok előtérbe helyezik a kognitív készségek fejlettségét az érzelmi és szociális területtel szemben (Gyurcsik, 2020a; Kálmán és Tóth, 2021).

A 2013-as programban részletesebben olvashatunk a minőségfejlesztési tevékenységekkel kapcsolatban. Láthatjuk, hogy az óvoda minőségbiztosítási rendszert kezdett el kidolgozni 2000-ben. Folytatásként 2002-ben tanácsadó segítségét vették igénybe a mérési és értékelési rendszer megalkotásához. A 2003. évben partnervizsgálatok folytak, majd az óvoda megkapta 2004 januárjában az önkormányzat minőségbiztosítási programját. A nevelőtestület a program bevétele vizsgálatát összegző elemzést és értékelést követően módosításokkal egybeszerkesztette, majd elfogadta a minőségirányítási programot 2004-ben. 2007-ben ezt a minőségirányítási programot felülvizsgálták, majd átdolgozták. 2012-ben megkezdték a pedagógiai program újraserkesztését az előző fejezetben részletezett jogszabályi változásoknak megfelelően, s 2013-ban el is fogadták az új programot. A dokumentumban leírtak szerint a megvalósulás, bevétele felülvizsgálata során az alábbi szempontokat vették figyelembe:

- Pedagógiai program összehasonlítása az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjával
- Folyamatértékelés
- Nevelőmunka hatékonyságának vizsgálata
- Partnerek jelzései
- Összegző értékelés
- Célnak való megfelelés

A leírtak alapján tehát azt elmondhatjuk, hogy megtörtént a megvalósítás, gyakorlati bevétele vizsgálata az első két „Környezetünk-Hagyományaink” helyi pedagógiai program elfogadása között, még pedig négy alkalommal: az 1999/2000-es nevelési év végén, 2004-ben, 2007-ben

és 2012-ben. A felülvizsgálat szempontsorát már feltüntették a programban, noha korábban erre nem került sor.

A 2015-ös programban már külön fejezetben tárgyalták a program ellenőrzését, elemzését, értékelését, három oldalon keresztül. A program működését tervező, elemző dokumentumok között a következők kaptak helyet:

- A vezető óvónő feladatterve (időkeret: 1 év)
- A gyermekcsoport nevelési terve (időkeret: negyed év)
- A gyermekcsoport tevékenységi terve (időkeret: negyed év)
- A dolgozók teljesítményének ellenőrzése (időkeret: nevelési év végén)

Ezekon felül a 2015-ös program külön kiemeli a gyermekek egyéni fejlődésének nyomonkövetését is.

A pedagógusok ellenőrzésével kapcsolatban két részben is találtam információt, melyek a korábbi programverziókban nem jelentek meg. Egyik az *Önellőrzés, értékelés* című alfejezet, amely az óvodapedagógusok saját munkájának értékeléséről, problémás helyzetek elemzéséről, valamint a tevékenységek és nevelési tervek megvalósulásának ellenőrzéséről szól. A programban olvashatunk „*Belső Ellenőrzési Csoport*” működéséről is, mely szintén újdonságként tűnik fel a 2015. évi programban. A szakmai munka ellenőrzését az óvodavezető végzi a nevelőtestülettel együtt kidolgozott ellenőrzési terv szerint, az óvodavezető munkáját pedig a közoktatási szakértők, az óvoda dolgozói, és a szülők ellenőrzik. A program a szakmai munka ellenőrzésének fontos részeként tünteti fel a minősítési eljárást. A minősítési eljárás kiterjed az óvodapedagógus szakmai felkészültségének dokumentumokon keresztüli ellenőrzésére, valamint a gyermekcsoportban zajló tényleges munka ellenőrzésére, bemutatófoglalkozás keretében. Az ellenőrzésben 3 fős bizottság működik közre, a külső szakos szakértő, a bizottsági elnök és az óvoda vezetője.

A program bevalásának értékelése során négy fő részt emeltek ki 2015-ben:

1. A program módosítását követő bevalás tapasztalatai

(megfelelnek-e a módosítások a napi tevékenységeknek; leírtak-e mindent, amit a csoportban végeznek; a programnak megfelelően zajlik-e a munka)

2. A program bevezetésének hároméves tapasztalata

(Az óvoda tartalmi munkájának elemzése és meghatározása, eredmények, hiányosságok összegzése, fejlesztési iránymutatások)

3. A program egyes részterületeinek elemzése, értékelése

(*ehhez dokumentumelemzést, a feltételek vizsgálatát, az óvodapedagógusok és szülők véleményeinek összegyűjtését is felhasználták*)

4. A program értékelése a bevezetést követően 3-4 évenként a kimenő nagycsoportokban

Témám szempontjából a 4. pontot tartom a legrelevánsabbnak, ezért ezt fogom a következőkben bővebben kifejteni. A program egyértelműen megfogalmazza, hogy sikerkritériumát *”A fejlődés jellemzői óvodáskor végére”* című programelem tartalmazza. E programelemmel vetik össze az eredményeket a következő területeken:

- gyermekek egészséges életmódja
- érzelmi, erkölcsi és közösségi nevelés
- gyermekek játéka, mesélése, éneklése, rajzolása, külső világról szerzett ismeretei, mozgása, munkavégzése

Ezekben a fázisokban megtervezésre kerül a mérések végzése, elemzése, értékelése, a vizsgálatok irányultsága és módszere is. A megvalósulás lépéseiről az óvodavezető napi információkkal rendelkezik. Fontosnak tartom kiemelni, hogy a program elegendőnek látja az óvoda dokumentumelemzéséhez, a nevelőmunka feltételének vizsgálatához és a nevelő-fejlesztő munka értékeléséhez a pedagógusok önellenőrző- és elemző értékeléseit, illetve a közvetlen beszélgetéseket.

Mint látjuk, a 2015-ös program az eddigieknél nagyobb hangsúlyt fektetett a felülvizsgálatra, ellenőrzésekre, emellett a szülői véleményeket is fokozottan számításba vette. Külön pontot szánt a *„Fejlődés jellemzői óvodáskor végére”* programelemnek, amelyből azt a következtetést vontam le, hogy az iskola előtt álló gyermekek fejlettségének elemzését, értékelését kiemelten fontosnak tartották. A bevételek vizsgálatának határideje gyanánt a 2016/2017-es nevelési évet jelölték meg. Érdekes, hogy ennek ellenére az újonnan módosított program csak több, mint egy évre rá, 2018. augusztus 31-én került elfogadásra.

A 2018-as helyi program ellenőrzéssel, elemzéssel, értékeléssel kapcsolatos részében megjelenik mindaz, amit elődje felvázolt, ezt csupán a tanfelügyeleti önértékelés részletezésével egészítették ki. Ezenkívül egy módosítás történt a leírtakban, mégpedig a szakmai dokumentumok között korábban *„vezető óvónő feladatterve”* helyett már *„vezetői munkaterv”* jelenik meg. A program bevételek tervezett vizsgálatát a 2020/2021-es nevelési évre tették, mely még abban az évben meg is valósult, így került 2021-ben a módosított program benyújtásra.

A 2021-ben elfogadott „Környezetünk-Hagyományaink” program a *Programunk ellenőrzése, elemzése, értékelése* című fejezetben teljes mértékben változatlanul hagyta a 2018-as programban leírtakat. Ahogy korábban már említettem, a 2018. évi program pedig kis módosítással ugyan, de a 2015-ben megfogalmazottakra támaszkodott. Véleményem szerint az évek során azért nem történt változtatás e tekintetben, mert megfelelőnek, beváltak ítélték a kapcsolódó óvodában a 2015-ben részletesen kidolgozott programértékelés, ellenőrzés és elemzés menetét.

Az óvoda-iskola átmenethez köthető tartalmi egységek

A következőkben az óvoda-iskola átmenethez és iskolaérettséghez szorosan kapcsolódó tartalmi egységeket fogom feltérképezni a programokban. Azonosítom, hogy konkrétan melyek azok a fejezetek, amelyek a témához kapcsolódnak, és ezek körülbelül mekkora részét képezik a teljes dokumentumoknak. A szövegrészek alapján felvázolom, hogy konkrétan mit tartalmaznak az egyes tartalmi egységek, ezen belül pedig mit jelenítenek meg az Alapprogramban leírtakon túl.

A programok nagy részében a következő fejezetekben található a témához szorosan kapcsolódó információ:

- *Az óvoda általános nevelési céljai, feladatai*
- *A fejlődés jellemzői óvodáskor végére*
- *A program kapcsolatrendszere: Óvoda-iskola*

Az 1999-es és a 2013-as programban a „3.1 Az óvoda általános nevelési céljai, feladatai” c. részben a feladatok között csupán három mondatot azonosítottam, amely szorosan a témához kapcsolódik. Az egyik az iskolára való alkalmassággal függ össze: „*Feladatunk, hogy a gyermekek óvodáskoruk végére elérjék az iskolai élethez szükséges fejlettséget.*” Ezt követően rögtön, ugyanabban a gondolati egységben olvashatjuk: „*Ehhez nagyban hozzájárul a gyermek belső érése, a családi és az óvodai nevelés szinkronja.*” A feladatok felsorolásában külön pontban jelenik meg a következő: „*Az iskolaérettség kritériumainak figyelembe vétele*”. Fontos megjegyezni, hogy az eredeti, 1996-os Alapprogramban az *Óvodai nevelés feladatai* című részben egyik sem jelenik meg a szövegből kiemelték közül kötelező elemként, így a program készítői saját maguk emelték be ezeket a gondolatokat az adott tartalmi egységbe. A fentiekből kiindulva megállapíthatjuk, hogy az akkori nevelőtestület az óvoda feladatának tartotta, hogy a

belső érés figyelembevételével és a családi neveléssel összhangban a gyermeket iskolára alkalmassá tegye.

A 2015-ös programban már nem a nevelési feladatok között, hanem fő célként olvashatjuk a dokumentumban a következőt: „*a családi nevelést kiegészítve minden gyermekünk önmagához mértén fejlődjön, alakuljanak ki azon képességeik, melyek alkalmassá teszik őket az iskolai élet megkezdésére*”. Ennek alapján elmondhatjuk, hogy itt már az Alapprogramban megfogalmazott családi nevelés kiegészítő szerep kerül előtérbe. Fontos megjegyezni, hogy a *belső érés* kiemelése eltűnt a célokkal és feladatokkal foglalkozó részből. A 2015. évi program a nevelési koncepciójában kiemeli az óvodai nevelés hozzájárulását a gyermekek iskolára való motivációjához. Meglátásom szerint a fentiek háttérben az óvoda iskolaelőkészítő szerepével kapcsolatos nézet állhat.

2018-ban már teljes egészében eltűnt a dokumentum nevelési céljai közül a korábban megjelenített iskolaelőkészítő szerepre utaló rész, így sem a 2018-as, sem a 2021-es helyi programban nem került megjelenítésre. Ehelyett a gyermekek életkori és egyéni sajátosságait figyelembe vevő fejlesztés és a gyermeki személyiség kibontakoztatása volt a központi téma. Az óvodai nevelés feladatait az Alapprogram alapján fogalmazták meg. Noha a jogszabályi háttérben nem hivatkoztak az Alapprogramot módosító *137/2018.(VII.25) Korm. rendelet*-re, a feladatok kidolgozását már e rendelet alapján végezték el.

Az óvoda-iskola átmenethez szorosan kapcsolódó tartalmi egységek közül „*A fejlődés jellemzői óvodáskor végére*” és a „*Program kapcsolatrendszere: Óvoda-iskola*” című fejezetek tartalmazznak mennyiségileg összehasonlítható részeket. Ehhez hozzávettem a dokumentumok teljes terjedelmét is, mivel érdekesnek tartottam kiszámolni, hogy a programok terjedelmének megközelítőleg mekkora részét teszik ki százalékban az említett fejezetek. Ezt a következő táblázattal szeretném szemléltetni:

4. táblázat: Óvoda-iskola átmenethez köthető tartalmi egységek terjedelme

Program bevezetésének éve	1999	2013	2015	2018	2021
Program terjedelme	42 oldal	44 oldal	115 oldal	130 oldal	130 oldal
Fejlődés jellemzői az óvodáskor végére c. rész terjedelme, és elhelyezése	1,5 oldal Külön fejezetben	5,5 oldal Külön fejezetben (2 oldal), ill. „sikerkritérium” néven	3 oldal Integráltan az egyes nevelési területekről szóló fejezet	4 oldal Integráltan az egyes nevelési területekről szóló fejezet	4 oldal Integráltan az egyes nevelési területekről szóló fejezet

		az egyes nevelési területekről szóló fejezetek végén (3,5 oldal)	végén (kiemelt programelem)	végén (kiemelt programelem)	végén (kiemelt programelem)
Óvoda-iskola kapcsolata c. rész terjedelme	1/3 oldal	1/3 oldal	fél oldal	fél oldal	fél oldal
Program óvoda-iskola átmenettel foglalkozó része %-ban	~ 4,36%	~13,25%	~3,04%	~3,46%	~3,46%

A táblázat alapján elmondhatjuk, hogy a többi helyi programhoz képest a 2013-as „Környezetünk-Hagyományaink” program tárgyalta a fejlődés jellemzőit óvodáskor végére a leghosszabban, 5,5 oldalon keresztül. Ebben szerepet játszik, hogy a tárgyalt részt mind külön fejezetben, mind az egyes nevelési területek záró részeként „*sikerkritérium*” címszóval megfogalmazták. A 2013-as programot követi másfél oldalas lemaradással a 2018. és 2021. évi helyi program, ahol a fejlődés jellemzői óvodáskor végére már 4 oldalon keresztül jelennek meg, ha összesítjük az egész dokumentumban integrált részekként megjelenő tartalmi egységeket. A 2015-ös program szintén az egyes nevelési területekkel foglalkozó fejezetek végére illesztette be a fejlődés elvárt jellemzőit, így összegezve 3 oldalt számolhatunk a programban. Az 1999-es programban mindössze másfél oldal található a vizsgált részből, csak külön fejezetben leírva.

Az óvoda-iskola együttműködését az első két „Környezetünk-Hagyományaink” helyi program egyharmad oldalon keresztül taglalja, míg az 2015-ös, 2018-as és 2021-es program ugyan nem sokkal, de fél-fél oldalra bővítette a kapcsolat kifejtését.

Összességében a 2013-as program helyezte a legnagyobb hangsúlyt az óvoda-iskola átmenettel, iskolaérettséggel kapcsolatos részekre, hiszen a teljes dokumentum körülbelül 13,25 %-a tartalmazza a vizsgált fejezeteket. Ezt jelentős lemaradással követi az 1999. évi program, 4,36% -kal. Majd a 2018-as és 2021-es program következik 3,46% -kal, annak ellenére, hogy maguk a programok jóval hosszabb terjedelműek, mint elődjeik. Ennek alapján feltételezhetjük, hogy a tartalmi bővítés során nem az óvoda-iskola átmenetre és iskolaérettségre koncentráltak, hanem más téren bővítették ki a programokat. Végezetül a táblázat alapján láthatjuk, hogy a legkisebb százalékban a 2015. évi helyi program tartalmazza a témával kapcsolatos részeket, mindössze 3,04 %-ban.

A következőkben a helyi pedagógiai programokban az iskolaérettség kritériumait felvázoló, „*Fejlődés jellemzői óvodáskor végére*” című fejezetek tartalmát fogom összehasonlítani az Alapprogramban leírtakkal.

Az 1999-es helyi program a következő mondattal indítja a fejezetet: „*Az iskolai életre alkalmas gyermek testi, lelki és szociális fejlettség terén egyaránt harmonikus képet mutat*”. E mondat tartalmi szempontból megegyezik az Alapprogramban megfogalmazottakkal, miszerint „*Az iskolaérettségnek testi, lelki és szociális kritériumai vannak, melyek közül egyik sem hanyagolható el...*” (Alapprogram, 1996:10). Ezt követően az első „*Környezetünk-Hagyományaink*” programban az imént említett területek részletes kifejtése következik először testi, majd lelki, végül szociális téren. A testi fejlettség részletezése során az alábbiakat olvashatjuk a helyi programban: „*A testileg egészségesen fejlődő gyermeknek hatéves kora körül megváltoznak a testarányai, megkezdődik az első fogváltás. Teste arányosan fejlett, teherbíró lesz. Mozgására az összerendezettség, harmonikusság jellemző. Mozgáskoordinációja és a finommotorikus mozgása is erőteljesen fejlődik. Szándékosan képes irányítani mozgását, viselkedését, testi szükségletei kielégítését*”. Mint láthatjuk, a testi fejlettség jellemzői kapcsán minimális nyelvtani átfogalmazással szóról szóra az Alapprogramra támaszkodott az 1999-es kaposmérői program.

A lelki fejlettség tekintetében a helyi programban az Alapprogramokon leírtakon kívül olvashatunk az óvoda orvosa által végzett szomatikus vizsgálatról. Ezt véleményem szerint inkább a testi fejlettség bekezdésében lett volna célszerű megemlíteni. Noha az Alapprogramban megjelenik az érzékelés, észlelés differenciálódása, a szándékos bevézés és felidézés, és a fogalmi gondolkodás is, ezekről az 1999-es program vizsgált fejezetében nem olvashatunk. Az óvodáskor végére jellemző figyelem és tanulás kapcsán is igen szükségesül fogalmaz a helyi program: „*Képesek az őket körülvevő világot megfigyelni. Akarati életükben megjeleik a szándékos tanulás csírája.*”, pedig az Alapprogram e területeket részletesebben kifejti. Az Alapprogramban (1996) a következő is feltüntetésre került: „*elemi ismeretekkel rendelkezik önmagáról és környezetéről*”. Ez a helyi programban csak részben jelenik meg, mégpedig az évszázkok, jellemzőiről, emberek, állatok, növények világáról való tájékozottság vázolásaként. A kommunikációval kapcsolatos jellemzőket nem fogalmazta meg a helyi program, pedig az Alapprogramban ezt a területet is jobban részletezi.

A szociális fejlettség tekintetében az Alapprogram a következőt írja: „*Az óvodáskor végére a gyermekek szociálisan is éretté válnak az iskolára*” (Alapprogram, 1996:11). Az idézett mondaton kívül az iskola intézményének és a pedagógusnak az elfogadását, az együttműködést és kapcsolatteremtést is kiemeli a szabályozó dokumentum. Az 1999-es helyi programban ezek

területekről szintén kevesebb információt találunk. Az együttműködés jelentőségét is csak a kortársakkal kapcsolatban fogalmazták meg.

Mindezek ellenére megjelennek olyan elemek is a helyi programban, amelyek az Alapprogramban nem kerültek leírásra. Ide sorolhatjuk a felnőttek tiszteletben tartását, illetve kéréseik figyelmeztetés nélküli betartását. Továbbá az 1999-es program a mélyebb baráti kapcsolatok kialakítását és a tartalmas játéktevékenységeket is kiemeli. Ugyan az Alapprogram nem részletezi az egyes tevékenységi területekkel kapcsolatos fejlődés jellemzőit az óvodáskor végére, az 1999. évi helyi programban röviden és tömören, de kifejtették a matematika, testnevelés, ének, ábrázolás, és mesélés terén az elvárt fejlettségi kritériumokat. A fejezet végaszavaként az iskolába lépés belső igényének megjelenését említi meg az 1999-es kaposmérői pedagógiai program, amely szintén az Alapprogramon túli elemnek számít. Az akkoriban még neurológiai és egyéb hátránnyal küzdő, illetve különleges gondozásra szoruló gyermekekre nem tért ki az első „Környezetünk-Hagyományaink” pedagógiai program, noha az Alapprogramban már rólu-
luk is szó esett.

A 2013. évi „Környezetünk-Hagyományaink” program a dokumentum felhasznált irodalmában már a 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról című rendeletet tüntette fel, tehát ennek alapján már az Alapprogram módosított változatával dolgozott. Ennek ellenére a „Fejlődés jellemzői óvodáskor végére” című részt több tekintetben is hiányosnak ítélem meg. Többek között nem jeleníti meg az Alapprogramban (2012) újdonságként megjelenő, igen fontos tartalmi részt: „A gyermek az óvodáskor végén belép a lassú átmenetnek abba az állapotába, amelyben majd az iskolában, az óvodásból iskolássá szocializálódik. A rugalmas beiskolázás az életkor figyelembevételével lehetőséget ad a fejlettség szerinti iskolakezdésre.” A 2013-as helyi program a vizsgált, különálló fejezetet szinte maradéktalanul az 1999-es változatában hagyta, azon csak formai módosításokat végzett, a könnyebb átláthatóság érdekében. Ennek ellenére pozitívumnak látom, hogy az óvodai nevelés egyes tevékenységterületeivel kapcsolatban, a „sikerkritérium” névvel illetett fejezetzáró részekben gondosan ismertették az óvodáskor végére elvárt fejlettségi szintet, képességeket, készségeket. A sikerkritériumok az alábbi fejezetek végén jelennek meg, zárójelben a teljesség igénye nélkül azon konkrét elvárások közül emeltem ki néhányat, melyeket a későbbi programváltozatok már nem tartalmaznak:

- 3.3.1. Az én-kép fejlesztése, kapcsolódása a környezethez
(emberek között szeret tartózkodni, én-te kapcsolatok pozitív hatnak rá, majdani felnőtt felelősségérzete megalapozódik)

- 3.3.2. Az egészséges életmód
(tisztálkodószerek rendben tartja, étkezőasztal rendjére ügyel)
- 3.3.3. Az anyanyelv fejlesztése
(udvariasan, a magyar nyelv követelményeinek megfelelően beszél; kitalált történeteket folytat)
- 3.3.4. Érzelmi nevelés, szocializáció
(számon tartja társai hiányzásának okát, udvarias)
- 4.1. Játékba ágyazott tanulás
(játékhelyzetben újraalkotja a felnőttek tevékenységét, le tud mondani egy kedves játékszerről, képes szereposztásra)
- 4.1.1. Környezeti nevelés
(szelektíven gyűjti a hulladékot; szívesen vizsgálódik, kísérletezik; ismeri a családi és óvodai ünnepeket; ismeri és alkalmazza a relációkat)
- 4.1.4. Ének-zene, énekes játék
(ritmusmotívumot visszatapsol, tud dallamot kitalálni, képes körjátékot kezdeményezni, egyszerű dallamokat ütőhangszerrel kísér)
- 4.1.5. Rajz, ábrázolás, kézimunka
(elképzelés után képes meseszereplőket ábrázolni, emlékezésből részleteket ábrázol, ceruzafogása biztos)
- 4.1.6. Mozgás, testnevelés
(képes babzsákkal a fején egyensúlyozó járásra)
- 4.1.7. Munka
(szívesen részt vesz környezete szépítésében; aktívan részt vesz teremrendezésben, ágyazásban)
- 4.1.8. Tanulás
(kivárja, míg rákerül a sor; él benne a tanulás és az iskola utáni vágy)

Láthatjuk, hogy a program inkább részletezte, konkretizálta, hogy mit kell tudni egy iskolaérett gyermeknek, az Alapprogram általánosabb megfogalmazása helyett. Érdekes látni az egyes tartalmi elemeket, melyek a későbbi programokban már nem lelhetők fel, s napjaink elvárásai között sem szerepelnek (pl.: meseszereplők ábrázolása emlékezetből). A kiemelt részek tekintetében felfedeztem, hogy a 2013. évi helyi program több esetben is az Alapprogram előtti, 1989-es Óvodai nevelés programjához nyúlt vissza, annak ellenére, hogy ezt a felhasznált irodalmában nem tüntette fel. Természetesen a zárójeles konkrétumokon kívül a 2013-as program

megfogalmazott további sikerkritériumokat is, melyek kis részben megfeleltek az Alapprogramban írtaknak.

Az Alapprogram a sajátos nevelési igényű gyermekeket és a kiemelt figyelmet igénylő gyermekeket is megemlíti a vizsgált részben, ezzel szemben a 2013-as helyi programunk rájuk vonatkozó információt nem tartalmaz. Összességében azt mondhatjuk, hogy annak ellenére, hogy ez a helyi program tartalmazza legnagyobb részben az óvoda-iskola átmenettel és az iskolaérettséggel kapcsolatos részeket, az Alapprogram módosítását figyelembe véve több lényeges információ megjelenítését is mellőzte a 2013. évi helyi program.

A 2015. évi „Környezetünk-Hagyományaink” pedagógiai program a „*Fejlődés jellemzői óvodáskor végére*” című fejezetet külön már nem tartalmazza, csak integráltan, az egyes nevelési, tevékenységi területek végén fejt ki az elvárt szintet. Ehhez Nagy Jenőné: *Óvodai nevelés a művészetek eszközeivel alternatív program (1997)* részeit emelték át, és néhány területen kiegészítették azokat. Ebből kifolyólag célszerűnek tartom vázolni nagyvonalakban az imént említett irodalom „*A fejlődés várható eredménye az óvodáskor végén*” című részeinek tartalmát. A tartalmi egységek az eredeti műben az alábbi fejezetek végén jelentek meg, zárójelben tömören megfogalmazva, mely területeken írt Nagy Jenőné konkrét eredményeket, elvárásokat:

- 2.1. Egészséges életmód alakítása

(testápolás, tisztálkodás, zsebkendőhasználat, étkezés, terítés, evőeszközhasználat, öltözködés, cipőkötés, környezet rendben tartása, saját külsővel kapcsolatos igényesség)

- 2.2. Az érzelmi, szociális nevelés és társas kapcsolatok

(ragaszkodás, érzelmkifejezés, szokás- és szabályrendszer betartása, segítségnyújtás, együttérzés, konfliktuskezelés, érdeklődés társaik iránt, metakommunikáció, önismeret, kezdeményező képesség, akadályokkal való megküzdés, iskolaérettség)

- 4.1. Játék, játékba integrált tanulás

(együttes játék több napon keresztül, szerepjáték dominanciája és élvezete, dramatizálás, bábozás, bonyolult építmények, viselkedésszabályok betartása, interakciógazdagság)

- 4.2. Vers, mese, dramatikus játék

(versek ismételtetése, meseigény, mesélés, bábozás és dramatizálás, történetek kitalálása, mozgásban megjelenítése)

- 4.3. Ének, énekes játékok, zenehallgatás

(énekesjátékok élvezete, egyedül éneklés, zenehallgatás élvezte, zenei fogalom-párok megkülönböztetése, ritmus, mozgás, dallam rögtönzése, egyenletes lüktetés és ritmus érzékese)

- 4.4. Rajzolás, mintázás, kézimunka

(egyéni megjelenítés, változatos színhasználat, részletező formagazdagság, plasztikai munkák részletezése, szépérzék, értékítéletek, játékok, ajándékok, kellékek készítése)

- 4.5. A mozgás, mozgásos játékok

(mozgás szeretete, kitartás, szabályok betartása, irányok ismerete, téri tájékozódás, járás ütemtartással, esztétikus gimnasztikai gyakorlatok, futás szeretete, labdavezetés helyben, célbadobás, ugrások kivitelezése)

- 4.6. A környezet tevékeny megszerettetése

(ismeretek önmagukról és szüleikről, évszakokról és napszakokól, tárgyi és élő környezetükről, ismerete, közlekedésről, számlálás, összehasonlítások, irányok, névutók, viselkedésszabályok, természeti és társadalmi környezet óvása, fotók és videófelvevételek az élményekről)

- 4.7. Munka jellegű tevékenységek

(közös munka szeretete, kötelességteljesítés, naposi munka, egyéni megbízásokra vállalkozás, növények és állatok gondozása)

A 2015. évi helyi program, mint említettem, néhány tekintetben kiegészítette a fent vázolt részeket, illetve a fejezetek címét nem alkalmazta minden esetben a felhasznált irodalom szerint.

„Az érzelmi, szociális nevelés és társas kapcsolatok” című fejezet a mi programunkban az Alapprogramnak megfelelően „Az érzelmi, erkölcsi és az értékorientált közösségi nevelés” néven jelenik meg. E fejezetben a helyi program a gyermekek önmagukba fektetett bizalmát és a közösségért való munka szeretetét is megemlíti.

A játékkal foglalkozó fejezetben a játszótársak megértése és elgondolásaik elfogadása szintén többletként van jelen a 2015. évi programban.

A vers, mese, dramatikus játék helyett a kaposmérői program csak „Verselés, mesélés” címet adott a következő vizsgált fejezetnek, amelyben hozzáteszik az alternatív programhoz, hogy a gyermekek óvodáskor végére szívesen forgatják, óvják, becsülik a könyveket, illetve a mese hatására fejlődik erkölcsi ítéletalkotásuk is.

Az adaptált program „*Ének, énekes játékok, zenehallgatás*” című fejezetét a 2015-ös program az Alapprogramnak megfelelően „*Ének, zene, énekesjáték, gyermektánc*” névre változtatta, itt tartalmi kiegészítés nem történt.

A „*Rajzolás, mintázás, kézimunka*” című fejezet kiegészült a *festés* szóval is, szintén az Alapprogramot figyelembe véve. Itt kiegészítésre került a szöveg azzal, hogy a gyermekek az alkotó tevékenységet örömmel és saját kezdeményezésre végzik.

A mozgással kapcsolatos fejezetnél többet időzhetünk, mivel itt számos pontban is eltérést látunk az adaptált program és a helyi program között. A helyi program kiemeli a mozgás belső igénnyé válását, a harmonikusságot és összerendezettséget, a testrészek, helyzetek, mozgások pontos megértését, a megfelelő tér-idő tájékozódást, a szem-kéz és szem-láb koordináció fejlettségét, a környezetben való biztos mozgást, az erőnlét és állóképesség szintjét, társakhoz való alkalmazkodást, versenyszellemet, finommotorikus képességeket és a mozgáshoz kapcsolódó kifejezések megértését és használatát. A felsoroltak mellé az adaptált programból csak a játékszabályok betartását, az irányok ismeretét és alkalmazását, valamint a mozgás szeretetét vették át, a többi valamilyen okból kifolyólag figyelmen kívül hagyták.

„*A környezet tevékeny megszerettetése*” című fejezetet az Alapprogramnak megfelelően „*Külső világ tevékeny megismerése*” névre módosították. Itt mindent pontot felhasználtak az *Óvodai nevelés a művészetek eszközeivel* című műből, s ezt tovább gondolva hozzátették a környezet tisztaságára való igényt, a színek ismeretét, a külső jegyek alapján történő összehasonlításokat, és a környezetvédelemmel kapcsolatos ismereteket.

A munka jellegű tevékenységeknél a „*Fejlődés jellemzői óvodáskor végére*” c. rész tartalmazza mindazt, amit az adaptált program leír, ezt bővíti a munkavégzés során használt eszközök ismeretével.

Ugyan a sajátos nevelési igényű gyermekekről már találhatunk információkat a helyi programban, az Alapprogramnak megfelelően, viszont a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek továbbra sem jellenek sem a vizsgált fejezetben, sem a program egészében. Ezen felül hiányolhatunk egy részt, ami Nagy Jenőné művében nem jelenik meg tartalmi egységként, ezáltal a 2015. évi helyi programban sem, annak ellenére, hogy az Alapprogramban már részletesen található kritériumokat e téren. Ez pedig nem más, mint a kommunikációval kapcsolatos fejlődési jellemzők óvodáskor végére.

A 2018-as és 2021-es helyi programokban továbbra is az *Óvodai nevelés a művészetek eszközeivel* című alternatív programot használták fel a „*Fejlődés jellemzői óvodáskor végére*” című részben, ezeket azonban, mint már korábban említettem, további egy oldallal bővítették

ki a kaposmérői programok. Itt már a korábbiakhoz képest újdonságként olvashatjuk az Alapprogramban is megjelenő „*Az anyanyelvi, az értelmi fejlesztés és nevelés*” című fejezetet, ahol az iskolaérettség kritériumaiként csak formai változtatással az Alapprogramból emelték át szóról szóra a következő részt: „*Az egészségesen fejlődő gyermek érthetően, folyamatosan kommunikál, beszél; gondolatait, érzelmeit mások számára érthető formában, életkorának megfelelő tempóban és hangsúllyal tudja kifejezni, minden szófajt használ, különböző mondatstruktúrákat, mondatfajtákat alkot, tisztán ejti a magán- és mássalhangzókat azzal, hogy a fogváltással is összefüggő nagy egyéni eltérések lehetségesek, végig tudja hallgatni és megérti mások beszédét*” (Alapprogram, 2012).

A legújabb programokban már megjelentek mind a sajátos nevelési igényű, mind a kiemelt bánásmódot igénylő gyermekekkel kapcsolatos fejlődési jellemzők, az Alapprogramnak megfelelően.

Ugyan a tevékenységekben megvalósuló tanulásról már a 2015-ös helyi programban is olvashattunk, ott még nem jelenítették meg a „*Fejlődés jellemzői óvodáskor végére*” című részt. A 2018-as és 2021-es program viszont részletesen foglalkozik a témával, s e fejezetben megjeleníti mindazt, amit az Alapprogramban is olvashatunk a tanulási képességekkel, gondolkodással, figyelemmel, feladattudattal, feladattartással és feladatmegértéssel, emlékezettel, érzékeléssel, észleléssel, finommozgásokkal, beszédészleléssel és beszédértéssel, valamint a test-sémával kapcsolatban. Az Alapprogram tartalmain túl megfogalmazza a gyermekek vonalvezetésének pontos irányítását, egyszerű minták másolását, a jobb és a bal oldal differenciálódását. Továbbá hangsúlyozza, hogy a gyermekek képesek legyenek tevékenységeik alatt a sikerélményeiket hasznosítani, a tévedéseiket elfogadni, a kudarc pedig ne szegje kedvüket az ismételt próbálkozástól.

A helyi pedagógiai programok iskolaérettségi kritériumokról szóló részét Nagy Jenőné gondolatával zárom, melyet ugyan egyik pedagógiai programváltozat sem jelenített meg, mégis kiemelkedő jelentőségűnek érzem a téma tekintetében: „*A programban meghatározott fejlődés jellemzőit teljes mértékben nem lehet, és nem is kell teljesíteni. Minden esetben az óvoda határozza meg – a gyermekek képességének, szocio-kulturális körülményeinek ismeretében –, hogy milyen teljesítményt fogad el sikeres fejlesztő munkának.*” (Nagy, 1997:58).

Az óvoda-iskola kapcsolat megjelenítése

A továbbiakban az óvoda és az iskola együttműködésének megjelenítését fogom megnézni az egyes helyi pedagógiai programokban. Mivel az óvoda épülete az iskola szomszédságában található, így különösen érdekesnek tartottam feltérképezni, hogy vajon a helyi programok milyen formában, tartalommal és mekkora mértékben jelenítik meg az együttműködést.

Az 1999. évi „Környezetük-Hagyományaink” program alapelveként fogalmazza meg, hogy a két intézmény között partneri viszony áll fenn, ami a kölcsönösségen alapul.

A 2013-as program célként a sikeres iskolakezddést fogalmazza meg, illetve e téren is említ sikerkritériumokat:

- iskolába való zavartalan átmenet feltételeinek javulása
- iskolába menő gyermekeink fejlődésének nyomonkövetése
- folyamatos partneri kapcsolat óvoda- iskola pedagógusai között

A 2015. évtől kezdve a programokban végig megjelenik, hogy az együttműködést megkönnyíti a Hunyadi János Általános Iskola szomszédsága. Kiemelésre kerül továbbá, hogy az óvodás gyermekek nagy része a tapasztalatok szerint a helyi iskolába fog járni. A fejezetben újra láthatjuk az 1999-es dokumentumban is olvasott partneri viszony és kölcsönösség nyomatékosítását.

A programokban feltüntetett konkrét kapcsolattartási formákat az alábbi táblázattal szeretném szemléltetni:

5. táblázat: Kapcsolattartás formái: Óvoda-iskola

Kapcsolattartás formái	1999	2013	2015	2018	2021
megbeszélések	szakmai megbeszélések	szakmai tanácskozások	megbeszélések	megbeszélések	megbeszélések
pedagógusok találkozása	-	értekezletek	szakmai találkozók	szakmai találkozók	szakmai találkozók
közös alkalmak	zeneiskolások koncertje az óvodában, közös torna, kiállítások	egymás rendezvényein megjelenés	közös hagyományőrző programok, nyílt nap, játsszóház	közös hagyományőrző programok, nyílt nap, játsszóház	közös hagyományőrző programok, nyílt nap, játsszóház
szülői értekezletek	-	szülői értekezletek	szülői értekezletek	szülői értekezletek	szülői értekezletek
tanítók óvodai látogatása	-	leendő tanító óvodai látogatása	leendő tanító óvodai látogatása	tanítók óvodai bemutatófoglalkozás látogatása	tanítók óvodai bemutatófoglalkozás látogatása

óvónők iskolai látogatása	óvónők iskolai látogatása	-	óvónők iskolai látogatása	óvónők iskolai hospitálása	óvónők iskolai hospitálása
gyerekek iskolai látogatása	gyerekek iskolai látogatása	-	-	-	-
fejlődés nyomonkövetése	volt óvodások nyomonkövetése	volt óvodások nyomonkövetése, tanítók tájékoztatása a gyermekek egyéni fejlődéséről	-	-	-
egyéb	-	-	egymás pedagógiai és nevelési céljainak a megismerése	-	-

A táblázat alapján látható, hogy vannak közös pontok, melyek kezdetektől megjelennek a programváltozatokban. Ezek közé tartoznak a szakmai megbeszélések és a különböző alkalmakon való együttes részvétel. A hagyományörző programok közül a következőket említik a programok: karácsonyi koncert, télüzés, Gergely-járás, májusfa kitáncolás.

A pedagógusok találkozása, a leendő iskolások szüleinek tartott szülői értekezletek és a tanítók óvodai látogatása az 1999-as programon kívül mindegyikben fellelhető mint kapcsolattartási forma. A 2015-ös program 2 év után újra bevezette az óvodapedagógusok iskolai hospitálását, mint ahogy ezt 1999-től 2013-ig is feltehetőleg gyakorolták. Az óvónők iskolában tett látogatása a későbbi programokban is megjelent. A gyerekek iskolai látogatása csak az 1999. évi programban szerepelt.

A volt óvodások fejlődésének nyomonkövetését csak az első két helyi program tüntette fel, érdekes, hogy e fontos tevékenységet a későbbi programok már nem jelenítették meg. A 2013-as program szerint a tanítók külön tájékoztatást kaptak az iskolába készülő gyermekek fejlettségi állapotáról. Bár a későbbi programok nem írják, előfordulhat, hogy ezen momentum megvalósult a tanítók óvodai hospitálása során.

Fontosnak tartottam kiemelni, hogy a 2013. évi helyi program megfogalmaz valamit, ami a többi programban nem volt fellelhető: *„feladatunk a két intézmény pedagógiai és nevelési céljainak megismerése”*. Ezt egy jelentős gondolatnak tartom, hiszen a szakirodalom is kiemeli, hogy az óvoda és az iskola egymás munkájába való átfogóbb betekintése növeli a hatékonyságot az átmenet segítésében (Borbélyová és Slezáková, 2015).

Változás, fejlődés

A helyi programokban 1999-től 2021-ig számos változás következett be. A vizsgált programok érvényességi ideje alatt kétszer is változott az óvoda vezetője, láthattuk, hogy az öt programot három különböző óvodavezető nyújtotta be.

A terjedelem tekintetében egyre bővebb dokumentumokról beszélhettünk, a legnagyobb mennyiségi ugrást a 2013. és 2015. év között figyelhettük meg. 1999-től kiindulva a jogszabályi háttér feltüntetése növekvő tendenciát mutatott a helyi programokban 2018-ig terjedően, ahonnan kezdve ebből a szempontból stagnálás következett be.

Az ellenőrzést és hatásvizsgálatot megnézve láthattuk, hogy egészen 2015-ig részletes fejlesztéseket hajtottak végre e tekintetben, s ezt feltételezhetően oly mértékben beváltak tekintették, hogy a későbbiekben nem is módosították.

Kérdéseim közé tartozott az elemzés során, hogy a helyi pedagógiai programokban mekkora hangsúlyt fektettek az óvoda-iskola átmenetre és az iskolaérettség kritériumaira. E tekintetben három tartalmi egységet tudtam azonosítani a dokumentumokban, melyekben minden esetben megjelentek a témához kapcsolódó információk, a sorrendet a 4. táblázat: *Óvoda-iskola átmenethez köthető tartalmi egységek terjedelme* című táblázatom segítségével állítottam fel. A további elemző munkám során viszont bebizonyosodott, hogy az egyes részek terjedelmének mennyisége tartalmilag nem egyenesen arányos a minőségükkel. Mint az elemzés során kiderült, az Alapprogram és annak módosításai figyelembevételével az óvoda-iskola átmenettel és iskolaérettséggel kapcsolatos részekben 1999-től lineáris fejlődést figyelhettünk meg 2018-ig, a 2021. évi programban pedig nem történt változás e tekintetben.

Kutatói kérdéseim között szerepelt, hogy láthatóak-e változások az idő előre haladtával a helyi pedagógiai programokban az óvoda-iskola átmenet és iskolaérettség kritériumainak tekintetében. Erre a válaszom egyértelműen igen. Az óvoda-iskola átmenethez köthető tartalmi egységekkel foglalkozó részben részletesen kifejtett változások alapján elmondhatjuk, hogy a programokban leírt célok és feladatok közül fokozatosan halványult az óvoda iskolaelőkészítő szerepének a hangsúlyozása.

Láthattuk, hogy a „*Fejlődés jellemzői óvodáskor végére*” című fejezetek az egyes dokumentumokban különböző formában és szinteken kerültek kidolgozásra. Összességében itt is fejlődést tapasztalhattunk. Az 1999. évi „*Környezetünk-Hagyományaink*” program részben az 1996-os Alapprogram alapján dolgozott, viszont több tekintetben sem használta fel az ott leírtakat. A 2013. évi helyi program ugyan jóval bővebben fejtette ki a fejlődés jellemzőit óvodáskor végére, viszont a hivatkozás ellenére sem vette figyelembe az Alapprogram változásait. Az

egyes nevelési és tevékenységi területekre vonatkozóan viszont megjelent benne a sikerkritériumok konkrétumokkal történő részletezése. Ez mindenképp jelzi, hogy mennyire fontosnak tartották az iskolaérettség kritériumait, még akkor is, ha a kifejtés során néhány részben *Az óvodai nevelés programja* (1989) című dokumentumhoz nyúltak vissza. A 2015. évi helyi program főképp *Nagy Jenőné: Óvodai nevelés a művészetek eszközeivel* (1997) című alternatív programból építkezett. 2018-ra már az adaptált programot megtartva, nagymértékben az Alapprogramhoz igazították a pedagógiai programokat. Ugyan 2018 és 2021 között, mint sok más tekintetben, e téren sincs lényeges változás a helyi programokban. Ebből arra következtettem, hogy a programváltoztatás során nem az óvoda-iskola átmenetre, hanem más tartalmi területekre koncentráltak.

Az óvoda és iskola együttműködésének tekintetében számos kapcsolattartási formát és átmenetet támogató gyakorlatot olvashattunk a helyi programokban. A változás tekintetében azt mondhatjuk, hogy vannak elemek, amik minden programban állandók voltak (pl.: szakmai megbeszélések, közös alkalmak). Néhány kapcsolattartási formát elhagytak, majd később visszaépítettek (pl.: óvodapedagógusok iskolai látogatása), de láthattuk, hogy egyes lényeges pontokat többé már nem jelenítettek meg, annak ellenére, hogy igen csak aktuálisak napjainkban is (pl.: egymás pedagógiai munkájának megismerése). A két intézmény fizikai közelségéből eredő „kapcsolati többlet” a dokumentumok szintjén nem ragadható meg.

Felmerülhet a kérdés, hogy a programokban leírt óvoda-iskola átmenetet segítő konkrét gyakorlatok mennyiben valósulhattak meg a tényleges gyakorlatban. Annak érdekében, hogy ezt kiderítsem, elemzésemet interjúkészítéssel egészítettem ki, amit a következő fejezetben fogok részletesen kifejteni.

3.2. Az óvoda-iskola átmenet támogatásának feltérképezése a kaposmérői óvodában interjúkérdések segítségével

3.2.1. Kutatás bemutatása

Az előző fejezetben bemutatott dokumentumelemzésemet interjúkészítéssel egészítem ki annak érdekében, hogy teljesebb képet kapjak a helyi pedagógiai programokban leírtak gyakorlati megvalósulásáról. Az interjú fajtái közül a félig strukturált interjút választottam.

A kérdéseket két személynek tettem fel. Egyikük a Kaposmérői Bokréta Óvoda és Mini Bölcsődében immáron több, mint 40 éve töretlen lelkesedéssel dolgozó óvodapedagógusunk, Kutasné Pap Rózsa. Választásom egyrészt azért rá esett, mert a nevelőtestület tagjai közül ő

dolgozik az intézményben leghosszabb ideje, ezáltal azt feltételeztem, hogy ő adhatja a legih-telesebb választ a korábbi helyi pedagógiai programokban megjelenő, óvoda-iskola átmenetet támogató kapcsolattartási formák gyakorlati megvalósulásáról.

Másik interjúalanyom Marácziné Keresztes Katalin, aki több, mint két éve intézményünk ve-zetője. Úgy gondoltam, hogy az óvoda és iskola átmenet jelenlegi segítését, az óvoda és iskola közötti kapcsolattartás megvalósulását, illetve a jövőbeli terveket általa tudom leginkább fel-térképezni.

Az interjúkat az óvoda logopédiai szobájában folytattuk le, nyugodt körülmények kö-zött. A beszélgetésekről hangrögzítés készült, amibe az interjúalanyok beleegyeztek. Lehetősé-get adtam a hangrögzítő leállításának kérésére, mellyel egyik interjúalanyom élt is.

Interjúkérdéseimet a következő kérdéscsoportok köré szerveztem:

- Kapcsolat, együttműködés és kommunikáció
- Átmenet támogatása
- Iskolakészültség, iskolaérettség

A kérdéssort saját magam állítottam össze, a kérdések a mellékletek között található meg (lsd. 1. sz. melléklet), a teljes interjúszövegekkel együtt (lsd. 2. sz. melléklet).

A kérdések eredeti sorrendjétől néhány esetben eltértem, illetve néhány kérdést nem tettem fel az interjúalanyoknak, annak okán, hogy már egy korábban adott választ figyelembe véve nem lett volna ésszerű. Ahol releváns, az interjúelemzés során összevetem a kapott vála-szokat a dokumentumelemzés eredményeivel.

3.2.2. Az elemzés ismertetése és értékelése

Az elemzésem első részében a kapcsolatot, az együttműködést és a kommunikációt állítottam a fókuszba. A válaszok alapján elmondhatom, hogy mindkét interjúalanyom szakmai szem-pontból előnyösnek érzi a tényt, melyről már a pedagógiai programokban is olvashattunk: az óvoda és iskola épületének szomszédságát. Óvodapedagógusunk, Kutasné Pap Rózsa kiemelte, hogy akik helyben töltik óvodai éveiket, legnagyobb részben a kaposmérői iskolában kezdik meg első tanévüket. Az előnyt a fizikai közelségben látja, mely megkönnyíti a találkozókat, látogatásokat a két intézmény és pedagógusai között. Az információ áramlásának a könnyebb-ségét is kiemelte, itt viszont hozzá tett egy mondatrészt, ami megragadta a figyelmemet: „ami-

kor még jól mentek a dolgok”. Ezt teljesen szinkronba tudtam állítani intézményvezetőnk, Marácziné Keresztes Katalin válaszával, aki a fizikai közelséget igazán akkor érezné előnyösnek, ha jelentősebb együttműködés állna fenn a két intézmény között.

Ezen információk birtokába jutva izgalommal tettem fel az óvoda és iskola kapcsolatának minőségére vonatkozó kérdésemet. Az intézményvezető semlegesnek, sőt az utóbbi időben negatív irányba tolódónak látja a kapcsolatot. A probléma a válasza alapján nem új keletű: *„Amikor a vezetői pályázatát képviselőtestületi meghallgatás része volt, akkor az iskola igazgatója, mint képviselőtestületi tag, és mint alpolgármester, jelen volt, feltette azt a kérdést, hogy miként lehetne jobbra tenni az iskola és az óvoda közötti kapcsolatot. Már ekkor éreztem, hogy biztosan van némi szakadék a két intézmény között, különben nem kérdezne ilyet...Azóta ez a viszony semmit sem alakult.”* Másik interjúalanyom reakciója a kérdésekre elutasító volt. Megkért a hangfelvétel leállítására, s meglátását ugyan röviden elmondta, de annak feldolgozásához nem járult hozzá.

Az interjú szerint az intézményvezetők kapcsolatfelvétele jelenleg csak hivatalos ügyek okából történik meg. A Kutasné Pap Rózsával történő beszélgetésből kiderül, hogy régebben volt olyan alkalom, amikor az egész alsó osztályos munkaközösség átment az óvodába az iskolai igazgatóval együtt, s bemutató foglalkozás keretében megnézték, hogy kik lesznek az új elsősök.

Mint ahogy a szakirodalmi részben is kifejtettem, az átmenet támogatásában az együttműködés nem csak az intézmények között, hanem az óvoda és a szülők között is nagyon jelentőségteljes, ezért fontosnak tartottam, hogy e tekintetben is tájékozódjak. Az intézményvezető válaszából megállapíthatjuk, hogy ami a jelenlegi gyakorlatban megvalósul, az a nagycsoportosok szüleinek tájékoztatása az óvodapedagógusok részéről szülői értekezlet keretében, a sikeres iskolakezdéshez szükséges készségekről, képességekről. Emellett felvilágosítás történik a tankötelezettségről, valamint akit érint, a további egy évre történő óvodai nevelésben való részvétel menetéről. Olyan szülői értekezletet is szerveznek, ahol a tanítók tájékoztatják a szülőket az iskola funkcionálásával kapcsolatban. Kutasné Pap Rózsa elmondása alapján régebben többször is előfordult, hogy szakembereket hívtak meg, akik előadást tartottak az iskolakezdés előtt álló gyermeket nevelő szülők részére. Ezek között volt olyan alkalom, mikor kimondottan az átmenet nehézségéről, annak segítéséről tájékoztatták a szülőket. Az elérendő fejlettségi követelmények ismertetését ő is kiemelte, majd hozzátette, hogy ezt követően gyakran keresték fel őket, óvodapedagógusokat a szülők segítségkérés céljából. A segítségadást tanácsadás nyújtásával, szakirodalom ajánlásával vagy feladatlapok adásával tették és teszik meg ma is. A szülőket folyamatosan tájékoztatták, s tájékoztatják jelenleg is a gyermekek fejlődéséről, az év

eleji és végi mérések eredményeiről. Tapasztalatai alapján a szülők nagy részét érdekelte gyermekük fejlődése, hálásak voltak a tájékoztatásért, segítségnyújtásért. Az érdektelenebb szülők esetén kiemelten figyeltek s figyelnek ma is a gyermekek részképességeinek fejlesztésére. A válaszok alapján elmondhatjuk, hogy mind jelenleg, mind a múltban, a szülők és az óvoda együttműködése az átmenet támogatásában tartalmasabb a pedagógiai programokban feltüntetett gyakorlatoknál.

Az óvoda és iskola együttműködésének tekintetében a dokumentumelemzés folyamán a szülői értekezleteken kívül még számos kapcsolattartási formát azonosíthattunk, ezek között szerepeltek: szakmai megbeszélések, szakmai találkozók, közös programok, egymás intézményében tett látogatások a pedagógusok részéről, bemutató foglalkozások, nagycsoportos gyermekek iskolai látogatása, volt óvodások nyomonkövetése, tanítók tájékoztatása a gyermekek fejlettségéről.

Kutasné Pap Rózsa a beszélgetésünk során számos korábbi bevett gyakorlatot ismertett, melyek nagy részben megfelelnek a pedagógiai programban olvasottaknak, illetve ezekhez hozzá is tett néhány, eddig nem olvasott kapcsolattartási formát. Mint megtudtam, a szakmai megbeszélések a tanítók óvodai bemutatófoglalkozáslátogatása után zajlottak. Ekkor az óvodapedagógus és tanítók megbeszélték a látottakat, a tapasztalatokat, a gyermekek fejlettségét, s szükség esetén lejegyezték egymás javaslatait. A találkozásoknak írásos nyoma az óvoda részéről nem volt, míg Rózsa szerint ma biztosan szükséges lenne a pontos dokumentáció.

Az óvodában tett látogatások nem csak a bemutatófoglalkozásokra korlátozódtak, hanem a tanítók megfigyelték a gyermekeket szabad játék közben is, valamint ha idejük engedte, játékos formában további „felméréseket” is végeztek, pl.: orrfújás, köszönés terén. A tanítók óvodai látogatása egy évben átlagosan 2-3 alkalommal valósult meg.

Az óvodások évi egy alkalommal látogattak órát az iskolában. Ekkor a tanítók játékos keretben, az óvodapedagógusokkal egyeztetett vers-, ének- és meseanyagra támaszkodva mutattak betekintést a nagycsoportos gyermekeknek az iskolai életbe. A tanítók még az első tanév megkezdésekor is hetekig játszósarkot alakítottak ki a tanteremben, képességfejlesztés céljából. További alkalmak is voltak, mikor az óvodásokat az iskolába hívták. Ezek közé tartozott az egészséghét, melynek keretében ügyességi játékokban és vetélkedőkben vehettek részt a nagycsoportosok. Iskolai kisállatkiállításra, illetve Halloween-i tökkiállításra szintén vendégek voltak az óvoda gyermekei.

Az iskolások is több alkalommal látogatást tettek az óvodában. Karácsonykor zenés műsorral kedveskedtek, máskor bábelőadást mutattak be. Télüzéskor az alsó osztályosok az óvodásokkal közösen égették a boszorkányt az óvoda udvarán. A faluközösség rendezvényein is

több alkalommal közösen vettek részt óvodások és iskolások, pl.: Március 15-ei ünnepség, szüret, idősek napja, falunap.

Az intézményvezető válaszaiban megemlített egy korábbi eseményt is: *„A legelső évben, amikor az intézménybe jöttem volt egy nagyszerű szertartás, hogy az iskolai évnyitó napján átjöttek a nyolcadik osztályos gyermekek és az óvodapedagógusokkal közösen átkísérték az iskolát kezdő ovisokat az iskolába. Nagyon megható és emlékezetes hagyomány volt ez. De csak volt, mert a következő évben már nagy iskolai évnyitó sem volt, csak az elsősöket köszöntötték a nagyszünetben. Így van ez, azóta is.”*

Kutasné Pap Rózsa úgy látja, hogy ezek az átmenetet támogató szokások korábban nagyon jól működtek és számos pozitív hozadékkal jártak, mind az óvoda, mind az iskola részéről: *”Mindenki törekedett rá és szükség is volt rá és jó volt, és láttuk az eredményét, hogy nem sirtak annyit a gyerekek, könnyebben vették az akadályokat.”* Elmondása alapján a tapasztalatcseréket, a megbeszéléseket, egymás elvárásainak megismerését, a közös alkalmakat az óvodapedagógusok és a tanítók egyaránt hasznosnak látták.

Mint interjúalanyunktól megtudhattam, az utóbbi két-három évben a kapcsolattartás sajnos már nem valósul meg ilyen minőségben, Rózsa szavaival élve: *„ellaposodott”*. A nagycsoportosok csak egyszer tettek látogatást az iskolában, a tanítók nem jöttek az óvodába, érdeklődésüket nem nyilvánították ki. A Március 15-ei ünnepségen is csak az óvodások voltak ott. Hogy ennek hátterében mi állhat, pontosan Rózsa sem tudja. Szerinte a koronavírus járvány miatti korlátozások, és az időhiány is közre játszott az együttműködés megvalósulásának csökkenésében, de mindkét tekintetben a „bepótlás” hiányát hangsúlyozza. A jelenlegi állapotot mind a saját hivatásának gyakorlóit, mind a tanítók, s legfőképp a gyerekek szemszögéből negatívan értékeli.

Az interjúk alapján elmondhatjuk, hogy a közös alkalmak közül az elmúlt évben csak a télüzés az óvoda udvarán, valamint az idősek napján való szereplés valósult meg. Noha ez a korábbi, számos programnak és eseménynek igen csak kis részét öleli fel.

Az idei évre több programot is terveznek az átmenet megsegítésére, mint azt Marácziné Keresztes Katalinnal történő beszélgetésből megtudhattam. Ezek közé tartozik az iskolai nyílt nap keretében szervezett testnevelés óra a nagycsoportosoknak, valamint a gyermekek a délután egy részében ismerkedhetnek az iskolai élettel. Emellett az óvodapedagógusok szintén látogatást tesznek az iskolában, egy első osztályos tanóra erejéig. A legújabb pedagógiai program elemei között megjelenik az óvoda-iskola átmenet segítése is. A programban kitüntetett figyelmet kapnak a hátrányos helyzetű; sajátos nevelési igényű; a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő; és a kiemelten tehetséges gyermekek. A tervek között szerepelnek

továbbá intézményi fogadóórák, nyílt napok, és közös szülőcsoportos fogadóórák is. Katalin azt is elmondta, hogy a szakszolgálattal folytatott megbeszélések is előtérbe fognak kerülni, ráadásul szülői bevonással.

Az óvoda-iskola átmenet javításának kérdésében interjúalanyaim válaszai nem voltak egybehazóak. Míg a több mint 40 éve intézményünkben dolgozó óvodapedagógusunk teljes mértékben a régi rend, az általa részletesen ismerttetett kapcsolattartási formák, bevett gyakorlatok visszaállításában látná a megoldást, addig az intézményvezetőnk kevésbé tartja fontosnak, hogy az óvodában megjelenjen az iskola, ehelyett az iskola családok felé történő nyitásának szükségességét hangsúlyozza.

Következő kérdéseim az iskolaérettség és iskolakészültség témakör köré épültek. Ennek tekintetében fontosnak tartottam utánajárni, hogy vajon interjúalanyaim mennyiben látják az óvoda feladatának a gyermekek iskolára való felkészítését. A válaszok alapján azt mondhatom, hogy mind Katalin, mind pedig Rózsa egyértelműen fontosnak látja, hogy az óvoda felkészítse a gyermeket az iskolára, de meglátásom szerint más-más indíttatásból. Az intézményvezető válasza alapján elutasítja az óvoda iskolaelőkészítő szerepét, s az iskolátlanítást támogatja. Szerinte megoldást nyújthatna a kérdésben az első iskolai évek rugalmasabbá tervezése, ellenben kiemeli a megvalósulás szakmai és infrastrukturális korlátait is, melynek következtében nem lát más opciót, mint hogy az óvoda mégiscsak alkalmazkodjon valamennyire az iskolához. Ennek gyakorlati megvalósulását az iskolakezdés előtt álló gyermekek utolsó óvodában töltött félévében történő iskolás szerepjátékokban, rejtvények megoldásában, gyakori anyanyelvi játéktevékenységekben, egyre hosszabb mesékben és az önkiszolgáló tevékenységek legnagyobb fokú önállósításában látja. Kiemeli továbbá a sok megerősítés és bátorítás jelentőségét, valamint a lelkesedés szerepét. Fontosnak tartja, hogy megtanítsuk a gyermekeket segítséget kérni, bármilyen gondjuk is adódjon. Emellett a beszélgetés során a szülők edukációját is megemlíti a digitális eszközökkel és azok ingerküszöbre történő hatásával összefüggően, az iskolai ingerekkel párhuzamba állítva. Rózsa úgy gondolja, hogy a gyermek egyéni képességeihez igazodva az óvodapedagógus a tőle elvárható legteljesebb mértékben járuljon hozzá a gyermekek fejlődéséhez. Itt megemlíti az alapok lerakásának felelősségteljes feladatát, s újra kiemeli a partnerség szükségességét elsősorban a szülők, de a tanítók részéről is.

Az iskolaérettség tekintetében Katalin az érzelmi intelligencia és a beszéd fejlesztését látja legfontosabbnak. Továbbá hangsúlyozza az alkalmazkodóképességet, a segítségkérés megtanítását, és a szorongással, feszültséggel küzdő, „vibráló” gyerekek megnyugtatótatását is.

Érdekes, hogy Rózsa a kérdésemre először a tanítók szemszögéből válaszolt. E tekintetben, meglátása szerint az iskolába lépő gyermekektől leginkább a fegyelmet, figyelmet, gondolkodást és kreativitást várják el. Saját szemszögéből csak nehezen tudott képességeket, készségeket kiemelni. Végül erre a megállapításra jutott: *„Nehéz így kiragadni, de biztos, hogy minden kisgyereknél legfontosabbak az értelmi képességek, tehát az az alap, amit azért oda kell tennie és tudnia kell, mert arra tud építkezni a tanító néni..”*. Ebből láthatjuk, hogy legfontosabbnak a kognitív területeket tartja. Az értelmi fejlődést szoros összefüggésbe állította a szociális érettséggel, melynek kapcsán megemlítette a közösségi magatartást, elfogadást, valamint a kooperációt. Az érzelmi fejlesztést is nagyon fontosnak gondolja, a kézügyességet viszont kevésbé.

Utolsó kérdésem arra vonatkozott, hogy interjúalanyaim milyenek látják az iskolakezdés előtt álló gyermekeket és hogy szerintük képesek lesznek-e megbirkózni az iskola elvárásaival. Az intézményvezető erre a kérdésre már csak igen szűkszavúan válaszolt, mert sürgős feladata akadt. *„Fogalmam sincs, miként érik el a tanítók, hogy a gyermekek az iskola megváltozott környezetében feladatokat oldjanak meg. Mert csak ennyi a fontos. A feladatok megoldása, a fegyelem, figyelem, az alkalmazkodás. Nem is biztos, hogy szeretném látni.”* Szavaiból arra következtettem, hogy nem kíván mélyebben betekinteni a tanítók munkájába. Viszont érdekes, hogy válaszában közel ugyanazokat a prioritásokat emelte ki az iskola részéről, mint Kutasné Pap Rózsa.

Óvodapedagógusunk egy kicsit más oldalról közelítette meg a választ. Ő abszolút változást lát a gyermekek képességeiben, főképp negatív irányban. Véleménye szerint a gyermekek nagy része képes lesz megfelelni az iskolai elvárásoknak, viszont kiemelte a „*sérült*” gyermekek számának növekedését, ezáltal az egyre gyakoribb lemaradást. E tekintetben legjelentősebbnek a szülői hozzáállást tartja, viszont úgy látja, a szülők egyre kevesebb időt tudnak rászánni gyermekeik segítésére, támogatására, pedig ez nagyon fontos lenne. *„Most akkor fölvetődik az a kérdés, hogy az a kisgyerek, aki kicsit gyengébb képességű, tehát nem tud olyan könnyen haladni a tananyaggal, és az anyuka nem ér rá vele foglalkozni, akkor vele mi lesz. Az iskolában az órán a pedagógusnak annyi ideje nincs a gyakorlásra, csak halmozódik mindig, amit nem ért. Lehet, hogy ha egy fél óra alatt elmagyarázná neki, akkor megértené és haladhatna a többivel tovább. De egyszerűen nincs rá idő, hogy ezt ott megoldja a tanító néni.”* Óvodapedagógusunk ennek ellenére bízik abban, hogy a gyermekek meg fogják felelni az elvárásoknak valamilyen módon.

Az interjúbeszélgetések során az volt a benyomásom, hogy az átmenet jelenlegi támogatása sokkal hatékonyabban is megvalósulhatna, akár a régi gyakorlatok innovatív újragondo-

lásával, akár az új program elemeinek hatékony megvalósításával, esetleg további ötletek behozásával. Ehhez viszont mindenképpen szükségesnek érzem a teljeskörű partneri viszony visszaállítását az óvoda és az iskola között.

4. Összefoglalás

Szakedolgozatomban az óvoda-iskola átmenet támogatását és annak változását igyekeztem feltérképezni Kaposmérő óvodájában. Témaválasztásomat indokolta a személyes érintettség mellett a köznevelési törvény 2020. évi változása, mely magával hozta a rugalmas beiskolázás eltörlését is. Ennek következtében még az eddigieknél is nagyobb hangsúlyt szükséges fektetnünk a szülők–tanítók–óvodapedagógusok együttműködésére az iskolakezdés előtt álló gyermekek érdekében.

Kutatásom során elemeztem az óvoda öt egymást követő helyi pedagógiai programját, különös tekintettel az átmenet támogatásához és az iskolaérettség kritériumaihoz köthető tartalmi részekre, és ezek változásaira.

Abból a célból, hogy feltárjam a programokban leírt együttműködési törekvések gyakorlati megvalósulását a múltban és a jelenben, elemzésemet interjúkészítéssel egészítettem ki. Az interjú során kérdéseimet az együttműködés, az átmenetek támogatása és az iskolaérettség kérdésköre köré szerveztem.

Érdekes volt látni, ahogy az idő múlásával a pedagógiai programok kidolgozását egyre inkább az Alapprogramhoz igazították.

Az óvoda és iskola együttműködését tekintve a programokban ugyan látható volt változás, de nem olyan mértékben, mint amire kutatásom előtt számítottam.

A korábbi gyakorlati megvalósulás tekintetében elmondhatom, hogy a pedagógiai programokban leírtak szinte maradéktalanul megvalósultak, sőt számos olyan, sajnos főképp csak múltbeli együttműködési törekvésről is tudomást szereztem, melyekről a pedagógiai programokban nem olvastam.

Mint az interjúbeszélgetésekből kiderült, az elmúlt néhány évben jelentősen csökkent az interakció az óvoda és az iskola között, valamint a korábban bevett gyakorlatok is elmaradtak. Hogy ennek pontosan mi állhat a hátterében, azt sajnos nem tudtam kideríteni.

Az intézményvezetővel folytatott beszélgetésből meg tudtam, hogy az idei évtől több átmenetet támogató program is kilátásba kerül. Ezen programok megvalósulásában teljes mértékben bízom, mert úgy gondolom, az óvoda és iskola közötti szakadékot a gyermekeknek még a legnagyobb támogatás mellett is nehezükre eshet áthidalni, s nekünk, pedagógusoknak kötelességünk összefogni e változás megkönnyítése érdekében mind a szülőkkel, mind pedig egymással.

Ugyan kutatásom során arra is kerestem a választ, hogy az óvoda és az iskola fizikai közelségének előnyével mennyiben élnek az intézmények az átmenet támogatása során, a kapcsolati többlet sem a dokumentumok szintjén, sem a gyakorlatban nem volt megragadható.

Véleményem szerint a korábbi, a település óvodájában már nem használatos együttműködési törekvések innovatív újragondolása segítséget nyújthatna a problémakörben. Ehhez persze mindenképp szükséges, hogy az iskola is nyitottan álljon a kérdéshez, mint ahogy a partnerkapcsolat korábban is megvalósult. Akár egyes jó gyakorlatok adaptálása is fontolóra vehető lenne az intézmények részéről.

Az átmenet támogatásának továbbgondolásához viszont mindenképpen érdemesnek tartanám a téma körbejárását az iskola szemszögéből is, mind a dokumentációs keretet megvizsgálva, mind az iskolai oktatás szereplőivel folytatott beszélgetések segítségével, meglátásuk, elképzeléseik feltérképezésével. Emellett a szülőket is szívesen bevonnám a problémakörbe, akár a rugalmas beiskolázás eltörlésének következményei tekintetében.

Irodalomjegyzék

- Apró M. (2013): A hazai iskolaérettségi vizsgálatok gyakorlata napjainkban. *Iskolakultúra*, 23(1), 52–71.
- Az óvodai nevelés programja (1989): Budapest: Országos Pedagógiai Intézet
- Bakonyi A., Karczewicz Á. (2016): *Az óvodapedagógusok nagykönyve*. Budapest: Neteducatio Kft.
- Bartáné Tóth M. M. (2018): Problémafelvetés: óvoda-iskola átmenet. *Módszertani Közlemények*, 58(3), 3–6.
- Bischofné Blandl M., Fáth É., Győriné Meiszter K., Hidasiné Volk A., Rainer P., Nichterné Ruppert K. (2012): *Sikerességtanulmányok és nevelési utak. Ajánlások az átmenetek szervezéséhez. 1. rész: Óvodából az iskolába*. Budapest: Magyarországi Németek Országos Önkormányzata
- Borbélyová D., Slezáková T. (2015): A pedagógiai szervezési feltételek optimalizációja a gyermek első évfolyamba való beilleszkedésének kontextusában. *Képzés és Gyakorlat*, 13(1–2), 7–27. DOI: 10.17165/TP.2015.1-2.1 (<http://doi.org/10.17165/TP.2015.1-2.1>)
- Fabian, H. (2007): Informing Transitions. In: Dunlop, A., Fabian, H. (szerk.): *Informing transitions in the early years*. Maidenhead: Open University Press, pp. 3–17.
- Fáyné Dombi A., Sztanáné Babics E. (2015): *Pedagógus mesterség : digitális jegyzet óvodapedagógus hallgatók számára*. Szeged: SZTE JGYPK. Letöltés dátuma: 2023. 08. 07. forrás: http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Pedagogus_mestersgV2/
- Fleisz-Gyurcsik A. (2021): A hazai publikált óvoda–iskola átmenetet segítő gyakorlatok szisztematikus áttekintése. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2), 56–90. DOI: 10.31074/gyntf.2021.2.56.90 (<https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.56.90>)
- Fleisz-Gyurcsik A. (2022): Hogyan vélekednek a szülők az óvoda–iskola átmenet főbb kérdéseiről? *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(4), 50–76. DOI: 10.31074/gyntf.2022.4.50.76tut (<https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.4.50.76>)
- G. Gödény A., Koósné Sinkó J. (2013): Interaktív mesék az óvodás években és óvoda-iskola átmenet idején. In: Podráczky J. (szerk.): *Művészeti nevelés kora gyermekkorban. Módszertani kaleidoszkóp*. Budapest: Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt., pp. 65–72.
- Golyán Sz. (2013a): *A kisgyermekkorú intézményváltás komplex elemzése*. [Doktori (PhD) disszertáció] Budapest: Neveléstudományi Doktori Iskola. Letöltés dátuma: 2023. 10. 04. forrás: https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/39910/Kd_13411.pdf

- Golyán Sz. (2013b): Válogatás az óvoda–iskola átmenet európai tapasztalataiból. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 1(1), 106–128. DOI: 10.31074/gyntf.2020.3.176.196 (<https://doi.org/10.31074/gyntf.2013.1.106.128>)
- Gyurcsik A. (2020a): Az óvoda–iskola átmenet megkönnyítése a DIFER programcsomag segítségével. *Módszertani Közlöny*, 10(1), 38–51. Letöltés dátuma: 2023. 10. 19. forrás: <https://magister.uns.ac.rs/files/kiadvanyok/modszertanikozlony/ModszertaniKozlony2020.pdf>
- Gyurcsik A. (2020b): Az óvoda–iskola átmenet óvodapedagógusok, tanítók és szülők szemén keresztül. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(3), 189–209. DOI: 10.31074/gyntf.2020.3.189.209 (<https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.3.189.209>)
- Harmatiné Olajos T. (2011): Szülők, óvodások, szorongások – az iskolakezdés lelki terhei. In: Chrappán M. (szerk.): *Az iskolakezdés pedagógiai kihívásai*. Debrecen: Magyar Óvodapedagógiai Egyesület - Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományok Intézete. pp. 5–16. Letöltés dátuma: 2023. 08. 31. forrás: <https://gyakorloovi-suli.hu/wp-content/uploads/2020/08/az-iskolakezdes-pedagogiai-kihivasai.pdf>
- Hricsovinyi J., Józsa K. (2018): Iskolaválasztás és szelekció. In: Fejes J. B., Szűcs N. (szerk.): *Én vétkem: Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület pp. 129–146. Letöltés dátuma: 2023. 11. 02. forrás: https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/24104/1/HJ_JK_2018_iskolavalasztasesszelekcio.pdf
- Hunyadi János Általános Iskola és Napközi Otthonos Óvoda (1999): „*Környezetünk-Hagyományaink*” nevelési program. Kaposmérő: Hesz Henrikné Sz. Sz.
- Hunyadi János Általános Iskola honlapja (<http2>). Letöltés dátuma: 2023. 09. 15. forrás: <https://hunyadi-iskola.hu/>
- Hunyady Györgyné (1998): *Lépésről lépésre – iskolai program I., II.* Budapest: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
- Józsa K. (2016): Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. *Iskolakultúra*, 26(4), 59–74.
- Józsa K. (2022): Óriáslépések a pedagógiában: az óvodás és kisiskolás gyermekek fejlesztése. *Iskolakultúra*, 32(11), 55–68.
- Kálmán L., Tóth E. (2021): Óvodapedagógusok, tanítók és szülők vélekedései az iskolakészültségről. *Iskolakultúra*, 31(09), 3–24. DOI: 10.14232/ISKKULT.2021.09.3 (<https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.09.3>)

- Kaposmérő Önkormányzat hivatalos honlapja (<http1>): Kaposmérői Bokréta Óvoda és Mini Bölcsőde. Letöltés dátuma: 2023. 09. 15. forrás: <https://kaposmero.hu/ovoda-bolcsode/>
- Kaposmérői Bokréta Óvoda (2013): „*Környezetünk-Hagyományaink*” pedagógiai program. Kaposmérő: Hesz Henrikné Sz. Sz.
- Kaposmérői Bokréta Óvoda (2015): „*Környezetünk-Hagyományaink*” pedagógiai program. Kaposmérő: Endrédi Éva
- Kaposmérői Bokréta Óvoda (2018): „*Környezetünk-Hagyományaink*” pedagógiai program. Kaposmérő: Endrédi Éva
- Kaposmérői Bokréta Óvoda és Mini Bölcsőde (2021): „*Környezetünk-Hagyományaink*” pedagógiai program. Kaposmérő: Marácziné Keresztes Katalin
- Kathyné Mogyoróssy A. (2011): Mit ad az óvoda, mit vár az iskola? In: Chrappán M. (szerk.): *Az iskolakezdés pedagógiai kihívásai*. Debrecen: Magyar Óvodapedagógiai Egyesület - Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományok Intézete. pp. 64–69. Letöltés dátuma: 2023. 08. 31. forrás: <https://gyakorloovi-suli.hu/wp-content/uploads/2020/08/az-iskolakezdes-pedagogiai-kihivasai.pdf>
- Kazuska M. (2012): A tankötelezettség múltja, jelene és jövője. *Miskolci Jogi Szemle*, 7(1), 128–142. Letöltés dátuma: 2023. 10. 17. forrás: <http://phd.lib.uni-miskolc.hu/document/15347/7863.pdf>
- Keményné Gyimes E. (2007): A megküzdés problémái az átmenetek időszakában. *Módszertani Közlemények*, 47(4), 146–156.
- Kende A., Illés A. (2007): A rugalmas beiskolázás és az oktatási szakadék összefüggései. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(11), 17–41.
- Kisné Bernhardt R., Nagy A. (2017): A harmonikus óvoda-iskola átmenet összehasonlítása. In: Josip Ivanović, Borsos É., Námesztovszki Zs., Németh F. (szerk.): *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2017-es tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye*. Szabadka: Újvidéki Egyetem. pp. 247–261. Letöltés dátuma: 2023. 08. 05. forrás: <https://magister.uns.ac.rs/files/kiadvanyok/konf2017/kotet/ConfSubotica2017.pdf>
- Kissné Zsámboki R. (2018): Az iskoláskor előtti tehetséggondozás helyzetképe és a tehetségigetek nyomon követésének lehetősége az óvoda-iskola átmenetben. In: Hanák Zs. (szerk.): *Az iskolai sikeresség pedagógiai-pszichológiai háttere*. Eger: Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó. pp. 147–162. Letöltés dátuma: 2023. 09. 03. forrás: http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/5797/1/Han%C3%A1k%20Zsuzsa_Az%20iskolai%20sikeresség%C3%A9g%20pedag%C3%B3giai-pszichol%C3%B3giai.pdf

- Kovácsné Bakosi É. (2011): „De nehéz az iskolatáska!” Az óvoda—iskola-átmenet kérdéséhez. In: Chrappán M. (szerk.): *Az iskolakezdes pedagogiai kihivásai*. Debrecen: Magyar Óvodapedagógiai Egyesület - Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományok Intézete. pp. 50–57. Letöltés dátuma: 2023. 08. 31. forrás: <https://gyakorloovisuli.hu/wp-content/uploads/2020/08/az-iskolakezdes-pedagogiai-kihivasai.pdf>
- N. Kollár K. – Szabó É. (szerk.) (2017): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve 1*. Budapest: Osiris Kiadó
- Nagy A. (2018): Harmonikus óvoda-iskola átmenet határon innen és túl. *Paideia*, 6(1), 179–194. DOI: 10.33034/PAIDEIA.2018.6.1.179 (<https://doi.org/10.33034/PAIDEIA.2018.6.1.179>)
- Nagy J., Józsa K., Vidákovich T., Fazekasné Fenyvesi M. (2004): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban*. Budapest: Mozaik Kiadó.
- Nagy Jenőné (1997): *Óvodai nevelés a művészetek eszközeivel*. Szolnok: Jász-Nagykunszolnok Megyei Pedagógiai Intézet.
- Oktatási Hivatal (2023): *A tankötelezettség megkezdésének halasztása (ÓVODÁBAN MARRADÁS)*. Letöltés dátuma: 2023.11.07. forrás: https://www.oktatas.hu/kozneveles/tankotelezettseg/tankotelezettseg_halasztasa
- Pálfi S. (2009): Az óvoda "iskolátlanítása": a gyermek érdek mindenek felett áll! (?). In: Lőrincz I. (szerk.): *XII. Apáczai-Napok Nemzetközi tudományos Konferencia 2008. A reneszánsz értékei, az értékek reneszánsza*. Győr: Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó. pp. 51–57. Letöltés dátuma: 2023. 07. 25. forrás: <https://m2.mtmt.hu/gui2/?mode=browse¶ms=publication;1439987>
- Porkolábné Balogh K., Balázsné Szűcs J., Szaitzné Gregorits A. (1997): *Komplex preventív óvodai program „kudarc nélkül az iskolában”*. Budapest: Volán Humán Oktatási és Szolgáltató Rt.
- Pozsonyi M., Tóthné Balogh Á. (2005): START óvodai fejlesztő program. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(5), 59–71. Letöltés dátuma: 2023. 10. 22. forrás: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00092/2005-05-mu-Tobbek-Start.html>
- Vágó I. (2005): Felfelé terjeszkedő óvodáztatás – stagnáló hozzáférés. *Educatio*, 14(4), 742–760.
- Vekerdy T. (2001): *Gyerekek, óvodák, iskolák*. Budapest: Saxum Bt.

- Vekerdy T. (2017.09.18): Óvodából iskolába [Videó]. *Pedagógiai esték c. sorozat*, Szeged: IH Rendezvényközpont–Mentor(h)áló. Letöltés dátuma: 2023. 11. 05. forrás: <https://www.youtube.com/watch?v=R57G4vLL1bw>
- Veressné Gönczi I. (2012): A gyermekkori nevelés összefüggései. In: Brezsnayánszky L. – Györgyiné Harsányi J. – Jenei T. (szerk.): *Tanulmányok a kora gyermekkor pedagógiája, pszichológiája köréből*. Nyíregyháza: Bessenyei Könyvkiadó, pp. 11–17.
- Vojnitsné Kereszty Zs., Zilahiné Gál K. (2008): *Az óvoda–iskola átmenet problémái különös tekintettel a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekre*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság
- Zsoldos M. (1999): A tanulási és magatartási zavarok kognitív terápiája : a Sindelar-program. *Új Pedagógiai Szemle*, 49(1), 70–76. Letöltés dátuma: 2023. 10. 07. forrás: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00023/1999-01-lk-Zsoldos-Tanulasi.html>
- Zsolnai A. (2022): Kötődés, iskolai és pedagógiai kötődés. *Iskolakultúra*, 32(11), 142–149.

Jogszabályok

- 137/1996. (VIII. 28.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról. Letöltés időpontja: 2023. 10. 29. forrás: <http://www.knok.adatpark.hu/letoltesek/dokumentumok/OAP-1996.pdf>
- 137/2018. (VII. 25.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról szóló 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról. Letöltés dátuma: 2023. 10. 29. forrás: <https://njt.hu/jogszabaly/2018-137-20-22>
- 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Letöltés dátuma: 2023. 10. 18. forrás: <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1100190.tv&targetdate=&printTitle=2011.+%C3%A9vi+CXC.+t%C3%B6rv%C3%A9ny>
- 6/1986. (VI. 26.) MM rendelet a tankötelezettségről. Letöltés időpontja: 2023. 10. 28. forrás: https://jogkodex.hu/jsz/1986_6_mm_rendelet_4286554
- Óvodai nevelés országos alapprogramja (2012): 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. Letöltés dátuma: 2023. 10. 18. forrás: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor>

Táblázatjegyzék

1. táblázat: Programok és intézmény elnevezése	22
2. táblázat: Programok terjedelme	22
3. táblázat: Programok benyújtása	23
4. táblázat: Óvoda-iskola átmenethez köthető tartalmi egységek terjedelme	30
5. táblázat: Kapcsolattartás formái: Óvoda-iskola	39

Mellékletek

1. sz. melléklet: Interjúkérdések

Interjúkérdések			
Kérdéscsoport	Kérdés szám	Óvodapedagógus	Óvodavezető
1. Bemelegítő kérdések	1.	Mióta dolgozik óvodapedagógusként?	Mióta dolgozik óvodavezetőként?
	2.	Mióta dolgozik a Kaposmérői Bokréta Óvodában?	Mióta dolgozik a Kaposmérői Bokréta Óvodában?
2. Kapcsolat, együttműködés és kommunikáció	3.	Mennyire és miben érzi előnyösnek, hogy az óvoda épülete az iskola szomszédságában van?	Mennyire és miben érzi előnyösnek, hogy az óvoda épülete az iskola szomszédságában van?
	4.	Milyennek látja a kapcsolatot az óvoda és iskola között jelenleg? Érezhető-e változás a korábbi évekhez képest, és ha igen miben?	Milyennek látja a kapcsolatot az óvoda és iskola között jelenleg?
	5.		Milyen gyakorisággal veszi fel a kapcsolatot az óvoda az iskolával az iskolára készülő gyermekekkel kapcsolatban? Milyen formában valósul meg a kapcsolattartás?
	6.	Hogyan vonják be szülőket az óvoda-iskola átmeneti időszakában? Mennyire eredményes a partneri kapcsolat ebből a szempontból?	Hogyan vonják be szülőket az óvoda-iskola átmeneti időszakában? Mennyire eredményes a partneri kapcsolat ebből a szempontból?
3. Átmenet támogatása	7.	Korábban milyen bevett gyakorlatok voltak az átmenet segítésére?	
	8.	Jelenleg milyen bevett gyakorlatokat alkalmaznak az átmenet segítésére?	Jelenleg milyen bevett gyakorlatokat alkalmaznak az átmenet segítésére?
	9.	Hogyan valósultak/ valósulnak meg a szakmai találkozók, megbeszélések?	Hogyan valósulnak meg a szakmai találkozók, megbeszélések?
	10.	A pedagógusok által tett látogatás egymás intézményeiben milyen gyakorisággal és milyen indítatásból történt/történik meg?	A pedagógusok által tett látogatás egymás intézményeiben milyen gyakorisággal és milyen indítatásból történik meg?
	11.	A faluközösség mely rendezvényein vettek részt/vesznek részt közösen az óvodások és iskolások?	A faluközösség mely rendezvényein vesznek részt közösen az óvodások és iskolások?
	12.	A két intézmény rendezvényein való közös megjelenés mely alkalmakkor valósult/valósul meg?	A két intézmény rendezvényein való közös megjelenés mely alkalmakkor valósul meg?
	13.	Mit gondol, a jelenleg alkalmazott gyakorlatokon kívül mit lehetne még tenni Kaposmérőben az óvoda-iskola átmenet könnyítése céljából?	Mit gondol, a jelenleg alkalmazott gyakorlatokon kívül mit lehetne még tenni Kaposmérőben az óvoda-iskola átmenet könnyítése céljából?
4. Iskolakészültség, iskolaérettség	14.	Mennyire érzi fontosnak, hogy az óvoda felkészítse az iskolára a gyermekeket?	Mennyire érzi fontosnak, hogy az óvoda felkészítse az iskolára a gyermekeket?
	15.	Milyen képességeket, készségeket tart legfontosabbnak az iskolaérettség tekintetében?	Milyen képességeket, készségeket tart legfontosabbnak az iskolaérettség tekintetében?
	16.	Milyennek látja napjainkban az iskolakezdés előtt álló gyermekeket? Ön szerint képesek lesznek megbirkózni a megpróbáltatásokkal?	Milyennek látja napjainkban az iskolakezdés előtt álló gyermekeket? Ön szerint képesek megbirkózni a megpróbáltatásokkal?

2. sz. melléklet: Interjúszövegek

Interjú Kutasné Pap Rózsa óvodapedagógussal

–Köszöntelek Rózsa! Köszönöm, hogy eljöttél a beszélgetésre. Dolgozatom témája az óvoda-iskola átmenet támogatása a kaposmérői óvodában. Elárulnád nekem, mióta dolgozol óvodapedagógusként?

–1980 óta. Augusztus 8.

–Csodálatos, hogy ennyi ideje ilyen töretlen lelkesedéssel tudod végezni hivatásod. És a kaposmérői óvodában mióta dolgozol?

–Azóta. Ez volt az első és egyetlen munkahelyem.

–Ez fantasztikus. Ezért is kértelek fel erre a beszélgetésre, mivel Te vagy a nevelőtestület legregébbi tagja, Te tudsz a legnagyobb részletességgel beszélni a múltról.

–Igyekszem, aztán meglátjuk.

–Mint ismeretes, településünkön az óvoda épülete az iskola szomszédságában van. Érzed ennek valamilyen előnyét?

–Hát, annyiból biztos, hogy szerencsésebb ez a dolog, hogy amikor megbeszélések voltak a pedagógusok között, vagy átjöttek látogatni bennünket egyrészt közelebb volt, meg a gyerekeket is könnyebben tudtuk mozgatni, tehát nem kellett utaztatni őket. Másrészt, amikor még valójában jól működtek ezek a dolgok, több információt kaptunk. A gyerekek kis hányada megy csak Kaposvárra iskolába, talán minden csoportból 2-3 gyerek, többségük a mérői iskolába jött mindig.

–A kapcsolatot milyennek látod az óvoda és iskola között jelenleg? Érzel változást ebben a korábbi évekhez képest?

–Kapcsold ki a felvételt kérlek! (kis szünet)

Hát öhm.. Mindig probléma volt, hogy zökkenőmentesebb legyen az átmenet, hogy ne sérüljenek a gyerekek, könnyebben vegyék az akadályokat, s egy időben ez nagyon jól működött az óvoda és az iskola között. Nagyon sok programon részt vettünk, például az iskolában volt egészségét, meghívták a nagycsoportosokat, és ők is részt vehettek az ügyességi játékokban, vagy egyszerű kis vetélkedőkön. Olyan is volt, hogy énekeltek valamit és süteményt kaptak. Aztán olyan program is volt, hogy a leendő elsős tanító nénik meghívták a leendő elsősöket egy órára,

ahol természetesen az óvodáskornak megfelelően állították össze a kis játékos verses énekes feladatokat, de előtte ezt leegyeztették az óvónénikkel, hogy mik azok a versek, énekek, mesék, amivel a gyerekek akkoriban foglalkoztak, vagy ismernek. Ezeket válogatták össze és próbálták bevonni a gyerekeket az óra keretébe. Aztán voltak olyanok is, hogy a tanító jött át egy évben több alkalommal is, kétszer-háromszor meglátogatta a gyereket. Volt konkrét kérése is, hogy most játékidőt szeretne nézni, volt olyan is, hogy foglalkozást nézett, arra jött be. Utána mindig megbeszéltük esetleg a problémás gyerekeket vagy, hogy ki milyen képességű kisgyerek, mire kell odafigyelni nála. Akkor olyan alkalom is volt, hogy az egész alsós munkaközösség eljött és a leendő nagycsoportosokkal szintén egy bemutató foglalkozást tartottunk nekik. Itt el szokott jönni az Igazgató Úr is és megnézték, hogy kik lesznek azok a gyerekek, akik oda kerülnek, kinek milyen képességei vannak. Voltak még programok, például karácsonykor átjöttek az iskolások zeneműsorral, koncerttel kedveskedni a gyerekeknek. Aztán volt olyan, hogy bábelőadást adtak elő nekünk, mi meg viszonztuk egy kis édességgel. Tehát a korábbi időkben ez elég jól működött, mert ki tudtuk egymással cserélni a tapasztalatainkat, elmondták a tanítók, hogy ők mit szeretnének tőlünk kérni, ami természetesen megvalósítható az óvodai kereten belül, meg mi is, hogy mit várunk el a gyerekektől, tehát volt ilyen oda-vissza megbeszélés. Ez volt egy időben! De sajnos azt kell mondanom, hogy mostanában, kettő vagy három éve ez nagyon ellaposodott. Szinte nem is emlékszem rá, talán csak egy alkalommal mentek át a nagycsoportosok látogatóba az iskolába, megnézni azt az osztályt, ahol a leendő elsős tanító nénijük lesz. De azok az ide-oda történő látogatások szinte teljesen elmaradtak. Tehát nem jöttek a tanítónénik, nem érdeklődtek, nem nézték a gyerekeket, tehát nagyon ellaposodott ez a dolog. Ez nagyon rossz, mert nem jó a gyerekeknek, meg nekünk sem, sokkal jobb volna együtt dolgozni. Hát hogy mi az oka, azt nem tudom. A koronavírus járvány is biztos közrejátszott, volt egy olyan időszak mikor emiatt nem tudtak jönni, de utána be kellett volna, hogy pótolják. Én emlékszek rá, most kicsit nosztalgizok, hogy mikor én kezdő óvónéni voltam, és a volt tanítónénim jött át a gyerekekhez, ő minden alkalmat megragadott. Semmi mást nem csinált, csak volt egy fél órája, bejött a csoportba: „na gyerekek gyertek, megnézem ki tudja kifújni az orrát” vagy, hogy hogyan köszönünk, vagy mit mondunk, tehát ilyen játékos formában, nem ilyen kötelező jelleggel. És egy tíz perc vagy egy negyed óra elég volt ahhoz, hogy ő lemérje, hogy ez a gyerek vagy az a gyerek mégis hol tart és mit kell vele csinálni. De sajnos... Biztos, hogy időhiány is, meg a leterheltség, én nem vitatom, de sajnos nagyon ellaposodott mostanában, úgyhogy ez nem valósult meg az utóbbi két-három évben, mint ami előtte volt.

–Előtte viszont akkor megvalósult. Szóval a 2000-es években végig...(közbevágás)

–Igen, akkor végig. Mindenki törekedett rá és szükség is volt rá és jó volt, és láttuk az eredményét, hogy nem sírtak annyit a gyerekek, könnyebben vették az akadályokat. Ők is próbálták mindjárt az első hetekben csináltak kis játszósarkot, ahova a gyöngébb képességű kisgyerekek le tudott ülni kicsit játszani és sokkal könnyebben vették az akadályokat, de most valahogy ez... Ellaposodott.

–Köszönöm Rózsa, hogy ezeket elmesélted ilyen részletességgel. Említetted, hogy a nagycsoportosok óralátogatásra mentek az iskolába, ez hányszor fordult elő egy évben?

–Az egy évben egyszer. A tanító néni, attól függően, hogy hogyan ért rá, két-három alkalommal el szokott jönni egy évben.

–Azokon felül, amiket elmondtál, minden korábbi pedagógiai programban megjelentek az óvodapedagógusok és tanítók közötti szakmai megbeszélések. Ezek milyen formában valósultak meg?

–Szakmai megbeszélések akkor voltak, amikor mondjuk bejött a tanító néni, megnézett egy foglalkozást és akkor utána elvonultunk külön és szóban beszéltük meg, írásban nem. Most ha lenne ilyen, biztos, hogy már be kéne írni a csoportnaplóba, de akkor még nem kellett. Ő jegyzetelt, amit mi javasoltunk, vagy mi írtuk fel, amit ő mondott, de ennek más nyoma nem volt.

–Köszönöm szépen a válaszod. A programokban azt is olvastam, hogy közös hagyományőrző programokon is részt vettek együtt az óvodások és az iskolások. Mik voltak ezek az alkalmak?

–Hát a szüret, a március 15-ei ünnepség, ezen mind közösen részt vettek az óvodások és az iskolások, az öregek napján is szerepeltek. Akkor volt olyan is, hogy az iskolások kisállatkiállítás szerveztek az aulában és minket meghívtak. Halloweenkor 3-4 éve áthívtak megnézni a tököket, azóta nem. Most a március 15-én tavaly csak mi voltunk, idén nem tudom, hogy ott lesznek-e. Akkor volt a télüzés, akkor az alsósokat szoktuk meghívni, mikor a boszít égetjük. Ez most is megvalósul, meg az öregek napján a szereplés is. De a karácsonyi koncert elmaradt tavaly, idén viszont remélem, hogy eljönnek. Nem tudom... Ezek is régen jobban működtek.

–Én is remélem, hogy eljönnek. Az óvoda az iskolán kívül a szülőket is bevonta az átmeneti időszakban?

–Igen. Volt mindig egy olyan közös szülői értekezletünk a nagycsoportosoknak, ahol vagy logopédust hívtunk, hogy mik a követelmények első osztályban, például a szép beszéddel, kiejtéssel kapcsolatosan. Aztán volt olyan, ahol különböző témákban hívtunk szakembert, például

a zökkenőmentes óvoda-iskola átmenettel kapcsolatban mit tehet a szülő, hogy segítse a gyereket, hogy ne szorongjon, ne féljen, mert volt olyanra is példa, hogy szegény gyerek rettegett, hogy mi történik ott az iskolában. Tehát ezzel kapcsolatban voltak előadások. Volt óvodán belül is a szülőknek egy olyan szülői értekezletünk, ahol mi mondtuk el, hogy a nagycsoport végére milyen követelményeknek kell megfelelni. Hát sok szülő néha tágra nyitotta a szemét, hogy mi minden az a követelmény. Utána sokszor jöttek hozzánk, hogy tudja, hogy az ő gyereke ebbe vagy abba kicsit gyöngé. Akkor kért segítséget és mi mindig adtunk vagy tanácsot, vagy feladatlapokat, vagy irodalmat, amiből megtudták, hogyan segítsék a gyereket. Természetesen mi is vezettünk róla feljegyzést, hogy melyik gyerek hol tart, és amikor játékidőbe meg érkezett a kolléga, és volt egy kis idő, akkor különvonultunk a gyerekekkel és azokat a kis részfeladatokat, amik nehezebben mentek nekik, azokat gyakoroltunk. A szülőnek mindig elmondtuk, hogy itt tart, ott tart, meg megmutattuk az éves felméréseket is, amit év elején és év végén készítünk. Megnézhette a szülő, szemmel látható volt, mennyit fejlődött egy év alatt az a kisgyerek. Tehát törekedtünk erre mindig. Egyrészt, hogy a szülőket tájékoztassuk, másrészt pedig adtunk nekik segítséget. Ők jó néven vették és hatásos is volt, köszönték, szerették, jól bevált.

–Akkor, ha jól értelmezem a szavaidból, a legtöbb szülőt érdekelte, hogy hol tart a gyermeke a fejlődésben?

–Igen, nagyon kis hányada volt az, aki vagy nem értette vagy nem akarta érteni, ott csak mi tudtunk segíteni azon a kisgyereken.

–Amikor legutóbb nagycsoportosokkal voltatok, akkor is ezek a bevett gyakorlatok voltak a szülőkkel?

–Igen, és nem is volt különösebb probléma velük az iskolakezdekskor.

–Mit gondolsz, mit lehetne még tenni az átmenet könnyítése céljából?

–Szerintem mindenképpen jó lenne minél több közös programot szervezni, mint régen. A gyerekek igénylik, motiválná őket, hogy jövőre iskolások lesznek, nagyfiúk, nagylányok, más közösségbe kerülnek. És nagyon sok kisgyereknél, aki szorongó, kétes gondolatai vannak az iskolával kapcsolatban, megnyugvás lenne az, hogy látná, várja őt egy szeretetteljes tanító néni, a gyerekek szívesen foglalkoznak vele. Tehát én mindenképpen ennek vagyok a híve, hogy ugyanúgy ezeket a régiakat alkalmazzuk. Mind a két fél számára előnyös lenne, de főleg a gyerekeknek, és ez a lényeg.

–Ha már a gyerekeknél tartunk... Mennyire érzed fontosnak, hogy az óvoda felkészítse az iskolára a gyermeket?

- Nagyon fontosnak gondolom. Az alapvető dolgokat, ami nekünk előírás, hogy egy nagycsoportos gyerek tudja, azt bizony megtesszük. Természetesen gyereke válogatja. Van, akinél elérjük azt a szintet. Van, akinél nem, de mindenképpen arra törekszünk, hogy maximumot hozunk ki a gyerekből a saját képességeikhez mérten. Úgy gondolom eddig is megtettük, ezután is megtesszük, persze hiányosságok mindig adódnak. De itt az óvodában minden kolleganő arra törekszik, hogy ezeket a dolgokat pótoljuk és a tudásunk legjavát adjuk a gyerekeknek, úgy menjenek iskolába. Fontos az alapokat letenni, hogy az iskola tudjon rá építkezni. Szerintem nagyon fontos és felelősségteljes feladat ez. Fontos, hogy a szülők és az iskola partnerek legyenek, de legfőképpen a szülők. Azt sosem felejttem el, hogy nekem mennyire meghatározó volt az életemben az első tanító néni. Reggel, mikor jött, kiraktuk a járdát virágokkal, annyira szerettük. Ha a tanító néni meg tudja nyerni azt a gyereket, amikor bekerül az iskolába, valamilyen módszerrel, és tudja őt vinni, húzni magával, szóval ez a legfontosabb. De ehhez az kell, hogy ő is jöjjön, ismerje meg a gyerekeket, és mi is át tudjuk adni a gyerekeknek a tudást.

–Ha már az alapok lerakásánál tartunk, az iskolaérettség tekintetében melyik képességeket, készségeket tartod a legfontosabbnak?

–Hmm... Hát a tanítónénik szemszögéből biztos, hogy legelőször a fegyelem aztán a figyelem, aztán nagyon fontos a gondolkodás, a kreativitás, szinte mindet felsorolhatnám. Az én szemszögemből egyet nem tudok kiemelni. Az az igazság, hogy a szociális képesség nagyban befolyásolja a gyerekek az értelmét is. Amelyik gyerek szociálisan nem érett, az nem tud úgy figyelni, gondolkodni, tehát nagyon fontos egy biztos alap. De mindenképpen természetesen az értelmi képességek és a másik gyerekek az elfogadása, a közösségi magatartás, az együtt dolgozás... Nehéz így kiragadni, de biztos, hogy minden kisgyereknél legfontosabbak az értelmi képességek, tehát az az alap, amit azért oda kell tennie és tudnia kell, mert arra tud építkezni a tanító néni. Mert az, hogy valamelyik gyerekek a kez ügyessége nem olyan, mint elvárjuk, hát nem baj, nem vagyunk mindannyian festőművészek, attól ő még egy becsületes, rendes ember lehet más területen, nyilvánvaló sokat számít az írásnál. De az érzelmi is nagyon fontos. Végül is minden.

–Milyenek látod napjainkban az iskolakezdés előtt álló gyermekeket? Szerinted képesek lesznek megbirkózni a megpróbáltatásokkal?

–Hát sajnos változnak a gyerekek, meg a képességeik is egyre gyengébbek. Meg nagyon sok a sérült kisgyerek, hát... Én úgy gondolom, hogy többsége meg fog felelni az iskolai elvárásoknak. De biztos, hogy lesznek gyerekek, akik mellé nagyon oda kell állnia a szülőnek is, tanító néninek is, hogy föl tudja venni azt a lendületet és egyáltalán tudjon haladni a gyerekekkel. Az az igazság, hogy szerintem egyre több kisgyerek van, aki csak alacsonyabb szinten tudja teljesíteni az iskolai elvárásokat. Hogy ez most családi háttér, vagy örökletes dolog, ezt nem tudom így megmondani. Meg hogy a szülők nem érnek rá velük foglalkozni. Épp a minap panaszkodott egy szülő, hogy miért nem írják meg a gyerekek a házi feladatot a napköziben, mert neki nincs ideje a gyerekekkel délután leülni. Én ezt aláírom, de visszagondolva az én fiam, amikor iskolába járt, pedig kitűnő tanuló volt, akkor voltam nyugodt, ha leültünk együtt, átnéztem az iskolai dolgait, házi feladatát. Mert azért szükség van erre, nem lehet kizárni a szülőnek a felelősségét abból, hogy a gyereke gyakoroljon. Most akkor fölvetődik az a kérdés, hogy az a kisgyerek, aki kicsit gyengébb képességű, tehát nem tud olyan könnyen haladni a tananyaggal és az anyuka nem ér rá vele foglalkozni, akkor vele mi lesz. Az iskolában órán a pedagógusnak annyi ideje nincs a gyakorlásra, csak halmozódik mindig, amit nem ért. Lehet, hogy ha egy fél óra alatt elmagyarázná neki, akkor megértené és haladhatna a többivel tovább. De egyszerűen nincs rá idő, hogy ezt ott megoldja a tanító néni. Szóval szükség van sok mindenben a szülőnek a támogatására, hogy ő is ott legyen a toponon és segítse a gyereket. Sajnos, mint mondtam egyre több a gyengébb képességű gyerek. Inkább úgy mondanám, hogy átlagos. De szerencsére sok értelmes, okos kisgyerek is megy el tőlünk iskolába. Bízunk benne, hogy megfelelnek az elvárásoknak.

Interjú Marácziné Keresztes Katalin intézményvezetővel

–Köszöntelek Kata! Köszönöm, hogy eljöttél a beszélgetésre. Dolgozatom témája az óvodaiskola átmenet támogatása a kaposmérői óvodában. Első kérdésem az lenne, hogy mióta dolgozol óvodavezetőként?

–Két éve dolgozom óvodavezetőként. Amióta az óvoda többcélú intézménnyé alakult és egy mini bölcsődei csoport létesült az óvoda mellett.

–És mióta dolgozol a Kaposmérői Bokréta Óvodában?

–Szintén két éve. 2021-ben pályáztam meg az intézményvezetői posztot.

–És óvodapedagógusként?

–1991. január 7. A férjem névnapja. Képesítés nélküli óvónőként kezdtem, pont itt Mérőben. 1999-es a diplomám.

–Biztosan jó érzés lehetett nosztalgiával visszatérni ide Kaposmérőbe. Mit gondolsz, látod valamilyen előnyét annak, hogy az iskola épülete itt van az óvoda szomszédságában?

–Amennyiben lenne bármilyen komolyabb együttműködés az iskolával, akkor igazán előnyösnek tartanám a közelséget, főleg szakmai szempontból. Azonban így a gyermekeknek előny, hogy nem idegen környezetben kell megkezdeni az iskolai életet. Ismerős az udvar, az épület. A tanítók legnagyobb részével természetesen nincs kapcsolatunk. Sőt! Én nem vagyok kaposmérői, így azt sem tudom, hogy akivel az iskola udvarán találkozok az tanító, tanár vagy szülő, esetleg idegen. Természetesen van két pedagógus kolléga, akiket már megismertem, mert ők lettek 2021-ben és 2022-ben az elsős tanító nénik.

–És milyennek látod a kapcsolatot az óvoda és az iskola között?

–Abszolút semleges. Bár kicsit negatív irányba tolódik. Amikor a vezetői pályázatás képviselőtestületi meghallgatás része volt, akkor az iskola igazgatója, mint képviselőtestületi tag, és mint alpolgármester, jelen volt. Feltette azt a kérdést, hogy miként lehetne jobbá tenni az iskola és az óvoda közötti kapcsolatot. Már ekkor éreztem, hogy biztosan van némi szakadék a két intézmény között, különben nem kérdezne ilyet. De mivel erről nem volt akkor semmilyen információ, így elég semleges választ adtam. Azóta ez a viszony semmit sem alakult... Van egy alkalom, amikor az óvodásokkal kiszababot égetünk és elűzzük a telet. Ekkor meghívjuk

vendégségbe az iskolásokat a nagyszünetben. Sajnos elég lapos ilyenkor program, mert nagyon komolyan kell alkalmazkodnunk az iskolás gyermekek időbeosztásához, ilyenkor nincs rugalmasság. Én eddig két ilyen alkalommal vettem részt a hagyományápolásban, de úgy érzem a második alkalommal már egészen jól érezte magát az óvodásokkal, bölcsődésekkel együtt az iskolai közösség. Rajtakaptam a tanítókat, tanárokat, hogy énekeltek velünk, a testvérek pedig megtalálták egymást. Úgy gondolom ez már valaminek a kezdetét jelentette. Az Igazgató Úr csak a hivatalos ügyek miatt jön az óvodába, sosem kérdez rá a gyermekekre. Az iskolai beiratkozás előtt mindig átmegek és tájékoztatom a várható gyermeklétszámáról és arról, hogy hány sajátos nevelési igényű gyermeket várhatnak, és ők eddig milyen megsegítésben részesültek. A legelső évben, amikor az intézménybe jöttem, volt egy nagyszerű szertartás, hogy az iskolai évnyitó napján átjöttek a nyolcadik osztályos gyermekek és az óvodapedagógusokkal közösen átkísérték az iskolát kezdő ovisokat az iskolába. Nagyon megható és emlékezetes hagyomány volt ez. De csak volt, mert a következő évben már nagy iskolai évnyitó sem volt, csak az elsőket köszöntötték a nagyszünetben. Így van ez, azóta is...

–Bízom benne, hogy alakulni fog a kapcsolat még is valahogy, mert nagyon fontos lenne a gyerekeknek, meg nekünk is. Meg persze a szülőknek is. Ők milyen módon vannak bevonva az átmenet időszakába?

–Az utolsó óvodai évet kezdő szülők év elején már tájékoztatást kapnak arról, hogy milyen lehetőségük van arra, hogy a gyermekük elkezdje az iskolát, kik azok, akik tankötelesek, kik azok, akik még az Oktatási Hivatal engedélyével maradhatnak. Ekkor tájékoztatják az óvodapedagógusok a szülőket arról, hogy milyen fontos képességek szükségesek ahhoz, hogy a gyermek sikeresen kezdje el az iskolát. Ebben a nevelési évben meghívjuk a leendő első osztályos tanítókat, akik felvilágosítást adnak az iskola működéséről. Sőt az iskola nyílt napján szerveznek az óvodás csoportnak egy testnevelés órát, valamint a délelőtt egy részét az iskolában tölthetik, megismerve az iskolát.

–Van még valamilyen program, aminek örültél volna az iskola részéről?

–Én örültem volna neki, ha esetleg tematikus játszóházat szerveztek volna az óvodásoknak.

–Az óvoda részéről jelenleg milyen gyakorlatok vannak és milyen tervek vannak kilátásban az óvoda- iskola átmenet támogatására?

–Az idei évtől új pedagógiai programot hoztunk létre, amelynek eleme az óvoda-iskola átmenet segítése is. Ez még az első évének kezdetén jár, ebben nagy hangsúly van a hátrányos helyzetű,

SNI, BTMN és tehetséges, mármint kiemelkedő képességű gyermekek megsegítésén. Emellett szoros kapcsolat a baglasi összekötővel, gyermekjóléti szolgálat családsegítőjével, és a védőnővel. Kihelyezett, közös szülőcsoportos fogadó órákat is tervezünk még, rendszeresek lesznek az intézményi fogadó órák, személyes percek és nyílt napok. Hisszük, hogy a legfontosabb az érzelmi intelligencia fejlesztése, ezt azonban nagyon nehéz elfogadtatni a szülőkkel, akiknek csak a kognitív képességek fejlesztése a fontos. De nem adjuk fel!!! Az óvodának nincs sok lehetősége arra, hogy az iskolát bevonzza az óvodába, nem is szeretnénk... Szerintem jól működik az intézményünk iskolátlanítása. Az iskola feladata az, hogy kinyissa a kapuit az olyan családok előtt, akik majd iskolát kezdenek. De amíg az udvaron várják a szülők a gyermekeket és csak nyomógombos csengő engedi be az idegent és a családokat az iskolába, addig van min gondolkozni...

–Nagyon jól hangzik, hogy nagyobb hangsúlyt fogunk fektetni az átmenetre. A pedagógiai programban olvastam szakmai találkozókat és megbeszéléseket is. Ezek hogyan valósulnak meg?

–Az majd az idei évben kiderül. Nagy hangsúlyt fektetünk a szakszolgálatok szakembereivel való párbeszédre és a szülőket is bevonjuk majd ezekre a megbeszélésekre.

–És a pedagógusok milyen gyakran és milyen okból kifolyólag látogatnak egymás intézményeibe?

–Évente egyszer. Ahogy már mondtam, iskolai nyílt nap lesz az óvodásoknak, nyílt nap lesz az elsősök óráin az óvodapedagógusoknak. Lesznek óvodai szülői megbeszélések is a tanítókkal. Olyan sok a problémás család és gyermek, hogy bízunk kell abban, hogy az átlagos fejlődésmentű gyermekek szülei nem érzik úgy, hogy az átmenet időszakában nem kapnak elég segítséget, támaszt és információt.

–A pedagógiai programban olvastam közös rendezvényekről is. A faluközösség melyik rendezvényein szoktak együtt részt venni az óvodások és az iskolások?

–Március 15.-én, az idősek világnapján. Meg a falunapon is. A karácsonyvárás az csak az iskoláé.

–És van közös rendezvény esetleg a télüzésen kívül?

–Nincs közös rendezvénye az iskolának és az óvodának.

–Mit gondolsz, mit lehetne még tenni a jelenlegi gyakorlatokon kívül, hogy könnyítsük az átmenetet?

–Az iskolának kellene nyitnia nem az óvoda, hanem az iskolát kezdő gyermekek családjai felé. Nem gondolom, hogy az iskolának kellene jelen lennie az óvodában...

–És azt mennyire érzed fontosnak, hogy az óvoda felkészítse a gyerekeket az iskolára?

–Fontosnak érzem. A mai magyar iskolarendszer átmenetekben nem erős.... Hiszek abban, hogy az iskola első évét kellene rugalmasabbra tervezni, de erre sem szakmailag, sem infrastrukturálisan nincsenek felkészülve az iskolák. Így bármennyire nehéz, még mindig az óvodának kell alkalmazkodnia az iskolához. Muszáj, hogy a gyerekeket olyan feladathelyzetbe tegyük, hogy ne szorongjanak az iskolában. Annyit tudunk tenni, az utolsó félévben, hogy iskolásat játsszuk, feladatlapok, munkalapok helyett rejtvényeket oldunk meg, közösen hallgatunk meg egyre több és picit hosszabb mesét, minden adódó alkalommal anyanyelvi játékokat játszunk és minden önkiszolgáló tevékenységet a lehető legmagasabb fokon automatizálunk, hogy ne vesszek el az iskolában segítő kezek nélkül. Sok megerősítéssel dicsérettel növeljük az önbizalmukat, hogy bátrak és lelkesek legyenek. A szülői közösséget megkérjük a minél kevesebb telefon, tv, számítógép használatra, mert az iskolai ingerek... Mondjuk úgy, nem fogják elvinni a figyelmüket. Tisztelet a kivételnek...

–És ha már iskola előtt állnak, szerinted mik a legfontosabb készségek és képességek az iskolaérettség tekintetében?

–A mai gyerekek okosak... A legnagyobb probléma a beszédfejlődés lassulása és problémái. A rengeteg beszédproblémás gyermek. Ezért ennek a fejlesztése intézményünkben is kiemelkedő feladat, de nem csak az átmenetben, hanem az egész nevelési évben, az egész óvodai életben. Ezenkívül a rugalmas alkalmazkodó képesség fejlesztése és az érzelmileg stabil gyermekek nevelése is nagyon fontos. Segítségadás a rengeteg szorongó, feszült gyereknek, a vibráló gyermekek megnyugtatósa. Megtanítani a gyerekeket, arra, hogyan kérjenek segítséget, ha problémájuk van. Minden téren merjenek segítséget kérni, és most gondolok itt az iskolai bántalmazásra is, vagy bármire, csak merjen szólni, ha gondja van.

–Nagyon fontos területek szerintem is, amiket mondtál. Szerinted a mai gyerekek meg fogják tudni állni a helyüket az iskolában? Meg fognak tudni birkózni a kihívásokkal?

–Fogalmam sincs, miként érik el a tanítók, hogy a gyermekek az iskola megváltozott környezetében feladatokat oldjanak meg. Mert csak ennyi a fontos. A feladatok megoldása, a fegyelem, figyelem, az alkalmazkodás. Nem is biztos, hogy szeretném látni...

NYILATKOZAT

a szakdolgozat nyilvános hozzáféréséről és eredetiségéről

A hallgató neve:	Juhász Nikolett
A Hallgató Neptun kódja:	HUL8ZM
A dolgozat címe:	Az óvoda-iskola átmenet támogatása és annak változásai egy kistelepülés óvodájában
A megjelenés éve:	2023
A konzulens intézetének neve:	Neveléstudományi Intézet
A konzulens tanszékének a neve:	Gyermeknevelési Tanszék

Kijelentem, hogy az általam benyújtott szakdolgozat¹ egyéni, eredeti jellegű, saját szellemi alkotásom. Azon részeket, melyeket más szerzők munkájából vettem át, egyértelműen megjelöltem, és az irodalomjegyzékben szerepeltettem.

Ha a fenti nyilatkozattal valótlan állítottam, tudomásul veszem, hogy a záróvizsga-bizottság a záróvizsgából kizár és a záróvizsgát csak új dolgozat készítése után tehetek.

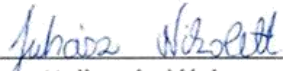
A leadott dolgozat, mely PDF dokumentum, szerkesztését nem, megtekintését és nyomtatását engedélyezem.

Tudomásul veszem, hogy az általam készített dolgozatra, mint szellemi alkotás felhasználására, hasznosítására a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem mindenkori szellemi tulajdon-kezelési szabályzatában megfogalmazottak érvényesek.

Tudomásul veszem, hogy dolgozatom elektronikus változata feltöltésre kerül a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem könyvtári repozitori rendszerébe. Tudomásul veszem, hogy a megvédett és

- nem titkosított dolgozat a védést követően
- titkosításra engedélyezett dolgozat a benyújtásától számított 5 év eltelte után nyilvánosan elérhető és kereshető lesz az Egyetem könyvtári repozitori rendszerében.

Kelt: 2023. november 10.


Hallgató aláírása

¹ A megfelelő dolgozattípus meghagyása mellett a többi típus törlendő.

NYILATKOZAT

Juhász Nikolett (név) (hallgató Neptun azonosítója: HUL8ZM) konzulenseként nyilatkozom arról, hogy a szakdolgozatot áttekintettem, a hallgatót az irodalmi források korrekt kezelésének követelményeiről, jogi és etikai szabályairól tájékoztattam.

A záródolgozatot/szakdolgozatot/diplomadolgozatot/portfóliót a záróvizsgán történő
védésre javaslom / nem javaslom¹.

A dolgozat állam- vagy szolgálati titkot tartalmaz: igen nem^{*2}

Kelt: Kösz 2023. év nov. hó 11. nap


belső konzulens

¹ A megfelelő aláhúzendó.

² A megfelelő aláhúzendó.