

Vezérfonalak az iskolaérettség megállapításához

Szerkesztette: Martyn Rawson

Magyar nyelvre fordította: Türkössy Szilárd,
a Gödöllői Waldorf Iskola tanára

A magyar fordítást szakmai szempontból ellenőrizte: Patakyné Forgács Erzsébet,
fejlesztő pedagógus, Extra lesson tanár

Kiadta a Steiner Waldorf Schools Fellowship,
a Goetheanum Pedagógiai Szekciójának nevében

2002. február

Kidbrooke Park, Forest Row, Sussex. RH 18 5JA.
Tel.: 01342 825005 Fax: 01342 826004

Bejegyzett adományszám: 295104

www.steinerwaldorf.org.uk

[Megjegyzés: kiegészítésként, szögletes zárójelbe téve, dőlt betűkkel olvasható Martyn Rawson „Az iskolakezdés és iskolaérettség tendenciái” c. írása, mely már frissebb tényeket és hivatkozásokat is felsorol. A szoros egyezések nem kerültek külön lefordításra, mivel a 2002-es anyag is tartalmazza. – A ford.]

Vezérfonalak az iskolaérettség megállapításához

Írta a Goetheanum Pedagógiai Szekciójának Nemzetközi Tantervi Kutatócsoportja, Dornach

Szerkesztette: Martyn Rawson

Bevezetés

A Goetheanum Pedagógiai Szekciójának Nemzetközi Tantervi Kutatócsoportja néhány éve már foglalkozik az iskolaérettség ügyével. Jónéhány kérdés merült fel, mely jelezte, mennyire sürgős ez a kutatás. A legfőbb ezek között pedig az, hogy számos országban egyre növekszik a nyomás, hogy a hivatalos oktatás minél korábbi életkorban kezdődjék meg.

Az ilyesfajta külső nyomás mellett sok egyéb bizonyosság is van arra nézve, hogy a szociális és környezeti hatás manapság – különösen a legkisebbekre – már olyan jelleget ölt, mely a gyermekek fejlődését nagyon komolyan befolyásolja. Így tehát az iskolaérettség kérdése megoldásra váró feladat, hisz sok életkora szerint iskolaérett gyerekről kiderül, hogy valójában nem áll még 'készen'. Csoportunk egyik tagja, Dr. Asamoah, aki tapasztalt iskolaorvos, leírta, hány olyan gyermek kezd ma el az első osztályt, akiket 20 évvel ezelőtt még éretlennek minősítettek volna az iskolai tanulmányok megkezdésére. Akkoriban ezen gyerekek némelyikét még visszatartották volna egy évet. Ez azonban már nem lehetséges, mivel olyan sokan vannak, ill. még egy év az iskola előtt egyébként sem jelentené feltétlenül azt, hogy a gyermek készen fog állni. Dr. Asamoah tapasztalatai majdnem tipikusnak mondhatóak. Véleményünk szerint ez az, ami miatt a kérdés nem csak az óvónőket érinti, hanem az egész iskolát.

E tanulmány célja az, hogy bevezetést és eligazítást nyújtson az iskolaérettség kérdéseiben, jelen korunkban. Úgy éreztük, hasznos lehet, ha lefektetjük ennek alapelveit a Waldorf rendszerű oktatásban. Néhány kérdést ki is dolgoztunk, ily módon bemutatunk pár vezérelvet ahhoz, hogyan is állapítsuk meg az iskolai tanulmányokra való érettséget.

[Németországban a helyzet kritikussá vált azzal, hogy jónéhány szövetségi állam a hagyományos hat és fél éves kor alá vitte az iskolakezdés életkorát.

Bár a brit szülők számára ez nem tűnik problémának, mivel az iskolakezdés időpontja mindig is korábbi életkorra esett, a nehézség Németországban az, hogy a gyerekeket kötelező a megállapított életkorban iskolába küldeni, s ez a Waldorf iskolákra is vonatkozik. A nem állami iskoláknak nincs olyan lehetősége, mint a brit Waldorf iskoláknak, és másfajta otthoni oktatásban sem részesíthetik a gyerekeket. Érdekes lesz megfigyelni, meddig engedik majd az állami finanszírozású brit Waldorf iskolákat is, hogy megtartsák azt az iskolakezdési időpontot, mely szerint a gyerekeket felveszik.

Németországban azzal indokolják az iskolaérettség korábbi időpontra való áthelyezését, hogy az iskoláskor előtt már meg kell ragadni a gyerekek tanulási és fejlődési nehézségeit, és, hogy akkor tudják megkezdeni iskolai tanulmányaikat, amikor már készen állnak, ill. amikor szüleik vagy nevelőik úgy gondolják, hogy készen állnak. (Az állami szféra rugalmas fogadóosztályokat hozott létre 5-8 éves gyerekek számára.) A Waldorf mozgalomnak azonban nehézségei lesznek mindkét érvvel szemben.

Az óvodából iskolába való átmenet újragondolása

Az állami nyomás nélkül is – mely arra szólít fel, hogy újra kell gondolni az óvodából az iskolába való átmenetet – figyelemre méltó bizonyosságai vannak annak, hogy a gyermeki fejlődésben jelentős változásokat okoztak a szociális és környezeti hatások. Egy friss, ii németországi óvodákban és iskolákban készített tanulmány hasonló mintát rajzolt fel.

A 10 vagy 20 évvel ezelőtt beiskolázott gyerekekhez képest a mai iskolakezdés előtt álló gyerekekről

általában azt tartják, hogy:

- gyengébb fantázierővel rendelkeznek
- idegesebbek, rövidebb ideig tudnak koncentrálni, nehezebben figyelnek, nyugtalanok és izgágák
- szegényebb képességeik vannak a játékhoz, ill. szerényebb a fantáziájuk
- kevésbé koordináltak
- jobban félnek, aggodalmaskodnak, hajlamosabbak az allergiára és a fertőzésekre
- nyelvi nehézségekkel és beszédproblémákkal küzdenek
- kevésbé képesek beilleszkedni egy csoportba
- több egyéni odafigyelést igényelnek
- intellektuális fejlődésükben előrehaladottabbak.

A felmérések szerint a vizsgált gyerekek között 50-70%-ban fordultak elő a fenti tünetek. Úgy találták, hogy 20 évvel ezelőtt a normál iskoláskorú gyerekeknek csak nagyon kis százalékát ítélték „iskolaéretlennek”. Ma már a többségük nem felelne meg a 20 évvel ezelőtti kritériumoknak. A becslések szerint az összes gyerek kb. harmadának lesz majd szüksége 13 éves koráig valamilyen terápiás segítségre az iskolai tanulmányok ideje alatt.ⁱⁱⁱ

Az óvodából iskolába való átmenet kérdése gyakorlati alapokon álló kutatást igényel, ha meg akarunk felelni a gyerekek szükségleteinek. Németországban legalább már projektek indulnak ebben az irányban, továbbá egyre nagyobb szükség van arra, hogy úgy mutassuk be a Waldorf iskolák iskolaérettséghez való hozzáállását, hogy az meggyőzze a szülőket, akik egyre nagyobb nyomásnak vannak kitéve a hagyományos oktatás részéről a gyermekeik korábbi beiskolázása tekintetében.

Szélesebb értelemben pedig a Waldorf pedagógia felelősségéhez tartozik az is, hogy a szíveket és elméket megváltoztassa a közéletben (pl. az irányelveket meghatározók, politikusok, média, stb. vonatkozásában), és a gyerekek érdeklődése terén, mivel annak felismerése, hogy az első hat-hét évben az egészséges oktatás-nevelésnek élethosszig tartó hatása van, alapvető fontosságú mindannyiunk fizikai, érzelmi és szellemi egészsége szempontjából. A gyenge mentális egészségnek – mely a kiégettség különböző fajtáiból származik – olyan szociális és személyes következményei vannak, melyek miatt nem engedjük, hogy intézményesítsék az egészségtelen oktatási-nevelési gyakorlatot.

Kettős feladatunk van tehát. Egyfelől meggyőzővé kell tennünk a nyilvánosság számára a Waldorf pedagógia hozzáállását az óvodából iskolába való átmenethez. Másfelől pedig - a Waldorf mozgalmon belül – számításba kell vennünk a gyermeki fejlődés megváltozott állapotait, és ennek megfelelően újra kell értékelnünk pedagógiai intézkedéseinket. Mindkettő a gyerekek szükségleteinek és pedagógiai felkészültségünknek is alapos tanulmányozását igényli. Ezt a feladatot már számos országban kitűzték.

Összefoglalva a következőkre van szükség:

- világossá kell tenni, mit értünk iskolaérettség alatt, és ez mit von maga után az iskola előtti, ill. az iskolai évek alatti nevelésben
- meg kell határoznunk annak kritériumait, hogy mikor iskolaérett egy gyerek – és kevésbé azt, hogy mik a szelekció kritériumai -, hogy ezzel irányt adjunk az iskolakezdés előtti és utáni nevelésnek
- biztosítanunk kell azokat a vezérfonalakat a korai gyermeki fejlődés természetére vonatkozóan, melyeket figyelembe kell vennünk a megfelelő intézkedések kialakításában és megvalósításában.]

Alapelvek

Először is meg kell határoznunk az iskolaérettség fogalmának alapelveit. Itt következik néhány alapfogalom ennek vonatkozásában:

- A Waldorf pedagógia a hét éves ritmusokat tekinti a gyermek egészséges fejlődésében alapvető fontosságúnak. Az első hét életév vége igen fontos fejlődési állomás jelzőköve, melyet az oktatási-nevelési folyamat változása tükröz. E változást a belerejtett (implicit) jellegből a világosan körvonalazott (explicit) jellegbe, ill. a nem előírásosból (informális) a hivatalosba (formális) való átmenet testesíti meg.
- A Waldorf pedagógia szerint a gyerekek normális körülmények között abban a naptári évben kezdik meg a szabályszerű iskolai tanulmányokat, mely évben betöltik hetedik életévüket. (Ld. 2. számú Függelék.)
- Az első osztályba a gyerekek elsősorban életkoruk alapján nyerne felvételt.
- A felvételnél egy Waldorf iskola első osztályába szociálisan teljesnek kell lennie. Vagyis ez azt jelenti, hogy minden gyermeknek, háttérre, hitre, etnikai hovatartozásra, társadalomban elfoglalt helyére, egyéni képességeire vagy nemére való tekintet nélkül megvan a joga, hogy Waldorf iskolába járjon, ha a szülők úgy kívánják.
- Az iskolaérettség megállapításában részt vesz az iskola és az óvoda, szakemberek, mint pl. az iskolaorvos, ill. a szülők, akik együttműködve mérik fel a gyerek szükségleteit.
- [- A Waldorf pedagógia működésének hátterében az a tény áll, hogy 5 és 8 éves kora között minden gyerek keresztül megy egy olyan fontos fejlődési folyamaton, melynek során a növekedési erők részben felszabadulnak és átalakulnak, s így válnak alapjává az intellektus és az emlékezet fejlődésének. Ennek az átalakulásnak sokféle jele van, és holisztikus módon kell megfigyelni őket.
- A Waldorf pedagógia azzal az alapelvvel dolgozik, mely szerint a gyerekek hat éves korukban kell megkezdjék az iskolai tanulmányokat úgy, hogy hetedik születésnapjuk az első osztály idejére essen.
- A felvételnél egy Waldorf iskola első osztályába szociálisan teljesnek kell lennie. Vagyis ez azt jelenti, hogy minden gyermeknek, háttérre, hitre, etnikai hovatartozásra, társadalomban elfoglalt helyére, egyéni képességeire vagy nemére való tekintet nélkül megvan a joga, hogy Waldorf iskolába járjon, ha a szülők úgy kívánják. A gyerekeket nem válogatják a Waldorf iskolában.
- Az iskolaérettség megállapításához szükség van az óvodára, az iskolára és – ahol az lehetséges – az iskolaorvosra.

A gyerekeknek alapvető szükségleteik vannak

Elmondhatjuk továbbá, hogy a gyerekeknek alapvető szükségleteik vannak, melyeknek meg kell felelnünk, ha azt akarjuk, hogy egészséges módon fejlődjenek. Ezekhez a következők tartoznak:

- Egészséges és félelemtől mentes testi fejlődés. Ehhez szükséges: megfelelő táplálkozás, védelem a káros hatásokkal szemben amennyire csak lehetséges, lehetőség az érzékszervek, a finommotoros és nagy mozgásos képességek, valamint az élelenség és az egyensúly kifejlődéséhez. Minden testi érzékszervnek, különösképp a mozgásérzéknek és a tapintásnak, valamint az érzékszervi integrációnak tapasztalatokon keresztül kell beérnie.
- Szükségük van iránymutatásra, és arra, hogy érzékelhessék, a dolgok mögött értelem és következetesség van. A következetesség elsődleges forrása a szülők után a nevelő, aki tetteibe és magatartásába belerejtve adja példáját annak, hogy az életnek értelme és célja van, ill. az életben mindennek megvan a maga helye.
- Szükségük van gazdag egyéni és közvetlen tapasztalatokra (szemben azokkal a közvetett és személytelen tapasztalatokkal, amelyeket pl. a televízió kínál). A gyerekek javára azok a tanulmányi összefüggések vannak, amelyekre érzékenyek az ő fejlődési szükségleteik alapján.

- Szükségük van biztos és szeretetteljes kapcsolatokra. Ehhez hozzátartozik az életkornak megfelelő kapcsolat a nevelővel. Amire a gyerekeknek ezekben a kapcsolatokban elsősorban szüksége van, az egy olyan nyitottság, amely találkozik a másik ember lényével. Hívhatjuk ezt szeretetnek, bizalomnak és érdeklődésnek is. Ahhoz, hogy ezek megjelenjenek, olyan előfeltételekre van szükség, amelyek a nevelő önnevelésével állnak kapcsolatban. A szükségleteket tehát a gyermeki fejlődés folyamatos tanulmányozásával, valamint gyakorlati alapokon álló kutatással kell megközelíteni. Ily módon a gyerekek tudat alatt azt fogják tapasztalni, hogy nevelőik nem csak szeretik őket, de meg is értik, vagy legalábbis törekszenek megérteni őket.
- Alapvető szükség van a játékra. A játék az integrált tanulás és fejlődés elsődleges területe. Az iskola előtti években a kreatív játéknak alapvetően önirányítottnak kell lennie, bár kell, hogy stimulálja az utánpótlás és követés (pl. felnőttek vagy más, mintát adó gyerekek). A játék a legkomolyabb tevékenység, amit a gyerekek végeznek. A játék teremti meg az alapot a munkához és a kreativitáshoz a későbbi években.
- Szükség van önbecsülésük ápolásának lehetőségére, pl. hogy legyen lehetőségük önmagukat közösségük aktív, ügyes, hatékony és megbecsült tagjaként megtapasztalni.
- Szükség van határokra és struktúrára, melyen belül fejlődhetnek.
- Szükség van arra, hogy anyanyelvükben jó alapokat hozhassanak létre, hogy aztán egészséges módon térhessenek át a szóbeliségről az írásbeliségre. Ez jó nyelvi szerepmodellt jelent, mely képes és akarja a gyerekeket bevonni a társalgásba, valamint ápolja az elbeszélést, mesélést is. Az írni-olvasni tudás alapjaihoz szükség van gazdagon kifejlődött idegi kapcsolatokra és finommotoros képességekre, melyek alátámasztják a beszédérzéket és az artikulációt, ill. támogatják a jó hallást és a tiszta beszédet. A jó nyelvi fejlődéshez szükség van az élő (és nem elektronikusan előállított) anyanyelvi beszéd- és figyelemkultúrára, mesélésre, ritmus- és artikulációs gyakorlatra, gyerekdalokon, rigmusokon és verseken keresztül.
- Szükség arra, hogy egészséges módon alakíthassák ki értelmi képességeiket és emlékezőtehetségüket. Ez azt jelenti, hogy a kognitív képességeket először is az érzékszervi tevékenységgel és a finom, valamint nagy mozgásokkal összefüggésben alakítsák ki, mivel az első hat év során a gyerekek tudatossága erősen kötődik testi élményeikhez. A kisgyerek emlékezőképessége még instabil, mert mentális képek akaratlagos létrehozására általában csak a hatodik év táján válik képessé. Ez a képesség fontos előfeltétele az iskolai oktatás-nevelésnek. Az értelmi fejlődés szorosan kapcsolódik a nyelvi fejlődéshez (ld. fentebb).
- Szükség van az esztétikai ítélet alapjainak kialakítására, részvétel és elsődleges tapasztalatok megszerzése által, mely színekben, formákban, zenei élményekben és természetes anyagok közvetlen érzékelésében jön létre. A kisgyerek környezetének esztétikai minősége jelentős hatással van az elsődleges esztétikai élmények kialakulására, mivel a gyerekek mindenféle reflexió nélkül veszik fel ezeket.
- Szükség van arra, hogy a gyerekek életkoruknak megfelelően alakíthassák ki szociális kompetenciáikat. Ez elsődlegesen az utánpótlás és a szerepek modellezésén keresztül valósul meg az iskola előtti időszakban. Arra van szükség, hogy inkább a részvételen, semmint intellektuális megértésen keresztül fejlesszenek ki alapvető igazságérzetet, toleranciát, segítőkészséget és együttérző képességet.
- Morális és hitbéli iránymutatásra van szükségük az őket körülvevő személyektől. Minden gyereknek lehetősége kell legyen arra, hogy a világot jónak, érdekesnek, szépnek lássa, valamint, hogy akarják és szívesen fogadják őket ebben a világban. Meg kell tapasztalniuk a tiszteletet és a rácsodálkozást is. Mindent egybevetve a körülöttük lévő felnőttek viselkedéséből meg kell tapasztalják azt, hogy az élet eseményeinek van egy magasabb értelme.

A fejlődés fázisai

Ahhoz, hogy mindezt teljes mértékben kielégítsük, a gyermeki természettel együtt kell működnünk, ez pedig azt jelenti, hogy fel kell ismernünk a belső fejlődés dinamikájának fontosságát. A gyermeki fejlődést nem szabad pusztán genetikai tényezők fizikai és kulturális környezettel alkotott interakciója összegének látnunk. Minden emberi lény hoz magával valami teljesen egyedülálló szándékainak, szellemi beállítottságainak, hajlamainak és tehetségeinek formájában. A gyerekek egyéni módon fejlődnek, még akkor is, ha sok szempontból minden gyerek végigmegy ugyanazokon a folyamatokon. Az, ami egyéni, pontosan abban mutatkozik meg, hogy egyénileg milyen módon megy keresztül a gyerek a tipikus fejlődési fázisokon, mint pl. a járni vagy a beszélni tanuláson. Az, ahogyan a gyerek fejlődik elárul valamit arról, hogy kicsoda is ő.

A gyermeki fejlődés ebből kifolyólag dinamikus folyamat, amihez mind a szellemi, biológiai, érzelmi tényezők, mind a felnövekedés és nevelés külső tényezői hozzájárulnak.

A gyermek fejlődésében bármelyik időszakban számos folyamatot láthatunk működni. Tudjuk, hogy bizonyos fejlődési folyamatok korábbi fázisokra épülnek, mindazonáltal ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy ezek a fázisok időben fixek. Tudjuk azt is, hogy léteznek olyan időkeretek, melyeken belül a fejlődés optimálisan végbemegy. Vannak olyan folyamatok is, amelyek – bár egyénileg bontakoznak ki – bizonyos életkorral tipikus esetben már lezárulnak. Ezek segítenek nekünk meghatározni a fejlődési fázisokat, mint pl. a kisgyerekkort vagy a kamaszkort.

Azzal, hogy figyelemmel kísérjük a gyermeki fejlődést, az effajta megkülönböztetés iránymutató lehet számunkra.

A fejlődés mint metamorfózis

A Waldorf pedagógia az emberi fejlődésnek egy olyan szemléletén alapszik, amely a fizikai és lelki fejlődést nem párhuzamos folyamatoknak, hanem egységes egésznek tekinti. Ezeket a területeket a metamorfózis princípiuma fogja egybe. Az emberi fejlődés kezdetén a formák kialakulása, a növekedés és a fizikai szervek kialakulása kap nagy hangsúlyt, legfőképp az embrionális fázisban és az első három évben. A folyamat látható az érzékszervek kifejlődésében, a mozgáskoordinációban és a beszéd kialakulásában. Ezalatt az idő alatt a gyerek „megtanulja” uralni a testi folyamatait, valamint összhangba hozza önmagát a környezetével. Ez a tanulási folyamat alapvetően tudat alatt megy végbe. Azután a hangsúly fokozatosan áttevődik a tudat, az emlékezet kifejlesztésére, illetve annak a képességnek a kialakítására, mely által a dolgokat belsővé téve azokról mentális képet alkothat. Ezt követően pedig az érzelmi és gondolkozási képességek érése, valamint a személyiség kifejlődése kerül középpontba.

A fizikai növekedés és szervi érlelődés folyamataiban működő erők ugyanazok az erők, amelyek később emlékeztető, intellektuális és a tudat belső életévé alakulnak át. Ezt az időszakot, melynek során a formatív erők jelentős része mentális folyamatokká alakul át, egyfajta születésnek is tekinthetjük: az új életerők teste születésének. Rudolf Steiner tulajdonképp ezt a nevet adta a folyamatnak. E születés kb. az 5. és a 8. életév között megy végbe.

A gondolkodás fejlődésében az a fázis, amit Piaget a konkrét gondolkozási tevékenységek idejének nevezett meg, a 7.-től a 11. életévig ível, és a formális gondolkodási folyamatok kialakulásával zárul, mely a felnőtt gondolkodás alapja. A tapasztalatok alapján az a feltevés jött létre, hogy ha a gyerekek az arra való érettség megszerzése előtt kell konkrét gondolkodási folyamatokat végeznie, akkor az csak azáltal lehetséges, hogy erőket von el a szervi formálódási folyamatokból, ennek pedig hosszú távon egészségre káros következményei lehetnek. Rövid távon pedig az effajta követelmények sokféle tanulási nehézséghez, ill. a tanulás iránti lelkesedés elvesztéséhez vezethetnek.]

Átmenet az implicit (belerejtett) tanulmányokból az explicit (nyílt) oktatásba

A „formális oktatás” kifejezés explicit (határozott, kifejezett, világosan körvonalazott – a ford.) jelleget takar, és vonatkozik az írás-olvasásba, valamint a számolásba való bevezetésre is. E formális oktatás előtt a Waldorf pedagógia a kontextusba helyezett példákon keresztüli tanulást szorgalmazza.⁵ Ez a fajta megközelítés sokféle képesség aktív ápolását foglalja magában, mint pl.: szociális érzékenység, mások meghallgatása és beszéd, számolás és a számmínőségek kontextusban való felismerése, finommotoros és érzékelési képességek (pl. kézművességen, festésen, sütésen keresztül), az egyensúly-, a mozgás- és a ritmusérzék fejlesztése (munkán és játékon át), művészi képességek (pl. euritmia, éneklés, festés és rajzoláson keresztül), valamint a természet és az évszakok változásának tudatossága. Ezeket a tapasztalatokat a gyerekek elsősorban részvétel és utánzás útján szerzik meg.

A vázolt megközelítés különbözik a formális tanulástól, ahol a gyereket külsőleg vezetik el az egyes helyzetekhez, és arra ösztönzik, hogy aktívan vegyen részt az olyan készségek elsajátításában, mint az írás, rajzolás, kötés, számolás és a numerikus jelek használata. Itt tehát a tanulási folyamat legfőképp a tanár vezeti, mely helyzetet az osztályterem elrendezése is elősegíti, hisz a gyerekek padokban ülnek, arccal a tábla felé. A tanulási folyamat feladat-orientált s az előrehaladás a képességek fejlődése terén megtervezett, strukturált, főképp az írás-olvasás és a számolás elsajátításában, de sok egyéb tevékenységben is.

Természetesen az implicitből az explicit tanulásba való átlépés során a hirtelen ugrás helyett inkább irányított átmenetre van szükség. Tehát az első osztályosoknak még szükségük van arra, hogy utánzáson és részvételen keresztül tanuljanak. Mindazonáltal az óvodai évekből az iskolába való átmenet egy jelentős változás.

[Különösen az írás-olvasás terén nagyon fontos, hogy a gyerekek szóbeliségének legyen egy érett alapja, mielőtt belekezdnek a formális írás- és olvasás tanulásba. Szembetűnő, hogy azok a gyerekek, akik nincsenek kitéve a formális írás-olvasás tanításnak, gyakorta elkezdnek betűket másolni, és már hat évesen – ha nem korábban – olvasni próbálnak. Ez a megjelenő írás megmaradhat a vonalvezetés utánzásának vagy továbbfejlődhet a betűk felismerésévé és szóalkotássá. Nagyon egészséges jellegről van szó, amit nem szabad elnyomni, de nem szabad annak sem venni, hogy a formális tanulmányokat azonnal meg kell kezdeni. Az első osztály ideje hamar eljön.

„El kell ismernünk, hogy az írás-olvasás senkit nem tanít meg beszélni, ahogy azokhoz sem igazodik hozzá, akik nem tanultak meg beszélni. Értelmet adhat a beszédnek, megerősítheti és kibővítheti azt, szárnyakat adhat a gondolatoknak és világosságot a megértésnek, de nem teremtheti meg vagy helyettesítheti saját anyját, miszerint az írás-olvasás anyja az anyanyelv. ... Egy olyan társadalom, mely ösztönzi, erősíti vagy egyszerűen siettetni e kapcsolat idő előtti gyengítését vagy helyettesítését, az érzelmi és nyelvi analfabétizmus magvait hinti el a következő évekre. Ha pedig ezt még tovább ötvözi az élő emberi kapcsolatok egyéb helyettesítésével – ahogyan azt a mi társadalmunk nyilvánvalóan teszi -, akkor olyan felnövekvő generációra számíthat, ami tulajdonképp – megdöbbentő és tragikus módon – nem lesz teljesen emberi.”⁶]

A hétéves ritmus

Az egyik központi alapelv, amely a Waldorf pedagógiát inspirálja az, hogy a hétéves ritmus rendkívül fontos a gyermek egészséges fejlődése szempontjából. Rudolf Steiner több, egymást követő „születésként” ismertette meg ezt a dolgot, mely során első a fizikai születés, amit aztán egymásra következő fejlődési lépcsőfokok követnek. Egy embrionális fázis után minden egyes erőtest teljes rendszerként tűnik fel: a hetedik életév után a formatív erők teste, aztán a pubertással a lelki erők teste, majd pedig az „én”-hordozó erői a felnőttkor elején. Minden hetesség során a gyermek lényé úgy mutatkozik meg, ahogyan a fizikai, a formatív életerők, a lélek és az „én” testein keresztül kifejezésre juttatja magát.⁷

Többnyire az első évhetes fejlődési jellegei általános érvényűek, míg az ezt követő hét éves

periódusokban egyre egyedibbé válnak. Mindazonáltal ettől még jelentős különbségek figyelhetők meg az egyes gyerekek között már az első hét évben is, pl. abban, hogy mikor és hogyan tanulnak meg járni, beszélni, stb.

Ezek az összetett fejlődési folyamatok, melyek a gyermek lényéből kibontakoznak, az oktatás-nevelés szempontjából csak akkor üdvösek, ha a nevelők e hétéves ritmusnak tudatában vannak, és tudatosan dolgoznak vele. Míg azonban az említett ritmus maga semmilyen szempontból sem genetikailag öröklött, mégis igen nagy mértékben egybeesik bizonyos biológiai folyamatokkal, mint pl. a fogváltással vagy a pubertással. Sőt, e biológiai folyamatok is több évet átfognak, és jelentős egyéni különbségeket mutatnak. Minden ritmus dinamikája olyan jellegű, hogy egy ideális közép mentén ingadozik, s kilengései minél jobban közelítenek az ideálishoz, annál harmonikusabbá válik. Így van ez a hétéves ritmussal is. Minél jobban hozzá tudjuk segíteni egy gyerek fejlődését ahhoz, hogy a hétéves ritmussal együtt alakuljon, az annál egészségesebb lesz. Ennek fontossága egyre inkább növekszik, mivel a főbb fejlődési állomások megmutatkozása - mint pl. a pubertás fizikai jelei - szemmel láthatóan egyre korábbi időszakra esnek.

Nyilvánvalóan sok olyan tényező van, amely a fejlődés gyorsulását idézi elő, mind biológiai, mind szociális értelemben (pl. a gyerekek táplálása vagy a környezet ingerei). Mindazonáltal a mögöttes fejlődési erők és különösen ezek egysége a gyermek teljes lényében, közelebbi kapcsolatban állnak a hét éves ciklussal. Ez legvilágosabban azokban a képességekben mutatkozik meg, melyek a fejlődési folyamatokkal együtt jelennek meg. Meglehet például, hogy az egyik gyereknél korábban kezdődik el a fogváltás, de a képesség, hogy független mentális képeket alkosson, ill. ezeket akaratlagosan vissza is tudja idézni – mely képesség akkor jelenik meg, amikor a formatív erők felszabadulnak a gondolkodás számára -, valószínűbb, hogy inkább hat éves kortól fölfelé mutatkozik meg, igazodva a hét éves ritmushoz. Hasonlóképp, a fizikai szexuális érettség – mely már 11-12 éves korban megjelenhet – nem feltétlenül esik egybe az értelmi és ítélőerő kibontakozásával, ami a lelkierők felszabadulásával kezd megmutatkozni, a 14. életév körül, ill. után.

A hét éves ritmus jelentősége tehát az, hogy – ha már kialakult – az egyén fejlődésének minden tényezőjére harmonizáló hatással lehet. A nevelés elsődleges feladata, hogy megteremtse a hét éves ritmus kialakulásának feltételeit. Az egyik kulcs ehhez az, hogy a gyerekeket hasonló korú csoportokban tanítsuk. Ha életkoruknak megfelelően azonos évfolyamba csoportosítjuk őket, az elősegíti, hogy mindegyiküket összekapcsoljuk az életkor archetipikus vagy ideális fejlődési mintájával. Ez az alapelv megállta a helyét még a gyógypedagógiában is, melynek tanterve nagy vonalakban a gyerekek életkorához idomul, tekintet nélkül érettségük vagy képességeik szintjére. A tanterv alapot nyújt azokhoz feladatokhoz, melyeket az egyes gyerekek képességeihez lehet igazítani.

Ez az archetipikus vonás fontos jellemzője az iskolaérettség megállapításának. Mivel csak kevés gyerek fejlődik teljes harmóniában a hét éves ritmus eszményi mivolta szerint, így csak kevesen „állnak majd készen” éppen akkor, amikor életkoruk szerint ott kellene tartaniuk. Némelyik gyerek már korábban „érett”, míg mások később lesznek csak azok. A legtöbbjük pedig vegyes érettséget mutat, vagyis ez azt jelenti, hogy részben már érettek, részben még nem! Nyilvánvalóan itt egy dinamikus folyamatról van szó, és nem statisztikai középről. A gyerek lényének azok a vonatkozásai, amelyeket a többivel összehasonlítva talán „éretlennek” ítélünk, részét képezik azoknak a rejtett lehetőségeknek, amik eddig még nem váltak valóra. A rejtett lehetőségek részei az individuum szellemi lényének, „Én”-jének. Mindaz, ami egy gyermekben rejlik, szellemi természetéhez tartozik, és ennek megfelelően kell tekintettel lenni rá.

A tanárok feladatának részét képezi, hogy megállapítsák egy gyerek egyedi szükségleteit, és, hogy biztosítsák a megfelelő támogatást ahhoz, hogy a gyerek beérjen. Minden helyzetben az érettség a lehető legjobb alap ahhoz, hogy a rejtett lehetőségek megvalósuljanak. Az oktatás-nevelés pedig azon van, hogy hozzásegítse a gyerekeket lehetőségeik megvalósításához.

[Az egyik központi alapelv, amely a Waldorf pedagógiát inspirálja az, hogy a ritmus – különösen a hétéves ritmus - rendkívül fontos a gyermek egészséges fejlődése szempontjából. A gyermeki természetben olyan komplex folyamatok bontakoznak ki, melyeknek javára van ez a makro-ritmus. A hétéves ritmus szigorú genetikai értelemben nem annyira meghatározott, itt inkább arról van szó,

hogy – ha egyszer már kialakult – harmonizáló hatással van az egyéni fejlődés összes különféle tényezőire. A nevelés egyik elsődleges funkciója, hogy megteremtse a hétéves ritmus kialakulásához szükséges körülményeket. Mindegyik évhetesnek pedig megvan a maga jól elkülöníthető jellegzetessége.

A Waldorf pedagógia gyakorlatában a hétéves ritmus időnként rugalmatlannak és sematikusnak tűnik. A valóságban a fejlődés folyamatos és általában heterogén, mivel a különféle fejlődési területek nem egyidejűleg alakulnak. Az ideg-érzékszervi rendszer pl. a 8. és 9. életév között, a ritmikus rendszer (a pulzus-légzés arány) a 8. és 14. életév között érik be, az anyagcsere rendszer érlelődése pedig 12 éves kor körül kezdődik és eltart egészen a 20. életévig.⁸ Így tehát látható, hogy a hétéves ritmus genetikailag nem meghatározott és életritmusként kell kialakítani.

A ritmus természetéhez hozzátartozik, hogy egy ideális közép körül ingadozik. Egy organizmus pedig – természete szerint – mindig dinamikus állapotban van, tehát minél közelebb áll az ideálishoz, annál harmonikusabban működik.

Ez a tényező nagyon fontos az iskolaérettség kérdése szempontjából. Mivel csak kevés gyerek fejlődik teljes harmóniában az ideális hétéves ritmussal, kevesen állnak majd „készen” pontosan az adott időpontban. Legtöbbjük az iskolaérettség különböző szempontjainak heterogén fejlettségét mutatja, vagyis részben érettek lesznek, részben nem!

A Waldorf pedagógia egyik világos alapelve (mely sok év tapasztalata alapján született meg), hogy ha az említett életkor előtt vezetjük be a gyerekeket a formális oktatásba, akkor annak az a veszélye, hogy olyan erőket vonunk el tőlük, melyekre még szükségük van a belső fejlődésükhöz, és valószínű, hogy ezzel stressznek tesszük ki őket. Azonban ha visszatartjuk őket, akkor az későbbi tanulmányaikban egyéb problémákhoz vezethet.]

A határidő megállapítása

Az ideális hét éves ritmus tudatában érdemes egy határidőt kijelölni a naptárban az iskolaérettség megállapításához. Annak ellenére, hogy az iskolaév kezdőhónapja országról-országra változó – nem is szólva a déli féltekéről – az az alapelv, hogy abban a naptári évben kezdik meg a gyerekek az első osztályt, amelyik évben betöltik hetedik életévüket. Ez azt jelenti, hogy pl. egy olyan országban, ahol augusztusban kezdődik az iskola, ott a legfiatalabb gyerek hat éves és nyolc hónapos, a legidősebb pedig hét éves és nyolc hónapos lehet, amikor megkezdik iskolai tanulmányait az első osztályban. A gyakorlatban némely országban előfordulhat, hogy ennél korábban küldik a gyerekeket Waldorf iskolába. Általában tehát hónapok kérdéséről van szó, és kétségtelenül helyileg indokolt. Sok országban a hat és fél éves kor a mérvadó. Ebben az írásban egy ideális időpontról beszélünk, amit azonban néhány skandináv országban sikerrel alkalmaznak.⁹

A határidő megállapításában kulcsszerepe van annak, hogy általában a gyerekeket egyszerűen születésnapjuk alapján minősítik iskolaérettnek. Csak rendkívüli esetekben szokták ezt az alapelvet felülírni. Azonban mi számít „rendkívüli esetnek”? Lehetnek olyan egyéni szempontok, amelyek az itt vázolt alapelveket módosítják. Ezt azonban csak azok határozhatják meg, akiknek a felelősségebe e döntés tartozik. A „rendkívüli” mindazonáltal azt jelzi, hogy a körülmények a „normális”-ként jellemzett mögé esnek.

Természetesen vannak határesetek. Mindazonáltal azt ajánljuk, hogy a határ ne legyen több, mint egy hónap a kérdéses naptári év elejéhez és végéhez mérten (pl. augusztusi kezdés esetében egy hat éves és hét hónapos gyerek). (A határesetek meghatározásával kapcsolatban ld. a lentebb következőket.)

A Waldorf pedagógia egyik világos alapelve az, hogy ha az említett életkor előtt iskolázzák be a gyereket, akkor ennek megvan az a veszélye, hogy olyan erőket vonnak el általa, melyekre a gyerekek belső fejlődése szempontjából még szüksége lenne, ilyen módon pedig valószínűleg stressznek teszik ki. (Ld. még a 2. számú Függelékét.)

Ki dönt?

Ideális esetben létre kell hozni egy csoportot, amely tapasztalatokat és jártasságot szerez annak megállapításában, hogyan értékelendő egy gyermek az óvoda és iskolai oktatás közötti átmenet idején. Ebbe a csoportba bele kellene tartoznia az óvónőnek, egy tapasztalt osztálytanítónak, az iskolaorvosnak, esetleg egyéb szakembereknek (pl. fejlesztő pedagógusnak, gyógyeuritmistának vagy más szakképzett terapeutának). Így ez a csoport döntene a határesetekről, ill. arról, ha egy gyermek még nem kerülhet iskolába. Szintén az ő felelősségük körébe tartozna az egyéni nevelési terv kidolgozása speciális szükségletű gyerekek esetében, ill. az elsős osztálytanítók támogatása ennek kivitelezésében. Az is nagyon fontos az iskolaérettség megállapításában, hogy egyensúlyba hozzuk az óvónő és az osztálytanító perspektívájából hozott döntéseket. Ez tényleg az egész iskolát érintő kérdés.

Egy ilyen csoportban az óvónő és egy tapasztalt osztálytanító tudja az említett szerepet betölteni. Új iskolák megkérhetik egy másik iskola tapasztalt tanácsadóját, hogy látogassa meg őket és segítsen nekik, vagy folyamodhatnak segítségért egy elismert Waldorf intézményhez. Az egyik legjobb út pedig egy új iskola megsegítésére az, hogy ha egy tapasztalt kollégát fel tudnak szabadítani, hogy el tudjon menni felvételiztetni a gyerekeket és együtt tudjon dolgozni a tanári karral.

Egy ajánlott eljárás mód

1. A csoport megfigyeli a gyerekeket az óvodában. Ezt az óvónők, ill. az odalátogató osztálytanítók végezhetnék. A problémákat pedig meg kell állapítani és neki kell fogni a megoldásuknak, amíg a gyerek még az óvodában van.
2. A csoport tagjai találkoznak a szülőkkel, és kérdéseket tesznek fel nekik, hogy segítsenek képet kialakítani a gyerekről (Ld. 1. számú Függelék)
3. Ezután minden gyerekkel egyenként találkoznak, megfigyelik őt, majd feljegyzik megfigyeléseiket.
4. Képet alkotnak a gyerek gyengeségeiről és erősségeiről, s ha szükséges, egyéni nevelési tervet készítenek, fejlesztésre vagy terápiára vonatkozó ajánlásokkal kiegészítve.
5. A szülőket tájékoztatják az eredményről.
6. A gyerekeket szoros megfigyelés alatt tartják még az első osztály folyamán is, és további fejlesztést ajánlanak, ha arra szükség van.

Felkészülés a gyerek szükségleteinek kielégítésére

Ha a gyerekeket az első osztályba pusztán életkoruk alapján veszik fel, az azt jelenti, hogy csak extrém esetben nem vesznek fel egy gyereket. Valamint egyedül csak azokat a gyerekeket tanácsolják el máshová, akiknek gyógypedagógiai szükségleteit az iskola – bármilyen okból kifolyólag – nem tudja biztosítani. Egyéb esetekben az iskola feladata, hogy a gyerekek összes szükségletének eleget tegyen.

Ennek az elvnek természetesen sokrétű következményei vannak, bár ezt két alapkérdésre redukálják:

- pedagógiailag értelmes módon hozzá kell segíteni a gyerekeket, hogy még az iskoláskor elérése előtt kifejlesszék az egészséges iskolaérettséget
- ha pedig már az iskolába járnak, akkor mindent meg kell tenni, hogy a fejlődésükben felmerülő szükségletek ki legyenek elégítve.

[Az iskolaérettség nem olyasféle dolog, amit bizonyos életkorral elérnek a gyerekek. Inkább a következő fő fejlődési fázis előtti küszöb jele, ill. olyan folyamatot jelent, amely még jóval a hatodik életév előtt elkezdődik. Nem vehetjük azonban valamiféle vizsgának sem, melynek során a gyerek alkalmasságát teszteljük. Az iskolára való érettség vizsgálatának célja alapvetően az, hogy megbizonyosodjunk, milyen támogatásra van szüksége az iskolába való átmenet előtt és után, ill. hogy a határesetekben eldöntsük, mi áll a gyerekeknek leginkább érdekében.

Az az érettség, amit egy gyereknek egészséges módon ki kell tudnia fejleszteni az iskolában, nem bukkan fel hirtelen az óvoda befejezése és az iskola kezdete közötti nyári szünetben. Ez inkább egy komplex és egyéni folyamat, amihez több év kell, és aminek a következő konzekvenciái vannak:

1. hozzá kell segíteni a gyerekeket a harmonikus fejlődéshez mielőtt még megkezdénék az iskolát
2. ha pedig már első osztályba járnak, akkor meg kell tervezni, hogy mit teszünk és ki kell elégítenünk a szükségleteiket.]

Mit jelent ez a gyakorlatban?

Óvoda

A gyerekek hozzásegítése az „iskolaérettséghez” nagy mértékben azon múlik, mennyire vagyunk tudatosak fejlődési folyamatainkban, különösképp az utolsó óvodai évben. Ez rendszeres megfigyelést és ezek feljegyzését, valamint gyermekmegbeszéléseket jelent. Ugyancsak jelenti azt, hogy tisztában vagyunk az iskolaérettség felé való fejlődés jeleivel. Végül pedig azt, hogy – ahol helyénvaló – a nevelést úgy igazítjuk, hogy segítsük a gyerekeket előrelépni a fejlődésben, vagy – egyes esetekben – egyéni terápiát kínáljunk.

Az 1. számú Függelékben található példák arra, milyen megfigyeléseket alkalmazhatunk az óvodában, és kiemelnek bizonyos fejlődési jeleket, melyeket figyelhetünk az egyes gyerekek esetében.

Az is nagyon fontos, hogy rendelkezünk egy ideális képpel, amely az iskolaérettnak minősíthető gyereket jellemzi. A 2. számú függelék a képességek olyan ellenőrző listáját tartalmazza, melyekkel az első osztályra érettnak ítélt gyerek rendelkezhet. Még egyszer hangsúlyozzuk, hogy ezek az ellenőrző listák csupán iránymutatást jelentenek, semmiképp nem értendők az iskolaérettség megítélése ismérveinek.

Annak kérdése, hogy hogyan tegyünk eleget az 5-6 évesek szükségleteinek az utolsó óvodai évben, sokkal több kutatómunkát igényel. Általában véve azt mondhatjuk, hogy az első hét éves periódus utolsó harmadában a gyermek szociális érlelődése zajlik. Egy ebben a korban járó, egészséges gyerek stabilá válik a motoros és nyelvi fejlődésben, képes más gyerekekkel játszani, tele van energiával és alkotóképességgel. Meg kell hogy tanuljanak másokat szolgálni – főként a kisebbeket – azon keresztül, hogy segítik a kisebb gyerekeket, vezetik őket és megmutatják nekik, hogyan kell bizonyos dolgokat csinálni. Ez az egyik legerősebb érv a vegyes csoportok mellett. A gyakorlaton és utánzáson keresztül elsajátított szociális képességek stabil alapot képeznek az akaratban a későbbi tolerancia, gondoskodás, és másokkal való törődés képességei számára, melyek a pubertás után még nagyobb tudatossággal fejlődnek ki.

Tehát ennek a korosztálynak lehetőségekre van szüksége ahhoz, hogy kifejleszthessen ilyesfajta szociális képességeket. Ezeket aztán tovább lehet alakítani azáltal, hogy bevonjuk őket erőpróbat jelentő tevékenységekbe a hasonló korú gyerekekkel. Ez a játékon keresztül történik természetesen. Mindazonáltal amennyiben az ilyen korú gyerekeket csoportos kihívásoknak tehetjük ki, amely lehetővé teszi, hogy a már meglévő képességeiket irányítottabb módon alkalmazzák, úgy a szociális képességeket úgy fejleszthetjük, ha közös munkát kell végezniük. A játékot tehát el kell kezdeni munkává alakítani.

A gyerekek korábban már természetesen végeztek munkát az óvodában, a különbség most inkább az, hogy a munka jobban inkább feladat-orientálttá lesz, ennek következtében pedig kevésbé szabadon választott. Munka az, amikor szükséges valamit megcsinálni. A játék és munka közötti különbség abban rejlik, hogy amíg az egyik egy belső szükségletre adott válasz, addig a másik felelet egy külső szükségletre a világban. A játék olyan tanulás, mely önmagára irányul (olyan megismerési-tanulási folyamat, mely ösztönösen motivált), a munka viszont egy érzékelt (vagy elvárt) külső szükséglet felé. Könnyen el tudjuk képzelni, hogy 5-6 éves gyerekeknek már tudunk olyan feladatokat adni, melyeket más gyerekekkel közösen kell elvégezniük, mely feladatok azonban túl erős koncentrációt

kívánnak a náluknál kisebbektől. Az, hogy ezt vegyes életkorú csoportban kell végezniük, vagy bizonyos különbségtételre van szükség, ez már helyi döntés függvénye. Nyilván mindkettőnek – vegyes életkorú csoportok vagy konkrétabb feladatok az idősebb gyerekeknek – megvan a maga helye.

A hangsúly effajta áthelyezése a szabad (vagy bátorításra történő) bekapcsolódásról a megadott feladatok elvégzésére (pl. óvodában, konyhában, kertben vagy erdőben) olyasvalami, ami egyaránt segíti, hogy a gyerekek kifejlesszék a másokkal való együttműködés képességét (mely egyike azoknak a dolgoknak, amit az első osztályban meg kell tanulniuk, s ami gyakran nehézségeket okoz), ill. a saját lekierők – gondolkodás, érzés, akarat – egységbe rendezését is, gyakorlati feladatokon keresztül.

Azzal, hogy a mai gyerekeket mind nagyobb mértékben kell segíteni az alsó érzékek kifejlesztésében és az akarat megerősítésében, egyre erősebben jelentkezik a szükség az óvodában már átélendő gyakorlati feladatok és tapasztalatok irányában. Sok utalással találkozni arra nézve, hogy a gyerekek egyéni fejlődési szükségletei egyre különbözőbbek, és, hogy a korábbi generációkhoz képest mind nehezebb számukra örömmel részt venni nagyobb csoportokban. A tanulási különbözőségekkéll bíró, ill. nehézségekkel küzdő gyerekekben ezt a jelenséget növekvő mértékben tapasztalják a nevelők. Ily módon a tradicionális óvodai nevelésben változtatásra lehet szükség, különösképp az iskola előtti utolsó évben. Az pedig, hogy ezt vegyes életkorú csoportokban differenciálással, vagy külön, azonos életkorú csoportokban, esetleg különfoglalkozásokon keresztül (pl. délutáni foglalkozások a nagycsoportosoknak) valósítják meg, már helyi megbeszélés kérdése. Ha a gyerekek különleges szükségletekkel rendelkeznek és a hagyományos módszerek már nem tűnnek megfelelőnek ahhoz, hogy segítsék őket iskolaéretté tenni, akkor pedagógiai kutatómunkát kell végezni.

Nagyon fontos itt kihangsúlyoznunk, hogy mennyire értékes szerepe lehet az euritmianak a gyermeki fejlődés korai éveiben, különösen az inkarnációs folyamat erősítésében.

Szintén fontos, hogy beazonosítsuk az óvodások egyéni, különleges szükségleteit, és, hogy biztosítsuk a terápiás segítséget. A beszéd-, koordinációs vagy viselkedési zavarok direkt vagy indirekt módon is kezelhetőek (pl. lehet egy specialista az óvónői konferencia tanácsadója). Némely esetben hasznos lehet a gyerekek számára a játékerápia, melynek során részt vehetnek az éppen folyamatban lévő, szabad, kreatív játékban, ami fontos részét képezi a Waldorf óvodák ritmusának.

[A szociális képességek alapja

A gyerekek megváltozott szükségleteit célzó kutatásból a nagyobb gyerekek szükségleteinek kérdése merült fel. Nyilvánvaló, hogy a kérdést, hogyan tegyünk eleget az 5-6 éves gyerekek szükségleteinek az utolsó óvodai évben, sokkal alaposabban ki kell kutatni. Általában elmondható, hogy az első hét éves periódusnak ezt az utolsó harmadát a gyerek szociális szférában való érlelődése jellemzi. Egy ebben a korban lévő, egészséges gyermek motoros és nyelvi fejlődése általában megerősödött, képes másokkal együtt játszani, telve van energiával és kreativitással, mindenen előtt pedig új feladatokat és kihívásokat akar. Azt is meg kell tanulniuk, hogyan szolgáljanak másokat, különösen a náluknál kisebbeket, azon keresztül, hogy a kicsiket segítik, vezetik és megmutatják, mit hogyan kell tenni. Az effajta szociális képességek, melyeket gyakorlat és utánpótlás útján sajátítanak el, szilárd alapot képeznek az akaratban a későbbi tolerancia, gondoskodás és a másokra való odafigyelés számára, amik a pubertás idején nagyobb tudatossággal fejlődnek ki.

Tehát ennek a korosztálynak szüksége van olyan lehetőségekre, amelyek során kifejleszhetik az említett szociális képességeket. Egy csoportban a legidősebbeknek lenni életfontosságú funkciót jelent a gyerekeknek, ami persze egyúttal a többi gyereknek is hatalmas segítség lehet. Az idősebb gyerekek megmutatják a kisebbeknek, mit hogyan kell tenni, egyszerűen azáltal, hogy végzik az illető cselekvéseket. Ez azt jelenti, hogy az egész óvoda szertartásait, szokásait, verseit, játékeit, rigmusait anélkül adják tovább a kicsiknek, hogy közben felnőtt instrukciókra nagyobb szükség lenne. A Waldorf óvoda kultúrája nagymértékben függ az idősebb gyerekektől. Nélkülük a kisebbek elvesztenék a segítséget, a szerepmódellet és a vezetést, az óvónőknek pedig sokkal több időt kellene azzal tölteni,

hogy megmutatják a kicsiknek, hogyan kell játszani vagy valamiben részt venni. Sok gyakorlati feladat elvégzése lehetetlenné válna a kompetens nagyobb gyerekek nélkül. A nagyobbaknak pedig annak megtapasztalása, hogy valamire képesek, hogy ők azok, akik tudják, mit kell tenni, mérhetetlen önbecsülést ad és valós érzékelést annak, hogy képesek valamire. Egy olyan korban, amikor sok gyerek egyedüli gyerekként nő fel, ezek a „helyettes testvérek” értékes, közös tanulási helyzeteket jelentenek.

Ezeket a szociális képességeket tovább lehet finomítani azzal, hogy olyan kihívást jelentő tevékenységekbe vonjuk be a gyerekeket, melyeket hasonló korúakkal végezhetnek. Ez természetesen a játékban valósul meg. Mindazonáltal amennyiben az ilyen korú gyerekeket szembe állíthatjuk csoportos kihívásokkal, melyek során irányítottabban alkalmazhatják már meglévő képességeiket, a szociális képességeiket azzal erősíthetjük, hogy közösen kell dolgozniuk. A játék így lassan munkává kezd átalakulni.

Milyen iskolai elemek tartoznak az óvodához?

Az egyik tényező, amely az iskolához tartozik az, hogy a gyerekek hasonló korúakkal vannak együtt. Ennek fő oka, hogy a formális tanulás és a tanterv archetipikus lépéseket követ világos fejlődési folyamatban (elég csak pl. az írni-olvasni tanulás lépéseire gondolnunk). Vagyis ez azt jelenti, hogy az említett dolognak olyan csoportokban van értelme, amelyekben a gyerekeket nem egyénileg tanítják, hanem különféle képességekbe és technikákba vezetik be őket, azonos korú csoportokban (azután pedig saját tempójukban gyakorolhatnak). A Waldorf tanterv célja az, hogy harmonizálja a fejlődést azzal, hogy olyan témákat vezet be, melyek elősegítik egy bizonyos tudatosság kialakulását az előrehaladás során.

Az óvodában elsődleges alapelv az utánzás, ezért a gyerekek azt tanulják meg, aminek elsajátítására készen állnak. Így tehát a vegyes életkorú csoportok szociális előnyei jelentősebbek a „tanulási kontextus”-nál.

Mindazonáltal az iskolai tanulmányok természete megkívánja, hogy a gyerekek akarjanak és képesek legyenek csoportosan figyelni a tanárra (vagy a tanulmányozott jelenségre). Képesnek kell lenniük arra, hogy bizonyos ideig egy dologra figyeljenek, hogy felfogjanak és megértsenek kérdéseket, utasításokat, stb.

Úgy hiszem, hogy a cseperedő óvodásoknak nagy hasznára van, ha lehetőségük adódik – legalább a hét során néha – azonos korú csoportban lenni (talán akár az összes óvodai csoportnak, mint az iskolában) és olyan tevékenységeket végezni, melyek során instrukciókra kell figyeljenek, feladatokat kell kapjanak és együtt kell dolgozzanak. Sok ilyen tevékenység van, anélkül, hogy formális betű- és számtanulás lenne, ami már az első osztályhoz tartozik.

Ebből a szempontból a fő különbség az óvoda és az iskola között az önkéntes részvétel foka. Az iskolában a gyerekeknek többé-kevésbé részt kell venniük valamiben, máskülönben nem tudnak tanulni. Az óvodában az utánzás elve azt jelenti, hogy minden egyes gyerek eldöntheti részt vesz-e vagy sem. Ez a szabadság fontos. A szükség az értelmes kontextusból jön. Ki kell vennünk a kenyeret a sütekből, de nem azért, mert a tanár azt mondja, hanem azért, mert különben meg fog égni.

Ez a fajta megközelítés sok gyereknek segíthet kifejleszteni azt a szociális képességet, hogy azonos korú csoportban legyen, ill. segít kialakítani azt a koncentrációt, amelyre az iskolában szükség van, mindazonáltal kényszer nélkül.

A másik oldalon azonban az iskolának is foglalkoznia kell óvodai elemekkel, hogy azok ne tűnjenek el rögtön az iskola megkezdésével, nevezetesen a vegyes csoportokban történő informális tanulással, ill. azzal, hogy legyen tere és ideje a szabad, kreatív játéknak is. A modern gyerekeknek (gyakran a gyermekbarát utcai kultúra, a sok testvér vagy a nagyobb családokban a közeli rokonok hiánya miatt) nagy szükségük van arra – még akár az iskolában is -, hogy legalább egy kevés időt tölthessenek szabad játékkal a nap során. Az iskolának tehát meg kell teremtenie ezt az élő teret, ha iskolán kívül ez értelmesen nem valósítható meg.

A játékból a munkába

Anélkül, hogy szűkíteniék a kreatív, önálló játékra való lehetőségeket, a gyerekek megtanulhatnak dolgozni is. Természetesen dolgoztak már korábban az óvodában, azonban a különbség az, hogy a munka mostmár sokkal inkább feladat-orientálttá válik, ebből kifolyólag némileg kevésbé önkéntes. Munka az, amikor valamit meg kell tenni. A játék és munka közti különbség egy külvilágbeli szükséglet és egy belső szükségletre adott válasz megkülönböztetésében rejlik. A játék olyan tanulás, mely önmaga felé, a munka pedig egy érzékelt (vagy elvárt) külső szükséglet felé irányul. Könnyen el tudjuk képzelni, hogy 5-6 éves gyerekeknek már tudunk olyan feladatokat adni, melyeket más gyerekekkel közösen el tudnak végezni, mely feladatok azonban túl erős koncentrációt kívánnak a náluknál kisebbektől. Az óvodában a gyerekeknek szabad lehetőségük kell legyen arra, hogy valamiben részt vesznek-e vagy sem. A dolog azon múlik, hogy hangsúlyozzuk, mi az, amit meg kell tenni. A felszólításnak nem abban kell rejtenie, hogy melyik gyerek csinálja meg, hanem magában a feladat természetében: szükséges valamit megtenni. Ha a gyerek ezt a szükségletet felismeri és érzi belül annak szükségét, hogy a kihívásnak eleget tegyen, akkor az eredmény az lesz, hogy magától végzi el a munkát. A kérdés itt tehát az, hogy milyen fokon válik egy feladat kötelességgé. A valóságban általában elég megnevezni a feladatot. Az egyik gyerek biztosan meg akarja majd csinálni, ha nem mindegyik!

A váltás arról, hogy ösztönözzük a gyereket, hogy csatlakozzon valamihez, arra, hogy feladatot adunk neki (az óvodában, a konyhában, a kertben vagy az erdőben) elősegíti, hogy a gyerekek képesek legyenek más gyerekekkel együtt dolgozni (ez az egyik olyan dolog, amit az első osztályosoknak meg kell tanulniuk, és, amit gyakran igen nehéznek találnak). Egyúttal elősegíti azt is, hogy a gyerek a praktikus tevékenységeken keresztül integrálja lelki erőit: gondolkozását, érzését és akaratát.

Azzal, hogy a mai időkben a gyerekeknek egyre nagyobb szükségük van arra, hogy segítsék kifejlődni alsóbb érzekeiket és megerősíteni akarataikat, soha nem látott mértékben nőtt meg az igény az óvodában a széleskörű gyakorlati feladatokra és tapasztaltokra. Sok jele van annak, hogy a gyerekek fejlődési szükségleteiben nagyobb egyéni különbségek vannak, és a korábbi generációkhoz képest nehezebben tudnak együtt lenni nagyobb csoportokban. A tanárok pedig fokozottabban tapasztalják ezt a tanulási különbségekkel és nehézségekkel küzdő gyerekekben. A hagyományos óvodai megközelítést módosítani szükséges, különösen az iskola előtti évben. Az, hogy valaki ezt egyes életkorú csoporton belüli differenciálás vagy különböző életkorú csoportok, esetleg az iskola előtti évben különfoglalkozások (pl. délutáni foglalkozások) útján teszi meg, már helyi megbeszélés tárgyát képezi. Ha pedig a gyerekek szükségletei ezután is kimagaslóak és a hagyományos módszerek révén már nem lehet elősegíteni az iskolaérettség kifejlődését, akkor pedagógiai kutatómunkára van szükség.

Világos, hogy bármilyen formában történő, speciális iskola előtti felkészítés nem szabad, hogy oda vezessen, hogy a tipikus iskolai formákat előre kiürítsék, mint pl. az írás-olvasás és számolás formális bevezetését, vagy azt, hogy a gyerekek padosorokban ülve figyelnek a tanárra vagy a táblára. Az effajta felkészítést az óvoda és az iskola közösen kell kialakítsa. Továbbá bármilyen ilyesféle próbálkozást olyan pedagógiai értékelés kell kísérjen, mely felkutatja a gyerekekre gyakorolt hatásokat.]

Az első osztály

Az alternatíva, mely szerint az óvodából minden gyereket fel kell venni az első osztályba, amennyiben elég idősek, azt jelenti, hogy a fogadó iskolának teljes mértékben felkészültnek kell lennie. Vagyis minden egyes gyerek szükségleteiről világos képpel kell rendelkeznie, mielőtt elkezdik az iskolát, ki kell értékelnie a szükségleteiket, ha már az iskola tanulói, ill. meg kell figyelnie fejlődésüket az első osztályban. Ez pedig a következő lépések némelyikét vagy mindegyikét magában foglalhatja:

Ideális esetben már az összes gyereket megfigyelték az iskolában tanító tanárok is, főképp a leendő osztálytanító (ha már megvan – az óvodások megfigyelése tehát jó indok lehet ahhoz, hogy erre az

időpontra már tudni kell, ki lesz az elsős osztálytanító). Mi azt ajánljuk, hogy a leendő első osztályosokat csoportszinten, nagyjából mérjük fel, és csak azokról készítsünk részletes tanulmányt, akiknek vélhetően különleges támogatottságra lesz szüksége. Azokkal a gyerekekkel, akik nagyjából a problémamentes kategóriába esnek, korábbi megfigyelésük alapján is foglalkozhatunk kevésbé részletekbe menően, de hatékonyan. E megfigyelést egy olyan csoport kell végezze, melynek tagjai: az óvónő, tapasztalt osztálytanítók, ill. ideális esetben az iskolaorvos és/vagy megfelelő terapeuták. Kicsi vagy új iskolákban más iskolákból meghívott tanárok vagy külső tanácsadók segíthetnek ebben a folyamatban.

Minden egyes gyereknek nagy hasznára lehet egy olyan egyéni oktatási terv az első osztály kezdetétől, mely kiemeli különleges szükségleteiket, és stratégiát ajánl ezek kezelésére, ill. ezeket a problémákat aztán rendszeres megfigyelés tárgyává lehet tenni. Nem minden gyereknek van persze szüksége különleges segítségre, mindazonáltal a számukra készített egyéni oktatási terv rámutathat erősségeikre, gyengeségeikre és fejlődésükre.

Feltételezve, hogy - csupán életkoruk alapján - minden gyermeket felvesznek az első osztályba, valószínűsíthető, hogy sokféle egyéni szükséglettel lesz dolgunk. Az a véleményünk, hogy ideális esetben ezeket a szükségleteket az osztálytanítónak kell kezelnie és nem specialistának. Azonban az osztálytanítónak szüksége lehet a kollégák segítségére ahhoz, hogy foglalkozni tudjon a nevelési szükségletek széles skálájával, amit egy osztály produkálhat. Így tehát lehetséges, hogy be kell vonni azokat a tanárokat, akiknek a megfelelő területen speciális képzettségük van. Természetesen a tapasztaltabb kollégáknak – és, ha mód van rá, egy megfelelően képzett tanársegédnek is - már az első naptól segíteniük kell az osztálytanítónak. Messze sokkal jobb, ha többlet erőforrásokkal segítjük a jó munka és szokások megalapozását rögtön az első osztályban, mintha később kell foglalkoznunk egy rossz kezdet következményeivel. Az első hónapok kulcsfontosságúak, és támogatást kell igénybe venni - még a tapasztalt tanároknak is -, amilyen hosszú ideig csak szükséges.

Hasznos lehet az is, ha későbbre halasztjuk a szakórák bevezetését (idegen nyelvek, euritmia, kézimunka, stb.), egészen addig, amíg az osztály szilárd alapokra tesz szert, vagy ha a szaktanárok szoros együttműködésben dolgoznak az osztálytanítóval, amíg a megfelelő munka és szokások létrejönnek az illető tantárgy vonatkozásában. Az elsős osztálytanítónak természetesen úgy kell kialakítani az órarendjét, hogy – amennyiben lehetséges – bármelyik órára be tudjon menni az első év folyamán.

Ezután egy képzett csoportnak (gyakran fejlesztő pedagógusok csoportja) minden gyermeket alapos megfigyelés alatt kell tartania az első két év folyamán. A megfigyelést nem tolatódó, hanem inkább támogató jelleggel kell, ill. lehet végezni. A szülőket pedig még az első osztály megkezdése előtt tájékoztatni kell erről, és rendszeresen kell velük konzultálni, valamint értesíteni őket. Kulcsfontosságú, hogy ők is támogassák és megértsék a folyamatot. Ha tudnak arról, hogy az iskola programja szerint mindent meg kíván tenni, amit csak lehetséges, hogy a gyerek szükségleteinek eleget tegyen, akkor ez segíthet eloszlatni a félelmeket.

Sok szóbeli bizonyossága van annak, hogy egyre több gyerek érkezik speciális szükségletekkel, melyek megnehezítik az alkalmazkodást a teljes osztálymunkához. Az első osztályban tehát kulcsfontosságú feladat, hogy megalapozzuk a helyes tanulmányi szokásokat és formákat. Az iskoláknak pedagógiai programjukban elsőbbségi sorrendet kell kialakítani az elsős osztálytanító, ill. az első osztály támogatásának vonatkozásában, meghatározva mind az anyagi, mind az emberi erőforrásokat, melyek ezt lehetővé teszik, valamint tervet arra nézve, hogyan fogják ezt rendszeresen ellenőrizni és bővíteni (bármilyen szűkösek is legyenek az iskola anyagi lehetőségei!). Ha a dolgokat mindjárt az elején rendbe tesszük, akkor az később mindenkinek időt, energiát és erőforrásokat takarít meg.

[Az érem másik oldala az, hogy a gyerekeket az első osztályába fogadó iskolának teljes mértékben felkészülnie kell lennie. Ez azt jelenti, hogy világos képe kell legyen minden egyes gyerek szükségleteiről, mielőtt még elkezdik az iskolát, ill. fel kell mérnie a szükségleteket ha már az iskolába járnak, folyamatosan megfigyelve fejlődésüket az első osztályban.

Konklúzió

Az óvodából iskolába való átmenet kérdése olyasvalami, amihez további komoly kutatómunka szükséges. Remélem, hogy sok intézmény fog csatlakozni az Egyesült Királyságban ahhoz a kutatáshoz, mely felderíti, hogyan lehet még hatékonyabban segíteni az óvodából iskolába való átmenet folyamatát, olyan módon, ami az egészséges erőket táplálja a gyerekekben.]

Irodalomjegyzék

Angol nyelvű könyvjegyzék, mely segítségünkre lehet:

Almon, J. First Grade Readiness and Related Issues, in American Waldorf Kindergarten Newsletter, Spring 1992.*

Avison, K. A Handbook for Classteachers, revised edition SSF, 2002.

Foster, N. Some Guidelines for First Grade Readiness, in American Waldorf Kindergarten Newsletter, Spring 1992.*

Glöckler, M. & Goebel, W. When is a Child Ready for School? In A Guide to Child Health, Floris Books, 1990.

Hoffmeister, H. Development and the Changing of the Teeth, in Developmental Insights, ed. D. Mitchell, AWSNA, 1997.

Lievegoed, B. J. The Phases of Childhood, Floris Books, 1991.

Mephram, T. & Rawson, M. Assessment and Learning in Steiner Waldorf Education, SSF, 2001.

Ogletree, E. School Readiness: the Developmental View in Child and Man, 1994., Vol. 28., nr. 1.

Oldfield, L. Introducing Steiner Waldorf Early Years Education, Hawthorn Press, 2001.

Rawson, M. & Rose, M. Ready to Learn, from birth to school readiness, Hawthorn Press, 2002.

Rawson, M. & Richter, T. The Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf School, SSF 1999.

Steiner, R. The Education of the Child, Anthroposophic Press, 1996.

* Hozzáférhető: American Waldorf Kindergarten Association 1359 Alderton Lane Silver Spring MD 20906 USA

1. Függelék

Az iskolaérettség jelei

Vezérfonalak a gyermekmegbeszéléshez

Az itt következő összefoglalás olyan jelek sorozatát vázolja, melyek – együttesen – segíthetnek képet alkotni az óvodából az iskolába készülő gyerekekről. Ahogyan azt fentebb hangsúlyoztuk, csak kevés olyan gyerek lesz, aki a teljes iskolaérettség képét mutatja majd. E tanulmány célja az, hogy létrehozzon egy archetípust, mellyel összevetve megállapítható, mennyire áll készen a gyerek az iskolai tanulmányok megkezdésére. Ebből az értékelésből kiindulva azután egyrészt dönthetünk a határesetekről (pl. azokról a gyerekekről, akik egy hónappal május 30. előtt vagy után ünneplik születésnapjukat), vagy egyéni oktatási tervet is készíthetünk, hogy a gyerekek szükségleteinek eleget tegyünk.

Hangsúlyozzuk azonban, hogy e listát nem „pontozólapnak” szánjuk, melyben a pipák száma dönti el, ki mehet iskolába és ki nem, hanem inkább olyan jegyzetnek, amely az őszinte és nyílt beszélgetéseket segíti elő szülők és tanárok között arról, hogy a gyermek hol tart fejlődésében egy bizonyos időpontban.

Fizikai és motoros fejlettség

Bizonyos anatómiai jellegzetességek megmutatják a teljes fizikai fejlettséget, mely ebben az életkorban normális. De szükséges egy bizonyos fiziológiai érettség is - pl. a mozgáskoordináció, a finommotoros képességek, a nagymozgások és az egyensúlyérzék vonatkozásában - azoknál a gyerekeknél, akik a formális írni-olvasni tanulás kezdete előtt állnak. Nagyon fontos tehát felfigyelni azokra a jelekre, amelyek zavarokra utalnak a mozgáskoordinációban. Ha minden egyéb jel arra mutat, hogy a gyerek egyébként készen áll az iskola megkezdésére, akkor némi gyógypedagógiai segítség révén megerősíthetőek a motoros és koordinációs képességek. Az anatómiai jellegzetességek pedig az általános fizikai fejlettség képét rajzolják meg.

Az iskolaérett gyerek ily módon a következőket mutatja:

- megkezdődött a maradó fogak megjelenése

ill. tipikusan képes:

- fülét megérinteni a feje fölött átnyújtott, ellenkező oldali kezével (mely a testarányok fejlettségét mutatja meg, pl. a karok és a törzs viszonylagos hosszúságát)
- végigmenni egy gerendán, fatörzsön vagy vonalon, ami a jó egyensúlyérzékre utal
- elkapni és visszadobni egy nagy labdát, mely során csak a kezeit és karjait használja, nem az egész testét
- féllábon szökdecselni (bármelyiken)
- váltott lábakkal felmenni a lépcsőn (ezt általában már 4-5 éves kortól tudják)
- csomókat vagy esetenként csokrot kötni; saját ruháját begombolni, becipzározni
- ujjait ügyesen használni (pl. varrni, hurok- vagy ujj-játékokat játszani, stb.)
- kialakult dominanciát mutatni (főként szem-kéz lateralitást; azonos oldalra vonatkozó kapcsolat – a ford.) – bár bizonyos esetekben ez a 9 éves kor körüli időszakig sem nyilvánvaló

A hatéves gyerekeknek nagyon nagy igénye van a mozgásra, legyen az bármilyen jellegű, pl. mászás, egyensúlyozás, hintázás, vagy meglehetősen hosszú gyaloglások durva talajon (de csúszkálás a jégen is, stb.). Ugyancsak képesek a kézimunkára, kézműves tevékenységekre, és szükségük is van rá, hogy finommotoros mozgásokat végezzenek.

[Testarányok és jellegzetességek

1. *A kisgyerek termete fizikai változásának tipikus jelei: a fej és test aránya kb. 1:6; megnyúlnak a végtagok, fejlettebbé válnak az ízületek és ujjízületek, láthatóvá válnak a térdkalácsok, kiformalódik a lábboltozat, laposabbá válik a mellkas, kissebbedik a „kisgyerek-pocak”*
2. *A csecsemővonásokat egyéni arcvonások váltják fel*
3. *Kialakul a gerinc S-görbülete*
4. *Elkezdenek megjelenni a maradó fogak (általában a hatodik zápfog és az első, második metszőfog)*

A test koordinációja és a finom-motoros, valamint nagymozgások fejlettsége

5. Tipikusan képes:

- *fülét megérinteni a feje fölött átnyújtott, ellenkező oldali kezével*
- *végigmenni egy gerendán, fatörzsön vagy vonalon*
- *elkapni és visszadobni egy nagy labdát*
- *féllábon szökdecselni (bármelyiken) és megállni a padlóra rajzolt kereszten*
- *oldalt ugrálni*
- *nyusziugrásra (lábak együtt)*
- *úgy lépdelni, hogy lábbujjait szorosan az elől lévő láb sarkához helyezi, ill. hátrafelé menni a padlóra rajzolt széles vonalon*
- *kézfejeit úgy elfordítani, hogy közben nem mozgatja az egész karját*
- *keresztezve járni (pl. lépéskor az ellenkező oldali kezét lendíti), mely már szokássá vált benne*
- *váltott lábakkal felmenni a lépcsőn (de nem feltétlenül tud lefelé is jönni így)*
- *csomókat vagy esetenként csokrot kötni; saját ruháját begombolni, becipzározni*
- *ujjait ügyesen használni (pl. varrni, hurok- vagy ujj-játékokat játszani, stb.), ill. minden ujját szembefordítani a hüvelykujjával, nyitott és csukott szemekkel is*
- *kezet fogni úgy, hogy hüvelykujja nincs együtt a többivel, tehát nem az egész kezét nyújtja*

Érzékszervi fejlettség

A gyerek tipikusan képes:

6. *úgy utánozni egy ritmust, hogy tikfával kopogja az asztalon, pl. hosszú-hosszú-rövid-rövid-rövid, hosszú-rövid-rövid-rövid-hosszú, rövid-rövid-hosszú-hosszú-hosszú*
7. *ismeretlen szótagokat tiszta artikulációval megismételni; pl. szu-me-ra-ti, ga-bo-dé-la, do-me-ra-fu*
8. *felismerni egy formát és azt kiegészíteni (pl. sárkányrajzok)*
9. *tükrözni egy adott formát hogy azt kiegészítse (pl. fa rajzolás)*
10. *bizonyos háttér előtt felismerni dolgokat (pl. csillag, Hold, Nap rajz)*
11. *lemásolni egyszerű alakzatokat (pl. máltai kereszt, hal, ház)]*

Szociális és érzelmi fejlettség

A tipikus fejlődési folyamat jeleinek itt következő összefoglalása segítségünkre lehet ebből a szempontból.

Az iskoláskor előtti éveket a következők jellemzik:

- 3 éves kor: nem igazán szociális a többi gyerekekkel; birtokolni akar dolgokat és kipróbálni azokat; érzékeny, mulékony érzelmek; gyors hangulatváltozások
- 3-4 éves kor: elkezd felfedezni a „másik embert”, de alapvetően még énközpontú
- 5 éves kor: valódi szükség szociális tapasztalatok szerzésére; az adni-kapni, megosztani kezdete; a közös játék tervezésének kezdete
- 6 éves kor: a gyerekek élénkebbek, gyakran zajosabbak, fizikai mozgáson keresztül fejezik ki magukat, sokkal öntudatosabbak és érzelmileg érzékenyebbek, erős vezetést és tekintélyt keresnek a felnőttekben

Az iskolaérett gyerekekben kifejlődik (vagy segítséggel kifejlődhet):

- nagyobb mérvű öntudat (a fiúk gyakran figyelmet követelnek, míg a lányok félénkké válhatnak); ugratás, kötekedés, ingerkedés alakulhat ki; a fiúknak gyakran fizikai kontaktusra van szükségük és durva játékokba kezdenek
- előnyben részesíti a barátságos szemkontaktust, vagy a barátok, családtagok fizikai ölelését
- kérdések az élet, a halál és a családi kapcsolatok vonatkozásában
- mások szükségleteinek átérése
- mélyebb barátságok kezdete
- a tekintély egyre nagyobb tudatossága, mint ahogy ezt pl. az állatokkal és gazdáikkal kapcsolatos játékok is bizonyítják
- képes tárgyak és helyzetek elképzelésére
- képes szerepjátékokra kreatív játékokban

- képes gondoskodni saját étkezéséről, ivásáról, mosakodásáról, ill. dolga elvégzéséről
- képes odafigyelni tanárára, szüleine, ill. képes kivárni, míg rá kerül a sor valamiben
- képes követni az utasításokat és véghezvinni egy feladatot vagy valamilyen tevékenységet
- képes arra, hogy ne függjön túlságosan valamilyen biztonságot jelentő dologtól (pl. a hüvelykujja, takaró, stb.)

Rajzolás és festés

A gyerekek rajzai és festményei feltárják, hogy a fejlődés mely fokán állnak.

Az iskoláskor előtti időszak a következőképp jellemezhető:

- **ELSŐ LÉPCSŐFOK:** minden, ami a mozgással és a folyamatokkal kapcsolatos - a formák és a motívumok a mozgásból származnak, azonban nem állnak a gyerek figyelmének fókuszában a tevékenység során
- **MÁSODIK LÉPCSŐFOK:** a fantázia megjelenése - a gyerek elkezdi azonosítani a tárgyakat, melyek a rajzolás folyamatában jelennek meg, de nem szándékosan rajzolja vagy festi őket; annak is örül, ha egyszerűen csak játszhat a színek áramlásával
- **HARMADIK LÉPCSŐFOK:** a teljes emberi forma kifejlődése, beleértve a háromszög használatát is; nagyobb érdeklődés a kiszínezés irányában

Az iskolaérett gyerek:

- kettős szimmetriát mutat a szabadkézi rajzolásban, mely az agyféltekék funkcióinak kialakulását jelzi
- „fogváltás”-rajzokat készít, melyekben vízszintes ismétlődések jelennek meg, pl. repülő madarak, hegysorok, lőrés-sorok, stb., amik fogsorokra emlékeztetnek
- megkülönbözteti az ég és a föld sávjait, mely mutatja, hogy tisztában van a „fent-lent” közti különbséggel, szemben a kisgyerek egység-érzésével
- az átlók használata (kapcsolatban a perspektívával) – ez gyakran látható a háztető vagy a lépcsők megrajzolásában
- az emberek, házak, fák, stb., a földön vagy a fűvön állnak, a lap alja közelében

Az akarat fejlődése

A gyerek akarat fejlődése a következőképp jellemezhető. Az iskolaérett gyermek:

- esetlenebbé válhat egy évvel korábbi önmagához képest (pl. elbotlik a székekben, nem képes sokáig egyhelyben maradni), mindazonáltal nagy szüksége van kihívást jelentő mozgásokra, hogy energiáit lekösse, kitartását, nagymozgásos képességeit és egyensúlyérzékét próbának vesse alá, valamint kézimunkára és kézművességre, hogy fejlessze és használja finommotoros képességeit
- jobban akar és képes figyelni, 4-5 éves korához képest szemmel láthatóan hosszabb időre
- keresi a meggondolt, alkalmazott mozgásformát a problémák, feladatok megoldásához, a szabad játék kiegészítéséhez
- tevékenysége során tudatos célokat mutat (pl. amikor későbbre tervez: „Ezt meg akarom tartani, hogy holnap is játszhaszak vele.”)
- képes megtartani egy feladatot, miközben tudatos akarat erőfeszítéseket tesz, valamint be akar valamit gyakorolni ismétléseken keresztül
- egyre növekvő tudatosságot mutat (és gyakran frusztrációt) a belső szándék és a külső eredmény közötti megkülönböztetésben („Nem tudom megcsinálni.”)
- elégedetlenség jeleit mutatja, vagy, hogy nem tudja, mihez kezdjen magával; ezt gyakran így fejezi ki: „Unatkozom.”
- élvezi az erőteljes végtagtevékenységet, szeret megbízásokat lebonyolítani (mellyel céltudatot és új tekintély-érzéklet is mutat)
- erősebb szándékot mutat az irányban, hogy nem csak egyszerűen csatlakozni akar és utánozni, hanem szeretne szerepmintákat követni, ill. tanulni azokból

Az érzés fejlődése

Az iskolaérett gyerek:

- jelzéseket tesz, hogy képes kezelni saját érzéseit
- szeret bizonyos embereknek tárgyakat – mint ajándékot – becsomagolni
- nagyon szereti a humort, a limerick-eket (ötsoros vidám abszurd vers a b b a rímképlettel - a ford.), a rigmusokat, szójátékokat, bolondos, csintalan szavakat, melyek azt jelzik, hogy a nyelv és a nyelv erejének új tudatosságát szerezte meg
- jeleit adja, hogy tudatában van a ritmusnak
- szeret suttogni és titkolózni (a külső és belső megkülönböztetése)
- valamint előfordul, hogy szeret mesélni az álmairól

A gondolkozás fejlődése

Az iskolaérett gyerek:

- elkezdte kifejleszteni az egyszerű oksági gondolkozást konkrét helyzetek vonatkozásában („ha”, „mert”, „ezért” - pl.: „Ha ezeket összekötöm, akkor elérem velük az ajtót.”)
- élvezi ha – szó szerint – összeköthet dolgokat egy madzaggal
- a nyelvtani időket helyesebben használja
- szeret ravaszkodni, tervezgetni, fondorkodni
- élvezi a rejtvényeket
- kérésre képes emlékeket tudatosan előhívni
- nyugalomban tisztán és folyékonyan beszél
- képes egy kiválasztott feladatra 10-15 percig koncentrálni
- kérésre képes belső képekben megjeleníteni valamit s azt jellemezni
- elkezdi „valódi” kérdéseket feltenni (ezek már nem a kicsi gyerek tipikus ’miért’ kérdései (kontaktusteremtő kérdések), melyeket csupán a kérdésfeltevés kedvéért tesz fel)

N.B.: A fiúk fejlettsége ebben az életkorban általában 6 hónappal a lányok mögött jár.

Feltenni való kérdések

A fenti megfigyelések mellett hasznos lehet a következő kérdéseket feltenni a gyereknek, az óvónőnek vagy a szülőnek.

Családi háttér

- Írja le a gyerek családi helyzetét! (Kivel lakik együtt? Milyen a felnőttek kapcsolata?)
- Ki gondoskodik a gyerekről? (beleértve a dajkát, nevelőt, stb. is)
- Milyen nevelést kapott eddig a gyerek? (tehát milyen bölcsődébe, óvodába, stb. járt eddig)
- A szülőket meg kell kérni, hogy jellemezzék a gyerek eddigi életútját, beleértve azt is, hol lakott és milyen körülmények között.

A gyerek érdeklődési köre

- Mit szeret a gyerek csinálni? (kérdézzük meg a szülőket, a gyereket és a tanárt is)
- Miben jó a gyerek? (Mit tud jól csinálni?)
- Milyen képességeket mutat?

Szociális képességek

- Hogyan viszonyul a gyerek másokhoz csoportban?
- Hogyan viszonyul a testvérekhez és a rokonokhoz?
- Mi a gyerek legtágabb ismeretségi köre?
- Képes a gyerek valamiért felelősséget vállalni? (adjunk példát)
- Képes a gyerek figyelmes lenni másokkal szemben? (adjunk példát)
- Megérti a másokkal szemben elkövetett tettek következményeit?

- Képes más gyerekekkel együttérezni? (adjunk példát)
- Hogyan viselkedik a gyerek otthon és a külvilágban?
- Képes csoportos tevékenységekhez csatlakozni?
- Képes felnőttek segítsége nélkül megtalálni szerepét a csoportban?
- Tud-e türelmes lenni munkában, csoportos tevékenységekben, mesehallgatás közben, szociális helyzetekben (kivárni a sorát)?
- Könnyen eltereli-e a gyerek figyelmét valamilyen külső inger?
- Képes két tevékenység között gyorsan váltani?
- Hogyan játszik a gyerek? (adjunk példát)
- Képes nyugton maradni, amikor arra szükség van?

Nyelvi képességek

- Milyen szinten állnak a gyerek nyelvi képességei?
- Mi a gyerek anyanyelve? Ki milyen nyelven beszél otthon? Mi a szülők, ill. a fontosabb nevelők (gondozók) anyanyelve?
- Tisztán beszél a gyerek, ill. van-e beszédhibája?
- Egészségügyi háttér
- Mi történt eddig a gyerekekkel egészségügyi vonatkozásban? (születés, főbb balesetek és betegségek, allergia, stb.)
- Motoros képességek
- (A kérdéseket a szülőknek tegyük fel, a felvételiztető tanárok pedig megfigyelés útján értékelhetik a gyerek motoros képességeit.)
- Van-e a gyerekeknek valamilyen mozgási nehézsége? (akár a finom-, akár a nagy mozgások tekintetében; adjunk a szülőknek példákat: „Képes-e megkötni a gyerek a cipőfüzőjét? Tud-e úszni? stb.)

Speciális igények

- Van-e a gyerekeknek valamilyen speciális étrendi igénye, ill. mik ennek az okai?
- Van-e a gyerekeknek valamilyen vallással kapcsolatos igénye?

2. Függelék

Az iskolai tanulmányok megkezdésének időpontja különböző országokban.

Nemzetközi összehasonlításban jelentős különbségek vannak az iskolakezdés időpontjának tekintetében. Az UNESCO által kiadott információk szerint:

- Hollandiában és Nagy-Britanniában 4 éves korban mennek a gyerekek iskolába
- 5 éves korban a következő országokban: Antigua, Bahama szgtk., Barbados, Benin, Ciprus, Dominikai Köztársaság, Fidzsi szgtk., Francia Guyana, Ghána, Haiti, Kanada, Málta, Nigéria, Új Zéland, Pakisztán és Sri Lanka
- a többi országban mindenütt 6 éves korban, kivéve:
- Angola, Brazília, Bulgária, Chile, Kína, Kolumbia, Costa Rica, Dánia, El Salvador, Elefántcsont Part, Etiópia, Finnország, Honduras, Izland, Laosz, Marokkó, Nicaragua, Niger, Észak-Korea, Norvégia, Paraguay, Fülöp-szgtk., Lengyelország, Ruanda, Szudán, Svédország, Zambia, mert ezekben az országokban 7 éves korban kezdik meg az iskolát
- valamint 8 éves korban Gambiában.

Az egyik olyan tényező, mely befolyásolhatja a határidő megállapítását annak szüksége lehet, hogy a gyerekeket fel kell készíteni a nem Waldorf iskolai oktatásba való átmenetre, pl. talán ott, ahol nincs Waldorf iskola, és a gyerekeknek nincs más választásuk, mint, hogy állami iskolába menjenek.