



DR. KOMJÁTHY ZSUZSANNA

„Fogyatékosító” hatások nyomában – Iskolaérettségi problémák, tanulási nehézségek a 21. században

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

BEVEZETÉS

Napjainkban Magyarországon – az elmúlt évtizedek beiskolázási tapasztalataihoz képest – egyre emelkedik azoknak a kisgyermeknek a száma, akik hatéves korukra nem válnak iskolaéretté, és folyamatosan nő azoké is, akik iskolába kerülve tanulási nehézségekkel küzdenek (KSH, 2017). Ennek az írásnak nem célja a sajátos nevelési igény (SNI) létrejöttének evidens okaira fókuszálni, sokkal inkább azokra a kulturális, pedagógiai-intézményi és pszichés tényezőkre szeretne rávilágítani, melyek „fogyatékosító” (vagyis az egyébként ép személyt fogyatékosnak láttató) *hatással vannak jelen* társadalmunkban, s kellő figyelem híján ténylegesen megélt „fogyatékoságot” eredményezhetnek.

A probléma mélyebb megértéséhez szükségesnek látszik a „fogyatékosító” kifejezés használatának értelmezése. A jelzővel ebben az írásban azt szeretném elérni, hogy az egyének és csoportok testi és szellemi „korlátai” mellett sokkal tudatosabban

irányuljon figyelmünk a társadalmi, benne a kulturális átalakulások nyomán létrejövő, *az egyéni képességek rendszerében bekövetkezett változásokat figyelmen kívül hagyó oktatási rendszerünk hiányosságai felé*. Ebben a megközelítésben a „fogyatékoság” egy *viszonylagos és egyedi módon* megélt és átélt életélményt – az egyén biológiai, pszichés és egzisztenciális szintjén, különböző mértékben és módon konstruálódó, az oktatási rendszer függvényében folyamatosan változó állapotot – jelöl.

szükségesnek látszik a „fogyatékosító” kifejezés használatának értelmezése

A 21. század világa tudás és képzettség tekintetében rendkívül magas és differenciált követelményeket támaszt felénk. A szülőkkel és a pedagógusokkal (mint nevelőkkel) egyetemben a gyerekeknek maguknak is egyre növekvő nehézségekkel és egyre több kihívással kell szembenéznüik, míg az óvodáskor végére *az iskolakezdéshez szükséges*, kiegyensúlyozott tanulási teljesítményt nyújtó, harmonikus személyiséggé fejlődnek. Az iskolakezdés a gyermek életében fontos mérföldkő, mely meghatározhatja iskolai pályafutását, és erős kihatással lehet további életútjára is. Nagy felelősséggel jár

ezért annak eldöntése, hogy az eredményes (iskolai) tanulás megkezdésére mikor válik alkalmassá a gyermek.

Ez a döntés ma egyre nehezebbnek látszik. A nemzeti köznevelési törvény (a továbbiakban: Nkt.) 45. § (2) hatályos rendelkezése ugyan rugalmas iskolakezdést tesz lehetővé, de e mellett is jelentősen megnövekedett az SNI tanulók száma az alsófokú oktatásban, ahogyan arról a *Statisztikai Tükör* 2017. május 11. számában is olvashattunk:

Az általános iskolába járó sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók száma az előző tanévhez hasonlóan 2,1%-kal (1100 fővel) tovább emelkedett. Ez jelen tanévben összesen 54,7 ezer gyermeket jelent. A csökkenő általános iskolai tanulószám mellett arányuk 0,2 százalékponttal, 7,4%-ra nőtt. (KSH, 2017, 2. o.)

Rá kell tehát kérdeznünk: az intézményes pedagógiát szemlélve milyen nem-evidens okok – azaz milyen kulturális, intézményi és pszichés tényezők – állhatnak az aggasztó adatok mögött?

KULTURÁLIS „FOGYATÉKOSÍTÓ” TÉNYEZŐK

Ma egyre több olyan társadalmi, környezeti és gazdasági hatás éri a gyermeket, mely korai felnövekedését, a felnőtt és gyermeklét határának elmosódását, a hagyományos életútmodellek felbomlását mozdítja elő (Szabolcs, 2012). A huszonegyedik század, melyben élünk, rohanó, vibráló világ. A mostani gyerekek számára ezért természetes, hogy többféle dologra tudnak egyszerűen figyelni, képesek több feladatot is szí-

multán megoldani, s tevékenységeikről igénylik az azonnali visszajelzést (Bakonyi és Karczewicz, 2016). Érdeklődési körük és tanulási képességeik is óriási változáson mentek keresztül a korábbi nemzedékekhez képest. Figyelmük egyre inkább a vizualitás, érdeklődési körük pedig a digitális technika által kínált ismeretszerzés felé tolódik. A biológiai, társadalmi és technológiai akceleráció hatásai nyomán a kor gyermekei – a digitális generáció – képességeiket tekintve genetikusan kódoltan, azaz nem csak tapasztalati úton, hanem velük született képességgel alkalmazkodnak az állandó változásban lévő társadalomhoz, s annak kultúrájához. Az ő figyelmük tehát érthető módon kevésbé köthető le az iskolapadokban, hagyományos pedagógiai környezetben. Főképp azért, mert a (nem korszerűen változó) tantervi szabályozás – és sokszor az ugyanilyen pedagógiai gyakorlat – ma már leginkább *olyan képességekre épülő követelményeket támaszt velük szemben, amely képességek a távozó generációkkal*

együtt lassan a múlt emlékeivé válnak. Nem csoda, ha egyre több a tanulási és magatartási problémákkal küzdő gyermek az iskolapadokban. Az említett

tantervek megőrzik ugyan a változó világ számára a múlt tapasztalatait, ám nem segítik a mának fontos képességek fejlődését, ezáltal a kor igényeinek megfelelő ismeretek elsajátítását sem, és ami a lényeg: *nem meglévő* képességekre alapuló teljesítményt várnak el a gyerekektől. Az évszázad második évtizedének végéhez közeledve tudomásul kéne vennünk mindezt.

A tudásközpontú ismereteket nyújtó magyar oktatási rendszer nem ismerte fel azokat a gyors társadalmi és gazdasági változásokat, amelyek az ezredforduló után jelentkeztek, és új követelményeket támasztottak – például a munkavállalókkal

nem segítik a mának fontos képességek fejlődését

szemben. Nem ismerte fel, hogy a mindennapi életben való boldoguláshoz napjainkban már másfajta tudásra van szükség, mint a korábbi, lassan változó, statikus társadalmakban (*Csapó és Molnár, 2012*).

Gyarmathy Éva egy írásának (2012) mondandóját összefoglalva: egy olyan nemzedék növekedett fel, mely számára az alapkészségek (írás, olvasás, számolás) elsajátítása alapvetően nehéz. Ugyanis olyan technikai apparátus áll rendelkezésükre, mely szükségtelenné teszi a kézírást, az olvasást sok tekintetben felváltja a képi információfeldolgozás, egyre terjednek a felolvasó-programok, a számológép pedig a mai gyermekek matematikatudását közvetlenül kiegészítő eszköz (komolyabb változatai a számolási problémákkal küzdő diszkalkuliás gyermeket is jelentős mértékben segítik, akár nehezebb matematikai műveletek sikeres elvégzésében is). A gyerekeknek nincs szükségük arra sem, hogy bonyolult gondolkodási műveleteket végezzenek, hiszen minden információ rendelkezésükre áll. *Gyarmathy (2012)* véleménye szerint: „A kultúra befolyásolja a gyerekek idegrendszeri fejlődését, képességeit, teljesítményeit, és az oktatás hagyományos megoldásai egyelőre nem adnak megoldást a digitális kor kihívásaira. A különböző tanulási zavarok terjedésében az információk feldolgozásbéli változása nagy szerepet játszik.” (15. o.).

INTÉZMÉNYI „FOGYATÉKOSÍTÓ” TÉNYEZŐK

Oktatási rendszerünk a nemzetközi trendekkel párhuzamosan kompetenciaalapú oktatási programot fogalmazott meg a tudáselsajátítás lehetséges rendszereként a

Nemzeti alaptantervben (továbbiakban: Nat). Itt meghatározta azokat a kulcskompetenciákat, amelyek megléte, magas szintű funkcionálása nélkülözhetetlen korunkban. A kompetenciaalapú oktatáson a kognitív pedagógia a tudáselsajátításnak azt a *formáját* érti, mely természetes közegben, életszerű tapasztalatok révén nyújt ismereteket (*Kathyné, 2011*), nem pedig azt a – hazánkra alapvetően jellemző – gyakorlatot, amely lexikális tudásra épülő ismeretek folyamatos bővítését végzi.

Ez utóbbival nem az a gond, hogy az adott ismeretek sokszor ma már néhány gombnyomással elérhetőek, hanem az, hogy a megtanult anyag a mindennapi életben kevésbé

hasznosítható, a megtanulás formája pedig nem szolgálja az egyén problémamegoldó gondolkodásának fejlődését. A tananyag „átadása” ráadásul sokszor hagyományos herbarti pedagógiai módszerekkel történik: a tanár, mint a tudás birtokosa, magyaráz – esetleg képpel szemlélteti az anyagot –, míg a diákok, mint az ismeretek passzív befogadói, hallgatják. Pedig az alkalmazható tudás kialakulását, az ismeretszerzést nehezíti a készen kapott anyag. Sok évszázados pedagógiai tapasztalaton nyugszik az a mai pedagógiai gyakorlat számára is megszívlelendő örökérvényű bölcsesség, mely így szól: *Ha hallom, elfelejtem, ha látom, megjegyzem, ha csinálom, értem* (Konfuciusz, Kr.e. 551–479). A tanulás legeredményesebb formájának a saját tapasztalati úton szerzett tudás kifejlését tekinthetjük, ami nem nélkülözheti a problémamegoldó gondolkodást. Az oktatási rendszer hagyományos jellegéből adódó mechanikus feladatmegoldás eredményeként azonban gondolkodásunk sematikus-sá, merevvé válik, nem tud alkalmazkodni a váratlan problémahelyzetekhez, amiket a

az ismeretszerzést nehezíti a készen kapott anyag

valós élet produkál. Magyarországon még kevésbé ismert a probléma-alapú tanítás, más néven PBL (Problem-based learning), illetve – a digitális eszközök bevonásával – az e-PBL, noha nemzetközi empirikus kutatások tapasztalatai bizonyítják, hogy e módszer lényegében a tudás életszerű alkalmazásának egyik mintája (Molnár, 2004). A probléma-alapú tanítás és tanulás egy lehetséges implementációja a kooperatív tanulási technikák sora, mely tanuló- és tanulásközpontú szemlélete révén alkalmas a tanulási problémákkal küzdő gyermekek sikeres oktatására, illetve a problémák megelőzésére. A szemlélet középpontjában a képességfejlesztés áll, a módszer pedig lehetővé teszi, hogy minden gyermek a képességeihez mérten vegyen részt a csoportmunkában, a Nat alapozó szakaszában (az 1–4. évfolyamon) meghatározott célkitűzéseknek megfelelően, ellensúlyozva az óvoda és az iskola közötti átmenet hiányából adódó nehézségeket.

Ebben rejlik a lényeg. A Nat-ban meghatározott képzési szakaszok közül az 1–2. évfolyamos bevezető szakasz kiemelt feladatként kezeli az óvodából iskolába történő sikeres átmenet segítségét, az óvodai életmódhoz hasonló, időigényekhez igazítható tanulás- és tevékenység-szervezést, az egyéni különbségek, érdeklődések figyelembe vételét. A gyakorlatban azonban sajnos ez az átmenetinek szánt időszak lényegesen megrövidül. Szélsőséges példának tűnhet, pedig gyakori jelenség, hogy a gyermekek egy része augusztus 31-én még az óvodai napirendnek megfelelően ebéd után lefekszik csendespihenőre a csoportszobában, szeptember elsejétől pedig ugyanazoknak a gyerekeknek már ötször negyvenöt – megengedőbb iskola esetében negyven – perces órát kell viszonylag csendben végigülniük,

majd néhány hét elteltével már fegyelmezett iskolásként illik azonosulniuk a szokásrenddel.

Az óvodai nevelés 1970-es programja életkorokra bontott foglalkozási terveivel, az életkori sajátosságokat figyelembe vevő foglalkozás-időtartamok fokozatos növelésével tökéletesen illeszkedett az *akkori*, herbarti iskolarendszer elvárásaihoz, segítve a gyermekek zökkenőmentes óvoda – iskola átmenetét. A gyermekek egyenle-

sen terhelve tanulták meg az óvodai évek végére, hogy a napnak van egy olyan szakasza, amikor az óvo nénivel feladatokat oldanak meg játékos formában, kötelező jelleggel. Nagyon kevés gyermek

nagyon kevés gyermek minősült akkoriban az óvoda befejeztével iskolaéretlennek

minősült akkoriban az óvoda befejeztével iskolaéretlennek. A mai óvodában azonban központi helyen a kisgyermekkor legfontosabb és legfejlesztőbb tevékenysége, a játék áll (363/2012. [XII. 17.] Korm. rendelet). A másféle tevékenységekben való önkéntes részvétel helyett is sok gyermek inkább a szabad játék lehetőségét választja az óvodában. Érthető tehát, hogy napjainkban egyre növekszik az iskolaéretlennek *minősített* gyermekek száma.

Értelemszerűen közülük sokakat „szociális éretlenség” címén tartanak vissza, különösen a nyári születésűeket. De – és ez is logikus – az esetek többségében nemcsak valós, az iskolakezdést ténylegesen nehezítő szociális képességek hiánya áll a visszatartás hátterében, hanem az, hogy a szakemberek, az óvodapedagógusok maguk is azt tanácsolják a szülőknek: a gyerek később kezdje meg az iskolát. A megterhelő követelményekre hivatkoznak, melyek nincsenek összhangban az óvoda minden kényszertől mentes ismeretelsajátítást nyújtó módszereivel. És sokasítja a visszatartásokat az is, hogy az iskolát hétvévesen (vagy

kesőbb) kezdő gyermekek számának növekedésével¹ az elsős tanulók átlagéletkora folyamatosan emelkedik, s ehhez igazodik sok esetben a tananyag is – tovább rabolva az időt az óvoda és iskola közti átmenet tényleges megvalósíthatóságától.

Az iskolaérettségre épülő iskolakezdés mögött elsősorban az iskola szempontjai érvényesülnek. Gyakori jelenség, hogy a szülő az iskolairányultságot felmérő szülői értekezleten döbben rá, hogy gyermeke „még túl játékos”, nem tud „egyhelyben megülni”, vagy épp nem szívesen rajzol, ezért nem felel meg azoknak az iskolaérettségi kritériumoknak (feladattudat, helyzetmegértés, kitartás, az értelmi és testi fejlettség, a gondolkodás érzelmi telítettségének csökkenése), melyek egy korábbi pszichológiai megközelítésből szemlélve (*Mérei és V. Binét, 1978*) alkalmassá teszik a gyermeket az iskolakezdésre. Ilyenkor a gyermek óvodában maradását „szociális éretlenség”-gel indokolják a szakemberek, holott valójában a gyermek az óvoda és az iskola oktatási–nevelési célkitűzéseinek összehangolatlansága, továbbá az intézmények egymáshoz való közelítésének hiányából adódó problémák miatt válik áldozattá. Ez pedig nem kompenzálható a gyermek egy éves óvodai visszatartásával.

Az óvodai nevelés alapprogramja többször megújult az elmúlt ötven évben, korszerű pedagógiai – nevelési célkitűzései alkalmazkodtak az európai nevelési irányzatokhoz, haladva a kor szellemével. Az iskolák azonban ez idő alatt kevésbé váltak nyitottá a pedagógiai megújulásra. *Kende Anna* (2009) 2006–2007-ben folytatott kutatásának eredményeivel támasztotta alá,

hogy a legtöbb iskola nem érzi feladatának azt, hogy az óvoda és iskola közti átmenet nehézségeit alapvetően új szemléletben kezelje, inkább igyekszik átmenetileg olyan pedagógiai módszerekhez nyúlni, amelyek elősegíthetik a gyermekek iskolai élethez szoktatását (I.m., 26. o.). A gyakorlatban sok helyütt mindez úgy valósul meg, hogy az iskolai környezetet, az osztálytermet, folyosót az óvodai környezethez hasonlóan *dekorálják* a pedagógusok, esetleg játékpoltot állítanak be az osztályterembe, amelyről a gyerekek meghatározott napokon egy-egy játékot levéve játszhatnak. Ezen túl a tanév elején a tanórákat több játékos, főként mozgásos tornával színesítik a tanítók. A tantervi követelmények nyomása alatt azonban nincs elég idő

a személyes törődésre, gondoskodásra. Az általános iskola alapozó szakaszában tehát általában (legalábbis az iskola által) nem valósul meg az a pedagógiai célkitűzés, hogy a gyermek megismerje saját képességeit, s ezáltal erősítse alapképességét. Erre aztán nem is épülhetnek további kompetenciák.

az iskolaérettségre épülő iskolakezdés mögött elsősorban az iskola szempontjai érvényesülnek

PSZICHÉS „FOGYATÉKOSÍTÓ” TÉNYEZŐK

A gyermekek többsége kíváncsian várja az iskolakezdést, azonban általános tapasztalat, hogy tanulási motivációjuk néhány hónap alatt jelentősen csökken. A félév végéhez közeledve fáradt, kedvetlen, karikás szemű emberkék ülnek az iskolapadokban, és próbálnak megfele-

¹ A divat a hetvenes években ütötte fel a fejét, a 2000-es évektől kezdődően pedig folyamatosan emelkedik ezeknek a gyerekeknek a száma Magyarországon.

ni az előírások által támasztott, számukra sokszor érthetetlen elvárásoknak. A korábban jókedvű, játékos kisgyerekek, akiknél teljesen természetes volt, hogy az óvodában a projektek által felkínált tevékenységformákba bármikor, érdeklődésüknek és képességeiknek megfelelő módon és szinten kapcsolódhattak be, a teljesítménycentrikus iskolai világban néhány hónap alatt pszichés – magatartási, figyelmi és fegyelmi – problémákkal küzdő diákokká válnak.

Korábban már beszéltünk arról, hogy a rugalmas iskolakezdés lehetősége nemhogy nem kompenzálja a gyermekek életkori, egyéni és kulturális különbségeiből adódó lemaradásokat, hanem – az átlagéletkor növekedésével és az elvárások következményes erősödésével – gyakran indokolatlanul előnyös vagy hátrányos helyzetbe hozza a gyermekeket. Nézzük, hogy pszichés szempontból mit jelent ez.

Az érés folyamata mindenkinél egyéni fejlődési ütemben történik. Az iskola úgy „gondolkodik”, hogy ha ő nem tud alkalmazkodni a gyerekek eltérő sajátosságaihoz, akkor kivárja, amíg a gyerek képes lesz az alkalmazkodásra, vagyis azt az időt, míg a gyermek beéri az iskolára (*Illés és Kende, 2007*). Kisgyermekkorban már egy-két hónapnyi korkülönbség is jelentős különbségeket eredményezhet a tanulási képességek fejlettsége tekintetében – több hónap vagy egy-másfél év azonban igen *jelentős hátrányt* generálhat azon gyermekek számára, akik hatéves korban kezdték meg iskolai tanulmányaikat. Gyakran előforduló jelenség, hogy ezekből a hatéves gyermekekből kerülnek ki az iskolai fejlesztőfoglalkozások kis alanyai, akik azért kerülnek oda, hogy „felzárkózzanak” idő-

sebb társaikhoz, mert a pedagógusok úgy érzik, hogy nem megfelelő a tanulási tempójuk, nehezebben értik meg a feladatokat, nem tudnak a többséggel együtt haladni. Mindeközben az iskolakezdés törvény által deklarált időpontját tekintve ők a „szabályos” korosztály.

Görcsné (2017) véleménye szerint ha a lassabban haladó kisgyerekeket nem bélyegezzük meg, hanem kivárjuk, hogy a saját tempójukban fejlődjenek, legkésőbb 10 éves korukra beérik a többieket, és ettől kezdve akár túl is szárnyalhatják őket (6. o.). Valódi differenciálás – azaz az egyedi fejlődéshez segítő pedagógia – nélkül azonban az egyébként teljesen átlagos képességű, *csoporthelyzetükből adódóan* fejlesztésre járó gyermekek hamarosan *másodlagos tanulói szerepkörbe* kerülhetnek az osztályközösségen belül, ennek nyomán pedig szinte biztos, hogy csökken

az önbecsülésük, tanulási kedvük – ami hamarosan fegyelmi, figyelmi és tanulási problémákat is okozhat. *Kende (2009)* úgy véli, a rugalmas beiskolázás következtében az osztályok nem váltak homogénebbé, csupán csökken a nem iskolaérett gyerekek száma az amúgy képességek és érettség terén heterogénebbé váló osztályokban. Ezt a heterogenitást pedig csak megfelelő pedagógiai módszerekkel lehet a gyerekek hasznára fordítani (20. o.). Ha ez nem történik meg, akkor ők lesznek azok az SNI gyerekek, akinek sajátos nevelési igényeit az oktatási rendszer merev, a gyerekek életkori, egyéni és kulturális sajátosságaihoz alkalmazkodni képtelen iskolája alkotja meg (*Illés és Kende, 2007*).

Írásunkban a teljesség igénye nélkül néhány olyan tényezőre világítottunk rá, melyek napjaink iskolai gyakorlatát áthatva

egy-másfél év igen jelentős hátrányt generálhat azon gyermekek számára, akik hatéves korban kezdték meg iskolai tanulmányaikat

nagymértékben hozzájárulnak a tanulási problémák sokasodásához. Véleményünk szerint a problémák gyökere a közel száz éve változatlan herbarti elvek és pedagógiai módszerek mentén működő magyar közoktatásban keresendő, mely rendszerszinten az évtizedek múlásával sem reformálta meg az oktatás gyakorlatát, módszertanát – magát az attitűdök formálásában legnagyobb szerepet játszó tanárképzést sem. Jelen állapotában oktatási rendszerünk képtelen a 21. század társadalmi, kulturális, gazdasági kihívásainak megfelelő tudást nyújtani, mert nem hajlandó tudomást venni az új nemzedékek megváltozott tanulási és tudás igényeiről, továbbá a kognitív funkcióik fejlettségében bekövetkezett változásokról sem, noha a témában folyó hazai kutatások a korábbi nemzedékek képességeihez viszonyítva több területen is jelentősen eltérő mintázatot mutatnak fel (Gyarmathy 2013; Szabó, 2015). Úgy véljük, hogy társadalmunk, benne az oktatási rendszerünk adaptációs gyengeségének köszönhetően nem támogatja kellő mértékben a hagyományos tudáskövetési és tudásmegosztási csatornáktól eltérő megoldásokat, s ezzel nagymértékben hozzájárul a képességeik, érdeklődési körük tekintetében „más” gyermekek SNI-vé válásához. Élő és megoldásra váró problémák ezek – az oktatáspolitikai részéről azonban mégsem kapnak kellő figyelmet. Az utolsó rövid bekezdés álljon tehát neves nevelés- és oktatásméleti szakembereink néhány sommás mondatából. Alternatív kulcs gondolatok egy lehetséges orvosláshoz. Gyakorlattá fordításuk talán átsegítheti a nehézségeken a most még jobbra „fogyatékosító” hatású 21. századi magyar iskolai pedagógiát.

nagymértékben hozzájárul a képességeik, érdeklődési körük tekintetében „más” gyermekek SNI-vé válásához

A tanulást megalapozó idegrendszeri háttér kialakításában mindennapi tudatos és természetes fejlesztésre van szükség [...] (Gyarmathy Éva, 2012, 15. o.)

Az agy képlékenységet használó hatékony tanulási és tanítási módszerek alkalmazása a megoldás a digitális korban egyre gyakoribb teljesítményzavarok kezelésére (Uo, i.m., 15. o.)

[...] nem uniformizált tudást kell a gyerekek fejébe tölteni, hanem olyan képességekhez és készségekhez kell hozzásegíteni őket, amelyek leginkább passzolnak a személyiségükhöz, és amelyek révén boldogulni tudnak a világban (Görcsni Muzsai Viktória, 2017, 5.o.).

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

Olyan beiskolázási modellt kell kidolgozni, amely a preventív kompenzálást, az iskolaelőkészítést és a beiskolázást egységes rendszerre szervezi (Nagy József, 1974, 75. o.).

IRODALOM

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Letöltés: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV> (2018. 06. 29.)
- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. Letöltés: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (2018. 06. 30.)
- Bakonyi Anna és Karczewicz Ágnes (2016): *Az óvodapedagógusok nagykönyve – Az ismeretlentől a megoldásig*. Neteducatio, Budapest.
- Csapó Benő és Molnár Gyöngyvér (2012): Gondolkodási készségek és képességek fejlődésének mérése. In: Csapó B. (szerk.): *Mérleg a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. Letöltés: http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/11231/1/Merleg_a_magyar_iskola_407_439_u.pdf (2018. 06. 30.)
- Göröcsné Muzsai Viktória (2017): Iskola a 21. században. In: Reisinger Adrienn, Kecskés Petra (szerk.): „Ifjúság – jövőképek” – Kautz Gyula Emlékkonferencia. Letöltés: <http://kgk.sze.hu/ifjusag-jovokepek> (2018. 06. 30.)
- Gyarmathy Éva (2012): Ki van kulturális lemaradásban? In: Tóth-Mózer Szilvia, Lévai Dóra és Szekszárdi Júlia (szerk.): *Digitális Nemzedék Konferencia – Tanulmánykötet*. ELTE, Budapest. 9–16. Letöltés: http://www.eltereader.hu/media/2014/05/Digitalis_nemzedek_2012_konferenciakotet_READER.pdf
- Illés Anikó és Kende Anna (2007): A rugalmas beiskolázás és az oktatási szakadék összefüggései. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. 11. sz., 17–41. Letöltés: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00118/2007-11-ta-Tobbek-Rugalmas.html> (2018. 06. 17.)
- Kathyné Mogyoróssy Anita (2011): Mit ad az óvoda, mit vár az iskola? In: Chrappán Magdolna (szerk.): *Az iskolakezdés pedagógiai kihívásai – Konferenciakötet*. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület – Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományok Intézete. Debrecen.
- Kende Anna (2009): Túllkorosság és esélyegyenlőtlenség az iskola kezdő szakaszában. *Iskolakultúra*, 19. 12. sz., 18–34. Letöltés: http://real.mtak.hu/58010/1/12_EPA00011_iskolakultura_2009-12.pdf (2018. 06. 17.)
- Központi Statisztikai Hivatal (2017): Statisztikai Tükör 2017. május 11. (Oktatási adatok, 2016/2017). Letöltés: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1617.pdf> (2018. 06. 30.)
- Mérei Ferenc és V. Binet Ágnes (1978): *Gyermeklélektan*. Gondolat, Budapest.
- Molnár Gyöngyvér (2004): Az iskolai és az alkalmazható tudás kettőssége hazai és nemzetközi mérések tükrében. *Iskolakultúrám*, 14. 8. sz., 21–31. Letöltés: http://www.staff.u-szeged.hu/~gymolnar/MGy2004_8.pdf (2018. 06. 30.)
- Nagy József (1974): *Iskolaelőkészítés és beiskolázás*. Akadémiai, Budapest.
- Szabó Éva (2015): A digitális szakadékon innen és túl. A tanárszerep változása a XXI. században. In.: Hülber László (szerk.) (2015): *Oktatás-Informatika. Digitális nemzedék konferencia -Tanulmánykötet*. ELTE, Budapest Letöltés: http://www.eltereader.hu/media/2015/07/Okt_inf_DNK_0714_READER.pdf
- Szabolcs Éva (2012): Életkorok, nemzedékek: A gyermekkor időbelisége. In: Tóth-Mózer Szilvia, Lévai Dóra és Szekszárdi Júlia (szerk.): *Digitális Nemzedék Konferencia – Tanulmánykötet*. ELTE, Budapest. 5–8. Letöltés: http://www.eltereader.hu/media/2014/05/Digitalis_nemzedek_2012_konferenciakotet_READER.pdf (2018. 06. 30.)
- Z. Karvalics László (2015): Közoktatás: honnan, hová, hogyan? Szempontok az átmenet tudáskormányozásához. In.: Hülber László (szerk.) (2015): *Oktatás-Informatika. Digitális nemzedék konferencia -Tanulmánykötet*. ELTE, Budapest Letöltés: http://www.eltereader.hu/media/2015/07/Okt_inf_DNK_0714_READER.pdf (2018. 06. 30.)