

Az óvoda–iskola átmenet kérdései a túlkorosság társadalmi következményeinek tükrében*

A társadalmi esélyegyenlőség problémája az oktatás terén több irányból megközelíthető kérdés. Megfogalmazódik az emberek fejében (értve ezalatt a rendszer használóit: tanulók, szülők, pedagógusok, oktatásirányítók és mindazok a szakértők, akik valamilyen módon kapcsolódnak a rendszerhez: nevelési tanácsadók munkatársai, a tananyagok létrehozói, a különféle szakértői bizottságok, testületek tagjai, megbízói, kliensei stb.). Emellett beépül az oktatási rendszerbe, a különböző iskolatípusokon, tagozatokon, oktatási formákon keresztül, az iskolák közötti versenyhelyzet eredményeképp. Mindez a kutató számára megnyilvánul „keményen” a rendszerből való „lemorzsolódás” statisztikai adatsoraiban, de megnyilvánul „puhábban” is: attitűdökben, ítéletekben, jelentésekben. Jelen tanulmány az iskolai esélyegyenlőséget az óvoda–iskola átmenet egy sajátos jelensége, a késői iskolakezdés kapcsán tárgyalja egy empirikus kutatás eredményeinek bemutatásán keresztül. A kutatás tervezése és kidolgozása során figyelembe vettük a magyar iskola-rendszer és társadalom azon sajátosságait, amelyek szerepet játszanak, játszhatnak az iskolák közötti különbségek fokozódásában és a társadalmi egyenlőtlenségek fenntartásában.

Eltolódó beiskolázás

Az iskolai hozzáférhetőség egyik legfontosabb indikátora az elsős gyerekek valós életkora, vagyis a túlkoros, iskolából lemorzsolódó

KENDE ANNA
1998-ban az Eötvös Loránd Tudományegyetemen szerezte pszichológus diplomáját, majd a Közép-Európai Egyetem Program on Gender and Culture tan-székén diplomázott. 2002-ben szerezte meg PhD-fokozatát a Pécsi Egyetem elméleti pszichoanalízis doktori iskolájában. Munkahelye 2002-től az MTA Pszichológiai Kutatóintézete, fiatal kutató. Kutatási területe: a társadalmi kirekesztés személyes és intézményes formáinak vizsgálata, a magyarországi romákat érintő előítéletek és diszkrimináció hátterében álló pszichológiai, szociológiai és szociálpolitikai magyarázatok felmérése.

gyerekek száma.¹ A hátrányos helyzetű, bevándorló, nyelvi készségeikben elmaradt gyerekek iskolai integrációjának megkönnyítése érdekében számos nyugat-európai ország korábbra hozta az iskolakezdés időpontját.² Ehhez képest Magyarországon a korai iskolakezdéssel ellentétes tendencia látszik kibontakozni, amely során az iskolakezdés egyre későbbi életkorra tolódik ki.³ Az általános iskolák elsősei körében évről évre magasabb a 6–7 évesek és az idősebbek aránya. A jelenség trend jellegét mutatja, hogy a 2000-es évek fordulóján a tanév alapján történő számítások szerint is jelentősen eltolódott a beiskolázás a 7 éves (és idősebb) kor irányába. Míg tíz évvel korábban a 7 évet betöltöttek száma 11 százalék, 2000-ben már 31 százalék volt, miközben megkétszereződött a 8 évet betöltöttek aránya is, 10 év alatt 1,5 százalékról 3 százalékra.⁴ „Egy 600 óvodásra kiterjedő fővárosi vizsgálatból tudjuk, hogy a 2002/2003. évben a tanköteles korú gyermekek 25 százalékát különböző okok miatt nem iskolázták be.”⁵

A késői iskolakezdés hátterében az a szemlélet áll, hogy a gyermekeknek az iskolára alkalmas testi, szellemi, szociális és pszichés érettséggel kell az első osztályba lépniük, vagyis iskolaérettnek kell lenniük. Az iskolaérettségnek létezik egy hagyományos pszichológiai definíciója, mely szerint „az iskolaérettség komplex jellegű viszonyfogalom.”⁶ Az iskolaérettséget vizsgáló eljárásnak ki kell terjednie a pszichés funkciók és a differenciáldiagnosztikai szempontok feltárására, és ezek alapján kell a gyermek iskolaérettségét megállapítani. De értelmezhetjük tágabban úgy is, mint a gyógypedagógia, a fejlődés- és nevelépszichológia elméletei szerint kialakított fogalmat arról, mi szükséges a sikeres iskolakezdéshez. Ez esetben nemcsak a klasszikus iskolaérettségről van szó, hanem idetartozik például a kezesség kérdése, a részképességek területe, a mentális, emocionális zavarok témaköre is, illetve számos organikus vagy nem organikus eredetű betegség, melyek befolyásolhatják a gyermek iskolai sikerességét.

Mivel a gyermekek a szűk és tág értelemben vett iskolaérettséget nem azonos időpontokban érik el, a rugalmas beiskolázás lehetősége hivatott az iskolára még éretlen gyerekek iskolakezdési nehézségeit orvosolni. Azonban a rugalmas beiskolázás gondolata egy merev, a gyerekek életkori és egyéni sajátosságaihoz alkalmazkodni képtelen iskolarendszerre adott válaszként született meg, amely mára az oktatási esélyegyenlőtlenség egyik pillérévé vált.

A rugalmas beiskolázást lehetővé tevő törvény Nagy József tudományos érveire hivatkozva született 1986-ban.⁷ Rugalmas beiskolázás alatt azt értjük, hogy bár hivatalosan a június 1. előtt 6. életévüket betöltött gyerekek kezdik meg az adott év szeptemberében az iskolaévet, bárminemű külön eljárás nélkül is további egy évet maradhat a gyermek az óvodában, ha a szülő vagy az óvoda ezt így gondolja, illetve további egy évet, ha a szakemberek látják ezt szükségesnek. Természetesen a rugalmasság fordítva is érvényesül, a nyári gyerekek akkor is beírathatók az első osztályba, ha a 6. életévüket töltik csak be. A rugalmas beiskolázás nagyon sok gyerek számára a későbbi kudarcok, pszichés problémák megelőzését jelentheti, és esélyt adhat az iskolához szükséges

szocializációs felkészülésre még az óvoda gyermekcentrikusabb közegében. Azonban e pszichológiai érvek mellett érdemes felfigyelni arra, hogy a rugalmas beiskolázás, illetve az iskolaérettségre épülő iskolakezdés mögött elsősorban az iskola szempontjai érvényesülnek. Ha az iskola nem tud alkalmazkodni a gyerekek eltérő érettségéhez, akkor várjuk ki, amíg a gyermek képes erre az alkalmazkodásra. Az iskola elvárásait kiszolgáló iskolaérettség a gyermekeket csak egyéni szempontok szerint vizsgálja és a társadalmi következményekkel nem számol, holott a rugalmas beiskolázás következtében kialakuló túlkorosság az oktatás sikeressége szempontjából fontos társadalmi kérdéseket is felvet. Számolni kell azzal, hogy az a hátrányos helyzetű tanuló, aki később kezdi meg a tanulmányait, a fiatalabb gyerekekhez képest veszélyeztetettebb a lemorzsolódás szempontjából.

A jelenség gyökereit már az óvodában is kereshetjük. Egy, a romák óvodáztatásáról végzett felmérés eredményei szerint a roma gyerekek átlagosan később kerülnek óvodába, mint a nem roma gyerekek, arányuk az óvodában a 6–7 éves korcsoportban némileg magasabb (19,7 százalék), mint átlagosan (17,3 százalék).⁸ A kutatások szerint az ingyenes étkeztetés lehetősége vonzóbbá tette az óvodát a sokgyerekes roma szülők számára is, noha feltehetően az ő körükből kerül ki a legtöbb elutasított gyerek.⁹ Az óvoda előnyeit ezek szerint éppen azok a gyerekek nem vehetik igénybe, akiknek erre talán a legnagyobb szükségük lenne: a települési hierarchia alján, sokgyerekes családban élő és a (feltehetően kevésbé képzett) munkanélküli szülők gyerekei. Ezt a feltételezést kutatási eredmények megerősítik.

A helyhiány a kisebb településeken jelenik meg, az óvodai férőhelyek számának növekedése elsősorban a városi lakosság számára jelent választási lehetőséget és az óvodák között kialakult versenyhelyzetet. Továbbá az adatokból úgy tűnik, hogy a munkahellyel, jövedelemmel rendelkező anyák gyermekei inkább jutnak ehhez a szolgáltatáshoz, mint a munkanélküliek.¹⁰ Így az óvoda még ma is inkább szolgál munkaerő-piaci (a hatékony munkaerő felszabadítása a gyereknevelés alól), mint esélynövelő nevelési célokat, a hátrányos helyzetű rétegek gyerekei munkahely és infrastruktúra híján nem jutnak hozzá eléggé ehhez a szolgáltatáshoz.¹¹ Ezt támasztja alá az oktatási jogok biztosának állásfoglalása is, amelyet egy munkanélküli, négygyermekes, óvodából elutasított gyermek anyjának keresetére válaszul fogalmazott meg, és amelyből egyértelműen kiderül, hogy az óvodát elsősorban a dolgozó anyák gyerekei számára kell biztosítani, vagyis az óvodai nevelés az ombudsmani vélekedés alapján inkább gyermekmegőrző, mint nevelő funkciót lát el.¹²

A gyerekek korai szelekciója a különböző iskolákba és iskolatípusokba alapvetően két tényezőre vezethető vissza. Az egyik a gyógypedagógiai hagyomány, amely a fogyatékos gyerekek különnevelésére irányul, és amelynek korábbi létjogosultsága mára sok szempontból megkérdőjeleződött, ehelyett az integráció, illetve inklúzió megvalósítása irányában tett lépéseknek lehetünk tanúi.¹³ Az elkülönült speciális oktatási háló-

zatot egyre több kritika éri amiatt, hogy noha legtöbbször magas szakmai színvonalon látja el feladatait, nem mozdítja elő kellő mértékben az általa nevelt gyermekek társadalmi integrációját, sokszor a tanulók életesélyeit csökkentő oktatási parkoló pályaként működik.¹⁴

A másik jelentős ok a rendszerváltás után kialakult szabad iskolaválasztás, amely kialakította az iskolák differenciálódását és rákényszerítette az iskolákat olyan egyéni profil kialakítására, amely az intézményeket a legkedvezőbb gazdasági helyzetbe hozza. Ez az oka annak, hogy bizonyos iskolák nem hajlandók roma gyerekeket felvenni az első osztályba, tartva attól, hogy a nem roma, jobb anyagi helyzetben lévő szülők elviszik a gyerekeiket más iskolába. Ez lehet a motivációja annak is, hogy az emelt fejkvóta miatt más iskolák felvállalják a hátrányos helyzetű, esetleg sajátos nevelési igényű gyerekek oktatását is. Az elit és a hátrányos helyzetű gyerekeket oktató iskolák így fokozatosan eltávolodnak egymástól, az intézmények differenciálódása egyértelműen hierarchiát hoz létre, amelynek során az iskolák a törvényi tiltás ellenére is megtalálják a módját annak, hogy az iskolába lépő elsősöket és családjaikat valamilyen módon, képességfelmérés, ismerkedés, sajátos beiratkozási eljárások során szűrjék.¹⁵

A változásokkal párhuzamosan és tőlük nem függetlenül a „rugalmas beiskolázásból” tendenciaszerűen kései beiskolázás lett. Vágó Irén¹⁶ e jelenséget „felfelé terjeszkedő óvodáztatásnak” nevezi, jelezve, hogy az óvoda–iskola átmenet jellegzetességei sajátosan változtak, az óvoda egyre lényegesebb helyet kap az oktatási rendszerben. Az utóbbi 20 évet megelőzően sem volt kérdéses, hogy az óvoda nem pusztán gyermekmegőrzőként funkcionál. Az óvoda szolgáltatásokat nyújt, olyan készségek elsajátítását teszi lehetővé, amelyek a gyerek otthoni nevelése során csak részben fejlődnek, e készségek többnyire az iskolai életben nélkülözhetetlenek a gyerek számára. „Az óvoda nem egyszerűen a gyerekek napközbeni megőrzésére szolgáló intézmény vagy játszóhely, hanem a társadalmi és szocializációs hátrányok csökkentésének egyik eszköze. Ha a tartós munkanélküli szülők vagy a kisebb gyerekekkel otthon lévő anyukák gyereke nem jut óvodába, mert van, aki vigyázzon rá napközben, elesik mindazon szolgáltatásoktól is, amelyeket az óvoda számára nyújthat.”¹⁷

Késői iskolakezdők és évismétlők néhány alsó tagozatos osztályban

Kutatásunk célja annak feltérképezése, milyen hatással vannak a társadalmi esélyegyenlőségre nézve a késői iskolakezdés különböző példái: az iskolába hátrányos helyzetű és a többségtől eltérő kulturális és nyelvi sajátosságaik miatt túlkorossá váló roma tanulóktól kezdve az egyéni okok miatt iskolaéretlennek minősített gyerekeken át az „elit” iskolák idősebb elsőseiig. Az életkor tényezőjét az óvoda–iskola átmenet általánosabb

kérdéskörére kivetítve is vizsgáljuk, vagyis azokra a problémákra fókuszálunk, amelyek az iskolába lépés körül alakítják – többek között a PISA-vizsgálatokkal is igazolt – oktatási szakadékot a különböző szociodemográfiai helyzetű gyermekek között.

A kutatás előzményét képezi egy korábbi vizsgálat, amelyet 2003-ban Neményi Máriával közösen végeztünk a beiskolázás előtt álló, nevelési tanácsadóknak és szakértői bizottságoknak vizsgált gyermekek oktatási esélyeivel kapcsolatban.¹⁸ Célunk az volt, hogy megismerjük az összefüggéseket a megvizsgált gyermekekre vonatkozó tényező adatok, az iskolaérettségi vizsgálat során nyert teszteredmények, az alulteljesítő gyermekek elmaradásainak okaival kapcsolatos szakértői vélekedések és a gyermekek beiskolázására vonatkozó döntések között. A kutatás eredményei rámutattak arra, hogy az iskolai elhelyezés eljárásának számos tényezője akadályt képez a hátrányos helyzetű roma gyerekek iskolai inklúziójának, és ebben a szegregált oktatási formák mellett kiemelt szerepet kap a késői iskolakezdés ténye. Ugyanakkor az eredményekből egyértelművé vált, hogy az eljárás nem értelmezhető az óvoda–iskola átmenet szélesebb kontextusának figyelembevétele nélkül.

Az óvoda–iskola átmenetet érintő pszichológiai, szociológiai és oktatáspolitikai problémák jelentős része összefügg az iskolaérettség fogalmával, illetve az iskolaérettségre épülő iskolakezdéssel. A sikeres tanulás szempontjából nagyon fontos, hogy kisgyermekkorban és az első–második osztályban énmegerősítő sikerélmények érik a gyermeket. Különösen szüksége van erre az iskolai előmenetelükben veszélyeztetett gyerekeknek. A problémamentes óvoda–iskola átmenet a család, az óvoda és az iskola folyamatos, segítő, támogató együttműködését jelenti az életkorra jellemző fő tevékenységformákban. Jelen vizsgálat kérdései tehát kiterjesztik korábbi kutatásunk eredményeit az óvoda–iskola átmenet általánosabb pszichológiai, szociológiai és pedagógiai kérdéseire.

A vizsgálat során az óvoda–iskola átmenet kérdéseit a késői iskolakezdés szempontjából és a késői iskolakezdés társadalmi következményeinek fényében elemezzük. Feltevézésünk, hogy a késői iskolakezdés egyszerre jelenthet előnyt és hátrányt, azonban ez az előny és hátrány nem egyedi, hanem társadalmilag meghatározott mintázatot követ, annak ellenére, hogy a túlkorosság mérlegelésében elvileg egyedi, pszichológiailag megalapozott szempontok döntenek.

Módszer

Vizsgálatunkban alsó tagozatos pedagógusokkal készítettünk strukturált interjúkat, mely során elsősorban az osztályukban tanuló túlkoros gyerekek sajátosságaira, képességeire, iskolai teljesítményére kérdeztünk rá, továbbá a túlkorossággal, késői iskolakezdéssel kapcsolatos vélekedésekre, az osztályközösség sajátosságaira és az iskolaérettség fogalmára.

A minta kiválasztásakor törekedtünk arra, hogy budapesti és vidéki (városi és kistépülési) iskolák egyaránt kerüljenek a mintánkba, és az iskolák széles palettáját keressük fel, vagyis elitnek tartott és hátrányos helyzetű gyerekekkel is foglalkozó iskolákat is meglátogassunk. A minta így sem reprezentatív, a vizsgálat problémafeltáró jellegű, így a kiválasztás során célunk az volt, hogy megismerjük a kérdést érintő néhány lehetséges választ, és ez alapján dolgozzunk ki egy országos felmérésre alkalmas eljárást.

Összesen 26 általános iskolai osztály került a mintába, amelyek közül 11 a fővárosban, 15 vidéken található, és egy gyakorlóiskola kivételével az összes önkormányzati fenntartású intézmény. A mintában 13 iskolát átlagosként soroltunk be, ez arra utal, hogy a gyerekek többsége a körzetben lakik, nincs túljelentkezés az iskolába, nem indítanak olyan tagozatot, amely a környéken egyedülálló, nem vállalják programszerűen hátrányos helyzetű vagy más speciális nevelési igényekkel rendelkező gyermekek oktatását. Hét osztályt elitként aposztrofáltunk, a nem körzeti gyerekek nagy száma, a speciális tagozatok miatt, de figyelembe vettük a tanítói besorolást is, illetve a tanító azon vélekedését, hogy a gyerekek szülei kiemelkedő szocioökonómiai státusú családok, illetve magas iskolai végzettségűek. Hat osztályt hátrányos helyzetűnek tekintettünk részben a pedagógus besorolása alapján, részben azért, mert olyan szegregáltan működő osztályok kerültek a mintába, ahova szinte kizárólag hátrányos helyzetű, roma gyerekek járnak, illetve olyan iskoláról is szó volt, amely egy adott településen felvállalja a másik iskolából elutasított gyerekek nevelését (1. táblázat).

Az elemzés kvantitatív és kvalitatív szinten történt. Egyfelől összehasonlítottuk a túlkoros gyerekek számát a különböző iskolatípusokban, felmértük a túlkorosság okában és hatásában jelentkező számszerű különbségeket. Ezenfelül az interjúkból igyekeztünk olyan részleteket kiemelni, amelyek megmutatják, hogyan vélekednek a megkérdezett tanítónők az óvoda–iskola átmenet túlkorossággal is összefüggő problémáiról, hogyan látják a különböző társadalmi háttérű gyerekeknél – saját osztályuk példáján keresztül – az iskolaérettség kérdését és a rugalmas beiskolázás rendszerét. Az eredmények bemutatásánál az interjúrészletek arra szolgálnak, hogy a pedagógusok megfogalmazásain keresztül ismerhessük meg, mit takarnak a különböző, tipikus

1. táblázat

A vizsgálatban részt vevő iskolák eloszlása településjelleg és besorolás szerint

| Az iskola besorolása | Budapest | Megyeszékhely | Kisváros, kistépülés | Összesen |
|----------------------|----------|---------------|-------------------------|----------|
| Elit | 3 | 2 | 2 | 7 |
| Átlagos | 5 | – | 8 | 13 |
| Hátrányos helyzetű | 3 | 1 | 2 | 6 |
| Összesen | 11 | 3 | 12 | 26 |

nézetek egy-egy kérdés kapcsán. A két módszer együttes alkalmazása lehetővé teszi, hogy a kis mintán végzett kvantitatív eredmények értékelhetővé, értelmezhetővé váljanak, és ez eleget tesz a kutatás problémafeltáró jellegének.

A vizsgálat eredményei

A vizsgált osztályokban összesen 160 túlkoros gyerek tanult, ez az osztályok átlag 31 százalékát jelenti. Túlkorosnak tekintettük azt, aki az iskolát úgy kezdte meg, hogy a 7. életévét töltötte be május 31. előtt, illetve aki évet ismételt. Mind a túlkoros gyerekek átlagai az egyes iskolatípusokban, mind az ezekben mutatkozó szórásokból az látható, hogy az átlagos iskolákban valamivel kevesebb túlkoros gyerek tanul, és ez a szám aránylag egyenletes volt, míg az elit iskolákban több a túlkoros, és a szórás is nagyobb, vagyis előfordul olyan osztály is, ahol a gyerekek kétharmada túlkoros, de olyan is, ahol csupán 3-4 túlkoros diákkal találkozunk. A hátrányos helyzetű iskolákban a legnagyobb a túlkoros gyerekek száma, de a szórás is itt a legnagyobb, vagyis a teljes túlkoros osztály mellett találunk osztályokat, ahol az átlagos iskoláknak megfelelő számú túlkoros tanul (2. táblázat).

A túlkoros gyerekek eloszlása mellett számszerűen megvizsgáltuk azt is, hogy a pedagógusok mivel indokolták az egyes esetekben a túlkorosságot a különböző iskolatípusokban (3. táblázat).

2. táblázat

A túlkoros gyerekek eloszlása és az iskola jellege közötti összefüggés

| Iskolatípus | Átlag, százalék | N | Szórás |
|----------------|-----------------|----|--------|
| Elit | 35 százalék | 6 | 0,28 |
| Átlagos | 19 százalék | 13 | 0,08 |
| Hátrányos | 49 százalék | 7 | 0,36 |
| Összesen átlag | 31 százalék | 26 | 0,26 |

3. táblázat

A túlkorosság indoklása iskolatípusonként, százalék

| Iskolatípus | Évismétlés | Nincs ok | Család, szocializáció | Értelmi lemaradás | Pszichés okok | Szociális éretlenség | Részképességzavar |
|----------------|------------|----------|-----------------------|-------------------|---------------|----------------------|-------------------|
| Elit | - | 41 | - | 4 | 16 | 8 | 24 |
| Átlagos | 19 | 22 | 8 | 12 | 24 | 7 | 25 |
| Hátrányos | 29 | - | 40 | 25 | 16 | 5 | 32 |
| Összesen átlag | 17 | 21 | 15 | 14 | 19 | 7 | 26 |

Az alsó tagozatosok évismétlése az elmúlt években szülői beleegyezéshez kötött. Ezt a szülői beleegyezést gyakran a nevelési tanácsadó közreműködésével szerzik meg az osztályfőnökök. A számadatokból egyértelműen úgy tűnik, hogy ez elsősorban a hátrányos helyzetű iskolákban tanuló gyerekeket érinti, hiszen az osztályok átlag felét kitevő túlkoros gyerekek közel egyharmada nem, vagy nemcsak azért túlkoros, mert az iskolát később kezdte meg, hanem évismétlés miatt. Az átlagos osztályokban is aránylag sok gyereket érint az évismétlés, de az elit osztályokban nem fordult elő egyetlen évismétlő eset sem.

Egy másik szélsőséges különbséget találunk az ok nélküli túlkorosságban, amely elsősorban az elit iskolákban fordul elő. Az ott tanuló túlkoros gyerekek 41 százalékánál a pedagógus szerint nincs megragadható oka annak, hogy a gyermek miért kezdte meg később az iskolát. Többnyire az az érv hangzik itt el, hogy a szülők úgy gondolták, hadd játsszon a gyerek az óvodában még egy évet: *„A mai világban nem számít egy év, a gyerekeknek viszont annyival meghosszabbítják a felhőtlen gyerekkorát.”* (Veszprém, elit.)

Nem elhanyagolható az iskolák közötti különbség ebből a szempontból sem: egy erősebb, teljesítménycentrikusabb iskolától jobban féltik a szülők a 6 éves, egyébként iskolaérett gyerekeiket. A gyermek szemszögéből ok nélküli túlkorosság fele ilyen gyakran fordul elő az átlagos osztályokban, és egyetlenegyszer sem a hátrányos helyzetű osztályok esetén.

A háttértényezőket két részre osztottuk: egyfelől megtalálhatók a klasszikusan vett iskolaérettséggel össze nem függő tényezők, mint a családi szocializáció, a családi háttér kérdése, amely ugyan felelőssé tehető azért, hogy a gyermek nem kellőképpen felkészülten kerül az iskolába, esetleg nem jár rendszeresen óvodába, ezáltal nem szerzi meg ott a kellő felkészülést, de önmagában a családi háttér sajátosságai nem képezik az iskolaérettség egy tételét. Ez az érv szintén a hátrányos helyzetű iskolákban fordult elő leggyakrabban, a gyerekek 40 százalékánál említették meg, ennél jelentősen ritkábban az átlagos iskolákban, és nem merült fel egyetlen gyermek kapcsán sem az elit iskolákban.

Ugyanez mondható el az értelmi képességekről, amely alatt nem a részképesség-zavarokat értjük, hanem a gyermek általános intelligenciáját. A gyermekek egymástól eltérő értelmi színvonala minden életkorban adott. Amikor azonban a túlkorosságnak ez az oka, a szülő vagy az óvodapedagógus többnyire azt várja, hogy a gyermek az életkor előrehaladtával, a képességei fejlődésével és az érés következtében gyenge értelmi szintje ellenére is jobban fog teljesíteni az iskolában, mint betöltött 6 évesen. Ez az érv is leggyakrabban a hátrányos helyzetű osztályokban fogalmazódott meg, fele ilyen gyakorisággal az átlagos iskolákban, és összesen 4 százalékban az elit iskolákban.

A háttértényezők másik csoportja szoros összefüggést mutat a fejlődépszichológiai iskolaérettség fogalmával, és idesorolható a pszichés és szociális éretlenség, illetve a részképesség-zavarok kérdése: az egyes képességterületeken való lemaradás, a logó-

pédiai problémákkal kiegészülve. A három iskolatípusban a túlkoros gyerekek közel azonos arányát érintik az iskolaérettséggel összefüggő problémák. A szociális éretlenség viszonylag ritkábban, a pszichés éretlenség a gyerekek körülbelül ötödénél merül fel, a részképességzavarok pedig a gyerekek körülbelül negyedénél válik a túlkorosság okává.

Miután a különböző iskolatípusok közötti különbségekben leginkább nem a klasszikus, pszichológiai értelemben vett iskolaérettség kérdése döntő, megvizsgáltuk, hogy a megkérdezett pedagógusok milyen szubjektív definíciókat használnak az iskolaérettségre, vagyis mi a véleményük az iskolakezdés ideális időpontjáról az egyes gyerekek esetén.

A pedagógusok leggyakrabban a gyerek felkészültségét említették kritériumként, vagyis arról beszéltek, hogy az óvoda mennyire készítette őket fel arra, hogy az iskolai élethez hamar hozzászokjanak és ott megfelelő szinten teljesíteni tudjanak: *„Az óvodákban sokszor nem készítik fel a gyermekeket az iskolára, valamint előfordul, hogy nem iskolaérett gyermeket nem tartanak vissza, hiszen így ők megszabadulnak a problémától.”* (Törökszentmiklós, hátrányos.) *„A gyerekek éretten és felkészítetten kerüljenek iskolába.”* (Kunszentmiklós, hátrányos.)

A felkészültség ilyen gyakori emlegetése elsősorban azért meglepő, mert az óvodák pedagógiai programjaiban jellemzően nem szerepel az iskolára való felkészítés explicit megfogalmazása, sőt jellemzően az óvodák igyekeznek egyre inkább elkerülni annak látszatát, hogy foglalkozásaik (kezdeményezéseik) során iskolai felkészítés történne. A megkérdezett tanítónők azonban, úgy tűnik, jobban örülnének, ha a hagyományos iskolai felkészítés megmaradt volna az óvoda feladatkörében: *„Függ az óvodától, ha hagyományos óvodamodell működik, az a legjobb, mert vannak foglalkozások, kezdeményezések, és akkor nem azzal kell kezdeni elsőben, hogy nem akkor kell csinálni valamit, ha akarod.”* (Zalaegerszeg, átlagos.)

Ezt követte a feladattudat és monotoniatűrés megfogalmazása mint két fontos kritérium a sikeres iskolakezdéshez. Bár ez részét képezi a klasszikus iskolaérettségnek, mégis megjegyzendő, hogy ezen a területen képességektől függetlenül hatalmas különbségek vannak a gyerekek között, amely többek között összefüggést mutathat a fiúk és lányok eltérő fejlődési sajátosságaival is: *„Nem rossz a későbbi iskolakezdés, mert így a gyerekek szociálisan érettebbek, jobban végig tudják ülni a 45 perces órákat.”* (Debrecen, elit.) *„Ha készen állnak arra, hogy az iskolával járó nehézségekkel szembenézzenek.”* (Göd, átlagos.)

Ennél valamivel kevesebben, de szintén többször tettek a megkérdezett pedagógusok említést a részképességzavarok iskola előtti kezelésére, felhívva a figyelmet arra, hogy ez fontos tényezője lehet a képességeknek megfelelő iskolai teljesítmény elérésében, és jelezve, hogy ezek kezelésére az iskola keretei között nemigen van mód: *„A legnagyobb problémát azok a beszédhibás gyerekek jelentik, akik nincsenek kezelve, és ha nem iskolaérett a gyerek, akkor nem a szülő véleményét kellene figyelembe venni.”* (Budapest, hátrányos.)

Kutatásunkban rákérdeztünk arra, hogy mennyire látják előnyösnek a későbbi iskolakezdést az adott gyerekeknél. A három iskolatípusnál szintén markáns különbségeket találtunk. Az elit és átlagos iskolák kifejezetten pozitívan látják a későbbi iskolakezdést az egyes gyerekek teljesítménye és az osztály működése szempontjából, és ezt a véleményüket általánosságban is megfogalmazták. *„Jó tendenciának tartom, hogy a gyerekek késnek egy évet iskola előtt. De vannak olyan gyerekek is, akik esetében vétek, hogy készen egy évet, mert már annyira értelmeseek.”* (Debrecen, elit.) *„Az a trend, hogy a szülők visszatartják a gyermeket még egy évig az óvodában, hogy a lemaradt képességeket, hiányosságokat pótolják. A szülők tudatában vannak, hogy minél idősebb a gyerek, annál jobb az iskolai bevételek esélyei, azaz érettebb az idegrendszer, jobb a feladattudat, érdeklődőbb, nyitottabb az iskolára, motiváltabb stb.”* (Budapest, elit.) *„A későbbi iskolakezdés mindenképpen pozitív a gyermek teljesítménye, figyelme, koncentrációs készsége, feladattartása szempontjából... A legnagyobb probléma, hogy az óvodákban egyre kevesebb foglalkozást tartanak a gyerekeknek.”* (Százhalombatta, átlagos.)

A hátrányos helyzetű osztályokban tanuló gyerekek nagyobb hányadánál nem gondolják azt, hogy előnyt jelentene számukra a későbbi iskolakezdés, és ezt a véleményt néhány pedagógus általánosítva is megfogalmazta a rugalmas beiskolázás kapcsán: *„A nagyobbak kifejezetten rossz hatást tesznek a fiatalabbakra. Irányadó mércévé válnak, mert leszólják a kisebbeket. A fiatalabbak egyrészt félnek tőlük, másrészt pont a félelmükből adódóan, olyanná is szeretnek válni, mint az idősebbek. Sokan közülük már dohányoznak, és némelyik már ivott is.”* (Budapest, hátrányos.)

Az eredmények értelmezéséhez fontos szempont az is, hogy míg az elit iskolákban tanító pedagógusok könnyebben jutnak sikerélményekhez, munkájuk eredménye kezelhető, mérhető, az átlagos iskolákban, de különösen a hátrányos helyzetű osztályokban ezekért az eredményekért jobban meg kell küzdeni, a felkeresett iskolák felszereltsége, adottságai egyértelműen gyengébbek voltak az elit iskolákéinál, és a pedagógusok gyakran kevés empátiát mutattak az osztályukban tanuló gyerekek iránt. A munkájukkal való elégedetlenség erőteljesen tükröződik néhány interjúalanyunk beszámolójából, amely a felelősök keresésével is párosult. Így fordulhatott elő, hogy a családi háttér jelentőségének emlegetése nemcsak az egyes gyerekek kapcsán merült fel, hanem általánosságban is, az egész osztály jellemzése kapcsán, illetve a „mai világ” leírásakor: *„A gyerekek többsége már eleve később kezdi az óvodát, sőt sokan nem is járnak óvodába. Az iskola inkább megőrző helynek kell, a gyerekek többsége még a ceruzát sem tudja megfogni. Sok szülő analfabéta.”* (Szeged, hátrányos.) *„Nagyon nehéz ezeket a gyerekeket az iskolai rendhez szoktatni, mivel hiányoznak az óvodai alapok... A szülőknek gyakran nincs idejük, türelmük a gyerekekkel foglalkozni, az alapvető dolgokra sem tanítják meg őket.”* (Kunszentmiklós, hátrányos.)

A felelősség nemcsak a családot terhelheti, de az óvodát is: *„Az óvodákban sokszor nem készítik fel a gyermekeket az iskolára, valamint előfordul, hogy nem iskolaérett gyermeket*

nem tartanak vissza, hiszen így ők megszabadulnak a problémától.” (Törökszentmiklós, hátrányos.)

A 26 megkérdezett pedagógus közül egyetlenegy volt, aki az iskolakezdés életkorát nem az alsós gyerekekkel foglalkozó pedagógus szempontjai vagy a gyermek iskolakezdéssel összefüggő nehézségei szerint mérlegelte, hanem hosszú távon, éppen a vizsgálni kívánt társadalmi háttér összefüggésében tekintett a problémára: *„Ha egy magatartászavarokkal küzdő gyermekhez a tanári kar nem megfelelően áll hozzá, és esetleg osztályt is ismétel többször, akkor elképzelhető, hogy 16 éves korára nem végzi el az általános iskolát, viszont ekkor már az iskolának jogában áll elbocsátani.” (Törökszentmiklós, hátrányos.)*

Az eredmények értelmezése

Az interjúkból, illetve a 26 iskolai osztály késői iskolakezdőire és évismétlőire vonatkozó adatokból egyértelműen kiderül, hogy a túlkorosság fogalma a különböző iskolatípusokban nem azonos jelentésű. Ezt támasztja alá a túlkorosok egyenetlen eloszlása is, de ennél meggyőzőbb bizonyíték a túlkorosság indoklása és az iskolaérettségről vallott elképzelések összefüggései.

Az elit iskolákban sajátos összefüggéseket találunk, ha a különböző adatokat együttesen értelmezzük. Miközben itt a legnagyobb azon túlkorosok száma, akik bármiféle ok nélkül váltak késői iskolakezdővé, az itt megkérdezett pedagógusok egyöntetűen elégedettek a rugalmas beiskolázás rendszerével és a saját osztályuk teljesítményével. Az egyes gyerekek esetén a túlkorosság úgy értelmezhető a magas iskolai végzettségű szülői háttérrel rendelkező, rendszeresen óvodába járó, többnyire jó képességű gyerekek esetén, hogy az életkoruknak, egyéni sajátosságaiknak megfelelő „iskolai felkészítést” már az első osztály előtt bőségesen megkapták, ezáltal tulajdonképpen két évet kaptak az első osztály elvégzésére, hiszen már az iskola előtt jelentős részük valamennyire tud írni-olvasni, és számos olyan képességgel rendelkezik, amelyek elsajátítása egyébként az iskolában is történhetne. Mivel a megkérdezett pedagógusok többsége a felkészítést látta a legfontosabb kritériumnak, az elit iskolák későn kezdő diákjai ebben kétségkívül élen járnak. Vagyis abban a kényelmes helyzetben vannak az elit iskolák tanítói, hogy az átlagnál idősebb gyerekekkel, bármiféle sietség nélkül tudják magas színvonalon teljesíteni az első osztály és az alsó tagozat követelményeit. Az elit iskolák/az iskolában tanuló gyerekek szülei nem a rugalmas beiskolázás elvei alapján használják ki a későbbi iskolakezdést, hanem felismerték, hogy ebből a lehetőségből az iskola és tanulói/gyermekük csak profitálhatnak, a még sikeresebb iskolai előmenetelt biztosíthatják, az iskolák még magasabb színvonalát érhetik el. Mivel a késői iskolakezdést nem szükséges szakembernek indokolnia, ez a jelenség még csak a rendszerrel való visszaélésnek sem tekinthető.

Az átlagos iskolákban a gyerekek között nagyjából egyenletesen oszlik meg a klaszszikusan iskolaéretlen és az egyéb okból túlkoros gyerekek aránya, beleértve az év-

ismételőket is. Az okok változatossága megmagyarázza, hogy a pedagógusok többnyire elégedettek a késői iskolakezdéssel, hiszen itt a legnagyobb a valószínűsége annak, hogy ténylegesen egyéni mérlegelés szerint váltak túlkorossá a gyerekek, és nem valamilyen szülők és az iskola által sugallt trend miatt, illetve nem a tömeges bukztatás vagy óvodában tartás okán. Az átlagos iskolák túlkorosai tűnnek minden tekintetben a leginkább heterogénnek, itt lehet a legkevésbé általánosítható következtetéseket levonni.

A hátrányos helyzetű gyermekeket tanító iskolákban azt találtuk, hogy kiemelkedően sok az évismétlő és a pedagógus által a család sajátosságaira, a családi szocializációra visszavezetett túlkorosság. Az évismétlés arra utal, hogy a gyermek nem tudta teljesíteni az adott osztály követelményeit, vagyis a túlkorosság közvetlenül az iskolai teljesítménnyel függ össze. A családokra hárított felelősségből pedig az látszik világosan, hogy a megkeresett általános iskolák némelyike nem képes alkalmazkodni a rendkívül nehéz körülmények között, adott esetben a többségi kultúrától eltérő szokások szerint élő családokban nevelkedő gyerekekhez. Mindkét eset magas előfordulási gyakorisága arra utal, hogy az iskola a hátrányos helyzetű gyerekek sajátosságaival nem tud mit kezdeni, az évismétléstől, az óvodában tartástól azt várja, hogy a problémák spontán rendeződnek. Ha figyelembe vesszük azt is, hogy az iskolaérettség alatt elsősorban a felkészültséget értik a pedagógusok, ugyanakkor úgy vélik, hogy a túlkorosság nem oldotta meg az osztályukban tanuló gyerekek iskolai nehézségeit, egyértelmű, hogy ez esetben egy értékes év elvesztéséről beszélhetünk, amely tovább növeli az iskolai lemorzsolódás veszélyét.

A vizsgálatba bevont iskolák közötti szembeötlő különbségek a rendszer bizonyos hiányosságaira egyértelműen rámutatnak, a társadalmi különbségeket a rugalmas beiskolázás jelenlegi gyakorlata a kutatás eredményeiből is kiolvashatóan egyértelműen felerősíti, ezzel is hozzájárulva az oktatási szakadék létrejöttéhez, amelyet a különböző nemzetközi felmérések is alátámasztottak. A késői iskolakezdés és azok az alapelvek, amelyekre a késői iskolakezdés épül, nem veszik kellőképpen figyelembe a magyar iskolarendszer és a magyar társadalom sajátosságait, és olyan fejlődés-lélektani, illetve gyógypedagógiai érvekre hagyatkoznak, amelyek színvonalas átültetése a gyakorlatba szinte lehetetlen, hiszen annak feltárása, hogy egy gyermek számára mely életkor a leginkább ideális az iskolakezdéshez, és ez a döntés hogyan hat rá és társaira rövid és hosszú távon, nem csupán a gyermek egyéni sajátosságaitól függ. Ugyanakkor a szisztéma egyéni érdekek szerinti egyszerű kihasználása éppen az iskolai teljesítmény társadalmi meghatározottságának irányába hat. A rugalmas beiskolázás tehát nem önmagában okozza az iskolai esélyegyenlőtlenségek forrását, de a szabad iskolaválasztás, a korai iskolai szelekció, a csökkenő gyerekszám és az ebből fakadó iskolák közötti verseny, továbbá a gyerekek társadalmi háttérében mutatkozó különbségek, a romákkal szembeni előítéletek hatásai alapján felerősíti a különböző régiókban, településeken és iskolákban tanuló gyermekek oktatási esélyeiben mutatkozó különbségeket.

Irodalom

- Babusik Ferenc: Roma gyerekek óvodáztatása. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003. 6. www.oki.hu.
- Babusik Ferenc: Késői kezdés, lemorzsolódás – cigány fiatalok az általános iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003. 10. www.oki.hu.
- Berényi Eszter–Berkovits Balázs–Erőss Gábor: Iskolaválasztás az óvodában: a korai szelekció gyakorlata. *Educatio*, 2005. 14. 4. 805–824.
- Cs. Czachesz Erzsébet–Radó Péter: Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor–Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a közoktatásról*. OKI, Budapest, 2003. www.oki.hu.
- Család változóban 2001*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest, 2002.
- Császár Ildikó: *Útmutató a Nevelési Tanácsadó iskolaérettségi vizsgálatához*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1989.
- Darvas Ágnes–Tausz Katalin: Az óvoda lehetőségei a gyermekszegénység csökkentésében. *Educatio*, 2005. 14. 4. 777–786.
- Esping-Andersen, G.: A new challenge to social cohesion? Emerging risk profiles in OECD countries. *What Schools for the Future?* Paris, 2001. OECD 135–144.
- Ilyés Sándor: A különleges gondozáshoz, a rehabilitációs foglalkozáshoz való jog a közoktatásban. *Educatio*, 2001. 2. 221–231.
- Kende Anna–Neményi Mária: A fogyatékosághoz vezető út. In: Neményi–Szalai (szerk.): *Kisebbségek kisebbsége: A magyarországi romák emberi és politikai jogai*. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 2005. 223–254.
- Lannert Judit–Mártonfi György: Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás. In: Halász Gábor–Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a közoktatásról*. OKI, Budapest, 2003. www.oki.hu.
- Mihály Ildikó: Életkor és iskolakezdés – a viták tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001. 5. www.oki.hu.
- Szabó Mária: Az iskolai kezdő szakasz helyzetének feltárása. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005. 3. szám <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-03-oy-Szabo-Iskolai>.
- Tegegn, Nuresu Wako: *Basic Indicators of Education systems performance*. Fontline Electronic Publishers, Harare, Zimbabwe, 2003.
- Vágó Irén: Felfelé terjeszkedő óvodáztatás – stagnáló hozzáférés. *Educatio*, 2005. 14. 4. 742–761.

Jegyzetek

- * A kutatás az 99/tk OKA I. pályázat keretén belül készült. A tanulmány megírásában Kovai Melinda működött közre.
- Tegegn, Nuresu Wako: *Basic Indicators of Education systems performance*. Fontline Electronic Publishers, Harare, Zimbabwe, 2003.; Babusik Ferenc: Késői kezdés, lemorzsolódás – cigány fiatalok az általános iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003. 10. www.oki.hu.
 - <http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/html/Exceltables/education/compulsory.xls>; Esping-Andersen, G.: A new challenge to social cohesion? Emerging risk profiles in OECD countries. *What Schools for the Future?* OECD, Paris, 2001. 135–144.
 - Mihály Ildikó: Életkor és iskolakezdés – a viták tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001. 5. www.oki.hu.; Vágó Irén: Felfelé terjeszkedő óvodáztatás – stagnáló hozzáférés. *Educatio*, 2005. 14. 742–761.
 - OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika és Könyvesi Tibor számításai.
 - Szabó Mária: Az iskolai kezdő szakasz helyzetének feltárása. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005. 3. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-03-oy-Szabo-Iskolai>.
 - Császár Ildikó: *Útmutató a Nevelési Tanácsadó iskolaérettségi vizsgálatához*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1989. 8.
 - Vágó: i. m.
 - Babusik Ferenc: Roma gyerekek óvodáztatása. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003. 6. www.oki.hu.

- 9 Vágó: i. m.
- 10 *Család változóiban 2001*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest, 2002.
- 11 Lannert Judit–Mártonfi György : Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás. In: Halász Gábor–Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a közoktatásról*. OKI, Budapest, 2003. www.oki.hu
- 12 Vágó: i. m.
- 13 Illyés, Sándor: A különleges gondozáshoz, a rehabilitációs foglalkozáshoz való jog a közoktatásban. *Educatio*, 2001. 2. 221–231.
- 14 Cs. Czachesz Erzsébet–Radó Péter: Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor–Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a közoktatásról*. OKI, Budapest, 2003. www.oki.hu.
- 15 Berényi Eszter–Berkovits Balázs–Erőss Gábor: Iskolaválasztás az óvodában: a korai szelekció gyakorlata. *Educatio*, 2005. 14. 4. 805–824.
- 16 Vágó: i. m.
- 17 Darvas Ágnes–Tausz Katalin: Az óvoda lehetőségei a gyermekszegénység csökkentésében. *Educatio*, 2005. 14. 4. 777–786.
- 18 Kende Anna–Neményi Mária: A fogyatékosághoz vezető út. In: Neményi–Szalai (szerk.): *Kisebbségek kisebbsége: A magyarországi romák emberi és politikai joga*, Új Mandátum kiadó, Budapest, 2005. 223–254.

Summary

ANNA KENDE

THE EFFECTS OF LATE SCHOOL ADMISSION AGE ON SOCIAL INEQUALITIES IN EDUCATION

The current essay discusses the results of a pilot study on inequalities in education in connection with the transition from kindergarten to school: namely the issue of flexible school admission age. Most psychological, sociological and educational problems in connection with the transition from kindergarten to school are related to the psychological concept of “school-readiness”, and the fact that school admission age is dependent on it.

The goal of the research is to understand what effect the various examples of late school entrance has on social inequalities. Firstly, there are mostly Roma pupils who enter school later because of their socially disadvantaged position, and their minority cultural and linguistic background. Secondly, there are children who are considered not to be ready for school for individual psychological and pedagogical reasons. And thirdly, there are over-aged first year students who are left in kindergartens longer to have the freedom to play and mature longer.

In our pilot study 26 interviews were conducted with elementary school teachers. Questions were asked about the characteristics of over-aged children, about their abilities, educational achievements, as well as about their opinion on flexible school admission age in general, and their views on school readiness. We compared the number of

over-aged children in different school types and looked at the reasons for late school start and its effects.

We found that schools with disadvantaged students have the most over-aged children, with elite schools following closely, while average schools have strikingly fewer over-aged pupils. The majority of the over-aged children of elite schools had no particular reason not to enter school a year earlier, while in average schools most of them were not found ready a year earlier. In disadvantaged schools children came a year later mostly for reasons attributed to the family background. Not only the reasons for later school admission were different in the various school types, but the consequences as well. Teachers found later school admission advantageous in elite and average schools, and found no or little positive effect in disadvantaged schools.

The theory and practice of flexible admission age, and consequently the increasing frequency of late admission to school do not sufficiently take the realities of the Hungarian educational system and the characteristics of Hungarian society into account. Not only that, they rely on such psychological and pedagogical arguments which can hardly be adapted to practice, as it is impossible to determine the most ideal age for school entrance for an individual child, since the short and long term consequences do not only depend on a child's characteristics, but on multiple personal, social and institutional factors.

Moreover taking advantage of flexible school entrance according to private interests tends to reinforce the social determination of educational achievements. Flexible admission age in itself does not cause social inequalities in education, but – together with the possibility to freely choose schools, early selection and tracking in education, and the competition for the diminishing number of children by schools – it strengthens the differences in opportunities for children with different social backgrounds.