

Iskolaérett már a gyerekünk?

„A gyermekeket tanítani kell, ugyanakkor érdemes hagyni, hogy egymástól is tanuljanak.”
(Ernest Dimnet)

Az óvoda- becenevén ovi- csaloéka elnevezés. Arra utal, hogy feladata elsősorban a gyerekek (kisdedek) óvása, védelme. Ugyanakkor az óvoda hagyományosan oktató jellegű intézmény, melynek a védelmen túl komoly nevelő, „gondozó” feladata van. Az első óvodák a 20 század elején jöttek létre abból a pedagógiai és egészségügyi megfontolásból, hogy a városi élet gondjai által túlterhelt gyerekeknek egy olyan a fejlettségi szintjükhöz mért, védett környezetet teremtsenek, amely segíti őket az érésben, fejlődésben, a szintjük mért kezelhető világban való tapasztalatszerzésben. A német elnevezés a „Kindergarten”, azaz „gyerekkert” erre a gondolatra utal. *„A 3-4 évesek még nincsenek felkészülve a kert zordon viszonyaira, ahol esik az eső, fúj a szél, és a madarak magok után kutatnak. Mint a kis palánták egy kertészetben, leginkább akkor fejlődnek egészségesen, ha speciális védelmet kapnak, mielőtt kiültetik őket.”* (Cole).

Iskolaérett?

Az iskola komoly változásokat követel a gyerektől. Négy – öt órán át a padban kell ülnie, azt tenni, amit a pedagógus mond, összpontosítania kell a figyelmét, akkor szólhat, ha kérdezik, azzal kell foglalkoznia, amit elvárnak tőle. Ki kell tartania, akkor is, ha elfáradt, ha nincs kedve, vagy épp unja feladatát. Mindez óriási változást jelent az óvodához képest. Ha a gyerek túl korán, „éretlenül” kerül bele ebbe a helyzetbe, hamarosan problémák adódnak. Figyelmetlenség, koncentrációhiány, fáradékonyság, érzelmi problémák, kiborulások, gyakori megbetegedések formájában tör felszínre a túl korai megterhelés okozta stressz. (A gyerekek ebben a korban már ritkábban betegek, tehát a gyakori megbetegedés jelzésértékű lehet. Ugyanakkor, ha a gyerekeknek valamilyen tartós, elhúzódó betegsége van, gyakran szorul orvosi- esetleg kórházi- kezelésre, műtetre, érdemes elhalasztani az iskolakezdést. A hosszabb ideig tartó hiányzás igencsak megnehezíti a sikeres teljesítményt és a beilleszkedést.)

Az iskolaérett gyerekek értelmi képességei is megváltoznak, képessé válik az elvont gondolkodás első elemeire, az összehasonlításra, a következtetésre. Az utóbbi évek tapasztalatai szerint az értelmi érettség hamarabb következik be, mint az érzelmi és viselkedésbeli. Az érzelmi felkészültség az önállóságban érhető tetten. Képessé kell válnia arra, hogy elszakadjon a szüleitől, érzelmeit és indulatit féken tartsa, önfegyelmet és kontrollt gyakoroljon. Ehhez társul a szociális érettség, ami az alkalmazkodás képességét jelenti. Az iskolaérettség tehát soktényezős rendszer, a gyerek egész személyiségét érinti. Az iskolaérett gyerekeknek képessé kell válnia arra, hogy felfogja, megértse azt a változást, amit az iskola jelent. Tudnia kell, hogy valami új veszi kezdetét, olyan dolog, ami sokáig fog tartani, ami lehetőségekkel, de kötelezettségekkel is jár- és ennek a végén felnőtt lesz, olyan, aki tudásnak és képességeknek van a birtokában: repülőket vezet, házakat tervez vagy állatokat gyógyít. Az iskolaérettséghez elengedhetetlen a feladattudat, ami azt jelenti, hogy aktuális feladatát előbbre való tekintve más tevékenységeknél. Hiába érzi úgy, hogy jobban szeretne valami mást csinálni, mégis kitart, vágyait képes késleltetni. Megtanulja figyelmen kívül hagyni a véletlenszerű, vonzó ingereket, késztetéseket.

Azonban nemcsak a gyerekeknek, a családnak is „iskolaéretté” kell válnia, vállalnia a megváltozó napirendet, az új követelményeket. Az életrendben kiemelkedő fontosságúvá válik a tervezés és a következtetés. Időben le kell feküdni, előre be kell pakolni az iskolatáskát, meg kell tervezni az étkezéseket, időt kell szánni a megfelelő mennyiségű és minőségű pihenésre. A családok egy része felkészületlenül vág neki az iskolakezdésnek, ugyanakkor mások abba a hibába esnek, hogy túl nagy felhajtást csinálnak belőle. A „*Majd te*

ott megmutatod, hogy milyen okos, ügyes, tehetséges ... vagy”, illetve az „Egy gyerekem van, elvárom tőle, hogy jól tanuljon”- jellegű útravalók szorongást kelthetnek a gyerekekben. Ha az iskolát mint a „csodák palotáját” állítjuk be, ahol „csupa izgalmas, érdekes dolog történik” olyan elvárásokat hívhatunk életre, melyeknek hamar csalódás lesz a vége. A „Nekem az a fontos, hogy veled mi van, a többiek nem érdekelnek”, illetve a „Az iskolába nem azért jársz, hogy barátkozz, hanem hogy tanulj” – felkiáltások a szocializáció, az alkalmazkodás folyamatában kelthetnek zavart, míg a „Majd a tanítónéni jól megbüntet, ha ott is ilyen rossz leszel”, „Az iskola nem játék, ott viselkedni kell” inkább megijeszti és megbénítja a gyereket, mintsem motiválná. A család iskolakezdésében az segít, ha természetes folyamatként kezelik az új élethelyzetet, és valódi kommunikációt folytatnak arról. Fontos megkérdezni, hogyan érezte magát, mik történtek vele. A megszeppent elsősök gyakran nem számolnak be a kudarcokról, zavarairól, ha az egyszerű „Na mi volt a suliban?”- kérdést szegezzünk nekik, ehhez hosszabb, mélyebb, meghittebb beszélgetésre van szükség.

A szülők iskolakezdéssel kapcsolatos érzései (öröm, szorongás, félelem) hatással vannak a gyerekekre is, ahogyan a szülők saját iskolakezdésükkel, iskolai tapasztalataikkal kapcsolatos emlékei is. A hangulatból, az elmesélt sztorikból könnyen leszűri a tanulságokat arra vonatkozóan, hogyan kell éreznie magát, a szülők milyen rejtett fantáziáinak („Az én gyerekem lesz a legjobb, már elsőben elvégzi a másodikat!”; „Ő is olyan bűn rossz lesz, mint én voltam, a tanárok réme!”, „Szegény picikém, biztosan nagyon egyedül lesz, mert nincs ott a mami!”) kell eleget tennie.

Az „ideális kor”

Az oktatási szakemberek, pedagógusok, pszichológusok sokat gondolkoznak arról, mi az ideális kor az iskolakezdésre. Hagyományosan a hat éves kor az iskolába lépés ideje, azonban a pontos időpont megítélésében két ellentétes tendencia feszül egymásnak. Az egyik irányzat képviselői amellett érvelnek, hogy a gyerekek minél hamarabb vágjanak neki az intézményes oktatásnak, azaz számukra a beiskolázási korhatár csökkentése- vagy az óvoda iskolai funkciókat vállalása- lenne üdvözítő. A másik trend a korhatár emelését célozza, nem tartja problémának a hét éves vagy afeletti korban való beiskolázást. Mindkét elméletnek vannak hívei- ahogyan gyakorlata is a különböző kultúrákban. A mielőbbi iskolai előkészítés, illetve iskolai beíratás gyakorlatát követő országokban döntően az ötéves korhatárnál húzzák meg az óvoda- iskola határát (Ausztrália egyes államaiban, Bangladesben, Új-Zélandban, Pakisztánban, az Egyesült Királyságból Angliában, Walesben és Észak-Írországból, valamint Cipruson és Izraelben), de vannak elkötelezettjei az ennél korábbi kezdésnek is. Ausztrália egyes államaiban és Hollandiában, a négy, illetve a négy és fél éves életkor jelenti ezt. Ezekben a törekvésekben az a szándék érvényesül, hogy az iskola lehetőséget kapjon arra, hogy – mielőbb „átvéve” a gyermeket a családtól – pótolja a kulturális, szociális és nevelési hiányosságokat. Azokban az országokban pedig, ahol sok a bevándorló – például az Egyesült Királyságban –, az emigránsok gyerekeinek korai beiskolázásával bevallottan elsősorban a befogadó ország nyelvének minél eredményesebb elsajátíttatása a cél. A késői, hétéves kori iskolakezdés ma Törökországban, Szudánban, Marokkóban, Kolumbiában, Afganisztánban, Dániában és Svédországban kötelező, néhány országban pedig – Szingapur, Peru, Kanada – hivatalosan is megengedett. A későbbi iskolakezdés hívei elsősorban az életformaváltás nehézségeitől, az iskolába való bekerüléssel együtt járó feszültségektől, az iskolai ártalmak terheitől kívánják megkímélni a gyermekeket.

A két tendencia metszéspontjában állnak azok a kezdeményezések, melyek programokat javasolnak az óvoda- iskola átmenet megkönnyítésére. Ahogy Vekerdy Tamás fogalmaz: „Mindez nem jelenti azt, hogy a beiskolázási korhatárt a 7-8. életévre kellene felemelni. Sokkal inkább annak szükségességét húzza alá, hogy az alsó tagozat első két évfolyamát az óvodához közelítve, valóban egyetlen egységként kezeljük.” A „lassú” iskolakezdés

tulajdonképpen azt jelenti, hogy levegyük a gyerek válláról az óvodák és iskolák szemléletbeli eltéréseinek terhét és átvegyük azt a magunkéra. Az iskolakezdés témájában született kutatások általában kitérnek arra a kérdésre, hogy milyen különbségek jellemzik az óvodákat és iskolákat abból a szempontból, hogy mit tekintenek adott életkorban elvártnak, megfelelőnek, hogyan képzelik el és hogyan gyakorolják a gyerekek felkészítését és átvételét. A késői beiskolázás, a rugalmas iskolakezdési programok azonban, nem oldják meg ezt a kérdést. Egy, 2007-ben zajlott magyar vizsgálat így fogalmaz: „*A késői beiskolázás elmélyíti az oktatási szakadékot, hiszen míg az azonos képességű, magasabb társadalmi státusú gyerekek profitálnak a későbbi iskolakezdésből, mivel jobb iskolai teljesítményt nyújtanak fiatalabb társaiknál, addig a hátrányos helyzetű csoport esetében az összefüggés épp ellentétes irányú, azonos képességek esetén az iskolai előmenetel prognózisa rosszabb, mint fiatalabb társaiknál.*” (Kende- Illés). A rugalmas beiskolázás tehát 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. (A késői iskolakezdés ráadásul újabb problémát vet fel a középiskolák szintjén, ahol a 18 éves felnőtt, szavazati joggal rendelkező diákok tömegei ülnek az iskolapadokban.)

Az óvoda- iskola átmenet problémáját tehát nem feltétlenül az ideális életkor megtalálásával oldhatjuk meg, hanem az intézmények közti szakadék feltöltésével. A kutatások alapján egyértelműen kirajzolódik, hogy a kétféle intézmény általában nem tud folyamatosságot kialakítani a gyerekek életkori sajátosságaihoz való alkalmazkodásban, működésükben és elvárás- rendszerükben markánsan különböznek, nem kezelik egységként a gyermekkor ezen szakaszát. A megoldás az együttműködés fejlesztése. Az óvodai és iskolai pedagógusok partneri viszonyának elősegítése.

Mit fejleszt az óvoda?

A legtöbb kisgyerek számára az óvoda jelenti az első találkozást a családi közegen kívüli világgal. Az óvodában elvárt viselkedési szabályok, értékek, normák képviselik a társadalom, a felnőttek világa által elvárt kultúra magjait. Ennek megfelelően a világ különböző részein, különböző kultúráiban található óvodák nagyon eltérő szemlélettel dolgoznak. Egy a kilencvenes évek elején készült kulturális összehasonlító vizsgálatban például az Egyesült Államok és Japán óvodai gyakorlatát hasonlították össze. Mindkét kultúra magasan fejlett, jó anyagi körülmények és a gyermeknevelés intézményes kereteinek széles körű tapasztalatai jellemzik. Az óvodák maguk is jól felszereltek, a pedagógusok képzettek, a gyerekek átlagosan majdnem azonos korúak voltak, a vizsgálat mégis izgalmas különbségekre világított rá a szocializációs elméletek terén. Módszerük az volt, hogy mind az amerikai, mind a japán óvodákban felvételeket készítettek, majd azokat megmutatták a másik kultúra pedagógusainak. Az egyik felvételen egy kisfiú „rémesen viselkedett a kiotói buddhista oviban: verekedést szított, izgatta a többieket, obszcén megjegyzéseket tett, káromkodott, nemi szervét mutogatva köszöntötte a látogatókat. Az amerikai óvónők döbbenet nézték a képsorokat. Nem értették, hogy japán kollégájuk miért engedi ezt a viselkedést, miért nem avatkozik közbe, bünteti meg, különíti el a fiúcskát. Azt is furcsállották, hogy a japán óvodákban a harmincfős gyerekcsoportokban csupán egy óvónő dolgozik- sajnálták a pedagógust és megfogalmazták a félelmeiket, miszerint így alig jut figyelem egy- egy gyerekre. A japán óvónők egészen másképp látták a dolgokat. Elismerték ugyan, hogy számukra könnyebb lenne egy kisebb csoporttal dolgozni, azonban sajnálták az amerikai gyerekeket, akik csak 18-an voltak két óvónővel, úgy gondolták, hogy szomorú és magányos dolog ilyen kis közösségben lenni és nem értették, hogyan tanulják meg a gyerekek ebben a mini- közegben, hogyan kell egy egészséges csoport tagjaként élni. A botrányosan viselkedő fiúcska magatartásának értelmezésében az amerikaiak hajlamosak voltak azt gondolni, hogy a

fiú „*unatkozik, mivel intelligensebb, okosabb a társainál*”, míg a japánok számára az „*okos/intelligens*” szinte azonos jelentésű a „*jó magaviseletű /dicséretre méltó*”-val. Szerintük a fiúcska baja abból gyökeredzik, hogy mivel az édesanyja nem él a családdal, nem tanulta meg, hogyan kell „*jó függőségben*” élni, alkalmazkodni a többiekhez. Számukra a fiú kiemelése, elkülönítése – az amerikai gyakorlat bevett stratégiája- pedagógiai hiba lett volna, hiszen így tovább fokozzák a különállását, az alkalmazkodási képtelenségét, holott épp azt kellene megtanulnia, hogyan tud a csoport része lenni. A japán óvónők az egyesült államokbeli felvételeket látva kifogásolták az individualizmust, szerintük a gyerekek embersége nem abban kell megnyilvánuljon, hogy a csoporttól függetlenül mit teljesít, hanem abban, hogyan tud a csoport részévé válni. A japánok tehát éppen azokat az értékeket helytelenítették az amerikaiakban- függetlenség, önbizalom-, amelyeket az amerikaiak leginkább támogatni, fejleszteni kívántak. A japánok igyekeztek nem beleszólni a gyerekek közti konfliktusokba, nem játszottak döntőbírókat és idegenkedtek attól, hogy különvonják a gyerekeket a csoporttól. Túl szigorúnak, felnőttesnek, a gyerekek korától idegennek tartották ezeket a megoldásokat.

Az óvodai nevelés mintái minden társadalomban aszerint alakulnak, hogy a felnőttek miképp gondolkoznak a szocializáció folyamatáról, milyennek képzelik el a gyerekek jövőjét az iskolában- majd később az életben. Az iskolák az óvodákhoz hasonlóan hordozzák a társadalom kulturális sajátosságait, azonban mégis egységesebb szemlélet vezeti őket.

Az iskolakezdés kora

Amikor a gyerekek elérik az 5-7 éves kort a legtöbb társadalomban oldódik az otthonhoz, a családi közeghez való kötelék. Eltávolodnak a szülőktől, időről időre „kiesnek a látókörükből”. A gyerekek egyre több időt töltenek a felnőttek felügyelete nélkül, társaikkal együtt, ami egy új szakaszt jelent a fejlődésükben. Más érdeklődés, más kihívások- a szülők, nevelők részéről új elvárások jelennek meg az életükben. A fejlett társadalmakban ez az „értelem kora”, az iskolába menés ideje- a világ kevésbé fejlett, tradicionálisabb részein pedig a közösségé, azé a koré, amikor a gyerekek elkezdik kivenni a részüket a komolyabb teendőkből, mint a fagyűjtés, földiken való munka, állatgondozás. A közép- afrikai Malawiban a ngoni törzsbeli felnőttek például úgy vélik, hogy a tejfogak elvesztése (6 éves kor körül) szimbolikusan a gyerekség végét jelenti. A gyerekeknek ebben az időben fel kell hagyniuk a játékokkal, meg kell tanulniuk a felnőtt élethez nélkülözhetetlen készségeket. A kisfiúk kikerülnek anyjuk, nagynénjük védelme alól, közös szállásra költöznek, ahol alkalmazkodniuk kell a férfi- világ szabályaihoz. Meg kell tanulniuk az együttműködés szabályait, az udvariasság normáit, az együttérzés képességét.

A hatéves gyerek már képes utolérni az elkóborolt kecskét, képes hazatalálni vele, tud vigyázni kisebb testvérére, tud legalább negyedórát koncentrálni figyelmével, kisebb bevásárlást végrehajthat a közeli boltban és képes arra, hogy a járdaszegélyről nem lelépve várakozzon az iskolabuszra. A hatéves korú gyerekek már önállóan oldanak meg feladatokat, önállóan fogalmazznak meg célokat és képesek a kitartásra. A hatodik életév környékén jelentős változások következnek be a testi fejlődésben. Megváltozik a testhossz, a gyerekek nyúlánkábbak lesznek. (Ha a gyerek fizikailag túl kicsi, akkor komoly problémái lehetnek a több órás padban ülésel, hiszen az megerőltető a hátgerinc és az izomzat számára. Az optimális magasság biztosítja, hogy egyenesen üljön, lábai a földre érjenek, karjai a padon nyugodjanak.) Növekvő képességeik egyik oka, hogy nagyobbá, erősebbé, függettebbé válnak. Gyorsabban futnak, messzebbre hajítják a labdát, és el is kapják azt. Megtanulnak biciklizni, korcsolyázni, teniszezni, úszni, fára mászni, táncolni. Szinte ugrásszerűen sajátítják el az új fizikai képességeket. A fizikai képességek elsajátításának élményei kihatnak az önbizalmukra, és átszövik a szociális szféráik alakulását. A fiúk és a lányok közti fizikai különbségek markánsabban kirajzolódnak: általánosságban a fiúk az erőt igénylő feladatokban jobbak, míg

a lányok a finommotoros képességeket, az egyensúlyt és a lábmunkát igénylő helyzetekben domborítanak. A fiúk izomtömege némiképp nagyobb, azonban az erőt igénylő feladatokban való teljesítménykülönbséget ez önmagában nem magyarázza. A kulturális sztereotípiák, a „fiús” és „lányos” mozgásokról alkotott társadalmi elképzelések hatnak úgy, hogy a nemi különbségek ilyen élesen kirajzolódjanak, hiszen még manapság is sokkal jellemzőbb, hogy egy kisfiút birkózásra egy kislányt pedig jazz balettre járassanak, mintsem fordítva.

Hat éves kortól az agy folyamatos növekedésének és specifikus működési formáinak fejlődésének lehetünk tanúi. A mielinizáció felgyorsítja az ingerületátvitelt, a megnövekedett szinapszisszám az idegsejtek közti kapcsolatok növekedését okozza, az agyi elektromos aktivitás változása a különböző agyterületek összehangolását, hatékonyabb működését készíti elő. A változások lehetővé teszik, hogy a homloklebény minőségileg magasabb szinten hangolja össze az agyi központok aktivitását. Ez segíti a gyerekeket figyelmük vezérlésében, tervek, akciók megalkotásában, önmaguk ellenőrzésében. (Ha a homloklebény sérül, károsodik a viselkedés, képtelenné válunk céljaink tartós követésére, cselekedeteink töredékessé, határozatlanná válnak, könnyen megzavarhatóvá, szabályozatlanná válunk.) Az agyban fellépő változások közvetlen kapcsolatban állnak a teljesítménnyel. Egy kísérletben, ahol a iskoláskorba lépő gyerekek problémafeladatot oldottak meg, miközben EEG-vel nézték az agyi aktivitásukat, élesen kirajzolódott a különbség a jó és rossz megoldások agyi hátterei között. A hibázó gyerekek agyi tevékenységének mintázata nagyon hasonló volt a kisebb gyerekeknél megfigyeltékhez. Az agy változásai, a frontális lebeny szervező tevékenységének növekedése tehát alapvetően befolyásolja a sikeres iskolai tevékenységet, az iskolaérettséget.

Az agy fejlődése a mindennapokban a gondolkodás fejlődésében érhető tetten. Míg a kisebb gyerekeknél a „kompetencia szigetei” jellemzőek, azaz egy- egy helyzetet kezelnek, addig az iskolaérett korban a gondolkodás „kétoldalúvá” válik. A gyerekek egy tárgyról képesek lesznek több perspektívában is gondolkodni, illetve képesek különböző helyzeteket egymással fejben összehasonlítani. A gyerekek megértik, hogy a tárgyak bizonyos fizikai vonásai változatlanok maradnak, még akkor is, ha a külsejük megváltozik. Ezt nevezete Piaget konzervációnak. (Például a víz ugyanannyi marad, ha egy szélesebb, de laposabb, mintha keskenyebb, ám magasabb pohárba töltjük.) Ezzel a változással a gondolkodás rugalmasabb és szervezettebb lesz, a kisiskolások már képesek többféle lehetőség átgondolására, sőt a lépések mentális felcserélésére is. A változások hátterében az emlékezőképesség növekedése áll, ami lehetővé teszi, hogy a gyerekek egyszerre több dolgot is a memóriájukban tartsanak. (Ahhoz például, hogy stratégiát alkossunk egyszerre több dolgot, a célt, az ahhoz vezető utat, annak lépéseit is a fejünkben kell tartanunk.)

A gyerekek ebben a korban tárgyakat, műveleteket, cselekvéseket fejben részekre bontanak, összeraknak, sorba rendeznek és átalakítanak. Ezt a gondolkodást (Konkrét műveleti szakaszt) jellemzi:

- ✓ A decentralálás, azaz, hogy a tárgyaknak egyszerre egynél több tulajdonságát képesek figyelembe venni és többszörös kritériumok alapján tudnak kategóriákat alkotni.
- ✓ A konzerváció, azaz, hogy a tárgyak bizonyos tulajdonságai akkor is változatlanok maradnak, ha egyes jellemzőik megváltoznak.
- ✓ A logikai szükségszerűség, azaz, hogy bizonyos tulajdonságok megőrzése logikailag szükségszerű a látszat megváltozása ellenére is. Ez az ún. „így kell lennie”- szabály.
- ✓ A megfordíthatóság, azaz, hogy egyes műveletek megfordíthatják vagy megsemmisíthetik mások hatásait.

A tárgyakról és műveletekről való gondolkodás egyben a gyerekek önmagukról való gondolkodását is megváltoztatja. Csökken az egocentrizmus, azaz a gyerek már olyan dolgokról is képes kommunikálni, amelyek közvetlenül nincsenek jelen, képessé válik arra, hogy mások fejével gondolkodjon, azaz megfogalmazza, milyennek látják őt mások, sőt azt is megérti, hogy egy személy cselekedetei és érzései nem feltétlenül vannak összhangban

egymással. A szociális viszonyok szintjén képessé válnak a szabályalkotásra és szabálykövetésre, a viselkedések minőségének megítélésében pedig a következmények helyett egyre inkább a szándékot kezdik figyelembe venni.

Eddig elsősorban a gondolkodás, és az érzelmi fejlődés oldaláról vizsgáltuk a hatéves kort, azonban a pszichoanalitikus elméletek tükrében érdemes elgondolkodnunk a pszichoszexuális fejlődés szempontjairól is. A pszichoszexuális fejlődés elmélete Freud nevéhez kötődik. A 6-7. életév tájékán a gyermek nemi azonosságtudata kialakul, Freud szerint ekkor az úgynevezett „latenciakorszakba” lép, amelyben a korábbi szexuális fejlődést tekintve igen viharos korszak után, a szexualitás kérdései ideiglenesen háttérbe szorulnak. A gyerekek ebben a korszakban „felszabadulva a szexuális késztetések alól”, nagy érdeklődést mutatnak a felnőttek által birtokolt készségek megtanulása iránt. Energiájuk ezeknek a készségeknek a megszerzésére fordítódik, az intellektuális fejlődésre, az énkép megerősítésére, a versengésre tevődik át. (A szexuális fejlődés újbóli előtérbe kerülésének időszaka a pubertás, amely már az érett szexualitás kibontakozásának kora.) Az utóbbi időkből egyre gyakrabban emlegetik a latenciakor lerövidülését. A megváltozott kulturális viszonyok miatt a szexualitás nyílt előtérbe kerülésével – amely folyamatos ingerként hat – a gyerekek életében hamarabb következik be a serdülés, a prepubertás.

Mitől függ az iskolakezdés sikere?

Számos tényező együttesen határozza meg iskolakezdekort az indulás esélyeit. Egyaránt felelős érte a genetika, a családi nevelés, az óvoda és az adott oktatási intézmény. A kötelező iskolai tanulmányok megkezdése meghatározó fordulatot következik be a gyerek és a család életében. A játékot, mely eddig mindennapjainak meghatározó eleme volt, új tevékenység, a tanulás váltja fel, a gyermek új környezetbe kerül, megváltozik a napirendje, sok új szabályt kell megtanulnia és alkalmaznia. A sikeres helytállás megfelelő fejlettséget, érettséget igényel. A családban általában már fél – egy évvel a beiskolázás előtt beszélgetni kezdenek arról, hogy mi történik majd az iskolában, miként felel meg a kisgyermek a szülők által felállított elvárásoknak, mit kell majd másképp tennie, milyen szabályok irányítják a továbbiakban az életét. A túlzott félelem az iskolai teljesítmények kudarcától sokszor arra ösztönzi a szülőket, hogy előre megtanítsák gyermeküket olvasni, számolni, néha írni is. Bármilyen jó szándékú igyekezetről van is szó, ez a lépés nem mindig hozza meg a várt sikert, ugyanis az ismeretek gyarapítása nincs mindig szinkronban a tanulóhoz szükséges képességek fejlesztésével.

Rengeteg változás, új kihívások- és mindez egy olyan életszakaszban, mely igazán meghatározó a jövőre nézve. Számos kutatás érvel amellett, hogy az iskoláskor első éveit kiemelkedő jelentőségűek, hiszen:

- ✓ Ekkor dől el, hogy a gyermek elveszíti vagy fejleszti természetes kíváncsiságát;
- ✓ Ekkor alapozódik meg a tanulóhoz való pozitív attitűd;
- ✓ Ekkor alakulhatnak ki és rögzülhetnek a sikeres, önálló tanulási technikák;
- ✓ Ekkor alapozódnak meg a sikeres felnőtt élet szempontjából fontos kulcskompetenciák.

Természetesen ezeknek a kihívásoknak a gyerekek nem egyformán felelnek meg. Az osztályokban, tanulócsoportokban hamar kialakulnak a teljesítmény szerinti rétegek. Lesznek kiemelkedők, közepesek és már az egészen korai iskolai években megjelenik egy körülbelül 30-40 százalékos diákréteg, amelynek tanulási teljesítménye az évek során egyre erősebben leszakad a többiekétől. Jellemzőjük, hogy az iskolai kudarcok miatt:

- ✓ Lemondanak tanulás iránti kezdeti érdeklődésükről. (Ez a kijelentés talán idealistán hangzik, de minden ember szeret megfelelni, szeret önmaga megfeleléséről, szerethetőségéről visszajelzéseket kapni. Mivel az iskolai környezetben a tanulási

teljesítmény az elégedettség- elégedetlenség mércéje, kezdetben minden diák szeretne jól tanulni.)

- ✓ Leépül a világ megismerésére irányuló természetes igényük
- ✓ A tanulás mint élmény kudarcot jelent számukra.
- ✓ A tanulási kudarcok károsítják önértékelésüket, önbecslésüket.
- ✓ Képességeik, készségeik alapszintűek maradnak, ami biztos alapul szolgál a későbbi kudarcokhoz.

Ők azok a diákok, akik az iskola első éveiben alapvető negatív élményt szereznek önmagukról, és olyan „rossz diák”- identitásuk alakul ki, melyen egy idő után már nem akarnak - mivel nem is tudnak- változtatni. Az, hogy kiből lesz éltanuló, és kiből lemaradó, természetesen nem véletlen, várhatóan gondok, kudarcok várnak azokra a gyerekekre, akik:

- ✓ Gondolkodásukban elmaradnak az életkorunknak megfelelő szinttől. Éretlen mentális képességeik vannak. (Számukra egyértelműen érdemes még egy évet az oviban tölteni.)
- ✓ Nehézségei vannak a megértésben, a nyelvi kifejezésben. Szókincsük nem éri el az életkornak megfelelőt – kb. 10000 szó-, le vannak maradva az összetett mondatok alkotásában és értelmezésében, a valóság tárgyainak verbális kategóriákba rendezése szegényes. Ezek a nehézségek gyakran az elégtelenül fejlesztő családi környezet miatt adódnak. Ezeknek a gyerekeknek speciális fejlesztésre, felzárkóztatásra van szükségük.
- ✓ Mozgáskoordinációs problémákkal küzdenek.
- ✓ Feladattudatuk, önkontrolljuk, késleltetési képességük fejletlen.
- ✓ Figyelmük elkalandozó.
- ✓ Nehezen illeszkednek új közösségbe.

Motiváció

„Az ember gyorsan beletanul abba, aminek belsőleg szükségét érzi.”

(Thomas Mann)

Vannak gyerekek, akik megküzdnek az akadályokkal, és végül sikeresen kerülnek ki az iskoláskorból. Carol Dweck pszichológus azt tanulmányozta, hogy mi áll a motiváció hátterében, azaz egyes gyerekeket miért motivál a tanulás a kudarcok ellenére is, míg mások rögtön feladják, ha valamilyen akadályba ütköznek. Elképzelése szerint kisgyermekkorban két különböző motivációs minta figyelhető meg, melyek még direkttbbé válnak a gyerekek iskolába kerülésével, ahol sikereik és kudarcuk széles nyilvánosságot kapnak. Egyes gyerekek olyan motivációs mintával rendelkeznek, amelyet „*gyakorlatszerző irányultságnak*” hívhatunk. Ezek a gyerekek, még ha gyenge teljesítményük miatt kudarc éri őket, akkor is optimisták maradnak és fenntartják a reményt: „*Ha legközelebb jobban tanulok/ figyelek/ igyekszem..., meg tudom csinálni!*”. Kitartóak, keresik a feladatokat, amelyek kihívást jelentenek számukra. A kudarcos gyerekek másik csoportja „*reménytelen*” motivációs mintát alakít ki. Ha rontanak, hibáznak, elakadnak egy feladat során, úgy érzik, képtelenek a megoldásra, feladják. Ha később hasonló feladattal találkoznak, igyekeznek elkerülni azt. Ők azok, akik hosszú távon sem tudnak kikerülni a kudarcok ördögi köréből. Egy kísérletben a gyerekeket olyan helyzetbe hozták, hogy rejtvényeket kelljen megoldaniuk, de csupán egy rejtvénynek volt megoldása. A gyerekek a lehetetlen rejtvényrel szembesülve kudarcot éltek át. Voltak gyerekek, akik ezt kihívásnak tekintették, mások nyugtalanná váltak, feladták a próbálkozást. Később, amikor a gyerekek különböző játékok közül választhattak, azok, akik a lehetetlen rejtvényeket kihívásnak tekintették, újra szívesen foglalkoztak ezekkel, míg a másik csoport, a reménytelenek tagjai csak olyan játékos feladatot választottak, amit előzőleg már sikerült megoldaniuk. Gondolhatnánk, hogy a két csoport tagjai eredendő képességeiket tekintve is különböznek egymástól, azaz a „gyakorlatszerző irányultságú” gyerekek inkább

jobb, a „reménytelenek” inkább gyengébb képességűek, hiszen ők hamar feladják és kerülnek a kihívásokat. Dweck azonban azt találta, hogy a két mintázat nem függ a gyerekek IQ-jától vagy iskolai teljesítményétől. A jó képességű gyerekek ugyanúgy lehetnek reménytelenek, ahogy rosszabb képességű társaik gyakorlatszerző motivációjúak. Tizenkét éves kor körül, tehát a felső tagozat kezdetekor, a motivációs minták és az iskolai teljesítmény már szorosabb kapcsolatot mutatnak. Erre a korra a gyerekek már elméletekkel rendelkeznek a sikerre, a kudarcra, a képességekre, az intelligenciára vonatkozóan. Vannak, akik úgy gondolják, hogy a teljesítmény a képességektől függ és a képességek állandóak, és akadnak, akik szerint a teljesítményt az erőfeszítés határozza meg, a kitartó erőfeszítés meghozza gyümölcsét. Mivel az iskolai előmenetelben egyre komolyabb kihívásokkal kell megküzdeniük a gyerekeknek, egyre nagyobb szükségük van arra, hogy a sikert ne állandó képességek függvényeként, hanem az erőfeszítés eredményeként kezeljék - azaz a gyakorlatszerző irányultságot tegyék magukévá. Ha ugyanis úgy gondolják, hogy az erőfeszítés hiábavaló (hiszen a siker az állandósult képességek függvénye), akkor nem fognak igyekezni, passzívvá, tehetetlenné válnak- és végső soron reménytelenül lemaradnak. Az alsó tagozatokon tanító pedagógusoknak döntő szerepük lehet a motiváció alakításában. Ha képesek arra, hogy a gyakorlatszerző irányultságot erősítsék a gyerekekben, akár az otthonról hozott negatív mintákat is felülírhatják.

Teljesítmény és szociális sikeresség

Akiknek nem okoz nehézséget az iskolában elvárt magatartás és teljesítmény több elismerést, pozitív visszajelzést kapnak. A tanárok elismerése fokozza a gyerek tanulási kedvét, növeli önbizalmát. A pedagógus értékelő visszajelzései jelentik a gyerekek számára az alapvető mércét: ehhez a szinthez mérik magukat, e mérce mentén hasonlítgatják önmaguk és a többiek teljesítményeit. Kisiskolás korban a csoport szintén általában a pedagógus értékítéleteit mentén alakítja csoportnormáit, egymásra vonatkoztatott értékelő rendszerét. A jól teljesítő gyerek, akit gyakran megdicsérnek, általában vonzóvá válik a többiek számára is. Keresik barátságát, elfogadják a véleményét. A kezdeti teljesítménybeli zavarok (ügyetlen mozgás, maszatos rajzok, göcsörtös, szálkás írás, csúnya füzetek, tájékozódási hiányosságok, nyugtalan viselkedés, vagy túlzott féltékenység, szorongás) akkor érzékelhetőek a gyerek és társai számára is, ha a pedagógus a legnagyobb tapintattal kezeli azokat. A teljesítményzavarokkal küzdő gyerek igen korán tapasztalni kényszerül saját korlátaival. Nem teljesít olyan jól, olyan gyorsan, mint az átlag. Bár sokszor ügyetlenkedését nem követi elmarasztalás, mégis érzi, hogy nem tud lépést tartani a többiekkel. Dicséreteket nem kap, lemaradása egyre nyilvánvalóbbá válik.

A szociális alkalmazkodás, beilleszkedés sikeressége központi szerepet játszik az iskolai karrierben. Az alkalmazkodás problémáinak két végpontja: a túlzott gátoltság- és a túlzott önérvényesítés. A pedagógusok első körben általában ez utóbbira figyelnek fel. Az agresszív viselkedésükkel kitűnő gyerekek mindenáron figyelmet követelnek maguknak, társaikat nem hagyják érvényesülni, eszközeiket elveszik, produktumaikat lerombolják, esetleg fizikailag is bántalmazzák őket. Ezeknél a gyerekeknél általában agresszív vagy túlkényeztető szülői modellek állnak a háttérben. Az is előfordul, hogy a viselkedés valamilyen aktuális krízishelyzetre (pl. válasz) adott válasz. A nehézséget általában az jelenti, hogy -bár a pedagógus sokszor tisztában van azzal, milyen okok állnak a gyerek viselkedése mögött,- a viselkedés erőszakossága, dacossága könnyen előhívja a kemény fellépés módszerét, ami csak még tovább szorítja a gyereket az antiszociális viselkedés irányába. A szociális alkalmazkodás másik végpontja a szociális gátoltság, a túlzottan féltékeny, visszahúzó magatartás. Mivel ezek a gyerekek kevésbé hátráltatják a tanítás folyamatát, általában kevésbé- illetve később- kerülnek reflektorfénybe, mint erőszakos társaik, ám a szociális gátolás legalább olyan súlyos problémákat jelezhet és okozhat, mint az agresszivitás. Cranach a

szociális gátlások és a teljesítmény kapcsolatát vizsgálva rámutatott, hogy az óvodáskorban szorongó gyerekeknél általában az iskolai teljesítménymotiváció problémái merülnek fel. Akik óvodáskorban nem mertek, nem tudtak kapcsolatba lépni társakkal, a közös játékokban nem vettek részt, játékot nem kezdeményeztek, igényeiket nem tudták érvényesíteni, feladathelyzetekben a felnőttre hagyatkoztak, soha meg sem kíséreltek vezető pozíciót betölteni, legszívesebben egyedül, elvonultan tevékenykedtek, azok iskoláskorban enervált, közönyös viselkedést mutattak, nem alakult ki náluk a teljesítménymotiváció, az önérvényesítés szükséges minimuma sem. Ahhoz, hogy egy társas helyzetben megfelelően viselkedjünk, jó szándékunk mellett elengedhetetlenül szükséges a szituáció pontos észlelése. A szociális észlelés fejlettsége, helyes működése biztosítja számunkra, hogy pontos információkat nyerjünk a szituációban részt vevők aktuális érzelmi állapotáról, személyes tulajdonságaikról és főként a helyzetben mutatott viszonyulásaikról. Tudnunk kell milyen gondolataik, érzéseik és viselkedéses késztetéseik lehetnek irányunkba- és a többiek felé. Ezeket a jelzéseket, a testbeszéd csatornáit figyelve értelmezzük. A mimika, gesztusok, hangszín, hangerő, téri pozíció észlelése és helyes dekódolása kell ahhoz, hogy sikeresek legyünk a szociális helyzetekben. Vannak azonban olyan gyerekek, akik nem képesek a helyzetek ilyen jellegű észlelésére. A percepció zavarok közül például az alak-háttér megkülönböztetésének zavara szoros összefüggést mutat a szociális percepció fejletlenségével, az érzelmi érzékenység hiányával. Az ilyen funkciózavarokat mutató gyerekek nem képesek a szociális szituációk pontos felismerésére, például nem észlelik a másikon, hogy épp milyen érzelmi állapotban van, érdemes-e közeledni hozzá. A kora gyermekkori kudarcos kezdeményezések olyan tapasztalatokhoz juttathatják ezeket a gyermekeket, hogy jobb elkerülni a társas helyzeteket, vagy éppen szélsőségesen agresszív fellépésre ösztönzik őket a társas akciókban.

Az osztály: ellenfelek és barátok

Az iskola új közösséget jelent, és mint ilyen új kihívásokat is támaszt a gyerekekkel szemben. Meg kell találni a helyét, ki kell vívnia pozícióját a hierarchiában. Az iskolakezdés kora egyben az egyik leginkább versengő korszak a gyermek életében. A versengés sok ember szemében nem egyértelműen pozitív, a versengést sem szokták a szociálisan adaptív viselkedések közé sorolni, holott az emberek életében betöltött szerepe alapján ebbe a kategóriába tartozik. Egyrészt lehetővé teszi, hogy az ember a társakkal való összehasonlítás során saját értékeit felbecsülje, másrészt elősegíti az így felismert értékeknek megfelelő csoporton belüli státusz és szerep elnyerését, ami az egyén lelki egészségének és a csoport jó működésének feltétele. A mai gyerekek egy versengésen alapuló társadalomban növekednek, ahol a kultúra magában hordozza a teljesítmény és siker elvárását. Mivel a gyerekeknek felnőve ebben a világban kell megállniuk a helyüket, nem érdemes az árral szemben úszva, a versengés és a sikerorientáció ellenében nevelni. Gondoljunk arra, hogy a majdani boldogulásukat milyen nagymértékben befolyásolhatja, hogyan tűrik a versenyhelyzeteket! A pedagógusok ugyanakkor gyakran hangsúlyozzák, hogy a versengést eleget tanulja a gyerek „otthon”, a közösségben inkább az együttműködésre nevelést kell megtanítani. Azonban a versengésnek is van „megfelelő” formája, az iskolai környezet alkalmas lehet arra, hogy morális, másik ember érdekeit figyelembe vevő versengőket neveljen. A „megfelelő” versengés pedig éppen a verseny és az együttműködés egységeként képzelhető el. Ezek nem egymást kizáró motivációs és magatartásformák, hanem párhuzamosan létező jelenségek. Ahogyan a kooperativitásnak vannak negatív oldalai, úgy a versengés is tartalmaz igen pozitív összetevőket. (A versengő emberek sokkal magasabb fokon képesek együttműködni csoportok közötti versengés esetén, mint az együttműködők, vagyis míg az együttműködők kontextustól függetlenül mindig elfogadható, jó színvonalon kooperálnak, és nem tudnak stratégiát váltani, addig a versengők a helyzettől függően rugalmasan tudnak stratégiát váltani,

hatékonyabban együttműködni és hatékonyabban versenyezni.) A versengés általában akkor káros a kortárs csoportban, ha a másikon való nyilvánvaló túltevés motiválja, nem pedig az, hogy egy adott dologban a lehető legjobb eredményt érje el valaki és ehhez a másikkal való versengést, mint eszközt használja. Fontos, hogy a gyerekek felismerjék, hogy a versengésben való győzelem nem csak a másik legyőzését jelentheti. Az iskolában gyakori az a helyzet, hogy csak igen kevés „nyertes” és jóval több frusztrált „vesztes” van, mert a gyerekek úgy élik meg, hogy igen korlátozott javakért folyik a küzdelem, például a tudásról a „legjobb tanuló”- címre vagy az erőfeszítésről, teljesítményről a „legügyesebb”, „leggyorsabb”, „legerősebb” szerepre tolódik át a hangsúly. Ebben a légkörben hamar kialakulnak az „örök vesztesek”, akik úgy érzik, legyőzték őket, és haragjukat rendszerint a sikeres gyerek ellen fordítják, akik pedig pillanatok alatt megérik, hogy milyen hátulütői lehetnek ennek a szerepnek. Innen már csak egy lépés, hogy kialakuljon az a légkör, amiben a „nem tudás”, „nem teljesítés” és „nem igyekecs” vált ki elismerést. A destruktív verseny kialakulásának meggátolásában döntő szerepe lehet a pedagógusoknak azáltal, hogy a versengés folyamatában kire irányítja a figyelmet. Ezért hangsúlyozzák a neveléssel foglalkozó szakemberek olyan gyakran, hogy nem érdemes a gyerekeket egymással összehasonlítani. Ha ugyanis a versengés középpontjában a másik személy –a rivális- szerepel, a verseny eszközei rá irányulnak, azt célozzák, hogy őt hozzák hátrányos helyzetbe. Ha azonban a verseny középpontjába önmagunk megemelését, a saját magunkhoz képest elért sikert helyezzük, akkor konstruktív, fair play, személyes fejlődést szolgáló folyamat kezdődhet el, amelyben a másik kiemelkedő teljesítménye nem fenyegetésként, hanem kihívásként, csoportszinten pedig „közös dicsőségként” jelenhet meg. Mivel az iskola- de sokszor már az óvoda is- a társas összehasonlítás közege, olykor óhatatlanul lesznek nyertesek és vesztesek. A pedagógus feladata mindkét esetben kiemelkedő. A vesztesre való odafigyelés, érzelmi támogatása, bátorítása mindenki számára természetes. Talán a legfontosabb ebben a helyzetben, hogy figyeljünk arra, hogy a veszteszt mennyire globálisan éli meg a gyerek, a szégyen érzete eluralkodik-e az egész személyiségen. Fontos hangsúlyoznunk, hogy nem az egész ember, hanem csupán egy képessége „vesztes”, és az élmény csak adott pillanatnak szól, nem örökérvényű. Gyakran azonban a győztes is támogatásra szorul, ha nem is olyan látványosan, mint a vesztes fél. Amikor „legjobbak vagyunk”, akkor óhatatlanul „magunk mögött hagyjuk” a többieket, azaz képződik egy távolság a győztes és azok között, akik vesztek. Ezt a gyerekek sokszor nem tudják természetesen kezelni, nagyképszerűsködnének, vagy büntudatot éreznek, amiért győzelmük a többiek vesztesét okozta. A győzelem ráadásul elvárásokat szül, mind önmagunk mind a környezet részéről, tehát felelősséget, kötelezettséget jelent, és sok gyereket ez a súly megbénít, útját állja a további sikereknek.

A barátok megtalálása elengedhetetlen része a sikeres iskolakezdésnek. A barátságot olyan kapcsolatnak tekintjük, amelyre az egymást többé- kevésbé egyenlőnek tekintő emberek közti vonzódás, kölcsönösség és elköteleződés jellemző. A barátság különbözik azoktól a kapcsolatoktól, amelyek csupán a társas helyzeten alapulnak. Akadnak olyan gyerekek, akik népszerűtlenségük közelebb, mégis van egy- két jó barátjuk, és vannak olyanok, akik bár közkedveltek mégis sincsenek közeli barátaik. A pszichológusok szerint a barátság „haszna” a következőkben ragadható meg:

- ✓ Olyan viszonyok, melyeken keresztül a gyerekek tökéletesítik a kommunikációt, az együttműködés és a már létező csoportokba való belépés alapvető társas készségeit.
- ✓ Saját magukra, a másokra és a világra való információk bővülésével jár.
- ✓ Érzelmi és gondolati töltekezést ad a gyerekeknek, amely által könnyebben viseli a mindennapok megpróbáltatásait.
- ✓ Az élet későbbi szakaszában fontossá váló intim kapcsolatok modelléül szolgál.

Sullivan pszichoanalitikus szerint az iskoláskori barátságok kialakulásának hiánya egyenesen „szociális fogyatékosághoz” vezet. Ahhoz, hogy két gyerek összebarátkozzon, valamennyi

időt együtt kell tölteniük. Azonban nem minden szomszéd gyerekből vagy padtársból lesz barát. Gottmann a barátság kialakulásának alapos és részletes tanulmányozása során öt olyan jellemzőt talált, ami a barátkozó gyerekeket a többiektől megkülönbözteti:

1. Az egymással barátkozó gyerekek találnak valamit, amit együtt tudnak csinálni.
2. Jobban odafigyelnek egymásra, tisztázó beszélgetéseket folytatnak, a tiszta kommunikációt igyekeznek megvalósítani.
3. Adnak és kapnak egymástól információt.
4. Képesek konfliktusaikat rövid idő alatt megoldani, gondolataikat, érzéseiket társukkal nyíltan közölni.
5. Társuk pozitív viselkedésére pozitív viselkedéssel válaszolnak.

A barátok figyelmesebbek, közlékenyebbek, lazábbak, érzelmileg pozitívabbak, játékosabbak egymás társaságában, mint magányosan. Míg az óvodában az a jó barát, akivel könnyen lehet játszani, addig az iskolás barátságok alapja a valahová tartozás és a társak általi elfogadás. Ez összefügg azzal a változással is, amit a „szubjektív nézőpont” és az „önreflexív nézőpont” különbségében ragadhatunk meg. Az önreflexivitás kialakulásával a gyerek képessé válik arra, hogy saját gondolatait és érzéseit a másik szemüvegén keresztül lássa, más nézőpontból szemlélje, ezáltal saját és a másik nézőpontjait és cselekedeteit sikeresen hangolja össze. Míg az óvodás szerint „*a barátom azt teszi, amit én akarok*”, addig az iskolás már megengedi a másoknak, hogy önálló gondolatai, akaratai, érzései legyenek. A csoportbeli elfogadás és státusz iránti érdeklődés következtében az egyik legfontosabb dolog, amit a barátok ebben a korban tesznek, a pletykálás. Bár a pletykát gyakran mint nem kívánatos jelenséget tekintjük, mégis fontos szerepe van a kapcsolatok megerősítésében, a kölcsönösség és információcsere biztosításában és a szociális normák tisztázásában. Gottmann szerint „*a pletykák válnak a barátok közti beszélgetések tégláivá és habarcsává az iskoláskorban*”. A kortársak körében eltöltött idő növekedése- jellemzően felnőtt felügyelet nélkül- kihívást jelent az énkép számára. A barátságokban és versengésekben megélt tapasztalatok arra készítik a gyereket, hogy sokkal differenciáltabb módon gondolkozzon magáról, ugyanakkor képes legyen felfedezni állandó tulajdonságokat, vonásokat mind saját mind társai jellemében, viselkedésében.

A hat- hétéves kor a világ különböző kultúráiban egyaránt valami újnak a kezdete. A gyerekeknek feszültséggel teli szociális helyzetekben kell helyt állniuk, új kihívásoknak kell megfelelniük. Függetlenül attól, hogy erre az egyes gyerekek teljesen felkészültek-e, alkalmazkodniuk kell új kötelességeikhez és szerepeikhez, különben szüleik és pedagógusaik elégedetlenségével, kortársaik elutasításával találják szembe magukat. A pedagógusok részéről sok türelmet és megértést kíván ez az életszakasz. Az iskolakezdés éveiben a gyerekek igényei, készségei, értelmi és érzelmi érettsége igen eltérő. Alkalmazkodási képességeik, stresszkezelésük szintén változatos képet mutat, ráadásul az új feszültségek gyakran rég elfelejtett sérelmeket, traumákat hívnak életre. Ebben talán a közegben a pszichológusok által „*tyúkanyónak*” becézett pedagógusok a legsikeresebbek. Ők azok, akik Albert Einsteinnel egyetértésben elmondhatják: „*Én sosem tanítom a diákjaimat, csak próbálom megteremteni a feltételeket, amelyekben tanulhatnak.*”.

Felhasznált irodalom:

Cole, Michael- Cole, Sheila R.: Fejlődéslélektan, Osiris Kiadó, Bp. 2003.

Gerő Zsuzsa: Érzelem, fantázia, gondolkodás óvodáskorban, Flaccus Kiadó, Bp. 2002.
Kende Anna, Illés Anikó: A rugalmas beiskolázás és az oktatási szakadék összefüggései, in.: Új Pedagógia Szemle 2007./ 11.
Mihály Ildikó: Életkor és iskolakezdés, in.: Új Pedagógia Szemle 2001./ 05.
Porkolábné Balogh Katalin: A tanulási képességeket meghatározó pszichikus funkciók fejlődése, a tanulási nehézségek korai felismerésének lehetőségei, a fejlesztés perspektívái, in.: Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből, 2005.
Zsolnai Anikó (szerk.): Szociális kompetencia- társas viselkedés, Gondolat Kiadó, Bp. 2003.