

მოხსენებები
ადრეული ასაკის ბავშვთა განვითარების საკითხებზე

48

ადრეული ბავშვობის ტრანზიციების კვლევა: ცნებების, თეორიისა და პრაქტიკის მიმოხილვა

პია ვოგლერი, ჯინა კრიველო და მარტინ ვუდჰედი

ფოტო

ბერნარდ ვან ლირის ფონდი

*ყდა: პატარა გოგონა სან სალვადორის ელ კოროს ოლქიდან, ელ სალვადორი. ფოტო: ჯონ სპოლი.
დიზაინი: Valetti, vormgeving en communicatie, The Hague, The Netherlands
რედაქტირება და კორექტირება: Green Ink (www.greenink.co.uk)*

მაისი, 2008 წ.

საავტორო უფლება © 2008წ. ეკუთვნის ბერნარდ ვან ლირის ფონდს, ნიდერლანდები. ბერნარდ ვან ლირის ფონდი მიესალმება წინამდებარე მასალის კანონიერ გამოყენებას. გთხოვთ, ციტირების სათანადო წესების დაცვას. დაუშვებელია წინამდებარე გამოცემის გაყიდვა მოგების მიღების მიზნით.

ავტორების შესახებ

პია ვოგლერი არის „Young Lives“-ის ასისტენტი მკვლევარი და ფილოსოფიის დოქტორობის კანდიდატი ოქსფორდის უნივერსიტეტის საერთაშორისო განვითარების ფაკულტეტზე (QEH). იგი იყო გაეროს ლტოლვილთა უმაღლესი კომისარიატის (UNHCR) კონსულტანტი და ამჟამად მუშაობს სადოქტორო ნაშრომზე ტაილანდში კარენი ბავშვების ყოველდღიური, სეზონური და სიცოცხლის მიმდინარეობის ტრანზიციების შესახებ.

ჯინა კრიველი არის ანთროპოლოგი და „Young Lives“-ის ბავშვთა კვლევის კოორდინატორი ოქსფორდის უნივერსიტეტის საერთაშორისო განვითარების ფაკულტეტის (QEH) ბაზაზე. კვლევის თვალსაზრისით, მისი ინტერესები მოიცავს განვითარებადი ქვეყნების კონტექსტში ბავშვთა მიგრაციის გენდერულ და თაობათა შორის დინამიკასა და ახალგაზრდების ტრანზიციებს.

მარტინ ვუდჰედი არის უნივერსიტეტის „Open University“ ბავშვთა კვლევების პროფესორი და „Young Lives“-ის ბავშვთა კვლევის დირექტორი. მისი კვლევები და პუბლიკაციები შეეხება ისეთ საკითხებს, როგორებიცაა ბავშვთა განვითარება, განათლება და ზრუნვა, ბავშვის უფლებები და შრომა. იგი არის ჟურნალ *Children & Society*-ის თანარედაქტორი, ჟურნალ *Childhood*-ის სარედაქციო საბჭოს წევრი და ჟურნალ *Early Childhood Research*-ის საკონსულტაციო საბჭოს წევრი.

ავტორები არიან Young Lives-ის მკვლევართა გუნდის წევრები - ესაა ეთიოპიაში, ინდოეთში (ანდრა პრადეში), პერუსა და ვიეტნამში ბავშვთა სიღარიბის 15-წლიანი ლონგიტუდური კვლევა, რომელიც მოიცავს რაოდენობრივ და თვისობრივ კვლევებს მომსახურების ხელმისაწვდომობასთან, ტრანზიციებსა და კეთილდღეობასთან დაკავშირებით (იხ. გვ. 24).

ციტირებისთვის

Vogler, P., Crivello, G. and Woodhead, M. (2008წ.) Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice. Working Paper No. 48. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.

ISSN 1383-7907

ISBN 978-90-6195-103-2

შინაარსი

რეზიუმე

შესავალი

თავი 1: განვითარება და ტრანზიცია

თავი 2: ტრანზიციების სტრუქტურა

თავი 3: ტრანზიციები სისტემების შიგნით

თავი 4: ბავშვის მონაწილეობა ტრანზიციებში

დასკვნა

ლექსიკონი: ტრანზიციების კვლევისათვის რელევანტური რამდენიმე ძირითადი ცნება

ბიბლიოგრაფია

რეზიუმე

სიცოცხლის პირველი რვა წლის განმავლობაში ბავშვები მრავალ მნიშვნელოვან ცვლილებას აწყდებიან, - იქნება ეს გარემოს შეცვლა სხვადასხვა სასწავლო ცენტრებსა და სოციალურ ჯგუფებში, თუ როლებისა და მოლოდინების ცვლა. ასეთ დინამიკურ და ცვალებად გარემოზე ადაპტირების უნარი პირდაპირ გავლენას ახდენს გრძელ- და მოკლევადიან პერსპექტივაში, ბავშვის პიროვნებასა და საზოგადოებრივ სტატუსზე. კერძოდ, ბავშვების ცხოვრების ისეთი გარდატეხის პერიოდები, როგორებიცაა საბავშვო ბაღის „დამთავრება“ და დაწყებით სკოლაში გადასვლა, ან ზოგიერთი კულტურისთვის დამახასიათებელი გადასვლის რიტუალები - მნიშვნელოვან გამოწვევას წარმოადგენს და სწავლისა და ზრდის შესაძლებლობას ქმნის განვითარების სხვადასხვა ეტაპზე.

წინამდებარე ნაშრომი მოიცავს ადრეული ბავშვობის ტრანზიციების კვლევაში არსებული ძირითადი პერსპექტივების მიმოხილვას და წარმოაჩენს როგორც აკადემიური და პროფესიონალური კვლევების ძირითად აქცენტებს, ასევე ამ კვლევებში უგულებელყოფილ მნიშვნელოვან საკითხებსა და კვლევის ობიექტ პოპულაციებს. ავტორები იწყებენ თემის ფართო და ინკლუზიური დეფინიციით და კვლევებში გათვალისწინებული და კვლევის საფუძველში ჩადებული ვარაუდების ხაზგასმით მიმოხილავენ ადრეული ბავშვობის ტრანზიციების კვლევის შედეგებს. ისინი აფასებენ კვლევამდე არსებულ განვითარების თეორიის კონცეფციებს და ლოგიკის იმ კონცეფციებს, რომლებიც ტრანზიციების სტრუქტურას განსაზღვრავს. შეფასებულია უფრო თანამედროვე მიდგომები, მათ შორის სისტემების თეორიები და ბავშვების, როგორც ტრანზიციებში აქტიური მონაწილეების როლი.

წინამდებარე მიმოხილვაში მოყვანილი რამდენიმე მაგალითი გვიჩვენებს, როგორ განაპირობებს მულტიდისციპლინური თანამშრომლობა და კულტურულად მგრძობიარე ინტერვენციები როგორც შშობლების, ისე ბავშვების მეტ მონაწილეობას ადრეული ბავშვობის ძირითად ტრანზიციებში. აღნიშნავენ რა ადრეული ასაკის ბავშვთა განათლებისა და ზრუნვის პროგრამათა ადგილობრივ საგანმანათლებლო პრაქტიკებთან ჰარმონიზების საჭიროებას, ავტორები ხაზს უსვამენ ბავშვთათვის პოლიტიკისა და პროგრამების შექმნაში მეტი გამჭვირვალობის მნიშვნელობას, პოტენციურად შემზღვეველი ვარაუდების იდენტიფიცირების მიზნით. ტრანზიციების პერსპექტივების გაფართოებამ და დივერსიფიკაციამ შესაძლოა უფრო მეტად ინტეგრირებული, კულტურულად რელევანტური და უფლებებზე დაფუძნებული ბავშვთა პროგრამები წარმოშვას მთელ მსოფლიოში.

შესავალი

ამჟამად, ტრანზიციები აღიარებულია, როგორც გადამწყვეტი ფაქტორი მცირეწლოვანი ბავშვების გამოცდილებისა და კეთილდღეობისთვის ისევე, როგორც მძლავრი ინტეგრაციული ჩარჩო კვლევისათვის. წინამდებარე მიმოხილვა იკვლევს ძირითად კონცეპტუალურ ინსტრუმენტებს, რომლებიც ნათელს მოჰყენენ ადრეული ბავშვობის ტრანზიციების სხვადასხვა ასპექტებს. მას აქვს ორმაგი ამოცანა: 1) ადრეული ბავშვობის ტრანზიციების ძირითადი პერსპექტივების მიმოხილვა და 2) სამეცნიერო და პროფესიონალურ კვლევებში თეორიული ბაზისის მნიშვნელოვანი ტენდენციების (და ხარვეზების) იდენტიფიკაცია. მიმოხილვის მიგნებები მნიშვნელოვან ტრანზიციების პერსპექტივების გაფართოების მნიშვნელობაზე - ინტეგრირებული და კონტექსტზე მორგებული, ბავშვზე ფოკუსირებული პოლიტიკისა და პროგრამების შემუშავების მიზნით.

წინამდებარე მიმოხილვის უმთავრესი მიზანია, თანადგომა აღმოუჩინოს ბერნარდ ვან ლირის ფონდსა და მის პარტნიორ ორგანიზაციებს, რომლებიც ყველა ღონეს ხმარობენ ბავშვთა საყოველთაო უფლებების კულტურულად მგრძობიარე ფორმით (სათანადო კულტურული ასპექტების გათვალისწინებით) რეალიზების ხელშესაწყობად. მიმოხილვა კონცეფციების, თეორიებისა და პრაქტიკის ურთიერთშეკავშირების საშუალებით, გვთავაზობს საყოველთაოდ ხელმისაწვდომ რესურსს, რომელიც, იმედია, მიმზიდველი იქნება ადრეული ბავშვობის ტრანზიციების სფეროში მომუშავე მკვლევრებისთვისაც და პრაქტიკოსებისთვისაც.

ბავშვის უფლებათა კონვენციის¹ #7 ზოგადი კომენტარის სამუშაო დეფინიციის მიხედვით, „ადრეული ბავშვობა“ ნიშნავს 8 წლის ასაკამდე პერიოდს (Committee on the Rights of the Child, 2005: 2). ადრეულ ასაკში ტრანზიციების კვლევა და პოლიტიკა განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია მცირეწლოვანი ბავშვების უფლებების რეალიზების თვალსაზრისით, ვინაიდან, ზოგადად, სიცოცხლის ეს ფაზა, დაჩქარებული და ინტენსიური ცვლილებების პერიოდად ითვლება. ეს პერიოდი, ჩვეულებრივ, მოიცავს მრავალგვარ სოციალურ, განვითარების (სულ უფრო მეტი ბავშვისთვის) და ინსტიტუციურ ტრანზიციებს, რომელთაგან თითოეული ზემოქმედებს, როგორც ამჟამინდელ კეთილდღეობაზე, ისე გრძელვადიან შედეგებზე.

ტერმინს „ტრანზიციები“ მრავალი მნიშვნელობა აქვს, რომლებიც ერთიან დეფინიციამში მოცული არ არის. წინამდებარე მიმოხილვა ტრანზიციებს ინკლუზიის საწყის წერტილად მოიაზრებს. ჩვენი მიზანია, სხვადასხვა მიდგომა შესაბამის თეორიულ ჩარჩოებში მოვათავსოთ, რათა ხაზი გავუსვათ ბავშვობისა და ბავშვის განვითარების შესახებ არსებულ იმ თეზისებს, რომლებსაც ისინი ეყრდნობა და რომლებიც გათვალისწინებულია მათში.

ერთ-ერთი ზოგადი დეფინიციის მიხედვით, ტრანზიციები არის ის ძირითადი მოვლენები ან/და პროცესები, რომლებსაც ადგილი აქვს სიცოცხლის კონკრეტულ პერიოდებში ან გარდატეხის პერიოდებში. როგორც წესი, ისინი პირდაპირ კავშირშია პიროვნების გარეგნობის, საქმიანობის, სტატუსის, როლებისა და ურთიერთობების ცვლასთან, აგრეთვე, ფიზიკური და სოციალური სივრცის ან/და კონკრეტული კულტურისთვის დამახასიათებელ რწმენა-წარმოდგენებთან, აზროვნებასთან და ჩვეულებებთან შეხების წერტილის ცვლასთან, - განსაკუთრებით, როცა ამ ცვლილებებს გარემოსა და დომინანტი ენის ცვლაც ერთვის. ტრანზიციები ხშირად, შემეცნებითი, სოციალური და ემოციური განხორციელების მიმართ, მნიშვნელოვან ფსიქო-სოციალურ და კულტურულ შემგუებლობასაც მოიცავს, რაც ტრანზიციის

¹ 2005 წელს, ბავშვის უფლებათა კომიტეტის მიერ ადრეული ბავშვობის შესახებ ინფორმაციის ნაკლებობასთან და მცირეწლოვანი ბავშვებზე „ბავშვის უფლებათა კონვენციის“ უფრო ფართო გავლენის შესახებ დისკუსიის აუცილებლობასთან დაკავშირებით გამოთქმული შეშფოთების საფუძველზე შემუშავდა #7 ზოგადი კომენტარი. #7 ზოგადი კომენტარის საშუალებით, კომიტეტი მოგვიწოდებს იმის აღიარებისკენ, რომ მცირეწლოვანი ბავშვები არიან კონვენციით გარანტირებული უფლებების მატარებლები და რომ ადრეული ბავშვობა არის უმნიშვნელოვანესი პერიოდი ამ უფლებების რეალიზაციისთვის.

ბუნებასა და მიზეზებზე, ცალკეული პირის მოწყვლადობაზე ან გამძლეობაზე და ცვლილების ხარისხსა და ხანგრძლივობაზეა დამოკიდებული.

პრაქტიკაში ტრანზიციის ცნებები, ხშირად, ბევრად უფრო დიფერენცირებული და სპეციფიკური ფორმებით გამოიყენება, მაგალითად, ვერტიკალური და ჰორიზონტალური „გადაადგილების“ თვალსაზრისით (Kagan and Neuman, 1998: 366). ვერტიკალური ტრანზიციები შეიძლება გავიგოთ, როგორც ერთი მდგომარეობის ან სტატუსის მეორეთი შეცვლა, რაც ხშირად „ზედა საფეხურზე“ გადასვლას (მაგალითად, საბავშვო ბაღიდან დაწყებით სკოლაში; დაწყებითი სკოლიდან საშუალო სკოლაში და სხვ.) გულისხმობს. # 7 ზოგადი კომენტარი, ისევე, როგორც განათლების სფეროში ჩატარებული კვლევების უმრავლესობა, ძირითადად, ფორმალური განათლების კონტექსტში მომხდარ ვერტიკალურ ცვლილებებს ეხება. მართლაც, სეკულარულ საზოგადოებათა უმრავლესობაში ადრეული ბავშვობის უმნიშვნელოვანესი ტრანზიციები სწორედ საგანმანათლებლო დაწესებულებებს უკავშირდება (Arnold et al., 2007: 2; UNESCO 2006: 14).

განათლების სფეროს მკვლევრებმა სათანადო ყურადღება არ დაუთმეს იმ ნაკლებად ფორმალურ ცვლილებებს, რომლებსაც ინსტიტუციური გარემოს გარეთ აქვთ ადგილი ბავშვის ცხოვრებასა და ყოველდღიურ ყოფაში და რომლებსაც ზოგჯერ „განათლებასთან დაკავშირებული ტრანზიციის პროცესს“ უწოდებენ (Fabian and Dunlop, 2007: 11). მიუხედავად ამისა, ამ, ერთი შეხედვით, „პერიფერიულმა“ ცვლილებებმა შეიძლება მკვეთრად და შეუქცევადად იმოქმედონ ბავშვის გამოცდილებასა თუ არჩევანზე და „ცენტრალური“ როლი ითამაშონ მისი ცხოვრების ტრაექტორიისა და კეთილდღეობის ჩამოყალიბებაში. მართლაც, ცხოვრების მანძილზე მიმდინარე ამ ძირითად სოციალურ ტრანზიციებს, ჩვეულებრივ, ანთროპოლოგები სწავლობდნენ, რომლებიც სულ სხვა პარადიგმაში და, ხშირად, არადასავლურ საზოგადოებებში მუშაობდნენ, სადაც ბავშვის ჩამოყალიბებაში, უკანასკნელ დრომდე, ნაკლებად მონაწილეობდნენ ასაკის შესაფერისი დაწესებულებები და კანონები. სოციალურ ტრანზიციებს არანაკლები მნიშვნელობა აქვს. ისინი უმნიშვნელოვანეს ზღვრულად ითვლება და ხშირად ვან გენეპის მიერ შემოღებული (1960) ტერმინით - „გადასვლის რიტუალად“ მოიხსენიება. ეს ტრანზიციები დამკვიდრებულია ადგილობრივი რწმენების სისტემებში და, როგორც წესი, გამოხატულია რიტუალებში (მაგალითად, წინადაცვეთა, პირველი ზიარება და ა.შ.), რომელიც შეიძლება იყოს, ან არ იყოს ორგანიზებული ფორმალური ინსტიტუციების მიერ (Morrow, 2003: 268).

ჰორიზონტალური ტრანზიციები ყოველდღიურად ხდება და ვერტიკალურ ტრანზიციებზე ნაკლებად გამოკვეთილია. ისინი გულისხმობს ბავშვების (ან ნებისმიერი ადამიანის) რუტინულ გადაადგილებას, სხვადასხვა ცხოვრებისეულ სფეროებსა თუ არეალებს შორის (მაგალითად, სახლიდან სკოლაში, ან ზრუნვის ერთი გარემოდან მეორეში ყოველდღიურ სიარულს). დროთა განმავლობაში, სწორედ ისინი ქმნიან სივრცესა თუ ინსტიტუციებში მიმოსვლის იმ სტრუქტურას, რომელიც მნიშვნელოვან ზეგავლენას ახდენს ბავშვის კეთილდღეობაზე.

ადრეულ კვლევებში ინსტიტუციური ტრანზიციები „ერთდღიან“ მოვლენად მოიაზრებოდა (მაგალითად, პირველი დღე დაწყებით სკოლაში). თუმცა, 1990-იანი წლების ბოლოს, მიდგომა შეიცვალა და სულ უფრო მეტი კვლევა აღიქვამდა ტრანზიციებს, როგორც მრავალშრიან და მრავალწრიან პროცესს, რომელიც მრავალმხრივ, უწყვეტ და არაერთგვაროვან გამოცდილებას მოიცავს (Petriwskyj, Thorpe, Tayler, 2005: 63).

მიუხედავად ამისა, ტრანზიციების კვლევა კვლავაც, მეტწილად, ფოკუსირებულია ევროპის, აშშ-ის, ავსტრალიისა და ახალი ზელანდიის თანამედროვე საგანმანათლებლო დაწესებულებებზე, ხოლო კვლევის ძირითადი ხარვეზები მოდის ტრანზიციის

პრაქტიკებზე ნაკლებად ინდუსტრიალიზებულ კონტექსტებში.

მიმოხილვის დასკვნების განსაჭვრეტად, აუცილებელია მეტი კვლევა იმ საგანმანათლებლო პროგრამების გავლენის შესასწავლად, რომლებიც ითვალისწინებენ და ადაპტირდებიან ბავშვთა მრავალფეროვან ადგილობრივ გარემოსთან. ამავე დროს, ბავშვთა საგანმანათლებლო ტრანზიციების კვლევები სულ უფრო მეტად უსვამენ ხაზს იმის აუცილებლობას, რომ დამყარდეს უფრო მკვეთრი კავშირი სოციალურ-კულტურულ კონტექსტსა და ბავშვთა სასკოლო ტრანზიციის გამოცდილებებს შორის (მაგალითად, Yeboah, 2002).

წინამდებარე მიმოხილვა აანალიზებს, თუ როგორ შეიძლება ტრანზიციების რიგმა კონცეფციებმა და კვლევამ მოახდინოს უფლებებზე დაფუძნებული ადრეული ბავშვობის პოლიტიკისა და პრაქტიკების ინფორმირება. ის აქცენტს აკეთებს არა პოლიტიკისა და პროგრამების შემუშავებაზე, როგორც ასეთზე, არამედ ადრეული ბავშვობის ტრანზიციების ძირითად კონცეფციებზე. ეს მიმოხილვა ბავშვთა კვლევასა და პრაქტიკაში არსებულ მრავალრიცხოვან კონცეფციასა და თეორიაში ორიენტირების სულ უფრო მზარდი საჭიროების საპასუხოდ შემუშავდა:

„ადამიანები ხშირად უგულებელყოფენ თეორიულ ან სუფთა კვლევით მიდგომას, როგორც ბავშვებისთვის უსარგებლოს და „რეალური“ სამყაროსგან მოწყვეტილს. ამგვარი მიდგომა საფუძველშივე მცდარია. კარგი გამოყენებითი კვლევა, უპირველეს ყოვლისა, დამოკიდებულია თეორიულ სამუშაოზე - როგორც კვლევითი პროექტის შემუშავების ეტაპზე, ისე შედეგების ანალიზისასაც“ (Boyden and Ennew, 1997: 10).

გაეროს ბავშვის უფლებათა კომიტეტი ადასტურებს თეორიის მნიშვნელობას ბავშვებთან უფლებებზე დაფუძნებული მუშაობის დროს:

„თეორიასა და ადრეული ბავშვობის კვლევის ემპირიულ მონაცემებს დიდი სარგებლის მოტანა შეუძლია პოლიტიკისა და პრაქტიკის შემუშავებისას, ისევე, როგორც ინიციატივების მონიტორინგისა და შეფასებისთვის და ბავშვთა კეთილდღეობაზე პასუხისმგებელი ყველა პირის განათლებისა და ტრენინგისთვის (UNCRC et al., 2006: 53).

მიმოხილვა

პირველი თავი იწყება განვითარების იმ კონცეფციების მიმოხილვით, რომლებსაც ეყრდნობა ტრანზიციის თემები, კერძოდ კონცეფციები, რომლებიც უკავშირდება ჟან პიაჟესა და სხვა „ეტაპობრივი“ თეორეტიკოსების თეორიებს. მათი იდეები დასაწყისშივეა ხაზგასმული, ვინაიდან ტრანზიციების კვლევების დიდი ნაწილი ეყრდნობა ან რეაგირებს განვითარების ძირითად თეზისებზე. შემდეგ, პირველი თავი გვთავაზობს ადრეული ბავშვობის ტრანზიციების სოციალურ-კულტურულ პერსპექტივებს. ისინი აქცენტს აკეთებენ იმაზე, თუ როგორ სწავლობენ ბავშვები თავის უშუალო სოციალურ-კულტურულ გარემოსთან (მაგალითად, მზრუნველებთან, თანატოლებთან) ურთიერთქმედების გზით. ეს აქცენტი განაგრძობს სოციალური მეცნიერებების რამდენიმე დისციპლინამ და ის სულ უფრო მეტად ირეკლება ადრეული ასაკის ბავშვთა განვითარების პროგრამებში მთელ მსოფლიოში.

მეორე თავი აანალიზებს ტრანზიციების სტრუქტურირების სხვადასხვა გზებს, უთმობს რა ყურადღებას ცვალებად ლოგიკას, რომელიც შეიძლება იქნეს გამოყენებული ადრეული ბავშვობაში ტრანზიციების აღსანიშნავად. ინსტიტუციური გარემო, მზადყოფნის

ბიოლოგიურ კრიტერიუმად ხშირად ასაკს იყენებს. ამისგან განსხვავებით, სოციალურ-კულტურული ტრანზიციები ხშირად აღინიშნება გადასვლის რიტუალებით, რომლებიც მოცემული საზოგადოების კულტურული და ეკონომიკური არგუმენტაციიდან გამომდინარეობს.

ამასთან ერთად, ბავშვები მთელ მსოფლიოში ჰორიზონტალურ ტრანზიციებსაც განიცდიან, როცა ყოველდღიური ცხოვრების სხვადასხვა ასპექტსა და სფეროს ეხებიან.

მესამე თავი განიხილავს ისეთი ტრანზიციების პერსპექტივებს, რომელთა შესახებაც სისტემური თეორიებიდან ვიცით. ისინი სოციალურ-კულტურული მიდგომებისგან იმით განსხვავდება, რომ მეტ აქცენტს აკეთებს პიროვნებებს შორის კავშირებზე, მაკროსოციალურ პროცესებსა და სოციალურ ცვლილებებზე. ეს მიდგომები ხაზს უსვამს კავშირებს ბავშვებს, მათ თემებსა და გლობალურ საზოგადოებებს შორის და ყურადღებას ამახვილებს ისეთი ყოვლისმომცველი პროგრამების მნიშვნელობაზე, რომლებიც შესაძლებლობას აძლევს ბავშვებს, კრიტიკულად მოეკიდონ ცვალებადი გარემოს მოთხოვნებს.

მეოთხე თავი ფოკუსირებულია ბავშვთა აქტიურ როლებზე ტრანზიციისას მათი გამოცდილებების ფორმირებაში, განსაკუთრებულ აქცენტს აკეთებს თანატოლთა ჯგუფური ურთიერთობების მნიშვნელობაზე, როგორც ტრანზიციებზე გავლენის მომხდენ ფაქტორზე. ეს ნაწილი ანალიზებს კვლევის მეთოდებს, რომლებიც, სავარაუდოდ, შესაძლებელს გახდის ამ სფეროში კვლევებსა და პროგრამების შემუშავებაში ბავშვთა მონაწილეობის უფლების რეალიზებას.

დასკვნითი თავი განიხილავს წინამდებარე მიმოხილვის მიგნებებს, ხაზს უსვამს რა კვლევის მნიშვნელოვან ძლიერ მხარეებს და სხვადასხვა მიდგომის ხარვეზებს, რასაც თან მოსდევს ნაშრომში განხილული ტრანზიციის ძირითადი ცნებების ლექსიკონი.

თავი 1: განვითარება და ტრანზიცია

ტრანზიციის კონცეპტუალიზაციები თითქმის ყოველთვის უცვლელად ეყრდნობა ბავშვის განვითარების თეორიებს და, აგრეთვე, მეტწილად ინფორმირებულია განვითარების ფსიქოლოგიით. განვითარება არის ადრეული ბავშვობის პოლიტიკისა და პრაქტიკის საბაზისო კონცეფცია და ამასთან, იგი არსებითია ბავშვთა უფლებების რეალიზებისთვის. გაეროს ბავშვის უფლებათა კონვენცია მნიშვნელოვანწილად ეფუძნება განვითარების კონცეფციას, როგორც მატერიალურ უფლებას (მუხლი 6) და როგორც სტანდარტს, რომლითაც ბავშვები დაცულნი უნდა იყვნენ მათგან გამოცდილებებისაგან (მაგალითად, მუხლი 32) (Woodhead, 2005). განვითარების თეორიები აუცილებლად შეეხება ტრანზიციის კონცეფციებს, თუნდაც არა პირდაპირ. განვითარება გულისხმობს ინდივიდუალური ზრდის პროცესებს, ცვლილებას და ტრანსფორმაციას და ხშირად კონცეპტუალიზებულია ასაკობრივი ეტაპების მიმდინარეობაში გადანაცვლების თვალსაზრისით.

ამავდროულად, „განვითარება“ ძალზე ფართო ცნებაა, რომელიც უშვებს მრავალ თეორიულ ინტერპრეტაციას, ხოლო თითოეული თეორია გთავაზობს პიროვნული ტრანზიციების განსხვავებულ გაგებას. ჩვენ დავიწყებთ ჟან პიაჟეს „კონსტრუქტივიზმის თეორიის“ ზოგიერთი მახასიათებლის მოკლე შეჯამებით, რომელიც ყველაზე გავლენიანი იყო ადამიანის განვითარების ეტაპების დამუშავების თვალსაზრისით. სხვა აღსანიშნავი ეტაპობრივი თეორეტიკოსები არიან ლოურენს კოლბერგი (მორალური განვითარების შესახებ, 1981 წ.) და ერიკ ერიკსონი (პიროვნული და სოციალური განვითარების შესახებ, 1950 წ.)

განვითარების ეტაპები, როგორც ტრანზიციები

განვითარების ეტაპების თეორია გაჯერებულია პიაჟეს იდეებით, განსაკუთრებით იმიტომ, რომ ეს იდეები ენთუზიაზმით აიტაცეს განათლების თეორეტიკოსებმა და სასწავლო გეგმების შემდგენლებმა. ზოგადად, ადრეული ასაკის ბავშვთა განვითარება განიხილება, როგორც პროგრესული ტრანსფორმაციების (ან ეტაპების) ბუნებრივი და საყოველთაო პროცესი ბავშვის ფიზიკურ, ფსიქიკურ, შემეცნებით, სოციალურ-ემოციურ და მორალურ კომპეტენციებში. ეს ტრანსფორმაციები სტიმულირებულია მომწიფების პროცესებს შორის ინტერაქციით და ბავშვების მიერ თავიანთი გამოცდილებების პროგრესული სტრუქტურირებითა და რესტრუქტურალიზაციით, როდესაც ისინი ეტაპობრივად იძენენ აზროვნებისა და მსჯელობის უფრო დახვეწილ უნარებს. ეტაპობრივი თეორეტიკოსები, როგორც წესი, ხელმძღვანელობდნენ იმ ჰიპოთეზით, რომ ეტაპების თანმიმდევრობა უცვლელი და საყოველთაოა, რამაც გასული საუკუნის 60-იან და 70-იან წლებში გამოიწვია ფართომასშტაბიანი კულტურათაშორისი კვლევა პიაჟეს ამოცანებში ბავშვების უნარების სხვადასხვა კულტურულ გარემოში შედარების მიზნით. პიაჟემ (1978) ივარაუდა, რომ ეს ფსიქოლოგიური ეტაპები ბალანსის დამყარების პროცესითაა სტიმულირებული. მან აღნიშნა, რომ ბავშვები ავითარებენ სქემებს სამყაროს მათეული გაგების წარმოსახვის მიზნით და ცდილობენ გარესამყაროს ამ სქემებთან მისადაგებას მანამ, სანამ გარეშე წინააღმდეგობები სამყაროს აღქმის შეცვლასა და გაწონასწორებას არ აიძულებს (Lourenco and Machado, 1996: 149). ბავშვის განვითარების აღქმა, როგორც ჩვილობის სტადიიდან მოწიფულობის სტადიამდე ფსიქოლოგიური ტრანსფორმირება, გულისხმობს, რომ ეს სტადიები იძენს ორიენტირის ფუნქციას ოპტიმალური დროის შესარჩევად - ვთქვათ, ბავშვის სკოლამდელ დაწესებულებაში მისაყვანად, ან არაფორმალური სწავლებიდან ფორმალურ სასწავლო პროგრამაზე გადასასვლელად.

მეოცე საუკუნის განმავლობაში მოხდა პიაჟეს ადრეული ჩანაწერების, ნაშრომებისა და ლექციების ნაწილის მსოფლიოს მასშტაბით პოპულარიზაცია. პიაჟეს თეორიის ეს გაბნეული

ვერსია ხშირად მოკლებული იყო ორიგინალური ნაშრომის სინატიფესა და კომპლექსურობას. თუმცა, სწორედ ამ თეორიის გამარტივებული ვერსიები მოხვდა კეთილდღეობისა და განათლების პროგრამების, აგრეთვე, ბავშვთა საკითხებთან დაკავშირებული კანონმდებლობის ძირითად ჩარჩოში (Boyden, 1997: 197). მაგალითად, სწავლისათვის ბავშვთა მზაობის ან/და სკოლისათვის მზაობის კონცეფციისა და შეფასების გარშემო მიმდინარე დებატები განვითარების იდეებითაა გაჯერებული. ამასთან, ეს დებატები ზეგავლენას ახდენს მოსაზრებებზე წარმატებული ტრანზიციებისთვის ბავშვის მზაობის შესახებ. მზაობის ცნება სასწავლო ლიტერატურაში 1920-იან წლებში გამოჩნდა. განვითარების სპეციალისტების თვალსაზრისით, სწავლისთვის მზაობა მიიჩნეოდა განვითარების დონედ, რომელზეც ინდივიდს აქვს უნარი ისწავლოს კონკრეტული მასალა - ჩვეულებრივ, ესაა ასაკი რომელშიც ინდივიდთა საშუალო ჯგუფი იძენს რაიმე სპეციფიკურ უნარს (Good, 1973). ამისგან განსხვავებით, სკოლისთვის მზაობა უფრო მკაფიოდ განსაზღვრული კონცეფციაა და კონკრეტულ შემეცნებით და ენობრივ უნარებს მოიცავს. აკადემიური მოსწრების გარდა, სკოლისთვის მზაობა, ჩვეულებრივ, გულისხმობს ფიზიკური, ინტელექტუალური და სოციალური განვითარების სტანდარტებსაც, რომლებიც საკმარისად მიიჩნევა იმისათვის, რომ ბავშვებმა შეძლონ სასკოლო მოთხოვნების შესრულება (Scott-Little et al., 2006). ადრეული ასაკის ბავშვთა პროგრამების განვითარების თვალსაზრისით, შესაფერისი პრაქტიკების ადრეული სპეციფიკაციებიც, მნიშვნელოვანწილად, ეტაპებზე დაფუძნებულ თეორიებს ეყრდნობოდა (მაგალითად, Bredekamp, 1987).

განვითარების იდეების ზეგავლენის სათანადოდ არშეფასება შეუძლებელია: „განვითარების ფსიქოლოგია შეიძლება განვიხილოთ, როგორც მსჯელობა, რომელსაც არა მხოლოდ წვლილი შეაქვს ბავშვების ჩვენეული აღქმის ფორმირებასა და ბავშვთა საჭიროებების ჩვენეულ გაგებაში, არამედ, აგრეთვე ბავშვობის მთლიანი ლანდშაფტის ფორმირებასა და აგებულებაში” (Dahlberg, Moss, and Pence 1999: 36). მაგალითად, განვითარების პარადიგმაში მცირეწლოვანი ბავშვების საჭიროებებისა და სერვისების გარშემო მიმდინარე დისკუსიებში ბავშვები იშვიათად აღიქმებოდნენ უფლებების მატარებებელ ინდივიდებად, რომელთაც საკუთარი მოსაზრებები და პერსპექტივები გააჩნიათ. სამაგიეროდ, მცირეწლოვანი ბავშვები ხშირად მიიჩნეოდნენ კეთილმოსურნეობის ობიექტებად და ზრუნვის პასიურ მიმღებებად (UNCRC et al., 2006: 31-32).

მიუხედავად იმისა, რომ განვითარების ეტაპების თეორიები მრავალი ათწლეულის მანძილზე ბავშვთა ტრანზიციების გაცნობიერების დომინანტ ჩარჩოს წარმოადგენდნენ, განსაკუთრებით პროგრესულ, ბავშვზე ორიენტირებულ განათლების დარგის სპეციალისტებს შორის, სხვადასხვა სოციალურ მეცნიერებებში კვლევებისა და თეორიის მზარდმა ერთობლიობამ ხელი შეუწყო გარდატეხას ბავშვებისა და ბავშვობის აკადემიურ აღქმაში. ეტაპების თეორიის ერთი უმნიშვნელოვანესი ალტერნატივა თავად განვითარების ფსიქოლოგიაზე დაყრდნობით, ლევ ვიგოტსკის იდეებზე აღმოცენდა (მაგალითად, Rogoff, 2003). თეორიის კიდევ ერთი საგულისხმო მიმართულება წარმოიშვა ახალი სოციოლოგიიდან, რომელმაც თავად განვითარების პარადიგმის კრიტიკა გამოიწვია (მაგალითად, Qvortrup 1994, James and Prout 1997, Woodhead, in press). კრიტიკა უმთავრესად შეეხებოდა ბავშვების „მომავალ“ ადამიანებად პოზიციონირებას, ნაცვლად იმისა, რომ ისინი „ადამიანებად“, ანუ დაბადების წუთიდან საზოგადოების კომპეტენტურ და აქტიურ წევრებად ჩაითვალოს (შეაჯამა Uprichard, 2008). ბავშვის უფლებათა კომიტეტის #7 ზოგადი კომენტარი ითვალისწინებს კვლევების ამ მზარდ ერთობლიობას და აღიარებს, რომ ამჟამად მეტი რამაა ცნობილი ჩვილებისა და მცირეწლოვანი ბავშვების უნარებისა თუ განვითარების შესახებ, ვიდრე 1980-იან წლებში, როდესაც სამუშაო ჯგუფმა კონცენცია შეიმუშავა:

„უკანასკნელ ათწლეულებში ჩატარებულმა კვლევებმა უდავოდ დაადასტურა, რომ ბავშვები

ადრეული ასაკიდან არიან უსაზღვრო ცნობისმოყვარეობის მქონე მკვლევრები, რომ ისინი იღებენ გონიერ გადაწყვეტილებებს და არიან სოციალური აქტორები. თითოეულ მათგანს აქვს უნიკალური მიზნები, ინტერესები და გრძნობებისა და განზრახვების გამოხატვის ფორმები” (Doek, Krappmann and Lee, 2006: 32).

სოციალურ საქმიანობებში ბავშვთა აქტიური მონაწილეობის ეს ახლებური გაგება მოითხოვს ბავშვის განვითარების მიმართ ახალ მიდგომას, რომელიც ხაზს გაუსვამს განვითარების გზების მრავალფეროვნებას და ბავშვების როლს თავიანთ განვითარებაზე ზემოქმედებაში (Estep, 2002: 143).

ტრანზიციები, როგორც სოციალურ-კულტურული შემეცნების პროცესები

სოციალურ-კულტურული შემეცნება გულისხმობს იმ განსხვავებულ გზებს, რომლითაც მზრუნველები და თემები საშუალებას აძლევენ ბავშვებს, გაიწაფონ კულტურულად აღიარებულ და დაფასებულ ქცევაში. მაშინ, როდესაც სოციალურ-კულტურული შემეცნების პროცესი ყველგან არსებობს, შემეცნების ამ პროცესების მიზნები განსხვავდება თემებისა და ისტორიული პერიოდების მიხედვით. ეს პერსპექტივა არ უარყოფს მომწიფების უნივერსალური პროცესის მნიშვნელობას, თუმცა მოითხოვს ეთნოთეორიების² და იმ კონტექსტების მნიშვნელობის უფრო სიღრმისეულ შესწავლას, რომლებიც ბავშვთა ტრანზიციებსა და გადასვლის რიტუალებს განაპირობებს.

როგორც ზემოთ აღინიშნა, ამ მიდგომის საწყისები, ნაწილობრივ, სოციალური კონსტრუქტივიზმის (ან სოციალურ-კულტურულ) პერსპექტივებში მოიძებნება (Woodhead, 1998). ვიგოტსკისეული თეორია სოციალური ინტერაქციის მნიშვნელობაზე ყურადღების გამახვილებით გამოყოფა განვითარების ტრადიციულ ფსიქოლოგიას. ის ხაზს უსვამს ქმედებას, და არა ინდივიდს, როგორც ანალიზის ძირითად ერთეულს. ბავშვის განვითარების ეს უფრო დინამიკური ხედვა ტრანზიციების მიმართებით აღქმას გვთავაზობს. ამ თვალსაზრისით, ბავშვები აქტიურად მონაწილეობენ თავიანთი ტრანზიციული გამოცდილებების დროისა და ხარისხის განსაზღვრაში. ვიგოტსკისეულ სოციალურ-კულტურულ ფსიქოლოგიას ის უპირატესობა აქვს, რომ მისი თვალსაზრისით ბავშვობის ყველა ასპექტი სოციალური, კულტურული და ეკონომიკური პროცესებითაა ფორმირებული. ეს, აგრეთვე, ვრცელდება ბავშვის გარემოზე, იქნება ეს შინ, ფერმაში, თუ სკოლამდელ დაწესებულებაში (Woodhead, 1999a: 9).

პიაჟეს მსგავსად, ვიგოტსკი ბავშვებს მიიჩნევდა აქტიურ მოქმედ პირებად თავიანთ გარემოში, რომლებიც ურთიერთობენ გარემო სამყაროსთან და გარკვეული გაგებით, თავადვე ქმნიან საკუთარი განვითარების გარემოებებს. თუმცა ეს ორი თეორეტიკოსი ერთმანეთს არ ეთანხმება ვიგოტსკის მიერ სწავლასა და განვითარებაში კულტურული და სოციალური პროცესების როლზე გაკეთებულ აქცენტთან დაკავშირებით. ვიგოტსკის სწავლის პროცესი ესმის, როგორც პროცესი, რომელიც იწვევს განვითარებას. ამ თვალსაზრისით, იგი ამკარად არ ეთანხმება პიაჟეს მიდგომას, რომელიც ხაზს უსვამს, რომ სწავლისათვის განვითარების კონკრეტული ეტაპის მიღწევა აუცილებელი (Feldman and Fowler, 197: 1999). სწავლასა და განათლებას შორის ტრანზიციის, ეგრეთ წოდებულ, „პროქსიმალური განვითარების ზონაში“ ხორციელდება (Vygotsky, 1978), რაც გულისხმობს მანძილს ყველაზე რთული ამოცანიდან, რომელიც ბავშვს შეუძლია დახმარების გარეშე შეასრულოს იმ ყველაზე რთულ ამოცანამდე, რომელსაც ბავშვი

² ეთნოთეორიები წარმოადგენს ემიკურ ხედვებს და რწმენა-წარმოდგენებს იმის შესახებ, თუ რა ქმედებები ბავშვებისთვის მიზანშეწონილი და როგორ ექცევა ეს ქმედებები სოციალური პრაქტიკების უფრო ფართო სპექტრში. საინტერესოა, რომ ის, რაც ბავშვის აღზრდის პრაქტიკაში სხვადასხვა ეთნოგრაფიიდან გაჟონავს, სხვა არაფერია, თუ არა კულტურათაშორის ეთნოთეორიებში მსგავსებების არსებობა ადამიანის სიცოცხლის ციკლში ბავშვების პოზიციასთან და ახალგაზრდობის პერიოდის ტრანზიციასთან მიმართებულ ეტაპებთან დაკავშირებით. ამავდროულად, ეს კვლევა ხაზს უსვამს მრავალფეროვნების მაღალ ხარისხს განვითარების მიზნებისა და სოციალიზაციის სტრატეგიების თვალსაზრისით (Boyden, Ling and Myers, 1998: 32-35).

სხვისი დახმარებით ასრულებს. ამგვარად, ბავშვები სწორედ მასწავლებლების, უფროსებისა და უფრო გაწაფული თანატოლების მითითებებით სწავლობენ და ვითარდებიან.

ვიგოტსკის შემდგომმა მკვლევრებმა განავითარეს „ხარაჩოების“ იდეა იმ დახმარების აღსანიშნავად, რომელსაც ბავშვები თავიანთი თანატოლებისა და მასწავლებლებისგან იღებენ განვითარების ახალი მიზნების მიღწევისას (Wood et al., 1976). ბავშვისთვის ხარაჩოების ასაგებად, მშობლები, მასწავლებლები და თანატოლები ცოდნისა და პრაქტიკული პროგრამის გადასაცემად ინსტრუმენტებსა და ნიშნებს იყენებენ. განვითარების მიზნები ისევე, როგორც მედიაციის ინსტრუმენტები კულტურულად განპირობებულია (Estep, 2002: 152; Mooney, 2000: 83–84). ამის მსგავსად, კულტურულ საქმიანობაში „მართული მონაწილეობის“ ცნება ხაზს უსვამს იმას, თუ როგორ შეუძლიათ ბავშვებს ისწავლონ აზროვნება და განავითარონ ახალი უნარები და პრობლემების გადაჭრის მიმართ უფრო მომწიფებული მიდგომები მეტად გაწაფული თანატოლების, და-ძმებისა თუ უფროსების მითითებებით (Rogoff et al., 1998: 227).

ტრანზიციები შეგვიძლია გავიგოთ, როგორც სოციალურ-კულტურული შემეცნების პროცესის ძირითადი მომენტები, რომელთა საშუალებითაც ბავშვები ცვლიან თავიანთ ქცევას იმ ახალი ხედვის შესაბამისად, რომელიც მათ გარემოსთან სოციალური ურთიერთქმედების შედეგად მიიღეს.

წინამდებარე თავში გაანალიზებულია ის ჩარჩოები, რომლებიც ეყრდნობა გარკვეულ სოციალურ-კულტურულ თეორიას, კერძოდ „განვითარების ნიშას“ (Super and Harkness, 1986) და „მართულ მონაწილეობას“ (Rogoff, 1990). ეს ნაწილი სრულდება თაობათაშორისი გავლენების მნიშვნელობის განხილვით.

განვითარების ნიშა

„განვითარების ნიშის“ იდეა გულისხმობს: 1) ბავშვზე მზრუნველის რწმენა-წარმოდგენების სისტემებს (ეთნოთეორიებს) 2) მატერიალურ პირობებს, განსაკუთრებით კი, ბავშვის აღზრდისთვის განკუთვნილ სივრცეს და 3) ბავშვის აღზრდის მოქმედ პრაქტიკებს. ამ მოდელის ცენტრში ყოველი ცალკეული ბავშვი ფიგურირებს (Super and Harkness, 1986: 552). მიუხედავად იმისა, რომ ეს მოდელი ოჯახსა და ბავშვზეა ორიენტირებული,³ ის არ უღრმავდება უფრო ფართო სოციალურ შედეგებს (ეკოლოგიური მოდელებისაგან განსხვავებით, იხ. ქვემოთ). განვითარების ნიშის სამი ქვესისტემა გვიჩვენებს, როგორ ყალიბდება ბავშვის სამყარო და როგორ უკავშირდება უფრო ფართო კულტურულ გარემოს. ამ თვალსაზრისით, ბავშვებს საკუთარი მოლოდინებისა და აღზრდელებთან ურთიერთქმედების საშუალებით მნიშვნელოვანი წვლილი შეაქვთ თავიანთი განვითარების ნიშების ფორმირებაში.

„განვითარების ნიშის“ მიდგომა უმეტესად გამოიყენებოდა ადრეული ასაკის ბავშვთა აღზრდის პრაქტიკების შესასწავლად ადგილობრივ რწმენა-წარმოდგენებთან და წეს-ჩვეულებებთან მიმართებაში - მაგალითად, ასე იყო ლივანის მიერ (Le Vine et al., 1994) კენიაში გუსის ეროვნების წარმომადგენელთა კვლევისას. ლივანი მოგვითხრობს, რომ შობადობისა და სიკვდილიანობის ტრადიციულად მაღალი მაჩვენებლების გამო, უდიდესი მნიშვნელობა ენიჭება ადრეულ ასაკში ზრუნვას ახლო ფიზიკური კონტაქტით და მოთხოვნას, რომ ბავშვი იკვებებოდეს და ეძინოს დედასთან ახლოს. ეს მზრუნველობითი სტილი არ მოიცავდა ბავშვების ხშირ სტიმულაციას თამაშით; დედები გულგრილები რჩებოდნენ შვილების მიმართ და ცოტას ურთიერთობდნენ მათთან. ამავდროულად, დიდი ოჯახის მართვა, ისევე, როგორც მიწის დამუშავება ზეწოლას

³ ბავშვი სხვა კონცეპტუალური მოდელების ანალიზის ყურადღების ცენტრშიც ექცევა. მაგალითად, მიუხედავად იმისა, რომ ბრონფენბრენერის ეკოლოგიური სისტემის თეორია უფრო მეტად ფოკუსირებულია სოციალურ შეზღუდვებზე, ვიდრე განვითარების ნიშის მიდგომა, „ბავშვი“ ანალიზის ყურადღების ცენტრში რჩება.

ახდენს დედაზე, როგორც მზრუნველზე, რომელსაც მნიშვნელოვანი დახმარება სჭირდება ბავშვების მხრიდან. ჩვილს ზრუნვისთვის მიანდობენ უფროს და-ძმას და 3 წლის ასაკისთვის, ბავშვისგან უკვე მოელიან კიდევ მცირე საოჯახო საქმეების შესრულებას.

ამ საზოგადოებაში დამკვიდრებულია უფროსების პატივისცემა, მათი მითითებების მორჩილება და ბავშვის ზომიერი ქება (LeVine et al.). ლევინი გუსიის ტომის ბავშვის გარემოს ადარებს ბავშვის გარემოს ბოსტონში, სადაც გადარჩენა, პრაქტიკულად, გარანტირებულია და სადაც ურთიერთობები ურთიერთსიყვარულით და გულისხმიერებით გამოირჩევა. აქ ბავშვები უზრუნველყოფილნი არიან დიდი ფსიქოლოგიური სივრცით, არსებობს საკუთარი ინდივიდუალურობის დამტკიცების სტიმული, და დაშვებულია უთანხმოებები, რისი ზომიერი რაოდენობით გამოვლინებაც ჯანსაღი განვითარების ნიშნად მიიჩნევა (შეაჯამა Woodhead, 1998). ადრეული ბავშვობის ეს უაღრესად განსხვავებული ნიშები, თავისთავად, ძალზე მნიშვნელოვანია, თუმცა, ამასთან ერთად, ისინი სრულიად განსხვავებულად ზემოქმედებენ იმ ტრანზიციებზე, რომლებიც ბავშვებმა შეიძლება განახორციელონ სხვადასხვა გარემოსა თუ კონტექსტში - მიგრაციის დროს, სკოლის დაწყებისას, თუ სხვა; ეს ახალი გარემო წარმოადგენს განვითარების სრულიად განსხვავებულ ნიშას, რომელიც განსხვავებული ღირებულებებით, მიზნებითა და მოლოდინებით იმართება.

მაგალითი: დააჩქარე (GEAR UP)

ინსტიტუციებს შორის ფორმალურ ტრანზიციებთან მიმართებაში, განვითარების ნიშის მიდგომა მოუწოდებს მკვლევარებს, გააანალიზონ გარემო, წეს-ჩვეულებები და ეთნოთეორიები, როგორც სახლში, ისე სასწავლო დაწესებულებაში ზრუნვის კონტექსტში, რათა ფარდა ახადონ ამ არეალს შორის არსებულ კულტურულ განსხვავებებს. მაგალითად, ჰარკნესმა და მისმა კოლეგებმა (2005) ეს კონცეფცია გამოიყენეს ჰარტფორდში (კონექტიკუტის შტატი, ამერიკის შეერთებული შტატები) ქალაქის ცენტრში მცხოვრები ბავშვების მარშრუტებისა და სახლსა და სკოლას შორის ტრანზიციების გამოსაკვლევად. ეს მკვლევრები 1999 წლიდან აკვირდებოდნენ მე-6 და მე-7 კლასელი ბავშვების ორ კოჰორტას ბაგა-ბალიდან სკოლის მე-8 კლასამდე. ეს სკოლა მონაწილეობდა კონექტიკუტის უნივერსიტეტის პროექტში „GEAR UP“, რომელიც წარმოადგენდა ფედერალურ დონეზე დაფინანსებულ პროექტს და რომლის მიზანიც იყო, დახმარებოდა ბავშვებს საშუალო სკოლის დამთავრებასა და სწავლის გაგრძელებაში. ინტერვენციის დროისათვის, მოსწავლეთა 64% ლათინო-ამერიკელი, 22% აფრო-ამერიკელი, ხოლო დანარჩენები თეთრკანიანები, აზიელები ან ამერიკის მკვიდრი მოსახლეობის წარმომადგენლები იყვნენ. მოსწავლეთა 67% ინგლისურენოვანი ოჯახიდან იყო (Harkness et al., 2005: 341-342).

თავდაპირველად, მკვლევრები შინ ვიზიტებისა და გასაუბრებების გზით გაეცნენ პროექტში მონაწილე ოჯახებს, რისი საშუალებითაც განისაზღვრა ბავშვების კულტურული და საგანმანათლებლო მონაცემების, მშობლების საზრუნავისა და სასწავლო პროცესში მათი მონაწილეობის თვისობრივი და რაოდენობრივი ინდიკატორები. ბავშვების ოჯახური და სასკოლო განვითარების ნიშების შესწავლამ გვიჩვენა, რომ მოსწავლეები ამ ორ სფეროს შორის უწყვეტობის მნიშვნელოვან ნაკლებობას განიცდიდნენ.

ამ საწყისი შეფასებების შემდეგ, მკვლევრებმა განვითარების ნიშის ჩარჩოზე დაფუძნებული ინტერვენციები შემოგვთავაზეს. ვინაიდან ეს ჩარჩო აქცენტს აკეთებს ბავშვებზე თავიანთი ოჯახების შიგნით, ივარაუდება, რომ ნებისმიერი ინტერვენცია გამოიხსნის უნდა იყოს როგორც ბავშვებზე, ისე მათ მზრუნველებზე. შესაბამისად, პროექტის - „GEAR UP“ - მთავარ კომპონენტად მონიტორინგის სისტემის შექმნა იქცა. ინტერვენცია ძალზე სასარგებლო გამოდგა მოსწავლეების შემეცნებითი და სოციალური კომპეტენციის გაძლიერების თვალსაზრისით. ვიგოტსკისეული „ხარაჩოების“ კონცეფციის მსგავსად, ოფიციალური მენტორების ან/და კომპეტენტური თანატოლების მხარდაჭერამ ხელი შეუწყო ცალკეული ბავშვების აკადემიური მოსწრების გაუმჯობესებას. მეტიც, მენტორები შეხვდნენ მშობლებს და ამგვარად გააძლიერეს მათი ინტერესი და სკოლასთან დაკავშირებულ საკითხებში მონაწილეობა. ამასთან, პროექტმა „GEAR UP“ წამოიწყო რიგი საქმიანობები გაკვეთილების შემდეგ ბავშვებს, მზრუნველებსა და სკოლას შორის ურთიერთობების გაუმჯობესების მიზნით. უმცროსი და-ძმების მონაწილეობის წყალობით, მშობლები სულ უფრო მეტად ერთვებოდნენ ამ საქმიანობაში. საინტერესო ის არის, რომ მკვლევრებმაც გააცნობიერეს, რომ წარსულში მათი მუშაობა მშობლებთან შინ ვიზიტებისა და გასაუბრებების მეშვეობით, ფაქტურად თავად წარმოადგენდა ინტერვენციას. სწორედ ამ ვიზიტების საშუალებით გააცნობიერეს მშობლებმა, რომ მათი მოსაზრებები მართლაც იქნებოდა გათვალისწინებული. ბავშვებიც თითქოს მიესალმებოდნენ პროექტ „GEAR UP“-ში ჩართულობის ადამიანების თავიანთ სახლებში სტუმრობას და მათი მონაწილეობა პროექტთან დაკავშირებულ საქმიანობაში გაიზარდა კიდევ გასაუბრებების და შინ ვიზიტების შედეგად (Harkness et al., 2005: 350).

მართული მონაწილეობა

მართული მონაწილეობის კონცეფცია ხაზს უსვამს როგორც ბავშვები აქტიურ ჩართვას საკუთარ სოციალურ სამყაროში, ასევე მშობლებისა და თანატოლების აქტიურ მონაწილეობას კულტურულ ღონისძიებებში ბავშვის სრულად ჩართვის საქმეში. მიუხედავად იმისა, რომ მართული მონაწილეობის პროცესი უნივერსალურია, ის მაინც განსხვავდება ბავშვებსა და მათს მზრუნველებს შორის კომუნიკაციის ხარისხისა და იმ უნარების მიხედვით, რომლებიც შეიძლება ჰქონდეთ თემის მოწიფულ წევრებს (Rogoff, 1990:190). „მართული მონაწილეობის“ ცნება კიდევ უფრო აფართოებს „პროქსიმალური განვითარების ზონის“ ვიგოტსკისეულ გაგებას (რომელიც, ძირითადად, აქცენტს აკეთებდა ენისა და წერა-კითხვის საშუალებით კულტურულ მედიაციაზე), ხაზს უსვამს რა კომუნიკაციის უსიტყვო ფორმებსა და პრაქტიკულ საქმიანობას ბავშვის განვითარების ხელშეწყობისას. როგორც კი აღნიშნავს, რომ ბავშვები მუდამ არიან ჩართულნი კულტურის ათვისებაში - მაშინაც, როცა პასიურები ჩანან (მაგალითად, მიყურადება და დაკვირვება) და მაშინაც, როცა პროცესში აქტიურად მონაწილეობენ: „იმის მაგიერ, რომ ბავშვები განვიხილოთ, როგორც ცალკე ერთეულები, რომლებიც იძენენ სოციალური მონაწილეობის უნარს, შეგვიძლია მივიჩნიოთ, რომ ისინი დაბადებამდეც კი არსებითად მონაწილეობენ სოციალურ ცხოვრებაში, როცა განვითარების კვალდაკვალ ხვეწენ თავიანთი კულტურისთვის დამახასიათებელი აქტივობების დამოუკიდებლად შესრულებისა და ორგანიზების უნარს“ (Rogoff, 1990: 22).

ამ ჩარჩოში განვითარების ტრანზიციები კულტურული ინსტრუმენტების ეტაპობრივ დაუფლებას უკავშირდება. ეს მოსაზრება ეწინააღმდეგება ეტაპების თეორიებს, რომლებშიც ტრანზიციები შემეცნებითი და ფსიქოლოგიური ფუნქციონირების უფრო ერთდროულ და ყოვლისმომცველ ტრანსფორმაციად განიხილება. კულტურული თვალსაზრისით გაწაფული თანატოლებისა თუ უფროსების ხელმძღვანელობა და კულტურულად მნიშვნელოვანი სიმბოლოების შუამდგომლობა საშუალებას აძლევს ბავშვებს უფრო თავდაჯერებულად გამოავლინონ შეძენილ უნარებში კულტურულად ღირებული წესებისა და ქმედებების შესრულების შესაძლებლობა. ეს „პრაქტიკის რეპერტუარები“ ღრმად დამკვიდრებულ კულტურულ მიდრეკილებებს ასახავენ და მათი შეცვლა საკმაოდ რთულია: „პრაქტიკის რეპერტუარები აღწერს ფორმატებს, რომლებსაც ადამიანები მაღალი ალბათობით გამოიყენებენ გარკვეულ სიტუაციებში, მსგავს გარემოებებთან დაკავშირებული წარსული გამოცდილების გათვალისწინებით. პრაქტიკის რეპერტუარები უაღრესად შეზღუდულია ადამიანთა შესაძლებლობებით და ისეთ გარემოსა თუ საქმიანობებში პირდაპირ ან წარმომადგენლის მეშვეობით მონაწილეობის ხელმისაწვდომობით, სადაც კონკრეტული ფორმატები გამოიყენება“ (Rogoff et al., 2005: 27).

თაობათაშორისი ზეგავლენები ტრანზიციებზე

როგორც განვითარების ნიშის, ისე მართული მონაწილეობის მიდგომები ხაზს უსვამენ მზრუნველის ზეგავლენის როლს კულტურულ რეპროდუქციასა და ბავშვის განვითარებასა თუ კეთილდღეობაში. თაობათაშორისი ზეგავლენა მოიცავს უფრო მეტს, ვიდრე ბიოლოგიურ მზრუნველებს და შეიძლება გამომდინარეობდეს ბავშვის კულტურული ურთიერთობებიდან მშობლებთან, ბებია-ბაბუასთან, დეიდებსა და ბიძებთან, მასწავლებლებთან, მეზობლებთან, რელიგიურ ლიდერებთან და სხვა უფროსებთან. იმ უფროსებს, რომლებთანაც ბავშვები ყველაზე მეტ დროს ატარებენ და/ან რომლებსაც ისინი თავიანთ „როლურ მოდელებად“ (ან „ანტი-როლურ მოდელებად“) განიხილავენ, შეიძლება უფრო დიდი გავლენა ჰქონდეთ ბავშვის ორიენტაციებსა და ტრანზიციებზე; გარდა ამისა, ისინი, ვისთანაც ბავშვები ყველაზე დიდ დროს ატარებენ (შინ, ინსტიტუციურ კონტექსტებში, თამაშისას და სხვ.) შეიძლება შეიცვალონ ბავშვობის პერიოდის განმავლობაში.

მშობლებისა და ოჯახის წევრების ზეგავლენა ბავშვის აკადემიურ შედეგებზე ილუსტრირებულია კვლევით, რომელიც ლოიდმა და ბლანკმა (Lloyd and Blanc) აფრიკის შვიდ ქვეყანაში ჩაატარეს (1996, ციტირებულია გამოცემაში „Lloyd et al., 2005“). მათ აღმოაჩინეს, რომ ბავშვების აკადემიური შედეგების ვარიაციები ბავშვის საცხოვრებელი შინამეურნეობის ხელთ არსებული რესურსებით - კერძოდ ცხოვრების სტანდარტითა და შინამეურნეობის უფროსის განათლების დონით აიხსნება. მსგავსი რესურსების მქონე შინამეურნეობების შედარებისას, ის ბავშვები, რომლებიც ცხოვრობდნენ ქალის მიერ მართულ შინამეურნეობაში, უკეთეს აკადემიურ შედეგებს აღწევდნენ, ვიდრე მამაკაცის მიერ მართულ შინამეურნეობაში მცხოვრები ბავშვები. ბევრ განვითარებად ქვეყანაში, შინამეურნეობებში არსებული ურთიერთობები მის წევრთა ურთიერთდამოკიდებულებით ხასიათდება, რაც შეიძლება კიდევ უფრო გაამყაროს პატივისცემისა და მოვალეობის ღრმად დამკვიდრებულმა ცნებებმა და ფინანსურმა შეჭირვებამ.

გადაწყვეტილებები იმის შესახებ, თუ ბავშვობის რომელი ტრანზიციებია მნიშვნელოვანი - როდის, კონკრეტულად რომელი ბავშვებისთვის უნდა განხორციელდეს ისინი და ვინ უნდა მონაწილეობდეს მათში, განიხილება თაობებს შორის და ასახავს ბავშვობისა და ბავშვის განვითარების კონკრეტულ ხედვებს და კულტურულ წარმოდგენებს. ბავშვის სქესი, ასაკი და სიცოცხლის ფაზა განაპირობებს იმის მოლოდინებს, თუ ვინ მიიღებს მონაწილეობას და რა ფორმით მისი ტრანზიციის საკვანძო მომენტებში. ამის საილუსტრაციოდ, შედარებით ახლო წარსულში გაღვივდა ინტერესი იმ კონკრეტული როლის მიმართ, რომელსაც მამები თამაშობენ თავიანთი შვილების განვითარებასა და კეთილდღეობაში, თუმცა ამგვარი კვლევები, როგორც წესი, ინდუსტრიალიზებული ქვეყნების კონტექსტზე ამახვილებს ყურადღებას. მაგალითად, მარსილიო და მისი კოლეგები ჟურნალ *Journal of Marriage and the Family*-ში 2000 წელს გამოქვეყნებულ სტატიაში აღნიშნავენ, რომ აშშ-ში მამობის მიმართ სამეცნიერო ინტერესი მხოლოდ 1970-იან წლებში წარმოიშვა და ამავე პერიოდში გაფართოვდა მამებზე გამიზნული სოციალური პოლიტიკაც. მას შემდეგ, კვლევა გასცდა მამების, როგორც „მარჩენალთა“ შეზღუდულ როლზე, ან მათ დეფიციტზე (ე.ი. „არგადამხდელი მამები“, მამის არყოლა, „ქალის მიერ მართული შინამეურნეობები“ და სხვ.) აქცენტის გაკეთებას და მეტი ყურადღება დაეთმო იმ დადებით გავლენას, რომელიც მათ შეუძლიათ მოახდინონ თავიანთი შვილების ცხოვრებაზე. მნიშვნელოვანმა ცვლილებებმა ოჯახურ ცხოვრებასა და ორგანიზებაში ხაზი გაუსვეს მამობის მრავალფეროვნებას და შექმნეს არეალი ბავშვის განვითარებაში მამების პოტენციურად უნიკალური წვლილის შესასწავლად (Marsiglio, p. 1174).

თავიანთ მიმოხილვაში მარსილიო და კოლეგები 1990-იან წლებს იხსენიებენ, როგორც ათწლეულს, რომელშიც აშშ-ის ინტერესი მამობის კვლევის მიმართ უფრო ინტენსიური გახდა, რაც აისახა ისეთი ეროვნული კვლევების რაოდენობაში, რომელთა ინსტრუმენტებშიც დამატებული იყო შეკითხვები მამის მონაწილეობისა და მამობის გამოცდილების ასახვის მიზნით (p. 1174). ასეთი კვლევების მაგალითები მოიცავს ა) შემოსავლების დინამიკის პანელურ კვლევას, ბ) „შრომით ბაზარზე გამოცდილების“ ეროვნულ კვლევას – „ახალგაზრდობა“, გ) მამრობითი სქესის მოზარდების ეროვნულ კვლევას, დ) ოჯახებისა და შინამეურნეობების ეროვნულ კვლევას, და ე) ოჯახური ზრდის ეროვნულ კვლევას. „მამიკოს კვლევის“ პროექტის შემუშავება ეყრდნობოდა ექვს ეროვნულ კვლევას მამების მონაწილეობის შესწავლის მიზნით, მათ შორის: ა) აშშ-ის „ადრეული ბავშვობის პროგრამის შეფასებას“ „Early Head Start Evaluation“ – „მამობის კომპონენტი“, ბ) ადრეული ბავშვობის გრძელვადიან კვლევას – „ახალშობილთა კოჰორტა“ და გ) არამყარი ოჯახებისა და ბავშვთა კეთილდღეობის კვლევას. მიუხედავად იმისა, რომ კვლევები შეზღუდული იყო გამოკითხვების თვალსაზრისით, ეს ძალისხმევა ასახავს ბავშვების ცხოვრებაზე უფროსების (ამ შემთხვევაში მამების) ზეგავლენის მიმართ მზარდ ინტერესს.

შედარებით ნაკლებადაა შესწავლილი მამების მონაწილეობა განვითარებადი ქვეყნების კონტექსტში (Engle and Breaux, 1998). იმ ნაირგვარი გზების გააზრებამ, რომლებითაც მამებს,

დედებს, ბებია-ბაბუებს, უფროს და-ძმებსა და სხვ., გადაწყვეტილებების მიმღების, მასალის ან ემოციური მხარდაჭერის წყაროსა და როლური მოდელების (ან „ანტი“-როლური მოდელების) სახით, თავიანთი წვლილი შეაქვთ ბავშვთა ტრანზიციებში, შეიძლება მნიშვნელოვნად გაამდიდროს ადგილობრივი პროგრამები, რომელთა მიზანიც ბავშვების ტრანზიციების გამოცდილებებისა და კეთილდღეობის ხელშეწყობაა.

რეზიუმე

წინამდებარე ნაწილი დაიწყო განვითარების ეტაპების თეორიების მიმოხილვით, რომლებიც მნიშვნელოვან საფუძველს წარმოადგენენ ბავშვობის პერიოდში ძირითადი ცვლილებების გააზრებისთვის და რომლებმაც დიდი გავლენა მოახდინეს ბავშვთა ტრანზიციებთან დაკავშირებულ პოლიტიკასა და პრაქტიკებზე. სოციალურ-კულტურული თეორიები, რომლებიც ალტერნატიულ პერსპექტივას გვთავაზობს, „განვითარების ნიშისა“ და „მართული მონაწილეობის“ კონკრეტული კონცეფციებითაა ილუსტრირებული. ეს კონცეფციები, თაობათაშორისი ზეგავლენების მოკლე მიმოხილვასთან ერთად, შეგვახსენებენ, რომ კულტურული ღირებულებები, რწმენა-წარმოდგენების სისტემები და ურთიერთობები აყალიბებენ ვარაუდებს ბავშვის აღზრდის პრაქტიკების, განვითარების მიზნებისა და მათი მიღწევისთვის გამოყენებული მეთოდების შესახებ ისევე, როგორც საფუძველს, რომლის მიხედვითაც ხდება ბავშვის პროგრესის შეფასება.

გაეროს ბავშვის უფლებათა კომიტეტი #7-ე ზოგად კომენტარში წარმოგვიდგენს ბავშვის აღზრდის კულტურულად მრავალფეროვანი მიზნებისა და პრაქტიკების გააზრებას და მოუწოდებს მცირეწლოვან ბავშვებთან მომუშავე სპეციალისტებს, „დაეყრდნონ ადრეული ბავშვობის შესახებ რწმენა-წარმოდგენებსა და ცოდნას ისეთი ფორმით, რომელიც შესაფერისია ადგილობრივი გარემოებებისა და ცვალებადი პრაქტიკებისთვის, და პატივი სცენ ტრადიციულ ღირებულებებს იმ პირობით, რომ ისინი არ არის დისკრიმინაციული (მუხლი 2) და საზიანო ბავშვის ჯანმრთელობისა თუ კეთილდღეობისთვის (მუხლი 24.3) და მისი ჭეშმარიტი ინტერესებისთვის (მუხლი 3)“ (UNCRC, 2006: 38). ამასთან, კომიტეტმა #7 ზოგად კომენტარში გააფართოვა განათლების მისეული დეფინიცია, მოითხოვა რა, რომ ყველა ბავშვს დაბადებიდანვე უნდა ჰქონდეს განათლების უფლება. ამ თვალსაზრისით, განათლება უნდა გავიაზროთ ბევრად უფრო ფართოდ, ვიდრე სასკოლო განათლება ან სკოლამდელი განათლება. ეს მოითხოვს თემის ყოვლისმომცველ ძალისხმევას ადრეულ და საშუალო ბავშვობაში ბავშვების მხარდასაჭერად (Woodhead and Moss, 2007:2). მცირეწლოვანი ბავშვების უფლებათა კონტექსტის შესაფერისი ფორმით განხორციელებაზე ზრუნვა საგრძნობლად ზრდის ბავშვის განვითარების გარემოებების, მიზნების, ხელმისაწვდომი რესურსებისა და ძირითად ტრანზიციებში ოჯახის წევრების დიფერენცირებული მონაწილეობის გაცნობიერების მნიშვნელობას, ცხოვრების გარდამტეხ მომენტებში ბავშვის უკეთ მხარდაჭერის მიზნით.

მაგალითები: პროგრამები, რომლებიც ერთმანეთს უკავშირებს ფორმალურ განათლებასა და კულტურულად დაფასებული უნარების შესწავლას

პროექტი „ბებია“ (სენეგალი)

პროექტი „ბებია“ (www.grandmotherproject.org) არის აშშ-სა და იტალიაში მოქმედი საერთაშორისო არაკომერციული ორგანიზაცია, რომელიც 2004 წელს შეიქმნა თემის ჯანმრთელობისა და ადრეული ასაკის ბავშვთა განათლების პროგრამებში ბებების აქტიური ჩართვის მიზნით. პროექტი აღიარებს ბებების გამოცდილებისა და ბავშვებისა და ოჯახის კეთილდღეობაში წვლილს ისევე, როგორც მათი გამორიცხვის ფაქტს პროგრამების ისეთი მოდელებიდან, რომლებიც ადგილობრივ კულტურას უგულვებელყოფენ (Ageways, 2007). ის მხარს უჭერს სათემო ორგანიზაციებსა და არასამთავრობო ორგანიზაციებს ბებების ინკლუზიური მიდგომების შესწავლაში და ისეთი პროგრამების დაგეგმვასა და განხორციელებაში, რომლებშიც ბებები მთავარ მოქმედ პირებად მონაწილეობენ. სამხრეთ

სენეგალში (დასავლეთი აფრიკა) პროექტმა შექმნა ბუკლეტი ადგილობრივ კულტურაში ბებების როლის შესახებ წერა-კითხვის სასწავლო კლასებსა და სკოლებში გამოსაყენებლად. მისი მიზანია ახალგაზრდებსა და ხანში შესულებს, და სახლსა და სკოლას შორის არსებული ნაპრაღის შემცირება. პროექტის დირექტორმა ჯუდი ობელმა განაცხადა: „როგორც წესი, მასწავლებლები მიკერძოებულნი არიან ბებია-ბაბუების მიმართ, ვინაიდან ისინი სკოლაში არ დადიოდნენ. მიუხედავად იმისა, რომ ჩვენი საბოლოო მიზანია მივწვდეთ ბავშვებს, თავდაპირველად მაინც უნდა ვიმუშაოთ მასწავლებლებთან მათი დამოკიდებულების შესაცვლელად (p. 9)“. ამასთან, პროექტში მონაწილე ხანდაზმულებმა მეტი თავდაჯერებულობა გამოავლინეს; ერთ-ერთმა ბებია განაცხადა: „აქამდე არასოდეს მენახა წიგნი, რომელიც საზოგადოებაში ჩვენს როლს შეეხებოდა“. აქ სრული სიმართლე წერია - თითოეული ჩვენგანი ყველაფერს აკეთებს ოჯახის კეთილდღეობის უზრუნველსაყოფად. თუმცა, როგორც წესი, ჩვენი როლი დაუფასებელი რჩება.“ (p. 9)

ალტერნატიული საბაზისო განათლება კარამოჯასთვის (ABEK) (უგანდა)

ABEK არის ადრეული ბავშვობის პროგრამა, რომელსაც სხვადასხვა ორგანიზაცია, მათ შორის ბერნარდ ვან ლირის ფონდი და ორგანიზაცია Save the Children-ი აფინანსებს. პროგრამა ახდენს იმის ილუსტრირებას, თუ როგორ ხდება საბაზისო განათლების ადაპტირება თემისა და საარსებო წყაროს მოპოვების პრაქტიკებთან. პროგრამის მიზანია უგანდის მწყემსთა თემებში ბავშვების არაფორმალურიდან ფორმალურ განათლებაში ტრანზიციას შეუწყოს ხელი. სწავლების მწყემსთა ცხოვრების სტილზე მორგებით, პროგრამამ მოახერხა მშობლების განათლების მიმართ დამოკიდებულების შეცვლა. მნიშვნელოვანია ისიც, რომ პროგრამამ პატივი სცა თემის თავისებურებებს და გაკვეთილებს ხეების ქვეშ და ისეთ საათებში ატარებდა, რომ სწავლას ხელი არ შეეშალა საოჯახო საქმეებისთვის. ამასთან, სასწავლო პროგრამას თემის წევრები ასწავლიან. მნიშვნელოვანია ისიც, რომ სწავლებისას ფორმალური ცოდნა (მაგალითად, კითხვა, წერა, მათემატიკური უნარები და სხვ.) ადგილობრივი გარემოსთვის აუცილებელ ცოდნასა და კულტურულად დაფასებულ ცხოვრებისეულ უნარებთან ერთად გადაიცემა (Chelimo, 2006: 36–37).

შესაძლებლობა ღარიბი ბავშვებისთვის (OPC (Opportunity for Poor Children)) (მაე ჰონგ სონი, ტაილანდი)

OPC არის სათემო ორგანიზაცია, რომლის მიზანია ბავშვის უფლებების ხელშეწყობა. ის ახდენს „მართული მონაწილეობის“ ცნების ილუსტრირებას კულტურულად დაფასებული საქმიანობის გზით, რომელსაც ორგანიზაციის თანამშრომლები მიგრანტ ბავშვებთან ეწევიან.

OPC უზრუნველყოფს თავშესაფარს, უსაფრთხოებასა და განათლებას 5-დან 15 წლამდე ასაკის მრავალი ბირმელი მიგრანტი ბავშვისთვის, რომლებიც მაე ჰონგ სონში მომუშავე მშობლებისაგან მოშორებით ცხოვრობენ. განათლებასა და განსახლებასთან ერთად, OPC მოსწავლეებს ასწავლის კულტურულად დაფასებულ ისეთ უნარებსაც, როგორებიცაა კულინარია და ფერმერობა, ვინაიდან ცენტრს აქვს ბაღი და ზრდის ღორებსა და ქათმებს. მოსწავლეები იღებენ მოსავალს, უვლიან საქონელს და უფრო გამოცდილი თანატოლებისა და უფროსების მითითებებით მუშაობის პროცესში ეუფლებიან გარკვეულ უნარებს. ამგვარად, მიგრანტი ბავშვები ეცნობიან ორგანულ საარსებო ფერმერობას - სოკოს, კარტოფილის, ნივრისა და სხვა პროდუქტის მოყვანას, საქონლის (ღორების) მოვლასა და სოიოს კერძებისა და ტოფუს მომზადებას, რაც მათს ძირითად საკვებს წარმოადგენს. მიგრანტი ბავშვებისთვის წიგნიერებისა და კულტურულად დაფასებული უნარების მიცემა განათლების მნიშვნელოვან დანამატს წარმოადგენს, რამაც შეიძლება მომავალში ეკონომიკური სარგებლისა და დასაქმების პერსპექტივაც შეუქმნას მოსწავლეებს.

თავი 2: ტრანზიციების სტრუქტურა

თუ ტრანზიციებს სიცოცხლის მანძილზე მომხდარ ცვლილებებთან ძირითად მოვლენებად, ან პროცესებად მოვიხარებით, უსათუოდ უნდა გამოვყოთ ის გზები, რომლებიც განაპირობებს ამ ცვლილებებს და აყალიბებს მათ სოციალური სტრუქტურებისა თუ ინსტიტუციური პროცესების თვალსაზრისით. ინდუსტრიალიზებულ საზოგადოებებში ბავშვობის ტრანზიციები ხშირად ესმით, როგორც საგანმანათლებლო დაწესებულებების მიერ სტრუქტურირებული განვითარების პროცესები, მაგალითად, როგორც სკოლაში ერთი და იმავე ასაკის ბავშვების პირველკლასელთა კოჰორტებად ორგანიზება. ამ გაგებით, სასკოლო განათლება ბავშვობის სავარაუდო უნივერსალურ თავისებურებას წარმოადგენს, ხოლო ბიოლოგიური ასაკი ფართოდ აღიარებულია, როგორც მზაობის, მომწიფებისა და კომპეტენტურობის ეკვივალენტი. თუმცა, მსოფლიოს ბევრ ნაწილში, სადაც არ ხდება დაბადების თარიღის აღრიცხვა, სასკოლო განათლება კი კვლავაც შორსაა საყოველთაო ხელმისაწვდომობისაგან, ბიოლოგიური ასაკი სულაც არაა ბავშვობის ტრანზიციების ყველაზე მნიშვნელოვანი განმაპირობებელი ფაქტორი. სამაგიეროდ, ბავშვის ყოველდღიური საქმიანობის, ცხოვრებისეული ცვლილებების, აწმყოსა და სამომავლო განვითარების მოლოდინების განმაპირობებელი ფაქტორი შეიძლება იყოს სოციალური კლასი ან კასტა, ანდა სქესი და დაბადების თანმიმდევრობა (Woodhead, in press). ტრანზიციების არასაკობრივი გრადაციის ხედვამ შეიძლება განსაზღვროს შესაბამისი გადასვლის კონტექსტი ისევე, როგორც ბავშვის სტრატეგიული ქმედება ამ ეტაპებზე ადაპტირებისთვის. ამგვარი ხედვა, ერთი მხრივ, ყურადღებას გაამახვილებდა ერთჯერად და, როგორც წესი, „შეუქცევად“ გადასვლაზე (მაგალითად, წინადაცვეთაზე, ან სკოლაში პირველად წასვლაზე) ისევე, როგორც რეგულარულად მიმდინარე ტრანზიციებზე (მაგალითად, ჰორიზონტალური გადაადგილება დაწყებით სკოლას, სახლსა და სასოფლო-სამეურნეო მიწებს შორის).

ეს თავი იწყება ინსტიტუციური ტრანზიციების სტრუქტურის განხილვით და განსაკუთრებულ ყურადღებას უთმობს ბავშვების ასაკსა და გენდერულ ფუნქციას, როგორც სოციალურ მარკერებს, რომლებიც განსაზღვრავენ, როგორ მიიღებს და როგორ შეეგუება ბავშვი სასწავლო გარემოს. შემდეგ, გთავაზობთ ორ კონცეპტუალურ ჩარჩოს, რომელიც განიხილავს ტრანზიციებს, როგორც კულტურულად დამკვიდრებულ გადაადგილებებს ცხოვრებისეულ სფეროებსა და პერიოდებს შორის. ეს ვერტიკალური და ჰორიზონტალური გადაადგილებები შესაბამისად გამოხატულია „გადასვლის რიტუალების“ (მაგალითად, პირველი დღე სკოლაში) და „საზღვრის გადაკვეთის“ (მაგალითად, ყოველდღიური მოძრაობა სახლსა და სკოლას შორის) კონცეფციებში.

ასაკი და სქესი ინსტიტუციურ ტრანზიციებში

ბოლო დროს სულ უფრო ცხადი ხდება, რომ ასაკის მიხედვით დაყოფილი ფიქსირებული სისტემების მქონე მოუქნელი ინსტიტუციური სასკოლო სტრუქტურები და ასაკთან დაკავშირებული სასწავლო პროგრამები თუ შეფასების სისტემები ბავშვთა განვითარების გზების მრავალფეროვნებას და ბავშვთა განვითარების შესაძლებლობების ვარიაციებს არ ითვალისწინებს (Lansdown, 2005). მიუხედავად იმისა, რომ „განათლება ყველასათვის“ პროგრამით განპირობებულმა პოლიტიკურმა იმპულსმა მნიშვნელოვანწილად გაზარდა სკოლამდელ დაწესებულებებსა და სკოლებში რეგისტრირებული პატარა ბავშვების რაოდენობა, ადრეული ბავშვობის პერიოდში ინსტიტუციური ტრანზიციებისთვის დროის შერჩევა ქვეყნებსა და რეგიონებში მაინც განსხვავებულად ხორციელდება იმის მიხედვით, თუ როგორ არის ორგანიზებული დაწყებითი სკოლის სისტემა ადგილობრივ დონეზე. სკოლაში ჩარიცხვის ასაკის შესახებ შეხედულებებსა და ასაკობრივი თუ გენდერული კოჰორტების ორგანიზებაზე ბევრი სხვა სოციალურ-კულტურული, ინსტიტუციური და ეკონომიკური ფაქტორი ზემოქმედებს. ზოგიერთ ქვეყანაში სკოლამდელი დაწესებულებიდან დაწყებით სკოლაში ტრანზიციის შეიძლება 4 წლის ასაკშიც კი მოხდეს, ზოგან კი, ბავშვები ამ

ტრანზიციას 7 წლის ასაკში გადაიან. ზოგიერთ ქვეყანაში ადრეულ ასაკში განათლებისა და ზრუნვის პროგრამები სასკოლო სისტემის პირველ განყოფილებებში ეტაპად განიხილება; ზოგ ქვეყანაში კი ისინი განცალკევებულ (და ხშირად განსხვავებულ) სექტორებს წარმოადგენენ (Woodhead and Moss, 2007: 44).

ამგვარი შეხედულებების მიუხედავად, ბავშვზე ფოკუსირებული პოლიტიკა და პრაქტიკა, ბავშვობის ტრანზიციებს, როგორც წესი, საგანმანათლებლო დაწესებულებებში განვითარების კონკრეტული ეტაპის დროულ დაძლევადად მოიაზრებს. მაგალითად, ადრეული ასაკის ბავშვთა განათლების სფეროში ტერმინი „ტრანზიცია“ უმეტესად გამოიყენება საგანმანათლებლო დაწესებულებაში ერთი ასაკობრივი ჯგუფიდან შემდეგში ან ერთი სკოლიდან მეორეში გადასვლის აღსანიშნავად (Fabian and Dunlop, 2002: 3).

ბავშვობის ეტაპებს ასაკი უფრო მეტად დასავლურ საზოგადოებებში „განაპირობებს“, სადაც დაბადების დღის ყოველწლიური აღნიშვნა ბევრი ბავშვისთვის ჩვეულებრივი ამბავია, ხოლო სკოლაში შესვლის დრო განისაზღვრება დაბადების თარიღით. ეს ტენდენცია გლობალიზებულია ისეთი ინიციატივების საშუალებით, როგორცაა „განათლება ყველასათვის“ („Education for All“). მიუხედავად ამისა, ბევრ თემში ასაკი დაბადების თარიღის მიხედვით არ განისაზღვრება და ადამიანები ხშირად განვითარების ნიშნად ფარდობით უმცროს-უფროსობას მიიჩნევენ, ან თავიანთ დაბადებას ისეთ ისტორიულ მოვლენას უკავშირებენ, რომელმაც ზემოქმედება იქონია მათს თემზე (Rogoff, 2003: 154). მაგალითად, ბურუნდისა და ტანზანიაში არსებობს ექვსი სხვადასხვა სახელი ბავშვობის სხვადასხვა ფაზის აღსანიშნავად, ხოლო მათ შორის ტრანზიციები გამოირჩევა ოჯახსა თუ თემში ახალი პასუხისმგებლობების ეტაპობრივი აღებით (Eggers, 1997: 143; Morrow, 2003: 272).

მართლაც, განათლების სისტემების მეშვეობით ბავშვთა ტრანზიციების ბიოლოგიურად დროში გათვლილ პროცესებში წარმართვა შედარებით ახალ ფენომენს წარმოადგენს. ბავშვობის ტრანზიციების დროში გათვლის იდეა აშშ-სა და გაერთიანებულ სამეფოში - 19-ე საუკუნის ბოლოს და 20-ე საუკუნის დასაწყისში, ბავშვთა შრომის კანონმდებლობისა და სავალდებულო სასკოლო განათლების შემოღების შემდეგ წარმოიშვა (Cunningham, 1991: 194; Cunningham and Viazzo, 1996: 6; Zelizer, 1985: 6). ბავშვთა შრომის კანონმდებლობამ, რომლის მიზანიც ბავშვების შრომის ბაზარზე შესვლის შეზღუდვა და სტანდარტული სასკოლო ასაკის დაწესება იყო, ხელი შეუწყო ორგანიზაციულ აზროვნებას მოსწავლეთა სკოლის კლასებს შორის ტრანზიციის შესახებ „ნაკრებების“, „კოჰორტებისა“ და „თანატოლთა ჯგუფების“ თვალსაზრისით. მიუხედავად იმისა, რომ როგორც წესი, განათლების სისტემებში კლასებში წინსვლა ასაკზე იყო დაფუძნებული (მაგალითად, გაერთიანებულ სამეფოში), ბევრ სხვა ქვეყანაში წინსვლას მიღწევები განაპირობებდა და კლასში დარჩენა საკმაოდ გავრცელებული მოვლენა იყო. როგორც ზემოთ აღინიშნა, სკოლაში ჩარიცხვისა და წინსვლის შესახებ დებატები სკოლისათვის „მზაობის“, სასწავლო გეგმების „განვითარების დონისთვის შესაფერისობისა“ და სწავლაში „ჩამორჩენის“ მოსაზრებების გარშემო მიმდინარეობდა.

სასკოლო ასაკის ტრანზიციების შესახებ პოლიტიკური დებატები დღემდე გრძელდება. მაგალითად, გასული საუკუნის 70-იანი წლებიდან გაერთიანებულ სამეფოში ფართო დებატის საგანი იყო, ეგრეთ წოდებული, „დაბადების თარიღის ეფექტი“. მარტივად რომ ვთქვათ, კამათი მიმდინარეობს იმასთან დაკავშირებით - იმყოფებიან, თუ არა ზაფხულში დაბადებული ბავშვები არახელსაყრელ მდგომარეობაში სკოლაში ტრანზიციის მომენტისთვის, ვინაიდან ისინი უფრო მოკლე პერიოდის განმავლობაში არიან ჩართულები წინასასკოლო სასწავლო პროცესში და უფრო ნაკლებად არიან მომწიფებულები, ვიდრე მათი შემოდგომაზე დაბადებული თანატოლები (მაგალითად, Bell and Daniels 1990). სკოლის დაწყების ასაკის ორგანიზებასთან დაკავშირებული სამეცნიერო ლიტერატურა

მოცულობითია და იმ კულტურულ ჩვეულებებს ეყრდნობა, რომლებიც ბავშვების „სკოლამდელ“, „საბავშვო ბაღის“, „მოსამზადებელი კლასის“, „პირველი კლასისა“ თუ სხვაგვარ ბავშვებად მარკირებას შეეხება.

ბავშვთა ქრონოლოგიური ასაკი (ბიოლოგიური ასაკი) იქცა მძლავრ სოციალურ მარკერად, რომელიც მნიშვნელოვანწილად განსაზღვრავს თანამედროვე სამყაროში ბავშვების ცხოვრებას და რომელიც, როგორც ასეთი, ეტაპებისა და განვითარების მხრივ მზაობის იდეებს უკავშირდება. თუმცა, ასაკთან დაკავშირებული კონსტრუქციები იზოლაციაში როდი ფუნქციონირებენ. უფროსების მსგავსად, ბავშვები კომპლექსური სოციალური არსებები არიან, რომლებიც დაბადებიდან იძენენ სხვადასხვა მარკერებზე, (მათ შორის სქესზე, ეთნიკურ წარმომავლობაზე, კლასსა თუ კასტაზე, ასაკსა და სხვ) დაფუძნებულ იდენტობებს (Brooker and Woodhead, 2008). ზოგიერთ თემში გენდერული კონსტრუქციები ფაქტობრივად განუყოფელია ასაკობრივი კონსტრუქციებისაგან - მაგალითად, რა განიხილება შესაფერისად 5 წლის ასაკის გოგონასთვის და რა - 5 წლის ვაჟისთვის. წარსულში ისევე, როგორც ზოგიერთ თანამედროვე საზოგადოებაში, სქესი ერთ-ერთი მთავარი ფაქტორი იყო, რომელიც ბავშვის სკოლაში დასწრების საკითხს, შესაფერის სასკოლო განათლებას, სასწავლო გეგმასა და სწავლების ფორმას განაპირობებდა. როგორც ბავშვობის მრავალი გადასვლის რიტუალია სქესისთვის დამახასიათებელი, ისე ბავშვთა ინსტიტუციური ტრანზიციები შეიძლება იყოს სქესით განპირობებული. ეს არ არის მხოლოდ იმ კულტურული დამოკიდებულებების საკითხი, რომლებიც ბავშვების მიმართ უფროსების მოლოდინებსა და ქცევას აყალიბებენ. თავად ბავშვებიც ადრეული ასაკიდან იკუთვნებენ და ეგუებიან გენდერულ იდენტობას, განსაკუთრებით სკოლამდელ დაწესებულებასა თუ სოციალური სამყაროს სხვა ადგილებში თანატოლებთან ურთიერთობებით (MacNaughton, 2000; Danby and Baker, 1998).

ვაჟებსა და გოგონებს შორის განსხვავებები განსაკუთრებით შეიძლება ბავშვთა მომწიფებისა და მომწიფებამდელ პერიოდებში გამოიკვეთოს. საკლასო ოთახი შეიძლება იქცეს გარემოდ, სადაც სტერეოტიპული გენდერული განსხვავებები მასწავლებლებისა და თანატოლების მიერ კიდევ უფრო მძაფრდება იქაც კი, სადაც ოფიციალური პოლიტიკა თანასწორ შესაძლებლობებს უსვამს ხაზს. ეს პრობლემები შეიძლება დამძიმდეს მწირი რესურსების მქონე სკოლებში განვითარებადი ქვეყნების მრავალ კონტექსტში, სადაც გავრცელებულია სხვადასხვა კლასისა და სქესის შერეული საკლასო ოთახები. მაგალითად, აფრიკის სკოლებში გოგონების ჩაგვრის კვლევაში ლიჩი და სხვები (Leach et al. (2003: viii)) აღნიშნავენ, რომ განასა და მალავიში სკოლები „წარმოადგენენ ნაყოფიერ გარემოს პოტენციურად საზიანო გენდერული პრაქტიკებისთვის, რომელთა ზეგავლენა მოსწავლეებს ზრდასრულ ცხოვრებაშიც გაჰყვებათ“. ამ ანგარიშის თანახმად, „სქესობრივი აგრესია მეტწილად დაუსჯელი რჩება, ეჭვქვეშ არ დგება მამრობითი სქესის როგორც მოსწავლეების, ისე მასწავლებლებლების დომინანტი ქცევა და მოსწავლეები მეტად წახალისებულნი არიან შეესაბამებოდნენ თავიანთ გენდერულ როლებსა და ურთიერთობების ნორმებს, რომლებსაც ისინი გარშემო აკვირდებიან“. ეს უკანასკნელი, აგრეთვე, გვხვდება მწირი რესურსების მქონე კონტექსტებში, სადაც მასწავლებლები ხშირად მოითხოვენ მოსწავლეებისგან სამეურნეო ამოცანების შესრულებას, რომლებიც ისეა განაწილებული, რომ კიდევ უფრო აძლიერებს გენდერულ განსხვავებებს. მაგალითად, გოგონებს შეიძლება სთხოვონ იატაკებისა და საპირფარეშოების დასუფთავება, ან წყლის მოტანა, ვაჟებს კი - აგურების მოტანა და ბალახის გაკრეჭა. ამგვარი პრაქტიკა შეიძლება ნაკლებად იყოს გავრცელებული მცირეწლოვანი ბავშვების კლასებში, თუმცა ასაკის მატებასთან ერთად სულ უფრო ინტენსიური ხდება.

მაგალითად, ჯა და კელერი (Jha and Kelleher (2006: 92)) აღწერენ კვლევას, რომლის მიზანიც იყო იამაიკაში ვაჟების აკადემიური ჩამორჩენის მიზეზების ანალიზი. ავტორები ხაზგასმით აღნიშნავენ, რომ უკანასკნელ წლებში გოგონებისთვის გენდერული თანასწორობის ინდექსის ზრდასთან ერთად, სულ უფრო იკვეთება მოსწრების მხრივ ვაჟების სწავლაში ჩამორჩენა,

განსაკუთრებით საშუალო, საშუალოს შემდგომ და უმაღლეს განათლებაში (p. 82). ისინი აღნიშნავენ, რომ მასკულიზმობისა და სოციალიზაციის პროცესების ადგილობრივმა კონცეფციებმა, გოგონებზე მეტი ზედამხედველობა, ვაჟებზე კი, ზედამხედველობის შესუსტება განაპირობა, რამაც საგრძნობლად შეამცირა ვაჟების თვითშეფასება და დაამორა ისინი მაღალი აკადემიური მოსწრების ღირებულებას.

სოციალური ტრანზიციები და გადასვლის რიტუალები

გამოთქმა „გადასვლის რიტუალები“ ფართოდ გამოიყენება ყოველდღიურ საუბარში მნიშვნელოვანი ტრანზიციული მოვლენების აღსანიშნავად, რომლებიც ცხოვრების მიმდინარეობისას ხდება. ეს ცნება დაახლოებით ერთი საუკუნის წინ არნოლდ ვან გენეპმა (Arnold van Gennep) შემოიღო თავის წიგნში „Les rites de passage“ (1908).⁴ ვან გენეპი, უპირველეს ყოვლისა, დაინტერესებული იყო რიტუალებით, როგორც ცხოვრებისეული ცვლილებების (როგორებიცაა დაბადება, სახელის დარქმევა, სიმწიფის მიღწევა და გარდაცვალება) მარკერებით. იგი დარწმუნებული იყო, რომ ადამიანის განვითარება შედგებოდა გადასვლის სერიებისაგან, რომლებიც უნივერსალურია როგორც ფორმის, ისე კულტურული შინაარსის თვალსაზრისით (Hockey, 2002: 212).

ვან გენეპის თანახმად, ტრანზიციები წარმოადგენს დინამიკურ პროცესებს, რომლებიც მისდევენ სამმაგ თანმიმდევრულ მოდელს: პირველია, პრელიმინალური რიტუალები (წინა „სამყაროსთან“ „დაშორების რიტუალები“), მეორე - ლიმინალური ან გარდამავალი რიტუალები (სრულდება გარდამავალ ეტაპზე) და მესამე, პოსტლიმინალური რიტუალები, რომლებიც აღნიშნავენ ინდივიდის ხელახლა მოვლინებას სამყაროში ახალი სტატუსით (Van Gennep, 1960:21). ეს იდეები აიტაცა ვიქტორ ტერნერმა, რომელიც განსაკუთრებით დაინტერესებული იყო ლიმინალური ფაზით, როგორც ეტაპით, როდესაც პირები თავიანთი სიცოცხლის ციკლის სტრუქტურირებული ეტაპებს „შუა და შორის“ იმყოფებიან (Turner, 1969: 95). სხვადასხვა ეტაპზე ფოკუსირების გამო, „გადასვლის რიტუალების“ პერსპექტივა აანალიზებს ტრანზიციის მთლიან პროცესს და არა მხოლოდ ცალკეულ მარკერ მოვლენებს, რომლებსაც ყოველდღიურ საუბარში ვეხებით.

ხშირად, გადასვლის რიტუალები სოციალური სტატუსის ცვლას გულისხმობს და ახალი პასუხისმგებლობების აღების მზაობაზე (ან სოციალურ მოლოდინზე) მიაწინებს. ხშირ შემთხვევაში, ისინი უკავშირდება პირის „სოციალურ ასაკს“ და არა მის ბიოლოგიურ ასაკს. ანუ, სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, გადასვლის რიტუალის დრო შეიძლება დამოკიდებული იყოს ისეთ ფაქტორებზე, როგორებიცაა სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსი, ან სტატუსი კასტაში, სქესი, დაბადების თანმიმდევრობა და მნიშვნელოვანწილად იყოს განპირობებული საზოგადოების მოდერნიზაციისა და სეკულარიზაციის ხარისხით (Van Gennep, 1960: 66–67).

მცირეწლოვანი ბავშვები ხშირად ექცევიან გადასვლის რიტუალების ცენტრში, რომლებიც აღნიშნავენ მათი სტატუსის ცვლილებას თემში - როგორც ძირითადი პირადი ნიშან-თვისებების (ე.ი. „სრულფასოვან ადამიანად“ ჩამოყალიბება), ისე სოციალური არსების თვალსაზრისით. შეიძლება დიდი მნიშვნელობა არ ჰქონდეს იმას, რომ ძალიან პატარა ბავშვი, ვერ აცნობიერებს გადასვლის რიტუალის შედეგად თავისი სტატუსის ცვლას, ვინაიდან ეს მოვლენები, უმთავრესად, სოციალურ მონაწილეობას, აღიარებასა და ძველი და ახალი ურთიერთობების გამყარებას ემსახურება.

ადრეული ბავშვობის გადასვლის რიტუალები ერთმანეთისგან კონტექსტით, მასშტაბებითა

⁴ წიგნი ინგლისურ ენაზე 1960 წელს ითარგმნა.

და ფორმალურობით განსხვავდება და, ზოგ შემთხვევაში (მაგალითად, ამერიკული „baby shower“, რომელიც, ჩვეულებრივ, ბავშვის დაბადებამდე ცოტა ხნით ადრე ან დაბადებიდან რამდენიმე კვირის შემდეგ აღინიშნება), შეიძლება როგორც დედის სტატუსის გამყარებას, ასევე ბავშვის „გულთბილ დახვედრასაც“ ისახავდეს მიზნად. პერუს ანდებში ახალშობილსა და მის სოციალურ სამყაროს შორის ურთიერთობა უნუჩაკუის რიტუალით აღინიშნება. ეს რიტუალი ბავშვს ბებია-ბაბუას და წმინდა მთას აცნობს, რომელიც, ადგილობრივი რწმენა-წარმოდგენების თანახმად, მას მთელი სიცოცხლის მანძილზე დაიცავს (Bolin, 2006: 14). ადრეული ასაკის ტრანზიციის აღნიშვნის კიდევ ერთი საშუალებაა მასაის ტომში დამკვიდრებული სახელდების ცერემონიაც, რომელიც დაახლოებით 6 თვის ასაკის გოგონებისა და ვაჟებისთვის ტარდება და რომლის დროსაც მათ, აგრეთვე, პირველად ჭრიან თმას (*embarnoto e nkerai/enkidunkoto e nkaran*). ზოგ ებრაულ ოჯახში ვაჟის მესამე დაბადების დღე აშშ-ის ცერემონიით აღინიშნება, რომელიც მოიცავს თმის შეჭრის ცერემონიას და ბავშვის მიერ ფორმალური რელიგიური განათლების დაწყების სიგნალს წარმოადგენს.

ბირმაში ვაჟების ზრდასრულობაში ტრანზიციას მათს ბუდისტურ ინიციაციას უკავშირდება. ეს მოიცავს ფორმალურ ცერემონიას, რომელსაც თან სდევს დროებით აღკვეცა და ყვითელი სამონასტრო სამოსის ტარება. ხშირ შემთხვევაში შეჭირვებული შინამეურნეობები ამ ცერემონიისთვის ფულის დაზოგვას ვერ ახერხებენ; შესაბამისად, იშვიათი არაა შემთხვევები, როცა ღარიბი ოჯახებიდან გამოსული ვაჟები გვიან, ან საერთოდ ვერ ახორციელებენ ამგვარ ტრანზიციას. სამაგიეროდ, ზოგიერთი ვაჟის ინიციაცია შედარებით ადრეულ ასაკში ხორციელდება, როდესაც მათს დებს უწევთ საკუთარი ცერემონიები, რომლებიც ძმების ცერემონიებს უნდა ემთხვეოდეს და რომელთა გარეშეც გოგონების გათხოვება შეუძლებელია (Spiro, 1982: 234–235).

ტანზანიაში ტრადიციული გადასვლის რიტუალების დრო თანამედროვე სამედიცინო ტექნოლოგიებისა და სავალდებულო სასკოლო განათლების გამო მუდმივად იცვლებოდა. მაგალითად, წინადაცვეთის ცერემონიები ხშირად არდადეგების დასაწყისში ტარდება, რომ სწავლას ხელი არ შეეშალოს. მიუხედავად ამისა, ეს რიტუალი განაგრძობს ინიციაციის ტრადიციული გზავნილების გავრცელებას „ერთმანეთის დაფხმძიმების“ შესახებ, რასაც, როგორც ჩანს, ბევრი ბავშვი იყენებს პრაქტიკაში ინიციაციის სწავლების შემდეგ (Morrow, 2003: 272–273).

„გადასვლის რიტუალების“ ჩარჩოს ლემი და პოლარდიც (Lam and Pollard, 2006) იყენებენ ჰონგ კონგში ბავშვთა საბავშვო ბაღში ტრანზიციის შესახებ წარმოებულ თავიანთ კვლევაში. ისინი მიმართავენ ყოვლისმომცველ მიდგომას და გადასვლის რიტუალების კონცეფციებს ვიგოტსკისეული სოციალურ-კულტურული თეორიის კონცეფციებთან ერთიანობაში განიხილავენ. ამასთან, ისინი ეყრდნობიან „მოსწავლის კარიერების“ კონცეფციას ტრანზიციების დადებითი შედეგების შესასწავლად (Woods and Pollard, 1988). ისინი განსაზღვრავენ „მოსწავლის კარიერების“ სამ კომპონენტს. ესენია: 1) ფორმალური (აკადემიური) და არაფორმალური (სოციალური) შედეგების მოდელები, 2) სტრატეგიული ქმედება და 3) დარგობრივი იდენტობის განვითარებადი განცდა. აქ სტრატეგიული ქმედება ეყრდნობა თავად ბავშვის წვლილს ახალი სასკოლო კულტურის წევრად დამკვიდრებაში (მაგალითად, მეგობრებთან ურთიერთობის გზით). დარგობრივი იდენტობა სკოლის შემთხვევაში გულისხმობს ბავშვის მიერ საკუთარი თავის, როგორც „მოსწავლის“ აღქმას. მიუხედავად იმისა, რომ ბავშვი ფიზიკურად სკოლის სისტემის განუყოფელი ნაწილია, და იქ თითქმის ყოველდღიურად იმყოფება, მას შეიძლება რამდენიმე კვირა ან თვე დასჭირდეს, რომ სრულად გაითავისოს თავისი ახალი დარგობრივი იდენტობა ან მოსწავლის როლი (Lam and Pollard, 2006: 135–136).

ავტორები ბავშვების საბავშვო ბაღში ტრანზიციის ფაზების აღსაწერად იყენებენ ტერმინს

„გადასვლის რიტუალები“ და ეყრდნობიან სოციალურ-კულტურულ თეორიას იმის გასარკვევად, თუ როგორ წარმართავენ შინ და საბავშვო ბაღში საზოგადოების კომპეტენტური წევრები (მაგალითად, მშობლები, მასწავლებლები, გამოცდილი თანატოლები) ბავშვთა ტრანზიციულ პროცესებს კულტურული მედიაციის ინსტრუმენტების (კომუნიკაციის, თამაშის, სავარჯიშოებისა და სხვ.) გამოყენებით. პრელიმინალური ეტაპი გულისხმობს ბავშვების ჩამოშორებას სახლში მზურნველებისაგან, რადგანაც ისინი საკლასო ოთახში სწავლის უნარ-ჩვევებს იძენენ. ლიმინალური ეტაპი იწყება ტრანზიციული პრაქტიკებით, ან პროგრამებით, რომლებიც ხელს უწყობენ ბავშვებს მოსწავლეებად ჩამოყალიბებაში. ეს ფაზა მოიცავს სივრცეში გადაადგილებას (მაგალითად, შინიდან საბავშვო ბაღში) ისევე, როგორც სტატუსის შეცვლას (ბავშვის სტატუსის მქონე მოსწავლის ინტეგრირება). მოსწავლედ გახდომის ლიმინალური ტრანზიციის პროცესი ხასიათდება ბუნდოვანებითა და ტრანსფორმაციით, როდესაც ბავშვები ჯერ სრულად არ არიან ინტეგრირებულნი მოსწავლის ახალ სტატუსში. პოსტლიმინალური ეტაპი მიიღწევა ტრანზიციის პროცესის ბოლოს, როდესაც მოსწავლეები სრულად მოერგებიან მოსწავლის იდენტობას (Lam and Pollard, 2006:131–132).

უილიამ კორსაროს (William Corsaro) „მასტიმულირებელი მოვლენების“ ცნებასაც რიტუალური ხასიათი აქვს, ირეკლავს რა გადასვლის რიტუალების თეორიის ასპექტებს. მასტიმულირებელი მოვლენები არის ინტერაქტიული და სიმბოლური ქმედებები, რომელიც საშუალებას აძლევს ბავშვსა და ბავშვის სოციალურ გარემოს, აქტიურად შეიტანოს წვლილი ცვლილებების მისეულ გამოცდილებაში.⁵ მაგალითად, იტალიაში, ქალაქ მოდენაში, ჩატარებული სასკოლო გარემოს ეთნოგრაფიული კვლევისას კორსარომ და მოლინარიმ გვიჩვენეს, რომ საბავშვო ბაღის დამთავრებისას მასტიმულირებელი მოვლენები საჯაროა და წარმოადგენს შეკრებებს ფართო საზოგადოების დასწრებით, სადაც ღონისძიებას ბავშვების გარდა, მათი ოჯახები, თემის სხვა წევრები და ადგილობრივი პოლიტიკოსებიც ესწრებიან. ამგვარი საჯარო რიტუალი ყოველდღიური რუტინისაგან დასვენების საშუალებას წარმოადგენს და ერთგვარი სიგნალია ბავშვებისთვის (და სხვებისთვის), რომ დადგა შემდეგ ეტაპზე გადასვლის დრო. მშობლები და ღონისძიებების ორგანიზატორები მოქალაქეობრივ სიამაყეს განიცდიან ბავშვების წინსვლის აღნიშვნისას, მათი ზრდისა და საზოგადოებაში უფრო აქტიურ წევრებად ჩამოყალიბების გამო. გარდა ამისა, ასეთ ღონისძიებებში მონაწილეობა შეიძლება მასტიმულირებელი საქმიანობა იყოს ბავშვთა უმცროსი და-ძმებისთვისაც, და წარმოშვას მათში მოლოდინი, რომ მალე თავადაც მოქცევიან ყურადღების ცენტრში (Corsaro and Molinari, 2005: 18).

ყოველდღიური ტრანზიციები და საზღვრის გადაკვეთა

როგორც წესი, გადასვლის რიტუალების კონცეფცია გულისხმობს სიცოცხლის ციკლის ერთჯერადი ტრანზიციების კულტურულ მარკირებას. ასეთ ტრანზიციებს ზოგჯერ „ვერტიკალურ ტრანზიციებსაც“ უწოდებენ და ისინი ძირეულად განსხვავდება „ჰორიზონტალური ტრანზიციებისგან“, რომლებიც ყოველდღიურად და ყოველწუთიერადაც კი ხდება (Kagan and Neuman, 1998). სიუ კემბელ კლარკმა (Sue Campbell Clark, 2000) სახლსა და სამსახურს შორის ზრდასრულ ადამიანთა რუტინული გადაადგილების აღსაწერად, „საზღვრის გადაკვეთის“ ცნება შემოიღო, თუმცა ეს კონცეფცია მცირეწლოვანი ბავშვის სახლიდან საბავშვო ბაღში თუ სხვა გარემოში მიმოსვლის აღსანიშნავადაც შეიძლება გამოვიყენოთ. ხსენებული ცნება წარმოადგენს ჩარჩოს იმის აღსაწერად, თუ როგორ ხდება საზღვრების კონტროლი და მართვა და როგორ აერთიანებენ და მიჯნავენ ცალკეული პირები საკუთარი ყოველდღიური ცხოვრების სხვადასხვა სფეროს. კემბელ კლარკი ხაზს უსვამს დარგებს შორის მხარდაჭერი კომუნიკაციის მნიშვნელოვან როლს კონფლიქტის

⁵ იხ. აგრეთვე თავი მე-4.

მინიმუმში, რომელიც შეიძლება წარმოიშვას მაშინ, როცა ადამიანები ხშირად მოძრაობენ ორ ძირეულად განსხვავებულ სამყაროს შორის (p. 764).

მართლაც, ადრეული ბავშვობის ტრანზიციების კვლევის თანახმად, საზღვრის ზრდასრული გადამკვეთების მსგავსად, სფეროებს შორის მოძრაობისას იდენტობის ცვლილებებს მცირეწლოვანი ბავშვებიც განიცდიან. იდენტობის ცვლილება შეიძლება მოიცავდეს როლებში, ტანსაცმელსა და ქცევაში, აგრეთვე, საქმიანობასა და კომუნიკაციის ფორმაში ცვლილებას. საზღვრის გადამკვეთი შეიძლება იყოს გარკვეულ სფეროს პერიფერიული ან ცენტრალური მონაწილე. ცენტრალურ მონაწილეებს გათავისებული აქვთ მოცემული დარგის კულტურა და ღირებულებები, რაც მათ საშუალებას აძლევს წარმატებით შეასრულონ მასში დაფასებული ქმედებები და იურთიერთონ სფეროს სხვა ცენტრალურ წევრებთან. ორ სფეროს შორის ბალანსი ყველაზე უკეთ მიიღწევა მაშინ, როდესაც საზღვრის გადამკვეთები ორივე დარგში ზუსტად საზღვრავენ თავიანთ როლებს (Campbell Clark, 2000: 759–761). ამდენად, აუცილებლად უნდა გავანალიზოთ ამ კონტექსტების კომპლექსურობა და მათ შორის ურთიერთობები, მოლოდინები და სუბიექტურობა. ეს მოსაზრებები ყურადღებას ამახვილებს სახლსა და სკოლას შორის თანამშრომლობაზე ისევე, როგორც უწყვეტობის საკითხებზე, როდესაც ბავშვები ერთი საგანმანათლებლო დაწესებულებიდან მეორეში გადადიან (Woodhead and Moss, 2007).

მაგალითი: ბავშვები კვეთენ საზღვრებს

„ბავშვები კვეთენ საზღვრებს“ არის კულტურათაშორისი და მულტინაციონალური კვლევა, რომელიც ამჟამად ხუთ ქვეყანაში (ინგლისში, საფრანგეთში, გერმანიაში, იტალიასა და ამერიკის შეერთებული შტატებში) სამწლიანი პერიოდის განმავლობაში (2006–2009 წწ.) მიმდინარეობს. ეს კვლევა აქცენტს აკეთებს იმაზე, თუ როგორ სარგებლობენ იმიგრანტი ბავშვები „ადრეული ბავშვობის ზრუნვისა და განათლების“ (ECCE) სისტემებით და რა სურთ მშობლებს თავიანთი შვილებისთვის ECCE დაწესებულებებში. ის იყენებს მიდგომას ტობინის, ვუსა და დევიდსონის კვლევიდან „სკოლამდელი დაწესებულებები სამ კულტურაში“. ხსენებული მეთოდი მოიცავს შესწავლილ ქვეყნებში ECCE დაწესებულებებში ოთხი წლის ასაკის ბავშვთა კლასებში ტიპური დღეების ვიდეოფორზე აღბეჭდვას. ძირითად მონაწილეებს (მათ შორის მშობლებს, მასწავლებლებს, ადმინისტრატორებს, ბავშვთა განათლების ექსპერტებს, პოლიტიკის შემუშავებლებსა და სხვ.) ECCE სისტემებში არსებული მსგავსებებისა და განსხვავებების განსაზღვრისა და დიალოგისა თუ დებატების წახალისების მიზნით, თითოეულ შესწავლილ ქვეყანაში ერთი და იმავე ვიდეოფორების კრებულს უჩვენებენ. კვლევის კავშირი „საზღვრებთან“ და „დარგებთან“ ცალსახაა. ერთი მხრივ, იგი შეეხება ოჯახის სფეროსა და ECCE დაწესებულებებს შორის განსხვავებებთან დაკავშირებული კონფლიქტისა და განგრძობადობის საკითხებს, ხოლო, მეორე მხრივ, მიუთითებს იმ კულტურულ საზღვრებზე, რომელთა გადალახვაც უწევთ იმიგრანტ ოჯახებსა და ბავშვებს, ვინაიდან ECCE დაწესებულებები შეიძლება იყოს ის პირველი კონტექსტი, რომელშიც ისინი ამგვარ განსხვავებებს წააწყდებიან (იხ. www.childrencrossingborders.org).

მაგალითი: პროექტი „RICA“

პროექტის „RICA“ (2005–2006 წწ.) - ნიკარაგუაში პირველ კლასში წარმატებული ტრანზიციების შესახებ ემპირიული მონაცემები ხაზს უსვამენ სხვადასხვა დარგების ურთიერთდაკავშირების მიზნით მუშაობის ეფექტიანობას. პროექტი შედგებოდა, ერთი მხრივ, ისეთი ინტერვენციებისაგან, რომელთა მიზანი იყო ბავშვების ოჯახებთან სკოლების ფიზიკურად და ფსიქოლოგიურად დაახლოება. მეორე მხრივ, პროექტის ინტერვენციები - ბავშვთა საჭიროებების შესახებ მასწავლებელთა ცნობიერების ამაღლებისკენ იყო მიმართული. გარდა ამისა, პროგრამა ფოკუსირებული იყო სკოლამდელი განათლებისა და დაწყებითი განათლების დაფარვის არეალის აქამდე უყურადღებოდ დატოვებული ზონების გაფართოებაზე; მშობლების მონაწილეობის გაზრდის მიზნით, სკოლებში ყოველთვიური სესიების ჩატარებაზე; თემის თავკაცთა შორის ბავშვის განვითარების შესახებ ინფორმაციის გავრცელებაზე; და საზოგადოების უკონკრეტო ფენებში მცხოვრებ ბავშვთა განსაკუთრებული საჭიროებების შესახებ მასწავლებლებისა და დირექტორების უკეთ ინფორმირების მიზნით სემინარების მოწყობაზე. ეს პროგრამა ძალზე ნაყოფიერი გამოდგა. ერთი წლის შემდეგ სკოლამდელ დაწესებულებებში ხუთიდან ოთხი დღის განმავლობაში ბავშვების დასწრება 65%-დან 94%-მდე გაიზარდა. მეტიც, სკოლამდელ დაწესებულებებში კითხვაში, წერასა და არითმეტიკაში მოსწრების სასურველი დონის მაჩვენებელი წინა წელთან შედარებით 35%-დან 56%-მდე გაიზარდა (Save the Children US, 2007).

რეზიუმე

წინამდებარე თავში განხილულია ტრანციზიციების სტრუქტურირების სამი სხვადასხვა გზა. თავდაპირველად, ხაზი გავუსვით იმას, თუ როგორ არის ტრანზიციები სტრუქტურირებული ქრონოლოგიური (კალენდარული, ბიოლოგიური) ასაკის მიხედვით, რაც, როგორც ითვლება, შედარებით ახალი პრაქტიკაა, რომელსაც 20-ე საუკუნის დასაწყისში, დასავლურ საზოგადოებებში განათლების ინდუსტრიალიზაციის კონტექსტში ჩაეყარა საფუძველი. ასაკის, როგორც ტრანზიციის მარკერის გლობალური მნიშვნელობის მიუხედავად (განსაკუთრებით ფორმალური განათლების სფეროში), მნიშვნელოვანია გვახსოვდეს, რომ ტრანზიციების სტრუქტურას სხვა ლოგიკაც განაპირობებს. მაგალითად, სქესს გააჩნია ძლიერი ზეგავლენა ბავშვობის ყველა ეტაპზე, თუმცა რამდენად და კონკრეტულად როგორ აყალიბებს ის ტრანზიციებს, ეს უშუალოდ ოჯახებზე, თემებსა და საზოგადოებებზეა დამოკიდებული.

სოციალური ტრანზიციები, ან გადასვლის რიტუალები ერთი სოციალური სტატუსიდან მეორეზე გადანაცვლებას აღნიშნავენ; მაგალითად, ბავშვობიდან მოზარდობაში ან სკოლამდელი დაწესებულებიდან დაწყებით განათლებაზე. საზღვრის გადაკვეთის თეორიები განიხილავენ იმ საზღვრებს, რომლებსაც ბავშვები კვეთენ თავიანთ ყოველდღიურ ცხოვრებაში და იკვლევენ, თუ როგორ ახდენენ ბავშვები გამოცდილებების ინტეგრირებას სხვადასხვა ყოველდღიურ გარემოში (მაგალითად, სკოლასა და სახლში). გადასვლის რიტუალების თეორია ყურადღებას ამახვილებს, ეგრეთ წოდებული, „ლიმინალური პერიოდის“ მნიშვნელობაზე. ტრანზიციის გამოცდილების ამ ფაზაში ბავშვები წყდებიან თავიანთ წარსულ გარემოს (მაგალითად, საბავშვო ბაღს) მაშინ, როდესაც ჯერ არ არიან სრულად ადაპტირებულნი თავიანთ ახალ გარემოზე (მაგალითად, განათლების დაწყებით საფეხურზე). ტრანზიციების სწორედ ამ ფაზაში შეიძლება იყოს ინტერვენციები ყველაზე წარმატებული ბავშვების მარშრუტზე ზეგავლენის მოხდენის თვალსაზრისით.

საზღვრების გადაკვეთის თეორიები ეყრდნობა იმ თეზისს, რომ არსებობს სხვადასხვა საზღვარი ბავშვთა სხვადასხვა ცხოვრებისეულ დარგს (სფეროს) შორის და რომ ოჯახურ და სასკოლო დარგებს შორის „საზღვრის“ ჩამოშლამ შეიძლება სარგებელი მოუტანოს ბავშვების სწავლების პროცესს. პოლიტიკოსებსა და პრაქტიკოსებს შეიძლება გაუჩნდეთ მოტივაცია, მოიძიონ გზები იმისთვის, რომ მზრუნველები ეფექტიანად ჩაერთონ ბავშვების განათლებაში და რომ მასწავლებლებმა უკეთ გააცნობიერონ, როგორ განაპირობებს ბავშვთა ოჯახური გარემო მათს სასკოლო გამოცდილებებს. ეს მოსაზრება ხაზს უსვამს იმ ბარიერების უკეთ გაცნობიერების აუცილებლობას, რომლებიც ხელს უშლის მზრუნველებს, ჩაერიონ ბავშვების განათლების საკითხებში და კითხვის ქვეშ აყენებს საკითხს, რამდენად შეიძლება იხირონ მშობლებმა და თემებმა ბავშვებზე ზრუნვის პროცესისა თუ საგანმანათლებლო დაწესებულების მართვის უფლებამოსილების გრძნობის გაზრდით.

თავი 3: ტრანზიციები სისტემების შიგნით

როგორც წესი, ბავშვთა ტრანზიციები უშუალო კონტექსტით და იმ პრაქტიკებით განისაზღვრება, რომლებიც მათს ცხოვრებას აყალიბებენ - განსაკუთრებით შინ, სკოლამდელ და სასკოლო დაწესებულებებში. სისტემური მიდგომები აღიარებს, რომ ბავშვთა ტრანზიციის გამოცდილებებს უფრო ფართო სოციალურ სტრუქტურებსა და პროცესებში აქვს გადამტანილი ფესვები. მაგალითად, ადრეული ბავშვობა ფართოდ აღიარებულია, როგორც პერიოდი, რომელშიც აუცილებელია ყველაზე ინტენსიური ზრუნვა მცირეწლოვანი ბავშვის კეთილდღეობის, ჯანმრთელობის, სწავლისა და თამაშის უზრუნველსაყოფად. ბავშვის უშუალო გარემოში ძირითად მზრუნველებსა და თანატოლებს გადამწყვეტი როლი ეკისრებათ ადრეულ ცხოვრებისეულ ტრანზიციებში ბავშვის გზამკვლევის თვალსაზრისით. თუმცა, თანამედროვე ცხოვრებისეული სტრესების, ეკონომიკური შეჭირვების, კონფლიქტებისა და სხვა გასაჭირის პირობებში, ძირითადად მზრუნველებმა შეიძლება ყოველთვის ვერ შეძლონ ბავშვისთვის საკმარისი ზრუნვისა და მხარდაჭერის უზრუნველყოფა.

წინამდებარე თავში განხილულია ეკოლოგიური თეორია (Bronfenbrenner, 1979, 1986) და სიცოცხლის მიმდინარეობის თეორია (Elder, 1994), როგორც ორი კონცეპტუალური მოდელი, რომლებიც ბავშვთა ტრანზიციის ემპირიულ კვლევასა და პრაქტიკას უფრო ფართო სოციალური კონტექსტით ავსებს. ეს თეორიული ინსტრუმენტები სასარგებლოა ადრეულ ბავშვობაში რისკსა და სიღარიბესთან დაკავშირებული გამოცდილების ცხოვრებისეული შედეგების შესაფასებლად და ინსტიტუციური სტრუქტურებისა და ურთიერთობების ზეგავლენის მონიტორინგისთვის. უფრო ფართო სტრუქტურულ ზეგავლენაზე აქცენტირების გამო, ეს თეორიები კიდევ უფრო ავსებენ სოციალურ-კულტურულ მიდგომებს, რომლებიც მეტად არიან ფოკუსირებულნი ბავშვის უშუალო გარემოზე.

ეკოლოგიური თეორია

ეკოლოგიური ჩარჩოები ტრანზიციების კვლევის მიმართ უფრო ყოვლისმომცველ მიდგომას გვთავაზობენ. ეკოლოგიური მიდგომები სოციალურ-კულტურული პერსპექტივების მსგავსად, აღიარებენ ბავშვის უშუალო გამოცდილებებს კონტექსტში, თუმცა ამასთან ერთად ითვალისწინებენ პირებს, ჯგუფებსა და ინსტიტუციებს შორის ურთიერთობების მოდელებს და მათ განვითარებას დროთა განმავლობაში (Rimm-Kaufmann and Pianta, 2000: 500). მათი უპირატესობა იმაში მდგომარეობს, რომ ასახავენ ვთქვით, მაკროდონეზე ტრანზიციების (მაგალითად, ეკონომიკური დეპრესია) ზეგავლენას ბავშვებზე მშობლების უმუშევრობის გამო (ეგზოსისტემა), რაც ზეგავლენას ახდენს შინამეურნეობის მიკროსისტემაზე, რომელშიც ბავშვები უშუალოდ არიან ჩართულნი.

ფსიქოლოგმა ური ბრონფენბრენერმა ადამიანის განვითარების მიმართ ეკოლოგიური მიდგომა 1970-იან წლებში შეიმუშავა. ეს მიდგომა ეყრდნობა სისტემების თეორიას, რომელიც ხაზს უსვამს (მუდამ ცვალებად) პირებს შორის ურთიერთობებს (მუდამ ცვალებადი) გარემოებების კონტექსტში. ბრონფენბრენერი თავის კვლევაში უმთავრესად დაინტერესებული იყო ინდივიდის პოზიციით უფრო ფართო ეკოლოგიურ სისტემაში და იმით, თუ მაგალითად, რა გავლენას ახდენს გარეზე ფაქტორები მზრუნველების უნარზე, ხელი შეუწყონ ბავშვთა ჯანსაღ განვითარებას. იგი განიხილავდა ეკოლოგიის ოთხ ასპექტს, რომლებშიც ბავშვები იზრდებიან. ესენია: მიკროსისტემები, მეზოსისტემები, ეგზოსისტემები და მაკროსისტემები. „მიკროსისტემები“ უკავშირდება ბავშვების გამოცდილებებს და ურთიერთობებს თანატოლებთან, მასწავლებლებსა და მზრუნველებთან ყოველდღიურ გარემოში შინ, სკოლაში, ბავშვთა ცენტრში და სხვ.

„მეზოსისტემები“ არის ამ განსხვავებულ მიკროსისტემებს შორის ურთიერთობები - ვთქვით,

სახლსა და სკოლაში არსებული დამატებითი და/ან ურთიერთსაწინააღმდეგო პრაქტიკები ან რწმენის სისტემები და არაფორმალური/ფორმალური კომუნიკაცია მშობლებსა და მასწავლებლებს შორის. ბრონფენბრენერი ამტკიცებდა, რომ ნებისმიერი გარემო გულისხმობს პირდაპირ ან ირიბ ურთიერთობას სხვა გარემოებთან. ამდენად, მეზოსისტემების ანალიზი ყურადღებას ამახვილებს გარემოსა და როლების ცვლილებაზე, რომელსაც ადამიანები ეკოლოგიური ტრანზიციების დროს განიცდიან - მაგალითად, მარტო თუ ნაცნობ თანატოლებთან ერთად შედის ბავშვი ახალ გარემოში, ან რა სახის ინფორმაციას იღებენ ბავშვი და მისი მშობლები ძირითადი ტრანზიციების დაწყებამდე. „ეგზოსისტემები“ არის სოციალური ცხოვრების ისეთი სფეროები, რომლებშიც ბავშვები თავად არ მონაწილეობენ, მაგრამ რომლებიც, მიკროსისტემებთან ურთიერთკავშირის გამო, მაინც ზემოქმედებს მათს სიცოცხლესა და კეთილდღეობაზე. მაგალითად, მშობლების სამუშაო გარემო და პრაქტიკა, ჩვეულებრივ, ფიზიკურად განცალკევებულია იმ გარემოსაგან, რომლებშიც ბავშვები ცხოვრობენ. მშობლები ყოველდღიურად „კვეთენ საზღვარს“ შინიდან სამსახურში სიარულისას, ისევე, როგორც მათს შვილებს უწევთ სახლსა და სკოლამდე დაწესებულებას, ან სკოლას შორის გამავალი „საზღვრის გადაკვეთა“. თუმცა, ეს ეგზოსისტემები ბავშვებზეც ახდეს ზეგავლენას, რადგან სამუშაო დრო და მუშაობის პირობები უზღუდავს მშობლებს ბავშვებზე სახლში ზრუნვის, მათი სკოლამდე მიცილებისა და ა.შ. შესაძლებლობებს. გაითვალისწინეთ, რომ მშობლების მუშაობის მოდელები ინდუსტრიალიზებულ ქვეყნებში შეიძლება განიმარტოს, როგორც ეგზოსისტემები, თუმცა ეს შეიძლება ასე არ იყოს სასოფლო სამეურნეო თემებში, სადაც საზღვრები ბავშვებსა და მშობლების სამუშაო გარემოსა თუ საქმიანობას შორის ხშირად ნაკლებად მკვეთრად გამოხატული. რელიგიურმა გარემომაც შეიძლება შექმნან ეგზოსისტემები მანამ, სანამ ბავშვები გადასვლის რიტუალს გაივლიან, რაც მათ წმინდა ადგილებში ყოფნისა და რიტუალებში სრული მონაწილეობის უფლებას მიანიჭებს (მაგალითად, Ridgely Bales, 2005).

არ შეიძლება სათანადოდ არ შევაფასოთ ეგზოსისტემების გავლენა ბავშვებზე. სისტემების თეორიაში არსებობს მოსაზრება მზრუნველების სამუშაოს ორგანიზებასთან დაკავშირებით, აგრეთვე, იმის შესახებ, რომ სათემო ორგანიზაციებსა და საჯარო პოლიტიკას შესწევთ უნარი, ისე ჩამოაყალიბონ ეს სისტემები, რომ მათ ხელი შეუწონ ბავშვის განვითარებას. ბრონფენბრენერის თავდაპირველი განმარტების მიხედვით, „მაკროსისტემები“ ეხება ისეთ დომინანტურ რწმენა-წარმოდგენებსა და ყოვლისმომცველი ინსტიტუციების ორგანიზებას, რომლებიც ბავშვების განვითარების კულტურულ გარემოს აყალიბებენ. მაკროსისტემები მჭიდრო კავშირშია ეგზოსისტემებთან, ვინაიდან მზრუნველთა ეკონომიკური საქმიანობა პოლიტიკას, კანონმდებლობასა და რეგულაციებს ეყრდნობა.

ეკოლოგიური თეორიის კიდევ ერთი ასპექტი უკავშირდება ბავშვის როლს საკუთარ განვითარებაში. ამ თვალსაზრისით, ბავშვები ვითარდებიან მზრუნველებთან და სხვა ბავშვებთან, სიმბოლოებსა და საგნებთან ყოველდღიური ურთიერთობით მოცემულ კონტექსტში. ბავშვები, როგორც მიკროსისტემების შიგნით და მიკროსისტემათა გადაკვეთის ეგზოსისტემურ წერტილებში (იგულისხმება ტრანზიციები და საზღვრის გადაკვეთები) მოქმედი მონაწილეები, გარდა იმისა, რომ გარემოს ძლიერ ზეგავლენას განიცდიან, თავადაც აქტიურად ცვლიან ამ გარემოს (Bronfenbrenner, 1986). თავდაპირველი იგნორირების მიუხედავად, ბრონფენბრენერის გვიანდელი ნაშრომი სულ უფრო მეტ ყურადღებას უთმობს ტრანზიციის მოვლენათა დროებით განზომილებას. შესაბამისად, როდესაც სისტემების თეორიით შთაგონებული მკვლევრები „ქრონოსისტემების“ შესახებ საუბრობენ, ისინი აღიარებენ თავიანთი კვლევების ისტორიულ კონტექსტს და აანალიზებენ, რა გავლენას ახდენს ისტორიული ცვლილებები ინდივიდისა თუ თემის ცხოვრებაში მიმდინარე ტრანზიციებზე.

ეკოლოგიურმა თეორიამ დიდი გავლენა მოახდინა ადრეული ბავშვობის კვლევის საფუძვლად

არსებულ ჩარჩოზე, რამაც, თავის მხრივ, მნიშვნელოვნად იმოქმედა ტრანზიციების კვლევაზე. თუმცა, მას შეზღუდვებიც აქვს, განსაკუთრებით, როდესაც ხდება სისტემების ზედმეტად გამარტივება და კონკრეტიზება. მაგალითად, მიუხედავად იმისა, რომ მრავლობითი ურთიერთმოქმედი სისტემების იდენტიფიკაცია კონცეპტუალურად ლამაზად გამოიყურება, ყოველთვის არსებობს საზღვრების განივთებისა და შიდა ქვესისტემების კოჰერენტულობის ვარაუდის რისკი (განსაკუთრებით, როდესაც წარმოდგენილია კლასიკური „ხახვისებრი“ დიაგრამის სახით). თითოეული აქტორის პირადი ეკოლოგიის გამოცდილება განსხვავებული იქნება. ბავშვთა და უფროსთა თვალთახედვები შესაძლოა ძალზე განსხვავებული იყოს ერთმანეთისაგან, რაც შეიძლება უგულებელყოფილ იქნეს გარეშე დამკვირვებლის მიერ ერთი „ბავშვის განვითარების ეკოლოგიის“ მოდელირებისას (Bronfenbrenner, 1979). გარემოსთან, ურთიერთობებთან და საქმიანობებთან დაკავშირებული მათი გამოცდილება შესაძლოა უფრო გაფანტული და ცვალებადი იყოს, ვიდრე ამას მიკროსისტემის კონცეფცია ვარაუდობს, განსაკუთრებით იქ, სადაც ოჯახური ურთიერთობები დანაწევრებული, კონფლიქტური, ან სულაც დისფუნქციურია. ეს სირთულეები გამოავლინა კვლევებმა იმასთან დაკავშირებით, თუ როგორ ახდენს შინამეურნეობისა და ოჯახის შექმნა, დანგრევა და გაერთიანება გავლენას ბავშვის მიერ ურთიერთობების დამყარებაზე, დანგრევასა თუ მორგებაზე, აგრეთვე, ოჯახში წესრიგსა და კეთილდღეობაზე (მაგალითად, Hagan et al., 1996; Smart and Neale, 1999).

ეკოლოგიურ თეორიასთან დაკავშირებული კიდევ ერთი საყურადღებო საკითხი შეეხება იმას, როგორ ახდენს, ჩვეულებრივ, ეს მოდელი, ბავშვის პოზიციონირებას მრავლობითი წყობილი სისტემების ცენტრში. მაშინ, როცა ცალკეულ ბავშვზე ყურადღების გამახვილება შესაძლოა მიზანშეწონილი იყოს პოლიტიკისა და ბავშვის უფლებათა თვალსაზრისით, ამგვარი მიდგომა არ ასახავს ბევრი იმ სისტემის პრიორიტეტებს, რომლებშიც ბავშვები მონაწილეობენ და არ აღიარებს ბავშვის სიცოცხლეზე ძალაუფლების მქონე ზრდასრულთა საპირისპირო პრიორიტეტებს. მაგალითად, მიუხედავად იმისა, რომ „ბავშვზე ორიენტირებული“ მიდგომა აშკარად აუცილებელია ბავშვზე ფოკუსირებული მომსახურებისთვის, ოჯახურ გარემოში ბავშვი მრავალი პრიორიტეტიდან ერთ-ერთს წარმოადგენს და ზოგიერთ სათემო სისტემაში მას შეიძლება მარგინალური ადგილიც კი ეკავოს. ბრონფენბრენერის თავდაპირველ ფორმულირებაში უგულებელყოფის რისკის ქვეშ დგას პიროვნულ, სოციალურ, ეკონომიკურ, პოლიტიკურ და კულტურულ პროცესებს შორის ურთიერთობაც, განსაკუთრებით, იქ, სადაც „პიროვნული“ და „ფართო“ კონტექსტი განიხილება, როგორც განცალკევებული ერთეულები, რომლებიც ორგანიზებულია იერარქიული ფორმით - უფრო „ფართო კონტექსტების“ (მაკროსისტემების) უფრო „მცირესთან“ მიმართებაში (Rogoff, 2003: 45-46). კულტურული კონტექსტის მაკროსისტემების ნაწილად იდენტიფიცირება, მეორე პლანზე აყენებს კულტურული რწმენა-წარმოდგენების, მიზნებისა და პრაქტიკების უმნიშვნელოვანეს როლს ბავშვის გამოცდილებისა და საქმიანობის ყველა დონეზე მედიაციის საქმეში. ამ საყურადღებო საკითხების მიუხედავად, ბევრ მკვლევარს ბრონფენბრენერის ჩარჩო სასარგებლოდ მიაჩნია, ზოგადად, ადრეულ ბავშვობაში გამოცდილებების, კერძოდ კი, საბავშვო ბაღში, ან განათლების დაწყებით საფეხურზე ტრანზიციის ანალიზისთვის (მაგალითად, Bohan- Baker and Little, 2004; Johansson, 2007; Fabian and Dunlop, 2002 and 2007; Rimm-Kaufman and Pianta, 2000; Tudge et al., 2003; Tudge and Hogan, 2005). მაგალითად, რიმ-კაუფმანი და პიენტა (2000 წ.) სკოლაში მიმდინარე ტრანზიციების კონცეპტუალიზებისას განსაკუთრებულ ყურადღებას ამახვილებენ ურთიერთობების ხანგრძლივი დროის განმავლობაში ჩამოყალიბებაზე და ხაზს უსვამენ კონტექსტის მნიშვნელობას ბავშვთა ტრანზიციების გააზრებისთვის. განმეორებითი შეფასებებით გამყარებულმა ლონგიტუდურმა კვლევამ შეიძლება მნიშვნელოვანი წვლილი შეიტანოს იმის გააზრებაში, თუ რა გავლენას ახდენს ცხოვრებისეული კონტექსტის ცვლილებები ბავშვის უნარზე, განახორციელოს ძირითადი ცხოვრებისეული ცვლილებები. ამასთან, ურთიერთკავშირის კომპლექსურობა და კონტექსტების ურთიერთგანპირობება, იდეალურ შემთხვევაში, კვლევის რაოდენობრივი და თვისობრივი მეთოდების კომბინაციას

მოითხოვს.

მიუხედავად ამისა, უფრო გულდასმითაა გამოსაკვლევი კავშირი ადგილობრივი ქსელის დონეზე ურთიერთობას, პოლიტიკასა თუ პროგრამებში მონაწილეობასა და ბავშვის განვითარებას შორის. შემდგომი კვლევა ამ თვალთახედვიდან შეიძლება შეეხებოდეს იმას, თუ რატომ აღწევს ზოგიერთი ბავშვი ერთსა და იმავე შედეგს განსხვავებული პოლიტიკის პირობებში, ან განსხვავებულ შედეგებს ერთი პოლიტიკის პირობებში.

„ცვლილებათა პროცესების ბუნება იმ ბევრ სისტემაში, რომელიც ერევა მაკრო- და ინდივიდუალურ დონეებს შორის, საკმარისად გამოკვლეული არ არის ისევე, როგორც ის, თუ როგორ ზემოქმედებს ამგვარი პროცესები პოლიტიკის განვითარებასა და მედიაციაზე“ (Yoshikawa and Hsueh, 2001: 1888).

იოშიკავა და ჰსუე ამტკიცებენ, რომ ოჯახის როლს არ უნდა მიენიჭოს არც ზედმეტი და არც მეტისმეტად მცირე მნიშვნელობა. ოჯახის კვლევა რიგი ეროვნული და სხვა მონაცემთა ნაკრებების გამოყენებით გვიჩვენებს, რომ ბავშვის აღზრდის სტილისა და ოჯახური გარემოს ვარიაციებმა შესაძლოა ახსნან იმ გავლენის თითქმის ნახევარი, რომელიც შინამეურნეობის სიღარიბეს აქვს ბავშვებზე. შინამეურნეობის შიდა დინამიკის გააზრებამ (მაგალითად, თუ როგორ ხდება მოცემულ შინამეურნეობაში რესურსებისა და როლების გადანაწილება ბავშვებს შორის) შეიძლება გამოაშკარავოს გადაწყვეტილების მიღების პროცესები, რომლებიც ახსნის, რატომ აკეთებს ზოგი ბავშვი გარკვეულ ტრანზიციას, ზოგი კი - არა.

არსებობს სხვა ფაქტორები პოლიტიკასა და შინამეურნეობას შორის, რომლებიც ზეგავლენას ახდენენ ბავშვთა ტრანზიციებზე (ვთქვათ, თემის ზეგავლენები და ნორმები) და ისინი, როგორც წესი, სათანადოდ გამოკვლეული არ არის. მაგალითად, არსებობს მცირეოდენი კვლევა იმის შესახებ, თუ რა გავლენა შეიძლება მოახდინოს კულტურულმა განსხვავებებმა შეღავათებით სარგებლობაზე (ან უპასუხოს ადრეულ ასაკში ინტერვენციების შესაძლებლობებს). ამასთან, შედარებით ნაკლებად გამოკვლეულია თემში არსებული სოციალური ქსელების როლი და ის, თუ რა გავლენას ახდენენ ისინი იმაზე, სარგებლობენ თუ არა ოჯახები ბავშვებისთვის განკუთვნილი კეთილდღეობის პროგრამებით (Yoshikawa and Hsueh, 2001: 1890).

ტრანზიციები და სიცოცხლის მიმდინარეობის თეორია

სიცოცხლის მიმდინარეობის თეორია მჭიდრო კავშირშია ადამიანის განვითარების მიმართ ეკოლოგიურ მიდგომასთან. ამ მოდელს ადამიანის განვითარება ესმის, როგორც მრავალსაფეხურიანი ფენომენი, რომელიც მოიცავს სტრუქტურირებულ მარშრუტებს სოციალური ინსტიტუტებისა და ორგანიზაციების გავლით პირების სოციალური ტრანსექტორიების მიმართულებით (Elder, 1994: 5). ეს მიდგომა ნებისმიერ სხვა ჩარჩოზე მეტად უსვამს ხაზს იმას, რომ ადამიანის განვითარება არ შეიძლება სოციალური ისტორიიდან განცალკევებით განვიხილოთ. ერთი მხრივ, ისტორიული პირობები განაპირობებს იმას, თუ როგორ იზრდებიან ბავშვები. ხოლო, მეორე მხრივ, ისტორია წარმოიქმნება ბავშვებისა და უფროსების მოღვაწეობის შედეგად (Elder, 1994: 5–6; Ryder, 1965: 861).

სიცოცხლის მიმდინარეობის თეორია ეყრდნობა ამერიკის შეერთებულ შტატებში ჩატარებულ ადრეული ასაკის კოჰორტის ლონგიტუდური კვლევების ემპირიულ მონაცემებს. ეს თეორია აღრიცხავს ინდივიდუალურ ტრანსექტორიებს ისეთ მასიურ სოციალურ ცვლილებებთან მიმართებით, როგორებიცაა მიგრაცია, ეკონომიკური დეპრესია და შეიარაღებული კონფლიქტები. კვლევა ამ დარგში გვაძლევს ემპირიულ მონაცემებს, რომელთა მიხედვითაც, სოციალური ცვლილების მნიშვნელობა და გასაჭირთან შეგუების უნარი მნიშვნელოვნად

დამოკიდებულია ასაკობრივ სტატუსზე (Elder, 1994: 10). ამ კვლევაში „დიდი დეპრესიის შვილები“ (Children of the Great Depression, 1974), ელდერმა გაანალიზა ორი ლონგიტუდური კვლევის მონაცემები, რომლებიც კალიფორნიაში 1920-იანი წლების დასაწყისსა და ბოლოს ბავშვების ორ კოჰორტასთან ჩატარდა. ამ მონაცემების ხელმისაწვდომობამ შექმნა ბავშვობის, მოზარდობისა და ზრდასრულობის განმავლობაში განვითარების შედეგების შეფასების შესაძლებლობა და მოგვცა სანდო ემპირიული მონაცემების ერთობლიობა კომპლექსური ურთიერთობების შესახებ ინდივიდუალურ მახასიათებლებს, შინამეურნეობის სტრუქტურებსა და გასაჭირის როლს შორის.

ვინაიდან შერჩევის ერთი ნიმუშის ბავშვები დაიბადნენ რვა წლით ადრე, ვიდრე შერჩევის მეორე ნიმუშისა, ელდერმა შეძლო შეედარებინა ეკონომიკური დეპრესიის გავლენა ბავშვთა ორ კოჰორტაზე: მათზე, რომლებიც მოზარდები იყვნენ, როდესაც მათმა ოჯახებმა შემოსავალი დაკარგეს და მათზე, რომლებიც ჯერ მცირეწლოვნები იყვნენ იმ დროისათვის. შედარებამ ძალზე განსხვავებული შედეგები გვიჩვენა. იმ ბავშვებმა, რომლებიც მოზარდები იყვნენ, როცა მათზე მზრუნველები ეკონომიკურად შეჭირვებულები გახდნენ, როგორც ჩანს, გარკვეული სარგებელი მიიღეს ამ მძიმე გამოცდილებიდან. შეუჭირვებელ ახალგაზრდებთან შედარებით, ღარიბ ბიჭებსა და გოგონებს ოჯახის შემოსავლის დაკარგვამ შემდგომში უფრო გაუმძაფრა წარმატების და ცხოვრებით კმაყოფილების განცდა.

ელდერის მიხედვით, შემოსავლის დაკარგვამ ოჯახები აიძულა, მოეხდინათ ადამიანური რესურსების მობილიზება და დედებსა და მოზარდებს ახალი როლები და პასუხისმგებლობები დააკისრა, რამაც მათ ინიციატივის, თანამშრომლობისა და პასუხისმგებლობის განცდა შესძინა. თუმცა, ეს დადებითი შედეგები უფრო მცირეწლოვან კოჰორტაში არ შეიმჩნევა. შეუჭირვებელი ოჯახებიდან გამოსულ თანატოლებთან შედარებით, იმ კოჰორტას, რომელმაც დეპრესია მცირეწლოვან ასაკში განიცადა, შემდგომ აღმოაჩნდა უფრო დაბალი აკადემიური მოსწრება და ნაკლებად სტაბილური სამუშაო ისტორია ისევე, როგორც აშკარა ემოციური და სოციალური სირთულეები საშუალო ასაკამდე. ამასთან, გამოიკვეთა მნიშვნელოვანი გენდერული განსხვავებები. უარყოფითი შედეგები უფრო აშკარა იყო ვაჟებში. მათი მეტი მოწყვლადობა ძალზე მაღალი ალბათობით დაკავშირებული იყო მათი მამების მიერ შემოსავლის დაკარგვასთან, რამაც დემორალიზება და დაბალი თვითშეფასება გამოიწვია. ეს კი მეტად ვაჟებში შეიმჩნეოდა, ვიდრე გოგონებში, რომლებიც უფრო დედებთან ახდენდნენ თვითიდენტიფიცირებას (Elder, 1974). მოკლედ, ელდერის კვლევა ყურადღებას ამახვილებს იმ გავლენაზე, რომელსაც ცვალებადი საზოგადოება განვითარებად სიცოცხლეზე ახდენს. ის განსაკუთრებით მგრძნობიარეა ისტორიული მოვლენების ადრეულ ბავშვობაზე ზეგავლენის მიმართ (მაკროსისტემის ცვლილებები ეკოლოგიურ თეორიაში) და ხაზს უსვამს იმას, თუ როგორ აყალიბებს იგი ბავშვის უნარს, გადალახოს განვითარების ტრანზიციები და თავი გაართვას მომავალი მოღვაწეობისა და ცხოვრებისეული არჩევნის შედეგებს.

ეს კვლევა ამყარებს ემპირიულ მონაცემებს იმის შესახებ, რომ ეკოლოგიური ცვლადები განსხვავებულ ზეგავლენას ახდენენ ბავშვებზე და მოითხოვენ დამატებით კვლევას რისკსა და იმ დამცავ ფაქტორებს შორის ბალანსის შესახებ, რომლებიც ხელს უწყობს ბავშვების შედარებით მოწყვლადობას და გამძლეობას (მაგალითად, Boyden, 2006; Boyden and Mann, 2005; Hart, 2004; Mann, 2004; Yaqub, 2002). უკიდურესი სიღარიბის კვლევები განსაკუთრებით გავლენიანი აღმოჩნდა, კერძოდ ინსტიტუციური ზრუნვის ქვეშ და ბავშვთა სახლებში მცხოვრებ ბავშვთა ჯგუფებში. ეს კვლევები გვიჩვენებს, რომ უკეთეს გარემოში ადრეული ტრანზიციის შეიძლება იქცეს დამცავ ფაქტორად, რომელსაც შესაძლოა, გრძელვადიანი შედეგები ჰქონდეს (მაგალითად, Rutter et al., 1998; Wolff and Fesseha, 1999). სკოლაში ტრანზიციების კვლევები აგრეთვე აანალიზებს იმას, თუ როგორ იწვევს ხანგრძლივი დროის განმავლობაში დაგროვილი რისკფაქტორები აკადემიურ უყურადღებობას და საბოლოოდ

სკოლის მიტოვებას (მაგალითად, Alexander et al., 1997; Punch, 2003, Watson- Gegeo and Gegeo, 1992). დაბოლოს, არსებობს კვლევების უამრავი ემპირიული მონაცემი, რომელთა თანახმად, სათანადო რესურსების მქონე ECCE პროგრამებს აქვს პოტენციალი, ხელი შეუწყოს ბავშვებსა და მათს მზრუნველებს გასაჭირთან შეგუებაში და გააუმჯობესოს მათი სკოლაში წარმატებული ტრანზიციის პერსპექტივები. და პირიქით, ECCE პროგრამების მობილიზაციისათვის პროფესიული და პოლიტიკური ნების ნაკლებობამ, შეიძლება გაზარდოს მცირეწლოვანი ბავშვების კეთილდღეობის რისკები (Jolly, 2007: 8; Woodhead, 2006: 11).

მაგალითი: ახალგაზრდა სიცოცხლე (Young Lives)

“Young Lives” არის ბავშვთა სიღარიბის ოთხ ქვეყანაში ჩატარებული 15-წლიანი ლონგიტუდური კვლევა, რომელიც შეეხება ეკოლოგიურ და სიცოცხლის მიმდინარეობის საკითხებს და განსაკუთრებულ აქცენტს აკეთებს ტრანზიციებზე. “Young Lives” 2000 წელს დაიწყო გაერთიანებული სამეფოს საერთაშორისო განვითარების დეპარტამენტის დაფინანსებით ეთიოპიაში, ანდრა პრადეში (ინდოეთი), პერუსა და ვიეტნამში სიღარიბის კონტექსტში 12,000 ბავშვის ცხოვრებაზე დაკვირვების მიზნით. კვლევა გამიზნული იყო ათასწლეულის განვითარების მიზნების ინფორმირებისთვის ბავშვთა სიღარიბის მიზეზების, ბუნებისა თუ შედეგების უკეთ გასაცნობიერებლად და ბავშვზე ორიენტირებული პოლიტიკისთვის ძლიერი ემპირიული მონაცემების მოძიების მიზნით. ამ კვლევაში კომბინირებულია რაოდენობრივი და თვისობრივი მიდგომები ბავშვთა ორი კოჰორტის სიცოცხლის მიმდინარეობის ტრაექტორიებზე დაკვირვების მიზნით (რეალური შუალედის დაშორებით) მათი შინამეურნეობებისა და თემების კონტექსტში. მონაცემების მოძიების მომდევნო რაუნდისას, ორი კოჰორტის შესწავლამ შეიძლება მოგვცეს იმის ანალიზის შესაძლებლობა, თუ როგორ ახდენს სიცოცხლის მიმდინარეობის პოზიცია სიღარიბის გამოცდილებისა და კეთილდღეობის გრძელვადიანი შედეგების მედიაციას. ინფორმაციის მოძიება ხდება რამდენიმე წელიწადში ერთხელ 12,000-ზე ბავშვზე, მათს მზრუნველებზე, შინამეურნეობებსა და იმ თემებზე, რომლებშიც ისინი იზრდებიან. ეს მოგვცემს იმ ფაქტორების სურათს, რომლებიც ზეგავლენას ახდენს სიღარიბეში მცხოვრებ სამ თაობაში მომხდარ ცვლილებებზე, ვინაიდან ბავშვების შედარებით უფროსი კოჰორტა (ამჟამად 12 ან 13 წლის ასაკის) ამასობაში თავად გახდა მშობელი. სიცოცხლის მიმდინარეობის მიდგომა აუცილებელია სიღარიბის თაობებს შორის გადაცემის კომპლექსურობის გასაცნობიერებლად და იმის ასახსნელად, თუ რატომ ღრობდებიან ოჯახები და როგორ აღწევენ თავს სიღარიბეს (იხ. www.younglives.org.uk).

რეზიუმე

ეკოლოგიური და სიცოცხლის მიმდინარეობის თეორიები ხაზს უსვამენ იმას, თუ როგორ არის ბავშვთა ტრანზიციის გამოცდილებები ჩაქსოვილი უფრო ფართო სოციალურ სისტემებში. ეკოლოგიური სისტემების თეორია განსაკუთრებულ ყურადღებას ამახვილებს ბავშვებისა და მათი მზრუნველების სოციალურ სამყაროებს შორის არსებულ ურთიერთკავშირსა და ურთიერთზეგავლენაზე. ეს ჩარჩოები ღირებული ინსტრუმენტებია ადრეული ბავშვობის პროგრამებისა და მომსახურების პოტენციალის კონცეპტუალიზაციისათვის ბავშვთა ცხოვრებისეულ შანსებზე ზეგავლენის მოსახდენად (Grantham-McGregor et al., 2007).

სიცოცხლის მიმდინარეობის თეორია ყურადღებას ამახვილებს იმ ფაქტზე, რომ ბავშვები განსხვავებულად აღიქვამენ და რეაგირებენ გასაჭირზე. ყველა ბავშვი არ განიცდის მანვე გამოცდილებების უარყოფით შედეგებს. სოციალური სტატუსიდან, ასაკიდან და სქესიდან გამომდინარე, ზოგიერთმა ბავშვმა შესაძლოა გამძლეობაც კი გამოიჩინოს გასაჭირის მიმართ. ამდენად, ბავშვებისთვის „დამახასიათებელი მოწყვლადობის“ მოსაზრებაზე დაყრდნობის ნაცვლად, უფრო დაწვრილებით უნდა შევავსოთ პოტენციური ინტერვენციების ზეგავლენა მასშტაბის, დროისა და ფოკუსის გათვალისწინებით (Walker et al., 2007). ეს ჩარჩოები ყურადღებას ამახვილებს, აგრეთვე, სტრუქტურულ გასაჭირზე, ვინაიდან ამან შესაძლოა შეზღუდოს მზრუნველის დრო, ჯანმრთელობა და რესურსები. ისინი ხაზს უსვამენ, რომ პროგრამებისა და ინტერვენციების უმთავრესი მიზანია, უფრო ინტენსიური გახადოს უშუალო მზრუნველის მიერ მცირეწლოვანი ბავშვების განვითარების სტიმულირების

კუთხით გაწეული ძალისხმევა (UNCRC et al., 2006: 44–48).⁶

⁶ მაგალითად, 18.3-ე მუხლი აღიარებს, რომ მსოფლიოს ბევრ ნაწილში მზრუნველები ეკონომიკურად აქტიურები არიან არასათანადო ანაზღაურების პირობებში და მოუწოდებს ისეთი ღონისძიებებისაკენ, რომლებიც უზრუნველყოფენ, რომ მომუშავე მშობლების შვილები სარგებლობდნენ ბავშვზე ზრუნვის პროგრამებისა და იმ დაწესებულებების მომსახურებით, რომლითაც სარგებლობა მათ ეკუთვნით (UNCRC et al. 2006: 44).

თავი 4: ბავშვთა მონაწილეობა ტრანზიციებში

ტრანზიციებში ბავშვთა მონაწილეობა ტრადიციულ აკადემიურ კვლევებში დაკავშირებულია ბავშვის აქტიურობისა და საქმიანობის საკითხებთან, უფრო ფართოდ კი, მის როლთან საკუთარი ბავშვობის ფორმირების საქმეში (Woodhead, 2003). მაგალითად, პიაჟესეული კონსტრუქტივისტული პარადიგმები განვითარების ფსიქოლოგიაში დამტკიცებულად მიიჩნევენ იმ ფაქტს, რომ ბავშვები აქტიურად ერთვებიან თავიანთ ფიზიკურ და სოციალურ გარემოში, ქმნიან რა შემეცნებით მოდელებს თავიანთი ცვალებადი გარემოს გაგების მიზნით და ეტაპობრივად სულ უფრო მეტად ეწაფებიან ინტელექტუალურ, სოციალურ და მორალურ ცნობიერებას.

სოციალური განვითარების კვლევები ხაზს უსვამს ბავშვის, როგორც სოციალური მოქმედი პირისა და მნიშვნელობის მიმცემის (Bruner and Haste, 1987), აგრეთვე, სოციალურ ურთიერთობებსა თუ ურთიერთგაცვლაში პარტნიორის როლს და ურთიერთზეგავლენის ტრანზაქციულ მოდელებს (მიმოიხილა Schaffer, 1996). ამავდროულად, სოციალური თეორიები ხაზს უსვამს სოციალური სტრუქტურის ძალას ინდივიდუალური ცხოვრების ჩამოყალიბებაში, ხოლო სოციალური პროცესის მიკროანალიზმა კი გამოავლინა ის გზები, რომლებითაც ინდივიდებს თავიანთი წვლილი შეაქვთ სოციალური ცხოვრების ჩამოყალიბებაში. უმთავრესი თემა იყო სტრუქტურისა და ქმედების ურთიერთშეჯერება მნიშვნელოვანი თემა (Giddens, 1979), რასაც კვლავ ეყრდნობა ბავშვთა სოციალიზაციის კვლევები - მზარდი ინტერესით როგორც ბავშვთა სოციალური კომპეტენტურობის ასპექტების შესწავლის (მაგალითად, Hutchby and Moran-Ellis, 1998), ასევე იმ საშუალებების აღრიცხვის მიმართ, რომლებითაც ბავშვები ახდენენ თავიანთი სოციალიზაციის კონსტრუირებას. (Mayall, 1994). ბავშვობის თეორიაში მცირეწლოვანი ბავშვის სტატუსის რეკონსტრუქცია (James et al., 1998; Woodhead, 1998) გაძლიერდა კვლევაში მათი როლის ხელახალი გააზრებით (Alderson and Morrow, 2004; Woodhead and Faulkner, 2008).

ბავშვთა მოღვაწეობის მიმართ უახლეს ანალიტიკურ ინტერესს მნიშვნელოვანი ზეგავლენა აქვს ბავშვის უფლებებზე ორიენტირებულ კვლევაზე, პოლიტიკასა და პრაქტიკაზე, მათ შორის ადრეულ ტრანზიციებთან დაკავშირებითაც. ბავშვთა მონაწილეობის უფლებების არსებითი მნიშვნელობის ხაზგასმით, #7 ზოგად კომენტარში აღნიშნულია, რომ „პატივისცემა მცირეწლოვანი ბავშვების მოღვაწეობის მიმართ - როგორც ოჯახში, თემსა და საზოგადოებაში მონაწილისა - ხშირად უგულებელყოფილი ან უარყოფილია ასაკისა და მოუმწიფებლობის საფუძვლით“ (UNCRC et al., 2006: 40). ეს, აგრეთვე, გულისხმობს იმ ფაქტის აღიარებას, რომ ბავშვები მოიაზრებიან აქტიურ მოქმედ პირებად, რომლებიც მუდამ არიან ჩართულნი თავიანთი სოციალური გარემოს მიმდინარე საქმიანობის გააზრებასა და მასში მონაწილეობაში (Woodhead, 2006: 28). წინამდებარე თავში განხილულია ბავშვთა ტრანზიციის გამოცდილებებში თანატოლთა კულტურების როლის კვლევა, რასაც მოსდევს ბავშვების მიერ საკუთარ ტრანზიციებში მონაწილეობის შესასწავლი მეთოდოლოგიური ინსტრუმენტი - *მოზაიკური მიდგომის* შეჯამება.

ბავშვების თანატოლთა კულტურები

თანამედროვე განვითარების ფსიქოლოგიაში სოციალური-კულტურის თეორეტიკოსები აღიარებენ, რომ ბავშვების სწავლის პროცესი არა მხოლოდ თემის უფროსი წევრების მიერ, არამედ თანატოლებთან ერთად თანამშრომლობითი სწავლითაც წარმართება (მაგალითად, Mercer and Littleton, 2007: 38). ამის მსგავსად, სოციოლოგიური კვლევები გვიჩვენებს, რომ ბავშვები შემოქმედებითად იღებენ ინფორმაციას უფროსების სამყაროდან და ქმნიან თანატოლთა ავტონომიურ კულტურებს (მაგალითად, Corsaro, 1992: 168). კორსარო და მოლინარი (2005) გვაუწყებენ სკოლამდელი დაწესებულებიდან დაწყებით სკოლაში

ბავშვების ტრანზიციის ეთნოგრაფიული კვლევის შესახებ. მათი კვლევა ყურადღებას ამახვილებს იმაზე, თუ როგორ ამზადებენ ბავშვები კოლექტიურად სკოლამდელი დაწესებულებიდან დაწყებით სკოლაში ტრანზიციას „მასტიმულირებელი მოვლენების“ საშუალებით, სხვადასხვა გარემოს შორის პირველადი ხიდეების მშენებლობით, მოვლენებისა და რუტინების საშუალებით (მაგალითად, ზეიმი, საგანგებოდ გამიზნული სიმღერების მღერა და სხვ), რომლებიც ინიცირებული და წახალისებულია ბავშვების, მათი თანატოლების, მასწავლებლების, ოჯახებისა და თემის წევრების მიერ. განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება თანატოლთა საქმიანობას, ვინაიდან ეს კულტურის ათვისებაში თანატოლების ურთიერთზეგავლენისა და ბავშვების მიერ საკუთარი მომავლის ფუნდამენტის ჩაყრაში მონაწილეობის უტყუარ მტკიცებულებას წარმოადგენს.

თავიანთი კონცეფციის „ინტერპრეტაციული რეპროდუქციის“ საშუალებით, კორსარო და მოლინარი ხაზს უსვამენ ბავშვების კოლექტიურ მოღვაწეობას კულტურაში მათი განვითარებადი წევრობის ჩამოყალიბებაში ისევე, როგორც იმ ფორმებს, რომლებითაც ხდება მათი მოღვაწეობის სოციალური შებოჭვა. „ინტერპრეტაციული რეპროდუქციის“ მიდგომა პარალელს ავლებს სოციალურ-კულტურულ თეორიასთან, როდესაც აღიარებს, რომ ცვლილებები (მათ შორის ცხოვრებისეული ტრანზიციები) ხდება მაშინ, როდესაც ინდივიდები თავიანთ გარემოში მიმდინარე საქმიანობაში მონაწილეობენ. როგორც „თანამონაწილეობითი ათვისების“ იდეის მსგავსად, კორსაროსა და მოლინარის „მასტიმულირებელი მოვლენები“ წარმოადგენს ინტერაქტიულ და სიმბოლურ საქმიანობას, რომელიც საშუალებას აძლევს ბავშვებს აქტიურად გაიმდიდრონ ცვლილებების გამოცდილება.⁷ თუმცა, მათი მიდგომა უხვევს სოციალურ-კულტურული თეორიიდან, ცალსახად აქცენტს აკეთებს იმ შემზღვეველ ფაქტორებზე, რომლებიც ბავშვების სამყაროში ჩართვას განაპირობებს და წინა პლანზე წევს ეთნოგრაფიას, როგორც თანატოლებთან, მზრუნველებთან და მასწავლებლებთან ურთიერთობის გააზრების ძირითად მეთოდზე. გარდა ამისა, კორსაროსა და მოლინარის მიდგომა ეწინააღმდეგება ეკოლოგიური სისტემის თეორიასაც, რადგან ცალკეულ „ბავშვს“ მოდელის ცენტრში არ აყენებს. სამაგიეროდ, ეს მიდგომა ხაზს უსვამს ტრანზიციის გამოცდილების კოლექტიურ ბუნებას, რომელიც გაზიარებულია თანატოლებს შორის ყველა ეტაპზე: ტრანზიციების მოლოდინში (მაგალითად, მასტიმულირებელი მოვლენების საშუალებით), ტრანზიციების პროცესსა და წარსული ტრანზიციების გააზრებისას (Corsaro and Molinari, 2005: 20–22).

ამ საკითხის საილუსტრაციოდ გამოდგება სხვა კვლევებიდან აღებული ბავშვთა სასკოლო ტრანზიციების ორი მაგალითი (Brooker, personal communication). პირველი ეკუთვნის ბავშვს ბანგლადეშიდან, ხოლო მეორე - ბავშვს ფიჯიდან:

მოლოდინი: “გავიგე, რომ იმ სკოლაში, სადაც უნდა წავიდე, უფროსი ბავშვები უმცროსებს ურტყამენ. თუ ასე მოხდება, მე ისევ ძველ სკოლაში დავბრუნდები. და თუ მაინც მომიწევს სხვა სასწავლებელში გადასვლა, კარგ სკოლაში შევალ და იქ აღარ დავბრუნდები.”

გააზრება: “საბავშვო ბაღში სიარული სულაც არ მიყვარს იმიტომ, რომ მშობლებმა ოთახი შინ საბავშვო ბაღით მოაწყვეს. მე მაქვს აიწონა-დაიწონა, საქანელა, ქვიშა და უამრავი სათამაშო, რომლითაც შემიძლია გავერთო, დედა და მამა ძილის წინ ზღაპრებს მიყვებიან და წიგნებს მიკითხავენ.”

მცირეწლოვან ბავშვებში ეთნოგრაფიული კვლევები ადასტურებს თანატოლთა კულტურების მნიშვნელობას (Brooker, 2006; Pratt and George, 2005). მაგალითად, კორეაში კერძო საბავშვო

⁷ იხ. აგრეთვე ქვეთავი „გადასვლის რიტუალები“.

ბალისა და გაერთიანებულ სამეფოში დაწყებითი კლასის შედარებითმა კვლევამ აჩვენა, რომ თანატოლთა კულტურები მნიშვნელოვან გავლენას ახდენენ სამყაროს შესახებ ცალკეული ბავშვის რწმენა-წარმოდგენებზე. თანატოლთა კულტურებს შეუძლიათ შეცვალონ მოსაზრებები ოჯახში შეძენილი გენდერული როლებისა და ურთიერთობების შესახებ. ამგვარად, თანატოლებს შესაძლოა ჰქონდეთ ორმაგი როლი; ერთი მხრივ, ისინი გაძლიერების წყაროა, ხოლო მეორე მხრივ, რისკის წყაროსაც წარმოადგენენ, ვთქვათ, დისკრიმინაციული საქციელის გამო, რომელიც ზოგიერთ ბავშვს თანატოლთა ჯგუფიდან რიყავს. კვლევის რეკომენდაციის თანახმად, დისკრიმინაციის გამოვლენის შემთხვევებში აუცილებელია აქტიური ინტერვენცია მცირეწლოვანი ბავშვებისა და მათი თანატოლების მსჯელობის ყურადღებით მოსმენის საფუძველზე (Brooker, 2006: 125–126).

კიდევ ერთმა კვლევამ გააანალიზა, თუ როგორ აყალიბებს თანატოლთა კულტურები და მეგობრობის მიმართ გენდერულად განპირობებული დამოკიდებულებები დაწყებითი სკოლის მოსწავლეთა გამოცდილებებს საშუალო სკოლაში გადასვლასთან დაკავშირებით (Pratt and George, 2005). ამ კვლევის თანახმად, ბავშვები (განსაკუთრებით ვაჟები) სხვა სკოლაში გადასვლისას, თანატოლების მიმდებლობასა და მასწავლებლების მოლოდინებთან დაკავშირებულ სტრესს განიცდიან. ახალი სასწავლო გარემოს პირობებში, თანატოლთა ჯგუფისადმი კუთვნილებისა და მასთან შესაბამისობის განცდა ძალზე ინტენსიური აღმოჩნდა და გადააჭარბა სხვა საზრუნავებს (მაგალითად, აკადემიურ მოსწრებასთან დაკავშირებულ საზრუნავს). კვლევის მიხედვით, თანატოლები შეიძლება იყვნენ როგორც ყურადღების გამფანტველი ფაქტორი, ისე მხარდაჭერის წყარო საგანმანათლებლო გზების გაკვალისას (Pratt and George, 2005: 24).

ტრანზიციის კვლევის მეთოდოლოგიური ინსტრუმენტები

ნაშრომში „*მცირეწლოვანი ბავშვების მოსმენა: მოზაიკური მიდგომა*“ კლარკი და მოსი (Clark and Moss 2001: 41) ამტკიცებენ, რომ „მოსმენა უნდა დავიწყოთ მანამ, სანამ ბავშვები შეძლებენ უფროსებთან საუბარში ჩართვას.“ ეყრდნობა რა იმ თეზისს, რომ ბავშვები კომუნიკაციას სხვადასხვა ფორმით ახდენენ, მოზაიკური მიდგომა შემუშავდა როგორც მცირეწლოვანი ბავშვების „მოსმენისა“ და მათი მოსაზრებებისა თუ მოლოდინების გათვალისწინების საშუალება „ადრეული ასაკის“ მომსახურების განხილვისას. ძირითადი კვლევა 3-4 წლის ასაკის ბავშვებში ჩატარდა 18-თვიანი პერიოდის განმავლობაში გაერთიანებული სამეფოს ადრეული ასაკის ბავშვთა ერთ-ერთ დაწესებულებაში (მოიცავდა ბაგა-ბაღს და უსახლკარო ოჯახების ცენტრს, რომელიც იმავე სათემო ტერიტორიაზე მდებარეობდა) ბავშვების, თანამშრომლებისა და მზრუნველების მონაწილეობით.

მოზაიკურ მიდგომას ავტორები (Clark and Moss, 2001: 5) შემდეგნაირად განმარტავენ:

- **მულტი-მეთოდი** - აღიარებს ბავშვების განსხვავებულ „ხმებსა“ და უნარებს;
- **თანამონაწილეობითი** - ბავშვებს მიიჩნევს საკუთარ ცხოვრებაში კომპეტენტურებად და ექსპერტებად; პატივს სცემს ბავშვის მოსაზრებებს და, ასევე, მის დუმბილს;
- **რეფლექსიური** - მოიცავს ბავშვებისა და უფროსების ერთობლივ ძალისხმევას ინტერპრეტირების კუთხით; მოსმენას განიხილავს, როგორც პროცესს;
- **ადაპტაციური** - შეიძლება იქნეს გამოყენებული ადრეული ასაკის ბავშვთა სხვადასხვა დაწესებულებაში; მეთოდები დამოკიდებული იქნება ჯგუფის ისეთ თავისებურებებზე, როგორებიცაა სქესი, კულტურული კუთვნილება, თანამშრომლების ან მკვლევრების უნარები და სხვ.;
- **ფოკუსირებულია ბავშვის ცხოვრებისეულ გამოცდილებაზე** - ემიჯნება იმ მოსაზრებას, რომ ბავშვები არიან მომსახურებით მოსარგებლები;
- **დანერგულია პრაქტიკაში** - შეიძლება იქნეს გამოყენებული შეფასების მიზნებისთვის

(„მოსმენა, როგორც კონსულტაცია“) და აგრეთვე, შეიძლება გახდეს ყოველდღიური პრაქტიკის ნაწილი („მუდმივი საუბარი“) ადრეული ასაკის ბავშვთა დაწესებულებებში.

მოზაიკურ მიდგომას აქვს ორი ეტაპი:

პირველი ეტაპი მოიცავს ბავშვებისა და უფროსების მიერ რიგი ტექნიკების საშუალებით დოკუმენტირების პროცესს, მათ შორის მონაწილეთა დაკვირვებას და კვლევის თანამონაწილეობით მეთოდებს, როგორებიცაა ტურები ბავშვების ხელმძღვანელობით, რუკების მომზადება და როლური თამაში. ვიზუალური და სხვა არავერბალური მეთოდების გამოყენება შეიძლება განსაკუთრებით ეფექტიანი იყოს შეზღუდული ენობრივი უნარების მქონე ბავშვებთან (მაგალითად, მოზრდილ ლტოლვილ ბავშვებთან) მუშაობისას. მეორე ეტაპი შედგება დიალოგისთვის ინფორმაციის მოგროვების, გააზრებისა და ინტერპრეტაციისაგან, რა დროსაც მონაცემების თითოეული პერსპექტივა თუ ერთეული „მოზაიკის“ ერთ ნაწილს წარმოადგენს. როდესაც პრაქტიკოსები და მშობლები უსმენენ ბავშვების მოსაზრებებს, სწორედ მოძიებული მასალის ინტერპრეტირება ქმნის მცირეწლოვანი ბავშვების ცხოვრების უკეთ გააზრების შესაძლებლობას” (Clark and Moss, 2001: 55).

დოკეტისა და პერის (Dockett and Perry, 2005) დაწყებითი სკოლის კვლევის პროექტი, რომელიც აშკარად მოექცა მოზაიკური მიდგომის გავლენის ქვეშ, ხაზს უსვამს ბავშვების სკოლაში ტრანზიციის კვლევის მრავლობით პერსპექტივებს. მართლაც, მცირეწლოვანი ბავშვების ტრანზიციის გამოცდილებების შესახებ სოციალურ-კულტურული კვლევა ტრანზიციების პროცესში მშობლების მონაწილეობის მნიშვნელობაზე მიუთითებს. ეს სტრატეგია მეტად მიდრეკილია ბავშვების სკოლაში ტრანზიციის მშობლების მონაწილეობის წახალისებისკენ, განსაკუთრებით იქ, სადაც ოჯახის კულტურა მკვეთრად განსხვავებულია სკოლის კულტურისაგან. ამასთან, მნიშვნელოვანია მშობლების მონაწილეობა კვლევაში იმ დარგების იდენტიფიცირებისთვის, რომლებშიც ბავშვებისა და უფროსების მოლოდინები სკოლაში ტრანზიციისთან, გამოცდილებასა და მიღწევებთან დაკავშირებით შესაძლოა ერთმანეთისაგან განსხვავდებოდეს (ან ერთმანეთს ემთხვეოდეს).

დოკეტმა და პერიმ მოამზადეს მონაცემები, რომლებიც შედგებოდა ფოტოსურათებისა და თანმდევი ტექსტისაგან, საუბრების ჩანაწერებისაგან, სკოლის ნახატებისაგან, ინტერაქციის ვიდეოფირებისგან; ამ მასალების ერთობლიობამ გადმოგვცა ბავშვების მოსაზრებები, გამოცდილებები და მოლოდინები სკოლის შესახებ (Dockett and Perry, 2005: 517). მკვლევარებმა დაადგინეს, რომ ის, რაც სკოლაში ტრანზიციისას მნიშვნელოვანია ბავშვებისთვის, ხშირად განსხვავდება იმისაგან, რაც მნიშვნელოვანია უფროსებისთვის. ამასთან, მათ დაადგინეს, რომ „არ არსებობს ერთადერთი „საუკეთესო“ მიდგომა, რომელიც ყველა ბავშვს შეეფერება ყველა კონტექსტში” (p. 519).

ტრანზიციების კვლევაში ამ კომპლექსურობის აღიარება გულისხმობს იმ გადაწყვეტილებების გათვალისწინებას, რომლებსაც უფროსები იღებენ ბავშვებთან დაკავშირებით და იმის მოსმენას, რაც ბავშვებს აქვთ სათქმელი სკოლაში სწავლის დაწყებასთან დაკავშირებით.

მაგალითი: ტაილანდური სიბრძნის ასოციაცია (TWA)

კვლევის თანახმად, საგანმანათლებლო დაწესებულებებს, მათ შორის, ადრეული ასაკის ბავშვთა სასწავლო დაწესებულებებს რეალური შესაძლებლობა აქვთ იმისათვის, რომ იქცნენ მნიშვნელოვანი ცვლილების ადგილად. პიტერ მოსის (Peter Moss, 2007) მიხედვით, ადრეული ასაკის ბავშვთა დაწესებულებებსა და პროგრამებს მართლაც შეუძლიათ ასაზრდოონ თანამონაწილეობითი დემოკრატიული პრაქტიკა. ეს გულისხმობს დემოკრატიული პრაქტიკების ეკოლოგიურ გათვალისწინებას ისეთ დონეებზე, როგორიცაა ოჯახები, ECCE დაწესებულებები, აგრეთვე, ფედერალურ და ადგილობრივ დონეებზე გადაწყვეტილებების მიღებისას. პროგრამების დაგეგმვის ფაზაში მცირეწლოვანი ბავშვებისა და მათი მზრუნველების მონაწილეობა უზრუნველყოფს, რომ მომსახურებისა და

პროგრამებისათვის ამოსავალი წერტილი სწორედ ბავშვის ჭეშმარიტი ინტერესი იყოს. მნიშვნელოვანია, გავიაზროთ, თუ რა ტიპის გარემოში გრძნობენ ისინი თავს კომფორტულად სწავლის დასაწყებად. მაგალითად, TWA-ს ბავშვთა ბიბლიოთეკები ისეა დაგეგმილი, რომ ბავშვებსა და მათზე მზრუნველ პირებს ოჯახის გარემო მოაგონოს. TWA-მ აღმოაჩინა, რომ ბავშვებს სიამოვნებთ ისეთ შენობებში ყოფნა, რომლებიც გარემორტყმულია კორიდორით, სადაც მათ შეუძლიათ იკითხოთ, ისაუბრონ ან უბრალოდ დაწვენ და დაიძინონ. რაც შეეხება განლაგებას, TWA ცდილობს, ცაკეულ თემებშიც გახსნას თავისი ბიბლიოთეკები, რომლებიც მოხერხებული იქნება ფეხით მისასვლელად მცირეწლოვანი ბავშვებისთვისაც კი. დაბოლოს, ბიბლიოთეკების მუშაობის დრო მორგებულია ბავშვებისა და მათი მზრუნველების გრაფიკზე. შესაბამისად, ბიბლიოთეკები დაკეტილია სამუშაო და სკოლის საათებში, თუმცა ღიაა გვიან საღამომდე, როდესაც ბავშვებს თავისუფალი დრო აქვთ (TWA, 2007a: 24).

რეზიუმე

ბავშვების თანატოლთა კულტურების ცენტრალური როლი, რომელსაც კვლევების ემპირიული მასალა ადასტურებს, რელევანტურია პროგრამებისთვის. მსოფლიოს ბევრ ნაწილში საკლასო ოთახების მოცულობა დიდია და ხშირად, ერთად ხდება სხვადასხვა ასაკის ბავშვების სწავლება. მასწავლებლების ნაკლებობის გამო, ასეთ საკლასო ოთახებში ბევრი ბავშვი ხშირად უყურადღებოდ რჩება. ამან მოსწავლეებში შეიძლება მოწყენილობა, გაზრდილი ფიზიკური რისკი და სწავლის მოტივაციის შემცირება გამოიწვიოს. ასეთ პირობებში თანამონაწილეობით ინსტრუქტაჟის საშუალებით ერთმანეთის სწავლების პოტენციალის მქონე თანატოლები, არასაკმარისად გამოყენებულ რესურსს წარმოადგენენ.

ადრეული ასაკის ბავშვთა თანამონაწილეობითი კვლევა და პროგრამები რელევანტურია დემოკრატიისთვისაც. დემოკრატიულ პრინციპებთან ადაპტაციის საშუალებით, ბაგა-ბაღებს შეუძლიათ, მცირე ასაკიდან აღზარდონ ბავშვები კრიტიკულად მოაზროვნე და ტოლერანტულ მოქალაქეებად: „მცირეწლოვანი ბავშვების უფლებების პატივისცემა, გამოხატონ თავიანთ მოსაზრებები, ქმნის უფრო ეფექტიან პოლიტიკას და ხელს უწყობს უფრო ძლიერი, შერწყმული და ინკლუზიური თემების ჩამოყალიბებას. ამგვარად, ეს ხელს უწყობს ჯანსაღ დემოკრატიას, რომელიც აღიარებს, რომ ბავშვის უფლებების დაცვა ისეთივე მნიშვნელოვანია, როგორც ნებისმიერი ადამიანის უფლებების დაცვა (MacNaughton et al., 2007: 9).

დასკვნა

წინამდებარე გამოცემამ შემოგვთავაზა ძირითადი თეორიული მიდგომების მიმოხილვა, რომელიც შეიძლება ადრეული ბავშვობის ტრანზიციების გაცნობიერებაში დაგვეხმაროს.

ჩვენ განვიხილეთ, რომ ბავშვებს უწევთ მთელი რიგი პიროვნული, სოციალური და კულტურული ზღვრების გადალახვა, რომლებიც შეიძლება ჰარმონიაში ან დისჰარმონიაში იყოს მათს ტრანზიციასთან სკოლაში. სოციალურ-კულტურული გარემოს, როლისა და სტატუსის მიხედვით, ბავშვებს ცხოვრების სხვადასხვა ეტაპზე უხდებათ სხვადასხვა გადაწყვეტილებებისა და პასუხისმგებლობების მიღება. ფორმალური განათლების ტრანზიციებისას ბავშვების წარმატება ან წარუმატებლობა არ შეიძლება შეფასდეს ადგილობრივი საგანმანათლებლო პრაქტიკებისა და სოციალურ-კულტურული კონტექსტის გაუთვალისწინებლად. ECCE პროგრამების ადგილობრივ საგანმანათლებლო პრაქტიკებთან შესატანხმებლად, აუცილებლად უნდა შევავსოთ ბავშვის აღზრდის ადგილობრივი მეთოდები (რამდენად ეყრდნობა ისინი კულტურულ რწმენა-წარმოდგენებს) და შევიძინოთ ცოდნა კულტურულად აღიარებული ტრანზიციების, ანუ გადასვლის რიტუალების შესახებ. მიმოხილვაში ხაზგასმულია, რომ განვითარების „კარგი“ შედეგების შეფასება ყოველთვის სოციალურად განპირობებულია და განსხვავდება თემის კულტურის მიხედვით, რომელიც მოიცავს მის ეკონომიკურ სიუხვეს, მის საარსებო სისტემასა და გადარჩენის ინსტრუმენტებს, აგრეთვე მის პოლიტიკურ, ეკონომიკურ და რელიგიურ სისტემებსაც. ამიტომაც მნიშვნელოვანია, რომ მკვლევრები და პრაქტიკოსები მოერიდონ განვითარების იდეალური ბოლო წერტილის თავს მოხვევას, რომელიც ასახავს მათს საკუთარ ღირებულებებს და არა ადგილობრივ ხედვებს. უფრო დადებითი განწყობით, კულტურულად მგრძობიარე ინტერვენციებს შეუძლიათ შეცვალონ პრაქტიკის რეპერტუარები და გაზარდონ ბავშვებისა თუ მშობლებისთვის სერვისების ხელმისაწვდომობა და სასარგებლო აქტივობებში მონაწილეობის შესაძლებლობები.

ამასთან, წინამდებარე მიმოხილვამ გამოავლინა, რომ კონცეპტუალიზაციის ტენდენცია და კვლევის ტრადიციები უკავშირდება სხვადასხვა დისციპლინურ თვალთახედვებს, როდესაც ტრანზიციების კვლევის ჩარჩოს შედგენისას განათლებისა და ფსიქოლოგიის დარგები დომინირებენ, განსაკუთრებით მაშინ, როცა ის ინსტიტუციურ ტრანზიციებს, კერძოდ კი, სასკოლო განათლებას უკავშირდება. ანთროპოლოგიურ და სოციოლოგიურ თვალთახედვებს შეუძლიათ ტრანზიციების კვლევა იმით გაამდიდრონ, რომ ისინი ორიენტირებულია ბევრად უფრო მოცულობითი სურათის გააზრებაზე, რომელიც პიროვნული, სოციალური და კულტურული ტრანზიციების მრავალ კონტექსტს მოიცავს. ტრანზიციების კვლევასა და პრაქტიკაში მრავალდისციპლინურმა თანამშრომლობამ შეიძლება წარმოშვას ყოვლისმომცველი მიდგომა, რომელიც ცვლილებების ბავშვისეულ გამოცდილებას, ოჯახების, დაწესებულებებისა და თემების უფრო ფართო, ურთიერთდაკავშირებულ კონტექსტში გადაიტანს. განსაკუთრებით გლობალური ინიციატივების შემთხვევაში, როგორცაა „განათლება ყველასათვის“ (Education for All) კულტურული და სარჩოს მოპოვების პრაქტიკების საფუძვლიანმა გაცნობიერებამ შეიძლება შინაარსით შეავსოს სკოლამდელ და დაწყებით განათლებასთან დაკავშირებული პროგრამები.

მიმოხილვა ხაზს უსვამს მრავალფეროვანი, კონცეპტუალური და მეთოდოლოგიური ინსტრუმენტების გამოყენების ღირებულებას ბავშვობის ტრანზიციების ყოვლისმომცველი გააზრების მისაღწევად. წინა პლანზე წამოიწია ეთნოგრაფიისა და ნაირგვარი მეთოდების მომცველი მეთოდოლოგიები, რომლებიც პოტენციურად სასარგებლოა იმ საშუალებების ადაპტირებისთვის, რომელთა გამოყენებითაც ბავშვები მრავალფეროვან სოციალურ სამყაროებთან ურთიერთობენ. ლონგიტუდურმა კვლევამ შეიძლება განსაკუთრებული წარმატებით შეძლოს ადრეული ტრანზიციებისა და უფრო გვიანდელი ცხოვრებისეული

შედგების ურთიერთდაკავშირება.

მიმოხილვის მთავარი გზავნილი ის არის, რომ აუცილებელია მეტი გამჭვირვალობა ბავშვობისა და ბავშვის განვითარების საფუძვლად არსებული იმ თეზისების უფრო მკაფიოდ გამოსახატავად, რომლებიც პოლიტიკას, პროგრამებსა და კვლევას განაპირობებენ. არსებობს კონკრეტული თეორიის ან ემპირიული მონაცემების მნიშვნელობის გადამეტფასების მუდმივი ცდუნება იქ, სადაც ისინი ადვოკატირების მიზნებს ემსახურება, რაც თითქოს მცირეწლოვანი ბავშვების უფლებებისა და კეთილდღეობის სახელით კეთდება. თუმცა ესეც ხშირად უკავშირდება ადრეული ბავშვობის ერთ კონკრეტულ ხედვას, კონკრეტულ მოქმედ პირებს ან პოლიტიკური პრიორიტეტების ნაკრებს” (Woodhead, 2006: 6).

ადრეული ბავშვობის ტრანზიციებთან დაკავშირებული კვლევა და პრაქტიკა დიდწილად ფოკუსირებულია ინსტიტუციურ ტრანზიციებზე, განსაკუთრებით ფორმალურ ზრუნვასა და განათლებასთან დაკავშირებით. ბავშვის უნარზე, ხელი მიუწვდებოდეს ძირითად სერვისებზე, პოლიტიკური, ეკონომიკური, კულტურული და ფსიქო-სოციალური ფაქტორები ურთიერთმოქმედებენ. ტრანზიციების კვლევას შეუძია - მიკრო-, მეზო- და მაკროდონეებზე გამოააშკაროს ეს ფაქტორები, რაც ახსნიდა, რატომ აქვს ზოგ ბავშვს განვითარების შესაძლებლობები, ზოგს კი - არა, ან გამოააშკარავებდა განვითარების მიმართულებებსა და მათს ზეგავლენას სიცოცხლის მიმდინარეობის ტრაექტორიებზე. ბავშვების სახელით განხორციელებული მცირედი ქმედებები აპოლიტიკურია ან მოკლებულია თეორულ სარჩულს. წინამდებარე მიმოხილვაში ვიმედოვნებთ, რომ ხაზი გავუსვით იმის აუცილებლობას, რომ უფრო ნათლად გავიაზროთ ბავშვობისა და ბავშვის განვითარების საფუძვლად არსებული კონცეფციები და ხედვები, რომლებიც წინ უძღვის ადრეული ბავშვობის ტრანზიციების შესახებ ამჟამინდელ პოლიტიკასა და პროგრამებს.

ლექსიკონი: ტრანზიციების კვლევისათვის რელევანტური რამდენიმე ძირითადი ცნება

საზღვრის გადაკვეთა: გადასვლის რიტუალებისგან განსხვავებით, საზღვრის გადაკვეთის თეორია აქცენტს აკეთებს ისეთ ტრანზიციებზე, რომლებიც ყოველდღიურად ხდება. ის მიიჩნევს, რომ „ცხოვრებისეული დარგები“ (მაგალითად, სახლი, სამსახური, სკოლა) განცალკევებულია „მიჯნებით“, ან საზღვრებით, რომლებიც ინდივიდებმა ყოველდღიურად წარმატებით უნდა გადალახონ, რათა შეასრულონ თავიანთი „დარგობრივი“ როლები (Campbell Clark, 2000).

კულტურული ზღვრები: გადასვლის რიტუალების მთავარი კონცეფცია, რომელიც მიუთითებს ერთი მდგომარეობიდან მეორეში თანმიმდევრულ გადასვლაზე (ე.ი., პრელიმინალურიდან ლიმინალურზე, შემდეგ კი, პოსტლიმინალურზე).

განვითარების ნიშა: ოჯახის შიგნით ბავშვზე ფოკუსირებული კონცეფცია, რომელიც შთაგონებულია კულტურათაშორისი კვლით. განვითარების ნიშის შემადგენელი კომპონენტებია: 1) მზრუნველთა რწმენა-წარმოდგენების სისტემები (ეთნოთეორიები) ბავშვის აღზრდასთან დაკავშირებით, 2) მატერიალური პირობები, განსაკუთრებით კი, ბავშვის აღზრდასათვის განკუთვნილი სივრცე 3) ბავშვის აღზრდის უშუალო პრაქტიკები (Super and Harkness, 1986).

სფერო: საზღვრების გადაკვეთის თეორიაში „სფერო“ გულისხმობს ცხოვრებისეულ გარემოს, რომელიც განცალკევებულია სხვა დარგებისაგან განსხვავებული სოციალური როლების, პასუხისმგებლობებისა და ადგილმდებარეობის მიხედვით (მაგალითად, საბავშვო ბაღი და მშობლების სამუშაო ადგილი) (Campbell Clark, 2000).

ეკოლოგიური თეორია: განპირობებულია სისტემების თეორიით და ქმნის ჩარჩოს მცირეწლოვანი ბავშვებით დასახლებული მრავლობითი კონტექსტების (მიკროსისტემების); მიკროსისტემებს შორის **საზღვრების გადაკვეთის** მნიშვნელოვნების; კონტექსტებს შორის კავშირების (მეზოსისტემების); და მეზოსისტემებისა და მაკროსისტემების უფრო ფართო ზეგავლენის გაცნობიერებისთვის (Bronfenbrenner, 1979).

მართული მონაწილეობა: აღწერს იმ პროცესს, როდესაც მზრუნველები, მასწავლებლები და თანატოლები ხელს უწყობენ ბავშვებს განვითარებაში. შთაგონებულია რა ვიგოტსკის თეორიით, როგორც აფართოებს პროქსიმალური განვითარების ზონის ცნებას უფროსებისა და ბავშვების ურთიერთდაკავშირებულობის ხაზგასასმელად და იყენებს ამ კონცეფციას ფორმალური სასწავლო გარემოს მიღმა სწავლების პროცესის მიმართ (მაგალითად, ქსოვა, კულინარია). ვიგოტსკის ინტერესი ძირითადად მიმართული იყო სწავლაში წერა-კითხვის უნარზე, ხოლო როგორც კი უფრო ფართოდ დაინტერესებული იყო კულტურულად დაფასებული საქმიანობით, რომელიც შეიძლება მოიცავდეს, ან არ მოიცავდეს წერა-კითხვის უნარებს. მართული მონაწილეობა უნივერსალურია, თუმცა მისი გამოხატვის ფორმები განსხვავებულია კულტურული კონტექსტის, გარემოსა და სოციალური აქტორების მიხედვით (Rogoff, 1990).

ინტერპრეტაციული რეპროდუქცია: კონცეპტუალურად ძალიან ჰგავს როგორც „პრაქტიკის რეპერტუარებს“, თუმცა უფრო მეტ აქცენტს აკეთებს კოლექტიურ პროცესებზე (თანატოლთა კულტურები) და ნაკლებ ყურადღებას ამახვილებს ინდივიდუალურ გამოცდილებაზე. ინტერპრეტაციული რეპროდუქცია ორ ურთიერთშემავსებელ პროცესს ასახავს: 1) ბავშვები (და ზოგადად ადამიანები) თავისთვის ახდენენ სოციალური სამყაროს ინტერპრეტირებას (საკუთარი საქმიანობის ხაზგასმით) და 2) სოციალური სამყაროს ინტერპრეტირებით და სოციალურ სამყაროში მოქმედებით, ისინი ახდენენ სოციალური წესრიგის რეპროდუქციას (სტრუქტურის ხაზგასმით) (Corsaro, 1992).

სიცოცხლის მიმდინარეობის (ციკლის) თეორია: მჭიდროდაა დაკავშირებული ადამიანის განვითარების მიმართ ეკოლოგიურ მიდგომასთან. ადამიანის განვითარება უნდა გავიგოთ, როგორც მრავალსაფეხურიანი ფენომენი, რომელიც შედგება სტრუქტურირებული მარშრუტებისაგან სოციალური ინსტიტუციებისა და ორგანიზაციების გავლით პირების ინდივიდუალური ტრანსფორმირების ფორმირების მიზნით (Elder, 1994). ეს მიდგომა ნებისმიერ სხვა ჩარჩოზე მეტად უსვამს ხაზს იმას, რომ ადამიანის განვითარება არ შეიძლება განიხილებოდეს სოციალური ისტორიისაგან განცალკევებით და რომ ის ასახავს იმ რისკისა და დამცავი ფაქტორების კულტურულ-ისტორიულ კონტექსტს, რომლებიც

ბავშვების მოწყვლადობას/გამძლეობას განაპირობებენ.

ლიმინალური ფაზა: გადასვლის რიტუალების სამი ფაზიდან მეორე, რომელსაც, აგრეთვე, „შუა და შორის“ ყოფნის მდგომარეობას უწოდებენ იმ პირების შეჩერებული სტატუსის აღსანიშნავად, რომლებიც ერთი როლიდან გამოდიან, თუმცა ახალი როლი ჯერ სრულად არ გაუთავისებიათ (van Gennep, 1960; Turner, 1995). პროგრამული ინტერვენციები, რომლებიც ამ ფაზისთვისაა გამიზნული, შეიძლება განსაკუთრებით ეფექტიანი იყოს, ვინაიდან ბავშვები ახალი როლებისა და პასუხისმგებლობების აღების ზღვარზე არიან და, სავარაუდოდ, თავიანთ ტრანსფორმაციებსაც იცვლიან.

მოზაიკური მიდგომა: მცირეწლოვან ბავშვებთან თანამონაწილეობითი კვლევისა და მათთან კონსულტაციის შედეგად შემუშავებული მეთოდოლოგია (Clark and Moss, 2001). ეს მიდგომა უპირატესობას ანიჭებს ბავშვებთან და უფროსებთან ვერბალური და არავერბალური ტექნიკების კომბინაციის გამოყენებას, ზრუნვის გარემოსა და ცხოვრების შესახებ ბავშვების მოსაზრებების გამოსაკვლევად. თანამონაწილეობითი ხასიათიდან გამომდინარე, ის შეესაბამება 1989 წლის გაეროს ბავშვის უფლებათა კონვენციით გათვალისწინებულ პრინციპებს და განსაკუთრებით რელევანტურია მცირეწლოვანი ბავშვების ტრანზიციებთან დაკავშირებული კვლევებისა და კონსულტაციებისთვის.

თანატოლთა კულტურები: ბავშვებისა და მათი მეგობრების ან თანაკლასელების მიერ გაზიარებული კულტურა. ხაზს უსვამს ბავშვების ურთიერთობას კულტურის კოლექტიური ათვისების მიზნით. თანატოლთა კულტურამ შეიძლება არსებითი როლი ითამაშოს ტრანზიციებთან დაკავშირებული სტრესების შემსუბუქებაში (Corsaro and Molinari, 2005).

მასტიმულირებელი მოვლენები: ისეთი გარემოებები, როგორცაა ზეიმები, საქმიანობები და ინფორმაციის გაზიარების შესაძლებლობები, რომლებიც წინ უსწრებს ბავშვების ცხოვრებაში მოახლოებულ ტრანზიციებს და გამიზნულია ამ ცვლილებისათვის ბავშვების მოსამზადებლად. ამ მოვლენებში მონაწილეობენ როგორც ბავშვები, ისე უფროსები (Corsaro and Molinari, 2005).

მოსწავლეთა კარიერები: პროცესი, რომლითაც ბავშვები ითვისებენ მოსწავლის როლსა და იდენტობას ინსტიტუციური სტრუქტურების შიგნით და სასკოლო სისტემების პრაქტიკები. სკოლამდელი დაწესებულებიდან სკოლამდე, ნიშნებისა და წარმატების სტანდარტული შეფასების გარდა, აუცილებელია ჩარჩო - ტრანზიციის გამოცდილებისა და შედეგების შესასწავლად (Woods, 1990; Lam and Pollard, 2006).

პრაქტიკის რეპერტუარები: მოცემულ გარემოში საქმიანობისა და ქცევის ღრმად ფესვადგმული დისპოზიციები, რომლებიც ეფუძნება მსგავს გარემოში ინდივიდის წარსულ გამოცდილებას და განპირობებულია მისი შესაძლებლობით, ხელი მიუწვდებოდეს და მონაწილეობდეს ამ გარემოში. ისინი გამოიყენება ტრანზიციის პერიოდებში გარემოებს შორის განგრძობადობის და უწყვეტობის დარღვევის ხარისხის გაცნობიერებისას (Rogoff, 2003).

შექცევადობა/შეუქცევადობა: პირობები, რომლებიც გულისხმობენ კონკრეტული გამოცდილების (ჩვეულებრივ, უარყოფითის) ზეგავლენას სამომავლო შედეგებზე. ისინი განსაკუთრებით საინტერესოა პროგრამული ინტერვენციების ვადებისა და მიზნების განსასაზღვრად. შექცევადი შედეგები შეიძლება „შესწორდეს“ დროული და შესაფერისი ინტერვენციების საშუალებით, ხოლო შეუქცევად შედეგებს აქვთ უფრო დიდი ზეგავლენა ცხოვრებისეული გზების, მათ შორის, ძირითადი ტრანზიციების ფორმირებაზე.

გადასვლის რიტუალები: თანმიმდევრული პროცესი (ე.ი. პრელიმინალური, ლიმინალური და პოსტლიმინალური ფაზები), რომელიც აღნიშნავს პირის სტატუსის ცვლას და, როგორც წესი, მოიცავს საჯარო ცერემონიას, რომელიც ყოველდღიური ცხოვრებისაგან გამოირჩევა სპეციფიკური სიმბოლოებითა და რიტუალებით (van Gennep, 1960).

ხარაჩოები: ვიგოტსკისეული კონცეფცია, რომელიც გულისხმობს სტრუქტურირებულ დახმარებას, რომელსაც ბავშვები იღებენ თავიანთი თანატოლებისა და უფროსებისაგან (მაგალითად, მშობლებისა და მასწავლებლებისგან) ახალი უნარების შექმნისას და განვითარების მიზნების მიღწევისას. ხარაჩოების გამოყენება ეტაპობრივად მცირდება ბავშვის კომპეტენციების განვითარებასთან ერთად (Wood, Bruner and Ross, 1976). კონცეფცია აღწერს პროცესებს, რომლებიც საფუძვლად უდევს **პროქსიმალური განვითარების ზონას**. ამასთან, ის დაკავშირებულია **მართული მონაწილეობის** კონცეფციასთან, თუმცა ეს უკანასკნელი აქცენტს აკეთებს როგორც „მოსწავლის“, ისე „მასწავლებლის“ წვლილზე ცოდნისა და პრაქტიკული რუტინების გადასაცემად ინსტრუმენტებისა და ნიშნების გამოყენებაში. სავარაუდოდ,

ხარაჩოები ყველაზე მნიშვნელოვანია ტრანზიციების დროს, როდესაც ბავშვები ახალ რუტინებსა და გამოწვევებს აწყდებიან.

მოწყვლადობა/გამძლეობა: თეორიული ჩარჩო ბავშვების გასაჭირთან შეგუების უნარების ვარიაციების აღსაწერად. ბავშვების შედეგები წარმოადგენს რისკისა და დამცავი ფაქტორების კომბინაციის შედეგს, რომელიც თითოეულ შემთხვევაში, როგორც პიროვნულ თვისებებს, ისე გარემო ფაქტორებსაც მოიცავს. ადრეული ბავშვობის ხარისხიანი პროგრამები შეიძლება იყოს მნიშვნელოვანი დამცავი ფაქტორი ბავშვთა მოწყვლადობის შემცირების საქმეში (Rutter et al., 1998, Luthar, 2003).

პროქსიმალური განვითარების ზონა: ვიგოტსკის მიხედვით (1978), სწავლასა და განვითარებას შორის ტრანზიციას ადგილი აქვს „პროქსიმალური განვითარების ზონაში“, რომელიც წარმოადგენს მანძილს ყველაზე რთული ამოცანიდან, რომელიც ბავშვს შეუძლია დახმარების გარეშე შეასრულოს იმ ყველაზე რთულ ამოცანამდე, რომლისაც ბავშვი სხვისი დახმარებით ასრულებს. ამდენად, სწორედ მასწავლებლების, უფროსებისა და გაწაფული თანატოლების მითითებებით (იხ. **ხარაჩოები და მართული მონაწილეობა**) ვითარდებიან ბავშვები და სწავლობენ წარმატებული ტრანზიციების გადალახვას.

ბიბლიოგრაფია

- Ageways (2007) Strong grandmothers, healthy communities, pp. 8–9. *Ageways: Practical Issues in Ageing and Development* 69.
- Ahmed, S., Bwana, J., Guga, E., Kitunga, D., Mgulambwa, A., Mtambalike, P., Mtunguja, L., and Mwandayi, E. (1999) *Children in Need of Special Protection Measures: A Tanzanian Study*. Dar es Salaam, Tanzania: UNICEF.
- Alderson and Morrow (2004) *Ethics, Social Research and Consulting with Children and Young People*. London: Barnardo's.
- Alexander, KL, Entwistle, DR and Horsey, CS. (1997) From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education* 70(2): 87–107.
- Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S., Merali, R. (2007) *Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: Reflections and moving forward*. Working Papers in Early Childhood Development, No 41, The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Bell, John F. and Daniels, S. (1990) Are summer-born children disadvantaged? The birthdate effect in education. *Oxford Review of Education* 16(1): 67–80.
- Bohan-Baker, M. and Little, P. (2004) *The transition to kindergarten: A review of current research and promising practices to involve families*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Bolin, I. (2006) *Growing up in a Culture of Respect: Child Rearing in Highland Peru*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Boyden, J. (1997) Childhood and policy makers: A comparative perspective on the globalization of childhood, pp. 190–229. In: James, A. and Prout, A. (Eds): *Constructing and Reconstructing Childhood*. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London and Washington, DC: Falmer Press.
- Boyden, J. (2006) *Children, war and world disorder in the 21st century: A review of the theories and the literature on children's contributions to armed violence*. QEH Working Paper Series, No 138, Oxford: Queen Elizabeth House.
- Boyden, J. and Ennew, J. (Eds) (1997) *Children in Focus – A Manual for Participatory Research with Children*. Stockholm: Rädda Barnen.
- Boyden, J., Ling, B. and Myers, W. (1998) *What Works for Working Children*. Florence: UNICEF and Stockholm: Rädda Barnen.
- Boyden, J. and Mann, G. (2005) *Children's risk, resilience, and coping in extreme situations*, pp. 3–25. In: Unger M. (Ed) *Handbook for Working with Children and Youth. Pathways to Resilience Across Cultures and Contexts*. Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage.
- Bredenkamp, S. (Ed) (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children birth through age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986) 'Ecology of the family as a context of human development: Research perspectives. *Developmental Psychology* 22(6): 723–742.
- Brooker, L. (2006) From home to home corner: Observing children's identity-maintenance in early childhood settings. *Children & Society* 20: 116–127.
- Brooker, L and Woodhead, M. (2008) *Developing Positive Identities (Early Childhood in Focus 3)*. Milton Keynes: The Open University.
- Bruner J. and Haste, H. (Eds) (1987). *Making sense: The child's construction of the world*. New York: Routledge.
- Campbell Clark, S. (2000) Work/family border theory: A new theory of work/family balance. *Human Relations* 53(6): 747–770.
- Carr, D. (2002) Moral Education and the perils of developmentalism. *Journal of Moral Education*

31(1): 5–19.

- Chelimo, N. (2006) Transitions in pastoral communities in Uganda. *Classes under trees*. *Early Childhood Matters* 107: 36–37.
- Clark, A. and Moss, P. (2001) *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. London: National Children's Bureau
- Clark, A. (2005) Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care*. 175(6): 489–505.
- Corsaro, W.A. (1992) Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures. *Social Psychology Quarterly* 55(2): 160–177.
- Corsaro, W.A. and Molinari, L. (2005) *I Compagni*. Understanding Children's Transition from Preschool to Elementary School. New York and London: Teachers College Press, Columbia University.
- Cunningham, H. (1991) *The Children of the Poor*. Representations of Childhood since the Seventeenth Century. Oxford and Cambridge: Blackwell.
- Cunningham, H. and Viazzo, P. (1996) Some issues in the historical study of child labour, pp. 11–22. In: Cunningham, H. and Viazzo, P. (Eds): *Child Labour in Historical Perspective*. 1800–1985. Case Studies from Europe, Japan and Colombia. Florence: UNICEF.
- Dahlberg, G., Moss, P., and Pence. A.R. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press.
- Danby, S. and Baker, C. (1998). How to be masculine in the block area. *Childhood*, 5 (2): 151–175.
- de Berry, J. and Boyden, J. (2000) Children in adversity. *Forced Migration Review* 9: 33–36.
- Doek, J.E., Krappmann, L.F. and Lee, Y. (2006) Introduction to the General Comment, pp. 31–34. In: *Implementing Child Rights in Early Childhood*. The Hague: Bernard Van Leer Foundation / UNICEF / UN Committee on the Rights of the Child.
- Dockett, S. and Perry, B. (2005) Researching with children: Insights from the Starting School Research Project. *Early Childhood Development and Care* 175(6): 507–521.
- Eggers, E.K. (1997) *Historical Dictionary of Burundi*. London: Scarecrow Press. Elder, G.H. (1974) *Children of the Great Depression*. Social Change in Life Experience. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Elder, G.H. (1994) Time, human agency, and social change: Perspectives on the life course. *Social Psychology Quarterly* 57(1): 4–15.
- Engle, P. and Breaux, C. (1998) Fathers' involvement with children: Perspectives from developing countries. *Social Policy Report: Society for Research in Child Development*, 7(1): 1–21.
- Erikson, E.H. (1950) *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Estep Jr, J.R. (2002) Spiritual formation as social: Toward a Vygotskian developmental perspective. *Religious Education* 97(2): 141–164.
- Fabian, H. and Dunlop, A.-W. (Eds) (2002) *Transitions in the Early Years*. Debating Continuity and Progression for Children in Early Education London and New York: RoutledgeFalmer.
- Fabian, H. and Dunlop, A.-W. (2007) 'Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school'. *Working Papers in Early Childhood Development*, No 42, The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Feldman, D.H. and Fowler, R.C. (1997) The nature(s) of developmental change: Piaget, Vygotsky, and the transition process. *New Ideas in Psychology* 15(3): 195–210.
- Flavell, J.H. (1981) On cognitive development. *Child Development* 53(1): 1–10. Giddens, A. (1979) *The Central Problems of Social Theory* London, Macmillan.
- Good, C. V. (Ed) (1973) *Dictionary of Education*. 3rd Edn, New York: McGraw-Hill.
- Grantham-McGregor, S., Cheung, Y.B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L.M. and Strupp, B.. (2007) Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The Lancet* 369: 60–70.
- Hagan, J. et al. (1996) New kid in town: Social capital and the life course effects of family migration

- on children. *American Sociological Review* 61(3): 368–385.
- Hammarberg, T. (1997) *A School for Children with Rights*. Innocenti Lectures, Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Harkness, S., Hughes, M. & Muller, B. (2005) Entering the developmental niche: Mixed methods in an intervention program for inner-city children, pp. 329–358. In: Weisner, T.S. (Ed) *Discovering Successful Pathways in Children's Development*. Mixed Methods in the Study of Childhood and Family Life. Chicago: University of Chicago Press.
- Hart, J. (2004) Beyond struggle and aid: Children's identities in a Palestine refugee camp in Jordan, pp.167–187. In: Boyden, J. and de Berry, J. (Eds) *Children and Youth on the Front Line*. Ethnography, Armed Conflict and Displacement. Oxford: Berghahn.
- Harvard Family Research Project (2007) Available online at: www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/fine/resources/storybook/research.html (accessed 20/09/2007).
- Hockey, J. (2002) The importance of being intuitive: Arnold Van Gennep's *The Rites of Passage*. *Mortality* 7(2): 210–217.
- Hutchby, I. and Moran-Ellis, J. (1998) *Children and Social Competence: Arenas of Action*. London: Falmer Press.
- James, A. and Prout, A. (Eds) (1997) *Constructing and Reconstructing Childhood*. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London and Washington, DC: Falmer Press.
- James, A., Jenks, C. and Prout, A. (1998) *Theorising Childhood* Polity Press, Cambridge.
- Jha, J. and Kelleher, F. (2006) *Boys' Underachievement in Education: An Exploration in Selected Commonwealth Countries*. London: Commonwealth Secretariat and Commonwealth of Learning. Available online at: www.col.org/colweb/site/pid/4309 (accessed 14/01/2008).
- Johansson, I. (2007) Horizontal transitions: what can it mean for children in the early years? Pp. 33–44. In: Dunlop, A.-W. and Fabian, H. (Eds) *Informing Transitions in the Early Years*. Research, Policy and Practice. Maidenhead: The Open University Press.
- Jolly, R. (2007) Early childhood development: The global challenge. *The Lancet* 369: 8–9.
- Kagan, S.L. and Neuman, M.J. (1998) Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal* 98(4): 365–379.
- Katz, C. (2004) *Growing Up Global*. Economic Restructuring and Children's Everyday Lives. Minneapolis and London: University of Minnesota Press.
- Kohlberg, L. (1981) *Essays on Moral Development*. Vol. I: *The Philosophy of Moral Development*. New York: Harper and Row.
- Lam, M.S. and Pollard, A. (2006) A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten. *Early Years* 26(2): 123–141.
- Lansdown, G. (2005) *The evolving capacities of children*. Implications for the exercise of rights. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Leach, F., Fiscian, V., Kadzamira, E., Lemani, E. and Machakanja, P. (2003) *An Investigative Study of the Abuse of Girls in African Schools*. Department for International Development: Educational Papers. Available online at: www.dfid.gov.uk/pubs/files/investudyafricaedpaper54.pdf (accessed 14/01/2008).
- Lenzer, G. (2002) Children's studies and the human rights of children: Towards a unified approach, pp. 207–227. In: Alaimo, K. and Klug, B. (Eds) *Children as Equals: Exploring the Rights of the Child*. Lanham MD: University Press of America.
- LeVine, R.A., S. Dixon, S. LeVine, A. Richman, P.H. Leiderman, C.H. Keefer and Brazelton, T.B. (1994) *Child Care and Culture – Lessons from Africa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lourenco, O. and A. Machado (1996) In defense of Piaget's theory: A reply to 10 common criticisms. *Psychological Review* 103(1): 143–164.
- Lloyd, C.B. (Ed) (2005) *Growing up Global: The Changing Transitions to Adulthood in Developing Countries*. Washington, DC: The National Academic Press.

- Lloyd, C.B. and Blanc, A.K. (1996) Children's schooling in Sub-Saharan Africa: The role of fathers, mothers, and others. *Population and Development Review* 22(2): 265–298.
- Luthar, S. (Ed) (2003) *Resilience and Vulnerability*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacNaughton, G. (2000) *Rethinking Gender in Early Childhood Education*. London: Allen & Unwin.
- MacNaughton, G., Hughes, P. and Smith, K. (2007) Young children's rights and public policy: Practices and possibilities for citizenship in the early years. *Children & Society* 21(6): 458–469.
- Makin, L. (2006) Literacy 8–12 months: What are babies learning? *Early Years* 26(3): 267–277.
- Mann, G. (2004) Separated children. Care and support in context, pp. 3–22. In: Boyden, J. and de Berry, J. (Eds) *Children and Youth on the Front Line. Ethnography, Armed Conflict and Displacement*. Oxford: Berghahn.
- Marsiglio, W., Amato, P., Day, R.D., and Lamb, M.E. (2000) Scholarship on Fatherhood in the 1990s and Beyond. *Journal of Marriage and Family* 62(4): 1173–1191.
- Mayall, B. (Ed) (1994) *Children's Childhoods Observed and Experienced*. London, Falmer Press.
- Mayer, E. (2007) *Tomasito's Mother Comes to School. La mamá de Tomasito visita la escuela*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- McNaughton, S. (2001) Co-constructing expertise: The development of parents' and teachers' ideas about literacy practices and the transition to school. *Journal of Early Childhood Education* 1(1): 40–58.
- Mercer, N. and Littleton, K. (2007) *Dialogue and the Development of Children's Thinking*. London: Routledge.
- Mooney, C.G. (2000) *Theories of Childhood. An Introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget and Vygotsky*. St Paul, MN: Redleaf Press.
- Morrow, V. (2003) Moving out of childhood. In: Maybin, J. and Woodhead, M. (Eds). *Childhoods in Context*. Chichester: Wiley: The Open University Press.
- Moss, P. (2007) Bringing politics in the nursery. Early childhood education as a democratic practice. *Working Papers in Early Childhood Development*, No 43, The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Okon, W. and Wilgocka-Okon, B. (1973) *The School Readiness Project*. Paris: UNESCO.
- Petriwskyj, A., Thorpe, K. and Taylor, C. (2005) Trends in construction of transition to school in three Western regions 1990–2004. *International Journal of Early Years Education* 13(1): 55–69.
- Piaget, J. (1978) *The Equilibration of Cognitive Structures*. Oxford: Blackwell.
- Pratt, S. and George, R. (2005) Transferring friendships: Girls' and boys' friendships in the transition from primary to secondary school. *Children & Society* 19: 16–26.
- Punch, S. (2003) "You'd better talk to my son because he knows more than me": Primary education and youth transitions in rural Bolivia. Paper presented at an inter-disciplinary research symposium *Uncertain Transitions: Youth in a Comparative Perspective*, held at the University of Edinburgh, 27 June 2003.
- Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G., and Winterberger, H. (Eds) (1994) *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury Press.
- Ridgely Bales, S. (2005) *When I Was a Child. Children's Interpretations of First Communion*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Rimm-Kaufman S.E. and Pianta, R.C. (2000) An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology* 21(5): 491–511.
- Rogoff, B. (1990) *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003) *The Cultural Nature of Child Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Mistry, J., Göncü, A., and Mosier, C.. (1998) Toddlers' guided participation with their caregivers in cultural activity, pp. 225–249. In: Woodhead, M., Faulkner, D. and Littleton, K. (Eds) *Cultural Worlds of Early Childhood*. London and New York in association with The Open

- University: Routledge.
- Rogoff, B., Moore, L, Najafi, B, Dexter, A, Correa-Chavez, M, and Solis, J. (2005) Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices. To appear in Grusec, J. and Hastings, P. (Eds) *Handbook of Socialization*. New York: Guilford.
- Rousseau, J.-J. (1979) *Emile or On Education*. Harmondsworth: Penguin.
- Rutter, M. and the English and Romanian Adoptees Study Team. (1998) Developmental catch-up, and deficit. Following adoption after severe global early privation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 39(4): 465–476.
- Ryder, N.B. (1965) The cohort as a concept in the study of social change. *American Sociological Review* 30(6): 843–861.
- Save the Children US (2007) *La transición exitosa al primer grado – Un factor clave para el desarrollo infantil temprano – Resumen Ejecutivo*. Managua: Save the Children US.
- Schaffer, H.R. (1996). *Social development*. Oxford, England: Blackwell.
- Scott-Little, C., Kagan, S., and Frelow, V. (2006) Conceptualization of readiness and the content of early learning standards: The intersection of policy and research? *Early Childhood Research Quarterly* 21(2): 153–173.
- Smart, C. and B. Neale (1999) *Family Fragments?* Cambridge: Polity Press. Spiro, M.E. (1982) *Buddhism and Society. A Great Tradition and its Burmese Vicissitudes*. Berkeley: University of California Press.
- Stephens, S. (Ed) (1995) *Children and the Politics of Culture*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Super, C.M. and Harkness, S. (1986) The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development* 9: 545–569.
- TWA = Tai Wisdom Association (2007a) *Library for Young Children. An ECD experience from Thailand*. Khon kaen: Tai Wisdom Association.
- TWA = Tai Wisdom Association (2007b) *Story Book Project for Rural Children. An Experience of Changes in Rural Thailand*. Khon kaen: Tai Wisdom Association.
- Tudge, J.R.H., Otero D.A., Hogan D.M., and Etz, K.E. (2003) Relations between the everyday activities of preschoolers and their teachers' perceptions of their competence in the first years of school. *Early Childhood Research Quarterly* 18: 42–64.
- Tudge J. and Hogan, D. (2005) An ecological approach to observations of children's everyday lives, pp. 102–122. In: Greene, S. and Hogan, D. (Eds) *Researching Children's Experience. Approaches and Methods*. London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage.
- Turner, B.S. (1993) Outline of a Theory of Human Rights. *Sociology* 27(3): 489–512. Turner, B.S. (2003) Biology, vulnerability and politics, pp. 271–282. In: Williams, S. J., Birke, L. and Bendelow, G. (Eds) *Debating Biology: Sociological Reflections on Health, Medicine, and Society*. London and New York: Routledge.
- Turner, V. ([1969]1995) *The Ritual Process. Structure and Anti-Structure*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- UNCRC (United Nations Committee on the Rights of the Child) (2006) *A Guide to General Comment 7: 'Implementing Child Rights in Early Childhood'* The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- UNESCO (2006) *Strong foundations. Early childhood care and education. Education for all Global Monitoring Report 2007*. Paris: UNESCO.
- Uprichard, E. (2008) 'Children as 'Being and Becomings': Children, Childhood and Temporality' *Children & Society* 22: 4.
- Van Gennep, A. (1960) *The Rites of Passage*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walker, S.P. et al. (2007) Child development: risk factors for adverse outcomes in developing countries. *The Lancet* 369: 145–157.

- Watson-Gegeo, K.A, and Gegeo, D.W. (1992). Schooling, Knowledge, and Power: Social Transformation in the Solomon Islands. *Anthropology and Education Quarterly* 23 (1): 10–29.
- Wolff, P.H. and Fesseha, G. (1999) The orphans of Eritrea: A five-year follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 40(8): 1231–1237.
- Wood, D., Bruner, J.S., and Ross, G. (1976) The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17(2): 89–100.
- Woodhead, M. (1996) *In Search of the Rainbow: Pathways to Quality in Large Scale Programmes for Young Disadvantaged Children*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Woodhead, M (1998) 'Quality' in early childhood programmes – A contextually appropriate approach. *International Journal of Early Years Education*, 6(1): 5–17.
- Woodhead, M. (1999) Reconstructing developmental psychology – Some first steps. *Children & Society* 13: 3–19.
- Woodhead, M. (1999b) Is there a Place for Work in Child Development? Implications of child development theory and research for interpretation of the UN Convention on the Rights of the Child, with particular reference to Article 32, on children, work and exploitation. Stockholm: Rädda Barnen.
- Woodhead, M. and Montgomery, H. (2003) *Understanding Childhood. An Interdisciplinary Approach*. London: Wiley/Open University.
- Woodhead, M. (2005) Early childhood development: A question of rights? *International Journal of Early Childhood* 37: 79–98.
- Woodhead, M. (2006) *Changing perspectives on early childhood: Theory, research and policy*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007. Paris: UNESCO.
- Woodhead, M. (in press) Child development and the development of childhood. In: Qvortrup, J. et al. (Eds) *Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave.
- Woodhead, M. and Moss, P. (2007) *Early Childhood and Primary Education. Transitions in the Lives of Young Children (Early Childhood in Focus 2)*. Milton Keynes: The Open University.
- Woodhead, M. and Faulkner, D. (2008) Subjects, objects or participants? Dilemmas of psychological research with children. In: James, A. and Christensen, P. (Eds) *Research with Children: Perspectives and Practices*. London: Taylor & Francis (2nd Edition)
- Woods, P. (1990) *The Happiest Days? How pupils cope with schools*. London: Routledge.
- Woods, P. and Pollard, A. (1988) *Sociology and Teaching. A New Challenge for the Sociology of Education*. London: Croom Helm.
- Yeboah, D. A. (2002) Enhancing transition from early childhood phase to primary education: Evidence from the research literature. *Early Years* 22(1): 51–68.
- Yaqub, S. (2002) "Poor children grow into poor adults": Harmful mechanisms or over-deterministic theory? *Journal of International Development* 14: 1081–1093.
- Yoshikawa, H. and Hsueh, J.A. (2001) Child development and public policy: Towards a dynamic system perspective. *Child Development* 72(6): 1887–1903.
- Yvosi, R.D. and Keller, H. (2007) The architecture of cosleeping among wage-earning and subsistence farming Cameroonian Nso families. *Ethos* 25(1): 65–84.
- Zelizer, V.A. (1985) *Pricing the priceless child. The changing social value of children*. New York: Basic Books.