

თამაში, განვითარება და ადრეული განათლება

ჯეიმს ი. ჯონსონი

პენსილვანიის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ჯეიმს ფ. ქრისტი

არიზონას სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ფრენსის უორდლი

რედ როქსის სათემო კოლეჯი, კოლორადო

ფოტოების ავტორი: ფრენსის უორდლი

ბოსტონი - ნიუ-იორკი - სან-ფრანცისკო - მექსიკო - მონრეალი - ტორონტო - ლონდონი -
მადრიდი - მიუნჰენი - ჰონკონგი - სინგაპური - ტოკიო - კეიპტაუნი - სიდნეი

სერიის რედაქტორი: ტრეისი მულერი

სერიის რედაქტორის ასისტენტი: ჯენის ჰეკენბერგი

უფროსი რედაქტორი და გამომცემლობის ადმინისტრატორი: ბეტ ჰიუსტონი

სარედაქტორო-საგამომცემლო მომსახურება: ქეთი სმიტი

მარკეტინგის მენეჯერი: კრისტა გროშონგი

ამწყობი და კორექტურის ავტორი: ლინდა კოქსი

შემსყიდველი მეწარმე: ენდრიუ ტურსო

ყდის ავტორი: ლინდა ნოულსი

ელექტრონული ვერსიის ამწყობი: „ტიპოგრაფია ომეგატიპი“.

საავტორო უფლება © 2005 „პირსონ ედუკეიშენ“

დამატებითი მასალებისთვის გთხოვთ იხილოთ ონლაინ-კატალოგი მისამართზე:

www.ablongman.com.

ყველა უფლება დაცულია. საავტორო უფლების მქონე პირის უნებართვოდ საავტორო უფლებით დაცული ამ მასალის რომელიმე ნაწილის გამოცემა ან გამოყენება აკრძალულია ნებისმიერი ფორმით, იქნება ის ელექტრონული თუ მექანიკური, მათ შორის ფოტო ასლების, ხმოვანი ჩანაწერების ან ინფორმაციის შენახვის ნებისმიერი საშუალების ჩათვლით.

ამ მასალების გამოყენების ნებართვის მისაღებად გთხოვთ წერილობითი მოთხოვნით მიმართოთ „ალინ ანდ ბეკონის“ ნებართვების დეპარტამენტს მისამართზე: მასაჩუსეტსის შტატი, 02 116, ბოსტონი, არლინგტონის ქუჩა N 75 (Allyn and Bacon, Permissions Department, 75 Arlington street, Boston, MA 02116) ან გაგზავნოთ თქვენი მოთხოვნა ფაქსის ნომერზე: 617-848-7320.

იმ პერიოდის განმავლობაში, რაც ვებგვერდებიდან მოძიებული ინფორმაცია შეგროვდა და შემდეგ გამოქვეყნდა, ზოგიერთი ვებგვერდი შეიძლება დახურულიყო. ამასთან ერთად, URL მისამართების მითითების დროს შეიძლება დაშვებული ყოფილიყო ტიპოგრაფიული შეცდომები. გამომცემელი მადლობელი იქნება ამგვარი შეცდომების შესახებ ინფორმაციის მოწოდებისთვის, რათა მომდევნო გამოცემებში შეძლოს მათი გასწორება.

წიგნი შეტანილია კონგრესის ბიბლიოთეკის კატალოგში, გამოცემების მონაცემებში.

წიგნი დაბეჭდილია შეერთებულ შტატებში.

მიძღვნა

ავტორები ამ წიგნს უძღვნიან მათ ცოლებს - კარენს, მერის და რუთს და აგრეთვე ძვირფასი მეგობრისა და კოლეგის, ბავშვებისა და ოჯახების უნიჭიერესი მკვლევრის, სიუზან კონტოსის ხსოვნას.

სარჩევი

წინასიტყვაობა: თამაში, როგორც კრიტიკული გარემოებების ამსახველი ფანტაზია.	
წინასიტყვაობის ავტორი: ბრაიან სატონ-სმიტი	20
პროლოგი	24
ნაწილი I. თამაშის მნიშვნელობა.....	28
თავი 1. გავრცელებული შეხედულებები თამაშის შესახებ.....	28
შესავალი	28
მთავარი კითხვები	29
ბავშვებისა და თამაშების ისტორია და სურათები	30
უძველესი დრო და ტრადიციები	30
მოდერნიზმის პერიოდი	32
პოსტმოდერნისტული შეხედულებები.....	34
სხვადასხვა პერსპექტივიდან დანახული თამაში.....	35
ბავშვების დამოკიდებულება თამაშის მიმართ.....	35
მშობლების დამოკიდებულება თამაშის მიმართ.....	38
ადრეული ასაკის ბავშვების მასწავლებელთა დამოკიდებულება თამაშის მიმართ.....	40
ადმინისტრატორთა შეხედულება თამაშზე	41
თამაშის განსაზღვრება	41
თამაშის არსი	42
თამაშის ფუნქციები	44
თამაშის დამახასიათებელი თვისებები.....	46
თამაშის ჩარჩო.....	49
თამაშთან დაკავშირებული ქცევები	50
კვლევა.	50
იმიტაცია.	51
ქცევა საქმის კეთების პროცესში.	51
თანამედროვე პრობლემები და ტენდენციები	53
ადამიანის ტვინის კვლევა	53

თამაში ღია ცის ქვეშ.....	55
ორგანიზებული სპორტი	55
ჭარბი წონის პრობლემა.....	57
თამაში და ჩაგვრა („ბულინგი“).....	59
ტექნოლოგიები.....	61
გლობალიზაცია	63
სკოლაში ყოფნის გახანგრძლივებული პერიოდი	66
რეზიუმე.....	67
კითხვები და პროექტები	68
თავი 2. თამაშის თეორიები.....	69
შესავალი	69
მთავარი კითხვები	70
კლასიკური თეორიები	70
ჭარბი ენერჯის თეორია	71
რეკრეაციის თეორია	72
რეკაპიტულაციის თეორია	73
პრაქტიკის თეორია	73
კავშირები თამაშის თანამედროვე თეორიებთან	74
თანამედროვე თეორიები	75
ფსიქოდინამიკური თეორიები.....	76
სოციალური დასწავლის თეორია	77
კოგნიტური თეორიები.....	78
პიაჟე.....	79
ვიგოტსკი.	81
ბრუნერი.....	82
ნეირობიოლოგიური ხედვა.....	83
სატონ-სმითის თამაშის თეორიები	85
პოსტმოდერნისტული თეორიები.....	87
სოციალურ-კულტურული ხედვა	88
განათლების კრიტიკული თეორია	90

ქაოსის თეორია	92
თეორიის გამოყენება პედაგოგიურ პროცესში.....	94
რეზიუმე.....	97
პროექტები და აქტივობები.....	98
ნაწილი II. თამაში და განვითარება	99
თავი 3. თამაშის განვითარება და შეფასება: დაბადებიდან რვა წლის ასაკამდე.....	99
შესავალი	99
მთავარი კითხვები	100
თამაშის განვითარება	100
როგორ ვითარდება თამაში.....	101
თამაშის განვითარების კონტექსტები.....	102
მოტორული (საყრდენ-მამოძრავებელი სისტემის გამოყენებით) თამაშის განვითარება.....	103
ფიზიკური და მანიპულაციური თამაში	104
ლოკომოტორული თამაში	105
„უხეში თამაში წესების გარეშე“ ანუ ჩხუბის იმიტაცია.....	106
საგნებით თამაშის განვითარება	107
მანიპულაციური და კვლევითი თამაში.....	108
კონსტრუქციული თამაში	109
კუბურებით თამაში.....	111
კომპიუტერებით თამაში.....	112
სიმბოლურ-წარმოსახვითი თამაშის განვითარება.....	113
წარმოსახვითი ქმედებები და საგნები	114
როლების განსახიერება და თემები.....	115
სოციალური თამაშის განვითარება.....	117
სოციალურ თამაშში ბავშვის ინდივიდუალური განვითარება	118
ჯგუფური დინამიკა.....	121
თანატოლთა კულტურა.	122
ჯგუფში ინტეგრაციის უნარ-ჩვევები და თამაშის სხვადასხვა ტიპებზე გადასვლის ეტაპები.....	124
სოციალური კომპეტენცია	125

თამაშის განვითარება ექვსიდან რვა წლამდე ასაკში	127
თამაშის შეფასება.....	128
დაკვირვების მეთოდები	129
ნარატიული ანგარიშები.....	130
თამაშის ჩაწერის ტექნოლოგია	132
საკონტროლო ჩამონათვალი (ე.წ. „ჩეკლისტი“).....	134
თამაშის დოკუმენტირება	138
რეზიუმე.....	140
პროექტები და აქტივობები.....	142
თავი 4. მრავალფეროვნება და ინდივიდუალური განსხვავებები თამაშში.....	143
შესავალი	143
მთავარი კითხვები	145
გენდერული განსხვავებები	146
ფიზიკური თამაში.....	147
სივრცის გამოყენება	148
უხეში თამაში წესების გარეშე.....	148
რეალური აგრესია.....	149
შუა ბავშვობის პერიოდში გადასვლა.....	149
სოციალური თამაში.....	150
თანამოთამაშეების შერჩევა	150
კომუნიკაციისა და ინტერაქციის სტილები.....	154
გუნდური ან ჯგუფური აქტივობები.....	155
საგნებით თამაში	156
სათამაშოების არჩევა	157
გენდერული ასიმეტრია.....	157
სიმბოლურ-წარმოსახვითი თამაში	158
საგნების ტრანსფორმაცია	158
როლების შესრულება და თამაშის თემები.....	159
წარმოსახვითი კომპანიონები	163
გარემო ფაქტორების ზემოქმედება	165

მშობლების ზეგავლენა.....	166
თანატოლების ზეგავლენა.....	168
მასწავლებლების ზეგავლენა.....	169
უფროსებისათვის რეკომენდებული როლები და ქცევები	172
პიროვნული თვისებები და თამაში.....	174
ბავშვთა ორიენტაცია თამაშის პროცესში: ნივთი თუ ადამიანი	176
კოგნიტური სტილი.....	177
თამაშის განწყობა.....	179
ფანტაზიურობისადმი მიდრეკილება.....	182
წარმოსახვითი თამაშის სახეობები	183
ფსიქოლოგიური ადაპტაცია და დეპრესია.....	185
გარემო ფაქტორები და პიროვნული თვისებები	187
რეკომენდაციები უფროსების როლებთან და ქცევებთან დაკავშირებით	190
რასობრივი და ეთნიკური კუთვნილება და თამაში.....	192
რასობრივი და ეთნიკური განსხვავებები.....	193
აფროამერიკელი ბავშვები	195
კონტექსტური და ნაკლებკონტექსტური კომუნიკაცია	197
რეზიუმე.....	198
პროექტები და აქტივობები.....	199
თავი 5. თამაშის როლი განვითარებაში.....	201
შესავალი	201
მთავარი კითხვები	201
თამაში და განვითარება: ძირითადი დაკვირვებები.....	202
თავის ტვინის განვითარება და თამაში	204
კულტურის ელემენტების ათვისება და თამაში	207
კოგნიტური განზომილება.....	211
კონცეპტუალური განვითარება	211
აზროვნება და პრობლემების გადაწყვეტა	212
დივერგენტული აზროვნება.....	213
გონების თეორია.....	215

მეტყველება და წიგნიერება.....	217
სოციალური განზომილება.....	225
ემოციური განზომილება	230
ემოციების კონტროლი	230
სიმნელების გადალახვის უნარი და მედეგობა.....	232
რეზიუმე.....	238
პროექტები და აქტივობები.....	239
თავი 6. თამაშის კონტექსტები: ფიზიკური გარემო, სოციალური ეკოლოგია და კულტურა..	241
შესავალი	241
მთავარი კითხვები	241
კულტურულ-კონტექსტური მიდგომა თამაშის მიმართ	242
„კონტექსტის“ განმარტება	243
კონტექსტში თამაშის შესწავლის წესები.....	246
თამაშისა და გარემოს ურთიერთკავშირის ზოგადი მოდელი	247
ფიზიკური გარემო	249
გეოგრაფია და კლიმატი.....	249
სამეზობლო უბნები და თემები	251
სივრცე: ზოგადი მოსაზრებები	254
საგანმანათლებლო დაწესებულების ინტერიერის დიზაინი და სივრცე.....	257
ბავშვების სათამაშო სივრცეები.	259
სათამაშო გარემოს შექმნა.....	260
სასწავლო ცენტრები.....	261
სივრცის მოწყობა.....	264
სოციალური ეკოლოგია და თამაში.....	274
ოჯახის დინამიკა.....	274
მშობლების ზეგავლენა.....	275
და-მმის ზეგავლენა	277
თამაში და კულტურა.....	278
კულტურა და თამაში.....	281
ცხოველებიც თამაშობენ.....	282

არის თუ არა ესოდენ დიდი განსხვავება კულტურებს შორის?	282
თამაში უნივერსალური ფენომენია თუ კულტურული?	283
კულტურის ზეგავლენა თამაშზე.....	284
თეორიის გამოყენება პედაგოგიურ პროცესში.....	288
მშობლების წვლილი.....	288
კურიკულუმის ადაპტირება.....	289
რეზიუმე.....	290
პროექტები და აქტივობები.....	292
ნაწილი III. თამაში და განათლება	293
თავი 7. საგანმანათლებლო თამაში	293
შესავალი	293
მთავარი კითხვები	296
საგანმანათლებლო თამაშის ღირებულება	296
საგანმანათლებლო თამაშის უპირატესობები	297
დადებითი ემოცია.....	297
თავისუფალი არჩევანი.....	298
თამაშის წარმოსახვითობა.....	299
ორიენტაცია საშუალებაზე და არა მიზანზე.....	299
კონტექსტში სწავლა.....	300
სასკოლო დღის დაბალანსება.....	301
საგანმანათლებლო თამაშის პოტენციური უარყოფითი მხარეები	302
პროგრესის დოკუმენტირება რთულია.....	302
ზოგი ბავშვი მუშაობას თავს არიდებს.....	303
თამაშს ძალიან ბევრი დრო სჭირდება.....	304
მასწავლებლები არ არიან მომზადებული თამაშების გამოსაყენებლად.....	304
თამაში მშობლებთან კონფლიქტს იწვევს.....	306
საგანმანათლებლო თამაშების დადებითი და უარყოფითი მხარეების განხილვა	307
საგანმანათლებლო თამაშების ტიპები	308
აკადემიურად „გამდიდრებული“ თამაშების სივრცეები	308
თამაშები წესებით	314

სიმულაცია.....	318
სათამაშო მოედნის აქტივობები.....	321
საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები.	321
მათემატიკა	324
წიგნიერება.....	325
საგანმანათლებლო თამაშების გამოყენებაში არსებული დაბრკოლებები.....	326
სკოლამდელ დაწესებულებებში არსებული დაბრკოლებები	328
საბავშვო ბაღში (kindergarten) არსებული ბარიერები.....	329
პირველ კლასში არსებული ბარიერები.....	330
დაბრკოლებების გადალახვა	331
რეზიუმე.....	333
პროექტები და აქტივობები.....	334
თავი 8. საკლასო ოთახში თამაშის „გამდიდრება“: მასალები და კურიკულუმი.....	335
შესავალი	335
მთავარი კითხვები	336
სათამაშო მასალებსა და განვითარებას შორის კავშირი	336
სათამაშო მასალების მახასიათებლები.....	337
„ღია“ და „დახურული“ მასალები	339
მარტივი და რთული ერთეულები	340
რბილი და მყარი მასალები.....	343
მულტიკულტურული მასალები.....	344
სათამაშო მასალების ტიპები.....	345
ადამიანების, ცხოველების და საგნების სათამაშო ასლები	345
ანიმაციური სათამაშოები.	346
სათამაშო სატრანსპორტო საშუალებები.....	346
როლური თამაშების რეკვიზიტები.....	347
სასწავლო სათამაშოები	347
კონსტრუქციული სათამაშოები.....	348
სტანდარტული კუბურები.	348
მაგიდის კუბურები.	349

დიდი ცარიელი კუბურები.....	350
პენოპლასტის კუბურები და პლასტმასის ყუთები.	350
მრავალჯერადი გამოყენების მასალები.	350
უხეში მოტორიკის განმავითარებელი სათამაშოები	354
თამაშები წესებით	355
რეალური მასალები	355
ქვიშა, წყალი და ტალახი.....	355
ხელოვნების მასალები.....	356
წიგნიერების მასალა.	356
ხის დასამუშავებელი მასალა.	357
სათამაშო მასალების შერჩევა	358
ზოგადი მითითებები	359
სხვადასხვა ასაკში გამოსაყენებელი მასალები.....	361
ჩვილი ბავშვები (დაბადებიდან თორმეტ თვემდე)	362
ახალგვანადგმული ბავშვები (ერთიდან სამ წლამდე).....	362
სკოლამდელი ასაკის ბავშვები.....	362
სკოლის ასაკი (საბავშვო ბაღიდან მესამე კლასამდე).....	363
თამაში და კურიკულუმი	364
თამაშებსა და კურიკულუმს შორის ურთიერთკავშირი	364
თამაშის როლი ადრეული ასაკის ბავშვთა პროგრამებში.....	366
მონტესორი.	366
რეჯიო ემილია.	367
ვალდორფი.	368
პროექტის მიდგომა.	370
High/Scope.....	371
Bank Street.	372
რეზიუმე.....	374
პროექტები და აქტივობები.....	375
თავი 9. საკლასო ოთახში თამაშის „გამდიდრება“: სწავლების სტრატეგიები და ხელშემწყობი მეთოდები	377
შესავალი	377

მთავარი კითხვები	378
თამაშისთვის ადეკვატური დროის უზრუნველყოფა	378
მოსამზადებელი აქტივობები.....	381
მასწავლებლების მონაწილეობა თამაშში.....	382
კვლევა	384
თამაშის სწავლება.....	385
მასწავლებლის მონაწილეობა თამაშში.....	387
დამხმარე როლები.....	390
მაყურებელი.	390
სცენის მენეჯერი.....	392
თანამოთამაშე.	393
თამაშის ლიდერი.	394
სახიფათო როლები	395
არამონაწილე.	396
რეჟისორი.....	396
თამაშის მიმართულების შემცვლელი.....	397
მოქნილობა	398
თამაშის სწავლებასთან დაკავშირება.....	399
კავშირის დამყარება.....	399
მართული თამაში.....	401
სტრატეგია „აქტივობამდე, აქტივობის დროს და აქტივობის შემდეგ“	402
თამაში–გამოკითხვა–გამეორება.	404
ვივიენ ფელის ზღაპრის გათამაშება.....	406
რეზიუმე.....	408
პროექტები და აქტივობები.....	409
თავი 10. თამაშები სპეციალური საჭიროებებისა და გარემოებების მქონე ბავშვებისთვის	410
შესავალი	410
მთავარი კითხვები	410
თამაში და სპეციალური განათლება	411
თამაშის მნიშვნელობა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისთვის.....	414

სპეციალურ განათლებაში თამაშის გამოყენებასთან დაკავშირებული ბარიერები	415
დირექტიული სწავლების მიმართ მიკერძოებული დამოკიდებულება.	415
ადრეული ასაკის ბავშვთა მასწავლებლების მომზადება.....	419
შეზღუდული შესაძლებლობების გავლენა თამაშზე	419
სიყრუე და სმენის დარღვევები.....	419
ორთოპედიული დარღვევები.....	420
ჯანმრთელობის დარღვევები.....	421
მხედველობის დარღვევები.....	422
აუტიზმი.	422
გონებრივი შეფერხება.	423
სოციალურ–ემოციური და ქცევითი დარღვევები.....	423
ორმაგად გამორჩეული ბავშვები.	423
ადაპტური აღჭურვილობა და გარემო	425
ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტივობის სინდრომი.....	425
მხედველობის დარღვევების მქონე ბავშვები.....	426
სმენის დარღვევების მქონე ბავშვები.....	426
ფიზიკური დარღვევების მქონე ბავშვები.....	426
თამაში ღია ცის ქვეშ.....	428
თამაში, როგორც სწავლების კონტექსტი	429
ფიზიკური სივრცე და მასალები.	429
სოციალური ასპექტები.	431
ბავშვთა პრიორიტეტები.	432
ყოველდღიური (რუტინული) საქმიანობების დაგეგმვა.	433
დაგეგმილი (სტრუქტურირებული) თამაშები.....	433
ოჯახები და პროგრამები შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისთვის	433
მშობლების როლი ადრეული ინტერვენციის პროგრამებში.	434
თამაში ოჯახში.....	435
თამაშის ჯგუფები.....	437
თამაში და შეფასება.....	439
თამაშზე დამყარებული შეფასება.....	440
თამაშზე დამყარებული ტრანსდისციპლინური შეფასება.....	441

თამაშის თერაპია	443
ქვიშით თამაშის თერაპია.....	445
ჯგუფური თამაშის თერაპია.....	448
შვილთან ურთიერთობის თერაპია	448
ადრეული ასაკის ბავშვების მასწავლებლები და თამაშის თერაპია.....	450
„Child Life” (ჰოსპიტლის ფსიქო-სოციალური) პროგრამები	451
რეზიუმე.....	455
პროექტები და აქტივობები.....	456
თავი 11. პოპულარული კულტურა, მედია და ტექნოლოგია (ჰეი-ჯუნ ანი)	458
შესავალი	458
მთავარი კითხვები	459
პოპულარული კულტურა.....	460
ოჯახური ცხოვრება და საზოგადოებრივი თავშეყრის ადგილები	464
ბავშვზე ზრუნვა.....	464
თაყვანისცემის ადგილები.	466
ბავშვთა მუზეუმები.	467
ბიბლიოთეკები.	470
ბუნების ცენტრები და გარე აქტივობები.....	472
სკოლები.....	475
ტერორი, ძალადობა და კატასტროფები.....	477
კომერციული მიდგომა.....	479
თამაშის საფასური და სხვა ორგანიზებული აქტივობები.	481
სათამაშოების მარკეტინგი.....	481
თამაში და მედია.....	485
ტელევიზია.....	487
ნეგატიური შედეგები.	487
დადებითი ეფექტები.	490
ელექტრონული მედიის სხვა ფორმები	494
ტექნოლოგია	496
კომპიუტერები	497

პროგრამული უზრუნველყოფის ხარისხი.....	500
კომპიუტერებით თამაში.....	501
ვიდეოთამაშები	502
კომპიუტერული თამაშები	505
კომპიუტერული სათამაშოები.....	506
რეზიუმე.....	508
პროექტები და აქტივობები.....	510
თავი 12. თამაში ღია ცის ქვეშ	511
შესავალი	511
მთავარი კითხვები	511
სათამაშო მოედნების ისტორია.....	512
პარალელური ისტორიული მოვლენები.....	513
საბავშვო ბაღის სათამაშო მოედანი.....	513
სკოლამდელი დაწესებულებების სათამაშო მოედნები.....	514
პარკების და სკოლების სათამაშო მოედნები.....	515
სათამაშო მოედნების ეპოქა	516
წარმოებული აღჭურვილობა (1920-1950).....	516
ინოვაციების ეპოქა (1950-იანი -1960-ანი წლები).....	516
მოდულარული აღჭურვილობა (1970-იანი და 1990-იანი წლები).....	516
თანამედროვე ეპოქა: უსაფრთხოება და ხელმისაწვდომობა.....	517
კულტურული საკითხები	519
ღია ცის ქვეშ თამაშის მიზანი.....	520
ფიზიკური ვარჯიში.....	520
ღია ცის ქვეშ თამაშის სიხალისე.....	521
სამყაროს შესახებ ცოდნის მიღება	521
საკუთარი თავის და გარემოს შესწავლა	521
ჭარბი ენერჯის თეორია	522
ჯანმრთელობა.....	522
ბავშვის უფლება, იყოს ბავშვი.....	523
სათამაშო მოედნების განსხვავებული სახეობები	523

ტრადიციული სათამაშო მოედნები.....	523
შემოქმედებითი სათამაშო მოედნები.....	525
სათავგადასავლო სათამაშო მოედნები.....	526
თანამედროვე სათამაშო მოედნები.....	527
სათამაშო მოედნის დიზაინი.....	529
თამაშის კრიტერიუმები.....	529
თამაშის განსხვავებული სახეობების ხელშეწყობა.....	530
ფიზიკური თამაში.....	530
კონსტრუქციული თამაში.....	531
სოციალური თამაში.....	532
სოციალურ-დრამატული თამაში.....	532
თამაში წესებით.....	533
სათამაშო მოედნის კავშირი მთავარ შენობასთან.....	534
სათამაშო მოედნის მიღმა.....	534
ასაკობრივი სათამაშო მოედნები.....	535
სათამაშო მოედნები ჩვილებისთვის/სამ წლამდე ასაკის ბავშვებისთვის.....	535
სათამაშო მოედნები სკოლამდელი ასაკის ბავშვებისთვის.....	536
სასკოლო ასაკის ბავშვებისთვის განკუთვნილი სათამაშო მოედნები.....	537
უსაფრთხოება.....	538
აღჭურვილობის განაწილება და განთავსება.....	539
სათამაშო მოედნის ფართობი.....	540
ზედამხედველობის სიმარტივე.....	541
აშშ სამომხმარებლო საქონლის უსაფრთხოების კომისიის ინსტრუქციები.....	541
საერთაშორისო ინსტრუქციები უსაფრთხოების შესახებ.....	542
მოვლა-პატრონობა.....	544
ხელმისაწვდომობა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისთვის.....	545
მასწავლებლის როლი სათამაშო მოედანზე.....	546
ჩვილებისთვის/სამ წლამდე ასაკის ბავშვებისთვის განკუთვნილი სათამაშო მოედნები.....	547
სკოლამდელი საგანმანათლებლო დაწესებულების სათამაშო მოედანი.....	547
ზედამხედველობა.....	547

დაკვირვება	547
ირიბი სტრატეგიები.	548
პირდაპირი სტრატეგიები.....	548
სასკოლო ასაკის ბავშვებისთვის განკუთვნილი სათამაშო მოედანი	548
ღია ცის ქვეშ თამაშის ადვოკატირება	549
ბავშვის თამაშის უფლების დაცვის საერთაშორისო ასოციაცია.....	549
C.A.R.E ადამიანები	551
ჯიმ გრინმანი.....	553
რეზიუმე.....	554
პროექტები და აქტივობები.....	554

წინასიტყვაობა: თამაში, როგორც კრიტიკული გარემოებების ამსახველი ფანტაზია. წინასიტყვაობის ავტორი: ბრაიან სატონ-სმითი

ამ წიგნის ავტორები, ადრეულ ასაკში თამაშის საკითხებზე გასული ათწლეულების განმავლობაში შემუშავებული ყველა თეორიისა და კვლევის შეჯამებისთვის, დიდ მადლობას იმსახურებენ. იქმნება შთაბეჭდილება, რომ ჩვენ ძალიან ახლოს ვართ თამაშის არსის გარკვევასთან. მართლაც, ერთადერთი, რაც დამრჩენია, არის ფიქრი იმაზე, თუ რა შეიძლება იყოს თამაში. დასაწყისისთვის, მოდით, განვიხილოთ გასული 200 წლის განმავლობაში მეცნიერთა მიერ გამოთქმული მოსაზრებები. ზოგიერთი ამბობს, რომ თამაში არის:

1. ჭარბი ენერჯია, რელაქსაციური ან ადგუნებული ფორმით;
2. აქტიური მოქმედება - ხასიათის გამომჟღავნება თამაშის გზით, რომელსაც აღვიქვამთ როგორც მიზეზშედეგობრივ კავშირს, ვარჯიშს, ამოცანების მისაღწევად მიმართულ ქმედებას ან გამბედაობას;
3. ემოცია - თამაში აღიქმება ემოციურ განტვირთვად (აბრეაქციად) ან პაროდიად;
4. ევოლუცია - თამაში აღიქმება, როგორც ცივილიზებული გამოცდილების გამეორება, მოქნილობა, ადაპტური პოტენციალიზაცია, ადაპტური მრავალფეროვნება ან ჭარბი რესურსების შექმნა.
5. შემეცნება - თამაში მიიჩნევა ასიმილაციად, აბსტრაქციად, წარმოსახვით შესაძლებლობად და შემოქმედებითობად;
6. კომუნიკაცია - თამაში მიიჩნევა სიგნალებად, ჩარჩოებად და მეტაკომუნიკაციებად;
7. მაქსიმალური გამოცდილება - თამაში მიიჩნევა თვითაქტუალიზაციად, გამოცდილების ნაკადად და შესაბამის სივრცეში ყოფნად;
8. ქაოსის მანიპულაცია - თამაში მიიჩნევა ცხოვრების მოულოდნელობებისთვის ან არაპროგნოზირებადი გარემოებებისთვის მზადებად.

უპირველეს ყოვლისა, მნიშვნელოვანია გვესმოდეს, რომ ყველა ეს კონცეფცია უდავოდ შესაძლებელია ერგებოდეს თამაშის რომელიმე ფორმას. კონცეფციებს ტიპურად ერთმანეთთან ბევრი საერთო არ აქვთ, რადგანაც თამაში თავისთავად ძალიან რთული ფენომენია და სათანადო მეცნიერული ტერმინებით ადეკვატურად ახსნილი არასდროს ყოფილა. მეორე მხრივ, ერთი რამ, რაზეც მეცნიერების უმეტესობა თანხმდება (და მერე ივიწყებენ) არის ის, რომ თამაში, უპირველეს ყოვლისა, შინაგანად მოტივირებულია. ანუ ისინი თანხმდებიან, რომ ადამიანები ძირითადად გასართობად თამაშობენ. უცნაურია, მაგრამ მეცნიერები ამის ახსნას არ ცდილობენ, თუმცა კი ექსპლიციტურად თანხმდებიან, რომ თამაში გართობაა, ამავე დროს იმპლიციტურად ასევე თანხმდებიან, რომ გართობა მნიშვნელოვანი არ არის. მათი აზრით, მნიშვნელოვანია ის, რომ გართობა მონაწილე პირების ან თემების კეთილდღეობისთვის შეიძლება სასარგებლო იყოს. ამის გამო მსურს ყურადღება გავამახვილო იმაზე, რასაც მეცნიერები ჩვეულებრივ უგულებელყოფენ და ვიკითხო:

„რეალურად რას გულისხმობს ეს გართობა?“ ამასთან, შევეცადო, რომ თამაშის არსი ამ კითხვაზე პასუხის მეშვეობით დავადგინო.

რა არის გართობა?

პირველ რიგში, ვფიქრობ, რომ თამაშის დროს გართობა გარკვეული სახის გაორებულ ფენომენად უნდა აღიქმებოდეს, რადგანაც ვამბობთ, რომ იგი რეალურიც არის და არარეალურიც. აზრიანიც არის და უაზროც, სიბრძნეც და სისულელეც, რაციონალურიც და ამავე დროს ირაციონალურიც. მასში ყოველთვის არის „ინის“ და „იანის“ ჭიდილი. წარმოგიდგენთ ორ მტკიცებულებას, რომელთა გამოც ვფიქრობ, რომ სწორია ორმაგ ბუნებაზე ყურადღების გამახვილება, იმ შემთხვევაში, თუ გართობას ეძებთ.

თამაში ევოლუციაში პირველად მთელი სისავსით მაშინ გამოვლინდა, როდესაც 65 მილიონი წლის წინ ძუძუმწოვრებმა რეპტილიების ადგილი დაიკავეს. მაშინვე, რეფლექსური ემოციური მოტივაციის სისტემამ ნაწილობრივ გამოუთავისუფლა ადგილი ახალ ემოციურ სისტემას, რომელიც რეფლექტური უფრო იყო ვიდრე რეფლექსური. ე.ი. ძუძუმწოვრებს, წინანდელივით, ახლაც შეეძლოთ სწრაფად ემოქმედათ და საფრთხისთვის თავი დაეღწიათ ან ჯერ გადარჩენის ალტერნატიულ ვერსიებზე დაფიქრებულიყვნენ და შემდეგ მიეღოთ გადაწყვეტილება. წარმოიდგინეთ რამდენად რთული პროცესია ამ ორი ვარიანტიდან ერთ-ერთის ამორჩევა კონკრეტულ შემთხვევაში. ფაქტია, რომ ადამიანები დღესაც ვდგავართ ამ პრობლემის წინაშე, როდესაც ზოგჯერ ისე მძაფრად ვრეაგირებთ საფრთხეზე, რომ ფიქრისთვის დრო არ გვრჩება, სხვა დროს კი იმდენად ბევრს ვფიქრობთ, რომ რეაგირება გვიანდება. ჩვენი ცხოვრება ყოველთვის სავსე იყო წინააღმდეგობებით. როგორც ცოცხალი არსებები, თავს ვერ ვაღწევთ ჩვენს დუალისტურ ბუნებას. შესაბამისად, გასაკვირი არ უნდა იყოს, რომ ევოლუციის პროცესში, მუტაციის დამსახურებით, ცხოვრებისეული გამოცდილება ისე შეგვიძლია შევიძინოთ, რომ თავი საფრთხეში არ ჩავიგდოთ. ჩემი აზრით, თავად ფანტაზიის განვითარებამ, მუტაციის შედეგად, ემოციების მორევში ცხოვრება უფრო ასატანი გახადა. გარკვეულწილად, პოტენციური კატასტროფის სცენარის რეპეტიციის ასეთნაირად გავლა, ბრაზის, შიშის, შოკის, ზიზღის და მარტოობის წინააღმდეგ ერთგვარ ვაქცინაციას წარმოადგენს.

მეორე მთავარი ფაქტი ის გახლავთ, რომ ემოციების შესახებ ჩატარებული თანამედროვე ნევროლოგიური კვლევების შედეგების მიხედვით, ისინი დასაბამს იღებენ ტვინის შედარებით ადრე ჩამოყალიბებული ნაწილებიდან (სახელდობრ, ამიგდალადან), ასევე, უფრო გვიან წარმოქმნილი ნაწილებიდან (წინა ტვინი). მაგრამ ამ ემოციათაგან, ზოგიერთი, მაგალითად, შოკი, ბრაზი, შიში, ძირითადად ტვინის ძველ ნაწილებში ჩნდება და ადამიანებს უფრო რეფლექსური ქცევისკენ უბიძგებენ; მათ ძირითად ემოციებს უწოდებენ. სხვა ემოციები ნევროლოგიურ დასაბამს შუბლის წილიდან იღებენ და შესაბამისად, მათ მეორად ემოციებს უწოდებენ (მაგალითად, თავის დამნაშავედ გრძნობა, სირცხვილი და უხერხულობა).

გარდა ამისა, ვფიქრობ, რომ თამაში ამ ორი სახის ემოციას შორის ურთიერთდამოკიდებულებას გამოხატავს. ნებისმიერ კარგად დამკვიდრებულ კულტურულ

ჯგუფში არსებობს თამაშის ისეთი ფორმები, როგორცაა ახალბედების რიტუალური გამოცდა, გაბრაზება, ფიზიკური და ინტელექტუალური შეჯიბრი, რისკზე წასვლა (ფიზიკური და ეკონომიკური), უხეში იუმორი, ფესტივალები და ა.შ. ისინი პირველადი ემოციების თეატრალურ გამოყენებას გულისხმობენ, მაგრამ მეორადი ემოციების კონტექსტში, რომელიც დადგენილ რუტინას, წესებს, თამაშის განწყობას, ეთიკას და მსაჯობას მოიცავს. მაგალითად, გარკვეულ საზოგადოებაში მისაღებად ახალბედების რიტუალური გამოცდა და გაბრაზება ინიციაციის ტრადიციული ფორმების პაროდიაა. პაროდია იმიტომ არის, რომ ორივე მათგანი იმის იმიტაცია და დაცინვაა, რასაც წარმოადგენს. სიამოვნების გრძნობას იწვევს კონტრასტი თეატრალურ შოკსა და შედეგად მიღებულ სიხარულს შორის, რომელიც აბათილებს მიღებულ ტანჯვას. ახალბედების გამოცდას საზოგადოებაში მათი მიღება მოჰყვება. თამაში სახალისოა ტანჯვასა და სიხარულს შორის არსებული კონტრასტის გამო. ყველაზე წარმატებული მოთამაშეები ხომ ისინი არიან, ვინც თამაშის დროს მიღებულ დარტყმებს ყველაზე კარგად უმკლავდებიან.

ფიზიკური და ინტელექტუალური შეჯიბრების შემთხვევაშიც (მაგალითად, ფეხბურთი და ჭადრაკი), რომლის მამოძრავებელი ძალაც ბრაზია, ასევე ვაწყდებით ცხოვრების პაროდიას, რასაც თან ახლავს ბრძოლა და მტაცებლობა თავდასხმის სხვადასხვა ფორმების გამოყენებით. და კვლავ, თუ მოთამაშეები თამაშს საკმარის ყურადღებას დაუთმობენ, შედეგი კარგად თამაშით ან მიღწეული გამარჯვებით მიღებული სიამოვნება იქნება.

თამაშის ისეთი ფორმების შემთხვევაში, რომლებიც ფიზიკური და ეკონომიკური საშიშროებებით გამოწვეულ რისკებს მოიცავს (მაგალითად, ევერესტზე ასვლისას ან პოკერის თამაშისას) საქმე გვაქვს ბედის დამღევის პაროდიასთან, ფიზიკური მომზადების ან ილბლიანობის შემოწმების გზით. სიამოვნება პოტენციური საფრთხეების დამღევაში მდგომარეობს და შედეგი მონაწილეების მხრიდან გარკვეული დონის გამბედაობის გამოვლენაა.

თამაშის უხეში, ბილწსიტყვაობის მომცველი ფორმები (რომლის მამოძრავებელი ძალა ზიზზია) საზოგადოებაში მიღებული აზრების და ქცევების პაროდიას წარმოადგენს. სიამოვნება მორალური ქცევის დაცინვაში მდგომარეობს. შედეგი შეიძლება ყოველდღიური ცხოვრების უფრო იუმორით, მხატვრულად და არატრადიციულად აღქმა იყოს.

დაბოლოს, ფესტივალები, რომელთა მამოძრავებელი ძალა მარტობაა, თანამშრომლობის პაროდიას წარმოადგენს, რადგან მათი დამატარებელი ხასიათი კავშირების დამყარებას ძალიან ამარტივებს. თუმცა მან, ვინც წარმატებას მიაღწევს, შესაძლოა სოციალური უნარებიც გაიუმჯობესოს.

რეზიუმე

აღსანიშნავია, რომ თამაშის თითოეული ეს ფორმა, რეალურ ცხოვრებაში საგანგებო სიტუაციასთან გამკლავების ანალოგიურია, ე.ი. გახდება თუ არა ადამიანი მისთვის სასურველი ჯგუფის წევრი, შეიძენს თუ დაკარგავს მნიშვნელოვან უნარებს, გაუმკლავდება თუ არა ცხოვრებაში არსებულ საფრთხეებს და შემთხვევითობებს, გაეცინება თუ დეპრესიას განიცდის ყოველდღიური მოულოდნელობებისგან, დაბოლოს, გამონახავს თუ არა სხვა

ადამიანებთან საერთო ენას და ცხოვრებით ტკბობის საშუალებას. ეს მიღწევები ძალიან მნიშვნელოვანია, თუმცა შესაძლოა ძალიან ნეგატიური შედეგებით დასრულდეს დამწყებებისა და მოყვარულებისთვის. ისინი ყოველდღიური ცხოვრების საფრთხეებია, თამაში კი ამ ემოციურად ნეგატიურ მოვლენებს მოთამაშისთვის დადებით გამოცდილებად გარდაქმნის. მართალია, გამომუშავებული უნარები ადამიანს ზოგჯერ ადაპტაციის რაღაც ფორმაში ეხმარება, მაგრამ ეს მათი მთავარი მიზანი არ არის. მთავარი, თამაშის დროს სიმულირებული უარყოფითი რეალობის ან კრიტიკული გარემოების ცხოვრების უფრო კომფორტულ ფორმებად გარდაქმნაა. თამაში ხდება ალტერნატიული რეალობა, რადგან გართობის გამო უკვე ნაკლებ მნიშვნელოვანია, აქვს თუ არა დანარჩენ ცხოვრებას აზრი. ზოგჯერ ადამიანები თამაშის წინააღმდეგნი არიან, რადგან არ მოსწონთ, როდესაც ნეგატივი თამაშის ან სხვა რაიმე ფორმით არის წარმოდგენილი. თუ მათ თვითონ გართობა არ უყვართ, შეიძლება თამაშით მოტანილი ცხოვრების ძალა ვერ დააფასონ.

თამაში გარკვეულ გამბედაობაზეა დაფუძნებული (მოქნილობა, სიფხიზლე, წინასწარ ჩანერგილ რწმენებთან ბრძოლა, კომუნიკაბელურობა), რომელიც არა მხოლოდ გვიცავს ამ საგანგებო კრიტიკული გარემოებებისგან, არამედ, როგორც პარადიული გართობა, დანარჩენი ყოველდღიური ცხოვრების ანტიდოტს წარმოადგენს, რომლისთვისაც დამახასიათებელია სიკვდილი, ავარიები და სხვა არასასიამოვნო მოვლენები. ბავშვებისთვის თამაშის დროის შეზღუდვა, მისი ზედმეტად ორგანიზება, ან შესვენებისას თამაშის დროის წართმევა, ჩვენს ტურბულენტურ ყოფაში მათთვის საკუთარ თავში რწმენის გამომუშავების მთავარი საშუალების წართმევის ტოლფასია.

პროლოგი

„აუცილებელია, რომ მასწავლებლები „ბავშვებს თამაშის პროცესში დააკვირდნენ და გაგონილისა და ნანახის საფუძველზე თითოეული ბავშვისთვის შესაფერისი სასწავლო პროგრამები შეიმუშაონ“ ... მასწავლებლებმა „კარგად უნდა გააცნობიერონ, რომ ინტელექტუალური განვითარება თამაშის გზით ხდება. თამაშის დროს ბავშვები მათ მიერ ყველა სფეროში დაგროვებულ ცოდნას იყენებენ. თამაშს ბავშვების სასწავლო პროგრამებში დიდი ადგილი უნდა დაეთმოს, დაწყებული ადრეული ასაკიდან და დაწყებითი კლასების ჩათვლით“.

მილი ალმის ინტერვიუ, 1999 წ.,
გამოქვეყნდა ჟურნალში „Young Children“, 2000 წლის იანვრის ნომერში.

მსოფლიო, ბავშვების საერთო განვითარებაში თამაშის უმნიშვნელოვანეს როლს სულ უფრო მეტად აღიარებს, ისევე როგორც იმას, რომ ბავშვის ჩვილობის ასაკიდან დაწყებული, მშობლებმა და მასწავლებლებმა მათ თამაშს ხელი მაქსიმალურად უნდა შეუწყონ. ამ წიგნში შევეცადეთ თამაშისა და განვითარების შესახებ არსებული კვლევები და თეორიები ადრეულ ასაკში განათლების პრაქტიკასა და პოლიტიკასთან დაგვეკავშირებინა. ყველა თავში იკვეთება სამი ძირითადი იდეა: (1) ადრეულ ასაკში ხარისხიანი თამაში ცხოვრების მომდევნო ეტაპებზე პოზიტიური მოქმედების პრელუდიას წარმოადგენს (მაგალითად, წარმოსახვითი თამაში არასტერეოტიპული აზროვნების წინამორბედი); (2) თამაში არის ადამიანის გემოვნებისა და ინტერესების გამოხატვის საშუალება - უნიკალურ პიროვნებად ქცევის გზა; და (3) თამაში არის სხვებთან დაკავშირების, საკუთარი თავის სოციალური აღქმის და თემის წევრად გახდომის საშუალება.

ამასთან ერთად, მთელ წიგნს თან გასდევს ოთხი ზოგადი კითხვა: „უპირველეს ყოვლისა რა არის თამაში?“ პირველ თავში თამაშის შესახებ არსებულ მოსაზრებებს და საკითხებს განვიხილავთ. აგრეთვე ვცდილობთ თამაშის ცნების განსაზღვრის რთული ამოცანის დაძლევას, რაც არც ისე იოლია, როგორც შეიძლება მოგვეჩვენოს. თამაშის ძირითადი თეორიები განხილულია მე-2 თავსა და მთელ წიგნში.

მეორე ზოგადი კითხვაა: „რას გვამლევს თამაში?“ მე-3 თავში აღწერილია, თუ როგორ ავითარებს თამაში მთელ რიგ უნარებს ასაკთან ერთად, მათ შორის საყრდენ-მამოძრავებელი აპარატის აქტივობას, საგნების გამოყენებას, სიმბოლურ წარმოდგენას და სოციალურ ურთიერთობას. მე-4 თავში განმარტებულია, თუ რა ზემოქმედებას ახდენენ თამაშზე სქესი, პიროვნული თავისებურებები, რასობრივი და ეთნიკური წარმომავლობა. მე-5 თავში გაანალიზებულია თამაშის როლი ბავშვის განვითარების სხვადასხვა სფეროებში.

მესამე კითხვაა: „როგორ ზემოქმედებენ თამაშზე სხვადასხვა გარემო პირობები?“ მე-6 თავში ვსაუბრობთ თამაშის დამოკიდებულებაზე კულტურული, ფიზიკური და სოციალური გარემოს ცვლადებთან. მე-11 თავში გაანალიზებულია პოპულარული კულტურის, მედიის და ტექნოლოგიების ზეგავლენა.

მეოთხე და ბოლო კითხვა ძალიან მნიშვნელოვანია: „რას წარმოადგენს კარგი თამაში და როგორ შეგვიძლია მისი გაუმჯობესება?“ მე-7, მე-8, მე-9 და მე-12 თავები ეძღვნება ადრეულ ასაკში, სკოლაში და არასასკოლო გარემოში, შენობაში და მის გარეთ თამაშის შესაძლებლობების გაფართოების საკითხებს. სწორედ ამ თავებში ხდება თამაშის თეორიის უშუალო დაკავშირება პრაქტიკასთან. ამასთან ერთად, ვსაუბრობთ მშობლების მნიშვნელოვან როლზე თამაშის ხელშეწყობის, სტიმულირების და გამოგონების პროცესში.

მთლიანობაში, შევეცადეთ ზუსტად შეგვეჯამებინა კვლევის რთული სფეროები. ცვდილობდით გააზრებული და დაბალანსებული მიდგომა გვექონოდა ზოგიერთი რთული და საინტერესო საკითხის მიმართ, რომელთა შესახებაც, ჩვეულებრივ, არც სამეცნიერო კვლევები იძლევა მკაფიო პასუხებს და არც პრაქტიკოსი სპეციალისტებისა და პოლიტიკის განმსაზღვრელი პირების მიერ მოძებნილი მზა ახსნა არსებობს. ამის მიუხედავად, მთელი წიგნი გაჯერებულია ჩვენი ღრმა რწმენით, რომ თამაშს კრიტიკული მნიშვნელობა აქვს ყველა ბავშვის განვითარების ხელშეწყობისთვის (იქნება ეს შემეცნებითი, ემოციური, სოციალური თუ ფიზიკური განვითარება).

წლების მანძილზე, ძალიან დიდი ხნის განმავლობაში, ბევრ ქვეყანასა და დისციპლინაში დიდძალი ენერჯია და რესურსები იხარჯებოდა თამაშის, ბავშვთა განვითარების და ადრეული განათლების თეორიებისა და პრაქტიკის იდეების გაგებასა და კომუნიკაციაზე. ამ საკითხების მიმართ ინტერესი კვლავაც დიდია და სავარაუდოდ კიდევ უფრო გაიზრდება, რადგან კაცობრიობა ცდილობს ოცდამეერთე საუკუნის მასწავლებლების მომზადებას და ერთდროულად ორი კულტურის მატარებელი ბავშვების გაზრდას (ანუ ისეთი ბავშვების, რომლებიც ერთდროულად მსოფლიოს მოქალაქეებიც იქნებიან და თავისი ადგილობრივი კულტურაც გათავისებული ექნებათ).

თამაში ბავშვობის უნივერსალური ენაც არის და თითოეული კულტურის გრამატიკაც. როგორც კომუნიკაციის ფორმა, თამაში სხვადასხვა კულტურებში მეტად მსგავს მატარებელ ფუნქციას ასრულებს; ამავე დროს, თამაშის შინაარსი, რომელიც ერთდროულად კონკრეტული კულტურის ამსახველიცაა და გამომხატველიც, კულტურის მეტაფორას - კონკრეტული თემისთვის გასაგებ სიგნალს წარმოადგენს. თამაშის დროს ძალაუვნებურად ვიმყოფებით კულტურული განსხვავებების ზემოქმედების ქვეშ; და მაინც, სრულად აღვიქვამთ მის ისეთ უნივერსალურ თავისებურებებს, როგორიცაა თამაშის მსვლელობა და სპონტანურობა და მისი ცვალებადი და მრავალრიცხოვანი ფორმები.

მართლაც, ბავშვების თამაში თვითმიზანიც არის და სხვა მიზნების მიღწევის გზაც. ერთი მხრივ, უკიდურესად მნიშვნელოვანია თავი ავარიდოთ ბავშვების თამაშების მიმართ ეთნოცენტრულ დამოკიდებულებას, ვალიაროთ და დავაფასოთ კულტურული განსხვავებები და მსგავსებები, მაგრამ ამავე დროს არანაკლებ მნიშვნელოვანია თავიდან ავიცილოთ მთლიანად ზრდასრული ადამიანის დამოკიდებულებაზე დაფუძნებული მიდგომა. ჩვენ უნდა შევეცადოთ გავითვალისწინოთ ბავშვის შეხედულება.

დევიდ ელკინდმა (2003), მის მიერ ახლახან გამოქვეყნებულ ნაშრომებში, ბავშვების თამაშების შესწავლისას ჩამოაყალიბა და ერთმანეთს შეადარა ზრდასრული ადამიანის ფუნქციონალური და ბავშვის ემპირიული დამოკიდებულებების უპირატესობები.

ზრდასრული ადამიანის ფუნქციონალური მიდგომა ზრდასრული ადამიანის რაკურსს ეფუძნება და მიანიშნებს ბავშვების თამაშების სარგებლიანობაზე რომელიმე უფრო მაღალი მოტივისთვის, რომელიც შეიძლება ზრდასრულ ადამიანს გააჩნდეს. ეს შეიძლება იყოს სკოლისთვის მომზადება, თანამშრომლობისა და გაზიარების სწავლა ან იმპულსების კონტროლი და აფექტის რეგულირება. ზრდასრული ადამიანის თვალთ დანახული მიდგომა შეიძლება სულაც არ იყოს ბავშვების თამაშების გაგების მცდარი ან შეუსაბამო გზა; მაგრამ ეს უბრალოდ შეზღუდული ხედვაა. ასევე უნდა შევეცადოთ, თავი ბავშვის ადგილას წარმოვიდგინოთ და თამაშის პროცესში მისი განცდები გავიაზროთ; მათი წარმოდგენა უნდა ვცადოთ. ელკინდის აზრით, ეს არის ბავშვის ემპირიული რაკურსი. ელკინდის მიხედვით, საჭიროა გვახსოვდეს, რომ ბავშვებისთვის თამაში მაშინ არის ნამდვილი თამაში, როდესაც მას სხვა რეალური მიზანი არ აქვს გარდა აქტივობიდან მიღებული სიამოვნებისა.

თამაშის პროცესში ბავშვები განსაკუთრებულ მდგომარეობაში არიან, როდესაც უფროსების შეფასებები ან გარეშე მიზნები არ ადარდებთ. ისინი ბედნიერად გრძნობენ თავს და სხვადასხვა გარეგან წნეხს მათთვის მნიშვნელობა არ აქვს. რა თქმა უნდა არსებობს საკუთარი თავისთვის დაწესებული წნეხი - შეფასება იმისა, თუ რას შეუძლიათ მიაღწიონ და ახალი გამოწვევებიც დაისახონ, რაც ასევე თამაშის ნაწილია (მაგალითად, შემიძლია თუ არა ამ ხეზე უფრო მაღლა ავძვრე, ვიდრე გუშინ ავძვერი?). თამაშის დროს ბავშვებმა, რა თქმა უნდა, შეიძლება მიაღწიონ ზრდასრული ადამიანის მიზნებს, როგორცაა დამაბულობის მოხსნა ან ახალი უნარებისა და ფასეულობების დაუფლება, მაგრამ ბავშვები ამაზე არ ფიქრობენ. ჩვენ, უფროსები უნდა დავფიქრდეთ ამაზე და პატივი ვცეთ ბავშვურ თამაშებსა და ბავშვებს - თვალი გავუსწოროთ რეალობას, რომ ბავშვებიც ადამიანები არიან. სინამდვილეში ბავშვები თამაშობენ იმიტომ, რომ ისინი ბავშვები არიან! დღეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია დავიცვათ ბავშვის მიერ ბავშვურად თამაშის უფლება, რადგანაც ჩვენს ქვეყანაში, ისევე როგორც სხვა ქვეყნებში, უფროსები ადრეული ასაკის ბავშვებს სწავლის სულ უფრო მაღალ მოთხოვნებს უყენებენ და ბავშვების ჭარბი წონის პრობლემა, ფაქტობრივად, ეპიდემიად იქცა.

დასასრულს მოდით დავსვათ ორი მნიშვნელოვანი კითხვა. პირველი - „რატომ უნდა წაიკითხოს ვინმემ ეს წიგნი?“ ამისათვის შეიძლება ბევრი სხვადასხვა მიზეზი არსებობდეს. ზოგ შემთხვევაში ეს წიგნი შეიძლება სავალდებულო საკითხავი მასალა იყოს. ვიღაცისთვის ეს თემა შეიძლება ახალი და ამდენად საინტერესო აღმოჩნდეს. ან მკითხველს შეიძლება ბავშვები უყვარდეს და მიიჩნევდეს, რომ წიგნი ბავშვების აღზრდაში და მათთვის უკეთესი მომავლის შექმნაში დაეხმარება. როგორც არ უნდა იყოს ჩვენი მიზეზები, მნიშვნელოვანია, რომ ახალი საქმის დაწყებისას ჩვენს ნამდვილ მოტივაციაზე დავფიქრდეთ. რას შეიძლება მივალწიოთ ამ წიგნის წაკითხვით?

მეორე მნიშვნელოვანი კითხვაა: „როგორ უნდა წავიკითხოთ ეს წიგნი?“ დასაწყისისთვის მკითხველს ეგრეთ წოდებული „მეტაფიზიკური გზით“ წასვლას და ახალი ინფორმაციის დამუშავების პროცესში საკუთარ აზრებზე დაფიქრებას ვურჩევდი. დასვას კრიტიკული შეკითხვები, მაგალითად, რამდენად სწორია და კარგად დასაბუთებული, კვლევების

შედეგების განზოგადება. ყველაზე კრიტიკულად უნდა მივუდგეთ იმ თემას, თუ რა სანიმუშო ჯგუფი იყო გამოყენებული კვლევაში და შედიოდნენ თუ არა მასში სხვადასხვა სოციალური ფენის და სხვადასხვა რასობრივი, ეთნიკური და კულტურული წარმომავლობის ბავშვები. არის თუ არა ადრეულ ასაკში გამოყენებულ პრაქტიკასთან დაკავშირებით ერთი კულტურული გარემოსთვის გაკეთებული დასკვნები სამართლიანი და სწორი სხვა კულტურულ გარემოშიც (მაგალითად ისეთში, როგორშიც თქვენ ცხოვრობთ)? სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, მკითხველს ვურჩევთ იყოს აქტიური, გამოიყენოს წარმოსახვის უნარი და წიგნის შინაარსს შემოქმედებითად, მსუბუქად მიუდგეს. სწავლა და საკითხში უკეთ გარკვევა შესაძლებელია, თუ საკითხს ერთდროულად სერიოზულად და ამავე დროს მსუბუქად, თავისუფლად მივუდგებით! თუ წიგნს ასე წავიკითხავთ, დარწმუნებული ვარ, რომ მკითხველისთვის ეს ისეთივე სასიამოვნო და სასარგებლო იქნება, როგორი სასიამოვნო და სასარგებლოც იყო სამივე ჩვენგანისთვის მისი დაწერა, რაც თანამშრომლობაზე დაფუძნებული კონსტრუქციული თამაშის ჩვენებურ ფორმას წარმოადგენდა!

მადლიერების გამოხატვა

ეს წიგნი ვერ დაიწერებოდა ანჟელა პეკერის დაუხმარებლად. მან ბრწყინვალე ტექნიკური დახმარება აღმოგვიჩინა მთელი პროცესის განმავლობაში, სამუშაოს დასრულებამდე. ჩვენ მადლობას ვუხდით მას ბრწყინვალე დახმარებისთვის. აგრეთვე გვსურს მადლობა გადავუხადოთ დოქტორ ჰეი-ჯუნ ანს, მე-11 თავის თანაავტორს, რომელმაც ბრწყინვალე საბაზისო კვლევა ჩაატარა და რომლის ზოგიერთი შედეგიც ამ წიგნის სხვადასხვა თავშია გამოყენებული.

სასარგებლო კომენტარებისთვის აგრეთვე გვსურს მადლობა გადავუხადოთ რეცენზენტებს: დიანა ციესკოს (ვალენსიის სათემო კოლეჯიდან), რამონა ე. პატერსონს (სამხრეთ ლუიზიანას სათემო კოლეჯიდან) და რეგინა ს. მ. უილიამსს (ცენტრალური ოჰაიოს ტექნიკური კოლეჯიდან).

ნაწილი I. თამაშის მნიშვნელობა

თავი 1. გავრცელებული შეხედულებები თამაშის შესახებ

შესავალი

თამაში ახალი ფენომენი არ არის. ადამიანები ყოველთვის თამაშობდნენ და ბავშვებიც ყოველთვის თამაშობდნენ. საზოგადოების წარმოდგენაში ბავშვობა ფაქტობრივად თამაშთან არის ასოცირებული. მაგრამ რა არის თამაში? როგორ იცვლებოდა თამაშის აღქმა და მის მიმართ დამოკიდებულება და როგორი იქნება თამაშის მომავალი მომავალ საზოგადოებებში? რა როლს ასრულებს თამაში ადრეული ასაკის ბავშვთა განათლებაში? ამ წიგნის პირველ თავში თამაშის შესახებ არსებულ მოსაზრებებსა და დამოკიდებულებებზე ვისაუბრებთ და მომდევნო თავებში განხილულ ზოგიერთ საკითხს, ქვესაკითხსა და სიტუაციას მიმოვიხილავთ.

პირველი თავი თამაშის ისტორიის მოკლე მიმოხილვით იწყება - უძველესი დროიდან, მოდერნისტული და პოსტმოდერნისტული პერიოდების ჩათვლით. თამაშის შესახებ დღეისათვის არსებული შეხედულებები ბავშვების, მშობლების, მასწავლებლების და ადმინისტრატორების თვალთახედვით არის წარმოდგენილი. ამის შემდეგ თამაშის მეცნიერული განსაზღვრებებია განხილული. ჩვენ შევეცდებით დავადგინოთ თამაშისთვის დამახასიათებელი თვისებები, ვისაუბროთ იმაზე, რასაც თამაშის არსად მივიჩნევთ და განვიხილოთ თამაშის სამი მნიშვნელოვანი ფუნქცია. ამასთან ერთად თამაშს მასთან დაკავშირებულ ისეთ ქცევებსაც შევადარებთ, როგორცაა კვლევა, იმიტაცია და ქცევა დასახული ამოცანის შესრულების პროცესში.

ამის შემდეგ აღვწერთ თამაშის მნიშვნელობას ბავშვის განვითარებაში და მის როლს ადრეული ასაკის განათლებაში. თამაშის შესახებ შეხედულებები გარკვეულ გარემო პირობებში ყალიბდება და ბავშვებთან და თამაშთან დაკავშირებულ პრაქტიკასა და პოლიტიკაზე კრიტიკულ ზემოქმედებას ახდენს. აქედან გამომდინარე, ჩვენ ვისაუბრებთ რამდენიმე მნიშვნელოვან საკითხსა და ტენდენციაზე, მათ შორის ადამიანის ტვინის უახლეს კვლევებსა და თეორიებზე და ადრეული ასაკის ბავშვებისთვის სპორტული ღონისძიებების ორგანიზების მზარდ ტენდენციაზე. ამავე თავში განვიხილავთ, თუ როგორ უთავსდება თამაში ახლანდელ ეროვნულ ტენდენციას, რომელიც განათლების სტანდარტებს მოიცავს და გავანალიზებთ ურთიერთკავშირს ბავშვთა ჭარბწონიანობის მზარდ ეპიდემიასა და ფიზიკური თამაშის საჭიროებას შორის. ჯანსაღ თამაშს აგრესიულ მოქმედებასთან არაფერი

აქვს საერთო. ვისაუბრებთ იმაზე, სკოლების მიერ აგრესიის წინააღმდეგ კეთილი განზრახვით მიღებულმა პოლიტიკამ როგორ შეიძლება იმოქმედოს ცუდად თამაშის შესაძლებლობებზე.

ამის შემდეგ წიგნში განხილულია ადრეულ ასაკში განათლების პროცესში თამაშის ინტეგრირებასთან დაკავშირებული გამოწვევები. ყურადღება ექცევა იმას, თუ რა ზემოქმედებას ახდენენ თამაშზე და მის შესახებ ჩვენს წარმოდგენებზე ახალი ტექნოლოგიური ცვლილებები და გლობალიზაცია. დაბოლოს, როგორ შეიძლება თამაში ბავშვებს დაეხმაროს გაზრდილი სასკოლო საათების პირობებში. ის, თუ რას ვფიქრობთ ჩვენ თამაშის შესახებ, რის გაკეთება შეუძლიათ უფროსებს საბავშვო თამაშებთან დაკავშირებით და როგორ თამაშობენ ბავშვები ამჟამად, ძალიან ბევრი სხვადასხვა ფაქტორით არის განპირობებული.

მთავარი კითხვები

1. რა არის თამაში? როგორ განისაზღვრება თამაშის ცნება? რა შეიძლება იყოს მისი არსი და ფუნქციები? რა დამახასიათებელი თვისებები აქვს თამაშს? როგორ განსხვავდება ბავშვის ქცევა თამაშის დროს მისი ქცევისგან სხვა სიტუაციებში?
2. როგორ იცვლებოდა სხვადასხვა საუკუნეებში ჩვენი წარმოდგენები თამაშის შესახებ? რა განასხვავებს თამაშის მიმართ ტრადიციულ, მოდერნისტულ და პოსტ მოდერნისტულ მიდგომებს?
3. არის თუ არა თამაში მნიშვნელოვანი ყველა ბავშვისთვის? რამდენად მნიშვნელოვანია თამაში? მეცნიერების, კომპიუტერების და ტელევიზიის ეპოქაში ბავშვებს თამაში მაინც სჭირდებათ?
4. რამდენად ერთნაირად თამაშობენ სხვადასხვა ეროვნებისა და კულტურის ბავშვები? განაპირობებს თუ არა ბავშვების თამაშს მათი კულტურული გარემო?
5. როგორია შენობის შიგნით და შენობის გარეთ ადრეული ასაკის ბავშვების თამაშების თანამედროვე ტენდენციები და მათთან დაკავშირებული საკითხები? როგორია შენობის შიგნით და შენობის გარეთ თამაშების სტრუქტურა? რამდენად უწყობენ ხელს უფროსების მიერ ორგანიზებული სპორტული თამაშები ადრეული ასაკის ბავშვების ჯანსაღ თამაშს?
6. როგორ განსხვავდება ბავშვების, მშობლების, მასწავლებლების და ადმინისტრატორების შეხედულებები თამაშის შესახებ? როგორი სასკოლო პოლიტიკა შეიძლება უშლიდეს ხელს ბავშვების ჯანსაღ თამაშს?
7. როგორ იცვლება ბავშვების თამაშები ტექნოლოგიების ცვლილებასთან ერთად? როგორ ცვლის ტექნოლოგიური პროგრესი ადრეულ ასაკში თამაშის შესაძლებლობებს?
8. როგორ ზემოქმედებს გლობალიზაცია ბავშვების თამაშებზე?
9. როგორია თამაშის ზოგიერთი აპლიკაცია, რომელიც შეიძლება დაეხმაროს ბავშვებს სკოლის საათებში სახლისგან მოშორებით ყოფნით გამოწვეული სტრესის დაძლევაში?

ბავშვებისა და თამაშების ისტორია და სურათები

უმჯელესი დრო და ტრადიციები

პლატონის „რესპუბლიკაში“ ძველი ბერძენი ფილოსოფოსი აღიარებდა ბავშვებისთვის თამაშით მიღებული გამოცდილების მნიშვნელობას ცოდნის შეძენის პროცესში. ის წერდა: „იძულებით ნასწავლი მასალა გონებაში არ რჩება ... საშუალება მიეცით ბავშვებს თამაშის გზით ისწავლონ“ (Cornford, 1951, p. 536). ბერძნულ ენაზე „თამაში“ და „განათლება“ ერთი და იგივე სიტყვით გამოიხატება (*paithia*). მათ შორის განსხვავება მხოლოდ გამოთქმაშია - თუ მახვილი მეორე მარცვალზე კეთდება (*pie dee' ah*), ეს „განათლებას“ ნიშნავს, ხოლო თუ ბოლო მარცვალზე (*pie dee ah'*) - „თამაშს“. ორივე სიტყვა წარმოიშვა ბერძნული სიტყვიდან „ბავშვი“ *pais* (*pie ees'*). ანტიკურ ხანაში ესმოდათ, რომ თამაშიც და განათლებაც, ორივე უმეტესად ახალგაზრდობის პერიოდისთვის არის დამახასიათებელი და ბავშვობის დასრულებასთან ერთად მთავრდება. როდესაც ადამიანი ზრდასრულთა საზოგადოების წევრი ხდება, მონაწილეობა უწევს სხვადასხვა შეჯიბრებებში, როგორცაა მაგალითად ოლიმპიური თამაშები, დაწყვილება, მუშაობა და სხვადასხვა საქმიანობა, რაც მას თავის სარჩენად და ცხოვრებისთვის სჭირდება. ბერძნული სიტყვა *agon* (რომელიც ინგლისური სიტყვის, *agony* „აგონის“ ფუძეა) „შეჯიბრს“ ნიშნავდა. ანუ ეს არის ის, რითიც ადამიანები არიან დაკავებულები მას შემდეგ, რაც ახალგაზრდობა გაივლის და მათ თამაში აღარ შეუძლიათ ან ამის ნებას აღარ რთავენ (Terr, 1999).

ბავშვობის, თამაშისა და განათლების ცნებებს შორის კავშირი საუკუნეების განმავლობაში იყო შენარჩუნებული. პლატონის მსგავსად, თამაშს ზოგჯერ განათლებასთან შეთავსებად ცნებად მიიჩნევდნენ, ზოგჯერ კი (მაგალითად, ქრისტიანი პურიტანების შემთხვევაში) შეუთავსებლად. თამაშიც და განათლებაც ყოველთვის ბავშვობასთან იყო ასოცირებული, თუმცა ახლა ეჭვი აღარ გვეპარება, რომ ორივე მათგანის როლი მთელი ცხოვრების განმავლობაში მნიშვნელოვანია. ჩვენთვის ასევე ცნობილია, რამდენად მნიშვნელოვანია ჩვენს ეპოქაში განათლება ზრდასრულ ასაკში და სწავლა მთელი ცხოვრების მანძილზე და ისიც ვიცით, რომ თამაშისთვის არასდროს დავბერდებით. სინამდვილეში გვჯერა, რომ თამაში ახალგაზრდობას გვინარჩუნებს.

ჩვენი შეხედულებები ბავშვებისა და თამაშის შესახებ, ამერიკის მთელი ისტორიის განმავლობაში, ერთმანეთთან მჭიდროდ იყო დაკავშირებული. საგრძნობი ცვლილებები განხორციელდა ჯერ ტრადიციულ პერიოდში (ანუ მოდერნისტულ პერიოდამდე, რომელიც მე-19 საუკუნეში დაიწყო) და შემდეგ მოდერნისტულ და პოსტმოდერნისტულ პერიოდებშიც. ისტორიულად, პურიტანიზმის პერიოდში და პროტესტანტული შრომითი ეთიკის დამკვიდრებამდე, საყოველთაოდ გავრცელებული შეხედულების მიხედვით, ბავშვი ცოდვის ნაყოფი იყო, თავისი არსით ცოდვილი და გარყვნილი (თავდაპირველი ცოდვის დოქტრინა), რის გამოც, მათი აზრით, სოციალიზაცია, რელიგიური სწავლება და განათლება აუცილებელი იყო ადამიანის შიგნით დაბუდებული ურჩხულის დასაძლევად (თეოლოგიურად ყველა ადამიანი ნაწილობრივ ცხოველია და ნაწილობრივ ანგელოზი). პურიტანების წარმოდგენით, თამაში მტერი, „ემმაკის მარცხენა ხელი“ იყო, რომლისგანაც ბავშვები უნდა დაეცვათ. ამის გამო ისინი ძირითადად საოჯახო საქმეებით უნდა

ყოფილიყვნენ დაკავებულები, ეკლესიის გუნდში უნდა ემღერათ, ემუშავათ და ესწავლათ (ბიბლიის კითხვა).

თუმცა, განმანათლებლობის ეპოქის დაწყებისა და ჩრდილოეთ ამერიკის დასავლეთ ტერიტორიების ათვისების კვალდაკვალ (მე-19 საუკუნის დასაწყისში), შეხედულებები შეიცვალა. ახლა ბავშვები უმწიკვლო არსებებად ითვლებოდნენ, რომლებსაც დაცვა ისევე სჭირდებოდათ, როგორც *tabula rasa*-ს, სუფთა ფურცელს, რომელსაც გარემომ თავისი დალი უნდა დაამჩნიოს. იმის მიუხედავად, რომ მკაცრი დისციპლინა მაინც ნორმად რჩებოდა, საზოგადოებაში ბავშვებზე გულწრფელი ზრუნვა და მათ მიმართ სენტემენტალური დამოკიდებულება დამკვიდრდა. თამაში პოზიტიურ ფენომენად იყო აღქმული, რომელიც ხელს უწყობდა ბავშვების ჩამოყალიბებას ძლიერ და ჯანმრთელ ადამიანებად და საზოგადოების სრულფასოვან წევრებად.

ამ პროგრესულ ეპოქაში ბავშვთა თამაშების მიმართ უფროსების ინტერესი გაიზარდა; მათ სათამაშოების და შიდა და გარე სათამაშო სივრცეების შექმნა დაიწყო. ტრადიციული თამაში, რომელსაც ამჟამად ბევრი ადამიანი ჯანსაღ და კონსტრუქციულ თამაშად მიიჩნევს, ხშირად გარეთ იმართებოდა და შინაურ ცხოველებთან თამაშს ან სხვადასხვა ბუნებრივი ობიექტების გამოყენებას გულისხმობდა. მაგალითად, თამაშისთვის ბავშვები მინდვრის მცენარეებს, პეპლებს ან ბაყაყებს იყენებდნენ და ქვებით, ჯოხებით ან თოვლით სხვადასხვა ნაგებობებს აშენებდნენ. თვითნაკეთი სათამაშოები - თოჯინები, მარიონეტი თოჯინები, ფრანები, ბურთები - მარტივი იყო და სიამოვნებას მთელს ოჯახს ჰგვრიდა. ტრადიციულ თამაშში ხშირად მოიაზრებოდა სპორტული თამაშები და შეჯიბრებები, მუსიკა, ზღაპრები, სიმღერები და ცეკვები, რასაც თემი ფესტივალების და სპეციალური ღონისძიებების დროს იყენებდა. ტრადიციული ტიპის მრავალფუნქციური თამაშები ეთნიკური იდენტობის ჩამოყალიბებას ემსახურებოდნენ (Lee, Hong, Cho & Eum, 2001). როგორც არ უნდა ყოფილიყო თამაში, წყნარი თუ ენერგიული, განმარტოებულად სათამაშო თუ ჯგუფური, ის დაფასებული იყო იმ წვლილის გამო, რომელიც სოციალურ და ფიზიკურ განვითარებაში შეჰქონდა (თამაშის შემეცნებითი ღირებულების აღიარება უფრო თანამედროვე იდეაა). ამას თუ დღევანდელ პოსტმოდერნისტულ ტენდენციებს შევადარებთ, რომლის დროსაც თამაში ბევრად უფრო ტექნოლოგიურ, დიდაქტიკურ, აკადემიურ და შეჯიბრებით ხასიათს ატარებს (Elkind, 1999), გასაკვირი არ არის, რომ ბევრ მშობელს და მასწავლებელს ტრადიციული ტიპის თამაშების მიმართ ნოსტალგიური დამოკიდებულება უჩნდება.

პრემოდერნისტული პერიოდის თამაშის ისტორიის შეჯამებისას განზოგადების რისკი მეტისმეტად ფართოა. ჩვენს ხელთ არსებული წყაროები ძალიან მრავალფეროვანია და სრულიად ურთიერთსაწინააღმდეგო ინტერპრეტაციებს ან განსხვავებულ თვალთახედვას გვთავაზობენ როგორც ბავშვობის, ისე ბავშვთა თამაშების შესახებ. მაგალითად, პურიტანული და ვიქტორიანული ეპოქების დიდაქტიკურ და დირექტიულ ტექსტებში ბავშვების მიმართ მიდგომა ხშირად ცივი და მკაცრია; ბავშვების განათლებისა და აღზრდის მიმართ მიდგომა ავტორიტარულია და ზრდასრული ადამიანების რაკურსიდან არის დანახული; ბავშვების თამაში უმნიშვნელო, განათლებისა და ხასიათის ჩამოყალიბებისთვის ხელის შემშლელ ფენომენად ითვლება. თუმცა, სამედიცინო დოკუმენტების ან ექიმების დასკვნებისა და რეკომენდაციების კითხვა არყვეს ამ ისტორიული პერიოდის ასეთ მონოლითურ დახასიათებას. მათში ხშირად შეხვდებით ბავშვზე ფოკუსირებულ და ჰუმანურ

დამოკიდებულებას. იგივე შეიძლება ითქვას მხატვრობაზეც, რომელშიც ხშირად განსხვავებული, ბავშვებისა და თამაშის მიმართ უფრო კეთილგანწყობილი თვალთახედვა გამოსჭვივის. ამის მაგალითია მე-16 საუკუნის ფლამანდიელი მხატვრის, პიტერ ბრეიგელის ცნობილი ტილო „ბავშვების თამაშები“ ან მე-18 საუკუნის ჩინელი მხატვრის, ჩინ თინგ-პიას ტილო „მოთამაშე ბავშვები“ (Hsuing, 2000).

მოდერნიზმის პერიოდი

მე-19 და მე-20 საუკუნეებს მოდერნიზმის პერიოდს უწოდებენ. ამ დროს დამკვიდრდა მოსაზრება, რომ ცოდნა არის უნივერსალური, წინასწარ განსაზღვრული და მეცნიერებისა და ტექნოლოგიების რაციონალური გზებით აღმოსაჩენი (Grieshaber & Canella, 2001). გავრცელდა აზრი, რომ სოციალური პროგრესი და ცივილიზაციის განვითარება გონებისა და ყველა ადამიანის საჭიროებების დაკმაყოფილების საშუალებით მიიღწევა, რაც თანასწორ საზოგადოებაში აზროვნების, კვლევის, ტექნოლოგიების და სოციალური პროგრესის მეშვეობით უნდა განხორციელდეს.

მოდერნისტული უნივერსალური ჭეშმარიტების მაგალითებია: პროგრესი, ინდივიდუალიზმი, რაციონალიზმი, მეცნიერებისა და ტექნოლოგიების გზით სიღარიბის აღმოფხვრა და გადარჩენის დასავლური რელიგიური რწმენა (Grieshaber & Cannela, 2001). ბავშვების განვითარებისა და ფსიქოლოგიის სფეროში მოდერნიზმი ერთსულოვნად აღიარებდა პიაჟეს, ერიკსონის, კოლბერგის და განვითარების ფსიქოლოგიის სფეროში მომუშავე სხვა მეცნიერების თეორიებს და ზოგადად ამ სახის ფილოსოფიასა და პრაქტიკას, როგორცაა მაგალითად, „განვითარების დონის შესაბამისი პრაქტიკა“ (Bredenkamp & Copple, 1997). ბავშვის განვითარების შესახებ ამგვარი შეხედულებები ბავშვებზე ზრუნვის დაწესებულებებისთვის სახელმწიფოების მიერ დადგენილ ბევრ სალიცენზიო მოთხოვნაში აისახა. აქცენტი, რომელსაც მოდერნიზმი პიროვნების მნიშვნელობაზე აკეთებს, გაზიარებულია ბავშვთა სათამაშო მოედნების უსაფრთხოების შესახებ აშშ-ის „სამომხმარებლო პროდუქტების უსაფრთხოების კომისიის“ მიერ დადგენილ ინსტრუქციაში და „შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ამერიკელების უფლებების დაცვის კანონის“ იმ დებულებებში, რომლებიც სათამაშო მოედნების ხელმისაწვდომობას ეხება.

კონცეფცია, რომლის მიხედვითაც ყველა ბავშვი თანდაყოლილი პროგრამით ან სტრუქტურით იბადება, რომელიც შემდეგ გარემოსთან ბავშვის ურთიერთქმედების პროცესში ვლინდება და ვითარდება, მოდერნისტული კონცეფციაა. მშობლებისგან მიღებული უნივერსალური, თანდაყოლილი სტრუქტურის თეორიის მაგალითებია ერიკსონისა და პიაჟეს მიერ შემუშავებული განვითარების ეტაპები და ჩომსკის კონცეფცია ზეპირი მეტყველების დაუფლების შესახებ. აზროვნებაში, ფიზიკურ განვითარებაში და თამაშშიც კი, მარტივი და პრიმიტიული დონიდან უფრო რთულისკენ პროგრესული განვითარება აგრეთვე მოდერნისტული იდეაა. ბევრი ადამიანი ფიქრობს, რომ განვითარების ასეთი სტრუქტურული ხედვა ბუნებრივი, და შესაძლოა გარდაუვალი შედეგია ეპოქისა, რომელშიც რაციონალიზმი, ტექნოლოგია და მეცნიერული მეთოდები დომინირებენ (Grieshaber & Cannela, 2001). სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ბავშვის განვითარებაზე ასეთი შეხედულება ტენდენციურია იმ სოციალური და ისტორიული გარემოებების გამო, რომელშიც ის წარმოიშვა.

აგრეთვე შეიძლება ვამტკიცოთ, რომ ორმშობლიანი ოჯახის მოდელი და გავრცელებული შეხედულება, რომ ბავშვი დიდობაში თავისივე რასის ადამიანზე იქორწინებს (მიუხედავად იმისა, რომ რასა ბიოლოგიურად განპირობებული არ არის), მოდერნისტული ცნებებია. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, რწმენა, რომ იდეალური ოჯახის შესახებ მე-19 და მე-20 საუკუნეებში გავრცელებული შეხედულებები უნივერსალური ჭეშმარიტების შემცველია, მოდერნისტულია.

შეერთებული შტატების „დამოუკიდებლობის დეკლარაციაში“ ასახული კონცეფცია პიროვნების შესახებ, მოდერნიზმის ცენტრალური კონცეფციაა. პიროვნება რაციონალური საზოგადოებების ძირითადი საშენი მასალაა და ამიტომ მოდერნისტული ფსიქოლოგია და განათლება მთლიანად მიმართულია პიროვნებაზე - საკუთარი თავის პატივისცემაზე, პიროვნების ძირითადი საჭიროებების რაციონალურ დაკმაყოფილებაზე, წარმატებასა და თვითრეალიზაციაზე (Maslov, 1959). ნამდვილ პიროვნებებს, მიუხედავად რადიკალურად განსხვავებული პირობებისა, რომელშიც შეიძლება უწევდეთ ცხოვრება, ჭეშმარიტების და რეალური ცოდნის დანახვა შეუძლიათ. ამის გამო, კოლბერგის მიერ შემუშავებულ ეტაპებს შორის, მორალური ცნობიერების ბოლო ეტაპი - ეთიკის უნივერსალური კოდექსი - მოდერნიზმის პიროვნების ნამდვილი მაგალითია (Kohlberg, 1976).

ფსიქოლოგიისა და განათლების თვალსაზრისით, ადამიანი განსაზღვრული თანდაყოლილი იდეალური პიროვნული თვისებების მატარებელია და ამ ორივე დისციპლინის ამოცანაა მას ამ იდეალურის განვითარებაში დაეხმაროს. ადრეული ასაკის ბავშვები ამ იდეალის განუვითარებელ და პრიმიტიულ ფორმებს წარმოადგენენ; განათლების ფუნქცია უნივერსალური, იდეალური ადამიანის შექმნაა. შესაბამისად, ის პიროვნება, რომელიც იდეალს არ შეესაბამება - ირაციონალურია, არასტანდარტულ ჯგუფს მიეკუთვნება და არ იყენებს ტექნოლოგიებს - არასასურველია და საზოგადოების თვალში წარუმატებელია. ამ მოდერნისტული მიდგომის კარგი მაგალითია შეერთებული შტატების სკოლებში აკადემიური მოსწრების უნივერსალური სტანდარტები, რომლებსაც ყველა ბავშვი უნდა აკმაყოფილებდეს.

თამაშის მიმართ არსებული ბევრი მიდგომა, რომელიც ამ წიგნშია განხილული - პარტენის სოციალური თამაშის ეტაპები, პიაჟეს შემეცნებითი თამაშის ეტაპები, სმილანსკის თეორია, რომელიც ორივეს კომბინაციას წარმოადგენს - განვითარება მარტივი თამაშიდან რთულისკენ, სათამაშო კუბურებით თამაშის პროგრესირება და ა.შ. - თამაშის შესახებ მოდერნისტულ შეხედულებას ასახავს. მე-2 თავში აღწერილი თეორიები, რომელთა მიხედვითაც თამაში ზრდასრულ ასაკში ცხოვრებისთვის მზადებაა, აგრეთვე შეესაბამება ამ იდეას, რადგანაც ზრდასრული ასაკი ფიქსირებულ, უნივერსალურ და წინასწარ განსაზღვრულ მდგომარეობად მიიჩნევა. მე-2 თავში ჩამოყალიბებული თამაშის ფილოსოფია შეიძლება აგრეთვე ეყრდნობოდეს მოდერნისტულ შეხედულებებს.

თამაშის შესახებ ყველაზე სადავო მოდერნისტული იდეა თამაშის უნივერსალურობის შესახებ კონცეფციაში მდგომარეობს. ერთნაირად თამაშობენ თუ არა დაახლოებით ერთი და იგივე ასაკის ბავშვები სან პაულოს ქუჩებში (ბრაზილიაში), გვატემალას მაღალმთიან რაიონებში მცხოვრები ბავშვები, რომლებიც ტანსაცმელს წყლის დაბინძურებულ ნაკადებში

რეცხავენ და უაღრესად განათლებული ბავშვები, რომლებიც კალიფორნიის პრესტიჟულ უბან პალო ალტოში რკინისა და პლასტმასის მზინავ სათამაშო მოედნებზე ერთობიან? არის თუ არა თამაში უნივერსალური? მოდერნისტები იტყოდნენ, რომ არის.

პოსტმოდერნისტული შეხედულებები

ცოდნის შესახებ პოსტმოდერნისტული შეხედულებები პედაგოგიურ მეცნიერებაში მე-20 საუკუნის 80-90-იან წლებში ჩამოყალიბდა. ეს იყო რეაქცია მოდერნისტულ შეხედულებებზე უნივერსალური ჭეშმარიტებების და მათი მთელ კაცობრიობაზე გავრცელების შესახებ (Grieshaber & Cannela, 2001). ამგვარად, ზოგადად რომ ვთქვათ, პოსტმოდერნიზმი მოდერნისტული მიდგომის ბევრ უნივერსალურ ჭეშმარიტებას ეჭვქვეშ აყენებს. ეს შეიძლება ითქვას მთელ რიგ თეორიებზე, რომელთა შორისაა „ინტერპრეტაციული თეორია“, „კრიტიკული თეორია“ და „ფემინისტური თეორია“ (Beyer & Bloch, 1996). ის, რაც ყველა პოსტმოდერნისტული თეორიისთვის საერთოა, არის შეხედულება, რომ ჭეშმარიტება ფარდობითი და სუბიექტურია.

პოსტმოდერნისტულ თეორიებს შორის „კრიტიკულმა თეორიამ“ ყველაზე დიდი გავლენა იქონია განათლებაზე. მაშინ, როდესაც პოსტმოდერნისტული თეორიები ჯგუფურად ეჭვქვეშ აყენებენ რაციონალიზმს, მეცნიერებისა და ტექნოლოგიების გზით პროგრესის მიღწევის იდეას და ზოგადად, დასავლურ აზროვნებას, კრიტიკული თეორია ამავე დროს აკავშირებს მოდერნიზმს თეთრკანიანი მმართველი კლასების პრივილეგიებულობასთან, დომინირებასთან და მათ მიერ სხვების შევიწროებასთან მთელი მსოფლიოს მასშტაბით.

ადრეული ასაკის განათლების სფეროში „კრიტიკული თეორიის“ მომხრეები ეჭვქვეშ აყენებენ ჩვენს საბავისო ცოდნას იმის შესახებ, თუ როგორ უნდა ვასწავლოთ ბავშვებს და აღზარდოთ ისინი, ამ სფეროში თეორიულ საფუძვლებს და კვლევის შედეგებს, როგორცაა მაგალითად „განვითარების დონის შესაბამისი პრაქტიკა“ (Bredenkamp & Copple, 1997) და მასწავლებლებისა და მშობლების ძალაუფლების პოზიციებისა და ადრეული ასაკის ბავშვის შეზღუდული უფლებების ურთიერთდამოკიდებულება. „კრიტიკული თეორიის“ მომხრეებს მიაჩნიათ, რომ ბავშვებზე ჩვენი შეხედულებები იმ ისტორიულ ეპოქაში არსებული ძალაუფლების სტრუქტურების შედეგია, რომელშიც ისინი წარმოიშვნენ - კერძოდ, მთელ მსოფლიოში ევროპული კოლონიალიზმის ეპოქის შედეგია. ამასთან ერთად, „კრიტიკული თეორიის“ მომხრეები ფიქრობენ, რომ ინსტიტუციონალური და საგანმანათლებლო სფეროს ელიტამ გარიყა, გააჩუმა და კვლავაც აჩუმებს იმ პედაგოგებსა და თეორეტიკოს მეცნიერებს, რომლებიც ადრეულ ასაკში განათლებასა და განვითარების დარგში მოდერნისტულ მიდგომას არ ეთანხმებიან.

„კრიტიკული თეორიის“ მომხრეებს განსაკუთრებით აინტერესებთ მრავალფეროვნება და მულტიკულტურიზმი. ისინი მრავალფეროვნებას ძალაუფლებისა და ჩაგვრის სტრუქტურული მიდგომის ფარგლებში განიხილავენ და ამტკიცებენ, რომ ბავშვების განათლებისა და აღზრდის მიმართ ორი მიდგომა არსებობს: საშუალო კლასის ევროცენტრული ამერიკული მიდგომა და უმცირესობების მიდგომა (Banks & Banks, 1997; Gonzalez-Mena, 1993; Phillips @ Derman-Sparks, 1997). ევრო-ამერიკული მიდგომა ებრაულ-

ქრისტიანულ რელიგიურ და ჩრდილოეთ ევროპულ ისეთ ფასეულობებს ეფუძნება, როგორცაა კანონი, დამოუკიდებლობა და ძალაუფლება. უმცირესობის მიდგომა ჯგუფური გადარჩენის, თანამშრომლობის და ჩაგვრაზე რეაგირების/წინააღმდეგობის გაწევის აუცილებლობას ეფუძნება. ბევრი ამტკიცებს, რომ ევრო-ამერიკული მიდგომა ხელს უწყობს კონკურენციას, დამოუკიდებლობას და ძალაუფლებას, უმცირესობის მიდგომა კი - ჯგუფურ ლოიალობას, უფროსებისა და ხანდაზმულების მორჩილებას და პატივისცემას და თანამშრომლობის გზით ჯგუფის შიგნით პიროვნების როლის შესწავლას.

თითოეულ ამ შეხედულებაში თამაშის როლი განსხვავებულად აღიქმება. ევრო- ამერიკული მიდგომის მიხედვით, თამაში საშუალებას აძლევს ბავშვებს დაეუფლონ სხვადასხვა უნარებს, განივითარონ დამოუკიდებლობა, ივარჯიშონ ძალაუფლებასა და კონტროლზე და ზოგადად, შეიძინონ ისეთი უნარები, რომლებიც მათ წარმატებულ პროფესიულ საქმიანობაში და მაღალ პოზიციებზე მუშაობაში დაეხმარება. უმცირესობებისთვის თამაში უსარგებლო თავქარიანობა, ან გადარჩენისთვის აუცილებელი რამ, ან ჯგუფური სოლიდარობის, ლოიალობის და კოლექტივიზმის განვითარების გზაა. „კრიტიკული თეორიის“ ზოგიერთი მომხრე მიიჩნევს, რომ ადრეული ასაკის სასწავლო პროგრამებში თამაშის შეტანა უმცირესობებისა და დარბი ოჯახების ბავშვებს დიდ სარგებელს ვერ მოუტანს.

ამგვარ შეხედულებაზე მეტყველებს ის, რომ მშობლები, რომლებიც უმცირესობების სოციალურ ჯგუფებს მიეკუთვნებიან, ძალიან დიდ მნიშვნელობას ანიჭებენ მათი ბავშვების აკადემიურ მოსწრებას და უკიდურესად სკეპტიკური დამოკიდებულება აქვთ თამაშის საგანმანათლებლო ღირებულების მიმართ. ბევრი მათგანისათვის თამაში საქმისგან მოცდენა და თავქარიანობაა. ამ წიგნიდან დავინახავთ, რომ საშუალო კლასებიდან გამოსული მშობლები ასევე დიდ მნიშვნელობას ანიჭებენ ადრეულ ასაკში განათლებას და სპორტულ შეჯიბრებებში მონაწილეობას, მაგრამ ამავე დროს თამაშის სარგებლიანობასაც ხედავენ - შეიძლება იმიტომაც, რომ მდიდარი ოჯახების ბავშვებს თამაშის შესაძლებლობა ყოველთვის ჰქონდათ.

სხვადასხვა პერსპექტივიდან დანახული თამაში

ბავშვების დამოკიდებულება თამაშის მიმართ

ფრენსის უორდლი იხსენებს, რომ როდესაც მისი ბავშვები პატარები იყვნენ (სამიდან ექვს წლამდე ასაკში), მას ბაღში სიამოვნებით ეხმარებოდნენ. ბავშვები მონაწილეობდნენ მიწის გაფხვიერებაში, პაწაწინა თითებით თესლს ყრიდნენ მამის მიერ ჯოხით გავლებულ კვალში და ენთუზიაზმით თხრიდნენ სარეველებს (თუმცა ხშირად სარეველებზე მეტად ნარგავებს ანადგურებდნენ). მათ ასევე უყვარდათ ბოლოკის, სტაფილოს, სალათის, სიმინდის და პამიდვრის მოსავლის აღება. აშკარაა, რომ ბაღში მამის დახმარების მიმართ მათი დამოკიდებულება ასაკთან ერთად შეიცვალა და თუ ადრე ამას თამაშად აღიქვამდნენ, შემდგომ უკვე მუშაობად მიიჩნიეს.

თუმცა, რა თქმა უნდა, უფროსი ასაკის ბავშვებიც თამაშობენ და ზრდასრული ადამიანებიც. როგორც ამ წიგნიდან დავინახავთ, ბავშვის წარმოდგენა იმაზე, თუ რა არის და რა არ არის თამაში, სხვადასხვა ფაქტორებზეა დამოკიდებული, მათ შორის მისი განვითარების ასაკზე, კულტურულ გარემოზე და იმაზეც, ღონისძიება ბავშვის იდეაა თუ უფროსის (მშობლის ან მასწავლებლის) მიერაა თავს მოხვეული; ის დამოკიდებულია სოციალურ გარემოზეც - იმაზე, რასაც მოცემულ დროს მისი გავლენიანი თანატოლები აკეთებენ. ხშირად შევსწრებივართ, როგორ ერთობიან ბავშვები ჭურჭლის რეცხვით, დოქების ძერწვით, სურათების ხატვით, „ლეგოს“ კონსტრუქტორით ფანტასტიკური ციხე-სიმაგრეების აგებით, დოლის ხმაზე ცეკვით და წიგნის კითხვით. მაგრამ იმავე ბავშვებს ასევე ხშირად უთქვამთ უარი ჭურჭლის რეცხვაზე, ხატვის გაკვეთილებზე და სათამაშო კუბურებით თამაშზე. ხუთი წლის ბავშვებს დოლის ხმაზე ცეკვა უხარიათ, მაგრამ სერიოზული საცეკვაო ნომრის მომზადება თხუთმეტი წლის ბავშვისგან საკმაოდ დიდ შრომას მოითხოვს, ხშირად არასასიამოვნო და დამღლევიც კია მაშინაც კი, თუ გაწეული შრომა ბოლოს აუდიტორიის წინაშე გამოსვლისას დაუფასდება.

ამრიგად, ბავშვის თვალში, თამაში პირდაპირ უკავშირდება „თამაშის“ ცნების ჩვენეულ განსაზღვრებას: არარეალურობას, გულწრფელ მოტივაციას, ორიენტაციას პროცესზე (და არა პროდუქტზე), თავისუფალ არჩევანს და დადებით ემოციას (იხ.: გვ. 46-48). მეტად მნიშვნელოვანია გვესმოდეს, რომ ბავშვისთვის თითოეული ეს კრიტერიუმი იცვლება იმის მიხედვით, თუ როგორია სამყაროს მისეული უნიკალური ხედვა მოცემული აქტივობის დროს. მაგალითად, ერთი ბავშვისთვის სახლში ჭურჭლის რეცხვა ქაფის მფრინავი ბუშტები და მზინავი ჭურჭელია, რასაც ის შეიძლება არარეალისტურ და პოზიტიური ემოციებით სავსე ქმედებად აღიქვამდეს, ხოლო მეორე ბავშვისთვის - უკიდურესად რეალისტური (და არასასიამოვნო) საქმე. ბავშვისთვის, რომელიც თავად მოისურვებს ძაღლის ეზოში გასეირნებას და მასთან თამაშს, ეს გართობა იქნება, ხოლო ბავშვისთვის, რომელსაც მშობელი დაავალებს ძაღლის გასეირნებას - არა. ბავშვი, რომელიც ფერადი ფანქრებით გასართობად ხატავს, უფრო მეტად თამაშობს, ვიდრე ის ბავშვი, რომელიც სახლში უფროსი დის დაბრუნების აღსანიშნავად მისასალმებელი პლაკატის დახატვას გადაწყვეტს. მიუხედავად იმისა, რომ აქტივობა ამ უკანასკნელ შემთხვევაშიც ნებაყოფლობითია, ის ალბათ მაინც კეთილი ჟესტი უფროა, ვიდრე თამაში. თუ ერთ დღეს ბავშვმა შეიძლება სიამოვნებით ითამაშოს „ლეგოს“ კონსტრუქტორით თავის მეგობრებთან ერთად, მეორე დღეს ეს შეიძლება მოსაწყენ და პოზიტიური ემოციებისგან დაცლილ პროცესადაც მოეჩვენოს. ამრიგად, თითოეული ბავშვი თამაშს კონკრეტულ კონტექსტში აღიქვამს. N 1.1 ჩანართიდან ჩანს, თუ რას წარმოადგენს თამაში გვატემალას პატარა მაღალმთიან სოფელში მცხოვრები მაიას ინდიელთა ტომის ძალიან ღარიბი ბავშვებისთვის, აღნიშნული ტომის ინდიელთა კულტურის პირობებში.

ჩანართი N 1.1

თამაში მაიას ტომის ინდიელების თვალთ

ავტორი: ფრენსის უორდლი

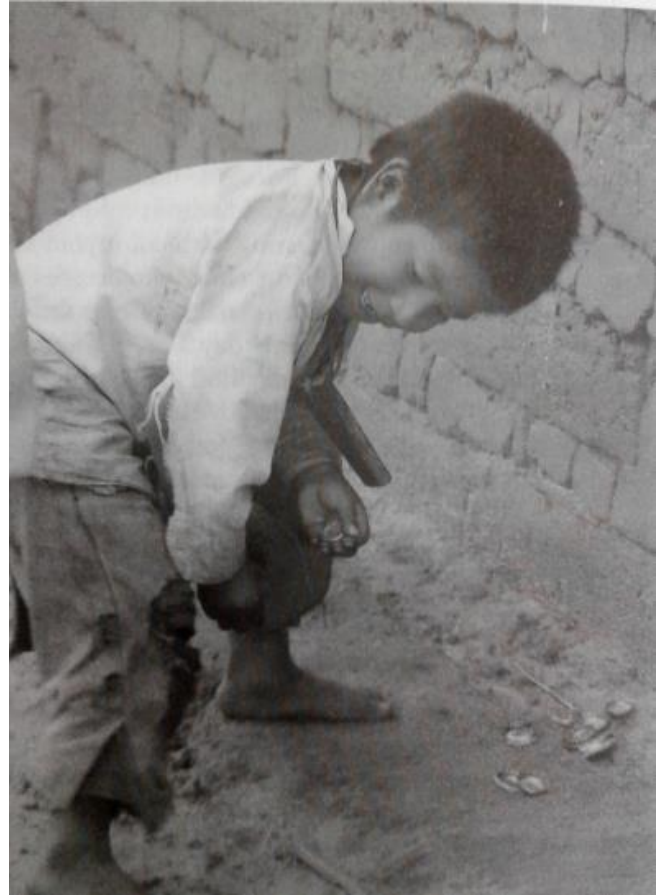
როდესაც გვატემალას მაღალმთიან რაიონში მაიას ტომის უკიდურესად ღარიბ ინდიელებთან ვცხოვრობდი და ბავშვების ქცევასა და თამაშს ვაკვირდებოდი, შევნიშნე, რომ მათი თამაში საინტერესო ფუნქციებს შეიცავდა. რადგან პატარა მაღალმთიან სოფელში იყო სკოლა, მაგრამ არ იყო ბაგა-ბაღი, სამუშაოდ წასვლისას მშობლებს ბავშვები თან მიჰყავდათ.. ამიტომ როდესაც ქალები მუშაობდნენ, ტანსაცმელს რეცხავდნენ, ყავას ფქვავდნენ, გასაყიდად ქსოვდნენ ტანსაცმელს და საჭმელს ამზადებდნენ, უმცროსი ასაკის ბავშვები თან ჰყავდათ. ცოტათი რომ წამოიზრდებოდნენ, ბიჭები მამებს მიჰყვებოდნენ, გოგონები - დედებს. ბავშვები ცდილობდნენ თავი რაღაცით გაერთოთ (Wardle, 1976). როდესაც დედებს ტანსაცმლის რეცხვაში ეხმარებოდნენ, გოგონები ერთმანეთს საპონს ესროდნენ და წყალში თამაშობდნენ. პატარა ბიჭები დედების გვერდით ისხდნენ და ჯოხებით ტალახს და მიწას ჩიჩქნიდნენ.

მიაჩნდათ, რომ ბავშვები მშობლებს პატარაობიდან (8-12 წლის ასაკიდან) უნდა დახმარებოდნენ - თუმცა გარკვეულ დონეზე მშობლებისთვის ბავშვების თამაში მისაღები იყო და ამას ხელსაც უწყობდნენ. ეს დამოკიდებულება განსაკუთრებით ვლინდებოდა უმცროსი ასაკის ბავშვების მიმართ.

უფროსები თავიანთ ბავშვებს ეთამაშებოდნენ. ხშირად, საღამოობით, სოფლის შუაგულში, მინდორზე, ახალგაზრდა კაცები პატარა ბიჭებს ფეხბურთს ეთამაშებოდნენ. ფიესტის დროს ქალები ზოგჯერ ხბოსგან დამზადებული კერძით სავსე ქოთნებს თავზე იდგამდნენ და ბავშვებს ასე ახალისებდნენ. კაცები ბიჭებს „პამპულაობასაც“ კი ეთამაშებოდნენ დაკლული ცხოველის ნაწილებით.

გარდა ამისა ბავშვებმა გამოიგონეს სხვადასხვა თამაშები ბოთლის სახურავებით, ჯოხებით და სხვა ნაპოვნი ნივთებით. ტელევიზორის და სათამაშოების უქონლობამ მათ ფანტაზიას გასაქანი მისცა თავად გამოენახათ და გამოეგონებინათ სათამაშო ნივთები და თამაშის წესები. პატარა სოფელში მცხოვრებებს, ცხადია, რომ სოციალური თვალსაზრისით მხოლოდ ერთმანეთთან შეწყობა, დადგენილი გენდერული წესების დაცვა და სოფლის უფროსის პატივისცემა უნდა ესწავლათ. შემთხვევითი არ იყო, რომ სოფლის მასწავლებელი ყოფილი სამხედრო პირი იყო.

გვატემალას მაღალმთიან რეგიონში მცხოვრებმა მაიას ტომის ბავშვებმა გამოიგონეს თამაშები ბოთლის თავსახურებით, ჯოხებითა და სხვა ნაპოვნი ნივთებით.



მშობლების დამოკიდებულება თამაშის მიმართ

თანამედროვე მშობლები ზეწოლის გავლენით, ბავშვებს ადრეული ასაკიდანვე სულ უფრო მეტად ტვირთავენ გაკვეთილებით. ეროვნული, საშტატო და სარაიონო სტანდარტები, კომპიუტერული პროგრამები, საგანმანათლებლო თამაშები და ექსპერტთა რჩევები (მაგ.: Snow, 2002), რომლებიც ადრეული ასაკიდან გარკვეული აკადემიური უნარების განვითარებას ითვალისწინებენ (განსაკუთრებით სახლში წერა-კითხვის სწავლებას), მშობლების გონებაში თამაშის საწინააღმდეგო განწყობას ქმნიან (Simons, 2003).

მთელი რიგი მიზეზების გამო, თამაშის მიმართ ასეთი ნეგატიური ან თუნდაც ნეიტრალური განწყობა ხშირად კიდევ უფრო გაზვიადებულია იმ მშობლებში, რომლებიც უმცირესობების ან საშუალო შემოსავლიანი სოციალური ჯგუფების წარმომადგენლები არიან. მშობლების უმეტესობისთვის კავშირი ანბანის შესახებ სიმღერის სწავლასა და ანბანის სწავლას შორის ლოგიკურად საკმაოდ გასაგებია, ისევე როგორც ის, რომ ეს ხელს უწყობს აკადემიური მიზნის მიღწევას, მაგრამ ბავშვისთვის ქვაბებისა და ტაფების გამოღების და მათი რიტმულად ბრაზუნის ნების დართვის დაკავშირება კითხვასთან, მათემატიკასთან და მეცნიერებასთან ბევრისთვის მეტისმეტად გაუგებარია. მით უმეტეს, რომ ბავშვისთვის ლამაზი პატარა თოჯინის მიცემა, რომელიც მას ანბანს ასწავლის, გაცილებით ნაკლებ ძალისხმევასა და დროს მოითხოვს, ვიდრე მის მიერ არეული სამზარეულოს დალაგება. განათლების ექსპერტებისგან, პედაგოგებისგან, სათამაშოების და საგანმანათლებლო

მასალების მწარმოებლებისგან მშობლებს გამუდმებით ესმით, რომ მათი ბავშვების მომავალი აკადემიური წარმატებისთვის სასარგებლო მხოლოდ საგანმანათლებლო სათამაშოებია.

სკოლისათვის ბავშვის მომზადების მიმართ ასეთ ვიწრო მიდგომას (რომელსაც უმცირესობები და მცირეშემოსავლიანი ოჯახები ამერიკულ ოცნებაში მათი ბავშვების ბილეთად აღიქვამენ) კიდევ უფრო ამკვიდრებენ მულტიკულტურალიზმის და მრავალფეროვნების თეორიის მიმდევარი ექსპერტები, რომლებიც გულისხმობენ ან პირდაპირ აცხადებენ, რომ შეუზღუდავი თამაში მხოლოდ საშუალო კლასის თეთრკანიანების უპირატესობაა და უმცირესობების ბავშვებზე არ ვრცელდება, რადგან მათ თეთრი რასის მტრულ სამყაროში წარმატების მისაღწევად საჭირო უნარების, დამოკიდებულებების და დაცვის მექანიზმების ჩამოყალიბებაში ხელს უშლით. უფრო მეტიც, მე-10 თავში უფრო დეტალურად ვისაუბრებთ იმაზე, რომ ექსპერტები, რომლებიც სპეციფიკური შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვებთან ან სკოლაში წარუმატებლობის მაღალი რისკის მქონე ბავშვებთან მუშაობენ, ადრეულ ასაკში განათლების პროცესში თამაშზე ფოკუსირებული მიდგომის სასტიკი წინააღმდეგნი არიან (Carta, Swartz, Artwater & McConnell, 1991).

საჯარო სკოლების ძლიერი კრიტიკა, რომელიც საკმაოდ პოპულარულია ამ საუკუნეში, ხშირად პოლიტიკოსების და დემაგოგების მიერ არის წაქეზებული, რომლებსაც სჯერათ, რომ საჯარო სკოლების ბევრი პრობლემა გამოწვეულია მეტისმეტად დიდი არჩევანით, ინდივიდუალიზმით, მრავალფეროვნებით და თამაშით. ერთადერთ სწორ და ეფექტიან მიდგომად მათ მკაცრი წვრთნის ძველი მიდგომა მიაჩნიათ, რომლის დროსაც ფაქტები და კონცეფციები მკაცრი, წინასწარ განსაზღვრული თანმიმდევრობით ენაცვლება ერთმანეთს (Hirsch, 1996). ეს არგუმენტი განსაკუთრებით დამაჯერებლად მოქმედებს იმ მშობლებზე, რომლებსაც თავად ასე ასწავლიდნენ სკოლაში და ამიტომაც სჯერათ ამ მიდგომის წარმატებისა. ისინი მსჯელობენ: „რამაც ჩემს შემთხვევაში გაამართლა, ჩემი შვილის შემთხვევაშიც გაამართლებს“. საინტერესოა, რომ თავად ამ მშობლების დიდმა ნაწილმა ასეთი მიდგომა პირველი კლასიდან გამოსცადა, ახლა კი სურთ, რომ მათი შვილების შემთხვევაში ეს მიდგომა სკოლამდელ ასაკში გამოიყენონ.

ყველა ამ ზეწოლის, რჩევის და ექსპერტთა მიერ მოწოდებული ინფორმაციის შედეგად, ბევრ მშობელს, უკეთეს შემთხვევაში, ეჭვი ეპარება, რომ თამაში ადრეული ასაკის ბავშვებისათვის სასარგებლოა, ხოლო უარეს შემთხვევაში, ბავშვს სახლში თამაშს საერთოდ უკრძალავენ. საყოველთაო სკოლამდელი განათლების შემოღების მუდმივი მოწოდებები (Zigler & Jones, 2002) და ფედერალური და შტატების მთავრობების სურვილი, დააფინანსონ ადრეულ ასაკში განათლების პროგრამები, მაგრამ არა მაღალი ხარისხის ბაგა-ბალები (Wardle, 2003), ასეთ აკადემიურ მიდგომას კიდევ უფრო აძლიერებენ. დაბოლოს, თანამედროვე მშობლები, რომელ რასას, კულტურულ ან სოციალურ ფენასაც არ უნდა მიეკუთვნებოდნენ, მაქსიმალურად ტვირთავენ თავიანთი შვილების ადრეული განათლების პროგრამებს, რომ „ბავშვებმა მთელი დღე არ ითამაშონ“. ზოგიერთ ექსპერტს სჯერა, რომ ისეთი პროგრამები, როგორცაა „კარგი დასაწყისი“ (Head Start), მეტისმეტად ფოკუსირებულია თამაშზე (Snow, 2003).

ადრეული ასაკის ბავშვების მასწავლებელთა დამოკიდებულება თამაშის მიმართ

თამაშზე და ადრეული ასაკის განათლებაში მის მნიშვნელობაზე ადრეული ასაკის ბავშვების მასწავლებელთა შეხედულება დიდწილად არის დამოკიდებული მასწავლებლის მიერ კოლეჯში მიღებულ განათლებაზე და მის პირად ფილოსოფიაზე თამაშის შესახებ (იხ. მე-2 თავი). კოლეჯში მიღებული განათლების გავლენა, თავის მხრივ, ძალიან არის დამოკიდებული იმაზე, თუ რა კურსი გაიარა მასწავლებელმა: ადრეული ასაკის ბავშვთა მასწავლებლების მომზადების პროგრამა - სკოლამდელი ასაკის მასწავლებლის ძირითადი დიპლომით თუ დაწყებითი სკოლის მასწავლებლების მომზადების პროგრამა, რომელსაც დამატებით სკოლამდელი მასწავლებლის მოწმობაც ერთვის (Silva @ Johnson, 1999). და მიუხედავად იმისა, რომ თანამედროვე პერიოდში გავრცელებული შეხედულებით ადრეული ასაკის განათლება ჩვილობიდან რვა წლის ასაკამდე პერიოდს მოიცავს, K-12 პროგრამის ბევრი მასწავლებელი თამაშს სწავლების საშუალებად არ აღიქვამს (Bodrova & Leong, 2003).

რიგ კვლევებში ნაჩვენებია პირდაპირი კავშირი ადრეული ასაკის ბავშვების თამაშსა და მეხსიერების განვითარებას, სკოლასთან შეგუებას, ზეპირი მეტყველების განვითარებას, სოციალური უნარების განვითარებასა და თვითრეგულირებას შორის (Bredenkamp & Copple, 1997). მე-5 თავში გამოვიკვლევთ პოზიტიურ ურთიერთკავშირს თამაშსა და სხვა აკადემიურ, სოციალურ და ქცევით სფეროებს შორის, როგორებიცაა წიგნიერება, სიმბოლური აზროვნება, მოქნილი აზროვნება, პრობლემების გადაწყვეტა და სოციალური კომპეტენცია. უფრო მეტიც, როგორც უკვე აღვნიშნეთ, „განვითარების შესაბამის პრაქტიკაში“ თამაში მისი ფილოსოფიის 12 საყრდენ პრინციპს შორის არის დასახელებული (Bredenkamp & Copple, 1997).

მაგრამ რა შეიძლება ითქვას თამაშის ღირებულებაზე საკუთრივ, სწავლებისგან დამოუკიდებლად? ბევრ მკვლევარს მოჰყავს არგუმენტები, რომ თავისთავად თამაში ბავშვობის კრიტიკულად მნიშვნელოვანი ელემენტია და თამაშის შესაძლებლობის არმქონე ბავშვი საზოგადოებისთვის საშიში რისკების შემცველია (Wardle, 2003a). ზოგი მეცნიერი იმასაც ამტკიცებს, რომ ყველა ძუძუმწოვარმა უნდა ითამაშოს უბრალოდ გართობის მიზნით და არა ზრდასრული ასაკისთვის მოსამზადებლად და გადარჩენის უნარების შესაძენად და რომ თამაშის შესაძლებლობას მოკლებული ბავშვები მენტალურად არაჯანსაღ ზრდასრულებად ჩამოყალიბდებიან (Brown, 1994). ჩანს, რომ მოკლევადიანი შედეგების (სოციალურის, აკადემიურის და ქცევითი) მიღწევის წნეხის გამო, რომელსაც სკოლამდელი დაწესებულებების მასწავლებლები განიცდიან, მათ შეიძლება თამაშის ეს მნიშვნელოვანი ასპექტი გამოეჩინებინათ. იმის მიუხედავად, რომ სკოლამდელი დაწესებულებების ბევრ მასწავლებელს ბავშვის სწავლისა და განვითარებისთვის თამაშის კრიტიკული მნიშვნელობა გააზრებული აქვს, ეროვნული და სხვადასხვა შტატების მიერ დადგენილი სტანდარტების ზეწოლის ქვეშ, წიგნიერების ადრეული სწავლების, „კარგი დასაწყისის პროგრამის“ (Head Start) აკადემიური მოთხოვნების და ნორმირებული ტესტების შემოღების გამო, ისინი იძულებულნი არიან შეცვალონ ან მათ მოარგონ თავიანთი პოზიცია (Bodrova & Leong, 2003).

ადმინისტრატორთა შეხედულება თამაშზე

ფრენსის უორდლის ცოლი დენვერში, კოლორადოში, უმცირესობის საჯარო სკოლაში ასწავლიდა. სკოლის აფრო-ამერიკელმა დირექტორმა რამდენჯერმე არაორაზროვნად განაცხადა, რომ მის სკოლაში, ადრეული ასაკის ბავშვთა კლასებში (რომელსაც “Title I” ფედერალური პროგრამა და რაიონის ზოგადი ფონდი აფინანსებდა) „დრო თამაშზე არ დაიკარგებოდა“. როგორც საჯარო, ასევე კერძო სკოლებში, ადრეულ ასაკში განათლების პროგრამების ბევრი ადმინისტრატორი თამაშის წინააღმდეგია ან თამაშს მნიშვნელოვანი აკადემიური აქტივობებისაგან დასვენების საშუალებად მიიჩნევს (Bodrova & Leong, 2003).

ასეთი შეხედულებისთვის ბევრი სხვადასხვა მიზეზი არსებობს. საჯარო სკოლების ბევრი დირექტორი ადრეული ასაკის განათლებისა და ფილოსოფიის სპეციალისტი არ არის, ხოლო ბევრ სხვა კერძო თუ სახელმწიფო პროგრამის დირექტორს ხშირად დაწყებითი განათლების, სოციალური მომსახურების ან ბიზნესის ფაკულტეტი აქვს დამთავრებული, ან სკოლის ყოფილი დირექტორია. ამასთან ერთად, ეროვნული სტანდარტებისა და ადგილობრივი ანგარიშგების გამო, ბევრმა ოლქმა (მაგალითად, „დენვერის საჯარო სკოლებმა“) საჯარო საბავშვო ბაღში¹ ბავშვის მისაღებად კონკრეტული აკადემიური მოთხოვნები შეიმუშავეს: მაგალითად, ბავშვს მოეთხოვება, იცოდესთვლა და შეეძლოს ასოებისა და ბგერების დაკავშირება. ეს „2000 წლის მიზნების“ N 1 მიზნის ერთ-ერთი სამწუხარო, მაგრამ ძალიან მოსალოდნელი შედეგია: სკოლაში შესვლისას ყველა ბავშვი მზად იქნება სწავლისათვის (კოლორადოს განათლების დეპარტამენტი, 1991).

მიუხედავად იმისა, რომ ეს კონკრეტული აკადემიური შედეგები სწავლების სხვადასხვა კრეატიული გზებით მიიღწევა, თამაშის მსგავსი აქტივობებითა და პროექტებით, რომლებსაც ამ წიგნში მოგვიანებით დეტალურად განვიხილავთ, სკოლების უმეტესობაში ეს უნარები და კონცეფციები მაინც უკიდურესად დიდაქტიკური მეთოდებით ისწავლება (Dunn & Kontos, 1997). მაშინ, როდესაც ანგარიშგების მოთხოვნა „კარგი დასაწყისის პროგრამაში“ (Jones, 2003) და ბავშვთა განათლების სხვა პროგრამებში იზრდება (Kagen & Cohen, 2000), თამაშის გამოყენების პრაქტიკა უეჭველად შემცირდება ადმინისტრატორთა მონიტორინგის შედეგად, რომლებიც ყველაზე მეტად არიან ანგარიშვალდებულნი განათლების დარგში მომუშავე ბიუროკრატების, მშობლების და პოლიტიკოსების წინაშე.

თამაშის განსაზღვრება

თამაშის განსაზღვრება სულაც არ არის ადვილი ორი სხვადასხვა მიზეზის გამო: პირველი - თამაში აბსტრაქტული და პროცესუალურია; ის არ არის კონკრეტული საგანი, ადვილი ან ქმედება. ისეთი აბსტრაქციების შემთხვევაში, როგორცაა სიყვარული, ბედნიერება და

¹ წიგნში ტერმინი „საბავშვო ბაღი“ აღნიშნავს ე.წ. *kindergarten*-ს, რომელიც აშშ-ში დაწყებითი განათლების პირველ კლასამდე სავალდებულო მოსამზადებელი გარდამავალი ჯგუფია სკოლამდელიდან სასკოლო განათლების საფეხურზე. ამერიკულ „საბავშვო ბაღს“ მეტი აკადემიური ფოკუსი აქვს ვიდრე სკოლამდელ დაწესებულებას (preschool), მაგრამ უფრო თამაშზე და არასტრუქტურირებულ აქტივობებზეა ორიენტირებული, ვიდრე სკოლა.

თამაში, მაგალითების მოყვანა უფრო ადვილია, ვიდრე ცნების განმარტება. წლების წინ, თავის წიგნში, „თამაშის ფსიქოლოგია“, ს. მილარმა ენამახვილად აღნიშნა, რომ „თამაში“ განსაზღვრება ან ზედსართავი უფროა, ვიდრე არსებითი სახელი ან ზმნა.

ნებისმიერი ქცევა შეიძლება თამაში იყოს, გააჩნია როგორ „შეფუთავ“ მას. განსხვავება მთლიანად არის დამოკიდებული ჩვენს მენტალურ მიდგომაზე აქტივობის მიმართ. დაუთოება შეიძლება თამაში იყოს, თუ წარმოიდგენთ, რომ რომელიმე გამოგონილი სცენარის მიხედვით, „ცუდ ბიჭებს აუთოებთ“. მაგიდის ჩოგბურთი შეიძლება მუშაობად იქცეს, თუ ამას მეგობრის დაჟინებული თხოვნით აკეთებთ და თავად იმ მომენტში თამაში ძალიან გეზარებათ. თუმცა ორივე შემთხვევაში აღსანიშნავია, რამდენად იოლად შეგვიძლია წარმოვიდგინოთ უეცარი ცვლილება თამაშისა და მუშაობის მდგომარეობას შორის. შეიძლება მეგობარმა რამე სასაცილო თქვას, თქვენი განწყობილება შეიცვალოს და მაგიდის ჩოგბურთის თამაშიც სასიამოვნო გახდეს - სათამაშოდ განეწყოთ. მეორე მხრივ, რა დაემართება თქვენს სათამაშო განწყობილებას, თუ თქვენი საზიზღარი უფროსის „დაუთოებისას“ ხელს დაიწვავთ?

თამაშის განსაზღვრებას ასევე ართულებს მისი მნიშვნელობების მრავალფეროვნება. თამაშს, ისევე როგორც სიყვარულს, მრავალი მომხიბვლელი მხარე აქვს. ინგლისური ენის ოქსფორდის ლექსიკონში თამაშის ასზე მეტი განმარტებაა ჩამოთვლილი. რადგან მრავალგანზომილებიანი და არამყარია ცნება, თამაში ჩვენს ცხოვრებასა და სამყაროში მრავალი სხვადასხვა გზით იჩენს თავს. იქნება ეს საზოგადოებაში ამა თუ იმ როლის თამაში თუ სცენაზე თამაში, ზრდასრული ადამიანების დასვენების საშუალება თუ ხანდაზმული ამერიკელების გართობა, თამაში მუდამ თავს იჩენს. ამასთან ერთად თამაშის უამრავი ნაირსახეობა არსებობს. მხოლოდ ადრეული ასაკის განათლებაში, გვაქვს როლების თამაში, წესების თამაში, მიღების თამაში, ფიზიკური თამაში - და ეს სია უსასრულოდ გრძელდება.

თამაშის არსი

თამაშის არსის გარკვევაში შესაძლოა მისი აბსოლუტურად საწინააღმდეგო ცნების გაანალიზება დაგვეხმაროს. რა იდეა მოგვდის თავში? ჩვენ უკვე ვისაუბრეთ იმაზე, რომ ზოგჯერ ძნელია თამაში და მუშაობა ერთმანეთისგან განვასხვაოთ: ერთი მდგომარეობა ხშირად მეორეში გადაიზრდება; ერთი და იგივე მოქმედება შეიძლება ხან მუშაობა იყოს და ხან თამაში. მიუხედავად იმისა, რომ ამა თუ იმ ქმედებას თამაშად ან სამუშაოდ კონტექსტის, დროის და პირადი ცვლადების საფუძველზე აღვიქვამთ, სამუშაოს სერიოზულობა ამ ქმედებას თამაშს უპირისპირებს. მარკ ტვენმა თქვა: „თამაში ისაა, რის კეთებაც სხეულს უნდა, ხოლო სამუშაო ისაა, რის კეთებაც მისთვის სავალდებულოა“. მოვალეობა სერიოზული რამ არის; სერიოზული ქმედება, ჩვეულებრივ, თამაშის საპირისპირო ხასიათის ქმედებაა.

ამის მიუხედავად, ვიცით, რომ ზოგიერთი აქტივობა ერთდროულად შეიძლება სახალისოც იყოს და ამავე დროს ძალიან სერიოზულიც და სავალდებულოც. მაგალითად, როდესაც სკოლამდელი ასაკის ბავშვები კუბურებით ციხე-სიმაგრეს აშენებენ, დიდი კონცენტრაცია და ძალისხმევა სჭირდებათ; ამიტომ თუ შეეკითხებით, შეიძლება ისიც კი გითხრან, რომ მუშაობენ. ისინი თან თამაშობენ და იმავედროულად სწავლობენ, როგორ შეეწყონ ერთმანეთს,

როგორ მიუსადაგონ ერთმანეთს კუბურები რეალურ და გამოგონილ სამყაროში, შესაძლოა ერთმანეთს აზრებსაც უზიარებენ. ბავშვებისა და უფროსებისთვის თამაში და სამუშაო ხშირად ერთმანეთს ერწყმის. შეიძლება ჯონ დიუი სწორი იყო, როდესაც თამაში და მუშაობა ოთხგანზომილებიან კონტინუუმში მოათავსა. ესენია: ქაოსი, თამაში, მუშაობა და რუტინა. დიუის აზრით, საკლასო ოთახში უკიდურესობების ადგილი არ არის, მაგრამ თამაშისა და მუშაობის ადგილი კი ნამდვილად არის. კარგი გაკვეთილები და კარგი სწავლა უაღრესად სერიოზული, მაგრამ ამავე დროს ძალიან სახალისოცაა. თუმცა, მეტისმეტად ბევრი სამუშაო ან მეტისმეტად ბევრი თამაში ყველაფერს აფუჭებს და აქტივობა უგუნურ ქცევად გარდაიქმნება.

ელკინდმა (2001) აღნიშნა, რომ ადრეული ასაკის განათლებაში თამაში მუშაობის იდენტური არ არის. იგი წუხილს გამოთქვამს სამუშაოსა და თამაშის ურთიერთდამოკიდებულებასთან დაკავშირებით მომხდარი გაუგებრობის გამო, როდესაც მარია მონტესორიმ (1964) თქვა: „თამაში ბავშვის სამუშაო“ (გვ. 53). ელკინდი ასევე აღნიშნავს, რომ თამაში მუშაობის საპირისპირო ცნება არ არის.

თამაში და მუშაობა ურთიერთშემავსებელი კომპონენტები არიან ადაპტაციის პროცესისა, რომელსაც ასიმილაცია (თამაში) სჭირდება და აკომოდაცია (მუშაობა). ელკინდის მიხედვით, თამაშისა და მუშაობის ურთიერთდამოკიდებულებაში კარგად გავერკვევით, თუ გავაცნობიერებთ, რომ ბავშვებში ხან მუშაობა უსწრებს თამაშს, ხან - თამაში მუშაობას, ზოგჯერ კი თამაშიც და მუშაობაც ერთდროულად მიმდინარეობს.

როდესაც ბავშვები თამაშის დაწყებამდე მუშაობენ, თამაში შეიძლება მათ მიერ შექმნილი უნარის გამოხატვად მივიჩნიოთ. მაგალითად, ბავშვებმა ბევრი იმუშავეს და ქვიშაში ნიჩბებისა და ვედროების გამოყენება, ნოტიო ქვიშით ვედროების ავსება, გადაბრუნება და შემდეგ ქვიშის ნამცხვრების დამზადება ისწავლეს. მას შემდეგ, რაც ამ საქმიანობას კარგად აითვისებენ, შეუძლიათ ის თამაშის კონსტრუქციულ ეპიზოდად გამოიყენონ და ქვიშის ნამცხვრების ზომები და ტიპები შეცვალონ. ეს თამაში მოგვიანებით შეიძლება როლურ თამაშშიც გადაიზარდოს, რომლის დროსაც ბავშვები წარმოიდგენენ, რომ საცხობი გახსნეს და ნამცხვრებს ნაპირზე მოსიარულე მშიერ კლიენტებს სთავაზობენ.

თამაში წინ უსწრებს მუშაობას, როდესაც ბავშვი თამაშის გზით რთული ემოციური სიტუაციის დაძლევის ცდილობს. მაგალითად, თამაშის თერაპიის დროს, ბავშვი ხშირად გამოხატავს ემოციას ისეთ რამესთან დაკავშირებით, რომელსაც კონკრეტულ სახელს ვერ არქმევს ან სიტყვებით ვერ გამოხატავს. მხოლოდ გრძნობის თამაშით გამოხატვის შემდეგ შეძლებს თერაპევტი დაეხმაროს ბავშვს პრობლემის დაძლევაში. მაგალითად, ბავშვებზე ზრუნვის ცენტრში ახლად მოსული ბავშვი თოჯინებით თამაშისას რეგულარულად იგონებს, რომ შვილი დაკარგა და თოჯინებს ოთახში სხვადასხვა ადგილას ტოვებს. ასეთ შემთხვევაში მომვლელი მიხვდება, რომ ბავშვი ცდილობს თამაშის გზით გამოხატოს თავისი გრძნობები დედის მიერ მისი ცენტრში დატოვების თაობაზე.

დაბოლოს, თამაში და მუშაობა ერთდროულად იჩენენ თავს წესებიან თამაშებში. როდესაც ბავშვი თამაშის წესებს სწავლობს და შემდეგ იცავს (მაგალითად, სამაგიდო თამაშებში, როგორცაა შაში), ის მუშაობს, რადგანაც შეთანხმებული წესების სოციალურ სამყაროსთან შეწყობას ცდილობს. ამავე დროს, ბავშვი თამაშით ერთობა კიდევ, მოგება უხარია და წაგების

გამო გული სწყდება იმის მიუხედავად, რომ შაშის დაკარგულ ფიგურებს არავითარი რეალური ღირებულება არ გააჩნია. თამაშის დროს უმნიშვნელო ობიექტები პიროვნების მიერ მნიშვნელოვან და ძალაუფლების მქონე ობიექტებად გარდაიქმნება და სწორედ ეს აქცევს თამაშს სახალისო და ამაღლებებელ მოქმედებად (Elkind, 2001).

შეჯამების სახით შეიძლება ითქვას, რომ თამაშის არსის განსაზღვრა ძნელია, მაგრამ ისეთი ძნელიც არ არის, რომ თამაში ვერ ამოვიცნოთ. ჩვენი აზრით, თამაშები იმდენად მრავალფეროვანია, რომ ერთი საყოველთაო განზომილების მოძებნა შეუძლებელია, იმის მიუხედავად, რომ თამაშებს ბევრი საერთო დამახასიათებელი თვისება გააჩნიათ და მათზე ქვემოთ ვისაუბრებთ. თუმცა მოვიყვანოთ არგუმენტებს, რომ ბავშვის ან ზრდასრული ადამიანის შინაგან განცდებზეა დამოკიდებული, თამაშობს ის თუ არა, ანუ აქვს თუ არა ადგილი თამაშს. შინაგანად გარკვეულ თავისუფლებას უნდა ვგრძნობდეთ. ის საშუალებას მოგვცემს გვეკონტროლდეს განცდა, რომ სიტუაციას ვაკონტროლებთ და თვით-ინიცირებული ქცევების განხორციელება შეგვიძლია. როდესაც მართლაც ვთამაშობთ, ჩვენი განწყობა რეალობასთან საკუთარი პირობებით გამკლავების თავისუფლებას გვანიჭებს. თამაში დროებით ხსნის ყოველდღიურ სტრესს და შფოთვას, რაც ცხოვრების, რეალობის მოთხოვნების დაკმაყოფილების აუცილებლობის ან განვითარებასთან დაკავშირებული ამოცანების თანამგზავრია. როგორც საყვარელი მელოდიის მოსმენა, თამაშიც საშუალებას გვამძლევს აწმყო მომენტით ვიცხოვროთ, წარსული დავივიწყოთ და ცოტა ხანს მომავალზე არ ვიფიქროთ.

თამაშის ფუნქციები

თამაში თითქმის ყოველთვის სახალისოა. სასიამოვნოა, როცა ცოტა ხნით სოციალური მოლოდინების ზეწოლისგან ფსიქოლოგიურად თავისუფლდები და ჩვენს ყოველდღიურ ქცევაში აუცილებელ მუდმივ დისციპლინასა და თვითკონტროლს ადუნებ. რადგან თამაში რეალური სამყაროსგან მოწყვეტის გზადაც შეგვიძლია მივიჩნიოთ, ნაკლებად სავარაუდოა სხვების მიერ მოთამაშის სოციალური შეფასება და მასაც ნაკლები სადარდებელი აქვს, რაც გამოხატვის კრეატიულობას და სოციალურ ინტიმურობას უწყობს ხელს.

რა თქმა უნდა, თამაში გართობაზე მეტია. ის აუცილებელია ჯანსაღი და დაბალანსებული ცხოვრებისთვის. ფსიქიატრმა ლენორ ტერმა აღნიშნა, რომ „თამაში გვანიჭებს სიამოვნებას, წარმატების შეგრძნებას და თავს ჯგუფის ნაწილად გვაგრძნობინებს“ და „ჩვენი საზრუნავებისგან, წუხილებისგან, ნაღველისა და საიდუმლოებებისგან შვებას გაურისკავად მოვიპოვებთ“ (ციტატა წიგნიდან: Gore & Gore, p. 222). თამაში ჩვენს განწყობილებას განაახლებს და ინტელექტუალურ შესაძლებლობებს ადადგენს. ის ისეთივე შედეგების მომტანია ადამიანისთვის სიფხიზლისას, როგორც სიზმარი ძილის დროს. ის ფსიქიკურ მდგომარეობას ადადგენს. ამ ფუნდამენტური მიზეზის გამო თამაში ადამიანის ბუნების საბაზისო საჭიროებაა. ევოლუციონისტი ბიოლოგები აღნიშნავენ, რომ თამაში იმ სამ ქცევათაგან ერთ-ერთია, რომლითაც პრიმატები ფსიქო-გენეტიკურად რეპტილიებზე მაღლა დგანან. ამგვარ ქცევას მიეკუთვნებიან სხვებზე ზრუნვა და აუდიოვიზუალური კომუნიკაცია (Gore & Gore, 2002).

მოცემულ ნაშრომში თამაშის ძალას იმის მიხედვით შევაფასებთ, რამდენად მნიშვნელოვანია მისი როლი სამ ძირითად სფეროში, რომელსაც ამ წიგნში განვიხილავთ: (ა) წარმოსახვის უნარი და პრობლემების შემოქმედებითი გადაწყვეტა; (ბ) პიროვნება და თვითგამოხატვა და (გ) სოციალური კუთვნილება ან ადამიანებს შორის კავშირები (Brown & Kennard, 2000).

მე-5 თავში განვიხილავთ ემპირიულ მტკიცებულებებს იმის შესახებ, თუ რამდენად მნიშვნელოვანია თამაში კრეატიულობისა და წარმოსახვის უნარის გასავითარებლად. მე-2 თავში მოყვანილია თამაშის ძალის შესახებ ამ პირველი მოსაზრების თეორიული მტკიცებულებები. თამაში არის ადაპტაციის მექანიზმი ან საშუალება, რომლითაც ვივითარებთ ან ვინარჩუნებთ ევოლუციის პროცესში შექმნილ უნარს, მუდმივად ცვალებად გარემოში ახლის სწავლისთვის ყოველთვის მზად ვიყოთ. როგორც ალ და ტიპერ გორები აღნიშნავენ (2002), „სხვა ფუნქციებთან ერთად, თამაში ადამიანის ცვლილების უნარისთვის აერობიკის ტიპის ვარჯიშს წარმოადგენს - მენტალური, ემოციური, ფიზიკური და სულიერი ვარჯიშის თავისუფალი ფორმაა. გარდა იმისა, რომ თამაში შემოქმედებითობის და ღიაობის შენარჩუნებაში გვეხმარება, მისი ძალა იმითაც არის განპირობებული, თუ რამდენად მნიშვნელოვანია ის როგორც ჩვენს მიერ საკუთარი თავის ხედვის და ინდივიდუალობის გამოხატვის გზა. თამაშის მეორე ფუნქციას მე-4 თავში განვიხილავთ. ცხადია, ბავშვებმა განვითარების გარკვეულ დონეს უნდა მიაღწიონ, რომ ზოგიერთი თამაში დაძლიონ და გამოხატვის უნარი ჰქონდეთ. თუმცა, მას შემდეგ, რაც ბავშვი ამ უნარებს შეიძენს, თამაშის სტილი და არჩევანი ჩამოყალიბების პროცესში მყოფ იდენტობას და ბავშვის უნიკალურ პიროვნულ თვისებებს ასახავს. თამაში მთელი ცხოვრების განმავლობაში გვადლევს საშუალებას, განვაცხადოთ, ვინ ვართ ჩვენ; ის თვითგამოხატვის მნიშვნელოვანი საშუალებაა. რატომ ირჩევს ზოგიერთი ბავშვი რისკთან მეტნაკლებად დაკავშირებულ აქტივობებს ეზოში, მაშინ როდესაც სხვებს შენობაში თამაში ურჩევნიათ და მაგალითად, ხეების ხატვით კმაყოფილდებიან? რატომ არის, რომ ზოგიერთი ზრდასრული ადამიანი პარამუტიტით, თხილამურებით ხტება ან აკვალანგით ყვინთავს, ხოლო სხვები კროსვორდებს ხსნიან ან თავსატეხებს აწყობენ? თამაშის გზით თვითგამოხატვის უთვალავი შესაძლებლობა ყველას აძლევს შანსს მისთვის მისაღები უნიკალური გზა თავისი ინტერესების შესაბამისად აირჩიოს.

მესამე, თამაში შეიძლება ჩვენი, როგორც სოციალური არსებების გაერთიანების ძლიერი ინსტრუმენტი იყოს: იქნება ეს ბავშვების თუ ზრდასრული პირების ჯგუფები, ერთი ასაკის ადამიანებისგან შემდგარი თუ შერეული ჯგუფები, ან სოციალური, რასობრივი, კლასობრივი, გენდერული, შეზღუდული შესაძლებლობის და სხვა ნიშნით ჰომოგენური თუ ჰეტეროგენური ჯგუფები. ეს თემა განხილულია მე-6 და მე-10 თავებში. როგორი მნიშვნელოვანიც არ უნდა იყოს პირადი ინიციატივა და მოქმედება, სოციალური კავშირები და სხვებთან ურთიერთობების დამყარებაც არანაკლებ მნიშვნელოვანია. სოციალური კუთვნილების და დაკავშირებულობის შეგრძნება ჩვენი იდენტობის სასიცოცხლოდ მნიშვნელოვანი ასპექტი და ადამიანის არსებობის საბაზისო განზომილებაა. თამაში ხელს უწყობს ჩვენს კომუნიკაბელურობას და საზოგადოება ასეთ კავშირებს ამყარებს, რაც აისახება როგორც სხვადასხვა კულტურებისთვის დამახასიათებელ თამაშებში, ასევე ცხოვრების სხვადასხვა პერიოდებში განსხვავებული ასაკობრივი ჯგუფების თამაშებში - იქნება ეს ადრეული ასაკის ბავშვების თამაში საბავშვო წვეულების დროს, სკოლამდელი ასაკის ბავშვების თამაში ბაღში, სკოლის მოსწავლეების თამაში შესვენების დროს, სკოლის

მოედანზე, თუ უფროსების თამაში კორპორაციული პიკნიკის ან ადგილობრივი ფესტივალის დროს. დაუფეგმავი ან სპონტანური სიტუაციები ხშირია, რადგანაც თამაში გარკვეული „საპოხი საშუალების“ და ამავე დროს წებოს როლს ასრულებს, სოციალურ კომუნიკაციას აადვილებს და ურთიერთობებს ადუღაბებს.

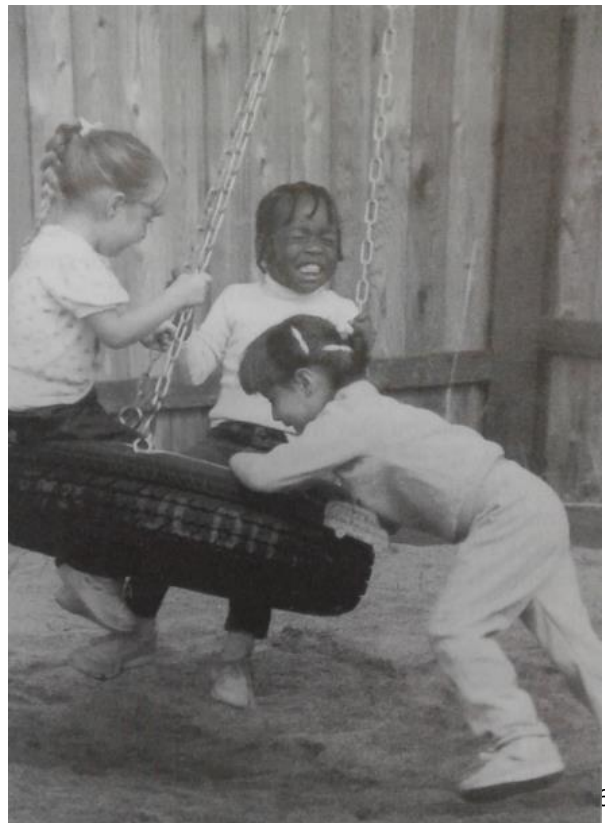
თამაშის დამახასიათებელი თვისებები

სხვადასხვა მეცნიერი თამაშის აღსაწერად ურიცხვ ძირითად განმსაზღვრელ თვისებას იშველიებს. ზოგიერთ განსაზღვრებაში ძირითადი აქცენტი ქცევით გამოვლინებებზეა გაკეთებული, ზოგში - შინაგან მდგომარეობასა და განწყობაზე (მაგალითად, სახალისო განწყობაზე), ხოლო ზოგშიც - სიტუაციურ ფაქტორებზე. თამაშის კონცეფციის მიმართ ყველა ეს მიდგომა სხვადასხვა ხარისხით სწორია და მნიშვნელოვანი.

როგორც მეცნიერები, ასევე პრაქტიკოსი სპეციალისტები თამაშს, ჩვეულებრივ, სულ რამდენიმე ქცევითი და მოტივაციური ფაქტორით ახასიათებენ (Garvey, 1977; Jenvey & Jenvey, 2002; Rubin, Fein & Vandenberg, 1983). ესენია დადებითი ემოცია, არარეალურობა, შინაგანი მოტივაცია, პროცესზე ორიენტაცია და თავისუფალი არჩევანი:

1. *დადებითი ემოცია.* თამაში, ჩვეულებრივ, სახალისო და სასიამოვნოა; როგორც წესი, მას თან სდევს ღიმილი და სიცილი. მაშინაც კი, როდესაც თამაში შედარებით სერიოზული და ინტენსიურია, ბავშვებს ის მაინც უხარიათ. ზოგჯერ თამაში იწვევს მსუბუქ შიშს და შფოთვას, მაგალითად როდესაც ბავშვი დამრეცი სასრილოდან ჩამოსრიალებას აპირებს. ამის მიუხედავად, ეს შიშიც კი თითქოს სასიამოვნოა, რადგანაც ბავშვი ამ მოქმედებას ისევ და ისევ იმეორებს.

დადებითი ეფექტი (დადებითი ემოციების გამოხატვა) თამაშის მახასიათებელია



2. *არარეალურობა*. როგორც მომდევნო ქვეთავშიც ვისაუბრებთ, თამაშს აქვს თავისი დამახასიათებელი ჩარჩო, რომელიც მას სხვა ყოველდღიური მოქმედებებისგან განასხვავებს. ეს ყველა სახის თამაშს ეხება, იქნება ეს წესების გარეშე აქტიური თამაში, კუბურებით თამაში, როლური თუ წესებიანი თამაში. ამ ჩარჩოში შიდა რეალობას გარე რეალობასთან შედარებით უპირატესობა ენიჭება. საგნების, ქმედებების და სიტუაციების ჩვეულებრივი არსი იგნორირებულია და ახალი მნიშვნელობებით არის ჩანაცვლებული. ბავშვები რეალობას უპირისპირებენ „ვითომ ასეა“ დამოკიდებულებას, რაც საშუალებას აძლევთ გასცდნენ ახლანდელი დროის და ადგილის ფარგლებს და ახალი შესაძლებლობები გამოცადონ.
3. *შინაგანი მოტივაცია*. მოთამაშეს თამაშის დროს შინაგანი მოტივაცია ამომრავებს და მისთვის თამაში, როგორც წესი, თვითმიზანი ხდება. თამაშისთვის არ არის საჭირო გარე მოტივაციის არსებობა, როგორცაა მაგალითად, შიმშილი ან გარე მიზნები - ძალაუფლების ან სიმდიდრის მოპოვება. თამაში თავისთავად არის კმაყოფილების მომნიჭებელი.
4. *პროცესზე ორიენტაცია*. თამაშის დროს ბავშვების ყურადღება კონცენტრირებულია ქმედებებზე და არა მის მიზნებზე. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, პროცესი უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე პროდუქტი. მიზნის მიღწევის წნეხის არარსებობა ბავშვებს ათავისუფლებს და ისინი მოქმედების ბევრ სხვადასხვა ვარიანტს ცდიან. სწორედ ამ მთავარი მიზეზით თამაში უფრო მოქნილი აქტივობაა, ვიდრე პროდუქტზე ორიენტირებული ქცევა.
5. *თავისუფალი არჩევანი*. თავისუფალი არჩევანი ადრეული ასაკის ბავშვების მიერ თამაშის აღქმის განმსაზღვრელი ელემენტია. მაგალითად, კუბურებით შენობის აგებას ბავშვი თამაშად აღიქვამს, თუ ამას თავის ნებით აკეთებს, მაგრამ იგივე შეიძლება მუშაობად აღიქვას, თუ ამას მასწავლებელი დაავალებს. შედარებით უფროსი ასაკის ბავშვებისთვის თავისუფალი არჩევანი შეიძლება ნაკლებად მნიშვნელოვანი ფაქტორი იყოს. კინგმა (1982) დაადგინა, რომ მეხუთე კლასის ბავშვებისთვის თამაშსა და მუშაობას შორის მთავარი განმასხვავებელი ფაქტორი სიამოვნებაა, განსხვავებით საბავშვო ბაღის ბავშვებისაგან, რომლებისთვისაც კრიტიკული მნიშვნელობა თავისუფალ არჩევანს აქვს (King, 1979).

გარედან თავს მოხვეული წესებისგან თავისუფლებას და აქტიურ ჩართულობას აგრეთვე ხშირად ასახელებენ თამაშის დამახასიათებელ თვისებებად. თუმცა, ჩვენი აზრით, ეს ორი მახასიათებელი შეიძლება მეტისმეტად შემზღვეველი იყოს, რადგან ისინი გამორიცხავენ თამაშის ორ მნიშვნელოვან ნაირსახეობას: თამაშებს წესებით (რომლებსაც გარედან დადგენილი წესები აქვთ) და აღქმით თამაშებს (რომლის დროსაც ბავშვები მენტალურად თამაშობენ, მაგრამ ფიზიკურად აქტიურნი არ არიან). აუცილებელია, თამაშს ბევრი განსხვავებული კუთხით შევხედოთ, რომელთაგან თითოეულს ბევრი სხვადასხვა კომპონენტი გააჩნია, როგორცაა მოქნილობა, უჩვეულობა, სპონტანურობა, არარეალისტურობა, თავისუფლება და პროცესზე ორიენტირებულობა. შესაძლოა თამაშის კონცეფციას ყველაზე უკეთ გამოხატავდეს განსაზღვრება, რომ ის არის რელევანტური (თუ არა სრულიად აუცილებელი) თვისებების ან კომპონენტების კონვერგენცია ან ერთობლიობა.

რომელია ის უმთავრესი ფაქტორი, რომელიც თამაშს „სუფთა სახის“ თამაშთან აახლოებს? N 1.2 ჩანართში ეს საკითხი კიდევ უფრო ღრმად არის განხილული.

ჩანართი 1.2

რა არის თამაშის საუკეთესო ინდიკატორი?

სმიტმა და ვოლსტედმა (1985), იმის დასადგენად, თამაშის რომელი დამახასიათებელი თვისება დაეხმარებოდათ ყველაზე მეტად დამკვირვებლებს მის იდენტიფიკაციაში, გონებამახვილური კვლევა ჩაატარეს. ექსპერიმენტის მონაწილე ზრდასრულ ადამიანებს პატარა ბავშვების ქცევის ამსახველ ოცდაათწუთიან ვიდეოჩანაწერს აჩვენებდნენ. მათ ცალ-ცალკე უნდა ეპასუხათ კითხვაზე, რომელ ქცევას მიიჩნევდნენ თამაშად. მანამდე ექსპერიმენტის მონაწილეების სხვადასხვა ჯგუფებს ტრენინგი ჩაუტარდათ იმის შესახებ, თუ რომელი ერთადერთი კრიტერიუმის საფუძველზე უნდა ამოეცნოთ თამაში. ამ ქცევით კრიტერიუმებს შორის იყო დადებითი ემოცია (დადებითი ემოციების გამოხატვა), *არარეალურობა* (თავის მოჩვენება), *შინაგანი მოტივაცია* (თამაში თამაშის მიზნით), მოქნილობა (აქტივობების სწრაფად ცვლა) და *პროცესზე ორიენტაცია* (პროცესი შედეგზე მნიშვნელოვანია). ექსპერიმენტის სხვა ვერსიაში მონაწილეებს ბავშვების ქცევის ამოსაცნობად ერთზე მეტი კრიტერიუმი დაუსახელეს (მაგალითად, ერთდროულად მოქნილობა და არარეალურობა).

კვლევის შედეგებმა აჩვენეს, რომ არარეალურობა თამაშის იდენტიფიცირების ყველაზე საიმედო ინდიკატორი იყო. თუ „არარეალურობის“ კრიტერიუმს „დადებით ემოციასთან“ ან „მოქნილებასთან“ ერთად გამოიყენებდნენ, მონაწილენი თითქმის ყოველთვის თანხმდებოდნენ იმაზე, იყო თუ არა ნაწილი ქცევა თამაში. კრიტერიუმი, რომელმაც კვლევის მონაწილეებს თამაშის იდენტიფიკაციაში ყველაზე ნაკლები დახმარება გაუწია, „შინაგანი მოტივაცია“ იყო; ბავშვების ბევრი ქცევის მოტივაციაა შინაგანი, მაგრამ ყველა ასეთი ქცევა თამაში არ არის.

სმიტისა და ვოლსტედის კვლევის შედეგებიდან გამომდინარე, აღმოჩნდა, რომ არარეალურობა თამაშის გამოსავლენად საუკეთესო „ლაკმუსის ქაღალდია“. თამაშის დროს შინაგან რეალობას გარეგან რეალობასთან შედარებით უპირატესობა ენიჭება და საგნები და ქმედებები ახალ, თამაშთან დაკავშირებულ მნიშვნელობას იძენენ.

თამაშის ჩარჩო

თამაშის ცნების განსაზღვრასა და მისი ელემენტების თუ დამახასიათებელი თვისებების აღწერასთან ერთად მნიშვნელოვანია შემოვიღოთ და განვიხილოთ მასთან დაკავშირებული დამატებითი ცნება: თამაშის ჩარჩო. თამაშისა და სათამაშო განწყობის ანალიზისთვის თამაშის ჩარჩოებს კრიტიკული მნიშვნელობა აქვთ. ბატესტონმა (1971) თამაშის ჩარჩო სურათის ჩარჩოს შეადარა, რომელიც სურათს ოთახის კედლისგან გამოყოფს. თამაშის ჩარჩოები ადამიანების სათამაშო ქცევებს მათი ნორმალური ყოველდღიური ქცევებისგან აცალკევებენ. თამაშები, მათ შორის ცხოველების თამაშებიც (როგორცაა მაგალითად ზღვის წავის თამაში, რომელიც ბატესტონმა შეისწავლა), შეიცავენ სოციალურ სიგნალებს სხვებისთვის იმის გასაგებად, თუ როგორ უნდა ამოიკითხონ მათი ქცევები და როგორი რეაქციის მიღება სურთ მათ საკუთარ ქმედებებზე სხვებისგან. ეს სოციალური მინიშნებები (სიგნალები), ვერბალური თუ არავერბალური ქცევები, ადამიანებს შორის ნებისმიერი ურთიერთობების ნაწილია. თამაშის დროს ეს სიგნალები გამძაფრებულია, მათ დემონსტრირებას, იმისათვის რათა სხვებისთვის ცხადი იყოს, რომ ეს თამაშია, ხშირად თან ახლავს თამაშისთვის დამახასიათებელი გამომეტყველება. სინამდვილეში, თამაში სოციალური სიგნალების ამოკითხვის სწავლის შესანიშნავი საშუალებაა.

თამაშის ეპიზოდებს შეიძლება შევხედოთ როგორც თამაშის ჩარჩოს და თამაშის სცენარებს ან მოქმედებებს, რომლებიც ამ ჩარჩოებში ვითარდება. თამაშის ჩარჩოები ან თამაშის კონტექსტები სასარგებლო ცნებებია, რადგან საშუალებას გვაძლევენ ვისაუბროთ თამაშის არა მხოლოდ ერთ-ერთ ეპიზოდში მიმდინარე პროცესზე, არამედ სხვა ქცევებზეც, რომლებსაც მოთამაშეები ავლენენ თამაშის პროცესში. მაგალითად, ბავშვები ხშირად თამაშის ჩარჩოს არღვევენ სოციალური კონფლიქტების მოსაგვარებლად ან თამაშის მომდევნო მსვლელობის დასაგეგმად ან მოსალაპარაკებლად. თამაშის ჩარჩოების დარღვევა ზოგჯერ უწევთ სხვა საჭიროებების მისახედად ან მასწავლებლის მოსასმენად. თამაშის ჩარჩოს ხშირი წყვეტის მიუხედავად, თამაშის უწყვეტობის შენარჩუნების უნარი თავისთავად მნიშვნელოვანი უნარია. ამასთან ერთად ბავშვებმა, რომლებიც დახელოვნებული მოთამაშეები არიან, იციან როგორ გამოავლინონ და ამოიკითხონ სოციალური სიგნალები, რომლებიც თავს იჩენენ თამაშის ჩარჩოში. მათ იციან თუ როგორ შევიდნენ, გამოვიდნენ და ხელმეორედ შევიდნენ თამაშში და როგორ შეინარჩუნონ თამაშის ეპიზოდების ერთიანობა.

თამაშის ჩარჩოს კონცეფცია ასევე ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესია თამაშის შესაფასებლად. დამკვირვებლებმა უნდა განასხვაონ, რომელი ქმედებაა ნამდვილი თამაში და რომელი - თამაშის ჩარჩოს გარეთ მიმდინარე კომუნიკაცია. გარდა ამისა, აუცილებელია არსებობდეს თამაშის ცნება იმ უფროსებისთვის, რომლებსაც სურთ, რომ ბავშვებს თამაშში დაეხმარონ. ზოგ შემთხვევაში უფროსების როლი თამაშის ჩარჩოებშია მოქცეული და ისინი თამაშის მონაწილეები არიან. სხვა შემთხვევებში უფროსების როლი თამაშის კონტექსტის ფარგლებს გარეთაა - მაგალითად, როდესაც მასწავლებელი თამაშს ორგანიზაციას უწევს და ბავშვებს თამაშისთვის საინტერესო და სასარგებლო მასალებს აწვდის. ზოგჯერ უფროსები ბავშვებს თამაშს აწყვეტინებენ და ამით თამაშის ჩარჩოს წყვეტენ. მე-7 თავში დეტალურად განვიხილავთ ამ საკითხებს.

თამაშთან დაკავშირებული ქცევები

როდესაც თამაშთან, განათლებასა და ბავშვის განვითარებასთან დაკავშირებულ საკითხებზე ვფიქრობთ, განსაკუთრებით კი მაშინ, როდესაც კვლევისა და თეორიის პრაქტიკულ გამოყენებას ვცდილობთ, აუცილებელია განვასხვაოთ თამაში სამი სხვა დაკავშირებული ქცევისგან ან ქცევითი მოდელისგან. ესენია: (ა) კვლევა, (ბ) იმიტაცია და (გ) სწავლა საქმის კეთების პროცესში.

კვლევა. თამაშსა და კვლევას შორის მსგავსება იმაში გამოიხატება, რომ ორივე ქცევა შინაგანად მოტივირებულია და გარეშე მიზნების მიღწევას არ ემსახურება. თუმცა ადრე ჩატარებულმა კვლევებმა ამ ორი ტიპის ქცევას შორის ზოგიერთი მნიშვნელოვანი განსხვავებაც გამოავლინა (Hutt, 1971; Weisler & McCall, 1976). კვლევის დროს ობიექტებისა და სიტუაციების შესახებ ინფორმაციის მოპოვების სტიმული დომინანტურ როლს ასრულებს. მას აკონტროლებს კვლევის საგნის დამახასიათებელი თვისებების გარკვევის სტიმული. თამაშის დროს კი დომინანტურ როლს მოთამაშის ორგანიზმი ასრულებს, რომელიც მოთამაშის საჭიროებებითა და სურვილებით იმართება. თამაში სტიმულების გენერირებას უფრო გულისხმობს, ვიდრე ინფორმაციის შეგროვებას. ჰატის (1971) განმარტებით, „თამაშის დროს აქცენტი კითხვიდან, „რას აკეთებს ეს ობიექტი?“, გადატანილია კითხვაზე - „რის გაკეთება შემიძლია ამ ობიექტით?“ (გვ. 246). N 1.1 ცხრილში ნაჩვენებია თამაშსა და კვლევას შორის ზოგიერთი ძირითადი განმასხვავებელი თვისება.

ცხრილი N 1.1. თამაშისა და კვლევის შედარება

	თამაში	კვლევა
დრო	კვლევის შემდეგ	თამაშის წინ
კონტექსტი	ნაცნობი ობიექტი	უცნობი ობიექტი
ამოცანა	სტიმულის შექმნა	ინფორმაციის მოპოვება
ქცევა	ცვალებადი	სტერეოტიპული
განწყობილება	ბედნიერი	სერიოზული
მაჯისცემა	აჩქარებული	შენელებული

იმის მიუხედავად, რომ თამაში და კვლევა შეიძლება კონცეპტუალურად განვასხვაოთ, ხშირად ძნელია იმის მიხედვით, თამაშობს ბავშვი, თუ იკვლევს. ეს ორი მდგომარეობა შეიძლება დროდადრო ენაცვლებოდეს ერთმანეთს, განსაკუთრებით ადრეული ასაკის ბავშვების და ცხოველების შემთხვევაში (Weisler & McCall, 1976). ადრეული ასაკის ბავშვებისა და ცხოველებისთვის უპირველესი ფუნქცია კვლევაა; ფაქტობრივად, ორივე ტერმინი - „თამაში“ და „კვლევა“ კვლევით თამაშშია გაერთიანებული. თამაშისა და კვლევის კომბინაცია ხშირად გვხვდება შედარებით უფროსი ასაკის ბავშვების შემთხვევაშიც, მაგრამ ჩვეულებრივ, აქ საქმე გვაქვს უფრო თვალსაჩინო მოდელთან, როდესაც კვლევა წინ უსწრებს თამაშს - ეს

თანმიმდევრობა შეიძლება აღვწეროთ როგორც შესწავლის, ხელმეორე შესწავლის და ტრანსფორმაციის ციკლი.

იმიტაცია. სენსომოტორული ინტელექტისა და ზოგადად, ინტელექტის ბუნების შესწავლისადმი მიძღვნილ კვლევაში პიაჟემ (1962) ყურადღება მიაქცია განსხვავებას თამაშსა და იმიტაციას შორის. იმიტაციას ადგილი აქვს, როდესაც აკომოდაცია დომინირებს ასიმილაციაზე. იმიტაციის დროს ბავშვი საკუთარ თავს გარშემომყოფ რეალობას არგებს. მაგალითად, თორმეტი თვის ჩვილს ხელში ცარიელი ჭიქა უჭირავს და ვითომ სვამს, მაგრამ ეს შეიძლება უბრალოდ ბევრჯერ ნანახი მოქმედების იმიტაცია იყოს. ბავშვი ცდილობს ხელის მოძრაობა და სხვა მოძრაობები დახვეწოს და ჭიქა ისე დაიჭიროს, თითქოს სხვების მოქმედების იმიტაციას ცდილობდეს. მეორე მხრივ, თამაშს ადგილი აქვს, როდესაც ასიმილაცია დომინირებს აკომოდაციაზე. თამაშის დროს ბავშვი რეალობას არგებს საკუთარ თავს (სურვილებს, საჭიროებებს, შემეცნებით სქემებს). მაგალითად, ბავშვს ჭიქა თოჯინის პირთან მიაქვს და წყალს ასმევს. ამ შემთხვევაში ბავშვი ჭიქას ახლებურად იყენებს და ყურადღებას არ აქცევს მის ჩვეულებრივ გამოყენებას (როგორც წყლის ავზისას). პიაჟეს მიხედვით, თამაში და იმიტაცია ურთიერთშემავსებელი პროცესებია და ორივე პიროვნების მიერ გარემოსთან ადაპტაციის ძალისხმევის შემადგენელი ნაწილია. ადაპტაციური ინტელექტის წონასწორობის მდგომარეობა მაშინ მიიღწევა, როდესაც ასიმილაციის ტენდენციებს აკომოდაციური ტენდენციები აწონასწორებენ და ეს ორი პროცესი დაბალანსებულია.

თამაშისა და კვლევის ურთიერთდამოკიდებულების მსგავსად, თამაში და იმიტაცია ხშირად ერთდროულად ხდება თამაშის ერთ ეპიზოდში და მიუხედავად მათ შორის არსებული კონცეპტუალური განსხვავებისა, ამ ორი ქცევის ერთმანეთისგან გარჩევა ხშირად ძნელია. ერთი შეხედვით ეს ქცევები შეიძლება ერთი და იგივედაც აღიქმებოდეს, თუმცა მნიშვნელოვანია გვახსოვდეს, რომ ჭეშმარიტი თამაში გენერაციული და ტრანსფორმაციულია - ის ახალ იდეებს, ფიქრებს და ქცევებს გამოხატავს. იმიტაციურ თამაშს ეს გენერაციული და ტრანსფორმაციული თვისება აკლია. როდესაც ბავშვი ნახატ ფილმში მოსმენილ ფრაზებს და მოქმედებებს იმეორებს, ეს იმიტაცია უფროა, ვიდრე თამაში. ბავშვის თამაშს ნამდვილი თამაში მხოლოდ მაშინ შეიძლება ვუწოდოთ, როდესაც მასალების გადამუშავებით ის რაღაც ახალს ქმნის და ის მის მიერ ნანახი გარე სამყაროსგან განსხვავებულია. ბავშვი მხოლოდ მაშინ იღებს თამაშის შედეგად შემეცნებით და ემოციურ სარგებელს, როდესაც ღრმად არის ჩაფლული თამაშში. ამ საკითხს დავუბრუნდებით მე-11 თავში, სადაც თამაშთან დაკავშირებულ ტექნოლოგიაზე, გარემოსა და პოპულარულ კულტურაზე ვისაუბრებთ.

ქცევა საქმის კეთების პროცესში. თამაშისგან ესოდენ განსხვავებული ქცევის შესახებ აქ საუბარი შეიძლება უცნაურად მოგვეჩვენოს. რამდენადაც დიდი არ უნდა იყოს თამაშის როლი სწავლასა და განვითარებაში, ის სწავლის ერთადერთი მექანიზმი არ არის. ბავშვები სწავლობენ კვლევისა და იმიტაციის პროცესშიც და რაიმე საქმის კეთების დროსაც - იქნება ეს გაკვეთილზე მასწავლებლის დავალებით თუ საკუთარი ინიციატივით (მაგალითად, სასკოლო პროექტში მონაწილეობის დროს) შესრულებული ქმედებები. დაწყებითი ასაკის ბავშვების კარგი მასწავლებლები ამ ქცევას ცნობენ და სასწავლო პროგრამებში სათამაშო და არასათამაშო ელემენტების დიდი ნაკრები აქვთ. როდესაც ბავშვები წამოიზრდებიან,

ზოგიერთი არასათამაშო აქტივობა, როგორცაა თვითინიცირებული კვლევა და პროექტი, რომელიც რეალურად საქმის კეთების ქცევებია, შეიძლება შემეცნებითი თამაშის ფორმად მივიჩნიოთ. აქ კიდევ ერთხელ ჩნდება საინტერესო დინამიკა იმასთან დაკავშირებით, თუ რა არის სამუშაო და რა - თამაში, რადგანაც ჩვენი ჩვეულებრივი საქმიანობა მუშაობასთან არის ასოცირებული. ერთსა და იმავე მოქმედებაში შეიძლება გვქონდეს თამაშისა და არა-თამაშის ქცევის ელემენტების კომბინაცია.

ჩვენი აზრით, უმჯობესი იქნება, თუ თამაშს შევხედავთ როგორც აქტივობების ერთიან გარემოს (კონტინუუმს), რომელშიც სხვადასხვა სახის აქტივობებია თავმოყრილი, სუფთა სათამაშო აქტივობებით დაწყებული და არა-თამაშის აქტივობებით დამთავრებული და თუ თამაშსა და მუშაობას ორ აქტივობად არ გავმიჯნავთ. რაც უფრო ნაკლებია საქმის კეთების ქცევაში თამაშისთვის დამახასიათებელი თვისებები, რომელთა შესახებაც ზემოთ ვისაუბრეთ (დადებითი ემოცია, თავისუფალი არჩევანი, პროცესზე ორიენტაცია და ა.შ.), მით უფრო მეტად იხრებიან ისინი ამ კონტინუუმის „არა-თამაშის“ მხარეს. თუ აქტივობას თამაშისთვის დამახასიათებელი ერთი ან ორი თვისება აკლია, ეს ჯერ კიდევ არ გამოორიგხავს შესაძლებლობას, რომ მისი შესრულების პროცესში ბავშვს შეიძლება თამაშისთვის დამახასიათებელი ზოგიერთი შეგრძნებაც ჰქონდეს. როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ბავშვი ერთსა და იმავე მოქმედებას ზოგჯერ შეიძლება ერთდროულად თამაშადაც აღიქვამდეს და საქმედაც.

ამ წიგნში ჩვენ თამაშად მივიჩნევთ ნებისმიერ აქტივობას, რომელსაც თამაშის ზემოხსენებული ხუთი თავისებურებიდან უმეტესობა ახასიათებს. ჩვენ ვისაუბრებთ როგორც თამაშის ტრადიციული კატეგორიების შესახებ (მათ შორის ფიზიკური თამაშების, პრაქტიკის, აღქმის თამაშები, კონსტრუქტორები, როლური თამაშები და წესებიანი თამაშები) აგრეთვე ისეთ კრეატიული აქტივობებზეც (როგორცაა ხელოვნება, მუსიკა), რომლებსაც ახასიათებთ სპონტანურობის ელემენტი (შინაგანი მოტივაცია), პროცესზე ორიენტაცია, თავისუფალი არჩევანი და სიამოვნება. განვიხილავთ როგორც „სასწავლო (საგანმანათლებლო) თამაშებს“, ასევე „გასართობ (დასასვენებელ) თამაშებს“. პირველ ჯგუფში ვგულისხმობთ უფროსის ზედამხედველობისქვეშ მიმდინარე თამაშებს (მაგალითად, საკლასო და კლასგარეშე თამაშები, რომლებიც მასწავლებლის მიერ არის ინიცირებული და მისი ზედამხედველობის ქვეშ მიმდინარეობს და მთავრდება), ხოლო მეორე ჯგუფში ისეთ თამაშებს, რომლებშიც უფროსი არ ერევა (მაგ.: თავისუფალ დროს ან შესვენებებზე, სათამაშო მოედანზე). სასკოლო თამაშებისადმი მიძღვნილ ნაშრომში ნენსი კინგმა (1987) ამ ორი ტიპის თამაშებს შესაბამისად „ინსტრუმენტული თამაში“ და „ნამდვილი თამაში“ უწოდა. ჩვენი აზრით, როგორც „სასწავლო თამაშებს“, ისე „გასართობ თამაშებსაც“ მასწავლებლებმაც და მშობლებმაც სერიოზული ყურადღება უნდა მიაქციონ.

დევიდ ელკინდმა (2003), ახლახან გამოქვეყნებულ ნაშრომებში ბავშვების თამაშების შესწავლისას ჩამოაყალიბა და ერთმანეთს შეადარა ზრდასრული ადამიანის ფუნქციონალური და ბავშვის ემპირიული დამოკიდებულებების უპირატესობები. ზრდასრული ადამიანის ფუნქციონალური მიდგომა ზრდასრული ადამიანის რაკურსს ეფუძნება და ხაზს უსვამს ბავშვების თამაშების სარგებლიანობას რომელიმე უფრო მაღალი მოტივისთვის, რომელიც შეიძლება ზრდასრულ ადამიანს გააჩნდეს. ეს შეიძლება იყოს სკოლისთვის მომზადება, თანამშრომლობისა და გაზიარების სწავლა ან იმპულსების

კონტროლი და ემოციების მართვა. ზრდასრული ადამიანის თვალთ დანახული მიდგომა შეიძლება სულაც არ იყოს ბავშვების თამაშების გაგების მცდარი ან შეუსაბამო გზა; მაგრამ ეს უბრალოდ შეზღუდული ხედვაა (Sheets-Johnstone, 2002). ჩვენ უნდა შევეცადოთ საკუთარი თავი ბავშვის ადგილას წარმოვიდგინოთ და თამაშის პროცესში მისი განცდები გავითავისოთ; მათ წარმოდგენას უნდა შევეცადოთ. ელკინდის აზრით, ეს არის ბავშვის ემპირიული რაკურსი. ელკინდის მიხედვით, საჭიროა გვახსოვდეს, რომ ბავშვებისთვის თამაში მაშინ არის ნამდვილი თამაში, როდესაც მას სხვა რეალური მიზანი არ აქვს გარდა აქტივობიდან მიღებული სიამოვნებისა. თამაშის პროცესში ბავშვები განსაკუთრებულ მდგომარეობაში იმყოფებიან, როდესაც უფროსების შეფასებები ან გარეშე მიზნები არ ადარდებთ. ისინი ბედნიერად გრძნობენ თავს და სხვადასხვა გარეგან წნეხს მათთვის მნიშვნელობა არ აქვს. მდინარის მსგავსად, ისინი საკუთარი აქტივობების ნაკადში არიან ჩაფლულნი. როგორც უინიკოტი (1971) ამბობს, „თამაშის შესახებ წარმოდგენის შესაქმნელად, კარგი იქნება თუ დავფიქრდებით იმ სრულ კონცენტრაციაზე, რომელიც ადრეული ასაკის ბავშვების თამაშს ახასიათებს. შინაარსს მნიშვნელობა არ აქვს. მნიშვნელოვანი არის რეალობას თითქმის სრულად მოწყვეტილი მდგომარეობა, რომელიც შედარებით უფროსი ბავშვებისა და ზრდასრული ადამიანების კონცენტრაციას შეესაბამება. თამაშის დროს ბავშვი ისეთ გარემოში ცხოვრობს, რომლის დატოვებაც ადვილი არ არის და რომელიც ხელის შეშლას ძნელად ეგუება“ (გვ. 51). რა თქმა უნდა, თამაშის დროს ბავშვებმა შეიძლება მიაღწიონ ზრდასრული ადამიანის მიზნებს, როგორცაა დამაბულობის მოხსნა ან ახალი უნარებისა და ფასეულობების დაუფლება, მაგრამ ისინი ამაზე არ ფიქრობენ. ჩვენ, უფროსები უნდა დავფიქრდეთ ამაზე და პატივი ვცეთ ბავშვურ თამაშებსა და ბავშვებს - თვალი გავუსწოროთ რეალობას, რომ ბავშვებიც ადამიანები არიან!

თანამედროვე პრობლემები და ტენდენციები

ადრეული ასაკის ბავშვების განვითარების, თამაშის, განათლების და საჭიროებების შესახებ ცოდნა დროთა განმავლობაში იცვლება. ამავე დროს, საზოგადოების ცვლილებასა და განვითარებასთან ერთად იცვლება და ფართოვდება ჩვენი შეხედულებები განათლების შესახებ. მაგალითად, პერსონალური კომპიუტერების გაჩენამდე სკოლებში ტექნოლოგიებს არ ასწავლიდნენ. ამჟამად საინფორმაციო ტექნოლოგიების სწავლება ყველა სკოლის სასწავლო პროგრამებშია შეტანილი და ბევრი პედაგოგი ძალიან წუხს, რომ დაბალი შემოსავლის მქონე ოჯახების ბავშვები ამ თვალსაზრისით სხვებთან შედარებით უარეს პირობებში არიან (Wardle, 2003a). ახალი გამოგონებები, გარემოებები და კვლევები ცვლიან ჩვენს შეხედულებებს თამაშსა და მის როლზე ადრეულ ასაკში განვითარებისა და განათლების სფეროში.

ადამიანის ტვინის კვლევა

ბოლო პერიოდში, ადამიანის ტვინის კვლევის შედეგებმა ადრეული ასაკის ბავშვებთან დაკავშირებული ბევრი დისციპლინა და პრაქტიკა რადიკალურად შეცვალა (Shore, 1997). ჩვენ ძალიან დიდი რაოდენობის ახალი ინფორმაცია მივიღეთ ტვინის მუშაობის პროცესზე, მის მოწყობაზე, იმაზე, თუ რა არის საჭირო ადრეული ასაკის ბავშვების ტვინის ოპტიმალური

განვითარების მისაღწევად (Shore, 1997). ამ ახალმა კვლევამ სიღრმისეულად შეცვალა ჩვენი წარმოდგენა ჩვილი და ადრეული ასაკის ბავშვებისათვის საჭირო ურთიერთობებსა და გარემოზე და გავლენა იქონია ჩვენს შეხედულებებზე ადრეულ ასაკში თამაშისა და მისი მნიშვნელობის შესახებაც.

ადამიანის ტვინის შესწავლამ კიდევ უფრო გაამყარა *ინტერაქციონისტული* მიდგომა განვითარების შესახებ. კვლევის შედეგებმა აჩვენეს, რომ ბავშვის ტვინი მაშინ ვითარდება, როდესაც ის გარემოსთან ურთიერთობს და გარემო ამ ურთიერთობაზე რეაგირებს. რაც შეეხება უარყოფით მხარეებს, გარემოს ზოგიერთი ზემოქმედება შეიძლება მავნე იყოს ბავშვის ტვინის განვითარებისთვის. ამგვარ ზემოქმედებაში იგულისხმება: სტრესი, მოწყენილობა, მუდმივი ქაოსი, არასათანადო კვება და სათანადო სტიმულირების ნაკლებობა (Shore, 1997).

ცხადია, ბავშვს, რომელიც მრავალფეროვანი თამაშებით თამაშობს (როგორცაა მაგალითად, საგნებით თამაში, ფიზიკური თამაში, სოციალური თამაში და შემეცნებითი თამაში) ტვინის მთელი რიგი მნიშვნელოვანი კავშირები უვითარდება. თამაში ხშირად სხვადასხვა ფუნქციებს აერთიანებს. მაგალითად, საგნებით თამაშისას ბავშვები მხედველობის, შეხების და ზოგჯერ სმენით შეგრძნებებს იყენებენ; ისინი ობიექტების ფიზიკურ კონტროლსა და მანიპულირებას ახდენენ, აწყობენ მათ და ფიქრობენ სხვადასხვა კომბინაციებზე, მიზეზშედეგობრივ კავშირებზე, მოდელებსა და ფიზიკურ რეალობებზე (დაინგრევა თუ არა კუბურებისაგან აშენებული კოშკი?). სოციალური თამაშების დროს ამას ემატება რთული ენა, სოციალური ურთიერთობა (მიღება და გაცემა) და ვერბალური მოლაპარაკება.

თამაშის ერთ-ერთი საუკეთესო ფაქტორია თვითკორექცია. რადგან ბავშვი თავისი ინიციატივით იწყებს თამაშს და თავადვე აკონტროლებს მის მიმდინარეობას, ის თვითონ შეწყვეტს თამაშს მას შემდეგ, რაც მისდამი ინტერესს დაკარგავს. ასეთ შემთხვევაში ბავშვი წყვეტს ინტერაქტიულ ურთიერთობას ფიზიკურ ან სოციალურ გარემოსთან. არ არის საჭირო ვკითხოთ, ისევ თამაშობს თუ არა. ბავშვი ან უბრალოდ შეწყვეტს თამაშს ან არსებულ მასალებს/სოციალურ სიტუაციას უფრო რთული თამაშისთვის გამოიყენებს. ამრიგად, როდესაც მაგალითად, თავიდან უბრალოდ ერთმანეთთან აერთებს „ლეგოს“ კუბურებს, ხოლო გარკვეული პერიოდის შემდეგ უკვე სახლებს აშენებს, ეს იმის ნიშანია, რომ ბავშვი განიცდის პროგრესს. როდესაც ბავშვი წყვეტს თამაშს, მასწავლებლისთვის ან მშობლისთვის აშკარა ხდება, რომ აღნიშნული სათამაშო, სოციალური კონტექსტი ან მათი კომბინაცია ბავშვში ინტერესს აღარ აღძრავენ.

ამრიგად, თამაშის დროს ბავშვის ტვინი აქტიურად ურთიერთობს გარე სამყაროსთან. და ვინაიდან თამაში დადებითი ემოციების გამოწვევია, ასეთი ინტერაქტიული ურთიერთობები სასიამოვნოა და სტრესს არ იწვევს. ამრიგად თამაში სტიმულირების, დადებითი ემოციის, ინტეგრაციის და სტრესის მოხსნის ერთ-ერთი საუკეთესო გზაა, რომლის გამოყენებასაც გვირჩევენ ადამიანის ტვინის შესწავლის შედეგები ადრეული ასაკის ბავშვებთან მუშაობის პროცესში.

თამაში ღია ცის ქვეშ

ღია სივრცეში თამაშებთან დაკავშირებით ამჟამად სულ ცოტა, ოთხი მკაფიო ტენდენცია შეინიშნება: (1) სათამაშო მოედნების მუდმივი გაუმჯობესება შეერთებული შტატების „სამომხმარებლო პროდუქტების უსაფრთხოების კომისიის“ მიერ სათამაშო მოედნებისათვის დადგენილი სახელმძღვანელო სტანდარტების დასაკმაყოფილებლად; (2) „შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ამერიკელების უფლებების დაცვის კანონის“ (ADA) მოთხოვნების შესრულება სათამაშო მოედნების ხელმისაწვდომობასთან დაკავშირებით; (3) განახლებული ყურადღება ფიზიკური თამაშების მიმართ, ჭარბი წონის მზარდი პრობლემის და ბავშვებში ჭარბი წონის პრობლემის გამო; და (4) ზოგიერთ დაწყებით სკოლაში დიდი შესვენებების გაუქმება, თამაშის საათების გაუქმება და „კარგი დასაწყისის“ პროგრამების (Head Start) შემოღება.

სათამაშო მოედნების ხელმისაწვდომობის შესახებ „შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ამერიკელების უფლებების დაცვის კანონის“ მოთხოვნების ერთ-ერთი შედეგი იმაში გამოიხატება, რომ მეტი დიზაინერი ცდილობს სათამაშო მოედნის ახლოს თამაშის შესაძლებლობების გზების პოვნას - რასაც დიზაინის მიმართ ჰორიზონტალურ მიდგომას ვუწოდებთ (ვერტიკალური მიდგომის საპირისპიროდ). ეს იმით არის გამოწვეული, რომ ხელმისაწვდომობის მოთხოვნების შედეგად სათამაშო მოედნებზე საქანელების, სასრიალოების, ასაძრომი კონსტრუქციების და სხვა მოწყობილობის აგების ღირებულება მნიშვნელოვნად იზრდება.

სუფთა დიზაინის თვალსაზრისით, სკოლამდელი ასაკის ბავშვების სათამაშო მოედნებზე ჩრდილის უზრუნველყოფას არსებითი მნიშვნელობა აქვს კანის კიბოს პრევენციისთვის. ეს მოთხოვნა პირველად ავსტრალიისა და ახალი ზელანდიის მიერ დაინერგა ანტარქტიდის თავზე არსებულ ოზონის ხვრელთან მათი სიახლოვის გამო. ამ ქვეყნების სტანდარტებით, ადრეული ასაკის ბავშვების პროგრამებისა და სკოლების სათამაშო მოედნების ტერიტორიის გარკვეული პროცენტი ჩრდილში უნდა იყოს.

დაბოლოს, როგორც სკოლებში, ასევე სახლებში შეინიშნება ზოგიერთი ძველი თამაშის აღდგენის ტენდენცია, როგორცაა მაგალითად, „ოთხი კვადრატი“ (four-square), კლასობანა (hopscotch) და ლახტი, რაც ჭარბ წონასთან ბრძოლის აუცილებლობითა და ადრეული ასაკის ბავშვთა პროგრამებში ფიზიკულტურის გაკვეთილების ნაკლებობით არის გამოწვეული (Simons, 2003).

ორგანიზებული სპორტი

გარკვეული ხნის განმავლობაში ორგანიზებული სპორტი ჩვენს ქვეყანაში ძალიან პოპულარული იყო და მოსახლეობის ყველა სეგმენტს მოიცავდა, მიუხედავად კულტურული ჯგუფებისა და შემოსავლის დონისა. ფეხბურთი, „თი-ბოლი“ (ბეისბოლის გამარტივებული ვარიანტი), კალათბურთი, გოგონების ტანვარჯიში, სირბილი, ცურვა და სპორტის სხვა სახეობები ორგანიზებული სპორტული აქტივობებია, რომლებშიც პატარა ასაკის ბავშვებს მონაწილეობა ოთხი წლის ასაკიდან შეუძლიათ. იმის მიუხედავად, რომ ჩვენს მიერ ზემოთ მოცემული განსაზღვრების თანახმად, ორგანიზებული სპორტი მთლად თამაშად არ

მიიჩნევა, ორგანიზატორები, პატარა ასაკის ბავშვების საჭიროებების გათვალისწინებით, ასეთ აქტივობებში თამაშის მეტი ელემენტის შეტანას ცდილობენ. მაგალითად, იმისათვის, რათა მოთამაშეებს ბურთთან შეხების მეტი საშუალება ჰქონდეთ და ბავშვები თამაშში უფრო ინტენსიურად იყვნენ ჩართულნი, თერთმეტი მოთამაშის ნაცვლად, ამჟამად ფეხბურთს სამი ან ხუთი პატარა ბავშვისგან შემდგარი გუნდები თამაშობენ. ზოგჯერ პატარა ბავშვების თამაშში გამარჯვებულის გამოსავლენად ქულებს არ ანგარიშობენ, რის გამოც ის სპორტული შეჯიბრების ხასიათს ნაკლებად ატარებს. ბევრ ადამიანს მიაჩნია, რომ ორგანიზებული სპორტი ბავშვებს ჩვენში დამკვიდრებულ შეჯიბრის კულტურას პატარაობიდან ასწავლის. ამის მიუხედავად, როგორც N 1.3 ჩანართში მოყვანილი მაგალითიდან ჩანს, ძნელია იმის განსაზღვრა, რამდენად ეუფლებიან ბავშვები კონკურენციას მათ უშუალო კულტურულ გარემოში და რამდენად არის ეს მათი ბიოლოგიური თვისება.

ჩანართი 1.3

არის თუ არა კონკურენცია ყველა ბავშვის ბუნებრივი თვისება?

ავტორი: ფრენსის უორდლი

ერთხელ სიამოვნება მერგო, ერთი აკადემიური წლის განმავლობაში ბრუდერჰოფის თემის საბავშვო ბაღის მასწავლებლად მემუშავა (Wardle, 1997). ეს რელიგიური თემები გერმანიაში ორ მსოფლიო ომს შორის პერიოდში ჩამოყალიბდნენ. ბრუდერჰოფის ფილოსოფია ახალ აღთქმას ეფუძნება: გიყვარდეს მოყვასი შენი და ყველაფერი სხვებს გაუზიარე. ბრუდერჰოფის თემში ყველა ზრდასრული ადამიანი თემში მისთვის გამოყოფილ სამუშაოს ასრულებს: ბავშვთა სახლში, სკოლაში, სამზარეულოში, სათამაშოების ფაბრიკაში, ტექნიკური მომსახურების სფეროში ან სამედიცინო/სტომატოლოგიურ კლინიკებში. სამუშაოს ანაზღაურებას არავინ იღებს. ბავშვების ჩათვლით, თემის ყველა წევრის ელემენტარული საჭიროებები დაკმაყოფილებულია. მათ აქვთ საჭმელი, სასმელი, ტანსაცმელი და საოჯახო ნივთები - საჭიროების შესაბამისად. თუმცა ტექნიკურად ბრუდერჰოფში (ამჟამად რვა ასეთი დამოუკიდებელი თემი არსებობს) ყველაფერი თემის საკუთრებაა და არა პიროვნების; თემის წევრებს ის პერანგიც კი არ ეკუთვნით, რომელიც აცვიათ. ყველა საკუთრება საერთოა და საკვებსაც, უმეტესწილად, ერთად შეექცევიან (ბავშვების საკვების ჩათვლით). ოჯახებს ბინები ოჯახის წევრთა რაოდენობის და საჭიროების მიხედვით ეძლევათ. ყველა ბავშვი, ექვსი კვირის ასაკიდან, ბრუდერჰოფის საბავშვო სახლში შეჰყავთ, ხოლო რომ წამოიზრდება - სკოლაში, მე-8 კლასის ჩათვლით. სკოლის შემდეგ და გარკვეული დროის განმავლობაში შაბათ-კვირასაც, ბავშვები ზედამხედველობის ქვეშ არიან, რომ მშობლებმა მუშაობა და შეხვედრებზე დასწრება მოახერხონ.

ბრუდერჰოფის თემი მთლიანად ჯგუფის კეთილდღეობასა და ერთიანობაზეა ფოკუსირებული და არა ცალკეული პიროვნებების საჭიროებებსა და სურვილებზე. ოჯახებს ტელევიზორები არ აქვთ და თემის წევრები ფესტივალებით, ბუნებაში ლაშქრობებით, თამაშებით, ოჯახური ზეიმებით და მთელი თემის ფიზიკურ განვითარებაზე ზრუნვით ირთობენ თავს.

ბრუდერჰოფის თემის საბავშვო ბაღში ბავშვებს ბევრ სხვადასხვა გერმანულ, ინგლისურ და ამერიკულ თამაშს ვეთამაშებოდი: სიმღერის თამაშები (sing spiels), „წითელი შუქი - მწვანე შუქი“, „ბატი-ბატი-იხვი“, „გაშეშობანა“ (freeze tag), „ჯაჭვში თამაში“ (chain tag) და „მეფე ნეპტუნი“. ეს თამაშები ყველა ბავშვს უყვარდა, მაგრამ ერთი ბიჭი განსაკუთრებით ვერ იტანდა, როცა მას დაიჭერდნენ ან მოუგებდნენ. ჩვენ ამ თამაშებს ტყეებით გარშემორტყმული მინდვრის შუაში აგებულ ბეტონის დიდ მოედანზე ვეთამაშობდით. ტერიტორია შემოღობილი არ იყო. ყოველი დამარცხების შემდეგ ბავშვი მოედნიდან ტყეში გარბოდა. წელი დასრულდა, მაგრამ მან ღირსეულად წაგება ვერ ისწავლა, სხვა ბავშვებისგან განსხვავებით, რომლებიც მარცხისადმი შეგუების სხვადასხვა დონეს ავლენდნენ ან შეჯიბრებისგან სიამოვნებას იღებდნენ.

რამდენიმე წლის წინ ჰოლანდიის ფეხბურთის ფედერაციამ წვრთნის მთელი ფილოსოფია შეიმუშავა, რათა პატარა ბავშვებისთვის ფეხბურთის თამაში უფრო სასიამოვნო და განვითარების შესატყვისი ყოფილიყო. ჰოლანდიელებმა დაასკვნეს, რომ მათი ახალგაზრდული გუნდი შეჯიბრებებში იმიტომ მარცხდებოდა, რომ წვრთნის ტრადიციული მეთოდი ინტენსიურ ვარჯიშებზე და უფროსების მითითებების შესრულებაზე იყო აგებული, რის გამოც ბავშვები სპორტისადმი ინტერესს კარგავდნენ. მათ კონკრეტული უნარების გამოსამუშავებლად თამაშის ტიპის მიდგომა შეიმუშავეს და მწვრთნელებს მიუთითეს, „ბავშვებისთვის თამაშის შესაძლებლობა მიეცათ“. შედეგად, უნარების დასახვეწი ვარჯიშები გასართობ თამაშს უფრო დაემსგავსა, ვიდრე მოსაწყენ რუტინას.

ჭარბი წონის პრობლემა

ჩვენს ქვეყანაში ჭარბი წონა ნამდვილ ეპიდემიად არის ქცეული და ამ თემას ადგილობრივი მედია და პროფესიული ლიტერატურა ვრცლად აშუქებს. მაგალითად, თუ ადრე მე-2 ტიპის დიაბეტი ბავშვებში იშვიათად გვხვდებოდა, ახლა ასეთი შემთხვევები სულ უფრო ხშირია (Sutterby & Frost, 2002). უცნაურია, რომ ჩვენს საზოგადოებაში ამ ეპიდემიის ესოდენ სწრაფი გავრცელების მიუხედავად, ადრეული განათლების პროგრამებში და დაწყებით და საშუალო სკოლებში თამაშის აქტივობებს, ფიზიკულტურის გაკვეთილებს და სპორტულ ღონისძიებებს ვამცირებთ. ჩვენმა მთავრობამ სპეციალური ღონისძიებები გაატარა ბავშვების მიერ მანე ნივთიერებების, მათ შორის თამბაქოს, მოხმარების პრობლემის დასაძლევად და მთელი რიგი კვლევები და ინტერვენციის პროგრამები დააფინანსა, მაგრამ ამავე დროს, ჭარბი წონის პრობლემაზე მისი რეაქცია იყო დიდი შესვენებების გაუქმება, ფიზიკური განათლების ამოღება სასკოლო პროგრამების მოთხოვნებიდან და სკოლებში პიცის, ჰამბურგერების და შემწვარი კარტოფილის (მათ შორის დაწყებით სკოლებშიც) გაყიდვის დაშვება. ბევრ სასკოლო რაიონს ლიმონათების მწარმოებელ კომპანიებთან სპეციალური კონტრაქტი აქვს გაფორმებული და სკოლებში მათ, კალორიების უკიდურესად მაღალი შემცველობის მქონე პროდუქციას ყიდის.

ჩვენს საზოგადოებაში ჭარბი წონის პრობლემა სამი მთავარი მიზეზით არის გამოწვეული. მათგან პირველი ცხოვრების მჯდომარე წესია: ვსხედვართ ტელევიზორებთან, კომპიუტერებთან, სკოლის მერხებთან და სამსახურებში. მეორე მიზეზი ის არის, რომ

საკმარისად არ ვვარჯიშობთ - ჩვენთვის ეს არც ჩვეული ცხოვრების წესია და არც ფორმაში ყოფნის საშუალება. ჩვენს ქვეყანაში დამკვიდრებული კულტურისთვის ფიზიკური პასიურობა მისაღებია. ზრდასრულ ადამიანებს სპორტულ და სხვა ფიზიკურ აქტივობებში მონაწილეობას პროფესიონალი სპორტსმენების თამაშის ყურება ურჩევნიათ. ევროპასა და სამხრეთ ამერიკაში ზრდასრული ადამიანები არაპროფესიონალურ სპორტში არიან ჩართულნი და ფეხბურთს, ხელბურთს ან კრიკეტს რეგულარულად თამაშობენ. ამ ქვეყნებში მოგზაურობისას ხშირად დაინახავთ ზრდასრულ ადამიანებს, რომლებიც პარკებში, სოფლის მიმდებარე მინდვრებზე, ქალაქის მოედნებსა და სტადიონებზე სპორტულ თამაშებს თამაშობენ. მესამე მიზეზი: ჩვენ ჯერ კიდევ იმ ძველი ცხოვრების წესის შესაფერისი საკვებით ვიკვებებით, როდესაც ფიზიკურად ბევრს ვმუშაობდით ფერმებსა და მაღაროებში, ხეებს ვჭრიდით და საქონელს ვმწყემსავდით. ამჟამად, საინფორმაციო ტექნოლოგიების სამყაროში, შესასრულებელი სამუშაოების უმეტესობა აქტიურ ფიზიკურ შრომას არ მოითხოვს.

ბუნებრივია, რომ მთელი ჩვენი საზოგადოებისთვის დამახასიათებელი ჭარბი წონის პრობლემა, მაღალკალორიული საკვების, ცხოვრების მეტისმეტად მჯდომარე წესის და უფროსების მაგალითის გამო, რომლებიც არ ვარჯიშობენ და ფიზიკურად დატვირთულნი არ არიან, ბავშვებსაც შეხებოდა. მომდევნო თაობებში ჭარბი წონის პრობლემის დასაძლევად ჩვენს ბავშვებთან მუშაობაა საჭირო. აუცილებელია მათში ჯანსაღი დაბალკალორიული საკვების მიღების ჩვევის გამომუშავება და ამასთან ერთად, ბავშვების რეგულარულ ფიზიკურ აქტივობებში ჩართვა, ჭარბი წონის თავიდან ასაცილებლად. მაგრამ ყველაზე მნიშვნელოვანი მაინც, ფიზიკური აქტივობის მოთხოვნის ბავშვობიდანვე გამომუშავებაა, რომელიც მთელი ცხოვრების განმავლობაში გაკვეთილად - ეს შეიძლება იყოს მთაში/ბუნებაში სიარული ან უბრალოდ სიარული, ბაღში მუშაობა, ცურვა, სპორტული თამაშები, ველოსიპედით სიარული, ცეკვა, მთებზე ცოცვა, ვარჯიში და ა.შ. ისეთი ადამიანები უნდა აღვზარდოთ, რომლებიც ამგვარ აქტივობებში სიამოვნებით ჩაერთვებიან და არა იმიტომ, რომ ამას ჯანმრთელობა მოითხოვს. ამ პროცესს ბავშვობიდან უნდა ჩაეყაროს საფუძველი.

- აუცილებელია ბავშვების რეგულარულ ფიზიკურ აქტივობებში ჩართვა, რათა ბავშვობიდანვე არ დაუგროვდეთ ჭარბი წონა და გამომუშავდეთ ფიზიკური აქტიურობის მოთხოვნა.

ბავშვებს შორის ფიზიკური აქტივობების პოპულარიზაციის ერთ-ერთი საუკეთესო გზა მათთვის ფიზიკურ თამაშებში მონაწილეობის უკიდურესად ფართო შესაძლებლობების მიცემაა. ფიზიკური თამაშები სახალისოა, კუნთებს და საყრდენ-მამოძრავებელ აპარატს ავითარებს და ორგანიზმს ვარჯიშის საჭირო დოზით უზრუნველყოფს. იმის გამო, რომ ფიზიკური თამაში სახალისოა, ის თითოეულ ბავშვს ფიზიკური აქტივობის მიმართ დადებით განწყობას - პოზიტიურ ჩვევას უყალიბებს, რომელიც მომავალშიც გაკვეთილად (Katz, 1985).

იმისთვის, რათა ფიზიკურმა თამაშმა სასურველი შედეგი გამოიღოს, ის ადრეული ასაკიდანვე უნდა წავახალისოთ და მის ქმედით ხასიათზე უფრო მეტი აქცენტი უნდა გავაკეთოთ, ვიდრე კონკურენციაზე, ვარჯიშზე ან გუნდური თამაშის სწავლებაზე (განსაკუთრებით როდესაც ბავშვები ჯერ წესებიანი თამაშისათვის საჭირო ასაკისანი არ არიან). ცხადია, რომ თუ ადამიანს ფიზიკური თამაშების მიმართ ნეგატიური განწყობა



მნიშვნელოვანია, ბავშვები რეგულარულად მონაწილეობდნენ აქტიურ ფიზიკურ აქტივობებში, რათა არ განუვითარდეთ ჭარბწონიანობა და ჩამოუყალიბდეთ დადებითი დამოკიდებულება ფიზიკური აქტიურობის მიმართ.

ბავშვობიდანვე ჩამოუყალიბდება, ის მომავალში (და განსაკუთრებით ზრდასრულ ასაკში) ფიზიკურ აქტივობებში ჩართვას აღარ მოისურვებს. მაგალითად, თუ ბავშვს ყოველთვის გუნდური თამაშის ბოლო მონაწილედ ირჩევენ, გუნდური სპორტის მიმართ შეიძლება ძალიან უარყოფითი გრძნობები გამოუმუშავდეს. იმისთვის, რათა ფიზიკური თამაში სასიამოვნო გავხადოთ, მასწავლებლებმა, ფიზკულტურის მასწავლებლებმა და სასწავლო პროგრამების შემდგენმა პირებმა, უნდა უზრუნველყონ, რომ თამაშს ამავე თავში ადრე განხილული თვისებები ჰქონდეს; მათ თამაშის გენდერული ასპექტებიც უნდა გაითვალისწინონ, მათ შორის ისიც, თუ რომელი სათამაშოები და თამაშები მოსწონთ გოგონებს და რომელი - ბიჭებს; აგრეთვე გასათვალისწინებელია სხვადასხვა კულტურისთვის დამახასიათებელი შეხედულებები გოგონებისა და ბიჭების გარეგნობის შესახებ და ბავშვების ინტერესებისა და დამოკიდებულების ცვლილებები, მათი ზრდისა და განვითარების შესაბამისად. ე.ი. როდესაც გაზრდასთან ერთად თავისი კულტურისთვის დამახასიათებელ შეხედულებებს ითავისებენ სამუშაოსა და თამაშის შესახებ, ასევე, გოგონებისა და ბიჭების ქცევის მიმართ განსხვავებული მოლოდინის შესახებ.

თამაში და ჩაგვრა („ბულინგი“)

ბევრს მიაჩნია, რომ კოლორადოს შტატის ქალაქ ლიტელტონის სკოლაში (Columbine High School) მომხდარი მასობრივი მკვლელობა, აგრეთვე სროლა, რომელსაც ადგილი ჰქონდა ჩვენი ქვეყნისა და სხვადასხვა ქვეყნების სკოლებში, გამოწვეული იყო იმით, რომ

ტრაგედიაში დამნაშავე პირები მსხვერპლთა მხრიდან მუდმივ შეურაცხყოფას, დაცინვასა და აბუჩად აგდებას განიცდიდნენ. ჩვენს სკოლებში მოსწავლეების მიერ თანატოლების ჩაგვრა („ბულინგი“) ზოგად უსაფრთხოებას რეალურ საფრთხეს უქმნის. საჯარო სკოლების ზოგიერთ მოსწავლეს, დაწყებითი კლასების მოსწავლეების ჩათვლით, მეტისმეტად ეშინიათ სკოლაში სიარულის ან სკოლის გარკვეულ ადგილებში (ტუალეტში, კაფეტერიაში, საერთო ოთახებში და ა.შ.) შესვლის. ამის შედეგად, ბევრმა შტატმა და სასკოლო რაიონმა „ბულინგის“ საწინააღმდეგო პოლიტიკა შემოიღო და აშშ-ის განათლების დეპარტამენტმა შტატებისა და სასკოლო რაიონებისგან სასწავლო პროგრამების, პოლიტიკისა და პროცედურების მეშვეობით ამ პრობლემის დაძლევა მოითხოვა.

ასეთი ქცევის მსხვერპლნი არიან არა მხოლოდ ის ბავშვები, რომლებსაც ჩაგრავენ ან, რომლებსაც აგრესიული თანატოლები ემუქრებიან; თავად მოძალადეც მსხვერპლია. ამის გამო, „ბულინგის“ და ძალადობის საწინააღმდეგო ქმედითი პოლიტიკა ერთდროულად უნდა ითვალისწინებდეს მსხვერპლთა და მოძალადეთა საჭიროებებს. კაცმა და მაკმილანმა (1997) მკაფიოდ ჩამოაყალიბეს, რომ ის პატარა ბავშვები, რომლებსაც სათანადო სოციალურ ქცევას არ ასწავლიან, სკოლაში წარუმატებლობის ძალიან მაღალი რისკის წინაშე დგანან. მათ შორის ისეთი ბავშვებიც არიან, რომლებიც კონფლიქტებსა და უთანხმოებებზე აგრესიულად რეაგირებენ.

„ბულინგის“ საწინააღმდეგო ბევრი პოლიტიკისა და სკოლების/შტატების საგანმანათლებლო პოლიტიკის პრობლემა ის არის, რომ მათი განხორციელება ძნელია. ფრენსის უორდლი კოლორადოს კოლეჯში ასწავლის. ამ შტატში „ბულინგის“ საწინააღმდეგო პროგრამების შემუშავება და განხორციელება ყველა სკოლისთვის სავალდებულოა. მისი სტუდენტები, რომლებიც თავადაც ადგილობრივი საჯარო სკოლების მასწავლებლები არიან, ჩაგვრის საწინააღმდეგო პროგრამებთან დაკავშირებულ ბევრ პრობლემაზე საუბრობენ. მათ შორის არის „ბულინგის“ ცნების განმარტება და ნულოვანი ტოლერანტობა. მაგალითად, სასკოლო რაიონმა „ბულინგის“ საწინააღმდეგო პროგრამა უფრო ადრე დაწერა, ვიდრე ტერმინს მშობლებისა და მასწავლებლების საინფორმაციო სახელმძღვანელოებში განმარტავდა. ამგვარად, მშობლებს მასწავლებლებს და მოსწავლეებს თვითონ უნდა განესაზღვრათ, რა ტიპის ქცევა ჩაითვლებოდა „ბულინგად“. ერთ-ერთი სკოლის მიერ მოცემული განმარტება კი იმდენად ზოგადი იყო, რომ ფეხბურთის მოედანზე ან ფიზკულტურის დარბაზში აგრესიულ ქცევასაც მოიცავდა. ნულოვანი ტოლერანტობის პოლიტიკა სკოლების მიერ მოძალადისათვის ფსიქოლოგიური დახმარების გაწევას თითქმის შეუძლებელს ხდის; ასეთი პოლიტიკა უკიდურესად ამძაფრებს დაშვებული შეცდომის შედეგებს, როდესაც შემთხვევებს პროგრამის თანამშრომლები მცდარ ინტერპრეტაციას აძლევენ. მაგალითად, კოლორადოს ერთ-ერთ სკოლაში ბავშვს დროებით სკოლაში სიარული აუკრძალეს, რადგან საუზმის მოსამზადებლად სკოლაში კარაქის დანა მოიტანა.

გასაკვირი არ არის, რომ აბუჩად ამგდებ მოსწავლეთა დიდი უმეტესობა ბიჭები არიან (იხ. მე-4 თავი). ექსპერტების აზრით, ამას ორი ძირითადი მიზეზი აქვს: ჩვენს კულტურაში ბიჭები უფრო აგრესიულები არიან და გოგოსა და ბიჭს შორის კონფლიქტის შემთხვევაში მასწავლებლები და ადმინისტრატორები დამნაშავედ ავტომატურად ბიჭს მიიჩნევენ. ჩვენთვის ცნობილია, რომ სპეციალურ საგანმანათლებლო პროგრამებში ბიჭების რაოდენობა მეტია და რომ ნებისმიერი რასისა და ეთნიკური წარმომავლობის ბიჭებს სოციალურად

მორგება უფრო უჭირთ, ვიდრე გოგონებს (Cooney & Radina, 2000). ორი წლის ასაკის ბავშვებს შორისაც კი, ბიჭები უფრო ხშირად კბენენ ბავშვებს, ვიდრე გოგონები (Reguero de Atilas, Stegelin & Long, 1997).

თამაშთან დაკავშირებულ გენდერულ განსხვავებებს მოგვიანებით განვიხილავთ წიგნის მე-4 თავში. ერთ-ერთი გენდერული განსხვავება იმაში გამოიხატება, რომ ბიჭები უფრო ხშირად თამაშობენ უხეშ, ჩხუბის ტიპის თამაშებს, „ჩხუბობანას“ (მაგალითად, ერთმანეთს ეჭიდავებიან), ვიდრე გოგონები (Carlsson-Paige & Levin, 1987; Goldstein, 1992; Smith, 1997). ასეთი უხეში თამაშები ფიზიკური, სოციალური და წარმოსახვის თამაშების კომბინაციას წარმოადგენენ. მათში შედის ჭიდაობა, სირბილი, ხელის კვრა, ზედახორა, დარტყმა ან ერთმანეთის დევნა (Sutton-Smith, Gerstmyer & Meckley, 1988). სმიტის (1997) აზრით, სათამაშო მოედნებზე თამაშის დროს ბავშვების ქცევის 5-20% სწორედ ასეთი ტიპის თამაშია.

იმის გამო, რომ ადრეული ასაკის ბავშვთა პროგრამებში ძირითადად ქალები მუშაობენ და ადრეული ასაკის ბავშვთა განათლების სფეროს ექსპერტებიც (სპეციალური განათლების სპეციალისტები და ა.შ.) უმეტესად ქალები არიან, მათ მეტისმეტად გამძაფრებული და მიკერძოებული უარყოფითი დამოკიდებულება აქვთ აქტიური, აგრესიული ქცევისა და მეტყველების მიმართ (Benson-Hale, 1986; Wardle, 1991). „ბულინგის“ წინააღმდეგ ახალი პროგრამების შექმნისა და დანერგვის კვალდაკვალ ეს უარყოფითი დამოკიდებულება სავარაუდოდ კიდევ უფრო გაიზრდება. საჯარო სკოლების ოფიციალურ პირებსა და მასწავლებლებს შორის ძალიან ცოტას თუ ესმის განსხვავება ნამდვილ აგრესიასა და „ჩხუბობანას“ შორის და ძალიან ცოტა სკოლას აქვს შემუშავებული შესაბამისი განმარტებები. რამდენადაც ჩვენთვის ცნობილია, სკოლების მიერ „ბულინგის“ საწინააღმდეგოდ შემუშავებული პოლიტიკები ამ ორ ცნებას არ განასხვავებენ. ჩვენ ვიცით, რომ K-12 პროგრამის ერთ-ერთ რაიონში, ეზოს თამაშების შესახებ დადგენილი წესებით, ბავშვებს ერთმანეთთან შეხება ეკრძალებათ, მათ შორის - რაც არ უნდა საკვირველი იყოს - ხელის კვრა საქანელაზე ქანაობის დროს! ამკარაა, რომ ასეთი წესის არსებობა უხეშ თამაშებს გამორიცხავს. გარდა ამისა, ჩვენთვის ცნობილია ისეთი შემთხვევებიც, როდესაც „ბულინგის“ საწინააღმდეგო პოლიტიკის საფუძველზე ბავშვებმა დისციპლინარული სასჯელი მიიღეს იმის გამო, რომ თითქმის, სიმბოლურად გამოსახეს პისტოლეტი.

ჩვენ ყველანი მხარს ვუჭერთ სკოლის უსაფრთხოებას და არავინ დავობს, რომ სკოლებსა და ადრეული ასაკის პროგრამებში ბავშვების ფსიქოლოგიური და ფიზიკური უსაფრთხოება სრულიად აუცილებელია. ამის მიუხედავად, უხეში თამაშების შეზღუდვამ შეიძლება გრძელვადიანი უარყოფითი შედეგები გამოიღოს ბავშვების (განსაკუთრებით ბიჭების) განვითარებისთვის. თუ ბიჭების ქცევა ბუნებით უფრო აგრესიული და აქტიურია (ყოველ შემთხვევაში ჩვენს საზოგადოებაში მაინც), ეს ხომ მათ თამაშებშიც უნდა გამოვლინდეს?

ტექნოლოგიები

ბოლო პერიოდში ბევრი ისეთი ახალი ტექნოლოგია შეიქმნა, რომელიც ბავშვების თამაშზე გავლენას ახდენს. მაგალითად, სულ უფრო ხშირია ახალი ელექტრონული სათამაშოები,

რომლებიც ამასთან ერთად, სულ უფრო პატარა ასაკის ბავშვებისთვის იქმნება. სულ უფრო მეტი პატარა ბავშვი სარგებლობს სახლსა და სკოლაში კომპიუტერით. „გეიმბოი“ (Gameboy®) და ვიდეო თამაშებიც სულ უფრო ფართოდ ვრცელდება, განსაკუთრებით უფროსი ასაკის ბავშვებს შორის. მაღალი ტექნოლოგიებით შექმნილი სათამაშოები ელექტრონულ მედიასა და პოპულარულ კულტურას უკავშირდება. როგორ ცვლიან ახალი ტექნოლოგიები ბავშვების თამაშს? რა პრობლემები სდევს თან ამ ცვლილებებს, რაში გამოიხატება უფროსების პასუხისმგებლობა?

„სმარტ-სათამაშოები“ შეიძლება განვსაზღვროთ როგორც სათამაშოები, რომლებშიც კომპიუტერული ტექნიკა გამოიყენება კომპიუტერთან მიერთებით ან მათში ჩაშენებული რთული სენსორებისა და ელექტრონული სქემების საშუალებით (Allen, 2002). ამის მაგალითებია პოპულარული ვირტუალური შინაური ცხოველები - Shelby© მოლაპარაკე მოლუსკი და რობოტი ძაღლი Poo-Chi®. სათამაშოებს სურვილები, განზრახვები და ადამიანური თვისებები აქვთ მინიჭებული. ამ ახალი კატეგორიის „სმარტ-სათამაშოების“ სხვა მაგალითებია ინტერაქტიული ბარბი, მი-ბარბი და ინტერაქტიური იოდა.

ეს „ჭკვიანი“ სათამაშოები თამაშის დროს ბავშვის ვირტუალური პარტნიორები არიან, რომლებსაც ურთიერთობა და ემოციების გამოვლენა შეუძლიათ. მიუხედავად იმისა, რომ მათი მეტყველება დაპროგრამებულია, მათი ვერბალური კომუნიკაცია საკმაოდ მრავალფეროვანია. მათ ბავშვი მართავს და ინტერაქტიური უნარის (ე.ი. ბავშვთან ურთიერთობის უნარის) გამო ისინი ცხოვრებისეულ პრაქტიკულ ქცევებს, წარმოსახვას და სოციალურ ქცევებს ავითარებენ. შეიქმნა თამაშის ახალი, აქამდე უცნობი, მაღალტექნოლოგიური სათამაშოების გამოჩენამდე არარსებული სამყარო. დღეს ბევრი ბავშვი უკვე არა მხოლოდ რეალური საგნებით თამაშობს, არამედ კომპიუტერული გარემოს ციფრული ტექნოლოგიებითაც.

უდავოა თავად კომპიუტერების უდიდესი გავლენაც თამაშზე. ჩვენ გვაქვს კომპიუტერული თამაშები, სასწავლო პროგრამები, ხატვის ციფრული პროგრამები და მუსიკალური პროგრამები. არსებობს ზღაპრების ძალიან ბევრი, ლამაზად ილუსტრირებული, ინტერაქტიული წიგნი. ეს ყველაფერი საფრთხეს უქმნის სხვადასხვა სახის თამაშებს. საინფორმაციო ტექნოლოგიების ამ საუკუნეში და უფრო მეტიც, თამაშის ახალ სამყაროში, ბავშვები მარტო ან თანატოლებთან ერთად კომპიუტერის ეკრანზე სიმბოლოებითა და გამოსახულებებით თამაშობენ. მეცნიერები ცდილობენ თანდათან უფრო მეტი გაიგონ იმის შესახებ, თუ როგორ შეუძლია კომპიუტერულ პროგრამას სტიმული მისცეს ბავშვის წარმოსახვით ან უფრო რთულ სიუჟეტურ-როლურ თამაშებს (Brooker & Siraj-Blatchford, 2002). ეკრანზე განხორციელებული ქმედებები შეიძლება სათამაშო გარემოდ გამოდგეს, რადგან ბავშვებიც ყურადღება მიჰყოფილია იმისკენ, რასაც ეკრანზე ხედავენ და კომპიუტერული თამაშების შინაარსი ეკრანის მიღმა თამაშებში გადააქვთ.

უკეთესი ტექნოლოგიები და უფროსების მხრიდან სათანადო მედიაცია შეიძლება დაგვეხმაროს იმის უზრუნველყოფაში, რომ კომპიუტერულა აქტივობებმა შემეცნებითი სირთულე და თამაშის მაღალი ხარისხი საჭირო ოდენობით შეიძინოს. უბრალოდ, თავი უნდა ავარიდოთ ისეთ სასწავლო კომპიუტერულ პროგრამებს, რომლებიც მხოლოდ წვრთნისა და ვარჯიშის მეთოდს ემყარება; თავიდან უნდა ავიცილოთ სიტუაცია, რომელშიც

კომპიუტერები მხოლოდ პასიური გართობის წყარო იქნება. მრავალვარიანტიანმა (Open Ended) კომპიუტერულმა პროგრამებმა, ისევე როგორც ზოგადად, მრავალვარიანტიანმა სათამაშოებმა შეიძლება პოზიტიური გავლენა იქონიოს თანატოლების ურთიერთობებსა და თამაშის ხარისხზე. ამ და სხვა საკითხებს მე-11 თავში განვიხილავთ.

ახალ ტექნოლოგიებთან ერთად ჩნდება თამაშის ახალი ფორმები და ყალიბდება თამაშთან დაკავშირებული ახალი გემოვნება. ბავშვებს ხშირად ახალი ტექნოლოგიებით შექმნილი სათამაშოები უფრო იზიდავთ, ვიდრე ტრადიციული. ეს გამოწვევა პირველად სეიმორ პაპერტმა (1996) ახსენა: „ჩვენ უნდა ვიზრუნოთ იმაზე, რომ შევინარჩუნოთ მაინც (და შესაძლოა გავაძლიეროთ კიდევ) ის საუკეთესო, რაც არის საბავშვო თამაშებში, რადგანაც „სათამაშოს“ ცნების ცვლილება გარდაუვალია“ (გვ. 188).

გლობალიზაცია

გლობალიზაცია არის პროცესი, რომლის მეშვეობითაც მსოფლიოს სხვადასხვა ერები ერთმანეთზე ზემოქმედებას ახდენენ პროდუქტების გაცვლისა და სხვადასხვა კულტურის ადამიანებს შორის კონტაქტების გზით. გლობალიზაცია საკმაოდ ძველი ფენომენია, თუმცა უკანასკნელ ათწლეულებში მისი დონე და ფორმები დრამატულად შეიცვალა. ერთმანეთისგან ძალიან შორს მცხოვრებ ადამიანებს ამჟამად მხოლოდ ვაჭრობა, ემიგრაცია და მოგზაურობა კი აღარ აკავშირებს, არამედ კინო, რადიო, ტელევიზია და ინტერნეტი. ადამიანები ამჟამად ისე ინტენსიურად იყენებენ ტელეკომუნიკაციებს (ელექტრონული ფოსტით დაწყებული და ვიდეოკონფერენციებით დამთავრებული), როგორც ეს ადრე არასდროს გაუკეთებიათ. ისეთი პირობები იქმნება, რომ ოცდამეერთე საუკუნეში სულ უფრო მეტ ადამიანს ექნება ერთდროულად გლობალური და ლოკალური (მშობლიური კულტურული ჯგუფისთვის დამახასიათებელი) იდენტობა (Arnett, 2002). ამ გაგებით ყველანი სულ უფრო მეტად ვხდებით ორი კულტურის მატარებელი.

გლობალიზაციის შედეგები ჩვენი ცხოვრების მრავალფეროვან სპექტრში იჩენს თავს, მათ შორის საბავშვო თამაშებში და მათ მიმართ ადამიანების შეხედულებებსა და დამოკიდებულებებში. ბავშვთა თამაშის პოლიტიკისა და პრაქტიკის შესახებ საერთაშორისო დისკუსიების ზრდა გლობალიზაციის ერთ-ერთი შედეგია. ამის მნიშვნელოვანი მაგალითია „გაერთიანებული ერების კონვენცია ბავშვის უფლებების შესახებ“, რომლის მიზანიც მთელი მსოფლიოს ბავშვების დაცვაა. ცხოვრების და კეთილდღეობის უფლება, თამაშისა და თვითგამოხატვის უფლებების ჩათვლით, ყველა ბავშვის ძირითადი უფლებაა. ბავშვთა თამაშის გლობალურ ადვოკატირებას ცენტრალური ადგილი უჭირავს მთელი რიგი საერთაშორისო ორგანიზაციების „მისიის დეკლარაციაში“, როგორებიცაა „საბავშვო თამაშების საერთაშორისო საბჭო“, „Play for Keeps“, „საბავშვო თამაშების საერთაშორისო ასოციაცია“ (იხ. მე-12 თავი). ჯონ დიუიმ ჯერ კიდევ ასი წლის წინ აღნიშნა, რომ ერის სიკარგეზე შეიძლება იმის მიხედვით ვიმსჯელოთ, თუ რამდენად მონდომებულები არიან მისი მოქალაქეები იზრუნონ სხვების ბავშვებზე. შეიძლება მალე ისეთი დროც დადგეს, როდესაც მსოფლიოს იმის მიხედვით შევაფასებთ, რამდენად მონდომებულები არიან ქვეყნები იზრუნონ სხვა ერების ბავშვებზე.

თამაშზე გლობალიზაციის გავლენასთან დაკავშირებული რამდენიმე საკითხის თაობაზე საფუძვლიანი დაფიქრება და ზომების მიღება გვმართებს. შეერთებული შტატებისა და სხვა ქვეყნების განათლების სისტემებში გლობალიზაციის ერთ-ერთი შედეგი სკოლებსა და ბავშვთა ცენტრებში ემიგრანტი ბავშვების რაოდენობის ზრდაში გამოიხატება. ეს ბავშვები და მათი ოჯახები მათი კულტურული და ენობრივი ბარიერების გათვალისწინებით, მასწავლებლებისთვის სერიოზული გამოწვევაა, რადგან ფასეულობების სისტემები ხშირად ურთიერთსაწინააღმდეგოა.

ბევრ მასწავლებელს გააზრებული აქვს თავისი როლი აკულტურაციის (სხვადასხვა კულტურების ურთიერთგავლენის) პროცესში. ისინი კურიკულუმის შემუშავებისა და სწავლების პროცესში უმცირესობების ბავშვების კულტურული ფესვების გათვალისწინებას ცდილობენ. მაგალითად, აუცილებელია ადრეული ასაკის ბავშვებისთვის განკუთვნილ პროგრამებში სხვადასხვა ეთნიკური ჯგუფების ზღაპრების, მუსიკის, ცეკვების, სიმღერების და სიუჟეტურ-როლური თამაშების შეტანა, ბავშვების გემოვნების გათვალისწინება თამაშების შერჩევის დროს, არავერბალური კომუნიკაციის საშუალებების გამოყენება და სხვადასხვა სოციალური ქცევის მიღება და მხარდაჭერა. ამავე დროს, მასწავლებლებს ისიც ესმით, თუ რამდენად მნიშვნელოვანია ემიგრანტი ბავშვებისთვის ახალ კულტურულ გარემოსთან შერწყმა, რაც მათ ადაპტაციას დააჩქარებს, სწავლას გაუადვილებს და სოციალური ცხოვრების საშუალებას მისცემს - მაშინაც კი, თუ ახალი ქცევა მათი მშობლიური კულტურისგან განსხვავებულია (მაგალითად, სათემო თამაშები). მაგალითად, შეერთებულ შტატებში, ემიგრანტი ბავშვების მშობლები ამბობენ, რომ თამაშის, განვითარების და განათლების შესახებ მათი შეხედულებები გარკვეულწილად შეიცვალა და მათი ოჯახები ამერიკულ ტრადიციებს უფრო დაუახლოვდა (მაგალითად, Parminder, Harkness, Super & Johnson, 2000).

ამის მსგავსად, გლობალიზაციით გამოწვეული კულტურული წინააღმდეგობები თვალსაჩინოა ბავშვების თამაშთან და მის მიმართ უფროსების დამოკიდებულებასთან დაკავშირებულ სხვა სფეროებშიც. სათამაშოების გაყიდვა მსოფლიო მასშტაბით გაფართოვდა, მედიასთან დაკავშირებული სათამაშოები გლობალურად გავრცელდა და სწრაფი კვების ობიექტები ბავშვებს საკვებთან ერთად პლასტმასის იდენტურ, იაფფასიან სათამაშოებს ურიგებენ - ყველა ეს საერთაშორისო ტენდენცია ბევრ ქვეყანაში გარკვეულ შიშს იწვევს. მნიშვნელოვანი კითხვებია: რამდენად საზიანო იქნება თამაშის ახალი ფორმები და ობიექტები (რომლებიც ახალ გლობალურ იდენტობას უკავშირდებიან) სხვადასხვა კულტურებისთვის დამახასიათებელი ტრადიციული თამაშებისთვის? იქნება თუ არა თამაშის ახალ და ძველ ჩვევებს შორის წინააღმდეგობა ისეთი ძლიერი, რომ თაობების გაუცხოება გამოიწვიოს და საბოლოო ჯამში, თამაშის ძველი ტრადიციები და ფორმები გააქროს?

ოცდამეერთე საუკუნეში დიდ გამოწვევას წარმოადგენს ის საკითხი, თუ როგორ გავამდიდროთ გლობალიზაციის პროცესი ან როგორ მივანიჭოთ მას პოზიტიური შინაარსი. ადრეული განათლებისა და ბავშვთა განვითარების სპეციალისტები საერთაშორისო მასშტაბით, უმეტესწილად ერთსა და იმავე პრობლემებზე საუბრობენ, ერთსა და იმავე პროფესიულ კონცეფციებს, იდეებს და მეთოდებს იზიარებენ და ცოდნის საერთო, დინამიურ, ახალ ბაზას ეყრდნობიან. ამრიგად, ჩვენ ვმუშაობთ საკუთარი პროფესიული



გვატემალას მაღალმთიან რეგიონებში მცხოვრები ბავშვები გარემოცულნი არიან ადგილობრივი კულტურით. გლობალიზაციის კრიტიკულ საკითხს წარმოადგენს, როგორ უნდა მოხდეს ამ კულტურების შენარჩუნება.

კულტურის სფეროში და დღევანდელ მრავალფეროვან და რთულ სამყაროში არსებული პრობლემების, ტენდენციების და მოვლენების შესახებ ჩვენეული სპეციფიკური ხედვა გვაქვს. ჩვენს კონკრეტულ სფეროში - ბავშვთა თამაშის, განვითარების და განათლების საკითხებში - გლობალური თანამშრომლობა და გამოცდილების გაზიარება აუცილებლად უნდა გაგრძელდეს, იქნება ეს სათამაშო მოედნების უსაფრთხოების, ბავშვთა ჭარბწონიანობის, ახალი ტექნოლოგიების, თუ განსაკუთრებული საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე ბავშვებისთვის მოსახერხებელი სათამაშოების გამოგონების საკითხები.

დაბოლოს, რისი გაკეთება შეგვიძლია ჩვენ, ვინც ბავშვთა თამაშების, განვითარების და ადრეული განათლების სფეროში ვმუშაობთ, იმისათვის, რომ ხელი შევუწყოთ (და გავავრცელოთ ინფორმაცია იმაზე, თუ რას ნიშნავს ხელშეწყობა) მომავალ თაობებში ორი კულტურის მატარებელი პიროვნებების ფორმირებას? გვჯერა, რომ ჩვენს პოსტმოდერნისტულ საუკუნეში ამ მნიშვნელოვანი პროექტის განხორციელება კრიტიკულად აუცილებელია. პროტეუსის მსგავსად (პროტეუსი - ბერძენთა ზღვის ღმერთი, რომელსაც ბევრი სხვადასხვა ფორმის მიღება შეეძლო), თამაშს ადაპტაციის თვისება გააჩნია (Vander Ven, 1998). ამრიგად, საბავშვო თამაშმა ხელი უნდა შეუწყოს მოქნილი, მრავალფეროვანი და მრავალმხრივი ბიკულტურული, მრავალკულტურული თუ ჰიბრიდული იდენტობის

ჩამოყალიბებას, რადგანაც თანამედროვე ბავშვები ახალ, კომუნიკაციებისა და ტექნოლოგიების წყალობით დაპატარავებულ სამყაროში იზრდებიან.

სკოლაში² ყოფნის გახანგრძლივებული პერიოდი

ადრეული ასაკის ბავშვთა პროგრამებში, საბავშვო ბაღებსა და სკოლებში სულ უფრო მეტი ბავშვი ატარებს გახანგრძლივებულ საათებს (ტრადიციულ სასკოლო საათებს ემატება გარვეული დრო გაკვეთილების/პროგრამის დაწყებამდე და დასრულების შემდეგ). გარდა ამისა, ეროვნული და შტატების სტანდარტებიც სულ უფრო მეტად ზრდიან სასწავლო პროგრამებს, რომლებიც სულ უფრო პატარა ასაკის ბავშვებმა უნდა დაძლიონ. უფრო მეტიც, ამ სტანდარტების შესრულების შესაფასებლად ზოგიერთ შტატსა და სასკოლო რაიონს მრავალსაფეხურიანი ტესტები აქვს შემოღებული; „Head-Start“ პროგრამის ზოგიერთი შედეგიც კი ეროვნული ნორმირებული ტესტებით მოწმდება (Jones, 2003).

ამრიგად, ჩვენი ბავშვები მაღალი აკადემიური სტანდარტების დასაკმაყოფილებლად, სწავლას სულ უფრო მეტ დროს უთმობენ. ამის გამო სწავლების მიმართ არსებული მიდგომა უნდა შეიცვალოს და დაინერგოს: მრავალფეროვანი მიდგომები, ტემპის მუდმივი ცვლილება და სხვადასხვა მოდალობების გამოყენება, ჰოვარდ გარდნერის „მრავლობითი ინტელექტის“ თეორიის შვიდივე ინტელექტის გამოყენება (იხ.: მე-4 თავი) და თამაშის ფართო გამოყენება. გრძელი დღის განმავლობაში ბავშვებს სჭირდებათ მრავალფეროვნება: ინდივიდუალური მუშაობა, ფიზიკური აქტივობები, წყნარი აქტივობები, შემოქმედებითი მიდგომა და ფოკუსირებული სწავლა; მოსწავლეზე კონცენტრირებული, დირექტიული მიდგომა და ნაკლებად დიდაქტიკური სწავლება; ფიზიკური და სოციალური თამაშის მრავალი შესაძლებლობა - ფუნქციონალური, კონსტრუქციული, როლური თამაშებისა და (შედარებით უფროსი ასაკის ბავშვებისთვის) წესებიანი თამაშების გამოყენება, აგრეთვე პარტნიორების გარეშე სათამაშო, პარალელური, ასოციაციური და კოლექტიური სოციალური თამაშების გამოყენება.

გახანგრძლივებული დღეების შემთხვევაში თამაში განსაკუთრებით სასარგებლოა მისი თვისებების გამო, რომელთა შორისაა: თამაშის ინიცირება ბავშვის მიერ, თამაშის წარმართვა ბავშვის მიერ, დადებითი ემოცია და არარეალურობა. ამრიგად, თამაში საშუალებას აძლევს ბავშვს დღის ნაწილი თავად აკონტროლოს, რაც ძალიან მნიშვნელოვანია; ის ბავშვს ეხმარება წარმოსახვითი რეალობის შექმნაში, რომელიც უფრო ახლოსაა მის ემოციურ და ფსიქოლოგიურ საჭიროებებთან, ვიდრე სკოლის გარემო.

ამ ცვლილებას კარგად ერგება მთელი რიგი თეორიები და მოდელები. ერთ-ერთი საუკეთესოა „პროექტის ტიპის მიდგომა“ (Helm & Katz, 2001), რომელშიც შეხამებულია ბავშვის მიერ მართული სწავლა და თემატური მიდგომა. ის ასევე მოითხოვს დიდი მოცულობით პრაქტიკულ სწავლებას, რომლის დროსაც ბავშვი რეალურ გამოცდილებებს იძენს და რომელშიც თემი და მშობლებიც მონაწილეობენ. ამ მიზნებისათვის შესაძლოა დიუის მიერ შემუშავებული ბევრი მიდგომისა და რეჯიო ემილიას მიდგომის გამოყენება(იხ.

² იგულისხმება საგანმანათლებლო დაწესებულება (სკოლამდელი, დაწყებითი და სხვა)

მე-8 თავი). ამ შემთხვევაში კრიტიკულად მნიშვნელოვანია, რომ ბავშვებს შესაძლებლობა ჰქონდეთ გაიგონ ახალი და საინტერესო ინფორმაცია და კონცეფციები, ჰქონდეთ გავარჯიშების, მანიპულირების, რესტრუქტურირების და ახალი ცოდნის გამოყენების ძალიან ბევრი შესაძლებლობა - რასაც ჩვენ თამაშს ვუწოდებთ.

საინტერესოა, რომ საშუალო და მაღალ კლასებში საათნახევრიანი გაკვეთილების საფუძველზე შედგენილი ცხრილების (ბლოკური გრაფიკების) შედეგად მასწავლებლები იძულებულნი გახდნენ უარი ეთქვათ ლექციის ტიპის ტრადიციულ მეთოდზე. ამის მსგავსად, ის დროც, რომელსაც პატარა ბავშვები ადრეული ასაკის ბავშვთა პროგრამებში ატარებენ, მასწავლებლებს და განრიგის შემდგენ პირებს ტრადიციული მიდგომის შეცვლას ავალდებულებს. უამისოდ, იმ დროისათვის, როდესაც ბავშვი საშუალო კლასებში გადავა, ის უკვე იმდენად იქნება გადაღლილი სკოლისაგან, რომ სკოლაში სწავლას ფიზიკურად და გონებრივად თავს დაანებებს.

რეზიუმე

უფროსები საბავშვო თამაშებისა და ბავშვობის შესახებ სხვადასხვა იდეებს წლების განმავლობაში ავითარებდნენ. მათი შეხედულებები გავლენას ახდენდნენ ბავშვთა თამაშებზე. ბოლო წლებში სპეციალისტები სულ უფრო მეტად აღიარებენ კავშირს თამაშსა და ბავშვის განვითარებას შორის და თამაშის როლს ადრეული ასაკის ბავშვთა განათლებაში. თუმცა, უნდა ითქვას, რომ აკადემიური მოსწრების მიმართ გაზრდილმა მოთხოვნებმა და სხვა საზოგადოებრივმა ტენდენციებმა განათლებაში თამაშის როლს მნიშვნელოვანი დაბრკოლებები შეუქმნეს.

ამ თავში განხილული იყო თამაშის, მისი თავისებურებების, ფუნქციების და შესაბამისი ქცევების (მაგალითად, კვლევისა და იმიტაციის) განსაზღვრის მცდელობები. ახალი სამეცნიერო კვლევების შედეგებმა, მაგალითად, ადამიანის თავის ტვინის შესწავლამ, ცხადყო ცხოვრების ადრეული წლების განსაკუთრებული მნიშვნელობა. ამასთან ერთად, თამაშისა და მისი სარგებლის შესახებ შემუშავებულმა ახალმა კონცეპტუალურმა ანალიზმა და თეორიამ კიდევ უფრო მკაფიოდ დაადასტურა, რომ ჩვენ ისეთ სახეობას განვკუთვნიებით, რომელსაც თამაში სჭირდება. ბავშვებს თამაში სჭირდებათ და უფროსები ვალდებულები არიან მათ ამის საშუალება მისცენ. სამწუხაროდ, ხშირად ამის თქმა უფრო ადვილია, ვიდრე გაკეთება. ძველი და ახალი გამოწვევები აუცილებლად უნდა დავძლიოთ.

ამავე თავში ასევე განვიხილეთ აღნიშნულ საკითხთან დაკავშირებული ზოგიერთი მნიშვნელოვანი პრობლემა და ტენდენცია. ამ ტენდენციებს შორის არის ისეთები, რომლებიც თამაშს პირდაპირ ეწინააღმდეგებიან - მაგალითად, ადრეულ ასაკში კითხვის სწავლება და სკოლების აკადემიური სტანდარტები, აგრეთვე, სკოლაში „ბულინგის“ წინააღმდეგ მიღებული პოლიტიკა, რომელმაც შეიძლება უნებლიეთ შეზღუდოს პოზიტიური ფიზიკური და წარმოსახვითი აქტივობები. თამაშს ასევე უშლის ხელს ღია ცის ქვეშ თამაშისთვის განკუთვნილი დროის შემცირება და გრძელი შესვენებების გაუქმება, აგრეთვე ორგანიზებულ სპორტში პატარა ბავშვების მზარდი ჩართულობა. ბავშვთა ჭარბწონიანობის ეპიდემია,

რომელიც მთელ მსოფლიოს მოედო, შესაძლოა ნაწილობრივ აქტიური ფიზიკური თამაშების შესაძლებლობების შემცირებითაც იყოს გამოწვეული.

დინამიურმა განვითარებამ გავლენა იქონია თამაშზე. ახალ ტექნოლოგიებთან ერთად გაჩნდა თამაშის ახალი ფორმები. ახალი ელექტრონული სათამაშოები, მათ შორის ეგრეთ წოდებული „სმარტ-სათამაშოები“, ვიდეოთამაშები და კომპიუტერული თამაშები ძალიან პოპულარული გახდა. გასულ ათწლეულში, ახალი ტექნოლოგიების განვითარებისა და გლობალიზაციის კვალდაკვალ, ჩვენი შეხედულებები თამაშის და კერძოდ ბავშვთა თამაშის შესახებ, სიღრმისეულად შეიცვალა. კომერციულმა მარკეტინგმა, რომელიც რეკლამას უწევს თამაშისა და გართობის პოსტმოდერნისტულ ფორმებს, რომლებისთვისაც დამახასიათებელია შეჯიბრი, ფანტაზია, მოდა და ახალი ტექნოლოგიებისა და ტექნიკური მოწყობილობების გამოყენება, ტრადიციულ თამაშებს მთელ მსოფლიოში საფრთხე შეუქმნა. ჩვენს სამყაროში, რომელიც სულ უფრო მულტიკულტურული ხდება და მედიისა და პოპულარული კულტურის მზარდ ზეგავლენას განიცდის, პატარა ბავშვებთან და მათ ოჯახებთან მომუშავე პედაგოგები და სხვა სპეციალისტები ახალი გამოწვევების წინაშე დგანან.

კითხვები და პროექტები

1. მოძებნეთ ლიტერატურასა და მხატვრობაში მე-18, მე-19 და მე-20 საუკუნეებში ბავშვების თამაშის ამსახველი სურათები და ერთმანეთს შეადარეთ წარსული და თანამედროვე თამაშების ნიმუშები.
2. ეწვიეთ სათამაშოების მუზეუმს, დააკვირდით ძველ სათამაშოებს, დაფიქრდით, რა სახის თამაშები იყო შესაძლებელი ამ სათამაშოებით და როგორი იყო გენდერული და ასაკობრივი განსხვავებები ამა თუ იმ თამაშში.
3. გამოკითხეთ მშობელი ან მასწავლებელი იმის შესახებ, თუ რას ფიქრობს თამაშსა და მის სარგებლიანობაზე და რა ზომებს მიმართავს ბავშვის თამაშზე ზემოქმედების მოსახდენად.
4. გამოკითხეთ ბავშვები, რომ გაიგოთ მათი მოსაზრებები ახალ და ტრადიციულ სათამაშოებთან დაკავშირებით.

თავი 2. თამაშის თეორიები

შესავალი

რატომ უნდა მივუძღვნათ თამაშის თეორიებს მთელი თავი? რა მნიშვნელობა აქვს აბსტრაქტულ თეორიებს იმისთვის, თუ რეალურად როგორ თამაშობენ ბავშვები ან როგორ იყენებენ მასწავლებლები თამაშებს ადრეული ასაკის ბავშვთა განათლებაში? ეს კითხვები თეორიის მიმართ ამერიკულ კულტურასა და განათლების სისტემაში ღრმად გამჯდარ საკმაოდ ნეგატიურ დამოკიდებულებას ასახავენ (Beyer & Bloch, 1996). ამ კითხვებზე ჩვენი პასუხი მარტივი და პირდაპირია: თამაშის თეორიები მნიშვნელოვანია, რადგან ისინი წარმოადგენენ კონცეპტუალურ „სათვალეს“, რომლითაც ჩვენ თამაშს ვაკვირდებით და უშუალოდ ზემოქმედებენ ჩვენს რეაქციაზე საბავშვო თამაშების მიმართ (Beyer & Bloch, 1996). გარდა ამისა, როდესაც მასწავლებელმა თამაშის კონკრეტული თეორიების იცის და მათ ეთანხმება, ის ადვილად შეძლებს დაარწმუნოს თამაშის ბევრი მოწინააღმდეგე (სხვა მასწავლებლები, ადმინისტრაცია და ზოგიერთი მშობელი), რომ ბავშვის განვითარებასა და განათლებაში თამაში სასარგებლო როლს ასრულებს. ჩვენ, ვისაც თამაშის კრიტიკული მნიშვნელობისა გვჯერა, ამ ცოდნის საფუძველზე ყველას დავანახებთ, რომ ვიცით რაზეც ვსაუბრობთ!

თამაშის შესახებ მასწავლებლებისა და მკვლევრების თეორიები გავლენას ახდენენ იმაზე, რასაც ხედავენ ისინი ბავშვების თამაშზე დაკვირვების პროცესში და იმაზეც, როგორ რეაგირებენ მასზე. მაგალითად, რამდენიმე მასწავლებელი თვალს ადევნებს ბიჭების პატარა ჯგუფის „ჩხუბობანას“ თამაშს. თუ ერთ-ერთი მასწავლებელი იზიარებს თეორიას, რომლის ქვეტექსტიც „კარგ თამაშად“ მხოლოდ წყნარ და მოწესრიგებულ თამაშს მოიაზრებს, ბავშვების თამაშს უარყოფითად შეაფასებს. ის ყურადღებას გაამახვილებს ქცევის აგრესიულ ასპექტებზე და შეიძლება იფიქროს, რომ ბავშვები კი არ თამაშობენ, არამედ სერიოზულად ჩხუბობენ. დიდი ალბათობით, ასეთი მასწავლებელი ზომებს მიიღებს, რომ ბავშვების ენერგიული და უწესრიგო თამაში შეაჩეროს. მეორე მასწავლებელი კი, რომელსაც წაკითხული აქვს სტატიები უხეში, ენერგიული თამაშების სოციალური სარგებლის შესახებ და რომელიც თამაშზე ევოლუციური ფსიქოლოგიის ზემოქმედების თეორიას იზიარებს, ბიჭების თამაშს გაცილებით უფრო ღმობიერი თვალთ შეხედავს და თამაშის პოზიტიურ ასპექტებს ამოიკითხავს:

- ბიჭები აგრესიას აკონტროლებენ და სინამდვილეში ერთმანეთს არ ვნებენ;
- ბიჭები იცინიან, იღიმებიან და ერთმანეთის მიმართ მეგობრულ გრძნობებს გამოხატავენ;
- ბიჭები ამ სახის თამაშის წესების ცოდნას ავლენენ.

დიდი ალბათობით, მეორე მასწავლებელი უბრალოდ იდგება, თამაშის ეპიზოდს თვალს მიადევნებს და ჩარევას ან შეჩერებას არ შეეცდება.

თეორიულად ეს შეხედულებები მჭიდროდ არის დაკავშირებული ისტორიულ, სოციალურ და პოლიტიკურ კონტექსტებთან (Beyer & Bloch, 1996). ამ თავში თამაშის თეორიების სამ ჯგუფს განვიხილავთ:

- კლასიკური თეორიები, რომლებიც მე-20 საუკუნემდე ჩამოყალიბდნენ - ისინი ევოლუციის თეორიით გატაცებას ასახავენ და ენერჯის მექანიკის მოძველებულ იდეებს ეყრდნობიან;
- მოდერნისტული თეორიები, რომლებიც გასული ორმოცდაათი-სამოცი წლის განმავლობაში დომინირებდნენ და მეცნიერულ მეთოდოლოგიასა და ობიექტურობას უდიდეს მნიშვნელობას ანიჭებენ;
- პოსტმოდერნისტული თეორიები, რომლებიც ჯერ მხოლოდ იწყებენ ზეგავლენის მოხდენას თამაშის შესახებ არსებულ შეხედულებებზე და რომლებშიც ასახულია თანამედროვე ინტერესი მრავალფეროვნების, სოციალური სამართლიანობის და ცოდნისა და ჭეშმარიტების ფარდობითი ბუნების შესახებ. სოციალური სამართლიანობისა და მრავალფეროვნების თეორიები განათლების სფეროზეც ვრცელდება და ამ თვალსაზრისით განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ჩვენი ინტერესის სფეროს - თამაშის შემთხვევაში.

ვიმედოვნებთ, რომ თამაშის თეორიების ამ მრავალფეროვანი სპექტრის განხილვა მკითხველს წარმოდგენას შეუქმნის და დააფიქრებს კლასიკურ და მოდერნისტულ თეორიებზე, რომლებიც საფუძვლად უდევს თამაშის თანამედროვე თეორიებს. ამასთან ერთად, იმედი გვაქვს, რომ უფრო თანამედროვე, პოსტმოდერნისტული თეორიების ცოდნა მკითხველს კითხვებს გაუჩენს თამაშისა და განათლების ტრადიციული შეხედულებების შესახებ და ადრეული ასაკის ბავშვთა განათლებაში თამაშსა და მის როლს ახლებურად აღაქმევენებს.

მთავარი კითხვები

1. რატომ არის თამაშის თეორიები მნიშვნელოვანი?
2. რა ძირითადი განსხვავებებია კლასიკურ და მოდერნისტულ თეორიებს შორის?
3. რატომ ინარჩუნებენ კლასიკური თეორიები თავის მნიშვნელობას დღემდე?
4. რა ძირითადი განსხვავებებია თამაშის მოდერნისტულ და პოსტმოდერნისტულ თეორიებს შორის?
5. როგორია თქვენი საკუთარი თეორია თამაშის შესახებ? რამდენად ემყარება ის თამაშის კლასიკურ, მოდერნისტულ და/ან პოსტმოდერნისტულ თეორიებს?

კლასიკური თეორიები

ეგრეთ წოდებული კლასიკური თეორიები ევროპასა და ჩრდილოეთ ამერიკაში დაახლოებით 1900 წელს გაჩნდა. ამ თეორიებს „კაბინეტში შემუშავებულ“, „სავარძელში გააზრებულ თეორიებსაც“ უწოდებენ, რადგან ისინი ფილოსოფიური ფიქრისა და მსჯელობის ნაყოფია და არა ექსპერიმენტული კვლევისა (Beyer & Bloch, 1996; Ellis, 1973). ამასთან ერთად, ეს

თეორიები ასახავენ იმ პერიოდში პოპულარულ იდეებს: მოსაზრებას ადამიანის ენერჯის ფლუიდური (დენადი) ბუნების შესახებ და ევოლუციის თეორიის ადრეულ ვერსიებს (Sutton-Smith, 1980a).

ცხრილი 2.1 თამაშის კლასიკური თეორიები

თეორია	ავტორი	აქცენტი	თამაშის მიზანი
ჭარბი ენერჯის თეორია	შილერი / სპენსერი	ენერჯის დინამიკა	ზედმეტი ენერჯის დახარჯვა
რეკრეაციის თეორია	ლაზარუსი	ენერჯის დინამიკა	მუშაობაზე დახარჯული ენერჯის აღდგენა
რეკაპიტულაციის თეორია	ჰოლი	ევოლუცია	უძველესი ინსტინქტების აღმოფხვრა
პრაქტიკა	გრუსი	ევოლუცია	ზრდასრულ ასაკში ცხოვრებისთვის საჭირო ინსტინქტების გამომუშავება

წყარო: Jonson, Christie & Yawkey, *“Play and Early Childhood Development”*, მე-2 გამოცემა; გამომცემლობა: „Allyn and Bacon“, ბოსტონი, მასაჩუსეტსი, საავტორო უფლება © 1999 „Pearson Education“, ხელმოწერა დაიბეჭდა გამომცემლის ნებართვით.

კლასიკური თეორიის უპირველესი მიზანი იყო აეხსნა, რატომ და რისთვის არსებობს თამაში. ოთხი ტიპის თეორია შეიძლება მათი ძირითადი აქცენტის მიხედვით დავაჯგუფოთ. ჭარბი ენერჯისა და რეკრეაციის თეორიები თამაშს ენერჯის რეგულირების საშუალებად მიიჩნევენ, რეკაპიტულაციისა და პრაქტიკის თეორიები კი, თამაშს ინსტინქტებისა და ევოლუციის საფუძველზე ხსნიან. N 2.1 ცხრილიდან ჩანს, რომ თეორიების ეს ორი წყვილი ენერჯისა და ინსტინქტებზე თამაშის ზემოქმედების ურთიერთსაწინააღმდეგო ახსნას გვთავაზობს.

ჭარბი ენერჯის თეორია

ჭარბი ენერჯის თეორია პირველად მე-18 საუკუნის გერმანელმა პოეტმა ფრიდრიხ შილერმა და მე-19 საუკუნის ბრიტანელმა ფილოსოფოსმა ჰერბერტ სპენსერმა ჩამოაყალიბეს (Ellis, 1973). ამ თეორიის მიხედვით, თითოეულ ცოცხალ ორგანიზმს იმაზე მეტი ენერჯია აქვს, ვიდრე სიცოცხლისთვის სჭირდება. ნებისმიერი ოდენობის ენერჯია, რომელიც სიცოცხლისა და გადარჩენის მიზნებისათვის არ გამოიყენება, ზედმეტ ენერჯიას წარმოადგენს, წლების განმავლობაში გროვდება და აუცილებლად უნდა დაიხარჯოს. თამაში, რომელიც

არასერიოზულ ქცევად მიიჩნევა, ადამიანებისა და ცხოველების მიერ ამ ზედმეტი ენერჯის დახარჯვის მნიშვნელოვან მიზანს ემსახურება.

ჭარბი ენერჯის თეორიას ერთი ლოგიკური მიმზიდველობა გააჩნია, რომლის გამოც ის კვლავაც ფართოდ არის გავრცელებული. ყველა, ვისაც უნახავს, თუ როგორ მირბიან ბავშვები სათამაშო მოედნისკენ საკლასო ოთახში გატარებული ხანგრძლივი პასიური პერიოდის შემდეგ, ამ თეორიაში სიმართლის მარცვალს ამოიკითხავს. ეს თეორია იმასაც ხსნის, თუ რატომ თამაშობენ ბავშვები უფრო მეტს, ვიდრე უფროსები (უფროსები საკუთარ ენერჯიას ბავშვების საჭიროებების დასაკმაყოფილებლად იყენებენ და ბავშვებს დიდი რაოდენობით ჭარბი ენერჯია რჩებათ) და რატომ თამაშობენ ევოლუციის უფრო მაღალ საფეხურზე მყოფი ცხოველები მეტს, დაბალ საფეხურზე მყოფ ცხოველებთან შედარებით (ევოლუციის უფრო მაღალ საფეხურზე მყოფი ცხოველები უფრო ეფექტიანად ახერხებენ გადარჩენისთვის საჭირო მოთხოვნების უზრუნველყოფას, რის გამოც მათ თამაშისთვის მეტი ენერჯია რჩებათ). ამის მიუხედავად, თეორია გარკვეულ პრობლემებსაც შეიცავს. ის მოსაზრება, რომ ადამიანის ენერჯიას ფლუიდური თვისებები გააჩნია, რის გამოც ის ჯერ გროვდება და შემდეგ სრულად იცლება, აბსოლუტურად დისკრედიტებულია და თანაც იგი ვერ ხსნის, თუ რატომ განაგრძობენ ბავშვები თამაშს გადაღლის შემდეგაც კი.

რეკრეაციის თეორია

ჭარბი ენერჯის თეორიის საწინააღმდეგოდ, რეკრეაციის თეორია ამტკიცებს, რომ ბავშვები მუშაობაზე დახარჯული ენერჯის აღსადგენად თამაშობენ (Ellis, 1973). ამ თეორიის ავტორი - გერმანელი პოეტი მორიც ლაზარუსი ამტკიცებს, რომ მუშაობის დროს ენერჯის მოხმარების გამო ენერჯის დეფიციტი იქმნება. ამ ენერჯის აღდგენა შესაძლებელია ძილის ან მუშაობისგან რადიკალურად განსხვავებული აქტივობის საშუალებით. თამაში მუშაობის საპირისპირო პოლუსად არის მიჩნეული, რის გამოც ის მუშაობისას დახარჯული ენერჯის აღდგენის იდეალური საშუალებაა.

ჭარბი ენერჯის თეორიის მსგავსად, რეკრეაციის თეორიასაც გარკვეული ლოგიკურობა ახასიათებს. თუ ადამიანი ერთი ტიპის აქტივობისაგან დაიღალა, ძალიან განსხვავებულ აქტივობაზე გადართვამ მას მართლაც შეიძლება უშველოს. ეს თეორია ხსნის ინფორმაციით გადატვირთულ თანამედროვე სამყაროში რეკრეაციული აქტივობების პოპულარობას ზრდასრულ ადამიანებს შორის. მთელი დღის განმავლობაში სამსახურში სტრესული გონებრივი მუშაობის შემდეგ ფიზიკურმა აქტივობამ (მაგალითად, სავარჯიშო დარბაზში) ან განსხვავებულმა გონებრივმა აქტივობამ შეიძლება ადამიანი გამოაცოცხლოს. ადრეული ასაკის ბავშვთა პედაგოგებმა რეკრეაციის თეორიის ეს პრინციპი დიდი ხანია აღიარეს და გაკვეთილების ცხრილებს ისე ადგენენ, რომ მჯდომარე გონებრივი მუშაობის პერიოდებს აქტიური თამაშის პერიოდები ენაცვლებოდეს. ამის მიუხედავად, რეკრეაციის თეორიას ნაკლოვანებებიც აქვს: ამ თეორიის მიხედვით, თუ ლოგიკურად ვიმსჯელებთ, ზრდასრული ადამიანები ბავშვებზე მეტს უნდა თამაშობდნენ, რადგან ისინი მეტს მუშაობენ და ენერჯის უფრო დიდი დეფიციტი აქვთ. ჩვენი პირადი გამოცდილება გვიჩვენებს, რომ ასეთი რამ იშვიათად ხდება.

რეკაპიტულაციის თეორია

მე-19 საუკუნის ბოლოს მეცნიერებმა აღმოაჩინეს, რომ განვითარების პროცესში ადამიანის ემბრიონი ზოგიერთ იმავე სტადიას გადის, რომელიც ადამიანმა ჩამოყალიბების პროცესში გაიარა. მაგალითად, რაღაც მომენტში, ადამიანის ემბრიონს თევზის ლაყურების მსგავსი ფიზიოლოგიური სტრუქტურა უყალიბდება. ამ აღმოჩენის შედეგად გაჩნდა რეკაპიტულაციის ცნება, რომლის მიხედვითაც ონტოგენეზი (ცალკეული ორგანიზმების ინდივიდუალური განვითარების გზა) ფილოგენეზის რეკაპიტულაციას ახდენს - მოკლედ, იმეორებს სახეობების ევოლუციური განვითარების გზას.

ამერიკელმა ფსიქოლოგმა გ. სტენლი ჰოლმა რეკაპიტულაციის თეორია ბავშვთა თამაშებზე განავრცო (Ellis, 1973). თამაშის გზით ბავშვები იმეორებენ ადამიანთა რასის განვითარების სტადიებს (ცხოველი - ველური - ტომის წევრი და ა.შ.). ჰოლი მიიჩნევდა, რომ თამაშის სტადიებს იგივე თანმიმდევრობა აქვთ, რაც ადამიანის ევოლუციის სტადიებს. ამრიგად, ბავშვები ჯერ ხეებზე ძვრებიან (როგორც ჩვენი პრიმატი წინაპრები) ვიდრე ჯგუფურ თამაშს დაიწყებდნენ (როგორც ტომის წევრები). თამაშის მიზანია ისეთი პრიმიტიული ინსტინქტების აღმოფხვრა, რომლებიც თანამედროვე ადამიანს აღარ სჭირდება. მაგალითად, ბეისბოლის მსგავსი სპორტული თამაშები საშუალებას აძლევენ ბავშვებს დაძლიონ ნადირობის უძველესი ინსტინქტი, როგორცაა ჯოხის დარტყმა. ასეთ შეხედულებას ამყარებს ზოგიერთი საბავშვო თამაშის პრიმიტიული ხასიათი (მაგალითად, უხეში აქტიური თამაში - „ჩხუბობანა“) და საყოველთაოდ მიღებული მოსაზრება, რომ გუნდური სპორტის მემშვეობით ბავშვები მნიშვნელოვან სოციალურ წესებს ითვისებენ, რაც მათ პრიმიტიული ინდივიდუალური სურვილების დაძლიებაში დაეხმარებათ. სხვა კლასიკური თეორიების მსგავსად, რეკაპიტულაციის თეორიასაც თავისი სუსტი მხარეები ჰქონდა. მაგალითად: ბავშვების თამაშები ძალიან მრავალფეროვანია და მოწესრიგებული სწორხაზოვანი პროგრესით არ ხასიათდება. ამ თეორიას აგრეთვე უჭირს იმის ახსნა, თუ რატომ აძლევენ ბავშვები უპირატესობას თანამედროვე ტექნოლოგიების ამსახველი სათამაშოებით (მაგალითად, მანქანებით და რაკეტებით) თამაშს, პრიმიტიულ აქტივობებთან შედარებით (Ellis, 1973).

ამჟამად ბავშვთა ჭარბწონიანობის პრობლემის დასაძლევად თამაშის გამოყენების იდეის მიმართ არსებული ინტერესი შეიძლება განვიხილოთ როგორც ორი თეორიის კომბინაცია: ერთი ჭარბი ენერჯის თეორიაა - რადგანაც თანამედროვე ადამიანები კვლავაც იმდენსავე საკვებს მოიხმარენ, რამდენსაც ადრე ფერმებში აქტიური ფიზიკური მუშაობის პირობებში მოიხმარდნენ, თუმცა ახლა გაცილებით უფრო პასიურ ცხოვრებას ეწევიან; მეორეა რეკაპიტულაციის თეორია, რომლის მიხედვითაც ბავშვებმა თამაშის გზით უნდა გაიარონ ფერმერული საზოგადოების ეტაპი, რათა საინფორმაციო ტექნოლოგიების თანამედროვე ეტაპზე გადავიდნენ.

პრაქტიკის თეორია

ფილოსოფოს კარლ გრუსს სჯეროდა, რომ თამაში წარსული ინსტინქტების აღმოფხვრას კი არა, მომავალში საჭირო ინსტინქტების გაძლიერებას ემსახურება (Ellis, 1973). ახალშობილ ადამიანებს და სხვა ცხოველებს გადარჩენისთვის აუცილებელი, არასრულყოფილი და

ნაწილობრივ ჩამოყალიბებული ინსტიტუტები მემკვიდრეობით გადაეცემათ. თამაში მათ პრაქტიკისა და სასიცოცხლო უნარების დახვეწის უსაფრთხო შესაძლებლობას აძლევს. თამაშის მიზანი ზრდასრულ ცხოვრებაში საჭირო უნარების განვითარებაა.

თამაშის, როგორც გადარჩენისთვის აუცილებელ უნარებში ვარჯიშის, საუკეთესო მაგალითია ახალგაზრდა ცხოველების, მაგალითად ლომების ჩხუბით თამაში. თამაში ისეთ უნარებს ავითარებს, რომლებიც ზრდასრულ ცხოვრებაში აშკარად გამოსადეგია. გრუსი მიიჩნევდა, რომ მისი თეორია ადამიანებზეც ვრცელდებოდა. მაგალითად, ის ამტკიცებდა, რომ როდესაც სიუჟეტურ-როლური თამაშის დროს ბავშვები მშობლების როლებს თამაშობენ, მათ შესაძლებლობა ეძლევათ მშობლიური ზრუნვის უნარებში გავარჯიშდნენ, რომელიც ზრდასრულ ასაკში დასჭირდებათ. კუბურებით შენობის აგების და კონსტრუქტორებით თამაშის დროს, ისინი სავარაუდოდ ისეთ კონცეფციებსა და უნარებს განივითარებენ, რომლებიც მომავალში სამშენებლო აქტივობების დროს გამოადგებათ. რა თქმა უნდა, პრაქტიკის თეორიის საშუალებით ძნელი ასახსნელია, თუ რატომ თამაშობენ ბავშვები პრიმიტიული ტიპის თამაშებს, რომლებიც რეკაპიტულაციის თეორიას უფრო ამართლებენ. მაგალითად, ძნელი წარმოსადგენია, თუ როგორ შეიძლება ხეებზე ძრომა ბავშვს თანამედროვე ტექნოლოგიების სამყაროში არსებული გამოწვევების დაძლევაში დაეხმაროს.

კავშირები თამაშის თანამედროვე თეორიებთან

თამაშის ყველა კლასიკურ თეორიას სერიოზული ნაკლოვანებები აქვს. მათი სფერო შეზღუდულია, ისინი თამაშის მხოლოდ მცირე სეგმენტს ხსნიან და ენერჯის, ინსტიტუტების და ევოლუციის შესახებ მოძველებულ, დისკრედიტებულ შეხედულებებს ეყრდნობიან. ამ ნაკლოვანებების მიუხედავად, კლასიკური თეორიები მაინც მნიშვნელოვანია. ბევრი თანამედროვე ადამიანი ამ თეორიების პრინციპებს ისე იზიარებს, რომ სავარაუდოდ, თეორიების შესახებ არც სმენია. მაგალითად, ბევრი ადამიანი ფიქრობს, რომ წყნარი, მჯდომარე თამაშის დროს ბავშვი ენერჯიას იგროვებს და ის მოგვიანებით აუცილებლად აქტიური თამაშით უნდა დახარჯოს. ბეიერი და ბლოხი (1996) აღნიშნავენ, რომ ადრეული ასაკის ბავშვთა პედაგოგებმა ამ გავრცელებული შეხედულებების შესახებ უნდა იცოდნენ. ისინი გვაფრთხილებენ:

ადამიანები ფართოდ გავრცელებულ და მიღებულ თეორიებსა და პრაქტიკას ხშირად თავისთავად ცხად „მარტივ ჭეშმარიტებად“ აღიქვამენ და მათ ორგანიზაციის ან აქტივობის ჩვეულებრივ „გონივრულ პრინციპად“ აქცევენ; ხშირად ასეთი შეხედულებები „საბაზისო ინფორმაციის“ ნაწილად ითვლება... როდესაც ასეთი რამ ხდება, მასწავლებლის ქმედებები ამ „სად აზრს“ ეყრდნობა და ის აღარ ცდილობს ამაზე დაფიქრებას, კრიტიკულად შეხედვას და რაიმეს შეცვლას (გვ. 9).

ადრეული ასაკის ბავშვთა მასწავლებლებს კრიტიკული მიდგომა უნდა ჰქონდეთ, ისეთი პროფესიონალი პედაგოგები უნდა იყვნენ, რომლებიც გამუდმებით აფასებენ და მუდმივად აანალიზებენ გავრცელებულ შეხედულებებსა და პრაქტიკას. ამისათვის, უპირველეს

ყოვლისა, უნდა ვიცოდეთ, თუ რა ლოგიკური ახსნა უდევს საფუძვლად ჩვენს წარმოდგენებს და შემდეგ უკვე შეგვიძლია შევცვალოთ, გავაუმჯობესოთ ან უარვყოთ ისინი.

თამაშის კლასიკურმა თეორიებმა გზა გაუკვლიეს თანამედროვე თეორიებს, რომლებსაც ქვემოთ განვიხილავთ. მაგალითად, თამაშის უფრო თანამედროვე ევოლუციურმა თეორიებმა მეტაბოლურ ენერგიას ყურადღება ჭარბი ენერგიის თეორიის შედეგად მიაქციეს (Burghardt, 1984). ჰოლის რეკაპიტულაციის თეორიამ გამოიწვია ინტერესი განვითარების ტენდენციების მიმართ, რომლებიც ბავშვთა თამაშებში მუდმივად ვლინდება; მის მიერ განსაზღვრული თამაშის ეტაპები საფუძვლად დაედო თამაშის ეტაპების თანამედროვე თეორიებს (მაგალითად, პიაჟეს თეორიას). პრაქტიკის თეორია ამტკიცებდა, რომ თამაში ადაპტაციის მნიშვნელოვანი საშუალებაა - ეს იდეა უფრო რთული ფორმით აისახა თამაშისა და ევოლუციის თანამედროვე თეორიებში (მაგალითად, ბიორკლუნდი და პელეგრინი, 2000; სატონ-სმითი, 1997, 2001).

თანამედროვე თეორიები

თანამედროვე თეორიები მე-20 საუკუნეში - მეცნიერული მეთოდებისა და პოზიტივიზმის დომინირების ეპოქაში გაჩნდა, როდესაც დამკვიდრდა რწმენა, რომ ბუნების კანონები და მეცნიერული ჭეშმარიტება უცვლელია და ისტორიული და სოციალური კონტექსტით არ შემოიფარგლება (Beyer & Bloch, 1996). მეცნიერების წინსვლამ უშველებელი გავლენა იქონია როგორც თავად თეორიებზე, ისე იმ კვლევებზეც, რომლებიც თეორიების შემუშავებისთვის და დამტკიცებისთვის გამოიყენებოდა. კაბინეტში შემუშავებული („სავარძელში გააზრებული“) თეორიები და ლოგიკა უკვე საკმარისი აღარ იყო. კარგ თეორიას მოვლენების ახსნა და წინასწარმეტყველება უნდა შეძლებოდა და თამაშთან დაკავშირებული ქცევების მიზეზების გაგებაში დაგვხმარებოდა. მიჩნეული იყო, რომ კარგმა თეორიამ ისეთი ჰიპოთეზები უნდა შემოგვთავაზოს, რომელთა ემპირიული დადასტურებაც ექსპერიმენტით და/ან ზუსტი დაკვირვებებით იქნებოდა შესაძლებელი.

ამ პერიოდში გაჩენილი მოდერნისტული თეორიები უბრალოდ თამაშის არსებობის მიზეზების ახსნით აღარ კმაყოფილდებიან და მეტის მიღწევას ცდილობენ. ისინი ცდილობენ ახსნან თამაშის როლი ბავშვის განვითარების სხვადასხვა ასპექტებში და, ზოგ შემთხვევაში, თამაშისთვის საჭირო პირობებიც დაასახელონ (Ellis, 1973). აღნიშნული თეორიები ჩვენ იმ ასპექტების მიხედვით დავაჯგუფეთ, რომლებზეც არიან ფოკუსირებული:

- ფსიქოდინამიკური თეორიები: ემოციური განვითარება;
- სოციალური დასწავლის თეორია: სოციალური განვითარება;
- კოგნიტური თეორიები: ინტელექტუალური განვითარება.

ჩვენ აგრეთვე განვიხილავთ ევოლუციის თეორიის მოდერნისტულ ვარიანტებს, რომლებიც ეხმიანება განვითარების ყველა ასპექტს და სპეციალურ ქვეთავს დავუთმობთ ბრაიან სატონ-სმითის თეორიებს, რომელთაგან უკანასკნელი პოსტმოდერნიზმთან დამაკავშირებელი ხილია.

თამაშის მოდერნისტული თეორია იმდენად ბევრია, რომ ამ თავში ყველა მათგანის სათანადოდ დეტალურად განხილვა შეუძლებელია. ზემოხსენებული თეორიების გარდა, სხვა მოდერნისტულ თეორიებს, მათ შორის „მიჯაჭვულობის თეორიას“, ჩიკსენტმიჰაიეს „ნაკადის კონცეფციას“, ბატესტონის კომუნიკაციის თეორიასა და „განზრახვის მოდულაციის“ თეორიებს მომდევნო თავებში განვიხილავთ, როდესაც შესაბამის თემებს შევეხებით.

ფსიქოდინამიკური თეორიები

ფსიქოდინამიკური თეორიები ცდილობენ ახსნან თამაშის როლი ბავშვის ემოციურ განვითარებაში. ეს თამაშის ერთ-ერთი პირველი მოდერნისტული თეორიები იყო, რომლებიც მე-20 საუკუნის დასაწყისში წარმოიშვა. ისინი თამაშს უმეტესწილად განათლების თვალსაზრისით განიხილავდნენ. ფსიქოდინამიკური მიმართულების დამაარსებელი ზიგმუნდ ფროიდი იყო. ფროიდის (1961) მიხედვით, თამაში ბავშვს შეიძლება ძალიან ბევრ უსიამოვნო მოვლენასთან გამკლავებაში დაეხმაროს და ბავშვის ემოციურ განვითარებაზე მათი ზემოქმედებისაგან დაიცვას. თამაშს შემარბილებელი ეფექტი აქვს; ის ბავშვებს საშუალებას აძლევს თავი აარიდონ ტრავმულ მოვლენებთან დაკავშირებულ უარყოფით ემოციებს. თამაშს ამ კათარზისული ფუნქციის შესრულება ორი მექანიზმით შეუძლია:

- *როლების ცვლა.* თამაში ბავშვს საშუალებას აძლევს რეალობა დროებით შეაჩეროს და როლები ცვალოს - უარყოფითი გამოცდილების პასიური მიმდების ნაცვლად ამ გამოცდილების გამცემი გახდეს. მაგალითად, თუ მშობელი ბავშვს წამოარტყამს, ბავშვმა შეიძლება თოჯინას წამოარტყას ან მასთან მოთამაშე სხვა ბავშვი „დასაჯოს“. როდესაც ბავშვი ამ როლს ირგებს და აქტიური მონაწილე ხდება, მას უარყოფითი ემოციების სხვა ობიექტზე ან პირზე გადატანა შეუძლია.
- *გამეორება.* თამაშის დროს უარყოფითი გამოცდილების მრავალჯერადი გამეორების გზით, ბავშვი ამ გამოცდილებას პატარა, დაძლევად ნაწილებად ყოფს. ამ გზით მას გადატანილ მოვლენასთან დაკავშირებული უარყოფითი ემოციების თანდათანობითი ასიმილაცია შეუძლია.

ბრაუნმა, ქარიმ და ტინიხმა განმეორებადი თამაშის თერაპიული მნიშვნელობის შესანიშნავი მაგალითი მოიყვანეს. სკოლამდელი ასაკის ბავშვებმა სათამაშო მოედნიდან დაინახეს, როგორ გადმოვარდა მუშა ოცი ფუტის სიმაღლიდან და სერიოზულად დაშავდა. თავდაპირველად ბავშვებმა ძალიან განიცადეს ეს ამბავი. ისინი ხშირად, თითქოს იძულებით, თამაშობდნენ ამ უბედურ შემთხვევასთან დაკავშირებულ როლურ თამაშს (რომელშიც ფიგურირებდა დაცემა, სიკვდილი, სხეულის დაზიანება, სასწრაფო დახმარების მანქანები და საავადმყოფოები). მრავალი კვირის შემდეგ ამ თამაშის სიხშირემ იკლო, ბავშვებს თითქოს აღარ აწუხებდათ მომხდარი.

ერიკ ერიქსონმა (1950) თამაშის ფსიქოანალიტიკური თეორია განავრცო და ნორმალური პიროვნების ფორმირებაში თამაშის როლი შეისწავლა. ერიქსონის მიხედვით, ბავშვის თამაშის განვითარების სტადიები მის ფსიქოსოციალურ განვითარებას სარკისებურად ასახავენ. ცხოვრების პირველ წელს ბავშვი ისეთ თამაშებს თამაშობს, რომლებიც მის საკუთარ

სხეულზეა კონცენტრირებული და სენსორულ სისტემასა და საყრდენ-მამოძრავებელ აპარატს უვითარებენ. მეორე წელს ბავშვი უკვე საგნებით და სათამაშოებით ირთობს თავს. სკოლამდელ ასაკში ბავშვის თამაში კიდევ უფრო ვითარდება, სხვა ადამიანებთან თამაშსაც მოიცავს და სოციალური უნარების განვითარებას უწყობს ხელს. თამაშის გზით ბავშვები სიტუაციების მოდელირებას ახდენენ, რაც მათ რეალობის მოთხოვნების დაძლევაში და ერიკსონის ფსიქოსოციალური განვითარების სტადიების გავლაში ეხმარება.

მე-10 თავში ასევე ვისაუბრებთ კარლ იუნგის მიერ შემუშავებულ ფსიქო-ანალიტიკურ თეორიაზე, რომელსაც ის ქვიშის თამაშის თერაპიაში იყენებდა. იუნგის თეორია თამაშის სიმბოლურ პროცესებზეა ფოკუსირებული.

სოციალური დასწავლის თეორია

ბიჰევიორისტები, მაგალითად, ბ.ფ. სკინერი (1974), ამტკიცებდნენ, რომ ქცევის შედეგები ხშირად გავლენას ახდენს ქცევაზე. მაგალითად, თუ ქცევას სასიამოვნო შედეგი მოჰყვება, იგი მეორდება. ასეთი შედეგები ცნობილია როგორც „პოზიტიური განმტკიცება“. ის ქცევა, რომელსაც პოზიტიური განმტკიცება არ მოჰყვება, ნაკლები ალბათობით გამეორდება.

ალბერტ ბანდურას (1977) სოციალური დასწავლის თეორია ადამიანის სწავლის ფენომენის უკეთ ასახსნელად ბიჰევიორიზმის ზოგიერთ საბაზისო პრინციპს იყენებს და მეტ აქცენტს დაკვირვებებზე დამყარებულ სწავლაზე აკეთებს. ბანდურა (1977, გვ. 22) ამტკიცებს, რომ:

„სწავლა უაღრესად შრომატევადი და ალბათ სახიფათოც იქნებოდა, თუ ადამიანები მხოლოდ საკუთარი მოქმედებების შედეგებზე დაყრდნობით ისწავლიდნენ, როგორ უნდა მოქცეულიყვნენ. საბედნიეროდ, ადამიანი ქცევას დაკვირვების და მოდელირების საშუალებით სწავლობს: სხვებზე დაკვირვებით ადამიანი წარმოდგენას იქმნის ახალი ქცევების შესახებ და მოგვიანებით ეს კოდირებული ინფორმაცია მის ქცევებს განსაზღვრავს“.

რა თქმა უნდა, ბავშვები არ სწავლობენ ყველა იმ ქცევას, რომლის მოდელსაც სხვა ადამიანებში ხედავენ. „სოციალური დასწავლის თეორიის“ თანახმად, ბავშვები მათ მიერ ნანახ ქცევას უფრო მეტი ალბათობით ისწავლიან, თუ (ა) ეცოდინებათ, რომ ამ მოდელს ძალაუფლება და სტატუსი აქვს; (ბ) დაინახვეს მსგავსებას საკუთარ თავსა და მოდელს შორის; (გ) ქცევის გამეორებამდე აქვთ მისი სიმბოლურად კოდირების და რეპეტიციის შესაძლებლობა; და (დ) ქცევას პოზიტიური განმტკიცება მოჰყვება. ბანდურას აზრით, მოდელი შეიძლება იყოს ცოცხალი ადამიანი ან სიმბოლური სახე (სპორტსმენი, წიგნის /ფილმის/ სატელევიზიო შოუს გმირი).

ეს პრინციპები გვეხმარება იმის გაგებაში, თუ რატომ ასრულებენ მშობლები და მასწავლებლები ესოდენ მნიშვნელოვან როლს ბავშვის განვითარებაში: მშობლებს და მასწავლებლებს ძალაუფლება და სტატუსი აქვთ; შესაბამისად ბავშვები, სავარაუდოდ, გაიმეორებენ მათ ქცევას და ამ უფროსების ქცევის მოდელს გადაიღებენ. „სოციალური დასწავლის თეორია“ აგრეთვე ხსნის, თუ რატომ სწავლობენ ბავშვები მათი თანატოლების და

თამაშის სხვა პარტნიორების მიერ მოდელირებულ ქცევებს: ისინი თანატოლებთან თავის მსგავსებას ხედავენ და ამიტომ იმეორებენ მათი ქცევების მოდელს.

„სოციალური დასწავლის თეორიის“ შედეგად მკვლევრებმა ყურადღება მიაქციეს ბავშვების თამაშზე მშობლების, და-ძმის და თანატოლების ზეგავლენას. ეს სოციალური ზეგავლენა განხილულია მე-6 თავში. გარდა ამისა, იგი საფუძველს ქმნის თამაშსა და გენდერს შორის კავშირების დასადგენად (Curry & Bergen, 1988). მშობლები თავის ვაჟიშვილებს და ქალიშვილებს სხვადასხვანაირად ექცევიან, სხვადასხვა ტიპის თამაშებს სთავაზობენ და განსხვავებულ სათამაშოებს სთავაზობენ (მაგალითად, Maccoby & Jacklin, 1975). ბიჭ და გოგო მოსწავლეებს მასწავლებლებიც განსხვავებულად ექცევიან. თამაშის დროს თანატოლებიც ქმნიან და აძლიერებენ სტერეოტიპულ გენდერულ მოდელებს (Lamb, Easterbrooks & Holden, 1980). თამაშისა და გენდერის შესახებ დამატებითი ინფორმაციისთვის იხილეთ მე-4 თავი).

- „სოციალური დასწავლის თეორიის“ მიხედვით, მასწავლებლები მნიშვნელოვან როლს თამაშობენ ბავშვის სოციალურ განვითარებაში.

კოგნიტიური თეორიები

ამერიკის შეერთებულ შტატებში პიაჟეს, ვიგოტსკის და სხვების თეორიების გამოჩენასთან ერთად, 60-იანი წლების ბოლოს თამაშის თეორიაში მნიშვნელოვანი ცვლილება მოხდა. თამაშის სოციალურ-ემოციური ზემოქმედებიდან ყურადღება ბავშვის აზროვნების განვითარებაში მის მიერ შესრულებულ როლზე გადავიდა. ეს ცვლილება უეცარი და რადიკალური იყო. თამაშის ისტორიის შესწავლისას სტატონ-სმიტმა (1985) აღნიშნა, რომ მე-20 საუკუნის 40-50-იან წლებში 107 სამეცნიერო ნაშრომი (წიგნი და სტატია) კონცენტრირებული იყო თამაშსა და ფსიქოდინამიკაზე და მხოლოდ სამი - თამაშსა და შემეცნებაზე. 60-70-იან წლებში სიტუაცია შეტრიალდა: თამაშსა და ფსიქოდინამიკას ორმოცდასამი ნაშრომი მიემდგვნა, ხოლო თამაშსა და შემეცნებას - სამოცდაშვიდი.



სოციალური დასწავლის თეორიის მიხედვით, მასწავლებლები მნიშვნელოვან როლს თამაშობენ ბავშვის სოციალურ განვითარებაში.

პიაჟე. მე-20 საუკუნის 20-იანი წლების შემდეგ და 50-იანი წლების დასაწყისამდე პერიოდში შვეიცარიელმა ფსიქოლოგმა ჟან პიაჟემ (1962) რადიკალურად ახალი თეორია შეიმუშავა ბავშვების ინტელექტუალური განვითარების შესახებ. მისი თეორიის მიხედვით, რომელიც შეერთებულ შტატებში 60-იან წლებში გავრცელდა, ბავშვები მთელ რიგ ეტაპებს გადაიან, რომლის დროსაც მათი აზროვნების პროცესები სულ უფრო მეტად ემსგავსება უფროსებისას. ცხოვრების პირველი ორი წლის განმავლობაში ადრეული ასაკის ბავშვის აზროვნება თავისი ბუნებით სენსორულ-მოტორულია და კონცენტრირებულია ქმედებებისა და ობიექტების დაკავშირებაზე. მათი აზრები მკაცრად შემოიფარგლება ახლანდელი დროითა და ადგილით. დაახლოებით ორი წლის ასაკში ბავშვებს სიმბოლოების გამოყენების უნარი უვითარდებათ და ოპერაციამდელ ეტაპზე გადადიან. მათ უკვე შეუძლიათ ისეთი საგნების და მოვლენების წარმოდგენა, რომლებიც მოცემულ მომენტში მის წინაშე არ არიან. თუმცა მათი აზროვნება ჯერ მთლად ლოგიკური არ არის. მაგალითად, თუ მაღალი, ვიწრო ჭიქიდან წყალს დაბალ, განიერ ჭიქაში ჩავასხამთ, განვითარების ამ ეტაპზე მყოფ ბავშვებს ნანახი შეცდომაში შეიყვანს და იტყვიან, რომ წყლის რაოდენობა შეიცვალა. იმ დროისთვის, როდესაც ბავშვს დაახლოებით შვიდი წელი შეუსრულდება, ის კონკრეტული ოპერაციების ეტაპზე გადადის, რომლის დროსაც აზროვნება ლოგიკური და სისტემატური ხდება. წელიწადი ჭიქის მაგალითის შემთხვევაში, ბავშვი ხვდება, რომ წყლის რაოდენობა იგივე დარჩა, რადგანაც

ჭიქის ერთი განზომილება (სიმაღლე) შემცირდა, ხოლო მეორე (სიგანე) გაიზარდა და ბავშვს გონებაში ამ ქმედების შექცევა შეუძლია.

პიაჟეს თეორიის მიხედვით, ბავშვები ისეთი ტიპის თამაშებს თამაშობენ, რომელიც მათი შემეცნებითი განვითარების იმჟამინდელ დონეს შეესაბამება (იხ. ცხრილი N 2.2). მაგალითად, ორ წლამდე ბავშვების თამაშები განმეორებადი ფიზიკური მოქმედებებისგან შედგება და მათში ხშირად ობიექტები გამოიყენება. როდესაც ბავშვები ოპერაციამდელ სტადიაზე გადადიან და სიმბოლოების გამოყენების უნარს იძენენ, ისინი სიმბოლური (მაგ. წარმოსახვითი) და კონსტრუქციული ტიპის თამაშებს იწყებენ. ოპერაციამდელ სტადიაზე გადასვლისთანავე მათი ლოგიკური აზროვნების უნარი მათ წინასწარგანსახდვრული წესების მქონე თამაშების თამაშის საშუალებას აძლევს.

ცხრილი N 2.2. შემეცნების ეტაპსა და თამაშს შორის დამოკიდებულება პიაჟეს თეორიის მიხედვით

მიახლოებითი ასაკი	შემეცნების ეტაპი	დომინანტური ტიპის თამაში
დაბადებიდან 2 წლამდე	სენსორულ-მოტორული	გავარჯიშების ტიპის თამაშები
2-დან 7 წლამდე	ოპერაციამდელი	სიმბოლური თამაშები, კონსტრუქციული თამაშები
7-დან 11 წლამდე	კონკრეტული ოპერაციების	თამაშები წესებით

წყარო: Jonson, Christie & Yawkey, *“Play and Early Childhood Development”*, მე-2 გამოცემა; **გამომცემლობა:** „Allyn and Bacon“, ბოსტონი, მასაჩუსეტსი, საავტორო უფლება © 1999 „Pearson Education“, ხელმოწერა დაიბეჭდა გამომცემლის ნებართვით.

პიაჟეს თეორიის მიხედვით, სწავლასა და განვითარებაში თამაშის როლი გარკვეულწილად კომპლექსურია. ერთი მხრივ, ეს თეორია ამტკიცებს, რომ თამაში, თავისი ბუნებით, ახლის დაუფლებაში წვლილს ვერ შეიტანს. პიაჟე (1963) ამტკიცებდა, რომ სწავლისა და განვითარებისათვის აუცილებელია ადაპტაცია, ადაპტაციისთვის კი საჭიროა იყოს ბალანსი ორ ურთიერთშემავსებელ პროცესს შორის: ერთი-ერთი მათგანია „ასიმილაცია“, რომლის დროსაც ბავშვი ახალ ინფორმაციას უკვე არსებულ შემეცნებით სტრუქტურებში ათავსებს (და ხშირად ამ პროცესის დროს რეალობას ცვლის); მეორე პროცესია „აკომოდაცია“, რომლის დროსაც ბავშვი არსებულ შემეცნებით სტრუქტურებს გადააწყობს ფიზიკურ რეალობასთან შესაბამისობის მისაღწევად. პიაჟე (1962) მიიჩნევდა, რომ თამაში დაუბალანსებელი მდგომარეობაა, რომელშიც „ასიმილაცია“ „აკომოდაციას“ აღემატება. ეს დისბალანსი ყველაზე აშკარაა სიმბოლურ ან წარმოსახვით თამაშებში, რომლის დროსაც ბავშვები ობიექტების რეალურ იდენტობას უგულებელყოფენ და თამაშის საჭიროებებიდან გამომდინარე, მათ სხვა ობიექტებად წარმოიდგენენ. მაგალითად, მათ შეიძლება თოკი

გველად ან ეზოს მოსარწყავ შლანგად წარმოიდგინონ. შიდა და გარე რეალობებს შორის ამ დისბალანსის გამო პიაჟეს მიაჩნდა, რომ თამაში ჭეშმარიტ სწავლას საფრთხეს ვერ შეუქმნის.

მეორე მხრივ, პიაჟე ასევე ფიქრობდა, რომ თამაში ბავშვებს ახლად ათვისებული კონცეფციებისა და უნარების პრაქტიკაში გამოყენებისა და კონსოლიდაციის საშუალებას აძლევს. იმის გამო, რომ ასიმილაცია აკომოდაციაზე ძლიერია, ასეთ პრაქტიკას კრიტიკული მნიშვნელობა აქვს. პიაჟე თამაშის მეშვეობით პრაქტიკასა და კონსოლიდაციას დიდ მნიშვნელობას ანიჭებდა, რადგანაც ბევრი ახლად შეძენილი უნარი და კონცეფცია შეიძლება სწრაფად დაიკარგოს, თუ თამაშის პროცესში არ განმეორდა და სხვა უნარებს/კონცეფციებს არ შეერწყა. ფაქტობრივად, პიაჟე მიიჩნევდა, რომ თამაშის პროცესი ერთი მხრივ ხელს უწყობს ახალი უნარებისა და კონცეფციების ათვისებას და მეორე მხრივ, ბავშვს შემდეგი ცოდნის მისაღებად ამზადებს. არსებითად მას სჯეროდა, რომ თამაში სწავლის კრიტიკულად მნიშვნელოვანი პირობაა. იმის მიუხედავად, რომ თამაშის როლი ახალი ცოდნის შეძენაში უმთავრესი არ არის, ის მაინც აქვს განვითარებისთვის ცენტრალური ფუნქცია.

ვიგოტსკი. რუსი ფსიქოლოგი ლევ ვიგოტსკი შემეცნებით განვითარებაში თამაშის რამდენიმე როლზე საუბრობდა. ვიგოტსკის (1976) აზრით, ყველაზე საბაზისო დონეზე წარმოსახვითი თამაში საკვანძო როლს ასრულებს აბსტრაქტული აზროვნების ჩამოყალიბებაში, რადგანაც საშუალებას აძლევს ბავშვებს მათ მიერ წარმოსახული ობიექტების არსზე (მნიშვნელობაზე) თავად საგნისგან განყენებულად იფიქრონ. ვიგოტსკის მიხედვით, ძალიან პატარა ბავშვებს აბსტრაქტული აზროვნების უნარი არ აქვთ, რადგანაც მათთვის მნიშვნელობა და საგანი შერწყმულია. როდესაც ბავშვები წარმოსახვით თამაშს აჩაღებენ და სხვადასხვა საგნებს სიმბოლურად სხვა საგნის აღსანიშნავად იყენებენ (მაგალითად, ჯოხი ვითომ ცხენია), მნიშვნელობა ობიექტებისგან გამოცალკევდება. ჩამნაცვლებელი საგანი (ჯოხი) შინაარსის („ცხენი“) თავად რეალური ობიექტისგან (ცხენისგან) განმაცალკევებელ ღერძად გამოიყენება. შედეგად, ბავშვს მალე უჩნდება საგნების შინაარსზე თავად ამ საგნებისგან დამოუკიდებლად ფიქრის უნარი.

მეორე დონეზე თამაში სოციალური ხელშეწყობით მიმდინარე სწავლისთვის საჭირო გარემოს ქმნის. ვიგოტსკი (1987) განვითარების ორ დონეს განასხვავებდა: განვითარების აქტუალური დონე - რომელზეც ბავშვი დამოუკიდებლად მოქმედებს და განვითარების პოტენციური დონე - რომელზეც ბავშვი სხვების დახმარებით მოქმედებს. ამ ორ დონეს შორის არსებულ მანძილს ვიგოტსკიმ „განვითარების უახლოესი ზონა“ უწოდა. ბავშვისთვის დროებითი დახმარების აღმოჩენა მან „ხარაჩოების“ აგებას შეადარა. უფროსისგან ან უფრო კომპეტენტური თანატოლისგან დროებითი დახმარების მიღების შემთხვევაში ბავშვი ისეთი რაღაცების გაკეთებას შეძლებს, რასაც დამოუკიდებლად თავს ვერ გაართმევდა. ეს, თავის მხრივ, ზრდის ბავშვის ცოდნას და უნარებს და უფრო მაღალ საფეხურზე აჰყავს. ასეთი ტიპის „ხარაჩოების“ ასაგებად თამაში ბუნებრივი კონტექსტია.

მესამე დონეზე თამაშს ვიგოტსკი სწავლის ხელის შემწყობ თვითდახმარების ინსტრუმენტად მიიჩნევდა. ის ამტკიცებდა, რომ თამაშის დროს ბავშვებს საკუთარი „ხარაჩოების“ აგება შეუძლიათ ისეთი სფეროების ასათვისებლად, როგორცაა თვითკონტროლი, სხვებთან თანამშრომლობა, მეხსიერება, მეტყველება და წიგნიერება, აგრეთვე მეტყველების გამოყენება თამაშის დროს წარმოქმნილი ურთიერთობების მართვის, კონტროლის და სტრუქტურის

შექმნის მიზნით (Bodrova & Leong, 1996). ვიგოტსკი თამაშს უყურებდა როგორც ერთგვარ გამადიდებელ შუშას, რომელიც პოტენციურ ახალ შესაძლებლობებს ავლენს, ვიდრე ისინი სხვა სიტუაციაში რეალურ უნარებად გარდაიქმნებოდნენ. ამის გამო, თამაშის პროცესში ბავშვები თავიანთი რეალური განვითარების დონესთან შედარებით, უფრო განვითარებულნი ჩანან. თამაში ხელს უწყობს განვითარებას, რადგან ბავშვის „განვითარების უახლოეს ზონაში“ „ხარაჩოს“ როლს ასრულებს და ბავშვებს ფუნქციონირების უფრო მაღალი დონის მიღწევაში ეხმარება.

ბრუნერი. თამაშის შესახებ ჯერომ ბრუნერის (1972) ადრეული თეორიები იმაზე იყო მიმართული, რამდენად უწყობს ხელს თამაში პრობლემების გადაწყვეტის უნარის განვითარებას, რომელიც ბავშვებს მომავალში ცხოვრებაში გამოადგებათ. ამრიგად, გარკვეული თვალსაზრისით, მისი ადრეული თეორიები პრაქტიკის კლასიკური თეორიის გაგრძელებად შეიძლება ჩაითვალოს. ბრუნერის აზრით, თამაშის დროს საშუალება შედეგზე მნიშვნელოვანია. მოთამაშე ბავშვებს

დასახული მიზნის მიღწევა არ ადარდებთ, ამიტომ თავისუფლად ატარებენ ექსპერიმენტებს ქცევის ახალი კომბინაციებით, რასაც მიზნების წნეხის არსებობის შემთხვევაში არ გააკეთებდნენ. თამაშში ახალი ქცევითი კომბინაციების შეტანის შემდეგ, ბავშვები მათ გამოყენებას უკვე რეალური ცხოვრებისეული პრობლემების გადასაწყვეტად შეეცდებიან. ამრიგად, ბავშვების ქცევითი შესაძლებლობების გაფართოებით თამაში ზრდის მათ მოქნილობას პრობლემების გადაწყვეტის პროცესში. ბრუნერის მტკიცებით, არსებობს კავშირი ადამიანის ადაპტაციის უნარის განვითარებისთვის თამაშის სარგებლიანობას და ევოლუციას შორის. მისი აზრით, იმის გამო, რომ ადამიანი მოწიფულობას გვიან აღწევს, ბავშვებს თამაშის გზით პრობლემების გადაჭრის უნარების განვითარების უფრო მეტი შესაძლებლობა ეძლევათ. ეს ადამიანთა რასას უპირატესობას აძლევს სხვა სახეობებთან შედარებით. ევოლუციური განვითარების ფსიქოლოგია ადაპტაციის უნარების განვითარების საქმეში თამაშის კიდევ უფრო მეტ უპირატესობას ასახელებს.

ჩანართი 2.1

ევოლუციური განვითარების ფსიქოლოგია

ევოლუციური განვითარების ფსიქოლოგია დარვინის „ევოლუციის თეორიის“ გაგრძელებაა. ის ამტკიცებს, რომ ბავშვები, მათი განვითარების სხვადასხვა დროს სხვადასხვა სახის ადაპტაციურ წნებს განიცდიან (Bjorkland & Pellegrini, 2000). თამაში განიხილება როგორც მექანიზმი, რომელიც ბავშვს შესაძლო გამოწვევების დამლევაში დაეხმარება. ბრუნერის თეორიისგან (1972) განსხვავებით, რომელიც მიიჩნევდა, რომ თამაში ბავშვებში მომავალი ცხოვრებისთვის სასარგებლო მოქნილი აზროვნების ჩამოყალიბებას უწყობს ხელს, ევოლუციონისტი ფსიქოლოგები ამტკიცებდნენ, რომ თამაში ბავშვებს ბავშვობაში საჭირო კონკრეტული, ადაპტაციური უნარების შეძენაში ეხმარება. მაგალითად, ბიორკლანდსა და პელეგრინის (2000) ახსნილი აქვთ, თუ როგორ ეხმარებათ ბიჭებს „ჩხუბობანას“ თამაში სოციალური სიგნალების, თანატოლების ჯგუფში ლიდერობის და სოციალური იერარქიის ჩამოყალიბების სწავლაში. ამრიგად, თამაშის ზოგიერთ თვისებას ბავშვებისთვის სარგებლობა დაუყოვნებლივ მოაქვს და ზრდასრულ ასაკამდე ლოდინი საჭირო არ არის.

უფრო გვიანდელ ნაშრომებში (1990, 1996) ბრუნერმა ხაზი გაუსვა თამაშის მნიშვნელობას აზროვნების თხრობითი ფორმების ჩამოყალიბებაში. ბრუნერი ამტკიცებს, რომ პატარა ბავშვები თავის ცოდნას ორგანიზებას უკეთებენ თანმიმდევრული, თხრობითი სახით. ეს ქმნის უშუალო კავშირს შემეცნების ვერბალურ და ლოგიკურ ნაწილებს შორის. სიუჟეტურ-როლური თამაშები ბავშვების მიერ შედგენილ თხრობით ისტორიებზეა აგებული. ასეთ თამაშში მონაწილეობით ბავშვები ხვეწენ თხრობის უნარს, რამაც, თავის მხრივ, შეიძლება ნარატიული აზროვნების უნარი განუვითაროთ.

ნეირობიოლოგიური ხედვა. ბოლო პერიოდის ტექნოლოგიურმა სიახლეებმა (პოზიტრონულმა ტომოგრაფიამ) ნევროლოგებს თავის ტვინის უჯრედის დონეზე შესწავლის საშუალება მისცეს. ტვინის გადაღების ტექნიკის გამოგონებამ მეცნიერებს საშუალება მისცა გადაიღონ და დაინახონ ცოცხალი ტვინის სამგანზომილებიანი ფერადი სურათი ტვინის მიერ ინფორმაციის დამუშავების პროცესში. ამ ახალი ტექნოლოგიებით მოპოვებულმა მონაცემებმა მეცნიერებს ინფორმაცია მისცა ტვინის ორგანიზაციისა და ფუნქციონალური ოპერაციების შესახებ და საფუძველი ჩაუყარა ნეირობიოლოგიურ შეხედულებებს სწავლისა და განვითარების შესახებ (Shore, 1997).

ეს თეორია განსაკუთრებულ მნიშვნელობას ანიჭებს თავის ტვინზე ისეთი გარემო ფაქტორების ზემოქმედებას, როგორცაა კვება, სტიმულირება და რეაგირება, აგრეთვე სტიმულირების ნაკლებობის და არასათანადო ტიპის სტიმულირების (ქაოსის, სტრესის და დამცირების) ნეგატიური ზემოქმედება. თავის ტვინი ტვინის უჯრედების, სინაპსების და უჯრედებს შორის კავშირებისგან შედგება. უჯრედებისა და სინაპსების უმეტესობა ბავშვის დაბადებამდე და მისი ცხოვრების პირველი სამი წლის განმავლობაში ყალიბდება. ერთად ისინი ნერვულ ქსელს ქმნიან. ამის მიუხედავად, სინაპსები, რომლებიც ცხოვრების პირველი

ათი წლის განმავლობაში სტიმულირების გზით რეგულარულად გამოიყენებინ, მუდმივი ხდებინ, ხოლო ისინი, რომლებიც არ გამოიყენებინ - ბოლოს და ბოლოს ქრებინ (Shore, 1997). ამრიგად, ცხოვრების პირველ წლები ტვინის სისტემის განვითარების, შემცირების და შენარჩუნების თვალსაზრისით, განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია.

ტვინის განვითარების პროცესების ცოდნა ადრეული ასაკის ბავშვთა პედაგოგებს შემდეგი სახის ღონისძიებების მნიშვნელობის გააზრებაში ეხმარება:

- მშობლები და მასწავლებლები ბავშვებთან ისეთ ურთიერთობებს უნდა აკვებდნენ, რომლებიც ყველა სფეროში ბავშვის განვითარების დონეს შეესაბამება;
- ადრეული ასაკის ბავშვებისათვის განკუთვნილი პროგრამები უსაფრთხო უნდა იყოს, სტრესს არ უნდა იწვევდნენ და განვითარების მუდმივ და სათანადო სტიმულირებას უნდა უზრუნველყოფდნენ;
- საზოგადოებას აუცილებლად უნდა ჰქონდეს ისეთი პოლიტიკა, რომელიც უზრუნველყოფს დედების უსაფრთხოებასა და სათანადო კვებას, მშობლებთან ხარისხიან კომუნიკაციას და ადრეული ასაკის ბავშვთა პროგრამების არსებობას, სადაც არსებული კონტექსტი და ბავშვის განვითარება გათვალისწინებულია.

„თავის ტვინის შესწავლამ დაგვანახა, რომ ტვინის კავშირების გასავეითარებლად ჩვენს ხელთ არსებული დრო ბავშვის დაბადებიდან იწყება და ათი წლის ასაკამდე გრძელდება... ბავშვის ნეირონული ქსელის გაძლიერება შესაძლებელია მისი დახმარებით, ამ სტრუქტურების, ურთიერთობების და მთელი ახალი ინფორმაციის დაკავშირებაში“ (Schiller, 1998, გვ. 50). თამაშის დროს ბავშვები მთელ რიგ ისეთ აქტივობებს მიმართავენ, რომლებიც მათ ამ ნეირონული ქსელის გაძლიერებაში ეხმარება. თამაში გულისხმობს ბავშვის ურთიერთობას როგორც ფიზიკურ, ისე სოციალურ გარემოსთან. იმის გამო, რომ ბავშვები თამაშს თვითონ მართავენ - საკუთარი ინიციატივით იწყებენ, მასალებს, ადგილს, სცენარს და პარტნიორებს თავად შეარჩევენ და პროცესის მსვლელობას წარმართავენ - ბავშვსა და მის ფიზიკურ/სოციალურ გარემოს შორის თანხვედრა ყოველთვის არსებობს. თავისი არსით თამაში ინტერაქტიულია. ბავშვი რეაგირებს გარემოზე, რომელიც თავის მხრივ, რეაგირებს ბავშვზე, ხოლო შემდეგ ბავშვი რეაგირებს შეცვლილ გარემოზე. დაბოლოს, თამაშის ერთ-ერთი საუკეთესო დამახასიათებელი თვისებაა რეაგირების უნარი. იმის გამო, რომ თამაში ბავშვის მიერ იმართება, ის თითოეული ბავშვის უნიკალურ საჭიროებებს პასუხობს.

ნერვული ქსელის გასაძლიერებლად თამაში იმიტომაც არის მნიშვნელოვანი, რომ ის მრავალმხრივი, ინტეგრაციული ქცევაა და არა მხოლოდ სწავლის ერთ ტიპზე ფოკუსირებული აქტივობა. ამრიგად, ბავშვი, რომელიც სიუჟეტურ-როლურ თამაშს თამაშობს, იყენებს მეტყველებას, ჭრის პრობლემებს, ივითარებს სოციალურ უნარებს, იშველიებს აბსტრაქტულ (სიმბოლურ) აზროვნებას, აქტივობაში ემოციურად არის ჩართული და იყენებს გრძნობის რამდენიმე ორგანოს. ტვინის განვითარების მაქსიმალური ეფექტის მისაღწევად მის მიერ მიღებული სტიმულაცია ბავშვის განვითარების დონეს უნდა შეესაბამებოდეს და მაქსიმალურად მრავალფეროვან სფეროებს ეხებოდეს, რათა სინაპსების რაც შეიძლება დიდი რაოდენობა მოიცვას.



თამაში ბავშვის ინტერაქციაა ფიზიკურ და სოციალურ გარემოსთან. თამაში ხელს უწყობს ტვინის განვითარებას.

უდავოა, რომ თავის ტვინის შესწავლის შედეგები ადრეული ასაკის ბავშვებისთვის განკუთვნილი ისეთი პროგრამების და ბაგა-ბაღების მნიშვნელობას ადასტურებს, სადაც თამაშის კომპლექსურ, მრავალფეროვან ფორმებს იყენებენ. ეს კვლევები ადასტურებს ისეთი გარემოს არსებობის მნიშვნელობასაც, რომელიც ხელს შეუწყობს ბავშვის წინსვლას სოციალური და შემეცნებითი თამაშების ერთი დონიდან მეორეზე და ამ გზით უფრო რთული და მრავალფეროვანი ურთიერთობების ჩამოყალიბებას ბავშვსა და მის სოციალურ და ფიზიკურ გარემოს შორის.

სატონ-სმითის თამაშის თეორიები

თამაშის თეორიის სფეროში ბრაიან სატონ-სმითი უეჭველად მე-20 საუკუნის ყველაზე გავლენიანი მკვლევარია. ეს საკმაოდ მყარი მიზეზია საიმისოდ, რომ მის თეორიებს ცალკე თავი დაუთმოთ. გარდა ამისა, სატონ-სმითის თამაშის თეორია გასული ოცდაათი წლის განმავლობაში განვითარდა, რაც ბევრ ასპექტში დამაკავშირებელ ხიდს ქმნის თამაშის მოდერნისტულ და პოსტმოდერნისტულ თეორიებს შორის.

თამაშის შესახებ სატონ-სმითის (1967) მიერ შემუშავებული ადრეული თეორიები მოდერნისტული თეორიების ტიპური მაგალითია, რომელშიც მთავარი აქცენტი შემეცნებით განვითარებაში თამაშის როლზე კეთდება. მან განსაკუთრებული ყურადღება მიაქცია

თამაშის პროცესში ქცევების მრავალფეროვნებას და თამაშის ზეგავლენას კრეატიულობასა და პრობლემების გადაწყვეტის უნარზე:

როდესაც ბავშვი ამა თუ იმ საგნით თამაშობს და მათზე სხვადასხვანაირად რეაგირებს, ის ამ საგნების მიმართ თავისი ასოციაციების სპექტრს აფართოებს. ამასთან ერთად, ის ამ საგნების გამოყენების გაცილებით მეტ გზას აღმოაჩენს, რასაც წინააღმდეგ შემთხვევაში ვერ გააკეთებდა... ეს ნიშნავს, რომ ბავშვი თავისი რეაქციების რეპერტუარს ზრდის და ამ ზრდას მომდევნო ადაპტაციური რეაქციებისთვის აქვს პოტენციური ღირებულება (თუმცა არა გარდაუვალი სარგებელი).

თამაშის შესახებ სატონ-სმითის ადრეული შეხედულებები ბრუნერის (1972) თეორიების მსგავსია იმ თვალსაზრისით, რომ ორივე მათგანი თამაშის როლს მოქნილობის გამოუმუშავებასა და ბავშვის მომავალი ცხოვრებისათვის მომზადებაში ხედავდა.

მოგვიანებით სატონ-სმითმა (1998) თამაშის, როგორც ადაპტაციურად ცვალებადი ბუნების მქონე ფენომენის, უფრო კომპლექსური თეორია შემოგვთავაზა. ამ ახალი თეორიის მიხედვით, თამაშის ადაპტაციურად ცვალებადი ხასიათი ის მთავარი თავისებურებაა, რომელიც ადამიანის განვითარებაში თამაშის ფუნქციას განაპირობებს; იგი ისეთივე ცენტრალურ როლს ასრულებს ადამიანის განვითარებაში, როგორსაც ფიზიოლოგიური და ქცევითი ცვალებადობა ევოლუციაში (Gould, 1995). ვინაიდან მუდმივად ცვალებადი გარემოს გამო მომავლის წინასწარმეტყველება არ შეუძლებელია - ძნელია წინასწარ გამოვიცნოთ, რა სახის უნარები და ცოდნა შეიძლება დაგვჭირდეს მომავალში. შესაბამისად, განვითარების პროცესში მყოფი ბავშვების (ან ევოლუციის პროცესში მყოფი სახეობების) ადაპტაციის პოტენციალისთვის აუცილებელია არა ზუსტი, არამედ მოქნილი ადაპტაციები, რადგანაც ზუსტმა ადაპტაციებმა შეიძლება ხისტი ქცევა გამოიწვიონ. ადაპტაციისთვის საჭიროა მოქნილი ქცევა ანუ გულდის (1995) სიტყვებით რომ ვთქვათ, „მოხერხებულობა, გერგილიანობა, უჩვეულობა, არაპროგნიზირებადი და მრავალფეროვანი ქცევა“ (გვ. 44) - ის მახასიათებლები, რომლებიც სატონ-სმითის მტკიცებით, თამაშის დროს გამოვლენილი ქცევის მთავარი თავისებურებებია. ამგვარად, თამაშის როლი ადამიანის განვითარებაში იმიტომ არის მნიშვნელოვანი, რომ ადაპტაციის პოტენციალს ავითარებს, თუმცა კავშირი თამაშსა და ადაპტაციას შორის შემთხვევით ხასიათს ატარებს და ნაკლებად პირდაპირია, ვიდრე ადრეულ თეორიებში.

დაახლოებით იმავე პერიოდში, როდესაც სატონ-სმითმა ადაპტაციური ცვალებადობის მეოთხე თეორია შეიმუშავა, მან გამოაქვეყნა ნაშრომი „თამაშის ორაზროვნება“ (Sutton-Smith “Ambiguity of Play“, 1997). ამ ნაშრომში ჩამოყალიბებული თეორიების გაგება და ანალიზი უფრო ადვილი იქნება თუ იმ რიტორიკულ ვარაუდებსა და ღირებულებებს განვიხილავთ, რომლებიც მათ საფუძვლად დაედო. სატონ-სმითი ამტკიცებს, რომ არსებობენ თამაშის რიტორიკები, რომელთაგან თითოეულს თავისი ღირებულებები, თამაშის ფორმები და თეორიები აქვს:

- *თამაში, როგორც პროგრესი.* ამ შემთხვევაში ბავშვები თამაშის მეშვეობით რაღაც სასარგებლოს ითვისებენ. ძირითადი დისციპლინებია: ბიოლოგია, ფსიქოლოგია, განათლება.

- *თამაში, როგორც ბედისწერა.* აქ შედის აზარტული და შემთხვევითობაზე დამოკიდებული თამაშები. ძირითადი დისციპლინებია: ეკონომიკა, სტატისტიკა, მათემატიკა.
- *თამაში, როგორც ძალაუფლება.* ეს ჩვეულებრივ ვრცელდება სპორტზე და დღესასწაულებზე, რომლის დროსაც ძალაუფლებას ანიჭებენ, ართმევენ ან დასცინიან. ძირითადი დისციპლინებია: ისტორია, სოციოლოგია, ანთროპოლოგია, კულტურული თავისებურებების ფსიქოლოგია, მულტიკულტურული განათლება.
- *თამაში, როგორც იდენტობა.* ხშირად გამოიყენება დღესასწაულების ან ზეიმების შემთხვევაში, რომლებიც ჯგუფის იდენტობას ქმნიან. ძირითადი დისციპლინებია: ისტორია, სოციოლოგია, ანთროპოლოგია, ფოლკლორი.
- *თამაში, როგორც წარმოსახვა.* გულისხმობს იმპროვიზაციას, კრეატიულობას და წარმოსახვას, რომელიც ხშირად ხელოვნებაში გამოიხატება. ძირითადი დისციპლინებია: ხელოვნება (მუსიკა, ცეკვები, სახვითი ხელოვნება, დრამატურგია) და ლიტერატურა.
- *თამაში, როგორც პიროვნების ფორმირება.* წარმოაჩენს თამაშის როლს პიროვნების ჩამოყალიბებაში და ღრმა სუბიექტური გამოცდილების მიღებაში. ძირითადი დისციპლინებია: თავისუფალი დროის ორგანიზაცია, ფსიქიატრია, თერაპია.
- *თამაში, როგორც თავქარიანობა (არასერიოზული აქტივობა).* გულისხმობს ილეთებს, კლოუნადას და კომედიანტების წარმოდგენებს. ძირითადი დისციპლინებია: ისტორია, ფოლკლორი, პოპულარული კულტურა.

სატონ-სმითი ამტკიცებს, რომ ამრიტორიკით განისაზღვრება, მეცნიერების რომელ სფეროს აირჩევენ მეცნიერები თამაშის შესასწავლად, რაც ძალიან დიდ გავლენას ახდენს მათ მიერ თამაშის ინტერპრეტაციასა და გაგებაზე. ის ამბობს:

„თამაშის ფენომენის შემსწავლელი ყველა მეცნიერი ამა თუ იმ ჯგუფს განეკუთვნება იმის მიხედვით, თუ რა სახის არგუმენტებს ეყრდნობა მის მიერ შემუშავებული თეორია თამაშის კულტურული ფასეულობების შესახებ. დიდი ხანია ცნობილია, რომ თითქოს ობიექტური მეცნიერება ნეიტრალური და ფასეულობებისგან თავისუფალი ფენომენი არ არის. ის ისეთი არამეცნიერული ფასეულობების სისტემაში არსებობს, რომლებიც მეცნიერის კულტურულ სისტემასა და პიროვნებაზე არიან დამოკიდებულნი“. (Sutton-Smith, 1995, გვ. 277).

ეს ნიშნავს, რომ თამაშის კვლევის შედეგები დამოკიდებულია იმ რიტორიკაზე, რომელსაც მეცნიერი აღიარებს. ამრიგად, თამაშის შესახებ აბსოლუტური ჭეშმარიტება არ არსებობს - ის ყოველთვის ფარდობითია. პოსტმოდერნიზმის ამ ერთ-ერთ მთავარ დებულებას მომდევნო ქვეთავში განვიხილავთ.

პოსტმოდერნისტული თეორიები

მოდერნისტულ თეორიებს თავისი საკვანძო დებულება აქვთ - ეს არის ვარაუდი, რომ არსებობს საყოველთაო, უდავო ჭეშმარიტება, რომელიც მეცნიერული კვლევის გზით უნდა დადგინდეს და დამტკიცდეს. პოსტმოდერნისტული თეორიები ამ დებულებას ეჭვქვეშ აყენებენ და ამტკიცებენ, რომ ცოდნა ყოველთვის სუბიექტურია და მეცნიერის

ღირებულებების, რწმენის, შეხედულებების და მეთოდოლოგიის გავლენას განიცდის. ბეიერი და ბლოხი (1996) განმარტავენ:

„ის, რის დაკვირვებასაც მეცნიერი ახერხებს, დამოკიდებულია არა მხოლოდ არსებულ რეალობაზე, არამედ იმაზეც, თუ რა ინსტრუმენტებს ფლობს იგი დაკვირვების საწარმოებლად, რა სახის დაკვირვებებს არის მიჩვეული, რა მიზნები და ფასეულობები მოქმედებენ მის აღქმაზე, რა მიზნებს ემსახურება მისი კვლევა და მკვლევართა რომელ ჯგუფს/საზოგადოებას ეკუთვნის ის. სამეცნიერო მუშაობას გაცილებით მეტი მახასიათებელი აქვს, ვიდრე ეს ერთი შეხედვით ჩანს, რადგანაც ის თუ რას და როგორ ხედავს მეცნიერი და რომელია მისი აღქმისა და ინტერპრეტაციების განმსაზღვრელი ფაქტორები, ძალიან დიდ გავლენას ახდენს მეცნიერის მიერ შემუშავებულ თეორიებზე. სინამდვილეში დაკვირვება და ინტერპრეტაცია ორი განცალკევებული აქტივობაა. იმის გამო, რომ „ცოდნა“ და „მცოდნე“ ერთი და იგივე პროცესის ორი სხვადასხვა ასპექტია, ობიექტური ხედვა, რომელიც ობიექტური რეალობის დანახვის საშუალებას მოგვცემდა, არარეალურია“ (გვ. 20).

კვლევის შედეგები ყოველთვის კონტექსტუალიზებული და ფარდობითია მეცნიერის შეხედულებების მიმართ, რომლებიც მის რწმენებს, ფასეულობებს და სოციალურ/პოლიტიკურ გარემოს ეფუძნება. უმეტესწილად მეცნიერები თავის კვლევას მათთვის მნიშვნელოვან კონტექსტში სვამენ: ეს შეიძლება იყოს ძალაუფლება, რასიზმი, განვითარების ტრეექტორიები და ა.შ.

სატონ-სმითის (1997) თამაშის რიტორიკა, რომელიც წინა ქვეთავში განვიხილეთ, ჭეშმარიტების ფარდობითობას აღიარებს და მას თამაშის შემსწავლელ მეცნიერებაზე განაგრძობს. როგორც უხეში და აქტიური თამაშის მაგალითზე ვნახეთ (რომელიც ამ თავის დასაწყისში იყო მოყვანილი), მეცნიერი, რომელიც თამაშს უდგება როგორც პროგრესს და მეორე მეცნიერი, რომელიც თამაშს ძალაუფლების თვალსაზრისით განიხილავს, ერთსა და იმავე ეპიზოდზე დაკვირვებისას თამაშის შესახებ განსხვავებულ ინტერპრეტაციებსა და დასკვნებს გააკეთებენ. სავარაუდოდ, პირველი მეცნიერი ყველაფერს განვითარების პერსპექტივიდან მიუდგება, ხოლო მეორე - ძალაუფლების პოზიციიდან: ანუ ვის აქვს და ვის არ აქვს ეს ძალაუფლება.

მომდევნო ქვეთავებში თამაშის თეორიის მიმართ სამ ასეთ ახალ ალტერნატიულ მიდგომას განვიხილავთ. ესენია: სოციალურ-კულტურული მიდგომა, „კრიტიკული თეორია“ და „ქაოსის თეორია“. იმის მიუხედავად, რომ ამ მიდგომათაგან თამაშის ყოვლისმომცველი თეორია ვერცერთმა შექმნა, მნიშვნელოვანი პროგრესი ასე თუ ისე მაინც იყო მიღწეული. ქვემოთ მოკლედ აღვწერთ თითოეულ ამ პოსტმოდერნისტულ თეორიას და თამაშის თეორიის მიმართ მათი გამოყენების ადრეულ მცდელობებს.

სოციალურ-კულტურული ხედვა

სოციალურ-კულტურული მიდგომა ლიტერატურაში დიდი ხანია არსებობდა, მაგრამ ბავშვების თამაშების გაგების მიზნით მისი დებულებების გამოყენება მეცნიერებმა ახლახან

დაიწყეს. გარდა ამისა, ბავშვებთან და მათ ოჯახებთან მომუშავე პედაგოგები და სხვა სპეციალისტები სულ უფრო მეტ ინტერესს ამჟღავნებდნენ იმ ურთიერთდამოკიდებულების მიმართ, რომელიც კულტურას, განვითარებას და ქცევას შორის არსებობს.

თუ გვსურს სწავლისა და სოციალიზაციის უფრო ინკლუზიური თეორიების შემუშავება და კულტურული თვალსაზრისით მისაღები მომსახურებების შექმნა (ბავშვთა სხვადასხვა ჯგუფების ადრეულ ასაკში განათლების ჩათვლით), კულტურული ფაქტორების უგულვებელყოფა უბრალოდ დაუშვებელია (Roopnarine, Shin, Donovan & Suppal, 2000).

მოსაზრება, რომ ადამიანის განვითარება გარკვეულ კონტექსტში უნდა მოვიაზროთ, ხშირად ბრონფენბრენერის (1979) თეორიულ მოდელთან არის ასოცირებული, რომელიც მიხედვითაც განვითარება პიროვნებისა და გარემოს ერთობლივი ფუნქციაა. ბრონფენბრენერის ბიოეკოლოგიური შეხედულების მიხედვით, მნიშვნელოვანია გავითვალისწინოთ კონტექსტუალური ფაქტორები, უფრო ფართო კულტურული დონით დაწყებული და ყოველდღიური გარემოთი დამთავრებული. კონტექსტის ეს სხვადასხვა ფენები და თითოეული ადამიანის ინდივიდუალური თვისებები ურთიერთქმედებენ ერთმანეთზე.

სხვადასხვა საზოგადოებებს შორის არსებული მსგავსებებისა და განსხვავებების შედარება განხორციელდა ბრონფენბრენერის ბიო-ეკოლოგიური მოდელის კულტურის სფეროზე განვრცობის გზით. უაიტინგისა და უაიტინგის კლასიკურ ნაშრომში „ექვსი კულტურა“ (Whiting, 1975) და ჰარვარდის „ადამიანის განვითარების ლაბორატორიაში“ შემუშავებულ უფრო გვიანდელ ნაშრომში, (Whiting, 1980), გამოკვლეული იყო თუ რა კავშირი არსებობს კონკრეტულ კულტურულ პრაქტიკასა და ინსტიტუტებს (აგრეთვე ისტორიას, კლიმატს და გეოგრაფიას) და ადამიანების ქცევას (მათ შორის თამაშს) შორის. ჰელენ შვარცმანის ანთროპოლოგიური ნაშრომი, რომელსაც ჩვენ მე-6 თავში განვიხილავთ, ამ ტრადიციის სულისკვეთებით შესრულებული კვლევის გამორჩეული მაგალითია.

ბოლო დროს თამაშის შემსწავლელმა ზოგიერთმა მეცნიერმა, მაგალითად ართინ გიონჯიუმ, სცადა ჩამოეყალიბებინა, თუ რას ნიშნავს თამაშის სოციალურ-კულტურული ხედვა. გიონჯიუ და მისი კოლეგები თამაშს სოციალურ-კულტურულ აქტივობად მიიჩნევენ და ფიქრობენ, რომ მისი ინტერპრეტაციისთვის საჭიროა დისციპლინათშორისი აზროვნება და კვლევა, რაც საშუალებას მოგვცემს ბავშვების თამაშის არსს კულტურულ კონტექსტში ჩავწვდეთ. ისინი თამაშს შეისწავლიან სოციალურ კონტექსტში, რომელიც თავადაც ყალიბდება უფრო დიდ კულტურულ ჯგუფში მოქმედი ეკონომიკური, სოციალური და პოლიტიკური ფაქტორების ზეგავლენით. ნებისმიერ კულტურაში ან ქვეკულტურაში - კულტურულ ჯგუფში (მთელ კულტურაზე მცდარი განზოგადების თავიდან ასაცილებლად, ჩვეულებრივ, უპირატესობა ენიჭება ტერმინებს - „კულტურული ჯგუფი“ ან „ქვეკულტურა“, ანუ უფრო ფართო კულტურის წევრი თემი) აუცილებელია იმის დადგენა, თუ რა მნიშვნელობას ანიჭებს თამაშს ზრდასრული მოსახლეობა და როგორ გადაეცემა ბავშვებს თამაშის შესახებ საზოგადოებაში არსებული რწმენები და ფასეულობები. მაგალითად, რამდენად უწყობენ ხელს უფროსები ბავშვების თამაშს, თამაშობენ თუ არა მათთან ერთად თუ უბრალოდ იტანენ თამაშს? ეს შეხედულებები და ფასეულობები განსხვავებულ გამოხატულებას პოულობს უფროსების მოქმედებებში: რამდენად უზრუნველყოფენ საბავშვო თამაშებისთვის საჭირო მასალებს, დროს და ფართს, ან სხვაგვარად ხომ არ

ხარჯავენ საკუთარ ენერჯიას, რომ თავიანთ თემებში თამაში შესაძლებელი გახადონ. დაბოლოს, სოციალურ-კულტურული ხედვის მომხრე მეცნიერები ცდილობენ დაადგინონ, თუ როგორ გამოხატავენ ბავშვები ცხოვრებაში მიღებულ გამოცდილებას თამაშის პროცესში. მაგალითად, უფროსების რა როლებს და აქტივობებს გაითამაშებენ ხოლმე როლური თამაშის დროს (Goncu, Tuermer, Jain & Johnson 1999)?

სოციალურ-კულტურული მიდგომის მომხრეები არა მხოლოდ ცდილობენ, რომ კულტურული თემების სათამაშო და არა-სათამაშო ქცევები გარემო ფაქტორების ანალიზის გზით ახსნან, არამედ ასევე ცდილობენ პიროვნებისა და გარემოს დუალიზმი მათი შერწყმის გზით დაძლიონ, სადაც კულტურა მათი შეხვედრის ადგილია.

განვითარების ტრადიციული ფსიქოლოგია მიიჩნევს, რომ ადამიანის ბუნება და აღზრდა ან პიროვნება და გარემო ერთმანეთისგან განცალკევებული, მაგრამ ურთიერთზემოქმედი ფაქტორებია. სოციალურ-კულტურული თეორია უარყოფს ამ ურთიერთობის დუალიზმს, რომლის დროსაც კულტურა ხშირად პიროვნებისგან დამოუკიდებელი, ცვლადი, გარე ფაქტორია. ამის ნაცვლად, პიროვნების ფსიქიკა ან ცნობიერება და ის, რაც „მის გარეთ“ ხდება, ერთი და იგივე მონეტის ორ მხარედ მიიჩნევა. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, სოციალურ-კულტურული ხედვის მიხედვით, კულტურა „ადამიანის ყურებს შორის“ (პიროვნების ფსიქიკაში) არსებობს, რადგანაც ის მოიცავს ყველაფერს, რაც მის გარშემო ხდება. ადამიანის გამოცდილებები პიროვნებისა და კონტექსტის ერთობლიობაა (Shweder 1991).

თამაშის კვლევისადმი სოციალურ-კულტურული მიდგომა შესაძლოა იმის გარკვევაში დაგვეხმაროს, თუ რომელი იდეები შეიძლება გავრცელდეს ერთი კულტურული ჯგუფიდან მეორეში. ამასთან ერთად, სოციალურ-კულტურულმა თეორიამ შეიძლება მოგვაწოდოს საჭირო ინფორმაცია კულტურული თვალსაზრისით მისაღები სასწავლო პროგრამების შესადგენად. ბავშვების გარემოს ცოდნამ და იმის გაცნობიერებამ, რომ ბავშვები უფრო ფართო კულტურული ინსტიტუტებისა და ღირებულებების ზემოქმედების ქვეშ მყოფ სოციალურ ეკოლოგიას ქმნიან, აგრეთვე ხელი უნდა შეუწყოს პოზიტიურ ბუნებრივ კომუნიკაციას მასწავლებელსა და ბავშვს და მასწავლებელსა და მშობელს შორის.

განათლების კრიტიკული თეორია

„კრიტიკული თეორია“ განათლებას (და სასწავლო აქტივობებს, მათ შორის თამაშს) ჩვენი კულტურის უფრო ფართო სოციალურ-პოლიტიკურ კონტექსტში განიხილავს. კერძოდ, კრიტიკული თეორიის მომხრეები შეშფოთებულნი არიან იმით, რომ განათლება საზოგადოებაში გენდერულ, კლასობრივ და რასობრივ უთანასწორობას ამკვიდრებს (Beyer & Bloch, 1996). ამ შეხედულების თანახმად, ტრადიციულ განათლებას სარგებლობა მოაქვს საშუალო და მაღალი კლასებისთვის, რადგან უფრო დაბალი კლასების წარმომადგენლებს „მქონეთა“ და „უქონელთა“ სამყაროში მათ მდგომარეობასთან პასიურ შეგუებას აიძულებს. „კრიტიკული თეორიის“ მიმართულება კულტუროლოგია სხვადასხვა კულტურებში ამ ურთიერთობების სიძლიერეს იკვლევს. მისი მიზანია საზოგადოების წევრების სხვადასხვა ფორმის ჩაგვრისგან დაცვა, რომელიც უფრო ფართო ამერიკული კულტურის ნაწილად ითვლება. ამ თეორიის მიმდევარი მეცნიერებისთვის მთავარი განათლების გაუმჯობესება კი

არა, მოსახლეობის იმ ჯგუფების ემანსიპაციაა, რომლებსაც განათლების სისტემა ამა თუ იმ ფორმით ჩაგრავს (Gall, Borg & Gall, 1996). კრიტიკული თეორიის მომხრეები უპირატესობას ისეთ პედაგოგიურ მიდგომებს ანიჭებენ, რომლებიც ბავშვებს საკუთარი სწავლის გაკონტროლების საშუალებას აძლევენ, მჭიდროდ არიან დაკავშირებულნი კულტურულ გამოცდილებასთან და ბავშვებს სკოლასა და საზოგადოებაში არსებული უთანასწორობის დაძლევაში ეხმარებიან.

რადგან საზოგადოებრივი უთანასწორობის საფუძველი ძალაუფლებაა და სკოლა საზოგადოების ნაწილია, კრიტიკული თეორია თამაშის პროცესებთან დაკავშირებით მთავარ ყურადღებას ძალაუფლებაზე ამახვილებს. მაგალითისთვის განვიხილოთ, თუ როგორ ახსნიდა კრიტიკული თეორია ნენსი კინგის (1979, 1982) ნაშრომის შედეგებს, რომელშიც ბავშვების მიერ თამაშისა და მუშაობის აღქმა იყო შესწავლილი. თავის თავდაპირველ ნაშრომში ნენსი კინგმა (1979 წელს) აღმოაჩინა, რომ საბავშვო ბაღის აღსაზრდელები, იმის მიხედვით, თუ ვინ აკონტროლებდა თამაშს, ერთსა და იმავე აქტივობას ხან თამაშად აღიქვამდნენ და ხან მუშაობად. თუ ბავშვები კუბურებისაგან შენობის აგებას თავად გადაწყვეტდნენ და პროცესს აკონტროლებდნენ, მიიჩნევდნენ, რომ თამაშობდნენ - რაც პირველ თავში მოცემულ თამაშის განმარტებას შეესაბამება. მეორე მხრივ, თუ შენობას მასწავლებლის დავალებით აშენებდნენ, ეს მათთვის უკვე მუშაობა იყო.

საინტერესოა, რომ როდესაც კინგმა (1982 წელს) იგივე კვლევა მე-5 კლასის ბავშვებთან ჩაატარა, დაინახა, რომ თამაშისა და მუშაობის გასარჩევად არჩევანი და კონტროლი უკვე მნიშვნელოვანი აღარ იყო. კრიტიკული მნიშვნელობის ცვლადებად აქ გართობა და სიამოვნება იქცა. შედარებით უფროსი ასაკის ბავშვები აქტივობას თამაშად მაშინ აღიქვამდნენ, თუ ის მათ სიამოვნებას გვრიდა. კინგი ვარაუდობდა, რომ ეს ცვლილება იმით იყო გამოწვეული, რომ მასწავლებელმა ბავშვებს აქტივობა თამაშად წარუდგინა. კრიტიკული თეორიის მიხედვით, ამას უფრო უსიამოვნო ახსნა აქვს: შესაძლოა სკოლაში გატარებული არაერთი წლის განმავლობაში ბავშვები შეეგუენ იმ ფაქტს, რომ საკლასო ოთახში ძალიან მცირე ძალაუფლება და კონტროლი ჰქონდათ. ამრიგად, მე-5 კლასის ბავშვებმა თავისუფალი არჩევანი დათმეს და ყურადღება აქტივობის ემოციურ მხარეზე გადაიტანეს. თუ მასწავლებლის მიერ ინიცირებული აქტივობა სასიამოვნოა, ის თამაშად აღიქმება.

შემდგომ კვლევებში კინგმა (1987 წელს) დაწყებითი სკოლის კლასებში ბავშვების „აკრძალული“ („ფარული“) თამაშები შეისწავლა, როდესაც ბავშვები მასწავლებლის ზურგს უკან თამაშობენ. ამის მაგალითები იყო - დაწერილი ბარათების გადაწოდება, ქალაქის ბურთულების ან რეზინის სამაგრების სროლა, დაჯღანვა, ხითხითი, საჭიროების გარეშე ფანქრების თლა, თავის მოჩვენება, თითქოს საღებო რეზინს ღეჭავენ და გაკვეთილზე განგებ დაგვიანება. მასწავლებლები ცდილობენ არ დაუშვან ასეთი ტიპის თამაში, მაგრამ ამას იშვიათად აღწევენ. კინგი ამტკიცებს, რომ აკრძალული თამაში ბავშვებს უფროსების მიერ მართულ სიტუაციაში ავტონომიისა და კონტროლის შეგრძნებას გვრის. რაც უფრო მეტად ცენტრალურია მასწავლებლის როლი სასწავლო პროგრამაში, მით უფრო მეტია აკრძალული და ფარული თამაშის ალბათობა. ეს კიდევ ერთი მაგალითია იმისა, თუ როგორი ზემოქმედების მოხდენა შეუძლია ძალაუფლების საკითხს ბავშვების თამაშზე.



ვენმა (1987) დაწყებით სკოლებში ბავშვების „აკრძალული“ თამაშები შეისწავლა

ქაოსის თეორია

ქაოსის თეორია ეჭვქვეშ აყენებს „მოდერნისტულ“ კონცეფციას სამყაროს კანონზომიერად მოწესრიგებულობის, სწორხაზოვნობის და პროგნოზირებადობის შესახებ. ამის საპირისპიროდ, ქაოსის თეორია ამტკიცებს, რომ სამყარო რთული, არასწორხაზოვანი, ურთიერთდამოკიდებული, არაპროგნოზირებადი და თითქოს ქაოსურია (Goerner, 1994). სინამდვილეში ამ მოჩვენებითი ქაოსის მიღმა კანონზომიერება და წესრიგი სუფევს - ეს არის ურთიერთდამოკიდებულებების მოდელი, რომლებიც მუდმივად ჩნდება და იცვლება - მაგრამ ამ წესრიგის იდენტიფიკაცია და გაგება ძნელია.

ვანდერ ვენმა (1998) განათლებასთან დაკავშირებით შემდეგი მაგალითი მოიყვანა. მეტისმეტად გამარტივებული თანამედროვე მოსაზრების თანახმად, ბავშვების მიერ სკოლაში გატარებული დრო მათ მიერ ნასწავლი მასალის მოცულობის პირდაპირპროპორციულია. ამ ვარაუდის საფუძველზე კეთდება ლოგიკური დასკვნა, რომ სასკოლო საათების გაზრდის შედეგად ბავშვები უფრო მეტ ცოდნას დაეუფლებიან. მიუხედავად ამისა, ქაოსის თეორია ამტკიცებს, რომ სკოლაში გატარებული საათების გარდა ბავშვების მიერ ათვისებული მასალის ოდენობაზე ძალიან ბევრი სხვა ფაქტორიც მოქმედებს, მათ შორის ბავშვების ჩართულობა, ურთიერთდამოკიდებულება სასწავლო მასალასა და

კულტურულ ღირებულებებს შორის და სკოლის გარეთ განვითარებული მოვლენები. ამიტომ, შესაძლებელია, რომ თუ ბავშვები მასალას მათი კულტურისთვის არარელევანტური ფორმით, მოსაწყენი წვრთნისა და ვარჯიშის გზით ეცნობიან, გახანგრძლივებული სასკოლო დღის განმავლობაში ნაკლები ცოდნა მიიღონ, რადგან სწავლის პროცესში ნაკლებად იქნებიან ჩართულნი. ამრიგად, სწავლაზე მოქმედი მრავალფეროვანი ფაქტორები ისეთ შთაბეჭდილებას ქმნიან, თითქოს სწავლა ქაოტური და არაპროგნოზირებადია, თუმცა სინამდვილეში ამ ზედაპირული მოჩვენებითობის მიღმა არსებობს ურთიერთობების პატერნი (სტრუქტურა). უეჭველია, რომ კულტურულ რელევანტურობასა და ჩართულობაზე მოქმედი ფაქტორები იცვლებიან, რის გამოც არსებობს შესაძლებლობა, რომ განსხვავებულ სიტუაციებში ხანგრძლივმა წვრთნამ და ვარჯიშმა შეიძლება სწავლის პროდუქტიულობა შეამციროს. იმის გათვალისწინებით, რომ სკოლის მოსწავლეების მნიშვნელოვანი პროცენტი გამოცდებზე იჭრება, შეიძლება ვამტკიცოთ, რომ სკოლის საათების გახანგრძლივებასთან ერთად უფრო მეტი ბავშვი ჩაიჭრება.

„ქაოსის თეორიის“ კიდევ ერთი სფეროა მეხსიერება და წარსული გამოცდილების გახსენება. ადრე გვეგონა, რომ ინფორმაციის დასამახსოვრებლად ყველა ადამიანი ერთსა და იმავე მიდგომებს და სტრუქტურებს იყენებს და დამახსოვრებულ ინფორმაციასაც, საჭიროების დროს მეხსიერებიდან ერთნაირი გზებით ვიღებთ. ამჟამად ვფიქრობთ, რომ თითოეული ჩვენგანი გონებაში მხოლოდ ჩვენთვის დამახასიათებელ, უნიკალურ, დაკლავნილ გზებს ქმნის (Ormrod, 1999). თითოეულ ჩვენგანს ინფორმაციის შენახვის და ამოღების უნიკალური იდიოსინკრეზული მეთოდი აქვს, რის გამოც რამდენიმე ადამიანის შედარებამ შეიძლება გვაფიქრებინოს, რომ პროცესი აბსოლუტურად ქაოტურია.

ვანდერ ვენი (1998) ამტკიცებს, რომ თამაშისთვის დამახასიათებელი თვისებები მის „ქაოტურობას“ ასახავენ:

- *რეპრეზენტატულობა/სიმბოლოურობა.* თამაში მოთამაშეს საშუალებას აძლევს ერთი ობიექტი მეორეს მეშვეობით გამოსახოს და წარმოადგინოს... თამაში იდეალური გარემოა ქაოტური შინაარსისა და კონცეფციების სიმბოლოური ჩანაცვლებისთვის და შესაბამისი გამოცდილების მისაღებად;
- *გააზრება.* თამაშს პიროვნებისთვის აზრი აქვს, რადგანაც ის მოთამაშეს საშუალებას აძლევს მისი გამოცდილების სხვადასხვა ელემენტები დააკავშიროს და უფრო დიდი კონფიგურაციების სხვადასხვა ასპექტების დაკავშირების პროცესში თავისი გამოცდილებიდან აზრი გამოიტანოს;
- *დინამიურობა.* თავისი ბუნებიდან გამომდინარე, თამაში მუდმივ ცვლილებებს გულისხმობს;
- *კავშირების შექმნა.* თამაში მოთამაშეებს სხვადასხვა თემების, სიტუაციების და პიროვნებების დაკავშირების საშუალებას აძლევს.
- *შემოქმედებითი ხასიათი.* თამაში, თავისი კომბინირებისა და ინტეგრაციის შესაძლებლობებით, განსხვავებულ აზროვნებას ავითარებს და ახალი მოდელებისა და კონფიგურაციის აგების პროცესში შემოქმედებითი მიდგომის საშუალებას იძლევა (გვ. 122-123).

ამრიგად, თამაშმა შეიძლება ბავშვებს რთულ, სწრაფად ცვალებად, ქაოტურ სამყაროში წარმატებული ცხოვრებისთვის საჭირო უნარები შესძინოს.

უდავოა, რომ თამაშის ადაპტიურობის ხარისხი უამრავ ფაქტორზეა დამოკიდებული, რის გამოც თამაშსა და განვითარების პოზიტიურ შედეგებს შორის პირდაპირი, მარტივი ურთიერთდამოკიდებულების პოვნა ძნელია, თუ არა შეუძლებელი. განათლების დარგის ბევრი სპეციალისტი ამტკიცებს, რომ საინფორმაციო ტექნოლოგიების ამ საუკუნეში კონკრეტული ფაქტების და მსჯელობების შინაარსის დასწავლას აზრი არ აქვს. ამის ნაცვლად, ბავშვებს საჭირო ინფორმაციის მოძიება, ორგანიზება და შეფასება უნდა ვასწავლოთ. თამაშის „ქაოსის თეორია“ განსაკუთრებულ მნიშვნელობას სწორედ ამ უნარებსა და მათ გამოყენებას ანიჭებს.

თეორიის გამოყენება პედაგოგიურ პროცესში

როგორც ამ თავის შესავალში აღვნიშნეთ, თამაშის თეორიები მნიშვნელოვანია. ისინი მასწავლებლებს მიანიშნებენ, რას უნდა მიაქციონ ყურადღება ბავშვების თამაშზე დაკვირვებისას და როგორი ახსნა მოუძებნონ თამაშის დროს ბავშვების მიერ გამოქვეყნებულ ქცევას და მოქმედებებს. ამასთან ერთად, თამაშის თეორია, რომელსაც მასწავლებელი აღიარებს, ზოგადად განსაზღვრავს რამდენად სასარგებლოდ მიიჩნევს მასწავლებელი თამაშს ბავშვის განვითარებისა და განათლებისთვის. გარდა ამისა, თეორიები აშკარად ზემოქმედებენ პედაგოგიურ პრაქტიკაზე. N 2.2 ჩანართში მოცემულია ფრაგმენტები, რომლებიც ამ თავში განხილული თეორიების პედაგოგიურ პრაქტიკაზე ზემოქმედების ყველაზე თვალსაჩინო მაგალითებს წარმოადგენენ.

ჩანართი 2.2

თეორიების ფრაგმენტები: პრაქტიკაზე ზემოქმედების ზოგიერთი თვალსაჩინო მაგალითი

კლასიკური თეორიები

ჭარბი ენერჯია. უზრუნველყოთ მჯდომარე აქტივობებისა და აქტიური თამაშების პერიოდების მონაცვლეობა.

რეკრეაცია. გონებრივად დამლული მეცადინეობების შემდეგ ენერჯის აღსადგენად, ცხრილში შევიტანოთ რეგულარული აქტიური ფიზიკური თამაშები.

პრაქტიკა (გავარჯობება). წავახალისოთ ბავშვები ჩაებან ისეთ თამაშებში, რომლებიც მათ მომავალ ცხოვრებაში საჭირო უნარების გამომუშავებაში დაეხმარებათ (მაგ.: წიგნიერების უნარების განვითარების ხელშემწყობი კომპონენტების შეტანა როლურ თამაშებში).

მოდერნისტული თეორიები

ფსიქოლინამიკა. წავახალისოთ ბავშვები ჩაებან თამაშებში, რომლებიც ძლიერი როლების განსახიერების და თემების გათამაშების საშუალებას იძლევა, რაც მათ ცუდ გამოცდილებებთან დაკავშირებული უარყოფითი ემოციების დაძლევაში დაეხმარება.

სოციალური დასწავლა. გამოვიყენოთ მოდელირება ბავშვების თამაშის გასამდიდრებლად.

პიაჟე. პატარა ბავშვებს დიდი სათამაშო დრო მივცეთ, ახლად ნასწავლი კონცეფციებისა და უნარების პრაქტიკული გამოყენებისა და გამყარებისთვის.

ვიგოტსკი. გვქონდეს ბავშვებთან ინტერაქტიული ურთიერთობა თამაშის დროს (პირდაპირი ჩარევის გარეშე), რათა იმ აქტივობების შესრულებაში დავეხმაროთ, რომელსაც დამოუკიდებლად თავს ვერ გაართმევენ.

ბრუნერი. წავახალისოთ ბავშვები ითამაშონ სიუჟეტური როლური თამაშები, რათა განივითარონ ზეპირი მეტყველების უნარები.

პოსტმოდერნისტული თეორიები

სოციალურ-კულტურული თეორია. სათამაშო მასალებისა და თემების შერჩევის დროს განსაკუთრებული ყურადღება მივაქციოთ კონკრეტულ გარემოში სათამაშო და არა-სათამაშო ქცევებს და გავიაზროთ მათზე კულტურული ფასეულობების ზემოქმედება.

კრიტიკული თეორია. საკლასო აქტივობების დროს მივცეთ ბავშვებს არჩევანის და გარკვეული კონტროლის საშუალება, რომ მათ სწავლა თამაშად აღიქვან.

ქაოსის თეორია. ვიპოვოთ საკლასო მეცადინეობების დროს მკაცრად განსაზღვრული სტრუქტურული ჩარჩოების შემცირების გზები: შევქმნათ მოქნილი გრაფიკები; წავახალისოთ ბავშვები გამოიყენონ სხვადასხვა მასალებისა და საშუალებების კომბინაციები; გამოვიყენოთ პროექტის და ქსელური ტიპის მიდგომა (web approach) სასწავლო პროგრამების მიმართ; წავახალისოთ ბავშვები შეაფასონ საკუთარი ნამუშევრები და შევამციროთ განსხვავება სამუშაოსა და თამაშს შორის.

უშუალო პირადი გამოცდილების, პროფესიული ლიტერატურის კითხვისა და განათლების გზით ადრეული ასაკის ბავშვთა პედაგოგები თამაშის საკუთარ თეორიას შეიმუშავებენ ხოლმე, რომელიც, როგორც წესი, ამ თავში განხილული რამდენიმე თეორიის დებულებების კომბინაციას წარმოადგენს. ამის შემდეგ, ეს პირადი თეორიები იმ „ლინზად“ („სათვალედ“) იქცევა, რომლითაც პედაგოგი თამაშს უყურებს. N 2.3 ჩანართში მოცემულია ფრენსის უორდლის პირადი თეორია თამაშის შესახებ, რომელიც მან ახლახან გამოცემულ წიგნში - „შესავალი ადრეული ბავშვობის განათლებაში: მრავალგანზომილებიანი მიდგომა ბავშვზე ცენტრირებული ზრუნვისა და სწავლების მიმართ“ (Wardle, 2003a), ჩამოაყალიბა.

ჩანართი 2.3

უორდლის „თამაშის თეორია“

ავტორი: ფრენსის უორდლი

მართალია, არ მიმაჩნია, რომ თამაშის შესახებ საკუთარი თეორია მაქვს, მაინც მინდა წარმოგიდგინოთ ჩემი ხედვა, რომელიც ამ თავში განხილული რამდენიმე თეორიის ელემენტებს და ჩემს საკუთარ შეხედულებებს აერთიანებს. უპირველეს ყოვლისა, ბავშვები თამაშის სხვადასხვა ეტაპებსა და დონეებს გადიან, მარტივიდან რთულისაკენ. ახალი კონცეფციების ათვისებისა და პრაქტიკის კვალდაკვალ ისინი მომდევნო დონეზე გადადიან. ფაქტობრივად, ბავშვები თავის საკუთარ სასწავლო პროგრამას ადგენენ. რადგან ახალ ინფორმაციას და ამოცანებს ითვისებენ (ოდესმე თუ გიყურებიათ როგორი სიჯიუტით ცდილობს ბავშვი ველოსიპედზე სიარულის სწავლას?) და მოწყენილობას ვერ იტანენ, ბავშვები თავად ადგენენ, რა იციან უკვე და რისი სწავლა შეუძლიათ მომავალში. თამაში სოციალური, ფიზიკური და შემეცნებითი წინსვლის მაქსიმალურ შესაძლებლობებს იძლევა. მეორე მნიშვნელოვანი დებულება ის არის, რომ მასალების გამოყენების, სხვებთან ურთიერთობის, სხვადასხვა უნარების დახვეწისა და ამოცანების დაძლევის კვალდაკვალ მათ გარემოზე კონტროლისა და კომპეტენტურობის გრძნობა უვითარდებათ და სიამოვნებას განიცდიან. თამაში ბუნებრივად უზრუნველყოფს ტვინის ყველა საკვანძო ფუნქციის და სწავლის სხვადასხვა სფეროების ერთიანობას, რაც მასწავლებლის მიერ მართულ სასწავლო პროცესებს ხშირად აკლია. სამეცნიერო კვლევები გვიჩვენებს, რომ ტვინის განვითარებისთვის ასეთი ინტეგრაცია ძალიან მნიშვნელოვანია (Shore, 1997).

გარდა ამისა, თამაში ბავშვების მიერ გარემომცველი სამყაროს შესახებ დიდი რაოდენობის საბაზისო ცოდნის დაგროვების ძალიან ქმედითი გზაა - ცოდნისა, რომელიც მათ ენის, წიგნიერების, მათემატიკის, მეცნიერების, საზოგადოებრივი მეცნიერებების და ხელოვნების ასათვისებლად სჭირდებათ. ქვიშაში ჯოხით თამაში ბავშვს ქვიშის თვისებებს აცნობს, იგებს როგორ იყენებენ ბოძებს მშენებლობის დროს, აგრეთვე იგებს წყლით ეროზიის, მასალებზე ტენიანობის ზემოქმედების, ქარის ზემოქმედების და გრავიტაციის ბუნების შესახებ. ტბორში თავკომბალებზე დაკვირვებით ბავშვი იგებს ცხოვრების ციკლის, წყლის თვისებების, წყალში უსაფრთხოების წესების და ჩაძირვის/დახრჩობის საფრთხის შესახებ. სიუჟეტური როლურ თამაშებში ბავშვი სხვადასხვა გაგონილი სიტყვების, წინადადებების და იდიომების გამოყენებაში ვარჯიშობს და თვითგამოხატვის და სხვებთან ურთიერთობის უფრო რთულ გზებს ითვისებს.

წყარო: (Wardle, 2003a).

ადრეული ასაკის ბავშვთა პედაგოგების მიერ თამაშის საკუთარი თეორიის ქონას რამდენიმე სერიოზული უპირატესობა აქვს. პირველი - ის საშუალებას გვაძლევს გავაცნობიეროთ, რაზე უნდა გავამახვილოთ ყურადღება, როდესაც ბავშვების თამაშს ვაკვირდებით და პირიქით, რას არ ვაქცევთ სათანადო ყურადღებას. ამის შედეგად, შეიძლება თამაშის ის მნიშვნელოვანი ასპექტები შევამჩნიოთ, რომლებიც ადრე ჩვენი ყურადღების მიღმა დარჩა. მეორე - ეს საშუალებას გვაძლევს ჩვენს პირად ვარაუდებს და თამაშის მიმართ მიკერძოებულ შეხედულებებს გადავხედოთ, შესაძლოა ზოგიერთი მათგანი კითხვის ნიშნის ქვეშაც დავაყენოთ და შევცვალოთ. დაბოლოს, თეორიული ცოდნა შეიძლება დაგეხმაროთ იმის აღმოჩენაში, რომ ზოგიერთი თქვენი პედაგოგიური პრაქტიკა თამაშის შესახებ არსებულ

წარმოდგენებს სრულად არ შეესაბამება და ამან შეიძლება თქვენი საქმიანობა პოზიტიურად შეცვალოს. თამაშის შესახებ სოლიდური თეორიული ცოდნა საშუალებას მოგცემთ სკოლის ადმინისტრაცია, მასწავლებლები და მშობლები თამაშის სარგებლიანობაში დაარწმუნოთ. N 2.4 ჩანართში მოცემულია ჩარჩო, რომელიც თამაშის შესახებ თქვენი პირადი თეორიის იდენტიფიკაციაში დაგეხმარებათ. გირჩევთ ეს სავარჯიშო ახლავე გააკეთოთ, ამ წიგნის თითქმის დასაწყისში და შემდეგ კიდევ ერთხელ, როდესაც წიგნის კითხვას დაამთავრებთ. საინტერესოა, როგორ შეიცვლება თქვენი შეხედულებები მას შემდეგ, რაც თამაშის, განვითარებისა და ადრეულ ასაკში განათლების შესახებ მეტს გაიგებთ.

ჩანართი 2.4

ჩამოაყალიბეთ თქვენი საკუთარი თეორია თამაშის შესახებ

გულდასმით დაფიქრდით შემდეგ კითხვებზე:

1. თქვენი აზრით, რატომ თამაშობენ ბავშვები?
2. თქვენი აზრით, რა არის ბავშვების თამაშის ამოცანა?
3. როგორ სრულდება ეს ამოცანა? როგორ ზრდის ის მოქნილობას ან წარმოსახვას, სოციალურ უნარებს, ან სხვა თვისებას, რომელსაც თქვენ თამაშის ამოცანად მიიჩნევთ?
4. როგორი ურთიერთდამოკიდებულებაა თამაშსა და სწავლას შორის?
5. რა დოზით უნდა თამაშობდნენ პატარა ბავშვები? რა ასაკისთვის არის თამაში მნიშვნელოვანი?
6. მიზანშეწონილია თუ არა თამაშის ხელშეწყობა ადრეული ასაკის ბავშვების პროგრამებში?

ჩამოაყალიბეთ თქვენი პასუხები ხუთ-შვიდ მოკლე წინადადებაში.

რეზიუმე

ეს თავი თამაშის თეორიებისა და მათი მნიშვნელობის მიზეზების განხილვით დაიწყო. ვთქვით, რომ თეორიები კონცეპტუალური ლინზებია, რომლებიც განსაზღვრავენ, თუ როგორ ვუყურებთ და გვესმის ბავშვების თამაში და როგორ ვრეაგირებთ მასზე. თეორიები შეიძლება დაგვეხმაროს ადრეული ასაკის განათლებაში თამაშის როლის დასაბუთებაში. ამრიგად, მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებლებს თამაშის შესახებ საგულდაგულოდ მოფიქრებული თეორია ჰქონდეთ.

ამის შემდეგ მკაცრი ქრონოლოგიური თანმიმდევრობით განვიხილეთ თამაშის თეორიების სამი ძირითადი ჯგუფი:

- კლასიკური თეორიები, რომლებიც გასული საუკუნის დასაწყისში შემუშავდა და რომელთა ყურადღების ცენტრში თამაშის დანიშნულება იყო;
- მოდერნისტული თეორიები, რომლებიც მეოცე საუკუნის მეორე ნახევარში დომინირებდნენ და რომელთა საფუძველზეც, ბავშვების განვითარების სხვადასხვა ასპექტებზე თამაშის ზემოქმედების შესახებ, უამრავი სამეცნიერო კვლევა განხორციელდა;
- პოსტმოდერნისტული თეორიები, რომლებიც ბოლო პერიოდში წარმოიშვა და რომლებშიც მრავალფეროვნების, სოციალური სამართლიანობის და ჭეშმარიტებისა და ცოდნის ფარდობითი ბუნების შესახებ, თანამედროვე ინტერესი აისახა.

დაბოლოს, თავის ბოლო ნაწილში ვისაუბრეთ იმ პრაქტიკულ ზემოქმედებაზე, რომელიც ამ თეორიებმა ადრეული ასაკის განათლებაზე მოახდინეს. ჩვენ მკითხველებს ვურჩევთ გულდასმით გააანალიზონ მოცემული წიგნის ამ და შემდგომ თავებში განხილული თეორიები, თამაშის შესახებ საკუთარი შეხედულება შეიმუშაონ და თამაში ადრეული ასაკისთვის განკუთვნილ სასწავლო პროგრამაში ჩასვან.

პროექტები და აქტივობები

1. ინტერვიუ ჩამოართვით სკოლამდელი ასაკის ბავშვების ან საბავშვო ბაღის მასწავლებელს და ჰკითხეთ მას თამაშის შესახებ მისი პირადი თეორიის შესახებ. შეიცავს თუ არა ეს თეორია კლასიკური, მოდერნისტული ან პოსტმოდერნისტული თეორიების ელემენტებს?
2. გააკეთეთ სავარჯიშო - „შექმენით თქვენი საკუთარი თეორია თამაშის შესახებ“ (გვ. 53). რომელი თეორიული შეხედულებები აისახა თქვენს თეორიაში?
3. დაყავით კლასი ხუთ ჯგუფად. ოთხმა ჯგუფმა თამაშის მოდერნისტული თეორიების წამყვანი თეორეტიკოსები წარმოადგინოს (მაგ.: ფროიდი, პიაჟე, ვიგოტსკი და სატონ-სმითი). მეხუთე ჯგუფს შეუძლია პოსტმოდერნისტული შეხედულებები გამოხატოს. თქვენი ჯგუფის თეორიის განხილვის შემდეგ სთხოვეთ ერთ-ერთ სტუდენტს თეორიის დებულებები ჩამოაყალიბოს. ამის შემდეგ ხუთი „თეორეტიკოსი“ დაიწყებს დავას თამაშის ბუნებისა და განვითარებასა და განათლებაში მისი როლის შესახებ.
4. წაიკითხეთ სტატია ადრეული ასაკის განათლების საკითხებისადმი მიძღვნილ ჟურნალში (მაგ.: *Young Children, Childhood Education, Children and Families, Day Care and Early Education* და ა.შ.). განიხილეთ თამაშის თეორია, რომელიც თქვენს მიერ წაკითხულ სტატიას უდევს საფუძვლად.

ნაწილი II. თამაში და განვითარება

თავი 3. თამაშის განვითარება და შეფასება: დაბადებიდან რვა წლის ასაკამდე

შესავალი

თამაში და განვითარება ერთდროულად მიმდინარეობს. ადრეული ასაკის განათლება და სხვა სფეროები, რომელთა ძირითადი სამიზნე ჯგუფი ადრეული ასაკის ბავშვები არიან, მეტწილად მიმართულია თამაშის როლზე ბავშვის განვითარებაში. თუმცა, ვიდრე თამაშის ფუნქციის მნიშვნელოვან თემაზე ვისაუბრებდეთ (მე-5 თავი), მოცემულ თავში, უპირველეს ყოვლისა, განვიხილავთ თამაშის სტრუქტურის საკითხს და მისი განვითარების პროცესს წლების ჭრილში, დაბადებიდან რვა წლამდე ასაკის დიაპაზონში. ჩვენ, რასაკვირველია, ვემხრობით იმ მოსაზრებას, რომ როდესაც ბავშვები კარგად თამაშობენ, ისინი კარგადაც ვითარდებიან კიდევ. საჭიროა გავარკვიოთ თამაშის ურთიერთმიმართება განვითარებასთან, ისევე როგორც ის, თუ როგორ ზემოქმედებენ ამ მიმართებაზე კონტექსტური და კულტურული ფაქტორები. ასევე უნდა შევავსოთ ინდივიდუალური ვარიაციის ტიპი და მასშტაბი. ამ საკითხების გასარკვევად, პირველ რიგში, აუცილებელია სრულად აღვიქვამდეთ იმას, თუ როგორ ვითარდება თამაშის ქცევები.

წინამდებარე თავში, თამაშის თითოეული ზოგადი ტიპის ძირითადი დონეებისა და მახასიათებლების აღწერის საშუალებით გავაანალიზებთ ბავშვის ინდივიდუალურ ქცევებს მოტორული, საგნობრივ-მატერიალური და სიმბოლურ-წარმოსახვითი თამაშების დროს. აქვე აღწერილია სოციალური თამაშის განვითარება, როგორც ერთი ბავშვის, ასევე ჯგუფის შემთხვევაში. განხილულია თანატოლთა კულტურის, თამაშების სხვადასხვა ტიპებზე გადასვლის ეტაპების, ჯგუფში ინტეგრაციის უნარ-ჩვევების საკითხებიც. დაბოლოს, თამაშის შეფასებისა და დოკუმენტირების შესახებ წარმოდგენილი ინფორმაცია და მოსაზრებები ამ თავში განხილული თამაშის განვითარების კონცეპტუალური და ემპირიული აღწერების მნიშვნელოვან დანამატს წარმოადგენს.

მთავარი კითხვები

1. ბავშვობის წლებში განვითარების რა ტიპური თანმიმდევრობა ახასიათებს ფიზიკურ და მოტორულ, ლოკომოტორულ და უხეშ ფიზიკურ თამაშებს?
2. რა თანმიმდევრობით ვითარდება ადრეული ასაკის ბავშვთა საგნობრივ-მატერიალური თამაში?
3. რა მახასიათებლები გააჩნია სიმბოლურ-წარმოსახვითი თამაშების განვითარებას ადრეულ ბავშვობაში?
4. როგორ ვითარდება სოციალური თამაშები ბავშვის განვითარების კვალდაკვალ?
5. რა უნდა გააცნობიეროს მასწავლებელმა ბავშვების თანატოლთა კულტურასთან დაკავშირებით?
6. რა იგულისხმება სოციალურ უნარებში? როგორ დაეხმაროს მასწავლებელი ბავშვს, რომელსაც თამაშში ჩართვის უნარები სუსტად აქვს განვითარებული?
7. რა მიზანს ემსახურება თამაშებზე დაკვირვება, ჩაწერა და დოკუმენტირება? დაკვირვების რომელი ძირითადი მეთოდები ემსახურება თამაშების შეფასების ხელშეწყობას? რა როლს თამაშობს ამ შემთხვევაში ტექნოლოგია?
8. რა ეფექტიანი გზები არსებობს თამაშების შეფასების შესახებ ინფორმაციის მისაწოდებლად სხვა დაინტერესებული მოზრდილებისათვის, მაგალითად, მშობლებისათვის, სხვა მასწავლებლებისა და სკოლის ადმინისტრატორებისათვის?

თამაშის განვითარება

ჩვენი აზრით, თამაშსა და განვითარებას შორის ორმხრივი ურთიერთკავშირი მყარდება. თამაში განვითარებას ემსახურება და განვითარება თამაშში ვლინდება. მაგრამ როგორ უნდა განვმარტოთ განვითარება? ეს არის პროგრესული ცვლილება დროში, ზრდის კვალდაკვალ მიღწეული უკეთესობა. განვითარებასთან ერთად ქცევები უფრო ეფექტიანი, პროგნოზირებადი და კოორდინირებული ხდება. ამასთანავე, შესაძლებლობები და უნარები მეტ მოქნილობასა და მასშტაბებს იძენენ. განვითარება არ არის უბრალოდ კუმულაციური პროცესი, რომლისთვისაც დამახასიათებელია ქცევისა თუ შესაძლებლობის რაოდენობრივი ზრდა. განვითარება ტრანსფორმაციული ბუნებისაა და მასში ხშირად სტრუქტურული ორგანიზაციისა და ფუნქციონირების უფრო მაღალი დონისაკენ თვისობრივი ცვლილება მოიაზრება.

ამ თვალსაზრისით მაგალითად გამოდგება თამაშების განვითარების თანმიმდევრობა, რომელიც კვლევით ლიტერატურაში გვხვდება. ამ კვლევების მიხედვით, პირველი დონე ფუნქციური თამაშებია, რომლებსაც კონსტრუქციული და შემდეგ როლური თამაშები მოსდევს. შემდეგ დონეზე თამაშის გადასვლა ქვედა დონეების ელემენტების გაერთიანებას გულისხმობს. კონსტრუქციული თამაში ფუნქციური თამაშის უნარების გამოყენებას ნიშნავს,

თუმცა ამ უკანასკნელს თამაშის აქტივობა უფრო მაღალ დონეზე გადაჰყავს, როდესაც ბავშვები არა მხოლოდ თამაშობენ სხვადასხვა საგნებით, არამედ მათ კომბინაციებს სათამაშო კონსტრუქციების ასაწყობად შემოქმედებითად უდგებიან. კონსტრუქციული თამაში მეტია, ვიდრე ცალკეული ფუნქციონალური სათამაშო აქტების ერთობლიობა. მსგავსად ამისა, კონსტრუქციული თამაშის აქტივობებისა და პროდუქტების ინტეგრაციის გზით შესაძლებელია როლური დონის თამაშის მიღება, რომელსაც წარმოსახვა უდევს საფუძვლად (ფანტაზიის უნარის წინ წამოწევა). ამ სიმბოლურ-წარმოსახვითი თამაშის დონეზე ბავშვები საგნების წარმოსახვით ტრანსფორმაციას ახდენენ, თამაშში თხრობითი ნაწილი შემოაქვთ და თემებს იგონებენ. ეს უფრო მაღალი დონის თამაში ფუნქციონალური და კონსტრუქციული თამაშებიდან წარმოიშვება და მოიცავს მათ, მაგრამ მათ აღემატება.

მნიშვნელოვანია იმის გაცნობიერება, რომ განვითარება შესაძლოა იყოს გრძელვადიანიც და მოკლევადიანიც. ადრეული ბავშვობის ასაკში ფუნქციონალურიდან კონსტრუქციულ და შემდეგ როლურ თამაშამდე განვითარების თანმიმდევრობის ზემოთ მოცემული მაგალითი შესაძლოა შეეხებოდეს გრძელვადიან განვითარებას. ამ შემთხვევაში ვსაუბრობთ ისეთ ბავშვებზე, რომლებიც სხვადასხვა ეტაპის გავლით, ასაკის მატებასთან ერთად, თამაშის ახალ უნარებს იძენენ. გრძელვადიან პერიოდში (მაგალითად, თამაშის ასაკთან დაკავშირებული განვითარების სხვადასხვა ეტაპზე) მიღწეულ ამგვარ პროგრესს ონტოგენეზი ეწოდება. ზემოთ მოცემული ფუნქციურ-კონსტრუქციული-როლური თამაშის თანმიმდევრობა კი შესაძლოა განვიხილოთ, როგორც მოკლევადიანი განვითარების მაგალითი. ამ შემთხვევაში ვსაუბრობთ ბავშვებზე, რომლებიც თამაშის მდგომარეობებში ავლენენ ცვლილებებს. მდგომარეობის თვალსაზრისით ცვლილებების დანახვა შესაძლებელია დროის ძალიან მცირე მონაკვეთებში, ერთი თამაშის ფარგლებში. ჩვენს მიერ მოყვანილი მაგალითის შემთხვევაში, ბავშვები შესაძლოა საწყის ეტაპზე ჩაერთონ ფუნქციურ თამაშში ისეთი საგნებით, როგორებიცაა კუბები, ააწყონ და დაშალონ ისინი. შემდეგ ისინი შესაძლოა გადავიდნენ კონსტრუქციულ თამაშზე, რომელშიც კუბებს გამოიყენებენ ისეთი კონსტრუქციის ასაწყობად, როგორიცაა, მაგალითად, გზა. კონსტრუქციის აწყობის შემდეგ, ბავშვებს უკვე როლური თამაშისთვის შეეძლებათ მისი რეკვიზიტად გამოყენება (მაგალითად, თითქოს სათამაშო მანქანებს მართავენ გზაზე). ტერმინი - მიკროგენეზი შეეხება თამაშის ამ მოკლევადიან თანმიმდევრობას, რომელიც შედგება თამაშის სხვადასხვა დროებითი მდგომარეობისა და მათ შორის გადასვლის პერიოდებისაგან.

როგორ ვითარდება თამაში

თამაში თავისთავად რთული ფენომენია, მისი განვითარება - კიდევ უფრო რთული. გამოხატულების დონეზე თამაშის განსხვავებული ფორმები და ტიპები არსებობს. თამაშის ერთსა და იმავე ეპიზოდში შეიძლება თამაშის რამდენიმე ფორმა შეგვხვდეს. კატეგორიების სისტემებში გამოიყოფა თამაშის არა მხოლოდ ტიპები, არამედ ქვეტიპებიც. თამაშის ტიპებსა და დონეებს ხშირად რიგის სკალის მიხედვით ალაგებენ თუ ახარისხებენ. თამაშის ისეთი დამატებითი თვისებები, როგორებიცაა, ტემპი, ინტენსივობა და შესრულების სტილი,

თამაშის მკვლევრების მიერ ზოგჯერ კოდირების სქემების ფარგლებში განიხილება. თამაშის ამ კომპლექსური ბუნებიდან გამომდინარე, რთულია როგორც მისი განვითარების კონცეპტუალური გადმოცემა, ასევე ემპირიული შეფასება.

ადრეული ასაკის ბავშვთა თამაშში ასაკთან დაკავშირებული მიმდინარე თვისობრივი ცვლილებები საკმარისად კარგად არის დოკუმენტირებული - მაგალითად, თამაშის პიაჟესეული ეტაპები სენსომოტორული, სიმბოლურ-წარმოსახვითი და წესებზე დაფუძნებული თამაშების შემთხვევაში. განვითარებასთან დაკავშირებული ცვლილებები თამაშის თითოეული კატეგორიის ფარგლებშიც გვხვდება. მაგალითად, იმ ბავშვის სიმბოლურ-წარმოსახვითი თამაში, რომელიც ჯერ კიდევ სიარულს სწავლობს, ბევრად უფრო მარტივია, ვიდრე ბაღის ასაკის ბავშვის თამაში. თამაშის ქცევის თითოეულ კატეგორიაში ხდება თამაშის ონტოგენეზი და თამაშის სხვადასხვა ფორმები თანმიმდევრულად ჩნდება და ქმნის განვითარების უფრო რთულ მოდელებს. განვითარების თვალსაზრისით თამაშის შესაფერისი გარემოს მოსამზადებლად და ბავშვების ინდივიდუალური და ჯგუფური თამაშის ზუსტი პროგნოზირებისთვის საჭიროა ინფორმაციის მიღება განვითარების ნორმებისა და მახასიათებლების (ონტოგენეზი) შესახებ თამაშის განვითარების ფარგლებშიც.

თამაშის ქცევების პროგნოზირებისა და მოცემულ გარემოებებში ბავშვისთვის ყველაზე ხელსაყრელი თამაშის შერჩევის მიზნით სიტუაციური ღონისძიებებისა და კორექტირებების განსახორციელებლად, სასარგებლოა ასევე ვიცოდეთ თამაშის ეპიზოდში მოკლე ვადაში მომხდარი ცვლილებების შესახებ. მაგალითად, თამაშის მიმდინარეობისას, მასწავლებელმა შესაძლოა დაამატოს ან ამოიღოს თამაშის რეკვიზიტები იმის გათვალისწინებით, ბავშვები ძიების ციკლს გადაიან თუ თამაშის.

თამაშის ონტოგენეზისა და მიკროგენეზის ცნებების გამოყენება ზრდის ჩვენს შესაძლებლობებს გავიგოთ და შევაფასოთ, თუ რა ხდება თანმიმდევრულად თამაშის ეპიზოდში - როგორც ინდივიდუალურად, კონკრეტული ბავშვის განვითარების გარკვეულ დონეზე, ასევე მოცემული ასაკის ბავშვების ჯგუფში. მოთამაშე ბავშვების ჯგუფში ბავშვები თამაშის ფაზებსა და ციკლებს განსხვავებულად გაივლიან მათი განვითარების ასაკის ფუნქციის გათვალისწინებით, იმის მიხედვით, თუ რა ტიპის თამაშის გარემოში იმყოფებიან, რა მიზნის მიღწევას ცდილობენ და ვისთან ერთად თამაშობენ. თამაშზე ექსპერტის თვალთ დაკვირვება და ანალიზი საჭიროა როგორც ინდივიდუალურ, ასევე ჯგუფის დონეზე.

თამაშის განვითარების კონტექსტები

თამაშის განვითარების აღწერები, რომელსაც სხვადასხვა ლიტერატურაში ვხვდებით, შესაძლოა ზედმეტად იდეალიზებული და მარტივი ჩანდეს. ადრე ამგვარი აღწერები ხშირად წრფივი, ერთგანზომილებიანი და არაკონტექსტუალიზებული, ანუ კულტურული და თანატოლების ჯგუფური კონტექსტიდან ამოვარდნილი იყო. დღესდღეობით, თამაშის შემსწავლელი ექსპერტები მეტი სიფრთხილით ეკიდებიან იმ ეკოკულტურულ კონტექსტს, რომელიც გავლენას ახდენს განვითარებად ბავშვზე. თამაშის ქცევა და მისი განვითარება

მრავალწახნაგოვანი მიდგომის გამოყენებით, კონტექსტიდან გამომდინარე, სიტუაციების, კულტურის, ენისა და სოციალური ურთიერთობების ისტორიის გათვალისწინებით შეისწავლება (უფრო დეტალური ანალიზისთვის იხილეთ მე-6 თავი). უფრო მეტიც, განვითარების ტენდენციების შესახებ არსებული ცოდნა შერწყმული უნდა იყოს იმ ინფორმაციასთან, რომელიც გვაქვს ინდივიდუალური განსხვავებების შესახებ (მე-4 თავი), შეზღუდული შესაძლებლობის შესახებ (მე-10 თავი), საგანმანათლებლო ღონისძიებების შესახებ (მე-7, მე-8 და მე-9 თავები) და პოპულარული კულტურის, საინფორმაციო საშუალებებისა და ტექნოლოგიების შესახებ (მე-11 თავი).

მოტორული (საყრდენ-მამოძრავებელი სისტემის გამოყენებით) თამაშის განვითარება

მოტორული თამაში ყველა სახის ფიზიკურ და მანიპულაციურ თამაშებს მოიცავს. ამაში მოიაზრება ძიების ტიპის თამაშები, საკუთარი სხეულის, სხვა ადამიანის სხეულის, ან გარემოში არსებული საგნების კვლევა-ძიება. ზოგ შემთხვევაში მოტორულ თამაშს პრაქტიკულ თამაშსაც უწოდებენ, განსაკუთრებით, ჩვილობის და ისეთ ასაკში, როდესაც ბავშვი სიარულს სწავლობს. მეორეც, მოტორულ თამაშში შედის ლოკომოტორული თამაში, რომელიც მსხვილი კუნთების გამოყენებას და ლოკომოტიური აქტივობის განხორციელებას ან მოძრაობას გულისხმობს. ზოგ შემთხვევაში კი ლოკომოტიურ თამაშს ფიზიკური ვარჯიშით თამაშსაც უწოდებდნენ. დაბოლოს, მოტორულ თამაშში მოიაზრება თამაში წესების გარეშე (rough-and-tumble play), რომელსაც სხვანაირად ჭიდაობით თამაშად (play fighting) ან ხულიგნობადაც (roughhousing) მოიხსენიებენ. უფრო სწორი იქნება ამგვარ თამაშს ფიზიკურ-ჭიდაობითი თამაში ვუწოდოთ, რათა განვასხვავოთ სიმბოლურ-წარმოსახვითი ჭიდაობითი თამაშისაგან, რომელსაც ომის თემატიკის სათამაშოებით თამაშში თუ ვიდეოთამაშებში ან ძალადობის თემებზე აგებულ კომპიუტერულ თამაშებში ვხვდებით. მიუხედავად ამისა, არცთუ იშვიათად ვხვდებით ურთიერთგაჯერებულ პარალელურ ფიზიკურ და სიმბოლურ-წარმოსახვით ჭიდაობით თამაშებს, როდესაც ბავშვების ჯგუფი ომში ჯარისკაცების როლის განსახიერებას წესების გარეშე ბრძოლის საშუალებით ცდილობს.

გაფრთხილება: „მოტორული თამაში“ თამაშის ფართო კატეგორიაა. ის პირველია თამაშის ოთხ ასეთ ზოგად კატეგორიას შორის, რომლებსაც მოცემულ თავში განვიხილავთ. ამის შემდეგ გავანალიზებთ თამაშის დანარჩენ სამ ზოგად კატეგორიას: საგნობრივ-მატერიალურ თამაშს, სიმბოლურ-წარმოსახვით თამაშს და სოციალურ თამაშს. ყურადსაღები გაფრთხილება იმით არის განპირობებული, რომ ხშირად, ზემოთ ნახსენები ერთი ან რამდენიმე განზომილება ერთდროულად არის წარმოდგენილი თამაშის ერთ კონკრეტულ შემთხვევაში. მაგალითად, ბავშვების მოტორულ თამაშში სიმბოლოები და სოციალური ქცევა ხშირად ერთმანეთთანაა შერწყმული. ჩვენი მცდელობა, რომ თამაში ოთხ ზოგად კატეგორიად დავყოთ, თამაშის განვითარების შესახებ არსებული მნიშვნელოვანი

ინფორმაციის გადაცემის ევრისტიკული მეთოდია. ეს ოთხი კატეგორია ასევე შეესაბამება თამაშის განვითარების შესახებ სამეცნიერო ლიტერატურაში წარმოდგენილი კვლევების შედეგებს. ამის მიუხედავად, უნდა გვახსოვდეს, რომ ეს კატეგორიები ყოველთვის ურთიერთგამომრიცხავი არ არის. მათ შესაძლოა ერთმანეთი გადაფარონ, რაც თამაშის კომპლექსური ბუნებიდან გამომდინარეობს.

ფიზიკური და მანიპულაციური თამაში

ფიზიკური და მანიპულაციური თამაშები ყველაზე ადრეულ ასაკშიც კი ფუნდამენტური მოტორული უნარ-ჩვევების ქონას მოითხოვს. ახალშობილთა მოტორულ უნარებში შედის სხეულის ნაწილების არაკოორდინირებული და უწესრიგო მოძრაობის ზოგადი უნარი (მკლავების ქნევა ან თავის შეტრიალება) და შემთხვევითი და ზუსტად კოორდინირებული რეფლექსები. ჯანმრთელი ბავშვები სხეულის გაკონტროლების უნარს სწრაფად ივითარებენ, რაც უკვე სულ რამდენიმე თვის შემდეგ მათ მდგრადობის, მობილურობის და გარემოცვაში გარკვევის საშუალებას აძლევს. მათ შეუძლიათ ეს ახალი უნარ-ჩვევები სხვა მიზნების მისაღწევ საშუალებებად (მათ შორის, მიზანმიმართული აქტივობებისა და თამაშისათვის) გამოიყენონ.

ცხოვრების პირველი წლის განმავლობაში ჩვილები ხელის მოძრაობის, მათ შორის ხელით ჩაბლაუჭების და მანიპულირების უნარებს ივითარებენ, რაც საგნობრივ-მატერიალური თამაშის შესაძლებლობას ქმნის და ასევე ეხმარება ჩვილებს საგნების, ქმედებების, სამგანზომილებიანი სივრცის და მიზეზ-შედეგობრივი მიმართებების ინფორმაციულ, პრაქტიკულ და ინტუიციურ აღქმაში. ერთიდან ორ წლამდე ასაკში ბავშვები მანიპულაციური თამაშის ყველაზე რთულ ფორმებში ერთვებიან; მაგალითად, მათ შეუძლიათ სქელტანიანი წიგნის ფურცლები სხვადასხვანაირად გადაშალონ; წინიდან უკან, უკნიდან წინ, ერთ ჯერზე ერთი გვერდი, ერთ ჯერზე ორი გვერდი და ასე შემდეგ. ორიდან სამ წლამდე ასაკში ფიზიკური და მანიპულაციური თამაში სწრაფად ვითარდება. ეს დასტურდება როგორც ზოგადად უხემ მოტორულ აქტივობაში, რაშიც დიდი ზომის საგნები და მობილურობის უზრუნველსაყოფად მსხვილი კუნთები ერთვება, ასევე ნატიფ მოტორულ აქტივობებში, როცა ხელის კუნთები, ხელისა და თვალის კოორდინაცია მუშაობს და მცირე ზომის საგნები გამოიყენება. ფიზიკური და მანიპულაციური თამაშის განვითარება ფიზიკურ განვითარებაზე, გამოცდილებაზე და პრაქტიკაზე დამოკიდებული.

ასაკთან ერთად ბავშვების მოტორული და ფიზიკური უნარ-ჩვევები და ფიზიკური თამაშები კიდევ უფრო ვითარდება. მათ სიარული, სირბილი, წონასწორობის დაცვით ფეხის წვერებზე სიარული და ცალ ფეხზე დგომა უკვე ადვილად და დამაჯერებლად შეუძლიათ. სამბორბლიანი ველოსიპედით სეირნობა და სხვა მანქანებით თამაში მათ დიდ სიამოვნებას ანიჭებს. სკოლამდელ ასაკში ბავშვები კიბის საფეხურებზე ცალი ფეხით ადიან. ოთხიდან ხუთ წლამდე ასაკში ბავშვები მოტორული თვალსაზრისით კიდევ უფრო იწაფებიან, რაც უფრო მეტი ტიპის თამაშის საშუალებას იძლევა. მათ გადახტომა, ცოცვა, ხტუნვა და

სირბილი შეუძლიათ. ძალიან მოსწონთ დაჭერობანას ტიპის თამაშები და თითქმის ყველა სახეობის ათლეტური აქტივობა, მათ შორის თამაში წესების გარეშე. ზოგიერთ ბავშვს დამხმარე სავარჯიშო ბორბლებიანი მცირე ზომის ველოსიპედის ტარებაც შეუძლია. ამ ასაკის ბავშვებს ასევე შეუძლიათ ტანსაცმელზე ღილების შეკვრა და მარტივი თავსატეხებისა და კონსტრუქციების აწყობა.

ხუთიდან ექვს წლამდე ასაკში ბავშვების შემდგომი ფიზიკური განვითარება მათ ახალი ფორმის მოტორული თამაშის საშუალებას აძლევს, მაგალითად, სახტუნაო თამაშები, აკრობატიკა და აკრობატული ილეთები ბაგირებზე. ნატიფი მოტორიკის დახვეწის პარალელურად, ბავშვებს შეუძლიათ ჭრა, გამოწერა/კალკირება, ხატვა, დაწებება და მძივების აწყობა. ბევრ ბავშვს დანის გამოყენება შეუძლია, თუმცა მათ შეიძლება კარგად ჭრა არ იცოდნენ. მანიპულაციური თამაში ნაწილობრივ ემთხვევა საგნობრივ-მატერიალურ თამაშს.

ლოკომოტორული თამაში

სირბილი, ხტუნვა და დაჭერობანა ლოკომოტორული თამაშის მაგალითებია. ამ თამაშის ყველაზე ტიპური მაგალითი ვილაცისგან გაქცევა ან ვილაცის დადევნებაა. ჩვეულებრივ სწრაფად მორბენალმა ბავშვებმა შესაძლოა მიზანმიმართულად შეანელონ სიჩქარე (ე.ი. თვით-დაბალანსების ტაქტიკა აირჩიონ) და ამით სხვებს მათი დაჭერის საშუალება მისცენ. როლების შეცვლა ხშირია, თუ ბავშვები ჯგუფებში რიგრიგობით ენაცვლებიან ერთმანეთს ან თავად მისდევენ სხვებს, ან მათ მისდევენ სხვები. როგორც წესი, ლოკომოტორული თამაში ცოტა ხანს გრძელდება და სარბენი მონაკვეთიც მცირეა.

ასაკის მატებასთან ერთად ბავშვები უფრო კარგად დარბიან და სირბილის დროს დამატებითი, ფუჭი მოძრაობების შემცირებას ახერხებენ (Haywood, 1986). რადგან ლოკომოტორული თამაში ან დაჭერობანას თამაში ხშირად ჭიდაობის თამაშისგან დამოუკიდებლად მიმდინარეობს, ალბათ უმჯობესი იქნება თუ ამ თამაშს ცალკე განვიხილავთ (Power, 2000). ბავშვებში ჭარბწონიანობის მაჩვენებლების ზრდისა და ამ სერიოზული სოციალური/სამედიცინო პრობლემის გადასაჭრელად გარკვეული ღონისძიებების ჩატარების აუცილებლობის გათვალისწინებით, მიზანშეწონილი იქნებოდა თამაშის თემაზე მეტი კვლევა, რომლის ფარგლებშიც კონკრეტულად ამ ტიპის თამაშს განსაკუთრებული ყურადღება დაეთმობოდა.

თავის ფუნდამენტურ მიმოხილვით ნაშრომში, პაუერი (2000) მიიჩნევს, რომ ბავშვობის წლებში ლოკომოტორული თამაშის წილი (და ზოგადად, ფიზიკური აქტივობა) ხან იზრდება და ხან მცირდება. ლოკომოტორული თამაშის განვითარების ნალის ფორმის (ამობრუნებული ლათინური U-ს ფორმის) მრუდი თავის პიკს სასკოლო პერიოდში აღწევს. მაგალითად, პელეგრინმა (1995) მცირედი განსხვავებები აღმოაჩინა დაჭერობანას თამაშებში იმის მიხედვით, მეექვსე კლასელები თამაშობდნენ თუ მერვე კლასელები. მესამე კლასელებში ცალკე ჩატარებული კვლევის შედეგებთან შედარებამ გვაჩვენა, რომ ამ ასაკში დაჭერობანას იშვიათად თამაშობდნენ (Pellegrini & Davis, 1993).

„უხეში თამაში წესების გარეშე“ ანუ ჩხუბის იმიტაცია

„თამაში წესების გარეშე“ ანუ ჩხუბის იმიტაცია ლოკომოტორული ტიპის თამაშია, რომელიც სოციალურ და წარმოსახვით თამაშს ნაწილობრივ ემთხვევა. წესების გარეშე უხეშ თამაშში ცენტრალურ როლს მოთამაშეების სხეული და მოქმედება ასრულებს. ამ დროს ბავშვების მიერ ერთმანეთისათვის ტკივილის მიყენება მოჩვენებითი და გათამაშებული უფროა, ვიდრე რეალურად აგრესიული. ეს იმას ნიშნავს, რომ თამაში წესების გარეშე ჩხუბის მოჩვენებითი გათამაშებაა და არა რეალური ჩხუბი. აგრესიის გათამაშების ამ ფორმაში შესაძლოა ისეთი ფიზიკური მოძრაობები გამოიყენებოდეს, როგორცაა დაჭიდების იმიტაცია, სირბილი, გადევნება/გაქცევა, წიხლის კვრა, ჩაფრენა, ერთმანეთზე დაწოლა, ხელის კვრა, გაშლილი ხელით დარტყმა, თითების ქნევა, ხელის ფათური, ასევე ხმაური (Sutton-Smith et al., 1988). ჩვეულებრივ, ჩხუბის იმიტაციის ეპიზოდებში რამდენიმე ბავშვია ჩართული. ისინი ერთმანეთში ცვლიან როლებს - თავიდან „ცუდი“ ბიჭი მოგვიანებით ხდება „კარგი“ და შემდეგ ისევ „ცუდი“ ბიჭი - ეს ბავშვებს საშუალებას აძლევს როლები გაინაწილონ: ძლიერი გმირები განასახიერონ და ამავე დროს უბედური მსხვერპლის როლიც გაითამაშონ (Pellegrini, 1991). ამ შემთხვევაში მწვავედ დგას გენდერული სხვაობის საკითხი, როგორც ეს განხილულია მე-4 თავში. ეს ძირითადად „ბიჭური“ ტიპის თამაშია.

უხეში ფიზიკური თამაშის - ჩხუბის იმიტაცია ცხოველებში ჩვილობის ასაკიდან იწყება, პიკს მოზარდობის ასაკში აღწევს და შემდეგ თანდათანობით ქრება (Power, 2000). განვითარების ფუნქცია, რომელსაც ამობრუნებული ლათინური U-ს ფორმის მრუდის სახე აქვს, ადამიანებში მიმდინარე პროცესებსაც აღწერს. უხეში თამაში წესების გარეშე თავდაპირველად ორი წლის ასაკის ბავშვებში ვლინდება, ბავშვობის ადრეულ და შუა პერიოდში მისი წილი იზრდება, ხოლო შემდეგ, მოზარდობის ასაკში მცირდება. ასაკის მატებასთან ერთად ეს თამაში ენერგიული და უხეში ხდება.

უბეში თამაში წესების გარეშე არ არის აგრესიის გამოვლენა. ის მნიშვნელოვანი თამაშია განსაკუთრებით ბიჭებისთვის.



საგნებით თამაშის განვითარება

ადრეული ბავშვობის პერიოდის მიწურულს ბავშვი თამაშში საგნების გამოყენების სხვადასხვა უნარს ამჟღავნებს. ბავშვს შეუძლია მოიშველიოს სხვადასხვა იარაღი, უფროსის მეთვალყურეობის პირობებში მონაწილეობა მიიღოს საჭმლის მომზადებაში და კუბებისგან და სხვა საგნებისგან რთული კონსტრუქციები ააგოს. ბავშვს შეუძლია საკმაოდ რთული თავსატეხები ააწყოს, სხვადასხვა საგნების გამოყენებით სანახაობა დადგას და თამაშის დროს სხვადასხვა საგნის (მათ შორის, კომპიუტერის) გამოყენებისას პრობლემის გადაჭრის მნიშვნელოვანი სტრატეგიები გამოავლინოს. უფრო მეტიც, ეს უნარები ხშირად სოციალურ გარემოში ვლინდება, რაც დამატებითი შესაძლებლობების არსებობას მოითხოვს.

თამაშის თეორია, რომელსაც „აქტივაციის მოდულაციის თეორიას“ უწოდებენ, ფოკუსირებულია გარე სამყაროში არსებულ მოტივაციის ფაქტორებზე, რომლებიც ბავშვს თამაშის სტიმულს უქმნიან. ეს თეორია განსაკუთრებით ეფექტიანია საგნებით თამაშის შესასწავლად კონკრეტულ სიტუაციაში და კონკრეტულ დროს. სტიმულის გამომწვევი ისეთი მახასიათებლები, როგორებიცაა - სიახლე, კომპლექსურობა და მანიპულირების უნარი, ბავშვს საგნების შესწავლისა და გამოყენებისკენ უბიძგებს. ამგვარი ინტერაქცია სხვადასხვა ფორმებს იძენს. მაგალითად, აქტივაციის და მოტივაციის საკითხების შესახებ ბერლინის (1960) მიერ გამოქვეყნებულ ნაშრომზე დაყრდნობით, ჰატმა (1966) ერთმანეთისგან განასხვავა ბავშვის მიერ საგნების კვლევისა და საგნებით თამაშის აქტივობები. კვლევის აქტივობაა, როდესაც ბავშვი სვამს კითხვას: „რას აკეთებს ეს საგანი?“ თამაშია, თუ ბავშვი კითხულობს:

„რა შემოდგომა გავაკეთო ამ საგნით?“ მოცემულ თავში ჩვენ ყურადღებას ვამახვილებთ მეორე შეკითხვაზე, როდესაც საგნებით თამაშისას ბავშვები მათ იმგვარი დანიშნულებით იყენებენ, რომლისთვისაც ეს საგანი თავდაპირველად გამიზნული არ ყოფილა.

როგორ თამაშობენ საგნებით? არსებობს საგნებით თამაშის ორი განზომილება, რომელთა შესწავლისას გაითვალისწინეს ბავშვის განვითარების პროცესი. პირველი, თამაშის ხარისხი იმის მიხედვით გაანალიზდა, რამდენად თანმიმდევრული, ინტეგრირებული, წარმომადგენლობითი და შესაფერისი იყო მიმდინარე აქტივობა. მეორე, ბავშვების საგნებით თამაშში შეისწავლეს ბავშვის სიმბოლურ-წარმოსახვითი უნარების ჩამოყალიბებამდე, კონსოლიდაციამდე და მას შემდეგ. ბავშვის განვითარების კვალდაკვალ, წინა სიმბოლურ-წარმოსახვით და სიმბოლურ საგნებით თამაშებს შორის მნიშვნელოვანი განსხვავება აღინიშნებოდა.

მანიპულაციური და კვლევითი თამაში

როგორც მოტორული თამაშის ნაწილში განვიხილეთ, ჩვილების საგნებით თამაშში მნიშვნელოვანი ცვლილებები მათი ცხოვრების პირველ თვეებში ხდება. ადრეულ ასაკში მოტორული და საგნებით თამაშები ხშირად ერთმანეთს ემთხვევა. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ახალშობილს რეფლექსები და სენსორული უნარები აქვს, მაგრამ არ იცის, როგორ უნდა ითამაშოს საგნებით. საგნებით თამაშში გამოცდილების მიღების შედეგად ვითარდება. ის პირველივე წლებში განიცდის პროგრესს და განმეორებადი და არადიფერენცირებული აქტივობიდან ბავშვი აქტივობის უფრო ორგანიზებულ და თანმიმდევრულ მოდელზე გადაჰყავს.

სენსომოტორულ პერიოდში ბავშვის კოგნიტური განვითარების თეორიაში პიაჟე (1962) დაოსტატებას, ანუ ვარჯიშით თამაშს აღწერს. მას მიაჩნია, რომ თავდაპირველად ჩვილის ქმედებებს საგნები მართავენ, შემდეგ კი საგნები თავად ექცევიან ბავშვის კონტროლის ქვეშ და მას ქმედების სქემების გამოყენების საშუალებას აძლევენ. ჩვილები საგნებთან დაკავშირებულ ქმედებებს იმეორებენ და ამ ქმედებებს სხვა საგნების მიმართ განაზოგადებენ. ამ ქცევის აღსაწერად პიაჟე ასიმილაციის ორ კატეგორიას იშველიებს. ესენია: რეპროდუქციული ასიმილაცია (საგნებთან დაკავშირებული ქმედებების განმეორება) და განმაზოგადებელი ასიმილაცია (ამ ქმედებების გავრცობა დამატებით საგნებზე). მაგალითად, ჩვილმა შესაძლოა რამდენჯერმე დააგდოს ჟღარუნა სათამაშო და ის ყოველ ჯერზე სხვადასხვა სიმაღლეზე აახტუნოს (რეპროდუქციული ასიმილაცია), შემდეგ კი იგივე ტიპის ქმედება გაიმეოროს განსხვავებული სიმაღლიდან, პატარა ბურთით (განმაზოგადებელი ასიმილაცია). მართალია, ეს ქცევები არ არის მიზანმიმართული, მაგრამ ისინი სიამოვნების მომნიჭებელია და პიაჟესთვის ამგვარი ქცევები თამაშის არსს განსაზღვრავენ. ცხოვრების მეორე წელს, წარსული გამოცდილებიდან მიღებული კომბინაციების წყალობით, ბავშვს უკვე ახალი სქემების შემუშავება შეუძლია. იზრდება საგნების რიტუალური და პირობითი გამოყენების სიხშირე.

კვლევებმა დაადასტურა, რომ ადრეული ასაკიდან მოყოლებული, სკოლამდელ და ადრეულ სასკოლო წლებში, საგნების შესწავლის (გამოკვლევის) პრაქტიკა რაოდენობრივად მატულობს. ამის მიუხედავად, ბავშვების მიერ კვლევით თამაშებზე დახარჯული დროის შემსწავლელმა სამეცნიერო კვლევებმა არათანმიმდევრული შედეგები გამოავლინა. ამის მიზეზი, როგორც ჩანს, კვლევაში გამოყენებული სტიმულების განსხვავებული ტიპებია. უფრო რთული საგნების გამოყენების შემთხვევაში, ამგვარი ქცევების რაოდენობა იზრდება და პირიქით, თუ საქმე გვაქვს ნაკლებად რთულ საგნებთან, კვლევითი თამაშების რაოდენობა შემცირებულია. თუმცა გამოვლინდა, რომ ბავშვების მიერ საგნების კვლევასა და თამაშის აქტივობებს განვითარების თანმიმდევრული ტენდენცია ახასიათებთ: ასაკის მატებასთან ერთად, საგნების შესწავლის და თამაშის აქტივობები უფრო სისტემატური, მოწესრიგებული და გეგმური ხდება (Power, 2000).

ზოგადად, კვლევის თანახმად, ადრეულ ასაკში ბავშვის მიერ საგნებით მანიპულირების გზები შემდეგნაირად ვითარდება: თავდაპირველად ბავშვი ერთ რომელიმე კონკრეტულ საგანს პირში ჩადების ან ფართო მოტორული მოქმედებებით იკვლევს, მოგვიანებით ის უკვე რამდენიმე საგანს ერთდროულად შეისწავლის შეხებით და თვალიერებით. საგნის შესადლებლობების (საგნის პოტენციური მისი ფუნქციონალური და სიმბოლური გამოყენების თვალსაზრისით) გამოსაყენებლად მანიპულაციური საგნებით თამაში უფრო ფოკუსირებული და მდგრადი ხდება. ბავშვს აქვს მზარდი უნარი, ყურადღება გაამახვილოს ერთი და იმავე საგნის რამდენიმე ასპექტზე და ერთდროულად ითამაშოს ერთზე მეტი საგნით ორივე ხელის გამოყენებით. მცირდება საგნის პირში ჩადების მცდელობა და ისეთი ფართო მოტორული ქმედებები, როგორც საგნის ძირს დახეთქება (Power, 2000).

ასევე შესწავლილ იქნა ბავშვების თამაშის განვითარების პროცესი, რომლის დროსაც საგნებით თამაში თანდათან სიმბოლურ-წარმოსახვით თამაშად გრდაიქმნება, ანუ წინა-სიმბოლური ქმედების სქემები სიმბოლური ქმედების სქემებში გადაიზრდება. მაგალითად, ფენსონმა, ქეიგანმა, ქერსლიმ და ზელაზომ (1976) ცხრიდან თვრამეტ თვემდე ასაკის ბავშვთა საგნებით თამაშების შედარებითი ანალიზი ჩაატარეს. ისეთი მოტორული სქემები, როგორებიცაა, საგნების პირში ჩადება და ძირს დახეთქება, ყველაზე ჩვილ ასაკშია გამოხატული. ცამეტნახევარი თვის ასაკში ჩვილები საგნებს უკვე ფუნქციონალური მიზნით იყენებდნენ, აჯგუფებდნენ მათ ან მსგავს საგნებს ახარისხებდნენ და მარტივ, თვითმართვადი ხასიათის სიმულაციებს ასრულებდნენ. კომბინაციური თამაშების რიცხვი გაიზარდა, ხოლო საგნების ფუნქციონალური თუ მოტორული გამოყენება პირობითმა გამოყენებამ ჩაანაცვლა.

კონსტრუქციული თამაში

ჩვილობიდან სკოლამდელ ასაკამდე პერიოდი ბავშვთა გააზრებული შემეცნების ზრდით გამოირჩევა. ძიებითა და მანიპულაციური თამაშებით ბავშვები სულ უფრო უახლოვდებიან საგნებს და მასალებს; ძლიერდება მათი პიროვნული კონტროლი საკუთარ ქმედებებზე

საგნების მიმართ. იხვეწება მათი უნარი, ჩაერთონ ფუნქციურ და კონსტრუქციულ, ან იმგვარ თამაშში, რომელიც პიროვნული თამაშის მიზანს ემსახურება და არ შემოიფარგლონ მხოლოდ საგნების ძიების თუ ვარჯიშით თამაშით.

პიაჟეს (1962) და სხვების ადრეული ნაშრომის საფუძველზე, სმილანსკიმ (1968) განავითარა აზრი იმის შესახებ, რომ ფუნქციური, კონსტრუქციული და როლური თამაშები ქმნის შემეცნებითი განვითარების ეტაპების შესაბამის განვითარების იერარქიას. ფუნქციური თამაშში გულისხმობს მოტორულ სავარჯიშოს საგნებით, უსაგნოდ ან საგნების სტერეოტიპული ფორმით გამოყენებას ბავშვების განვითარების კვალდაკვალ. კონსტრუქციული თამაშში ორგანიზებული, მიზანმიმართული თამაშია, რომელშიც ბავშვები სხვადასხვა მასალით ცდილობენ რაღაცის აშენებას. როლურ თამაშში მოიაზრება როლების განსახიერება და წარმოსახვითი (ფანტაზიის) უნარის გამოყენება. თავიდან ჩნდება ფუნქციური თამაში. ეს არის თამაშის ის ძირითადი ტიპი, რომელიც გვხვდება სენსომოტორულ სტადიაზე (დაახლოებით დაბადებიდან ორი წლის ასაკამდე). მას შემდეგ, რაც ბავშვები განვითარების ოპერაციამდელ სტადიაზე გადავლენ, ჩნდება ჯერ კონსტრუქციული, შემდეგ კი როლური თამაშები, როგორც თამაშის დომინანტური სახეობები. სმილანსკის სქემაში კონსტრუქციული თამაში განიხილება როგორც ფუნქციური და როლური თამაშის შუალედური ეტაპი. მიუხედავად იმისა, რომ ეს არ არის ცალსახად განმარტებული, ამ განლაგების ლოგიკური საფუძველი არის მოსაზრება, რომლის თანახმად, როლურ თამაშში სიმბოლოს აშკარად გამოყენება მოითხოვს უფრო დახვეწილ ინტელექტუალურ უნარებს, ვიდრე სიმბოლურ-წარმოსახვითი აქტივობა კონსტრუქციულ თამაშში (Christie & Johnsen, 1987).

ოთხი წლის ასაკისთვის თამაშის ყველაზე გავრცელებული ფორმა კონსტრუქციული თამაშია. მას სკოლამდელი ასაკის ბავშვის თავისუფალი დროის 50% ეთმობა (Rubin et al., 1983). ფუნქციურიდან კონსტრუქციულ თამაშამდე გადასვლაზე ნაწილობრივ პასუხისმგებელია ფიზიკური გარემო. ადრეულ ასაკში ერთი ან ორი წლის ბავშვის ტიპობრივი სასწავლო ოთახი აღჭურვილია მანიპულაციური და ფუნქციური თამაშის იმგვარი საგნებით, როგორებიცაა: დიდი ზომის ბურთები, თიხა, თითით სახატავი საღებავები, სათამაშოები ქვიშაში ან წყალში გასართობად, გასაბმელი მასალები (სიმები), კუბურების კომპლექტები და ფაზლები. უფრო მოზრდილი, სკოლამდელი ასაკის ბავშვების გასართობი ცენტრები და სათამაშო მოედნები აღჭურვილია უფრო მეტად კონსტრუქციული თამაშების წამახალისებელი საგნებით, მაგალითად, ლეგოებით და სხვა ურთიერთდაკავშირებული სამშენებლო სისტემებით (Bronson, 1995). ასაკის მატებასთან ერთად ბავშვები ავითარებენ კომპლექსური სტრუქტურების აგებისა და ამოცნობადი ნივთების შექმნის უნარს ხატვის, გაფერადების, დიზაინის და მცირე ზომის კონსტრუქციების შექმნის გზით. უფრო მეტიც, სათამაშოები და თამაშისთვის საჭირო სხვა ნივთები და კომპიუტერთან დაკავშირებული აქტივობები (როგორც ეს აღწერილია მე-11 თავში) სულ უფრო მეტად გამოიყენება სკოლამდელ დაწესებულებებსა და ბავშვთა აღზრდის ცენტრებში, რაც ბავშვებისთვის ქმნის გამოწვევას, დაამყარონ შემოქმედებითი ურთიერთობა სამყაროში არსებულ საგნებთან.

კუბურებით თამაში. ეს თამაში გავრცელებულია ბავშვებში და წარმოადგენს საგნებით თამაშის იმ ძირითად ფორმას, რომელშიც ვლინდება გამოცდილების აშკარა განსხვავება ბავშვებს შორის. კვლევა იმისა, თუ როგორ თამაშობენ ბავშვები კუბურებით, ჯერ კიდევ მეოცე საუკუნის პირველ ათწლეულებში დაიწყო. მაგალითად, ნაშრომში მოწიფულობის გრაფიკის შესახებ, სწორედ ეს საკითხი აქვს შესწავლილი გეზელს (1940). თორმეტიდან თვრამეტ თვემდე ასაკში ჩვილები იშვიათად ცდილობდნენ კუბურებით რამის აშენებას, ერთ ჯერზე მხოლოდ ერთი კუბურით თამაშობდნენ და მას განიხილავდნენ, როგორც ცალკე არსებულ ერთეულს. თვრამეტიდან ოცდაოთხი თვის ასაკამდე ბავშვების უმრავლესობა რიგად აწყობდა კუბურებს ან მარტივ კომპლექსს აშენებდა. სამი წლის ასაკში ისინი ამას, როგორც წესი, კომბინირებულად აკეთებდნენ და გარდა ამისა, ვერტიკალურ განლაგებას ჰორიზონტალურთან აკავშირებდნენ. ოთხი წლის ასაკის ბავშვები სტანდარტულად რთულ, ორგანიზაციულ სტრუქტურებს აგებდნენ, ხუთი წლისანი კი კიდევ უფრო რთულ სამგანზომილებიან ნაგებობებს ქმნიდნენ; მოზრდილი ასაკის ბავშვთა ორივე ჯგუფი, ჩვეულებრივ, სახელს არქმევდა დასრულებულ პროდუქტებს.

გეზელის ნაშრომი ადრეულ ასაკში ბავშვების კუბურებით თამაშთან დაკავშირებით, შესაბამისი კვლევით დადასტურდა. კუბურებით თამაშს ბავშვი დაახლოებით ორი წლის ასაკიდან იწყებს და მასში მზარდი კომპლექსურობა ვლინდება. სამი წლის ასაკში ხდება ვერტიკალურიდან ჰორიზონტალურ კონსტრუქციებზე გადასვლა, ოთხი წლის ასაკისათვის კი – კიდევ უფრო რთულზე (მაგალითად, შემოსაზღვრული კორპუსი). კუბურებით თამაში უფრო მეტად წარმომადგენლობითი ხდება, ვინაიდან შედარებით უფროსი ასაკის სკოლამდელი ბავშვები უკვე იმგვარი კონსტრუქციის აგებას ცდილობენ, რომელიც რეალური სამყაროს ობიექტის მოდელი იქნება (Reifel, 1984).

რეიფელმა და გრინფილდმა (1982) დოკუმენტურად დაადასტურეს ოთხიდან შვიდ წლამდე ასაკის ბავშვებში კუბურებით თამაშისას გამოვლენილი ის განსხვავებები, რომლებიც მათ განვითარებას უკავშირდება. მათ მოახდინეს კუბურებით თამაშის კომპლექსურობის ინდექსირება როგორც სივრცითი ურთიერთობების, ისე სიმბოლიზმის მიმართ. კუბურებით თამაშში რეიფელმა და გრინფილდმა შეიმუშავეს სიმბოლიზმისა და სივრცითი კომპლექსურობის შეფასების სკალა. გამოიყო სიმბოლიზმის სამი დონე: 0=კუბურები განიხილება მარტივად, როგორც კუბურები; 1=ბავშვი კუბურას აღიქვამს, როგორც რეალური სამყაროს ნაცნობ ობიექტს, მაგალითად, სახლს ან ავტოფარებს; და 2=კუბურების მეშვეობით ბავშვი უფრო წარმოსახვით ან ფანტასტიკასთან დაკავშირებულ ობიექტებს წარმოიდგენს, მაგალითად, მეკობრეების ხომალდს ან კანფეტების დასამზადებელ მანქანას. სივრცითი კომპლექსურობა კი იმის მიხედვით შეფასდა, თუ რამდენად კარგად შეძლეს ბავშვებმა კუბურების შეერთება (მაგ.: თალები თუ ხიდები), რამდენად კარგად შეიმუშავეს გეომეტრიული გეგმები ან წარმოადგინეს განზომილებები მათი დახმარებით (მაგალითად, კუბურების საშუალებით მწკრივების, რიგების ან სიბრტყის შექმნა).

კუბურებით თამაში ბავშვებში პოპულარულია ხანგრძლივი ასაკობრივი პერიოდის განმავლობაში. როგორ და რა ტიპის კუბურებსა და სამშენებლო მასალებს გამოიყენებენ, ეს უკვე ბავშვის ასაკსა და განვითარების საფეხურზეა დამოკიდებული. მაგალითად,

სკოლამდელი ასაკის ბავშვებს შეუძლიათ დაოსტატდნენ იმგვარი სათამაშოებით თამაშში, როგორებიცაა: ლეგოს კუბურები, ლინკოლნის მორები და სხვადასხვა ტიპის კუბურების მსგავსი სათამაშოები. მათ შეუძლიათ ჩაერთონ ამ მასალებთან დაკავშირებულ განსხვავებული სახის ქმედებებში: საგნების ერთმანეთზე მირტყმა, მიღებისა და აგურების ერთმანეთთან მჭიდროდ დაკავშირება და სხვა. შვიდი ან რვა წლის ასაკის ბავშვებს ჯერ კიდევ უხარიათ ამ ფორმის თამაშებში ჩართვა, მაგრამ ასევე შეუძლიათ სიამოვნების მიღება მცირე ზომის ხრახნების, ქანჩების, ჭანჭიკების გამოყენებითა და ბატარეებზე მომუშავე კუბურებისა და სამშენებლო კომპლექტების თამაშით (Goodson & Bronson, 1985). კრისტის და ჯონსენის (1987) აზრით, უფრო მოზრდილი ასაკის ბავშვებს შენების პროცესზე მეტად ის უფრო აღელვებთ, რის გაკეთებასაც თავად ცდილობენ. მათი ინტერესი კუბურებით მშენებლობაში მნიშვნელოვნად იზრდება დაწყებით სასკოლო საფეხურზე და ეს პროცესი ერთგვარად გარდამავალი პერიოდია შემოქმედებით აქტივობებამდე. ტრაგეტონი (1997) გვთავაზობს სკოლამდელი ასაკის ბავშვების კონსტრუქციული თამაშიდან ხელოვნებისა და შემოქმედების, ასევე, სხვა შემოქმედებითი თამაშების ეტაპზე ზოგად გადასვლას დაწყებით სასკოლო ასაკში. თამაშის სხვა თეორეტიკოსების მსგავსად, ის ასევე აღნიშნავს, რომ ასაკის მატებასთან ერთად, ბავშვების როლური თამაში უფრო დახვეწილ, შემოქმედებით, როლურ აქტივობებად (როგორცაა, პაროდების გაკეთება) გადაიქცევა.

კომპიუტერებით თამაში. პატარა ბავშვები სულ უფრო მეტად სარგებლობენ და თამაშობენ კომპიუტერით. საწყისი კომპიუტერული გამოცდილება გულისხმობს შემდეგი ოპერაციების შესწავლას: ღილაკებზე დაჭერა, „მაუსის“ გადაადგილება, კურსორის გამოყენება, ადვილად მართვადი პროგრამის გაშვება და გადატვირთვა. უნარების საშუალებით განხორციელებული სხვა ქმედებების მსგავსად, რომელთა ათვისებაც მოსალოდნელია ბავშვის მიერ, ამ შემთხვევაშიც მნიშვნელოვანია, რომ საწყის ეტაპზე ბავშვს მასწავლებლები და მშობლები დაეხმარონ. ცოტა რომ წამოიზრდება, ბავშვებს შეუძლიათ ისარგებლონ სხვადასხვა სირთულის კომპიუტერული პროგრამებითა და თამაშებით. ჩვეულებრივ, ვიდრე აპლიკაციების ან ისეთი პროგრამების გამოყენებას აითვისებენ, როგორცაა „ლოგო“ (LOGO), ბავშვები მარტივი თამაშებისა და სასწავლო პროგრამებით სარგებლობენ. შედარებით მარტივი პროგრამები მოიცავს იმგვარ სფეროებს, როგორებიცაა: მათემატიკა, ენა და წიგნიერება; პრობლემის გადაჭრის უნარი; შემოქმედებითობა ხელოვნებაში, მუსიკასა და დიზაინში; ლოგიკა და მეხსიერება. როგორც წესი, ეს პროგრამები ზღაპრის მსგავსია და თამაშის განწყობას ქმნის, მორგებულია ადრეული ასაკის ბავშვებზე, თუმცა, ამავე დროს, არსებობს უფრო დიდაქტიკური ხასიათის პროგრამებიც, რომლებიც არ შეეფერება ბავშვების განვითარების დონეს. თავისუფალი ტიპის პროგრამებს, დიდაქტიკური, სასწავლო მიზნით შექმნილი პროგრამებისგან განსხვავებით, აქვს თამაშის დატვირთვა.

პატარა ბავშვები კომპიუტერებს განსხვავებულად იყენებენ, მათ შორის, თამაშისთვისაც. ძიების თამაში, მანიპულაცია და ექსპერიმენტების ჩატარება კომპიუტერებისა და პროგრამების შესასწავლად, განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც ისინი ჯერ კიდევ ახალია, თამაშის სახეობებია. პატარა ბავშვების მიერ ახალი კომპიუტერული პროგრამების პირველად გამოყენების ტექნიკა წინასწარ გათვლილ თანმიმდევრობას შეესაბამება. ჰოლანდი და რაითი (1997) აქცენტს აკეთებენ კომპიუტერული თამაშების საფეხურებზე: აღმოჩენა, ჩართულობა,

თვითდაჯერებულობა და შემოქმედებითობა. პატარა ბავშვების მიერ კომპიუტერით სარგებლობა, ჩვეულებრივ, სოციალური აქტივობაა და ზოგიერთი კვლევის შედეგების მიხედვით, თამაშის ხარისხი მაშინ უმჯობესდება, როდესაც ბავშვს თანატოლი ეთამაშება. მოთამაშის არსებობის შემთხვევაში, ქმედებებიც უფრო მრავალფეროვანია, მოგონილი თემაც მეტია და თამაშშიც მეტ ხანს გრძელდება (Heft & Swaminathan, 2002). კომპიუტერულ თამაშებთან დაკავშირებულ ამ თემებს უფრო დეტალურად შევხებით მე-11 თავში.

სიმბოლურ-წარმოსახვითი თამაშის განვითარება

სიცოცხლის მეორე წელს თავს იჩენს ბავშვის რეპრეზენტაციული უნარები. ჩვილს უკვე შეუძლია იმიტაციური ქმედებების შედეგად შექმნას სახეები და სიმბოლოები. ეს მას საშუალებას აძლევს, ჩაერთოს ელემენტარულ წარმოსახვით თუ სიმბოლურ თამაშებში. საწყის ეტაპზე ამგვარ თამაშში ბავშვი მარტო ერთვება, მაგრამ ასაკის მატებასთან ერთად იზრდება წარმოსახვის სოციალური კონტექსტი. ამასთან, ბავშვები უმეტესწილად სხვებთან და არა საკუთარ თავთან, ავლენენ წარმოსახვით ქცევებს. ისინი სიმბოლურ ქცევებში მაშინ ერთვებიან, როდესაც ერთ საგანს მეორეთი ანაცვლებენ და ახორციელებენ უფრო ხანგრძლივ, მეტად ინტეგრირებულ, წინასწარ დაგეგმილ აქტივობებს. განვითარების ამ სამ ტენდენციას შესაბამისი სახელები უწოდეს: დეცენტრალიზაცია, დეკონტექსტუალიზაცია და ინტეგრაცია (Fenson & Ramsay, 1980).

ჰაუსმა, უნგერმა და საიდნერმა (1989) აღწერეს წარმოსახვითი თამაშის დაწყებისა და განვითარების პროცესი ბავშვის ცხოვრების მეორე წლის განმავლობაში. თავიდან ამგვარი თამაში წამიერი და იმიტაციური ხასიათისაა. მიუხედავად იმისა, რომ საწყის ეტაპზე წარმოსახვით თამაშში ბავშვი უმეტესად მარტო ერთვება ან მშობელია მისი თამაშის მონაწილე, მას შეიძლება თანატოლებიც ჰყავდეს თანამოთამაშეებად. სხვა ბავშვთან ამგვარი სოციალური წარმოსახვითი თამაში თვალთ კონტაქტის დამყარებით იწყება, მაგალითად, თოჯინა ბავშვის გამოკვების სცენის დადგმისას. მიუხედავად ამისა, თხუთმეტ-თექვსმეტ თვემდე ასაკის ბავშვები, როგორც წესი, არ ახდენენ ერთმანეთის წარმოსახვითი ქცევების იმიტაციას. თხუთმეტიდან ოც თვემდე ასაკის ახლად ფეხადგმული ბავშვები, რომლებიც უფროსების თვალთახედვის არეში იმყოფებიან, ხშირად ერთვებიან მარტივ წარმოსახვით და იმიტაციურ წარმოდგენებში, როგორებიცაა, მაგალითად, თოჯინის ბავშვის ეტლით გასეირნება ან დასაძინებლად დარწევა. ამ ასაკში ახლად ფეხადგმულებს, როგორც ჩანს, მოსწონთ ერთმანეთის მიბაძვა. დაახლოებით ოცი ან ოცდაოთხი თვის ასაკში სოციალურ მიბაძვას მეტი ორმხრივი აღიარება ახასიათებს, როგორიცაა ვოკალიზაცია და თანამოთამაშისთვის სათამაშოების შეთავაზება. ოცდაოთხიდან ოცდაათ თვემდე ასაკის ბავშვებისთვის კონტექსტი იგივეა, მაგალითად, საფულეებით, ეტლებით და თოჯინებით მაღაზიაში წასვლა. ამ შემთხვევაში, თემის შესარჩევად უკვე გადაწყვეტილებების მიღებაა საჭირო. ოცდაათიდან ოცდათექვსმეტ თვემდე ბავშვები ერთმანეთსაც უფრო კარგად

ეცნობიან, სოციალურ წესებსაც და თამაშით მოლაპარაკებასაც. მოთამაშის როლის შესრულება სოციალური წარმოსახვითი თამაშის ნაწილი ხდება.

სკოლამდელ წლებში უფრო ორგანიზებული სიმბოლურ-წარმოსახვითი თამაშის მზარდი ტენდენცია შეინიშნება, რაც ხშირად რეალობის დუბლირებას ახდენს და სოციალურ კონტექსტში ვითარდება. პიაჟეს ზოგადმა მიმოხილვამ სიმბოლურ-წარმოსახვითი თამაშის განვითარების შესახებ, ბევრ მკვლევარს უბიძგა ადრეულ ასაკში არასოციალური და სოციალური წარმოსახვის წარმოშობისა და განვითარების საკითხების შესწავლისკენ. შესწავლილი სიმბოლური თამაშის განზომილებები მოიცავს (ა) წარმოსახვით ქმედებებს და საგნებს და (ბ) როლების შესრულებას და თემებს.

წარმოსახვითი ქმედებები და საგნები

წარმოსახვითი (სიმულაციური) ქმედებები გაანალიზდა აგენტისა და ობიექტის ჩანაცვლების თვალსაზრისით. დაახლოებით თორმეტი თვის ასაკში ჩვილები ელემენტარულ წარმოსახვით თამაშში, ჩვეულებრივ, ერთევიან როგორც აგენტები (Fenson et al., 1976). ამის მაგალითად გამოდგება მათი წარმოსახვითი თამაში, თითქოს სძინავთ ან ტელეფონზე საუბრობენ. მათი ამგვარი ქცევები ყოველდღიურ ხასიათს იძენს, თუმცა, მათი რეალური საჭიროებებიდან არ გამომდინარეობს. ჩვილობისა და ადრე ფეხადგმის ასაკში ბავშვებს უვითარდებათ ნაირგვარი ჩანაცვლებადი საგნებით წარმოსახვის უნარი (მაგალითად, ხის კუბს იყენებენ მარცვლეულით სავსე ჯამის წარმოსადგენად). მიუხედავად იმისა, რომ ეს მარტივი წარმოსახვითი თამაშები რეალურ საჭიროებებსა თუ სურვილებს არ ასახავს, ბავშვები მათ საკუთარ თავს უკავშირებენ. ბავშვებს შეუძლიათ გაითამაშონ, როგორ მიირთმევენ „მარცვლეულს“ ჯამიდან, მაგრამ სხვის ან თოჯინის კვებას ვერ ასახიერებენ. დაახლოებით თვრამეტი თვის ასაკიდან იწყებენ ბავშვები გარე სამყაროსკენ მიმართული სიმბოლურ-წარმოსახვითი აქტივობების განხორციელებას. ტერმინის პიაჟესეული განმარტების მიხედვით, ამ შემთხვევაში ჩვენ ვხვდებით რეალური სიმბოლურ-წარმოსახვითი თამაშების სერიას. ბავშვი ათამაშებს თოჯინას, თითქოს ის პლასტმასის ხილს მიირთმევდეს ან სათამაშო ტელეფონით საუბრობდეს.

წარმოსახვითი ქმედებების კომპლექსურობის გასაანალიზებლად, უპირანი იქნება ვისაუბროთ ჩანაცვლებადი ობიექტების ფორმასა და ფუნქციაზე იმ რეალურ ობიექტებთან შედარებით, რომლებსაც ისინი წარმოადგენენ. მაგალითად, მართკუთხა კუბს სათამაშო ტელეფონის მსგავსი ფორმა აქვს, რაც იძლევა მისი ტელეფონის ჩანაცვლებად ობიექტად გამოყენების საშუალებას. ტელეფონის სათამაშო თვითმფრინავით ჩანაცვლება აშკარად უფრო დიდი სიმბოლურ-წარმოსახვითი ნახტომი იქნება, მათ შორის არსებული განსხვავებებიდან გამომდინარე როგორც ფორმის, ისე ფუნქციის თვალსაზრისით. როგორც ეს მე-8 თავში განვიხილავთ, ასაკის მატებასთან ერთად, ბავშვებს სხვა ობიექტების წარმოსადგენად მეტად განსხვავებული საგნების გამოყენება შეუძლიათ. ორიდან სამ წლამდე ასაკში ბავშვები იწყებენ წარმოსახვითი ობიექტებისა და მასალების ჩართვას თამაშში (Gowan,

1995). მაგალითად, შეუძლიათ ხელს ისეთი ფორმა მიაღებინონ, თითქოს რაღაც უჭირავთ და განასახიერონ უჩინარი ტელეფონით საუბარი.

ბავშვების განვითარების პარალელურად, უმჯობესდება მათი უნარი, ჩაერთონ უფრო რთული და კომპლექსური წარმოსახვითი თამაშის ციკლებში. ქმედებების ერთმანეთთან დაკავშირება ხდება აზრიანად, ობიექტების გამოყენება კი – პირობითად და თანმიმდევრულად. ცხოვრების მეორე და მესამე წელიწადს ბავშვს შეუძლია შეასრულოს ორი ან მეტი თანმიმდევრული მოქმედება, რომლებშიც მსგავსი თემა თუ კონტექსტი მჟღავნდება, როგორცაა, მაგალითად, საკვების მომზადების იმიტაცია და შემდეგ მაგიდის გარშემო მსხდომი თოჯინებისთვის მირთმევა. ბავშვის მოწიფულობასთან ერთად იზრდება ამგვარი წარმოსახვითი თანმიმდევრული აქტივობების სახეობები და მრავალფეროვნება.

ჯინ გოუნის კვლევითი მიმოხილვა (1995) ადრეულ ასაკში სიმბოლურ-წარმოსახვითი თამაშის განვითარების შესახებ ემხრობა შეხედულებას იმის შესახებ, რომ მოწიფულობა, ინდივიდუალური ბავშვის ქმედებები ფიზიკური სამყაროს მიმართ და სოციალური ქმედება გარკვეულ როლს ასრულებს სიმბოლურ-წარმოსახვითი თამაშის შექმნასა და კონსოლიდაციაში. ჩვილობიდან სკოლამდე ასაკამდე განვითარების პარალელურად, ბავშვების სიმბოლურ-წარმოსახვითი თამაში (ა) საკუთარი თავისკენ მიმართული ქმედებიდან გადაინაცვლებს სხვებისკენ მიმართული ქმედებისაკენ, (ბ) ხდება უფრო რთული წარმოსახვითი ტრანსფორმაციების გამოყენების ასპარეზი და (გ) მეტად თანმიმდევრული და უკეთ ორგანიზებულია.

როლების განსახიერება და თემები

ბავშვის ზრდასთან ერთად საგნებით წარმოსახვითი თამაშები რთულდება. ცხოვრების მესამე წლის განმავლობაში ბავშვების უმრავლესობაში მნიშვნელოვანი ცვლილებები მიმდინარეობს. სიმბოლურ-წარმოსახვითი თამაშის პროცესში ბავშვები როლების განსახიერებას იწყებენ. როლური თამაში ადრეული პერიოდისათვის დამახასიათებელი საგნების გამოყენებით მიმდინარე წარმოსახვითი აქტივობებისაგან იმით განსხვავდება, რომ ბავშვს ახლა უკვე წარმოსახვით ქმედებებში შეუძლია როლური იდენტობის დანახვა და წარმოდგენა. შესრულებული როლი წარმოსახვითი ქმედებების ორგანიზებას ახდენს. როლური თამაში, როგორც წესი, უფრო ლოგიკურია და შინაარსიანი, ვიდრე ადრეული პერიოდისთვის დამახასიათებელი წარმოსახვითი აქტივობების ფორმები და დროშიც უფრო დიდხანს გრძელდება. ეს ყველაფერი ბავშვისთვის წარმოსახვით აქტივობებს უფრო სასიამოვნოს ხდის.

როლურ თამაშში მჟღავნდება ბავშვის ცოდნა სხვა მოთამაშეების, როლებისთვის დამახასიათებელი განმასხვავებელი ნიშნების, როლებს შორის არსებული კავშირების და როლების შესაფერისი ქმედებების შესახებ (Garvey, 1979). როლების განსახიერებაზე გავლენას ახდენს მოთამაშის კოგნიტური განვითარებისა და პიროვნების მახასიათებლები (იხილეთ მე-4 თავი), ასევე შექმნილი კონკრეტული სიტუაცია. გარვეისა და ბერნდტის

მიხედვით (1977), არსებობს ოთხი ტიპის როლი: (1) ფუნქციური როლები (ფსევდო როლების განსახიერება), რომელთა ორგანიზება ობიექტის ან აქტივობის საშუალებით ხდება (მაგ.: თოჯინის ბანაობა სათამაშო აბაზანის ქონით არის გამოწვეული); (2) რელაციური (კავშირებითი) როლები (ოჯახური როლები, როგორცაა მაგალითად, დედა-მამა-ბავშვი, ცოლი და ქმარი); (3) სახასიათო როლები, რომლებიც ან სტერეოტიპულია (პოლიციელი, მოჩვენება), ან მხატვრული (ზღაპრების, წიგნების, ან სატელევიზიო გადაცემების ან ფილმების გმირები, როგორცაა, მაგალითად, ბეტმენი); და (4) პერიფერიული როლები, რომლებსაც ახსენებენ, მაგრამ არ ასრულებენ (მაგალითად, მამველები, რომლებიც მოემართებიან გადაუდებელი სიტუაციის დასარეგულირებლად).

როლების გათამაშება, როგორც წესი, თამაშის თემებს უკავშირდება. წარმოსახვითი თამაში ძალიან ნაცნობი თემებიდან (როგორცაა მაგალითად, სახლობანასა და ხანძრის ჩაქრობის სცენები) უფრო ფანტასტიკურ და არაორდინალურ თემებში (მაგ.: მოჩვენებები და პირატები) გადაიზრდება. ბავშვებს ასევე ხიბლავთ ნაცნობი პროფესიული როლებისგან მკვეთრად განსხვავებული, უფრო სახასიათო როლების განსახიერება მხატვრული ლიტერატურიდან. როლების განსახიერებისთვის ბავშვებს სულ უფრო მეტი პოტენციური თემა უჩნდებათ ცოდნის გაღრმავებასთან ერთად იმ სამყაროს შესახებ, რომელშიც ისინი ცხოვრობენ - ეს შეეხება როგორც ყოველდღიურ რეალურ სამყაროს, ასევე იმ მოვლენებს, რომლებიც მათ, როგორც მხატვრული, ასევე არამხატვრული ლიტერატურიდან და ინფორმაციის გაცვლის სხვა საშუალებებიდან შეიმეცნეს.

უფრო მოზრდილი სკოლამდელი ასაკის ბავშვები სიმბოლურ-წარმოსახვითი თამაშის განვითარების კიდევ ერთ ეტაპს გაივლიან. ბავშვს წარმოსახვისთვის რეალური ობიექტები საერთოდ აღარ სჭირდება. მას თამაშის რეკვიზიტებისა და ნებისმიერი ტიპის ჩანაცვლებადი ობიექტების მრავალგვარი გამოყენება და სიტყვების მეშვეობით წარმოსახვითი სიტუაციების შექმნა შეუძლია. თანატოლებთან ურთიერთობისას სხვადასხვა როლის შესრულების, სიახლეების შეტანის და ფანტასტიკური თემების გათამაშების უნარი (სრულიად ბანალური თემებით დაწყებული და საკმაოდ ექსტრაორდინალურით დამთავრებული), ბავშვის სიმბოლური წარმოსახვის განვითარების მაღალ დონეზე მიუთითებს. სიმბოლურ-წარმოსახვითი განვითარების მაღალ დონეს სხვა გამოვლინებებიც აქვს. მათ შორისაა კონცენტრაცია, გამძლეობა, დეტალებისადმი ყურადღების მიქცევა და თამაშის ეპიზოდის მთლიანობაში აღქმა.

ამასთან, მაღალი დონის სოციალურ წარმოსახვას ასევე ახასიათებს მეტა-კომუნიკაცია ან მეტა-თამაში (Howes & Matheson, 1992; Sawyer, 1997). პერიოდულად ბავშვები თამაშის დროს გარკვეულ ნაწილს თვითონ თამაშზე სასაუბროდ იყენებენ. ხშირია საუბრები წარმოსახვით თამაშებზე, გადაწყვეტილების მიღების სცენები თამაშის რეკვიზიტებთან და სივრცით მარკერებთან დაკავშირებით და მოლაპარაკებების წარმოება როლების განაწილების თემაზე. კომპლექსურ სოციალურ თამაშში ჩართული ბავშვების დასახასიათებლად, სოიერმა (1997) ისინი მიახლოებს იმპროვიზაციულ ჯაზ ბენდს, რომლებიც სხვებს ხმას უწყობენ, მაგრამ ამავე დროს თავიანთ მელოდიასაც ასრულებენ და სხვადასხვა როლში გვევლინებიან - მსახიობის, რეჟისორის და ასე შემდეგ.

პიაჟე (1962) და ზინგერი (1973) მიიჩნევენ, რომ სიმბოლურ-წარმოსახვით თამაშს ბავშვები განვითარების კონკრეტული ოპერაციების საფეხურზე (შვიდიდან თერთმეტ წლამდე ასაკში) ითვისებენ. შესაბამისად, სასკოლო ასაკში ბავშვები უფრო მეოცნებეები ხდებიან. ოცნება, რომელიც ბავშვებს ადრეული სკოლამდელი სოციალური ცხოვრებიდან შემორჩათ, როდესაც ისინი აქტიური ფანტაზიის პერიოდში იმყოფებოდნენ, კვლავ დადებით გავლენას ახდენს ბავშვების კრეატიულობაზე, წარმოსახვის უნარზე, დივერგენტულ აზროვნებასა და ოპერატიულ აზროვნებაზე. უფრო მეტიც, უფროსი ასაკის ბავშვებში სიმბოლურ-წარმოსახვითი თამაშების გამოვლინების ამჟამად არსებული საშუალებებია ვიდეთამაშები და წარმოსახვითი აქტივობები. მკაფიო წარმოსახვითი აქტივობების გაქრობა შესაძლოა მეთოდოლოგიური არტეფაქტი იყოს, რაც თამაშებზე მკვლევართა დაკვირვების ადგილებს უკავშირდება. დაკვირვება უმთავრესად წარმოებს სკოლებში საკლასო ოთახებსა და სათამაშო მოედნებზე, ისეთ ადგილებში, სადაც შესაძლოა შეიზღუდოს უფროსი ასაკის ბავშვებში მკაფიო სიმბოლურ-წარმოსახვითი თამაშების წარმართვა. კვლევის შედეგები შესაძლოა განსხვავებული ყოფილიყო იმ შემთხვევაში, თუ დაკვირვების ადგილი სახლებში ან მეზობელი გარემო იქნებოდა. ამ წიგნის სამივე ავტორის დაკვირვებით, არასასკოლო გარემოში უფროსი ასაკის ბავშვები მკაფიო წარმოსახვით თამაშებს საკმაოდ ხშირად თამაშობენ.

სოციალური თამაშის განვითარება

პარტენის კლასიკური შრომებიდან (1932) მოყოლებული, ადრეულ ასაკში განათლების ფარგლებში თამაშში გამოვლენილი სოციალური უნარები დიდი ხანია მკვლევართა ინტერესის საგანს წარმოადგენს. სოციალური ასპექტი გარკვეულწილად ყველა სახის თამაშს ახასიათებს. ყველა სახის თამაშში სოციალურ კონტექსტში ვლინდება და ვითარდება. ზოგიერთი თეორეტიკოსი ამტკიცებს, რომ „განმარტობით თამაშში“ სოციალურია იმ გაგებით, რომ ამ შემთხვევაში ბავშვი ჯერ შინაგანად ითვისებს თამაშს და შემდეგ ქმნის თამაშის წარმოსახვით აუდიტორიას (Sutton-Smith, 1979 a). მოგვიანებით, ამავე თავში დავინახავთ, რომ ჩვეულებრივ, თამაშის შეფასებისას სტანდარტულად ხდება სოციალური განზომილების გათვალისწინება და თამაშის კოდირება - მისი შემეცნებითი შინაარსიდან და სოციალური ჩართულობის ხარისხიდან გამომდინარე. ამ ნაწილში, ჩვენ შევისწავლით სოციალური თამაშის განვითარებას ინდივიდუალური ბავშვის დონეზე და ასევე გავაანალიზებთ სოციალურ თამაშს ჯგუფურ დინამიკასა და სოციალურ უნარებთან კავშირში.

სოციალურ თამაშში ბავშვის ინდივიდუალური განვითარება

სოციალურ სივრცეში თამაშის განვითარება შეისწავლება როგორც ლონგიტუდური (მაგ.: ერთი და იმავე ჯგუფის ბავშვების დაკვირვება დროის გარკვეული ინტერვალებით), ასევე კროსსექციური დაკვირვების (სხვადასხვა ჯგუფის ბავშვების დაკვირვება სხვადასხვა ასაკში) გზით. ზოგადად, ბავშვის ზრდასთან ერთად, მატულობს ინტერაქტიული თამაშის წილიც, რომელშიც რამდენიმე სოციალური უნარი ვლინდება. იმის პარალელურად, რომ ბავშვის სოციალური თამაში უფრო კომპლექსური ხდება, კონკრეტული სოციალური ქცევებიც უფრო მკვეთრად არის გამოხატული, მაგალითად, რიგის დაცვის, ინიციატივის გამოვლენის, სოციალური ინტერაქციის შენარჩუნებისა და დასრულების უნარები. სოციალურად შესაფერისი ფორმებით ენის გამოყენებაც უფრო ვითარდება და იხვეწება.

სამ წლამდე ასაკში საგნებით თამაში სოციალური თამაშის განვითარების განმსაზღვრელი ფაქტორია (Mueller & Lucas, 1975). თოჯინები შესაძლოა გამოვიყენოთ, როგორც „სოციალური სტიმული“, რომელიც ხელს შეუწყობს ინტერაქციას, განსაკუთრებით თანატოლებს შორის, რომელთაც, მოზრდილებისაგან განსხვავებით, თამაშის გაგრძელების ინტერესიდან გამომდინარე, კომპრომისზე წასვლა ან დათმობა არ შეუძლიათ ან არ უნდათ. თოჯინები ხშირად წარმოადგენენ თამაშში ჩართვის საშუალებას, რადგან ახალფეხადგმული ბავშვები პარალელური თამაშიდან ინტერაქტიულ თამაშზე გადადიან. თოჯინები სოციალურ ინტერაქციაში შუამავლის როლს ასრულებენ. სოციალური თამაშის კვლევებში აღნიშნულია, რომ ცხოვრების მეორე წელს ბავშვები სოციალური თამაშის უფრო პროგრესულ ფორმებზე გადადიან, როგორც თანატოლებთან ერთად თოჯინების გამოყენების, ასევე თანატოლებთან ინტერაქციის დროს (Jacobsen, 1981).

ასაკის მატებისა და სხვადასხვაგვარ სოციალურ სიტუაციებში გამოცდილების შეძენის პარალელურად, ბავშვების სოციალური თამაშის უნარები სულ უფრო იხვეწება. პარტენის (1932) კლასიკურ ნაშრომში სოციალური თამაშის ოთხი დონე გამოიყოფა (ადაპტირება მოხდა რუბენის 1977 წლის ნაშრომის მიხედვით):

1. „მარტო თამაში“, როდესაც ბავშვი სხვებისგან განცალკევებულად თამაშობს;
2. „პარალელური თამაში“, როდესაც ბავშვები პარალელურად თამაშობენ და არა ერთმანეთთან;
3. „ასოციაციური თამაში“, როდესაც ბავშვები თამაშის დროს ერთმანეთთან ურთიერთობენ და სპონტანურად თანამშრომლობენ;
4. „კოოპერატიული თამაში“, როდესაც ბავშვები სამუშაოს ინაწილებენ (მაგ.: სხვადასხვა როლები) საერთო მიზნის მისაღწევად.

პარტენმა (1932) ასევე გამოყო კიდევ ორი კატეგორია: „უმოქმედოდ ყოფნა“ და „დამკვირვებლის როლი“ - როცა ბავშვი თავისუფალი თამაშისთვის გამოყოფილ პერიოდში თამაშში არ ერთვება. პარტენის სამეცნიერო კვლევებმა გვიჩვენეს, რომ ბავშვის ზრდასთან ერთად თამაშის დონე ვითარდება „მარტო თამაშიდან“ (2-დან 2,5 წლამდე) „პარალელურ“ (2,5 წლიდან 3,5 წლამდე), შემდეგ „ასოციაციურ“ (3,5 წლიდან 4,5 წლამდე), დაბოლოს,

„კოოპერატიულ“ თამაშამდე (4,5 წელი). განვითარების ეს სქემა ალბათ ყველაზე ხშირად მოიხსენიება თამაშთან დაკავშირებული ქცევების განხილვის დროს.

მიუხედავად იმისა, რომ ასაკთან ერთად სოციალური თამაშის პროგრესული განვითარების საერთო ტენდენცია საყოველთაოდ არის აღიარებული, ზოგიერთმა მკვლევარმა მაინც ეჭვქვეშ დააყენა კავშირი განვითარებას, „მარტო თამაშს“ და „პარალელურ თამაშს“ შორის და სადავოდ მიიჩნია თამაშის ეტაპების ასე ზოგადად გამოყოფის საჭიროებაც კი. მათ მიზანშეწონილად ჩათვალეს კონკრეტულ სოციალურ სიტუაციებში თამაშის ცვლილებების უფრო ზუსტი, დამაჯერებელი ანალიზის ჩატარება.



მილდრედ პარტენის მიხედვით, კოოპერატიული თამაშის დროს ბავშვებს გადანაწილებული აქვთ სამუშაო (სხვადასხვა როლი) საერთო მიზნის მისაღწევად.

სოციალური თამაშის ლონგიტიდურ კვლევაში, სმიტმა (1978) აღნიშნა, რომ პარტენის მიერ განსაზღვრული ტენდენცია დამახასიათებელია ბევრი, მაგრამ არა ყველა ბავშვისათვის. „გვერდიგვერდ თამაშის“ ან „პარალელური თამაშის“ მარტივი ეტაპის გავლის შემდეგ უფროსი ასაკის ბავშვები ზოგჯერ „მარტო თამაშს“ ირჩევენ, ზოგჯერ კი, „ინტერაქტიულ თამაშს“. განვითარებასთან ერთად ბავშვს უკეთ შეუძლია „პარალელური თამაშის“ სტრატეგიული მიზნით გამოყენება, კონკრეტულ პარტნიორებთან თამაშის დასაწყებად ან დასასრულებლად (Bakeman & Brownlee, 1980). ზოგიერთი მკვლევარი მიიჩნევს, რომ სავარაუდოდ, თამაშის ყველაზე ნაკლებად განვითარებული სოციალური ფორმა არის „პარალელური თამაში“ და არა „მარტო თამაში“ (moore, Evertson & Brophy, 1974; Rubin, 1982;

Rubin, Maioni, & Hornung, 1976). თუმცა, ამ მოსაზრებას არ იზიარებს თამაშის ბევრი თანამედროვე მკვლევარი თუ პრაქტიკოსი. „პარალელური თამაშის“ სტატუსი დამოკიდებულია იმაზე, თუ როგორია მისი გამოხატულება (ე.ი. „პარალელური თამაში“ თანატოლების გაცნობიერების ფონზე, თუ მათ გაუცნობიერებლად) და როგორ გამოიყენება იგი თამაშის მიმდინარე პროცესში (ე.ი. როგორც ხიდი თამაშის სხვა ფორმებს შორის). როგორც წესი, თამაშის განვითარება რთულია და მრავალმხრივი.

თამაშის თანამედროვე მკვლევრებმა „მარტო თამაში“ სოციალური და არასოციალური თამაშის ქვეკატეგორიებად დაყვეს. ამჟამად კვლევებში გამოიყენება და მასწავლებლების მიერ ფართოდ არის აღიარებული „მარტო თამაშის“ სამი ქვეკატეგორია:

1. *მორიდებული ქცევა*. „მეთვალყურის როლი“ და „უმოქმედოდ ყოფნა“ (პარტენის 1932 წლის კვლევიდან) შესაძლოა იყოს მორიდებული ქცევა. „უმოქმედოდ ყოფნა“ ისეთი ქცევაა, როდესაც ბავშვები არაფერს აკეთებენ და არც სხვებს უყურებენ, თითქოს უმიზნოდ დაბორიანდებიან ოთახში. მეთვალყურის ქცევაზე მაშინ არის საუბარი, როცა ბავშვი სხვებს უყურებს და მათი თამაშისადმი ინტერესს ამჟღავნებს. მორიდებული ქცევა შესაძლოა სოციალური პრობლემის გამოხატულება იყოს და მიგვანიშნოს, რომ ბავშვს, რომელიც ადრეული ასაკიდან ამ ტიპის ქცევებს ხშირად ავლენს, სავარაუდოდ თანატოლებთან ურთიერთობის პრობლემა აქვს (Coplan & Rubin, 1998).
2. *განმარტოებული-აქტიური ქცევა*. ამ ქვეკატეგორიაში შედის განმარტოებული-ფუნქციონალური და განმარტოებული-როლური თამაში. განმარტოებული-ფუნქციონალური თამაში გულისხმობს მარტო ყოფნას და კუნთების განმეორებითი მოძრაობების შესრულებას საგნით ან საგნის გარეშე; განმარტოებული-როლური თამაში გულისხმობს ბავშვის წარმოსახვით თამაშს მარტო ყოფნის დროს. ამგვარ თამაშში ჩართულ ბავშვებს, ჩანს, ხშირად უნდათ სხვებთან თამაში, რაზეც მათ უარს ეუბნებიან თანატოლები. ზოგიერთი მკვლევარი მიიჩნევს, რომ ეს მოუმწიფებლობის, იმპულსურობის ან თვითგამოხატვის პრობლემების მაჩვენებელია. მაგრამ, თუ ბავშვს თანატოლები უსამართლოდ უკუაგდებენ და ის ხსენებული ტიპის თამაშში აღმოჩნდება ჩართული, ამას უკვე სხვა ტიპის ინტერპრეტაცია ექნება. ეს ნიშნავს, რომ ბავშვის ქმედება უფრო გამართლებულია, ხოლო პრობლემა მის თანატოლებსა და საკლასო გარემოს კულტურაშია. განსაკუთრებით გაუმართლებელია მასწავლებლის მოქმედება, რომელიც საბოლოოდ ჯამში პასუხს აგებს ბავშვებს შორის არსებული ურთიერთობების ამგვარ არაჯანსაღ ფორმაზე.
3. *განმარტოებული-პასიური ქცევა*. ეს ქვეკატეგორია შეეხება განმარტოებულ-კონსტრუქციულ თამაშს. ბავშვები მარტო ქმნიან ან აკეთებენ ისეთ რამეს, რაც მათთვის საინტერესოა. ეს ქცევა, როგორც ჩანს, კარგად გააზრებული არჩევანია. ბავშვები, რომლებიც ხშირად ავლენენ ამგვარ ქცევას, უფრო მეტად საგნებზე არიან ორიენტირებულნი და არა ადამიანებზე (იხილეთ მე-4 თავი, „პიროვნული თვისებები და თამაში“). მიუხედავად იმისა, რომ ასეთი ბავშვები ზოგადად მიღებული არიან სხვების მიერ და მათი ქცევა შეშფოთებას არ იწვევს (განსხვავებით „მარტო თამაშის“

პირველი ორი ქვეკატეგორიისაგან), ზოგიერთ კვლევაში აღინიშნა, რომ ბავშვები, რომლებიც მხოლოდ ამ ტიპის თამაშში არიან ჩართულები, შესაძლოა გარიყულები აღმოჩნდნენ, განსაკუთრებით იმ შემთხვევაში, როცა ისინი საკლასო გარემოში შფოთვის სიმპტომებს ამჟღავნებენ (Harrist, Zaia, bates, Dodge, & Pettit, 1997).

„მარტო თამაშის“ ამ სახეობებს შორის არსებული ინდივიდუალური განსხვავებები გარკვეულწილად განვითარების დონეს უკავშირდება. ამიტომაც განმარტოებულ-კონსტრუქციული თამაშში ასაკთან ერთად იხვეწება, განმარტოებულ-ფუნქციური თამაშში კი, პირიქით, კნინდება. თუმცა, ბავშვების პიროვნული თვისებები და მახასიათებლები უფრო მეტად განაპირობებენ მათი თამაშის ვარიაციებს, ვიდრე მათი განვითარების ასაკი (იხილეთ მე-4 თავი).

განსხვავებით პარტენის კვლევისგან (1932), „მარტო თამაშში“ განვითარების ტენდენცია არ იკვეთება, თუ ზემოთ აღნიშნულ ქვეტიპებად მისი დიფერენციაცია არ მოხდა. ადრეული ასაკის ბავშვები სტაბილურად არიან ჩართულები „მარტო თამაშში“ და მისი ხარისხი ასაკის მატების პარალელურად იზრდება. მაგალითად, სკოლამდელი ასაკის ბავშვები უფრო მეტად არიან მიდრეკილები განმარტოებულ-ფუნქციური თამაშისაკენ, მაშინ როცა ბალის ასაკის ბავშვებს უკვე სურთ ჩაერთონ უფრო განვითარებულ განმარტოებულ-კონსტრუქციულ თამაშში. ამასთანავე, კარგად არის ცნობილი, რომ თამაშის გარემოს ფიზიკურმა მოწყობამ შესაძლოა განსაზღვროს, თამაშში ერთი ბავშვის მონაწილეობით წარმართება, თუ ის სოციალურად ინტერაქტიული იქნება. ბავშვების უნარს, კონცენტრაცია მოახდინონ „მარტო თამაშზე“, ხელს უწყობს ისეთი სათამაშო სივრცე, რომელიც მოწყობილია ფიზიკურად შემოსაზღვრული სამუშაო მონაკვეთებით, სათამაშო სივრცეებს შორის მკვეთრად გავლენილი ბილიკებით და ხელმისაწვდომი და თამაშისთვის სწორად შერჩეული მასალებით (იხილეთ მე-6 თავი). უფრო მეტიც, მკვლევრებმა დაადგინეს, რომ როლური თამაშის სივრცეში „მარტო თამაშის“ ხვედრითი წილის შეცვლა სოციალური თამაშის მიმართ შესაძლებელია, თუ სათამაშო სივრცის ფიზიკურ დიზაინს შეეცვლით (Petrakos & Howe, 1996).

ჯგუფური დინამიკა

თამაშის და განსაკუთრებით, სოციალური თამაშის განვითარება, არ უნდა განვიხილოთ, როგორც ინდივიდუალურ ბავშვთან დაკავშირებული პროცესი. თამაშის მიმდინარეობისას კონკრეტულ ბავშვზე დაკვირვება თამაშის სხვადასხვა გარემოში, საკმაოდ დიდ ინფორმაციას გვაწვდის მოტორულ, საგნობრივ-მატერიალურ, სიმბოლურ-წარმოსახვით და სოციალურ თამაშებს შორის განვითარებასთან დაკავშირებული განსხვავებების შესახებ. მიუხედავად ამისა, თამაშის შესახებ მნიშვნელოვანი ინფორმაცია ჩვენი ყურადღების მიღმა დარჩება, თუ თამაშისა და განვითარების უკეთ შესწავლის მიზნით ასევე არ გავითვალისწინებთ ბავშვების

ჯგუფებს, როგორც ჩვენი კვლევის სამიზნეს. ამდენად, უნდა შევეცადოთ, მეტი რამ შევიტყოთ თანატოლების ჯგუფების დინამიკისა და თამაშის შესახებ. როგორ მიიღწევა თანატოლების ჯგუფში სხვადასხვა სოციალური და თამაშის ქცევების ერთმანეთთან შეწყობა თამაშის ეპიზოდის მოკლე პერიოდში? როგორ ფორმირდება საკლასო გარემოში თანატოლთა კონკრეტული კულტურა დროის გარკვეული პერიოდის განმავლობაში? რა გავლენას ახდენს თანატოლების ჯგუფი ბავშვების თამაშზე ყოველდღიურ რეჟიმში? ამ შეკითხვებზე პასუხებით დაინტერესებულნი არიან მასწავლებლები, რომლებიც პატარა აღსაზრდელების ჯგუფის შეკავშირებასა და ერთობის შენარჩუნებას ცდილობენ. ჯგუფური ქცევითი მოდელების ცოდნა მასწავლებლებს თამაშის ხელშეწყობასა და ჯგუფის შეკავშირებაში ეხმარება.

თანატოლთა კულტურა. კორსაროს მიხედვით (1985, გვ.75), თანატოლთა კულტურა არის „ბავშვების ერთობლივი ან საერთო (საზოგადოებრივი) მცდელობა, რომ კოლექტიური იდენტობის შექმნის გზით საკუთარი ცხოვრება აკონტროლოს“. ბავშვები უფროსებისგან და თანატოლებისგან სწავლობენ. ისინი უფროსების სამყაროსაგან ინფორმაციას და კულტურის შესაბამის ელემენტებს ითვისებენ. ასევე აქტიურად აყალიბებენ საკუთარ კულტურას, რომელიც მათ ხასიათზეა მორგებული. თანატოლთა კულტურა (რომელიც კონკრეტული სკოლისა თუ ბაგა-ბაღის ბავშვებისათვის უნიკალურია) არის იმ საერთო აქტივობების, რიტუალების, წესების და თემების ერთობლიობა, რომლებიც ბავშვების ერთიანობის გრძნობას ეფუძნება.

ერთად ყოფნა ნიშნავს ერთიანობის გრძნობას, როდესაც ბავშვი თავს სოციალური ჯგუფის ნაწილად გრძნობს. ჯგუფის გაგება საერთო, საზიარო აქტივობებიდან იწყება, რასაც ადრეულ ბავშვობაში ხშირად ხელს უწყობს ერთობლივი თამაში კონკრეტულ სათამაშო გარემოში, საკლასო ოთახისა თუ სათამაშო მოედნის გარკვეულ მონაკვეთზე. ერთმანეთთან მეტად დაახლოებული ბავშვები ერთად აწყობენ სათამაშო სივრცეს, რომელიც ფიზიკურ სივრცეში პროექტირებული წარმოსახვითი რეალობაა. ასეთ სათამაშო სივრცეში, ბავშვებს საერთო სათამაშოები აქვთ და კოლექტიურ სიმბოლიზმსა და წარმოსახვაში ერთვებიან. სათამაშო სივრცის გარეთ მყოფი ბავშვები „აუტსაიდერები“ არიან იმ შემთხვევაშიც კი, როცა ისინი ფიზიკურად იქვე იმყოფებიან.

სათამაშო სივრცეებში ორი სახის აქტივობა მიმდინარეობს: თამაშის შესახებ მოლაპარაკება და როლების შესრულება. მოლაპარაკებები მოიცავს გადაწყვეტილებების მიღებას როლების, რეკვიზიტების და სხვა კოლექტიური სიმბოლურ-წარმოსახვითი დატვირთვის მქონე ელემენტების შერჩევის შესახებ თამაშის სცენარის ფარგლებში. როლების შესრულება რეალურად ნიშნავს სცენარის გათამაშებას. მოლაპარაკება არის მეტაკომუნიკაციის თუ მეტათამაშის ფორმა, რომელიც თამაშის ჩარჩოებს სცდება, მაშინ როცა როლების თამაში მის ფარგლებში მიმდინარეობს. ზოგ შემთხვევაში მეტაკომუნიკაცია მიზნად ისახავს მოლაპარაკების წარმოებას თვითონ თამაშის აქტივობისთვის საჭირო წესებთან და ტრანსფორმაციებთან დაკავშირებით; სხვა შემთხვევაში მეტაკომუნიკაცია შეეხება არსებულ სოციალურ გამოცდილებას, რომელსაც თამაშის სცენარები ეფუძნება. ამ ტიპის მეტაკომუნიკაციები შესაძლოა განვიხილოთ, როგორც დრამატურგიული მითითებები ან

საუბარი თამაშის სცენარისა და სიუჟეტის მიღმა. როლების შესრულება და მოლაპარაკება ერთად განსაზღვრავენ თამაშის სივრცეში არსებულ სამ ურთიერთდაკავშირებულ კონტექსტს: სივრცის ფიზიკურ გარემოს, კომუნიკაციის სოციალურ კონტექსტს და ხალხის, საგნების, ადგილების და ქმედებების საერთო წარმოსახვითი მნიშვნელობის სიმბოლურ კონტექსტს (Janson, 2001).

თანატოლთა კულტურას სოციალური ჩართულობა და კონტროლი ახასიათებს. ჯგუფში გაწევრიანების საჭიროება ბავშვებს კლასის საზოგადოებრივ ცხოვრებაში მონაწილეობის მიღების და მოთამაშებთან თამაშის სამყაროს გაზიარების მოტივაციას უქმნის. ამავე დროს, თვითგანსაზღვრისა და პიროვნული წვლილის დაკონკრეტების საჭიროება ბავშვებისთვის დამატებითი მოტივაციაა თავიანთი საქმე გასაკეთებლად და შეძლებისდაგვარად სხვების გასაკონტროლებლად. ეს თამაშის ერთგვარი ინი და იანია. ბავშვებმა უნდა დააბალანსონ სოციალური შეკავშირებულობა და ინდივიდუალურობის წარმოჩენის უნარი. საბედნიეროდ, ინდივიდუალური და კოლექტიური მიზნები ხშირად ერთმანეთს ემთხვევა, ასე რომ რაც პერსონალურად ღირებულია, ჯგუფისთვისაც მნიშვნელოვანია. თამაშის მიზნებთან დაკავშირებით ბავშვებს შორის კონფლიქტის არსებობის დროს დომინანტ ბავშვებს სხვების დაყოლების მეტი შანსი აქვთ. ზოგჯერ ბავშვმა შესაძლოა ჯგუფი იმისთვის დატოვოს, რომ განცალკევებულად ითამაშოს უფროსთან ან სხვა ბავშვებთან, რაც ერთგვარი გამოსავალი იქნება ორჭოფული სიტუაციიდან, როცა ბავშვს ერთი მხრივ სოციალური ჩართულობის სურვილი აქვს, მეორე მხრივ კი, კონტროლის ან პირადად მისთვის მნიშვნელოვანი გამოცდილების შეძენის სურვილი (Janson, 2001).

ჯგუფში ერთად ყოფნის წარსული გამოცდილება, მათ შორის სხვადასხვა საერთო სათამაშო სივრცეებში თამაშის გამოცდილება, რამდენიმე მიზანს ემსახურება. თანატოლთა კულტურის შექმნაში ბავშვებს საერთო სოციალური გამოცდილება ეხმარება. თანატოლთა კულტურა არის ის გზა, რითაც ბავშვები სკოლაში, სოციალიზაციასთან დაკავშირებით შექმნილი გამოცდილების კოლექტიური მიზნებისათვის გამოყენებას ცდილობენ; ეს არის ასევე მათი მცდელობა, გავლენა იქონიონ საკუთარ ცხოვრებაზე უფროსების მიერ მართულ სამყაროში.

თანატოლთა კულტურა ბავშვებს ასევე ეხმარება საკუთარი თავის სოციალური ჯგუფის ნაწილად აღქმაში: ვინ არიან ლიდერები, ვინ - მიმდევრები, ვინ არის პოპულარული და ვინ - მეგობარი. ზოგ შემთხვევაში სოციალური ურთიერთობები თანატოლებს შორის ისეთი ჰორიზონტალური ურთიერთობებია, რომლებსაც თანაბარი სტატუსის მქონე ბავშვები აყალიბებენ (Janson, 2001). ამგვარი ურთიერთობებისთვის დამახასიათებელია სოლიდარობა და ურთიერთნდობა, ემოციური კონტროლი და თამაშის ქმედებებისა და თემების კოორდინაცია. თანატოლებს შორის ვერტიკალური ურთიერთობები, მეორე მხრივ, იმ ბავშვებს შორის ყალიბდება, რომლებშიც ერთნი დომინირებენ და მეორენი - მათ ემორჩილებიან, ერთნი დამაჯერებლობით გამოირჩევიან და მეორენი დამყოლები და სხვებზე დამოკიდებულნი არიან. თანატოლებს შორის ურთიერთობის ვერტიკალური მოწყობა არის მათი სტატუსების იერარქიის საფუძველი. კლასში ძალაუფლებაზე დამყარებულმა ურთიერთობებმა შესაძლოა უარყოფითი გავლენა იქონიოს ბავშვებზე და იმ

მასწავლებელს შეუქმნას პრობლემები, რომელიც ცდილობს კლასი თანაბარი უფლებების მქონე მოსწავლეთა საზოგადოებად აქციოს.

ჯგუფში ინტეგრაციის უნარ-ჩვევები და თამაშის სხვადასხვა ტიპებზე გადასვლის ეტაპები. ის, თუ რა ხდება დღეს სათამაშო სივრცეში, სადაც ბავშვების ჯგუფი თამაშობს, დიდწილად არის დამოკიდებული იმაზე, თუ რა მოხდა გუშინ, თამაშის განვლილ ეპიზოდებში. თამაშთან დაკავშირებული მოლაპარაკებები ნაწილობრივ ასახავს თანატოლთა კულტურის კოლექტიურ მეხსიერებას. ბავშვების რეპუტაცია და მათ შორის არსებული მეგობრული ურთიერთობები თამაშთან დაკავშირებულ მოლაპარაკებებზე გავლენას ახდენენ. ჯგუფში ჩართვასა და ჯგუფიდან გათიშვასთან დაკავშირებული საკითხები და პრობლემები ხშირად განიხილება. ზოგიერთ ბავშვს ხშირად გამოთიშავენ ხოლმე თამაშიდან ან სხვა ტიპის პრობლემები უჩნდებათ ჯგუფურ თამაშებთან დაკავშირებით. ამ ტიპის ბავშვებთან უკეთესად ის მასწავლებლები იმუშავენ, რომლებსაც კარგად ესმით თანატოლების ჯგუფის დინამიკა და სათამაშო სივრცეებში ყოველდღიური, ყოველკვირეული აქტივობების მაჯისცემას უგდებენ ყურს.

კვლევის ფარგლებში მოხდა იმის შესწავლა, თუ რამდენად წარმატებით ერთიანდებიან ბავშვები თამაშისთვის შექმნილ ჯგუფებში. თავშეკავებული, მოკრძალებული ბავშვები არჩევენ დალოდებას და იქვე შორიანხლოს, თამაშის გარშემო ტრიალს. ჯგუფში ჩართვის იმედით, ბავშვებმა შესაძლებელია სათამაშო სივრცეში მოთამაშე ბავშვების იმიტაციაც მოახდინონ. და არის კიდევ ერთი, მესამე სტრატეგია: ჯგუფისათვის შესაფერისი განცხადებების გაკეთება და თხოვნით მიმართვა, რაც ხშირად წარმატებული სოციალური ჯგუფური ინტერაქციით მთავრდება.

რუბინის, ბუკოვსკის და პარკერის (1998) მიერ შემუშავებული სამსაფეხურიანი მოდელის მიხედვით, თანატოლების მიმდინარე აქტივობაში ღირსეული მონაწილეობა ბავშვისგან მოითხოვს მეთვალყურის ქცევის შესრულებას, პარალელურ თამაშს, ამის შემდეგ კი, საუბარს თამაშის შესახებ. რობინსონმა, ანდერსენმა, პორტერმა, ჰარტმა და ვუდენმილერმა (2003) ამ კონცეპტუალური მოდელის ემპირიული ტესტი ჩაატარეს. მათ შეისწავლეს ოთხი წლის სკოლამდელი ასაკის ბავშვის სოციალური თამაშის ტიპის თანმიმდევრული ინტერაქციები ბავშვის მიერ ინიცირებული თამაშის ეპიზოდებში, რომლებიც სხვადასხვა სივრცეებში წარმართა: სახლის მოვლა-პატრონობის, კუბურებით თამაშის და მანიპულაციების სივრცეებში. სხვადასხვა სივრცეში მიმდინარე ოთხ თამაშს ოცდაათი წუთის განმავლობაში ვიდეოზე იღებდნენ. სივრცეში მყოფი ყველა ბავშვის შემთხვევაში განხორციელდა მათი ქცევების ათწამიანი კოდირება, სოციალური თამაშის სხვადასხვა გამოხატულებების ფარგლებში; და ჩატარდა მონაცემების ანალიზი ჯგუფურ თამაშში შესრულებული დომინანტური თანმიმდევრული ქცევითი მოდელების გამოსავლენად. იმის მიუხედავად, რომ ბიჭები უმეტესწილად კუბურებით თამაშის სივრცეში თამაშობდნენ, ხოლო გოგონები ძირითადად სახლის მოვლა-პატრონობის აქტივობებს ახორციელებდნენ, ბავშვების სქესი, მათი სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსი ან აქტივობის სივრცის ტიპი დიდ ზეგავლენას არ ახდენდა სხვადასხვა აქტივობების სივრცეში მიმდინარე სხვადასხვა ტიპის თამაშის ჯამურ სიხშირეზე. თამაშის მდგომარეობის კოდირებული ტიპები იყო „მარტო კონსტრუქციული

თამაში“, „დამკვირვებლის როლი“, „ურთიერთგაცნობიერებული პარალელური თამაში“ (რომელშიც ამა თუ იმ როლს ასრულებს თვალთ კონტაქტი) და „კოოპერატიულ-სოციალური ინტერაქცია“. თანმიმდევრულ დროებით ქცევით მოდელს შორის არსებული პაუზების ანალიზმა ზემოთ აღნიშნული სამსაფეხურიანი მოდელის არსებობა დაადასტურა. ბავშვები პროგრესს განიცდიდნენ და თამაშის ეპიზოდებში ჩართვის მიზნით მეთვალყურის როლიდან ჯერ პარალელურ რეჟიმში თამაშის გაცნობიერებაზე, შემდეგ კი კოლექტიურ-სოციალურ თამაშზე გადადიოდნენ.

კვლევამ აჩვენა, რომ თუ სკოლამდელი ასაკის ბავშვები, სხვა ბავშვების თამაშის პარალელურ რეჟიმში გაცნობიერებაზე გადასვლამდე, სხვების თამაშს ადევნებდნენ თვალს (მეთვალყურის ქცევა), მესამე ეტაპი აუცილებლად კოლექტიურ-სოციალური ინტერაქცია იქნებოდა. ურთიერთგაცნობიერებული პარალელური თამაში არის თამაშის სხვადასხვა გამოხატულებებს შორის გადებული ორსაფეხურიანი ხიდი. ბავშვებს, რომლებსაც ურთიერთგაცნობიერებული პარალელური თამაშის საფეხურის გამოყენებით, წარმატებით შეუძლიათ შემდგომ ეტაპზე გადანაცვლება, უპირატესობა გააჩნიათ თანატოლებთან შედარებით. თამაშის უკვე დამკვიდრებულ სივრცეში ინტერაქციისას, მათ კარგად იციან, როგორ გააკეთონ სწორი კომენტარები და როგორ აითვისონ თამაშის უფრო დიდი ჯგუფის სტანდარტები. ჯგუფურ თამაშში ბავშვის თანმიმდევრული ქცევითი მოდელის ცოდნა უფრო მეტს გვეუბნება სოციალური თამაშის ფარგლებში ბავშვის განვითარების დონის შესახებ, ვიდრე იმ ტიპის თამაშების ჯამური ოდენობა, რომლებშიც ბავშვი არის ჩართული.

სოციალური კომპეტენცია

წარმატებული სოციალური ურთიერთობებისთვის საჭირო საძირკველს ბავშვებმა ადრეულ წლებშივე უნდა ჩაუყარონ საფუძველი. თანატოლებთან პოზიტიურ ინტერაქციაში ჩასართველად, მათთან ურთიერთობის დასამყარებლად და საიმედო მეგობრული კავშირების შესაქმნელად, აუცილებელია სოციალური უნარების გამომუშავება. მონტაინერმა (1984) თავის ნაშრომში დაასკვნა, რომ დომინანტი და აგრესიული ბავშვები, ხშირად არ არიან სოციალურად ადაპტირებულები და შესაბამისად, არც პოპულარულები. ის ბავშვები, რომლებიც ყველაზე მეტ მოწონებას იმსახურებენ და სოციალურ ლიდერებად გვევლინებიან, სიყვარულისა და ენერჯის წყალობით ახერხებენ სხვა ბავშვებზე ზეგავლენის მოხდენას. მათი მხრიდან პოზიტიური მიდგომის გამოყენება ბევრად უფრო ეფექტიანია, ვიდრე უხეში ძალისმიერი მეთოდები.

ბევრ ბავშვს, რომელიც უგულვებელყოფილი თუ უარყოფილია თანატოლების მიერ, სჭირდება დახმარება, რათა გაიგოს, როგორ მოახერხოს თამაშში ჩართვა და მონაწილეობა. კვლევის შედეგებით გამოვლინდა ზოგიერთი მინიშნება მასწავლებლებისათვის, თუ როგორ უნდა დაეხმარონ ბავშვებს ამ თვალსაზრისით. მაგალითად, რობინსონისა და მისი თანაავტორების ნაშრომში (2003) გამოთქმულია მოსაზრება იმის შესახებ, რომ მასწავლებლებმა კონცენტრაცია უნდა მოახდინონ ურთიერთგაცნობიერებული

პარალელური თამაშის აქტივობების როლზე კლასში თუ მის გარეთ. ისინი უნდა შეეცადონ სოციალურ თამაშებს შორის გადასვლის მოდელირებას და სტრუქტურირებას. ბავშვს, რომელიც მარტო თამაშობს სათამაშოების ნაკრებით, თამაშის სხვა ეტაპზე გადასვლის მოდელირებისა და სტრუქტურირების შესაძლებლობების შესაქმნელად, შესაძლოა მიცვეთ ბავშვების ჯგუფისათვის განკუთვნილი სათამაშოების უფრო დიდი კომპლექტი. მორიდებული, ჩუმი ბავშვისათვის რეკვიზიტების რამდენიმე კომპლექტის ქონა როლური თამაშების ცენტრში შესაძლოა სასარგებლო აღმოჩნდეს იმ თვალსაზრისით, რათა ბავშვმა რამდენიმე ურთიერთგაცნობიერებულ პარალელურ აქტივობებში ჩართვა ერთდროულად მოახერხოს.

არდლიმ და ერიქსონმა (2002) გააანალიზეს ერთი საინტერესო შემთხვევა. ბავშვმა, რომელსაც აარონი ერქვა, ისეთი დოზებით გამოამუშავა აგრესიული თამაში, რომ ყოველგვარ მოლოდინს გადააჭარბა. აარონი ბაღში დადიოდა; იგი კვაკერების ოჯახიდან იყო და თამაშისა თუ ხატვის დროს ძალადობის თემები ჰქონდა აკვიატებული. ის ხშირად ერთვებოდა თამაშში წესების გარეშე, ასევე სიმბოლურ-წარმოსახვით ჩხუბით თამაშებში, რომლებშიც იარაღის გამოყენებას განასახიერებდა (მისი საყვარელი იარაღი იყო ხმალი). მისი თამაში მოიცავდა შესაშინებელი ძალადობის სცენებს (ჩვილების მოხარშვა, სასწრაფო დახმარების მანქანების აფეთქება). აარონს ძალიან უჭირდა თამაშის დაწყება, მით უფრო თამაშის პოზიტიურად დაწყება. ბავშვი არაადეკვატურად იქცეოდა, მაგალითად, ხელს სტაცებდა სხვადასხვა საგნებს, თუმცა ნამდვილად ამუშავებდა თამაშის ჯგუფებში ჩართვის სურვილს. სტუდენტი მასწავლებელი, ლორა, ყველანაირად ეწინააღმდეგებოდა მის აგრესიულ თამაშს და ამ პრობლემის გადასაჭრელად ბავშვის განვითარების ხელშემწყობ მართებულ საშუალებებს ეძიებდა. მისი წუხილის მთავარი მიზეზი აარონთან ურთიერთობა იყო. საბოლოოდ მან გააცნობიერა, რომ აარონს სჭირდებოდა მითითებები, თუ როგორ ჩართულიყო თამაშში და მართლაც, მან მოახერხა ბავშვისთვის დახმარების გაწევა.

ისეთ ბავშვს, როგორც აარონია, მასწავლებელი შეიძლება მოდელირებისა და სტრუქტურირების საშუალებით ან ურთიერთგაცნობიერებული პარალელური თამაშის ხელშეწყობით დაეხმაროს. მასწავლებელმა შეიძლება სხვა მეთოდებიც გამოიყენოს, მაგალითად, ახსნა-განმარტებები სოციალური სამყაროს აღსაქმელად და სწავლება სოციალური უნარების გამოსამუშავებლად. აარონის თამაშის მოდელირებისათვის ლორამ წარმოსახვითი თამაშის თანმიმდევრული ეპიზოდების გამოყენება გადაწყვიტა. ის ასევე გეგმავდა აარონთან საუბარს როლების განსახიერებაზე და შემდგომ ეტაპზე მასთან ერთად იმის განხილვას, თუ რა გრძნობა შეიძლება დაეუფლოს ადამიანს, როდესაც თამაშში ძალადობის მსხვერპლი აღმოჩნდება.

თამაშის განვითარება ექვსიდან რვა წლამდე ასაკში

თამაშის განვითარება უწყვეტი პროცესია და იგი მუდამ თან ახლავს თამაშის თითოეულ განზომილებას: ფიზიკურს თუ მოტორულს, საგნობრივ-მატერიალურს, სიმბოლურ-წარმოსახვითს და სოციალურს. რადგან ადრეულ ასაკში განათლება რვა წლამდე ასაკს მოიცავს, მნიშვნელოვანია ბავშვის ასაკის მატებისა და დაწყებით საფეხურზე სწავლების პარალელურად, განვადგროთ სხვადასხვა ტიპის თამაშებში სტაბილურობისა და ცვლილებებისათვის თვალყურის დევნება. ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია იმ შემთხვევაში, თუ გვინდა, ამ უმნიშვნელოვანეს პერიოდში ბავშვების თამაში მათი განათლების პროცესში ჩავრთოთ.

- *ფიზიკური თამაში.* სკოლის ასაკის ბავშვებს როგორც ნატიფი, ასევე უხეში მოტორული მოძრაობების კარგი უნარები გააჩნიათ და სავარაუდოდ, ეს უნარები სულ უფრო სწრაფად იხვეწება. მსხვილი კუნთების სიძლიერისა და კოორდინაციის ზრდით, წონასწორობის უკეთ დაცვით და ამავე დროს წვრილი კუნთების გამოყენების გაუმჯობესებული უნარებითა და სისხარტით, შესაძლებელი ხდება ახალი, უფრო რთული ფიზიკური თამაშის ჩამოყალიბება. უფრო დიდი ასაკის ბავშვებს ისეთი ახალი, რთული და ამავე დროს საინტერესო აქტივობები იზიდავთ, რომლებიც კუნთების კიდევ უფრო მეტი განვითარებისა და კოორდინაციის შესაძლებლობებს იძლევა. ისინი საკმაოდ დიდ დროს უთმობენ სირბილს, „ჯუნგლების“ გიმნასტიკურ მოწყობილობებზე ცოცვას, საქანელაზე ქანაობას და ხშირად ეცემიან კიდევ. ფიზიკური ვარჯიშით თამაში, თუ ლოკომოტორული თამაში და უხეში თამაში წესების გარეშე ბიჭებში პიკს აღწევს და ბავშვობის შუა წლებამდე გრძელდება; მოზარდობის ასაკში ასეთი თამაშების წილი მცირდება. ბევრი ბავშვი ერთვება ორგანიზებულ სპორტულ ღონისძიებებში ან უფროსების მიერ დაფინანსებულ აქტივობებში, როგორებიცაა მაგალითად, ცეკვა და ტანვარჯიში. არიან ბავშვები, რომლებიც ცდილობენ უფრო რთული ფიზიკური დატვირთვა ჰქონდეთ, მაგალითად, თოკით იხტუნაონ, ციგურებით ისრიალონ და ბურთით ითამაშონ. პოპულარულია ასევე ეზოს თამაშები, მაგალითად, დაჭერობანა და დამალობანა.
- *საგნებით თამაში.* უფროსი ასაკის ბავშვების მიერ თამაშისას საგნების გამოყენება სულ უფრო კომპლექსური და რთული ხდება. კონსტრუქციული თამაში სკოლამდელი ასაკის ბავშვების თამაშისაგან განსხვავდება როგორც მისი დახვეწილი სიზუსტით, ასევე სოციალური თანამშრომლობისა და წარმოსახვის უფრო მაღალი დონით. უფრო მეტიც, უფროსი ასაკის ბავშვები რეკვიზიტებს ქმნიან, რთულ გეგმებს აწყობენ და მოლაპარაკებებს აწარმოებენ, რაც სიუჟეტურ-როლური თამაშის ერთგვარი შესავალია. როლური თამაშის დაგეგმვას ისინი ხშირად უფრო მეტ დროსა და ძალისხმევას უთმობენ, ვიდრე თამაშის ცალკეული ეპიზოდების შესრულებას.

- *სიმბოლურ-წარმოსახვითი თამაში.* დაწყებით კლასებში ბავშვები ისეთ სიმბოლურ-წარმოსახვით თამაშებს თამაშობენ, რომლებშიც უფრო ვრცელი ტექსტებია წარმოდგენილი, სცენარიც უფრო რთულია, ხოლო სიუჟეტი უფრო დახვეწილი, ვიდრე ადრეული ასაკის ბავშვების შემთხვევაში. თამაშის ეპიზოდების სტრუქტურირებისა და ორგანიზებისათვის უფრო ხშირად გამოიყენება შედარებით მაღალი დონის მეტაკომუნიკაციის საშუალებები. შედარებით ხშირია სცენის მართვის, რეჟისურისა და მისი შეცვლის ელემენტებიც. უფრო დიდი ასაკის ბავშვებს მზა კოსტუმები და რეკვიზიტები ძალიან მოსწონთ; ამავე დროს ძალიან უხარიათ კოსტუმებისა და რეკვიზიტების თავად შექმნაც. ბავშვების თამაშის თემები ხშირად მასმედიის ზეგავლენით არის არჩეული.
- *წესებით თამაში.* სკოლის ასაკის ბავშვებში ფიზიკური თამაშები, სპორტის სხვადასხვა სახეობები, მაგიდის, კომპიუტერული და ვიდეოთამაშები სულ უფრო პოპულარული ხდება. ექვსი-შვიდი წლის ბავშვების თამაშები ჯერ კიდევ მარტივი და ადვილად შესასრულებელია, მათში ჩასართველად მხოლოდ რამდენიმე წესის დაცვა და ელემენტარული უნარ-ჩვევებისა და სტრატეგიის ფლობაა საჭირო. უფრო დიდი ასაკის ბავშვები კი რთულ თამაშებს (მაგალითად, ჭადრაკს) უკვე ხშირად თამაშობენ, რადგან მეტი შემეცნებითი და სოციალური მოთხოვნები აქვთ.

თამაშის შეფასება

თამაშის შეფასება გულისხმობს აღწერილობითი მონაცემების თუ ინფორმაციის შეგროვებას ბავშვების თამაშის ქცევასთან დაკავშირებით. თამაშის პროცესში ბავშვებზე დაკვირვებით, მასწავლებლებს შეუძლიათ ინფორმაცია მიიღონ იმის შესახებ, თუ რამდენად განვითარებულია თითოეული ბავშვის სხვადასხვა ტიპის თამაშები: მოტორული, საგნობრივ-მატერიალური, სიმბოლური და სოციალური. პროგრამისა და სწავლების ქმედითი გეგმების შესადგენად, მასწავლებლები თითოეული მოსწავლის ძლიერ მხარეებს, ინტერესებსა და პრობლემებს უნდა იცნობდნენ. ამ ინფორმაციის მიღებაში შეიძლება თამაშის შეფასება დაგვეხმაროს. მასწავლებლების სახელმძღვანელო ინსტრუქციის გამოყენების პარალელურად, თამაშის დონის შეფასების გზით, შესაძლებელია განვსაზღვროთ ბავშვების მიერ მიღწეული პროგრესი საგანმანათლებლო და განვითარებასთან დაკავშირებული მიზნების თვალსაზრისით. ბავშვების მიღწევების შესახებ მიღებული ინფორმაცია შესაძლებელია მშობლებს და სკოლის თანამშრომლებს გავუზიაროთ.

თამაშის შეფასება ბავშვების თამაშზე დაკვირვებასა და ჩანაწერების გაკეთებას გულისხმობს. დაკვირვების მეთოდებში შედის ნარატიული ანგარიშები, თამაშების ცალკეული ეპიზოდების ჩანაწერები და აღწერები, ასევე საკონტროლო ნუსხებისა და სარეიტინგო სკალების გამოყენება იმის გასაანალიზებლად, თუ როგორ თამაშობენ ბავშვები დროში და

სხვადასხვა გარემოში. შესაძლებელია, მასწავლებლებმა თუ მკვლევარებმა, რომლებიც ბავშვების თამაშს აკვირდებიან, დაკვირვების ანგარიშები სხვადასხვა ფორმით შეადგინონ: ეს შეიძლება იყოს წერილობითი თუ სიტყვიერი (აუდიოჩანაწერებზე ასახული) ანგარიში ან საკონტროლო ნუსხების თუ რეიტინგების ფორმით მოცემული ანგარიში. ამ ანგარიშებს შეიძლება თამაშის ამსახველი ფოტოები, დამკვირვებელთა ესკიზები თუ დიაგრამები და ვიდეოჩანაწერები დავურთოთ. აგრეთვე შესაძლებელია ბავშვების თამაშის პროდუქტების შეგროვება და შენახვა. ბავშვის უნარ-ჩვევებისა და უნარების განვითარების, ასევე თამაშთან დაკავშირებული მისი ინტერესებისა თუ სასურველი აქტივობების შეცვლის დოკუმენტურად დასაბუთების მიზნით, მასწავლებელმა შეიძლება შეადგინოს თითოეული ბავშვის თამაშის პორტფოლიო.

დაკვირვების მეთოდები

თამაშის ქცევაზე სისტემატური და ობიექტური დაკვირვება, უბრალოდ, „ბავშვების თამაშის ყურებისგან“ საკმაოდ განსხვავებული პროცესია. თუ დამკვირვებელმა იცის, რისთვის აკვირდება, აქვს ინფორმაციის ჩაწერის საშუალება და მიყვება თანმიმდევრულ გეგმას თუ მეთოდს, თამაშზე დაკვირვება სისტემატურ ხასიათს იძენს. თუ დამკვირვებელი ფრთხილად ინიშნავს ქცევას მისი შესრულებისთანავე, დამკვირვებლის მიკერძოებისა და თამაშის ქცევის „ამოუკითხავად“ და თუ დაკვირვება ყველა ბავშვს თანაბრად და სამართლიანად მოიცავს, თამაშის დაკვირვება ობიექტურია.

ძალიან მნიშვნელოვანია წინასწარ განსაზღვრა იმისა, თუ რისი შესწავლა გვსურს ბავშვების თამაშთან დაკავშირებით. ასევე მნიშვნელოვანია იმ მეთოდის შერჩევა, რომელიც ამ მიზნის მიღწევაში დაგვეხმარება. ზოგადად, უნდა შევეცადოთ, რომ დაკვირვება ისეთ გარემოში ვაწარმოოთ, რომელიც ბავშვებს თამაშის უნარების სრულად გამოვლენის საშუალებას მისცემს. ეს სავარაუდოდ მიიღწევა საკმარისი მასალების ხელმისაწვდომობის პირობებში, თუ ეს მასალები შესაფერისად იქნება შერჩეული ყველა ტიპის თამაშის შესასრულებლად, მათ შორის მოტორული თამაშის (მაგ.: ასაძრომი მოწყობილობები, ბურთები, ბორბლებიანი სათამაშოები), კონსტრუქციული თამაშისა (მაგ.: კუბურები, ასაწყობი დეტალები (Tinkertoy), ლეგოები) და როლური თამაშისათვის (მაგ.: თოჯინები, სახლის მოვლის რეკვიზიტები, კოსტუმები, თემატური რეკვიზიტების ყუთები).

უფრო კომპლექსური თამაშების განვითარებისათვის ასევე საჭიროა საკმარისი დრო. თუ ეს რესურსები ხელმისაწვდომი არ იქნება, ამ მნიშვნელოვანი ტიპის თამაშების არარსებობის მიზეზი შეიძლება იყოს მასალების ან დროის და არა თამაშის უნარების არქონა. შესაძლებლობის შემთხვევაში, უმჯობესია ბავშვებს დააკვირდეთ როგორც შენობის შიგნით, ასევე მის გარეთ. ჩატარებულმა კვლევამ აჩვენა, რომ ზოგიერთი ბავშვი თამაშის უფრო მაღალ სოციალურ და შემეცნებით დონეს შენობის გარეთ ყოფნისას ავლენს (Henninger, 1985; Tizard, Philips, & Plewis, 1976a,b). დაკვირვებები იმ დრომდე გადადეთ, სანამ ბავშვები ერთმანეთს არ გაიცნობენ და სასკოლო გარემოს არ მიეჩვევიან. ბავშვები თამაშის უფრო

მაღალ სოციალურ და შემეცნებით დონეს ნაცნობ თანატოლებთან ურთიერთობისას ავლენენ (Doyle, Connolly, & Rivest, 1980). სასწავლო წლის დასაწყისში ჩატარებული დაკვირვებების დროს ბავშვების თამაშის რეალური უნარები შესაძლოა დაბალი ქულებით შეფასდეს. როგორც წესი, ეს რჩევა გამართლებულია კლასში ახლად გადმოსულ ბავშვებზე დაკვირვების შემთხვევაშიც.

დააკვირდით ბავშვების თამაშის ქცევას დროში, რათა დაკვირვების შედეგი მათი ტიპური თამაშის ქცევის ამსახველი იყოს. არაგონივრული იქნება თამაშის შესახებ დასკვნების გაკეთება ერთი დღის მაგალითზე. ბავშვები შესაძლოა დაწყვილებულნი აღმოჩნდნენ ისეთ მოთამაშესთან, რომელთაც ვერ ეწყობიან ან ისეთი მასალა ჰქონდეთ სათამაშოდ, რომელიც მათ ინტერესებს არ შეესაბამება. ამ კონკრეტულ დღეს, თამაშზე გავლენა შესაძლოა ასევე იქონიოს ავადმყოფობამ, ოჯახურმა პრობლემებმა და სხვა დროებითმა პირობებმა. შემთხვევითი ფაქტორების ეფექტების მინიმუმამდე დასაყვანად, ყოველთვის შეეცადეთ დაკვირვებები აწარმოოთ დროის მაქსიმალურად ხანგრძლივ პერიოდში. კვირის განმავლობაში მიზანშეწონილია, სულ ცოტა, ორი ან სამი დაკვირვების ჩატარება.

ტრევიკ-სმიტის (2002) რეკომენდაციის მიხედვით, თამაშის შეფასების დროს ბავშვის კულტურული თავისებურებების გასათვალისწინებლად, დამკვირვებლებმა განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიაქციონ სხვა ტიპის თამაშში შერეულ ან მყისიერ თამაშებსაც. ზოგიერთ კულტურაში თამაშის ტრადიციული კატეგორიები (მაგალითად, როლური თამაში, კონსტრუქციული თამაში და წესებით თამაში) ზოგ შემთხვევაში წარმოდგენილია, როგორც მყისიერი ქცევა და ჩართულია თამაშის სხვა ფორმებში. მას მოჰყავს პუერტო რიკოელი ბავშვების მაგალითი, რომელთა როლური თამაში მეტწილად (მისი დაკვირვებით) მოტორულ თამაშშია ჩართული.

ნარატიული ანგარიშები

როდესაც დამკვირვებელი ცდილობს, რაც შეიძლება მეტი ჩანაწერი გააკეთოს კონკრეტულ ადგილზე, დროის კონკრეტულ მონაკვეთში, გარემოსთან, მონაწილეებთან და ქცევებთან დაკავშირებით, ის იყენებს დაკვირვების, ეგრეთ წოდებული ნარატიული ანგარიშის, მეთოდს. თუ დამკვირვებელი შეეცდება, ნარატიულ ანგარიშში რაც შეიძლება მეტი ჩანაწერი გააკეთოს, მიღებული შედეგით შესაძლოა იმედგაცრუებულები დავრჩეთ. სირთულე იმით არის გამოწვეული, რომ თამაშის ეპიზოდი ტიპურად ძალიან ბევრ ქცევას მოიცავს. ერთსა და იმავე დროს და საკლასო ოთახის სხვადასხვა მონაკვეთში სხვადასხვა სახის ზოგადი ქცევითი მდგომარეობები ვლინდება (მაგ.: ბავშვები დარბიან, ჩვილებს სძინავთ) და სხვადასხვა კონკრეტული ქცევითი მოვლენები მიმდინარეობს (მაგ.: ბიჭი ურტყამს თოჯინას, გოგონა ძვრება ყუთის ქვეშ). ამ მეთოდის გამოყენება შედარებით დამაიმედებელი იქნება, თუ დროის გარკვეული პერიოდის განმავლობაში ერთ ბავშვს დავაკვირდებით და ჩვენი სამიზნე მისი ესა თუ ის ქცევა იქნება. არსებობს სხვა ალტერნატივაც, მასწავლებელი შესაძლოა დააკვირდეს მთელ ჯგუფს, მაგრამ ჩანაწერები მხოლოდ რამდენიმე, განსაკუთრებით

საინტერესო, წინასწარ შერჩეულ ქცევასთან დაკავშირებით გააკეთოს. ასეთ ქცევებში შესაძლოა შედიოდეს, მაგალითად, თამაშის წამოწყება, გაზიარება, უფროსობა ან არჩევანის გაკეთება იმავე ან საპირისპირო სქესის სათამაშოს შორის.

გროსი (2003) გვიჩვენებს, ჩამოვწერთ ყველა იმ კონკრეტული ქცევითი მოვლენის საოპერაციო განმარტება, რომელიც შესაძლოა მოცემული პროექტის ფარგლებში განსაკუთრებული ინტერესის საგანი იყოს მასწავლებლისა თუ მკვლევრისათვის და ნარატიულ ანგარიშში ამ ქცევითი მოვლენების კონკრეტული შემთხვევები გამოვყოთ. ოპერაციონალური განსაზღვრებები იმდენად ზუსტი და მკაფიო უნდა იყოს, რომ სხვადასხვა ადამიანებმა, რომლებმაც იციან ამ განმარტებებისა და დაკვირვების გარემოს შესახებ, შეძლონ დაკვირვების ანგარიშში ამგვარი შემთხვევების ამოცნობა. ობიექტური დაკვირვების უზრუნველსაყოფად ამკარად აუცილებელია დამკვირვებლებს შორის ურთიერთდობის არსებობა.

ნარატიული ანგარიშის ერთ-ერთი პრაქტიკული ფორმაა თამაშის ცალკეული ეპიზოდების ჩანაწერები. ეს არის მოვლენებისა თუ შემთხვევების მოკლე ნარატიული აღწერები, რომელთაც ამ მოვლენებისა თუ შემთხვევების პარალელურად, ან მალევე ინიშნავენ. ამგვარი ჩანაწერების გამოყენება შეიძლება თამაშის განმავლობაში მომხდარი მნიშვნელოვანი მოვლენების დოკუმენტირებისათვის - ეს შეეხება ისეთ მოვლენებს, რომლებიც ნათელს ჰყენენ ბავშვების თამაშის უნარებს და მათი ზოგადი სოციალური, შემეცნებითი, აკადემიური და ფიზიკური განვითარების დონეზე მიუთითებენ. ამგვარი ჩანაწერები შესაძლოა გაკეთდეს ფურცელზე, სააღრიცხვო ბარათზე ან სტიკერებზე. მასწავლებლებს ასევე შეუძლიათ თამაშის ცალკეული ეპიზოდები დაბალ ხმაზე საუბრით ჩაიწერონ მცირე ზომის, ხელის პორტატულ მაგნიტოფონზე და მოგვიანებით შესაბამისი ვერბალური აღწერები გაშიფრონ. რეკომენდებულია დაკვირვებების დათარიღება და ბავშვების სახელების მითითება.

ქრისტი, ენზი და ვუკელიჩი (2003) გვაწვდიან თამაშის ცალკეული ეპიზოდების ჩანაწერების მაგალითს, რომელიც სკოლამდელი დაწესებულების მასწავლებელმა ოთხი წლის კორეელი გოგონას თამაშის ქცევასთან დაკავშირებით მოამზადა. რადგან გოგონა ამერიკის შეერთებულ შტატებში სულ რამდენიმე თვის წინ ჩამოვიდა, მასწავლებელმა აქცენტი გააკეთა მის ზეპირ მეტყველებასა და წარმოსახვითი ტრანსფორმაციების უნარზე თამაშის მიმდინარეობის დროს:

სახელი: ჯულია

თარიღი: 4/6/95

ჯულია მაკვირდებოდა, როგორ გავაკეთე საფოსტო განყოფილებიდან მეგობართან სატელეფონო საუბრის იმიტაცია. რამდენიმე წუთის შემდეგ, მან თავადაც აიღო სათამაშო ტელეფონი საოჯახო ცენტრიდან და თქვა, „ზზზ, ზზზ... ქალბატონო ჩარი, მოზრმანდებით ჩემს სახლში?“ ეს იყო მისი პირველი დასრულებული წინადადება ინგლისურად! (გვ.88)

თამაშის ცალკეული ეპიზოდების ჩანაწერები, როგორც წესი, მოკლეა, თუმცა კი საკმაოდ ვრცელ აღწერილობით ინფორმაციას შეიცავენ: აუცილებელია ჩაიწეროს ბავშვის სახელი, დაკვირვების თარიღი, თამაშის გარემო და დასაკვირვებელი მოვლენებისა და პროდუქტების

ზუსტი აღწერილობა. ამგვარი ჩანაწერების მომზადების დროს, აქცენტი თამაშის მიმდინარეობისას დამკვირვებლის მიერ ნანახისა და გაგონილის ზუსტ აღწერაზე უნდა გაკეთდეს (Vukelich, 1995). ინტერპრეტაცია და შეფასება შეიძლება მოგვიანებით გავაკეთოთ, თამაშის პერიოდის დასრულების შემდეგ, როდესაც მასწავლებელს ჩაწერილი შენიშვნების გადასახედად საჭირო დრო ექნება.

თამაშის ცალკეული ეპიზოდების ჩანაწერები შესაძლოა სხვადასხვა მასალაზე მომზადდეს. ვუდი და არტფილდი გვიჩვენებენ (1996), მასწავლებლებმა გამოიყენონ სტიკერები, რომელზეც მიეთითება თარიღი და კონკრეტული მოსწავლის სახელი. ეს სტიკერები შესაძლოა მოგვიანებით გადავიტანოთ მოსწავლის ფოლდერებში, რვეულებში, რომლებიც მოსწავლეების სახელებით იძებნება, ან დაფაზე, შემდგომი ანალიზის ჩასატარებლად. არის სხვა ალტერნატივა - სამდივნო (დაპრესილი ნახერხისაგან დამზადებულ) დაფაზე 3 X 5 ინჩიანი სააღრიცხვო ბარათების ერთმანეთის მიყოლებით ჩადება (Christie et al., 2003). მოსწავლის სახელი იწერება ბარათის ბოლოს, ბარათები კი ისეა განლაგებული, რომ სახელები ჩანდეს. როდესაც მასწავლებელი რამე მნიშვნელოვანს შეამჩნევს თამაშის მიმდინარეობისას, მას შეუძლია დაფის გამოყენება ბავშვის ბარათის განსათავსებლად და მასზე, თარიღთან ერთად, ჩანაწერის გაკეთება ცალკეული ეპიზოდის შესახებ. შევსებული ბარათი გადაინაცვლებს მასწავლებლის ფოლდერში, რომელიც კონკრეტულად ამ ბავშვისთვის არის განკუთვნილი.

თუ თამაშის მიმდინარეობისას მისი ცალკეული ეპიზოდების შესახებ ჩანაწერების გაკეთება მოუხერხებელია, მასწავლებელს მოგვიანებით მათი მოკლე აღწერის მომზადება შეუძლია. ეს მნიშვნელოვანი მოვლენების ერთგვარი გახსენებაა, რომელიც თამაშის ცალკეული ეპიზოდების ჩანაწერებს ძალიან ჰგავს, იმ განსხვავებით, რომ თხრობა წარსულ დროში მიმდინარეობს. იმის გამო, რომ მოკლე აღწერილობები თამაშის დასრულების შემდეგ მზადდება და მასწავლებელს ხელს არაფერი უშლის, მათში თამაშის ცალკეული ეპიზოდები უფრო დეტალურად არის აღწერილი, ვიდრე თამაშის მიმდინარეობისას გაკეთებულ ჩანაწერებში. მასწავლებელს დრო იმისთვისაც რჩება, რომ თამაშის პროცესში გაკეთებული დაკვირვებები ბავშვის შესახებ ცნობილ სხვა ინფორმაციას დაუკავშიროს. კარგი იქნება, თუ ამგვარი აღწერები თამაშის დასრულებიდან მალევე მომზადდება. რაც უფრო დიდი დრო გავა თამაშიდან, მით მეტი მნიშვნელოვანი ინფორმაცია შეიძლება დაგვაგვიწყდეს.

თამაშის ჩაწერის ტექნოლოგია

ადრეული ასაკის პროგრამებში როგორც ბავშვები, ისე მასწავლებლები, სასწავლო პროგრამების შესაძლებლობების გასაფართოებლად და დოკუმენტირების მიზნებისათვის, სულ უფრო ხშირად იყენებენ ციფრულ კამერებს. საკლასო კომპიუტერში ციფრული ფოტოების ჩამოტვირთვა და ამობეჭდვა დიდ დროს არ მოითხოვს. ტიპური ზომის (3 X 5 ან 4 X 6) მომენტალური ფოტოების ხარისხი ხშირად პროფესიონალის მიერ გადაღებული ფოტოებისას არ ჩამოუვარდება; ალარც ფოტოფირის გასამქლავებლად წაღება და ლოდინია

საჭირო, რაც დროსა და ძალისხმევას გვიზოგავს. მასწავლებელს შეუძლია ციფრული ვიდეო კომპიუტერში ატვირთოს და შემდეგ დაამონტაჟოს. რამდენიმე წლის წინ ვიდეოს დამონტაჟება ძალიან ძვირი ღირდა და ამის გაკეთება მხოლოდ სპეციალური ტრენინგის გავლის შემდეგ იყო შესაძლებელი. ვიდეომონტაჟის ახალი პროგრამების გამოყენება, როგორცაა, მაგალითად, Pinnacle Studio, ძალიან ადვილი შესასწავლია.

ფოტოგრაფიას ის მკვლევრები და მასწავლებლებიც იყენებენ, რომლებსაც სურთ თამაშის ქცევის ვიზუალური გამოსახულება ჰქონდეთ. ფოტოები ინფორმაციის მდიდარი წყაროა. ისინი ზუსტ, დეტალურ ინფორმაციას გვაწვდიან მოვლენების შესახებ, რაც ავსებს დაკვირვების შედეგად მიღებულ სხვა მასალებს: წერილობით შენიშვნებს, რეიტინგებს და საკონტროლო ნუსხაში გაკეთებულ აღნიშვნებს. გადაღებულ ფოტოებს ყოველთვის უნდა გაუკეთდეს კომენტარები. ფოტოები შესაძლებელია სხვა მასწავლებელს ან მშობელს ვაჩვენოთ და ისინი ბავშვის ქცევასთან დაკავშირებული ნიუანსების გასაანალიზებლად გამოვიყენოთ. ციფრული კამერით შესაძლებელია ჩავიწეროთ ერთეული ქცევა და ქცევების თანმიმდევრობა დროის მოკლე პერიოდში. კომენტარების სახით გაკეთებული შენიშვნები ფოტოების მნიშვნელობის გახსენებაში გვეხმარება.

თამაშის ფოტოგრაფირება იშვიათ ხასიათს არ უნდა ატარებდეს. ფოტოგრაფირების შესახებ გადაწყვეტილების მიღებისას სასურველია წინასწარ განვსაზღვროთ ფოტოების გადაღების მიზანი და შესაბამისი პედაგოგიური თეორიები. ფოტოები უფრო სასარგებლო და შინაარსიანი იქნება, თუ ფოტოგრაფს გაცნობიერებული ექნება თეორია და მიზანი, რომელიც ფოტოების გადაღებას უდევს საფუძვლად. მაქსიმალური შედეგის მისაღებად, თამაშის ფოტოგრაფირება უნდა მოხდეს გადამწყვეტ მომენტებში. ფოტოების გადაღების მომენტი და რეალური ფოტოსურათი უნდა ასახავდნენ ისეთ მოქმედებას, რომლის საფუძველზეც შესაძლებელი იქნება, მაგალითად, თამაშის ერთი დონიდან თუ მდგომარეობიდან მეორეზე გადასვლის გაანალიზება.

ფირზე მომუშავე ვიდეოგადამღები მოწყობილობა, რომელიც საკმაოდ ბევრ ოჯახსა და სკოლას გააჩნია, სულ უფრო ხშირად გამოიყენება საკლასო აქტივობების დროსაც. ციფრული კამერის მსგავსად, შეფასებისა და სწავლების მიზნებისათვის ასევე შესაძლებელია გამოვიყენოთ ჩამწერი ვიდეოკამერა. ბავშვების თამაშზე დასაკვირვებლად ამ მოწყობილობის გამოყენება სხვადასხვაგვარად შეიძლება. ჯერ ერთი, ვიდეომოწყობილობა გვეხმარება თამაშის დაკვირვებასთან ასოცირებული მთავარი პრობლემის მოგვარებაში: როგორ მოძებნოს მასწავლებელმა დრო თამაშზე სისტემატური დაკვირვების საწარმოებლად? ვიდეოკამერა შეიძლება მოვათავსოთ შტატივზე, თამაშისთვის განკუთვნილ სივრცეში (მაგალითად, როლური თამაშის სივრცეში) და შემდეგ ჩავრთოთ მიმდინარე თამაშის ჩასაწერად, რაც მასწავლებლის მხრიდან ყურადღების დიდ კონცენტრაციას არ მოითხოვს. ვიდეოფირები შეიძლება გადავახვიოთ და მოგვიანებით ვნახოთ, როცა ამისათვის შესაფერისი დრო გვექნება. მეორეც, ვიდეოჩანაწერი თამაშის ქცევის ბევრად უფრო დეტალური ასახვის საშუალებას იძლევა, ვიდრე დაკვირვება. გარდა იმისა, რომ ვიდეოფირზე ჩანს თამაშის ტიპი, მასზე მყდავენდება თამაშის კონტექსტიც, მათ შორის ის

მასალები, რითაც ბავშვები თამაშობენ, მიმდინარე სოციალური ინტერაქცია და ასევე ის არავებრბალური ჟესტები და სიტყვები, რომლებსაც ისინი თამაშის დროს იყენებენ.

საკონტროლო ჩამონათვალი (ე.წ. „ჩეკლისტი“)

საკონტროლო ჩამონათვალში („ჩეკლისტი“) მკაფიოდ არის გაწერილი, რომელია ყურადსაღები ქცევა და რა ფორმით უნდა ჩავინიშნოთ თამაშის ამ ქცევების არსებობა-არარსებობა. საკონტროლო ჩამონათვალის საშუალებით დაკვირვების პროცესი უფრო სისტემატური ხდება, რადგან ის თამაშის კონკრეტულ ასპექტებზე ყურადღების გამახვილებაში გვეხმარება. ნარატიულ ანგარიშებთან თუ თამაშის ცალკეული ეპიზოდების ჩანაწერებთან შედარებით საკონტროლო ჩამონათვალი ინფორმაციის სწრაფად ჩანიშვნის და დროის უფრო ეფექტიანად გამოყენების საშუალებას იძლევა.

საკონტროლო ჩამონათვალების დიდი ნაწილი თამაშის განვითარების თემაზე ჩატარებული კვლევების საფუძველზე შემუშავდა. ბევრი მათგანი იმდენად ვრცელი და გართულებულია, რომ ფუნდამენტური სამეცნიერო კვლევის ფარგლებს მიღმა, პრაქტიკულად არ გამოიყენება. ამგვარი სკალის მაგალითია ოცდაათკატეგორიანი სისტემა, რომელიც სილვამ, რომი და პეინტერმა (1980) ბრიტანული და ამერიკული სკოლამდელი დაწესებულებების შესწავლისას გამოიყენეს. ხსენებული სისტემა ძალიან მდიდარ ინფორმაციას გვაწვდის ბავშვების ქცევის შესახებ, მაგრამ მასწავლებლების უმრავლესობას ამგვარი რთული კოდირების სისტემის შესასწავლად და გამოსაყენებლად საჭირო დრო არა აქვს.

სოციალურ/კოგნიტური სკალა ფართოდ გამოიყენება როგორც ადრეული ასაკის ბავშვებში, ასევე დაწყებით სასკოლო საფეხურებზე. ამ სკალის გამოყენება შედარებით ადვილია და იგი მასწავლებლებისათვის, ბავშვების თამაშთან დაკავშირებული გამოცდილების გასამდიდრებლად, ძალიან სასარგებლო ინფორმაციასაც გვაწვდის. ეს სკალა მეოცე საუკუნის 70-იან წლებში შეიქმნა, როდესაც კენეთ რუბინმა და მისმა კოლეგებმა პარტენის (1932) სოციალური მონაწილეობის სკალა და სმილანსკის (1968) მიერ ჰიაჟეს (1962) შემეცნებითი თამაშის კატეგორიების ადაპტირებული ვერსია შეაერთეს, რაც თამაშის განვითარების ორივე განზომილების პარალელურ რეჟიმში შეფასების საშუალებას იძლევა (Rubin, Maioni, & Hornung, 1976). მეტი სანდოობისა და უფრო იოლად გამოსაყენებლად, რუბინმა სკალაში ცვლილებები შეიტანა. მან პარტენის სოციალური თამაშის რამდენიმე კატეგორია (ასოციაციური და კოოპერატიული) ერთ კატეგორიად - „ჯგუფური თამაშის კატეგორიად“ გააერთიანა (Rubin, Watson, & Jambor, 1978). ამ ცვლილების შედეგად მიღებული სოციალურ/კოგნიტური სკალა თამაშის თორმეტი კატეგორიისაგან შედგება, რასაც რამდენიმე არასათამაშო ქცევის კატეგორიაც ემატება.

სოციალურ-კოგნიტური სკალის გამოსაყენებლად, პირველ რიგში, საჭიროა გავცნოთ თამაშის და არასათამაშო კატეგორიების განმარტებებს. ეს კატეგორიები მიგვითითებენ, თუ რას მივაქციოთ ყურადღება თამაშზე დაკვირვების პროცესში. N 3.1 ჩანართში ამ კატეგორიების ახსნა-განმარტებებია მოცემული. გაითვალისწინეთ, რომ აღნიშნულ

კატეგორიებს არასათამაშო აქტივობების კატეგორია დაემატა. გამოცდილებამ აჩვენა, რომ ბევრი ბავშვი ისეთი აქტივობების შესრულებას არჩევს, როგორებიცაა ჯდომა და საუბარი ან აკვარიუმში თევზების დაპურება თამაშის პერიოდების განმავლობაში. ახალი კატეგორია ქცევის ამ ტიპების მონიშვნის საშუალებას იძლევა.



- *ბავშვების თამაშზე დასაკვირვებლად გამოყენებული სოციალურ-კოგნიტური სკალის მიხედვით, სურათზე ჯგუფური როლური თამაშია გამოსახული.*

ჩანართი 3.1

სოციალურ-კოგნიტური თამაშის სკალის განმარტებები

შემეცნებითი დონეები

1. *ფუნქციონალური თამაში.* კუნთების განმეორებადი მოძრაობა საგნებით ან უსაგნბოდ. ამის მაგალითად შეიძლება დავასახელოთ: სირბილი ან ხტომა, შეგროვება და დაყრა, საგნებით ან მასალებით მანიპულირება და არაფორმალური

თამაშები (მარშით სიარულის იმიტაცია).

2. *კონსტრუქციული თამაში.* საგნების (მაგ.: კუბურები, ლეგოები, ასაწყობი დეტალები (Tinkertoy) ან მასალების (მაგ.: ქვიშის, პლასტელინის, სამერწი თიხის, საღებავის) გამოყენება რაღაცის შესაქმნელად.
3. *როლური თამაში.* როლების გათამაშება და/ან წარმოსახვითი ტრანსფორმაციები (როლების მაგალითებია: მშობლის, ბავშვის, მეხანძრის, ზვიგენის, სუპერგმირის, ან მონსტრის იმიტაცია, ხოლო წარმოსახვითი ტრანსფორმაციების მაგალითებია: საჭის მართვის იმიტაცია, უჩინარი მანქანის ტარების ან ფანქრით ინექციის გაკეთების იმიტაცია).
4. *თამაში წესებით.* თამაშები, რომლებიც ეფუძნება წინასწარ განსაზღვრული წესების აღიარებას, მიღებას და დაცვას. მაგალითად შეიძლება დავასახელოთ: დაჭერობანა, თამაში „შეიძლება დედა?“ (Mother May I), ბურთულებით თამაში, შაშის თამაში, კიკბოლი.

სოციალური დონეები

1. *მარტო თამაში.* ისეთი მასალებით მარტო თამაში, რომლებიც განსხვავდება სასაუბრო მანძილზე მყოფი ბავშვების მასალებისაგან; ამ დროს ბავშვი სხვებს არ ესაუბრება.
2. *პარალელური თამაში.* ახლო მანძილზე მყოფი სხვა ბავშვების მსგავსი სათამაშოებით თამაში ან მათი მსგავსი აქტივობების შესრულება; თუმცა, ამ შემთხვევაში, ბავშვები სხვა ბავშვებთან თამაშს არ ცდილობენ.
3. *ჯგუფური თამაში.* თამაში სხვა ბავშვებთან ერთად; როლები შესაძლებელია იყოს ან არ იყოს გამოყოფილი.

უმოქმედოდ ყოფნა/დამკვირვება/თამაშის სხვა ეტაპებზე გადასვლა

უმოქმედოდ ყოფნა, დამკვირვებლის ქცევა, ერთი აქტივობიდან მეორეზე გადასვლა.

არასათამაშო აქტივობები

აქტივობები, რომლებიც წინასწარ განსაზღვრული წესით უნდა წარიმართოს, აკადემიური და მასწავლებლის მიერ მოცემული დავალებების შესრულების მსგავსად. წიგნებში, ფურცლებში, კომპიუტერში გაფერადება და ისეთი სასწავლო სათამაშოების (მაგ.: ფეხსაცმლის თასმების შეკვრის სასწავლო დაფის, „Shoelace Board“) გამოყენება, რომლებიც ჩვეულებრივ არასათამაშო დანიშნულების საგნებად მიიჩნევა.

წყარო: Jonson, Christie & Yawkey, *“Play and Early Childhood Development”*, მე-2 გამოცემა; გვ. 224. გამომცემლობა: „Allyn and Bacon“, ბოსტონი, მასაჩუსეტსი, საავტორო უფლება © 1999 „Pearson Education“, ხელმოწერა დაიბეჭდა გამომცემლის ნებართვით.

დასაკვირვებელი თამაშის პერმანენტულ რეჟიმში ჩასაწერად გირჩევთ გამოიყენოთ ორგანოზომილებიანი ცხრილი (იხილეთ გრაფიკი 3.1). მოცემულ ფორმაში თამაშის თორმეტივე კატეგორიას ცალკე გრაფა აქვს დათმობილი, რაც ხდომილების შემთხვევაში თითოეულის აღნიშვნის საშუალებას იძლევა. აქ ასევე გამოყოფილია გრაფები არასათამაშო ქცევის ორი კატეგორიისთვისაც. თითოეული ბავშვისათვის, რომელსაც ვაკვირდებით, ცალკე ფორმა უნდა გამოვიყენოთ.

გრაფიკი 3.1 სოციალურ/კოგნიტური თამაშის სკალა

სახელი: _____ დაკვირვების თარიღი: _____

კოგნიტური დონე

სოციალური დონე		ფუნქციონალური	კონსტრუქციული	როლური	წესებით თამაში
	მარტო				
	პარალელური				
	ჯგუფური				

	უმოქმედოდ ყოფნა/მეთვალყურეობა/თამაშის ეტაპებზე გადასვლა	აქტივობები
არასათამაშო აქტივობები		

წყარო: Kritchovsky & Prescott (1977, გვ. 224). Jonson, Christie & Yawkey, *“Play and Early Childhood Development”*, მე-2 გამოცემა; გამომცემლობა: „Allyn and Bacon“, ბოსტონი, მასაჩუსეტსი, საავტორო უფლება © 1999 „Pearson Education“, ხელმოწერა დაიბეჭდა გამომცემლის ნებართვით.

დამკვირვებლის მიკერძოების თავიდან ასაცილებლად, გთავაზობთ როპერისა და ჰინდის (1978) მიერ შემუშავებული მრავალჯერადი სკანირებული შერჩევის პროცედურის გამოყენებას:

1. ჩასაწერი ფურცლები ისე შეურიეთ ერთმანეთს, რომ შემთხვევითი შერჩევის პრინციპით განლაგდნენ;
2. დაკვირვებები დაიწყეთ იმ ბავშვით, რომლის ფურცელიც გროვის ზემოთ არის მოთავსებული.
3. დააკვირდით ამ ბავშვს თხუთმეტი წამის განმავლობაში და შემდეგ იმ გრაფაში გააკეთეთ შესაბამისი მონიშვნა, რომელიც შესრულებული თამაშის კატეგორიას შეესაბამება.
4. პირველი ბავშვის თამაშის კოდირების შემდეგ, ჩანაწერებისთვის განკუთვნილი მისი ფურცელი მოათავსეთ გროვის ბოლოში და ყურადღება გადაიტანეთ იმ ბავშვზე, რომლის ფურცელიც გროვის თავშია მოქცეული.
5. დააკვირდით მომდევნო ბავშვს თხუთმეტი წამის განმავლობაში, მოახდინეთ თამაშის კოდირება, მოათავსეთ ჩანაწერების ფურცელი ბოლოში და ასე შემდეგ.

ამგვარად, თითოეულ ბავშვს რიგ-რიგობით უთმობთ თხუთმეტ-თხუთმეტ წამს. თითოეულ მათგანზე ერთხელ დაკვირვების შემდეგ, იწყებთ დაკვირვებების მომდევნო რაუნდს.

თამაშის დოკუმენტირება

თამაშის დოკუმენტირება თამაშზე წარმოებული დაკვირვებებისა და ჩაწერების შემდგომი მნიშვნელოვანი საფეხურია. ეს არის იდეალური გზა თამაშის შესახებ კომუნიკატორის მნიშვნელოვანი როლის შესასრულებლად. ამ თავში განხილული ნებისმიერი მეთოდით (მაგ.: თამაშის ცალკეული ეპიზოდების ჩანაწერები, საკონტროლო ჩამონათვალები, ციფრული ფოტოსურათები) თამაშზე წარმოებული დაკვირვებების ჩანაწერები აუცილებლად უნდა შევინახოთ. მასწავლებლებს შეუძლიათ ზეიმად უქციონ ბავშვებს და დოკუმენტურად მოამზადონ მათი სათამაშო წარმოდგენები. ასევე შეუძლიათ წახალისონ ბავშვები და დილის შეხვედრებზე მისცენ მათ თამაშის აქტივობებზე საუბრის, თამაშის ცალკეული ეპიზოდების სიუჟეტის თხრობის და თამაშის განვითარების ფოტოგრაფირების საშუალება (Polito, 1994). ბავშვებს შესაძლოა სთხოვონ მათი თამაშის სცენების დახატვა. შეიძლება თამაშთან დაკავშირებით მათ ინტერვიუც ჩამოართვან. ბავშვების თამაშის პროდუქტსა და არტეფაქტებთან დაკავშირებული მოვლენებისა და მოდელირების ჩანაწერები თითოეული ბავშვისათვის განკუთვნილ თამაშის ფოლდერში უნდა შევინახოთ.

თამაშის ფოლდერი დახმარებას გაგიწევთ თამაშებთან დაკავშირებით ბავშვების განსხვავებული ინტერესების გამოვლენასა და დროის მსვლელობასთან ერთად მათი უნარების ცვლილების დოკუმენტირებაში. ასევე შეიძლება იმის მონიშვნა, ოთახის რომელ სექციაში თამაშობს ბავშვი ყველაზე ხშირად ან შენობის შიგნით ურჩევნია თამაში თუ

შენობის გარეთ. ფოლდერი არაჩვეულებრივი საშუალებაა თამაშის შეფასების მონაცემების შესაგროვებლად და წარმოსადგენად, რაც თავის მხრივ ბავშვების ზრდისა და განვითარების დროში გაანალიზებას ემსახურება. ფოლდერის ორი ძირითადი ტიპი არსებობს: „სამუშაო ფოლდერები“, რომლებიც გამოიყენება თამაშის ცალკეული ეპიზოდების ჩანაწერების, დაკვირვების ფორმების, სამუშაო ფურცლების (მაგალითად, თამაშის მიმდინარეობისას შესრულებული ნაწერების ნიმუშების), ფოტოსურათების და თითოეული ბავშვის შესახებ თავმოყრილი სხვა ინფორმაციის შესანახად. მეორე ტიპის „საჩვენებელ ფოლდერებში“, ინფორმაციას იმ ნიშნით განვითავსებთ, რომ ის ყველაზე კარგად ასახავს ბავშვის განვითარებას და სწავლების პროცესს. ბავშვებს ხშირად სთხოვენ დახმარებას საჩვენებელ ფოლდერში ჩასადები მასალების შერჩევისას, რაც მათ უფრო მეტად დააფიქრებს თამაშისა და სწავლის პროცესზე (Christie et al., 2003) და მათ მიერ გაკეთებულ არჩევანზეც პასუხისმგებლობას ააღებინებს (Roskos & Neuman, 1994).

კონკრეტული მოსწავლის ფოლდერი სხვადასხვა ფორმით შეიძლება მომზადდეს. ეს შეიძლება იყოს გასაშლელი ფოტოალბომები, ფაილების ფოლდერები, დიდი ზომის თავსახურიანი პლასტმასის ყუთები და გალონის ტევადობის შესაკრავიანი ჩანთებიც კი, რომლებიც მეტალის დიდი რგოლით არის შეკრული (Vukelich, Christie, & Enz, 2002). ფოლდერში შესატანად შერჩეული თითოეული პუნქტის დათარიღება მასწავლებელს და მოსწავლეს ამ საკითხების ქრონოლოგიურად დახარისხების და დროში პროგრესირების გაანალიზების საშუალებას აძლევს. ამ ამოცანის მარტივად შესასრულებლად, ვუკელიჩი და სხვები (2002) რეკომენდაციას იძლევიან, მასწავლებლებს ჰქონდეთ დათარიღების ბეჭედი.

კოუპენი (1997) ასევე გვთავაზობს, თამაშის პროცესში ბავშვებს ძალიან ბევრი ფოტო გადავუღოთ. შესაძლებელია ფირისა და მისი გამჟღავნების ხარჯები საკმაოდ მაღალი იყოს, ამიტომაც იგი გვირჩევს, რომ ამ საკითხის მოგვარებაში სკოლის ფონდების მოძიების სპეციალისტები ჩავრთოთ ან მშობელთა შემოწირულობებზე ვიფიქროთ. შესაძლებელია საკლასო ოთახში რეგულარულად მოვაწყოთ თამაშის კუთხე, სასწავლო თამაშებში ჩართული ბავშვების ფოტოების თვალსაჩინოდ გამოსაფენად, განსაკუთრებით ღია კარის დღეებში. ფოტოების ქვეშ ტექსტები მკითხველისათვის გასაგები ფორმით უნდა იყოს დაწერილი (მოკლე ტექსტი დიდი, მუქი შრიფტით), თამაშის არსს უნდა გადმოსცემდეს და განმარტავდეს, თუ რას ისწავლის ბავშვი ამ კონკრეტული თამაშიდან. ამით ეს მინაწერები მასწავლებლებს, ადმინისტრატორებს, მშობლებსა და ბავშვებს კურიკულუმში ჩასმული თამაშის კომპონენტის მნიშვნელობის შესახებ შეახსენებენ. თამაშების ამსახველი ფოტოალბომები შესაძლებელია ბავშვებს სახლში გავატანოთ და ამით მშობლებისათვის ხელმისაწვდომი გავხადოთ ინფორმაცია თამაშის ღირებულებების შესახებ.

კოუპენი (1997) რეჯიო-ემილიას სქემის მიხედვით დოკუმენტების დაფის მოწყობის შესახებ შემდეგ რჩევებს გვაძლევს:

1. ყურადღება მიმართეთ ბავშვების ჩართულობაზე შინაარსიან პროექტებში (მაგ.: საველე დათვალიერება, პლასტელინზე მუშაობა, კუბურებით თამაში);
2. შეარჩიეთ აღწერილ პროექტებთან დაკავშირებული ფოტოსურათები;

3. მოწოდებული ინფორმაცია უნდა შეეხებოდეს როგორც პროცესს, ასევე მიღებულ შედეგებს;
4. წარმოადგინეთ ბავშვების ნამუშევრების ნიმუშები;
5. წარმოადგინეთ ბავშვებს შორის დისკუსიის ან მშობლებთან და/ან მასწავლებლებთან მათი დიალოგის სტენოგრაფიული ჩანაწერები;
6. დაფის ესთეტიკური გაფორმება ძალიან მნიშვნელოვანია. ტექსტი აკრიფეთ კომპიუტერზე; ფოტოსურათები გაადიდეთ და ფერად პრინტერზე ამობეჭდეთ; ტექსტი, ფოტოები და ნამუშევრების ნიმუშები მოათავსეთ მუყაოზე (გვ. 64).

ფოლდერებისა და დოკუმენტების დაფის საშუალებით მშობლები, ადმინისტრატორები და პოლიტიკის განმსაზღვრელი თანამშრომლები იგებენ, თუ როგორ სწავლობს ბავშვი თამაშის პროცესში. როგორც მე-7 თავში დავინახავთ, ადრეულ ასაკში განათლების სტანდარტებსა და ანგარიშვალდებულებათაზე გაძლიერებული აქცენტების ფონზე, თამაშის ამგვარი ხელშეწყობა ძალიან მნიშვნელოვანია.

რეზიუმე

თამაშის განვითარება მიკროგენეტიკურიცაა (მოკლევადიანი) და ონტოგენეტიკურიც (გრძელვადიანი). ცვლილება შესაძლებელია მოხდეს მოკლე ვადაში თამაშის რიტმის, მისი მიმდინარეობის და თამაშის ქცევების თვალსაზრისით. მოწიფულობისა და გამოცდილების შეძენის შედეგად, ბავშვის თამაშის წესი გრძელვადიან პერიოდშიც იცვლება. ორივე ტიპის ცვლილება მნიშვნელოვანია. უფრო მეტიც, თამაშის განვითარების დაფიქსირება უნდა შეგვეძლოს არა მხოლოდ ერთი კონკრეტული ბავშვის, არამედ ბავშვების ჯგუფის თამაშზე დაკვირვებით. თამაშის განვითარების კონტექსტი - მაგალითად, აქტივობების სივრცის ტიპი, მოთამაშეთა ჯგუფის ასაკობრივი შემადგენლობა და გარკვეული კულტურის საზოგადოების წევრობა მნიშვნელოვანია. ადრეულ ასაკში თამაშის უნარ-ჩვევების, მათ შორის ფიზიკური და კოგნიტიურ-ლინგვისტური უნარ-ჩვევების გამომუშავება, თამაშის შემდგომი განვითარების წინაპირობაა. განვითარების თანმიმდევრული ფაზების ცოდნა სათანადო მოლოდინების შექმნაში გვეხმარება, რაც თავის მხრივ საჭიროა მაღალი ხარისხის თამაშის უზრუნველსაყოფად.

თამაშის განვითარების ოთხი ძირითადი განზომილება (მოტორული, საგნობრივ-მატერიალური, სიმბოლურ-წარმოსახვითი და სოციალური) აღწერილია ადრეული ასაკის ბავშვობასთან მიმართებით. მოტორული თამაში მოიცავს საგნების კვლევა-ძიებას და მანიპულაციებს, ფიზიკურ აქტივობას, ლოკომოტორულ თამაშს და უხეშ თამაშს წესების გარეშე. მოტორული თამაშის განვითარება ბევრი საკვანძო მოტორული ნიშნით ხასიათდება. ბავშვების ფიზიკური ზრდის პროცესში, მსხვილი და წვრილი კუნთების განვითარებასთან ერთად, მათი მობილურობა მატულობს და კონტროლის, წონასწორობის შენარჩუნების და კოორდინაციის უნარი უმჯობესდება. საგნებით თამაშის განვითარება მარტივი და

განმეორებადი, მოტორული და ფუნქციონალური რუტინული თამაშით იწყება და კონსტრუქციული თამაშის კომბინაციებში, მათ შორის კუბურებით თამაშებსა და კომპიუტერებით თამაშებში გადაიზრდება. სიმბოლური თამაში ადრეულ ასაკში საკუთარი თავისა და სხვების იმიტაციიდან თანდათან ვითარდება და უფრო ჰარმონიულ (შეთანხმებულ) და მოწესრიგებულ სიმბოლურ თამაშად გარდაიქმნება, რაც სოციალურ კონტექსტში დაგეგმვასა და მოდელირებას მოიცავს. პიაჟეს მიხედვით, ჭეშმარიტი წარმოსახვა მაშინ იწყება, როდესაც ახლად ფეხადგმული ბავშვი ამჟღავნებს გარე სამყაროზე და არა საკუთარ თავზე მიმართულ თამაშის ქცევას. სიმბოლური თამაშის განზომილებები მოიცავს წარმოსახვით ქმედებებს, საგნების გამოყენებას, როლების შესრულებას და თემებს. სკოლამდელი ასაკის დასასრულს, ბავშვები საკმაოდ მაღალ დონეზე განვითარებულ სიუჟეტურ-როლურ და თემატურ-წარმოსახვით თამაშებს იწყებენ, რომლებსაც თავის მხრივ ახასიათებთ მეტაკომუნიკაციის დიდი დოზა, თანატოლებთან შესრულებული მრავალგვარი როლები და კონცენტრაცია, მდგრადობა და დეტალების მიმართ ყურადღება.

სოციალური თამაში ჩვილის პირველივე თამაშებში ან რუტინულ ქცევებში იღებს დასაბამს და ამ პროცესში დამყოლი პარტნიორია ჩართული, რომელიც ბავშვისათვის დაწესებული შეზღუდვების კომპენსაციას ახდენს. მართალია, საგნები ჩვილებსა და ახლად ფეხადგმულებს ერთად თამაშს შთააგონებენ, მაგრამ სკოლამდელი და უფრო დიდი ასაკის ბავშვების შემთხვევაში ისინი ნაკლებად მნიშვნელოვან როლს ასრულებენ სოციალური თამაშის წამოწყების თვალსაზრისით. სოციალური თამაშის უნარ-ჩვევები გამოცდილების შეძენასთან ერთად იხვეწება თანატოლების ჯგუფში, სადაც ბავშვებს შორის ურთიერთგაგება მოითხოვება. თანატოლთა კულტურა და ჯგუფური დინამიკა, მათ შორის, ჯგუფში ინტეგრაციისა და სოციალური უნარ-ჩვევები, სოციალური თამაშის მნიშვნელოვანი ასპექტებია.

სკოლამდელი ასაკის შემდეგ ბავშვები უკვე უფრო რთულ მოტორულ, საგნობრივ-მატერიალურ და სიმბოლურ თამაშებს იწყებენ. ექვსიდან რვა წლამდე ასაკში მოტორული თამაში მნიშვნელოვნად ვითარდება, რაც ნატიფი და უხეში მოტორული უნარების გამოყენებით თამაშის ახალი აქტივობების საშუალებას იძლევა; ბავშვების მიერ თანატოლების ჯგუფებში გაერთიანებისა და უფროსების მიერ ორგანიზებულ აქტივობებში ჩართვის კვალდაკვალ მათი სოციალური თამაში ვითარდება; თამაშის განმავლობაში მათ მიერ საგნების გამოყენება უფრო დახვეწილი და ფუნქციური ხდება. სიმბოლური თამაში დამატებით ფორმებს იძენს და კომპლექსურობის ახალ დონეზე გადადის. წესებით თამაში კი წინა პლანზე წამოიწევს.

თამაშის შეფასება, დოკუმენტირება და კომუნიკაცია მოზრდილთა მნიშვნელოვანი როლებია. თამაშის შეფასება აღწერებისა და თამაშის ჩანაწერების გენერირებას ნიშნავს, რაც აუცილებელია აქტივობებისა და დროში მათი განვითარების დოკუმენტირებისათვის. თამაშის შეფასება ცალკეული ბავშვების შესახებ ჩვენს ხელთ არსებულ ინფორმაციას ამდიდრებს, რაც შეიძლება სასწავლო პროგრამების შესადგენად და გაკვეთილების დასაგეგმად გამოვიყენოთ. თამაშის შეფასების შედეგად მიღებული ინფორმაცია შეიძლება მშობლებს, მასწავლებლებს და სკოლის ადმინისტრატორებს მივაწოდოთ. თამაშის

შეფასებებში შეიძლება შევიდეს ნარატიული ანგარიშები, რაც ზოგჯერ თამაშის ცალკეული ეპიზოდების ჩანაწერების თუ აღწერების ფორმას იღებს, ასევე საკონტროლო ჩამონათვალი. სხვადასხვა ტექნოლოგიები - ციფრული და სხვა სახის კამერები, აუდიოფირები და ჩამწერი ვიდეოკამერები - თამაშის შესაფასებლად ძალიან ეფექტიანია. აგრეთვე ძალიან პრაქტიკულია დიაგრამების, ესკიზების და თამაშის პროდუქტების ნიმუშების გამოყენება. თითოეული ბავშვისთვის შედგენილ „თამაშის ფოლდერში“ მოთავსებული ყველა ეს მასალა თამაშთან დაკავშირებით ბავშვის ინტერესებისა და განვითარების დოკუმენტირებას ახდენს. ამგვარი ინფორმაცია სწავლების დასაგეგმად უნდა გამოვიყენოთ და სხვებსაც გავუზიაროთ. დოკუმენტების პანელებმა და თამაშების ამსახველმა ფოტოალბომებმა შეიძლება ინფორმაცია მოგვაწოდონ ჯგუფური თამაშების შესახებაც.

პროექტები და აქტივობები

1. შექმნით ფოტოკომპლექტი ან კოლაჟი, სადაც ნაჩვენები იქნება თამაშის სხვადასხვა ტიპები და შეეცადეთ, რომ თითოეულ კატეგორიაში თამაშის განვითარების ამსახველი სურათები მოათავსოთ.
2. შესვენების დროს ადგილობრივი საჯარო სკოლის სათამაშო მოედანს ეწვიეთ, სისტემატურად დააკვირდით თამაშის ზონებს და გამოავლინეთ ლოკომოტორული თამაშის, უხეში თამაშის, წესების გარეშე და რეალური ჭიდაობის სცენები. გაესაუბრეთ ზედამხედველ მასწავლებელს ან მასწავლებლის დამხმარეს დაკვირვების შედეგების შესახებ და დაუსვით მას წინასწარ მომზადებული კითხვები;
3. ეწვიეთ თამაშისათვის განკუთვნილ, სპეციალურ ფასიან დაწესებულებებს, დააკვირდით თამაშს ორმოცდახუთი წუთის განმავლობაში და მოამზადეთ შესაბამისი ნარატიული ანგარიშები. დაადგინეთ თამაშის კატეგორიები და განმარტეთ მათ შორის გამორჩეული ფორმები. ორმოცდახუთწუთიანი დაკვირვების პროცედურა კოდირების ფორმისა და საკონტროლო სიის გამოყენებით გაიმეორეთ. შემთხვევითი შერჩევის პრინციპით ამოარჩიეთ და დააკვირდით ჯერ ერთ ბავშვს, მერე - მეორეს. შეადარეთ დაკვირვების ამ ორი მეთოდის გამოყენებით მიღებული შედეგები და თქვენი გამოცდილება.
4. თამაშის კოდირების სოციალურ/კოგნიტიური სისტემის გამოყენებით დააკვირდით თავისუფალ თამაშს ბავშვთა განვითარების ცენტრსა თუ სკოლამდელ დაწესებულებაში. დააკვირდით ერთი მხრივ უფრო დიდი და მეორე მხრივ, შედარებით პატარა ბავშვის თამაშს, როგორც ალტერნატივას. კლასელებთან ერთად განიხილეთ მიღებული შედეგები.

თავი 4. მრავალფეროვნება და ინდივიდუალური განსხვავებები თამაშში

შესავალი

როგორც წიგნის პირველ თავში აღვნიშნეთ, თამაში ჩვენს ცხოვრებაში მნიშვნელოვან როლს სამი ზოგადი ფაქტორის გამო ასრულებს: (1) თამაში არის ჩვენი კრეატიულობისა და ღიაობის განვითარებისა და შენარჩუნების ერთგვარი საშუალება; (2) თამაში არის თვითგამორკვევისა და ჩვენი ინდივიდუალურობის გამოხატვის გზა და (3) თამაში არის ქცევა, რომელიც ერთად მოგვიყრის თავს, როგორც სოციალურ არსებებს. მართალია, სამივე ეს ფუნქცია ხშირად ერთმანეთთან არის დაკავშირებული, პირველი ორი მეტად შეესაბამება წინამდებარე თავის თემას ჯგუფურ მრავალფეროვნებასა და ინდივიდუალურ განსხვავებებთან დაკავშირებით, თამაშის ქცევაში.

ამ თავში ჯერ ადრეული ასაკის ბავშვთა თამაშის გენდერულ განსხვავებებს შევხებით, შემდეგ კი განვიხილავთ პიროვნულ თავისებურებებს, როგორც თამაშის გამოხატულებაზე ზეგავლენის მქონე ძალას, დაბოლოს, ვისაუბრებთ თამაშის მიმართებაზე რასასა და ეთნიკურ წარმომავლობასთან. სამივე ფაქტორი განსაკუთრებულად ყურადღას აღმოჩნდა როგორც მკვლევართათვის, რომლებიც ბავშვების სოციალური ქცევებისა და თამაშის ადევნატურად ახსნას ცდილობენ, ასევე პრაქტიკოსი პედაგოგებისთვისაც, რომლებიც ბავშვის განვითარებისა და სწავლისათვის სასარგებლო თამაშის ხელშეწყობის გზებს ეძებენ.

ბავშვების თამაშის ხელშეწყობის მცდელობები იმ მოსაზრებას ეფუძნება, რომ ბავშვები აქტიური მოთამაშეები არიან და მათთვის უფროსების მხრიდან მხარდაჭერა, სტრუქტურირება, მოდელირება და ფრთხილი მითითებები შეიძლება სასარგებლო აღმოჩნდეს. თამაშის გამდიდრების ეს მცდელობები ნაწილობრივ თამაშის განვითარების იმ მოდელებს ეფუძნება, რომლებიც მე-3 თავში იყო განხილული. განვითარების ზემოხსენებული ტენდენციები მასწავლებლებს ზოგად წარმოდგენას უქმნიან ბავშვების არჩევანისა და სურვილების შესახებ, თამაშის უნარებისა და ასაკობრივ ჭრილში. ეს კი თამაშის დადებითი გამოხატულებისა და განვითარების ხელშეწყობაში გვეხმარება. ყველა ეტაპზე სახეზეა თამაშის მოდელების მდიდარი პანორამა. ჩვენი წარმოდგენები თამაშის მრავალფეროვნებასთან დაკავშირებით უფრო ნათელი გახდება, თუ გენდერის, პიროვნული თავისებურებების და რასისა და ეთნიკური წარმომავლობის მნიშვნელოვნებას მივუდგებით როგორც ცვლად მახასიათებლებს, რომლებიც ბავშვების განვითარებასა და ქცევაზე ზოგადად და თამაშის ქცევასა და განსაკუთრებით, მათ ინტერსებზე, ზეგავლენას ახდენენ. თამაშის დახვეწილი, უფრო ამომწურავი და კომპლექსური თეორიები მასწავლებლებს ბავშვების თამაშის გამოცდილების გამრავალფეროვნებაში ეხმარება.

განვითარებასა და განათლებასთან კავშირში ბავშვების თამაშის გასაანალიზებლად სამი ძირითადი ანალიტიკური მიდგომა თუ ხედვა არსებობს. ერთ-ერთი მიდგომა ძირითად ბიოლოგიურ ასპექტებზე - ევოლუციაზე, ადაპტაციასა და ბიოლოგიურ მექანიზმებსა თუ პროცესებზეა ფოკუსირებული, რაც ისეთ ფაქტორებში ვლინდება, როგორებიცაა სხვადასხვა ასაკში სხეულის ზრდა და მოტორული და კოგნიტიური უნარები. ხსენებული მიდგომის გამოყენებისას ყურადღება მეტწილად იმაზეა გადატანილი, თუ რა ზეგავლენას ახდენენ თამაშზე სხვადასხვა ფიზიკური ნიშნები: სქესთან შეჭიდული გენები, ქრომოსომები და პრენატალური ჰორმონული მდგომარეობა და როგორ ზემოქმედებენ ან ასუსტებენ გარემო ფაქტორები გენების გამოხატულებას. თამაშის ახსნა ალტერნატიულად შეგვიძლია ვცადოთ უშუალოდ კულტურული თუ გარემო ფაქტორების გათვალისწინებით. ეს მიდგომა ბავშვების თამაშზე გარემოს ზემოქმედებასა და სოციალიზაციის ფაქტორის როლზეა კონცენტრირებული. განვითარების პროცესში მყოფი ბავშვის მიერ სოციალური გამოცდილების შეძენის პროცესში კულტურული და ფსიქოლოგიური მომენტები ერთმანეთშია გადახლართული. მესამე მიდგომა პიროვნებაზეა ფოკუსირებული და იმ გარემოებას ეფუძნება, რომ თამაშთან დაკავშირებული ფიქრების, გრძნობების და ქმედებების გენერირებას სწორედ პიროვნებები ახდენენ და რომ თამაშს სწორედ ისინი აღიქვამენ. მესამე მიდგომა კონსტრუქტივიზმის საგანმანათლებლო ფილოსოფიას უკავშირდება. ის უკუაგდებს მოსაზრებას იმის შესახებ, რომ ბავშვები ბიოლოგიურ და გარემო ფაქტორებზე პასიურად რეაგირებენ; პირიქით, ბავშვები აქტიური აგენტები არიან, რომლებიც თამაშის საკუთარ უნიკალურ იდეებს, ტენდენციებსა და ქცევებს ქმნიან. სამივე ხედვა ურთიერთდაკავშირებულია და თამაშის ფენომენის შესასწავლად თითოეული მათგანის გაანალიზება სასარგებლო იქნება. იმის გათვალისწინებით, რომ მოცემული თავის მთავარი თემა ინდივიდუალური განსხვავებები და მრავალფეროვნებაა, ცენტრალური ადგილი პიროვნებაზე ორიენტირებულ მიდგომას დაეთმობა.

ბავშვების თამაშისა და ქცევის კომპლექსური მოდელები ჩვენგან ბიოლოგიის, გარემოს და პერსონალური ცვლადებისა და იმ კომპლექსური გზების მნიშვნელოვნების გაცნობიერებას მოითხოვს, რომელთა საშუალებითაც ეს ფაქტორები ერთმანეთზე ზემოქმედებენ. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ბავშვების თამაშს მათი განვითარების სტატუსი თუ მოწიფულობის დონე და ზრდის ტრაექტორია - ანუ „მომავლის ზეწოლა“ განსაზღვრავს. თამაში ასევე შეიძლება დავუკავშიროთ უშუალო გარემოს, კონტექსტს, რომელშიც ბავშვები თამაშობენ - „აწმყო დროის ზეწოლას“. დაბოლოს, თამაში ასევე უკავშირდება იმ წარსულ გამოცდილებას, რომლითაც ბავშვები ავსებენ თამაშის პიროვნულ მიდრეკილებებს - „წარსულის ზეწოლას“. მეცნიერებს, მასწავლებლებს, მშობლებს და სხვებს, ბავშვების თამაშის ანალიტიკური ახსნა ამ სამი ფაქტორის პირდაპირი და ინტერაქტიული ეფექტების გათვალისწინებით შეუძლიათ სცადონ. თამაშის ისეთი კომპლექსური მოდელის შექმნა, რომელშიც ეს რთული ცვლადები სრულად იქნება წარმოდგენილი, საკმაოდ რთულია. ამიტომაც აუცილებელი ხდება სამეცნიერო გათვლების გაკეთება. თუმცა ჩვენი მიზანი უნდა იყოს, თავი ავარიდოთ ბავშვების თამაშთან დაკავშირებული სირთულეების ახსნას გამარტივებული ერთცვლადიანი თეორიების გამოყენებით თუ ერთი კონკრეტული მიზეზით.

დღევანდელ რთულ, პოსტმოდერნისტულ სამყაროში, ბავშვების თამაშის ასახსნელად მხოლოდ ანალიტიკური, რაციონალური მსჯელობის გამოყენება, გარკვეულწილად შეზღუდული სტრატეგიაა. ბავშვების თამაშის ასახსნელად ასევე უნდა მოვუხმოდ პოეტურ წარმოსახვას, ინტუიციას და აზროვნების სინთეზურ (და არა ანალიტიკურ) ფორმებს. საჭიროა გამოვიყენოთ ჩვენი გონებრივი შესაძლებლობების „ნარატიული“ (როგორც მას ჯერომ ბრუნერი უწოდებს) და არა „პარადიგმული“ (ანუ ლოგიკურ-მათემატიკური) ასპექტი. ჩვენი მიზანი უნდა იყოს არა აბსოლუტურად ზუსტი განმარტება, არამედ პრაგმატული გაგება, შინაარსიანი ახსნა იმისა, თუ რა ხდება მაშინ, როდესაც ბავშვები მოცემულ კონტექსტში თამაშობენ; ეს რეაგირების უკეთესი გზების დადგენაში დაგვეხმარებოდა.

ამ თავში შევისწავლით, თუ როგორ განსხვავდება სხვადასხვა სოციალურ გარემოში მცხოვრები, სხვადასხვა სქესის, პიროვნული თვისებებისა და რასობრივი თუ ეთნიკური წარმომავლობის ბავშვების თამაში და ქცევა. პირველ ნაწილში გოგონები და ბიჭები ერთმანეთთან შედარებულია ფიზიკური და მოტორული თამაშის და მოძრაობის, სათამაშო სივრცის გამოყენების, სოციალური თამაშის განვითარების და სოციალურ ჯგუფებში თამაშის, საგნობრივ-მატერიალური თამაშის, სათამაშოების არჩევის და წარმოსახვითი თამაშის ხარისხის თვალსაზრისით. შემდეგ განვიხილავთ იმ ზეგავლენას, რომელსაც მშობლები, თანატოლები და მასწავლებლები ახდენენ. აქვე მოცემულია რეკომენდაციები როგორც ოჯახის, ასევე სკოლის მისამართით. მეორე ნაწილში გამოკვლეულია ურთიერთდამოკიდებულება ადრეულ ასაკში პიროვნებას, პიროვნულ მახასიათებლებსა და თამაშს შორის. განსაკუთრებული აქცენტი კეთდება თამაშის სტილსა და ორიენტაციაზე, თამაშის განწყობაზე და ბავშვობაში განცდილ დეპრესიაზე. გაანალიზებულია ასევე გარემო ფაქტორები და აქ კვლავ გვაქვს რეკომენდაციები. მესამე ნაწილი შეეხება სხვადასხვა რასობრივი და ეთნიკური წარმომავლობის ბავშვთა თამაშებს შორის არსებულ განსხვავებებს და გარემო ფაქტორების ზემოქმედებას.

მთავარი კითხვები

1. რამდენად განსხვავებულია ბიჭების და გოგონების თამაში ადრეულ ასაკში? რა განასხვავებს მათ ფიზიკურ თამაშს, საგნებით თამაშს და წარმოსახვით თამაშს?
2. რომელი ძირითადი ნიშნებით განსხვავდებიან ბიჭები და გოგონები სოციალურ ჯგუფებში გაერთიანების სტილისა და კომუნიკაციის სტილის მიხედვით?
3. რა შედეგები შეიძლება მოჰყვეს განვითარების მხრივ, ბიჭებისა და გოგონების მუდმივ განცალკევებას თამაშისა და სხვა აქტივობების დროს?
4. სოციალიზაციის რომელ ტიპურ ქცევებს გამოყოფდით სახლსა თუ სკოლაში, ხელს რომ უწყობდეს გენდერულ ქცევებსა და განვითარებას ადრეულ წლებში? გამოყავით სოციალიზაციის ისეთი მაგალითები, რომლებიც სტერეოტიპებს ანგრევს და ბიჭებსა და გოგონებს თანაბარ ჭრილში განიხილავს.

5. როგორ გამოიმუშავებენ ერთი ასაკის ბავშვთა ჯგუფები გენდერული თვალსაზრისით ტიპური თამაშებისა და სოციალური ქცევების ჩვევას ბავშვობის ადრეულ და შუა წლებში?
6. რა ძირითადი განსხვავებული პიროვნული თავისებურებები ვლინდება თამაშის პროცესში? წარმოსახვითი თამაშის რა განსხვავებული სტილები არსებობს? როგორ ჩნდება ეს განსხვავებები?
7. როგორ განვმარტავთ სათამაშო განწყობილებას და რომელი კონკრეტული ქცევებით აიხსნება (ფასდება) ბავშვებში იგი?
8. როგორ თამაშობენ ბავშვები, რომლებსაც ფსიქოლოგიური დეპრესია აწუხებთ? როგორ ეხმარება ასეთ ბავშვებს თამაშში ამ პრობლემის დაძლევისა და მოგვარებაში?
9. როგორ განვმარტავთ რასასა და ეთნიკურობას და ახდენენ თუ არა თამაშზე ზეგავლენას ეს სოციოლოგიური ცვლადები? დადებითი პასუხის შემთხვევაში, დაასახელეთ ამგვარი ზეგავლენის მაგალითები.

გენდერული განსხვავებები

დავუშვათ, რომ გთხოვს იწინასწარმეტყველოთ კონკრეტული ბავშვის შესაძლო ქცევა თამაშის დროს, რომელიმე შემთხვევით ადებულ სიტუაციაში. ამასთან, აბსოლუტურად არაფერი იცით ამ ბავშვის შესახებ. როგორი იქნება თქვენი მსჯელობა? აგრეთვე, დავუშვათ, რომ ამ ბავშვის შესახებ ორი კონკრეტული შეკითხვის დასმის ნებას გრთავენ. რომელი ფაქტები დაგეხმარებოდათ ყველაზე მეტად თამაშის დროს ბავშვის ქცევის პროგნოზირებაში? მესამე თავის წაკითხვის შემდეგ, ალბათ დაგაინტერესებთ ბავშვის ქრონოლოგიური, ან განვითარების ასაკი. მაგრამ სხვა რა ინფორმაციის გაგება მოგიწევდათ? შეეხება ეს ინფორმაცია ბავშვის კულტურას, სოციალურ კლასს, ოჯახის სტრუქტურას თუ სკოლამდელ დაწესებულებას? აქ ჩამოთვლილი ყველა ცვლადი ნამდვილად მნიშვნელოვანია, მაგრამ ბავშვის სქესის ცოდნა, ასაკის შემდეგ, ალბათ, ყველაზე სასარგებლო იქნებოდა.

განვითარების ასაკის შემდეგ, ბავშვის სქესი, სავარაუდოდ, ყველაზე მეტად განაპირობებს მის რეაქციას რომელიმე შემთხვევით ადებულ სიტუაციაში. მთელი ცხოვრების განმავლობაში, ადამიანის ზოგადი ქცევა ყველაზე მეტად მისი ასაკითა და სქესით არის განპირობებული და არა სხვა პიროვნული თვისებებით. გენდერი სოციალური მარკერია და ინდივიდუალური განსხვავებების აღმნიშვნელი გადაწყვეტი მნიშვნელობის მქონე ცვლადი, რომელსაც ჩვენი ცხოვრების განმავლობაში ქცევისა და ფიქრის, მათ შორის თამაშის მრავალფეროვნების განსაზღვრაში, ლომის წილი მიუძღვის. გენდერი, როგორც ინდივიდუალური განსხვავებების გამომხატველი ცვლადი, აუცილებლად უნდა გავითვალისწინოთ ყოვლისმომცველ და პრაგმატულ თეორიებში, რომლებსაც ბავშვების თამაშისა და მასში მოზრდილების როლის შესასწავლად ვქმნით. მომდევნო ქვეთავებში

ბავშვობის ადრეულ წლებში გენდერისა და თამაშის ზოგიერთი კონცეპტუალური და ემპირიული კვლევის მოკლე მიმოხილვას შემოგთავაზებთ.

ფიზიკური თამაში

ფიზიკური თუ მოტორული თამაში განისაზღვრება, როგორც თამაშის პროცესში მსხვილი და წვრილი კუნთების მოძრაობა ან სხეულის ნაწილების გამოყენება. როგორც მე-3 თავში აღვნიშნეთ, ამ ტიპის თამაში საგანზე ფოკუსირებული არ არის. თუმცა ფიზიკური თამაშისთვის ხშირად გამოიყენება ისეთი სათამაშო მოწყობილობა, როგორცაა, მაგალითად, დიდი ზომის სპეციალური საგებები, ასაძრომი კონსტრუქციები ან ბატუტები. შესაძლებელია ასევე გარემოს ბუნებრივი კომპონენტების გამოყენებაც. მაგალითად, ბავშვებმა შეიძლება მოჭრილ მორზე იარონ, მინდორზე იხტუნონ ან ძირს დავარდნენ და გორაკის დაღმართზე დაგორდნენ.

გენდერული განსხვავებები დაახლოებით ოთხი-ხუთი წლის ასაკის ბავშვთა ფიზიკურ აქტივობებში ჩნდება (Fagot & O'Brien, 1994). როგორც კი ამ ასაკს მიაღწევენ, ბიჭები უფრო აქტიურები და მოუთოკავები ხდებიან, ვიდრე გოგონები. სმიტი და ინდერი (1993) ახალი ზელანდიის საბავშვო ბაღებსა და ბავშვთა ცენტრებში სამნახევარი წლიდან ხუთ წლამდე ასაკის ბავშვების თამაშს აკვირდებოდნენ. ბაღის აღსაზრდელი ბიჭები უფრო ხშირად ამყარებდნენ ფიზიკურ კონტაქტს. როგორც საბავშვო ბაღში, ისე ბავშვებზე ზრუნვის ცენტრებშიც, ხმაურიანი თამაშები უფრო ბიჭებისა და შერეული სქესის ჯგუფისათვის აღმოჩნდა დამახასიათებელი. გოგონების ჯგუფებში ბავშვები უფრო ჩუმად და პასიურად იქცეოდნენ. არჩევანის გაკეთება თამაშების შენობის შიგნით თუ გარეთ გამართვის შესახებ, წინამდებარე კვლევამ კვლავ სქესობრივ განსხვავებას დაუკავშირა. საბავშვო ბაღის ეზოში უფრო ხშირად ბიჭები თამაშობდნენ, ხოლო შენობის შიგნით - გოგონები. ავსტრალიაში, ერთმანეთთან ახლოს მდებარე ტერიტორიაზე, ბიჭები გარეთ თამაშს არჩევდნენ, გოგონები შენობაში თამაშს ანიჭებდნენ უპირატესობას (Cunningham, Jones & Taylor, 1994). ზოგადად, ბიჭებს ურჩევნიათ ძალიან მოძრავი თამაშებისთვის, როგორცაა მაგალითად, ბურთით თამაში, სირბილი და დაჭერობანა, შენობის გარეთ დიდი სივრცე ჰქონდეთ (Frost, Shin, & Jacobs, 1998).

იმ აქტივობების დროსაც კი, რომლებიც შედარებით ნაკლებ მოძრაობას მოითხოვს, ბიჭები მაინც უფრო აქტიურები არიან. მაგალითად, როდესაც მასწავლებელი პატარა ბავშვებს სთხოვს დასხდნენ და ხატონ, გოგონები უმეტესწილად მზადყოფნას გამოხატავენ ამ აქტივობის შესასრულებლად და მართლაც სხდებიან და ჩუმად იწყებენ ხატვას ან გაფერადებას. გოგონებს ბევრად უფრო მოსწონთ შემოქმედებითი ცხრილების შევსება თავისუფალი ტიპის თამაშის განმავლობაში, ვიდრე ბიჭებს. ბავშვების რეაქცია თხოვნაზე, „დასხედით და ხატეთ“, შემდეგნაირად არის აღწერილი: „ბიჭები ვულკანების და ვარსკვლავური ომების ამსახველ სურათებს ხატავენ და ისე ახმოვანებენ მათ, თითქოს თვითონაც დახატული სცენის მონაწილეები იყვნენ“ (Paley, 1984, გვ. 5). ჰოლმისი (1992)

დააკვირდა საშუალო კლასის ოჯახების ბავშვებისთვის განკუთვნილი საბავშვო ბაღის ჯგუფს სადილის დროს. ჯგუფი ათი ბიჭისა და თერთმეტი გოგოსგან შედგებოდა. ჰოლმსმა აღმოაჩინა, რომ ჭამის დროს როლების განსახიერება და ანეკდოტების მოყოლა ორივე სქესის ბავშვებისთვის იყო დამახასიათებელი, მაგრამ მხოლოდ ბიჭები ცელქობდნენ (მაგალითად, ტაბუდადებულ იუმორს იყენებდნენ) და უხეშად ხუმრობდნენ (სხვა ბავშვს სკამს აცლიდნენ ან რძეს პარავდნენ). ამას არცერთი გოგო არ აკეთებდა. საერთო ჯამში, აქტიური და უხეში თამაშისკენ ბიჭები უფრო არიან მიდრეკილები, ვიდრე გოგონები. ასეთ თამაშში ფიზიკური კონტაქტი, ჩხუბი და დაცინვა მეტია (Maccoby, 1998).

სივრცის გამოყენება. ბიჭები და გოგონები ერთმანეთისგან მნიშვნელოვნად განსხვავებულ აქტივობებსა და სათამაშო გარემოს ირჩევენ; ბიჭებს ღია ცის ქვეშ თამაში ურჩევნიათ, გოგონებს კი პირიქით - შენობაში თამაში (Cunningham et al., 1994). კვლევა ასევე მიუთითებს, რომ როგორც შენობის შიგნით, ასევე მის გარეთ სკოლამდელი ასაკის ბიჭები უფრო ენერგიულები და აქტიურები არიან. მაგალითად, ჰარპერი და სანდერსი (1975) დააკვირდნენ საშუალო კლასის, სამიდან ხუთ წლამდე ასაკის ბიჭებისა და გოგონების მიერ ორი წლის განმავლობაში სივრცის გამოყენების თანაფარდობას. აღმოჩნდა, რომ ბიჭებმა უფრო მეტი დრო გაატარეს შენობის გარეთ, ვიდრე გოგონებმა; საინტერესოა, რომ მნიშვნელობა არ ჰქონდა რა ეცვათ, კაბა თუ ჯინსები. გოგონების ქცევაზე ეს არ აისახებოდა. ბიჭები უმეტესად ღია ცის ქვეშ და ქვიშაში, ასაძრომ კონსტრუქციებზე, ტრაქტორზე და ინსტრუმენტების საწყობთან ახლოს თამაშობდნენ, გოგონები კი შენობაში, ხელსაქმის მაგიდებთან ან სამზარეულოში. მართალია, გოგონები და ბიჭები სკოლის შენობის გარეთ თანაბარ დროს ატარებდნენ, ბიჭები 1.2-ჯერ თუ 1.6-ჯერ მეტ სივრცეს ითვისებდნენ და მნიშვნელოვნად მეტ სათამაშო ტერიტორიას იკავებდნენ.

უხეში თამაში წესების გარეშე. ფიზიკური თამაშის ყველაზე გავრცელებული ფორმა, რომელიც ადრეული ბავშვობის წლებში ვლინდება, მთელი ბავშვობის განმავლობაში გრძელდება და გენდერულ განსხვავებებს უკავშირდება, არის უხეში თამაში წესების გარეშე - „მოჩვენებითი ჩხუბი“ ან ჩხუბის იმიტაცია (rough-and-tumble play – R & T). ეს, რა თქმა უნდა, არ არის ნამდვილი ჩხუბი, არამედ მოჩვენებითი ჩხუბის გათამაშების ერთ-ერთი ფორმაა (სხვა ფორმებში შედის სუპერგმირი და ომის სათამაშოებით თამაში). წესების გარეშე უხეში თამაშისას გამოვლენილი ქცევების მაგალითებია დაჭერა, გადევნება და გაქცევა, ხელის კვრა, კრივის იმიტაცია, თავის მოკატუნება, უკნიდან ფეხის ჩარტმა, მოწინააღმდეგის ფეხებში დაჭერა და ასაძრომი კონსტრუქციიდან ჩამოთრევა. ჩხუბის იმიტაცია ბიჭებისთვის უფრო მეტად არის დამახასიათებელი, ვიდრე გოგონებისთვის (Carlsson-Paige & Levin, 1987; Goldstein, 1992; Humphreys & Smith, 1984; Smith, 1997). მხატვრული ნაწარმოებების ან ფილმების გმირების წარმოსახვისას ბიჭები ხშირად დასდევენ ერთმანეთს, ჭიდაობენ და ჩხუბობენ (ეს სუპერგმირის თამაშის დროსაც ვლინდება). ამის მიუხედავად, ჯარეტმა, ფაროხმა, იანგმა და დევისმა (2001) აღმოაჩინეს, რომ სკოლაში შესვენებების დროს, პირველ და მესამე კლასებში, ორივე სქესის ბავშვები მოსალოდნელზე მეტად ავლენდნენ უხეშ თამაშს, წესების გარეშე.

წესების გარეშე უხეში თამაშისა და რეალური ჩხუბის სიხშირის დასადგენად, პიტერ სმიტმა (1997) მასწავლებლების გამოკითხვის გზით ინგლისში კვლევა ჩატარა. როგორც მისი კვლევის, ასევე ამ სფეროში არსებული ლიტერატურის შესწავლის საფუძველზე, მან დაასკვნა, რომ სათამაშო მოედანზე რეალური ჩხუბი იშვიათად ხდება. ეს დასკვნა შეესაბამება ჯარეტისა და სხვა მეცნიერების (2001) კვლევის შედეგებს. რეალური ჩხუბისგან განსხვავებით, რომელიც ძალიან იშვიათად ხდება, ჩხუბის იმიტაცია ტიპურად ვლინდება სათამაშო მოედანზე და მთელი დროის 5–10%-დან მაქსიმუმ 20%-ს მოიცავს. აღმოჩნდა, რომ ბიჭები რეალურ ფიზიკურ ჩხუბსა და წესების გარეშე თამაშში ორ-სამჯერ ხშირად ერთგვებიან, ვიდრე გოგონები. წესების გარეშე თამაშთან დაკავშირებით ეს გენდერული განსხვავება ყველა კულტურაში შეინიშნება.

რეალური აგრესია. პატარა ბავშვების ქცევის შესწავლის შედეგად აღმოჩნდა, რომ ბიჭებისა და გოგონების მიერ გამოვლენილი რეალური აგრესიის ტიპები განსხვავებულია. ზოგადად, ბიჭები უფრო მეტად ავლენენ „ინსტრუმენტულ აგრესიას“ (მაგ.: დარტყმა, ჩაჭრა/ჩაბლაუჭება, ხელის კვრა ან ფიზიკური ძალის სხვაგვარად გამოყენება სასურველი საგნის, ტერიტორიის, თუ პრივილეგიის მოსაპოვებლად, სოციალური კონფლიქტების დროს). გოგონების შემთხვევაში ჭარბობს „ურთიერთობითი აგრესიის“ ფორმები (ე.ი. არაპირდაპირი თუ სიტყვიერი აგრესია ან არაპირდაპირი „ბულინგი“, როგორცაა მაგალითად, განდევნა, შეთანხმების მოშლა, ჭორაობა და სხვა ქცევები, რომლებიც მიზნად ისახავს ზიანის მიყენებას მოწინააღმდეგის ურთიერთობებისთვის თანატოლებთან).

მაგალითად, მაკნეილ-ჩოკმა, ჰარტმა, რობინსონმა, ნელსონმა და ოლსენმა (1996) „კარგი დასაწყისის“ პროგრამის (სოციალურად დაუცველი კლასის სამედიცინო და სასწავლო მხარდაჭერის პროგრამა “Head Start”) და უნივერსიტეტთან არსებული სკოლამდელი დაწესებულების 241 აღსაზრდელის ქცევა შეისწავლეს. ვრცელი მრავალმეთოდიანი კვლევით დადასტურდა, რომ სათამაშო მოედანზე გოგონები მეტ „ურთიერთობით აგრესიას“ ავლენდნენ, ვიდრე ბიჭები. სამაგიეროდ ბიჭებმა საგრძნობლად მეტი „ინსტრუმენტული აგრესია“ გამოავლინეს. ორივე ტიპის აგრესია თანატოლების უარყოფის და მიუღებლობის მაღალ დონეს უკავშირდება. ყურადღება მიაქცეით იმას, რომ ამ შემთხვევაში საქმე გვაქვს რეალურ აგრესიასთან და არა „მოჩვენებით ჩხუბთან“. საინტერესო იქნება კვლევის ჩატარება იმასთან დაკავშირებით, მონაწილეობენ თუ არა გოგონები ვერბალურ ან ურთიერთობით ჩხუბში ბიჭებზე უფრო ხშირად და ავლენენ თუ არა ისინი „სიტყვიერ თამაშს წესების გარეშე“ (ვერბალურ ჭიდილს) უფრო გვიანდელ ასაკში, ვიდრე ბიჭებისთვის „უხეში თამაშის, წესების გარეშე“ ან მოჩვენებითი ჩხუბის ასაკია.

შუა ბავშვობის პერიოდში გადასვლა. სკოლამდელი ასაკიდან სკოლის ასაკზე გადასვლისას ფიზიკური და მოტორული თამაში სპორტულ, ათლეტურ და სხვა აქტივობებად გარდაიქმნება. ეს ტრანსფორმაცია ბიჭებსა და გოგონებში განსხვავებულია. ასაკის მატებასთან ერთად, ბიჭები ინარჩუნებენ მეტი აგრესიის გამოვლენის (უხეში ფიზიკური თამაში კიდევ უფრო უხეშდება), თავგადასავლების მიმართ სიყვარულის, ძალისა და სისწრაფის დემონსტრირების ტენდენციას (მათ საზოგადოებაში გავრცელებული შეხედულებების შესაბამისად). გოგონები კვლავ ნაკლებად ხმაურიანები არიან, უკეთ

თანამშრომლობენ და ფიზიკური თამაშების დროს მეტ ყურადღებას მათ ესთეტიკურობასა და გრაციოზულობას აქცევენ. მაგალითად, ჰოკეის ბევრად მეტი ბიჭი თამაშობს, გოგონები კი ცეკვისა და ტანვარჯიშის წრეებზე დადიან. თუმცა, გენდერულად ტიპური ცეკვის არსებობა სულაც არ ნიშნავს, რომ მისგან განსხვავებული ქცევა გამოირიცხულია. ბევრი გოგონა ერთვება ბიჭისათვის უფრო დამახასიათებელ აქტივობებში, ისევე როგორც პირიქით, ბიჭები მონაწილეობენ გოგონების ქმედებებში.

დასკვნის სახით შეიძლება ითქვას, რომ ჩვენს ხელთ არსებული მრავალი მტკიცებულების მიხედვით, ბიჭების ქცევაში უხეში ფიზიკური თამაშებისა და რეალური ჩხუბის („ინსტრუმენტულის“ და არა „ურთიერთობითის“) წილი უფრო დიდია და ისინი უპირატესობას შენობის გარეთ არსებულ სივრცეს ანიჭებენ. ამავე დროს, ფიზიკური აქტივობის დონესთან დაკავშირებით (განსაკუთრებით პატარა ასაკის ბავშვების შემთხვევაში), კვლევის შედეგები ასეთი ცალსახა არ არის (fagot & O'Brien, 1994). ოთხი-ხუთი წლის ასაკამდე გენდერული სხვაობები ბავშვის აქტივობის დონეზე ნაკლებად მოქმედებს. განსხვავებები ყველა ასაკობრივი ჯგუფის შიგნით იმდენად დიდია, რომ განზოგადება ძნელი ხდება. სკოლის წლებში, ფიზიკური თამაშის გენდერული განსხვავებები სპორტულ და სხვა ორგანიზებულ ფიზიკურ აქტივობებში ვლინდება. ბიჭები უფრო მრავალრიცხოვან გუნდებში თამაშობენ, მეტად ეჯიბრებიან ერთმანეთს, უფრო დიფერენცირებული როლები აქვთ და წესებიან გუნდურ თამაშებს უფრო ხშირად თამაშობენ. ზოგადად, ბიჭები უპირატესობას ღია ცის ქვეშ თამაშს ანიჭებენ და მათ მეტი ფიზიკური სივრცე სჭირდებათ.

სოციალური თამაში

ზოგადად, კომუნიკაციის თავისებურებების თვალსაზრისით, ბიჭებისა და გოგონების თამაშები ერთმანეთისაგან დიდად არ განსხვავდება. პარტენის (1933) მიერ შემუშავებულ თამაშის სკალაში გამოვლინდა ასაკთან, მაგრამ არა სქესთან დაკავშირებული განსხვავებები. ამის მიუხედავად, მანვე აღმოაჩინა, რომ თამაშის დროს ბავშვების მიერ შექმნილი ჯგუფების ორი მესამედი მათივე სქესის ბავშვებისაგან შედგება, ხოლო ბავშვების სასურველი და საყვარელი პარტნიორები, ჩვეულებრივ, მათივე სქესის წარმომადგენლები არიან. ჩატარებული კვლევები ზოგადად ადასტურებენ პარტენის დასკვნას იმის შესახებ, რომ თამაშის პროცესში ბავშვების კომუნიკაციის ტიპებს შორის გენდერული განსხვავებები არ არის. კვლევის მიმოხილვის დროს ჯონსონი და რუპნერი (1983) ასკვნიან, რომ სოციალურ თამაშში ჩართულ სკოლამდელი ასაკის ბიჭებსა და გოგონებს შორის დიდი განსხვავება არ შეიმჩნევა. ინგლისში ჩატარებულ კვლევებს შორის მხოლოდ ერთშია აღნიშნული, რომ სკოლამდელ წლებში გოგონების სოციალური თამაში უფრო მეტად არის განვითარებული, ვიდრე ბიჭებისა (Tizard, Philips, & Plewis, 1976a).

თანამოთამაშეების შერჩევა. პატარა ბავშვების სოციალური თამაშის სხვა მკვლევრებიც იზიარებენ პარტენის დასკვნას იმის შესახებ, რომ ერთი და იგივე სქესის ბავშვები ერთად

უფრო ხშირად თამაშობენ და უკეთ ეთავსებიან ერთმანეთს, ვიდრე საპირისპირო სქესის ბავშვები. თამაშის გენდერული სეგრეგაცია მრავალ კვლევაში დასტურდება. თანატოლების ინტერაქციაზე დაკვირვებით მარტინმა და ფეიზმა (2001) დაადგინეს, რომ სკოლამდელი ასაკის ბავშვების 50% მათივე სქესის პარტნიორებთან თამაშობდა, 15% - საპირისპირო სქესის პარტნიორებთან, ბავშვების დანარჩენი 35% კი, შერეულ ჯგუფებში თამაშობდა. მკვლევრებმა ასევე დაასკვნეს, რომ პატარა ბავშვები საკმაოდ დიდ დროს ატარებენ საპირისპირო სქესის მოთამაშებთან, მაგრამ ეს, როგორც წესი, იმ შემთხვევაში ხდება, როდესაც ამ ურთიერთობაში მათივე სქესის სხვა წარმომადგენელიც მონაწილეობს. მაკობი და ჯეკლინი (1987) ლონგიტუდური კვლევის შედეგების საფუძველზე ასკვნიან, რომ სკოლამდელი ასაკის ბავშვები სამჯერ მეტ დროს ატარებენ თავიანთი სქესის მოთამაშებთან, ვიდრე საპირისპირო სქესის ბავშვებთან; ექვსი წლის ასაკისათვის ეს მაჩვენებელი თერთმეტამდე იზრდება. მათივე სქესის ბავშვებისგან შემდგარი ჯგუფებისათვის პრიორიტეტის მინიჭებაზე სხვა მეცნიერებიც მიუთითებენ (Fabes, Martin, & Hanish, 2003; Fishbein & Imai, 1993; Hartle, 1996; Moller & Serbin, 1996; Powlishta, Serbin, & Moller, 1993; Ramsey, 1995; Shell & Eisenberg, 1990; Urberg & Kaplan, 1989).

ამ კვლევიდან სამი ზოგადი დასკვნის გაკეთება შეიძლება. პირველი: თამაშში გენდერული სეგრეგაცია ადრეულ წლებში იწყება. თავიანთივე სქესის თანამოთამაშეებისთვის უპირატესობის მინიჭება ფსიქოლოგიურ კითხვარებში (გაცხადებული სურვილები) უფრო აშკარად ჩანს, ვიდრე რეალურ ქცევაზე დაკვირვებებისას ვლინდება ხოლმე (Ramsey, 1995). როგორც ჩანს, როდესაც ბავშვები კითხვარებში უპირატესობას მათივე სქესის პარტნიორებს ანიჭებენ, რეალურ ქცევებში ეს შესაძლოა ნაკლები ხარისხით გამოვლინდეს. აქტივობის მიმზიდველობამ შეიძლება მათივე სქესის ბავშვებთან თამაშის სურვილი გადაწონოს. ამავე დროს შესაძლებელია, რომ გამოკითხვისას ბავშვები თავის სურვილებს სოციალურად მისაღები შეხედულებების გამო აზვიადებენ, ანუ ცდილობენ თავიანთი სურვილები არსებულ სოციალურ ნორმებს შეუსაბამონ (მაგალითად, შეხედულება, რომ არსებობს „ბიჭების თამაში“ და „გოგონების თამაში“ და რომ საპირისპირო სქესისთვის დამახასიათებელი თამაშები ან საპირისპირო სქესის მოთამაშებთან თამაში არ უნდა მოგწონდეს ან, ყოველ შემთხვევაში, ეს არ უნდა აღიარო).

მეორე: გოგონები, ბიჭებთან შედარებით, უფრო ადრეულ ასაკში იწყებენ თავიანთი სქესის მოთამაშეებისთვის უპირატესობის მინიჭებას. მოლერმა და სერბინმა (1996) დაახლოებით ოცდათხუთმეტი თვის ბავშვების ქცევის შესწავლის შედეგად აღმოაჩინეს, რომ გოგონების 62% მიზანმიმართულად თამაშობდა მათივე სქესის თანატოლებთან, მაშინ როცა ბიჭებში ეს მაჩვენებელი მხოლოდ 21%-ს უდრიდა. მიუხედავად ამისა, მოგვიანებით, გენდერული მიკერძოებულობის დამკვიდრების შემდეგ, ეს ტენდენცია ბიჭებში უფრო თანმიმდევრული და მყარი ხდება (LaFreniere, Strayer, & Gauthier, 1984; Powlishta et al., 1993, Shell & Eisenberg, 1990). მაგალითად, ერთიდან ექვს წლამდე ასაკის ბავშვების ქცევის სამწლიანი კვლევის შედეგად ლაფრენიერმა და სხვა მეცნიერებმა (1984) აღმოაჩინეს, რომ გოგონები ტიპურად თავიანთი სქესის თანატოლებთან თამაშს უფრო ადრეულ ასაკში არჩევენ, ვიდრე ბიჭები. ამის მიუხედავად, სკოლამდელი პერიოდის უფრო გვიანდელ ასაკში, მათივე სქესის თანატოლებთან ინტერაქციის ტენდენცია ბიჭებში ძლიერდება, გოგონებში კი - სუსტდება.

ზოგადად, როგორც ბიჭების, ასევე გოგონების შემთხვევაში, თამაშისთვის მათივე სქესის პარტნიორების შერჩევის ტენდენცია არსებობს და ეს მიდრეკილება ტიპურად იზრდება ადრეული ბავშვობის წლებში, განსაკუთრებით ბიჭების შემთხვევაში (Diamond LeFurgy, & Blass, 1993; Maccoby, 1990; Ramsey, 1995).

და მესამე: მართალია ევროპული, აზიური და აფრიკული წარმოშობის ამერიკელი ბავშვები საპირისპირო სქესის წარმომადგენლებთან შედარებით იშვიათად თამაშობენ (Fishbein & Imai, 1993), ეს კონსტრუქციულ თამაშებზე ნაკლებად ვრცელდება (Hartle, 1996, Urberg & Kaplan, 1989). ეს მესამე დასკვნა, რომელიც ჩატარებული კვლევიდან გამომდინარეობს, იმაზე მიუთითებს, რომ კონსტრუქციული თამაში, როგორც წესი, მასწავლებლის მხრიდან უფრო სტრუქტურირებული და მკაცრად კონტროლირებადია. მაგალითად, ფაბესმა და სხვა მკვლევრებმა (2003) დაადგინეს, რომ შერეული სქესის ჯგუფურ თამაშში ჩვეულებრივ ჩართულია არასტერეოტიპული აქტივობები (ისეთი ტიპები, რომლებსაც ადრეული ბავშვობის პერიოდში კონსტრუქციული თამაშის ეპიზოდების უმრავლესობაში ვხვდებით) და თანაც სხვადასხვა სქესის ბავშვების ჯგუფები ტიპურად, უფროსის (რომელიც თითქმის ყოველთვის მდებარეობს სქესის მასწავლებელია) სიახლოვეს უფრო ხშირად თამაშობენ, ვიდრე ერთი ან საპირისპირო სქესის წყვილები. ბიჭებთან შედარებით, გოგონები უფრო მეტად არიან მასწავლებელზე მიჯაჭვულნი (იმავე სქესის უფროსის სანიმუშო მოდელი), ხოლო მასწავლებელი ხშირად წახალისებს ხოლმე შედარებით წყნარ, ნაკლებად მოძრავ აქტივობებს, როგორცაა მაგალითად, კონსტრუქციული თამაში. თუ ბიჭები ასეთ შერეულ ჯგუფებში ხვდებიან, ისინი ამ ტიპის საკლასო აქტივობის ნორმებს ეგუებიან.

რატომ ურჩევნიათ პატარა ბავშვებს თავიანთი სქესის მოთამაშებთან ურთიერთობა - ამ შეკითხვამ მეცნიერები და განათლების სფეროში მომუშავე სპეციალისტები დააინტერესა. კოგნიტური კონსონანსის (ჰარმონიულობის) თეორია ამტკიცებს, რომ ჩვენი მენტალური მოდელებისა და კოგნიტური რწმენების შესაბამის გამოცდილებასა და მტკიცებულებებს ვეძებთ. ამ თეორიის მიხედვით, ბავშვები ჯერ საკუთარ პიროვნებას შეისწავლიან და თავს მამაკაცად ან ქალად გაიცნობიერებენ. იმის გამო, რომ ყველაფერი რაც მათ სქესთან ასოცირდება, ბავშვებისთვის ღირებულია, ისინი თავის მსგავს პარტნიორებს ეძებენ.

გენდერული სეგრეგაცია შეიძლება სათამაშოებისა და აქტივობების არჩევანითაც აიხსნას. ამას გენდერული ნიშნით სათამაშოების არჩევის თეორიას უწოდებენ. ბავშვები იმ სათამაშოებით თამაშობენ, რომლებიც მოსწონთ. ორი წლის ასაკშიც კი ბავშვები მათი სქესისთვის ტიპურ სათამაშოებს ირჩევენ. ამ სასურველი სათამაშოების წყალობით ბავშვები იმ თანატოლებს ეკონტაქტებიან, რომლებსაც იგივე სათამაშოები და აქტივობები მოსწონთ და შესაბამისად, იმავე სქესის წარმომადგენლები არიან. შესაძლოა ბავშვები მიდრეკილნი არიან იმავე სქესის პარტნიორებს ეთამაშონ საკუთარი სქესის კოგნიტურ შეცნობასთან დაკავშირებული მიზეზების გამო (მათ მსგავსი სქესის ბავშვებთან ურთიერთობა იზიდავთ) და ასევე, კონკრეტული სქესისთვის ტიპური სათამაშოებისა და აქტივობებისადმი ლტოლვის შედეგად (იმავე სქესის თანატოლების შეთავსებადი თამაშის ინტერესები) (Hartup, 1983).



გენდერული სეგრეგაცია შეიძლება სათამაშოებისა და აქტივობების არჩევანითაც აიხსნას. ამას გენდერული ნიშნით სათამაშოების არჩევის თეორიას უწოდებენ.

თამაშში გენდერული სეგრეგაციის წარმოშობის მესამე ახსნაც არსებობს, რაც ბიჰევიორისტული თავსებადობის თეორიის სახელით არის ცნობილი (Moller & Serbin, 1996). ურთიერთობის საპირისპირო ქცევითი და სოციალური სტილი ადრეული ასაკის ბავშვების სოციალური თამაშის გენდერულ განსხვავებებს განაპირობებს. მაგალითად, ზოგიერთ გოგონას შეიძლება არ მოსწონდეს კლასში მეტისმეტად თვითდაჯერებული და აგრესიული ქცევა და აქედან გამომდინარე, თავი აარიდოს ბიჭებთან თამაშს (თუ იქ მედიატორის როლის შემსრულებელი მასწავლებელი არ არის, როგორც ეს ჩვეულებრივ კონსტრუქციული თამაშის დროს ხდება ხოლმე). ბავშვებს ის ბავშვები იზიდავენ, რომლებსაც თამაშისა და სოციალური ინტერაქციის იგივე სტილი აქვთ. ბავშვები თავს უფრო კომფორტულად იმ თანატოლებთან გრძნობენ, რომლებიც მათთვის ნაცნობ ქცევებს ასრულებენ და რომლებზეც მათ უფრო ადვილად შეუძლიათ რეაგირება. შეთავსებად მოთამაშეებს ორმხრივ დამაკმაყოფილებელი ურთიერთობების აგება უფრო ადვილად შეუძლიათ.

კომუნიკაციისა და ინტერაქციის სტილები

კვლევის ფარგლებში შესწავლილ იქნა ადრეულ ასაკში ინტერაქციის გენდერული განსხვავებების ფენომენი. მკვლევრები აგრეთვე შეეცადნენ განემარტათ, თუ რატომ არის გენდერული სეგრეგაცია ასე მკვეთრად გამოხატული პატარა ბავშვებში. კვლევის შედეგად შემუშავებული დასკვნები შეიძლება სასარგებლო აღმოჩნდეს განათლების დარგში მომუშავე სპეციალისტებისა და მშობლებისთვისაც, რომელთაც პოზიტიური გენდერული ქცევების ხელშეწყობა სურთ ბავშვთა ყველა ჯგუფში.

მეცნიერები და განათლების სფეროში მომუშავე სპეციალისტები ათეული წლების განმავლობაში ამჩნევენ გენდერულ განსხვავებებს კომუნიკაციაში, თამაშის სტილსა და სოციალური ზეგავლენის ფორმებში ბავშვობის ადრეულ და შუა წლებში. ბიჭები უფრო მეტად გამოირჩევიან იმით, რომ აგრესიული, პირდაპირი, ფიზიკური გზით ცდილობენ მიზნის მიღწევას თამაშის პროცესში და მათი უპირველესი საზრუნავი პირველობის საკითხის გადაჭრაა; მაშინ როცა გოგონები უფრო მეტად ვერბალურ მეთოდებს და პროსოციალურ ქცევას ამჟღავნებენ. ისინი ცდილობენ სხვებთან ურთიერთობისას კარგები და ზრდილობიანები გამოჩნდნენ. გოგონები კომუნიკაციის ისეთ ფორმებს იყენებენ, რომლებიც ჯგუფში ჰარმონიული ურთიერთობების მიღწევას ემსახურება.

სლასმა (2002) თამაშის ინტერაქციების ამსახველი ის ვიდეოფირები და აუდიოჩანაწერები გააანალიზა, რომლებიც ოთხი წლის ასაკის ორმოცდარვა ბავშვის თამაშის დონის, კუბურების აგების სირთულისა და კომუნიკაციის ტიპების შესასწავლად იყო კოდირებული. თამაში ლაბორატორიაში მიმდინარეობდა. ფირებზე აღბეჭდილი იყო ერთი და იგივე სქესის ბავშვების თამაში წყვილებში, სტანდარტული ზომის კუბურებითა და ღრუებიანი კუბურებით. კვლევის დაწყებამდე ბავშვები ერთმანეთს არ იცნობდნენ. ფუნქციონალური და სხვა ტიპის თამაშებისგან განსხვავებით, ბიჭების წყვილები და გოგონების წყვილები კონსტრუქციულ თამაშში ერთნაირად ერთვებოდნენ, მაგრამ გოგონები უფრო მეტს საუბრობდნენ ერთმანეთთან, ვიდრე ბიჭები. მათი საუბარი უფრო კონსტრუქციული და ხანგრძლივი იყო ბიჭების საუბართან შედარებით. ბიჭები ერთმანეთთან ნაკლებად თანამშრომლობდნენ, თუმცა მათი ზოგიერთი წყვილი ინტერაქციის დროს კომუნიკაციის არავერბალურ სტრატეგიებს იყენებდა.

ახალ ზელანდიაში, სმიტი და ინდერი (1993) ბავშვთა მოვლის ცენტრის პატარა აღსაზრდელების და საბავშვო ბაღის უფრო მოზრდილი აღსაზრდელების თამაშს დააკვირდნენ. შერეულმა გენდერულმა ჯგუფებმა მოთამაშეთა ჯგუფების მთლიანი რაოდენობის ერთი მესამედი შეადგინეს, ხოლო მოთამაშეთა ჯგუფების დანარჩენი ორი მესამედი ერთი და იგივე სქესის ბავშვებისგან იყო შემდგარი. შერეულ გენდერულ ჯგუფებში რიცხობრივად მეტი ბავშვი შედიოდა. სავარაუდოდ ეს იმით იყო გამოწვეული, რომ ბავშვებს საპირისპირო სქესის ჯგუფებში სათამაშოდ თავიანთი სქესის მეგობრები მოჰყავდათ. შერეულ ჯგუფებში, სადაც თამაშის დროს ბიჭები დომინირებდნენ, კონფლიქტები და ბავშვის გარიყვის ფაქტები უფრო ხშირი იყო, ვიდრე ჰომოგენურ ჯგუფებში. ბაღებშიც, ფიზიკური კონფლიქტის შემთხვევები უფრო ხშირი იყო, ხოლო ბავშვთა მოვლის ცენტრებში

- მიუღებლობისა და გარიყვის ფაქტები. სმიტმა და ინდერმა ქცევის ამგვარი მოდელები ბიჭებსა და გოგონებს შორის ინტერაქციის შეუთავსებლობის ფორმებად მიიჩნიეს.

ბლექმა (1989) ერთი და იგივე ასაკისა და სქესის, უნივერსიტეტთან არსებულ სკოლამდელ ლაბორატორიაში სხვადასხვა სათამაშოებითა და მასალებით მოთამაშე სამი-ოთხი წლის სკოლამდელი ასაკის ბავშვების ტრიადები შეისწავლა. გოგონები, როგორც წესი, ჰარმონიულად ენაცვლებოდნენ ერთმანეთს თამაშის პროცესში და მათი სოციალური ქცევები ერთმანეთთან ინტერაქციული და თემატურად დაკავშირებული იყო. გოგონებს გარკვეული მოლოდინები ჰქონდათ ერთმანეთის ქცევასთან დაკავშირებით და ჰარმონიულ ურთიერთობებს ბიჭებზე მეტად აფასებდნენ. მათი თამაშის ეპიზოდებიც უფრო ხანგრძლივი და თანმიმდევრული იყო. ბიჭები უფრო მეტად ამჟღავნებდნენ თამაშის საკუთარი ხელწერის ქონის სურვილს, რაც თამაშს უფრო ფრაგმენტულს და შეუკავშირებელს ხდიდა. ბლექის კვლევის შედეგები ეხმიანება ქეროლ გილიგანის (1982) მოსაზრებას იმის შესახებ, რომ სოციალიზაციის პროცესში გოგონები მზრუნველის როლს ითავისებენ, ბიჭებს კი დომინანტის როლში ყოფნა მოსწონთ. სოციალიზაციის პროცესის წარმართვას მასწავლებლები და მშობლები უწყობენ ხელს, როდესაც დიდი ალბათობით გოგონებს სოციალური კონფლიქტების მოგვარებაში ეხმარებიან და ელიან, რომ ბიჭები პრობლემებს თავად მოაგვარებენ.

თამაშის დროს ინტერაქციის სტრატეგიებს შორის გენდერული განსხვავება შეიძლება შემდეგი სქემით გამოვსახოთ: (1) ბავშვი A - „მოდით, ვითამაშოთ ექიმობანა“, ბავშვი B - „კარგი!“ და ამის საპირისპირო (2) ბავშვი A - „ვითომ, მე ვარ ექთანო“, ბავშვი B - „ჩემს ავადმყოფ ბავშვს იქ სძინავს“. პირველი ინტერაქცია პირდაპირ სტრატეგიას ასახავს; მეორე კი - არაპირდაპირს. შენობაში მიმდინარე თავისუფალი თამაშის პროცესის შესწავლისას სოიერმა (1997) აღმოაჩინა, რომ თამაშის დაწყების მიზნით ბიჭები ორჯერ მეტ პირდაპირ ვერბალურ სტრატეგიას იყენებდნენ. რაც შეეხება არაპირდაპირ სტრატეგიას, გოგონები და ბიჭები მას თანაბარი სიხშირით მიმართავდნენ. იგივე ტენდენცია აღმოაჩინა საჩსმაც (1987), როდესაც ერთმანეთს შეადარა სკოლამდელი ბიჭებისა და გოგონების „ექიმობანას“ თამაში ამ თემასთან დაკავშირებული რეკვიზიტების ფართო ასორტიმენტით (მაგ.: შპრიცი, სტეტოსკოპი და ა.შ.). წარმოსახვით თამაშს ბიჭებიც და გოგონებიც თანაბარ დროს უთმობდნენ. თუმცა, ბიჭებმა დომინანტური როლის შესრულებას დროის 79% დაუთმეს, გოგონებმა კი, მხოლოდ 39%. ახალ როლებთან დაკავშირებით მოლაპარაკებების დროს გამოყენებული იყო როგორც ბრძანებითი („შენ იქნები პაციენტი“), ასევე კითხვითი („იქნები პაციენტი?“) წინადადებები. ბიჭების შეთავაზებების 72% ბრძანებითი წინადადებებით იყო გამოხატული, ხოლო გოგონების შემთხვევაში ეს მაჩვენებელი მხოლოდ 20%-ს უდრიდა.

გუნდური ან ჯგუფური აქტივობები. ადრეულ ასაკში, საწყის ეტაპზე ბიჭები და გოგონები თამაშებისა და ჯგუფური აქტივობების მიმართ ერთნაირ ინტერესს ამჟღავნებენ და მათში თანაბრად მონაწილეობენ. ასაკის მატებასთან ერთად, თავს იჩენს აშკარა გენდერული განსხვავებები. გოგონებთან შედარებით ბიჭები დიდ ჯგუფებში შეჯიბრებებს მეტ უპირატესობას ანიჭებენ. გოგონები უფრო კომფორტულად გრძნობენ თავს მცირე ზომის ჯგუფებში ან წყვილში, საუკეთესო მეგობართან ერთად (Maltz & Borker, 1982; Sutton-Smith,

1979b; Tarullo, 1994). მათ ისევე აწუხებთ სამართლიანობის დაცვის პრინციპი, როგორც ბიჭებს და კონფლიქტებშიც ისეთივე სიხშირით ერთვებიან, როგორც ბიჭები. თუმცა, გოგონები უფრო სუბიექტურები ჩანან და სოციალურ ურთიერთობებს მეტ მნიშვნელობას ანიჭებენ, მაშინ როცა ბიჭებს ორიენტაცია თვით აქტივობაზე აქვთ აღებული. ეს ტენდენციები ბიჭებს უპირატესობას ანიჭებს პრაქტიკული და ობიექტური აქტივობების დროს, გოგონებისგან განსხვავებით, რომლებიც წარმატებულები არიან იმგვარ აქტივობებში, რომლებშიც სოციალური სენსიტიურობის გამოჩენაა საჭირო. ჩვენ აქ უკიდურესად კონტრასტული განსხვავების მაგალითები მოვიყვანეთ. რეალურ ცხოვრებაში, რომელიმე კონკრეტული ბიჭისა და გოგოს ქცევას შორის, სავარაუდოდ, მეტი მსგავსება იქნება. ამასთან, ეს ზოგადი მოდელი შესაძლებელია შეიცვალოს იმ ტენდენციის პარალელურად, რომ გოგონები სულ უფრო ხშირად მონაწილეობენ გუნდურ სპორტულ შეჯიბრებებში. არაერთხელ გვსმენია იმის შესახებ, რომ გოგონები ისეთივე სასტიკები შეიძლება აღმოჩნდნენ, როგორც ბიჭები, მაგალითად, ფეხბურთის თამაშისას. მსაჯებისგან ხომ ხშირად გვსმენია, როგორი დაუნდობლები ხდებიან გოგონები!

შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ ბიჭებისა და გოგონების სოციალურ თამაშსა და კომუნიკაბელურობას შორის მნიშვნელოვანი გენდერული განსხვავებების არსებობის დამადასტურებელი მტკიცებულებები ძალიან მწირია. სამაგიეროდ, მნიშვნელოვანი მტკიცებულებები არსებობს იმაში დასარწმუნებლად, რომ სოციალური თამაშის დროს ბიჭები და გოგონები უპირატესობას განსხვავებულ გარემოებებს ანიჭებენ და ინტერაქციის განსხვავებულ სტილს ირჩევენ. ჩვეულებრივ, პარტნიორის არჩევის დროს, ბავშვები უპირატესობას მათივე სქესის თანატოლებს ანიჭებენ. ეს ტენდენცია ოთხი წლის ასაკიდან შეიმჩნევა და ასაკის მატებასთან ერთად ძლიერდება. სახეზეა თამაშის ურთიერთსაწინააღმდეგო სტილები. გოგონები ნაკლები პირდაპირობითა და გულწრფელობით გამოირჩევიან, ხოლო ბიჭები უფრო მეტად მიზანდასახულები და დომინანტურები არიან. მას შემდეგ, რაც ბავშვები დაწყებითი სკოლის ასაკს მიაღწევენ, გოგონებისა და ბიჭების ურთიერთობები თანატოლებთან სულ უფრო განსხვავებული ხდება. ბიჭების სოციალური სამყარო უფრო ვრცელი, ინდივიდუალისტური და შეჯიბრებითია, ხოლო გოგონებისა - უფრო ინტენსიური, მეგობრების წრეების შექმნაზე ორიენტირებული და სუბიექტური.

საგნებით თამაში

ბიჭებისა და გოგონების სათამაშოების ტიპები ერთმანეთისგან მნიშვნელოვნად განსხვავდება. ბიჭებს ურჩევნიათ ითამაშონ იატაკზე, გასწიონ და გამოსწიონ სათამაშოები, კუბურები ან საბურავებიანი მექანიზმები; გოგონებს მოსწონთ მაგიდის თამაშები, გაფერადება, თავსატეხების ამოხსნა ან თოჯინებით თამაში (Wardle, 1991). ბავშვების მიერ სათამაშოების გამოყენება დამოკიდებულია მათ სქესზე. გოგონებს კონსტრუქციული თამაში იზიდავთ, მაშინ როცა ბიჭები უფრო მეტად ინტერესდებიან ფუნქციონალური თამაშით. გოგონები საგნებს წინასწარ განსაზღვრული გეგმის შესაბამისად იყენებენ, იქნება ეს

თავსატეხების ამოხსნის თუ გაფერადების დროს. ბიჭები მასალებს, მართალია, მათი დანიშნულების შესაბამისად იყენებენ, მაგრამ ეს პროცესი გარკვეულწილად სტერეოტიპული და განმეორებადია. მაგალითად, პატარა ზომის მანქანების შეჯახება, საპნის ბუმტების გაშვება ან მექანიკური სათამაშოს დაქოქვა (Johnson & Roopnarine, 1983). ფუნქციონალურ და კონსტრუქციულ თამაშში არსებული ეს გენდერული განსხვავება აქტიურობის მხრივ არსებულ განსხვავებას უკავშირდება. სკოლამდელი ასაკის გოგონები ნაკლებად ამოძრავებენ საგნებს და მათ სასწავლო მიზნებისათვის, უფრო ჩუმი ფორმებით იყენებენ, ვიდრე ბიჭები (Moore, Evertson, & Brophy, 1974). სამაგიდო თამაშებში, რომლებიც კონსტრუქციული თამაშის წარმართვას უწყობენ ხელს, გოგონები უფრო ერთგვრიან და მეტწილად ჯდომითი, ნაკლებად მოძრავი ქცევებით შემოიფარგლებიან, მაშინ როცა ფუნქციონალური თამაში, როგორც წესი, უფრო აქტიურ მოძრაობასთან ასოცირდება.

სათამაშოების არჩევა. ჩვენს საზოგადოებაში და მსოფლიოს უმრავლეს ქვეყანაში სათამაშოები გენდერული ნიშნით დაიყოფა. მასალებისა და აქტივობების სტერეოტიპული დიფერენციაცია გენდერული ნიშნით ჯერ კიდევ თორმეტი თვის ასაკში იწყება და ნაწილობრივ ამით არის გამოწვეული ის, რომ პატარა ბიჭები და გოგონები უკვე სამი წლის ასაკში დარწმუნებით ანიჭებენ უპირატესობას ამა თუ იმ სათამაშოს (Sutton-Smith, 1979b). უკვე სამოცდაათ წელზე მეტია თამაშის თემაზე არსებულ ლიტერატურაში მუდმივად იწერება კვლევების შედეგად გაკეთებული დასკვნის შესახებ, რომ ქალები თუ მამაკაცები სტაბილურად ანიჭებენ უპირატესობას ამა თუ იმ მასალას (მაგ. Parten, 1933). გოგონებს თოჯინებითა და სახატავი მასალებით უფრო ხშირად და დიდხანს თამაში ურჩევნიათ; ბიჭები კი კუბურებითა და საბურავებიანი მანქანებით თამაშს ამჯობინებენ.

გენდერული ასიმეტრია. არსებულ ლიტერატურაში ასევე აღნიშნავენ, რომ გოგონები, როგორც ჩანს, სათამაშო მასალებისა და აქტივობების მრავალგვარი სახეობებით ერთობიან, რაც ბიჭებისა და გოგონების მიერ სათამაშოების არჩევის გენდერული ასიმეტრიით უნდა აიხსნებოდეს. თუ გოგონები ე.წ. „ბიჭების სათამაშოებსა“ და „გოგონების სათამაშოებს“ იყენებენ, ბიჭები ცდილობენ თავი შეიკავონ ამა თუ იმ, ე.წ. „გოგონების სათამაშოსაგან“, მაგალითად, თოჯინებისაგან. ეს განზოგადება თავის კვლევაში გამოყენებული აქვს ლისს (1981), როდესაც გოგონების და ბიჭების ტრადიციული სათამაშოებისა და არაგენდერული ნიშნით დიფერენცირებული, ანუ ნეიტრალური სათამაშოებით საბავშვო ბაღის ბავშვების თამაშს აანალიზებს. როდესაც ბავშვები სათამაშოს მართებული გამოყენების, გართობის, აგრესიის, მოძრაობისა და მზრუნველობის თვალსაზრისით შეისწავლეს და შეაფასეს, აღმოჩნდა, რომ ბიჭები უკეთესად ერკვეოდნენ, ერთობოდნენ და მართებულად თამაშობდნენ ბიჭებისა და ნეიტრალური სათამაშოებით, გოგონები კი სამივე კატეგორიის სათამაშოებს იყენებდნენ. ბიჭებთან შედარებით გოგონებმა უფრო მეტად გამოავლინეს მზრუნველობითი ქცევები, ბიჭებმა კი სათამაშოებით თამაშისას მეტი ხმაურით გამოიჩინეს თავი.

მრავალი კვლევითი ნაშრომი ადასტურებს ჰიპოთეზას იმის შესახებ, რომ სათამაშოებისა და აქტივობების არჩევა ასიმეტრიულია. მაგალითად, კარტერმა და ლევიმ (1988) პატარა ბავშვებს სთხოვეს ამოერჩიათ იმ სათამაშოების ნახატები, რომლებითაც მათ სურდათ თამაში: სამზარეულო, თოჯინა, საკერავი მანქანა, თოფი, ღამურა, სატვირთო ავტომობილი, ბუმტი, დოლი და ტელეფონი. ბავშვების მოქნილობის შესაფასებლად, მომდევნო ეტაპზე

კვლავ სთხოვეს არჩევანის გაკეთება, ოღონდ ახლა უკვე ჯგუფურად. პოლიმტამ და სხვა მეცნიერებმა (1993) შეისწავლეს ბავშვები, რომლებსაც უკვე სამი წელი უსრულდებოდათ. ისინი თამაშობდნენ ბიჭური (მაგ.: მანქანები, ბურთები, „ფიშერ პრაისის“ (ამერიკული ბრენდი) სათამაშოები) და გოგონების (მაგ.: თოჯინები, ჩასაცმელები, სახატავი მასალები) სათამაშოებით. ბიჭური სათამაშოებისადმი გოგონების ინტერესი არასტაბილური იყო, ბიჭები კი სტაბილურად ანიჭებდნენ უპირატესობას ბიჭურ სათამაშოებს. საინტერესოა, რომ გოგონები, რომლებიც უფრო ხშირად „ბიჭური სათამაშოებით“ თამაშობდნენ, უმეტესად გოგონებთან ყოფნას არჩევდნენ; ამის მიზეზი სავარაუდოდ ის უნდა ყოფილიყო, რომ ბიჭებისგან თავის არიდება მათ ბიჭების სათამაშოებით თამაშს უადვილებდათ, რადგან სხვადასხვა სქესის წარმომადგენელი თანატოლების თამაში გენდერულად შეუსაბამო თამაშს აფერხებს. სათამაშოებსა და თამაშის თემებთან დაკავშირებული ეს ტენდენციები (მაგ. Smith & Inder, 1993) ადრეული ბავშვობის წლებში გრძელდება (Sutton-Smith, 1979b).

სიმბოლურ-წარმოსახვითი თამაში

კვლევამ დაადასტურა, რომ ადრეულ ასაკში ბიჭები და გოგონები წარმოსახვითი თამაშის ეპიზოდების ჯამური ოდენობით თუ წარმოსახვის უნარის ზოგადი დონით, ერთმანეთისგან არ განსხვავდებიან (მაგ. Connolly, Doyle, & Reznick, 1988; Sachs, 1987). მართალია, გენდერული განსხვავებები ვლინდება წარმოსახვითი თამაშის გარკვეულ ასპექტებში, როგორცაა მაგალითად, უკვე განხილული ინტერაქციის ფორმები, გენდერული განსხვავებები უფრო ხშირად იჩენს თავს წარმოსახვითი თამაშის შინაარსსა თუ თემასთან მიმართებით. ამის მიუხედავად, გენდერული განსხვავებები არ ვლინდება წარმოსახვითი თამაშის სტრუქტურულ ასპექტებში, როგორცაა მაგალითად, ორგანიზაციული კომპლექსურობა, ნარატიული კომპონენტისა თუ ტრანსფორმაციის ხარისხი.

საგნების ტრანსფორმაცია. წარმოსახვით თამაშში ხშირად გამოიყენება რეალისტური ან რეპრეზენტაციული სათამაშოები: თოჯინები, ფერმის მინიატურული ცხოველები, სათამაშო ჯარისკაცები ან სათამაშო სუპერგმირები (ტრანსფორმაცია მოდელების მეშვეობით). ზოგჯერ ბავშვები ისეთი რეკვიზიტებით თამაშობენ, რომლებიც ნაკლებად ჰგავს წარმოსახვით საგნებს; მაგალითად, დიდი ზომის მართკუთხა კუბი შეიძლება ტელევიზორის წარმოსახვისთვის გამოიყენებოდეს (ტრანსფორმაცია შემცვლელი საგნებით). ზოგჯერ ბავშვები კონკრეტული საგნის ან საერთოდ, თამაშის რეკვიზიტის გარეშე თამაშობენ და წარმოსახვითი ეპიზოდების გასათამაშებლად სიტყვიერად აღწერილ და გონებაში შექმნილ წარმოდგენებს ეყრდნობიან (ტრანსფორმაცია წარმოსახვითი საგნებით). არის თუ არა საგნების წარმოსახვა გენდერული ნიშნით განსხვავებული ადრეულ ასაკში?

ზოგიერთი ლაბორატორიული კვლევით დადასტურდა, რომ საგნების ტრანსფორმაციის უნარი სკოლამდელი ასაკის გოგონებში უკეთესად იყო გამოხატული, ვიდრე ბიჭებში. მეთიუსმა (1977) დაასკვნა, რომ ოთხი წლის ასაკში გოგონები უფრო კარგად იწყებდნენ წარმოსახვით თამაშებს კონკრეტული რეკვიზიტების დაუხმარებლად, ვიდრე ბიჭები. ერთმანეთის მიმდევრობით შესრულებული წარმოსახვითი თამაშის ეპიზოდებში ბიჭები თანდათანობით ნაკლებად დამოკიდებულები ხდებოდნენ საგნებზე, გოგონები კი,

რომლებმაც ბიჭებთან შედარებით ეს თამაშები უფრო დაბალ საფეხურზე დაიწყეს და თავიდანვე ინარჩუნებდნენ ბალანსს საგნების ტრანსფორმაციების სამივე ტიპს შორის, არჩევანი შემცვლელი საგნებით ტრანსფორმაციასა და წარმოსახვით ტრანსფორმაციებზე გააკეთეს. დაბალშემოსავლიანი აფრო-ამერიკელი სკოლამდელი ასაკის ბავშვების შესწავლისას, მაკლოიდმა (1980) აღმოაჩინა, რომ გოგონები შემცვლელი საგნებით ტრანსფორმაციასა და წარმოსახვითი საგნებით ტრანსფორმაციას ბევრად უფრო ხშირად მიმართავდნენ, ვიდრე ბიჭები. ფეინმა, ჯონსონმა, კოსონმა, სტორკმა და ვასერმანმა (1975) კი აღმოაჩინეს, რომ ახლად ფეხადგმულ ბიჭებთან შედარებით, გოგონებს წარმოსახვითი თამაშები მეტად ახასიათებდათ და რომ ისინი რეალისტურ კონკრეტულ რეკვიზიტებზე ნაკლებად დამოკიდებულები უფრო ადრეულ ასაკში ხდებოდნენ.

საგნების წარმოსახვასთან დაკავშირებული გენდერული განსხვავებები, რომლებშიც გოგონების უპირატესობა ვლინდება, კლასში თავისუფალი სტილის თამაშის პროცესში არ გვხვდება (ლაბორატორიული ექსპერიმენტებისაგან განსხვავებით). ჯონსონმა, ერშლიმ და ბელმა (1980) დაასკვნეს, რომ სკოლამდელი ასაკის გოგონები და ბიჭები, წარმოსახვითი თამაშის ეპიზოდებში საგნების გამოყენების თვალსაზრისით, მნიშვნელოვნად არ განსხვავდებოდნენ ერთმანეთისაგან. ბლექის მიხედვით (1989), სკოლამდელი ასაკის ბიჭების ტრიალები ნაკლებად დამოკიდებულები აღმოჩნდნენ წარმოსახვითი თამაშის დასაწყებად საჭირო რეკვიზიტებზე, ვიდრე სკოლამდელი ასაკის გოგონებისა; ამ კვლევის შედეგი ზოგიერთი ლაბორატორიული კვლევის შედეგს ეწინააღმდეგება.

შეიძლება დავასკვნათ, რომ მოპოვებული ფაქტების უმრავლესობა იმაზე მიუთითებს, რომ საგნების წარმოსახვასთან დაკავშირებული უნარები გოგონებს ბიჭებზე უკეთესად აქვთ განვითარებული. შედარებით პატარა სკოლამდელი ასაკის ბავშვების შემთხვევაში ამის მიზეზი გოგონების სწრაფი ლინგვისტური და შემეცნებითი განვითარებაა. უფრო მოზრდილი სკოლამდელი ასაკისა და საბავშვო ბაღის აღსაზრდელებში წარმოსახვითი თამაშის მხრივ არსებული განსხვავებები უმეტესწილად მათ არჩევანს უკავშირდება, ვიდრე შემეცნებით მოწიფულობას. თამაშის ტრანსფორმაციის მხრივ არცერთი სქესი არ ლიდერობს. გოგონებსაც და ბიჭებსაც ერთნაირი სიმბოლურ-რეპრეზენტაციული უნარები აქვთ. ეს შემეცნებითი თანასწორობა, წარმოსახვითი თამაშის სხვა სტრუქტურულ მახასიათებლებთან ერთად, როგორცაა მაგალითად, თამაშის სცენარის ორგანიზაცია (Wolf & Grollman, 1982) და ინტეგრაცია (Goncu & Kessel, 1984), გენდერული განსხვავებების აშკარა არარსებობას განაპირობებს.

როლების შესრულება და თამაშის თემები. კვლევის ფარგლებში დადგენილი ფაქტები იმაზე მიუთითებენ, რომ წარმოსახვითი თამაშის მსვლელობისას გოგონებს უმეტესწილად სახლთან დაკავშირებული ინტერესები აქვთ. ამაში მოიაზრება თოჯინები, ტანისამოსი და საოჯახო ნივთები, მაშინ როცა ბიჭებს საშიში თემები და სიუჟეტები იტაცებთ და უფრო მეტად მანქანებსა და იარაღს იყენებენ (Sutton-Smith, 1979b). გოგონებს ოჯახის წევრების როლების განსახიერება მოსწონთ და ყოველდღიურ გამოცდილებაზე აგებულ თემებს ირჩევენ; ბიჭებს კი სათავგადასავლო თემები და სუპერგმირის როლების შესრულება ურჩევნიათ. წარმოსახვითი თამაშების დროს ისინი ფიზიკურად უფრო აქტიურები არიან (Levin & Carlsson-Paige, 1994; Paley, 1984).

უფრო დიდი ასაკის გოგონების კვლევამ აჩვენა, რომ ისინი სუპერგმირი პერსონაჟებით ინტერესდებიან, თუ ამგვარ თამაშში მონაწილეობის შესაძლებლობა მიეცემათ (Marsh, 2000). ჩრდილოეთ ინგლისის ერთ-ერთი დიდი ქალაქის ცენტრალურ უბანში, მარში საკლასო ოთახში ექვსი-შვიდი წლის ასაკის 57 ბავშვის ქცევას დააკვირდა. მან ადგილზე ჩაწერილი კომენტარები, ვიდეოჩანაწერები და ბავშვების მიერ სოციალურ-დრამატული თამაშის სივრცეში გაკეთებული ნაწერები შეაგროვა. სოციალურ-დრამატული თამაშის სივრცის მთავარი თემა „ბეტმენის“ „ლამურას გამოქვაბული“ იყო. მძიმე ქსოვილის ფარდებისა და ეკრანების დახმარებით გამოქვაბულის მსგავსი ატმოსფერო შეიქმნა. ცენტრში მუყაოსგან დამზადებული „ბეტმენის მობილური“ და სხვადასხვა საგნები ეწყო: რუკები, რადიომიმღებები და მსგავსი ნივთები. ბავშვებს ასევე ჰქონდათ ტანისამოსის საკიდები, ჩასაცმელებით, ქუდებითა და ნიღბებით. იქ ასევე იყო ორი მერხი საწერი და საკითხავი მასალებით და კომპიუტერი. ბავშვებს აჩვენეს „ბეტმენისა“ და „ბეტვუმენის“ (ქალი ლამურა) თავგადასავლების ამსახველი ვიდეოფირი და ისაუბრეს ზოგიერთ მომენტში გამოვლენილი გენდერული დისკრიმინაციის საკითხებზე. ბავშვებმა კარგად გააცნობიერეს, რომ გოგონებს „ბეტვუმენის“ როლის შესრულება შეეძლოთ. მკვლევარმა გამოიკვლია, რამდენად ხშირად დადიოდნენ ბიჭები და გოგონები „ლამურას გამოქვაბულში“ ათდღიანი პერიოდის განმავლობაში და აღმოჩნდა, რომ გოგონები „ლამურას გამოქვაბულში“ თითქმის ისეთივე სიხშირით დადიოდნენ, როგორც ბიჭები. გარდა ამისა, ისინი განსაკუთრებულ ინტერესსაც ამჟღავნებდნენ. ამ გარემოებაზე მიუთითებდა როგორც მეცნიერის მიერ გაკეთებული შენიშვნები და ვიდეოჩანაწერები, ასევე „ბეტმენისა“ და „ბეტვუმენის“ დღიურები, რომელიც ყველა ბავშვს ჰქონდა. მარშმა დაასკვნა, რომ გოგონები უპირატესობას მამაკაც სუპერგმირს კი არ ანიჭებდნენ (როგორც ამას ზინგერები (1981) ამტკიცებდნენ), არამედ „ბეტვუმენს“ და მათ აქტიური და ძალისმიერი ქცევების შესრულება მოსწონდათ. გოგონებისთვის „გამოქვაბულის“ მთავარი ხიბლი შესაძლოა კითხვისა და წერის აქტივობებში ჩართვის შესაძლებლობა ყოფილიყო. დაწყებით კლასში მოწყობილ სოციალურ-დრამატული თამაშის სივრცეში წიგნიერება იყო წახალისებული. ქალი სუპერგმირისადმი მათი ლტოლვა შესაძლოა ქალისათვის მისაღები როლების არეალის გაფართოებისკენ კულტურულ ძვრასაც ასახავდეს.

მარშმა (1999) უფრო ადრე ჩატარებული კვლევის საფუძველზე დაასკვნა, რომ მართალია, გოგონები „ბეტვუმენის“ როლის შესრულებით ძალიან იყვნენ დაინტერესებულნი, ბიჭებისა და გოგონების წარმოსახვით თამაშებს შორის მაინც საინტერესო განსხვავებები გამოვლინდა. თავიანთ ნაწერებში („ბეტმენის“ დღიურების ჩანაწერებში) გოგონები ზოგჯერ ახსენებდნენ „ბეტმენს“, ბიჭები კი „ბეტვუმენს“ იშვიათად მოიხსენიებდნენ და თუ აღნიშნავდნენ, ისიც მხოლოდ „ბეტმენის ასისტენტის“ როლში. გარდა ამისა, წერილობითი თუ კითხვითი აქტივობებისას, ბიჭები „ლამურას გამოქვაბულს“ უფრო ფუნქციონალურად აღწერდნენ, ვიდრე გოგონები. მაგალითად, თუ ბიჭები რუკებს იყენებდნენ, ხაფანგებს აღწერდნენ და ჯოკერის ქმედებების სიას ადგენდნენ, გოგონები „ბეტმენის“, პოლიციის, მსხვერპლის და სხვა საკითხების შესახებ საკუთარ გრძნობებზე წერდნენ.

ბერგმანსა და ლეფკურტს (1994) აღწერილი აქვთ ერთი შემთხვევა, როცა ბავშვი ერთსა და იმავე როლში როგორც მამაკაცური, ისე ქალური მახასიათებლების ინტეგრაციას ცდილობს. პატარა ბიჭი, რომელიც სამი წლისაც არ იყო, ხელოსნის როლს ასახიერებდა (მამამისი სამშენებლო ბიზნესით იყო დაკავებული), მაგრამ ამავე დროს თავის სამუშაო იარაღებში

მტვერსასრუტიც ჩართო, რომელსაც დედამისი იყენებდა. გამოდის, რომ ზოგ შემთხვევაში, მკვეთრი დიქტომია არ ჩანს; თამაშის წარმართვა შესაძლოა კონკრეტული გენდერული როლის შესრულებას უკავშირდებოდეს, მაგრამ ის ასევე შეიძლება იყოს ერთდროულად მამაკაცური და ქალური თვისებების გამოვლენის საშუალება.

წარმოსახვითი თამაშის დროს ბიჭები და გოგონები სხვადასხვა სახის აქტივობებს ირჩევენ, რაც ნაწილობრივ მათ ინტერესებში, ტემპერამენტსა და ხელმისაწვდომ საზიარო სცენარებში არსებული განსხვავებებით აიხსნება. ბიჭები მალევე იღებენ გადაწყვეტილებას და სახლთან, ექიმთან და სკოლასთან დაკავშირებულ ნაცნობ და რეალისტურ თემებს თავს არიდებენ. ისინი უპირატესობას შედარებით უცხო და ფანტასტიკურ თემებს ანიჭებენ, როგორებიცაა მაგალითად, „სპეისმენი“, სუპერგმირები და სხვადასხვა ფანტასტიკური ქმნილებები. ამის საპირისპიროდ, გოგონები ყველა ბავშვისათვის ნაცნობ თემებსა და როლებს ირჩევენ. ჰაუმ, მოლერმა, ჩემბერსმა და პეტრაკოსმა (1993) შეისწავლეს, თუ როგორ თამაშობდნენ სკოლამდელი ასაკის ბავშვები სოციალურ და წარმოსახვით თამაშებს ბაგა-ბაღების საყოფაცხოვრებო სივრცეებსა და დრამატული თამაშისთვის განკუთვნილ სხვა ახალ სივრცეებში, სადაც ვითომ საცხოვრი, აფთიაქი, პირატების გემი და ხილისა და ბოსტნეულის მაღაზია იყო მოწყობილი. ეს ახლებური სივრცეები ბიჭებისთვისაც მიმზიდველი აღმოჩნდა. გოგონები უპირატესობას ტრადიციულ საყოფაცხოვრებო სივრცეებს ანიჭებდნენ. კვლევამ მხოლოდ რამდენიმე დღე გასტანა. გარკვეული დროის გასვლის შემდეგ, გოგონები, თამაშის ახლებური სივრცეებით, სავარაუდოდ, უფრო მეტად დაინტერესდებოდნენ. მართალია, ისინი კომფორტულად გრძნობენ თავს ისეთ საოჯახო გარემოში, რომელშიც ქალი დომინირებს, გარკვეული პერიოდის შემდეგ, სავარაუდოდ, ახალ სათამაშო გარემოში ყოფნის სურვილი გაუჩნდებათ. „კარგი დასაწყისის“ პროგრამის სხვადასხვა სათამაშო სივრცეებში აფრო-ამერიკელი ბავშვების თამაშის ქცევის შესწავლისას, ვაინბერგერმა და სტარკიმ (1994) დაადგინეს, რომ სკოლამდელი ასაკის გოგონები უპირატესობას საყოფაცხოვრებო სივრცეებს ანიჭებდნენ.

ადრეული ბავშვობის უფრო გვიანდელ პერიოდში, აშკარა როლური თამაშის ადგილს სკოლის ასაკის ბავშვებისათვის შესაფერისი, უფრო ფარული, წარმოსახვითი და შემოქმედებითი თამაში იკავებს, თუმცა გენდერული ნიშნით გამორჩეული გარკვეული წარმოსახვითი თამაშის მოდელებიც განაგრძობენ არსებობას. მართალია, ექვსიდან რვა წლამდე ასაკის ბიჭებისა და გოგონების წარმოსახვით თამაშებს სირთულე და კომპლექსურობა თანაბრად ახასიათებთ, თამაშის შინაარსი და თემები განსხვავებულია, გენდერული სოციალიზაციის შესაბამისად. გოგონების წარმოსახვითი თამაშის თემები და შინაარსი ისევე მათ ძირითად საფიქრალს და ინტერესებს - სხვებისადმი მზრუნველობის გამოვლენას და ურთიერთობების ჩამოყალიბებას უკავშირდება, ხოლო ბიჭების თამაშის თემები და შინაარსი კვლავ დამოუკიდებლობისა და ძალაუფლებისკენ სწრაფვას ასახავს. ვიდეოთამაშების, წიგნების სათამაშოების, ფილმების და სატელევიზიო გადაცემების თემები შეიძლება მეტ-ნაკლებად დავყოთ ბიჭებისა თუ გოგონებისათვის საინტერესო თემებად. ბიჭები და გოგონები ხშირად ხვდებიან და გენდერული თვალსაზრისით ისეთ თამაშებს, აქტივობებს, სიმღერებს, როლებს, ჰობის და ხელოვნების სფეროებს ირჩევენ, რომელიც მათი გენდერული ჯგუფისთვისაა დამახასიათებელი.

ექვსიდან რვა წლამდე ასაკის ბავშვები ამბების კარგი მოხრობელები ხდებიან და მათი ნაამბობი ხშირად გენდერული ნიშნით ხასიათდება. შვიდი წლის ასაკის ბავშვების თამაშის დროს ნაამბობის გაანალიზებისას ტარულომ (1994) აღმოაჩინა, რომ ამ ასაკში ბავშვების განვითარებისთვის მთავარი იყო, როგორ შეენარჩუნებინათ საკუთარი იდენტობა და ავტონომიურობა და იმავდროულად დაებალანსებინათ ის ჯგუფის წევრობასთან, ერთი მხრივ ჯგუფთან შესაბამისობის და მეორე მხრივ, ინდივიდუალური კრეატიულობის მისაღწევად. ორი ბავშვის, ედისა და მეგის მიერ მოყოლილ ისტორიებში, გამოიკვეთა ტენდენცია, რომ ადამიანები ბოლოს და ბოლოს დაძლევენ პოლარიზებულ გენდერულ სქემებს, რომლებშიც მამაკაცობა და ქალურობა ერთმანეთს უპირისპირდება. ედი გვიყვება სამეზობლოში მცხოვრებ ხულიგანზე, მეგი კი წყენის გამო მეგობრებთან დაპირისპირების შესახებ გვიამბობს. ედის მისი ნერვიულობის მიზეზის აღიარების ისევე ეშინია, როგორც ხულიგანთან დაპირისპირებისა. მისი დაუფარავი სადარდებელია: „ვარ თუ არა ნამდვილი ვაჟკაცი?“ ფარული სადარდებელი კი მის გრძნობებსა და მოწყვლადობას უკავშირდება. მეგის იმის შიში აქვს, რა მოხდება როცა საკუთარი თავის დადანაშაულებას შეწყვეტს და პირიქით, თვითდამკვიდრებას შეეცდება. ამ შემთხვევაში აშკარად გამოხატული სადარდებელია კონფრონტაცია და პოტენციურად გაფუჭებული ურთიერთობები მეგობრებთან; ტარულოს მიხედვით, მეგის ფარული სადარდებელი, შესაძლოა იმის გაცნობიერება იყოს, რომ პიროვნულ დონეზე, ახლად მიღწეული ინდივიდუალური თავდაჯერებულობისა და საკუთარი თავის იმედის გრძნობა მისთვის შეიძლება ისეთივე მნიშვნელოვანი იყოს, როგორც სხვებთან ურთიერთობები. კვლევის ეს შედეგები შეესაბამება გენდერული როლის განვითარების შესახებ ჩვენს ხელთ არსებულ ცოდნას, რომლის მიხედვითაც ბავშვები თავდაპირველად უპირველეს ყოვლისა გენდერულ როლთან შესაბამისობის დაცვას ცდილობენ და ცხოვრებას სტერეოტიპული როლებით იწყებენ. შემდგომ ეტაპზე, როდესაც უკვე უფრო კომფორტულად გრძნობენ თავს გენდერული იდენტობის თვალსაზრისით, გენდერული სტერეოტიპების შესაბამისად მოქცევა ნაკლებად სჭირდებათ. გენდერული და რასობრივ თავისებურებებთან შესაბამისობა ადრეულ ასაკის ბავშვობის წლებში განვითარების ორი უმნიშვნელოვანესი ამოცანაა.

ზინგერის (1995) აზრით, განვითარების პროცესში შესასრულებელი მნიშვნელოვანი ამოცანა თითოეულ ჩვენგანში ბუნებრივად არსებული ქალისა და მამაკაცის დიქტომიის დაძლევაა, რაშიც შეიძლება გენდერული ნიშნით გამორჩეული წარმოსახვითი თამაშის სხვადასხვა ფორმები დაგვეხმაროს. ბიჭები და გოგონები, მამაკაცები და ქალები, ყველანი თან ვცდილობთ საზოგადოების ნაწილი გავხდეთ და ამავე დროს ავტონომიის შენარჩუნებასაც ვლამობთ. პრაქტიკულად, ყველანი ვთანხმდებით, რომ ადამიანის განვითარებისათვის აუცილებელია როგორც პიროვნული, ასევე, ჯგუფის წევრობასთან დაკავშირებული მიზნების მიღწევა. როგორც ჩანს, თეორიულად, ეს კომპლექტები არა იმდენად ორპოლუსიანი განზომილების საპირისპირო მხარეებია, რამდენადაც ორი, ერთმანეთისაგან დამოუკიდებელი ერთპოლუსიანი განზომილება.

ზინგერის თქმით, ყველა ადამიანი მოტივირებულია სამყაროს არსებობას გარკვეული აზრი და მნიშვნელობა შესძინოს. წარმოსახვითი თამაშის სტრუქტურული მახასიათებლები (ტრანსფორმაციების ტიპები, სცენარების კომპლექსურობა, თამაშის ორგანიზაცია და ა.შ.)

უცნობი ინფორმაციის ნაცნობთან და ახალი ცოდნის ძველთან (ანუ აკომოდაციასა და ასიმილაციაში გვეხმარება) გაერთიანებაში გვეხმარება. წარმოსახვითი თამაშის შინაარსში კი, ვლინდება ბავშვის მცდელობა, გაუმკლავდეს იმ გენდერულად განსხვავებულ გრძნობებს, რომელსაც ერთი მხრივ საზოგადოებაში გაერთიანების, ხოლო მეორე მხრივ საკუთარი ძალის დემონსტრირებისა და თვითდამკვიდრების აუცილებლობებს შორის კონფლიქტი იწვევს. თამაშის თემები, მაგალითად, ომი (პირველყოფილი მამაკაცური ნატურის (მამაკაცის) შფოთვა) და ბავშვების ყოლა (პირველყოფილი ქალური ნატურის შფოთვა), შეიძლება იმ პოლარული განსხვავებებით იყოს გამოწვეული, რომლებიც ადამიანის (როგორც დედამიწაზე მცხოვრები ერთ-ერთი სახეობის) ფსიქიკაში შესაძლოა წარსულ საუკუნეებში იყოს ჩაბეჭდილი (რასობრივი მეხსიერებისა და კოლექტიური არაცნობიერის შესახებ იუნგისეული კონცეპტების მსგავსად). როგორც არ უნდა იყოს, ცხოვრების განმავლობაში, ადამიანები, როგორც ჩანს, მუდმივად ცდილობენ საკუთარი თავის, როგორც სუბიექტის იდენტიფიკაციისა და საზოგადოებაში გაწევრიანების მოთხოვნილებების დაბალანსებას, როგორც ინდივიდუალურ დონეზე (შინაგანად), წარმოსახვაში, ისე საჯაროდ (სხვებთან ერთად), რეალური ამოცანების შესრულებისა და პრობლემების დაძლევის გზით. ეს ამოცანები იმის მაჩვენებელიც არის, თუ რას ნიშნავს, იყო გოგონა და რას ნიშნავს, იყო ბიჭი გარკვეულ კონკრეტულ საზოგადოებაში/კულტურაში. ბალანსის მისაღწევად გამოვლენილი ამ მისწრაფებების წინაპირობები შესაძლოა მზარდი ტენდენციით შევნიშნოთ მოზარდი ბიჭებისა და გოგონების თამაშსა და მონაყოლ ისტორიებში.

წარმოსახვითი კომპანიონები. ტეილორი, კარლსონი და გეროუ (2001) აღნიშნავენ, რომ წარმოსახვითი კომპანიონების (წარმოსახვითი მოთამაშეების) ფენომენი „მარტო თამაშის“ არასწორი ინტერპრეტაციაა. ის ძალიან ბევრს მოგვითხრობს იმ ბავშვების შესახებ, რომლებსაც ამგვარი წარმოსახვები აქვთ. პარტინგტონმა და გრანტმა (1984) აღმოაჩინეს, რომ წარმოსახვითი მოთამაშეები უმეტესწილად სამიდან ექვს წლამდე ასაკის ბავშვებს ჰყავთ და რომ ეს გოგონებისთვის მეტად არის დამახასიათებელი, ვიდრე ბიჭებისთვის. ნახევარზე მეტ შემთხვევაში ბავშვები მათივე ასაკისა და სქესის წარმოსახვით კომპანიონებს იგონებენ. ყველაზე ობიექტური შეფასების მიხედვით, წარმოსახვის ამ რთული ფორმით ბავშვების დაახლოებით 25% ერთობა. ბავშვები, რომლებსაც ამგვარი წარმოსახვითი მეგობრები ჰყავთ, უფრო გამჭრიახები არიან და უფრო სტაბილურ და შემოქმედებით ქცევის ამჟღავნებენ. პარტნიორების წარმოსახვის შემთხვევების სიხშირე ჩატარებულმა კვლევებმაც დაადასტურა. მაგალითად, ტეილორისა და სხვა მეცნიერების გამოთვლებით (2001), ბავშვების 28%-ს წარმოსახვითი კომპანიონები ოთხი წლის ასაკში უჩნდებათ და ასაკის მატებასთან ერთად (შვიდი წლის ასაკში) ეს მაჩვენებელი იზრდება. განსაკუთრებული სათამაშოსთვის რეალური პიროვნული თვისებების მინიჭება კომპანიონის წარმოსახვის მაგალითია.

დოროთი და ჯერომ ზინგერების (1990) გამოთვლების მიხედვით, წარმოსახვით პარტნიორებს გოგონები უფრო ხშირად იგონებენ, ვიდრე ბიჭები; თუმცა, ისინი იმასაც აღნიშნავენ, რომ ეს განსხვავება სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი არ ყოფილა. ზინგერებმა დაადგინეს, რომ წარმოსახვითი კომპანიონების ყოლის შემთხვევაში, ბიჭები თავისუფალი სტილის თამაშის პროცესში წარმოსახვის უკეთეს უნარს და მეტ პოზიტიურ ემოციას ამჟღავნებდნენ (ამის პარალელურად მცირდებოდა ტელევიზორში მულტფილმების ყურების

სიხშირე). გოგონების შემთხვევაში კი, წარმოსახვითი კომპანიონის ყოლა, თამაშის პროცესში სტაბილურობასთან და ნეგატიური ემოციების (ბრაზის, შიშის ან მოწყენილობის) შედარებით ნაკლებ გამოვლინებასთან ასოცირდებოდა. ბიჭებიც და გოგონებიც, რომლებსაც წარმოსახვითი კომპანიონები ჰყავდათ, თანატოლებს მეტი ალბათობით ეხმარებოდნენ და სათამაშოებს უზიარებდნენ (Singer & Singer, 1990).

წარმოსახვითი თამაშების დროს ბიჭები თანამოთამაშეებად უფრო ხშირად ცხოველებს იგონებდნენ, გოგონების წარმოსახვითი კომპანიონები კი ძალიან დიდი ალბათობით მამრობითი სქესისანი იყვნენ. საპირისპირო სქესის წარმოსახვითი კომპანიონები ბიჭების მხოლოდ 13%-ს ჰყავდა; გოგონებში ამ მაჩვენებელმა 42%-ს მიაღწია. შემთხვევების ერთ მესამედში, ბავშვები წარმოსახვით კომპანიონებს რეალური პიროვნებების, მეგობრების სახელებსაც კი არქმევდნენ. ზოგჯერ წარმოსახვითი მეგობრები მედიიდან იყვნენ გადმოტანილნი. ამ შემთხვევაშიც, გოგონები ინტერესს ავლენდნენ როგორც კაცი, ასევე ქალი პერსონაჟების მიმართ: „ქალი კიბორგი“ (ტელესერიალიდან „Bionic Woman“), „ბეტვუმენი“, „ვანდერ ვუმენი“ (კომიქსების გმირი - Wonder Woman), „სუპერმენი“ ან „ბეტმენი“. ბიჭები მხოლოდ მათივე სქესის პერსონაჟებს ირჩევდნენ (Singer & Singer, 1990), რითაც იმ სიხისტეს ავლენდნენ, რომელიც გენდერული განსხვავებების საკითხებისადმი მიძღვნილ თავში განვიხილეთ.

თამაშის წარმოსახვითი კომპანიონების შესახებ ზინგერების მიერ ჩატარებული კვლევის შედეგები შეესაბამება ტეილორის, ქარტრაიტის და კარლსონის (1993), ასევე გლისონის, სებანკის, მაკგინლის და ჰარტაპის (1997) კვლევებს. ტეილორმა და მისმა თანაავტორებმა (1993) აღმოაჩინეს, რომ ოთხი წლის ბავშვები, რომლებსაც წარმოსახვითი კომპანიონები ჰყავდათ, წარმოსახვით თამაშებში უფრო ხშირად თამაშობდნენ, ვიდრე რეალურ თუ საგნებით თამაშებს; გლისონი და მისი თანაავტორები (1997) წერენ, რომ სოციალურ-დრამატული თამაში წარმოსახვითი კომპანიონების ყოლას უკავშირდება. უფრო გვიანდელ კვლევებში დიფერენცირებულია უჩინარი მეგობრები და ურთიერთობები პერსონიფიცირებულ საგნებთან. ამ კვლევებში დადგენილია, რომ ბავშვები, რომლებსაც კომპანიონები პერსონიფიცირებული საგნების სახით ჰყავდათ წარმოსახვითი, სოციალურ-დრამატული თამაშის ბევრად უფრო მაღალ დონეს ავლენენ, ვიდრე ის ბავშვები, რომლებსაც წარმოსახვითი კომპანიონები არ ჰყავდათ. უჩინარი მეგობრები მოქმედებდნენ, როგორც წარმოსახვითი თანატოლები, რომლებიც კონტროლირებად ურთიერთობებს უზრუნველყოფდნენ და სოციალური უნარების დასახვეწ პლატფორმას წარმოადგენდნენ, მაშინ როცა პერსონიფიცირებულ საგნებს (ხშირად ცხოველის ფორმის რბილი სათამაშოები) სხვა პირები უფრო კარგად იცნობდნენ და მათ ბავშვი მრავალჯერ სიტუაციებში იყენებდა, რის გამოც ისინი გაცილებით უკეთესად ემსახურებოდნენ დრამატული თამაშის მიზნებს, ვიდრე უჩინარი მეგობრები.

პარტინგტონმა და გრანტმა (1984) დაუშვეს, რომ წარმოსახვითმა მეგობრებმა შესაძლოა პირველი მნიშვნელოვანი კავშირი დაამყარონ წარმოსახვასა და რეალობას შორის. თუ ადრეულ ასაკში ბავშვებს რეალურ ბავშვებთან თამაშის დროს როლების განსახიერება და წესების შესრულება უძნელდებათ, ამ ღირებულებების გამოცდილების შექმნა და უნარების

გამომუშავება მათ იმ გამოგონილ მოთამაშეებთან შეუძლიათ, რომლებსაც თავად აკონტროლებენ. საწყის საფეხურებზე წარმოსახვითი მოთამაშეების ყოლა არც დადებით, არც უარყოფით ნიშნად არ ითვლება, თუ შესაბამისი მტკიცებულებები ემოციურ სირთულეზე არ მიგვანიშნებენ. ამის განზოგადება ყველა კულტურული და რასობრივი ჯგუფისათვის შესაძლოა მართებული არ იყოს.

გარემო ფაქტორების ზემოქმედება

პირველი სასკოლო გამოცდილება, როგორც წესი, ბავშვებს შორის არსებული ინდივიდუალური განსხვავებების მნიშვნელოვანი ჰომოგენიზატორია. ჰომოგენიზაციის პროცესი გულისხმობს, რომ სასწავლო წლის განმავლობაში, ბავშვების მიერ საკლასო რუტინულ წესებთან და მასწავლებელთა მოთხოვნებთან მიჩვევის, ასევე ერთმანეთზე ზეგავლენის მოხდენის პარალელურად, მათი ქცევები ერთმანეთის მსგავსი და პროგნოზირებადი ხდება. სხვა ბავშვებისა და მასწავლებლების მხრიდან წაყენებულ მოთხოვნებზე ბავშვების თავდაპირველ რეაქციებში არსებული მნიშვნელოვანი ინდივიდუალური განსხვავებების მიუხედავად, ზემოთ ხსენებული ზოგადი ჰომოგენიზაციის ტენდენციის შედეგად, საკლასო სიტუაციებსა თუ ბავშვთა მოვლის ცენტრებში სკოლამდელი ასაკის ბავშვების გენდერულად დიფერენცირებული თამაშის მოდელები ყალიბდება. გენდერული ნიშნით დიფერენცირებულ თამაშის მოდელებს საფუძველი სახლის გარემოში ეყრება; თამაშის მიმართ ინტერესებთან და ქცევასთან დაკავშირებული განსხვავებები, რომლებიც ბავშვებში საწყის ეტაპზე ჩნდება და სასკოლო პერიოდში კიდევ უფრო ღრმავდება, ოჯახის ზეგავლენით არის გამოწვეული.

მშობლები სხვადასხვა გზებს იყენებენ, რომ თავიანთი მცირეწლოვანი ბავშვები საზოგადოებაში ცხოვრებისთვის მოამზადონ. ეს განსხვავებები გავლენას ახდენს ბავშვების თამაშზე. განსხვავებულობას მნიშვნელოვანიწილად ბავშვის სქესი განაპირობებს. მშობლების მხრიდან ბავშვების სოციალიზაციისათვის გადადგმულ ნაბიჯებზე ნაწილობრივ მოქმედებს ბავშვების ისეთი მნიშვნელოვანი მახასიათებლებიც, როგორებიცაა ბავშვის პიროვნული თვისებები და ტემპერამენტი. მშობლების მხრიდან აღზრდის მეთოდებში არსებული განსხვავებები შესაძლოა ასევე გამომდინარეობდეს ოჯახურ და კულტურულ წარმომავლობასთან დაკავშირებული (მაგ.: ოჯახის სიდიდე, სოციალური ფენა, რასა, ეთნოსი) გარემო ფაქტორებიდან. ამას გარდა, როგორც ვიცით, მამები და დედები განსხვავებულად ამზადებენ ბავშვებს საზოგადოებაში ინტეგრაციისათვის.

სხვადასხვა კულტურაში, მშობლები, მასწავლებლები და სოციალიზაციის პროცესის სხვა მონაწილეები, ბიჭებსა და გოგონებს საზოგადოებაში ცხოვრებისთვის სხვადასხვაგვარად ამზადებენ. ისინი ბიჭებს სტერეოტიპულად უფრო მამაკაცური აქტივობებისაკენ მოუწოდებენ (როგორიცაა, მაგალითად, კუბურებით თამაში და უხეში ფიზიკური თამაში), გოგონებს კი ისეთი აქტივობებისაკენ უბიძგებენ, როგორიცაა თოჯინებით თამაში და სხვა ადამიანების დახმარება. მშობლები ბავშვებს საოჯახო საქმიანობების შესრულებასაც

ტრადიციული მამაკაცური და ქალური როლების შესაბამისად ავალენ - ქალიშვილებს დახმარებას ჭურჭლის დარეცვაში ან მტვრის გადაწმენდაში სთხოვენ, ხოლო ბიჭებს - ნაგვის გადაყრაში ან ავტოფარეხის დალაგებაში. ბავშვები სწავლობენ, რომ სამყარო გენდერული ნიშნითაა დაყოფილი და მართალია, ეს განვითარების კომპლექსური პროცესის ფარგლებში ხდება, ისინი თანდათანობით აცნობიერებენ, რომ სქესი მათი იდენტობის მუდმივი მახასიათებელია. ბავშვები სამყაროს შეცნობას გენდერული პრიზმიდან იწყებენ და ადამიანებსა და მოვლენებს სტერეოტიპულად, მიკერძოებულად განიხილავენ (მაგალითად, მამაკაცი ექთნის ექიმად დამახსოვრება, ქალი ექიმისა კი - ექთნად).

მშობლების ზეგავლენა. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, გენდერულად დიფერენცირებული ქცევა, პირველ რიგში, ოჯახში ყალიბდება, როდესაც მშობლებსა და სხვა პირებს არ მოსწონთ გენდერულად ატიპური აქტივობები და პირიქით, წახალისებენ ხოლმე ტიპურად გენდერულ აქტივობებს (Maccoby & Jacklin, 1974). სოციალური სწავლების თეორეტიკოსებმა დაადასტურეს, რომ ვაჟიშვილებსა და ქალიშვილებს მშობლები სხვადასხვაგვარად ექცევიან (იხილეთ თავი 2). მათ შეიძლება იგნორირება გაუკეთონ ვაჟიშვილებს ან გადაათქმევინონ თოჯინებით თამაში, მაგრამ წახალისონ ქალიშვილების მხრიდან მზრუნველობით-აღმზრდელობითი და მორიდებული ქცევა.

ოჯახის ზეგავლენა გენდერული ნიშნით დიფერენცირებულ თამაშზე ჩვილის ოჯახში გაწევრიანებისთანავე შეიმჩნევა. ბავშვის სქესის დადგენისთანავე, ქალიშვილის თუ ვაჟიშვილის დაბადებამდეც კი, ზოგიერთი მშობელი გენდერულად განსხვავებული სათამაშოებისა და ტანსაცმლის ყიდვას იწყებს. ზოგმა შეიძლება ჯერ არდაბადებული ბავშვის საძინებელი ვარდისფრად ან ცისფრადაც კი შეღებოს. მშობლებს თითქმის კონკრეტული, გენდერულად მარკირებული მოლოდინები აქვთ თავიანთი შვილების მიმართ. მამები ახლად დაბადებულ ქალიშვილებს აღწერენ, როგორც სათუთებს, პატარებს და ნაზებს, ხოლო ბიჭებს - როგორც დიდებს და აქტიურებს (Rubin, Provenzano, & Luria, 1974). დაბადებისას ბავშვები შესაძლოა რეალურად არც გამოირჩეოდნენ ამ თვისებებით, თუმცა მშობლებს სჯერათ, რომ ეს ასეა.



ნებისმიერ კულტურაში გენდერულად განსხვავებულ თამაშზე ზეგავლენა ჩვილის ოჯახში “გაწევრიანების” შემდეგ მალევე იწყება.

მშობლების ამგვარი მოლოდინები გავლენას ახდენს ბიჭებისა და გოგონების სოციალიზაციის პროცესზე, რაც მშობლების მიერ ადრეულ ასაკშივე მათ განსხვავებულად ჩაცმასა და მათთვის სხვადასხვა სათამაშოებით მომარაგებაში ვლინდება. მაგალითად, რეინგოლდმა და კუკიმ (1975) თავიანთ კვლევაში აღწერეს ორმოცდარვა ბიჭისა და ორმოცდარვა გოგონას საძინებელი ოთახები, შეისწავლეს მათი მოწყობილობები და სათამაშოები. ბიჭების ოთახში იყო მეტი მანქანა, სასწავლო და სახატავი/სამერწი მასალები, სპორტული ინვენტარი, იარაღები და სამხედრო სათამაშოები. გოგონების ოთახებში უმეტესად იყო თოჯინები, მათი სახლები და სათამაშო ცხოველები; მათი ოთახები მორთული იყო ფოჩიანი, გოფირებული ლენტებით და ყვავილების გამოსახულებით. ამ ბავშვებს, ერთიდან ექვს წლამდე ასაკში, ყველას ჰქონდა თავისი ოთახი. ბიჭებს არა თუ მეტი რაოდენობის, არამედ მეტი ტიპის სათამაშოც კი ჰქონდათ ყველა ასაკში. ბიჭებს ჩუქნიდნენ ღია ცის ქვეშ მათი აქტივობების წასახალისებელ სათამაშოებს, გოგონების სათამაშოები კი უფრო მეტად სახლის აქტივობებზე იყო ორიენტირებული.

ამას გარდა, მშობლების მოლოდინები შვილებს მათთან ინტერაქციით გადაეცემათ. კალდერამ, ჰიუსტონმა და ო'ბრიენმა (1989) შეისწავლეს დედებისა და მამების თამაში ახლად ფეხადგმულ შვილებთან. გოგონებისთვის განკუთვნილ სათამაშოებად მიჩნეულ იქნა თოჯინები და სამხარეულოს მოწყობილობა, ბიჭების სათამაშოებად – სატვირთო მანქანები და კუბურები, ნეიტრალურ სათამაშოებად კი – ფაზლები და ფორმიანი კუბურები.

მართალია, მშობლები აშკარად არ მიუთითებდნენ ბავშვებს, რომელი სათამაშო აერჩიათ, მაგრამ მათი თავდაპირველი არავერბალური რეაქციები უფრო პოზიტიური იყო და ისინი უფრო მეტად ერთვებოდნენ ბავშვების თამაშში, თუ იგი სათამაშოს სტერეოტიპულად თავისი სქესის შესაბამისად აირჩევდა.

უფრო მეტიც, მამები უფრო ხშირად და აქტიურად იცლიან თავიანთი ვაჟებისთვის და მათთან ინტერაქციისთვის, ვიდრე ვაჟების დედები, გოგონების დედები და გოგონების მამები. ლემბმა (1977) აღმოაჩინა, რომ მამები თავიანთ ვაჟებთან ერთად მონაწილეობდნენ ჩვილების უფრო მეტად ენერგიულ და ფიზიკურად მასტიმულირებელ თამაშებსა და სავარჯიშოებში. დედები კი ჩვილებს უფრო ტრადიციულ აქტივობებს აჩვენებდნენ, როგორცაა: ტაშის დაკვრა (pat-a-cake) და მათ სათამაშოებითა და სხვა საგნებით ახალისებდნენ. მიუხედავად იმისა, რომ მშობლები სპეციალურად არც კი ცდილობენ სქესის მიხედვით თავიანთი შვილების კატეგორიზაციას, მათი ქმედებები მაქსიმალურად უწყობს ხელს ბავშვების მიერ საკუთარი სქესის შესაბამისი ქცევითი მოდელების დაუფლებას. კვლევის ეს შედეგები ამყარებს მოსაზრებას იმის შესახებ, რომ მშობლები, გაცნობიერებულად თუ გაუცნობიერებლად, მნიშვნელოვან ზეგავლენას ახდენენ გენდერულად დიფერენცირებული თამაშის აქტივობების განვითარებაზე.

მკვლევრებმა ასევე შეისწავლეს ვარიაციები, თუ როგორ თამაშობენ დედები და მამები თავიანთ ვაჟებთან და გოგონებთან ერთად. ლინდსი და მაიზი (2001) აღნიშნავენ, რომ მშობლები, ჩვეულებრივ, თავიანთ შვილებს გენდერულად განსხვავებული თამაშებისადმი ინტერესს უღვივებენ – დედები შვილებს წარმოსახვით თამაშებში რთავენ, მამები კი – უფრო მეტად ფიზიკურ თამაშებში. მაგრამ ამასთანავე, ისინი მიუთითებენ, რომ გაურკვეველია, რამდენად განსხვავდება მშობლების თამაშში თავიანთ ვაჟებთან და გოგონებთან ერთად სხვადასხვა სიტუაციაში. ლინდსი და მაიზი დაინტერესდნენ მშობლებისა და ბავშვების თამაშის კონტექსტური თავისებურებებით და მათი თამაშის მიმართებით თანატოლებთან თამაშის ქცევასთან. ისინი დააკვირდნენ დედ-მამის ოცდაცამეტი წყვილის ხუთი წლის შვილებთან ათწუთიან წარმოსახვით თამაშს (მათ ჰკონდათ ზოოპარკის ცხოველების ფორმის სათამაშოები, სამზარეულო კომპლექტები, პლასტმასის მანქანები) და ათწუთიან ფიზიკურ თამაშს (Nerf-ის ხელკეტებით და ბურთებით და დიდი ზომის Slo-Mo-ს ბურთით). დაკვირვების შედეგად გამოვლინდა მშობლებისა და ბავშვების თამაშის კონტექსტური თავისებურებები. წარმოსახვითი თამაშის ეპიზოდში წარმოსახვით აქტივობებს ძირითადად დედები და მათი გოგონები ასრულებდნენ, ფიზიკური თამაშის ეპიზოდში კი მამებსა და მათ გოგონებზე მეტად, მამებისა და მათი ვაჟების წყვილები ერთვებოდნენ. იმ მშობლების შვილები, რომლებიც მათთან ერთად მეტწილად წარმოსახვით თამაშს თამაშობდნენ, თანატოლებთანაც თამაშის ამ ტიპს ირჩევდნენ. იგივე შეიძლება ითქვას ფიზიკურ თამაშზეც. კვლევის ამ შედეგებით ვასკვნი, რომ მშობლებს გარკვეული გავლენის მოხდენა შეუძლიათ საკუთარი შვილების გენდერულად განსხვავებულ თამაშზე თანატოლებთან.

თანატოლების ზეგავლენა. ბავშვების თამაშში მნიშვნელოვანი გენდერული განსხვავებები სამი წლის ასაკში ვლინდება. ეს განსხვავებები განსაკუთრებულად თვალშისაცემია მაშინ, როცა ბავშვები საკლასო ოთახებსა თუ ბავშვთა მოვლის ცენტრებში მასწავლებლებისა და

თანატოლების გავლენის ქვეშ ექცევიან. ბავშვების გენდერულად განსხვავებულ თამაშზე მუდმივად ახდენენ გავლენას მათი მშობლები და და-ძმა.

ჯგუფურ თამაშში არსებული გენდერული განსხვავებები შეისწავლეს სოციალური ქცევის სათუთ ფორმებთან მიმართებით. კვლევამ აჩვენა, რომ გენდერულად დიფერენცირებული თამაში ნაწილობრივ შეიძლება აიხსნას ბავშვების აქტივობებზე თანატოლების რეაქციებით თავისუფალი სტილის თამაშის პროცესში. სერბინმა, კონორმა, ბურქარდტმა და ციტრონმა (1979) შეისწავლეს თანატოლების დასწრების ეფექტი სამი და ოთხი წლის ბავშვების მიერ გენდერულად განსხვავებული სათამაშოების არჩევაზე. ექსპერიმენტის ფარგლებში ბავშვებს დააკვირდნენ მათი ცალკე, მათივე სქესის თანატოლთან და საპირისპირო სქესის თანატოლთან ერთად ყოფნისას. ბავშვებს აჩვენეს ბიჭებისათვის და გოგონებისთვის განკუთვნილი სათამაშოები. საპირისპირო სქესისთვის განკუთვნილი სათამაშოებით თამაშის ყველაზე მაღალი ალბათობა, ბიჭებშიც და გოგონებშიც, მათი მარტო ყოფნის დროს აღმოჩნდა, ყველაზე დაბალი კი – საპირისპირო სქესის თანატოლებთან ყოფნისას. გოგონები უფრო ხშირად თამაშობდნენ საპირისპირო სქესისთვის განკუთვნილი სათამაშოებით, ვიდრე ბიჭები და „გენდერული გადახვევაც“ მათ მეტად ახასიათებდათ.

სხვა მკვლევრებმა მსგავსი ტენდენციები შენიშნეს სკოლამდელი ასაკის ბავშვებში. მამაკაცურ ქცევაში ჩართული ბიჭები უფრო იმსახურებდნენ პოზიტიურ რეაქციებს თანატოლებისგან, ვიდრე ქალური ქცევებით გამორჩეული გოგონები. გენდერული სხვაობის თვალსაზრისით ბავშვების ქცევის შესაცვლელად, ეფექტიანია თანატოლების, განსაკუთრებით მათივე სქესის თანატოლების მხარდაჭერა (Lamb, Easterbrooks, & Holden, 1980). სკოლამდელ წლებში ერთი ასაკის ბიჭების ჯგუფი წარმატებით ახერხებს სტერეოტიპულად მამაკაცური ქცევის შესრულებას (Fagot, 1981). ბავშვები, უმეტესად, ბიჭები, „გარიყვის“ რისკზე მიდიან იმ შემთხვევაში, თუ ისინი ვერ ეგუებიან თანატოლების ჯგუფურ სტანდარტებს თამაშსა და სათამაშოების გამოყენებაში. ნორმადაა მიჩნეული გენდერული განსხვავება და არა „გადახვევა“.

მასწავლებლების ზეგავლენა. უამრავი მტკიცებულება არსებობს იმის დასადასტურებლად, რომ ადრეული პერიოდიდანვე ბავშვების მიმართვა ტრადიციული, გენდერულად განსხვავებული ქმედებებისკენ, მათივე ოჯახის წევრების გამოცდილებაზეა დამოკიდებული. კლასში თუ ბავშვთა ცენტრში გამოვლენილ გენდერულ განსხვავებებს მშობლები, და-ძმა და თანატოლები უყრიან საფუძველს. როდესაც ბავშვები მასწავლებლის გავლენის ქვეშ ექცევიან, მათ უკვე მკაფიო წარმოდგენა აქვთ საზოგადოების მიერ სანქცირებულ სტერეოტიპულ გენდერულ ქცევებზე. ბავშვებზე მუდმივად ახდენს გავლენას მედიასაშუალებები და კულტურის მიღებული ნორმები. რა მასშტაბებით უჭერენ მხარს და ავრცობენ მასწავლებლები ამ საზოგადოებრივ ნორმებს? რა დონემდე შეუძლიათ და უნდა შეძლონ მათ ბავშვების თამაშის იმგვარად გაფართოება/განვითარება, რომ თამაშმა გენდერული თამაშის ფართო სპექტრი მოიცვას?

მასწავლებლები მიდრეკილები არიან, მეტი დრო დაუთმონ ბავშვებს, რომლებიც ქალებისთვის დამახასიათებელ ისეთ აქტივობებში ერთვებიან, როგორებიცაა: ხატვა, ხელსაქმე და თოჯინებით და სამზარეულო მოწყობილობებით თამაში. პატარა ბავშვების

მასწავლებლები, იშვიათი გამონაკლისის გარდა, მდებდრობითი სქესის წარმომადგენლები არიან და სკოლამდელი ასაკის გოგონებიც ამავე ტიპის აქტივობებს ასრულებენ. მასწავლებლის ყურადღების თუ მხარდაჭერის საგანი, როგორც წესი, არ არის ხოლმე ტიპობრივად მამრობითი სქესისათვის დამახასიათებელი ქცევები, მაგალითად, მსუბუქი თუ სატვირთო მანქანით თამაში. ბიჭებს მოსწონთ დროის გატარება იატაკზე კუბურებითა და მანქანებით თამაშისას, თუმცა, მასწავლებლებს ურჩევნიათ დრო იატაკზე არ გაატარონ. გოგონები მასწავლებელთან უფრო მეტ დროს ატარებენ, ვიდრე ბიჭები და ისინი ბიჭებზე ბევრად მეტად ცდილობენ თამაშის სტრუქტურირებულ თუ კონსტრუქციულ აქტივობებში ჩართვას (Carpenter, Huston-Stein, & Baer, 1978). ფრანსის ვორდლმა (1991) მასწავლებლები შეისწავლა „კარგი დასაწყისის“ (Head Start) ფართომასშტაბიანი პროგრამის ფარგლებში, რადგან მას ძალიან აწუხებდა ის, რომ საკმაოდ ბევრ ბიჭს მასწავლებელმა განათლების სპეციალური ტესტის ჩაბარება ურჩია. კვლევის შედეგებმა აჩვენა, რომ მასწავლებლები არა მხოლოდ თავს არიდებდნენ კუბებით თამაშისა და საბუნებისმეტყველო სივრცეებს, არამედ საოჯახო სივრცეში მხოლოდ ტრადიციული, მდებდრობითი სქესისთვის დამახასიათებელი აქტივობები გადმოჰქონდათ და იშვიათად თამაშობდნენ იატაკზე. უფრო მეტიც, ხისგან გაკეთებული გრძელი სკამები, რომლებიც სპეციალურად შეისყიდეს საკლასო გარემოში აქტივობების გასამრავალფეროვნებლად, გამოიყენებოდა როგორც მასწავლებლის მერხები და თევზების აკვარიუმის სადგამები.

სერბინი, ტონიკი და სტერნგლანზი (1979) დაინტერესდნენ იმ ეფექტებით, რაც მოჰყვებოდა მასწავლებლის ყოფნას თამაშის სივრცის სიახლოვეს და მის მიერ თამაშის გენდერულად განსხვავებული სათამაშოებით მოდელირებას. მასწავლებელს სისტემატურად ცვლიდნენ სქესის მიხედვით ამ ფაქტორის ზემოქმედების შესასწავლად ბიჭებისა და გოგონების თამაშზე. ბიჭებიც და გოგონებიც ზრდიდნენ თამაშში მონაწილეობის მასშტაბებს იმის გათვალისწინებით, იმყოფებოდნენ თუ არა მასწავლებლები გენდერულად განსხვავებული აქტივობების სივრცეში. ბიჭები უფრო მეტად რეაგირებდნენ მასწავლებლის დასწრებაზე მამაკაცებისთვის სასურველი აქტივობების სივრცეში, განსაკუთრებით მაშინ, როცა მასწავლებელი მამრობითი სქესის წარმომადგენელი იყო. მასწავლებლის ყოფნამ და ჩართულობამ სხვადასხვა ადგილას, კლასსა თუ ბავშვთა ცენტრში, შესაძლოა გავლენა იქონიოს ბავშვების გენდერულად განსხვავებული თამაშის მოდელებზე.

საკლასო ოთახის სივრცის ორგანიზების მოდიფიკაციამ შესაძლოა შეცვალოს ბავშვების გენდერულად განსხვავებული თამაშის ქცევა. ბავშვების თამაშის გამოცდილება მდიდრდება მათთვის ხელმისაწვდომი სათამაშოების სპექტრისა და ტიპების გამრავალფეროვნებით. ფრენსის უორდლი იძლევა რეკომენდაციას, საოჯახო სივრცეს გადაერქვას სახელი და მას ეწოდოს დრამატული თამაშის სივრცე და ამ სივრცეს დაემატოს მამრობითი სქესისთვის განკუთვნილი სპეციფიკური რეკვიზიტები, მაგალითად: ჩაფხუტი, ცეცხლოვანი ცხენი და მანქანის იარაღები.

განათლების სფეროში მოღვაწე სხვა ექსპერტები მიიჩნევენ, რომ კუბურების სივრცე და საოჯახო სივრცე იმგვარად უნდა უკავშირდებოდეს ერთმანეთს, რომ მათი გამოყენება ერთად იყოს შესაძლებელი, რასაც მოჰყვება საპირისპირო სქესის წარმომადგენელი

კომპანიონების სოციალურ ინტერაქციაში ჩართვა. კინსმენმა და ბერკმა (1979) აჩვენეს, რომ საოჯახო სივრცესა და კუბურების სივრცეს შორის გამყოფი ხაზის მოცილებით მნიშვნელოვანწილად ფართოვდება თამაში ერთი წლის ან უფრო ნაკლები ვადის განმავლობაში ერთად მყოფ ბიჭებსა და გოგონებს შორის. გამყოფი ხაზის მოცილებამ ასევე უბიძგა ბავშვებს, ეთამაშათ იმ სათამაშოებით, რომლებსაც, ტრადიციულად, საპირისპირო სქესის მოთამაშეები იყენებდნენ. თუმცა, ბავშვებს, რომლებიც იმავე ცენტრში ორ წელზე მეტი ხნის განმავლობაში ირიცხებოდნენ, არ შეუცვლიათ თამაშის მოდელები. პირიქით, ზოგიერთი ბავშვი შეეცადა კიდევ შეეცვალა ხსენებული გამყოფი. და მაინც, წინამდებარე კვლევის მიხედვით, მასწავლებლის მიერ ფიზიკური გარემოს შეცვლამ შესაძლოა ზეგავლენა მოახდინოს თამაშის მოდელებზე.

ჯიმ ქრისტი იხსენებს ერთ-ერთ შემთხვევას, რომელიც ნათლად მიუთითებს გენდერულად განსხვავებული ქცევის მდგრადობაზე გარემოს ამ ტიპის ცვლილებების მიუხედავად. ის ეწვია საბავშვო ბაღს, სადაც მასწავლებელმა გააერთიანა კუბურებისა და საოჯახო სივრცეები. ორი გოგონა სამზარეულოს მაგიდასთან თოჯინის სახლითთამაშობდა, ორი ბიჭი კი – დიდი სათამაშო სატვირთო მანქანით და კუბურებით, იატაკზე. ბიჭებმა თავიანთი სატვირთო მანქანა თოჯინის სახლთან მოიყვანეს, მთელი ამ სახლის ავეჯი მეთოდურად დააწყვეს სატვირთო მანქანის მისაბმელზე და წაიღეს. შემდეგ მობრუნდნენ და ახლა თოჯინის სახლი შემოდეს სატვირთო მანქანაზე. გაკვირვებულ გოგონებს კი, რომლებმაც ვერ გაიგეს, რატომ აკეთებდნენ ამას, ბიჭებმა უპასუხეს, რომ სახლს ძარცვავდნენ. გოგონები უკმაყოფილოდ გაეცალნენ იქაურობას.

თუ საფუძვლიანად გაიცნობიერებენ კლასში ან ცენტრებში არსებული სოციალური ჯგუფების ტიპებს, კერძოდ, მათ შესაძლებლობებს მათივე ან განსხვავებული სქესის წარმომადგენელთან წყვილში თუ შერეულ სქესობრივ ჯგუფში თამაშისას, მასწავლებლები შეძლებენ უფრო გამათანაბრებელი პროგრამების შექმნას. ფეიბსის, მარტინისა და ჰემიშის (2003) მიერ ჩატარებული ახალი კვლევის ფარგლებში შესწავლილ იქნა ჯგუფური დინამიკის მიმართ არსებული მნიშვნელოვანი განსხვავებები წყვილში თუ თანატოლების ჯგუფში თამაშისას. შესწავლილ ცვლადებში შედიოდა: უფროსებთან სიახლოვე, ქცევითი სტილი (რამდენად აქტიური და ქმედითი იყო ის) და თამაშის აქტივობის სტერეოტიპული ბუნება თანატოლების თამაშის სხვადასხვა სოციალურ კონტექსტში: ერთი სქესის თანატოლების, საპირისპირო სქესის თანატოლებისა და შერეული სქესის თანატოლების ჯგუფები. ოთხი წლის ბავშვები თავისუფალი სტილის თამაშის პროცესში იშვიათად თამაშობდნენ წყვილში საპირისპირო სქესის ბავშვთან, მაგრამ შემთხვევების ერთ მეოთხედში ისინი თამაშობდნენ თანატოლების უფრო დიდი ზომის ჯგუფებში, რომლებშიც შედიოდნენ როგორც ბიჭები, ისე გოგონები. თანატოლების ამგვარი შერეული გენდერული ტიპის ჯგუფები ნაკლებად სტერეოტიპულ თამაშში ერთვებოდნენ და, ჩვეულებრივ, მასწავლებლის სიახლოვეს თამაშობდნენ. შერეული გენდერული პრინციპით დაწყვილებული ბავშვების შეგუების სტილი განსხვავდებოდა მონოგენდერული წყვილების შეგუების სტილისგან. კროსგენდერულ წყვილებში გოგონები მეტ სიმტკიცეს ავლენდნენ, ბიჭები კი ნაკლებად აქტიურები იყვნენ, ვიდრე მონოგენდერულ წყვილებში.

ამკარაა, რომ ინდივიდუალური თამაშის მოდელები ასოცირდება ბავშვის ინდივიდუალურ მახასიათებლებთან (სქესი) და თანატოლების ჯგუფის ცვლადებთან (წყვილი, შერეული ჯგუფი). სქესი მნიშვნელოვან როლს ასრულებს თანატოლებს შორის ურთიერთობაში ადრეული ბავშვობის პერიოდში და მასწავლებლები შეიძლება იმგვარი გზებით შეეცადონ ამ პროცესში ჩარევას, რომ დადებითად იმოქმედონ იმ სიტუაციებზე, მოვლენებსა თუ ინტერაქციებზე, რომლებშიც ბავშვი მონაწილეობს ან რომლის ზეგავლენაც შეიძლება მან განიცადოს. ამის მიუხედავად, იმისთვის რათა ამ მიზანს წარმატებით მიაღწიონ, მასწავლებლებმა უნდა გააცნობიერონ თამაშის საკუთარი ქცევები საკლასო გარემოში, ის, თუ ვისთან თამაშობენ ისინი და თამაშის ის ქცევებიც, რომელთა მოდელირებასაც ახდენენ.

უფროსებისათვის რეკომენდებული როლები და ქცევები

მშობლებს ვურჩევთ, რომ მაქსიმალურად შეეცადონ, თანაბრად უზრუნველყონ ვაჟები და გოგონები სათამაშოებით, სათავსოებითა და თამაშისთვის განკუთვნილი სივრცით. გაწეული ხარჯი მიახლოებით თანაბარი უნდა იყოს ორივე სქესის ბავშვებისთვის. მათთან თამაშის დროც თანაბრად უნდა განაწილდეს: ორივე მშობელი – დედაც და მამაც – დაახლოებით ერთსა და იმავე დროს უნდა უთმობდეს ვაჟებთან და გოგონებთან თამაშს. და რაც ყველაზე მეტად მნიშვნელოვანია, მშობლების მიერ შეთავაზებული თამაშები უნდა იყოს როგორც ტრადიციულად მამაკაცური, ისე ტრადიციულად ქალური. ეს იმას ნიშნავს, რომ მამამ მარტო ქალიშვილთან კი არ უნდა იჭიდაოს ან ითამაშოს ბეისბოლი, არამედ ვაჟთან ერთადაც უნდა სცადოს ნამცხვრების გამოცხობა და კერვა. ტრადიციის ნიშნით არცერთი თამაში არ უნდა შეიზღუდოს. ამ პროცესში მშობლები არა მხოლოდ ახალი თამაშის შინაარსისა და კონტექსტების მოდელირება-განმტკიცებას მოახდენენ, არამედ, ზოგადად, თამაშის პროცესისადმი ახალ მიდგომებს შესთავაზებენ ბავშვებს. ამგვარი პრინციპული რჩევების გაცემისას ვაცნობიერებთ მიკერძოებას საკუთარი კულტურისადმი – თითქმის ყველა არაევროპულ კულტურაში განსაკუთრებულ ღირებულებას წარმოადგენს ტრადიციულ გენდერულ როლებთან დაკავშირებული მოლოდინები.

მშობლების მსგავსად, პედაგოგებსაც ვურჩევთ მრავალმხრივობის გამოჩენას. ისინი ბავშვებს უნდა დაეხმარონ თამაშის დროს გენდერული ბარიერის გადალახვაში. არაფერი დაშავდება, თუ გოგონები მონსტრის როლს მოირგებენ, ბიჭები კი დედებისას. მაკნოტონი (2001) ადრეული განათლების პედაგოგებს ურჩევს, კარგად გააცნობიერონ ის საფრთხეები, რაც შეიძლება თამაშის დროს გენდერული საზღვრების დარღვევას მოჰყვეს – მაგალითად, თანატოლების მიერ მასხრად აგდება და გარიყვა. ბავშვებში გენდერული თანასწორობისა და ადამიანური თავაზიანობის გასაღვივებლად, მასწავლებლები უნდა შეეცადონ, რომ კლასში, სათამაშო მოედანზე თუ სხვა გარემოში მინიმუმამდე შეამცირონ კროსგენდერულ თამაშებთან დაკავშირებული სტიგმა. აქ კიდევ ერთხელ უნდა აღვნიშნოთ, თუ რა სირთულეს აწყდება მასწავლებელი, რომლის აღსაზრდელი ტრადიციული კულტურის მატარებელი ოჯახის შვილია. მასწავლებელს ხშირად მოუწევს ამგვარი შინაარსის თხოვნის მოსმენა: „არ მინდა, რომ სადილის შემდეგ ჩემს ბიჭს მაგიდა გააწმენდინოთ, ეს ხომ ქალის

საქმეა“ ანდა „თუ შეიძლება, ჩემს ბიჭს ნუ ათამაშებთ საგრიმიორო ოთახში“. უნდა შევეცადოთ, რომ ღირსეული ღირებულებებისკენ ვისწრაფოდეთ და წარმოვაჩინოთ გენდერული უთანასწორობის მორალური ნაკლოვანებები, რომელთა აღმოსაფხვრელად საჭირო ცვლილებები სწორედ ტრადიციულ კულტურებში უნდა ისახებოდეს და ამ კულტურათა განვითარების მიმართულებას განსაზღვრავდეს.

მაკნოტონი (2000) მიიჩნევს, რომ ამისათვის აუცილებელია საბავშვო წარმოსახვით თამაშებში ძალაუფლების როლის რეორგანიზება. ძალაუფლება განმარტებულია, როგორც რისამე განხორციელების შესაძლებლობა. მას, ჩვეულებრივ, საკუთარი ინტერესებისთვის იყენებენ. ძალაუფლებისთვის ბრძოლა ორგანულია ბავშვის თამაშისთვის და გამოიხატება მოთამაშეთა ჯგუფში ბავშვის მიღებასა თუ ჯგუფიდან გაძევებაში, თამაშის ამოცანებისა და აქტივობების შერჩევაში, იმაში, თუ ვის უსმენენ, ვინ არის ინიციატორი, ვინ დაასრულებს თამაშს. იმგვარ გარემოში, სადაც შედარებით ნაკლებია ზრდასრულთა ჩარევა, საშუალო ასაკის ბავშვთა ჰომოგენდერული ჯგუფები მკაფიო იერარქიული სტრუქტურით, სიხისტითა და მომთხონელობით გამოირჩევა (McGuffey & Rich, 1999). თუმცა, ჰომოგენდერული დაჯგუფებები ადრეული ასაკის ბავშვებშიც გვხვდება. იმისათვის, რომ მასწავლებლებმა შეძლონ თამაშის პროცესში გამოვლენილი უხეში სტერეოტიპების დამსხვრევა და ბავშვებისთვის თამაშის არჩევანის გაფართოება, მაკნოტონი მათ შემდეგ რჩევებს აძლევს:

- გამოიჩინონ სიფხიზლე – ყურადღებით დააკვირდნენ ძალაუფლებათა დინამიკას ბავშვების თამაშის დროს, განსაკუთრებით წარმოსახვით თამაშებში.
- ჩაატარონ კვლევა – ალაპარაკონ ბავშვები თამაშის დროს განცდილ შეგრძნებებზე და დაეხმარონ ამ შეგრძნებათა გამოხატვაში. შეგრძნებების აღწერა და რეფლექსია საკუთარ ფიქრებსა თუ გრძნობებზე, ბავშვებს განცდილის გააზრებაში დაეხმარება. ამის გაკეთება შეიძლება როგორც პირდაპირი სახით – არაფორმალური ჯგუფური დისკუსიის დროს, ისე ირიბად – მოძრაობის, მუსიკისა თუ სახელოვნებო აქტივობების დახმარებით.
- იყვნენ გულახდილები – ესაუბრონ ბავშვებს, თუ რას ნიშნავს იყო ძლიერი, სუსტი ან მზრუნველი, რა რისკები, უპირატესობა ან ნაკლოვანება შეიძლება ახლდეს ამ თვისებებს.
- იყვნენ შემოქმედებითები და გამოიჩინონ ინიციატივა – მოძებნონ მდედრობითი და მამრობითი სქესის გმირები, რომლებმაც გადალახეს გენდერული სტერეოტიპი; დეტალურად განიხილონ, თუ რას ნიშნავს „საზოგადოდ მისაღები“.
- მოახდინონ დისკუსიის პროვოცირება – ასაუბრონ ბავშვები გენდერულ როლებზე და წარმოაჩინონ განსხვავებული მოსაზრებები ამ საკითხზე.
- დაეხმარონ ბავშვებს, ეზიარონ სიახლეებს, შეიგრძნონ განსხვავებები, სცადონ მათი ჩვეული მდგომარეობისთვის საპირისპირო, მოირგონ განსხვავებული როლი და ამით იხალისონ.

გარდა ამისა, მასწავლებლებს ვურჩევთ, გადახედონ თამაშების არჩევანს და გაამრავალფეროვნონ ის. შეიძლება არსებობდეს გენდერულად განსხვავებული

„სტანდარტიზებული“ სათამაშო მოდელები, თუმცა, სკოლამდელი ბავშვების სათამაშო მოდელების შეცვლა შესაძლებელია მასწავლებლის ჩარევით და შესაბამისი გარემოს შექმნით. მასწავლებლებმა უნდა გაზარდონ წარმოსახვითი თამაშების არჩევანი. ხანდახან დრამატული თამაშების წარმოსახვითი სივრცე მხოლოდ ოჯახურ სიტუაციას ასახავს და თანაც მხოლოდ სამზარეულოს. თუ ბავშვებს სახლობანას ვათამაშებთ, სასურველია, რომ სხვა ოთახების ამსახველი რეკვიზიტებიც გვქონდეს – მაგალითად, სასადილო/სასტუმრო ოთახის, სადაც მთელი ოჯახი იყრის თავს ან, ვთქვათ, ავტოფარეხის. ეს თამაშში მონაწილე ბავშვების რაოდენობასაც გაზრდის და თან ამგვარი აქტივობა თანაბრად სასარგებლო იქნება სკოლამდელი ასაკის გოგონებისთვისაც და ბიჭებისთვისაც. მასწავლებელს შეუძლია დაეხმაროს გოგონებს და ბიჭებს, ერთობლივად დააბალანსონ წარმატების მიღწევისა და საზოგადოების წევრობის მოთხოვნილებები და 21-ე საუკუნის წარმატებულ, პროდუქტიულ და ამავე დროს ბედნიერ და სრულყოფილად რეალიზებულ ქალებად და მამაკაცებად ჩამოყალიბდნენ.

მასწავლებლებს ასევე ვურჩევთ, რომ ბავშვების თამაშის დროს ან სხვა საკლასო სიტუაციაში მუდმივად დააკვირდნენ საკუთარ ქცევებს – ხომ არ ანიჭებენ უპირატესობას ერთ რომელიმე სათამაშოს ან საკლასო ინვენტარს? ხომ არ გამოარჩევენ ბავშვებს სქესის მიხედვით? ხომ არ უთმობენ დღის უმეტეს ნაწილს მსგავსი ტიპის (ვთქვათ, მხოლოდ მჯდომარე ან მხოლოდ დინამიკურ) თამაშებს? რამდენად ხშირად თამაშობენ ბავშვები იატაკზე ან თამაშისთვის განკუთვნილ წყლის სპეციალურ ავზთან? რამდენად ხშირად ესვრებათ ტანსაცმელი საღებავებით? ხანდახან შესაძლოა უფრო სასარგებლოც იყოს, რომ მასწავლებელს მისი კოლეგა ან ადმინისტრატორი აკვირდებოდეს, ან თამაშის საათი ვიდეოფირზე ჩაიწერონ. ვიდეოფირის ნახვა მოგვიანებით შესაძლებელს გახდის თამაშის პროცესის გაანალიზებას.

პიროვნული თვისებები და თამაში

ადამიანის ქცევებს, ხშირად, მის პიროვნულ თვისებებს უკავშირებენ. რას ვუწოდებთ „პიროვნულ თვისებებს“? სოციალურ მეცნიერებებში ამ ტერმინით აღნიშნავენ ინდივიდის მიერ სხვადასხვა სიტუაციაში სისტემატურად გამოვლენილი ქცევების ნიშან-თვისებების ერთობლიობას. მიიჩნევენ, რომ ადამიანებს შორის არსებული პიროვნული განსხვავებები სტაბილურია გარკვეული პერიოდის განმავლობაში და არ არის გამოწვეული კოგნიტურ მოწიფულობასთან დაკავშირებული განსხვავებებით.

ჩვეულებრივ, ინდივიდის ზოგიერთ სპეციფიკურ სოციალურ ან პიროვნულ ქცევას მისი პიროვნული თვისებებით ვხსნით. სხვადასხვა ინდივიდს განსხვავებულად გამოხატული სოციალური და პიროვნული ქცევები ახასიათებს. ქცევითი სახესხვაობების რომელი ნაწილი შეიძლება ავხსნათ პიროვნული თვისებებით? რომელი ქცევა უნდა დავუკავშიროთ სიტუაციის ზეგავლენას ან ინდივიდის კოგნიტური მოწიფულობის დონეს? კოგნიტური განვითარების ერთსა და იმავე საფეხურზე მყოფი ბავშვები ერთსა და იმავე სიტუაციაში სხვადასხვაგვარად თამაშობენ, იმისათვის, რომ გააცნობიერონ და გადმოსცენ საკუთარი

სამყარო. ისინი განსხვავებულად უმკლავდებიან შინაგან ფსიქოლოგიურ კონფლიქტებსა და მდგომარეობებს. თამაშის დროს ბავშვები საკუთარ ინდივიდუალურ არჩევანს და უნიკალურ პიროვნულ თვისებებს ამჟღავნებენ. ქვემოთ მოგვყავს ჯიმ ჯონსონის სიტყვები ბავშვთა ქცევების ინტერპრეტაციის სირთულესთან დაკავშირებით:

ჩანართი 4.1

თეორიაზე დაფუძნებული დაკვირვება

რთულია, დავაკვირდეთ თითოეული ბავშვის ქცევას და თამაშს სხვადასხვა საკლასო სიტუაციაში, თუმცა, ეს მასწავლებლის მოვალეობაა. თითოეულ ბავშვში უნიკალური პიროვნული თვისებები ისახება, რომელთა ამოცნობა განსაკუთრებით საინტერესოა ადრეულ ასაკში. მეტად მნიშვნელოვანია, რომ ყურადღება გავამახვილოთ ბავშვების ინდივიდუალურ თვისებებზე მასწავლებლებისა და მშობლების ოფიციალური ან არაოფიციალური შეხვედრების დროს. ხშირად მასწავლებლები ბავშვების ნამუშევრებსა და კონსტრუქციებს აგროვებენ, რომ შემდეგ მშობლებს უჩვენონ. ამ ნამუშევრებს შეიძლება დავუმატოთ ბავშვის აქტივობის ამსახველი აუდიოფირები, დღიურები და ნახატების ალბომი. არანაკლებ ინფორმაციულია ბავშვების დაკვირვებები და მონაცემები. გარდა ამისა, ზოგი მასწავლებელი ასევე ინიშნავს, თუ რა თამაშში ერთვება ეს თუ ის ბავშვი გარკვეული პერიოდის განმავლობაში.

ბავშვებზე დაკვირვების, როგორც მეთოდური ინსტრუმენტის, წყარო ან ტიპი იმდენად მნიშვნელოვანი არ არის, რამდენადაც დაკვირვების შედეგად გამოვლენილი მონაცემების სწორად გააზრება და მშობლებამდე მიტანა. ამდენად, კლასში მიმდინარე მოვლენებზე დასაკვირვებლად და თითოეული ბავშვის ქცევის კომპლექსურად შესაფასებლად, საჭიროა, სათანადოდ ვიცნობდეთ ბავშვების მრავალმხრივ ქცევით მოდელს. ეს მასწავლებელს თითოეულ აღსაზრდელზე კარგად გააზრებული და კომპეტენტური წარმოდგენის შექმნაში დაეხმარება.

განვიხილოთ შემდეგი შემთხვევა: მასწავლებელი ყოველგვარი უარყოფითი განზრახვის გარეშე, გაუაზრებლად ეუბნება მშობლებს, რომ მათი შვილი სკოლაში მორცხვობს. მშობლებს უკვირთ, რადგან ბავშვი სულაც არ მორცხვობს სახლში ან სხვა, არასასკოლო გარემოში. მასწავლებლის შენიშვნა მშობლებს აშფოთებს. როგორც ვიცით, ამგვარმა შეფასებებმა შეიძლება სხვებზე იმოქმედოს და განსაზღვროს მათი დამოკიდებულება, ბავშვს კი ეს იარაღი დიდი ხნით მიეკეროს და მასზე გარკვეული ზეგავლენა მოახდინოს. ბავშვთა პიროვნული თვისებების განსაზღვრასა და შეფასებას სიფრთხილით უნდა მოვეკიდოთ. ზემოთ მოყვანილ მაგალითში მთავარი ის არის, რომ მასწავლებელმა მშობლების წინაშე ბავშვი მისი მარტივი ქცევის მიხედვით, ერთფაქტორიანი მოდელის საშუალებით შეაფასა – ანუ, ბავშვის ქცევითი მოდელი აიხსნა მხოლოდ ერთი ფაქტორის – სიმორცხვის ინდივიდუალური განსხვავების მოდელის საფუძველზე. უკეთესი იქნებოდა, რომ

გაგვეთვალისწინებინა მთელი რიგი სხვა ფაქტორები. აღმოჩნდა, რომ ბავშვი ყველაზე უმცროსი იყო ჯგუფში. განცალკევებისა და ჯგუფელებისთვის თავის არიდების ტენდენცია პირველ რიგში შედარებითი სოციალური მოუმწიფებლობის ფაქტორთან, ანუ ბავშვის განვითარების სტატუსთან უნდა დაგვეკავშირებინა. მასწავლებელს, წესით, ასევე უნდა შეენიშნა ბავშვის ქცევის სიტუაციური ვარიაციულობა. მაგალითად, არის თუ არა ისეთი პერიოდები სასკოლო დღის განმავლობაში, როდესაც ბავშვი კარგად გრძნობს თავს სხვებთან ურთიერთობისას? როდის და რა გარემოებაში ამჟღავნებს პასიურ და ასოციალურ ქცევას? ხანდახან, ბავშვთა განვითარების თეორიები და მოდელები შეიძლება ზედმეტად აბსტრაქტული და არაპრაქტიკული მოგვეჩვენოს, მაგრამ იმ შემთხვევაში, თუ მათ სათანადოდ გავიაზრებთ და გამოვიყენებთ, საკმაოდ კარგ სამსახურს გაგვიწვევენ ბავშვების განვითარებასა და კეთილდღეობაზე ზრუნვისას.

ბავშვთა ორიენტაცია თამაშის პროცესში: ნივთი თუ ადამიანი

თამაშის პროცესში ბავშვთა პიროვნული განსხვავებების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი გამოვლინებაა მოთამაშის ორიენტაცია ნივთებსა თუ ადამიანებზე. ზოგ ბავშვს ადამიანებთან ურთიერთობაზე დაფუძნებული თამაში უფრო მოსწონს, ზოგს კი მარტო თამაში ურჩევნია და ნივთებს ანიჭებს უპირატესობას. სკოლამდელი ასაკის ბავშვებში კოგნიტური უნარების და ნივთებსა თუ ადამიანებზე ორიენტაციის ურთიერთმიმართების კვლევამ (Jenings 1975) გამოავლინა მნიშვნელოვანი განსხვავებები იმგვარი შემეცნებითი დავალებების შესრულებაში, რომლებიც მოითხოვს ფიზიკური მასალებით მანიპულაციას. ბავშვები, რომლებიც უფრო მეტ ხანს თამაშობდნენ ნივთებით, უკეთ ახერხებდნენ ფიზიკური მასალების ორგანიზებასა და დაჯგუფებას. მეორე მხრივ, სოციალური ურთიერთობის გამოცდილება, რომელიც განსხვავდება ურთიერთობებს შორის მარტივი არჩევანის გაკეთებისგან, დადებით კორელაციაში იყო სოციალური ინტერაქციის ეფექტიანობასთან. ჯენინგსმა დაასკვნა, რომ ნივთებზე ორიენტაცია და სოციალური ურთიერთობის გამოცდილება ადრეულ ასაკში ფორმირდება და ამყარებს შესაბამის კოგნიტურ უნარებს. აქვე, მთელი რიგი კვლევების გათვალისწინებით, შეგვიძლია დავამატოთ, რომ ადამიანებზე ორიენტაცია უფრო მეტად დამახასიათებელია ურთიერთდამოკიდებულებაზე დაფუძნებული კოლექტივისტური კულტურებისთვის, ნივთებზე ორიენტაცია კი ინდივიდუალისტური ღირებულებების მქონე კულტურებისთვის (მაგალითად, ჩვენარი კულტურისთვის). კულტურულ აფილიაციას, როგორც ერთ-ერთ ანგარიშგასაწევ ფაქტორს, მეექვსე თავში დავუბრუნდებით.

კოგნიტიური სტილი

ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში კოგნიტიური სტილი განიმარტება, როგორც მასტიმულირებელ ფაქტორზე რეაგირების უპირატესი გზები და ინტელექტისა და პიროვნული თვისებების სინთეზად განიხილება. ბავშვებში კოგნიტიური სტილის შესწავლისას ქცევით ინდიკატორად ნივთებსა თუ ადამიანებზე ბავშვთა ორიენტაცია გამოიყენეს. ყველაზე ფართოდ გამოყენებული იყო დამოუკიდებლობა–დამოკიდებულების ინდექსი (Witkins, Lewis, Herzman, Machover, Meissner, & Wapner, 1954), რომელიც განისაზღვრა, როგორც კოგნიტურ დავალებაზე რეაგირების გზების ინდივიდუალური ვარიანტები. კონტექსტზე ნაკლებად დამოკიდებული (field-independent) ბავშვები უფრო ადვილად პოულობენ რთულ სქემაში ჩართულ მარტივ ფიგურას, რადგან კონტექსტური ფაქტორები მათ ყურადღებას არ უფანტავს. კონტექსტზე დამოკიდებულ ბავშვებს კი, პირიქით, ყურადღება საერთო სქემის ელემენტებზე გადააქვთ და ხშირად საჭირო ფიგურის პოვნა უძნელდებათ.

კონტექსტისგან დამოუკიდებელი ბავშვები იმ ნივთების პოვნას ცდილობენ, რომლებითაც მოგვიანებით ითამაშებენ, კონტექსტზე დამოკიდებული ბავშვები კი უფრო მეტად ადამიანებზე არიან ორიენტირებულნი. პირველი ტიპის ბავშვთა უკეთესი შედეგები ხსენებულ აქტივობაში შეიძლება მათ ანალიტიკურ სტილს დაეუკავშიროთ, რომელიც მათ დაკვირვების საშუალებით ცოდნის შეძენაში და გარემოს ფიზიკურ ასპექტებზე რეაგირებაში ეხმარება. მეორე ტიპის ბავშვები კი, მათთვის დამახასიათებელი გლობალური მიდგომის წყალობით, იმავე სიტუაციის სოციალურ ასპექტებს უფრო აქცევენ ყურადღებას (Coates, Lord & Jakabovic, 1975).

სარაჩოს მიერ, კონტექსტისგან დამოუკიდებელ ბავშვებსა და კონტექსტზე დამოკიდებულ ბავშვებთან დაკავშირებული კვლევების მიმოხილვამ (Saracho 1998) ცხადყო, რომ თამაშის, სოციალური ურთიერთობის და თანატოლებს შორის სტატუსის თვალსაზრისით, კონტექსტზე დამოუკიდებელ ბავშვებს უკეთესი შედეგები აქვთ, ვიდრე კონტექსტზე დამოკიდებულებს. თუმცა, გვაქვს საპირისპირო მონაცემებიც, რომელთა მიხედვით კონტექსტზე დამოკიდებული ბავშვები უფრო მეტი სახის თამაშებში ერთვებიან. კონტექსტზე დამოკიდებულ ბავშვებს, ჩვეულებრივ, ჯგუფური როლური და სოციალური თამაშები მოსწონთ, კონტექსტისგან დამოუკიდებელ ბავშვებს კი სხვადასხვა სახის კონსტრუქციული და მანიპულაციური თამაშები (მაგ., კუბურებით თამაში). ამასთან, მათთვის უფრო მეტად არის დამახასიათებელი ინიციატივის გამოჩენა, აზრების გაზიარება და ლიდერის როლის მორგება, ვიდრე კონტექსტზე დამოკიდებული ბავშვებისთვის (Saracho 1999).

ბავშვების თამაშსა და მათ კოგნიტურ სტილს შორის კავშირის შესახებ ჩატარებული კვლევების დასკვნები ვერ იქნება ბოლომდე დამაჯერებელი, რადგან ადრეული ასაკის ბავშვებში ამ თვისების შესახებ სტაბილური შეფასებების გაკეთება ადვილი არ არის. კოგნიტიური სტილის გამორჩევა განვითარების ამა თუ იმ ეტაპისგან საკმაოდ რთულია – განვითარების კვალდაკვალ ბავშვები სულ უფრო დამოუკიდებლები ხდებიან

კონტექსტისგან (მაგალითად, ნაკლებად გაფანტულები არიან და უვითარდებათ გამოხატვის და გამორჩევის უნარი). კონტექსტისგან დამოუკიდებელ ბავშვებში გამოვლენილი თამაშის შედარებით დახვეწილი უნარი და თანატოლებს შორის უფრო მაღალი სტატუსი შეიძლება მათი კოგნიტური განვითარების დონით იყოს განპირობებული და არა კონტექსტისგან მათი დამოუკიდებლობით (რაც მათი ინდივიდუალური განსხვავების მაჩვენებელია).



კონტექსტისგან დამოუკიდებელი ბავშვები იმ ნივთების პოვნას ცდილობენ, რომლებითაც მოგვიანებით ითამაშებენ, კონტექსტზე დამოკიდებული ბავშვები კი უფრო მეტად ადამიანებზე არიან ორიენტირებულნი.

ჰოვარდ გარდნერს მიაჩნია (1983, 1999), რომ ბავშვები სწავლის მინიმუმ რვა სხვადასხვა სტილს (ე.ი. მინიმუმ რვა სახის ინტელექტს) იყენებენ, რომლებიც კოგნიტური სტილის, პიროვნული თვისებების და სოციალური ორიენტაციის ცნებებს აერთიანებს. ნამდვილად ლოგიკურია ვიფიქროთ, რომ ინტერპერსონალური ინტელექტის მქონე ბავშვი (ე.ი. სხვა ბავშვებთან ურთიერთობის დამყარების უნარის მქონე) სივრცითი ინტელექტის მქონე ბავშვისგან (რომელსაც ხატვისკენ, კონსტრუქციების აგებისკენ აქვს მიდრეკილება)

განსხვავებულად ითამაშებს. თუმცა, არ გვაქვს ინფორმაცია, ჩატარებულა თუ არა დღემდე კვლევები თამაშისა და სწავლის სტილს შორის არსებული კავშირის შესასწავლად.

თამაშის განწყობა

„თამაშის განწყობას“ უწოდებენ თამაშისადმი მიდრეკილების ინდივიდუალური განსხვავებების ფსიქოლოგიურ კონსტრუქტს (Rogers et al., 1998). მეცნიერებმა შეისწავლეს თამაშის განწყობა, როგორც პიროვნული განზომილება, რომელიც გარკვეულწილად ხელს უწყობს თამაშის ქცევისა და დივერგენტული აზროვნების ვარიანტების ფორმირებას. ლიბერმანის (1977) აზრით, თამაშის განწყობის განხილვისას ხუთი მახასიათებელი უნდა გავითვალისწინოთ: *ფიზიკური, სოციალური და კოგნიტური სპონტანურობა, სიხარულის (მხიარულების) გამოვლენა და იუმორის გრძნობა*. ფიზიკურ სპონტანურობაში იგულისხმება სხეულის დინამიკური და კოორდინირებული მოძრაობა; კოგნიტური სპონტანურობა ნიშნავს წარმოსახვით, შემოქმედებით და მოქნილ აზროვნებას; სოციალური სპონტანურობა განიმარტება, როგორც ურთიერთობების დამყარებისა და მოთამაშებთან ინტეგრირების უნარი. სიხარულის (მხიარულების) გამოვლენა წარმოადგენს სიცილის, ბედნიერებისა და სიამოვნების გამოხატვას. იუმორის გრძნობა შეიძლება შევაფასოთ იმის მიხედვით, თუ როგორ აღიქვამს ინდივიდი კომიკურ სიტუაციას, გართობასა და ხუმრობას და იოლად შეუძლია თუ არა მისკენ მიმართული უბოროტო მახვილსიტყვაობის მიღება. ლიბერმანმა რეიტინგული სკალის გამოყენებით საბავშვო ბაღის 93 აღსაზრდელის თამაშის ქცევა შეაფასა და დაასკვნა, რომ თამაშის განწყობის ხუთი მახასიათებლიდან ოთხი მჭიდროდ არის ურთიერთდაკავშირებული, ფიზიკური სპონტანურობის კავშირის მაჩვენებელი კი შედარებით დაბალია. ლიბერმანმა დაასკვნა, რომ თამაშის განწყობა უნიტარული პიროვნული განზომილებაა, რომელიც ხსენებული მახასიათებლებით განისაზღვრება და დივერგენტული აზროვნების დონესთან და მენტალურ და ქრონოლოგიურ ასაკთან კორელირებს.

ბერნეტმა (1991) საბავშვო ბაღის აღსაზრდელების თამაშის განწყობა გამოიკვლია ლიბერმანის მიერ შემოთავაზებული ხუთი განზომილების და ბავშვთა სხვა პიროვნული თვისებებისა და ინდივიდუალური მახასიათებლების (სქესის, და-მშის რაოდენობის, და-მმას შორის რიგითობის და სხვ.) გათვალისწინებით. გამოყენებულ იქნა ორი მეთოდური ინსტრუმენტი. „ბავშვთა თამაშის განწყობის შეფასების სკალით“ (The Children’s Playfulness Scale) თამაშის განწყობის ხუთი ხსენებული ასპექტი შეფასდა, მეორე კითხვარით კი – დანარჩენი პიროვნული მახასიათებლები. მონაცემების დამუშავების შედეგად დადგინდა, რომ ერთ-ერთი პიროვნული მახასიათებელი – თავდაჯერებულობა – განსაკუთრებით მაღალ კორელაციაში იყო თამაშის განწყობის ხუთსავე ასპექტთან. ბიჭებში ფიზიკური სპონტანურობის და სიხარულის გამოვლენის შედარებით მაღალი მაჩვენებელი აღინიშნა, გოგონებში კი კოგნიტური სპონტანურობის შედარებითი სიჭარბე.

სხვა მეცნიერები თამაშის განწყობის განსხვავებულ კონცეპტუალიზაციას გვთავაზობენ. ისინი სხვა ელემენტებს აფასებენ, მაგალითად, შინაგან მოტივაციას, შინაგან კონტროლს და თავისუფლების ხარისხს რეალობის გადმოცემისას (Bundy, 1997; Creaser, 1990; Morrison, Bundy, & Fisher, 1991; Rogers et al., 1998; van der Kooij, 1998). თითოეული მათგანი შეიძლება წარმოვადგინოთ, როგორც კონტინუუმი, რომელიც თამაშის მოცემულ ეპიზოდში კონკრეტული თვისების არსებობა-არარსებობას ასახავს. შინაგანი მოტივაცია ნიშნავს, რომ თამაშის სურვილი განპირობებულია არა გარე ფაქტორით (გარეგანი სტიმულით), არამედ საკუთრივ ამ თამაშის რომელიმე ელემენტით ან ბავშვის შინაგანი განწყობით. შინაგანი მოტივაციის ნიშნებია ჩართულობა, ენთუზიაზმი, ძალისხმევა და ა.შ. შინაგანი კონტროლი ნიშნავს, რომ ბავშვი საკუთარი ნების შესაბამისად წარმართავს მოცემული აქტივობის თუნდაც გარკვეულ ელემენტებს (მაგალითად, ირგებს ლიდერის როლს, იღებს გადაწყვეტილებას, ცვლის რამეს, ცდილობს პრობლემის დასახვასა და გადაჭრას). რეალობის გადმოცემისას თავისუფლების ხარისხი კი თამაშის დროს რეალობის ასახვის მასშტაბს აღნიშნავს. მისი გამოხატულებაა, მაგალითად, წარმოსახვითი ქცევა, „არასერიოზული“ ქცევა („ტაკიმასხრობა“), უჩვეულო საგნების გამოყენება). თამაშის განწყობა იმის მიხედვით ფასდება, თუ რა ინტენსივობით ვლინდება ეს სამი ელემენტი სათამაშო მოედანზე.

კიდევ ერთი საკითხი, რომელსაც თამაშის განწყობასთან დაკავშირებით განიხილავენ (Bundy 1997), არის ე.წ. თამაშის „ფრეიმინგი“ (ჩარჩოში ჩასმა) - ე.ი. თამაშში ჩართვის უნარი საზოგადოების მოლოდინის შესაბამისად, რაც თამაშის პროცესის თავისუფლად წარმართვას უზრუნველყოფს. ბანდის მიერ შემუშავებული თამაშის განწყობის მოდელი მოიცავს, როგორც ლიბერმანისეულ თავდაპირველ ფორმულირებას, ასევე ბარნეტის მიერ მის გავრცობილ ვარიანტს ერთი კომპონენტის - *ფიზიკური სპონტანურობის* კატეგორიის - გამოკლებით. მაგალითად, „ბავშვთა თამაშის განწყობის შეფასების სკალის“ ერთ-ერთი კომპონენტია „ფიზიკურად აქტიური თამაშები“. თამაშის განწყობა კი შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებშიც ვლინდება. ამდენად, ბანდიმ საკუთარი მოდელიდან ფიზიკური სპონტანურობის პუნქტი ამოიღო.

ზოგიერთი მეცნიერის აზრით, თამაშის განწყობა არ უნდა დავიყვანოთ ლიბერმანის მიერ თავდაპირველად შემოთავაზებულ ერთგანზომილებიან კონსტრუქტამდე. მასში მინიმუმ ორი ძირითადი კომპონენტი გამოიყოფა. ერთი მათგანია კოგნიტური კომპონენტი, რომელიც საფუძვლად უდევს შემოქმედებითობას და მაგალითად, ხუმრობის გაგებას, მეორე კი არის აფექტური კომპონენტი, რომელიც, თამაშის სიხარულითა და ხუმრობის დროს სიცილით ვლინდება. ტრუჰონმა (1982) ლიბერმანის „თამაშის განწყობის სკალის“ მოდიფიცირებული ვარიანტი წარმოადგინა და საბავშვო ბაღში ცალკე მოთამაშე ბავშვებს დააკვირდა. თითოეულ ბავშვს ასევე ჩაუტარდა მთელი რიგი ტესტები შემოქმედებითობის შესამოწმებლად. ტრუჰონმა თამაშის განწყობის აფექტურ და კოგნიტურ კომპონენტებს შორის განსხვავება გამოავლინა: *გართობის კლასტერი* და *ინტელექტის კლასტერი*. გართობის კლასტერით სიხარულის ემოციის გამოვლენა და იუმორის გრძნობა შეფასდა, ინტელექტის კლასტერით კი კოგნიტური სპონტანურობა და ინტელექტი.

„ბავშვთა თამაშის განწყობის ქცევათა შესაფასებელი ინსტრუმენტი“ არის სარეიტინგო ინსტრუმენტი, რომლითაც სკოლამდელი ასაკის ბავშვების და დაწყებითი სკოლის მოსწავლეების თამაშის განწყობას (Rogers et al., 1998) აფასებენ. ინსტრუმენტი რუბინის და სხვ. (1983) ნაშრომში აღწერილი სხვადასხვა სათამაშო განწყობის საფუძველზე ჩამოყალიბებულ (მაგ.: შინაგანი მოტივაცია, შედეგის ნაცვლად პროცესზე ორიენტაცია, დადებითი ემოცია და ა.შ.) 31 პუნქტს მოიცავს. მასში ასევე არის კიდევ ერთი ზოგადი პუნქტი - „არის თუ არა თამაშის ხასიათზე“, რომლის საშუალებით დამკვირვებელმა ბავშვის თამაშის განწყობის შესახებ საკუთარი შთაბეჭდილება უნდა გამოხატოს. „ბავშვთა თამაშის განწყობის ქცევათა შესაფასებელი ინსტრუმენტი“ ორ დამატებით ფაქტორს ითვალისწინებს: *თამაშის განწყობა* და *გარემოზე დამოკიდებულება*. პირველი მათგანი თამაშის ზოგად განწყობაზე მიუთითებს (მაგალითად, წარმოსახვითი სცენის განხორციელება, აქტიური ჩართულობა და ა.შ.), მეორე კი ბავშვის ქცევის წარმართველ გარე ფაქტორებთან ბავშვის დამოკიდებულებას განსაზღვრავს. გარემოზე დამოკიდებულება შემდეგი პუნქტების საშუალებით ფასდება: „ხშირად იღებს სხვებისგან ნებართვას“, „ხშირად უყურებს სხვას და ელის მითითებებს, თუ რა გააკეთოს“. თამაშის განწყობის მქონე ბავშვებს თვითინიცირებული ქცევა და წაუქეზებლად ან უნებართვოდ თამაში ახასიათებთ. ასეთი ბავშვები გარე ფაქტორებზე ნაკლებად არიან დამოკიდებულნი, არ აქვთ ექსტერნალურობის (გარემოზე დამოკიდებულების) მაღალი მაჩვენებელი იმ ბავშვებისგან განსხვავებით, რომლებსაც თამაშის დაბალი განწყობა აღენიშნებათ და შესაბამისად, უფრო მეტად არიან დამოკიდებულნი გარემო ფაქტორებზე.

ცნობილი ავსტრალიელი ადრეული ასაკის ბავშვთა სპეციალისტი ბარბარა კრიზერი თამაშის სამი განსხვავებული სტილის მიმართ (ე.წ. მკვლევრები, მაყურებლები და დრამატული მოთამაშეები) (Creaser, 1990) განსხვავებულ მიდგომას გვთავაზობს. თამაშის დროს ქცევის კატეგორიებზე და ცალკეული ბავშვების განწყობის ელემენტებზე დაკვირვების ნაცვლად, კრიზერმა მოთამაშე ბავშვების ჯგუფები შეისწავლა; იგი სხვადასხვა სიტუაციისადმი მათ მიდგომას და მათი სხვა ბავშვებთან ურთიერთობის ფორმებს დააკვირდა. კრიზერს თამაშის ინტერაქციული პროცესი უფრო აინტერესებდა, ვიდრე თამაშის კონკრეტული ტიპი. მეცნიერის აზრით, ბავშვის მიერ აღქმული თამაშის პროცესი ბევრად უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე უფროსის თვალით დანახული. მენტალური რეპრეზენტაცია და ინტერსუბიექტურობა ყველა სახის თამაშისთვის არის დამახასიათებელი, მათ შორის ფუნქციური და კონსტრუქციული თამაშისთვის (ე.წ. მკვლევრებისთვის) და არა მხოლოდ სოციალურ-დრამატული თამაშისთვის (დრამატული მოთამაშეები) და დაკვირვების ტიპის აქტივობებისთვის (ე.წ. მაყურებლებისთვის). მთავარია გვახსოვდეს, რომ ბავშვები წარმოადგენენ აქტიურ აგენტებს და ახასიათებთ ინტენციონალობა (მიზანდასახულობა). რა არის მათთვის მნიშვნელოვანი თამაშის პროცესში? ჩვენ, უფროსები, ხომ არ ვართულებთ თამაშს?

ფანტაზიორობისადმი მიდრეკილება

ფანტაზიორობის ტენდენცია, რომელიც თავდაპირველად ზინგერმა (1973) აღწერა, არის თამაშთან დაკავშირებული ინდივიდუალური განსხვავების კიდევ ერთი ცვლადი. ფანტაზიორობისადმი მიდრეკილება წარმოადგენს თამაშის განწყობას, რომლის პირველადი გამოვლინებაა გამოხატული წარმოსახვითი თამაში ან შინაგანი (ინტერნალიზებული) ფანტაზია. ამ პიროვნულ ცვლადს დაკვირვების, პროექციული ტესტების და გასაუბრების საშუალებით იკვლევენ ფანტაზიორობისკენ ბავშვთა ბუნებრივი მიდრეკილების შესაფასებლად. ე.წ. „ფანტაზიორი“ ბავშვები გამოირჩევიან მაღალი წარმოსახვის უნარით, დადებითი ემოციით, კონცენტრირებულობით, სოციალური ინტერაქციით და თამაშის პროცესში კოოპერაციულობით. ე.წ. ორაზროვან სტიმულზე დაფუძნებული ტესტების (ბარონის მოძრაობის აღქმის ზღურბლის მელნის ლაქების ტესტი) შედეგები გვიჩვენებს, რომ ამ ტიპის მიდრეკილების მქონე ბავშვები გამოსახულებებს მეტწილად აღიქვამენ, როგორც მოძრაობას. „ფანტაზიორი“ ბავშვები ხშირად ამბობენ, რომ „თავში ციცქნა სურათებს ხედავენ“ და რომ წარმოსახვითი მეგობრები ჰყავთ. მათი საყვარელი თამაშები წარმოსახვითი ან ტრანსფორმაციული ხასიათისაა.

დადგინდა, რომ ფანტაზიორობისადმი მიდრეკილი ბავშვები უკეთ აკონტროლებენ იმპულსებს, როცა ლოდინი უწევთ. მათ ნაკლებად ახასიათებთ ასოციალური ქცევა ან სხვების შეწუხება, რადგან შეუძლიათ თავი წარმოსახვითი ან სხვა სახის თამაშით შეიქციონ, თუნდაც, გამოხატული აქტივობის გარეშე. ფანტაზიორობის მაღალ მაჩვენებელს უკავშირებენ იმპულსების გაკონტროლებისა და საზღაურის ან დამსახურებული სიამოვნების მიღების გადადების უნარს (Singer, 1961). ისევე როგორც კონტექსტისგან დამოუკიდებლობის შემთხვევაში, ეს მახასიათებელიც შეიძლება ინტელექტუალურ სიმწიფეს უკავშირდებოდეს.

თამაშის განწყობის, როგორც ინდივიდუალური განსხვავების ცვლადის, შესახებ ადრეული კვლევების მსგავსად, ფანტაზიორობაც თავდაპირველად უნიტარულ მახასიათებლად მიიჩნიეს. თუმცა, შემდგომმა კვლევებმა საპირისპირო დაადასტურა. დოროთი და ჯერომი ზინგერებმა (1980) წარმოსახვით თამაშთან, მეტყველებასთან, სოციალურ ინტერაქციასთან, ემოციებთან და ოჯახურ გარემოში ტელევიზორის ყურებასთან დაკავშირებული 33 ცვლადი გააანალიზეს. გამოვლინდა სამი ფაქტორი: 1. სხვადასხვა სახის ქცევაში გამოვლენილი ზოგადი კეთილგანწყობა და თამაშისთვის მზაობა; 2. ტელევიზორის ყურებასთან დაკავშირებული აგრესიული ინტერაქცია; 3. ინდექსირებული შინაგანი წარმოსახვითი ტენდენციები და პროსოციალური ქცევები. მოცემული ფაქტორული სტრუქტურა სტაბილურად აღინიშნებოდა დაკვირვების ერთწლიანი პერიოდის განმავლობაში. ზინგერებმა დაასკვნეს, რომ როგორც თამაშის პროცესში გამოვლენილი, ისე შინაგანი ფანტაზიორობის ტენდენცია სოციალური და ფიზიკური გარემოს მიმართ ბავშვის დადებითი დამოკიდებულებიდან გამომდინარეობს. ნინა ლიბერმანის თამაშის განწყობის მოდელის მსგავსად, ზინგერებმა მიიჩნიეს, რომ ფანტაზიორობისადმი მიდრეკილების

ინდივიდუალური განსხვავების ცვლადი ადამიანის პიროვნული თვისებაა, რომელიც მას ცხოვრების ბოლომდე მიჰყვება (Singer , 1995; Singer & Singer, 1990).

წარმოსახვითი თამაშის სახეობები

ორ ათწლეულზე მეტი ხნის წინ, ჰარვარდის უნივერსიტეტში წარმოებული კვლევის პროექტის Project Zero-ს ფარგლებში, მეცნიერებმა შეისწავლეს სიმბოლურ-წარმოსახვითი თამაშის ინდივიდუალური სახეობები ადრეული ასაკის ბავშვებში (Wolf & Gardner, 1979; Wolf & Grollman, 1982). მათი ფართოდ გახმაურებული ლონგიტუდური კვლევების შედეგად დადგინდა, რომ ბავშვებს თამაშის სხვადასხვა გამორჩეული სტილი ახასიათებთ, რომელიც სტაბილურად ვლინდება სიტუაციის და გამოყენებული მასალის მიუხედავად (Wolf & Gardner, 1979, გვ. 119). სიმბოლურ-წარმოსახვითი თამაში განისაზღვრა, როგორც „რეალური ან წარმოსახვითი გამოცდილების რეპრეზენტაციის უნარი მცირე ზომის საგნების, მოძრაობის ან მეტყველების გამოყენებით“ (Wolf & Gardner, 1979). ერთმანეთისგან გამოიჯნეს სიმბოლურ-წარმოსახვითი თამაშის ორი სტილი: ა. საგნისგან დამოუკიდებელი წარმოსახვითი თამაში, რომლის დროსაც ბავშვები წარმოსახვით სამყაროს ქმნიან წარმოდგენილი მოვლენების, როლებისა და რეკვიზიტების საშუალებით; ბ. საგანზე დამოკიდებული წარმოსახვითი თამაში, რომლის დროსაც, წარმოსახვითი სამყაროს შესაქმნელად, ბავშვები მათ გარშემო რეალურად არსებული საგნებისა თუ სიტუაციების შემოქმედებით ტრანსფორმაციას ახორციელებენ (Wolf & Grollman, 1982). ეს ორი სტილი (სახეობა) ბავშვის განვითარების საფეხურს კი არ უკავშირდება, არამედ მის ინდივიდუალურ ქცევას და ამდენად, განვითარების გარკვეულ ეტაპზე კი არ იჩენს თავს, არამედ სტაბილურად ვლინდება საკმაოდ დიდი ხნის განმავლობაში. სკოლამდელი ასაკის ბავშვებში თავისუფალი თამაშის ქცევების ანალიზმა დაადასტურა სხვადასხვა მასალის მიმართ აღნიშნული სტილების სტაბილურობა და მდგრადი გამოვლინება.

თამაშის წარმოსახვითი ელემენტები, ანუ „ვოკალური და ჟესტური სქემები, რომელთა საშუალებით ბავშვი გარდაქმნის არსებული სიტუაციის პრაგმატულ-ფაქტობრივ ელემენტებს“ (Wolf & Grollman, 1982, გვ. 55), საგანზე დამოკიდებულ და საგნისგან დამოუკიდებელ კატეგორიებად იყოფა. საგანზე დამოკიდებულ წარმოსახვით თამაშში რეალური ადამიანები, საგნები და მოვლენები ფიგურირებენ. ამ სტილით მოთამაშე ბავშვები რეალურად არსებულ ნივთებს იყენებენ და წარმოდგენილ სიტუაციაში ამ ნივთებით ამა თუ იმ ელემენტს ანაცვლებენ. მათგან განსხვავებით, საგნისგან დამოუკიდებელი წარმოსახვითი თამაშის უნარის მქონე ბავშვები არარსებულ ელემენტებს წარმოიდგენენ. საგნისგან დამოუკიდებელ წარმოსახვით თამაშში შეიძლება ფიგურირებდეს რეალური ნივთი ან მოვლენა, თუმცა მათი გამოყენება საკმაოდ საინტერესო და წარმოსახვითია. მაგალითად, ბავშვმა შეიძლება მასწავლებლის ხველება საკუთარი თამაშის ელემენტად აქციოს და წარმოსახვითი გამოქვაბულის ბინადარი მთის ლომის ღრიალად წარმოიდგინოს.

ვოლფმა და გარდნერმა (1979) დაადგინეს, რომ ადრეული ასაკის ბავშვებისთვის დამახასიათებელია სტაბილური არჩევანი და მასალებსა თუ დავალებებზე რეაგირების თავისებური ორგანიზების ფორმები, როგორც სპონტანური თამაშის დროს, ისე სატესტო სიტუაციაში. ამ დაკვირვებებმა გარკვეული საფუძველი შეუქმნა საგანზე დამოკიდებული და საგნისგან დამოუკიდებელი თამაშის სტილების კონცეპტუალურად დიფერენცირებას:

- მოდელზე ორიენტირებული ბავშვები მნიშვნელოვან უნარებსა და ინტერესს ავლენდნენ მოდელების, სტრუქტურებისა და სივრცითი სქემების შექმნის მიმართ. მათ მეტად აინტერესებდათ საგნის მექანიკური და დიზაინთან დაკავშირებული შესაძლებლობები, ვიდრე კომუნიკაცია და ინტერპერსონალური აქტივობები.
- როლზე ორიენტირებული ბავშვები კი ძლიერ ინტერესს ავლენდნენ მათ გარშემო მყოფი ადამიანების მიმართ: რას აკეთებდნენ ისინი, რას გრძნობდნენ და როგორ შეიძლებოდა მათი გაცნობა/მათთან დაახლოება.

როლზე ორიენტირებული ბავშვები კარგად ართმევდნენ თავს გუნდურ და სოციალურ-დრამატულ თამაშებს, ჰქონდათ ამბის გადმოცემის კარგი უნარი, თუმცა უჭირდათ ისეთ დავალებებთან გამკლავება, რომლებიც საგნების ფიზიკურ მახასიათებლებზე ყურადღების გამახვილებას მოითხოვდა. მოდელზე ორიენტირებული ბავშვები კი წარმატებით ასრულებდნენ ვიზუალურ-სივრცით დავალებებს და საგნებს შორის არსებული კავშირების აღქმა უადვილდებოდათ. ვოლფისა და გარდნერის (1979) მიხედვით, თამაშის და ამოცანების გადაჭრის ეს ორი სტილი ბავშვთა პიროვნული თვისებებისა და ამ თვისებათა განმაპირობებელი მენტალური სტრუქტურების ნაწილია.

წარმოსახვითი თამაშის ტრანსფორმაციული ფორმების კვლევისას მეთიუმ (1977) თამაშის სტილის, როგორც ინდივიდუალურად განმასხვავებელი ფენომენის შესახებ მოსაზრებას დაუჭირა მხარი. მან გამოყო ორი ფორმა: მატერიალური და აზრობრივი, რომლებიც საგანზე დამოკიდებული და საგნისგან დამოუკიდებელი თამაშის სტილების ანალოგიურია. მატერიალური ტრანსფორმაციული ფორმისათვის დამახასიათებელია სათამაშო გარემოში არსებული ამა თუ იმ ნივთის აქტიური გამოყენება და მასთან კავშირის განსაზღვრა, აზრობრივი ფორმისთვის კი მოცემულ გარემოში ფიზიკურად არარსებული საგნების ხსენება, წარმოდგენა და გამოყენებაა ნიშანდობლივი. მეთიუს აზრით, რაც უფრო ნაცნობია ბავშვისთვის თამაშის სიტუაცია, მით მეტად იყენებს ის თამაშის აზრობრივ ფორმებს; ამასთან, სკოლამდელი ასაკის გოგონები უფრო სწრაფად გადადიან თამაშის აზრობრივ ფორმებზე, ვიდრე ამავე ასაკის ბიჭები.

სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა თამაშის ინდივიდუალური განსხვავებების კვლევისას დადგინდა, რომ არსებობს წარმოსახვითი თამაშის სხვადასხვა სტილი. რაც შეეხება უფრო ადრეულ ასაკს, ორი წლის ასაკის ბავშვებში წარმოსახვითი თამაშის სხვადასხვა სტილის არსებობა არ გამოვლენილა (Franklin, 1985). შესაძლოა, პედაგოგებს და მშობლებს ერთი და იმავე ბავშვისგან სხვადასხვა სათამაშო სიტუაციაში განსხვავებული სტილის ქცევის მოლოდინი უნდა ჰქონდეთ და უნდა აღიარონ ადრეული ასაკის ბავშვებში თითოეული

სტილისათვის დამახასიათებელი ქცევის შესაძლებლობა. ამ საკითხის შესასწავლად მეტი კვლევაა საჭირო.

ფსიქოლოგიური ადაპტაცია და დეპრესია

მომდევნო თავში განვიხილავთ ე.წ. წარმოსახვით თამაშს (pretend play), რომელსაც ყველაზე ძლიერი შემოქმედებითი მუხტის მქონე თამაშის ტიპად მიიჩნევენ. ადრეული ასაკის ბავშვთა ინდივიდუალური წარმოსახვის უნარის გათვალისწინებით, საკმარისი საფუძველი გვაქვს ვიფიქროთ, რომ ბავშვები კრეატიული ქცევების მიხედვით ერთმანეთისგან განსხვავდებიან. მეტად რთულია კრეატიულობის, ისევე როგორც თამაშის, განსაზღვრა და განმარტება. კრეატიულობას ვუწოდებთ ორიგინალური და სასარგებლო რეაქციების წარმოქმნის უნარს. მასში ჩართულია ისეთი კოგნიტური პროცესი, როგორცაა დივერგენტული აზროვნება და ასევე, აფექტური პროცესები, მაგალითად, ემოციურად დატვირთული ფანტაზია. ფსიქოანალიზის თეორიის მიხედვით, აფექტური პროცესები აზროვნების პირველად პროცესს უკავშირდება, რომლის შემადგენელი კომპონენტები ემოციურად დატვირთული ფანტაზია და შემეცნებაა და რომელსაც მატერიალური შინაარსი აქვს - ანუ, ისეთი ინტენსიური გრძნობების განცდა ახლავს, როგორცაა სიყვარული და აგრესია. ამ შინაარსს თრგუნავს და აკავებს ემოციური სისტემა. ცალკეული ბავშვები თუ ზრდასრულები ერთმანეთისგან იმით განსხვავდებიან, თუ რამდენად აქვთ მათ აზროვნების პირველად პროცესზე წვდომა და კონტროლი. რაც უფრო ღრმაა წვდომა და კონტროლი, მით უფრო მდიდარია ინდივიდის წარმოსახვა, რაც მისი დივერგენტული აზროვნებისა და შემოქმედებითობის უნარს (Russ, 1999) აფართოებს.

ანალოგიურად, ბავშვთა თამაშში ერთვება ემოციური სისტემა. ფეინის თანახმად (1987), წარმოსახვითი თამაში არის ე.წ. სიმბოლური ქცევა, როდესაც თამაშის მიზნით „ერთი საგანი სხვა საგნის ნაცვლად გამოიყენება“ (გვ. 82). ფეინი მიიჩნევს, რომ წარმოსახვა ემოციურად არის დატვირთული, წარმოსახვითი თამაში კი შემოქმედებითობის ფორმაა. მეტიც, ამგვარი თამაშები ემოციების მართვას უწყობს ხელს. სლეიდის და ვოლფის (1994) მიხედვით, თამაშის აფექტური და კოგნიტური ფუნქციები ურთიერთგადაჯაჭვულია. „როგორც კოგნიტური სტრუქტურების განვითარებას შეუძლია ითამაშოს მნიშვნელოვანი როლი ემოციური კონფლიქტების გადაჭრაში, ისე ემოციურმა კომფორტმა შეიძლება შეუწყოს ხელი კოგნიტურ წინსვლასა და ინტეგრაციას“ (გვ. xv).

თამაშის, ემოციისა და კრეატიულობის ურთიერთკავშირს უფრო დეტალურად მეხუთე თავში, ბავშვის განვითარებაში თამაშის დადებით როლზე მსჯელობისას განვიხილავთ. ამ თავში ხსენებული ურთიერთკავშირები მხოლოდ იმისთვის გვჭირდება, რომ ადრეული ასაკის ბავშვებში განსხვავებული პიროვნული თვისებების ფორმირების თავისებურებები წარმოვაჩინოთ. წარმოსახვის რეალიზების უნარი თამაშში, თამაშის განწყობის ხარისხი, ფანტაზიის უნარი - ყველაფერი ეს საკმაოდ მკაფიოდ აისახება ბავშვების ცხოვრებაზე. ჩვენს დროში, როდესაც ადრეული ასაკის ბავშვები, შესაძლოა, სერიოზულ ზეწოლას განიცდიან -

მაგალითად, დიდ დროს ატარებენ არცთუ ისე მაღალი დონის ბავშვებზე ზრუნვის ცენტრებში, ცხოვრობენ უბანში, სადაც დამნაშავეობის მაჩვენებელი მაღალია და ცოტა უსაფრთხო ადგილია, იზრდებიან ოჯახში, რომელიც ფინანსურად არ არის უზრუნველყოფილი, სადაც დამაბული ფსიქოლოგიური გარემოა, სწავლობენ აკადემიური სტანდარტებისა და ტესტირების ისტერიით მოცულ ადრეული განათლების დაწესებულებებში - მათთვის შემოქმედებითი და წარმოსახვითი თამაშის კარგად განვითარებული უნარის ქონა მეტად მნიშვნელოვანია. ყველაფერი უნდა გავაკეთოთ იმისათვის, რომ ბავშვებს ეს უნარი განვუვითაროთ.

თამაშის ცალკეული ტიპებისა და ბავშვთა ქცევითი და ემოციური პრობლემების (მაგ.: ადაპტაციის პრობლემა, ბავშვთა დეპრესია) ურთიერთკავშირი ჯეროვნად შესწავლილი არ არის. ემპირიული მონაცემები ძირითადად თამაშის შინაარსს ასახავს და არა თამაშის ტიპს. ძირითადად, ეს არის თამაშის შეფასების სხვადასხვა პროცედურის გამოყენებით განხორციელებული კლინიკური კვლევების მონაცემები.

გამონაკლისს წარმოადგენს 2000 წელს ჩატარებული კვლევა (Lous, deWit, Bruyn, Risken-Walraven, & Rost, 2000), რომლის ფარგლებშიც კლინიკური დეპრესიის მქონე სკოლამდელი ასაკის შვიდი ბავშვის თავისუფალი თამაში, თავისუფალი ინტერაქციული თამაში და ამბების მოყოლის თამაში შეადარეს შვიდი არადეპრესიული ბავშვის იმავე სამი ტიპის თამაშს. ამ ორი ჯგუფის ბავშვები დააწყვილეს ასაკის, სქესის, სოციო-ეკონომიკური სტატუსის და განათლებისა და კოგნიტური განვითარების მიახლოებითი მაჩვენებლების მიხედვით. დეპრესიულ ბავშვებში საკმაოდ უმნიშვნელო სიმბოლურ-წარმოსახვითი ელემენტი აღინიშნა სამივე ტიპის თამაშში - თავისუფალში, თავისუფალ ინტერაქციულსა და ამბის თხრობაში (აღსანიშნავია, რომ თავისუფალი ინტერაქციული თამაში მიმდინარეობდა თბილი და მეგობრული, თუმცა ბავშვებისთვის უცნობი უფროსის ჩართულობით). მათ უფრო მეტად გამოავლინეს თამაშთან დაუკავშირებელი ქცევა - მაგალითად, ორიენტაცია გარემოს (სათამაშო ოთახის) მიმართ და კვლევაში მონაწილე მეცნიერის მიმართ (ამბის თხრობის დროს). სკოლამდელი ასაკის არადეპრესიული ბავშვების თამაშში კი მომეტებულად აღინიშნა სიმბოლურ-წარმოსახვითი ელემენტები, განსაკუთრებით, ამბის თხრობისას. თამაშის რეკვიზიტებს წარმოადგენდა Lego®-ს ფირმის თოჯინები, რომლებიც ოჯახის წევრებს განასახიერებდნენ; ამბის მოყოლა მოიცავდა შემდეგ ელემენტებს: დილით ადგომა, სკოლაში წასვლა, სკოლის შემდეგ სახლში დაბრუნება და დაძინება.

2001 წელს ჩატარებული კვლევის მიხედვით (Coplan, Wichmann, & Lagace-Seguin, 2001), ბავშვებს, რომლებიც ხშირად თამაშობდნენ მარტო (იგულისხმება განმეორებადი სენსორულ-მოტორული მოქმედებები და განმარტოებული წარმოსახვითი თამაში), ახასიათებდათ ყურადღების ნაკლებობა, მოჭარბებული სიმორცხვე, ექსტერნალიზიის პრობლემები (მაგ.: იმპულსური ქმედება) და ძნელად მშვიდდებოდნენ. მათ ასევე შედარებით დაბალი შედეგები ჰქონდათ ადრეული აკადემიური უნარ-ჩვევების ტესტებში და ნაკლებად პოზიტიურად იყვნენ განწყობილნი სკოლის მიმართ. ბავშვები თამაშის უფრო ტიპური პროფილით კი (უფრო მეტად მიდრეკილნი იყვნენ სოციალური და როლური თამაშებისკენ), აღნიშნულ უარყოფით ქცევებს ნაკლებად ამჟღავნებდნენ. მოცემული შედეგები ეხმიანება კვლევებს,

რომლებმაც მოუმწიფებელი თამაშის უარყოფითი კორელატები გამოავლინეს - მაგ.: ადაპტირების პრობლემა სკოლამდელ პერიოდში, ასევე მარტო თამაშის გარკვეული ფორმების უარყოფითი კორელატები - მაგ.: მორიდებული ქცევა (როცა ბავშვი გაფაციცებით ადევნებს თვალს სხვების თამაშს, მაგრამ თავად არ ერთვება თამაშში) და ექსტერნალიზებული ქცევები (განმეორებითი ხასიათის უწესრიგო/მავნებლური დრამატიზაცია ან სენსორულ-მოტორული აქტივობა) (Coplan, 2000). ხსენებული კვლევის შედეგები ასევე ეხმიანება ფეინისა და ზინგერების ადრე განხილულ თეორიებს, რომელთა მიხედვით წარმოსახვითი თამაში და შემოქმედებითობა კრიტიკულად მნიშვნელოვანი პიროვნული თვისებებია. ისინი ადრეულ ასაკში ვითარდება და ფაქტობრივად, ფსიქიკური ჯანმრთელობის და სოციალური ადაპტაციის საფუძვლად შეიძლება მივიჩნიოთ.

გარემო ფაქტორები და პიროვნული თვისებები

სხვა გარემო ფაქტორებთან ერთად, აღზრდის სტილმა და ოჯახის სტრუქტურამ თამაშის განვითარების საფეხურებზე შეიძლება გარკვეულწილად განსაზღვროს ბავშვის პროგრესირების დონე და თამაშის დროს ინდივიდუალური განსხვავებების გამოვლენა განაპირობოს. რატომ არის ზოგი ბავშვი სხვაზე მეტად მიდრეკილი თამაშისკენ და როგორ უყალიბდებათ განსხვავებული მიდრეკილება თამაშისადმი? რატომ არჩევენ ერთნი წარმოსახვაზე დაფუძნებულ თამაშს, მეორენი კი რეალობაზე დაფუძნებულს? ერთნი დრამატულ თამაშებს და ამბების მოყოლას, მეორენი კი ხატვასა და მერწყვას? აუცილებელია, გავაცნობიეროთ, რა უდევს საფუძვლად თამაშში გამოხატულ ინდივიდუალურ განსხვავებებს.

თამაშის ქცევების განვითარებისთვის უაღრესად მნიშვნელოვანია მცირე ასაკის ბავშვის ოჯახური გარემო. როგორც ვიცით, მშობლებისა და სხვა ზრდასრული ახლობლების ზეგავლენა ბავშვის თამაშზე ძალიან დიდია. სმილანსკიმ (1968) და ზინგერმა (1973) დაადგინეს, რომ მცირე ასაკის ბავშვთა წარმოსახვითი თამაშის უნარების განვითარებისთვის მეტად მნიშვნელოვანია კეთილგანწყობილი ოჯახური გარემო და დადებითი ურთიერთდამოკიდებულება მშობლებთან. ბავშვებს, წარმოსახვით თამაშში ჩართვისთვის, ასევე სჭირდებათ წახალისება და სპეციფიკური სახის მოდელირება. ეს საკითხი უფრო დეტალურად არის შესწავლილი კიდევ ორ კვლევაში (Dunn and Wooding 1977; Feitelson and Ross 1973). მათი შედეგების თანახმად, ფანტაზიისადმი მიდრეკილების ხარისხი და თამაშის რაოდენობრივი და ხარისხობრივი მაჩვენებელი გარკვეულწილად აღზრდის მოდელით არის განპირობებული და სათანადო სათამაშო სივრცის, სათამაშოების, სათავსოების და პიროვნული სივრცის არსებობასაც უკავშირდება. ჩანართში 4.2 ერთი და იმავე ასაკის ორი მცირეწლოვანი აფრობრაზილიელი გოგონას მაგალითია განხილული, რომელთა სათამაშო ქცევები საგრძნობლად განსხვავდებოდა. რადგან გოგონებს საერთო სათამაშო გარემო ჰქონდათ, ამ განსხვავების მიზეზი თამაშის კონტექსტისა და თამაშის ფორმების მიმართ მათი მშობლების დამოკიდებულებაში უნდა ვეძებოთ.

ჩანართი 4.2

ორი მცირეწლოვანი ბავშვი ბელო ჰორიზონტეში (ბრაზილია)

ფრენსის უორდლი

ბრაზილიის ქალაქ ბელო ჰორიზონტეში ყოფნისას, ჩემს მეგობარ ჰელოისასთან ერთად აფრობრაზილიელი მოცეკვავეების ანსამბლი მოვინახულე. ანსამბლის წევრები ღარიბ რაიონებში (ფაველებში) მცხოვრებ მოზარდებთან მუშაობდნენ და მათთან ერთად საცეკვაო წარმოდგენებს დგამდნენ, რომლებშიც ერთმანეთს ერწყმოდა აფრიკული წარმოშობის საბრძოლო ხელოვნების, *კაპოეირას* ილეთები და თანამედროვე ცეკვის ელემენტები. რეპეტიცია მიმდინარეობდა ქალაქის შემადღებულ ადგილზე მდებარე ერთ პატარა დარბაზში. შენობას წინ პაწაწინა ეზო ეკვროდა, რომელიც ორი ფუტის სიმაღლის კედლით და მასზე დამაგრებული კიდევ უფრო მაღალი მავთულხლართებით იყო შემოსაზღვრული. სანამ მოცეკვავეები ვარჯიშობდნენ, ერთ-ერთი მათგანის მცირეწლოვანი ქალიშვილი ეზოში თავისთვის ერთობოდა - ხან ხის სკამზე შედგებოდა და მავთულის მიღმა იცქირებოდა, რომ ქალაქის ქუჩები დაეთვალიერებინა, ხან ყვავილებს მოწყვეტდა და საგულდაგულოდ აცლიდა ფურცლებს, ხან სხვადასხვა ზომის დასარტყმელ ინსტრუმენტს დაჰკრავდა ხელს, ხან კი მასზე ოდნავ უფროს ბიჭს გაეთამაშებოდა. უფროსები ვარჯიშიდან ცეკვებზე რომ გადავიდნენ, გოგონამ ფეხზე გაიძრო და ფეხშიშველა აცეკვდა. ქარმა მისი ხშირი შავი კულულები აათამაშა. ბავშვი უფროსების ცეკვას ბაძავდა და რიტმულ დარტყმებზე თავისუფლად და ენერგიულად მოძრაობდა.

რეპეტიციის ბოლოს ანსამბლის კიდევ ერთი წევრი გამოჩნდა ცოლ-შვილთან ერთად. ეს ახლადმოსული მცირეწლოვანი გოგონაც შავკანიანი იყო. თვალშისაცემად მოწესრიგებულ ტანისამოსში გამოწყობილს ფეხზე თეთრი წინდები და ლაქის ფეხსაცმელი ეცვა, თმა საგულდაგულოდ ჰქონდა გასწორებული. დედამ გოგონა კალთაში ჩაისვა და ხელი მაგრად ჩასჭიდა. ასე ადევნებდა ბავშვი თვალს მოცეკვავეების მოძრაობებს და ტრიალს ამაღელვებელი მუსიკის ჰანგებზე. დედამისი საშუალებას არ აძლევდა, რომ მისი ასაკის გოგონასთან ეთამაშა, რომელიც ხან მოცეკვავეებს გაერეოდა, ხან ტამტამს დაარტყამდა ხელს, ხან კიდევ ეზოში გავიდოდა და თავის იმპროვიზებულ ცეკვას განაგრძობდა.

ეს ორი გოგონა საოცრად განსხვავდებოდა ერთმანეთისგან იმის მიუხედავად, რომ ერთსა და იმავე რასას ეკუთვნოდნენ და მსგავსი ეკონომიკური შესაძლებლობის ოჯახებში იზრდებოდნენ. ექვგარეშეა, რომ აღზრდის სტილი მნიშვნელოვნად განაპირობებდა მათი თამაშის სტილებს შორის განსხვავებას.



სანამ მოცეკვავეები ვარჯიშობდნენ, ერთ-ერთი მათგანის მცირეწლოვანი ქალიშვილი ეზოში ყვავილებს წყვეტდა და საგულდაგულოდ აცლიდა ფურცლებს.

ლიბერმანის მიერ შემუშავებული პიროვნული თვისებების კონსტრუქტის თეორიის (1977) გათვალისწინებით, ერთი მხრივ, ბიშოპმა და ჩეისმა (1971) და მეორე მხრივ, ბარნეტმა და კლაიბერმა (1984) თამაშის განწყობის ფორმირებაში ოჯახური ფაქტორების როლი გამოავლინეს. ბიშოპმა და ჩეისმა დაადგინეს, რომ ბავშვები, რომლებიც დავალებების შესრულებისას თამაშის მიმართ უფრო ხალისიანად იყვნენ განწყობილი, ისეთ ოჯახებში იზრდებოდნენ, სადაც ბავშვის თამაშს ხელს უწყობდნენ. მსგავსი დასკვნები გააკეთეს ბარნეტმა და კლაიბერმაც (1984), როცა ერთსა და იმავე ოჯახში მშობლები ცალ-ცალკე შეისწავლეს. ორივე მშობელზე ერთდროულად დაკვირვებამ განსხვავებული შედეგი აჩვენა. ოჯახის სტრუქტურის დამატებითი ცვლადებისა და მშობლების პროფილის ანალიზმა გენდერული განსხვავებებიც გამოავლინა. სასკოლო გარემოში თამაშის განწყობის შესწავლის მიზნით ბავშვთა ოჯახური პროფილის შესწავლისას (ბავშვთა ასაკობრივი რიგითობა ოჯახში, ოჯახის წევრთა რაოდენობა, და-მამის სქესი) აღმოჩნდა, რომ თამაშის განწყობა უფრო მაღალი იყო მომდევნო, უფრო გვიან დაბადებულ ბავშვებში (მხოლოდ მამრობითი სქესის ბავშვების შემთხვევაში), ასევე იმ ბავშვებში, რომლებიც დიდ ოჯახებში იზრდებოდნენ (ეს მონაცემიც მხოლოდ მამრობითი სქესის ბავშვებში აღინიშნა). გამოვლინდა მამების სოციო-

ეკონომიკური სტატუსის დადებითი კორელაციის მაღალი დონე ბავშვების სათამაშო განწყობასთან, დედების ასაკი კი ძლიერ უარყოფით კორელაციაში იყო ქალიშვილების სათამაშო განწყობასთან.

ეს შედეგები კომპლექსური ხასიათისაა და მეტი კვლევა საჭირო ოჯახის სტრუქტურის ცვლადის ბავშვის თამაშის ხარისხთან, რაოდენობრივ მაჩვენებელთან და სტილთან კავშირის შესაფასებლად. თუმცა, შეიძლება ვიფიქროთ, რომ ოჯახის სტრუქტურაზე უფრო მეტად საყურადღებო მშობლების ქცევაა, რადგან, დედა ან მამა, ფაქტობრივად, ბავშვს იმ აუცილებელ მოდელებს სთავაზობს, რომელთა საშუალებითაც პატარა მისი შესაძლებლობების ფარგლებში თამაშში ერთვება. ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ბავშვის ცხოვრების პირველი ორი წლის განმავლობაში.

რეკომენდაციები უფროსების როლებთან და ქცევებთან დაკავშირებით

უფროსების როლი მეტად საყურადღებოა, ზოგადად, თამაშის განვითარებისთვის. რა წვლილი მიუძღვით უფროსებს ბავშვთა თამაშის სტილის ჩამოყალიბებაში? ეს საკითხი კარგად შესწავლილი არ არის. სავარაუდოდ, უფროსებს მნიშვნელოვანი გავლენა აქვთ ბავშვთა თამაშის სტილის ფორმირებაზე, ისევე, როგორც მათი პიროვნული თვისებების ჩამოყალიბებაზე. მაგალითად, თუ მშობელი ბავშვს უხვად მიაწვდის სათამაშო თავსატეხებს და რეალურ არსებებსა თუ საგნებს მიმსგავსებულ სათამაშოებს, მაგრამ მათ როლური თამაშისთვის საჭირო მასალებს არ მისცემს, სავარაუდოდ ბავშვს საგანზე დაფუძნებული (მოდელზე დაფუძნებული) თამაშის სტილი განუვითარდება. მეორე მხრივ, თუ მშობელი ხშირად მიმართავს წარმოსახვას ბავშვთან ურთიერთობისას, ბუნებრივია, ბავშვს როლური თამაშის სტილი ჩამოუყალიბდება. თუმცა, მშობლების გავლენა აბსოლუტური არ არის. ალბათ გვსმენია გაწბილებული მამის შესახებ, რომლის ვაჟიშვილს მისი სპორტული ინტერესი და განსაკუთრებული ფიზიკური უნარები არ გამოჰყვა.

როგორც უკვე ვიხილეთ, მეცნიერები შეეცადნენ, რომ სკოლამდელი ასაკის ბავშვებში თამაშისა და თვითგამოხატვის სტილის ცალკეული ტიპები გამოეყოთ და ამისთვის დიქტომიები გამოიყენეს (მაგალითად, მოდელზე ორიენტირებული სტილი და როლზე ორიენტირებული სტილი). ექვგარეშეა, რომ ბავშვები სხვადასხვა სათამაშო გარემოში სტაბილურად ავლენენ თამაშის ისეთ სტილს, რომელიც თითოეულ ხსენებულ ტიპს შეესაბამება. იმის მიუხედავად, რომ ეს დიქტომიები უკიდურესად ურთიერთსაწინააღმდეგო ნიშნებით ხასიათდება, უფრო მოსახერხებელი იქნება, თუ მათ განგრძობითი/უწყვეტი განზომილებების სახით წარმოვადგენთ, რომლის გასწვრივაც ბავშვები ითამაშებენ.

თუმცა, კვლავ ისმის ერთი მნიშვნელოვანი კითხვა: უნდა შეეცადონ თუ არა მშობლები და პედაგოგები, რომ ბავშვებში ამა თუ იმ ტიპის თამაშის სტილს შეუწყონ ხელი? რომელია ბავშვისთვის უკეთესი, წარმოსახვითი თამაში, თუ მოდელზე ორიენტირებული თამაში? ბავშვისთვის თამაშის სტილის თავსმოხვევა ან ფუჭი შრომაა, ან უარყოფითი შედეგის

მომტანია. მინიმუმ ორი სერიოზული არგუმენტი არსებობს საიმისოდ, თუ რატომ არ უნდა შევეცადოთ, რომ მიზანდასახულად შევეცვალოთ თამაშის დროს ბავშვის თვითგამოხატვის სტილი (გაუცნობიერებელი მცდელობები შეიძლება ამ არგუმენტების გააზრების შემდეგაც გაგრძელდეს).

უპირველესად, მეცნიერებმა, რომლებიც ბავშვთა თამაშს იკვლევენ, დაადგინეს, რომ თამაში ეგოს მაფორმირებელი პროცესია. ამდენად, არც თეორეტიკოსებს და არც პრაქტიკოს ფსიქოლოგებს არ აქვთ უფლება, რომ სპონტანური თამაშის მნიშვნელობა დააკნინონ და უხეშად ჩაერიონ. ბავშვთა თამაშის ზედამხედველობისა თუ წარმართვის დროს მხოლოდ ის უნდა გავაკონტროლოთ, რომ ესა თუ ის აქტივობა თამაშის განწყობას აღვივებდეს და ბავშვებისთვის თამაში სასიამოვნო და სასარგებლო იყოს. ძალაუფლების, სიტუაციის მართვისა და ავტონომიის ელემენტები თამაშის პროცესის განუყოფელი ნაწილია და ბავშვის განვითარებისა და კეთილდღეობისთვის იმდენად მნიშვნელოვანია, რომ არ ღირს უფროსების თვითნებური ჩარევა და ამა თუ იმ სტილის კულტივირება. ამ თავის დასაწყისში აღვნიშნეთ, რომ თამაშის სამი ურთიერთგადამკვეთი ფუნქციიდან ერთ-ერთი ინდივიდუალობის გამოხატვაა – თამაში ჭეშმარიტი „მე“-ს ძიების საშუალებაა. პიროვნებაზე ორიენტირებული კონსტრუქტივისტული მიდგომა შეუთავსებელია მოსაზრებასთან, რომ ბიოლოგია და გენები ადამიანის ბედს განსაზღვრავს, ან რომ გარემო გადამწყვეტ როლს თამაშობს ადამიანის პიროვნების ფორმირებაში. განათლების სისტემის ფარგლებში შემუშავებული ნებისმიერი ინტერვენცია ანგარიშს უნდა უწევდეს ბავშვის ინდივიდუალურ თვისებებს და პიროვნებაზე ორიენტირებული კონსტრუქტივისტული მიდგომის შესაბამისად უნდა დაიგეგმოს.

მეორე არგუმენტს ბავშვის პიროვნულ თვისებებსა და თამაშის სტილზე თვითნებური ზემოქმედების საწინააღმდეგოდ, გვაწვდის სიმბოლურ-წარმოსახვითი თამაშისა და მრავლობითი ინტელექტის განვითარების კვლევები (Gardner, 1983, 1999). გარდნერის მრავლობითი ინტელექტის თეორიის მიხედვით, თითოეული ბავშვი გარკვეული თანდაყოლილი გენეტიკური მიდრეკილებებით არის დაჯილდოებული, რომლებიც გარესამყაროს მოვლენებთან ურთიერთქმედების შედეგად ვითარდება და სხვადასხვა დონის ნიჭის სახით ყალიბდება ინტელექტის რომელიმე სფეროში (გარდნერის ტერმინოლოგიით, რომელიმე ჩარჩოში). გარდნერი ინტელექტის შემდეგ სახეებს გამოყოფს: (1) ლოგიკურ-მათემატიკურს, (2) ლინგვისტურს, (3) სივრცითს, (4) კინესთეტიკურს, (5) მუსიკალურს, (6) ინტრაპერსონალურს, (7) ინტერპერსონალურს და (8) ნატურალისტურს (ბუნებრივს). ინტელექტის თითოეული სახე პოტენციალია, რომელიც ბავშვის სამყაროში არსებულ პიროვნებებთან, საგნებთან და დასწავლის საშუალებებთან ურთიერთობის შედეგად ვითარდება. განათლების თვალსაზრისით, ეს თეორია საინტერესოა იმდენად, რამდენადაც ბავშვებში ამა თუ იმ ინტელექტუალური უნარის განვითარებას თუ განუვითარებლობას გარეგანი შესაძლებლობებისა და წახალისების ინტენსიურობას უკავშირებს. ადრეული ასაკის ბავშვთა კურიკულუმი ბავშვთა ინტერესებს უნდა ასახავდეს და განვითარების საჭიროებებს აკმაყოფილებდეს. ადრეული ასაკის ბავშვთა განათლების სამოდელო პროგრამა Project Spectrum ამ მიდგომას ეყრდნობა (Chen, 2005).

რადგან ბავშვის პოტენციურ უნარებს წინასწარ ვერ განვსაზღვრავთ, ალბათ უფრო რაციონალური და ეთიკური იქნება, თუ თითოეული ბავშვისთვის ყველა სახის ინტელექტის მასტიმულირებელ გარემოს შევქმნით და ყურადღებას მხოლოდ შერჩეული უნარების ინტენსიურ განვითარებაზე არ გავამახვილებთ. ამა თუ იმ სახის ინტელექტის ან თამაშის სტილის თვითნებურად ხელშეწყობამ შეიძლება ბავშვთა ინდივიდუალური თვითგამოხატვისა და საკუთარი ინტელექტუალური და შემოქმედებითი არსებობის ფორმების ძიება დათრგუნოს. რადგან ბავშვთა სპონტანური თამაში და თამაშის განწყობა ასე მნიშვნელოვანია შემდგომ ეტაპზე მათი ადაპტაციისა და შემოქმედებითი თვითგამოხატვისთვის, ჩვენი აზრით, უკეთესი იქნება, თუ არ ჩავერევით. ბავშვის პიროვნულ თვისებებსა თუ ინტელექტზე ზემოქმედებისკენ მიმართული ნებისმიერი წინასწარ დაგეგმილი ჩარევა და ამ მიზნით თამაშის გამოყენება შეიძლება ბავშვის, როგორც პიროვნების უპატივცემულობად მივიჩნიოთ. სამწუხაროდ, სკოლებში ხელოვნების დარგებზე აქცენტის გაკეთება და ბავშვებში მსახიობის, მოცეკვავის, მუსიკოსის ან მხატვრის დანახვა ბევრისთვის მიუღებელია, რადგან ჩვენთვის მხოლოდ წიგნების კითხვა, მათემატიკური ალღო და საბუნებისმეტყველო საგნებისადმი ინტერესია ფასეული.

რასობრივი და ეთნიკური კუთვნილება და თამაში

ჩვენს წიგნში ბავშვთა თამაშზე მოქმედ კონტექსტურ ფაქტორებს განვიხილავთ, დაწყებული უფროსების სიახლოვითა და ჩართულობით და დასრულებული ფიზიკური გარემოს ზეგავლენით. ამ კონტექსტების მიღმა არსებულ ფაქტორებს ბრონფენბრენერი (1979) ეკოლოგიურ სისტემებს უწოდებს და შემდეგ სახეებს გამოყოფს: მიკროსისტემას, მეზოსისტემას, ექსოსისტემას, მაკროსისტემასა და ქრონოსისტემას. მეექვსე თავში დეტალურად განვიხილავთ მათ გავლენას ბავშვის თამაშზე. თუმცა, ახლავე უნდა აღვნიშნოთ, რომ ხსენებული სისტემები ერთობლივად ზემოქმედებენ ბავშვის ცხოვრებაზე და ამდენად, მათი ცალ-ცალკე განხილვა გაუმართლებელია. იგივე შეიძლება ითქვას რასობრივ და ეთნიკურ კუთვნილებაზე ბავშვთა თამაშის ქცევების მიმართ. უორდლის ეკოლოგიური თეორია (1997) ბავშვის განვითარებასა და ქცევაზე მოქმედ შვიდ ფაქტორს გამოყოფს: რასა და ეთნოსი, კულტურა, სოციო-ეკონომიკური სტატუსი (კლასი), ოჯახი, თემი, სქესი და შესაძლებლობები/შეზღუდული შესაძლებლობები. უორდლმა დაადგინა არა მხოლოდ ამ ფაქტორების განსხვავებული ეფექტი თითოეულ ბავშვზე, არამედ ისიც, რომ დროთა განმავლობაში, ბავშვის ასაკის მატებასთან ერთად, მათი ზემოქმედების ხარისხი იცვლება. მეტიც, უესტის თანახმად (2001), თითოეული ბავშვი ამ შვიდი ფაქტორის განსხვავებულ, „მისებურ“ მნიშვნელობას აყალიბებს.

აქვე უნდა გავითვალისწინოთ საკუთრივ რასობრივი და ეთნიკური კონსტრუქტების კომპლექსური ხასიათი. თანამედროვე სამყაროში თითქმის ყველა აღიარებს, რომ რასობრივი კუთვნილება მოკლებულია ბიოლოგიურ საფუძველს და წარმოადგენს სოციო-პოლიტიკურ კონსტრუქტს, რომელიც განსხვავდება საზოგადოებისა და ისტორიული პერიოდის

მიხედვით (Fish, 2002). მაგალითად, ამერიკის შეერთებულ შტატებში მოსახლეობის ოფიციალური აღწერის სამსახური აფრიკული წარმოშობის პიროვნებას განსაზღვრავს, როგორც „აფროამერიკელს“ ან „შავკანიანს“, ბრაზილიაში კი *preto*-ს (შავკანიანებს) მხოლოდ „აფრიკული გარეგნობის“ მქონე პირებს უწოდებენ. გარდა ამისა, ეთნოსი შეიძლება მოიცავდეს სხვადასხვა რასას. მაგალითად, ა.შ.შ.-ის მოსახლეობის აღწერის სამსახური აღიარებს მხოლოდ ერთ ეთნიკურ ჯგუფს – ლათინოსებს (Latino), რომლებიც შეიძლება იყვნენ ნებისმიერი რასის წარმომადგენლები – რეალურად, მათი უმრავლესობა ე.წ. მეტისია (mestizo) – ინდიელებისა და ევროპეოიდული რასის ჩამომავალი (Wardle & Cruz-Janzen, 2004).

ხსენებული ვითარების გათვალისწინებით, ბავშვთა თამაშზე რასობრივი და ეთნიკური კუთვნილების გავლენის შესწავლა საკმაოდ სარისკო საქმეა. გარდა ამისა, როდესაც, მაგალითად, აფროამერიკელი ბიჭის თამაშის დროს გამოვლენილ ქცევებს განვიხილავთ, ასევე უნდა გავითვალისწინოთ მისი სქესი, გარემო (სახლი, ბავშვებზე ზრუნვის ცენტრი ან სკოლა) და აფროამერიკელი მშობლების და/ან პერსონალის თამაშზე გავლენა.

რასობრივი და ეთნიკური განსხვავებები

ადრეული ასაკის ბავშვების (0-დან 8 წლამდე) განვითარების ორი ყველაზე მნიშვნელოვანი ამოცანა გენდერული და რასობრივი იდენტობის დადგენაა. ცხრილში 4.1. მოცემულია ბავშვთა რასობრივ-ეთნიკური იდენტობისა და განსხვავებული რასობრივ-ეთნიკური კუთვნილების ბავშვების ტიპური განვითარების საფეხურები (Wardle, 2003a). რადგან ამ ასაკის ბავშვებში რასობრივი და/ან ეთნიკური იდენტობის გრძნობა სრულყოფილად ჩამოყალიბებული ჯერ კიდევ არ არის, მეტად რთულია ხსენებული ფაქტორის ზეგავლენის განსაზღვრა მათი თამაშის ქცევებზე.

ორი რამ უდავოდ ცხადია: პირველი – გენდერული იდენტობის განვითარების ანალოგიურად, ბავშვებმა, შეიძლება, რასობრივი „იარაღები“ და კონკრეტული რასობრივი ჯგუფისადმი კუთვნილება საკუთარი იდენტობის განსაზღვრად გამოიყენონ (Sigelman, Miller, & Whitworth, 1986). მეორე – ასაკობრივი ცნობისმოყვარეობიდან გამომდინარე, მათ შეიძლება უფრო მეტად იმ ბავშვებთან თამაში აინტერესებდეთ, რომლებსაც საკუთარი თავისგან განსხვავებულად აღიქვამენ (Wardle, 2003b). ბუნებრივია, ეს ორი ფაქტორი ყველაზე მეტად სოციალურ თამაშებზე ახდენს გავლენას და მხოლოდ რასობრივად/ეთნიკურად არაერთგვაროვან სათამაშო/სასკოლო გარემოში იჩენს თავს. მეტიც, რადგან ბავშვის რასობრივი თუ ეთნიკური კუთვნილება ყოველთვის არ არის თვალშისაცემი, განსაკუთრებით მისი თანატოლებისთვის (მაგალითად, ზოგიერთი ლათინოამერიკული წარმოშობის ბავშვი თეთრკანიანია, ზოგი შავკანიანი ბავშვი კი ქერაა და ა.შ.), დაკვირვების შედეგები საკმაოდ განსხვავებული იქნება. ბოლოს, უნდა გავითვალისწინოთ თეთრკანიანთა რასის პრივილეგიური სტატუსი და რასობრივ-ეთნიკური უმცირესობების მარგინალური სტატუსი (OGBU, 1991; Ramsey, 1998; York, 2003), ამ ქვეყანაში რასის და ეთნიკური კუთვნილების განხილვის საფუძველი, რომელიც ამჟამად ძალიან პოპულარულია. თუმცა,

ცოტა რამ თუა ცნობილი, როგორ ხდება ამ ცნებების შემუშავება და არ არსებობს განვითარების დროითი სკალა ბავშვებში ამ დამოკიდებულებების ჩამოყალიბების აღსაწერად. ამდენად, რთულია იმის თქმა, რამდენად გამართლებულია რასობრივ-ეთნიკური სტერეოტიპების ცვლადების გამოყენება ბავშვთა თამაშის კვლევისას.

ცხრილი 4.1. რასობრივი და ეთნიკური იდენტობის განვითარება

რასობრივ-ეთნიკური იდენტობის ფორმირება ადამიანის განვითარების თანმხლები კომპლექსური პროცესია.

ჩვილობის ასაკი. ბავშვები ერთმანეთისგან ასხვავებენ მუქ და ღია ფერებს, მუქ და ღია სახეებს.

3–4 წელი. ბავშვები აღიქვამენ გარეგნულ განსხვავებებს მათ თეთრკანიან და შავკანიან თანატოლებს შორის, თუმცა ვერ აცნობიერებენ ვერც საკუთარ და ვერც სხვების რასობრივ იდენტობას. ბავშვები დიდ ინტერესს ავლენენ ფიზიკური მსგავსება-განსხვავების მიმართ.

5–9 წელი. ამ ასაკში ფორმირდება საკუთარი რასობრივი პროფილისა და გარკვეული ჯგუფისადმი კუთვნილების აღქმის საწყისი სტადია. კონკრეტული ჯგუფისადმი კუთვნილების შეგრძნება ჯგუფის წევრების საერთო მახასიათებლების გაცნობიერების შემდეგ ვითარდება.

7 წელი. თეთრკანიანი ბავშვები რასობრივი კუთვნილების ნიშნით აღიქვამენ შავკანიან ბავშვებს და პირიქით.

8 წელი. ბავშვები აღიქვამენ სხვა ეთნიკურ ჯგუფებს (მაგალითად, ინდიელებს, ჩინელებს, იაპონელებს, ლათინოამერიკელებს). თეთრკანიანი და შავკანიანი ბავშვების ერთმანეთისგან გარჩევა უფრო ადვილია, ვიდრე სხვა ეთნიკური პროფილის ბავშვებისა. 8 წლის ასაკში საკმაოდ რთულია მულტიეთნიკური და მულტირასობრივი პროფილის ბავშვების იდენტობის აღქმა (შეიძლება ითქვას, რომ იგივე ითქმის საზოგადოების უმეტეს ნაწილზე).

8–10 წელი. ბავშვები ადგენენ რასობრივ-ეთნიკურ კუთვნილებას და კონკრეტული ჯგუფისადმი კუთვნილების შეგრძნება უძლიერდებათ. ეს პროცესი უფრო რთულად მიმდინარეობს მულტირასობრივი/მრავალეთნიკური პროფილის ბავშვებში.

წყარო: Wardle: *Introduction to Early Childhood Education: A Multidimensional Approach to Child-Centered Care and Learning*. Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright © 2003 by Pearson Education. Reprinted by permission of the publisher.

ა.შ.შ.–ის მოსახლეობის აღწერისას გამოვლენილი ხუთი მსხვილი რასობრივ–ეთნიკური ჯგუფი მეტად არაერთგვაროვანია განათლების, შემოსავლის, ბოლოდროინდელი/ადრინდელი მიგრაციის, პროფესიის და ენის თვალსაზრისით, რომ არაფერი ვთქვათ თითოეული კატეგორიის წარმომადგენელთა წარმომავლობაზე. ამიტომ, ამ ნაშრომში ერთმანეთისგან მკაფიოდ გავმიჯნავთ ორ ცნებას: რასობრივ/ეთნიკურ კუთვნილებას და კულტურას.

აფროამერიკელი ბავშვები

ჯენის ჰეილი ამომწურავად განიხილავს აფროამერიკელი ბავშვების განათლებასთან დაკავშირებულ საკითხებს (Hale-Benson, 1986; Hale, 1994). მისი წვლილი თამაშისა და მცირეწლოვანი აფროამერიკელი ბავშვების შესახებ ჩვენს მსჯელობაში, ორი მიმართულებით არის მნიშვნელოვანი: 1. ჰეილი აღნიშნავს, რომ რადგან თამაშის განმარტება მეტწილად ევროცენტრულ თეორიულ და კვლევით კონტექსტს ეფუძნება, ჩვენი მსჯელობა შეიძლება არა მარტო დისკრიმინაციული იყოს აფროამერიკელი ბავშვების მიმართ, არამედ არც აფროამერიკელი ბავშვების თამაშის სპეციფიკური კომპონენტები გაითვალისწინოს. 2. ჰეილი განიხილავს აფროამერიკელი ბავშვების თამაშის თავისებურებებს.

ჰეილი, ისევე როგორც ბევრი სხვა მეცნიერი, მიიჩნევს, რომ თამაშში პირდაპირ აირეკლება ბავშვის ოჯახური და კულტურული გარემო, რომელიც, აფროამერიკელი ბავშვის შემთხვევაში, გარკვეულწილად მისი აფრიკული ჩამომავლობით არის განპირობებული. კერძოდ, აღსანიშნავია შემდეგი კომპონენტები (Hale-Benson, 1986, გვ. 15):

- ფოლკლორი
- ცეკვა
- სიმღერა
- მოტორული ჩვევები – სიარული, მეტყველება, სიცილი, სიმღერა, ჯდომა, დგომა.
- უფროსების პატივისცემა ოჯახში და თემში
- მაგიური რიტუალები

ჰეილი იმ ნიშან–თვისებებსაც განიხილავს, რომლებიც მისი აზრით აფროამერიკელი ბავშვებისთვის არის დამახასიათებელი:

- ჭარბი ემოციურობა (აფექტურობა)
- მიმიკისა და ჟესტების ჭარბი გამოყენება თვითგამოხატვისას
- მეტყველებაში კონოტაციური ლექსიკისა და ფრაზეოლოგიის უპირატესი გამოყენება
- სწავლის პროცესში კომუნიკაციისთვის მეტყველებისა და სმენითი (ორალური და აუდიალური) მოდალობების უპირატესი გამოყენება
- ადამიანებთან ურთიერთობისკენ სწრაფვა
- ახალ სტიმულებთან სწრაფი ადაპტირების უნარი

ჰეილის აზრით (Hale-Benson, 1986), „საჭიროა, გავაფართოვოთ თამაშის კონცეფცია და გავითვალისწინოთ შავკანიანი ბავშვების გამოხატვის სტილი – მთელი რიგი ქცევები, გემოვნებები და უპირატესობები, რომლებიც, შესაძლოა, თავდაპირველად თამაშის ქცევის ნაწილად არც კი განიხილებოდა“ (გვ. 95). გამოსაკვლევი ელემენტების სიაში შედის მოძრაობა, ცეკვა, მუსიკა, ლანდშაფტის ხელოვნება, მოდა, ფოლკლორი და მაგიურ-სპირიტუალური რწმენა-წარმოდგენები.

მოძრაობაში ჰეილი გულისხმობს თამაშისთვის გამოყენებული სივრცის მოცულობას და მისი ათვისების პრინციპს. აქვე განიხილავს აქტიური და პასიური თამაშების განაწილების საკითხს. მეცნიერის დაკვირვებით, შავკანიანი ბავშვები, განსაკუთრებით ბიჭები, ძალიან აქტიურები არიან თამაშის დროს და ამისთვის სკოლაში ხშირად იღებენ შენიშვნებს. *ცეკვაში* ჰეილი გულისხმობს (Hale-Benson, 1986) „შავკანიანი ბავშვების ფიზიკური შესაძლებლობების ადრეულ განვითარებას, რაც არაერთ კვლევაში აღნიშნულა“ (გვ. 96) და განიხილავს *ცეკვის* ეფექტიანად გამოყენების შესაძლებლობას მათემატიკის სწავლებაში. *მუსიკის* ელემენტის შესწავლისას, ჰეილი აღნიშნავს, რომ შავკანიან ბავშვებს პოპულარული სიმღერების დასწავლის განსაკუთრებული უნარი აქვთ და სვამს კითხვებს: შეიძლება თუ არა ამ უნარის გამოყენება სასწავლო პროცესში? შავკანიან ბავშვებზე უარყოფითად ხომ არ აისახება სკოლებში მუსიკალური ელემენტის სიმწირე? ჰეილის აზრით, იმისათვის, რომ დავადგინოთ, როგორ უფრო ადვილად სწავლობს შავკანიანი ბავშვი, უნდა დავაკვირდეთ მისი სახლის სათამაშო გარემოს. შეიძლება შევნიშნოთ, რომ ზოგიერთი ფერი ამა თუ იმ სახით მოქმედებს ბავშვის სწავლის პროცესზე. (Hale-Benson, 1986, გვ. 96) შესაბამისად, ჰეილი ასკვნის, რომ „*მოდა* კულტურის ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი ელემენტია, რომელიც პიროვნების შემოქმედებით იმპულსს გამოხატავს“ (გვ. 97) და ამდენად, აუცილებელია, შევისწავლოთ, როგორ იყენებენ შავკანიანი ბავშვები მოდის ელემენტებს მათი კულტურული გარემოს გადმოსაცემად. შესაძლოა, მიღებული შედეგების გათვალისწინებით უფრო გაგვიადვილდეს შავკანიანი ბავშვების, განსაკუთრებით კი ბიჭების, ჩართვა დრამატულ თამაშებში. ჰეილის აზრით, საჭიროა შავკანიან ბავშვებზე დაკვირვება, იმისათვის, რომ შევისწავლოთ როგორ იყენებენ ცალკეულ სიტყვებს, გამოთქმებს, ამა თუ იმ თამაშის თანმხლებ გართიმულ ფრაზეოლოგიურ ფორმულებს, ან თუნდაც უცენზურო სიტყვებს. გარდა ამისა, ჰეილის მიაჩნია, რომ აუცილებელია, შევისწავლოთ და გავაანალიზოთ შავკანიანი ბავშვების წარმოსახვის გამოყენება თამაშის დროს. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, წინამდებარე ნაშრომში, წარმოსახვა მჭიდროდ არის დაკავშირებული შემოქმედებით აზროვნებასა და შემეცნების უნართან.

ჰეილი აღნიშნავს (Hale-Benson, 1986), რომ ბავშვების თამაში ბევრი ნიშნით ჰგავს რელიგიას და სპირიტუალურ რიტუალს. თამაშის დროს ბავშვი გამოიმუშავებს ადგილის შეგრძნებას, თავდაჯერებულობას და უკონტროლო ცხოვრებისეული რეალობის მართვის შეგრძნებას, თამაში ცხოვრებას აზრს სძენს. მეტიც, თამაში თავის თავში აერთიანებს დადებით ემოციას, დღესასწაულის განწყობას, ტრანსცენდენტულობას და დადებით გავლენას. ამდენად, რადგან შავკანიანი ბავშვების შემოქმედებით აქტივობებში „მეცნიერებმა არამატერიალური განზომილებისა და ზებუნებრივისკენ გამოხატული სწრაფვა შენიშნეს“ (გვ. 99),

აუცილებელია მათი სულიერი განწყობის შესწავლა და თამაშში მისი გამოხატვის გზების მოძიება.

კონტექსტური და ნაკლებკონტექსტური კომუნიკაცია

ზოგ მეცნიერს მიაჩნია, რომ ჩრდილოეთ ამერიკის არაევროპული წარმოშობის მოსახლეობისთვის ძირითადად კონტექსტური კომუნიკაციაა დამახასიათებელი - არაევროპული, კონტექსტური მინიშნებების გამოყენება და ტრადიციული და კულტურული ნორმების დაცვა - ნებისმიერ სიტუაციაში დაწყებული პირველადი საჭიროებების კულტურასთან დაკავშირებული მოლოდინებით და სოციალური წესების კომუნიკაციით დამთავრებული (Gonzalez-Mena, 1997; Kaizer & Rasmisky, 2003; Lunch, 1998). კაიზერი და რასმინსკი (2003) აღნიშნავენ, რომ კონტექსტურ კომუნიკაციაში სიტყვების როლი მეორეხარისხოვანია და „განსაკუთრებულ აქტუალობას იძენს პერიოდული პაუზები, არაპირდაპირი კომუნიკაცია – თანაგრძნობის გამოხატვა, ამბის მოყოლა, პარალელების გავლება ან საუბრის თემის გარშემო საუბარი“ (გვ. 54). ამ ავტორების მიხედვით, კომუნიკაციის კონტექსტუალიზებული ფორმების უპირატესი გამოყენება დამახასიათებელია აზიური, სამხრეთ აზიური, სამხრეთ ევროპული, ლათინოამერიკული და აფრიკული წარმოშობის ადამიანებისთვის და ამერიკელი ინდიელებისთვის.

კონტექსტური კომუნიკაცია მნიშვნელოვნად განსხვავდება საშუალო კლასის ევროპული წარმოშობის ამერიკელების დეკონტექსტუალიზებული ან ნაკლებკონტექსტური კომუნიკაციისგან, რომელსაც ახასიათებს პირდაპირობა, სიზუსტე და ლოგიკურობა, და ხშირად დისტანციურად ხორციელდება. კონტექსტური კომუნიკაციის კულტურის მატარებელი ოჯახისთვის კი ნიშანდობლივია გადაძახილები – მშობლები და ბავშვები (მტირალა ჩვილების ჩათვლით) ხშირად ერთმანეთს გარკვეული მანძილიდან ეხმიანებიან (Gonzalez-Mena, 1997).

ბუნებრივია, დიდია კომუნიკაციის ტიპის გავლენა თამაშზე, განსაკუთრებით სოციალურ-დრამატულ თამაშებზე. კომუნიკაციის თავისებურებათა გათვალისწინება ასევე მნიშვნელოვანია უფროსებისთვის, რომელთა ამოცანას სათამაშო დავალებების ნელ-ნელა გართულება წარმოადგენს. მეტიც, კონტექსტური კომუნიკაციის კულტურის მქონე ბავშვებთან ძირითადი საგანმანათლებლო მიზნების მიღწევის მიზნით (მაგალითად, წერა-კითხვის ან ანგარიშის სწავლება), საგანმანათლებლო თამაშების გამოყენება სასურველ შედეგს ვერ გამოიღებს ან მინიმუმ, მათი სერიოზული ადაპტაცია იქნება საჭირო. ასევე ყურადღებით უნდა დაფიქრდეთ პედაგოგის როლზე: როგორ უნდა მოიქცეს პედაგოგი კონტექსტური კულტურის მქონე ბავშვებთან – როგორც აქტივობის მონაწილე და დამგეგმავი, თუ როგორც დამკვირვებელი და სცენის მენეჯერი (იხ. თავი 7). დაბოლოს, კონტექსტური კომუნიკაციის თავისებურებათა გაანალიზება იმაზე დაფიქრებაში გვეხმარება, უნდა გამოვიყენოთ თუ არა სმილანსკის ნაშრომში (1968) განხილული სოციალურ-დრამატული თამაშები ყველა ბავშვთან.

რეზიუმე

კვლევებმა აჩვენა, რომ ბიჭები გოგონებზე ხშირად თამაშობენ ე.წ. „უხემ თამაშს წესების გარეშე“ ანუ „მოჩვენებით ჩხუბს“ და თამაშის დროსაც მეტ აგრესიას ამჟღავნებენ. ოთხი წლის ასაკიდან ბიჭებისთვის ფიზიკური აქტივობა უფრო მეტად არის დამახასიათებელი, ხოლო გოგონებისთვის - მჯდომარე თამაშები. თუმცა, სოციალური თამაშის განვითარება ორივე სქესის ბავშვებში ანალოგიურად მიმდინარეობს. გენდერული განსხვავებები თვალსაჩინოა ინტერაქციის პროცესში და თანამოთამაშეებისა და სათამაშო მასალების შერჩევაში. ბიჭებს მეტი პირდაპირობა ახასიათებთ ურთიერთობაში, გოგონები კი მეტ მოქნილობას ამჟღავნებენ თამაშის შერჩევასა. ადრეული ასაკის გოგონებისთვის უფრო მეტადაა დამახასიათებელი კონსტრუქციული და სხვა ჯდომითი თამაშები. წარმოსახვითი თამაშის მიმართ ინტერესისა და კონსტრუქციული უნარების თვალსაზრისით, გოგონებს და ბიჭებს შორის მნიშვნელოვანი განსხვავება არ აღინიშნება, თუმცა, არაერთი კვლევა ადასტურებს, რომ თამაშების თემატიკა და შინაარსი გენდერულად მარკირებულია – ბიჭები უპირატესობას ანიჭებენ ინდივიდუალისტურ და სათავგადასავლო, გოგონები კი -ურთიერთობაზე და აღმზრდელობით-მზრუნველობით იმპულსებზე დამყარებულ თემებს.

დაბადებიდან რვა წლის ასაკამდე, ბავშვთა გენდერულად დიფერენცირებული თამაშის მოდელები მშობლების, თანატოლების და მასწავლებლების ზეგავლენით ყალიბდება. მშობლების დამოკიდებულება და მოლოდინი გენდერულად მარკირებულ თამაშთან დაკავშირებით აისახება სახლში სპეციალურად გოგონებისთვის ან სპეციალურად ბიჭებისთვის შექმნილ გარემოსა და სიტუაციებში და ინტერაქციულ მოდელებში. თუმცა, თამაშის უკვე ჩამოყალიბებული მოდელების გარკვეულწილად შეცვლა შესაძლებელია პედაგოგის დასწრებით, თამაშში ჩართვით და თამაშის წარმოსახვითი სივრცის მოდიფიცირებით. გენდერულად მარკირებული თამაშის ტრადიციული მოდელების შეცვლა-არშეცვლის საკითხი ცალკეული პიროვნების ინდივიდუალურ ღირებულებათა სისტემას უკავშირდება. მთავარი ის არის, რომ მშობლებიც და პედაგოგებიც თანაბრად ეპყრობოდნენ გოგონებს და ბიჭებს, როგორც დროის დათმობის, ისე სათამაშოებით უზრუნველყოფის მხრივ და ორივე სქესის ბავშვებს თამაშის მრავალფეროვან აქტივობებს სთავაზობდნენ. მშობლებს ვურჩევთ, დაფიქრდნენ, რამდენად ზემოქმედებს მათი ღირებულებები და მიკერძოებული დამოკიდებულება ბავშვებისთვის ამა თუ იმ ტიპის თამაშის შერჩევა-შეთავაზებაზე – ეს განსაკუთრებით აქტუალურია როლური თამაშებისთვის, რომლებიც ბავშვებს სოციალური ნორმების ათვისებაში ეხმარება.

ადრეულ ასაკში თამაშის დროს გამოვლენილი ინდივიდუალური განსხვავებები ასევე შეისწავლეს პიროვნული თვისებების მიმართ. გამოყვეს პიროვნული (ინდივიდუალური) სტილის ამსახველი ოთხი ცვლადი: (1) ორიენტაცია ადამიანებზე ან ნივთებზე, (2) თამაშის განწყობა, (3) მიდრეკილება ფანტაზიისადმი და (4) წარმოსახვითი თამაშის სტილები. ასევე განასხვავეს თამაშის განწყობის ორი ასპექტი: კოგნიტური, რომელიც უკავშირდება შემოქმედებითი და იუმორის აღქმის უნარების განვითარებას და აფექტური, რომელიც თამაშის თანმხლები სიხარულისა და ხუმრობის თანმხლები სიცილის სახით გამოიხატება.

ფანტაზიისადმი მიდრეკილებას აქვს ორი სახე, ფარული და მანიფესტირებული, წარმოსახვით თამაშში კი გამოიყოფა ორი სტილი: საგნისგან დამოუკიდებელი/დრამატული და საგანზე დამოკიდებული/მოდელირებაზე ორიენტირებული. როლზე ორიენტირებული ბავშვები მოდელზე ორიენტირებული ბავშვებისგან განსხვავებით, წარმოსახვითი თამაშის დროს ნაკლებად არიან საგნებზე ფოკუსირებულნი. საგნებით თამაშის ცალკეული ფორმები ერთმანეთისგან განსხვავდება საგნებისა და მოქმედებების თანაფარდობის, თამაშის ტემპის, ორგანიზების, დამუშავების, სირთულის და მოთამაშისთვის საჭირო ყურადღების ხარისხის მიხედვით – ეს ყველაფერი უკავშირდება ბავშვის პიროვნულ თვისებებს და მათ განმაპირობებელ მენტალურ სტრუქტურებს. უფროსებმა უნდა გააცნობიერონ თამაშის დროს ბავშვების სწრაფვა დამოუკიდებლობისა და თვითრეალიზაციისკენ და მაქსიმალურად შეუწყონ მათ ხელი საკუთარი უნიკალური ნიჭისა და უპირატესობების აღმოჩენაში.

ეთნიკური კუთვნილება ზემოქმედებს, ზოგადად, ბავშვის განვითარებაზე და კონკრეტულად, მისი სოციალური იდენტობის ჩამოყალიბებაზე, თუმცა, რთულია ამ ცვლადების ეფექტის დადგენა ბავშვების თამაშის ქცევებზე. ოჯახური და კულტურული გარემოს ზეგავლენა აისახება აფროამერიკელი ბავშვების თამაშის სტილზე – კერძოდ, მათ ემოციურობაზე, ჟესტებისა და მიმიკის გამოყენებაზე და მეტყველებაზე. შავკანიანი ბავშვების თამაშის ექსპრესიული სტილი ვლინდება მათ მოძრაობებში, ცეკვაში, მუსიკაში, მოდისა და ლანდშაფტის ხელოვნების ელემენტებში, ხალხურ სიმღერებსა და ნარატივებში. სხვადასხვა ეთნიკური ჯგუფისთვის დამახასიათებელი კომუნიკაციის სტილის თავისებურებები აისახება როგორც ბავშვების თამაშში, ისე მათ თამაშზე უფროსების რეაგირებაში (ზედამხედველობასა თუ თანამონაწილეობაში).

პროექტები და აქტივობები

1. მოამზადეთ კითხვები და გაესაუბრეთ კროსგენდერულ თამაშში მონაწილე ბავშვებს. დაადგინეთ, რას განიცდიან ბავშვები მოცემული სათამაშო აქტივობების შესრულებისას.
2. მონაწილეობა მიიღეთ დებატებში შემდეგ თემაზე: „უნდა გავიაზროთ თუ არა ბავშვების თამაში, როგორც ძალაუფლებისთვის ბრძოლა“. მოამზადეთ ორივე ურთიერთსაპირისპირო პოზიციის ამსახველი არგუმენტები.
3. მოამზადეთ ისეთი დრამატული წრის პროექტი, რომელიც, თქვენი აზრით, ბავშვებს გენდერული სტერეოტიპების გადალახვაში დაეხმარება.
4. გაესაუბრეთ მშობელს, რომელიც წარმოადგენს ეთნიკურ უმცირესობას. დაუსვით შეკითხვები შემდეგ თემებთან დაკავშირებით: ბავშვის აღზრდა, ბავშვის თამაში და თამაშისთვის საჭირო პირობები, უფროსების ჩართულობა ბავშვის თამაშში ოჯახურ პირობებში, უფროსების მოლოდინი ადრეული ასაკის ბავშვის თამაშის ქცევებთან დაკავშირებით. მიღებული პასუხები შეადარეთ თქვენს საკუთარ გამოცდილებას – თქვენს ოჯახში არსებულ სიტუაციას.

5. გაიხსენეთ ბავშვობა და თქვენი თამაშების მიხედვით განსაზღვრეთ თქვენი, როგორც ადრეული ასაკის მოთამაშისა და ზოგადად, როგორც მცირეწლოვანი პიროვნების პროფილი. როგორ განსაზღვრა თქვენმა პიროვნულმა თვისებებმა თქვენი თამაშის სტილი და ინტერესები? რა როლი მიუძღვის თამაშს თქვენი პიროვნული თვისებების ჩამოყალიბებაში?
6. იმსჯელეთ შემდეგ საკითხზე: უნდა შეეცადოს თუ არა პროგრესულად მოაზროვნე განათლების სპეციალისტი, გენდერული როლების სოციალიზაციასთან დაკავშირებით ტრადიციული ოჯახის დამოკიდებულებების შეცვლას? მოამზადეთ ორივე ურთიერთსაპირისპირო პოზიციის ამსახველი არგუმენტები.

თავი 5. თამაშის როლი განვითარებაში

შესავალი

თამაშს მრავალი წლის განმავლობაში განიხილავდნენ, როგორც სწავლის საშუალებას ადრეულ ასაკში. სამწუხაროდ, დღეს თამაშის ამგვარ გაგებას საფრთხეს უქმნის სწრაფვა აკადემიური წარჩინებისკენ და სტანდარტების დაკმაყოფილებისკენ. ადრეული განათლების ამ ახალი ტენდენციის ფარგლებში მეტ ყურადღებას უთმობენ სწავლების უფრო პირდაპირ ფორმებს. განათლების თანამედროვე გარემოში, მნიშვნელოვანია, გვახსოვდეს ადრეული განათლების ძირეული პრინციპი: ბავშვის პიროვნების ყოველთვის სრულფასოვნად გათვალისწინება. ჩვენი აზრით, თამაში სწავლის საუკეთესო საშუალებაა ადრეულ ასაკში და სრულად უზრუნველყოფს ბავშვის, როგორც პიროვნების სასკოლო მზაობას და ახალი აკადემიური სტანდარტების არა მხოლოდ დაკმაყოფილებას, არამედ გადაჭარბებასაც.

მეორე თავში განვიხილეთ სხვადასხვა თეორია თამაშის როლთან დაკავშირებით, როგორც ზოგადად, ცხოვრებაში, ისე ბავშვის განვითარებასა და სწავლაში. ამ თავში განვაგრძობთ მსჯელობას თამაშის მნიშვნელობაზე და ადრე მოყვანილ თეორიულ მოსაზრებებს ემპირიული კვლევების შედეგებით განვამტკიცებთ. თავდაპირველად განვიხილავთ ტვინის ფორმირებას და თამაშს, განვითარებაში თამაშის როლის ბიოლოგიური საფუძვლების ასახსნელად. თამაში ტვინის და ზოგადად, ბავშვის განვითარების ხელშემწყობი ფაქტორია. შემდეგ შევეხებით განვითარებაში თამაშის სოციალურ-კულტურულ მნიშვნელობას. ამ თვალსაზრისით, თამაში განიხილება, როგორც კულტურის ელემენტების ათვისებისა და მათი მნიშვნელობის აღქმის ერთ-ერთი საშუალება.

თამაშის როლის შესწავლას ბავშვის განვითარებაში არაერთი ნაშრომი ეძღვნება. მეცნიერთა კვლევის ობიექტი გახდა ბავშვის განვითარების სხვადასხვა განზომილება, მათ შორის, (ა) შემეცნებითი, (ბ) მეტყველების და წერა-კითხვის შესწავლის, (გ) სოციალური და (დ) ემოციური. ამ თავში განვიხილავთ ოთხივე განზომილებასთან დაკავშირებულ მნიშვნელოვან ცნებებსა და კვლევის შედეგებს და შევეცდებით, რომ მათი სინთეზის საშუალებით განვმარტოთ, თუ რას ნიშნავს ადრეული ასაკის ბავშვთა განათლებისა და სოციალიზაციისადმი ინტეგრაციული „თამაშისმიერი“ მიდგომა.

მთავარი კითხვები

1. რომელი სამი პერსპექტივიდან შეგვიძლია განვიხილოთ თამაშის და განვითარების ურთიერთმიმართება? რომელია თამაშისა და განვითარების შესწავლასთან დაკავშირებული მნიშვნელოვანი ცნებები და პრობლემები?

2. როგორ უკავშირდება თამაში თავის ტვინის განვითარებას? რატომ არის თამაში ტვინის განვითარების ხელშემწყობი ფაქტორი?
3. რომელი უნივერსალური და კულტურულად სპეციფიკური ასპექტები შეიძლება გამოვყოთ, როდესაც განვიხილავთ თამაშის როლს განვითარებაში? რითი განსხვავდება ერთმანეთისგან თამაშის ხსენებული ფუნქციის ეს ორი ასპექტი?
4. რას გვიჩვენებს კვლევის შედეგები თამაშის მიმართებაზე (ა) შემეცნებით განვითარებასთან, (ბ) მეტყველების და წიგნიერების უნარების განვითარებასთან, (გ) სოციალურ განვითარებასთან, (დ) ემოციურ განვითარებასთან?
5. როგორ უწყობს ხელს თამაში ბავშვის სასკოლო მზაობას? როგორ ეხმარება თამაში სკოლის ასაკის ბავშვს აკადემიური სტანდარტების დაკმაყოფილებაში?
6. რას ნიშნავს სასარგებლო თამაში? როგორ აუხსნიდით მშობელს თამაშის მნიშვნელობას ადრეული განათლების პროცესში?
7. რა კავშირია თამაშის განწყობასა და წარმოსახვას შორის, ფსიქოლოგიურ მზაობას (თავის გართმევასა) და მედეგობას შორის? როგორ შეიძლება ამ კავშირების გამოყენება რისკის ქვეშ მყოფი ბავშვების სასარგებლოდ?

თამაში და განვითარება: ძირითადი დაკვირვებები

თამაშისა და განვითარების ურთიერთკავშირის მინიმუმ სამი სახე შეიძლება გამოვყოთ:

- *თამაში, უბრალოდ, ასახავს განვითარების ამ თუ იმ საფეხურს.* ქცევამ თამაშის დროს შეიძლება გარკვეული ინფორმაცია მოგვაწოდოს ბავშვის განვითარების მიმდინარე სტატუსზე სხვადასხვა სფეროში.
- *თამაში ხელს უწყობს განვითარებას.* თამაში შეიძლება გავიაზროთ, როგორც განვითარების გამოხატვის ერთგვარი ფორმა, განვითარების ერთგვარი კონტექსტი, რომელიც შესაძლებელს ხდის ახალი ცოდნის შექმნას.
- *თამაში განაპირობებს განვითარებას.* თამაში არის განმავითარებელი ცვლილების ინსტრუმენტი და მან შეიძლება თვისებრივად გააუმჯობესოს ორგანიზმის ფუნქციონირება და სტრუქტურული აგებულება.

სამივე მოსაზრება გარკვეულწილად სწორია და ერთმანეთს არ ეწინააღმდეგება. თუმცა, კონკრეტულ სიტუაციაში ერთ–ერთი მათგანის ამოსაცნობად დამატებითი ინფორმაცია გვესაჭიროება. უნდა ვიცოდეთ, რა ტიპის თამაშთან და განვითარების რომელ სფეროსა და დონესთან გვაქვს საქმე. ასევე უნდა ვიცნობდეთ ბავშვს და მასთან დაკავშირებულ კონტექსტს. თამაში ზოგჯერ განვითარების განმაპირობებელია, ზოგჯერ ხელს უწყობს განვითარებასა და სწავლას, ზოგჯერ კი მხოლოდ გარკვეული ინფორმაციის მატარებელია. არის შემთხვევები, როცა თამაშის სამივე ფუნქცია ერთად გვხვდება.

ბავშვისთვის თამაშის სარგებლიანობა შეიძლება კვების სარგებლიანობას შევადაროთ. ჩვენ ხომ არასდროს ვიკითხავთ, კარგია თუ არა კვება ბავშვის ზრდისა და განვითარებისთვის; ამის ნაცვლად შევეცდებით გავარკვიოთ, რა რაოდენობით კალორიებს, ვიტამინებსა და მინერალებს გვაძლევს ესა თუ ის საკვები. ამგვარი მიდგომის შედეგად, ჩვენი კითხვები საკვებისა და კვების შესახებ უფრო კონკრეტული და სპეციფიკური იქნება, მაგალითად, რომელი ინგრედიენტია მისაღები/სასარგებლო კონკრეტული ადამიანისთვის კონკრეტულ პირობებში. ფინის აზრით (1997), თამაშის და განვითარების ურთიერთკავშირის საკითხიც ასეთი მიდგომის საფუძველზე უნდა განვიხილოთ და ვიწრო და ფოკუსირებული შეკითხვები უნდა დავსვათ.

კიდევ ერთი საბაზისო მოსაზრება თამაშის შესახებ, გახლავთ მისი მოკლევადიანი და გრძელვადიანი ეფექტი ბავშვის განვითარებაზე. თამაშის დადებით ზეგავლენას ზოგჯერ მალევე, კონკრეტული აქტივობის განხორციელებისთანავე, ვხედავთ. ეს ზეგავლენა შეიძლება გარკვეული დროის განმავლობაში გაგრძელდეს, მაგრამ, როგორც წესი, მალევე სრულდება. თამაშის გრძელვადიანი შედეგები კი წლების განმავლობაში მოქმედებს. წინარე გამოცდილების შედეგის დიდი ხნის დაყოვნებით გამოვლინებას ე.წ. „მიძინებულ ეფექტს“ უწოდებენ. ამგვარად, მიძინებული ეფექტი არის თამაშის გრძელვადიანი სარგებელი, რომელიც საკმაო პერიოდის შემდეგ იჩენს თავს.

ჩვენი აზრით, თამაშმა შესაძლოა გამოიღოს როგორც მოკლე, ისე გრძელვადიანი შედეგი ბავშვის განვითარების თვალსაზრისით. მოკლევადიანი ეფექტის მაგალითია ბავშვების კოგნიტური ფუნქციების გააქტიურება თამაშის პროცესში, რაც ყოფილი საბჭოთა კავშირის მეცნიერებმა დაადგინეს. მ. მანიულენკოს კვლევის მიხედვით (იხ. Elkonin, 1978), სხვა სიტუაციებთან შედარებით, თამაშის დროს ბავშვები ავლენენ თვითრეგულირების მომეტებულ უნარს. მანიულენკოს ნაშრომში აღწერილია შემთხვევა, როცა მცირეწლოვანი ბიჭი ბევრად უფრო მობილიზებული იყო და მეტ ყურადღებას აქცევდა დეტალებს ჯარისკაცებით თამაშის დროს, ვიდრე სკოლის გაკვეთილებზე.

მიძინებული ეფექტი უფრო რთული გამოსაკვლევიანია. სანდო შედეგების მისაღებად საჭიროა საკმაოდ ხანგრძლივი ლონგიტუდური კვლევების წარმოება. თამაშის დადებითი ეფექტების შესწავლისას მეცნიერები, უმეტესად, მოკლევადიანი კვლევების შედეგების ექსტრაპოლაციას ახდენენ. კეთდება დაშვება, რომ თამაშისმიერი ინტერვენციის დადებითი ეფექტი ბავშვის განვითარებაზე მომავალშიც შენარჩუნდება და დროთა განმავლობაში, შემდგომ გამოცდილებასთან ურთიერთქმედების შედეგად, კიდევ უფრო გაძლიერდება. ამგვარი დაშვების საფუძველია მეცნიერთა შეხედულება, რომ თამაშისმიერი ინტერვენციის წყალობით, ბავშვები მეტი სარგებლის მიღებას შეძლებენ უფრო გვიანდელი პოზიტიური გამოცდილებიდან, ვიდრე ამ ინტერვენციის გარეშე შეძლებდნენ, რაც, საბოლოოდ, კუმულაციურ ეფექტს მოგვცემს. რა თქმა უნდა, აუცილებელია ამ მოსაზრების დამტკიცება ლონგიტუდური კვლევის საშუალებით, რაც იშვიათია (Christie & Johnson, 1985).

თამაში ნამდვილად შეგვიძლია განვიხილოთ, როგორც განვითარების ხელშემწყობი ფაქტორი, თუმცა, არ უნდა გამოგვრჩეს ე.წ. „ეპიფენომენები“ – თანმხლები ფაქტორები. უნდა დავუშვათ, რომ დადებითი ეფექტი შეიძლება ახლდეს არა საკუთრივ თამაშს, არამედ ისეთ

ძნელად დასადგენ ფაქტორებს, როგორებიცაა, მაგალითად, თანატოლებთან ურთიერთობა და კონფლიქტი. თუ თამაშზე დაფუძნებული სასწავლო აქტივობის ფონზე ბავშვის კოგნიტიური უნარი პროგრესირებს, ეს დადებითი ეფექტი შეიძლება თამაშით კი არა, სხვა გარემოებით იყოს გამოწვეული. ამდენად, ეპიფენომენების, ანუ თანმხლები ფაქტორების სათანადოდ გაკონტროლების შედეგად დავინახავთ, რომ საკმაოდ ბევრი ეფექტი, რომელსაც აქამდე თამაშისმიერ სასწავლო აქტივობას მივაწერდით, რეალურად, სხვა გარემოებებით არის განპირობებული (Smith, Dalgleish, & Herzmrk, 1981).

კიდევ ერთი ფაქტორი, რომელიც ართულებს თამაშსა და ბავშვის განვითარებას შორის კავშირის დადგენას, არის ექვიფინალურობის ეფექტი. ექვიფინალურობა ნიშნავს ღია სისტემაში ამა თუ იმ დადებითი შედეგის სხვადასხვა საშუალებით მიღწევის შესაძლებლობას (Sackett, Sameroff, Cairns, & Suomi, 1981). არ არის გამორიცხული, რომ, თამაშში მართლაც უწყობს ხელს ამა თუ იმ სახის სწავლას ან განვითარების სხვა ასპექტებს, თუმცა იგივე ეფექტი შეიძლება სხვა გარემოებებითაც მიიღწეს. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, განვითარებასთან დაკავშირებული ერთი და იგივე ამოცანის განხორციელება სხვადასხვა ხერხით არის შესაძლებელი. ამ თვალსაზრისით, თამაშში სასარგებლოა, თუმცა არა აუცილებელი. სკოლამდელ ასაკში წერა–კითხვის უნარის განვითარებაზე ორიენტირებულ დრამატულ თამაშებს შეიძლება ისეთივე ეფექტი ჰქონდეს, როგორც, მაგალითად, მასწავლებლის მიერ ზღაპრების კითხვას ან პირდაპირ ინსტრუქტაჟს. წერა–კითხვა, ან სავარაუდოდ, ნებისმიერი სხვა უნარ–ჩვევა მხოლოდ ერთი ხერხით არ ვითარდება. ამდენად, ერთ–ერთი მეტად საინტერესო და ჯერჯერობით პასუხგაუცემელი კითხვა ასეთია: შეიძლება თუ არა თამაშს ჰქონდეს ყველა სხვა ფაქტორისგან განსხვავებული, უნიკალური ეფექტი?

თავის ტვინის განვითარება და თამაში

პირველი ოცდათექვსმეტი თვის განმავლობაში ბავშვი იმდენ სტიმულს იღებს, რომ მის ტვინში დაახლოებით ერთი კვადრილიონი სინაფსური კავშირი ყალიბდება. ბავშვის ტვინი დაბადებიდან მზად არის ახალი შეგრძნებების მისაღებად, გადასამუშავებლად და მათთვის ამა თუ იმ მნიშვნელობის მისანიჭებლად. ბავშვი მომზადებულია უთვალავი შეხვედრისთვის გარესამყაროს შემადგენელ ელემენტებთან – ადამიანებთან, სხვადასხვა საგნებთან და ა.შ. სპონტანური თამაშში ხელს უწყობს ამ უდიდესი რაოდენობის ნეიროკავშირის ფორმირებას. ჩვილობიდან დაწყებული, სკოლამდელ ასაკამდე, ბავშვებს სჭირდებათ თამაშში იმისათვის, რათა მაქსიმალურად მდიდარი სინაფსური კავშირები განუვითარდეთ. სატონ–სმითის აზრით (1998), „ტვინს, თამაშის მსგავსად, დასაწყისშივე მაღალი პოტენციალი აქვს. [ადამიანის] განვითარების საწყის ეტაპებზე თამაშის ფუნქცია, სავარაუდოდ, არის ტვინის პოტენციის აქტუალიზება იმისათვის, რათა ტვინშიც და ქცევებშიც იმაზე უფრო ფართოდ აღიბეჭდოს პოტენციურად მოცემული მრავალფეროვნება, ვიდრე ეს თამაშის გარეშე მოხდებოდა“ (გვ. 333).



ბავშვის ტვინი დაბადებიდან მზად არის ახალი შეგრძნებების მისაღებად, გადასამუშავებლად და მათთვის ამა თუ იმ მნიშვნელობის მისანიჭებლად

სამი წლის შემდეგ ტვინის განვითარება განსხვავებულ ხასიათს იძენს. სინაფსური კავშირების რაოდენობა აღარ იზრდება. პირიქით, ათი წლის ასაკამდე ნახევრდება კიდევ (ანუ, 500 ტრილიონამდე მცირდება). რაოდენობრივი მაჩვენებლის კლების პარალელურად ფორმირდება კომპლექსური კავშირები, მოდელები და სტრუქტურები, და შესაბამისად, იზრდება ნეირონული ქსელის თვისებრივი მაჩვენებელი. კოგნიტური განვითარების პროცესში ადრე ფორმირებული ნაკლებაქტიური სინაფსები იშლება, ის კავშირები კი, რომლებსაც ტვინი უფრო ხშირად და აქტიურად იყენებს, კიდევ უფრო ძლიერდება.

თამაში, ისევე როგორც სხვა მაღალი ხარისხის აქტივობები, ხელს უწყობს ტვინის განვითარებას – თავდაპირველად, დიდი რაოდენობით სინაფსების ჩამოყალიბებას, მოგვიანებით კი, უფრო რთული ნეიროსტრუქტურების ფორმირებას. ამისათვის, თამაში ბავშვისთვის შინაარსიანი, ღირებულების მატარებელი უნდა იყოს – უნდა დაეხმაროს მას სამყაროს შეცნობასა და გარემოსთან ადაპტაციაში. ასეთ შემთხვევაში, თამაში ოპტიმალური სტიმული იქნება ტვინის განვითარებისა და პოზიტიური ანატომიური ცვლილებისათვის.

მედიატორული აქტივობების განხორციელებისას, უკვე არსებული ნეიროსტრუქტურებისა და ქცევითი სისტემების გამოყენებით ბავში გარესამყაროდან ითვისებს და გადასამუშავებს განვითარების შესაბამის და ხელშემწყობ გამოცდილებას. თამაში ტვინის განვითარების ერთ-ერთი მედიატორია. ამ პროცესისთვის დამახასიათებელი ინტერმოდალურობის წყალობით და იმის გამოც, რომ ბავშვის აქტიურობა ამ დროს საკმაოდ ინტენსიურია, თამაში ხელს უწყობს სენსომოტორული, სოციალური, აფექტური და კოგნიტური სისტემების

განვითარებას (Berger & Coscia, 2001). გარდა ამისა, თამაში მოტივირებულია არა პირველადი საჭიროებებით და იმპულსებით, არამედ საკუთრივ ამ აქტივობისგან სიამოვნების მიღების სურვილით. ამდენად, ზოგი ფსიქოლოგი თამაშს განიხილავს, როგორც დამოუკიდებელ მექანიზმად ჩამოყალიბებულ განსაკუთრებულ მოტივაციურ/ქცევით სისტემას, რომლის საშუალებით ბავშვი სწავლობს, აყალიბებს ურთიერთობებს და ივითარებს ცხოვრების მომდევნო პერიოდისთვის საჭირო უნარ-ჩვევებს (Power, 2000).

თამაშის დროს აქტიურდება ბავშვის ტვინის ქერქი – ნეოკორტექსი (ახალი ქერქი) - ტვინის სააზროვნო ცენტრი და ამიგდალა - ტვინის ემოციური ცენტრი და ამ ორ ცენტრს შორის კავშირები მყარდება. ნეოკორტექსსა და ამიგდალას შორის კავშირების გამყარება შეიძლება დადებითად აისახოს ნებისმიერ ქცევაზე, რომელიც ერთდროულად მოიცავს კოგნიტურ და ემოციურ ელემენტებს, მაგალითად, პრობლემების გადაჭრასა და შემოქმედებით აზროვნებაზე. როდესაც ბავშვები თამაშში არიან ჩართულნი, ხსენებული –კოგნიტური სფეროს თვითმოტივირებული ქცევები უფრო ინსტენსიური ხდება, სტრესი კი იკლებს. ჩვენი დაკვირვებით, თამაშის დროს ბავშვისთვის არ არის დამახასიათებელი ფრჩხილების კვნეტა ან ნერვული ჩვევების სხვაგვარი გამოვლინება. თუმცა ხსენებული ჩვევები ხშირად აღინიშნება, როცა ბავშვი დამაბულია და არ თამაშობს. მეტიც, მომატებული დამაბულობის პირობებში ზიანდება ისეთი აფექტურ-კოგნიტური ქცევები, როგორებიცაა პრობლემების გადაწყვეტა და შემოქმედებითობა. თამაში დადებითად ურთიერთქმედებს ხსენებულ აფექტურ-კოგნიტურ ქცევებთან იმ შემთხვევაში, თუ დამაბულობის დონე არ არის მნიშვნელოვნად მაღალი. სამწუხაროდ, განათლების პოლიტიკის შემუშავებაში ჩართული სპეციალისტები ყოველთვის ვერ აცნობიერებენ ამ სამეცნიერო დაკვირვების მნიშვნელობას და სკოლის ასაკის ბავშვებს სტრესს უმატებენ.

მაღალი ხარისხის თამაშისა და ტვინის განვითარების მასტიმულირებელი სხვა აქტივობების განხილვისას, აუცილებელია გავიხსენოთ გენეტიკისა და ალზრდის ურთიერთკავშირის ამსახველი ბიოეკოლოგიური მოდელი და ე.წ. პროქსიმალური პროცესების ცნება (Bronfenbrenner & Ceci, 1994). ამ მოდელის მიხედვით, გენეტიკური მოცემულობა არ არის განვითარების საბოლოო შედეგის განმსაზღვრელი, იმის მიუხედავად, რომ თანდაყოლილი პოტენციური უნარები გარკვეული უპირატესობა ცხოვრების დასაწყისში. თანდაყოლილი პოტენციალი გამომჟღავნდება ან სრულყოფილად განვითარდება ცხოვრების მომდევნო ეტაპებზე გარემოდან მიღებული სტიმულების საშუალებით. ამასთან დაკავშირებით ბრონფენბრენერმა და სესიმ შემოიტანეს პროქსიმალური პროცესების ცნება, რომლითაც აღნიშნეს რეგულარული ინტერაქციის ფორმები – მაგალითად, ამბის მოყოლა (მშობელსა და ბავშვს შორის), ბავშვების საუბარი და, რა თქმა უნდა, თამაში (Roskos, 2000).

ოპტიმალური კოგნიტური განვითარების (და თავის ტვინის განვითარების) ხელშემწყობი პროქსიმალური პროცესები ის პროცესებია, რომელთა დროსაც ბავშვი მიღებულ შეგრძნებებს გარკვეულ მნიშვნელობებად გარდაქმნის. ამისათვის ბავშვმა აქტიური ქმედითი როლი უნდა ითამაშოს. უპირველესად, მან ესა თუ ის არჩევანი უნდა გააკეთოს. მეორე აუცილებელი პირობაა სოციალური და ფიზიკური გარემოდან ინფორმაციული უკუკავშირის მიღება, რომლის დახმარებითაც ბავშვმა გარე სამყაროს ოპერაციული მოდელი უნდა დახვეწოს.

როსკოსი (2000) პროქსიმალურ პროცესებს განიხილავს, როგორც „მოქმედებათა პულსაციას – დინამიკას, რომელიც სახლში, თამაშის დროს ან სამსახურში მიმდინარე ყოველდღიურ ცხოვრებას სტაბილურობას და უწყვეტობას ანიჭებს“ (გვ. 129). ამგვარად, ადამიანის გენეტიკური პოტენციალის განვითარებისთვის აუცილებელია ორი პირობა: ბავშვის აქტიურობა და გარემოს რეაგირება. რადგან თამაშისთვის დამახასიათებელია აქტიური ჩართულობა, არჩევანი და უკუკავშირი, ის შეიძლება განვიხილოთ, როგორც მაღალი ხარისხის პროქსიმალური პროცესი, რომელიც უზრუნველყოფს ტვინის ოპტიმალურ განვითარებას და ხელს უწყობს ბავშვის პოტენციალის სრულყოფილად გამოვლენას.

კულტურის ელემენტების ათვისება და თამაში

თამაშის დროს, სახლში თუ საგანმანათლებლო გარემოში, ბავშვი იყენებს და გადაამუშავებს დიდი მოცულობით ინფორმაციას და გამოიმუშავებს სხვადასხვა სახის უნარ-ჩვევებს და განწყობებს, რაც მნიშვნელოვანია კონკრეტული კულტურული გარემოს სრულფასოვან წევრად ჩამოსაყალიბებლად. თამაშის დროს ბავშვი ასევე ახორციელებს ქცევებს, რომლებიც, მეცნიერთა აზრით, ხელს უწყობს სხვადასხვა კულტურისთვის საერთო შემეცნებითი და სოციალური უნარების განვითარებას.

თამაშისა და განვითარების ურთიერთკავშირის შესახებ უამრავი კვლევა ჩატარდა 1960-იან, 70-იან და 80-იან წლებში, როცა ფსიქოლოგიაში დომინირებდა პიაჟეს ინტელექტის განვითარების თეორია. მათი უმეტესობა განხორციელდა ლაბორატორიის ხელოვნურ გარემოში ან სპეციალურ სასკოლო სივრცეში. ბუნებრივ პირობებში ჩატარებული კვლევების მონაწილეები კი, ჩვეულებრივ, იყვნენ საშუალო კლასის ევროპული წარმოშობის თეთრკანიანი ბავშვები, მათი მშობლები და მასწავლებლები. ამ პერიოდში მეცნიერებმა გამოავლინეს თამაშის კორელატები – პიროვნული თვისებები, ისეთი უნარები, როგორებიცაა კონსერვაცია, დივერგენტული აზროვნება და ფართო ხედვა. თამაშის ამ კორელატებს (ანუ, თამაშთან დაკავშირებულ უნარებს) მიიჩნევდნენ თამაშისა და განვითარების ურთიერთმიმართებასთან დაკავშირებულ ერთადერთ სწორ მოცემულობად.

ამ ადრეული გამოკვლევების შედეგები თანამედროვე ეტაპზეც ღირებულია ყველა კულტურისთვის. თამაშის პროცესის შესწავლისას მოპოვებული კონკრეტული შინაარსის ინფორმაცია, რა თქმა უნდა, მნიშვნელოვნად განსხვავდება სხვადასხვა კულტურული კონტექსტის მიხედვით, თუმცა ბავშვის მიერ ინფორმაციის გადამუშავებისას გამოყენებული კოგნიტიურ-აფექტური უნარები, რომლებსაც მეცნიერები სწორედ თამაშს უკავშირებენ (მაგალითად, სერიაცია, კონსერვაცია, იმპულსების კონტროლი), პრაქტიკულად, იდენტურია განვითარების პროცესში მყოფი ნებისმიერი ბავშვისთვის. ასევე, იგულისხმება, რომ ფსიქოლოგიასა და განათლების სფეროში წარმოებული თანამედროვე კვლევების შედეგები, რომლებიც ასახავს წარმოსახვითი თამაშის კავშირს წერა-კითხვის უნარის განვითარებასთან, შესაძლებელია განზოგადდეს ბავშვთა კულტურული კუთვნილების მიუხედავად.

იმავე პერიოდში, პიაჟეს თეორიის გავლენით წარმოებული ფსიქოლოგიური კვლევების პარალელურად, ნელ–ნელა გროვდებოდა ანთროპოლოგიური კვლევების მონაცემები, რომლებიც ყოველთვის არ ემთხვეოდა ფსიქოლოგების უნივერსალურ ჰიპოთეზებს და დასკვნებს (Swartzmann, 1978). გამოვლინდა თამაშის პროცესში მანიფესტირებული კულტურული სხვაობები, რომელთა ახსნა ვერ ხერხდებოდა და არსებული ფსიქოლოგიური თეორიების ფარგლებში აშკარა იყო, რომ თამაში მხოლოდ ბავშვთა ინდივიდუალურ განვითარებას და მათ პიროვნულ თავისებურებებს არ ასახავდა. საჭირო იყო ისეთი მეთოდოლოგიური მიდგომების შემუშავება, რომლებიც გამოავლენდნენ განსხვავებას: ჯგუფურ და ინდივიდუალურ თამაშს შორის; ყოველდღიურ გარემოში და სასკოლო ან ლაბორატორიულ პირობებში განხორციელებულ თამაშს შორის; ერთსა და იმავე და სხვადასხვა კულტურულ კონტექსტში განხორციელებულ თამაშს შორის. თამაშისა და განვითარების უნივერსალური ასპექტების შესწავლასთან ერთად აუცილებელია მათთან დაკავშირებული კულტუროლოგიური ცვლადების დადგენა (Height & Black, 2001).

1990–იანი წლებიდან მოყოლებული, სულ უფრო მეტი კვლევა ითვალისწინებდა განვითარების ფსიქოლოგიის ტრადიციული კვლევების შეზღუდვებს. ადრინდელი მიგნებების ნაკლოვანებები პირველად გამოაშკარავეს ვიგოტსკის თამაშის თეორიის მხარდამჭერებმა, რომლებიც ამტკიცებდნენ, რომ თამაშის მნიშვნელობა არ შემოიფარგლება პიაჟეს მიერ განსაზღვრული ფუნქციებით: კონსოლიდაციით და ასიმილაციით. როგორც მეორე თავში მივუთითეთ, ვიგოტსკის აზრით, თამაშის პროცესში ბავშვი აჭარბებს საკუთარ უნარებსა და შესაძლებლობებს და ამდენად, თავად „იკაფავს გზას“ განვითარების უფრო მაღალი საფეხურისკენ. მეცნიერი ასევე განიხილავდა სოციალური გარემოს მნიშვნელობას და მშობლების, პედაგოგებისა თუ სხვა სპეციალისტების ხელშეწყობ და ორგანიზატორულ როლს ბავშვის თამაშისმიერი სწავლა–განვითარების პროცესში.

ვიგოტსკი ასევე საგანგებოდ მიუთითებდა კონკრეტული კულტურული კონტექსტის მნიშვნელობაზე ბავშვის განვითარების, სწავლისა და თამაშის თავისებურებათა კვლევისას. მისი აზრით, განვითარების ბუნებრივი ასპექტების (ანუ, უნივერსალური განზომილების) პარალელურად უნდა შესწავლილიყო კულტურული ასპექტები (ანუ, სპეციფიკური განზომილება). ამდენად, ვიგოტსკისეული კვლევითი ტრადიციის მთავარი ამოცანა იყო თამაშისა და განვითარების ურთიერთკავშირის უკეთ გააზრება სხვადასხვა კულტურულ კონტექსტში. ჰეითი და ბლეჯი (2001) აღნიშნავენ, რომ „სოციალურ–კულტურულმა მიდგომებმა საფუძველი ჩაუყარეს თამაშის კულტურაზე ორიენტირებულ თეორიას, რომელიც მიზნად ისახავს, დაადგინოს, თუ როგორ ურთიერთქმედებენ თამაშის უნივერსალური ასპექტები და კულტურული ცვლადები კონკრეტულ საზოგადოებრივ კონტექსტში და როგორ ყალიბდება თამაშისმიერი განვითარების არხები“ (გვ. 231).

კულტურის ელემენტების ათვისებაში თამაშის მნიშვნელობის საილუსტრაციოდ, ვიგოტსკიმ მოიყვანა წარმოსახვით თამაშში მონაწილე სამი დის მაგალითი. გოგონებს თამაშის დროსაც დების როლი უნდა განესახიერებინათ, თუმცა ვერ მოახერხეს, რადგან ყურადღება უნებურად გადაჰქონდათ საკუთარ თავზე და ერთმანეთთან რეალურ ურთიერთობაზე. ბავშვებმა ვერ შეძლეს დობის ცნებასთან დაკავშირებული კულტურისმიერი ცოდნის

თამაშში რეალიზება. ეს მხოლოდ მაშინ მოახერხეს, როცა თამაშის სცენარი ოდნავ შეცვალეს და „ძუნწი დების“ განსახიერება სცადეს. მოცემულმა მახასიათებელმა (ანუ, სიძუნწემ) მათთვის კოლექტიური ცოდნის ელემენტის ფუნქცია შეასრულა. გოგონებმა დების როლის სათამაშოდ, მათ კულტურაში ფორმირებული ჩარჩოები და სკრიპტები გამოიყენეს. ამგვარად, უსიამოვნო დების კულტურული პარადიგმა საფუძვლად დაედო გოგონების როლურ თამაშს.

თამაში, განსაკუთრებით კი წარმოსახვითი თამაში, მეტად სასარგებლოა კულტურის ელემენტების ასათვისებლად. ამ დროს ბავშვები უამრავ რამეს იგებენ საკუთარ კულტურაზე. თამაში აირეკლავს და ამავე დროს გადმოსცემს კულტურისმიერ ცოდნას. თამაშის პროცესშივე ხდება კულტურის ნორმების, მოლოდინების, როლური ურთიერთობებისა და ქცევითი მოდელების სიტუაციური სკრიპტების დასწავლა და მნიშვნელოვანი კულტურული ფაქტების სტრუქტურირებისა და პრაქტიკაში რეალიზების თავისებურებათა ათვისება.

ჰეითისა და ბლექის ნაშრომებში (Height, 1999; Height & Black, 2001) მოყვანილია რამდენიმე მაგალითი იმის საილუსტრაციოდ, რომ თამაშს შეიძლება ჰქონდეს უნივერსალური, თუმცა არაერთგვაროვანი განმავითარებელი ფუნქცია კულტურის ელემენტების გაცნობიერების პროცესში. თამაშის ფუნქციის უნივერსალურობა ნიშნავს, რომ ყველა კულტურაში ბავშვი ერთვება წარმოსახვით თამაშში, რაც მას მოცემული კულტურის ელემენტების ათვისებაში ეხმარება და უყალიბებს საგნების, მოვლენებისა თუ ცნებების კულტურულად მარკირებულ მოდელებს და მათთან დაკავშირებულ ოპერაციულ ჰიპოთეზებს. მაგალითად, შვილთან ერთად სკოლობანას თამაშის დროს ტაიპეიში მცხოვრები ტაივანელი დედა, სავარაუდოდ, შეეცდება, რომ შვილს ჩაუნერგოს ავტორიტეტულ პიროვნებებთან ოფიციალური ურთიერთობისთვის შესაფერისი ქცევითი ნორმები და შეაჩვიოს სოციალურ რიტუალებს. ტაივანელი დედა-შვილისთვის მოცემული თამაშის არსი მჭიდროდ უკავშირდება კონფუცის პრინციპების ინტერნალიზაციას. ჩიკაგოში მცხოვრები ამერიკელი დედა კი, სავარაუდოდ, წარმოსახვითი თამაშის დროს ეცდება, რომ თავისი ადრეული ასაკის შვილი წახალისოს საკუთარი ინდივიდუალობის მაქსიმალურად გამოსავლენად, რაც ამერიკული კულტურის ღირებულებას წარმოადგენს (Height, 1999).



თამაშის დროს ბავშვებს აქვთ კულტურული ფასეულობების და ცოდნის გაზიარების შესაძლებლობა (მათ გამოაქვთ აზრი იმის შესახებ, თუ რა არის მისაღები იმ კულტურაში, რომელშიც ისინი ცხოვრობენ)

მოცემული მაგალითებიდან ჩანს, რომ დედისა და შვილის წარმოსახვითი თამაშის სოციალური ფუნქცია, შინაარსი და განხორციელების ფორმა ცვალებადობს კულტურის მიხედვით (ტაიპეის და ჩიკაგოს მაგალითი). თამაში ბავშვებს ეხმარება მათი კულტურის ათვისებაში. კულტურის ელემენტების ათვისება და ღირებულებებად გარდაქმნა თამაშის ერთ-ერთი განმავითარებელი ფუნქციაა. მშობლებთან, და-ძმასთან, პედაგოგებთან, თანატოლებთან და მეგობრებთან თამაშის დროს ბავშვებს კულტურისმიერი გამოცდილების გააზრებისა და გადამუშავების საშუალება ეძლევათ. ისინი ეცნობიან და ითვისებენ მათ კულტურაში დამკვიდრებულ ღირებულებებს, მსოფლმხედველობასა და ნორმებს. თამაშის განმავითარებელი ფუნქციის დანახვა კულტურის პერსპექტივიდან, დამატებით ღირებულებას სძენს იმავე საკითხის ბიოლოგიურ პერსპექტივას – ანუ, თავის ტვინის ჩვენს მიერ ზემოთ განხილულ განვითარების თავისებურებებს. თამაშის ფენომენის კვლევისას, ისევე, როგორც ნებისმიერი სოციოლოგიური ფენომენის შესწავლისას, ორივე პერსპექტივას – ბიოლოგიურსაც და კულტურულსაც – განვიხილავთ, როგორც მოცემულობას, მათ ელემენტებს კი, ხშირ შემთხვევაში, როგორც დამოუკიდებელ ცვლადებს. ორივე განზომილება ერთად მოქმედებს ადამიანის ბუნებაზე და გავლენას ახდენს როგორც თამაშზე ზოგადად, ისე მის განმავითარებელ ფუნქციაზე.

კოგნიტური განზომილება

კონცეპტუალური განვითარება

სოციალურ-დრამატული თამაში ეწოდება თამაშს, რომლის დროსაც ორი ან მეტი ბავშვი ინაწილებს როლებს და ამა თუ იმ სცენარს გაითამაშებს. ეს არის მაღალი სირთულის წარმოსახვითი თამაში, რომელიც ბავშვისგან მოითხოვს სცენარების და როლების მოფიქრებას და კონცეპტუალურ აზროვნებას იმისათვის, რათა თამაშის დროს მოქმედებათა სწორი თანმიმდევრობა და ნორმატიული, ამოცნობადი სამოქმედო მოდელები განსაზღვრონ. მაგალითად, სწრაფი კვების რესტორნის სცენის გასათამაშებლად ბავშვებმა უნდა შეძლონ შესაბამისი მოქმედებების სწორად დაგეგმვა. ეს მოქმედებებია: რესტორანში წასვლა, რიგში დგომა, მენიუს შეკვეთა, შეკვეთილი სადილის მიღება, მაგიდასთან დასხდომა და სადილის ჭამა.

სმილანსკის (1968) აზრით, სოციალურ-დრამატული თამაშის დროს ბავშვი ახდენს, ერთი შეხედვით, ერთმანეთისგან დამოუკიდებელი ქცევითი გამოცდილების ინტეგრირებას: მაგალითად, მენიუს შერჩევას და სალაროსთან ფულის გადახდას. ამ შეხედულებას რამდენიმე კვლევა ადასტურებს. კერძოდ, დადგენილია, რომ სკოლამდელი ასაკის ბავშვებში სოციალურ-დრამატული და თემატური წარმოსახვითი თამაში (ანუ, ზღაპრის ინსცენირება უფროსის დახმარებით) ხელს უწყობს სხვადასხვა მოვლენათა დაკავშირების უნარის განვითარებას (Saltz, Dixon, & Jonson, 1977; Saltz & Johnson 1974).

ბავშვთა კონცეპტუალური ცოდნა სწრაფად იზრდება ასაკისა და გამოცდილების მატების პარალელურად. თამაში მნიშვნელოვნად ეხმარება ამ პროცესს. თამაშის დროს გამოიცდება, ვარჯიშდება და იხვეწება ბავშვის ჯერ კიდევ მოუმწიფებელი წარმოდგენები სივრცის, დროის, ალბათობის და მიზეზშედეგობრიობის შესახებ. მაგალითად, როცა ბავშვი თავის რიგს ელოდება, რომ სათამაშო აიღოს ან წარმოდგენის მიმდინარეობაში ჩაერთოს, ის უკეთ გაიაზრებს, თუ რას ნიშნავს დროითი პერიოდის გამომხატველი ფრაზები: „რამდენიმე წუთში“, „ცოტა ხანში“, „ხვალ“ ან თუნდაც „შემდეგ კვირას“. წარმოსახვითი თამაშის სცენებში დროითი კომპონენტი, ბუნებრივია, სახეცვლილია, თუმცა სიტუაციათა მიმდევრობა და სტრუქტურა მეტწილად რეალურის მსგავსია და თამაშის საშუალებით ბავშვი უკეთ აღიქვამს მათ (Athey, 1988).

უკანასკნელ წლებში მეცნიერებმა გამოავლინეს, რომ პედაგოგის მიერ მართული სამი-ექვსი წლის ბავშვთა თამაში კორელირებს ბავშვების კონცეპტუალურ განვითარებასთან (Gmitrova & Gmitrova, 2003). მასწავლებელს საშუალება ჰქონდა, რომ ფრთხილად ჩარეულიყო ბავშვების თამაშში – ანუ, ეთამაშა შემაკავშირებელი ხიდის როლი (Bridging), (Fromberg, 2002) – და ბავშვის კოგნიტური ქცევები „თავისუფალი თამაშის ძლიერი ბუნებრივი მექანიზმის გამოყენებით“ უფრო მაღალ კონცეპტუალურ საფეხურზე აეყვანა (გვ. 245). აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ბავშვთა კოგნიტურ განვითარებასა და ე.წ. „ფრონტალურ“ თამაშს შორის, როცა პედაგოგის მიერ მართულ თამაშში ჩართულია ყველა ბავშვი (მთელი კლასი), კავშირი

არ გამოვლენილა. სავარაუდოდ, მასწავლებლის ინტერვენციით განხორციელებული საერთო საკლასო თამაში კოგნიტური ქცევების სტიმულირების მხრივ, ნაკლებად ეფექტიანია, რადგან ნაკლები ყურადღება ექცევა ბავშვთა ინდივიდუალურ თავისებურებებს და თანატოლებს შორის ურთიერთობას.

აზროვნება და პრობლემების გადაწყვეტა

წარმოსახვითი თამაში მოიცავს ორ კოგნიტურ ოპერაციას: დეცენტრაციას (როლის თამაშისა და საკუთარი რეალური იდენტობის შენარჩუნების შესაძლებლობის გაცნობიერებას) და რევერსულობას (წარმოსახვითი როლიდან ნებისმიერ დროს გამოსვლის შესაძლებლობის გაცნობიერებას) (Rubin et al., 1983). გოლომბმა და კორნელიუსმა (1977) დაადგინეს, რომ ბავშვები უკეთ ასრულებდნენ კონსერვაციის დავალებებს, თუ მათ ეხმარებოდა რევერსულობის გაცნობიერებაში, რომელიც მათი წარმოსახვითი თამაშის შემადგენელი ნაწილია. უფრო გვიანდელ გამოკვლევაში (Wolfgang, Stannard, & Jones, 2001) მოცემულია იმ მოსწავლეების მათემატიკის ტესტირებისა და საკლასო მოსწრების შედეგები, რომლებსაც სკოლამდელ ასაკში (1982 წელს) თამაშის დროს აკვირდებოდნენ. დამუშავდა მათი მათემატიკური უნარების შეფასებები დაწყებითი და საშუალო განათლების საფეხურებზე, ასევე მათი ინტელექტუალური დონის (IQ) ქულები. მანამდე, სკოლამდელი განათლების პერიოდში, ამავე ბავშვების კუბურებით თამაში ხუთბალიანი სისტემით შეფასდა: „მასალების მეტად გააზრებულად გამოყენება“ უმაღლესი ქულის შესაბამისი კრიტერიუმი იყო, ხოლო „მასალების გამოყენება მათი ფიზიკური და რეპრეზენტაციული მახასიათებლების გაუთვალისწინებლად“ ყველაზე დაბალი ქულის შესაბამისი. IQ-ს ქულების ანალიზის შედეგად გაირკვა, რომ კუბურებით თამაშის ხარისხი კორელაციაში იყო ბავშვების მათემატიკურ უნართან საშუალო განათლების საფეხურზე, თუმცა არა დაწყებით საფეხურზე. მეცნიერებმა დაასკვნეს, რომ სკოლამდელ ასაკში კუბურებით თამაშის დროს ძირეული კოგნიტური სტრუქტურების განვითარება ხელს უწყობს საჭირო ოპერაციულ აზროვნებას მათემატიკაში (ალგებრა და გეომეტრია vs არითმეტიკა) საშუალო და არა დაწყებითი განათლების საფეხურზე.

ბრუნერის აზრით (1972), თამაში განაპირობებს ბავშვების ქცევის მრავალფეროვნებას და ამდენად, ხელს უწყობს მათი პრობლემის გადაწყვეტის უნარის განვითარებას. როგორც პირველ თავში აღინიშნა, მოქნილობა თამაშის ერთ-ერთი საკვანძო მახასიათებელია. თამაშის დროს ბავშვი ბევრ სხვადასხვა ქცევას იყენებს და ითვისებს, რაც მას მოგვიანებით, პრობლემის გადაწყვეტის დროს გამოადგება. თამაშის როლი პრობლემის გადაწყვეტის უნარის განვითარებაში არაერთმა კვლევამ დაადასტურა (მაგალითად, Smith & Dutton, 1979; Sylva, Bruner, & Genova, 1976).

1999 წელს ჩატარდა სამეტაპიანი სერიული კვლევა (Wyver & Spence 1999), რომლის მიზანი იყო წარმოსახვითი თამაშის კავშირის განსაზღვრა პრობლემის გადაწყვეტის უნართან სკოლამდელი ასაკის ბავშვებში. პირველ ეტაპზე შეისწავლეს თამაშის ტიპის კორელაცია

პრობლემების გადაწყვეტის კონვერგენტულ და დივერგენტულ უნარებთან. მეორე ეტაპზე გამოიკვლიეს პრობლემების გადაწყვეტის დივერგენტული უნარების განმავითარებელი სავარჯიშოების ზემოქმედება ბავშვთა თამაშის ქცევაზე. მესამე ეტაპზე კი პირიქით, ბავშვები სოციალურ-დრამატული თამაშებისთვის მოამზადეს და შემდეგ დააკვირდნენ მათი დივერგენტული აზროვნების უნარს. მეცნიერთა აზრით, კვლევამ დაადასტურა „კომპლექსური ურთიერთგანპირობებულობის მოდელი, რომლის მიხედვითაც პრობლემის გადაწყვეტის დივერგენტული უნარების განვითარება ხელს უწყობს თამაშის უნარების განვითარებას და პირიქით“ (გვ. 419). ამდენად, ამ ორ სფეროს შორის არსებობს ორმხრივი და ურთიერთგანმავითარებელი მიმართება.

დივერგენტული აზროვნება

არაერთი გარემოება მიგვითითებს იმაზე, რომ წარმოსახვითი თამაში შესაძლოა დივერგენტული აზროვნების მასტიმულირებელი ფაქტორი იყოს: უპირველესად, როლების განსახიერებისას და საგნების ტრანსფორმაციისას სწორედ დივერგენტული აზროვნება აქტიურდება. ხშირად, ბავშვები ამა თუ იმ ეპიზოდის რამდენიმე შესაძლო ვარიანტს მოიფიქრებენ და განსხვავებულად გეგმავენ მოქმედებებს. მეორე გარემოება ის არის, რომ თამაშისა და წარმოსახვის პროცესში ემოციის გამოხატვა ხელს უწყობს ბავშვებში ემოციურად დატვირთული მდიდარი ასოციაციური გამოცდილების ჩამოყალიბებას. თამაშის პროცესში მყარდება კავშირი თამაშის თანმხლებ ემოციასა და ბავშვის ემოციურ სისტემაში ჩამოყალიბებულ ასოციაციებს შორის, რაც, თავის მხრივ, ხელს უწყობს დივერგენტული აზროვნების განვითარებას. საქმე ის არის, რომ ემოციების განცდისას უფრო მეტად ფართოვდება და ძლიერდება ასოციაციების ძიების პროცესი (Russ, Robins, & Christiani, 1999). დაბოლოს, წარმოსახვითი თამაში სახალისო, ამაღლებელი და უმეტესწილად, უაღრესად სასიამოვნოა. ბავშვები „იკარგებიან“, სრულად ერთვებიან შთაბეჭდილებებსა და განცდებში, რაც, ჩვეულებრივ, განაპირობებს ინტენსიურ ჩართულობას და იძლევა შორის კრეატიული ასოციაციების ფორმირებას.

კორელაციული კვლევების შედეგად გამოვლინდა დადებითი ურთიერთკავშირი თამაშსა და დივერგენტული აზროვნების მონაცემებს შორის. მაგალითად, ლიბერმანმა (1977) დაადგინა, რომ საბავშვო ბაღის ის აღსაზრდელები, რომლებსაც აღენიშნებოდათ თამაშის განწყობის მაღალი დონე, უკეთ ართმევდნენ თავს დივერგენტული აზროვნების ტესტებს, ვიდრე თამაშის შედარებით დაბალი განწყობის მქონე ბავშვები. დენსკისა და სილვერმენის კვლევების მიხედვით (1973, 1975), ბავშვებმა, რომლებსაც ნებას რთავდნენ, ეთამაშათ მუყაოს ჭიქებით და სხვა მსგავსი საგნებით, მოგვიანებით გამოავლინეს ამ საგნების ბევრად უფრო შემოქმედებითი, არასტანდარტული მოხმარების უნარი. დენსკიმ მოგვიანებით (1980) დაადგინა, რომ თავისუფალ თამაშს მხოლოდ იმ შემთხვევაში ჰქონდა ეფექტი დივერგენტულ აზროვნებაზე, თუ ეს იყო რეგულარული წარმოსახვითი თამაში. აქედან გამომდინარე, მეცნიერმა დაასკვნა, რომ დივერგენტული აზროვნების თამაშისმიერი

განვითარების საკვანძო ელემენტია წარმოსახვითი თამაშის თანმხლები სიმბოლური ტრანსფორმაციები.

ბავშვის განვითარებაზე თამაშის ზემოქმედების შესასწავლად ფიშერმა (1992) გამოიყენა მეტანალიზის სტატისტიკური მეთოდი (ანუ, ერთსა და იმავე საკითხთან დაკავშირებული რამდენიმე კვლევის რიცხვითი მონაცემების სინთეზირების მეთოდი). ფიშერმა დაამუშავა კოგნიტური, ლინგვისტური და სოციალურ-ემოციური მიმართულების ორმოცდაექვსი კვლევა (მოყოლებული 1974 წლიდან) და გამოავლინა თამაშის მნიშვნელოვანი ზეგავლენა დივერგენტულ აზროვნებაზე, რაც განსაკუთრებით თვალსაჩინო იყო სოციალურ-დრამატული თამაშის შემსწავლელ კვლევებში.

1999 წლის ლონგიტუდურ კვლევაში (Russ et al. 1999), სასკოლო ასაკის ბავშვების მიერ თამაშის დროს გამოვლენილი ემოციების სახეებისა და მათი თამაშის ხარისხთან მიმართების შესაფასებლად გამოიყენეს თამაშის ემოციური ზემოქმედების სკალა. მეცნიერებმა დაასკვნეს, რომ პირველ და მეორე კლასში შეფარდებული თამაშის ქულები კორელირებდა იმავე ბავშვების დივერგენტული აზროვნების ქულებთან ოთხი წლის შემდეგ. განათლების ადრეულ საფეხურზე გამოვლენილი მაღალი ხარისხის თამაში კორელირებდა მათ შემოქმედებით აზროვნებასთან განათლების საშუალო დონეზე.

ლოიდმა და ჰოუიმ (2003) გამოიკვლიეს მარტო თამაშის სხვადასხვა ტიპის (აქტიური, პასიური და მდუმარე/ჩუმი ტიპების) კავშირი კონვერგენტული და დივერგენტული აზროვნების უნარებთან სკოლამდელი ასაკის ბავშვებში (მარტო თამაშის ამ ტიპების შესახებ დეტალურად იხ. თავი 3). დივერგენტული აზროვნების უნარების ინდექსირება მოხდა ტორენსის კრეატიული აზროვნების ტესტის მიხედვით (Thinking Creatively in Action and Movement Test), კონვერგენტული აზროვნების უნარების ინდექსირება კი PPVT-ს (Peabody Picture Vocabulary Test) და ინტელექტუალური უნარების სხვა ტესტის მიხედვით. მეცნიერები ასევე დააკვირდნენ მარტო თამაშის დროს განხორციელებულ მოქმედებებს (სტანდარტული/მოსალოდნელი vs არასტანდარტული/მოულოდნელი) და თამაშის დროს გამოყენებულ მასალას (თემატურად და სტრუქტურულად შეზღუდული vs თემატურად და სტრუქტურულად შეუზღუდავი – პირველის მაგალითია თავსატეხები (puzzles), რომლებსაც შესრულების მხოლოდ ერთი ვარიანტი აქვს, ხოლო მეორის მაგალითია საღებავები ან კუბურები, რომლებითაც ბევრი სხვადასხვა ნახატისა თუ ფიგურის შექმნა შეიძლება). ლოიდისა და ჰოუის კვლევის მიხედვით, მარტო მოთამაშე ბავშვებიდან დივერგენტული აზროვნების ყველაზე მაღალი მაჩვენებელი აღენიშნათ აქტიურ მოთამაშეებს. მათთვის დამახასიათებელია სათამაშო მასალების არასტანდარტული ფუნქციით გამოყენება (მაგალითად, თავსატეხის ნაწილის გამოყენება მანქანის ფუნქციით) და დრამატული თამაში, პასიური მოთამაშეები კი არჩევენ კონსტრუქციულ თამაშებს. თუ გავითვალისწინებთ დრამატული თამაშის კავშირს კრეატიულობასთან, არ არის გასაკვირი, რომ ბავშვები, რომლებისთვისაც დამახასიათებელია მარტო თამაშის აქტიური ტიპი, კარგად ართმევენ თავს დივერგენტული აზროვნების ტესტებს. უკვე დიდი ხანია არსებობს სამეცნიერო მოსაზრება (Pulaski, 1974), რომ ზოგი ბავშვი შემოქმედებითი აზროვნებისა და წარმოსახვის

რეალიზებისთვის განმარტოებას საჭიროებს, რამაც, თავის მხრივ, შეიძლება განმსაზღვრელი როლი ითამაშოს მათი დივერგენტული აზროვნების განვითარებაში.

თამაშისა და შემოქმედებითობის ურთიერთკავშირის შესახებ სხვა კვლევები ნაკლებად პოზიტიურია. როცა 1987 წელს სმიტმა და უიტნიმ (Smith & Whitney, 1987) გაიმეორეს დანსკისა და სილვერმენის 1975 წლის ექსპერიმენტი (Dansky & Silverman, 1975), და სუბიექტურობის გამოსარიცხად გამოიყენეს ორმაგი ანონიმური შეფასების სისტემა, მათ ვერ გამოავლინეს თამაშის კავშირი საგნების დივერგენტულად გამოყენების უნართან. დანისა და ჰერვიგის კვლევის (1992) შედეგების მიხედვით, დრამატული თამაში არ უკავშირდება სკოლამდელი ასაკის ბავშვებში დივერგენტული აზროვნების ცვლადს, თამაშისა და კრეატიულობის კავშირი კი შეიძლება ავხსნათ გარემო ფაქტორებით – კერძოდ, ბავშვის დასწრებით ადრეული საბავშვო საგანმანათლებლო პროგრამის სრულდღიან vs ნახევარდღიან კურსზე.

გონების თეორია

ე.წ. გონების თეორია (Theory of Mind, ToM) (Leslie, 1987) არის საკუთარი და სხვა ინდივიდის მენტალური სამყაროს იმპლიციტური და რუდიმენტული გაცნობიერება, სხვების ცოდნისა და რწმენა-წარმოდგენების აღქმა და იმის გააზრება, რომ სხვების ცოდნა და წარმოდგენები შეიძლება განსხვავდებოდეს ჩვენი საკუთარი ცოდნისა და წარმოდგენებისგან (Smith, 1999). ოთხ წლამდე ბავშვებს არ აღინიშნებათ საკუთარ, ე.წ. პრივილეგირებულ ინფორმაციაზე რეაგირება ან მისი დამახსოვრება (პრივილეგირებული ცოდნა ეწოდება ცოდნას, რომელიც აქვთ გარკვეულ ინდივიდებს, თუმცა არ აქვთ სხვებს). ამდენად, ისინი ვერ აცნობიერებენ, რომ პიროვნებას, რომელსაც არ გააჩნია ესა თუ ის პრივილეგირებული ცოდნა, შეიძლება ჰქონდეს ცრუ წარმოდგენა. გონების თეორიის განვითარების კვალდაკვალ, ბავშვები სულ უფრო მეტად აცნობიერებენ იმ ფაქტს, რომ მათ აქვთ საკუთარი აზრი და ხედვები, რაც ხშირად არ ემთხვევა სხვა ბავშვების შეხედულებებს.

სმიტმა (1999) ჩამოაყალიბა რამდენიმე მიზეზი, თუ რატომ შეიძლება იყოს წარმოსახვითი თამაში სასარგებლო ბავშვთა გონების თეორიის განვითარებისათვის:

- წარმოსახვითი თამაში მხოლოდ ადამიანებს ახასიათებთ – ისევე, როგორც გონების თეორია;
- წარმოსახვითი თამაში აღინიშნება ყველა საზოგადოებაში – ისევე, როგორც გონების თეორია;
- წარმოსახვითი თამაშის განვითარება აღინიშნება ორიდან ექვს წლამდე ასაკის ბავშვებში – ისევე, როგორც გონების თეორია;
- წარმოსახვითი თამაშის უნარი დაგვიანებით ვითარდება ან საერთოდ არ აღინიშნება აუტიზმის მქონე ბავშვებში – ისევე, როგორც გონების თეორია;

- წარმოსახვითი თამაში ხელს უწყობს ფსიქიკური მდგომარეობის ატრიბუციას, რაც გონების თეორიის განვითარების საკვანძო ელემენტია.

წარმოსახვითი თამაშისა და გონების თეორიის განვითარების ურთიერთკავშირის შესწავლისას, გონების თეორიის განვითარების ოპერაციული განსაზღვრება, ჩვეულებრივ, უკავშირდება მცდარი წარმოდგენის ტესტის წარმატებით შესრულებას. მოვიყვანოთ მცდარი წარმოდგენის ტესტის მაგალითი: ბავშვს აჩვენებენ თოჯინას, რომელსაც ჰქვია მაქსი. მაქსი ნამცხვრის ნაჭერს ცისფერ კარადაში დამალავს და შემდეგ სახლიდან გადის. მის არყოფნაში დედამისი ცისფერ კარადაში დამალულ ნამცხვარს თეთრ კარადაში გადაიტანს. შემდეგ დედა მიდის, მაქსი კი სახლში ბრუნდება. კარადის კარი დახურულია და ამდენად, მაქსი ვერ ხედავს ნამცხვრის ნაჭერს. კვლევის ჩატარების პროცესში თოჯინების შემოყვანა და გაყვანა ისე უნდა მოხდეს, რომ ბავშვმა ნათლად აღიქვას ჩანაფიქრი – ანუ, ის, რომ მაქსმა ნამდვილად ვერ დაინახა, როგორ გადადო დედამისმა ნამცხვრის ნაჭერი სხვა კარადაში. ბოლოს ბავშვს ეკითხებიან: „სად უნდა ნახოს მაქსმა ნამცხვარი?“ სწორი პასუხი იქნება ცისფერი კარადა, იმიტომ, რომ სწორედ აქ შეინახა მაქსმა ნამცხვარი და არ შესწრებია მის გადატანას სხვა კარადაში.

კვლევის შედეგები ცხადყოფს, რომ ოთხ წლამდე ბავშვები თეთრ კარადას ირჩევენ, რაც აიხსნება საკუთარი პრივილეგირებული ცოდნის ეგოცენტრული დათრგუნვით. იანგბლეიდი და დანი (1995) მივიდნენ დასკვნამდე, რომ ბავშვები, რომლებიც ოცდაცამეტი თვის ასაკში უფრო ხშირად თამაშობდნენ როლურ თამაშებს, ორმოცი თვის ასაკში უკეთ ართმევდნენ თავს გონების თეორიის ტესტებს, ვიდრე ის ბავშვები, რომლებსაც ოცდაცამეტი თვის ასაკში ნაკლებად აღენიშნებოდათ წარმოსახვითი თამაშის პრეცედენტი. იანგბლეიდის და დანის ანალოგიურად, დოკეტმა (1994) დაადგინა, რომ ბავშვები, რომლებსაც ათამაშებდნენ წარმოსახვით თამაშებს, უფრო ადრეულ ასაკში ახერხებდნენ გონების თეორიის ტესტის წარმატებით შესრულებას, ვიდრე საკონტროლო ჯგუფის ბავშვები. ასტინგტონისა და ჯენკინსის კვლევამაც (1995) დაადასტურა, რომ სამიდან ხუთ წლამდე ასაკის ბავშვთა როლური თამაში მაღალი ნიშნულით კორელირებს ცრუ წარმოდგენების გაცნობიერებასთან, რაც ასევე აისახება მეტყველების უნარზე და ვერბალურ ინტელექტზე. მსგავსი შედეგები აჩვენა ჯენკინსისა და ასტინგტონის ლონგიტუდურმა კვლევამაც (2000), რომელმაც გამოავლინა დადებითი კორელაცია სკოლამდელი ასაკის ბავშვებში გონების თეორიის განვითარებასა და წარმოსახვითი თამაშის ინტენსიურობას შორის.

თამაშთან და გონების თეორიასთან დაკავშირებულ ამ და სხვა კვლევების მიმოხილვის შედეგად, სმითმა (1999) დაადგინა, რომ არსებული მონაცემები მიუთითებს წარმოსახვითი თამაშის ხელშემწყობ როლზე გონების თეორიის განვითარებისთვის, თუმცა არა მის აუცილებელ საჭიროებაზე. ჩვენ ვეთანხმებით ამ დასკვნას, თუმცა ასევე მიგვაჩნია, რომ წარმოსახვითი თამაშის კავშირი გონების თეორიის განვითარებასთან შეიძლება სცდებოდეს უბრალო მიზეზშედეგობრიობას. ორივე მათგანი ადამიანის ექსკლუზიური უნარების სფეროს განეკუთვნება და ამდენად, მეტი კვლევაა საჭირო როგორც თითოეული მათგანის, ისე მათი ურთიერთკავშირის შესასწავლად (Lillard, 1998, 2002). მეტიც, როგორც ბერგენი აღნიშნავს (2002), ჯერჯერობით არ გვაქვს საკმარისი ემპირიული მონაცემები იმისათვის, რომ

გონების თეორია აკადემიურ უნარებს დავუკავშიროთ (მაგალითად, მათემატიკური აზროვნებისა და წერა-კითხვის უნარს). ეს გასაკვირიცაა, რადგან გონების თეორიას და აკადემიურ უნარებს – საკმაოდ ბევრი რამ აქვთ საერთო – თუნდაც, სიმბოლური რეპრეზენტაცია და აბსტრაქტული აზროვნება.

მეტყველება და წიგნიერება

თამაში რამდენიმე ასპექტით უკავშირდება ზეპირი სამეტყველო უნარების განვითარებას. ჯერ ერთი, მკვლევრებმა დაადგინეს, რომ ჩვილები და ახლად ფეხადგმული ბავშვები თამაშისთვის ხშირად იყენებენ ზეპირი მეტყველების სხვადასხვა ასპექტებს (Davidson, 1998). მაგალითად, ვერი (1976, გვ. 610-611) წერდა, რომ მისი ორი წლის შვილი თამაშობდა (ა) ბგერებით, როდესაც მსგავსი ბგერითი შემადგენლობის სიტყვებს მიმდევრობით იმეორებდა („Babette/back here/wet“), და (ბ) სინტაქსით, როდესაც ერთსა და იმავე სინტაქსურ მოდელში სვამდა ერთი და იგივე გრამატიკული კატეგორიის სხვადასხვა სიტყვებს (“What colour/What colour blanket/What colour mop/What colour glass”). ჩუკოვსკი (1976, გვ. 601) აღნიშნავდა, რომ მისი ორი წლის ქალიშვილი ენის სემანტიკური ასპექტებით თამაშობდა, როდესაც პრიმიტიულ ხუმრობებს ჰყვებოდა. ლექსის მოსმენის შემდეგ, რომელშიც ძალი ყეფდა, კატა კი კნაოდა, მისმა ქალიშვილმა წარმოთქვა „აუ-აუ-მიაუ!“ და ახითხითდა. მან ეს ხუმრობა ორი ისეთი კომპონენტის შერწყმით შექმნა, რომლებიც ერთმანეთს არ შეესაბამებოდა. ყველა ზემოთ განხილულ შემთხვევაში ბავშვი ფოკუსირებულია ენობრივი ერთეულების თავისებურებებზე და ახდენს მათ მანიპულირებას მისთვის სასიამოვნო ფორმებით. ჩვეულებრივი მეტყველებისგან განსხვავებით, რომლის მიზანიც აზრის გადმოცემაა, ამ შემთხვევაში მთავარ მიზანს თვით მეტყველებით გართობა წარმოადგენს. კაზდენის მიხედვით (1976), ამგვარი თამაში ბავშვებს ეხმარება ახლად შეძენილი სამეტყველო უნარების განვითარებასა და ენობრივი წესების გაცნობიერებაში.

მორიგი ტიპის კავშირი შეეხება წარმოსახვით თამაშში და ამავე დროს მეტყველებაში ჩართულ სიმბოლურ გამოხატულებას. მეტყველებაში ბგერებით გადმოიცემა საგნებიც, ქმედებებიც, ატრიბუტებიც, და სიტუაციებიც. თამაშში, სხვა საგნების ჩასანაცვლებლად ბავშვები იყენებენ საგნებს და ქმედებებს, ასევე ვერბალურ საშუალებებს. ამრიგად, გასაკვირი არ არის, რომ სიმბოლური თამაში და მეტყველება ერთმანეთთან დაკავშირებული აღმოჩნდა სამ წლამდე ასაკის ბავშვებში (Bornstein, Vibbert, Tal, & O’Donnell, 1992; Tamis-LeMonda & Bornstein, 1993). ამასთანავე, დადასტურებულია, რომ გვიანი სკოლამდელი ასაკისა და საბავშვო ბაღის ბავშვები ღირებულ სამეტყველო უნარებს იძენენ თამაშის დაწყების შედეგად.

მესამე სახის კავშირი იმაში მდგომარეობს, რომ თამაში მძიმე ენობრივ მოთხოვნებს უყენებს ბავშვებს და აიძულებს, მაქსიმალურად გამოიყენონ მათი სამეტყველო უნარები. ბავშვებმა სპეციალურად უნდა გამოიყენონ ენის ლექსიკური და სინტაქსური ერთეულები პიროვნების, საგნისა და წარმოსახვით თამაშში ჩართული სიტუაციური ტრანსფორმაციების აღსანიშნავად და თამაშის ეპიზოდში წამოტივტივებული თამაშის თემების განსასაზღვრავად და

განსავითარებლად. ბრუნერი (1983) ამტკიცებს, რომ „ენის ყველაზე რთული გრამატიკული და პრაგმატული ფორმები პირველად თამაშის დროს ჩნდება“ (გვ. 65). გარდა იმისა, რომ ბავშვების მეტყველება რთულია, თამაშის პერიოდში ის დეკონტექსტუალიზებულიცაა (აბსტრაქტიზებულია კონტექსტისგან) (Pellegrini & Jones, 1994). დეკონტექსტუალიზებული მეტყველება ისეთი მეტყველებაა, რომელიც აზრს კონტექსტისგან დამოუკიდებლად გადმოსცემს (ე.ი. არავერბალური მინიშნებების გარეშე). მათი მეტყველებისთვის დამახასიათებელია ენის აბსტრაქტული ფორმულების, ზედსართავების, ნაცვალსახელების და კავშირების გამოყენება. მაგალითად, წარმოსახვა იმისა, რომ ტელეფონით შეუკვეთო პიცა სოსისით და არა სოკოთი, დეკონტექსტუალიზებული მეტყველებაა. აზრი გადმოიცემა წარმოთქმული სიტყვებით, კონტექსტუალური მინიშნებების გარეშე. თამაშს შეუძლია ბავშვის რეპრეზენტაციული უნარების განვითარება. თამაში ეხმარება ბავშვს დეკონტექსტუალიზებული ტექსტების ზედმიწევნით აღქმასა და მომზადებაში მაშინ, როცა უფრო გვიანდელ პერიოდში, მას კითხვისა და წერის აკადემიური უნარების განვითარების გაკვეთილები უტარდება.

თამაშის სიმბოლურ რეპრეზენტაციას, ვერბალურ მეტყველებასა, და წიგნიერებას შორის არსებული ამგვარი კავშირის გამო საინტერესო გახდა თამაშის როლის შესწავლა კითხვისა და წერის უნარების განვითარებაში. ამ საკითხის კვლევა ძალიან ნელი ტემპებით წარიმართა. მაგალითად, ამ საუკუნის სამოცდაათიან და ოთხმოციან წლებში რამდენიმე მკვლევარმა შეისწავლა კავშირი ბავშვების მიერ შესრულებული წარმოსახვითი თამაშების რაოდენობასა და მათ მიერ მზაობის შესამოწმებელ სტანდარტულ ტესტებზე მიღებულ ქულებს შორის. ტესტები მიზნად ისახავდა იმ უნარების შეფასებას, რომლებიც კითხვის შესასწავლად აუცილებელ წინაპირობად იყო მიჩნეული (Becher & Wolfgang, 1977; Pellegrini, 1980). ამ ადრეული კვლევებით დადგინდა, რომ ბავშვები, რომლებიც ხშირად ერთგებოდნენ წარმოსახვით თამაშებში, კითხვისთვის მზაობის უნარების შემოწმებისას მაღალ ქულებს იმსახურებდნენ. თუმცა, მსგავსად ყველა კორელაციური კვლევისა, ვერც ამ კვლევებით მოხერხდა ორ ცვლადს შორის არსებული მიზეზ-შედეგობრივი კავშირის დადგენა. უწყობდა თუ არა ხელს წარმოსახვითი თამაში კითხვისთვის მზაობის უნარების განვითარებას (მხედველობითი მეხსიერება, სმენითი უნარები), ან განაპირობებდა თუ არა მზაობის ამგვარი უნარები წარმოსახვითი თამაშის უფრო მაღალ სიხშირეს? ან უკავშირდებოდა თუ არა ეს ორი საკითხი მესამე ცვლადს, როგორცაა მაგალითად, ზოგადი უნარები ან რეპრეზენტაციული აზროვნება?

ოთხმოციანი წლების შუა ნახევარი, ადრეულ ასაკში წიგნიერების შესწავლის მხრივ, მნიშვნელოვანი თეორიული ძვრებით გამოირჩევა. კითხვისთვის მზაობის ცნებას თანდათანობით ჩაენაცვლა ე.წ. „ემერჯენტული“ (ჩანასახოვანი) წიგნიერების წიგნიერების სახელით ცნობილი ახალი პერსპექტივა. ამ მოსაზრების თანახმად, წიგნიერების განვითარება ბევრად უფრო ადრე იწყება, ვიდრე ადრე სჯეროდათ და ეს პროცესი, თავისი ბუნებით, ძალიან ჰგავს ზეპირი სამეტყველო უნარების ათვისებას. ჩვილები და ერთიდან სამ წლამდე ასაკის ბავშვები წიგნიერებას ყოველდღიური ცხოვრების ისეთი დეტალებიდან ეუფლებიან, როგორებიცაა ძილისპირულის ზღაპრები, ყოველდღიურ გარემოში შემჩნეული ნაბეჭდი წარწერები (მაგალითად, მარცვლეულის პაკეტების ეტიკეტები, ქუჩის წარწერები) და

ოჯახური წიგნიერების რუტინული ელემენტები (მაგალითად, სატელევიზიო პროგრამების ნახვა შესაბამის სახელმძღვანელოში, ბიბლიის კითხვა, სატელეფონო მესიჯების წერა). შემდეგ იწყებენ საკუთარი ჰიპოთეზის შექმნას ნაბეჭდი მასალების ფუნქციასთან, სტრუქტურასა და პირობითობასთან დაკავშირებით. ამ პროცესში, პატარა ბავშვები იგონებენ კითხვისა და წერის საკუთარ დამოუკიდებელ ვერსიებს, რომლებიც თავიდან ნაკლებად ჰგავს ჩვეულებრივ, საყოველთაოდ მიღებულ ფორმებს. მაგალითად, ნაწერების ადრეული ვარიანტები ხშირად ჰგავს ნახატებს ან ნაჯღაბნებს. გამომდინარე იქიდან, რომ ბავშვებს წერა-კითხვის ემერჯენტული უნარების გამოყენების შესაძლებლობა ეძლევათ კონკრეტულ, შინაარსის მქონე სოციალურ სიტუაციებში, მათი ნაწერი და წაკითხული სულ უფრო და უფრო ჩვეულებრივი ხდება.

ზემოთ განხილული ეს ახალი მოსაზრება ნაწილობრივ ნაკარნახევია კონკრეტული მაგალითების სერიით, რომლებშიც მკვლევრებმა ძალიან დიდი სიფრთხილით დოკუმენტურად დაასაბუთეს საკუთარი შვილების მიერ წიგნიერების უნარების ადრეულ ასაკში განვითარების პროცესი. გარდა იმისა, რომ კონკრეტული მაგალითების ანალიზმა საფუძველი ჩაუყარა წიგნიერების ახლადშეძენილ პერსპექტივას, ამის შედეგად ისიც გამოვლინდა, რომ პატარა ბავშვები ხშირად ერთვებოდნენ წერისა და კითხვის ახლად წარმოქმნილ ფორმებში წარმოსახვითი თამაშის მიმდინარეობისას. მაგალითად, ბეიგბანმა (1984) აღწერა, რესტორნიდან სადილის შემდეგ მობრუნებისას, როგორ შეასრულა მისმა ორი წლის ქალიშვილმა ოფიცინტის როლი და განასახიერა დედამისის მიერ კერძების შეკვეთა ბლოკნოტში ჩანაწერების გაკეთებით. ამ ტიპის შემთხვევების საფუძველზე გაკეთდა დაშვება, რომ თამაში შესაძლოა უფრო უშუალო როლს ასრულებდეს წერისა და კითხვის უნარების განვითარებაში, ვიდრე ეს უწინ ეგონათ. სავარაუდოდ, თამაში ბავშვებს უქმნის იმის შესაძლებლობას, რომ წერისა და კითხვის ახლად წარმოქმნილი ფორმებით ჩაატარონ ექსპერიმენტები, ივარჯიშონ და პირობითად გამოიყენონ ისინი.

ამ პირდაპირი კავშირის ჰიპოთეზამ ასახვა ჰპოვა სკოლამდელი დაწესებულებისა და საბავშვო ბაღის კლასებში ჩატარებულ კვლევებში, რომლებშიც პირველად გამოიყენეს ბუნებრივი დაკვირვების მეთოდი. ამგვარ კვლევებს მიეკუთვნება ჰოლის მიერ (1987) ინგლისში და ჯაკობსის მიერ (1986) პურტო-რიკოში ჩატარებული კვლევები. აღწერითი ტიპის ეს კვლევები, რომლებშიც კარგად გამოჩნდა ეკოლოგიური ფსიქოლოგიის ეფექტები, ჩატარდა წიგნიერების მასალებით მდიდარ თამაშის ცენტრებში, სადაც საჭირო მასალების სახით (ფანქრები, მარკერები, ბლოკნოტები, ნიშნები, შესასრულებელი დავალებების სიები, და ა.შ.) თამაშთან დაკავშირებული წიგნიერების აქტივობებისთვის სათანადო გარემო იყო შექმნილი. კვლევის შედეგებმა აჩვენეს, რომ შესაძლებლობის არსებობის შემთხვევაში, პატარა ბავშვები სიხარულით იყენებენ წიგნიერებისათვის საჭირო რეკვიზიტებს დრამატული თამაშის წარსამართავად.

ამ ექსპერიმენტულმა კვლევებმა რეალურად მიიპყრეს წიგნიერების საკითხებით დაინტერესებული ადრეული პერიოდის მკვლევრების ყურადღება ამერიკის შეერთებულ შტატებში. წიგნიერების მასალებით მდიდარ თამაშის ცენტრებში ჩატარებული კვლევების სერიამ აჩვენა, რომ ამ ტიპის ინტერვენციის შედეგად მნიშვნელოვნად იხვეწება კითხვისა და

წერის ახლადშექმნილი აქტივობები (მაგ. Christie & Enz, 1992; Neuman & Roskos, 1990, 1992). ასევე აღმოჩნდა, რომ წიგნიერების მასალებით ასეთი მდიდარი გარემო ხელს უწყობს პატარა ბავშვების დრამატული თამაშის ეპიზოდების ხანგრძლივობისა და კომპლექსურობის ზრდას (Neuman & Roskos, 1992). წიგნიერების რეკვიზიტების ჩართვა დრამატული თამაშის გარემოში ქმნის ისეთ სიტუაციას, რომელშიც არცერთი მხარე არ არის წაგებული: დაიხვეწა წიგნიერების აქტივობები და ამავე დროს გაუმჯობესდა ბავშვის თამაშის ხარისხი (დეტალური ინფორმაცია წიგნიერების მასალებით მდიდარი თამაშის ცენტრების შესახებ იხილეთ მეშვიდე თავში).

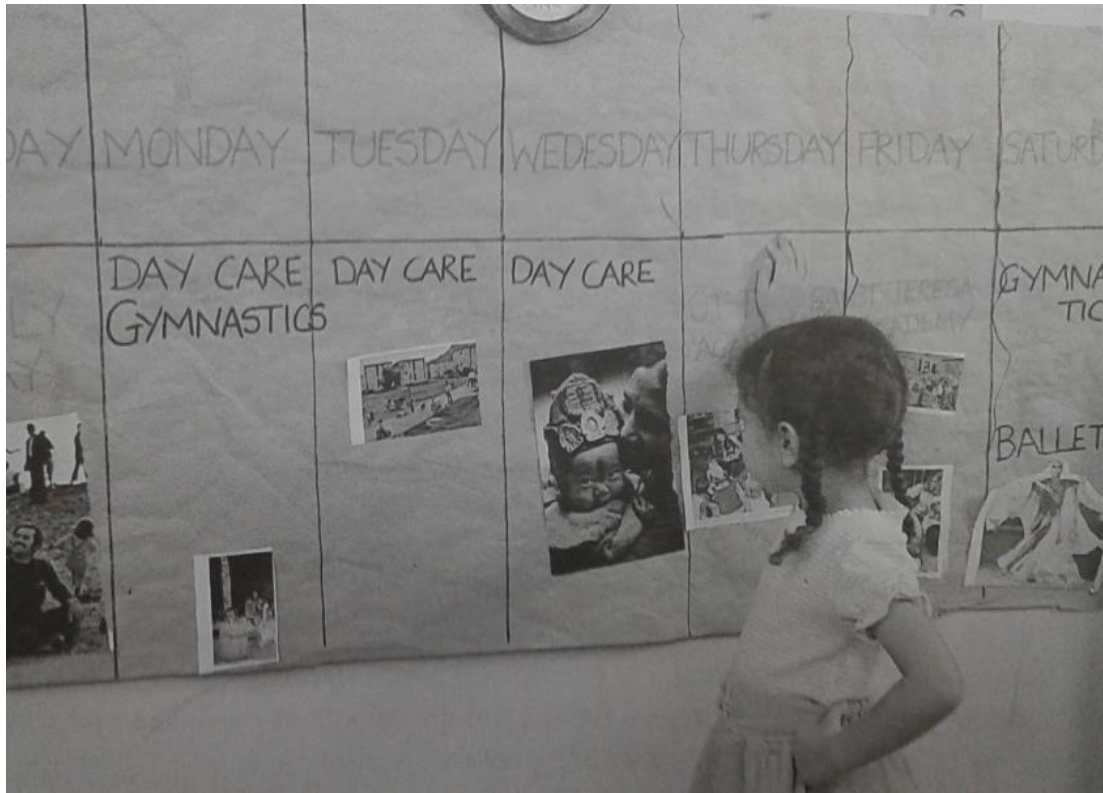
მკვლევრების თავდაპირველმა მცდელობამ, ერთმანეთთან დაეკავშირებინათ ნაბეჭდი წარწერებით მორთულ გარემოში ბავშვების თამაში და წიგნიერების უნარების ათვისებაში გამოვლენილი პროგრესი, ცალსახა შედეგი არ გამოიღო. მაგალითად, ნიუმანმა და როსკოსმა (1990) აღმოაჩინეს, რომ თამაშის ცენტრებში წიგნიერების მასალების შეტანამ მნიშვნელოვნად აამაღლა სკოლამდელი ასაკის ბავშვების ქულები ქლების მიერ ნაბეჭდ წარწერებთან დაკავშირებით შემუშავებულ ტესტებში, მაგრამ კრისტიმ და ენზმა (1992) ვერ მოახერხეს კვლევის ზუსტად ამ შედეგის დადასტურება. ამის მიუხედავად, უკანასკნელ ხანს ჩატარებულმა კვლევებმა ნამდვილად დაადასტურეს, რომ ნაბეჭდი წარწერებით მორთულ გარემოში თამაშისას ბავშვები სწავლობენ იმ სიტყვების კითხვას, რომლებიც ცენტრშია გამოკრული (Neuman & Roskos, 1993; Vukelich, 1994). მაგალითად, თუ რესტორნის თამაშის ცენტრებში რამდენიმე წარწერაა გამოკრული (მაგალითად, „პოლას პიცა“, „აქ ვიღებთ შეკვეთებს“), ბავშვები ხშირ შემთხვევაში სწავლობენ ამ ნაბეჭდი სიტყვების ამოცნობას. ამასთანავე, ნიუმანსა და როსკოსს (1997) ძლიერი არგუმენტი მოჰყავთ იმასთან დაკავშირებით, რომ წიგნიერების მასალებით მდიდარ თამაშში მონაწილეობისას პატარა ბავშვები ავითარებენ ისეთ სტრატეგიებს, როგორებიცაა თვითშემოწმება და თვითკორექცია, რასაც შემდგომ ეტაპზე, მნიშვნელოვანი გავლენის მოხდენა შეუძლია კითხვის უნარების განვითარებაზე.

თეორიულ ასპექტში, პიაჟესა და სიმბოლური რეპრეზენტაციიდან, ყურადღება გადატანილ იქნა ვიგოტსკის თეორიის (1978) სოციალურ-ინტერაქციონისტულ თეორიაზე და განვითარების უახლოესი ზონის ცნებაზე, რომელშიც უფროსები ან სხვა კომპეტენტური თანატოლები ბავშვებს ეხმარებიან ისეთი აქტივობების განხორციელებაში, რომლებსაც თავს დამოუკიდებლად ვერ გაართმევდნენ. მკვლევრებმა ეს კონცეფცია გამოიყენეს, როგორც იმ ეფექტების კვლევის ლოგიკური საფუძველი, რომელიც თან ახლავს უფროსების მხრიდან ბავშვების ქცევის ხელშეწყობას წიგნიერების მასალებით მდიდარ გარემოში. რამდენიმე ინტერვენციული კვლევის შედეგებმა დაადასტურეს, რომ უფროსების ხელშეწყობა და ამის პარალელურად წიგნიერების მასალებით მდიდარი გარემო ზრდის წიგნიერების აქტივობების სიხშირეს თამაშის პროცესში (Christie & Enz, 1992; Morrow, 1990).

ამ საუკუნის ოთხმოცდაათიანი წლების შუა ნახევარი, წიგნიერების უნარების განვითარებაში თამაშის როლის თვალსაზრისით, მესამე თაობის კვლევების ხანად მიიჩნევა. კვლევების ეს ახალი ტალღა კიდევ ერთხელ შეეხო ადრეულ პერიოდებში გაანალიზებულ კავშირებს და ისინი კიდევ უფრო დეტალურად შეისწავლა; ამავე დროს, ამ კვლევებმა

გააფართოვა წიგნიერების და თამაშის ურთიერთქმედების არეალი და ასევე მოიცვა უფრო ფართო ასაკობრივი დიაპაზონი და სოციალურ-კულტურული და ეკობიოლოგიური ფაქტორები. მაგალითად, როუსის (1998) მაქსიმალური სიზუსტით ჩატარებული ეთნოგრაფიული კვლევა ახლად ფეხადგმული ბავშვების წიგნთან დაკავშირებული თამაშების შესახებ კარგი მაგალითია ისეთი კვლევისა, რომელიც თამაშსა და წიგნიერების შორის არსებულ მიმართებებს შეისწავლის. მან გააანალიზა, თუ როგორ იყენებდნენ ორი წლის ასაკის ბავშვები თამაშს წიგნების დასამახსოვრებლად და მათთვის პრაქტიკული მნიშვნელობის მისანიჭებლად. აღმოჩნდა, რომ ბავშვების წიგნთან დაკავშირებულ ზოგიერთ თამაშს წამყვანი როლი ეკისრება მათი საზრიანობის განვითარებაში; ასეთი თამაში ბავშვებს ეხმარება აზრის ჩამოყალიბებაში წიგნებიდან აღებული იდეების, გრძნობებისა და წარმოდგენების დაკავშირებით, მათ ცოდნასთან.

ასევე დაიხვეწა და განვითარდა ვიგოტსკის იდეა იმასთან დაკავშირებით, რომ ინდივიდუალურ პიროვნებებს შორის თამაშის პროცესში განხორციელებული სოციალური ინტერაქცია შესაძლოა წიგნიერების ცოდნის წყარო გახდეს. მაშინ როცა ადრეული კვლევები ექსკლუზიურად მასწავლებლისა და ბავშვის თამაშის ინტერაქციაზე იყო ფოკუსირებული, წიგნიერებისა და თამაშის მიმართებების შესახებ ჩატარებული მესამე თაობის კვლევების ფარგლებში ასევე შეისწავლეს, თუ როგორ შეუძლიათ ბავშვებს წერა-კითხვის ცოდნისა და უნარების მომარჯვება მშობლებთან და თანატოლებთან თამაშისას. მაგალითად, კრისტინ და სტოუნმა (1999) შეისწავლეს, როგორ მოახერხეს სხვადასხვა ასაკის ბავშვებმა ჯგუფში თამაშისას ერთმანეთისთვის წიგნიერების ელემენტები ესწავლებინათ. კვლევების შედეგების მიხედვით, თამაშის პროცესში განხორციელებული თანამშრომლობითი ხასიათის წიგნიერების ინტერაქციები უფრო რთული აღმოჩნდა, ვიდრე ეს ვიგოტსკის განვითარების უახლოესი ზონის კონცეფციიდან გამომდინარე წარმოგვედგინა. წიგნიერების ერთობლივად დაუფლების პროცესის უმრავლეს შემთხვევებში, რომლებიც განვითარების უახლოესი ზონის კონცეფციას შეესაბამება, და რომლებიც უფროსი ასაკის, ანუ უფრო კომპეტენტური „ექსპერტების“ მხრიდან ასაკით უფრო პატარა, ანუ ნაკლებად უნარიანი „ახალბედების“ მისამართით წარმართება ხოლმე, თანამშრომლობითი ტიპის ინტერაქციების მნიშვნელოვანი რაოდენობა ორივე ტიპის ჯგუფში მრავალმხრივი აღმოჩნდა და მათში „ექსპერტისა“ და „ახალბედისა“ როლები მკვეთრად გამიჯნული არ ყოფილა.



თამაშს, წიგნიერებასა და ფიზიკურ გარემოს შორის არსებული კავშირები ბევრად უფრო რთული აღმოჩნდა, ვიდრე ეს ადრე იყო მიჩნეული.

დაბოლოს, თამაშს, წიგნიერებასა და ფიზიკურ გარემოს შორის კავშირის ხელახლა შესწავლის შედეგად აღმოჩნდა, რომ ეს კავშირი ბევრად უფრო რთული იყო, ვიდრე წინა შეფასებისას მოიაზრებოდა.

ადრეულ კვლევებში თამაშსა და გარემოს შორის ურთიერთობა ცალმხრივი იყო. წიგნიერების მასალებით მდიდარი გარემოს წყალობით ბავშვები ახერხებდნენ წიგნიერების ჩართვას მათ თამაშში. მესამე თაობის ზოგიერთმა კვლევამ ბრონფენბრენერის ძირითადი კონცეფციაც (1995) მოიცვა პიროვნებისა და გარემოს ურთიერთმიმართების შესახებ, სახელდობრ, კონცეფცია იმის შესახებ, რომ პიროვნებები ქმნიან გარემოს და გარემოც, თავის მხრივ, აყალიბებს პიროვნებებს. თამაში განიხილება, როგორც აქტივობათა სისტემა, რომელიც მომდინარეობს როგორც ინდივიდუალური მისწრაფებებიდან, ასევე ახლო (უშუალო გარემო) და შორი (სოციალური შეხედულებები თამაშის შესახებ) გარემო ფაქტორების ზემოქმედებისგან. მაგალითად, წიგნიერებასთან დაკავშირებული თამაშის ტიპის დასადგენად ჰანმა (2002) შეისწავლა, თუ როგორ ზეგავლენას ახდენს ერთმანეთზე სკოლამდელი ასაკის ბავშვების ინდივიდუალური თამაშის განწყობა (მე-4 თავში აღწერილი მოდელზე ორიენტირებული და როლზე ორიენტირებული თამაშის სტილები) და კლასში შექმნილი ფიზიკური და სოციალური გარემო. ოჯახის შემოსავლის გავლენის კვლევისას, მშობლების შეხედულებებზე წიგნიერებასა და თამაშის შესახებ, სონენშეინმა, ბეიკერმა,

სერპელმა, და შმიდტმა (2000) აქცენტი გააკეთეს სოციო-კულტურულ ეფექტებზე მაკრო დონეზე. დაბალი შემოსავლის მქონე მშობლები ისეთ უნარ-ჩვევებზე აღმოჩნდნენ ორიენტირებულები, რომლებიც განმეორებითი აქტივობებისთვის იყო საჭირო, მაშინ როცა საშუალო შემოსავლიანი ოჯახები უფრო მეტად გართობაზე ფოკუსირებულ მიმართულებებს და ისეთ აქტივობებს არჩევდნენ, რომლებშიც წერა-კითხვა სახალისო და გასართობ ხასიათის იძენდა (მაგ.: თამაში, ზღაპრების წიგნების კითხვა). აღმოჩნდა, რომ მშობლების ამგვარი დამოკიდებულება, თავის მხრივ, აისახებოდა ბავშვების მონაწილეობაზე წიგნიერებასთან დაკავშირებულ სხვადასხვა სახის საშინაო აქტივობებში. ლონგიტუდური კვლევის მონაცემებმა დაადასტურა, რომ ბავშვებისგან, რომლებიც ისეთ ოჯახებში გაიზარდნენ, სადაც წიგნიერება გართობასთან ასოცირდებოდა, უფრო მეტად იყო მოსალოდნელი ფონემური უნარებისა და ნაბეჭდი მასალისადმი პოზიტიური დამოკიდებულების განვითარება, ვიდრე იმ ბავშვებისგან, რომლებიც წიგნიერების უნარების გამომუშავებაზე ორიენტირებულ ოჯახებში ცხოვრობდნენ. ჩანართში 5.1 წარმოდგენილია დისკუსია, რომელშიც სასკოლო მზაობის თვალსაზრისით, უპირატესობა გართობაზე ორიენტირებულობას ენიჭება.

ჩანართი 5.1.

სასკოლო მზაობა და თამაშის როლი განათლებაში

სასკოლო მზაობა და „არცერთი ბავშვი არ დაგვრჩეს ყურადღების მიღმა“, ერთი საკითხის ორი მხარეა. ჩვენ გვინდა, რომ სკოლაში, დაწყებით საფეხურზე, ყველა ბავშვმა შეძლოს სარგებლის მიღება სწავლის პროცესიდან. სამწუხაროდ, ჩვენს ქვეყანაში საგანგაშოა იმ ბავშვების რაოდენობა, რომლებსაც არა აქვთ სასკოლო მზაობა. ჩვენი კვლევის ფარგლებში ჩატარებული ოპტიმალური გათვლებით, ჩვენი ბავშვების მინიმუმ 20%-ზე მეტი ცუდად არის მომზადებული იმ მოთხოვნების დასაკმაყოფილებლად, რაც მათ საბავშვო ბაღში (Kindergarten) შესვლისას მოეთხოვებათ. პირველი წარმატების მისაღწევად, ბავშვები მზად უნდა იყვნენ მარტივი ინსტრუქციების შესასრულებლად, ინფორმაციის გასაზიარებლად და თანამშრომლობის დასამყარებლად; მათ ასევე სჭირდებათ ექსპრესიული და რეცეფციული სამეტყველო უნარების ქონა. თუმცა, კვლევამ აჩვენა, რომ საბავშვო ბაღის აღსაზრდელების 34%-ს უჭირს ასოების გარჩევა, 25%-ს პრობლემა აქვს თანატოლებთან ურთიერთობის კუთხით, 25% კი დიდხანს ვერ ახერხებს კონცენტრაციას ერთსა და იმავე ამოცანაზე (Singer & Bellin, 2003). ამის მიუხედავად, როგორი დამაბნეველიც არ უნდა აღმოჩნდეს, ამ „რისკიან“ კატეგორიას მიკუთვნებულ ბევრ ბავშვს აქვს ზედაპირული აკადემიური ცოდნა. მაგალითად, თუ ბავშვებს დავავალებთ ანბანის თქმას, მათ დიდი ძალისხმევით და შეცდომების გარეშე შეუძლიათ ანბანის მუსიკალური ვარიანტის მოწოდება, თუმცა შეიძლება „Imno“ (ინგლისური ანბანის ოთხო ასო) ერთ ასოდ მიიჩნიონ და არ იცოდნენ, ან ვერ შეძლეს ამ ასოების ერთმანეთისგან განცალკევება გარჩევა. თუ დათვლას ვთხოვთ, ისინი სწრაფად და უშეცდომოდ, სწორი თანმიმდევრობით ჩამოთვლიან „12345 6 7 8 9 10“, მაგრამ თუ შეეკითხებით, რამდენი თითია აწეული, ან დავავალებთ საგნების მცირე რაოდენობის დათვლას შედარებით დიდი ჯგუფიდან, ამის გაკეთება გაუჭირდებათ.

წინამდებარე წიგნის მთავარი სათქმელი ის არის, რომ კლასში მიმდინარე თამაშის პროცესში ბევრი კარგი რამ ხდება. ეს ასეა იმ შემთხვევაშიც, თუ თამაში ბავშვის ცხოვრების მნიშვნელოვანი ნაწილია მანამდეც, ვიდრე ის საკლასო ოთახის კარს შეაღებს. მაგალითად, წარმოსახვითი და სოციალური უნარები სასკოლო მზაობის ორი ზოგადი მახასიათებელია და ამ უნარების ჩამოყალიბებას ხელს უწყობს სოციალურ-დრამატული თამაში. ბავშვთა განვითარების მაღალი დონის ცენტრები და სკოლამდელი პროგრამები სოციალურ-დრამატულ თამაშს ბავშვების განვითარებისთვის საჭირო მექანიზმად მიიჩნევენ. მათ მიაჩნიათ, რომ ამგვარი თამაში ბავშვებს სკოლაში შესვლის დროისთვის შესაბამისი აკადემიური სწავლისთვის ამზადებს.

იელის უნივერსიტეტის მკვლევრები, დოროთი და ჯერომ ზინგერები წლების განმავლობაში მუშაობდნენ იმისათვის, რათა მასწავლებლებს და მშობლებს გაეცნობიერებინათ თამაშის პერსპექტიული როლი ბავშვების სწავლებასა და განვითარებაში. მაგალითად, ახლო წარსულში მათ გამოსცეს პრინციპულად ახალი შინაარსის მქონე წიგნი მშობლებისა და მასწავლებლებისათვის: „წარმოსახვითი თამაში: თამაშები და აქტივობები, რომლებიც წარმოსახვითი თამაშისათვის არის საჭირო“ (2001). წიგნი მშობლებს და მასწავლებლებს პატარა (ორიდან ხუთ წლამდე ასაკის) ბავშვების თამაშში ჩართვისა და მათი წარმოსახვითი უნარების განვითარებისთვის, 100 თამაშისა და აქტივობის მართვისთვის საჭირო წესებს სთავაზობს. ზინგერების იდეები მასწავლებლებისა და ბავშვების სხვა ტიპის აღმზრდელების ტრენინგებისთვისაც გამოიყენეს იმ ვიდეო პროგრამების შესაქმნელად, რომლებიც მიზნად ისახავს სკოლამდელი ასაკის ბავშვების ჩართვას მართვად და სასწავლო თამაშებში. ეს თამაშები კი, თავის მხრივ, სასკოლო მზაობასთან დაკავშირებული უნარების განვითარებას უწყობს ხელს. სამეტყველო უნარები, დათვლა, ფერები, და ფორმები სასკოლო მზაობასთან დაკავშირებული უნარების მაგალითებია, მსგავსად მოტორული უნარებისა (სასკოლო მასალების გამოყენება), სოციალური უნარებისა (კორექტულობა, ემოციური გაწონასწორებულობა, სასკოლო საზოგადოების წევრობა) და კრეატიულობისა.

წარმოსახვის ჯაჭვი ერთ-ერთია იმ ორი ვიდეო პროგრამიდან, რომლებიც სპეციალურად შემუშავდა (მეორეს ჰქვია: „თამაშის სწავლა სასკოლო მზაობისთვის“). წარმოსახვის ჯაჭვი ინტერაქტიული ვიდეო პროგრამაა, რომელიც შეიქმნა სამიდან ხუთ წლამდე ასაკის ბავშვების მშობლებისა და აღმზრდელებისათვის. ამ პროგრამის გამოყენება შეიძლება „კარგი დასაწყისის“ ცენტრებში, ოჯახებში, სახლში მოვლის პირობებში და სკოლამდელ დაწესებულებებში. ვიდეო პროგრამაში წარმოდგენილია შვიდი სხვადასხვა სასწავლო თამაში (რომლებსაც რეალური ადამიანები თამაშობენ - რეალური მშობლები, სკოლამდელი ასაკის ბავშვი და მასწავლებლები); თითოეული მათგანი ხელს უწყობს თამაშის აქტივობების წარმართვას და სასკოლო მზაობის შექმნას. მაგალითად, თამაშში - „სად არის ჩემი კნუტი?“, ბავშვები მრგვალ მუყაოს ახატავენ კნუტის სახეს და მაღავენ, შემდეგ ერთმანეთს უსვამენ კითხვას სივრცითი მიმართებების ამსახველი ლექსიკის გამოყენებით (მაგალითად, ზემოთ, ქვემოთ, წინ და უკან). ძალიან პოპულარულ თამაშში - „რესტორნის თამაში“, რომელშიც დაბადების დღის წვეულების რესტორანში გამართვის წარმოსახვითი ამბავი ვითარდება, ბავშვები ასახიერებენ ოფიციანტი ქალის ან კაცის, იუბილარის და წვეულებაზე მოწვეული სტუმრების როლებს. აქ ვიდეოპროგრამა რეალურ დროში, ინტერაქტიულ აქტივობებში

რთავს მის მაცურებლებს თამაშში მოდელირებული ისეთი უნარების გასავარჯიშებლად, როგორებიცაა, მაგალითად, წარმოსახვითი მენიუს „წაკითხვა“, ზრდილობა, მაგიდასთან სხვასთან ერთად ჯდომა, გადათვლა, სუფრის გაწყობა ხელსახოცებით, თეფშებით, ჭიქებით, ჯამებით, ფინჯნებით და ასე შემდეგ. თამაშზე დაფუძნებული პროგრამა უფროსების მიერ სასკოლო მზაობის მიზნებისათვის მართული თამაშის არაჩვეულებრივი მაგალითია. ეს ის თამაშია, რომელსაც დაუფიქრებლად მივანიჭებთ უპირატესობას, მაგალითად, სწავლების ფონეტიკური განმეორების მეთოდთან შედარებით. დეტალური ინფორმაციისთვის წარმოსახვითი ჯაჭვის ვიდეოპროგრამის შესახებ იხ. ვებგვერდი: http://homepage.mac.com/mediagroup/ct/circle_mb/index.html ან მოგვწერეთ: MediaGr@aol.com.

სოციალური განზომილება

კრისი, ჯარვისი და ბერკი (1998) ამტკიცებენ, რომ თამაშსა და სოციალურ განვითარებას შორის ორმხრივი კავშირი არსებობს: სოციალური გარემო გავლენას ახდენს ბავშვების თამაშზე, თავად თამაში კი ის მნიშვნელოვანი კონტექსტია, რომელშიც ბავშვები იძენენ სოციალურ უნარებს და სოციალურ ცოდნას. ჩვენ ვეთანხმებით მათ ამ მოსაზრებას. როგორც მე-3 თავშიც მივუთითეთ, ჯგუფური თამაში სოციალური უნარების მაღალ დონეს საჭიროებს. ამ ტიპის თამაშისთვის აუცილებელ განწყობას და უნარებს ბავშვები მშობლებისგან, მასწავლებლებისგან და სხვა ბავშვებისგან იძენენ. თამაშს გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს სოციალური განვითარების თვალსაზრისით, რადგან ის ქმნის კონტექსტს, რომელშიც ბავშვებს შეუძლიათ ბევრი ისეთი მნიშვნელოვანი სოციალური უნარის შეძენა, როგორებიცაა მაგალითად, რიგითობის დაცვა, განაწილება/გაზიარება და კოოპერაცია, ასევე სხვა ადამიანების ფიქრების, შეგრძნებებისა და ემოციების გაგება. წიგნის შემდგომ ნაწილებში ჩვენ ამ ინტერაქტიული კავშირის ორივე მხარეს გავაანალიზებთ.

თამაშის წესების გაგების უნარი ჯგუფური თამაშისთვის საჭირო სოციალური უნარებიდან ყველაზე მთავარია. ყველა ტიპის სოციალური თამაში წესებს ეფუძნება. მარტივ თამაშებშიც კი, რომლებსაც მშობლები თავიანთ ჩვილებს ეთამაშებიან, მაგალითად, „ჭიტა-ჭიტას“ თამაშში, მოითხოვება მონაწილეების მხრიდან რიგითობის წესის დაცვა. წესები ბევრად რთულდება სოციალურ-დრამატულ თამაშში. მაგალითად, როდესაც ბავშვები როლებს ინაწილებენ, მათი ქცევა კონკრეტულ როლს უნდა შეესაბამებოდეს (Garvey, 1974). თუ ქცევა როლისთვის შეუსაბამო ხდება, მაგალითად, ჩვილი უფროსის როლს თამაშობს, სხვა მოთამაშეები, როგორც წესი, მკაცრ შენიშვნებს იძლევიან („ჩვილები ასე არ იქცევიან!“). წესებზე დაფუძნებული თამაშისაგან განსხვავებით, ჯგუფური დრამატული თამაშის დროს წესები წინასწარ არ განისაზღვრება; წესებს ბავშვები ერთმანეთთან ათანხმებენ, სავალდებულო ფორმით შემოიღებენ და ზოგჯერ თამაშის პროცესშიც ცვლიან. მაშინაც კი, როდესაც სასკოლო ასაკის ბავშვები ისეთ თამაშებს თამაშობენ, რომლებიც წინასწარ განსაზღვრულ წესებს ეფუძნება, მოთამაშეები ხშირად ცვლიან წესებს, განსაკუთრებით ისინი, რომლებიც მეტი ძალაუფლებითა და უნარებით გამოირჩევიან (Freie, 1999). წესებით ამგვარი გაცნობიერებული მანიპულირება ბავშვებს საშუალებას აძლევს შეისწავლონ წესების ტიპები და გაერკვნენ წესების ჩამოყალიბების პროცესში. აქედან გამომდინარე, თამაში არის

ის კონტექსტი, რომელშიც ბავშვები სწავლობენ არა მხოლოდ კონკრეტულ წესებს, როგორცაა მაგალითად, რიგითობის დაცვა, არამედ ზოგადად, წესების მნიშვნელობასაც. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ამ ყველაფრის შესახებ ცოდნას ბავშვები ეუფლებიან მათივე კულტურის კონტექსტში; ისინი ახდენენ საკუთარი კულტურის ინტერპრეტირებასა და კომენტირებას და მიუთითებენ მათი მხრიდან ამ წესების გაცნობიერებაზე.

მნიშვნელოვანი დადებითი კავშირები გამოიკვეთა ჯგუფური დრამატული თამაშის სიხშირესა და თანატოლების პოპულარულობისა და სოციალური უნარების შეფასებას შორის (Connolly & Doyle, 1984; Rubin & Hayvern, 1981). სავარაუდოდ, ეს კავშირები თამაშის ამ რთულ ფორმაზე მაღალი მოთხოვნის შედეგია. გარვეი (1974) აღნიშნავს, რომ ჯგუფურ თამაშში მონაწილეობისას, ბავშვები, პირველ რიგში იმაზე უნდა შეთანხმდნენ, თუ ვინ რა როლს ითამაშებს და როგორი წარმოსახვითი დატვირთვა ექნება თითოეულ საგანსა და ქმედებას. მაგალითად, გაზგასამართ სადგურზე ან ავტომობილების მომსახურების ცენტრში მიმდინარე სიტუაციების განსახიერებისას, ბავშვები უნდა შეთანხმდნენ, რომ ბარბარა იქნება მექანიკოსი, ჯუდი - მოლარე, ბენი კი - კლიენტი, რომელიც მოდის თავისი მანქანით. შემდეგ ბავშვებმა შეიძლება გადაწყვიტონ, რომ რძის ცარიელი პაკეტი იყოს ზეთის ავზი, ხოლო ფანქარი - საბურავის მანომეტრი. ბავშვებმა შეიძლება ასევე ერთდროულად მიიღონ გადაწყვეტილება, ამბავში ცალკეული ეპიზოდების თანმიმდევრობასთან დაკავშირებით. ბარბარა, ჯუდი, და ბენი შეიძლება შეთანხმდნენ, რომ ჯერ კლიენტი იყიდის გაზს, შემდეგ მექანიკოსი დაამატებს ზეთს და შეამოწმებს მანქანის საბურავებს. ბოლოს კი, კლიენტი შეიძენს საკვებს გაზგასამართი სადგურის ყოველდღიური მოხმარების საგნებით მოვაჭრე მაღაზიაში. ასეთი გეგმები შეიძლება შეიცვალოს თამაშის განმავლობაში. სავარაუდოდ, ბავშვები გადაწყვეტენ, რომ ბენის მანქანის ძრავას სჭირდება კაპიტალური რემონტი. ამ ტიპის ერთობლივი დაგეგმარება მოითხოვს კომპრომისის ძიების (ერთობლივი კონსენსუსის მიღწევის მცდელობის) და თანამშრომლობის პრინციპების დაცვას. ის ბავშვები, რომლებიც ჯგუფურ კონსენსუსს ვერ აუბამენ მხარს, ხშირ შემთხვევაში ტოვებენ თამაშს, ხოლო თანამშრომლობისთვის, ბავშვი თამაშში ჩართვით ჯილდოვდება. ასე რომ, სოციალურ-დრამატულ თამაშში მოლაპარაკების გამართვისა და თანამშრომლობისთვის ძლიერი სოციალური წამახალისებელი ფაქტორები არსებობს.

კვლევებმა დაადასტურა, რომ თამაშში, წესების გარეშე და მოზრდილ ბავშვებში სოციალურ-კოგნიტურ უნარებსა და პოპულარულობას შორის პოზიტიური კავშირი არსებობს (Pellegrini, 1995). სავარაუდოა, რომ ამგვარი კავშირი ნაწილობრივ განპირობებულია ამ ტიპის თამაშისათვის აუცილებელი ალტერნატიული პერსპექტივების კოგნიტურ-კინეტიკური განხილვით (იხილეთ შემდეგი ნაწილი). თვისებრივ კვლევაში, რომელიც შეეხებოდა ექვსიდან ცხრა წლამდე ასაკის შვიდი ბიჭის უხემ თამაშს წესების გარეშე, რიდმა და ბრაუნმა (2000) დაადასტურეს, რომ ამ ფორმის თამაშში ხელსაყრელია მზრუნველობისა და სიახლოვის გამოსახატავად. ბიჭებმა მზრუნველობა და ერთმანეთისათვის წუხილი, ალბათ იმიტომ გამოამჟღავნეს, რომ მათ გაცნობიერებული ჰქონდათ საკუთარ თავისა და სხვების მიმართაც, ადამიანის სხეულის შეზღუდული შესაძლებლობები და კინეტიკური გამოწვევებისადმი მოწყვლადობა, რომელიც წესების გარეშე თამაშში გამოვლინდა. შითსი-ჯონსტონის (2002) თეორიის მიხედვით, კინეტიკურად შესწავლილი უმნიშვნელოვანესი მორალური პრინციპია

იმის გაცნობიერება, რომ სხვებიც ისეთივე მოწყვლადები არიან, როგორც შენ, მოწყვლადობა კი ბავშვებმა შესაძლოა წესების გარეშე თამაშის დროს გამოსცადონ. სავსებით დასაშვებია, რომ ქვევის ეს წესი სოციალური მორალური პრინციპების საწყის ეტაპზე გაცნობიერებისთვის მნიშვნელოვან ხელშემწყობ ფაქტორად და არა მხოლოდ თამაშისა და თამაშების, არამედ ცხოვრების ფუნდამენტურ პრინციპად მივიჩნიოთ.

შემეცნების შემთხვევის მსგავსად, რთულია მიზეზშედეგობრივი კავშირების დადგენა თამაშსა და სოციალურ უნარებს შორის. ზოგიერთმა მკვლევარმა კვლევის ფარგლებში ჩაატარა ტრენინგები, სადაც ბავშვებს სოციალურ-დრამატულ თამაშში ჩართვას ასწავლიდნენ. აღმოჩნდა, რომ თამაშის სწავლებამ არა მხოლოდ დახვეწა სოციალურ-დრამატული თამაში, არამედ ხელი შეუწყო თანატოლებს შორის დადებითი ინტერაქციისა და თანამშრომლობის წარმართვასაც (Rosen, 1974; Smith, Dagleish, & Herzmark, 1981; Udwin, 1983). კვლევის ამ შედეგებით დასტურდება მოსაზრება იმის შესახებ, რომ ჯგუფურ დრამატულ თამაშში ჩართვა ხელს უწყობს სოციალური უნარების შექმნას; თუმცა, ტრენინგთან ასოცირებულმა გვერდითმა მოვლენებმა, მაგალითად, უფროსებთან ან თანატოლებთან ინტერაქციამ, შესაძლოა სოციალური უნარების განვითარებას შეუწყოს ხელი.

სოიერმა (1997, 2003) წარმოგვიდგინა ადრეული ბავშვობის წლებში თამაშსა და სოციალურ-კოგნიტიურ განვითარებას შორის არსებული მიმართებების თეორიული საფუძვლები და კვლევის შედეგები. სოიერი ერთმანეთს ადარებს ჯგუფურ წარმოსახვით თამაშსა და ჯაზბენდს, რომელშიც საკმაოდ დიდია იმპროვიზაციის წილი. ბავშვების თამაშების ძირითადი მოტივები (რომელიც კოლექტიურად არის გაზიარებული და ბავშვების თანატოლთა და ადგილობრივი პოპულარული კულტურიდან მომდინარეობს, როგორცაა მაგალითად, უახლესი ფილმი სუპერგმირის შესახებ) ჯაზის მუსიკოსების პოლიფონიური იმპროვიზებული პასაჟების მსგავსია. ეს მოტივები მოთამაშეებში საერთო წარმოდგენის შექმნას ემსახურება და თამაშის ეპიზოდების განმავლობაში მათ ვარიაციების, განმეორებებისა და ცალკეული სცენების გალამაზების საშუალებას აძლევს.

მოთამაშე ბავშვებს, მოზრდილი ასაკის მუსიკოსებისგან შემდგარი ჯაზბენდის მსგავსად, აქვთ საერთო იმპლიციტური ცოდნა. სოიერის მიხედვით, თამაშის სიუჟეტი და მისი სტრუქტურა აისბერგის მხოლოდ ზედა ნაწილია. თანატოლთა საერთო კულტურის წყალობით, ზედაპირის ქვეშ ორმხრივი თამაშისათვის საჭირო მნიშვნელოვანი პოტენციური მასალა იმალება. მოთამაშეებისთვის ერთგვარი გამოწვევაა ინდივიდუალისტურად შთაგონებული წარმოდგენების ინტეგრაცია მიმდინარე ჯგუფურ წარმოდგენებთან. ბავშვებს აქვთ შესაძლებლობა, ისწავლონ მათში გაღვიძებული ინდივიდუალური კრეატიულობის დაბალანსება ჯგუფის მოთხოვნებით, ისე რომ ერთდროულად საკუთარი მიზნის შესრულებაც შეძლონ და ჯგუფურ თამაშში ჩართვაც. სოიერი ამტკიცებს, რომ ბავშვობაში ჯგუფური წარმოსახვითი თამაშის უნარებმა შესაძლოა ვერბალური კომუნიკაციის უნარის განვითარებას შეუწყოს ხელი, რომელიც უფრო გვიანდელ ცხოვრებაში ვლინდება. ჩანართში 5.2 საუბარია იმაზე, თუ როგორ უნდა ავუხსნათ მშობლებს თამაშის სარგებელი.

ჩანართი 5.2.

მშობლებისათვის ინფორმაციის მიწოდება თამაშის მნიშვნელობის შესახებ

გასაკვირი არ არის ზოგიერთი მშობლის დაბნეულობა იმის გამო, რომ ადრეული განათლების სპეციალისტები ესოდენ დიდ მნიშვნელობას ანიჭებენ თამაშს. ბევრი მშობელი აღიარებს, რომ თამაშს გარკვეული ადგილი უჭირავს ბავშვების ყოველდღიურ ცხოვრებაში, მაგრამ მათ აინტერესებთ, გადაჭარბებული ხომ არ არის თამაშის მნიშვნელობა სკოლაში და ნერვიულობენ, ეს მიდგომა მათ შვილებზე ცუდად ხომ არ აისახება. მათ ალბათ ეშინიათ, რომ თუ ადრეული ასაკის განათლების პროგრამაში მეტი აქცენტი არ გაკეთდა სასწავლო კომპონენტზე, მათი ბავშვების სასკოლო მომზადების დონე ოპტიმალურზე დაბალი იქნება. მნიშვნელოვანია იმის ცოდნა, თუ როგორ მივაწოდოთ მშობლებს ინფორმაცია განვითარებასა და განათლებაში თამაშის როლის შესახებ.

ოჯახი და სასკოლო ურთიერთობები განსაკუთრებულ გავლენას ახდენს ადრეულ ასაკში განათლებაზე. მასწავლებლები პასუხისმგებლები უნდა იყვნენ მშობლებთან პოზიტიური კომუნიკაციის შენარჩუნებაზე. იმისთვის რომ წარმატებას მიაღწიონ, მასწავლებლებმა უნდა გააცნობიერონ და გაითვალისწინონ რამდენიმე მთავარი ფაქტი ოჯახებთან დაკავშირებით. რასაკვირველია, თანამედროვე პლურალისტურ საზოგადოებაში მრავალი ტიპის ოჯახი არსებობს, რომლებიც ერთმანეთისაგან კულტურით, ეთნიკურობით, ოჯახის სტრუქტურით, სოციალური კლასით და კიდევ სხვა მრავალი ნიშნით განსხვავდება. მასწავლებლებს ასევე უნდა ახსოვდეთ, რომ მშობლები დაკავებული ადამიანები არიან და მათთან ერთად ისინიც იზიარებენ ბავშვებზე პასუხისმგებლობას. მშობლები თავიანთ შვილებს კარგად იცნობენ და შეუძლიათ ინფორმაციის გადმოცემა იმასთან დაკავშირებით, თუ რას ისურვებდნენ მათთვის. სკოლისა და ოჯახის პარტნიორობის ფარგლებში მშობლები თავიანთი შვილების სასწავლო მიზნების განსაზღვრის ბერკეტებს უნდა ფლობდნენ. კვალიფიციური მასწავლებელი შეეცდება მშობლებს გაუზიაროს ინფორმაცია, გამოიყენოს მათთან თანამშრომლობა და დაეხმაროს მათ საკუთარი თავის თანამშრომლად გაცნობიერებაში საგანმანათლებლო ღონისძიებების ფარგლებში.

მშობლებს უნდა გაუზიარონ რამდენიმე მნიშვნელოვანი ზოგადი გზავნილი თამაშის ღირებულების შესახებ. ბევრი ასეთი გზავნილის შესახებ უკვე ვისაუბრეთ წინა თავში. მაგალითად, მასწავლებლებს შეუძლიათ ინფორმაციის მიწოდება იმასთან დაკავშირებით, თუ რას ამბობს სამეცნიერო ლიტერატურა თამაშის მნიშვნელობის, განსაკუთრებით, სოციალური თამაშის და წარმოსახვითი თამაშის სარგებლის შესახებ კოგნიტურ განვითარებასა და წიგნიერების შესწავლაში. კონკრეტული ფაქტების ამსახველი ფურცლები შეიძლება ცალკე მასალის სახით მომზადდეს, ან ინფორმაცია ბროშურაში ან მშობლებისთვის განკუთვნილ საინფორმაციო ბიულეტენში შევიდეს. შესაძლებელია მშობლებისათვის ხელმისაწვდომი გავხადოთ კლასის ვებგვერდი და ინფორმაციის სხვა წყაროები, თუ აღნიშნული თემით უფრო დეტალურად დაინტერესდებიან.

თამაშის შესახებ ზოგადი ინფორმაციის გარდა, ასევე მნიშვნელოვანია მშობლებს გაუზიაროთ ინფორმაცია პროგრამის ფარგლებში ბავშვების თამაშის კონკრეტული მაგალითების შესახებ. მშობლებმა უნდა იცოდნენ, რამდენად მზარდია ბავშვების დაინტერესება უფრო საინტერესო და შინაარსიანი თამაშებით, რამდენად უფრო დიდხანს გრძელდება მათი თამაში და რამდენად უფრო მაღალი დონის ენის ცოდნას, სოციალურ და კოგნიტურ უნარებს ავლენენ ისინი თამაშის პროცესში. მშობლებს უნდა ჰქონდეთ ინფორმაცია იმასთან დაკავშირებით, რამდენად უკეთ ახერხებენ მათი შვილები პრობლემების გადაჭრას, რამდენად უფრო მდიდარია მათი მეტყველება და კითხვისა და წერის რამდენად მეტ აქტივობას რთავენ ისინი თამაშის პროცესში (იმ შემთხვევაშიც კი, როცა კითხვისა და წერის აქტივობები არასტანდარტულია და მოულოდნელად წარმოიქმნება).

აუცილებლად ახსენეთ, თუ როგორ ასახავს ბავშვების წარმოსახვითი თამაში მათ გამოცდილებას, მათ შორის სხვათა გამოცდილებას ლიტერატურული სამყაროდან. უთხარით მშობლებს, თუ როგორ ფართოვდება მათი შვილების ცოდნა სხვადასხვა მოვლენის მიმართ და როგორ ივითარებენ ისინი აზროვნების უნარებს, რაც სოციალურ-დრამატულ თამაშში ვლინდება. მშობლებს ასევე შეიძლება ვაცნობოთ, რომ მათი შვილები ივითარებენ სოციალურ უნარებსაც, რაც თამაშის პროცესში მოლაპარაკების წარმართვის უნარებში ვლინდება და გავლენას ახდენს ამ მნიშვნელოვან პროგრესზე. მშობლებმა უნდა იცოდნენ, რომ მათი შვილები იუმჯობესებენ მხატვრული გამომსახველობის, კუბურებით კონსტრუქციების აგების და ამბების შეთხზვის უნარებს არა მხოლოდ რეალურ საკლასო სამყაროში, არამედ კომპიუტერული ტექნოლოგიების გარემოშიც. თამაშის ეს კონკრეტული მაგალითები შეიძლება ავიღოთ თამაშის შესახებ არსებული შეფასებიდან და დოკუმენტებიდან, რომლებიც ადრეული განათლების ჯანსაღი პროგრამის განუყოფელ ნაწილს წარმოადგენენ, როგორც ეს მესამე თავის ბოლოს ვნახეთ.

კლასის ვებგვერდზე, ფოტოალბომებში, ვიდეოფირებზე და სხვა მსგავს წყაროებში მოცემული ზოგადი ინფორმაციის ამსახველი გვერდებისა და მაგალითების მიუხედავად, მშობლები შესაძლოა სათანადოდ მაინც ვერ დარწმუნდნენ საკლასო თამაშის ღირებულებაში. სხვადასხვა კულტურული კუთვნილებისა და განსხვავებული რასობრივი თუ ეთნიკური წარმომავლობის გამო, ხშირად მათ არ აქვთ იგივე წარმოდგენები და ღირებულებების სისტემა, რაც ადრეული ასაკის ბავშვების მასწავლებლებს. სხვადასხვა კულტურული კუთვნილების მქონე ზოგიერთი მშობელი ხვდება ადრეული განათლების პროგრამის თამაშზე დაფუძნების ლოგიკურ საფუძველს, მაგრამ მაინც არ ეთანხმება მას ღირებულებების საპირისპირო სისტემისა და განსხვავებული პრიორიტეტების გამო. თუ ეს ასეა, მასწავლებელმა გონივრულად უნდა მიუდგეს ასეთი მშობლების შვილების თამაშს და ე.წ. ხიდი გადოს მშობლების წარმოდგენებთან, მათი შეხედულებებისადმი პატივისცემის გამოხატვით.

სამი წლის აფროამერიკელ გოგონასთან, ენდისთან და დედამისთან, ქალბატონ სმითთან დაკავშირებით ჩატარებული კონკრეტული შემთხვევის გაანალიზებისას უილიამსი (2002) კამათობს იმაზე, თუ როგორი პრაქტიკული შედეგი შეიძლება გამოიღოს საკითხის გონივრულმა გადაწყვეტამ. ენდის სკოლამდელ დაწესებულებაში, მშობლებისთვის განკუთვნილ სპეციალურ დღეს, ერთ-ერთი განსაკუთრებულად მნიშვნელოვანი განსახილველი საკითხი იყო ის, თუ როგორ განასახიერებდა ენდი ჩვილი ბავშვისათვის საჭმლის ჭმევას იატაკზე წარმოსახვითი თამაშის ციკლში და როგორ არ მოსწონდა ენდის დედას იატაკზე ჭმევის პროცესი, წარმოსახვითი თამაშის დროს იქნებოდა ეს თუ დროის სხვა მონაკვეთში. ენდის დედამ გამოთქვა პროცესში ჩართვის და სპიკერობის სურვილი, რათა თამაშის პროცესის პარალელურად, ჩაეტარებინა თვითზრუნვის, ოჯახური ზრუნვისა, და სხვებზე ზრუნვის გაკვეთილები. მან წარმოსახვითი თამაშის კონტექსტი მართებული ქცევის წესების სწავლების საშუალებად განიხილა, რადგან ტრადიციულად მოაზროვნე ბევრი მშობლის მსგავსად, გაცნობიერებული ჰქონდა, რომ ეს გზა სჯობდა ამ თემაზე პირდაპირ ლექციის წაკითხვას.

გამჭრიახი ხედვის მქონე მასწავლებელი არ უგულებელყოფს ქალბატონი სმითის თამაშის ხელშეწყობის დირექტიულ სტილს, იმ შემთხვევაშიც კი, როცა ის ეწინააღმდეგება ადრეული განათლების პროფესიული საზოგადოების ძირითად მიმართულებას. უილიამსი ამბობს, რომ გამჭრიახი ხედვის მქონე მასწავლებელი კარგად აცნობიერებს, რომ არ არსებობს ბავშვის ან უფროსის და ბავშვის თამაშის ერთი საუკეთესო ფორმა. ეს არ არის ცალმხრივი გზა პროფესიონალ მასწავლებელსა და ახალბედა მშობელს შორის. მასწავლებლებს შეუძლიათ და უნდა ისწავლონ კიდევ მშობლებისგან. მათ გულწრფელად უნდა ისაუბრონ და მცირერიცხოვანი ჯგუფური დისკუსიები გამართონ სახლსა და სკოლაში გამართულ თამაშებს შორის არსებულ მსგავსებებსა და განსხვავებებთან დაკავშირებით. მშობელსა და მასწავლებელს შორის არსებული პარტნიორული

ურთიერთობების გასამდიერებლად, ხიდი უნდა გაიდოს სახლსა და სკოლას შორის და ეს ხიდი ღია კომუნიკაციასა და პატივისცემას უნდა ეფუძნებოდეს.

მასწავლებლისა და მშობლის ურთიერთობა ნდობასა და მზრუნველობაზე უნდა იყოს აგებული, ვიდრე რომელიმე მხარის წარმოდგენები თუ დამოკიდებულება შეიცვლებოდეს. მშობლებს, რომელთაც ადრეული განათლების აკადემიური პროგრამა აქვთ არჩეული, მასწავლებლებმა თამაშის სარგებლის შესახებ ზოგადი და კონკრეტული სახის ინფორმაცია გულწრფელი და ნდობაზე დაფუძნებული პარტნიორობის ფარგლებში უნდა მიაწოდონ. სკოლაში გამართული სასწავლო თამაშების შესახებ ინფორმაციისა და მაგალითების მიწოდებისას, მასწავლებლებს შეუძლიათ მშობლებს შესთავაზონ ამავე ტიპის თამაშების სახლში გამართვაც - რაც სახლში უკვე მიმდინარე საგანმანათლებლო აქტივობებს კი არ შეცვლის ან ჩაანაცვლებს, არამედ დაემატება მათ. ეს იქნება არა „ან ეს/ან ის“, არამედ „როგორც ეს/ასევე ის“ შეთავაზება. ხშირად მასწავლებელმა კლასში კურსკულუმი ან სწავლების ინსტრუქცია იმის მიხედვითაც შეიძლება შეცვალოს, თუ რა ინფორმაციას მიიღებს ის მშობლებისაგან ოჯახებში არსებული ცოდნის შესახებ.

ემოციური განზომილება

ემოციების კონტროლი

ემოციების მართვა მოიცავს შემზღუდავ კონტროლს, რომელიც ვლინდება ბავშვის პირველი დაბადების დღის მოახლოებისთანავე. ბავშვები, მათი ტემპერამენტის გამო, ერთმანეთისაგან განსხვავდებიან იმპულსების გაკონტროლების უნარით, რაც ამ პროცესს ზოგიერთი მათგანისათვის საკმაოდ რთულს ხდის. ამის მიუხედავად, ყველა ბავშვმა უნდა ისწავლოს ემოციებისა და ქცევების გააზრებული თვითკონტროლი. ბავშვის განვითარებისათვის საჭირო ამ მნიშვნელოვანი მიზნის მიღწევაში წარუმატებლობა უარყოფითად აისახება სასკოლო მზაობაზე. სოციალური უნარები, რომელზეც ასე მნიშვნელოვნად არის დამოკიდებული სასკოლო მზაობა, მოითხოვს ემოციების მართვას იმ სოციალური და სასწავლო უნარ-ჩვევების უმრავლესობის მსგავსად, რომლებიც აუცილებლად სჭირდება წარმატებულ მოსწავლეს. ბავშვებს, რომლებიც ადრეული ბავშვობის წლებში მათი განვითარებისათვის ამ კრიტიკულად მნიშვნელოვან ამოცანას თავს ვერ ართმევენ, ზოგჯერ თვითშეზღუდვის უნარის არმქონე ბავშვებს უწოდებენ და ისინი ექსტერნალიზაციის პრობლემების წარმოშობის რისკის ქვეშ დგანან. ასეთ პრობლემებს მიეკუთვნება, მაგალითად, ქცევითი უწყესრიგობა და ყურადღების დეფიციტთან/ჰიპერაქტიურობასთან დაკავშირებული მდელვარება.

იმ მიზეზების გამო, რაზეც წინამდებარე თავში ტვინის ფუნქციონირებისა და განვითარების თვალსაზრისით ვისაუბრეთ, თამაში და ემოციების მართვა თეორიულად ურთიერთდაკავშირებულია. თამაშს ბავშვი აკონტროლებს და აქედან გამომდინარე, გამოწვევები და ემოციურობის დონეები ზომიერად არის გამოხატული. ეს კი ბავშვს ემოციების გაკონტროლებასა და იმპულსური ქცევების იოლად მართვაში ეხმარება.

თანატოლებისგან ნების დართვა სოციალურ თამაშში მონაწილეობაზე, ამგვარ ემოციურ კონტროლზეა დამოკიდებული. თვითკონტროლს ასევე უწყობს ხელს შინაგანი წარმოსახვა, შინაგანი მეტყველება და ავტოდილოგი, რომლებიც ხშირად თან ახლავს თამაშს.



ელიასის და ბერკის კვლევის (2002) შედეგებმა აჩვენა, რომ კომპლექსური სოციალურ-დრამატული თამაში განსაზღვრავდა თვითრეგულირებას დალაგების პროცესში.

ელიასმა და ბერკმა (2002) გამოიკვლიეს სოციალურ-დრამატული თამაშისა და თვითკონტროლის პოტენციური ურთიერთკავშირი. მოკლევადიანი ლონგიტუდური კვლევის ფარგლებში, სკოლამდელი დაწესებულებების კლასებში ისინი დააკვირდნენ სამი და ოთხი წლის ასაკის ორმოცდათერთმეტ ბავშვს, რომლებიც საშუალო შემოსავლის მქონე ოჯახებიდან იყვნენ. ჩატარდა რთული სოციალურ-დრამატული თამაშისა და ინდივიდუალური დრამატული თამაშის კოდირება. თვითკონტროლის საშუალებით ემოციების მართვის შესაფასებლად, ბავშვებს წრეში ჯგუფური აქტივობებისა და დალაგების პროცესშიც დააკვირდნენ. თამაშზე, დალაგებისა და წრეში ჯგუფური აქტივობების პროცესში დააკვირებები ჩატარდა ორჯერ, ოთხი თუ ხუთი თვის ინტერვალით. ბავშვების ტემპერამენტისა თუ მათი ბუნებრივი მიდრეკილების შესაფასებლად იმპულსურობისა თუ

არაიმპულსურობისაკენ, ბავშვების დედებსა და მამებს შეავსებინეს ბავშვის ქცევის კითხვარში მოცემული იმპულსურობის სკალა. მიღებული შედეგების მიხედვით დადგინდა, რომ რთული სოციალურ-დრამატული თამაშისათვის თვითკონტროლი დამახასიათებელია დალაგების ეპიზოდში, განსაკუთრებით იმ ბავშვებში, რომლებიც ტემპერამენტის მხრივ მაღალი ხარისხის იმპულსურობით გამოირჩევიან. ინდივიდუალური დრამატული თამაშის შემთხვევაში გამოვლინდა უკუპროპორციული კავშირი დალაგების ეპიზოდში მისაღწევ პროგრესთან. მკვლევრებმა აღმოაჩინეს სოციალურ-დრამატული თამაშის მნიშვნელობა ბავშვებისთვის თვითკონტროლის გაუმჯობესებაში.

სიძნელეების გადალახვის უნარი და მედეგობა

თამაში საკუთარი თავისათვის გარკვეული უფლებების მინიჭების საშუალებაა. თამაშმა და წარმოსახვამ ბავშვებს საშუალება მისცა ყოფილიყვნენ ძლიერები და არსებული გარემოებების ბატონ-პატრონები. სატონ-სმითმა (1980 b) გააანალიზა, თუ როგორ უწყობს ხელს თამაშის პროცესში როლების შეცვლა ბავშვის მიერ თვითკონტროლისა და დამოუკიდებლობის გაცნობიერებას. წარმოიდგინეთ ბავშვი, რომელსაც დედა ყოველდღიურად ტოვებს სკოლაში ან ბავშვთა მოვლის ცენტრში, რადგან სამსახურშია წასასვლელი. ამ შემთხვევაში ბავშვს არჩევანის გაკეთების საშუალება არა აქვს. მშობელი წყვეტს, როგორ მოიქცეს და სრულად აკონტროლებს სიტუაციის ყველა დეტალს. მაგრამ თამაშისას ბავშვს შეუძლია შეცვალოს როლები და განასახიეროს თოჯინების ან სათამაშო დათუნების დატოვება ბავშვთა მოვლის წარმოსახვით ცენტრში ან საბავშვო ბაღში და ამით მისთვის რეალურ ცხოვრებაში წართმეული კონტროლის მცირე ნაწილი მაინც აინაზღაუროს.

ამრიგად, თამაში მჭიდროდ არის დაკავშირებული საკუთარი „მეს“ გაცნობიერების განვრცობასთან დამოუკიდებელ და ქმედით პიროვნებად, რომელსაც არსებულ მოვლენებზე გავლენის მოხდენა შეუძლია. თამაშის მეშვეობით ბავშვში განვითარების პროცესში მყოფი პიროვნება წარმოჩინდება. ბავშვი დაცულ პოზიციას იქმნის და ამ ძლიერი პოზიციიდან მას უკვე შეუძლია სხვის გრძნობებში ჩაწვდომა და სხვა პოზიტიური ქცევების ათვისება.

ამბობენ, რომ ბავშვებს, რომლებიც ჩვენს დროში იზრდებიან, უფრო მეტ სტრესთან უწყვეტ გამკლავება, ვიდრე ეს წარსულში იქნებოდა საჭირო. პრივილეგირებულ მდგომარეობაში მყოფ ბევრ ბავშვს რასაკვირველია, ნაკლებად ეხება ეკონომიურობასთან დაკავშირებული პრობლემები, მაგრამ ასევე დიდია იმ ბავშვების რაოდენობა, რომლებიც დღევანდელ საზოგადოებაში ჯერ კიდევ მტკივნეულად განიცდიან ეკონომიკური და ფსიქოლოგიური სტრესის ზეგავლენას. ჩვენ გვჯერა, რომ თამაში შეიძლება დაეხმაროს ბავშვებს (და მოზრდილებსაც) სტრესთან გამკლავებაში. ქცევასთან დაკავშირებით და ტვინის ფუნქციონირების დონეზე, თამაში აერთიანებს ემოციას და შემეცნებას. თავდაცვის დონეზე, თამაში შეიძლება დაგვეხმაროს სტრესთან გამკლავებაში, თამაში შესაძლოა იყოს რეალობიდან გადართვის საშუალებაც. თამაში ასევე შეიძლება განვიხილოთძველი

ფსიქოლოგიური ტრავმების მოშუშების საშუალებადაც. თამაში სტრესზე ძლიერი შეტევის განსახორციელებლად გამოდგება, სიძნელეთა გადალახვისა და მედეგობის უნარების გამომუშავების ხელშეწყობის კუთხით.

მე-4 თავში ვახსენეთ, რომ განსაკუთრებულად სტრესულ გარემოში მცხოვრებ ბავშვებს უნდა დაეხმაროთ თამაშის განწყობის სრულ განვითარებაში. ჩვენ დავიმოწმეთ სანდრა რუსის (1999) მოდელი, რომელშიც ნათქვამია, რომ რადგანაც ემოციური და კოგნიტური კომპონენტები ერთმანეთში გადახლართულია თამაშისა და კრეატიულობის დონეზე, თამაში ბავშვებს ეხმარება დაბრკოლებების გადალახვასა და მედეგობის გამომუშავებაში. რუსის მოდელის მიხედვით, თამაშის ემოციურ წარმოსახვას უკავშირდება ორი პიროვნული თვისება: გაურკვევლობისადმი შემგუებლობა და სიმართლისათვის თვალეში ჩახედვა. ეს ორი მახასიათებელი შეიძლება განვიხილოთ, როგორც პიროვნების შინაგანი ემოციური პროცესების ქცევითი გამოვლინება. რუსის მოდელის მიხედვით, ეს კონკრეტული ემოციური პროცესები და პიროვნული თვისებები ხელს უწყობს შემოქმედებითი კოგნიტური უნარების განვითარებას, მათ შორის სოციალური პრობლემების მოგვარებასა და სიძნელეების გადალახვას.

ემოციური ფუნქციისა და კოგნიტური სტრუქტურის ამგვარ სინქრონს განსაკუთრებულ მნიშვნელობას ანიჭებენ მკვლევრები შემოქმედებითობასთან დაკავშირებით. ზინგერბმა (1990) შექმნეს კოგნიტურ-ემოციური სისტემა, რომლის მიხედვითაც ემოციების მოზღვავება გავლენას ახდენს კოგნიტური სტრუქტურების განვითარებაზე და პირიქით, კოგნიტური სტრუქტურების განვითარება აისახება ემოციების მოზღვავებაზე. ბავშვებს, რომლებიც უფრო ძლიერ წარმოსახვით უნარებს ამჟღავნებენ თამაშის პროცესში და მეტად ემოციურები არიან, უკეთესად შეუძლიათ ემოციებით დატვირთული სიმბოლოებისა და მოგონებების უფრო რთული და მდიდარი მარაგის შექმნა. სიმბოლოებისა და მოგონებების მდიდარი რესურსი კი, თავის მხრივ, ხელს უწყობს ბავშვის დივერგენტული აზროვნების უნარის განვითარებას. ეს იმიტომ ხდება, რომ მდიდარი რესურსი სახეებითა და იდეებით უფრო ფართომასშტაბიანი მანიპულაციის საშუალებას იძლევა. პრობლემების მოგვარებისას თუ სტრესთან ბრძოლისას შესაძლებელია მენტალური ასოციაციებისა და კონოტაციების ფართო სპექტრის მოხმობა (Russ, 1999).

გაჭირვებასა და რთულ პირობებში მცხოვრები ბავშვები, ეკონომიკური თუ ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით, რა თქმა უნდა, რისკის ქვეშ იმყოფებიან, მაგრამ ამავე დროს მათ მომავლის იმედი აქვთ. მათ სჯერათ, რომ როცა გაიზრდებიან, კომპეტენტური პიროვნებები და სავარაუდოდ, მათი თაობის ყველაზე უფრო მდიდარი წარმოსახვითი უნარის მქონე და კრეატიული ადამიანებიც კი გახდებიან. ჩვენს მიერ განხილული თეორიის მიხედვით, მათ შესაძლოა ემოციებით დატვირთული სიმბოლოებისა და მოგონებების ბევრად უფრო რთული მარაგი ჰქონდეთ თავიანთ ემოციურ სისტემაში, ვიდრე იმ ბავშვებს, რომლებიც არ იზრდებიან ამგვარ ემოციურ ქაოსსა და გაჭირვებაში. შესაბამისად, მათი კრეატიულობის, წარმოსახვისა და ინოვაციების დანერგვის უნარები საკმაოდ იმედისმომცემი შეიძლება იყოს, უფრო მეტადაც კი, ვიდრე სხვა ბავშვების შემთხვევაში. წარმატებული და შემოქმედებითი

ადამიანების ბიოგრაფიები და ავტობიოგრაფიები, რომლებსაც მძიმე და მშფოთვარე ბავშვობა ჰქონდათ, ამ მოსაზრებას გარკვეულ დამაჯერებლობას სძენს.

სიძნელების გადალახვის უნარი ნიშნავს იმას, იცოდე, როგორ მოიქცე პრობლემურ სიტუაციაში. თუ წარმოსახვითი და შემოქმედებითი თამაში ხელს უწყობს დივერგენტულ აზროვნებას, ეს უკანასკნელი კი გვეხმარება იმის მოფიქრებაში, თუ როგორ მოვიქცეთ პრობლემურ სიტუაციაში, წარმოსახვითი თამაში სიძნელების გადალახვის უნართან არის დაკავშირებული. რუსი (1998) ასევე აღნიშნავს, რომ წარმოსახვით თამაშში გამოვლენილმა ტრანსფორმაციულმა უნარებმა მოგვიანებით შესაძლოა მეტი მოქნილობა შესძინოს აზროვნებას, რაც სიძნელების გადალახვის კიდევ ერთი ტიპის უნარია, რომლის საშუალებითაც ხისტი, მოუქნელი აზროვნებისგან თავის დაღწევა შეიძლება. ამასთანავე, თამაშში ჩარევამ, რომელიც მიზნად ისახავს წარმოსახვითი თამაშის უნარების განვითარებას, შესაძლოა ხელი შეუწყოს ემოციურად დატვირთული მოგონებების მოზღვავებას, ექსპრესიულობის მასშტაბის გაფართოებას და შესაბამისად, შფოთვის შემცირებას.

მედეგობა მოითხოვს სიძნელების გადალახვის ძლიერი უნარების განვითარებას, რადგან ის იმ ბავშვებისთვის არის დამახასიათებელი, რომლებიც ყველაფრის მიუხედავად წარმატებულები არიან და სიღარიბესთან დაკავშირებული განსაკუთრებული გაჭირვებისა და/ან მშობლების მხრიდან ცუდი მოპყრობის ფონზე, მიზანს მაინც აღწევენ. მედეგ ბავშვებს სხვა პიროვნული მახასიათებლებიც აქვთ, როგორცაა მაგალითად, სასიამოვნო თვისებები, რეალისტური მიზნები და ძლიერი მოტივაცია წარმატების მისაღწევად. მათ, როგორც წესი, ერთი ან ორი სანდო ადამიანი ჰყავთ ხოლმე ცხოვრებაში (Masten & Coatsworth, 1998). მედეგობას შეიძლება ხელი შეუწყოს თამაშში ჩარევამ, რადგან ის მოითხოვს სიძნელების გადალახვის უნარის ქონას, ეს უკანასკნელი კი თამაშისა და სიძნელების გადალახვის უნარის კოგნიტურ და ემოციურ კომპონენტებზე თამაშის გავლენის საშუალებით შეიძლება განვითარდეს.

ბავშვების თამაში და თამაშთან დაკავშირებული მათი ცხოვრება (მარტო და სხვებთან ერთად), მნიშვნელოვანია საკუთარი თავის შესახებ ამბის გადმოცემაში და ბავშვების როგორც პიროვნებების ფორმირებაში (Singer, 2003). მედეგ ბავშვებს მაშინაც კი გამოაქვთ სარგებელი თამაშთან დაკავშირებული მათი ცხოვრებიდან, როდესაც სხვები ვერც კი ხვდებიან, რა ხდება. ზინგერისა და სხვა მკვლევრების მიხედვით, თუ ემოციების სისტემა მოუწესრიგებელია და არა ინტეგრირებული, რისკის ქვეშ მყოფი ბავშვები ასეთსავე მდგომარეობაში რჩებიან. ამის მიუხედავად, სანდო ადამიანების დახმარებამ ბავშვებს შეიძლება გაუჩინოს იმედი, რომ მათი ემოციური სისტემა უფრო ინტეგრირებული და კონტროლირებადი გახდება. ამის შედეგად მიიღწევა:

- გაუმჯობესებული ავტონომია ან აქტიური მოქმედება, დამოუკიდებლობა და მიზნისა და მიმართულების შეგრძნება
- უკეთესი ემოციური სისტემა, ან იმპულსების მართვის უნარი და კმაყოფილების გადადება მიზნების მიღწევამდე
- უკეთესი კავშირებითი აზროვნება, ან რეალური და ფანტაზიის სფეროს მიკუთვნებული თემების გარჩევის უნარი.

მედეგობისთვის სამივე ეს თვისება - ავტონომია, ემოციურობა და კავშირებითი აზროვნება უკიდურესად მნიშვნელოვანი აღმოჩნდა. მედეგმა ბავშვებმა უნდა გამოიმუშაონ მიზნისა და მიზანდასახულობის შეგრძნება და უნდა იცოდნენ, როგორ აკონტროლონ ემოციები და მოიკრიბონ ძალ-ღონე დასახული მიზნების მისაღწევად. მათთვის ასევე ძალიან მნიშვნელოვანია კავშირებითი აზროვნება, რომელიც მომავალზე წარმოდგენის შესაქმნელად არის საჭირო. ამას კი მედეგი ბავშვები თვითონ უნდა იყალიბებდნენ. ამგვარ წარმოდგენებს ისინი ხშირად ცუდ პირობებში იქმნიან და წარუმატებლობის შემთხვევაშიც კი ინარჩუნებენ, რადგან მათთვის დამახასიათებელია დაბრკოლებების გადალახვა და ოცნება უკეთესი მომავლის შესახებ. ჩვენ გვჯერა, რომ თამაშისა და წარმოსახვის წყალობით, რისკის ქვეშ მყოფ უფრო მეტ ბავშვს ესახება მომავლის იმედი და ეძლევა ბავშვობის ოცნებების ახდენის საშუალება მოზრდილ ასაკში.

მასწავლებლები ფლობენ როგორც წიგნიდან, ისე პრაქტიკული გამოცდილებიდან მიღებულ პროფესიულ ცოდნას იმის შესახებ, რომ თამაში ნამდვილად მნიშვნელოვანია ყველა ბავშვისათვის სკოლაში წარმატების მისაღწევად. ჩანართი 5.3 მათ დაეხმარება საკუთარი წარმოდგენების უკეთეს ახსნაში, თამაშის განმავითარებელ და საგანმანათლებლო მნიშვნელობასთან დაკავშირებით.

ჩანართი 5.3.

თამაში, როგორც აკადემიური სტანდარტებისთვის ბავშვის მომზადების საშუალება

ხომ არ უნდა ჩანაცვლდეს ან შემცირდეს სასწავლო პროგრამაში თამაშის, როგორც ადრეულ ასაკში განათლების მნიშვნელოვანი კომპონენტის წილი მას მერე, რაც აკადემიური სტანდარტები აქტუალურ თემად იქცა? ექვს გარეშეა, რომ ეროვნული და სახელმწიფო სტანდარტები ზეწოლას ახდენენ განათლებაზე ადრეულ ასაკშიც და შემდგომაც. სტანდარტები არის განცხადებები იმის შესახებ, თუ რა უნდა იცოდნენ ბავშვებმა და რისი გაკეთება უნდა შეეძლოთ მათ სხვადასხვა დონეზე. სტანდარტების მეშვეობით ძლიერდება სწავლებისა და სწავლის პროცესში ანგარიშვალდებულების უზრუნველყოფის ხარისხი. განათლების სფეროში მოღვაწე პირებს სტანდარტები ეხმარება საგანმანათლებლო შედეგების უკეთ გაცნობიერებაში. ფოკუსირება ხდება არა იმაზე, თუ „რა ვასწავლე?“, არამედ იმაზე, თუ „რა ისწავლა ბავშვმა“.

ერთი მხრივ, სტანდარტები თითქოს არ შეეხება განათლებას ადრეულ ასაკში, განსაკუთრებით სკოლამდელ დაწესებულებაში. ამ თამამი განცხადების საფუძველი იმ დამოკიდებულებაში მდგომარეობს, რასაც ადრეული განათლება ამჟღავნებს სწავლებისა და სწავლის ურთიერთმიმართებასთან დაკავშირებით სკოლის ყველაზე პატარა მოსწავლეების შემთხვევაში. სტანდარტების მიხედვით, მისაღებია „ასწავლე ახლა, ისწავლე ახლა“ - სწავლების დანახარჯისა და სწავლის შედეგის გონივრული დაწყვილების მოდელი. ფაქტობრივად, ადრეული განათლების ეტაპზე მომუშავე ბევრი მასწავლებელი მხარს უჭერს ამ დაწყვილებას, მათ ამხნევებთ მათი მხრიდან სწავლებისთვის გაწეული ძალისხმევის

მცისიერი შედეგების დანახვა. ამის საპირისპიროდ, დღეს, რასაკვირველია, მასწავლებლების უმრავლესობა უარყოფს მოდელს: „ასწავლე გვიან და სწავლის შედეგსაც მოგვიანებით დაელოდე“. მეორე მოდელი წარმოადგენს მომწიფებაზე ორიენტაციის, „პროცესის ბუნებრივად წარმართვის“ ხედვას. წარსულში პოპულარული ეს შეხედულება ახლაც შეიძლება შეგვხვდეს ადრეულ ასაკში აღზრდის ზოგიერთი ისეთი პროგრამის ფარგლებში, რომლის მიზანია აღზრდა და არა სწავლება.

საბედნიეროდ, არსებობს მესამე ალტერნატივა. ეს მოდელი, ჩვენი აზრით, ადრეული ასაკის განათლების მაღალი ხარისხის პროგრამებისათვის არის დამახასიათებელი. ამ შემთხვევაში, მთავარი დევიზია „ასწავლე ახლა და სწავლის შედეგები მოგვიანებით მოიმკე“, რაც იმას გულისხმობს, რომ სწავლებასა და ცოდნის გამდიდრებას ადრეულ ასაკში განათლების ფარგლებში, როგორც წესი, არ მოსდევს ბავშვის კონკრეტულ ცოდნაში გამოვლენილი მცისიერი შედეგები. მაგრამ ეს იმას არ ნიშნავს, რომ ბავშვი სარგებელს არ იღებს ადრეული ასაკის განათლების პროგრამიდან. ადრეულ წლებში სწავლის პროცესი მეტწილად ბუნებრივად წარიმართება. შედეგები ყოველთვის კონკრეტული და ხელშესახები ვერ იქნება. უნარ-ჩვევები და შესაძლებლობები ფორმირების პროცესშია და სწავლების მიმდინარეობისას მიღწეული შედეგების გასაზომად ყოველთვის შესაძლოა არ გვექონდეს მზა, სანდო ინდიკატორები. ამ საკითხების კომპლექსურობის გათვალისწინებით, სწავლების სტრატეგიასთან მიმართებით უპირატესი არჩევანი იქნება ბავშვებისათვის მეტი ინფორმაციისა და კონცეფციების მიწოდება, მათში მეტი უნარ-ჩვევის განვითარება, მათთვის მრავალგვარი განწყობის შექმნა იმგვარად, რომ, არ დაველოდოთ სწავლების მცისიერი შედეგების „დამამტკიცებელი საბუთების“ მიღებას. მიჩნეულია, რომ ადრეულ ასაკში განათლების ფარგლებში ცოდნის გამდიდრება ყველა ბავშვისათვის სასარგებლოა, სავარაუდოდ განსხვავებულად, და ამ პროცესს ხელშესახები შედეგები მომავალში მოჰყვება.

ჩვენ ვფიქრობთ, რომ ადრეული განათლების ფარგლებში საუკეთესოა მესამე მოდელი, რადგან მასში ბავშვის მიმართ პატივისცემა მუდგანდება, რაც უკიდურესად მნიშვნელოვანი ღირებულებაა ადრეული განათლების ეტაპზე. ადრეული განათლების სპეციალისტებს სურთ თავი აარიდონ ფორმალურ შეფასებებს, რადგან ამგვარ შეფასებებს შესაძლოა უსიამოვნებები და ნეგატიური განწყობა მოჰყვეს, როგორცაა, მაგალითად, დამოკიდებულება - „მე ვერ ვსწავლობ კარგად“, ან როგორც ეს ბაღში დატოვებულმა ერთმა ბავშვმა გამოხატა - „მე ხომ უვარგისი ვარ“. მესამე მოდელში მასწავლებელი ასწავლის, მაგრამ ბავშვისაგან სწავლების კონკრეტულ შედეგს მაშინვე არ ელის. სწავლა განიხილება, როგორც გრძელვადიანი და კუმულაციური პროცესი - სწავლის მაღალი ხარისხის გამოცდილებასთან ინტერაქციის შედეგი. ეს უკანასკნელი ძირითადად არაპირდაპირ სწავლებას მოითხოვს. პირდაპირი სწავლების მეთოდის გამოყენების შემთხვევაში კი, რაც ხშირად უნდა მოხდეს, სწავლების ყველა აქტივობა თავისუფალ, არაფორმალურ ვითარებაში უნდა წარიმართოს.

მესამე მოდელის გამოყენება იმიტომაც არის რეკომენდებული, რომ დანარჩენ ორს საკმაოდ ბევრი ხარვეზი გააჩნია. მოდელი „ასწავლე გვიან და სწავლის შედეგსაც მოგვიანებით დაელოდე“ მოვალეობისათვის თავის არიდებას ნიშნავს და უპასუხისმგებლობაზე მიუთითებს, რადგან მასწავლებელი არ ასწავლის. ხოლო „ასწავლე ახლა, ისწავლე ახლა“

მოდელი შესაძლოა განვითარების საწინააღმდეგო აღმოჩნდეს, სწავლების მყისიერი შედეგის ძიებამ კი გრძელვადიანი ზიანი მოგვაცენოს. მესამე მოდელს ამგვარი ხარვეზები არ გააჩნია და ამასთან, თავსებადია თამაშზე დაფუძნებულ ადრეულ განათლებასთან.

თამაშზე დაფუძნებული განათლება ადრეულ ასაკში მაღალი ხარისხის ადრეული საბავშვო განათლების პროგრამების არსებითი მახასიათებელია. საგანმანათლებლო თამაში, რომელიც ეხმარება, ხელს უწყობს, აფასებს ადრეულ განათლებას და ახდენს მის დოკუმენტირებას - სრულიად შეესაბამება მოდელს - „ასწავლე ახლა და სწავლის შედეგები მოგვიანებით მოიმკე“. თუ ეს ასეა, მაშინ როგორ შეიძლება თამაში იყოს ხიდი, რომლის ერთ მხარეს დგას ბავშვი, როგორც ერთი ჰარმონიული მთელი, რომელიც ასე მნიშვნელოვანია ადრეულ ასაკში განათლების პროცესში, მეორე მხარეს კი, აკადემიური სტანდარტების დაცვა? ამ ამოცანის გასაღები სტანდარტებისადმი სწორი დამოკიდებულების ქონაა. ამ ამოცანის გასაღებია იმის გაცნობიერება, რომ მხოლოდ იმის გამო, რომ ეს ორი მხარე სწავლებისა და შესწავლის ჩვენეული მოდელიდან არ გამომდინარეობს, არ იძლევა შიშის თუ ვარაუდის საფუძველს, რომ ადრეული საბავშვო განათლების ჯანსაღი პროგრამა აკადემიურ სტანდარტებს არ შეესაბამება. მაღალი ხარისხის პროგრამა, რომლის საფუძველიც საგანმანათლებლო თამაში და ინტელექტუალური და სოციალური ცოდნის გამდიდრებაა, ბავშვებს მრავალგვარ შესაძლებლობას უქმნის აკადემიური სტანდარტებით გათვალისწინებული ცოდნის მისაღებად და უნარ-ჩვევების შესაძენად. სახელმწიფო სასწავლო სტანდარტების დაცვა და მათი გადაჭარბებით შესრულება შესაძლოა მიზანმიმართულ, წამახალისებელ და სასიამოვნო გამოცდილებად იქცეს როგორც მასწავლებლებისთვის, ისე ბავშვებისთვისაც ისეთ პროგრამასთან მიმართებით, რომელიც ფოკუსირებულია თამაშზე, კვლევა-ძიებაზე, შესწავლაზე, მეცადინეობასა და ინტერაქციაზე.

ამ ყველაფრის მიუხედავად, მასწავლებლები პასუხისმგებლები არიან, იცოდნენ თუ როგორ დააკავშირონ სახელმწიფო სასწავლო სტანდარტები თამაშთან და სხვა სასწავლო საკლასო აქტივობებთან. მასწავლებლებისთვის მნიშვნელოვანია სტანდარტების ცოდნა და იმის გაცნობიერება, თუ როგორ უკავშირდება მათ, პირდაპირ თუ არაპირდაპირ, თამაშის სხვადასხვა აქტივობები. თამაშის პროცესში ბავშვების ბევრი ქცევა შეიძლება აღიქმებოდეს როგორც შესწავლის პროცესის კონტინუუმის ინდიკატორი, რომელიც სახელმწიფო სასწავლო სტანდარტების დაცვას ემსახურება. მაგალითად, რთული არ არის იმის დანახვა, თუ როგორ შეუწყობს ხელს სკოლამდელ დაწესებულებაში ზღაპრის დადგმა ბავშვების მომზადებას, სახელმწიფო სასწავლო სტანდარტების დაცვის თვალსაზრისით. ხსენებული სტანდარტების შესაბამისად, მესამეკლასელ ბავშვს მოეთხოვება მხატვრული ელემენტების ამოცნობა მოთხრობებში, რაც ვლინდება მის მიერ პერსონაჟების დახასიათებისას, დროით-სივრცითი გარემოსა და სიუჟეტის გარჩევისას. ასევე აშკარაა, კუბურებით კონსტრუქციული თამაშის შესაძლებლობების კეთილისმყოფელი გავლენა სასწავლო სტანდარტების შესრულებაზე კონკრეტულად მათემატიკაში, დათვლის, დაჯგუფების და სისტემატიზების თვალსაზრისით. სასწავლო პროგრამებში მასწავლებლები უნდა გაეცნონ მათთვის რელევანტურ სახელმწიფო სასწავლო სტანდარტებს და პრაქტიკაში გამოსადეგ ელემენტებს. ამასთან, თამაში და თამაშთან დაკავშირებული ქცევის შეფასება და დოკუმენტური აღწერა და საკლასო ოთახში მიმდინარე სხვა ღონისძიებების შეფასება და დოკუმენტური აღწერა

იმგვარად უნდა იმართებოდეს, რომ მოიცვას არა მარტო სწავლის შედეგები, არამედ მიმდინარე სასწავლო პროცესებიც, რომლებიც რელევანტურია სახელმწიფო სასწავლო სტანდარტებისთვის.

რეზიუმე

თამაშა და ბავშვის განვითარებას შორის არსებული კავშირი შეიძლება ამგვარად განვიხილოთ: თამაში აისახება განვითარებაზე, თამაში აძლიერებს განვითარებას და/ან თამაშის შედეგია განვითარება. თამაშის პოტენციური, ზოგადი თუ კონკრეტული, დადებითი გავლენა ბავშვის განვითარებასა და კეთილდღეობაზე, შესაძლოა მცისიერიც იყოს და დაყოვნებითიც; მისი შედეგები იმდენად „მიძინებული“ შეიძლება აღმოჩნდეს, რომ მრავალი წელი არც იჩინოს თავი. ყველა ეს შესაძლებლობა მეორე ან მესამე პოზიციაში თავსდება. საკითხის სირთულე გამომდინარეობს თამაშისა და განვითარების ურთიერთდაკავშირებიდან ეპიფენომენისა და ეკვიფინალურობის პრინციპებიდან გამომდინარე. ეპიფენომენის პრინციპის მიხედვით, ბევრი ფაქტორი, რომელიც თამაშს ან უკავშირდება ან არა, თავისთავად, პასუხისმგებელია თამაშის სავარაუდო სარგებლებზე; ეკვიფინალურობის პრინციპის მიხედვით კი, როცა თამაში საკმაოდ დამაჯერებლად აისახება ბავშვის იმგვარ მნიშვნელოვან მიღწევაზე, როგორცაა, მაგალითად, ლიტერატურული წარმატებები, მიიჩნევა, რომ განვითარებასთან დაკავშირებულ ამ სამიზნემდე სხვა ბილიკებსაც მიყვავართ.

შეიძლება ვისაუბროთ თამაშის მნიშვნელობაზე ბავშვის განვითარებისთვის და ამისთვის გამოვიყენოთ როგორც ბიოლოგიური, ისე კულტურული არგუმენტები. ნევროლოგიაში ჩატარებული უახლესი კვლევების ფარგლებში წარმოდგენილია შესაბამისი ფაქტები და თეორია იმის დასადასტურებლად, რომ თამაში ხელს უწყობს ტვინის განვითარებას. კვლევაში ნათქვამია, რომ თამაში ტვინს ეხმარება მჭიდრო სინაფსური კავშირების შექმნაში. თამაში ამ პროცესში ტვინის სხვადასხვა უბნებს რთავს: ემოციებისთვის, მეტყველების, აზროვნების და სენსორული და მოტორული ქმედებებისთვის. სოციო-კულტურული თეორიის მიხედვით, თამაშის მნიშვნელოვანი ფუნქციაა, დაეხმაროს ბავშვებს სწავლისა და საკუთარი კულტურის გაგების პროცესში.

გარდა იმისა, რომ თამაში დაკავშირებულია ტვინის განვითარებასთან, კულტურის ათვისებასა და აზრის ჩამოყალიბებასთან, კვლევებმა დაადასტურა, რომ თამაში განვითარების კოგნიტურ, სამეტყველო, სოციალურ და ემოციურ განზომილებებსაც უკავშირდება. ბავშვის განვითარებაში თამაშის როლის შესწავლისას, რაოდენობრივი კვლევების პარალელურად, აქტუალური გახდა თვისებრივი კვლევების ჩატარებაც. ბევრი ემპირიული კვლევა ჩატარდა, რომლებიც შეესაბამება მეორე თავში განხილულ თეორიებს განვითარებისთვის თამაშის მნიშვნელობის შესახებ. თამაში, როგორც მინიმუმ, ხელს უწყობს

რეპრეზენტაციულ უნარებთან, ოპერაციულ აზროვნებასა და პრობლემების მოგვარებასთან დაკავშირებულ კოგნიტურ განვითარებას. როგორც ჩანს, თამაში კიდევ უფრო მჭიდროდ არის დაკავშირებული სიტუაციის მრავალ ასპექტთან და ალტერნატიული თვალსაზრისით გაანალიზებასთან და აქედან გამომდინარე, ის ხდება დივერგენტული აზროვნებისა და გონებრივი შესაძლებლობების თეორიის განმსაზღვრელი ფაქტორი. სამეტყველო უნარების განვითარება მჭიდროდ ასოცირდება კოგნიტურ განვითარებასთან და თამაში მნიშვნელოვან როლს ასრულებს ბავშვის მიერ სამეტყველო უნარების გამოყენებაში წიგნიერების უნარების ათვისებისას. ჩატარებულმა კვლევებმა დაადასტურა, რომ თამაშს ადრეული ბავშვობის წლებში მნიშვნელოვანი შედეგები მოჰყვება სკოლის პერიოდში წერისა და კითხვის უნარების ათვისების თვალსაზრისით.

თამაშის მნიშვნელობა სოციალური და ემოციური განვითარებისთვის აღწერილია შესაბამის ლიტერატურაში. თამაში უკავშირდება სოციალურ უნარებსა და სოციალურ აღიარებას (სიტუაციის ალტერნატიული თვალსაზრისით გაანალიზება და გონების თეორია) და იგი უკიდურესად მნიშვნელოვანია თვითშეგნების, ემოციური დიფერენცირებისა და დარეგულირებისთვის. თამაშის ქცევასა და გამოცდილებას უკავშირდება რეალობისა და არსებობის აღქმა ბავშვში, მომავლისადმი მისი რწმენა და იმედი, ასევე, სტრესული სიტუაციის მართვის უნარი. თამაშისა და ბავშვის განვითარებისადმი ერთიანი მიდგომით ყველაზე კარგად შეიძლება თამაშის მნიშვნელობის შეფასება და აქედან გამომდინარე, პრაქტიკული გამოცდილებიდან შექმნილი თეორიების დახვეწა მოზრდილების როლებთან დაკავშირებით ბავშვების თამაშში. ამ მიდგომის საშუალებით ჩვენ უკეთ შევძლებთ, სხვებსაც ავუხსნათ თამაშის როლი ბავშვების ცხოვრებაში და ადრეული ბავშვობის პროგრამებში. ცხადია, თამაში და თამაშის განწყობა შესაძლოა ღირებული მნიშვნელობის მატარებელი იყოს კონკრეტულ სიტუაციებში იმისათვის, რომ ბავშვებმა ისწავლონ და გადალახონ სიმწელები. თამაში და თამაშის განწყობა მათ შეიძლება მედეგობის მიღწევაშიც კი დაეხმაროს. თამაშმა და თამაშის განწყობამ შეიძლება ღირებული როლი შეასრულოს სასკოლო მზაობის მიზნებისთვისაც და ზოგადად, სახელმწიფო სასწავლო სტანდარტების გადაჭარბებით შესრულებისთვის.

პროექტები და აქტივობები

1. ამ სახელმძღვანელოს დახმარებითა და თამაშის შესახებ დაწერილი სხვა წიგნების გამოყენებით, შექმენით ჯგუფები და დროის განსაზღვრულ მონაკვეთში შეეცადეთ, მოიფიქროთ, რა განსხვავებული სარგებლობის მოტანა შეუძლია თამაშს. ამ სარგებლობის შესახებ სხვადასხვა ავტორები სხვადასხვაგვარად საუბრობენ. ჩაატარეთ მათი შინაარსობრივი ანალიზი და გამოყავით ცალკეული კატეგორიების შედარებით მცირე რიცხვი;
2. ინტერვიუ ჩამოართვით სკოლამდელი დაწესებულების, საბავშვო ბაღისა და დაწყებითი სასკოლო საფეხურის მასწავლებელს და ჰკითხეთ მათ თამაშის ღირებულების შესახებ ბავშვის განვითარებაში და თამაშის ღირებულების შესახებ

კლასში. გააანალიზეთ მიღებული შედეგები, მოახდინეთ მათი ინტერპრეტირება და გაუზიარეთ კლასელებს;

3. მოიპოვეთ ინფორმაცია თქვენი სახელმწიფოს სასწავლო სტანდარტების შესახებ და შეეცადეთ, მოიფიქროთ სხვადასხვა ტიპის თამაშის აქტივობები, რაც ხსენებული სტანდარტების შესრულებას შეუწყობს ხელს;
4. ჩამოართვით ინტერვიუ ექვსი, ცხრა და თორმეტი წლის ასაკის (ან დაახლოებით ამ ასაკის) თითო ბავშვს და გამოკითხეთ მათ თამაშის შესახებ – რა ტიპის თამაშებს თამაშობენ სხვადასხვა ადგილებში, სხვადასხვა ადამიანებთან და რატომ ერთვებიან ისინი სხვადასხვა ტიპის თამაშებში. მათი აზრით, ემსახურება თუ არა თამაში მათთვის სასარგებლო საქმეს, თუ თამაში მხოლოდ გასართობად სჭირდებათ? გააანალიზეთ მიღებული შედეგები, მოახდინეთ მათი ინტერპრეტირება და გაუზიარეთ კლასელებს.

თავი 6. თამაშის კონტექსტები: ფიზიკური გარემო, სოციალური ეკოლოგია და კულტურა

შესავალი

მე-3 თავში აღვნიშნეთ, რომ თამაშის განვითარების საკითხებისადმი მიძღვნილ სამეცნიერო ნაშრომებს ხშირად აკრიტიკებენ მეტისმეტი სწორხაზოვნების და პრიმიტიულობის გამო. მიაჩნიათ, რომ მათ არ ახასიათებთ ის კომპლექსურობა, რომელიც სხვადასხვა ასაკობრივი ჯგუფების ბავშვების თამაშის აღწერისა და ახსნისთვის არის საჭირო. სხვადასხვა სახის კრიტიკას შორის ყველაზე ხშირია მოსაზრება, რომ თამაშის განვითარების თეორიები მეტისმეტად იდეალისტურია და მოწყვეტილია კულტურულ და ეკონომიკურ გარემოს. იმისთვის, რომ ჩვენს სწრაფად ცვალებად, რთულ და პლურალისტურ გარემოში საბავშვო თამაშები სწორად გავიაზროთ, აუცილებელია გვქონდეს „რეკურსიულად ინტერაქტიული და მრავალგანზომილებიანი კონცეპტუალური ჩარჩო“ (Monighan-Nourot, 1997). ჩვენ ისეთი კონცეპტუალური ჩარჩო გვჭირდება, რომელიც თამაშის კონტექსტებს სრულად ითვალისწინებს.

მოსაზრება, რომლის თანახმადაც თამაში მისი გარემოს გათვალისწინებით (კონტექსტში) უნდა გავიაზროთ, შეიძლება თავდაპირველად ბანალურად მოგვეჩვენოს. ბოლოსდაბოლოს, თავისთავად ცხადია, რომ „ყველა ადამიანის ქცევა ფარდობითია და შესაბამის „კონტექსტში“ უნდა განიხილებოდეს (Cole, 1996, გვ. 131). ამის მიუხედავად, ჩვენი აზრით ეს ტრივიალური მოსაზრება არ არის. ამ თავში თავდაპირველად „კონტექსტის“ განმარტებას და მნიშვნელობას განვიხილავთ, საბავშვო თამაშების შესასწავლად კულტურულ-კონტექსტუალური მიდგომის გამოყენების რეკომენდაციებს წარმოვადგენთ და თამაშისა და გარემოს ურთიერთდამოკიდებულების ზოგად კონცეპტუალურ მოდელს ჩამოვაცალიებთ. ამის შემდეგ კი, თამაშის კონტექსტის თემასთან დაკავშირებულ სამ ძირითად საკითხს განვიხილავთ: (1) თამაში და ფიზიკური გარემო - აქ შედის გეოგრაფია, კლიმატი, თამაშის ადგილი, მათ შორის თემი, სამეზობლო უბანი და სკოლა; (2) თამაში და სოციალური ეკოლოგია, სადაც ყურადღების ცენტრში ოჯახის დინამიკა და სოციალური კლასის ზემოქმედება ხვდება; და (3) კულტურა და თამაში, მათ შორის დრო, როგორც ცვლადი კონტექსტი და თამაშზე კულტურის ზემოქმედება. ამ თავში წარმოგიდგენთ გარკვეულ იდეებს იმის შესახებ, თუ როგორ აისახება თამაშის თეორია, კვლევა და კონტექსტი პედაგოგიურ პრაქტიკასა და პოლიტიკაზე.

მთავარი კითხვები

1. რას წარმოადგენს თამაშის მიმართ კულტურულ-კონტექსტური მიდგომა? რატომ არის საჭირო ამ მიდგომის გამოყენება თამაშის, განვითარების და განათლების საკითხების შესწავლისას?
2. რა ზემოქმედებას ახდენენ კლიმატი და გეოგრაფია ბავშვების თამაშებზე?

3. როგორ ავითარებენ ან ზღუდავენ თამაშის შესაძლებლობებს სამეზობლო უბნები და თემები და როგორ ზემოქმედებენ ისინი ბავშვების თამაშის ხარისხზე?
4. როგორ მოქმედებს თამაშზე სკოლის შიდა სივრცე და ინტერიერის დიზაინი?
5. რა ზეგავლენას ახდენენ და-ძმა და მშობლები ბავშვის თამაშზე?
6. რას გვეუბნებიან ბავშვების თამაშის გზები მათი კულტურის შესახებ? ან პირიქით, ბავშვის კულტურის რა მომენტი განსაზღვრავს მათი თამაშის წესს?
7. რა პროფესიული დამოკიდებულება უნდა ჰქონდეს ადრეული ასაკის ბავშვების პედაგოგს თამაშისა და კულტურული განსხვავებების მიმართ? როგორ ვიყენებთ ამას კლასში?

კულტურულ-კონტექსტური მიდგომა თამაშის მიმართ

არსებობს ბავშვისა და გარემოს ურთიერთობების გაანალიზების მინიმუმ ოთხი გზა. პირველი - ჩვენ შეგვიძლია ბავშვის ქცევა და განვითარება (თამაშის ჩათვლით) შევისწავლოთ ბიოლოგიური მომჭიფების თვალსაზრისით. ეს ნიშნავს, რომ გარემო მხოლოდ იმდენად არის მნიშვნელოვანი, რამდენადაც ის ბავშვს მომჭიფების პროცესში განვითარებული სხვადასხვა უნარების პრაქტიკული გამოყენების საშუალებას აძლევს. მეორე - ჩვენ შეგვიძლია ამ პროცესს შევხედოთ როგორც გარემოს ზეგავლენით სწავლის პროცესს, რაც ბავშვის ქცევის ჩამოყალიბებასა და განვითარებაზე გარემოს უდიდეს ზემოქმედებას გულისხმობს. მესამე - ბავშვისა და გარემოს ურთიერთობების გასაანალიზებლად შეიძლება გამოვიყენოთ ე.წ. „ურთიერთქმედების სისტემა“, რაც გულისხმობს, რომ ქცევა და განვითარება ბავშვისა და გარემოს ურთიერთზემოქმედების შედეგია. ზემოთ ჩამოთვლილი სამი მიდგომა უკავშირდება თეორეტიკოსი მეცნიერების - გასკელის, სკინერის და პიაჟეს თეორიებს (შესაბამისად).

მიდგომა, რომელსაც კულტურულ-კონტექსტურ, ზოგჯერ კი სოციალურ-კულტურულ მიდგომასაც ვუწოდებთ (იხ. მე-2 თავი), არის ბავშვისა და გარემოს ურთიერთობების განხილვის მეოთხე გზა. ამ მიდგომის მიხედვით, განვითარება და გარემო კულტურას ერწყმის, როგორც მისი განუყოფელი ნაწილი. სხვადასხვა ელემენტები - განვითარება, გარემო და კულტურა, კომბინირებულია და ცალ-ცალკე არ ფუნქციონირებენ (ისევე, როგორც ერთ მოლეკულაში გაერთიანების შემდეგ წყალბადისა და ჟანგბადის ატომებს ერთმანეთისგან განცალკევებულად მოქმედება აღარ შეუძლიათ). ქცევა და განვითარება (თამაშის ჩათვლით) ბიოლოგიური, სოციალური და კულტურული ფაქტორებისგან შემდგარი თანმიმდევრული პროცესის ნაწილად მიიჩნევა. კულტურა ზრდისა და განვითარების პირობების შემქმნელი არეა, რომელშიც ბავშვი და გარემო აქტიურად ურთიერთქმედებენ. ამ დინამიური, რთული ურთიერთქმედების მიმდინარეობა და შედეგი სხვადასხვა კულტურებში განსხვავებულია (Cole, 1996). ბავშვი, გარემო, კულტურა - ამას ზოგჯერ „ვიგოტსკის სამკუთხედს“ უწოდებენ, რადგანაც ამ ხედვის ჩამოყალიბებას ლევ ვიგოტსკიმ შეუწყო ხელი.



თამაშის კულტურულ-კონტექსტური მიდგომის მიხედვით, განვითარება, გარემო და კულტურა ერთ განუყოფელ მთელშია შერწყმული. თამაში ამ კულტურული კონტექსტის პროდუქტია.

„კონტექსტის“ განმარტება

ტერმინ „კონტექსტის“ ორი ზოგადი განმარტება არსებობს. პირველის მიხედვით, კონტექსტი გარემომცველი გარემოა; მეორეს მიხედვით კი კონტექსტი გულისხმობს მთლიან სიტუაციას, რომელიც კონკრეტული ქცევისთვის ან მოვლენისთვის არის რელევანტური. პირველი განმარტება („გარემომცველი გარემო“) განათლებასა და საზოგადოებრივ მეცნიერებებში ყველაზე მეტად არის ცნობილი. ის შეესაბამება პიროვნებისა და გარემოს ურთიერთქმედების ზემოხსენებულ მოდელს, რომელსაც კონტექსტის სხვადასხვა დონეების აღსანიშნავად, ხშირად კონცენტრული სფეროების სახით გამოსახავენ - მაგალითად ური ბრონფენბრენერის „ადამიანის განვითარების ეკოლოგიაში“.

- *მიკროსისტემა.* განვითარების პროცესში მყოფი პიროვნების აქტივობები, როლები და პიროვნული ურთიერთობები კონკრეტული ფიზიკური და მატერიალური თვისებების მქონე კონკრეტულ გარემოში;
- *მეზოსისტემა.* მიკროსისტემებს შორის არსებული ურთიერთდამოკიდებულება, როგორცაა ურთიერთობები სახლს, სკოლას და სამეზობლოს შორის;
- *ეგზოსისტემა.* ორ ან მეტ გარემოს შორის არსებული კავშირები და პროცესები, რომლებიც არაპირდაპირ ზემოქმედებას ახდენენ იმ უშუალო გარემოში მიმდინარე პროცესებზე, რომელშიც პიროვნება ცხოვრობს (მაგ.: მშობლების სამსახური, სკოლის საბჭო);

- *მაკროსისტემა*. მასშტაბური ფაქტორები, როგორც კულტურული ნორმები და დასაქმებულები, ეკონომიკა და პოლიტიკა (Han & Christie, 2011).

კონტექსტის ამ განმარტების მიხედვით, მიიჩნევა, რომ ბავშვი სხვადასხვა დონეების გარეგანი ძალებით არის გარემოცული და მათ ზემოქმედებას განიცდის. კონტექსტის ზემოქმედება შრეებისგან შედგება. უფრო ზოგადი და ინკლუზიური დონეები განსაზღვრავენ კონტექსტის უფრო დაბალი დონეების პირობებს, თუმცა უშუალოდ არ იწვევენ იქ მიმდინარე მოვლენებს. მაგალითად, პოლიტიკური იდეოლოგიები და პედაგოგიური ფილოსოფიები და პოლიტიკები, რომლებიც კონტექსტის მაკროსისტემას წარმოადგენენ (ნეოკონსერვატიული ლოგიკა, რომელიც საფუძვლად უდევს დაუსაბუთებელ, ბრმა რწმენას, თითქოს მოწყვლად ადამიანებს წარმატების შანსი არ აქვთ და რომლის საფუძველზეც გამოიყენება უფრო მკაცრი მიდგომა სწავლების, სწავლისა და შეფასების მიმართ), ზემოქმედებას ახდენენ კითხვის სასწავლო გეგმებზე, მაგრამ არ კარნახობენ კლასის მიკროსისტემაში მიმდინარე სპეციფიკურ, პროქსიმალურ პროცესებს (მაგალითად, მასწავლებლისა და ბავშვის კონკრეტულ ურთიერთქმედებას).

ტერმინი „კონტექსტი“ აგრეთვე შეიძლება ნიშნავდეს ტოტალურ სიტუაციას ან იმას, რაც „ერთმანეთშია ჩაწნული“ (ე.ი. ლათინური სიტყვა „*contexere*“ ნიშნავს „ერთად ჩაწნას“). კონტექსტის ასეთი ხედვა შეესაბამება „კულტურულ-კონტექსტურ მიდგომას“, რომელზეც ადრე ვისაუბრეთ. კონტექსტი არ არის დანახული როგორც განვითარებისა და ქცევის ხელშემწყობი ფაქტორების ნაკრები (მაგ.: როგორც ბრონფენბრენერის რუსული „მატრიოშკები“). ამის ნაცვლად კონტექსტი ერთიანი მთელია, რომელიც მის კომპონენტებს აკავშირებს. მაგალითად, თამაშის კონტექსტი არის ის მთლიანი სიტუაცია, რომელშიც მოთამაშე ბავშვი თავისთვის „აშენებს“. აქ გონების ან ფსიქიკის ფარდობითი ინტერპრეტაცია გამოიყენება, რომლის დროსაც ფსიქოლოგიური განცდები გარეშე ფაქტორებზე მალა დგანან. საზღვარი ბავშვსა და სამყაროს შორის მკვეთრად გამოყოფილი არ არის. არ არსებობს შიდა და გარე არეალები; ორივე ერთი სისტემის ნაწილია. კულტურა და კონტექსტი, ასე ვთქვათ, „ყურებს შორის“ არსებობს. გონება კულტურაშია და კულტურა გონებაში.

კონტექსტის ამ მეორე დეფინიციის შემთხვევაში, გარე სამყაროს, როგორც ჩვენი წარმოსახვის ფრაგმენტის უგულვებელყოფა, საჭირო არ არის. ჩვენ პლანეტა დედამიწაზე ვცხოვრობთ, სადაც გრავიტაცია და სინათლის სიჩქარე მუდმივია. თუმცა, უნდა ვირწმუნოთ ისტორიკოსის და ფილოსოფოსის, კარლ პოპერის აზრი, რომ ყველანი სამ სამყაროში ვცხოვრობთ და არა ერთში: ჩვენ მატერიალური საგნებისა და სივრცის სამყაროში ვცხოვრობთ; ჩვენ ჩვენი სუბიექტური გონებრივი მდგომარეობის რეალობაში ვცხოვრობთ; ჩვენ ყველანი ერთად ვცხოვრობთ კოლექტიური მნიშვნელობების საერთო სიმბოლურ სამყაროში (Popper & Eccles, 1977). ჟღარუნა სათამაშოთი მოთამაშე ჩვილ ბავშვს ხელში რეალური, მატერიალური საგანი უჭირავს და რეალურ დროსა და სივრცეში იმყოფება. ჩვილი ბავშვი სუბიექტურ გონებრივ მდგომარეობაშია და თავის ოჯახში, თემსა და კულტურულ გარემოცვაში იმყოფება, რომელთანაც სულ უფრო მეტი კომუნიკაცია ექნება და სულ უფრო მეტ მნიშვნელობას გაიზიარებს.

თამაშის, როგორც კულტურული აქტივობის გაგება და მისი შესაბამისი ინტერპრეტაცია თამაშის შესწავლის პროცესში, კულტურულ-კონტექსტური მიდგომის ცენტრალური

ამოცანაა. ასეთი მიდგომა სოციალურ-კულტურულ ხედვას შეესაბამება, რომლის მიხედვითაც ბავშვი აქტიური პიროვნებაა და საკუთარ გარემოში, უფროს შუამავლებთან ურთიერთობის პროცესში სწავლობს და ვითარდება. პიროვნების მოქმედება და სოციალური შუამავლობა პროცესის განუყოფელი ნაწილია, რომლის მეშვეობითაც „ინტერ მენტალური“ „ინტრა მენტალურად“ იქცევა. მაგალითად, როდესაც ბავშვი და მშობელი „სიმბოლურ თამაშს“ („როლურ თამაშს“) თამაშობენ, ბავშვი თავდაპირველად ინტერსუბიექტურ მდგომარეობას განიცდის. გაზიარებული მოჩვენებითობიდან ბავშვი ტრანსფორმაციის ქმედებებს ითვისებს და მათ ინტრამენტალურად იყენებს, რადგანაც ამის გაკეთების უნარი წინა სოციალური ურთიერთობებიდან შეიძინა. ბავშვის შემეცნების შინაგან უნარებს სოციალური წარმოშობა აქვთ: ისინი ადამიანებთან და კულტურულ გარემოსთან ურთიერთქმედების პროცესში წარმოიშვებიან.

თამაში გარკვეულ კონტექსტში მიმდინარეობს, რომელსაც სათამაშო გარემო ეწოდება და რომელიც სოციალურ-კულტურული თეორიის მიმდევრებისთვის ანალიზის ერთ-ერთი საგანია. ადრეული ასაკის ბავშვთა საგანმანათლებლო პროგრამებში შენობის შიგნით თავისუფალი თამაშისთვის გამოყოფილი პერიოდები სასკოლო გარემოცვაში მიმდინარეობს, რომლის დროსაც რეგულარულად განმეორებადი თამაში ზემოქმედებას ახდენს სოციალური უნარების შეძენაზე და ა.შ. სოციალურ-კულტურული კვლევის დროს, როგორც წესი, მეცნიერები აქტივობის გარემოს და კონკრეტულ ადგილას მიმდინარე ქცევას ანალიზებენ - ეს ყოველდღიური ცხოვრების ნაწილს წარმოადგენს და კულტურულ თემში მნიშვნელოვანია. ამ თეორიის მომხრეები ხელოვნური გარემოცვის შექმნას და ხანმოკლე ლაბორატორიულ კვლევებს თავს არიდებენ და უპირატესობას ბუნებრივ დაკვირვებებს, ინტენსიურ ინტერვიუებს და გრძელვადიან კვლევებს ანიჭებენ.

ბარბარა როგოფი (1995, 2003 წლებში) თამაშს (ან ნებისმიერ სხვა კულტურულ ქმედებას) აქტივობის გარემოს თვალსაზრისით ანალიზებს. ის კონკრეტულ გარემოში მიმდინარე თამაშის პროცესებს სამი სხვადასხვა „ლინზით“ აკვირდება. ესენია: თემი, ინტერპერსონალური გარემო და პერსონალური გარემო. თამაშის დროს მიმდინარე პროცესების შესასწავლად როგოფი ბავშვის დამახასიათებელ თვისებებს დონეებად არ ყოფს. სოციალურ-კულტურული აქტივობა აღიქმება როგორც ერთი მთლიანობა, რომელსაც პიროვნების „ლინზიდან“, ინტერპერსონალური „ლინზიდან“ და თემის „ლინზიდან“ ვაკვირდებით. სოციალურ-კულტურულ აქტივობაში ამ სამი დონის ერთიანობა ყოველთვის არსებობს. იცვლება მხოლოდ ანალიზის ფოკუსი - იმის მიხედვით, თუ რომელ „ლინზას“ აირჩევს მკვლევარი თავისი დაკვირვებებისთვის. სოციალური ფენომენის ზოგიერთი ასპექტი წინ წამოიწევს, სხვები კი უკანა პლანზე დარჩებიან მხოლოდ იმის გამო, რომ ყველაფრის ერთდროულად შესწავლა შეუძლებელია.

ამრიგად, სოციალურ-კულტურულ ანალიზში გამოიყენება „კონტექსტის“ მეორე განმარტება (სიტუაციის ტოტალურობა ან ის, რაც „ერთად არის ჩაწული“); ანუ კულტურა არის მნიშვნელობების სისტემა და არა ბავშვის გარეთ არსებული, ბავშვის გარემომცველი, დამოუკიდებლად მოქმედი ცვლადი ან ბავშვის ქცევისა და განვითარების გარე მიზეზი. მოთამაშე ბავშვი და თამაშის კონტექსტი ერთი მთლიანობაა. სოციალურ-კულტურული ანალიზის დროს მეცნიერები ცდილობენ დაადგინონ, თუ რა ტრანსფორმაციას განიცდიან ურთიერთდაკავშირებული პიროვნებები, წყვილები ან ჯგუფები და თემები და

კულტურული ინსტიტუციური ასპექტები, „როდესაცერთად აყალიბებენ და თავადაც ყალიბდებიან სოციალურ-კულტურული აქტივობით“ (Rogoff, 1995 წ., გვ. 161).

კონტექსტში თამაშის შესწავლის წესები

სოციალურ-კულტურული მიდგომის საფუძველზე თამაშის შესწავლის ხუთი წესი არსებობს (Goncu et al., 1999). პირველი - რა ზემოქმედებას ახდენს თემის ეკონომიკური სტრუქტურა თამაშის შესაძლებლობებზე, როგორც ბავშვების აქტივობის ერთ-ერთ ტიპზე? ნებისმიერმა კვლევამ უნდა შეისწავლოს როგორც თამაშთან დაკავშირებული, ასევე სხვა ქცევებიც, რადგანაც ზოგიერთ კულტურულ თემში თამაში შეიძლება ისეთი მნიშვნელოვანი არ იყოს, როგორც ბავშვების სხვა აქტივობები სოციალურ კონტექსტებში, რომლებიც თვითონაც უფრო ფართო კულტურაში მოქმედი ეკონომიკური, სოციალური და პოლიტიკური ფაქტორების ზეგავლენით ყალიბდებიან.

მეორე - კვლევამ პასუხი უნდა გაგვცეს კითხვაზე, თუ რა აზრს და მნიშვნელობას ანიჭებენ თამაშს კულტურული თემის ზრდასრული წევრები. რა შეხედულებები აქვთ მათ თამაშისა და მისი ფასეულობის შესახებ? რას ფიქრობენ ისინი იმაზე, თუ როდის, სად და როგორ უნდა ეთამაშონ ბავშვებს მშობლები და სხვა უფროსები? სხვადასხვა კულტურა სხვადასხვანაირად უდგება ბავშვთან უფროსის თანასწოროვით თამაშის დასაშვებობას.

მესამე - კვლევის შედეგად უნდა დადგინდეს, თუ როგორ იღებენ ბავშვები ინფორმაციას უფროსების ფასეულობების შესახებ. როგორ გადაეცემათ ბავშვებს თემში თამაშთან დაკავშირებით არსებული ღირებულებები? ადგენენ თუ არა უფროსები ბავშვების სათამაშო დროსა და ადგილს? არის თუ არა გარემოს გზავნილები? ეხმარებიან თუ არა და როგორ ეხმარებიან მშობლები ბავშვებს თამაშში? ეთამაშებიან თუ არა ისინი ბავშვებს? ბუნებრივ გარემოში რეგულარული, მდგრადი დაკვირვებების წარმოება საჭირო მონაცემების მოპოვებისა და კითხვებზე პასუხების ძიების იდეალური საშუალებაა.

მეოთხე - ბავშვების თამაშის გასაგებად საჭიროა შევისწავლოთ, თუ როგორ გამოხატავენ ბავშვები თამაშის დროს თავიანთ სამყაროს. რადგან ბავშვების თამაში მათ კულტურას გამოხატავს, თამაში კულტურის არასათამაშო ასპექტებთან ურთიერთობაში უნდა შევისწავლოთ. უფროსების რა როლებს ასახიერებენ ბავშვები? რა ტიპის მოვლენებს წარმოადგენენ? როგორ წარმოადგენენ ისინი სიმბოლურად სიცოცხლეს? როგორ გამოიყენება ფიზიკური, სოციალური და სიმბოლური გარემო? როგორ გამოიხატება თამაშის ქმედებები და თანმდევი ოპერაციები სხვადასხვა გარემოში? როგორ ახდენენ ბავშვები შინაარსის ტრანსფორმაციას და კონსერვაციას სათამაშო გარემოში და რას გვეუბნება ეს ინფორმაცია წარმოსახვისა და შემოქმედებითობის განვითარების შესახებ? ამ შემთხვევაშიც, ბუნებრივი დაკვირვებები და ინტერვიუები პასუხების პოვნის საუკეთესო საშუალებაა.

მეხუთე - ბავშვების თამაშის კულტურულ კონტექსტში შესასწავლად, მეცნიერებმა მრავალდარგობრივი მიდგომა და კვლევის ბევრი სხვადასხვა მეთოდი უნდა გამოიყენონ. როგორია თამაშის ეკონომიკური, კულტურული, საგანმანათლებლო და ფსიქოლოგიური კონტექსტები მოცემულ კულტურაში? სხვადასხვა დონეების ინფორმაციის მისაღებად

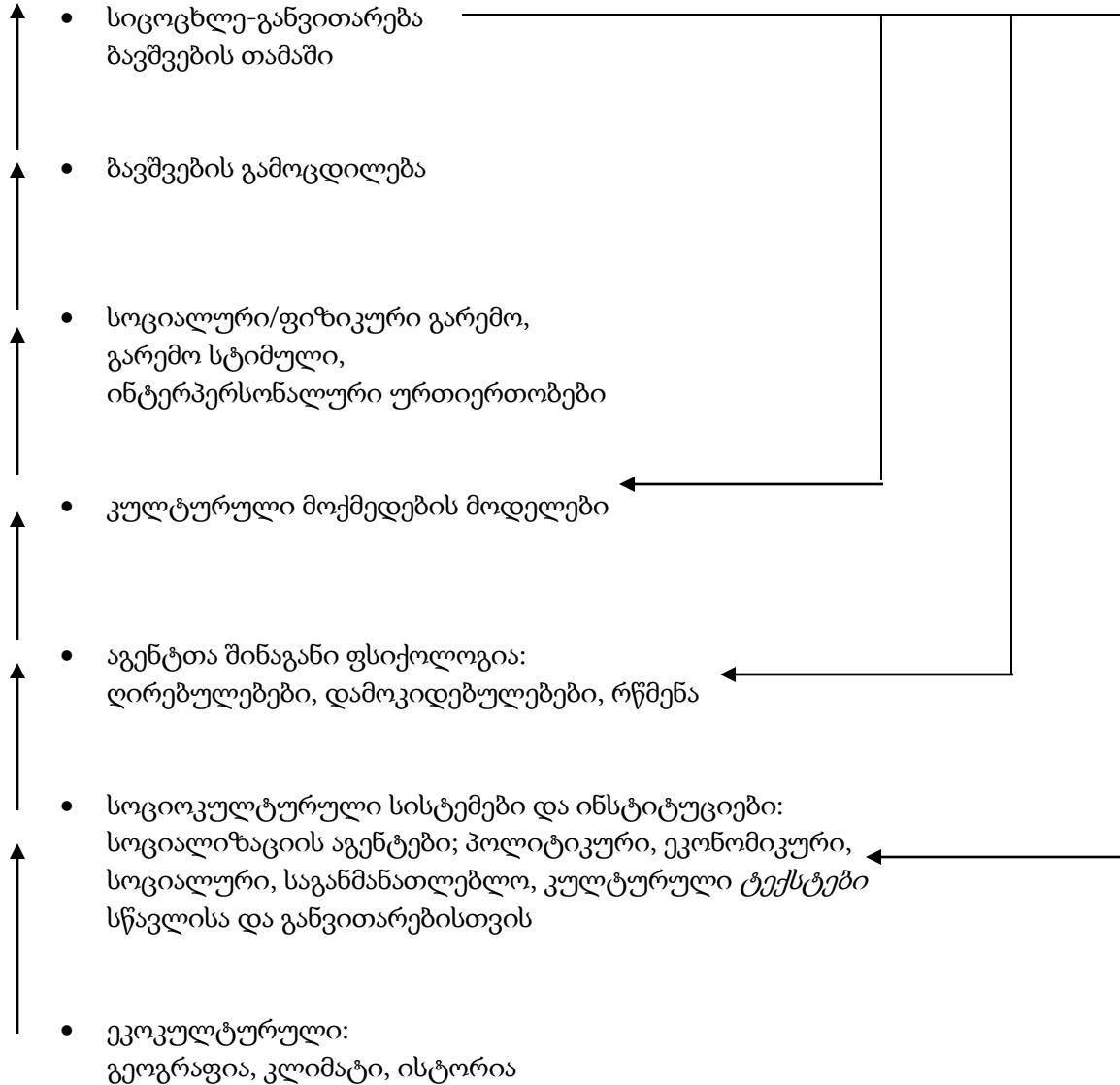
კვლევის მრავალფეროვანი ინსტრუმენტებია საჭირო - დაწყებული ისტორიული და საარქივო ანალიზით (მაგალითად იმისთვის, რომ გავიგოთ როგორია შრომითი და ეკონომიკური ურთიერთობები) და დამთავრებული ინტერვიუებისა და დაკვირვებების მეთოდებით (იმის გასაგებად, როგორია უფროსების შეხედულებები თამაშის შესახებ, როგორ თამაშობენ ბავშვები და როგორ აისახება მათ თამაშებში უფროსების ცხოვრება). საბოლოო ჯამში, ზემოთ მოცემული ხუთი წესის დაცვა შეიძლება დაეხმაროს მეცნიერებს იმის დანახვაში, რომ თამაში კულტურული აქტივობაა და მოთამაშის მიერ საკუთარი კულტურის ინტერპრეტაციას გამოხატავს.

თამაშისა და გარემოს ურთიერთკავშირის ზოგადი მოდელი

N 6.1 ნახაზზე ნაჩვენებია ბავშვების თამაშების კულტურულ-კონტექსტური კვლევის ზოგადი მოდელი. ამ ზოგად მოდელში წარმოდგენილია როგორც მაკრო, ისე მიკრო დონეებზე მოქმედი ფაქტორების ძირითადი კატეგორიები, რომელთა შესახებ ინფორმაციის მოძიება საჭიროა თამაშის კონტექსტის გასაგებად. ყველაზე ქვედა საბაზისო დონეზე მოცემულია ეკოკულტურული ფაქტორები, როგორიცაა კონკრეტული კულტურის ისტორია, კლიმატური და გეოგრაფიული პირობები, რომლებიც ზემოქმედებას ახდენენ სოციალურ-კულტურულ სისტემებსა და ინსტიტუტებზე. ეს სისტემები და ინსტიტუტები თავის მხრივ აისახება სწავლისა და განვითარების პოლიტიკურ, ეკონომიკურ, სოციალურ და საგანმანათლებლო სცენარებზე. კულტურული ჯგუფის წევრების შინაგანი ფსიქოლოგია (ფასეულობები, დამოკიდებულებები, რწმენები) და „კულტურული სამოქმედო მოდელები“ (სამოქმედო გეგმები) ორმხრივ დინამიურ ურთიერთდამოკიდებულებაში არიან ერთი მხრივ სოციალურ-კულტურულ სისტემებთან და მეორე მხრივ, ფიზიკურ-მატერიალურ, დროით-სივრცით და პიროვნებათაშორისი ურთიერთობების გარემოსთან.

N 6.1 ნახაზიდან აგრეთვე ჩანს, რომ სუბიექტების შინაგანი ფსიქოლოგია და აქტივობის გარემო ასევე წარმოადგენენ „კულტურულ სამოქმედო მოდელებს“ ან „სამოქმედო გეგმებს“. ტერმინი „კულტურული სამოქმედო მოდელი“ გამოხატავს იმას, თუ როგორ ხედავს პიროვნება თავის თავს საკუთარ ღირებულებათა სისტემაში, რას ფიქრობს იგი საკუთარ კულტურაში არსებული ვითარების შესახებ და როგორი უნდა, რომ ეს ყველაფერი იყოს. ამის შედეგად ჩნდება ამოცანები, განზრახვები და მოტივები, რომლებიც აქტივობის კონკრეტულ გარემოში ადამიანების ქცევას და მოვლენათა განვითარებას განაპირობებენ. აქტივობის გარემოები, რომლის ანალიზიც უნდა გაკეთდეს მონაწილე მხარეების, სამუშაოების/აქტივობების (მაგ.: ყოველდღიური საქმეების, სკოლაში სწავლის, სხვებზე ზრუნვის და თამაშის) თვალსაზრისით და სცენარების (მაგ.: თვითგამოხატვის ნორმების, მოტივაციის და მკაფიოდ გამოხატული კულტურული ღირებულებების) თვალსაზრისით, ბავშვების სათამაშო და არასათამაშო აქტივობების სხვადასხვა კონტექსტებს წარმოადგენენ და მათ განვითარებაზე მოქმედებენ. თავის მხრივ, ცხოვრების პროცესში ბავშვის განვითარების გამოვლინებები, თამაშის აქტივობების ჩათვლით, ზემოქმედებას ახდენენ სოციალური სისტემის შიგნით მიმდინარე ურთიერთობებზე, ბავშვებზე მზრუნველ პირთა აზრებსა და ქმედებებზე და მათი ზემოქმედების ქვეშ მყოფ აქტივობის გარემოზე.

ნახაზი 6.1. მაკრო და მიკრო დონეებზე თამაშისა და გარემოს ურთიერთქმედების ანალიზის კონცეპტუალური ჩარჩო



ამრიგად, ეს ზოგადი მოდელი გვეუბნება, რომ თამაშისა და გარემოს ან თამაშისა და კონტექსტის ურთიერთქმედების სათანადოდ გასაანალიზებლად აუცილებელია განვიხილოთ, როგორც მაკრო, ასევე მიკრო დონეზე მოქმედი ფაქტორები, ფიზიკური გარემო, სოციალური გარემო, ჯგუფური და ინდივიდუალური პროცესები, აზრობრივი ცვლადები (რწმენა, დამოკიდებულებები, ღირებულებები, აზრები) და ქცევითი ცვლადები. თამაშსა და კონტექსტს შორის ურთიერთკავშირი სულაც არ არის მარტივი!

ფიზიკური გარემო

ფიზიკური გარემო მოიცავს გარემოს მიკრო დონის, არაცოცხალ ასპექტებს, რომლებსაც შეუძლიათ ქცევაზე ზეგავლენის მოხდენა. ის მოიცავს ზოგად ფაქტორებს, როგორცაა კლიმატი, გეოგრაფია და სამეზობლო რაიონისა და თემის გარემოს ფიზიკური მახასიათებლები. ამაში ასევე მოიაზრება სახლისა და საგანმანათლებლო დაწესებულების გარემოს ისეთი კონკრეტული მახასიათებლები, როგორცაა სივრცე, მისი განლაგება და მოწყობა და მასში არსებული მასალები.

გეოგრაფია და კლიმატი

ფრენსის უორდლი რამდენჯერმე ეწვია ბრაზილიას, რომლის კლიმატიც, მოგეხსენებათ, ტროპიკულია. ერთ-ერთი გარემოება, რამაც მისი ყურადღება მიიპყრო, ის იყო, რომ შენობები, განსაკუთრებით კი საზოგადოებრივი შენობები, ძალიან ღია იყო. გზისპირა რესტორნები, ფაქტობრივად, კრამიტით გადახურული დიდი ნაგებობებია, რომლებსაც გვერდითი კედლები არ აქვთ. უნივერსიტეტების საკლასო ოთახები და დარბაზები სრულიად ღია, ათასგვარი სახეობის ხეებითა და მცენარეებით გამწვანებული ცენტრალური ეზოების გარშემოა განლაგებული; დარბაზებსა და გარემოს შორის შიდა და გარე სივრცეების გამყოფი ფანჯრები, კარები ან კედლები არ არსებობს. ბრაზილიის აეროპორტი იმდენად ღიაა, რომ იქ მყოფმა ადამიანებმა დანამდვილებით არასდროს იციან, აეროპორტის შიგნით იმყოფებიან თუ გარეთ. მაგალითად, ბილეთების სალაროები დიდი დაკიდებული გადახურვის ქვეშაა მოწყობილი, რომელსაც არც კედლები აქვს, არც ფანჯრები და შესასვლელ-გამოსასვლელები.

შიდა და გარე სივრცეების ასეთი შერწყმა, რომელიც თბილი ჰავის მქონე ქვეყნებისთვის ტიპურია, სრულიად განსხვავდება ჩრდილოეთ ევროპის, კანადის და შეერთებული შტატების ნაგებობებისგან. ამ ქვეყნებში შენობები საგულდაგულოდ ისეა დაპროექტებული, რომ ზამთრის ცივ თვეებში სითბო შეინარჩუნონ და ადამიანები წვიმისა და თოვლისგან დაიცვან (Greenman, 1988). შეერთებულ შტატებში შენობების უმეტესობის დიზაინი ზაფხულში ჰაერის კონდიციონერების მაქსიმალურ ეფექტიანობას უზრუნველყოფს. ასეთ გეოგრაფიულ ადგილებში ჩვენ შიდა და გარე სივრცეებს მკაფიოდ ვმიჯნავთ.



თბილ კლიმატურ პირობებში ვცდილობთ, რომ საზოგადოებრივ ნაგებობებში შიდა და გარე სივრცეებს შორის ჰაერის ბუნებრივი ნაკადი მოძრაობდეს. ცივი ჰაერის მქონე ქვეყნებში შენობები ისეა დაპროექტებული, რომ ზამთრის ცივ თვეებში სითბო შეინარჩუნონ.

ასეთივე მკაფიო განსხვავება შეინიშნება ბაგა-ბაღებისა და საჯარო სკოლების შენობების შემთხვევაშიც და აისახება პროგრამების ფილოსოფიებსა და პრაქტიკაშიც. შენობის შიგნით მიმდინარე აქტივობების მიზანი სწავლა-განათლებაა; შენობის გარეთ მიმდინარე აქტივობების მიზანი კი - დასვენება, გაჯანსაღება, გაკვეთილებს შორის შესვენება და კლასგარეშე აქტივობები (გარე სივრცეების გამოყენების საკითხებზე ვრცლად მე-12 თავში ვისაუბრებთ). ზოგიერთი ბაგა-ბაღისა და სკოლის შენობა პოტენციური მტრული გარემოსგან მოწყვეტილი ციხესიმაგრის შთაბეჭდილებას ტოვებს და ბავშვებს თითქოს გზავნილს აწვდის: „გარეთ ჯუნგლებია და საშენო არ არის“ (Greenman, 1988, გვ.100). ბავშვთა მოედნების დიზაინის განხილვისას ფრენის უორდლი აღნიშნავს, რომ შტატის სალიცენზიო პირობებში უწყვეტი, ოთხი ფუტის სიმაღლის ღობის არსებობის მოთხოვნის შეტანის შემდეგ, ბავშვთა მოედნები „საქონლის ფარებს ან ციხეს დაემსგავსა“. გრინმანის აზრით, ისინი ციყვის გალიებს მოგაგონებთ.

ზოგიერთი ბაგა-ბაღის შენობას შიდა და გარე სივრცეებს შორის გარდამავალი სივრცეები აკავშირებს. ამ სივრცეებს აქვთ ნახევრად გამჭვირვალე გადახურვა (სინათლეს რომ ატარებდეს), დამუშავებული ხისგან ან გარეთ დასაგები ხალიჩისაგან ან ბალახის ხელოვნური საფარისგან (ასტროტურფისგან) გაკეთებული იატაკი, გახსნილი კედლები და პირდაპირი გასასვლელი საკლასო ოთახებში ან სათამაშო მოედანზე. საკლასო ოთახში შესვლა შესაძლებელია დიდი მოსრიალე კარის მეშვეობით; სათამაშო მოედანზე გასასვლელი ღიაა. ეს ის ადგილებია, სადაც შემოსაღობად მრავალფეროვანი გამძლე მცენარეებია გამოყენებული და სადაც ბავშვები სათამაშო კუბურებით, ხეზე სამუშაო ინსტრუმენტებით,

ხელოვნების დიდი პროექტებისთვის საჭირო მასალებით, საკატაო სათამაშოებით, დიდი ბურთებით თამაშობენ. ზაფხულის ცხელ დღეებში ეს გარდამავალი სივრცეები იქაურობას ჩრდილს ჰყენენ და შენობის გაგრილების ერთ-ერთ საშუალებას წარმოადგენენ. თუმცა ინგლისსა და შეერთებული შტატების აღმოსავლეთ სანაპიროზე მცხოვრებ ბრანდერჰოფის თემებში (ბრანდერჰოფი - რელიგიური ორგანიზაციაა, რომელსაც ადრეული ასაკის ბავშვთა პროგრამების განხორციელების ხანგრძლივი ისტორია აქვს), ბავშვებზე ზრუნვის ცენტრებს ყოველთვის აქვთ გარდამავალი (კარისწინა) პარმალი, რაც პარაგვაისა და სამხრეთ ამერიკაში ბრანდერჰოფის ისტორიის შედეგია (რუდი ჰიდელი, პირადი დაკვირვება).

ამინდის მკაცრი პირობებისგან ბავშვების დასაცავად, ბაგა-ბაღებისა და სკოლების ახალ შენობებს, მინიმუმ დიდი გადმოკიდებული სახურავი მაინც უნდა ჰქონდეთ - ის წლის ცხელ პერიოდში ჩრდილსაც იძლევა და მთელი შენობის ტემპერატურასაც ამცირებს (Greenman, 1988). ამასთან ერთად, ბაგა-ბაღებს და სკოლებს უნდა ჰქონდეთ ფანჯრები (დიახ, წარმოიდგინეთ, ზოგიერთ ახალ სკოლას ფანჯრები არ აქვს), რომლებიდანაც ოთახებში უნდა შეაღწიოს ხმამ, სუნმა და შესაძლებელი გახადოს ჰაერის მოძრაობა. ყველამ, ვისაც კი კონტროლირებად გარემოში უმუშავია, იცის რომ კონდიციონერების მწყობრიდან გამოსვლის შემთხვევაში ბავშვები გაუსაძლის პირობებში აღმოჩნდებიან (Greenman, 1988).

ცხადია, რომ სხვადასხვა კლიმატური პირობები ზეგავლენას ახდენენ თამაშზე - განსაკუთრებით, თუ ბავშვები შენობის გარეთ თამაშობენ. ცივ და ჭარბნალექიან კლიმატურ ზონებში გარე სივრცის გამოყენების შესაძლებლობა ნაკლებია, ვიდრე რბილი ჰავის პირობებში და თან შენობებს ხშირად არც მოტორული აქტივობებისთვის საჭირო სივრცე გააჩნიათ. რთულ კლიმატურ პირობებში დიდია ბაგა-ბაღებსა და სკოლებზე მშობლების ზეწოლაც, რომლებსაც არ სურთ, მათი შვილები წვიმასა და სიცივეში თამაშობდნენ. იბადება კითხვა, არის თუ არა ამერიკელ ბავშვთა ჭარბწონიანობის პრობლემის ერთ-ერთი მიზეზი ის, რომ ზოგიერთ მშობელს არ სურს, ბავშვებმა ცუდ ამინდში გარეთ ითამაშონ?

სამეზობლო უბნები და თემები

უეჭველია, რომ სკოლისა და ოჯახის ფიზიკური გარემო, რაზეც ამ თავში მოგვიანებით ვისაუბრებთ, ძალიან მნიშვნელოვან ზემოქმედებას ახდენს თამაშზე, მაგრამ ეს გარემო იზოლირებული არ არის. ოჯახები და სკოლები უბნებში და უფრო მსხვილ გეოგრაფიულ რაიონებში მდებარეობს, რომლებიც იმ ოჯახებზე და სკოლებზე ახდენენ ზემოქმედებას, სადაც ბავშვები იზრდებიან (Burton & Price-Spratlen, 1999). ერთი და იგივე თემების სხვადასხვა უბნებში მცხოვრები ბავშვების გამოცდილება შეიძლება ძალიან განსხვავებული აღმოჩნდეს (McDevitt & Ormrod, 2004).

ზოგიერთ თემსა და სამეზობლოს (სულერთია ქალაქში იქნებიან ისინი, გარეუბანში თუ სოფელში) ბავშვების განვითარების ხელშემწყობი აქტივები არ გააჩნია და თითქოს თამაშის მიმართ „ალერგიული“ კია. ეკონომიკურად და სოციალურად ძლიერ თემებსაც კი შეიძლება თამაშის ხელშემწყობი პირობები არ ჰქონდეთ, თუ უფროსები და სამეზობლო უბანი ბავშვების შეზღუდვას და იზოლირებას შეეცდებიან. მაგალითად, ქალაქების ზოგიერთ უბანსა და გარეუბანში საზოგადოებრივ ადგილებში ბავშვების დაშვება შეზღუდულია

იმით, რომ მათ უფროსები არ შეაწუხონ და ცდილობენ ისინი განცალკევებულ ასაკობრივ ჯგუფებსა და კონტროლირებად აქტივობებში ჩააბან. თუ საზოგადოებას პოზიტიური თამაშის ხელშეწყობა უნდა, მან ბავშვების მიმართ კეთილგანწყობილი პოლიტიკა უნდა გაატაროს.

გარდა ამისა, იცვლება ცხოვრების წესი და ოჯახების სტრუქტურაც: იზრდება ნუკლეარული ოჯახების (მხოლოდ ოჯახის ძირითადი წევრებისგან შემდგარი ოჯახების) წილი და მცირდება გაფართოებული (მრავალთაობიანი) ოჯახების წილი (ანუ ისეთი ოჯახებისა, რომლებშიც ძირითადი წევრების გარდა სხვა ნათესავებიც შედიან). აგრეთვე იზრდება ისეთი ოჯახების რიცხვი, რომლებშიც ორის ნაცვლად, მხოლოდ ერთი მშობელია. ზოგიერთ თემში მდგომარეობა უარესდება უკიდურესი სიღარიბის, დანაშაულის მაღალი დონის და ინსტიტუტებისა და ოჯახების დაშლის გამო. ყოველივე ამის შედეგად ბევრ სამეზობლოში სოციალური ცხოვრება ჩამქრალია. ზოგიერთ თემში გარემო ამკარად საშიში ან „სოციალურად ტოქსიკურია“. ბევრი ასეთი თემი და სამეზობლო ცდილობს მდგომარეობის გამოსწორებას. მათ ბრძოლაში ხშირად ისმის მოწოდება: „დავუბრუნოთ ჩვენი უბანი ოჯახებს“. იმისთვის, რომ მეტი ოჯახი ფუნქციონალური გახდეს და სოციალურ ცხოვრებაში ჩაებას, მნიშვნელოვანი ძალისხმევაა საჭირო.

გასაგებია, რომ ბევრი დემორალიზებული და უგულვებელყოფილი სამეზობლო და თემი კვლავ გაჯანსაღებას და გამთლიანებას ცდილობს. მათ სურთ, რომ მდგომარეობა აღადგინონ და თემი დაშლილი ფრაგმენტებისგან ხელახლა ააწყონ. ამისათვის, სხვა ინგრედიენტებთან ერთად, მათ სოციალური კაპიტალის შევსება სჭირდებათ. სოციალური კაპიტალის არსებობა გულისხმობს ისეთი ადამიანური ენერჯის არსებობას, რომელსაც სიტუაციის გამოსწორება შეუძლია. ის სანდო ურთიერთობების არსებობას ნიშნავს. გორისა და გორის ნაშრომში (2002 წ.) მოყვანილია ეციონის ციტატა, რომლის მიხედვითაც თემი არის „პიროვნებებს შორის არსებული, ერთმანეთის გამამდიერებელი მრავალმხრივი ჯვარედინი ურთიერთობების ქსელი“ (გვ. 294). თემის ან სამეზობლოს სოციალური სტრუქტურა მის სოციალურ კაპიტალზეა დამოკიდებული. თემში მცხოვრებ პირთა სხვადასხვა თაობებს უნდა ჰქონდეთ მტკიცე ნება, უსაფრთხო საცხოვრებელი პირობების და სწავლისა და განვითარების ხელშეწყობი გარემოს შექმნის გზით, ხელი შეუწყონ ბავშვებისა და ახალგაზრდების კეთილდღეობას (Furstenberg, 1993).

თამაშისთვის ხელსაყრელი გარემოს შესაქმნელად სამეზობლო უბანს გარე აქტივებიც უნდა ჰქონდეს. ბავშვები უნდა გრძნობდნენ, რომ აქვთ მხარდაჭერა და ძალაუფლება და რომ მათ მიმართ არსებობს გარკვეული მოლოდინები და შეზღუდვები; კონკრეტული აქტივობებისა და პროგრამების მეშვეობით, ბავშვებს, საკუთარ სამეზობლო უბნებსა და თემებში თავიანთი შემოქმედებითი ნიჭის, ენერჯის და თამაშის სურვილის რეალიზაციის საშუალება უნდა მიეცეთ. ამ მიზნებისათვის სათამაშო სივრცედ ქცეული თავისუფალი ნაკვეთები, პარკები, სათამაშო მოედნები, გამაჯანსაღებელი ცენტრები და საჯარო საბავშვო ბიბლიოთეკები კარგი გარე აქტივებია. ასეთი აქტივების არსებობით განსაკუთრებით კმაყოფილები არიან დაბალი შემოსავლების მქონე ოჯახები, რადგანაც მგზავრობისა და შესასვლელი ბილეთების შექმნა არ შეუძლიათ, რომ ბავშვები მუზეუმებში, გასართობ პარკებსა და თემატურ პარკებში ატარონ (იხ. მე-11 თავი).

მაშინაც კი, როდესაც თემს საუკეთესო სურვილები ამოძრავებს, ადგილობრივი პოტენციალი ხშირად საკმაოდ შეზღუდულია. მოდერნისტულ და პოსტმოდერნისტულ პერიოდებში ჩვენი სოციალური ცხოვრების წესი კომუნიკაბელურობიდან სულ უფრო მეტად იხრება ინდივიდუალიზმისაკენ. მოსახლეობის მაღალი სიმჭიდროვის, დანაშაულის მაღალი დონის ან უფროსების ზედამხედველობის სიმცირის გამო, ბავშვები მეზობელ პარკებსა და სათამაშო მოედნებზე თანატოლებთან სათამაშოდ აღარ დადიან. ეს განსაკუთრებით ეხებათ პატარა ბავშვებს, რომლებიც ადრე ხშირად მონაწილეობდნენ სხვადასხვა ასაკობრივი ჯგუფების ბავშვების თამაშებში, უფროსი ბავშვების ზედამხედველობის ქვეშ. დასასვენებელი ცენტრებისა და ბიბლიოთეკების სამუშაო საათები შეიძლება ბევრი ოჯახისთვის მოუხერხებელი იყოს. თანაც თემების უმეტესობაში საბავშვო თამაშებისთვის უსაფრთხო და სასურველი თავისუფალი სივრცე ბევრი აღარ დარჩა. ამრიგად, ბავშვები მთელ დროს სახლში, ტელევიზორის წინ ატარებენ ან ვიდეოთამაშებით არიან დაკავებული. სამწუხაროდ, როდესაც ეს ბავშვები წამოიზრდებიან, ისინი ხშირად სპობენ და ანადგურებენ სამეზობლოში არსებულ სათამაშო სივრცეებს.

სათამაშო სივრცეები სოფლებშიც კი მცირდება. 2003 წელს ბიჩმა მეინის შტატის სოფლების თემები შეისწავლა. გარდა იმისა, რომ ბავშვების თამაშს დააკვირდა, მან უფროსებიც გამოკითხა იმის შესახებ, თუ როგორ თამაშობდნენ ისინი ბავშვობაში იმავე ადგილებში იმავე ასაკში. მათთან საუბრისას მან აღმოაჩინა, რომ ამ დროის განმავლობაში საერთო სათამაშო სივრცეები რადიკალურად შემცირდა. ყოფილი საძოვარი, სადაც ბავშვები ადრე თამაშობდნენ, საცხოვრებელ უბნად იქცა. მათი საყვარელი თავისუფალი მიწის ნაკვეთი აღარ არსებობდა. თამაში სხვა მხრივაც შეიზღუდა. ბავშვების საიდუმლო ბილიკები გაქრა და მათი ადგილი მანქანების სადგომებმა, ბანკებმა დაიკავეს; ბევრგან გაჩნდა ნიშანი „უცხო პირთა შესვლა აკრძალულია“. სრულიად გაქრა ძველად არსებული სამყარო, რომელსაც ასე თბილად იხსენებდნენ უფროსები - სამყარო, რომელშიც ბავშვებს ცენტრალური ადგილი ეჭირათ და მხოლოდ ერთი უფროსის ზედამხედველობის ქვეშ, თანატოლებთან საკუთარი ინიციატივით თამაშობდნენ. ეს სამყარო სოფლად განვითარებულმა ახალმა ეკონომიკურმა ფაქტორებმა დაანგრია. ბიჩის აზრით, ამან უარყოფითი ზეგავლენა იქონია სამეზობლოებში დღევანდელი თაობის ბავშვების თამაშის შესაძლებლობებზე.

უნდა აღინიშნოს ერთი დადებითი გარემოება - ზოგიერთი თემი ბავშვებისთვის უსაფრთხო, წამახალისებელი სათამაშო სივრცეების აღდგენას ცდილობს. ჯონსონს, კრისტის და იავექის (1999 წ. გვ. 281) მოყვანილი აქვთ ციტატა რიკვინის ნაშრომიდან (1995), რომელშიც იგი ზოგიერთ ასეთ პროექტს აღწერს:

- „*მწვანე დერეფნები*“ - დაცული ღია სივრცეები, რომლებიც პარკებს, სათამაშო მოედნებს, მდინარეებს, ნაკრძალებს და ისტორიულ ძეგლებს ერთმანეთთან და საცხოვრებელ სახლებთან აკავშირებენ;
- „*ურბანული ინიციატივები*“ - „ბალტიმორის რევიტალიზაციის პროგრამის“ მსგავსი პროგრამები, რომლებიც მიზნად ისახავენ, ქალაქი საცხოვრებლად უფრო უსაფრთხო და უკეთეს ადგილად აქციონ;
- „*ბავშვთა ინტერესების გათვალისწინება მიწების ათვისების დროს*“ - დაგეგმილი საცხოვრებელი რაიონები, რომლებშიც აუთვისებელი „ველური ბუნების“ სივრცეები განგებ არის დატოვებული საბავშვო თამაშებისთვის;

- „მანქანების ნაკადების შემცირება“ გზების შეცვლა (დავიწროება, ხეების და სხვა მცენარეების დარგვა, სიჩქარეების შეზღუდვა), მანქანების სიჩქარის შესამცირებლად, რაც ქუჩაზე გადასვლას უფრო უსაფრთხოს გახდის.

სივრცე: ზოგადი მოსაზრებები

ფერმერთა ოჯახში გაზრდილ ფრენსის უორდლს თავისუფლება და ღია სივრცეები უყვარდა. იგი იხსენებს, როგორ მიჰყავდათ ხოლმე მას და მის ძმას ექვსი იხვი პატარა ტბორთან, რომელიც თვითონვე მოაწყვეს ერთ-ერთი ნაკადულის ჩახერგვით. ამისათვის ჯერ სწორი მდელო უნდა გაევიღოთ, შემდეგ მთაზე დაშვებულყვენ და მთელი სოფელი გადაეკვეთათ. უორდლს ასევე ახსოვს, როგორ დარბოდა დამალობანას თამაშის დროს გვიმრებს, მაღალ ვარდისფერ ყვავილებსა და ბუჩქნარს შორის, დასამალი ადგილის საპოვნელად. ისიც ახსოვს, როგორ დადიოდა შაქრის ჭარხლის, ჭვავის და ხორბლის ყანების განაპირას. მაგრამ მისი ყველაზე საყვარელი გასართობი ტიტერსთოუნის ადგილობრივ „მთაზე“ აძრომა იყო. ინგლისში მთების უმეტესობა გარშემორტყმულია ღია ჭაობიანი ადგილებით, სადაც კურდღლისცოცხა, მანანა (ერიკა) და დაბალი ბალახი ხარობს, ყინულივით ცივი ნაკადულები მოჩუბჩუბებს, ალაგ-ალაგ გრანიტის ქანებია. ეს ადგილები შემოღობილი არ არის და ღია სივრცე ჰორიზონტამდე იშლება. უორდლს ტიტერსთოუნის მთაზე აძრომა იმიტომ უყვარდა, რომ არასდროს იცოდა, რა იმალებოდა ჰორიზონტს მიღმა; ყოველთვის ჰქონდა სიურპრიზის მოლოდინი.

ღია სივრცის ათვისება ყოველთვის იყო ადამიანის ცხოვრების ნაწილი. ჩვენი ქვეყნის ისტორიის ადრეულ ეტაპზე ფილადელფიის (დედაქალაქის) შეძლებული მაცხოვრებლები, ყვითელი ციებ-ცხელების ეპიდემიისგან თავის დასაღწევად, ზაფხულობით ყოველთვის გადიოდნენ ქალაქიდან (McCullough, 2002). იმ ადამიანებს, რომლებსაც შეეძლოთ ფერმა ან რანჩო ჰქონოდათ, უფრო მაღალი სოციალური სტატუსი ჰქონდათ ვიდრე იმათ, ვინც იძულებული იყო მჭიდროდ დასახლებულ ქალაქში დარჩენილიყო. დღესაც კი ბევრი ამერიკელი უპირატესობას ქალაქგარეთ ცხოვრებას ანიჭებს. თუმცა სხვადასხვა კულტურების წარმომადგენლებს სხვადასხვა გემოვნება აქვთ. ბევრი შოტლანდიელისთვის ედინბურგის პრესტიჟულ ქუჩაზე ერთ-ერთ მჭიდროდ ჩადგმულ ქალაქურ სახლში ცხოვრება ძალაუფლებისა და პრესტიჟის მწვერვალია.

1969 წელს ედვარდ ტ. ჰოლმა ნაშრომში „ფარული განზომილება“, ჩვენს აღქმებზე სივრცისა და ჩვენი კულტურული წარმომავლობის ზემოქმედება შეისწავლა. მაგალითად, ჰოლის აზრით, შეერთებულ შტატებში, სადაც ადამიანის სტატუსი მისი წარმომავლობით არ განისაზღვრება, საცხოვრებელი მისამართი სტატუსის მნიშვნელოვანი განმსაზღვრელია, მაშინ როდესაც ინგლისში, სადაც ადამიანს სტატუსი დაბადებისთანავე ენიჭება, მისი საცხოვრებელი ადგილი ნაკლებად მნიშვნელოვანია. „არაბულ ქვეყნებში ზედა საშუალო ფენის წარმომადგენელთა სახლების შიდა სივრცეები ჩვენი სტანდარტებით უშველებელია. ისინი გამყოფი კედლების აღმართვას ერიდებიან, რადგან მარტო ყოფნას ვერ იტანენ... მათი განმარტოების მეთოდი ლაპარაკის შეწყვეტაა. ინგლისელების მსგავსად, არაბის მიერ საუბრის შეწყვეტა სულაც არ ნიშნავს, რომ მას რაღაც არ მოსწონს ან თავს გარიდებთ“ Hall, 1969, გვ. 158-159).

ცოტა ხნის წინ არაბეთის გაერთიანებულ საემიროებში მოგზაურობისას ფრენსისი გააკვირვა სათამაშო მოედნის შუაგულში პატარა, ღია, საგულდაგულოდ მოვლილი ადგილის ხილვამ, სადაც ყოველდღე, ერთსა და იმავე დროს, ადამიანები ფეხსაცმელს იხდიდნენ, იჩოქებდნენ და ლოცულობდნენ. მაშინ, როდესაც დასავლეთში ბევრი ადამიანისთვის ეს პირადი აქტივობაა, არაბეთის გაერთიანებული საემიროების მოსახლეობისთვის პრობლემას არ წარმოადგენდა მოთამაშე ბავშვების გარემოცვაში ლოცვა.

სივრცეების უმეტესობა რომელიმე კონკრეტულ ფუნქციაზეა მორგებული, მაგალითად, მაღაზიაში პროდუქტების ყიდვა-გაყიდვისთვის; ბენზინგასამართ სადგურზე საწვავის და მასთან ერთად სასმელების, კამფეტების და სიგარეტის შესაძენად; სახლში მოსასვენებელი და სტუმრების მისაღები ოთახები და ა.შ. სივრცის ფუნქცია მის ორგანიზაციაზე და ჩვენს გამოცდილებაზეა დამოკიდებული. მაგალითად, თუ ადამიანს მანქანაში ბენზინის ჩასხმის პროცესი არასდროს უნახავს, ის ბენზინგასამართ სადგურის ფუნქციას ვერ გაიგებს; უფრო მეტიც, ჩვენს ქვეყანაში, თითქმის ყველგან, ბენზინგასამართ სადგურებზე თვითმომსახურებაა, ხოლო ბრაზილიაში, სადაც მუშახელი იაფია, მძღოლებს მომსახურე პერსონალი ემსახურება. ზოგიერთი ბავშვისთვის სამზარეულოს ონკანის ნიჟარა წყლით სათამაშო ადგილია, ხოლო სხვა ბავშვისთვის - აკრძალული ტერიტორია, განსაკუთრებით, თუ იქ საჭმელს ამზადებენ.

სივრცის ათვისება ყოველთვის ადამიანურ ფაქტორთან არის დაკავშირებული. ფრენსის უორდლი იხსენებს, რომ როდესაც ბრაზილიაში გაკვეთილის დროს ბავშვები მასალას დიდი დაფიდან ცარცით თავიანთ პატარა დაფებზე იწერდნენ, მინდვრის შუაგულში, ჩალით გადახურული უკედლო ნაგებობის ქვეშ იხდნენ. ის არაფრით განსხვავდებოდა დამანგრეველი მიწისძვრის შემდეგ სახელდახელოდ მოწყობილი უკედლო ნაგებობებისაგან. სკოლის ფუნქციის მატარებელი შენობის არარსებობა მათ საერთოდ არ აწუხებდათ, რადგან გარშემო მყოფი უფროსები იმავე გაკვეთილის დასწავლას ცდილობდნენ.

სივრცეების აღქმისას ბავშვები კონკრეტული კულტურის გავლენის ქვეშ არ იმყოფებიან და მათი აღქმა ზრდასრული ადამიანების აღქმისგან განსხვავებულია. ბავშვები სამყაროს, ისევე როგორც სივრცეებს, განსხვავებულად აღიქვამენ, ვიდრე უფროსები. სენსორულ-მოტორულ სტადიაზე მყოფი პატარა ბავშვი სამყაროს აღიქვამს თავისი სხეულისა და ქმედებების მეშვეობით - შეხებით, სუნით, ფორთხვით, სირბილით, ჯდომით და ა.შ. სხვადასხვა ასაკის ადამიანების მიერ სივრცის განსხვავებულ აღქმაზე კომენტარი გრინმანმა (1988) გააკეთა: „ჩვენ, ვინც იატაკზე არ ვცხოვრობთ, სათანადოდ ვერ ვაფასებთ იატაკზე სინათლის ცხელ კაშკაშა ლაქას, რომელიც კატებსა და ბავშვებს იზიდავს. ჩვენ არც ტალახის გროვით ან ორმოთი, ტლაპოთი ან ცვრით, ან კედელში გაჩენილი ნახვრეტით ვინტერესდებით, რომელიც პატარა თითებს იზიდავს“ (გვ. 21). რა თქმა უნდა, ბავშვები სივრცის პოტენციალს გართობის თვალსაზრისით აფასებენ: დარბიან, წყალში თამაშობენ, ნაგებობებს აგებენ, სამზარეულოს ჭურჭელს არახუნებენ ან ვერცხლისფერ ფოლგაში მზის ანარეკლს აკვირდებიან. სივრცის დანიშნულება - მისი შექმნის მიზანი - მათ გააზრებული არ აქვთ და არც აინტერესებთ.

ბავშვებისთვის თამაშის შესაძლებლობების გასაფართოებლად საჭიროა რამდენიმე სახის პირობების (კონტექსტის) არსებობა. ადვილია განვაცალკეოთ ორი გარემო: ფიზიკური

გარემო (სივრცე, სივრცული განლაგება და ა.შ.) და ადამიანური გარემო (მასწავლებლის მიერ მოდელირებული, ორგანიზებული გარემო, აქტივობები და ა.შ.). უფრო ძნელია ამ საკითხს კომპლექსურად შევხედოთ; ბოლოსდაბოლოს, ეფექტიანი მუშაობისთვის მასწავლებლებსა და აღმზრდელებს, ბავშვებთან მუშაობასა და თამაშში ხელის შემწყობი ფიზიკური გარემო სჭირდებათ. ნაშრომში, „რა სჭირდებათ ბავშვებს“, ჯიმ გრინმანმა (1988) სწორედ ასეთი კომპლექსური ხედვის ჩამოყალიბება სცადა.

1. *მდიდარი გამოცდილების მომცემი გარემო.* ბავშვებს ბევრი შესაძლებლობა სჭირდებათ ბუნებისა და ადამიანის მიერ შექმნილი სამყაროების შესასწავლად: წყალი, ქვიშა, ქვები, ფოთლები, დამპალი ხილი, ცხოველები, ჯოხები, ხეები, დასამალი ადგილები, ასაწყობი კუბურები, სახტუნაო თოკი, სახატავი ქაღალდები და მუსიკა. ამასთან ერთად, მათ ასევე სჭირდებათ ამ მასალებით მანიპულირების შესაძლებლობა: ვაგონებით ქვიშის გადატანა, წყალში ძაბრებით და მილებით თამაში, ტაფებისა და ქვაბების ერთმანეთზე ჯახუნა და ტალახში ფეხშიშველა სიარული. ბავშვობაში ადამიანი თავის სამყაროს (ფიზიკური სამყაროს ჩათვლით) თანდათან აფართოებს. ამ მასალებისა და საგნების მოსინჯვამ და შეგრძნებამ შეიძლება თამაში უფრო ინტენსიური გახადოს, ხშირად სწორედ ამ საგნებით თამაშის პროცესში.
2. *თამაშის შესაძლებლობებით მდიდარი გარემო.* ბავშვებისთვის კარგი გარემო სპეციალურად იმგვარად უნდა იყოს მოწყობილი, რომ თამაშს ხელს უწყობდეს. სხვა გარემოებებთან ერთად, ამაში იგულისხმება, რომ ბავშვებს სჭირდებათ საკმარისი ფართობი უხეში თამაშებისთვის წესების გარეშე, სათანადო მასალები როლური თამაშისთვის და საკმარისი მასალა ყველა ტიპის თამაშისთვის ხელშესაწყობად.
3. *სწავლების შესაძლებლობებით მდიდარი გარემო.* ბავშვებს სჭირდებათ ადგილი, სადაც მასწავლებლები თამაშის სტრუქტურას განსაზღვრავენ, მოდელირებას მოახდენენ, თამაშს განაგრძობენ და ყველა ტიპის თამაშების ხელშემწყობ გარემოს შექმნიან. „ბავშვებს სჭირდებათ მასწავლებლები, რომლებმაც იციან, რომ ბავშვებს კითხვებზე პასუხები სჭირდებათ და არა მასწავლებლები. ბავშვებს სინამდვილეში ის მასწავლებლები ასწავლიან, რომლებიც მათ მეტი კითხვის დასმისკენ უბიძგებენ“ (Greenman, გვ 33). შემდგომ თავებში ვრცლად მიმოვიხილავთ, როგორ უნდა დაეხმარონ მასწავლებლები ბავშვებს თამაშის უფრო რთულ დონეებზე გადასვლაში; ეს განსაკუთრებით დაეხმარებათ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებთან მომუშავე მასწავლებლებს.
4. *ადამიანებით მდიდარი გარემო.* იმის ნაცვლად, რომ ბავშვებმა გამოცდილება საკუთარ ადგილობრივ გარემოში (უბანში, ფერმაში, უბნის პატარა მაღაზიაში) მიიღონ, მის ადგილს ბაგა-ბაღები იკავებენ. დათვურ სამსახურს ვუწევთ პატარა ბავშვებს, რომლებიც რეგულარულად მხოლოდ მასწავლებლებს და მომვლელებს ხედავენ. ჩვენ მათ შესაძლებლობა უნდა მივცეთ შეხვდნენ რაც შეიძლება ბევრ ადამიანს - სხვადასხვა რასის, ეთნიკური წარმომავლობის და პროფესიის წარმომადგენლებს, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე და არმქონე პირებს, ბავშვები უნდა დაგვყავდეს სხვადასხვა ტიპის მაღაზიებში, სამუშაო ადგილებზე და სოციალური თავშეყრის ადგილებში.

ცხადია, რომ თამაშთან დაკავშირებით ზრდასრული ადამიანების როლი უაღრესად მნიშვნელოვანია. ისინი ბავშვებს სთავაზობენ როლების და ხასიათების მოდელებს -

როლური თამაშებისთვის, სხვადასხვა სახის იდეებს - კონსტრუქციული თამაშებისთვის (ბადის მოვლა, მშენებლობა, ჰურის ცხოვა, ექიმთან ვიზიტი, ქარხანა და ა.შ.), რისი გამოისობითაც ბავშვებს მუდმივად მზარდი და მრავალფეროვანი სამყაროს თამაშის მეშვეობით განსახიერების შესაძლებლობა ეძლევათ. რადგან ბავშვები იმას თამაშობენ, რაც განცდილი აქვთ, ჩვენ მათთვის მრავალფეროვანი ადამიანური ურთიერთობების დემონსტრირების გზები უნდა გამოვჩინოთ.

5. *მნიშვნელოვნების მომნიჭებელი გარემო.* ბავშვმა უნდა იგრძნოს, რომ ის მნიშვნელოვანია. ადრე ბავშვები ოჯახში სხვადასხვა მოვალეობებს ასრულებდნენ: ცხოველებს უვლიდნენ, ბაღს რწყავდნენ და ფერმებში სხვადასხვა მარტივ სამუშაოს ასრულებდნენ (4H-ის წევრები პასუხისმგებლობისა და ზრუნვის ასეთ მიდგომას კვლავაც იყენებენ). ბავშვები ისეთ აქტივობებში უნდა იყვნენ ჩართულნი, რომლის დროსაც სხვა ადამიანები (ოჯახი, თემი, მეზობლები, მზრუნველობით დაწესებულებებში მყოფი ადამიანები და ა.შ.) მათზე დამოკიდებულნი არიან. თამაშის თვალსაზრისით, პასუხისმგებლობის გრძნობა ბავშვებს დაეხმარება მოიგონ ახალი როლი თამაშის დროს, იზრუნონ უფრო პატარა და თამაშში ნაკლებად დახელოვნებულ ბავშვებზე, ასწავლონ მათ გარემოს ორგანიზება თამაშის გასაუმჯობესებლად და თამაშის შემდეგ სათამაშო საგნების მიბინავება.

საგანმანათლებლო დაწესებულების ინტერიერის დიზაინი და სივრცე

მე-12 თავში ვისაუბრებთ იმაზე, რომ ბავშვებს საკმარისი სივრცე სჭირდებათ იმის საკეთებლად, რაც უყვართ: ისინი უნდა დარბოდნენ, დაძვრებოდნენ, კოტრილობდნენ, დახტოდნენ, სრიალებდნენ, ქანაობდნენ და აშენებდნენ. მაგრამ მხოლოდ ფიზიკური სივრცის არსებობა საკმარისი არ არის. ბავშვებს აღნიშნულ სივრცეებში საშუალება უნდა ჰქონდეთ, იყვირონ, იმღერონ, იკვილონ, იწუწონ, სხვადასხვა სიმაღლეებზე აძვრნენ, სამალავი ადგილები მოსინჯონ, გარისკონ, გამოიკვლიონ და ა.შ. რადგან პიაჟეს სისტემის მიხედვით ბავშვები სენსორულ-მოტორულ ან ოპერაციამდე სტადიაზე იმყოფებიან, მათ სივრცე სჭირდებათ აქტიური ფიზიკური მოძრაობისთვის, გარემოს შესასწავლად და უამრავი რეალური საგნითა და მასალებით სხვადასხვა მანიპულაციების ჩასატარებლად. თუმცა, ზოგ შემთხვევაში, ფართობი შეიძლება ზედმეტად დიდ იყოს. სკოლამდელი დაწესებულებების სათამაშო ტერიტორიების შესწავლისას ფრენის უორდლმა აღმოაჩინა, რომ ზოგიერთი მათგანი მეტისმეტად დიდ ფართობზე იყო გადაჭიმული და ამის გამო მასწავლებლებს ბავშვების მეთვალყურეობა უძნელდებოდათ. ისინიც, იძულებულნი იყვნენ ბავშვები გარკვეულ ტერიტორიებზე არ გაეშვათ ან მათთვის ეყვირათ. ეს ბავშვებს სოციალური თამაშის შესაძლებლობას უზღუდავდა.

ფართობის საკითხი განსაკუთრებულად მნიშვნელოვანია, რადგან ბავშვთა დაწესებულებების შიდა და გარე სივრცეების მინიმალური სავალდებულო ფართობი (ერთ ბავშვზე გაანგარიშებული კვადრატული მეტრების რაოდენობა), ბავშვების სხვადასხვა ასაკობრივი ჯგუფების მიხედვით, ყველა სახელმწიფო სალიცენზიო სტანდარტით არის დადგენილი (იხ. ჩანართი N 6.2).

ჩანართი N 6.1

რა სათამაშო ფართობი სჭირდებათ სკოლამდელი ასაკის ბავშვებს?

„სივრცული სიმჭიდროვე“ არის მთლიან სათამაშო სივრცეში ერთ ბავშვზე გაანგარიშებული ფართობი. მისი გამოთვლის ფორმულა ასეთია:

სივრცული სიმჭიდროვე = (ოთახის ფართობი - ფართობი, რომელიც არ გამოიყენება) :

ბავშვების რაოდენობა

1. ოთახის ფართობის გამოსათვლელად მისი სიგანე სიგრძეზე გაამრავლეთ;
2. გამოიანგარიშეთ ფართობი, რომელიც არ გამოიყენება: დაადგინეთ ავეჯის ზომები (სიგრძე x სიგანეზე) და იმ ადგილების ზომები, რომლებიც თამაშისთვის გამოუსადეგარია (მაგ.: ვიწრო ადგილები სხვადასხვა ავეჯს შორის და ა.შ.);
3. გამოიანგარიშეთ მთლიანი ფართობი, რომელიც გამოიყენება: ოთახის მთლიან ფართობს გამოაკელით ფართობი, რომელიც არ გამოიყენება;
4. დაბოლოს, გამოიანგარიშეთ სივრცითი სიმჭიდროვე: მე-3 მოქმედების შედეგად მიღებული ციფრი ბავშვების რაოდენობაზე გაყავით.

მაგალითად, თუ სკოლამდელი დაწესებულების ოთახის ზომებია 20 x 20 და მასში 15 ბავშვია, სივრცითი სიმჭიდროვე შემდეგნაირად უნდა გამოვიანგარიშოთ:

ოთახის ფართობი: $20 \times 20 = 400$ კვადრატული ფუტი (37.2 კვ.მ.)

მთლიანი გამოუყენებადი ფართობი: 60 კვადრატული ფუტი (5.6 კვ.მ)

სივრცითი სიმჭიდროვე: $400 - 60$

340 კვადრატული ფუტი (31.6 კვ.მ)

15 (ბავშვების რაოდენობა)

სათამაშო ფართობის სიმჭიდროვე ერთ ბავშვზე გაანგარიშებით:

22. 2/3 კვადრატული ფუტი (2.1 კვ.მ)

„ბავშვთა გარემოს პროექტის“ (Children’s Environmental Project) რეკომენდაციის მიხედვით, „ბავშვის აქტივობის ფართობი“ მინიმუმ ორმოცდაორი კვადრატული ფუტი (3.9 კვადრატული მეტრი) უნდა იყოს (Greenman, 1988). სმიტმა და კონოლიმ (1980) დაადგინეს, რომ თითოეული ბავშვისათვის გამოყოფილი ფართობის სამოცდათხუთმეტი კვადრატული ფუტიდან ოცდახუთ კვადრატულ ფუტამდე შემცირებამ აქტიური მოტორული თამაშების რაოდენობა შეამცირა. როდესაც ერთ ბავშვზე გაანგარიშებულ სიმჭიდროვეს თხუთმეტი კვადრატულ ფუტამდე ვამცირებთ, ჯგუფური

თამაშების რაოდენობა მცირდება და აგრესიული თამაშებისა - იზრდება.

ამრიგად, რა სიდიდის ფართობია საჭირო? რამდენად დიდია მოტორული თამაშის დანაკარგი, განსაკუთრებით ბიჭების შემთხვევაში, რომლებიც უფრო აქტიურები არიან და რომლებსაც უფრო ხშირად აბრალებენ ქცევასთან დაკავშირებული პრობლემების არსებობას?

წყარო: Jonson, Christie & Yawkey, *“Play and Early Childhood Development”*, მე-2 გამოცემა; **გამომცემლობა:** „Allyn and Bacon“, მასაჩუსეტსი, საავტორო უფლება © 1999 „Pearson Education“, ხელმოწერა დაიბეჭდა გამომცემლის ნებართვით.

ბავშვების სათამაშო სივრცეები. ადრეული ასაკის ბავშვებისთვის განკუთვნილი პროგრამებისგან ითხოვენ, ჰქონდეთ ისეთი ოპტიმალური ფართობი, რომელიც პატარა ბავშვების ზრდას, განვითარებას და სწავლას ხელს შეუწყობს. რადგან ყველას ღრმად გვწამს, რომ პატარა ბავშვებს მრავალფეროვანი თამაშის შესაძლებლობა უნდა მიეცეთ, ბაგა-ბაღებისა და სკოლების ფიზიკური გარემოს საპროექტო გადაწყვეტა თამაშისთვის მაქსიმალურად ხელსაყრელი უნდა იყოს. როგორც კვლევამ გვიჩვენა, გარემო არა მხოლოდ ხელს უწყობს გარკვეული ტიპის სათამაშო აქტივობებს, არამედ ისეთი უარყოფითი შედეგების გამოწვევაც შეუძლია, როგორცაა მაგალითად, გადაღლა, იმედგაცრუება და აგრესიაც კი (Kritchevsky, Prescott & Walling, 1977; Prescott, 1994).

პატარა ბავშვებისთვის ოპტიმალური გარემოს შექმნასთან დაკავშირებულ ერთ-ერთ ყველაზე დიდ გამოწვევას წამოადგენს კონფლიქტი სახლის გარემოსა და ინსტიტუციურ გარემოს შორის (Wardle, 2003a). სახლის გარემო ბავშვისთვის ნაცნობია და მისი ფუნქცია ოჯახის წევრების კომფორტის უზრუნველყოფა, საჭმლის მომზადება, ტანსაცმლის რეცხვა და გართობაა. ეს გარემო კომფორტული, ნაცნობი, ნაწილობრივ არაორგანიზებული, ცოტათი საფრთხის შემცველი და პერსონიფიცირებულია. მეორე მხრივ, სკოლამდელი დაწესებულების გარემო ფაქტობრივად სკოლის გარემოს მსგავსია - პირდაპირი, გრძელი დერეფნებით, მეტლახის იატაკით, მაღალი ჭერით, ბავშვებისთვის მიუწვდომელი ფანჯრებით, ფართო საპირფარეშოებით და უკიდურესად უსაფრთხო, ერთნაირი ოთახებით.

ინსტიტუტების გარემოს დაპროექტებისას გასათვალისწინებელი უპირველესი ფაქტორებია: უსაფრთხოება, დასუფთავების სიმარტივე, მოვლის სიმარტივე, გათბობისა და განათების ხარჯები, ზედამხედველობის სიმარტივე და დაყოფა. უფრო მეტიც, ბაგა-ბაღების არქიტექტორთა უმეტესობას სკოლებისა და დიდი საზოგადოებრივი შენობების დაპროექტება აქვს ნასწავლი. ხანძარსაწინააღმდეგო, ჯანმრთელობის დაცვის, უსაფრთხოების და სამშენებლო სტანდარტები სკოლის შენობების მშენებლობის ხანგრძლივ ისტორიას ეფუძნება. ადრეული ასაკის ბავშვების პროგრამებს ჩვენს ქვეყანაში შედარებით ხანმოკლე ისტორია აქვთ, ხოლო ამ ასაკობრივი ჯგუფისათვის შენობების დაპროექტება და მშენებლობა კიდევ უფრო ახალი ფენომენია (Wardle, 2003a). წარსულში ბევრი ასეთი პროგრამა ეკლესიების სარდაფებში ან სკოლის ძველ შენობებში იყო განთავსებული.

სათამაშო გარემოს შექმნა. ზოგადად, თამაშის ხელშემწყობ გარემოს გარკვეული საერთო თვისებები ახასიათებს. ჩვენი აზრით, საკლასო ოთახების სათამაშო სივრცეების ძირითადი მახასიათებლებია:

- ყველა ბავშვისთვის საკმარისი მასალების რაოდენობა.
- მასალების შერჩევის და ადგილზე დაბრუნების სიადვილე. ამისათვის მასალების შესანახი ადგილი მათი გამოყენების ადგილთან ახლოს უნდა იყოს; ბავშვები მათ ადვილად უნდა სწვდებოდნენ და მათი დალაგების ლოგიკაც გასაგები უნდა იყოს ბავშვებისთვის.
- სხვადასხვა სახის, სირთულის და დონის მასალების ფართო სპექტრი (იხ. მე-8 თავი).
- საკმარისი ფართობი. თავისთავად ცხადია, რომ სხვადასხვა სახის თამაშისა და სათამაშო მასალებისთვის სხვადასხვა ზომის ფართობია საჭირო; მაგალითად, მაგიდის სათამაშო კუბურებით ან ლოტოთი თამაშისთვის უფრო ნაკლები ფართობია საჭირო, ვიდრე დიდი ნაგებობების ასაშენებელი კუბურებით თამაშისთვის. ამის მიუხედავად, ბავშვები არ უნდა ვაიძულოთ მხოლოდ მაგიდის და სხვა ისეთი თამაშები ითამაშონ, რომლებსაც ნაკლები ფართობი სჭირდებათ. ამასთან ერთად, ფართობი საკმარისი უნდა იყოს იმისთვისაც, რომ თამაშში აქტიური მონაწილეობა მიიღონ უფროსებმა და ეტლით მოსარგებლე ბავშვებმა, ან ბავშვებმა, რომლებსაც თამაშში მონაწილეობისთვის მათ საჭიროებებზე მორგებული გარემო სჭირდებათ.
- ოთახის არევის და დასვრის ნებადართულობა. გარკვეული დონის არეულობა დასაშვებია უნდა იყოს (Greenman, 1988). ამის გამო, სათამაშო სივრცე არ უნდა იყოს კომპიუტერების ან კითხვისთვის გამოყოფილი სივრცის, ან დირექტორის კაბინეტის გვერდით!
- ხმაურის ნებადართულობა. ბევრი თამაში დაკავშირებულია ხმაურთან; როლური თამაშის დროს ბავშვები ერთმანეთს ელაპარაკებიან, კუბურებით შენობის აგების დროს ეს შენობა შეიძლება ჩამოინგრეს, როლებისა და თამაშის ეპიზოდების სცენარების განსაზღვრისას ბავშვებმა შეიძლება იკამათონ. არსებობს წყნარი თამაშებიც, მაგრამ ბავშვებს დათვურ სამსახურს გავუწევთ, თუ ნაკლებად ხმაურიანი თამაშებით შევზღუდავთ.
- ზედამხედველობის სიადვილე. მოთამაშე ბავშვებს პრობლემების გადასაწყვეტად ხშირად უფროსების დახმარება სჭირდებათ - ვინ რომელ როლს ითამაშებს, როგორ უნდა გაინაწილონ მასალები, შეიძლება ბავშვები მეტისმეტად აგრესიულად იქცეოდნენ ან ყვიროდნენ და ა.შ. გარდა ამისა, ზოგჯერ ბავშვებს შეიძლება დახმარება სჭირდებოდეთ მასალების უსაფრთხო და მართებული გამოყენების თვალსაზრისითაც (განსაკუთრებით ხის ნაკეთობების დამზადებისას); ყოველივე ამის გამო, სათამაშო სივრცე მასწავლებლებს და მომვლელებს ბავშვებისთვის თვალყურის დევნების საშუალებას უნდა აძლევდეს.
- დალაგების სიადვილე. ჩვენ უკვე აღვნიშნეთ, რომ თამაშის დროს ოთახი შეიძლება აირიოს ან დაისვაროს. ეს ნიშნავს, რომ არეულობის გაკონტროლება უნდა შეგვეძლოს. ხელოვნების კუთხე, სადაც საღებავებს და სხვადასხვა მასალებს იყენებენ, ონკანთან ახლოს უნდა იყოს, ზედაპირები და იატაკის საფარი ადვილად უნდა იწმინდებოდეს და წყლით არ ზიანდებოდეს. კომპანია „Community Playthings“ ბაგა-ბაღებისთვის ისეთ ავეჯს, სათამაშოებს და სავარჯიშო მოწყობილობას ამზადებს, რომ ხალიჩები შეიძლება მოეხსნას და სარეცხი მანქანით გაირეცხოს.

- ცვლილება და მრავალფეროვნება. ბავშვები მუდამ სიახლისა და სტიმულის ძებნაში არიან (Berlyne, 1960). რადგან ბავშვები ბაგა-ბაღებსა და გახანგრძლივებულ სკოლებში სულ უფრო მეტ დროს ატარებენ, ვალდებულნი ვართ ვცვალოთ სათამაშო გარემო. ამის საუკეთესო გზა მოქნილი სასწავლო ცენტრების (საინფორმაციო/სასწავლო მასალების განთავსების და გამოყენების ადგილების) შექმნაა. ყველა საკლასო ოთახს რამდენიმე როტაციული სასწავლო ცენტრი უნდა ჰქონდეს, რომლებიც პერიოდულად შეიცვლებიან. რა თქმა უნდა, პერმანენტული სასწავლო ცენტრებიც გამუდმებით უნდა იცვლებოდნენ სასწავლო პროგრამების, ბავშვების გამოცდილების და ცვლილებისა და მრავალფეროვნების საჭიროებების შესაბამისად.



სათამაშო გარემო ბავშვებს ხმაურის საშუალებას უნდა აძლევდეს - როგორცაა მაგალითად, სათამაშო კუბურებისგან აშენებული ნაგებობის ნგრევის ხმა.

სასწავლო ცენტრები

ადრეული ასაკის ბავშვებისთვის განკუთვნილ ბევრ პროგრამას სხვადასხვა სასწავლო ცენტრებისთვის სპეციალური ადგილები აქვს მიჩენილი. ამ ადგილებში ისეთი მასალებია განთავსებული, რომლებიც ბავშვებს სხვადასხვა ცნებებისა და უნარების ათვისებაში ეხმარებიან. იდეალურ შემთხვევაში, ბავშვები ამ სპეციალურ მასალებს აღიქვამენ და

დამოუკიდებლად ან მასწავლებლებისა და თანატოლების დახმარებით ახალ ცნებებს იმეცნებენ. როგორც ჯონსონისა და მისი თანაავტორების ნაშრომშია (1999) აღნიშნული, „თუ სასწავლო ცენტრი სწორად არის ჩამოყალიბებული, სწავლება მეტწილად საკლასო გარემოს მეშვეობით ხორციელდება“ (გვ.: 249).

ქვემოთ მოყვანილია სკოლამდელი ბავშვების პროგრამებისა და საბავშვო ბაღების საკლასო ოთახებისთვის ტიპური სასწავლო ცენტრების მაგალითები:

- *ხელოვნების კუთხე.* აქ განლაგებულია მოლბერტები, საღებავები, ქაღალდი, სხვადასხვა ფანქრები, ფერადი ცარცი და უფრო რთული მასალები შედარებით უფროსი ბავშვებისთვის. ხელოვნების კუთხეში იატაკის საფარი უნდა იყოს მეტლახის, ლინოლეუმის ან პლასტიკით დაფარული ზედაპირი ჰქონდეს და მის ახლოს ონკანი უნდა იყოს.
- *მუსიკის კუთხე.* აქ ჩვეულებრივ გამოყოფილია მოსასმენი ადგილი, სხვადასხვა მუსიკალური ინსტრუმენტები, „კომპაქტდისკის ფლეიერი“ და ზოგიერთ პროგრამაში (ბრიტანეთის საბავშვო ბაღებისა და დაწყებითი კლასების პროგრამებში) პიანინო.
- *როლური თამაშის კუთხე.* ეს არის ტრადიციული შინამეურნეობის ადგილი, ბავშვის ავეჯით, თოჯინებით, ტანსაცმლით და რეკვიზიტებით. როგორც მე-4 თავშიც ვისაუბრეთ, აქ აგრეთვე უნდა იყოს ავეჯი, რეკვიზიტები და ტანსაცმელი, რომლითაც ბიჭები თამაშობენ.
- *სათამაშო კუბურების კუთხე.* აქ სათამაშო კუბურების დიდი კოლექციაა. იატაკის ხალიჩის საფარი მნიშვნელოვნად ახშობს ხმაურს.
- *მათემატიკური მოქმედებები.* ეს კუთხე მათემატიკური მოქმედებებისთვის საჭირო სათამაშოებს, საზომ ინსტრუმენტებს და საგნების რიგის მიხედვით დაწყობის, დაჯგუფების და კატეგორიებად დაყოფის საშუალებებს საჭიროებს. მათემატიკის კუთხეში მოსალოდნელია იყოს ამოცანები და აქტივობები, რომელთა გადაწყვეტასაც ბავშვები ეცდებიან.
- *წიგნიერების კუთხე.* აქ უნდა გვქონდეს ბევრი ხმოვანი ჩანაწერი, ნაბეჭდი მასალა, სხვადასხვანაირი საწერი და საბეჭდი მოწყობილობები, უამრავი წიგნი და სხვადასხვა მიმდინარე პროექტები - მაგალითად კედლის გაზეთი, საკლასო წიგნი და ნამუშევრების დაბეჭდვის შესაძლებლობები.
- *ხეზე სამუშაო კუთხე.* მე-8 თავში უკვე ვისაუბრეთ ხეზე მუშაობისთვის საჭირო სპეციფიკური მასალებისა და უსაფრთხოების ზომების შესახებ. ცხადია, რომ ეს ტერიტორია მოშორებული უნდა იყოს იმ ადგილებიდან, სადაც სიწყნარეა საჭირო და მასწავლებლებს მეთვალყურეობა ადვილად უნდა შეეძლოს.
- *ანტრესოლი.* პროგრამები ხშირად იყენებენ ანტრესოლს საკითხავი კუთხის მოსაწყობად ან როლური თამაშებისთვის. ეს შეიძლება კარგი მყუდრო ადგილი იყოს ბავშვებისთვისაც, რომლებსაც ცოტა ხნით განმარტოება უნდათ.
- *კომპიუტერული ცენტრი.* ჰუგლანდი (1997) მიიჩნევს, რომ საკლასო ოთახში განცალკევებული ტექნოლოგიური ცენტრის მოწყობა საჭირო არ არის - კომპიუტერები მთელ სივრცეში იყოს ინტეგრირებული. საკლასო ოთახში კომპიუტერის მდებარეობას ძალიან დიდი მნიშვნელობა აქვს. ის ჩამრთველთან (შტეფსელთან) და ტელეფონთან ან ინტერნეტის კაბელთან ახლოს უნდა იდგას და

მომორებული იყოს მტვრისგან, წყლისგან და მზის პირდაპირი სხივებისგან. ლოგიკურია კომპიუტერის წიგნიერების კუთხის სიახლოვეს მოთავსება.

- *ქვიშის/წყლის მაგიდა.* აქ იატაკის საფარი უნდა იყოს მეტლახის ან ლინოლეუმის, ან პლასტიკით დაფარული ზედაპირი უნდა ჰქონდეს. ბავშვების თვალყურის დევნებაც გაადვილებული უნდა იყოს. ეს სივრცე დიდ ფართობს და მასალების შენახვის შესაძლებლობას საჭიროებს.
- *მაგიდის თამაშების კუთხე.* აქ შეიძლება განთავსდეს თავსატეხები, მაგიდის თამაშებისთვის საჭირო საგნები, ლოტოები და სხვა.
- *მეცნიერების კუთხე.* ეს კუთხე გარეთ გასახედი ფანჯრის ან გარდამავალ სივრცეში გასასვლელი კარის სიახლოვეს უნდა მოეწყოს. კარგ სამეცნიერო კუთხეში ბავშვები მცენარეების ზრდას აკვირდებიან, ამინდზე დაკვირვების ხელსაწყოები აქვთ; შეიძლება აქ ჰყავდეთ ხოჭოები, მწერები ან ფუტკრები. შესაძლოა ჰქონდეთ ექსპერიმენტების ჩასატარებელი მოწყობილობა - ამძრავი ბორბლები, კბილანა თვლები, პრიზმები, ელექტრული წრედები და ა.შ., რათა საკუთარი ხელით შეძლონ ექსპერიმენტის ჩატარება. სინათლის წყაროდ ან სათამაშო მანქანების დასამუხტავად ან კიდევ სხვა მიზნით, აგრეთვე შეიძლება გამოიყენებოდეს მზის ენერჯის მოწყობილობა. ზოგიერთი პროგრამის ფარგლებში, რა თქმა უნდა, შეიძლება თევზების და სხვადასხვა შინაური ცხოველების ყოლა.

იმ პროგრამებს, რომლებსაც შიდა/გარე სივრცეების გარდამავალი ფართობები ან საკლასო ოთახის წინ განლაგებული ბეტონის მოედანი აქვთ, სხვა ცენტრების/კუთხეების მოწყობაც შეუძლიათ. ეს შეიძლება იყოს:

- ხეზე მუშაობის კუთხე (შენობიდან გარეთ გატანილი);
- ხელოვნების უფრო დიდი და მრავალფეროვანი კუთხე (ქალაქის დიდი რულონებით, სხვადასხვა ზედაპირებზე სახატავი დიდი ცარცებით და ა.შ.);
- ქვიშასა და წყალში თამაშის მეტი შესაძლებლობა
- დიდი, ღრუებიანი სათამაშო კუბურები და კონსტრუქტორები;
- საკატაო სათამაშოები.

ამ მუდმივი ცენტრების გარდა საკლასო ოთახში აგრეთვე უნდა იყოს დროებითი ან როტაციული ცენტრები. მე-7 თავში ჩვენ დროებითი თემატური ცენტრების შექმნის საკითხს განვიხილავთ. ასეთი ცენტრები ბავშვებს სხვადასხვა იმგვარი თამაშისკენ წააქეზებენ, რომლებიც ხელს უწყობენ საგანმანათლებლო (მაგალითად, წიგნიერების) მიზნების მიღწევას. იმისთვის, რომ ეს მიდგომა წარმატებული იყოს, ბავშვების დასაინტერესებლად და მოტივაციის შესაქმნელად, აუცილებელია ექსკურსიების მოწყობა და კლასში სტუმრების მოწვევა. გარდა ამისა, მიზნობრივი თამაშების წასახალისებლად, საგულდაგულოდ უნდა დაიგეგმოს სასწავლო კუთხეების თემატიკის პერიოდული განახლება. სასწავლო პროგრამების მიმართ ერთიანი მიდგომის გამოყენების (მაგალითად, საგანმანათლებლო პროექტების განხორციელების) შედეგად ვიღებთ დახვეწილ მეთოდოლოგიას, რომელიც საგულდაგულოდ შემუშავებული თემატური ცენტრების შექმნასაც გულისხმობს. ქვემოთ მოყვანილია როტაციული ცენტრების რამდენიმე მაგალითი (Christie, Enz & Vukelich, 2003; Johnson et al., 1999):

- ფოსტა
- ბოსტნეულის მაღაზია
- რესტორანი
- ექიმის/ვეტერინარის კაბინეტი
- აეროპორტი
- ბიბლიოთეკა
- ბენზინგასამართი სადგური/ავტოფარეხი
- პოლიცია
- კოსმოსური სადგური
- საცხოზი
- სახანძრო
- სწრაფი კვების ობიექტი
- პიცერია
- საავტომობილო ქარხანა, გაზეთების სტამბა და ა.შ. (ისეთი დაწესებულებები, სადაც ბავშვების მშობლები მუშაობენ).

თემატიკის პერიოდული განახლების გზით მასწავლებლები როლურ თამაშში კლასის ყველა ბავშვის მონაწილეობას უზრუნველყოფენ, მათი პირადი ინტერესებისა და ცხოვრებისეული გამოცდილების შესაბამისად.

სივრცის მოწყობა

ახლადფეხადგმული, სკოლამდელი ან სკოლის ასაკის ბავშვებისთვის საკლასო ოთახის მოწყობის დროს, უპირველეს ყოვლისა, პრაქტიკული მოსაზრებებით უნდა ვიხელმძღვანელოთ: სად არის განლაგებული გასასვლელები, ტუალეტები, ფანჯრები, ჩამრთველები (შტეტესელები), წყლის ონკანები და ა.შ. ამის შემდეგ, აღნიშნული ფიზიკური შეზღუდვის გათვალისწინებით უნდა მივიღოთ გადაწყვეტილებები სივრცის მოწყობის შესახებ, მაგალითად:

- ხელოვნების კუთხე ონკანების ახლოს განთავსდება;
- კომპიუტერული კუთხე წყლისგან და მზის პირდაპირი სხივებისგან მოშორებით და დენისა და ინტერნეტის წყაროსთან ახლოს უნდა მოეწყოს;
- სამეცნიერო კუთხე უმჯობესია ფანჯარასთან ახლოს იყოს, სადაც ქოთნიან მცენარეებს მოათავსებენ, რომ ბავშვები მათ ზრდას დააკვირდნენ;
- ქვიშითა და წყლით სათამაშო ადგილებში იატაკის საფარი მეტლახის, ლინოლეუმის ან პლასტიკის უნდა იყოს;
- წყნარი კუთხე ტუალეტებისგან და ხმაურიანი აქტივობების ადგილებისგან მოშორებული უნდა იყოს;
- ანტრესოლი ახლოს არ უნდა იყოს ფანჯრებთან და ჭერის განათებასთან.

გასათვალისწინებელია განსხვავება ღია და დახურულ სივრცეებს შორისაც. გარდა იმისა, რომ ღია სივრცეები მოსწავლეებს ერთი სასწავლო სივრციდან მეორეში გადასვლის საშუალებას აძლევენ, ისინი უხეშ მოტორულ აქტივობებს და უხეშ, წესების გარეშე

თამაშებსაც უწყობენ ხელს (Moore, 1987; Sheehan & Day, 1975). საკლასო ოთახის სივრცეები ერთმანეთისაგან შეიძლება შირმების, ტიხრების მეშვეობით გამოიყოს. ეს ხმაურს შეამცირებს და არც ვიზუალური ფაქტორები გაუფანტავს ბავშვებს ყურადღებას, რაც სასიცოცხლოდ მნიშვნელოვანია ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტიურობის სინდრომის მქონე ბავშვების შემთხვევაში. პატარა სივრცეებით უფრო მყუდრო ატმოსფერო იქმნება. ამან შეიძლება სოციალურ და კოლექტიურ თამაშებსა და ვერბალურ კომუნიკაციას შეუწყოს ხელი (Field, 1980; Moore, 1987; Sheehan & Day, 1975).

საკლასო ოთახში სივრცეების შემოფარგვლის ბევრი გზა არსებობს. მური (1987) გვთავაზობს, რომ ეს „მხოლოდ ერთი აქტივობისთვის სპეციალურად მოწყობილი გარემო იყოს, რომელიც სხვა სივრცეებისგან და სხვა ქცევებისთვის გამოყოფილი გარემოსგან მკაფიო საზღვრებით იქნება გამოყოფილი, რაც, სულ ცოტა, ნაწილობრივ მაინც უზრუნველყოფს აკუსტიკურ და ვიზუალურ გამიჯვნას“ (გვ. 60). ასეთი საზღვრების შესაქმნელად შეიძლება გამოვიყენოთ ავეჯი (თაროები და ა.შ.), გამყოფები, მცენარეები, დაბალი კედლები, შესანახი სათავსოები ან საექსპოზიციო ადგილები (კომპანია “Community Playthings” უშვებს პროდუქციას, რომელსაც “Playscape”-ს უწოდებენ და რომელიც ავეჯისა და ოთახის თავისებურებების გამოყენებით მკაფიოდ შემოფარგულ ფიზიკურ სივრცეებს ქმნის). ფრენსის უორდლის “Head Start”-ის ერთ-ერთმა მასწავლებელმა ასეთი საზღვრების შესაქმნელად ჭერში დაკიდებული ფერადი ლენტები გამოიყენა. სიმბოლური მინიშნებები არანაკლებ კარგად მუშაობენ და მასწავლებლებს ბავშვების ზედამხედველობას უადვილებენ.

ამის მიუხედავად, საჭიროა გავითვალისწინოთ ღიობების შექმნის აუცილებლობაც, რომლებიც სივრცეებს ერთმანეთთან დააკავშირებენ. როდესაც კინსმანმა და ბერკმა (1979) სათამაშო კუბურებით თამაშისთვის და როლური თამაშისთვის გამოყოფილ სივრცეებს შორის ბარიერები მოხსნეს, აღმოჩნდა, რომ ბიჭებმა და გოგონებმა ამის შემდეგ უფრო ხშირად დაიწყეს ერთმანეთთან თამაში. გარდა ამისა, ამ ორ სივრცეს შორის მასალების გაცვლის სიხშირეც გაიზარდა; ამასთან, მეტი ბიჭი თამაშობდა როლური თამაშისთვის განკუთვნილ სივრცეში და მეტი გოგო - სათამაშო კუბურების თამაშისთვის განკუთვნილ სივრცეში.

მურმა (1987) სკოლამდელ დაწესებულებებში შექმნილი ასეთი სივრცეები შეისწავლა. ის ბავშვების ქცევას აკვირდებოდა როგორც მსუბუქად, ასევე მკაფიოდ შემოფარგულ სივრცეებში. აღმოჩნდა, რომ ამ უკანასკნელ შემთხვევაში ბავშვები უფრო მეტს იკვლევდნენ, სოციალურ ურთიერთობებს ამყარებდნენ და კოლექტიურ და სოციალურ თამაშებს თამაშობდნენ, ხოლო მასწავლებლები უფრო მეტად იყვნენ პროცესში ჩართულნი და ხელს უწყობდნენ ბავშვების თამაშს.

საკლასო ოთახის პატარა, მკაფიოდ შემოსაზღვრულ სივრცეებად დაყოფა ამცირებს იმ ბავშვების რაოდენობას, რომლებიც რაღაც მომენტში შეიძლება ნებისმიერ ადგილას აღმოჩნდნენ. აუცილებელია ისეთი სისტემის შემოღება, რომელიც არ დაუშვებს რომელიმე სივრცის ბავშვებით გადატვირთვას. ერთ-ერთი ყველაზე პოპულარული გადაწყვეტაა კაუჭებისა და იარლიყების სისტემა. საკლასო ოთახის თითოეული სივრცის ახლოს იმდენი კაუჭი თავსდება, რამდენ ბავშვსაც იმ სივრცეში ერთდროულად თამაშის ნებართვა აქვს (ოთხი კაუჭი = მაქსიმუმ ოთხ ბავშვს). როდესაც ბავშვი სათამაშო სივრცეს ირჩევს, ის კაუჭზე

იარლიყს ჰკიდებს, რომელზეც მისი სახელი წერია. თუ ყველა კაუჭი დაკავებულია, ბავშვი ადგილის განთავისუფლებას უნდა დაელოდოს. არსებობს სხვა სისტემებიც, როგორცაა პოპულარულ სივრცეში შესაშვები ბილეთების რაოდენობა ან ბავშვების მაქსიმალური დასაშვები რაოდენობის აღმნიშვნელი ნიშნების განთავსება; ამ ნიშნებზე, როგორც წესი, წერია ციფრის აღმნიშვნელი სიტყვა (მაგ.: „ოთხი“), რიცხვი (4) და რაოდენობის მიმანიშნებელი რაიმე ნახატი.

1977 წელს უოლინგმა ეგრეთ წოდებული „პრაქტიკული კვლევის პროექტი“ განახორციელა (Kritchsky et al., 1977). მან 3-4 წლის ბავშვების სკოლამდელ კლასში პრობლემა აღმოაჩინა და მის გადაჭრას შეეცადა. უოლინგი შემფოთებული იყო მის კლასში ბავშვების აგრესიული ქცევის და უხეში თამაშის შემთხვევების გაზრდილი რაოდენობის გამო. მან აგრეთვე მიაქცია ყურადღება, რომ მისი ბავშვები იშვიათად თამაშობდნენ როლურ თამაშებს და იშვიათად შედიოდნენ დრამატულ ცენტრში. უოლინგმა ივარაუდა, რომ ეს პრობლემა საკლასო ოთახის შიდა მოწყობით იყო გამოწვეული (იხ. სურათი 6.2).

- ოთახის ცენტრში მეტისმეტად ბევრი თავისუფალი ადგილი იყო;
- სხვადასხვა სათამაშო არეები მკაფიოდ არ იყო შემოსაზღვრული და დანარჩენ სივრცეს ერწყმოდა;
- ერთმანეთისთვის ხელისშემშლელი აქტივობების ზოგიერთი სივრცე, მაგალითად სათამაშო კუბურების კუთხე (ხმაურიანი ადგილი) და წიგნების კუთხე (წყნარი ადგილი) ერთმანეთის სიახლოვეს იყო განლაგებული;
- არ იყო განსაზღვრული ერთი სივრციდან მეორეში გასასვლელი შიდა გზები, ამიტომ ბავშვები სასურველ ადგილას მისასვლელად სხვადასხვა სათამაშო ტერიტორიებს კვეთდნენ.

უოლინგმა გადაწყვიტა ენახა, დაეხმარებოდა თუ არა სივრცის სხვაგვარად მოწყობა კლასის პრობლემის გადაწყვეტაში (იხ. სურათი 6.3). თავის ახალ ვარიანტში უოლინგმა შემდეგი ცვლილებები შეიტანა:

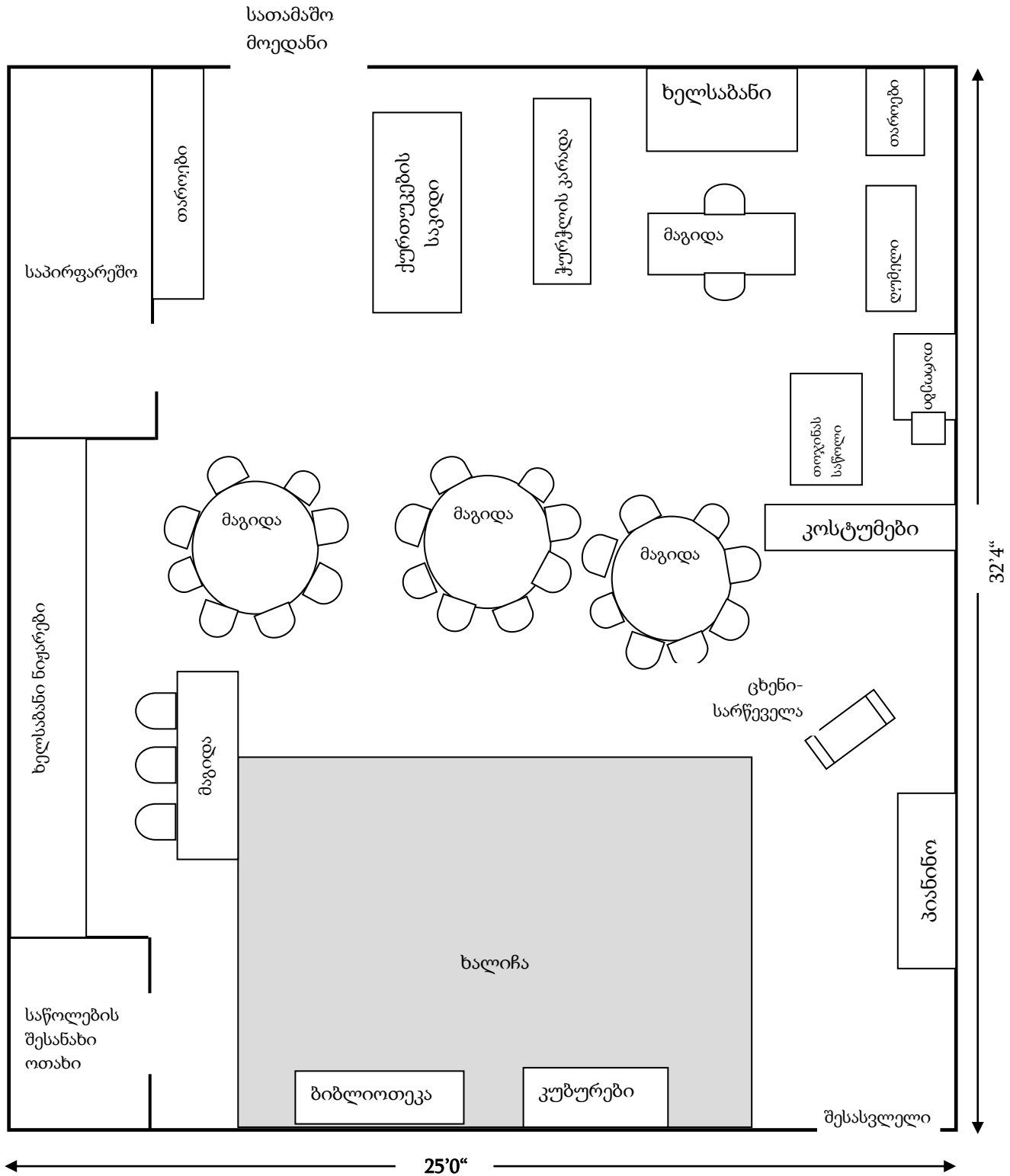
- ოთახის ცენტრში არსებული დიდი სივრცის დასაყოფად მან მაგიდები და გამყოფები გადაადგილა;
- საკლასო ოთახის სივრცეებს შორის შიდა მისასვლელი გზები შექმნა;
- ფიზიკურად გამოყო საყოფაცხოვრებო სივრცე და სხვა სივრცეები;
- მსგავსი (ურთიერთშემავსებელი) ტიპის თამაშების სივრცეები ერთმანეთის გვერდით განათავსა (მაგალითად სათამაშო კუბურების სივრცე და როლური თამაშის სივრცე).

ასეთი გადაადგილების ერთ-ერთი შედეგი ის იყო, რომ ბავშვები უფრო მეტად თამაშობდნენ როლური თამაშებისა და სათამაშო კუბურების სივრცეებში და უხეში აგრესიული ქცევის შემთხვევები შემცირდა. ამის გამო უოლინგს მეტი დრო გაუჩნდა ბავშვების დავების გასარჩევად, წესრიგის დასამყარებლად და თამაშის პროცესში ბავშვებთან ურთიერთობისთვის.

სხვადასხვა კვლევების (Kinsman & Berk, 1979; Moore, 1987; Sheehan & Day, 1975; Smith & Connolly, 1980) და უოლინგის პრაქტიკული კვლევის საფუძველზე საკლასო ოთახის მოწყობის ან გადაწყობის მსურველ მასწავლებლებს შემდეგს ვურჩევდით:

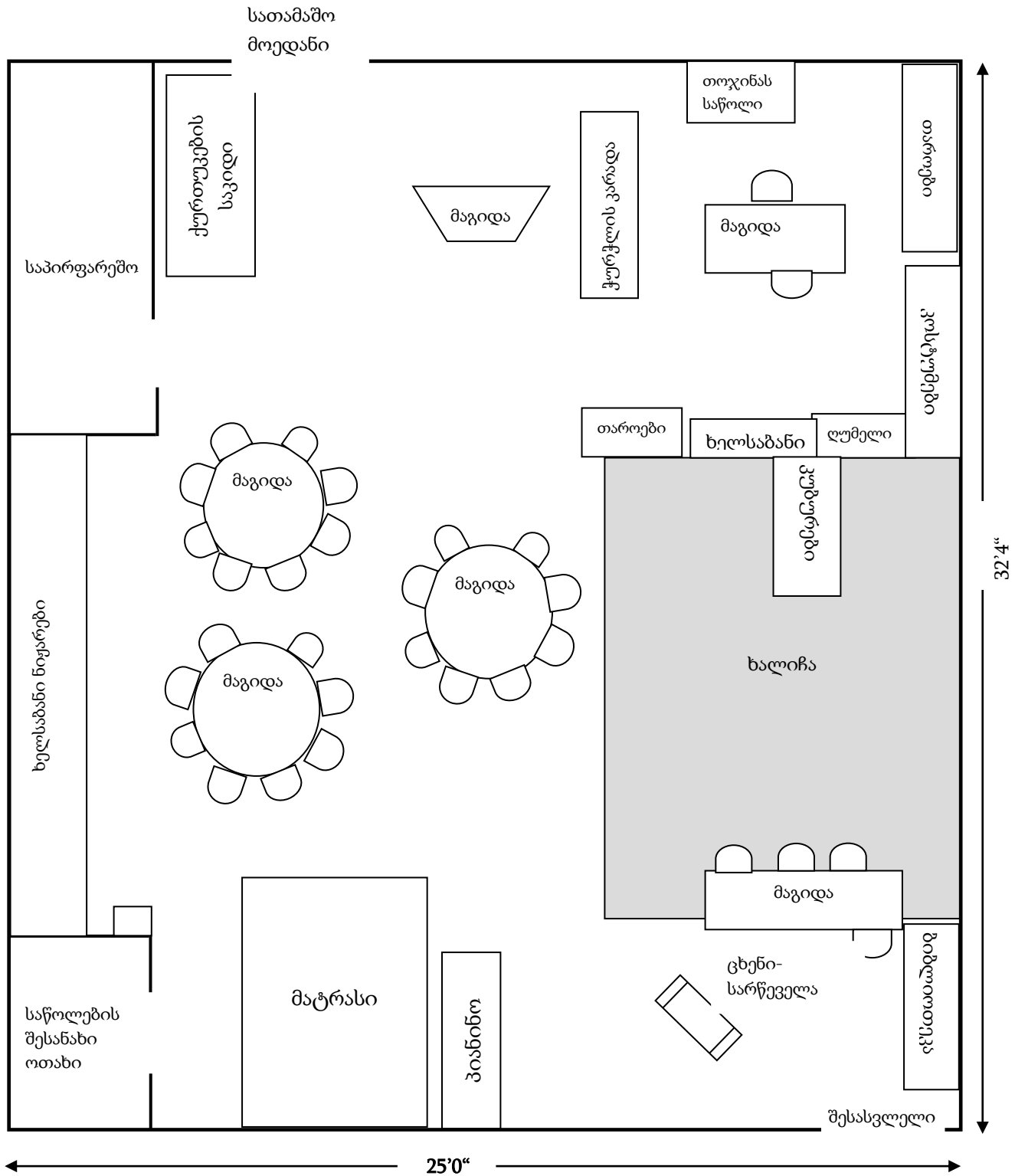
- დაყავით დიდი ფართობები შირმებისა და ავეჯის მეშვეობით, რათა ბავშვებს სირბილისა და უხეში აქტიური თამაშის ნაკლები სტიმული ჰქონდეთ. თუმცა ისეთი აქტივობების დროს, რომელშიც მთელი კლასი მონაწილეობს (მაგ.: კითხვა, სტუმარი), ისევე, როგორც საყრდენ-მამოძრავებელი აპარატის აქტივობების (მაგალითად, ცეკვის) დროს, ამ გამყოფების მოხსნა და გადაადგილება შესაძლებელი უნდა იყოს;
- სხვადასხვა სათამაშო სივრცეების მკაფიოდ გამოსაყოფად გამოიყენეთ ფიზიკური მინიშნებები (მაგალითად, ავეჯი, შირმები/გამყოფები) და სიმბოლური მინიშნებები;
- მსგავსი (ურთიერთშემავსებელი) ტიპის თამაშების სივრცეები (მაგალითად, სათამაშო კუბურების და როლური თამაშის სივრცეები) ერთმანეთის გვერდით მოაწყვეთ;
- ისეთი აქტივობებისთვის განკუთვნილი სივრცეები, რომლებისთვისაც ბავშვებს წყალი სჭირდებათ, ონკანის ახლოს განათავსეთ;
- ისეთი აქტივობებისთვის განკუთვნილი სივრცეებისთვის კი, რომლის დროსაც ოთახი შეიძლება დაისვაროს, ადვილად გასაწმენდი და მყარზედაპირიანი ადგილი შეარჩიეთ;
- ერთმანეთისთვის ხელისშემშლელი აქტივობების სივრცეები (მაგ.: ხმაურიანი/წყნარი, სველი/მშრალი) ერთმანეთს დააშორეთ;
- დარწმუნდით, რომ საკლასო ოთახის სხვადასხვა სივრცეებს შორის მკაფიოდ განსაზღვრული მისასვლელი გზები არსებობს და შესასვლელ/გამოსასვლელებთანაც საკმარისი სივრცეა.

სურათი N 6.2 უბლინგის საკლასო ოთახის თავდაპირველი განლაგება



წყარო: Kritchevesky & Prescott (1977, გვ. 50). Jonson, Christie & Yawkey, "Play and Early Childhood Development", მე-2 გამოცემა; გამომცემლობა: „Allyn and Bacon“, ბოსტონი, მასაჩუსეტსი, საავტორო უფლება © 1999 „Pearson Education“, ხელმეორედ დაიბეჭდა გამომცემლის ნებართვით.

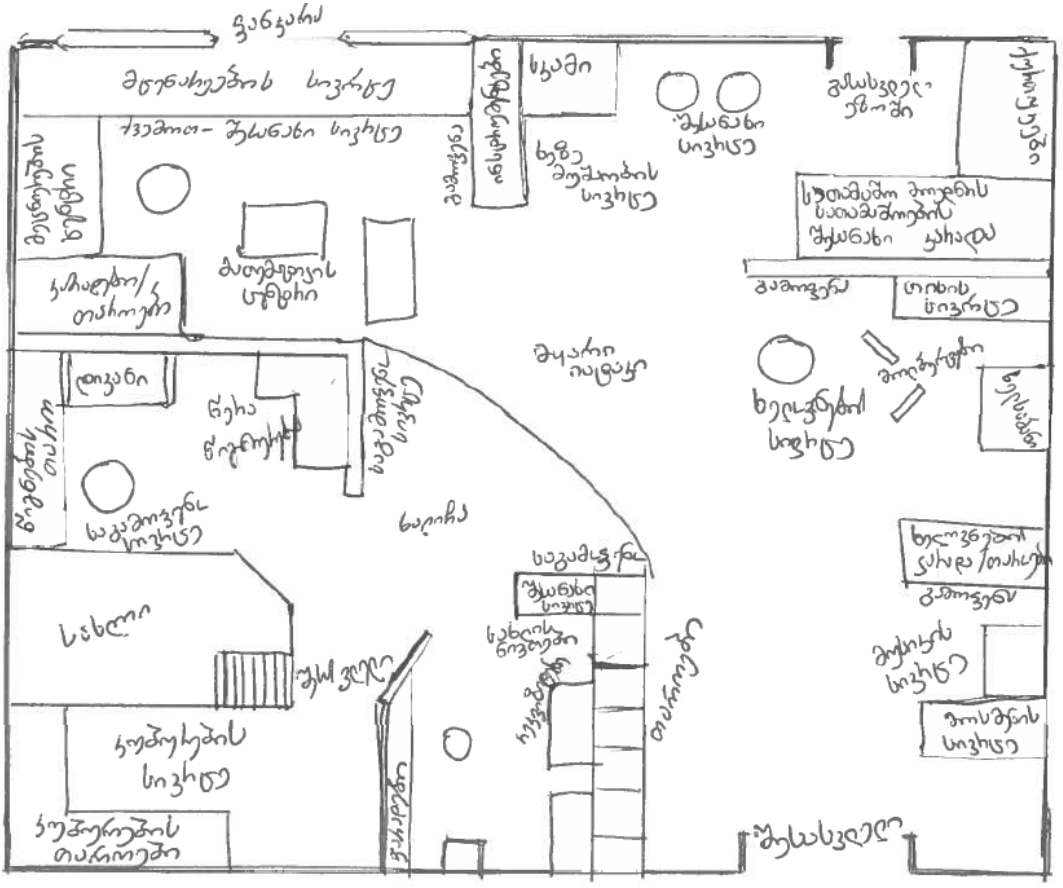
სურათი N 6.3 უთლინგის საკლასო ოთახის შეცვლილი განლაგება



წყარო: Kritchevesky & Prescott (1977, გვ. 50). Jonson, Christie & Yawkey, "Play and Early Childhood Development", მე-2 გამოცემა; გამომცემლობა: „Allyn and Bacon“, ზოსტონი, მასაჩუსეტსი, საავტორო უფლება © 1999 „Pearson Education“, ხელმეორედ დაიბეჭდა გამომცემლის ნებართვით.

N6.4 სურათზე ნაჩვენებია ამ პრინციპების საფუძველზე მოწყობილი საკლასო ოთახის სქემა ერთი გაფრთხილება: პატარა ბავშვებს, განსაკუთრებით ბიჭებს, ადეკვატური ოდენობის უბეში აქტიური თამაში, ფიზიკური მოძრაობა და ფიზიკური თავისუფლება სჭირდებათ. პატარა ბავშვებს (ჩვილი ასაკიდან მესამე კლასის ჩათვლით) ასეთი თამაშების ხშირი შესაძლებლობა აუცილებლად უნდა ჰქონდეთ როგორც შენობაში, ასევე მის გარეთ. გარდა ამისა, ბავშვები უნდა წავახალისოთ, რომ ყველა ტიპის სივრცის (სპეციალური კუთხის) მასალები გამოიყენონ და არა მხოლოდ ისინი, რომლებიც ლოგიკურად და პრაქტიკული თვალსაზრისით ერთმანეთის მსგავსია (მაგალითად, კომპიუტერიდან მანქანების, სატვირთოების და მოტოციკლეტების სურათების ამობეჭდვა და ხეზე მუშაობისას მსგავსი ნაკეთობების დამზადება).

N 6.2 ჩანართში აღწერილია არიზონას სახელმწიფო უნივერსიტეტის „სკოლამდელი განათლების კოლეჯის“ მასწავლებლების მიერ, ფაკულტეტის წევრის, პრადნია პატეტის დახმარებით შესრულებული პრაქტიკული კვლევის პროექტი. პრაქტიკული კვლევა პრაქტიკული ექსპერიმენტის გზით პრობლემის გადაწყვეტის გზების ძიებაა, რომელიც პოზიტიური ცვლილებების მისაღწევად ტარდება. ფართო თეორიული საკითხების განხილვის ნაცვლად, მკვლევარი მის კონკრეტულ გარემოში არსებული სპეციფიკური პრობლემის იდენტიფიკაციას და დოკუმენტირებას ახდენს. ამის შემდეგ, მასწავლებელი/მკვლევარი პრობლემის გადაწყვეტის ან სიტუაციის გამოსწორების გეგმას შეიმუშავებს და განახორციელებს. დაბოლოს, მასწავლებელი/მკვლევარი ადგენს რამდენად წარმატებული აღმოჩნდა შემოთავაზებული გადაწყვეტა. ასეთი კვლევის დადებითი მხარე ის არის, რომ პრაქტიკოსი სპეციალისტები მათ პრაქტიკაზე პოზიტიურ ზემოქმედებას უშუალოდ ხედავენ; კვლევის ნაკლად შეიძლება ჩაითვალოს ის, რომ მას უფრო ტრადიციული კვლევის ობიექტური შემოწმების მექანიზმები არ აქვს.



სურათი N 6.4
სკოლამდელი
დაწესებულების საკლასო
ოთახის შესაძლო
განლაგება

წყარო: Kritchevesky & Prescott (1977, გვ. 50). Jonson, Christie & Yawkey, "Play and Early Childhood Development", მე-2 გამოცემა; გამომცემლობა: "Allyn and Bacon", ბოსტონი, მასაჩუსეტსი, საავტორო უფლება © 1999 "Pearson Education", ხელმოწერილ დიბეჭდა გამომცემლის ნებართვით.

ჩანართი N 6.2

ფიზიკური სივრცეების დიზაინი თამაშის ხელშეწყობის მიზნით

ავტორი: პრადნია პატეტი

არიზონას სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ყოველთვის ძალიან მაინტერესებდა ბავშვების მიერ მოლაპარაკების წარმოების შესაძლებლობები. ამის გამო, არიზონას სახელმწიფო უნივერსიტეტის „სკოლამდელი განათლების კოლეჯის“ მოსწავლეთა სიმბოლურ თამაშებზე დაკვირვება დავიწყე. ჩემდა გასაკვირად, მასალების დიდი მრავალფეროვნების მიუხედავად, ბავშვები ძალიან ცოტას ურთიერთობდნენ ერთმანეთთან. ჩემი ყურადღება მაშინვე მიიპყრო საკლასო ოთახის მოწყობამ და მასში მასალების განთავსებამ. მე და მასწავლებელმა ერთი თარო ოთახის სხვა ნაწილში გადავიტანეთ. ამას ის მოჰყვა, რომ, ბავშვები თითქმის მაშინვე შეუდგნენ ერთობლივ თამაშს.

ჩემთვის ცნობილი იყო, რომ რეჯიო-ემილიას სკოლამდელი დაწესებულებების პედაგოგები საკლასო ოთახის მოწყობას დიდ ყურადღებას აქცევდნენ (Tarr, 2001) და როდესაც კლასს ორი მასწავლებელი ჰყავდა, საკლასო გარემოს ხშირად „მესამე პედაგოგს“ უწოდებდნენ (Gandini, 1998, გვ. 177). მათი გამოცდილებით შთაგონებულმა, მასწავლებლებს შევთავაზე საკლასო ოთახის მოსაწყობად კრისტოფერ ლოუელის (2000) მიერ განსაზღვრული შვიდი დონის/შრის საფუძველზე შედგენილი კონცეპტუალური მოდელი გამოეყენებინათ. ლოუელმა მიზნად ისეთი მოდელის შექმნა დაისახა, რომელიც „შენობის პროექტის, ბიუჯეტის და ინდივიდუალური გემოვნების მიუხედავად იმუშავებდა“ (გვ. 7). ამისათვის ლოუელმა ფიზიკური გარემოს მოსაწყობად შვიდი კონკრეტული, თანმიმდევრული ნაბიჯი ან დონე/შრე განსაზღვრა, რომლებიც მე საკლასო ოთახის მოსაწყობად გამოვიყენე. ამასთან ერთად, გარკვეული დისკუსიებისა და მსჯელობის შემდეგ გადაწყდა, რომ ჩვენი იდეები პრაქტიკული კვლევის პროექტის სახით გაგვეხორციელებინა.

თავდაპირველად, თითოეული მასწავლებლისგან მივიღე ინფორმაცია სასურველი თამაშების და საკლასო ოთახში პრობლემატური და ბავშვების საყვარელი სივრცეების შესახებ. ამ ინფორმაციის საფუძველზე, ლოუელის (2000) მიერ განსაზღვრული შვიდი შრის გამოყენებით, სართულის გეგმა შევიმუშავე. ადრეული ასაკის ბავშვებისთვის განკუთვნილი საკლასო ოთახის შემთხვევაში შემდეგ კატეგორიებს ვიყენებთ:

1(ა). *არქიტექტურული ელემენტები, ანუ ჩაშენებული ნაწილები*, როგორცაა მაგალითად, ფანჯრები, ჩამრთველები (შტეტესელები) და ჩაშენებული კარადები, ე.ი. ის, რასაც ჩვენ ვერ შევცვლით;

1(ა). *საღებავი/კედლების ფერი*;

2. *იატაკი* - საკლასო ოთახებში, ჩვეულებრივ, ფილებისა და ხალიჩების კომბინაცია გვაქვს. შეზღუდული ბიუჯეტის გამო ეს მახასიათებელი ხშირად უცვლელია;

3. *ქსოვილით გადაკრული ავეჯი* ან ბალიშები, პლუმის ავეჯი და მასალები, რომლებიც ოთახში სირბილის შეგრძნებას აძლიერებენ;

4. *დეკორატიული ქსოვილები/პატარა ხალიჩები* - პატარა ხალიჩაზე ფეხის გასრიალების რისკის გათვალისწინებით. მე ამ კატეგორიაში შევიტანდი ფანჯრის იმიტაციებს, განცხადებების დაფებს ან ნებისმიერ სხვა ელემენტს, რომელიც ოთახს განზომილებას მატებს და მის

თავისებურებებს გამოკვეთავს;

5. *სამუშაო ავეჯი* - გადაუკრავი ავეჯი: მაგიდები, თაროები და ა.შ. რომელთა გადაადგილებაც ადვილად შეიძლება;
6. *დამხმარე ნივთები* - ან სათამაშო მასალები და ბავშვების ნამუშევრების ან ნახატების სტენდები, რაც ადრეული ასაკის ბავშვთა საკლასო ოთახის თითქმის 90%-ს შეადგენს;
- 7(ა) მცენარეები - ბუნებრივი ან ხელოვნური, გარკვეულ გარემოს ქმნიან და, ნამდვილი მცენარეების შემთხვევაში, ბავშვებში პასუხისმგებლობის გრძნობის განვითარებას და ნატურალისტურ განათლებას უწყობენ ხელს;
- 7(ბ) *განათება* - ნაწილობრივ ბნელი და კაშკაშად განათებული სივრცეების კომბინაცია. ეს შრეები ერთმანეთთან ურთიერთქმედების გზით ერთიან მთელს ქმნიან და ერთმანეთისგან იზოლირებულად არ უნდა განიხილებოდნენ.

განათლების სფეროს რამდენიმე მკვლევარი მნიშვნელობას ანიჭებს ისეთი ესთეტიკური ელემენტების გათვალისწინებას, როგორცაა ფერი, ბუნებრივი განათება, სხვადასხვა სტრუქტურის ზედაპირების არსებობა (Greenman, 1987) და შინაური ტიპის გარემოს შექმნას, მაგალითად ბალიშების, მცენარეების და აქსესუარების - მაგალითად ყვავილების ლარნაკების და მაგიდის გადასაფარებლების განლაგებით. ჩვენ ეს იდეა გამოვიყენეთ, როდესაც ყურადღება შევიდით შრისგან შემდგარი მოდელით შექმნილ ერთიან ეფექტზე გავამახვილეთ. შევიდით შრის მოდელით შექმნილი დიზაინის მქონე ოთახებში ხდება ორი რამ: პირველი - მთლიანი ოთახის სხვადასხვა უბნები ერთმანეთში ბუნებრივად გადადიან (ფაქტობრივად, „გადაედინებიან“), ოდნავ შესამჩნევი საზღვრებით. ეს „გადაედინება“ (დამაკავშირებელი ნაკადი) შინაგან წონასწორობას ქმნის, რომელიც ძალიან ჰგავს სახლში განცდილ კომფორტს, სადაც ოთახების განსხვავებული მორთულობის მიუხედავად, ისინი ერთმანეთში ბუნებრივად გადადიან. სწორედ ეს იყო ძირითადი გამომწვევი მიზეზი იმისა, რომ სკოლამდელი კლასების განსხვავებული დიზაინის მიუხედავად, ყველა მასწავლებელმა ბავშვებში უფრო წყნარი განწყობა შენიშნა. მეორე - სათამაშო რეკვიზიტები (აქსესუარები) აზრიან, ერთიან და რეალისტურ კონტექსტს იძენენ და ამის გამო, უბრალო ფუნქციონალური თამაშის ნაცვლად, შესაბამისი თემატური თამაშის სტიმულირებას ახდენენ. ქვემოთ მოყვანილია სამი მაგალითი იმისა, თუ როგორ განვახორციელეთ შევიდით შრის მოდელი ჩვენს დიზაინში და რა რეაქცია ჰქონდათ ბავშვებს ამ ცვლილებებზე.

მაგალითი N 1.

L ფორმის მქონე დაახლოებით 30 x 12 ფუტის ფართობის ოთახში, სწორკუთხა ზოლში, ჩვენ ოდნავ შესამჩნევი საზღვარი შევქმენით, რომ სათამაშო კუბურების ხმაურიანი სივრცე კითხვისთვის განკუთვნილი წყნარი სივრცისგან გაგვემიჯნა. სათამაშო კუბურების სივრცეში, ბუნებრივია, იატაკზე რბილი საფარი უნდა ეგოს. ეს საფარი შეუმჩნეველად ესაზღვრებოდა მანქანის იატაკზე დასაგები ტიპის ხალიჩას, რომელიც მეტლახის იატაკსაც ფარავდა ნაწილობრივ და შემდეგ ბალიშებიან სივრცესაც თევზების აკვარიუმისანი მყარად დამაგრებული მაგიდის ქვეშ. ის კედლის პერპენდიკულარულად იყო განლაგებული. ეს ბუნებრივი და ოდნავ შესამჩნევი საზღვრები, მათ ქვეშ ხოხვის შესაძლებლობას იძლეოდა და ხალიჩით დაფარულ მომდევნო სექციას უკავშირდებოდა, რომელიც მაგიდის თამაშებისა და კითხვისთვის იდეალურ ადგილს წარმოადგენდა.

ბავშვებმა კუბურებით თამაში განაგრცეს, მანქანებით და მატარებლებით თამაში დაამატეს, სათამაშო არეალიც გააფართოვეს და თაროებზე მოთავსებული აქსესუარებიც გამოიყენეს. აკვარიუმისანი მაგიდის ქვეშ დაწყობილმა ბალიშებმა მათ მაგიდის „გვირაბის“ ქვეშ შეძრომისკენ უბიძგა, სადაც

წყნარად ისხდნენ და ოთახის ორივე მხარეზე სხვების თამაშს აკვირდებოდნენ. წყნარ ატმოსფეროზე კიდევ უფრო მეტი აქცენტი გაკეთდა ახლოს განლაგებული ფანჯრის გამოყენებით. გვერდით მაღალი ხელოვნური მცენარე დავდგიტ, სათამაშო ჩიტის გალია ჩამოვკიდეთ და კედელთან ფეხების დასაწყობი დაბალი სკამი მოვათავსეთ. ეს ბავშვების მხერას იზიდავდა; ისინი ფანჯარაში იხედებოდნენ და წყნარად საუბრობდნენ. მათი ქცევა აშკარად შეიცვალა - ადრე მათი თამაში მეზობელ სივრცეებს არ უკავშირდებოდა და ძირითადად სათამაშო კუბურების სივრცით შემოიფარგლებოდა, ხოლო სხვა სივრცეები გამოუყენებელი რჩებოდა. კოლექტიური თამაშის სიხშირე გაიზარდა.

მაგალითი N 2.

მეორე ოთახში, მას შემდეგ, რაც ანტრესოლის კიბეებით სამზარეულოში შესვლის შესაძლებლობა შეიქმნა და ანტრესოლში რბილი ბალიშები, სათამაშოები და წიგნები დაეწყო, ბავშვებმა სამზარეულო სახლის ნაწილად აღიქვეს. სამზარეულოს ინტერიერის შეცვლის შედეგად, ბავშვების სათამაშო პრაქტიკას ერთი მთლიანი განზომილება დაემატა. ჩვენ ძირითადად მეტლახის იატაკის მქონე ნაწილში ვიმუშავეთ: ონკანის უკან ხელოვნური ფანჯარა მოვაწყვეთ, აღნიშნულ სივრცეში საკომუნიკაციო პანელი განვათავსეთ, დასაკიდებელი კაუჭები დავამაგრეთ და მათზე ტაფები და ტაფის ასაღები ხელთათმანები ჩამოვკიდეთ. იქვე დავდგიტ საუთოვებელი მაგიდაც, რომლის უკან, კედელზე ნამდვილი ტელეფონი დავკიდეთ; ასევე მოვათავსეთ ყვავილების ლარნაკები და რამდენიმე თეფშისა და ჭიქისგან შემდგარი ჩაის სერვიზი.

უეცრად ბავშვებმა ისეთი თამაშები წამოიწყეს, როგორცაა ჩაის სმის წვეულებები, საჭმელების კეთება და სტუმრებისთვის მირთმევა, თოჯინების ტანსაცმლის დაუთოვება, ვითომ ტელეფონზე საუბარი და კატების როლის თამაში, რომლებიც მაგიდაზე საჭმელს ეპარებინან. ადრინდელ პარალელურ და ასოციაციურ თამაშებთან შედარებით, ეს რადიკალური ცვლილება იყო.

მაგალითი N 3.

მესამე ოთახში დამაკავშირებელი ნაკადი დიაგონალური მოწყობის გზით შეიქმნა. ის ბავშვებს ისეთი სივრცისკენ გადაადგილებას უზიბებდა, რომელიც შესასვლელიდან მკაფიოდ არ ჩანდა. სხვადასხვა აქსესუარები და სამუშაო ზედაპირები, როგორცაა მაგალითად, მაგნიტები, ორგანის მაგიდა, საქსოვი დაფა და თიხის კუთხე, სტრატეგიულად განვალაგეთ ოთახში, რომ ერთი სივრციდან მეორეში გადასვლისას ბავშვები გაჩერებულიყვნენ და თამაში დაეწყოთ.

მასწავლებლებმა შენიშნეს, რომ „მასალები იგივე დარჩა, მაგრამ მათი პრეზენტაცია შეიცვალა“ და ბავშვები ოთახის ყველა ნაწილში გასართობს პოულობდნენ. ის ბავშვები, რომლებიც მთელი წელი მხოლოდ აკვარელის საღებავებს ირჩევდნენ, ახლა ფანქრებითაც ხატავდნენ, სურათებს მაგნიტებით აწყობდნენ და სხვა მასალების გამოყენებასაც ცდილობდნენ.

დასკვნა

საერთო ჯამში, ბავშვების თამაშმა უფრო მაღალ ინტელექტუალურ, სოციალურ და ემოციურ დონეზე გადაინაცვლა. საკლასო ოთახის ასეთ ინტერიერში მათ მეტის შემჩნევა, აღქმა და აქტიურობა დაიწყეს. ჩვენ აღმოვაჩინეთ, რომ ესთეტიკურად სასიამოვნო ინტერიერი ბავშვებსა და უფროსებს ოთახში უფრო დიდხანს გაჩერებისკენ უზიბებდა, მათ აქტიურობას ახანგრძლივებდა და უფრო დახვეწილ თამაშს უწყობდა ხელს. ასეთ გარემოში დიალოგებიც უფრო აზრიანი გახდა და თამაშის ხარისხი რადიკალურად ამაღლდა. „არცერთი სივრცე მარგინალური არ არის, ყველა კუთხე მნიშვნელოვანია“

და თითოეული სივრცე ცოცხალი და ცვლილებების მიმართ გახსნილი უნდა იყოს“ (Cadwell, 1997, გვ. 93), რადგანაც ბავშვები ისეთ ქცევას ავლენენ, როგორისკენაც მათ სივრცითი კონტენტი და მოწყობა უბიძგებთ“ (Kritchevsky, Prescott & Walling, 1999, გვ. 152).

მადლიერების გამოხატვა: მსურს მადლობა გადავუხადო არიზონას შტატის უნივერსიტეტის პედაგოგიური კოლეჯის სკოლამდელი განათლების განყოფილების თანამშრომლებს - გარი ფრედეტს, ნენსი სიკეტს და როზა ტერანს, ამ პროექტში შეტანილი ესოდენ ღირებული წვლილისთვის.

სოციალური ეკოლოგია და თამაში

ბავშვები ზოგიერთი ტიპის თამაშებს თამაშობენ ან ვერ თამაშობენ გარემო პირობების გამო. ფიზიკური სივრცე და დრო მნიშვნელოვანია თამაშის უნარების გასავითარებლად. ბავშვებს სჭირდებათ საგნები, მათ შორის ბუნებრივი საგნები, ისეთი, როგორცაა ქვები, ტოტები, სიმინდის ღეროები და კაკალი, რადგანაც თამაში წახალისებს მათ წარმოსახვის უნარს. კლიმატი, გეოგრაფია, ადგილობრივი საზოგადოება და სამეზობლოები გარემო პირობების განსაზღვრაში გვხმარება. როგორც უკვე დავინახეთ, ბავშვების თამაშის კონტექსტი თემისა და სამეზობლოს, სივრცის და სკოლამდელი და სასკოლო გარემოს დიზაინის ცვლადი პარამეტრებისგან შედგება. ის აგრეთვე მოიცავს ოჯახებს, მშობლებს და-ძმას, რომლებიც სოციალური აგენტები არიან და ბავშვის თამაშის სახესა და განვითარებაზე ზემოქმედებენ.

ოჯახის დინამიკა

ძალიან ბევრი ფაქტორი გვხმარება იმის განსაზღვრაში, თუ რა ტიპის და ხარისხის თამაშებს ითამაშებს ბავშვი ზრდის პროცესში და რამდენად შემოქმედებითი შეიძლება გახდეს ეს ადამიანი. მე-4 თავში, პიროვნებასა და გენდერზე ოჯახური გარემოს ზეგავლენის განხილვისას, ვნახეთ, რომ ადრეულ ბავშვობაში განცდილი ზემოქმედება ხშირად ოჯახიდან გამომდინარეობს. ამას მე-10 თავშიც ვიხილავთ, როდესაც შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებსა და ოჯახებზე ვისაუბრებთ.

თავიანთ ბავშვებთან მშობლების ურთიერთობამ შეიძლება გრძელვადიანი ზემოქმედება მოახდინოს ბავშვის პიროვნებად ჩამოყალიბებაზე. ჩიკსენტმიჰაის (1990) აზრით, ოჯახის კონტექსტს, რომელიც ოპტიმალურ გამოცდილებას უზრუნველყოფს და რომელსაც ის „ნაკადს“ უწოდებს, ხუთი მახასიათებელი აქვს. ესენია: მკაფიო მოლოდინები, აწმყოზე ფოკუსირება, ბავშვებისთვის არჩევანის მიცემა, ბავშვების მიმართ ნდობა და ბავშვებისთვის გამოწვევების დასახვა. ამ ხუთი მახასიათებლის არსებობა ქმნის „თვითმიზნის მომცემ“ („autototalic“) საოჯახო კონტექსტს“, რადგანაც ის იდეალურ ტრენინგს იძლევა ცხოვრებისგან სიამოვნების მისაღებად. ტერმინი „autototalic“ („სიცოცხლისთვის აუცილებელი“) ორი ბერძნული სიტყვისგან არის შედგენილი, სადაც „auto“ ნიშნავს „საკუთარ თავს“, ხოლო „telos“ - „მიზანს“. ეს ტერმინი შინაგანად მოტივირებულ ქცევას ნიშნავს. ჩიკსენტმიჰაის აზრით, ქცევის ეს ფორმა ადამიანისთვის „ნაკადურ გამოცდილებას“ წარმოადგენს. „ნაკადურ

გამოცდილებაში“ ყოფნისას, ისევე როგორც ოპტიმალური თამაშის დროს, ადამიანისთვის ცხოვრება თავისთავად ჯილდოდ აღიქმება.

სამწუხაროდ, არსებობენ ძალები, რომლებიც შემოქმედებითი თამაშისა და ნაკადისებრი გამოცდილების ხელშემწყობ საოჯახო დინამიკას ეწინააღმდეგებიან. ბევრი მშობელი წუხს, რომ სკოლები და ზოგადად, საზოგადოება, მხოლოდ ადამიანის წარმატებას აფასებენ, ისეთს, როგორცაა აკადემიური მოსწრება ან მუსიკალური თუ სპორტული წარმატებები. შესაბამისად ისინი თავიანთ ბავშვებს ამ სფეროებში დახელოვნებისკენ უბიძგებენ. შესაძლოა ასევე ცდილობენ ბავშვებს ასწავლონ ამ პროცესში წარმოქმნილი სტრესის დაძლევა, რომელსაც ბავშვი და მშობლები თანაბრად განიცდიან.

წარმატებასთან დაკავშირებული ეს ახალი აჟიოტაჟი მშობლებისა და მასწავლებლების ურთიერთობაზეც მოქმედებს. ბრაუნმა (2003) აღნიშნა, რომ არსებული ტენდენციის მიხედვით, მშობლები სულ უფრო მეტად წუხან ადრეული ასაკის ბავშვების სასწავლო პროგრამებში თამაშის გამოყენების გამო. ეს განსაკუთრებით დაბალი შემოსავლების მქონე ოჯახებს ეხებათ. მშობლები სულ უფრო ხშირად სთხოვენ მასწავლებლებს, ნაკლებად ათამაშონ ბავშვები, განსაკუთრებით სკოლაში გადასვლის წინა წელს, როდესაც საბავშვო ბაღებში ბავშვებს ტესტირება უტარდებათ. მათ სურთ, რომ ბავშვებმა კარგი აკადემიური უნარები გამოავლინონ. თეორიულად ამ მშობლებს შეიძლება ესმოდეთ და ეთანხმებოდნენ კიდევ იმ მოსაზრებას, რომ თამაში ბავშვების სწავლასა და განვითარებაში მნიშვნელოვან როლს ასრულებს, მაგრამ პრაქტიკაში ამ ფასეულობის განხორციელება უკვე სხვა საკითხია. მას შესაძლოა უპირისპირდებოდეს სხვა კონკურენტული ფასეულობები, მაგალითად, სკოლაში ბავშვის წარმატების მოლოდინი და ბავშვის მიერ აკადემიური წარმატებისთვის სკოლაში დადგენილი დონის მიღწევა და გადაჭარბება.

მშობლების ზეგავლენა

ბევრ ოჯახში განიცდიან მშობლები უდროობას. მათ ხშირად არ აქვთ დრო იმ ყველაფრის გასაკეთებლად, რაც მათ მოვალეობაში შედის. ამას კარიერასთან დაკავშირებული კონკურენციის სტრესიც ემატება. ბავშვებთან თამაშის ნაკლებობის კომპენსაციის მიზნით, მშობლები ხშირად სათამაშოებს ყიდულობენ და ბავშვებს ორგანიზებული აქტივობებით აკავებენ. ეს ძალიან სამწუხაროა, რადგანაც ბავშვების უმეტესობას მშობლებთან სრულფასოვანი თამაში უფრო უხარია, ვიდრე ახალი სათამაშო ან ორგანიზებული აქტივობა. ჩვენი აზრით, დედებსა და მამებს სამსახურისგან მეტი თავისუფალი დრო და ოჯახური ინტერესების ხელშემწყობი, მოქნილი სამუშაო გრაფიკი უნდა ჰქონდეთ. ამ მოსაზრებას საფუძვლად უდევს ჩვენი რწმენა, რომ მშობელი ბავშვის საუკეთესო სათამაშოა, განსაკუთრებით სამ წლამდე ასაკში. შედარებით უფროსი ასაკის ბავშვებისთვისაც სასარგებლო იქნება, თუ მშობლებს სამსახურისა და კარიერის გამო ნაკლები სტრესი ექნებათ. ამ შემთხვევაში მშობლები მათი ბავშვების საჭიროებებს უკეთ მიხედავენ, მაგალითად, ტრანსპორტით მგზავრობის საჭიროების დროს მეგობრებთან დაკავშირებაში დაეხმარებიან და ოჯახურ შვებულებებს, გამაჯანსაღებელ ღონისძიებებს, ბავშვებთან თამაშს და ერთობლივ ოჯახურ სპორტულ აქტივობებს უფრო მეტ დროს დაუთმობენ.

კვლევის შედეგები გვიჩვენებენ, რომ მშობლებთან ბავშვების თამაში ბავშვებისთვის ძალიან სასარგებლო შეიძლება იყოს. ამის დადებითი მხარეებია: პოზიტიური ზემოქმედება ბავშვის მეტყველებაზე, სიმბოლური რეპრეზენტაცია, კვლევითი ქცევა, მშობლებთან თბილი ემოციური კავშირი, სოციალური ურთიერთობები (Damast, Tamis-Le Monda, & Bornstein, 1996; Height, 1998; MacDonald, 1993). ამასთან ერთად, სამ წლამდე ასაკის ბავშვთან მშობლების თამაში მას უფრო გვიანდელ პერიოდში თანატოლებთან თამაშისა და სოციალური ურთიერთობებისთვის ამზადებს.

ბევრ დასავლურ კულტურაში მიიჩნევა, რომ მაქსიმალური სარგებელი მაშინ მიიღება, როდესაც მშობლებისა და ბავშვების თამაში ორმხრივად ინტერაქტიულია; შესაბამისად, ასეთი პრაქტიკა ძალიან ხშირად გამოიყენება. მკვლევრებმა პატარა ბავშვებთან თამაშის დროს მშობლის ქცევა აღწერეს როგორც თბილი, არადიდაქტიკური და საპასუხო ვერბალური რეაქციის მიმცემი (Shine & Acosta, 2000). ეს პატარა ბავშვებს თამაშის საბაზისო უნარების გამომუშავებაში ეხმარება. ზოგიერთ მშობელს აქვს უნარი, რომ ბავშვს თამაშის მრავალფეროვანი გამოცდილება შესძინოს, რომელიც მას განვითარების შემდგომი დონისკენ უბიძგებს (მაგ.: ვიგოტსკის „განვითარების უახლოესი ზონა“). ბევრი მშობელი ბავშვებში თამაშისა და ფანტაზიის უნარის განვითარების დაჩქარებას განგებ ცდილობს (Height, 1998).

მშობლების ბავშვთან ასეთი თამაში, რა თქმა უნდა, კულტურული თავისებურებებით არის განპირობებული (Roopnarine, Lasker, Sacks & Stores, 1998). როგორ, როდის და სად თამაშობენ მშობლები თავიანთ ბავშვებთან - სხვადასხვა კულტურებში ეს პრაქტიკა ძალიან განსხვავებულია. ბევრ კულტურაში ზემოთ აღწერილ ფენომენს ვერ ვხვდებით. ამერიკელი მშობლები სიმბოლური და ფიზიკური თამაშებით ცდილობენ ბავშვის განვითარებას. ზოგიერთ განვითარებად ქვეყანაში და ამერიკაში მცხოვრებ უმცირესობებს შორის თამაში ხშირად მუშაობის პროცესის თანმდევი და ინფორმაციის პირდაპირ მიწოდებასა და სწავლებასთან არის დაკავშირებული. მშობლების ქცევა თემში მოქმედი სოციალურ-კულტურული ძალების ზეგავლენით ფორმირებულ მათ რწმენას ასახავს. მშობლების ნებისმიერი თამაში (სულერთია იქნება ეს ბავშვთან თამაში თუ არა) მათი რწმენის სისტემის გამომდინარეობს, რომელიც თავის მხრივ ისეთი სოციალური დეტერმინანტების შედეგია, როგორცაა სოციალური კლასი და კულტურა (იხ. სურათი N 6.1.).

იმის მიუხედავად, რომ კვლევებმა გვიჩვენეს, რომ ზოგიერთ კულტურაში, თემში ან ოჯახში მშობლები ბავშვების თამაშში უშუალოდ არ მონაწილეობენ ან მათი მონაწილეობა დაბალია, ეს სულაც არ ნიშნავს, რომ მშობლები თავის ბავშვებს საერთოდ არ ეთამაშებიან. ეს ნაკლებადაც არის მოსალოდნელი, ვინაიდან მშობლისა და შვილის თამაში ცხოველების ძალიან ბევრი სახეობისთვის არის დამახასიათებელი და როგორც ჩანს, ევოლუციის პროცესში არჩეული უნივერსალური ადამიანური თვისებაა. ბავშვები, რომლებიც შეერთებულ შტატებში ან სხვა ქვეყნებში ამა თუ იმ უმცირესობების თემებში იზრდებიან, მაგალითად, მაიას ტომში, მშობლებთან თამაშის სხვაგვარ გამოცდილებას იღებენ (Gaskin, 1999).

და-ძმის ზეგავლენა

ოჯახში და-ძმის ურთიერთობა ოჯახის დინამიკის ნაწილია და ბავშვების თამაშზე აისახება. და-ძმის თამაში და სოციალური ურთიერთობები, ზოგადად, განსხვავებულია როგორც მშობლისა და ბავშვის ურთიერთობების მოდელისგან, აგრეთვე თანატოლებთან ურთიერთობის მოდელისგანაც. უფრო მეტიც, და-ძმის ურთიერთობის კვლევა რთულია, რადგანაც უფროს-უმცროსობასა და სქესზე ბევრი რამ არის დამოკიდებული (Oden & Hall, 1998).

ნაკლებად მოსალოდნელია, რომ უფროსი და-ძმა ისევე მოერგოს უმცროსების თამაშს, როგორც ამას მშობლები აკეთებენ და ორმხრივობისკენ არ ისწრაფვიან. ხშირად ახლადფეხადგმული ან სკოლამდელი ასაკის ბავშვის უფროსი და ან ძმა მას პარალელური თამაშის სტილში ეთამაშება. აგრეთვე მოსალოდნელია და-ძმას შორის გარკვეული კონკურენციის არსებობა ეჭვიანობის ან შურის გამო, რაც ერთმანეთისთვის სათამაშოების დათმობას ან ერთად თამაშს ხელს უშლის. ასაკის მატებასთან ერთად ბავშვებს შორის დამაბულობა შეიძლება გაიზარდოს და ერთობლივი აქტივობების მიმართ ორმაგი (ამბივალენტური) დამოკიდებულება ჩამოყალიბდეს. მშობლები გადაჭრიან ამ პრობლემას, თუ ბავშვებს ერთმანეთს არ შეადარებენ და ერთნაირად, რომელიმესთვის უპირატესობის მიუნიჭებლად მოეპყრობიან. მაშინაც კი, როდესაც და-ძმას შორის ურთიერთობა ძალიან პოზიტიურია, მოსალოდნელია, რომ ბავშვები ერთი მხრივ შესაძლოა ძალიან ახლოს იყვნენ ერთმანეთთან და ერთმანეთს საიდუმლოებებსაც უზიარებდნენ, მეორე მხრივ, თამაშის დროს ჩხუბობდნენ და ერთმანეთის მიმართ მტრობას ამჟღავნებდნენ. მაშინაც კი, როდესაც მდგომარეობა იძაბება და ბავშვებს შორის ჩხუბი ჩამოვარდება, ისინი მაინც გვერდში უდგებიან და იცავენ ერთმანეთს სხვა პირის შემოტევის დროს. ჩანს რომ და-ძმის ურთიერთობებში სტაბილურობის დონე მაღალია. თუ პატარაობაში ისინი ერთმანეთთან ახლოს არიან, ეს ურთიერთობა მოზრდილ ასაკშიც გაგრძელდება (Dunn, 1992).

როდესაც და-ძმის თამაშზე ვფიქრობთ, აუცილებელია მათი რიგითობის და სქესის გათვალისწინება. დაკვირვებები გვიჩვენებენ, რომ ერთი და იგივე სქესის ბავშვებს (დებს ან ძმებს) შორის კონკურენციის ხარისხი უფრო მაღალია, ვიდრე საწინააღმდეგო სქესის წყვილებს შორის. ამასთან ერთად, ერთი სქესის ბავშვები უფრო ხშირად თამაშობენ მათი სქესისთვის დამახასიათებელ სტერეოტიპულ თამაშებს (Stoneman, Brody & MacKinnon, 1986). ცხადია, რომ და-ძმას შორის უფროსი ბავშვები დომინანტურ როლს ასრულებენ. უმცროსი და ან ძმა, როგორც წესი, უფროსი დის ან ძმის დარიგებებს დადებითად იღებს.

და-ძმის ურთიერთობაზე, მათ შორის თამაშზე, ზემოქმედება შეიძლება მოახდინონ ოჯახისთვის დამახასიათებელმა სხვა ცვლადმა პარამეტრებმაც. თუ ბავშვებს შორის სხვაობა ოთხ წელზე მეტია, მათ შორის გაცილებით ნაკლები კომუნიკაცია იქნება. ეს გამოწვეულია არა მხოლოდ განვითარების დონეების სხვაობით (მაგ.: როდესაც ერთი სკოლამდელი ასაკისაა, ხოლო მეორე - დაწყებითი სკოლის ასაკის), არამედ იმითაც, რომ ისინი სხვადასხვა თაობის ჯგუფებს ეკუთვნიან (მაგ.: სხვაობა 90-იანი წლების შუა პერიოდში და ბოლო პერიოდში დაბადებულ თაობებს შორის). თანამედროვე მსოფლიოში მიმდინარე სწრაფი ცვლილებების პირობებში, სულ რამდენიმე წლით ერთმანეთისგან დაშორებული სოციალურ-ისტორიული პერიოდები შეიძლება განსხვავებული იყოს. მაგალითად

გატაცებები, მოდა, ხუმრობები, დასვენების საყვარელი სახეობები და პოპულარული კულტურა შეიძლება მნიშვნელოვნად შეიცვალოს და ზემოქმედება მოახდინოს ბავშვების თამაშზე (იხ. მე-11 თავი).

ისევე როგორც მშობლებისა და შვილების თამაშის შემთხვევაში, კულტურული განსხვავებები თავს იჩენს და-ძმის თამაშშიც. მაგალითად, მაიას ტომის დედები უღიტიანებენ და არწევენ თავიანთ ახლადფეხადგმულ ბავშვებს, მაგრამ სხვანაირად არ ეთამაშებიან მათ, რადგანაც მინდორში მუშაობა უწევთ. თამაშში ბავშვების პარტნიორების როლს და-ძმი ან ბიძაშვილ-მამიდაშვილები ასრულებენ (Rogoff & Mosier, 1993). ეს ზოგადად, ძალიან ბევრი განვითარებადი ქვეყნისთვის არის დამახასიათებელი, სადაც უფროსი ბავშვები უმცროს და-ძმას უვლიან და მათი თამაშით გარკვეულ სამუშაოს ასრულებენ ანუ კონკრეტული თემის ადათების შესაბამისად, ბავშვების მიერ შესასრულებელ სამუშაოში თამაშის ელემენტები არის გაერთიანებული (Haskins, 1999). ამის მიუხედავად, დედები და-ძმასთან შედარებით უფრო მეტად არიან განწყობილნი ბავშვებთან სიმბოლური თამაშების სათამაშოდ. მექსიკური ოჯახების კვლევისადმი მიძღვნილ ნაშრომში პერეს-გრანდოსი (Perez-Granados, 2002) აღნიშნავს, რომ ორი-სამი წლის ასაკის ბავშვების დედები უფრო მაღალი ალბათობით თამაშობდნენ ბავშვებთან სიმბოლურ თამაშებს (მაგალითად „პიკნიკზე წასვლას“) საკვები პროდუქტების გამოყენებით, ვიდრე ოთხი-ექვსი წლის და-ძმა, რომლებიც თავისი უმცროსი და-ძმისთვის საგნებს სიმბოლურ მნიშვნელობებს ანიჭებდნენ, მაგრამ მათ ნაკლებად ესაუბრებოდნენ.

თამაში და კულტურა

არაბეთის გაერთიანებული საემიროების დედაქალაქ აბუ-დაბიში ქალაქის პარკის შესასვლელთან გამოკრულია განცხადება - „ეს პარკი ბავშვებისა და ქალბატონებისთვის არის განკუთვნილი. ათ წელზე უფროსი ასაკის ბიჭების პარკში შესვლა აკრძალულია“. გვატემალას მაღალმთიან სოფლებში მიიჩნევა, რომ 8 წლის ასაკის ბიჭები და გოგონები მშობლებს სავალე სამუშაოებში, ყავის დაფქვასა და საჭმლის მომზადებაში უნდა ეხმარებოდნენ, ხოლო ხუთი-ექვსი წლის გოგონებმა დედებთან ერთად უნდა რეცხონ მდინარეში ტანსაცმელი. ამის მიუხედავად, ამ ბავშვებზე მუშაობის ჩვენეული, პროტესტანტული კონცეფცია არ ვრცელდება და ისინი ხშირად სიმინდის ყანებში თამაშობენ, მდინარის თბილი წყლით ერთმანეთს წუწავენ და ადგილობრივი დღესასწაულების დროს უფროსების გარშემო დარბიან, როდესაც ისინი საჭმელს ამზადებენ. ზოგჯერ უფროსებიც ანებებენ მუშაობას თავს და ბავშვებს ეთამაშებიან.



არაბეთის გაერთიანებული საემიროების დედაქალაქ აბუ-დაბიში ქალაქის პარკის შესასვლელში გამოკრული განცხადება: „ეს პარკი ბავშვებისა და ქალბატონებისთვის არის განკუთვნილი. ათ წელზე უფროსი ბიჭების პარკში შესვლა აკრძალულია“.

კულტურა გავლენას ახდენს ჩვენს ნებისმიერ აქტივობაზე, თამაშის ჩათვლით. ამის მიუხედავად თამაში, ისევე როგორც კულტურა ძნელი განსასაზღვრია. ჩვენ ვიცით რას აქეთებს კულტურა: ის ჩვენი გამოცდილებების სტრუქტურას ქმნის და ჩვენს მიზნებს, როლებს და ღირებულებებს განსაზღვრავს. რელიგია, დედაენა, ეთნიკური თავისებურებები, განათლება, შემოსავალი და ეროვნული იდენტობა - ეს ყველაფერი კულტურას უკავშირდება. მაგრამ ამავე დროს ისიც ვიცით, რომ ყველა კულტურა დინამიურია (დროის განმავლობაში იცვლება), რომ კულტურა განსხვავებულად მოქმედებს სხვადასხვა ადამიანებზე (მაგალითად, არაბეთის გაერთიანებულ საემიროებში მცხოვრებ ქალებსა და კაცებზე) და რომ კულტურები ერთმანეთზე ზემოქმედებენ და ამ ზემოქმედების შედეგად იცვლებიან. ჰარი ჰოიჯერი (Hoijer 1954) განმარტავს, რომ „სრულიად იზოლირებული, თავის თავში ჩაკეტილი და უნიკალური კულტურები არ არსებობს. კულტურებს შორის მნიშვნელოვანი მსგავსებებია, რომლებიც ნაწილობრივ კაცობრიობისთვის დამახასიათებელი საერთო ბიოლოგიური, ფსიქოლოგიური და სოციალური თვისებებიდან გამომდინარეობს“ (გვ. 94). და ადამიანებს მხოლოდ მათი კულტურული კონტექსტის გარკვეულწილად შეცვლა შეუძლიათ. მაგალითად, შეერთებულ შტატებში ჩამოსული არაბი ოჯახი გარკვეულწილად შეინარჩუნებს თავის კულტურულ იდენტობას და ღირებულებებს, ისეთს, როგორცაა რელიგიური პრაქტიკა, მაგრამ თავიანთ ვაჟებსა და ქალიშვილებს საბავშვო მოედნებზე ერთად თამაშს, სავარაუდოდ, დიდად არ დაუშლიან. მაიას ტომის ოჯახი, რომელიც ამ ქვეყანაში გადმოსახლდება, შეინარჩუნებს ენას და სხვა კულტურულ ასპექტებს, მაგრამ ალბათ არ გაუჭირდება სტანდარტულ სამუშაო დღეზე გადასვლა გათენებიდან დაღამებამდე მუშაობის ტრადიციული რეჟიმის ნაცვლად.

აუცილებელია იმის ცხადად გააზრება, რომ მართალია, როგორც აღვნიშნეთ, რასა და ეთნიკური წარმომავლობა კულტურის ნაწილია, ისინი კულტურას არ განსაზღვრავენ.

ჩანართი 6.3

სახლები და კულტურა

ავტორი ფრენსის უორდლი

გვატემალას მთიან რაიონში 1976 წლის დამანგრეველმა მიწისძვრამ ალიზით (გამოუწვავი აგურით) ნაშენი და ნარინჯისფერი კრამიტით გადახურული ძალიან ბევრი ლამაზი სახლი დაანგრია. ამის გამო, გაწეული დახმარების მთავარი ამოცანა მაიას ტომის მოსახლეობისთვის ახალი სახლების უზრუნველყოფა იყო. მე ვიყავი მოჰაუკის ინდიელების რეზერვაციის გუნდის წევრი, რომელიც გვატემალას მთიან რეგიონში ჩავიდა დაზარალებული მოსახლეობისთვის ახალი სახლების ასაშენებლად, თუმცა მშენებლობას ძირითადად კანადელები უძღვებოდნენ.

განადგურებული ქვეყნის დასახმარებლად (და კანადის სატყეო მრეწველობის გამოსაცოცხლებლად) კანადამ სამშენებლო სამუშაოებისთვის საჩუქრად დაპრესილი ნახერხისგან დამზადებული ტონობით ფიცარი გამოგზავნა. კანადელებმა ფეხბურთის ადგილობრივ მოედანზე „ფაბრიკა“ მოაწყვეს მასალების წინასწარ დასამზადებლად, რომლებსაც შემდეგ ადგილობრივი მოსახლეობა მათი ლამაზი ალიზის სახლების ჩასანაცვლებლად იყენებდა.

მაიას ტომის ინდიელები ტანდაბალი, შრომისმოყვარე ხალხია. მათ პატარა, დაბალჭერიან სახლებს სქელი კედლები აქვთ, რომლებიც მთიანი რეგიონისთვის დამახასიათებელ სიცივეს და სინოტივეს არ ატარებენ. ამასთან ერთად, კრამიტის გადახურვასა და კედელს შორის ადგილია დატოვებული, რომლიდანაც საკვების დამზადებისას ბოლი გარეთ გადის, ხოლო ზაფხულის ცხელ დღეებში სახლი ნიავედა. სითბოს შესანარჩუნებლად ფანჯრები და კარები პატარა ზომისაა. მთაში ხის მასალა ძალიან ცოტაა და მას მხოლოდ საჭმლის მოსამზადებლად საჭირო შემად იყენებენ. გათბობის მიზნით შეშის გამოყენება ამ რესურსის ფლანგვად მიიჩნევა. სახლები საკმაოდ პატარაა და გათბობის მიზნით ხშირად ყველას ერთ ოთახში სძინავს.

დასავლური ტიპის სახლები 4 x 8 ფუტის მოდელზეა გათვლილი. ყველა წინასწარ დამზადებული ფანერა, დაპრესილი ფიცარი და კედლების ფიცარი 4 x 8 (ან 4 x 16) ფუტის ზომის იყო. სახლების ჩარჩოს ასაგებად გამოყენებული ხის მასალა ამ ზომების გათვალისწინებით არის დაჭრილი. ამის გამო ტიპური დასავლური ოთახების სტანდარტული სიმაღლე 8 ფუტია. წინასწარ დამზადებული ასაწყობი სამშენებლო მასალები დასავლეთ ევროპისა და ჩრდილოეთ ამერიკის საშუალო ზომეზეა გათვლილი, რაც მათ გეოგრაფიულ მდებარეობასა და კლიმატურ პირობებს შეესაბამება. მაგალითად, გვატემალასგან განსხვავებით, ევროპასა და ჩრდილოეთ ამერიკაში სახლებს გათბობა (და ხშირად გაგრილებაც) სჭირდებათ. ამის გამო, მათ საფუძვლიანი თბოიზოლაცია და გათბობის სისტემები აქვთ. ცენტრალურ ამერიკასა და ბრაზილიაში სახლებში, ჩვეულებრივ, გათბობა არ არის და მათ ღია ელემენტები აქვთ.

კანადელებმა სახლები 4 x 8 ფუტის მოდელის მიხედვით ააშენეს, დაპრესილი ნახერხის ფიცრების კედლებით და თუნუქის გადახურვით (ეს კედლები საკმარისად ძლიერი არ იყო კრამიტის სახურავის დასაჭერად). უფრო მეტიც, კანადელებმა ივარაუდეს, რომ ადგილობრივ მოსახლეობას საჭმლის დამზადება ამ სახლის გარეთ, სამზარეულოშიც შეეძლო. ადგილობრივი მოსახლეობისთვის ეს სახლები ცივი და „უსულო“ აღმოჩნდა. საჭმლის დამზადებისას ბოლი გარეთ ვერ გადიოდა. საბოლოოდ ბევრმა ოჯახმა ეს ახალი სახლები სარეცხის გასაშრობად გამოიყენა და

კულტურა და თამაში

ერთ-ერთი ყველაზე საინტერესო და წინააღმდეგობრივი კითხვა, რომელიც დღეს ფსიქოლოგიისა და ბავშვის განვითარების კვლევის წინაშე დგას, შემდეგია: არსებობს თუ არა უნივერსალური ქცევები, სწავლის თანმიმდევრობა, განვითარების გრაფიკები და ზრდის მოდელები, თუ ბავშვის ზრდასა და განვითარებასთან დაკავშირებული ყველა ფაქტორი მისი კულტურული კონტექსტის პირდაპირი პროდუქტია? ბევრ მეცნიერს მიაჩნია, რომ უნივერსალური ნორმები და მოლოდინები არ არსებობს, რომ ბავშვში ისეთი თვისებები ყალიბდება, რომელსაც მისი კულტურული გარემო განაპირობებს და აძლიერებს და რომ გენდერული როლი და შემეცნების უნარი კულტურულ მოლოდინებს ეყრდნობა (Kaiser & Rasminsky, 2003). ბუნებრივია, რომ ეს კითხვა თამაშსაც ეხება: რამდენად უნივერსალურია ბავშვის თამაში, თამაშის მოდელები და განვითარების თანმიმდევრობა და რამდენად არიან ისინი დამოკიდებულნი კულტურულ თავისებურებებზე? როგორც ადრეც აღვნიშნეთ, კულტურა მოიცავს მთელ რიგ ცვლად პარამეტრებს, რომლებიც უნიკალურ ურთიერთქმედებაში შედიან ერთმანეთთან. ესენია რასობრივი და ეთნიკური წარმომავლობა, ენა, სოციალური ჯგუფისადმი კუთვნილება და შემოსავალი. ამის გამო, დისკუსიის ერთ-ერთი საგანია - არის თუ არა თამაში პრივილეგირებული და საშუალო კლასის სტატუსის ფუნქცია.

ჩვენთვის ამ კითხვებს უაღრესად დიდი მნიშვნელობა აქვს, რადგანაც ეს წიგნი დიდწილად ეყრდნობა რწმენას, რომ ყველაფერი ის, რაც თამაშის შესახებ ვიცით - თამაშის სხვადასხვა სახეები, მარტივიდან რთული თამაშისკენ დინამიკა, თამაშსა და სწავლას შორის ურთიერთდამოკიდებულება და თამაშის მეშვეობით სწავლის ხელშეწყობა - საკმაოდ უნივერსალურია და მასწავლებლებს პედაგოგიურ პროცესში ამის გამოყენება შეუძლიათ. მაგრამ უმთავრესი კითხვა ასეთია: ღირებულია თუ არა ჩვენს მიერ განხილული ეს კონცეფციები ყველა ბავშვის მიმართ თუ მხოლოდ კონკრეტულ კულტურულ გარემოში მცხოვრები ბავშვებისთვის არის გამოსადეგი?. იმის გათვალისწინებით, რომ ადრეული და სასკოლო ასაკის ბავშვების პროგრამები სულ უფრო მრავალფეროვანი ხდება, ამ კითხვაზე პასუხსაც, შესაბამისად, მით მეტი მნიშვნელობა ენიჭება.

ცხადია, ამ და ბევრი სხვა დასავლური ქვეყნების საზოგადოებები განათლებაზე განსაკუთრებით დიდ აქცენტს აკეთებენ, მუშაობასა და თამაშს ერთმანეთისგან მკვეთრად მიჯნავენ და ინდივიდუალიზმსა და სამომხმარებლო იდეოლოგიას უკიდურესად დიდ მნიშვნელობას ანიჭებენ. უფრო მეტიც, ეს საზოგადოებები ბავშვობასა და განათლებას, ძირითადად, როგორც ზრდასრულ ასაკში წარმატებული და ნაყოფიერი ცხოვრებისათვის მოსამზადებელ პერიოდს, ისე უყურებენ. არის თუ არა ჩვენი მსჯელობა თამაშის შესახებ - კვლევა, ფილოსოფია, თეორიები და პრაქტიკული რჩევა - ღირებული მხოლოდ დასავლურ საზოგადოებებში მცხოვრები ბავშვებისათვის, რომლებიც ამ საზოგადოებების მთავარ სოციალურ ჯგუფებს მიეკუთვნებიან?

ცხოველებიც თამაშობენ. ახალგაზრდა მაიმუნები, რომლებსაც აფრიკაში შეისწავლიან, უხეში თამაშით, წესების გარეშე, არიან დაკავებულნი - ერთმანეთს დასდევენ, ტალახში კოტრიალობენ, ჭიდაობენ და ერთმანეთს უტევენ - მაგრამ რეალურად ერთმანეთისთვის ზიანი არასდროს მიუყენებიათ. ამ თამაშში სხვა მაიმუნებიც ერთვებიან (Blurton-Jones, 1976). მეცნიერები ვარაუდობენ, რომ ახალგაზრდა ცხოველები თამაშს სოციალურ და საბრძოლო უნარებში გასავარჯიშებლად იყენებენ, რომ ისეთი ძალა და ამტანობა გამოიმუშაონ, რომელიც ზრდასრულ ასაკში გადასარჩენად გამოადგებათ (Brown, 1994).

ამის მიუხედავად, ბრაუნი აგრეთვე მიიჩნევს, რომ ცხოველები უბრალოდ გასართობადაც თამაშობენ. ჟურნალში, „National Geographic“, გამოქვეყნებულ სტატიაში ის აღწერს ჰასკის ჯიშის ძაღლისა და პოლარული დათვის თამაშს. ჩვეულებრივ, ეს ორი ანტაგონისტური სახეობაა, მაგრამ მიუხედავად ამისა, მაინც რეგულარულად თამაშობენ ერთმანეთთან. ბრაუნი აღწერს, როგორ მოსრიალებდა ყორანი ზურგით უელსის თოვლიანი მთიდან ქვემოთ, შემდეგ ისევ მთაზე ადიოდა და ამ პროცესს რამდენჯერმე იმეორებდა. ის ასევე გვიყვება, როგორ აკეთებენ თოვლის გუნდებს ახალგაზრდა იაპონელი მაკაკები, ბავშვების მსგავსად და შემდეგ ამ გუნდებს ამაყად უჩვენებენ ერთმანეთს (Brown, 1994). ყველამ ვიცით, რომ ძაღლების უმეტესობას - და არა მხოლოდ მონადირე ძაღლებს - უყვართ ბურთის, ფრისბის და წყალში გადაგდებული ნივთების მოტანის თამაში, ხოლო კატებს - თამაში ზონარზე გამობმული სათამაშო თაგვებით.

როგორც ჩანს, ცხოველთა თამაში უნივერსალურია, რადგანაც მათთვის უცხოა კულტურული კონტექსტი. ბულტონისა და სმიტის მიხედვით (1989), ჩხუბობანას იაპონელი, კორეელი და მექსიკელი ბავშვებაც თამაშობენ, ისევე როგორც ყველა ეთნიკური და სოციალური ჯგუფის ჩრდილოეთ ამერიკელი, ევროპელი და ავსტრალიელი ბავშვები.

არის თუ არა ესოდენ დიდი განსხვავება კულტურებს შორის? ჰოლი (1977) დასავლეთ ევროპას, ჩრდილოეთ ამერიკას, ავსტრალიას და კანადას „დაბალი კონტექსტის კულტურებს“ უწოდებს, ხოლო აზიას, აფრიკას, სამხრეთ ევროპასა და სამხრეთ ამერიკას - „მაღალი კონტექსტის კულტურებს“. „დაბალი კონტექსტის კულტურა“ პიროვნებას მეტ მნიშვნელობას ანიჭებს, ვიდრე ჯგუფს. ის პიროვნების დამოუკიდებლობას და წარმატებას უმაღლეს ღირებულებად მოიაზრებს. ამ ღირებულების მაგალითია შეერთებული შტატების „დამოუკიდებლობის დეკლარაციის“ განცხადება, რომ ყველა ადამიანი თანასწორუფლებიანი შეიქმნა“ და „სიცოცხლის, თავისუფლების და ბედნიერებისკენ სწრაფვის უფლება აქვს“. მისი კიდევ ერთი მაგალითია მასლოუს (1959) მოთხოვნილებების იერარქია, რომელიც თვითრეალიზაციას ადამიანის განვითარების კულმინაციად მიიჩნევს. „დაბალი კონტექსტის კულტურები“ ბავშვის აღზრდისა და განათლების ამოცანად ისახავენ, „მოქალაქეებს თვითდამკვიდრება, ინიციატივის აღება, ძიება და დასახულის მიღწევა ასწავლონ“ (Kaiser & Rasminsky, 2003, გვ. 54).

მეორე მხრივ, „მაღალი კონტექსტის კულტურები“ პიროვნებებს მიიჩნევენ ერთმანეთზე დამოკიდებულ პირთა ჯგუფებად, როგორცაა გაფართოებული ოჯახი, თემი, ეთნიკური ან რასობრივი ჯგუფი და ა.შ. პიროვნების ღირებულება და სტატუსი მის მიერ ჯგუფში შეტანილი წვლილის, ჯგუფთან ჰარმონიული ურთიერთობისა და კონსენსუსის

საფუძველზე ფასდება. ინდივიდუალური მიღწევები, განსაკუთრებით თუ ისინი ჯგუფის ღირებულებებს ეწინააღმდეგებიან, ეგოიზმად და ჯგუფის უარყოფად აღიქმებიან (Kaiser & Rasminsky, 2003).

ამკარაა, რომ დაბალი და მაღალი კონტექსტის კულტურებში თამაშს სრულიად განსხვავებული ფუნქცია აქვს მინიჭებული. „მაღალი კონტექსტის კულტურებში“ თამაში კონცენტრირებულია თანამშრომლობაზე, გაზიარებაზე, ჯგუფისადმი ლოიალობაზე და ინდივიდუალური საჭიროებებისა და სურვილების მეორე პლანზე გადატანისა და კოლექტიური კეთილდღეობის პირველ პლანზე დაყენების სწავლებაზე. ჯგუფური თამაშები გამოიყენება იმისთვის, რომ ბავშვებმა უფრო დიდ ჯგუფში საკუთარი როლი გააცნობიერონ. მეორე მხრივ, დაბალი კონტექსტის საზოგადოებები პიროვნებაში ისეთი უნარებისა და კომპეტენციების განვითარებაზე არიან ფოკუსირებული, როგორცაა ინდივიდუალობა, ლიდერობა, თვითგამოხატვა და დამოუკიდებლობისკენ მუდმივი სწრაფვა (Kaiser & Rasminsky, 2003).

თამაში უნივერსალური ფენომენია თუ კულტურული? ჩვენ გვჯერა, რომ თამაში - მისი მრავალფეროვანი ფორმებითა და გამოხატულებით - ერთ-ერთი ფუნდამენტური აქტივობაა, რომელსაც ყველა ბავშვი ახორციელებს მცირედი გამონაკლისებით, რაც ძირითადად ფიზიკური შეზღუდვებით არის გამოწვეული. მიუხედავად ამისა, ასევე გვჯერა, რომ ამ თამაშის გამოხატვის გზები ბავშვის კულტურულ კონტექსტზეა დამოკიდებული. კულტურები, სადაც ვერბალური გამოხატვა, ფანტაზია და წარმოსახვითი თამაში მეტადაა დაფასებული შესაბამისი სახის თამაშისკენ წააქეზებენ, ხოლო კულტურებში, სადაც ფიზიკური მოძრაობა და რეალური ობიექტების მანიპულირება უფრო ღირებულია, უპირატესობა ფუნქციონალურ და კონსერვატიულ თამაშს ენიჭება.

ამ იდეის სიმარტივისა და ლოგიკურობის მიუხედავად, ჩნდება რთული კითხვა: საჭიროა თუ არა, რომ ისეთ უაღრესად პლურალისტულ ქვეყნებში, როგორცაა კანადა, ბრაზილია, შვედეთი შტატები და ევროპის დიდი ნაწილი, ადრეული ასაკის ბავშვთა პროგრამებსა და სკოლებში ისეთ თამაშებს შევუწყოთ ხელი, რომლებიც ჩვენი აზრით, მათ სკოლასა და შემდგომ ცხოვრებაში წარმატების მიღწევაში დაეხმარებიან? თუ პასუხი დადებითია, რომელია ასეთი თამაშები? ამის მიუხედავად პედაგოგებისა და მკვლევართა უმეტესობა ამჟამად ფიქრობს, რომ სხვებზე უკეთესი კულტურული კონტექსტები არ არსებობს და ამიტომ არ არსებობს არც საუკეთესო ტიპის თამაში - ჩვენ ვალდებულნი ვართ თითოეული ბავშვი უფრო დიდ საზოგადოებაში მისი პოტენციალის მაქსიმალური რეალიზებისთვის მოვამზადოთ. კარგი და მოსახერხებელი იქნებოდა იმ მარტივი მოსაზრების მხარდაჭერა, რომ სხვადასხვა კულტურულ კონტექსტებში მცხოვრები ბავშვები მათი კულტურის შესაბამის თამაშებს უნდა თამაშობდნენ, მაგრამ არის კი ეს სამართლიანი ბავშვების მიმართ?

მაგალითად, ფრენსის უორდლმა ახლახან ტრენინგი ჩაუტარა „კარგი დასაწყისის“ (head start) პროგრამის თანამშრომლებს სემინოლის ტომის ინდიელების რეზერვაციაში, ოკლაჰომას შტატში. ერთ-ერთმა მონაწილემ პროვოკაციული კითხვა დასვა: „როგორ უნდა ვასწავლოთ წერა-კითხვა ჩვენს ბავშვებს ადრეულ ასაკში მაშინ, როდესაც ჩვენ ზეპირი მეტყველების საზოგადოება ვართ, რომელიც არ კითხულობს? სად შეუძლიათ ჩვენს ბავშვებს კითხვის კრიტიკული მოდელის ნახვა, თუ ჩვენი მშობლები სახლში არ კითხულობენ?“ ეს კითხვა

ძალიან მნიშვნელოვანია, რადგან წიგნიერება „კარგი დასაწყისის“ (Head Start) პროგრამის და ფედერალური აქტის, „არცერთი ჩამორჩენილი ბავშვი“ (No Child Left Behind Act), ყურადღების ცენტრშია. ამ დროს, სემინოლის ტომი თავის ბავშვებს მაღალი კონტექსტის კულტურულ გარემოს უქმნის, ხოლო „კარგი დასაწყისი“ ფედერალური პროგრამა და დაბალი კონტექსტის კულტურის ღირებულებებს ასახავს. იმისთვის, რომ სემინოლის ტომის ინდიელთა ბავშვებმა წარმატებას მიაღწიონ, მათ ძირითად ამერიკულ კულტურაში ფუნქციონირება უნდა შეძლონ.

კულტურის ზეგავლენა თამაშზე

თამაშის განვითარების ძირითადი თეორიების უნივერსალურობის საკითხის გასარკვევად და სხვადასხვა კულტურებში თამაშის ზოგიერთი სახეობის (მაგალითად, სიმბოლური ან როლური თამაშის) არსებობის ან პოპულარობის დასადგენად, წარსულში მსოფლიოს სხვა ქვეყნებში საბავშვო თამაშების კვლევა ჩატარდა. ეთნოგრაფიულმა ანთროპოლოგიურმა კვლევებმა, მაგალითად შვარცმანის (1978) მიერ ჩატარებულმა კვლევამ, გარკვეული მითები გააქარწყლა, მაგალითად ის, რომ შრომის სამყაროში ბავშვის ადრეული ჩართვა თამაშს გამოირცხავს ან რომ სიმბოლური თამაშისთვის განკუთვნილი სათამაშოები ან იმავე ასაკის პარტნიორი მოთამაშეების ყოლა სოციალური სიმბოლური თამაშის აუცილებელი პირობებია. წარმოსახვითი თამაშის ტიპები ყველა კულტურაში გვხვდება, თუმცა თამაშის თემები, შინაარსი და სტილი მკვეთრად განსხვავებულია.

კვლევებმა აჩვენეს, რომ სხვადასხვა კულტურებში თამაშის შინაარსისა და სტილის ურთიკვი მრავალფეროვნება არსებობს; ამასთან ერთად, თამაშის ზეგავლენა კულტურულ კონტექსტზე და პირიქით, კულტურული კონტექსტის ზემოქმედება თამაშზე, ასევე ძალიან მრავალფეროვანია. ეს კვლევები შეიძლება სამ კატეგორიად დაიყოს:

1. კვლევები, რომლებიც კონკრეტული კულტურისთვის დამახასიათებელ თამაშს და შესაბამის ქცევებს აღწერენ (მაგ.: deMarrais, Nelson & Baker, 1994);
2. კვლევები, რომლებშიც ერთმანეთთან შედარებულია სხვადასხვა ქვეყნების ბავშვების, მაგალითად ტაივანელი და შეერთებული შტატების ბავშვების თამაშები (მაგ.: Pan, 1994; Tobin, Yu & Davidson, 1989);
3. კვლევები, რომლებშიც საბავშვო ბაღებში ემიგრანტი ბავშვების თამაშს შეისწავლიან - მაგალითად კორეიდან შეერთებულ შტატებში ახლახან ემიგრირებული ბავშვების თამაშს (Farver, Kim & Lee, 1995; Ferwer, Kim & Lee-Shin, 2000).

კონკრეტული კულტურისთვის დამახასიათებელი თამაშის კვლევის ილუსტრირებისთვის განვიხილოთ დემარეს ნაშრომი (deMarrais, Nelson & Baker, 1994) იუპ-იკის ესკიმოსი გოგონების თამაშის შესახებ. კვლევა ჩატარდა ეთნოგრაფიული ინტერვიუებისა და მონაწილეებზე დაკვირვებების გზით და მასში აღწერილია „ისტორიების ხატვა დანით“ (Storyknifing), რომლის დროსაც ესკიმოსები ტალახზე სპეციალური დანით სურათებს ხატავენ და ამ ფორმით მთელ ისტორიას ყვებიან. ეს ტრადიცია გავრცელებულია ალასკას სოფლებში მცხოვრები 6-12 წლის გოგონების ინკულტურაციისა და განვითარებისთვის. როგორც მკვლევრებმა აღნიშნეს, როდესაც შუადღის მზე მდინარის ტალახიან ნაპირებს

გაათბობდა ხოლმე, გოგონები ტალახში ისტორიების ხატვით საათობით ერთობოდნენ. ეს აქტივობა ეხმარება მათ ისწავლონ უფროსი ბავშვებისგან ნათესაური კავშირების, გენდერული როლების და თემის ნორმებისა და ფასეულობების შესახებ. ის აგრეთვე ეხმარება გოგონებს თამაშისა და ისტორიების მემწეობით გააერთიანონ თავისი კულტურის ცოდნა და მასთან დაკავშირებული გრძნობები, შეიძინონ სხვადასხვა უნარები და ისწავლონ იმ საზოგადოების წეს-ჩვეულებები და ფასეულობები, რომელშიც ცხოვრობენ.

თამაშისა და კულტურის შემსწავლელი მეორე ტიპის კვლევების მაგალითია პანის (Pan, 1994) მიერ ჩატარებული კვლევა. მან ერთმანეთს შეადარა ტაიპის საბავშვო ბაღების ბავშვების თამაში და შეერთებულ შტატებში მცხოვრები ბავშვების თამაში, რომელიც მანამდე რუბინს ჰქონდა შესწავლილი (Rubin et al., 1978). პანისა და რუბინის დაკვირვების პროცედურები და სათამაშო ქცევის კოდირება ერთნაირი იყო. პანის შედეგებმა გვიჩვენეს, რომ ჯგუფური როლური თამაში უფრო მეტად შეერთებულ შტატებში იყო გავრცელებული: ამერიკულ სკოლამდელ კლასებში მას ორჯერ უფრო ხშირად თამაშობდნენ, საბავშვო ბაღებში კი, სამჯერ უფრო ხშირად. პარალელურ კონსტრუქციულ და წესებიან ინტერაქტიულ თამაშებს ტაივანელი ბავშვები უფრო ხშირად თამაშობდნენ. პანის განმარტებით, ეს განსხვავებები თამაშის მიმართ დედების განსხვავებული დამოკიდებულებით იყო გამოწვეული.

მესამე ტიპის კვლევები ემიგრანტ ბავშვებზეა მიმართული. მათი მაგალითია ფარვერის, კიმისა და ლიმის კვლევა (Farver, Kim & Lee, 1995). მათ 3-5 წლის კორეელი ბავშვებისა და ანგლო-ამერიკელი ბავშვების თამაში შეადარეს. ანგლო-ამერიკელი ბავშვები სოციალურ წარმოსახვით თამაშებს თამაშობენ, ხოლო არაფრის კეთება და პარალელური თამაში უფრო კორეული წარმოშობის ამერიკელი ბავშვებისთვის იყო დამახასიათებელი. ზედაპირული შეხედვით ისე ჩანდა, თითქოს ანგლო-ამერიკელი ბავშვები უფრო რთული ტიპის თამაშს თამაშობდნენ. ამის მიუხედავად, კვლევის ავტორებმა ყურადღება მიაქციეს, რომ კორეული წარმოშობის ამერიკელი ბავშვები თამაშის დასაწყებად ერთმანეთს სხვადასხვა საგნებს სთავაზობდნენ და უფრო მეტად თანამშრომლობდნენ, ვიდრე ანგლო-ამერიკელი ბავშვები, რაც კორეელების „მაღალი კონტექსტის“ კულტურულ ღირებულებებს (ერთმანეთზე დამოკიდებულებას და სენსიტიურობას) შეესაბამება.

თავის ყოვლისმომცველ კვლევაში, „ტრანსფორმაციები: ბავშვების თამაშის ანთროპოლოგია“, (Shvartsman, “Transformations: The Anthropology of Children’s Play”, 1978) შვარცმანმა ვრცელი მონაცემები წარმოადგინა არადასავლური, ტექნოლოგიურად და ეკონომიკურად ნაკლებად განვითარებული საზოგადოებების წევრი ბავშვების თამაშის შესახებ. მან აღნიშნა თამაშის აქტივობების და ტიპების სიმწირე ევგვიპტისა და კენიის სოფლებში მცხოვრებ ბავშვებს, აგრეთვე ისრაელში მცხოვრები ქურთი ებრაელების ბავშვებს შორის. თუმცა მან ასევე მიუთითა, რომ კვლევის შედეგად მიღებული მტკიცებულებების ნაკლებობა თამაშის აქტივობების არარსებობას სულაც არ ამტკიცებდა. მარგარეტ მიდის აზრით (Margaret Mead, 1975), „სტუდენტებმა უნდა გაითვალისწინონ, რომ არ შეიძლება ისეთ ნეგატიურ განცხადებას დავეყრდნოთ, რომელიც რომელიღაც სათამაშოს, თამაშის ან სიმღერის არარსებობას იმის საფუძველზე ამტკიცებს, რომ ეს სათამაშო, თამაში ან სიმღერა უფროსებს არ დაუნახავთ და არ ახსენდებათ“ (გვ. 161). უფრო გვიანდელი ანთროპოლოგიური კვლევები (Roopnarine, Johnson & Hooper, 1994) გვეუბნებიან, რომ სხვადასხვა კულტურების

წარმომადგენელი ბავშვების თამაშის ფორმები ძალიან მრავალფეროვანია და ხშირად მუშაობასთან არის კომბინირებული (მაგ.: Bloch & Walsh, 1983).

დასავლურ და ტრადიციულ საზოგადოებებში წარმოსახვით თამაშებს შორის არსებული განსხვავება შეიძლება უკავშირდებოდეს იმას, რასაც სტატონ-ტომპსონი (1972) „ასკრიპციული“ და „მიღწევებზე ორიენტირებული“ თამაშის კულტურას უწოდებს. „ასკრიპციული“ კულტურის წარმომადგენელი ბავშვები ისეთ თამაშებს თამაშობენ, რომელიც იმიტაციურია, მაგრამ ტრანსფორმაციული არ არის და იმპროვიზებული სათამაშოების ნაცვლად რეალისტურ სათამაშოებს იყენებს. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, „ასკრიპციული“ კულტურის წარმომადგენელი ბავშვები უფროსების ქცევის იმიტაციას ახდენენ; მათი თამაში რეპლიკაციურია და არა ტრანსფორმაციული. ამის საპირისპიროდ, „მიღწევებზე ორიენტირებული“ თამაშის კულტურის წარმომადგენელი პატარა ბავშვების წარმოსახვითი თამაშები ტრანსფორმაციულია, უფრო მოქნილი და მრავალფეროვანია (საგნის - ობიექტად, ობიექტის - სხვა ობიექტად და საკუთარი თავის - სხვა პირად ტრანსფორმაცია).

წარმოსახვით თამაშებს შორის კულტურული ფაქტორების გამო გაჩენილ განსხვავებებს წლების განმავლობაში აღწერდნენ სატონ-სმითი და მისი კოლეგები. მაგალითად, სატონ-სმითისა და ჰესის (Heath, 1981) ეთნოგრაფიულ ნაშრომში გაანალიზებულია ფანტაზიის ორი სტილი, რომლებსაც ავტორებმა „ზეპირსიტყვიერი“ და „წიგნიერი“ ფანტაზია უწოდეს. „ზეპირსიტყვიერი“ სტილის ფანტაზია, ჩვეულებრივ, რიტორიკული ტიპისაა. ამ დროს ხდება ვერბალური კომუნიკაცია ცენტრალურ მოსაუბრესა და ჯგუფს შორის. იმ კულტურებში, სადაც „წიგნიერი“ სტილი დომინირებს, ფანტაზია ხშირად გამოყენებულია განმარტოებულ სიტუაციებში, სტრესის მოსახსნელად, რუტინული ცხოვრებისგან თავის დასაღწევად და ისეთი გარემოებების წარმოსადგენად, რომლებიც რეალურად არ არსებობენ. სატონ-სმითმა აღნიშნა, რომ ის, რაც ჩვენ ფანტაზიის ნაკლებობა გვგონია, შეძლება სინამდვილეში ფანტაზიის განსხვავებული სტილის შედეგი იყოს.

დღეისათვის ამერიკის საშუალო სოციალური ფენის წარმომადგენლები მიიჩნევენ, რომ ბავშვებისთვის შექმნილი სათამაშოებისა და თამაშების მიზანი ადრეულ ასაკში შემეცნებისა და განვითარების სტიმულირებაა, რაც მათი აზრით ბავშვებს სკოლასა და ცხოვრებაში წარმატების მიღწევაში დაეხმარება. „წარმოსახვითი“ („ვიტომ“) თამაში განსაკუთრებულ მოწონებას იმსახურებს და უფროსების მიერ ბავშვების ასეთ თამაშში ჩაბმა განსაკუთრებით მიზანშეწონილად მიიჩნევა. ამის მიუხედავად, სხვა კულტურებში, ასეთი თამაში ბავშვობისთვის დამახასიათებელ ბუნებრივ თამაშად კი მოიაზრება, მაგრამ შედეგების თვალსაზრისით მას განსაკუთრებული მნიშვნელობა არ ენიჭება (მაგ.: Haskins, 1999). ამიტომ ამ თამაშისთვის სპეციალურად შექმნილი სათამაშოები შეიძლება არც კი არსებობდეს და უფროსები შეიძლება მასში არ მონაწილეობდნენ (Roopnarine et al., 1994; Schwartzman, 1978). ცხადია, რომ უფროსებისა და ბავშვების თამაში და თამაშში მონაწილეობის ფორმები სხვადასხვა კულტურებში განსხვავებულია.

ჩანართი N 6.4

ისტორია, რელიგია, ეკონომიკა, პოლიტიკა და თამაში ტაივანში

ტრადიციულ ჩინურ კულტურაში განათლება მაღალი სოციალური სტატუსისა და ეკონომიკური კეთილდღეობის მიღწევის ყველაზე მნიშვნელოვან „კიბედ“ ითვლება. უძველეს ბრძენთა გამონათქვამები კარგად არის ცნობილი: „ყველაფერის იგნორირება შეიძლება, მხოლოდ განათლებას დასაფასებელი“; „აუცილებელია კარგად ისწავლო, რომ თანამდებობის პირი გახდე“; „გულმოდგინება თავისთავად ფასდება; თამაშს არავითარი სარგებელი არ მოაქვს“; მშობლები შვილების წარმატებას აკადემიური მოსწრებით აფასებენ. ტრადიციულად, ბავშვების სწავლების პროცესში მათ მიუთითებენ, რა და როგორ უნდა გააკეთონ. ჩინეთში გამოყენებული დიდაქტიკური სწავლება მიმბაძველობას ეფუძნება და არა ტრანსფორმაციულ მიდგომას (Gardner, 1989). ჩინური ენის სტრუქტურა ადამიანებს მიმბაძველობით სწავლებისკენ უბიძგებს, რადგანაც ათასობით ჩინური იეროგლიფის და მათი თანმიმდევრობის ზეპირად დამახსოვრებას საჭიროებს. ახალგაზრდობაში მშობლებმაც ასეთი გზით ისწავლეს. მშობლების მოლოდინზე ზემოქმედების მომხდენი სხვა ფაქტორებია გამოცდებზე ორიენტირებული სახელმწიფო განათლების სისტემა და იმავე სოციალური წრის წარმომადგენელთა ზეწოლა. გადაწყვეტილებები, რომლებსაც მშობლები ბავშვის განათლებასთან დაკავშირებით იღებენ (მაგ.: საბავშვო ბაღების არჩევა, კლასგარეშე პროგრამებში ბავშვის შეყვანა და სახლში მუშაობა) ბავშვების თამაშსა და თამაშის უფლებაზე ზემოქმედებას ახდენენ.

ჩანგმა (2003) აღმოაჩინა, რომ ბავშვების თამაშზე ზემოქმედებას ისიც ახდენს, თუ რომელ სკოლაში სწავლობენ. ეთნოგრაფიული კვლევის მეთოდების გამოყენებით მან ორი კლასი სიღრმისეულად შეისწავლა და ბავშვების თამაშის შესაძლებლობებსა და ქცევებში საკმაოდ დიდი განსხვავებები გამოავლინა. „კვლევით-საგანმანათლებლო საბავშვო ბაღის“ ბავშვები სკოლაში თამაშობდნენ და სახლში მშობლებსაც „წარმოსახვითი თამაშის“ თამაშს სთხოვდნენ. „ეფექტიანი სწავლების საბავშვო ბაღის“ ბავშვებს კი თამაშის დრო არ ჰქონდათ. სათამაშოების მცირე რაოდენობა ბავშვებს არასდროს ჰყოფნიდათ. არსებული სათამაშოებიც კი თაროზე ძალიან მაღლა იყო შემოწყობილი. საინტერესოა, რომ როდესაც მასწავლებელი ნამუშევრების გასწორებით ან სამუშაო მასალების მომზადებით იყო დაკავებული, ზოგიერთი ბავშვი თამაშს ბედავდა. საკლასო ოთახში სათამაშო მასალების სიმწირის მიუხედავად, ბავშვები სათამაშოდ მაინც იყენებდნენ სხვადასხვა საგნებს: მაგალითად, ჩანთის ქამრები ვითომ ცხენის მათრახი იყო, ხოლო ბავშვი - ცხენოსანი ან მეეტლე; ან ვითომ ზონარი ტელეფონის ხაზი იყო ან დაფის საწმენდი - მობილური ტელეფონი და ბავშვი ტელეფონით საუბრობდა.

ჩანგმა აღმოაჩინა, რომ საბავშვო ბაღის (kindergarten) ასაკის ბავშვები სკოლის საათების დამთავრების შემდეგ ტაივანელ მშობლებს ხშირად დამატებით ხატვაზე, მუსიკაზე, ცეკვაზე და სხვა დამატებით კურსებზე დაჰყავდათ. ამ ბავშვებს საკმაოდ დატვირთული კვირა ჰქონდათ და თამაშის დრო თითქმის აღარ რჩებოდათ. მშობლები ძლიერ ტრადიციულ კულტურულ წნეხს განიცდიდნენ, რათა თავისი მოვალეობა შეესრულებინათ და დახმარებოდნენ ვაჟიშვილებს გამხდარიყვნენ დრაკონები, ხოლო ქალიშვილებს - ფენიქსები (“*Wan tsu chen lung*”). ისინი ძალიან ზრუნავდნენ იმაზე, რომ მათი შვილები მზად ყოფილიყვნენ დაწყებით სკოლაში შესასვლელად. მშობლები რეგულარულად აკონტროლებდნენ ბავშვების მიერ საშინაო დავალების მომზადების პროცესს. სახლში შესასრულებელი სამუშაო თამაშის დროს ამცირებდა.

ჩანგმა თამაშისა და კულტურის შესწავლის პროცესში სოციალურ-კულტურული მიდგომა გამოიყენა. ტაივანისა და სხვა აზიური ქვეყნების განათლების სისტემის ანალიზის დროს აუცილებელია გვესმოდეს ტრადიციული ღირებულებები, რომლებიც კუნფუციანიზმიდან მომდინარეობენ. კუნფუცის ფილოსოფიის მიხედვით, სოციალიზაციისა და განათლების ყველაზე მნიშვნელოვანი ამოცანა ბუნებრივი და სოციალური ჰარმონიის შენარჩუნებაა, ხოლო ამის მისაღწევად ადამიანმა ჯერ საკუთარი თავი უნდა განივითაროს, შემდეგ საკუთარ ოჯახში ჰარმონიას მიაღწიოს და შემდეგ თავის

ქვეყანას მართვაში დაეხმაროს. ამოცანა იმაში მდგომარეობს, რომ საკუთარი უმაღლესი ზნეობრიობა მთელ სამყაროს დაანახო. ტრადიციულად, აღმზრდელის ერთ-ერთი მოვალეობაა ზნეობრიობის მაგალითის ჩვენება. ის მოსწავლეებს განვითარებაში უნდა დაეხმაროს და ცოდნა მისცეს. აკადემიური მოსწრების მიმართ ესოდენ დიდი ყურადღება ტაივანში კუნფუციონიზმის და თანამედროვე პოლიტიკური ნებისა და იდეოლოგიის კომბინაციიდან გამომდინარეობს (Yang, 2002). ტაივანის ტრადიციული კულტურული თავისებურებების გათვალისწინებით, განათლების პროცესში თამაშის დანერგვა ყოველთვის ციცაბო მთაზე ტვირთის ზიდვის ტოლფას ძალისხმევას მოითხოვს.

თეორიის გამოყენება პედაგოგიურ პროცესში

როგორც ამავე თავში მივუთითეთ, განსხვავებული ადგილობრივი თავისებურებები, კულტურული და სოციალური კლასის ფაქტორების ჩათვლით, ბავშვების თამაშის ფორმასა და შინაარსზე გავლენას ახდენენ. ჩვენი სურვილია, რომ ბავშვებს თამაშის დროს თავისი პოტენციალის სრული ათვისების საშუალება ჰქონდეთ. ამისათვის კი უნდა გვესმოდეს თითოეული ბავშვის რეალური ცხოვრებისეული გამოცდილება და კულტურული კონტექსტი, რომ მას თამაშის შესაბამისი შესაძლებლობები მიეცეთ. პირველი მნიშვნელოვანი ნაბიჯია გულდასმით დავაკვირდეთ და მოვუსმინოთ ბავშვებს სკოლაში თამაშის პროცესში. ბავშვების წარმომავლობასთან დაკავშირებულ განსხვავებულ თავისებურებებში უკეთ გასარკვევად, მასწავლებლებს შეუძლიათ მშობლებთან ითანამშრომლონ. სკოლაში კულტურული თვალსაზრისით მისაღები თამაშების ორგანიზებასთან დაკავშირებით მშობლებს მასწავლებლებისთვის დახმარების გაწევა შეუძლიათ. გამდიდრებულ და კულტურულად მისაღებ პროგრამას შეუძლია ხელი შეუწყოს თამაშს, ურთიერთობებს და მეგობრობას სხვადასხვა წარმომავლობის ბავშვებს, მასწავლებლებსა და მშობლებს შორის.

მშობლების წვლილი

მშობლების ჩართულობა და მათთან სამუშაო ურთიერთობის დამყარება ხელს უწყობს მრავალეთნიკური ხედვის ჩამოყალიბებას (Hyen & Marshall, 1997). გარდა ცხოვრების სხვადასხვა სტილის, ენების და კულტურების უკეთ გაცნობისა და ყოველივე ამისათვის პოზიტიური ღირებულებების მინიჭებისა, მასწავლებლებმა აგრეთვე უნდა შეუწყონ ხელი სხვების მიმართ თანაგრძნობის, ურთიერთგაგებისა და სხვისი თვალთახედვის მიღების უნარის განვითარებას როგორც საკუთარ თავში, ასევე ბავშვებში. იდეალური მდგომარეობა თანამედროვე პლურალისტური საზოგადოების მრავალფეროვან კულტურულ გარემოში ერთობლივ და წარმატებულ მოქმედებას გულისხმობს. კომუნიკაცია და ურთიერთგაგება გვერდიგვერდ თანაარსებობენ და ბავშვისა და მისი ოჯახის შესახებ უფრო დეტალურ, სიღრმისეულ ცოდნას გვაწვდიან. ეს საჭიროა ჯგუფის შიგნით არსებული განსხვავებების უკეთ გასაგებად, რაც საშუალებას მოგვცემს თავიდან ავიცილოთ სტერეოტიპული შეხედულებები და შევადგინოთ მიუკერძოებელი სასწავლო პროგრამები (Derman-Sparks, 1989).

კურიკულუმის ადაპტირება

მრავალფეროვნების მიმართ პოზიტიური განწყობის გარდა, მასწავლებლებმა მათი სასწავლო პროგრამები ამ მრავალფეროვნების გათვალისწინებით უნდა შეადგინონ და საჭირო ცვლილებები შეიტანონ. კერიმ (Currey, 1971) სასწავლო პროგრამის ადაპტირების ბრწყინვალე, თუმცა შემთხვევითი მაგალითი მოიყვანა. მან აღწერა, თუ როგორ თამაშობდნენ ნავაჰოს ინდიელთა ტომის ბავშვები სოციალურ-დრამატულ თამაშს საშუალო სოციალური ფენის ბავშვებზე ორიენტირებული სკოლამდელი დაწესებულების სამეურნეო კუთხეში. სამეურნეო კუთხეში საბავშვო ავეჯი კედლებთან ისეთი კუთხით იდგა, რომ ეს სივრცე საკლასო ოთახის დანარჩენი ნაწილებისგან გამოეყო. როგორც ადრე განვმარტეთ, ასეთი ტიპის გატიხვრა, ჩვეულებრივ, რეკომენდებულია როლური თამაშის სივრცის გამოსაყოფად. რადგან ნავაჰოს ინდიელთა ტომის ბავშვების ეს ჯგუფი მრგვალი ფორმის ტრადიციულ „ჰოგანებში“ (მიწით დაფარულ ხის ტრადიციულ სახლებში) ცხოვრობდა, სადაც ყველანაირი ავეჯი კედლებთან არის მიდგმული, ამის გამო მათ უჭირდათ სკოლამდელი დაწესებულების სამეურნეო კუთხის საკუთარ სახლში არსებულ სიტუაციასთან დაკავშირება. ერთ დღეს, ოთახის დალაგების შემდეგ, ავეჯი და სათამაშოები შემთხვევით კედელთან მიწეული დარჩა. როგორც კი სათამაშო მასალები მათთვის ჩვეულ ადგილას აღმოჩნდა, ნავაჰოს ინდიელთა ტომის ბავშვებმა მაშინვე ენერგიულად წამოიწყეს სოციალურ-დრამატული თამაში!

კულტურული თვალსაზრისით სენსიტიური სწავლების კიდევ ერთი მაგალითია პატრიცია მონიგენ-ნუროს (Patricia Monighan-Nourot, 1995) მიერ მოყოლილი ისტორია ლაოსიდან ახლადჩამოსული პატარა გოგონას - სასავათის შესახებ. ერთ დღეს, როდესაც სასავათი სკოლამდელ დაწესებულებაში მივიდა, ზურგზე ბავშვის სატარებელი ნაჭრის ჩანთა ეკეთა და მასში ბავშვი-თოჯინა ეჯდა. მთელი სასკოლო დღის განმავლობაში, სხვა ბავშვებთან ერთად პროგრამის აქტივობებში მონაწილეობის (ხატვის, სათამაშო კუბურებით თამაშის და ა.შ.) დროს, სასავათს თავისი „შვილი“ თან დაჰყავდა. ეს სასავათს დაეხმარა ახალ გარემოს შეჩვეოდა, კუთვნილების გრძნობა გამოემუშავებინა და პროგრამას დაუფლებოდა. ამავე დროს, მან თანატოლების აღიარებაც მოიპოვა. სხვა მშობლებმა სასავათის დედას ნაჭრის ჩანთის თარგი სთხოვეს, რომ კლასში ამ ახალ თამაშში მონაწილეობა სხვა ბავშვებსაც შეძლებოდათ.

ადრეული ასაკის ბავშვების მულტიკულტურული განათლების პროგრამებში გამოყენებულია როგორც თამაში, ისე თავად მულტიკულტურულობაც; ეს მთლიანი სასწავლო პროგრამის ძირითადი განზომილებებია და არა დამატებითი ელემენტები. კულტურული თავისებურებების გათვალისწინებით სწავლების პროცესის წარმართვა ორმხრივად მართული აქტივობების შემუშავებას ნიშნავს, რომლის დროსაც უფროსები ბავშვებთან მოლაპარაკებისა და ძალაუფლების გაზიარების გზით მოქმედებენ (Stremmel, 1997). ბავშვების ცოდნას, მათ კულტურულ და ცხოვრებისეულ გამოცდილებას სერიოზულად ეკიდებიან და სასწავლო პროგრამასა და სწავლების პროცესზე გავლენის მოხდენის საშუალებას აძლევენ, როგორც ეს ზემოთ მოყვანილ მაგალითებშია აღწერილი. თამაშის პროცესში ბავშვები ჩვენ თავად გვაწვდიან ინფორმაციას საკუთარი თავის, წარმომავლობის და კულტურული თავისებურებების შესახებ.

თამაშის, კულტურისა და სასწავლო პროგრამის გაერთიანება მრავალი გზით შეიძლება, თავისუფალი თამაშისა და სტრუქტურირებული თამაშის ჩათვლით. ზოგადად, თავისუფალი თამაშის დროს, საგნები და სიმბოლოები ისეთ გარემოში უნდა იყოს განთავსებული, რომელიც ბავშვებს მათი კულტურის მიმართ პატივისცემას დაანახებს. შეიძლება მშობლებსაც ვთხოვოთ, რომ თავისუფალი თამაშისთვის საჭირო მასალების შესახებ აზრი გამოთქვან და ზოგიერთი მათგანი მოგვაწოდონ: მაგალითად ბიჟუტერია, შარფები, ტანსაცმელი, ბუტაფორია, ნოტები, სათამაშოები, თავსატეხები და თამაშები. ეს მულტიკულტურული მასალები ყოველთვის უნდა გვქონდეს, თუმცა ისინი შეიძლება რეგულარული როტაციის გზითაც ვცვალოთ.

მასწავლებლები ყოველთვის მზად უნდა იყვნენ საჭიროების შემთხვევაში ჩაერიონ, რომ თავისუფალი თამაშის დროს მულტიკულტურულ კომპეტენციებსა და დამოკიდებულებას ხელი შეუწყონ. მაგალითად, თუ მასწავლებელი ხედავს, რომ ბავშვები „რესტორნობანას“ თამაშის დროს იყენებენ ისეთ სტერეოტიპებს, როგორცაა „ყველა ჩინელს უყვარს ბრინჯი და ყველა მექსიკელს უყვარს ლობიო“, მან ბავშვებს უნდა აუხსნას, რომ ზოგიერთ მექსიკელს ლობიო ბრინჯზე მეტად არ უყვარს, ხოლო ზოგიერთ ჩინელს ლობიოც უყვარს (Boutte, Van Scoy, & Hendley, 1996). მასწავლებლის ჩარევა აუცილებელია ბავშვების ან სხვა მასწავლებლის მიკერძოებული ქცევის ან საუბრის დროს, ან როდესაც მას ზედაპირული ტურისტული დამოკიდებულების გამოხატვები გამოთქმები ესმის, რომლებიც ინტელექტუალურ და ინგივიდუალურ განსხვავებებს უგულვებელყოფენ.

სტრუქტურირებული თამაშის დროს შესაძლებელია მულტიკულტურული თემატური ყუთების გამოყენება (Boutte et al., 1996). ერთ თემატიკასთან (მაგ.: საპარიკმახერო ან საცხობი) დაკავშირებული სათამაშოები ან ბუტაფორია და სხვა საგნები შეიძლება ერთ ყუთში მოვათავსოთ. მაგალითად, საცხობის შემთხვევაში, მულტიკულტურულ თემატურ ყუთში შეიძლება მოთავსდეს სხვადასხვა კულტურისთვის დამახასიათებელი გამომცხვარი პროდუქტების ბუტაფორია (მაგ.: ტორტილია, ფახლავა, პიტა, ხალა), რეცეპტების წიგნები, ჟურნალებიდან ამოღებული რეცეპტები და მრავალფეროვნების ამსახველი სურათები, აგრეთვე სხვადასხვა ქვეყნებისათვის დამახასიათებელი სამზარეულო ინვენტარი.

დასკვნის სახით უნდა აღინიშნოს, რომ კურიკულუმის მეშვეობით მულტიკულტურული მიზნის მისაღწევად მასწავლებლის როლი გადამწყვეტია. მასწავლებლები ყურადღებით უნდა იყვნენ და იცოდნენ, როდის და როგორ ჩაერიონ თამაშში ან დღის სხვა აქტივობებში, რომ ხელი შეუწყონ და მიმართულება მისცენ სხვადასხვა ტიპის თამაშებს ბავშვების სოციალურ-ემოციური საჭიროებებისთვის, აგრეთვე შემეცნების პროცესისა და მეტყველების განვითარების ხელშესაწყობად.

რეზიუმე

ეს თავი მიზნად ისახავდა თამაშისა და კონტექსტის საკმაოდ ამბიციურ ანალიზს. თამაშის მიმართ სოციალურ-კულტურული ან კულტურულ-კონტექსტუალური მიდგომის შესახებ მსჯელობის პროცესში ჩვენ კონტექსტი ფართო ჭრილში განვიხილეთ. ასეთი მიდგომის დროს, კონტექსტი მთლიან სიტუაციას ანუ ერთმანეთში გადაჯაჭვულ გარემოებებს ნიშნავს. შემოთავაზებული იყო თამაშისა და გარემოს ურთიერთქმედების ზოგადი მოდელი,

რომელიც თვალისწინებს ეკო-კულტურულ განსხვავებებს (როგორცაა გეოგრაფია, კლიმატი და ისტორია); სოციალურ-კულტურულ სისტემებს და ინსტიტუტებს; და რწმენას, დამოკიდებულებას, ფასეულობებსა და ქცევით ცვლადებს. ეს ზოგადი ჩარჩო გვიჩვენებს, რომ არსებობს კავშირი სხვადასხვა ნაშრომებში შესწავლილ თამაშის სხვადასხვა ასპექტებს შორის და საშუალებას გვაძლევს კონცენტრაცია გავაკეთოთ ამ თავის შინაარსზე, რომელიც კონტექსტის (ფიზიკური გარემოს, სოციალური ეკოლოგიის და კულტურის) ცვლადებს ეხება.

ბავშვების თამაშზე და სათამაშო სივრცეებზე გეოგრაფიისა და კლიმატის კონტექსტუალური ცვლადების ზემოქმედების მიმოხილვის შემდეგ, გაანალიზებული იყო სამეზობლოებისა და ადგილობრივი თემების ზემოქმედების მნიშვნელობა. კონტექსტის ამ დონეზე დავინახეთ, რომ სოციალურმა კაპიტალმა და გარე აქტივების არსებობამ (როგორცაა პარკები, გამაჯანსაღებელი ცენტრები) შეიძლება დადებითად იმოქმედოს ბავშვების თამაშსა და განვითარებაზე. ბავშვებს ისეთი სათამაშო ჰაბიტატები სჭირდებათ, რომლებიც მდიდარ გამოცდილებას და ენერგიული ფიზიკური თამაშის შესაძლებლობას იძლევიან და მრავალფეროვან და საკმარისი რაოდენობით შესაბამის მასალებს შეიცავენ.

კონტექსტუალური პრინციპების გამოყენება სკოლამდელ და სასკოლო დაწესებულებებში ბავშვების თამაშის პოტენციალის მაქსიმალური ათვისების მიზნით, გარკვეულ სირთულეებს უკავშირდება. სათამაშო სივრცის დაგეგმვისა და მოწყობის დროს მასწავლებლებმა ყურადღება უნდა მიაქციონ ისეთ დამატებით საკითხებს, როგორცაა ბავშვების თვალყურის დევნება და მოწყობილობისა და სათამაშო მასალების მოვლა. პროგრამის სხვადასხვა სასწავლო თუ სათამაშო სივრცეებში აუცილებელია უზრუნველყოთ ბავშვების ინტერესებისა და საჭიროებების შესაბამისი მრავალფეროვნება, არჩევანი და ხელმისაწვდომობა. ამ თავში წარმოდგენილი იყო ბავშვების თამაშისა და განვითარების ხელშეწყობის მიზნით საბავშვო დაწესებულებებში შიდა სივრცეების მოწყობის და შეცვლის სხვადასხვა იდეები.

საოჯახო გარემოს (საოჯახო კონტექსტის) სოციალური ეკოლოგია ზემოქმედებას ახდენს თამაშის პროცესში ბავშვის ქცევებსა და მის განვითარებაზე. თამაშისა და გამოცდილების ნაკადის ხელშეწყობი შიდა საოჯახო დინამიკა აღწერილი იყო, როგორც სასიცოცხლო მნიშვნელობის მქონე. ასეთი საოჯახო კონტექსტი ბავშვში დადებით გრძნობებს იწვევს, გამოწვევებს უქმნის, დანიშნულებისა და ძალაუფლების შეგრძნებას ანიჭებს. ძალიან ბევრი მშობელი დილემის წინაშე დგება: ერთი მხრივ ბავშვის თამაშის ხელშეწყობა უნდათ, ხოლო მეორე მხრივ სურთ, რომ ბავშვმა აკადემიური მოთხოვნები დააკმაყოფილოს. მშობლისა და ბავშვის თამაში მშობლის შეხედულებებსა და კულტურულ ფასეულობებს ასახავს. ოჯახის შიგნით, და-მამა ასევე ახდენს გავლენას ბავშვის თამაშზე.

კულტურული ცვლადები თამაშის პროცესში ბავშვის ქცევებსა და განვითარებას განაპირობებენ. კულტურულ-კონტექსტუალური ჩარჩოები გვჩვენებენ გავერკვეთ იმ ორმხრივ დინამიურ ურთიერთობებში, ერთი მხრივ სოციალურ, ფიზიკურ და კულტურულ გარემოსა, ხოლო მეორე მხრივ ადამიანის განვითარებას, ქცევას და თამაშს შორის. მასწავლებლებისა და მშობლების შეხედულებები და დამოკიდებულება გავლენას ახდენენ თამაშის გარემოსა და შესაძლებლობებზე. სხვადასხვა სოციალურ-კულტურული ჯგუფების

შიგნით ბავშვების თამაშში არსებული განსხვავებები მასწავლებლებისა და მშობლების განსხვავებული მახასიათებლების ზეგავლენით არის განპირობებული.

კულტურული განსხვავებები და თამაშის შესახებ უფროსების შეხედულებები სხვადასხვა ტიპის თამაშების შესაძლებლობებსა და მოტივაციას განპირობებენ. კულტურულ-კონტექსტუალური ჩარჩოს კონცეფციები ამტკიცებენ, რომ მოსაზრება იმის შესახებ, რომ ზოგიერთი კულტურა თამაშის დეფიციტს განიცდის, მცდარია. სხვა ქვეყნებში ბავშვების თამაშებთან და შეერთებულ შტატებში ემიგრანტი ბავშვების თამაშთან დაკავშირებით ჩატარებული ემპირიული კვლევების შედეგები გარკვევით ადასტურებენ, რომ ბავშვების თამაშზე ზეგავლენას ახდენს კულტურა, რაც თამაშის კულტურული მრავალფეროვნების (და არა თამაშის დეფიციტის) იდეას ადასტურებს.

პედაგოგები პასუხისმგებლები არიან ხელი შეუწყონ ადრეული ასაკის ბავშვთა მულტიკულტურულ და მიუკერძოებელ განათლებას. თამაშისა და მრავალფეროვნების შესახებ მასწავლებლების შეხედულებები, დამოკიდებულება და პრაქტიკა და მათ მიერ შედგენილი სასწავლო პროგრამები მნიშვნელოვანია იმისთვის, რათა თამაშის პროცესში თითოეულმა ბავშვმა სრულად გამოავლინოს პოტენციალი, რაც, თავის მხრივ, მის განათლებასა და განვითარებას შეუწყობს ხელს. ამ თავში მოცემული იყო პრაქტიკული რეკომენდაცია იმის შესახებ, რომ სახლისა და სკოლის გარემოს შორის მეტი შესაბამისობის მისაღწევად, აუცილებელია უფრო მეტი სენსიტიურობა გამოვიჩინოთ ბავშვების განსხვავებული წარმომავლობისა და მათი ოჯახური პირობების მიმართ. თავისუფალი და სტრუქტურირებული თამაშისთვის სათანადო გარემოს შექმნასა და სასწავლო პროგრამებში სათანადო შესწორებების შეტანას მულტიკულტურული თამაშის სტიმულირება შეუძლია.

პროექტები და აქტივობები

1. მოამზადეთ მასალებისა და ბუტაფორიის ყუთი თემატური თამაშისთვის. ყუთი უნდა შეიცავდეს კონკრეტული კულტურისთვის დამახასიათებელ მასალებს.
2. გაიხსენეთ სამეზობლო უბანი, რომელშიც თავად გაიზარდეთ; ჩამოთვალეთ თამაშისთვის იქ არსებული შესაძლებლობები და ბავშვების საყვარელი თამაშები. დააკვირდით ამჟამად თამაშთან დაკავშირებით იქ არსებულ სიტუაციასა და პრაქტიკას; შეადარეთ ახლანდელი სიტუაცია და ბავშვების თამაშები თქვენს დროს არსებულ სიტუაციასა და თამაშებს.
3. მოაწყვეთ სათანადო სივრცე შენობის შიგნით; დიზაინის შერჩევისას გაითვალისწინეთ თამაშისა და განვითარების ხელშემწყობი გარემოს შექმნის ის პრინციპები, რომლებიც თქვენი აზრით ყველაზე მნიშვნელოვანია.
4. საჭიროა თუ არა, რომ ღარიბი სოციალური ფენებისა და უმცირესობების ბავშვებს ამა თუ იმ ტიპის თამაშის სტიმული შევუქმნათ? გამართეთ დისკუსია კლასში.

ნაწილი III. თამაში და განათლება

თავი 7. საგანმანათლებლო თამაში

შესავალი

სკოლის დირექტორთან საუბრის შემდეგ, 9:30 საათზე, როგორც იქნა ბობის სადამრიგებლო მე-2 კლასამდე მივალწიე. კარში შესულს სანახაობამ თვალი მომჭრა. ბავშვები ხუთ ჯგუფად იყვნენ დაყოფილი და თამაშობდნენ, წინ ელემენტები, ზარები, დაბალვოლტიანი ნათურები და ჩამრთველები ეწყობო... ჯერ მთლიან სცენას მოვავლე თვალი და შემდეგ ფანჯარასთან ახლოს მოთამაშე ხუთი ბავშვისგან შემდგარ ჯგუფს მივუახლოვდი. მართალია მათ ხმამაღლა არ გამოუთქვამთ ჰიპოთეზა, მაგრამ მივხვდი, რომ ამოწმებდნენ, მატულობდა თუ არა სინათლის სიმკვეთრე შედარებით მეტი რაოდენობის მშრალი ელემენტების ერთმანეთთან მიერთებით. მათ ელემენტების რაოდენობა სამამდე გაზარდეს და სინათლე უფრო მკვეთრი გახდა. ამას მკლევრების აღტაცებული შემახილი მოჰყვა. ამჯერად უკვე ოთხი ელემენტის ერთმანეთთან მიერთებას შეუდგნენ. მათმა ენთუზიაზმმა სხვა ჯგუფის ბავშვების ყურადღება მიიპყრო. ისინი ჯგუფს მიუახლოვდნენ საყურებლად. ოთხი ელემენტის შესახებ ჰიპოთეზას ხმამაღალი შემახილებით და სიცილით უჭერდნენ მხარს. „სცადე ექვსი“, – შესთავაზა ერთ-ერთმა დამკვირვებელმა, სხვები კი იმავე ჰიპოთეზის შესამოწმებლად თავის ჯგუფებს დაუბრუნდნენ. (Wasserman, 2000, გვ. 21–22).

თამაშის მომხრეები ამტკიცებენ, რომ თამაშზე დაფუძნებულ სწავლას (მაგალითად, ბობის საკლასო ოთახში მიმდინარე აქტივობის მსგავს აქტივობას) პირდაპირი სწავლების მეთოდთან შედარებით მნიშვნელოვანი უპირატესობები აქვს. იგი გაცილებით ეფექტიანია, ვიდრე ინფორმაციის პასიურად მიღება და ფაქტების დამახსოვრება. ბავშვებს შეუძლიათ, ელექტროენერჯის შესახებ ცოდნა მათი თანატოლების დახმარებით მიიღონ. რადგან სწავლა სახალისო თამაშთან არის დაკავშირებული, ბავშვებს აკადემიური სწავლების მიმართ დადებითი განწყობა გაუჩნდებათ. საბუნებისმეტყველო საგნები რომ ისწავლონ, არ არის საჭირო ბავშვებისთვის საჩუქრების დაპირება ან დამალება. თამაში თავისი არსით მოტივაციის მიმცემია. შესვენების ზარის დარეკვას ბობის საკლასო ოთახში, სადაც ელექტროენერჯისთან დაკავშირებით ექსპერიმენტებს ატარებდნენ, ბავშვებმა ერთობლივი იმედგაცრუების შემახილით უპასუხეს: „ბატონო სინკლერ, აუცილებელია, რომ დღეს გარეთ გავიდეთ? (Wasserman, 2000, გვ. 22). წარმოიდგინეთ მეორეკლასელი ბავშვების პასუხი იმ შემთხვევაში, თუ ერთი საათის განმავლობაში ფიზიკის სახელმძღვანელოში ელექტროენერჯისადმი მიძღვნილი თავის კითხვას მოანდომებდნენ და შემდეგ შესაბამის სავარჯიშოს გააკეთებდნენ სამუშაო რვეულში.

თამაშზე დაფუძნებული განათლების იდეა ახალი არ არის. იგი სათავეს ადრეული ასაკის ბავშვთა განათლებაში თამაშის გამოყენების პიონერებისგან – ჟან ჟაკ რუსოს (საფრანგეთი), იოჰან პესტალოცისგან (შვეიცარია) და ფრედერიკ ფრობელისგან (გერმანია) იღებს, რომლებმაც უზარმაზარი გავლენა მოახდინეს სკოლამდელი აღზრდის ოფიციალური დაწესებულებების გახსნაზე მეთექვსმეტე და მეჩვიდმეტე საუკუნეების ევროპაში (Glickman, 1984). აშშ-ში საგანმანათლებლო (სასწავლო) თამაშის გამოყენება შედარებით გვიან დაიწყო და მას შემდეგ იგი რამდენჯერმე შემოვიდა და გავიდა მოდიდან. 1910–იანი წლების დასაწყისში მრავალი სკოლა გაიხსნა, სადაც თამაშზე დაფუძნებული სწავლების მეთოდს იყენებდნენ, მაგალითად, კაროლინ პრატის ცნობილი სკოლა გრინვიჩ ვილიჯში (ნიუ-იორკი). საგანმანათლებლო თამაშის ტენდენცია 1920–იან და 1930–იან წლებში გაძლიერდა „ბავშვთა შემსწავლელი მოძრაობის“ (Child Study Movement), „პროგრესული“ განათლების და ჯონ დიუის განათლების ფილოსოფიის გაჩენასთან ერთად (Glickman, 1984; Varga, 1991). მოგვიანებით, მეორე მსოფლიო ომის შემდეგ, ზოგადად, კონსერვატივიზმისკენ მიმართულების შეცვლასთან ერთად, თამაშმა აქტუალობა დაკარგა. თამაშთან დაკავშირებული სწავლების სტრატეგიები კვლავ აქტუალური გახდა 1960–იან წლებში ისეთი სასწავლო პროგრამების დანერგვასთან ერთად, როგორც არის კვლევაზე დაფუძნებული სწავლება და „ახალი მათემატიკა“, თუმცა კვლავ გადავიდა მოდიდან და 1970–იანი წლების ბოლოს და 1980–იანი წლების დასაწყისში „უკან ძირითადი საფუძვლებისკენ“ მოძრაობამ ჩაანაცვლა (Glickman, 1984).

დღესდღეობით თამაში კვლავ ადრეული ასაკის ბავშვთა კურიკულუმის საფუძველს წარმოადგენს (Drake, 2001; Fromberg, 2002; Van Hoorn, Scales, Nourot, & Alward, 1999). მისი დაწყებით კლასებში შეტანაც კი სურთ (Kieff & Casbergue, 2000; Wasserman, 2000). არსებობს სამი ფაქტორი, რის გამოც განათლებაში თამაშის დატოვების მიზნით ზომებს იღებენ:

- *განვითარების შესაბამისი პრაქტიკა.* ადრეული ასაკის ბავშვების განათლების ეროვნული ასოციაციის (NAEYC) ოფიციალური განცხადების მიხედვით, განვითარების დონის შესაბამისი პრაქტიკა ნიშნავს მასწავლებლის მიერ ბავშვების კოგნიტური, სოციალური, ემოციური და ფიზიკური განვითარების დონის შესაბამისი სასწავლო გარემოს, მასალების და აქტივობების უზრუნველყოფას. ადრეული ასაკის ბავშვების განათლების ეროვნული ასოციაციის ოფიციალურ განცხადებაში ერთ-ერთი მთავარი პრინციპი ის არის, რომ თამაში განვითარების დონის შესაბამისი პრაქტიკის საფუძველს წარმოადგენს და ადრეული ასაკის ბავშვების სწავლების მთავარი სტრატეგია უნდა იყოს (Bredekamp & Copple, 1997).
- *კონსტრუქტივიზმი.* სწავლების კონსტრუქტივისტული მოდელის მიხედვით, სწავლა აქტიური, სოციალური პროცესია, რომლის დროსაც ბავშვები ცოდნას საკუთარი გამოცდილების შედეგად იღებენ. ბრედეკამპი და კოპლი (1997) განმარტავენ, რომ „ბავშვებს საკუთარი ჰიპოთეზის ფორმირება სჭირდებათ, რომელსაც ისინი სოციალური ურთიერთობის, ფიზიკური მანიპულაციის და საკუთარი აზროვნების საფუძველზე გამოსცდიან – მოვლენებზე დაკვირვებით, საკუთარ მიგნებებზე

მსჯელობით, კითხვების დასმით და მათზე პასუხების ფორმულირებით“ (გვ. 13). თამაში ასეთი ტიპის აქტიური, სოციალური სწავლისთვის იდეალურ გარემოს ქმნის.

- *თვითრეგულაცია*. მზარდი ყურადღება ექცევა თვითრეგულაციის განვითარებას – შესაძლებლობების ერთობლიობას, რომელიც ბავშვს საკუთარი ქცევის კონტროლის, სხვებთან პოზიტიური ურთიერთობისა და დამოუკიდებლად სწავლის უნარს სძენს (Bodrova & Leong, 2003; Bronson, 2000). მისი მამოტივირებელი და თანამშრომლობითი ხასიათის გამო თამაში იდეალურია სწავლისთვის ამ მნიშვნელოვანი ასპექტის განსავითარებლად.

საგანმანათლებლო (სასწავლო) თამაშის მხარდამჭერები ამტკიცებენ, რომ დაგეგმილი თამაში ბავშვს აკადემიური ცოდნის და უნარების შექმნის შესაძლებლობას აძლევს, მათი განვითარების დონის შესაბამისად. გარდა ამისა, საგანმანათლებლო თამაშს ის უპირატესობა აქვს, რომ ბავშვებს სწავლის თვითმოტივაციას უჩენს.

აკადემიური თამაშის მოძრაობა დიდ წინააღმდეგობას აწყდება ორი ურთიერთსაპირისპირო ძალის მხრიდან. ამ ორიდან უფრო მნიშვნელოვანი მიმდინარე სტანდარტების მოძრაობაა, რომლის ფარგლებში ფედერალური და ცენტრალური მთავრობა, ასევე ადგილობრივი სასკოლო რაიონები, აქვეყნებენ, თუ რა უნდა იცოდეს ბავშვმა და რისი კეთება უნდა შეეძლოს სწავლის შემდეგ საფეხურზე გადასასვლელად ნებართვის მისაღებად (Hewitt, 2001; Morrison, 2001). აღნიშნულ მოძრაობას თან ახლავს განათლების ესენციალისტური ფილოსოფია, რომელიც ფართო საზოგადოებაში და ბევრი სკოლის ადმინისტრატორის მიერ ამჟამად ძალიან მიღებულია. ამ ფილოსოფიის მიხედვით, რომელიც მიმდინარე „უკან ძირითადი საფუძვლებისკენ“ მოძრაობის საფუძველს წარმოადგენს, განათლების მთავარი მიზანი მასწავლებლების მიერ სტუდენტებისთვის ძირითადი ცოდნისა და უნარების გადაცემაა (Glickman, 1984). პირდაპირი სწავლების მეთოდი დიდი ხანია ამ ძირითადი მიზნების მიღწევის შესაბამის მეთოდად არის მიჩნეული. იგი უგულბებლყოფს თამაშს და მიიჩნევს, რომ თამაში არ არის ეფექტიანი და დროის კარგვაა. შედეგად, მასწავლებლები ზეწოლას განიცდიან, რომ იმისათვის, რათა ბავშვებმა აკადემიური სტანდარტების დაკმაყოფილება სწრაფად შეძლონ, თამაშზე ორიენტირებული აქტივობები სწავლების უფრო პირდაპირი ფორმებით შეცვალონ.

წინააღმდეგობის მეორე წყაროს თამაშის პროპონენტები წარმოადგენენ, რომლებიც თავისუფალ თამაშს ემხრობიან. ისინი ამბობენ, რომ თამაშს ხელი ეშლება, როდესაც იგი აკადემიური მიზნების მისაღწევად გამოიყენება (მაგ.: Götz, 1997; Sutton-Smith, 1987). *სატონ-სმითი საგანმანათლებლო თამაშის ერთ-ერთი ყველაზე აქტიური კრიტიკოსია. ერთხელ მან ასეთი კომენტარი გააკეთა: „უკეთესია ბავშვები წავახალისოთ ერთმანეთთან ითამაშონ, ვიდრე მათ ჩვენი დიდაქტიკური თამაშის აბდაუბდა მოვახვიოთ თავს“ (Sutton-Smith, 1990, გვ.5). პოსტმოდერნიზმის თეორეტიკოსები და ადრეული ასაკის ბავშვთა განათლების რეკონცეპტუალისტები აგრეთვე შემფოთებულები არიან, რომ სწავლის მომავალ შედეგებზე ყურადღების გამახვილებამ შეიძლება თამაშს ხალისიანი და ექსპრომტული ხასიათი დაუკარგოს (Tobin, 1997).*

აკადემიური თამაშის მოწინააღმდეგეებს თავისი არგუმენტები მოჰყავთ. ერთი მხრივ, ბევრი პოლიტიკოსი, სკოლის ადმინისტრატორი თუ საზოგადოების წევრია შეშფოთებული იმით, რომ აკადემიური თამაშის აქტივობები ძალიან სახალისოა და ბავშვების მიერ სახელმწიფოს განათლების სტანდარტებით დადგენილი ცოდნის და უნარების შესაძენად ეფექტიანი არ არის. მეორე მხრივ, თავისუფალი თამაშის ზოგიერთი მომხრე ამტკიცებს, რომ სასწავლო აქტივობები ამ პროგრამებში, თამაში კი არ არის, არამედ თამაშად შენიღბული სამუშაო.

მოცემულ თავში ამ კონფლიქტური მოსაზრებების განხილვის მიზანი თამაშისა და საგანმანათლებლო მიზნების კომბინირების მნიშვნელობის გარკვევაა. პირველ რიგში განვიხილავთ საგანმანათლებლო თამაშის დადებით და უარყოფით თვისებებს. შემდეგ კი სწავლაზე ორიენტირებული თამაშების კონკრეტულ მაგალითებს წარმოგიდგინთ, აკადემიურად გამდიდრებული თამაშების ცენტრის აქტივობებიდან დაწყებული, სათამაშო მოედნის აქტივობებით დამთავრებული. ბოლოს, შევხებით ზოგიერთ დაბრკოლებას, რომლებსაც მასწავლებლები საგანმანათლებლო თამაშის გამოყენებისას აწყდებიან და მათ ამ დაბრკოლებების გადალახვის სტრატეგიებს შევთავაზებთ.

მთავარი კითხვები

1. რა არის საგანმანათლებლო (სასწავლო) თამაში?
2. კონკრეტული აკადემიური უნარების და ცნებების სწავლების დროს თამაშის გამოყენებისას, როდის სცდება თამაში თამაშის ფარგლებს და ხდება სამუშაო?
3. არსებული სტანდარტებისა და ანგარიშვალდებულებასთან დაკავშირებული მოთხოვნების პირობებში რამდენად შესაძლებელია აკადემიური უნარების სასწავლებლად თამაშის გამოყენება, განსაკუთრებით საბავშვო ბაღში და დაწყებით კლასებში?

საგანმანათლებლო თამაშის ღირებულება

ერთი შეხედვით ტერმინი საგანმანათლებლო (სასწავლო) თამაში ოქსიმორონს ჰგავს. თამაშს, როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ბავშვზე ორიენტირებული ბევრი მახასიათებელი აქვს: მოტივაცია, არჩევანი, ბავშვის მიერ რეალობის აღქმა და ბავშვზე დადებითი გავლენა. განათლება, მეორე მხრივ, გარე სამყაროდან მოდის: ექსპერტების მიერ შემუშავებული და მთავრობის მიერ დადგენილი სტანდარტები; კურიკულუმი, რომელიც ექსპერტების მიერ არის შემუშავებული და თანმიმდევრულად დადგენილი სასწავლო მასალისგან შედგება; და მასწავლებლის მიერ განსაზღვრული და შერჩეული სწავლების სტრატეგიები.

მაინც რა არის საგანმანათლებლო (სასწავლო) თამაში? ამ ტერმინის განსასაზღვრად ორი კომპონენტი განვიხილოთ: განათლება და თამაში. განათლება, რა თქმა უნდა, მრავალნაირად

განისაზღვრება. მაგრამ ამ განსაზღვრებების უმრავლესობა საგანმანათლებლო მიზნების ცნებას, ე.ი. განათლების დაგეგმილ შედეგებს (Wiles & Bondi, 1998) გულისხმობს. შესაბამისად, განათლება ნიშნავს რაღაცის მიღწევას ამა თუ იმ ბოლო პუნქტისთვის – კურიკულუმის ერთი თავის დასრულებისას, პროგრამის, „კარგი დასაწყისის“ (Head Start), დასრულებისას, პირველი კლასის დამთავრებისას, დაბოლოს, საშუალო სკოლის ან კოლეჯის დამთავრებისას. ეს მიზნები ხშირად არის დაკავშირებული აკადემიურ სფეროსთან, მაგალითად, მათემატიკასთან, ლიტერატურასა და საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებთან, მაგრამ ასევე მოიცავს პრობლემების გადაჭრას, დამოუკიდებელ აზროვნებას და საპასუხისმგებლო გადაწყვეტილების მიღებას. ამისგან განსხვავებით, თამაშში მოიაზრება წარმოსახვითი, შინაგანად მოტივირებული, თვითინიცირებული და/ან მიზანზე უფრო მეტად საშუალებით დაინტერესებული ქმედებები. შესაბამისად, საგანმანათლებლო თამაშში, საგანმანათლებლო მიზნებს, ამოცანებს და შედეგებს, თამაშის ერთ ან მეტ დამახასიათებელ თვისებასთან აკავშირებს.

საგანმანათლებლო თამაშის ცნება პარადოქსული და წინააღმდეგობრივია. დაბალანსებულად გაშუქების მიზნით, შემდეგ ქვეთავებში საგანმანათლებლო მიზნების განსახორციელებლად თამაშის გამოყენების დადებით და უარყოფით მხარეებს მიმოვიხილავთ.

საგანმანათლებლო თამაშის უპირატესობები

თამაშში ბავშვების სასწავლო მიზნების მიღწევაში ორ მნიშვნელოვან ფუნქციას ასრულებს: ზოგადი სტრატეგიების, უნარების და დამოკიდებულების შესწავლა უშუალოდ თამაშიდან. მაგალითად, პრობლემების გადაჭრა, შემოქმედებითი აზროვნება, პოზიტიური თვითშეფასება და თამაშის გამოყენება სხვა უფრო კონკრეტული უნარების შესაძენად – გეოგრაფიული თამაშის ქვეყნებისა და მათი დედაქალაქების სახელების სასწავლად, რიცხვების სწავლა კლასობანას თამაშის დროს და როლური თამაშში წერა–კითხვის უნარის გასაუმჯობესებლად. ყოველივე ამის შესწავლა თამაშის გარეშე შეიძლება. შესაბამისად, იბადება კითხვა – რა საჭიროა თამაშში?

ზოგადად, განათლების თამაშთან დაკავშირების მთავარი უპირატესობა ის არის, რომ იგი საშუალებას გვაძლევს კონკრეტულ საგანმანათლებლო მიზნებს ისეთი საშუალებით მივაღწიოთ, რომელიც თავისი ბუნებით ბავშვისთვის თვითმოტივაციის მიმცემია. კერძოდ, 1-ლ თავში განხილული თამაშის მახასიათებლები, თამაშს სწავლის მთელი რიგი ამოცანების შესრულების შესანიშნავ საშუალებად აქცევს.

დადებითი ემოცია. პირველ თავში უკვე განვიხილეთ, რომ დადებითი ემოცია – ხალისი, გართობა, ბევრი ღიმილი და სიცილი – თამაშის ერთ-ერთი ძირითადი დამახასიათებელი თვისებაა. თუ ბავშვები ამ მახასიათებლებს ავლენენ, სავარაუდოდ, ისინი თამაშობენ. ისინი თამაშს განაგრძობენ, რადგან ერთობიან, შესაბამისად, აქტივობა თვითმოტივაციას იწვევს. ეს საგანმანათლებლო (სასწავლო) თამაშის ერთ-ერთი უპირატესობაა. თუ განათლების მიღებას

სასიამოვნო პროცესად გავხდით, ბავშვები მასში ისე ჩაერთვებიან, რომ ჩვენ მათთვის სხვა სახის მოტივაციის შექმნა აღარ დაგვჭირდება (დასაჩუქრება, დასჯა, მუქარა და ა.შ.).

საგანმანათლებლო აქტივობების სასიამოვნო პროცესად გადაქცევა შეიძლება რთული იყოს. სიამოვნების ცნება განსხვავებულია და ბავშვის ასაკზე, პიროვნებაზე და ცხოვრებისეულ გამოცდილებაზეა დამოკიდებულია. ის, რისი კეთებაც ერთ ბავშვს მოსწონს (მაგალითად, „წყლის მაგიდასთან“ თამაში), შეიძლება მეორე ბავშვს არ მოეწონოს, თუნდაც იმიტომ, რომ მას სახლში, როგორც სახლის საქმეს, ჭურჭლის რეცხვას ავალევენ, ან უარესი, სასჯელის სახით ავალევენ. ალბათ ყველას მოგვისმენია, როგორ ჩვიან დაწყებითი კლასის მასწავლებლები, რომ ვიდეო და კომპიუტერული თამაშების პოპულარობის ზრდის და მრავალფეროვანი სატელევიზიო პროგრამების გამო უფრო და უფრო ძნელი ხდება ბავშვებისთვის სახალისო სასწავლო თამაშების მოფიქრება.

თავისუფალი არჩევანი. თამაშისთვის დამახასიათებელი კიდევ ერთი თვისებაა თავისუფალი არჩევანი. კინგმა (1979) აღმოაჩინა, რომ საბავშვო ბაღის ბავშვებს მიაჩნდათ, რომ კუბურებით თამაში თამაში იყო, თუ მას ბავშვები საკუთარი სურვილით ირჩევდნენ და სამუშაო, თუ მათ ამის გაკეთებას მასწავლებელი ავალედა. კინგის თანახმად, თავისუფალი არჩევანი განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ბავშვის ადრეულ ასაკში. თუმცა, რაც უფრო იზრდებიან, ბავშვებში არჩევანისა და მასწავლებლის დავალების აღქმა იცვლება და ისინი სამუშაოსა და თამაშის შესახებ საზოგადოებაში მიღებული აზრის გაზიარებას იწყებენ. მართლაც, მოგვიანებით ჩატარებული კვლევის ფარგლებში კინგმა (1982) აღმოაჩინა, რომ მეხუთე კლასელები აქტივობას თამაშად აღიქვამდნენ, თუ ის სახალისო იყო, მიუხედავად იმისა, იგი მათ მიერ იყო არჩეული თუ მასწავლებლის დავალებით ასრულებდნენ. მაგრამ უფრო მცირე ასაკის ბავშვებში, თავისუფალი არჩევანი თამაშის მნიშვნელოვანი კრიტერიუმია.

თავისუფალი არჩევანის ცნება ზოგჯერ რწმენას უფრო უკავშირდება ვიდრე რეალობას. თუ ადრეული ასაკის ბავშვები მიიჩნევენ, რომ გარკვეულ სასწავლო აქტივობაში მონაწილეობით თავისუფალი არჩევანი გააკეთეს, ისინი მას თამაშად უფრო აღიქვამენ, მაშინაც კი თუ მათი „არჩევანი“ გარკვეულწილად შეზღუდულია. წიგნში, „კარგი ბავშვების აღზრდა“ (Raising Good Children) ავტორს, დოქტორ ლიკონას (1983) მაგალითი მოჰყავს იმის შესახებ, თუ რა ძალა აქვს არჩევანს. მართალია, მისი წიგნი ქცევებზეა, მასში ამ საკითხზეც არის საუბარი. ლიკონა დაჟინებით მოითხოვდა, რომ მის მცირეწლოვან ვაჟს უსაფრთხოების მიზნით, მისთვის ხელი ჩაეკიდა ყოველთვის, როდესაც ქუჩაზე ერთად გადადიოდნენ. შესაბამისად, ყოველთვის, როდესაც ქუჩაში გამოდიოდნენ, დოქტორი ლიკონა ბავშვს ხელს ჰკიდებდა, ის კი წინააღმდეგობას უწევდა. ბოლოს, დოქტორ ლიკონას ერთი აზრი მოუვიდა და თავის ვაჟს უთხრა: „აირჩიე რომელი ხელი გინდა ჩამკიდო ქუჩაზე გადასვლის დროს“. ბავშვმა დაუყოვნებლივ ჩაჰკიდა მამას პატარა ხელი და მათ ასე მშვიდად გადაჭრეს ქუჩა ერთად. მისმა ვაჟმა მიიჩნია, რომ მას არჩევანი ჰქონდა, რაც მისთვის მნიშვნელოვანი იყო.

არჩევანი ბავშვებს საკუთარი თავის გამოვლენის შესაძლებლობას აძლევს. ბავშვისთვის არჩევანის მიცემა, რომელ საგანმანათლებლო აქტივობაში სურს მონაწილეობა, საკუთარ მნიშვნელობას და აქტივობაში შეტანილ წვლილს აგრძნობინებს. გარდა ამისა, არჩევანის საშუალებით ვრწმუნდებით, რომ აქტივობა ბავშვის ინტერესებს და შესაძლებლობებს

შესაბამება. როდესაც ბავშვები თამაშს ირჩევენ და თამაშობენ, აცხადებენ, რომ ეს აქტივობა მათი განვითარების უახლოესი ზონის შესაბამისია – ხშირად ამ ზონის ქვედა ზღვართან ახლოს. შემდეგ უკვე მასწავლებელზეა დამოკიდებული, გაართულოს თამაში შესაბამისი საგანმანათლებლო მიზნების მისაღწევად და ბავშვებს უზიარებს უკეთესად გაართვან თავი აქტივობას. ამავე დროს მასწავლებელმა უნდა იზრუნოს, რომ თამაში ბავშვების განვითარების უახლოეს ზონაში დარჩეს და თამაშისთვის დამახასიათებელი საკმარისი თვისებები შეინარჩუნოს, რათა ბავშვებმა იგი კვლავ თამაშად აღიქვან და არა სამუშაოდ.

თამაშის წარმოსახვითობა. თამაშისას ბავშვები თამაშის ჩარჩოს მათი ინდივიდუალური გამოცდილებისა და სამყაროს შესახებ წარმოდგენის საფუძველზე განსაზღვრავენ. ამ ჩარჩოს ფარგლებში, აკადემიური სწავლის მცდელობები ცალკეული ბავშვის თვალში აზრს იძენს. მაგალითად, ოთხი წლის ჯონი, როდესაც იგი მისი წარმოსახვითი ზოომადაზიისთვის ვითომ „წერს“ სხვადასხვა ცხოველების სახელებს, წერის მნიშვნელობას იაზრებს. თამაშის ფარგლებში სუბიექტური მნიშვნელობა გარე რეალობასთან შედარებით უპირატესი ხდება. შესაბამისად, ჯონისთვის (და შესაძლოა მასთან ერთად მოთამაშე სხვა ბავშვებისთვის) მისი „ნაწერი“ რეალურ ნაწერს აღნიშნავს. ეს განსაკუთრებული კონტექსტი არამხოლოდ მნიშვნელობას სძენს ბავშვების აკადემიურ ძალისხმევას, იგი მასწავლებელსაც უჩვენებს, როგორ იწყებს ჯონი წერის მნიშვნელოვანი ფუნქციის გაგებას. გარდა ამისა, ჯონი საკუთარ თავს უკვე „მწერლად“ აღიქვამს, რაც ზრდის მის მოტივაციას ისწავლოს წერა–კითხვა. თამაშის წარმოსახვითი ხასიათი მას წერის სასწავლად ამზადებს.

ორიენტაცია საშუალებაზე და არა მიზანზე ჩვენ ყველას გვინახავს, როგორი ენთუზიაზმით მუშაობენ ადრეული ასაკის ბავშვები ერთად ციხე–სიმაგრის ასაგებად, მხოლოდ იმისთვის, რომ შემდეგ ის ნაწილებად დაშალონ და სხვა ააგონ. ეს იმიტომ, რომ ბავშვებს მოსწონთ თამაშის პროცესი; ისინი არ არიან კონცენტრირებული პროდუქტის მიღებაზე ან მიზნის მიღწევაზე. მაშინაც კი, თუ დაინტერესებული არიან პროდუქტით, მაგალითად, ციხე–სიმაგრით, თამაშის პროცესში საბოლოო შედეგი (მაგალითად, როგორი იერსახე ექნება ან რისი კეთება შეეძლება) სავარაუდოდ შეიცვლება. ბავშვების მიერ ყურადღების გამახვილება საშუალებაზე და არა მიზანზე, თამაშში მონაწილე ბავშვებს რისკზე წასვლის, ექსპერიმენტების ჩატარების, ალტერნატიული მიდგომების მოძებნისა და გამოყენების საშუალებას აძლევს. არ არსებობს საუკეთესო გზა, სწორი მიდგომა ან სრულყოფილი პროდუქტი, რომელიც უნდა შეიქმნას. ბავშვებს არავინ განსჯის თამაშის საბოლოო პროდუქტის გამო.

თამაშის პროცესზე ორიენტირებული ხასიათი ძალიან მნიშვნელოვანია საჭირო უნარების შესაძენად და შესაბამისი შედეგების მისაღებად. ვიცით, რომ ერთ–ერთი მიზეზი, რის გამოც ადრეული ასაკის ბავშვები ასე კარგად ითვისებენ მეორე და მესამე ენას, ის არის, რომ მათ პროცესისადმი დაბალრისკიანი მიდგომა აქვთ, მაშინ, როცა მოზარდები და ზრდასრული ადამიანები შეცდომების დაშვებას ძალიან მტკივნეულად აღიქვამენ. ბავშვები, რომლებიც თამაშის საშუალებით საგანმანათლებლო ცნებებს და უნარებს სწავლობენ, სწორი პასუხის მიღებაზე არ არიან კონცენტრირებული. ამის ნაცვლად მათ ახალი ინფორმაციის გაგება ადელვებით: მისი მოსინჯვა, მისით მანიპულირება, სხვადასხვა კომბინაციების ცდა და იმის

დანახვა, თუ როგორ შეუძლიათ ახლადმიღებული ცოდნის გამოყენება. თამაში ნაკლებად სტრესულ გარემოს ქმნის, რომელიც ხელს უწყობს პრობლემების შემოქმედებითად გადაჭრას, დივერგენტულ აზროვნებასა და რისკზე წასვლას.

კონტექსტში სწავლა. ბარელის (1995) თანახმად, „სუბიექტური მნიშვნელობები ის ცნებები, აზრები, ფაქტები და შეგრძნებებია, რომლებიც ჩვენს საკუთარ „მე“-ს და ჩვენს ზოგად მიდგომებს, განწყობებს და აზროვნების ტიპს პირდაპირ უკავშირდება (გვ. 271)“. სუბიექტური მნიშვნელობა ბავშვებს ახლადშემქნილი ცოდნის შენარჩუნებასა და აღდგენას უადვილებს. ეს იმით არის განპირობებული, რომ ახალ ინფორმაციას ტვინში უკვე არსებულ ელემენტებთან ერთად, გრძელვადიან მეხსიერებაში ვინახავთ (გვ.1996). თუ ეს ახალი ინფორმაცია ინდივიდის საკუთარ გამოცდილებას უკავშირდება, იგი მას უფრო ადვილად იმახსოვრებს. როჯერსის, კიპერის და კირკერის (1997, როგორც ეს ორმროდშია აღნიშნული, 1999) მიერ ჩატარებული კვლევის შედეგად გამოვლინდა, რომ სტუდენტები ახალი ინფორმაციის მხოლოდ 3–7%-ს იმახსოვრებდნენ იმ შემთხვევაში, თუ იგი არ იყო დაკავშირებული იმასთან, რაც მათ უკვე იცოდნენ; ამავე დროს, მათ წარსულში მიღებულ ცოდნასთან დაკავშირებული ახლადშემქნილი ინფორმაციის 13% იმახსოვრდებოდათ და თუ ეს ინფორმაცია ცალკეული სტუდენტების პირად გამოცდილებას უკავშირდებოდა – მაშინ 30%. გააზრებული სწავლა წარსულში მიღებული ინფორმაციის კონტექსტში, ახალი ინფორმაციის ორგანიზების საშუალებას იძლევა და თუ ეს წარსულში მიღებული ინფორმაცია პირად გამოცდილებასთანაც არის დაკავშირებული, სტუდენტები ახალ ინფორმაციას უკეთესად იმახსოვრებენ და იხსენებენ. გარდა ამისა, ადრეული ასაკის ბავშვთა განვითარების სფეროში დასაქმებულმა პროფესიონალებმა იციან, რომ იზოლირებულად, კონტექსტის მიღმა ნასწავლი ფაქტები, სტუდენტებს ადვილად ავიწყდებათ (Jones, 2003).

თამაში ბავშვს მიღებული ინფორმაციის არსებულ ცოდნასთან ასიმილაციის საშუალებას აძლევს იმისათვის, რომ ეს ინფორმაცია მისთვის სუბიექტურად მნიშვნელოვანი იყოს. ზემოთ განხილული თამაშის წარმოსახვითობა თამაშის ჩარჩოს ქმნის, შიდა რეალობა უპირატესობას მოიპოვებს გარე რეალობაზე: ხდება ცნებების რეალური მნიშვნელობების იგნორირება და მათი ახალი მნიშვნელობებით ჩანაცვლება. ბავშვი ამ ახალ მნიშვნელობებს პირადი გამოცდილების, შეგრძნებებისა და მისწრაფებების საფუძველზე ანიჭებს. მაგალითად, ჯიმ ქრისტი სკოლამდელი ასაკის იმ ბავშვთა ჯგუფს აკვირდებოდა, რომელიც დრამატული თამაშების სივრცეში აეროპორტობანას თამაშობდა. ერთ–ერთმა ბავშვმა, რომელიც „რეგისტრატურაში“ მუშაობდა, გამოაცხადა, რომ ის თვითმფრინავის ბილეთებს დაამზადებდა. მან ფურცელი პატარა ნაწილებად დახია და თითოეულ მათგანზე დააწერა „ბ“. ფურცლის ნაწილები სხვა ბავშვებს და მასწავლებელს გადასცეს. „მგზავრებმა“ ეს ვითომ „ბილეთები“ ბორტგამცილებელს წარუდგინეს თვითმფრინავზე ასასვლელად (ანტრესოლი, სადაც სკამები იყო ჩამწკრივებული). ბავშვისთვის, რომელმაც ეს ბილეთები დაამზადა და ასევე სხვა „მგზავრებისთვის“, ფურცლის ეს ნაჭრები თვითმფრინავის ნამდვილ ბილეთებს წარმოადგენდა. სავარაუდოდ, რამდენიმე ბავშვმა დაიმახსოვრა ასო „ბ“-ს ბილეთთან კავშირი და ამით მნიშვნელოვანი ცოდნა შეიძინა ასოებისა და ბგერების ურთიერთკავშირზე.

სასკოლო დღის დაბალანსება. მე-2 თავში თამაშის სხვადასხვა თეორიები განვიხილეთ, მათ შორის - ჭარბი ენერჯისა და რეკრეაციის თეორიები. ჭარბი ენერჯის თეორიის მიხედვით, ცხოველები და ადამიანები თამაშს იმ ენერჯისგან გასათავისუფლებლად იყენებენ, რომელიც გადარჩენის მიზნით არ გამოუყენებიათ; რეკრეაციის თეორიის მიხედვით, თამაში ავსებს მუშაობის და მიზანმიმართული აქტივობების შესრულების დროს დახარჯულ ენერჯიას. მართალია, ჩვენ ორივე თეორია გავაკრიტიკეთ, მაგრამ ისინი სავარაუდოდ მაინც მისაღებია, თუმცა ძალიან საბაზისო დონეზე: ბავშვებს დღის განმავლობაში სხვადასხვა ინტენსივობის მრავალფეროვან აქტივობებში მონაწილეობა ესაჭიროებათ – მშვიდი აქტივობები, მოძრაობა, ინტენსიური სწავლება, უფრო თავისუფალი აქტივობები, მასწავლებლის ხელმძღვანელობით ჩატარებული გაკვეთილები, ჯგუფური აქტივობები და ა.შ.

როგორც ამ წიგნში დეტალურად განვიხილეთ, სასკოლო დღე სულ უფრო და უფრო ინტენსიური ხდება. იზრდება მოთხოვნა აკადემიური უნარების შექმნაზე და მეტი ინფორმაციის მიღებაზე. გარდა ამისა, ბევრი ბავშვის სასკოლო დღე ძალიან გახანგრძლივდა. ეს ბავშვები ტრადიციული სასკოლო მეცადინეობების დაწყებამდე და მათი დასრულების შემდეგ სხვადასხვა პროგრამებში ერთვებიან. მშობლებისა და ადმინისტრატორების მოთხოვნის გათვალისწინებით, ბევრი სკოლამდელი და სკოლის შემდგომი პროგრამა აკადემიურ მიზნებზეა ორიენტირებული. თამაში შესანიშნავი გზაა გრძელი და შედარებით ინტენსიური სასკოლო დღის დასაბალანსებლად – ინტენსიური, მასწავლებლის მიერ ჩატარებული მეცადინეობებიდან, მოსწავლეების მიერ მართულ უფრო სახალისო და ნაკლებად ინტენსიურ აქტივობებზე გადასვლა. საგანმანათლებლო თამაში აგრეთვე უზრუნველყოფს სასწავლო ამოცანების შესრულებას ისე, რომ სასკოლო დღის განმავლობაში ბავშვები მათთვის მნიშვნელოვან მრავალფეროვან, სხვადასხვა ინტენსივობის აქტივობებსა და ურთიერთობებში მონაწილეობდნენ.



თამაში ბავშვებს მიღებული ინფორმაციის უკვე არსებულ ცოდნასთან ასიმილაციის და ამ ინფორმაციისთვის სუბიექტური მნიშვნელობის მიცემის საშუალებას აძლევს.

საგანმანათლებლო თამაშის პოტენციური უარყოფითი მხარეები

ერთ–ერთი მიზეზი, რის გამოც ადრეული ასაკის ბავშვთა პროგრამებში და დაწყებით სკოლებში სასწავლო თამაში საკმარისად არ გამოიყენება, ის არის, რომ იგი არ შეესაბამება ტრადიციულ გაგებას განათლების შესახებ. თამაშისთვის დამახასიათებელმა თვისებებმა, რომლებიც სწავლა–სწავლებას უწყობს ხელს, შეიძლება ზოგჯერ საგანმანათლებლო პროცესს ხელი შეუშალოს. შემდეგ ქვეთავებში აკადემიური თამაშის ზოგიერთ პოტენციურ უარყოფით მხარეს განვიხილავთ.

პროგრესის დოკუმენტირება რთულია. საჯარო სკოლები სულ უფრო დიდ წნეხს განიცდიან, როდესაც მათგან მოსწავლეების მიერ მიღწეული პროგრესის დოკუმენტურად ასახვას მოითხოვენ – პოლიტიკოსები, რომლებიც გადასახადების სახით გადახდილი თანხიდან საჯარო სკოლებს სახსრებს გამოუყოფენ და ფართო საზოგადოება, რომელიც თავის მხრივ, მოსწავლეებისგან თითოეულ საგანში შესაბამისი კლასისთვის განსაზღვრული სტანდარტების შესრულებას მოელის. ამ სტანდარტებს ეროვნული პროფესიული ორგანიზაციები შეიმუშავებენ (მათემატიკის მასწავლებელთა ეროვნული საბჭო, ადრეული ასაკის ბავშვების განათლების ეროვნული ასოციაცია, კითხვის საერთაშორისო ასოციაცია და ა.შ.), შემდეგ შტატების განათლების სამინისტროები მათ იღებენ ან ცვლილებები შეაქვთ

მათში. ამის შემდეგ ამ სტანდარტებს უკვე ადგილობრივი სკოლები მიიღებენ და თითოეულ შესაბამის სფეროში მოსწავლეების მიღწევების საფუძველზე პოლიტიკას შეიმუშავებენ. ზოგჯერ, მაგალითად, ტეხასში და კოლორადოში, სტანდარტების შესრულების შესახებ საზოგადოების წინაშე ანგარიშგების მიზნით, სახელმწიფოს მიერ დამტკიცებული ტესტები გამოიყენება.

ანგარიშვალდებულება მიღწეული პროგრესის დოკუმენტირებას მოითხოვს. ბავშვების თამაშის დროს ძალიან ძნელია დოკუმენტური სიზუსტით ასახო რა ისწავლეს მათ. სიტყვების სწავლა კლასიკურ მაგალითს წარმოადგენს. ჩვეულებრივ, კურიკულუმის შემდგენელი პირები და სპეციალისტები, სიტყვების სწავლას გეგმით გათვალისწინებული მასალის სწავლის ინდიკატორად მიიჩნევენ. ე.ი. თუ სიტყვის მნიშვნელობა იცი, ასევე გესმის ის კომპლექსური იდეები, რომლებსაც ის ასახავს. ზოგადად, სიტყვებით თამაშისას, ბავშვები არ სწავლობენ სიტყვებსა და მათ ოფიციალურ განსაზღვრებას შორის ერთი-ერთზე შესაბამისობას; თამაში ბავშვს სიტყვების თავისუფლად, კონსტრუქციულად, სხვადასხვა კონტექსტში და გარემოებაში გამოყენებას ასწავლის. ბრუნერი ამას სიტყვებით გამოხატული აზრებით „იდეების ფორმირებას“ და „პრობლემების გადაჭრას“ უწოდებს (Bruner, 1972; Sylva, Bruner, & Genova, 1976). სიტყვების სწავლის ამ შედეგებით მაღალი დონის შემოწმება ან დოკუმენტირება ძალიან ძნელია.

როგორც ჩანს, ტესტების უმრავლესობა ბლუმის საგანმანათლებლო მიზნების ტაქსონომიის საბაზისო ცოდნის დონეს აფასებს – ქვედა, გახსენების ძირითად დონეს. თამაში, მეორე მხრივ, ბავშვებს უფრო მაღალ დონეზე გამოყენებას, სინთეზას და ანალიზს ასწავლის (Bloom, 1956). შესაბამისად, ხშირად ანგარიშვალდებულების მიზნით ჩატარებული ტესტებით ვერ ფასდება ის, რასაც ბავშვები თამაშიდან სწავლობენ.

ზოგი ბავშვი მუშაობას თავს არიდებს. სწავლისთვის საჭიროა გულმოდგინება, ყურადღების კონცენტრაცია და ხშირად თავდაუზოგავი მუშაობა. სწავლის პროცესი ყოველთვის სახალისო არ არის. მოსწავლეებს უნდა ესმოდეთ და მიიღონ ეს ფაქტი. კომპიუტერული თამაშების ეპოქაში, ადრეული ასაკის ბავშვებისთვის განკუთვნილი ჩქარი ტემპის, საინტერესო ვიდეოთამაშებისა და მიმზიდველი სატელევიზიო შოუების გამო (მაგ.: „სეზამის ქუჩა“ და „ლომებს შორის“) ბევრი ბავშვი იმ რწმენით იზრდება, რომ ცხოვრება ზოგადად, სიამოვნებაა და რომ მათ მცირე ძალისხმევა ესაჭიროებათ გასართობად ან განათლების მისაღებად. გარდა ამისა, აგრარული ეკონომიკიდან (რომლის დროსაც მცირეწლოვან ბავშვებს ბევრი შრომა უწევდათ ოჯახურ მეურნეობაში) ისეთ კულტურაზე გადასვლით, სადაც ბევრი ადრეული ასაკის ბავშვი საერთოდ არ მუშაობს, განმტკიცდა აზრი, რომ ცხოვრება ადვილი და სასიამოვნო უნდა იყოს. მასწავლებლები ხშირად ამბობენ, რომ ბავშვები უარს ამბობენ ამა თუ იმ დავალების შესრულებაზე, რადგან ის „მოსაწყენია“, „უხალისოა“, ან „ძალიან ძნელია“. სასწავლო თამაშის ერთ-ერთი აშკარად უარყოფითი მხარე ის არის, რომ მას შეუძლია ბევრ ბავშვს რწმენა ჩაუნერგოს, რომ განათლება ყოველთვის სასიამოვნო უნდა იყოს და რომ სწავლისა და განვითარების მიზნით ბეჯითი შრომა საჭირო არ არის.

თამაშს ძალიან ბევრი დრო სჭირდება. ფრანცის უორდლიმ ცოტა ხნის წინ მისი მაგისტრატურის ერთ-ერთი სტუდენტის პროექტის ფარგლებში დენვერის საჯარო სკოლების საშინაო დავალების პოლიტიკა წაიკითხა. პოლიტიკაში აღნიშნულია, რომ სკოლაში მეცადინეობის დრო არ არის საკმარისი იმისთვის, რომ ბავშვებმა ისწავლონ ყველაფერი, რის სწავლაც ესაჭიროებათ, შესაბამისად სასკოლო დღის გახანგრძლივების მიზნით, ბავშვებმა საშინაო დავალება უნდა შეასრულონ. თუ საჯარო სკოლებში მიიჩნევენ, რომ ბავშვებს სასკოლო დღის განმავლობაში ყველაფრის შესასწავლად საკმარისი დრო არ აქვთ, მაშინ ადვილი მისახვედრია, რა ხდება თამაშის დროს. თამაშს დრო სჭირდება. ქრისტი და უორდლი (1992) ვარაუდობენ, რომ თამაშში, ზოგადად, მინიმუმ ოცდაათ წუთს მაინც მოითხოვს. ამავე თავში მოგვიანებით აღწერილი საგანმანათლებლო თამაშები ჩვეულებრივ, მეტ დროს მოითხოვს მოსამზადებლად და წარსამართავად. უდავოა, რომ იგივე აკადემიური უნარების და ცნებების სწავლება გაცილებით სწრაფი მეთოდით შეიძლება – მასწავლებლის მიერ ბავშვებისთვის პირდაპირი მითითებების მიცემით. მარტივია იმის გაგება, თუ რატომ იზიდავთ ასე ძალიან ადმინისტრატორებს და მასწავლებლებს (რომლებსაც სულ უფრო მეტ მოთხოვნებს უყენებენ ბავშვების აკადემიური მიღწევების გასაუმჯობესებლად) მოკლე, პირდაპირი სწავლების მიდგომა და თავს არიდებენ სასწავლო თამაშებს, რომელთაც ბევრი დრო მიაქვთ.

მასწავლებლები არ არიან მომზადებული თამაშების გამოსაყენებლად. ადრეული ასაკის ბავშვთა სპეციალისტების მოსამზადებელი სახელმძღვანელო მითითებების (NAEYC, 1996a, გვ.71) II სტანდარტის („ბავშვთა განვითარების და სწავლის ხელშეწყობა“) პირველი პუნქტის მიხედვით, „მასწავლებლებს ესმით თამაშის ცენტრალური როლი ბავშვის განვითარებაში“. სტანდარტში შემდგომ აღნიშნულია, რომ მასწავლებლებმა უნდა იცოდნენ, როგორ შეიტანონ თამაში ადრეული ასაკის ბავშვების ყოველდღიურ სასწავლო გეგმაში. პრობლემა ის არის, რომ ადრეული ასაკის ბავშვთა განვითარების სფეროში მომუშავე ბევრ მასწავლებელს ძირითადად დაწყებითი სკოლის მასწავლებლის განათლება აქვს მიღებული და დამატებით გავლილი აქვს ორიოდე ტრენინგი ადრეული ასაკის ბავშვთა განათლებაში. სილვა და ჯონსონი (1999) აღნიშნავენ, რომ სკოლის დირექტორებს ურჩევნიათ ის მასწავლებლები დაიქირაონ, რომელთაც K-6 სერთიფიკატი აქვთ და არა მასწავლებლები ადრეული ასაკის ბავშვების სწავლების უფლების მიმნიჭებელი სერთიფიკატით (სკოლამდელი ასაკიდან – მესამე კლასამდე ბავშვები), რადგან მათთვის ეს უფრო მოსახერხებელია მასწავლებლების სკოლაში გადაადგილების თვალსაზრისით. შედეგად, საბავშვო ბაღის და დაწყებითი კლასების ბევრ მასწავლებელს მცირე ან საერთოდ არანაირი ცოდნა არ აქვს მიღებული თამაშის გამოყენების უპირატესობაზე საგანმანათლებლო მიზნებისა და ამოცანების შესრულებაში.

გარდა ამისა, აკადემიურ სტანდარტებზე ყურადღების გამახვილება მასწავლებლებს უბიძგებს თამაშის ნაცვლად პირდაპირი სწავლების მეთოდი გამოიყენონ, იმისათვის რომ ბავშვებს ძირითადი საგანმანათლებლო უნარები და ცნებები შეასწავლონ (Jones, 2003). ასე რომ მასწავლებელთა საგანმანათლებლო პროგრამები და პროფესიული განვითარების პროგრამები მასწავლებლებს თამაშის მნიშვნელობას და საგანმანათლებლო თამაშის სტრატეგიებს (Benham, Miller, & Kontos, 1988; Bowman, 1990) უნდა ასწავლიდეს.

ჩანართი 7.1

საგანმანათლებლო თამაშის მნიშვნელობაში მასწავლებლების დარწმუნება

ამ დოკუმენტის გამოყენება შესაძლებელია მასწავლებელთა მომზადების კურსის ფარგლებში დებატების წასახალისებლად; შესაძლებელია ასევე მისი დარიგება ადრეული ასაკის ბავშვთა პროგრამებისთვის ან სკოლის მასწავლებლებს შორის.

რატომ საგანმანათლებლო თამაში?

იმის გათვალისწინებით, რომ სკოლებზე სულ უფრო ძლიერდება წნეხი, სტანდარტების მიხედვით ასწავლონ ბავშვებს და შემდეგ საზოგადოების წინაშე ამ სტანდარტების შესრულებაზე პასუხი აგონ, კიდევ რჩება თამაშისთვის ადგილი ადრეული ასაკის ბავშვთა პროგრამებში და დაწყებით სკოლებში? უწყობს თუ არა ხელს თამაში შესაბამისი სტანდარტების მიხედვით სწავლებას, რომელთა დაკმაყოფილება ყველა ჩვენგანს მოეთხოვება?

- *უზრუნველყოფს აზრიან (კონტექსტში) სწავლას.* თუ მოსწავლეები ახალ ცნებებს, იდეებს და სიტყვებს მათთვის გასაგებ კონტექსტში სწავლობენ, მათ უფრო ადვილად იმახსოვრებენ და დიდხანს ახსოვთ ისინი.
- *უზრუნველყოფს პრაქტიკას.* ყველამ ვიცით, რომ იმისთვის რათა ბავშვებმა გაითავისონ და გამოიყენონ ახლადშემენილი უნარები და ცნებები, პრაქტიკა სჭირდებათ. თამაში პრაქტიკის შესაძლებლობას უზრუნველყოფს.
- *ბავშვებს კონტროლის შესაძლებლობას აძლევს.* ბევრ ბავშვს არ აქვს საკუთარი ცხოვრების კონტროლის საშუალება. ზოგიერთ მათგანს გულმოდგინედ შედგენილი დღის რეჟიმი აქვს - სკოლიდან სპორტის რომელიმე სახეობაზე ან ბავშვებზე ზრუნვის დაწესებულებაში წასვლა, შემდეგ სახლში დაბრუნება და დღის რეჟიმის თავიდან გამეორება. ზოგი ბავშვი კი იმდენად ქაოტურ და არაორგანიზებულ ოჯახში ცხოვრობს, რომ ფიზიკური და სოციალური გარემოს კონტროლის შესაძლებლობა არ გააჩნია. თამაში ბავშვებს მათთვის ესოდენ საჭირო კონტროლის შესაძლებლობას აძლევს.
- *ხელს უწყობს მოქნილობას და შემოქმედებითობას.* გამოწვევებით სავსე სამყაროში, მაღალ დონეზე აზროვნების უნარის და პრობლემების გადაჭრის შესაძლებლობების განვითარება ძალიან მნიშვნელოვანია. შესაბამისად, ბავშვებს უნდა შეეძლოთ შემოქმედებითად და მოქნილად აზროვნება. თამაში ბავშვებს საშუალებას აძლევს ახლადშემენილი უნარები და ცნებები სხვადასხვა სიტუაციაში, ახალ კომბინაციებში და განსხვავებულ კონტექსტში გამოიყენონ. მომავალში ეს უნარი ბავშვებს პრობლემების გადაჭრაში და შემოქმედებითად აზროვნებაში ეხმარება.
- *სწავლას სახალისოს ხდის.* სწავლის პროცესი ყოველთვის სახალისო არ არის და ბავშვებს რთულ სასწავლო აქტივობებში უწყვეტ მონაწილეობის მიღება. თუმცა, იმისათვის, რათა ბავშვებმა სწავლა განაგრძონ და უფრო მეტი ბავშვი შევინარჩუნოთ სკოლაში, მნიშვნელოვანია სწავლის პროცესი ბავშვებისთვის სასიამოვნო გაგხადოთ. საბავშვო ბაღის საშუალო მოსწავლემ ხომ მინიმუმ თორმეტი წელი უნდა ისწავლოს (სამი წლის ბავშვმა - მინიმუმ თხუთმეტი

წელი) და თუ ბავშვს სკოლა არ მოსწონს, შეიძლება ვერც წარმატებას მიაღწიოს ან სულაც გაანებოს თავი სკოლაში სწავლას.

- *ინტენსიური სკოლის მეცადინეობებისგან დასვენების საშუალებას იძლევა.* ყველა ჩვენგანს სჭირდება ინტენსიური, ფოკუსირებული აქტივობისგან დასვენება და არც ბავშვები წარმოადგენენ გამონაკლისს. რადგან აკადემიური უნარების განვითარების მიზნით მათზე ზეწოლა სულ უფრო იზრდება, პერიოდულად განტვირთვის, დასვენების და მოდუნების საშუალება, ე.ი. თამაშის საშუალება, უნდა მივცეთ.
- *ბავშვებს მოძრაობის საშუალებას აძლევს.* მცირეწლოვან ბავშვებს განსაკუთრებით ბიჭებს, ბევრი მოძრაობა სჭირდებათ. მათი სხეული არ არის საკმარისად მომწიფებული ერთ ადგილას დიდხანს წყნარად საჯდომად და მათ ტვინს არ აქვს ხანგრძლივი, უწყვეტი აქტივობისთვის საჭირო კონცენტრირების ძლიერი უნარი. თამაში მცირეწლოვან ბავშვებს ფიზიკური მოძრაობის საშუალებას აძლევს; სასწავლო თამაში ბავშვებს მოძრაობის შესაძლებლობასაც აძლევს და აკადემიური უნარების შექმნასა და განმტკიცებაშიც ეხმარება.

რადგან ადრეული ასაკის მოსწავლეები აკადემიური წარმატების მიღწევის მიზნით ჩვენი მხრიდან სულ უფრო მეტად განიცდიან ზეწოლას, საჭიროა, რომ მათ ადრეული ასაკის ბავშვთა პროგრამების ფარგლებში და სკოლებში რეგულარულად მივცეთ თამაშის შესაძლებლობა. საჭიროა მშობლების წახალისებაც, რომ ბავშვები სახლში ათამაშონ.

თამაში მშობლებთან კონფლიქტს იწვევს. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ბევრი მშობელი თამაშის წინააღმდეგია. კვლევამ აჩვენა, რომ მშობლები აკადემიურ ცოდნას და უნარებს უფრო დიდ მნიშვნელობას ანიჭებენ, ვიდრე ადრეული ასაკის პროგრამის მასწავლებლები და რომ ეს ტენდენცია უფრო მეტად უმცირესობის წარმომადგენელ და დაბალი შემოსავლის მქონე მშობლებში შეინიშნება (Dunn & Kontos, 1997). ბევრი მშობლის აზრით, მათი ბავშვებისთვის განკუთვნილ სასწავლო პროგრამებში თამაშისთვის ადგილი არ არის, მაგრამ შეიძლება მათთვის მისაღები იყოს თამაში შესვენების დროს, დამაბული აკადემიური სამუშაოს შემდეგ განსატვირთად ან აკადემიური მიზნების მისაღწევად ენერჯის მოსაპოვებლად. ცოტა ხნის წინ კოლორადოში ერთ-ერთმა სკოლამ ბავშვების განტვირთვის მიზნით იოგაში მეცადინეობა შემოიღო. მაგრამ ბევრი მშობელი არ ფიქრობს, რომ მნიშვნელოვანი აკადემიური უნარების და ცნებების შესწავლა სახალისო და კონტექსტური უნდა იყოს. ისინი მათი შვილების განათლებას საკუთარი გამოცდილების პრიზმაში უყურებენ. სამწუხაროდ, ეს მოგონებები ზოგჯერ შეიძლება დამახინჯებული იყოს. მაგალითად, მიუხედავად იმისა, რომ ბევრმა მშობელმა სწავლა საბავშვო ბაღში და პირველ კლასში დაიწყო, საკუთარ მოგონებებს ისინი ბავშვის სკოლამდელი პროგრამების გამოცდილებას უკავშირებენ. ან შეიძლება მშობლებს ადრეულ ასაკში სწავლასთან დაკავშირებით ძალიან ბევრი უარყოფითი მოგონება ჰქონდეთ და ფიქრობდნენ, რომ ეს უბრალოდ ასეც უნდა იყოს (Wardle, 2003).

ადრეული ასაკის ბავშვთა პროგრამებში ინტენსიური საგანმანათლებლო თამაშის გამოყენებამ, უკეთეს შემთხვევაში, შეიძლება მშობლებთან გაუგებრობა გამოიწვიოს და უარეს შემთხვევაში - ბავშვის სხვა, შედარებით მკაცრ პროგრამაში გადაყვანა. როგორც უკვე

აღვნიშნეთ, ეს ძირითადად საშუალო ფენის და დაბალი შემოსავლის მქონე მშობლებს ეხება. შესაბამისად, უკიდურესად მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებლებმა მშობლებს საგანმანათლებლო თამაშის ღირსებების შესახებ ინფორმაცია მიაწოდონ. 5.2 ჩანართი (145-ე გვ.) შეიცავს მთელ რიგ რეკომენდაციებს იმის შესახებ, ეს როგორ შეიძლება გაკეთდეს, მათ შორის თამაშის შესახებ საინფორმაციო ფურცლების, საინფორმაციო ბიულეტენების და საკლასო ოთახში თამაშების შესახებ დოკუმენტური მასალის მომზადებით (მაგ.: ფოტოები და ვიდეოფირები). კიფი და ქასბერგი (Kieff and Casbergue, 2000) მასწავლებლებს ურჩევენ მშობლებს სათამაშო სივრცეების მოწყობაში მიაღებინონ მონაწილეობა, მაგალითად, მათ სახლში სივრცისთვის საჭირო მასალების სია გაუზიარონ და სადამოიბით ან შაბათ-კვირას სივრცის მოწყობის სამუშაოებში დაიხმარონ.

საგანმანათლებლო თამაშების დადებითი და უარყოფითი მხარეების განხილვა

თუ გავითვალისწინებთ, რომ ეს წიგნი თამაშზე და განათლებაზეა, ალბათ გასაკვირი აღარ იქნება, რომ მისი სამი ავტორის აზრით, საგანმანათლებლო თამაშების დადებითი მხარეები მის პოტენციურ უარყოფით მხარეებს აღემატება. მთავარია, მასწავლებლებმა ყველა ზომას მიმართონ იმისათვის, რომ გაზარდონ მისი დადებითი მახასიათებლები და მინიმუმამდე დაიყვანონ უარყოფითი. ქვემოთ მოცემულია რამდენიმე მაგალითი, თუ როგორ შეიძლება ამის გაკეთება:

- *საგანმანათლებლო და რეკრეაციულ თამაშებს შორის წონასწორობის დაცვა.* კინგმა (1987) სკოლებში არსებული თამაშების ორი პოზიტიური ტიპი განსაზღვრა: ინსტრუმენტული (დამხმარე) თამაში, ე.ი. საგანმანათლებლო თამაში, რომელიც ბავშვებისთვის აკადემიური უნარების და ცოდნის მიცემის საშუალებად გამოიყენება და რეკრეაციული თამაში, ე.ი. თავისუფალი თამაში ღია ცის ქვეშ, შესვენებისას, სკოლამდე და სკოლის შემდეგ, მაგალითად, ეზოს თამაშები (მაგ.: ბურთულებით თამაში (jacks), კლასობანა, დაჭერობანა), სპორტის სახეობები (კიკბოლი, ფეხბურთი, ტეტერბოლი), თამაშები წესების გარეშე. მნიშვნელოვანია, რომ ბავშვებს სწავლის ყველა ეტაპზე ორივე სახის თამაშში მონაწილეობის ბევრი შესაძლებლობა ჰქონდეთ – ითამაშონ იმისათვის, რომ ისწავლონ და ითამაშონ იმისათვის, რომ გაერთონ. ეს მოსაზრება წინააღმდეგობას აწყდება როგორც აკადემიური ესენციანისტების (იმ შემთხვევაში თუ სასწავლო თამაში ყურადღებას საგანმანათლებლო სტანდარტებში შემავალ უნარებსა და ცოდნაზე ამახვილებს), ისე თამაშის დამცველთა მხრიდან. მე-12 თავში მოცემული ჩანართი, რომლის ავტორი რებეკა ლამფერია, განიხილავს სასკოლო განრიგში დიდი შესვენების დროის (მთავარი დრო რეკრეაციული თამაშისთვის) შენარჩუნებასთან დაკავშირებულ ზოგიერთ გამოწვევას.
- *საგანმანათლებლო თამაში გამოწვევებით უნდა იყოს სავსე.* საგანმანათლებლო თამაში ერთდროულად სახალისოც შეიძლება იყოს და რთულიც. შემდეგ ქვეთავში განხილული ზოგიერთი თამაში ბავშვებისგან უდიდეს ძალისხმევას და ყურადღებას

მოითხოვს. მაშინაც კი, როდესაც თამაში ბავშვის უახლოესიგანვითარების ზონის ქვედა დონეზეა, მე-9 თავში დეტალურად არის განხილული, როგორ შეუძლიათ მასწავლებლებს თამაშის სირთულის დონის გაზრდა, იმისათვის რომ უფრო ძლიერი ბავშვებისთვის შედარებით რთულად დასაძლევია იყოს. ეს გამორიცხავს თამაშით ბავშვების მუშაობის ეთიკის დარღვევის პოტენციურ პრობლემას.

- *თამაშის გამოყენება ბავშვების შესაფასებლად.* თამაშის საფუძველზე შეუძლებელია ყველა უნარისა და ცოდნის შეფასება (მაგალითად, სიტყვების ცოდნა, როგორც ეს ამ თავის დასაწყისში განვიხილეთ), თუმცა რიგ შემთხვევებში ეს მაინც შესაძლებელია. თამაში ერთდროულად ხელს უწყობს და ასახავს განვითარებას. საჭიროა მასწავლებლებმა თამაშის ეს ამსახველი თვისება გამოიყენონ. როგორც მე-3 თავში დეტალურად განვიხილეთ, საგანმანათლებლო (სასწავლო) თამაშები ბავშვების ცოდნაზე და უნარებზე დაკვირვების, მისი დოკუმენტირების და შეფასების ბევრ შესაძლებლობას იძლევა. აზროვნების უნარის უფრო მაღალ დონეზე შესაფასებლად თამაშის შედეგად შეიძლება უფრო ზუსტი ინფორმაცია მივიღოთ, ვიდრე სტანდარტული ტესტებისგან.

საგანმანათლებლო თამაშების ტიპები

საგანმანათლებლო (სასწავლო) თამაშები იმისთვის არსებობს, რომ ბავშვებს აკადემიური უნარების და ცოდნის შექმნაში დაეხმაროს და ხელი შეუწყოს კოგნიტური პროცესების და თვითრეგულირების გაძლიერებას. შემდეგ ქვეთავებში აღვწერთ აკადემიური თამაშების ოთხ ძირითად ტიპს: აკადემიურად „გამდიდრებული“ თამაშების სივრცეები, თამაშები წესებით, სიმულაცია და სათამაშო მოედნის აქტივობები. თითოეული ტიპის საგანმანათლებლო თამაშისთვის მოვიყვანთ მაგალითებს, როგორც ადრეული ასაკის ბავშვების, ისე დაწყებითი სკოლის ასაკის ბავშვების შესახებ.

აკადემიურად „გამდიდრებული“ თამაშების სივრცეები

დრამატული თამაშების სივრცე საკლასო ოთახებში გამოყოფილი ის ადგილია, რომელიც სოციალურ-დრამატული თამაშის წასახალისებლად გამოიყენება. კარგად მოწყობილი დრამატული თამაშების სივრცე ბავშვებს ზეპირმეტყველების, კოგნიტური და სოციალური უნარების განვითარების შესაძლებლობას აძლევს. დრამატული თამაშების სივრცეში ბავშვების განვითარების წამახალისებელი გარემოს მთავარი ინსტრუმენტებია კარგად მოწყობილი სათამაშო ადგილი (მე-6 თავი), თემასთან დაკავშირებული რეკვიზიტები (მე-8 თავი), ადეკვატური სათამაშო დრო (მე-9 თავი) და თამაშში მასწავლებლების მონაწილეობის შესაბამისი ფორმები (მე-9 თავი).

ერთი ან მეტი ინსტრუმენტის – აკადემიურად დაკავშირებული რეკვიზიტების და მასალების – დამატებით სოციალურ-დრამატული თამაშების სივრცის სასწავლო პოტენციალი შეიძლება ძალიან გაფართოვდეს: მაგალითად, „საოჯახო“ სივრცეები, როგორც წესი, აღჭურვილია მინიატურული ხის ან პლასტმასის სამზარეულოს ავეჯით და მოწყობილობით, თოჯინებით და როლური თამაშებისთვის საჭირო სხვა რეკვიზიტებით. ქეთი როსკოს (2001) მაგალითები მოჰყავს, თუ როგორ შეიძლება ტრადიციული „საოჯახო“ სივრცის სახლთან დაკავშირებული სხვადასხვა მასალებით „გამდიდრება“:

სათამაშო სივრცეში ბეჭდური მასალის (წარწერების) რაოდენობის გასაზრდელად, შეგიძლიათ:

- სურსათის პაკეტების, კუპონების, კალენდრის, გადაუდებელი დახმარების სამსახურის ნომრების, ჟურნალების, რეცეპტის ბარათების, სატელეფონო წიგნების (შედარებით მცირე ზომის, ადგილობრივი) და სხვა ნაბეჭდი მასალის დამატება, რომელსაც ყოველდღიურად ვხედავთ ჩვენს გარშემო.
- საწერი საშუალებების დამატება, მაგ.: ფანქრები და მარკერები, ფერადი ფურცლები და ბლოკნოტები, სათამაშო ფულის კუპიურები, რეცეპტის ცარიელი ბარათები, მისალოცი ბარათები, კონვერტები, ზღაპრების წიგნები (თოჯინებისთვის წასაკითხად), სამზარეულოს წიგნები (ბავშვებისთვის), განცხადებების დაფა, მაგნიტით მისამაგრებელი ასოები და ა.შ.
- ნივთებზე და სათამაშო მასალებზე წარწერების გაკეთება, მაგალითად, სათამაშო გახეხურის ჩასართავ/გამოსართავ ღილაკებზე, ქულებისა და ქურთუკებისთვის გამოყოფილ ადგილზე, ხილის და ბოსტნეულის კალათებზე და სხვა კონტეინერებზე და თაროებზე.
- სხვა აქტივობების შედეგად მოგროვილი ნაბეჭდი მასალის და განცხადებების გამოფენა. მაგალითად, ერთდღიანი ექსკურსიის შედეგად ნასწავლი სიტყვების ცხრილი, მთელი კლასის მიერ მომზადებული კერძების რეცეპტები, თემში დაგეგმილი ღონისძიებების სიის გადიდებული ვერსია, ბავშვების მიერ დამზადებული ლოგოების, იარლიყების კოლაჟი და ბავშვების ნამუშევრები (გვ. 72).

წერა-კითხვასთან დაკავშირებული მასალებით „გამდიდრების“ სტრატეგიის გამოყენება დრამატული თამაშების სხვა თემებთანაც არის შესაძლებელი, სასურსათო მაღაზიიდან დაწყებული, მექანიკოსის ავტოფარეხით (იხ. 7.1 ცხრილი) დამთავრებული. სხვადასხვა თემასთან სტრატეგიის გამოყენება წერა-კითხვასთან დაკავშირებული აქტივობების სპექტრს აფართოებს და თამაშების მრავალფეროვნებას უზრუნველყოფს. ასევე იზრდება იმის შესაძლებლობა, რომ თამაშმა ცალკეული ბავშვების ინტერესები დააკმაყოფილოს.

აღწერითი კვლევა გვიჩვენებს, რომ ბეჭდური მასალით გამდიდრების სტრატეგია ეფექტიანია და თამაშის დროს წერა-კითხვასთან დაკავშირებული ქცევების სპექტრის გაფართოებას და რაოდენობის გაზრდას უწყობს ხელს და შესაბამისად, ბავშვებს უნარების შეძენის საწყის ეტაპზე მათ პრაქტიკულ გამოყენებასა და დემონსტრირებაში ეხმარება (Morrison & Rand, 1991; Neuman & Roskos, 1992 წ.). თამაშში წერა-კითხვასთან დაკავშირებული აქტივობების

გამოყენებით, საკმაოდ კარგი შედეგები მიიღება. მაგალითად, ნიუმანის და როსკოსის (1992 წ.) თანახმად, წერა-კითხვასთან დაკავშირებული ქცევების საშუალო რიცხვი თითოეული თამაშის დროს 1.7-დან 7.3-მდე გაიზარდა იმ ბავშვების შემთხვევაში, რომლებიც ბეჭდური მასალებით „გამდიდრებულ“ თამაშების სივრცეში თამაშობდნენ, მაშინ, როცა ამ მაჩვენებელმა საკონტროლო ჯგუფში მხოლოდ 1.4-დან 1.5-მდე მოიმატა. ასევე არსებობს მტკიცებულება, რომ ეს სტრატეგია ბავშვებს წერა-კითხვასთან დაკავშირებული მნიშვნელოვანი ცნებებისა და უნარების შესწავლაში ეხმარება, მაგალითად, ისინი იღებენ ინფორმაციას წერის დანიშნულების შესახებ (Vukelich, 1993 წ.), სწავლობენ თამაშთან დაკავშირებული ნაწერების გარჩევას (Neuman & Roskos, 1993 წ.), გაგების სტრატეგიებს, მაგ.: თვითშემოწმებას და თვითრეგულირებას (Neuman & Roskos, 1997 წ.).

წერა-კითხვისთვის საჭირო უნარების შექმნასთან ერთად სათამაშო გარემოს ბეჭდური მასალით გამდიდრების სტრატეგია, ბავშვების როლური თამაშის ხარისხსაც აუმჯობესებს. ნიუმანის და როსკოსის (1992 წ.) კვლევის ფარგლებში, ვიდეოფირზე აღბეჭდილი ბავშვების თამაშების დეტალურმა ანალიზმა აჩვენა, რომ წერა-კითხვის მასალებით გამდიდრებული თამაშები საკონტროლო ჯგუფის თამაშებთან შედარებით რვაჯერ უფრო ხანგრძლივი და ბევრად რთული იყო. აღნიშნული გავლენა მთელი შვიდთვიანი კვლევის პერიოდის განმავლობაში შენარჩუნდა, რაც იმას ნიშნავს, რომ წერა-კითხვასთან დაკავშირებული რეკვიზიტების სიახლე გავლენის მომხდენ ფაქტორს არ წარმოადგენდა.

ცხრილი 7.1 აკადემიურად „გამდიდრებული“ თამაშების ცენტრების რეკვიზიტები

<i>ბიზნესოფისი</i>	<i>ავტოგასამართი სადგური/ავტოფარები</i>
ფანქრები, კალმები, მარკერები	ფანქრები, კალმები, მარკერები
ბლოკნოტები	თანამშრომელთა ბეჯები
სატელეფონო შეტყობინების ფორმები	აბრები („ბენზინი“, „გადაიხადეთ შიგნით“, რეგულარი \$3.00/გალონი“)
კალკულატორი	სალარო აპარატი
კალენდარი	კორდონის ბენზინის ტუმბო, რომელზეც აღნიშნულია ფასები
საბეჭდი მანქანა	ბლოკნოტები (შეკვეთებისა და ქვითრებისთვის)
საკანცელარიო საქონელი, კონვერტები	საკრედიტო ბარათები და სათამაშო ფული (ბავშვების მიერ დამზადებული)
ფაილის ფოლდერები	პროდუქტების ცარიელი კონტეინერები (ზეთის ბოთლები, ავტომობილის სათადარიგო ნაწილები)
კედლის აბრები („ლიაა“/„დახურულია“)	ავტომობილის შეკეთების სახელმძღვანელოები
შეკვეთის ფორმები	საგზაო რუკები
<i>რესტორანი</i>	<i>ფოსტა</i>
ფანქრები	ფანქრები, კალმები, მარკერები
ბლოკნოტები	საკანცელარიო ნივთები და კონვერტები
მენიუ	მარკები
კედლის აბრები („ბუფეტი“, „მოწევა აკრძალულია“)	საფოსტო ყუთები
საბანკო ქვითრები	მისაკრავი მისამართები
კულინარული წიგნები	კედლის აბრები („რიგის დასაწყისი“, პრეისკურანტი)
პროდუქტების კონტეინერები	სასწორი (ფოსტის ასაწონად)
კუპონები	სალარო აპარატი
სალარო აპარატი	
	<i>ვეტერინარის ოფისი</i>
<i>სასურსათო მაღაზია</i>	ფანქრები, კალმები, მარკერები
ფანქრები, კალმები, მარკერები	ჟურნალი პაციენტებთან შეხვედრის დროის ჩასანიშნად
ბლოკნოტები	კედლის აბრები („მოსაცდელი ოთახი“, „მოათავსეთ ცხოველი გადასაყვან კონტეინერში“)
საბანკო ქვითრები	პაციენტების სამედიცინო ბარათები
კედლის ტრაფარეტები („სუპერმარკეტი“)	რეცეპტის ფორმები
თაროების წარწერები მაღაზიის განყოფილებებისთვის („ხორცი“)	ბროშურა ცხოველების მოვლის შესახებ
სალარო აპარატი	ცხოველების საკვების ცარიელი ჩანთები და ყუთები
პროდუქტების კონტეინერები	
საგაზეთო რეკლამები და კუპონები	<i>ბიბლიოთეკა</i>
	ფანქრები

აეროპორტი/თვითმფრინავი	წიგნები
ფანქრები, კალმები, მარკერები	წიგნების კარადების წარწერები („აზგ“, „ცხოველები“)
ბილეთები	კომპიუტერი
საბანკო ქვითრები	კედლის აბრები („ჩუმად“, „საინფორმაციო მომსახურება“)
ბარგზე დასაკრავი იარაღები	ბიბლიოთეკის ბარათები
ჟურნალები (თვითმფრინავის ბორტზე)	წიგნების გამოსაწერი ბარათები
გულისრევისთვის ჰიგიენური პაკეტები დაბეჭდილი ინსტრუქციებით	სალარო აპარატი (ჯარიმებისთვის)
პრეისკურანტები, განრიგები	
რუკები	

როგორც ჩანს, ბეჭდური მასალით გამდიდრების თამაშის სტრატეგია ორმხრივად მომგებიანია: ბავშვები წიგნიერებისთვის საჭირო უნარებსაც იძენენ და ამავე დროს მათი თამაშის ხარისხიც უმჯობესდება.

აკადემიურად გამდიდრების სტრატეგიის გამოყენება სხვა საგნებშიც შეიძლება, მაგ.: მათემატიკასა და საბუნებისმეტყველო საგნებში. ვან ჰორნს, სქეილსს, ნუროტს და ალვორდს (1999 წ.) მოჰყავთ მაგალითი, რომელშიც აღწერენ, როგორ დაამატა მასწავლებელმა არითმეტიკული რეკვიზიტები სასურსათო მაღაზიის თამაშების სივრცეში, რათა ბავშვებს რაიონის საბავშვო ბაღებისთვის დაწესებული მათემატიკის სტანდარტების შესრულებაში დახმარებოდა:

მისი რაიონის საბავშვო ბაღის მათემატიკის სასწავლო გეგმის მიხედვით, მერილინმა მოსწავლეებს 1–20-მდე ზეპირად დათვლა და რიცხვების ცნობა უნდა ასწავლოს. ამისთვის მან დრამატული თამაშების სივრცეში მაღაზიის „გახსნა“ გადაწყვიტა. გაუმართლა, რომ პინებიანი სასწორის გარდა ხელის სასწორიც იშოვა. სათამაშო სივრცეში, იმისათვის, რათა ბავშვებმა როტაციის წესით ცვალონ ციფრები, მას ბეიტის რიცხვებიანი შტამპიც შეაქვს. მან რამდენიმე ჯიბის კალკულატორიც იშოვა და მესამე კლასის მასწავლებელს დროებით არითმომეტრიც გამოართვა. იგი ასევე იყენებს მცირე ნივთების, მაგალითად ორდინარული კუბურების (ერთ მხარეზე მისამარებელი კუბურები) ყუთებს, რომლებიც შეუძლიათ გაყიდონ. მერილინს გაახარებს იმის აღმოჩენა, რომ ადგილობრივი სუპერმარკეტების ვადაგასული კუპონების და ყოველკვირეული რეკლამების გამოყენებაც შეუძლია. სურათები და რიცხვები კლიენტებისთვის გზავნილს გასაგებს ხდის. მაღაზია უკვე ღიაა ბიზნესის საწარმოებლად!. გახსნის დღეს, თანამშრომლები და კლიენტები აღმოაჩენენ, რომ მერილინს მნიშვნელოვანი კომპონენტი გამორჩა: მათ ფული სჭირდებათ. ამ მიზნით ისინი განახორციელებენ ჯგუფურ პროექტს, რომლის ფარგლებშიც ქაღალდის ფულს და ხურდებს დაამზადებენ (175–ე გვ.).

მერილინმა შექმნა სათამაშო გარემო, რომელიც ბავშვებს რიცხვების ცნობის და დათვლის სწავლის საშუალებას აძლევს – რაც მისი საბავშვო ბაღის მათემატიკის სასწავლო გეგმის მნიშვნელოვანი ამოცანებია. იგი თამაშების სივრცეს იყენებს, როგორც სწავლების უფრო ტრადიციული ფორმების, მაგ.: პირდაპირი მითითებების და სამუშაო გეგმის ალტერნატიულ

ფორმას. თამაშების სივრცისთვის მათემატიკასთან დაკავშირებული რეკვიზიტების დამატებამ იგი რიცხვებისა და დათვლის სასწავლებლად იდეალურ გარემოდ გადააქცია.

თამაშების სივრცეებისთვის რეკვიზიტების დამატებით კურიკულუმის სხვა სფეროებშიც შეიძლება სწავლის გაუმჯობესება, მაგალითად, საბუნებისმეტყველო საგნებსა და სოციალურ მეცნიერებებში. როსკოსი (1994 წ.) საბავშვო ბაღის ორ მასწავლებელს საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების დარგში ჯგუფის კურიკულუმთან დაკავშირებული სათამაშო გარემოს შექმნაში დაეხმარა. მაგალითად, ზამთრის ექვსკვირიანი კურსის ფარგლებში მასწავლებლები ბავშვებს თერმომეტრის ცნობას და გრადუსების სიმბოლოების გამოყენებით ინფორმაციის ჩაწერას ასწავლიდნენ. ამ მასალის თამაშთან დასაკავშირებლად, მასწავლებლებმა დრამატული თამაშების სივრცე სხვადასხვა სახის თერმომეტრებით, ბლოკნოტებით და მონაცემების ჩასაწერად ფანქრებით აღჭურვეს; ასევე მოიმარაგეს მასალები ექსპერიმენტის სახით სხვადასხვა გარემოებებში წყლის ტემპერატურის გასაზომად, ლაბორატორიის ხალათები და ტემპერატურის გაზომვასთან დაკავშირებული ნაბეჭდი მასალა. აკადემიურად „გამდიდრებულ“ თამაშების სივრცეში ბავშვების თამაში ვიდეოფირზე ჩაიწერეს და გაანალიზეს. შედეგებმა აჩვენა, რომ თამაშების სივრცეში ბავშვები ძირითადად სამეცნიერო მასალასთან დაკავშირებული აქტივობებით იყვნენ დაკავებული (მაგ.: თერმომეტრების გამოყენება). უფრო შთამბეჭდავი ის იყო, რომ ბავშვები მთელი თამაშის განმავლობაში ინარჩუნებდნენ სამეცნიერო შინაარსზე ორიენტირებულ აქტივობებში მონაწილეობის სურვილს და არ გადადიოდნენ აქტივობებზე, რომლებიც არ იყო დაკავშირებული ამოცანასთან, მაგალითად, მეგობრებთან ვიზიტზე ან თამაშის სხვა ფორმებზე. როსკოსმა (1994 წ.) დაასკვნა, რომ გარემოს „მინიშნებების“ (მაგ.: „ლაბორატორია“), ობიექტების (მაგ.: ექსპერიმენტი, ფურცელი და საწერი საშუალებები) და საერთო მიზნის მისაღწევად თანატოლებთან ურთიერთობის კომპინაცია მკამარისი პირობები შექმნა იმისთვის, რომ ბავშვებს ყურადღება გაემახვილებინათ შინაარსზე ორიენტირებულ დავალებზე, როგორც თამაშის ფორმაზე“ (გვ.10).

ჯარეტი (1997) საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების და მათემატიკის ცნებების დრამატული თამაშების სივრცეში შეტანის რამდენიმე გზას აღწერს. იგი უზრუნველყოფს იმ რეკვიზიტების სიას, რომლებიც მათემატიკაზე/საბუნებისმეტყველო საგნებზე ფოკუსირებული ექიმის ოფისის, სუპერმარკეტის, ზოოპარკის, მუზეუმის მოსაწყობად არის საჭირო. მაგალითად, იგი სახელოსნოდ მოწყობილი თამაშების სივრცისთვის მასწავლებლებს შემდეგი რეკვიზიტების გამოყენებას ურჩევს: მარტივი ხელსაწყოები, მაგალითად, სახრახნისი და ხრახნები, სამაგრები: ქანჩები, ჭანჭიკები და წებო. ძველი მოწყობილობები, მაგ.: ტოსტერები, კარის ზარები; ელემენტები და მავთულები; და დაბალვოლტიანი ნათურები (ფარნების). ჯარეტი მასწავლებლებს აფრთხილებს, რომ ასეთი სათამაშო სივრცე უფრო მეტ ყურადღებას მოითხოვს, ვიდრე თამაშის სხვა გარემო. იგი მასწავლებლებს ურჩევს ელექტროზონარების ჩაჭრას, სანამ ბავშვებს ამ მოწყობილობებით თამაშის ნებას დართავდნენ. იგი ასევე აფრთხილებს მასწავლებლებს, რომ არ დართონ ბავშვებს ტელევიზორების ან კომპიუტერების დაშლის უფლება, რადგან არსებობს ელექტროშოკის მიღების საშიშროება, მაშინაც კი, როდესაც ისინი გამორთულია.

თამაშები წესებით

თამაში წესებით, არის აქტივობა, „რომლის დროსაც ცალკეული ბავშვი ან ბავშვების გუნდი თამაშობს ან ერთმანეთს ეჯიბრება შეთანხმებული წესების შესაბამისად, განსაზღვრული დროის განმავლობაში და ქულების მოპოვების საფუძველზე“ (ქლეგი, 1991). მე-3 თავშიც განვიხილეთ, რომ თამაში წესებით, თამაშის კოგნიტიურად განვითარებულ ფორმას წარმოადგენს და ბავშვებისგან გარე წესების დამორჩილებას მოითხოვს. პიაჟე (1965 წ.) ბავშვებს სთხოვდა მისთვის ბურთულებით თამაში (Marbles) ესწავლებინათ და ბავშვებზე დაკვირვებით მათი თამაშის შესაძლებლობების განვითარებას შეისწავლიდა. პიაჟემ ბავშვების თამაშში ოთხი ზოგადი ეტაპი გამოავლინა: (1) მოტორული და ინდივიდუალური თამაში, რომლის დროსაც ბავშვები სათამაშო მასალების თვისებებს იკვლევენ; (2) ეგოცენტრული თამაში, როდესაც ბავშვები სხვა ადამიანების მიერ შემუშავებული წესების დაცვის დაუფლებას იწყებენ, თუმცა დიდ წარმატებას ვერ აღწევენ; (3) ადრეული თანამშრომლობა, როდესაც ბავშვები წესების დაცვის აუცილებლობას ხედავენ; და (4) წესების კოდიფიკაცია, როდესაც ბავშვები წესების რთული სისტემების დანერგვას ცდილობენ და შეუძლიათ შეთანხმებას მიაღწიონ, როდესაც წესები მათ შორის უთანხმოებას იწვევს. ბოლო ორი ეტაპი პიაჟეს კვლევაში საკმაოდ გვიან გამოვლინდა - ადრეული თანამშრომლობა - შვიდიდან რვა წლამდე ასაკში და წესების კოდიფიკაცია - თერთმეტი ან თორმეტი წლის ასაკში, თუმცა დევრის მიხედვით (1998 წ.), მან ეს ეტაპები თამაშის დიდი გამოცდილების მქონე რამდენიმე წლით უმცროს ბავშვებში აღმოაჩინა.



ჯერეტი (1997) მასწავლებლებს ურჩევს, როლურ თამაშებში საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების და მათემატიკის ჩართვის მიზნით, ძველი საყოფაცხოვრებო ტექნიკა და მარტივი ხელსაწყოები (მაგ.: სახრაზნისები) გამოიყენონ.

განვითარების თვალსაზრისით, „თამაში წესებით, ოფიციალური სკოლისა და საბავშვო თამაშის დასაკავშირებლად იდეალური კანდიდატია“ (ფერნი, 1998 წ., გვ. 7). თამაშები წესებით, ბავშვებს აკადემიური უნარების შესწავლის ძალიან სახალისო საშუალებებს სთავაზობს და მათ მიერ უკვე ათვისებულ უნარებს პრაქტიკულად შეასწავლის. რა თქმა უნდა, თამაშები ბავშვების განვითარების დონის შესაბამისი უნდა იყოს. ძალიან მცირე ასაკის ბავშვები თამაშის წესების გამო ხშირად ღიზიანდებიან. თუმცა, კიფის და ქასბერგის (2000 წ.) მიხედვით, ისეთი მარტივი მოტორული თამაშები, როგორცაა ბავშვების საფერხულო თამაში-სიმღერა „წრე ვარდის გარშემო“ (Ring Around the Rosy), „იხვი, იხვი, ბატი“ (Duck Duck Goose), ბავშვებს საშუალებას აძლევს წესებით შემოფარგლულ აქტივობაში ხალისიან გარემოში მიიღონ გამოცდილება. ასაკისა და გამოცდილების მატებასთან ერთად, ბავშვებს უკვე მანიპულაციის და კოორდინაციის მომცველი თამაშები მოსწონთ (მაგ.: „რწყილობანა“), კარტის თამაში (მაგ.: „შინაბერა“), მაგიდის თამაშები („მონოპოლია“), ცოდნის გასაუმჯობესებელი თამაშები (მაგ.: „სკრაბ ჯუნიორი“, „ტრივიალური დევნა“), კომპიუტერის და ვიდეოთამაშები (მაგ.: „სუპერ მარიო ძმები“), სტრატეგიული და ფანტასტიკის ჟანრის თამაშები (მაგ.: „რისკი“, „მიწისქვეშეთი და დრაკონები“), სპორტის სახეობები (მაგ.: ბეისბოლი, პინგ-პონგი) (სათამაშოების ეროვნული საბჭო, 1997 წ.).

თამაშები ხელს უწყობს ზოგად განვითარებას. მაგალითად, დევრისი (DeVries; 1998 წ.) განიხილავს, როგორ უწყობს ხელს ჯგუფური თამაშები ბავშვების თვითრეგულირებას და სოციალურ და მორალურ განვითარებას „კონტექსტის უზრუნველყოფით, რომელშიც

ბავშვებს ნებაყოფლობით შეუძლიათ საკუთარი თავი წესებს დაუმორჩილონ. თამაშის არჩევით და მისი წესების დაცვით ბავშვებს ავტონომიის თავისუფლად გამოყენების საშუალება ეძლევა“ (გვ.412). კიფი და ქასბერგი (2000 წ.) აღწერენ, როგორ უწყობს ჯგუფური თამაშები ხელს ზეპირი კომუნიკაციის უნარის განვითარებას და პერსპექტივების მიღებას:

თამაშები წესებით, მოითხოვს, რომ ბავშვებს ერთნაირად ესმოდეთ როგორ ითამაშებენ ამ თამაშს. საჭიროა სერიოზული მოლაპარაკებების წარმოება იმ შემთხვევებში, როდესაც ბავშვებს კონკრეტული წესები განსხვავებულად ესმით; ეს მოლაპარაკებები ყოველთვის მოიცავს დებატებს და განსხვავებული მოსაზრებების განხილვას. უფრო მეტი ზეპირი კომუნიკაცია ხდება საჭირო, როდესაც ბავშვები განსხვავებული აზრების შეთანხმებას ვერ ახერხებენ და ზრდასრულ მოდერატორს მიმართავენ (189 გვ.).

ისინი აღნიშნავენ, რომ ეს თამაშები სოციალურ განვითარებასაც უწყობს ხელს, რადგან ისინი ბავშვებისგან მოითხოვენ (ნივთების) გაზიარებას, რიგრიგობით თამაშს, თანამშრომლობას, სხვა მოთამაშეების აზრის გათვალისწინებას და სიამოვნების მიღების გადავადებას.

თამაშების გამოყენება ასევე შესაძლებელია აკადემიური უნარების და ცოდნის შესაძენად. ქასბერგს და კიფს (1998) მთელი რიგი მაგალითები მოჰყავთ იმის შესახებ, თუ როგორ ეხმარება ბავშვებს მათემატიკისა და საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების ძირითადი ცნებების შესწავლაში ისეთი ტრადიციული თამაშები, როგორიცაა კენჭებით თამაში (Jacks) და ბურთულებით თამაში (Marbles). მაგალითად, „კენჭობანას“ თამაშისას ბავშვებს განუწყვეტლივ სჭირდებათ მიმატების, გამრავლების და გაყოფის გამოყენება, რომ გადაწყვიტონ, რომელი კენჭები აკრიფონ. ქასბერგი და კიფი განმარტავენ, რომ დომინოს თამაშის დროს ბავშვები ყურადღებას ამახვილებენ ერთი ერთზე შესატყვისობაზე, მაღალი და დაბალი რიცხვების ცნებებზე და თვლის ძირითად უნარებზე. ბურთულებით თამაში (Marbles) კი, ბავშვებს მეცნიერების ძირითადი ცნებების - ტრანსპორტის და სისწრაფის - შესწავლის საშუალებას აძლევს.

გარდა ტრადიციული თამაშებისა, შესაძლებელია მასწავლებლებმა თვითონ გამოიგონონ თამაშები, იმისათვის, რათა ბავშვებს აკადემიური უნარების ათვისების შესაძლებლობა მისცენ. ასეთი თამაშების საუკეთესო მაგალითები კონსტანს კამის მიერ შემუშავებულ (1985 წ., 1989 წ.) მათემატიკის კონსტრუქტივისტულ კურიკულუმშია მოცემული. მაგალითად, თამაში „ასი დაფა“ (Hundred Board) კამის (1989 წ.) მეორე კლასის მათემატიკის პროგრამიდან, რომელიც ცარიელი 10 X 10 ცხრილისგან და 1-დან 100-მდე დანომრული 100 ბარათისგან შედგება. ბარათები უკულმა აწყვია, თითოეული მოთამაშე ირჩევს რვა ბარათს და სახით თავისკენ უჭირავს. ერთ-ერთ დარჩენილ ბარათს ამოაბრუნებენ და დებენ ცხრილზე შესაბამის ადგილას. მაგალითად, 68 მოთავსდება მეექვსე რიგში ქვემოთ და მერვე სვეტზე მარჯვნივ. შემდეგ მოთამაშეები რიგრიგობით ათავსებენ ბარათებს დაფაზე, იმ ადგილის გვერდით, ან კუთხესთან, სადაც სხვა ბარათია მოთავსებული, მაგალითად, თუ დაფაზე უკვე მოთავსებულია 68, შემდეგ შესაძლებელია 57, 58, 59, 67, 69, 77, 78 ან 79-ის თამაში. თამაშით ბავშვები ინფორმაციას იღებენ ათობითი სისტემის შესახებ და მოცემულ რიცხვზე ერთით მეტი, ერთით ნაკლები ან ათით ნაკლები რიცხვის პოვნაში ვარჯიშობენ.

კამი და ლუისი (1992) ხსნიან, თუ რა უპირატესობა აქვს თამაშს წესებით, სავარჯიშოების კეთების ტრადიციულ მეთოდთან შედარებით:

1. *თამაშებში წესებით, მუშაობის მოტივაცია ბავშვებიდან მოდის.* ბავშვები იხვეწებიან, რომ ათამაშონ. ამისგან საპირისპიროდ, ბავშვების უმრავლესობა სავარჯიშოებს მხოლოდ გარეგანი მოტივაციით აკეთებს, ისინი მოტივირებული არიან იმით, რომ არ გაუცდეთ დასვენების დრო, ან მიიღონ სტიკერი.
2. *თამაშებში წესებით, ბავშვები საკუთარ სტრატეგიებს და დასახული მიზნების მიღწევის გზებს შეიმუშავენ.* მაგალითად, თუ ბავშვები მაგიდის თამაშს ერთი კამათლით თამაშობენ, ჩვენ უბრალოდ მეორე კამათელს ვაძლევთ და მათ მივანდობთ გადაწყვეტონ, როგორ მოიქცნენ... სავარჯიშოების გამოყენებისას ბავშვები ერთსა და იმავე სახის კალკულაციას (რომელშიც მხოლოდ მცირე ცვლილებები შედის) იმეორებენ და იმეორებენ. შესაბამისად, სავარჯიშოები ხელს უწყობს მექანიკურ გამეორებას და გონებრივ პასიურობას.
3. *თამაშში წესებით, ბავშვები ერთმანეთს ხელმძღვანელობენ და შეცდომებს უსწორებენ.* თუ ერთი მოთამაშე იღებს 3-ს და 8-ს თამაშში „ათობანა“ (კარტის თამაში, რომელშიც მოთამაშეებს კარტის მხოლოდ იმ წყვილების გამოყენება შეუძლიათ, რომლებიც ერთად 10-ს შეადგენს) მეორე მოთამაშე სავარაუდოდ მაშინვე შეეწინააღმდეგება. თანატოლის მყისიერი შენიშვნა ბევრად უფრო ეფექტიანია, ვიდრე მასწავლებლის მიერ გასწორებული სავარჯიშოების რვეულები. რვეულები, როგორც წესი, ბავშვებს მეორე დღეს უბრუნდება და ბავშვებს აღარ ახსოვთ ან ნაკლებად აღელვებთ, რა გააკეთეს გუშინ (გვ. 90-91).

საგანმანათლებლო (სასწავლო) თამაში ეფექტიანია თუ თამაშის მახასიათებლები აკადემიურ სასაწავლო გეგმასთან არის დაკავშირებული. სამწუხაროდ, ჩვენს დაწყებით კლასებში ბევრი „საგანმანათლებლო“ თამაში არღვევს წესებით თამაშის ან მსგავსი აქტივობების ძირითად პრინციპებს. კიფს და ქასბერგს (2000) მოჰყავთ მაგალითი, როგორ ათამაშებს პირველი კლასის მასწავლებელი ბავშვებს „განძის ძიებას“, რომლის მიზანიც რაიონის სკოლის კითხვის პროგრამის ფარგლებში ე.წ. მხედველობით დასამახსოვრებელი სიტყვების სწავლა იყო:

მე „განძის ძიების“ მარტივი სათამაშო დაფა გავაკეთე; მას მრუდი ბილიკის გასწვრივ, რომელიც ისეთნაირად იყო დახატული, რომ წყლისქვეშა სცენას ჰგავდა, ოცდაათი უჯრა მივახატე. ამის შემდეგ დაფაზე მარტივი ბზრიალა მივამაგრე. როგორც დაფაზე, ისე ბზრიალაზე, დისნეის „პატარა სირინოზის“ რამდენიმე გმირი გამოვიყენე, რადგან ვიცი როგორი პოპულარულია ეს ფილმი ამ ასაკის ბავშვებში. ამის მერე ბავშვებს ჯერ ბზრიალას დატრიალება ვასწავლე და შემდეგ სწორი რიცხვების შესაბამის ადგილზე დასმა... როდესაც ბავშვი იმ ადგილას დაემუშავდა, სადაც განძის კიდობანი იდგა, მას დახვავებული „განძიდან“ ერთი ბარათი უნდა ამოეღო და მასზე დაწერილი სიტყვა ხმამაღლა წაეკითხა. თუ სიტყვას ვერ ამოიკითხავდნენ, ბარათი უკან უნდა დაებრუნებინათ „განძის“ გროვაზე (17 გვ.).

როგორც ჩანს, თამაში მთლად წარმატებული ვერ იყო, რადგან ბავშვები ვერ დააინტერესა. როდესაც თამაშს აძალებდნენ, ისინი თამაშისთვის განკუთვნილ ელემენტებს არასწორად იყენებდნენ. როგორც მასწავლებელი ყვება:

ყველაფერზე კამათობდნენ: ვისი რიგი იყო, სად გაჩერდა ბზრიალა... იმაზეც კი, თუ რა სიტყვა წარმოთქვა ბავშვმა, როდესაც იგი ბარათზე დაწერილი სიტყვის წაკითხვას ცდილობდა.

ყველაზე ცუდი ის იყო, რომ ისინი თამაშზე არ ყოფილან კონცენტრირებული. ვხედავდი, როგორ წაავლებდნენ ხელს ბზრიალას და გამეტებით ატრიალებდნენ, ერთმანეთს ეჯიბრებოდნენ მის ყველაზე სწრაფად დაბზრიალებაში. ან კიდევ უბრალოდ ატრიალებდნენ, რომ ენახათ, ვინ მიიღებდა ყველაზე მაღალ ქულას და სულ არ ცდილობდნენ საკუთარი ბარათების აღებას ან სიტყვის ამოკითხვას. ბარათებს სახლების საშენებლად იყენებდნენ! ერთი სიტყვით, ყველაფერს აკეთებდნენ თამაშით გათვალისწინებული ქმედებების შესრულების გარდა (Kieff & Casbergue, 2000, 18 გვ.).

თამაშის, „განძის ძიება“, პრობლემა ის არის, რომ იგი არ არის რეალური თამაში. ის უფრო ფსევდო-თამაშია. ფარნი (1998) აღნიშნავს, რომ ეს თამაშისმაგვარი აქტივობები სინამდვილეში თამაშები არ არის შემდეგი მიზეზების გამო:

- თამაშის მონაწილეებს წესების შესახებ მოლაპარაკებები არ უწარმოებიათ და არ შეთანხმებულან; ისინი მასწავლებელმა დაუდგინათ.
- თანატოლებს შორის ურთიერთობა საჯარო გამოსვლით არის ჩანაცვლებული (ბარათის წაკითხვა).
- მოგება-წაგების სახალისო დამაბულობა ჩანაცვლებულია ზრდასრული ადამიანების სერიოზული სტანდარტით – შეფასებით „სწორია“ და „არასწორია“.

გარდა ამისა, აქტივობა გარეგან მოტივაციაზე იყო დაფუძნებული და რაიმე რეალურ ფანტაზიას არ საჭიროებდა. საინტერესოა, რომ ბავშვებმა მოახერხეს და „განძის ძიება“ ნამდვილ საკუთარ თამაშად გადააქციეს - საკუთარი წესების გამოგონებით და შესაბამისი შედეგებით (მაგ.: თამაშს ის ბავშვი იგებს, რომელიც ბზრიალას ყველაზე სწრაფად დაატრიალებს).

სიმულაცია

სიმულაცია არის თამაში, რომელიც რეალური სიტუაციის მოდელზეა დაფუძნებული და ამ სიტუაციაში მოქმედი პრინციპების სწავლას ისახავს მიზნად (კლეგი, 1991). მოსწავლეების აქტივობაში ჩართულობის გასაზრდელად როლური თამაში გამოიყენება. ნამდვილ სიმულაციურ თამაშში მონაწილე ბავშვები მათთვის მკაფიოდ განსაზღვრულ როლებს თამაშობენ და ისეთ სიტუაციებში ხვდებიან, სადაც გადაწყვეტილების მიღება და მოცემული ვარიანტებიდან ერთ-ერთის შერჩევა უწევთ. არსებობს ასევე ნაკლებად სტრუქტურირებული სიმულაციური თამაშები, რომლებიც მონაწილეებისგან მათ როლებზე და ქმედებებზე მეტ კონტროლს მოითხოვს.

სიმულაციური თამაშები განსაკუთრებით დაწყებით კლასებს შეეფერება. ისინი როლურ თამაშებთან და სხვა თამაშებთან შედარებით რთულია და ბავშვებს აკადემიურ ცნებებსა და უნარებს შეასწავლის. როლური თამაშებისა და ფანტაზიის გამოყენების საჭიროების გამო დაწყებითი კლასის მოსწავლეები სიმულაციურ თამაშებს სახალისოდ და გასართობად მიიჩნევენ. როლების თამაშის გამო ეს კომპლექსური თამაშები ბავშვების უფრო დიდი ხარისხით მონაწილეობას და მათ მეტ ძალისხმევას მოითხოვს.

როგორც მე-11 თავში განვიხილავთ, ბოლო წლებში გაჩენილი მაღალი ხარისხის კომპიუტერული სიმულაციური თამაშები ბავშვებს აკადემიური უნარების და მასალის შესწავლაში ეხმარება. „სიმების ქალაქი“ (Sim City), რომელიც ასეთი კომპიუტერული თამაშების პიონერია, მოსწავლეებს სოციალური მეცნიერებების მთელი რიგი ცნებების შესწავლაში ეხმარება, მათ შორის მმართველობასა და ეკონომიკასთან დაკავშირებული საკითხების. თამაშის მონაწილენი საკუთარ ქალაქს აარსებენ - ყიდულობენ მიწას, აშენებენ გზებს, გაყავთ კომუნიკაციები, ქმნიან საწარმოებს, აგვარებენ გარემოსთან დაკავშირებულ საკითხებს, აწყობენ არჩევნებს და ა.შ. - და რეალურ ცხოვრებაში არსებული სიტუაციების ძალიან მსგავს სიტუაციებს აწყდებიან. „სიმები“ (the Sims) და „სიმები“ 2 (the Sims2) ძალიან პოპულარული პროდუქტებია. „სიმებ“-ში მოთამაშეები სიმების მთელ რაიონს ქმნიან და საშუალება აქვთ მათი ცხოვრების ბევრი ასპექტი აკონტროლონ. „სიმები2“-ს სიმულაცია შემდეგ დონეზე აჰყავს და მოთამაშეებს საშუალებას აძლევს სიმების მთელი ცხოვრება წარმართონ, ჩვილობის პერიოდიდან ზრდასრულ ასაკამდე.

ჩანართი 7.2

ზოგიერთი საგანმანათლებლო სიმულაციური კომპიუტერული პროგრამა

„სიმების ქალაქი 4“

(Sim City 4)

გამომცემელი: Electronic Arts

ასაკი: 9 - დან ზემოთ

სასწავლო დისციპლინა: სოციალური მეცნიერებები

ერთ-ერთი ყველაზე მეტად გაყიდვადი სიმულაციური თამაში „სიმების ქალაქი“ (Sim City) ბავშვებს მერობის და ქალაქის ცხოვრების მთავარი ასპექტების მართვის შესაძლებლობას აძლევს. ქალაქის გაფართოებაზე კონტროლის მიზნით მოთამაშეებს შეუძლიათ იგი სხვადასხვა ზონებად დაყონ და გადაწყვიტონ, სად განთავსდება კონკრეტული ობიექტები, მაგალითად, საავადმყოფოები და სკოლები. ადგილობრივი გაზეთი ქალაქის განვითარებისა და მერის პოპულარობის შესახებ ახალ ამბებს აშუქებს. რუკები და გრაფიკები მეზობელ თემებთან შედარებით ქალაქში არსებულ მდგომარეობას ასახავს, მაგალითად, ისეთი მაჩვენებლების შესახებ, როგორც უძრავი ქონების ღირებულება.

„ორეგონის ბილიკი II“ - საიუბილეო გამოცემა

(Oregon Trail II – Anniversary)

გამომცემელი: Riverdeep

ასაკი: 10 - დან ზემოთ

სასწავლო დისციპლინა: ისტორია, გეოგრაფია და სოციალური მეცნიერებები

მოთამაშეები 1800–იანი წლების პიონერების როლს ასრულებენ. მოგზაურობის დროს მათ ერთ–ერთი ბილიკი უნდა აირჩიონ: ორეგონის, მორმონის ან კალიფორნიის. თამაშის სირთულის დონე იცვლება და დამოკიდებულია რომელ დონეს ირჩევს მოთამაშე: დამწყები, მოყვარული ან მოწინავე. მოთამაშეებს ასევე შეუძლიათ „ონლაინ“ ჟურნალი აწარმოონ მათ მიერ შესრულებული ქმედებების და იმ მოქმედი პირების აღსარიცხად, რომელთაც თამაშის განმავლობაში ხვდებიან.

„სად იმყოფება კარმენ სანდიეგო?“ გაუმჯობესებული ვერსია

(Where in the World is Carmen Sandiego? Deluxe)

ასაკი: 9 - დან ზემოთ

სასწავლო დისციპლინა: ისტორია, გეოგრაფია და სოციალური მეცნიერებები

კარმენ სანდიეგო სუპერ კრიმინალია. მისი ქურდების ბანდა მთელი მსოფლიოს მასშტაბით იპარავს ძვირფასეულობას. მოთამაშეები დეტექტივის როლს ასრულებენ და ქურდების ვინაობის და მათი ადგილსამყოფელის დასადგენად ინფორმაციის მოპოვებას ცდილობენ. დევნის დასაგეგმად მოთამაშეები რუკას და გეოგრაფიის წიგნს (რომლებიც თამაშის ფარგლებშია უზრუნველყოფილი) იყენებენ. როდესაც მოთამაშეები საკმარის მტკიცებულებას მოიპოვებენ, ისინი ქურდებს აპატიმრებენ და სასამართლოს გადასცემენ. გეოგრაფიის სწავლის გარდა, მოთამაშეები ასევე სწავლობენ ჩანაწერების გაკეთებას, საცნობარო მასალის გამოყენებას და ინფორმაციის ანალიზს.

წყარო: #42 სასკოლო ოლქის პროექტის ფაილები, საგანმანათლებლო პროგრამული უზრუნველყოფა/კომპაქტდისკები და პერიფერიული მოწყობილობები. ამოღებულია 2003 წლის 18 ივლისს ვებგვერდიდან: <http://www.schdist42.bc.ca/ProjectInfo/Reviews/edsoft3.html#SC2000+>

სიმულაციური თამაშები, რა თქმა უნდა, კომპიუტერული პროგრამული უზრუნველყოფით არ შემოიფარგლება. აკადემიური უნარების და ცნებების სასწავლებლად მასწავლებლებს საკუთარი სიმულაციური თამაშების მოფიქრება შეუძლიათ. ჯიმ ქრისტი იხსენებს, რომ როდესაც 1970–იან წლებში მე–4 კლასელებს ასწავლიდა, მე–5 კლასის მასწავლებელმა მის სკოლაში სოციალური მეცნიერებების ცნებების შესასწავლად რთული სიმულაციური თამაში გამოიყენა. სიმულაციური თამაში კუნძულის უზარმაზარი რუკის კლასის კედელზე დაკიდებით იწყებოდა. შემდეგ მოსწავლეებს უნდა წარმოედგინათ, რომ ისინი კუნძულზე ავარიულად დაშვებული თვითმფრინავის მგზავრები იყვნენ. გადარჩენილებს თემის დაარსება და მთავრობის არჩევა ევალებოდათ. სიმულაციური თამაშის დროს, რომელიც დაახლოებით ექვსი კვირა გრძელდებოდა, სტუდენტები სოციალური მეცნიერებების მრავალ მნიშვნელოვან ცნებას სწავლობდნენ და კვლევის წარმოების უნარებს იძენდნენ.

ორზე მეტი ათწლეულის შემდეგ ჯიმ ქრისტი წერა–კითხვის მასალებით „გამდიდრებული“ თამაშების სივრცის დასათვალისწინებლად ჰეიზელვუდის საბავშვო ბაღს ეწვია (მანჩესტერი, ინგლისი). ერთ–ერთმა საშუალო დონის ჯგუფის მასწავლებელმა, ბავშვებისთვის წერა–კითხვის და ანგარიშის სწავლაში დასახმარებლად თამაში მოიფიქრა – სიმულაციური თამაშის ფარგლებში მან საკლასო ოთახში უძრავი ქონების სააგენტო „დააარსა“. მოსწავლეები უძრავი ქონების აგენტების როლს თამაშობდნენ. საკუთარ რაიონში ირჩევდნენ უძრავ ქონებას მათი სიის შესადგენად და გასაყიდად. ისინი მიდიოდნენ შენობების, სახლების დასათვალისწინებლად და იძიებდნენ ინფორმაციას საინფორმაციო ფურცლების შესადგენად. კერძოდ, იღებდნენ ფოტოებს, ზომავდნენ ოთახებს, კითხულობდნენ სარეკლამო განცხადებებს გაზეთში უძრავი ქონების გასაყიდი ფასების დასადგენად და ა.შ. აკადემიური კურიკულუმის ყველა ასპექტის მომცველი ეს სიმულაციური თამაში ძალიან სახალისო იყო მოსწავლეებისთვის და ამავე დროს საგანმანათლებლო მიზნებსაც ემსახურებოდა.

სათამაშო მოედნის აქტივობები

სათამაშო მოედანზე საგანმანათლებლო თამაშის ამოუწურავი შესაძლებლობებია. აქ მთავარია ისეთი აქტივობები მოვიფიქროთ, რომლებიც ბავშვებს განვითარების საშუალებას აძლევს და თამაშის რამდენიმე მახასიათებელს მოიცავს. თავისუფალი არჩევანი, პროცესზე ორიენტაცია და დადებითი გავლენა სამი კარგი მაჩვენებელია, რომელიც მიუთითებს, ჩართულია თუ არა ბავშვი თამაშში. მასწავლებლები საკუთარ მოსწავლეებს საკმაოდ კარგად უნდა იცნობდნენ საიმისოდ, რომ მათთვის შესაბამისი აქტივობები შეარჩიონ და ჩამოაყალიბონ. ქვემოთ მოცემულია რამდენიმე ზოგადი მითითება, სათამაშო მოედანზე საგანმანათლებლო თამაშების წარმართვის შესახებ.

საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები. ცხადია, რომ საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების შესასწავლად საუკეთესო ადგილი გარე სამყაროა! საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები მოიცავს ბუნებრივი მოვლენების შესწავლას, მათ შორის, როგორც მას ფორმანი და კუმნერი (1984 წ.) უწოდებენ, ტრანსფორმაციის შესწავლას – ე.ი. ზრდის, გარდაცვალების, ხრწნის, გაშრობის, ქარში ფორმის ცვლილების, ეროზიული პროცესების, ქვიშაში მოსრიალე გველის მიერ დატოვებული კვალის, გაზაფხულზე ახალი ფოთლების ნელა გაშლის პროცესის და ა.შ. რადგან ადრეული ასაკის ბავშვები ბუნების მკვლევრები არიან – სურთ იცოდნენ რატომ, როგორ, რამდენი და რისთვის – საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები, ადრეული ასაკის ბავშვები და გარესამყარო იდეალურად თავსდებათ ერთმანეთთან.

საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ასპექტი მეცნიერული მეთოდია, რომელიც მოიცავს ჰიპოთეზის შექმნას და შემდეგ აღნიშნული ჰიპოთეზის დასამტკიცებლად ან უარსაყოფად დაკვირვებების წარმოებას. ამ პროცესების წარმართვა მცირეწლოვან ბავშვებთან ღია ცის ქვეშ არსებულ სათამაშო მოედანზეა შესაძლებელი. მასწავლებლებს შეუძლიათ ბავშვებს დაეხმარონ, ყურადღებით დააკვირდნენ ბუნებრივ მოვლენებს: როგორ მოძრაობს მზე ცაზე, ჩრდილების ცვალებად სიგრძეს, ბოსტნეულის ზრდის პროცესს და ა.შ. ჰიპოთეზის შემოწმება უბრალოდ ამ დაკვირვებების საფუძველზე პროგნოზების გაკეთებაა. მასწავლებლებს შეუძლიათ ბავშვებს ჰიპოთეზის შემოწმებაში შემდეგი სახის შეკითხვების დასმით დაეხმარონ: „როგორ ფიქრობთ, სიმინდი რამხელა გაიზრდება?“ „როგორ ფიქრობთ, რამდენი კვერცხია კაჭკაჭის ბუდეში?“ „შუადღისას იწვიმებს?“ „სასრიალოზე ვისი მანქანა ჩაგორდება პირველი?“ შემდეგ, რა თქმა უნდა, მასწავლებელი ბავშვებს უნდა დაეხმაროს ამ პროცესებზე ყურადღებით დაკვირვებაში და ამ დაკვირვებების საფუძველზე გადაწყვეტილების მიღებაში, სწორი იყო თუ არა მათი ჰიპოთეზა. მარტივია იმის დანახვა, თუ რამდენად ადვილია პროცესის თამაშად გარდაქმნა; ასევე აშკარაა, რომ ბევრმა ამგვარმა აქტივობამ შეიძლება თამაშის მახასიათებლები შეიძინოს, თუ მასწავლებელს ესმის, რომ ბავშვს აქტივობის კონტროლი, ამ აქტივობის შედეგად სიამოვნების მიღება და პროცესზე ყურადღების კონცენტრირება ესაჭიროება. ეს ადვილია, რადგან საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები ძირითადად პროცესების შესახებაა.

საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების ღია ცის ქვეშ სივრცეში შესწავლა შეიძლება ძირითადად ბუნებრივ მოვლენებზე დაკვირვებას მოიცავდეს, მაგრამ შესაძლოა ბავშვებს ფიზიკის

სწავლაშიც დაეხმაროს: წყლის დაგუბება და წყლისთვის მიმართულების შეცვლა; დაქანებების გაკეთება ფიცრებით, ყუთებით და პატარა მანქანებით; ფიცრების და სხვა ცალკეული დეტალების გამოყენება ბერკეტის მოქმედების შესასწავლად; და ბორბლების გამოყენება მძიმე ნივთების გადასადგილებლად (ვაგონები, სამთვლიანი ველოსიპედები და ა.შ.). იხილეთ ფრენის უორდლის მიერ მოფიქრებული რამდენიმე კონკრეტული იდეა, საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების სწავლების ღია ცის ქვეშ თამაშებში შეტანის შესახებ:

- *მზის საათი.* ბავშვებთან ერთად აკეთებთ მზის საათს. ამისათვის ტრანსპორტის მოძრაობისგან მოშორებით პოულობთ მოსწორებულ ადგილს, რომელსაც მზე მთელი დღის განმავლობაში უდგება. შემდეგ ამ ადგილის შუაში ხუთფუტიან ბოძს დგამთ მიწაზე. ეს ბოძი შეიძლება ცოცხის ტარისგან 2x4 ან მსგავსი საგნით იყოს გაკეთებული. მთავარია, რომ სწორი იყოს. დააკვირდით ბოძის ჩრდილს ყოველ საათში და მონიშნეთ ბეტონის ან სხვა არსებულ ზედაპირზე. ამ მონიშნულ ადგილზე დაწერეთ საათი თითოეულ პოზიციაში. შემდეგ, ბავშვებს, როდესაც ისინი სათამაშოდ გამოვლენ ან თამაშის დროს, სთხოვეთ დაასახელონ, რა დროა.
- *ჩრდილები.* როდესაც მზე დაბლა დაიწევს, ბავშვები რაიმე მასიური ობიექტის წინ დააყენეთ მწკრივში ისე, რომ მათი ჩრდილი მიწაზე ეცემოდეს. გაზომეთ მათი ჩრდილების სიგრძე გასაზომი ზონარით და შესაბამისი რიცხვი ფურცელზე ჩაიწერეთ. შედეგებით გრაფიკი შეადგინეთ.
- *სარეველა ბალახი.* შეარჩიეთ ბალის ის ნაწილი, სადაც თქვენ და ბავშვები რეგულარულად იღებთ სარეველა ბალახს. შემდეგ შეარჩიეთ ის ნაწილი, სადაც სარეველები არ არის ამოღებული. უთხარით ბავშვებს დააკვირდნენ, როგორ იზრდება ყვავილები და ბოსტნეული ბალახიან და უბალახო ადგილას. განიხილეთ შედეგები.
- *ჩიტები.* ჩიტებს საკენკი დაუყარეთ ჩიტების მკვებავ სპეციალურ მოწყობილობაში, რომელიც ხმაურისგან და ბავშვებისგან შორს მდებარეობს. შემდეგ, როდესაც ისინი პირველად გამოვლენ სათამაშო მოედანზე, ბავშვებს უთხარით წყნარად დააკვირდნენ ჩიტებს. ჩამოთვალეთ იმ ჩიტების სახელები, რომლებიც ჩიტების მკვებავ მოწყობილობას იყენებენ და ჩაინიშნეთ ცხრილში. შედარებით უფროსი ასაკის ბავშვებს შეუძლიათ ჩაიწერონ რომელი ფრინველები რჩებიან მთელი წლის განმავლობაში და რომლები მოფრინავენ გაზაფხულზე (და მიფრინავენ შემოდგომით).
- *ბოსტნეულის და ყვავილების დარგვა.* ბაღში ნებისმიერი საქმიანობა, რომელიც გულისხმობს ბოსტნეულის და ყვავილების დარგვას, მათ მოვლას (სარეველა ბალახისგან გათავისუფლება და მორწყვა) და მწიფე ხილისა და მოსული ბოსტნეულის მოსავლის აღებას, მეცნიერული კითხვების დასმის შესაძლებლობას იძლევა. მნიშვნელოვანია, რომ ბავშვები პროცესის განვითარებას დააკვირდნენ: პირველი ყლორტები, როდესაც თესლიდან ნაყოფი იზრდება, როგორ იზრდება მცენარე ყოველდღიურად, რისთვის არის საჭირო სარეველა მცენარეების მოშორება და მცენარეების მორწყვა, კვირტების და ყვავილების ჩამოყალიბება. როგორ ჩნდება

მცენარეებში ნახვრეტები და როგორ ჭრიან მათ სხვადასხვა მავნებლები და ჩიტები; თესლის, ნაყოფის განვითარება და ა.შ. კარგი მეცნიერები კარგი დამკვირვებლები არიან. დაეხმარეთ ბავშვებს კარგად დააკვირდნენ მათ გარშემო არსებულ სამყაროს.

- *სიჩქარე.* ბავშვებს სხვადასხვა საგნები აარჩევენ დახრილ ადგილზე ჩამოსაგორებლად: პატარა მანქანები, ბურთები, ბამბის კოჭები, მრგვალი ბლოკები, მძივები და ა.შ. ეს საგნები და სათამაშოები სასრიალოსთან მიიტანეთ, ერთი ბავშვი სასრიალოს თავში დააყენეთ. უთხარით ბავშვს, რომ ეს საგნები და სათამაშოები წყვილად ჩამოაგოროს სასრიალოზე. თითოეული წყვილის ჩამოგორებისას, მეორე ბავშვი, რომელიც სასრიალოს ბოლოში დგას ასახელებს რომელი ნივთი ჩამოგორდა პირველი. გამორიცხვის მეთოდით დაადგინეთ, რომელი საგანი ან სათამაშო უფრო სწრაფად გორავს. სთხოვეთ ბავშვებს ახსნან, რატომ არის ერთი საგანი ან სათამაშო მეორეზე სწრაფი.



ბაღში ნებისმიერი საქმიანობა, რომელიც მოიცავს ნიადაგის მომზადებას, ბოსტნეულისა და ყვავილების დარგვას, მათ მოვლას, მწიფე ხილისა და მოსული ბოსტნეულის მოსავლის აღებას, მეცნიერული კითხვების დასმის შესაძლებლობას იძლევა.

მათემატიკა მხოლოდ რიცხვები არ არის. იგი გულისხმობს რაოდენობებს, ურთიერთობებს, სქემებს და საზომებს. იგი ეხება ფორმებს, მოცულობას, ფართობს და სიგრძე. ის ასევე მოიცავს დროის პერიოდებს, გრაფიკებს, სქემებს, ხარისხებს და კატეგორიებს (მათემატიკის მასწავლებელთა ეროვნული საბჭო, 2000). ფრენსის უორდლი ღია ცის ქვეშ მათემატიკური თამაშების რამდენიმე კონკრეტულ იდეას გვთავაზობს.

- *კენჭების შეგროვება.* ბავშვებს სთხოვეთ, ათი წუთის განმავლობაში სათამაშო მოედანზე რაც შეიძლება ბევრი კენჭი მოაგროვონ. დაეხმარეთ მათ კენჭების დათვლაში და დაადგინეთ, ვინ მოაგროვა ყველაზე მეტი კენჭი. დაეხმარეთ ბავშვებს კენჭების მათი ზომის მიხედვით გამწვრივებაში, ყველაზე პატარა კენჭიდან ყველაზე დიდ კენჭამდე. შემდეგ სთხოვეთ ბავშვებს კენჭები ორ ნაწილად გაყონ: მცირე და დიდი ზომის კენჭებად.
- *კლასობანა.* კლასობანას სათამაშოდ ცემენტის ან ასფალტის ზედაპირზე ცარცით დახატეთ ცხრილი. ჩაწერეთ უჯრებში რიცხვები. ასწავლეთ ბავშვებს ტრადიციული კლასობანას თამაში.
- *საგზაო ნიშნები.* დაიხმარეთ ბავშვები სიჩქარის შემზღუდავი საგზაო ნიშნების გაკეთებაში სამთვლიანი ან ორთვლიანი ველოსიპედის ბილიკისთვის. ძველი შვებრის ტარები, 2X4, ან მსგავსი ნივთები საგზაო ნიშნების დამზადებაში ძალიან გამოგადგებათ. თვითონ ნიშნები შეიძლება მუყაოსგან ან თხელი ფანერისგან გააკეთოთ. დაამზადეთ 5 მილის, 10 მილის, 20 მილის, 15 მილის და 30 მილის აღმნიშვნელი სიჩქარის შემზღუდავი ნიშნები.
- *პომიდვრის მოსავალზე ცხრილის შედგენა.* ბაღში ბევრი თამაშის მოფიქრება შეიძლება. ბავშვებს შეუძლიათ დათვალონ, რამდენი პომიდვრის ჩითილია ჩარგული. რაოდენობა ბაღის ახლოს დახაზულ ცხრილში ჩაინიშნეთ (ისე, რომ წვიმამ არ წაშალოს). როდესაც ჩითილები პომიდვრებს გამოისხამენ, დათვალეთ მცენარეების რაოდენობა ხელახლა, შემდეგ დათვალეთ თითოეული მცენარიდან მოკრეფილი პომიდვრის ნაყოფის რაოდენობა. ჩაწერეთ ცხრილში რამდენი პომიდვრის მოვიდა თითოეულ მცენარეზე, მცენარის გვერდით პატარა პომიდვრის დახატვის საშუალებით. პომიდვრების დამატებასთან ერთად დაიწყეთ სვეტის დიაგრამის შედგენა. ამ დიაგრამის საფუძველზე, ნახეთ, რომელმა მცენარემ მოისხა ყველაზე მეტი პომიდვრი.
- *ბაზარი.* მშობლების დღის აღსანიშნავად ბაღიდან მიღებული მოსავლის და ყვავილების გასაყიდი „ბაზარი“ მოაწყვეთ. ბავშვების დახმარებით თითოეულ პროდუქტზე ფასის აღმნიშვნელი ეტიკეტები მიაწებეთ: „ერთი პომიდვრი 5ცენტი“ და ა.შ. შეგიძლიათ მშობლებს ქალაქისგან დამზადებული ფული დაურიგოთ ან რეალური ფული გამოიყენოთ და ბავშვებს ბოსტნეული გააყიდინოთ.

- *სირბილში შეჯიბრი.* განსაზღვრეთ სტარტის და ფინიშის ადგილი და ლენტით მონიშნეთ. მსურველებს სთხოვეთ, სტარტიდან ფინიშამდე შეძლებისდაგვარად სწრაფად გაიქცნენ. გამოიყენეთ წამშობი გარბენის დროის დასაფიქსირებლად. ჩაინიშნეთ ბავშვების სახელები და დრო, რომელიც მათ დისტანციის გარბენას მოანდომეს. შემდეგ ბავშვების დახმარებით შედეგები გრაფიკის სახით გამოსახეთ ქაღალდზე. თუ მოსწავლეებს თამაში მოეწონებათ, გაიმეორეთ და მასში ცვლილებები შეიტანეთ: დისტანციის გარბენა ხტუნვით, ცალ ფეხზე, უკუღმა სირბილით და ა.შ.
- *ნალექიანობის გაზომვა.* იყიდეთ წვიმის საზომი (პლუვიომეტრი) რკინეულობის მაღაზიაში და დადგით სათამაშო მოედანზე, სათამაშო ადგილიდან მოშორებით, (შეგიძლიათ სათამაშო მოედნის კუთხეში მთელი სამეცნიერო კუთხე მოაწყოთ). ძლიერი წვიმის შემდეგ შეამოწმეთ წვიმის რაოდენობა ხელსაწყოში. დაეხმარეთ ბავშვებს წაიკითხონ კონტეინერზე აღნიშნული ციფრები და მიხვდნენ, რომ რაც უფრო მეტი წვიმა მოდის, მით უფრო სავსეა კონტეინერი და პირიქით – რაც უფრო სავსეა კონტეინერი, მით უფრო მეტი წვიმა მოვიდა.

წიგნიერება. სათამაშო მოედანი ძალიან მოხერხებული ადგილია წიგნიერების უნარების განვითარების ხელშემწყობი თამაშებისთვის. სათამაშო მოედნის მოწყობილობის მწარმოებლები ე.წ. „სასწავლო დაფების“ აგრესიულ მარკეტინგულ კამპანიას ეწევიან. ბევრ ასეთ „სასწავლო დაფას“ აქვს ანზანი (Wardle, 1994). მე-12 თავში ავხსნით, რომ ეს ძალიან ხელოვნური დამხმარე მასალაა, რომელიც ასეთი აქტივობებისთვის შესაფერისი არ არის. გარე აქტივობებში წერა-კითხვის შეტანის რამდენიმე უფრო ეფექტიანი გზა არსებობს:

- *წერაში ვარჯიში ღია ცის ქვეშ.* ავარჯიშეთ ბავშვები ცარცით ან საღებავით ტროტუარზე ასოების, რიცხვების, გეომეტრიული ფიგურების და სქემების წერაში/ხაზვაში.
- *აბრები.* დაეხმარეთ ბავშვებს ღია ცის ქვეშ არსებული დრამატული თამაშების ცენტრისთვის აბრების (მაგ.: „მაკდონალდის“ აბრა) და სამთვლიანი ველოსიპედის ბილიკისთვის საგზაო ნიშნების დამზადებაში.
- *დაბრკოლებების ზოლი.* ტროტუარზე დაბრკოლებების ზოლი დახაზეთ და შესაბამისი წარწერები გაუკეთეთ („დაიწყეთ აქედან“, ისრები, „შესვლა აკრძალულია“ და ა.შ.).
- *დრამატული თამაშები.* ბავშვებს პოლიციელის როლი ათამაშეთ და სიჩქარის გადაჭარბებისთვის ჯარიმა გამოაწერინეთ. ასეთ თამაშებში წიგნიერების უნარების განვითარებას შემდეგი როლების შესრულებაც უწყობს ხელს: მეცნიერი (ინიშნავს მონაცემებს მცენარეების, მწერების და სხვა ცოცხალი არსებების შესახებ, რომელთა პოვნაც სათამაშო მოედანზე შეიძლება), მექანიკოსი (გამოწერს ქვითრებს სამთვლიანი ველოსიპედების შეკეთების საფასურის ასანაზღაურებლად), ტყის რეინჯერი/ინსპექტორი (გამოწერს ჯარიმებს უკანონო ქმედებებისთვის) და ა.შ.
- *წიგნების კითხვა.* კარგი წიგნების კითხვა გარეთაც შეიძლება. იპოვეთ წყნარი ადგილი ხის ქვეშ ან პიკნიკის მაგიდაზე და წაუკითხეთ, ვისაც მოსმენის სურვილი აქვს.

ყოველდღიურად დაადგინეთ კონკრეტული დრო, როდესაც ბავშვებს ეცოდინებათ რომ წიგნს წაუკითხავთ, როცა ისინი სირბილით და ცოცვით დაიღლებიან და დასაჯდომად მზად იქნებიან.

- *წაკითხული ზღაპრების გათამაშება.* სთხოვეთ ბავშვებს ეზოში წაკითხული ამბები გაითამაშონ. მაგალითად, მას შემდეგ რაც ბავშვებს შენობის შიგნით „სამი თხის ამბავს“ (The Three Billy Goats Gruff) წაუკითხავთ, შეგიძლიათ სათამაშო მოედანზე ხიდი ააშენოთ ცალკეული დეტალების გამოყენებით (ხის ყუთები, დიდი ფიცარი და ა.შ.). ბავშვები რიგრიგობით თხების და ტროლის როლს ითამაშებენ. შესაძლებელია ასევე „წითელქუდას“ თამაში. ბებია სათამაშო სახლში იქნება, ბავშვები კი „ტყეს“ ცალკეული დეტალების გამოყენებით გააკეთებენ (სიმინდის ღეროები, ჯოხები და ა.შ.). შესაძლებლობები უსაზღვროა. ამ ზღაპრების გათამაშებით, ბავშვები იღებენ ითავისებენ, წიგნებიდან სიტყვებს იმეორებენ და მოვლენების თანმიმდევრობას იმახსოვრებენ – ე.ი. კითხვის სასწავლებლად საჭირო ყველა უკიდურესად მნიშვნელოვან უნარს ითვისებენ.

საგანმანათლებლო თამაშების გამოყენებაში არსებული დაბრკოლებები

ადრეული ასაკის ბავშვთა განათლება ხანგრძლივ ტრადიციას ეფუძნება, რომლის თანახმად თამაში სწავლასა და განვითარებაში მთავარ როლს თამაშობს. როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, აკადემიური სწავლების ხელშესაწყობად მთელი რიგი საგანმანათლებლო თამაშების გამოყენება შეგვიძლია. მაგრამ ინგლისში (Bannet, Woods, & Rogers, 1997; Moyles, 1989) და აშშ-ში (Polito, 1994) ადრე ჩატარებული დაკვირვებითი კვლევების თანახმად, სკოლამდელ პროგრამებში და საბავშვო ბაღებში თამაშის მნიშვნელობაზე მასწავლებლების მიერ თეორიულად გამოთქმულ აზრსა და მათ პრაქტიკულ ქცევას შორის დიდი სხვაობაა. ამ კვლევებში მასწავლებლები ამბობდნენ, რომ თამაშს ძალიან მნიშვნელოვანი ადგილი ეკავა მათ სასწავლო პროგრამაში, თუმცა მათი ქცევიდან გამომდინარე, ხშირად ჩანდა, რომ მათთვის თამაში მეორეხარისხოვანი იყო.

ბენეტი და სხვა მეცნიერები (1997) ბრიტანულ სკოლებში ერთი წლის განმავლობაში ინტენსიურად იკვლევდნენ ადრეული ასაკის ბავშვთა პროგრამების ცხრა მასწავლებელს იმ ფაქტორების გამოსავლენად, რომელიც ზეპირად გამოთქმულ აზრსა და პრაქტიკულ საქმიანობას შორის სხვაობას უწყობდა ხელს. კვლევის ფარგლებში მასწავლებლები ავსებდნენ დაკვირვების წინა კითხვარს იმის შესახებ, თუ რა მიზნებს ემსახურებოდა თამაში. შემდეგ ეტაპზე მკვლევრები მიდიოდნენ საკლასო ოთახში და ბავშვების თამაშებს ვიდეოფირზე იწერდნენ. ბოლოს, მასწავლებლებისგან ინტერვიუს იღებდნენ, როდესაც ისინი ვიდეოფირზე ჩაწერილ მათი პროგრამის ფარგლებში ჩატარებულ თამაშებს უყურებდნენ.

მასწავლებლები აღნიშნავდნენ, რომ თამაში კურიკულუმის განუყოფელ ნაწილად მიაჩნდათ და ფიქრობდნენ, რომ ის სწავლისთვის იდეალურ პირობებს ქმნიდა. თუმცა დაკვირვებამ აჩვენა, რომ მიუხედავად თამაშზე მათ მიერ გამოთქმული აზრისა, მასწავლებლები

სათანადოდ მაინც არ აფასებდნენ მის როლს თამაშში და ყურადღებას უფრო ოფიციალურ, სამუშაოს მსგავს აქტივობებზე ამახვილებდნენ. ინტერვიუებში გამოჩნდა, რომ თამაშის არასათანადოდ დაფასება ხშირად გამოწვეულია დროის და სივრცის სიმცირის, მასწავლებელთა და მოსწავლეთა თანაფარდობის, სასწავლო პროგრამის (რომელშიც ყურადღება ძირითადი უნარების შესწავლაზეა გამახვილებული) და მასწავლებლის საკუთარი შეხედულების გამო, რომელიც ფიქრობს, რომ თამაშში ზრდასრული ადამიანი არ უნდა ჩაერიოს. გარდა ამისა, მასწავლებლები ხშირად არარეალურ ვარაუდებს გამოთქვამდნენ იმაზე, თუ როგორი რეაგირება უნდა ჰქონოდათ ბავშვებს თამაშებზე, გადამეტებულად ან არასათანადოდ აფასებდნენ ბავშვების შესაძლებლობებს ან თამაშში არსებულ გამოწვევას. ეს კიდევ უფრო უწყობდა ხელს მათი რწმენის შერყევას თამაშში, როგორც სწავლის საშუალებაში.

დღესდღეობით ბევრი სკოლა განიცდის ზეწოლას, სწავლებისას მასწავლებლებმა პირდაპირი მითითებების მეთოდი გამოიყენონ, შეზღუდონ დიდი დასვენებისთვის და ხელოვნებისთვის გამოყოფილი დრო და სტანდარტული სასწავლო პროგრამა და შეფასების სისტემა ჩამოაყალიბონ. სკოლებში ყველგან, პროგრამა „კარგ დასაწყისშიც“ (Head Start) კი, ტესტები სასწავლო ამოცანების შესრულებას და შედეგებს ამოწმებს (Jones, 2003 წ.). რაც უფრო მეტად არის გამახვილებული ყურადღება აკადემიური უნარების გაძლიერებაზე და სტანდარტების შესრულებაზე, მით უფრო მეტად მცირდება თამაშისთვის გამოყოფილი დრო და რესურსები, მიუხედავად იმისა, რომ როგორც უკვე აღვნიშნეთ, აკადემიური უნარების შესაძენად წარმატებით შეიძლება თამაშის გამოყენება.

ჩვენი აზრით, სწავლების ყველა დონეზე თამაშის არასათანადოდ გამოყენების მთავარი მიზეზი იმ გავრცელებულ აზრში მდგომარეობს, რომ თუ სწავლა დიდაქტიკური არ არის (პირდაპირი მითითებების მიცემა გამოცდილი, მცოდნე მასწავლებლების მიერ) და მძიმე შრომას არ საჭიროებს (არასასიამოვნო არ არის), ეს უარყოფით გავლენას მოახდენს ბავშვების აკადემიურ მიღწევებზე. „ისინი უბრალოდ თამაშობენ“ ემოციურად დატვირთული ფრაზაა, რომელიც ბევრ რამეს გულისხმობს: რადგან თამაში არ მოითხოვს დიდ ძალისხმევას და სასიამოვნოა, ის (სწავლა) ვერ იქნება მნიშვნელოვანი ამ პროცესში; რადგან ბავშვებს შეუძლიათ მცოდნე ზრდასრული ადამიანის მითითებების გარეშე იმუშაონ, ის ვერ იქნება განათლება; და რადგან ადრეული ასაკის ბავშვები თამაშს არჩევენ და ხშირად თამაშობენ, რომ სამუშაოს თავი აარიდონ, თამაშმა შეიძლება განათლებას ხელი შეუშალოს. და ცნობილ ფრაზას, რომელსაც მონტესორის მიაწერენ – „თამაში ბავშვების საქმეა“ – მხოლოდ დაბნეულობა შეაქვს საკითხში და შედეგად სამუშაოს თამაშის სახით შენიღბვას იწვევს.

შესაბამისად, საგანმანათლებლო თამაშის გამოყენებაში მთავარი დამაბრკოლებელი ფაქტორი არის რწმენა, რომ თამაში სწავლების და სწავლის საწინააღმდეგო ცნებაა (ამ აზრს იზიარებს განათლების სფეროს ბევრი ექსპერტი, მშობელი, ადმინისტრატორი, პოლიტიკოსი, განათლების სფეროში პოლიტიკის შემმუშავებელი პირი და ზოგიერთი ბავშვიც კი). ამ რწმენის გამო, სამწუხაროდ, მიიჩნევა, რომ აკადემიური განათლების მიღების შესაძლებლობების გასაზრდელად თამაში და თამაშის შესაძლებლობები უნდა შევზღუდოთ ან გამოვრიცხოთ (Jones, 2003).

გარდა თამაშის წინააღმდეგ არსებული ზოგადი განწყობისა, თამაში და თამაშის შესაძლებლობები ადრეული ასაკის ბავშვთა პროგრამებში და სკოლებში სხვადასხვა მიზეზების გამო იზღუდება თითოეული ასაკობრივი ჯგუფისთვის განსაზღვრული სტანდარტების, მასწავლებლის განათლების, მშობელთა მოლოდინების და სხვა დაინტერესებული მხარეების მოლოდინების შესაბამისად. შემდეგ ქვეთავში თითოეულ დონეზე არსებულ პოტენციურ დაბრკოლებებს განვიხილავთ, შემდეგ კი მათი გადალახვის რამდენიმე სტრატეგიას შემოგთავაზებთ.

სკოლამდელ დაწესებულებებში არსებული დაბრკოლებები

საგანმანათლებლო საკანონმდებლო აქტების (*მიზნები 2000: განათლება ამერიკაში – არცერთი ჩამორჩენილი ბავშვი*) მოთხოვნის შესაბამისად, სკოლისთვის მზადყოფნაზე აქცენტის გაზრდის გამო პროგრამა „კარგი დასაწყისი“ (Head Start) და ადრეული ასაკის ბავშვთა კერძო და სახელმწიფო სასკოლო პროგრამები ზეწოლას განიცდიან, თამაში მნიშვნელოვანი „სასწავლო“ აქტივობებით ჩაანაცვლონ (Bodrova & Leong, 2003; Jones, 2003). საერთაშორისო კითხვის ასოციაციის და ადრეული ასაკის ბავშვთა განათლების ეროვნული ასოციაციის (IRA/NAEYC, 1998) წიგნიერების ინიციატივა სკოლის ბევრმა ადმინისტრატორმა აღიქვა, როგორც ნებართვა გაზარდონ მასწავლებლების მიერ პირდაპირი სწავლების მეთოდის გამოყენება და შეამცირონ თამაშისთვის გამოყოფილი დრო. K-12 დონეზე (საბავშვო ბაღიდან (kindergarten) მე-12 კლასის ჩათვლით) სტანდარტების შესრულების გამო დაწყებითი კლასის მოსწავლეების თამაშის დრო იზღუდება; რადგან K-12 დონისთვის ბავშვების მომზადებაა საჭირო, იზღუდება ან საერთოდ უქმდება სამიდან ხუთ წლამდე ასაკის ბავშვების თამაშიც.

დამაბრკოლებელ ფაქტორს წარმოადგენს ისიც, რომ ადრეული ასაკის ბავშვებთან მომუშავე ბევრ პედაგოგს, კარგად არ ესმის ზოგადად რას წარმოადგენს ბავშვის განვითარების დონის შესაბამისი სწავლების პრაქტიკა და კერძოდ, თამაშის როლი ამ პრაქტიკაში. როგორც ამავე თავში მივუთითეთ, ბავშვის განვითარების დონის შესაბამისი სწავლების პრაქტიკის ერთ-ერთი ძირითადი პრინციპი საგანგებოდ მიანიშნებს თამაშის მნიშვნელობაზე (Bredenkamp & Copple, 1997). თუმცა, დანისა და კონტოსის (1997) მიერ ჩატარებული კვლევის მიხედვით, ადრეული ასაკის ბავშვთა პროგრამების უმრავლესობა ბავშვის განვითარების დონის შესაბამის პრაქტიკას სათანადოდ არ იყენებს და ჭეშმარიტად თამაშზე დაფუძნებული, მათ მიერ შესწავლილი პროგრამების მხოლოდ 33% აღმოჩნდა. ფრენსის უორდლიმ ადრეული ასაკის ბავშვთა სფეროში მომუშავე პრაქტიკოსი სპეციალისტების სწავლებისას აღმოაჩინა, რომ მიუხედავად იმისა, რომ სტუდენტების უმრავლესობა ბავშვის განვითარების დონის შესაბამის პრაქტიკას ყოველ წუთს ახსენებდა, ბევრ მათგანს არ შეეძლო რეალურად აეხსნა რას წარმოადგენდა ის, მათ შორის აღეწერა ადრეული ასაკის ბავშვთა პროგრამაში თამაშის მნიშვნელობა. თუ თვით ადრეული ასაკის ბავშვთა პრაქტიკოს სპეციალისტებს არ ესმით ბოლომდე თამაშის მნიშვნელობა ან მისი მნიშვნელოვანი როლი ბავშვის განვითარების

დონის შესაბამის სწავლებაში, როგორ შეძლებენ დაიცვან თამაში მათ პროგრამებში, ადმინისტრატორების, პოლიტიკოსების და მშობლების ზეწოლის ფონზე?

მესამე დაბრკოლება უმცირესობის ჯგუფების წარმომადგენელი ბავშვების განათლებისადმი დამოკიდებულებაა. ამ ქვეყანაში, ბუნებრივია, უკიდურესად არიან შემფოთებული აფროამერიკელი, ლათინოამერიკელი, ამერიკელი ინდიელი მოსწავლეების და თეთრი და აზიელი მოსწავლეების აკადემიურ მიღწევებს შორის არსებული სხვაობის გამო (Bowman, 2003). შესაბამისად, ბევრი მშობელი და პედაგოგი მიიჩნევს, რომ აფროამერიკელი და ლათინოამერიკელი მოსწავლეები მთელი რიგი მიზეზების გამო პირდაპირი მითითებებით უფრო კარგად სწავლობენ, ვიდრე საშუალო კლასის წარმომადგენელი ოჯახების ბავშვები (Gonzalez-Mena, 2001, Snow 2002). როგორც უკვე აღვნიშნეთ, პროგრამა „კარგი დასაწყისით“ ამ ბოლო დროს ძალიან კონკრეტული სასწავლო შედეგები განისაზღვრა, რომლებიც ნორმატიული ტესტებით შეფასდება (Jones, 2003). ამ შედეგების მიღება ბავშვის განვითარების დონის შესაბამისი სწავლების პრაქტიკის გამოყენებითაც არის შესაძლებელი, მათ შორის თამაშით, მაგრამ მასწავლებლები პირდაპირი მითითებების პრაქტიკას იყენებენ, განსაკუთრებით ის მასწავლებლები, რომლებიც ბავშვის განვითარების დონის შესაბამის სწავლების პრაქტიკას კარგად არ იცნობენ. ფრანცისმა, რომელიც ლუიზიანაში პროგრამა „კარგი დასაწყისის“ აფროამერიკელ მოსწავლეებს აკვირდებოდა, დაადგინა, რომ მასწავლებლები პირდაპირ მითითებებისა და დაზეპირების მეთოდით ხელმძღვანელობდნენ, რადგან მიაჩნდათ, რომ სკოლისთვის ბავშვების მოსამზადებლად ეს საუკეთესო მიდგომა იყო.

საბავშვო ბაღში (kindergarten) არსებული ბარიერები

საბავშვო ბაღში არსებული ბარიერები ზემოთ აღნიშნულ სკოლამდელ პროგრამებში არსებულ ყველა ბარიერს აერთიანებს. გარდა ამისა, არსებობს დამატებითი პრობლემა - ახლა საბავშვო ბაღი დაწყებითი კლასების შემადგენელ ნაწილად მიიჩნევა. მე-12 თავში განვიხილავთ, როგორ გახდა აშშ-ში საბავშვო ბაღის მოძრაობის ფარგლებში გერმანიიდან გადმოღებული ინოვაციური საბავშვო ბაღების სათამაშო მოედნების მოდელი არაპროდუქტიული და საფრთხის მომცველი ადგილობრივი საჯარო სკოლების მიერ მათი დანერგვის შემდეგ (Frost, 1992). სამწუხაროდ ასევე ხდება საბავშვო ბაღში თამაშების შემთხვევაშიც, რადგან სკოლები საბავშვო ბაღს აკადემიურ კურიკულუმს ახვევენ თავს. სახელმწიფო საბავშვო ბაღებს ახლა ძალიან კონკრეტული აკადემიური შედეგები აქვთ მისაღწევი – მათ შორის, სასწავლო წლის ბოლომდე დათვლისა და ანბანის სწავლება და ფონეტიკური უნარების განვითარება. ზოგჯერ ეს მასწავლებლის მუშაობის შესაფასებლად და ხელფასის განსაზღვრადაც კი გამოიყენება. ბევრი საბავშვო ბაღის დირექტორი ფიქრობს, რომ საბავშვო ბაღის საკლასო ოთახებში თამაში საჭირო არ არის (Bodrova & Leong, 2003). რა თქმა უნდა ეს ძალიან უარყოფითად აისახება თამაშის გამოყენებაზე საბავშვო ბაღების უმრავლესობაში.

პირველ კლასში არსებული ბარიერები

მე-12 თავში განვიხილავთ რამდენად დაბალი პრიორიტეტი ენიჭება თამაშს დაწყებით კლასებში და რომ ზოგიერთ დღეს იგი საერთოდ ამოდებულია ცხრილიდან. კლუგმანის (1990 წ.) მიხედვით, გამოკითხული სკოლის დირექტორების მხოლოდ 9%-ს მიაჩნდა, რომ თამაში მნიშვნელოვან როლს თამაშობდა მესამე კლასის სასწავლო პროგრამაში. აღსანიშნავია, რომ ეს კვლევა მიმდინარე სტანდარტების დანერგვამდე ჩატარდა!. ფრენსის უორდლი სამაგისტრო პროგრამის ფარგლებში დენვერში (კოლორადოს შტატი) დაწყებითი კლასების მასწავლებლებს ასწავლის. კოლორადო ერთ-ერთი შტატია, რომელმაც სახელმწიფო სტანდარტები დანერგა და ახლა ამ სტანდარტების საფუძველზე მოსწავლეების სწავლის დონის შესაფასებლად ყოველწლიურ ტესტირებას ატარებს. სტუდენტები – ადგილობრივი საჯარო სკოლების დაწყებითი კლასების მასწავლებლები – ამბობენ, რომ ისინი ძალიან დამაბულები არიან, რადგან ძალიან დიდი აქცენტი კეთდება პირდაპირი მითითებების მეთოდზე და ამ სტანდარტების შესრულების შესამოწმებლად ჩატარებულ ტესტირებებში კარგი შედეგების ჩვენებაზე. ყოველივე ამის გამო თამაშისთვის ცოტა დრო რჩება. როგორც მოსალოდნელია, ფრანცისის სტუდენტები, რომლებიც ტრენინგს სკოლის კონსულტანტებად მომზადების მიზნით გადიან, აღნიშნავენ, რომ იზრდება სასკოლო შფოთიანობის დონე, მიმართების რაოდენობა და სხვა პრობლემები ბავშვებში.

ზემოთ აღნიშნული ბარიერების გარდა, დაწყებითი სკოლის ქვედა კლასებში სასწავლო თამაშებისთვის ხელის შემშლელი სხვა ფაქტორებიც არსებობს, კერძოდ:

- ცხრილში სათამაშო დროის არარსებობა, რაც ნაწილობრივ იმით არის გამოწვეული, რომ სასწავლო პროგრამაში ცალკეული დისციპლინებისთვის დროის მცირე პერიოდია გამოყოფილი;
- სათანადო ფართის არარსებობა;
- მასწავლებლების მოსწავლეებთან თანაფარდობის მაღალი კოეფიციენტი;
- საჭირო მასალების ნაკლებობა;
- მოუწესრიგებელი მასალები და აქტივობები, რომლებიც დაწყებითი სკოლის ბევრ საკლასო ოთახში არ არის დაშვებული (Goldhaber, 1994);
- მშობლების და ადმინისტრატორების მხრიდან თამაშის მხარდაჭერის არარსებობა.

რაც შეეხება პლიუსებს, კვლევების ძირითადი ნაწილი დაწყებითი კლასების დონეზე მათემატიკის, საბუნებისმეტყველო საგნების და წერა-კითხვის სწავლის ტრადიციულ მიდგომებს აკრიტიკებს (მაგ.: Perlmutter & Burrell, 1995). კვლევის თანახმად, განვითარების დონისთვის უფრო შესაფერისი და შედარებით რთული მეთოდები ხშირად უფრო ეფექტიანია, ვიდრე მასწავლებლის პირდაპირი მითითებების და დაზეპირების ტრადიციული მეთოდი. ამის ერთ-ერთი მაგალითია მათემატიკური აქტივობა, რომლის დროსაც მოსწავლეებს რიცხვების გამრავლების მთელ რიგ მოკლე ხერხებს ასწავლიან და შემდეგ ათამაშებენ თამაშს სახელად „დაამარცხე კალკულატორი“. ამ თამაშში ბავშვები გამრავლების ოპერაციების შესასრულებლად ახლადშემქნილ უნარებს იყენებენ და ამას გაცილებით სწრაფად აკეთებენ, ვიდრე კალკულატორის დახმარებით. ამ მიდგომის

საშუალებით ბავშვები მათემატიკურ ფაქტებს სწავლობენ და იგებენ, რომ კალკულატორის დახმარება ყოველთვის საჭირო არ არის. კიდევ ერთი მაგალითია მათემატიკის ძირითადი ფაქტების სასწავლებლად სახტუნაოს გამოყენებით თამაშები.

დაბრკოლებების გადალახვა

ზემოთ აღნიშნული დაბრკოლებებიდან ბევრის გადალახვა მასწავლებლების შესაძლებლობებს აღემატება. ისინი ბევრს ვერაფერს გაკეთებენ იმისათვის, რომ წინ აღუდგნენ მიმდინარე სტანდარტების მოძრაობას და აკადემიური მიღწევების გაზრდის მიზნით მათზე განხორციელებულ ზეწოლას. თუმცა, პედაგოგებს ყველაზე სერიოზული დაბრკოლება შეუძლიათ აღმოფხვრან: შეუძლიათ შეცვალონ ზოგადი უარყოფითი დამოკიდებულება თამაშის საგანმანათლებლო ღირებულებისადმი. ასევე შეუძლიათ გაზარდონ კოლეგების ინფორმირებულობა სასწავლო (საგანმანათლებლო) თამაშებისა და ბავშვის განვითარების დონის შესაბამისი სწავლების პრაქტიკის შესახებ და მიიღონ ზომები გავრცელებული აზრის გასაბათილებლად, რომ დაბალი შემოსავლის და უმცირესობის წარმომადგენელ ბავშვებს სწავლის პირდაპირი, დიდაქტიკური ფორმები ესაჭიროებათ.

პირველ რიგში, სასწავლო თამაშების უფრო აქტიური დამცველები უნდა გავხდეთ, როგორც ადრეული ასაკის ბავშვთა პროგრამების (Hewitt, 2001), ისე დაწყებითი კლასების დონეზე (Stone, 1995). საჭიროა გავავრცელოთ ინფორმაცია იმ კვლევებზე, რომლებიც მოწმობენ, რომ თამაშს ბავშვების აკადემიური მიღწევების გაუმჯობესება შეუძლია (Johnson, 1994 წ.). როგორც ამ წიგნში მოყვანილი ასობით კვლევა მოწმობს, კვლევების დიდი უმრავლესობა თამაშების საგანმანათლებლო ღირებულებას ადასტურებს. ამ კვლევებმა ყველაზე ეფექტიანი თამაშზე დაფუძნებული სწავლების სტრატეგიებიც გამოავლინა. კვლევის შედეგები უნდა ეცნობოს პედაგოგიური სასწავლებლის სტუდენტებს და მოქმედ მასწავლებლებს, მშობლებს, ადმინისტრატორებს და განათლების სფეროში პოლიტიკის შემმუშავებელ პირებს. ჯიმ ჯონსონი (1994 წ.) რეკომენდაციას გვაძლევს, ამ მიზნით არა მხოლოდ სახელმძღვანელოები და აკადემიური ჟურნალები, არამედ პოპულარული პრესა, რადიო (ეროვნული საზოგადოებრივი რადიო) და ტელევიზიაც გამოვიყენოთ. ინტერნეტი თამაშის საგანმანათლებლო ღირებულებაზე ინფორმაციის გავრცელების კიდევ ერთი კარგი საშუალებაა.

დანი და კონტოსი (1997 წ.) მასწავლებლებს ურჩევენ მშობლებს ბავშვის განვითარების დონის შესაბამისი სწავლების პრაქტიკის და თამაშის შესახებ მიაწოდონ ინფორმაცია, ასევე აცნობონ აკადემიურ უნარებზე ჭარბი აქცენტის უარყოფითი გავლენის შესახებ, კერძოდ გაზრდილი სტრესის და შეზღუდული ემოციური განვითარების შესახებ. დანი და კონტოსი (1997 წ.) აღნიშნავენ, რომ:

კვლევა ბავშვის განვითარების დონის შესაბამისი სწავლების პრაქტიკას უჭერს მხარს. ზოგადად, ბავშვის მიერ ინიცირებული გარემო კოგნიტური ფუნქციონირების უფრო მაღალ დონესთან ასოცირდებოდა. სტრესის და მოტივაციის შესახებ მიგნებების ამ ინფორმაციასთან გაერთიანება,

ბავშვის განვითარების დონის შესაბამისი სწავლების პრაქტიკის სასარგებლოდ ძლიერ არგუმენტს უზრუნველყოფს, განსაკუთრებით დაბალმშემოსავლიანი ოჯახების ბავშვებისთვის – ზუსტად იმ ბავშვების, რომელთა მშობლები, სავარაუდოდ, აკადემიურად ორიენტირებულ პროგრამებს ანიჭებენ უპირატესობას (გვ. 12).

სტოუნი (1995 წ.) მასწავლებლებს ურჩევს, კიდევ ერთი ნაბიჯით წაიწიონ წინ, ე.ი. თამაშის ღია ადვოკატირება დაიწყონ, საფუძვლიანად დაგეგმონ სასწავლო თამაშებთან დაკავშირებული აქტივობები და მიიღონ ზომები, რათა მშობლებს და ადმინისტრატორებს ამ აქტივობების შესახებ ინფორმაცია მიაწოდონ. ის მასწავლებლებს ურჩევს თამაშის ღირებულების შესახებ ინფორმაცია საკლასო ოთახში თვალსაჩინო ადგილას გამოაკრან და სათამაშო სივრცეებში თვალსაჩინოების გამოყენებით მიუთითონ, რა სარგებელს მიიღებენ ბავშვები თითოეული სივრციდან. მასწავლებლებმა არტეფაქტებიც უნდა შეაგროვონ (მაგ.: ბავშვების ნაწერების ნიმუშები) და სურათები გადაიღონ იმისათვის, რომ დოკუმენტურად ასახონ როგორ სწავლობენ ბავშვები სასწავლო თამაშის საშუალებით. სტოუნი მასწავლებლებს ურჩევს, საგანმანათლებლო თამაშების მომზადებაში მშობლებიც ჩართონ, მაგალითად, გაუგზავნონ მათ საინფორმაციო ბიულეტენები და მონაწილეობა მიიღებინონ სათამაშო ცენტრების დაგეგმვასა და მასალების უზრუნველყოფაში. ბოლოს სტოუნი (1995 წ.) მასწავლებლებს ურჩევს თამაშის მხარდამჭერი ჯგუფები ჩამოაყალიბონ, რომლის ფარგლებშიც მასწავლებლები „სასწავლო (საგანმანათლებლო) თამაშის შესახებ ერთმანეთს ინფორმაციას, იდეებს გაუზიარებენ და აზრებს დაუდასტურებენ“ (გვ. 54).

მოილსის (1989) შეხედულებები მშობლების მონაწილეობის შესახებ, უფრო რადიკალურია. ის მიიჩნევს, რომ „მშობლები თამაშის მნიშვნელობას და მის სასწავლო პოტენციალს უკეთესად აღიქვამენ, როდესაც სკოლაში სასწავლო პროგრამის ან თემის შესახებ სესიებზე იწვევენ და ნებას რთავენ თვითონ გამოსცადონ ზოგი [სათამაშო] მასალა და რესურსი, რომლებსაც ბავშვები იყენებენ“ (გვ. 158). მისი რეკომენდაციით, ეს საგანმანათლებლო სათამაშო აქტივობები უფროსებისთვის უნდა შეიქმნას და არ უნდა გვქონდეს იმის მოლოდინი, რომ მშობლები ბავშვებით ითამაშებენ. მაგალითად, მისი რეკომენდაციით, მშობლებმა „ასი უჯრა“ (Hundred Board) (რომელიც ზემოთ, საგანმანათლებლო თამაშის შესახებ ქვეთავში აღვწერთ) უნდა ითამაშონ, იმისათვის, რომ დაინახონ რა ხდება, როდესაც ყველა რიგობით რიცხვიანი (მესამე, მეხუთე და ა.შ.) უჯრა დაფარულია. მოილსის მიხედვით, ზოგიერთი მშობელი მიიჩნევს, რომ ეს საოცრად რთულია და სწავლას უწყობს ხელს.

მასწავლებლების საგანმანათლებლო პროგრამებშიც ასევე მეტი ყურადღება უნდა მიექცეს საგანმანათლებლო თამაშებს. ჯიმ ჯონსონი (1994 წ.) აღნიშნავს, რომ მასწავლებელთა მოსამზადებელი პროგრამების ფარგლებში უფრო მეტი უნდა გაკეთდეს, იმისათვის, რათა მომავალ მასწავლებლებს თამაშის თეორია და მის შესახებ კვლევები გააცნონ. თვითონ პროგრამების „მიდგომა ახალი მასწავლებლების მომზადების მიმართ, განვითარებაზე მეტად უნდა იყოს ორიენტირებული, ასევე უფრო მეტად უნდა ითვალისწინებდეს და პატივს სცემდეს კარგი სწავლებისთვის და სწავლის პროცესისთვის დამახასიათებელ ხალისიანობას“ (გვ. 616). სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, თამაშის დამცველი პედაგოგები პრაქტიკულად უნდა ახორციელებდნენ იმას, რისკენაც სხვებს მოუწოდებენ.

დაბოლოს, თამაშის გამოყენების დროს მასწავლებლები უფრო აქტიურები და მიზანმიმართულები უნდა იყვნენ. ბენეტი და სხვა მეცნიერებმა (1997) დაადგინეს, რომ ყველაზე წარმატებული ის სათამაშო აქტივობები იყო, რომელშიც მასწავლებელიც მონაწილეობდა. მასწავლებლის თამაშში მონაწილეობა და თამაშის დაგეგმვა შემზღვევით ფაქტორების გავლენას ამცირებდა და ბავშვებს სწავლაში ეხმარებოდა. სწავლას ხელს უწყობდა მასწავლებლის მიერ აქტივობასთან დაკავშირებული მოლოდინების ჩამოყალიბება და ბავშვების დახმარება, გამოეთქვათ თავიანთი აზრი იმის შესახებ, თუ რა ისწავლეს თამაშის შედეგად. ბენეტი და სხვა მეცნიერები (1997) სკოლებში თამაშის ხარისხის გასაუმჯობესებლად შემდეგ რეკომენდაციებს იძლევიან:

- დაუკავშირეთ თამაში კურიკულუმს მკაფიოდ განსაზღვრული მიზნებისა და ამოცანების მითითების საშუალებით.
- გამონახეთ თამაშისთვის დრო, მისი საშუალებით სწავლის პროცესის გასაუმჯობესებლად
- განსაზღვრეთ თამაშის საშუალებით სწავლების შესაძლებლობები და ნუ დაეყრდნობით სპონტანურად სწავლას
- უზრუნველყავით დრო გასამეორებლად, იმისათვის, რათა ბავშვებმა უკეთესად აღიქვან რას აკეთებენ, სწავლობენ და აღწევენ თამაშის საშუალებით.

რეზიუმე

ამ თავში განვიხილეთ სადავო საკითხი: თამაშის, ბავშვების მიერ საგანმანათლებლო მიზნების მიღწევის მიზნით გამოყენება. ვიმსჯელებთ თამაშის და განათლების ერთმანეთთან დაკავშირების დადებით და უარყოფით მხარეებზე. ზოგადად, მიგვაჩნია, რომ სასწავლო თამაშის დადებითი მხარეები მის უარყოფით მხარეებს აღემატება. განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც მასწავლებლები აკადემიურ თამაშთან დაკავშირებულ ღონისძიებებს ყურადღებით გეგმავენ და მათ აკადემიურ სტანდარტებს უკავშირებენ. წარმოგიდგინეთ სასწავლო თამაშის ოთხი ძირითადი კატეგორიის მაგალითი: აკადემიურად გამდიდრებული თამაშების სივრცეები, თამაშები წესებით, სიმულაცია და სათამაშო მოედნის აქტივობები. ასევე გაგაცანით მრავალი კვლევა, რომლებიც თამაშის ამ ფორმების აკადემიურ ეფექტიანობას ადასტურებს. ბოლოს განვიხილეთ სხვადასხვა დაბრკოლებები, რომლებიც ხელს უშლის ასეთი თამაშების სწავლის პროცესში გამოყენებას. ზოგიერთი ამ დაბრკოლების (მაგალითად, სტანდარტების მიმდინარე ტენდენცია), გადალახვა მასწავლებლების ძალებს აღემატება, მაგრამ არსებობს საგანმანათლებლო თამაშის მიმართ უარყოფითი დამოკიდებულების და მის შესახებ ცნობიერების ამაღლების რამდენიმე გზა. ყველაზე მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებლები და მათი პედაგოგები სასწავლო თამაშების უფრო აქტიური დამცველები გახდნენ და მასწავლებლებს, ადმინისტრატორებს, პოლიტიკის შემმუშავებელ პირებს და ფართო საზოგადოებას თამაშის, როგორც სწავლის საშუალების, გამოყენების უპირატესობები გააცნონ.

პროექტები და აქტივობები

1. სასწავლო პროგრამიდან შეარჩიეთ მასალა საბავშვო ბაღის ასაკიდან მესამე კლასის ასაკამდე (ჩათვლით) ბავშვებისთვის. მოიფიქრეთ თამაში, რომლის საშუალებითაც მიაწვდით ბავშვებს ამ მასალას.
2. გაესაუბრეთ სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა მასწავლებელს, საბავშვო ბაღის მასწავლებელს და მესამე კლასის მასწავლებელს მათ კურიკულუმში თამაშის როლის შესახებ. შეადარეთ მათი პასუხები.
3. გაესაუბრეთ სკოლამდელ პროგრამაში მონაწილე ბავშვის მშობელს. ჰკითხეთ მშობელს, რა აზრის არის თამაშის და სწავლის შესახებ. რა როლს ანიჭებს იგი თამაშს ბავშვის სწავლების პროცესში?
4. დააკვირდით „კარგი დასაწყისის“ (Head Start) ორ პროგრამას - ერთ პროგრამაში ძირითადად უმცირესობის წარმომადგენელი ბავშვები უნდა იყვნენ (აფროამერიკელი, ლათინოამერიკელი და/ან ამერიკელი ინდიელები), მეორეში კი თეთრკანიანი ბავშვები. შეისწავლეთ, რამდენად მოიცავს თითოეული პროგრამა საგანმანათლებლო თამაშს. შეადარეთ მათ შორის არსებული განსხვავებები.
5. ჰკითხეთ სკოლამდელი პროგრამის, საბავშვო ბაღის (Kindergarten) და 1-3 კლასის მასწავლებელს, რა აზრის არის სასწავლო თამაშის შესახებ. შემდეგ დააკვირდით მას საკლასო ოთახში ხანგრძლივი პერიოდის განმავლობაში. შეესაბამება თუ არა მასწავლებლის პრაქტიკული ქცევა მის შეხედულებას სასწავლო თამაშის შესახებ?

თავი 8. საკლასო ოთახში თამაშის „გამდიდრება“: მასალები და კურიკულუმი

შესავალი

ეს თავი საკლასო ოთახში (ჯგუფში) თამაშზე მნიშვნელოვანი გავლენის მომხდენ ორ ფაქტორს ეხება: მასალებს და კურიკულუმს. სათამაშო მასალები მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს იმაზე, თუ რა სახის და რა შინაარსის თამაშს თამაშობენ ბავშვები. მაგალითად, თუ საკლასო ოთახში ბევრი კუბურა და სათამაშო სამშენებლო კომპლექტია, ბავშვები, სავარაუდოდ, მშენებლობას შეუდგებიან. თუ საკლასო ოთახში ბევრი მინიატურული საგზაო ნიშანი და სათამაშო მანქანაა სამშენებლო მასალებთან ერთად, ბავშვები როლურ თამაშებში სავარაუდოდ ჩართვენ გზებს, ბენზინგასამართ სადგურებს და სხვა ტრანსპორტთან დაკავშირებულ თემებს. სხვა მასალები, მაგალითად, სავარჯიშო ლეიბები, ბავშვებს თამაშის ფუნქციურ-მოტორული ფორმებისკენ უბიძგებს. მასწავლებლებმა ყურადღებით უნდა დაგეგმონ, რა სახის მასალა მიაწოდონ ბავშვებს სათამაშოდ, რადგან ეს მასალები განსაზღვრავენ, რა სახის თამაშს გააჩაღებენ ბავშვები საკლასო ოთახში.

სკოლის სასწავლო პროგრამა საკლასო ოთახში თამაშზე კიდევ ერთი პოტენციური გავლენის მომხდენი ფაქტორია. სასწავლო პროგრამა განსაზღვრავს სკოლის სასწავლო კურსს - სასწავლო დისციპლინას, ამოცანებს, მიზნებს, სწავლების სტრატეგიებს, სასწავლო აქტივობებს, შეფასების მეთოდებს და ა.შ. ჩვენ ხაზს ვუსვამთ სიტყვა „პოტენციურს“, რადგან, მასწავლებელზეა დამოკიდებული გადაწყვიტოს, რა გავლენა ექნება კურიკულუმს ბავშვების სათამაშო აქტივობებზე. თუ მასწავლებელი ცდილობს თამაშში აკადემიურ კურიკულუმს დაუკავშიროს, გავლენა შეიძლება ძალიან ძლიერი იყოს. მაგალითად, თუ კლასი პროექტის ფარგლებში მეხანძრეებისა და პოლიციელების შესახებ მოიპოვებს ინფორმაციას და ამ მიზნით სახანძრო და პოლიციის განყოფილებაში მიდის, იწვევს პოლიციის და სახანძროს თანამშრომლებს საკლასო ოთახში და ამ პროფესიების შესახებ წიგნებს კითხულობს, მასწავლებელმა შეიძლება სათამაშო ადგილიც მოაწყოს, რათა ბავშვებმა გაითამაშონ, რასაც სწავლობენ. როდესაც თამაშსა და კურიკულუმს შორის ასეთი კავშირი მყარდება, სასწავლო პროგრამის გავლენა თამაშის შინაარსზე ძალიან დიდია. მეორე მხრივ, მასწავლებელმა შეიძლება თამაშში არ დაუკავშიროს კურიკულუმს და თამაშების სივრცეში არაფერი შეცვალოს. ამ შემთხვევაში კურიკულუმს, სავარაუდოდ, მინიმალური გავლენა ექნება თამაშის შინაარსზე. სახანძრო განყოფილებაში ვიზიტის შემდეგ ბავშვები მოტივირებული იქნებიან მათი თამაშში ხანძართან ბრძოლას დაუკავშირონ, მაგრამ მათ თამაშისთვის შესაბამისი მასალები არ ექნებათ.

ჩვენი აზრით, ბავშვებს განვითარების ხელშემწყობი მასალების, აკადემიური აქტივობებისა და თამაშის ერთმანეთთან დაკავშირების საშუალება უნდა მივცეთ. კურიკულუმთან დაკავშირებული თამაშის ბავშვებს მათ მიერ შესწავლილი ახალი ცნებების და უნარების კარგად ათვისებაში და მათ თავმოყრაში ეხმარება. გარდა ამისა, თამაშს შეუძლია უზრუნველყოს კონტექსტი, რომელშიც ბავშვები ერთმანეთისგან სწავლობენ და

მასწავლებლისგან მხარდაჭერას იღებენ. რა თქმა უნდა, ბავშვებს უნდა ჰქონდეთ არჩევანი. მათ ყოველთვის უნდა შეეძლოთ აირჩიონ სხვა სახის თამაში, რომელიც მათ ინტერესებს და თამაშის მოთხოვნილებებს უფრო შეესაბამება.

ეს თავი სათამაშო მასალებსა და განვითარებას შორის არსებული კავშირის შესახებ ჩვენი მოსაზრებებით იწყება. შემდეგ განვიხილავთ სათამაშო მასალების რამდენიმე მთავარ მახასიათებელს და პარამეტრს – ღიას და დახურულს, მარტივს და რთულს, რბილს და მაგარს და კულტურულად შესატყვისს. სხვადასხვა კატეგორიის მასალების ეს მახასიათებლები თამაშებისთვის მასალების შესარჩევად გამოგვადგება. შემდეგ განვიხილავთ სხვადასხვა ტიპის სათამაშო მასალებს, დაწყებული ცხოველების, ადამიანების და საგნების მინიატურული ასლებიდან, დამთავრებული ისეთი ბუნებრივი მასალებით, როგორცაა ქვიშა და წყალი. შემდეგ მოცემულია სახელმძღვანელო მითითებები, როგორ შევარჩიოთ მასალები სხვადასხვა ასაკის ბავშვებისთვის. ბოლოს ვიძიებთ, რა სახის ურთიერთობა არსებობს თამაშსა და სასწავლო პროგრამას შორის და აღვწერთ თამაშის როლს რამდენიმე ფართოდ გავრცელებულ ადრეულ ბავშვთა პროგრამაში, მათ შორის პროგრამებში - „მონტესორი“, „რეჯიო ემილია“, High/Scope და Bank Street.

მთავარი კითხვები

1. აღწერეთ ორმხრივი კავშირი სათამაშო მასალებსა და ბავშვთა განვითარებას შორის. რა პრაქტიკული მნიშვნელობა აქვს ამას პედაგოგებისთვის?
2. წარმოიდგინეთ, რომ ახალ სკოლას ხსნით და შეზღუდული ბიუჯეტი გაქვთ. რა სახის სათამაშო მასალებს შეიძენდით? ახსენით, რატომ.
3. აღწერეთ, რა გავლენას ახდენს ბავშვების ქცევაზე სათამაშო მასალის ისეთი მახასიათებლები, როგორცაა ღია და დახურული, მარტივი და რთული.
4. განასხვავეთ ერთმანეთისგან კურიკულუმის საფუძველზე შექმნილი თამაში და თამაშის საფუძველზე შექმნილი კურიკულუმი. დაასახელეთ კურიკულუმზე დაფუძნებული თამაშის ორი ფუნქცია.
5. როგორ მოიცვა თამაში ადრეული ასაკის ბავშვთა განათლების სხვადასხვა მოდელის პროგრამებში?

სათამაშო მასალებსა და განვითარებას შორის კავშირი

მიგვაჩნია, რომ სათამაშო მასალებსა და ბავშვების განვითარებას შორის ორმხრივი კავშირია. სათამაშო მასალები ხელს უწყობს ბავშვების განვითარებას მათთვის კონკრეტულ თამაშში მონაწილეობის როგორც პირდაპირი, ისე არაპირდაპირი წახალისების საშუალებით. ამავე

დროს, ბავშვების განვითარების დონე გავლენას ახდენს იმაზე, თუ რა სახის მასალებს ირჩევენ ბავშვები სათამაშოდ.

კვლევამ აბსოლუტურად დაადასტურა, რომ გარკვეული სახის მასალები ბავშვებს კონკრეტული თამაშებისკენ უბიძგებს. მაგალითად, თუ ბავშვებს შემდეგი სახის რეკვიზიტები აქვთ: სალაროს აპარატი, პროდუქტის ცარიელი ყუთები, მინიატურული საყიდლების კალათა და სათამაშო ფული, ისინი „მაღაზიობანას“ ითამაშებენ. მასალებს თამაშის სოციალურ ხარისხზეც მნიშვნელოვნად მოქმედებს. მაგალითად, თავსატეხები ბავშვებს განმარტოებით თამაშისკენ უბიძგებს, სხვა სახის მასალები, მაგალითად, დიდი ცარიელი კუბურები, ჯგუფურად თამაშს უწყობს ხელს. შესაბამისად, შეგვიძლია დარწმუნებულები ვიყოთ, რომ სათამაშო მასალები არაპირდაპირ გავლენას ახდენს ბავშვების განვითარებაზე, განვითარებისთვის მნიშვნელოვანი სახის თამაშების სტიმულირების საშუალებით.

სათამაშო მასალებსა და განვითარებას შორის პირდაპირი კავშირის დამტკიცება შედარებით რთულია. ჯერჯერობით კვლევას ხელთ არ აქვს სათამაშო მასალების, განვითარებაზე პირდაპირი გავლენის დამადასტურებელი სოლიდური მტკიცებულება (Almqvist, 1994; Sutton-Smith, 1985). ფაქტობრივი მასალის ნაკლებობა, რა თქმა უნდა, არ ნიშნავს, რომ ასეთი სახის კავშირი არ არსებობს. შესაძლებელია, რომ მე-5 თავში განხილული ფაქტორები, რომლებიც განვითარებაზე თამაშის გავლენის დამტკიცებას აძნელებს, მათ შორის დაგვიანების ეფექტი (დადებითი გავლენა დიდი ხნის განმავლობაში არ იჩენს თავს), ეპიფენომენის პრინციპი (განვითარებაზე თამაშთან დაკავშირებული სხვა ცვლადებიც ახდენენ გავლენას) და ეკვიფინალობა (თამაშში განვითარების მხოლოდ ერთერთი გზაა), ასევე ხელს უშლის იმის დამტკიცებას, რომ სათამაშო მასალები გავლენას ახდენს განვითარებაზე. შესაძლებელია მიზეზი უფრო კომპლექსური იყო და სხვა ფაქტორებით გართულებული, რომელთა დასაბუთება კვლევის მიმდინარე მეთოდების გამოყენებით შეუძლებელია.

სატონ-სმითი (1996 წ.) გვიჩვენებს, კვლევაში არსებულმა სიმწიფეებმა ძალიან არ შეგვაშინოს. სადი აზრი გვკარნახობს, რომ თუ ბავშვები სხვადასხვა სათამაშო მასალებთან ურთიერთობას ბევრ დროს უთმობენ, ისინი ზოგად ცოდნას იღებენ და ვითარდებიან. როგორც მე-5 თავშიც აღვნიშნეთ, ამა თუ იმ სათამაშო მასალებით თამაშისას ბავშვები კონკრეტულ ცნებებს ითვისებენ. მაგალითად, როდესაც სკოლამდელი ასაკის ბავშვები წერა-კითხვის მასალებით გამდიდრებულ დრამატული თამაშების ცენტრში თამაშობენ, ისინი წერის პრაქტიკული მნიშვნელობის არსს ხვდებიან (Vukelich, 1993).

სათამაშო მასალების მახასიათებლები

წიგნში - *The Right Stuff for Children Birth to 8: Selecting Play Materials to Support Development* („სათანადო მასალები დაბადებიდან 8 წლამდე ასაკის ბავშვებისთვის: სათამაშო მასალების შერჩევა მათი განვითარების ხელშეწყობის მიზნით“) მარტა ბრონსონი (1995) სათამაშო მასალების მრავალფეროვან სიას გვთავაზობს თითოეული ასაკობრივი ჯგუფისთვის,

დაწყებული ჩვილი ბავშვებიდან, თორმეტი წლის ასაკის ბავშვებით დამთავრებული. რეკომენდებული მასალები პირველ რიგში ითვალისწინებს უსაფრთხოებას (დახრჩობის საშიშროება, აალებადი მასალები და ა.შ.), შემდეგ ბავშვების განვითარების საჭიროებებს და მათ ინტერესებს.

გვატემალას მთიანეთში მუშაობისას ფრენსის უორდლი აკვირდებოდა როგორ თამაშობდნენ ადგილობრივი ბავშვები ბოთლის სახურავებით, საპნით, ფოთლებითა და ჯოხებით. ასეთი სახის თამაში მაიას კულტურისთვის უცხო არ არის. აშშ-ში ბევრ ბავშვს უთამაშია თამაში, რომელიც „პუკის ჩხირების“ სახელით არის ცნობილი. თამაშის დროს ბავშვები ხიდის ერთ მხარეს წყალში ჩხირებს ყრიან, მერე მეორე მხარეს მირბიან, რომ ნახონ, ვისმა ჩხირმა მოიგო „შეჯიბრი“. ისიც გვინახავს, როგორ თამაშობენ ბავშვები ჩხირებით ქვიშაში, კენჭებით წყალში და ყვავილის ფურცლებით ბალახში.

თუმცა, ამ ქვეყანაში (და ბევრ სხვა ქვეყანაში) ჩვენ „საგანმანათლებლო“ სათამაშო მასალებმა აგვადფრთოვანა. ალბათ პირველი სასწავლო სათამაშო მასალები ფრედერიკ ფრობელის „საჩუქრები“ იყო. მისი ათი საჩუქარი შედგებოდა ბურთებისგან, ხის დიდი და პატარა კუბურებისგან, მართკუთხედებისა და პირამიდებისგან, ასევე მოზაიკური ფილებისგან, ჯოხების, რგოლებისა და ფერადი მძივებისგან. ეს მასალები ფრობელის საგანმანათლებლო მსოფლმხედველობის შესაბამისი კონკრეტული მიზნების მისაღწევად შეიქმნა. ამ სახის სასწავლო მასალების ყველაზე პოპულარული ნიმუშები შესაძლოა მონტესორის პროგრამებში შეგვხვდეს.

მაგრამ რა არის ის, რაც სათამაშოს, მასალას ან მოწყობილობას სწავლისთვის გამოსადეგს ხდის? არის რაიმე კონფლიქტი სასწავლო და სათამაშო მასალებს შორის? როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ადრეულ ასაკში ცალკეული სასწავლო შედეგების მიღებაზე იმდენად დიდი აქცენტი კეთდება, რომ ბევრ ადამიანს მიაჩნია, რომ ყველა სახის სწავლა და სათამაშო მასალა კონკრეტული აკადემიური შედეგების მიღებას უნდა ემსახურებოდეს. მაგალითად, მშობლებმა შეიძლება ბევრად უფრო დააფასონ სათამაშო, რომელიც ბგერებს ვიზუალურად გამოსახულ შესაბამის ასოებს უსადაგებს, ვიდრე კონსტრუქტორი და ბავშვის წარმოსახვის განმავითარებელი თამაშები. სასწავლო სათამაშოები და მასალები, ძირითადად, ზრდასრული ადამიანების მიერ განსაზღვრული სასწავლო შედეგების მიღწევას უწყობს ხელს (Wardle, 2003a), თუმცა როგორც ამავე წიგნში აღვნიშნავთ, ბავშვების თამაში მათ სინამდვილეს და ფანტაზიას ასახავს და არა უფროსების სურვილებს.

კარგი სათამაშო ან სათამაშო მასალა ბავშვის წარმოსახვისთვის გამოწვევას უნდა წარმოადგენდეს, უნდა ითრევდეს და წაახალისებდეს მას (Wardle, 1999a). კარგი სათამაშოები კომპლექსურ თამაშს უწყობს ხელს და მრავალნაირად გამოიყენება. კარგი სათამაშოს საუკეთესო მაგალითია კუბურები, ფანქრები და საღებავები, ქვიშაში და წყალში გამოსაყენებელი ხელსაწყოები და ა.შ.. კარგი სათამაშო მასალების სხვა მაგალითებია – სათამაშო მსუბუქი მანქანები და სატვირთო მანქანები, თოჯინები, თეატრალური კოსტუმები და რეკვიზიტები, ბავშვების ზომის ავეჯი და დიდი მუყაოს ყუთები – ისინი ხელს უწყობს ენის კომპლექსურად გამოყენებას, აბსტრაქტულ აზროვნებას და წარმოსახვის უნარის განვითარებას. ბურთები, ვაგონები, კუბურები და თოჯინები, საქანელები და ა.შ. სოციალურ

თამაშს უწყობს ხელს. კარგი სათამაშო მასალები ბავშვებში პრობლემების გადაწყვეტის უნარს ავითარებს, ბავშვებს ფიზიკური აქტივობიდან სიამოვნების მიღებაში ეხმარება და გამოხატვის და წარმოდგენის (რეპრეზენტაციის) განსხვავებული ფორმების განვითარებას უწყობს ხელს (Wardle 2003a).

შემდეგ ქვეთავებში განვიხილავთ ბავშვების სწავლასა და განვითარებაზე გავლენის მქონე სათამაშო მასალების რამდენიმე მახასიათებელს. ეს მახასიათებლებია: ღია და დახურული, მარტივი და რთული, რბილი და მაგარი და მულტიკულტურული.

„ღია“ და „დახურული“ მასალები

„ღია“ და ნაკლებად სტრუქტურირებული სათამაშო მასალები ბავშვებს მრავალფეროვანი თამაშის შესაძლებლობას აძლევს. მაგალითად, ბავშვებს ქვიშასა და წყალში ან თიხით სხვადასხვანაირად შეუძლიათ ითამაშონ. ამისგან განსხვავებით, „დახურული“ ან კარგად სტრუქტურირებული სათამაშო მასალების გამოყენების შესაძლებლობები მკაცრად შემოსაზღვრულია. მაგალითად, თავსატეხის აწყობის მხოლოდ ერთი გზა არსებობს, თვითმფრინავის სათამაშო ასლის გამოყენება მხოლოდ თვითმფრინავის სახით თუ შეიძლება. ანალოგიურად, მონტესორის მასალების უმრავლესობა მხოლოდ ერთი დანიშნულებით გამოიყენება. „დახურულმა“ მასალებმა ბავშვებში დაოსტატების გრძნობა უნდა განავითარონ. მაგრამ გამოყენების შეზღუდული შესაძლებლობების გამო, ბავშვებს ხშირად აღიზიანებთ ან სწყინდებათ ასეთი მასალით თამაში.

არსებობს მასალები, რომლებიც ღია/დახურულ მასალებს შორის გარდამავალ კატეგორიას განეკუთვნება. ამის კარგი მაგალითია „ლეგოს“ და „ტინკერის“ სათამაშოები. მათი ფიზიკური თვისებები მათი გამოყენების დანიშნულებას გვკარნახობს - მაგალითად, კუბურას ვერ გააგორებთ - მიუხედავად ამისა, მისი გამოყენება მთელი რიგ თამაშებში შეიძლება. ადრეული ასაკის ბავშვთა პროგრამებმა უნდა უზრუნველყონ ღია, დახურული და ამ ორ კატეგორიას შორის არსებული მასალები (Prescott, 1994). ბავშვებს, რომლებიც მათი დროის უმეტეს ნაწილს ბავშვთა ზრუნვის პროგრამებში, სასკოლო პროგრამებსა და სკოლის შემდგომ პროგრამებში ატარებენ და ამდენი რამის გაკეთება უხდებათ სხვათა მოთხოვნების დასაკმაყოფილებლად (მშობლები, მასწავლებლები და ა.შ.), ღია (მრავალგვარი დანიშნულების მქონე) სათამაშოებით უზრუნველყოფა მათთვის საჭირო კონტროლის შეგრძნებას ანიჭებს (Wardle, 2003a).

დრამატული თამაშების რეკვიზიტების რეალიზმზე, რაც სათამაშო მასალების მახასიათებლის (ღია/დახურული) ერთ-ერთ ასპექტს წარმოადგენს, უამრავი კვლევა ჩატარდა. ნამდვილი ობიექტების სათამაშო ასლები, მაგალითად, მინიატურული რაკეტა, „დახურულ“ მასალად მიიჩნევა, რადგან სათამაშოს რეალიზმი ბავშვებს თამაშში მათი გამოყენების დანიშნულებას კარნახობს. ძნელია სათამაშო რაკეტა სხვა დანიშნულებით გამოიყენო. ნაკლებად სტრუქტურირებული მასალები, მაგალითად კუბურები და მუყაოს ყუთები „ღიად“ მიიჩნევა, რადგან მათი სხვადასხვა დანიშნულებით გამოყენება ადვილია.

1970-იან და 1980-იან წლებში ჩატარებული მთელი რიგი კვლევების თანახმად, რეალისტური, კარგად სტრუქტურირებული რეკვიზიტები ხელს უწყობს წარმოსახვის განვითარებას სკოლამდელი ასაკის მცირეწლოვან ბავშვებში (ორი და სამი წლის) (Jeffrey & McConkey, 1976; Johnson, 1983; McLoyd, 1983; Olszewski & Fuson, 1982). ეს არ არის გასაკვირი. ბავშვები ამ ასაკობრივ ჯგუფში წარმოსახვისთვის საჭირო რეპრეზენტაციულ (წარმოდგენით) უნარებს იძენენ. ამის გამო, თემასთან დაკავშირებული საგნების რეალისტური ასლები მცირეწლოვან ბავშვებს როლური თამაშებისთვის ამზადებს.

მარტივი და რთული ერთეულები

მრავალი კვლევა ჩატარდა იმის გამოსაკვლევად, თუ რა გავლენას ახდენს სათამაშოების და მოწყობილობის რაოდენობა ბავშვების თამაშთან დაკავშირებულ ქცევებზე. ზოგადად, კვლევის შედეგების მიხედვით, სათამაშოების რაოდენობასა და ბავშვების თამაშში სოციალურ ურთიერთობას შორის უკუპროპორციული კავშირია (Johnson, 1935; Smith & Connolly, 1980). მასალების რაოდენობის შემცირება ზრდის როგორც დადებით (თანამშრომლობა, გაზიარება), ისე უარყოფით (აგრესია) სოციალურ ინტერაქციას. ბავშვები ერთმანეთს უზიარებენ რესურსებს ან ეჯიბრებიან შეზღუდული რაოდენობის რესურსების განაწილებაში. მასალების რაოდენობის გაზრდას საწინააღმდეგო შედეგი აქვს. იგი ამცირებს აგრესიას და თანამშრომლობას უწყობს ხელს. როდესაც ბავშვებს დიდი რაოდენობით სათამაშო მასალაზე მიუწვდებათ ხელი, მასალებზე უფრო არიან ორიენტირებულები, ვიდრე ერთმანეთზე.

მაგრამ მხოლოდ მასალების რაოდენობაზე ყურადღების გამახვილება, შესაძლოა არასწორი იყოს. ასევე მნიშვნელოვანია ამ მასალებს შორის კავშირის არსებობა, რათა ბავშვებმა გადაწყვიტონ, რა გააკეთონ მასალების მოცემული კომპლექტით. ელიზაბეთ პრისკოტმა (1994) ამ კავშირების აღწერის გზა მოიფიქრა და ამისთვის სამშრიანი მოდელი გამოიყენა, მარტივიდან კომპლექსურამდე და სუპერკომპლექსურამდე:

- მარტივი ერთეული არის სათამაშო ან მასალა, რომელსაც ერთი მანიპულაციური კომპონენტი აქვს, მაგალითად, ქვიშის გროვა, დამატებითი ნივთების გარეშე;
- კომპლექსური ერთეული მოიცავს ორ დაკავშირებულ მასალას, მაგალითად, ქვიშის გროვა და პლასტმასის ნიჩაბი, სათლი და ძაბრი;
- სუპერკომპლექსური ერთეული ორ და მეტ ურთიერთდაკავშირებულ მასალას აერთიანებს, მაგალითად, ქვიშის გროვა, სხვადასხვა ქვიშის სათამაშოები და წყალი.

კრიტჩევსკიმ, პრისკოტმა და ვოლინგმა (1977) ციფრობრივი სისტემა ჩამოაყალიბეს თითოეული ბავშვისთვის საჭირო ერთეულების რიცხვის დასადგენად (მარტივი, კომპლექსური და სუპერკომპლექსური). მარტივ ერთეულს მიანიჭეს ციფრი 1, კომპლექსურ ერთეულს - 4, სუპერკომპლექსურს - 8. ქვემოთ მოყვანილია მაგალითი, თუ როგორ შეიძლება ამ სისტემის გამოყენება სათამაშო მოედანზე არსებული მასალების გასაანალიზებლად:

10 მანქანა	მარტივი ერთეულები (1)	10
1 საქანელა ცხენი	მარტივი ერთეული (1)	1

1 ბალანსირი	მარტივი ერთეული (1)	1
1 ტანვარჯიშის სათამაშო ლითონის კონსტრუქცია („ჯუნგლი“) ყუთებით და დაფით	კომპლექსური ერთეული (4)	4
1 ქვიშის „მაგიდა“ წყლით და ხელსაწყოებით	სუპერკომპლექსური ერთეული (8)	8
	სათამაშო ერთეულების მთლიანი რაოდენობა	24

თუ სათამაშო სივრცეში თორმეტი ბავშვი თამაშობს, თითოეულ ბავშვზე ორი სათამაშო ერთეული მოდის. ერთ ბავშვზე საჭირო ერთეულების რიცხვი დამოკიდებულია აქტივობაზე, მის მიზნებზე და მასწავლებლის მიერ თამაშის მართვის და კონტროლის დონეზე. მაგრამ ნათელია, რომ თუ ერთ ბავშვზე ერთ ერთეულზე ნაკლები მოდის, ბავშვები იძულებული არიან მასალები ერთმანეთს გაუზიარონ (ან წაართვან); ერთი-ერთზე თანაფარდობის კოეფიციენტი ბავშვებს თითქმის ართმევს არჩევანის საშუალებას, რადგან ყველა დანარჩენი სათამაშო სხვა ბავშვებს მიაქვთ. რაც უფრო მეტი სათამაშო ერთეულია, მით უფრო მეტია არჩევანი, ნაკლებად წარმოიშობა კონფლიქტი და მასწავლებლის ჩარევის საჭიროება.

კრიტიკესკი და სხვები (1977, გვ. 17) აღნიშნავენ: „მასალების რაოდენობის გაზრდა შესაძლებელია ბავშვების შედარებით მცირე ჯგუფების შექმნით ან კომპლექსური და სუპერკომპლექსური ერთეულების დამატებით“ (გვ.17). ცხადია, ასეთმა მიდგომამ რომ იმუშაოს, მასწავლებლებმა ბავშვები უნდა წახალისონ შექმნან მასალების კომბინაცია და შემოქმედებითად და ინოვაციურად გამოიყენონ ისინი. მაგალითად, ყვავილებისა და პომიდვრების დასამაგრებლად, ბავშვებს სამუშაო მაგიდიდან შეუძლიათ აიღონ ხის ჯოხი, ხელოვნების სივრციდან კი ძაფი; მხატვრული დაფების გასაკეთებლად წიგნიერების სივრციდან შეუძლიათ აიღონ საწერი ინსტრუმენტები, ხელოვნების სივრციდან - სახატავი მასალები, სადურგლო სივრციდან კი ხის მასალა და სხვ.

მეორე მხრივ, ერთ ბავშვზე სათამაშო მასალების რაოდენობა ზედმეტად სტიმულირების საკითხთან არის დაკავშირებული. შეიძლება საკლასო ოთახში ძალიან ბევრი მასალა იყოს და ბევრი რამე იყოს გასაკეთებელი? ადრეული ასაკის ბავშვთა ბევრი მასწავლებელი შიშობს, რომ ძალიან ბევრმა მასალამ შეიძლება ბავშვების ზედმეტი სტიმულირება და ჰიპერაქტიურობა გამოიწვიოს. თუმცა, როგორც ფრანცისი 8.1 ჩანართში მიუთითებს, ნაკლებად სტიმულირება და მოწყენილობა გაცილებით უფრო შემამფოთებელია.

ჩანართი 8.1

რას ნიშნავს ზედმეტად სტიმულირება

ავტორი: ფრენსის უორდლი

ადრეული ასაკის ბავშვების შესახებ ლექციების დროს ერთი-ორი სტუდენტი მუდმივად წამოჭრის ხოლმე ზედმეტად სტიმულირების აღკვეთის საჭიროების საკითხს. მათი თქმით, „ამისა და ამის გამო, ძალიან მნიშვნელოვანია, რომ თავიდან ავიცილოთ ჩვილი ბავშვების ზედმეტად სტიმულირება“ ან „გარემო ძალიან ორგანიზებული უნდა იყოს, რათა ბავშვებმა ზედმეტი სტიმული არ მიიღონ“. ამ პრობლემასთან მჭიდროდ არის დაკავშირებული ის, რაც ადრეული ასაკის ბავშვებთან მიმართებით მანტრად იქცა: ბავშვებს კონკრეტული ყოველდღიური განრიგი სჭირდებათ, უსაფრთხოების და წესრიგის განცდა რომ ჰქონდეთ (რაც ზოგჯერ ჩვილი და ადრეული ასაკის ბავშვებისთვის უცნაური დღის რეჟიმების შედგენას იწვევს).

საინტერესოა, რომ ზედმეტად სტიმულირების საკითხი ყველა კლასში წამოიჭრება, მაშინ როცა ბავშვების მოწყვნილობის და არასაკმარისი სტიმულირების საკითხი - არასდროს! თუ გავითვალისწინებთ, რომ ახალი კვლევის მიხედვით, ადრეული ასაკის ბავშვების ტვინის განვითარებაზე შესაბამისი და მრავალსენსორული სტიმულირება უკიდურესად დიდ გავლენას ახდენს (Shore, 1997), ეს საკმაოდ გასაკვირი და შემაშფოთებელია.

როდესაც ჩემი სტუდენტები ბავშვების ზედმეტად სტიმულირების საკითხს წამოჭრიან, მათ ვურჩევ ხოლმე ბავშვებს სათამაშოების დიდ მალაზიაში დააკვირდნენ. ბავშვებისთვის ზედმეტად მასტიმულირებელ გარემოზე საუბრობთ?! ეს მალაზიები სავეა ყველანაირი პრიალა, თვალშისაცემი და მიმზიდველი სათამაშოებით. თითოეული მათგანი ბავშვში საწყის ეტაპზე ინტერესის აღძვრაზეა გათვლილი, რათა ბავშვებმა მშობლები სათამაშოების ყიდვაზე დაიყოლიონ. სათამაშოების ბევრი მწარმოებელი არ ითვალისწინებს იმას, სათამაშო ბავშვებს ხანგრძლივი პერიოდით დაინტერესებს თუ არა და ბევრი მათგანი არც არის ამაზე გათვლილი (8.5 ჩანართში სათამაშოებით საწყის ეტაპზე და ხანგრძლივი პერიოდით დაინტერესება განხილული).

მაგრამ ჩემი დაკვირვებით, სათამაშოების მალაზია არ ახდენს ბავშვებზე ზედმეტად მასტიმულირებელ გავლენას. ბავშვები დადიან მალაზიაში, იპყრობენ მშობლების ყურადღებას, შემდეგ კი მიდიან იმ სათამაშოსთან, რომელიც სურთ, რომ მშობლებმა უყიდონ. ისინი იმდენად არიან ხოლმე მიზანზე კონცენტრირებულები, რომ სხვა სათამაშოები მათ ყურადღებას აღარ უფანტავს და არც მათ ზედმეტად სტიმულირებას იწვევს. ბავშვებმა ისწავლეს, როგორ განასხვავონ არსებითი და უმნიშვნელო სტიმული; მათთვის მნიშვნელოვანია, სად მოძებნონ სათამაშოები და როგორ დაითანხმონ მშობლები მათ ყიდვაზე, ყველა დანარჩენი სტიმული მათთვის უმნიშვნელოა. ჩვენ ყველანი ისეთ ქვეყანაში ვცხოვრობთ, სადაც მუდმივად გვიწევს ძალიან ბევრი უმნიშვნელო სტიმულის იგნორირება (აბა დათვალეთ რამდენ რეკლამას უყურებთ და უსმენთ ერთი დღის განმავლობაში, სანამ სამსახურამდე ან კოლეჯამდე მიხვიდოდეთ!). ჩვენი ამოცანაა ბავშვებს შერჩევა და გარჩევა ვასწავლოთ.

ბავშვებს ისეთი გარემო უნდა შევუქმნათ, რომელშიც არ მოიწყენენ და ამ გარემოში მათთვის სასურველი ნივთების შერჩევაში უნდა დავეხმაროთ. ეს შემდეგნაირად შეგვიძლია გავაკეთოთ:

- ბავშვებს დიდი არჩევანი მივცეთ.
- შევუქმნათ გარემო, რომელიც სავეა კომპლექსური, გამოწვევებით სავსე და ხელმისაწვდომი მასალებით.
- მივცეთ თამაშის მრავალფეროვანი შესაძლებლობა.
- დავეხმაროთ, რომ გამოყენებული მასალები თავის ადგილას დააბრუნონ.
- დავეხმაროთ ბავშვებს საკუთარი გარემოს სტრუქტურულად დაყოფაში.
- ბევრი ექსკურსია მოვუწყოთ (არაორგანიზებულ, მრავალი სტიმულის შემცველ სამყაროში ყურადღება კონკრეტულ სტიმულზე გაფოკუსირებული).

- საკლასო ოთახში შევუქმნათ მრავალფეროვანი გარემო: კარგად განათებული და სუსტად განათებული, ჩაბნელებული ადგილები; მრავალი ფერი; ინტენსიური ფერები; არომატების, ქსოვილების, ბგერების და გემოების მრავალფეროვნება (Phipps, 1999).
- გავაცნოთ ბავშვებს მასალების კონსტრუქციულად გამოყენების განსხვავებული გზები.
- დავებმართოთ ბავშვებს აქტივობების დაგეგმვაში (პროგრამა High/Scope-ის მიდგომა „დაგეგმე, შეასრულე და განიხილე“ ერთ-ერთ მაგალითს წარმოადგენს).
- შევადგინოთ პროექტებისთვის საჭირო ნივთების სია; ეს ძალიან დაგეხმარებათ თემების ან პროექტებისგან შემდგარი კურიკულუმების დროს.
- თუ ბავშვებს ერთი თამაში მოსწყინდათ, ნუ ეტყვიან რა გააკეთონ შემდეგ, უბრალოდ დაეხმარეთ შემდეგი აქტივობის შერჩევაში.
- შეადგინეთ ყოველდღიური მოქნილი გრაფიკი, რომელშიც შესაძლებელი იქნება შესწორებების შეტანა.

რბილი და მყარი მასალები

როგორც უკვე აღვნიშნე, ბავშვები სულ უფრო მეტ დროს უთმობენ ადრეული ასაკის საბავშვო პროგრამებში, სკოლებში და სკოლის შემდგომ პროგრამებში მონაწილეობას. მე-6 თავში განვიხილეთ, რომ ამ გარემოში ხშირად გამოკვეთილია სკოლების და ბავშვებზე ზრუნვის დაწესებულებების შენობებისთვის დამახასიათებელი ინსტიტუციური ასპექტები: ძალიან ბევრი მყარი ზედაპირი, რომლის სუფთად შენახვა და გაპრიალება ადვილია. პრობლემა ის არის, რომ მყარი ზედაპირები უარყოფით გავლენას ახდენს ადამიანის სხეულზე, რადგან, ისინი არ რეაგირებენ, არ იცვლებიან, ადაპტირდებიან ჩვენს უნიკალურ რბილ ფორმებთან. ადამიანების უმრავლესობა, როდესაც გრძელი დამდგელი დღის შემდეგ სამსახურიდან სახლში ბრუნდება, რბილ დივანზე არჩევს მოკალათებას და არა ხის მაგარ სკამზე.

მყარი ზედაპირები, ადრეულ ბავშვთა პროგრამებში და სკოლებში ბავშვების გამოფიტვას, დაღლას და სტრესს იწვევს (Prescott, 1994). გარდა ამისა, მყარი მასალები ბავშვებისგან ყოველთვის მოითხოვს, რომ ბავშვებმა მათთან ადაპტაცია მოახდინონ და ყოველთვის ერთნაირად გამოიყენონ. ამის საპირისპიროდ, რბილ მასალებს, მაგალითად ქვიშას, საღებავებს, თიხას და წყალს, შეუძლია იმაზე მოახდინოს რეაგირება, რასაც ბავშვი იმ მომენტში გრძნობს. იქნებ ბავშვს უბრალოდ სურს, რომ თიხა ზილოს და ამგვარად გათავისუფლდეს დღის განმავლობაში მიღებული უარყოფითი ემოციებისგან, ან იქნებ ბავშვი მზად არის, რომ თიხისგან ლამაზი ქოთანის ან სკულპტურა გამოძერწოს.

შესაბამისად, პრესკოტის მიხედვით, მცირეწლოვან ბავშვებს ბევრი რბილი მასალა სჭირდებათ: რბილი თოჯინები, სათამაშო ცხოველები, ბალიშები, ნოხები, რბილი სკამები, რბილი კუბურები, წყალი, საღებავები, თიხა, სათამაშო ცომი, ბაღში ტალახი და ა.შ. საჭირო არ არის მყარი მასალების მოტანაზე ზრუნვა, რადგან ისინი ისედაც ყოველთვის უხვად არის ჩვენს ირგვლივ.

მულტიკულტურული მასალები

რადგან ადრეული ასაკის ბავშვთა პროგრამებსა და სკოლებში სულ უფრო და უფრო მეტი კულტურის წარმომადგენელი ბავშვი და ოჯახი მონაწილეობს, ბავშვებს მულტიკულტურული აქტივობები და მასალები უნდა შევთავაზოთ. რა თქმა უნდა, მესამე კლასის ასაკამდე ბავშვებისთვის გამოსადეგი მასალები კულტურულად ნეიტრალურია: საღებავები, თიხა, ფანქრები, ბურთები, დათვლის და ანგარიშის სასწავლად საჭირო მასალები, საზომი ინსტრუმენტები, სარკეები, ჩხაკუნები, ვაგონები, ველოსიპედები, კუბურები და ა.შ. ეს ძირითადი სათამაშო მასალები ნებისმიერი კულტურის ბავშვს შეიძლება შევთავაზოთ. ასეთი მასალების ბავშვების რომელიმე კონკრეტულ ჯგუფებზე მორგების მცდელობა უკეთეს შემთხვევაში ღიმილის მომგვრელია და პოტენციურად უკუ ეფექტს იძლევა. მაგალითად, განათლების დარგში ბავშვებზე ზრუნვის სახელმწიფო პროვაიდერის დირექტორად მუშაობისას, ფრენსის უორდლიმ რამდენიმე მულტიკულტურული კუბურა მიიღო, რომელთა ზედაპირზე ამოტვიფრული იყო სიტყვები სხვადასხვა ენაზე.

მაგრამ როგორც კი ბავშვები ადამიანების გამომსახველი (მაგალითად, თოჯინები) ან ადამიანის გამოსახულებით დასურათებული (მაგალითად, თავსატეხები) სათამაშო მასალების გამოყენებას იწყებენ, მრავალფეროვნება უკვე მნიშვნელოვანი ხდება. იგივე ითქმის როლური თამაშისთვის საჭირო მასალებზე - ტანისამოსა და რეკვიზიტებზე. ზოგადად, სათამაშოები და სხვა მასალები პროგრამაში მონაწილე ყველა ოჯახის კულტურის გამომხატველი უნდა იყოს - რასის, ეროვნების, სქესის, კულტურის, ოჯახის სტრუქტურის, პროფესიის, შეზღუდული შესაძლებლობის და ა.შ. მიუხედავად და ბავშვებს იმ ადამიანებს უნდა აცნობდეს, რომლებთანაც ყოველდღიურად არ უწევთ ურთიერთობა (Wardle & Cruz-Janzen 2004).

სათამაშოების და მასალების კულტურული მრავალფეროვნების უზრუნველსაყოფად შემდეგი სახელმძღვანელო მითითებებია გასათვალისწინებელი (Wardle, 2003a):

- მასალებმა ხელი უნდა შეუწყოს ბავშვების თვითშეფასების ამაღლებას, ცოდნის გაუმჯობესებას, მისი მემკვიდრეობის, იდენტურობის გაგებას ბავშვის კულტურის პოზიტიურად წარმოჩენის გზით.
- მასალები ბავშვებს უნდა დაეხმაროს მათგან განსხვავებული ადამიანების მიღებაში, მათზე ცოდნის გაღრმავებასა და უკეთესად გაგებაში მათი კულტურის დადებითად წარმოჩენის გზით.
- მასალებმა უნდა გააფართოოს ბავშვის თვალსაწიერი სამყაროსა და მსოფლიოში მცხოვრები ადამიანების შესახებ.
- მასალები ერთდროულად მრავალფეროვნების მრავალ ასპექტს უნდა წარმოაჩენდეს, მაგ.: სქესს, შეზღუდულ შესაძლებლობას და ოჯახის სტრუქტურას.
- მასალები, რომლებიც ბავშვებს მრავალფეროვნებას აცნობს, მთელ პროგრამასთან და კურიკულუმთან უნდა იყოს ინტეგრირებული; არ უნდა იყოს იზოლირებული და ფორმალური.

- მასალებში წარმოდგენილი მრავალფეროვნება რეალური და სარწმუნო უნდა იყოს, მაგალითად, ინდიელები სამუშაო ადგილზე თანამედროვე ტანსაცმელში გამოწყობილი და არა მოცეკვავე ინდიელები, რომლებიც ტრადიციულ თავსაბურავს ატარებენ.
- მასალები მუდმივად უნდა ამსხვრევდეს სტერეოტიპებს, მაგალითად, რომ ექთნები მხოლოდ ქალები შეიძლება იყვნენ, აზიელი ბიჭები ყოველთვის კარგად სწავლობენ მათემატიკას, „შავი“ ბიჭები კი კარგი სპორტსმენები არიან და ა.შ.
- მასალები ხაზს უსვამდეს მრავალფეროვნებას დიდი ჯგუფებში. ისინი ბავშვებს არ უნდა ასწავლიდეს, რომ ყველა აფროამერიკელი, ლათინური ამერიკის ქვეყნების წარმომადგენელი ან ყველა ქალი და ა.შ. ერთნაირად გამოიყურება და ერთნაირად ფიქრობს.
- მასალები ხაზს უსვამდეს თითოეული ინდივიდის არჩევანს, თავისუფლებას და უნიკალურობას, რომელსაც სხვადასხვა ჯგუფისთვის დამახასიათებელი ატრიბუტები აქვს (სქესი, რასა და ა.შ.).
- მასალები არ უნდა მოიცავდეს იდეას, რომ ერთი ჯგუფი რაღაცით უკეთესია მეორე ჯგუფზე. სამწუხაროდ, თუ სათამაშო მასალებში ადამიანთა ესა თუ ის ჯგუფები არ არის წარმოდგენილი, ეს მათი უმნიშვნელობის მიმანიშნებელია (Wardle & Cruz-Janzen, 2004).
- მასალებში არ უნდა იყოს გამოტოვებული არცერთი პიროვნება ან მისთვის დამახასიათებელი რაიმე ნაწილი; ე.ი. მრავალი რასის და ეროვნების წარმომადგენელი ბავშვები და მათი ოჯახები უნდა წარმოჩინდნენ, როგორც გამორჩეული ინდივიდები და არა როგორც კულტურული უმცირესობის წარმომადგენლები (Wardle & Cruz-Janzen, 2004).

სათამაშო მასალების ტიპები

სათამაშო მასალების კატეგორიებად დაყოფის სხვადასხვა გზა არსებობს. მომდევნო თავებში სათამაშო მასალებს კატეგორიებად დავაჯგუფებთ, რომლებიც მათთვის ადრეულ (მაგალითად, ადამიანების, ცხოველების და საგნების მინიატურული ასლები) ან დანიშნულებას გამოხატავენ (მაგალითად, სათამაშო კონსტრუქტორის მასალები). უნდა გვახსოვდეს, რომ კატეგორიებად ამგვარი დაყოფა ზრდასრული ადამიანებისთვის არის განკუთვნილი, ბავშვები კი მასალებს მათი კონკრეტული მიზნების შესაბამისად იყენებენ (Sutton-Smith, 1986).

ადამიანების, ცხოველების და საგნების სათამაშო ასლები

სათამაშო ასლები დიდი საგნების და ადამიანების მინიატურული ვერსიებია. ზოგიერთი მათგანი რეალურია, მაგალითად, მანქანები, ადამიანები და ცხოველები; სხვები წიგნების, სატელევიზიო პროგრამების და ფილმების გმირები არიან (მაგალითად, დისნეის გმირები,

სუპერგმირები და ა.შ.). ეს სათამაშოები ბავშვებს როლური თამაშებისკენ უბიძგებს და მათი გამოყენება მრავალნაირად შეიძლება სხვადასხვა მასალებთან ერთად (კუბურები, სახატავი მასალები, ქვიშით სავსე ყუთი და ა.შ.). სათამაშო ასლების გამოყენება შესაძლებელია როგორც შენობის შიგნით, ისე გარეთ, სათამაშო მოედანზე.

ანიმაციური სათამაშოები. ეს სათამაშოები წარმოგვიდგენს ადამიანებს, ცხოველებს ან სხვა არსებებს. ისინი პლასტმასის ან სხვა რბილი მასალისგან მზადდება. ასეთია ნაჭრის თოჯინები ან რბილი სათამაშო ცხოველები. ამგვარი სათამაშოები ბავშვებს იმდენად იზიდავს, რომ მათ, როგორც მარკეტინგულ ხერხს, აქტიურად იყენებენ სწრაფი კვების რესტორნების ქსელები, სატელევიზიო და კინოკომპანიები. ამ სათამაშოებს პოპულარულს ხდის კოგნიტური განვითარების წინაოპერაციულ ფაზაში მყოფი ბავშვის უნარი, გააცოცხლოს საგნები.



სათამაშო ასლები დიდი საგნების, ადამიანების და ცხოველების მინიატურული ვერსიებია.

სათამაშო სატრანსპორტო საშუალებები. ეს სათამაშოები აერთიანებს მინიატურულ მატარებლებს, მსუბუქ და სატვირთო მანქანებს, ვაგონებს და გემებს. ისინი ხშირად აქსესუარებთან (ავტოფარეხი და ა.შ.) და კუბურების კომპლექტთან ერთად გამოიყენება.

პოპულარული სათამაშო სამშენებლო სისტემების, მაგალითად, ლეგოს და დუპლოს სათამაშოებს, მთელი რიგი სათამაშო სატრანსპორტო საშუალებები დაუმატეს ქალაქებისთვის, ასევე მატარებლების სადგურებისთვის, კოსმოსური სადგურებისთვის და სხვა მსგავსი ობიექტებისთვის, რომელთა შენებაც ბავშვებს ძირითადი კუბურებით შეუძლიათ. მცირეწლოვან ბავშვებში განსაკუთრებული პოპულარობით ხის მატარებლები სარგებლობს.

როლური თამაშების რეკვიზიტები. ეს ის მასალებია, რომელთაც ბავშვები როლური თამაშების გასაუმჯობესებლად იყენებენ. ესენია სხვადასხვა სახის ქუდები, ტანისამოსი და ფეხსაცმელი; ჭურჭელი; მინიატურული ავეჯი, სათამაშო საბავშვო ეტლები და აკვნები, სათამაშო ტელეფონები და მრავალნაირი თოჯინა. ადრეც მივუთითეთ, რომ ეს რეკვიზიტები გოგონებისთვის უფროა გამიზნული. იმისათვის, რათა როლური თამაშებით უფრო მეტი ბიჭი დააინტერესონ, მასწავლებლები უნდა შეეცადონ, ბიჭებზე ორიენტირებული რეკვიზიტებიც გამოიყენონ.

როგორც წესი, უსაფრთხოების მოსაზრებების გამო, როლური თამაშის რეკვიზიტები, სასურველია, სათამაშო მოედანზე არ გამოიყენებოდეს (მაგ.: გარეთ მოთავსებულ მოწყობილობაზე ცოცხის დროს თეატრალურ კოსტუმში გამოწყობილი ბავშვი შეიძლება რამეს გამოედოს და დაიხრჩოს).

სასწავლო სათამაშოები

სასწავლო სათამაშოები კონკრეტული საგანმანათლებლო ამოცანების შესრულებაზე და შედეგების მიღებაზეა ორიენტირებული. ეს ამოცანები შეიძლება იყოს სოციალური (თავის მოვლის უნარი, ზონარების შეკვრა ფეხსაცმელზე), ფიზიკური (ნატიფი მოტორიკა, ძაფზე მძივების ასხმა), კოგნიტური (ერთნაირი ბარათების პოვნა, რომლებზეც დიდი და პატარა ასოები წერია) ან ემოციური (გრძნობების შესახებ სწავლა, კონკრეტული წიგნის კითხვის საშუალებით). სასწავლო სათამაშოების მაგალითებია:

- თავსატეხები
- ანბანის ასოებიანი ბარათები, კუბურები ან წიგნები
- პირამიდები
- მათემატიკური პლანშეტები და სხვა სამაგიდო თამაშები
- ზონარზე ასაცმელი სათამაშოები
- საშოშიე
- საქარგავი დაფა
- (დაფები ელვა შესაკრავით)
- ფონეტიკური თამაშები

როგორც ამ თავში უკვე მივუთითეთ, ფრობელის ათი საჩუქრის შემდეგ სასწავლო სათამაშოები უკიდურესად პოპულარული გახდა. მონტესორიმ საკუთარ სასწავლო

პროგრამაში სასწავლო თამაშის იდეა გააძლიერა (ზუმფარის ქაღალდისგან დამზადებული ასოები და ვარდისფერი კოშკი მისი ორი საუკეთესო სათამაშო მასალაა), ადრეულ ასაკში განათლების ახლანდელმა მოძრაობამ კი ის უკიდურესად პოპულარული გახადა.

მართალია კეთილ მიზანს ემსახურება, სასწავლო სათამაშოებს რამდენიმე ნაკლი აქვს. პირველი, როგორც ზემოთ უკვე აღვნიშნეთ, შესაძლოა ბავშვებმა სათამაშოები მათი მწარმოებლების მიერ ჩაფიქრებული მიზნით არ გამოიყენონ (მაგ.: საქარგავი დაფის ზონარი მათ ხელში შეიძლება სათამაშო გველად გადაიქცეს). მეორე, შეიძლება მასალა შესაბამისი უნარის ან იდეის სასწავლებლად არ გამოდგებოდეს (მაგ.: ანბანის ასოიანი კუბურები, ბავშვებს კუბურებით თამაშს ასწავლის, მაგრამ არა ანბანს). ამ მიზეზების გამო, მიგვაჩნია, რომ დიდაქტიკური სათამაშოები საკლასო ოთახში ზომიერად უნდა გამოვიყენოთ. როგორც დამონი აღნიშნავდა (2001), იმისათვის რათა ბავშვებს ყველა ძირითადი მათემატიკური უნარი და ცნება შევასწავლოთ და სკოლაში წარმატების მიღწევაში დავეხმაროთ, შეგვიძლია ყოველდღიური ნივთები გამოვიყენოთ. თუ ეს მართლაც ასეა, რისთვის გვჭირდება დიდაქტიკური სათამაშოები? ზოგადად, სასწავლო სათამაშოების ღია ცის ქვეშ, სათამაშო მოედანზე გამოყენება არ არის რეკომენდებული, რადგან, მათი ნაწილები ადვილად იკარგება და ადვილად ზიანდება წვიმაში და ქვიშაში (ქვიშა ზედაპირებს ფხაჭნის).

კონსტრუქციული სათამაშოები

კონსტრუქციული თამაში ძალიან პოპულარულია მცირეწლოვან ბავშვებში და გარეთ, სათამაშო მოედანზე სკოლამდელი ასაკის ბავშვების საყვარელი თამაშია (Ihn, 1998). კონსტრუქციული თამაშისთვის ბავშვებს შეუძლიათ გამოიყენონ ჩხირები, ქვები, სახვითი ხელოვნების მასალები და სხვა მრავალფეროვანი მასალა, მაგრამ არსებობს სპეციალურად ამ ტიპის თამაშისთვის დამზადებული სათამაშოებიც.

სტანდარტული კუბურები. მაგარი მერქნისგან დამზადებულ (როგორც წესი, ნეკერჩხლის და წიფლისგან) სტანდარტული კუბურების კომპლექტს ადრეული ასაკის ბავშვთა ბევრ პროგრამაში იყენებენ. მათ სტანდარტულ კუბურებს უწოდებენ, რადგან სტანდარტული, ერთი ერთეულის სიგრძე აქვთ, შედარებით დიდი ზომის კუბურებს – ორი ერთეულის, სამი ერთეულის და ა.შ. მრგვალი სვეტებიც კი ამ ძირითადი ერთეულის პროპორციულია. კუბურები ისეთი სიზუსტით არის გამოთლილი, რომ ისინი ბავშვს საშუალებას აძლევს, მაგალითად, ექვსი ნახევარი ერთეულის სიგრძის კუბურა სამი ერთეულის სიგრძის კუბურას მიუსადაგოს. სათამაშო კუბურებს, მათი გამოყენება მაქსიმალურად მოსახერხებელი რომ იყოს, ემატებათ კუთხეები, პანდუსები და დიდი ბრტყელი დაფები.

ერთეულზე დაფუძნებული მიდგომა ბავშვებს კუბურების გამოყენებით მათემატიკური უნარების ათვისებაში ეხმარება, დაწყებული გამრავლებიდან, წილადებით დამთავრებული. მათი ძირითადი ფორმატი ბავშვებს საშუალებას აძლევს უამრავი რაოდენობის კომპლექსური სქემა, თამაში (ბურთულების მიზანში სროლა მათი საყვარელი თამაშია) მოიფიქრონ და შენობები ააგონ. მე-8.2 ჩანართში მოცემულია კუბურებით თამაშის ეტაპები, რომელსაც ბავშვები ჩვეულებრივ გადიან. ადრეული ასაკის ბავშვთა პროგრამებში სათამაშო

კუბურების კომპლექტი აუცილებელი ატრიბუტია. საჭიროა კუბურების დიდი რაოდენობა, მათი გამოყენების შესაძლებლობის მაქსიმალურად გასაზრდელად.

ჩანართი 8.2

კუბურებით თამაშის ეტაპები

კუბურებით თამაშისას ყველა ბავშვი განვითარების გარკვეულ ეტაპებს გადის. თუ მანამდე კუბურებით არ უთამაშიათ, შედარებით უფროსი ასაკის ბავშვებიც განვითარების იმავე ეტაპებს გადიან (თუმცა უფრო სწრაფად), რასაც ადრეული ასაკის ბავშვები, პირველი ეტაპის გარდა.

პირველი ეტაპი. კუბურებს გადაადგილებენ, მაგრამ ჯერ „მშენებლობისთვის“ არ იყენებენ (ძალიან ადრეული ასაკის ბავშვები).

მეორე ეტაპი. ბავშვები შენებას იწყებენ. ძირითადად ამწკრივებენ – ჰორიზონტალურად (იატაკზე) ან ვერტიკალურად (ერთმანეთზე აწყობენ). ამ ადრეულ ეტაპზე ერთი და იგივე სქემები ბევრჯერ მეორდება, რაც კუბურებით ძირითად ფუნქციონალურ თამაშს წარმოადგენს.

მესამე ეტაპი. ბავშვები აშენებენ ხიდს ან პორტალს. ამისთვის იყენებენ ორ კუბურას და მესამეს ზემოდან ადებენ. არქიტექტურაში ეს სივრცითი კონსტრუქციის სახით არის ცნობილი.

მეოთხე ეტაპი. ზღუდე: ბავშვები კუბურებით სივრცეს შემოსაზღვრავენ. ხიდების და ზღუდეების მშენებლობა იმ ადრეულ ტექნიკურ პრობლემებს შორის არის, რომელიც ბავშვებმა კუბურებით თამაშისას უნდა გადაჭრან. როდესაც ბავშვი კუბურებით რეგულარულად თამაშს იწყებს, ამ პრობლემას მალე გადაჭრის.

მეხუთე ეტაპი. რაც უფრო იზრდებიან, ბავშვები მით უფრო მეტი ფანტაზიის უნარს ამჟღავნებენ კუბურებით თამაშისას. ისინი სულ უფრო მეტ კუბურას იყენებენ და რთულ კონსტრუქციებს იგონებენ, გარკვეული სქემების გამოყენებით და წონასწორობის დაცვით.

მეექვსე ეტაპი. როლური თამაშის დროს ბავშვები კონსტრუქციებისთვის სახელების დარქმევას იწყებენ. ბავშვები ამ ეტაპამდეც არქმევდნენ ამა თუ იმ კონსტრუქციას სახელს, მაგრამ შესაძლებელი იყო, იგი ამ შენობების დანიშნულების მიხედვით არ ყოფილიყო შერჩეული. კუბურებით თამაშის ეს ეტაპი სახვითი ხელოვნების სფეროში ბავშვის განვითარების „რეალიზმის“ ეტაპს შეესაბამება.

მეშვიდე ეტაპი. ბავშვები აშენებენ იმას, რის შესახებაც იციან, მაგალითად ქალაქებს, მანქანებს, თვითმფრინავებს და სახლებს. ისინი კუბურებს როლური თამაშებისთვისაც იყენებენ: ზოოპარკის, ფერმის, სავაჭრო ცენტრების და სხვა ობიექტების ასაშენებლად.

წყარო: *Wardle, Introduction to Early Childhood Education: A Multidimensional Approach to Child-Centered Care and Learning.* გამოცემულია Allyn and Bacon-ის მიერ, ბოსტონი, მასაჩუსეტსი. საავტორო უფლებები დაცულია 2003 წ. გამომცემლობა Pearson Education. Based on Johnson (1996 წ.).

მაგიდის კუბურები. ეს არის მცირე ზომის კუბურები, რომლითაც თამაში მაგიდის ზედაპირზეც შეიძლება. ისინი მაგარი მერქნისგან ან პლასტმასისგან მზადდება. ლეგოს და დუპლოს კუბურები მათი კარგი მაგალითია. ეს კუბურები ხელს უწყობს ნატიფი მოტორიკის განვითარებას და მათი გამოყენება სტანდარტულ კუბურებთან შედარებით ბევრად უფრო პატარა სივრცეშია შესაძლებელი. მაგიდის კუბურებით მოთამაშე ბავშვები ნაკლებად ხმაურობენ, ვიდრე სტანდარტული კუბურებით მოთამაშეები (მე-4 თავში განვიხილეთ,

რატომ თამაშობენ გოგონები უფრო ხშირად მაგიდის კუბურებით და ბიჭები სტანდარტული კუბურებით; ამ მიზეზებიდან ბევრი მდებდრობითი სქესის მასწავლებლის არჩევანთან არის დაკავშირებული).

დიდი ცარიელი კუბურები. ეს კუბურები იმდენად დიდია, რომ ბავშვებს ორივე ხელი სჭირდებათ მათ სატარებლად. ისინი მზადდება ხისგან, პლასტმასისგან ან მუყაოსგან. მათი ზომის გამო, მათი გამოყენება ძალიან მოსახერხებელია როლური თამაშებისთვის საჭირო კონსტრუქციების ასაგებად: სახლების, სიმაგრეების, კოსმოსური ხომალდების და ა.შ. ხის კუბურების წონა აძლიერებს კუნთებს და კოორდინაციას. საჭიროა ბავშვებმა ითანამშრომლონ იმისათვის, რათა დიდი ზომის კუბურები ერთად გადაიტანონ. დიდი ცარიელი ყუთები შესანიშნავია გარეთ სათამაშოდ, განსაკუთრებით სათამაშო მოედნის ბეტონის ფილებზე, მაგრამ ცუდ ამინდში ხე ზიანდება, ამიტომ თუ გარეთ იყენებთ, დღის ბოლოს ისევ შენობაში უნდა შეიტანოთ.

პენოპლასტის კუბურები და პლასტმასის ყუთები. რამდენიმე კომპანია დიდი ზომის კუბურებს პენოპლასტისგან და გამძლე ვინილისგან ამზადებს. კუბურებს დიდი, რბილი ფორმები აქვს და მათი გამოყენება ტანვარჯიშის (აკრობატიკის) აქტივობებისთვის არის შესაძლებელი. განსაკუთრებით მოსახერხებელია მათი გამოყენება ფიზიკური შეზღუდვის მქონე ბავშვებთან. ისინი შესაძლოა ასევე გამოვიყენოთ ახალფეხადგმულ ბავშვებთან, მათთვის პროგრესულად რთული ფიზიკური გამოწვევების უზრუნველსაყოფად. დიდი პლასტმასის ყუთებს პირველ რიგში მათში ნივთების შესანახად იყენებენ, თუმცა გარეთ, სათამაშო მოედანზე, ამ ყუთებით შესანიშნავი ნაგებობების აგებაც შეიძლება. რადგან პლასტმასი გარეთ არ ზიანდება, შეგიძლიათ იქვე დატოვოთ კიდევ.

მრავალჯერადი გამოყენების მასალები. ისეთი „უსარგებლო“ ნივთები, როგორცაა ძველი ავეჯი, ყუთები, კვერცხის ცარიელი ჩასადებები, პენოპოლისტიროლის გრანულები და სხვა გადაგდებული ნივთები არასტრუქტურირებული თამაშებისთვის შესანიშნავ მასალას წარმოადგენს. მე 8.3 ჩანართში ვოლტერ დრუ აღნიშნავს, რომ ადრეული ასაკის ბავშვთა პროგრამების ზოგიერთი პედაგოგი სპეციალურად თანამშრომლობს საწარმოებთან, რათა ამ მასალებზე სკოლას პირდაპირ მიუწვდებოდეს ხელი.

ჩანართი 8.3

მრავალჯერადი გამოყენების რესურსები და შემოქმედებითი განათლება

ავტორები ვოლტერ ფ. დრუ, ედ. დ., *მრავალჯერადი გამოყენების რესურსების ასოციაციის დამაარსებელი*

თვითაქტიური განათლების ინსტიტუტი

შემოქმედებითი და ენერგიული მასწავლებლები წლების განმავლობაში აგროვებენ და იყენებენ სათამაშო მასალებს. მათ იციან, რომ შემოქმედებითობის გამოვლენა ბავშვებში ზრდის თვითშეფასების დონეს. თუმცა პრაქტიკულ შემოქმედებით საქმიანობას ხშირად კარგი მასალების არარსებობა უშლის ხელს. ამ აღმოჩენამ საფუძველი დაუდო პარტნიორული ურთიერთობების განვითარებას ბიზნესსაწარმოებს, სკოლებსა და მშობლებს შორის, რომლებიც ბავშვების დახმარების და გარემოს დაცვის მიზნით თანამშრომლობენ.

ადგილობრივი საწარმოები და სამრეწველო ობიექტები სკოლებს მუდმივად ამარაგებენ უსასყიდლო მასალებით, რომლებიც მათ აღარ სჭირდებათ და „გაუფასურებულ აქტივებს“ უწოდებენ. ამ ზედმეტ მასალებს, წუნდებულ საქონელს და ვადაგასულ მარაგს, მაგალითად, მაილარს (ხელოვნური ფირი მაგნიტური ფირებისა და დისკებისთვის), პენოპლასტს, ქსოვილებს, ქეჩას, ხეს, მავთულებს, ფილებს, პლასტმასის ნაჭრებს და ქალაღს მრავალჯერადი რესურსების ცენტრები იღებენ. 100-ზე მეტი ცენტრი, რომელთა რიცხვი სულ უფრო იზრდება, მასალებს მასწავლებლებს გადასცემს, იმისათვის, რათა კონსტრუქციულ თამაშს ხელი შეუწყონ და ბავშვებს უკეთესი საგანმანათლებლო გარემო შეუქმნან.

ამ ცენტრებს ფართო აუდიტორიისთვის მოაქვთ სარგებელი. ბიზნესისთვის უკვე გამოუსადეგარი საქონელი პედაგოგებს საშუალებას აძლევს ბავშვები თამაშისთვის საჭირო მასალებით უზრუნველყონ. მასალები ხელს უწყობს ინოვაციურ, შემოქმედებით და პრაქტიკულ თამაშს და კურიკულუმის მიხედვით სწავლას. ეს ცენტრები გამოუყენებელ მასალებს დანიშნულებას უძებნის და ხელს უწყობს მათი ხელახლა გამოყენების და გადამუშავების ეთიკის დამკვიდრებას, რაც ჭეშმარიტად ორმხრივად მომგებიანია.

პროცესი: აიღე მასალა და ითამაშე

„ადგილობრივი რესურსცენტრიდან მრავალჯერადი მასალა წამოვიღე... რბილი ღრუბელი, უცნაური ფორმის პლასტმასის ნაჭრები, ფერადი მოქნილი ტუბები, მრგვალი ფორმის ქეჩის ნაჭრები, ლითონის შუასადებები და სხვა ჩამოწერილი ნივთები, რომლებიც საწარმოებმა უსასყიდლოდ გადმოგვცეს“, აცხადებს ბეთ სკარბორო, ადრეული ასაკის ბავშვთა სპეციალური საგანმანათლებლო პროგრამის მასწავლებელი ბრევარდის ოლქში (ფლორიდის შტატი). „ჩემი მიზანი იყო ბავშვებში კვლევის, შემოქმედებითი აზროვნების და მეტყველების განვითარების წახალისება. თამაშის შესახებ სემინარზე ნასწავლი მასალის ადაპტირება და გამოყენება მინდოდა. ბავშვებს უბრალოდ ვუთხარი, „აი მასალა, რომელიც ვიცი, რომ ადრე არ გინახავთ. ითამაშეთ, აიღეთ, გამოიკვლიეთ და ნახეთ, რას აღმოაჩენთ!“ ბავშვებს ვაკვირდებოდი, სურათებს ვუღებდი და მათ კომენტარებს ვიწერდი, როცა მცირე ჯგუფებად მუშაობდნენ, იკვლევდნენ, ადარებდნენ და მასალების სხვადასხვა მახასიათებლებსა თუ თვისებებზე საუბრობდნენ... აწყვილებდნენ საგნებს მათი ფერის და მასალის მიხედვით; იკვლევდნენ, ნივთები უხეშზედაპირიანი იყო თუ პრიალა, სქელი თუ თხელი, მძიმე თუ მსუბუქი, რომელი გორავდა და რომელი არა... ბავშვები ერთად მუშაობენ, ისინი ორგანიზების მიზნით კატეგორიებს და სისტემებს ქმნიან და ამ პროცესში აზროვნების უფრო მაღალ საფეხურზე გადაინაცვლებენ. ამავე დროს სწავლობენ, რა სარგებლობა მოაქვს გარემოსთვის და განათლებისთვის ერთ დროს გადაყრილი და სანაგვისთვის განწირული მასალების შეგროვებას და ხელახლა გამოყენებას“.

მსოფლმხედველობის შეცვლა

„მრავალჯერადი გამოყენების რესურსების ცენტრებს ფუნდამენტურად შეუძლია შეცვალოს

ადამიანების, ბავშვების და უფროსების თვალსაზრისი მასალებზე“, აცხადებს ფლორიდის შტატის გარემოს დაცვის სამინისტროს წარმომადგენელი მაიკლ ოლსენი. „ეს ცენტრები ნაგვის მნიშვნელობას ახლებურად განსაზღვრავს და მასალების შემოქმედებითად გამოყენების შესაძლებლობას იძლევა. დამამშვიდებელია იმის წარმოდგენა, რომ ჩვენი გარემოს მომავალი ამ ახალ პარადიგმაში ისახება.

ეს მასალები პედაგოგებისთვის ძვირფასი იმიტომ კი არ არის, რომ უფასოა, არამედ იმიტომ, რომ მათი უჩვეულო ბუნების გამო ისინი ბავშვებში ინტერესს და ექსპერიმენტირების სურვილს აღძრავს სასწავლო პროგრამის სხვადასხვა ნაწილში, დაწყებული მათემატიკით და საბუნებისმეტყველო საგნებით, დამთავრებული ხელოვნებით და კითხვით. ბავშვებს, განსაკუთრებით სამიდან ცხრა წლამდე ასაკში, მათ წინაშე არსებული პრობლემების დასაძლევად სამყაროს უშუალოდ გამოკვლევა და საკუთარი ინტელექტის და შემოქმედებითობის გამოყენება სჭირდებათ. როდესაც ბავშვები მასალებს ხელით იკვლევენ, საკუთარი შემოქმედებითი ბუნება მათ მთლიანად შთანთქმავს. მრავალჯერადი გამოყენების მასალების თავისებური ბუნება და მრავალნაირად გამოყენების შესაძლებლობა, ბავშვებს საკუთარი ხელით რაღაცის შესაქმნელად, შინაგანი ძალით ალავსებს.

მასწავლებელთა განათლების რესურსები

ადამიანების უმრავლესობამ არც კი იცის, რომ ასეთი მასალები ხელმისაწვდომია და ძალიან იაფი ღირს, მაგრამ როგორც კი ამ მასალების გამოკვლევის შესაძლებლობა ჩნდება, მათ ღირებულებას მაშინვე იგებენ, რადგან ისინი მათში შემოქმედებით უნარს აძლიერებენ მათი ასაკის მიუხედავად“, აცხადებს მასკინგამის კოლეჯის პედაგოგიკის დარგში ხელოვნების სამაგისტრო პროგრამის დირექტორი (ოჰაიო), დოქტორი როლფ გ. შმიტცი, რომელმაც უკვე ექვსი წელია, მრავალჯერადი მოხმარების რესურსები ადრეული ასაკის ბავშვთა საკითხებზე საზაფხულო ინსტიტუტის სასწავლო პროგრამაში შეიტანა, რომელსაც პედაგოგიკის მაგისტრები გადიან. „უნდა გავანეიტრალოთ ელექტრონულ მოწყობილობასთან მიჯაჭვულობით გამოწვეული უმოძრაობის გავლენა და გავაძლიეროთ კინესტეტიკური პოტენციალი, რომელიც კომპოზიციური და კომპლექსური სამყაროსთვისაა დამახასიათებელი“.

ადრეული ასაკის ბავშვების განათლების ეროვნული ასოციაციის პრეზიდენტი ჯეინ ვიჩელი მიიჩნევს, რომ „მრავალჯერადი გამოყენების რესურსები, ბავშვებს მათი წარმოსახვის სიღრმეების კვლევისკენ უბიძგებს. სწორედ ამ პროცესის საშუალებით ერთვებიან ბავშვები აქტიურად სწავლის პროცესში. საკუთარი თამაშების გამოგონებით და ერთმანეთისთვის და უფროსებისთვის აზრების გაზიარებით, სწავლა საინტერესო და მიმზიდველი საქმიანობა ხდება“.

გადამუშავებული მასალები მასწავლებლებს მათი საკუთარი ოსტატობის და შემოქმედებითობის გამოხატვაში ეხმარება. მასწავლებლებში კმაყოფილების გრძნობას აღძრავს იმის დანახვა, რომ ბავშვები რეალურად აღწევენ შედეგებს აქტიური კვლევის შედეგად და რომ სწავლა მათთვის სიხარულის მიმნიჭებელია.

მრავალჯერადი გამოყენების რესურსების ინტეგრაცია: მასწავლებლის როლი

კონკრეტული ნივთების თავისებურ ორგანიზებულ ფორმად, ფიზიკურ კონსტრუქციად ან მოწესრიგებულ, სამგანზომილებიან სისტემებად გარდაქმნა, შემოქმედებითი ინტელექტუალური პროცესია, რომელიც ბავშვს მთლიანად ითრევს. შეგრძნებების აქტიური გამოყენება ბავშვებს საკუთარ შემოქმედებით პოტენციალს აღმოაჩენინებს და ოსტატობის და თვითრეალიზაციის გრძნობას განაცდევინებს. ქვემოთ ჩამოთვლილი მარტივი ცნებები მრავალჯერადი გამოყენების რესურსებისგან მაქსიმალური სარგებლის მიღებას უზრუნველყოფს. პროცესის მხარდაჭერის მიზნით მასწავლებელს შემდეგი ღონისძიებების განხორციელება მოეთხოვება:

- იმ მრავალჯერადი გამოყენების მასალების შერჩევა, რომლებიც კონკრეტული ცნებების სწავლას და უნარების შეძენას უწყობს ხელს;
- კურიკულუმის შესაბამის სასწავლო მიზნებზე ან სტანდარტებზე ყურადღების გამახვილება;
- მასალების გამოსაკვლევად დროის და სივრცის უზრუნველყოფა;
- თამაშზე ყურადღებით დაკვირვება და დოკუმენტური მასალის მოგროვება განხილვის

პროცესის ფარგლებში;

- მოსწავლეების ყურადღების გამახვილება შესაბამის შინაარსზე და სტიმულის მიცემა, იფიქრონ იმაზე თუ რა ხდება;
- ბავშვების წახალისება, აღწერონ/წარმოადგინონ მათ მიერ აშენებული ნაგებობა ან მათი თამაში სიტყვებით, ნახატებით და სამგანზომილებიანი კოლაჟით;
- ბავშვებისთვის იმის სწავლება, იფიქრონ აქტივობების შესახებ და აღწერონ ისინი შემდგომი გამოკვლევის მიზნით მათი ინტერესების და კითხვების გამოსაკვეთად.

რა გავლენა მოახდინა მრავალჯერადი გამოყენების რესურსებით თამაშმა სწავლების პროცესზე

„რამდენიმე წლის წინ ადრეული ასაკის ბავშვების განათლების ეროვნული ასოციაციის (NAEYC) ყოველწლიურ კონფერენციაზე თამაშის შესახებ სემინარს ვესწრებოდი“, წერს სანდრა ვეით–სტუპიანსკი, საბავშვო ბაღის მასწავლებელი და ედინბოროს უნივერსიტეტის (პენსილვანია) მილერის ლაბორატორიის სკოლის პროფესორი. „რამდენიმე საათის განმავლობაში ერთად ვთამაშობდით სხვადასხვაგვარი მრავალჯერადი მოხმარების მასალებით, დაწყებული სხვადასხვა ფაქტურის გრძელი ლენტებით და დამთავრებული მუყაოს მასრებით და პენოპლასტის სხვადასხვა ფორმებით. მახსოვს, როგორ ვთამაშობდი ჩემთვის მარტო, წყნარი მუსიკის ფონზე, როდესაც ჩემს გვერდით მოთამაშე სხვა მასწავლებლებთან კავშირი ვიგრძენი, თუმცა ადრე ერთმანეთს არასდროს შევხვედრივართ. თავში ბავშვობისდროინდელი თამაშთან დაკავშირებული მოგონებები ამომიტივტივდა. ის ტკბილი დრო, როცა ერთი ღონისძიებიდან მეორეზე გადაბრუნება არ მიწევდა, არ იყო საქმიანობის სწორად და არასწორად გაკეთების განმსაზღვრელი სტანდარტები და სულ რამდენიმე წესს უნდა დავმორჩილებოდი. მხოლოდ ერთი რამ გვევალებოდა – თამაში.

„სესიის ბოლოს ხელმძღვანელმა გვითხრა, რომ შეგვეძლო ჩანთა მრავალჯერადი გამოყენების მასალებით აგვევსო და თან წაგვეღო (სიმბოლურ ფასად). ჩანთა ზომით და ფორმით ჰოკეის შაიბის მსგავსი ცისფერი პენოპლასტის მრგვალი ფორმის კუბურებით გავტენე. ისინი იმიტომ ავირჩიე, რომ ჩემოდანში ჩაეტეოდა და არ დაამძიმებდა. გარდა ამისა, ვიცოდი, რომ ჩემი საბავშვო ბაღის ბავშვებს ძალიან მოეწონებოდათ.

„მართალი ვიყავი! როდესაც მრგვალი ცისფერი კუბურები საბავშვო ბაღის ბავშვებს ვაჩვენე, მათ უკვე იცოდნენ, რა უნდა გაეკეთებინათ. დრამატული თამაშების სივრცეში კვების პროდუქტებად გამოიყენეს. ააშენეს პირამიდის მსგავსი ნაგებობა. პოლიეთილენის პაკეტისგან ერთად მოვაწყვეთ ჰოკეის მოედანი. მათ ჰოკეი ითამაშეს და ამისთვის ცისფერი პენოპლასტის „შაიბები“, ჰოკეის პატარა ჯოხები და ხელნაკეთი კარი გამოიყენეს.

„ცისფერ მრგვალ კუბურებს ბავშვები მას შემდეგ ყოველ წელს იყენებენ სხვადასხვა მიზნით. ჩემი კლასის ბავშვები რამდენიმე კვირა მუშაობდნენ მათი მეშვეობით „ნამცხვრის ციხე–სიმაგრის“ ასაგებად. ყოველდღიურად პატარა დეტალს ამატებდნენ, უცვლიდნენ ფორმას, ან სულ ახლიდან იწყებდნენ შენებას. მათ დაამზადეს აბრები, მათგან ერთ–ერთს ეწერა „ნამცხვრის ციხე–სიმაგრე“ და მეორეს, რომელიც სტრატეგიულად, აბრის გვერდით მოათავსეს – „არ შეეხოთ“. ნამდვილად ვფიქრობ, რომ მათ შემოქმედებას სტიმული ამ საინტერესო კუბურებმა მისცა, რომელიც რომელიც საწარმოს ნაგავსაყრელზე უნდა გადაეყარა! ამ ბავშვების ხელში ეს გადაგდებული ნივთები ჯადოსნურ ციხე–სიმაგრედ გადაიქცა!

„გასაკვირია რამდენნაირად შეიძლება მრავალჯერადი გამოყენების მასალების გამოყენება (მათი ფასის გარდა!). მრავალი დანიშნულებით გამოყენების შესაძლებლობა, საინტერესო სტრუქტურა და ფორმები ბავშვებს კრეატიულობისკენ უბიძგებს. ძნელია იმის დაჯერება, რომ ასეთი ძვირფასი მასალა სადღაც სიბინძურეში ეყრებოდა, რომ არა მრავალჯერადი გამოყენების რესურსების ასოციაციის წარმომადგენლები!“

ინფორმაციისთვის დაგვიკავშირდით:

მრავალჯერადი გამოყენების რესურსების ასოციაცია

ფლორიდა 32951
მელბურნ ბიჩი, საფოსტო ყუთი 511001
ტელ: 321-984-1018
ფაქსი: 321-984-9090
ელ.ფოსტა: dr-drew@earthlink.net

უხეში მოტორიკის განმავითარებელი სათამაშოები

ეს სათამაშოები მსხვილი კუნთების განვითარებისა და კოორდინაციის მიზნით არის შექმნილი. შედარებით უფროსი ასაკის ბავშვებისთვის ასევე რეკომენდებულია სოციალური თამაში და კონსტრუქციული თამაში (მაგალითად, ბავშვები ერთმანეთს დაატარებენ ურიკებით; ვაგონებს, ურიკებს და სათამაშო სატვირთო მანქანებს ტალახის და სხვა მასალის ერთი სამშენებლო მოედნიდან სხვა ადგილას გადასატანად იყენებენ). ამ სათამაშოთაგან ბევრი მხოლოდ შენობის გარეთ გამოიყენება, რადგან ძალიან დიდ ხმაურს იწვევს. ეს სათამაშოებია (ჩვილი ბავშვებიდან რვა წლამდე ასაკის ბავშვებისთვის; სათამაშოების თანმიმდევრობას მნიშვნელობა არ აქვს):

- სხვადასხვა ფაქტურის, წონის და ზომის რეზინის, პლასტმასის და ტყავის ბურთები;
- ბორბლებიანი სათამაშოები
- ერთღერძიანი საქანელები
- ველოტრენაჟორები
- სათამაშო დიდი ზომის სატვირთო მანქანები, ტრაქტორები, მატარებლები და ა.შ.
- ვაგონები, ურიკები და ეტლები
- გვირაბები, სასრილოები და დაბალი პლატფორმები
- სათამაშო მანქანები და სამთვლიანი ველოსიპედები
- ველოსიპედები
- საქანელა ცხენი და საქანელა ნავი
- პლასტმასის ჩოგანი და ბურთი
- სახტუნაოები*
- სასრილოები, მოაჯირები, კიბეები, პლატფორმები, ტურნიკები და საფეხურები
- სკუტერები
- ბალანსირი სატანვარჯიშო მოწყობილობა
- კალათბურთის კალათები, ფრენბურთის ბადეები, ფეხბურთის კარი და ა.შ.
- კლასობანა, ოთხი კუთხე და ა.შ.

* სათამაშო მოედანზე სახტუნაოების გამოყენებისას ძალიან დიდი ყურადღებაა საჭირო, რადგან არსებობს წაქცევის საფრთხე და ცოცვის დროს დახრჩობის საშიშროება.

თამაშები წესებით

შედარებით მოზრდილი, სკოლამდელი ასაკის ბავშვები უკვე იწყებენ მარტივი, წესებიანი თამაშის თამაშს, მაგალითად, ლოტო და კარტის წყვილების პოვნა. ისინი თამაშობენ მარტივ სამაგიდო თამაშებსაც: „გველები და კიბეები“, კონცენტრაცია, დომინო და (რვა წლის ასაკისთვის) შაში. რა თქმა უნდა, საბავშვო ბაღის და დაწყებითი კლასების ბავშვებს ეზოს ბევრი თამაში უყვართ, მათ შორის დაჭერობანას სხვადასხვა ფორმა, კალათბურთი, ფეხბურთი, ბეისბოლი, „წითელი შუქი/მწვანე შუქი“, „წითელი საფარი“ (red cover), „პატიმრის ბაზა“ და ა.შ. (Wardle, 2003a).

მასწავლებლები ბავშვებს კომერციული თამაშების წესების შეცვლაში და საკუთარი თამაშების გამოგონებაში უნდა დაეხმარონ. მათ, რა თქმა უნდა, გააზრებული უნდა ჰქონდეთ, რომ ამ ასაკის ბავშვები საკუთარ ეგოცენტრულ ბუნებასა და წესებიანი თამაშების ჯგუფის მოთხოვნებს შორის ჭიდილს განიცდიან. შესაბამისად, თამაშების სწავლა ერთდროულად გამოწვევებით სავსე იქნება და განვითარების თვალსაზრისით სასარგებლოც.

რეალური მასალები

რეალური მასალები რეალურ სამყაროში არსებული მასალებია, რომელთაც ბავშვები სათამაშოდ იყენებენ, მაგ.: ქვიშა, წყალი, სახვითი ხელოვნების მასალები, წიგნიერების მასალები და ხე. ყველა ეს მასალა მთელი რიგი აქსესუარებით და ინსტრუმენტებით ძლიერდება - ნიჩბები და სათლები ქვიშისთვის, ხის დასამუშავებელი ინსტრუმენტები, ფუნჯები და აქსესუარები სახვითი ხელოვნებისთვის და ა.შ.

ქვიშა, წყალი და ტალახი. ბავშვებს უყვართ ქვიშაში, წყალში და ტალახში თამაში. როდესაც ფრანცისი ერთ-ერთ სკოლაში (Meadow Run School) საბავშვო ბაღის პროგრამის მასწავლებლად მუშაობდა, ბავშვები საათობით აგუბებდნენ ხოლმე წყლის ნაკადებს (Wardle, 1995). ქვიშა, წყალი და ტალახი განსაკუთრებით მიმზიდველია მათი მრავალმხრივად გამოყენების შესაძლებლობის გამო და იმიტომაც, რომ მათგან ბავშვებს ამხელა არეულობის შექმნა შეუძლიათ - რაც ბავშვობის მთავარი უფლებაა! შესაბამისად, ეს მასალები განსაკუთრებით მოსახერხებელია ღია ცის ქვეშ სათამაშოდ. გარდა ამისა, ასეთი მასალები უკიდურესად მრავალფეროვანია, რადგან მათ არ აქვთ წინასწარ განსაზღვრული ფორმა და ისეთ ფორმას იღებენ, როგორ კონტეინერშიც მოათავსებთ.

ამ ძირითად მასალებზე მთელი რიგი ინსტრუმენტების დამატება მათ პოტენციალს ძალიან ზრდის (Orescitt, 1994). ჰილი (1977) და ქროსერი (1994) გვიჩვენებენ:

- ქვიშაში სათამაშოდ, ბავშვებს დამატებით მიეცით ნიჩბები და სათლები, ძაბრები და საცერები, ბულდოზერები, ნაგვის მანქანები, გრეიდერები (ტრაქტორის ტიპის მანქანა, რომელიც ასწორებს მიწის ზედაპირს), ყალიბები, ნამცხვრის საჭრელები, გამადიდებელი შუშები და მაგნიტები.

- წყალში სათამაშოდ ბავშვებს დამატებით მიეცით ძაბრები, პლასტმასის მილები, თხელი პლასტმასის ბოთლები, ჩამჩები, დიდი კოვზები, დოქები, მარგარინის ყუთები და სხვა კონტეინერები, ჭურჭლის სარეცხი ღრუბლები, კვერცხის სათქვეფელები, ჩხირები, სათევზაო ტივტივები და კულინარიული საღებავი (განსაკუთრებით სახალისოა თუ „კრისკოს“ გამაფხვიერებელს დაუმატებთ, რადგან ზეთი და წყალი ერთმანეთს არ ერევა).

რა თქმა უნდა, როგორც პრესკოტი (1994) ამბობს, წყლის და ქვიშის ერთმანეთში არევა ძალიან კარგია. ბავშვებს შეუძლიათ გამოიყენონ ნივთები სადურგლო მაგიდიდან (ნავები), ხელოვნების სივრციდან (ქვიშის ციხე-სიმაგრეზე დასამაგრებელი აბრები), ასევე წიგნიერების სასწავლო მასალები (ნავების სახელები, სარეკლამო დაფები ქვიშის ქალაქის გზატკეცილის გასწვრივ და ა.შ.).

ხელოვნების მასალები. ძალიან ბევრი რამ არის დაწერილი ბავშვების მიერ ხელოვნებისა და სახვითი ხელოვნების მასალების გამოყენების თაობაზე (Arnheim, 1969; Dewey, 1934; Engel, 1995; Gardner, 1980; Read, 1943). ალბათ ზედმეტია იმის აღნიშვნა, რომ ბავშვებს სხვადასხვა აქტივობაში მონაწილეობის ბევრი შესაძლებლობა უნდა ჰქონდეთ. კერძოდ, უნდა შეეძლოთ გამოიკვლიონ მასალები და ინსტრუმენტები; განივითარონ თვითგამოხატვის უნარი; აითვისონ წიგნიერებისთვის საჭირო უნარები (განსაკუთრებით წერისთვის საჭირო უნარები); და იპოვონ საკუთარი გამოცდილების, გრძნობების და მათ გარშემო არსებული სამყაროს გამოხატვის საშუალება. ადრეული ასაკის ბავშვებისთვის შემდეგი სახვითი ხელოვნების მასალებია რეკომენდებული:

- თითის საღებავები, პუდინგი, საპარსი კრემი (სახატავად გამოყენება)
- საღებავები, მათ შორის ტემპერა, შემდეგ წყლის საღებავები და აკრილის საღებავებიც კი
- თიხა, სათამაშო ცომი, პლასტიკური თიხა
- ბათქაში და „პაპიე-მაშე“
- სხვადასხვა ფერის, ფაქტურის და წონის ქაღალდები
- ფანქრები, ფლომასტერები (დიდები და წვრილწვერიანები) და ცარცი (სხვადასხვა ფერის და სხვადასხვა ზომის)
- სხვადასხვა სახის ძაფები და ქსოვილები
- მრავალფეროვანი ნაპოვნი მასალა კოლაჟებისთვის
- სხვადასხვა ტიპის და ფორმის ტრაფარეტები და ბეჭდური მასალა
- ხის მასალის ნარჩენები, მუყაო და პენოპლასტი

წიგნიერების მასალა. მე-7 თავში დეტალურად განვიხილავთ წიგნიერების ხელშემწყობი აქტივობების თამაშთან ინტეგრაციის სხვადასხვა გზას: დრამატული თამაშების სივრცისთვის თემასთან დაკავშირებული მასალების დამატებას, მათ შორის, სახლთან, მაღაზიასთან, ფოსტასთან, აეროპორტის სალაროსთან, ექიმის ოფისთან და რესტორანთან დაკავშირებული მასალების. გარდა ამისა, წიგნიერების ხელშემწყობი მასალების დამატება, თითქმის ყველა თამაშისთვის შესაძლებელია:

- მცენარეების თესლისთვის ეტიკეტების დამზადება
- სათამაშო მოედანზე სამთვლიანი ველოსიპედის სავალი ნაწილისთვის მოძრაობის ნიშნების დამზადება
- პროექტის, გასაყიდი სახლის სარეკლამო ბროშურის და წარწერით, „იყიდება“, აბრის დამატება სათამაშო სივრცეში
- სადურგლო სივრცეში სხვადასხვა ხის მასალის პოსტერების მოთავსება, მათი სახელების მითითებით

ხის დასამუშავებელი მასალა. მცირეწლოვან ბავშვებს ძალიან უყვართ ხის მასალასთან მუშაობა (იხ. 8.4 ჩანართი უსაფრთხოების მითითებებით). რბილი ფიჭვის ხის მასალა შეგიძლიათ ხე-ტყის და რკინეულობის ადგილობრივი მაღაზიიდან მოიტანოთ, ღრუბლის ნაჭრები კი მაღაზიებიდან და ავეჯის დამამზადებელი ქარხნებიდან. სასურველია სხვა მასალების და აქსესუარების ასორტიმენტიც დაამატოთ:

- სხვადასხვა ფორმის და ზომის ფანერი და მეზონიტის (პლასტმასის) ფირფიტები
- სხვადასხვა დიამეტრის წვირები (ხის, პლასტმასის ან რკინის)
- ანჯამები, ჭანჭიკები და ურდული
- მაფი და ქსოვილები
- საღებავები
- რამდენიმე სხვადასხვა ზომის C-სებრი ჭახრაკი
- 35-მილიმეტრიანი ფირის ჩასადები კოლოფები (თავსაფრებით შესანიშნავი თვლები კეთდება)
- სხვადასხვანაირი ლურსმნები, მათ შორის პატარა ზომის ჭიკარტები (პრიალა, ფართო თავებით)
- სხვადასხვა ზომის ხის სამაგრები, ხრახნები და ჭანჭიკები

ამ ასაკის ბავშვებისთვის მთავარი იარაღებია: ხერხი (განივი და გასწვრივი ჭრისთვის), ჩაქუჩები, სახრახნისები (ჩვეულებრივი და ფილიპსის), ბურღები (ცენტრული და ციბრუტი), ბრტყელტუჩა, ქანჩის გასაღები, სხვადასხვა ხარისხის ზუმფარის ქაღალდი და სხვა.

ჩანართი 8.4

უსაფრთხოების მითითებები ხის მასალასთან მუშაობის დროს

სამუშაო მაგიდასთან ერთდროულად ორზე მეტი ბავშვი არ უნდა მუშაობდეს.

ხის მასალაზე მომუშავე თითოეულ მოსწავლეს საკმარისი რაოდენობის ინსტრუმენტები მიეცით.

შეამოწმეთ, მყარად არის თუ არა სამუშაო მაგიდა დამაგრებული; იგი არ უნდა ირყეოდეს.

ბავშვებს მუდმივად უნდა ჰყავდეს უფროსი მეთვალყურე.

მოაშორეთ სამუშაო მაგიდიდან ყველა ინსტრუმენტი, ხის მასალა, ლურსმანი და სხვა ნივთები, რომლებსაც აღარ იყენებთ.

როდესაც ბავშვი ხეს ბურღავს ან ხერხავს, ხის ნაჭერი აუცილებლად მოაქციეთ სადურგლო მარწუხებში ან C-სებრ ჭახრაკში.

სამუშაო მაგიდასთან მომუშავე ბავშვები აბსოლუტურად კონცენტრირებული უნდა იყვნენ მათ საქმიანობაზე. მოაცილეთ მაგიდას ბავშვი თუ ის დაღლილია, არ არის კონცენტრირებული, ცელქობს, გაბრაზებულია ან ჩხუბობს.

ბავშვებს, რომლებიც ინსტრუმენტებს იყენებენ, დამცავი სათვალე უნდა ეკეთოდ.

ახლოს იქონიეთ პირველადი სამედიცინო დახმარების კომპლექტი.

აკონტროლეთ, რომ ინსტრუმენტები დანიშნულებისამებრ გამოიყენონ (ნუ გამოიყენებენ ჩაქურჩს ქვების სამტვრევად, ხერხებს ვაშლების გასაჭრელად და ა.შ.).

ხის მასალების და ინსტრუმენტების მარაგი ახლომახლო და ხელმისაწვდომ ადგილას უნდა იყოს.

წყარო: Wardle, *Introduction to Early Childhood Education: A Multidimensional Approach to Child-Centered Care and Learning*. გამოცემულია Allyn & Bacon-ის მიერ, ბოსტონი, მასაჩუსეტსი. საავტორო უფლებები დაცულია 2003 Pearson Education-ის მიერ.

სათამაშო მასალების შერჩევა

სათამაშო მასალების შერჩევა მთელ რიგ ფაქტორებზეა დამოკიდებული, მათ შორის, ასაკობრივ განვითარებაზე, ბიუჯეტზე და პროგრამის მიზნებსა და ამოცანებზე. სათამაშოების და სასწავლო მასალების გამყიდველი კომპანიები ახლად გახსნილ პროგრამებს მასალების სიით უზრუნველყოფენ (მაგალითად, კომპანია Community Playthings-ის *Equipped for Play*). შტატის სალიცენზიო ნორმები სხვადასხვა ასაკისთვის საჭირო მასალების ტიპებს და ოდენობას განსაზღვრავს, აკრედიტაციის კრიტერიუმები კი თითოეულ საკლასო ოთახისთვის საჭირო სათამაშო მასალების ტიპებს და მიახლოებით რაოდენობას ადგენს (NAEYC, 1998).

ამ თემაზე მთელი რიგი წიგნებია დაწერილი: *The Right Stuff for Children Birth to 8: Selecting Play Materials to Support Development* by Martha Bronson (1995); *Planning Environments for Young Children: Physical Space* by Sybil Kritchevsky, Elizabeth Prescott, and Lee Walling (1997); *Caring Spaces, Learning Places: Children's Environments That Work* by Jim Greenman (1988); *Selecting Educational Equipment and Materials for Schools and Home* by Joan Moyer (1995). გარდა ამისა, არსებობს აშშ-ის სამომხმარებლო პროდუქციის უსაფრთხოების კომისიის მიერ გამოცემული წიგნები: *Which Toys for Which Child?: A Consumer's Guide for Selecting Suitable Toys: Ages Birth through Five* (1993) და *Which Toys for Which Child?: A Consumer's Guide for Selecting Suitable Toys: Ages 6 through 12* (1994).



სათამაშო მასალების შერჩევა მთელ რიგ ფაქტორებზეა დამოკიდებული, მათ შორის, ასაკობრივ განვითარებაზე, ბიუჯეტზე და პროგრამის მიზნებსა და ამოცანებზე.

ზოგადი მითითებები

8.5 ჩანართში მასალების შერჩევის კონკრეტული კრიტერიუმებია მოცემული. ზოგადად, პროგრამებმა ყველა ტიპის თამაშის წამახალისებელი მასალები უნდა უზრუნველყონ:

- ფიზიკური, მოტორული ან ფუნქციური
- სოციალური
- კონსტრუქციული
- როლური თამაში
- თამაშები წესებით

სკოლებმა ასევე უნდა იზრუნონ ისეთ სათამაშოებზე და მასალებზე, რომლებიც ბავშვებს სახლში არ აქვთ. ამისთვის საჭიროა ბავშვების საჭიროებების შეფასება ან კვლევა. დაბოლოს, საჭიროა მრავალფეროვანი მასალის შერჩევა, რადგან სულ უფრო მეტი ბავშვი უფრო და უფრო მეტ დროს ატარებს ადრეული ასაკის ბავშვთა პროგრამებში. როდესაც ბავშვები დღეში ათი საათის განმავლობაში ერთ პროგრამაში რჩებიან, ისეთი მასალების გარემოცვაში უნდა იყვნენ, რომლებიც დააინტერესებთ, ცოდნას გაუღრმავებთ და მათთვის სიახლის მომცველი იქნება. ნახევარდღიანი პროგრამების სათამაშო მასალები სრულიად განსხვავდება იმ

პროგრამების სათამაშო მასალებისგან, რომელთა ხანგრძლივობა რვიდან ათ საათამდე შეადგენს (Wardle, 2003a).

ამ წიგნის ავტორებს მიაჩნიათ, რომ მცირეწლოვან ბავშვებს ბევრი მასალა ესაჭიროებათ შემოქმედებითი აზროვნებისთვის, პრობლემების გადასაჭრელად და მასალების ინოვაციურად და უჩვეულოდ გამოყენების მიზნით. ასევე ვფიქრობთ, რომ ბავშვები ძალიან ხალისობენ და ბევრ რამეს სწავლობენ ისეთი ბუნებრივი და ძირითადი მასალების გამოყენებისას, როგორცაა: ქვიშა, წყალი, ქვები, ჩხირები, ტალახი, ნაპოვნი ნივთები, გადამუშავებული მასალები, ფოთლები, ხის ნაჭრები, ქოთნები, ტაფები, თოკები და ა.შ.

ჩანართი 8.5

სათამაშოების და სათამაშო მასალების შერჩევა

სათამაშო საწყის ეტაპზე დიდ ინტერესს აღძრავს?

საწყის ეტაპზე ინტერესს აღძრავს სიახლე, მიმზიდველი ფიზიკური მახასიათებლები (ფერი, პრიალა, ფურფუშებიანი, უცნაური ხმები და ა.შ.) და კონკრეტული ბავშვის ინტერესი (მისი გემოვნების შესაფერისია, ბავშვის მეგობრებს ასეთივე სათამაშო აქვთ ან ბავშვმა იგი ტელევიზორში დაინახა).

სათამაშო ხანგრძლივ დაინტერესებას იწვევს?

ალბათ ყველას გასმენიათ ვიღაცის მონაცემი, რომ ბავშვმა ყურადღება არ მიაქცია ძვირ სადღესასწაულო საჩუქარს და მთელი მისი ყურადღება სათამაშოს ყუთმა მიიპყრო. ყუთი ბავშვში ხანგრძლივ ინტერესს აღძრავს. ხანგრძლივი და ძლიერი ინტერესის აღმძვრელი სათამაშოების რიცხვს განეკუთვნება კუბურები, ფანქრები, ბურთები, დუპლოს სათამაშოები და თოჯინები. ბავშვებს ეს სათამაშოები მრავალი დანიშნულებით შეუძლიათ გამოიყენონ.

შესაძლებელია სათამაშოების ზრდასრული ადამიანების მინიმალური ზედამხედველობით გამოყენება?

სათამაშოები დიდების წესებს არ უნდა პასუხობდეს, არ უნდა იყოს საჭირო მუდმივი ყურადღება კონფლიქტების გადასაჭრელად; არ უნდა იყოს საჭირო უფროსის გაფაციცებული ყურადღება სათამაშოების არადანიშნულებისამებრ გამოყენების ან მათი დამტვრევის აღსაკვეთად.

სათამაშო ბავშვების თვითშეფასებას ამაღლებს?

ბავშვების კულტურის და ფიზიკური მახასიათებლების მქონე თოჯინები კარგ მაგალითს წარმოადგენს. შეუძლიათ თუ არა ბავშვებს სათამაშოსთან პოზიტიურად იდენტიფიცირება?

სათამაშო სხვებისადმი პატივისცემას აძლიერებს?

აზიარებს თუ არა სათამაშო ბავშვს მრავალფეროვნებას არასტერეოტიპულად?

ასწავლის თუ არა სათამაშო ბავშვებს კონფლიქტების და დავების ალტერნატიული გზით მოგვარებას?

ბევრი ვიდეთამაში და სხვა სათამაშო ბავშვებს ასწავლის, რომ ძალა პრობლემის გადაჭრის საშუალებაა. თუმცა კარგი სათამაშოები ბავშვებს სხვა მიდგომის გამოყენებას ურჩევს: გუნდური თამაში, კომპრომისები და ა.შ.

გამძლეა სათამაშო?

გაუძლებს ბავშვების მიერ მუდმივ აქტიურ გამოყენებას და დროს? თუ ეზოში სათამაშოდ არ არის განკუთვნილი, არ გაფუჭდება ღია ცის ქვეშ? შესაძლებელია მისი ადვილად შეკეთება?

მრავალფუნქციურია?

შესაძლებელია მისი მრავალი დანიშნულებით გამოყენება? შეუძლია თუ არა ბავშვს ის საკუთარი შეხედულებისამებრ გამოიყენოს? ასეთი სათამაშოს მაგალითია კუბურები და თეატრალური კოსტუმები.

შესაძლებელია სათამაშოს ადაპტაცია და პროგრესულად გამოყენება?

შესაძლებელია მისი გამოყენება სხვადასხვა დონეზე? შესაძლებელია მისი პროგრესულად უფრო კომპლექსურად გამოყენება? მაგალითად, ლეგოს კუბურები შეიძლება დაჯგუფდეს ფერებად; მათი საშუალებით შესაძლებელია არამართო მარტივი კონსტრუქციების, არამედ ფუტურისტული კოსმოსური ხომალდის ან წიგნში ნანახი კომპლექსური ციხე-სიმაგრის ასლის აგებაც.

ადვილია სათამაშოს სუფთად შენახვა?

შესაძლებელია ჭურჭლის სარეცხ მანქანაში გარეცხვა? ტანსაცმელი ეხდება (მაგალითად, თოჯინის ტანსაცმელი) და ადვილად ირეცხება? ჭუჭყის ამტანია?

სათამაშო სოციალური ურთიერთობების გამყარებას უწყობს ხელს?

მაგალითად, ბურთით თამაში მაშინ უფრო სახალისოა, როცა ბავშვი სხვასთან ერთად თამაშობს, ისევე როგორც დიდი კუბურებით თამაში. ერთდღობიანი საქანელათი თამაში უფრო სახალისოა, როდესაც მასზე ერთზე მეტი ბავშვი ზის.

რამდენად უწყობს ხელს სათამაშო ბავშვებში წარმოსახვისა და შემოქმედებითობის განვითარებას?

დრამატული თამაშების მასალები ამის კარგი მაგალითია. საჭიროა საკმარისი სათამაშოების მომარაგება. გარემომ ბავშვების შემოქმედებითი უნარის გამოვლენას და წარმოსახვის განვითარებას უნდა შეუწყოს ხელი. თამაშის დაგეგმვისა და განხორციელების მიზნით საკმარისი დრო უნდა გამოიყოს.

უწყობს თუ არა ხელს სათამაშო ინტელექტუალურ განვითარებას?

უწყობს თუ არა თამაში ხელს ენის გამოყენებას, მსგავსი საგნების დაჯგუფებას, კატეგორიებად დაყოფას და შედარებას? იღებენ ბავშვები საბაზისო ცოდნას?

სათამაშო უსაფრთხოა? შეიძლება საშიში გახდეს გატეხვის შემთხვევაში? შეუძლია ბავშვს მისი ადვილად დაბრუნება თავის ადგილას?

სათამაშოს თავის ადგილას დაბრუნება ძნელია, როცა მრავალი მცირე ნაწილისგან შედგება.

შეესაბამება სათამაშო ბავშვის განვითარების დონეს?

ბავშვები პროგრესულად ვითარდებიან, ფიზიკური, სოციალური და კოგნიტური ეტაპების გავლით. სათამაშოები ამ ეტაპებს უნდა შეესაბამებოდეს.

აძლევს თუ არა სათამაშო ბავშვებს კონსტრუქციული თამაშის სტიმულს?

კონსტრუქციული თამაში სხვადასხვა რამის შექმნას გულისხმობს. მაგალითად კუბურებით შენება, ხის მასალების დამუშავება, ხატვა და რეწვა.

ხარისხიანია?

კარგად არის გაკეთებული? მისი ადებისას გიტოვებს სიმყარის შთაბეჭდილებას? გულმოდგინედ არის დამზადებული? ინარჩუნებს თუ არა გარეგნულ იერსახეს დროის გასვლის შემდეგაც?

უწყობს თუ არა სათამაშო ხელს მსხვილი და წვრილი კუნთების განვითარებას და მხედველობით-მოტორულ კოორდინაციას?

შეუძლებელია, რომ პროგრამებში გამოყენებული სათამაშოები ყოველთვის ყველა კრიტერიუმს აკმაყოფილებდნენ, მაგრამ ისინი უნდა იყოს განვითარების დონის შესაბამისი, უსაფრთხო, გამძლე, ადვილად გასასუფთავებელი და მათი გამოყენება მინიმალურ ზედამხედველობას უნდა მოითხოვდეს. სხვა კრიტერიუმები მოიცავს სათამაშოების უფრო ინტენსიურ გამოყენებას და თვითშეფასების ამაღლებას. იზრუნეთ, რომ პროგრამაში ყველა კრიტერიუმი იყოს გათვალისწინებული. ზედმეტად ნუ გაამახვილებთ ყურადღებას ერთ სფეროზე.

წყარო: Wardle (1993)

სხვადასხვა ასაკში გამოსაყენებელი მასალები

წიგნში *The Right Stuff for Children Birth to 8 : Selecting Play Materials to Support Development* (1995), მარტა ბრონსონი თითოეული ასაკობრივი ჯგუფისთვის სათამაშო მასალების სიას

გვთავაზობს. როგორც მოგახსენეთ, ამ მასალის შერჩევის ორი ძირითადი კრიტერიუმია უსაფრთხოება და განვითარების დონე. ამ ქვეთავში თითოეული ასაკობრივი ჯგუფისთვის შესაფერისი სათამაშოებია მოცემული. რა თქმა უნდა, სათამაშოების დიდი არჩევანი არსებობს, რაც პროგრამის კონკრეტულ კურიკულუმზეც არის დამოკიდებული. თითოეული ასაკობრივი ჯგუფისთვის პროგრესულად დამატებითი მასალები ემატება.

ჩვილი ბავშვები (დაბადებიდან თორმეტ თვემდე). რადგან ჩვილი ბავშვები პიაჟეს სენსორულ-მოტორული განვითარების ფაზაში იმყოფებიან, მათ უყვართ მოძრავი ობიექტებისთვის თვალის გაყოლება, საგნებისთვის ხელ-ფეხის დარტყმა და მოსწონთ ჟღარუნები და ზანზალაკები. ამ ეტაპზე ძალიან კარგია სარკეები, რადგან ბავშვის ყურადღებას სარკეში საკუთარ მოძრავ ანარეკლზე დაკვირვება იპყრობს; მათ იზიდავთ სახეები და მოსწონთ საკუთარი სახის ყურება სარკეში. ამ დროს კარგია რამდენიმე თოჯინის და ნაჭრის სათამაშო ცხოველის დამატება. შედარებით მოზრდილებთან შესაძლებელია ბურთების და ბორბლების სათამაშოების გამოყენება.

ღია ცის ქვეშ, ბავშვებს მათი შეგრძნებების მასტიმულირებელი საგნები იპყრობთ: ჩინური ზანზალაკები, ფოთლები, რომელთა შორის მზის სხივები გამოსჭვივის, წყალი, რომელშიც ცა ირეკლება, ჟღარუნები და სხვა სათამაშოები, რომლებიც ხმებს გამოსცემენ.

ახალგვანადგმული ბავშვები (ერთიდან სამ წლამდე). ქვიშა და წყალი, სათამაშო ავტომობილები და სატვირთო მანქანები, მსუბუქი კუბურები და სქელყდიანი წიგნები, ბავშვების ველოსიპედები და მანქანები, ბორბლების სათამაშოები, დიდი ბურთები და მუსიკალური სათამაშოები. ამ ასაკის ზედა ზღვართან ახლოს მყოფ ბავშვებს შესაძლოა შევთავაზოთ შემდეგი სათამაშოები - თეატრალური კოსტუმები, სახლის ავეჯი, ადამიანების და ცხოველების სათამაშო ასლები, სათამაშო კუბურების კომპლექტი და წყლის „მაგიდა“. ასევე დაუმატეთ მარტივი თავსატეხები და მაგიდის თამაშები, თამაშები მარტივი წესებით, კუბურები, მძივები ძაფზე ასაცმელად და სახვითი ხელოვნების სხვადასხვა მასალები, მუსიკალური ინსტრუმენტები და მეტი წიგნი. შეამოწმეთ, გავლილი აქვს თუ არა ზემოთ ჩამოთვლილ ყველა პატარა ზომის კომპონენტს დახრჩობის საწინააღმდეგო ტესტი.

რადგან ამ ასაკში ბავშვები სიარულს, სირბილს და ცოცვას სწავლობენ, როგორც სათამაშო მოედნის შიგნით, ისე მის გარეთ, საჭიროა მათთვის საცოცი კონსტრუქციების უზრუნველყოფა. ამ საცოც მოწყობილობაში შედის პანდუსები, გვირაბები, საფეხურები და პატარა სასრილო.

სკოლამდელი ასაკის ბავშვები. ზემოთ აღნიშნულ სათამაშოებს დაუმატეთ მარიონეტები, დიდი ცარიელი კუბურები, სამეცნიერო და საზომი ინსტრუმენტები, მრავალნაირი თავსატეხი და ქვიშაში და წყალში სათამაშოდ მეტი ინსტრუმენტი. საჭიროა კონკრეტული სამეცნიერო, მათემატიკის, წიგნიერების და სახვითი ხელოვნების მასალების და ასევე მთელი რიგი უხეში და ნატიფი მოტორიკის განვითარების ხელშემწყობი მასალების დამატება, მაგალითად, მარცვლით გატენილი ტომსიკები, ბურთები, სახტუნაოები, მძივები და ზონრები. დრამატული თამაშების სივრცეს მრავალი განსხვავებული რეკვიზიტი უნდა

დაემატოს, რაც დიდად არის დამოკიდებული პროგრამაში მონაწილე ბავშვების გამოცდილებაზე.

რად თქმა უნდა, საჭიროა ძალიან ბევრი წიგნის დამატება: სურათებიანი წიგნების, საბავშვო ლექსების/სიმღერების, დოქტორ სიუზის წიგნების, ინსტრუქციების, სპორტის შესახებ წიგნების და უცხო ენაზე წიგნებისაც, იმ შემთხვევაში, თუ პროგრამა მეორე ენის სწავლას ითვალისწინებს (Wardle, 2003b).

სათამაშო მოედანზე უნდა იყოს საქანელა, საცოცი კონსტრუქციები და კიბეები, საფეხურები, გვირაბი და სასრიალო; ვაგონები, სამთვლიანი ველოსიპედები, სათამაშო მსუბუქი და სატვირთო ავტომანქანები; ქვიშასა და წყალში სათამაშო სხვადასხვა ინსტრუმენტები და ძალიან ბევრი ცალკეული დეტალი.

სკოლის ასაკი (საბავშვო ბაღიდან მესამე კლასამდე). სკოლის ასაკის ბავშვებისთვის განკუთვნილი მასალა გაცილებით კომპლექსური და გამომწვევი უნდა იყოს. სახვითი ხელოვნების მასალებს ემატება თიხა და სხვა საშუალებები, რომლებიც ბავშვის სახვით ხელოვნებასთან დაკავშირებულ აქტივობებს უფრო მრავალფეროვანს ხდის - კოლაჟი, ბეჭდვა, წიგნების კეთება, კომპიუტერული ხელოვნება, ფოტოგრაფია და ა.შ. უნდა დაემატოს მათემატიკის სამანიპულაციო მასალები, საზომი ხელსაწყოები, მასალები ფულის შესახებ ინფორმაციის მისაღებად და საათის ცნობის სასწავლებლად, მეცნიერებასთან დაკავშირებული მთელი რიგი მასალები (დაკავშირებული ამინდთან, მზის სისტემასთან, პლანეტებთან და ცხოველებთან, ადამიანის სხეულთან და ეკოლოგიასთან) და განვითარების დონის შესაბამისი კომპიუტერული პროგრამები. საჭიროა ასევე როგორც მთელი რიგი საწერი ინსტრუმენტების (მაგ.: კალმები, ფანქრები, ტრაფარეტები, ძველი საბეჭდი მანქანები), ასევე სხვადასხვა სახის ზედაპირების უზრუნველყოფა საწერად.

უხეში და ნატიფი მოტორიკის განმავითარებელი მასალები ისეთი სპორტის სახეობებით ჩანაცვლდება, როგორცაა ფეხბურთი, კალათბურთი, ბეისბოლი და ტანვარჯიში. საჭიროა ასევე მარტივი კონსტრუქციის მქონე და შედარებით რთულად გამოსაყენებელი უხეში მოტორიკის განმავითარებელი მასალების და აღჭურვილობის უზრუნველყოფა.

ამ ეტაპზე წიგნები უნდა მოიცავდეს როგორც ზღაპრებს, ისე აღწერით ტექსტებს მთელ რიგ თემებსა და საგნებზე. ფრენის უორდლის მაგისტრატურის ერთ-ერთმა სტუდენტმა, იმის გასარკვევად, რატომ ჩამორჩებიან საბავშვო ბაღის მოსწავლე ბიჭები გოგონებს კითხვაში, კვლევა ჩაატარა. პრობლემის გამოკვლევის შემდეგ აღმოჩნდა, რომ თითქმის ყველა წიგნი გოგონებისთვის მოსაწონ თემებს ეხებოდა (მაგალითად, ფანტასტიკა, ზღაპრები და საყვარელი ცხოველები); წიგნები ნაკლებად ასახავდა ბიჭებისთვის საინტერესო თემებს (სპორტი, ტრანსპორტი, სხვადასხვა საგნების მოქმედების მექანიზმი, ველური ცხოველები და ა.შ.). ამ ასაკში ყურადღება უნდა მიექცეს მრავალფეროვანი წიგნების არჩევას, მათ შორის მრავალი კულტურის ამსახველი წიგნებისასაც (Wardle & Cruz-Jenzen, 2004).

თამაში და კურიკულუმი

კურიკულუმი (სასწავლო გეგმა) ერთ-ერთ იმ ტერმინთაგანია, რომელსაც ფართოდ იყენებენ, მაგრამ ერთი შეთანხმებული განმარტება არ აქვს (მაგ.: McNeil, 1990). ამ წიგნში, კურიკულუმი საგანმანათლებლო დაწესებულების სასწავლო კურსია: აკადემიური საგნები, ამოცანები და მიზნები, სწავლების სტრატეგიები, სწავლის აქტივობები, შეფასების მეთოდები და ა.შ. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, კურიკულუმი მთელი აკადემიური პროგრამაა - ე.ი. ის, რასაც ასწავლიან (შინაარსი), როგორ ასწავლიან ამ შინაარსს და შეფასება. თამაშსა და კურიკულუმს შორის ურთიერთქმედებას, ზოგადად, თამაშსა და კურიკულუმს შორის კავშირის კვლევის, კერძოდ, კი, რამდენიმე ფართოდ გავრცელებულ, ადრეული ასაკის ბავშვთა პროგრამაში თამაშის როლის გაანალიზების საშუალებით, განვიხილავთ.

თამაშებსა და კურიკულუმს შორის ურთიერთკავშირი

თამაშსა და კურიკულუმს შორის კავშირი მრავალ განსხვავებულ ასპექტში შეიძლება გაანალიზდეს. პირველ რიგში, შეიძლება განვიხილოთ თამაშსა და დაწესებულების კურიკულუმს შორის ურთიერთობის *მოცულობა*. ურთიერთობის სამი ძირითადი სქემა შეინიშნება.

- *იზოლაცია*. ბავშვების თამაშებთან დაკავშირებული აქტივობები მთლიანად განცალკევებულია დანარჩენი კურიკულუმისგან. მაგალითად, შესაძლოა კლასი გადიოდეს ტრანსპორტის შესახებ მასალას და მონაწილეობდეს ტრანსპორტის შესახებ პროექტში ან წიგნიერების და მათემატიკის სასწავლო აქტივობებში. დრამატული თამაშების სივრცე ტრადიციულ ოჯახურ კუთხედ არის მოწყობილი და საცხოვრებელ კვარტალში სათამაშო ტრანსპორტის საშუალებები არ მოიაზრება. სივრცეში წიგნიერების და ანგარიშის ხელშემწყობი მასალების დასამატებლად მცდელობები არ შეინიშნება. თამაშსა და კურიკულუმს შორის კავშირი არ არის.
- *თანაარსებობა*. ბავშვებს შესაძლებლობა ეძლევათ აკადემიურ კურიკულუმთან დაკავშირებული თამაში ითამაშონ (ან თამაშთან დაკავშირებული კურიკულუმის აქტივობები შეასრულონ), თუმცა არ არის ამ ურთიერთობების გამოყენების არანაირი მცდელობა. თუ კვლავ ტრანსპორტის მაგალითს მოვიყვანთ, მასწავლებელმა დრამატული თამაშების სივრცეში, საცხოვრებელ კვარტალში, შეიძლება ტრანსპორტთან დაკავშირებული რამდენიმე სათამაშო და რეკვიზიტი მოათავსოს (მაგ.: მოძრაობის მინიატურული ნიშნები). მაგრამ მასწავლებელი ბავშვების ყურადღებას არ მიაპყრობს ამ რეკვიზიტებზე, არ მოიხსენებს მათ ბავშვებთან საუბრისას, ბავშვების წრეში შეკრების დროს, წიგნის კითხვისას ან მცირე ჯგუფებად მეცადინეობისას. ბავშვებს შესაძლებლობა აქვთ თამაშის დროს გაითამაშონ, რასაც ტრანსპორტის შესახებ სწავლობენ, მაგრამ მათ ეს დამოუკიდებლად უნდა გააკეთონ (შესაძლოა თანატოლები ცოტათი დაეხმარონ).
- *ნამდვილი ინტეგრაცია*. მასწავლებელი უზრუნველყოფს კავშირს თამაშსა და კურიკულუმს შორის და ინტენსიურად მუშაობს ამ კავშირების სასწავლო

პოტენციალის გამოსაკვლევად. ისევ ჩვენს ტრანსპორტის მაგალითს რომ დავუბრუნდეთ, მასწავლებელი დრამატული თამაშების სივრცეს ისე აწყობს, რომ ტრანსპორტის თემას დაუკავშიროს (მაგალითად, ბენზინგასამართი სადგური ან მექანიკოსის ავტოფარეხი). ამისთვის საცხოვრებელი კვარტლის ტერიტორიაზე შესაბამის რეკვიზიტებს დაამატებს. გარდა ამისა, თამაშის აკადემიურ შინაარსთან დაკავშირების მიზნით, მასწავლებელი ბავშვებს ტრანსპორტის თემაზე თამაშს სთავაზობს. მაგალითად, მექანიკოსის შესახებ წიგნის წაკითხვის შემდეგ (მაგ.: Sylvia's Garage by Debra Lee (2000)), მასწავლებელმა ბენზინგასამართი სადგურის/ავტოფარეხის სათამაშო სივრცეში მოთამაშე ბავშვებს შეიძლება იგივე საქმის კეთება შესთავაზოს, რასაც მექანიკოსი სილვია აკეთებს (ზეთის ჩასხმა მანქანის ძრავაში, საბურავში ჰაერის წნევის შემოწმება). ან შესაძლოა, მასწავლებელმა აღნიშნოს, რომ გუშინდელ თამაშში ერთ-ერთმა ბავშვმა მანქანის საბურავის ჰაერის წნევა შეამოწმა.

შესაძლებელია ასევე შემოწმდეს თამაშსა და კურიკულუმს შორის ურთიერთობების მიმართულება: კურიკულუმმა შეიძლება გამოიწვიოს ან გავლენა მოახდინოს ბავშვების სათამაშო აქტივობებზე და პირიქით, ბავშვების თამაშთან დაკავშირებული ქცევების საფუძველზე განისაზღვროს კურიკულუმის შინაარსი. ვან ჰორნმა, ნუროტმა, სქეილსმა და ალვორდმა (1993) ამ ურთიერთობებს უწოდეს:

- *კურიკულუმის საფუძველზე შედგენილი თამაში.* ბავშვებს ათამაშებენ, რათა დაეხმარონ აკადემიური ცნებების და უნარების ათვისებაში. მე-7 თავში განხილული აკადემიურად გამდიდრებული თამაშების სივრცეები ამ მიდგომის მაგალითია. სათამაშო სივრცეები აღჭურვილია თემასთან დაკავშირებული წერა-კითხვის და მათემატიკური მასალებით, რომელიც ბავშვებს საშუალებას აძლევს კითხვა, წერა და არითმეტიკა თამაშში გამოიყენონ. კურიკულუმის საფუძველზე შექმნილი თამაში ბავშვებს აკადემიური კურიკულუმის ფარგლებში შესწავლილი ცნებების და უნარების კონსოლიდაციის და პრაქტიკულად გამოყენების საშუალებას აძლევს. გარდა ამისა, თამაშის საშუალებით მასწავლებლები აკვირდებიან და აფასებენ, რა ისწავლეს და დაიმახსოვრეს ბავშვებმა ნასწავლი მასალიდან.
- *თამაშის საფუძველზე შედგენილი კურიკულუმი.* კურიკულუმში ის საკითხები შედის, რომლის მიმართაც ბავშვებმა თამაშის დროს ინტერესი გამოიჩინეს. მაგალითად, თუ თამაშის დროს ბავშვებმა მეზღვების მიმართ გამოავლინეს ინტერესი (მაგალითად, ვითომ ყვავილებს და ბოსტნეულს რგავენ და ზრდიან), მასწავლებელმა ეს ინტერესი იმ პროექტის ან სასწავლო მასალის განყოფილების დაგეგმვის დროს უნდა გამოიყენოს, რომელიც ბავშვებს ასწავლის, როგორ იზრდება მცენარეები. ეს შეიძლება მოიცავდეს ახლომახლო მდებარე ბაღში ვიზიტს, სამეცნიერო ექსპერიმენტებს (მაგალითად, ლიმური ლობიოს თესლის დათესვა ელვასაკრავიან პოლიეთილენის პაკეტში), სათამაშო მოედანზე ბაღის გაშენებას და მცენარეების და მეზღვების შესახებ წიგნების კითხვას. პროექტები და სასწავლო

მასალა ბევრად უფრო წარმატებულია, როდესაც ისინი ყურადღებას ბავშვებისთვის საინტერესო თემებზე ამახვილებენ. თამაშმა შეიძლება მასწავლებელს ბავშვებისთვის საინტერესო თემების აღმოჩენის შესანიშნავი შესაძლებლობა მისცეს.

თამაშის როლი ადრეული ასაკის ბავშვთა პროგრამებში

ძალიან მნიშვნელოვანია თამაშის როლი ადრეული ასაკის ბავშვთა განათლების პროგრამების ძირითად მოდელებში. ეს მოდელები ხარისხიანი პრაქტიკის მაგალითებს წარმოადგენს, თითოეულ მათგანს მკაფიო მახასიათებლები და თამაშის კურიკულუმთან ინტეგრაციის განსხვავებული მიდგომა აქვს. ქვემოთ მოკლედ განვიხილავთ სამ ცნობილ ევროპულ და სამ აშშ-ის მოდელს. ყველა მათგანი მსოფლიოში ფართოდ არის გავრცელებული. მსოფლიოს განვითარებული და განვითარებადი ქვეყნების ადგილობრივ თემებში მიმართავენ ამ მოდელების კოპირებას და ადაპტაციას.

მონტესორი. მარია მონტესორი (1870-1952), იტალიის პირველმა ქალმა ექიმმა, ადრეული ასაკის ბავშვთა განათლების ცნობილი მოდელი შეიმუშავა. აღნიშნული მოდელი 1907 წელს ერთ-ერთი ბავშვთა სახლის (Casa deil Bambini) დარბი ბავშვებისთვის შეიქმნა. შერეული ასაკობრივი ჯგუფები დღემდე მონტესორის მოდელის სიმბოლოს წარმოადგენს. მის სახელს უკავშირდება სპეციალური თვითმაკორექტირებელი მასალების მოგონება, რომლებსაც ბავშვები ხელოვნების, მუსიკის, ენის, მეცნიერების, გეოგრაფიის, პრაქტიკული ცხოვრების სივრცეებში თამაშისას იყენებენ, ასევე სენსორული მასალების (გრძნობების განმავითარებელი მასალების) გამოგონება.

მონტესორის საკლასო ოთახში გარემო დამატებით მასწავლებლად მიიჩნევა, მაშინ, როცა ნამდვილი მასწავლებელი, ან „დირექტორი“, საკლასო ოთახში მეთვალყურის და კურატორის მოვალეობას ასრულებს. მასწავლებელი ბავშვებს უჩვენებს, როგორ გამოიყენონ მასალები სწორად, აკვირდება ბავშვებს და სტიმულს აძლევს მასალების დამოუკიდებლად გამოყენებას, მასწავლებლის ჩაურევლად. მოდელი გულიხმობს თითოეული ბავშვის პიროვნების მიმართ დიდ პატივისცემას. მონტესორის პროგრამაში ოთხი ტიპის მასალაა:

- პრაქტიკული ცხოვრებისეული აქტივობები და მასალები ოთხ სფეროდ არის დაყოფილი: გარემოზე ზრუნვა, საკუთარ თავზე ზრუნვა, სასიცოცხლო უნარ-ჩვევები, კარგი მანერები და ზრდილობა. პრაქტიკული ცხოვრებისეული აქტივობებისთვის გამოიყენება ნივთიერებები, რომლებიც იღვრება და იფანტება (წყალი და ლობიო), ასევე პინცეტი და თვალში ჩასაწვეთებელი ნივთების და სითხის გადასატანად, სამუშაო დაფა, ქილები თავსახურებით და სხვა ძირითადი ელემენტები.
- სენსორულ მასალებს ასევე უწოდებენ „მატერიალიზებულ აბსტრაქციებს“, „სამყაროს გასაღებს“ და „კულტურისკენ მიმავალ გზას“. ეს მასალები დალაგებულია თანმიმდევრობით მარტივიდან რთულისკენ, ერთ პრინციპზეა აგებული, თვით-მაკორექტირებელია, მაგალითად წინასწარ გამოჭრილი ფორმა და ჩასართავი ელემენტი ფიგურების სასწავლებლად. ისეთ აბსტრაქტულ ცნებებს, როგორცაა

მაგალითად, სერიაცია, კლასიფიკაცია და წინაღობა, ბავშვები კონკრეტული მასალების გამოყენებით სწავლობენ, მაგალითად, ცილინდრის ფორმის სამშენებლო მასალებით, ვარდისფერი კოშკით, ფერადი ფირფიტებით და ქსოვილების ყუთით.

- აკადემიური მასალები ენის, წერის, კითხვის და მათემატიკის სასწავლებლად არის განკუთვნილი და მთელ რიგ კოგნიტურ უნარებს და ცნებებს აერთიანებს. ამ მასალების მაგალითებია საანგარიშოები, კუბები, ზუმფარის ქალღმერთისგან დამზადებული ასოები და ანბანის მოძრავი ასოები.
- კულტურის მასალები მოიცავს ხელოვნებასთან, მეცნიერებასთან და სოციოლოგიასთან დაკავშირებულ მასალებს.

მონტესორის მოდელი ხაზს უსვამს ბავშვების აქტიურ ჩართულობას მასალების გამოყენებაში და მასწავლებლისგან დამოუკიდებლობას, სწავლის ინდივიდუალიზაციას და მომზადებული გარემოს მნიშვნელობას. მრავალფეროვანი მასალები სწავლის მრავალ სფეროზეა გათვლილი და თანმიმდევრულად გამოიყენება, ბავშვებისთვის სასურველი ტემპით თამაშის დროს. მონტესორის მოდელზე დაფუძნებული სწავლების დროს წესრიგის გრძობა ძალიან მნიშვნელოვანია. თუმცა კრიტიკოსები აღნიშნავენ, რომ მისი მასალების, მისი „პედაგოგიური მოწყობილობების“ შემოქმედებითად გამოყენება შეუძლებელია, რადგან ისინი წინასწარ განსაზღვრული თანმიმდევრობით გამოიყენება და თვითმაკორექტირებელია. გარდა ამისა, მონტესორის სასწავლო პროგრამის მოდელი იმ თამაშებთან ასოცირდება, რომელიც არ ითხოვს დიდ ფანტაზიას; ის მიიჩნევა, რომ ღარიბ ბავშვებს, რომელთაც იგი პირველად რომში მრავალი წლის წინ ასწავლიდა, სკოლაში თამაშის და მუშაობის დროს წესრიგი, კონტროლი და რეალიზმი ბევრად უფრო ესაჭიროებოდათ, ვიდრე ფანტაზია. თუმცა დღეს ბევრი სკოლა მონტესორის სასწავლო პროგრამის ფარგლებში სოციალური-დრამატული თამაშებისთვის ბავშვებისთვის დამატებით დროს და სივრცეს გამოყოფს.

რეჯიო ემილია. მოდელი რეჯიო ემილია, ჩრდილოეთ იტალიის იმ ქალაქის სახელს ატარებს, სადაც ეს მოდელი მეორე მსოფლიო ომის დამთავრების შემდეგ შეიმუშავეს. იგი სამოდულო პროგრამას არ წარმოადგენს, ამ ფრაზის მკაცრი განმარტების შესაბამისად, საკუთარი დადგენილი მეთოდებით, მასწავლებლის სერტიფიცირების მოთხოვნით და აკრედიტაციის პროცესით. თუმცა, ეს განსხვავებული მიდგომაა, რომელსაც ბავშვის მიმართ ძლიერი ხედვა აქვს ჩამოყალიბებული. მისი დამაარსებელი, ლორის მალაგუცი (1920-1994 წწ.) მხარს უჭერს სოციალურ კონსტრუქტივიზმს, ისევე როგორც, პიაჟეს, ვიგოტსკის და დიუის ნაშრომები. იგი ბავშვს მომავალ მოქალაქედ და პროტაგონისტად მიიჩნევს - ადამიანად, რომელსაც ძალიან ბევრი რესურსი აქვს და საზოგადოებაში მწარმოებელი ხდება.

რეჯიო ემილიას სკოლების სტუმრები ესთეტიკურად ძალიან სასიამოვნო გარემოში ხვდებიან. აქ ნახავთ როლური თამაშებიდან ბავშვების ბევრ ფოტოს, ასევე სკოლის ცხოვრების ამსახველ მრავალ სცენას. აქვეა მრავალი მცენარე და ბავშვების ნამუშევრების გამოფენა. საკლასო ოთახის შიგნით დიდი სივრცეა სამუშაოდ და სათამაშოდ. ბევრ ადგილას ლამაზად არის გამოფენილი ბავშვების თამაშის პროდუქტები. ასევე ნახავთ ბავშვების და მასწავლებლების საუბრის ჩანაწერებს, ისევე როგორც სხვადასხვა მოკლე და გრძელვადიანი

პროექტების ფარგლებში მასწავლებლის მიერ დასახული მიზნების აღწერას. ამან სტუმარი შესაძლოა მიახვედროს, რომ დოკუმენტაცია რეჯიო ემილიას ადრეული ასაკის ბავშვთა განათლებისადმი მიდგომის დამახასიათებელი თვისებაა, ხელოვნების ნიმუშების შექმნასთან, ესტეტიკასთან და მშობლებთან და საზოგადოებასთან ახლო ურთიერთობასთან ერთად.

შემოქმედებითი გამოხატვა სასწავლო პროგრამის ძირითად აქტივობას წარმოადგენს. მიიჩნევა, რომ ბავშვებს უდიდესი პოტენციალი აქვთ, გახსნილები არიან და სურთ კომუნიკაცია და საკუთარი თავის გამოხატვა მათთვის დამახასიათებელი ასობით ენის გამოყენებით. ეს ენები აერთიანებს სკულპტურას, ჩრდილებით თამაშს, კოლაჟს, მუსიკას, როლურ თამაშს, ნახატებს, სიტყვებს და პანტომიმას. შემოქმედებითი და მხატვრული გამოხატვა ცოდნის მიღების გზაა და იგი პროგრამის სხვა ასპექტებს აკავშირებს ერთმანეთთან. ბავშვები სწავლობენ მათი შეხედულებების და მოსაზრებების კომუნიკაციის გზების ძიების პროცესში. რეჯიო ემილიას სკოლებს ხელოვნების სტუდიები აქვთ, სპეციალური ხელოვნების მასწავლებლებით. იგი პროფესიონალი ხელოვანია და ბავშვებთან მუშაობს.

ბავშვებს თამაშის მრავალი შესაძლებლობა აქვთ. მასწავლებლები პატივს სცემენ ბავშვების თამაშს და მათ ბევრ დროს, სივრცეს და მასალას აძლევენ, მათ შორის თოჯინებს და საოჯახო ნივთებს, დიდი და მცირე ზომის კუბურებს, თავსატეხებს და მსგავს საგნებს. გარემო ორგანიზებულია თამაშის ხარისხიანად წარსამართავად და მასალების ფართოდ გამოსაყენებლად, ხშირად ბავშვების მცირე ჯგუფებისთვის. მასწავლებლებს მიაჩნიათ, რომ თამაშში ბავშვებს მათი უნარების და კოგნიტური შესაძლებლობების პრაქტიკულად გამოყენებასა და გაუმჯობესებაში ეხმარება. ხშირად ბავშვებს თამაშის დროს ვიდეოფირზე იღებენ ან ფოტოებს უღებენ. თამაშის დროს მათი საუბრის აუდიოჩანაწერს აკეთებენ. მასწავლებლები ამ მონაცემებს იმისთვის იყენებენ, რომ ბავშვებს გაესაუბრონ მათი ფიქრების და გრძნობების უკეთესად გაგების ან ერთმანეთს შორის და მშობლებთან მათი განხილვის მიზნით. საკლასო ოთახში სახალისო, ამალღებელი, სიცოცხლით სავსე და შემოქმედებითი ატმოსფეროა.

ვალდორფი. ადრეული ასაკის ბავშვთა სასწავლო პროგრამაში ვალდორფის მოდელის მიხედვით მოწყობილი საკლასო ოთახი სახლს მოგაგონებთ. პროგრამის ფარგლებში ბავშვები ტრადიციული ოჯახისა და თემის ცხოვრებისთვის დამახასიათებელ ყოველდღიურ საოჯახო საქმეებს ასრულებენ. ფიზიკური გარემოსთვის, რომელიც ნაწილობრივ სამზარეულოს, ნაწილობრივ კი სათამაშო ოთახს წარმოადგენს, დამახასიათებელია დელიკატური რომანტები, ახალი ყვავილები, ფარდაჩამოფარებული კედლები, მკრთალი სინათლე, ფერები და მარტივი და ბუნებრივი მასალისგან დამზადებული ავეჯი. დილით მოსულ ბავშვებს შეუძლიათ ღია სივრცეში ითამაშონ და საკუთარი გარემოს შესაქმნელად კუბურები, მაგიდები და ქსოვილის ნაჭრები გამოიყენონ.

რუდოლფ შტაინერმა (1861–1925), რომელმაც პირველი მსოფლიო ომის შემდეგ გერმანიაში სწავლების ვალდორფის მოდელი შექმნა, ბავშვებში თემისადმი კუთვნილების გრძნობის გამომუშავების ორ მნიშვნელოვან გზას გაუსვა ხაზი. ერთ–ერთია იმიტაცია და მეორე -

თამაში. ადრეული ასაკის ბავშვები ბუნებრივად ინტერესდებიან იმით, რასაც უფროსები აკეთებენ და საკუთარ ცოდნას ნაწილობრივ იმეორებენ. შესაბამისად, ვალდორფის პროგრამით მომუშავე მასწავლებლებისთვის ძალიან მნიშვნელოვანია ბავშვებს ისეთი ფასეული რამ მიაწოდონ, რისი იმიტაციაც მათ შეეძლებათ. ისინი მონაწილეობენ სახლის ან საკლასო ოთახის სამუშაოებში, მაგ.: საკლასო ოთახის მასალების შეკეთებაში, საკვების მომზადებაში წასახემსებლად, მაგიდების გადმოწმენდაში, იატაკის მოწმენდაში და მცენარეების მოვლაში, რომლებიც ფანჯრის რაფას ალამაზებენ. ამ ამოცანათაგან თითოეული ყოველდღიური ცხოვრების აუცილებელი ნაწილია. ბავშვებს ამ სამუშაოს მასწავლებელთან ერთად შესრულებას არ აძალებენ, თუმცა ყოველთვის მიესალმებიან მათ გადაწყვეტილებას, მიბადონ მასწავლებლის ქცევას. ეს თვითინიცირებული იმიტაცია ბავშვებს საშუალებას აძლევს საკლასო ოთახის კოლექტივში მათი წილი საქმე გააკეთონ და სხვებზე დაყრდნობა ისწავლონ.

თამაში თემისადმი კუთვნილების გრძობის განვითარების ძალიან მნიშვნელოვანი გზაა. ამასთან, ის უსაფრთხო სოციალური ურთიერთობის შესაძლებლობებსაც იძლევა. თამაშის ფარგლებში ბავშვებს შეუძლიათ სხვადასხვა როლები მოსინჯონ, გადალახონ კონფლიქტები და კომუნიკაციის სხვადასხვა მეთოდები გამოსცადონ. სოციალური თამაში ბავშვებს საშუალებას აძლევს სოციალური უნარები განვიითარონ და ჯგუფში მოქმედება ისწავლონ. ვალდორფის მოდელზე დაფუძნებულ მასწავლო პროგრამაში ჭეშმარიტი წარმოსახვითი თამაშისთვის გამოყოფილი ხანგრძლივი დრო ბავშვებს შესაძლებლობას აძლევს თემთან ურთიერთობის გამოცდილება მიიღონ დაცულ, ესთეტიკურად სასიამოვნო გარემოში და ამავე დროს ემოციურადაც უფრო მომწიფდნენ.

გარდა საკმარისი დროისა და შესაბამისი სივრცისა, ბავშვებს სათამაშოდ „ღია“ მასალებიც აქვთ. მათ სათამაშო გარემოს არ აქვს წინასწარ განსაზღვრული სტრუქტურა, მაგალითად, ფოსტა, საავადმყოფო/სამედიცინო ცენტრი ან ციხე-სიმაგრე. ასევე არ გამოიყენება ბევრი მზა სათამაშო, მაგალითად, პოლიციის მანქანები და სახანძრო მანქანები. ვალდორფი მიიჩნევს, რომ სათამაშო მასალები პოტენციურად მრავალი დანიშნულებით უნდა გამოიყენებოდეს. მხოლოდ რამდენიმე რეალისტურ რეკვიზიტს თუ აღმოაჩენთ. თოჯინებსაც კი უნაკვთო სახეები აქვთ. ბავშვებს ტრანსფორმაციის შესაძლებლობა უნდა ჰქონდეთ და არა უბრალოდ ზრდასრული ადამიანების მიერ წინასწარ შექმნილი მასალების გამოყენების. ვალდორფის მოდელზე დაფუძნებული პროგრამის საკლასო ოთახში ნახავთ ბევრ ხის კუბურას, ბაბთას და კალათს, რომლებშიც აწყვია ნიჟარები და წყლის მიერ გამორიყული ხის ტოტები.

მასწავლებლები პატივს სცემენ თამაშს და ბავშვების პირად სივრცეს. ისინი იშვიათად ერევან თამაშში იმ მიზნით, რომ საკუთარი განზრახვა ბოლომდე მიიყვანონ. თამაში ბავშვების ნების გამოვლენად მიიჩნევა, რომელიც მათი შინაგანი საჭიროებებიდან მომდინარეობს. იგი მათი შთაბეჭდილებების გამოვლენაა მიღებული გამოცდილების შესახებ, მაგალითად, ქუჩაში დანახულ მუშებზე, რომლებიც გზას არემონტებდნენ ან მასწავლებლის მიერ წაკითხულ ზღაპარზე. მასწავლებელი ძალიან იშვიათად ცდილობს (თუ ასეთი რამ საერთოდ ხდება) ბავშვის თამაში გაკვეთილად გადააქციოს.

პროექტის მიდგომა. პროექტის მიდგომას ამერიკის პროგრესულ განათლებაში ძალიან ხანგრძლივი ისტორია აქვს. ეს მიდგომა ჯონ დიუის მიერ მის ლაბორატორიულ სკოლაში მეცხრამეტე საუკუნის ბოლოს და მეოცე საუკუნის დასაწყისში (ჩიკაგოს უნივერსიტეტი) ჩამოყალიბდა. პროექტის მიდგომა, ტექნიკური თვალსაზრისით, ადრეული ასაკის ბავშვთა განათლების მოდელს ან კურიკულუმს არ წარმოადგენს. იგი ბევრ სკოლაში სამიდან რვა წლამდე ასაკის ბავშვების კურიკულუმის ნაწილია. პროექტი კლასის, ჯგუფის ან პროგრამაში მონაწილე ერთი ბავშვის მიერ მნიშვნელოვანი თემის სიღრმისეული კვლევა და კურიკულუმის სხვა ასპექტების დამატებას წარმოადგენს. სკოლამდელი ასაკის ბავშვებისთვის პროექტი მათი არაოფიციალური და სათამაშო აქტივობების შედარებით ოფიციალური კომპონენტია; უფრო მოზრდილი ბავშვებისთვის კი იგი მათი შედარებით ოფიციალური აკადემიური სწავლების პროცესის, შედარებით არაოფიციალური კომპონენტია.

პროექტის გამოყენება ადრეული ასაკის ბავშვთა განათლების მიზნების მისაღწევად ძალიან მოხერხებულა. ის საკმაოდ მრავალმრიანია იმისათვის, რომ ბავშვების ინდივიდუალური საჭიროებები და ინტერესები დააკმაყოფილოს. ის პოზიტიური გავლენის და განწყობების მასტიმულირებელია. მაგალითად, როდესაც კლასი ადგილობრივი პატარა ტბის ან სასკოლო ავტობუსის შესახებ პროექტს ახორციელებს, ბავშვები ბევრ ინფორმაციას იღებენ და უნარებსაც იძენენ, მათ შორის კვლევის და კომპიუტერთან მუშაობის უნარებს. პროექტების დასრულებას, ჩვეულებრივ, ორი კვირა სჭირდება, ზოგიერთი მათგანი კი თვეების განმავლობაში მიმდინარეობს. ბავშვები სწავლობენ საკუთარი კვლევის შედეგების წარმოდგენას და მათ შესახებ ინფორმაციის სხვებისთვის გადაცემას. სწავლობენ ასევე გუნდურად მუშაობას და ცოდნასა და შესაძლებლობებს შორის ინდივიდუალური განსხვავებების პატივისცემას. პროექტების საშუალებით კურიკულუმის ბევრი მიზნის განხორციელება და ადრეული ასაკის ბავშვთა სწავლების ბევრი სახელმწიფო სტანდარტის შესრულება შეიძლება.

ბავშვების თამაში პროექტების მეთოდს სხვადასხვანაირად უკავშირდება. პირველი, თამაშზე დაკვირვებით მასწავლებლებს შეიძლება პროექტთან დაკავშირებით ახალი იდეები გაუჩნდეთ; პროექტები ხელს უწყობს თამაშზე დაფუძნებული კურიკულუმის შედგენას. მაგალითად, მასწავლებელმა, თუ ნახა, რომ ბავშვები ენთუზიაზმით თანხმდებიან გაითამაშონ საპარკმახეროს, სილამაზის სალონის ან ქუდების მაღაზიის სცენა, შეიძლება განიხილოს თმის ან თავსაბურავების შესახებ პროექტის განხორციელების შესაძლებლობა. შემდეგ, პროექტის განხორციელების ადრეულ ეტაპზე, მასწავლებელი ბავშვებს სთხოვს დახატონ სურათები და მოიგონონ ისტორიები საპარკმახეროზე, სილამაზის სალონებზე და ქუდების მაღაზიებზე მათი პირადი გამოცდილების საფუძველზე. შეიძლება ბავშვებს მათი გამოცდილების ინსცენირებაც სთხოვონ. შემდეგ, პროექტის მეთოდი განხორციელების ეტაპზე გადადის და ფაქტების მოძიების მიზნით სავსე სამუშაოს, კვლევას და ექსკურსიებს, ასევე ინფორმაციის ჩაწერას და ორგანიზებას საჭიროებს. პროგრამა შეიძლება სხვადასხვანაირად, მათ შორის, თამაშითაც დასრულდეს. მაგალითად, საბავშვო ბაღის კლასმა შეიძლება მოიგონოს ამბავი და გაითამაშოს სცენა საპარკმახეროს და სილამაზის

სალონის შესახებ. პროექტი შეიძლება მოიცავდეს მუსიკას, ცეკვას, მოძრაობას, ისევე როგორც ხელოვნებასთან დაკავშირებულ აქტივობებს და კონსტრუქციულ თამაშს.

თამაში პროექტის მეთოდთან იმითაც არის დაკავშირებული, რომ იგი ამავდროულად ჩაანაცვლებს კიდევ პროექტს. კაცი და ჩარდი (2005) გვთავაზობენ, ბავშვებს სპონტანურად მივცეთ როლური თამაშის შესაძლებლობა იმ თემაზე, რომლის მიმართაც ისინი დიდ ინტერესს ამჟღავნებენ, თუმცა კი მასწავლებლის აზრით, სიღრმისეული გრძელვადიანი პროექტის განსახორციელებლად არ ივარგებს. მაგალითად, შესაძლოა ფილმმა ბავშვები ძალიან დააინტერესოს მეკობრეებით, მაგრამ მასწავლებელმა მიიჩნიოს, რომ ეს თემა ბავშვების სასწავლო, განვითარების და მორალურ მიზნებს არ შეესაბამება. შეიძლება იგი ფიქრობდეს, რომ ეს თემა არ ღირს იმ დროის და ენერჯის ხარჯვად, რომელსაც პროექტის განხორციელება მოითხოვს და რომ სასწავლებლად ბევრი უკეთესი თემა არსებობს. შესაბამისად, მასწავლებელი ბავშვებს ნებას რთავს, მეკობრეები გაითამაშონ პროექტისგან დამოუკიდებლად, რითაც ბავშვების ინტერესის მიმართ პატივისცემას გამოხატავს და ამავე დროს პასუხისმგებლობასაც იღებს ბავშვების განათლებაზე.

High/Scope. ეს არის ცნობილი მოდელი, რომელიც 1960-იან წლებში მიჩიგანის შტატ ქალაქ იფსილანტში დევიდ ვაიკერტის ხელმძღვანელობით შეიმუშავეს. სასწავლო პროგრამა კოგნიტურად ორიენტირებულია და მასზე დიდი გავლენა მოახდინა ჟან პიაჟეს თეორიამ. დასაწყისში HighScope მოდელი დაბალშემოსავლიანი ოჯახების ბავშვებისთვის იყო გამიზნული. შემდეგ, წლების განმავლობაში იგი აშშ-ში „კარგი დასაწყისის“ ბევრი პროგრამისთვის პრიორიტეტულ კურიკულუმად იქცა. HighScope არ მოითხოვს სპეციალურ სათამაშო და სასწავლო მასალებს, როგორც მაგალითად, მონტესორის მოდელი და დაწესებულების ხელთ არსებული მასალების, მათ შორის იაფი, ბუნებრივი და ნაპოვნი ნივთების გამოყენების შესაძლებლობას იძლევა. პიაჟეს თეორიის შესაბამისად, აქცენტი კეთდება ბავშვზე, როგორც საკუთარი განვითარების აქტიურ მონაწილეზე.

HighScope-ის დამახასიათებელი კომპონენტია ყოველდღიური რუტინა, რომლის მიზანია ბავშვისთვის თანმიმდევრული უსაფრთხო და კონტროლირებადი გარემოს ჩამოყალიბება, იმისათვის, რათა გარშემო მყოფი უფროსების მიმართ ნდობა და საკუთარ ქმედებებზე პასუხისმგებლობის გრძნობა ჩამოყალიბდეთ. მასწავლებლები საკუთარ თავს ბავშვების თამაშების მონაწილედ მიიჩნევენ, მათი შეკითხვები „ღიაა“ ერთი მხრივ საუბრის, მეორე მხრივ კი, ბავშვების წასახალისებლად, რათა მათ შესაბამისი არჩევანი გააკეთონ და მონაწილეობა მიიღონ თამაშში გახსნილ გარემოში. HighScope-ის ყოველდღიური განრიგი მოიცავს დიდ და მცირე ჯგუფებში მუშაობას, სადილის დროს და ა.შ. ისევე, როგორც სხვა ადრეული ასაკის ბავშვთა პროგრამები, თუმცა მათგან განსხვავებით, მას აქვს „დაგეგმვის, შესრულების და განხილვის“ პერიოდიც:

- *დაგეგმვა.* დაგეგმვის ეტაპზე ბავშვები ხმამაღლა წარმოთქვამენ თავიანთ სურვილებს. არჩევანი კეთდება შესაბამის საგანზე მითითებით, სიტყვის, მოკლე წინადადების თქმით, ან დეტალური აღწერის საშუალებით, ბავშვის შესაძლებლობის მიხედვით. ამ პროცესის ხელშეწყობის მიზნით პროგრამა სხვადასხვა გარე მედიატორებს იყენებს.

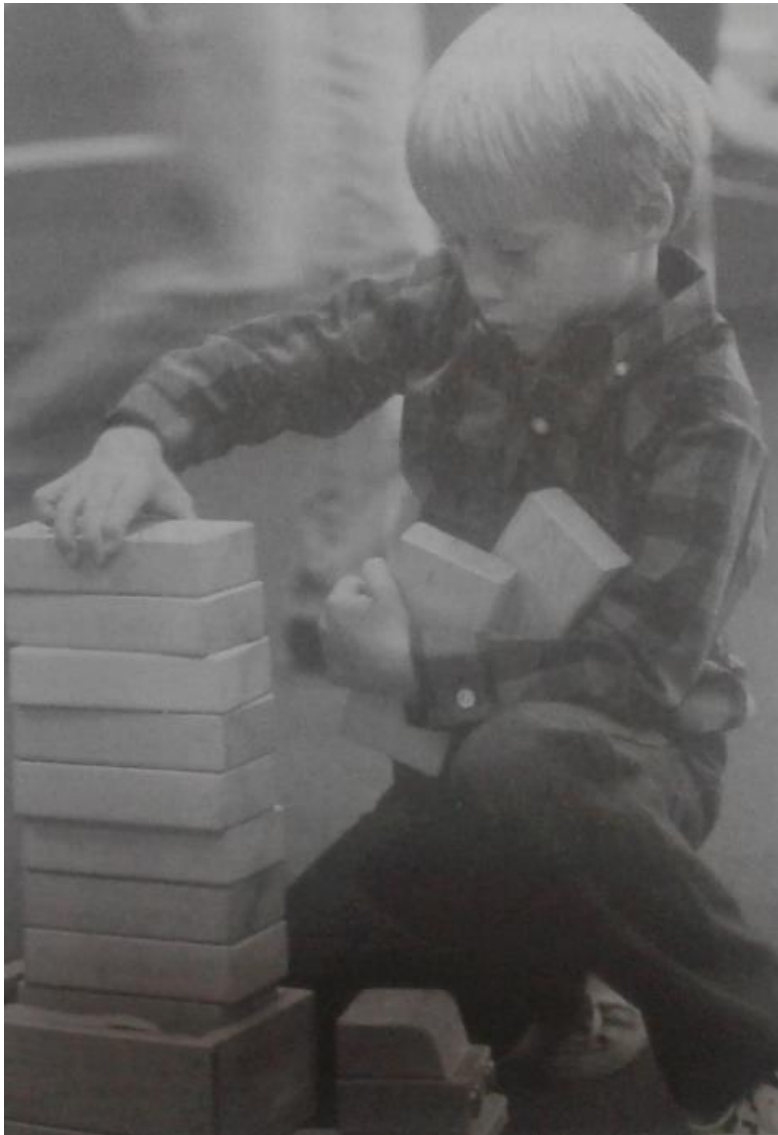
- *შესრულება.* შესრულება აქტიური თამაშის ხანგრძლივი პერიოდია, რომლის დროსაც ბავშვები საკუთარ გეგმებს ახორციელებენ. საინტერესოა, რომ ამ დროს HighScope-ის ბევრ პროგრამაში „მუშაობის დროს“ უწოდებენ. ამ ეტაპზე, ისევე როგორც ყოველდღიური განრიგის სხვა ეტაპებზე, თამაშის და მუშაობის მთელი რიგი შესაძლებლობები არსებობს. კურიკულუმის კატეგორიები აერთიანებს მოძრაობას, მუსიკას, შემოქმედებით წარმოდგენას, სერიაში გაერთიანებას (სერიაციას), კლასიფიკაციას, დროს, სივრცეს, რიცხვებს, ინიციატივას, სოციალურ ურთიერთობებს, ენას და წიგნიერებას. თითოეული კატეგორია შემდგომ კონკრეტულ თამაშებად იყოფა. მაგალითად, შემოქმედებითი წარმოდგენა მოიცავს ხატვას, სიმბოლურ თამაშს და როლურ თამაშს, ასევე კუბურებით, თიხით და სხვა მასალებით ძერწვას და შენებას.
- *განხილვა.* როცა სათამაშოებს თავის ადგილს მიუჩენენ, განხილვის დრო იწყება. მასწავლებელი ბავშვებს სთხოვს იფიქრონ თამაშზე, რომელსაც დღის ეს მონაკვეთი დაუთმეს და შესრულებულ სამუშაოზე. ბავშვები ფიქრობენ და მასწავლებელს პასუხობენ. ისინი ასახელებენ თამაშში მონაწილე სხვა მეგობრებს, ჩამოთვლიან რა პრობლემებს გადააწყდნენ, ყვებიან ამბავს, ან უბრალოდ, ამბობენ რა გააკეთეს. გახსენების სტრატეგიები მოიცავს სურათების დახატვას, გეგმების განხილვას, სიტყვიერ გახსენებას ან მაკეტების შექმნას.

HighScope-ის პროგრამის ეფექტიანობა ლონგიტუდურ შეფასებით კვლევაშია დოკუმენტირებული, რომელიც პროგრამის კურსდამთავრებულების ცხოვრებასა და სკოლაში მიღწეულ წარმატებებს გვიჩვენებს (Weikert & Schweinhart, 2005). პროგრამა მის წარმატებულობას იმ ფაქტს მიაწერს, რომ იგი აქცენტს აკეთებს ბავშვების კომპეტენციების განვითარებაზე, მათ სტიმულირებაზე მოსინჯონ სიახლეები და ენდონ უფროსებს. ამ მოდელში თამაში მასწავლებლების მიერ დასახული ინტელექტუალური და სოციალური მიზნების მიღწევის საშუალებად აღიქმება, ვალდორფის და რეჯიო ემილიას მოდელისგან განსხვავებით, რომელთა მიხედვითაც თამაში ბავშვების შინაგანი საჭიროებების დაკმაყოფილების საშუალებაა.

Bank Street. ნიუ-იორკის „ბენკ სტრიტის“ სასწავლო კოლეჯი დიდი ხანია, რაც ადრეულ ასაკში განათლების მიმართ განვითარებისა და ურთიერთქმედებაზე დაფუძნებულ მიდგომასთან ასოცირდება. „ბენკ სტრიტის“ მიდგომა საგანგებოდ მიუთითებს, რომ ბავშვების განვითარება განვითარების სხვადასხვა ფაქტორებს შორის (მაგ.: სოციალურ, ემოციურ, კოგნიტურ ფაქტორებს შორის) და იმავდროულად, ბავშვსა და გარემოში არსებულ სხვა მნიშვნელოვან პირებს შორის ურთიერთქმედებაა. ბავშვის განვითარება დინამიკასა და სოციალურ კონტექსტში განიხილება.

სოციალური მეცნიერებები კურიკულუმის ძირითადი ნაწილია. ბავშვებს ასწავლიან ადამიანებს შორის ურთიერთობებისა და გარემოსა და ისტორიასთან მათი კავშირების შესახებ. აქცენტი კეთდება დემოკრატიული ცხოვრებისთვის დამახასიათებელ გამოცდილებაზე. წიგნიერება, მათემატიკა და სხვა საგნები სოციალურ მეცნიერებებთან

ინტეგრირდება. მიიჩნევა, რომ სასწავლი მასალა და სწავლების მეთოდები ურთიერთდაკავშირებულია (Cuffaro, Nager, & Shapiro, 2005) და რომ ბავშვები საკუთარი გამოცდილებიდან სწავლობენ. იმისათვის, რომ თამაშის/აქტივობის შედეგად ბავშვმა რაღაც შეიმეცნოს, იგი მასში აქტიურად უნდა ჩაერთოს და მომავალ და წარსულ აქტივობებს შორის უწყვეტი კავშირი უნდა დაამყაროს. მასწავლებელი ხელმძღვანელის როლს თამაშობს; იგი ბავშვების სამყაროს, პრაქტიკული და აკადემიური უნარების შემცველ, კურიკულუმით გასავლელ მასალას უკავშირებს. მასწავლებელი ცდილობს თითოეული ბავშვის განვითარების საჭიროებები დააკმაყოფილოს და ამავე დროს შექმნას დემოკრატიული, ჰუმანური და კოგნიტიურად მომთხოვნი გარემო საკლასო ოთახში.



„ბენკ სტრიტის“ მიდგომის ფარგლებში ადრეული ასაკის ბავშვებისთვის განკუთვნილი კურიკულუმი ე.წ. „ღია“ მასალებს იყენებს, მაგ.: სტანდარტულ კუბურებს, რომლითაც ის განთქმულია.

თამაში ამ მიდგომაში კურიკულუმის განუყოფელი ნაწილია. გამოყოფილია შესაბამისი დრო და სივრცე კონსტრუქციული და როლური თამაშებისთვის. წარმოსახვითი, მხატვრული გამოხატვა და წარმოდგენა „ღია“ მასალებით სტიმულირდება, მაგ.: ცარიელი კუბურები („ბენკ სტრიტი“ ამ კუბურებით განთქმულია), ასევე თიხა, საღებავი, წყალი, ქვიშა, ქაღალდი, ფანქარი და ხის მასალა. უფრო სტრუქტურირებული მასალა შედგება თავსატეხებისგან, წიგნებისგან, საწერი მასალისგან, კომპიუტერებისგან და ა.შ. სოციალურ-დრამატული თამაშისთვის არსებობს დრამატული თამაშების სივრცე და თეატრალური კოსტუმები. ბავშვებს აქვთ დრო მასალების აქტიურად გამოსაკვლევად, ექსკურსიებისთვის და მცირე ჯგუფებად სხვადასხვა აქტივობების ერთად შესასრულებლად. ასევე გამოყოფილია დრო გარეთ სახურავზე სათამაშოდ ყოველდღიურად, იმ შემთხვევაში თუ ამინდი ამის საშუალებას იძლევა.

თამაში კურიკულუმის სხვა ასპექტებთანაც არის ინტეგრირებული. ყოველდღიური სწავლის პროცესის ნაწილია სასწავლო ექსკურსიები, სტუმრების მოწვევა და სხვა რესურსების გამოყენება. ამ აქტივობების შესახებ მიღებული ინფორმაცია ხშირად ბავშვების წიგნიერების აქტივობებში, მხატვრული ხელოვნების ნიმუშების შექმნაში და თამაშში აისახება. მაგალითად, ბავშვებს შეუძლიათ არავერბალურად გამოხატონ მიღებული გამოცდილება და საკუთარი შინაგანი საჭიროებები დაიკმაყოფილონ სხვა ტიპის, მათ შორის სიმბოლური თამაშით. „ბენკ სტრიტის“ კურიკულუმი ერთიანია და ზოგჯერ, კლასის ინტერესის შესანარჩუნებლად და სწავლისა და თამაშის სხვადასხვა აქტივობების მოსაგონებლად და ერთმანეთთან დასაკავშირებლად, რაიმე მოვლენის შედეგად მოულოდნელად წამოჭრილიც (მაგალითად, ქარიშხლის შემთხვევაში). თამაში განიხილება ბავშვის გამოცდილების და უფრო ფუნქციონალური თვალსაზრისით. ის ინდივიდუალური სოციალურ-ემოციური და ინტელექტუალური განვითარების, ასევე, დემოკრატიული გუნდური ცხოვრების უნარის გაძლიერების საშუალებაა.

რეზიუმე

მასალები და ბავშვების განვითარება ურთიერთდაკავშირებულია. მასალებს შეუძლიათ პირდაპირ და არაპირდაპირ შეუწყონ ხელი ბავშვის განვითარების კონკრეტულ სფეროებს, მაგალითად, წიგნიერებას, კოგნიტურ განვითარებას ან ენის ცოდნას. ამავე დროს, ბავშვის განვითარების დონე გავლენას ახდენს იმაზე, რა სახის მასალებს აირჩევს ის სათამაშოდ. მასალის გამოყენება შესაძლებელია საკლასო ოთახში ან თამაშის სივრცეში თამაშის ქცევების გასაუმჯობესებლად. მასწავლებელზეა დამოკიდებული, რამდენად უწყობს ხელს მასალები და კურიკულუმი ბავშვის შემეცნებას და განვითარებას. მასწავლებელი უნდა შეეცადოს ერთმანეთთან დააკავშიროს დამატებითი აქტივობები და მაქსიმალური სარგებლის მისაღებად - სასწავლო გეგმის ფარგლებში - აკადემიური სწავლა და ბავშვის თამაში.

ადრეული ასაკის ბავშვების განვითარების პროგრამის ფარგლებში მრავალფეროვანი სათამაშო მასალები გამოიყენება. მათთვის დამახასიათებელი ძირითადი თვისებებია: ღია/დახურული, მარტივი/რთული, რბილი/მაგარი და მულტიკულტურული. სათამაშო მასალების ტიპებია: ადამიანების, ცხოველების და საგნების მინიატურული ასლები,

ანიმაციური ფილმების გმირები, ტრანსპორტის სახეობები, როლური თამაშის რეკვიზიტები, სწავლის ხელშემწყობი სათამაშოები (თავსატეხები, კუბურები, წიგნები და ა.შ.) და სათამაშო სამშენებლო მასალები (სტანდარტული ზომის კუბურები, მაგიდის კუბურები, დიდი ცარიელი კუბურები, პენოპლასტის კუბურები და პლასტმასის ტარა, სამშენებლო კონსტრუქტორები, უხეში მოტორიკის განმავითარებელი სათამაშოები, თამაშები წესებით, სახვითი ხელოვნების მასალები, წიგნიერების სასწავლო მასალები და ხის დასამუშავებელი მასალები). კარგი სათამაშოები და სათამაშო მასალები ხელს უწყობს კომპლექსურ თამაშს და უბიძგებს წარმოსახვას; შესაძლებელია მათი მრავალნაირად, სხვადასხვა კომბინაციაში და უფრო მაღალ დონეზე სათამაშოდ გამოყენება; მასალები გამოსადეგი უნდა იყოს უფრო ფართო სპექტრის და დახვეწილი თამაშების სათამაშოდ. ასევე უნდა იყოს უსაფრთხო და განვითარების დონის შესაბამისი. მასალების შესარჩევ მითითებებს შეიცავს წიგნები, სახელმწიფო ლიცენზირების ნორმები და აკრედიტაციის კრიტერიუმები.

კურიკულუმი გულისხმობს პროგრამის კომპონენტების ერთიანობას, დამატებით მასალებს/აქტივობებს, აკადემიურ და თამაშის შინაარსს. მასწავლებლებმა მიზანმიმართულად უნდა გამოიყენონ სასწავლო პროგრამის სხვადასხვა ასპექტი ერთმანეთთან კვეთაში. სასწავლო პროგრამას თამაშის ხარისხის გაუმჯობესება შეუძლია, თამაშს კი სასწავლო პროგრამის გაძლიერება. თამაშსა და სკოლის სასწავლო პროგრამას შორის ურთიერთობის სამი სქემა არსებობს: იზოლირება, თანაარსებობა და ჭეშმარიტი ინტეგრაცია. არსებობს ასევე ურთიერთობის ორი მიმართულება - სასწავლო პროგრამის საფუძველზე შექმნილი თამაში და თამაშის საფუძველზე შექმნილი სასწავლო პროგრამა. სასწავლო პროგრამის საფუძველზე შექმნილ თამაშში, თამაში სასწავლო პროგრამის მასალის განმტკიცებას ისახავს მიზნად (მაგალითად, აკადემიურად გამდიდრებული თამაშის სივრცეები). ეს ორ მიზანს ემსახურება: ბავშვები აჯამებენ ნასწავლ მასალას, მასწავლებლებს კი შეუძლიათ თამაშს დააკვირდნენ სწავლის დონის შესაფასებლად და კურიკულუმში შესატანი ცვლილებების ჩამოსაყალიბებლად. თამაშის საფუძველზე შემუშავებული კურიკულუმი ბავშვების მიერ თამაშისას გამოქვავებული ინტერესის საფუძველზე იქმნება. ცნობილი კონკრეტული მიდგომები და მოდელები თამაშის ადრეული ასაკის ბავშვთა პროგრამაში ინტეგრაციის განსხვავებულ გზებს გვთავაზობს. „რეჯიო ემილიას“ მოდელის მიხედვით, თამაში ბავშვის საჭიროებიდან გამომდინარეობს, HighScope და მონტესორის პროგრამები უფრო ინსტრუმენტული თვალსაზრისის წარმომადგენლები არიან. „ბენკ სტრიტი“ და პროექტების მიდგომა ორივე თვალსაზრისს ასახავს. თითოეულ პროგრამას თავისი დამახასიათებელი თვისება აქვს, რომლითაც იგი დანარჩენი პროგრამებისგან გამოირჩევა. ამ პროგრამების მიხედვით, თამაშის ადრეული ასაკის ბავშვთა კურიკულუმში შეტანის უამრავი გზა არსებობს.

პროექტები და აქტივობები

1. აიღეთ სათამაშოების კატალოგი, ამოჭერით სურათები და დააჯგუფეთ ამ თავში განხილული სათამაშო მასალების ტიპების მიხედვით.

2. შეარჩიეთ ექვსი სათამაშო მასალა **1-ლი აქტივობიდან** და გააანალიზეთ თითოეული მასალის სათამაშო პოტენციალი; განსაზღვრეთ, რომელი ასაკის ბავშვებისთვის არის რეკომენდებული.
3. მოიტანეთ საკლასო ოთახში ადგილობრივ მაღაზიაში ნაყიდი უვარგისი სათამაშო და ახსენით, რატომ ფიქრობთ რომ იგი მსოფლიოში ერთ-ერთი ყველაზე უარესი სათამაშოა.
4. ეწვიეთ სკოლამდელი აღზრდის დაწესებულებას ან საბავშვო ბაღს და დააკვირდით სასწავლო გეგმის პრაქტიკულ განხორციელებას. განსაკუთრებული ყურადღება მიაქციეთ როგორ, როდის და სად თამაშობენ ბავშვები. გააანალიზეთ, რა სახის ურთიერთობაა თამაშსა და კურიკულუმს შორის - იზოლაციის, თანაარსებობის თუ რეალური ინტეგრაციის.

თავი 9. საკლასო ოთახში თამაშის „გამდიდრება“: სწავლების სტრატეგიები და ხელშემწყობი მეთოდები

შესავალი

საბავშვო ბაღის ოთხი წლის ბავშვებისგან შემდგარმა ჯგუფმა ფენიქსიდან საფრანგეთამდე „მატარებლით“ „მგზავრობა“ გადაწყვიტა. პირველ რიგში, გადაწყდა მატარებელი ანტრესოლში მოეწყობო. ამის მერე ბავშვებმა საკუთარი ჩანაფიქრი მასწავლებელს გაუზიარეს. იმისათვის რომ მგზავრებს და პერსონალს დასაჯდომი ადგილი ჰქონოდათ, მასწავლებელი ბავშვებს ანტრესოლში რამდენიმე სკამის გადატანაში დაეხმარა. ბავშვებმა ასევე გადაწყვიტეს, რომ მატარებლის იდენტიფიკაციის და მგზავრების ქცევის დასარეგულირებლად შესაბამისი ნიშნები დასჭირდებოდათ. ამისათვის მასწავლებელს სთხოვეს დაემზადებინა ორი აბრა: „მატარებელი“ და „მოწევა აკრძალულია“. ბავშვებმა თავად უკარნახეს მასწავლებელს აბრებზე წასაწერი ტექსტი და ასევე უთხრეს, რისი გამოსახვა სურდათ მათზე (გადახაზული სიგარეტი აბრისთვის „მოწევა აკრძალულია“). ერთმა ბიჭმა საკუთარი აბრა დაამზადა - „მოჩვენებები აკრძალულია“. მან აბრაზე გაკრული ხელით გააკეთა წარწერა და დახატა სურათი, რომელიც მეტ-ნაკლებად წააგავდა მოჩვენებას (მოჩვენება გადახაზული იყო სიგარეტის მსგავსად). ბიჭმა ეს იმით ახსნა, რომ მატარებელში „მოჩვენებები“ არ ასულიყვნენ. სამივე ეს ნიშანი ანტრესოლში მოათავსეს, რომელსაც მატარებლის მაგივრობა უნდა გაეწია. მატარებელში ბოლო მგზავრის და მასწავლებლის ამოსვლამდე სამმა ბიჭმა აბრებზე შესრულებული წარწერების ამოკითხვა სცადა. ისინი წაიკითხვეს აბრებს, რომლებზეც წერია „მოწევა აკრძალულია“, „მოჩვენებები აკრძალულია“, მაგრამ მესამე აბრის წარწერის ამოკითხვა უჭირთ. თითოთ ანიშნებენ წარწერაზე „მატარებელი“ და მასწავლებელს ეკითხებიან: „მასწავლებლო, რა წერია ამ აბრაზე?“, მასწავლებელი პასუხობს: „ეს მატარებლის აბრაა, თქვენ მთხოვეთ რომ დამეწერა“. ერთ-ერთი ბიჭი პასუხობს: „ჰო მართალია, მატარებელი!“

ამ ეპიზოდში მასწავლებელი აქტიურად მონაწილეობს ბავშვების თამაშში. იგი მათ მატარებლის შესახებ სცენარის გათამაშებაში ეხმარება. ეხმარება ანტრესოლში სკამების ატანაში და მატარებელზე მისამაგრებელ აბრებზე ბავშვებისთვის სასურველი წარწერების გაკეთებაშიც. ასევე უკითხავს აბრას, რომლის ამოკითხვასაც თავად ვერ ახერხებენ. ეს გახლავთ მასწავლებლის მხარდაჭერის მაგალითი, რომელიც ვიგოტსკის (1978) განვითარების უახლოეს ზონას ქმნის და ბავშვებს ისეთი ქმედებების შესრულებაში ეხმარება, რომელთა კეთებაც მათ ჯერჯერობით უფროსების დაუხმარებლად არ შეუძლიათ.

მიგვაჩნია, რომ როდესაც მასწავლებელი ბავშვებს თამაშში ოსტატურად ეხმარება და ართულებს მას, ამით ხელს უწყობს როგორც თამაშის, ისე სწავლის ხარისხის გაუმჯობესებას (მაგ.: Neuman & Roskos, 1992). მაგრამ არსებობს თამაშის მხარდაჭერის ხელოვნება და მეცნიერება. თუ სათანადოდ არ ჩაერევა, მასწავლებელმა ბავშვებს შეიძლება ჩაუშალოს ან ხელი შეუშალოს თამაშში და სწავლაში (მაგ.: Schrader, 1990). გარდა ამისა, ადრეული ასაკის

ბავშვთა განათლების პროგრამის მასწავლებლებში არსებობს ბავშვების თამაშში ჩაურევლობის ხანგრძლივი ტრადიცია, რომელიც სათავეს სიუზან ისაკის ფსიქოანალიტიკური ნაშრომებიდან (1930) იღებს. ამის საფუძველზე შეიძლება აიხსნას, რატომ არის ზემოთ მოცემული ეპიზოდი მიუღებელი პროგრამის, „კარგი დასაწყისის“, ორმოცდაათი აფრო-ამერიკელი მასწავლებლისთვის ცოტა ხნის წინ ჩატარებული კვლევის მიხედვით, მიუხედავად იმისა, რომ თითქმის ყველა მათგანი საკლასო ოთახში თამაშს დიდ მნიშვნელობას ანიჭებს. აღნიშნულ ეპიზოდში მასწავლებელი საბავშვო ბაღის ბავშვებს „სურსათის მაღაზიის“ თემაზე როლური თამაშისთვის სათამაშო ფულის დამზადებაში დაეხმარა (Spielberger & McClane, 2002). მასწავლებლის ჩარევის მომხრეებს ბევრი სერიოზული წინააღმდეგობის გადალახვა უწევთ.

ამ თავში იმაზე ვისაუბრებთ, როგორ უნდა მოახერხოს მასწავლებელმა ეფექტიანად დაეხმაროს ბავშვებს თამაშში მათთვის ადეკვატური დროის გამოყოფით, მომზადებით და სწორად ჩარევით. ყურადღებით განვიხილავთ თამაშში მასწავლებლის მონაწილეობის შესახებ განსხვავებულ მოსაზრებებს და იმასაც მოგიტხრობთ, კვლევის მიხედვით, რა როლი უნდა ითამაშოს მასწავლებელმა თამაშის გასაუმჯობესებლად და რისგან უნდა შეიკავოს მან თავი, რომ თამაშს ხელი არ შეუშალოს. ბოლოს განვიხილავთ, როგორ უნდა დაუკავშიროს მასწავლებელმა თამაშში აკადემიურ სწავლას სასწავლო გეგმის და მართული თამაშის გამოყენების გზით.

მთავარი კითხვები

1. როგორ ფიქრობთ, რა როლი აკისრია მასწავლებელს თამაშში?
2. რატომ არის მნიშვნელოვანი მასწავლებლების მიერ თამაშისთვის ადეკვატური დროის გამოყოფა? რამდენი დროა საჭირო?
3. რას ნიშნავს მოსამზადებელი აქტივობები? როგორ უწყობს ეს აქტივობები ხელს ბავშვების თამაშს?
4. რა შემთხვევაშია გამართლებული მასწავლებლის თამაშში ჩარევა? რა დროს არ არის გამართლებული მისი ჩარევა თამაშში?
5. როგორ უნდა მოახერხონ მასწავლებლებმა თამაშის აკადემიურ მოთხოვნებთან ეფექტიანად დაკავშირება?

თამაშისთვის ადეკვატური დროის უზრუნველყოფა

საკლასო ოთახში თამაშის ხარისხიანად წარმართვის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ასპექტი ბავშვებისთვის სათამაშოდ სათანადო დროის უზრუნველყოფაა. თამაშის კოგნიტურად კომპლექსურ ფორმებს, მაგალითად, სოციალურ-დრამატულ თამაშს და კონსტრუქციულ თამაშს დასაგეგმად და განსახორციელებლად ძალიან ბევრი დრო სჭირდება. სოციალურ-დრამატული თამაშისთვის ბავშვებს თამაშში მონაწილე სხვა ბავშვების მოძებნა, როლების

განაწილება, სიუჟეტზე შეთანხმება, საგნების წარმოსახვითი იდენტიფიკაცია და როლური თამაშისთვის საჭირო რეკვიზიტების დამზადება სჭირდებათ. ჩვენი გამოცდილებით, სოციალურ-დრამატული თამაშისთვის მომზადებას გაცილებით მეტი დრო სჭირდება, ვიდრე ბავშვების როლების რეალურად გათამაშებას. რთული კონსტრუქციების დამზადებას შეიძლება საათები და დღეები დასჭირდეს.

კვლევის თანახმად, ხანგრძლივი პერიოდი იმისთვის არის საჭირო, რომ ეს რთული, ხანგრძლივი თამაშები წარმატებული აღმოჩნდეს. მაგალითად, რამდენიმე კვლევის თანახმად, ოცდაათწუთიანი თამაშის დროს სკოლამდელი ასაკის ბავშვები თამაშის უფრო მაღალ სოციალურ და კოგნიტურ ფორმებში ერთვებიან, ვიდრე თხუთმეტწუთიანი სესიების დროს (Christie, Johnsen & Peckover, 1988; Tegano & Burdette, 1991). შედარებით ხანგრძლივი თამაშის დროს ბავშვები უფრო დიდი ალბათობით მონაწილეობდნენ სოციალურ-დრამატულ და კონსტრუქციულ თამაშებში, ხანმოკლე თამაშის დროს კი თამაშის უფრო მარტივ ფორმებს ირჩევდნენ, მაგალითად ფუნქციურ თამაშს (მოტორული) და არასოციალურ პარალელურ-როლურ თამაშს. ხანმოკლე თამაშის დროს, ბავშვები არასათამაშო აქტივობებშიც მონაწილეობდნენ (მაგალითად, ბავშვს შესაძლოა არაფერი გაეკეთებინა და მხოლოდ გვერდიდან დაკვირვებოდა თამაშის მიმდინარეობას და ა.შ.).

რა კავშირია დროსა და თამაშის სირთულეს შორის? თამაშის დროს ბავშვებზე დაკვირვების საფუძველზე რამდენიმე ჰიპოთეზა შევიმუშავეთ:

- *სოციალურ-დრამატული*

თამაში. როდესაც თამაში ხანმოკლეა, ბავშვებს ხშირად უხდებათ მისი შეწყვეტა და სათამაშოების მილაგება, ძალიან მალევე საკუთარი როლების გათამაშების დაწყებიდან. ზოგჯერ მოსამზადებელი პერიოდის დამთავრებამდეც კი უწევთ თამაშის შეწყვეტა! რამდენიმე ასეთი შემთხვევის შემდეგ ბავშვები თავს ანებებენ ჯგუფურ როლურ თამაშებს და თამაშის ნაკლებად პროგრესულ ფორმებზე გადადიან, რომელთა დასრულება დროის პატარა მონაკვეთშია შესაძლებელი.

- *კომპლექსური*

კონსტრუქციული თამაში. ხანმოკლე პერიოდი არც კომპლექსური კონსტრუქციული თამაშისთვისაა საკმარისი. ბავშვებს სულ ახალი დაწყებული აქვთ კონსტრუქციული თამაში, როდესაც უკვე დროა მასალები თავის ადგილას დაალაგონ. მსგავსი შემთხვევის რამდენჯერმე გამოვლენის შემდეგ, ბავშვები ასეთ თამაშს აღარ თამაშობენ და იწყებენ კუბურების ერთმანეთზე დაწყობას და შემდეგ დანგრევას, ან ძალიან მარტივი კონსტრუქციების შენებას. ასეთ დროს კი, ხანგრძლივი კონსტრუქციული თამაშის ბევრი მნიშვნელოვანი სარგებელი იკარგება. ძალიან მცირდება კონსტრუქციული თამაშის როლურ თამაშად გადაქცევის შესაძლებლობაც.

რა დროა თამაშისთვის საჭირო? ქრისტინ, სხვა მეცნიერებმა (1988), ასევე ტეგანომ და ბურდეტმა (1991) დაამტკიცეს იმგვარი თამაშის უპირატესობა, რომელიც მინიმუმ ოცდაათი წუთის განმავლობაში გრძელდება. ჩვენი საკუთარი გამოცდილება გვიჩვენებს, რომ ხშირად უფრო ხანგრძლივი პერიოდია საჭირო. ჯიმ ქრისტი ერთი სემესტრის განმავლობაში

აკვირდებოდა სკოლამდელი ასაკის ბავშვებს, რომელთაც თამაშისთვის ძალიან ბევრი დრო ჰქონდათ გამოყოფილი (Enz & Christie, 1997). მაგრამ ამ შემთხვევაშიც კი, ოთხი წლის ბავშვებს ხშირად მოსამზადებელი პერიოდი სულ ახალი დასრულებული ჰქონდათ, როცა უკვე იძულებულები იყვნენ სათამაშოები თავის ადგილზე დაებრუნებინათ. საბედნიეროდ, მასწავლებლები ბავშვებს დამატებით ათ ან თხუთმეტ წუთ აძლევდნენ როლების გასათამაშებლად. რაც უფრო ხანგრძლივია თამაშის დრო, მით უკეთესია.

გადატვირთული სასკოლო დღის განმავლობაში თამაშისთვის დროის გამონახვა შეიძლება ძალიან რთული იყოს. „ძირითად დებულებებთან დაბრუნების“ მოძრაობამ და ზეწოლამ, რაც შეიძლება მეტი დრო დაუთმონ სტრუქტურირებულ აკადემიურ აქტივობებს, ადრეული ასაკის ბავშვთა მასწავლებლებისთვის თავისუფალი თამაშისთვის საკმარისი დროის გამონახვა ძალიან გაართულა (Christie & Wardle, 1992). გარდა ამისა, საჭიროა დროსთან დაკავშირებული გარე შეზღუდვების გათვალისწინებაც, მაგალითად, მოსვლის და წასვლის დროის, სადილობის დროის (Wien, 1996). ჩვენ ვიცით, რომ არსებობს საბავშვო ბაღები, სადაც თამაშისთვის მხოლოდ ათიდან თხუთმეტ წუთამდეა გამოყოფილი, ან რომლებიც თავისუფალი თამაშის საშუალებას ბავშვებს მხოლოდ სკოლაში გადასვლამდე ცოტა ხნით ადრე აძლევენ. ასევე ვეწვიეთ სკოლამდელ სააღმზრდელო დაწესებულებებს, სადაც თამაშისთვის ანალოგიურად მცირე დრო იყო გამოყოფილი.

იმისათვის, რომ თამაში სათანადო დონეზე წარიმართოს, მასწავლებლებს დროის გამონახვის რამდენიმე გზას ვთავაზობთ:

1. სწორი გადაწყვეტილება იქნება, თუკი ყოველდღიურ განრიგში თამაშისთვის ოცდაათიდან სამოც წუთამდე გაითვალისწინებთ. თამაშისთვის უფრო მეტი დროის გამოყოფის მიზნით, შეიძლება ყოველდღიური რეჟიმის გადახედვა მოგიხდეთ. თამაშისთვის დროის გამოთავისუფლება შესაძლებელია შუადღის ძილისთვის, ასევე სადილის დროისთვის ან სხვა აქტივობისთვის გამოყოფილი დროის შემცირების ხარჯზე. თუ თამაშისთვის დრო დღის განმავლობაში სხვადასხვა პერიოდში რამდენჯერმე გამოიყოფა, შეგიძლიათ ეს მონაკვეთები ერთ ხანგრძლივ პერიოდად გააერთიანოთ. ასეთი დღის რეჟიმი თამაშის პროგრესული ფორმებისთვის უფრო მოსახერხებელი იქნება.
2. თქვენს ხელთ არსებული დრო უკეთესად გამოიყენეთ. შეადგინეთ მოქნილი გრაფიკი, რომელიც შესაძლებლობას მოგცემთ დღის რეჟიმში გაუთვალისწინებელი მოვლენები, ბავშვების ინტერესები და მიმდინარე აქტივობები ჩართოთ. ვიენი (1996) სამი მასწავლებლის მიერ ყოველდღიური დღის რეჟიმის შედგენას თვისებრივი კვლევის ფარგლებში აკვირდებოდა. ორმა მასწავლებელმა მკაცრი „საწარმოო გრაფიკი“ შეადგინა. დღის რეჟიმი საკლასო ოთახის აქტივობების მთავარი განმსაზღვრელი ფაქტორი იყო. ამის გამო, თამაშები ფრაგმენტულ ხასიათს ატარებდა და მცირე ხანს გრძელდებოდა. მესამე მასწავლებელი ბევრად უფრო მოქნილი აღმოჩნდა. მან შეძლო დღის რეჟიმი

საკუთარი მიზნებისა და ბავშვების აქტივობებისთვის მიესადაგებინა. შედეგად, როდესაც ბავშვები, მრავალფეროვან და ხანგრძლივ თამაშში ჩაერთვებოდნენ, იგი ცვლიდა განრიგს და ბავშვებს თამაშის დასრულების საშუალებას აძლევდა.

3. მიეცით ბავშვებს რთული, ხანგრძლივი თამაშის მომდევნო დღეს გაგრძელების შესაძლებლობა. ასეთ დროს სათამაშოების თავის ადგილას დაბრუნება მკაცრ წესებს აღარ ექვემდებარება. მაგალითად, თუ ბავშვები კუბურებით რთულ კონსტრუქციას აგებენ, შესაძლებელია მას სპეციალური ნიშანი მიამაგროთ და ასე დატოვოთ, ვიდრე მომდევნო დღეს მის მშენებლობას არ დაასრულებენ. ანალოგიურად, თუ ბავშვებმა ხანგრძლივი როლური თამაშისთვის მთელი რიგი რეკვიზიტები მოაგროვეს და დააღაგეს, მაგრამ თამაშის დასასრულებლად დადგენილი დროისთვის როლური თამაში ჯერ დამთავრებული არ იყო, მიეცით მათ საშუალება რეკვიზიტები სპეციალურ ადგილას შეინახონ და თამაში მომდევნო დღეს განაგრძონ.

იმის შესახებ, თუ როგორ შევუწყოთ ხელი ბავშვების ხანგრძლივად თამაშის შესაძლებლობას, ქრისტი და უორდლი (1992) კიდევ რამდენიმე იდეას გვთავაზობენ. პირველი, მასწავლებლებმა თამაშის დღის რეჟიმში მხოლოდ სკოლაში გადასვლის წინა პერიოდში შეტანის პრაქტიკას თავი უნდა აარიდონ. ბევრი ბავშვი სკოლამდელ დაწესებულებაში სკოლის დაწყებამდე სულ ცოტა ხნით ადრე მოდის და ამის გამო თამაშის პროგრესულ ფორმებში მონაწილეობას ვეღარ ახერხებს. მეორე, მასწავლებლებმა უნდა უზრუნველყონ, რომ დამხმარე პერსონალმა (თერაპევტებმა, ფსიქოლოგებმა და ა.შ.) რეგულარულად ერთი და იგივე ბავშვი არ მოსწყვიტონ თამაშს. ხანგრძლივი, საინტერესო თამაშები ყველა ბავშვისთვის სასარგებლოა, მათ შორის სპეციალური საჭიროებების მქონე ბავშვებისთვის.

მოსამზადებელი აქტივობები

არსებობს ძველი გამოთქმა, რომ ბავშვები ყველაზე უკეთ იმას თამაშობენ, რაც ყველაზე უკეთ იციან. ამ გამოთქმის ძირითადი პრინციპი ის არის, რომ კონცეპტუალური ცოდნა თემატური თამაშის ძირითადი შემადგენელი ნაწილია. ამის საპირისპიროდ, თუ ბავშვებს რაიმე თემაზე ძალიან მწირი ცოდნა აქვთ, მათთვის ძნელია მასთან დაკავშირებულ თამაშში მონაწილეობა. მაგალითად, როდესაც ჯიმ ქრისტიმ წიგნიერების მასალებით გაძლიერებული თამაშების სივრცეების შესახებ პირველი კვლევა ჩაატარა (Christie & Enz, 1992), თამაშების ერთ-ერთი სივრცის თემა ბანკი იყო. თამაში ამ სივრცეში წარუმატებლად დასრულდა. სკოლამდელი ასაკის ბავშვებმა არ იცოდნენ, რა უნდა ეკეთებინათ. შედეგად, მათი ქმედებები არაფოკუსირებული, ერთმანეთთან დაუკავშირებელი და ჩვეულებრივ, ძალიან ხანმოკლე იყო. ჯიმმა, რომელმაც მშობლებთან ინტერვიუ ჩაატარა, აღმოაჩინა, რომ ძალიან ცოტა ბავშვი თუ იყო ნამყოფი ბანკში. მათი ერთადერთი შეხება ბანკთან მშობლების მიერ მანქანიდან მიღებული საბანკო მომსახურება იყო ბანკის გზისპირა სადგურში. ამ ინფორმაციის მიღების

შემდეგ, სივრცე ბანკის გზისპირა სადგურად გადაკეთდა და ბავშვებსაც თამაშის გასაქანი მიეცათ.

ბავშვების ცოდნასა და თამაშის თემას შორის ასეთი ტიპის შეუსაბამობის თავიდან ასაცილებლად წინასწარ მომზადებაა საჭირო, ე.ი. თამაშის დაწყებამდე მოსამზადებელი აქტივობებია განსახორციელებელი. მასწავლებლებს შეუძლიათ ბავშვებს თემის და მათი როლების აღქმაში დაეხმარონ სასწავლო ექსკურსიებით, საკლასო ოთახში განსხვავებული პროფესიის ადამიანების მოწვევით, სხვადასხვა პროფესიების შესახებ წიგნების წაკითხვით და ვიდეოფილმების ჩვენებით. მაგალითად, ჯიმის კვლევის შემთხვევაში, შესაძლებელი იყო ბავშვების ახლომდებარე ბანკში წაყვანა და იმის ახსნა, თუ რა ხდება ბანკის შიგნით. ან მასწავლებელს შეეძლო ბანკის მოხელის და/ან ოფიცრის მოწვევა, რომელიც ბავშვებს აუხსნიდა რას საქმიანობს სამსახურში; შეეძლო მათთვის საბავშვო წიგნიც წაეკითხა ბანკზე, მაგალითად, ქეთი ბეგლის „ბანკის მოლარეები“ (Katie Bagley) Bank Tellers (2001)). სმილანსკიმ (1968) დაადგინა, რომ ამგვარი მოსამზადებელი აქტივობები ძალიან უწყობდა ხელს სოციალურ-დრამატული თამაშების სწავლის პროცედურების ეფექტიანობის ამაღლებას. 9.1 ცხრილში მოცემულია მოსამზადებელი აქტივობები სხვადასხვა თემებზე როლური თამაშებისთვის.

მასწავლებლების მონაწილეობა თამაშში

მასწავლებლის თამაშში მონაწილეობა დიდი ხანია სადავო თემას წარმოადგენს. როგორც ამ თავის დასაწყისშივე მივუთითეთ, ადრეული ასაკის ბავშვების განათლების სისტემაში ბავშვების თამაშში მასწავლებლების ჩაურევლობის დიდი ხნის ტრადიცია არსებობს. ეს ტრადიცია სათავეს იღებს ფსიქოანალიტიკური მოსაზრებიდან, რომ ბავშვებისთვის თამაშის მთავარი ფუნქცია მათი შინაგანი კონფლიქტების დაძლევაა (Isaacs, 1930). ამ მოსაზრების მიხედვით, მასწავლებლის როლი ბავშვებისთვის სათამაშო გარემოს მომზადება და მათი ემოციური შეგუების გზების მისაგნებად, თამაშის დროს მათზე ყურადღებით დაკვირვებაა. მასწავლებლებს აფრთხილებდნენ, არასდროს ჩარეულიყვნენ ბავშვების თამაშში, რადგან მათმა ჩარევამ შეიძლება თამაში ჩაშალოს, ბავშვებს ჭეშმარიტი გრძნობების გამოხატვაში ხელი შეუშალოს და თამაშის თერაპიული გავლენა შეამციროს. სპილბერგერის და მაკკლეინის (2002) ბოლო დროს ჩატარებულმა კვლევამ „კარგი დასაწყისის“ პროგრამის მასწავლებლების მიდგომის შესახებ, უჩვენა, რომ მიდგომა „ხელები შორს“ დღესაც არსებობს.

1960-იანი და 1970-იანი წლების დასაწყისში მასწავლებლების თამაშში არაინტერვენციული როლის წინააღმდეგ გამოვიდნენ. სმილანსკის მიერ ისრაელში ჩატარებული პიონერული კვლევით დაწყებული (1968), თამაშის შესახებ მთელმა რიგმა კვლევებმა უჩვენა, რომ უფროსებს შეუძლიათ დაბალშემოსავლიანი ოჯახების ბავშვებს ასწავლონ, როგორ ჩაერთონ სოციალურ-დრამატულ თამაშებში და ამით თამაშთან დაკავშირებულ სხვადასხვა სფეროს განვითარებას შეუწყონ ხელი (Trawick-Smith, 1998). დაახლოებით ამავე დროს ცნობილი გახდა ვიგოტსკის (1978) განვითარების უახლოესი ზონის კონცეფცია, რომლის მიხედვითაც

უფროსებს შეეძლოთ მცირეწლოვან ბავშვებს დახმარებოდნენ თამაშის პროგრესულ ფორმებში, რომელსაც თავად ბავშვები დამოუკიდებლად თავს ვერ გაართმევდნენ. გარდა ამისა, ბრიტანეთის სკოლამდელ დაწესებულებებში ჩატარებულმა მთელმა რიგმა კვლევებმა გამოავლინა, რომ თამაშის დროს მასწავლებლები ბავშვებთან ურთიერთობას დიდ დროს არ უთმობდნენ ან ამ ურთიერთობის ხარისხი არ იყო სასურველი, რაც შედეგად იმას იწვევდა, რომ საკლასო ოთახში ძირითადად თამაშის განუვითარებელ ფორმებს თამაშობდნენ (Sylva et al., 1980; Tizard et al., 1976a; Wood, McMahon, & Cranstoun, 1980). 1990-იან წლებში თამაშის დროს მასწავლებლების კონკრეტული როლების საკითხს მთელი რიგი თვისებრივი კვლევები მიემდვნა. ამ კვლევებით განისაზღვრა მასწავლებელთა კონკრეტული როლები, რომლებიც თამაშის დროს ბავშვების სწავლას უწყობდა ხელს (Enz & Christie, 1997; Jones & Reynolds, 1992; Roskos & Neuman, 1993). ამ გავლენის შედეგად, მიდგომა შეიცვალა და მასწავლებლის თამაშში მონაწილეობის შესაბამისი ფორმები მისაღები გახდა.

ამ ბოლო დროს ადრეული ასაკის განათლების სფეროში პოსტმოდერნიზმის და კონცეპტუალური მოძრაობის მზარდი გავლენით წარმოშობილი ახალი ძალა მასწავლებლის თამაშში ჩარევას ეწინააღმდეგება. პოსტმოდერნიზმის მხარდამჭერები არ იზიარებენ აზრს, რომ მასწავლებლები უნდა შეეცადონ ბავშვების თამაშს მიმართულება მისცენ, რათა თამაშმა „კარგი თამაშის“ შესახებ მასწავლებლის წარმოდგენა დააკმაყოფილოს. ბრაუნი და ფრიმენი (2001) განმარტავენ:

პოსტმოდერნისტები ბავშვებს თავისუფლებას ანიჭებენ, რადგან მიაჩნიათ, რომ მხოლოდ მათ შეუძლიათ თავისთვის მნიშვნელოვანი საქმიანობა შეარჩიონ. ისინი ეწინააღმდეგებიან ბავშვების მიერ თავისუფლად არჩეული აქტივობებისთვის მიმართულების მიცემას ან კონტროლს, მასალებზე, თემებზე ან თამაშისთვის გამოყოფილ დროზე შეზღუდვების დაწესებით (გვ. 261).

პოსტმოდერნისტები შიშობენ, რომ მასწავლებლის მცდელობა, გავლენა მოახდინოს თამაშზე, ბავშვების ჭეშმარიტ მიდრეკილებებსა და ინტერესებთან კონფლიქტს წარმოშობს. შესაბამისად, შესაძლოა მიდგომა კვლავ მასწავლებლის თამაშში ჩაურევლობისკენ შეიცვალოს.

ცხრილი 9.1 მოსამზადებელი აქტივობები

თემა	სასწავლო ექსკურსია	სტუმარი	საბავშვო წიგნი
ფოსტა	ფოსტა	ფოსტალიონი	Janet and Allen Ahlberg, <i>The Jolly Postman</i> (Little, Brown, 2001)
სურსათის მაღაზია	სუპერმარკეტი, ყოველდღიური მოხმარების საგნების მაღაზია	მაღაზიის მენეჯერი, მოლარე	Bill Grossman, <i>Tommy at the Grocery Store</i> (HarperCollins, 1989)
რესტორანი	რესტორანი რომელიმე ქვეყნის სამზარეულოთი, სწრაფი კვების რესტორანი	ოფიციალტი, შეფმზარეული, მომსახურე პერსონალი, მენეჯერი	Douglas Florian, <i>A Chef</i> (Greenwillow, 1992)
ექიმის ოფისი	ექიმის ოფისი, საავადმყოფო	ექიმი, ექთანი	Martine Davidson, <i>Rita Goes to the Hospital</i> (Random House, 1992)
აეროპორტი	აეროპორტი	პილოტი, ბილეთების გამყიდველი მოლარე	Byron Barton, <i>Airport</i> (Harper & Row, 1987)
ბენზინგასამართი სადგური	ბენზინგასამართი სადგური	მომსახურე პერსონალი, მექანიკოსი	Debra Lee, <i>Sylvia's Garage</i> (Wright Group, 2001)
პოლიციის ოფიცერი	პოლიციის განყოფილება	პოლიციის ოფიცერი, დისპეტჩერი	Marianne Johnson, <i>Let's Visit the Police Station</i> (Powerkids, 1999)
კოსმოსი	პლანეტარიუმი, ობსერვატორია	ასტრონომი	Ian Graham, <i>The Best Book of Spaceships</i> (Kingfisher, 1998)
მეხანძრე	სახანძრო დეპო	მეხანძრე	Robert Munsch, <i>The Fire Station</i> (BT Bound, 1999)

ამ ქვეთავს თამაშის სწავლების და თამაშში მასწავლებლის ჩარევის კვლევის მოკლე მიმოხილვით დავიწყებთ. შემდეგ, კონკრეტულად აღვწერთ მასწავლებლის პოზიტიურ როლებს, რომელიც კვლევების თანახმად, ხელს უწყობს თამაშს და ნეგატიურ როლებს, რომელმაც შეიძლება ჩაშალოს თამაში ან ბავშვებს ხელი შეუშალოს.

კვლევა

ქვემოთ მასწავლებლის თამაშში ჩარევის შესახებ ორი ტიპის კვლევებს გამოვყოფთ. პირველ რიგში განვიხილავთ კვლევებს თამაშის სწავლებაზე, რომლის ფარგლებშიც სპეციალურად ხდება ჩარევა, იმისათვის, რათა ბავშვებმა თამაშისთვის, კონკრეტულად კი, სოციალურ-დრამატული თამაშებისთვის საჭირო უნარები აითვისონ. სპეციალური ინტერვენცია (ჩარევა) მკვლევრის ან მასწავლებლის მიერ ხორციელდება, რომელსაც სპეციალური ტრენინგი აქვს გავლილი. თამაშის სწავლება საკლასო ოთახში მასწავლებლების ჩვეულებრივი საქმიანობის დამატებითი ნაწილია. მეორე ჯგუფის კვლევების ფარგლებში, რომლებიც აქცენტს თამაშში მასწავლებლის როლზე აკეთებენ, იკვლევენ როგორ ურთიერთობს მასწავლებელი

ბავშვებთან თამაშის დროს. მასწავლებლებს სპეციალური ტრენინგი არ უტარდებათ და თამაშში დამატებით არ ერევიან.

თამაშის სწავლება. თამაშის სწავლება გულისხმობს უფროსების მიერ ბავშვებისთვის სოციალურ-დრამატული თამაშის ან სხვა მსგავსი ტიპის თამაშის სწავლებას. ასეთი ტიპის ტრენინგის მიმართ თავდაპირველი ინტერესი სარა სმილანსკის (1968) მიერ ისრაელში ჩატარებულმა კვლევამ გამოიწვია. იგი აკვირდებოდა ჩრდილოეთ ამერიკელ ბავშვებს დაბალშემოსავლიანი ოჯახებიდან და შუა აღმოსავლეთის ქვეყნებიდან ჩამოსული ემიგრანტების ბავშვებს, რომლებიც გაცილებით ნაკლებად თამაშობდნენ სოციალურ-დრამატულ თამაშებს, ვიდრე საშუალო კლასის ებრაელი ბავშვები. რადგან ემიგრანტი ბავშვები სკოლაში აკადემიურ სირთულეებსაც აწყდებოდნენ, სმილანსკიმ დაუშვა ჰიპოთეზა, რომ მათი სკოლის პრობლემები, შეიძლება იმასთან ყოფილიყო დაკავშირებული, რომ სოციალურ-დრამატულ თამაშში მონაწილეობისთვის საჭირო უნარები არ ჰქონდათ. ამ ჰიპოთეზის შესამოწმებლად ჩატარებული კვლევის ფარგლებში დაბალშემოსავლიანი ოჯახებიდან ჩამოსული სკოლამდელი ასაკის და საბავშვო ბაღის ბევრი მოსწავლე ოთხ ექსპერიმენტულ ჯგუფში განაწილდა: დირექტიული (გამოცდილებაზე ორიენტირებული) აქტივობები, მაგალითად სასწავლო ექსკურსია; თამაშის სწავლა; თამაშის სწავლის და დირექტიული აქტივობის კომბინაცია; და კონტროლი.

თამაშის სწავლების ფარგლებში, მასწავლებლები თამაშში ორი სახის ინტერვენციას ახორციელებდნენ:

- *გარე ინტერვენცია*, რომლის ფარგლებშიც უფროსი თამაშში არ მონაწილეობდა და თამაშში ბავშვების ხელშესაწყობად მხოლოდ რჩევებით შემოიფარგლებოდა.
- *თამაშში მონაწილეობა* (შიდა ინტერვენცია), რომლის ფარგლებშიც მასწავლებელი თამაშში მონაწილეობდა და თამაშს მისთვის სასურველ ფორმას სძენდა.

შედეგებმა უჩვენა, რომ ორივე, როგორც თამაშის სწავლება, ისე სწავლების და პირდაპირი აქტივობის კომბინაცია, ძალიან ეფექტიანი აღმოჩნდა ბავშვების სოციალურ-დრამატული თამაშების ხარისხის გაუმჯობესების თვალსაზრისით. ასევე აღმოჩნდა, რომ ორივე სახის ჩარევამ ხელი შეუწყო ბავშვების კოგნიტური უნარების ზოგიერთი ასპექტის გაუმჯობესებას. მეორე მხრივ, უბრალოდ, დირექტიული აქტივობის განხორციელება ბავშვების თამაშზე და მათ კოგნიტურ უნარებზე გავლენას არ ახდენდა. სმილანსკიმ დაასკვნა, რომ დაბალშემოსავლიანი ოჯახებიდან ჩამოსულ ბავშვებს სოციალურ-დრამატული თამაშებისთვის აუცილებელი კონკრეტული უნარების უქონლობა უშლიდა ხელს და არა არაადეკვატური პრაქტიკული გამოცდილება.

1970-იანი წლებიდან მოყოლებული, ამერიკელმა, ბრიტანელმა და კანადელმა მეცნიერებმა მთელი რიგი ექსპერიმენტები ჩაატარეს თამაშის სწავლების შესახებ. ამ კვლევებში ტრენინგის ორი სტრატეგიიდან ერთ-ერთს იყენებდნენ:

- *სოციალურ-დრამატული თამაშების სწავლება.* სმილანსკის ზემოთ აღწერილი გარე ინტერვენციის და თამაშში მონაწილეობის სტრატეგიების ვარიაციები.

- *თემატურ-წარმოსახვითი თამაშის სწავლება.* შედარებით სტრუქტურულიზებული ტიპის ტრენინგი, როდესაც უფროსი ბავშვებს ზღაპრების (მაგალითად, „სამი გოჭის ამბავი“) ან სხვა საბავშვო (განმეორებადი ტიპის) ამბების გათამაშებაში ეხმარება. უფროსი ზღაპარს კითხულობს და ბავშვებს როლებს უნაწილებს. იგი ბავშვებს ზღაპრის გათამაშებაში კარნახით და ზოგჯერ რომელიმე როლის თამაშით ეხმარება.



სოციალურ-დრამატული თამაშების შესწავლისას, სმილანსკიმ დაუშვა ჰიპოთეზა, რომ დაბალშემოსავლიანი ოჯახებიდან გამოსული ბავშვების სკოლის პრობლემები, შეიძლება იმასთან ყოფილიყო დაკავშირებული, რომ სოციალურ-დრამატულ თამაშში მონაწილეობისთვის საჭირო უნარები არ გააჩნდათ

თამაშის სწავლების შესახებ კვლევის შედეგები ზოგადად საკმაოდ პოზიტიური იყო. კვლევის თანახმად, როგორც სოციალურ-დრამატული თამაშების, ისე თემატურ-წარმოსახვითი თამაშის სწავლება ძალიან უწყობს ხელს დაბალშემოსავლიანი ოჯახების ბავშვების სოციალურ-დრამატულ თამაშებში მონაწილეობას (Christie, 1983; Dansky, 1980a; Saltz, Dixon, & Johnson, 1977; Smith, Dagleish, & Herzmark, 1981). გარდა ამისა, ორივე სახის ტრენინგი ავითარებს ბავშვების ინტელექტუალურ და სოციალურ უნარებს (Burns & Brainerd,

1979; Dansky, 1980a; Hutt, Tyler, Hutt, & Christopherson, 1989; Saltz et al., 1977). ბავშვების მიერ ზღაპრების აღქმის ხარისხი თემატურ-წარმოსახვითი თამაშის სწავლების შედეგად გაუმჯობესდა (Pellegrini, 1984; Saltz & Johnson, 1974; Silvern, Taylor, Williamson, Surbeck, & Kelley, 1986).

ამ დადებითი შედეგების პარალელურად, რამდენიმე სხვა მკვლევარმა აღმოაჩინა, რომ თამაშის სწავლების შესახებ კვლევებს სერიოზული მეთოდოლოგიური ხარვეზები ჰქონდა (Christie & Johnsen, 1985; Smith & Syddall, 1978). კვლევებს ერთი საერთო პრობლემა აერთიანებდა და ის იმაში გამოიხატებოდა, რომ მეცნიერები ვერ ახერხებდნენ გაეკონტროლებინათ თამაშის სწავლების დროს თანატოლების ურთიერთობის და უფროსების კონსულტაციის გავლენა. შესაძლოა, რომ თამაშის სწავლების შედეგად სოციალური და კოგნიტური (შემეცნებითი) უნარების განვითარება სოციალური ურთიერთობის გაუმჯობესების შედეგი ყოფილიყო და არა ტრენინგის. თეორიული თვალსაზრისით, ეს სერიოზული სისუსტეა, რადგან თამაშის სწავლების შესახებ კვლევის შედეგები ვერ გამოდგება ფაქტობრივ მასალად, რომ თამაშში კოგნიტური უნარების განვითარების მიზეზია. გამოყენების თვალსაზრისით კი, ეს შეზღუდვა ნაკლებად შემამფოთებელია. როგორც ჩანს, მასწავლებლებს მოსწონთ იმის აღმოჩენა, რომ თამაშის სწავლება ხელს უწყობს როლური თამაშების რაოდენობის გაზრდას და ბავშვების სოციალურ და კოგნიტურ (შემეცნებით) განვითარებას. შესაძლოა, ამ პრაგმატულმა მიდგომამ გამოიწვია ხანგრძლივი ინტერესი თამაშის სწავლებაში, როგორც ამას ბოლო დროს ჩატარებული კვლევები (მაგ.: Bondioli, 2001) და თროუიქ-სმიითის (1998) მიმოხილვაც მოწმობს.

მასწავლებლის მონაწილეობა თამაშში. 1970–იანი წლების დასაწყისში ბრიტანელმა და ამერიკელმა მეცნიერებმა დაიწყეს იმის კვლევა, თუ რას აკეთებდნენ მასწავლებლები, როდესაც ბავშვები თამაშობდნენ. საწყისი მიგნებების მიხედვით, მასწავლებლები თამაშში აქტიურ მონაწილეობას მათ ხელთ არსებული დროის მხოლოდ ორიდან ექვს პროცენტამდე უთმობდნენ (Sylvia, Bruner, & Genova, 1980; Tizard, Philips, & Plewis, 1976a; Wood, McMahon, & Cranstoun, 1980) და თამაშში მონაწილეობას ძალიან ზედაპირული დონით შემოსაზღვრავდნენ (Hutt, Tyler, Hutt, & Christopherson, 1989). 1990–ანი წლების დასაწყისამდე ჩატარებული კვლევები ანალოგიურ შედეგებს იძლეოდა (Farran, Silveri, & Cupp, 1991; Shin & Spodek, 1991).

შედარებით ახალი კვლევების მიხედვით, მასწავლებლები უფრო მეტად ერთვებიან ბავშვების თამაშში:

- ერვინის, კარპენტერის და კონტოსის (1993) მიხედვით, სკოლამდელი დაწესებულების მასწავლებლები თამაშის დროს ბავშვების დახმარებას მათ ხელთ არსებული დროის 27 პროცენტს უთმობდნენ;
- გრინდერმა და ჯონსონმა (1994) დაადგინეს, რომ აღმზრდელები თამაშის დროს ბავშვების დახმარებას დროის 39 პროცენტს უთმობდნენ;
- კონტოსმა (1999) დაადგინა, რომ პროგრამა „კარგი დასაწყისის“ მასწავლებლები თავისუფალი თამაშისთვის გამოყოფილი დროის 85%-ს ბავშვების დახმარებას და თამაშის მხარდაჭერას უთმობდნენ. მასწავლებლები თამაშში ძირითადად

კონსტრუქციული თამაშების (41%) და მათემატიკის განყოფილებებში (20%) ერთვებოდნენ. შედარებით ნაკლებ დროს უთმობდნენ ბავშვებთან ურთიერთობას დრამატული თამაშების სივრცეში.

შესაძლოა, მასწავლებლების თამაშში უფრო აქტიური მონაწილეობა, ნაწილობრივ, **განვითარების შესაბამისი პრაქტიკის** კონცეფციის პოპულარობითაც იყოს განპირობებული, რომლის მიხედვითაც ადრეული ასაკის ბავშვთა კურიკულუმი და სწავლება ადრეული ასაკის ბავშვების განვითარების საჭიროებებს და მათ დამახასიათებელ თვისებებს უნდა შეესაბამებოდეს (Bredenkamp & Copple, 1997). განვითარების დონის შესაბამისი პრაქტიკის ერთ-ერთი მთავარი დებულებაა „მასწავლებელთა მხრიდან თამაშის დროს ბავშვების მხარდაჭერა და მათ მიმართ გულისხმიერების გამოჩენა“ (Erwin et al., 1993, გვ.2).

თამაშში მასწავლებლის მონაწილეობის *თვისებრივმა* კვლევამ ნაკლებად დადებითი შედეგები გამოავლინა. მაგალითად, კონტოსის (1999, გვ. 79) თანახმად, პროგრამა „კარგი დასაწყისის“ მასწავლებლები თამაშის დროს ბავშვებთან ურთიერთობას ბევრ დროს უთმობდნენ, მაგრამ „ჩანაწერები გვიჩვენებს, რომ ეს საუბრები მთლად საინტერესო და წამახალისებელი შინაარსის არ არის... ამკარაა, რომ ხარისხი გასაუმჯობესებელია“. წინა კვლევების მიხედვით, მასწავლებლები თამაშის თითქმის მხოლოდ კოგნიტურ ასპექტებზე, მაგალითად, ბავშვის მიერ მასალების, სათამაშოების ან იდეების გამოყენებაზე (Erwin et al., 1993; File & Kontos, 1993), ამახვილებდნენ ყურადღებას. თამაშის სოციალური ასპექტების ხელშეწყობას, მაგალითად, თანატოლებს შორის ურთიერთობის მხარდაჭერას, ორივე კვლევაში თამაშისთვის გამოყოფილი დროის მხოლოდ ორ პროცენტს უთმობდნენ.

გრინდერი და ჯონსონი (1994) ასევე აღნიშნავენ, რომ თამაშის დროს მასწავლებლების ბავშვებთან ურთიერთობის ხარისხის შესახებ კვლევამ უარყოფითი შედეგებიც გამოავლინა. მიუხედავად იმისა, რომ კვლევის ფარგლებში თამაშის დროს მასწავლებლები მათ ხელთ არსებული დროის 39%-ს ბავშვების დახმარებას ანდომებდნენ, დანარჩენი დროის 27%-ს თამაშის ხელშემშლელ ქმედებებს უთმობდნენ. ნეგატიური ურთიერთობის ფორმები მოიცავდა თამაშიდან მოწყვეტას, ინსტრუქციების მიცემას, საუბრებს, თამაშის საკუთარ თავზე აღებას, უადგილო გამოკითხვას და ბრძანებების გაცემას.

ზოგადად, თამაშის დროს მასწავლებლების აქტივობებზე კვლევების შედეგები არაერთგვაროვანია. ბოლო დროს ჩატარებული კვლევების მიხედვით, მასწავლებლების თამაშში მონაწილეობის დონე იზრდება, თუმცა ამის პარალელურად ამ მონაწილეობის *ხარისხის* შესახებ შეშფოთებაც მატულობს.

მეორე ჯგუფის კვლევების ფარგლებში მასწავლებლების თამაშში მონაწილეობის შედეგები შემოწმდა და როგორც მოსალოდნელი იყო, ამ მონაწილეობის არათანაბარ ხარისხს თუ გავითვალისწინებთ, მიგნებები არაერთგვაროვანია. კვლევებმა შემდეგი პოზიტიური შედეგები გამოავლინა:

- *ხანგრძლივობა და სირთულე.* ბრიტანეთის სკოლამდელი დაწესებულებების დაკვირვების მეთოდით განხორციელებულმა კვლევებმა გამოავლინა, რომ ბავშვების

თამაშის ხანგრძლივობა ორჯერ იზრდებოდა და თამაშიც გაცილებით რთულდებოდა, როდესაც მასში მასწავლებელი ერთვებოდა, ვიდრე მაშინ, როდესაც ბავშვები მხოლოდ თანატოლებთან თამაშობდნენ (Sylvia et al., 1980).

- *სოციალური ურთიერთქმედება.* ფერანის და სხვა მეცნიერების (1991) მიხედვით, მასწავლებლის ჩართულობა თამაშის სოციალურ ფორმებში ბავშვების შედარებით აქტიურ მონაწილეობასთან ასოცირდებოდა. ბავშვები თამაშის თანამშრომლობით ფორმაში, რომელიც პარტენის (1932) სოციალური თამაშის იერარქიის უმაღლეს კატეგორიას წარმოადგენს, მხოლოდ მასწავლებლის მონაწილეობის შემთხვევაში ერთვებოდნენ.
- *კოგნიტური (შემეცნებითი) აქტივობა.* ჰაუესის და სმიტის (1995) ფართომასშტაბიანმა კვლევამ, რომლის ფარგლებშიც ბავშვებზე ზრუნვის 150 პროგრამა გამოიკვლიეს, გამოავლინა, რომ დღის განმავლობაში თამაშში მასწავლებლის პოზიტიური ჩარევა კოგნიტური აქტივობის შედარებით მაღალ დონეებთან ასოცირდებოდა.
- *წიგნიერების აქტივობა.* მთელი რიგი კვლევები დაეთმო ბავშვების თამაშს წიგნიერების მასალებით გამდიდრებულ სათამაშო გარემოში (იხ. მე-8 თავი). შედეგების მიხედვით, ამ გარემოში თამაშისას მასწავლებლის მონაწილეობა წიგნიერებასთან დაკავშირებული აქტივობების ზრდას იწვევს (Christie & Enz, 1992; Morrow & Rand, 1991; Vukelich, 1991).
- *ზეპირი მეტყველება.* მასწავლებლები, რომლებიც თავისუფალი თამაშის დროს ან მცირე ჯგუფურ თამაშებში ბავშვებთან ურთიერთობას მეტ დროს უთმობენ, ასევე ბევრ დროს უთმობენ კოგნიტური უნარების განვითარების ხელშემწყობ და სიმბოლურ (როლურ) თამაშებს (Smith & Dickinson, 1994).

მეორე მხრივ, კვლევები თამაშში უფროსების ჩარევის უარყოფით გავლენაზეც მიუთითებს. ტეგანოს, ლუკაბოს, მეის და ბურდეტის (1991) მიხედვით, როდესაც საბავშვო ბაღის მასწავლებლები კონსტრუქციული თამაშის დროს ბავშვებს დიდი მოცულობის კონსტრუქციის აგებას ავალბდნენ, მათთვის შესაბამისი მოდელის ჩვენების ან ინსტრუქციების მიცემის საშუალებით, კონსტრუქციული თამაშის მოცულობა მცირდებოდა და თამაშთან დაუკავშირებელი აქტივობა იზრდებოდა. ფაილმა და კონტოსმა (1993) დაადგინეს, რომ როდესაც თამაშის დროს მასწავლებელი კოგნიტური ასპექტების მიმართ ძალიან მიკერძოებულ დამოკიდებულებას იჩენს, ხშირად თამაშის სოციალური ხარისხი ზარალდება. ბოლოს, ბევრი მკვლევარი მიუთითებს იმ ინციდენტებზე, რომლის დროსაც ზედმეტად მონდომებული მასწავლებლის ჩარევამ თამაშის შეწყვეტა გამოიწვია (Jones & Reynolds, 1992; Schrader, 1990; Wood et al., 1980). მენინგს და შარფს (1997) მაგალითად მოჰყავთ ერთი ინციდენტი – ექვსი წლის გოგონა ქვიშაში ნიჟარებით სიმბოლურ თამაშს თამაშობდა. ნიჟარები ადამიანებს და ხეებს გამოსახავდნენ, გოგონას თითები კი ვითომ კატა იყო. მასწავლებლის ასისტენტი თამაშში ჩაერია და გოგონას საუბარში აყოლიებას შეეცადა მის მიერ ნიჟარებით გაკეთებული სქემის ირგვლივ: „ეს ნიჟარები ძალიან ლამაზია, არა? ქვიშა თითებში რბილი და სრიალა არ გეჩვენება – არ გელიტინება? ძალიან ლამაზი სქემა გააკეთე. დაასრულე, თუ კიდევ აპირებ ნიჟარების ან რამის დამატებას?“ (გვ. 18). ამ ჩარევამ დაარღვია

თამაშის წარმოსახვითი კონტექსტი და ჩარჩო, რის გამოც გოგონამ ერთბაშად შეწყვიტა თამაში.

ამ ქვეთავში განხილული კვლევის არაერთგვაროვანი შედეგები მიუთითებს, რომ თამაშის დროს მასწავლებლების ბავშვებთან ურთიერთობის ხარისხი უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე მოცულობა. პოზიტიური მიგნებების მიხედვით, როდესაც მასწავლებლები თამაშში ადეკვატურად ერთვებიან, თამაში უფრო საინტერესო ხდება. შესაძლებელია ასევე სხვა დადებითი შედეგების მიღებაც, მაგალითად, შედარებით აქტიური სოციალური ურთიერთქმედება და კოგნიტური აქტივობა. მეორე მხრივ, თუ მასწავლებლები უხეშად ან დაუფიქრებლად ერთვებიან, შეიძლება თამაში საერთოდ ჩაშალოს. თამაშში ეფექტიანი ჩარევა ძალიან რთულია და მასწავლებლებისგან „გულისხმიერ და არასასურველ ურთიერთქმედებას შორის ბეწვის ხიდზე გავლას მოითხოვს“ (File & Kontos, 1993, გვ. 15).

კვლევის მესამე მიმართულება მიზნად თამაშის დროს მასწავლებლების სხვადასხვა როლის კვლევას და იმის დადგენას ისახავდა, რომელი როლი ახდენს დადებით გავლენას თამაშზე და რომელი - უარყოფითს. მომდევნო ქვეთავებში განვიხილავთ კვლევის შედეგად დადგენილ დამხმარე და ხელისშემშლელ როლებს, აგრეთვე იმას, თუ რატომ უნდა ჰქონდეთ მასწავლებლებს მოქნილი მიდგომა თამაშის დროს ბავშვებთან ურთიერთობისას.

დამხმარე როლები

კვლევით დადგინდა, რომ მასწავლებლები თამაშის დროს ბავშვებთან ურთიერთობისას სხვადასხვა როლს იყენებენ (Enz & Christie, 1997; Roskos & Neuman, 1993). როგორც 9.1 ნახაზი გვიჩვენებს, ეს როლები ერთ კონტინუუმს ქმნიან თამაშში საერთოდ ჩაურევლობიდან, მის სრულ დომინირებამდე. დადგინდა, რომ ამ კონტინუუმის შუა ნაწილში არსებული როლები ყველაზე ეფექტიანია ბავშვების თამაშის ხარისხის გაუმჯობესების და თამაშთან დაკავშირებული წიგნიერების აქტივობების სტიმულირებისთვის: დამკვირვებელი, სცენის მენეჯერი, თანამოთამაშე და თამაშის ლიდერი. უკიდურეს წერტილებში მოთავსებული როლების გავლენა უარყოფითია. ამ ქვეთავში განვიხილავთ მასწავლებლების დადებით როლებს, რომლებიც ხელს უწყობს ბავშვების თამაშს. მომდევნო ქვეთავში კი სახიფათო და რისკის შემცველი როლების შესახებ ვისაუბრებთ.

მაყურებელი. მაყურებლები თამაშის დროს აუდიტორიის როლს ასრულებენ. როდესაც მასწავლებელი მაყურებლის როლშია, ის თამაშის ადგილის სიახლოვეს იმყოფება (მაგრამ შიგნით არა), ბავშვების თამაშს თვალს ადევნებს, თავის დაქნევით ან სხვა არავერბალური ქესტით დადებითად აფასებს, ან დროდადრო კომენტარებს აკეთებს მოთამაშეებთან დაკავშირებით. მაგრამ, მაყურებლები თამაშს არ უერთდებიან და არაფერს აკეთებენ თამაშის გასაუმჯობესებლად ან შესაწყვეტად. როსკოსისა და ნიუმანის (1993) კვლევიდან შემდეგი ეპიზოდი მაყურებლის შეუმჩნეველ როლს წარმოგვიდგენს:

წიგნიერების სივრცეში რამდენიმე ბავშვი თამაშობს, წიგნებს ფურცლავენ და მათში არსებულ სურათებზე საუბრობენ. ბეტი (მასწავლებელი) იქვე ახლოს მაგიდასთან ზის და წიგნებით მოთამაშე ბავშვებს უყურებს. ნიკაპი ხელზე ჩამოუდია და მათ ღიმილით უყურებს... მერე ეუბნება ბავშვებს:

„კარგად ერთობით წიგნებით. კარგი დღეა, არა?“ ბავშვები ერთი წუთით ახედავენ, შემდეგ ისევ წიგნებს მიუბრუნდებიან და ერთმანეთს სურათებზე უთითებენ (გვ. 86).

მაყურებლის როლს რამდენიმე მნიშვნელოვანი უპირატესობა აქვს. პირველი უპირატესობა ის არის, რომ თამაშზე ყურადღების მიქცევით, მასწავლებლები ბავშვებს აგრძნობინებენ, რომ მათი თამაში მნიშვნელოვანია.

ნახაზი 9.1 მასწავლებლის როლების კონტინუუმი თამაშში

ნახაზის შუაში მოცემული როლები ხელს უწყობს თამაშს, ცხრილის უკიდურეს ბოლოებში მოცემული როლები კი მასზე უარყოფით გავლენას ახდენს.

თამაშის ხელშემწყობი როლები

მინიმალური მონაწილეობა					მაქსიმალური მონაწილეობა
ა რ ა მ ო ნ ა წ ი ო ც ე	მ ა ყ უ რ ა დ ღ ე ბ რ ე ფ ი ცი	ს ც ე ნ ი ს მ ე ნ ე ჯ ე ფ ი	თ ა ნ ა მ ო თ ა მ ა შ ე	თ ა მ ა შ ე ო ც ა რ ი ცი	რ ე ჟ ი ს ო რ ი ო მ ა შ ე ა ფ ე ცი ც ე ბ ი ს შ ე მ ე ნ ე ჯ ე ფ ი ცი

მეორე, დაკვირვება, რომელიც მაყურებლის როლს ახლავს, მასწავლებელს ინფორმაციას აწვდის, რა ხდება ბავშვების თამაშის დროს. ეს ინფორმაცია მასწავლებელს საშუალებას აძლევს, თამაშში უფრო აქტიური ჩარევის აუცილებლობის შემთხვევაში (მაგალითად, ჩარევა სცენის მენეჯერის, თანამოთამაშის და თამაშის ლიდერის როლში), ინფორმირებული გადაწყვეტილება მიიღოს. დაკვირვება უფროსებს ასევე აძლევს საშუალებას, მონაწილეობის უფრო პირდაპირი ფორმები ბავშვების თამაშთან დაკავშირებულ მიმდინარე ინტერესებს და აქტივობებს მოარგონ. როგორც მე-3 თავში მოგახსენეთ, დაკვირვების დროს მასწავლებელს შესაძლებლობა ეძლევა ბავშვების მიერ თამაშში მიღწეული პროგრესი, ასევე მათი სოციალურ-ინტელექტუალური განვითარების დონე შეაფასოს.

სცენის მენეჯერი. მაყურებლის მსგავსად, სცენის მენეჯერიც თამაშის მიღმა რჩება და თამაშში არ ერევა. მაგრამ მაყურებლისგან განსხვავებით, იგი აქტიურად მონაწილეობს თამაშის მზადების პროცესში და თამაშის დროს ბავშვებს რჩევებით ეხმარება. როდესაც მასწავლებელს სცენის მენეჯერის როლი აკისრია, იგი აკმაყოფილებს ბავშვების მოთხოვნებს მასალებზე, ეხმარება მათ შექმნან კოსტუმები და რეკვიზიტები. ასევე ეხმარება მათ სათამაშო კომპლექტის ორგანიზებაში. სცენის მენეჯერებს ასევე შეუძლიათ ბავშვებს იდეები შესთავაზონ თემასთან დაკავშირებული სცენარის შესახებ, მიმდინარე თამაშის გასახანგრძლივებლად. კონტოსმა (1999) დაადგინა, რომ ეს პროგრამა „კარგი დასაწყისის“ მასწავლებლების ყველაზე პოპულარული როლი იყო და ისინი მას თავისუფალი თამაშისას მათ ხელთ არსებული დროის 47%-ს უთმობდნენ.

ენზის და ქრისტის (1997) მაგალითი მოყავთ, რომელშიც მასწავლებელი სცენის მენეჯერის როლს თამაშობს, რამდენიმე სკოლამდელი ასაკის ბავშვი კი, მაღაზიობანას. ბავშვებმა თამაშში იმ სათამაშოების მოგროვებით დაიწყეს, რომელთა გაყიდვაც სურდათ. მასწავლებელმა მათ ურჩია მაღაზიაში გასაყიდი სათამაშოების სია შეედგინათ, რასაც ბავშვები დაეთანხმნენ, შემდეგ სათამაშოები დაასახელეს და მასწავლებელმა ისინი ქაღალდზე ჩამოწერა. ამან ბავშვებს საკუთარი აზრების გაკეთების სტიმული მისცა.

მასწავლებელი: კარგი, სათამაშოების სიას აქ დავდებ. შეგიძლია ზონარი მომაწოდო, ჯოი?

ჯოი: ნახეთ, რა დავწერე.

მასწავლებელი: ოჰ, შენ აბრა დაგიხატავს. შესანიშნავია!

(ჯოი აბრას მასწავლებლის მიერ დაწერილი სიის გვერდით დებს. მასზე წერია „კზ ფრ.“)

მასწავლებელი: რა წერია ფურცელზე?

ჯოი: სამუდამოდ დაკეტილია.

მასწავლებელი: ოჰჰ! კარგი, იქნებ კიდევ ერთი აბრა დავამზადოთ, რომელზეც ეწერება, რომ მაღაზია ღიაა. შეგიძლია, ასეთი აბრაც დაამზადო? ასე რომ გვექნება აბრა „სამუდამოდ დაკეტილია“ და აბრა „ღიაა“.

მონიკა: (მაღაზიის ფანჯარას დაეყრდნობა და ჯოის მიმართავს) ქუდი მჭირდება.

ჯოი: ჰეი! მაღაზია სამუდამოდ დაკეტილია! (გვ. 65–66)

მიაქციეთ ყურადღება, რომ მასწავლებელი თამაშში თვითონ არ მონაწილეობდა. იგი თამაშის მიღმა დარჩა და მისი როლი მხოლოდ ბავშვებისთვის იდეების მიწოდებაში და ამგვარად დახმარებაში გამოხატებოდა. ბავშვებმა დაუჯერეს მის რჩევას სიის გაკეთების შესახებ, მაგრამ ჯოიმ აბრის, „ლია“, დამზადების შესახებ რჩევა უგულვებელყო. ეს სცენის მენეჯერის ტიპური როლია. მასწავლებლები იდეებს სთავაზობენ და ეხმარებიან, მაგრამ ბავშვებს შეუძლიათ მიიღონ ან უარი თქვან შეთავაზებულ იდეაზე. თითქოს მასწავლებელი ბუმბუს დაატარებს, ბავშვები კი ირჩევენ მოკვიდონ თუ არა მას ხელი. ასევე მიაქციეთ ყურადღება, რომ მასწავლებელმა ვიგოტსკის (1978) განვითარების უახლოესი ზონის კარგი მაგალითი გვიჩვენა, როდესაც იგი ბავშვებს სათამაშოების სიის შედგენაში დაეხმარა, რომლის შედგენაც თავად არ შეეძლოთ. ამ დახმარებამ ჯოის სტიმული მისცა საკუთარი აბრა დაემზადებინა და ამ მიზნით სიტყვის დაწერის საკუთარი ვერსია გამოეგონებინა.

თანამოთამაშე. თანამოთამაშის როლი წინა ორი როლისგან იმით განსხვავდება, რომ მასწავლებელი თამაშს უერთდება და მისი აქტიური მონაწილე ხდება. თანამოთამაშე თამაშში ბავშვების თანასწორი პარტნიორია. მასწავლებელი ჩვეულებრივ უმნიშვნელო როლს იღებს, მაგალითად პაციენტის ან თვითმფრინავის მგზავრის, ძირითად როლებს კი თავად ბავშვები ასრულებენ (ექიმი/ექთანი, პილოტი/ბორტგამცილებელი). ამ როლის განსახიერებისას, მასწავლებელი ყურადღებით მიჰყვება თამაშის დინებას და ხშირად ბავშვებს საშუალებას აძლევს ინიციატივა გამოიჩინონ. პარტნიორის როლში მასწავლებლებს ხშირად ეძლევათ შესაძლებლობა ბავშვებს მაგალითი მისცენ, როგორ ითამაშონ სოციალურ-დრამატული თამაში, წარმოსახვითი თამაში და მათ თანატოლებთან ურთიერთობის სტრატეგიები შეასწავლონ (მაგალითად, როგორ ჩაერთვნენ მიმდინარე დრამატულ თამაშში). კონტოსმა (1999) დაადგინა, რომ თამაშის მხარდამჭერის/თანამოთამაშის როლი (რომელიც მომდევნო ქვეთავში განხილულ თამაშის ლიდერის როლსაც მოიცავს), პოპულარული იყო პროგრამა „კარგი დასაწყისის“ მასწავლებლებში, რომლებიც ამ როლს მათი დროის 38%-ს უთმობდნენ. შესაბამისად, სკოლამდელი ასაკის ბავშვების მასწავლებლები თამაშში მონაწილეობას არ ერიდებიან.

როსკოსი და ნიუმანი (1993) წარმოგვიდგენენ ეპიზოდს, სადაც მასწავლებელი თანამოთამაშის როლში გამოდის:

მეგანს და სუპრაიას ვეკითხები, სურთ თუ არა მათ „ვახშმის მომზადება“ ითამაშონ. ისინი მპასუხობენ - „დიახ“... ვზივარ მაგიდასთან და ვკითხულობ: „რა გვაქვს ვახშმად?“ მეგანი იწყებს ბავშვის ბოთლის ძებნას. შემდეგ ამბობს, რომ ვახშმამდე იატაკი აქვს მტვერსასრუტით მოსაწმენდი და სათამაშო მტვერსასრუტით ოთახის დასუფთავებას იწყებს. ამასობაში სუპრაია ამბობს, რომ ვახშამს ამზადებს და კოლოფის ზედაპირს თითოს აყოლებს, ვითომ კითხულობდეს. მერე ამბობს: „მოსარევად კოვზი გვჭირდება“ და იწყებს ქოთანში „საჭმლის“ მორევას. მე ვამბობ: „კარგი რეცეპტია? იმედი მაქვს. ძალიან მშვიერი ვარ“. იგი ახლა კოლოფის უკანა მხარეს უყურებს, თითქოს კითხულობდეს და თავს მიქნევს. „დიახ, კარგია.“ მერე თეფშს მაწვდის და ამბობს, „ეს მაკარონია, ყველით და კვერცხით“. მე ვპასუხობ: „გმადლობ“, და ვიწყებ ჭამას. მაგრამ ისინი ამბობენ: „შეჩერდი! შეჩერდი! უნდა მოიცადო, სანამ ყველას არ ექნება თავისი საჭმელი“. ასე რომ ვიცდი (გვ. 87).



თანამოთამაშის როლში მასწავლებელი თამაშს აქტიურად უერთდება და მისი მონაწილე ხდება. თანამოთამაშე თამაშში ბავშვების თანასწორი პარტნიორია.

ამ მაგალითში მასწავლებელმა თამაშის ეპიზოდი წამოიწყო და ამისათვის ბავშვები „ვახშმის მომზადების“ თამაშში მიიწვია. მაგრამ მას შემდეგ, რაც თამაში დაიწყო, კონტროლი ბავშვებზე გადავიდა. ბავშვებმა გადაწყვიტეს, რას მოამზადებდნენ ვახშმად და როდის უნდა ევახშმათ. თავისი წარმოსახვითი როლის საშუალებით მასწავლებელმა მსუბუქი გავლენა მოახდინა თამაშზე, როცა იკითხა ვახშმის შესახებ და აღნიშნა, რომ მშიერი იყო. ის ბავშვებს იმის მაგალითსაც აძლევდა, როგორ გამოეყენებინათ წარმოსახვითი ნივთები და ქმედებები, როდესაც იგი ისე იქცეოდა, თითქოს უხილავ საჭმელს მიირთმევდა.

თამაშის ლიდერი. თანამოთამაშეების მსგავსად, თამაშის ლიდერებიც უერთდებიან თამაშს და მასში აქტიურად მონაწილეობენ. თუმცა, როდესაც მასწავლებლები თამაშის ლიდერის როლს ასრულებენ, ისინი ბავშვებზე მეტ გავლენას ახდენენ და სპეციალურ ნაბიჯებს დგამენ იმისათვის, რომ თამაში უფრო საინტერესო გახადონ და გაახანგრძლივონ. მასწავლებლები ამას თამაშის ახალი თემების შეთავაზებით, ახალი რეკვიზიტების ან სიუჟეტის ახალი ელემენტების შემოტანით აღწევენ. უფროსები ხშირად იყენებენ ამ როლს, როდესაც ბავშვები თამაშს დამოუკიდებლად ვერ იწყებენ ან თამაშის მიმდინარე ეპიზოდი ჩიხში შედის.

კიტსონი (1994) მასწავლებლებს ურჩევს, როდესაც ბავშვები თამაშის მიმართ ინტერესს კარგავენ, მასწავლებელმა მათი ყურადღება ახალი საინტერესო მომენტის დამატებით

მიიპყროს. მას მაგალითად მოჰყავს, როგორ ჩაერია იგი ბალის ბავშვების თამაშში, რომლებიც „სახლს აშენებდნენ“:

მას შემდეგ, რაც გაარკვიეს, რა უნდა გაეკეთებინათ, მუშაობა დაიწყო, მაგრამ ბავშვებს მალევე გაუნელდათ „შენების“ მიმართ ინტერესი. თეატრალური თვალსაზრისით, მცირე, ან საერთოდ არ ყოფილა დაძაბულობა. ეს ის დროა, როცა ჩარევა ხდება საჭირო. მასწავლებელმა გაითამაშა, ვითომ ტელეფონით უფროსმა დარეკა და მოსვლას და ნამუშევრის შემოწმებას აპირებდა. ასე რომ უნდა მოგვესწრო ამ დროისთვის სახლის სათანადო დონემდე მიყვანა. ბავშვები მაშინვე მიუბრუნდნენ წარმოსახვით თამაშს. თამაშში დაძაბულობის შეტანით, მათ განახლებული ენერჯია და მიზანი მიეცათ (გვ. 97).

ენზის და ქრისტის (1997) კვლევაში შეტანილ შემდეგ მაგალითში, სკოლამდელი ასაკის ბავშვების ჯგუფი ვითომ ფლორიდაში მიფრინავს თვითმფრინავით. თამაში კარგად დაიწყო, ბავშვები ასაფრენად მოემზადნენ. მათი წარმოსახვითი თვითმფრინავი ცაში აიჭრა. მას შემდეგ, რაც ისადილეს და გამოიძინეს კიდევ (თვითმფრინავის ისეთი რეისია, რომლის დროსაც ეკიპაჟის წევრებს რიგრიგობით ძილი შეუძლიათ), ბავშვებს ინტერესი თანდათან გაუნელდათ. მასწავლებელმა, რომელიც მგზავრის როლს თამაშობდა, თამაში სიუჟეტში დაძაბულობის შეტანით გააგრძელა. მან განაცხადა, რომ ცუდი ამინდი იყო და თვითმფრინავს ავარიის საფრთხე ემუქრებოდა.

მასწავლებელი: ქარი ქრის და თვითმფრინავი ირყევა. თვითმფრინავი ძალიან ირყევა.

ჩენინგი: ნუ ნერვიულობ. გულისრევის შემთხვევაში ჰიგიენური პაკეტები გვაქვს.

ჯოი: თვითმფრინავი ბრუნავს და ბრუნავს.

ჩენინგი: უმჯობესია ჩვენი ნივთები ავიღოთ.

მასწავლებელი: ევაკუაცია მოვახდინოთ? კარგით, მოდი დავეშვათ. შეიძლება ავარიული დაშვება მოგვიხდეს. მოდი დავსვათ თვითმფრინავი (ბავშვები ყვირილს იწყებენ).]

მასწავლებელი: ავარიული დაშვება! ოჰ – ავარიული დაშვება!

ჯოი: კარგი, ბავშვებო, მოდით ახლა გადმოვიდეთ თვითმფრინავიდან.

ჩენინგი: კარგი, მოდით, დავტოვოთ ხომალდი.

თამაში კიდევ ბევრი წუთი გაგრძელდა მას შემდეგ რაც ბავშვები თვითმფრინავიდან გადმოვიდნენ და აღმოაჩინეს, რომ ფლორიდის ჭაობებში ჩამოვარდნილან. მასწავლებელმა სიუჟეტი კიდევ ერთი კრიზისული სიტუაციით, ალიგატორების შემოყვანით, გამოაცოცხლა.

სახიფათო როლები

თამაშში უფროსების მონაწილეობის შემთხვევაში უარყოფითი შედეგები შეიძლება გამოიწვიოს როგორც ძალიან უმნიშვნელო, ისე მეტისმეტმა ჩარევამ. პრობლემები შეიძლება გაჩნდეს მაშინაც, როცა უფროსები საერთოდ არ მონაწილეობენ თამაშში და მაშინაც, როდესაც ზედმეტად არიან ჩართულები, თამაშს აკონტროლებენ ან ცდილობენ თამაშთან დაუკავშირებელი მიზნების შესრულებას.

არამონაწილე. სკოლამდელი აღზრდის დაწესებულებებში ჩატარებული კვლევით დადგინდა, რომ ზოგიერთი მასწავლებელი საკლასო ოთახში მიმდინარე თამაშს ყურადღებას არ აქცევს (Enz & Christie, 1997; Sylva et al., 1980; Tizard et al., 1976a; Wood et al., 1980). ეს მასწავლებლები თამაშისთვის გამოყოფილ დროს შემდეგი აქტივობებისთვის მოსამზადებლად იყენებენ, საბუთებზე მუშაობენ ან სხვა უფროსებთან საუბრობენ. ენზიმ და ქრისტიმ (1997) დაადგინეს, რომ ამ დროს ბავშვები ფუნქციურ მოტორულ თამაშებში ერთვებოდნენ და თამაშის უწესრიგო უხემ ფორმებზე გადადიოდნენ. თუ ბავშვები სოციალურ-დრამატულ თამაშში მონაწილეობდნენ, ეპიზოდები გამარტივებული და ხშირად საკმაოდ ხმაურიანი გამოდიოდა. ბავშვები განასახიერებდნენ მონსტრებს, სუპერგმირებს ან კატებთან მოჩუბარ ძაღლებს (გოგონების საყვარელი თამაში). როცა თამაში ამგვარ მშფოთვარე ხასიათს იღებს, მასწავლებელი იძულებულია უსაფრთხოება დაიცვას და თამაშის არასასურველი და საფრთხის შემცველი ქცევების თავიდან აცილებას შეეცადოს. როდესაც მასწავლებლები უსაფრთხოების დამცველების როლში გამოდიოდნენ, ძალიან ბევრ დროს ანდომებდნენ ბავშვებისთვის სიტყვიერი გაფრთხილებების მიცემას („ნუ დარბიხარ“, „ნუ აწვები“), ბავშვებს აშველებდნენ და მათი უსაფრთხოების მიზნით სხვადასხვა ზომას მიმართავდნენ.

რეჟისორი. კონტინუუმის ბოლოში მოცემულია რეჟისორის როლი, რაც იმას ნიშნავს, რომ მასწავლებელი ბავშვების თამაშს მთლიანად აკონტროლებს. რეჟისორის როლში მყოფი მასწავლებელი შორიახლოს დგას და ბავშვებს ეუბნება რა უნდა გააკეთონ თამაშის დროს. ენზის და ქრისტის (1997) მოჰყავთ სკოლამდელი დაწესებულების მასწავლებლის მაგალითი, რომელმაც რეჟისორის როლი იმისთვის გამოიყენა, რომ ბავშვები წახეხალისებინა, დაბადების დღე გაეთამაშებინათ.

მასწავლებელი: ბრიტნი, მოდი აქ. დაბადების დღის ქუდი როდისმე გკეთებია? ამის ტარება შეგიძლია? ეს სპეციალური ქუდია იმ ბავშვისთვის, რომელსაც დაბადების დღე აქვს. შეგიძლია დაიხურო? გვირგვინს წააგავს.

ბრიტნი: არა (როდესაც მასწავლებელს პასუხობს სურს თუ არა ქუდის ტარება). უკვე მაქვს ეს (საკუთარ თავსამკაულზე მიუთითებს).

მასწავლებელი: შეგიძლია აბრა დაგვიჩვენო წარწერით „ნოემბერი“? ვითომ შენი დაბადების დღეა. (ბრიტნი მიდის ქაღალდის ასაღებად, აბრა რომ დაამზადოს). მოდი, გავაკეთოთ აბრა (მასწავლებელი ბავშვებს ნამცხვრის დასამზადებლად სათამაშო თიხას და სანთლებს აწვდის).

ბრიტნი: ნამდვილი სანთლებია?

მასწავლებელი: პაკო, პაკო, ნამცხვრის გაკეთება გინდა? ვის უნდა ნამცხვრის გაკეთება?

ბრიტნი: მე არა, მე დღეს დაბადების დღე მაქვს.

მასწავლებელი: ხედავ? შეხედე. ისიც აპირებს, რომ ნამცხვარზე სანთლები დაარქოს. ნამდვილი სანთლები! ორი ნამცხვარი რომ გავაკეთოთ? პაკო, ერთი ნამცხვარი შენ გააკეთე. ერთი სანთელი აიღე. ყველამ აიღეთ ერთი სანთელი. ჯოზეფ, შენც აიღე ერთი. ნამცხვარი უნდა გააკეთო. გააკეთე ნამცხვარი. ამოიღე სანთლები. ჯერ ნამცხვარი გააკეთე და შემდეგ ზედ სანთლებს დავამაგრებთ. სად არის „ნოემბრის“ აბრა? (68)

ზედმეტ მითითებას ბავშვებმა ოთახის სხვადასხვა ადგილებში გაფანტვით უპასუხეს. რამდენიმე წუთში მასწავლებელთან მხოლოდ ერთი ბავშვილა დარჩა - პაკო, რომელიც ინგლისურ ენას სწავლობდა და ალბათ მოსწონდა, როცა ეუბნებოდნენ, რა უნდა გაეკეთებინა თამაშის დროს.

თამაშის მიმართულების შემცვლელი. მასწავლებელი მიმართულების შემცვლელის როლს მაშინ ასრულებს, როდესაც თამაშს, როგორც აკადემიური სწავლების საშუალებას, არასათანადოდ იყენებს. მიმართულების შემცვლელის როლში მასწავლებელი თამაშის მიღმა რჩება და ბავშვებს წარმოსახვითი თამაშის რეალობასთან დაკავშირების მიზნით შეკითხვებს უსვამს. ვუდი და მისი მხარდამჭერები (1980) აღნიშნავენ, რომ მასწავლებლები ამ როლს, რომელსაც ისინი „რეალობის სპიკერს“ უწოდებდნენ, ხშირად იყენებდნენ, მაგრამ არაერთგვაროვანი შედეგები ჰქონდათ. ზოგჯერ ბავშვებს ხელს არ უშლიდა თამაშში უფროსის რეალობაზე ორიენტირებული კომენტარები და კითხვები. ბავშვები დაფიქრებით პასუხობდნენ კითხვებს და შემდეგ კვლავ თამაშს უბრუნდებოდნენ. სხვა შემთხვევაში, უფროსის ჩარევა სერიოზულად არღვევდა წარმოსახვითი თამაშის ჩარჩოს, რის გამოც ბავშვები წყვეტდნენ თამაშს. ზემოთ მოყვანილი მაგალითი, რომელშიც მასწავლებელმა ნიჟარებით მოთამაშე გოგონას წარმოსახვითი თამაში ჩაუშალა, როდესაც ის მის საუბარში აყოლიებას ცდილობდა, „რეალობის სპიკერის“ პოტენციურ უარყოფით გავლენაზე მიუთითებს.

შრადერი (1991) კიდევ ერთ შესანიშნავ მაგალითს გვთავაზობს, რომლის დროსაც მასწავლებელი მიმართულების შეცვლის სტილს იყენებს. ამ ეპიზოდში ენჯი საოჯახო სივრცეში მიმდინარე როლურ თამაშში მონაწილეობდა და ვითომ ტელეფონზე საუბრობდა, როდესაც მასწავლებელი მიუახლოვდა და სთხოვა აღდგომის კურდღლისთვის წერილი მიეწერა. რადგან ამას არაფერი ჰქონდა საერთო თამაშთან, მასწავლებლის მონაწილეობა ბავშვებს დახმარების ნაცვლად, პირიქით, ხელს უშლიდა:

ენჯი: (სახლში მაგიდასთან ზის, ქაღალდებს ალაგებს, ტელეფონს იღებს)

მასწავლებელი: (ოთახის გადასწვრივ დგას და ბავშვს ასე ესაუბრება) მზად ხარ, მმ...საადღომო წერილი დაწერო?

ენჯი: (პასუხს არ სცემს).

მასწავლებელი: მოვალ და დავწეროთ საადღომო წერილი (შედის სახლში და ბავშვთან ერთად მაგიდასთან ჯდება). დაუწერ წერილს აღდგომის კურდღელს?

ენჯი: (პასუხს არ სცემს).

მასწავლებელი: საინტერესოა, რას იზამს, წერილი რომ მივწერო?

ენჯი: (პასუხს არ სცემს).

მასწავლებელი: როგორ ფიქრობ, მოეწონება წერილის მიღება?

ენჯი: (პასუხს არ სცემს),

მასწავლებელი: ვფიქრობ კი. მოდი.... დაწერე წერილი და მეც მივწერ მას, კარგი?... რისი მიწერა გინდა ენჯი, ალდგომის კურდღლისთვის?

ენჯი: არ ვიცი (მხრებს იჩეჩს)...

მასწავლებელი: (ქაღალდზე მრუდის მსგავს ხაზს ავლებს და თან საუბრობს). „ძვირფასო ალდგომის კურდღელო, ალდგომის კვირას სახლში ვიქნები და ჯერ კიდევ სტუმრები მეყოლება. იმედი მაქვს, რომ სააღდგომო კვერცხებს მაჩუქებ... მიყვარხარ, ალდგომის კურდღელო. კარგი, მაშინ დაწერე წერილი (ენჯის ფურცლისკენ უთითებს).

ენჯი: (მასწავლებელს უცქერის და არაფერს წერს)...

მასწავლებელი: კარგი, რას აპირებ რომ წერილში ჩაწერო, ენჯი?

ენჯი: არაფერი მაფიქრდება (გვ. 207–209).

ამ ურთიერთობის შედეგად, ენჯის თამაში მთლიანად ჩაუვარდა; მას არც წიგნიერებასთან დაკავშირებულ აქტივობაში მიუღია მონაწილეობა. ამ შემთხვევაში მთავარი პრობლემა ის იყო, რომ მასწავლებელს სურდა, ენჯის ის გაეკეთებინა, რაც საერთოდ არ ყოფილა დაკავშირებული ბავშვის მიმდინარე თამაშთან. როგორც მომდევნო ქვეთავში განვიხილავთ, მასწავლებელს შეუძლია თამაში წარმატებით დაუკავშიროს აკადემიურ სწავლებას, მაგრამ წარმატების მისაღწევად თამაშზე დაფუძნებული სწავლება მიმართულების შეცვლის სტრატეგიისგან ორი რამით უნდა განსხვავდებოდეს:

1. სწავლა დაკავშირებული უნდა იყოს მიმდინარე თამაშთან და მის გაგრძელებას წარმოადგენდეს. წინა მაგალითში, მასწავლებელს შეეძლო ენჯისთვის სატელეფონო შეტყობინებების დაწერა შეეთავაზებინა, რადგან ენჯი საოჯახო სივრცეში სათამაშო ტელეფონით თამაშობდა.

2. მასწავლებელი ფაქიზად უნდა ჩაერიოს და ბავშვებს თავისუფალი არჩევანის შესაძლებლობა დაუტოვოს, მიიღონ ან უარყონ მისი შეთავაზება. ეს ბავშვებს საკუთარი თამაშის კონტროლის საშუალებას აძლევს. საჭაერო ბუმტის მეტაფორას რომ დავუბრუნდეთ, მასწავლებელს შეეძლო ენჯისთვის შეეთავაზებინა ოჯახის წევრებისთვის სატელეფონო შეტყობინებები დაწერა. თუ ენჯი გადაწყვეტდა, რომ ბუმტისთვის ხელი არ წაეგლო, მასწავლებელს ამ იდეის უარყოფის საშუალება უნდა მიეცა. როგორც ზემოთ მოცემული ალდგომის კურდღლის მაგალითი გვიჩვენებს, ბავშვებისთვის რაღაც იდეის თავზე მოხვევის და მათი თამაშისთვის მიმართულების შეცვლის მცდელობა, ჩვეულებრივ, წარუმატებლად მთავრდება.

მოქნილობა

მასწავლებლის თამაშში წარმატებით მონაწილეობის ორი საშუალება არსებობს. პირველი ის არის, რომ მასწავლებელი ზემოთ მოყვანილი დამხმარის როლში უნდა გამოვიდეს და თავი აარიდოს ხელის შემშლელ მოქმედებას. მეორე, მასწავლებლები თამაშში ჩარევისას მოქნილობას უნდა იჩენდნენ და მიმდინარე თამაშისთვის, სტილისთვის და აქტივობებისთვის ყველაზე შესაფერისი როლი მოირგონ. როსკოსმა და ნიუმანმა (1993),

რომლებიც სკოლამდელი ასაკის ბავშვების ექვს გამოცდილ მასწავლებელს აკვირდებოდნენ, აღმოაჩინეს, რომ ბავშვების როლური თამაშების გასაუმჯობესებლად და წიგნიერებასთან დაკავშირებული აქტივობების ხელშესაწყობად, ისინი როლების მთელ რეპერტუარს იყენებდნენ – მაყურებლის, თანამოთამაშის და თამაშის ლიდერის. ეს ვეტერანი მასწავლებლები როლებს ხშირად ცვლიდნენ, თამაშში მონაწილე ბავშვების და თამაშის ბუნების შესაბამისად. თამაშის მიხედვით როლების შეცვლის უნარი ისეთივე მნიშვნელოვანი აღმოჩნდა, როგორც მასწავლებლების მიერ გამოყენებული კონკრეტული როლები.

თამაშის სწავლებასთან დაკავშირება

მე-7 თავში განხილული იყო საგანმანათლებლო (სასწავლო) თამაში, რომლის დროსაც თამაში იმისათვის გამოიყენება, რომ ბავშვებმა აკადემიური ცოდნა და უნარები შეიძინონ. ამ ქვეთავში განვიხილავთ თამაშის, როგორც სწავლის ხელშემწყობი საშუალების, მიმართ არსებულ სხვა მიდგომას - თამაშსა და აკადემიურ სწავლებას შორის პირდაპირი კავშირების დამყარებას. ეს სამ სტრატეგიას გულისხმობს: კავშირის დამყარებას, მართულ თამაშს და თამაშზე დაფუძნებულ შეფასებას. აღნიშნული სტრატეგიები თამაშების სკოლის კურიკულუმთან დაკავშირების საშუალებას იძლევა. ამ დროს, თამაში აკადემიური პროგრამით გათვალისწინებული მასალის განმტკიცებას უწყობს ხელს და მის დამატებას წარმოადგენს.

კავშირის დამყარება

თამაშის სასწავლო გავლენის მაქსიმალურად გაზრდის ყველაზე მარტივი და ნაკლებად პრობლემატური გზა მე-7 თავში აღწერილი საგანმანათლებლო (სასწავლო) თამაშის ტიპების (აკადემიურად გამდიდრებული თამაშების სივრცეები, თამაშები წესებით, სიმულაციები და ღია ცის ქვეშ სათამაშო აქტივობები) სასწავლო გეგმის სხვა კომპონენტებთან დაკავშირებაა. სინამდვილეში ეს კარგად სწავლების საფუძველია. ბავშვებს ურთიერთდაკავშირებული აქტივობებიდან უკეთესად გამოაქვთ ცოდნა, ვიდრე მთელი რიგი ერთმანეთთან დაუკავშირებელი აქტივობებიდან. ეს ურთიერთკავშირი ნასწავლი მასალის განმტკიცებას და ერთმანეთის შევსებას უწყობს ხელს. შესაბამისად, ინტეგრირებულ განათლებას ვიღებთ, რომელშიც მიღებული შედეგი მასში შემავალი კომპონენტების ჯამს აღემატება.

თამაშისა და კურიკულუმის ურთიერთდაკავშირება, უბრალოდ, სწავლის დაგეგმვას მოითხოვს. მაგალითად, როდესაც მასწავლებლები აკადემიურად გამდიდრებული თამაშების სივრცეებისთვის თემებს ირჩევენ, შეუძლიათ თამაშის სივრცის თემა მიმდინარე პროექტს/თავს ან ერთ-ერთი საგნის სასწავლო თემას დაუკავშირონ. მაგალითად, თუ ბავშვები სახელმძღვანელოს ერთ-ერთ თავში ტრანსპორტის საშუალებებს გადიან, დრამატული თამაშების სივრცე შეიძლება დროებით ტრანსპორტთან დაკავშირებულ პუნქტად (ან პუნქტების მთელ ერთობლიობად) გადაკეთდეს: ბენზინგასამართ სადგურად, მექანიკოსის ავტოფარებად, აეროპორტად/თვითმფრინავად, ავტობუსების სადგურად და ა.შ. ეს ბავშვებს საშუალებას აძლევს მათ მიერ გარკვეულ საკითხზე მიღებული ცოდნა

პრაქტიკულად გამოიყენონ და გაითავისონ. თამაშების სივრცის საშუალებით კურიკულუმის ათვისებაში ოჯახების ჩართვაც შეიძლება. მასწავლებელმა შეიძლება ბავშვის ოჯახს სკოლისთვის, თამაშების ახალი სივრცისთვის რეკვიზიტების ჩუქების თხოვნით მიმართოს. ამ გზით მშობლები ბავშვების თამაშებზე ინფორმაციას ღებულობენ. გარდა ამისა, მყარდება კავშირი თამაშსა და ბავშვების კულტურულ წარმომავლობას შორის.

ცოტა ხნის წინ, ჯიმ ქრისტი პროგრამის, „კარგი დასაწყისის“, საკლასო ოთახს ეწვია. პროგრამაში ჩართული ბავშვები ავტომობილებს და სხვა ბორბლებიანი ტრანსპორტის სახეობებს შეისწავლიდნენ. მასწავლებელმა საოჯახო სივრცე დროებით ბენზინგასამართ სადგურად და მექანიკოსის ავტოფარეხად გადააკეთა. მშობლები, რომელთა უმრავლესობა ესპანურენოვანი იყო, ენთუზიაზმით გამოეხმაურნენ მასწავლებლის თხოვნას, თემასთან დაკავშირებული რეკვიზიტების სკოლისთვის ჩუქების შესახებ. მათი შემოწირულობები მოიცავდა ნამდვილ სახელმძღვანელოებს ავტომობილების შეკეთების შესახებ, ძაბრებს (ძრავაში „ზეთის ჩასასხმელად“), საბურავებში წნევის მზომ მანომეტრებს და დამტვრეულ სკუტერს. მშობლებმა თამაშის სივრცეს რამდენიმე ესპანურენოვანი ჟურნალი და წიგნიც გადასცეს საჩუქრად.

ბავშვებისთვის ინგლისური ენის სიტყვების მარაგის გასამდიდრებლად, მასწავლებელი მათთვის წიგნების კითხვისას, განხილვებისა და მცირე ჯგუფებად მუშაობის დროს ავტომობილთან დაკავშირებულ ფართოდ გავრცელებულ სიტყვებს იყენებდა: სპიდომეტრი, მარას ზედი, მართვის დაფა და ა.შ. თამაშების სივრცე შესანიშნავ კონტექსტს ქმნიდა ბავშვებისთვის საუბრისას ამ სიტყვების გამოსაყენებლად – მასწავლებლის მიერ გამოთქმული ინგლისური სიტყვები და ამ სიტყვების ესპანური თარგმანი (რომელსაც ბავშვები თავად ასახელებდნენ ან თავიანთი ოჯახების დახმარებით არკვევდნენ). თამაშების სივრცე მასწავლებელს ბავშვების მიერ ლექსიკის ათვისების შეფასების შესანიშნავ შესაძლებლობას აძლევდა და იმის დადგენაშიც ეხმარებოდა, რამდენად კარგად იგებდნენ ბავშვები ბენზინგასამართი სადგურისა და მექანიკოსის ავტოფარეხისთვის დამახასიათებელ აქტივობებსა და რუტინულ ქმედებებს.

რამდენად წარმატებული იქნება თამაშის დაკავშირება კურიკულუმთან, დიდწილად არის დამოკიდებული კურიკულუმის თავის ან პროექტის შემუშავების საფუძველზე. თუ ეს თავი ან პროექტი ბავშვების ინტერესებიდან მომდინარეობს, მაშინ თამაშების სივრცეში თამაში სავარაუდოდ წარმატებით ჩაივლის. ზემოთ მოყვანილ მაგალითში, მასწავლებელმა ბავშვებისთვის ავტომობილების თემის გაცნობა იმიტომ გადაწყვიტა, რომ ბევრმა ბავშვმა ამ თემის მიმართ დიდი ინტერესი გამოხატა. მათ სურდათ უფრო მეტი გაეგოთ მანქანებისა და სხვა ტიპის სატრანსპორტო საშუალებების შესახებ. ამის შემდეგ მასწავლებელმა ბავშვების მიერ შექმნილი ეს თემა მათთვის საჭირო უნარების სასწავლებლად გამოიყენა. რადგან ბავშვები მანქანებით იყვნენ დაინტერესებული, გასაკვირი არ უნდა იყოს, რომ მათ ძალიან მოსწონდათ თამაშების სივრცეში თამაში და სწავლა.

თამაშსა და კურიკულუმს შორის ასეთი ტიპის კავშირი სხვა ფორმის სასწავლო თამაშების შემთხვევაშიც შეიძლება დამყარდეს. მაგალითად, თუ მათემატიკის კურიკულუმში აქცენტი დათვლაზე კეთდება, მასწავლებელმა შეიძლება ბავშვები ისეთი თამაშისკენ წახალისოს,

რომელშიც ქულების დათვლაა საჭირო (მაგალითად, კეგლი ან მარცვლით სავსე ტომსიკების სროლა (Trawick-Smith, 1994)). მასწავლებელმა შეიძლება ბავშვებს ფურცლები და მარკერებიც დაურიგოს და სთხოვოს ქულები ჩაიწერონ. რა თქმა უნდა, ქულებს განსხვავებულად ჩაიწერენ იმის მიხედვით, რა ასაკისანი არიან და რა დონეზე იციან არითმეტიკა. ტროუიკ-სმიტს (1994) მოჰყავს მაგალითი, როგორ გამოიგონეს ექვსი წლის ბავშვებმა ქულებით შეფასების სრულიად ახალი სისტემა კეგლის თამაშისას, რომლისთვისაც შესაბამისი გარემო მასწავლებელმა მათემატიკის სივრცეში მოამზადა:

A ბავშვი: (რომელმაც ამ წუთას ისროლა კეგლის ბურთი) რამდენი წავაქციე!

მასწავლებელი: (იქვე, მაგიდაზე ფურცელს და მარკერებს აწყობს) თუ ქულების ჩაწერა გინდათ, შეგიძლიათ ეს გამოიყენოთ.

A ბავშვი: კარგი! მე დავწერ ქულების რაოდენობას (იგი ითვლის წაქცეულ კეგლებს). - ოთხი! (და ფურცელზე წერს 4-ს)

B ბავშვი: ჩემი ჯერია (ერთხელ გააგორებს ბურთს და სამ კეგლს წააქცევს. შემდეგ კიდევ იღებს ბურთს და კიდევ ისვრის, კიდევ ოთხ კეგლს წააქცევს. კეგლებთან ახლო მანძილიდან მესამედაც ისვრის ბურთს და ყველა დარჩენილ კეგლს აქცევს).

A ბავშვი: კარგი. ახლა ჩემი ჯერია.

B ბავშვი: (A ბავშვს ყურადღებას არ აქცევს და საკუთარი ქულების სიას წერს). კარგი, დავწერ სამს (იგი საკუთარ ფურცელზე იწერს).

A ბავშვი: ოჰ! შენ სამი დაიწერე!

B ბავშვი: დიახ, მე ერთხელ გავაგორე ბურთი, მერე კიდევ ერთხელ და შემდეგ კიდევ ერთხელ. სამი.

მასწავლებელი: მიხვდით. სამჯერ დაგჭირდა ბურთის სროლა, რომ ყველა კეგლი წაგექცია.

B ბავშვი: დიახ (თავის მეგობარს), ახლა შენი ჯერია (გვ.165).

ბავშვები რამდენიმე ხნის განმავლობაში განაგრძობდნენ თამაშს, თითოეული მათგანი ქულების დათვლის საკუთარ სისტემას იყენებდა. ეს ორივე ბავშვისთვის ძალიან მნიშვნელოვანი პრაქტიკა აღმოჩნდა დათვლაში, რაც მათემატიკაში მასწავლებლის მიერ ახსნილი მასალის განმტკიცებაში ეხმარებოდათ.

მართული თამაში

მართული თამაში სტრუქტურირებული თამაშია და პირდაპირ ასწავლის აკადემიურ უნარებსა და ცნებებს. მართული თამაში სინამდვილეში თამაშისა და აკადემიური მუშაობის ერთობლიობაა, რადგან იგი მასწავლებლის მიერ არის სტრუქტურირებული და წინასწარ განსაზღვრული შედეგები აქვს. ამავე დროს მას არ გააჩნია თამაშისათვის დამახასიათებელი რამდენიმე თვისება. მართული თამაშისთვის ხშირად საჭიროა წარმოსახვის მოშველიება და შეიძლება საკმაოდ სახალისო და გასართობი იყოს. როგორც ეს ხელის შემშლელი როლების შესახებ ქვეთავში განვიხილეთ, ნებისმიერი სტრატეგიის გამოყენებისას, რომლის მიზანიც თამაშის აკადემიური მიზნების მისაღწევად გამოყენებაა, ფრთხილი მიდგომაა საჭირო.

აღწერილი მართული თამაშის სტრატეგიები ბავშვზე ორიენტირებული საკლასო და ეზოს რეგულარული თამაშების დამატებას წარმოადგენს. მართული თამაში რეალური თამაშის ჩანაცვლებას არ ისახავს მიზნად. მისი მიზანი უფრო აკადემიური სწავლების ტრადიციული ფორმების ჩანაცვლებაა.

სტრატეგია „აქტივობამდე, აქტივობის დროს და აქტივობის შემდეგ“. სასწავლო აქტივობებს სწავლაზე უფრო დიდი გავლენის მოხდენა შეუძლია, თუ ლოგიკური თანმიმდევრობით არის წარმოდგენილი და სხვა სასწავლო მასალას უკავშირდება. სტრატეგია „აქტივობამდე, აქტივობის დროს და აქტივობის შემდეგ“ სწავლების ელემენტების ინტეგრაციის მარტივ გზას გვთავაზობს. აღნიშნული სტრატეგია, ჩვეულებრივ, წიგნების კითხვისას გამოიყენება. ამ დროს მასწავლებელი წიგნის *წაკითხვამდე*, ბავშვების წიგნით დასაინტერესებლად ორიოდ აქტივობას ახორციელებს, შემდეგ *კითხვის დროს* ცოტა ხნით ჩერდება, ახალი სიტყვების ასახსნელად ან იმისათვის, რომ ბავშვებმა შემდგომი მოვლენების შესახებ პროგნოზი გააკეთონ, დაბოლოს, კითხვის *შემდეგ* ბავშვებთან ერთად წაკითხულს განიხილავს, ან რაიმე სახის რეაგირების ღონისძიებას ახორციელებს (მაგალითად, ხელოვნების ნიმუშის შექმნა, როლური თამაში), იმისათვის, რათა ბავშვებს წაკითხულის უკეთესად გააზრებაში დაეხმაროს.

ძალიან კარგად მუშაობს იგივე სტრატეგია როლური თამაშის დროს. მე-9.1 ჩანართში მოცემულია მაგალითი, რომელშიც სკოლამდელი ასაკის ბავშვების აკადემიურად გამდიდრებულ თამაშების სივრცეში მასწავლებელი „აქტივობამდე, აქტივობის დროს და აქტივობის შემდეგ“ სტრატეგიას იყენებს, რათა ბავშვებს ახალი სიტყვების სწავლასა და ფონოლოგიური უნარების ათვისებაში დაეხმაროს. აღნიშნული მართული თამაშის გარდა, ბავშვებმა დღის განმავლობაში ბევრი თავისუფალი თამაში ითამაშეს. ეს სტრუქტურირებული თამაში ბავშვების მიერ ინიცირებული თამაშების ჩასანაცვლებლად კი არ იქნა გამოყენებული, არამედ სიტყვების საწყისი ასო-ბგერების შესახებ პირდაპირი სწავლების ჩასანაცვლებლად.



მართული თამაშის დროს მასწავლებელი ჯერ ბავშვებს აკვირდება, რათა მათი მიმდინარე ინტერესებისა და აქტივობების შესახებ ინფორმაცია მიიღოს.

ჩანართი 9.1

მართული თამაშში ახალი სიტყვებისა და მათი ბგერების შესწავლის მიზნით

ავტორები: ქეთი როსკოსი, ჯეიმს ქრისტი და დონალდ რიჩგელსი

ტრანსპორტის სახეობების შესწავლისას ბავშვები მასწავლებლის დახმარებით თამაშების სივრცეში ბენზინგასამართ სადგურს/ავტოფარებს აკეთებენ.

თამაშამდე

მასწავლებელი ბავშვებს თემასთან დაკავშირებულ ზოგად ინფორმაციას აწვდის და ამ მიზნით მათ ქალ მექანიკოსზე, დებრა ლის მიერ დაწერილ წიგნს, „სილივას ავტოფარებს“ (Sylvia’s Garage by Debra Lee) უკითხავს. იგი განმარტავს ახალ სიტყვებს: *მექანიკოსი, ძრავა, ზეთის შესამოწმებელი ჩხირი და ზეთი*. ამის შემდეგ კი ბავშვებს თამაშების სივრცის მომზადებაში ეხმარება. იგი მათ ეკითხება, რომელი როლის შესრულება შეუძლიათ (მაგ.: ბენზინგასამართი სადგურის მომსახურე პერსონალი, მექანიკოსი, კლიენტი) და მათ აზრებს ქაღალდის ფურცელზე იწერს. შემდეგ ბავშვებს სთხოვს „გონებრივი იერიშის“ მეთოდით სივრცისთვის საჭირო რეკვიზიტები დაასახელონ (მაგალითად, აბრები, მუყაოს საწვავის ტუმბო, საზეთე, მანომეტრი) და ამ ყველაფერს სხვა ფურცელზე იწერს. ამის შემდეგ ბავშვები წყვეტენ რომელი რეკვიზიტები დაამზადონ საკლასო ოთახში და რომელი სახლიდან მოიტანონ. შემდეგ მასწავლებელი ან ბავშვი თითოეული

რეკვიზიტის გვერდით წერს „კ“-ს იმ რეკვიზიტებისთვის, რომელსაც კლასში დაამზადებენ და „ს“-ს იმ რეკვიზიტების გვერდით, რომელთაც სახლიდან მოიტანენ.

შემდეგი რამდენიმე დღის განმავლობაში მასწავლებელი ბავშვებს საკლასო ოთახში რეკვიზიტების, მაგალითად ბენზინგასამართი სადგურის აბრის, დამზადებაში ეხმარება (მოდის, ვნახოთ... ბენზინი იწყება ასო „ბ“-თი, ბრედ, შენი სახელიც ამავე ასოთი იწყება. შეგიძლია მაჩვენო, როგორ იწერება „ბ“?)

სახლიდან მოსატანი რეკვიზიტების სია საკლასო ოთახის საინფორმაციო ბიულეტენში შედის და ბავშვების ოჯახებს ეგზავნება.

თამაშის დროს

მასწავლებელი ჯერ ბავშვებს აკვირდება, რათა მათი ინტერესებისა და აქტივობების შესახებ ინფორმაცია მიიღოს. შემდეგ ბავშვებს ეხმარება, რაც ახანგრძლივებს და საინტერესოს ხდის თამაშს, პარალელურად ეხმარება წერა-კითხვის უნარების ათვისებაშიც. მაგალითად, იგი შენიშნავს, რომ „მექანიკოსები“ შეკვეთებს არ იწერენ, ან კლიენტებს ქვითრებს არ უწერენ, ამიტომ მექანიკოსის ასისტენტის როლს ითავსებს და ბავშვებს უჩვენებს როგორ გამოწერონ ქვითარი კლიენტის მანქანის შეკეთებისთვის. იგი აკვირდება საკუთარ მოქმედებას, რომ ის ბავშვების თამაშს შეესაბამებოდეს.

თამაშის შემდეგ

მცირე ჯგუფებთან მუშაობის დროს, მასწავლებელი ბავშვებს სურათებს გადასცემს. ეს არის ადამიანების და საგნების სურათები „ავტოფარების“ თამაშიდან. ისინი სურათებს ანაწილებენ მათი საწყისი ასო-ბგერით დასათაურებულ სვეტებში – /მ/ (მაგ.: მექანიკოსი, მოტორი და ა.შ.), /ზ/ (მაგ.: ბენზინი). ბავშვები იკვლევენ როგორ განსხვავებულად წარმოითქმის ეს ბგერები პირის აპარატის სხვადასხვა ნაწილში. ასევე იხსენებენ სხვა სიტყვებსაც, რომლებშიც ბგერები ანალოგიურად წარმოითქმის.

ბავშვებისთვის მაგალითის მიცემის შემდეგ, მასწავლებელი ბავშვებს ბარათების დასტას აძლევს დასახარისხებლად, აკვირდება მათ და შეფასებით კომენტარებს აკეთებს.

წყარო: Roskos, Christie, and Richgels, *The Essentials of Literacy Instruction* (2003, p. 59). *Young Children* 58(2): 52-60. განმეორებით დაიბეჭდა ადრეული ასაკის ბავშვების განათლების ეროვნული ასოციაციის ნებართვით.

თამაში-გამოკითხვა-გამეორება. თამაში-გამოკითხვა-გამეორების სტრატეგია, რომელიც საწყის ეტაპზე პირველ კლასში საბუნებისმეტყველო საგნების სასწავლებლად (Wasserman & Ivany, 1988) შეიმუშავეს, მოგვიანებით კურიკულუმის სხვა სფეროებზეც გავრცელდა, მათ შორის, მათემატიკაზე, სოციალურ მეცნიერებებზე და წერა-კითხვაზე (Wasserman, 2000). იგი ეფუძნება დაშვებას, რომ ყველაზე უკეთ ბავშვები ისეთ გარემოში სწავლობენ, სადაც მათ აქვთ არჩევანი, გამოწვევა და შემოქმედებითი/კვლევითი თამაშის შესაძლებლობა. ეს სტრატეგია ითვალისწინებს ბავშვების თამაშს: (1) ინტელექტუალური და შემოქმედებითი ხასიათის გამოწვევების შემცველ თამაშში მონაწილეობას; (2) გამოკითხვას თამაშის დროს ჩატარებულ ექსპერიმენტებზე და იმის განსაზღვრას, თუ რა ისწავლეს თამაშის შედეგად; და (3) გამეორებას – თამაშის გაგრძელებას, რაც ბავშვებს სააზროვნოდ და სწავლის გასაგრძელებლად წახალისებს.

ვასერმანმა (2000) თამაშის ის მახასიათებლები განსაზღვრა, რომლებიც მნიშვნელოვან კონცეპტუალურ ზრდას იწვევს:

1. კვლევით თამაშს „ღია“ ამოცანები აქვს. იგი სტუდენტებისთვის „პასუხებს“ არ უზრუნველყოფს.
2. თამაშის ამოცანა იდეების მოფიქრებაა და არა კონკრეტული ინფორმაციის გახსენება;
3. თამაში ბავშვებს აიძულებს იაზროვნონ; ბავშვებისგან ფიქრს *მოითხოვს*. თამაშის თითოეული შემდეგი ამოცანა შედარებით მაღალი დონის გონებრივი გამოწვევების შემცველია.
4. თამაში „უწესრიგოა“. ბავშვები, სინამდვილეში, თავის ნებაზე თამაშობენ და თამაშის პროცესში სწავლობენ არასწორხაზოვნად და არათანმიმდევრულად...
5. თამაშის ამოცანები ყურადღებას „დიდ იდეებზე“ ამახვილებს – კურიკულუმის მნიშვნელოვან ცნებებზე და არა უმნიშვნელო დეტალებზე.
6. თამაშის თითოეული ამოცანა ბავშვებს კონცეპტუალური აღქმის გაუმჯობესებაში ეხმარება. თამაშის ფარგლებში კვლევის დროს, იზრდება ბავშვების შესაძლებლობა შედარებით რთული ცნებები გაიაზრონ.
7. თამაშში ბავშვები მონაწილეობენ. ისინი აქტიურად ერთვებიან სწავლის პროცესში. ერთმანეთთან საუბრობენ, აზრებს უზიარებენ, ფიქრობენ, იცინიან და აღმოჩენების მიმართ ცნობისმოყვარეობას იჩენენ. წყნარად არ სხედან და მასწავლებლის ნააზრევს პასიურად არ ისმენენ.
8. ბავშვები ერთად, ჯგუფურად მუშაობენ. თამაშს უფრო საინტერესოს ხდის ერთობლივად ჩატარებული ექსპერიმენტები. ხაზი ესმება თანამშრომლობას და არა კონკურენტულ ინდივიდუალურ სამუშაოს (გვ. 27–28).

მე–7 თავის დასაწყისში მოცემული თამაშის ეპიზოდი, რომლის დროსაც მეორეკლასელი ბავშვები ბოხის საკლასო ოთახში მშრალი ელექტრო ელემენტებით, ნათურებით და ზარით ექსპერიმენტებს ატარებენ, ამ სტრატეგიის „თამაშის ეტაპის“ შესანიშნავი მაგალითია. მცირე ჯგუფებად მომუშავე ბავშვები ხალისით იკვლევდნენ, რა შედეგს გამოიღებდა ამა თუ იმ რაოდენობის მშრალი ელემენტების ერთმანეთთან შეერთება. ამ საწყისი სახალისო კვლევის შედეგად, რამდენიმე ჯგუფმა აღმოაჩინა, რომ როდესაც მეტ მშრალ ელემენტს აერთებდნენ, ნათურები უფრო მკვეთრად ანათებდა და ზარიც უფრო ხმამაღლა რეკდა.

სათამაშო ადგილის დალაგების შემდეგ, ბოხმა ბავშვები ერთ დიდ ჯგუფად შეკრიბა და სტრატეგიის „გამოკითხვის ეტაპი“ დაიწყო:

მასწავლებელი: გაგვაცანი მშრალი ელემენტებით ექსპერიმენტის ჩატარების დროს შენი დაკვირვების შედეგები.

ფრენკი: ვცდილობდით დაგვენახა, უფრო კაშკაშა იქნებოდა თუ არა სინათლე, თუ ერთმანეთს უფრო მეტ ელემენტს მივუერთებდით.

მასწავლებელი: ელემენტები დაუმატეთ, რომ დაგვენახათ, იქნებოდა თუ არა რაიმე განსხვავება?

ფრენკი: დიახ.

მასწავლებელი: და რა აღმოაჩინეთ?

კულპიდი: როდესაც ოთხი ელემენტი შევაერთეთ, უფრო კაშკაშა სინათლე აინთო. გვსურს ვიცოდეთ, რა მოხდება თუ ექვს ელემენტს შევაერთებთ.

მასწავლებელი: როგორ ფიქრობ, ექვსი ელემენტით რა შეიძლება მოხდეს?

კულპიდი: ძალიან მკვეთრი სინათლე იქნება. მართლაც რომ კაშკაშა.

მასწავლებელი: რაც უფრო მეტი ელემენტი იქნება, მით უფრო მკვეთრი იქნება სინათლე. ეს არის შენი თეორია?

კულპიდი: დიახ!

მასწავლებელი: საინტერესოა, როგორ ხდება ეს? როგორ ახსნით ამას?

სარა: ვფიქრობ, უფრო მეტი დენია. ელემენტებში დენი გადის. შესაბამისად, თუ მეტი ელემენტები გაქვს, უფრო მეტი დენია და ნათურებიც უფრო მკვეთრად ინთება (Wasserman, 2000, გვ. 23).

მიაქციეთ ყურადღება, როგორ ამყარებს ეს გამოკითხვა ბავშვების ცოდნას მათ მიერ შემოწმებული ჰიპოთეზის და აღმოჩენილი პრინციპის შესახებ. ბოზი ბავშვების იდეას არ აფასებს, როგორც სწორს ან არასწორს (და ხშირად ასეც არის). ამის ნაცვლად, იგი უსმენს მათ მოსაზრებებს და მათ ნათქვამს პერიფრაზს უკეთებს, რათა ბავშვებმა საკუთარი იდეების დამუშავება და შეფასება შეძლონ. ვასერმანი აღნიშნავს, რომ გამოკითხვის სესიების დროს, მასწავლებელი მინიმუმ ერთ დამაინტრიგებელ შეკითხვას სვამს, რომელიც ბავშვებს შემდგომი კვლევის სტიმულს აძლევს, როდესაც ისინი მომდევნო დღეებში იმავე მასალებით თამაშის გამეორების საფეხურს უბრუნდებიან. მაგალითად, ბობმა შეიძლება ბავშვებს ჰკითხოს, რითი განსხვავდება ერთმანეთისგან ელემენტისანი ნათურა და ელემენტისანი ზუმერის მოწყობილობა ან ჰკითხოს, საიდან ჩნდება ელემენტში დენი.

თამაშის გამეორების ეტაპზე ბავშვები იმავე მასალებით განაგრძობენ თამაშს. ისინი ისევ ატარებენ ექსპერიმენტებს, ცდილობენ მასწავლებლის მიერ დასმული შეკითხვას პასუხი მოუძებნონ და ახალ, შედარებით რთულ ექსპერიმენტებშიც მიიღონ მონაწილეობა. ბავშვებს ერთად მუშაობის მრავალფეროვანი შესაძლებლობა აქვთ ელექტროენერჯის ძირითადი პრინციპების აღმოსაჩენად. ისინი სახალისო გარემოში ეუფლებიან მეცნიერების ძირითად ცნებებს და ჰიპოთეზის შემუშავებისა და გადამოწმების მეცნიერულ მეთოდს.

ვივიენ ფელის ზღაპრის გათამაშება. ვივიენ ფელის (1981) მიერ შემუშავებული მართული თამაშის ფორმა აერთიანებს ამბის მოყოლას, წერას, კითხვას და როლურ თამაშს. მასწავლებელი ბავშვებს საკუთარი სცენარის შექმნაში ეხმარება, რომელსაც მოგვიანებით გაითამაშებენ. პირველ რიგში ბავშვები იწყებენ ამბების რიგრიგობით მოყოლას; მათ მიერ მოყოლილი ამბები ფირზე იწერება. შემდეგ მასწავლებელს ჩანაწერი ფურცელზე გადმოაქვს და კლასს ხმამაღლა უკითხავს. ამის შემდეგ ბავშვები ჯგუფურად თამაშში ცდილობენ ზღაპრების ინსცენირებას. ეს სტრატეგია ხელს უწყობს ბავშვების სოციალური, სამეტყველო და კოგნიტური უნარების განვითარებას. ამ სტრატეგიის მეშვეობით უმჯობესდება ბავშვების თხრობის უნარი. დროთა განმავლობაში მათი თხრობა უკეთ ორგანიზებული და უფრო კომპლექსური ხდება.

წიგნში, *Boys and Girls: Superheroes in the Doll Corner* (1984), („ბიჭები და გოგონები: სუპერგმირები თოჯინების ცენტრში“), ფელის მაგალითად მისი საბავშვო ბაღის ერთ-ერთი მოსწავლის მიერ დაწერილი მოთხრობა მოჰყავს:

სუპერმენი, ბეტმენი, სპაიდერმენი და ვანდერვუმენი, ტყეში წავიდნენ და ბოროტი ჯადოქარი დაინახეს. ჯადოქარმა მათ მოწამლული საჭმელი აჭამა და დაიხოცნენ. მაგრამ ვანდერვუმენმა მაგიას მიმართა და მათ გაიღვიძეს, თუმცა ყველას არ გაუღვიძია. როდესაც გამოფხიზლდნენ, საკვამური დაინახეს და მგელმა პირი დააღო. სუპერმენმა ის ააფეთქა (გვ. 50-51).

ბიჭის ამბავს რუდიმენტული თხრობითი სიუჟეტი აქვს: მოქმედი პირი პრობლემას აწყდება (საწამლავის შეჭმის შედეგად კვდება), შემდეგ პრობლემის გადაჭრის მცდელობაა (ჯადოსნობა) და პრობლემა გადაიჭრება (გამოღვიძება). მოგვიანებით ახალი პრობლემა ჩნდება (მგელი) და თხრობის ციკლი გრძელდება. მიაქციეთ ყურადღება, რომ ბავშვს ზღაპარში პოპულარული ფილმების სუპერგმირები გამოჰყავს და ამავდროულად მასში კლასიკური ზღაპრების ელემენტებიც შეაქვს: ტყეში ქოხის პოვნა („ჰანსელი და გრეტელი“), ბოროტი ჯადოქარი, რომელიც გმირს მოწამლულ საჭმელს აჭმევს („ფიფქია“), მგელი და საკვამური („სამი გოჭის ამბავი“). რა თქმა უნდა, როდესაც ბავშვებმა საკლასო ოთახში ეს მარტივი ზღაპარი გაითამაშეს, მას ბევრად უფრო რთული ფორმა მიეცა.

ფაინმა, არდილა-რეიმ და გროთმა (2000) ფელის სტრატეგიის ვერსია შეიმუშავეს, რომელსაც ისინი *ერთობლივ წარმოდგენას* უწოდებენ. თამაშის სივრცეში თამაშის დროს, მასწავლებელი საკლასო ოთახის „წერის სივრცეში“ შედის (სივრცე, სადაც საწერი მასალებია განთავსებული) და ბავშვებს ამბების მოყოლას სთხოვს. მასწავლებელი ბავშვების მონაყოლს სიტყვასიტყვით იწერს. როდესაც ბავშვი თხრობას ასრულებს, მასწავლებელი ეკითხება, რამის დამატება ხომ არ სურს. შემდეგ მასწავლებელი ბავშვს თავის ჩაწერილ ამბავს უკითხავს, რომ დარწმუნდეს, რომ იგი ნამდვილად შეესაბამება მის მონაყოლს. ამის შემდეგ ბავშვი გადაწყვეტს, სურს თუ არა ეს ზღაპარი ჯგუფს გაუზიაროს. თუ მას ამისი სურვილი აქვს, საკუთარ ნამუშევარს სპეციალურ კონტეინერში – „ზღაპრების ყუთში“ – მოათავსებს. მოგვიანებით როლური თამაშის დრო რომ მოვა, მასწავლებელი კლასს ზღაპარს წაუკითხავს, რის შემდეგაც მას გაითამაშებენ. ფაინი და მისი კოლეგები (2000) ერთობლივი წარმოდგენის გამართვის ტიპურ სესიას აღწერენ:

ბავშვები იმავე ადგილას შეიკრიბნენ, სადაც წრეზე შეკრების დროს. მასწავლებელიც ბავშვებთან დაჯდა. მათ შორის არსებული ცარიელი ადგილი სცენის მოვალეობას ასრულებდა. მასწავლებელმა ავტორს დაუძახა, გვერდით მოისვა და ზღაპარი ჯგუფს ხმამაღლა წაუკითხა. შემდეგ ავტორს ჰკითხა, დადგმისთვის რომელ გმირებს შეარჩევდა. ავტორმა დაასახელა მოქმედი პირები (ხშირად დანარჩენი ბავშვები მათ შერჩევამდე აქტიურად ეხმარებიან) და თითოეული მათგანის პორტრეტის შესაქმნელად კოლეგა შეარჩია. როდესაც მსახიობები შეგროვდნენ, მასწავლებელმა ნელა წაიკითხა ზღაპარი, ისე, როგორც ნარატორმა. ალაგ-ალაგ ჩერდებოდა, ბავშვებს მოქმედება რომ მოესწროთ, დიალოგებს ტოვებდა, მსახიობებისთვის იმპროვიზაციის საშუალების მისაცემად. ბავშვები როლებს განასახიერებდნენ და ამისათვის ავტორის მითითებებს ერმორჩილებოდნენ, რომელიც რეჟისორის მოვალეობას ასრულებდა. თამაშის დასრულებისა და აპლოდისმენტების შემდეგ, დადგმისთვის ახალი ზღაპრის შერჩევას იწყებდნენ (გვ. 31).

ფაინი და მისი კოლეგები ერთობლივი წარმოდგენის პროცედურას საბავშვო ბაღის მოსწავლეებთან კვირაში ორჯერ, თორმეტი კვირის განმავლობაში ატარებდნენ და აღმოაჩინეს, რომ მართული თამაშის ამ სახემ შედეგად თავისუფალი თამაშის დროს თხრობითი აქტივობის საგრძნობი ზრდა გამოიწვია (ზღაპრების ინსცენირება და ზღაპრების მოყოლა). მეცნიერებმა აღნიშნეს, რომ თამაშის ეს ხანმოკლე ინტერვენცია, რომელიც საკლასო ოთახის ყოველდღიური ცხოვრების ნაწილი გახდა, სავარაუდოდ, ბავშვების თხრობის უნარის გაუმჯობესებაში მნიშვნელოვან წვლილს შეიტანდა.

რეზიუმე

ეს თავი ეხებოდა მასწავლებლების მიერ ბავშვების სათამაშო აქტივობების გაუმჯობესებას და გახანგრძლივებას. პირველ რიგში განვიხილეთ დროის თემა და ავხსენით, რატომ არის მნიშვნელოვანი, ბავშვებს თამაშისთვის დროის ხანგრძლივი უწყვეტი პერიოდი მივცეთ. როდესაც ბავშვებს საკმარისი დრო აქვთ, ისინი თამაშის უფრო რთულ ფორმებში ერთვებიან. წარმოვადგინეთ რამდენიმე სტრატეგია, თუ როგორ შეიძლება გადატვირთულ გრაფიკში თამაშისთვის დროის გამონახვა.

შემდეგ განვიხილეთ, როგორ უნდა მოამზადონ მასწავლებლებმა ბავშვები თამაშისთვის, მაგალითად წაუკითხონ წიგნი, წაიყვანონ ექსკურსიებზე და მოიწვიონ სტუმრები საკლასო ოთახში, რათა ბავშვებმა თამაშის სხვადასხვა თემებთან დაკავშირებული როლების, საგნებისა და ყოველდღიური დეტალების შესახებ ცოდნა გაიღრმავონ. ასეთი სახის აქტივობები ამდიდრებს ბავშვების ცოდნის ბაზას, რომელსაც ისინი თამაშის დროს ეყრდნობიან, შესაბამისად, მათი თამაშის არჩევანი იზრდება. შედეგად, თამაშიც უფრო მრავალფეროვანი და კომპლექსური ხდება.

შემდეგ განვიხილეთ მასწავლებლის თამაშში მონაწილეობის, ძალიან წინააღმდეგობრივი საკითხი. მასწავლებლის თამაშში მონაწილეობის მხარდამჭერები ამტკიცებენ, რომ მასწავლებლის მონაწილეობას შეუძლია ბავშვების თამაშში უფრო რთული და საინტერესო გახადოს და მაქსიმალურად გაზარდოს თამაშის გავლენა ინტელექტუალურ და სოციალურ განვითარებაზე. ოპონენტები კი ამტკიცებენ, რომ მასწავლებლები ხშირად აწყვეტინებენ თამაშს, ხელს უშლიან მას და ზღუდავენ ბავშვების თამაშიდან სწავლის შესაძლებლობას.

მიგვაჩნია, რომ ორივე არგუმენტს აქვს თავისი დადებითი მხარე. მასწავლებლის მონაწილეობამ თამაშზე შეიძლება როგორც დადებითი, ისე უარყოფითი გავლენა იქონიოს. მთავარი საკითხია, როგორ ერევა მასწავლებელი თამაშში. თუ მასწავლებლები ბავშვების თამაშს ხელს უწყობენ და მათთან ურთიერთობისას სენსიტიურობი და გულისხმიერები არიან, თამაშის ხარისხი შეიძლება გაუმჯობესდეს. მეორე მხრივ, თუ მასწავლებლები თამაშის მართვის სადავეებს თვითონ იღებენ ხელში, ზედმეტად ერევიან თამაშის სტრუქტურის ჩამოყალიბებაში ან აკადემიური მიზნებისთვის ბავშვებს თამაშს აწყვეტინებენ, ჩვეულებრივ, ეს თამაშს აზარალებს. განვიხილეთ მასწავლებლების ბავშვებთან ურთიერთობის რამდენიმე სტილის კონტინუუმი და დამხმარე როლები

(მაყურებელი, სცენის მენეჯერი, თანამოთამაშე, თამაშის ლიდერი) ხელის შემშლელი როლებისგან (არამონაწილე, რეჟისორი, მიმართულების შემცვლელი) განვასხვავეთ.

ბოლოს, მასწავლებლების მიერ თამაშის სწავლებასთან დაკავშირების რამდენიმე გზაც მიმოვიხილეთ. სტრატეგიები გულისხმობს თამაშისა და აკადემიური კურიკულუმის დაკავშირებას და მართული თამაშის სტრატეგიების გამოყენებას, მაგ.: სტრატეგია „თამაშამდე – თამაშის დროს – თამაშის შემდეგ“ და სტრატეგია „თამაში –გამოკითხვა – გამეორება“. თამაშის ეს მართული ფორმები ბავშვის მიერ ინიცირებული თამაშის დამატებას წარმოადგენს და არა მის ჩანაცვლებას.

პროექტები და აქტივობები

1. განიხილეთ უფროსების თამაშში ჩარევის დადებითი და უარყოფითი მხარეები. რა იგულისხმება მოსაზრებაში, „მასწავლებელი როგორ მონაწილეობს თამაშში, ეს უფრო მნიშვნელოვანია, თუ რამდენს მონაწილეობს?“
2. გააკეთეთ პოსტერი, რომელზეც გამოსახული იქნება უფროსების ბავშვების თამაშში მონაწილეობის კონტინუმი. მონიშნეთ ამ კონტინუუმში წერტილები, რომლებიც ყველაზე ნაყოფიერია ბავშვების თამაშის გაუმჯობესების თვალსაზრისით.
3. ეწვიეთ სკოლამდელი აღზრდის დაწესებულებას ან ბავშვებზე ზრუნვის ცენტრს და დააკვირდით მასწავლებლის და ბავშვების ურთიერთობას შენობის შიგნით და ეზოში თამაშის დროს. ყურადღება გაამახვილეთ მასწავლებლის კონკრეტულ ქმედებებზე; ჩაინიშნეთ მასწავლებლის დამხმარე და ხელის შემშლელი ქცევები და ის, თუ როგორ რეაგირებენ ბავშვები მათზე.
4. გაესაუბრეთ ხუთი წლის ან შედარებით უფროსი ასაკის ბავშვს იმის შესახებ, თუ როგორ სურს, რომ უფროსი იქცეოდეს ბავშვების თამაშის დროს. საკლასო ოთახში განხილვების დროს მიღებული პასუხები სხვებს გაუზიარეთ.

თავი 10. თამაშები სპეციალური საჭიროებებისა და გარემოებების მქონე ბავშვებისთვის

შესავალი

მიგვაჩნია, რომ თამაში მნიშვნელოვანია არა მხოლოდ ჩვილობიდან რვა წლის ასაკამდე ტიპური განვითარების ბავშვებისთვის, არამედ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისთვისაც. რა თქმა უნდა, ფიზიკური შეზღუდვის მქონე ბავშვებში თამაშის უნარის განვითარება მომვლელთა, მასწავლებელთა და მშობელთა მხრიდან დამატებით ძალისხმევას, ცოდნასა და მზაობას მოითხოვს. სამწუხაროდ, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებს ხშირად საკლასო ოთახსა და სათამაშო მოედანზე ან თუნდაც სახლში თამაშის მრავალფეროვანი შესაძლებლობა არ ეძლევათ. ეს ბევრი მიზეზით არის განპირობებული, მათ შორის მასწავლებელთა არასაკმარისი მომზადებით და ბავშვების სპეციალურ საჭიროებებზე მორგებული აღჭურვილობის არარსებობით. სპეციალური განათლების შესახებ კანონმდებლობით განსაზღვრულმა პროცედურებმაც კი შეიძლება ხელი შეუშალოს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების თამაშში ოპტიმალურად ჩართვას.

თამაშის თეორია და კვლევები სპეციალური განათლებისთვის ინფორმაციის წყაროს წარმოადგენს. თუმცა როდესაც ამ ცოდნის პოლიტიკასა და პრაქტიკაში გადმოტანას ვცდილობთ, სერიოზულ დაბრკოლებებს ვაწყდებით. ამ თავს სპეციალური განათლების პროგრამებში თამაშთან დაკავშირებული ზოგიერთი დაბრკოლების განხილვით დავიწყებთ. შემდეგ კი ვისაუბრებთ, რა სარგებელი შეიძლება მოუტანოს თამაშმა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებს და ვიმსჯელებთ, რა გავლენას ახდენს თამაშზე ბავშვის შეზღუდული შესაძლებლობები; ასევე ვისაუბრებთ ინკლუზიური განათლების, ადაპტირებული აღჭურვილობისა და გარემოს მნიშვნელობაზე, თამაშზე, როგორც სწავლების კონტექსტზე, ოჯახის ჩართულობასა და თამაშზე დაფუძნებულ შეფასებაზე. ამის შემდეგ განვიხილავთ თამაშის თერაპიას და რამდენიმე განსხვავებულ მიდგომას. ერთ-ერთ მიდგომაზე, ქვიშით თერაპიაზე, ადრეული ასაკის ბავშვთა განათლებაში მის მნიშვნელობასთან ერთად, უფრო დეტალურად ვისაუბრებთ. ბოლოს, გადავდივართ ბავშვთა პროგრამებზე, რომლებიც შემუშავებულია ბავშვთა განვითარებისა და კეთილდღეობის ხელშეწყობის მიზნით, მათი საავადმყოფოში ყოფნის დროს. ამ შემთხვევაშიც მითითებულია მათი მნიშვნელობა ადრეული ასაკის ბავშვთა პროგრამების მასწავლებელთათვის.

მთავარი კითხვები

1. რატომ წარმოიქმნება კონფლიქტი ტიპური განვითარების ბავშვების სწავლებისას გამოყენებულ საგანმანათლებლო მიდგომებსა და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების სწავლებისას გამოყენებულ საგანმანათლებლო მიდგომებს შორის?

2. რა ნეგატიურ გავლენას ახდენს ზოგჯერ ოჯახური მომსახურების ინდივიდუალური გეგმისა თუ განათლების ინდივიდუალური გეგმის დაწერის მოთხოვნა თამაშის გამოყენებაზე შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებთან?
3. რატომ არის თამაში განსაკუთრებით სასარგებლო ორმაგად გამორჩეული ბავშვებისთვის და სხვა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისთვის, რომელთაც მუდმივი მოტივაცია ესაჭიროებათ?
4. ადაპტაციის რა მარტივი ზომების მიღებაა შესაძლებელი კონკრეტული შეზღუდვის მქონე ბავშვებთან?
5. თამაშთან და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებთან მიმართებით მშობელსა და ბავშვს შორის წარმატებული ურთიერთობის რა ელემენტები არსებობს?
6. რატომ არის თამაში შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების სპეციალური საჭიროებების შეფასების განსაკუთრებით კარგი საშუალება?
7. რომელი კონკრეტული ქცევითი დარღვევების დროს არის ეფექტიანი თამაშის თერაპია?
8. რა გზით შეუძლიათ მასწავლებლებს დაეხმარონ ბავშვს, რომელიც საავადმყოფოში უნდა მოათავსონ?

თამაში და სპეციალური განათლება

ადრეული ასაკის ბავშვთა პროგრამებში შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებთან მუშაობის თანამედროვე მიდგომა ბავშვების, ოჯახებისა და განათლების შესახებ განსხვავებულ ხედვებს ასახავს. მეცხრამეტე საუკუნის ბოლოს და მეოცე საუკუნის დასაწყისში ევროპაში და ამ ქვეყანაში ადრეული ასაკის ბავშვებისადმი ინტერესი გაიზარდა, რასაც თვალნათლივ ადასტურებს საბავშვო ბაღის გერმანული პროგრამის პოპულარობა, მონტესორისა და ვალდორფის საერთაშორისო მეთოდოლოგია, Bank Street College-ის ბავშვთა კვლევის ინსტიტუტის გახსნა და ადრეული ასაკის ბავშვთა სხვადასხვა პროფესიული ასოციაციებისა და ჟურნალების დაფუძნება (Wolery & Wilbers, 1994). გარდა ამისა, ისეთი მასწავლებელი, როგორცაა ჯონ დიუი, ხაზგასმით აღნიშნავდა კურიკულუმის შედგენაში ბავშვთა ინდივიდუალური გამოცდილების მნიშვნელობას, იმ ტრადიციული ხედვის საპირისპიროდ, რომ კურიკულუმის საზოგადოება უნდა კარნახობდეს.

1960-იან წლებში სამოქალაქო უფლებების მოძრაობა კულმინაციას აღწევს, იმართება სასამართლო პროცესი „ბრაუნი ტოპიკის განათლების საბჭოს წინააღმდეგ“ და ძლიერდება უფლებო ჯგუფების, მათ შორის შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების უფლებების ადვოკატირება. განვითარდა მულტიკულტურული განათლება სკოლების რეფორმირებისა და თითოეული ჯგუფის ინტერესების გასათვალისწინებლად (Banks & Banks, 1997). ასევე, 1960-იან წლებში კონტრკულტურამ ეჭვქვეშ დააყენა ის გზა, რომლითაც ამ ქვეყანაში ყოველთვის ვაკეთებდით საქმეს, მათ შორის ჩვენი შვილებისთვის განათლების მიცემის გზა. 1965 წელს დანერგილმა აშშ-ის ჯანდაცვისა და სოციალური მომსახურების დეპარტამენტის ფედერალურმა პროგრამამ, „კარგი დასაწყისი“, განამტკიცა ჩვენი აზრი იმის შესახებ, რომ ადრეული ასაკის ბავშვების და სპეციფიკური პოპულაციის (ამ შემთხვევაში

იგულისხმება ბავშვები დაბალშემოსავლიანი და ეთნიკური უმცირესობების ოჯახებიდან) საჭიროებების დაკმაყოფილება მნიშვნელოვანია. მოგვიანებით პროგრამას, „კარგი დასაწყისი“, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების მომსახურების უფლებამოსილება მიენიჭა. 2002 წელს ქვეყნის მასშტაბით შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები პროგრამა „კარგი დასაწყისის“ მოსწავლეთა 13%-ს შეადგენდნენ (აშშ-ის ჯანდაცვისა და სოციალური მომსახურების დეპარტამენტი, 2003 წ.).

შესაძლებლობისა და განათლების შესახებ თეორიული ხედვების ფორმირებისას, ადრე თუ მომწიფებასა და ბიოლოგიას აქცევდნენ ყურადღებას, ახლა აქცენტმა გარემოს ზემოქმედებისკენ გადაინაცვლა. მნიშვნელოვანი გახდა ბრონფენბრენერის ეკოლოგიური თეორია. იგი ხაზს უსვამს როგორც გარემოს, რომელშიც ბავშვი იმყოფება და საქმიანობს - სახლი, საზოგადოება, პროგრამები - ასევე იმას, თუ როგორ ურთიერთქმედებენ ეს გარემოები ერთმანეთისა და ბავშვების ცხოვრების მხარდასაჭერად (Wolery & Wilbers, 1994).

1968 წელს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვთა ადრეული განათლების პროგრამით (Handicapped Children's Early Education Program) დაწყებული, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების ცხოვრებაში განათლების როლის ასამაღლებლად სხვადასხვა ფედერალური კანონი მიიღეს. აღნიშნული კანონები სამოქალაქო უფლებების კანონმდებლობიდან გამომდინარეობს და იმ გაზრდილი რწმენის შედეგია, რომ განათლება ამერიკული დემოკრატიის მდგრადობის სტრატეგიაა - რწმენის, რომ განათლების მეშვეობით ნებისმიერს შეუძლია გახდეს წარმატებული. ამ კანონების კულმინაციად იქცა 1990 წელს მიღებული შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების შესახებ კანონი (IDEA), რომელიც უზრუნველყოფს თავისუფალ განათლებას შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისთვის, ჩვილობიდან ოცდაერთი წლის ასაკამდე. ეს კანონი კონკრეტულ აქტივობებს განსაზღვრავს, რომლებიც შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების საჭიროებების დაკმაყოფილების მიზნით უნდა განხორციელდეს. კანონი შემდეგი მიზნების შესრულებას ემსახურება: (Wolery & Wilbers, 1994, გვ.20)

- ოჯახების დახმარება მათი მიზნების მიღწევაში
- ბავშვების მონაწილეობის, დამოუკიდებლობისა და დაოსტატების წახალისება
- ძირითად სფეროებში ბავშვების განვითარების მხარდაჭერა
- ბავშვთა სოციალური კომპეტენციის ჩამოყალიბება და მხარდაჭერა
- ბავშვების მიერ უნარების განზოგადებული გამოყენების სტიმულირება
- ბავშვებისთვის ნორმალური ცხოვრებისეული გამოცდილების მიცემა და ამ მიზნით მათი მომზადება
- მომავალში პრობლემების წარმოქმნისა და შეზღუდვების პრევენცია

კონკრეტული შეზღუდვის მქონე ყველა ბავშვისთვის, ასევე მათთვის, ვისაც მრავალმხრივი შეზღუდული შესაძლებლობების დიაგნოზი აქვს, ოჯახის მომსახურების ინდივიდუალური გეგმა (IFSP) ან განათლების ინდივიდუალური გეგმა (IEP) უნდა შემუშავდეს. ეს არის ოფიციალური, წერილობითი დოკუმენტები, რომლებიც განსაზღვრავენ, თუ რა პასუხისმგებლობა აკისრია ადრეული ასაკის ბავშვთა პროგრამას ბავშვის მომსახურების

სფეროში. გეგმის ტიპი ბავშვის ასაკიდან გამომდინარეობს. ოჯახის მომსახურების ინდივიდუალურ გეგმას სამ წლამდე ასაკის ბავშვებისთვის შეიმუშავენ, განათლების ინდივიდუალურ გეგმას კი - სამი წლის და უფროსი ასაკის ბავშვებისთვის. 10.1 ჩანართში ჩამოთვლილია განათლების ინდივიდუალურ გეგმაში შესატანი ინფორმაცია. მასთან შედარებით ჩვილებისა და ადრეული ასაკის ბავშვებისთვის შემუშავებული ოჯახის მომსახურების ინდივიდუალური გეგმა უფრო ზოგადი და ნაკლებად კონკრეტულია.

ჩანართი 10.1

განათლების ინდივიდუალურ გეგმაში შესატანი ინფორმაცია

- ბავშვების მიმდინარე სწავლის შედეგები ყველა სფეროში
- სასწავლო წლის დასასრულისთვის მისაღწევი სწავლის მიზნები
- მოკლევადიანი ამოცანები, რომელიც წლიური მიზნების შესრულებას განაპირობებს
- საჭირო კონკრეტული საგანმანათლებლო მომსახურება, მათ შორის საჭირო პროგრამის ტიპი და შესაბამისი ადაპტაცია
- საჭირო მომსახურების ხანგრძლივობა
- რეგულარულ საგანმანათლებლო პროგრამებში ბავშვის ჩართვის ფარგლები
- ბავშვის ამა თუ იმ ტიპის საგანმანათლებლო პროგრამაში განაწილების დასაბუთება
- პროგრამის შესრულებაზე პასუხისმგებელი პირები
- მოკლევადიანი ამოცანების მიღწევის განსაზღვრის გზა

წყარო: Wolery and Wilbers (1994)

შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებზე ორიენტირებული კანონმდებლობისა და მათში შეტანილი ცვლილებების შედეგად, ამ ბავშვებსა და მათ ოჯახებს კონკრეტული უფლებები აქვთ, მათ შორის (Wolery & Wilbers, 1994):

1. სკოლამდელი ასაკის შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე თითოეულ ბავშვს უნდა ჰქონდეს განათლების ინდივიდუალური გეგმა და ოჯახის მომსახურების ინდივიდუალური გეგმა.
2. ბავშვები შესაბამის, და შეძლებისდაგვარად, ნაკლებად შემზღუდავ გარემოში უნდა იმყოფებოდნენ. თუ ეს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვისთვის სასარგებლო იქნება, მომსახურება ტიპური განვითარების ბავშვებთან ერთად უნდა გაეწიოს შესაძლებლობის ფარგლებში.
3. მშობლები პროცესს უნდა აკონტროლებდნენ; მათთან კონსულტაციების გავლა პროცესის ყველა ეტაპზე საჭიროა, მათ შორის, ბავშვების შეფასების, განათლების ინდივიდუალური გეგმის და ოჯახის მომსახურების ინდივიდუალური გეგმის შემუშავებისა და ბავშვის პროგრამაში ჩართვის ეტაპებზე.

ადრეული ასაკის ბავშვთა სულ უფრო მეტი პროგრამა იღებს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებს ან/და განაგრძობს მათთან ურთიერთობას შესაბამისი პრობლემების იდენტიფიცირების შემდეგ. Wolery et al. (1993) კვლევის თანახმად, პროგრამათა 58%-ში მეტყველების დარღვევების მქონე ბავშვები მონაწილეობენ, 31%-ში - განვითარების შეფერხების მქონე ბავშვები, 4%-ში - ქცევის დარღვევების მქონე ბავშვები, 21%-ში - ფიზიკური შეზღუდვის მქონე ბავშვები და 15%-ზე ნაკლებში - გონებრივი შეფერხების მსუბუქი, საშუალო და მძიმე ფორმების მქონე ბავშვები, მხედველობისა და სმენის დარღვევების მქონე ბავშვები თუ აუტისტური აშლილობის სპექტრის მქონე ბავშვები. თუმცა, ნაკლებად მძიმე მდგომარეობის მქონე ბავშვების მიღების ტენდენცია აღინიშნება. ინკლუზიურობა „გულისხმობს, ყველა ბავშვისთვის იმავე პროგრამის მომსახურებას, რომელშიც მიიღებდნენ მონაწილეობას მაშინაც, თუკი შეზღუდული შესაძლებლობის არმქონენი იქნებოდნენ“ (Wolery & Wilbers, 1994, გვ. 8) და დაფუძნებულია ყველა ბავშვის ერთად ყოფნის რწმენაზე.

ცხადია, რომ თამაში ცენტრალურ როლს თამაშობს ადრეული ასაკის ბავშვთა პროგრამებსა თუ სკოლებში, სადაც შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებიც სწავლობენ. თუმცა, რადგან შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ზოგიერთ ბავშვს ხშირად მისი თანატოლების მსგავსად თამაში უჭირს (ამ საკითხს ამავე თავში მოგვიანებით განვიხილავთ), მასწავლებლებსა და პროვაიდერებს კონკრეტული ნაბიჯების გადადგმა მოეთხოვებათ იმისათვის, რათა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებმა შეზღუდული შესაძლებლობის არმქონე თანატოლებთან თამაშით მაქსიმალურად ისარგებლონ. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებმა საკლასო ოთახის ინკლუზიურ გარემოში თამაშით სრულად რომ ისარგებლონ, მათ დახმარება ესაჭიროებათ ადაპტაციის, მაგალითის მიცემისა და პირდაპირი ჩარევის გზით.

თამაშის მნიშვნელობა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისთვის

თამაში შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ყველა ბავშვს მთელი რიგი შესაძლებლობებით უზრუნველყოფს. ის, შეუძლია თუ არა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვს ითამაშოს, ამ თამაშის დონე და ტიპი - ფიზიკური, სოციალური, კოგნიტური, მარტივი, რთული - დამოკიდებულია როგორც კონკრეტულ დარღვევაზე, ისე თამაშის წინა გამოცდილებაზე (მოცულობა და ხარისხი). ამის გათვალისწინებით, გაგაცნობთ, კონკრეტულად რა სარგებელს იღებენ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები საკლასო ოთახში და ღია ცის ქვეშ თამაშით:

- თამაში ნაკლების რისკის შემცველ გარემოს უზრუნველყოფს, რომელშიც შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებს სოციალური უნარების განვითარება და გაუმჯობესება შეუძლიათ.
- შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებს ტიპური განვითარების ბავშვების საჭიროებების იდენტური უამრავი ემოციური, ფსიქოლოგიური, სოციალური, კოგნიტური და ფიზიკური საჭიროებები აქვთ. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე

ბავშვებს თამაში ამ მრავალფეროვანი საჭიროებების დაკმაყოფილების შესაძლებლობას ანიჭებს.

- თამაში ხელს უწყობს სპეციალური საჭიროებების მქონე ბავშვების პროგრამაში სოციალურ და ფიზიკურ ინტეგრაციას (Chandler, 1994). სპეციალური საჭიროებების მქონე ბავშვების ფიზიკური ინტეგრაცია მათი ტიპური განვითარების ბავშვებთან ერთად პროგრამაში მონაწილეობის შედეგია; სოციალური ინტეგრაცია კი მაშინ მიიღწევა, როდესაც ისინი სხვა ბავშვებთან კონტაქტის დამყარებას სწავლობენ, ისინი კი თავის მხრივ, სწავლობენ მათ თანამოთამაშეებად მიღებას.
- თამაში წარმატების განცდის მომნიჭებელია. სპეციალური განათლების სისტემის სტუდენტთა ყოველდღიური პროგრამა ყურადღებას ძირითადად კონკრეტული მიზნების შესრულებასა და შედეგებზე ამახვილებს. იგი ექსპერტების მიერ არის შემუშავებული და აქცენტს სუსტი მხარეების დაძლევაზე და აუცილებელი საბაზისო უნარების სწავლებაზე აკეთებს (Carta, Schwartz, Atwater & McConnell, 1991). თამაში ბავშვებს საშუალებას აძლევს თავი წარმატებულად იგრძნონ. ვინაიდან მოთამაშე ბავშვები საკუთარ მიზნებსა და შედეგებს თვითონ განსაზღვრავენ, მათი წარმატება და თვითრეალიზაციის გრძნობა გარანტირებულია.
- თამაში ხელს უწყობს დამოუკიდებლობას. არსებობს სპეციალური საჭიროებების მქონე ბავშვების გადამეტებული დახმარების ზოგადი ტენდენცია და ზოგჯერ ეს ბავშვები სწავლობენ კიდევ იყვნენ უმწიფონი და დამოკიდებულნი (Chandler, 1994). საჭიროა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების დამოუკიდებელი მოქმედების წახალისება. ამისათვის საჭიროა რისკზე წასვლა, გამოწვევების მიღება და შედეგები, რომლებიც არ ექვემდებარება გაზომვას, კრიტიკას თუ დასჯას, რაც თამაშის იდეალური რეცეპტია (Warlde, 1998).
- თამაში ბავშვების ძლიერ მხარეებსაც გამოკვეთს. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ყველა ბავშვს თავისი გამორჩეული ძლიერი მხარეებიც აქვს. თამაში, მისი მოქნილი ბუნებისა და ბავშვებზე ორიენტირებულობის გამო, ამ ძლიერი მხარეების წინა პლანზე წამოწევისთვის შესანიშნავია. საქმიანობის შედეგები მაღალია, როდესაც შეფასების შიში არ არსებობს ან ნაკლებად არსებობს, როგორც ეს თამაშის დროს ხდება.

სპეციალურ განათლებაში თამაშის გამოყენებასთან დაკავშირებული ბარიერები

სამწუხაროდ, არსებობს რამდენიმე ბარიერი, რომელთა გამო თამაში ადრეული ასაკის ბავშვთა საგანმანათლებლო პროგრამებში მთავარ როლს ვერ ასრულებს. აღნიშნულ საკითხს ამ თავში პირველ რიგში განვიხილავთ, რადგან ადრეული ასაკის ბავშვთა სპეციალური განათლების კურიკულუმში თამაში დამსახურებულ ადგილს ვერ მიიღებს, ვიდრე ამ ბარიერებს სათანადოდ არ გადავლახავთ.

დირექტიული სწავლების მიმართ მიკერძოებული დამოკიდებულება. 1987 წელს მცირეწლოვან ბავშვთა განათლების ეროვნულმა ასოციაციამ (NAEYC) გამოაქვეყნა *განვითარების დონის შესაბამისი პრაქტიკა* (Bredenkamp, 1987). ეს დოკუმენტი ადრეული

ასაკის ბავშვთა პროგრამებში განვითარების დონის შესაბამისი პრაქტიკის გამოყენების შესახებ არსებული ცოდნის მკაფიოდ ჩამოყალიბების მცდელობას წარმოადგენდა. ათწლეულის შემდგომ, დოკუმენტი ბრედეკამპმა და კოპლმა (Bredenkamp & Copple) გადასინჯეს (1997). განვითარების დონის შესაბამისი პრაქტიკის კონცეფცია ამ წიგნში განხილულ მრავალ თეორიას ეფუძნება, მათ შორის პიაჟეს, ბრუნერის, ვიგოტსკისა და ერიქსონის თეორიებს. ამიტომ გასაკვირი არ არის, რომ განვითარების დონის შესაბამის პრაქტიკაში თამაშს მთავარი როლი აკისრია. ფაქტია, რომ იმ თორმეტი პრინციპიდან ერთ-ერთი, რომელიც „განვითარების დონის შესაბამის პრაქტიკას აყალიბებს“, მდგომარეობს იმაში, რომ „თამაში ბავშვების სოციალური, ემოციური და კოგნიტური განვითარების მნიშვნელოვანი საშუალებაა“ (Bredenkamp & Copple, 1997, გვ. 14). ამიტომ განვითარების დონის შესაბამისი პრაქტიკის მიდგომა ცალსახად მოიცავს თამაშს.

მიუხედავად იმისა, რომ ამ ქვეყნაში განვითარების დონის შესაბამისი პრაქტიკა ადრეული ასაკის ბავშვთა განათლების სფეროში წამყვან მიდგომად არის აღიარებული, კვლევამ აჩვენა, რომ პრაქტიკაში ეს ასე არ არის (Dunn & Kontos, 1997) და რომ არსებული პროგრამების მხოლოდ მესამედი თუ გამოიყენებს მას. უფრო მეტიც, სტანდარტებსა და ანგარიშვალდებულებებისაკენ მიმართული ეროვნული ტენდენციის გამო, ადრეული ასაკის ბავშვთა პროგრამების მხოლოდ მცირეოდენი ნაწილი თუ არის ჭეშმარიტად განვითარების დონის შესაბამისი (Wardle, 1999).

ადრეული ასაკის ბავშვთა პროგრამებში სპეციალური საგანმანათლებლო მიდგომები კიდევ უფრო ნაკლებად არის განვითარების დონის შესაბამისი, ვიდრე რეგულარულ პროგრამებში. ფაქტია, რომ სპეციალური განათლების მრავალი ექსპერტი მიიჩნევს, რომ განვითარების დონის შესაბამისი პრაქტიკა „შეიძლება არ იძლეოდეს საკმარის მითითებებს ადრეული ასაკის ბავშვთა სპეციალური განათლების პროგრამების დაგეგმვის, განხორციელებისა და შეფასებისთვის“ და რომ „იგი (განვითარების დონის შესაბამისი პრაქტიკა) ვერ იქნება შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისთვის ეფექტიანი პროგრამის დაგეგმვის სტანდარტი“ (Carta et al., 1991, გვ. 59). Carta et al., 1991. შესაბამისად, ყველაზე თვალსაჩინო წინააღმდეგობა განვითარების დონის შესაბამის პრაქტიკასა და ადრეული ასაკის ბავშვთა სპეციალური განათლების (ESCE) მხარდამჭერ მიდგომებს შორის შემდეგში მდგომარეობს:

- ადრეული ასაკის ბავშვთა სპეციალური განათლების პროგრამების მისია შედეგების მიღწევას, რომელიც ჩაურევლად და უსწავლელად შეუძლებელია.
- ადრეული ასაკის ბავშვთა სპეციალური განათლების ძირითად მიზანს ადრეული ჩარევა, განსაკუთრებით კი საბაზისო უნარების განვითარება წარმოადგენს, რაც კიდევ უფრო რთული უნარების შექმნასა და სწავლის შესაძლებლობებს უყრის საფუძველს.
- ასეთი ბავშვებისთვის ზრდასრულთა მხრიდან დირექტიული ჩარევა ხშირად აუცილებელია მათი ქცევისთვის მიმართულების მისაცემად და შესაძლებლობების შესაქმნელად.
- შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების შესახებ კანონი მოითხოვს, კურიკულუმით განისაზღვროს მიზნები და ამოცანები, რომლებიც ბავშვების ძლიერ

და სუსტ მხარეებსა და მომავალი წარმატებისთვის მათთვის საჭირო უნარების შეძენას ითვალისწინებს.

- ტრადიციულად, ადრეული ასაკის ბავშვთა სპეციალური განათლების პროგრამები უნარების გამომუშავებასა და სწავლისთვის გამოყოფილი დროის მაქსიმალურად გამოყენებაზეა ორიენტირებული, მაშინ როცა განვითარების დონის შესაბამის პრაქტიკაზე დაფუძნებული პროგრამები ხაზს უსვამს უნარების განზოგადებასა და უფრო მეტად ბუნებრივი მეთოდების გამოყენებას. ადრეული ასაკის ბავშვთა სპეციალური განათლების პროგრამები უნარების სწრაფად შეძენაზეც აკეთებენ აქცენტს.
- შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების მასწავლებლებს, შესაძლოა, დირექტიულ სწავლებაზე დაფუძნებული სტრატეგიების გამოყენება ესაჭიროებოდეთ იმისათვის, რათა ბავშვებს აქტივობის დაწყებაში, მასალების შესაბამისად გამოყენებასა და არჩევანის გაკეთებაში დაეხმარონ.
- სპეციალური საჭიროებების მქონე ადრეული ასაკის ბავშვებმა ისეთი მომსახურება უნდა მიიღონ, რომელიც მათ სარგებლობას მოუტანს. პროგრამებმა ბავშვების მიერ ამ სარგებლის მიღება უნდა უზრუნველყონ. „შესაძლოა, ეს ის სფეროა, სადაც ყველაზე დიდი სხვაობაა ადრეული ასაკის ბავშვთა სპეციალური განათლების პროგრამების მოთხოვნებსა და განვითარების დონის შესაბამისი პრაქტიკის მითითებებს შორის“ (Carta et al, 1991, გვ 63). სპეციალური განათლების სისტემის სტუდენტებისთვის განკუთვნილმა პროგრამებმა უნდა აჩვენონ, რომ ისინი მოსწავლეებს მიზნების მიღწევასა და შედეგების მიღებაში ეხმარებიან.

ადრეული ასაკის ბავშვთა სპეციალური განათლების მიდგომას საფუძვლად უდევს რწმენა, რომ ბავშვის უფრო სწრაფად განვითარებისთვის უფრო მეტად არის საჭირო კონკრეტული, ინდივიდუალურ საჭიროებებზე ორიენტირებული დირექტიული ჩარევა, ვიდრე ჩაურევლობა (Odom & McEvoy, 1990; Peterson, 1987).

ჩანართი 10.2

პროგრამა „კარგი დასაწყისი“ და სპეციალური განათლება

ავტორი: ფრენსის უორდლი

როდესაც პროგრამა „კარგი დასაწყისი“ ვხელმძღვანელობდი, პროგრამაში მყოფი შეზღუდული შესაძლებლობის ბავშვების დახმარების მიზნით, თანამშრომლები ძალიან მჭიდროდ თანამშრომლობდნენ ადგილობრივ საჯარო სკოლასთან. მათთან გაფორმებული კონტრაქტის ფარგლებში, სპეციალური განათლების სისტემის მასწავლებლები გვეხმარებოდნენ დიაგნოზი დაგვესვა „კარგი დასაწყისის“ იმ მოსწავლეებისთვის, რომელთაც ჩვენი სკრინინგის ინსტრუმენტით დიაგნოზი ვერ დავუსვით. შემდეგ სპეციალური განათლების სისტემის მასწავლებლები ბავშვებს მომსახურებას პირდაპირ პროგრამის საკლასო ოთახებში უწევდნენ. ამის სანაცვლოდ, ადგილობრივ სკოლას ჩვენი ბავშვები საკუთარ ყოველწლიურ ფედერალურ სიაში შეჰყავდა (რიცხვი, რომელსაც ფედერალური

მთავრობა იმისთვის იყენებს, რომ ადგილობრივი რაიონების შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებს გაწეული მომსახურების ხარჯები აუნაზღაუროს). გარდა ამისა, საჯარო სკოლის მასწავლებლები ჩვენს მასწავლებლებს ასწავლიდნენ, როგორ ემუშავათ ჩვენი პროგრამის ბავშვებთან მათი შესაძლებლობების შესაბამისად.

ამ ურთიერთობამ პროგრამაში, „კარგი დასაწყისი“, პროგრამისა და საჯარო სკოლის სპეციალური განათლების ურთიერთსაწინააღმდეგო მიდგომების გამო, ძალიან დიდი დამაბულობა გამოიწვია. „კარგი დასაწყისი“ ბავშვისადმი კომპლექსური მიდგომის მომხრეა, რომელიც განათლებას, განვითარებას და ოჯახის მხარდაჭერას გულისხმობს. ჩვენმა პროგრამამ ცოტა ხნის წინ High/Scope-ის კურიკულუმი მიიღო, რომელიც ხაზს უსვამს მოსწავლის არჩევანს და განვითარების დონის შესაბამის პრაქტიკას. საჯარო სკოლის სპეციალური განათლების სისტემის ერთ-ერთი მასწავლებელი კი, რომელიც პროგრამა „კარგი დასაწყისის“ ბავშვებთან მუშაობდა, დაჟინებით მოითხოვდა მასწავლებლის მიერ მკაცრად მართული მიდგომის გამოყენებას არა მარტო ინდივიდუალურ კურიკულუმში მითითებული უნარების სასწავლებლად, არამედ კლასის ზოგადი მიზნების მისაღწევადაც (ანბანის სწავლება, დათვლის სწავლა და ა.შ.). როგორც პროგრამა „კარგი დასაწყისის“ დირექტორი, ამ მიდგომამ ძალიან შემაშფოთა, არა მარტო იმიტომ, რომ ეს ცალკეულ ბავშვებს არ შეესაბამებოდა, არამედ იმიტომაც, რომ იგი ადრეული ასაკის ბავშვთა განათლებისადმი ისეთ მიდგომას ამკვიდრებდა, რომელსაც ჩვენ, როგორც პროგრამა, დიდი ხანია აქტიურად ვებრძოდით.

ყველამ, ვისაც ადრეული ასაკის ბავშვთა პროგრამაში უმუშავია, კარგად იცის ცალკეული აკადემიური უნარების დირექტიული სწავლების ავტომატური ტენდენციის არსებობის შესახებ, განსაკუთრებით ისეთ პროგრამებში, რომლებსაც დაბალანაზღაურებადი და ხშირად, ცუდად მომზადებული მასწავლებლები ჰყავს (Wardle, 1996b). რადგან სპეციალური განათლების სისტემის მასწავლებელი საჯარო სკოლის სერტიფიცირებული მასწავლებელი იყო, იგი დამაჯერებელი მაგალითი იყო დანარჩენი მასწავლებლებისთვის, რომლებსაც უკეთეს შემთხვევაში ბავშვთა განვითარების უმცროსი სპეციალისტის ხარისხი ჰქონდათ (ამ სფეროში არსებული სერტიფიკატი). ამ მასწავლებელმა კლასის დამრიგებლის და დირექტორის (ჩემი) ჩარევის შემდეგაც კი არ შეიცვალა მიდგომა. პრობლემის არსი ნაწილობრივ იმაში მდგომარეობდა, რომ მას ასწავლეს, რომ ეს მიდგომა სწორი იყო. მეორე მხრივ, პრობლემა იყო ისიც, რომ მისი აზრით, მან ჩვენზე მეტი იცოდა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებზე. ბოლოს იძულებული გავხდი, მასწავლებლისთვის მეთხოვა ჩვენი პროგრამა დაეტოვებინა.

განვითარების შესაბამის პრაქტიკასა და ადრეული ასაკის ბავშვთა სპეციალური განათლების (ECSE) მიდგომას შორის განსხვავებამ შეიძლება ძალიან დიდი კონფლიქტი, გაუგებრობა და ნდობის დაკარგვა გამოიწვიოს (იხ. ჩანართი 10.2). სერვისების დუბლირება (მაგალითად, პროგრამა „კარგი დასაწყისის“ და სახელმწიფოს მიერ დაფინანსებული სკოლამდელი დაწესებულების რისკის ქვეშ მყოფი მოსწავლეების სერვისების) და გავლენის სფეროების გადანაწილებასთან დაკავშირებული საკითხები ასევე ხელს უშლის შეზღუდული

შესაძლებლობის მქონე ბავშვების სრულ ჩართვას ტიპური განვითარების ბავშვების პროგრამებში.

ადრეული ასაკის ბავშვთა მასწავლებლების მომზადება. კოლეჯის და უნივერსიტეტის მოსამზადებელი პროგრამები ადრეული ასაკის ბავშვების და დაწყებითი კლასისა და სპეციალური განათლების სისტემის მასწავლებლებისთვის, ხშირად ერთმანეთისგან განცალკევებულია (Woley & Wilbers, 1994). პროფესორ-მასწავლებლებს, რომლებიც ზოგადი განათლების სისტემაში ადრეული ასაკის ბავშვების და დაწყებითი კლასების მასწავლებლებს ამზადებენ, ხშირად სპეციალური საჭიროებების ბავშვებთან მუშაობის შესახებ საკმარისი ცოდნა და გამოცდილება არ აქვთ; შესაბამისად, ეს მასწავლებლები მცირე ცოდნას (თუ საერთოდ იღებენ ამ ცოდნას) იღებენ იმისათვის, რომ ამ ბავშვების განსაკუთრებული საჭიროებების დაკმაყოფილება შეძლონ. გარდა ამისა, ის სტუდენტებიც, რომლებიც სპეციალურ განათლებას შეისწავლიან, ბავშვების განვითარებასთან დაკავშირებულ საკითხებზე, განვითარების დონის შესაბამის პრაქტიკასა და განვითარებაში თამაშის როლზე, არასაკმარის ცოდნას იღებენ (Odom & McEvoy, 1990). სპეციალური განათლების სისტემის ბევრ მასწავლებელს საჯარო სკოლებში თამაშის მნიშვნელობის შესახებ კურსები არ გაუვლია და ხშირად ისეთ საგანმანათლებლო გარემოში მუშაობენ, რომელიც ძალიან დიდ აქცენტს აკეთებს აკადემიურ მიღწევებზე, რომელშიც თამაში სწავლასთან დაუკავშირებელ ქცევად მიიჩნევა (Strain & Smith, 1993).

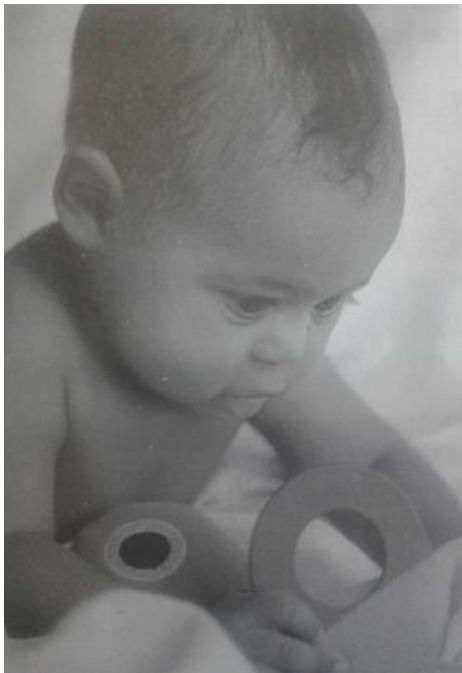
შეზღუდული შესაძლებლობების გავლენა თამაშზე

შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების შესახებ კანონი (IDEA) იმ სამართლებრივ პარამეტრებს ადგენს, რომელსაც სკოლა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვთა საჭიროებების დაკმაყოფილების მიზნით უნდა აკმაყოფილებდეს. კანონი შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების შესახებ, შეზღუდვების 13 კატეგორიას გამოყოფს: სიყრუე, ორმაგი სენსორული დარღვევა, სმენის დარღვევები, გონებრივი შეფერხება, მრავალმხრივი შეზღუდვების ქონა, ორთოპედიული დარღვევები, ჯანმრთელობის გაუარესების სხვა შემთხვევები, სერიოზული ემოციური აშლილობები, სწავლის უნარის სპეციფიკური დარღვევა, მხედველობის დარღვევები და უსინათლობა, ტვინის ტრავმული დაზიანება, აუტიზმი, მეტყველების და ენის დარღვევები. ბევრი ქვეყანა ადრეული ასაკის ბავშვების შეზღუდული შესაძლებლობების განსასაზღვრად ყოვლისმომცველ ტერმინს - „განვითარების შეფერხებას“ იყენებს (Wholery & Wilbers, 1994). კონკრეტული შეზღუდვების აღწერის მიზნით მთელი რიგი სხვა ტერმინებიც გამოიყენება. ბავშვების თამაშზე სხვადასხვა შეზღუდვის გავლენის განხილვისას კანონით განსაზღვრულ ტერმინებს გამოვიყენებთ.

სიყრუე და სმენის დარღვევები. სმენის არმქონე ან სმენის დარღვევების მქონე ბავშვები, განვითარების სენსორულ-მოტორულ პერიოდში ყველა ბავშვისთვის ტიპურ თამაშებში მონაწილეობენ, მაგრამ ორი წლის ასაკს რომ მიაღწევენ, როდესაც ბავშვები მეტყველებას იწყებენ, სიმბოლურ თამაშებსა და სოციალურ თამაშებში ჩართვა სხვა ბავშვებთან ერთად,

უჭირთ. მაგალითად, სმენის პრობლემის მქონე ბავშვებს, სხვა ბავშვებთან შედარებით, განმარტოებით თამაში ან პარალელური თამაში უფრო იზიდავთ. რადგან თამაშების დიდი ნაწილი სოციალურია, ამან შეიძლება უარყოფითად იმოქმედოს ბავშვების თამაშზე და მათ სოციალურ განვითარებაზე. გარდა ამისა, ერთად მოთამაშე ბავშვები საწყის ეტაპზე თამაშისთვის ემზადებიან (საუბრობენ თამაშის ეპიზოდის დადგმის მიზნით, განიხილავენ როლებს, სცენარს და კონტექსტს; ყრუ და სმენადაქვეითებული ბავშვები თამაშის ამ მნიშვნელოვან ეტაპს აკლდეებიან. შედეგად, მათი ურთიერთობა სხვა მოთამაშე ბავშვებთან, როგორც დაგეგმვის ეტაპზე, ისე თვითონ თამაშის დროსაც, შეზღუდულია და ტიპური განვითარების ბავშვებმა შეიძლება იფიქრონ რომ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები მათთან თამაშით დაინტერესებულები არ არიან ან უბრალოდ მათთან თამაში არ არის სახალისო. პრობლემის გადაჭრის ერთ-ერთი გზა შეიძლება ყველა ბავშვისთვის ქესტების ენის სწავლება იყოს, მათ შორის იმ ბავშვებისთვისაც, რომლებსაც სმენის დარღვევები არ აქვთ.

ორთოპედიული დარღვევები. ორთოპედიული დარღვევების სიაში მრავალი ფიზიკური დარღვევა შედის: კისტოზური ფიბროზი, სპინა ბიფიდა, კუნთების დისტროფია, ან ავარიის გამო დაზიანება. რა თქმა უნდა, ბავშვის თამაშზე მათი გავლენა დარღვევის სიმძიმის ფორმის გარდა იმაზეც არის დამოკიდებული, თუ რამდენად უშლის ხელს ის მათ მოძრაობასა და გადაადგილებაში. ნატიფი და უხეში მოტორიკის შეზღუდვები გავლენას მოახდენს მასალების და სათამაშოებით თამაშზე და სათამაშო მოედანზე აქტიურ თამაშებში მონაწილეობაზე. ბავშვები, რომლებიც სხვებზე არიან დამოკიდებულები მარტივი ამოცანების შესრულებისას, შეიძლება თანდათან პასიურები გახდნენ თამაშის დროს და თვითმოვლის უნარების გამოყენებისას (Greenberg & Field, 1982).



სმენის არმქონე ან სმენის დარღვევების მქონე ბავშვები, განვითარების სენსორულ-მოტორულ პერიოდში ყველა ბავშვისთვის ტიპურ თამაშებში მონაწილეობენ, მაგრამ ორი წლის ასაკის შემდეგ, როდესაც ბავშვები მეტყველებას იწყებენ, სიმბოლურ თამაშებსა და სოციალურ თამაშებში ჩართვა სხვა ბავშვებთან ერთად, უჭირთ.

მოდრაობის შეზღუდვას და ბავშვის საადაპტაციო მოწყობილობასაც შეუძლია გავლენა მოახდინოს ბავშვების სხვა ბავშვებთან ურთიერთობაზე სოციალურ თამაშში. მაგალითად, თუ ბავშვი დრამატული თამაშების სივრცეში სამედიცინო ეტლში ზის, ამან შეიძლება გავლენა მოახდინოს ბავშვის ურთიერთობაზე სხვა მოთამაშებთან. ფიზიკური დარღვევები, რომელიც ბავშვის მეტყველებაზე ახდენს გავლენას, სხვა ბავშვებთან კომუნიკაციაზეც ზემოქმედებს. დაბოლოს, ბავშვების უნარს, მონაწილეობა მიიღონ აქტივობებში, რომლებიც ნატიფი და უხეში მოტორიკის გამოყენებას მოითხოვს, პირდაპირი გავლენა აქვს მათ თავდაჯერებულობაზე სხეულის გამოსახულებისა და სხვა ბავშვებთან შედარებით მათი ფიზიკური შესაძლებლობების აღქმის გამო.

თუმცა უნდა გვახსოვდეს, რომ შეზღუდული შესაძლებლობების ერთი ფორმა აუცილებლად ყველა თამაშზე არ ახდენს გავლენას. მაგალითად, სამედიცინო ეტლით მოსარგებლე ბავშვი შეიძლება ძალიან კარგად თამაშობდეს კუბურებით, თავსატეხებს და ჭადრაკს; კისტოზური ფიბროზის მქონე ბავშვი შეიძლება ბრწყინვალე სიტყვებით მოთამაშე იყოს. დამხმარე აპარატურის და კომპიუტერის გამოყენება ბავშვების თამაშში მონაწილეობის შესაძლებლობას ზრდის.

ჯანმრთელობის დარღვევები. რა თქმა უნდა, ბავშვებზე ჯანმრთელობის მთელი რიგი პრობლემები ახდენს გავლენას, როგორც მცირე, ისე სერიოზული. ჯანმრთელობის დარღვევების მქონე ბავშვების ერთ-ერთი უმთავრესი პრობლემა ის არის, რომ საავადმყოფოებსა და კლინიკაში ხშირი ვიზიტების გამო შეიძლება ადრეული ასაკის ბავშვთა ოფიციალურ საგანმანათლებლო დაწესებულებებში მეცადინეობის დიდი ნაწილის გაცდენა მოუხდეთ. შესაბამისად, შეიძლება ვერ ისწავლონ, როგორ დაიწყონ და გააგრძელონ სხვა ბავშვებთან თამაში, ან შეიძლება არ მიეცეთ შესაძლებლობა ადეკვატურად გაიარონ თამაშის სოციალური და კოგნიტური ეტაპები. რადგან მუდმივად უვლიან და თან დაყვებიან უფროსები, შეიძლება უფროსებს უფრო წააგავდნენ ბუნებით – და შესაბამისად ნაკლებად ხალისიანები იყვნენ, ვიდრე მათი ასაკის სხვა ბავშვები.

ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტივობის სინდრომი (ADHD) ჯანმრთელობის დარღვევად მიიჩნევა. ADHD-ს ბავშვებში შემდეგი ნიშნები ახასიათებს (Whaley, reported in Peterson, 2001):

- დეტალებს ვერ უკვირდება ან უყურადღებობის გამო სკოლის დავალებებში და სხვა აქტივობებში შეცდომებს უშვებს
- დავალებას ან თამაშს ხანგრძლივად გულს ვერ უდებს
- როდესაც ელაპარაკები, თითქოს არ გისმენს
- ბოლომდე არ ასრულებს მითითებებს და საკლასო ოთახში მიცემულ დავალებას ან არ ასრულებს საშინაო დავალებას
- ადვილად ეფანტება ყურადღება
- ხელებს და ფეხებს არ აჩერებს და ადგილზე ცქმუტავს
- საკლასო ოთახში ან სხვა სიტუაციებში სკამიდან დგება მაშინ, როდესაც ჯდომა მოეთხოვება

- ძალიან ბევრს დარბის და ცოცავს, მაშინ, როცა ამის დრო არ არის
- ბევრს ლაპარაკობს
- პასუხს მაშინ წამოიყვრებს, როცა კითხვა ჯერ დასრულებული არ არის
- სხვებს სიტყვას აწყვეტინებს ან საუბარში ეჭრება

ის ფაქტი, რომ ამ ქცევათაგან ბევრი სკოლამდელი ასაკის ტიპური ბავშვებისთვის არის დამახასიათებელი, იმის მაჩვენებელია, რომ ბევრ ბავშვს, განსაკუთრებით ბიჭებს ADHD-ის ქონას შეცდომით მიაწერენ (Berger, 2003). გარდა ამისა, ADHD-ის სიმპტომების გათვალისწინებით, შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ ამ ბავშვებს თამაშთან დაკავშირებით გარკვეული პრობლემები ექმნებათ. მათ აშკარად ესაჭიროებათ მუდმივი სტიმულირება, რისთვისაც ხშირად უნდა მიეცეთ სხვადასხვა ნივთებით თამაშის და პრაქტიკული თამაშის საშუალება; ყურადღების მცირე ხნით კონცენტრირება, იმპულსურობა, ყურადღების ადვილად გაფანტვა მათ ხანგრძლივად თამაშში უშლის ხელს. გარდა ამისა, სხვა ბავშვები შეიძლება განაწყენდნენ იმის გამო, რომ ADHD-ის მქონე ბავშვს მუდმივად ცვლილება და სტიმულირება სჭირდება. ღია ცის ქვეშ, ბუნებაში თამაშმა შეიძლება ეს ქცევები გააუმჯობესოს (იხ. 333 გვ.).

მხედველობის დარღვევები. უსინათლო და მხედველობის დარღვევების მქონე ბავშვები ნაკლებად არიან მოტივირებული მათ წინ არსებულ საგნებს და სათამაშოებს მისწვდნენ, რადგან მათი არსებობის შესახებ არ იციან. როგორც კი ნივთი მათ ხელში მოხვდება, ისინი მათ იკვლევენ შეხებით, ყნოსვით, გემოთი და ხელს ადვილად არ უშვებენ. ეს ქცევა ხშირად განმეორებადი და პროგნოზირებადი ხდება. შედეგად, მხედველობის დარღვევების მქონე ბავშვები, როგორც სათამაშოების, ისე გარემოს გამოკვლევაში ხშირად სხვა ბავშვებს ჩამორჩებიან. გარდა ამისა, უსინათლობა და მხედველობის სერიოზული დარღვევები ნიშნავს, რომ ბავშვები ვერ ხედავენ და ვერ გაიმეორებენ სხვა ბავშვების და უფროსების ქცევებს, რის გამოც შედარებით იზოლირებულად, განმარტოებით და ნაკლებად რთულ თამაშებს თამაშობენ. შესაბამისად, მხედველობის დარღვევები, მათი სერიოზულობის ხარისხის შესაბამისად, უარყოფით გავლენას ახდენს კოგნიტური, სოციალურ-ემოციური, მოტორული და მეტყველების უნარის განვითარებაზე, რომელთაც ბავშვები თამაშის საშუალებით იძენენ და პრაქტიკულად იყენებენ (Lander, 1993).

აუტიზმი. აუტისტური აშლილობის სპექტრის მქონე ბავშვებს ხშირად ახასიათებთ კომუნიკაციის დარღვევები. შეიძლება განმეორებითი მოძრაობები გამოავლინონ და სათამაშოებიც შეუსაბამოდ გამოიყენონ. მათთვის ასევე დამახასიათებელია თამაშთან შეუთავსებელი ქცევები, მაგალითად ქანაობა, თავის დარტყმა ან ქნევა, თითების სტერეოტიპული მოძრაობა, ხელების ქნევა და სახესთან ახლოს მყოფი ნივთებისთვის წვიპურტების კვრა (Lander, 1993). ეს ქცევები ბავშვების ნივთებით თამაშს და სოციალურ თამაშში მონაწილეობას ართულებს. შედეგად, მათი სოციალური თამაშის და კოგნიტური თამაშის ფორმები ნაკლებად პროგრესულია, ვიდრე მათი ტიპური განვითარების თანატოლების თამაში (Baron-Cohen, 1987). მეტყველების და „გონების თეორიასთან“ (სხვისი აზრების, დამოკიდებულების და ემოციების გაგების უნარი) დაკავშირებული პრობლემები ასევე ახდენს გავლენას მათ სოციალურ წარმოსახვით თამაშზე.

გონებრივი შეფერხება. გონებრივ შეფერხებას შეიძლება ბიოლოგიური საფუძველი ჰქონდეს ან გარემოს უარყოფითი ფაქტორებით იყოს გამოწვეული, მაგალითად, პრენატალური განვითარების პერიოდში დედის მიერ ნარკოტიკების და ალკოჰოლის მიღებით. მართალია გონებრივი შეფერხების მქონე ბავშვები აღქმაში იმავე განვითარების ეტაპებს გადიან, რასაც განვითარების შეფერხების არმქონე ბავშვები, მათი თამაშისთვის დამახასიათებელია შეფერხებული მეტყველება, ნაკლებად რთული რეპრეზენტაციული (სიმბოლური) თამაში და სათამაშო მასალების ნაკლებად გამოყენება (Li, 1981). ისინი ნაკლებად აქტიურ და სტერეოტიპულ თამაშებში ერთვებიან და ჩვეულებრივ, კვლევით ქცევაზე ამახვილებენ ყურადღებას, რომელიც წინ უსწრებს ნამდვილ თამაშს. ამ ბავშვებს დახმარება სჭირდებათ, რომ კვლევის ფარგლებს გასცდნენ და სოციალური და კოგნიტური თამაშის უფრო განვითარებულ ფორმებზე გადავიდნენ.

სოციალურ-ემოციური და ქცევითი დარღვევები. რა თქმა უნდა, ემოციური და ქცევითი დარღვევების გავლენა თამაშზე, მათ ტიპსა და სერიოზულობაზეა დამოკიდებული. ბავშვების უმრავლესობას არ უყვარს აგრესიულ ბავშვებთან თამაში. ბავშვებს, რომლებიც ხშირად ეთიშებიან თამაშს ცუდად მოქცევის გამო, საკმარისი ურთიერთობა არ აქვთ სათანადო სოციალური უნარებისა და კომპლექსური სოციალური ქცევების განსავითარებლად. სინამდვილეში, ადრეული ასაკის ბავშვთა პროგრამებში ერთ-ერთი ყველაზე ნეგატიური მოვლენა ის არის, რომ ბავშვები, რომელთაც ყველაზე მეტად ესაჭიროებათ პროსოციალურ ურთიერთობებში ჩართვის სწავლა, არასწორი საქციელის გამო სოციალური გარემოდან გაძევებით სჯიან. როგორ უნდა აითვისოს ბავშვმა, რომელიც გამუდმებით ჩხუბობს და კამათობს სხვა ბავშვებთან, პროსოციალური უნარები თუ იგი ყოველთვის დასჯილია? ემოციური პრობლემების მქონე ბავშვებისთვის შეიძლება რთული იყოს თამაშში დარჩენა ან არ გრძნობდნენ თამაშთან დაკავშირებული რისკების მოსაგვარებლად საჭირო უსაფრთხოება. ისინი შეიძლება ნაკლებად გამოცდილები იყვნენ კოგნიტური თამაშის დონისა და სოციალური თამაშის დონისთვის.

კაცი და მაკკელანი (1997) ამტკიცებენ, რომ ბავშვებს, რომელთაც სოციალური ურთიერთობა უჭირთ, სწრაფი და მუდმივი ინტერვენცია სჭირდებათ, იმისათვის რომ თანატოლებთან და უფროსებთან პოზიტიური ურთიერთობა ისწავლონ.

ორმაგად გამორჩეული ბავშვები. არსებობენ ნიჭიერი ბავშვები შეზღუდული შესაძლებლობით და არსებობენ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ნიჭიერი ბავშვები. ვიტმორი (1981) ვარაუდობს, რომ დაახლოებით ნახევარი მილიონი სპეციალური საჭიროებების მქონე ნიჭიერი მოსწავლეა სკოლებში (დაწყებული საბავშვო ბაღიდან მე-12 კლასით დამთავრებული). რა თქმა უნდა, ხუთი წლის ასაკის ქვემოთაც ბევრი ნიჭიერი ბავშვია. ამ ბავშვებს ორმაგად გამორჩეულებს უწოდებენ (Whitmore, 1981). არსებობს ბევრი ფაქტორი, რომელიც თამაშის დროს მათ ქცევებზე გავლენას ახდენს. ერთ-ერთ ასეთ ფაქტორად შეიძლება მივიჩნიოთ ის, რომ ამ ბავშვების უმრავლესობას მოიხსენიებენ მხოლოდ ან შეზღუდული შესაძლებლობის მქონედ ან ნიჭიერად; მეორე ის არის, რომ ნიჭიერი ბავშვების სწავლასთან დაკავშირებული ტიპური ქცევები უპირისპირდება შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებთან მუშაობის ფართოდ გავრცელებულ

მიდგომას (Silverman, 1989). შესაბამისად, სპეციალური განათლების სისტემაში გამოყენებული ტიპური სტრატეგიები, მაგალითად, მცირე, განსაზღვრული თანმიმდევრობით მოცემული დავალებები და გარედან მხარდაჭერა, ბევრი ორმაგად გამორჩეული მოსწავლისთვის დასჯის ტოლფასია. მე-10.3 ჩანართში, რომელშიც ავტორი სატელევიზიო პროგრამა „სიმფსონების“ ეპიზოდს გვიყვება, გვიჩვენებს, რა შეიძლება მოხდეს, როდესაც აქტივობები ორმაგად გამორჩეული ბავშვების საჭიროებებზე არ არის მორგებული – როგორც მათი ნიჭიერების, ისე შეზღუდული შესაძლებლობის გათვალისწინებით.

ჩანართი 10.3

ბარტ სიმფსონი, ორმაგად გამორჩეული სტუდენტი?

ავტორი: ფრენსის უორდლი

„სიმფსონები“ ჩემი საყვარელი სატელევიზიო შოუა, ძირითადად, ბარტის სკოლაში ჩადენილი ცელქობების გამო. როგორც პედაგოგი, ვაფასებ ბარტის უნარს, იუმორისტულად ხაზი გაუსვას ზოგიერთ რამეს, რასაც არასწორად ვაკეთებთ სკოლებში. მაგალითად, მახსოვს ეპიზოდი, როდესაც ბარტის ოჯახი ახალი გადასული იყო სხვა ადგილას და ბარტი სპეციალური განათლების კლასში მოათავსეს. თუმცა პროგრამაში არსად არის ნახსენები რა სახის დარღვევები ჰქონდა ბარტს, შემიძლია დარწმუნებით განვაცხადო, რომ ეს ქცევით სიმძნელებთან იყო დაკავშირებული. მაგრამ მისი მეტყველების და წერის კარგად განვითარებული უნარის მიხედვით თუ ვიმსჯელებთ (წერს და წერს „პირობას ვდებ რომ აღარ...“), ბარტი ალბათ ორმაგად გამორჩეულია.

ეპიზოდში, რომელშიც ბარტი სპეციალურ კლასშია, მასწავლებელი სამ-ოთხ მოსწავლეს ბგერების და ასოების შესაბამისობას უხსნის. იგი ფრთხილად და გამიზნულად ასწავლის თითოეულ ბავშვს ასოს და მის შესატყვის ბგერას. ისინი ორი თუ სამი ასოს შესაბამის ბგერასთან შეთანხმებას სწავლობენ და შემდეგ მასწავლებელი ამბობს, „ხვალ შემდეგი ასოთი გავაგრძელებთ“.

ბარტი მასწავლებლის ამ განცხადებას პასუხობს, თუმცა კონკრეტულად არავის მიმართავს (როგორც ეს მისთვის არის დამახასიათებელი) „მოდით დავაზუსტოთ – ჩვენს კლასში ყველა ბავშვს ჩამოვრჩებით და ასე უნდა დავეწიოთ მათ?!“

ბარტის კომენტარი სპეციალური განათლებისადმი ასეთი მიდგომის უარყოფით მხარეს გვიჩვენებს, განსაკუთრებით ნიჭიერი ბავშვების შემთხვევაში, რომლებსაც გამოწვევებით სავსე და მასტიმულირებელი გაკვეთილები და აქტივობები ესაჭიროებათ. ბავშვის შეზღუდული შესაძლებლობის კონკრეტული სფეროების იზოლირება და მათ გაუმჯობესებაზე მიზანმიმართულად ზრუნვა გონივრულია, თუმცა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების მიმართ კომპლექსური მიდგომის გამოყენება საჭირო მათი კოგნიტური, ფიზიკური, ემოციური და სოციალური საჭიროებების დასაკმაყოფილებლად. რადგან სპეციალური საჭიროების მქონის სტატუსი ჩვენს კულტურაში ხშირად ძალიან უარყოფითად აღიქმება, ამ ბავშვებს უამრავი შესაძლებლობა უნდა მიეცეთ – სოციალურად, ფიზიკურად და/ან კოგნიტურად, მათი შესაძლებლობების შესაბამისად. არ არის საჭირო მათ ისე ვეპყრობოდეთ, თითქოს ყველა სფეროში შეზღუდული შესაძლებლობა და განვითარების შეფერხება ჰქონდეთ. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებს კარგად განვითარებული უნარები აქვთ და ამ ფაქტს პატივი უნდა ვცეთ.

ადაპტური აღჭურვილობა და გარემო

საკლასო ოთახის ავეჯი, სასწავლო აღჭურვილობა, მასალები და სათამაშოები ტიპური განვითარების ბავშვებისთვის არის განკუთვნილი, ვინც ფიზიკური, სოციალური და ემოციური განვითარებით, შესაძლებლობებით და ქცევებით, შეზღუდული შესაძლებლობის არმქონეა. ამ პროდუქციის მწარმოებლები ბავშვებისთვის მისი დიზაინის შექმნისას ყურადღებით შეისწავლიან დემოგრაფიულ და ანთროპომორფულ ინფორმაციას – კონკრეტულ ასაკში ბავშვის საშუალო ფიზიკურ ზომას – გარდა ამისა, იმის გათვალისწინებით, რომ განვითარების შესაბამისი პრაქტიკა საყოველთაოდ არის მიღებული, თუმცა არა საყოველთაოდ გამოყენებული, ადრეული ასაკის ბავშვთა მიმართ მიდგომა და ადრეული ასაკის ბავშვთა მასალები „საშუალო“ ბავშვებზეა გათვლილი. რა თქმა უნდა, აქ ხარჯების საკითხიც დგება. როდესაც ბავშვები ფიზიკური, სოციალური და ემოციური განვითარებით, ნიჭიერებით და კონკრეტული სწავლის საჭიროებებით, ნორმისგან განსხვავებულები არიან, „საშუალო“ ბავშვებზე გათვლილი, მასობრივი წარმოების და ფართო მოხმარების ბაზარზე გაყიდული აღჭურვილობა, მათ საჭიროებებს აღარ აკმაყოფილებს.

მასალებში და გარემოში შეტანილი ცვლილებები და მათი ადაპტაცია, რა თქმა უნდა, ბავშვის კონკრეტულ შესაძლებლობებზეა დამოკიდებული.

ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტივობის სინდრომი (ADHD). ADHD-ის მქონე ბავშვებს ხშირად ეფანტებათ ყურადღება. არ უყვართ წესები და მოლოდინის შესაბამისად მოქცევა. ყველაფერი ადვილად სწყინდებათ. ამ სინდრომის მქონე ზოგიერთი ბავშვი გამორჩეულად ნიჭიერია, რაც ზრდის იმის შესაძლებლობას, რომ მას თამაში ადვილად მოსწყინდეს, წესებს არ შეეპუოს და წესრიგი შეიძულოს (Clark, 1997). ამ ბავშვებისთვის ისეთი გარემო უნდა უზრუნველვყოთ, რომელიც მათი ყურადღების გაფანტვის შესაძლებლობას მინიმუმამდე შეამცირებს – მკაფიოდ შემოსაზღვრული, გამოყოფილი და ფანჯრებიდან და სხვა ყურადღების გამფანტავი ადგილებიდან მოშორებული. მათ ასევე უნდა მიეცეთ პროექტთან დაკავშირებული ბევრი პრაქტიკული, ინტეგრირებული აქტივობის შესრულების შესაძლებლობა. ერთი დავალების შესრულებისთანავე თქვენ უკვე გამზადებული უნდა გქონდეთ სხვა აქტივობები, რომელთაგან ბავშვებს დაუყოვნებლივ შეეძლებათ შემდეგის შერჩევა, რადგან წინააღმდეგ შემთხვევაში, ბავშვებს, ჩვეულებრივ, პრობლემები ექმნებათ. ინსტრუქციები უნდა იყოს მარტივი, თანმიმდევრული და ადვილად შესასრულებელი. ერთი აქტივობიდან მეორეზე გადასვლის პროცესი მარტივი და მკაფიო უნდა იყოს. თანმიმდევრული აქტივობებისთვის ერთმანეთის გვერდით უნდა იყოს ადგილი გამოყოფილი. წესები მარტივი უნდა იყოს და ხშირად უნდა მეორდებოდეს. თუ შესაძლებელია, ბავშვები ამ წესების შედგენაში თავადაც უნდა მონაწილეობდნენ. უზრუნველყავით კომუნიკაციის მრავალი საშუალება, მაგალითად, ვერბალური, წერითი, ვიზუალური სიმბოლოები. ზედა-დონის აქტივობებზე წვდომა, მაგალითად, კომპიუტერების გამოყენება, არ უნდა იყოს დამოკიდებული ქვედა დონის აქტივობების

წარმატებულად დასრულებაზე. ბუნებასთან და მცენარეებთან კონტაქტსაც დამამშვიდებელი ზემოქმედება აქვს.

მხედველობის დარღვევების მქონე ბავშვები. ყველა თამაში, რომელიც ნივთების დახარისხებას საჭიროებს, ბავშვებს მათი შეხებით დახარისხების და კლასიფიცირების საშუალებას უნდა აძლევდეს. მოიმარაგეთ გამადიდებელი შუშები, როდესაც ბავშვებს ისინი სჭირდებათ (მაგალითად, თავსატეხებით თამაშისას), ასევე დიდი ზომის ფუნჯები სახატავად. ბავშვები წახალისეთ სხვადასხვა საგნებით ითამაშონ. ყოველთვის მიეცით თამაშში გამოყენებული საგნების მოსინჯვის შესაძლებლობა. როდესაც სათამაშო გარემოში რაიმე იცვლება, მაგალითად ახალი აღჭურვილობა ემატება ან ოთახში ავეჯი გადაადგილდება, ბავშვს საშუალება მიეცით, ხელით მოსინჯონ გადაადგილებული ნივთები და ახალი მარშრუტები გაკვალონ. სათამაშო მოედანზე მკაფიო მინიშნებებით უზრუნველყავით, რათა ბავშვებმა იცოდნენ, სად მოეთხოვებათ მეტი სიფრთხილე (საქანელა) და სად არის სათამაშო ადგილები.

სმენის დარღვევების მქონე ბავშვები. მითითებების მისაცემად და წესების ასახსნელად, საჭიროების შემთხვევაში, გამოიყენეთ დახატული დიაგრამები. შეამცირეთ ხმაური, რომელმაც შეიძლება ბავშვის მიერ ინფორმაციის გაშიფვრას ხელი კიდევ უფრო შეუშალოს, მაგალითად ტრანსპორტის მოძრაობის ხმაური და სხვა ბავშვების თამაშით გამოწვეული ხმაური. უზრუნველყავით მასალები ჟესტების ენის სასწავლებლად. ყველა ბავშვს აუხსენით ჟესტების ენასთან დაკავშირებული წესები და გადაეცით მასალები. ბევრი პროგრამის ფარგლებში ჟესტების ენას ყველა ბავშვს ასწავლიან, რაც სმენის დარღვევების მქონე ბავშვებისა და დანარჩენი ბავშვების ერთად თამაშის შესაძლებლობას ზრდის.

ფიზიკური დარღვევების მქონე ბავშვები. უზრუნველყავით სპეციალური გარემო, რომელიც ბავშვს ყველა აქტივობაში მონაწილეობის საშუალებას მისცემს, მაგალითად, წყალში თამაშის, ხატვის და კუბურებით თამაშის. ამისთვის შეიძლება საჭირო იყოს სპეციალური დიზაინის მქონე აღჭურვილობა ან აღჭურვილობის ადაპტაცია, მაგალითად, ზედაპირის სიმაღლის ბავშვის სიმაღლეზე მორგება. რამდენიმე კომპანია, მათ შორის Rifton Equipment-ი, ამ დარგში მხარდაჭერას და ადაპტაციის მომსახურებას უზრუნველყოფს. ხატვის პროექტისთვის დიდი ფუნჯები და ქალაღის დიდი ფურცლებია საჭირო. ნატიფი მოტორიკის პრობლემების მქონე ბავშვებისთვის სტანდარტული ზომის და დიდი ცარიელი კუბურები უნდა გამოიყენებოდეს. საჭიროა ქვიშის და წყლის ინდივიდუალური გეჯების უზრუნველყოფა იმ ბავშვებისთვის, რომლებიც მაგიდებს ვერ სწვდებიან, თუმცა ამ ბავშვებს ხელი უნდა შეეუწყოთ, რომ სხვა ბავშვებთან ითამაშონ. ისე მოაწყვეთ გარემო, რომ ფიზიკური პრობლემების მქონე ბავშვებს სხვა ბავშვებთან ერთად შეეძლოთ თამაში. მაგალითად, დრამატული თამაშების სივრცეში ერთი ოთახი დაამატეთ ეტლით მოსარგებლე ბავშვებისთვის. მე-10.1 ცხრილში სხვადასხვა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისთვის გარემოს ადაპტაციისთვის იდეებია შემოთავაზებული.

ცხრილი 10.1	შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისთვის აქტივობების მოდიფიკაცია, დარღვევების და მათი სერიოზულობის შესაბამისად
<p>სივრცე შესასვლელი და სივრცე საკმარისად ფართო უნდა იყოს ეტლით მოსარგებლეთათვის და ფეხით მოსიარულეთათვის. სივიწროვე გაღიზიანებას იწვევს; ზედმეტი სივრცე კი სოციალური ინტერაქციის დონეს ამცირებს. განსაკუთრებული ბავშვისთვის შესაძლოა განსაკუთრებული გარემოს მოწყობა გახდეს საჭირო.</p>	<p>დრო ბავშვებს სათამაშოდ საკმარისი დრო ესაჭიროებათ. ზოგიერთ ბავშვს დამატებითი დრო სჭირდება ახლად ნაწავალი უნარების გამოყენებაში სავარჯიშოდ. საჭიროების შემთხვევაში, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვს ჯერ მასალები მიეცით, ან ჯერ გარეთ გასაყვანად მოამზადეთ. როდესაც ბავშვები ღრმად არიან თამაშში ჩართულები, გრაფიკით გათვალისწინებული დრო უნდა შეიცვალოს. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბევრ ბავშვს (ისევე როგორც ყველა ბავშვს), ერთი აქტივობიდან მეორეზე გადასასვლელად ძალიან სპეციფიკური მიდგომების გამოყენება სჭირდება.</p>
<p>მასალები როგორც უკვე აღვნიშნეთ, თამაშის წასახალისებლად მრავალფეროვანი მასალებია საჭირო, მითუმეტეს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების შემთხვევაში. განსაკუთრებით ეფექტიანია სათამაშოები, რომელთა გამოყენება მრავალნაირად შეიძლება. სათამაშოები, რომლებიც ბავშვებს შორის თანამშრომლობას მოითხოვს, სოციალურ თამაშს უწყობს ხელს. დაიწყეთ იმ სათამაშოებით და აქტივობებით, რომლებიც ბავშვებს მოსწონთ.</p>	<p>მითითებები სათამაშოების და მასალების უმრავლესობა თვითონ გვიჩვენებს, როგორ უნდა გამოიყენებოდეს. თუმცა, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ზოგიერთ ბავშვს სათამაშოების და მასალების გამოყენებაში დახმარება სჭირდება. ამისთვის, მასწავლებელმა უნდა (ა) მიიპყროს ბავშვის ყურადღება, (ბ) გამოიყენოს ბავშვებისთვის ადვილად გასაგები სიტყვები, (გ) მითითებები რამდენიმე მარტივ ნაბიჯად დაყოს (დ), მითითებებთან ერთად მოახდინოს დემონსტრირება (მანიპულაცია), (ე) დასვას შეკითხვები, იმის გასაგებად, ესმით თუ არა ბავშვებს მითითებები, (ვ) ბავშვებს გაამეორებინოს მითითებები, (ზ) დაეხმაროს ბავშვს ფიზიკურად, როდესაც არის ამის საჭიროება და შეწყვიტოს დახმარება, როცა ის აღარ არის საჭირო.</p>
<p>სპეციალური დახმარება გამოიყენეთ ამ თავში განხილული დახმარების სხვადასხვა მეთოდები. გარდა ამისა, შესაძლებელია, მაგალითის მიცემა, ვერბალური მითითებები, ფიზიკური დახმარება (ბავშვის სხეულის იმ ნაწილისთვის ხელის შეშველება, რომელსაც სათამაშოებით მანიპულირებისას იყენებს) და ვიზუალური მინიშნებების გამოყენება (მაგალითად, ბავშვის სურათი, რომელიც სათამაშოთი თამაშობს).</p>	<p>სპეციალური პოზიციონირების და ორთოპედიულ-სარეაბილიტაციო ტექნიკა პოზიციონირება გულისხმობს ბავშვის მდგომარეობას დავალების შესრულების დროს, ამ დროს ფეხზე უნდა იდგეს, იწვეს, იჯდეს თუ ა.შ. საადაპტაციო აღჭურვილობა მოტორიკის დარღვევების მქონე ბავშვებს მოძრაობაში უწყობს ხელს და ეხმარება აქტივობის შესასრულებლად საჭირო მდგომარეობის მიღებაში. ადაპტაცია გულისხმობს, ადაპტირებულ სათამაშოებს, კომპიუტერებს და კომპიუტერულ პროგრამებს, ადაპტირებულ სკამებს, მოძრაობის და დგომის დამხმარე აპარატურას და ბავშვის კომუნიკაციაში დახმარების სხვადასხვა გზას.</p>
<p>წყარო: McCormick and Freeney (1995)</p>	

თამაში ღია ცის ქვეშ მე-12 თავში, რომელიც ეზოს სათამაშო გარემოს ეხება, სათამაშო მოედნებთან დაკავშირებით, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების დაცვის შესახებ ახალი კანონით (ADA) დადგენილ მითითებებს განვიხილავთ. მე-10.2 ცხრილში სათამაშო მოედნის ადაპტაციის კონკრეტული მითითებებია მოცემული. ეროვნული ცენტრი, „სათამაშო მოედნები საზღვრებს გარეშე“ (The National Center for Boundless Playgrounds), არაკომერციული ორგანიზაციაა, რომელიც ხელს უწყობს სათამაშო გარემოს მოწყობას, რათა ყველა ბავშვმა შეძლოს სხვა ბავშვებთან ერთად თამაში. ორგანიზაცია თემებთან თანამშრომლობს სრულად ინტეგრირებული და ყველა ბავშვისთვის ხელმისაწვდომი სათამაშო მოედნების უზრუნველსაყოფად. მაგალითად, ასეთი სათამაშო მოედნის ერთ-ერთი მოწყობილობაა, ნავი-საქანელა, რომელიც იტევს ორ ეტლით მოსარგებლე ბავშვს და ექვს ბავშვს ეტლის გარეშე. რვავე ბავშვს შეუძლია ერთად იქანაოს.

ცხრილი 10.2	სათამაშო მოედნის ადაპტაციის მაგალითები ორი ბავშვისთვის	
აქტივობები	უსინათლო ბავშვი	აუტისტური აშლილობის სპექტრის მქონე ბავშვი
სათამაშო მოედანზე გასვლა	სათამაშო მოედანზე შესვლისას ბავშვს ვერბალურად მიუთითეთ, სად არიან მისი მეგობრები და სად არის მოთავსებული აღჭურვილობა; ბავშვის შესაბამის ადგილზე მისვლაში საშველად დაიხმარეთ მხედველობის მქონე გიდი (თანატოლი ან მასწავლებელი)	სათამაშო მოედანზე შესვლამდე უთხარით ბავშვს, რომ სათამაშო მოედანზე უნდა გაიყვანოთ; მიეცით ბურთი გარეთ გასატანად და გაუმეორეთ: „ჩვენ ახლა გარეთ გავდივართ“.
მეზაღობა	დააკვალიანეთ ბავშვი ვერბალურად და ფიზიკურად; აღწერეთ სხვა ბავშვების საქმიანობა (რწყავენ, მიწას თხრიან) და მისთვის სასურველ საქმიანობაში მონაწილეობა შესთავაზეთ.	ფიზიკურად შემოსაზღვრეთ ბაღი (ღობის ან სხვა ფიზიკური კონსტრუქციის გამოყენებით); განსაზღვრეთ კონკრეტული ადგილი, სადაც ბავშვს შეუძლია მიწის ამოთხრა, მცენარის დარგვა და მორწყვა.
წყლის „მაგიდა“	უთხარით ბავშვს, რა მასალები აწყვია წყლის „მაგიდაზე“, სად აწყვია ისინი, რომელი მეგობრები არიან გარშემო და რას აკეთებენ ისინი.	უჩვენეთ მაგალითი, როგორ გამოიყენოს მასალები და აღწერეთ, რას აკეთებთ თქვენ ან რას აკეთებთ ბავშვი.
ბურთები	გამოიყენეთ სიგნალებით აღჭურვილი ადაპტირებული ბურთები; სჯობია ბურთი მიიტანოთ ბავშვის ხელებამდე, ვიდრე ბავშვს ხელები მიატანინოთ ბურთამდე.	ბურთით თამაშის წესები და საზღვრები გარკვევით აუხსენით და საჭიროების შესაბამისად სხვადასხვანაირად გაუმეორეთ.
საცოცი აღჭურვილობა	ბავშვს უსაფრთხოების ზომები გააცანით (თავის მირტყმა) და	მოდდიფიკაცია აუცილებელი არ არის (მაგრამ უსაფრთხოების

	აღწერეთ რისკის შემცველი ზონა.	მიზნით ბავშვის თამაშს (თვალყური ადევნეთ)
ქვიშის ყუთი	უთხარით ბავშვს, მოცემულ მომენტში რა მასალებით თამაშობენ ბავშვები და ვინ თამაშობს; შესაძლოა ბავშვს თქვენი დახმარება დასჭირდეს სათამაშო ადგილამდე მისასვლელად და თანატოლებთან სათამაშოდ.	შეამცირეთ სათამაშოების/მასალების რაოდენობა და მხოლოდ ის კონკრეტული სათამაშოები/მასალები დატოვეთ, რომლებიც ბავშვს აინტერესებს.

წყარო: Flynn & Kieff (2002, გვ. 23), Including *Everyone* in Outdoor Play. *Young Children* 57 (3): 20-26. ხელმეორედ დაიბეჭდა ადრეული ასაკის ბავშვების განათლების ეროვნული ასოციაციის ნებართვით.

თამაში, როგორც სწავლების კონტექსტი

ეს თავი იმაზე მიუთითებს, რომ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ნებისმიერ ბავშვზე დადებით გავლენას ახდენს თამაში და მასწავლებლების მონაწილეობა ბავშვების თამაშის ხარისხის ამაღლების, კომპლექსურობის და ხანგრძლივობის გაზრდის მიზნით, ხელს უწყობს ამ პროცესს. როგორც უკვე აღინიშნა, ადაპტაციის სპეციფიკური ღონისძიებების განხორციელება, ამ მიზნის მისაღწევი ერთ-ერთი მიდგომაა. თუმცა, მხოლოდ ეს საკმარისი არ არის. თამაში შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისთვის ბევრი რამის სწავლების შესანიშნავი საშუალებაა. უოლერი და ვილბერსი (1994) განიხილავენ სხვადასხვა მოსაზრებებს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებთან მომუშავე მასწავლებლებისთვის. ზოგიერთი ეს მოსაზრება კარგად შეეხამება თამაშის ჩვენეულ საერთო განმარტებას; სხვა მოსაზრებები მნიშვნელოვნადაა ორიენტირებული მასწავლებელზე და უნდა გამოიყენებოდეს ბავშვებისთვის კონკრეტული უნარ-ჩვევის გამოსამუშავებლად, რომელიც მას საკუთარი თამაშის გაუმჯობესებაში დაეხმარება.

ფიზიკური სივრცე და მასალები. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბევრი ბავშვი თავს კომფორტულად გრძნობს ადრეული ბავშვობის გარემოში. თუმცა, სპეციფიკური შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისთვის საჭიროა გარკვეული ცვლილებების და ადაპტაციის ღონისძიებების განხორციელება. მაგალითად, ეტლით მოსარგებლე ბავშვს უფრო ფართო სივრცე დასჭირდება ისეთ ადგილებში, როგორცაა როლური თამაშების ადგილი, დახლები, „წყლის მაგიდა“ და სხვა, სადაც ეტლმა უნდა შეძლოს მანევრირება. მხედველობის დარღვევების მქონე ბავშვებს სჭირდებათ ზედმიწევნით მოწესრიგებული და პროგნოზირებადი გარემო და მასწავლებელი, რომელიც მათ დასაწყისში აჩვენებს სად მდებარეობს მოწყობილობები და მასალები.

რადგან თამაში მეტად მნიშვნელოვანი გარემოა სამყაროს შესახებ ცოდნის გასაღრმავებლად, ბავშვებს, რომლებიც არ თამაშობენ სათამაშოებით და მასალებით, შესაძლოა დახმარება სჭირდებოდეთ თამაშში (Bradley, 1985). მასწავლებლებმა შეიძლება უშუალოდ აჩვენონ, როგორ უნდა ამა თუ იმ სათამაშოთი თამაში, ან ამისათვის შესაძლოა მოირგონ

მასწავლებლის რომელიმე როლი თამაშის ტექნიკაში, რომელზეც წინა თავებში ვსაუბრობდით (მაგალითად, შეასრულონ თანამოთამაშის როლი და აჩვენონ ბავშვებს, როგორ გამოიყენონ აღნიშნული მასალები). ბავშვებს საკმაოდ დიდი დრო სჭირდებათ იმისათვის, რომ სრულად ჩაერთონ თამაშში და სარგებელი მიიღონ მისგან; შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებს შესაძლოა კიდევ უფრო დიდი დრო სჭირდებოდეთ საამისოდ, რადგან ისინი მეტ დროს ანდომებენ თამაშის ინიცირებას და ყველა მისი თავისებურების გარკვევას.

თამაშის გამოყენება ასევე შეიძლება ბავშვის ინდივიდუალური განათლების პროგრამის (IEP) ან ოჯახის მომსახურების ინდივიდუალური გეგმის (IFSP) კონკრეტული მიზნების შესასრულებლად. მაგალითად, ბავშვები, რომლებსაც სურთ თანატოლებთან ურთიერთობის განმტკიცება, უნდა წავახალისოთ, სათამაშოდ გამოიყენონ გამოსაპრანჭი ტანსაცმელი, ბურთი, სათამაშო ჭურჭელი, ვაგონები, „აიწონა-დაიწონა“, კუბურები, თოჯინები, სატვირთო მანქანები, მანქანები და სხვ. (Wolery & Wilbers, 1994). თუმცა უნდა გაითვალისწინოთ, რომ მაღალი ხარისხის თამაშში და ყველა ბავშვისთვის განკუთვნილ სათამაშო მასალების გამოყენებაში, მათ შორის შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების თამაშში, უფროსების მხრიდან ჩარევა და კონტროლი, მითითებები და დახმარება მინიმალური უნდა იყოს. თუ მასწავლებლებს თავიდან სჭირდებათ ჩარევა და საწყისი ინსტრუქციების გაცემა, უნდა იცოდნენ როგორ შემცირონ თანდათან დახმარება და წახალისონ ბავშვები, თავად უხელმძღვანელონ თამაშის პროცესს. 10.4 ჩანართში აღწერილია ერთ-ერთი ავტორის, ფრენსის უორდლის გამოცდილება, რომელიც ინგლისში ბავშვობაში პოლიომიელიტით დაავადდა. ის მიიჩნევს, რომ ოჯახის და სკოლის აქცენტმა ფიზიკურ აქტივობაზე და თამაშზე მნიშვნელოვნად შეუწყო ხელი მის რეაბილიტაციას.

ჩანართი 10.4

თამაშში და შეზღუდული შესაძლებლობები

ავტორი ფრენსის უორდლი

შროფშირული (ინგლისის და უელსის საზღვართან ახლოს) ბნელი ღამე სასწრაფო დახმარების მანქანის მოციმციმე შუქმა გაანათა. შეშინებული ვიყავი არა იმდენად ტკივილის, რამდენადაც იმის გამო, რომ უნდა დამეტოვებინა ჩემი ოჯახი და მეგობრები. ხუთი წლის მორცხვი ბავშვი ვიყავი, რომელმაც მთელი ცხოვრება დაცულ, იზოლირებულ გარემოში გაატარა. ახლა კი მოულოდნელად ჩემს რამდენიმე თანატოლთან ერთად საავადმყოფოსკენ მიმავანებდნენ.

მე და ჩემი მეგობრები პოლიომიელიტით გავხდით ავად. მიუხედავად იმისა, რომ 1953 წელი იდგა (წელი, როდესაც შექმნეს პოლიომიელიტის ვაქცინა), ის ჯერ არ ჩამოეტანათ ინგლისში. მომდევნო ორი თვე საავადმყოფოში გავატარე, სახლიდან შორს, სადაც დედა ყოველ მეორე კვირა დღეს მოდიოდა ჩემს სანახავად.

პოლიომიელიტი ჩონჩხის კუნთების ატროფიას იწვევს. ჩემი მარჯვენა კანჭის კუნთი ხუთი წლის შემდეგ აღარ განვითარებულა. რადგან ჩემი მეორე ფეხი ჩვეულებრივად განაგრძობდა განვითარებას, მარჯვენა ფეხი მნიშვნელოვნად მოკლეა მარცხენასთან შედარებით. საავადმყოფოდან გამოსულს, ფეხის სიმოკლის კომპენსირების მიზნით, პლატფორმიანი ფეხსაცმელი მეცვა. მაგრამ რადგან ფეხშიშველი სირბილი მიყვარდა და ვერ ვიტანდი ფეხსაცმელს (ვერც ახლა ვიტან), სწრაფად დავიწყე პლატფორმიანი ფეხსაცმლის იგნორირება და დავდიოდი

ფეხშიშველი ან ვიცვამდი ჩვეულებრივ ფეხსაცმელს.

ჩემი მასწავლებლები ელოდნენ, რომ სრულად დავკავდებოდი ფიზიკური აქტივობით და სხვა ბავშვებს ჩემი დაცინვის ნებას არ რთავდნენ. სრულმა ფიზიკურმა დატვირთვამ საშუალება მომცა, რომ კანჭის კუნთის არქონა მრავალგვარად ამენაზღაურებინა. რეალურად ისე კარგად ვთამაშობდი ფეხბურთს, რომ კოლეჯის გუნდში მიმიწვიეს და იმდენად კარგად ვცეკვავდი, რომ რამდენიმე ცეკვის ანსამბლში გამოვდიოდი, მათ შორის, აღსანიშნავია *Fiesta Mexicana, the Magic Tortoise Company* და *Kansas City Ballet*.

რა თქმა უნდა, პოლიომიელიტის გამო დაზიანებული ფეხი მრავალმხრივ მზღლუდავდა. ფეხბურთში საკმაოდ ნელი ვიყავი; ცეკვისას კი არასოდეს შემემძლო რევერანსის შესრულება, რომელიც ბევრი საცეკვაო ნაბიჯის მოთხოვნაა, არც ხტუნვა შემემძლო კანჭის კუნთის დამოკლებული მყესის გამო. მაგრამ ამ შეზღუდვებს არასოდეს უმოქმედია ჩემს სიყვარულზე ფეხბურთის, ცეკვის, ველოსპორტის და ლამპრობის მიმართ.

სოციალური ასპექტები. თამაშის დროს უფროსების ურთიერთობა ბავშვებთან და ბავშვების დაჯგუფების ფორმა გავლენას ახდენს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების სოციალურ ურთიერთქმედებაზე და საერთო განვითარებაზე. უოლერი და უილბერსი (1994) წარმოგვიდგენენ გარკვეულ მითითებებს თამაშში პრობლემების მქონე ბავშვებთან მომუშავე მასწავლებლებისთვის:

- უპასუხეთ ბავშვის ქცევას და ქცევის ცვლილებას;
- წაახალისეთ ბავშვის გარემოსთან მიზანმიმართული ურთიერთქმედება და დაეხმარეთ მას;
- ითამაშეთ ობიექტებით, რომლებიც ბავშვმა აირჩია და მიჰყევით მის მითითებებს თამაშის პროცესში;
- დააკვირდით ბავშვს და მოახდინეთ მისი ქცევის იმიტაცია;
- გაზარდეთ ურთიერთქმედების ხანგრძლივობა რიგრიგობით მოქმედებებით და იმედით, რომ ბავშვი გააგრძელებს მოქმედებას;
- გაიმეორეთ ბავშვის ბგერები და ფრაზები;
- ნუ აჩქარდებით, თქვენი ყოველი მოქმედების შემდეგ დაიცადეთ, მიეცით ბავშვს რეაგირების საშუალება;
- რეაგირება მოახდინეთ ბავშვის განვითარების უახლოესი ზონის ფარგლებში (მაგალითად, არსებული გამოწვევები, რომელთა გადაწყვეტაც შესაძლებელია თქვენი დახმარებით);
- ეცადეთ ითამაშოთ იმავე დონეზე, რომელზეც ბავშვი თამაშობს და განიხილეთ თამაში ბავშვის პოზიციიდან გამომდინარე;
- იყავით მგრძობიარე და გქონდეთ მხარდაჭერის სურვილი ბავშვის მცდელობის მიმართ, განაგრძოს ურთიერთობა.

შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე და არმქონე ბავშვები, თუ არ წავახალისეთ და მხარი არ დავუჭირეთ, ძირითადად ერთმანეთთან ინტენსიურად არ თამაშობენ (Guralnick, 1981; Odom & Mcevoy, 1998; Wolery & Wilbers, 1994). ამასთან ერთად, ტიპურად განვითარებადი

ბავშვები, როგორც ჩანს, თამაშს ასევე ტიპურად განვითარებად ბავშვებთან ამჯობინებენ. ჩვეულებრივ, რაც უდრო დიდია განსხვავება ბავშვებს შორის, მით ნაკლებად ურთიერთობენ ისინი (Guralnick, 1981; Stoneman, 1993). თუმცა გარკვეული სტრატეგიები ხშირად ზრდის ურთიერთქმედებას ტიპურად განვითარებად ბავშვებსა და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებს შორის, რომლებიც არ არიან ჩართულნი სოციალურ ურთიერთობებში. ერთ-ერთი მათგანია მცირე ჯგუფის აქტივობების წახალისება და ასეთ ჯგუფებში კონკრეტულ აქტივობაში კომპეტენტური ბავშვების ჩართვა. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები კომპეტენტურ თანატოლებს მაგალითის მიმცემებად განიხილავენ. კიდევ ერთი მიდგომაა, ბავშვების მოთავსება შერეულ ასაკოვან ჯგუფებში. ზოგადი განვითარების თვალსაზრისით, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები შერეულ ასაკობრივ ჯგუფებში პროგრესს განიცდიან (Bailey, Burchinal, & McWilliam, 1993).

ბავშვთა პრიორიტეტები. როგორც უკვე აღინიშნა, ბავშვები, რომლებიც თამაშობენ საყვარელ თამაშებს საყვარელი სათამაშოებით, უფრო მიზანსწრაფულები და მეტად ჩართულები არიან თავიანთ თამაშში (Dyer, Dunlap, & Winterling, 1990). ეს არის ის, რასაც ჩვენ აზრიან სწავლად მოვიხსენიებთ. ამგვარად, ჩვენ უნდა წავახალისოთ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები, რომ მათ გააკეთონ საკუთარი არჩევანი, მაგრამ ასევე გამონახონ გზები, რომ უფროსების და სხვა ბავშვების მაგალითზე გაზარდონ საყვარელი სათამაშო მასალების და აქტივობების სპექტრი.



უოლერი და უილბერსი (1994) წარმოგვიდგენენ მითითებებს მასწავლებლებისთვის, რომლებიც მუშაობენ თამაშში პრობლემების მქონე ბავშვებთან. მათ მითითებებს შორისაა „ნუ აჩქარდებით, შეყოვნდით ყოველი მოქმედების შემდეგ და მიეცით ბავშვს რეაგირების საშუალება“ და „გაზარდეთ ურთიერთქმედების ხანგრძლივობა რიგრიგობით მოქმედებების განხორციელებით და იმედით, რომ ბავშვი გააგრძელებს მოქმედებას“;

ყოველდღიური (რუტინული) საქმიანობების დაგეგმვა. ისეთ აუცილებელ ყოველდღიურ საქმიანობებს, როგორცაა ბავშვის საფენის გამოცვლა, ჭამა და ავტობუსთან მისვლა, დიდი ხნის განმავლობაში იყენებდნენ ადრეული ასაკის ბავშვების მასწავლებლები ბავშვების ზრდისა და განვითარების ხელშესაწყობად სხვადასხვა სფეროებში, მათ შორის, ენაში, შემეცნებასა და უფროსებსა და ბავშვებს შორის ურთიერთობის და მიჯაჭვულობის ფორმირებაში. იგივე მიდგომის ეფექტიანად გამოყენება შეიძლება შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების შემთხვევაში ორი ტექნიკის - ბუნებრივი დროის გაჭიანურებისა და ტრანზიციებზე (გადასვლაზე) დამყარებული სწავლების მეშვეობით. ბუნებრივი დროის გაჭიანურება არის ტექნიკა, რომელიც გულისხმობს დროისა და ყოველდღიური საქმიანობების იდენტიფიკაციას, როცა უფროსები უშუალოდ ეხმარებიან ბავშვებს. მასწავლებელი მიზანმიმართულად აჭიანურებს ამ დახმარებას რამდენიმე წამით და პარალელურად ელოდება, რომ ბავშვი დაიწყებს ყოველდღიურ საქმიანობებთან დაკავშირებული ენის გამოყენებას. მასწავლებელი, თუ ბავშვი ვერ შეძლებს ამის გაკეთებას, თავად იძლევა ენის გამოყენების მაგალითს და აქებს ბავშვს, როდესაც ის იწყებს ამ ენის გამოყენებას (Wolery & Wilbers, 1994, გვ. 116).

ტრანზიციებზე (გადასვლაზე) დამყარებული ტექნიკა მოითხოვს იმ უნარების იდენტიფიკაციას, რომლის ცოდნაც ბავშვს ესჭიროება. მასწავლებელი ბავშვს სთხოვს ამ უნარის დემონსტრირებას მომდევნო აქტივობაზე გადასვლამდე. მაგალითად, ბავშვს, რომელმაც ააწყო თავსატეხი, მასწავლებელმა შეიძლება სთხოვოს მისი გვერდზე გადადება და მეორე ბავშვს ჰკითხოს, ახლა მას ხომ არ სურს თავსატეხით თამაში ან ჰკითხოს სხვა მოსწავლეს, დაასრულა თუ არა მან თავსატეხით თამაში მომდევნო აქტივობაზე გადასვლამდე. ეს უნარები თამაშთან უნდა იყოს დაკავშირებული.

დაგეგმილი (სტრუქტურირებული) თამაშები. ზოგიერთ აქტივობებში, სხვებისგან განსხვავებით, შეიძლება უფრო ხშირად გვხვდებოდეს ქცევისა და სათამაშო ქცევის ესა თუ ის სახეობები. მაგალითად, თამაშები, სადაც მასწავლებლები ეხმარებიან ბავშვებს როლების, თემების და/ან ტექსტის განაწილებით, შეიძლება ზრდიდეს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე და არმქონე ბავშვების სოციალურ ურთიერთქმედებას (Dekylen & Odom, 1989). იმის სწავლება, თუ როგორ დამეგობრდნენ ბავშვები, არის მიდგომა, რომელიც შემუშავებულია ბავშვების ფიზიკური და სოციალური კონტაქტის გასამდიერებლად. ტიპურ ჯგუფურ აქტივობებში, როგორცაა „ჰოკი-პოკი“, ინსტრუქციები იცვლება მიმართვიდან - „ჩადგით თქვენი მარჯვენა ფეხი, ჩადგით თქვენი მარცხენა ფეხი“ ინსტრუქციამდე - „დაადეთმარჯვენა ხელი მეგობარს თავზე, დაადეთ მარცხენა ხელი მეგობარს ზურგზე“ და ა.შ. (Wilbers & Wolery, 1994, გვ. 118). ასეთი სოციალური და ფიზიკური კონტაქტები თავისუფალი თამაშის დროს თამაშიდან თანდათან სოციალურ კავშირებში გადაიზრდება (Brown, Ragland, & Fox, 1988).

ოჯახები და პროგრამები შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისთვის

ინტენსიური მუშაობა მშობლებთან და ოჯახებთან ყოველთვის იყო ადრეული ბავშვობის ასაკზე ფოკუსირებული ფილოსოფიების და პროგრამების მნიშვნელოვანი კომპონენტი. იგი სათავეს ფრობელთან და პესტალოცისთან იღებს. შედარებით მოგვიანებით შემუშავებული

პროგრამის, „კარგი დასაწყისის“, ერთ-ერთი უმთავრესი მიზანია მშობლების ჩართვა საკუთარი შვილების განათლებაში. დღესდღეობით, ადრეული ასაკის ბავშვებისთვის მიმდინარე პროგრამების მნიშვნელოვანი ნაწილი მშობლების მიერ მართვადი კოოპერატივებია (Wardle, 2003a). ასევე, როგორც პაუელი (1998) აღნიშნავს, ოჯახებთან მუშაობის ჩვენი მეთოდები გარდაიქმნა ხედავად, რომელიც ადრეული ასაკის პროგრამებს განიხილავს როგორც ოჯახების მხარდაჭერის სისტემებს, რომლებიც ფუნქციონირებს როგორც ტრადიციული გაფართოებული ოჯახის თანამედროვე ვერსიები. სხვადასხვა მიზეზის, მათ შორის, მოსწავლეების და მათი ოჯახების მრავალფეროვნების გამო (რომლებსაც უწევენ მომსახურებას) სკოლები ასევე ცდილობენ გააძლიერონ პარტნიორობა ოჯახებთან (Wardle, 2003a).

კავშირები სპეციალური საჭიროებების მქონე ბავშვების ოჯახებსა და ადრეული ასაკის ბავშვებისთვის განკუთვნილ პროგრამებს შორის ამ ახალ მოდელს ემყარება. პროგრამა „კარგი დასაწყისის“ ადრეული წარმატების და ბრონფენბრენერის (1979) და სხვების თეორიების საფუძველზე, პროფესიონალები ამჟამად მიიჩნევენ, რომ ადრეული ინტერვენციის არსებითი კომპონენტია ბავშვის ოჯახთან მუშაობა (Wolery & Wilbers, 1994). ეს ღონისძიებები გულისხმობს მშობლის უნარების განვითარების უზრუნველყოფას, მშობლების სწავლებას, თუ როგორ შეასრულონ სპეციფიკურ სასწავლო პროგრამებთან დაკავშირებული მიზნები და მათთვის ქცევის მართვის სტრატეგიების სწავლებას. ოჯახების დახმარების ღონისძიებები ემყარება წარმოდგენას, რომ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების ოჯახები დგანან განსაკუთრებული გამოწვევების წინაშე; ამდენად, დახმარების სერვისი ფოკუსირებულია პრობლემებზე, რომლებიც უკავშირდება შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებზე ზრუნვას. ეს მომსახურება ფოკუსირებულია: მშობლების მხარდაჭერის ჯგუფებზე, ინფორმაციის მიწოდებაზე და საზოგადოებრივ სერვისებთან წვდომაზე, რესურსების და რეფერალური პროგრამების ცოდნაზე, „მშობელი-მშობელი“ ქსელებზე და გარდამავალ სერვისებზე (Wolery & Wilbers, 1994).

მშობლების როლი ადრეული ინტერვენციის პროგრამებში. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებთან მომუშავე პროფესიონალებმა ოჯახების მხარდაჭერა ადრეული ინტერვენციის უმთავრეს მიზნად უნდა დაისახონ. ამ თვალსაზრისით მნიშვნელოვანია შემდეგი მითითებები:

- შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებთან მომუშავე ყველა პროფესიონალი უნდა ეხმარებოდეს ოჯახს ბავშვზე ფოკუსირებულ ღონისძიებებში და ამავდროულად, საშუალებას აძლევდეს, რომ მან თავად დამოუკიდებლად შეძლოს მოქმედება პროფესიონალის დაუხმარებლად;
- პროფესიონალური სერვისები მორგებული უნდა იყოს უნიკალურ კულტურაზე და თითოეული ოჯახის ძლიერ მხარეებზე, ფასეულობებზე, უნარ-ჩვევებზე, მოლოდინზე და საჭიროებებზე;
- ოჯახებს აქვთ უფლება და პასუხისმგებლობა, რომ შეასრულონ უმთავრესი როლი მათთვის და მათი ბავშვებისთვის მიწოდებული სერვისების ტიპის და მასშტაბის განსაზღვრაში. ეს კონცეფცია განსაზღვრულია კანონმდებლობით. მშობლები არიან

ყველა ხელმისაწვდომი სერვისის მომხმარებლები და საჭიროებენ განათლებას აღნიშნული სერვისების შერჩევასა და გამოყენებაში;

- სისტემა უნდა დაეხმაროს ოჯახებს სხვადასხვა საზოგადოებრივ სერვისებში გარკვევაში მათი ბავშვისთვის და დაეხმაროს მათ აღნიშნული სერვისების სრული პოტენციალის გამოყენებაში. შესაბამისმა ორგანიზაციებმა უნდა გამოიხატონ მათი სერვისების კოორდინაციის გზები და უზრუნველყონ ამ სერვისების ოჯახებზე ორიენტირებულობა (Wolery & Wilbers, 1994).

თამაში ოჯახში. რამდენადაც გვჯერა, რომ თამაში კრიტიკულად მნიშვნელოვანია შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ყველა ბავშვისთვის, დარღვევებისტიპის ან სიმწვავის მიუხედავად, ჩვენ გვჯერა, რომ ოჯახები ხშირად უნდა თამაშობდნენ თავიანთთ ბავშვებთან ერთად. ამ კონცეფციის განვითარებას ხელს უწყობს რამდენიმე მოსაზრება:

- ოჯახებს უნდა ავუხსნათ თამაშის საგანმანათლებლო და განმავითარებელი მნიშვნელობა, როგორც ბავშვის შეზღუდული შესაძლებლობის თვალსაზრისით, ისე მისი საერთო განვითარების ხელშეწყობის მიზნით.
- ოჯახები უნდა წარმართავდნენ თამაშზე დამყარებულ კონკრეტულ აქტივობებს და უზრუნველყოფილნი იყვნენ ისეთი მეთოდოლოგიური ტექნიკით, როგორებიცაა მაგალითად სკაფოლდინგი და მოდელირება თამაშის წახალისების მიზნით. საჭიროა ოჯახების დახმარება აღნიშნული ტექნიკის გამოყენებაში.
- საჭიროა თამაშისთვის საოჯახო გუნდების შექმნა და მათთვის ინსტრუქციების მიწოდება ეფექტიანობის ასამაღლებლად;
- ბავშვის პროგრამაში თამაშის მრავალფეროვანი შესაძლებლობები უნდა ჩართოთ. თუ ბავშვი დროს თერაპიულ ან სპეციალურ საგანმანათლებლო პროგრამას და რეგულარულ პროგრამას შორის ანაწილებს, სპეციალიზებულმა ცენტრმა უნდა აჩვენოს თამაშის მნიშვნელობა თამაშის ბევრი შესაძლებლობის უზრუნველყოფით.
- მშობლების ტრენინგის და სწავლების ორგანიზება მშობელთა კონფერენციებზე, რომლებიც ეძღვნება თამაშს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების ოჯახებში.
- მშობლების უშუალო, მარტივი და ხელმისაწვდომი (მშობლების ენაზე, ადვილად წასაკითხი, ილუსტრირებული) კომუნიკაციის უზრუნველყოფა საოჯახო თამაშის მხარდასაჭერად.
- ტრენინგის ორგანიზება პროფესიონალებისთვის (რომლებიც მუშაობენ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების ოჯახებთან) თამაშის როლის შესახებ როგორც პროგრამაში ისე ოჯახში და სახლში, თამაშის ხელშეწყობის სპეციფიკური გზების გამოძებნის უზრუნველყოფა.

საოჯახო თამაში არა მარტო ეხმარება შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებს ზრდასა და განვითარებაში, არამედ ასევე უზრუნველყოფს შესანიშნავ შესაძლებლობებს ოჯახებისთვის რომ გაერთონ, დაისვენონ და არ იყვნენ მხოლოდ ამოცანაზე

ორიენტირებულნი. საოჯახო თამაში აძლიერებს კავშირს მშობლებსა და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მათ შვილებს შორის. რამდენადაც შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებთან ცხოვრება ხშირად სტრესთან არის დაკავშირებული, ეს მეტად მნიშვნელოვანია. ხშირად მშობლებს სჭირდებათ დახმარება, რომ გახდნენ გამოცდილი მოთამაშე პარტნიორები, როგორც ეს აღნიშნულია 10.5 ჩანართში.

ჩანართი 10.5

მშობლების წახალისება საკუთარ შვილებთან თამაშის მიზნით

მშობლებმა უნდა ისწავლონ, როგორ გახდნენ სენსიტიური და რეაქციული მოთამაშე პარტნიორები სპეციალური საჭიროებების მქონე საკუთარ შვილთან თამაშის დროს. რა არის სენსიტიური და რეაქციული თამაშის ინტერვენციის სტრატეგია, რომლის გამოყენების სწავლაც შეუძლიათ მშობლებს? ჯოან გუდმანისთვის (1992) ეს არის „რეაგირების“ პრობლემის გადაწყვეტა თამაშში. აღნიშნულის საილუსტრაციოდ განვიხილოთ შემდეგი სცენარები:

1. ბავშვი ცხოველებს და კუბურებს იღებს თაროდან. მშობელი მასზოპარკის აშენებას ურჩევს ამ კუბურებითა და ცხოველებით. ბავშვს, რომელიც დაინტერესებულია ამ ნივთების ალებით და მათი სწორ ხაზზე განლაგებით, არ შეუძლია მონაწილეობდეს ზოოპარკის მშენებლობაში. მშობელი იღებს ცხოველს, სათამაშოთი ბავშვის მუცელს ეხება და ეუბნება, მაიმუნს უნდა, რომ მოგერიოს“. ბავშვი იცინის. ამის შემდეგ მშობელი უკვე ცდილობს ბავშვის ყურადღება შეაჩეროს გალიის აშენებაზე კუბურების საშუალებით და თითოეულ გალიაში ცხოველის მოთავსებაზე.

2. ბავშვი სპონტანურად ამოდრავებს მანქანას წინ და უკან მისი ხელიდან გაუშვებლად. მშობელი, რომელმაც წარმატებით გამოაგორებინა ბავშვს მანქანა თავისი მიმართულებით, ეკითხება, „რომელ მანქანას გამომიგზავნი, დიდს თუ პატარას?“ - პასუხი არ არის. „პატარა მანქანას თუ პოლიციის მანქანას?“ ისევ არ არის პასუხი.

თითოეულ ამ შემთხვევაში არსებობს დიდი ფსიქოლოგიური დისტანცია მშობელსა და ბავშვს შორის. ორივე მაგალითში მშობელი ცდილობს თამაშის აყვანას სიმბოლურ დონეზე, რომელიც გაცილებით მაღლა დგას, ვიდრე ბავშვის მიერ ინიცირებული თამაში. მშობელი არ არის მორგებული ბავშვის თამაშის (და მენტალურ) მდგომარეობაზე და არც აფასებს იმას, რასაც ბავშვი აკეთებს. უფრო მეტიც, ამ ორ შემთხვევაში მშობელი ცდილობს სიმბოლური თამაშის წარმართვას. თითოეულ შემთხვევაში ბავშვი კარგავს ინტერესს და აქტივობა მშობლის თამაშად გარდაიქმნება ან ეპიზოდი სრულდება. ასეთი ჩარევა შეიძლება ჩაითვალოს „თამაშის გადამისამართების“ კიდევ ერთ ფორმად ზევით აღნიშნულ ინტერვენციაში (იხ. თავი 9), რომელიც ხშირად გვხვდება ადრეული ასაკის ბავშვებზე ფოკუსირებული განათლების პროგრამებში.

ბავშვის თამაშზე და მშობლის რჩევების მიმართ ბავშვის პასუხებზე გულდასმით დაკვირვება საჭიროა იმისათვის, რომ მშობლის ჩარევამ თამაშში შედეგი გამოიღოს. მაგალითად, თამაშის ცვლილება მშობლის ჩარევის საპასუხოდ არათანმიმდევრულია ბავშვის სწავლის და განვითარების თვალსაზრისით, თუ ადგილი არ აქვს „რეაგირებას“. „რეაგირება“ განისაზღვრება ორი მნიშვნელობით: როგორც ურთიერთშეთანხმება (ე.ი. როგორც მშობელი ისე ბავშვი ერთსა და იმავე ტალღაზეა მომართული) და როგორც მშობლის შეთავაზება, მუდმივად ჩართული იყოს ბავშვის ქცევით რეპერტუარში.

ადგილზე (მომენტალური) იმიტაცია და იძულებითი მორჩილება არ არის „რეაგირება“. მანქანებით თამაშის საკუთარ იდეაზე ბავშვის მორგების ნაცვლად, მშობელმა შეიძლება სცადოს *ჰორიზონტალური ან ვერტიკალური მიმართულებით* ცვლილების შეტანა ბავშვის თავდაპირველ სათამაშო მოქმედებებში. ემპათია ბავშვის მიმართ და თამაშის წესების დაცვა თვალსაჩინოა, როცა მშობელი ცდილობს თვითონ მოერგოს ბავშვის თამაშს, მისთვის ჩვენებით ან თხოვნით რომ შეასრულოს მოქმედების მარტივი ვარიაციები მანქანებით თამაშში (სხვადასხვა სივრცითი მდებარეობიდან ან მიწოლით, რომლებიც მოჰყვება წინ და უკან, ზევით-ქვევით მოძრაობას *ჰორიზონტალური* მოძრაობის მაგალითის სახით).

ვერტიკალური მიმართულება აფართოებს ქცევას წინ და უკან, ზევით-ქვევით მოძრაობიდან სხვა კონცეფციებისკენ, რომლებიც უნდა მიიღწეს განვითარების თითქმის იმავე დონეზე, ესენია გაღება/დახურვა, მიცემა/დაბრუნება და აღება /დაგდება.

ბავშვის თამაშთან დაკავშირებული ჩანაფიქრების არასწორი გაგება ჩვეულებრივია იმ შემთხვევებში, სადაც ბავშვი ოთხი წლისაა, მაგრამ მისი გონებრივი მონაცემები ოცი თვის ბავშვისას შეესაბამება. შესაძლოა შეცდომით მივიჩნიოთ, რომ არსებობს ინტერესი სიმბოლური თამაშის მიმართ და ამის შესაძლებლობა. მშობლებმა ხელი უნდა შეუწყონ ბავშვის თამაშის დონეს, გაუფრთხილდნენ ბავშვის გრძნობებს და არ წაუყენონ მას არარეალისტური მოთხოვნები. მშობლის ზრუნვა (ან სწავლება) ბავშვზე თამაშით გულისხმობს თამაშის ხელშეწყობის სტრატეგიების ცოდნას და იმას, თუ როგორ შეეწყოს ხელი ბავშვის განვითარებას თამაშის საშუალებით. ის ასევე მოითხოვს იმის ცოდნას, თუ როგორ გადაიჭრას ბავშვის შესაძლებლობების და გამოწვევის თანხვედრის საკითხი, რომელიც შემოთავაზებულია მშობლის ან მასწავლებლის მიერ, ან „რეაგირების“ პრობლემა თამაშში, როგორც ამას გუდმანი აღნიშნავს.

თამაშის ჯგუფები. დედების გასვლითი პროგრამები თავდაპირველად იმისათვის შეიქმნა, რომ ბავშვებისთვის თანატოლებთან სოციალიზაციის მიზნით დროის რეგულარული გატარების საშუალება მიეცათ. ეს ჯგუფები კვლავაც პოპულარულია დიასახლისი დედებისთვის. საინტერესოა, რომ ერთადერთი ეფექტიანი მიდგომა მამების ჩასართავად ადრეული ასაკის ბავშვებზე ფოკუსირებულ პროგრამებში, არის პროგრამით გათვალისწინებული ოჯახური თამაშის დრო, სადაც იწვევენ ოჯახებს მოწვევა და მათ შეუძლიათ სივრცის და მასალების ერთობლივად გამოყენება თამაშებისთვის (Cunningham, 1998, 1999). ოჯახური თამაშების ჯგუფების ცნება განივრცო სხვადასხვა მიმართულებით. მაგალითად, ოჯახების უმრავლესობა, რომლებიც სახლში აძლევენ განათლებას თავიანთ შვილებს, სახლში განათლების ასოციაციის წევრები არიან, რაც უზრუნველყოფს შესაძლებლობებს ბავშვებისთვის, რომ სხვა მოსწავლეებთან ერთად მონაწილეობა მიიღონ სოციალურ აქტივობებში თამაშის ჩათვლით.

1970, 1980 და 1990-იან წლებში ქვეყნის მასშტაბით განვითარდა რასათშორისი მხარდაჭერის ჯგუფების დიდი ქსელი. რასათშორისი ოჯახების და ბირასული და მულტირასული ბავშვების რაოდენობის ზრდის და ამ ბავშვების იდენტობის საჭიროებების შესახებ ახლებური წარმოდგენების ჩამოყალიბების შედეგად, რასათშორისი მხარდაჭერის ჯგუფები მრავალმხრივ ფუნქციებს ასრულებდნენ. ამ ორგანიზაციების ერთ-ერთი მთავარი მიზანი იყო თამაშის რეგულარული ჯგუფების შექმნა ბირასული ბავშვებისთვის იმავე ასაკის სხვა ბირასულ ბავშვებთან რეგულარული თამაშის უზრუნველსაყოფად (Brown&Douglass, 1996).

აღნიშნულმა მნიშვნელოვანი ფუნქცია შეასრულა, რადგან ბირასული ბავშვები ერთგვარად მარგინალიზებულნი არიან ან არ ჩანან ადრეული ასაკის ბავშვებზე ფოკუსირებულ პროგრამებსა და სკოლებში (Wardle & Cruz-Janzen, 2004).

სხვა სათამაშო ჯგუფებიცაა შექმნილი ისეთი ბავშვების ოჯახებისთვის, რომლებიც ნაადრევად დაიბადნენ, ნაშვილები ბავშვებისთვის და ემიგრანტი ოჯახებისთვის. გრძელვადიანი თამაშის ორგანიზება შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისთვის და მათი მშობლებისთვის, არის „ლეკოტეკი“, რომელიც განხილულია 10.6 ჩანართში.

ჩანართი 10.6

„ლეკოტეკი“

„ლეკოტეკი“ (Lek ნიშნავს თამაშს შვედურ ენაზე, ხოლო tek ნიშნავს ბიბლიოთეკას) არის რესურსცენტრი შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისთვის და მათი ოჯახებისთვის. ის პირველად, 1963 წელს, სტოკჰოლმში შეიქმნა მშობლების და მასწავლებლების მცირე ჯგუფის მიერ. პირველი „ლეკოტეკი“ ბინაში მოეწყო, სადაც მშობლებმა და ბავშვებმა დაიწყეს შეხვედრა სათამაშოების ერთმანეთში გაცვლის და ერთმანეთისთვის სოციალურ-ემოციური მხარდაჭერის გაწევის მიზნით. ეს იყო დასაწყისი, რომლის საფუძველზეც განვითარდა სპეციალური საჭიროებების მქონე ბავშვების მომსახურე სათამაშო ბიბლიოთეკების მსოფლიო ქსელი. პირველი „ლეკოტეკი“ ამერიკის შეერთებულ შტატებში 1980 წელს გაიხსნა ევანსტონში (ილინოისის შტატი) სარა დევინსენტისის მიერ (Sinker, 1985). ევანსტონი „ლეკოტეკის“ ეროვნული ცენტრის როლს ასრულებს. ამჟამად, მსოფლიოს მასშტაბით არსებობს 46 „ლეკოტეკი“ და კომპიუტერული თამაშების 18 ცენტრი.

„ლეკოტეკი“ იყენებს ოჯახზე ფოკუსირებულ თამაშს, როგორც ოჯახსა და საზოგადოებაში სპეციალური საჭიროებების მქონე ბავშვების სრულფასოვანი ჩართულობის ხელშეწყობის უმთავრეს გზას. „ლეკოტეკის“ საქმიანობა ახლა მოიცავს ცენტრში ყოველთვიურად მიმდინარე თამაშის სესიებს და სათამაშოების ბიბლიოთეკას ბავშვებისთვის დაბადებიდან რვა წლის ასაკამდე, ისევე როგორც ოჯახებისთვის განკუთვნილ საკომუნიკაციო სერვისებს ინკლუზიური თამაშის ჯგუფების, შინ ვიზიტის, სათამაშოების დამზადების სახელოსნოების და ოჯახების წიგნიერების დონის ამაღლების საშუალებით.

„ლეკოტეკის“ თამაშის მიმართულების ლიდერები ხელს უწყობენ ოჯახური თამაშების სესიას თვეში ერთხელ სპეციალურად ადაპტირებული და თითოეული ბავშვისთვის შერჩეული სტანდარტული სათამაშოების გამოყენებით. აქცენტი კეთდება მასალების შემოქმედებით გამოყენებაზე და სოციალურ ურთიერთქმედებაზე ოჯახის წევრებს შორის და, რაც ყველაზე მნიშვნელოვანია, პროცესიდან სიამოვნების მიღებაზე. წარმატების განცდა და დადებითი გამოცდილების დაგროვება უმთავრესი მიზანია. ოჯახი ყოველთვიურად თხოვლობს ბიბლიოთეკიდან სათამაშოების გარკვეულ რაოდენობას შინ სათამაშოდ. შერჩეული სათამაშოები ის სათამაშოებია, რომლებიც ნახა მშობელმა როგორ გამოიყენებოდა თამაშის ლიდერის მიერ და ფიქრობს, რომ ეს სათამაშო განავრცობს ბავშვის თამაშის პროცესს. სასურველია და-მმის, ბებია-ბაბუების და სამეზობლოში მცხოვრები ბავშვების წახალისება თამაშის სესიებში მონაწილეობის მისაღებად, თამაშის ზეგავლენის მაქსიმალურად გასავრცობად ბავშვის სახლში და თემში არსებულ გარემოში.

ერთსაათიანი სესიის დროს თამაშის ლიდერები ჩვეულებრივ იყენებენ დაახლოებით შვიდ ან რვა სათამაშოს, რომლებიც წინასწარ არის შერჩეული ბავშვის უნარების გათვალისწინებით და

მისი განვითარების ხელშესაწყობად. მშვიდი, ახლობელი ატმოსფეროს არსებობა ხელს უწყობს ოჯახში კავშირების გაძლიერებას. ოჯახის ყურადღება ამ დროს ბავშვზეა ფოკუსირებული. ავიღოთ მაგალითად, ბავშვის მიერ გადაგდებული ნივთის დაჭერა, რომელიც თამაშის ლიდერის მიერ (რომელიც დაიჭერს ღია კონტეინერს (მაგალითად ყუთს)) შეიძლება გარდაიქმნას „კალათბურთის“ მარტივ ფორმად. ასეთი სენსიტიური და რეაქციული ფორმით თამაშის ბავშვზე მორგებით, ლიდერი თამაშის ეპიზოდს გარდაქმნის და მას ბავშვის ქცევა აკყავს განვითარების შედარებით მაღალ დონეზე, ყურადღების ენერგიული და გონივრული გამოყენების და შენარჩუნების სტრატეგიებით. ერთი მშობელი აღნიშნავდა (McLane, 1984):

„ლეკოტეკში“ ვისწავლე, რას ნიშნავს ჩემს შვილთან თამაშის სიხარული... „ლეკოტეკის“ ლიდერმა ჩემს შვილს ისე შეხედა, თითქოს არანაირი დარღვევა არ ჰქონოდა. ის ყოველთვის დადებითს ეძებდა მის გარშემო, ყოველივე საუკეთესოს და არასოდეს უთქვამს, „შენ ამას ვერ შეძლებ“ ან „შენ არ შეგიძლია ამის გაკეთება“. მისი დამოკიდებულება იყო - „შენ ეს შეგიძლია“. ატმოსფერო ისეთი თავისუფალი და მშვიდი იყო ... „ლეკოტეკის“ ლიდერი არ აპირებს შენს განსჯას. ის არც თქვენს ბავშვს განსჯის... მათ მასწავლეს როგორ ვეთამაშო ჩემს შვილს ისევ... მე დამავიწყდა შვილთან ერთად სხვა უფრო ბუნებრივი ღონისძიებების შესრულება. თითქოს ჩემს შვილს პირველად ვხედავდი.

ამერიკის შეერთებული შტატების „ლეკოტეკის“ ბიბლიოთეკებში დაცულია 50,000 სათამაშო. კომერციულ და საგანმანათლებლო სათამაშოებთან ერთად ბიბლიოთეკებში ინახება სპეციალურად შექმნილი და სპეციალური ჩამრთველებით და მრავლებით ადაპტირებული სათამაშოები ფიზიკური პრობლემების მქონე ბავშვებისთვის.

კომპიუტერული თამაშების ცენტრებს, რომლებიც მუშაობენ „ლეკოტეკის“ ცენტრებთან ერთად ან დამოუკიდებლად, აქვთ თამაშის სესიები, რომლებიც ბავშვებს და მათ ოჯახებს აძლევს კომპიუტერული პროგრამების და ტექნიკური აღჭურვილობის თამაშით სწავლის საშუალებას. აქ სხვადასხვა სირთულის ინტერაქტიული კომპიუტერული პროგრამების მრავალფეროვანი სპექტრი შეგიძლიათ დაათვალიეროთ და შინაც გაიტანოთ. კომპიუტერული თამაშების ცენტრების მიზანია ტექნოლოგიების გამოყენება ფიზიკური შეზღუდვების მქონე ბავშვების დასახმარებლად, რომ მათ შეძლონ ირგვლივ არსებული გარემოს კონტროლი.

„ლეკოტეკს“ ასევე აქვს სათამაშოებთან დაკავშირებული ცხელი ხაზი, რომელიც ეხმარება ოჯახებს და მეგობრებს სათამაშოების საჩუქრად არჩევაში ეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისთვის. შესაფერისი სათამაშოს და მასალის შერჩევის მსურველს ინდივიდუალური დახმარებისთვის შეუძლია უფასოდ დარეკოს „ლეკოტეკის“ რესურსების ცხელ ხაზზე 800-366-თამაში (TTY 847-328-0001) ორშაბათიდან პარასკევის ჩათვლით, დილის 9:00-დან საღამოს 4:00-მდე. www.lekotek.org

წყარო: Johnson, Christie, and Yawkey, *Play and Early Childhood Development*, 2/e pp. 170-171. Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright© 1999 by Pearson Education. Reprinted by permission of the publisher.

თამაში და შეფასება

შეფასება და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები ერთმანეთთან მჭიდროდ არიან დაკავშირებულნი, თავდაპირველი სკრინინგიდან (რომელიც პროფესიონალებს აფრთხილებს პოტენციური პრობლემების შესახებ), ბავშვების მიერ IFSP და IEP მიზნების და ამოცანების მიღწევაში პროგრესის შეფასების მუდმივ ძალისხმევამდე. ასეთ შემთხვევებში გამოიყენება შეფასებების მრავალფეროვნება, მათ შორის, სკრინინგი, დიაგნოსტიკა,

სპეციალური სერვისების მიღება, ინსტრუქციების და პროგრამების დაგეგმვა, განთავსება, მონიტორინგის პროგრამის ეფექტიანობა და პროგრამის საერთო შეფასება.

თამაშზე დამყარებული შეფასება. თამაშზე დამყარებული შეფასება ძალზე ეფექტიანია პატარა ბავშვებთან ბევრი აღნიშნული ფუნქციისთვის, რადგან ეს მართლაც ნამდვილი შეფასებებია და კარგად ეხამება NAEYC/NAECS/SDE რეკომენდაციებს. კონკრეტული კითხვები დაგვეხმარება ამ რეკომენდაციებში გარკვევაში (Hills, 1993):

- ემყარება თუ არა შეფასება პროგრამის მიზნებს და ამოცანებს?
- გამოიყენება თუ არა შეფასების შედეგები ბავშვების სასარგებლოდ - გეგმების შესამუშავებლად ინდივიდუალური ინსტრუქციებისთვის, ინსტრუქციების გასაუმჯობესებლად, ინსტრუქციების ინდივიდუალიზაციისთვის და ა.შ.?
- ეხება თუ არა შეფასება ყველა სფეროს - სოციალურ, ემოციურ, ფიზიკურ და შემეცნებით სფეროებს, ისევე როგორც მოსწავლეების გრძნობებს სწავლასთან დაკავშირებით?
- ემყარება თუ არა შეფასებები მასწავლებლის რეგულარულ დაკვირვებებს და ჩანაწერების წარმოებას ბავშვის ყოველდღიური საქმიანობის შესახებ, რომელიც ასახავს ქცევას დროის განმავლობაში?
- აქვს თუ არა ადგილი შეფასებას საკლასო ოთახში მიმდინარე ცხოვრების ფარგლებში?
- გამოყენებულია თუ არა შეფასებებში ინფორმაციის მრავალფეროვანი წყაროები ბავშვების შესახებ: მასწავლებელთან გასაუბრება, მშობლების მონაწილეობა, ბავშვების თამაში და დაკვირვებები?
- ასახავს თუ არა შეფასებები ინდივიდუალურ, კულტურულ და ლინგვისტურ მრავალფეროვნებას?
- კომფორტულად და თავისუფლად გრძნობენ თუ არა თავს ბავშვები შეფასების პროცესში?
- ფოკუსირებულია თუ არა შეფასებები ძლიერ მხარეებზე და შესაძლებლობებზე და არა მხოლოდ სისუსტეებზე?
- ეძლევათ თუ არა ბავშვებს შესაძლებლობა შეაფასონ შესწავლილი მასალა?
- განსაზღვრავს თუ არა შეფასება, რისი გაკეთება შეუძლია ბავშვს დამოუკიდებლად და რისი - კონსტრუქციული დახმარებით?
- გამოიყენება თუ არა შეფასების შედეგები ინსტრუქციული დაგეგმვისთვის?

თამაშზე დამყარებული შეფასებები ძირითადად იმიტომ აკმაყოფილებს ბევრ ასეთ რეკომენდაციას, რომ თამაში დაბალრისკიანი ღონისძიებაა (არ არსებობს სწორი ან მცდარი პასუხი; არავინ გეუბნებათ, რა არის სწორი და რა არა). არსებობს თამაშზე დამყარებული ბევრი შეფასება, მათ შორის, ჩვილების თამაშის განვითარების სკალა (Belsky & Most, 1981), თამაშის შეფასების სკალა (Fewell & Rich, 1987) და თამაშზე დამყარებული ტრანსდისციპლინური შეფასება (Linder, 1993). თამაშზე დამყარებული ტრანსდისციპლინური შეფასების მოკლე აღწერას ქვევით წარმოგიდგენთ.



სურათი: თამაშზე დამყარებული შეფასებები ძალზე ეფექტიანია პატარა ბავშვების შემთხვევაში, რადგან ისინი მართლაც ნამდვილი შეფასებებია და კარგად ეხამება NAEYC/NAECS/SDE რეკომენდაციებს.

თამაშზე დამყარებული ტრანსდისციპლინური შეფასება. თამაშზე დამყარებული ტრანსდისციპლინური შეფასება (TPBA) ტონი ლინდერმა ექვს წლამდე ასაკის ბავშვებთან გამოსაყენებლად შეიმუშავა. ეს მეთოდი თანაბრად მისაღებია ტიპურად განვითარებადი ბავშვებისთვის, რისკის ქვეშ მყოფი ბავშვებისთვის და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისთვის. ფასდება შემეცნებითი, სოციალურ-ემოციური, საკომუნიკაციო/ენობრივი და სენსორულ-მოტორული მხარეები. მიღებული მონაცემები შეიძლება გამოსადეგი იყოს სხვადასხვა მიზნებისთვის, მათ შორის, ბავშვის IFSP -ის და IEP-ის შესაფასებლად (Linder, 1993).

შეფასებაში მონაწილე პროფესიონალების გუნდი ბავშვს განიხილავს და აფასებს თამაშის პროცესში. მიუხედავად იმისა, რომ გუნდი შედგება სხვადასხვა სფეროს წარმომადგენელი პროფესიონალებისგან, მის თითოეულ წევრს უნდა ჰქონდეს ცოდნა ყველა შესაფასებელი სფეროს შესახებ და უნდა იცოდეს, როგორ შეაფასოს ბავშვი თითოეული მიმართულებით. გუნდში შედის ბავშვის მშობელი და სამი პროფესიონალი მაინც: მეტყველების სპეციალისტი, ოკუპაციური ან ფიზიკური თერაპევტი და მასწავლებელი ან ფსიქოლოგი. ამასთან ერთად,

ბავშვის სპეციალური საჭიროებებიდან გამომდინარე, გუნდის მუშაობაში შეიძლება ჩაერთოს სოციალური მუშაკი, ფსიქიატრი ან თვალის სპეციალისტი. გუნდის ერთ-ერთი წევრი არის წამყვანი ფასილიტატორი; მეორე წევრი პროცესს უხსნის მშობლებს და ხელს უწყობს მათ ჩართულობას შეფასებაში.

თამაშზე დამყარებული ტრანსდისციპლინური შეფასება (TPBA) ხორციელდება კარგად აღჭურვილ ბუნებრივ სათამაშო გარემოში, სადაც გუნდმა შეიძლება შეაფასოს ბავშვის რეალური ქცევა და როგორც თანატოლებთან, ისე გარემოსთან ურთიერთქმედება, სათამაშოების მრავალფეროვნების და სათამაშო მასალების ჩათვლით. ეს უკანასკნელი მოიცავს როლური თამაშების (დრამატული) ისეთ ატრიბუტებს, როგორებიცაა მცირე მაგიდები, სკამები, ნიჟარა, ღუმელი, თოჯინის საწოლები (ტრადიციული სახლის ატრიბუტები); გამოსაპრანჭი ატრიბუტები, ტელეფონები, საბნები, მინიატურული სახლები, ავტოფარეხები, ფერმის მოწყობილობები, თოჯინები, ტრადიციული ნაკრები მსუბუქი და სატვირთო ავტომობილებით, მრავალფეროვანი კუბურები და კარგად აღჭურვილი სამხატვრო კუთხე. ქვიშისა და წყლის მაგიდა, მანიპულაციური სათამაშოებით და თავსატეხებით და დიდი მოტორული აღჭურვილობა, როგორიცაა „სტეპი“, ბურთები, ტანვარჯიშის დვირი, სამთვლიანი ველოსიპედი ასრულებს აღჭურვილობის ჩამონათვალს.

თვითონ შეფასება ექვსი ფაზისგან შედგება, რომელთა განხორციელებასაც სამოციდან ოთხმოცდაათ წუთამდე სჭირდება, ესენია: არასტრუქტურული ფასილიტაცია, სტრუქტურული ფასილიტაცია, ბავშვი-ბავშვი ურთიერთქმედება, მშობელი-ბავშვი ურთიერთქმედება, მოტორული თამაში და წახემსება. დაკვირვებასთან დაკავშირებული მითითებები გამოიყენება მათი დაკვირვებების შესაფასებლად და ქულის მისანიჭებლად. ქულების ჩასანიშნად ასევე გამოიყენება დაკვირვების ცხრილებიც. თუ არის ამის შესაძლებლობა, თითოეული სესია უნდა გადაიღონ ვიდეოკამერით.

- *1-ლი ფაზა: არასტრუქტურული ფასილიტაცია (20-25 წუთი).* წამყვანი ცდილობს ბავშვების ჩართვას არასტრუქტურულ თამაშში და ბავშვს აძლევს თამაშის წარმართვის საშუალებას. ბავშვი თავისუფალია თამაშის ადგილისა და მასალის არჩევაში; საუკეთესო დონის თამაშის მისაღწევად, წამყვანი, ბავშვის წახალისების პარალელურად, მასთან ამყარებს ურთიერთგაგებაზე აგებულ ურთიერთობას.
- *მე-2 ფაზა: სტრუქტურული ფასილიტაცია (10-15 წუთი).* ამ ფაზაში სათამაშო მასალები ისევ გამოიყენება, აქტივობებიც მაქსიმალურად უნდა წააგავდეს თამაშს და ინიცირებული უნდა იყოს ბავშვის მიერ, მაგრამ წამყვანი ბავშვს უკვე კონკრეტული დავალებების შესრულებას სთხოვს და 1-ლი ფაზისგან განსხვავებით, ასევე უსვამს მას შეკითხვებს შემეცნებით სფეროებთან, ენასთან და მოქმედებებთან დაკავშირებით.
- *მე-3 ფაზა: ბავშვი-ბავშვი ურთიერთქმედება (5-10 წუთი).* აქ ბავშვი ეთამაშება მეორე ბავშვს არასტრუქტურულ თამაშს. მეორე ბავშვი უნდა იყოს მისივე სქესის და განვითარების დონის. მას უნდა იცნობდეს ის ბავშვი, რომელსაც აფასებენ. ამ ფაზის მიზანია ბავშვის სოციალურ განვითარებაზე დაკვირვება და მისი შეფასება. წამყვანი,

ზოგადად, მიჰყვება ბავშვის მოქმედებას, მაგრამ იმ შემთხვევაში, თუ ორ ბავშვს შორის ბუნებრივად არ დამყარდა ურთიერთქმედება, ის თავად შეეცდება მის ინიცირებას.

- *მე-4 ფაზა: მშობელი-ბავშვი ურთიერთქმედება (10 წუთი).* ამ ფაზაში, ერთ-ერთი ან ორივე მშობელი ეთამაშება ბავშვს, ისე როგორც სახლში. თამაშის დაწყებიდან ხუთ წუთში მშობლები ეუბნებიან ბავშვს, რომ უნდა წავიდნენ, მაგრამ მალე დაბრუნდებიან. თან აკვირდებიან ბავშვის რეაქციას მაშინაც, როცა უმაგათოდ რჩება და მაშინაც, როდესაც რამდენიმე წუთის შემდეგ მშობელი მასთან ბრუნდება. ამის შემდეგ მშობელი ასრულებს უფრო სტრუქტურირებულ, უცნობ და რთულ დავალებას ბავშვთან ერთად და კვლავ აკვირდება ბავშვის ქცევას.
- *მე-5 ფაზა: მოტორული თამაში (10-20 წუთი).* თავდაპირველად ბავშვი ერთვება არასტრუქტურირებულ მოტორულ თამაშში მოტორული აღჭურვილობის სხვადასხვა ელემენტებით; შემდეგ წამყვანი ბავშვს პირდაპირ რთავს თამაშის აქტივობებში, რომლებიც ცხადი არ ყოფილა არასტრუქტურირებულ თამაშში. დამატებითი მონაცემების მოსაპოვებლად, ბავშვის ფიზიკური განვითარების და უნარების შესახებ, ამ დროს სესიას შეიძლება შეუერთდეს ფიზიოთერაპევტიც.
- *მე-6 ფაზა: წახემსება (5-10 წუთი).* ამ დროს ბავშვს შეიძლება შემოუერთდეს ბავშვი, რომელთან ერთადაც თამაშობდა მე-3 ფაზის განმავლობაში. გუნდი დაინტერესებულია ბავშვის სოციალური ურთიერთქმედებით, დამოუკიდებლობის უნარებით და ადაპტაციური ქცევით.

თამაშის სესიის დასრულების შემდეგ გუნდი აანალიზებს ვიდეოფირს, უკავშირებს დაკვირვებებს და ქულებს ერთმანეთს, ავსებს შემაჯამებელ ცხრილებს და შეიმუშავებს წინასწარ რეკომენდაციებს, რომლებიც წარმოდგენილი იქნება ოფიციალურ ანგარიშში (Linder, 1993). ეს ანგარიში შემდეგ გამოიყენება IEP, IFSP შემუშავების ან კონკრეტული შეზღუდვების დიაგნოსტიკისთვის, ან გამოიყენება როგორც წყარო, პროგრამის ვარიანტებისა და დიზაინისთვის.

თამაშის თერაპია

თუ თამაშის საბაზისო პარამეტრები უპირისპირდება შედარებით უფრო ქცევით და რედუქციონისტულ მიდგომას შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების მიმართ, მაშინ თერაპიის თეორიული საფუძველი კიდევ უფრო მეტად არის იგნორირებული. ზიგმუნდ ფროიდის, კარლ იუნგის, ვირჯინია ექსლანის და კარლ როჯერის მსგავსი თეორეტიკოსები კიდევ უფრო ნაკლებად თავსებადნი არიან შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებთან მუშაობის ECSE შეხედულებასთან. ამას სხვადასხვა მიზეზი აქვს, ბევრი მათგანი იმ მიზეზის იდენტურია, რომლის გამოც სპეციალური განათლების სფერო სვამს კითხვებს თამაშის ღირებულებასთან დაკავშირებით. რამდენადაც თერაპია (ქცევითი თერაპიის გარდა) ეხება ბავშვში მიმდინარე შეუმჩნეველ ცვლილებებს, რთულია მიზნების და ამოცანების დასახვა,

პროგრესის ასახვა და ანგარიშვალდებულება. თუმცა, თამაშის თერაპია ლეგიტიმური პროცესია და გამოიყენება ბევრი პროფესიონალის მიერ, რომელთაც უწევთ მუშაობა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებთან, განსაკუთრებით, შეურაცხყოფის, სექსუალური ძალადობის, უგულვებელყოფის, არასრულფასოვანი ოჯახის, დაშორებული მშობლების, სიბრაზის მსხვერპლ, მინდობით აღზრდილ და ნაშვილებ ბავშვებთან.

თამაშის თერაპია მოიცავს ბავშვის დახმარებას, რომ მან გამოხატოს საკუთარი გრძნობები, წინააღმდეგობა და პრობლემები (Axline, 1969). თამაში გამოიყენება იმიტომ, რომ ის არის ბავშვებისთვის თვითგამოხატვის ბუნებრივი პროცესი, რომელიც მათ აძლევს საშუალებას მონაწილეობა მიიღონ სასიამოვნო, მათ მიერ წარმართულ აქტივობაში. ამის პარალელურად თერაპევტი აკვირდება მათ და განმარტავს ბავშვების ქცევას. თამაშის თერაპია თერაპიის ნაწილია, რომელიც ასევე მოიცავს არტთერაპიას, მუსიკალურ თერაპიას და საცხენოსნო თერაპიასაც კი.

არსებობს თამაშის თერაპიის სხვადასხვა სახეობა, მაგრამ ყველა მათგანს აერთიანებს რამდენიმე საერთო მახასიათებელი. პირველი, თამაშის ყველა სახის თერაპია უშვებს, რომ ბავშვის მიერ თამაშის სესიაზე ნათქვამი და შესრულებული მოქმედება მნიშვნელოვანია ბავშვისთვის. თერაპევტის წინაშე არსებული გამოწვევა ამ მნიშვნელობის გაშიფვრაში და შემდეგ მისი ბავშვის ქცევაზე ზემოქმედების გარკვევაში მდგომარეობს, განსაკუთრებით ეხება ეს მიზნობრივ ქცევას, რომელზე რეაგირებასაც ცდილობს თერაპევტი სესიის მსვლელობისას. მეორე, თამაშის ყველა სახის თერაპია ითვალისწინებს თერაპევტს, მაგრამ სახლობანას თამაშის დროს თერაპევტი ასრულებს მშობლის როლს. მიუხედავად იმისა, რომ თამაშის თერაპევტებს შესწავლილი აქვთ სხვადასხვა დისციპლინები და გავლილი აქვთ სხვადასხვა ტრენინგი, ვირჯინია ექსლაინის მიხედვით (1969), თამაშის თერაპევტი უნდა აკმაყოფილებდეს შემდეგ მოთხოვნებს:

- მას უნდა ჰქონდეს თბილი, ნდობით განმსჭვალული ურთიერთობა ბავშვთან;
- მან ბავშვი უნდა მიიღოს ისეთი, როგორც ის არის;
- ის უნდა იყოს მგრძობიარე ბავშვის გრძნობების მიმართ და უნდა შეეძლოს ამ გრძნობების გამოხატვა ბავშვისადმი;
- მას უნდა ესმოდეს, რომ თერაპია ნელი პროცესია;
- ის უნდა იძლეოდეს მხოლოდ ისეთ მითითებებს, რომლებიც საჭიროა დადებითი დამოკიდებულების დასამყარებლად თერაპევტსა და ბავშვს და ასევე მათ შორის, ვისაც სჭირდება რეალობასთან გამკლავება (არ გამოიწვიონ უწესრიგობა, არ აურიონ დრო და ა.შ.).

არსებობს სხვადასხვა მიდგომა თამაშის თერაპიის მიმართ, მათ შორისაა:

- *ფსიქოანალიტიკური მიდგომა.* ამ მიდგომაში თერაპევტი იძლევა ბავშვის თამაშის და სიტყვების ინტერპრეტაციას, რათა განსაზღვროს ბავშვის ქვეცნობიერი წინააღმდეგობა. თერაპევტი იშვიათად ერევა პირდაპირ, მაგრამ დასკვნებს აკეთებს ბავშვის თამაშთან დაკავშირებით: მაგალითად, „შენ ძალიან გაგაბრაზა ამ სათამაშომ.“

ეს მიდგომა საკმაოდ პოპულარულია როლური თამაშის სფეროში ბევრ სკოლამდელ პროგრამაში, განსაკუთრებით სკოლამდელ თერაპიულ პროგრამებში.

- *მოთამაშე ჯგუფების მიდგომა.* მოთამაშე ჯგუფების მიდგომაში ჯგუფის დინამიკა ემატება პროცესს და მიუთითებს, რამდენად კარგად თამაშობენ ბავშვები ერთად და რამდენად კარგად გამოხატავენ საკუთარ გრძნობებს სხვა ბავშვების მიმართ.
- *ქცევითი მიდგომა.* ეს მიდგომა არ არის მკაცრად განსაზღვრული თამაშის თერაპიის მიდგომა, რადგან თერაპევტი აკონტროლებს სესიას. თერაპევტი იყენებს ქცევით პირობითობას ბავშვის ქცევის შესაცვლელად იმ იმედით, რომ როდესაც ბავშვი დაბრუნდება პრობლემის გამომწვევ სიტუაციაში (მაგალითად, თამაშის დროს ჩხუბი თანატოლებთან), ის გამოიყენებს სესიის დროს შესწავლილ ქცევებს და თამაშის დროს აღარ შექმნის პრობლემას.

ქვიშით თამაშის თერაპია

ქვიშით თამაშის თერაპია თამაშის ფსიქოანალიტიკური თერაპიის ერთ-ერთი სახეობაა. მას აქ თამაშის თერაპიული ღირებულების მნიშვნელობის საჩვენებლად და სტუდენტებისთვის იმ მიდგომის გასაცნობად განვიხილავთ, რომელიც შემდგომ ზოგიერთ ბავშვთან შეიძლება გამოიყენონ. რა თქმა უნდა, მასწავლებლები არ არიან კვალიფიციურები კონკრეტული თამაშის თერაპიის ჩასატარებლად. ქვიშაში თამაში ემყარება ფროიდის თანამედროვის, შვეიცარიელი ფსიქიატრის, კარლ გ. იუნგის თეორიებს, რომელიც ასევე სწავლობდა ქვეცნობიერს და ქვეცნობიერის გავლენას პიროვნების ქცევაზე. იუნგი ქვეცნობიერ აზროვნებას განიხილავდა როგორც გარკვეული ძალის შემცველს, რომელსაც მიჰყავდა ადამიანი მთლიანობისკენ, ზრდისა და პოტენციალისკენ (Allan & Brown, 1993) და ასევე, როგორც დამოუკიდებელ ერთეულს, რომელსაც შეუძლია საკუთარი თავის განკურნება. მისი აზრით, პიროვნების ფსიქიკა ვლინდება მისი ოცნებების და შემოქმედებითი პროცესის საშუალებით, მათ შორის, ობიექტებით და სიმბოლოებით თამაშით.

იუნგის აზრით, ფსიქიკა შედგება ეგოსგან (ცნობიერი აზროვნება), პიროვნების ქვეცნობიერისგან (ქვეცნობიერი პიროვნული გამოცდილებების ნაკრები) და კოლექტიური ქვეცნობიერისგან (სხვადასხვა არქეტიპების ნაკრები). იუნგის მიხედვით, ადამიანები მუდმივად ჩართულები არიან მოწინააღმდეგე მხარეებს შორის ბრძოლაში, ოჯახის, სკოლის, თანატოლების, სამუშაოს და ა.შ. გარე სამყაროს და გრძნობების, სურვილების და ემოციების შინაგან სამყაროს შორის. იმ პიროვნებას ან ბავშვს, რომელიც გადის იუნგის თერაპიას, თერაპევტი ეხმარება ამ ორი საწინააღმდეგო ძალის დაბალანსებაში, რომ მან განივითაროს ახალი დამოკიდებულება საკუთარი თავის, სხვების და სამყაროს მიმართ.

ქვიშით თამაშის თერაპიაში თამაშის პროცესი ქვიშის ობიექტებით გამოხატავს პიროვნების შიდა ქვეცნობიერს ცნობიერ უსიტყვო დონეზე. ამდენად ქვიშით თამაში შესაძლებელს ხდის ფართო ხედვის ჩამოყალიბებას ქვეცნობიერის შესახებ უფრო უკეთესად, ვიდრე ეს

შესაძლებელი იქნებოდა მხოლოდ სიტყვების საშუალებით (Kalff, 1993). თერაპევტი მიმართავს სიმბოლოების ინტერპრეტაციას, რომლებიც ცხადად ვლინდება ბავშვის თამაშში, რომლებიც მრავალგანზომილებიანია და წარმოადგენს ემოციების და გამოცდილებების კლასტერს (Kalff, 1993).

ქვიშით თამაშის თერაპიაში ბავშვი ირჩევს მინიატურულ ფიგურებს, რომლითაც სურს თამაში და შემდეგ ქმნის სცენას ქვიშაში, ქვიშით ავსებული დიდი კონტეინერის სახით. 10.7 ჩანართში ჩამოთვლილია ზოგიერთი მინიატურული ფიგურა, რომელიც გამოიყენება ქვიშით თერაპიის დროს. ბავშვს შეუძლია აირჩიოს მუშაობა მშრალ ან სველ ქვიშაში. თერაპევტი არ იძლევა მიმართულებას, გარდა იმის მითითებისა, რომ ბავშვს თავისუფლად შეუძლია ყველაფრის გაკეთება, არ არსებობს სწორი ან არასწორი პასუხი. ზოგი ბავშვი საუბრობს სესიის განმავლობაში; ზოგიერთი ჩუმიად თამაშობს. ბავშვის წასვლის შემდეგ თერაპევტი ქვიშაში ნამუშევარს სურათს უღებს და მინიატურულ ფიგურებს თაროებზე აბრუნებს. სესიის დროს თერაპევტის ბავშვების შორიახლოს, ჩუმიად ჯდომა ემოციურ მხარდაჭერას და მის ფიზიკურ დასწრებას უზრუნველყოფს, მაგრამ იგი არ იძლევა მითითებებს ან ინტერპრეტაციებს. ქვიშაში თამაშის მიზანს ფსიქიკის დამოუკიდებელი გაჯანსაღებისთვის სრულიად უსაფრთხო ადგილის შეთავაზება წარმოადგენს (Family Psychological Consultants, 1992).

ჩანართი 10.7

ქვიშაში თამაშის ობიექტები

ცხოველები: გარეული, შინაური, ტყის, პრეისტორიული, ფანტასტიკის სფეროდან, ფერმიდან
მწერები: პეპლები, მუხლუხები, ფუტკრები, ობობები და ა.შ.

ჩიტები: მფრინავი, ბუდეში მყოფი, იხვები, არწივები, ფარშევანგები და ა.შ.

ზღვის ცხოველები: დელფინები, თევზები, ზვიგენები, ვეშაპები

რეპტილიები და ამფიბიები: ალიგატორები, ნიანგები, ბაყაყები, ხვლიკები, გველები და ა.შ.

შენობები და ხიდები: კოშკები, ციხესიმაგრეები, სახლები, სკოლები, იურტები, ქოხები და ა.შ.

მონსტრები: დრაკონები, ზღვის მონსტრები, ფანტასტიკური მონსტრები

ბარიერები: ღობეები, ეკრანები, კედლები, ნიშნები და ა.შ.

კვერცხები და საკვები: ყველა კულტურიდან

მცენარეები: ხეები, პალმის ხეები, მოყვავილე ხეები, ყვავილები, წყალმცენარეები, კაკტუსები

მთები, გამოქვაბულები, ვულკანები

ავტომანქანები: ავტობუსები, ავტომობილები, სახანძრო მანქანები, პოლიციის მანქანები, სასწრაფო დახმარების მანქანები და ა.შ.

ადამიანები: მულტიკულტურული, სხვადასხვა ასაკის, ტრანსფორმირები, მებრძოლთა ფიგურები, ორივე სქესის სპირიტუალური სიმბოლოები: სანთლები, სხვადასხვა რელიგიის ხატები, ქალღმერთები, ღმერთები და ა.შ.

წყარო: (Family Psychological Consultants, 1992).

თერაპევტი ბავშვის ქვიშაში თამაშს რამდენიმე სესიის განმავლობაში განმარტავს. კალფის (1993) თანახმად, თერაპევტმა ამ ინტერპრეტაციებისთვის უნდა გამოიყენოს ოთხი ფუნქცია: აზროვნება (რაციონალური), ინტუიცია, გრძნობა და განცდა. მიუხედავად იმისა, რომ ზოგიერთი ინტერპრეტაცია ემყარება სცენის შექმნაში ბავშვის ჩართულობის პროცესს,

უმეტესობა ეფუძნება ქვიშის სცენების ინტერპრეტაციას. ზოგიერთი ასეთი ინტერპრეტაცია დამყარებულია შემდეგზე (Kalff, 1993):

- თერაპევტის გრძნობითი რეაქცია. როგორია თერაპევტის რეაქცია მთლიანობაში სცენის ან ინდივიდუალური ელემენტების მიმართ: ცივი, თბილი, მოწყენილი, დაბნეული და ა.შ.?
- სივრცის ათვისება. როგორ განათავსა ბავშვმა მინიატურები ყუთში: მთელი სივრცე მოიცვა, ცალ-ცალკე დააჯგუფა, მოახდინა კონცენტრირება ცალკეულ ადგილებში და ა.შ.?
- სველი ან მშრალი ქვიშის გამოყენება.
- ფორმები ქვიშაში და ობიექტების განლაგება. მრგვალი და წრიული ფორმები ჭარბობს თუ სწორი ხაზები და კუთხეები? შემდეგ, ეს ობიექტები თავისუფლად არის განაწილებული თუ განლაგებულია მკაცრი, გეომეტრიული ფორმების სახით?
- ფიგურების გამოყენება. რომელი ფიგურები გამოიყენება და რა სიმბოლური დატვირთვა აქვს ამ ფიგურებს?
- ფიგურების სივრცეში განლაგება. როგორია ობიექტების ერთმანეთთან სიახლოვე, როგორია მანძილი მათ შორის და ლოგიკურად უკავშირდებიან თუ არა ისინი ერთმანეთს თუ არ არიან ერთმანეთთან დაკავშირებული?
- მთელი პროცესის კონტექსტი. ინდივიდუალური სცენა უნდა განიხილებოდეს სცენების კონტექსტში, რომლებიც გამოვლინდა სესიამდე და სესიის შემდეგ, რაც შეიძლება აისახოს ფოტოგრაფიულადაც.

ქვიშით თამაშში გამოყენებულ ყველა მინიატურას აქვს სიმბოლური მნიშვნელობა და დამყარებულია ზღაპრებზე, მითოლოგიაზე, რელიგიაზე და ოცნებებზე. 10.8 ჩანართი განმარტავს ზოგიერთ სიმბოლურ მნიშვნელობას.

ჩანართი 10.8

ქვიშით თამაშის ინტერპრეტაციაში გამოყენებული სიმბოლური მნიშვნელობები

წყალი: თავისუფლება, ემოციურობა, მღელვარება, პრიმიტიულობა, სვედიანობა, რეგრესულობა

ჯარისკაცები: კონფლიქტი, აგრესია, სიცოცხლე/სიკვდილი, ძალა

ცხოველები (შინაური): ოჯახი, დამოკიდებულება, შესაბამისობა

ავტომანქანა: მოძრაობა, ძალა, მოგზაურობა, ოჯახი, გაქცევა

თოჯინები: თვითიდენტიფიკაცია, რეგრესია, მეგობრობა, სიახლოვე, და-მეები

მონსტრები: შიში, უცნობი, მეგობრული, საიდუმლო, ძალა, ფანტაზია, აგრესია, შურისძიება

სათამაშო დათუნები: თბილი, მზრუნველი, უსაფრთხოება, შესაბამისობა, დაცვა

მდედრობითი: დედასთან, მასწავლებელთან, დებთან, დეიდებთან და ა.შ. დაკავშირებული თემები

ბავშვი: ზრუნვა, და-მმა, კონკურენცია, რეგრესია

მამრობითი: მამასთან, ძმასთან, მასწავლებლებთან და ა.შ. დაკავშირებული თემები

თერმომეტრი: კრიზისი, დახმარების საჭიროება, არჩევანის საჭიროება, ავადმყოფობა
დინოზავრი: ისტორია, სიკვდილი, ძალა, შიში, გადარჩენა, დანაკარგი, გადაშენება
მზის სათვალე: დამალვა, თავიდან აცილება, მანძილი, უსაფრთხოება
წყარო: (Family Psychological Consultants, 1992).

ქვიშაში თამაშის თერაპეუტი ბავშვის ქვიშაში თამაშის სესიებზე დაკვირვებისას იყენებს საკუთარ ინტერპრეტაციას, რომ განსაზღვროს ბავშვის პროგრესი, აღმოუჩინოს მას დახმარება და ხელი შეუწყოს პრობლემური საკითხების მართვაში. კონკრეტული შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისთვის ქვიშაში თამაშის არჩევა თერაპეუტის დასკვნებს ემყარება. მხოლოდ ის ადამიანები, ვისაც გავლილი აქვთ ტრენინგი ქვიშით თამაშის თერაპიაში, შეიძლება იყენებდნენ ამ მიდგომას.

ჯგუფური თამაშის თერაპია

ჯგუფური თამაშის თერაპია ბავშვებისთვის წარმოადგენს სოციალურ და ფსიქოლოგიურ პროცესს. ბავშვები ერთმანეთს ჯგუფური თამაშის თერაპიისთვის გამოყოფილ ოთახში ეთამაშებიან. ჯგუფური თამაშის თერაპიის მიზანია, ხელი შეუწყოს ბავშვების როგორც ინდივიდუალურად, ისე სხვა ბავშვებთან დადებითი ურთიერთობების დამყარების გზით, განვითარებას. ჯგუფური თამაშის თერაპიაში ბავშვები ჯგუფში შემავალი სხვა ბავშვების ურთიერთობებზე და თამაშზე დაკვირვებით სწავლობენ. შემდეგ უსაფრთხო, არაშემფასებელ გარემოში ცდიან და იყენებენ ამ ახალ ქცევებს. არსებობს იმედი, რომ თერაპიის ფარგლებს გარეთ, რეალურ ცხოვრებაში, ისინი უფრო მეტად ჩაერთვებიან პროსოციალურ თამაშში. თამაშის თერაპიაში არ არსებობს ჯგუფის მიზნები, ჯგუფის ერთიანობა და სოლიდარობა არ არის საჭირო პროგრესის მისაღწევად (Landreth, 2002).

ჯგუფური თამაშის თერაპია ხშირად გამოიყენება ინდივიდუალურ თერაპიასთან ერთად; ის ასევე გამოიყენება ბევრ სასკოლო სისტემაში, როგორც ბავშვების იმ ჯგუფისთვის საჭირო თერაპია, რომელიც მსგავსი პრობლემების წინაშე დგას.

შვილთან ურთიერთობის თერაპია

ბავშვთა თერაპიის ისტორია ყოველთვის მიმართავდა ძალისხმევას, მშობლებისთვის ესწავლებინათ, როგორ ემოქმედათ შინ, თერაპეუტების მსგავსად (Landreth, 2002). მშობლების თერაპეუტებად წარმოდგენა ემყარება ემოციურ კავშირს მშობელსა და შვილს შორის, რომელიც პოტენციურად გაცილებით ძლიერია ვიდრე კავშირი თერაპეუტსა და ბავშვს შორის. ბავშვთან ურთიერთობის თერაპია იყენებს თამაშს, როგორც საშუალებას ბავშვსა და მშობელს შორის ურთიერთქმედებისთვის და მათ შორის ურთიერთობის დასამყარებლად (Landreth, 2002). ბავშვთან ურთიერთობის თერაპია ტიპურად გამოიყენება ორიდან ათ

წლამდე ბავშვებთან და წარმოადგენს თამაშის ყოველკვირეულ სესიას, რომელიც ფოკუსირებულია ბავშვის თამაშზე. ამ სესიების მიზანია, მშობელსა და ბავშვს შორის ურთიერთობა ბავშვის განვითარების შესაცვლელად გამოიყენებოდეს. „ამოცანა მდგომარეობს მშობლის დახმარებაში, რომ მან შეძლოს ბავშვთან იმგვარი ურთიერთობის დამყარება, რომ გახსნას ბავშვის საკუთარ თავზე მიმართული, კონსტრუქციული, პროგრესული, შემოქმედებითი, თვითგაჯანსაღების შესაძლებლობა“ (Landreth, 2002, გვ. 370).

მშობელი სწავლობს, როგორ შექმნას მხარდამჭერი, არაშემფასებლური კლიმატი და შემდეგ ბავშვს მისცეს საშუალება წარმართოს სპეციალური თამაშის სესია. მშობელი სწავლობს ბავშვის პერსპექტივის გამოყენებას და მისი ძალისხმევის პატივისცემას, გაიზარდოს და გაჯანსაღდეს. ოცდაათწუთიან სესიებზე ბავშვი ახდენს თამაშის აქტივობის ინიცირებას და მის წარმართვას და თავისუფალია საკუთარი თავის ნებისმიერი ფორმით გამოხატვაში, რომელსაც თავადვე ირჩევს მკაფიო გონივრულ ფარგლებში. თამაშის დროს მშობელი ამხნეებს და აძლიერებს ბავშვს. თამაშის სესია დაგეგმილია შემდეგნაირად:

1. ბავშვი წარმართავს თამაშს, მშობელი კი სიტყვიერად მიჰყვება, აძლიერებს თამაშს და დასკვნას აკეთებს ბავშვის თამაშის შესახებ. მშობელი არ იძლევა რჩევებს და არ სვამს კითხვებს.
2. მშობლის უმთავრესი ამოცანაა, ხაზი გაუსვას ბავშვის გრძნობებს და ფიქრებს და დააკვირდეს ბავშვს.
3. მშობელი სიტყვიერად გადმოსცემს ბავშვის განცდებს.
4. მშობელი ადგენს და აძლიერებს ლიმიტებს დროსთან დაკავშირებით, რათა ბავშვმა იზრუნოს სათამაშოებზე და არ დააზიანოს ისინი, ან მშობელს არ მიაყენოს ფიზიკური ტკივილი (Landreth, 2002).

ბავშვთან ურთიერთობის თერაპიის დროს გამოყენებულ სათამაშოებს შორისაა წებო, ფანქრები, ქაღალდი, მაკრატელი, ბავშვის ბოთლი, რეზინის დანა, თოჯინების ოჯახი, თოჯინის სახლი ავეჯით, სათამაშო ჯარისკაცი, მანქანა, თოჯინა, რომელიც თვალებს ახამხამებს, ექიმის ჩანთა, პირველადი დახმარების ჩანთა, სათამაშო ფული, თოკი, ფირი, გასაბერი თოჯინა „ბობო“, მარიონეტები, შინაური და გარეული ცხოველები, სასროლი რგოლები და ნიღბიანი ფიგურები. არ არის საჭირო რომ ეს სათამაშოები ახალი იყოს და მხოლოდ თამაშის სესიის განმავლობაში გამოიყენებოდეს. თამაშის სესიები უნდა ჩატარდეს ერთსა და იმავე დროს ყოველ კვირაში დროის წყვეტის გარეშე (აკრძალულია ტელევიზორი, სატელეფონო ზარი და ა.შ.) და სათანადო გარემოში, მაგრამ არა ბავშვის ოთახში. მშობლებმა, საკუთარ ბავშვებთან სამუშაოდ, შესაბამისი მომზადება უნდა გაიარონ; ბავშვთან ურთიერთობის თერაპიის მოდელი უზრუნველყოფს მშობლის ტრენინგს თამაშის თერაპევტის მიერ მცირე ჯგუფებში საკუთარ ბავშვთან მოთამაშე მშობელთან ერთად. ათკვირიანი მოდელი იდეალურად მიიჩნევა და მან დადებითი შედეგები გამოვლინა როგორც მშობელი-ბავშვის ურთიერთობის სტილის ცვლილების, ისე ბავშვის ქცევის კონკრეტული ცვლილების თვალსაზრისითაც (Landreth, 2002). აღნიშნული სესიები ხშირად ცვლის მშობლის ბავშვისადმი მოპყრობის სტილს.



ბავშვთან ურთიერთობის თერაპია მშობლებს ასწავლის, როგორ იმუშაონ საკუთარ შვილებთან

ბავშვთან ურთიერთობის თერაპია საშუალებას აძლევს პროფესიონალს უშუალო და კონკრეტული მითითებები მიაწოდოს მშობელს და უზრუნველყოს იგი საჭირო მხარდაჭერით. ამასთან ერთდ, ის უზრუნველყოფს არადირექტიულ, თამაშზე დამყარებულ მიდგომას, რომელიც მიმართულია ბავშვის ემოციურ და ფსიქოლოგიურ პრობლემებზე და ხელს უწყობს მშობლებს ბავშვთან მუშაობისას უფრო მეტად მხარდამჭერ, არაინვაზიურ მიდგომაზე გადასვლაში.

ადრეული ასაკის ბავშვების მასწავლებლები და თამაშის თერაპია

აღინიშნა, რომ მასწავლებლები ხშირად არ არიან კვალიფიციურები ბავშვებთან და მშობლებთან თერაპიის ჩასატარებლად, თუმცა თამაშის თერაპიიდან აღებულ იდეებს შეუძლია დახმარება გაუწიოს მასწავლებლებს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებთან მუშაობაში. საამისოდ, მასწავლებლებმა უნდა შეასრულონ შემდეგი:

1. გაერკვნენ თამაშის თერაპიის მნიშვნელობაში და უზრუნველყონ მხარდამჭერი, ურისკო, არასტრუქტურირებული გარემო, რომელშიც მსგავსი პროცესები შეიძლება განვითარდეს მათ კლასში და სათამაშო მოედანზე.

2. განახორციელონ თამაშის თერაპიის ინტერვენციის ადვოკატირება შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისთვის, რომელთათვისაც, მათი აზრით, სასარგებლო იქნება ასეთი ტიპის ინტერვენცია.
3. წახალისონ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების მშობლები, რომ მონაწილეობა მიიღონ ყველა ტიპის თამაშში თავიანთ შვილებთან ერთად.
4. დაარწმუნონ მშობლები როგორც სახლში, ისე ადრეული ბავშვობის პროგრამის ფარგლებში, თამაშის მნიშვნელობაში.
5. ბავშვებისთვის სათამაშოების და სათამაშო მასალების მრავალფეროვნების უზრუნველყოფა ნებისმიერ დროს. თამაშის ყველა სახის თერაპია მრავალფეროვან სათამაშოებს და სათამაშო მასალებს გულისხმობს. რადგან სათამაშოები და სათამაშო მასალები კულტურულად სპეციფიკური და რელევანტურია თითოეული ბავშვის ექსპერიმენტულ კონტექსტში, მასწავლებლებმა უნდა უზრუნველყონ, რომ მასალები ასახავდეს ორივე სქესს და მათი ბავშვების კულტურას და გამოცდილებას (Wardle, 2003a).

ყველაზე მნიშვნელოვანი ის არის, რომ თამაშის თერაპია ცხადად მიუთითებს ბავშვებისთვის არასაგანმანათლებლო დანიშნულების სხვადასხვა სათამაშოების საჭიროების (ის სათამაშოები რომელთაც არ გააჩნიათ კონკრეტული საგანმანათლებლო ამოცანები), ასევე დიდი დროის დათმობის საჭიროების შესახებ, თავისუფალ თამაშში ჩართვის მიზნით. დაბოლოს, თამაშის თერაპია უზრუნველყოფს სხვადასხვა გზას, რომლითაც მასწავლებლებს შეუძლიათ ბავშვების მხარდაჭერა თამაშის დროს და მათი დახმარება პროგრესის მიღწევაში პირდაპირი ჩარევის გარეშე (სიტყვიერი გამხნეება, ფიქრი, მოდელირება და უბრალოდ ფიზიკური დასწრება ბავშვის თამაშის პროცესში).

„Child Life” (ჰოსპიტლის ფსიქო-სოციალური) პროგრამები

თამაშის თეორიამ და კვლევამ ბევრი სასარგებლო იდეა შეიმუშავა მასწავლებლებისთვის ადრეულ ასაკში განათლების და სპეციალური განათლების პროგრამებსა და თამაშის თერაპიაში გამოსაყენებლად. აღნიშნულის მსგავსად, Child life პროგრამებმა ისარგებლა ბავშვის თამაშისა და უფროსების როლის კვლევის მტკიცებულებებით.

Child Life პროგრამები ემსახურება ჰოსპიტალიზებულ ბავშვებს. ამჯერად დაახლოებით ოთხასამდე ასეთი პროგრამაა შეერთებულ შტატებსა და კანადაში. ისინი ხელმისაწვდომია საავადმყოფოების სხვადასხვა განყოფილებებში, მათ შორის ინტენსიურ თერაპიაში, პედიატრიის, მიმღებ განყოფილებებსა და ამბულატორიულ კლინიკებში, ასევე ბავშვებისთვის, რომლებიც გრძელვადიან მკურნალობას გადიან სახლის პირობებში და ბავშვზე ზრუნვის პროგრამებში. საავადმყოფოებში მოვლის შესახებ პედიატრიის კომიტეტის ამერიკული აკადემიის (1993) რეკომენდაციას, რომ თამაშის ადეკვატური საშუალებები ხელმისაწვდომი იყოს ყველა პედიატრიულ დაწესებულებაში, ბავშვზე მზრუნველი სპეციალისტების მეთვალყურეობის ქვეშ (Hartley, 2002).

ბავშვთა პროგრამების ხანგრძლივი და საინტერესო ისტორია მომდინარეობს მეოცე საუკუნის პირველი ათწლეულებიდან. ეს პროგრამები დასაბამს იღებს ჰოსპიტალიზებული ბავშვებისთვის განკუთვნილი თამაშის პროგრამებიდან, რომლებიც მოქმედებდა ჯერ კიდევ 1917 წელს. ეს მოძრაობა განსაკუთრებით განმტკიცდა 1950-იან და 1960-იან წლებში მერი ბრუკსის და ემა პლანკის პიონერული ძალისხმევით, რომლებიც სავალდებულოდ მიიჩნევდნენ სამედიცინო პროფესიისთვის იმ ბავშვთა თამაშის საჭიროებასთან დაკავშირებით სათანადო ზომების მიღებას, რომელთაც ჰოსპიტალიზებულ მდგომარეობაში ყოფნა უწყევდათ (Thompson & Stanford, 1981).

ბავშვთა სპეციალისტები ჯანდაცვის დისციპლინათმორისი გუნდის წევრები არიან, რომლებიც ეხმარებიან მკურნალობის და ჰოსპიტალიზაციის საჭიროების მქონე ბავშვებს. ისინი იყენებენ თამაშის მნიშვნელობას ჰოსპიტალიზებული ბავშვების მომსახურებისთვის და თამაშს განიხილავენ როგორც აუცილებელ აქტივობას და არა როგორც სასიამოვნო დამატებითი აქტივობის სახესხვაობას. თამაში ბავშვებს საშუალებას აძლევს, რომ საავადმყოფოში, პასიურობის ნაცვლად (რასაც ხშირად აქვს ადგილი), აქტიურები იყვნენ. თამაში იმ მხრივაც მნიშვნელოვანია, რომ ის არის ერთგვარი ფანჯარა, საიდანაც შესაძლებელია პაციენტის ფიქრების და გრძნობების დანახვა, რაც საჭირო ინფორმაციას აწვდის ბავშვზე მზრუნველ მოზრდილებს. თამაშს ასევე შეუძლია პაციენტების დახმარება მათი მდგომარეობის უსიამოვნო მხარესთან გამკლავებაში. თამაში შესაძლებელს ხდის სოციალურ ურთიერთქმედებას, ცხოვრების და სოციალური განვითარების მიმდინარეობას, თავდავიწყება კი თამაშის მდგომარეობაში შეიძლება იყოს სტრესისგან განთავისუფლების კარგი შესაძლებლობა, რომელიც ბავშვს დაავიწყებს არსებულ მდგომარეობას და დააფიქრებს მომავალი სასიამოვნო დღეების შესახებ.

საავადმყოფოში ყოფნა შიშისმომგვრელი გამოცდილებაა ბავშვისთვის და მას შეუძლია თამაშის და განვითარების შეფერხება. ბავშვთა სპეციალისტები მუშაობენ თამაშის წინაშე არსებული ფსიქოლოგიური ბარიერების დაძლევაზე, ისევე როგორც ფიზიკური პრობლემების გადალახვაზე, რომელიც დაკავშირებულია, მაგალითად, სამედიცინო ეტლთან ან საწოლთან მიჯაჭვულობასთან და ინტრავენური წვეთოვანის (IV) მიერთებასთან. ადაპტაცია იმგვარად ხორციელდება, რომ შესაძლებელს ხდიდეს თამაშს საავადმყოფოში სამედიცინო დაშვების ფარგლებში. მაგალითად, პატარა ბავშვი ინტრავენური წვეთოვანით (IV) შეიძლება ეწვიოს თამაშისთვის განკუთვნილ ოთახს ბავშვთა სპეციალისტის ან მშობლის მეთვალყურეობის ქვეშ და დააკვირდეს სხვა ბავშვების თამაშს ან გარკვეულ დონეზე ითამაშოს დამოუკიდებლად ან სხვებთან ერთად. ბავშვთა სპეციალისტები ხელს უწყობენ მდიდარ და მრავალფეროვან, განვითარების თვალსაზრისით შესაფერის თამაშს, რომელიც ითვალისწინებს ბავშვის სამედიცინო მდგომარეობას.

ფიზიკურად მიმზიდველი სათამაშო ოთახები საავადმყოფოში მყოფი ბავშვების მიერ ერთგვარ თავშესაფრად მიიჩნევა, სადაც ბავშვები და მშობლები იღებენ სარგებელს სხვა ბავშვებთან და მშობლებთან ურთიერთობით და თანატოლების მხარდაჭერით. სხვა ბავშვების და მათი მშობლების თამაშზე და ურთიერთობებზე დაკვირვებით, ბავშვებმა

შეიძლება ბევრი რამ შეიტყონ ოჯახების წუხილების და საჭიროებების, მღელვარებისა და ჰოსპიტალიზებული ბავშვების თამაშის სტილის შესახებ.

საავადმყოფოებში სათამაშო ოთახები მოწყობილია პირდაპირი და არაპირდაპირი თამაშისთვის და უშუალო გარემოში დისკუსიისთვის. აქ არის ბავშვის ზომიერ მორგებული ავეჯი და სათამაშოები, მათ შორის სამედიცინო ინსტრუმენტების ნაკრები; „ლეგოს“ ექიმი, მედდა და ოჯახის ფიგურები და ვიდეოთამაშები. Child Life პროგრამების ძირითადი დამახასიათებელი ნიშანია ის, რომ ისინი აღჭურვილია სათამაშოებით განვითარების სხვადასხვა საჭიროებების, ინდივიდუალური ინტერესების და თამაშის პრიორიტეტების შესაბამისად. სივრცე უნდა იყოს ადეკვატური და ხელმისაწვდომი ეტლით მოსარგებლე ან საწოლს მიჯაჭვული ბავშვებისთვის.

თამაშისთვის განკუთვნილი ოთახი მოითხოვს კარგ მართვას. ამაზე პასუხისმგებლობა ხშირად ეკისრება პერსონალის ასისტენტს, რომელიც უზრუნველყოფს ზოგად განმავითარებელ და მრავალფეროვან თამაშს (Hartley, 2002). ეს საშუალებას აძლევს ბავშვთა სპეციალისტებს, რომ თავისუფლად მოამზადონ ბავშვები სამედიცინო პროცედურებისთვის და იმუშაონ მშობლებთან და ბავშვებთან, რომლებიც საჭიროებენ დახმარებას. თამაში თოჯინებით და სამედიცინო ინსტრუმენტებით გამოიყენება განვითარებისთვის, სათანადო სწავლების და მდგომარეობასთან გამკლავების სტრატეგიების ხელშესაწყობად. მშობლები თანადადამხმარებლად მიიჩნევიან, რაც ბავშვთა სპეციალისტებს უფრო მეტი ოჯახის მომსახურების საშუალებას აძლევს.

ინდივიდუალური ოთახები და დერეფნები და საავადმყოფოს სხვა მონაკვეთები შეიძლება ასევე ასრულებდეს სივრცის როლს. ბავშვთა სპეციალისტები ეხმარებიან პაციენტებს ერთმანეთის ოთახების სტუმრობაში სათამაშოდ და არტპროექტების, თამაშების, საყვარელი ამბების ან თოჯინების შოუს გასაზიარებლად. სათამაშო მასალებით სავსე ყუთები, რომლებიც ხშირად შეიძლება დაინახოთ ექიმების და კლინიკების მოსაცდელ ოთახებში, ხელს უწყობს თამაშს და აძლიერებს სოციალურ ურთიერთობებს. ბავშვები ისეთი მასალების გამოყენებას ცდილობენ თვითგამოხატვისთვის, როგორებიცაა მარიონეტები, მუსიკალური ინსტრუმენტები, სამხატვრო მასალები, თოჯინები და როლური თამაშებისთვის განკუთვნილი მასალები. ბავშვთა სპეციალისტები ბავშვებს საკუთარი გრძნობების გამოსახატავად მრავალნაირი შესაძლებლობებით უზრუნველყოფენ და ბავშვებს საშუალებას აძლევენ გააცნობიერონ, რომ შესაძლებელია გქონდეს განსხვავებული გრძნობები და ეს ნორმალური და მისაღებია. ბავშვთა სპეციალისტების სერვისები და დაკვირვებები სხვადასხვა გარემოებებში დოკუმენტირებულია და შეტანილია ბავშვის სამედიცინო ბარათში (Hartley, 2002).

ჰოსპიტალიზებული ბავშვები ხშირად ირჩევენ ექიმობანას თამაშს. მაგალითად, ზოგიერთ ბავშვს ახალისებს რეალური სამედიცინო ინსტრუმენტების გამოყენება, როგორცაა ინტრავენური წვეთოვანი ნემსის გარეშე, სტეტოსკოპი და სხვა მასალები, თუმცა ზოგიერთი ბავშვი რეალურ ინსტრუმენტებს ზედმეტად საშიშად მიიჩნევს და ექიმობანას თამაშისთვის მათ სათამაშო ვარიანტებს ანიჭებს უპირატესობას. ორივე ეს შესაძლებლობა ბავშვს საშუალებას აძლევს გაიხსნას და განთავისუფლდეს შიშისა და მღელვარებისგან. თამაში

სამედიცინო თემაზე ბავშვს საავადმყოფოში ყოფნასთან დაკავშირებული გრძნობების გამოხატვაში ეხმარება და სამედიცინო ინსტრუმენტების მიმართ შიშსაც ამარცხებინებს.

ბავშვთა პროგრამებში მიმდინარე მნიშვნელოვანი ცვლილებები ასახავს ცვლილებებს დღევანდელ ჯანდაცვის სისტემაში, ხარჯების შემცირების სხვადასხვა ღონისძიებებზე რეაგირების ჩათვლით. მაგალითად, სულ უფრო მეტი ბავშვი სარგებლობს ამბულატორიული მომსახურებით და ბავშვები, რომლებიც ხანგრძლივად რჩებიან საავადმყოფოში, ჩვეულებრივ უფრო მწვავედ არიან ავად ან ვერ მოძრაობენ და ამგვარად, ნაკლებად აქვთ თამაშის შესაძლებლობა. გარდა ამისა, ჯგუფური თამაშისთვისაც ნაკლები დროა საავადმყოფოს სათამაშო რესურსოთახებში; ტექნოლოგიების მზარდი გამოყენებაც, პაციენტების მდგომარეობის მონიტორინგში გავლენას ახდენს თამაშის შესაძლებლობებზე. ამდენად, საავადმყოფოში თამაშისთვის სულ უფრო ნაკლები შესაძლებლობა რჩება.

ბავშვთა სპეციალისტები ამჟამად კვლავ მოითხოვენ საავადმყოფოებში მაღალი ხარისხის თამაშების დაბრუნებას. ისინი ახდენენ საავადმყოფოს სათამაშო ოთახების დეცენტრალიზაციას, ბავშვებს აწვდიან ასაწყობი თამაშების ნაკრებებს, რომელთა გამოყენებაც შეიძლება როგორც საავადმყოფოში, ისე მის ფარგლებს გარეთ, მათ შორის შინ ვიზიტის დროს. კავშირები მყარდება სხვა პროფესიონალებთან, რომლებსაც კონტაქტი აქვთ ქრონიკული დაავადებების მქონე ბავშვებთან მათთვის მაღალი ხარისხის და სტაბილური თამაშის შესაძლებლობების შესათავაზებლად ახალი და განსხვავებული ფორმებით. მშობლები, მასწავლებლები, და-ძმა ჩართულები არიან თამაშთან დაკავშირებულ გეგმებში. ბავშვთა პროგრამების ცვლილებების პროცესი გაჯერებულია ღრმა რწმენით ჰოსპიტალიზებული და ამბულატორიის პაციენტი ბავშვებისთვის თამაშის უდიდესი მნიშვნელობის მიმართ.

პატარა ბავშვების მასწავლებლებს ადრეული ასაკის სხვადასხვა პროგრამებში შეუძლიათ დახმარება გაუწიონ ქრონიკული დაავადებების მქონე ბავშვებს, რომელთაც ელით გრძელვადიანი ჰოსპიტალიზაცია, ისევე როგორც მათ ოჯახებს, ამ სტრესულ და დესტრუქციულ გამოცდილებასთან უკეთ გასამკლავებლად. დახმარება შესაძლებელია წინასწარ განსაზღვრული და შემდგომ დაგეგმილი საკლასო აქტივობებით, იმისათვის, რათა შერბილდეს ის შედეგები, რასაც გამოიწვევს ბავშვის მიერ პროგრამის გარკვეული დროით დატოვება. დახმარება მნიშვნელოვანია ბავშვის პროგრამაში ხელახალი ჩართვის დროსაც. ეს აქტივობები სასარგებლო იქნება როგორც ჰოსპიტალიზებული ბავშვისთვის, ისე მისი თანატოლებისთვისაც. ბავშვის კლასში დაბრუნების შემდეგ, მასწავლებელი დიდი ყურადღებით უნდა მოეკიდოს ბავშვის ოჯახისთვის ინფორმაციის გაზიარებას და სტრატეგიების შემუშავებას, ჰოსპიტალიზებული ბავშვისთვის თანატოლების ნეგატიური მოპყრობის გამო მიყენებული სავარაუდო სტრესის შესამცირებლად.

როდესაც ბავშვი ხანგრძლივი პერიოდით არის ჰოსპიტალიზებული, მასწავლებელს შეუძლია შეთანხმება ბავშვთა სპეციალისტთან ორმხრივი აქტივობების სათანადო დონეზე კოორდინაციისთვის. მასწავლებელმა და ბავშვთა სპეციალისტმა ტექნოლოგია შეიძლება გამოიყენონ კომუნიკაციის საშუალებად, ჰოსპიტალიზებული ბავშვის სასარგებლოდ. მასწავლებლებს ასევე შეუძლიათ გასვლითი ვიზიტის დაგეგმვა ადგილობრივ

საავადმყოფოში, სადაც სავარაუდოდ ბავშვი იმყოფება, რაც შესაძლოა შეუფასებელი ბაზა იყოს სოციალურ-დრამატული თამაშებისთვის ან სხვა აქტივობებისთვის, ასევე იყოს სოციალიზაციის შესანიშნავი გამოცდილება ბავშვებისთვის, რომლებიც იძულებულები არიან გარკვეული დრო გაატარონ საავადმყოფოში. საბავშვო წიგნები, მაგალითად, „ცნობისმოყვარე ჯორჯი საავადმყოფოში მიდის“, შესანიშნავია ამ სიტუაციისთვის.

რეზიუმე

დიდი კამათია თამაშის ადგილთან დაკავშირებით ადრეული ასაკის სპეციალურ განათლებაში. ეს დაძაბულობა მომდინარეობს სპეციალური განათლების და ადრეულ ასაკში განათლების სფეროებში არსებული განსხვავებული თეორიული და ფილოსოფიური საფუძვლებიდან და პროგრამული მიზნებიდან. ჩვენ გვჯერა, რომ ადრეულ ასაკში განათლება ბავშვების თამაშისთვის დიდი მნიშვნელობის მინიჭების ტრადიციით, შესაძლებელს გახდის თამაშის უკეთ ჩართვას საგანმანათლებლო ღონისძიებების დაგეგმვასა და განხორციელებაში ყველა ბავშვისთვის. საჭიროა თამაშზე დამყარებული არადირექტიული ინტერვენციები. უფრო მეტი ძალისხმევაა საჭირო შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების მშობლების დასახმარებლად, რათა მათ იცოდნენ, როგორ ითამაშონ საკუთარ შვილებთან და როგორ შეუწყონ ხელი მათ თამაშს. მასწავლებელთა მოსამზადებელი პროგრამები სპეციალურ განათლებასა და ადრეული ინტერვენციის პროგრამებში, საჭიროებს უფრო მეტი ყურადღების გამახვილებას ამ საკითხებზე. ადრეული ასაკის განათლების სპეციალისტებს შეუძლიათ ბევრი რამ ისწავლონ სპეციალურ სასწავლო პროგრამებში ჩართული მათი კოლეგებისგან, რათა უკეთესად იმუშაონ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებთან ინკლუზიურ გარემოში.

სხვადასხვა სპექტრის შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებს შეუძლიათ თამაშიდან უდიდესი სარგებლის მიღება, ოღონდ ამის მისაღწევად საჭიროა ცვლილებების განხორციელება, მათ შორის, პროფესიონალების მომზადება სამსახურის დაწყებამდე და მუშაობის პროცესში და თანამშრომლობის გაძლიერება რეგულარულ მასწავლებლებს, სპეციალური განათლების მუშაკებს, სხვა პროფესიონალებსა და მშობლებს შორის. სპეციალური განათლების სფერო, რედუქციონისტულ პარადიგმაზე დამოკიდებულებიდან, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებთან შედარებით უფრო კონსტრუქციული მუშაობის მიდგომაზე გადასვლას საჭიროებს, განსაკუთრებით იმ ბავშვებისთვის, ვისაც შეუძლია სარგებლის მიღება ინტეგრირებული და გამომწვევი მიდგომებიდან მათი სწავლის და განვითარების მიმართ.

თამაშის თერაპიის სფერო ასევე განიცდის ცვლილებას და განვითარებას. თერაპევტები სულ უფრო მეტად იყენებენ ახალ ტექნიკას მუშაობის პროცესში, მაგალითად, ქვიშაში თამაშის თერაპია გონებრივი, ემოციური და ფსიქოლოგიური პრობლემების მქონე ბავშვებთან და მათ ოჯახებთან. მიუხედავად იმისა, რომ ადრეული ასაკის ბავშვების მასწავლებლებს არ შეუძლიათ პირდაპირ თამაშის თერაპიის გამოყენება, მათ შეუძლიათ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების ოჯახების დაკავშირება თამაშის თერაპიის სპეციალისტებთან და პროგრამების განხორციელება, რომლებიც თერაპიული

დანიშნულების მქონე იქნება ყველა ბავშვისთვის (ეს ის პროგრამებია, რომლებიც შესაძლებელს ხდის სპონტანურ თამაშებსა და თავისუფალ თვითგამოხატვას). მათ შეუძლიათ წახალისონ მშობლები, ეთამაშონ საკუთარ ბავშვებს.

ბავშვთა პროგრამები კიდევ ერთი სფეროა, რომელშიც თამაში მეტად მნიშვნელოვანია და მასწავლებლები და სხვა პროფესიონალები კარგად უნდა იყვნენ ინფორმირებულები ჰოსპიტალიზებული მოსწავლეების საჭიროებების შესახებ. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ყველა ბავშვის, მათ შორის იმ ბავშვების დასახმარებლად, ვინც ადრეული ინტერვენციის, ბავშვთა თერაპიის ქვეშ ან საავადმყოფოსა და ბავშვთა პროგრამებში იმყოფება, მშობლები და ოჯახები სრულად უნდა ჩაერთნენ.

პროექტები და აქტივობები

1. დააკვირდით შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებს, რომლებიც გადაჰყავთ რეგულარულ ადრეული ასაკის პროგრამაში. გაესაუბრეთ მასწავლებელს ბავშვის შეზღუდვების და იმ გზების შესახებ, რომლითაც მასწავლებელი ახდენს მასალების და ინსტრუქციების ადაპტაციას ბავშვის საჭიროებების დასაკმაყოფილებლად.
2. რატომ არის თამაში კრიტიკულად მნიშვნელოვანი შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პატარა ბავშვებისთვის? ჩამოთვალეთ რამდენიმე სპეციფიკური მიზეზი.
3. დავეშვათ, გყავთ ბავშვი, რომელსაც უჭირს სწავლა თქვენს კლასში და თამაში სხვა ბავშვებთან. რით შეგიძლიათ დაეხმაროთ ამ ბავშვს, რომ უკეთესად ითამაშოს?
4. მოიძიეთ კერძო თერაპევტი, რომელიც იყენებს თამაშის თერაპიას ბავშვებთან. გაესაუბრეთ თერაპევტს და აღწერეთ გამოყენებული ტექნიკა.
5. ინტერნეტით მოძებნეთ რამდენიმე ბავშვთა საავადმყოფო და გამოიყენეთ მოპოვებული ინფორმაცია (და სხვა რესურსები, რომელსაც მოიძიებთ) საავადმყოფოს შესაფასებლად, რამდენად კარგად არიან მომზადებულები თამაშის საჭიროებების და ჰოსპიტალიზებული ბავშვების ინტერესების დასაკმაყოფილებლად. რა კრიტერიუმებით შეაფასებთ საავადმყოფოებს? როგორია თქვენი შეფასების სისტემის არსი?
6. დაათვალიერეთ კლინიკის ექიმის ან დანტიისტის მოსაცდელი ოთახი და შეაფასეთ იქ არსებული თამაშის შესაძლებლობები. დააკვირდით, როგორ გამოიყენება სათამაშოები და როგორ იქცევიან ბავშვები ერთმანეთთან და მათ მშობლებთან. ჩაიწერეთ და განმარტეთ თქვენი დაკვირვებები.

რესურსები

„ლეკოტეკი“:

www.lekotek.org

Toys “Я” Us/Amazon.com:

www.Amazon.com (go to “Toys & Games”)

დამხმარე ტექნოლოგიები:

www.assistivetech.net

თამაშის თერაპიის ასოციაცია, ინკ.:

www.a4pt.org

სათამაშო მოედნების ეროვნული ცენტრი:

www.boundlessplaygrounds.org

თავი 11. პოპულარული კულტურა, მედია და ტექნოლოგია (ჰეი-ჯუნ ანი)

შესავალი

მე-6 თავში განვიხილეთ თამაშის კონტექსტი და წარმოვადგინეთ თამაშის გარემოსთან დაკავშირებული ურთიერთობები, რომლებიც შეესაბამება კონტექსტის ინტერპრეტაციას, რამდენადაც ის აერთიანებს მთლიან სიტუაციას მოთამაშე ბავშვთან დაკავშირებით. მთავარი თემა იყო კულტურა და ჩვენი წარმოდგენით, კულტურის ადეკვატური მეტაფორა არის ბაღნარი, რომელშიც ბავშვები იზრდებიან და ვითარდებიან. კულტურა შეიძლება განვიხილოთ არეალად, რომელშიც ბუნება და ბავშვის აღზრდა ერთმანეთთან ურთიერთქმედებენ. სრული სურათის მისაღებად კულტურის ზემოქმედების შესახებ თამაშთან და ბავშვის განვითარებასთან დაკავშირებით, საჭიროა გავითვალისწინოთ დინამიკური ურთიერთკავშირი მაკრო და მიკროზემოქმედებას შორის. უნდა ვაღიაროთ, რომ არსებობს ჯვარედინი ურთიერთობები, ერთი მხრივ, კულტურულ დაწესებულებებს (როგორებიცაა მთავრობა და ეკონომიკა და კულტურის საგანმანათლებლო სისტემა) და მეორე მხრივ, თამაშის შესახებ მოზრდილთა მოსაზრებებს და პრაქტიკას, თამაშის აქტივობების სისტემებს და თამაშის დროს ბავშვთა ქცევას შორის. ჩვენ გვჯერა, რომ ჩვენი, როგორც პასუხისმგებლიანი მასწავლებლების და მშობლების როლი კულტურის ამ ბაღნარში მდგომარეობს ყველაზე მნიშვნელოვანი ნერგების, ჩვენი ბავშვების, განვითარებასა და აღზრდაში.

ამ წიგნის უდიდესი ნაწილისთვის კულტურასთან დაკავშირებით ბაღნარის მეტაფორის გამოყენება საუკეთესოდ გვეჩვენება. ეს იმიტომ, რომ განათლების პროცესში ყველაზე მეტად გვალღვებს ბავშვების ზრდა და განვითარება. ჩვენ გვსურს გარემოს იმგვარი გამდიდრება, რომელიც განავითარებს უნიკალურ საჭიროებებს, შესაძლებლობებს და ბავშვების ინტერესებს. თუმცა, არსებობს კულტურასთან დაკავშირებული სხვა მეტაფორებიც, რომლებიც ასევე საჭიროა. ამ თავში ჩვენ შევცვლით მეტაფორებს და კულტურას შევადარებთ გლადიატორის არენას, სადაც ძალაუფლებასთან დაკავშირებული ურთიერთობები ვლინდება, ასევე, სემიოტიკის მღელვარე ზღვას, რომელშიც სიმბოლური მნიშვნელობები იჩენს თავს (Packer & Tappan, 2001). ეს დამატებითი მეტაფორები მნიშვნელოვანია, რამდენადაც ეს თავი აფართოებს მე-6 თავში თამაშის კონტექსტის შესახებ დაწყებულ დისკუსიას, თუ რა გავლენა შეიძლება იქონიოს პოპულარულმა კულტურამ, მედიამ და ტექნოლოგიამ ბავშვების თამაშსა და განვითარებაზე. პოპულარული კულტურა, მედია და ტექნოლოგიები ურთიერთგადაჯაჭვულია და აღსავსეა ძალაუფლებასთან დაკავშირებული საკითხებით და სიმბოლიზით, პირველი მეტაფორიდან გამომდინარე. ისინი შეიძლება შევადაროთ ბაღში სამუშაო ინსტრუმენტებს.

ჩვენს მიერ ამ თავში წარმოდგენილი ბევრი თემიდან ისეთებიცაა, რომელთა შესახებ კრიტიკული დებატები მიმდინარეობს. მაგალითად, დასაშვებია თუ არა პატარა ბავშვების მიერ სათამაშოდ მედიასთან დაკავშირებული, მარკეტინგულად წახალისებული

სუპერგმირების სათამაშოები, რომლებიც ცნობილია, რომ ხელს უწყობენ აგრესიულ თამაშებს? ეს მეტად წინააღმდეგობრივი თემაა ადრეული ასაკის ბავშვების განათლების პროგრამებში. ზოგიერთი ამტკიცებს, რომ ამ ტიპის სათამაშოებით თამაში, რომელიც როგორც ცნობილია, ძალადობრივ თამაშებს უწყობს ხელს, ამართლებს დაუნდობელი ძალის გამოყენებას, როგორც მიზნის მიღწევის საშუალებას. ეს არის ის მიდგომა, რომელიც პირდაპირ ეწინააღმდეგება იმას, რასაც ასწავლიან ადრეული ასაკის ბავშვების განათლების პროგრამებში. კრიტიკული თეორიებისთვის უპირატესობის მიმნიჭებელნი (იხ. მე-2 თავი) დაუყოვნებლივ მიუთითებენ, რომ ეკონომიკური ინსტიტუციური ძალაუფლება გამოიყენება სატელევიზიო შოუებსა და ფილმებზე მიჯაჭვული ბავშვებისა და მათი მშობლების მანიპულირებისთვის, რომ შეიძინონ ეს სათამაშოები. კულტურა ბაღნარია, მაგრამ ის ასევეა გაჯერებული ძალაუფლებრივი ურთიერთობების უხილავი კავშირებით. ზოგჯერ სასარგებლოა ამ კონცეფციის გამოყენება, როდესაც კულტურულ ფენომენში ცდილობთ გარკვევას.

აღნიშნულის მსგავსად, კულტურის მეტაფორა, რომელიც შეიძლება შევადაროთ სემიოტიკის ან სიმბოლური მნიშვნელობების გამოსახულებას, შეიძლება ასევე სასარგებლო იყოს. თანამედროვე აზროვნება, იმის თაობაზე, თუ რა არის კულტურა, უარყოფს იდეას, რომელიც მას ადამიანზე გავლენის მქონე დამოუკიდებელ ცვლადად ან გარე ფაქტორად წარმოიდგენს. კულტურა ახლა განისაზღვრება როგორც მნიშვნელობის სისტემა. თამაშის, როგორც მნიშვნელობის შექმნის ქმედება ბავშვებისთვის, მე-5 თავში განვიხილეთ. ბავშვები ფიზიკური და სოციალური სამყაროს მნიშვნელობას პიროვნულ დონეზე აგებენ. ისინი ცდილობენ გაერკვნენ ობიექტების ბუნებასა და სამყაროში, მათ საკუთარ სულიერ ცხოვრებაში და სხვებთან კომუნიკაციასა და სოციალურ სამყაროში, რომელსაც იზიარებენ. პოპულარული კულტურა, მედია და ტექნოლოგიები ბავშვებს კულტურული და განვითარებითი მნიშვნელობის მქონე სიმბოლური გზავნილების უწყვეტი ნაკადით ბომბავენ. ბავშვები აქტიურად ახდენენ კულტურული სიმბოლოების, არტეფაქტების და ინსტრუმენტების ინტერპრეტაციას და მათ ასიმილაციას თამაშის და სხვა მოქმედების დროს გამოყენებით.

როდესაც საქმე ეხება ბავშვის თამაშს და განვითარებას, თავს იჩენს პოპულარული კულტურის, მედიის და ტექნოლოგიების დადებითი და უარყოფითი მხარეები. ამ თავში ორივე მხარეს განვიხილავთ. ჩვენ გვჯერა, რომ კულტურაზე როგორც ბაღნარზე, ძალაუფლებრივი ურთიერთობების არენასა და სემიოტიკის ზღვაზე ფიქრი შეიძლება სასარგებლო აღმოჩნდეს ამ თემების მიმართ და ხელი შეუწყოს ბავშვის თამაშის უფრო სრულყოფილ აღქმას დღევანდელი პოსტმოდერნისტული, პოსტინდუსტრიული სამყაროს კონტექსტში.

მთავარი კითხვები

1. როგორია თქვენი ხედვა დღეს მოზარდი ბავშვების შესახებ? იმედისმომცემია ეს ხედვა? რა გვსურს ჩვენი ბავშვებისთვის მომავალში? როგორ ეხმარება თამაში ბავშვებს

ცვალებად გარემოში ცხოვრებაში? როგორ შეიძლება დაეხმაროს თამაში ბავშვებს უცნობი მომავლისთვის მომზადებაში?

2. დღეს არსებული პოპულარული კულტურის რა მახასიათებლები უშლის ხელს ჯანსაღ, სასარგებლო თამაშს? რისი გაკეთება შეუძლიათ მშობლებს და ბავშვებს ნეგატიური ზემოქმედების გასაწინააღმდეგებლად? შეუძლია თუ არა პოპულარული კულტურის ცალკეულ ელემენტებს თამაშის გამდიდრება? როგორ შეუძლიათ მასწავლებლებს პოპულარული კულტურის გამოყენება კლასში?
3. როგორ შეუძლია ბავშვების თამაშს და განვითარებას სარგებლის მიღება ბავშვებზე ზრუნვის პროგრამებიდან, ორგანიზებულ რელიგიასთან კავშირიდან, საბავშვო მუზეუმებიდან და ბიბლიოთეკებიდან, ბუნების ცენტრებიდან და ზოოპარკებიდან? როგორია მოზრდილთა პასუხისმგებლობა?
4. როგორ გავლენას ახდენს ბავშვების თამაშზე სოციალური ტრაგედიები, როგორებიცაა ტერორისტული აქტები და ბუნებრივი კატასტროფები? რა მიზანს ემსახურება თამაში? როგორია მოზრდილთა პასუხისმგებლობები ასეთ სიტუაციებში?
5. როგორია დღეს სატელევიზიო მედიის უარყოფითი გავლენა ბავშვების თამაშზე? რა ფორმით ახდენს ტელევიზია დადებით გავლენას? რა უნდა გააკეთონ მშობლებმა და მასწავლებლებმა ამის მისაღწევად?
6. რა გავლენა იქონია კინომ და ვიდეოფილმებმა ბავშვების თამაშზე?
7. რა ფორმით შეცვალა ახალმა ტექნოლოგიებმა სათამაშოს ჩვენეული განმარტება?
8. რა სახის კომპიუტერული პროგრამები გამოდგება ბავშვთა თამაშებისთვის? რა არის ცნობილი იმის შესახებ, თუ როგორ თამაშობენ ბავშვები კომპიუტერს?
9. ბავშვები განსხვავებულად თამაშობენ ტრადიციული და ტექნოლოგიური სათამაშოებით?

პოპულარული კულტურა

ჩვენი დრო დინამიკური, ტურბულენტური და პრობლემურია. ბავშვების აღზრდა და განათლება ოცდამეერთე საუკუნეში ბევრ პრობლემას უკავშირდება. ჩვენი სახელმწიფო სულ უფრო მეტად მიიჩნევს, რომ ბავშვების აღზრდა ახლა უფრო რთულია ვიდრე მაშინ, როცა დღევანდელი მშობლები ბავშვები იყვნენ. ეს საგანგაშო დასკვნა ლეო ჯ. შაპიროს და კოლეგების ბოლო კვლევიდან (Shapiro, 2003) მომდინარეობს. ამერიკის შეერთებული შტატების 450 ოჯახს, რომლებიც წარმოადგენდნენ რეპრეზენტატულ შერჩევას, 2003 წლის თებერვალში გამოკითხვა ჩატარდა ტელეფონის საშუალებით. რესპონდენტებს შორის იყო 177 არამშობელი, 82 მამა, 83 დედა და 108 ბებია-ბაბუა. რესპონდენტებს ჰკითხეს შემდეგი: „რომ დაფიქრდეთ ზოგადად სამყაროზე და შეადაროთ ის იმ დროს, როცა ბავშვი იყავით, როგორ მიგაჩნიათ, ბავშვის აღზრდა ახლა უფრო რთულია თუ თქვენს ბავშვობაში?“. მათ შეეძლოთ ეპასუხათ - „უფრო ადვილი“, „იგივე“, „უფრო რთული“ ან „გაცილებით რთული“. რესპონდენტთა ზევით მითითებული ოთხი ჯგუფისთვის პასუხმა „გაცილებით რთული“

შეადგინა 37%, 48%, 62% და 78%; პასუხმა „უფრო რთული“ შეადგინა 75%, 86%, 92% და 98%. ბებია-ბაბუების და დედების სავარაუდო პასუხი იყო „გაცილებით რთული“, მამებისა და არამშობლებისგან განსხვავებით.

რესპონდენტებს, რომელთა პასუხიც კითხვაზე იყო „უფრო რთული“ და „გაცილებით რთული“, ჰკითხეს, რამ განაპირობა მათი მოსაზრება. ძირითადად პასუხობდნენ, რომ სამყარო საფრთხეებით არის აღსავსე (მაგალითად, ტერორიზმი 20%, ნარკოტიკები 17%, ძალადობა და დანაშაული 13%, საზოგადოება/ყველაფერი - 8%, ამორალურობა 7%, სკოლების არაადეკვატური მუშაობა/რელიგიის სწავლების არარსებობა სკოლებში 6% და თანატოლების მხრიდან ზეწოლა 6%) და ტელევიზია, კინო და ინტერნეტი ბავშვებს ისეთ ინფორმაციას აწვდიან, რომელთა ცოდნაც მათთვის არ არის საჭირო (21%). სხვა მიზეზებს შორისაა არასაკმარისი ფული (17%), ბავშვთა უდისციპლინობა (14%) და ბავშვების ცუდი აღზრდა (9%). ყველა რესპონდენტის 85%-მა აღნიშნა, რომ ძალადობა ახლა უფრო მნიშვნელოვანი პრობლემაა, ვიდრე მის ბავშვობაში და ეს ყველაზე მეტად მედიის მიერ ძალადობის გაშუქებას უკავშირდება (დაახლოებით 40%). წუხილი გამოითქვა მედიის ზემოქმედების ყველა ფორმის მიმართ, მათ შორის, ტელევიზიით ძალადობრივი ფილმებისა და ვიდეოების გავრცელებასთან, ვიდეოთამაშებთან, კომპაქტდისკებთან, ძალადობის რეკლამირებასთან, ძალადობრივი მოქმედების ამსახველი ფიგურების სათამაშოებად გამოშვებასთან, საშინელებათა ფილმებთან, დაბალი რეიტინგის ფილმებთან, საშიშ გამოსახულებებთან, ძალადობრივ ახალ ამბებთან და ორთაბრძოლის ტელევიზიით ჩვენებასთან დაკავშირებით.

პოპულარულ კულტურაზე ამჟამად ორი ძლიერი ისტორიული ტენდენცია ახდენს გავლენას. ერთ-ერთი მათგანი, გლობალიზაცია, პირველივე თავში განვიხილეთ. ჩვენ სწრაფად ცვალებად და განვითარებად სამყაროში ვცხოვრობთ, რომელიც სულ უფრო პატარავდება ეკონომიკური განვითარების, ტექნოლოგიური წინსვლის და პოლიტიკური ცვლილებების შედეგად. ადამიანები და ცოდნა მთელი მსოფლიოდან დღეს გაცილებით მჭიდროდაა დაკავშირებული ვიდრე ოდესმე, რადგან მნიშვნელოვნად განვითარდა ტრანსპორტი და კომუნიკაცია. გლობალიზაციას თან ახლავს კაპიტალისტური ეკონომიკის გავრცელება, მსოფლიოს „მაკდონალდიზაცია“ კორპორაციული ინტერნაციონალიზმის მნიშვნელობის ამაღლებით. კაპიტალიზმის გავრცელება თავის კვალს ტოვებს სხვადასხვა კულტურაში ცხოვრების სხვადასხვა ასპექტებზე და ზოგიერთი ადამიანი უიშობს, რომ ეკონომიკურ შთანთქმას შეიძლება კულტურის შთანთქმაც მოჰყვეს. ეს არის კაპიტალისტური ეკონომიკის მიერ გავრცელებული კაპიტალისტური კულტურა, რომელსაც შედეგად მოჰყვება ფასეულობების, ტრადიციების და ცხოვრების ხარისხის გამოფიტვა.

ყოველივე ამას უკავშირდება სეკულარული ჰუმანიზმის და დემოკრატიული ფასეულობების გავრცელების ტენდენცია მთელ მსოფლიოში. თანამედროვე და პოსტმოდერნისტული სეკულარიზმი უპირისპირდება რელიგიურ ტრადიციებს და ქმნის კულტურულ ომებს (თუ არა ნამდვილ ომებს) მსოფლიოს სხვადასხვა წერტილებში. რელიგიური ტრადიციები (როგორც სხვა კულტურული ტრადიციები) მნიშვნელობას ანიჭებს ძირითად ფასეულობებს და საერთო პრინციპებს, მაშინ როცა სეკულარიზმი აფასებს რაციონალურ, ტექნოლოგიური

პრობლემების გადამწყვეტ მეცნიერებას, ცვლილებას და პროგრესს და ინდივიდუალურ უფლებებს. ტრადიციონალისტები ეძებენ კარგს, ჭეშმარიტს და მშვენიერს. სეკულარისტები ასევე ისწრაფვიან სიკეთის, ჭეშმარიტების და მშვენიერებისკენ (მორალურობა, მეცნიერება და ხელოვნება), მაგრამ ისინი ღიანი არიან განსხვავებული იდეების მიმართ მათ შესახებ და არ არიან დარწმუნებულნი, რომ არსებობს აბსოლუტური სტანდარტები განსჯისთვის (პოსტმოდერნისტული აზროვნება). თანამედროვე სეკულარული აზროვნება უფრო ღია და ინკლუზიური, კოსმოპოლიტური, ჰუმანისტური, რაციონალური და მეცნიერულია. მას დაახლოებით სამი საუკუნის წინ ჩაუყარეს საფუძველი ჩრდილოეთ და დასავლეთ ევროპის განმანათლებლებმა, რელიგიურ ტრადიციებში არსებული ცრურწმენის და უცოდინრობის და იმ დროის შეზღუდულობის საპასუხოდ. სეკულარული აზროვნების უარყოფითი მხარე ის არის, რომ სეკულარიზმის უკიდურესობას შეუძლია პრინციპების და ძირითადი ფასეულობების არარსებობამდე მიგვიყვანოს. მას შეუძლია ადამიანებს თავი საკუთარი ფესვებისა და ტრადიციებისგან დაკარგულად და მოწყვეტილად აგრძნობინოს. პოსტმოდერნისტული აზროვნების თანახმად, ადამიანებს სჭირდებათ საკუთარი ეთნიკურობის და ტრადიციის შეგრძნების შენარჩუნება ისევე, როგორც კულტურული მრავალფეროვნების რეალობასთან და მსოფლიოში მიმდინარე მოვლენებთან ადაპტაცია, წარსულის გამოცდილებასთან ერთად ახალი იდეების და ახალი მეთოდების გათავისება (Shweder, 2003).

პოპულარული კულტურა ასახავს გლობალიზაციის და სეკულარიზაციის პროცესებს. ეს ჩვენი დროის რიტმია. ეს არის აქტიური პროცესი, რომელსაც ამომრავებს ბაზრის და მედიის ძალა, ხოლო თვითონ კაპიტალისტურ მედიას საბაზრო ძალები მართავს. იმარჯვებს ინდივიდუალიზმი და მატერიალიზმი. მაგალითად, MTV-ის კულტურა მოზარდებისთვის და ახალგაზრდებისთვის, ისევე როგორც ჰიპ-ჰოპის კულტურა, განასახიერებს პოპულარულ კულტურას ამ ასაკის ჯგუფისთვის. პოპულარული კულტურა თითქოს ამბობს: „სიცოცხლე დიდებულია, როცა თქვენ აჩქარებთ მას.“ „რა არის აქტუალური და რა არა?“ ეს მნიშვნელოვანი შეკითხვაა მათთვის, ვინც ჩართულია პოპულარულ კულტურაში, ვინც სერიოზულად განიხილავს პოპულარულ კულტურას და ვინც იყენებს მას, როგორც სოციალურ ბარომეტრს საკუთარი კეთილდღეობისთვის. ის რაც მასტიმულირებელი, მიზანშეწონილი და ეფექტიანია, როგორც მინიმუმ, იმდენად მნიშვნელოვანი მაინც არის, როგორც ის, რაც კარგი, ჭეშმარიტი და მშვენიერია; ფაქტობრივად, ის ხშირად განსაზღვრავს, თუ რა არის კარგი, ჭეშმარიტი და მშვენიერი. ზეწოლა მსგავსი ჯგუფის მხრიდან განაპირობებს ძლიერ ზეგავლენას, რაც შესაძლოა პოპულარულმა კულტურამ იქონიოს ბავშვების და ახალგაზრდების განვითარებაზე. ეს ახალგაზრდული კულტურა უშუალოდ არის დაკავშირებული მარკეტინგთან და ფულთან და მიმართულია ახალგაზრდებისკენ, ვისაც დიდი შემოსავალი აქვს.

ბევრი ოჯახი და სავარაუდოდ, მასწავლებლების უმრავლესობა, კრიტიკულად ეკიდება პოპულარულ კულტურას. ისინი ცდილობენ ახალი ამბების და პოლიტიკოსების გამონათქვამების შეზღუდვას, რადგან არ სურთ, რომ კომერციული წინადადებების და რეკლამების გულუბრყვილო სამიზნეებად იქცნენ. მათ ესმით, რომ ის ცხოვრება, რომელიც მათ სურთ საკუთარი თავისთვის და შვილებისთვის, კომერციის დესტრუქციული გავლენის

წინაშე მუდმივ სიფხიზლესმოითხოვს. მათ არ სურთ, რომ მათი შვილები დაუცველები აღმოჩნდნენ მომხმარებლებზე გამიზნული უახლესი უცნაურობების და მოდის წინაშე, უგონოდ მიჰყვნენ ცხოვრების მატერიალურ წესს ან გახდნენ ჰედონისტური სიამოვნების მაძიებელი, რომლებიც მხოლოდ მოცემული მომენტით ცხოვრობენ. მშობლების და მასწავლებლების უმრავლესობას ღრმად სწამს, რომ წარმატების მიღწევა ამ კულტურაში მოითხოვს ბავშვებისგან კმაყოფილების გადავადების სწავლას და გრძელვადიანი მიზნების დასახვას - ეს ის თემებია, რომლებიც პოპულარული კულტურის დინებას ეწინააღმდეგება. მშობლებს, რა თქმა უნდა, არ სურთ, რომ მათ შვილებს ზიანი მიადგეთ ან გამოიყენონ ისინი.

მე-6 თავში, სადაც განვიხილეთ სოციალური ეკოლოგია, ოჯახის დინამიკა და ბავშვების თამაში, ჩვენ აღვწერეთ თვითმიზნის მქონე ოჯახის კონტექსტი და რეკომენდაცია გავუწიეთ მას მშობლებთან, რომლებსაც სურთ, რომ მათ ბავშვებს ჰქონდეთ წარმოსახვის უნარი, იყვნენ შემოქმედებითები და მხიარულები; შეეძლოთ ცხოვრების შესაძლებლობების მაქსიმალურად გამოყენება და ცხოვრების დინების განცდა. როდესაც ასეთ ოჯახებში იზრდებიან, ბავშვები ეჩვევიან საკუთარი მიზნების დასახვას და მიღწევას თამაშის და მუშაობის პროცესში. ჩვენ გვჯერა, რომ მშობლები და მასწავლებლები ხელს უნდა უწყობდნენ ბავშვებს შიდა მიმართულების შეგრძნების გამომუშავებაში და თვითკონტროლში, რასაც შეუძლია დადებითი გავლენის მოხდენა, თამაშის ჩვევების განვითარება და ერთგვარი დამცავი ფარის როლის შესრულება პოპულარული კულტურის წინააღმდეგ.

მე-2 და მე-5 თავებში ჩვენ განვიხილეთ თეორიები და კვლევა, რომლებიც ადასტურებდნენ თამაშის მონაწილეობას ბავშვის ემოციურ, შემეცნებით, ფიზიკურ, სოციალურ და საერთო განვითარებაში. თამაშში ნამდვილი, უფრო ზუსტად კი, ღრმა ჩართულობა ბავშვს ეხმარება დღევანდელი რთული სამყაროს წინააღმდეგ გამკლავებაში და მედეგობის შენარჩუნებაში. ამ წიგნში ჩვენ განვაკვიტარეთ თემა, რომ მოზრდილებს შეუძლიათ ბავშვების დახმარება ჯანსაღი, დამოუკიდებლად წარმართული თამაშიდან სარგებლის მიღებაში, რომელიც გულისხმობს: საკუთარი თავის და სხვების უკეთესად შეცნობას; შემოქმედებითობის ამაღლებას, წარმოსახვას და პრობლემის გადაწყვეტის უნარებს; ასევე, უფრო დიდ ემოციურ, პიროვნულ და სულიერ კეთილდღეობას. თვითმოტივაცია და საკუთარი გამოცდილების კონტროლის შესაძლებლობა, კმაყოფილების მიღწევა და მისი შენარჩუნება, თავდაჯერებულობა, მორალურად გაწონასწორებულობა, თანაგრძნობა და მოსიყვარულე ადამიანად ჩამოყალიბება ის თვისებებია, რომლებიც შეიძლება შეიძინონ ჩვენმა შვილებმა, როდესაც თამაშის ძალა გათავისუფლებულია და მიმართულია დადებითი ნიშნულისკენ. გვჯერა, რომ ეს შესაძლებელია ყველა არსებული გამოწვევის პირობებშიც კი, რომელიც წამოიჭრება პოპულარული კულტურის, მასმედიის და ტექნოლოგიის მხრიდან. მაგრამ ჩვენ უნდა გამოვძებნოთ გზები, როგორც პოპულარული კულტურის, მედიის და ტექნოლოგიის მავნე ზემოქმედების შესამცირებლად, ისე მათ მიერ იმავდროულად შემოთავაზებული დადებითი შესაძლებლობების გამოსაყენებლად.

ოჯახური ცხოვრება და საზოგადოებრივი თავშეყრის ადგილები

„ზუზუნი სადღაც იქ“ ჩვენ ასე დავახასიათეთ პოპულარული კულტურა, რომელიც არსებობს და მარტივად ხელმისაწვდომია ყოველდღიურ ცხოვრებაში და რომელიც, მიგვაჩნია, რომ არ არის სასარგებლო ბავშვის განვითარებისთვის, სწავლისა და მორალური და სულიერი კეთილდღეობისთვის. ერთ-ერთი რეაქცია პოპულარულ კულტურაზე ზოგიერთი სკოლის და ოჯახის მხრიდან, არის ბავშვებში კულტურის უფრო პერმანენტული ფორმების (როგორებიცაა სახვითი ხელოვნება, განათლება, სწავლა და სხვადასხვა ინტელექტუალური და ფიზიკური აქტივობები) მიმართ პატივისცემის და მოწონების განვითარება. ეს შეიძლება ალტერნატივა იყოს და გვეხმარებოდეს ბავშვების ჩამოშორებაში პოპულარული კულტურის მაცდური შემოთავაზებებისგან და მყისიერ სიამოვნებაზე დამოკიდებულებისგან. მეორე გზა გახლავთ სულიერი და რელიგიური ფასეულობების სწავლება იმისათვის, რათა მომავალ თაობებს, სეკულარიზაციის და პოპულარული კულტურის შემოტევის პირობებში პერსპექტივის შენარჩუნებაში დავეხმაროთ. მესამე მიდგომა გულისხმობს ბავშვებისთვის პოპულარული კულტურის ზომიერ მიწოდებას და მათ დახმარებას პოპულარული კულტურის მავნე ზემოქმედების თავიდან აცილებაში.

ბავშვზე ზრუნვა. ბავშვებზე პასუხისმგებლობის ტვირთი მარტო ოჯახებზე არ გადადის, მიუხედავად იმისა, რომ შესაძლოა ისინი თავს მარტოდ გრძნობდნენ კიდევ. სკოლებთან ერთად კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი სოციალური ინსტიტუტი, რომელიც გავლენას ახდენს მომავალ თაობაზე, არის ბავშვებისთვის განკუთვნილი ადრეული ასაკის ბავშვთა განათლების პროგრამები. ისევე როგორც ადრეული ასაკის საგანმანათლებლო პროგრამები, ბავშვზე ზრუნვის პროგრამები და სკოლამდელი დაწესებულებები დგას ოჯახის ცხოვრების კერძო, ინტიმურ სფეროსა და სამუშაო ადგილის და სახელმწიფოს საჯარო, ეკონომიკურ და სამთავრობო სფეროებს შორის. დალბერგმა, მოსმა და პენსმა (1999) შემოგვთავაზეს, რომ ბავშვზე ზრუნვის და სკოლამდელი პროგრამები, როგორც ადრეულ ასაკში განათლების დაწესებულებები, ემსახურებიან ეკონომიკურ (კაპიტალიზმის) და სახელმწიფო (პროგრესულ) მიზნებს; ისინი შექმნილია ეკონომიკურ და სახელმწიფო სფეროებში და აკმაყოფილებენ მომუშავე ოჯახების საბაზისო საჭიროებებს. მაგრამ ისინი სხვა სფეროებშიც, მაგალითად, სამოქალაქო საზოგადოებაში, შეიძლება იყვნენ წარმოდგენილნი.

სამოქალაქო საზოგადოება სოციალური ცხოვრების საჯარო სფეროა, ოჯახის ინტიმური სფეროსგან განსხვავებით, თუმცა სახელმწიფოს და ეკონომიკის სფეროებისგან განსხვავებით, ის ნებაყოფლობითია. სამოქალაქო საზოგადოება არსებობს ნებაყოფლობითი ასოციაციების სივრცეებში, იმ ადამიანებს შორის, რომელთაც სურთ ჩართულობა საერთო მიზნის საქმიანობაში. სამოქალაქო გაერთიანებები, კლუბები, სპეციალური ინტერესის მქონე ჯგუფები წარმოადგენს სამოქალაქო საზოგადოების ფორუმებს. საჯარო ცხოვრება, რომელიც აქ მიმდინარეობს, განსხვავდება საბაზრო და სახელმწიფო საქმიანობის ცხოვრებისგან.

დალბერგის და ავტორების (1999) თანახმად, ბავშვზე ზრუნვის და სკოლამდელი განათლების დაწესებულებები შეიძლება ასევე წარმოადგენდეს ამგვარ ფორუმებს ან საჯარო ადგილებს სამოქალაქო საზოგადოებაში. ეს შეიძლება იყოს ადგილები, სადაც ბავშვები და

მოზრდილები შეიძლება შეიკრიბონ მნიშვნელოვან პროექტებში მონაწილეობის მისაღებად. როგორც ეს ავტორები მიიჩნევენ, ძირითადი მიმართულება იქნება კოლექტიური ღონისძიებების შემუშავება, დემოკრატიის სულისკვეთება და აწმყოში სანიმუშო ცხოვრების რეალიზაციის მცდელობა. ეს მიზანი შეავსებს, მაგრამ არ ჩაანაცვლებს ადრეული ასაკის ბავშვებისთვის განკუთვნილი საგანმანათლებლო დაწესებულებების ჩვეულ სახელმწიფო და ეკონომიკურ მიზნებს, რომლებიც წარმოადგენს მომავალი პროგრესის და პროდუქტიულობის წყაროს. ბავშვზე ზრუნვის და სკოლამდელი დაწესებულებები ბავშვებისთვის შეიძლება იყოს ადგილი, სადაც ატარებენ ბავშვობას მასწავლებლებისა და მშობლების დახმარებით და თამაშობენ მათთან ერთად (Greenman, 1994). ხარისხი ლოკალურად, იმის მიხედვით განისაზღვრება, თუ რამდენად წარმატებულად სძენენ მნიშვნელობას და აზრს კონკრეტულ პროგრამას დაინტერესებული მხარეები - ბავშვები, მათი მასწავლებლები და მშობლები. ეს განიხილება სწავლებისა და სწავლის პროექტებში და თამაშის გამოცდილებაში. მოდელი ახალანსებს ბავშვის, როგორც პიროვნების პატივისცემას აწმყოში და მის მომზადებას ზრდასრული პერიოდისთვის, რაც მხარს უჭერს უდიდესი ბრიტანელი განმანათლებლის, ლორდ ნაფილდის შეხედულებას, რომ საუკეთესო მომზადება ზრდასრული ასაკისთვის მდიდარ და აზრიან ბავშვობაში მდგომარეობს. ეს მოდელი თავსებადია თამაშის, როგორც კულტურული მნიშვნელობის მქონე აქტივობის იდეასთანაც.

ბავშვზე ზრუნვის და სკოლამდელი პროგრამები, როგორც საჯარო ადგილები, რომლებიც ამჟამად შეესაბამება აღნიშნულ მოდელს, ცოტაა ამერიკის შეერთებულ შტატებში. ისინიც, რომლებიც არსებობს, აღიარეს მათი კავშირების გამო რეჯიო ემილიას და ვალდორფის ადრეული ასაკის ბავშვების განათლების ევროპულ მოდელებთან, ჩვილთა და დაწყებითი განათლების ბრიტანულ პროგრამებთან და ზოგიერთი განახლებული კერძო საბავშვო ბაღების ფრობელისეულ პროგრამებთან (იხ. მე-8 თავი). თუმცა, საზოგადოებაში არსებული იდეა ადრეული ასაკის ბავშვთა განათლების ინსტიტუციური როლის გარდაქმნის შესახებ, პროვოკაციულია. შემოთავაზებული სოციალური კავშირების და პროექტების სახეობები, მათ შორის, თამაში, მიბამვის ღირსია. ბავშვის გამოცდილება თამაშთან დაკავშირებით, უფროსის გადმოსახედიდან განხილული თამაშის საპირისპიროდ, ასახულია ამ მოდელში (იხ. 1-ლი თავი). დღევანდელი ცხოვრების უმთავრესი საზრუნავია მიმდინარე პრობლემები და მათგან მომდინარე პროცესები და არა ბავშვის მომზადება მომავლისთვის (სახელმწიფო პროგრესის მიზნები და ადრეული ასაკის სტანდარტები). ასევე არ ექცევა ყურადღება მასწავლებლების საჭიროებების (რომ მათ ჰქონდეთ საკმარისად შემოსავლიანი სამსახური) და მშობლების საჭიროების დაკმაყოფილებას (რომ არსებობდეს ბავშვზე ზრუნვის ქმედითი მექანიზმი (ეკონომიკური მიზნები)). ეს მოდელი იმედის მომცემია თავისი დემოკრატიულობის და კოლექტიურობის გამო და ხარისხს მთავრობაში და ბაზარზე ამჟამად გავრცელებული ტექნიკური და მენეჯერული მეთოდებისგან განსხვავებულად განსაზღვრავს. ეს მოდელი, როგორც ასეთი, ადრეული ასაკის ბავშვთა განათლების დაწესებულებების დანიშნულების განხილვის ჩვეულებრივი გზების იდეალისტური ალტერნატივაა. დაღბერგი და ავტორები კრიტიკული თეორეტიკოსები არიან ადრეული ასაკის ბავშვთა განათლების სფეროში და მათი პერსპექტივა პოსტმოდერნისტულია; მათმა შეხედულებებმა შეიძლება გავლენა იქონიოს მომავალ წლებში ბავშვზე ზრუნვის პროგრამებისა და სკოლამდელი დაწესებულებების მართვაზე მშობლებისთვის და პატარა

ბავშვებისთვის. მათი შეხედულება ადრეული ასაკის ბავშვთა განათლების სფეროში მომუშავე ბევრი პროფესიონალის და პრაქტიკოსის მოსაზრების ანალოგიურია, რომლებიც ეწინააღმდეგებიან ანგარიშვალდებულების, სტანდარტების, ტესტების და განვითარების თვალსაზრისით არასათანადო ღონისძიებების მიმდინარე ტალღას.

თაყვანისცემის ადგილები. საჯარო თავშეყრის სხვა ადგილები, სადაც ოჯახი ხშირად დადის, არის ეკლესიები, ტაძრები, სინაგოგები, გურუდვარები და მეჩეთები. ადამიანის გულის სიღრმეებიდან მომდინარე ფიქრები და სურვილები განაპირობებენ თაყვანისცემის ისეთი ადგილების შექმნას, სადაც ადამიანები იკრიბებიან ორგანიზებულ, რელიგიურ რიტუალებში მონაწილეობის მისაღებად.

ზიგმუნდ ფროიდი თავის ნაშრომში, „*კულტურით უკმაყოფილება*“, წერს: „ადამიანების ერთობლივ ცხოვრებას, ამგვარად, ორმაგი საფუძველი აქვს: მუშაობის ვალდებულება... და სიყვარულის ძალა“. როდესაც მას ჰკითხეს, თუ რა იყო საჭირო ბედნიერი და ნაყოფიერი ცხოვრებისთვის, მან თქვა: „Lieben und Arbeiten“ („სიყვარული და მუშაობა“). დევიდ ელკინდის (2003) თანახმად, თამაში, ანუ გერმანულად „Spielen“, უნდა დაემატოს ადამიანის ფუნდამენტური აქტივობების ჩამონათვალს. იგივე აღნიშნა ლენორ ტერმა თავის წიგნში „*სიყვარულის და სამსახურის მიღმა*“ და ჩვენც არაერთხელ მივუთითეთ ამაზე ამ წიგნის სხვადასხვა თავებში. იმაზე ფიქრისას, თუ რას ნიშნავს იყო სრულფასოვანი პიროვნება, შეგეძლოს სიყვარული, მუშაობა და თამაში, რა თქმა უნდა, გვახსენდება ფუნდამენტური ჰუმანური აქტივობების ზოგადი კატეგორიები.

მაგრამ ზოგიერთისთვის აღნიშნულს მაინც რაღაც აკლია. მოწიფულ ზრდასრულ ადამიანებს უყვართ, მუშაობენ და თამაშობენ, ასევე გადიან გარკვეულ სულიერ გზას, სწამთ ან სხვა მნიშვნელოვანი ფორმით ეძიებენ ცხოვრების აზრს. ყველას არ სწამს ღმერთის არსებობა. შექსპირმა ჰამლეტს ათქმევინა: „ყოფნა-არყოფნა, საკითხავი აი ეს არის.“ აქ საკითხავია გვწამდეს თუ არ გვწამდეს. ყველას წინაშე დგას ეს კითხვა. მასზე პასუხის გაცემა გარკვეული ფორმით და მასზე რეაგირება ადამიანის მეოთხე ფუნდამენტური აქტივობაა, მოქმედება, რომელიც გავლენას ახდენს პირად და საზოგადოების ცხოვრებაზე.

თაყვანისცემის ადგილები, როგორც სამოქალაქო საზოგადოებაში არსებული წმინდა ფორუმები, შეიძლება იყოს ოაზისი სეკულარული ცხოვრების უდაბნოში. ისინი შეიძლება ასრულებდნენ სულიერი განახლების და სიძლიერის წყაროს როლს, რომელიც ეხმარება ადამიანებს მღელვარე ყოველდღიურობის მოთხოვნებთან გამკლავებაში. ორგანიზებული რელიგიის წევრობას შეუძლია ოჯახების სოციალური და მორალური მხარდაჭერით უზრუნველყოფა. ეს სოციალური კაპიტალია, რომელიც ხელმისაწვდომია მრევლში გაერთიანებით. რელიგიური მითითებები და პრაქტიკა და მათი გამოყენება შეიძლება ასევე დაგვეხმაროს ბავშვების და მშობლების დაცვაში, ზოგადად, სეკულარიზმის და კერძოდ, პოპულარული კულტურის უარყოფითი ზეგავლენისგან.

მსოფლიო რელიგიების თაყვანისცემის ადგილები სხვადასხვა როლს ასრულებს, რომელთაგან ყველაზე მნიშვნელოვანია ღმერთის თაყვანისცემა და რწმენის განმტკიცება. ამ რელიგიურ როლთან ერთად ისინი იძლევიან მითითებებს მოზრდილებისთვის და

ბავშვებისთვის და ასევე უზრუნველყოფენ საშუალებებს და აქტივობებს ადგილობრივი საზოგადოებისთვის. სოციალური, საგანმანათლებლო და საზოგადოებრივი ფუნქციები ტიპურად ხორციელდება ოთახებში, დარბაზებში ან შენობებში, რომლებიც გამოყოფილია იმ სივრცისგან, სადაც ტარდება რელიგიური რიტუალები. სამზარეულო გამოიყენება საკვების მოსამზადებლად და ცალკე ოთახები, ჩვეულებრივ, არსებობს თამაშის და ახალგაზრდული ჯგუფებისთვის და კლუბებისთვის. თაყვანისცემის ადგილები ერთგვარი ოჯახური რესურსცენტრებია, სადაც ყალიბდება მეგობრული ურთიერთობები. ზოგან სინაგოგის და გურუდვარას არსებობამ შეიძლება შეუწყოს ხელი, მაგალითად, ებრაული და სიგჰური თემის სოციალური იდენტობის გაძლიერებას.

ჩვეულებრივ, ასეთ ადგილებში დასვენების და თამაშის საკმარისი შესაძლებლობებია. თამაშისთვის გამოყოფილი სივრცე მოიცავს გარე სათამაშო მოედანს და ბურთით სათამაშო ტერიტორიას, ასევე ბევრ სათამაშო მოწყობილობას შენობის შიგნით საბავშვო ოთახებსა და საკლასო ოთახებში გამოსაყენებლად. რელიგიური სასწავლო პროგრამა და მითითებები ბავშვებისთვის ხშირად აერთიანებს ისეთ საგანმანათლებლო სათამაშო მასალებს და აქტივობებს, როგორებიცაა მარიონეტების და საძერწი დაფის გამოყენება რელიგიურ თემებზე ამბების მოსაყოლად და სათქმელის გადმოსაცემად. სპორტის ბევრი სახეობა, მუსიკა, ცეკვა, ტანვარჯიში და მხატვრობა და ხელგარჯილობის პროგრამები სხვადასხვა ასაკის ბიჭებისა და გოგონებისთვის დაკავშირებულია ორგანიზებულ რელიგიასთან. მაგალითად, ჯიმ ჯონსონის ვაჟი, კლეიტონი, ადგილობრივი ეკლესიის საფეხბურთო ლიგაში თამაშობდა, რომელშიც ექვსიდან ცამეტ წლამდე ასაკის დაახლოებით 150 ბავშვი იყო გაერთიანებული. პროგრამა უკვე მეათე სეზონია რაც არსებობს. ოჯახები ასევე უკავშირდებიან ერთმანეთს ბავშვების დასამეგობრებლად, რაც თამაშის დამატებით შესაძლებლობებს ქმნის.

სამწუხაროა, რომ ხშირია რასობრივი და ეთნიკური გაყოფა თაყვანისცემის ადგილებში. იმდენად, რამდენადაც ჯგუფში და ჯგუფის გარეთ მყოფ ბავშვებს შორის ძლიერდება მენტალური დაპირისპირება, ორგანიზებულ რელიგიას შეუძლია გავლენა იქონიოს თამაშის ნეგატიური დამოკიდებულებების და ჩვევების განვითარებაზე.

ბავშვთა მუზეუმები. გასული ოცი წლის განმავლობაში ბავშვთა მუზეუმების რაოდენობა, როგორც ქვეყანაში, ისე მსოფლიოში, მნიშვნელოვნად გაიზარდა. ისინი გვთავაზობენ სათამაშო და სასწავლო გარემოს ახალ სახეობას ბავშვების და ოჯახების მზარდი რაოდენობისთვის (იმ იდეალებს, რომლებსაც ლონდონის სამეცნიერო მუზეუმის და ჩიკაგოს სამეცნიერო და სამრეწველო მუზეუმების მსგავსი მუზეუმები სთავაზობდნენ ბედნიერი, ცნობისმოყვარე ახალგაზრდების რამდენიმე თაობას). ისინი ბევრი დასახლებული პუნქტის მიმზიდველ სივრცეს წარმოადგენენ და იქ სტუმრობა ძალზე პოპულარული ოჯახური აქტივობაა მათთვის, ვისაც შეუძლია საკუთარ თავს ამის უფლება მისცეს (Dierking & Falk, 1994). საკლასო ვიზიტები ასევე ძალზე პოპულარულია და ბევრ ბავშვს დაბალშემოსავლიანი ოჯახებიდან (ვისაც სხვა შემთხვევაში შეიძლება არ ჰქონოდა იქ მისვლის შესაძლებლობა) აძლევს ამის საშუალებას. ტრადიციული მუზეუმებისგან განსხვავებით, სადაც ნახატები და სკულპტურებია გამოფენილი, მაგრამ მათთან შეხება არ შეიძლება, ბავშვთა მუზეუმებში

წარმოდგენილი ექსპონატები გულისხმობს დამთვალეირებელთა აქტიურ მონაწილეობას და ექსპონატებთან შეხებას. ასევე ძალზე პოპულარულია საგამოფენო და გამოგონებათა ცენტრები ბავშვებისთვის, რომლებიც არსებობს სხვა ტიპის მუზეუმებში, სამეცნიერო ცენტრებსა და ბიბლიოთეკებში.

მისასაღმებელია, რომ ბავშვთა მუზეუმები ჩვენი სოციალური ლანდშაფტის სულ უფრო დამახასიათებელი ნიშანი ხდება. ისინი განკუთვნილია სათამაშოდ და ირგვლივ სახეცხლოდ, საკვლევად და საფიქრალად, ცნობისმოყვარეობის დასაკმაყოფილებლად, რისკის გასაწევად, წარმოსახვის გამოსაყენებლად და შეუპოვრობის საჩვენებლად. როდესაც გარე სამყარო სულ უფრო არამიმზიდველი და მიუწვდომელი ხდება (ჰაერის დაბინძურების, ქუჩაში არსებული დანაშაულის და ა.შ. გამო) და ხშირად ჩრდილში, ავტოფარეხებში და სხვენში ან სარდაფში თამაშის შესაძლებლობები შეზღუდულია ჰიგიენური და უსაფრთხოების მოსაზრებებით, სად უნდა ითამაშონ ბავშვებმა და მიიღონ ინფორმაცია მათთვის საინტერესო თემების შესახებ? ბავშვების მისწრაფება გამოიკვლიონ თემები და მიიღონ საინტერესო ინფორმაცია, შეიძლება სრულად დააკმაყოფილოს ვიზიტმა ადგილობრივ ბავშვთა მუზეუმში (Fasoli, 1996).

ფორმანის თანახმად (1998), კარგი გამოფენისთვის, ბავშვთა მუზეუმში, დამახასიათებელია ინტერაქტიურობა, რაც გულისხმობს ბავშვის ჩართულობას, პრაქტიკულ მონაწილეობას და ფოკუსირებას ისეთ თემაზე, რომლების განსაკუთრებით საინტერესოა კონკრეტული ასაკობრივი ჯგუფისთვის. ბავშვები ითხოვენ კონტროლს მოვლენებზე და მათ უნდა შეეძლოს მოცემული აქტივობის მიზნის დანახვა. აქტივობების ჩაშენებული სტრუქტურა უნდა იძლეოდეს კვლევის, ექსპერიმენტირების, შენების და პრობლემის გადაწყვეტის მოცემული ასაკობრივი ჯგუფისთვის ადეკვატურ შესაძლებლობას. და თან ბევრ ბავშვს ერთდროულად უნდა შეეძლოს გამოფენილი ექსპონატების გამოყენება.

ბევრი ექსპონატი რელევანტურია სამეცნიერო განათლებისთვის და საჭიროებს ქცევას, რომელიც ცვალებადობს საძიებო თამაშიდან და აღმოჩენიდან კომპლექსურ და შემოქმედებით კონსტრუქციულ თამაშამდე. მაგალითად, მოზარდები შეიძლება მიიწვიონ საგამომგონებლო ლაბორატორიაში სხვადასხვა ინსტრუმენტების და მექანიზმების გამოსაყენებლად, მძინარე ლომის გასაღვიძებლად, მალვიმარას ასამუშავებლად ან წარსულში სამოგზაუროდ დინოზავრების ექსპედიციაში მონაწილეობის მისაღებად და გათხრილი სამარხების შესასწავლად.

ასევე პოპულარულია შემდეგი თემები: ხელოვნება, სოციალური მეცნიერება და სამოქალაქო განათლება. მაგალითად, ბავშვებს და მშობლებს შეიძლება გადაეცეთ მუყაოს ყუთები მათ გარდასაქმნელად ხელოვნების ორიგინალურ ნიმუშად ან მიიწვიონ აქტივობაში, მულტიმედიის გამოყენებით, ინტერაქტიური გამოცდილების მისაღებად, თუ როგორ გამოიციონ და უპასუხონ ცრურწმენას და დისკრიმინაციას. უჩვეულო არ არის იმის ნახვა, რომ მაგალითად, სიმაღლეზე ასასვლელი აპარატი დამზადებულია მილებისგან, კოჭებისგან და გვირაბებისგან, რომლებიც თემის შესაბამისად არის წარმოდგენილი გარე სივრცეში ან ზღვის ქვეშ და ახდენს აქტიური და საინტერესო ფიზიკური და გონებრივი თამაშის

სტიმულირებას. ან შეიძლება შექმნილი იყოს სათამაშო უბანი გადიდებული ჭადრაკით, შაშით და დომინოთი; მაგიდის და კედლის თამაშებით და კეგლით და კლასობანათი.

პრაქტიკული ექსპონატები წარმოადგენს გასართობს ოჯახებისთვის, ხელს უწყობს კოოპერატიულ თამაშს, პრობლემების შემოქმედებით გადაწყვეტას, უნარების კლასიფიკაციას და მიმდევრობას და კითხვის და მათემატიკური უნარების განვითარებას. ბავშვებისთვის ყველაზე სასარგებლო ის არის, როცა საექსპონატო მასალების გამოყენებას თან ახლავს თამაშის განწყობილება. კარგი ექსპონატი ის არის, რომლით თამაშიც სურთ ბავშვებს და იმდენად კარგად ერთობიან ამ სათამაშოთი, რომ ვერც კი აცნობიერებენ, რომ პარალელურად რაღაცას იმეცნებენ.

ბავშვთა მუზეუმები საჯარო ადგილებია, სადაც ოჯახებს და სკოლებს შეუძლიათ ბავშვების მიყვანა სახალისოდ და სასწავლებლად. ხშირად მასწავლებლები ასეთ ვიზიტებს უკავშირებენ კონკრეტულ თემებს სასწავლო პროგრამიდან და უფრო კარგად გეგმავენ გამოცდილებას, ვიდრე მშობლები. რეალურად, ოჯახების მიერ მუზეუმში ვიზიტის დროს მშობლები ბავშვს უფლებას აძლევენ სურვილის შესაბამისად დაათვალიეროს ექსპონატები. მშობლებმა უნდა დაინახონ, რა აინტერესებს ბავშვს, რას ეძებს ის და რა მოსწონს და შემდეგ ბავშვის არჩევანის შესაბამისად იმოქმედონ. მშობლები ყურადღებიანები უნდა იყვნენ, აზრიანად უნდა ესაუბრობოდნენ ბავშვს, უსვამდნენ კითხვებს და პასუხობდნენ ბავშვის შეკითხვებს. მშობლებს შეუძლიათ ექსპონატებისა და სხვა გამოცდილების დაკავშირება ბავშვისთვის რეალურ ცხოვრებაში, ისევე როგორც წარმოადგენა, ბავშვთან ერთად თამაში და სხვადასხვა იდეის დამუშავება. ექსპონატები ხელს უწყობს ბავშვს ითამაშოს და ჩაერთოს პროცესში, მშობლებს კი შეუძლიათ შესრულებული მოქმედებების შესახებ ბავშვის კიდევ უფრო დაფიქრებით ამ პროცესის გამდიდრება. ზოგჯერ საჭიროა, რომ მშობელი იყოს თამაშის წარმმართველი/გადამამისამართებელი; სხვა დროს მშობელი შეიძლება იყოს თანამოთამაშე ბავშვთან ერთად (თავი 9, გვ. 271). ფორმანი (2000) მოუწოდებს მშობლებს და მასწავლებლებს, დაეხმარონ ბავშვებს სამუზეუმო ექსპონატებით თამაშიდან აზრის გამოტანაში.

ზოგჯერ შესაძლოა, ეს სათქმელად უფრო ადვილი იყოს ვიდრე გასაკეთებლად. ზოგიერთი კვლევა მიუთითებს, რომ მშობლებისა და ბავშვების სტუმრობისას ბავშვთა მუზეუმებში, იკვეთება განსხვავებული ტენდენციები (Shine & Acosta, 1999, 2000). ბავშვებს, ზოგადად, მოსწონთ მასალების შესწავლა და მონაწილეობა მოჩვენებით თამაშში; მშობლებს მოსწონთ განსხვავებული კონცეფციების სწავლება მასალიდან გამომდინარე და ბავშვების სოციალური და თვითრეგულირებადი ქცევის წარმართვა. შაინმა და აკოსტამ შეისწავლეს მშობლების და ბავშვების ურთიერთობა ბავშვთა მუზეუმებში და დაადგინეს, რომ ისინი, ჩვეულებრივ, მოკლევადიანი და ფრაგმენტულია; ბავშვები ყოველთვის არ მიესალმებიან ჩარევას თამაშში და სხვა თვითინიცირებულ ქმედებებს. ხშირად არ ემთხვევა ერთმანეთს ის, თუ რას აკეთებს ბავშვი და რა სურს მშობელს, რომ ბავშვმა აკეთოს. მაგალითად, შაინმა და აკოსტამ (2000) აღნიშნეს, რომ სასურსათო მაღაზიის ექსპონატში ბავშვებს სურდათ თამაში მკაფიოდ ორგანიზებული როლების, სცენარის ან აქტივობების გარეშე. მშობლები ცდილობდნენ თამაშის ჩარჩოს გარეთ დარჩენას მითითებებით, სტიმულირებით და ბავშვების თამაშის

ხელმძღვანელობით. ამ კვლევაში წარმოსახვითი თამაშის ურთიერთქმედების გაგრძელების მხოლოდ რამდენიმე შემთხვევა გამოვლინდა. ორმხრივი წარმოსახვითი თამაშის არარსებობა უპირისპირდება სხვა კვლევებს, რომლებიც შეისწავლიდნენ მშობლების და ბავშვების წარმოსახვით თამაშს (მაგ. Haight&Miller, 1993). შაინმა და აკოსტამ (2000) მშობლებთან შემდგომი გასაუბრებებიდან გაარკვიეს, რომ მშობლებს სურდათ პროგრესირება თამაშის ფარგლებს მიღმა, ბავშვების სწავლების მიზნით. შესაძლოა ისინი თავს მოვალედ მიიჩნევდნენ, ეს გაეკეთებინათ იმ გარემოს გავლენით, რომელშიც იმყოფებოდნენ. ბავშვთა ბევრი მუზეუმი ახორციელებს საკუთარი თავის მარკეტინგს მშობლების წინაშე ასეთი პროგრამების საგანმანათლებლო მნიშვნელობის ხაზგასმით. მშობლებმა ასევე აღნიშნეს, რომ ისინი საზოგადოებრივი ყურადღების ცენტრში გრძნობდნენ თავს.

ბავშვთა მუზეუმებში თამაშის დროს ბევრი ექსპონატი იწვევს ბავშვებს სასწავლად, კვლევის ჩასატარებლად და გარკვეული აღმოჩენების გასაკეთებლად. მშობლების მონაწილეობა გაცილებით ნაყოფიერი იქნება, თუ ბავშვთა მუზეუმები უზრუნველყოფენ შედარებით უფრო პრივატულ, მცირე და გამოყოფილ ფართობს თამაშისთვის, რომელიც აღჭურვილი იქნება მოზრდილთათვის შესაფერისი კოსტიუმებით და ინსტრუმენტებით. შესაძლოა სპეციალური ნიშნების გაკეთება მშობლებისთვის შესახსენებლად და წასახალისებლად, რომ შევიდნენ წარმოსახვით თამაშში და გასცდნენ თამაშის წინასწარ განსაზღვრულ სცენარს (Shine & Acosta, 2000).

უნდა აღინიშნოს, რომ ბავშვთა ბევრი მუზეუმი აძლიერებს პოპულარული კულტურის ასპექტებს. რამდენადაც ბევრი ექსპონატი დაფინანსებულია ადგილობრივი კორპორაციების მიერ, ხშირად დამატებით პროდუქციასაც აწვდიან რეკლამირების მიზნით; მაგალითად, დენვერის ბავშვთა მუზეუმს წლების განმავლობაში ჰქონდა ფანტასტიკური თამაში „სეიფვი“. იგივე მუზეუმი იყენებდა ადგილობრივი პროფესიონალური სპორტის ფიგურებს ბავშვების ჩასართავად სხვადასხვა სამეცნიერო და მათემატიკურ ღონისძიებებში (სიმაღლე, ძალა, ხტომის უნარი და ა.შ.).

ბიბლიოთეკები. ბავშვთა ბიბლიოთეკები უკვე ბევრი წელია რაც არსებობს, როგორც საჯარო ბიბლიოთეკების სპეციალური განყოფილება; ამჟამად ისინი აღჭურვილია ბევრი საინტერესო და ინოვაციური ფუნქციით, რომლებიც მათ კიდევ უფრო მიმზიდველს ხდის პატარა ბავშვების მშობლებისთვის. ბავშვთა ბევრი ბიბლიოთეკა, ინგლისურის გარდა, ახლა უკვე ბეჭდავს მასალებს ესპანურად, ფრანგულად და ზოგიერთ აზიურ ენაზე. ბიბლიოთეკები ასევე გასცემენ საბავშვო წიგნების და ფილმების აუდიო და ვიდეოფირებს და ბევრ მათგანს თან ახლავს სათამაშო. ბიბლიოთეკარები მშობლებს და ბავშვებს ეხმარებიან საჭირო წიგნის მოძიებაში და კომპიუტერების და ბავშვებისთვის განკუთვნილი პროგრამების გამოყენებაში. სპეციალური პროგრამები მოიცავს რეგულარულ საათებს ერთიდან სამ წლამდე და უფროსი ასაკობრივი ჯგუფებისთვის.

როცა ბავშვები ძალიან პატარები არიან, უმჯობესია საოჯახო ბიბლიოთეკის შექმნა. პატარა ბავშვებისთვის სასარგებლოა საკუთარი წიგნების ერთი ან ორი თაროს ქონა. ჩვილებისთვის განკუთვნილი წიგნები მეტად გამძლე უნდა იყოს. ბავშვების წახალისება, შეეხონ, დაყნოსონ და გემოც კი გაუსინჯონ მათ, ხელს უწყობს წიგნებზე მიჯაჭვულობის განვითარებას და

საბოლოოდ წიგნების სიყვარულს. მშობლები წიგნებს ფრთხილად და პატივისცემით უნდა ეპყრობოდნენ. ამას უნდა ხედავდნენ ბავშვები, რომ გამოუმუშავდეთ მსგავსი დამოკიდებულება.

წარსულში მშობლები ბავშვთა ბიბლიოთეკებში სიარულს, ჩვეულებრივ, იწყებდნენ, როცა მათი შვილები ერთიდან სამ წლამდე ასაკის იყვნენ და ხშირად უფრო გვიანაც, როდესაც სკოლაში მიდიოდნენ. თუმცა ბოლო დროს ბევრმა ბიბლიოთეკამ წამოიწყო ჩვილი ბავშვებისთვის განკუთვნილი პროგრამები. ახალგაზრდა მშობლები ინფორმაციის პაკეტს ბიბლიოთეკის შესახებ სამშობიაროების, ბავშვთა შვილად აყვანის სააგენტოების და მშობელთა კლასების საშუალებით იღებენ. ერთ-ერთი პოპულარული პროგრამა, რომელსაც ეწოდება „დაიჭირე ისინი აკვანში“, ინფორმაციას იძლევა იმის შესახებ, თუ როგორ უნდა განვითარდეს ენა ჩვილ ბავშვებში თამაშების, სიმღერების და სხვა ტიპის სათამაშო აქტივობების საშუალებით. ასევე მოწოდებულია რეკომენდებული წიგნების ჩამონათვალი პატარებისთვის. მშობლებს ხშირად იწვევენ გადაცემაში მონაწილეობის მისაღებად, მიუხედავად ბავშვის ასაკისა. მშობლებს შეუძლიათ ისწავლონ სახალისო ლექსები, სიმღერები, თითებით თამაშები და სხვა აქტივობები, რომლებიც შეუძლიათ გამოიყენონ შინ ბავშვის განვითარების ხელშესაწყობად. თვრამეტიდან ოცდათექვსმეტ თვემდე ასაკის ბავშვები მიეკუთვნებიან პირველ ასაკობრივ ჯგუფს, რომელზეც აკეთებს აქცენტს რადიოგადაცემა „ამბების საათი“. მხატვრული კითხვის პროგრამები მარტივია და ხელს უწყობს ბავშვების სოციალიზაციას ჯგუფურ აქტივობებში მშობლებთან ერთად. სიმღერები, მაგალითად, საბავშვო სიმღერა „ავტობუსის ბორბლები“, მარტივია გასამეორებლად. სამიდან ექვს წლამდე ასაკის ბავშვებს სურთ ჯგუფებში გაერთიანება და მშობლებს აღარ უწყევთ მათთან დარჩენა მთელი აქტივობის (მაგალითად, მარიონეტების შოუ, ხელოვნება და ხელგარჯილობა, ფილმები და კითხვის პროგრამები) განმავლობაში. ზოგჯერ გამოჩნდებიან ხოლმე სპეციალური სტუმრები: მაგები და კლოუნები და კოსტიუმირებული ზრდასრული ადამიანები (მაგალითად, კლიფორდი, რეჯიდ-ენი). შვიდი და რვა წლის ასაკის ბავშვთა პროგრამები მიზნად ისახავს კითხვის, როგორც სახალისო აქტივობის, წახალისებას. ბავშვების მიერ დისკუსიების და პრეზენტაციების წყევანა თვითონ ხდება სპეციალური პროგრამების ნაწილი, რომლებიც მომზადებულია ბავშვთა ბიბლიოთეკების მიერ. კომპიუტერული პროგრამები და ინტერნეტის საგანმანათლებლო მოხმარება განსაკუთრებით საინტერესოა ამ ასაკის ჯგუფისთვის.

როგორც ბავშვთა მუზეუმები, ისე ბავშვთა ბიბლიოთეკები ოჯახზე ორიენტირებული საჯარო სივრცეებია, სადაც ბევრი რამის შეთავაზება შეუძლიათ პატარებისთვის, რაც უზრუნველყოფს მათ სიამოვნებას და სწავლას. თამაში და ამ ინსტრუმენტების გამოყენებიდან გამომდინარე სხვა საგანმანათლებლო აქტივობები შეიძლება ასრულებდეს კონსტრუქციული ალტერნატივის როლს პასიურ გართობასთან, ასევე პოპულარული კულტურის მიერ განპირობებულ შედარებით ნაკლებად დადებით გავლენასთან შედარებით. თუმცა, ორივე შემთხვევაში, ეს პროგრამები უნდა აცნობიერებდნენ თამაშის ძირითად როლს და თავიდან უნდა იყოს აცილებული სწავლების ცდუნება თამაშის ნაცვლად.

ბუნების ცენტრები და გარე აქტივობები. „სასწაულის შეგრძნებაში“ რეიჩელ კარსონი წერდა: „ადრეული ბავშვობის წლები ნიადაგის მომზადების დროა“. ბუნებიდან მომდინარეობს გაცეცხის (აღმოჩენის სიხარულის) შეგრძნება. ე.ო. უილსონის ბიოფილიის ჰიპოთეზის თანახმად, ჩვენ გვიყვარს და გვიზიდავს ბუნება. კარგია, რამდენადაც შესაძლებელია, ბავშვების ხშირად გაყვანა ბუნებაში და მისი შეგრძნება. ბავშვები იძენენ ცოდნას ცოცხალი არსებების, ხოჭოების და ჭიების, მცენარეების, სიცოცხლის და ღვთის შესახებ. ისინი იღებენ ინფორმაციას ნაკადულების და გუბების, ქარის და წვიმის, ცის და ღრუბლების შესახებ. ბავშვობის ასაკშივე ეცნობიან ბუნების სამყაროს ყველა ასპექტს, ივითარებენ საკუთარ მერვე (ნატურალისტის) ინტელექტს, ასევე სწავლობენ შიშის დაძლევის და ხდებიან უფრო დაცულნი და თავდაჯერებულნი. მათ შეუძლიათ დადებითი ფასეულობების და უნარების სწავლა, რაც გავლენას იქონიებს მათზე და შთააგონებს მათ მთელი სიცოცხლის განმავლობაში. ბუნების და გარემოს პატივისცემას, ისევე როგორც ჯანსაღ ცხოვრებას, შეუძლია სარგებლის მოტანა.

სამწუხაროდ, დღევანდელ ბავშვებს უფრო ნაკლებად უწევთ ბუნებასთან სპონტანური შეხვედრა ვიდრე წინა თაობებს. ვისკის აქტიური თამაშის თეორიის თანახმად (2003), გამოკითხული 830 დედიდან 70%-მა მიუთითა, რომ ბავშვობაში ყოველდღე თამაშობდა ღია ცის ქვეშ; ამ დედების მხოლოდ 31%-მა შეძლო იგივე ეთქვა დღეს საკუთარი შვილების შესახებ. ტრანსპორტის მოძრაობა, უფრო მეტი ხალხი, ნაკლები სათამაშო სივრცე, ნაკლები თავისუფალი დრო, ჰაერის და წყლის დაბინძურება, მომწამლავი გარემოს ახლოს ცხოვრება, ავტომანქანების გამონახოლქვი, დანაშაული და საფრთხე - ყველაფერი ერთად მოქმედებს სათამაშოდ ბავშვების გარეთ გაყვანის და ბუნებაში დასვენების წინააღმდეგ (Rivkin, 1995). ადამიანის ხელით შექმნილი გარემოთი შემოფარგვლა ბუნებრივ გარემოში ყოფნის საპირისპიროდ, უმოქმედობა და მჯდომარე ცხოვრება და პასიური თამაში ამცირებს ბავშვების შესაძლებლობას, მიიღონ ცოდნა ბუნების შესახებ. ნაწილობრივ ამითაც არის განპირობებული ჩვენი კულტურული დაავადებები, როგორებიცაა ბავშვების სიმსუქნე და ყურადღების დეფიციტის და ჰიპერაქტიურობის სინდრომი (ADHD).

აღნიშნული ცვლილების ძირითადი მიზეზი ის გახლავთ, რომ არავინ ეწევა ეზოში თამაშის პოპულარიზაციას ბავშვებისა და ოჯახებისთვის, რადგან ეს მოგების მომტანი არ არის. თუმცა, ბევრი კომპანია ბავშვებზე და მათ ოჯახებზე გათვლით აწარმოებს კომპიუტერულ პროგრამებს, ვიდეოთამაშებს, „საგანმანათლებლო“ სატელევიზიო შოუებს და საგანმანათლებლო სათამაშოებს (ჩვეულებრივ, შენობის შიგნით მოსახმარად) იმიტომ, რომ ისინი მომგებიანი პროდუქტებია.

სკოლები, ოჯახები, ადრეული ასაკის ბავშვების მასწავლებლები და დაინტერესებული მოქალაქეები ამ პრობლემას, ახალგაზრდებისთვის, ბუნებისა და დიდებული გარემოსგან სიამოვნებისა და ცოდნის მიღების მიზნით, უფრო მეტი შესაძლებლობის შექმნით პასუხობდნენ. ბაღებით, ველური ბუნების ჰაბიტატებით და სხვა საშუალებებით სკოლების ნატურალიზაციასთან ერთად, აღინიშნა ბუნების ცენტრების, ზოოპარკების, დენდრარიუმების და სხვა სპეციალური ადგილების, ასევე, დასახლებულ პუნქტებში და ქალაქგარეთ არაოფიციალური სასწავლო გარემოს ზრდა, სადაც მასწავლებლებს და

მშობლებს შეუძლიათ ბავშვების წაყვანა გარემოს შესახებ ცოდნის გასაღრმავებლად. მიუხედავად იმისა, რომ თამაში შეიძლება არ იყოს ამ ძალისხმევის უმთავრესი მიზანი, ირიბად მიიღება შედეგი: ბავშვების თამაშის ხარისხი და სასკოლო ეფექტიანობა ხშირად იზრდება ბუნებასთან ასეთი გამამდიდრებელი გამოცდილების შედეგად. ბუნება აწყნარებს ადამიანს და შეუძლია დახმარება ყურადღების აღდგენასა და ფოკუსირებაში და გონებრივი დაღლილობის შემსუბუქებაში. ის არის შთაგონებითი, ხშირად შემოქმედებითი ენერჯიების მასტიმულირებელი. ბექდური და ელექტრონული მედიისგან განსხვავებით, რომლებიც ადამიანის შეგრძნებებიდან მხოლოდ ორს იყენებს, გარემოსდაცვითი განათლება და თამაში აერთიანებს აღქმით სწავლას მხედველობის, მოსმენის, ყნოსვის, შეხების, დაგემოვნების და მოძრაობის საშუალებით. ბავშვებიც უფრო მოტივირებულნი არიან ისწავლონ ახალი სიტყვები და ფაქტები იმის შესახებ, რაც განიცადეს უშუალოდ, სიამოვნებით და დიდი ინტერესით. ისინი მოტივირებულნი არიან ჩაერთონ წარმოსახვით და კონსტრუქციულ თამაშში, ასევე საკუთარი ხელით შექმნან გარკვეული ნაკეთობები და დააკავშირონ ბუნებაში მიღებული გამოცდილება შენობის შიგნით მიმდინარე ადრეული ასაკის საგანმანათლებლო პროგრამასთან.

პატარა ბავშვების წაყვანისას ბუნების ცენტრებში, არსებობს იმის შესაძლებლობა, რომ ისინი სეირნობისას ბილიკების გასწვრივ შეხვდებიან და დააკვირდებიან ბევრ საინტერესო მოვლენას, შეისწავლიან წაქცეულ მორებს და მივლენ გუბურის ნაპირზე, აცოცდებიან კლდეზე და ბორცვზე და გაძვრებიან ბუჩქებსა და ვაზს შორის. ირგვლივ უამრავი მრავალფეროვანი მოვლენაა, რომელთა დაკვირვებაც შეიძლება და შეკრებაც. ბავშვები შეიძლება მომზადებულები იყვნენ საკუთარი ვიზიტისგან მაქსიმალური შედეგის მისაღებად, ეცვათ წყალგაუმტარი ჩექმები, ჰქონდეთ გულზე ჩამოკიდებული გამადიდებელი შუშა და სავლელე ჩანთა სხვადასხვა ნიმუშის შესაგროვებლად. მოზრდილები, რომლებიც მიჰყვებიან ბავშვებს, უნდა დაეხმარონ მათ სხვადასხვა მოვლენაზე დაკვირვებაში, აჩვენონ სხვადასხვა მცენარის თესლი და ფოთლები, ხოჭოები ქვის ქვეშ, ხავსი და გვიმრა, ჩიტები და ცხოველები, ცა და ღრუბლები, სხვადასხვა ცხოველისთვის დამახასიათებელი კვალი და გადაჭრილი ხის წლიური რგოლები. საერთო საუბრების დამახსოვრება, კოლექციების შეგროვება და ფოტოების გადაღება კლასში მისატანად, ხელს უწყობს ველზე მიღებული გამოცდილების, თამაშის და სასწავლო პროგრამის ერთმანეთთან დაკავშირებას სკოლაში ან ცენტრში. მე-12 თავი გვაწვდის დამატებით რეკომენდაციებს, თუ როგორ გამოვიყენოთ შენობის გარე აქტივობები და დავუკავშიროთ ისინი პროგრამის მიზნებსა და ამოცანებს.

ზოოპარკები ბავშვებისთვის წარმოადგენს შესანიშნავ ადგილს სწავლისა და გართობისთვის. საოჯახო ზოოპარკები სპეციალურად არის შექმნილი პატარა ბავშვების გასართობად, იმისათვის, რათა არ იყოს გასაკვირი თამაშის სხვადასხვა სახეობების მრავალფეროვნება. ზოოპარკები ბუნების ცენტრების და ბავშვთა მუზეუმების და ბიბლიოთეკების მსგავსად, წარმოადგენს გამახალისებელ ალტერნატივას მუსიკის და სპორტის გაკვეთილებით დაკავებული ან ტელევიზორის და კომპიუტერის წინ მჯდომი ბავშვებისთვის. ზოოპარკები ის ადგილებია, სადაც ბავშვი კავშირს ამყარებს ბუნებასთან და ცხოველთა სამყაროს და სადაც სწავლობს დროის ხალისიანად გატარებას. ბავშვებს შეუძლიათ შეეხონ არმადილს და გამოკვებონ თხები, შეამოწმონ ცხოველის რენტგენის აპარატი, გამოეწიონ როგორც ხოჭო ან

ჩიტი, შეასრულონ ვეტერინარის როლი, ხატონ ტალახში ამოსვრილი ხელებით და შეისწავლონ ნაკადული. გამოცდილი პერსონალი დაეხმარება ბავშვებს ბუნებასთან კავშირის დამყარებაში როგორც ემოციურ, ისე ინტელექტუალურ დონეზე.



ზოოპარკები ის ადგილებია, სადაც ბავშვები კავშირს ამყარებენ ბუნებასთან და ცხოველთა სამყაროსთან. ბავშვებს შეუძლიათ შეეხოთ არმადილს და გამოკვებონ თხები

პერსონალისთვის ცნობილია კვლევა, რომლის თანახმადაც, კონსერვაციის მხარდამჭერ მოზრდილებს მიღებული აქვთ პოზიტიური გამოცდილება ბუნებასთან ურთიერთობით ბავშვობაში და ხშირად მათი მასწავლებელი იყო პიროვნება, რომელიც ზრუნავდა გარემოზე (Damato & Love, 2002).

ბევრ ბავშვს (დაახლოებით 8% ქალაქის გარემოში) აქვს ყურადღების დეფიციტის და ჰიპერაქტიურობის სინდრომი (ADHD) და მათ მედიკამენტოზურად მკურნალობენ, მაშინ როცა შეიძლება უკეთესი გზებიც არსებობდეს. ნატურალისტური მიდგომა ან სკოლის და სხვა სათამაშო ადგილების ტერიტორიის გამწვანება (მაგალითად, მეტი მწვანე ნარგავის დარგვა) ბავშვებს მეტ დროს მისცემს სკოლაში ბუნებით დასატკბობად. ბავშვების წაყვანა ბუნების ცენტრებსა და ზოოპარკებში, რა თქმა უნდა, ასევე უკეთესი ღონისძიება იქნება. შესაძლოა უბრალო დამთხვევა არ იყოს, რომ ბიჭებში უფრო ხშირია ყურადღების დეფიციტის და ჰიპერაქტიურობის სინდრომი (ADHD), ვიდრე გოგონებში და რომ ბიჭებს უფრო მიუწევთ გული ეზოში გართობისა და თამაშისკენ. შესაძლოა, ბიჭებში ყურადღების

დეფიციტის და ჰიპერაქტიურობის სინდრომის (ADHD) სიხშირის მიზეზი ნაწილობრივ არის ეზოში თამაშის ნაკლებობა.

„სიმწვანე“, როგორც ჩანს, დადებით გავლენას ახდენს ბავშვის ქცევაზე. უელსმა (2000) კვლევებით დაადგინა, რომ ბავშვები, რომლებიც უკაცრიელი ადგილებიდან ისეთ სახლებში გადავიდნენ საცხოვრებლად, რომლებსაც ჰქონდა ბუნების ხედი, ამ ცვლილების შემდეგ მომატებული ყურადღებით გამოირჩეოდნენ. ტეილორმა, კუმ და სალივანმა (2001) დაადგინეს, რომ ყურადღების დეფიციტის და ჰიპერაქტიურობის სინდრომის (ADHD) მქონე ბავშვები ნაკლებად ავლენდნენ სიმპტომატურ ქცევას გამწვანებულ ტერიტორიებზე თამაშის შემდეგ. მათ მიაჩნიათ, რომ სკოლის გამწვანებულ ეზოს შეუძლია ADD/ADHD -ის ალბათობის შემცირება.

სკოლები

მასწავლებლებს და ზოგიერთ მშობელს მეტად აწუხებთ ბავშვებზე პოპულარული კულტურის, მედიის და ტექნოლოგიების უარყოფითი ზემოქმედება და მისი განეიტრალება, ფიზიკური და ინტელექტუალური ზრდის ხელშესაწყობად, სურთ განათლების და კულტურული გამოცდილების ამალღებით (Levin, 2003). ბევრი სასწავლო პროექტი და აქტივობა, მათ შორის, ისინი, რომლებიც გამოირჩევა თამაშის ბევრი ელემენტით, მოითხოვს დაგეგმვას, აზროვნებას და შეუპოვრობას და ამგვარად, სამუშაო უნარების და მოთმინების განვითარებას. ეს განწყობები და მუშაობის/თამაშის სტილი შეიძლება ხელს უწყობდეს იმპულსურობისკენ ბავშვების მიდრეკილების (რომელთაც სურთ საკუთარი სურვილების დაუყოვნებლივ შესრულება) და პოპულარული კულტურის, მედიის და ტექნოლოგიის სხვა არასასურველი შედეგების დაბალანსებას. როდესაც ბავშვები ინტელექტუალურად საკმაოდ მოწიფულები არიან, მასწავლებლები ასევე ცდილობენ დაარწმუნონ ისინი, რომ დაფიქრდნენ და კრიტიკულად მიუდგნენ იმ გზავნილებს, რომლებიც მომდინარეობს პოპულარული კულტურიდან და გაერკვნენ მათ მნიშვნელობასა და სიმბოლიკაში (Levin, 2003). ეს ხელს უწყობს მათი მედეგობის ამალღებას პოპულარული კულტურის, მედიის და ტექნოლოგიის საზიანო გავლენის მიმართ.

გარდა ამისა, ზოგიერთმა მასწავლებელმა პოპულარული კულტურის გამოყენება განათლების სასარგებლოდაც კი სცადა (Dyson, 2001). დიდია ბავშვების ინტერესი მომდერლების, ფეხბურთელების, კინო და ტელევიზორული კვლავების და მულტფილმების გმირების მიმართ. მათი ბევრი გამოცდილება პოპულარული კულტურით არის ნასაზრდოვები; მათ მოსწონთ მედიაპროგრამები და გმირები და მათთან დაკავშირებული ნივთები - სუპერგმირების ფიგურები, წიგნები მათ შესახებ, სათამაშოები და ტანსაცმელი. ბევრი წიგნი და კომიქსი, რასაც ისინი კითხულობენ, შეიძლება შექმნილი იყოს პოპულარული კულტურის გმირების, მედია და კომპიუტერული წყაროების საფუძველზე. ბევრი ბავშვი ხშირად დადის პოპულარულ სწრაფი კვების ობიექტებში, სავაჭრო ცენტრებში და გასართობ ადგილებში. კომპანიები, თავის მხრივ, ცდილობენ, მარკეტინგული ხერხებით კიდევ უფრო გააფართოონ ისედაც დიდი ბაზარი. რა თქმა უნდა, ეს ხერხები ბავშვებზე გავლენას ახდენს, მიუხედავად იმისა, რომ ბავშვზე ზრუნვის და სკოლამდელი განათლების ცენტრები, რელიგიური თაყვანისცემის ადგილები და ბევრი საბავშვო სახლი ცდილობს ამ

რეალობის დაფარვას ან იგნორირებას. დაისონსა და სხვებს მიაჩნიათ, რომ უმჯობესია მასწავლებლებმა აღიარონ ეს რეალობა და დაეხმარონ ბავშვებს, მათთვის მიწოდებული ინფორმაცია კი დაამყარონ იმაზე, რაც ბავშვებმა იციან. თუმცა მასწავლებლები მეტად სენსიტიურები უნდა იყვნენ მშობლების მიმართ, რომლებიც შეგნებულად ცდილობენ ბავშვების დაცვას აღნიშნული უარყოფითი ზეგავლენისგან.

დაისონმა (2001) ექვსი წლის ბავშვის, ნოეს, მაგალითზე შეისწავლა პოპულარული მედიის გავლენა ადრეულ ასაკში წიგნიერების უნარებზე. დილით თხზულების მომზადების დროს დაისონმა შენიშნა, რომ ნოე სხვა პირველკლასელების მსგავსად ხშირად წერდა და საუბრობდა პოპულარული კულტურიდან და მედიიდან აღებული გმირების შესახებ. მედიატექსტები და სიმღერები კინოებიდან და მულტფილმებიდან მის წარმოსახვაში აირია წიგნიერების, თხრობის, ხატვის და თამაშის აქტივობებთან. ერთ დილას ნოემ დაწერა ამბავი ვირი კონგის შესახებ, რომელიც ვიდეოთამაშის გმირი იყო. ვირი კონგი ანიმაციური მოხუბარი და უარყოფითი გმირია. მაგალითმა აჩვენა, როგორ შეერწყა ვირი კონგის ტექსტები სხვა ტექსტებს, მაგალითად, პატარა დათვის ტექსტს, რომელსაც ნოე მცირე ჯგუფში კითხვის სწავლისას გაეცნო.

დროთა განმავლობაში ნოემ სულ უფრო ვრცელი პროზაული ნაწარმოებების წერა დაიწყო, რომლებსაც ურთავდა საბრძოლო ნახატებს, „მომრავ სურათებსაც“ კი (მან ცალკე ფურცლებზე შეასრულა ნახატები და რამდენიმე თანმიმდევრული მოქმედება წარმოადგინა). მან მედია და წიგნიერება თავის ნამუშევრებში მნიშვნელობის გარდაქმნით და გადმოცემით გააერთიანა. აღნიშნულმა დაისონს აჩვენა წიგნიერების უნარების განვითარება მედიით გაჯერებულ დროში, როდესაც პოპულარულ კულტურას მასწავლებლების, მოსწავლეებისა და საკლასო სწავლისთვის სარგებლის მოტანა შეუძლია. მაგალითმა გამოავლინა ბავშვის სიმბოლური თამაშის უნარი და სოციალური გამომგონებლობა მულტიმედიური თხზულების გააზრებელი შექმნით სხვადასხვა სიმბოლური ფორმების მეშვეობით. მასწავლებლებს შეუძლიათ მედიაფიგურების გამოყენება წიგნიერების უნარებისა და თამაშის და წარმოსახვის უნარების განსავითარებლად. ორმხრივი სარგებელი უნდა მოჰყვეს წიგნიერების დაკავშირებას თამაშის კომპეტენციასთან.

მე-4 თავში, მარშის კვლევის აღწერისას (1999, 2000) განათლებაში პოპულარული კულტურის პოზიტიური გამოყენების შესახებ ჩვენ სხვა მაგალითი მოვიხმეთ. განვიხილეთ მეორე კლასში წიგნიერების უნარებზე „ბეტვუმენისა“ და „ბეტმენის“ შტაბბინის, როგორც წიგნიერების დრამატული თამაშის სივრცის დადებითი გავლენა.

ყველა როდი ეთანხმება განათლების და პოპულარული კულტურის ამგვარ შერწყმას. ბევრი გამოთქვამს საწინააღმდეგო მოსაზრებას, რომლის მიხედვითაც ადრეული ასაკის განათლების პროგრამების და სკოლების ერთ-ერთი მიზანია ბავშვის გამოცდილების გაფართოება პოპულარული კულტურის მიღმა უფრო აზრიან და მდიდარ კულტურულ ინფორმაციასთან მათი ზიარებით.

ტერორი, ძალადობა და კატასტროფები

ბავშვების თამაში მეტად მნიშვნელოვანია მათი განვითარებისა და კეთილდღეობისთვის. ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია დღეს ვიდრე ოდესმე, თუ გავითვალისწინებთ 2001 წლის 11 სექტემბრის საშინელ მოვლენებს და მის შემდგომ პერიოდს: ომი და ტერორი სუდანში, ერაყში შეჭრა და ა.შ.. მსოფლიოს ირგვლივ, ბოსნიიდან რუანდამდე, ბევრი ბავშვი დიდი ხანია იმყოფება სიკვდილის, ტერორის და ბავშვთა მონობის საფრთხის წინაშე. სამყაროში არსებული მდგომარეობის გათვალისწინებით, ომის დაწყების დროს ან როცა კატასტროფა ხდება, ბავშვებისთვის უნდა გამოინახოს გზები ძალადობასა და განადგურებასთან გასამკლავებლად, რასაც ისინი აწყდებიან მედიაში ან რეალურ ცხოვრებაში. ბავშვების უმრავლესობისთვის თამაში და არტექსპრესია სწორედ ერთ-ერთი ასეთი გზაა..

უკანასკნელ დრომდე, მიუხედავად იმისა, რომ ბევრი რამ ვიცით პერსონალური ტრაგედიების გავლენის შესახებ პატარა ბავშვებზე და იმაზეც, თუ როგორ დავეხმაროთ მათ, მცირე რამ თუა ცნობილი ტრაგედიის განცდაზე კოლექტიურად საზოგადოებაში სახელმწიფო ან გლობალური მასშტაბით. თუმცა, ახლა უკვე სულ უფრო მეტი ლიტერატურაა ხელმისაწვდომი აღნიშნულ თემაზე. ვან ჰურნმა და ჰესემ (2003) შექმნეს ბავშვთა რეაქციების არქივი 2001 წლის 11 სექტემბრის ტრაგედიული მოვლენების შესახებ. მათ შეაგროვეს მასწავლებლების ანგარიშები, ბავშვთა ქცევის შესახებ „ქეისები“ და ბავშვთა ნახატების ნიმუშები. მათ ასევე შექმნეს მასწავლებლების და მკვლევრების ჯგუფი შედეგების გასაზიარებლად და განსახილველად პატარების განათლების ეროვნული ასოციაციის შეხვედრაზე (Van Hoorn & Hesse, 2003). რადგან ეს კადრები ტელევიზორში ბევრჯერ ნახეს, სკოლამდელი ასაკის ზოგიერთ ბავშვს ეგონა, რომ ცათამბჯენს ასობით თვითმფრინავი შეეჯახა. სხვა ანგარიშებში წარმოდგენილი იყო დაკვირვება, რომ 11 სექტემბრის მოვლენებიდან კვირების გავლის შემდეგ საბავშვო ბაღის ბავშვებმა კუბურები და სათამაშო თვითმფრინავები ესროლეს თავიანთ აშენებულ კოშკებს და არც ადგილზე მებანძრეების და სასწრაფო დახმარების მანქანების საშველად მოყვანა დავიწყებიათ. 11 სექტემბრიდან ექვსი თვის შემდეგ ერთ-ერთი სკოლის მეორეკლასელებმა გაიხსენეს ეს ტრაგიკული მოვლენები, ახსენეს „გრანდ ზერო“ (ადგილი, სადაც ნიუ-იორკში 2001 წლის 11 სექტემბრამდე იდგა მსოფლიო სავაჭრო ცენტრის ორი ცათამბჯენი) და საუბრობდნენ გვამების სუნზე. შესაძლოა ეს აღნიშნული მოვლენების ამსახველი კადრების ტელევიზორში ხელახლა ნახვითაც ყოფილიყო გამოწვეული.

ასეთ ძალადობრივ, მედიით გაჯერებულ პერიოდში, დაიან ლევინის თანახმად (2003), ჩვენ უნდა ვუსმინოთ ბავშვებს და დავეხმაროთ მათ რეალობასთან გამკლავებაში. თამაში და ხელოვნება საუბართან ერთად გვეხმარება, ვისწავლოთ ბავშვებისგან. მშობლებმა და მასწავლებლებმა უნდა გაარკვიონ, რას იღებენ ბავშვები მედიიდან ძალადობის შესახებ და იმის შესახებაც, თუ როგორ ექცევიან ადამიანები ერთმანეთს. უფროსები ბავშვების გვერდით უნდა იყვნენ, როცა პრობლემები წამოიჭრება და უნდა შეეცადონ გავლენის მოხდენა იმაზე, თუ რას სწავლობს ბავშვი. მარტო იმიტომ, რომ თავს არაკომფორტულად ვგრძნობთ, არ შეგვიძლია ამ პასუხისმგებლობის თავიდან აცილება. უფროსმა ფრედ როჯერსმა გონივრულად აღნიშნა, რომ არ უნდა არსებობდეს თემა, რომელზეც არ მოისურვებთ საუბარს

ბავშვთან, როდესაც ეს კონკრეტული საკითხი წამოიჭრება. ასეთი საქციელი უფროსის მხრიდან, ბავშვისთვის უფრო შემაშფოთებელი იქნება, ვიდრე თავად საშიში თემა, საჭიროება ან წუხილი, რომელსაც ბავშვი გამოხატავს. ბავშვები უნდა გრძობდნენ და დარწმუნებულები იყვნენ, რომ ნორმალურია საუბარი მშობლებთან და მასწავლებლებთან იმ საკითხების შესახებ, რომლებიც მათ აწუხებთ, მშობლებმა და მასწავლებლებმა კი უნდა იცოდნენ, რა უპასუხონ მათ, ბავშვის განვითარების შესაბამისად.

ლევინის წიგნი, „*ბავშვების სწავლება ძალადობრივ პერიოდში*“ (2003), შეიცავს თავს ბავშვების დახმარების შესახებ, გაუმკლავდნენ ახალ ამბებში გადმოცემულ ძალადობას. მოცემულია მითითებები საუბრებთან დაკავშირებით, ასევე ინსტრუქციები იმის თაობაზე, თუ როგორ უნდა გამოიყენებოდეს ხელოვნება და თამაში ბავშვების დასახმარებლად ძალადობრივ და შემაშფოთებელ შინაარსში გარკვევაში. ლევინის რეკომენდაციაა, რომ მშობლებმა და მასწავლებლებმა მოუსმინონ ერთმანეთს, დასვან შეკითხვები და შეეცადონ პასუხის გაცემას იმ კითხვებზე, რომლებსაც ბავშვები სვამენ მოზრდილებთან საუბარში ძალადობრივი შინაარსის შესახებ. მოზრდილები ბავშვებს უნდა დაეხმარონ, მიაწოდონ მათ ინფორმაცია და თავი უსაფრთხოდ აგრძობინონ. მოზრდილებმა არ უნდა სცადონ ინფორმაციის დიდი მოცულობის ან „სწორი პასუხის“ მიწოდება და დისკუსია უნდა განიხილონ, როგორც მიმდინარე პროცესის ნაწილი.

მხატვრული ნამუშევრები ან ხატვა და როლური თამაშები წარმოადგენენ კონკრეტულ გზებს, რომლითაც ბავშვი ცდილობს მისი რეალური ცხოვრებისეული გამოცდილების ან იმ ინფორმაციის თავისებურად გადმოცემას, რომელიც მან მიიღო მედიიდან და რომელიც აწუხებს. თამაში და ხელოვნება შემოქმედებითი ფორუმებია ყოველდღიურ ცხოვრებაში ან ახალ ამბებში ნანახი ძალადობის შესახებ გრძობების და იდეების გამოსახატავად. 11 სექტემბრის შემდეგ კუბურებით თამაშისას ბავშვები ხშირად მარხავდნენ მინიატურულ ფიგურებს, ზოგჯერ კუბურებით საკუთარ თავსაც ვითომ იმარხავდნენ, როგორც გარდაცვლილს (Levin, 2003). თამაშის, ხატვის და წერის პროცესში ბავშვები გამოხატავენ გრძობებს და ცდილობენ იმის გარკვევას, რა მოხდა, რატომ არსებობენ ცუდი ადამიანები და რა არის იმის მიზეზი, რომ ისინი ასეთები არიან. ხშირად ბავშვები ცდილობენ უარყოფითი მოვლენების დადებით მოვლენებად გარდაქმნას, სიტუაციის გაუმჯობესებას. მაგალითად, ბავშვებმა შეიძლება ხელახლა ააშენონ მსოფლიო სავაჭრო ცენტრის „ტყუპები“.

ლევინის რეკომენდაციაა, რომ მასწავლებლები და მშობლები ყურადღებით დააკვირდნენ ბავშვის თამაშს და არ დაიბნენ თამაშში და ნახატებში გამოხატული თემატური ძალადობით და ნგრევით, რადგან ეს არის ბავშვების ნორმალური რეაქცია მედიაში ან რეალურ ცხოვრებაში მოსმენილ ან ნანახ ტრავმულ მოვლენაზე. თუ თამაში ზედმეტად სახიფათო ან საშიში ხდება, მასწავლებლები უნდა ჩაერიონ და მოახდინონ ქცევის გადართვა. რთული არ არის თამაშის დადებითისკენ წარმართვა, მაგალითად, მოქმედების ადგილზე, სადაც ნგრევა მოხდა, მაშველების გამოყვანის შეთავაზებით. თამაშის ეპიზოდის შემდეგ უნდა წარიმართოს დისკუსია უსაფრთხოების გრძობის გასაძლიერებლად და არასწორი აღქმის თავიდან ასაცილებლად. მასწავლებლებმა უნდა სცადონ ძალადობით გაჯერებული მედიის მხრიდან მიღებული მავნე ინფორმაციის საპირისპიროდ მშვიდობიანი ალტერნატივების შეთავაზება.

ვინერი, შერი და ლეფი (2003) განიხილავენ, როგორ შეიძლება დაეხმარო პატარა ბავშვებს, როცა კატასტროფა დაატყდება თავს საზოგადოებას, იქნება ეს სტიქიური მოვლენები თუ ადამიანის ზემოქმედების შედეგი. კატასტროფის დროს, ბავშვებზე ზრუნვის (www.disasterchildcare.com) მოხალისეები, ამერიკის წითელ ჯვართან თანამშრომლობით ცდილობენ დაზარალებული ადამიანების დახმარებას სპეციალური კომპლექტებით. თითოეული ასეთი კომპლექტი შეიცავს მასალების ნაკრებს ხატვისა და თამაშისთვის. აქტივობები შეიძლება სწრაფად დაიგეგმოს წყლით სათამაშოდ, ბუმტების გასაბერად, თავსატეხების ასაწყობად, თოჯინებით, ცხოველებით, მარიონეტებით, ავტომანქანებით და სატვირთოებით სათამაშოდ. აღნიშნული და ნებისმიერი გამოსადეგი მასალა ხელმისაწვდომია ადგილზე. ასეთია: ცარიელი სკამები, მაგიდები და ყუთები, მათი საშუალებით შეიძლება კატასტროფის დროს ბავშვზე ზრუნვის სივრცის მოწყობა. ფოკუსირება ხდება ბავშვების დაწყნარებაზე და მათთვის საშუალების მიცემაზე, გამომხატონ საკუთარი გრძნობები ხელოვნების, თამაშის, საუბრის და წერის საშუალებით.

ერიკ ერიკსონმა (1972) აღნიშნა, რომ იმედის შეგრძნება საფუძვლად უდევს ადამიანის განვითარებას ფსიქოლოგიური განვითარების რვა ეტაპზე, ნდობა-უნდობლობიდან სიბრძნე-სასოწარკვეთილებამდე. ძალადობის, ტერორის, სიკვდილის და განადგურების საპასუხოდ თამაში ბავშვებს ემოციურად ეხმარება, აძლევს მათ გამოცდილებით მოქმედების და სამყაროზე კონტროლის ან მისი აღქმის გარკვეული გრძნობის მოპოვების საშუალებას. პიაჟეს თანახმად, ის მათ ასევე აძლევს გამოცდილების არსებული სქემის შიგნით დამუშავების საშუალებას. თამაშის და მხატვრული გამოხატვის პროცესში ხელახლა განმეორდება და გათამაშდება ძალადობა, მაგრამ ხშირად შეცვლილი ფორმით, რადგან ბავშვებს სურთ, რომ ყველაფერი უკეთესად იყოს.

ბრუნო ბეთელჰაიმი (1975) ნაშრომში „*მაგიის გამოყენება*“, ამტკიცებს, რომ ზღაპრები და ლიტერატურა ფანტასტიკის შესახებ მნიშვნელოვან როლს ასრულებენ ბავშვების პიროვნების სტაბილიზაციასა და მათი ფსიქოლოგიური და ემოციური საჭიროებების დაკმაყოფილებაში. ცნობილი საბავშვო სერიალის, „*ნარნიას ქრონიკების*“ შესახებ, ს.ს. ლუისმა ერთხელ თქვა: „ჩემი მიზანია წარმოსახვის პირველადი ნათლობა“ (Sayer, 1988, p.192). ბაქტემი და ჰარტი (1999) საუბრობენ წარმოსახვის და ფანტაზიის შესახებ იმედის გაღვივებასა და ფორმირებაში: „აზრის, ჭეშმარიტების, სიკეთის და სილამაზის ძიება მჭიდროდ არის დაკავშირებული იმედთან, როგორც წარმოსახვის მოქმედებასთან, რომელშიც ვცდილობთ აწმყოს საზღვრების გადალახვას, ძიებას მოცემული რეალობის მიღმა, სულ უფრო და უფრო წინ, იმაზე მეტის და უკეთესის მოსაპოვებლად, ვიდრე მოცემულობაა“ (გვ. 52). საუკეთესო და ნამდვილი ფანტაზია და წარმოსახვითი ღრმა თამაში უფრო მეტია, ვიდრე ემოციური და ფსიქოლოგიური საჭიროებების დაკმაყოფილება. სავარაუდოდ, ისინი აღვიძებს და გარკვეულად აკმაყოფილებს სულიერ სურვილებს.

კომერციული მიდგომა

დაახლოებით 100 წლის წინ, ბრიტანელმა ისტორიკოსმა არნოლდ ტონინიმ, დასავლეთში დაახლოებით ერთი საუკუნის განმავლობაში მიმდინარე დიდ ცვლილებებთან დაკავშირებით, შექმნა ტერმინი „ინდუსტრიული საუკუნე“. მნიშვნელოვანი ისტორიული

მოვლენები ცვლიან ჩვენს ფიქრებს და მოქმედებას. თუმცა, ეს ცვლილებები დროთა განმავლობაში ვითარდება და იმდენად შეუმჩნეველად მიმდინარეობს, რომ მხოლოდ მაშინ ვაცნობიერებთ მოულოდნელად, როცა რაღაც ახალი გამოჩნდება ხოლმე მსოფლიო სცენაზე. ახლაც, დაახლოებით 100 წელია, რაც კაპიტალიზმის ახალი ფორმა ვითარდება და მოულოდნელად ვაცნობიერებთ რომ დიდ ცვლილებას აქვს ადგილი. პოსტმოდერნისტული საზოგადოება არის პოსტინდუსტრიული ინფორმაციული საუკუნე, რომელიც მოიტანა კომპიუტერულმა რევოლუციამ. მას ასევე უწოდებენ „წვდომის საუკუნეს“ (Rifkin, 2000). მართალია, ინდუსტრიული საუკუნე მატერიალურ წარმოებას და მოხმარებას განიხილავს, როგორც თავის მთავარ საქმიანობას, წვდომის საუკუნე განიხილავს სერვისებს, ინფორმაციას და ადამიანურ დროს, როგორც საკუთარ მთავარ ბიზნესსაქონელს.

ამ ახალ პერიოდში, რომელშიც შევდივართ, სულ უფრო მეტად ვცვლით ტრადიციულ ურთიერთობებს ფულთან დაკავშირებული ურთიერთობებით, იმ გამოცდილების შეძენით, რაც ადრე უსასყიდლოდ მოგვეცემოდა. ინდუსტრიულ საუკუნეში ადამიანები ყიდულობენ მატერიალურ საგნებს, მაგრამ გამოცდილება, ჩვეულებრივ, ფოკუსირებულია ადამიანის საქმიანობაზე, რომელიც თავისუფლად მიმდინარეობს კავშირებიდან ოჯახთან, მეგობრებთან და საზოგადოების სხვა წევრებთან. ადამიანები პასუხისმგებელი იყვნენ ერთმანეთის წინაშე ღრმა ფასეულობების და საერთო ვალდებულებების გამო, ოჯახის, საზოგადოების და კულტურის წინაშე. ამის საპირისპიროდ, ფასიანი გამოცდილება, რომელიც დღესდღეობით სულ უფრო პოპულარულია, ემყარება სასაქონლო ურთიერთობებს, რომელშიც თავიდანვე მიჩნეულია რომ შეძენილი გამოცდილება შეიძლება იყოს მიზანშეწონილი, ზედაპირული და მოკლევადიანი და რომ მხარეებს შორის დარჩება სოციალური დისტანცია. იქნება ეს თქვენთვის ბავშვის დატოვების სერვისი, თავშესაფრის უზრუნველყოფა თქვენი ძაღლისთვის, ვინმე, ვინც ორგანიზებას გაუწევს თქვენი შვილის დაბადების დღის აღნიშვნას თუ პირადი ასისტენტი, რომელიც საყიდლებზე გაგეგზავნებათ, ვალდებულებები საერთო გამოცდილებაში განსაზღვრულია და წარმოადგენს ფულის და არა ერთგულების გრძნობის, თანაგრძნობის და სოლიდარობის გაცვლას.

გამოცდილების ინდუსტრია ან გამოცდილებასთან დაკავშირებული კომერცია ჩვენზეა დამოკიდებული. მოგზაურობა და ტურიზმი რჩება წამყვან ინდუსტრიად მსოფლიოში 11 სექტემბრის შემდეგაც კი, ტრილიონობით დოლარის მოცულობის შემოსავლით, რაც ინფორმაციული ინდუსტრიიდან მიღებულ შემოსავალზე მეტია. სავაჭრო ცენტრები და „მოლები“ ახლა გასართობ ცენტრებს წარმოადგენენ, სადაც შესაძლებელია უახლესი IMAX თეატრში, კინოში წასვლა, ვიდეოთამაშების და თემატურ კლუბებში სტუმრობა. ადამიანები ეძებენ ადგილებს ვირტუალური რეალობის სიმულირებისთვის და შედიან ინტერნეტში, რათა გახდნენ ახალი კიბერსამყაროს კულტურის ნაწილი. ჩვენ შეგვიძლია ვიყიდოთ ცხოვრების სტილის დიზაინერთა დრო და ყურადღება სახლის ინტერიერის, ტანსაცმლის შესაქმნელად და გართობის დასაგეგმად. წონაში დაკლებაში დასახმარებლად და ფორმის შესანარჩუნებლად შეიძლება ჯანდაცვის კონსულტანტების დაქირავება.

1980-იან და 90-იან წლებში ქვეყანაში დაიწყო სახელმწიფო სერვისების და ფუნქციების დერეგულაცია და შემცირება. ამერიკის შეერთებულ შტატებში მთავრობამ კერძო სექტორს

გადასცა ისეთი სერვისები, როგორებიცაა ნაგვის გატანა, კომუნალური მომსახურება, ტრანსპორტი, სასჯელადსრულების დაწესებულებები და კომუნიკაცია. შემცირდა სახელმწიფო სახსრები პარკებისა და რეკრეაციული ზონებისთვის. ჩვენი ეროვნული პარკები გაღარიბებულია, ნადგურდება და დიდი ხანია საჭიროებს კეთილმოწყობას და ყურადღებას, მოსაკრებელი კი აღნიშნული ხარჯების დასაფარად, რადიკალურად არის გაზრდილი. ტრადიციული კულტურის და სახელმწიფო სერვისების შემცირების პირობებში სიძლიერე შეინარჩუნა კომერციულმა სფერომ თავისი სასაქონლო ურთიერთობებით, რაც უპირატესობას იძენს ადამიანის ცხოვრებაზე. იმდენად, რამდენადაც ეს ნაკლებად მჭიდრო, თბილ ადამიანურ ურთიერთობებს გულისხმობს, ვინმე შეიძლება დაფიქრდეს კიდევ, შეძლებს თუ არა ჩვენთვის ცნობილი ცივილიზაცია გადაურჩეს ამ დიდ ისტორიულ ცვლილებას. ადვოკატირების ჯგუფი, „შეაჩერეთ ბავშვების კომერციული ექსპლოატაცია“, არსებობს იმისათვის, რომ დაიცვას ბავშვების ინტერესები ამ შემოტევისგან.

თამაშის საფასური და სხვა ორგანიზებული აქტივობები. უამრავი გამოცდილების შექმნა შეიძლება კულტურის ბაზარზე, ადამიანური სერვისების და ბავშვებისთვის დროის ჩათვლით. სულ უფრო მატულობს შექმნილი გამოცდილების ძიება ბავშვებისთვის და ყალიბდება საქონლად ქცეული ურთიერთობები, რომელთა ნაწილსაც ბავშვები წარმოადგენენ. ბავშვები ჩართულები არიან გარე სასკოლო აქტივობებში, როგორებიცაა ათლეტიზმი, მუსიკა, ხელოვნება და სხვადასხვა სახის გაკვეთილები. ბევრ ბავშვს ძალზე ცოტა დრო რჩება სპონტანური თამაშისთვის. პატარებისთვის წარმოსახვითი თამაშები მნიშვნელოვანი აქტივობებია. თუ გავითვალისწინებთ, რომ დიდების ორგანიზებული აქტივობები ხელს უშლის ამ ღონისძიებებს, წუხილისთვის ეს მნიშვნელოვანი მიზეზია.

პიროვნების ფორმირების წლებში პრივილეგიურულ ბავშვებს შინ შეიძლება ჰქონდეთ საძინებელი, რომელიც აღჭურვილია არამარტო ტელევიზორით და VCR/DVD-ით, არამედ Gameboy-ით, ვიდეოთამაშებით და კომპიუტერით. სახლიდან შორს ყოფნისას, ამ ბავშვების წაყვანა შესაძლებელია „მოლოში“, სპეციალურ ადგილებში, თემატურ პარკებში, საინტერესო სასტუმროებში და სხვა დასასვენებელ ცენტრებში. კარნავალები და გასართობი პარკები ასევე საინტერესო ადგილებია. ნაკლებად სასურველი თამაშის ფორმები ხელს უშლის სასურველ თამაშს და ესეც ქმნის შემფოთების საფუძველს. ასევე ისმის კითხვა, რატომ არ უზრუნველყოფთ ბავშვებს თამაშისთვის უფრო მისაღები გარემოთი.

სათამაშოების მარკეტინგი. ის დრო დიდი ხანია ჩაბარდა წარსულს, ოჯახები რომ მიდიოდნენ სათამაშოების მაღაზიაში და ათვალთვლებდნენ თაროებზე მიმზიდველად გამოფენილ სათამაშოებს, გამყიდველი კი მზად იყო სათამაშოს შერჩევასა და გადაწყვეტილების მიღებაში დახმარებოდათ. დღეს სათამაშოების მაღაზიები უზარმაზარი შენობებია ბევრი განყოფილებითა და ყუთით, რომლებიც ერთად არის თავმოყრილი და ჩვეულებრივ, სახელმწიფო ან საერთაშორისო კონგლომერატის ნაწილია. საქონლის რაოდენობა უბრალოდ წარმოუდგენელია. აღარც ოჯახები ყიდულობენ ბავშვებისთვის სათამაშოებს მხოლოდ განსაკუთრებულ შემთხვევებში, დაბადების დღეებზე ან დღესასწაულებზე, არამედ ყიდულობენ მათ მთელი წლის განმავლობაში. სათამაშოების შემქმნელებმაც გამონახეს გზა ბავშვებთან დასახლოვებლად, რათა მათ აიძულონ თავიანთი

მშობლები, უყიდონ უახლესი სათამაშოები, რომლებიც სულ მალე ახლით შეიცვლება. სათამაშოების საცალო გაყიდვას წელიწადში მილიარდობით შემოსავალი მოაქვს.

ყოველი წლის თებერვალში სათამაშოების ინდუსტრიის ასოციაცია ნიუ იორკში ამერიკის სათამაშოების საერთაშორისო ბაზრობას მასპინძლობს. ეს არის სათამაშოებით ვაჭრობის უდიდესი შოუ დასავლეთ ჰემისფეროში დაახლოებით ორიათასი მწარმოებლით, დისტრიბუტორით, იმპორტიორით და გაყიდვების აგენტით ოცდაათი ქვეყნიდან. ახალი სათამაშოები და გასართობი პროდუქცია გამოფენილია დიდ დარბაზში და მათი დათვალიერება შეუძლია ღონისძიებაზე დამსწრე ათასობით ადამიანს. ეს ღონისძიება რამდენიმე დღე გრძელდება. არსებობს სპეციალური მახასიათებლების მქონე განყოფილებები საკოლექციო ნივთებისთვის, თოჯინებისთვის და სხვა ტიპის სათამაშოებისთვის; სათამაშო სივრცე; საჩვენებელი, ჰობის და საერთაშორისო პავილიონები. ყოველ წელს ესა თუ ის ნაცნობი სათამაშოები ინარჩუნებენ პოპულარობას, მაგალითად, „ბარბის“ თოჯინები, მაგრამ საინტერესო სიურპრიზებიც ჩნდება. გასულ წლებში გამოგონებლებმა წარადგინეს ისეთი საოცრება, როგორცაა, მაგალითად, V-ფოსტა, რომელიც ხუთი წლის ასაკის ბავშვსაც კი აძლევს საშუალებას, რომ საკუთარი კომპიუტერიდან გააგზავნოს ხმოვანი შეტყობინება. წარმოდგენილი იყო პლუმის სხვადასხვანაირი თოჯინები ჩამაგრებული ჩიპებით, რომლებიც სათამაშოს ლაპარაკის საშუალებას აძლევს. ბევრი პროდუქტი ტექნოლოგიური ან ინოვაციური სიახლეა და გასაქანს აძლევს ბავშვის ფანტაზიის უნარს და მყისიერი სიამოვნების მიღების სურვილს. დადებითი მოვლენები გულისხმობს მრავალფეროვანი და მულტიკულტურული სათამაშოების, მათ შორის, თოჯინების საოცარ ზრდას.

როგორც უკვე აღვნიშნეთ ამ წიგნის სხვადასხვა თავებში, მშობლებს სურთ, რომ მათი შვილები ჩართულნი იყვნენ პროდუქტიულ, მიზნობრივ თამაშში, რადგან ამას განიხილავენ, როგორც ბავშვების მომზადების გზას კომპლექსური და ცვალებადი მომავლისთვის. მშობლების ყურადღებას ხშირად იპყრობენ ე.წ. საგანმანათლებლო სათამაშოები, როგორცაა, მაგალითად, ინტელექტუალური მაგიდა ჩაშენებული კომპიუტერით, ბავშვებისთვის ფერების, ასოების, ციფრების და მუსიკის სასწავლებლად. ისინი უსმენენ ბავშვთა განვითარების ექსპერტებს და ადრეული ასაკის ბავშვთა განათლების სპეციალისტებს, ასევე ეძებენ „ღია“ სათამაშოებს, რომლებიც ერთგვარი ხიდია აღმოჩენებთან და გამოგონებებთან მიბმულ თამაშთან, მაგალითად, კონსტრუქტორის ნაკრები ან კუბურები. ამავე დროს, მშობლებს სჯერათ, რომ ბავშვობა არის წარმოსახვის განვითარების პერიოდი და რომ ბავშვებს სჭირდებათ დამალვა მოზრდილთა სამყაროსგან, მშობელთა და მასწავლებელთა კონტროლისგან გარკვეული ავტონომიის მოპოვებით. მშობლები მგრძნობიარეები არიან ბავშვის თხოვნის მიმართ, უყიდონ ესა თუ ის სათამაშო, რომელიც იქცევს მათ ყურადღებას და რომელიც მშობლის აზრით, სულაც არ იქნება სასარგებლო ბავშვის განვითარებისთვის. მშობლებს ხშირად უწევთ დათმობაზე წასვლა და ბავშვებისთვის ასეთი სათამაშოების შეძენა, რადგან ითვალისწინებენ ბავშვის სურვილს, არ ჩამორჩეს თანატოლებს და იმიტომაც, რომ სურთ, ბავშვმა თავი ბედნიერად იგრძნოს. ბევრ მშობელს ასევე სჯერა, რომ ვერ შეეწინააღმდეგება პოპულარულ კულტურას.

სათამაშოების მწარმოებლები აცნობიერებენ, რომ მშობელი, ჩვეულებრივ, თანხმდება ბავშვის თხოვნას, როცა საქმე სათამაშოს ეხება და ამდენად ცდილობენ უშუალოდ ბავშვზე მოახდინონ გავლენა გაზეთებში ან ჟურნალებში, სათამაშოების კატალოგებში, ფაფების ყუთზე და ტელევიზიაში და ბავშვებისთვის განკუთვნილ შოუებში განთავსებული რეკლამებით. ბევრი სათამაშო დაკავშირებულია მედიასთან, მაგალითად სუპერგმირების ფიგურები, რომლებიც მულტფილმების შოუების ვარსკვლავები არიან. რადგანაც სათამაშოების ინდუსტრიის უმთავრესი მიზანია მოგების მიღება, სათამაშოების მწარმოებლები მოურიდებლები არიან სათამაშოების შეთავაზებისას, რაც განათლების ბევრი სპეციალისტის აზრით, არ არის რეკომენდებული.

სათამაშოების ზოგიერთი მწარმოებელი ბავშვებს მყისიერ სიამოვნებას ჰპირდება და სთავაზობს სათამაშოებს ბრჭყვიალა შეფუთვით და შეცდომაში შემყვანი სატელევიზიო რეკლამით. ბევრი სათამაშოს საგანმანათლებლო ღირებულებასთან დაკავშირებით მათ ასევე შეჰყავთ შეცდომაში მზრუნველი მშობლები. ისინი ქმნიან სათამაშოების მთელ ხაზს - თოჯინების, მებრძოლი გმირების ფიგურების და სხვა სათამაშოების, ფანტაზიის სფეროდან, რომლებიც მუდმივად იცვლება და მოითხოვს სულ ახალი სათამაშოების შექმნას იმისათვის, რომ თამაში სახალისო გახდეს. ბევრი ბავშვის სოციალიზაცია ხდება პოპულარული კულტურის და მედიის აღნიშნული ელემენტებით, რომლებიც განაპირობებენ ბავშვის დაინტერესებას ახალი საგნებით და გამოცდილებებით. თუ ერთხელ მაინც ჩაეჭიდება მომხმარებლის ჭია ვინმეს გონებას, მერე უკვე ძნელია რეალური კმაყოფილების მიღწევა. ფრენსისი განიხილავს, როგორ ცდილობდა მისი ოჯახი პოპულარული კულტურის ზემოქმედების დარეგულირებას, რომელიც წარმოდგენილია 11.1 ჩანართში.

ჩანართი 11.1

სათამაშო „ბარბი“

ფრენსის უორდლი

ჩემი მეუღლე 1960-იანი წლების ქალთა მოძრაობის პროდუქტია. კოლეჯში სწავლისას ის აქტიურად იყო ჩართული რამდენიმე ფემინისტურ პროექტში და სხვა გოგონა სტუდენტებთან ერთად ცხოვრობდა. მე სამი და მყავს, რომლებიც ძალიან დამოუკიდებელ პიროვნებებად გაიზარდნენ. ჩვენი ოთხი ბავშვიდან სამი გოგონაა. ამიტომ ძალზე მონდომებულები ვიყავით, რომ ისინი ძლიერ და დამოუკიდებელ ქალებად აღგვეზარდა. როცა ჩვენი ქალიშვილები პატარები იყვნენ, „ლეგოს“ სათამაშოებით თამაშობდნენ, აკეთებდნენ ნაკეთობებს ხის დასამუშავებელ მაგიდაზე და თამაშობდნენ მათი დეიდების ხელით შეკერილი ნაჭრის თოჯინებით, რომელთაგანაც განსაკუთრებით შავ თოჯინებს ირჩევდნენ. კანზას სიტიში ჩვენი ბინის მესამე სართულზე მათთვის სახლში სიმალეზე ცოცვის სათამაშო ადგილიც კი მოვაწყვე. ბავშვები, თავის მხრივ, ყოველ წელს მეხმარებოდნენ ბაღში მიწის დამუშავებაში მცენარეების დასათესად და სხვადასხვა ბოსტნეულის მოყვანაში.

ცოტა რომ წამოიზარდნენ, სამივე გოგონა სხვადასხვა სპორტულ აქტივობებში ჩაერთო - ტანვარჯიშში, ფეხბურთში, ლაკროსსა და ველოსპორტში.

ჩვენ ყველანაირად ვცდილობდით შეგვეზღუდა მათზე პოპულარული კულტურის ზემოქმედება. ტელევიზორის ყურება დავარეგულირეთ; იმ დროს კომპიუტერი არ გვქონდა და უარი ვთქვით ჩვენი ბავშვებისთვის ვიდეოთამაშების შეძენაზე. ასევე უზრუნველყავით, რომ ჩვენს ბავშვებს არ ეთამაშათ „ბარბის“ თოჯინებით. ღრმად გვჯეროდა, რომ „ბარბის“ თოჯინები წარმოადგენენ ქალის სილამაზის არარეალურ სტანდარტს და გოგონებს ასწავლიან, რომ მათი ფიზიკური სილამაზე გაცილებით მნიშვნელოვანია, ვიდრე მათი ინტელექტი, განათლება და დაულალავი შრომა.

თუმცა, ჩვენს უმცროს ქალიშვილს, რაისას ძალიან უნდოდა „ბარბის“ თოჯინა ჰქონოდა. ის კომუნიკაბელური ბავშვი იყო და ბევრი მეგობარი გოგონა ჰყავდა. მიუხედავად იმისა, რომ ვერ დაგვიყოლია „ბარბის“ ყიდვაზე, თავისი მეგობრების თოჯინებით მაინც მოახერხა თამაში. ჩვენ ვერ შევძელით აგვეკრძალა მისთვის ამ თოჯინებით თამაში.

ერთ დღესაც, ტელეარხებს ვათვალიერებთ და უცაბედად შევჩერდით კონკურსზე, „მის ამერიკა“. როდესაც რაისა ეკრანს მოუახლოვდა და ნახა, რას გადმოსცემდნენ, ზიზღით გამოაცხადა: „რა საშინელებაა, ეს ქალები „ბარბის“ თოჯინებით“ გამოიყურებიან!

ყოველთვის არ შეგვიძლია ჩვენი შვილების დაცვა თანამედროვე კულტურისგან. ბავშვებიც განსხვავებულად აგებენ საკუთარ რეალობას - ზოგჯერ, მოზრდილებისთვის მოულოდნელი ფორმითაც. როგორც ჩანს, რაისასთვის „ბარბის“ თოჯინები სიმბოლოდ იქცა მის ფანტაზიაში (კაბებით და გენდერული როლებით მარტო თამაშისას სოციალური ურთიერთქმედების შესაქმნელად). ის ყველაზე უმცროსი იყო ოჯახში და მისი უფროსი დები თოჯინებით უკვე აღარ თამაშობდნენ.

„ბარბის“ თოჯინებით თამაშის შედეგად რაისა მეტად დაინტერესდა მოდით და რამდენჯერმე სკოლაში სხვადასხვა ნამუშევრებიც შექმნა ამ მიმართულებით. მაგრამ მას არასოდეს სურდა გარეგნულად დამსგავსებოდა „ბარბის“, მან სერიოზულად გაიფართოვა განათლების ჰორიზონტი ქალის ტიპური მიზნების და საქმიანობების მიღმა. მაგალითად, მისი საყვარელი მხატვარია ჯოზეფ კორნელი (მამაკაცი) და მის მიერ არჩეული პროფესია სასამართლო ფსიქოლოგი.

ჩვენს ეკონომიკაში სათამაშოების ბაზარი მასობრივი მოხმარებით გამოირჩევა და პოტენციურ მომხმარებლამდე აღწევს მედიაში განთავსებული რეკლამების საშუალებით და სათამაშოების მინიატურული ვერსიების განთავსებით სწრაფი კვების ობიექტების ბავშვთა საკვებში. ჩვეულებრივ, ამ სათამაშოების შექმნა შთაგონებულია მასმედიით მოწოდებული გმირებით, ხშირად ბავშვებისთვის გადაღებული უკანასკნელი პოპულარული ფილმებიდან. ეს მინიატურები რეალურ მოთხოვნას ქმნიან სათამაშოზე შესაბამის მაღაზიებში. სათამაშოების ბაზარი ასევე ცდილობს, მიმზიდველი გახადოს სათამაშოების მაღაზიებში ვიზიტი. სათამაშოების წამყვან მაღაზიებში დანერგილი ბოლოდროინდელი ტენდენციას სივრცის გამოყოფა მშობლებისა და ბავშვების ერთობლივი თამაშისთვის, ბავშვების დაბადების დღეების აღსანიშნავად, მშობლებისთვის განკუთვნილი გაკვეთილებისთვის, პატარების სათამაშოდ, ბავშვების სასადილოდ და საბავშვო საპარიკმახეროებისთვისაც კი. სათამაშოების, „ჩ“ Us კომპანიას აქვს ახალი „წარმოსახვითი“ განყოფილება, რომელმაც საკუთარ მაღაზიებში, გლობალურად, 2003 წლის განმავლობაში დაამონტაჟა დაახლოებით 1100 წარმოსახვითი განყოფილება. ესენია 3,000 კვადრატული ფუტის ფართობები თამაშისთვის, კვლევისთვის და სოციალური ურთიერთქმედებისთვის. მათი მიზანია

ბავშვების მოტივაცია და წარმოსახვის განვითარება თამაშისთვის განკუთვნილ ამ ტერიტორიებზე.

ამ დამატებითი საშუალებებით (რომელთაგან ზოგიერთი საგანმანათლებლო ხასიათისაა) სათამაშოების კომპანია აპირებს, რომ მისი მაღაზიები უფრო მეტი იყოს, ვიდრე უბრალოდ სათამაშოების მაღაზია; ისინი უნდა იყოს ერთგვარი სათამაშო ცენტრები, სადაც ბავშვების და მშობლების ინტერესებიც შეიძლება გადაიკვეთოს. რა თქმა უნდა, მთავარი მაინც შედეგია და სკეპტიკოსებმა შეიძლება მაინც ამტკიცონ, რომ ეს განათლებით შენიღბული სამომხმარებლო ინტერესების სტიმულირებაა. ძნელი წარმოსადგენია ოჯახი, რომელიც ხშირად დადიოდეს მაღაზიაში, საგანმანათლებლო აქტივობებში მონაწილეობდეს და შემდეგ შინ ბავშვისთვის სათამაშოს ყიდვის გარეშე ბრუნდებოდეს. „მაკდონალდსი“ და სწრაფი კვების სხვა ობიექტები დიდი ხანია იყენებენ თამაშისთვის განკუთვნილ ადგილებს და სათამაშოებს, როგორც ბავშვიანი ოჯახების მიზიდვის საშუალებას. რამდენი ოჯახი მიდის „მაკდონალდსში“ და არასოდეს ყიდულობს „ჰეგი მილს“?

თამაში და მედია

ბავშვები დღეს მედიით გაჯერებულ გარემოში იზრდებიან. ელექტრონული მედიის რამდენიმე ფორმიდან, რომლებიც გავლენას ახდენს პატარების თამაშზე და განვითარებაზე, ყველაზე დიდი გავლენის მქონეა ტელევიზია. დანარჩენ ადგილს იკავებს მუსიკა, კომპიუტერები და კომპიუტერული თამაშები, ფილმები და ვიდეოთამაშები (Gentile & Walsh, 2000). უყურადღებო მშობლებისა და განათლების მუშაკებისთვის ელექტრონული მედია შეიძლება მოსახერხებელი ჩანდეს ბავშვების დასაკავებლად, მაგრამ ამ მოხერხებულობას თან ახლავს მნიშვნელოვანი საფრთხეები, მაგალითად, ტელევიზორის ხანგრძლივად ყურება მოუხერხებელ პოზაში, საფრთხეს უქმნის ბავშვების ფიზიკურ განვითარებას.



სურათი - როგორ განსხვავდება ამ გვატემალელი ბავშვების თამაში, რომელთაც არ აქვთ ტელევიზორი, კომპიუტერები ან ვიდეოთამაშები იმ ინდუსტრიულ საზოგადოებაში მცხოვრები ბავშვების თამაშისგან?

სიმსუქნის მაჩვენებელი ყველაზე მაღალია იმ ბავშვებს შორის, რომლებიც დღეში ოთხ ან მეტ საათს ატარებენ ტელევიზორის წინ და ყველაზე დაბალია ბავშვებში, რომლებიც ტელევიზორთან ერთ საათზე ნაკლებს ატარებენ (Crespo et al, 2001). სკოლამდელი ასაკის ბავშვების შესახებ ჩატარებულ მეორე კვლევაში ბავშვების სიმსუქნის რისკი დღეში ტელევიზორთან გატარებული ყოველი საათისთვის 6%-ით გაიზარდა. ტელევიზორის საძინებელში ქონა სიმსუქნის ალბათობას ნახტომისებურად ზრდიდა დამატებით 31%-ით ყოველი საათისთვის (Dennison, Erb & Jenkins, 2002). სატელევიზიო პროგრამების ზედმეტად ყურებამ კი, როგორცაა მაგალითად, კომედიური შოუები, შეიძლება ბავშვებს წაართვას ძვირფასი დრო, რომელიც შეიძლება გაცილებით უფრო ნაყოფიერ თამაშის გამოცდილებას დათმობოდა (Powell, 2001).

ტელევიზიით, ვიდეოებით და ფილმებით ძალადობის ჩვენება თამაშზე კიდევ ერთი პოტენციურად უარყოფითი გავლენის მომხდენია. ბიუკენანმა და ავტორებმა (2002) შეისწავლეს კავშირი აგრესიასა და მედიაძალადობას შორის და გაარკვიეს, რომ ბავშვები, რომლებიც უყურებდნენ ტელევიზორს და უფრო ხშირად თამაშობდნენ ვიდეოთამაშებს, სავარაუდოდ უფრო იოლად ხედავდნენ მტრულ დამოკიდებულებას სხვების ქცევაში მაშინაც კი, როცა განზრახვა ბუნდოვანი და შესაძლოა, კეთილგანწყობილიც კი იყო. ეს ბავშვები სხვებთან ურთიერთობიდან, სავარაუდოდ, ყველაზე უარესს ელიან. მედიით ძალადობის ყურებისას ბავშვების წარმოდგენა გარე სამყაროდან მომდინარე მტრულ დამოკიდებულებასთან დაკავშირებით, უარყოფითი გავლენის ქვეშ ექცევა. ამასთან ერთად,

ბავშვები, რომლებიც უფრო მეტ დროს ატარებენ ასეთ მედიაფორმებთან ურთიერთობაში, სავარაუდოდ მშობლების მხრიდან ნაკლებად კონტროლდებიან.

ტელევიზია

ტელევიზიას, როგორც მედიასაშუალებას, კვლავაც დომინანტური ადგილი უკავია ბავშვების ცხოვრებაში. მიმდინარე შეფასებების თანახმად, ორიდან ჩვიდმეტ წლამდე ასაკის ამერიკელი ბავშვები, კვირის განმავლობაში ტელევიზორთან საშუალოდ ოცდახუთ საათს ატარებდნენ. ორიდან შვიდ წლამდე ასაკის ბავშვების 20%-ს ტელევიზორი საძინებელში აქვს. საშუალოდ, ბავშვები, რომელთაც ტელევიზორები საძინებელში აქვთ, ტელევიზორს 5.5 საათით მეტ ხანს უყურებენ, ვიდრე ის ბავშვები, რომელთაც არ აქვთ საკუთარი ტელევიზორი. ტელევიზორის ყურების ხანგრძლივობა დამოკიდებულია მშობლების განათლებაზე; განათლებული მშობლების შესახებ მომზადებული ანგარიშებისგან განსხვავებით, ანგარიშებში ნაკლებად განათლებული მშობლების შესახებ, აღნიშნული იყო, რომ მათი შვილები ტელევიზორის ყურებას უფრო დიდ დროს უთმობდნენ. ტელევიზორის ყურების ხანგრძლივობა ასევე დაკავშირებულია მშობლების შემოსავალთან; დაბალშემოსავლიანი მშობლები აღნიშნავდნენ, რომ მათი შვილები უფრო დიდხანს ისხდნენ ტელევიზორებთან, ვიდრე ეს იყო აღნიშნული ანგარიშში მაღალშემოსავლიანი მშობლების შესახებ. გასაკვირი არაა, რომ ტელევიზორთან გატარებული დრო უარყოფითად აისახება სკოლის შედეგებზე (Gentile&Walsh, 2002; Mahoney, 2000). რა თქმა უნდა, მნიშვნელოვანია გვახსოვდეს, რომ კორელაცია არ გულისხმობს მიზეზ-შედეგობრივ კავშირს. ტელევიზორის ყურების ხანგრძლივობა სავარაუდოდ დაკავშირებულია სხვა მრავალ ცვლადზე, რომლებიც შეიძლება გავლენას ახდენდნენ ბავშვის აკადემიურ მოსწრებაზე.

ნეგატიური შედეგები. ნენსი კარლსონ-პეიჯი და დაიან ლევინი (1990) თავიანთ წიგნზე - „*ვინ ითხოვს სროლას?*“, მუშაობისას გაესაუბრნენ ბევრ მშობელს და მასწავლებელს და გაარკვიეს, რომ ბავშვის თამაშზე დიდ გავლენას ახდენდა ტელევიზორი. მასწავლებლები აღნიშნავდნენ, რომ ბავშვები იმეორებდნენ აგრესიულ სცენარს ტელევიზორიდან და ნაკლებად გამოირჩეოდნენ ორიგინალური ან შემოქმედებითი თამაშებით. ლევინი (2003) მიუთითებს მასწავლებლების შემფოტებაზე, რომ სუპერგმირების თამაში მოულოდნელად სრულდება, როცა ვინმე რამეს იტყენს. ბავშვებს, რომლებიც ყველაზე მეტად არიან გატაცებული ომით და სუპერგმირების თამაშებით, სავარაუდოდ, ყველაზე მეტად გაუჭირდებათ ჩართვა შემოქმედებით და წარმოსახვით თამაშებში საკუთარი სცენარის მიხედვით. იგივე შედეგები მიიღეს სხვა მკვლევრებმაც. ოთხი წლის ასაკის ბავშვების ნატურალისტურ კვლევაში სკოლამდელი განათლების დაწესებულებაში, შინმა (1994) გაარკვია, რომ ბიჭები იმეორებდნენ შაბათ დილით გადმოცემული მულტფილმების სუპერგმირების აგრესიულ ქცევას. მათ იცოდნენ ყველა გმირის სახელი და ისიც, რა იარაღს ფლობდნენ ისინი და აშკარად აიგივებდნენ თავებს აგრესიული ქცევით გამორჩეულ გმირებთან.

კარლსონ-პეიჯი და ლევინი (1990) სატელევიზიო პროგრამების გავლენას ბავშვების სათამაშოებზე და თამაშზე იმ პერიოდიდან მოყოლებული შეისწავლიდნენ, როცა ფედერალური კომუნიკაციების კომისიამ პირველად გააუქმა მთავრობის წესები ბავშვებისთვის მაღალი ხარისხის პროგრამების მომზადების და ბავშვებზე მიმართული

რეკლამის რეგულირების შესახებ. პროგრამის ხანგრძლივობის განმავლობაში გაშვებული რეკლამები, რომლებიც ერთობლივად აწარმოებს სატელევიზიო პროგრამების და პროდუქტების მარკეტინგს, 1984 წელს, სარეკლამო დროსთან დაკავშირებული შეზღუდვების გაუქმების შემდეგ, კანონიერი გახდა. ამ დერეგულაციამ განაპირობა სათამაშოების მწარმოებლების მიერ სატელევიზიო პროგრამების მომზადება საკუთარი სათამაშოების, როგორც აგრესიული სატელევიზიო გმირების, მონაწილეობით. 1987 წლის შემოდგომისთვის, ყველა საბავშვო პროგრამის 80% სათამაშოების მწარმოებლების მიერ იყო მომზადებული. 1993 წელს სატელევიზიო გმირების (განსაკუთრებით, მეზრდოლი გმირების) ფიგურების გაყიდვა გაუტოლდა საბავშვო წიგნების გაყიდვის მაჩვენებელს! სათამაშოებსა და სატელევიზიო გმირებს შორის კავშირზე გავლენა არ მოუხდენია 1990 წლის აქტს საბავშვო ტელევიზიის შესახებ, რომელიც კვლავაც აძლევს საშუალებას მწარმოებლებს, განახორციელონ სათამაშოების მარკეტინგი საბავშვო პროგრამების მიმდინარეობისას. დერეგულაციის შემდეგ ასობით მშობელი და მასწავლებელი აღნიშნავდა უარყოფით გავლენას ბავშვების თამაშზე (Carlson-Page & Levin, 1990).

შესაძლებელია, რომ მედიასთან დაკავშირებული სათამაშოები გავლენას ახდენდეს გენერაციული თამაშის გამოხატულებაზე. მშობლები და განათლების სფეროს ბევრი სპეციალისტი გამოთქვამენ წუხილს, რომ თამაშზე გავლენას ახდენს კავშირი მედიასა და სათამაშოების ინდუსტრიას შორის და ეს უკვე თამაში კი არ არის, არამედ მხოლოდ იმიტაციაა. ბავშვები უბრალოდ იმეორებენ ტელევიზორში ნანახს იმ სათამაშოების საშუალებით, რომლებიც ზღუდავენ მათი წარმოსახვის უნარს. ესენია მეზრდოლი გმირების ფიგურები და სხვა რეალისტური საგნები. ბავშვის ჯანსაღი განვითარებისთვის აუცილებელია მაღალი დონის როლური თამაში, რადგან ასეთი თამაში ასიმილაციური და ტრანსფორმაციულია და ბავშვს აძლევს შემოქმედებითი თვითგამოხატვის ან წარსული გამოცდილებიდან გამომდინარე მოქმედების საშუალებას. მიუხედავად იმისა, რომ იმიტაცია სასარგებლოა როგორც თამაშის საწყისი, მან შეიძლება გაანადგუროს თამაშის სარგებელი, თუ ბავშვები მხოლოდ მისით დაკავდებიან და არ გადაამუშავებენ და გარდაქმნიან იმ ინფორმაციას, რომელსაც იღებენ სატელევიზიო შოუს სცენარიდან გამომდინარე.

კარლსონ-პეიჯის და ლევინის (1990) რეკომენდაციაა, რომ მოზრდილები დაეხმარონ ბავშვებს დაბალი დონის, ზედმეტად სტერეოტიპული ქცევის გარდაქმნაში მაღალი დონის ტრანსფორმაციულ თამაშად თემატურად აგრესიული და იმიტაციური თამაშის იგნორირების ან აკრძალვის ნაცვლად. მაგალითად, მასწავლებლებს შეუძლიათ დაეხმარონ ბავშვებს სატელევიზიო პროგრამებიდან მათი საყვარელი გმირების შესახებ ამბების შედგენაში ან მოუწოდონ ბავშვებს დახატონ ან გამოჭრან სურათები ჟურნალებიდან წიგნის მოსამზადებლად სატელევიზიო შოუების საფუძველზე. ლევინი (2003) ასევე ეხება ბავშვების მასწავლებლების მზარდ შემფოთებას ბავშვების თამაშზე ძალადობრივი მედიის გავლენის გამო, იმის შესხენებით, რომ უბრალოდ მითითება „არანაირი ომოხანა ან მოჩვენებითი ჩხუბი“, მუდმივ ბრძოლას იწვევს. ამის ნაცვლად მასწავლებლები უფრო სიღრმისეულად უნდა დაეხმარონ ბავშვებს. ერთმა მასწავლებელმა საკუთარი ჩარევა დესტრუქციულ თამაშში ასე აღწერა:

„რაც მომენტში გადაწყვიტე და საკუთარ თავს ვუთხარი, თუ არ შეგიძლია მათი დამარცხება, შეუერთდი მაინც-მეთქი! ამიტომ შევეცადე თამაშში ჩავრთულიყავ. ერთ დღესაც, როცა ჯულის კუბურას თოფივით იყენებდა და მისი მეგობრები რამდენჯერმე წაიქცნენ, თითქოს ტყვია მოხვდათ და დაიხოცნენ, კუბურა პირთან მივიტანე, თითქოს რაცია ყოფილიყო და ვთქვი, „ვიძახებ ოფიცერ ჯულსს, ვიძახებ ოფიცერ ჯულსს. აქ დაჭრილია! ჩვენ გვჭირდება დახმარება! გვჭირდება ოფიცერი, რომელიც დაგვეხმარება!“ თავდაპირველად ჯულის უფრო დიდი მონდომებით განაგრძობდა სროლას: „ის ცუდი ადამიანია, უნდა ვესროლოთ.“ მეც, ჩემი მხრივ, განვაგრძობდი საუბარს რაციით: „რა დააშავა მან, ოფიცერო ჯულს?“ ჯულის შეჩერდა, შემდეგ კი განაცხადა, რომ ბანკი გაძარცვა. მე რაციის საშუალებით ვუთხარი, „უმჯობესია ციხეში წავიყვანოთ, თუ ბანკი გაძარცვა“. ამ დროისთვის ჯულის კვლავ სროლას განაგრძობდა, მაგრამ ორმა სხვა ბავშვმა აიღო კუბურები როგორც რაციები და განაცხადეს რომ მძარცველის ციხეში წასაყვანად მოდიოდნენ. ჯულის მათ მოწყობილობების, როლურ თამაშში „ციხედ“ განსაზღვრულ, დიდ ყუთთან შეუერთდა (Levin, 2003, გვ.84).

მასწავლებელმა თამაშში გამოიყენა ღია კითხვა და მიუთითა, როგორ გამოეყენებინათ სათამაშო მასალა, მაგალითად, კუბურა რაციად. ამ ტიპის მიდგომა ეხმარება ბავშვებს პოლიციელების და მძარცველების სცენარის შემუშავებაში საკუთარი წარმოსახვის შესაბამისად. ჯულსს თითქოს ცოტა შეუნელდა თოფებით ძალადობრივი თამაშის სურვილი.

თამაშის ყველა ექსპერტი როდია ისე შემფოთებული ბავშვების თამაშზე მედიის ზემოქმედების გამო, როგორც კარლსონ-პეიჯი და ლევინი. მაგალითად, სატონ-სმითმა (2004) აღნიშნა, რომ ბავშვების თითოეული ახალი გუნდი იღებს ახალ სათამაშოებს, სცენარებს და გმირებს მათი თაობის პოპულარული კულტურიდან, რომელთაც რთავენ თამაშის ეპიზოდებში:

როდესაც აქცენტი კეთდება ბავშვებზე მათ საკუთარ სათამაშო ტერიტორიაზე, მაშინ როცა მედიიდან გადმოსული პოპულარული ფიგურები, წიგნებიდან („ჰარი პოტერი“) თუ ბანქოდან („პოკემონი“) ან მედიით გადაცემული სიმღერის კონკურსიდან, კვლავ დიდ გავლენას ახდენენ თამაშზე, ბავშვები მათ იმგვარად გადაასხვავებენ, თითქოს ეს კონკურსები და ცენტრალური გმირის გარშემო თამაშები ყოველთვის იყო მათი თანატოლების თამაშის ნაწილი. მათ ეკრძალებათ „პოკემონის“ ბანქოს მიტანა სკოლაში და ამის ნაცვლად განასახიერებენ ბანქოზე წარმოდგენილ გმირებს. ბიჭებისთვის ჰარი პოტერი იმდენ თავგადასავალთან, გაქცევასთან და მაგიასთან არის დაკავშირებული, რომ ის ყოველთვის იყო ტრადიციული წარმოსახვითი შეჯიბრებითი თამაშის ფორმა, რომლის ასიმილირებაც იოლია სათამაშო მოედანზე წარმოებულ სოციალურ თამაშთან. იხ. იონა და პიტერ ოპების (1969) „*ბავშვების თამაშები ქუჩაში და სათამაშო მოედანზე*“, რომელიც ძალიან ჰგავს წიგნს ჰარი პოტერის შესახებ. ამასთან ერთად, არსებობს სტატიები, რომლებიც მიუთითებენ, რომ ყველაზე მნიშვნელოვანი

საკითხი თამაშებთან, მათ შორის, კომპიუტერულ თამაშებთან დაკავშირებით, არის მათი საკუთარი მიკროსისტემები (წინასიტყვაობა წიგნიდან: „სათამაშოები, თამაშები და მედია“, რედაქტორები გოლდშტაინი, ბუკინგჰემი და ბრიუგერი).

სატონ-სმითი აცხადებს, რომ დღევანდელი მასმედიის გართობის ინდუსტრია პატარა ბავშვების დიდ აუდიტორიას აგრესიული ფანტასტიკის სცენარების გავლენის ქვეშ უფრო მეტად აქცევს, ვიდრე ოდესმე. თუმცა, ეს პოლიციელები-ქურდების და კოვბოები-ინდიელების მოტივებზე შექმნილი ვარიანტებია, რომლებიც პოპულარული იყო ბავშვების ადრინდელ თაობებში. ბავშვებს მხოლოდ ის გადმოაქვთ, რაც აკმაყოფილებს თამაშის საერთო მიზანს. თამაშის „ცუდი და კარგი ბიჭის“ ეს ადრეული ფორმები ასევე მედიიდან მომდინარეობდა. გოლდშტაინი (1995) ეთანხმება სატონ-სმითს და მიუთითებს გარკვეულ მტკიცებულებებზე იმის შესახებ, რომ ბავშვები დღეს უარესი ან ნაკლებად წარმოსახვითი ფორმით თამაშობენ, ვიდრე 1984 წელს. გასაუბრებამ მშობლებთან და მასწავლებლებთან და ასევე, პირდაპირმა დაკვირვებებმა ბავშვებზე და მათთან გასაუბრებამ, შეიძლება მომავალში ხელი შეუწყოს აღნიშნული დებატების ინფორმირებულ წარმართვას.

ახდენს თუ არა სატელევიზიო მულტფილმებში წარმოდგენილი ძალადობა უარყოფით გავლენას ბავშვების მორალურ მდგომარეობაზე და ქცევაზე? პეტერსმა და ბლუმბერგმა (2002) შეისწავლეს ეს საკითხი და დაასკვნეს, რომ თუ ბავშვებს ესმით განსხვავება მულტფილმებით წარმოდგენილ ძალადობასა და რეალურ ძალადობას შორის, მაშინ მულტფილმის ძალადობის ზემოქმედება არ იქნება ისეთი სერიოზული, როგორც ჩვეულებრივ მიიჩნევა. თუმცა, მნიშვნელოვანია უფროსების როლი ბავშვების დახმარებაში, რაც ამ შემთხვევაში პოპულარულ მულტფილმებში წარმოდგენილი ძალადობის ინტერპრეტაციაში გამოიხატება. პიტერსი და ბლუმბერგი უფროსებს მოუწოდებენ ბავშვებთან ერთად უცქირონ ტელევიზორს და გააკეთონ კომენტარი პროგრამის შინაარსზე და მოდელზე და განიხილონ მორალურად მისაღები ალტერნატივები კონფლიქტების გადასაწყვეტად. პოტენციურად საზიანო სატელევიზიო პროგრამის შინაარსი შეიძლება გარდაიქმნას სასწავლო შესაძლებლობად ბავშვების დასახმარებლად, გამოიტანონ მორალური დასკვნები, რომლებიც შემდგომ რეალურ ცხოვრებისეულ სიტუაციებში გამოადგებათ. ეს უფროსების მიმართ ლევისის მოწოდების მსგავსია, ტელევიზორის საპირისპიროდ, ბავშვებს გაცილებით უფრო შემოქმედებით წარმოსახვით თამაშში დაეხმარონ. ისე, მედია დაეხმარება თუ ზიანს მიაყენებს ბავშვებს, დამოკიდებულია მშობლების და მასწავლებლების ჩარევაზე. ძალიან ცუდია, რომ თითქმის ყველა მშობელი ტელევიზორს განიხილავს როგორც „ძიძას“ და არა როგორც გამოცდილებას, რომელიც უნდა გაუზიაროს საკუთარ შვილებს.

დადებითი ეფექტები. ტელევიზორი შეიძლება იყოს ბავშვების განვითარების დადებითი დანამატი. ბავშვებს უხარიათ რეალური ადამიანების საშუალებით გადმოცემული ამბების მოსმენა, მაღალი ხარისხის ანიმაციის ან მონათხრობის ყურება. ზოგიერთი სატელევიზიო პროგრამა შემოქმედებითი და დასამახსოვრებელია. პროგრამები ბუნების და მოგზაურობის შესახებ შეიძლება უჩვენებდეს ბავშვებს ისეთ ადგილებს, რომლებსაც ისინი სხვა შემთხვევაში ვერ ნახავდნენ. ტელევიზიის მეშვეობით შესაძლებელია ინფორმაციის დიდი

მოცულობის გადაცემა. პროსოციალური გზავნილები შეიძლება გადაიცეს ისევე, როგორც ინფორმაცია ძალადობის, სტერეოტიპების ან მომხმარებელთა ინტერესების დაცვის შესახებ. ტელევიზიას აქვს თავისი უპირატესობა, მაგრამ მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ ის გონივრულად გამოიყენება მასწავლებლების და მშობლების მიერ.

ერთი წლის ბავშვები, როცა ტელევიზიით ხედავენ ადამიანებს, ხელს უქნევენ მათ და ასე ესაუბრებიან. ისინი ასევე იღებენ იმ ემოციურ გზავნილებს, რომლებიც ნაჩვენებია ტელევიზიით. ერთ-ერთი კვლევის მიხედვით, ერთი წლის ბავშვი იჯდა და უყურებდა 24 ინჩი დიამეტრის ტელევიზორს და ნახა მსახიობი ქალის ოცდაორწამიანი ვიდეო, რომელიც თოჯინებზე განსხვავებული გრძნობების გამოხატვით რეაგირებდა. როდესაც ბავშვებს იმავე სათამაშოებით თამაშის შესაძლებლობა მიეცათ, ისინი თავს არიდებდნენ იმ სათამაშოს, რომლის მიმართ მსახიობი ქალი ნეგატიურ ემოციას გამოხატავდა და კმაყოფილებით თამაშობდნენ იმ სათამაშოებით, რომელთა მიმართაც მსახიობი დადებით დამოკიდებულებას ამჟღავნებდა. ორი წლის ასაკში ბავშვები უყურებენ ტელევიზორს და უკვე უპირატესობას ანიჭებენ გარკვეულ სატელევიზიო შოუებს.

ჰაუარდი და რობერტსი (2002) შეისწავლიდნენ ოც ბავშვს, რომელთა ასაკი იყო დაახლოებით თვრამეტი თვე. ისინი უყურებდნენ „ტელედიპუცებს“. „ტელედიპუცები“ ინგლისში შექმნილი პირველი სატელევიზიო შოუა ორ წლამდე ასაკის ბავშვებისთვის. შოუში წარმოდგენილი არიან ბავშვის სიდიდის შესაბამისი თოჯინები („ტინკი-ვინკი“, „დიფსი“, „პო“ და ა.შ.), თავის ტანთან ფარდობის შესაბამისი კოეფიციენტით და მარტივი ლინგვისტური კომუნიკაციის სტილით, რაც დამახასიათებელია პატარებისთვის. თითოეული ეპიზოდი მიმდინარეობს ან დიპუცების სახლში ან გარეთ, რომელიც ფუტურისტული გარემოა და აქვს პერისკოპი, რომელიც ამოდის მიწიდან და სვამს კითხვებს ან აკეთებს კომენტარებს დიპუცების მოქმედებასთან დაკავშირებით. შოუში წარმოდგენილია მზე, რომელსაც აქვს ნამდვილი ბავშვის ბედნიერი და მომღიმარი სახე, ასხივებს სინათლეს თითოეული ეპიზოდის დასაწყისში და დასასრულს. ერთ-ერთ ეპიზოდში, „ტინკი-ვინკი“ და „პო“ უკრავდნენ ჯადოსნურ დოლზე და თითოეული დარტყმა იწვევდა ხილულ ცვლილებას ლანდშაფტში, მაგალითად, იცვლებოდა ყვავილის ფერები, ან ღრუბლების მოძრაობა. ყველა ეპიზოდი ფოკუსირებულია ბავშვებზე და აღსავსეა განმეორებადი გამოსახულებებით და ბგერებით.

ჰაუარდმა და რობერტსმა გადაიღეს ბავშვების ვიდეო, შოუს ყურების პროცესში და ერთობლივად შეისწავლეს ბავშვის ქცევა იმასთან დაკავშირებით, თუ რა ჩანდა ეკრანზე შოუს მიმდინარეობისას. მათ გაარკვიეს, რომ ბავშვები, ჩვეულებრივ, ერთობლივად, ფიზიკურად აქტიური ქცევით გამოხატავდნენ ყურადღებას იმის მიმართ, რასაც ხედავდნენ ეკრანზე „ტელედიპუცების“ გამოჩენისას. ისინი გამოხატავდნენ სიამოვნებას და კოგნიტიურ პასუხებს, როგორებიცაა მოღუშვა კონცენტრაციის შედეგად, როცა რაღაც დამაბნეველი ხდება შოუში (მაგალითად, ჯადოსნური დოლი). საკმაოდ ხშირი იყო პარასოციალური პასუხებიც, ანუ ის, რაც უკავშირდებოდა ეკრანზე მიმდინარე მოვლენებს ან ურთიერთქმედებას გმირებთან. პარასოციალური პასუხები იყო როგორც ფიზიკური (მაგალითად, ტაში, ხელის დაქნევა დასამშვიდობებლად), ისე სიტყვიერი (გასაუბრება გმირებთან, კითხვებზე პასუხის გაცემა). ჰაუარდმა და რობერტსმა დაასკვნეს, რომ არ არის

საჭირო მორალური პანიკა ერთიდან სამ წლამდე ასაკის ბავშვების ტელევიზორის წინ დასმასთან დაკავშირებით; პირიქით, ახალგაზრდა მაყურებლები საკმაოდ აზრიანად ეკიდებიან ტექსტს და ივითარებენ უნარებს და განწყობებს, რომლებიც მომავალში ცხოვრებაში შემოჭრილ და აგრესიულ მედიაგარემოში გარკვევაში დაეხმარებათ. მოზრდილების უმრავლესობა უყურებს ამ შოუს, თუმცა არ შეუძლიათ მასთან დაკავშირება და მიაჩნიათ, რომ ის არ არის განკუთვნილი მშობლისა და ბავშვისთვის ერთობლივად სანახავად და მოზრდილთა მონაწილეობისთვის. ასევე, მისტერ როჯერსისა და ბარნისგან განსხვავებით, პროგრამაში არ არსებობს ბავშვებისთვის საჭირო, მოზრდილი ან ავტორიტეტული ფიგურა.

ზოგიერთ ადამიანს სჯერა, რომ ტელევიზორს შეუძლია წარმოსახვითი თამაშის და შემოქმედებითობის სტიმულირება. ეს მოსაზრება ემყარება იმ ფაქტს, რომ სატელევიზიო პროგრამების შინაარსი არ არის ჩართული ბავშვების თამაშში. არსებული თეორია მედიის გავლენის შესახებ, ასევე გულისხმობს, რომ მაყურებლები ტელევიზორის ყურებისას არიან აქტიურ ძიებასა და გონებრივ აქტივობაში. ტელევიზორის ყურებისას ბავშვები არ არიან კომპატოზურ მდგომარეობაში; ტელევიზორს არ აქვს აუცილებლად მაგნე და მომაკვდინებელი შედეგი. ასევე არ იწვევს ის მათ აუცილებლად მონუსხვას; ბავშვები გონებრივად და ფიზიკურად რეაგირებენ ნაწახზე, როგორც ერთიდან სამ წლამდე ასაკის ბავშვები „ტელედიპუცებთან“ დამშვიდობებისას.

თუმცა ძალიან ცოტა მტკიცებულება თუ არსებობს საიმისოდ, რომ ტელევიზორის ყურება ზოგადად ხელს უწყობს თამაშს, წარმოსახვას ან შემოქმედებითობას (Valkenburg, 2001). შესაძლოა ტელევიზორის საგანმანათლებლო მიზნით ყურება ხელს უწყობდეს ბავშვების წარმოსახვითი თამაშის და შემოქმედებითობის წახალისებას, განსაკუთრებით მაშინ, როცა პროგრამები სპეციალურად არის შექმნილი წარმოსახვის გასაძლიერებლად. კვლევის მნიშვნელოვანი მიზანია იმის შესწავლა, თუ როგორ შეუძლია ტელევიზიას გავლენა მოახდინოს წარმოსახვით თამაშზე და როგორ შეიძლება მისი შედარებით უფრო მრავალფეროვანი თამაშის წასახალისებლად გამოყენება. კვლევამ ყურადღება უნდა გაამახვილოს ბავშვის მახასიათებლებზე. მაგალითად, შესაძლოა ტელევიზია ეფექტიანია წარმოსახვით თამაშზე გავლენის მოსახდენად, კონკრეტული განვითარების დონის ან თამაშის სტილის მქონე ბავშვებისთვის (იხ. მე-4 თავი). შესაძლოა ტელევიზიას მოჰქონდეს მნიშვნელოვანი სარგებელი, მაგრამ მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ მშობლები ან მასწავლებლები ასევე შეეცდებიან გავლენის მოხდენას სატელევიზიო შოუების საფუძველზე წარმოსახვით თამაშზე. სატელევიზიო შოუების კონკრეტული შინაარსი ასევე საჭიროებს კვლევას თამაშზე და წარმოსახვაზე შესაძლო დიფერენცირებული და ინტერაქტიული გავლენის შესწავლის მიზნით (Valkenburg, 2001).

ზოგიერთ მკვლევარს სჯერა, რომ შეიძლება ტელევიზიის ბავშვებში თამაშის უნარების განვითარების ხელშესაწყობად გამოყენება. საერთო ელემენტები წარმოსახვით თამაშსა და ტელევიზიას შორის, როგორებიცაა ვიზუალური ფლუიდურობა, დრო და სივრცის მოქნილობა და ფანტაზიისა და რეალობის გარჩევა, აღნიშნულს გონივრულ ჰიპოთეზად აქცევს. პროგრამის შინაარსი შეიძლება იძლეოდეს იდეებს წარმოსახვითი თამაშისთვის და

უმჯობესდეს, რომ სატელევიზიო შოუები გასაგებია პატარა ბავშვებისთვის. მოზრდილთა მონაწილეობაც, როგორც ჩანს, აუცილებელია ნებისმიერი დადებითი გავლენის მოსახდენად, რომელიც ტელევიზიას შეიძლება ჰქონდეს წარმოსახვით თამაშზე ან კრეატიულობაზე (Singer & Singer, 1990). უფროსებს შეუძლიათ ადრეული ასაკის ბავშვების დახმარება პროგრამების შედარებით უფრო აქტიურად ყურებასა და სოციალურად გააზრებაშიც. მაგალითად, სინგერი, სინგერი, დესმონდი, ჰირში და ნიკოლი (1988) აღნიშნავენ, რომ დისკუსია ბავშვებთან სატელევიზიო შოუების შესახებ, ხელს უწყობდა ბავშვებში ფანტაზიასა და რეალობას შორის განსხვავების უკეთესად შეფასებას.

გარდა ამისა, აღინიშნა, რომ ზოგიერთი საბავშვო შოუ ხელს უწყობს ბავშვების პროსოციალურ ქცევას და წარმოსახვით თამაშს. „მისტერ როჯერსის სამეზობლო“ ამის თვალსაჩინო მაგალითია. ამ შოუმ წლების განმავლობაში მილიონობით ბავშვი დააგროვა. შოუს მკაფიო მიზანი იყო დაეკმაყოფილებინა თითოეული ბავშვის სამმაგი საჭიროება: იმედი, ნდობა და წარმოსახვა (Collins & Kimmel, 1996). ფრედ როჯერსი უკანასკნელი იყო, ვინც ბავშვებს ეხმარებოდა სამყაროს აღქმაში პირისპირ თბილი კონტაქტის და კომუნიკაციის შენელებული, რბილი მანერით. ეს ხდება თითოეული პროგრამის ნაწილში, როცა მისტერ როჯერსი შეისწავლის სტუმრების, ადგილზე გასვლის, განმარტების, მუსიკის და სხვ. საშუალებით გადმოცემულ ფაქტობრივ ინფორმაციას. შოუს დანარჩენი ნაწილი წარმოდგენილია ფანტასტიკის სფეროში, როცა წითელ ტროლეიბუსს აუდიტორია მიჰყავს დაჯერების სამეზობლოში, რომელიც დასახლებულია „მეფე პარასკევის“ მართული მარიონეტებით. გრძნობები, დამოკიდებულებები და სოციალური ქცევა შეისწავლება და მუშავდება სიმბოლურ დონეზე შოუს ამ სეგმენტში, რომელშიც წარმოსახვის მნიშვნელობა მკაფიოდ არის გამოხატული.

საგანმანათლებლო სატელევიზიო შოუებს აქვთ ბავშვების წარმოსახვის განვითარების ხელშეწყობის პოტენციალი. თამაშის ექსპერიმენტებში „მისტერ როჯერსის სამეზობლოს“ გამოყენებამ დაგვანახა, რომ სატელევიზიო შოუს თავისთავად მცირე გავლენა ჰქონდა ბავშვებზე შესაბამის ჯგუფში. სინგერი და სინგერი (1976) აღნიშნავენ, რომ ბავშვებს თანატოლებთან ურთიერთობა გაცილებით საინტერესოდ მიაჩნდათ, ვიდრე „მისტერ როჯერსის სამეზობლოს“ ყურება. მაგრამ სინგერმა აღნიშნა, რომ მოზრდილების მეთვალყურეობის ქვეშ ტელევიზორის ყურება (მოზრდილები ეხმარებიან ბავშვებს ყურადღების გამახვილებაში პროგრამის გარკვეულ ასპექტებზე) აუმჯობესებდა წარმოსახვით თამაშს. ფრიდრიხმა და შტაინმა (1975) გამოავლინეს, რომ ტელევიზორი ყველაზე საიმედო დადებით გავლენას სკოლამდელი ასაკის ბავშვების თამაშზე მაშინ ახდენდა, როცა მასწავლებელი მას თამაშის აქტიურ სწავლებას უკავშირებდა. სინგერის და თანაავტორების სხვა კვლევა იელის უნივერსიტეტში მიუთითებს კავშირს სახლში „მისტერ როჯერსის სამეზობლოს ყურებასა“ და ბავშვების მიდრეკილებას შორის, ჩაერთონ წარმოსახვით თამაშში. სხვა ნაშრომი შეისწავლის „ბარნის და მეგობრებს“, რომელიც კიდევ ერთი პოპულარული შოუა სკოლამდელი ასაკის ბავშვებისთვის. ის ასევე ამახვილებს ყურადღებას დაჯერების მნიშვნელობაზე (Singer, 1995). ეს სატელევიზიო შოუები ადასტურებენ წარმოსახვის მნიშვნელობას ადრეულ ასაკში და გადმოსცემენ, თუ რისი მოწოდება შეუძლია ელექტრონულ მედიას ბავშვების თამაშისთვის. ასევე უნდა აღინიშნოს

სახლში (რომელიც სამწუხაროდ იშვიათად ხდება) და სკოლაში უფროსების მონაწილეობის კრიტიკული მნიშვნელობა.

ელექტრონული მედიის სხვა ფორმები

მას შემდეგ, რაც 1980-იან წლებში ამერიკულ ოჯახებში ვიდეოგადაღების ფართოდ გამოყენება დაიწყო, მშობლები სულ უფრო მეტი რაოდენობით ყიდულობდნენ ვიდეოფლერებს ბავშვებისთვის. საოჯახო ვიდეობიზნესი მეტად მიმზიდველია. ყველა დროის ბესტსელერია ვიდეო „მეფე ლომი“, რომლის ოცდაათ მილიონზე მეტი ასლი გაიყიდა. როგორც ტელევიზიის შემთხვევაში, ფილმები და საოჯახო ვიდეოები გავლენას ახდენენ თამაშზე და ბავშვების განვითარებაზე.

ბავშვებს უყვართ მათი საყვარელი ფილმების დაუსრულებლად ყურება. ჰეი-იუნ ანის ხუთი წლის ქალიშვილმა ჰიუნჯამ დისნეის თავისი საყვარელი ფილმი პრინცესას შესახებ, იმდენჯერ ნახა, ვიდრე მთელი ტექსტი არ დაიხეპირა (იხ. ჩანართი 11.2). ამ ფილმის ნახვის შემდეგ მას მოსწონს პრინცესას მსგავსად მოქცევა. იოფე (2003) იმოწმებს ეროვნული კვლევის შედეგებს, რომლის მიხედვითაც, ორიდან ოთხ წლამდე ასაკის ბავშვების მშობლების 70% ადასტურებდა, რომ მათი ბავშვი ვიდეოს არაერთხელ ნახულობდა. ხუთიდან შვიდ წლამდე ასაკის ბავშვების მშობლების თანახმად, ეს რაოდენობა შემცირდა 61%-მდე. თერთმეტიდან თოთხმეტი წლის ასაკამდე ბავშვების მშობლების მხოლოდ 34%-მა თქვა, რომ მათმა შვილებმა ვიდეო განმეორებით ნახეს.

ჩანართი 11.2

პატარა ქალიშვილის აღზრდა მედიით გაჯერებულ დროში

ჰეი-ჯუნ ანი

ჩემი ქალიშვილი ჰიუნჯეი ხუთი წლისაა. როდესაც გოგონა შემეძინა, გადავწყვიტე, რომ ის გოგოსავით არ გამეზარდა. ჩემმა მეუღლემ მითხრა კიდევ, რომ ის არ აპირებდა კაბები ეყიდა მისთვის. მას უნდოდა ჰყოლოდა ქალიშვილი, რომელიც იქნებოდა ძლიერი, მამაცი, ჭკვიანი და დამოუკიდებელი. ეს იყო ის, რისი იმედიც ჩვენ გვქონდა.

როდესაც ჰიუნჯეი სამი წლის გახდა, ვიყიდე DVD დისკი დისნეის „ფიფქია და შვიდი ჯუჯა“. მახსოვს, საგაზეთო სტატია წავიკითხე ამ ფილმის DVD ვერსიის შესახებ. რეცენზია საკმაოდ კარგი იყო და ვიფიქრე, რომ ეს ფილმი კარგი იქნებოდა ჰიუნჯეის გადასაყვანად „ტელეღიპუცების“ დონიდან უფრო მაღალ დონეზე, რამდენადაც ის უკვე სამი წლის იყო.

არ ვიცოდი, რომ ჰიუნჯეი ფიფქიას და შვიდ ჯუჯას ასე ძლიერ შეიყვარებდა. ის განმეორებით მთხოვდა ფილმის ჩვენებას. მიხაროდა, რომ არ მიწევდა ფილმის გადახვევა, რამდენადაც ის DVD ვერსია იყო. მალე მან დაიმახსოვრა ზოგიერთი სცენა და შესაბამისი ტექსტი. მაგალითად, მას მოსწონდა საკუთარი თავის წარმოდგენა ფიფქიად, რომელიც უღრან ტყეში მიატოვეს. მისმა მასწავლებლებმა მითხრეს, რომ ის ყვიროდა და დარბოდა საბავშვო ბაღის ოთახში. მას ასევე მოსწონდა თავის წარმოდგენა კონკიად (მეორე ფილმიდან), რომელიც წმენდდა იატაკს. მან მთხოვა მისთვის „კონკია“ დამეძახა ისე, როგორც ბოროტი დედინაცვალი და დები ეძახდნენ კონკიას.

ჰიუნჯეის ინტერესი პრინცესას თემის მიმართ გაფართოვდა და სხვა გმირებიც მოიცვა. არიელი „პატარა ქალთევზადან“, ბელი „მზეთუნახავი და ურჩხულიდან“, „მძინარე

მზეთუნახავი“ და რა თქმა უნდა, კონკია, მისი საყვარელი გმირები გახდნენ და ის მათი როლების შესრულებაზე ოცნებობდა. მას უნდოდა ამ გმირების მსგავსი ყოფილიყო. სურდა, ჰქონოდა ნაწნავი, როგორც მძინარე მზეთუნახავს. ის მოითხოვდა კაბის ჩაცმას ყოველდღე, მაშინაც კი, როცა გარეთ ძალზე ციოდა. მან ასევე დაიწყო პრინცესების ხატვა. გაცემული ვიყავი, რომ მას ახსოვდა და კვლავაც ახსოვს ყველა დეტალი თითოეული პრინცესას ჩაცმულობიდან. დიდი ხანი არ დამჭირვებია იმის გასაცნობიერებლად, რომ უამრავი საქონელია შექმნილი ფილმების გმირების საფუძველზე. პრინცესას ტანისამოსი, ზურგჩანთები, ლანჩის მოსათავსებელი კონტეინერები, ფანქრები, ტანსაცმელი, წებოვანი ფურცლები, საათები, თეთრული, ფეხსაცმელი, შეგიძლიათ განაგრძოთ ჩამოთვლა! ყოველთვის, როდესაც საყიდლებზე მივდიოდით, ჰიუნჯეი პოულობდა რაიმეს, რაც ტელევიზიით ან ფილმში ჰქონდა ნანახი და მოხოვდა მის ყიდვას. ყოველთვის ვცდილობდი ბავშვისთვის სათამაშოების ყიდვასთან დაკავშირებით, ჩემი არგუმენტების დასაბუთებას. ჯვარედინი საუბრები სათამაშოს სათანადო არჩევანთან დაკავშირებით და არჩევანის დასაბუთება ყოველთვის შედეგიანი არ ყოფილა. რა თქმა უნდა, ზოგჯერ რთულია გაუძლო თხოვნას: „დედიკო, მიყიდი ამ სათამაშოს თუ შეიძლება?“

ჰიუნჯეის თითქოს იმედი გაუცრუვდა, როცა გაიგო, რომ ყველა პრინცესას ქერა თმა და ცისფერი თვალები ჰქონდა. დაბოლოს, გავარკვიე, რომ დისნეის ჰქონდა ერთი ფილმი, რომლის მთავარი გმირი აზიელი ქალია, სახელად მულანი. ერთ დღეს ჰიუნჯეიმ მკითხა, „დედა, მულანი ჩემსავით კორეელია?“

„არა, მულანი ჩინელია“ - ვუპასუხე მე.

„ო, არა! მაშინ მე მინდა ჩინელი გოგონა ვიყო ელენის ან ემის მსგავსად“, თქვა ჰიუნჯეიმ თავის მეგობარ გოგონებზე საბავშვო ბაღიდან და ატირდა.

„არა, შენ არ შეგიძლია ჩინელი იყო, რადგან კორეაში დაიბადე“, ვუთხარი მას.

გარკვეული დროის განმავლობაში ის საკმაოდ გულდაწყვეტილი ჩანდა, გააცნობიერა, რომ არ შეიძლებოდა ჩინელი ყოფილიყო მულანის მსგავსად, მიუხედავად იმისა, რომ გარეგნულად ჰგავდა.

მე ვფიქრობ, რომ ბავშვებს შეუძლიათ ბევრი რამის სწავლა განსხვავებული კულტურების შესახებ „მულანის“ მსგავსი ფილმის ნახვით. ფილმები მნიშვნელოვან გავლენას ახდენენ ბავშვის მიერ სამყაროს წარმოსახვაზე. მიუხედავად იმისა, რომ მე არ მომწონს პრინცესების შესახებ ბევრი ფილმის ფარული იდეა, რომ ქალის საბოლოო მიზანია შეხვედეს პრინცს, რათა შემდეგ ბედნიერად იცხოვროს, რთულია თანატოლების მხრიდან გავლენის იგნორირება. დარწმუნებული ვარ, ჰიუნჯეის საბავშვო ბაღში ყოველ გოგონას ერთ-ერთი სათამაშო ან ნივთი მაინც აქვს, რომელიც უკავშირდება პრინცესებს ან „ბარბის“. ახლა ვიცი, ამჟამინდელ მედიასაუკუნეში რამდენად რთულია წონასწორობის შენარჩუნება ბავშვების და მშობლების საჭიროებებს შორის. ჰიუნჯეიმ იცის, რომ არ ვაპირებ მისთვის კიდევ ერთი პრინცესა თოჯინის ყიდვას იმიტომ, რომ მას უკვე ყველა აქვს. მაგრამ ის მაინც მეკითხება საყიდლებზე წასვლისას: „დედიკო, ამას ხომ მიყიდი დაბადების დღეზე? გთხოვ?“

მიუხედავად იმისა, რომ განმეორების სინდრომის შესახებ მნიშვნელოვანი კვლევები არ ჩატარებულა (ე.ი. ერთი და იგივე ვიდეოს ან ფილმის ნახვა განმეორებით რამდენჯერმე), ბავშვები კომფორტულად გრძნობენ თავს და თითქოს უფრო ღრმად ერკვევიან ტექსტში ფილმის გამეორებით ნახვის შედეგად. საყვარელი ვიდეოს ხელახლა ნახვა ხელს უწყობს სასიამოვნო განწყობის შენარჩუნებას და იწვევს დადებით მოგონებებს, რადგან ბავშვებმა იციან, რა მოხდება და უსაფრთხოდ გრძნობენ თავს ფილმის დასასრულის ცოდნის გამო. ფილმის ხელახლა ნახვას მოჰყვება სცენარის დამახსოვრება და შინაარსში რეალურად

ჩაღრმავება. დამახსოვრებული ტექსტის გამოყენება მარტივად შეიძლება ბავშვების წარმოსახვითი თამაშების სცენარებში და მათ ნახატებში, როდესაც ბავშვები მომორებულნი არიან ელექტრონულ მედიასაშუალებას. კარგმა მასწავლებელმა იცის, როგორ მოსწონთ ბავშვებს მათი საყვარელი წიგნების ხელახლა გადაკითხვა და სიმღერების განმეორებით მღერა, რაც ხშირად მასწავლებლისთვის მოსაბეზრებელია.

ფილმებში და ვიდეოებში, რომლებიც განსაკუთრებით პატარებისთვის არის შექმნილი, ხშირად შეგხვდებათ გმირები, რომლებიც ხელს უწყობენ დადებითი სოციალური ქცევის ჩამოყალიბებას ბავშვებში. ხშირად სცენარი ან ამბავი, რომელიც გადმოცემულია ამ ფილმებში, მარტივი და განმეორებადია და პატარა ბავშვებისთვის წარმოსახვითი თამაშის სათამაშოდ, კარგ და ადეკვატურ მასალას იძლევა. არსებობს სათავგადასავლო ფილმები და ვიდეოები, ისევე როგორც ასეთი სცენარის მქონე სატელევიზიო პროგრამები. მათ შეუძლიათ დიდი გავლენა იქონიონ ბავშვების წარმოსახვით/მიზაძვით თამაშზე. თუმცა, სუპერგმირები და ბოროტი პერსონაჟები ასევე ძალზე პოპულარულები არიან და მათ ბავშვები როლური თამაშებისთვის იყენებენ. უფროსებმა, ასეთი ფილმების შინაარსიდან გამომდინარე, ფორმა და მიმართულება უნდა მისცენ ბავშვების მოქმედებას, თამაშის უფრო მისაღებ ფორმებთან და კულტურულ ნორმებთან შესაბამისობის მისაღწევად (Levin, 2003). ფილმების და ვიდეოების ყურება ტელევიზორში შეიძლება დადებით მოქმედებად ჩანდეს, მაგრამ მას შეუძლია გავლენის მოხდენა თამაშზე წარმოსახვის მოგვიანებით გაძლიერებით, განსაკუთრებით მასწავლებლების და მშობლების დახმარებით, რომელთაც შეუძლიათ თამაშისთვის ხელის შეწყობა. საჭიროა ამ მედიაგამოცდილების ბავშვებისთვის გაზიარება. თვითონ ყურების აქტი შეიძლება იყოს თამაშის ფორმა. როდესაც ბავშვები მონაწილეობენ ასეთ მედიააქტივობებში, ისინი არა მარტო გარბიან რეალობიდან ამ სიტყვის გარკვეული მნიშვნელობით, არამედ სიამოვნებასაც განიცდიან იმ მომენტში საკუთარი მოქმედებიდან. თამაშის აღნიშნულ, ფიზიკურად პასიურ, მაგრამ გონებრივად აქტიურ ფორმას ეწოდება რეცეპციული თამაში.

ტექნოლოგია

აღსანიშნავია ელექტრონული თამაშისთვის არსებული, ტექნოლოგიური პროგრესის შედეგად შექმნილი ახალი შესაძლებლობები. ჯიმ ჯონსონს ახსოვს, ბავშვობაში როგორ სურდა ელექტრონული ჭადრაკი ჰქონოდა. ახსოვს, როგორ უთხრეს, რომ ეს შეუძლებელი იქნებოდა, რადგან თამაში ზედმეტად რთული იყო, მაგრამ შესაძლებელი იყო მის სიცოცხლეში შექმნილიყო შაშის ელექტრონული ვერსია. ახლა, დაახლოებით ერთი თაობის შემდეგ, ჭადრაკში რუსი მსოფლიო ჩემპიონის, გარი კასპაროვის კომპიუტერთან დამარცხების მოწმენი გავხდით! ტექნოლოგიამ გავლენა იქონია ყველა ასაკის ადამიანის თამაშზე, 9 თვის ასაკის ბავშვებისთვის განკუთვნილი პროგრამული უზრუნველყოფიდან, დახვეწილ ტექნოლოგიურ თამაშებამდე, რომლებიც საშუალებას აძლევს უფროსი ასაკის ადამიანებს მიიღონ მულტისენსორული თამაშის გამოცდილება ვირტუალური რეალობის სამგანზომილებიან სამყაროში. აღნიშნული ეფექტებიდან ზოგიერთი დადებითია, ზოგიერთი კი უარყოფითი.

რა თქმა უნდა, არსებითი ხასიათის ახალი კითხვები ჩნდება ბავშვების თამაშთან და მასში უფროსების როლთან დაკავშირებით, ჩვენს ცხოვრებაზე ტექნოლოგიის დიდი ზეგავლენის გამო. ჩვენ აქ წარმოვადგენთ ინფორმაციას ტექნოლოგიის და ბავშვების თამაშის, განვითარების და ადრეულ ასაკში განათლების შესახებ კომპიუტერებთან, ვიდეოთამაშებთან, კომპიუტერულ თამაშებთან და კომპიუტერულ სათამაშოებთან დაკავშირებით.

კომპიუტერები

კომპიუტერული თამაშები და სხვა აქტივობები წარმოადგენენ ინფორმაციულ ტექნოლოგიებში ბავშვების მონაწილეობის ერთ-ერთ ყველაზე მნიშვნელოვან ფორმას. კომპიუტერები წარმოადგენილია სკოლებში და ბიბლიოთეკებში და ადრეული ასაკის ბევრ საბავშვო პროგრამაში. 2000 წლის აგვისტოში ამერიკული ოჯახების 51%-მა ანუ ორმოცდაათობმეტმა მილიონმა შეიძინა ერთი ან მეტი პერსონალური კომპიუტერი. 1984 წლის შემდეგ პირველსავე წელს, როდესაც მოსახლეობის აღწერის ბიურომ რესპონდენტებს დაუსვა შეკითხვა, ფლობდნენ თუ არა კომპიუტერებს, კომპიუტერების მქონე ოჯახების რაოდენობის ხუთმაგი ზრდა აღინიშნა. სასკოლო ასაკის ყოველი სამი ბავშვიდან ორს ხელი სახლშიც მიუწვდებოდა კომპიუტერზე; ხუთიდან ოთხი მოსწავლე ფაქტობრივად იყენებდა კომპიუტერს სკოლაში (Newburger, 2001). კომპიუტერებთან მზარდი წვდომა ასევე მსოფლიო ფენომენია. მაგალითად, კიშიმოტომ (2002) გამოავლინა, რომ ბრაზილიის საბავშვო ბაღების 72%-ში გამოიყენებოდა კომპიუტერული მასალები, რომლებიც ხელს უწყობდა ვიზუალურ, ბგერით და აუდიოვიზუალურ კომუნიკაციას. აღსანიშნავია, რომ ბრაზილიაში საბავშვო ბაღი (Kindergarten) არის ტერმინი, რომელიც გამოიყენება კერძო ადრეული ასაკის საბავშვო პროგრამების აღსაწერად; ღარიბები ესწრებიან შედარებით ცუდად აღჭურვილ სკოლამდელ პროგრამებს (Pre-k).

ჰოგლანდი (1999) აღნიშნავდა, რომ ბევრი ბავშვი იყენებდა კომპიუტერს სკოლაში ან სახლში, დღეში თხუთმეტი წუთის განმავლობაში მაინც და ბევრი მათგანი ატარებდა ორმოცდახუთ წუთს ან უფრო მეტს კომპიუტერთან ყოველდღე. თუმცა, არსებობს უდიდესი ტექნოლოგიური გაყოფა: ღარიბ და უმცირესობის წარმომადგენელ ბავშვებს ნაკლებად აქვთ წვდომა კომპიუტერებთან.

პატარების მიერ კომპიუტერის ჩვეულებრივი გამოყენების მიუხედავად, განათლების ყველა სპეციალისტი ან მკვლევარი როდი იძლევა პატარების მიერ კომპიუტერების გამოყენების რეკომენდაციას. პენდლტონი (2001) ამტკიცებდა, რომ კომპიუტერული თამაშების და პროგრამების სწრაფი ტემპი და მუდმივად ცვალებადი ვიზუალური სიმულაცია ზიანის მომტანი იყო ბავშვებისთვის. მისი რეკომენდაციაა, რომ უფროსებმა შეარჩიონ სათამაშოები და თამაშები და უზრუნველყონ ბავშვები მაქსიმალური შესაძლებლობებით, რათა მათ ისიამოვნონ ბავშვობით და შემოქმედებითად იაზროვნონ. კორდესი და მილერი (2000) იძლეოდნენ გაფრთხილებას, რომ ბავშვობაში კომპიუტერების გამოყენება შეიძლება ბავშვებს დაზიანების მაღალი რისკის, მხედველობის დაძაბვის, სიმსუქნის და მჯდომარე მდგომარეობის სხვა უარყოფითი შედეგების წინაშე აყენებდეს. ისინი ითხოვდნენ კომპიუტერის გამოყენების შეზღუდვას, რადგან პატარა ბავშვები არ არიან ემოციურად,

სოციალურად, მორალურად ან გონებრივად მზად იმ ლოგიკური აბსტრაქციის შეზღუდვებისთვის, რომლებსაც კომპიუტერები მოითხოვს. მჯდომარე მიდგომა სწავლისადმი, თან ისეთი, რომელშიც ადამიანის შეგრძნებებიდან მხოლოდ ორია გამოყენებული, ასევე არ არის კარგი ბავშვების განვითარებისთვის. ჰოგენდის (1999) რეკომენდაციაა, რომ ორ წლამდე ასაკის ბავშვები საერთოდ არ უნდა იყენებდნენ კომპიუტერებს.

მიუხედავად იმისა, რომ ხელმისაწვდომი ინფორმაცია ბავშვების მიერ კომპიუტერით სარგებლობის რისკების და სარგებლის შესახებ წინააღმდეგობრივია, ნაკლებად იწვევს დავას ის, თუ როგორ უნდა გამოიყენონ ბავშვებმა კომპიუტერები. სილვერნის (1998) რეკომენდაციაა, რომ პატარა ბავშვების მასწავლებლები არ იყენებდნენ კომპიუტერებს დიდაქტიკური მასალის სწავლებისას (ელექტრონული წიგნების სახით) და პრაქტიკული მეცადინეობებისთვის. ნაცვლად ამისა, მასწავლებლებმა უნდა წახალისონ ბავშვები გამოიყენონ სათანადო პროგრამები განვითარებისთვის, რომლებიც მათ დაეხმარება უნარებს, დამოკიდებულებებს და კომპიუტერული გარემოს მოთხოვნებს და მოლოდინს შორის შესაბამისობის პოვნაში, რაც საკმაოდ პრობლემურია. კომპიუტერი არ უნდა გამოიყენებოდეს არც ჯილდოდ და არც დასჯის მექანიზმად (Wardle, 2003a).

კომპიუტერულმა ტექნიკურმა და პროგრამულმა უზრუნველყოფამ, განვითარების თვალსაზრისით, 1970-იანი, 1980-იანი, 1990-იანი წლებიდან მოყოლებული დღემდე, უდიდესი ცვლილებები განიცადა. კომპიუტერული საუკუნის გარიჟრაჟზე შექმნილი, პატარა ბავშვებისთვის განკუთვნილი პროგრამები, დღევანდელი სტანდარტებიდან გამომდინარე, მეტად მარტივად გამოიყურება. ისინი გამოირჩეოდა შეზღუდული გრაფიკით, ზედმეტად ტექსტური იყო და ძირითადად წარმოადგენდა სავარჯიშოს მრავალსახეობას, რომელიც მომდინარეობდა დისციპლინიდან, სახელად „კომპიუტერული ინსტრუქტაჟი“. დღეს კომპიუტერები გაცილებით მძლავრი და სწრაფია. ჩვენ გვაქვს მაღალსიჩქარიანი DVD/CD-RW კომპო დრაივერები, მონიტორები და პრინტერები, რომელთაც შეუძლიათ ათობით ათასი ფერის გენერაცია, ასევე, კომპიუტერები შიდა ხმოვანი რესურსებით, მათ შორის, ხმის გააქტიურების ფუნქციით და ინტერნეტთან წვდომით.

მნიშვნელოვნად შეიცვალა ჩვენი წარმოდგენა ბავშვის უნარის შესახებაც, გამოიყენოს კომპიუტერი ადრეული განათლების პროცესში. ადრე ვწუხდით, იყო თუ არა კომპიუტერის გამოყენება ადეკვატური განვითარების პროცესში, კომპიუტერზე დამყარებული სიმბოლური და არაკონკრეტული ღონისძიებების გათვალისწინებით. მაგრამ როგორც კლემენსმა და ნასტასიმ (1993) აღნიშნეს, „კონკრეტული“ ბავშვისთვის შეიძლება აზრიანთან და მანიპულირებადთან უფრო იყოს დაკავშირებული, ვიდრე მის ფიზიკურ ბუნებასთან“ (გვ.259). ჩვენი ბავშვები იზრდებიან კომპიუტერულ საუკუნეში. ისინი კარგად იცნობენ ამ ახალ ტექნოლოგიას. არსებობს კომპიუტერული პროგრამა ჩვილი ბავშვებისთვის და მათი მშობლებისთვის. ბავშვების მიერ მანიპულირებადი სიმბოლური შინაარსი მონიტორზე მაუსით მართვადი სენსორით, რუტინულ გამოცდილებად იქცა, რომელიც შეიძლება შევადაროთ ნებისმიერ სხვა კონკრეტულ ობიექტს. საზოგადოებისთვის სულ უფრო მისაღები ხდება კომპიუტერების ბავშვებთან გამოყენების ადეკვატურობა. კვლავ ისმება კითხვები,

როგორ, როდის და რატომ უნდა უჭერდეს კომპიუტერი მხარს თამაშს, შემოქმედებითობას და სწავლას. მაგალითად, ელკინდი (1996) გვაფრთხილებდა, რომ ის ფორმა, რომლითაც ბავშვები იყენებენ კომპიუტერებს, არ უნდა მიიჩნეოდეს მათი კოგნიტური სიმწიფის განმსაზღვრელად. ბავშვები შეიძლება უფრო განვითარებულნი ჩანდნენ, ვიდრე რეალურად არიან კომპიუტერის გამოყენების დროს. კომპიუტერული პიქტოგრამების მანიპულირება მაუსით არ არის იგივე ქცევა, რაც კონკრეტული ოპერაციული აზროვნება (მაგალითად, რაოდენობრივ პრობლემებთან დაკავშირებით საუბრის გადამოწმების ან გადაწყვეტის უნარი). უფრო მეტიც, კომპიუტერები და ტექნოლოგიები არ შეიძლება აკმაყოფილებდნენ ყველა სოციალურ და ემოციურ საჭიროებას. ელკინდი აცხადებს, რომ კომპიუტერის გამოყენება არ უნდა ანაცვლებდეს ტრადიციული თამაშის აქტივობას, ისეთ, როგორცაა ხატვა, გარდასახვა და კუბურებით მშენებლობა და რომ კომპიუტერები არ უნდა განიხილებოდეს მასწავლებელთან ურთიერთობის ალტერნატივად. კომპიუტერები და პროგრამული უზრუნველყოფა შესაძლოა წარმოადგენს სხვა აქტივობების და მასალების დანამატს. მასწავლებლებმა უნდა ეძებონ კომპიუტერების ინტეგრაციის გზები სასწავლო პროგრამაში, რათა მიაღწიონ საერთო საგანმანათლებლო მიზნებს პროგრამის ფარგლებში და მოახდინონ ინტეგრაცია სხვა სასწავლო ცენტრებთან.



განათლების სფეროს ყველა სპეციალისტი როდი იძლევა პატარა ბავშვების მიერ კომპიუტერის გამოყენების რეკომენდაციას. კომპიუტერები არ შეიძლება აკმაყოფილებდნენ ყველა სოციალურ და ემოციურ საჭიროებას

ზოგიერთ საბავშვო ბაღს ბრაზილიაში ცალკე კომპიუტერული ოთახი აქვს გამოყოფილი შენობაში, მაგრამ მაღალი ხარისხის საბავშვო ბაღებს აქვთ ინტეგრირებული სივრცე საკლასო ოთახის შიგნით, კითხვისთვის, ხატვისა და როლური თამაშებისთვის განკუთვნილი სივრცეებით. იმისათვის, რომ კომპიუტერი ენობრივი განვითარებისთვის და ბავშვებს შორის კომუნიკაციის დასამყარებლად გამოიყენებოდეს, ისინი ენისათვის განკუთვნილ სივრცეში, წიგნების და ქაღალდის გვერდით უნდა განათავსოთ (Kishimoto, 2002). ჰოგლანდი (1999) ასევე მიუთითებს, რომ კომპიუტერები საკლასო ოთახში უნდა იყოს და არა ტრადიციულ ტექნოლოგიურ ლაბორატორიაში. ნორვეგიელი ტრაგეტონი (2002ა, 2002ბ), რომელიც ეხმაურება ამ კომპიუტერების საკლასო ინტეგრაციის საჭიროებას, მარტივი „ტექსტური რედაქტორის“ გამოყენების ძლიერი დამცველია. როგორც კომპიუტერული ინსტრუმენტი, „ტექსტური რედაქტორი“ წარმოადგენს ღია შემოქმედებით თამაშს უსასრულო შესაძლებლობებით ბავშვებისთვის, მასწავლებლების დახმარებით. ამ ინსტრუმენტის გამოყენებით ბავშვებს შეუძლიათ წიგნების, საკლასო გაზეთების და ჟურნალების გამოქვეყნება. ტრაგეტონის (2002ა, 2002ბ) რეკომენდაციაა აგრეთვე, აქტიური წარმოსახვითი თამაში შენობის გარეთ, საკლასო ოთახში სახალისო კომპიუტერული წერის ხელშესაწყობად.

პროგრამული უზრუნველყოფის ხარისხი. როგორ შეუძლიათ უფროსებს სათანადო კომპიუტერული გამოცდილების უზრუნველყოფა პატარებისთვის მათი თამაშის და განვითარების ოპტიმიზაციის მიზნით? მაღალი ხარისხის პროგრამული უზრუნველყოფა მთავარი პრობლემაა პატარა ბავშვების მასწავლებლებისა და მშობლებისთვის. ლიანგის და ჯონსონის თანახმად (1999), პროგრამული უზრუნველყოფის ხარისხი შეიძლება შეფასდეს ოთხი ფაქტორის განხილვით: პრობლემის გადაჭრის ორიენტაცია, განვითარების ადეკვატურობა, სიხალისე და ახალი ტექნოლოგიების დანერგვა. ჰოგლანდი თავისი პროგრამული უზრუნველყოფის შეფასების ინსტრუმენტს ამატებს კულტურული მრავალფეროვნების სტანდარტს. პროგრამული უზრუნველყოფა, რომელიც მიმართულია ბავშვებისკენ, საჭიროა პრობლემების გადაწყვეტაზე ფოკუსირებული და ღია იყოს. პროგრამული უზრუნველყოფა უნდა ქმნიდეს მიკროსამყაროებს, სადაც ბავშვებს აქვთ არჩევანი, იკვლიონ, დაიკმაყოფილონ ცნობისმოყვარეობა და განახორციელონ გარკვეული აქტივობები. პროგრამები არ უნდა იყოს მხოლოდ სავარჯიშოებზე ორიენტირებული, რადგან ეს დახურული პროგრამები ზღუდავენ ბავშვების ინიციატივას და გადაწყვეტილების მიღების უნარს. ღია პროგრამები არ სთხოვს ბავშვებს ერთადერთი სწორი პასუხის განსაზღვრას. პირიქით, ისინი ხელს უწყობენ ბავშვებს, ეძიონ და გაიფართოონ აზროვნების არეალი (Fischer&Gillespie, 2003). პროგრამული უზრუნველყოფა, რომელიც ხელს უწყობს ბავშვების გართობას, ასევე ახდენს წარმოსახვის, შემოქმედებითი უნარის, გამოწვევების და საუბრის სტიმულირებას (ბავშვთა განათლების ეროვნული ასოციაცია (NAEYC), 1996 ბ). გარდა ამისა, ღია პროგრამული უზრუნველყოფა, როგორც აღმოჩნდა, ხელს უწყობს გაცილებით უფრო თანამშრომლობით ქცევას ბავშვებს შორის, ვიდრე მხოლოდ სავარჯიშოებზე და მასალის გამეორებაზე ფოკუსირებული პროგრამები (Chen, 2002).

ასევე, NAEYC-ის პოზიციის გამომხატველი განაცხადის თანახმად, ტექნოლოგიის და ბავშვების (NAEYC, 1996ბ) შესახებ, პროგრამული უზრუნველყოფის შინაარსი უნდა ასახავდეს რეალური სამყაროს მოდელებს და სხვადასხვა კულტურებს, როგორებიცაა

სხვადასხვა ენები, შერეული სქესი, კანის ფერი, სხვადასხვა ასაკი და უნარები და ოჯახების სხვადასხვა ტიპი. პროგრამას სარგებლობა ბავშვებისთვის ყველაზე მეტად, სავარაუდოდ, მაშინ მოაქვს, როცა ბავშვი აკონტროლებს პროგრამისთვის დამახასიათებელ გამოწვევებს და სირთულეს. ასევე ძალზე მნიშვნელოვანია პროგრამებს ჰქონდეს მკაფიო და ადვილად შესასრულებელი ინსტრუქციები პროგრამული უზრუნველყოფის გამოყენებისთვის და მითითებები პროგრამული უზრუნველყოფის დასაკავშირებლად სასწავლო პროგრამის სხვა ღონისძიებებთან (Haugland & Wright, 1997; Wright, Shade, Thouvenelle, & Davidson, 1989).

ამჟამინდელი პროგრამული უზრუნველყოფა ინტენსიური გრაფიკით გამოირჩევა და შეუძლია რეალისტური სცენების და ფერადი ანიმაციების ჩვენება ტექსტზე შედარებით ნაკლები დამოკიდებულებით. შესაბამისად, ამჟამინდელი კომპიუტერული უზრუნველყოფის უდიდესი ნაწილი განვითარების თვალსაზრისით სათანადოა და შესაძლებელია მათი დამოუკიდებელი გამოყენება ბავშვებისთვის ადრეულ ასაკში, განსაკუთრებით, როცა ბავშვისადმი მდგრადი ინტერფეისული პროგრამა ხელმისაწვდომია, რომელსაც შეუძლია დამცავი ბუფერის როლის შესრულება ბავშვსა და მყარი დისკის ინფორმაციის დამახარისხებელ სისტემებს შორის (Shade & Davis, 1997). კომპიუტერების ერთ-ერთი უდიდესი საგანმანათლებლო უპირატესობაა ის გზა, რომლითაც შესაძლებელია მათი გამოყენება შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების მიერ, რომელთა პრობლემები ცვალებადობს ფიზიკური დარღვევებიდან გონებრივი განვითარების შეფერხების ჩათვლით. პროგრამების მორგება შეიძლება თითოეული ბავშვის IEP-ის შესაბამისად. ასევე არსებითად მნიშვნელოვანია, რომ პროგრამამ ყველა ბავშვს მისცეს კომპიუტერების შესწავლის და გამოყენების შესაძლებლობა და არა მხოლოდ დამჯერე ბავშვს ან ბავშვს, რომელსაც კომპიუტერი აქვს სახლში.

კომპიუტერებით თამაში. ჰოლანდი და რაითი (1997) განსაზღვრავენ სკოლამდელი ასაკის ბავშვების კომპიუტერული თამაშის ეტაპებს. როდესაც კომპიუტერულ პროგრამას პირველად ხვდებიან, ბავშვების უმრავლესობა გადის შემდეგ ეტაპებს: აღმოჩენა, ჩართულობა, თავდაჯერებულობა და შემოქმედებითობა. ბავშვები თავდაპირველად იკვლევენ პროგრამის კონკრეტულ მახასიათებლებს და გარკვეული დოზით მონაწილეობენ კვლევით თამაშში. აღნიშნულს მოჰყვება პროგრამის გამოყენება, თავდაპირველად ზედაპირულად და მასწავლებლის ზედამხედველობით და შემდეგ დამოუკიდებლად ბავშვის თავდაჯერებულობის ზრდასთან ერთად. დაბოლოს, ბავშვი იყენებს კომპიუტერულ პროგრამას დამოუკიდებლად და კრეატიული ფორმით.

ერთ-ერთ სოფელში პროგრამა „კარგი დასაწყისის“ კლასში ფიშერი და გილესპი (2003) აკვირდებოდნენ ბავშვების სოციალურ ურთიერთქმედებას კომპიუტერებთან მუშაობისას. საკლასო ოთახს ჰქონდა ტექნოლოგიურად აღჭურვილი სასწავლო ცენტრი. ხუთი პორტატიული კომპიუტერი („ლექტოპი“), ერთი სტაციონარული კომპიუტერი და პროგრამირებადი „ლეგოს“ კუბურები ბავშვებს საშუალებას აძლევდა ერთმანეთის გვერდით მსხდარიყვნენ. ერთ შემთხვევაში სამმა ბავშვმა გამართა საკუთარი „ლექტოპები“ ერთმანეთის გვერდით. ფიშერი და გილესპი ამტკიცებდნენ, რომ ეს განლაგება ხელს უწყობს ბავშვებს შორის ურთიერთდახმარებას და საუბარს იმის შესახებ, თუ რის შექმნას ცდილობს ბავშვი.

ასევე, მასწავლებლების მითითებები მნიშვნელოვანია კომპიუტერით შემოთავაზებული სოციალური კონტექსტის გამოსაყენებლად, რომ არაფერი ვთქვათ კომპიუტერების საკმარისი რაოდენობის არსებობის აუცილებლობაზე. ბავშვებმა შეიძლება ისწავლონ თანამშრომლობითი ქცევა, როგორცაა იდეების გაზიარება, პრობლემების გადაწყვეტა და კონფლიქტების მოგვარების სტრატეგიები.

კომპიუტერით თამაშს შეუძლია ბავშვის შესაძლებლობებით უზრუნველყოფა მდიდარი სოციალური ურთიერთქმედებისთვის იმ წუხილის განეიტრალებით, რომ კომპიუტერები ბავშვების ერთმანეთისგან გაცალკევებას იწვევს. უჩვეულო არ არის იმის ნახვა, რომ ბავშვები აკვირდებიან სხვა მოთამაშე ბავშვებს და აკეთებენ კომენტარებს მათ ქცევაზე და ეხმარებიან ერთმანეთს კომპიუტერთან. ბავშვები, როგორც წესი, გვერდით მყოფ თანატოლს უფრო მიმართავენ დახმარებისთვის, ვიდრე მასწავლებელს. თუმცა, რიგითობასთან და გამოყენებასთან დაკავშირებული კონფლიქტები, ჩვეულებრივ, კვლავაც თავს იჩენს კომპიუტერების არასაკმარისი რაოდენობის გამო. ზოგჯერ ამ კონფლიქტებს ბავშვები თავად აგვარებენ, ზოგჯერ მასწავლებლების ჩარევა ხდება საჭირო (Heft & Swaminathan, 2003).

კომპიუტერებს შეუძლიათ ბავშვებში წარმოსახვის სტიმულირება. დაჯერების მარტივი მოქმედებების გარდაქმნა უფრო დახვეწილ სოციალურ-დინამიკურ თამაშად შეიძლება გამოწვეული იყოს მოვლენებით, რომლებიც ვითარდება კომპიუტერის მონიტორზე. ეკრანზე მიმდინარე ქმედებები ასრულებს გარკვეული სივრცის როლს თამაშისთვის, რამდენადაც ბავშვები თავდაპირველად ერთმანეთის ყურადღებას მიაპყრობენ იმას, რაც ჩანს ეკრანზე და შემდეგ იყენებენ კომპიუტერის შიგთავსს ეკრანის მიღმა თამაშის პროცესში (Brooker & Siraj-Blatchford, 2000). მაგალითად, ბავშვებმა შეიძლება ეკრანზე დაინახონ მფრინავი ბუმბები და დაიწყონ უხილავი ბუმბების დევნა საკლასო ოთახში. ეკრანზე წარმოდგენილი გამოსახულებები შეიძლება თამაშის პროცესში დაეხმოს, ესაუბრონ ან ეჩხუბონ მათ ან გამოიყენონ სხვა პარასოციალური ქცევა. სასურსათო მადაზიის ან საზოგადოებრივი კვების ობიექტთან დაკავშირებული თამაშის თემა როლურ თამაშში მას შემდეგ შეიძლება შეიტანოს, რაც ბავშვები გამოიყენებენ სურსათთან დაკავშირებულ პროგრამას. ბრუკერი და სირაჯ-ბლეჩფორდი აღნიშნავენ, რამდენად ხშირად „იღებდნენ“ ბავშვები ვაშლს და მსხალს ეკრანიდან და ცდილობდნენ მათ გამოიყენებას საკლასო თამაშის ღონისძიებებში, სადაც ბავშვები თითქოს ერთმანეთს უცვლიდნენ საკვებს და შემდეგ, როცა ეკრანზე გამოსახულ საკვებს მიირთმევდნენ, თითქოს ტუჩებსაც ილოკავდნენ.

ვიდეოთამაშები

ვიდეოთამაშების ინდუსტრია გაფართოვდა და ბოლო ათწლეულის განმავლობაში მრავალი მილიარდი დოლარის ღირებულების ბაზრად იქცა. ვიდეოთამაშების გაყიდვებმა 2004 წელს 20 მლრდ. აშშ დოლარი შეადგინა; დაახლოებით 280 მლნ. ერთეული გაიყიდა მხოლოდ 2000 წელს (6 მლრდ. აშშ დოლარი). შეფასების მიხედვით, ყველა ამერიკელის 60% ანუ დაახლოებით 145 მილიონი ადამიანი რეგულარულად თამაშობს ვიდეოთამაშებს (Children Now, 2001). სწრაფი ტექნოლოგიური ცვლილებების პირობებში პატარებს ვიდეოთამაშები მათი ვიზუალური მხარით და ინტერაქტიურობით, ან პოტენციური სოციალური ინტერაქტივობით და თანატოლების ზეგავლენით იზიდავთ.

შესაძლოა გარკვეული სარგებლის მომტანი იყოს ვიდეოთამაშები, თუ ისინი არ იქნება ძალადობრივი. გრინფილდის (1994) მსგავსი მკვლევრები წლების განმავლობაში გამოთქვამდნენ ჰიპოთეზას, რომ ვიდეოთამაშები ხელს უწყობს ხელი-თვალის კოორდინაციის, ვიზუალური სკანირების, სმენითი აღქმის და სივრცული უნარების განვითარებას. ამ ჰიპოთეზებს აკლია დამარწმუნებელი ემპირიული მხარდაჭერა. ზოგიერთი კვლევა მიუთითებს, რომ ვიდეოთამაშებს შეუძლიათ ბავშვის ვიზუალური ყურადღების, სივრცული პიქტოგრამული უნარების და კომპიუტერის ცოდნის გაუმჯობესება. მეორე მხრივ, საგანმანათლებლო თამაშების გამოყენება, რომლებიც თითქმის ექსკლუზიურად იყიდება პერსონალური კომპიუტერებისთვის, როგორც ჩანს, ხელს უწყობს აკადემიური მოსწრების ამაღლებას (Children Now, 2001).

ვიდეოთამაშების უარყოფით მხარესთან დაკავშირებით უნდა აღინიშნოს, რომ მკვლევრებმა გამოავლინეს კავშირები ვიდეოთამაშებს (განსაკუთრებით იმ თამაშებს, რომელთაც ძალადობრივი შინაარსი აქვს) და არაჯანსაღ შედეგებს შორის, როგორცაა, მაგალითად, სოციალური იზოლაცია, სიმსუქნე, გენდერული სტერეოტიპები და აგრესიული გრძნობები, აზრები და ქცევა (Anderson & Bushman, 2001). ფაქტობრივად, უნიკალური ინტერაქტიური უნარები და რეალობა შესაძლოა უფრო მეტად განაპირობებდეს უარყოფით ზემოქმედებას ბავშვების დამოკიდებულებებზე, რწმენასა და ქცევაზე, ვიდრე მედიის ტრადიციული ფორმები.

ნაშრომში, „სამართლიანი თამაში? ძალადობა, გენდერი და რასა ვიდეოთამაშში“ ჰაინც-ნოულსი და ჰენდერსონი (2001) შეისწავლიან ვიდეოთამაშებს, რომლებიც ყველაზე კარგად იყიდება, თამაშის შვიდი განსხვავებული სისტემიდან თითოეულისთვის. პირველი, მათ გარკვევს, რომ ვიდეოთამაშების უმრავლესობა (89%) ძალადობრივი შინაარსის შემცველია, რომელთაგან ნახევარი სერიოზული ტიპისაა. მკვლევლობა თითქმის ყოველთვის წარმოდგენილია, როგორც გამართლებული ქმედება, რითაც გადაიცემა გზავნილი, რომ ძალადობა მისაღებია ვინმეს ამოცანის მისაღწევად და რომ მოთამაშეები შეიძლება იყვნენ გმირები, რომლებიც წარმატებით მიმართავენ ძალადობას. ეს მიგნებები განსაკუთრებით შემამფოთებელია, რადგან ზოგიერთმა ბავშვმა შეიძლება შინაგანად გაითავისოს ისინი და იმოქმედოს აგრესიულად ან შეიძლება მგრძნობელობა დაკარგოს ძალადობის მიმართ. სხვები, ვინც ძალადობრივ სამეზობლოში ცხოვრობენ, შეიძლება მიიჩნევდნენ, რომ ძალადობა მისაღებია.

მეორე, ჰაინც-ნოულსმა და ჰენდერსონმა ასევე გამოავლინეს, რომ ვიდეოთამაშები აძლიერებენ გენდერულ სტერეოტიპებს. ქალმა გმირებმა შეადგინეს ყველა გმირის მხოლოდ 16% და ქალთა ეს მცირე რაოდენობაც, სავარაუდოდ, კიოდა და ატარებდა გამომწვევ ტანსაცმელს. მამაკაცი გმირები უფრო მეტად იყვნენ ჩართული ფიზიკურ აგრესიაში. ასეთი მიკერძოებული პორტრეტები ნეგატიური და შეცდომაში შემყვანი გზავნილებია ბავშვებისთვის, რომ არსებობს გარკვეული ფორმები, თუ როგორ უნდა გამოიყურებოდნენ და მოქმედებდნენ ქალები და მამაკაცები.

მესამე, ვიდეოთამაშებში ასევე ძალზე მწირადაა წარმოდგენილი რასობრივი მრავალფეროვნება. თითქმის ყველა გმირი თეთრკანიანი იყო; აფრიკული წარმოშობის

ამერიკელები და ლათინოსები ტიპურად ათლეტები იყვნენ. აზიელები და წყნარი ოკეანის კუნძულების ბინადარნი, ჩვეულებრივ, მოჭიდავეები ან მებრძოლები იყვნენ. რასობრივი გამოსახულებების ეს ტიპები და სტერეოტიპები უარყოფით გავლენას ახდენს ბავშვების დამოკიდებულებაზე სხვა რასის წარმომადგენლების მიმართ. ამასთან ერთად, ფერადკანიანი ბავშვები თავს არასათანადოდ დაფასებულად ან იგნორირებულად გრძნობენ შეზღუდული და სტერეოტიპული წარმოდგენების გამო, ან იჯერებენ, რომ ერთადერთი ლეგიტიმური საქმიანობა მათთვის მართლაც ის არის, რომ ათლეტები ან მებრძოლები იყვნენ. ფერადკანიანი ადამიანები იშვიათად არიან წარმოდგენილნი როგორც ჩემპიონები, მასველები ან გმირები, უფრო ხშირად წარმოჩენილნი არიან როგორც დაკუნთული დაუნდობელი ადამიანები, ეგზოტიკური მებრძოლი მანქანები ან ზებუნებრივი ძალით დაჯილდოებული ათლეტები. აგრესიის მსხვერპლნი ვიდეოთამაშებში ხშირად უმცირესობები არიან და შედეგების ტრივიალიზაციისთვის ბევრ შემთხვევაში იუმორია გამოყენებული. Lion & Lamb პროექტი მთელი რიგი მიზეზების გამო არსებობს, მათ შორის ყურადღების მისაქცევად სიძულვილის გამომხატველ თამაშებზე, რომელთა შესაძლებლობაც დაშვებულია დღევანდელი ვიდეოთამაშებით (www.lionlamb.com).

მასწავლებლები და მშობლები აღიარებენ, რომ მეტად რთულია აუკრძალო ბავშვებს ვიდეოთამაშები, მაშინაც კი, თუ უფროსებს აწუხებთ თამაშის ნეგატიური ზემოქმედება. ვიდეოთამაშები, როგორც ელექტრონული მედიის ფორმა (კომპიუტერების მსგავსად), ინტერაქტიურია ტელევიზორის, რადიოს და კინოფილმების საპირისპიროდ, რომლებიც ძირითადად წარმოადგენენ ცალმხრივ კომუნიკაციას. ვიზუალური მიმზიდველობის და ურთიერთქმედების პოტენციის კომბინაცია ძალზე მიმზიდველია, რის გამოც ბავშვების უმრავლესობას ვიდეოთამაშები ურჩევნია აკადემიურად ორიენტირებულ კომპიუტერულ პროგრამებს. ამ მიზეზის გამო ასევე არსებობს ძლიერი საჭიროება, შეიქმნას საინტერესო საგანმანათლებლო და არამაღაღობრივი არასექსისტური ვიდეოთამაშები. ადვოკატირების ჯგუფის - მასწავლებლები ბავშვთა არაჯანსაღი გართობის წინააღმდეგ (TRUCE) კამპანია მიმართულია მედიამაღაღობის და გართობის წინააღმდეგ (www.truceteachers.org).

დორსტმა (1999) აჩვენა, რომ ბავშვების თამაშზე შესაძლოა გავლენა იქონიოს ვიდეოთამაშებმა. მანვე აღნიშნა, რომ სასკოლო ასაკის ბავშვები ვიდეოთამაშს - „სუპერ მარიონ“ გარდაქმნიან რეალურ თამაშად გარშემო არსებული წინააღმდეგობის და ბარიერების გამოყენებით. ამ ვიდეოთამაშში ბავშვები ებრძვიან სხვადასხვა საშიშ ქმნილებებს, მოიპოვებენ არტეფაქტებს, რომლებიც მათ ანიჭებთ მომატებულ ძალას, შედიან „ტელეპორტაციულ ზონაში“, რომელიც იძლევა სპეციალური მოძრაობების და წარმოსახვით სამყაროებს შორის საზღვრების გადალახვის საშუალებას. დორსტმა გამოავლინა, რომ მიუხედავად ბავშვების მოძრაობისა სათამაშო მოედნის გასწვრივ და ვიდეოთამაშში გადმოცემული ამბის შესაბამისად მოქმედებისა, ისინი ასევე იყენებდნენ იმპროვიზაციას, ხვეწდნენ და რთავდნენ თამაშში უფრო მეტ წარმოსახვით ელემენტს, ვიდრე ეს მოცემული იყო ვიდეოთამაშებში. მაგალითად, ბავშვებმა თამაშს დაამატეს საკუთარი თავის „დაპაუზება“, რაც მოითხოვდა მოქმედების გაყინვას ისე, როგორც ეს შესაძლებელია ღილაკის დაჭერით პულტზე. ბავშვები ასევე „კოლექტიურად შემოსაზღვრავენ სათამაშო მოედანს და მასზე არსებულ ველოსიპედების სადგომებს და საბავშვო სავარჯიშო

კონსტრუქციებს აიგივებენ კონკრეტული ფანტასტიკური სამყაროს წარმოსახვით ლანდშაფტთან“ (Dorst, 1999, გვ.270). ბავშვების თამაში ასახავდა ვიდეოთამაშის შინაარსის ნარევს (ანიმაციური ფიგურების იდეები ან გამოსახულებები, რომლებიც მოძრაობენ ფანტასტიკური ლანდშაფტის ირგვლივ არსებული წინააღმდეგობის დაძლევის (Dorst, 1999).

კომპიუტერული თამაშები

კომპიუტერული თამაშები შეიძლება მოიცავდეს კომპიუტერზე, ისევე როგორც სპეციალურად შექმნილ მოწყობილობაზე შესრულებულ თამაშებს, როგორებიცაა, მაგალითად, ვიდეოთამაშების კონსოლები, ხელის მოწყობილობები და სათამაშო აპარატების დარბაზი. ამ თამაშების შემეცნებითმა, აღქმითმა და მოტორულმა ასპექტებმა გამოავლინა, რომ ბევრ მათგანს სჭირდება მაღალი დონის უნარები და რომ მოთამაშეები მზარდი გამოწვევების დაკმაყოფილებას არჩევენ. ბევრ სამომხმარებლო თამაშს აქვს ძალადობრივი გამოსახულება ტელევიზიის მსგავსად და იგივე ნეგატიური მხარეები, რომლებზეც ზევით ვისაუბრეთ ვიდეოთამაშებთან დაკავშირებით. სიმულირებული ძალადობა ბევრი თამაშის მთავარი დამახასიათებელი ნიშანია.

დურკინმა და ბარბერმა (2002) გაარკვეეს, რომ თექვსმეტი წლის ბავშვები, რომლებიც კომპიუტერულ თამაშებს თამაშობდნენ, უკეთესი მაჩვენებლებით გამოირჩეოდნენ სხვადასხვა მიმართულებით, ვიდრე მათი თანატოლები, რომლებსაც არასოდეს უთამაშიათ კომპიუტერული თამაშები. ამ მიმართულებებიდან აღსანიშნავია: სკოლაში დადებითი ჩართულობა, გონებაგახსნილობა, თვითშეფასება, სამეგობრო ქსელი და აქტივობებში ჩართულობა. დურკინმა და ბარბერმა ასევე აღნიშნეს, რომ კომპიუტერული თამაშების მოთამაშეები უფრო მიდრეკილნი არიან ოჯახური ერთიანობისკენ ვიდრე ისინი, ვინც არ თამაშობენ, იმ მოსაზრების საწინააღმდეგოდ, რომ კომპიუტერული თამაში დამოუკიდებელი აქტივობაა და სოციალური უნარების ნაკლებობის ამსახველია.

არსებობს საგანმანათლებლო ღირებულების მქონე ბევრი კონსტრუქციული და პროსოციალური კომპიუტერული თამაში. მაგალითად, ბავშვებს შეუძლიათ ზოოპარკების, გასართობი პარკების და აკვარიუმების სხვადასხვანაირად აშენება და ისინი მიმართულია მოგების მიღებისკენ. ეს კომპიუტერული თამაშები ხელს უწყობს შემოქმედებით და წარმოსახვით თამაშს. მშობლებს შეუძლიათ დაეხმარონ პატარებს, რათა მათ ამგვარი კომპიუტერული თამაშების სწავლის ხელშესაწყობად გამოყენება ისწავლონ, თამაშის დადებითი გამოცდილება გაიზიარონ და განვითარდნენ. ამ მხრივ, ძალადობრივი შინაარსის მქონე თამაშებსაც კი შეუძლია რაღაც მიზნის შესრულება, რადგან ბავშვებს დაეხმარება იგრძნონ გარკვეული ძალაუფლება და კონტროლი მოვლენებზე. ზოგჯერ ძალადობრივი ასპექტები კი არა, შეიძლება შემთხვევითი მახასიათებელი იყოს თამაშის მოტივაციის განმსაზღვრელი უმთავრესი ნიშანი. გამარჯვება ან წარმატება კომპიუტერულ თამაშში შეიძლება გაცილებით მნიშვნელოვანი იყოს. რა თქმა უნდა, მშობლების მეთვალყურეობა მნიშვნელოვანია, რათა შინაარსი არ გასცდეს დასაშვებ საზღვრებს.

კომპიუტერული სათამაშოები

ბავშვების თამაშის კონცეფცია მნიშვნელოვნად შეცვალა სათამაშოებში ახალი ტექნოლოგიების განვითარებამ. ელექტრონული სათამაშოები არა მარტო ასრულებს კატალიზატორის როლს თამაშის ახალი ფორმების შესაქმნელად, არამედ შეუძლია გავლენის მოხდენა თამაშის გაცილებით ტრადიციული ფორმების შინაარსზე, განსაკუთრებით როლურ და კონსტრუქციულ თამაშზე. ტექნოლოგიური წინსვლა სათამაშოების წარმოებაში მნიშვნელოვან შესაძლებლობებს და გამოწვევებს ხსნის ადრეულ ასაკში განათლებისთვის. მშობლებმა და მასწავლებლებმა უნდა იცოდნენ, როგორ გამოიყენონ ტექნოლოგია სწავლის ხელშესაწყობად, ბავშვების თამაშის გასამდიდრებლად და ბავშვების დასაცავად შესაძლო ნეგატიური ზემოქმედებისგან. მშობლები და მასწავლებლები უნდა ინარჩუნებდნენ ბალანსს ტრადიციულ სათამაშოებსა და ახალ ციფრულ სათამაშოებს შორის.

ელექტრონული სათამაშოები მოიცავს მოწინავე ტექნოლოგიის ბატარეაზე მომუშავე სათამაშოებს და სათამაშოებს კომპიუტერული ჩიპებით, რომლებიც უზრუნველყოფენ სათამაშოების მოძრაობას ან გარკვეულ მოქმედებებს. ეს სათამაშოები პოპულარობით სარგებლობს ბავშვებსა და მშობლებს შორის, მაგრამ არსებობს რამდენიმე კვლევა იმის შესახებ, თუ როგორ თამაშობენ ბავშვები ამ სათამაშოებით და რა გავლენას ახდენს ისინი ბავშვების თამაშზე. საკითხი, აფერხებს ან ხელს უწყობს თუ არა ეს სათამაშოები ბავშვების შემოქმედებითობას და მათი თამაშის მიმართულებას პროსოციალური ან ანტიპროსოციალური მიმართულებით, არ არის ცხადი.

ლევინის და როზენკვესტის (2001) რეკომენდაციაა, მშობლები და მასწავლებლები დაინტერესდნენ ელექტრონული სათამაშოების სულ უფრო მზარდი გამოყენების საკითხით; ელექტრონული სათამაშოები შეზღუდული და განმეორებადია და ბავშვებს ხშირად თამაშის დაწყებიდან მალევე ბეზრდებათ. ლევინი და როზენკვესტი ასევე აცხადებენ, რომ ბავშვების განვითარებაზე შეიძლება უარყოფით გავლენას ახდენდეს ამ სათამაშოებით თამაში, რადგან ისინი ხელს არ უწყობენ შემოქმედებით თამაშს. მათივე თქმით, ღია შესაძლებლობები კრეატიული თამაშისთვის შეიძლება მნიშვნელოვნად შემცირდეს მობილური ტელეფონების დაპროგრამებული ვოკალიზაციით, მოლაპარაკე სათამაშოებში გამოყენებული ტექსტით და მუსიკით, რომლისთვისაც ელექტრონულ სათამაშოში საკმარისია ღილაკზე თითის დაჭერა. ასევე, ასეთი სათამაშოები მათი თავდაპირველი მიზნიდევლობით, საინტერესო მექანიზმებით შეიძლება „აფუჭებდნენ“ ბავშვებს, რომლებიც აღარ მოისურვებენ ჩვეულებრივი სათამაშოებით თამაშს მათი ნაკლები მიზნიდევლობის გამო. თუმცა, საჭიროა კვლევის ჩატარება ასეთი მტკიცებულების დასადასტურებლად ან უარსაყოფად.

მეორე მხრივ, მარშმა (2002) წარმოადგინა მაგალითი, რომლის მიხედვითაც, ელექტრონულმა სათამაშოებმა შეიძლება გაცილებით დადებითი გავლენა იქონიონ ბავშვების თამაშზე. სათამაშოები ყოველთვის წარმოადგენდნენ სოციალურ მარკერებს, რომლებიც ასახავდნენ სოციალურ-კულტურულ პრაქტიკას და საზოგადოების ფასეულობებს. ამ მულტიმედიაურ სამყაროში ბავშვებმა უნდა გამოსცადონ სწავლის და თამაშის სხვადასხვა ფორმები, მედიის და ელექტრონული სათამაშოების გამოყენების ჩათვლით. მარში ასევე აცხადებს, რომ რთულია ისეთი კვლევების ნახვა, რომლებიც დაადასტურებდა ჰიპოთეზას ელექტრონული

სათამაშოების უარყოფითი ზემოქმედების შესახებ პატარა ბავშვების თამაშზე ან განვითარებაზე. უფრო მეტი კვლევაა ხელმისაწვდომი ტექნოლოგიით გაძლიერებული სათამაშოების ზემოქმედებაზე.

ბერგენმა (2004) ახლახან ჩაატარა კვლევა და შეისწავლა სკოლამდელი ასაკის ბავშვების მარტო, ან მეგობართან ერთად თამაში მოლაპარაკე (კომპიუტერული ჩიპის მქონე) და არამოლაპარაკე მაშველი გმირებით. ბავშვებს იღებდნენ თამაშის პროცესში თხუთმეტიდან ოცი წუთის განმავლობაში, ორ სესიად, სათამაშოებით (პოლიციელების და მეხანძრეების მოლაპარაკე და არამოლაპარაკე ვერსიები) და კუბურებით თამაშისას ერთი-ორი კვირის შუალედით. ბერგენმა გაარკვია, რომ ბავშვები, რომლებსაც მოლაპარაკე სათამაშოები შესთავაზეს, მათ ისევე აღწერდნენ, როგორც ბავშვები, რომლებიც თამაშობდნენ არამოლაპარაკე სათამაშოებით. ამასთან ერთად, ბავშვების ორი ჯგუფი არ განსხვავდებოდა ერთმანეთისგან ენის გამოყენების თვალსაზრისით და წარმოსახვითი თამაშის თემებთან დაკავშირებული მოქმედებებით. ბერგენმა დაასკვნა, რომ თამაში არ შეუფერხებია მოლაპარაკე სათამაშოების სპეციალურ თვისებებს. მოსაუბრე სათამაშოების რამდენიმე ახალი ფრაზის და ბგერის განმეორების შემდეგ, ბავშვები თავად იღებდნენ კონტროლს თამაშზე და უბრალო იმიტირებით არ შემოიფარგლებოდნენ. ბავშვები ზოგჯერ ასევე ქმნიდნენ ორიგინალურ ტექსტებს თამაშის პროცესში, როგორცაა წარმოდგენა, რომ მაშველების ზურგჩანთა იყო დასასვენებელი ბალიში პიკნიკისთვის ან ტელევიზორი (პატარა ეკრანების გამოყენება ზურგჩანთაზე) საყურებლად, როცა სახლში წასვლის და ძილის დრო იყო. ბავშვების თამაში უმეტესად პროსოციალური იყო, მიუხედავად იმისა, რომ მთლიანად არ ეთმობოდა ეს დრო მოლაპარაკე სათამაშოებით თამაშს. ბავშვების კოგნიტური, სოციალურ-ემოციური და ენის უნარები წარმოდგენილი იყო ეკრანზე, როცა ისინი თამაშობდნენ სათამაშოების ორივე ნაკრებით. მეგობართან ერთად თამაშს შედეგად მოჰყვებოდა უფრო მრავალფეროვანი თამაში ორივე პირობებში: ტექნოლოგიით გაძლიერებული და ტექნოლოგიის გარეშე სათამაშოებით თამაშისას.

მასწავლებლებს და მშობლებს სჭირდებათ ცოდნის ამალგება ელექტრონული სათამაშოების შესახებ. მაგალითად, მუსიკალურ სათამაშოებს აქვთ წინასწარ დაპროგრამებული მელოდიები, რომლებიც შეიძლება დაუკრათ ღილაკზე თითის დაჭერით. ღილაკზე თითის დაჭერის შემდეგ ზოგჯერ აგვიანებს მუსიკის ჩართვა, რამაც ბავშვი შეიძლება დააბნიოს. ზოგადად, ამ მუსიკალურმა აქტივობებმა ბავშვს შეიძლება საკუთარი რიტმის გრძნობა აღმოაჩინოს, რომლის გამოვლენაც სავარაუდოდ შეუძლებელია უბრალო ინსტრუმენტებით. კომპიუტერული სათამაშოების ვერსიები ზოგჯერ ბავშვებს იზიდავენ და აინტერესებენ მუსიკით, მაშინ როცა, სხვა ბავშვები შეიძლება მათ უბრალოდ ხმაურიან სათამაშოებად აღიქვამდნენ. უფროსების მხრიდან ბავშვების თამაშის ხელშეწყობა, სავარაუდოდ, მნიშვნელოვან განსხვავებას იძლევა.

გასათვალისწინებელია ორი დამატებითი საკითხი. პირველი, თამაშისთვის გამოყოფილი დროის სხვადასხვა მიზეზების გამო მუდმივ შემცირებასთან ერთად, რომელზეც უკვე ვისაუბრებთ ამ წიგნში, ელექტრონული და ტექნოლოგიური სათამაშოების გამო თამაშის ტრადიციულ ფორმებს ნაკლები ყურადღება ეთმობა? თუ ასეა, ცუდია თუ არა ეს? მეორე,

მიუხედავად იმისა, რომ ტექნოლოგიური თამაშის მხოლოდ ერთი ფორმა შეიძლება უწყობდეს ხელს კარგი თამაშის იმავე შემოქმედებით და თვითკონტროლის ასპექტებს, რა მოხდება თუ ყველა ბავშვის თამაშის შესაძლებლობები ელექტრონული იქნება: კომპიუტერული თამაშები, ვიდეოთამაშები, ელექტრონული სათამაშოები? ექნებათ თუ არა ბავშვებს მაშინ გამოცდილებისა და ქცევის რეზერვი, რომლებიც სჭირდებათ კომპლექსური, მაღალი ხარისხის თამაშისთვის? როგორც ჩანს, საჭიროა კვლევა ამ კითხვაზე პასუხის გასაცემად.

რეზიუმე

დღევანდელი საზოგადოების ბევრ ასპექტს შეუძლია გაართულოს მომავალი თაობის წარმომადგენლების დახმარება, რათა ისინი ჩამოყალიბდნენ ჰუმანურ, ეფექტურ, გამომგონებელ და ხალისიან ადამიანებად. პოპულარული კულტურა, მასმედია და ტექნოლოგიები დაბრკოლებებს უქმნიან შემოქმედებით თამაშს და ბავშვების განვითარებას. ეს რეალური გამოწვევაა მშობლებისა და მასწავლებლებისთვის, რომლებმაც უნდა გააცნობიერონ, რომ კულტურა არა მარტო „ბაღნარია“, არამედ არენაც, სადაც პიროვნულ ინტერესებს, დომინირებას და სიმბოლიზმით და მნიშვნელობით მშფოთვარე სემიოტიკის ზღვას შეუძლია ურთიერთქმედება სოციალიზაციის მიზნებთან და ჯანმრთელი ბავშვის განვითარებასთან. მაგალითად, პოსტმოდერნისტულ ცივილიზაციას საფრთხეს უქმნის ზედაპირული, მატერიალისტური და დაჩქარებული ცხოვრების სტილი მყისიერი კმაყოფილების მიღების სულ უფრო მზარდი მოთხოვნებით. სკოლებმა და მშობლებმა უნდა ეძებონ გზები ბავშვების დასაცავად ყველაზე უარყოფითი შედეგებისგან და სცადონ ტექნოლოგიის, მედიის და პოპულარული კულტურის კონსტრუქციული ალტერნატივების გამონახვა და გამოყენება.

დღევანდელ საზოგადოებაში ოჯახები, რომლებსაც პატარა ბავშვები ჰყავთ, ერთმანეთს ხვდებიან სხვადასხვა საჯარო ადგილებში, რომელთა შორის არიან ბავშვებზე ზრუნვის პროგრამები და სკოლები, რელიგიური თავყვანისცემის ადგილები, ბავშვთა მუზეუმები, ბავშვთა ბიბლიოთეკები, ბუნების ცენტრები და ზოოპარკები. აქ მშობლებს შეუძლიათ ნახონ ბევრი საჭირო მოკავშირე, რომელიც მათ დაეხმარება პოპულარული კულტურის, მასმედიის, ტექნოლოგიის და მომხმარებლური საზოგადოების უარყოფითი ზემოქმედებისგან თავდაცვაში; მათ შეუძლიათ ბავშვების უზრუნველყოფა სრულყოფილი თამაშისა და სწავლის შესაძლებლობებით, რითაც ისინი ხელს შეუწყობენ დადებით მოქმედებას და პატარა ბავშვების კეთილგანწყობის ამაღლებას.

მასწავლებლებმა და მშობლებმა, რომლებსაც აწუხებთ ბავშვების თამაშთან და განვითარებასთან დაკავშირებული საკითხები, უნდა გააცნობიერონ, რომ ჩვენ ვცხოვრობთ წვდომის საუკუნეში. ჩვენ უნდა დავიცვათ თავი სასაქონლო ურთიერთობებში და ფულთან დაკავშირებული შეთანხმებების უარყოფითი ზემოქმედებისგან, სადაც ბავშვები სხვადასხვა სახის გამოცდილებას შეიძენენ. ბავშვებს სჭირდებათ ახლო, თბილი ურთიერთობები სხვა ადამიანებთან, ისევე როგორც ურთიერთობების გაცვლა-გამოცვლა; ისინი არ უნდა მოექცნენ უფროსების დაგვირგნოლი აქტივობების ჩარჩოებში თავისთავადი თამაშის ხარჯზე. მათ

სჭირდებათ დადებითი და არა ნეგატიური-პასიური თამაში, რომელიც მოჰყვება ცხოვრებას ისეთ სახლში, სადაც ბევრი ტელევიზორი, კომპიუტერი და ვიდეოთამაშია, ან ძალზე ხშირად წაყვანას კარნავალებზე, გასართობ პარკებში და სხვა ადგილებში, რომლებიც შეიძლება ადვილად მოვნახოთ ჩვენს დასახლებულ პუნქტში ან სამეზობლოში. ბავშვებს ასევე სჭირდებათ უფროსების დაცვა სათამაშოების ინდუსტრიის ექსპლოატაციისგან; სათამაშოების შექმნისას მშობლებმა უნდა დააბალანსონ საკუთარი სურვილი - იხილონ საკუთარი შვილები ბედნიერები, იმაზე დაფიქრებით, რა იქნება კარგი ბავშვებისთვის.

დღევანდელი მასმედია ასევე სავსეა საშიში გამოწვევებით მშობლებისა და მასწავლებლებისთვის, რომელთაც სურთ ბავშვებისთვის კარგი თამაში, დადებითი განვითარება და განათლება. მედიით გაჯერებას, მისი ძალადობრივი, სტერეოტიპული და სამომხმარებლო ინტერესებით დატვირთული და არასათანადო გზავნილების შემცველი შინაარსის გამო შეიძლება მოჰყვეს ბევრი არასასურველი შედეგი. ისეთი კულტურული დაავადებები, როგორებიცაა ბავშვების სიმსუქნე და ADHD ეპიდემია, გამოწვეულია ელექტრონული მედიის გადაჭარბებული მოხმარებით; სხვა მიზეზებს შორისაა ფიზიკური თამაშის შესაძლებლობების სიმცირე და ბუნებასთან ან გარემოსთან ურთიერთობის მწირი გამოცდილება. მასწავლებლებმა და მშობლებმა უნდა იცოდნენ, როგორ მიმართონ და გაამდიდრონ ბავშვების თამაში, რომელიც ნეგატიური და დესტრუქციულია და ასახავს ძალადობას და სხვა შემაშფოთებელ შინაარსს მედიაში, მათ შორის, ახალ ამბებში. პოზიტიური შედეგები მიიღწევა საგანმანათლებლო და წარმოსახვის გაძლიერებისკენ მიმართული სატელევიზიო პროგრამებით, უფროსების მხრიდან ხელშეწყობით, დისკუსიებით პროგრამის შინაარსის შესახებ და თამაშის წახალისებით.

მნიშვნელოვანია კომპიუტერული ტექნოლოგიის პოტენციალი, ყველა ასაკის ბავშვის განათლების პროცესში დახმარებისთვის. შესაძლებელია მისი სათანადოდ გამოყენება ადრეული ასაკის განათლებაში დადებითი თამაშის და ბავშვის განათლების წახალისებლად. ის მოსაზრებები, რომ კომპიუტერები ბავშვს მოწყვეტს თანატოლებს ან ტრადიციულ აქტივობებს, დაუსაბუთებელი ჩანს; განვითარების თვალსაზრისით სათანადო პროგრამული უზრუნველყოფა ტრადიციული აქტივობებით და ღია შინაარსით შეიძლება ხელს უწყობდეს თამაშს, თანამშრომლობას და პრობლემების შემოქმედებით გადაწყვეტას. ასეთი პროგრამული უზრუნველყოფის და ინსტრუმენტული პროგრამების გამოყენება სახალისო წერის ჩათვლით, „ტექსტური რედაქტორებით“, შეიძლება იყოს სხვა სასწავლო პროგრამის დანამატი სწავლის მსურველებისთვის და ხელს უწყობდეს მაღალი ხარისხის თამაშს.

ვიდეოთამაშებს ტელევიზიის მსგავსად, გააჩნია პასიური და ნეგატიური ფასეულობების გაძლიერების პოტენციალი. არსებობს გარკვეული მტკიცებულება, რომ აღნიშნული თამაშები პოზიტიურ თამაშს, სასკოლო ასაკის ბავშვებში, შესაძლოა ვირტუალური რეალობის გარეთ წახალისებდეს. ტექნოლოგია და მედია შეიძლება გამოიყენონ ბავშვებმა, რამდენადაც ისინი საკუთარი კულტურის მნიშვნელობას გენერაციული და არა იმიტაციური თამაშის ქცევით აგებენ. ორმხრივი თამაშის სცენარი ასევე მნიშვნელოვანია ელექტრონული და კომპიუტერული თამაშების გამოყენებისას. ბავშვებს აღნიშნული მოწინავე ტექნოლოგიების

გამოყენება შეზღუდული და განმეორებითი ფორმითაც შეუძლიათ. თუმცა, ასევე არსებობს მტკიცებულება, რომ ბავშვები მათ საკუთარი წარმოსახვითი თამაშისთვის შესაძლოა ისეთი ფორმითაც იყენებდნენ, რომელიც არ არის აუცილებელი სათამაშოების მწარმოებლის მიერ იყოს განსაზღვრული.

პროექტები და აქტივობები

1. დახაზეთ ერთი სურათი ან დიაგრამა, რომელიც წარმოაჩენს კულტურას, როგორც ზრდის და განვითარების ბაღნარს, მეორე კი, რომელიც წარმოადგენს კულტურას, როგორც ურთიერთობების არენას და მესამე, რომელიც ასახავს კულტურას, როგორც სიმბოლიზმის ზღვას. გააკეთეთ ეს დღევანდელი სამყაროს ბავშვებთან კავშირში. ახსენით კულტურისთვის განკუთვნილი თითოეული ამ მეტაფორის სარგებელი.
2. დაიკავეთ მომხრის და შემდეგ მოწინააღმდეგის პოზიცია დისკუსიაში იმ თემასთან დაკავშირებით, თუ რამდენად მისაღებია ელექტრონული სათამაშოების გამოყენება ადრეული ასაკის ბავშვებისთვის.
3. მოაწყვეთ კომპიუტერული ცენტრი ადრეული ასაკის ბავშვების განათლებისთვის, რომელიც თქვენი აზრით ხელს შეუწყობს მაღალი ხარისხის წარმოსახვით თამაშს და ასევე უზრუნველყოფს ბავშვების განვითარებას წიგნიერების ამალგების თვალსაზრისით.
4. გაესაუბრეთ მასწავლებელს ბაგის, საბავშვო ბაღის და დაწყებითი განათლების თითოეულ დონეზე, ბავშვის განათლებაში ტექნოლოგიის მნიშვნელობის და კლასზე ტექნოლოგიის გავლენის შესახებ კითხვის დასმით. გააანალიზეთ, განმარტეთ და გაუზიარეთ თქვენი შედეგები ჯგუფელებს.
5. ეწვიეთ ბიბლიოთეკას ან კომპიუტერების მაღაზიას და შეისწავლეთ ბავშვებისთვის განკუთვნილი პროგრამული უზრუნველყოფები. გააანალიზეთ შემთხვევითობის პრინციპით შერჩეული პროგრამები პრობლემების გადაწყვეტის სტანდარტების, განვითარების ადეკვატურობის, სიხალისის, კულტურული მრავალფეროვნების და ახალი ტექნოლოგიების გათვალისწინებით.
6. ეწვიეთ ბავშვთა მუზეუმს, ზოოპარკს, ბიბლიოთეკას, ბუნების ან გარემოს განვითარების ცენტრს ან რელიგიური თაყვანისცემის ადგილს, რათა შეისწავლოთ ბავშვებისთვის თამაშის შესაძლებლობების ტიპები და ხარისხი. შედეგების შესახებ ანგარიში მიაწოდეთ კლასს.

თავი 12. თამაში ღია ცის ქვეშ

შესავალი

სათამაშო მოედანი არის ადგილი, სადაც შეიძლება დაიწყოს და განვითარდეს ბავშვების თამაში. კარგი სათამაშო მოედნები საკმარისად დიდია და ისეა მოწყობილი, რომ ბავშვების თამაში სრულყოფილად წარიმართოს. ბავშვებს შეუძლიათ აურიონ იქაურობა, ირბინონ, იხტუნონ და დაიმალონ; მათ შეუძლიათ იყვირონ და უსტვინონ და შეიციონ გარე სამყარო. ამ თავში მოკლედ მიმოვიხილავთ სათამაშო მოედნების ისტორიას და შევხებით თანამედროვე მოედნების სხვადასხვა სახეობებს. გავეცნობით სხვადასხვა ფაქტორებს, რომლებიც განსაზღვრავენ სათამაშო მოედნის ხარისხს პატარა ბავშვებისთვის, ჩვილობიდან რვა წლის ასაკამდე, მათ შორის დიზაინს, აღჭურვილობას, უსაფრთხოების საკითხებს, წვდომის ინსტრუქციებს და უფროსების მხრიდან ზედამხედველობას. განსაკუთრებულ ყურადღებას გავამახვილებთ იმაზე, თუ როგორ უნდა უწყობდეს ხელს მოედანი ყველა ფორმის თამაშის წახალისებას, რაც მეტად მნიშვნელოვანია პატარა ბავშვებში გარე ფიზიკური აქტივობების მიმართ დადებითი განწყობის ჩამოსაყალიბებლად. იმასაც ვითვალისწინებთ, რომ ღია ცის ქვეშ თამაში არ უნდა იყოს ზედმეტად აკადემიური და მართული მასწავლებლის მიერ. დაბოლოს, ჩვენ განვიხილავთ სათამაშო მოედნების და საერთაშორისო უსაფრთხოების ნორმების გლობალურ საკითხებს.

მთავარი კითხვები

1. რატომ ამოიღო დასვენება ზოგიერთმა საჯარო სკოლამ?
2. რატომ ხდება სიმსუქნე ეროვნული ეპიდემია ჯანდაცვის თვალსაზრისით?
3. რატომ არის მნიშვნელოვანი ბავშვებისთვის სხვადასხვა თამაშში ჩართვა სათამაშო მოედანზე? როგორ უნდა უწყობდეს ხელს სათამაშო მოედანი თამაშის სხვადასხვა ფორმების განვითარებას?
4. საჭიროა თუ არა ჩვილი/ერთიდან სამი წლის ასაკამდე ბავშვებისთვის სათამაშო მოედნების არსებობა? რა განაპირობებს ამ მოედნების განსხვავებულობას სკოლამდელი ასაკის ბავშვებისთვის განკუთვნილი სათამაშო მოედნებისგან?
5. როგორია უფროსების განსხვავებული როლები სათამაშო მოედანზე?
6. უნდა იყოს თუ არა წარმოდგენილი გარე სათამაშო მოედანზე სპეციალური აკადემიური მოწყობილობა - სასწავლო პანელები, „ჯვარი-ნულის“ პანელები და ანბანის რეპროდუქციები? როგორია მათი მნიშვნელობა, ასეთის არსებობის შემთხვევაში?
7. ჩვენი ბავშვებისთვის აკადემიური სტანდარტების ზრდასთან ერთად, ბუნებრივი ხომ არ იქნება, თუ შევამცირებთ მათი თამაშის შესაძლებლობას და მწირ რესურსებს მივმართავთ მხოლოდ აკადემიურ აქტივობებზე ფოკუსირებაზე?
8. როგორ განსხვავდება ხარისხობრივად ღია ცის ქვეშ თამაში შენობაში თამაშისგან?

9. რატომ არის საჭირო სპეციფიკური უსაფრთხოების მითითებები სათამაშო მოედნებისთვის? უნდა იყოს თუ არა ეს მითითებები გლობალურად დანერგილი?

სათამაშო მოედნების ისტორია

ფრენსის უორდლი იხსენებს, რომ როდესაც დაწყებით სკოლაში სწავლობდა ინგლისში (ორმოცდაათი წლის წინ), სათამაშო მოედნის აღჭურვილობაში შედიოდა მასიური სავარჯიშო კომპლექსი თავისი ბაგირებით, კიბეებით, ზედა შტანკებით და საცოცი ბოძით, რომელიც აღმართული იყო თხუთმეტიდან ოცი ფუტის სიმაღლეზე ჰაერში და დიდი „გიგანტური ნაბიჯებით“, ბოძის ცენტრალური წვეროდან ჩამოშვებული თოკებით ან ჯაჭვებით. ეს თოკები მიმაგრებული იყო მექანიზმზე ბოძის წვეროში, რომელიც ტრიალებდა, როცა ბავშვები დარბოდნენ ბოძის გარშემო ხელში თოკის მეორე ბოლოთი. სიჩქარის აკრეფისთანავე ბავშვები ხტოდნენ ჰაერში და „დაფრინავდნენ“. თუმცა, „გიგანტური ნაბიჯები“ ნელ-ნელა ამოიღეს ხმარებიდან, რადგან ბევრმა ბავშვმა ხელი მოიტეხა მასზე თამაშისას.



„გიგანტურ ნაბიჯებზე“ თამაშისას ბავშვებს უჭირავთ ჯაჭვი ან თოკი, დარბიან ბოძის ირგვლივ და შემდეგ თითქოს ცდილობენ ჰაერში აფრენას.

ამ დიდი აღჭურვილობების გარდა მასწავლებლებმა დიდი ხეების ქვეშ მოაწყვეს რამდენიმე ძველი სამხედრო მრგვალი კარავი. ბავშვები საათობით ჩიჩქნიდნენ მიწას ამ ჩარდახების ქვეშ და საკუთარ ციხესიმაგრეებს და სახლებს აშენებდნენ.

პარალელური ისტორიული მოვლენები

ამერიკის შეერთებულ შტატებში სათამაშო მოედნების ისტორია ოთხ ძირითად მიმართულებას მიჰყვება: საბავშვო ბაღების, ბაგების, პარკების და დაწყებითი სკოლის სათამაშო მოედნები. მიუხედავად იმისა, რომ სათამაშო მოედნის თითოეული ეს სახეობა განვითარდა როგორც თეორიის და დროის პრაქტიკული გამოყენების დანამატი, კომპანიებმა, რომლებმაც აწარმოეს და გაყიდეს სათამაშო მოედნის აღჭურვილობა, დიდი გავლენა იქონიეს სათამაშო მოედნებზე და ოთხივე ტიპის სათამაშო მოედანს შორის ბუნებრივად არსებობდა გარკვეული ინტერფეისი.

აშშ-ის თავდაპირველი სათამაშო მოედნები 1800-იანი წლების პირველ ათწლეულში, გერმანიაში შემუშავებული გარე სავარჯიშო დარბაზის კონცეფციის საფუძველზე განვითარდა (Frost, 1992). ეს სათამაშო მოედნები ხაზს უსვამდა ფიზიკური ვარჯიშისა და აქტივობების ხანგრძლივ გერმანულ ტრადიციას, რომელმაც სამწუხაროდ კულმინაციას ჰიტლერის ახალგაზრდული მოძრაობის დროს მიაღწია ნაცისტურ გერმანიაში. 1821 წელს მასაჩუსეტსის შტატის ქალაქ სალემის ლათინურმა სკოლამ შექმნა საკუთარი გარე სავარჯიშო მოედანი; 1825 წელს მასაჩუსეტსის შტატის ქალაქ ნორთჰემპტონის რაუნდჰილის სკოლაში შეიქმნა გერმანული ტიპის მოწყობილობით აღჭურვილი გარეთ თამაშისა და ტანვარჯიშისთვის განკუთვნილი მოედანი (Frost, 1992).

ღია ცის ქვეშ თამაშთან დაკავშირებული კიდევ ერთი იდეა ასევე გერმანიაში წარმოიშვა. 1880-იან წლებში ბერლინის საჯარო პარკებში განათავსეს ქვიშის გროვები და ასე წარმოიშვა ქვიშის ბაღების მოძრაობა („ქვიშის ბაღები“). ეს იდეა სწრაფად გავრცელდა ამერიკის შეერთებულ შტატებში და 1897 წელს ცნობილმა ფსიქოლოგმა ჯ. სტენლი ჰოლმა დაწერა წიგნი „*ქვიშის გროვის ამბავი*“, რომელშიც მოთხრობილი იყო ბავშვებისთვის ქვიშაში თამაშის სარგებელზე განვითარების და ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით (მე-11 თავში ჩვენს მიერ განხილული ქვიშაში თამაშის თერაპია ამ იდეის ერთგვარი განვრცობაა).

საბავშვო ბაღის სათამაშო მოედანი. „საბავშვო ბაღების მამა“, ფრობელი, ყოველთვის საგანგებოდ მიუთითებდა ბავშვებისთვის ღია ცის ქვეშ თამაშის მნიშვნელობაზე (ბოლოსდაბოლოს, kindergarten გერმანული სიტყვაა და ნიშნავს ბავშვების ბაღს). ფრობელის თანახმად, სათამაშო მოედანი იყო თვითონ ბუნება - წყარო, ხის ვარჯი, ბაღი, ჯებირი, მინდორი სხვადასხვა თამაშებისთვის და ხეები განკუთვნილი იყო ასაძრომად, რუსოსა და პესტალოცის იდეების საფუძველზე. ფრობელს ასევე სჯეროდა, რომ გარეთ თამაშში, არა მხოლოდ ფიზიკური ვარჯიში, აუცილებელი იყო ბავშვის საერთო ფიზიკური, ინტელექტუალური და მორალური განვითარებისთვის. ფრობელის საჩუქრები, ერთგვარი სპეციფიკური საგანმანათლებლო სათამაშოები, რომლებიც მან შექმნა, ასევე დაემატა სათამაშო მოედნებს როგორც სათამაშო მასალა და მოძრავი ნაწილები. მეცხრამეტე საუკუნის

დასასრულისთვის აშშ-ის ბევრმა საბავშვო ბაღმა დანერგა სათამაშო მოედნების ფრობელისეული იდეა.

მიუხედავად იმისა, რომ საბავშვო ბაღების სათამაშო მოედნები მოწყობილი იყო ამ კონცეფციის საფუძველზე, იგივე არ ითქმის დაწყებითი სკოლის სათამაშო მოედნებზე. დამდენადაც საბავშვო ბაღების პოპულარობა იზრდებოდა ამ ქვეყანაში, ისინი სულ უფრო მეტად დაემსგავსა ჩვეულებრივ სკოლებს, მათ შორის სათამაშო მოედნებიც. 1925 წლისთვის საბავშვო ბაღების შედარებით უკეთეს სათამაშო მოედნებზე, რომლებიც არ დაექვემდებარა საჯარო სკოლის მიდგომას, წარმოდგენილი იყო:

- ხის ავეჯი;
- ქალაქის კონსტრუქციები;
- სათამაშოების მრავალფეროვნება როლური თამაშებისთვის, მათ შორის სათამაშო სახლები, სახლის დასალაგებლად საჭირო ნივთები, სათამაშოები, ურიკები, ვაგონები და სათამაშოების მაღაზიები;
- ყველა სიდიდის ბურთები, სასრიალოები, საქანელები, აიწონა-დაიწონა, თოკები, კიბეები და ქვიშის გროვები (Frost, 1992).

სკოლამდელი დაწესებულებების სათამაშო მოედნები. ბაგა-ბაღების მოძრაობა ამერიკის შეერთებულ შტატებში და ჩრდილოეთ ევროპაში საბავშვო ბაღებისგან დამოუკიდებლად დაიწყო. 1920-იან წლებში ეს პროგრამები თამაშს უდგებოდა, როგორც ცენტრალური მნიშვნელობის მქონე საკითხს ბავშვის განვითარებისთვის და შეიქმნა შიდა და გარე თამაშის ხელშეწყობის მიზნით. შენობის შიგნით და გარეთ თამაშისთვის საკმარისად იყო გამოყოფილი დრო და დღევანდელ პროგრამებთან შედარებითაც კი, „მასალების მთლიანი სპექტრი და გარკვეული პროგრამების პრაქტიკა შთამბეჭდავი იყო“ (Frost, 1992, გვ. 118). თუმცა, ისევე როგორც საბავშვო ბაღების სათამაშო მოედნების შემთხვევაში, უსაფრთხოებას ამ სათამაშო მოედნებზეც ნაკლები ყურადღება ექცეოდა. ისინი შედგებოდა ბუნებრივი ბალახის საფარით დაფარული უბნებისგან, სადაც იზრდებოდა ხეები და მცენარეები ცხოველებთან და ბუნებასთან, სათამაშო სახლთან და საბავშვო აუზთან, კონტაქტის ხაზგასასმელად. აქ ასევე იყო წარმოდგენილი კომერციული მოსაზრებებით მოწყობილი სავარჯიშო დარბაზები, სასრიალოები და საქანელები. მიუხედავად იმისა, რომ ბაგების მოძრაობა გამოხატავდა დიუის და მონტესორის ფილოსოფიას, სათამაშო მოედნებზე მაინც დიდი გავლენა იქონია ფრობელმა.

1920-იანი წლების შემდეგ ფილოსოფიური რწმენა თამაშის ძირითადი როლის შესახებ განვითარებაში, ყურადღებას ამახვილებდა ბავშვზე ბაგების სათამაშო მოედნების გავლენაზე. ბაგების სათამაშო მოედნებზე ასევე დაიწყეს ყურადღების გამახვილება უსაფრთხოების საკითხებზე, მაგალითად, რბილი ზედაპირის მოწყობა ალჭურვილობის ქვეშ ტექნიკური ალჭურვილობის უმრავლესობის სიმაღლის შესამცირებლად. 1940-იანმა და 1950-იანმა წლებმა გზა გაუკაფა ბორბლებიან სათამაშოებს, უსაფრთხოების მიზნით დაიწყეს ჭიმურების და ლობების გამოყენება, ასევე თავშესაფრის მოწყობა ავდარში თავის შესაფარებლად და დაამატეს სათამაშო ზედაპირების კომბინაცია. ბაგები, რასაც ჩვენ დღეს

ადრეული ასაკის პროგრამებს ვუწოდებთ, დღესდღეობით გაცილებით უფრო იყენებენ ჰოლისტიკურ მიდგომას ფიზიკური, ემოციური, შემოქმედებითი, სოციალური და კოგნიტიური თვალსაზრისით, ვიდრე პარკების და საჯარო სკოლების (მათ შორის საბავშვო ბაღების) სათამაშო მოედნები.

პარკების და სკოლების სათამაშო მოედნები. 1889 წელს მასაჩუსეტისის შტატის ქალაქ ჩარლზბანკში გაიხსნა უფასო სათამაშო მოედანი მამაკაცებისა და ვაჟებისთვის. 1909 წელს მასაჩუსეტისის შტატმა მიიღო კანონი, რომელიც ყველა, დაახლოებით 10,000 ქალაქისგან მოითხოვდა საჯარო სათამაშო მოედნების მოწყობას (Frost, 1992) და დასაბამი დაედო სათამაშო მოედნების მოძრაობას ამ ქვეყანაში. ქვიშის ბაღების იდეა გაფართოვდა ქვიშით თამაშის უბნებზე აღნიშნული ქალაქების პარკებში. 1909 წლისთვის ამერიკის სათამაშო მოედნების ასოციაციამ შეცვალა გარეთ თამაშის საკუთარი ფილოსოფია და გასცდა უბრალოდ ფიზიკური ვარჯიშების კონცეფციას თამაშის სოციალური ასპექტების მოცვის მიზნით, როგორებიცაა: სისუფთავე, ზრდილობა, მეგობრობა, მორჩილება, ერთგულება, სამართლიანობა და სიმართლე (ამერიკის სათამაშო მოედნების ასოციაცია, 1909/1910).

1905 წელს ამერიკის შეერთებული შტატების ოცდათხუთმეტმა ქალაქმა შექმნა ზედამხედველობის ქვეშ არსებული სათამაშო მოედნები და 1909 წლისთვის 336 ქალაქმა შექმნა პარკების სათამაშო მოედნები, სადაც ყველგან წარმოდგენილი იყო ქვიშის ბაღები, ათი ფუტის სიმაღლის თოვის საქანელები, სასრიალო ზედაპირები, „გიგანტური ნაბიჯები“, აიწონა-დაიწონები, რგოლების სასროლი, სხვადასხვა სახის ბურთები, ბეისბოლის ჩოგნები, ტომრები და ბადეები (Frost, 1992). აღჭურვილობა დამზადებული იყო ფოლადისგან, ხისგან ან რკინისგან. ტუალეტები, სასმელი წყლის შადრევნები, საჩრდილობელი, დასაჯდომი ადგილები, თავშესაფრები, შესანახი სათავსოები, ლანდშაფტები და ღამის განათება ასევე იყო გათვალისწინებული. იგულისხმებოდნენ თამაშის წამყვანებიც, სათამაშო მოედნების ზედამხედველობისთვის, ორგანიზაციისა და ადმინისტრირებისთვის (Frost, 1992). ეს სათამაშო მოედნები ხშირად გადატვირთული იყო, მოწყობილობები - უკიდურესად მაღალი და სახიფათო, ზედაპირი უშუალოდ აღჭურვილობის ქვეშ კი, მაგარი.

როგორც ჩანს, საჯარო სკოლების სათამაშო მოედნებმა ამ პერიოდში გადაიღო პარკების სათამაშო მოედნების ყველაზე უარყოფითი მხარეები და ბევრი მიიჩნევს, რომ ეს სიტუაცია კვლავაც არ შეცვლილა და ასეთად რჩება. საჯარო სკოლების სათამაშო მოედნების უმრავლესობა თამაშისთვის მინიმალურ შესაძლებლობებს უზრუნველყოფდა და ის სავარჯიშო მოწყობილობა, რომელიც აქ იყო წარმოდგენილი, უკიდურესად სახიფათო იყო (ხშირად თხუთმეტი ფუტის სიმაღლის, ქვეშ დაგებული ასფალტის ან ბეტონის საფარით). წრიული კარუსელები და აიწონა-დაიწონები ასევე სახიფათო იყო და ხშირად იწვევდა ხელის მოტეხვას. ბევრ ადამიანს სჯეროდა, რომ სკოლის სათამაშო მოედნები იმგვარად იყო შექმნილი და მოწყობილი, რომ უპირველესად ზედამხედველისთვის ყოფილიყო იოლი გამოსაყენებლად, განსაკუთრებით, წესრიგის შენარჩუნების სიმარტივის თვალსაზრისით (Frost, 1992). დღესაც კი, ეს მთავარი საზრუნავია ბევრი საჯარო სკოლის ადმინისტრატორისთვის, ტექნიკური მომსახურების ზედამხედველისა და შენობის მენეჯერისთვის.

სათამაშო მოედნების ეპოქა

როგორც უკვე მოგახსენეთ, სათამაშო მოედნების კონკრეტულმა აღჭურვილობამ, რომელსაც აწარმოებდნენ და ყიდდნენ სათამაშო მოედნების აღჭურვილობის მწარმოებელი კომპანიები, უდიდესი გავლენა იქონია სათამაშო მოედნებზე. ამ აღჭურვილობის განვითარება შეიძლება დაიყოს რამდენიმე ძირითად ეტაპად.

წარმოებული აღჭურვილობა (1920-1950). 1910 წელს სათამაშო მოედნების აღჭურვილობის მწარმოებლებმა წარმოადგინეს ფოლადის, რკინის და ხისგან დამზადებული მოწყობილობების დიდი მრავალფეროვნება და ასევე შექმნეს მიმზიდველი კატალოგები, საიდანაც შესაძლებელი იყო აღჭურვილობის შერჩევა და შექმნა. ათ წლამდე ბავშვებისთვის განკუთვნილი აღჭურვილობა მოიცავდა ათი ფუტი სიმაღლის თოკის საქანელებს, სასრიალო ზედაპირებს, „გიგანტურ ნაბიჯებს“, აიწონა-დაიწონებს და ბურთებს, ბეისბოლის ჩოგნებს, ბადეების, ტომრების და მსგავსი ნივთების ნაკრებს. ამასთან ერთად, საჯარო და სასკოლო სათამაშო მოედნებზე წარმოდგენილი იყო ძალზე მაღალი ასაცოცი მოწყობილობები, საქანელები, რკალისებური ტურნიკები და სხვა საშიში აღჭურვილობა, რომელთაგან ყველა დამონტაჟებული იყო ბეტონზე ან ასფალტზე. სათამაშო მოედანზე მნიშვნელოვანი როლი ჰქონდათ დაკისრებული თამაშის ლიდერებს (ზედამხედველებს). მოედანზე ასევე იყო თავშესაფარი და დასაჯდომები. ავტომანქანების პოპულარობის ზრდასთან ერთად, უსაფრთხოების უზრუნველსაყოფად, აუცილებელი გახდა სკოლების და ქალაქების მოედნების იზოლირება ქუჩებისგან ღობეების და ჭიშკრების მეშვეობით.

ინოვაციების ეპოქა (1950-იანი -1960-ანი წლები). 1950-იანი წლებისთვის სათამაშო მოედნების ოფიციალურმა მოძრაობამ ფორმა შეიცვალა და გამაჯანსაღებელ მოძრაობად იქცა (Frost, 1992). ფიზიკური მომზადება, ესთეტიკური მახასიათებლები (სათამაშო მოედნის იერსახე) და სათამაშო აღჭურვილობის მწარმოებელი კომპანიების მიერ შექმნილი მოწყობილობები განსაზღვრავდა დიზაინს და პრაქტიკას; ბავშვის განვითარების საჭიროებებს არ ენიჭებოდა დიდი მნიშვნელობა.

სათამაშო მოედნებისთვის დაიწყო ინოვაციური და ფანტასტიკის სფეროდან ნასესხები კონსტრუქციების დამატება. 1952 წელს ფილადელფიაში ააგეს 60-თემიანი სათამაშო მოედანი. დენის დიმენსიის სათამაშო მოედანი აიგო კალიფორნიის შტატის ქალაქ მონტერეიში. ნიუ ჯერსის შტატის ქალაქ ისტორინჯში სანაოსნო სათამაშო მოედნის შესაქმნელად ორი თოთხმეტფუტიანი იახტა და ნავმისადგომი დაამატეს. 1960-იან წლებში სარაკეტო თამაშის კონსტრუქციები (რომლებიც შთაგონებული იყო კოსმოსში გაფრენით) განვითარდა ქვეყნის მასშტაბით (Frost, 1992). მიუხედავად იმისა, რომ საქანელები, სასრილოები, ასაცოცებელი მოწყობილობები და სხვა დანარჩენი ინარჩუნებდა პოპულარობას, მათი შექმნისას ხშირად გამოიყენებოდა წარმოსახვითი გმირები, ცხოველები, რაკეტები და ა.შ. ამ ტიპის აღჭურვილობა კვლავაც ძლიერ პოპულარულია ბრაზილიაში და შეიძლება შეგვხვდეს ბრაზილიის დედაქალაქში, სარა კუბიჩეკის პარკში (Wardle, 2001).

მოდულარული აღჭურვილობა (1970-იანი და 1980-იანი წლები). 1970-იან და 1980-იან წლებში მოდულარული ხის აღჭურვილობა დომინირებდა საწარმოო არჩევანზე; შემდეგ,

1980-იან წლებში ფხვნილით დაფარული ლითონის და პოლიურეთანისგან დამზადებული აღჭურვილობა გახდა პოპულარული. ეს მოდულარული სტრუქტურები აერთიანებდა ფიზიკური აქტივობებისთვის განკუთვნილ სასრიალოებს, საქანელებს და სხვადასხვა ასაცოცებელ აღჭურვილობას როლური თამაშების სახლებით, ციხესიმაგრეებით და სამალავი ადგილებით და ქვიშას და მოძრავ ნაწილებს კონსტრუქციული თამაშისთვის (Wardle, 1997). ერთდღობიანი საქანელა ამ დროს მეტად პოპულარული გახდა.

საჯარო პარკების სათამაშო მოედნებზე დომინირებდა არქიტექტურულად შთამბეჭდავი პროექტები, ბუნებრივი გარემო და ესთეტიკური წყობა მწარმოებელთა კატალოგებიდან შეძენილი არაადეკვატურად დამაგრებული აღჭურვილობით. ბრუიას და ლანგენდორფერის თანახმად (1988), საჯარო სკოლების სათამაშო მოედნები, სტატიკური, ხშირად საფრთხის შემცველი აღჭურვილობით, ეროვნული სირცხვილი იყო. ამ სათამაშო მოედნების უმრავლესობაში დამონტაჟებული იყო ძალზე მაღალი საქანელები, მასიური სავარჯიშო სტრუქტურები და ერთი დიდი სიმაღლიდან ჩამოსასრიალებელი. ბევრი ასეთი სათამაშო მოედანი დღესაც არსებობს; დენვერის საჯარო სკოლის სათამაშო მოედანზე, დაუჯერებელია, მაგრამ კვლავ შეგიძლიათ იხილოთ „გიგანტური ნაბიჯები“. ბევრმა სკოლამ ასევე დაიწყო ხის მოდულარული აღჭურვილობის გამოყენება.

მართალია, ადრეული ასაკის პროგრამები ხშირად ასახავდა ზოგიერთ ზევით აღწერილ რეალობას, ისინი ბევრად უფრო შემოქმედებითად და ადეკვატურად უდგებოდა პატარების საჭიროებებს. მწარმოებლებმა აღჭურვილობის შექმნა მიზანმიმართულად ამ ასაკის ბავშვებისთვის დაიწყეს, მიუხედავად იმისა, რომ თავდაპირველად არსებობდა დაწყებითი სასკოლო მოწყობილობის მარტივი ვერსიები (Wardle, 1997). ადრეული ასაკის პროგრამებში, სავარაუდოდ, ასევე იყო წარმოდგენილი ხეების, ბაღების და წყლის ბუნებრივი ელემენტები; ასევე სამთვლიანი ველოსიპედების და ვაგონების ბილიკები; და მოძრავი ნაწილების დიდი მრავალფეროვნება.

თანამედროვე ეპოქა: უსაფრთხოება და ხელმისაწვდომობა. სათამაშო მოედნების თანამედროვე ეპოქაში პარკებში, სკოლებსა და ადრეული ასაკის პროგრამებში დომინირებს ამერიკის შეერთებული შტატების სამომხმარებლო პროდუქციის უსაფრთხოების კომისიის (CPSC) მითითებები და ADA წვდომის ინსტრუქციები. მიუხედავად იმისა, რომ ორივე ეს დოკუმენტი ტექნიკურად მითითებებს წარმოადგენს (და არა კანონებს), ისინი ცალმხრივად იქნა მიღებული სათამაშო მოწყობილობების მწარმოებელთა, სკოლების და ბავშვებზე ზრუნვის სახელმწიფო ლიცენზირებული სააგენტოების უმრავლესობის მიერ. ამ მითითებების მიღება იმითაც იყო განპირობებული, რომ ისინი ეფექტიანი საჯარო ინსტრუმენტებია სათამაშო აღჭურვილობის მწარმოებელი კომპანიებისთვის და ასევე წარმოადგენენ თავდაცვის კარგ მექანიზმებს პასუხისმგებლობასთან დაკავშირებულ სასამართლო პროცესებზე (Frost & Sweeney, 1996).

ფროსტისა და სვინის თანახმად (1996), „სათამაშო მოედნებთან დაკავშირებით გამართული სასამართლო პროცესები სულ უფრო ხშირია შეერთებულ შტატებში. პრაქტიკულად, ყველა სასამართლო პროცესი ეხება სერიოზულ დაზიანებებს კიდურების მოტეხილობიდან ტვინის დაზიანებამდე და გარდაცვალებამდე“ (გვ. 15). სათამაშო მოედანზე ყველაზე ხშირად

ზიანდებიანსასკოლო სათამაშო მოედნებზე, მათ შემდეგ მოჰყვებიან საჯარო პარკები და ბავშვზე ზრუნვის ცენტრები.

ამ დაზიანებებს და შედეგად წარდგენილ საჩივრებს, რომლებიც ყველაზე ხშირად სასამართლო განხილვის გარეშე გვარდება, მოსდევს სათამაშო მოედნების შემოწმება და განახლება, მათ შორის მათი შესაბამისობის მიღწევა ეროვნულ CPSC სტანდარტებთან (Frost & Sweeney, 1996). თუმცა, იმ შტატებში, სადაც სკოლები აღჭურვილია იმუნიტეტით სამართლებრივი პასუხისმგებლობის მიმართ, სათამაშო მოედნებთან დაკავშირებით (მაგ. ტექსასის შტატი) მცირე რამ თუ კეთდება ამ მიმართულებით. საინტერესოა აღინიშნოს, რომ სათამაშო მოედნებზე მიღებული 190 მწვავე დაზიანების შემთხვევიდან 94% დაკავშირებული იყო აღნიშნული ეროვნული უსაფრთხოების სტანდარტების დარღვევასთან (აღჭურვილობის 53%-ის ქვეშ აბსორბენტი მასალის ნაკლებობის გამო). უსაფრთხოების კონკრეტულ წესებს მოგვიანებით შევეხებით ამავე თავში.

უსაფრთხოებასთან დაკავშირებით არსებული ტენდენციის ერთი სამწუხარო შედეგი ზოგიერთ სკოლაში საქანელების მოშლაა. ადრეული ასაკის პროგრამაში ფროსტი და სვინი (1996) ასევე მიუთითებდნენ, რომ საქანელებზე მიღებული დაზიანებების უმეტესობა მაგარ ზედაპირზე დაცემით იყო გამოწვეულია. ერთ-ერთი უკანასკნელი ვიზიტის დროს ტექსასის შტატში, პროგრამა „კარგი დასაწყისის“ დირექტორმა ფრენსის უორდლის უთხრა, რომ ტექსასის ლიცენზირების სამსახური განიხილავდა საქანელების აკრძალვის საკითხს ადრეული ასაკის ბავშვებისთვის განკუთვნილი ყველა სათამაშო მოედნიდან; სხვა პროგრამებმა საქანელებზე უარი, სავარაუდოდ, ადრეული ასაკის განათლების ექსპერტთა რეკომენდაციის საფუძველზე თქვეს. აღნიშნული მითითებების კიდევ ერთი შედეგი იმაში გამოიხატება, რომ თანამედროვე სათამაშო მოედნებს სჭირდებათ გაცილებით დიდი სივრცე და საკმაოდ მკირადლირებულია მათი შექმნა და შენახვა.

სხვადასხვა მიზეზის გამო, ხე, როგორც მასალა, ამოიღეს პარკების და საჯარო სკოლების სათამაშო მოედნებიდან. ადრეული ასაკის განათლების ზოგიერთი პროგრამა კვლავაც იყენებს ხეს, განსაკუთრებით ის პროგრამები, სადაც აღჭურვილობის შექმნაში მშობლები და მოხალისეები მონაწილეობენ. პლასტმასმა საკმაოდ დიდი აღიარება მოიპოვა და სკოლამდელი დაწესებულებების აღჭურვილობა თითქმის მთლიანად მისგან არის დამზადებული (მაგალითად, პატარა მანქანები Little Tike, რომლებიც დამზადებულია პლასტმასისგან). საჯარო სკოლებისა და პარკებისთვის განკუთვნილ აღჭურვილობას ახლა უმეტესად ლითონისგან და პლასტმასისგან ამზადებენ. მიუხედავად იმისა, რომ საჯარო სკოლების სათამაშო მოედნებზე აქცენტი კვლავაც ფიზიკურ აქტივობაზე, ზედამხედველობის სიმარტივესა და მინიმალური ტექნიკური მომსახურების საჭიროებაზე კეთდება, მოდულარული ეპოქის კომბინირებულმა ნაწილებმა თავისი ადგილი ჰპოვეს ბევრი საჯარო სკოლის სათამაშო მოედანზე.

კონკრეტული აკადემიური მიზნების მიღწევამ 1970-იანი წლებიდან მოყოლებული, სათამაშო მოედნების ზოგიერთი დიზაინერის ფიქრები მოიცვა. სათამაშო მოედნების ზედაპირებზე დახატეს მსოფლიოს რუკა, ანბანი, რიცხვები, სიტყვები და სხვა კონკრეტული აკადემიური ინსტრუქციები. ამ იდეამ ჩუმიად შეაღწია სკოლამდელი აღჭურვილობის დიზაინში, რასაც

შედეგად მოჰყვა სასწავლო მასალების მოჭარბება (Wardle, 1994). ეს მასალები კვლავაც ხელმისაწვდომია, სათამაშო მოედნების აღჭურვილობის მწარმოებლები აგრესიულ მარკეტინგს მიმართავენ როგორც ბავშვებისთვის აკადემიური და პრე-აკადემიური უნარების სწავლების მეთოდებს სკოლაში წარმატების მისაღწევად. ეროვნული სასკოლო სტანდარტების შემოღებასთან ერთად და აქცენტის გაკეთებით აკადემიურ ცოდნასა და უნარ-ჩვევებზე სულ უფრო ქვედა დონეებზე, საჯარო დაწყებითი სკოლების სათამაშო მოედნები და ადრეული ასაკის პროგრამების მოედნები უბრუნდებიან მოედნებზე სიტყვების, ასოების, რიცხვების და ა.შ. დახატვის კონცეფციას.

უფრო შემოქმედებითი და ინოვაციური ადრეული ასაკის პროგრამები უსაფრთხოების და წვდომის ინსტრუქციების შესრულებასაც ცდილობენ და იმავდროულად, პატარების განვითარების საჭიროებების დაკმაყოფილებასაც უზრუნველყოფენ. თუმცა სათამაშო მოედნები კვლავაც ობოლი ბავშვივითაა ნებისმიერ პროგრამაში. ფრენსის უორდლი ადრეული ასაკის განათლების სხვადასხვა პროგრამებს ქვეყნის მასშტაბით სათამაშო მოედნების კონსულტანტის რანგში ეწვია და აღმოაჩინა, რომ ადრეული ასაკის საგანმანათლებლო პროგრამის ყველაზე ახალ შენობაშიც კი სათამაშო მოედნის საკითხი მეორეხარისხოვნად მიიჩნევა. ბავშვებზე ზრუნვის ბევრი პროგრამის ბაზას, რომლებიც კოლეჯების მიერ გამოიყენება როგორც სასწავლო ბაზა მომავალი ადრეული ასაკის ბავშვების მასწავლებლების მოსამზადებლად, აქვს სათამაშო მოედნები, რომლებიც მოცემული სფეროსთვის შეიძლება სამარცხვინოდ ჩაითვალოს.

კულტურული საკითხები

რა თქმა უნდა, სათამაშო მოედნები ვითარდება ბავშვობის, განათლების და ბავშვის განვითარების და განათლების პროცესში გარემოს როლის შესახებ კულტურის გადმოსახედიდან, რომ აღარაფერი ითქვას ისტორიული კონტექსტის შესახებ. ასევე, ღია ცის ქვეშ თამაში და სათამაშო მოედნები ჩართულია თითოეულ კულტურაში. მაგალითად, მათს ბავშვები რომლებიც გვატემალას მაღალმთიან რეგიონში ცხოვრობენ, თავისუფლად იყენებენ მთელ სოფელს, მინდორს, ნაკადულებს და მთის კალთებს, როგორც ერთ დიდ სათამაშო მოედანს (Wardle, 1977). არ არსებობს ცალკე სათამაშო მოედნის საჭიროება. ეს ბავშვები ცხოვრობენ სოფელში, სადაც ყველა ერთმანეთს იცნობს, იქ არ არსებობს გზები და საგზაო ნიშნები, ღობეები და ბილიკები გადის ყველას კერძო მიწაზე. ბავშვები უბრალოდ დარბიან ფეხბურთის მოედანზე, რომ ითამაშონ დაჭერობანა, გადაახტნენ მდინარეს და აძვრნენ ხეებზე თავიანთი სახლის ახლოს.

არაბეთის გაერთიანებული ემირატების აბუდაბის საჯარო პარკებში სათამაშო მოედნის ფარგლებში ლამაზად აშენებული და მოვლილი სალოცავი ადგილიც აქვთ გათვალისწინებული, რათა იმ ადამიანებმა, ვინც ვერ ახერხებს მეჩეთში მისვლას, აქ მაინც შეასრულოს საკუთარი რელიგიური ვალდებულებები. ბრაზილიის დიდ ქალაქებში უზარმაზარი პარკებია, მაგალითად, ქალაქ ბრაზილიის სარა კუბიჩეკის პარკი. აქ ბავშვებს ყურადღებით აკვირდებიან საშუალო კლასის ოჯახების მიერ ბავშვების მოსავლელად დაქირავებული მოსამსახურეები. როდესაც ერთ-ერთმა ავტორმა ბრაზილიის ქალაქ დიამანტინას კერძო სკოლამდელი განათლების დაწესებულების მასწავლებელს უთხრა, რომ

სათამაშო მოედნები ძალიან საშიში იყო (ყველა აღჭურვილობა ბეტონზე იდგა) მასწავლებელმა აღნიშნა: „მაგრამ ჩვენ გაძლიერებული მეთვალყურეობის ქვეშ გვყავს ბავშვები“ (და მართლაც ჰყავდათ!).

სათამაშო მოედნები ამერიკის შეერთებულ შტატებში განსხვავებულია სხვადასხვა ეკოლოგიური და კულტურული ფაქტორების გამო. სკოლამდელი დაწესებულებისთვის და სკოლებისთვის პენსილვანიის სოფელ ნიუ მედოუ რანში 120 აკრი ტყე და მიმდებარე ჭაობი იყო მიჩნეული სათამაშო მოედნად (Wardle, 1995). სათამაშო მოედნებს ისეთ ადგილებში, სადაც გავრცელებულია დანაშაული და ნარკოტიკები, უნდა ჰქონდეს მაღალი ღობე, გაძლიერებული უსაფრთხოება და მოწყობილობა, რომლის დაზიანებაც შეუძლებელია.

ღია ცის ქვეშ თამაშის მიზანი

არსებობს ორი ფუნდამენტური მიზეზი, თუ რატომ არის მნიშვნელოვანი გარეთ თამაში ადრეული ასაკის პროგრამებსა და სკოლებში მყოფი პატარა ბავშვებისთვის. პირველი, სხვადასხვა დავალებების შესრულებას განვითარების თვალსაზრისით (კვლევა, გარისკვა, ნატიფი და უხეში მოტორიკის განვითარება, საბაზისო ცოდნის დიდი ნაწილის მიღება) ისინი მხოლოდ გარეთ თამაშის პროცესში სწავლით შეძლებენ. მეორე, ჩვენი კულტურა ბავშვებს აშორებს ღია ცის ქვეშ თამაშისგან ტელევიზორის ზედმეტად ყურებით და კომპიუტერების გამოყენებით, საფრთხის შემცველი გარემოთი, დაკავებული და დაღლილი მშობლებით, საგანმანათლებლო ანგარიშვალდებულებით, სკოლაში შესვენებების გაუქმებით და აკადემიური სტანდარტებით, რომლებიც თავს უყრის განვითარების თვალსაზრისით სულ უფრო არაადეკვატურ სპეციალისტებს ადრეული ასაკის განათლების პროგრამებში. შემდეგ თავებში (უორდლის მიხედვით 1996-2003) აღწერილია ძირითადი მიზეზები, თუ რატომ არის მნიშვნელოვანი ღია ცის ქვეშ თამაში ბავშვების ჯანსაღი განვითარებისთვის.

ფიზიკური ვარჯიში

ბავშვებმა უნდა განვითარონ უხეში და ნატიფი მოტორული უნარები და კარდიოვასკულარული გამძლეობა. გალაჰიუ (1993) გვთავაზობს ყოვლისმომცველ განხილვას პატარა ბავშვების მოტორული განვითარების და მოძრაობის უნარების ათვისების შესახებ, რომელთა წახალისებაც ხდება გარეთ არსებულ სათამაშო მოედნებზე. აქტიური ფიზიკური ვარჯიში ასევე საჭიროა ამერიკელი ბავშვების სიმსუქნის მზარდი პრობლემის გადასაწყვეტად. გაბარდის თანახმად (2000), ამერიკის შეერთებული შტატების ბავშვების 25% სიმსუქნის პრობლემის წინაშე დგას. სიმსუქნემ შეიძლება გამოიწვიოს მეორე ტიპის დიაბეტი ბავშვებში ჯერ კიდევ ხუთი წლის ასაკიდან და აამაღლოს გულ-სისხლძარღვთა დაავადებების და ჰიპერტენზიის რისკი ბავშვებსა და მოზრდილებში (Perry, 2001; Stoneham, 2001). სათერბის და ფროსტის მიხედვით (2002), სიმსუქნესთან საბრძოლველად ფიზიკური აქტივობა გაცილებით უფრო ეფექტიანია ვიდრე დიეტა. (თუმცა, სათამაშო მოედნებზე ბოსტნეულის ბაღების არსებობის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მიზანია, ბავშვებისთვის კვების ადეკვატური ჩვევების გამომუშავება).

ღია ცის ქვეშ თამაშის სიხალისე

ღია ცის ქვეშ თამაში ბავშვობისთვის დამახასიათებელი ერთ-ერთი ასპექტია. როგორც ლორდმა ნაფილდმა ერთხელ აღნიშნა, საუკეთესო მზადება ზრდასრული ასაკისთვის არის სრულყოფილი და ხალისიანი ბავშვობა. ამგვარად, ბავშვობა უნდა მოიცავდეს გარეთ თამაშსაც. ბავშვებს სჭირდებათ სხვადასხვა შესაძლებლობების კვლევა, ექსპერიმენტირება, მანიპულირება, რეკონფიგურაცია, განვრცობა, ზემოქმედება, ცვლილება, აღტაცება, აღმოჩენა, პრაქტიკა, შემოფარგვა, საზღვრების დადგენა, ყვირილი, სიმღერა და შემოქმედებითობა. ზოგიერთი ჩვენი საყვარელი ბავშვობისდროინდელი მოგონება ღია ცის ქვეშ თამაშთან არის დაკავშირებული. ეს არ არის შემთხვევითი. ფრენის უორდლი საკუთარი ბავშვობიდან იხსენებს პატარა ნაკადულზე ჯებირის აგებას მის სახლთან ახლოს თავისი ძმის იხვებისთვის, სახლის უკან ციხესიმაგრის მშენებლობას და ხის სახლების და სადრენაჟე არხების მშენებლობას ინგლისის მუდმივი წვიმების პირობებში. მისთვის ბავშვობა და ღია ცის ქვეშ თამაში სინონიმებია.

სამყაროს შესახებ ცოდნის მიღება

ღია ცის ქვეშ თამაში ბავშვებს საშუალებას აძლევს ბევრი რამ ისწავლონ სამყაროს შესახებ. როგორია ყინულის შეგრძნება და ხმა? შეუძლია თუ არა ჯოხს ქვიშაში დგომა? როგორ იზრდებიან მცენარეები? როგორია ტალახთან შეხების შეგრძნება? რატომ მოვსრიალებთ ქვევით, ზევით ასრიალების ნაცვლად? როგორ შეიძლება ავაჩქარო ჩემი სამთვლიანი ველოსიპედი? როგორ ქმნის შენობის სახურავი მზისგან ჩრდილს? როგორი სუნი და გემო აქვს პომიდორს? რად გარდაიქმნება ჭუპრი? სწავლობენ თუ არა პეპლები ფრენას? ეს ის საკითხებია, რომელთა ცოდნაც ბავშვებს აინტერესებთ და შეიძლება გაიგონ სხვადასხვა გზით, მაგრამ ღია ცის ქვეშ სწავლა მაინც განსაკუთრებით ეფექტიანია სხვა მეთოდებთან შედარებით და რა თქმა უნდა, სახალისოც!. გარეთ სათამაშო მოედანზე ბავშვებს შეუძლიათ ისწავლონ მათემატიკა, საბუნებისმეტყველო საგნები, ეკოლოგია, მეზაღეობა, ორნიტოლოგია, მშენებლობა, ფერმერობა, სიტყვები, სეზონები, დღის სხვადასხვა დროები და ყველაფერი ადგილობრივი ამინდის შესახებ. ბავშვები სამყაროს შესახებ საბაზისო და ფუნდამენტურ ინფორმაციას არა მარტო იღებენ ეფექტიანი ფორმით, არამედ ამას იმახსოვრებენ კიდევ, რადგან სწავლა იყო კონკრეტული და პიროვნულად გააზრებული (Ormond, 1997).

საკუთარი თავის და გარემოს შესწავლა

საკუთარი ფიზიკური და ემოციური უნარების შესახებ ცოდნის მისაღებად ბავშვებმა მაქსიმალურად უნდა გამოიყენონ საკუთარი შესაძლებლობები. რა სიმაღლეზე შეიძლება გავქანდე? გავბედავ თუ არა სასრიალოზე ჩამოსვლას? რა სიმაღლეზე შემიძლია ავცოცდე? შემიძლია თუ არა სასრიალოზე თავით ჩამოსრიალება? ფიზიკური სამყაროს შესახებ ცოდნის მისაღებად ბავშვს სჭირდება ექსპერიმენტების ჩატარება ფიზიკურ სამყაროში. შემიძლია ქვიშაზე სრიალი? შემიძლია ბალახზე გაგორება? რა მოხდება თუ ხის ნაჭერს ჩავაგდებ გუბეში? ცემენტი მაგარია თუ რბილი, რომ დავეცე? განვითარების აუცილებელი ამოცანაა იმის შეფასება, თუ როგორ შევცხამებით ბუნებრივ საგნებს, ცხოველებს, მცენარეებს, ამინდს

და ა.შ. რამდენად ზრუნავს ბუნება ჩვენზე, როდესაც გვაწვდის წყალს, ჩრდილს, რბილ ზედაპირს და ტკბილსურნელოვან ყვავილებს? და რამდენად გვიქმნის პრობლემებს მაგარი ზედაპირებით, ცხელი მზით და ეკლიანი ბუჩქებით? ბუნებრივ სამყაროსთან ურთიერთობა მხოლოდ გამოცდილებით შეგვიძლია გამოვავლინოთ, ზრდის და განვითარების პარალელურად და ბუნებრივ გარემოსთან ურთიერთქმედებით.

ჭარბი ენერჯის თეორია

როგორც მე-2 თავში განვიხილეთ, თამაშის ჭარბი ენერჯის თეორია აყენებს ჰიპოთეზას, რომ თამაშში ადამიანებს ეხმარება გამოუშვან დროთა განმავლობაში დაგროვებული ზედმეტი ენერჯია. ბევრი მასწავლებელი და ადმინისტრატორი მიიჩნევს, რომ ინტენსიური (და ხშირად პასიური) აკადემიური გაკვეთილების შემდეგ ბავშვებს სჭირდებათ „ორთქლის გამოშვება“. განათლების სპეციალისტები, გარკვეულწილად, ასევე მიიჩნევენ, რომ ღია ცის ქვეშ თამაშში ბავშვებს საშუალებას აძლევს „დამუხტონ თავიანთი ბატარეები“, გამოცოცხლდნენ სხვადასხვა აქტივობებში მონაწილეობით მათი საკლასო გამოცდილებისგან განსხვავებით. თამაშის რეკრეაციული თეორია საშუალებას აძლევს ბავშვებს მოემზადონ აკადემიური სწავლის მნიშვნელოვან გარემოში დასაბრუნებლად. ეს თეორიები ღია ცის ქვეშ თამაშს განიხილავენ როგორც აკადემიური სწავლის მნიშვნელოვან კომპონენტს და არა როგორც მნიშვნელოვან აქტივობას თავისთავად.

ჯანმრთელობა

ყველამ, ვინც ბავშვებთან მუშაობს ადრეული ასაკის პროგრამებსა და სკოლებში, იცის რამდენად სწრაფად ვრცელდება ბაქტერიები და ვირუსები ამ გარემოში. ინფექციის გავრცელების შესუსტების ერთი გზაა დიდი რაოდენობით სუფთა ჰაერი. გარეთ თამაშში ხელს უწყობს ინფექციური აგენტების გარემოში გაფანტვას; ის ბავშვებს ასევე აძლევს საშუალებას, სუფთა ჰაერზე ივარჯიშონ და ნაკლებად დამაბულები იყვნენ, ვიდრე საკლასო ოთახში არიან (Aronson, 2002).

ღია ცის ქვეშ თამაშში ბავშვებს საშუალებას აძლევს დატკბნენ ბუნებრივი გარემოთი და დაინტერესდნენ ვარჯიშით, სუფთა ჰაერით და აქტივობით. გარეთ თამაშში ასოცირდება ფუნდამენტურ სიჯანსაღესთან. ამგვარად, ღია ცის ქვეშ თამაშში აყალიბებს განწყობას შენობის გარეთ თამაშის მიმართ, ფიზიკური აქტივობისადმი და გარემოზე ზრუნვისადმი. ბავშვები, რომლებიც სკოლაში ჩართულები არიან ფიზიკურ აქტივობებში, სახლშიც ენერჯიულები და აქტიურები არიან, ხოლო ბავშვები, რომლებიც ბავშვზე ზრუნვის პროგრამებსა და სკოლაში არ გამოირჩევიან ფიზიკური აქტიურობით, სახლშიც მჯდომარე ცხოვრების წესს მისდევენ, ტელევიზორს უყურებენ, კომპიუტერთან სხედან (Dale, Corbin, & Dale, 2000). ბავშვებს, რომლებიც სწავლობენ გარეთ თამაშს, მოზრდილობაში, სავარაუდოდ, ეყვარებათ ლაშქრობა, მეზადეობა, სირბილი, ველოსიპედით სეირნობა, მთაზე ასვლა ან სხვა აქტივობები. ეს მეტად მნიშვნელოვანია, რამდენადაც სიმსუქნე სულ უფრო მეტად ხდება ეროვნული პრობლემა, მეორე მხრივ, ჩვენ ყველამ უნდა ვისწავლოთ გარემოზე ზრუნვა და მისი დაცვა.

ბავშვის უფლება, იყოს ბავშვი

ღია სივრცის გამოყენება ბავშვების ძირითადი ბავშვური საჭიროებების დასაკმაყოფილებლად (ხტუნვა, სირბილი, სიმაღლეზე ასვლა, ქანაობა, შეჯიბრი, ყვირილი, კოტრიალი, დამალობა და ყველაფრის არე-დარევა), არის ის, რასაც ბავშვობა წარმოადგენს. სხვადასხვა მიზეზთა გამო ამას, რაც ახლა ჩამოვთვალეთ, შენობაში ვერ გააკეთებ, თუმცა კი ბავშვს უნდა ჰქონდეს ისინი გამოცდილი. დღეს ბავშვების ცხოვრება სულ უფრო შემოფარგლული და კონტროლირებადია მცირეფართობიანი ბინებით; აკადემიური მოსწრებით; გრაფიკით; დაძაბული, დაღლილი და მუშაობით გადატვირთული მშობლებით; და ბავშვად ყოფნის შემცირებული შესაძლებლობებით. გარეთ ყოფნა აკმაყოფილებს ბავშვების ძირითად საჭიროებებს თავისუფლებასთან, თავგადასავლებთან, ექსპერიმენტირებასთან, გარისკვასთან და უბრალოდ, ბავშვად ყოფნასთან დაკავშირებით (Greenman, 1993).

ბავშვებს ყველა საშუალება უნდა ჰქონდეთ უცხო, არაპროგნოზირებადი და სათავგადასავლო შესაძლებლობებისთვის. ასევე უნდა მიეცეთ საშუალება, დაინტერესდნენ ბუნებით, ბაღში ამოთხრილ მიწაში ნაპოვნ ჭიკაძეებს ან ჭუპრიდან ახლად გამოჩეკილ, ზაფხულის ნიაგში მედიდურად მოფარფატე პეპელა „მონარქზე“ დაკვირვებით.

სათამაშო მოედნების განსხვავებული სახეობები

ამ თავის პირველ ნაწილში სათამაშო მოედნების ისტორია ამ ქვეყანაში სათამაშო მოედნების მოძრაობისა და სხვადასხვა პერიოდებში არსებული ტენდენციების მაგალითზე განვიხილეთ. ამ თავში კი შევისწავლით სათამაშო მოედნების იმ განსხვავებულ ტიპებს, რომლებიც ასევე ვითარდებოდა დროთა განმავლობაში და კვლავაც ხელმისაწვდომია. მათ შორისაა ტრადიციული მოედნები, რომლებიც გამოირჩევა ლითონის ასაცოცხლებელი კონსტრუქციებით და მყარი ზედაპირებით, ასევე, ნამდვილად თანამედროვე სათამაშო მოედნები.

ტრადიციული სათამაშო მოედნები

ტრადიციული სათამაშო მოედნები ის მოედნებია, რომლებიც თქვენც და ჩვენც კარგად გვახსოვს ჩვენი სასკოლო გამოცდილებიდან. ფროსტის და კლაინის თანახმად (1979, გვ. 60), ტრადიციული სათამაშო მოედნები „ჩვეულებრივ ბეტონის/ფოლადის ჯუნგლებია“. ისინი, ჩვეულებრივ, აღჭურვილია საქანელებით, სასრილოებით, ლითონის სათამაშო კომპლექსით (რკალისებური ტურნიკი), აიწონა-დაიწონებით და კარუსელებით. ამ სათამაშო მოედნების აღჭურვილობა უმეტესწილად ნაკარნახევი იყო სკოლების და ადრეული ასაკის საგანმანათლებლო პროგრამების წარმომადგენლების სურვილებით, ზედამხედველობის სიმარტივის და მინიმალური ტექნიკური მომსახურების საჭიროებებით. აღჭურვილობას ბავშვების ფიზიკური თამაშის საჭიროებებიც უნდა დაეკმაყოფილებინა. მიუხედავად იმისა, რომ მაგარი ზედაპირი გათვალისწინებულია ბურთით სხვადასხვაგვარი თამაშებისთვის,

მაგალითად, კალათბურთისთვის, ოთხი კვადრატისა და „თეზერბურთისთვის“, ამ სათამაშო მოედნებს ძირითადად არ აქვთ კომპონენტი, რომლის გადაადგილებასაც შეძლებდა ბავშვი, ასევე არ არის ქვიშა და წყალი, ბალი ან აბსორბენტი სათამაშო აღჭურვილობის ქვეშ. სათამაშო მოედნების ზედაპირი, ჩვეულებრივ, ბეტონით ან ასფალტით ან უბრალოდ მიწით არის წარმოდგენილი. ბევრ ასეთ სათამაშო მოედანს დღემდე წააწყდებით, განსაკუთრებით, პარკებში.

სკოლების უმრავლესობა დღეს უკვე უზრუნველყოფს აღჭურვილობის ქვეშ რბილად დასაცემ მასალებს და უმეტესად იყენებს მოდულარულ და უსაფრთხო ასაცოცებელ აღჭურვილობას სასრიალოებით, კიბეებით, საფეხურებით, ხიდებით და სხვადასხვა სასწავლო პანელებით, მაგრამ ყურადღება ყურადღება კვლავ გამახვილებულია ფიზიკურ თამაშზე, ზედამხედველობის და ტექნიკური მომსახურების სიმარტივეზე. გარდა ამისა, როგორც გრილის, კოლორადოს და დენვერის საჯარო სკოლების გამოცდილებაც აჩვენებს, გადაწყვეტილებას სასკოლო და ადრეული ასაკის სასწავლო პროგრამების სათამაშო მოედნების დიზაინის და აღჭურვილობის შესახებ იღებენ არა ბავშვთა განვითარების და განათლების სპეციალისტები, არამედ ინჟინრები, არქიტექტორები და სკოლის დირექტორები.



შემოქმედებითი სათამაშო მოედნების უპირატესობა ისიც არის, რომ მშობლებს და სხვა მოხალისეებს შეუძლიათ მათ მშენებლობაში მონაწილეობის მიღება და ამგვარად ხარჯების შემცირება. ეს სათამაშო მოედანი შენდება დასახლებული პუნქტის კოლეჯის ბავშვებზე ზრუნვის პროგრამისთვის.

შემოქმედებითი სათამაშო მოედნები

ფროსტი და კლაინი (1979) შემოქმედებით სათამაშო მოედნებში მოიაზრებენ მოედნებს, რომლებიც „შენდება უმთავრესად ნარჩენებისგან, როგორებიცაა საბურავები, ხის მასალის ნარჩენები, სატელეფონო ხაზების ბოძები, სარკინიგზო საბურავები, კაბელის კოჭი და ჯართი. მშენებლობაში ხშირად გამოყენებულია არსებული კომერციული აღჭურვილობა და შეძენილი ან თავისუფალი ტექნიკა. სათამაშო მოედანზე წარმოდგენილია მუდმივი აღჭურვილობა, ქვიშის და წყლის მარაგი და ასევე მოძრავი ნაწილების დიდი მრავალფეროვნება ყველა სახეობის თამაშის უზრუნველსაყოფად“ (გვ. 131). შემოქმედებითი სათამაშო მოედნები წარმოადგენს თანამშრომლური ძალისხმევის შედეგს პროგრამას, მშობლებს და საზოგადოებას შორის. ამ მოედნების შემთხვევაში იყენებენ თავისუფალ და იაფფასიან მასალებს, მოხალისეთა შრომას და ადგილობრივი მოსახლეობის მხარდაჭერას. საზოგადოებრივი ჯგუფები, როგორებიცაა მშობლები, სკაუტები და სხვადასხვა მოხალისეთა ჯგუფები, ხშირად ეხმარებიან ამ პროცესს. 12.1 დანართში მოთხრობილია კოლორადოს შტატის ქალაქ ოლტის სასწავლო პროგრამის, „კარგი დასაწყისის“, მიერ 1973 წელს აშენებულ სათამაშო მოედნის პროექტზე.

ჩანართი 12.1

პროგრამა „კარგი დასაწყისის“ (Head Start) მშობლები აშენებენ სათამაშო მოედანს

პროგრამა „კარგი დასაწყისის“ მთავარ ქუჩაზე, ძველი სახლის პირველ სართულზე მდებარეობს. სახლი გადააკეთეს საკლასო ოთახად და სამზარეულოდ... მიუხედავად იმისა, რომ პროგრამამ, „კარგი დასაწყისი“, დიდი შრომა გასწია სახლის ინტერიერის შესაცვლელად, უკანა მხარე ცარიელ ეზოდ რჩება.

ჩვენ გადავწყვიტეთ, გაგვერკვია, დაინტერესდებოდნენ თუ არა მშობლები ჩვენი დახმარებით, უკანა ეზოში სათამაშო მოედნის დაპროექტებისა და მშენებლობის საკითხით. რამდენიმე მამამ მართლაც გამოხატა დაინტერესება. რადგანაც ყველა მათგანი ჩართულია ფერმერულ საქმიანობაში, ხელი მიუწვდებათ სხვადასხვა მასალებზე და ინსტრუმენტებზე და სათამაშო მოედნის მოსაწყობად საჭირო დურგლობისა და ქვის მთლელობის გამოცდილებაც გააჩნიათ.

ასე დავიწყეთ მუშაობა სათამაშო მოედანზე. სატვირთო მანქანით მოვიტანეთ უზარმაზარი საბურავი, რომელსაც ავავსებთ ქვიშით და მოვაწყობთ ქვიშის ყუთს; რამდენიმე მამამ მოიტანა კაბელის კოჭები, დანარჩენებმა სახანძრო გასასვლელი (ზედა სართულის ბინისთვის, რომელიც ცარიელია), რომელიც გადავაკეთეთ სასრიალოდ ქვევით დიდი რკალით. დღის ბოლოსთვის ცარიელი ეზო გადავაქციეთ შესანიშნავ სათამაშო მოედნად პროგრამა „კარგი დასაწყისის“ ბავშვებისთვის.

წყარო: Wardle (1973)

შემოქმედებითი სათამაშო მოედნები იქ დამონტაჟებულ ცალკეულ კონსტრუქციას სხვა კონსტრუქციებთან, რომლებიც ხშირად ქმნიან პლატფორმებს, კიბეებს, სასრიალოებს (მათ დიდ მრავალფეროვნებას, მათ შორის ბორბლებიან სასრიალოებს და ფართო სასრიალოებს),

ხიდებს, საქანელებს, საბურავების ქსელის სხვადასხვა ფორმებს, ასაცოცებელ აპარატს და თოკებს, აკავშირებს. ამ კავშირებს თამაშის შესაძლებლობები უნდა გაეზარდა. მაგალითად, პლატფორმის აშენებით მის ქვეშ ასევე იგება სათამაშო სახლი და ორი პლატფორმა ერთმანეთს ხიდით უკავშირდება, რაც თავისთავად შეიძლება იყოს თამაში (Frost & Klein, 1979). კონსტრუქციების ერთმანეთთან დაკავშირება ასევე ითვალისწინებს და ხელს უწყობს ბავშვების უმრავლესობის თამაშის საოცარ სოციალურ ბუნებას, ერთად ითამაშონ სხვადასხვა კონსტრუქციებით. მოგვიანებით ვისაუბრებთ იმაზე, რომ თანამედროვე სათამაშო მოედნების ამგვარმა ერთმანეთთან დაკავშირებულმა კონსტრუქციებმა შეიძლება გამოიწვიოს პრობლემები უსაფრთხოების თვალსაზრისით, რის გამოც სასურველი იქნება თანამედროვე სათამაშო მოედნებზე მათი შემცირება.

სათავგადასავლო სათამაშო მოედნები

ს.ტ. სორენსენმა, რომელიც აკვირდებოდა ბავშვების თამაშს ტრადიციული სათამაშო მოედნების სიახლოვეს, შენიშნა, რომ ბავშვები ახლად აშენებულ მოედანზე თამაშს, მშენებლობიდან დარჩენილი ჯართით თამაშს ამჯობინებდნენ. 1943 წელს, დანიაში, მან შეიმუშავა პირველი სათავგადასავლო სათამაშო მოედანი. კონცეფცია სწრაფად გავრცელდა ინგლისში, დანიაში და შვედეთში. ლონდონის სათავგადასავლო სათამაშო მოედნების ასოციაციის (LAPA) თანახმად, სათავგადასავლო სათამაშო მოედანი არის ადგილი, სადაც ბავშვები თავისუფლები არიან აკეთონ ის, რასაც სხვაგან ასე მარტივად ვერ გააკეთებენ ჩვენს მჭიდროდ დასახლებულ ურბანულ საზოგადოებაში. მათ შეუძლიათ სახლების, გამოქვაბულების და ასაცოცებელი კონსტრუქციების აგება გადამუშავებული მასალებით, ჭიკოვკონას დანთება, ღია ცის ქვეშ საჭმლის მომზადება, ორმოების ამოთხრა, ბაღში მუშაობა ან უბრალოდ, ქვიშაში თამაში, მორწყვა და თიხის ნაკეთობების დამზადება. ატმოსფერო თავისუფალია და ყველაფერი ნებადართულია. თითოეულ სათამაშო მოედანს ჰყავს ორი სრული განაკვეთით მომუშავე ხელმძღვანელი, რომლებიც ბავშვების მეგობრები არიან და მათ იმ მოქმედებების განხორციელებაში ეხმარებიან, რომელთა შესრულებასაც ბავშვები ცდილობენ (Jago, 1971).

სათავგადასავლო მოედანი დიდი (ერთი მესამედი აკრიდან ოთხ აკრამდე) შემოღობილი ტერიტორიაა, რომელიც აერთიანებს დიდი რაოდენობით ნარჩენ მასალას, ბაღებს, ინსტრუმენტებს და რკინეულობას, მთავარ შენობას და საპირფარეშოებს და სამშენებლო ტერიტორიას, ცხოველებისთვის განკუთვნილ ფართობს, ცალკე ტერიტორიას ხუთ წლამდე ასაკის ბავშვებისთვის, ბალახით დაფარულ ტერიტორიას თამაშებისთვის და ცეცხლის ორმოებს ბავშვებისთვის საკვების დამოუკიდებლად მოსამზადებლად. სათამაშო მოედანს ესაჭიროება და მნიშვნელოვანი კომპონენტია თამაშის ლიდერი, რომელიც უზრუნველყოფს ზედამხედველობას, მას უნდა ეხერხებოდეს ყველაფერი და უყვარდეს ბავშვებთან ერთად შრომა (Frost & Klein, 1979). სათავგადასავლო სათამაშო მოედნები აშშ-ში სხვადასხვა მიზეზების გამო სრულად არასოდეს ამოქმედებულა, მათ შორის, ჯგუფის ლიდერების არარსებობის გამო პარკების უმრავლესობის სათამაშო მოედნებზე, რომ არაფერი ვთქვათ მასწავლებლების მხრიდან სურვილის არქონაზე, ეტვირთათ ზედამხედველის როლი სკოლის სათამაშო მოედნებზე, პასუხისგებლობის საკითხებზე, უსაფრთხოების

პრობლემებზე, ადგილობრივი ზონირების და არქიტექტურულ კოდექსსა და ჯანდაცვის კანონმდებლობაზე. თუმცა, ადრეული ასაკის ბავშვებისთვის განკუთვნილი კარგი, თანამედროვე სათამაშო მოედნების ბევრი ელემენტი, რომელზეც ქვევით ვისაუბრებთ, უშუალოდ მომდინარეობს სათავგადასავლო სათამაშო მოედნებიდან.

თანამედროვე სათამაშო მოედნები

მიუხედავად იმისა, რომ ტრადიციული სათამაშო მოედნები არ აკმაყოფილებდა ბავშვების თამაშის საჭიროებებს და ძალზე სახიფათო იყო (Frost & Klein, 1979) შემოქმედებითი სათამაშო მოედნებიც გამოირჩეოდა მათთვის დამახასიათებელი პრობლემებით, მათ შორის, უკიდურესად მაღალი ტექნიკური მომსახურებით (რადგან აღმოჩენილი აღჭურვილობა და მასალები სწრაფად ფუჭდება), ზედამხედველობის სირთულით (ბევრი სამალავი) პასუხისმგებლობასთან დაკავშირებული და უსაფრთხოების პრობლემებით (ხის ნაფოტების, ძველი მასალების არსებობის და დიზაინერების და მშენებლების მიერ ძირითადი უსაფრთხოების წესების გაუთვალისწინებლობის გამო).

თანამედროვე სათამაშო მოედნები აღნიშნული პრობლემების გადაწყვეტის გზაა. CPSC-ის მიერ განსაზღვრული მითითებების და ვალდებულებების შესაბამისად დაპროექტებული და შექმნილი კარგი თანამედროვე სათამაშო მოედნები ასევე აკმაყოფილებენ ბავშვების თამაშის ფუნდამენტურ საჭიროებებს, ჩვილობიდან სასკოლო ასაკამდე. ტრადიციული სათამაშო მოედნების ელემენტებს შორისაა: საქანელები, სასრილოები, რკალისებრი ტურნიკეტი (შედარებით უფროსი ასაკის ბავშვებისთვის), საცოცი ბადეები და კიბეები (Frost & Klein, 1979). CPSC უსაფრთხოების ინსტრუქციების გამო თანამედროვე სათამაშო მოედნები აცალკევებენ აღჭურვილობას განსაკუთრებით, საქანელებს (ტრადიციული საქანელები და ერთღერძიანი საქანელები). სათავგადასავლო სათამაშო მოედნებიდან აღებულია შემდეგი მნიშვნელოვანი იდეები: სათამაშო მოედნების აქტიური ზედამხედველობა საჭიროა ნებისმიერ დროს (Hudson, mack, & Thompson, 2000); საჭიროა სხვადასხვა გამომწვევი, კომპლექსური და მთელ მოედანზე გაფანტული მუდმივად ცვალებადი მოძრავი ნაწილების გამოყენება; და მოედნებზე, სკოლამდელი და სასკოლო ასაკის ბავშვებისთვის, უნდა იყოს ბოსტნეულის და ყვავილების ბაღები (Dunbar, 2001);

შემოქმედებითი სათამაშო მოედნებიდან აღებული იდეები მოიცავდა ცენტრალურ ასაცოცებელ სტრუქტურას, სათამაშო ზედაპირების მრავალფეროვნებას და დამატებით აღჭურვილობას, მათ შორის საბურავებს, სადრენაჟე მილებს და სასრილოებს წყლის ნაპირზე ან შემადღებულ ადგილზე (Frost & Klein, 1979). სამთვლიანი ველოსიპედებისა და ვაგონებისთვის დახვეული ბილიკების გამოყენებას ასევე შეუძლია შემოქმედებითობის ხელშეწყობა. ბევრი თანამედროვე სათამაშო მოედანი აერთიანებს ძვირადღირებულ ასაცოცებელ ელემენტებს, რომლებიც დამზადებულია და დამონტაჟებულია აღჭურვილობის სხვადასხვა ადგილობრივი და უცხოელი მწარმოებლების მიერ. აბსორბენტი მასალების გამოყენება აღჭურვილობის ქვეშ და სხვა კეთილმოწყობა უსაფრთხოების ამალგების თვალსაზრისით, მომდინარეობს ბავშვების უსაფრთხოების მიმართ მომეტებული მგრძობელობიდან (რასაც მოგვიანებით განვიხილავთ ამავე თავში). პასუხისმგებლობასთან და ტექნიკურ მომსახურებასთან დაკავშირებული პრობლემების გამო, ადგილობრივ

დასახლებაში არსებული სათამაშო მოედნები, რომლებიც იყენებენ გადამუშავებულ მასალებს და აღჭურვილობას, სულ უფრო იშვიათია.

ჩანართი 12.2

სათამაშო მოედნის მშენებლობა ბრაზილიაში

შეცვლერი მზით გაჟღენთილი ბეტონის ნაჭერს, რომელიც გარშემორტყმულია რვა ფუტი სიმაღლის კედლით, ეს სავარაუდო სათამაშო მოედნისთვის გამოყოფილი ტერიტორიაა. მე ვიმყოფები ბრაზილიის შუაგულში! ფაქტობრივად, ქვეყნის სიღრმეში, რიო-დე-ჟანეიროდან 350 მილის დაშორებით.

„ამერიკის პარტნიორების“ წევრმა ბრაიან კუკმა, რომელმაც დააფინანსა ჩემი მგზავრობა, მთხოვა ჩამოვსულიყავი ქალაქ სეტე ლაგოაში (შვიდი ტბა). „ამერიკის პარტნიორები“ კენედის პერიოდის პროგრამაა, რომელიც ახლა დამოუკიდებლად ფინანსდება და აკავშირებს ადამიანებს აშშ-დან და ლათინური ამერიკის ქვეყნებიდან, იდეების, გამოცდილების და კეთილი ნების ურთიერთგაცვლის მიზნით. ჩემი კოლორადოს შტატი დაუმეგობრდა ბრაზილიის დიდ შტატს, მინას გერაისს, სადაც მდებარეობს სეტე ლაგოა.

ანდრე ლუის კრემეს (ბაგა) პერსონალთან და პარტნიორების წევრებთან სეტე ლაგოადან შეხვედრის შემდეგ, შტატის დედაქალაქში გავემგზავრე, ბელო ორიზონტეში, სათამაშო მოედნის აღჭურვილობის შესაძენად. იმედი მქონდა, რომ მოვძებნიდი აღჭურვილობას, რომელსაც უბრალოდ დავამონტაჟებდით სათამაშო მოედანზე ჩემი პროექტის მიხედვით. მაგრამ აღმოვაჩინე, რომ ხელმისაწვდომი აღჭურვილობიდან არცერთი არ იყო უსაფრთხო. ამიტომ გადავწყვიტე, ადგილობრივი მასალების და მოხალისეების შრომის გამოყენებით ამეგო ჩემი საკუთარი მოწყობილობა. მშენებლობის მეთოდების და ადგილობრივი პრობლემების გადაწყვეტებისთვის დავეყრდენი წარსულ გამოცდილებას სათამაშო მოედნების მშენებლობის სფეროში ბავშვთა ცენტრებისთვის და „კარგი დასაწყისის“ პროგრამებისთვის. ასევე გამოვიყენე აშშ-ს CPSC მითითებების სახელმძღვანელო უსაფრთხოების უზრუნველყოფის მიზნით (ბრაზილიას არ აქვს ასეთი დოკუმენტი).

გადავწყვიტეთ აგვეგო ერთდერძიანი საქანელა, ტრადიციული საქანელა ორი დასაჯდომი ადგილით, პლატფორმა ორი კიბით და სასრილოთი და გვირაბი სადრენაჟე მილის გამოყენებით. შეზღუდული სივრცის და სათამაშო მოედნის კონფიგურაციის გამო, ყველა აღჭურვილობის ქვეშ შევქმენით ქვიშის დასაცემი ადგილი. მოედნის გარშემო არსებული კედლები ქვიშას ძალებისა და კატებისგან იცავდა. ორივე საქანელას ჩარჩო დავამზადეთ ევკალიპტის მორებისგან, რომლებიც მრავლად მოიპოვება ბრაზილიის ამ ნაწილში. საქანელასთვის საჭირო რკინეულობა კი რკინეულობის ადგილობრივ მაღაზიებსა და ავტომობილების მაღაზიის ადგილობრივ ქსელში შევიძინეთ. მიმაგრებული ნაწილები საქანელასთვის შემდუღებელმა დაამზადა. დასაჯდომი ნაწილები ავტომობილის საბურავებისგან გამოვჭერით. ასაცოცებელი კონსტრუქციის ჩარჩო დამზადდა ტიპური ბრაზილიური სამშენებლო ნარჩენებისგან (ბრაზილიური კაკლისგან, მყარი ხისგან რომელიც იხლიჩება ლურსმნის ჩარჭობით)!

სურათი. უსაფრთხო სათამაშო მოედნის მშენებლობა სეტე ლაგოაში (ბრაზილია) ჩრდილოეთი და სამხრეთ ამერიკის პარტნიორების და „როტარი ინტერნეშნალის“ მიერ დაფინანსებული პროექტი.

ქვიშის შემაკავებლად გამოვიყენეთ ფიქლის ქვები. მართალია, ფიქლები იდეალური არ იყო, მაგრამ ისინი ლუის ვიერამ, ჩემმა მასპინძელმა მოგვაწოდა, ადგილობრივმა პარტნიორმა და ფიქლის ქარხნის მფლობელმა.

სათამაშო მოედნის მშენებლობა უდიდესი გამოწვევა იყო, თუნდაც მარტო იმიტომ, რომ მოხალისეები მხოლოდ პორტუგალიურად საუბრობდნენ, მე კი მხოლოდ ინგლისურად! გარდა ამისა, საზომ ერთეულად მე მიჩვეული ვარ ფუტების და ინჩების გამოყენებას და სამშენებლო მასალებსაც ფუტებით და ინჩებით ვაფასებდი (ე.ი. 2 x 4 ზომის ხის მასალა, სიგრძეა 2 ინჩი და სისქე 4 ინჩი), ხოლო ბრაზილიელები იყენებენ მეტრულ სისტემას. ფაქტობრივად, ბრაზილიაში მიდიხართ ხე-ტყის მასალის საწყობში, სადაც ირჩევთ საჭირო ზომის მასალას სხვადასხვა ზომის დახარისხებული მასალიდან. ასევე, როდესაც სათამაშო მოედანს ამერიკის შეერთებულ შტატებში ვაშენებ, ყველაფერს, რაც მჭირდება - მასალას, ლურსმანს, ჭანჭიკებს, ინსტრუმენტებს და რკინეულობას ერთი მაღაზიიდან ვყიდულობ. ბრაზილიაში მაღაზიიდან მაღაზიაში სიარული გვიწევდა, ჯაჭვის შექმნა ერთგან, ლურსმნებისა სხვაგან და ა.შ... დაბოლოს, ბრაზილიელებმა ბოლომდე მაინც ვერ გაიგეს უსაფრთხოებასთან დაკავშირებით ჩემი ზოგიერთი მოსაზრება. მაგრამ ახლა უკვე ბავშვები ანდრე ლუის კრემედან კარგად ერთობიან სათამაშო მოედანზე და პარტნიორი მოხალისეებიც მეტად ამაყობენ ჩვენი მიღწევით.

წყარო: უორდლი (1999ბ). გადმოთქმულია ბავშვებზე ზრუნვის ინფორმაციის გაცვლის პროგრამის ნებართვით.

სათამაშო მოედნის დიზაინი

სათამაშო მოედნების დასაპროექტებლად სხვადასხვა მიდგომები შეიძლება გამოვიყენოთ. ერთ-ერთი მათგანი იყენებს რიჩარდ დატნერის (1969) თამაშის კრიტერიუმებს. მეორე მიდგომა ითვალისწინებს სათამაშო მოედნის იმგვარ დაპროექტებას, რომ შესრულდეს მე-3 თავში განხილული თამაშის ფიზიკური, სოციალური და კონსტრუქციული წესები.

თამაშის კრიტერიუმები

რიჩარდ დატნერმა (1969) იმის განსასაზღვრად, თუ რა სჭირდებათ ბავშვებს სათამაშო მოედანზე, შეიმუშავა თამაშის კრიტერიუმების კონცეფცია: გამოცდილება, გამოცდილების კონტროლი, დასაძლევნი გამოწვევა, არჩევანი, ფანტაზიის გავარჯიშება, გამოყოფა უფროსებისგან და ექსპრესიული თამაში.

გამოცდილებასთან დაკავშირებით, დატნერს (1969) მიაჩნია, რომ „სათამაშო მოედანი უნდა იყოს სამყაროს მცირემასშტაბიანი რეპლიკა, შეძლებისდაგვარად მსოფლიოში ხელმისაწვდომი სენსორული გამოცდილებების მაქსიმალური რაოდენობით“ (გვ. 44). გამოცდილების კონტროლი გულისხმობს, რომ ბავშვებს სჭირდებათ ცვლილება, ადაპტაცია, გავლენა, მასალების, ატრიბუტების, ობიექტების და ბუნებრივი მასალების გაერთიანება და გადაწყობა. დასაძლევნი გამოწვევაა სათამაშო მოედნის გარემოს უწყვეტი შეხამების კონცეფცია თითოეული ბავშვის განვითარების მუდმივად ცვალებად უახლოეს ზონასთან. ბავშვებს უნდა შეეძლოთ ახალი კონცეფციების გამოცდა, საკუთარი თავის გამოწვევა, როდესაც დაძლევენ ძველ დავალებებს და პროგრესირება, რამდენადაც ისინი გარემოს მიმართ უფრო ადაპტირებულნი და განვითარებულნი ხდებიან. ამგვარად, სათამაშო მოედანი უნდა უზრუნველყოფდეს გამოწვევებს, რომლებიც ცვალებადობს მარტივიდან რთულამდე (მარტივი - ყველაზე პატარებისთვის, ხოლო გამოწვევებით აღსავსე - ყველაზე

განვითარებულებისთვის). როგორც მე-10 თავში აღვნიშნეთ, დასაძლევნი გამოწვევის საჭიროება განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისთვის.

სათამაშო მოედანი უნდა იყოს ადგილი, სადაც ბავშვი თავს გრძნობს მაკონტროლებლად. საამისოდ კი ერთ-ერთი საუკეთესო გზაა, მრავალი არჩევანის ქონა - რითი ითამაშოს, როდის ითამაშოს, როგორ ითამაშოს, სად და ვისთან ითამაშოს: მარტო, სხვებთან ერთად, პრივატულად თუ ყველას თვალწინ და ა.შ. ეს არის ის, რასაც დატნერი უწოდებს არჩევანს. დატნერის კონცეფცია ფანტაზიის გამოყენებასთან დაკავშირებით იგივეა, რაც სოციალურ-დინამიკური თამაში (ამაზე მოგვიანებით ვისაუბრებთ); მისი გამოყოფა უფროსებისგან შემდეგნაირად ხდება: „ბავშვებს სჭირდებათ თავისუფლება, რომ დაუშვან შეცდომები, იყვნენ მოქნილები და დაეცნენ მუდმივად ახლოს მყოფი მშობლის (ან მასწავლებლის) გარეშე (მშობელს ამოდრავებს არასწორი სურვილი დაეხმაროს ბავშვს იმედეგაცრუების და ტკივილის თავიდან აცილებაში და ამ დროს ის ერევა ბუნებრივ ცდის და შეცდომის პროცესში, რითაც ჩვენ ყველანი ვსწავლობთ)“ (Dattner, 1969, p. 51).

დაბოლოს, დატნერი საუბრობს ექსპრესიული თამაშის კრიტერიუმზე. ამ კრიტერიუმისთვის ის მიუთითებს, რომ სათამაშო მოედანი უნდა იყოს ადგილი, სადაც ბავშვებს, რომელთაც აქვთ „განსაკუთრებული პრობლემები, იქნება ეს ემოციური, ფიზიკური თუ გონებრივი (ან სხვაგვარი) თუ ჩამოთვლილის კომბინაცია“ (გვ. 57), გაცილებით იოლად შეუძლიათ საკუთარი თავის გამოხატვა. ეს კრიტერიუმი უახლოვდება სათამაშო მოედნების შესახებ ჩვენს დისკუსიას, რომ სათამაშო მოედანი არის ადგილი, სადაც ის ბავშვები, რომლებსაც უჭირთ სასკოლო ტრადიციული აქტივობების შესრულება, ხვეწენ და თავისუფლად გამოხატავენ საკუთარ თავს.

თამაშის განსხვავებული სახეობების ხელშეწყობა

პირველი, რასაც ადამიანების უმრავლესობა გარე სათამაშო მოედნების ხსენებისას წარმოიდგენს, არის ასაცოცხლებელი აღჭურვილობა; პატარა ბავშვებისთვის განკუთვნილ ბევრ ასეთ სათამაშო მოედანზე დომინირებს ძვირადღირებული ასაცოცხლებელი კონსტრუქციები. თუმცა, სიმალლეზე აცოცხება ერთ-ერთია თამაშების სახეობათაგან, რაც ღია ცის ქვეშ თამაშისას უნდა წახალისდეს. ჩვილობიდან 8 წლის ასაკამდე ბავშვებისთვის განკუთვნილ კარგ სათამაშო მოედანზე წარმოდგენილი უნდა იყოს მასალები, აღჭურვილობა და დიზაინის ელემენტები თამაშის თითოეული მრავალსახეობის და თითოეული მოთამაშე ბავშვის განვითარების ასაკის შესაბამისად (Wardle, 1987).

ფიზიკური თამაში. ზოგადად, ფიზიკური თამაში ასაცოცხლებელი აღჭურვილობით და საქანელებით (ასევე ერთიდან სამ წლამდე ასაკის ბავშვებისთვის განკუთვნილ ტერიტორიაზე) უნდა წახალისდეს, სამთვლიანი ველოსიპედების ბილიკებით, ბალახით დაფარული და ბორცვიანი ფართო ტერიტორიებით, რომლებზეც სკოლამდელი ასაკის ბავშვებს შეუძლიათ სირბილი და ცოცვა, ხოლო ჩვილებს და სამ წლამდე ასაკის ბავშვებს - წამოწოლა, ცოცვა და კოტრიალი. სამთვლიანი ველოსიპედებისთვის განკუთვნილი ბილიკები გამოიყენება დიდი სათამაშოებისთვის, სამთვლიანი ველოსიპედებისთვის,

სკუტერებისთვის, ბურთებისთვის, სირბილისთვის და ურიკებისთვის. ჩვილებისა და ერთიდან სამ წლამდე ასაკის ბავშვებისთვის განკუთვნილი ასაცოცხლებელი მოწყობილობა უნდა იყოს ძალზე მარტივი, მათ შორის საცოცხავი გვირაბი, პატარა საფეხურები და სასრილო. რამდენადაც სამ წლამდე ასაკის ბავშვები მეტად დაუცველები არიან, ფეხზე დგომისას განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს ბარიერებს - მოაჯირებს და მაღალი აღჭურვილობის გვერდებს. დაქანებული ადგილების მრავალფეროვნება ეხმარება ბავშვებს ისწავლონ წონასწორობის შენარჩუნება განსხვავებულ ზედაპირებზე. მიუხედავად იმისა, რომ მნიშვნელოვანია ამა თუ იმ მოტორული უნარების წახალისება, როგორებიცაა დახვეწილი და ზოგადი მოტორული განვითარება, გაცილებით უფრო მნიშვნელოვანია ბავშვის საერთო ინტეგრირებული ფიზიკური ასპექტის განვითარების მხარდაჭერა (ყველა შეგრძნების, კუნთების განვითარების და ტვინის და ნერვული ფუნქციების და ზრდის ჩათვლით). ამგვარად, კოტრიალი, ხოხვა, სირბილი, სიმადლეზე ასვლა და საქანელაზე ქანაობა აბსოლუტურად კრიტიკული მნიშვნელობის მქონე აქტივობებია პატარა ბავშვებისთვის. სკოლამდელი დაწესებულების ტერიტორიაზე არსებული ასაცოცხლებელი აღჭურვილობა უნდა იყოს გაცილებით დიდი და აერთიანებდეს სასრილოების, ხიდების, ხოხვისთვის განკუთვნილი გვირაბების და კიბეების და საფეხურების მრავალფეროვნებას. მიუხედავად იმისა, რომ როლური თამაშებისთვის განკუთვნილი მოწყობილობები, მაგალითად, საჭე, კარგი იდეაა, კონკრეტული აკადემიური მოწყობილობების და „ჯვარი-ნულის“ პანელის არსებობა ფულის ფუჭი ხარჯვა (Wardle, 1994). სკოლამდელი ასაკის შედარებით უფროს ბავშვებს ასევე მოსწონთ ერთდერძიანი საქანელები.

კონსტრუქციული თამაში. კვლევა უწყვეტად მიუთითებს, რომ კონსტრუქციული თამაში სკოლამდელი ასაკის ბავშვების საყვარელი გართობა სავარაუდოდ იმიტომ უნდა იყოს, რომ მათ მისი კონტროლი შეუძლიათ (Ihn, 1998). კონსტრუქციული თამაში წახალისებულია ქვიშის და წყლის გამოყენებით, მხატვრობისთვის, ხეზე სამუშაოების, კუბურებისთვის და ბორბლიანი სათამაშოებისთვის ადგილის გამოყოფით და უამრავი მოძრავი ნაწილის არსებობით მთელ სათამაშო მოედანზე. კონსტრუქციული თამაში შესაძლებელია ქვიშის ყუთებში, ქვიშასა და წყალში სწორ ზედაპირზე, ასევე ბალახზე (Wardle, 1994). თუმცა კონსტრუქციულ თამაში მხოლოდ მაშინ არის შესაძლებელი, თუ ხელმისაწვდომია მოძრავი ნაწილების მუდმივად ცვალებადი მრავალფეროვნება - დაფები, კუბები, ქსოვილები, ჯოხები, ყუთები, სუფთა ხის ნაწილები და მსგავსი ნივთები და ინსტრუმენტების მრავალფეროვნება: ქვიშის ინსტრუმენტები, მეზადეობისთვის განკუთვნილი იარაღები, წყალში სათამაშო და ღებვისთვის განკუთვნილი ინსტრუმენტები და ა.შ. ბევრ პროგრამას აქვს ბეტონის პანელი სახურავით, საკლასო ოთახის გარეთ, რომელიც ქმნის ჩრდილს და იცავს წვიმისგან. ის ფუნქციონირებს როგორც გარე საკლასო ოთახი კუბურებით თამაშის, ბორბლიანი სათამაშოების, დაზგური ხელოვნებისა და ხეზე მუშაობისთვის. ევროპის, ავსტრალიის და ახალი ზელანდიის ცენტრები ხშირად გარდაქმნიან ასეთ გარდამავალ ტერიტორიებს შენობად.

მეტად მნიშვნელოვანია ადეკვატური და მოსახერხებელი კონტეინერების (კალათები და სხვ.) შესანახი სათავსოს არსებობა ბავშვებისთვის საყვარელი სათამაშო ადგილების სიახლოვეს (Wardle, 2000a). სათამაშოების და მასალების ტარება საკლასო ოთახიდან ან საწყობიდან

გარეთ და პირიქით, ძალზე საწვალბელია და ჩვეულებრივ, ასე არ იქცევიან. ადეკვატური კონსტრუქციული სათამაშო მასალების მიწოდებისას გამოწვევად შეიძლება მივიჩნიოთ ის, რომ მათი წყალობით სათამაშო მოედანი არეულად გამოიყურება და მოითხოვს ზედამხედველებს, რომლებიც თვალს მიადევნებენ ბავშვების მიერ სათამაშო მასალების მიბინავებას სათავსოებსა და საწყობში, სათამაშო მოედნის დატოვებისას. რადგან ბევრ პროგრამას არ აქვს ადეკვატური საწყობები და აღეგებით, თუ როგორ გამოიყურება სათამაშო მოედანი მშობლების თვალში, ბავშვების საჭიროებები კონსტრუქციული თამაშის მიმართ ხშირად დაუკმაყოფილებელია, რაც როგორც აღვნიშნეთ სირცხვილია, რადგან ეს სკოლამდელი ასაკის ბავშვების საყვარელი თამაშია (Wardle, 2000a).

სოციალური თამაში. ძირითადი სოციალური უნარების და სოციალური კომპეტენციების განვითარებისთვის ბავშვებს სჭირდებათ ბევრი შესაძლებლობა ღია ცის ქვეშ: ერთმანეთისთვის ხელის კვრა საქანელაზე, ვაგონის მიწოლა, რომელზეც მეორე ბავშვი ზის, ერთად თამაში ქვიშაში და ა.შ. სასკოლო ასაკის ბავშვებისთვის ასევე საჭიროა სოციალიზაციის და შეხვედრის ადგილი და ერთდერძიანი საქანელები შედარებით უფროსი ასაკის ბავშვების (ექვსიდან რვა წლამდე) საყვარელი გასართობია. რა თქმა უნდა, ფიზიკური, კონსტრუქციული და სოციალურ-დრამატული თამაში ასევე გულისხმობს სოციალურ თამაშს, განსაკუთრებით თუ აღჭურვილობა ხელს უწყობს ერთზე მეტი ბავშვის ჩართულობას. პროექტები, როგორებიცაა მეზაღობა, ამინდზე დაკვირვება სამეცნიერო სივრცეში და პიკნიკის მოწყობა, შეიძლება და უნდა იყოს სოციალური აქტივობა.

სოციალურ-დრამატული თამაში. კარგ სათამაშო მოედანზე უნდა იყოს სათამაშო სახლები, ციხესიმაგრეები და სხვა კონსტრუქციები, რომელთა შეცვლა, ადაპტირება და რეკონფიგურაცია შეუძლიათ ბავშვებს საკუთარი აზრის რეალიზაციისა და წარმოსახვის გაფართოებისთვის. ეს კონსტრუქციები ხელს უწყობენ სოციალურ-დრამატულ თამაშს; ისინი ასევე წარმოადგენენ იდეალურ ადგილს იმ ბავშვების კულტურის ასახვისთვისაც, რომლებიც იყენებენ მას. სათამაშო მოედანს ნიუ მექსიკოს ინდიელთა დასახლებაში (ტაოსი) აქვს ღუმელის ფორმის, თიხისმაგვარი კონსტრუქცია როლური თამაშებისთვის; სემინოელ ინდიელთა პროგრამა „კარგი დასაწყისის“ სათამაშო მოედანი აერთიანებს ჩალის თავშესაფარს, რომელიც დამახასიათებელია სემინოელ ინდიელთა თემისთვის სამხრეთ ფლორიდის ჭაობებში. ეს კულტურული თვალსაზრისით რელევანტური სტრუქტურა გაცილებით უკეთესია, ვიდრე უნივერსალური პლასტმასის სათამაშო სახლი, რომელიც ასე გავრცელებულია სათამაშო მოედნებზე მთელი ქვეყნის მასშტაბით.

რამდენადაც როლური თამაში ბავშვებისგან მოითხოვს მათი საკუთარი მახასიათებლების, ინფორმაციის და მნიშვნელობის ჩადებას თამაშში და სწორედ ამის გამო გაცილებით უფრო მდიდარი და სასარგებლოა, დრამატული თამაშის კონსტრუქციები დიზაინის თვალსაზრისით უნდა იყოს მეტად მარტივი და საბაზისო. ოთხი კედლის, სახურავისა და სარკმლის საბაზისო სტრუქტურა შეიძლება იყოს ბავშვის სახლი, საკლასო ოთახი, ექიმის ოფისი ან ციხესიმაგრე. მეორე მხრივ, 7-11 ღამის მაღაზიის რეალისტური რეპლიკა შეიძლება იყოს მხოლოდ 7-11 და რაკეტა შეიძლება იყოს მხოლოდ რაკეტა (Wardle, 2003a).

თამაში წესებით. კარგად ცნობილი თამაშები - „დააგდე ცხვირსახოცი“, „წითელი შუქი-მწვანე შუქი“, „საიმონმა თქვა“ და „მიჰყევი ლიდერს“, მარტივი თამაშებია თავისი წესებით, რომლებიც შემეცნებითი (კოგნიტური) თამაშის უმაღლეს დონეს მიეკუთვნება (Piaget, 1962). ბავშვებს ამ თამაშებისთვის სჭირდებათ სათამაშო ადგილი შენობის გარეთ. თამაში, „ყველა დაეცეს“, გაცილებით მოსახერხებელია ბალახზე, ვიდრე ბეტონის ზედაპირზე.

ჩანართი 12.3

პროგრამა „კარგი დასაწყისის“ (Head Start) სათამაშო მოედნის გარდაქმნა ქროუს რეზერვაციაში

ფრენსის უორდლი

ჩარლზი და მე სამხრეთ მონტანას უზარმაზარ სივრცეში ჩვენი მომდევნო პროგრამა - „კარგი დასაწყისის“ მდებარეობის ადგილისკენ მივიჩქაროდით, როდესაც შევნიშნეთ ირემი, რომელიც ძოვდა სიმინდის ყანაში, წითელქუდიანი ქორები, რომლებიც კრავდნენ კამარას უსაზღვრო ცაში და გარეული ხობები, რომლებიც მიუყვებოდნენ გზას ჩვენი მანქანის წინ. მე უნდა შემეფასებინა სამი სათამაშო მოედანი ქროუს ინდიელთა რეზერვაციაში, შემედგინა ნახაზები და რეკომენდაციები მომემზადებინა მათი კეთილმოწყობისთვის. შემდეგ კი დახმარება გამეწია ჩარლზისთვის ამ მოედნების გარდაქმნაში.

მიუვახლოვდით პროგრამა „კარგი დასაწყისის“ მოდულარულ შენობას. აქ უნდა შევხვედროდით უფროს მასწავლებელს და ჩაგვეტარებინა აზომვითი სამუშაოები სათამაშო მოედანზე, რომელიც შენობასთან ახლოს მდებარეობს. მოედანზე იდგა ძველი, შუაში გაღუნული საქანელა. იქვე იყო სამთვლიანი ველოსიპედის ბილიკი, რომელიც უშუალოდ ბალახზე გადიოდა, ძველი კარუსელი და დიდი საწყობი. სათამაშო მოედანი შემალღებულ საკლასო ოთახებთან პანდუსით იყო დაკავშირებული. მთელ ტერიტორიას გარს ეკრა ექვსი ფუტი სიმაღლის ლითონის ნაქსოვი ღობე. ჩვენ შევუდექით მოედნის ზომების ჩანიშვნას და გადავიღეთ ფოტოები ყველა შესაძლო კუთხიდან. შემდეგ მასწავლებლებს და ადგილობრივ ტექნიკურ მომსახურე პირს მოედნის გადაკეთების შესაძლო ვარიანტებზე ვესაუბრე. ყველა მათგანი ქროუს ტომის წარმომადგენელი იყო. როდესაც მომდევნო უბნისკენ გავემუშრეთ, გზად ჩარლზს სათამაშო მოედნებთან დაკავშირებული ფედერალური მოთხოვნების (პროგრამა „კარგი დასაწყისის“ ფედერალური დაფინანსების მქონე პროგრამა) და სხვა საკითხების შესახებ გავესაუბრე. ეს საკითხები იყო: უსაფრთხოება, რესურსები, მუშახელი, შესყიდვის წესები რეზერვაციაში და ჯანდაცვის და უვნებლობის პრობლემები.

სახლში დაბრუნებულს, ძალიან გამომადგა სხვადასხვა საუბრების დროს სათამაშო მოედნის დასაპროექტებლად გაკეთებული ნახაზები, ფოტოები და ჩანაწერები. გადავწყვიტე პროექტში შემეტანა ცენტრალური ასაცოცხლებელი კონსტრუქცია, ახალი საქანელა (სხვა ადგილზე), სამთვლიანი ველოსიპედის/ვაგონის ბილიკი, ქვიშის ყუთი, ბაღი და როლური თამაშებისთვის განკუთვნილი კონსტრუქციები. გადავწყვიტე დამეტოვებინა საწყობი კონსტრუქციულ თამაშში გამოსაყენებელი მოძრავი ნაწილების, ვაგონების, ბურთების და მეზაღობის ინსტრუმენტების შესანახად.

ველობილიკების გასაყვანად და ხეების დასარგავად, ჩარლზი დაუკავშირდა ადგილობრივ ხელოსანს. მან ასევე დაურეკა სათამაშო აღჭურვილობის ეროვნული კომპანიის ადგილობრივ წარმომადგენელს კონკრეტული აღჭურვილობის ასარჩევად და მონტაჟის

ზედამხედველობისთვის.

ამ ძალისხმევის შედეგია უსაფრთხო, ხელმისაწვდომი და მიმზიდველი სათამაშო მოედანი ქროუს ინდიელების „კარგი დასაწყისის“ პროგრამის ბავშვებისთვის, რომელიც აკმაყოფილებს პროგრამის ეფექტიანობის სტანდარტებს.

სათამაშო მოედნის კავშირი მთავარ შენობასთან

ცხელი კლიმატის პირობებში, დღის ყველაზე ცხელი საათების განმავლობაში, ადრეული ასაკის პროგრამის ან სკოლის შენობა უნდა ქმნიდეს ჩრდილს სათამაშო მოედანზე; ცივი კლიმატის პირობებში კი, მზეს უნდა შეეძლოს სათამაშო მოედნის იმგვარად გათბობა, რომ ბავშვებს სიამოვნებდეთ თამაში. კანის კიბოსთან დაკავშირებული მზარდი შეშფოთების გამო რეკომენდებულია ხეების დატოვება სათამაშო მოედნებზე. ნაკადულები, დიდი ლოდები, სადრენაჟე არხები და ძველი კუნძები შემოქმედებითად (და უსაფრთხოდ) უნდა ერწყმოდეს სათამაშო მოედნის პროექტს. სათამაშო მოედანი უნდა შეესაბამებოდეს ადგილობრივ გარემოს მოედანს მიღმა და არ უნდა ტოვებდეს ხელოვნურობის შთაბეჭდილებას, რომელიც ახალი ავტომობილების სალონისთვის უფრო იქნებოდა შესაფერისი (Wardle, 2000a). ბავშვები უნდა ხედავდნენ ბუჩქებს, ხეებს, ბალახს და ყვავილებს, რომლებიც სათამაშო მოედანზეც ვრცელდება. ბალის არსებობა სკოლამდელი და სასკოლო ასაკის ბავშვებისთვის განკუთვნილ სათამაშო მოედანზე ძალიან კარგია, რადგან ის უზრუნველყოფს ბავშვებისთვის შესანიშნავ შესაძლებლობას, მოიყვანონ სხვადასხვა კულტურები, იზრუნონ მათზე, აიღონ მოსავალი და მიირთვან მათსავე ბაღში მოყვანილი ბოსტნეული. ბავშვებს ასევე შეუძლიათ ისწავლონ მცენარეების დარგვა და მავნებლების წინააღმდეგ ბუნებრივი ბრძოლის მეთოდების გამოყენება. მშობლებს, რომლებიც მისდევენ მეზღეობას, მუშაობენ მინდორში როგორც მიგრანტი მუშები ან ფერმერები არიან, შეუძლიათ დახმარება ასეთი ბაღების მოვლაში.

სათამაშო მოედნის მიღმა

მიუხედავად იმისა, რომ ბავშვებს სიამოვნებას უნდა ანიჭებდეს ღია ცის ქვეშ თამაში კარგად მოწყობილ და მოვლილ სათამაშო მოედნებზე, მოედნის ღობის მიღმა არსებული უზარმაზარი და წარმოუდგენელი შესაძლებლობები მნიშვნელოვნად ამდიდრებს ბავშვის ცხოვრებას (Rivkin, 1995; Wardle, 1995). ამ შესაძლებლობებში იგულისხმება ფერმები, ბუნებრივი ნაკრძალები, დაჭაობებული ადგილები, ძველი საბადოები, კლდოვანი წარმონაქმნები, ნაკადულები, სამშენებლო მოედნები, ქალაქის ბაღები, კაშხლები, გზების სამშენებლო უბნები, შაქრის ლერწმის გადასამუშავებელი პროცედურები, სახერხები და ა.შ. ბევრ ქალაქს აქვს ურბანული სასეირნო ბილიკები და ველობილიკები, მუზეუმები ღია ცის ქვეშ (ზოგიერთი ისტორიული), პარკები, განვითარებადი უბნები, რომლებიც მოიცავს ველურ ბუნებას და კონსერვაციას დაქვემდებარებულ ტერიტორიებს, გარე ბოტანიკურ ბაღებს, კონვერტირებულ სარკინიგზო ბილიკებს და ძველ სარწყავ არხებს. ბევრ კოლეჯს ასევე აქვს ექსპერიმენტული ფერმები, ბაღები, სანერგეები და ყვავილების ბაღები, სადაც ბავშვებს შეუძლიათ დასათვალიერებლად მისვლა. განსაკუთრებით სახალისოა, როცა ბავშვები ზრუნავენ თავიანთ საკუთარ ბაღზე სათამაშო მოედანზე.

სათამაშო მოედნის მიღმა შეარჩიეთ გარემო, რომელიც ბავშვებს მისცემს შესაძლებლობას შეისწავლონ ბუნება, მიიღონ ამით სიამოვნება და რეალურად გადაამოწმონ ძირითადი ინფორმაცია, თუ როგორ მოქმედებს ბუნება, როგორია სხვადასხვა ტექსტურა, სურნელი, ფერები, გემო და ბგერა. ბავშვები ასევე უნდა დააკვირდნენ წელიწადის ოთხ დროს და ცოცხალი ბუნების თითოეულ ნაწილს, ნორჩ და დამჭკნარ მცენარეებს, გამხმარ და მზარდ ხეებს, ჩიტებს, რომლებიც ბუდეს იკეთებენ, ბუნაგის მთხრელ ცხოველებს, მომიგრირე პეპლებს და ზამთრის ძილში მყოფ მწერებს სეზონის მიხედვით (Greenman, 1993, 2003). ბავშვებმა ამ ყველაფრის მაგალითზე უნდა შეიმეცნონ, რომ თითოეული გეოგრაფიული არეალი განსხვავებულია ამინდის, ადგილობრივი ნიადაგის, ქანების ფორმირების და აბორიგენი ხეებისა და მცენარეების მიხედვით.

ჩვენ გვაკისრია პასუხისმგებლობა, ადრეული ასაკის განათლების პროგრამების და სკოლების ფარგლებში, მთელი დღის განმავლობაში ვზრუნავდეთ ბავშვებზე, მაგრამ არ უნდა დავუშვათ შეცდომა და ჩვენი პატარა შენობა და სათამაშო მოედანი მთელ სამყაროდ არ უნდა მივიჩნიოთ. ბავშვებმა უნდა შეისწავლონ კომფორტული სკოლისა და სკოლამდელი საგანმანათლებლო დაწესებულების მიღმა არსებული ბუნება, მთელი მისი არაჩვეულებრივი და მძლავრი დიდებულებით, ღია სივრცეებით და გარემოთი, რომელიც გამოწვევებს ქმნის სხეულისა და გონებისათვის (Greenman, 1993).

დაბოლოს, თუკი ბავშვები გასცდებიან სკოლას და სათამაშო მოედანს, ეს მათ საშუალებას მისცემს ბევრი რამ გაიგონ და იზრუნონ საკუთარ საზოგადოებაზე, დასახლებულ პუნქტზე: ადგილობრივ გუბურაზე, სადაც იხვები ცურავენ და ბუდეებს იწყობენ ნაპირებზე, ახალი ბუნებრივი ნაკრძალის შესახებ, სადაც ბუდობს თეთრთავიანი არწივი, ბაღების და ქალაქის სათბურის შესახებ, სადაც გამოჰყავთ ლამაზი მცენარეები, რომლებიც ყოველწლიურად ამშვენებენ ქალაქის პარკებს. ბავშვები სწავლობენ საკუთარი დასახლების და იქ მცხოვრები ადამიანების შესახებ და იმ ადგილების შესახებაც იგებენ, სადაც შეუძლიათ გაერთონ მარტო ან ოჯახთან ერთად, სკოლის გარეთ და სკოლის დამთავრების შემდეგაც (Wardle, 1995).

ასაკობრივი სათამაშო მოედნები

ადრეული ასაკის განათლების პროგრამების უმრავლესობას ორი ტიპის სათამაშო მოედანი აქვს: ერთი - ჩვილებისთვის და სამ წლამდე ასაკის ბავშვებისთვის და მეორე - სკოლამდელი ასაკის ბავშვებისთვის. ზოგიერთი პროგრამა ასევე ემსახურება სასკოლო ასაკის ბავშვებს, რომელთაც სჭირდებათ ცალკე სათამაშო ტერიტორია (Wardle, 1998). როგორც საჯარო, ისე კერძო დაწყებით სკოლებს აქვთ საკუთარი სათამაშო მოედნები.

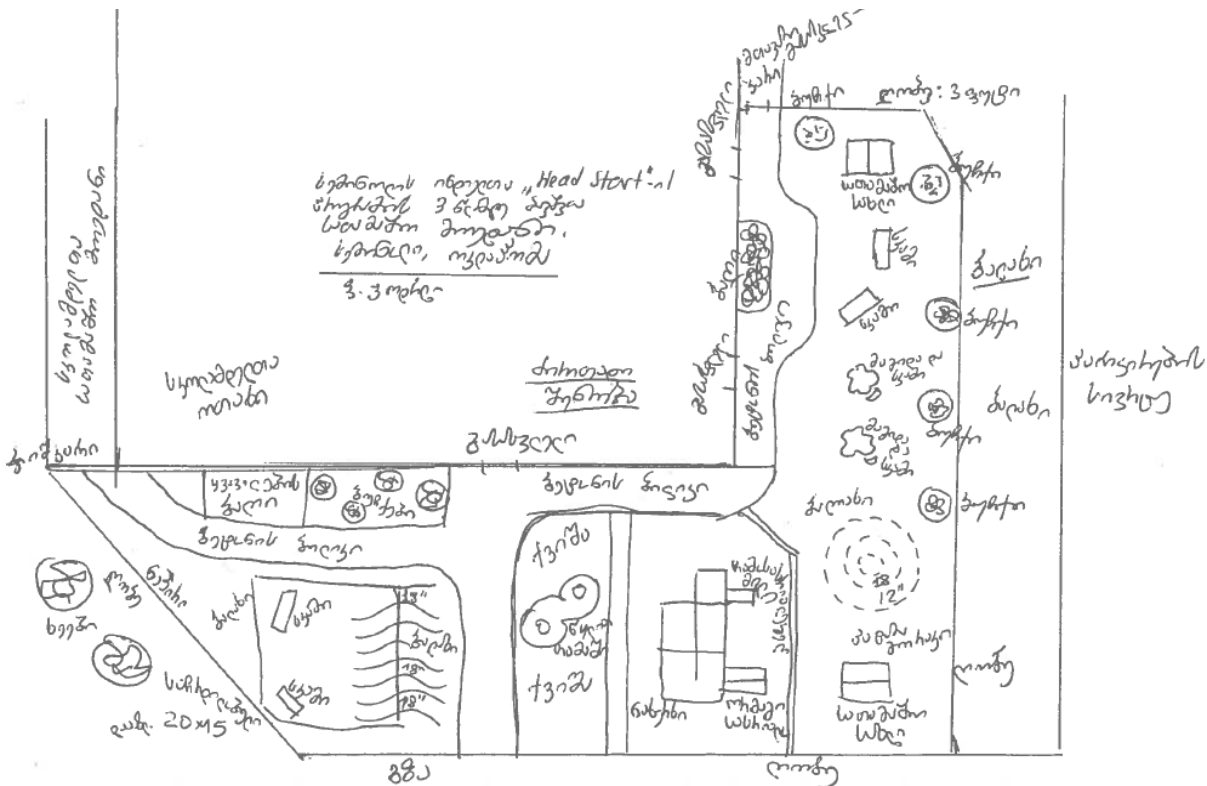
სათამაშო მოედნები ჩვილებისთვის/სამ წლამდე ასაკის ბავშვებისთვის

ჩვილებისთვის/ერთიდან სამ წლამდე ასაკის ბავშვებისთვის განკუთვნილ სათამაშო მოედნებზე, უფროსების მხრიდან გაძლიერებული ყურადღებაა საჭირო. უფროსებისთვის განკუთვნილი დასაჯდომი ადგილები და სკამები ბავშვების სათამაშო ადგილის სიახლოვეს

უნდა იყოს განთავსებული, გასათვალისწინებელია ჩრდილის არსებობაც (Greenman, 1988, 1993). რადგანაც ჩვილები და ერთიდან სამ წლამდე ასაკის ბავშვები სენსომოტორული განვითარების პიჯეს სტადიაზე იმყოფებიან, მათ უნდა შევთავაზოთ ბევრი შესაძლებლობა სამოდროდ. მათ ასევე სჭირდებათ ბევრი სენსორული აქტივობა: ბგერა, სინათლე, ტექსტურა, სუნი და გემო წყლიდან, ბორცვებიდან, ბილიკებიდან, უსაფრთხო მცენარეებიდან და ა.შ. (იხ. ნახ 12.1). ყველაზე მნიშვნელოვანია, ჩვილებისთვის განკუთვნილ სათამაშო მოედანთან ახლოს იყოს სპეციალური უბანი (მაგალითად მოედნის ცენტრში), სადაც შესაძლებელი იქნება საფენის გამოცვლა, ტელეფონზე დარეკვა, პირველადი დახმარების აღმოჩენა და დასვენება. ეს სიახლოვე ეხმარება უფროსებს ჩვილების და სამ წლამდე ასაკის ბავშვების გარეთ გაყვანაში, რაც ძნელად მიიღწევა პროგრამების უმრავლესობაში.

სათამაშო მოედნები სკოლამდელი ასაკის ბავშვებისთვის

სკოლამდელი ასაკის ბავშვებისთვის განკუთვნილი სათამაშო მოედანი საჭიროებს ოთხ მთავარ უბანს, ესენია: სავარჯიშო მოწყობილობისთვის განკუთვნილი უბანი (საქანელები, ასაცოცებელი მოწყობილობა, ტანვარჯიშის მორი); ბალახით დაფარული უბანი სირბილისთვის, კოტრილისთვის, თამაშებისთვის და პიკნიკების მოსაწყობად; მყარი ზედაპირები ვაგონებისთვის, დიდი სათამაშოებისთვის და სამთვლიანი ველოსიპედებისთვის, ბურთით თამაშებისთვის და გარე საკლასო ოთახისთვის (ხეზე კვეთა, ხელოვნება, კუბურები და ა.შ.); და როლური თამაშებისთვის გამოყოფილი ადგილი (სათამაშო სახლი, ციხესიმაგრე, მაღაზია და ა.შ.). როლური თამაშებისთვის ხშირად ბალახიანი ადგილი გამოიყოფა, მაგრამ ის ისეთი უნდა იყოს, რომ ხელს არ უშლიდეს მოტორულ და კარდიოვასკულარულ აქტივობებს.



ნახაზი. 12.1. გ. უორდლის პროექტი სემინოლის ინდიელთა პროგრამა „კარგი დასაწყისისთვის“ ოკლაჰომაში ჩვილ/სამ წლამდე ასაკის ბავშვთა სათამაშო მოედნის მოსაწყობად.

ფრენსისი დასავლეთ სანაპიროზე პროგრამა „კარგი დასაწყისის“, მიგრანტებისთვის განკუთვნილ ორ შესანიშნავ ახალ ცენტრს დააკვირდა. ორივეს ჰქონდა ახალი სათამაშო მოედნები, მაგრამ სამწუხაროდ, ბალახით დაფარულ ადგილს ორივე, უბრალოდ, ცარიელი და აღჭურვილობისგან თავისუფალი ტერიტორიების შესავსებად იყენებდა ბილიკებს შორის და დაცემის ადგილებზე, უფრო მეტად ესთეტიკის მოსაზრებებიდან გამომდინარე და არა სივრცის გამოსაყოფად სირბილის, კოტრიალისა და პიკნიკებისთვის.

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, რეკომენდებულია, სკოლამდელი ასაკის ბავშვებისთვის განკუთვნილ სათამაშო მოედანს ჰქონდეს ბაღი. ბაღები საუკეთესო საშუალებაა იმისათვის, რათა ბავშვებმა მიიღონ მრავალფეროვანი და ვრცელი ინფორმაცია საბუნებისმეტყველო, ხელოვნების და კულტურის სფეროებიდან, ხასიათის ფორმირებისა და მათემატიკური უნარების განსავითარებლად (Dunbar, 2001).

სასკოლო ასაკის ბავშვებისთვის განკუთვნილი სათამაშო მოედნები

სასკოლო ასაკის ბავშვებისთვის განკუთვნილი პროგრამები (პარკები, სკოლები და სკოლამდელი და სკოლისშემდგომი პროგრამები) მნიშვნელოვნად განსხვავდება ჩვილებისთვის/სამ წლამდე ასაკის ბავშვებისთვის და სკოლამდელი ასაკის ბავშვებისთვის განკუთვნილი სათამაშო მოედნებისგან. სკოლამდელი (ორიდან ხუთ წლამდე) ასაკის ბავშვებისთვის განკუთვნილი სათამაშო მოედნები არ გამოდგება შედარებით უფროსი ბავშვებისთვის, ნაწილობრივ იმიტომ, რომ მათთვის მოსაბეზრებელია ეს მოედნები და იმიტომაც, რომ ეს მოედნები მათ აღარ სთავაზობს ფიზიკურ გამოწვევებს, რომლებიც საჭიროა უფრო დიდი, ძლიერი და მეტად კოორდინირებული ბავშვებისთვის (Wardle, 1998). გარდა ამისა, სასკოლო ასაკის ბავშვების თამაშის საჭიროებები ასევე განსხვავდება სკოლამდელი ასაკის ბავშვების თამაშის საჭიროებებისგან:

ისინი ცოცვის, სირბილის, ხოხვის და ქანაობის ფიზიკური აქტივობებიდან გადადიან ისეთ კონკრეტულ გამოწვევებზე, როგორებიცაა ჩამოსაკიდებელი რგოლები და ტურნიკი; ისინი პროგრესირებენ და გადადიან კოოპერატიული თამაშიდან (რომელიც საინტერესოა პატარა ბავშვებისთვის) ჯგუფურ და გუნდურ თამაშებზე; ისინი უფრო მეტად ინტერესდებიან ათლეტური შეჯიბრებითი თამაშებითაც, როგორებიცაა ბეისბოლი, კალათბურთი, ფეხბურთი, ჰოკეი და ფრენბურთი (Wardle, 1998, გვ. 29).

ეს ბავშვები იმყოფებიან პიაჟეს კონკრეტულ ოპერაციების სტადიაზე (შვიდიდან თერთმეტი წლის ასაკამდე) და გადაიან ერიკსონის კონფლიქტს, „მონდომება-არასრულყოფილების განცდა“ (ხუთიდან თორმეტ წლამდე). ეს ნიშნავს, რომ სასკოლო ასაკის ბავშვებს შეუძლიათ თამაში კომპლექსური წესებით და ძალზე მოტივირებულები არიან, რომ დახელოვნდნენ ასაკისთვის სპეციფიკურ უნარებში, მათ შორის ფიზიკურ და სოციალურ უნარებში (Wardle, 2003ა).

სამწუხაროდ, ბევრი სკოლის და საჯარო პარკის სათამაშო მოედანი უზრუნველყოფს მხოლოდ სასკოლო ასაკის ბავშვების მოტორული თამაშის საჭიროებებს და უგულვებელყოფს წესების მქონე სოციალურ თამაშებს. სასკოლო ასაკის ბავშვებს სჭირდებათ მათთვის განკუთვნილი მოედანი, რომელიც არ იქნება სკოლამდელი სათამაშო მოედნის ნაწილი. ეს სივრცე უნდა აერთიანებდეს ბევრნაირ აღჭურვილობას, მათ შორისაა:

- *შეკრების ადგილი.* ეს ის ადგილია, სადაც ბავშვებს შეუძლიათ დასხდნენ და ისაუბრონ. აქ შეიძლება გამოვიყენოთ პიკნიკის მარტივი მაგიდები, სკამები და ჩრდილი. შესაძლებელია ეს იყოს ცალკე გამოყოფილი ადგილი ან აღჭურვილობა, რომელსაც ქმნის სპეციფიკურად ამ მიზნით აღჭურვილობის მწარმოებელი რამდენიმე კომპანია (მაგალითად, Kompan-ის 10 პლუს სერია).
- *გამომწვევი ფიზიკური აქტივობები.* უნდა არსებობდეს აღჭურვილობა, რომელიც წახალისებს იზოლირებულ ფიზიკურ აქტივობებს, ესენია: ტურნიკები, მჯდომარე მდგომარეობაში გამოსაყენებელი აღჭურვილობა, თოკებზე და კლდეზე ცოცვა, ჩამოსაკიდებელი რგოლები და სირბილთან დაკავშირებული გამოწვევები, მათ შორის, ტერიტორიები, რომლებიც ხელმისაწვდომია პარკებში და საჯარო ბილიკების გასწვრივ.
- *თამაში წესებით და მძლეოსნობა.* ბავშვებს, ზოგადად, უყვართ თამაში წესებით. მათ ასევე მოსწონთ საკუთარი ინდივიდუალური უნარების დახვეწა კულტურული პროფესიული სპორტისთვის, როგორებიცაა კალათბურთი, ბეისბოლი, ფეხბურთი, ჰოკეი, კრიკეტი და ფრენბურთი. ზოგიერთ სათამაშო მოედანს მხოლოდ ერთი კალათი აქვს; სხვებს აქვს კალათბურთის სათამაშო ფართობი, ოთხი კვადრატული ფორმის გადახურული ადგილი და ფეხბურთის მინდორიც კი, განსაკუთრებით იმ მოედნებზე, რომლებიც მდებარეობს საზოგადოებრივი პარკის ან გუბურის ახლოს. ფრენბურთი, ბეისბოლი, კიკბოლი და სხვა გუნდური თამაშები ბავშვებმა შეიძლება ითამაშონ თავისუფალ ზედაპირზე, უმჯობესია ბალახზე.
- *ადაპტირებული, სკოლამდელი ასაკის ბავშვებისთვის განკუთვნილი აღჭურვილობა.* სკოლამდელი ასაკის ბავშვებისთვის შექმნილი აღჭურვილობა შეიძლება უფრო მიმზიდველი იყოს სასკოლო ასაკის ბავშვებისთვის, ფიზიკური გამოწვევების ზრდით და კონკრეტული კომპონენტების ჩართვით, როგორებიცაა: რკალისებური ტურნიკი, სარბენი ბილიკები, ჩამოსაკიდი რგოლები, სპირალური სასრიალოები და ერთღერძიანი საქანელები. ეს უკანასკნელი განსაკუთრებით უწყობს ხელს სასკოლო ასაკის ბავშვების სოციალიზაციას.

უსაფრთხოება

სათამაშო მოედნებზე უბედური შემთხვევების მიზეზი შეიძლება იყოს: არასათანადოდ დაპროექტებული აღჭურვილობა (მაგალითად, აიწონა-დაიწონები, „გიგანტური ნაბიჯები“, საქანელები); სიმაღლეზე დამონტაჟებული აღჭურვილობა; ერთგვარი „ხაფანგები“

(ნებისმიერი ფართობი 3½ ინჩიდან 9 ინჩამდე სიმაღლის ან სიგანის) ტანსაცმელზე მიმაგრებული თოკებისა და თასმებისთვის, რომლებმაც შეიძლება გამოიწვიოს გაგუდვა; გამოშვებული ნაწილები, რომლებმაც შეიძლება გამოიწვიოს დაკაწვრა ან თვალის დაზიანება; და დაცემა სხვა მოწყობილობაზე ან მაგარ ზედაპირზე წარმოადგენს დაზიანებების უმთავრეს მიზეზს, რასაც შეიძლება მოჰყვეს ქალა-ტვინის მძიმე ტრავმა (Frost & Sweeney, 1996). სხვა უბედური შემთხვევები გამოწვეულია მოძრავი აღჭურვილობით, სტაციონარულ აღჭურვილობასთან შეჯახებით, ცხელი ზედაპირით (სრიალი), ბასრი ზედაპირით, სათამაშო მოედანზე არსებული ნარჩენებით და აღჭურვილობით, რომელიც ყირავდება ან იშლება (Tinsworth & Kramer, 1990). აშშ-ის სამომხმარებლო საქონლის უსაფრთხოების კომისიის თანახმად, ყოველწლიურად 200,000-ზე მეტი ბავშვი ხვდება აშშ-ის საავადმყოფოების გადაუდებელი დახმარების განყოფილებაში სათამაშო მოედნის აღჭურვილობით მიღებული დაზიანების გამო (1999). ჰადსონი და ავტორები (2000) აღნიშნავენ, რომ ყოველწლიურად ჩვიდმეტი ბავშვი იღუპება სათამაშო მოედანზე მიღებული დაზიანებებით. ერთი სფერო, რომელიც განსაკუთრებულ ყურადღებას საჭიროებს, ეხება სასრიალოს შესასვლელს გამოშვებული ნაწილით, რომელიც იწვევს ტანსაცმლის ჩაჭედვას და ბავშვის ჩამოსრიალებისას ქმნის კისრის მოტეხილობის საფრთხეს.

არსებობს სამი ძირითადი ფაქტორი, რომელიც გავლენას ახდენს პატარა ბავშვების, კერძოდ ჩვილობიდან 8 წლის ასაკამდე ბავშვების უსაფრთხოებაზე სათამაშო მოედანზე: აღჭურვილობის განლაგება, ზედამხედველობა და აშშ სამომხმარებლო საქონლის უსაფრთხოების კომისიის (1997) ინსტრუქციები.

აღჭურვილობის განაწილება და განთავსება

საქანელები სათამაშო მოედნებზე არსებული აღჭურვილობის მნიშვნელოვანი ნაწილია, მაგრამ ისინი საკმაოდ დიდ ადგილს იკავებენ და ამდენად, შეუძლებელია მათი დამონტაჟება პატარა მოედნებზე. საქანელები უსაფრთხოა მათი ადეკვატური ზედამხედველობის შემთხვევაში. მათ უნდა ჰქონდეთ უსაფრთხო, რეზინის ან ქაშვილით შეკრული დასაჯდომები, მოშორებული უნდა იყვნენ ტრანსპორტის მოძრაობისგან, უმჯობესია მათი განთავსება კუთხეში საკმარისი რაოდენობის აბსორბენტი მასალით. საქანელები არასოდეს არ უნდა იყოს მიმაგრებული სხვა აღჭურვილობაზე.

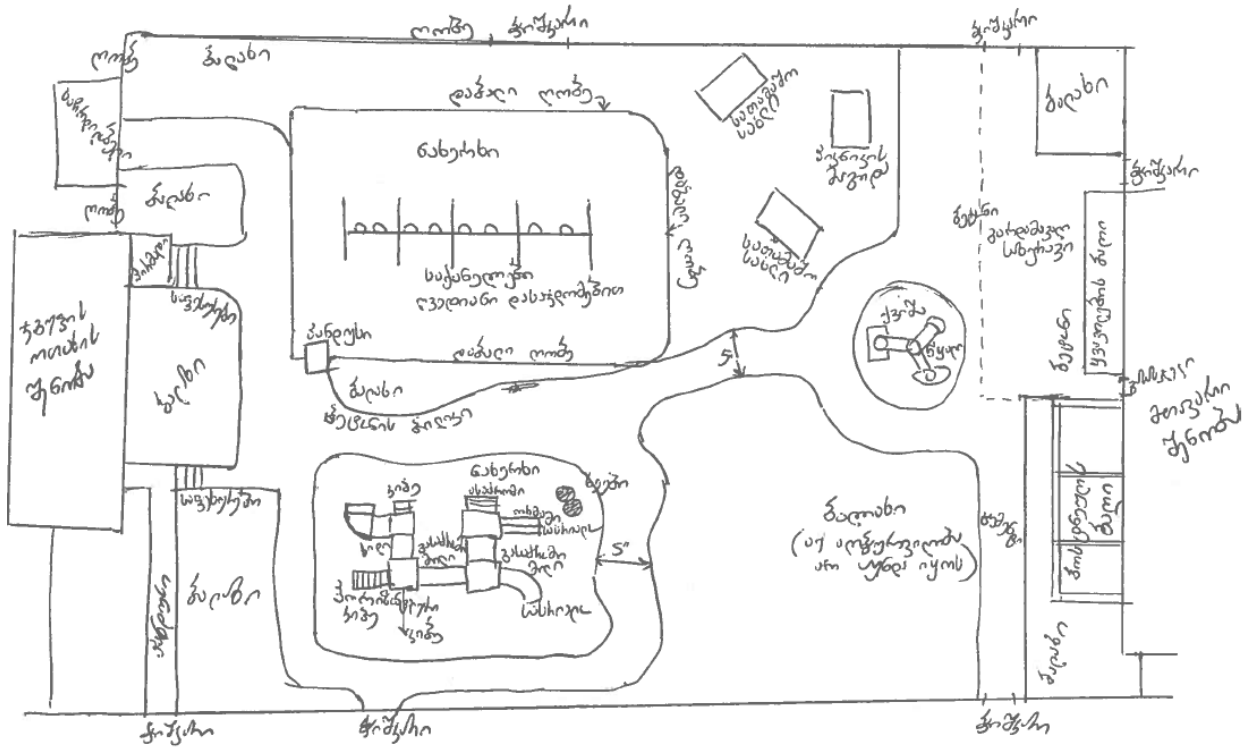
სხვა აღჭურვილობის განთავსებას შეუძლია უბედური შემთხვევების გაზრდა ან შემცირება. აქტიური ცოცვისთვის განკუთვნილი აღჭურვილობა მოშორებული უნდა იყოს მებაღეობის და როლური თამაშებისთვის განკუთვნილი ადგილებისგან; სასრიალოს გამოსასვლელი შორს უნდა იყოს მოთამაშე ბავშვებისგან, საცოცი მოწყობილობა კი საგრძნობლად უნდა იყოს მოშორებული საკლასო ოთახების შესასვლელ-გამოსასვლელებისგან. ყველაზე მნიშვნელოვანია, რომ სათამაშო მოედანზე ბავშვებს არ უწევდეთ სირბილი სხვადასხვა აღჭურვილობას შორის ერთიდან მეორე მოწყობილობამდე მისაღწევად. აღჭურვილობის არაადეკვატურმა განლაგებამ, სათამაშო უბნებმა და ვაგონებმა და სამთვლიანი ველოსიპედების ბილიკებმა შეიძლება ასევე გამოიწვიოს ბავშვების შექუჩება და გარკვეულ

ადგილებში უფროსის თვალისთვის მიმალვა, რაც უსაფრთხოებასთან დაკავშირებული პრობლემების სათავეა.

სათამაშო მოედნის ფართობი

პროგრამა „კარგი დასაწყისის“ ეფექტიანობის სტანდარტები და ბავშვებზე სახელმწიფო ზრუნვის ლიცენზირების წესები ადგენენ გარეთ სათამაშო მოედნის მინიმალურ ფართობს, რომელიც ემყარება კვადრატული ფუტების რაოდენობას სათამაშო მოედნით ნებისმიერ დროს მოსარგებლე ერთ ბავშვზე. ეს სტანდარტები არ უზრუნველყოფს საკმარის სივრცეს მაღალი ხარისხის სათამაშო მოედნისთვის და ხშირად შედეგად მოჰყვება მეტისმეტად პატარა სათამაშო მოედნის მოწყობა, რომელშიც დომინირებს საცოცი სტრუქტურები და რამდენიმე გაბნეული ნივთი, რომელიც როლური თამაშებისთვის გამოიყენება. ამასთან ერთად, ახალი CPSC ინსტრუქციები და წვდომის წესები მოითხოვს ბევრად უფრო დიდ ფართობს ისეთი ალჭურვილობისთვის, როგორებიცაა საქანელები და ბილიკები (იხ. ნახ. 12.2). მაგალითად, ბილიკის მინიმალური სიგანე ახლა 5 ფუტია იმისათვის, რათა შესაძლებელი იყოს ორი სამედიცინო ეტლისთვის ერთმანეთის გვერდის აქცევა.

თუმცა დიდი ყოველთვის არ ნიშნავს უკეთესს. ზედმეტად დიდი სათამაშო მოედანი, თავის მხრივ, ქმნის გარკვეულ პრობლემებს. დიდ მოედანზე ბავშვების ზედამხედველობა გაცილებით რთულია, ხშირად მასწავლებლებს უწევთ ყვირილი ან ბავშვებს არ რთავენ მთელ მოედანზე თამაშის ნებას. გარდა ამისა, დიდ სათამაშო მოედნებზე ალჭურვილობა ხშირად გაფანტულია, რაც არ უწყობს ხელს სოციალურ თამაშს.



ნახაზი 12.2. სკოლამდელი ასაკის ბავშვებისთვის განკუთვნილი სათამაშო მოედნის ფ. უორდლის მიერ შემუშავებული პროექტი - პროგრამა „კარგი დასაწყისი“ (ლუიზიანა). ნახაზზე ასახულია ალჭურვილობის განაწილება, გათვალისწინებულია ზედამხედველობის სიმარტივე და CPSC უსაფრთხოების ინსტრუქციების გამოყენება.

სათამაშო მოედნის იდეალური ზომა დამოკიდებულია ბევრ ფაქტორზე, მათ შორის, ხელმისაწვდომ სივრცეზე, ზედამხედველობაზე, აღჭურვილობაზე და სხვ. არსებობს სივრცის გაფართოების სხვა საშუალებებიც: ბავშვების სათამაშო მოედანზე მოსვლის დაგეგმვა სხვადასხვა დროს, მოედნის გამოყენება რამდენიმე ასაკობრივი ჯგუფისთვის (ლიცენზირებული დაშვება) და შემოქმედებითი მიდგომა. ფრენსისმა ახლახან შეისწავლა ორი სათამაშო მოედანი „კარგი დასაწყისის“ პროგრამისთვის სამიდან ხუთ წლამდე ასაკის ბავშვებისთვის. სამწუხაროდ, პროგრამამ დაყო ბავშვები შედარებით უფრო მცირეწლოვან მოსწავლეებად და უფროსებად და მათთვის ორი პატარა მოედანი ააშენა. საერთო მოედნის მოწყობა უკეთესი გადაწყვეტა იქნებოდა.

ზედამხედველობის სიმარტივე

სათამაშო მოედნებზე აქტიური ზედამხედველობა ყოველთვის იქნება ღია ცის ქვეშ თამაშის უსაფრთხოებისთვის დამახასიათებელი ნიშანი (Wardle, 2003a). რადგან თამაშის ერთ-ერთი ძირითადი მიზანი ფიზიკური და შემეცნებითი საზღვრების გაფართოებაა, ბავშვები ყოველთვის იქნებიან ჩართულნი თამაშში, რომელიც არ არის უსაფრთხო. იმ ბავშვებსაც კი, რომლებიც უბრალოდ, ბალახით დაფარულ სწორ ზედაპირზე თამაშობენ აღჭურვილობის გარეშე, მაინც შეუძლიათ საკუთარი თავის და სხვების საფრთხეში ჩაგდება. გარკვეული ღონისძიებები, რომლებსაც შეუძლია ზედამხედველობის გაუმჯობესება, გულისხმობს დამალული ადგილების აღმოფხვრას (შენობების ან აღჭურვილობის უკან და შენობების ქვეშაც კი), აღჭურვილობის განთავსებას საკმარისად ახლოს ერთმანეთთან საიმისოდ, რომ ერთ აღჭურვილობასთან მდგომ მასწავლებელს შეეძლოს მეორის ზედამხედველობა და უზრუნველყოფა იმისა, რომ აღჭურვილობა არ ეფარებოდეს მასწავლებლის მხედველობის არეს.

ზედამხედველობის საკითხები ასევე უკავშირდება უფროსების საჭიროებებს, როგორცაა: იოლი წვდომა შენობებთან ტელეფონის გამოსაყენებლად, წყლის და საპირფარეშოების ხელმისაწვდომობა, ჩამოსაჯდომი ადგილების და ჩრდილის არსებობა და გარკვეული დონის კომფორტი. ყველაზე მნიშვნელოვანია პერსონალის ტრენინგი, რომელიც უზრუნველყოფს უფროსების მხრიდან აქტიურ ზედამხედველობას სათამაშო მოედანზე სტატიკური სოციალიზაციის საპირისპიროდ.

აშშ სამომხმარებლო საქონლის უსაფრთხოების კომისიის ინსტრუქციები

აშშ სამომხმარებლო საქონლის უსაფრთხოების კომისიის მიერ გამოქვეყნებული საჯარო სათამაშო მოედნის უსაფრთხოების სახელმძღვანელო (1997) არის დოკუმენტი, რომელიც ყველაზე ხშირად გამოიყენება სათამაშო მოედნისთვის სპეციფიკური უსაფრთხოების პრობლემების გადასაწყვეტად. ამ დოკუმენტს ერთი ნაკლი აქვს, ის ეხება მხოლოდ ორიდან თორმეტ წლამდე ასაკის ბავშვებს და უგულებელყოფს ჩვილებს და სამ წლამდე ასაკის ბავშვებს. (ამ პუბლიკაციის გამოქვეყნების დროისთვის ამერიკის ტესტირების და მასალების საზოგადოება ჩვილობიდან ორი წლის ასაკამდე ბავშვებისთვის განკუთვნილი სათამაშო მოედნების ინსტრუქციების შემუშავების პროცესში იყო.) თუმცა, გონიერ დიზაინერს შეუძლია ამ ინსტრუქციების პატარა ბავშვებისთვის ადაპტაცია. 12.4 ჩანართში

ჩამოთვლილია ზოგიერთი უფრო კრიტიკული მნიშვნელობის მქონე CPSC უსაფრთხოების ინსტრუქცია.

ჩანართი 12.4

აშშ-ის მნიშვნელოვანი CPSC ინსტრუქციები

- მოათავსეთ აბსორბენტი მასალა ყველა ალჭურვილობის ქვეშ - ალჭურვილობის კიდიდან მინიმუმ 6 ფუტის სიგრძით თითოეული მიმართულებით (ძირითადად საქანელებისთვის).
- არ გამოიყენოთ ისეთი ნაწილები, რომლებსაც შეუძლია თითების მოჭეჭყვა.
- არ უნდა ჩანდეს ჭანჭიკები, ლურსმნები, ბოლტები, ლითონის მილების ნაწილები და ა.შ., რომლებიც შეიძლება გამოსული იყოს მასალის ზედაპირზე. ეს განსაკუთრებული პრობლემაა სასრიალოების შესასვლელებთან.
- ჩამოსასრიალებელი ზედაპირი არ უნდა იყოს დამზადებული ლითონისგან.
- ბეტონის ყველა ფუნდამენტი უნდა მდებარეობდეს მიწის ზედაპირზე ქვევით.
- გამორიცხეთ 3 ½ ინჩიდან 9 ინჩამდე ზომის ლიობები - კიბეებზე, ბადეებზე, ფანჯრებზე, რკალისებურ ტურნიკებზე, საფეხურებზე და ა.შ.,
- გამორიცხეთ გამოჩრილი ძაფები, კაბელები, მავთულები, თოკები, რომლებიც ჩამოშვებულია ალჭურვილობებს შორის მათ შორის თოკები/მავთულები, რომლებიც ახალი ხეების შესამაგრებლად გამოიყენება.
- შემოღობეთ მთელი ტერიტორია და დამონტაჟეთ უსაფრთხო ჭიშკარი.
- საქანელები არ შეიძლება მიმაგრდეს სხვა ალჭურვილობაზე; 2 საქანელაზე მეტი არ შეიძლება დამონტაჟდეს თითოეულ კუთხეში.
- საქანელას დასაჯდომი არ შეიძლება დამზადებული იყოს ლითონის, ხის ან სხვა მძიმე მასალისგან.
- გამორიცხეთ ბასრი კიდეები და 55 გრადუსზე ნაკლები დახრილობის კუთხეები. ამან შეიძლება გამოიწვიოს ჩაყოლა. სასრიალოების გვერდები უნდა იყოს მინიმუმ 4 ინჩის სიმაღლის და გამოსასვლელი უნდა იყოს მიწის ზედაპირის პარალელური.
- უზრუნველყავით ბარიერების არსებობა ყველა ალჭურვილობის ირგვლივ დედამიწის ზედაპირიდან 2 ფუტის სიმაღლეზე, გარდა შესასვლელებისა და გასასვლელებისა. აქ იგულისხმება ხიდეები და საფეხურები.
- უზრუნველყავით რეგულარული ტექნიკური მომსახურება და შეკეთება. ხის ზედაპირზე არ უნდა იყოს ნაფოტები და შეამოწმეთ გაბზარული ხის ზედაპირის სიმტკიცე.

წყარო: აშშ სამომხმარებლო საქონლის უსაფრთხოების კომისია (1997)

საერთაშორისო ინსტრუქციები უსაფრთხოების შესახებ

კანადას, გაერთიანებულ სამეფოს, ავსტრალიას და ამერიკის შეერთებულ შტატებს - ყველას საკუთარი სტანდარტები აქვს სათამაშო მოედნების უსაფრთხოებასთან დაკავშირებით და ევროპის ქვეყნებიც საკუთარ სტანდარტებს შეიმუშავებენ. სათამაშო ალჭურვილობის საერთაშორისო მწარმოებლებს სურთ საერთაშორისო უსაფრთხოების სტანდარტი იმგვარი იყოს, რომ მათ შეეძლოთ მხოლოდ ერთი საერთო უსაფრთხოების სტანდარტის შესაბამისი

აღჭურვილობის წარმოება (სხვადასხვა სტანდარტების შესაბამისი პროდუქციის წარმოების ნაცვლად). ერთიანი სტანდარტების არსებობა ასევე დაეხმარება კომპანიებს საკუთარი აღჭურვილობის გაყიდვაში მსოფლიოს მასშტაბით.

მიუხედავად იმისა, რომ სავარაუდოდ ყველა დაინტერესებულია სათამაშო მოედნის უსაფრთხოებით, საერთაშორისო სტანდარტების მიღებამდე, სათანადოდ უნდა განიხილებოდეს მრავალრიცხოვანი პრობლემები: ადგილობრივი მასალები და ხელმისაწვდომი რესურსები, თამაშის კულტურული როლი და თამაშის გარემო, საზოგადოებრივი ხელოვნება სათამაშო მოედანზე (რაც სავარაუდოდ შეიძლება არ აკმაყოფილებდეს საერთაშორისო სტანდარტებს), ზედამხედველობის ფორმები სხვადასხვა კულტურებში, გეოგრაფია, სავარაუდო ამინდი, და ანთროპომეტრული მახასიათებლები, მაგალითად, გარკვეულ ასაკში ბავშვის სხეულის მიახლოებითი ზომები (მოცემული მოსახლეობისთვის, რომლისთვისაც გამოიყენება სტანდარტი (Wardle, 1999a, 2000b)). მაგალითად, ბრაზილიაში უზარმაზარი პარკებია ქალაქებში, ამინდი გამოირჩევა წვიმებით და უკიდურესი სიცხით. კულტურული ტრადიციებიდან აღსანიშნავია საჯარო ხელოვნება საზოგადოებრივი თავშეყრის ადგილებში, ბავშვები საჯარო სათამაშო მოედნებზე ინდივიდუალური ზედამხედველების (ძიძების) მეთვალყურეობის ქვეშ არიან. ბუნებრივი ნავთობის არარსებობის გამო პლასტმასი ძვირია (Wardle, 1999a). რა თქმა უნდა, ბრაზილიის სათამაშო მოედნებისთვის საჭირო იქნება აშშ-ში, გაერთიანებულ სამეფოში ან ისლანდიაში გამოყენებული სტანდარტებისგან განსხვავებული სტანდარტები.

სათამაშო მოედნების საერთაშორისო და ეროვნული სტანდარტების არარსებობის პირობებში, აშშ-ის სათამაშო მოედნების აღჭურვილობის მწარმოებელი კომპანიები, რომლებიც ბრაზილიაში ფუნქციონირებენ, ასაცოცებელ აღჭურვილობას ამონტაჟებენ უშუალოდ ბეტონზე და სასრიალოებს განათავსებენ თორმეტ ინჩზე ნაკლებ მანძილზე კედლებიდან, რაც აშშ-ის CPSC ინსტრუქციების სერიოზული დარღვევაა და ამერიკის შეერთებულ შტატებში ბევრი დაზიანების მიზეზია (Wardle, 1999b).



სათამაშო მოედნის უსაფრთხოება გლობალური პრობლემა ხდება: კონსულტაცია სათამაშო მოედნებთან დაკავშირებით აზუ დაბიში (არაბეთის გაერთიანებული საემიროები). ბავშვების მიერ უსაფრთხოების თავსაბურავის ტარება შეიძლება ბავშვის სხეულის ამა თუ იმ ნაწილის კონსტრუქციაში მოყოლის მიზეზი გახდეს.

მოვლა-პატრონობა

სათამაშო მოედნების რეგულარული, გულმოდგინე ტექნიკური მომსახურება უსაფრთხოებისთვის კრიტიკულად მნიშვნელოვანია. ტექნიკური მომსახურება გულისხმობს სხვადასხვა საკითხებს დამტვრეული ბოთლის ნამსხვრევების აკრეფიდან და ბილიკების ქვიშისგან და ღორღისგან გაწმენდისაგან, დამტვრეული აღჭურვილობის შეკეთებამდე, საფრთხის შემცველი აღჭურვილობის ამოღებამდე და პოტენციური პრობლემების მუდმივ პროგნოზირებამდე. ბევრი პროგრამა გამოყოფს პირს, რომელიც რეგულარულად ამოწმებს სათამაშო მოედანს წინაწარ შემუშავებული საკონტროლო ჩამონათვალის საშუალებით, მნიშვნელოვანი უზნების მონიტორინგის უზრუნველსაყოფად. ის, თუ რა იქნება შეტანილი საკონტროლო ჩამონათვალში, დამოკიდებულია სათამაშო მოედნის ტიპზე და აღჭურვილობაზე, მაგრამ მასში შეიძლება შედიოდეს: ხის ნაფოტები, მორყეული ლურსმნები ან ჭანჭიკები; გამოშვებული ბოლტები; ღია S კაუჩები; არასაკმარისი ქვიშა, ღორღი ან ხის ნამტვრევები აღჭურვილობის, განსაკუთრებით, საქანელების ქვეშ; დამტვრეული ბოთლები და სხვა ბასრი ობიექტები; მოსაყალი ადგილები; დამტვრეული ბეტონი ან ღია ფუნდამენტი; დაცემის საფრთხე; გახეხილი თოკები; დამტვრეული პლასტმასი ან ხე; ღობეში არსებული

ხვრელები; ჭიშკარი საკეტის გარეშე; დამდგარი წყალი და მიმზიდველი ადგილები მწერების ან გველებისთვის (Wardle, 1996 -2003).

ადრეული ასაკის ყველა პროგრამას და სკოლას უნდა ჰქონდეს ბიუჯეტი სათამაშო მოედნის ტექნიკური მომსახურებისთვის და შესაკეთებლად. ისევე როგორც საკლასო ოთახში არსებულ ინვენტარს სჭირდება შეკეთება და შეცვლა, სათამაშო მოედნის აღჭურვილობას და ზედაპირებს, ლობებს და სათამაშოებსაც სჭირდებათ მსგავსი მზრუნველობა. წარმოუდგენელი და არარეალისტურია დაშვება, რომ სათამაშო მოედანს შეიძლება არ დასჭირდეს ტექნიკური მომსახურება. ასევე, იმისათვის რათა სათამაშო მოედანი ბავშვებისთვის მდიდარი, კომპლექსური, მიმზიდველი ადგილი იყოს მათი ზრდის და თამაშის პროცესში, საჭიროა მოედნების მუდმივი ცვლილება, განახლება და გაუმჯობესება. მოსწავლეები და პერსონალი მათი ინტერესებიდან, სასწავლო თემებიდან და ოჯახის ჩართულობიდან გამომდინარე, შეიძლება იყვნენ მოედნის გამდიდრების და ცვლილების ინიციატორები. ბაღი კარგი მაგალითია სათამაშო მოედნის მუდმივად ცვალებადი ბუნებისა; პროგრამები, რომლებიც იყენებენ სეზონების ბუნებრივ ცვლილებას, ასევე ემხრობიან მოედნის ცვლილების საჭიროებას.

მაგრამ სათამაშო მოედნის ცვლილება ან რაიმეს დამატება სიფრთხილეს საჭიროებს. ზოგჯერ ისეთი მარტივი მოქმედებაც კი, როგორცაა ტილოს გამოყენება სათამაშო მოედანზე მხატვრული ნამუშევრების გასაშრობად ან ღებვის პროექტებისთვის, შეიძლება საფრთხის გამომწვევი იყოს. ლამაზი, მაგრამ შხამიანი ყვავილის დარგვა ბაღში ასევე პოტენციური საფრთხის შემცველია. ამ დილემის გადასაჭრელად ერთ-ერთი მიდგომაა სათამაშო მოედანზე პასუხისმგებლობა მცოდნე ადამიანს დაეკისროს. როდესაც მასწავლებლები, მშობლები და სხვები აუმჯობესებენ, აძლიერებენ ან უბრალოდ იყენებენ სათამაშო მოედანს გაკვეთილების, კონცეფციების და საერთო პროგრამული ამოცანების გასავრცობად, საჭიროა ამ ადამიანთან კონსულტაცია.

ხელმისაწვდომობა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისთვის

შეზღუდული შესაძლებლობის შესახებ ამერიკის შეერთებული შტატების აქტით (ADA) განსაზღვრული წვდომის ინსტრუქციები ამჟამად იწერება სათამაშო მოედნებზე. მაგრამ სამწუხაროდ, ისინი ხშირად არასათანადოდ გამოიყენება. მაგალითად, ერთ-ერთი ავტორი აკვირდებოდა სათამაშო მოედანს, სადაც მთელი ზედაპირი დაფარული იყო ხის ნაფოტებით. მიუხედავად იმისა, რომ ყველა აღჭურვილობა ხელმისაწვდომი იყო, საერთოდ გამორიცხული იყო ბალახი და მყარი ზედაპირები, რამაც დამატებითი პრობლემები შექმნა უსაფრთხოების თვალსაზრისით.

ADA რეკომენდაციები მოითხოვს ახალი ან შეცვლილი სათამაშო მოედნების ხელმისაწვდომობას შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე, კერძოდ ეტლით მოსარგებლე ბავშვებისთვის; მოთხოვნები მნიშვნელოვანწილად შეიძლება შესრულდეს ყველა ალჭურვილობის ერთმანეთთან ბილიკებით (მინიმუმ ხუთი ფუტის სიგანის მქონე) დაკავშირებით და ხისმაგვარი მასალისგან დამზადებული დასაფენის (რასაც CPSC უწოდებს ხელოვნურად შექმნილ ხის ბოჭკოს) ან სხვა აბსორბენტი მასალის გამოყენებით, რომელსაც შეუძლია სამედიცინო ეტლის შეკავება ყველა ალჭურვილობის ქვეშ, საქანელების ჩათვლით. პროგრამების უმეტესობისთვის ალჭურვილობასთან მისასვლელი პანდუსი არ არის საჭირო (გარდამავალი მოდული აკმაყოფილებს ამ მოთხოვნებს). სხვა ზოგადი მითითებები სათამაშო მოედანთან წვდომის უზრუნველსაყოფად შემდეგია (U.S. Access Board, n.d.):

- მიწის დონეზე მიმდინარე თამაშის თითოეული აქტივობიდან ერთის და არა ყველას ხელმისაწვდომობა (დავუშვათ, ერთი სასრილო ან ერთი საქანელა);
- სიმაღლეზე მიმდინარე აქტივობებიდან ორმოცდაათი პროცენტის ხელმისაწვდომობა.
- ზოგიერთი აქტივობა, როგორებიცაა სასწავლო და სათამაშო მექანიზმები (მაგალითად, საჭე და ა.შ.) შეიძლება ხელმისაწვდომი იყოს უბრალოდ მათი გადაადგილებით იმ ზედაპირის დონეზე, რომელზეც ალჭურვილობა დგას.
- სათამაშო მოედნებზე, სადაც გამოყენებულია ხისმაგვარი მასალისგან (ხელოვნურად შექმნილი ხის ბოჭკო) განსხვავებული მასალა, მაგალითად, რეზინის ფილები, საჭიროა, რომ ეს უკანასკნელი გამოიყენებოდეს მხოლოდ ალჭურვილობის ხელმისაწვდომი ნაწილებისთვის.
- დრამატული (როლური) თამაშის ალჭურვილობა (სათამაშო სახლები, დასაჯდომები და მაგიდები და ა.შ.) არ საჭიროებენ ადგილებს დაცემისთვის და ამგვარად შეიძლება მათთან წვდომა უბრალოდ მათი ბილიკებით დაკავშირებით.
- ბალები, ქვიშა და წყლით თამაშის ადგილები და ა.შ. ხელმისაწვდომია მათი მოწყობით ბილიკებზე და ისეთ სიმაღლეზე, რომ შესაძლებელი იყოს სამედიცინო ეტლის დაყენება მის ქვეშ ან გვერდით.
- ბილიკები ხუთი ფუტის სიგანის მაინც უნდა იყოს და არ უნდა ჰქონდეს საფეხურები ან ისეთი უბნები, სადაც შესაძლებელია ეტლის გადაბრუნება.
- ჭიშკრები და კარების სიგანე 32 ინჩი მაინც უნდა იყოს.

მასწავლებლის როლი სათამაშო მოედანზე

ამ წიგნში უკვე გესაუბრეთ ბავშვების თამაშის პროცესში მასწავლებლებისა და მშობლების სპეციფიკურ როლებზე. რა თქმა უნდა, არსებობს წინააღმდეგობრივი შეხედულებები უფროსების ფუნქციის შესახებ ბავშვების თამაშში. ზოგიერთს მიაჩნია, რომ საჭიროა სრული ჩაურევლობა და ბავშვებისთვის თავისუფალი თამაშის შესაძლებლობის მიცემა, ხოლო სხვები თამაშში უფროსების უშუალო ჩართულობას ემხრობიან, რაც, როგორც უკვე განვიხილეთ, აფერხებს თამაშის ბუნებას. ცხადია, უფროსებს მნიშვნელოვანი როლი ენიჭებათ ბავშვების თამაშის მიზნიდან და კომპლექსურ სოციალურ და კოგნიტურ თამაშში ბავშვის მონაწილეობის უნარიდან გამომდინარე. ასევე არსებობს კულტურული

პრობლემები, როგორცაა ჩვენს მიერ უკვე აღწერილი ღია ცის ქვეშ თამაშისას ბავშვების მუდმივი, გაძლიერებული ზედამხედველობის პრაქტიკა.

ჩვილებისთვის/სამ წლამდე ასაკის ბავშვებისთვის განკუთვნილი სათამაშო მოედნები

ჩვილებისთვის/სამ წლამდე ასაკის ბავშვებისთვის განკუთვნილ სათამაშო მოედნებზე მზრუნველის როლი გულისხმობს ბავშვის ხელში აყვანას, რწევას, მისთვის კითხვას და გარემოს შესახებ ბავშვის მიერ დასმულ კითხვებზე პასუხის გაცემას, ასევე, საფენების გამოცვლას, ბავშვების დაცვას მზისგან და მათ დაწყნარებას, როცა დაეცემიან ან რამეს იტყენენ. როცა ერთიდან სამ წლამდე ასაკის ბავშვები იწყებენ ხოხვას და შემდეგ სიარულს, საჭიროა ზრუნვა მათ დასახმარებლად კვლევის და განვითარების პროცესში, მათი უსაფრთხოების დაცვის პარალელურად.

იმის გამო, რომ ჩვილ და ერთიდან სამ წლამდე ასაკის ბავშვებს ყველაფერი პირისკენ მიაქვთ, მათზე მზრუნველ ადამიანს დიდი ყურადღება მართებს. პროგრამები უნდა ითვალისწინებდნენ ჩვილებისა და სამ წლამდე ასაკის ბავშვებისთვის გარეთ რეგულარული სეირნობისა და ხელსაყრელი ამინდის პირობებში თამაშის მნიშვნელობას.

სკოლამდელი საგანმანათლებლო დაწესებულების სათამაშო მოედანი

მასწავლებლებს სკოლამდელ საგანმანათლებლო დაწესებულებაში სულ ცოტა, ოთხი განსხვავებული როლი მაინც აკისრიათ: ზედამხედველობა, დაკვირვება, ირიბი სტრატეგიების შემუშავება და პირდაპირი ჩართულობა.

ზედამხედველობა. მასწავლებლის უპირველესი და ყველაზე მნიშვნელოვანი როლი სკოლამდელ სათამაშო მოედანზე პირდაპირ ზედამხედველობაში მდგომარეობს (Hudson et al., 2000). პირდაპირი ზედამხედველობა გულისხმობს უსაფრთხოების წესების დადგენას, საკუთარი თავის ჩაყენებას პოტენციური საფრთხის პირობებში (საქანელები, სასრიალოები), შესაძლო პრობლემების პროგნოზირებას და სათამაშო მოედანზე პოტენციური პრობლემების შეფასებას (Greenman, 2003). ჩვენთვის ცნობილია, რომ არსებობს სათამაშო მოედანი, სადაც ერთ-ერთი წესია „სირბილი აკრძალულია“; მეორე მოედანზე აკრძალულია უკუსალტოების გაკეთება; მესამე მოედანი კრძალავს ფიზიკურ კონტაქტს ბავშვებს შორის, როგორც აღვნიშნეთ, აგრესიული თამაშის განხილვისას.

დაკვირვება. ბევრი დაიწერა მასწავლებლის, როგორც დამკვირვებლის როლის შესახებ. ჩვენ ეს საკითხი მე-10 თავში საკმაოდ ვრცლად მიმოვიხილეთ. სათამაშო მოედანზე დაკვირვება ამდიდრებს მონაცემებს მასწავლებლისთვის: რამდენად კარგად ფუნქციონირებს მოედანი? საჭიროა თუ არა ახალი და უფრო მეტი გამოწვევების მქონე მასალების დამატება? რამდენად კარგად თამაშობენ ბავშვები ერთად? ბავშვებს, რომლებიც ჩხუბობენ შენობაში, ასევე აქვთ თუ არა პრობლემები გარეთ თამაშის დროს, თუ გარემოს ცვლილება დადებით გავლენას ახდენს მათ თამაშზე? არსებობს თუ არა გარე აქტივობები, რომლითაც ბავშვები გარეთ ხალისობენ

და შეიძლება თუ არა მათი დახვეწა შენობაში გამოსაყენებლად? როგორც მე-10 თავში განვიხილეთ, არსებობს ფორმალური და ნაკლებად ფორმალური მეთოდების დიდი მრავალფეროვნება, რომელთა გამოყენებაც შესაძლებელია დასაკვირვებლად, ინფორმაციის შესაგროვებლად.

ირიბი სტრატეგიები. ამ წიგნში მასწავლებლების და ბავშვებზე მზრუნველი პირების ირიბი სტრატეგიების დიდი მრავალფეროვნება განვიხილეთ. ეს სტრატეგიები ასევე გამოიყენება სათამაშო მოედნების შემთხვევებში და მოიცავს ყველაფერს, დაწყებული გარემოს მოწყობის და მონიტორინგის, სკაფოლდინგისა და მოდელირების აქტივობებით, თამაშში პირდაპირი ჩართულობითა და თამაშის ბოლოს დასუფთავებაში დახმარებით დამთავრებული. ამ პირდაპირ ქცევას ისეთივე მძლავრი ზემოქმედება აქვს ღია ცის ქვეშ სათამაშო მოედანზე წარმოებულ აქტივობებზე, როგორც შენობაში: ეხმარება ბავშვებს განვითარების უახლოესი ზონის ფარგლებში ყველა მიმართულებით, ასევე სათანადო სოციალური და კონფლიქტის გადაწყვეტის უნარების ათვისებაში და გარე აქტივობების მიმართ დადებითი დამოკიდებულების გამომუშავებაში. თამაშის ძირითადი მახასიათებლების გამო, რომლებიც გულისხმობს ბავშვის არჩევანს და აქტივობის მიმართულებას, ირიბი სტრატეგიები ერთ-ერთი საუკეთესო საშუალებაა მასწავლებლისთვის, ბავშვისთვის სათამაშო მოედანზე თამაშში დასახმარებლად.

პირდაპირი სტრატეგიები. მასწავლებლის პირდაპირი სტრატეგიები სათამაშო მოედანზე მოიცავს ჩარევას ზიანის პრევენციის მიზნით, უსაფრთხოების წესების გაძლიერებას და სხვადასხვა გარე აქტივობების სწავლებას ბავშვებისთვის. ეს უკანასკნელი გულისხმობს ისეთი თამაშების სწავლებას, როგორებიცაა „Red Rover“, „საიმონი ამბობს“ და „წითელი შუქი-მწვანე შუქი“; ბავშვებისთვის ჩვენებას, თუ როგორ მოამზადონ და დათესონ ბაღში მცენარეები; და სამხატვრო აქტივობების, საბუნებისმეტყველო პროექტების და ისეთი თამაშების დანერგვას, რომლებიც მოიცავს მათემატიკური პრობლემების გადაწყვეტას. უმეტეს შემთხვევებში ეს პირდაპირი ინტერვენციები მასწავლებლისგან მოითხოვს პირდაპირი ინსტრუქციებიდან უკან დახვევას და უფრო მეტად „ხარაჩოსა“ და მოდელის როლის არჩევას (განვითარების უახლოეს ზონაში ნორმალური პროგრესის შესაბამისად). და ისევ, რადგან თამაშში მოიცავს თავისუფალ არჩევანს და ბავშვების კონტროლს, მასწავლებლებმა თავიდან უნდა აიცილონ ცდუნება აკონტროლონ აქტივობები სკოლამდელი განათლების დაწესებულების სათამაშო მოედანზე.

სასკოლო ასაკის ბავშვებისთვის განკუთვნილი სათამაშო მოედანი

უფროსი ასაკის ბავშვები ნაკლებად მიესალმებიან თამაშში უფროსების პირდაპირ ჩარევას. ისინი თამაშს ასევე ხშირად განიხილავენ უფროსებისგან თავის არიდების საშუალებად, განსაკუთრებით, ტრადიციული დაწყებითი სკოლის პირობებში. სკოლამდელ და სკოლის შემდგომ პროგრამებში და არატრადიციულ სასკოლო გარემოში ძალზე ბევრი შესაძლებლობა არსებობს მასწავლებლებისა და ბავშვებისთვის ერთად სათამაშოდ: კალათბურთი, ფეხბურთი, ერთად მუშაობა ციხესიმაგრის ასაშენებლად ან ერთობლივი ზრუნვა ბაღზე.

დანაჰაზლის სკოლაში, რომელიც ნიუ მექსიკოს ტაოსის ალტერნატიული სკოლაა, ყოველ დასვენებაზე, მთელი სასკოლო წლის განმავლობაში, მასწავლებლები და მოსწავლეები ერთად თამაშობდნენ კაპიტან ჰუკის ხმაურიან თამაშში (Wardle, 1973). სამწუხაროდ, ბევრი საჯარო სკოლის სათამაშო მოედანზე ასრულებს მასწავლებელი უხალისოდ ზედამხედველის როლს, რაც გამოიხატება წესრიგის დაცვასა და ხშირად, თამაშის ზედმეტად მკაცრი წესების შესრულებაში.

ღია ცის ქვეშ თამაშის ადვოკატირება

სათერბის და ფროსტის თანახმად (2002), განათლების მეტისმეტად ბევრი სპეციალისტი, პოლიტიკოსი და მშობელი მიიჩნევს, რომ გარეთ თამაშის შედეგად დრო აკლდება აკადემიურ აქტივობებს. შედეგად, შესვენებები და ფიზიკური განათლება ბევრ სკოლაში შეზღუდულია ან მთლიანად ამოღებულია. ასევე, პროგრამები, რომლებიც აწარმოებენ გარეთ თამაშის პროპაგანდას, ხშირად ფოკუსირებულია კოგნიტური და აკადემიური ჩვევების განვითარებაზე და არა ფიზიკური აქტივობების და სოციალური ურთიერთქმედების ხელშეწყობაზე. ამ პრობლემის უმთავრესი მიზეზია აკადემიური სტანდარტების მიღება განათლების ბევრი სახელმწიფო დეპარტამენტის მიერ, გადასვლა ანგარიშვალდებულებაზე და ბუშის ადმინისტრაციის „არცერთი ბავშვის უყურადღებოდ დატოვების“ ინიციატივაზე.

თუმცა, არსებობს ადამიანების და ორგანიზაციების მზარდი რაოდენობა, რომლებიც ცდილობენ ამ ტენდენციის შემობრუნებას, მათ შორის არიან IPA და IPA USA, ადამიანები C.A.R.E და ურიცხვი ცალკეული მასწავლებელი, პროფესორი, მწერალი და მშობელი.

ბავშვის თამაშის უფლების დაცვის საერთაშორისო ასოციაცია

ბავშვის თამაშის უფლების დაცვის საერთაშორისო ასოციაცია (IPA) 1961 წელს დანიაში დაარსდა როგორც არასამთავრობო ორგანიზაცია, რომელიც სხვა საკითხებთან ერთად „აღიარებს ბავშვის უფლებას დაისვენოს და გაერთოს, ითამაშოს და მონაწილეობა მიიღოს გამაჯანსაღებელ აქტივობებში მისი ასაკის შესაბამისად და თავისუფლად ჩაერთოს კულტურულ ცხოვრებაში და სახელოვნებო საქმიანობაში“ (IPA, 2003 გვ.1). ქვევით წარმოდგენილი ამონარიდი აღებულია ბავშვთა უფლებების დეკლარაციიდან (იხ. ჩანართი 12.5). IPA აქვეყნებს ჟურნალს, „თამაშის უფლებები“ და აწყობს რეგულარულ საერთაშორისო კონფერენციებს. არსებობს ეროვნული IPA ასოციაციების დიდი მრავალფეროვნება, ბავშვის თამაშის უფლების დაცვის ამერიკის ასოციაციის ჩათვლით (IPA აშშ).

ჩანართი 12.5

გაეროს ბავშვის უფლებათა დეკლარაცია

მიღებულია გენერალური ასამბლეის 1959 წლის 20 ნოემბრის 1386 (XIV) რეზოლუციით

„... გენერალური ასამბლეა

აცხადებს ბავშვის უფლებათა ამ დეკლარაციას, რათა ბავშვს ჰქონდეს ბედნიერი ბავშვობა და მან საკუთარი და საზოგადოების კეთილდღეობისათვის გამოიყენოს აქ გაცხადებული ყველა უფლება და თავისუფლება. გენერალური ასამბლეა მოუწოდებს მშობლებს, ორივე სქესის ადამიანებს, ორგანიზაციებს, ადგილობრივი ხელისუფლების ორგანოებსა და ეროვნულ მთავრობებს, აღიარონ და დაიცვან ეს უფლებები საკანონმდებლო და სხვა საშუალებების თანდათანობითი მიღებით ქვემოთ ჩამოთვლილი პრინციპების შესაბამისად:

პრინციპი 1

ბავშვს უნდა ჰქონდეს ამ დეკლარაციით გაცხადებული ყველა უფლება. თითოეული ბავშვი აღჭურვილია ამ უფლებებით მისი ან მისი ოჯახის წევრების კანის ფერის, სქესის, ენის, რელიგიის, პოლიტიკური თუ სხვა მრწამსის, ეროვნული თუ სოციალური წარმოშობის, ქონებრივი, წოდებრივი თუ სხვა მდგომარეობის საფუძველზე რაიმე განსხვავების ან დისკრიმინაციის ან რაიმე გამონაკლისის გარეშე.

პრინციპი 2

ბავშვი ექვემდებარება განსაკუთრებულ დაცვას. საჭიროა საკანონმდებლო და სხვა შესაბამისი გზების მოძიება, რათა ბავშვს მიეცეს შესაძლებლობა და საშუალებები განვითარდეს ფიზიკურად, გონებრივად, მორალურად, სულიერად და სოციალურად ჯანსაღი და მისაღები ფორმით, თავისუფლებისა და პატივისცემის ატმოსფეროში. ამ მიზნით კანონების ამოქმედებისას გათვალისწინებულ უნდა იქნეს ბავშვის საუკეთესო ინტერესები.

პრინციპი 3

ბავშვი დაბადებიდანვე აღჭურვილია სახელისა და ეროვნების ქონის უფლებით.

პრინციპი 4

ბავშვი უნდა იყოს სოციალურად დაცული. მას აქვს ჯანსაღ გარემოში აღზრდისა და განვითარების უფლება; ამ მიზნით, როგორც ბავშვი, ისე დედა უზრუნველყოფილი უნდა იყოს განსაკუთრებული მზრუნველობითა და დაცვით როგორც ბავშვის დაბადებამდე, ისე მისი დაბადების შემდგომ პერიოდში. ბავშვს აქვს სათანადო კვების, საცხოვრებლის, დასვენებისა და სამედიცინო მომსახურების მიღების უფლება.

პრინციპი 5

შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვს, განვითარების ფიზიკურ, კოგნიტურ და სოციალურ სფეროებში, აქვს უფლება, მიიღოს მისი მდგომარეობის შესაბამისი სპეციფიკური ჩარევა, განათლება და მზრუნველობა.

პრინციპი 6

ბავშვი მისი პიროვნების სრული და ჰარმონიული განვითარებისათვის საჭიროებს სიყვარულსა და გაგებას. იგი, რამდენადაც ეს შესაძლებელია, უნდა იზრდებოდეს მშობლების ყურადღებისა და პასუხისმგებლობის ქვეშ და ნებისმიერ შემთხვევაში სიყვარულისა და მორალური და მატერიალური დაცვის ატმოსფეროში; ადრეული ასაკის ბავშვი, განსაკუთრებული გარემოებების გარდა, არ უნდა იქნეს დედისგან დაშორებული. საზოგადოებასა და სახელმწიფო ხელისუფლების ორგანოებს ევალებათ ოჯახისა და საარსებო საშუალებების გარეშე დარჩენილ ბავშვებზე ზრუნვა. სახელმწიფოს მხრიდან სასურველია მრავალშვილიანი ოჯახებისათვის ფინანსური და სხვაგვარი დახმარების აღმოჩენა.

პრინციპი 7

ბავშვს აქვს განათლების მიღების უფლება, რომელიც დაწყებით დონეზე მაინც უნდა იყოს უფასო და სავალდებულო. განათლებამ ხელი უნდა შეუწყოს ბავშვის ზოგადი კულტურის დონის ამაღლებას, თანაბარი შესაძლებლობების პირობებში მისი უნარის, მასში დამოუკიდებელი აზროვნებისა და მორალური და სოციალური პასუხისმგებლობის გრძნობის განვითარებას, რათა იგი აქციოს საზოგადოების სრულფასოვან წევრად. ბავშვის საუკეთესო ინტერესები მის აღზრდასა და განათლებაზე პასუხისმგებელი ყველა პირისათვის სახელმძღვანელო პრინციპია; ეს პასუხისმგებლობა, უპირველეს ყოვლისა, ეკისრებათ მშობლებს.

ბავშვს აქვს თამაშისა და დასვენების უფლება, რომელიც მიმართული უნდა იყოს იმავე მიზნის განხორციელებისაკენ, რომელსაც ისახავს მისი განათლება; საზოგადოებამ და სახელმწიფო ხელისუფლების ორგანოებმა ამ უფლების განხორციელებისაკენ უნდა მიმართონ თავიანთი ძალისხმევა.

პრინციპი 8

ბავშვი ნებისმიერ გარემოებაში პირველი იღებს დაცვასა და დახმარებას.

პრინციპი 9

ბავშვი დაცული უნდა იყოს უგულვებელყოფის, სასტიკი მოპყრობისა და ექსპლუატაციისაგან. იგი არ შეიძლება დაექვემდებაროს რაიმე ფორმის იძულებით დაქირავებულ შრომას.

არ შეიძლება ბავშვის შრომის გამოყენება, სანამ იგი შესაბამის მინიმალურ ასაკს არ მიაღწევს; არ შეიძლება ბავშვის იძულება ან მისთვის ნების დართვა დაიკავოს სამუშაო ადგილი ან ეწეოდეს შრომით საქმიანობას, რომელიც მის ჯანმრთელობაზე ან განათლებაზე უარყოფითად მოქმედებს ან ხელს უშლის მის ფიზიკურ, გონებრივ ან მორალურ განვითარებას.

პრინციპი 10

ბავშვი დაცული უნდა იყოს ისეთი ჩვეულებების გავლენისაგან, რომლებიც აღვივებს რასობრივ, რელიგიურ და სხვა ფორმის დისკრიმინაციას. იგი უნდა იზრდებოდეს ურთიერთგაგების, შემწყნარებლობის, ხალხთა შორის მშვიდობისა და საყოველთაო მშობის სულისკვეთებით, სრული გაცნობიერებით, რომ მისი ენერჯია და ნიჭი ეძღვნება თანამედროვეობის სამსახურს.“

არსებობს შესანიშნავი საბავშვო წიგნი „*ჩემი ცხოვრების მსგავსი ცხოვრება*“, რომელიც გამოქვეყნებულია დანიის და გაეროს ბავშვთა ფონდის მიერ და რომელიც ასახავს ამ დეკლარაციას. ამ წიგნში შესულია მსოფლიოს სხვადასხვა ქვეყნის ბავშვთა ლამაზი ფოტოები.

C.A.R.E ადამიანები

რებეკა ლამფერი მონდომებული ადვოკატია, რომელიც სათავეში ჩაუდგა ეროვნულ ძალისხმევას ჩვენს სკოლებში შესვენების აღსადგენად. 12.6 ჩანართი აღწერს მნიშვნელოვან სამუშაოს, რომელიც რებეკამ და მისმა ჯგუფმა გასწია იმის უზრუნველსაყოფად, რომ ბავშვებს ჰქონოდათ სკოლაში ყოფნისას თავისუფალ, გამაჯანსაღებელ თამაშში მონაწილეობის შესაძლებლობა.

ჩანართი 12.6

შესვენების დამცველი: რებეკა ლამფერი

როდესაც რებეკა ლამფერმა ახალი სახლი შეიძინა დაწყებითი სკოლის მახლობლად, ელოდა, რომ სასკოლო შესვენებების დროს ირგვლივ ბავშვების ამაღლებელი და მხიარული ჟრიაბული იქნებოდა. ნაცვლად ამისა, სკოლაში სამარისებური სიჩუმე იდგა. სიტუაციის შესწავლის შემდეგ მან გაარკვია, რომ რეგიონის ხელმძღვანელობამ მასწავლებლებს ურჩია „გამოენახათ რაიმე უფრო პროდუქტიული აქტივობა ბავშვებისთვის შესვენებების პერიოდში.“

რებეკა ბევრს ფიქრობდა ამ საკითხზე. მან გაარკვია, რომ შესვენებებს, თითქმის მთელი ქვეყნის მასშტაბით, არც სხვა დაწყებით სკოლებში იყენებდნენ. მაგალითად, ატლანტის ოლქის ყველა სკოლა შესვენების საწინააღმდეგო პოზიციას ემხრობოდა და ფლორიდაშიც ბევრი სასკოლო ოლქია, სადაც ოფიციალური უარყოფითი დამოკიდებულებაა შესვენებებთან დაკავშირებით დაწყებით სკოლებში.

ამავე დროს, რებეკამ დაიწყო ფსიქოლოგიის, ბავშვთა განვითარების და განათლების შესწავლა იმის გასარკვევად, ბავშვებს რეალურად სჭირდებათ თამაში თუ არა. 2000 წლის ნოემბერში, დაწყებით სკოლებში შესვენებების ადვოკატების მიზნით, მან ჩამოაყალიბა ორგანიზაცია სახელად „ადამიანები C.A.R.E“ (ვისაც ადევნებს შესვენების საკითხი განათლებაში). „ბავშვებს სჭირდებათ შესვენება აქტივობების დასაბალანსებლად... კვლევა აჩვენებს, რომ ბავშვები, რომლებიც ფიზიკურად აქტიურები არიან დღის განმავლობაში, უკეთესად სწავლობენ“, ამბობს ის. რებეკას სჯერა, რომ ჩვენს წინაშე არსებული ბავშვების სიმსუქნის პრობლემა გამოსაფიხილებელი სიგნალი უნდა იყოს სკოლებისთვის, რათა დაიწყონ ბავშვებისთვის სხვადასხვა ფიზიკური აქტივობების ორგანიზება როგორც შესვენების, ისე ორგანიზებული ფიზიკური განათლების პროგრამების ფარგლებში.

„ადამიანები C.A.R.E“ იძლევა ერთგვარ ინსტრუმენტებს მშობლების და სხვა დამცველების დასახმარებლად ადგილობრივ სკოლებში ამ პრობლემის მოსაგვარებლად. ეს ინსტრუმენტები აერთიანებს კვლევების რეზიუმეს, ქსელთან დაკავშირებულ მინიშნებებს და დადასტურებულ მიდგომებს ცვლილებების განსახორციელებლად.

შედეგები? „საჩუქრებს ვიღებ ისეთი ადამიანებისგან, ვისაც არასოდეს შევხვედრივარ“, ამბობს რებეკა. „ისინი მაძლობას მიხდიან იმისთვის, რასაც ვაკეთებ. მათი უმრავლესობა მეტად პოზიტიური ადამიანია. მასწავლებლები კმაყოფილები არიან, რადგან აღარ უწევთ ფარულად დროის გამონახვა ბავშვების თამაშისა და შესვენებისთვის. ტექსასელი ადვოკატი, მას შემდეგ, რაც ტექსასის შტატმა შეცვალა ზოგიერთი პოლიტიკა აღნიშნულ საკითხთან დაკავშირებით, წერდა - „გმადლობთ, გმადლობთ ... ეს თქვენი გამარჯვებაა!“

რა თქმა უნდა, წინ კიდევ ბევრი სამუშაოა. ზოგიერთი სკოლის ხელმძღვანელს კვლავაც სჯერა, რომ შესვენება დროს ართმევს მნიშვნელოვან აკადემიურ აქტივობებს და მოსწავლეების მზადებას მნიშვნელოვანი ტესტებისთვის; ზოგიერთი მასწავლებელი ჯერ კიდევ ვერ ხედავს თამაშის მნიშვნელობას. ვებგვერდის www.ipausa.org -ის თანახმად, დაწყებითი სკოლების 40%-მა ან გააუქმა შესვენება ან შესვენების გაუქმების პროცესშია.

მაგრამ რონდა კლემენსის თანახმად:

- ვირჯინიის და მიჩიგანის შტატებში ახლა სავალდებულოა ყოველდღიური შესვენება დაწყებით სკოლებში.
- ტექსასის ბევრ სკოლაში დაინერგა ყოველდღიური შესვენებები.
- დაავადებების კონტროლის ცენტრები შეიმუშავებენ სპეციფიკურ რეკომენდაციებს სასკოლო ფიზიკური აქტივობებისთვის.
- პრეზიდენტის ინიციატივა ბავშვების გაჯანსაღებასთან დაკავშირებით, ხელს უწყობს სკოლებში

უფრო მეტი ფიზიკური დატვირთვის შემოღებას.

ჩემი აზრით, ერთ ადამიანსაც შეუძლია არსებული სიტუაციის შეცვლა!

იხ. ინფორმაცია „ადამიანები C.A.R.E-ს“ შესახებ ვებგვერდზე www.ipausa.org

ჯიმ გრინმანი

ჯიმ გრინმანი (2003) მიიჩნევს, რომ პატარებისთვის განკუთვნილი თანამედროვე სათამაშო მოედნები ბავშვებს ართმევს ბუნებასთან ურთიერთობის საშუალებას, ღია სივრცეების კვლევის და ექსპერიმენტირების, დამალვის შესაძლებლობას და რისკს უქმნის ყველა ბავშვის ჩამოყალიბებას მოწიფულ, გაწონასწორებულ, თავისუფალი სამყაროს მოქალაქეებად. „ადამიანების განვითარებას აფერხებს ბუნებასთან ურთიერთობის ფართო გამოცდილების უქონლობა. როგორ შეგვიძლია გავხდეთ გონიერი ან მაღალი სულიერების ადამიანები ჩვენი ეკოსისტემის და მასში ჩვენი ადგილის ცოდნის გარეშე? როგორ შეგვიძლია ვიყოთ მგრძობიარენი გარე სამყაროს და ნივთიერების ცხელი, სურნელოვანი, სრიალა, მდგრადი, გამორჩეული, მაგარი და რბილი, უხეში და გლუვი მდგომარეობის შეუსწავლელად? როგორ შევძლებთ განვივითაროთ თავისუფლების გრძობა ღია სივრცეში სირბილის, ხტუნვის და ცოცვის გარეშე? (Greenman, 2003, p.40)

გრინმანის აზრით, ბავშვზე ზრუნვის და დაწყებითი სკოლების სათამაშო მოედნები ძლიერ კონტროლირებადი სივრცეებია, სადაც ბავშვებს საშუალება აქვთ დახარჯონ ფიზიკური და ემოციური ენერჯია დღის განმავლობაში, დროის ერთ ან ორ მოკლე შუალედში. ეს მდგომარეობა გამოწვეულია მარეგულირებლების, სალიცენზიო საბჭოების, მასწავლებლების და დიზაინერების მიერ, რომლებიც დაინტერესებულნი არიან ზედამხედველობით, წესრიგით, მინიმალური ტექნიკური მომსახურებით და უსაფრთხოებით, რაც ყველა უფროსის წუხილია. გრინმანის თანახმად, გამოსავალია რეფოკუსირება იმაზე, თუ რას უნდა აკეთებდნენ ბავშვები გარეთ, მათ უნდა შეეძლოთ ხტუნვა, სირბილი, დაცემა, დამალვა, გაქცევა, გადაგდება, მტვრევა, შენება, დახევა, ცოცვა, არეულობის შექმნა, წყლის დაქცევა და დასხმა, დასვენება, თხრა, გადაგდება, შეჯიბრი და თავისუფლების შეგრძნების ქონა (Greenman, 2003). პროგრამებმა უნდა გადაწყვიტონ, როგორ მიაღწიონ ყოველივე ამას სათამაშო მოედანზე და აწარმოონ დიალოგი ყველა მონაწილე მხარესთან - მასწავლებლებთან, მშობლებთან, დიზაინერებთან, მარეგულირებლებთან, დაზღვევის წარმომადგენლებთან და სხვებთან, იმ მასშტაბის განსასაზღვრად, რომლითაც ისინი შეძლებენ გარკვეული მოქმედებების შესრულებას. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, გრინმანი მიიჩნევს, რომ მოედნის დიზაინის შექმნა უნდა დაიწყოს იმაზე ფიქრით, თუ რა უნდა აკეთონ ბავშვებმა გარეთ და არა უსაფრთხოების წესებით, ზედამხედველობის სიმარტივით, ტექნიკური მომსახურების შეზღუდვით ან არეულობის თავიდან აცილებით (Greenman, 2003).

რეზიუმე

ღია ცის ქვეშ თამაშის დროს ბავშვების საჭიროებების გათვალისწინება კომპლექსური და პრობლემური ამოცანაა. მხედველობაში უნდა მივიღოთ ფაქტორების მრავალფეროვნება, მათ შორის, პატარების თამაშის საჭიროებები, ზედამხედველობა, უსაფრთხოება და ADA წვდომა. თუმცა, რამდენადაც ჩვენს ბავშვებს ბუნების შესწავლის, სირბილის, კოტრილის, ცოცვის და ქანაობის სულ უფრო ნაკლები შესაძლებლობა აქვთ და რადგან გარეთ თამაში ბავშვობის ნაწილია, ჩვენ უნდა გამოვძებნოთ სხვადასხვა გზები ბავშვებისთვის (ჩვილობიდან რვა წლის ასაკამდე) ღია ცის ქვეშ ხარისხიანი თამაშის უზრუნველსაყოფად. ეს ამოცანა კიდევ უფრო მნიშვნელოვანი ხდება, რამდენადაც ჩვენი ადრეული ასაკის პროგრამები სულ უფრო მეტად არის ფოკუსირებული სწავლების საბაზისო უნარებზე და ადრეულ აკადემიურ მოსწრებაზე.

პროექტები და აქტივობები

1. დააკვირდით ადრეული ასაკის პროგრამას, რომელიც ემსახურება ბავშვებს, ჩვილებს სკოლამდელი დაწესებულების საშუალებით. დააკვირდით მათ სათამაშო მოედნებს და შეაფასეთ ისინი ამ თავში განხილული კრიტერიუმების საფუძველზე.
2. გამოიყენეთ ამ თავში აღწერილი უსაფრთხოების კრიტერიუმები თქვენს მახლობლად არსებული სათამაშო მოედნის შესაფასებლად. ერთნაირია თუ არა ჩვილებისთვის/ერთიდან სამ წლამდე ასაკის ბავშვებისთვის, სკოლამდელი ასაკის ბავშვებისთვის და სასკოლო ასაკის ბავშვებისთვის (ექვსიდან რვა წლამდე) განკუთვნილი სათამაშო მოედნები? რა განასხვავებს მათ?
3. სკოლამდელი ასაკის ბავშვებისთვის განკუთვნილი მოედნები, სადაც მხოლოდ ასაცოცებელი კონსტრუქციებია წარმოდგენილი, არ არის კარგი. უპასუხეთ ამ განცხადებას.
4. განიხილეთ რიჩარდ დატნერის თამაშის კრიტერიუმები.
5. როგორია მასწავლებლის განსხვავებული როლები გარე სათამაშო მოედანზე? როგორ განსაზღვრავს მასწავლებელი მის მიერ შესასრულებელ როლს?
6. ბავშვები, განსაკუთრებით სკოლამდელ ასაკში, უფრო მეტ დროს უთმობენ კონსტრუქციულ თამაშებს, ვიდრე სხვა რომელიმე თამაშს. რა არის ამის მიზეზი? როგორია პროგრამული გზები, რომლითაც შესაძლებელია პროგრამის ფარგლებში ამა თუ იმ თამაშის წახალისება სათამაშო მოედანზე?
7. აიღეთ უჯრედებიანი ქაღალდი ზომით რვა ინჩი თერთმეტ ინჩზე და დააპროექტეთ სათამაშო მოედანი ჩვილებისა და ერთიდან სამ წლამდე ასაკის ბავშვებისთვის, სკოლამდელი ასაკის ან სასკოლო ასაკის (ექვსიდან რვა წლამდე) ბავშვებისთვის. გაითვალისწინეთ ამ თავში განხილული ყველა ასპექტი დიზაინთან დაკავშირებით და უზრუნველყავით ყველა სახის თამაშის გათვალისწინება.

