

ადრეული ბავშვობის კურიკულუმი

მეორე გამოცემა

დაგეგმვა, შეფასება და განხორციელება

კლერ მაკლაქლანი

მერილინ ფლიერი

სუზან ედვარდსი

კემბრიჯის

საუნივერსიტეტო გამოცემა

ადრეული ბავშვობის კურიკულუმი

მეორე გამოცემა

ადრეული ბავშვობის კურიკულუმის მეორე გამოცემა სრულყოფილი შესავალია ადრეული ბავშვობის პერიოდის საგანმანათლებლო გარემოში. იგი ემყარება განათლების დაწესებულებებში არსებული კურიკულუმების თეორიებსა და მიდგომებს. ეფუძნება რა თანამედროვე კვლევასა და კონკრეტული შემთხვევების შესწავლას, წიგნი იყენებს კულტურულ-ისტორიულ თეორიულ ჩარჩოს ბავშვის ადრეული განათლების შესახებ განსხვავებული მიდგომების საილუსტრაციოდ.

სიახლე ამ გამოცემაში:

- ეროვნული კურიკულუმის დოკუმენტების, მათ შორის - ადრეული ასაკის სწავლების ჩარჩოს¹ და თე ვარიკის² (Te Whariki) უახლესი მიმოხილვა
- მნიშვნელოვანი ტერმინების განმარტებები
- სწავლების მიზნები თითოეული თავის დასაწყისში
- განახლებული თანმხლები ვებ-გვერდი www.cambridge.edu.au/academic/earlychildhood

თითოეულ თავში მოყვანილი ჰიპოთეტური მაგალითები და რეალური შემთხვევები თეორიას სიცოცხლეს სძენს. ეს წიგნი მიმოხილავს ქვემოთ ჩამოთვლილ სფეროებსა თუ მიმართულებებს:

- მეცნიერება და მათემატიკა
- წიგნიერება და მეტყველება
- ინფორმაცია და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიები
- ხელოვნება, ჯანმრთელობა და კეთილდღეობა.

ადრეული ბავშვობის კურიკულუმი სკოლამდელი დაწესებულების მასწავლებლებს უვითარებს და უღრმავებს პრაქტიკულ უნარ-ჩვევებს და უზრუნველყოფს მათ ინსტრუმენტებით, რაც სერიოზული ხელშემწყობი ფაქტორია მასწავლებლებისთვის პატარა ბავშვების სწავლების პროცესში. კურიკულუმი მთავარი და ფასეული რესურსია სკოლამდელი დაწესებულების აღმზრდელებისა და პრაქტიკოსი მასწავლებლებისთვის.

¹ ავსტრალიის ეროვნული კურიკულუმი

² ახალი ზელანდიის ეროვნული კურიკულუმი

კლერ მაკლაქლანი - ასოცირებული პროფესორი, სპეციალობა - ადრეული ასაკის ბავშვთა განათლება, მასეის უნივერსიტეტის განათლების კოლეჯი.

მერილინ ფლერი - პროფესორი, სპეციალობა - ბავშვის ადრეული განათლება, განათლების ფაკულტეტი, მონაშის უნივერსიტეტი.

სუზან ედვარდსი - ასოცირებული პროფესორი, სპეციალობა - ბავშვის ადრეული განათლება, განათლების ფაკულტეტი, ავსტრალიის კათოლიკური უნივერსიტეტი.

სარჩევი

ავტორების შესახებ.....	6
მადლობა	7
1 შესავალი.....	10
ადრეული ბავშვობის კურიკულუმი.....	14
2 თეორია, კვლევა და ადრეული ბავშვობის კურიკულუმი	18
რა არის კურიკულუმი?	20
კურიკულუმების მოდელები	23
დომინანტური იდეოლოგიები	25
ცვლილებები კურიკულუმის შესახებ მოსაზრებებში	35
კვლევა, როგორც ცვლილების მამოძრავებელი ადრეული ბავშვობის კურიკულუმში ...	42
შეჯამება	46
3 განვითარება და სწავლა - როგორ ახდენს განვითარების შესახებ მოსაზრებები გავლენას კურიკულუმის ფორმირებაზე	46
განვითარება და კურიკულუმი.....	48
კურიკულუმი და ბავშვის განვითარება.....	53
განვითარების შესაბამისი პრაქტიკის (გშპ) მოსაზრება განვითარებაზე.....	53
განვითარების კულტურულ-ისტორიული ხედვა	55
შეჯამება	63
4 კურიკულუმი, როგორც კულტურის შუამავალი	65
რეფლექსია შუამავალზე: რის მედიაციას უნდა ახდენდეს კურიკულუმი	69
კულტურის და კურიკულუმის მედიაცია: კულტურულ-ისტორიული ხედვა.....	71
კურიკულუმის შუამავლობა სამომავლოდ	74
პროფესიული მოსაზრებები მომავლისთვის კურიკულუმის, როგორც შუამავლის გამოყენების თაობაზე.....	76
შეჯამება	77
5 ადრეული ბავშვობის კურიკულუმის ინტერპრეტირება	78
ადრეული ბავშვობის კურიკულუმის ჩარჩო დოკუმენტების გამოყენება.....	81
ადრეული ბავშვობის კურიკულუმის ბავშვზე, ოჯახებსა და თემზე მორგება	85
პროფესიული სწავლის მნიშვნელობა კურიკულუმის ინტერპრეტაციის პროცესში	88
შეჯამება	92
6 კულტურულ-ისტორიული კურიკულუმი მოქმედებაში.....	94

კულტურულ-ისტორიული მიდგომების გააზრება.....	96
მულტიკულტურალიზმის ფარგლებს მიღმა: კულტურული გამოცდილებისა და ჩართულობის გამოყენება სწავლის ხელშეწყობისთვის.....	100
თამაში და ადრეული ბავშვობის კულტურულ-ისტორიული კურიკულუმი.....	103
სწავლის განვრცობა ადრეული ბავშვობის კულტურულ-ისტორიულ კურიკულუმში	106
შეჯამება	110
7 კურიკულუმი, როგორც კონცეპტუალური ინსტრუმენტი: დაკვირვება, შინაარსი და დაგეგმვა.....	111
კურიკულუმის ფარგლებში დაკვირვების დაკავშირება დაგეგმვასთან	112
რა არის დაკვირვება და რატომ არის იგი მნიშვნელოვანი.....	119
გარემოს როლი: დაკვირვება ადრეული განათლების დაწესებულების გარემოში	124
განვითარების უახლოესი ზონა და განვითარების აქტუალური ზონა, როგორც შეფასების ჩარჩო	128
თამაშის როლი: ბავშვზე დაკვირვება მოქმედების პროცესში.....	133
ტრანზიციის როლი: დაკვირვების, დოკუმენტირების და რეფლექსიის მნიშვნელობა	137
ურთიერთობების როლი: დაკვირვების დოკუმენტირება ადრეული განათლების დაწესებულებების გარემოში	140
ინფორმაციის მთავარი წყაროების გარშემო კურიკულუმის ჩამოყალიბება.....	151
შეჯამება	153
8 ბავშვების შეფასება და კურიკულუმის ევალუაცია: თვალთახედვის ჩანაცვლება	154
რას ვგულისხმობთ შეფასებაში?.....	155
შეფასებისა და კურიკულუმის ურთიერთკავშირი	161
კურიკულუმის კონტექსტი ვორანა პარკში	165
შეფასება, სწავლა და ევალუაცია ურთიერთდამოკიდებული ცნებებია	167
ევალუაცია და შეფასება: რატომ არის ევალუაცია მნიშვნელოვანი	173
ეთიკური ჩარჩო ევალუაციისთვის	175
ევალუაციის დაგეგმვა	178
ევალუაციის წარმართვა: შედეგები, პროცესები, წვლილი (დანახარჯი) და დიზაინი ..	180
კურიკულუმი, შეფასება და ევალუაცია.....	187
შეჯამება	189
მადლობა	189
9 შინაარსის ცოდნა: მეცნიერება, მათემატიკა და რაოდენობრივი წარმოდგენები.....	190
მათემატიკური ცნებების ფორმირება ყოველდღიურ ცხოვრებაში.....	191

ცნებების ფორმირების კულტურულ-ისტორიული გააზრება.....	194
ცნებების გააზრება	196
რას ვიტყვით ჩვილებსა და ახლადფეხადგმულ ბავშვებზე?.....	198
კურიკულუმის მოდელი ყოველდღიურ და სამეცნიერო ცნებებზე მუშაობისთვის	199
სამუშაო ნიმუშზე დაფიქრება (სურათი 9.6).....	200
კურიკულუმი პრაქტიკაში: მეცნიერული კონცეპტუალური ცოდნის ფორმირება	202
სამომავლო გზა: ცნებები, კონტექსტი და პედაგოგიკა	214
შეჯამება	214
მადლობა	215
10 შინაარსის ცოდნა: მეტყველება, წიგნიერება და ინფორმაციული და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიები (ისტ)	215
მეტყველება და წიგნიერება.....	216
როგორ წავახალისოთ მეტყველება და წიგნიერება ადრეულ ასაკში.....	222
ბავშვების ინტერესებისა და მათი გამოცდილების შეფასება წიგნიერებასთან მიმართებით	224
სოციალური პრაქტიკის ხედვა წიგნიერებაზე.....	227
კლასგარეშე წიგნიერების ჩართვა ადრეული განათლების პროგრამაში	228
ინფორმაციული და კომუნიკაციური ტექნოლოგიები (ისტ)	232
წიგნიერების ცნებები.....	240
შეჯამება	242
11 შინაარსის ცოდნა: ხელოვნება და ჯანმრთელობა, კეთილდღეობა და ფიზიკური აქტივობა	242
ჯანმრთელობა, კეთილდღეობა და ფიზიკური აქტივობა	244
ფიზიკური განათლების ცნებები.....	253
ხელოვნება	254
მუსიკალური ცნებები.....	261
შეჯამება	263
12 დასკვნები.....	264
ტერმინთა განმარტება.....	272
გამოყენებული ლიტერატურა.....	278

ავტორების შესახებ

კლერ მაკლაქლანი ადრეული განათლების ასოცირებული პროფესორია პალმერსტონ ნორსის მასეის უნივერსიტეტში (ახალი ზელანდია). სამი შვილის დედა ახალგაზრდობაშივე ჩაერთო ბავშვის ადრეულ განათლებაში ბავშვთა ცენტრის მოძრაობის ფარგლებში და აღფრთოვანებული იყო იმით, თუ როგორ სწავლობენ ბავშვები. მან სადოქტორო ნაშრომი მოამზადა თემაზე „ემერჯენტული წიგნიერება ახალი ზელანდიის საბავშვო ბაღებში“. იგი ლექციებს კითხულობს ბავშვის ადრეულ განათლებაზე ვისკონსინის უნივერსიტეტში (ქალაქი მედისონი, ვისკონსინის შტატი), ასევე AUT უნივერსიტეტში ოქლანდში და მასეის უნივერსიტეტში პალმერსტონ ნორსში. კლერი ითავსებდა სხვადასხვა ფუნქციას, როგორც მასწავლებელი და მენეჯერი ბავშვის ადრეული განვითარების ცენტრებში. კლერის ინტერსის სფერო კურიკულუმებია, კონკრეტულად - წიგნიერება. გამოქვეყნებული აქვს პუბლიკაციები მასწავლებლის რწმენასა და გამოცდილებაზე ბავშვის ადრეული განვითარების კურიკულუმებთან დაკავშირებით. 2006 წლიდან თანარედაქტორია ჟურნალისა „ადრეული განათლება“. ჟურნალში ქვეყნდება პუბლიკაციები ადრეული ბავშვობის პრაქტიკოსებისთვის.

მერილინ ფლიერი - ბავშვის ადრეული განათლების პროფესორი (მონაშის უნივერსიტეტი, ვიქტორია). მუშაობდა მასწავლებლად გახანგრძლივებულ საბავშვო ბაღში, სკოლამდელ დაწესებულებასა და სკოლაში. მუშაობდა დასავლეთ ავსტრალიის განათლების სამინისტროს მრჩეველად და ხელმძღვანელობდა კურიკულუმს. 2002 წელს დაინიშნა ავსტრალიის მთავრობის (იმ დროისთვის განათლების, ტექნოლოგიების და ახალგაზრდობის საკითხების დეპარტამენტის) მკვლევრად. აქვს გამოქვეყნებული 300-მდე პუბლიკაცია, ამათგან - 30 წიგნი. ამჟამად მერილინ ფლიერი კულტურული აქტივობების კვლევის საერთაშორისო საზოგადოების პრეზიდენტია.

სუზან ედვარდსი - ავსტრალიის კათოლიკური უნივერსიტეტის განათლების ფაკულტეტის კურიკულუმისა და პედაგოგიკის ასოცირებული პროფესორი (სპეციალიზაცია - ბავშვის ადრეული განათლება). აქვს ბავშვის ადრეული განათლების სპეციალისტად მუშაობის გამოცდილება გახანგრძლივებულ საბავშვო ბაღში, დროებითი მზრუნველობისა და სკოლამდელი განათლების დაწესებულებაში. დოქტორის ხარისხი მიენიჭა მონაშის უნივერსიტეტში. სადოქტორო თემა: *რას გვასწავლის ადრეული ბავშვობის პერიოდის კურიკულუმის თეორიები*. სუზანი აქტიურად იყო ჩართული ბავშვის ადრეული კურიკულუმის კვლევაში. იკვლევდა და მუშაობდა თემებზე: მასწავლებლის აზროვნება, ელექტრონული ტექნოლოგიები, განვითარების თეორიები და თამაშის

როლი სწავლებისას. გამოქვეყნებული აქვს რამდენიმე მნიშვნელოვანი პუბლიკაცია კვლევისა და პრაქტიკის სფეროში.

მადლობა

წიგნის დაწერა ადამიანების დახმარების გარეშე შეუძლებელია. გვსურს, მადლობა გადავუხადოთ ქვემოთ ჩამოთვლილ ადამიანებს ამ შრომატევად პროცესში გაწეული დახმარების, მხარდაჭერისა და მონაწილეობისთვის.

1. კლერი მადლობას უხდის ერთგულ მეუღლეს, საიმონ ბარტონს, თანადგომისთვის, წერის პროცესში მოსაზრებების მრავალჯერ მოსმენისა და გემრიელი სადილების რეგულარული მომზადებისთვის, ასევე მადლიერია არაჩვეულებრივი შვილების - დანიელი, ჯერემი და ჯესიკა სმიტების, რომლებიც კლერისთვის წლების განმავლობაში ინსპირაციისა და მოსაზრებების წყაროდ იქცნენ.
2. მერილინი განსაკუთრებულ მადლობას უხდის იმ კოლეგებს, რომლებმაც მნიშვნელოვანი წვლილი შეიტანეს III, VIII და IX თავების (იხილეთ ქვემოთ) დაწერა/შედგენაში. დიდი მადლობა რედაქტორს - დები ლის კონცეფციის შექმნის, წერისა და წიგნის გამოქვეყნების პროცესში აღმოჩენილი მხარდაჭერისთვის.
 - განათლების, დასაქმებისა და სამუშაო ადგილზე ურთიერთობების დეპარტამენტმა გამოჰყო დაფინანსება ადრეული სწავლების იმ რესურსების შემუშავებაზე, რომლებიც IX თავშია განხილული. კონსორციუმის ლიდერები ვიყავით ბრაიდ რაბანი და მე. საბოლოო შედეგები და თეორიები წარმოდგენილია:

ადრეული ბავშვობის წიგნიერება და რაოდენობრივი წარმოდგენები: კარგი პრაქტიკის დამკვიდრება - მ. ფლიერი და ბ. რაბანი (2007).

ადრეული ბავშვობა ავსტრალია: კანბერა;

მ.ფლიერი და ბ. რაბანი (2006) ცნებების ფორმირების კულტურულ-ისტორიული ანალიზი ადრეული ბავშვობის პერიოდის საგანმანათლებლო გარემოში: ბავშვის და უფროსის კონცეპტუალური ცნობიერება? *ევროპის ბავშვის ადრეული განათლების კვლევის ჟურნალი* 14 (2); გვ. 69-80;

- მარგარეტ ტრემბათის პრესტიჟული სტიპენდიის ფონდმა დააფინანსა კვლევა, რომელზეც საუბარია III თავში. ფასდაუდებელია წვლილი გლორია ქუინონესისა, რომელიც ამ პროექტის ფარგლებში მახლდა ოჯახებთან ვიზიტებისას და ვიდეოზე აღბეჭდავდა სკოლებისა და ცენტრების დაკვირვებას. პროექტის ვიდეოჩანაწერების გადაწერისა და გაშიფვრას უძღვებოდა ქეროლ ფლიერი. კოდირების მეთოდოლოგიური მიდგომის კონცეპტუალიზაცია ეკუთვნის პროფესორ მარიანა ჰედეგარდს, რაც წარმოდგენილია: მ. ჰედეგარდი და მ. ფლიერი (2009) *ბავშვების შესწავლა: კვლევის კულტურულ-ისტორიული მიდგომა*. გაერთიანებული სამეფო: ღია უნივერსიტეტის პრესა. კვლევის შედეგები წარმოდგენილია: მ. ფლიერი და მ. ჰედეგარდი (2010) *ბავშვების განვითარება, როგორც სხვადასხვა ინსტიტუციების ყოველდღიურ პრაქტიკაში მონაწილეობა: რეალობისადმი ბავშვის ცვალებადი დამოკიდებულება. გონება, კულტურა და მოქმედება* 17(2); გვ. 149-68;
 - VIII თავი შემუშავდა ამანდას და თომასის დახმარებით, დამატვალეირებინეს რა მათი სკოლა, გამოიზიარეს საკუთარი ცოდნა და გამოცდილება. დიდი მადლობა ესმე კაპის და ლინდა სინადინოსს ინტერვიუზე თავაზიანი თანხმობისთვის - სკოლაში არსებულ ინოვაციებთან დაკავშირებით სასაუბროდ.
3. სუზანი მადლობას უხდის პადემელონის პრესას, რომელმაც დართო ნება და მისცა საშუალება ამონარიდების გამოყენებისა წიგნიდან „*ბავშვის ადრეული განათლება და მზრუნველობა: სოციოკულტურული მიდგომა*“. *სუზანი მადლობელია* ქასეის სითის მასწავლებლებისა და მონაშის უნივერსიტეტის სტუდენტებისა გაწეული სამუშაოსთვის, რომელიც ამ წიგნშია გამოყენებული.
 4. მადლობა კემბრიჯის უნივერსიტეტის პრესის გუნდს, განსაკუთრებით კი - დები ლიის, რომელსაც ეკუთვნის ამ წიგნის კონცეფცია და იზაბელა მედის გადასინჯვის პროცესში აღმოჩენილი დახმარებისთვის.
 5. მადლობა ჩვენს დამსაქმებელ დაწესებულებებს. ესენია: მასეის უნივერსიტეტის განათლების კოლეჯი, მონაშის უნივერსიტეტის განათლების ფაკულტეტი და ავსტრალიის კათოლიკური უნივერსიტეტი.
 6. განსაკუთრებული მადლობა იმ კოლეგებს მასეის, მონაშისა და ავსტრალიის კათოლიკური უნივერსიტეტებიდან, რომლებმაც უდიდესი დახმარება

გაგვიჩიეს საკუთარი მოსაზრებების გაზიარებით. დიდ მადლობას ვუხდით ადრეული განათლების დაწესებულებისა და დაწყებითი განათლების სტუდენტ მასწავლებლებსა და ბავშვებს, როგორც ინსპირაციის უშრეტ წყაროს.

1 შესავალი

გარემო: უნივერსიტეტის აუდიტორია

მონაწილეები: მესამეკურსელ ბაკალავრ სტუდენტთა საერთაშორისო ჯგუფი (ადრეული წლები) და მათი ლექტორი.

საკითხი: ადრეული ბავშვობის პერიოდის საგანამანათლებლო გარემოს კურიკულუმი.

ლექტორი: ჩვენ გარკვეული დრო დავუთმეთ კურიკულუმის იდეაზე საუბარს და ვფიქრობ, ყველას ჩამოგვიყალიბდა საკუთარი მოსაზრება საკითხისადმი - რა არის კურიკულუმი. დღეისთვის წასაკითხ მასალაში პიტერ მოსი აღნიშნავს, რომ კურიკულუმის შემუშავება პოლიტიკური ქმედებაა და ის იქმნება დროის კონკრეტულ მონაკვეთში მონაწილეთა ღირებულებებისა და რწმენის რეფლექსიის შედეგად. პიტერ მოსის აზრით, საკითხი სადავოა, ვინაიდან არ არსებობს ერთი კონკრეტული და შეთანხმებული მოსაზრება კურიკულუმთან დაკავშირებით. არსებობს სხვადასხვა წარმოდგენა

კურიკულუმი - შემსწავლელთა კონკრეტული ჯგუფისთვის განსაზღვრულ სასწავლო პროგრამასთან და სწავლებასთან ასოცირებული მიზნები ან მისწრაფებები, შინაარსი ან საგანი, მეთოდი ან პროცედურა, ევალუაცია ან შეფასება.

იმის თაობაზე, რა უნდა იყოს კურიკულუმი. რა არის და რა მიზანს უნდა ემსახურებოდეს ბავშვის ადრეული განათლების კურიკულუმი - გთხოვთ, ჯგუფში იმსჯელოთ ამ თემების გარშემო. თქვენ გეძლევათ დაახლოებით 15 წუთი დისკუსიისთვის. სთხოვთ ჯგუფის ერთ-ერთ

წევრს, ჩაიწეროს ყველა მოსაზრება, რომელთაც შემდგომში ერთად განვიხილავთ.

სტუდენტები გადანაწილდებიან 6 კაციან ჯგუფებში და იწყებენ ლექტორის მიერ მიცემული დავალების შესრულებას.

დანიელი: მეზიზღება, როდესაც ასეთ შეკითხვებს გვისვამს! ასე მგონია, რომ ამ კითხვებზე სწორი პასუხი არ არსებობს.

იაკობი: კი, ნამდვილად მოსაზერებელია. ძნელია იმის დანახვა, თუ რა კავშირშია ეს დავალება აუდიტორიაში არსებულ რეალობასთან,

თუმცა, ვფიქრობ, უმჯობესია, პასუხი გავცეთ ლექტორის შეკითხვას, წინააღმდეგ შემთხვევაში, იძულებული იქნება, შენიშვნა მოგვცეს.

კირი: უბრალოდ ვერ ვხდები, რატომ გახდა ეს საკითხი ასეთი დავის საგანი. ჩემს ქვეყანაში კურიკულუმის ორი სამოქმედო დოკუმენტია - *Te Whariki* და *ახალი ზელანდიის კურიკულუმი*.

ჰუი ლი: ჩვენთან, სინგაპურში, მხოლოდ ერთი კურიკულუმია - ადრეული ასაკის შემსწავლელის *აღზრდა* და ეს არის საბავშვო ბაღის ჩარჩო-დოკუმენტი.

დანიელი: ჩემმა ქვეყანამ ახლახან შეიმუშავა პირველი დოკუმენტი. ეს არის ადრეული ასაკის ეროვნული სასწავლო ჩარჩო-დოკუმენტი ავსტრალიისთვის - მიკუთვნებულობა, ყოფა და ზრდა, (*Belonging, Being, Becoming*) მგრამ თითოეულ შტატს და ტერიტორიულ ერთეულს საკუთარი კურიკულუმი აქვს.

კირი: ქვეყნების უმეტესობას გარკვეული ტიპის გაწერილი კურიკულუმები აქვთ. საინტერესოა, დოკუმენტის შემქმნელებმა და მასზე მომუშავე ადამიანებმა იცოდნენ, რასაც წერდნენ?

ჯემა: მსგავსი დოკუმენტები საკლასო ოთახის ყოველდღიურობის შემცველი და ჯგუფში განხორციელებული აქტივობების გზამკვლევი ხომ არ არის მხოლოდ? არ ვფიქრობ, რომ ჩემი ქვეყნის სასწავლო გეგმა - *Te Whariki* - ყველა მნიშვნელოვან და სპეციფიკურ საკითხს ფარავდეს. მასში ვერ ნახავ რჩევებს, ანუ კონკრეტულად რა უნდა ვაკეთოთ ბავშვებთან ერთად ყოველდღე.

იაკობი: კურიკულუმი ის არ არის, თუ როგორ გეგმავ შენს გარემოს და ამავდროულად, ემყარები შენს ეროვნულ სასწავლო გეგმას? ბავშვის გამოცდილებებზე არ უნდა აიგოს კურიკულუმი?

მაიკლი: ჩემმა ასოცირებულმა პროფესორმა ბოლო სასწავლო პრაქტიკისას მითხრა, რომ კურიკულუმი მის თავშია და ვერც კი ამჩნევს კურიკულუმს, რომელსაც იყენებს. პროფესორი ამბობდა, რომ იყენებს კურიკულუმს, როგორც იდეების წყაროს, ხოლო რეალური კურიკულუმი იქმნება ქმედებისას, ანუ ბავშვებთან უშუალო ურთიერთობისას.

აროპია: დიახ, ეს მართალია. თუ განვმარტავთ ჩვენი კურიკულუმის დეფინიციას - *Te Whariki* -, კურიკულუმი ბავშვის გამოცდილებათა

ნაკრებია. აქედან გამომდინარე, მაინტერესებს, ყველაფერი, რაც ბავშვს გადახდება თავს, კურიკულუმი?

გვენდოლინი: მალავიში კურიკულუმი აღმზრდელებისთვის შექმნილი სახელმძღვანელოა, რომელიც ეხმარება მათ, მეტი გაიგონ ბავშვის განვითარების შესახებ. კურიკულუმი შეიცავს ცნებებსაც, რომლებიც მზურუნველებმა ბავშვებს უნდა ასწავლონ.

კირი: იმ მოსაზრებაზე რას იტყვით, რომ კურიკულუმი კონსტრუირებადი და საკამათო დოკუმენტია - რამდენად შესაძლებელია ეს დაწერილი/წერილობითი კურიკულუმის შემთხვევაში?

ჯემა: ეს მშობლებთან იმის თაობაზე საუბარი არაა, თუ რა საკითხები აისახოს კურიკულუმში?

მაიკლი: მე არ მესმის და ვერ ვხვდები, როგორ და რა კავშირშია ეს ყველაფერი კურიკულუმის დაგეგმვასთან? როგორ შეიძლება დაგეგმო კურიკულუმი, თუკი, ზოგიერთი მასწავლებლის მსგავსად, იყენებ ემერჯენტული კურიკულუმის მიდგომას?

იაკობი: ჩემი აზრით, ეს კურიკულუმის შემუშავების პროცესის ნაწილია, არა? შენ თავად წყვეტ, რა უნდა იცოდნენ ბავშვებმა და რისი გაკეთება შეძლონ, შესაბამისად, გეგმავ აქტივობებს და წინასწარ საზღვრავ ბავშვების მისაღწევ შედეგებს, რათა საბოლოოდ შეაფასო, რამ იმუშავა და რა აღმოჩნდა ეფექტიანი.

ემერჯენტული კურიკულუმი - კურიკულუმი რომელიც ემყარება ადრეული ბავშვობის პერიოდის საგანმანათლებლო გარემოში ბავშვის ემერჯენტულ (ჩანასახოვან) ინტერესებს.

აროპა: თქვენი აზრით, როგორ შეესაბამება ეს ყველაფერი პროცესში შექმნის იდეას, რომელზეც ჩვენი პრაქტიკის მასწავლებელი საუბრობდა? როგორ შეიძლება წინასწარ დაგეგმო კურიკულუმი, თუკი ბავშვებთან მუშაობით მიღებული ცოდნისა და გამოცდილების საფუძველზე ვცდილობ მის შემუშავებას?

მაიკლი: ან კიდევ: როგორ შეესაბამება ეს ყველაფერი განათლების შეფასების სისტემის, პოლიტიკის განმსაზღვრელი და შეფასების ჯგუფების მოლოდინებს, როდესაც ისინი შესამოწმებლად მოდიან? ხომ არსებობს ჩემ მიერ გასაკეთებელი სავალდებულო საკითხების ჩამონათვალი, თუ მე ლიცენზირებული ცენტრის თანამშრომელი ვარ?

სემი: ჩვენთან, კანადაში, არსებობს მსგავსი ჯგუფი. ჩვენი კურიკულუმიც ასეთი აღწერილობითია შინაარსობრივად, შესაბამისად, მას როგორც

დადებითი, ისე უარყოფით ასპექტები აქვს - ძალიან ბევრი მუშაობა გვიწევს ქალაქლებთან!!!

ლექტორი: მოდი, გავერთიანდეთ ერთ ჯგუფად. თავდაპირველად მომიყევით, როგორ განმარტეთ კურიკულუმი.

წარმოდგენილი მოკლე სცენარი თვალსაჩინოს ხდის, რამდენად რთულია ბავშვის ადრეული განათლების სფეროში მომუშავე პირებისთვის კურიკულუმის ზუსტი განსაზღვრების დადგენა. რა არის კურიკულუმი? არის ეს:

- მოდელი
- დოკუმენტი
- გარემოს მოწყობის ფორმა
- ბავშვის სწავლის დაგეგმვის მეთოდი
- მასწავლებლის მიერ ყოველდღე მიღებული გადაწყვეტილება ბავშვებისა და სწავლის შესახებ
- საკითხი, რომელიც თანხმდება მშობლებთან, თემთან და გარე უწყებებთან
- ის, რისი ნახვაც სურთ გარე შეფასების უწყებებს?

რეფლექსია 1.1

ადრეული ბავშვობის კურიკულუმზე სერიოზული მსჯელობის დაწყებამდე, იფიქრეთ, როგორ გესმით ტერმინი „კურიკულუმი“. შემდეგ ჩამოწერეთ, თქვენნი აზრით, რას უნდა მოიცავდეს ადრეული ბავშვობის „კარგი“ კურიკულუმი. დაფიქრდით, თქვენ მიერ შემუშავებული „კარგი“ კურიკულუმის განმარტება რა კავშირშია სწავლების თქვენეულ სტილთან, მეთოდთან.

ადრეული ბავშვობის კურიკულუმი

საგანმანათლებლო მოქმედებები სოციალური მოქმედებებია. როგორც სოციალური მოქმედებები, ისინი რეფლექსურია და ისტორიულად კონკრეტული ინტელექტუალური და სოციალური კონტექსტის ნაწილია. ამგვარად, ცოდნა განათლების შესახებ უნდა შეიცვალოს ისტორიული გარემოს, ადგილობრივი კონტექსტის და სხვადასხვა მონაწილის მოსაზრებებზე დაყრდნობით განათლების სფეროში მიმდინარე პროცესებზე. ცხადია, რომ ცოდნა ფესვებს გაიდგამს ადგილობრივ ისტორიულ და სოციალურ კონტექსტებში (Carr&Kemmis 1983; p. 47).

კარის და ქემისის რამდენიმე წლის წინ გაკეთებული ეს განცხადება მასწავლებლის ცოდნის შესახებ ეფუძნება შედეგებს იმ კვლევისა, რომელიც სწავლობდა სოციალური, კულტურული და ისტორიული კონტექსტის გავლენას ბავშვის სწავლასა და განვითარებაზე. შესაბამისად, ბავშვის ადრეული სწავლება მუდმივ დაპირისპირებაშია ქვემოთ მოყვანილ საკითხებთან:

ადრეული ბავშვობის მასწავლებლებისთვის რამდენად შესაძლებელია ყველა ბავშვისთვის ეფექტური კურიკულუმის დაგეგმვა;

როგორ უნდა დაკმაყოფილდეს ჩვილთა, ახალფეხადგმულ და პატარა ბავშვების ცვალებადი ინტერესები და საჭიროებები;

ჰოლისტური კურიკულუმის ფარგლებში შესაძლებელია თუ არა საგნობრივი ცოდნის მხარდაჭერა.

ჰოლისტური ჰქვია ისეთ კურიკულუმს, რომელიც შემუშავებულია ბავშვის ფიზიკური, კოგნიტური, სოციალურ-ემოციური საჭიროებების, ძლიერი მხარეებისა და ინტერესების, ისევე როგორც მათი სოციალური და კულტურული ფონის გათვალისწინებით.

ეფექტურად როგორ დააკვირდებიან და შემდგომ უკვე შეაფასებენ მასწავლებლები ბავშვის სწავლას, თუ ყველა ბავშვს სასწავლო გარემოში საკუთარი სოციალური და კულტურული ცოდნა მოაქვს?

როგორ გეგმავენ მასწავლებლები იმ ბავშვების სწავლის მხარდაჭერას, რომლებიც სხვადასხვა ქვეყნიდან და განსხვავებული კულტურის მატარებლები არიან, საუბრობენ სხვადასხვა ენაზე და სწავლის სხვადასხვა მეთოდებს იყენებენ?

წიგნი სწორედ ამ კითხვებზე პასუხების გასააზრებლად, გასაცემად დაიწერა და მიზანიც ეგ არის. წიგნში განვიხილავთ ადრეული ასაკის ბავშვების კურიკულუმთან დაკავშირებულ თანამედროვე მიდგომების კვლევებს. ჩვენი მიზანია, კურიკულუმზე შევქმნათ სერიოზული, სრულყოფილი მასალა, რომელიც გამოადგება სტუდენტ მასწავლებლებსა და ახალ პრაქტიკოსებს როგორც ბავშვის სწავლის მხარდაჭერის პროცესში გადაწყვეტილების მიღებისას, ისე ბავშვის ადრეული ასაკის კურიკულუმზე არსებული მიდგომის მიმოხილის დროს. ჩვენ ვეცდებით მივაკვლიოთ ბილიკს, რომელიც გამოგვიყვანს ამ თავის დასაწყისში მოცემულ სცენარში ჩართული გაუგებარი და ბუნდოვანი საუბრისგან, რაც აბსოლუტურად ნორმალურია ბევრი ისეთი ქვეყნისთვის, რომლებშიც სიტყვა „კურიკულუმი“ ჯერ კიდევ გაუგებარი და უცნაური ცნებაა.

ქვეყნების უმეტესობაში გარკვეული ტიპის კურიკულუმზე მუშაობენ სამთავრობო უწყებების ან კერძო სექტორის წარმომადგენლები. ჩნდება კითხვა: რატომ არის კურიკულუმის კონცეფცია კვლავაც გაუგებარი და რატომ განსხვავდება მსოფლიოს სხვადასხვა ქვეყნაში შემუშავებული კურიკულუმები ერთმანეთისგან და რიგ შემთხვევებში, - ურთიერთსაწინააღმდეგოც კი. გავიხსენოთ სცენარიდან კირის

შეკითხვა: საინტერესოა, დოკუმენტის შემქმნელებმა და მასზე მომუშავე ადამიანებმა იცოდნენ, რასაც წერდნენ? კურიკულუმის დოკუმენტის შექმნა კომპლექსური ამოცანაა და საჭიროებს კურიკულუმის ძლიერ მოდელს, რომელიც ემყარება კონკრეტულ თეორიულ მიდგომებს. II თავის წაკითხვის შემდეგ, გაეცნობით კურიკულუმების თეორიებსა და მოდელებს. ეს თავი დაგეხმარებათ, გაიაზროთ და გადაწყვიტოთ, რა უნდა იყოს ასახული კურიკულუმის დოკუმენტში მიკრო დონეზე. ამ თავშივე იპოვით ერთმანეთისგან რადიკალურად განსხვავებულ მოსაზრებებს იმ თეორიების შესახებ, რომლითაც კურიკულუმის ავტორები ხელმძღვანელობენ და დაინახავთ, რომ თითოეული ავტორი ირჩევს კურიკულუმის მოდელს, როგორც ჩონჩხს, რომელსაც იყენებენ მომხმარებლისთვის შინაარსის წარმოდგენის ჩარჩოდ.

მოკლედ ვისაუბრებთ თეორიების ფართო სპექტრსა და კურიკულუმის მოდელებზე, მაგრამ წიგნში მთავარი აქცენტი კურიკულუმის დიზაინზე, მის განხორციელებაზე, **შეფასებისა და ევალუაციის** პროცესში კულტურულ-ისტორიული თეორიის გამოყენებაზე კეთდება. სწორედ ამიტომ, უფრო ფუნდამენტურად განვიხილავთ ამ თეორიას, როგორც შედარებით უფრო ახალსა და ბავშვის ადრეული განათლების კურიკულუმის განვითარების თანამედროვე ხედვაზე. V თავში გაეცნობით, როგორ უნდა მოხდეს კურიკულუმის ინტერპრეტაცია, ხოლო VI თავი გვაჩვენებს **კულტურულ-ისტორიულ კურიკულუმს** მოქმედებაში. ჩამოთვლილი თავები დაგეხმარებათ კურიკულუმის არსის გააზრებაში და გაჩვენებთ, როგორ ხორციელდება კურიკულუმი მასწავლებლის პროგრამის მეშვეობით.

შეფასება არის მასწავლებლის მიერ გამოყენებული სხვადასხვა მეთოდი ბავშვების მიერ სასწავლო მიზნებისა და ამოცანების მიღწევის, საგნობრივი შინაარსისა და მის ფარგლებში ახალი ცოდნის მიღების მონიტორინგისთვის.

კულტურულ-ისტორიული კურიკულუმი არის კურიკულუმი, რომელიც ეფუძნება ვიგოტსკის თეორიას და ნეოვიგოტსკისეულ კვლევას, რომელიც აღიარებს სოციალურ, კულტურულ და ისტორიულ გავლენას ბავშვების სწავლაზე.

ევალუაცია არის მასწავლებლებისა და სხვა დაინტერესებული პირების/მხარეების მიერ კურიკულუმის ეფექტურობის მონიტორინგისთვის გამოყენებული სხვადასხვა მეთოდი - რამდენად უწყობს იგი ხელს ბავშვების სწავლის პროცესს და რამდენად გამოიყენება სწავლა-სწავლებისა და შეფასების შესაფერისი მეთოდები.

IX და XI თავებში იხილავთ კურიკულუმის სამუშაო მაგალითებს შემდეგი მიმართულებებით: მათემატიკა და მეცნიერება, ტექნოლოგიები და გარემოსდაცვითი განათლება, მეტყველება, წიგნიერება, ინფორმაციული და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიები, ხელოვნება, ჯანმრთელობა, კეთილდღეობა და ფიზიკური აქტივობა.

ვფიქრობთ, ზემოხსენებული თავების გაცნობის შემდეგ, უპასუხებთ კირის შეკითხვას - იციან თუ არა კურიკულუმის ავტორებმა, რასაც წერენ?

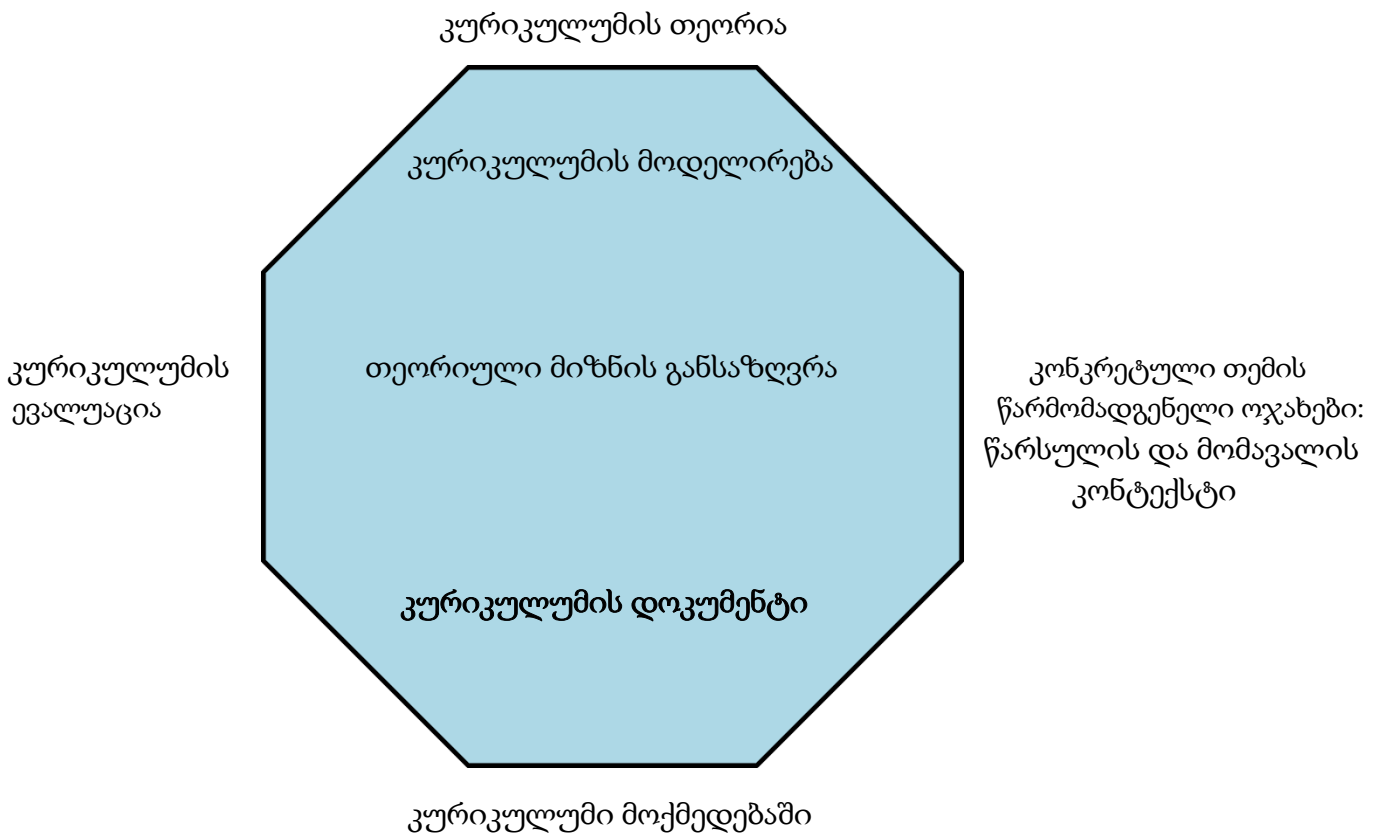
მაიკლმა წამოჭრა საკითხი, რომელზეც ამ სფეროს ბევრ პროფესიონალს უფიქრია: ცენტრის ან საკლასო ოთახის შეფასება და ევალუაცია. მას აინტერესებდა, როგორ შეესაბამება ეს ყველაფერი განათლების შეფასების სისტემის, პოლიტიკის განმსაზღვრელი და შეფასების ჯგუფების მოლოდინებს, როდესაც შესამოწმებლად მოდიან. ქვეყნებს ერთმანეთისგან განსხვავებული მოლოდინები აქვთ და, შესაბამისად, მათ მიერ მიღებული საბავშვო ბაღის ან ჯგუფის შემოწმების მექანიზმებიც სხვადასხვაგვარია. ძირითადი მოთხოვნები ფოკუსირებულია და უკავშირდება გარემოებას, თუ რამდენად იყენებს მასწავლებელი ან სკოლამდელი დაწესებულება კურიკულუმის დოკუმენტს სწავლის და სწავლების ორგანიზებისას შემოწმების ამომწურავი მეთოდით, რომლის შედეგადაც დგება ადრეული ბავშვობის საგანმანათლებლო მომსახურების საქმიანობის ლიცენზიის (აკრედიტაციის) საკითხი. VII და VIII თავებში გაეცნობით ბავშვისა და კურიკულუმის შედეგების შეფასების ნიუანსებს - რა ხდება დაწესებულებასა და ჯგუფში. VIII თავში წაიკითხავთ, თუ როგორ ახდენს სკოლის მიერ კურიკულუმის შესრულების ევალუაციას სასწავლო გეგმის ერთ-ერთი ხელმძღვანელი. იხილავთ კონკრეტულ მითითებებსაც იმ საკითხის ირგვლივ, რომელზეც მაიკლმა გაამახვილა - რა კავშირია მასწავლებლის ქმედებასა და სისტემის მოლოდინს შორის კურიკულუმის შესრულებასა და შეფასებასთან მიმართებით.

დაბოლოს, განვიხილავთ თემას, რომელიც იაკობის, აროჰიას, ჯემასა და მაიკლისთვის ერთგვარი შეშფოთების საგნად იქცა - მოსაზრებები იმის თაობაზე, რომ კურიკულუმი არის გარემო; არის ის, რაც მასწავლებელს აქვს თავში თუ ის, რაც ბავშვების ინტერესებს ეფუძნება? კონკრეტულად ეს საკითხები განხილულია II, IV თავებში. ამ თავებში ვმსჯელობთ კურიკულუმის შექმნაზე, რაც მძლავრი თეორიული და მოდელირების პროცესების გამოყენებას მოითხოვს. კურიკულუმის შინაარსი და საკითხი, რა შევიდეს ან არ შევიდეს ამ დოკუმენტში, მაინც დავის საგნად რჩება, რაც მკაფიოდ იკითება III თავშიც, რომელშიც კურიკულუმის კონცეფცია განიხილება განვითარების სხვადასხვა თეორიასთან მიმართებით და ასახულია კურიკულუმის განვითარების მჭიდრო კავშირი ხალხის წარმოდგენებზე ბავშვის განვითარების შესახებ.

წინამდებარე წიგნის წაკითხვის შემდეგ, თქვენ გეცოდინებათ, რა არის კურიკულუმი და შეძლებთ ლექტორთა მიერ კურიკულუმზე დასმულ შეკითხვებზე პასუხის გაცემას.

ამ საკითხს ბოლო თავში დავუბრუნდებით, სადაც თქვენ შეძლებთ აქ გაკეთებული რეფლექსიური კომენტარების შედარებას (რეფლექსია 1.1) წიგნის ბოლომდე გაცნობის შემდეგ გამოტანილ დასკვნასთან.

სურათი 1.1 კურიკულუმის განვითარების გზა



მიუხედავად იმისა, რომ წიგნი თავებადაა დაყოფილი, განიხილეთ იგი ერთიან კონტექსტში, როგორც ურთიერთდაკავშირებული რგოლები. ქვემოთ მოცემული მოდელი დაგეხმარებათ, გამოიყენოთ თავები როგორც დამოუკიდებლად, ისე ერთიანად. თითოეულ თავში მითითებული იქნება თავის მიზანი. ყველა თავის შინაარსი განიხილეთ ერთიანი წიგნის კონტექსტში, მიუხედავად იმისა, რომ მოცემულ ნებისმიერ მომენტში თქვენ მხოლოდ ერთი თავის წაკითხვა შეგიძლიათ.

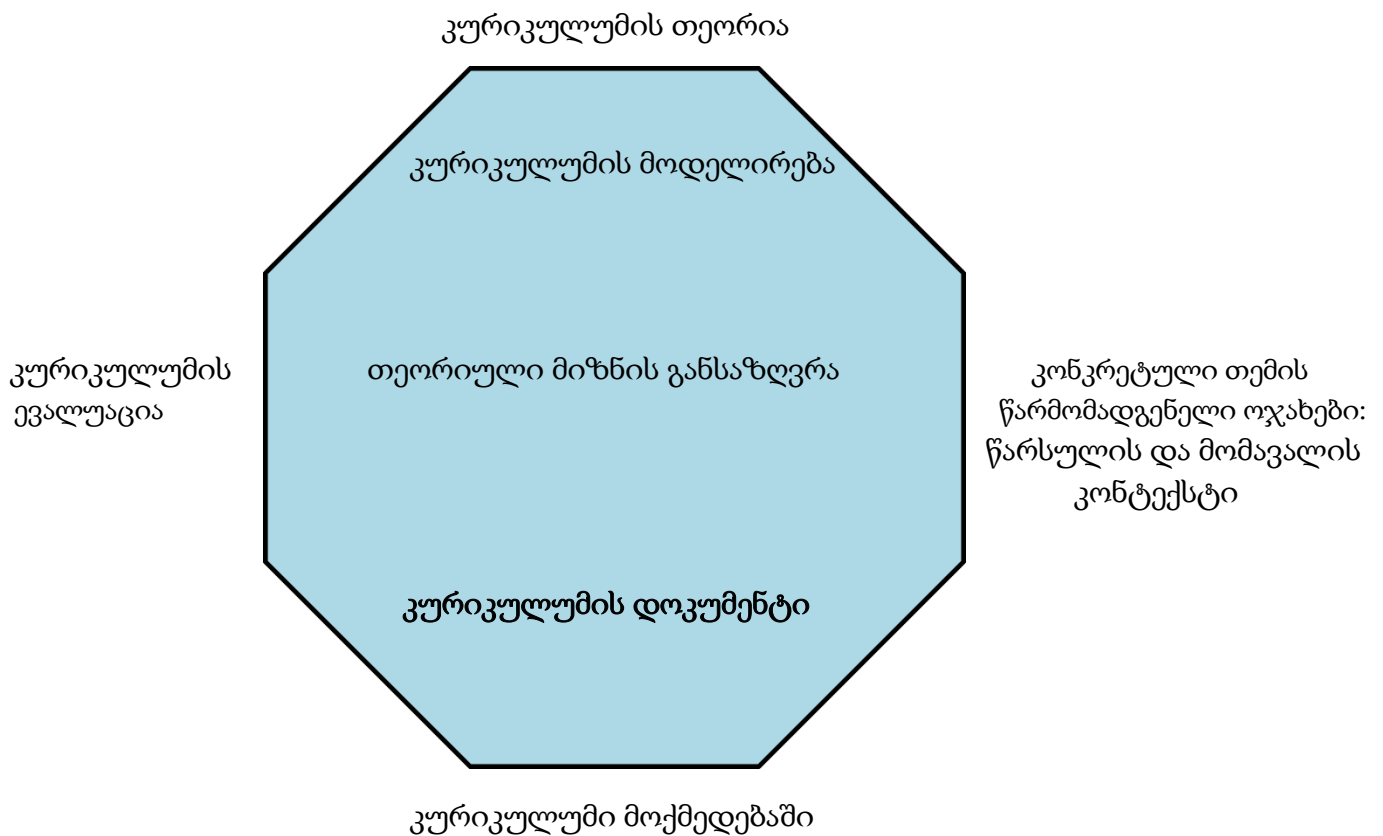
2 თეორია, კვლევა და ადრეული ბავშვობის კურიკულუმი

სასწავლო მიზნები

მოცემული თავის მიზანია:

- ტერმინის „კურიკულუმი“ დეფინიცია;
- შესწავლა ძირითადი ფილოსოფიური და თეორიული პოზიციებისა, რომლებიც ადგენენ ადრეული ბავშვობის კურიკულუმის თანამედროვე კონცეფციებს;
- კურიკულუმის ეფექტურობის ევალუაციის ანალიზი.

სურათი 2.1. კურიკულუმის განვითარების გზა - თეორიები და მოდელები



როგორც პირველ თავში აღინიშნა, ადრეული ბავშვობის პერიოდის მასწავლებლებს ხშირად აზნევთ ტერმინი „კურიკულუმი“, რადგან მას სხვადასხვაგვარი შინაარსობრივი დატვირთვით იყენებენ, რაც აღნიშნეს კიდევ კირიმ, ჯემამ, იაკობმა და მაიკლმა:

კირი: ქვეყნების უმეტესობას გარკვეული ტიპის გაწერილი კურიკულუმები აქვთ. საინტერესოა, დოკუმენტის შემქმნელებმა და მასზე მომუშავე ადამიანებმა იცოდნენ, რასაც წერდნენ?

ჯემამ: მსგავსი დოკუმენტები საკლასო ოთახის ყოველდღიურობის შემცველი და კლასში განხორციელებული აქტივობების გზამკვლევი ხომ არ არის მხოლოდ? არ ვფიქრობ, რომ ჩემი ქვეყნის სასწავლო გეგმა - ტე ვარიკი - *ყველა მნიშვნელოვან და სპეციფიკურ საკითხს ფარავს. მასში ვერ ნახავ რჩევებს, კონკრეტულად რა უნდა ვაკეთოთ ბავშვებთან ერთად ყოველდღე.*

იაკობი: კურიკულუმი ის არ არის, თუ როგორ გეგმავ შენს გარემოს და ამავდროულად, ემყარები შენს ეროვნულ სასწავლო გეგმას? ბავშვის გამოცდილებებზე არ უნდა აიგოს კურიკულუმი?

მაიკლი: ჩემმა ასოცირებულმა პროფესორმა ბოლო სასწავლო პრაქტიკისას მითხრა, რომ კურიკულუმი მის თავშია და ვერც კი ამჩნევს კურიკულუმს, რომელსაც იყენებს. პროფესორი ამბობდა, რომ იყენებს კურიკულუმს, როგორც იდეების წყაროს, ხოლო რეალური კურიკულუმი იქმნება ქმედებისას, ანუ ბავშვებთან უშუალო ურთიერთობისას.

კურიკულუმი: მოსწავლეთა (შემსწავლელთა) კონკრეტული ჯგუფისთვის განსაზღვრულ სასწავლო პროგრამასთან და სწავლებასთან ასოცირებული მიზნები ან ამოცანები, შინაარსი ან საგანი, მეთოდი ან პროცედურა, ევალუაცია ან შეფასება

ამ თავში ვეცდებით, ნათელი მოვფინოთ კირის, ჯემამს, იაკობის და მაიკლის მიერ გამოთქმულ გარკვეულ მოსაზრებებს, წარმოგიდგინოთ რა კურიკულუმის შესახებ კონცეპტუალურ ცოდნას კურიკულუმის შექმნის ფუნდამენტური პრინციპების შესწავლის გზით.

რადგან ცოდნა არ არის სტატიკური, გთხოვთ, გაითვალისწინოთ კვლევის, როგორც ცვლილებების და განგრძობადი პროფესიული განვითარების მამოძრავებლის, მნიშვნელობა. ეს არის საკმაოდ გრძელი და თეორიული თავი, მაგრამ, ამ თავის

მსგავსად, მთელს წიგნში წარმოდგენილია ყველა კონცეფციის სამუშაო მაგალითები.

რა არის კურიკულუმი?

სკოტის აზრით (2008), კურიკულუმი შეიძლება შემდეგნაირად განიმარტოს:

კურიკულუმი შეიძლება ემსახუროდეს სისტემას, ეროვნული კურიკულუმის შემთხვევაში; ასევე - ინსტიტუციას, სკოლის/სკოლამდელი დაწესებულების კურიკულუმის შემთხვევაში; შესაძლოა, - კონკრეტულ დაწესებულებასაც - როგორც მაგალითად სკოლის გეოგრაფიის კურიკულუმის შემთხვევაში (გვ. 19-20).

ეს განმარტება ცხადყოფს, რატომაც სიტყვა „კურიკულუმი“ ასეთი დამაბნეველი ადამიანებისთვის.

რეფლექსია 2.1.

კურიკულუმზე (რომელსაც თქვენ ან პროფესიონალები იყენებენ თქვენს თემში) ფიქრისას, რა კლასიფიციკაციას მიანიჭებდით მას: ეროვნული დოკუმენტი; ინსტიტუცია; სკოლაში შემუშავებული კურიკულუმი; ბავშვზე ზრუნვის რეგიონალური ცენტრის დოკუმენტი; გაქვთ კიდევ სხვა ვერსიები?

ჯემს აზრით, კურიკულუმი, რომელსაც იყენებს, არ პასუხობს ყველა მოთხოვნას და შორსაა იმ რეალური სიტუაციებისგან, რომლებსაც ყოველდღიურობაში აწყდება ბავშვებთან მუშაობისას. როდესაც მსოფლიოში არსებულ კურიკულუმებს შეისწავლით, დაინახავთ უდიდეს განსხვავებას მათ შორის - ზოგი უფრო კონკრეტული, სხვა კი საკმაოდ ზოგადია. სკოტის (2008) მიხედვით, კურიკულუმი შეიძლება აგებული იყოს კონკრეტიკაზე და მოიცავდეს ოთხ საზომს:

- მიზნები ან ამოცანები
- შინაარსი ან საგნები
- მეთოდები ან პროცედურები
- ევალუაცია და შეფასება.

პირველი საზომი ეხება იმ მიზეზებს, რომელთა გათვალისწინებითაც კურიკულუმში აისახება კონკრეტული საკითხები და არ ჩაიწერება სხვები.

მეორე საზომი არის შინაარსი ან საგნები, რომლებიც ეხება ცოდნას, უნარებს და დისპოზიციას (მიდგომებს), რაც გულისხმობს საკითხების არჩევანს და მათი ორგანიზების ფორმას. ამოცანები შეიძლება ჩაითვალოს კონკრეტული საკითხების და პედაგოგიური პროცესების კურიკულუმში ასახვის ზოგად გამართლებად ან მკაფიოდ განმარტებულ და კონკრეტულად აღწერილ შედეგებად ან ქცევად; ან შესაბამისი პროცედურების, ან გამოცდილების ერთობლიობად. მესამე საზომი არის მეთოდები და პროცედურა. ეს ეხება პედაგოგიკას და განისაზღვრება პირველი ორი საზომის ფარგლებში გაკეთებული არჩევანით. მეოთხე საზომი არის შეფასება ან ევალუაცია და გულისხმობს ისეთ საშუალებებს, რომლებიც განსაზღვრავს, რამდენად წარმატებულად შესრულდა კურიკულუმი (გვ. 19-20).

ამრიგად, ოთხი მნიშვნელოვანი ელემენტი, რომელიც ვრცელდება სწავლის და სწავლების ნებისმიერ გარემოში არსებულ კურიკულუმზე ადრეული ბავშვობიდან უმაღლესი განათლების ჩათვლით, მოიცავს ქვემოთ მოყვანილ კომპონენტებს:

1. **მიზნები, ამოცანები ან შედეგები** - რა არის მისაღწევი შედეგი? რას მივიღებთ კურიკულუმის შესრულების შედეგად?
2. **შინაარსი, მიმართულებები და საგნები** - რას ავსახავთ/არ ავსახავთ კურიკულუმში?
3. **მეთოდები ან პროცედურები** - სწავლების რა მეთოდს ან მიდგომას გამოვიყენებთ ამ შედეგების და რეზულტატების მისაღწევად?
4. **ევალუაცია და შეფასება** - როგორ გავიგებთ, რომ მივაღწიეთ დასახულ მიზანს?

ჯემას მღელვარება კურიკულუმის ბუნდოვანებასთან დაკავშირებით აშკარად მიუთითებს მის სურვილზე, დოკუმენტში გაიწეროს სასწავლო აქტივობები. კურიკულუმის სკოტისეული (2008) შეფასება ცხადჰყოფს, რომ კურიკულუმი გააზრებულად უნდა იყოს ფორმულირებული. ის უნდა იძლეოდეს მითითებას ზოგად თემებზე, მაგრამ ზოგადად უნდა გადმოსცემდეს ინფორმაციას იმის შესახებ, კონკრეტულად როგორ უნდა ხორციელდებოდეს სწავლის ორგანიზება.

ქვეყანაში მოქმედი კურიკულუმის შინაარსის ძლიერი განმსაზღვრელია ფაქტორი, თუ რას ელოდება განათლების სისტემისგან საზოგადოება. ქვემოთ მოცემულ ცხრილში იხილეთ სამხრეთ კორეის კურიკულუმის მიმოხილვა და ავტორების ერთგვარი განაცხადი თუ მოლოდინი ბავშვების მისაღწევი შედეგებისა.

ცხრილი 2.1 კურიკულუმის მიმოხილვა სამხრეთ კორეაში

ქვეყანა	სწავლა მოქმედებისთვის	სწავლა გააზრებისთვის	სწავლა მონაწილეობისთვის	სწავლა არსებობისთვის	სხვა საკითხები
სამხრეთ კორეა (საბავშვო ბაღი)	სენსორული უნარები და ფიზიკური შექმნება; მორაობის ძირითადი კომპეტენცია; ჯანმრთელობა; უსაფრთხოება	მოსმენა; საუბარი; კითხვით და წერით დაინტერესება; სამეცნიერო მოკვლევა; ლოგიკური-მათემატიკური მოკვლევა; შემოქმედებითი მოკვლევა	ძირითადი ცხოვრებისეული თვისებები; პირადი ცხოვრება; ოჯახური ცხოვრება; ჯგუფური ცხოვრება; სოციალური ფენომენი და გარემო; შესწავლა; გამოხატვა; მაღლიერება	მაღლიერება; შემოქმედებითი მოკვლევა	

განათლების სამინისტრო (კორეა) (1999) ეროვნული საბავშვო ბაღის კურიკულუმი (Fleer 2010b)

რეფლექსია 2.2.

შეისწავლეთ თქვენი კურიკულუმის დოკუმენტის შინაარსი. რა სახის ცოდნაა ღირებული? შეგიძლიათ იპოვოთ შინაარსი, რომელიც მიესადაგება სკოტის მიერ მოცემულ სათაურებს - მიზნები, შინაარსი, მეთოდები და შეფასება/ევალუაცია?

კურიკულუმების მოდელები

ამ ეტაპისთვის უკვე ვიცით, რომ კურიკულუმი შეიძლება განისაზღვროს, როგორც ეროვნული დოკუმენტი, ან დაწესებულების დონეზე არსებული დოკუმენტი, ან განსაზღვრულ გეოგრაფიულ ტერიტორიულ დონეზე არსებული დოკუმენტი (უფრო მასშტაბური, ვიდრე დაწესებულება, მაგრამ ეროვნულ დონეზე უფრო პატარა)

შესაძლოა, იგი შედგებოდეს სკოტის მიერ გადმოცემული ოთხი ელემენტისგან - მიზნები, შინაარსი, მეთოდი და ევალუაცია/შეფასება, თუმცა მთავრობებისა და საზოგადოების სურვილები თუ მოთხოვნები განსხვავდება ახალგაზრდა თაობის სურვილებისა და მოთხოვნებისგან და დამოკიდებულია თემზე. მაგალითად, ბერნშტეინი (1996) აღნიშნავს, რომ კურიკულუმის ორი ძირითადი მოდელი არსებობს და ყველა სხვა დანარჩენი კურიკულუმი ერთ ან მეორე კატეგორიაში ერთიანდება. ბერნშტეინი თვლის, რომ კურიკულუმი ორიენტირებულია ან ცოდნის დემონსტრირებაზე, ან კომპეტენციაზე და მიიჩნევს, რომ

დემონსტრირებაზე ორიენტირებული კურიკულუმის მოდელი დომინანტურია მსოფლიოში.

დემონსტრირებაზე ორიენტირებული მოდელი

დემონსტრირებაზე ორიენტირებული მოდელი ეფუძნება ქცევით მისწრაფებებს:

ეს არის მოდელი, რომელიც მკაფიოდ აყალიბებს საგნობრივ საზღვრებს, ცოდნის ტრადიციულ ფორმებს, ახდენს პედაგოგიური პრაქტიკის წესების ზუსტ რეალიზებას, აღიარებას და სხვადასხვაგვარ მოსწავლეებს შორის ძლიერ საზღვრებს ადგენს (Scott 2008; p. 4)

დემონსტრირებაზე ორიენტირებული მოდელის პირობებში მოსწავლეებმა (შემსწავლეებმა) უნდა ისწავლონ მკაცრად დადგენილი საგნობრივი საზღვრების ფარგლებში; ცოდნის ტრადიციული ფორმებით, სწავლების გამოცდილი წესებით და შეფასების ექსპლიციტური კრიტერიუმებით.

ამ მოდელის მიხედვით, მკაფიოდ გაწერილი კრიტერიუმი მასწავლებლებისა და მოსწავლეებისთვის ძალიან ხელსაყრელია, რადგან იცავს მათ გაუგებრობისგან. მაგალითად, ონტარიოს (კანადა) კურიკულუმი ძალიან კონკრეტულია შინაარსის იმ ნაწილში, რომელსაც მასწავლებლები წლის განმავლობაში გადიან სასწავლო წლის დაწყებამდე:

ცხრილი 2.2. ონტარიოს (კანადა) კურიკულუმის მიმოხილვა

ქვეყანა	სწავლა მოქმედებისთვის	სწავლა გააზრებისთვის	სწავლა მონაწილეობისთვის	სწავლა არსებობისთვის	სხვა საკითხები
ონტარიო კანადა (საბავშვო ბაღი)	დიდი და მცირე კუნთების განვითარება და კონტროლი	მეტყველება; მათემატიკა; მეცნიერება და ტექნოლოგიები; ჯანმრთელობა და უსაფრთხოების გამოცდილება; ხელოვნება (პრობლემის გადაჭრის სტრატეგიები ექსპერიმენტირების პროცესში; ძირითადი ცოდნა და უნარები ხელოვნების სფეროში) გარემოს აღქმა	პიროვნული და სოციალური განვითარება (საკუთარი თავის შეცნობა და თავდაჯერებულობა; სოციალური ურთიერთობები)	პიროვნული და სოციალური განვითარება (საკუთარი თავის შეცნობა); იდეების გამოხატვა ხელოვნების სხვადასხვა ფორმით; საკუთარი თავის შემოქმედება აღქმა	

განათლების სამინისტრო (კანადა) (2006) საბავშვო ბაღის კურიკულუმი (Fleer 2010b)

კომპეტენციაზე ორიენტირებული მოდელი

კომპეტენციაზე ორიენტირებული მოდელის პირობებში მოსწავლეებს (შემსწავლეებს) აქვთ გარკვეული კონტროლი კურიკულუმის არჩევანზე, ტემპსა და თანმიმდევრობაზე .

დემონსტრირებაზე ორიენტირებული მოდელისგან განსხვავებით, კომპეტენციაზე ორიენტირებული მოდელი მოსწავლეებს კურიკულუმის არჩევანის, თანმიმდევრობის, ტემპის გარკვეული კონტროლის უფლებას აძლევს და იგი უფრო გამოიყენება ბავშვის ადრეული განათლების დაწესებულების გარემოში. ახალი ზელანდიის ადრეული ბავშვობის კურიკულუმი ტე ვარიკი (განათლების სამინისტრო, ახალი ზელანდია, 1996) არის კარგი მაგალითი ამ ტიპის კურიკულუმისა, თუმცა აღსანიშნავია, რომ ზოგიერთ ქვეყნაში კომპეტენციაზე ორიენტირებული კურიკულუმის დომინანტური როლი ბავშვის ადრეული განათლების ეტაპზე იცვლება; მაგალითისთვის, გაერთიანებული სამეფოს (Aubrey 2004) სკოლამდელი საფეხურის კურიკულუმში (Foundation Stage Curriculum) მისაღწევი შედეგები მკაფიოდაა განსაზღვრული ძალიან პატარა ბავშვებისთვის:

ცხრილი 2.3.

გაერთიანებული სამეფოს სკოლამდელი საფეხურის კურიკულუმის მიმოხილვა

ქვეყანა	სწავლა მოქმედებისთვის	სწავლა გააზრებისთვის	სწავლა მონაწილეობისთვის	სწავლა არსებობისთვის	სხვა საკითხები
ინგლისი ბაგა-ბალი და 4-5 წლის სკოლამდელი ასაკის ბავშვები	ფიზიკური განვითარება	კომუნიკაცია; მეტყველება და წიგნიერება; მათემატიკური უნარ-ჩვევების განვითარება; სამყაროს ცოდნა და გააზრება.	პიროვნული, სოციალური და ემოციური განვითარება	შემოქმედებითი განვითარება	

განათლების და დასაქმების დეპარტამენტი (გაერთიანებული სამეფო) (2000) სკოლამდელი საფეხურის კურიკულუმის სახელმძღვანელო (Fleer 2010b)

რეფლექსია 2.3.

თქვენი კურიკულუმის შესწავლის შემდეგ, განსაზღვრეთ, რომელ მოდელს მიეკუთვნება იგი - კომპეტენციაზე თუ დემონსტრირებაზე ორიენტირებულს. შინაარსი დეტალურია და შეიცავს ინსტრუქციებს თუ ზოგადია და, უმეტესწილად, საჭიროებს მასწავლებლის მიერ გადაწყვეტილების მიღებას - რა შეიტანოს ჯგუფში და რა - არა?

დომინანტური იდეოლოგიები

არსებობს კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი განზომილება კურიკულუმისა, რომელზედაც ლიტერატურაში საუბრობენ. ეს არის დიზაინის მხარდამჭერი იდეოლოგია. შირო (2008) აცხადებს, რომ არსებობს ოთხი დომინანტური იდეოლოგია, რომლებიც ახდენენ კურიკულუმის პრაქტიკის ფორმირებას ამერიკის შეერთებულ შტატებში. ეს იდეოლოგიები სხვა ქვეყნებზეც, მათ შორის - ახალ ზელანდიასა და ავსტრალიაზეც - უდიდეს გავლენას ახდენენ. ქვემოთ ჩამოვთვლით მათ:

1. სამეცნიერო აკადემიური იდეოლოგია
2. სოციალური ეფექტურობის იდეოლოგია
3. მოსწავლეზე ორიენტირებული იდეოლოგია
4. სოციალური რეკონსტრუქციის იდეოლოგია

სამეცნიერო აკადემიური იდეოლოგია

სამეცნიერო აკადემიური მიდგომა ემყარება იმ მოსაზრებას, რომ ჩვენს კულტურაში საუკუნეების განმავლობაში დაგროვილია ცოდნა, რომელიც უნივერსიტეტების შიგნით აკადემიურ დისციპლინებშია ორგანიზებული. მეცნიერებას აქვს ხანგრძლივი ტრადიცია. მეცნიერთა აზრით, ამ სფეროში დაგროვილი ცოდნა მოსწავლეებმა უნდა გამოიყენონ, რათა თანამედროვე საზოგადოების ნაწილი გახდნენ. ამ იდეოლოგიის მატარებელი ბავშვის ადრეულ განათლებასა და განვითარებაზე ორიენტირებული ნებისმიერი კურიკულუმი ეკონომიკური თანამშრომლობისა და განვითარების ორგანიზაციის (OCED - ეთგო) მიერ კლასიფიცირებულია (2006), როგორც “წინა სასკოლო მიდგომა“, ვინაიდან კურიკულუმის შინაარსი ასახავს იმას, რაც შეიძლება ვნახოთ დაწყებით სკოლაში. მაგალითი მოცემულია ცხრილში 2.2. (ონტარიოს ადრეული ბავშვობის კურიკულუმი).

ამ იდეოლოგიის მიმდევრებს სწამთ, რომ აკადემიური დისციპლინა, ინტელექტის და ცოდნის სამყარო ერთმანეთის ტოლფარდი და თანაბრად ღირებულია. განათლების ძირითადი ამოცანა ამ ტოლფარდობის გავრცელება, გაფართოებაა როგორც კულტურულ, ისე ინდივიდუალურ ჭრილში; კულტურულ აპექტში ხელი შეუწყოს ახალი ჭეშმარიტების აღმოჩენას, ხოლო ინდივიდუალურ დონეზე - დაეხმაროს ადამიანებს საკუთარ ცივილიზაციებთან სოციალიზაციაში.

მაგალითად, სამყაროზე დაკვირვების გზით მოსწავლეები შეისწავლიან პატერნებს, ხედავენ მიზეზ-შედეგობრივ კავშირებს და შეუძლიათ გამოთქვან ვარაუდები მოსალოდნელი შედეგების შესახებ. ეს არის ემპირიული ცოდნის ფორმა. ამის მხარდაჭერა შესაძლებელია

<p>სამეცნიერო აკადემიური მიდგომა ემყარება იმ მოსაზრებას, რომ ჩვენს კულტურაში საუკუნეების განმავლობაში დაგროვილია ცოდნა, რომელიც უნივერსიტეტების შიგნით აკადემიურ დისციპლინებშია ორგანიზებული.</p>

მასწავლებლის მიერ გეგმის შემუშავების ხელშეწყობით. მაგალითად, როდესაც მასწავლებელი გეგმავს სპეციფიური წყლის გადამტანი ურიკების გამოყენებით წყლის გადაადგილების აქტივობაზე დაკვირვებას. ამ იდეოლოგიის მიხედვით აკადემიური დისციპლინა იერარქიულია:

- ჭეშმარიტების მაძიებლები (უნივერსიტეტის პროფესორები)
- ჭეშმარიტების მასწავლებლები (სიმართლის გამავრცელებლები)
- ჭეშმარიტების მოსწავლეები (მოსწავლეები, რომელთა საქმეც სწავლაა).

მაგალითად, მასწავლებლები იღებენ სამეცნიერო ცოდნას წყლის ადგილმდებარეობის შეცვლის თაობაზე უნივერსიტეტში და შემდეგ მათი როლი ამ ცოდნის ბავშვებისთვის გადაცემაა (როგორც ეს ადრეული ბავშვობის კურიკულუმშია განსაზღვრული). ბავშვების როლი კი წყლის ურიკის გამოყენებით მასწავლებლის მიერ დაგეგმილ აქტივობაში ჩართვა და სწავლაა.

ეს იდეოლოგია ბავშვს განიხილავს, როგორც არასრულყოფილ „ნეოფიტს“, დისციპლინის უმწიფარ წევრს, რომელსაც შესწევს უნარი, განივითაროს ინტელექტი, მეხსიერება და მსჯელობა ფორმირებული კონკრეტული დისციპლინის ფარგლებში (Schiro 2008). ეს მიდგომა ბავშვს განიხილავს, როგორც „შეუვსებელ გეგმას“ ან „სიცარიელეს, რომელიც საჭიროებს ცოდნით შევსებას“. სწავლა მიჩნეულია სწავლების ფუნქციად: მასწავლებელი არის გადამცემი, ბავშვი კი - მიმღები. მიუხედავად იმისა, რომ სწავლის ფორმალური თეორია ამ მოდელის გამოყენებით არ შემუშავებულა კურიკულუმის შემქმნელთა მიერ, არსებობს მოსაზრება მზაობის შესახებ, რომელსაც მხარს უჭერს ჯერომ ბრუნერი განცხადებით: „ნებისმიერი საგნის სწავლება შეიძლება ეფექტურად, ინტელექტუალური რესურსების გამოყენებითა და გულწრფელი ფორმით ნებისმიერი ბავშვისთვის განვითარების ნებისმიერ ეტაპზე“ (1963, გვ. 529).

სწავლების სამი ძირითადი მეთოდი არსებობს პრაქტიკაში: დიდაქტიკური ლექცია, პრაქტიკა მეთვალყურეობის ქვეშ და სოკრატესეული დისკუსია. როგორც წესი, დიდაქტიკური ლექცია ფორმალური ან არაფორმალურია და გამყარებულია სახელმძღვანელოებით. პრაქტიკა მეთვალყურეობის ქვეშ გულისხმობს შეძენილი თეორიული ცოდნის გამოყენებას პრობლემის გადაჭრისთვის შესაბამის კონტექსტში (როგორცაა, მაგალითად, ქიმიის ლაბორატორია). სოკრატესეული დისკუსია ბავშვების შეკითხვებით გამოკითხვის მოდელია, რომელიც გამოიყენება ბავშვების კრიტიკული და ანალიტიკური აზროვნების ხელშეწყობისთვის. ამ იდეოლოგიაში შეფასება და ევალუაცია უფრო ობიექტურია, ვიდრე სუბიექტური და ხშირად ემყარება ბავშვების, მასწავლებლების და სასწავლო მასალების ტესტირებას ან გამოცდას. ადამიანები ამ იდეოლოგიაში ამოიცნობენ ბევრ ელემენტს საკუთარი საშუალო ან უმაღლესი განათლების სისტემიდან. ადრეული

ბავშვობის პერიოდთან დაკავშირებულ პრაქტიკაში ამის ინტერპრეტირება თავისუფლად შეიძლება, როგორც ბავშვებისთვის რაიმეს ჩვენება, დემონსტრირება - სამეცნიერო ექსპერიმენტის მსგავსად. მასწავლებელი ბავშვებს აჩვენებს ექსპერიმენტს. ბავშვები დაკვირვებისა და მოსმენის შემდეგ პასუხობენ მასწავლებლის შეკითხვებს ათვისებული მასალის ფარგლებში.

სოციალური ეფექტურობის იდეოლოგია

სოციალური ეფექტურობის იდეოლოგია ემყარება ფრანკლინ ბობითის (Franklin Bobbitt) მოსაზრებას, უფრო კონკრეტულად - მის რომელიც 1913 წელს გამოქვეყნებულ წიგნს „კურიკულუმი“, რომელიც შემდგომში განავითარა რალფ ტაილერმა 1949 წელს გამოცემულ წიგნში „კურიკულუმის და სწავლების ძირითადი პრინციპები“ (Ralph Tyler, Basic Principles of Curriculum and Instruction). ორივე ავტორი მიიჩნევს, რომ განათლების შედეგების გასაუმჯობესებლად მასწავლებლები უნდა დაეუფლონ ინდუსტრიის შედეგად განვითარებული პროდუქციის სამეცნიერო მეთოდებს. ამ იდეოლოგიის მიხედვით, სკოლა ქარხანაა, ბავშვი კი - ნედლი მასალა. ზრდასრული ასოცირდება დასრულებულ პროდუქტთან, ხოლო მასწავლებელი ქარხნის მუშად, რომელიც ამუშავებს აპარატურას. ამ მოდელის გათვალისწინებით, მასწავლებლის როლი საჭიროების განსაზღვრაა - რისი ხილვა სურს მომხმარებელს დასრულებული პროდუქტის სახით და რა არის ყველაზე ეფექტური გზა ამ პროდუქტის წარმოებისთვის. ბობითი (1918) მიიჩნევდა, რომ „განათლების უპირველესი ამოცანა კურიკულუმის დიზაინის სამეცნიერო მეთოდის განსაზღვრაა (Schiro 2008, p. 51). ტაილერი (1949) კი თვლიდა, რომ მასწავლებელმა უნდა შეძლოს ქვემოთ მოცემულ კითხვებზე პასუხის გაცემა:

1. რა საგანმანათლებლო მიზნები უნდა ჰქონდეს საგანმანათლებლო დაწესებულებას?
2. რა საგანმანათლებლო გამოცდილებით მიიღწევა ეს მიზნები?
3. როგორ შეიძლება ამ საგანმანათლებლო გამოცდილების ეფექტურად ორგანიზება?
4. როგორ ვლინდება, მიიღწა თუ არა დადგენილი მიზნები?

სოციალური ეფექტურობის იდეოლოგიის მიმდევარი მასწავლებლები დიდ დროს უთმობენ მიზნების განსაზღვრას ქცევითი ტერმინებით: თვალსაჩინო ქცევები; მოქმედების უნარი; შესასრულებელი აქტივობები; დემონსტრირებადი შესაძლებლობები - რისი კეთებაც ადამიანებს შეუძლიათ. მაგალითად, ქცევითი მიზანი სპორტში შეიძლება იყოს „ფიზიკური განვითარება: ბავშვს შეუძლია რბილი ბურთის სროლა სამიზნეზე და 3 მეტრის დისტანციაზე“.

<p>სოციალური ეფექტურობის იდეოლოგია ემყარება მოსაზრებას, რომ განათლების შედეგების გასაუმჯობესებლად მასწავლებლები უნდა დაეუფლონ ინდუსტრიის შედეგად განვითარებული პროდუქციის სამეცნიერო მეთოდებს.</p>

როგორც ხედავთ, მოქმედება განსაზღვრულია და ეს რბილი ბურთის სროლაა. წარმატების საზომიც ვიცით - სამიზნეში სროლა 3 მეტრის სიგრძეზე. ამ მოდელში მხოლოდ ადვილად გასაზომი და დაკვირვებისთვის საჭირო საკითხებია მნიშვნელოვანი.

ეფექტური კურიკულუმი გულისხმობს გარემოს, რომელშიც ბავშვები კონტროლირებად სასწავლო გარემოში იმყოფებიან; სადაც შინაარსის თანმიმდევრობა სიფრთხილითაა შერჩეული და ეფექტურად ორგანიზებული. ხშირად ასეთ სასწავლო გეგმას პროგრამულ კურიკულუმსაც უწოდებენ. მაგალითად: კურიკულუმი იმგვარად იქნება ორგანიზებული, რომ მასწავლებლები საკუთარი სწავლების პროგრამის დაგეგმვას მზარდი თანმიმდევრობით - რბილი ბურთის სროლა სამიზნეში 1 მეტრის დაშორებიდან, 2 მეტრის დაშორებიდან და ბოლოს 3 მეტრის დაშორებიდან. შეფასება და ევალუაცია გამოიყენება ბავშვის ქცევის განვითარებაში ცვლილების დასაფიქსირებლად. წარმატება სროლის მიმართულებით განისაზღვრება თუ მანძილით? კურიკულუმის შემქმნელთა როლი „ქცევის კონსტრუირებაში“ (Holland 1960).

ამ იდეოლოგიის მიხედვით, სწავლასა და სწავლებაზე სხვადასხვა წარმოდგენა არსებობს:

1. არსებობს წარმოდგენა, რომ ცვალებადი ქცევა არის პასუხი კონკრეტულ სტიმულზე, რაც არ მოხდებოდა სხვა შემთხვევაში. მაგალითად, ბავშვისთვის ძალიან მცირე ზომის ბურთის მიცემა სასროლად ან დისტანციის გაზრდა სროლისთვის.
2. ყოველთვის არსებობს ვარაუდი, რომ სწავლა შესაძლებელია მხოლოდ იმ ქცევის გავარჯიშებით, რომელიც ბავშვებმა უნდა ისწავლონ. მაგალითად, რბილი ბურთის სროლაში რეგულარული ვარჯიში.
3. ვარაუდობენ, რომ სწავლა შედგება კონკრეტულ გამაღიზიანებელზე საპასუხო რეაქციების შექმნისგან და არა გაურკვეველ სტიმულზე ზოგადი რეაქციისგან. ეს არის სამიზნის შერჩევა და რბილი ბურთების წინასწარ დადგენილ ადგილზე განთავსება, რაც თავისთავად მოახდენს ბავშვების ქცევის სტიმულირებას, ივარჯიშონ მიზანში სროლაში.
4. ფიქრობენ, რომ რთული ქცევა შესაძლებელი ხდება უფრო მარტივი მოქმედებების დროთა განმავლობაში გაერთიანების შედეგად: მაგალითად, მიზნის სიზუსტე და სროლის ძალა იზრდება დროსა და ვარჯიშთან ერთად.
5. მიიჩნევენ, რომ სწავლის ყველა ასპექტი შეიძლება განვიხილოთ ამ კონტექსტში. კურიკულუმის განვითარებისადმი მსგავსი მიდგომა მხარს უჭერს სწავლების დაგეგმვის მეთოდს, რომლითაც შესაძლებელია დაკვირვება და პირდაპირ გაზომვადი სამიზნეების განსაზღვრა.

ამ მსოფლმხედველობის მიხედვით, განათლება განიხილება, როგორც ფორმირების პროცესი, რომელიც ამზადებს ბავშვებს უკეთესი საზოგადოების შექმნისთვის. ბავშვებს მიიჩნევენ უფროსების საზოგადოების პოტენციურ წევრებად და მოქალაქეებად, რომელთაც შეუძლიათ ენერჯის ჩადება განათლებაში. როდესაც

ბავშვები ისწავლიან ბურთის უკეთ და ზუსტად სროლას, უფრო აქტიურად ჩაერთვებიან ორგანიზებულ მხარდაჭერაში. მათ აქვთ თვალისა და ხელის კოორდინაციის უნარი და ძალა საჭირო აღჭურვილობის როგორც ინდუსტრიულ, ისე მომსახურების სფეროებში გამოსაყენებლად. მასწავლებელი არის „სასწავლო პირობების მენეჯერი“ (Gagne 1970, p. 324). როგორც შირო (2008, გვ. 86) აღნიშნავს სოციალური ეფექტურობის იდეოლოგიაში:

სწავლება არის მოსწავლის კურკულუმთან მისადაგება და კურიკულუმის მოსწავლეზე მორგება. ის ითვალისწინებს მოსწავლის სტიმულირებას, განახორციელოს კურიკულუმი და კურიკულუმის შეცვლას მოსწავლის შესაძლებლობების შესაბამისად, რაც გულისხმობს მოსწავლეების შეცნობას და მათი ინდივიდუალური ბუნების გათვალისწინებას. კურკულუმის ავტორი კმნის კურიკულუმს სტანდარტული მოსწავლისთვის, მასწავლებელი კი მოარგებს ამ კურიკულუმს კონკრეტულ მოსწავლეს.

ამ მოდელში კურიკულუმის განმახორციელებელი არა მისი შემქმნელი, არამედ მასწავლებელია, შესაბამისად, მიიჩნევა რომ კურიკულუმი დაცულია სწავლების ინდივიდუალური უნარების ცვალებადობისგან. ამ ტიპის მოდელის მიხედვით, სწავლება შეიძლება შეფასდეს იმის გათვალისწინებით, თუ რამდენად ეფექტური იყო მასწავლებლის ხელშეწყობა და მხარდაჭერა მოსწავლის წარმატების მიღწევაში.

მოსწავლეზე ორიენტირებული იდეოლოგია

მოსწავლეზე (შემსწავლელზე) ორიენტირებული იდეოლოგია ემყარება მოსაზრებას იდეალური სკოლის შესახებ ან იმას, რასაც ჯონ დიუი (1915) „მომავლის სკოლას“ უწოდებს. მსგავსი მიდგომა განსაკუთრებით მისაღებია ადრეული ბავშვობის ეტაპზე, მიუხედავად იმისა, რომ ის განათლების ნებისმიერ დონეზე ფუნქციონირებს. თანამედროვე მოდელები, რომლებიც ამ მსოფლმხედველობას იზიარებენ, მონტესორის (Montessori) სკოლამდელი დაწესებულება და რეჯიო ემილიას სკოლაა (Reggio Emilia). მოსწავლეზე ორიენტირებულ იდეოლოგიაში უმთავრესი ასპექტი თითოეული ბავშვის და არა მასწავლებლის, სასკოლო საგნების, სკოლის ადმინისტრაციის ან თემის საჭიროებებია. მაგალითად, აქტიური ბავშვი, რომლის ოჯახი სპორტულ ცხოვრებას ეწევა, სავარაუდოდ უფრო მეტად ფიზიკური აქტივობით დაინტერესდება. ბავშვზე ორიენტირებული კურიკულუმის მქონე სკოლაში მასწავლებელი ეყრდნობა იმ ტიპის სასწავლო გეგმას, რომლის მიზნებიც „ინდივიდუალური კომპეტენციის გამომუშავება და საკუთარი თავის აღქმაა“. მაგალითისთვის, სპორტული ხასიათის პროგრამა გათვლილი იქნება ბავშვში ინდივიდუალური კომპეტენციისა და საკუთარი თავის აღქმის გამომუშავებაზე, რადგან ამ ბავშვისთვის ფიზიკური აქტივობაა მნიშვნელოვანი. ამ იდეოლოგიის

ფარგლებში, კურიკულუმი ორიენტირებულია ბავშვის უშუალო პრაქტიკულ გამოცდილებაზე. აქტივობა აუცილებელი ტერმინია - ფიზიკური, სოციალური, ვერბალური და ემოციური (Schiro 2008) – და ის ხორციელდება ჯგუფის ოთახში, ისე - მის გარეთ. ამ იდეების ისტორია კარგად ჩანს რამდენიმე წამყვანი მოაზროვნის მოსაზრებებში: კომენიუსი (1592–1670), რომელიც აცხადებდა, რომ სწავლა იწყება კონკრეტული გამოცდილებით და თანდათან გადადის აბსტრაქტულ აზროვნებაში; ჟან-ჟაკ რუსოს (1712–78) სწამდა, რომ განათლების მიზანია, ასაზრდოოს ბავშვის შინაგანი სათნოებანი და სწავლა უნდა მოდიოდეს ბუნებასთან პირდაპირი გამოცდილებისა და კონკრეტულ საგნებთან სენსორული გამოცდილების შედეგად; იოჰან ჰაინრიხ პესტალოცი (1746–1827) ამტკიცებდა, რომ ბავშვებს უნდა მიეცეთ თავისუფლება, მისდიონ საკუთარ ინტერესებს და მხარს უჭერდა მოსაზრებას ბავშვის, როგორც *მთლიანი* არსების შესახებ; ამ მსოფლმხედველობის მიმდევარი გახლდათ ფრიდრიხ ფრობელი (1782–1852), რომელმაც შექმნა ბავშვის გრძნობების განვითარებასა და “საჩუქრებისა” და “საქმიანობების” გამოყენებაზე დამყარებული საბავშვო ბაღი, რაც ბავშვებს ბუნების სილამაზის და კანონზომიერების აღქმის

საშუალებას აძლევდა მასთან ურთიერთობის გზით. ზემოხსენებულ იდეოლოგიასთან ასოცირებულია გ. სტენლი ჰოლი (1844–1924), ამერიკის შეერთებულ შტატებში კლარკის უნივერსიტეტში ბავშვის კვლევის მოძრაობის დამფუძნებელი და ჯონ დიუი (1859–1952), ამერიკელი განათლების ფილოსოფოსი, ავტორი სიტყვებისა: „ბავშვები სწავლობენ კეთებით.“

მოსწავლეზე ორიენტირებულ იდეოლოგიაში დომინირებს ინდივიდუალურად ბავშვის და არა მასწავლებლის, სასკოლო საგნების, სკოლის ადმინისტრატორების და თემის საჭიროებები

ამ იდეებზე დამყარებული კურიკულუმი იყენებს ინტეგრირებულ სასწავლო გეგმას, რომელიც ეფუძნება „მთლიანი ბავშვის“ კონცეფციას, ინტერდისციპლინარულ მიდგომას აკადემიური დისციპლინების მიმართ და მიიჩნევს, რომ ბავშვები აქტიურად ახდენენ საკუთარი ცოდნის ინტეგრირებას. მაგალითად, მათემატიკის სწავლა ბავშვს შეიძლება შესთავაზონ სპორტის საშუალებით - ანგარიშისთვის თვალყურის დევნება თამაშის მიმდინარეობისას. მოსწავლეზე ორიენტირებულ სკოლებში სწავლის რამდენიმე ფიქსირებული პერიოდი არსებობს; ბავშვები იწყებენ და წყვეტენ აქტივობებს საკუთარი სურვილის მიხედვით და აქვთ შესაძლებლობა მოცემულ მომენტში ბევრ აქტივობაში მონაწილეობის მიღებისა. დაბოლოს, ინტეგრირებული კურიკულუმი ცდილობს ბავშვის ოჯახური და სასკოლო ცხოვრების დაკავშირებას, გაერთიანებას და ამას აკეთებს ისე, რომ სამყარო ფრაგმენტულად არ აღიქმებოდეს.

თავისი არსით, მოსწავლეზე ორიენტირებული იდეოლოგია ჰუმანისტურია - ფუნდამენტური პრინციპები ეხება ადამიანის განვითარებას, თვითაქტუალიზაციის პოტენციალს და პიროვნული ავტონომიის საჭიროებას. სწავლა ხორციელდება ბავშვის გარემოსთან ურთიერთობის გზით და სწავლის წამყვანი თეორია კონსტრუქტივიზმია - ძირითადად კი, ჟან პიაჟეს თეორია (იხილეთ Bredekamp 1987), რომლის თანახმადაც, ბავშვები არიან აქტიური შემსწავლელები. მათი ურთიერთობა ფიზიკურ გარემოსთან ქმნის ინტელექტის განვითარების ძირითად შეზღუდვებსა და ხელშემწყობ ფაქტორებს: ბავშვები სწავლობენ და იაზრებენ სწავლის მნიშვნელობას სივრცესა და დროში საგნების გამოყენებით.

ბოლო პერიოდში ამ იდეოლოგიის ფარგლებში გამოყენებული იყო სოციალური კონსტრუქტივიზმი - ლევ ვიგოტსკის თეორია (იხ. Bredekamp & Copple 1997). სწავლისადმი პროექტზე დაფუძნებული მიდგომა ტიპურია ამ მსოფლმხედველობისთვის. მასწავლებლები ეხმარებიან ბავშვებს სწავლის ფორმირებასა და თანმიმდევრობაში; აძლევენ მათ საშუალებას სწავლის პიროვნული, კონკრეტული და ფიზიკური გამოცდილებიდან გადავიდნენ აბსტრაქტულ, ვერბალურ და ინტელექტუალურ წვდომაზე (Schiro 2008). ამ იდეოლოგიაში მასწავლებელი არ არის ცოდნის გადამცემი. ის ფრთხილად აკვირდება ბავშვებს და ქმნის გარემოს სწავლის მხარდაჭერისთვის. ბევრი თქვენგანი ამოიცნობს ბავშვის ადრეული განათლების დაწესებულების გარემოს სხვადასხვა ელემენტს, რომელსაც ადრე გაეცანიოთ. მოსწავლეზე ორიენტირებული კურიკულუმის მომხრე ავტორები ისეთი ფორმით წარმოადგენენ კურიკულუმს, რომელიც ახდენს ცოდნის ინტეგრირებას ბავშვის მიერ საკუთარი თავის, როგორც საზოგადოების წევრის, მზარდ შეგრძნებასთან. შვედური კურიკულუმი არის მოსწავლეზე ორიენტირებული იდეოლოგიის თვალსაჩინო მაგალითი:

ცხრილი 2.4 . შვედეთის ადრეული ბავშვობის კურიკულუმი

ქვეყანა	სწავლა მოქმედებისთვის	სწავლა გააზრებისთვის	სწავლა მონაწილეობისთვის	სწავლა არსებობისთვის	სხვა საკითხები
შვედეთი (სკოლამდელი დაწესებულება)	მოტორული უნარები; კოორდინაციის უნარი; საკუთარი სხეულის ფლობა	ჯანმრთელობა და კეთილდღეობა; ცნებების სხვადასხვა მნიშვნელობებს შორის განსხვავება; გარე სამყაროს გააზრება; სასაუბრო ენის გამოყენება; საკუთარი აზრების გადმოცემა და გამოხატვა; ლექსიკური მარაგის განვითარება; სიტყვებით თამაში; ინტერესის გამოხატვა ნაწერზე; სხვადასხვა მასალების და ტექნიკის გამოყენებით აშენება, შექმნა და დიზაინი; მათემატიკის გამოყენება; ციფრების, საზომის და ფორმების ასევე დროის და სივრცის კონცეფციის გამოყენება; ბუნების და მარტივი სამეცნიერო ფენომენების გააზრება	ნორმები და ღირებულებები (ლიაობა, პატივისცემა, სოლიდარობა და პასუხისმგებლობა); სხვების გათვალისწინება და მათ მიმართ ემპათიის და დახმარების სურვილის გამოხატვა; საკუთარ კულტურაში მონაწილეობა და სხვა კულტურების მიმართ პატივისცემის გამოხატვა; იმ კონცეფციის გააზრება რომ ყველას თანაბარი ღირებულება აქვს; გარშემო სამყაროს პატივისცემა და მასზე ზრუნვა; დამოუკიდებლად და ჯგუფში ფუნქციონირება; კონფლიქტების მართვა; უფლებების, ვალდებულებების და საერთო წესების ცოდნა; აზრის გამოხატვა და საკუთარ მდგომარეობაზე გავლენა; პასუხისმგებლობის გამოხატვა; დემოკრატიის აღქმა	ინდივიდუალობა; ცნობისმოყვარეობა და თამაშთან ერთად სწავლის უნარი; თვით ავტონომია და საკუთარ თავში რწმენა; სხვადასხვა ეთიკურ დილემაზე და ცხოვრების ფუნდამენტურ საკითხებზე საკუთარი პოზიციის ჩამოყალიბება; საკუთარი თავის მხატვრულად გამოხატვა; კულტურული ინდივიდუალობის გააზრება; მოსმენის, რეფლექსიის და საკუთარი მოსაზრებების გამოხატვის უნარი	

შვედეთის განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო(2010) Lpfo 98(სკოლამდელი დაწესებულებების კურიკულუმი) (Fleer 2010b)

შვედური ადრეული ბავშვობის კურიკულუმი ორიენტირებულია მოსწავლეზე ანუ კურიკულუმის ცენტრში დგას მოსწავლე. მაგალითად, განაცხადი “ინდივიდუალობა, ცნობისმოყვარეობა და ამავედროულად, სიამოვნების მიღება თამაშისა და სწავლის უნარის მსგავსად“ გულისხმობს ჩამოთვლილი 3 კომპონენტის გაერთიანებას. ამ შემთხვევაში სწავლა პირდაპირ კავშირში იქნება

მოსწავლესთან და ადრეული ბავშვობის პროფესიონალის როლთან, იცოდეს მეტი მოსწავლის შესახებ, რათა უკეთ ჩამოაყალიბოს სასწავლო გამოცდილება როგორც თითოეული ბავშვისთვის, ისე ჯგუფისთვის.

სოციალური რეკონსტრუქციის იდეოლოგია

სოციალური რეკონსტრუქციის იდეოლოგია ემყარება მოსაზრებას, რომ უამრავი პრობლემის გამო საფრთხის წინაშე მდგომ ჩვენს საზოგადოებას მხოლოდ განათლება უშველის და გადაარჩენს. ჰენრი ჟირუ (2006) კურიკულუმის ნიმუშად ამ მიდგომას იყენებს:

მასწავლებელმა უნდა განახორციელოს ლიდერის როლი სოციალური და ეკონომიკური სამართლიანობისთვის ბრძოლის პროცესში. მასწავლებლებმა უნდა დააკავშირონ ერთმანეთთან ის, რასაც წერენ და ასწავლიან, საზოგადოებრივი ცხოვრების დინამიკასთან და იზრუნონ დემოკრატიაზე (გვ. 9).

სოციალური რეკონსტრუქციის იდეოლოგია ემყარება მოსაზრებას, რომ უამრავი პრობლემის გამო საფრთხის წინაშე მდგომი ჩვენი საზოგადოების მკურნალი მხოლოდ განათლებაა.

ამ იდეოლოგიის მიხედვით, სწავლება და სწავლა ემყარება გარემოებას, თუ სად იზრდებიან ბავშვები და რა პრობლემებია მათ თემში. აღსანიშნავია, რომ შვედურ კურიკულუმში ბავშვებს არა მხოლოდ აცნობენ, ასწავლიან, ვთქვათ, ადამიანის უფლებებს, არამედ აქტიურად რთავენ სწავლის პროცესში. მაგალითად: კურიკულუმის ერთ-ერთი მიზანია „საკუთარი პოზიციის ჩამოყალიბება სხვადასხვა ეთიკურ დილემაზე და სიცოცხლის ფუნდამენტურ საკითხებზე“. სწავლა ემყარება გამოცდილებას, რომელიც ინტელექტუალურად და ემოციურად მოიცავს ბავშვებს. ჯგუფური დისკუსია სწავლების მთავარ მეთოდია, სადაც ხდება ღირებულებების, გრძნობების, უსამართლობის, ალტერნატივების და გამოსავლის თაობაზე მსჯელობა. მასწავლებელი განიხილება გამოცდილების მქონე კოლეგად და არა - ექსპერტად. საგანმანათლებლო დაწესებულებები მიიჩნევა ცვლილების ინსტიტუტად, სადაც ბავშვებს ამზადებენ საზოგადოების უკეთესობისკენ შესაცვლელად. ბავშვებს განიხილავენ და მიიჩნევენ საზოგადოების სრულუფლებიან წევრებად, სოციალურ აქტორებად და საზოგადოების პოტენციურ მონაწილეებად, რომლებსაც რეკონსტრუქციის პროცესში დახმარება შეუძლიათ (Schiro 2008). ბავშვები მიიჩნევიან „არსის შემქმნელებად“: აქტიურ მოსწავლეებად, რომლებიც აღიქვამენ, ახდენენ ინტერპრეტაციას და საკუთარი რეალობის ორგანიზებას. შვედური ეროვნული კურიკულუმის შესწავლისას მასში აშკარად იკვეთება სოციალური რეკონსტრუქციის იდეოლოგიის საფუძველი. ადრეული ბავშვობის სხვა, სულ რამდენიმე კურიკულუმი თუ ეხება ასე სოციალურ რეკონსტრუქციას. თუმცა შესაძლებელია მოძიება ადრეული ბავშვობის კურიკულუმის ისეთი პროფესიონალებისა, რომლებმაც გაიზიარეს სოციალური

რეკონსტრუქციის იდეოლოგია საკუთარ ცენტრებში, როგორც მათი მსოფლმხედველობა სწავლასა და სწავლებაზე.

რეფლექსია 2.4.

გადახედეთ ამ თავში წარმოდგენილ კურიკულუმის ამონარიდებს და მოინიშნეთ ნებისმიერი მიზანი, რომელიც წინა პლანზე წამოსწევს სოციალური რეკონსტრუქციის იდეოლოგიას. რას ამჩნევთ?

რეფლექსია 2.5.

განათლების საკუთარი გამოცდილებიდან შეგიძლიათ მოიყვანოთ ამ ოთხი იდეოლოგიის პრაქტიკაში მოქმედების მაგალითი?

ცვლილებები კურიკულუმის შესახებ მოსაზრებებში

სხვა სასარგებლო მოდელი, ამ შემთხვევაში ბრიტანული ხედვა, გაზიარებულია სკოტის მიერ (2008), რომელიც აცხადებს რომ კურიკულუმთან დაკავშირებით არსებობს თანმხვედრი მომენტები, მაგრამ სულ 7 ეპიზოდია დომინანტური:

- მეცნიერული კურიკულუმის შექმნა
- შინაგანი ღირებული ცოდნა
- ინოვაციური პედაგოგიური ექსპერიმენტირება
- სოციოკულტურული სწავლა
- კრიტიკული პედაგოგიკა
- ინსტრუმენტალიზმი
- საგანმანათლებლო დაწესებულების ეფექტურობა/გაუმჯობესება

კურიკულუმისადმი ეს მიდგომები დროთა განმავლობაში შეიძლება წარმოიშვას, გამყარდეს და აღდგეს ან შესაძლოა, ხელახლა გამოვლინდეს სხვა ფორმით და განსხვავებული გამოცდილებით.

რეფლექსია 2.6.

გამოიყენეთ სკოტის მოდელი (2008) ამ თავში მოცემული კურიკულუმიდან ამონარიდების ანალიზისთვის (გარდა ტე ვარიკისა). შეგიძლიათ კურიკულუმის კატეგორიზაცია? არის რთული, ძნელად გამოსაყენებელი კატეგორიები? არის კურიკულუმი, რომლის კატეგორიზაცია რთულია? ამ აქტივობას მოგვიანებით ამავე წიგნში დაუბრუნდებით - მას შემდეგ, რაც უფრო საფუძვლიანად გაეცნობით განსხვავებულ თეორიულ ტრადიციებს, რაც კურიკულუმის განვითარებისთვის საინფორმაციო მნიშვნელობისაა. ეს დავალება შექმნილია თქვენი უკეთ ორიენტირებისთვის და სხვადასხვა გზების ძიების გასაიოლებლად.

მეცნიერული კურიკულუმი წარმოიშვა XX საუკუნის დასაწყისში ამერიკის შეერთებულ შტატებში კურიკულუმის სწავლებასა და მის იმპლემენტაციაზე მეცნიერული მეთოდის გამოყენების გზით. ის კავშირშია მსოფლმხედველობასთან, რომელსაც შირო (2008) „სოციალური ეფექტურობის იდეოლოგიას“ უწოდებს.

1970 წლიდან 1980 წლამდე გამოიკვეთა ძალზე მნიშვნელოვანი ცოდნა იმის შესახებ, რომ სწავლა უნდა არსებობდეს თავისთავად და არა წინასწარ დადგენილი ცოდნისა და უნარებისთვის. ამ მიდგომის მხარდამჭერებს შორის არიან პოლ ჰირსტი (1974), რომელიც აცხადებს რომ კურიკულუმი არის სოციალურ პრაქტიკაში მონაწილეობა და გვთავაზობს ცოდნის შვიდ ფორმას:

- ლოგიკურ-მათემატიკური,
- ემპირიული;
- ინტერპერსონალური;
- მორალური;
- ესთეტიკური;
- რელიგიური
- ფილოსოფიური.

ჰირსტს სწამს, რომ კურიკულუმი უნდა ასახავდეს ცოდნის ამ საფუძვლებს და ბავშვს უნდა გავუძღვეთ მათზე ფიქრის პროცესში. ლიბერალური განათლება სთავაზობს ბავშვს დამოუკიდებელ არსებად ჩამოყალიბების გზებს.

ინოვაციური პედაგოგიური ექსპერიმენტი, ძირითადად, ეფუძნება ჯონ ელიოტის (1998) ნაშრომს, რომლის მიხედვითაც ყველა კურიკულუმი არის ექსპერიმენტი კურიკულუმსა და პედაგოგს შორის არსებული ურთიერთკავშირის შესახებ. ელიოტი ამბობს, რომ მასწავლებლის ამოცანაა, იპოვოს კულტურული რესურსები, რომლებიც დაეხმარება ადამიანებს, მომზადებულები შეხვდნენ ცვალებადი და მრავალფეროვანი გარემოს მოთხოვნებს. ქვევითი მოდელები არ ტოვებენ სივრცეს ინდივიდებისთვის სწავლის პროცესში კულტურის შუალედურ რგოლად გამოსაყენებლად.

სწავლის სოციო-კულტურული მოდელები თავდაპირველად გამოჩნდა ბრუნერის კვლევებში (1960; 1996) ცოდნის და სწავლის ინტრაფსიქიკურ პროცესზე ისე, როგორც ეს გადმოცემულია მის სპირალურად ორგანიზებულ კურიკულუმში და გააზრების სამ ასპექტიან სისტემაში: პრაქტიკული, ხატოვანი და სიმბოლური. მისი შედარებით გვიანი ნაშრომი ავითარებს კულტურული ფსიქოლოგიის თეორიას, რომელიც ემყარება მნიშვნელობას, შინაარსს და პირად ურთიერთობებს, რაც წარმოადგენს ვიგოტსკის ადრეული ნაშრომის გაგრძელებას (1978, ბრუნერის 1996). ვიგოტსკის გავლენა კურიკულუმზე განუზომელი იყო ბოლო წლებში. მან აღწერა საკუთარი თეორია, როგორც კულტურულ-ისტორიული. ამით ის გულისხმობდა, რომ გონება, შემეცნება და მეხსიერება შეიძლება გააზრებული იყოს, როგორც სხვა ადამიანებთან და საზოგადოებასთან განხორციელებული ფუნქცია. როგორც

ვიგოტსკი, ისე ბრუნერი საზოგადოებას და კულტურას სწავლის უმნიშვნელოვანეს ელემენტებად მიიჩნევენ.

კრიტიკული პედაგოგიკის საფუძველი არის რწმენა იმისა, რომ საგანმანათლებლო დაწესებულება და კურიკულუმი ზოგიერთი იდეის ლეგიტიმაციისა და სხვების დაფარვისთვის იქმნება. კრიტიკული პედაგოგიკა იქმნება იმისათვის, რომ შეასუსტოს და ხელი შეუშალოს გააზრების კონსერვატიულ ფორმებს, რომლებიც ემსახურება არადემოკრატიულ, რასისტულ, სექსისტურ და არათანაბარ სოციალურ ურთიერთობებს. ამ იდეოლოგიაში ირიბად ხდება მოსწავლეზე ორიენტირებული და მოსწავლის წახალისების იდეის განმტკიცება. მაიკლ ეფლის (Michael Apple) (1979; 1982), ჰენრი ჟირუს (Henry Giroux) (1981; 1989) და მიშელ ფუკოს (1977) ნაშრომები ყველა მნიშვნელოვანია. ეფლის ნაშრომი ეხებოდა სკოლების სოციალურ რეპროდუქციას, მოსწავლეების სოციალიზაციას, „ფარულ კურიკულუმს“ და კურიკულუმით გამყარებულ უთანაბრობას. ჟირუ უფრო მეტ ყურადღებას ამახვილებდა „ემანსიპატორულ (შეზღუდვებისგან თავისუფალ) მოქალაქეობაზე“ და ცოდნის პოსტმოდერნისტულ კონცეფციებზე. კურიკულუმსა და განათლებაში ცოდნისა და ძალაუფლების ურთიერთკავშირის შესახებ დისკუსიები ხშირად ეფუძნება ფუკოს მოსაზრებებს, მიუხედავად იმისა, რომ ფუკო არ არის კურიკულუმის თეორეტიკოსი.

ინსტრუმენტალიზმი, როგორც იდეოლოგია გულისხმობს, რომ კურიკულუმის არსებობა გამართლებულია იმისათვის, რომ ბავშვებმა სრულყოფილი ცხოვრების წარმართვისთვის საჭირო, აუცილებელი ცოდნა და გამოცდილება მიიღონ. სიცოცხლის მანძილზე სწავლით დაინტერესებულთა ნაშრომები ჯდება ამ იდეოლოგიაში, მათ შორის - ჯონ უაიტის (1982) გამონათქვამი ავტონომიაზე, - რომ ბავშვებს და უფროსებს შეუძლიათ, მიიღონ ისეთი გადაწყვეტილება, რომელიც მათ უკეთესი ცხოვრების საშუალებას მისცემს. თუმცა ავტონომიურ და სრულყოფილ ცხოვრებას შორის არჩევანის გაკეთებას გარკვეული მღელვარება, შფოთვა ახლავს თან.

საგანმანათლებლო დაწესებულების ეფექტურობის/ საგანმანათლებლო დაწესებულების გაუმჯობესების კურიკულუმის მოდელები განცალკევებულია, მაგრამ ხშირად თეორიებით ისეა დაკავშირებული, რომ საგანმანათლებლო დაწესებულების ეფექტურობის კვლევის შედეგად მიღებული ცოდნა აისახება დაწესებულების გაუმჯობესებისთვის გამიზნულ პრაქტიკაში.

კურიკულუმის ბევრი დოკუმენტი კურიკულუმის შესახებ ზემოთ ჩამოყალიბებული იდეოლოგიების და მოსაზრებების აშკარა ნაზავია. მოდი, მოკლედ დავუბრუნდეთ ამ თავის დასაწყისში იდენტიფიცირებული კურიკულუმის არსებით შეკითხვას და გავანალიზოთ ჩვენთვის ნაცნობი რამდენიმე კურიკულუმის დოკუმენტი.

ცხრილი 2.5 კურიკულუმის ისეთი დოკუმენტების ანალიზია, როგორცა ტე ვარიკი (განათლების სამინისტრო 1996) და გამოიყენება ახალ ზელანდიაში ბავშვის

ადრეული განათლების ყველა დაწესებულების მიერ. ამ ანალიზის მიზანია, გამოავლინოს, შეიძლება თუ არა ჩვენ მიერ განხილული ზოგიერთი იდეოლოგიისა და მოდელის კურიკულუმის სხვადასხვა ჭრილში დანახვა და გვ.-35-ზე განხილულ შეკითხვებზე პასუხის გაცემა. ანალიზი ცხადჰყოფს, რომ ამ კურიკულუმზე გავლენას ახდენს ერთზე მეტი იდეოლოგია, მაგრამ აშკარად არსებობს დომინანტი იდეოლოგია.

ცხრილი 2.5.

არსებული კურიკულუმის მოდელები: ტე ვარიკის (განათლების სამინისტრო 1996) საინტერესო მიგნებები

კურიკულუმის არსებითი საკითხები	მაგალითი: ტე ვარიკი	ანალიზი და კავშირები იდეოლოგიებთან და მოდელებთან
<p>მიზნები ან ამოცანები – რას უნდა მივაღწიოთ ამ კურიკულუმით</p>	<p>ბავშვების მისწრაფებები: “გაიზარდოს კომპეტენტური და საკუთარ თავში დარწმუნებული მოსწავლე და კომუნიკაციის მქონე პირი; მოაზროვნე, ჯანსაღი სხეულის და სულის მქონე ადამიანი; დარწმუნებული საკუთარი თავის კუთვნილებაში და ცოდნაში, რომ ისინი არიან საზოგადოების ღირებული წევრები (განათლების სამინისტრო; 1996; გვ.9);</p> <p>გამიზნული ბავშვებზე - მათი დაბადებიდან სკოლაში შესვლის ასაკამდე (როგორც წესი, 5 წელი ახალ ზელანდიაში); კურიკულუმი ემყარება სამ ასაკობრივ ჯგუფს: ახალშობილი (დაბადებიდან 18 თვემდე); ახალგვადგმული (1-დან 3 წლამდე) და პატარა ბავშვები (2,6 წლიდან სკოლაში შესვლამდე).</p> <p>გამიზნული იმ ცოდნის განვითარებაზე, რაც ბავშვებს მოაქვთ სახლებიდან და გაფართოებული სწავლა.</p> <p>კონცეპტუალური, როგორც „მოწული ჭილოფი“ (ანუ Te Whariki), რომელიც ერთმანეთში აქსოვს გაძლიერების, ჰარმონიული (ჰოლისტური) განვითარების, ოჯახის და თემის და ურთიერთობების პრინციპებსა და კეთილდღეობის, იდენტობის, თანამონაწილეობის,</p>	<p>უკავშირდება „სოციალური ეფექტურობის“ იდეოლოგიას. კურიკულუმის მიზანია, დაეხმაროს ბავშვებს საზოგადოებრივ ცხოვრებაში მონაწილეობაში.</p> <p>„მოსწავლეზე ორიენტირებულ“ იდეოლოგიასთან გამოკვეთილი კავშირი, ვინაიდან კურიკულუმი ფოკუსირებულია ბავშვების უნარზე, აქტიური მონაწილეობით დააგროვონ გამოცდილება და აქტიურად გამოცადონ თავად საგნები;</p> <p>„კომპეტენციაზე ორიენტირებული“ კურიკულუმის მოდელის მიხედვით, ბავშვები განიხილებიან, როგორც შინაარსზე კონტროლის მქონენი;</p> <p>უკავშირდება განვითარების თეორიას, ასაკობრივ სასწავლო შედეგებთან ერთად აქვს კავშირი „მოსწავლეზე ორიენტირებულ“ იდეოლოგიასთან, ვინაიდან კურიკულუმი ემყარება ასაკს, ეტაპებს და კურიკულუმის „სოციალური ეფექტურობის“ მოდელს იმ მიზნით, რომ სწავლის გაზომვა მოხდეს სასწავლო მიზნების შესაბამისად</p>

	<p>კომუნიკაციის და განვითარების ასპექტებს.</p> <p>თითოეულ თვისებას აქვს სახელი „სწავლის შედეგი: ცოდნა; უნარი და დამოკიდებულება“ თითოეული ასაკობრივი ჯგუფისთვის</p>	
<p>შინაარსი ან საგანი – რას დავტოვებთ ან დავამატებთ ჩვენი კურიკულუმიდან</p>	<p>კურიკულუმის განმარტება:“ ტერმინი „კურიკულუმი“ გამოიყენება ამ დოკუმენტში იმისათვის, რომ აღწეროს ჯამურად გამოცდილება, აქტივობა და ღონისძიება, იქნება პირდაპირი თუ არაპირდაპირი, რომელიც ვლინდება ბავშვის სწავლაზე და განვითარებაზე ზრუნვის გარემოში’ (განათლების სამინისტრო 1996, გვ. 10).</p> <p>Te reo Māori (მაორის ენა) კურიკულუმის ვერსია დოკუმენტის ნაწილია. ყველა მასწავლებელს მოეთხოვებათ მაორის მოსაზრებების ცოდნა ბავშვის განვითარების და ოჯახის და თემის როლთან დაკავშირებით ბავშვის სწავლაში.</p> <p>ბავშვი უნდა განვითარდეს ჰოლისტიურად – განვითარების შემეცნებითი, სოციალური, კულტურული, ფიზიკური, ემოციური და სულიერი განზომილებების ინტეგრირებით: „კურიკულუმი წარმოადგენს სწავლის მოდელს, რომელიც აერთიანებს და აწესრიგებს შესაბამისი გამოცდილების რთულ ცალკეულ პატერნებს, და ნაკლებად განიხილება როგორც ცალკეული გამორჩეული უნარების ათვისება“ (გვ. 41).</p> <p>საგნების შინაარსი პრინციპებში ასახული, მაგრამ ექსპლიციტურად დაკავშირებული არსებით სწავლებასთან ახალი ზელანდიის კურიკულუმის ნაწილ D-ში.</p> <p>მოიცავს სხვადასხვა კულტურულ მოსაზრებებს ECE-ზე, როგორცაა მოწყვლადი Kōhanga Reo ან წყნარი ოკეანის კუნძულების სხვადასხვა ენების იმერსიის ცენტრები.</p> <p>სხვადასხვა ფილოსოფიური ასპექტების მოცვა, როგორცაა მონტესორი, თამამის ცენტრი (Playcenter) ან რუდოლ შტაინერი</p>	<p>დაკავშირებულია ბრონფენბრენერის (1979) ადამიანის განვითარების ეკოლოგიური სისტემის მოდელთან (იხილეთ გვ. 19)</p> <p>კავშირშია „მოსწავლეზე ორიენტირებულ“ იდეოლოგიასთან, რომელიც აკავშირებს სწავლას სახლში და სკოლაში</p> <p>სწავლის და სწავლების სხვადასხვა ფილოსოფიების ჩართვა, რომელიც შესაბამისობაშია „მოსწავლეზე ორიენტირებულ“ იდეოლოგიასთან</p> <p>იმპლიციტური კავშირი ვიგოტსკის თეორიასთან და სოციო-კულტურულ თეორიასთან, მიუთითებს ბავშვების „სკაფოლდინგზე“ (იხილეთ გვ. 43 მაგალითად) და განმარტება, რომ ბავშვები სწავლობენ სოციალური ურთიერთობების შედეგად და „თანამგრძობი და თანაზიარი ურთიერთობების“ გზით (იხილეთ გვერდი 43).</p> <p>კონსტრუქტივისტული მიდგომა ბავშვებთან მიმართებით - იყენენ აქტიურები სწავლის პროცესში</p>

	<p>ორგანიზაციული განსხვავებების მოცვა როგორცაა საბავშვო ბაღი ან ბავშვზე მზრუნველობა;</p> <p>სპეციალური საჭიროებების მქონე ბავშვების ჩართვა .</p>	
<p>მეთოდები ან პროცედურები – სწავლების რა მეთოდებს გამოვიყენებთ ჩვენ ამ მიზნების მისაღწევად?</p>	<p>გამოცდილება, აქტივობები და ღონისძიებები შეიძლება დაიგეგმოს ან წარმოიშვას გარკვეული სიტუაციის საპასუხოდ;</p> <p>სწავლების მეთოდები უნდა იყოს მოქნილი, რათა ყველა ასაკობრივ ჯგუფს და ბავშვებს შორის ინდივიდუალურ სხვაობებს მოერგოს.</p> <p>მასწავლებლის როლი ყველა კატეგორიაში არის უსაფრთხო, დაცული და წინასწარ განჭვრეტადი გარემოს შექმნა იმ გამოწვევით რომ განავრცოს სწავლა. დაგეგმვა ემყარება ბავშვების ინტერესებს, ძლიერი მხარეებს, საჭიროებებსა და ქცევებზე დაკვირვებას.</p> <p>დაგეგმვა შეიძლება ემყარებოდეს გარემოს, კონკრეტულ ასაკობრივ ჯგუფს ან ბავშვების ჯგუფს ბავშვის ან ცალკეულ ინდივიდებს.</p> <p>‘დაგეგმვა უნდა დაეხმაროს უფროსებს ... იმის გაგებაში თუ რას სწავლობენ პატარა ბავშვები, როგორ ხორციელდება ცოდნის მიღება და იმ როლის გააზრება, რომელსაც როგორც უფროსი ისე ბავშვები ასრულებენ ასეთი სწავლის პროცესში’ (გვ. 28).</p>	<p>არ არსებობს კონკრეტული თეორია ან სწავლება, რომელიც ზუსტად მიესადაგება, შესაძლოა იმიტომ, რომ კურიკულუმში შეიქმნა იმისათვის, რომ იყოს სხვადასხვა ფილოსოფიების მომცველი</p> <p>ამჟამად კავშირები იკვეთება „მოსწავლეზე ორიენტირებულ“ იდეოლოგიასთან, ვინაიდან კურიკულუმში მასწავლებელი არ არის გადამცემი არამედ ჩართულია ბავშვზე ფრთხილი დაკვირვების პროცესში და გარემოს შექმნაში, რომელიც ხელს შეუწყობს სწავლას.</p>
<p>ევალუაცია და შეფასება – როდის გვეცოდინება, რომ მივაღწიეთ მიზანს?</p>	<p>შეფასების მიზანია უფროსებისთვის, პროგრამისთვის ბავშვებისა და მათი ოჯახებისთვის საჭირო ინფორმაციის გაზიარება ბავშვების სწავლის და მათი განვითარების შესახებ</p> <p>შეფასება მოიცავს გონივრულ დაკვირვებას ბავშვებზე გამოცდილი და მცოდნე უფროსის მიერ პროგრამის გაუმჯობესების მიზნით.</p> <p>განგრძობადი დაკვირვება იძლევა უფრო სიღრმისეული შეფასების და ევალუაციის საფუძველს. უფროსებმა სიფრთხილე უნდა გამოიჩინონ დაკვირვების ერთეული შემთხვევის განზოგადებისგან.</p> <p>შეფასება ხელს უწყობს პროგრამის ევალუაციას, გადახედვას და განვითარებას.</p> <p>ბავშვებს წახალისებენ გააკეთონ სასწავლო მიზნების მიღწევის თვითშეფასება.</p>	<p>დაკვირვება შეფასების საუკეთესო მეთოდია. სხვა არც ერთი მეთოდი არ ყოფილა დასახელებული.</p> <p>„სოციალური ეფექტურობის“ კურიკულუმის მოდელთან კავშირები, შეფასება და ევალუაცია შექმნილია იმისათვის, რომ პროგრამის ეფექტურობის და სასწავლო მიზნების მიღწევის შესახებ უკუკავშირი გაგვიზიაროს.</p> <p>„მოსწავლეზე ორიენტირებულ“ იდეოლოგიასთან კავშირი, როგორც შეფასება და ევალუაცია ბავშვების საჭიროებებზე ორიენტირებული კურიკულუმის და გარემოს ეფექტურობის გარშემო ყალიბდება</p>

	<p>ბავშვების საჭიროებები და არა შეფასება განსაზღვრავს კურიკულუმს.</p> <p>ადრეული განათლების დაწესებულების გარემოს შეფასება (უსაფრთხოება, რუტინა, რეგულაციები, რესურსები და ადამიანები) არის გარემოს და პროგრამის პოტენციალის ევალუაციის განუყოფელი ნაწილი.</p>	
--	--	--

ავსტრალიის ადრეული სწავლის ჩარჩოს (DEEWR, 2009) მარტივი ანალიზის შედეგად ვიღებთ დაახლოებით მსგავს ნიმუშს.

1. მისია, მიზანი, ამოცანები და შედეგი

განმარტებულია, როგორც „ბავშვის სწავლის გაღრმავება და გამდიდრება დაბადებიდან ხუთი წლის ასაკამდე და სკოლაში ტრანზიციის ეტაპის ჩათვლით“ (გვ. 5). „ყველა ბავშვს ცხოვრებაში აქვს საუკეთესო სტარტი უკეთესი მომავლის შესაქმნელად საკუთარი თავისა და ერისთვის“ (გვ.5). ეს განცხადება შესაძლოა „სოციალური ეფექტურობის“ იდეოლოგიასთან კავშირში გავიაზროთ.

2. შინაარსი, დარგი, საგანი

ეს კურიკულუმი ეყრდნობა სწავლას თამაშით, აღიარებს მეტყველებისა და კომუნიკაციის მნიშვნელობას (მათ შორის - ადრეული წიგნიერება და რაოდენობრივი წარმოდგენები), სოციალურ და ემოციურ განვითარებას. კურიკულუმი ეფუძნება სწავლის ხუთ ძირითად შედეგს:

- ბავშვებს აქვთ ინდივიდუალობის ძლიერი შეგრძნება
- ისინი მჭიდრო კავშირში არიან საკუთარ სამყაროსთან და მონაწილეობას იღებენ მასში
- მათ აქვთ კეთილდღეობის ძლიერი გრძნობა
- ბავშვები არიან თვითდაჯერებულები და ჩართულნი სწავლაში
- ისინი ეფექტურად ახდენენ კომუნიკაციას.

3. მეთოდები და პროცედურები

„კურიკულუმი მოიცავს ყველა ინტერაქციას, გამოცდილებას, რუტინას და ღონისძიებას - როგორც დაგეგმილს ისე დაუგეგმავს -, რომელიც ხორციელდება ბავშვის სწავლის და განვითარების მხარდასაჭერად შექმნილ გარემოში. ამ ჩარჩოში აქცენტი კეთდება კურიკულუმის დაგეგმვას ან განზრახულ ასპექტებზე (გვ. 9). გაითვალისწინეთ: დოკუმენტში აღნიშნულია, რომ ეს არის ადაპტირებული ტე ვარიკიდან, თუმცა მჭიდრო კავშირებია მოსწავლეზე ორიენტირებულ იდეოლოგიასთან.

ჩარჩო მხარს უჭერს გადაწყვეტილების მიღებაზე დაფუძნებული კურიკულუმის მოდელს, როგორც მიმდინარე ციკლს. ეს მოიცავს განათლების სპეციალისტებს, რომლებიც ქმნიან პროფესიულ ცოდნას, მათ შორის - მათ სიღრმისეულ ცოდნას თითოეული ბავშვის შესახებ. ოჯახებთან თანამშრომლობის შედეგად, მასწავლებლები იყენებენ სასწავლო შედეგებს ბავშვების სწავლის დასაგეგმად. სწავლის პროცესში ბავშვების აქტიურად ჩასართველად, მასწავლებლები ავლენენ ბავშვების ძლიერ მხარეებს და ინტერესებს, ირჩევენ შესაბამის სასწავლო სტრატეგიებს და აყალიბებენ სასწავლო გარემოს (გვ. 9).

და კვლავაც - მკაფიო მსგავსება ტე ვარიკისთან.

4. ევალუაცია და შეფასება

მასწავლებლები ფრთხილად აფასებენ სწავლას მომავლის ინფორმირებულად დაგეგმისთვის. ბავშვების სწავლის შეფასება არის ინფორმაციის შეგროვებისა და ანალიზის პროცესი, როგორც მტკიცებულება იმის შესახებ, თუ რა იციან ბავშვებმა, რისი გაკეთება შეუძლიათ და ესმით მათ. ეს არის მიმდინარე ციკლის ნაწილი, რომელიც მოიცავს დაგეგმვას, დოკუმენტირებას და ბავშვების სწავლის ევალუაციას (გვ 17).

ამ მოკლე მიმოხილვისას ვლინდება, არსებობს გარკვეული მსგავსებები ავსტრალიის და ახალი ზელანდიის ბავშვობის ადრეული კურიკულუმის დოკუმენტების არამხოლოდ გეგმებს, არამედ ენას შორისაც. დოკუმენტები რამდენიმე ძირეულ საკითხში განსხვავდებიან ერთმანეთისგან: პირველი, ავსტრალიის კურიკულუმი (DEEWR, 2009) შედარებით უფრო კონკრეტულია კურიკულუმის თეორიული მონაკვეთის მნიშვნელობის ნაწილში, რომელიც ამოღებული იყო ტე ვარიკიდან 1993 წლის შემდეგ, 1996 წლის ბოლო დოკუმენტიდან. მეორე, მიუხედავად ბავშვების სასწავლო მიზნებს შორის არსებობული მსგავსებისა, ავსტრალიის კურიკულუმი უფრო კონკრეტულად საზღვრავს, რა უნდა იცოდეს მასწავლებელმა და როგორ უნდა დაეხმაროს იგი ბავშვებს სწავლაში.

რეფლექსია 2.7.

შეადარეთ ორი დოკუმენტი (ორივე მათგანის ელექტრონული ვერსია ხელმისაწვდომია) და იმსჯელეთ კურიკულუმის დოკუმენტებს შორის მსგავსებასა და განსხვავებაზე. რა განსხვავებებია კურიკულუმში, პედაგოგიკასა და შეფასებაში ახალ ზელანდიასა და ავსტრალიას შორის?

კვლევა, როგორც ცვლილების მამოძრავებელი ადრეული ბავშვობის კურიკულუმში

კურიკულუმის არსის მიმოხილვა მიზნად ისახავდა ორ რამეს: 1. მნიშვნელოვანია, იდენტიფიცირდეს, რა სახის კურიკულუმში გვაქვს სახეზე; 2. უნდა განისაზღვროს გადაწყვეტილი მიდგომის ძლიერი და სუსტი მხარეები. არ არსებობს საუკეთესო კურიკულუმი, სწორედ ამიტომ მასწავლებლების უმეტესობა თავისუფალია არჩევანში და იყენებენ მრავალ მოდელს, რომლებიც სხვადასხვა მოდელებიდან მოგროვილი არსებითი და ღირებული იდეების კრებულია. ბუნებრივია, ძალიან რთულია შერჩეული მიდგომის ეფექტიანობის დადგენა.

ცხადია, რომ მთელს მსოფლიოში ბავშვის თანამედროვე ადრეული განათლების სისტემაში მოსწავლეზე (შემსწავლელზე) ორიენტირებულ იდეოლოგიაზე დაყრდნობით უამრავი მოდელი შეიქმნა და ბევრმა გამოიყენა სწავლის კონსტრუქტივისტული თეორიები, რომლებიც ეფუძნება ან პიაჟეს, ან ვიგოტსკის თეორიებს იმის შესახებ, თუ როგორ სწავლობენ ბავშვები აქტიური მონაწილეობით. ეს ტექსტი ასახავს კულტურულ–ისტორიულ თეორიებს, როგორც კურიკულუმის შექმნის, შეფასების და განხორციელების ჩარჩოს, ასევე ამ მიდგომის ძლიერი და სუსტი მხარეების შესწავლას.

ჩვენს ხელთ არსებული ინფორმაციის უმეტესობა იმის თაობაზე, „თუ რა ითვლება ადრეული ბავშვობის ხარისხიან კურიკულუმად“, ემყარება მოვლენების შესწავლას დროის სხვადასხვა მონაკვეთში ადრეული ბავშვობის საგანმანათლებლო სივრცეში. ამ კვლევების უმეტესობა (მაგალითად Abecedarian Project 1999; Osborne & Millbank 1987; Schweinhart & Weikart 1999; McCain & Mustard 1999) ააშკარავებს მჭიდრო კავშირებს ბავშვის ადრეული განათლების პროგრამასა და ბავშვების შემდგომ საგანმანათლებლო მიღწევებს შორის. ისინი განსაზღვრავენ როგორც პოზიტიურ გრძელვადიან სოციალურ შედეგებს, ისე მოკლევადიან შემეცნებით მიღწევებს (Golbeck 2001). ბარნეტი (Barnett 2008) აცხადებს, რომ რთულია მყარი დასკვნების გაკეთება კურიკულუმის რომელიმე მოდელის უპირატესობაზე, რადგან ცოტა კვლევაა ჩატარებული ჯგუფების შემთხვევითი შერჩევის გამოყენებით, არაექსპერიმენტული კვლევები კი ხშირად ვერ განარჩევენ კურიკულუმებს შორის სხვაობებს სხვა პროგრამული ან პროგრამაში მონაწილე ბავშვის მახასიათებლებისგან. მაგრამ ბარნეტი მიუთითებს გარკვეულ გამონაკლისებზე კარგად ორგანიზებული, შემთხვევითი, კონტროლირებადი პროცესის კურიკულუმის სხვადასხვა მიდგომის შესახებ, საიდანაც დასკვნების გაკეთება არის შესაძლებელი. ამ კვლევებიდან ვასკვნით, რომ პირველი რამდენიმე წლის განმავლობაში დირექტიული (პირდაპირი) სწავლების მოდელი უფრო მაღალ შედეგებს იძლევა საგნის შინაარსის და ცოდნის მიღწევების კუთხით, მაგრამ ამ მიღწევის შენარჩუნება ვერ ხერხდება დროის ხანგრძლივ მონაკვეთში. ასევე არსებობს მტკიცებულება იმისა, რომ კურიკულუმის გავლენები განსხვავდება ბავშვის მახასიათებლების მიხედვით, კონკრეტულად კი - გენდერისა და უნარების მიხედვით პროგრამის საწყის ეტაპზე, მაგრამ ეს არ დასტურდება ყველა კვლევის

მაგალითზე. დაბოლოს, კურიკულუმი იწვევს განსხვავებებს სოციალურ და ემოციური სფეროს შედეგებში, რომელიც შეიძლება კოგნიტურ სფეროზე უფრო თანმიმდევრული იყოს. მეტი სიცხადისთვის უნდა ითქვას: დადგინდა, რომ დირექტიული (პირდაპირი) სწავლების მოდელების გამოყენებისას ნაკლებეფექტურია სოციალური და ემოციური შედეგის მიღწევა ბავშვებისთვის, ვიდრე ეს მოსწავლეზე ორიენტირებული მოდელების სარგებლობის შემთხვევაში ხდება, რაც ქცევით სირთულეებს იწვევს. „გონების ინსტრუმენტების“ (Tools of the Mind) კურიკულუმის გამოყენების შეფასებისას, ლურას, ბარნეტის და ვიგოტსკის კულტურულ-ისტორიული ნაშრომის საფუძველზე დგინდება, რომ კურიკულუმმა გააუმჯობესა ჯგუფში ბავშვების გამოცდილება, მათი სოციალური და შემეცნებითი განვითარება, მაგრამ ამ შედეგებისადამი რწმენა დაბალია. მათი აზრით, ვიგოტსკის თეორიის არსებით პრინციპებზე დაფუძნებულ კურიკულუმს (რეჯიო ემილიას მსგავსი) შესაძლებელია ჰქონდეს მსგავსი შედეგი. საერთაშორისო სასწავლო პრინციპებზე დაფუძნებული კურიკულუმის ანალიზისას, ისინი აცხადებენ:

ჩვენი შედეგები ცხადყოფს, რომ პოლარიზებული მსჯელობები, როგორცაა მეცნიერები თამაშის წინააღმდეგ, ბავშვის ინიციატივა დირექტიული (პირდაპირი) სწავლების წინააღმდეგ, სასწავლო უნარები ცნობისმოყვარეობის წინააღმდეგ, შემეცნებითი განვითარება სოციალიზაციის წინააღმდეგ – მცდარი არჩევანია და არაადეკვატურად კონცეპტუალიზებული (2008, p. 310).

გოლბეკი (Golbeck 2001) მიიჩნევს, რომ არსებობს სამი პერმანენტული კონფლიქტი, რომელიც აყალიბებს გადაწყვეტილების მიღებას ადრეული ბავშვობის კურიკულუმზე:

1. მოკლე ვადიანი თუ გრძელ ვადიანი შედეგები
2. ბავშვზე ორიენტირებული თუ მასწავლებელზე ორიენტირებული
3. შემეცნებითი განვითარება თუ პიროვნების განვითარება

იგი აცხადებს, რომ ამ კონფლიქტების მოგვარება შესაძლებელია, თუ ადრეული ბავშვობის პერიოდის კვლევებში მონაწილე მომავალი თაობა გადაწყვეტს, როგორ მოხერხდება შემდეგი საკითხების ინტეგრირება კურიკულუმის ეფექტურ მოდელებში:

- ბავშვის მიერ რეგულირებული სწავლა
- მასწავლებლის მიერ მართული სწავლა
- დისციპლინის გააზრება
- სწავლის და განვითარების მეცნიერული მოდელი
- ბავშვის სწავლის და განვითარების ეკოლოგია, რომელიც მოიცავს თავად ბავშვს, საგანმანათლებლო დაწესებულების ან ცენტრის გარემოს და ბავშვის ოჯახსა და თემს.

ფლიერი (Fleer 2003) აცხადებს, რომ ადრეული ბავშვობის პერიოდის მასწავლებლები მოქმედებენ სპეციალიზებული დარგობრივი დისკურსის ფარგლებში, სადაც მზად არ არიან კრიტიკისთვის და რომელშიც

დაკონკრეტებულია ბავშვზე ორიენტირებული იდეოლოგიის წამყვანი მოდელი. მოსწავლეზე ორიენტირებული იდეოლოგიის კრიტიკა სულ უფრო მზარდია და ემყარება ბავშვის განვითარების და სწავლის კონსტრუქტივისტულ მოსაზრებას (მაგ. Dahlberg, Moss & Pence 2007; Woodhead 1998). ეს კრიტიკა, უმეტესწილად, ეფუძნება კულტურათაშორის კვლევას, რომელიც ხაზს უსვამს, რომ ჩრდილოეთ ამერიკის და დასავლეთ ევროპის ქვეყნების ბავშვების უმცირესობის კვლევა არ შეიძლება გავრცელდეს ყველა ბავშვზე და ეს ვარაუდი ბავშვებზე შესაძლოა სადავო გახდეს (იხილეთ, მაგალითად, Rogoff 1990, 1998; Dahlberg, Moss & Pence 2007; Goncu 1999). ბავშვობის დასავლურ კონცეფციაში არსებული „კეთებით სწავლის“ იდეა, ანუ ბავშვებს ჰქონდეთ აქტიური მონაწილეობით სწავლის შესაძლებლობა – არის წმინდა და წამყვანი პრინციპი ადრეული ბავშვობის პრაქტიკოსების უმეტესობისთვის. უახლესი კვლევა ცხადყოფს, რომ ეს ასე არ არის ყველა კულტურაში და სწავლა სხვებზე დაკვირვებით უფრო მისაღებია ზოგიერთ ქვეყანაში (Rogoff 1990; Fleer & Williams-Kennedy 2002).

სულ უფრო ახალი კვლევის შედეგად მოხდა კურიკულუმის კულტურულ-ისტორიული თეორიის და კრიტიკული პედაგოგიკური მიდგომის ეფექტური შერწყმა, რათა გაეაზრებინათ, რომ ბავშვები არიან პროდუქტი იმ საზოგადოებისა და კულტურის, რომელშიც იზრდებიან; მათ განვითარებას და სწავლას შესაძლოა ჰქონდეს განსხვავებული ტრაექტორია იმ გამოცდილების, ღირებულების და გააზრების საფუძველზე, რომელსაც თითოეული თემი უზრუნველყოფს. ჰოჰეპა და მაქნოთონი (Hohepa and McNaughton, 2007) საუბრობენ მაორის ბავშვების განათლებაზე ახალ ზელანდიაში და აღნიშნავენ, რომ მასწავლებლებს სჭირდებათ ეფექტური სტრატეგია შესასწავლად იმ გამოცდილებისა, რომელიც ამ ბავშვებს სახლებიდან მოაქვთ და მის შესაკავშირებლად დაგროვილ გამოცდილებასთან:

მასწავლებლები დგანან გამოწვევის წინაშე, ჰქონდეთ ისეთი სტრატეგია, რომელიც პროფესიულ და საოჯახო ცოდნას შორის ეფექტური თანამშრომლობის საშუალებას იძლევა. ამ ცოდნით შესაძლებელია იარსებოს ორმა სტრატეგიამ: ოჯახის წიგნიერების გაფართოება და კლასში სწავლების გაუმჯობესება (გვ. 227).

ამგვარ მოსაზრებას ავითარებენ მეჯია-არაზი და როგოფი (Mejia-Araz; Rogoff), როცა აღნიშნავენ:

ბავშვების პირადი და ოჯახური ისტორიები სწავლების სხვადასხვა ფორმებში უნდა იყოს გათვალისწინებული სწავლების ბავშვისთვის მისაღები ფორმების გასაფართოებლად. მასწავლებლები და სხვა უფროსები, რომელთა მიზანი სწავლის პროცესში ბავშვების დახმარებაა, ხელს უწყობენ მათ ახალი მეთოდების ათვისებაში და აძლიერებენ ნაცნობ, ტრადიციულ მეთოდებს სწავლის ტრადიციული მოდელის კულტურულ ვარიაციებთან სასკოლო პრაქტიკის ადაპტირების გზით (2001, გვ. 20, Fleer 2003, გვ. 77).

ფლიერი (Fleer 2003) მიიჩნევს, რომ ადრეული ბავშვობის განათლების წინ მიმავალი გზა გულისხმობს შექმნას ახალი „საერთო გამოცდილების მქონე თემი“, რომელშიც, ვენგერის (Wenger 1998) განმარტებით, მასწავლებლები იყენებენ

სხვადასხვა კულტურულ ინსტრუმენტს ბავშვებთან და მათ ოჯახებთან სამუშაოდ - გასაძლიერებლად სოციალური და კულტურული უნარებისა, რომლებიც მათ შემოაქვთ სწავლაში. კულტურულ-ისტორიული თეორია (ვიგოტსკის თეორიის და შედარებით უფრო ახალი - როგოფის, ლევის, ვენგერის, ფლირიეს და სხვების საფუძველზე) აყალიბებს საჭირო თეორიულ ჩარჩოს, რომელიც მოიცავს პირად, ინტერპერსონალურ, სოციალურ, ისტორიულ და კულტურულ გავლენებს ბავშვის სწავლაზე. ფლიერი აცხადებს (2005, გვ. 6), რომ:

ტერმინი „ბავშვის კულტურულ-ისტორიული განვითარება“ უფრო ახლოს ასახავს ინსტიტუციური სტრუქტურის, კულტურული რწმენის სისტემის და ყოველდღიურ ცხოვრებაში ბავშვების სხვა ადამიანებთან ჩართულობის გადაჯაჭვულ (Vygotsky 1997) დინამიურ და კომპლექსურ ბუნებას (გვ. 6).

რეფლექსია 2.8.

1. გაიხსენეთ ადრეული განათლების ცენტრები ან უმცროსი სასკოლო ასაკის ბავშვების ჯგუფები, რომლებიც ბოლოს ნახეთ. როგორ ფიქრობთ, შეგიძლიათ ამ გარემოში კურიკულუმის დომინანტი მოდელის იდენტიფიცირება?
2. რას მიიჩნევთ კურიკულუმის ამ მიდგომის ძლიერ მხარედ?
3. როგორ იყო გადანაწილებული მასწავლებლის და ბავშვის როლები ამ კურიკულუმში?
4. რა სუსტი მხარეები ჰქონდა ამ მიდგომას და როგორ შეიძლება მათი გამოსწორება?
5. არსებობს დომინანტი მოსაზრება კურიკულუმზე? თუკი არსებობს, რას ნიშნავს იგი ბავშვების ჯგუფის კულტურული მრავალფეროვნებისთვის?

შეჯამება

ამ თავში განვიხილეთ საკითხი, **რა არის კურიკულუმი** და ვეცადეთ, წარმოგვედგინა კურიკულუმის კლასიფიკაციის გზები. წარმოდგენილი კატეგორიები და ასევე ადგილზე შემოწმებული საერთაშორისო კურიკულუმი გვაძლევს მკაფიო წარმოდგენას იმ მოდელებზე, თეორიებსა და მიდგომებზე, რომლებსაც თითოეული კურიკულუმი ეყრდნობა. გავიგეთ, რომ კურიკულუმი შედგება ოთხი ძირითადი კომპონენტისგან: მიზნები/შედეგები; შინაარსი; მეთოდი/მიდგომა; ევალუაცია/შეფასება. კურიკულუმი განვიხილეთ კულტურული მრავალფეროვნების კუთხით როგორც თემში, ისე მის გარეთ. არსებულ დისკუსიას კურიკულუმზე დავამატეთ ინფორმირებული შინაარსი (კირის, ჯემას, იაკობისა და მაიკლის დისკუსია). შემდეგ თავში მიმოვიხილავთ კურიკულუმის მოდელებს, კერძოდ კი, ვისაუბრებთ კურიკულუმის მოდელზე, რომელიც ემყარება კულტურულ-ისტორიულ თეორიას.

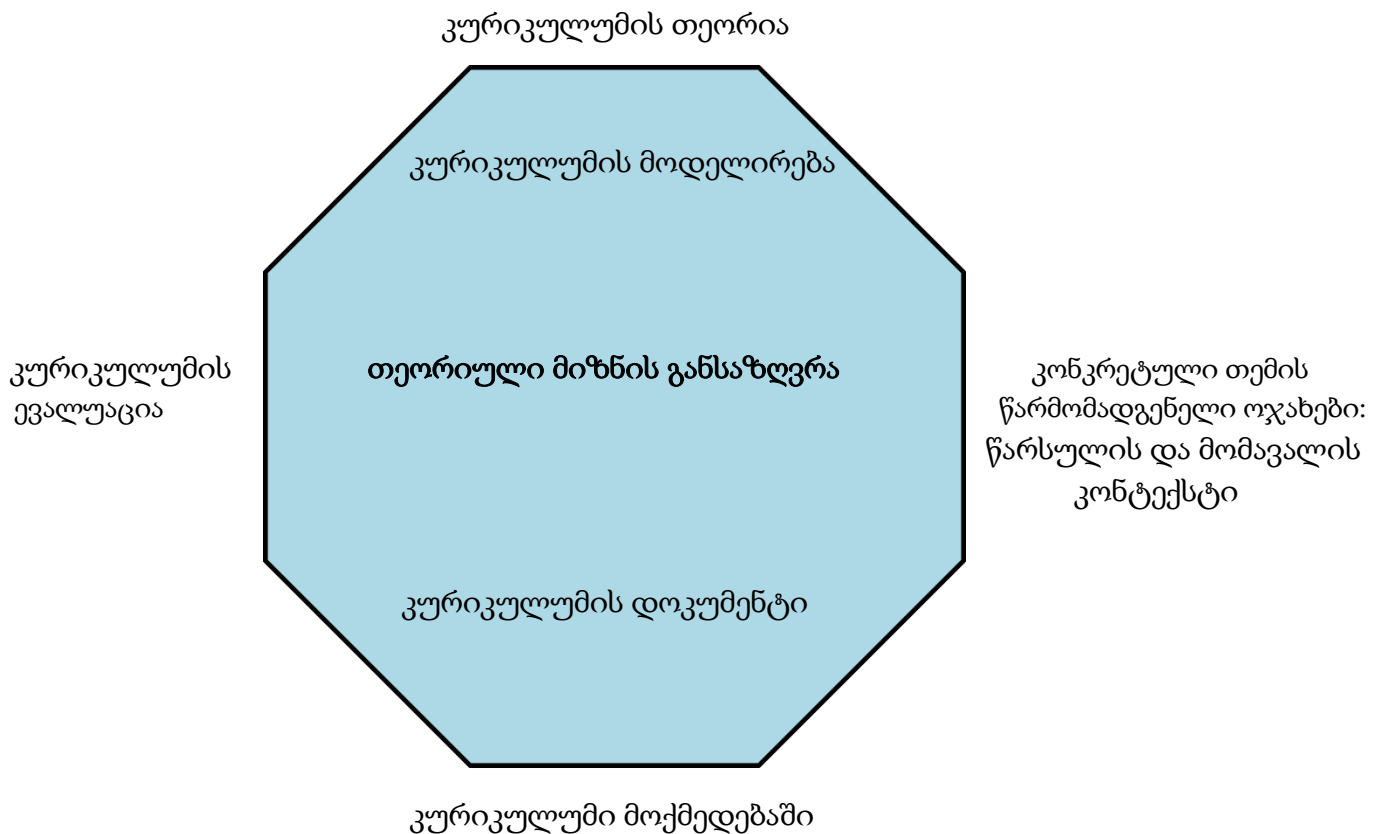
3 განვითარება და სწავლა - როგორ ახდენს განვითარების შესახებ მოსაზრებები გავლენას კურიკულუმის ფორმირებაზე

სასწავლო მიზნები

ამ თავის მიზანია, დაგეხმაროთ:

- ბავშვის განვითარების თეორიის იდენტიფიცირებაში, რომლსაც ეყრდნობა კონკრეტული კურიკულუმი
- ბავშვის განვითარების კუთხით კურიკულუმებს შორის განსხვავებაზე მსჯელობაში
- კურიკულუმის დამხმარე განვითარებისა და სწავლის თეორიების მრავალფეროვნების უკეთ გაცნობაში ხუთი ქვეყნის მაგალითზე

სურათი 3.1. კურიკულუმის განვითარების გზა – ბავშვის განვითარება და სწავლა



ამ თავში გავეცნობით „განვითარების“ და „სწავლის“ კონცეფციებს კურიკულუმის შემუშავებასთან მიმართებით. ვიმსჯელებთ, რამდენად აყალიბებს კონცეფცია ხედვას იმის შესახებ, თუ როგორ განვავითარებთ კურიკულუმს სწავლების ადრეულ ეტაპზე. განვითარება, როგორც შინაგანი და ცვალებადი პროცესი, იქნება გამოკვლეული „განვითარების შესაბამის პრაქტიკასთან“ მიმართებით, ხოლო განვითარება, როგორც კულტურულ ისტორიული ინტერაქცია, განიხილება ადრეული ბავშვობის კურიკულუმის შესახებ ცვალებადი მოსაზრებების ჭრილში.

განვითარება და კურიკულუმი

რეფლექსია 3.1.

რა წარმოდგენები გვაქვს ბავშვების, ბავშვობის, სწავლისა და განვითარების შესახებ?

სხვადასხვა ქვეყნის ადრეული ბავშვობის პროფესიონალების მიერ მომზადებული კურიკულუმის დოკუმენტების გაცნობისას ამოვიცნობთ ღირებულებებს, რომლებიც მათ განასხვავებს ერთმანეთისგან, ანუ ვისთვის რა უფრო ფასეულია:

- განვითარება და სწავლა;
- ბავშვები და ბავშვობა

ეს ღირებულებები აისახება იმაში, თუ რას უნდა ემსახურებოდეს მათი კურიკულუმი. შესაბამისად, რა შედეგი უნდა ჰქონდეთ ბავშვებს და მთელს საზოგადოებას. კურიკულუმის ოთხი მაგალითი მოცემულია ქვემოთ.

პირველ მაგალითში კარლინა რინალდის (Carlina Rinaldi 2006) ინტერვიუა მისი მოსაზრებების შესახებ კურიკულუმზე და იმ მნიშვნელოვან სამუშაოზე, რომელიც რეჯიო ემილიაში, იტალიაში განხორციელდა ადრეული ბავშვობის განათლების საკითხზე:

იმ ადამიანების რეაქციის საპირისპიროდ, რომლებიც ახდენენ ჩვენს კლასიფიცირებას რეჯიოში, როგორც ემერჯენტული კურიკულუმით მომუშავეების, ვფიქრობდი, შემეთავაზებინა კონცეფცია, რომელსაც შეიძლება ეწოდოს „კონტექსტუალური კურიკულუმი“. კურიკულუმის კონცეფციის ჩვენი ინტერპრეტაცია იწყება ვარაუდით, რომ ბავშვები განსაცვიფრებელი ოსტატობით ფლობენ ბევრ ენას, ასევე აფასებენ, რომ „სხვებს“ შეუძლიათ საკუთარი განსხვავებული მოსაზრებებისა და თეორიების გაზიარება . . . კურიკულუმი არის

მოგზაურობა, რომელმაც უნდა შეინარჩუნოს ეს კომპეტენციები, როგორც ცოდნისა და ცხოვრების ფუნდამენტურ ღირებულებები (გვ. 205).

ემერჯენტული კურიკულუმი არის კურიკულუმი, რომელიც ემყარება ადრეული განათლების დაწესებულების გარემოში არსებული ბავშვის ემერჯენტულ (ჩანასახოვან) ინტერესებს.

რეფლექსია 3.2.

რა ვარაუდებს ეფუძნება რეჯიო ემილიაში შემუშავებული კურიკულუმი? ჩაიწერეთ თქვენი მოსაზრებები.

მეორე მაგალითი არის სკანდინავიის ქვეყნებიდან. ეინარსდოტირმა და ვაგნერმა (Einarsdottir and Wagner (2006) გამოკვეთეს მთავარი პრინციპები, რომლებსაც ეყრდნობა კურიკულუმი და ბავშვობის ღირებულებები ქვეყნებში: დანია, შვედეთი, ნორვეგია, ისლანდია, ფინეთი; ალანდის, ფარერის კუნძულები და გრენლანდიის პროვინციები და რეგიონები:

ბავშვის და ოჯახის წესები ემყარება სკანდინავიურ იდეოლოგიას და ტრადიციებს, რომლის საფუძველიც არის დემოკრატია, თანასწორობა, თავისუფლება და ემანსიპაცია, სოლიდარობა თანამშრომლობის და კომპრომისის გზით და „კარგი ბავშვობის“ ზოგადი კონცეფცია, ან ის, თუ როგორი უნდა იყოს ბავშვის ცხოვრება. სკანდინავიელი ხალხი ბავშვობას განიხილავს, როგორც უფლებას და არა როგორც პლატფორმას, საიდანაც ბავშვი იქცევა სრულწლოვანად. ამ მოსაზრების პრაქტიკულ მაგალითად შეიძლება ჩაითვალოს ის, რომ სკანდინავიელი ბავშვები სკოლას ყველა სხვა განვითარებულ ქვეყანასთან შედარებით უფრო გვიან იწყებენ, ასე რომ ისინი სარგებლობენ როგორც დროით, ისე თავისუფლებით ადრეული ბავშვობის ასაკში და თამაშით შეისწავლიან მათ გარშემო არსებულ სამყაროს უფროსების მიერ გადაჭარბებული კონტროლისა და ზედამხედველობის გარეშე (გვ. 4, 6).

რეფლექსია 3.3.

თქვენი აზრით, რა შეიძლება იყოს სკანდინავიურ ქვეყანაში შემუშავებული კურიკულუმის მთავარი აქცენტი? ჩაიწერეთ თქვენი მოსაზრებები.

მესამე მაგალითში ამონარიდი ამოღებულია ამერიკის შეერთებული შტატების ადრეული ასაკის ბავშვების განათლების ეროვნული ასოციაციის (NAEYC) პოზიციური დოკუმენტებიდან. ეს დოკუმენტები შემუშავებულია ადრეული ბავშვობის საზოგადოებასთან ხანგრძლივი პროფესიული კონსულტაციების შედეგად და ეხება იმას, თუ რა მიაჩნიათ მნიშვნელოვნად ადრეული ასაკის

ბავშვებისთვის, მათი კურიკულუმისა და იმ პროფესიონალებისთვის, რომლებიც მუშაობენ ოჯახებთან და ბავშვებთან კურიკულუმის შედგენის მიღწევაზე. ამონარიდში მოცემულია ადრეული ბავშვობის პროფესიონალების მოსაზრება იმის თაობაზე, თუ რა არის მნიშვნელოვანი კურიკულუმისთვის. ამ ამონარიდის წაკითხვისას დაფიქრდით, რა ითვლება ღირებულებად ამერიკის შეერთებული შტატების საზოგადოებისთვის ბავშვების და მათი განვითარების საკითხებზე:

შეიმუშავეთ კურიკულუმის, შეფასების და პროგრამის შეფასების კომპლექსური სისტემა, რომელიც ემყარება ადრეული ბავშვობის სრულყოფილ პრაქტიკას, ადრეული სწავლების ეფექტურ სტანდარტებს, პროგრამულ სტანდარტებს, ძირითადი პრინციპებისა და ღირებულებების ნაკრებს: სამოქალაქო და დემოკრატიული ღირებულებებისადმი რწმენა; ბავშვების მხრიდან ერთგულება ეთიკური ქცევისადმი; მოქმედებაზე ორიენტირებულ სისტემაში მნიშვნელოვანი მიზნების მეზურად გამოყენება; ბავშვების, როგორც ინდივიდების და როგორც ოჯახის, კულტურის და თემის წევრების მხარდაჭერა; ოჯახთან პარტნიორობა; მტკიცებულების პატივისცემა და გაზიარებული პასუხისმგებლობა. განახორციელეთ გააზრებულად დაგეგმილი, შემოწმებული, მიმზიდველი, განვითარებისთვის შესაბამისი, კულტურული და ლინგვისტური კუთხით გამართლებული და სრულყოფილი კურიკულუმი, რომელიც ყველა ადრეული ასაკის ბავშვისთვის პოზიტიურ შედეგს გამოიღებს (NAEYC 2003, გვ. 1).

რეფლექსია 3.4.

რა ვარაუდებს ეფუძნება NAEYC-ის მიერ შემუშავებული კურიკულუმი? ჩაიწერეთ თქვენი მოსაზრებები.

ამ ბოლო მაგალითში ჩვენ განვიხილავთ ავსტრალიის ადრეულ ასაკში სწავლის ჩარჩოს (Early Years Learning Framework (EYLF) თეორიულ მიდგომას.

EYLF უპირატესობას ანიჭებს მოსაზრებას, რომლის მიხედვითაც ადრეული ბავშვობის პერიოდის მასწავლებლების საქმიანობა უნდა ემყარებოდეს სხვადასხვა მიდგომას (Sumsion et al., 2009). თეორიების მრავალფეროვნება მოცემულია ქვემოთ ცხრილში 3.1 (DEEWR 2009, გვ. 11). ჯიუნი (Giugni, 2011) გვთავაზობს, რომ EYLF-ის მიხედვით, „ადრეული ბავშვობის პერიოდის მასწავლებლებს თეორიასთან შეხება უწევთ მათი ყოველდღიური გამოცდილებისას“ (გვ.11) და იგი ავალეს მათ, აირჩიონ თეორიები, „როგორც პრაქტიკის შესახებ საუბრის საშუალებები“ (გვ. 13).

რეფლექსია 3.5.

EYLF ამბობს, რომ „ადრეული ბავშვობის შესახებ არსებული სხვადასხვა თეორიები გვაწვდის ინფორმაციას ბავშვების სწავლისა და განვითარების მიდგომებზე“ (DEEWR 2009, გვ. 11). როგორ ხდება თეორიული მრავალფეროვნების ავსტრალიის ადრეული ბავშვობის მასწავლებლების პრაქტიკაში ასახვა? ჩაიწერეთ თქვენი პასუხები.

ცხრილი 3.1.
თეორიული მიდგომები სწავლებასა და სწავლაზე

თეორიული მიდგომები	მნიშვნელობა
განვითარების თეორიები	როგორც წესი, ცვლილების პროცესის აღწერასა და გააზრებაზე აქცენტი ყალიბდება წინასწარ განსაზღვრული განვითარების ასაკის ან ეტაპის გარშემო
სოციოკულტურული ან კულტურულ-ისტორიული თეორია	ცვლილების პროცესი, როგორც ბავშვების კულტურული განვითარების საფუძველი. ოჯახებში მათი სოციალური მდგომარეობის, თემებში ინტერაქციის და ურთიერთობის განვითარების გზით
სოციო-ბიჰევიორული თეორიები	აქცენტი გამოცდილების მნიშვნელობაზე, როგორც ქცევის განმსაზღვრელზე
კრიტიკული თეორიები	მასწავლებლების ჩართულობა კურიკულუმის შესახებ ვარაუდების ეჭვის ქვეშ დასაყენებლად და იმის გათვალისწინება, რომ მათი გადაწყვეტილება განსხვავებულ გავლენას იქონიებს ბავშვებზე.
პოსტსტრუქტურალისტური თეორიები	ადრეული განათლების დაწესებულების გარემოში ძალაუფლების, თანასწორობის და სოციალური სამართლიანობის საკითხების სიღრმისეული შესწავლა

ავსტრალიის, ამერიკის შეერთებული შტატების, სკანდინავიის ქვეყნების და რეჯიო ემილიას განცხადებებიდან ნათელია, რომ არსებობს აზრთა სხვადასხვაობა იმასთან დაკავშირებით თუ რა არის უკეთესი ბავშვების სწავლისა და განვითარებისთვის. რეჯიო ემილია ბავშვებს განიხილავს, როგორც უნარიან და კომპეტენტურ მოსწავლეებს, რომლებიც კოლექტიური თემის წევრები არიან და თვლის, რომ კურიკულუმი უნდა შემუშავდეს ამ მიდგომის გათვალისწინებით. სკანდინავიის ქვეყნებში ბავშვები მეტად ღირებულნი არიან, ამიტომ მათ უნდა ჰქონდეთ საკმარისი დრო და სივრცე თამაშისთვის ან უბრალოდ იმისთვის, რომ იყვნენ ბავშვები. ამერიკის შეერთებულ შტატებში ბავშვებს პატივს სცემენ, როგორც ინდივიდებს, რომლებსაც აქვთ საჭიროებები და დემოკრატიული უფლებები. კურიკულუმმა უნდა ჩართოს ბავშვები განვითარებისთვის შესაფერისი ფორმით, რომელიც ასევე კულტურული მრავალფეროვნების შესაფერისი უნდა იყოს. ავსტრალიაში მასწავლებლებმა უნდა შეიმუშაონ სხვადასხვა თეორიები მათი სამუშაოს გასამყარებლად და ამ პროცესში უნდა იყენებდნენ, როგორც კრიტიკულ მიდგომას – პოსტსტრუქტურული მიდგომა – ისე განვითარების, კულტურულ-ისტორიული და სოციო-ბიჰევიორულ თეორიებს ბავშვების განვითარების უკეთესად გასააზრებლად.

რეფლექსია 3.6.

გაიხსენეთ II თავში მოცემული იდეოლოგიები და კურიკულუმის მაგალითები. ეცადეთ თითოეულ ამ კურიკულუმში წამყვანი თეორიების იდენტიფიცირებას.

პოსტსტრუქტურალისტური თეორია გვთავაზობს ადრეული განათლების დაწესებულების გარემოში ძალაუფლების, თანასწორობის და სოციალური სამართლიანობის საკითხების სიდრმისეულ ცოდნას

რეფლექსია 3.7.

ადგილობრივი კურიკულუმი

- როგორ განიხილავს დოკუმენტი ბავშვებს? რა ტერმინები გამოიყენება მათ დასახასიათებლად?
- რა შინაარსს ექცევა ყურადღება? მაგ: დემოკრატია; საგნების ცოდნა; სოციალური და ემოციური სფერო;
- როგორ ყალიბდება ცოდნა? მაგალითად: სფეროებად დაყოფა; ყოვლისმომცველი, ჰოლისტიური; ზოგადი, დეტალური და სპეციფიკური, თემთან დაკავშირებული, პოლიტიკურად ორიენტირებული, კულტურულად მრავალფეროვანი;
- როგორ ხდება/არ ხდება პროგრესის ორგანიზება? მაგალითად, ეტაპები, პროცესი, არის თუ არა თემის მიერ განსაზღვრული და გამყარებული, დაკავშირებულია თუ არა სკოლაში არსებულ კურიკულუმთან, არის თუ არა განვითარება ტრადიციული გაგებით ასაკის და ეტაპის შესაბამისი;
- ვინ იღებს გადაწყვეტილებას შინაარსზე? მაგალითად, მთავრობა, ლიცენზირების უწყება, თემი, პროფესიული ასოციაცია, პროგრამის განმახორციელებელი ადრეული ბავშვობის პერიოდის პროფესიონალი.

განვითარების თეორია აქცენტს აკეთებს ცვლილების პროცესის აღწერასა და გააზრებაზე და ჩვეულებრივ, ყალიბდება წინასწარ განსაზღვრული განვითარების ასაკის ან ეტაპის გარშემო.

სოციომიპევიორული თეორია ფოკუსირდება გამოცდილებაზე, როგორც ქცევის განმსაზღვრელზე.

სოციოკულტურული ან კულტურულ-ისტორიული თეორია შეისწავლის კულტურული განვითარებით განპირობებულ ცვლილების პროცესს, ოჯახში ბავშვის სოციალური განვითარების მდგომარეობის და სხვა თემთან ინტერაქციისა თუ ურთიერთობის გათვალისწინებით.

გამოიყენეთ ამ შეკითხვებზე პასუხი თქვენს კურიკულუმსა და თემში ბავშვების პოზიციის განსაზღვრისთვის. ქვეყნის კურიკულუმის განმსაზღვრელი დოკუმენტის ანალიზი საუკეთესოდ აღწერს, რა მნიშვნელობას ანიჭებს საზოგადოება ბავშვს და ბავშვობას. მნიშვნელოვანი და ზოგადი ვარაუდი, რომელსაც ეს მოსაზრებები ემყარება, ბავშვის განვითარებაა. შემდეგ ნაწილში განვიხილავთ ბავშვის განვითარების კონცეფცია კურიკულუმთან მიმართებით.

კურიკულუმი და ბავშვის განვითარება

ამ ნაწილში ჩვენ განვიხილავთ ბავშვის განვითარების ორ განსხვავებულ თეორიულ მაგალითს კურიკულუმის განვითარებასთან მიმართებით. პირველი მაგალითი (ადრე განხილული - NAEYC) ცნობილია, როგორც განვითარების შესაბამისი პრაქტიკა (გშპ). ბოლო 20 წლის განმავლობაში ამ მიდგომას დიდი გავლენა აქვს ბევრ ინგლისურ ენოვან ქვეყანაში არსებულ ბავშვების ადრეულ განათლებაში. მეორე მაგალითი ემყარება კულტურულ-ისტორიულ თეორიას და სულ უფრო აქტუალური ხდება ბოლო 10-15 წლის განმავლობაში. უკანასკნელი თეორია არ არის სათანადოდ გააზრებული და ამიტომ უფრო მეტი განმარტებაა მოცემული ამ თეორიასთან დაკავშირებით.

განვითარების შესაბამისი პრაქტიკის (გშპ) მოსაზრება განვითარებაზე

NAEYC –მა მის მიერ 1997 წელს გამოცემულ დოკუმენტში აღნიშნა:

ვინაიდან განვითარების შესაბამის პროგრამებს განმარტავთ, როგორც ბავშვის განვითარების ხელშემწყობ რესურსებს, საჭიროა მიზნების განსაზღვრაც ბავშვის განვითარებისთვის. ამ პოზიციაში ლობირებული პრაქტიკის პრინციპები ემყარება ბავშვზე ორიენტირებული მიზნების ერთობლიობას: რა გვსურს ბავშვებისთვის აწმყოსა და მომავალში; რა პიროვნულ მახასიათებლებს უნდა შევუწყოთ ხელი ბავშვებში მშვიდობიანი, ნაყოფიერი და დემოკრატიული საზოგადოების ჩამოყალიბების საქმეში დასახმარებლად. (გვ. 4).

ამ დოკუმენტის მიხედვით, კურიკულუმი და ამ უკანასკნელის დაგეგმვის საფუძველზე - პრაქტიკაც, ემყარება თითოეული ბავშვის განვითარებისა და სწავლის, საჭიროებების, ძლიერი მხარეებისა და ინტერესების, სოციალური და კულტურული შინაარსის შესახებ ცოდნას.

NAEYC-ის დოკუმენტში ასახული მოსაზრების მიხედვით ბავშვების განვითარება ხდება კუმულაციურად. მნიშვნელოვანია ბავშვის ასაკი. რას შეიძლება ველოდოთ 2 წლის ბავშვისგან? განსხვავდება იმისგან, რასაც 5 წლის ბავშვისგან ველით? განვითარების ეს მოსაზრება დამახასიათებელია ევროპული წარმომავლობის მქონე ბევრი თემისთვის და შეიძლება ვნახოთ ადრეული ასაკის პერიოდის ბავშვების შესახებ ბევრ დოკუმენტში, განსაკუთრებით კი - აშშ, ავსტრალიასა და გაერთიანებულ სამეფოში. თქვენ დაინახავთ, თუ როგორ გამოიყენება ეს ბავშვის განვითარების შესახებ მოსაზრებებში. გამოიკვლიეთ ტერმინი „განვითარების შესაბამისი პრაქტიკა“ და თქვენ ნახავთ, მიდგომას, რომელიც განვითარებას განიხილავს, როგორც ბავშვში მიმდინარე პროცესს. განვითარების ტრანექტორიის განჭვრეტა აბსოლუტურად შესაძლებელი და სტაბილურია, თუ რაიმე ბიოლოგიური პრობლემა არ არსებობს (შინაგანად გენერირებული ან გარე სამყაროს მიერ განპირობებული).

როგორც კურიკულუმის განვითარების ჩამოყალიბების პერსპექტივა, გშპ გვთავაზობს, რომ პრაქტიკა შესაბამისობაში უნდა იყოს განვითარების მოლოდინებთან, რომელიც ვლინდება ბავშვის ასაკისა და განვითარების ეტაპების მიხედვით. ამ მოსაზრებაზე დაფუძნებული კურიკულუმი ბავშვის შედეგებს სხვადასხვა ასაკობრივი ჯგუფის მიხედვით განსაზღვრავს. მაგალითად, ახალშობილთა კურიკულუმი განსხვავებულია 5 წლის ბავშვების კურიკულუმისგან. ამის ნათელი მაგალითია ალენის და მეროთზის ნაშრომი (Allen and Marotz (1989):

განვითარების ნიშანვებები ბავშვის განვითარების აუცილებელი ნიშნულებია. მასში შედის მნიშვნელოვანი მოტორული, სოციალური, კოგნიტური და მეტყველების უნარები. ისინი გარკვეული თანმიმდევრობით ვლინდებიან წინასწარ დადგენილ ასაკობრივ კატეგორიებში. ძირითადად, საკვანძო ეცევითი მოვლენები ისინია, რომლებსაც ნორმალური განვითარების მქონე ბავშვები ავლენენ დაახლოებით ერთსა და იმავე ასაკში . . . ერთი ან რამდენიმე საკვანძო განვითარებადი მოვლენის წარუმატებლობა გონივრული ვადის განმავლობაში გამაფრთხილებელი სიგნალია იმისა, რომ ბავშვს შესაძლოა უყალიბდება პრობლემა და საჭიროებს ახლო დაკვირვებას. (გვ. 5).

როგოფი (Rogoff (2011) გვთავაზობს ალტერნატიულ მიდგომას. იგი აცხადებს, რომ საგანმანათლებლო სტრუქტურები განამტკიცებს კურიკულუმში ასაკის მნიშვნელობას და სწორედ ამიტომ ერთი ასაკის ბავშვები ერთად არიან ჯგუფში. იგი ასევე შეგვახსენებს, რომ ერთი ასაკის ბავშვების ჯგუფები არ არის კავშირში ბავშვის განვითარებასთან. მისი აზრით, ეს არის საგანმანათლებლო პრაქტიკა, რომელიც კონკრეტულ ისტორიულ პერიოდშია შემოთავაზებული თემზე და ოჯახზე ინდუსტრიალიზაციის გავლენის შედეგად:

ინდუსტრიალიზაციის ზრდამ და ადამიანური სერვისების, როგორცაა განათლება და სამედიცინო მზრუნველობა, სისტემატიზაციის მცდელობამ ასაკი აქცია განვითარების საზომად და ადამიანების დაჯგუფების კრიტერიუმად. სპეციალიზებული ინსტიტუტები ასაკობრივი ჯგუფების მიხედვით იქმნება. განვითარების ფსიქოლოგიის და პედაგოგიის ინსტიტუტი და ასევე მოხუცებულთა დაწესებულებები და ასაკობრივ ჯგუფებად დაყოფილი სკოლები სწორედ ამ დროიდან გაჩნდა (გვ. 8).

ბავშვების ჯგუფებში ან საკლასო ოთახებში დანაწილება (მაგალითად, ჩვილთა და ახალფეხადგმულ ბავშვთა ოთახები) ასაკის მიხედვით მისაღებ საგანმანათლებლო პრაქტიკად იქცა და ამის შესახებ არასდროს ჩნდება შეკითხვა. ეს კონკრეტული ორგანიზაციული სტრუქტურა, ზოგადად, შესაბამისობაშია კურიკულუმთან, რომელსაც გვთავაზობს გშპ. განვითარების ეს მოსაზრება ადგენს ძლიერ საფუძველს კურიკულუმის ორგანიზებისთვის, ვინაიდან ის აკავშირებს განვითარებას ასაკთან და გვთავაზობს ბავშვებისა და კურიკულუმის ერთმანეთთან კავშირს განვითარების ასაკის მიხედვით.

ბოლო პერიოდში NAEYC-მა მიუთითა კულტურისთვის შესაფერის პრაქტიკაზე იმის გათვალისწინებით, რომ ბავშვის განვითარებაში განსხვავებები გამოწვეულია კულტურული გამოცდილების და რწმენების შედეგად. ეს მოსაზრება დაემატა NAEYC-ის პირველ მოსაზრებას. მან გშპ-ს დაამატა, რომ გამოცდილება ასევე უნდა იყოს კულტურულად შესაფერისი და ლინგვისტურად მგრძობიარე ბავშვების ცხოვრებისეული გამოცდილების მიმართ. ეს კი ნიშნავს, რომ NAEYC-ის პოზიციის მიხედვით, განვითარება კავშირშია ბავშვების ასაკთან, თუმცა აქვე აფიქსირებს, რომ ამ ჩარჩოდან გადახვევა შესაძლებელი და მოსალოდნელია. მკვლევარები კამათობენ იმის შესახებ, რომ ბევრი კულტურული ჯგუფი ამ პრინციპის შედეგად ექცევა დომინანტი ევროპული მემკვიდრეობის მქონე განვითარების ტრაექტორიის და გამოცდილების გავლენის ქვეშ (Dahlberg, Moss & Pence 1999; Mallory & New 1994; Rogoff 2011).

კულტურული კვლევის მნიშვნელოვანი ნაწილი ექვექვემ აყენებს განვითარების განსაზღვრას ასაკის მიხედვით. კვლევის ეს თეორია ასევე სადაოს ხდის მოსაზრებას, რომ განვითარება და ასაკი შეიძლება გამოყენებული იყოს კურიკულუმის განსაზღვრის და შექმნისთვის. მაგალითად, ნსემენანგი და ლემბი (Nsamenang and Lamb, 1998), კამერუნის მაღალმთიანი რეგიონის *ნსო* ბავშვების კვლევაში გვთავაზობს, რომ ამ რეგიონალურ ერთეულში:

ცხოვრების სხვადასხვა ეტაპზე ბავშვებს ენიჭებათ სხვადასხვა ფუნქცია და როლი მათი სოციალური კომპეტენციის დონის და არა ბიოლოგიური სიმწიფის მიხედვით (გვ. 252).

ეს მოლოდინები არ ემყარება ბავშვის ასაკს ან იმას, თუ რისი კეთება შეუძლიათ ან არ შეუძლიათ. უფრო მეტი სოციალური კომპეტენციის მქონეა ის ბავშვები, რომლებსაც მეტი ცხოვრებისეული გამოცდილება აქვთ მიღებული შედარებით უფრო ადრეულ ასაკში. ეს ცხოვრებისეული გამოცდილება გავლენას მოახდენს მათ განვითარებაზე. მნიშვნელოვანია განვითარების თეორიული მოსაზრებების სრული სპექტრის მკაფიო განსაზღვრა, რაც შესაძლოა, იქცეს ინფორმაციის წყაროდ ბავშვის ადრეულ განათლებაში.

განვითარების კულტურულ-ისტორიული ხედვა

ვიგოტსკი (1998) თვლის, რომ ბავშვის ქრონოლოგიური ასაკი არ არის სანდო კრიტერიუმი ბავშვის განვითარების დასადგენად. ის ფიქრობს, რომ „განვითარება არის შინაგანი ძალის მიმდინარე პროცესი, რომელიც, ძირითადად, ხასიათდება სიახლის მუდმივი გამოვლინებით და ფორმირებით, რომელიც წინა ეტაპზე არ არსებობდა“ (1998, გვ. 190). ვინაიდან ბოლო საუკუნის განმავლობაში განვითარება დომინანტური და წამყვანია ფსიქოლოგიასა და ბავშვის ადრეული განათლების სისტემაში, ვიგოტსკი მიიჩნევს, რომ ეს მიდგომა განვითარებას განიხილავს, როგორც სწორხაზოვან გზას, სადაც გადახვევა „სწორი გზიდან“ შეიძლება აღიქმებოდეს განვითარების „დარღვევად“ (1998; გვ. 191). განათლების

სპეციალისტები აკვირდებიან და აქვთ მოლოდინი რაღაც ტიპის ქცევისა, რომლის ვერ შემჩნევაც ინდივიდით ერთგვარ შემფოთებას იწვევს.

ამ დროს ვიგოტსკი სხვა მიდგომაზე საუბრობს. ის განიხილავს განვითარებას, როგორც დიალექტურ პროცესს, „რომელშიც გადასვლა ერთი ეტაპიდან მეორეზე მიიღწევა არა როგორც ცვალებადობის პროცესი, არამედ როგორც რევოლუციური პროცესი“ (1998, გვ. 193). იგი აცხადებს, რომ დიალექტური მიდგომა მასწავლებელს მოუწოდებს მუდმივად აკეთებდეს სწავლის პროგნოზირებას ბავშვის არსებული უნარების მიღმა ისეთი ფორმით, რომელიც კავშირშია ბავშვის მიერ საკუთარი თავის აღქმის მზარდ გრძნობასთან მათ თემში/დაწესებულებაში. ეს მიდგომა წახალისებს ადრეული ბავშვობის პროფესიონალებს, გამოიკვლიონ როგორც კონტექსტი, ისე ბავშვების განვითარების უახლოესი ზონა ბავშვის შესახებ გადაწყვეტილებების მიღებისა და სწავლის დაგეგმვისას. განვითარების, როგორც რევოლუციური ტრანზიციის, განხილვა ალტერნატიული კონცეპტუალური ჩარჩოა შედარებით უფრო ტრადიციული მოსაზრებისთვის, რომელიც ასახულია NAEYC და გმპ-ის დოკუმენტებში. ის გვეხმარება, გავცდეთ არსებულ ასაკზე ორიენტირებული კურიკულუმის კონცეპტუალურ ჩარჩოს. განვითარების ეს ისტორიულ-კულტურული მოსაზრებები ხაზს უსვამს კონტექსტს, რომელშიც მონაწილეობს ბავშვი (მაგალითად, ბავშვის ადრეული განვითარების ცენტრები, ოჯახი) და კონკრეტული ბავშვის ცხოვრებისეულ გამოცდილებებს. მაგალითი იმისა, თუ რას წარმოადგენს ეს პრაქტიკაში, გვაჩვენებს, ოჯახში ჩართულობა განვითარების რა შესაძლებლობებს იძლევა და ადარებს, თუ რა გამოცდილებას იღებენ ბავშვები საგანმანათლებლო (მაგ. ბავშვზე ზრუნვის ცენტრები) გარემოში.

კურიკულუმის ჩარჩო: დოკუმენტი, რომელიც ადგენს კურიკულუმის მიდგომებს. წესისამებრ, ისინი აღწერენ ბავშვის განვითარების და სწავლის გააზრებას, რა შეიძლება მასწავლებლებმა გააკეთონ იმისათვის, რომ მხარი დაუჭირონ სწავლას, განვითარებას და ბავშვის მისაღწევ შესაძლო შედეგებს.

სახლში: საღამოს 6 საათია და პენინსულების ოჯახი ამზადებს ვახშამს. მამა აკეთებს მაკარონის კერძს ხორცთან ერთად. შემდეგ მამა გამოდის სამზარეულოდან და დედა საჭმელს ანაწილებს ოთხ თევზზე. 16 თვის ლიზი მაღალ სკამზე ზის. მას აძლევენ თევზს და კოვზს. ხუთი წლის ენდრიუ, ოთხი წლის ნიკი და სამი წლის ჯეიჯეი მაგიდასთან სხედან. დედა გადის სამზარეულოდან და ბავშვები იწყებენ ჭამას. ენდრიუ ხმამაღალ და გრძელ ხმებს გამოსცემს. ის მაგიდის გარშემო გადაადგილდება და მათი სურვილის შემთხვევაში, პამიდვრის წვენს უსხამს ბავშვებს თევზებში. ნიკი იღებს საკუთარ თევზს, გადადის დიდ ოთახში, იქ აგრძელებს ჭამას და თან უყურებს ტელევიზორს. ჯეიჯეი ცოტას შეჭამს და შემდეგ დაბოდიშალობს სახლში, თან ჭამს. ლიზი რჩება სამზარეულოში, საკუთარ მაღალ სკამში. ცოტა ხანი ჭამს და შემდეგ იწყებს ზუზუნს, რაც მიანიშნებს, რომ აღარ უნდა მაღალ სკამში ჯდომას. მშობლები პერიოდულად შემოდინან სამზარეულოში, მაგრამ დაკავებულები არიან საკუთარი საქმეებით სახლის სხვა ოთახებში. (Fleer 2010b).

საბავშვო ბაღში: ყველა ბავშვი ზის მაგიდასთან და ელოდება, როდის დაურიგებენ საჭმელს. ჯეიჯეი ზის მოლბერტის ძირში სადილის მაგიდასთან ახლოს. ის წინ და უკან ქანაობს. მასწავლებელი მიდის ჯეიჯეისთან, აჰყავს ხელში და გადაჰყავს მაგიდასთან. ჯეიჯეიც ემორჩილება. ის ცოტა ხანი ზის და შემდეგ დგება, დამდგარი გაწევს სკამს მაგიდიდან დაახლოებით 5 მეტრის მოშორებით და მასწავლებლის თხოვნის შემდეგ აბრუნებს უკან. საჭმლის მოტანის შემდეგ ზის მაგიდასთან და უყურებს მას. ფეხი უდევს მაგიდაზე სადილის თევზის გვერდით. მასწავლებელი სთხოვს ფეხის მაგიდიდან ჩამოწევას. ბავშვი ემორჩილება მასწავლებლის თხოვნას. (Fleer 2010b).

პენისულების ოჯახში ჭამის დროს არსებობს წესები, რომლებსაც ბავშვები ემორჩილებიან. ამ პროცესში მათ არ ეზღუდებათ თავისუფლად გადაადგილება. მიუხედავად იმისა, რომ ოჯახში ვახშამი ყოველთვის სამზარეულოში და მაგიდასთან იწყება, არ არის აუცილებელი, იქვე დასრულდეს. არავინ ელოდება ბავშვებისგან ვახშამობისას ბოლომდე სამზარეულოს მაგიდასთან ჯდომას. ეს გამოცდლება დაუგროვდათ ბავშვებს ოჯახში. მაგრამ როდესაც ბავშვები საბავშვო ბაღში ან სკოლაში მიდიან, რეალობა სხვანაირია, ხოლო იქ არსებული გამოცდილება და მოლოდინები - განსხვავებული. ბავშვები ვალდებულნი არიან, ისხდნენ, ელოდონ კერძს და ჭამონ სწორედ მაგიდასთან, ისხდნენ სკამებზე და იქვე ამგვარ პოზიციაში დაასრულონ პროცესი. ბუნებრივია, რომ ბავშვები თავდაპირველად, იქცევიან ისე, როგორც ეს მიღებული მათ ოჯახში, სადაც თამაშის სხვაგვარი წესებია. სახლში ბავშვები ერთდროულად ჭამენ, დადიან, საუბრობენ და ა.შ. დაწესებულებაში მათ მიმართ ახალი მოთხოვნები დგება – მოცდა, წყნარად ჯდომა და ერთ ადგილას გარკვეული წესების დაცვით ჭამა. ეს ძალიან განსხვავდება თავისუფლად გადაადგილებისგან და ქმნის განვითარების შესაძლებლობას ბავშვებისთვის. როდესაც ჩვენ ვაკვირდებით ბავშვებისთვის განკუთვნილ დაწესებულებებს, აღმოვაჩინთ სწავლის და განვითარების სხვადასხვა შესაძლებლობებს, რომლებიც ოჯახების მიერ არის შემუშავებული. ეს სხვადასხვა მოთხოვნები ახდენს განვითარების სხვადასხვა შესაძლებლობის გენერირებას ბავშვებს შორის. როდესაც ბავშვის ინტერაქცია მის სოციალურ და ფიზიკურ სამყაროსთან, რომელში მედიაციასაც ახორციელებს ოჯახი ან დაწესებულება, განვითარების ტრექტორიის განმსაზღვრელია და არის განვითარების ისტორიულ-კულტურულ მოსაზრება. განვითარება არ არის მიჩნეული, როგორც ინდივიდუალურად ბავშვში ლოკალიზებული და მის ასაკთან დაკავშირებული ასპექტი, იგი ბავშვსა და მის სოციალურ და ფიზიკურ სამყაროს შორის ურთიერთობების საფუძველი და მათ მიმართ განსხვავებული დამოკიდებულებაა.

განვითარებისადმი რევოლუციური ტრანზაციული მიდგომა მასწავლებლებს ეხმარება განვითარების სოციალური ასპექტის წინა პლანზე წამოწევაში, ნაცვლად ასაკსა და განვითარების ეტაპებზე აქცენტირებისა.

განვითარების სოციალური მდგომარეობა წარმოადგენს საწყის ეტაპს ყველა დინამიური ცვლილებისთვის, რომელიც ვლინდება განვითარების პროცესის

მოცემულ მომენტში. ის სრულად და ყოვლისმომცველად განსაზღვრავს იმ ფორმებს და გზას, რომლითაც ბავშვი შეისწავლის პიროვნების მახასიათებლებს როგორც სოციალური რეალობიდან, ისე განვითარების ძირითადი წყაროდან - გზა, რომლითაც სოციალური გარდაიქმნება ინდივიდუალურად. შესაბამისად პირველი შეკითხვა, რომელსაც უნდა ვუპასუხოთ ნებისმიერი ასაკის დინამიკის შესწავლის პროცესში, განვითარების სოციალური მდგომარეობაა (Vygotsky 1998, p. 198).

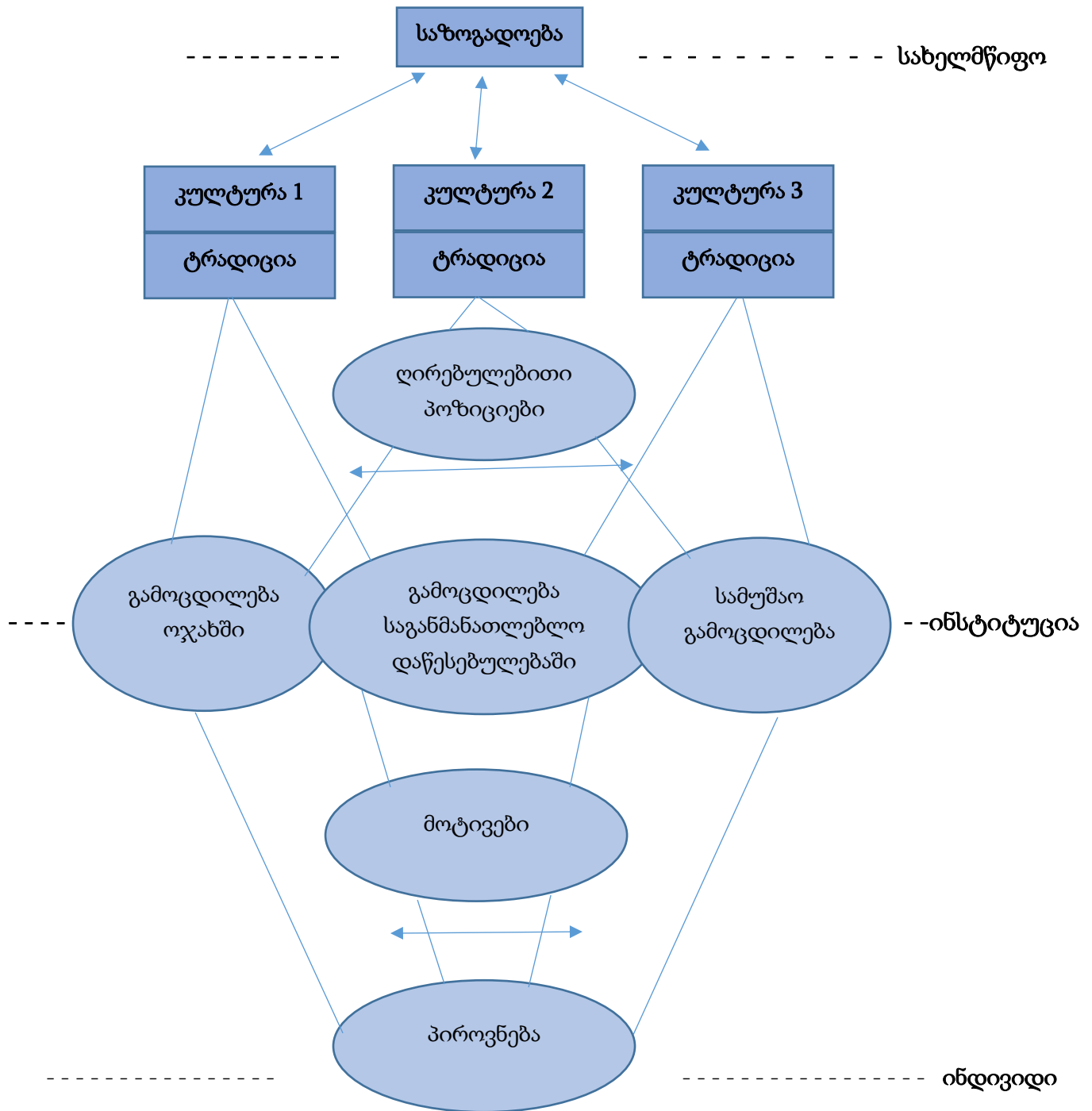
ბავშვის სოციალური სიტუაცია დამოკიდებულია საზოგადოებასა და კულტურულ კონტექსტზე, რომელშიც ბავშვი ცხოვრობს. სხვადასხვა კულტურული კონტექსტი წინა პლანზე აყენებს კონკრეტულ სოციალურ სიტუაციას, რომელიც, თავის მხრივ, ბავშვებს აძლევს საშუალებას, აქტიურად ჩაერთონ, სწავლის კონკრეტული გზები აითვისონ და იურთიერთონ საკუთარ თემში (იხილეთ Fleer 2010x განვითარების შესახებ დამატებითი განმარტებებისთვის).

ინტერაქციული	მიდგომები
მასწავლებლებისთვის	ადრეული ასაკის ბავშვებთან ურთიერთობის საშუალებებია, რომლებითაც ეხმარებიან ბავშვებს თემებსა თუ შინაარსზე იდებობსა და გააზრების განვითარებაში. მათ შორის - შეკითხვის დასმა, კომენტარის გაკეთება, მოსაზრების შეთავაზება და ბავშვის პასუხის დალოდება.

ბავშვის განვითარებაზე უნივერსალური მიდგომა ზოგიერთი ოჯახის შვილებს არამომგებიან მდგომარეობაში აყენებს. როგორც გვთავაზობს (2011), დავიწყოთ ბავშვის განვითარების აღქმა მათი კულტურული თემის კონტექსტში, რისთვისაც საჭიროა კვლევა და დადგენა, რას ნიშნავს, რას გულისხმობს „განვითარებაში“ თითოეული ოჯახი და ზოგადად, - თემი. პენინსულას ოჯახის მაგალითით თუ ვიმსჯელებთ, ვნახავთ, რომ აქ განვითარება განიხილება როგორც ოჯახური ცხოვრების კონტექსტში, ისე ადრეული ბავშვობის ცენტრებსა და სკოლაში ცხოვრების მაგალითზე.

ჰედგეარდმა (2012) გამოიკვლია ბავშვობის და განვითარების კონსტრუქტი ინსტიტუციის (სკოლა, ბავშვზე ზრუნვის ცენტრი, სკოლამდელი დაწესებულება, ოჯახი, კლუბი, სპორტული გუნდი), საზოგადოებისა და ინდივიდის კონტექსტში. ის აცხადებს, რომ განვითარება არის ის, რაც ბავშვშია - იგი ვითარდება კულტურული თემის აქტივობებში მონაწილეობისას. რიდესაც სკოლისა თუ ადრეული ბავშვობის ცენტრებში გაზიარებული, მიღებული მოსაზრებები და კონცეფცია არ შეესაბამება კულტურული თემის შეხედულებებს ბავშვის განვითარების შესახებ, ანუ თუ საგანმანათლებლო დაწესებულება თემის ხედვას არ მიიჩნევს „ნორმალურ“ გზად, აუცილებლად ჩნდება კონფლიქტი. ჰედგეარდი თვლის, რომ პრობლემა არა ბავშვში, არამედ დაწესებულებაშია. ამგვარი შემთხვევებისას მასწავლებელი ვერ ხედავს ბავშვების მრავალფეროვნების და დაწესებულების შიგნით განვითარების სხვადასხვა ხაზის შექმნის შესაძლებლობებს. ჰედგეარდის (2012) აზრით, როდესაც ბავშვები ახალ სოციალურ ან ინსტიტუციურ გარემოში ხვდებიან, სადაც არსებული მოლოდინები და გამოცდილება მათთვის უცნობია, მოთხოვნის ზეწოლის ქვეშ ექცევიან, რაც იწვევს კრიზისს. იგი სამ ძირითად ასპექტს გამოჰყოფს (იხილეთ სურათი 3.2):

სურათი 3.2. ბავშვის სწავლის და განვითარების მოდელი ინსტიტუციურ პრაქტიკაში მონაწილეობით (Hedegaard 2012)



- საზოგადოებრივი შეხედულებები, რომლებიც განსაზღვრავს ინსტიტუციური პრაქტიკის პირობებს, როგორც პოლიტიკურ-მატერიალური პირობებით, ისე ტრადიციებით, რომლებიც ვლინდება საზოგადოებაში დომინირებულ დირებულებით პოზიციებში;
- ინსტიტუციური მიდგომები განსხვავებული წეს-ჩვეულებებით, რომელსაც სახლსა და საგანმანათლებლო დაწესებულებაში ვხვდებით.

- პიროვნული შეხედულებები (მაგ: ბავშვი, დედა, მამა ან მასწავლებელი), რომელიც აისახება პიროვნების მოტივებსა და ღირებულებებში.

ინსტიტუციური გამოცდილების პრაქტიკული მაგალითის განხილვით უფრო მარტივი ხდება ჰედეგარდის მოდელის გაგება. ჯგუფური დრო არის საერთო საბავშვო ბაღებსა და სკოლებში. ბავშვებმა მონაწილეობა უნდა მიიღონ ჯგუფურ აქტივობებში კონკრეტული ფორმით. ისინი უნდა ისხდნენ წყნარად, ყურადღებას აქცევდნენ მოსაუბრეს (როგორც წესი - მასწავლებელს) და არცერთი სხვა საქმით დაკავდნენ ამ დროს. ჩვეულებრივ, მათ ეკრძალებათ ხელში რაიმეს დაჭერა და გვერდით მჯდომთან საუბარი, ვინაიდან მსგავსი ქმედებები ყურადღების გამფანტველია და ჯგუფის მთავარი მიზანი იკარგება. ეს ინსტიტუციური პრაქტიკა არ ასახავს იმას, თუ რა შეიძლება ხდებოდეს ბავშვების ოჯახებში. ბავშვებმა უნდა ისწავლონ ეს ინსტიტუციური პრაქტიკა პროცესში ეფექტურად ჩასართველად. სკოლებში ბავშვები ხშირად ერთგვებიან გუნდურ სამუშაოში: ისინი შეიძლება შეიკრიბონ და ერთად მოვიდნენ სკოლაში. როგორც წესი, ბავშვებს გარკვეული დროის განმავლობაში მერხთან ჯდომას სთხოვენ და სხვადასხვა აქტივობას ახორციელებენ, როგორც ეს 3.3. სურათზეა ნაჩვენები.

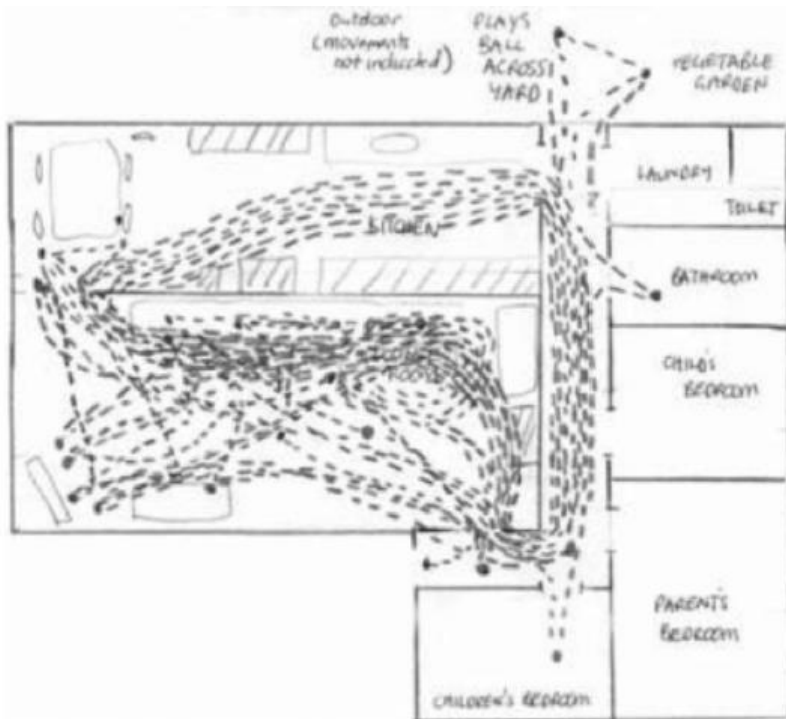
სურათი 3.3. საგანმანათლებლო დაწესებულებაშივიდეოს საშუალებით გადაღებული აქტივობის კადრები (Fleer, 2009)



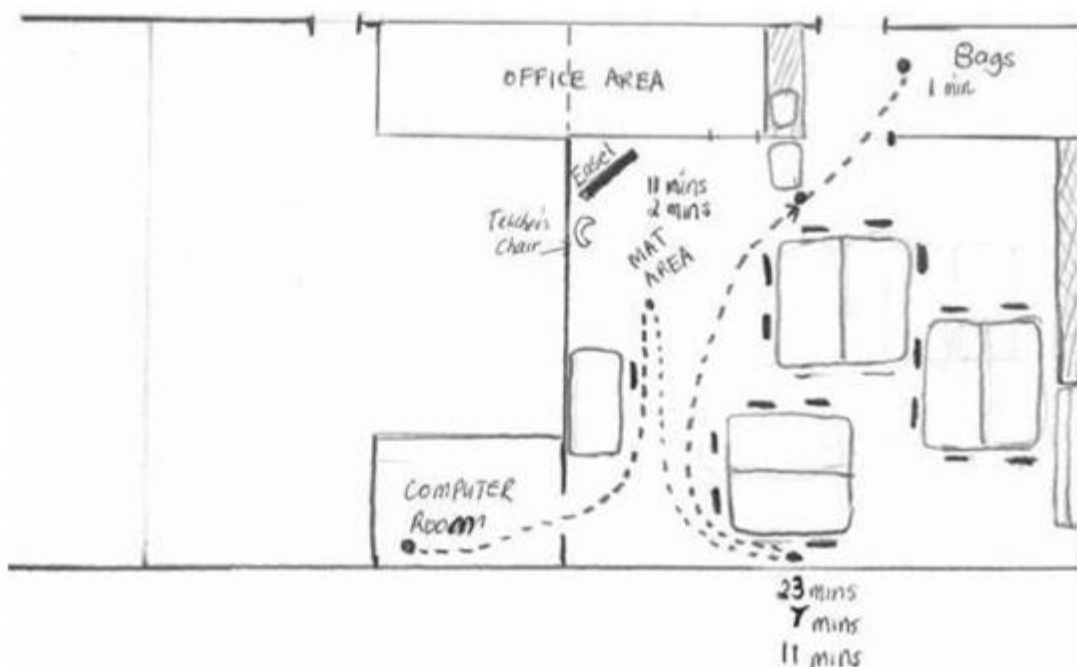
საგანმანათლებლო დაწესებულებაში და სახლში მოძრაობის სიხშირის შედარებისას, ნათლად ჩანს, რა მოთხოვნების წინაშე არიან ბავშვები. 3.4. სურათზე ვხედავთ, რომ 50 წუთიანი დროის მონაკვეთის განმავლობაში პენინსულების ოჯახში ხშირია მოძრაობები და აქეთ-იქით სიარული დაახლოებით. ამის საპირისპიროდ, სურათი 3.5 არის ენდრიუზე დაკვირვება სკოლაში 90 წუთის განმავლობაში. ცხადი ხდება, რომ სკოლაში ენდრიუ გაცილებით ნაკლებ დროს

ხარჯავს მოძრაობაში. ეს არის ახალი და მნიშვნელოვანი გამოცდილება ბავშვისთვის. ის მოითხოვს დიდი ძალისხმევას ენდრიუსგან, თავი შეიკავსო მოძრაობისგან საკმაოდ ხანგრძლივი დროის მანძილზე.

სურათი 3.4. გადაადგილება სახლში (Fleer & Hedegaard 2010)



სურათი 3.5. გადაადგილება სკოლაში (Fleer 2008)



ბავშვების განვითარების შესახებ უფრო მეტის გაგებას შევძლებთ იმ ინსტიტუციებზე აქცენტირებით, რომლებშიც ბავშვები დადიან და განვიხილავთ მოთხოვნებს, შესაძლებლობებს, რომლებიც აქტივობების გენერირებით ხდება ამ დაწესებულებებში. განვითარების კულტურულ–ისტორიული მიდგომა იკვლევს ურთიერთობას ბავშვსა და დაწესებულებას შორის. ეს არის ძალიან განსხვავებული მოსაზრება განვითარებაზე და განსხვავდება განვითარების შინაგანი პროცესისგან, სადაც ყურადღების ცენტრი ბავშვია. ეს შედარებით უფრო ახალი პერსპექტივა განიხილავს განვითარებას, როგორც შესაძლებლობას და მოთხოვნას ბავშვთან დაკავშირებულ ინსტიტუციებთან მიმართებით. კულტურულ და ბუნებრივ ელემენტებს შორის ურთიერთდამოკიდებულება – ბავშვის განვითარების ბიოლოგიური პროცესი და განვითარების კულტურული გამოცდილება ლოგიკურად არის დაკავშირებული: კულტურული და ბუნებრივი ელემენტები ერთი მონეტის ორ მხარედ განიხილება. განვითარების ეს მოსაზრება განსხვავებულია უფრო ტრადიციული აზროვნებისგან და უნდა იყოს გათვალისწინებული კურიკულუმის შემუშავების პროცესში.

კულტურულ–ისტორიული კურიკულუმი არის კურიკულუმი, რომელიც ემყარება ვიგოტსკის თეორიას და ნეოვიგოტსკისეულ კვლევას, რომელიც აღიარებს ბავშვის სწავლაზე სოციალურ, კულტურულ და ისტორიულ გავლენებს.

რეფლექსია 3.8.

კულტურულ–ისტორიული კურიკულუმი

წარმოიდგინეთ, რომ წერთ კურიკულუმს. თქვენი მიზანია, შექმნათ კურიკულუმის დოკუმენტი, რომელიც იყენებს განვითარების კულტურულ–ისტორიულ თეორიას შინაარსის ჩამოყალიბებისთვის.

- როგორ განიხილავთ ბავშვებს თქვენს კურიკულუმში?
- რა ტერმინებს გამოიყენებთ მათი აღწერისთვის კულტურულ–ისტორიული პერსპექტივიდან?
- რა შინაარსი იქნება ღირებული თქვენს კულტურულ–ისტორიულ კურიკულუმში?
- როგორ იქნება ცოდნა ორგანიზებული?
- როგორ იქნება წარმოდგენილი პროგრესი კურიკულუმში?
- ვინ იქნება გადაწყვეტილების მიმღები კურიკულუმზე?

ამ წიგნში შეგხვდებით კურიკულუმის და ბავშვის განვითარების შესახებ უამრავი მაგალითი საილუსტრაციოდ, როგორ იწერება, ყალიბდება კურიკულუმის დოკუმენტი და კონკრეტული მოსაზრებები ბავშვის განვითარებაზე. ყოველთვის მნიშვნელოვანია იმაზე დაფიქრება, ბავშვის განვითარების რა მიდგომა არის

გამოყენებული კურიკულუმში. ამ დამოკიდებულების გაგება ეხმარება მასწავლებლებს, ჩაერთონ და გააკრიტიკონ მათი კარიერის მანძილზე გამოვლენილი და კურიკულუმით შემოთავაზებული ნოვაციები, რაც ნიშნავს, რომ მასწავლებლები არამარტო კურიკულუმის ჩვეულებრივი მომხმარებლები, არამედ ინტერპრეტატორებიც არიან. თქვენ ამ მოსაზრებებს უფრო სიღრმისეულად გაეცნობით შემდეგ თავში, სადაც აქცენტი გაკეთდება კურიკულუმის ინტერპრეტაციაზე.

შეჯამება

ეს თავი ეხებოდა ბავშვის განვითარებასთან დაკავშირებული ვარაუდებისა და დაშვებების ამოცნობას კურიკულუმში. მნიშვნელოვანია, თეორიულად როგორ არის ჩამოყალიბებული ბავშვის განვითარება, რადგან ეს არის საფუძველი, რომელსაც კურიკულუმის შინაარსი ეყრდნობა. იდეები შეიძლება განხილული იყოს ქვემოთ მოყვანილ ოთხ ამონარიდში. ჩვენ დავიწყეთ კურიკულუმის შესახებ ოთხი (სხვადასხვა ქვეყნის) მოსაზრებით, თავი კი მთავრდება იმავე ქვეყნებისა და ავტორების ოთხი დასკვნით. მოყვანილი ამონარიდები ადასტურებენ, რომ კურიკულუმზე მუშაობა მუდვი, მიმდინარე და დაუსრულებელი პროცესია.

კურიკულუმის იმპერატივები: რეჯიო ემილია (Reggio Emilia), იტალია

„კონტექსტუალური კურიკულუმის“ შემუშავების იდეა გამიჩნდა სურვილისგან, ჩემთვის გაეგო მათ, ვინც კურიკულუმის ენას იყენებს და სწამთ კურიკულუმის. ჩვენთვის რეჯიოში, *progettazione* (დიზაინი, კონსტრუქცია) არის ძალიან ძვირფასი სიტყვა და განსხვავდება კურიკულუმისგან. *Progettazione* არის სტრატეგია, დაკვირვების–ინტერპრეტაციის–დოკუმენტირების ყოველდღიური პრაქტიკა. „კონტექსტუალურ კურიკულუმზე“ საუბრისას, ვცდილობ ავხსნა *progettazione*–ეს კონცეფცია (Rinaldi 2006, p. 206).

კურიკულუმის იმპერატივები: სკანდინავიის ქვეყნები

მზარდი აქცენტი აკადემიურ სწავლაზე (რაც სკანდინავიის ქვეყნების და მათი მასწავლებლების უმეტესობის მიერ განიხილება, როგორც „სხვა ქვეყნებიდან შემოჭრის შედეგი“) ხელყოფს როგორც თამაშის ღირებულებას, ისე მისთვის გამოყოფილ დროს. შედეგად, სკანდინავიის თითოეული ქვეყანა შეიმუშავებს ეროვნული კურიკულუმის სახელმძღვანელო პრინციპებს და ახდენს ადრეული განათლების მასწავლებელთა მომზადების რესტრუქტურისა და უახლოებს მას დაწყებითი სკოლის მასწავლებლის მომზადებას (Einarsdottir & Wagner 2006, გვ. 6).

კურიკულუმის იმპერატივები: NAEYC–ის პოზიციური განცხადება (2009)

განვითარებისთვის შესაბამისი პრაქტიკის ელემენტების საფუძველზე, NAEYC (2009) გვთავაზობს, რომ კურიკულუმი განხორციელდეს „გააზრებული დაგეგმვით, გამოწვევებით, ჩართულობით, უნდა იყოს განვითარების შესაბამისი, კულტურულად და ლინგვისტურად გასაგები, სრულყოფილი და უნდა უწყობდეს ხელს დადებითი შედეგების მიღწევას ყველა ბავშვისთვის“ (გვ. 1). ის გვთავაზობს ეფექტური კურიკულუმის შემდეგ ინდიკატორებს:

- აქტიური და მონაწილე ბავშვები;
- ნათელი და ყველას მიერ გაზიარებული მიზნები;
- კურიკულუმი ემყარება ემპირიულ მონაცემებს;
- შინაარსის შესწავლა მოკვლევით და ფოკუსირებულ, მიზნობრივ სწავლებაზე ორიენტირებით;
- კურიკულუმი ემყარება წინარე სწავლასა და გამოცდილებას;
- კურიკულუმი არის ყოვლისმომცველი;
- პროფესიული სტანდარტები ახდენს კურიკულუმის საგნების შინაარსის ვალიდაციას;
- კურიკულუმი სარგებლის მომტანი უნდა იყოს ბავშვებისთვის (NAEYC 2009, გვ. 1).

კურიკულუმის იმპერატივები: ავსტრალია

მილეი და სამსიონი (Millei and Sumsion 2011) გვაძლევენ მაგალითს ავსტრალიის კურიკულუმის ჩარჩოს ადრეული ვერსიებიდან (DEEWR 2008, p. 8):

დოკუმენტი ქმნის „სივრცეს პოლიტიკისა და ძალაუფლების ურთიერთობისთვის (პრობლემის დაყენება კურიკულუმის გზით), სადაც ბავშვები პროცესს მიღმა რჩებიან სქესის, ასაკის, კანის ფერის, ინგლისური ენის ფლობის დონის, ეთნიკური, სექსუალური კუთვნილებისა და სხვა პარამეტრების მიხედვით“ (გვ. 8). დოკუმენტში [EYLF] განმარტებულია, რომ მასწავლებლის როლი არის „ბავშვებთან მუშაობა, ძალაუფლებისადმი ვარაუდების გამოწვევა და თამაშის გამოცდილების შექმნა, რომელიც ხელს უწყობს თანაბარუფლებიანობას, თანასწორობასა და სამართლიანობას (გვ. 8) (Millei & Sumsion, 2011, გვ. 74).

4 კურიკულუმი, როგორც კულტურის შუამავალი

სასწავლო მიზნები

ამ თავის მიზანია, ვისწავლოთ:

- შესაძლებელია, კურიკულუმი იყოს ბავშვის სწავლის „შუამავალი“ მათ მიერ ადრეული განათლების დაწესებულების გარემოში ოჯახიდან და თემიდან მოტანილი ცოდნის, გამოცდილების შექმნისა და მისი გამდიდრების გზით;
- ბავშვების სოციალური სიტუაცია შედგება იმ ურთიერთობებისგან, რომლებიც მათთვის ავტორიტეტულ უფროს ადამიანებთან აქვთ და ეს ცვალებადი სოციალური სიტუაცია ახალ სასწავლო შესაძლებლობას აჩენს პატარა ბავშვებისთვის;
- კურიკულუმი არის დინამიური კონცეფცია და კურიკულუმისადმი ადრეული ასაკის ბავშვების საჭიროება იცვლება სოციალური, კულტურული და ეკონომიკური ცვლილებების მიხედვით.

ამ თავში აღწერილია ადრეული ბავშვობის გამოცდილება სხვადასხვა კულტურულ თემში და კურიკულუმის შესახებ გადაწყვეტილების მიღების პროცესი. ამ საკითხებს გავაანალიზებთ იმის საჩვენებლად, თუ როგორ ხდება სხვადასხვა კურიკულუმის ჩამოყალიბება განვითარების და სწავლის შესახებ ალტერნატიული მოსაზრებებით და მათი პოლიტიკური კონტექსტით. მასწავლებლების გამოცდილების მაგალითების შესწავლა მნიშვნელოვანია ამ პროცესის კულტურულ–ისტორიულ თეორიასთან კავშირის დასადგენად. კულტურულ–ისტორიული თეორიის გამოყენების შედეგად მიღებული კვლევა - როგორც ადრეული ბავშვობის კურიკულუმის საინფორმაციო წყარო - გამოყენებული იქნება კურიკულუმზე, როგორც კულტურულ კონსტრუქტზე, სასაუბროდ, რომელიც გავლენას ახდენს სხვადასხვა პარტნიორებზე, მათ შორის - მასწავლებლებზე, ოჯახებზე, ბავშვებზე, თემსა და პოლიტიკის განმსაზღვრელებზე.

რეფლექსია 4.1.

ამ თავში ჩვენ განვიხილავთ კირის, ჰუი ლის და დანიელის მიერ დასმულ საკითხს. იზიარებთ თქვენც მათ მოსაზრებებს?

კირი: გაუგებარია დავის მიზეზი. ჩემს ქვეყანაში გვაქვს კურიკულუმის ორი სამოქმედო დოკუმენტი: *ტე ვარიკი და ახალი ზელანდიის კურიკულუმი*.

ჰუილი: ჩემს ქვეყანაში მხოლოდ ერთი კურიკულუმი გვაქვს - ადრეული ასაკის მოსწავლედა აღზრდა (*Nurturing Early Learners*). ეს არის სკოლამდელი კურიკულუმის ჩარჩო დოკუმენტი სინგაპურში.

დანიელი: ჩვენ სულ ახლახან შევიმუშავეთ პირველი დოკუმენტი. ეს არის ადრეული ასაკის ეროვნული სასწავლო ჩარჩო ავსტრალიისთვის - მიკუთვნებულობა, ყოფა და ზრდა, (*Belonging, Being, Becoming*) მაგრამ თითოეულ შტატსა და ტერიტორიულ ერთეულს საკუთარი კურიკულუმი აქვს.

ოთხი წლის ავას ძალიან აინტერესებდა მოგზაური დორა (*Dora the Explorer*)³. ავას ძალიან ბევრი ციფრული ვიდეო დისკი (DVD) ჰქონდა მოგზაური დორას შესახებ და „დორას მოგზაურობა“ საყვარელი წიგნიც იყო ძილის წინ საკითხავ წიგნებს შორის. მამასთან ერთად პროდუქტების საყიდლად წასულიც კი სუპერმარკეტში ყოველთვის მოგზაური დორას იარლიყიან საკვებს (რძის ნაწარმს) ირჩევდა. სახლშიც მუდამ მოგზაური დორას ასაწყობი სათამაშოებითა და კუბებით თამაშობდა. ავა კბილებს იხეხავდა მოგზაური დორას კბილის ჯაგრისით და ეფარა მოგზაური დორას გამოსახულებიანი საბანი. მოგზაური დორას იარლიყიანი საკრავით უკრავდა მელოდებს. ინტერნეტშიც თამაშობდა მოგზაური დორას ვებგვერდზე, რომელიც სპეციალურად პატარა ბავშვებისთვისაა შექმნილი. პირველ დღეს საბავშვო ბაღში ავამ წაიღო ზურგჩანთა მოგზაური დორას გამოსახულებით და კაბაც ზუსტად დორასნაირი ეცვა. ციფრული ვიდეოდისკის და წიგნის წაღებაც უნდოდა ბაღში და სხვა ბავშვებისთვის გაზიარება, მაგრამ მამამ არ დართო ნება. ბაღში ჩარიცხვის წერილში ნათლად იყო მითითებული, რომ ბავშვებს ეკრძალებოდათ სათამაშოების, ციფრული ვიდეოდისკის, წიგნების ან სხვა ნივთების მოტანა სახლიდან. მიზეზს ხნიდნენ იმით, რომ ბავშვებმა შეიძლება დაკარგონ ან გატეხონ სახლიდან მოტანილი ნივთები ან ამ ნივთების სხვა ბავშვებთან გაზიარებაში ჰქონდეთ პრობლემები. საბავშვო ბაღის მესვეურთა აზრით, ბავშვებისთვის ასევე მნიშვნელოვანი იყო ცენტრში სხვადასხვა აქტივობაში მონაწილეობის მიღება და ამიტომ სახლიდან მოტანილმა სათამაშოებმა მათი ყურადღება არ უნდა გაფანტოს. ავა თვლიდა, რომ ეს ძალიან უსამართლო წესი იყო, მაგრამ მამამ შეახსენა, რომ მას თავისი საყვარელი მოგზაური დორას ზურგჩანთის წაღება და კაბის ჩაცმა შეეძლო. ბაღში მისვლისთანავე ავა ორ გოგონას დაუმეგობრდა. ორივე მათგანს მოგზაური დორას კაბა ეცვა და მოგზაური დორას ზურგჩანთა ეჭირა.

³ მოგზაური დორა (*Dora the Explorer*) არის Viacom International Inc –ის სასაქონლო ნიშანი

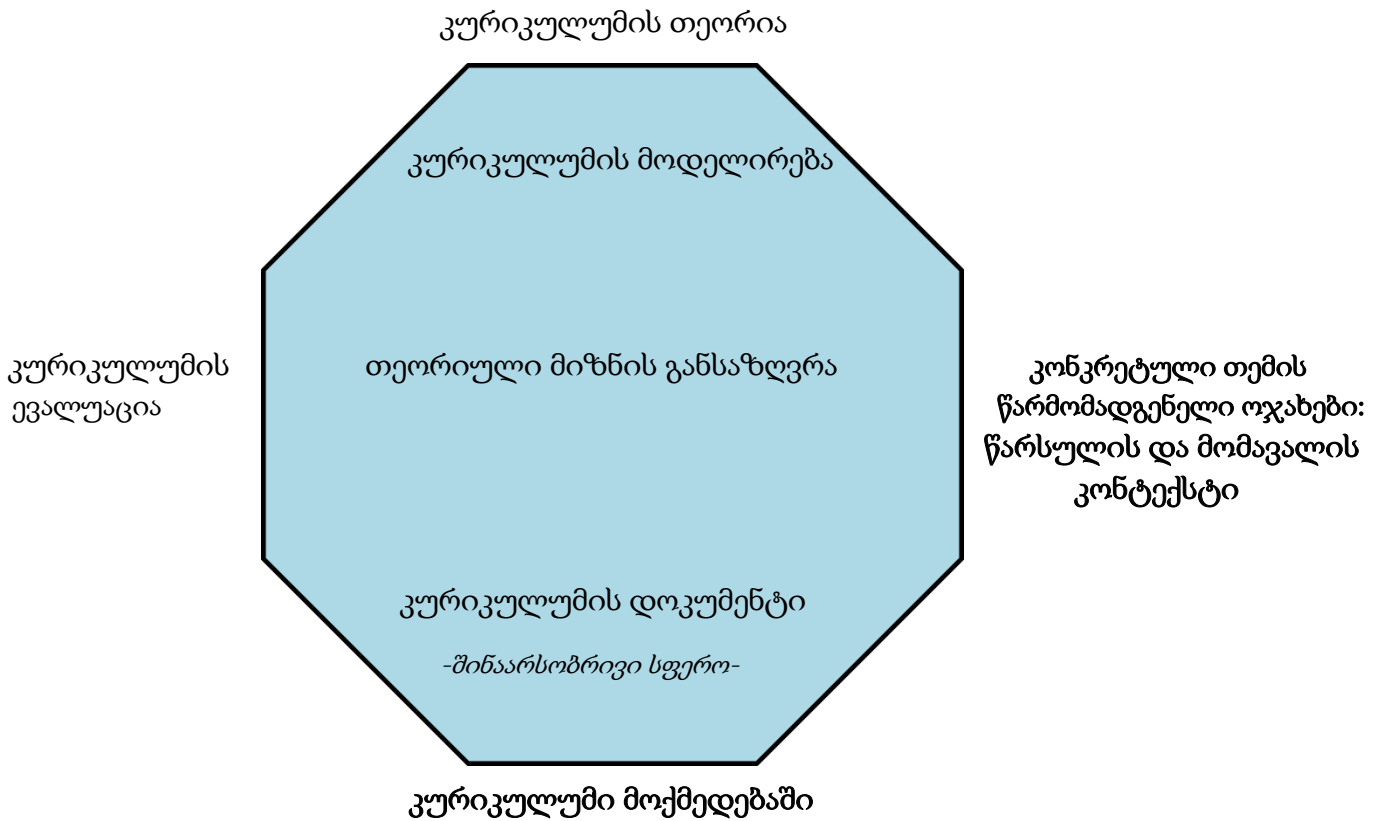
მოგზაური დორა ავას ცხოვრების მნიშვნელოვანი ნაწილი იყო. ავა საკმაოდ ბევრ ინფორმაციას ფლობდა დორას შესახებ და საბავშვო ბაღის იმ ბავშვებთან, რომლებიც მის ინტერესს იზიარებდნენ, სწრაფად მოახერხა საკუთარი თავის იდენტიფიცირება. მიუხედავად ამისა, საბავშვო ბაღთან დაკავშირებული ერთ-ერთი პირველი გამოცდილება ავასთვის მაინც ის წესი იყო, რომელიც მას უკრძალავდა მოგზაური დორას საბავშვო ბაღში მიყვანას.

ეს მაგალითი აჩენს კითხვას: როგორ მოქმედებს ადრეული ბავშვობის კურიკულუმი, როგორც **კულტურული შუამავალი**, ბავშვის ადრეულ განათლებაში? „შუამავალი“, ანუ ვიღაც ან რაღაც, რომელიც ახდენს მხარეებს შორის კომუნიკაციას („მედიაციას“). ბიზნესში „შუამავალი“ მედიაციას ახორციელებს მყიდველსა და გამყიდველს შორის (მაგალითად, როდესაც ადამიანი ჰყიდის საკუთარ სახლს, ის ქირაობს უძრავი ქონების აგენტს გაყიდვის მოლაპარაკებების წარმოებისთვის). განათლების სფეროში ფრაზა „კურიკულუმი, როგორც კულტურული შუამავალი“ გულისხმობს იდეას, რომ კურიკულუმს აქვს პოტენციალი, მედიაცია ბავშვის კულტურულ გამოცდილებასა და იმას შორის, რასაც ბავშვები საბავშვო ბაღსა და სკოლაში სწავლობენ. V თავში ჩვენ განვიხილავთ „ორმაგი სოციალიზაციის“ იდეას (Tayasuriya 2008), სადაც ბავშვები სწავლობენ და იღებენ გამოცდილებას, მართონ სოციალური და სასწავლო მოლოდინები, რომლებიც განსხვავებულია სახლსა და ცენტრში. კურიკულუმზე, როგორც კულტურულ შუამავალზე ფიქრი არის საკითხის მოგვარების საშუალება, რომელიც შეიძლება წარმოიშვას ორმაგი სოციალიზაციით, რადგან გვამღევეს საშუალებას დაფიქრებისა - როგორ ახერხებს კურიკულუმი ბავშვების სახლსა და საბავშვო ბაღში მიღებულ ცოდნას შორის მედიაციას.

კურიკულუმი, როგორც კულტურული შუამავალი მუშაობს, როდესაც ეხმარება ბავშვებს საკუთარ სახლსა და თემში მიღებული გამოცდილება დაუკავშირონ იმას, რასაც სწავლობენ ადრეული განათლების დაწესებულების გარემოში.

კურიკულუმის კულტურულ შუამავლად მიჩნევის მნიშვნელოვანი ნაწილია რეფლექსია ჩვენს რწმენასა და დამოკიდებულებებზე, თუ რას და როგორ სწავლობენ ბავშვები სკოლამდელ დაწესებულებებსა და სკოლის პირველ წლებში. ზოგიერთი მასწავლებელი ღირებულებას ხედავს ბავშვების სწავლისთვის კურიკულუმის, როგორც კულტურული შუამავლის, გამოყენებაში. მაგრამ სხვებს - ავას მასწავლებლების მსგავსად - სწამთ, რომ ბავშვებს „საკუთარი კულტურული სამყაროდან“ მოტანილმა ნივთებმა არ უნდა შეუშალონ ადრეული განათლების საფეხურზე ყველაზე არსებითის მიღებაში (Hedges 2011). შესაძლოა, მასწავლებელთა ეს კატეგორია თვლიდეს, რომ სატელევიზიო გადაცემების გმირები - ვთქვათ, კვლავაც მოგზაური დორა - არ იძლევა შესაბამის სასწავლო გამოცდილებას პატარა ბავშვებისთვის. ეს მსჯელობა მნიშვნელოვანია მასწავლებლებისთვის, რადგან გავლენას ახდენს მათ მიერ კურიკულუმის შემუშავებასა და განხორციელებაზე.

სურათი 4.1. კურიკულუმის განვითარების გზა - კულტურული შუამავალი



მომავალში ეს კონკრეტული მსჯელობა შეიძლება კიდევ უფრო მნიშვნელოვანი გახდეს, რადგან ოჯახების, ბავშვების და თემების ცხოვრება მუდმივად იცვლება. ბოლო დროს ჩვენ ვხედავთ, როგორ შეიცვალა ბავშვების პოზიციონირება და რა ადგილი უჭირავთ მათ საზოგადოებაში. ნაწილობრივ, ეს ცვლილება გამოწვეულია ტექნოლოგიური წინსვლით, მაგრამ ზოგიერთ ქვეყანაში დაკავშირებულია კონსუმერიზმის ზრდასთანაც და მოსაზრებასთან, რომ ბავშვები მომხმარებლები არიან პროდუქციის გაყიდვის მოსურნე კომპანიებისთვის. (Cook 2009). ამასთანავე, ბევრი ქვეყანაში მზარდ კულტურულ და სოციო-ეკონომიკურ მრავალფეროვნებას თუ გავითვალისწინებთ, დავინახავთ კურიკულუმის რეფლექსიის მნიშვნელობას ისეთ როლზე, რომელიც განსაზღვრავს, რას და როგორ სწავლობენ ბავშვები - საკუთარ სახლში და თემში, საბავშვო ბაღებსა და სკოლებში (Blaise & Ryan 2012).

კონსუმერიზმი	-	კაპიტალისტურ ეკონომიკასთან დაკავშირებული სოციალური, ეკონომიკური და კულტურული პროცესი, რომელშიც ადამიანები დაინტერესებულნი არიან ბევრი პროდუქტისა და/ან გამოცდილების ყიდვით ან მოხმარებით.
---------------------	---	---

ეს იდეა აშკარაა ავსტრალიის ადრეული სწავლის ჩარჩოს - მიკუთვნებულობა, ყოფა და ზრდა - მაგალითზე (DEEWR 2009). ადრეული ბავშვობის სწავლის ჩარჩოს (EYLF) მიხედვით, ადრეული განათლების მასწავლებლები კურიკულუმის შემუშავებისას უნდა ეყრდნობოდნენ ბავშვების, ოჯახების და თემის შესახებ საკუთარ ცოდნას (გვ. 11). EYLF აქვე ვკითხულობთ, რომ მნიშვნელოვანია, მასწავლებლებმა მოახდინონ რეფლექსირება იმისა, თუ რა გავლენას ახდენს მათი რწმენა და ღირებულებები ბავშვებთან ერთად განხორციელებულ კურიკულუმზე (გვ. 11).

ეს ნიშნავს ბავშვების ადგილობრივი გამოცდილების და კონტექსტის ცოდნაზე დაფიქრებას და გააზრებას იმისა, თუ რა ვიცი ბავშვების სწავლის უნარების შესახებ და როგორ უკავშირდება ეს მასწავლებლების რწმენას. მსგავსი ტიპის რეფლექსიის მაგალითი შეიძლება დავინახოთ ლენგფორდის ნაშრომებში (Langford's (2010), რომელმაც ის საკუთარი თავის, როგორც მასწავლებლის ზრდას, აღნიშნავს და საუბრობს იმაზე, თუ როგორ აისახება მის გამოცდილებაზე მისივე წარმოდგენები ბავშვებზე. იგი აღწერს, თუ რა გავლენა იქონია მის მიერ კურიკულუმის გააზრებაზე სწავლის და სწავლების შესახებ თეორიული იდეების შესწავლამ და რეფლექსიამ. ასეთი პროფესიული რეფლექსია მნიშვნელოვანია კურიკულუმის, როგორც კულტურული შუამავლის გასააზრებლად, ვინაიდან მასწავლებლები, მათი სწავლის შესახებ წარმოდგენები და ღირებულებები, გავლენას ახდენენ მათსავე გადაწყვეტილებაზე, დაადგინონ, რა გახდება კურიკულუმის ნაწილი.

რეფლექსია შუამავალზე: რის მედიაციას უნდა ახდენდეს კურიკულუმი

ზოგიერთი მასწავლებელი განიხილავს მოსაზრებას, გამოიყენოს კურიკულუმი, როგორც კულტურული შუამავალი. ისინი მსჯელობენ და ფიქრობენ, მისცენ თუ არა ბავშვებს საკუთარი ნივთების, როგორც სწავლის საფუძვლის, საბავშვო ბაღში მოტანის უფლება. A ჩანართში ნახავთ, რომ ერთ მასწავლებელს სწორად მიაჩნდა ამ ნივთების მნიშვნელობის აღიარება, როდესაც სხვა მასწავლებელი თვლის, რომ კურიკულუმი განსხვავებულ შესაძლებლობას უნდა აძლევდეს ბავშვებს.

ჩანართი A

მასწავლებლების მსჯელობა კურიკულუმის, როგორც კულტურული შუამავლის გამოყენების თაობაზე.

მასწავლებელი 1:

თუ მათთვის ყველაზე საინტერესო ნივთი არის მაკდონალდსის სათამაშო, ჰკითხეთ ბავშვებს, რისი გაკეთება შეიძლება ამ სათამაშოთი; რა სურთ მათ - დახატონ ამ სათამაშოს მსგავსი, გააფერადონ, გამოძერწონ ასლი თუ ქვიშიან ორმოსთან მიიტანონ? ბავშვის მიერ სახლიდან მოტანილი ნებისმიერი ნივთი მისთვის ძალიან ღირებულია, ამიტომ უნდა დავეხმაროთ მათ, ეს ნივთი სათანადოდ გამოიყენონ. წახალისეთ ისინი, მათთვის ძვირფასი ნივთები გამოიყენონ, როგორც სტიმულატორი სხვა რომელიმე მისაღები ქცევისთვის. მაგრამ გახსოვდეთ: შეიძლება ბავშვმა ცოტა ხნით ითამაშოს ამ სათამაშოთი, რადგან სახლში დედაც უკრძალავდეს ხანგრძლივი დროით მასთან თამაშს. ამიტომ, შესაძლებელია, ამ სათამაშოთი თამაშის უფლებაც გარკვეული დროით მივცეთ.

მასწავლებელი 2:

ჩემი აზრით, უნდა განვსაზღვროთ, რა სათამაშო შეიძლება იყოს სწავლის მხრივ გამოსაყენებელი. სიფრთხილით ვარჩევ სათამაშოებს და მიმაჩნია, რომ მაკდონალდსის სათამაშოებს სწავლის პოტენციალი არ აქვთ. სასურველია, ბავშვებმა სხვა რამეები აკეთონ და ისწავლონ. ეს ყველაფერი დამოკიდებულია იმაზე, რას მივიჩნევთ თამაშად და სწავლად (Edwards 2009, გვ. 67).

ეს მასწავლებლები მსჯელობენ კულტურული არტეფაქტების როლზე ადრეული ბავშვობის კურიკულუმში. მასწავლებელი 1 ფიქრობს, რომ თუ არტეფაქტი ღირებულია ბავშვისთვის, მან უნდა მოიფიქროს მისი გამოყენების გზები სწავლის პროცესში. მასწავლებელი 2 კი დარწმუნებულია, რომ საბავშვო ბაღი არის ადგილი, სადაც ბავშვები სხვა ტიპის აქტივობებში უნდა ჩართონ, მაგალითად - “ქმნილებების“ გაცნობა და არა მაკდონალდსში შეგროვებული სათამაშოებით თამაში. ორივე მიდგომა ვალიდურია და მომდინარეობს მასწავლებლის რწმენიდან - როგორ უნდა ისწავლონ ბავშვებმა. მსგავს დისკუსიაში მონაწილეობის მიღებისას, მნიშვნელოვანია ბავშვის განვითარების და სწავლის შესახებ თეორიული ცოდნის ფლობა რწმენის გასამყარებლად. ასეთ შემთხვევაში ჩვენ შევძლებთ თეორიულად ინფორმირებული მიდგომიდან მუშაობას და კურიკულუმთან დაკავშირებული კონკრეტული გადაწყვეტილებების ახსნას (Grieshaber, 2008).

მსგავსი ტიპის სიტუაციაზე მორგებული თეორიული მიდგომა დადგენილია **კულტურულ-ისტორიული თეორიით**, რომელიც აღწერს ბავშვების განვითარების დინამიკას იმ სოციალურ და კულტურულ აქტივობებთან მიმართებით, რომლებსაც მათი თემი დროთა განმავლობაში აყალიბებს (როგორც EYLF აღნიშნავს, ბევრი გამოსადეგი მიდგომა არსებობს, მათ შორის კონსტრუქტივიზმი, კრიტიკული თეორია ან პოსტსტრუქტურალიზმი). კულტურულ-ისტორიული მიდგომის საფუძველზე მუშაობა მასწავლებლებს აძლევს საშუალებას ბავშვის სწავლის და განვითარების იდეების კულტურულ კონტექსტში გამოყენებისა, რათა

კულტურული არტეფაქტები - სათამაშოები, პროდუქტები ან ტექნოლოგიები, რომლებსაც პატარა ბავშვები თამაშისას და ყოველდღიურ ცხოვრებაში იდეების შესასწავლად და გასააზრებლად იყენებენ.

უკეთესად გაიაზრონ სწავლის პროცესი და მასთან დაკავშირებული შედეგები. ვინაიდან კულტურულ-ისტორიული თეორია სწავლისა და განვითარების პროცესში ცენტრალურ მნიშვნელობას ანიჭებს თემში ისტორიულად ჩამოყალიბებულ ცოდნასა და გამოცდილებას, მასწავლებლები, რომელიც ამ მიდგომას იყენებენ, კურიკულუმს განიხილავენ, როგორც ბავშვების

კულტურული

გამოცდილების მედიაციას და ამავდროულად სთავაზობენ ადრეული განათლების დაწესებულების გარემოში დროთა განმავლობაში დამკვიდრებულ ტრადიციულ გამოცდილებას. მაკნოთის (2002) აზრით, კურიკულუმი უნდა აღიარებდეს ნაცნობ

კულტურულ-ისტორიული თეორია არის თეორიული ახსნა იმისა, თუ როგორ სწავლობენ, ვითარდებიან და იზრდებიან ადამიანები (ეფუმნება რუსი ფსიქოლოგის ლევ ვიგოტსკის ფუნდამენტური იდეებს).

საკითხებს, მაგრამ ამავდროულად უნდა იყოს ისეთი ფართო, რომ მოიცავდეს უცნობ საკითხებსაც, მასწავლებელი კი იყოს შუამავალი ნაცნობ და უცნობ კულტურულ ცოდნას შორის.

კულტურის და კურიკულუმის მედიაცია: კულტურულ-ისტორიული ხედვა

ვიგოტსკის კულტურულ-ისტორიული თეორიის ძირითადი იდეა ეფუმნება მოსაზრებას, რომ ბავშვი იზადება სამყაროში, სადაც უკვე არსებობს საზოგადოების მიერ დროთა განმავლობაში და ჯერ კიდევ ამ ბავშვის დაბადებამდე დაგროვილი ცოდნა, რწმენა და გამოცდილება (Davydov & Kerr 1995). ამ იდეის გააზრება უფრო მარტივი აღსაქმელია ჩვენი, ჩვენი შვილების ან ოჯახის სხვა წევრების დაბადების მაგალითზე. იფიქრეთ თქვენი დაბადებისას არსებულ ტექნოლოგიურ საშუალებებზე, იმ რწმენებსა და გამოცდილებაზე, რომელიც ბავშვის დაბადებასა და ახალშობილის მოვლას ახლდა თან. მაგალითად, 40 წლის წინ დასავლეთში, ბავშვის დაბადებისას, ახალშობილი გაჰყავდათ დედისგან, სამშობიაროს საბავშვო ოთახებში უვლიდნენ და დედები ჩვილებს აჭმევდნენ მკაცრად განსაზღვრული 4 საათიანი შუალედებით. ახლა კი ახალშობილები დედებთან ერთად ოთახში წვანან

და დედები ბავშვებს მოთხოვნისამებრ კვებავენ. ცხადია, საზოგადოების დამოკიდებულება და გამოცდილება მშობიარობის და ახალშობილის მოვლის მიმართ დროთა განმავლობაში შეიცვალა. ნაწილობრივ, ეს ეხება სწორედ „კულტურულ-ისტორიულ“ ცნებას. ეს იდეა მნიშვნელოვანია კულტურულ-ისტორიული თეორიის ფარგლებშიც, ვინაიდან გვთავაზობს, რომ თემის კოლექტიური ისტორიული ცოდნა არის სათავე, საიდანაც ბავშვი იწყებს სწავლას დაბადების მომენტიდან და ეს სწავლა მათი განვითარების მამოძრავებელია. ეს ნათლად ჩანს ვიგოტსკის შემდეგი ციტატიდან (Vygotsky (1987c), რომელიც ეხება ბავშვის ზრდასრულ ასაკამდე განვითარებას:

როგორ ყალიბდება ადამიანის ორგანიზებული და რაციონალური ქცევა ბავშვის არაკოორდინირებული ქაოტური მოქმედებებიდან? დღეს არსებული სამეცნიერო მონაცემების საფუძველზე, ბავშვი იზრდება დაგეგმილი, სისტემური და ავტოკრატული გარემოს გავლენის პირობებში. მისი პირობითი რეაქციები არის ორგანიზებული და ფორმირებული გარემო ელემენტების წინასწარ დადგენილი გავლენის შედეგად. (გვ. 158).

ცხოვრებისეული მაგალითებიდან „გარემოს ელემენტების წინასწარ დადგენილი ზეგავლენა“ შეიძლება ეხებოდეს ახალშობილის დაბადებისთანავე დედასთან ერთდ ერთ ოთახში მოთავსებას. დაბადების მომენტის შემდეგ მათი თემის აქტივობები და კულტურული პრაქტიკა ახდენს დედასთან (სხვებთან) ინტერაქციის ორგანიზებას. ეს ძალიან მნიშვნელოვანი მოსაზრებაა, ვინაიდან შეგვახსენებს ცვლილებების შესახებ - როგორ და რა გზით ვითარდებიან და სწავლობენ ბავშვები - დროთა განმავლობაში იცვლება. სწორედ ამიტომ ჩვენთვის ნათელია თაობათა განვითარებასა და სწავლას შორის სხვაობები. დაფიქრდით საკუთარი ოჯახის მაგალითზე, მის თაობებზე და შეადარეთ თქვენი ბებია-ბაბუების თაობას - რა აქტივობებით და თამაშებით იყვნენ დაკავებულნი ისინი და რას აკეთებდით თქვენ იმავე ასაკში.

კულტურულ-ისტორიულ თეორიაში, ბავშვების მონაწილეობა კულტურულ გამოცდილებაში წახალისებს სწავლას და იწვევს განვითარებას (Bodrova & Leong 2011). კულტურულ თემში მონაწილეობით ბავშვები ხდებიან კულტურული ცოდნის მატარებელნი, ახდენენ ამ ცოდნის ტრანსფორმაციას და ახალი ფორმით იყენებენ მას საკუთარ თემში. მაგალითად, დაბადებისას ავას წარმოდგენა არ ჰქონდა მოგზაური დორას შესახებ, მაგრამ თემი, რომელშიც იგი ცხოვრობდა, იცნობდა ამ პერსონაჟს და სწორედ ამ თემში მონაწილეობის შედეგად (ტელევიზორის ყურება, წიგნის კითხვა და ა.შ.), ავამ გაიცნო მისი საყვარელი მოგზაური დორა, რომლის მიყვანაც სურდა საბავშვო ბაღში პირველივე დღეს. ავა ეცადა ამ ცოდნის გამოყენებას საბავშვო ბაღის გარემოში, როდესაც მსგავსი გამოცდილებისა და ცოდნის მქონე ორ ბავშვს დაუმეგობრდა. ეს არის სწორედ ის მომენტი, როდესაც უნდა დავფიქრდეთ: როგორ შეიძლება კულტურულ-ისტორიული თეორია დაეხმაროს მასწავლებლებს რეფლექსიაში, გამოიყენონ კურიკულუმი, როგორც კულტურული შუამავალი. ავასა და სხვა გოგონებისთვის

კულტურული ცოდნის მნიშვნელოვანი ნაწილი გამომდინარეობს მათი ცოდნისგან მოგზაური დორას შესახებ. მოგზაური დორას გამოცდილება შედარებით უფრო ფართო სოციალური და კულტურული გამოცდილებაა, რომელშიც პროდუქციის მოხმარების წახალისება ხდება მასობრივი მარკეტინგით და მიჩნეულია ეკონომიკის იმპერატივად ბევრი მთავრობის მიერ (Cook 2009). თუ ამ მიდგომით განვიხილავთ გოგონების ცოდნას და გამოცდილებას, დავინახავთ, რომ მათი ინტერესი მოგზაური დორას მიმართ არის გარკვეულ თემში მონაწილეობის შედეგი. და თუ კურიკულუმი უნდა იყოს კულტურული შუამავალი ამ გოგონებისთვის, მაშინ ის უნდა მოიცავდეს მოგზაურ დორას, როგორც სწავლის საფუძველს, ვიდრე განიხილავდნენ მას, როგორც სწავლის პროცესის პოტენციურ “მოწინააღმდეგეს”. ჰეჯი (Hedges 2011) თვლის, რომ ბავშვების ინტერესი პერსონაჟების მიმართ გამომდინარეობს სატელევიზიო პროგრამებიდან და ეს უნდა იყოს განხილული, როგორც „ცოდნის ფონდი“, რომელიც მასწავლებლებმა შეიძლება საფუძველად გამოიყენონ უფრო მყარი კავშირების შესაქმნელად ბავშვის სახლსა და ადრეული განათლების დაწესებულების გამოცდილებას შორის (გვ. 26). კურიკულუმის მიმართ ამ მიდგომას ზოგიერთი მასწავლებელი იყენებს და სასწავლო გამოცდილებას აგებს ბავშვების „ორთქლმავალი ტომასის“⁴ (Thomas the Tank Engine) მიმართ ინტერესების გარშემო (Yelland et al. 2008, p. 123). ამ მაგალითს შეგიძლიათ გაეცნოთ **B ჩანართში**.

ჩანართი B

კურიკულუმი - კულტურული შუამავალი

სკოლამდელ დაწესებულებაში ბრენდონს ძალიან უყვარდა მატარებლის ნაკრები ბრიო. მას მოჰქონდა ხოლმე მისი საყვარელი „ორთქლმავალი ტომასის“ ელექტრონული ციფრული დისკი სახლიდან, რაშიც ჩვენ ბავშვთან ურთიერთობის დამყარების შესაძლებლობას ვხედავდით. ამავდროულად, ის გვაძლევდა ბავშვის წიგნიერების უნარების გაფართოების შესაძლებლობას. ბავშვებს დღის ბოლოსთვის დისკის ყურებასაც შევპირდით. ვუთხარით, რომ წავიდოდით კინოში და ავუხსენით, რა ხდება იქ და რა დაგვჭირდება. ამ საუბრის შემდეგ ზოგიერთ ბავშვს ბილეთების გაკეთების სურვილი გაუჩნდა, ამიტომ დაჭრეს ქალაქები - ზოგმა მათ ციფრები და ასოები დააწერა, სხვებმა - მატარებელი დაახატეს. ერთი ბავშვი ყველაზე მეტად კინოში ჭამით დაინტერესდა და თქვა: „ჩვენ გვჭირდება ბატი-ბუტი!“ დავეთანხმეთ და ჩვენც გავაკეთეთ ბატი-ბუტი. მოგვიანებით ბავშვებმა ბატი-ბუტი ქალაქის პარკებში გადაანაწილეს. დღის ბოლოს ბავშვებს ვუთხარით, რომ სურვილის შემთხვევაში შეეძლოთ, კინოს საყურებლად მოსულიყვნენ. ბავშვები მასწავლებელს დაეხმარნენ ოთახში მაგიდების მწკრივებად დალაგებაში. ბილეთები დაურიგდათ იმ ბავშვებს, რომლებსაც სურდათ კინოში წასვლა. სიბნელის ეფექტისთვის, ოთახში ფარდები ჩამოვაფარეთ და ვთხოვეთ ბავშვებს, წარმოედგინათ ბილეთები. ამ ფუნქციებს გარკვეულ დროს ბავშვები ასრულებდნენ, ბატი-ბუტის სუნი და ფიზიკური გარემო ქმნიდა სასიხარულო ატმოსფეროს. ბავშვები სრულად მოცულნი იყვნენ ამ გამოცდილებით. მშობლების მოსვლის დრო რომ მოვიდა, ზოგიერთ ბავშვს წასვლაც კი არ უნდოდა სახლში, ამიტომ მშობლებიც იძულებულნი იყვნენ, დარჩენილიყვნენ და ამ გამოცდილების მონაწილენი გამხდარიყვნენ (Yelland et al. 2008, გვ. 123).

ეს მაგალითი ცხადყოფს თუ როგორ შეიძლება იყოს გამოყენებული ბავშვის კულტურაში მნიშვნელოვანი არტეფაქტი მათთვის მნიშვნელოვანი სოციალური უნარების და ცოდნის შესასწავლად, ისეთი რომელიც დაკავშირებულია წიგნიერების სხვადასხვა ფორმებთან. ამ შემთხვევაში მასწავლებელი კურიკულუმს, როგორც კულტურულ შუამავალს, ისე იყენებს და ახდენს ბრენდონის მიერ სახლში „ორთქლმავალი ტომასით“ მიღებული გამოცდილების მედიაციას წიგნიერებასთან დაკავშირებულ სასწავლო გამოცდილებასთან კლასში.

კურიკულუმის შუამავლობა სამომავლოდ

B ჩანართში მოცემული მაგალითი კარგად ასახავს კულტურულ-ისტორიული თეორიის წამყვან იდეას: ბავშვის თემში არსებული ნივთები, არტეფაქტები საჭიროა მათი განვითარების და სწავლის ფორმირებისთვის. მაგრამ, როდესაც „კურიკულუმის როგორც კულტურული შუამავლის“ როლზე ვსაუბრობთ, მნიშვნელოვანია გვახსოვდეს, თუ როგორ არის დაკავშირებული კურიკულუმი უფრო ფართო სოციალურ და კულტურულ სიტუაციასთან, რომელშიც ბავშვები, ოჯახები და მასწავლებლები არიან ჩართულნი. კულტურულ-ისტორიული თეორიის ორი დამატებითი მოსაზრება ასევე საჭიროა კურიკულუმის იმ ასპექტის განხილვისას, რომელსაც ეწოდება „სოციალური სიტუაცია“ და „ერთობლივი-კოლექტიური მოქმედება სოციალურ აქტივობაში“ (Davydov & Kerr 1995, გვ. 15).

„სოციალური სიტუაცია“ ეხება ბავშვების ურთიერთობებს, რომლებიც ხელს უწყობს განვითარებას და სწავლას (Kravstova 2006). ბავშვის ადრეულ განათლებაში ეს ასევე მოიცავს შესაძლებლობებს ბავშვებისთვის და უფროსებისთვის, ისწავლონ და იმსჯელონ სხვადასხვა საგნებსა და არტეფაქტებზე. ბავშვების სკოლაში, საბავშვო ბაღში ან მზრუნველობის ცენტრში შესვლით მათი გამოცდილება კიდევ უფრო ფართოვდება - მეტ არტეფაქტებს ეცნობიან, იღებენ მრავალფეროვან გამოცდილებასა და ცოდნას. „ერთობლივი-კოლექტიური მოქმედება სოციალურ აქტივობაში“ არის ის გზა, რომლითაც ბავშვების განვითარება უფრო სიღრმისეული ხდება; როდესაც ბავშვებს და უფროსებს შეუძლიათ ერთმანეთის ცოდნისა და ინტერაქციის გაერთიანება - ისწავლონ, რათა ორივე (უფროსიც და ბავშვიც) შეიცვალოს. **B ჩანართში** გავეცანით ერთ მაგალითს და ვნახეთ, თუ როგორ შეიძლება კურიკულუმის გამოყენება ბავშვის სწავლის მედიაციის მიზნით ორთქლმავალი ტომასის ინტერესებზე დაყრდნობით. მაგრამ მნიშვნელოვანია გვახსოვდეს, რომ ორთქლმავალი ტომასით დაინტერესება ლოკალიზებულია უფრო ფართო სოციალურ და კულტურულ სიტუაციაში, რომელშიც კონსუმერიზმი არის ცხოვრების სტილი და ასევე მატერიალური სიკეთის გავრცელების დომინანტური მოდელი (Edgar & Edgar 2008). იგივე ვითარებაა ავასთან მიმართებითაც, რომელიც სიღრმისეულად იცნობდა მოგზაურ დორას, როგორც მის თემში პოპულარულ პერსონაჟს. მოგზაურ დორასთან ასოცირებული

და ავას ოჯახისთვის ხელმისაწვდომი არტეფაქტები (მაგალითად, იოგურტი, კბილის ჯაგრისი, საცვლები და სხვა) მატერიალური ნივთების გამოყენების მნიშვნელობის ხაზგასმაა. ბავშვების სოციალიზაციისა და სწავლის პროცესის ამ გამოცდილების მნიშვნელობაზე კუკი (Cook 2009) ამბობს:

ბავშვების მიერ ნივთების მოხმარება სცდება მხოლოდ ერთჯერად შესყიდვას და სამყაროში გააზრებულ მონაწილეობას. იგი უნდა გავიაზროთ არა როგორც მარტივი ინდივიდუალური აქტი, არამედ - ბავშვობის კონსუმერული კულტურის მომცველი ქმედება. (გვ. 332).

ბევრ ადამიანს უჩნდება შეკითხვა კონსუმერიზმის, როგორც **სოციალური გამოცდილების** სოციალური, ეკონომიკური და გარემოს მდგრადობის შესახებ. აინტერესებთ, რა გავლენა შეიძლება იქონიოს მისმა განგრძობადობამ მომავალ თაობებზე (Sandlin & McLaren 2010). ეს საკითხი საგანმანათლებლო პრობლემას წამოჭრის: კამათობენ, რომ თანამედროვე ბავშვებს სჭირდებათ უნარები, ცოდნა და დამოკიდებულება კონსუმერიზმში, როგორც ეკონომიკურ მოდელში კრიტიკულად ჩართვისთვის და მუშაობა მდგრადი ეკონომიკის, ტექნოლოგიური, გარემოსა და სოციალური პრაქტიკის განვითარებისთვის (Kalantzis & Cope 2008; Skouteris et al. 2010).

სოციალური გამოცდილება (პრაქტიკა) არის რეგულარული აქტივობები, რომლებშიც ოჯახის და თემის წევრები - როგორც საზოგადოების ნაწილი - იღებენ მონაწილეობას.

ჩანართში B ვნახეთ, რომ კურიკულუმი შეიძლება გამოყენებული იყოს ბერნანდის ოჯახურ და საბავშვო ბაღის გარემოში არსებული გამოცდილების მედიაციისთვის. მასწავლებლებს შეუძლიათ, გამოიყენონ მათ მიერ გააზრებული კულტურული-ისტორიული თეორია, გააფართოვონ „კურიკულუმის, როგორც შუამავლის კონცეფცია“ და აქცენტი გადაიტანონ „კურიკულუმის, როგორც შუამავლის“ როლზე სამომავლოდ. ამ მეთოდით მომუშავე მასწავლებლები ავითარებენ მოსაზრებას, რომ საბავშვო ბაღი არის ბავშვების გამოცდილებაში არსებული სოციალური ურთიერთობების გაფართოება, რითაც შეიძლება შემოწმდეს მათი ფართო საზოგადოებაში ჩართულობა. სოციალური მდგომარეობის ეს გაფართოება იძლევა ერთობლივი გუნდური ჩართულობის საშუალებას ბავშვებსა და მასწავლებლებს შორის და აძლევს მათ შესაძლებლობას, ერთმანეთს გაუზიარონ შეხედულებები კულტურის შემადგენელ არტეფაქტებსა და პერსონაჟებზე - როგორცაა ორთქლმავალი ტომასი. მაგალითად, ეს შეიძლება ნიშნავდეს ბავშვების მოგზაური დორას მიმართ ინტერესების გამოყენებას იმის გამოსაკვლევად, თუ რა არის ამ ამბების საფუძველი, სად მიდის ფული ამ ნივთების შეძენის შემდეგ და რა ემართებათ სათამაშოებს მას შემდეგ, როდესაც ბავშვებს მობეზრდებათ ისინი. ამ მაგალითში კურიკულუმი სცდება ბავშვის ოჯახურ და საბავშვო ბაღის გამოცდილებას შორის მედიაციას და ეხმარება მათ ცხოვრების განმსაზღვრელი სოციალური სიტუაციის ინტერპრეტაციასა და სამომავლოდ ამ კითხვებზე პასუხის გაცემაში. C ჩანართი იძლევა უფროსების და ბავშვების ერთობლივ აქტივობაში (Wiggles-თან დაკავშირებით) მონაწილეობის მაგალითს.

ჩანართი C

ერთობლივი ჩართულობა Wiggles-ის გარშემო

ორი მცირეწლოვანი ბავშვის მშობლებს სურდათ დახმარებოდნენ თავიანთ შვილებს გააზრებაში, თუ როგორ გამოიყენება მარკეტინგი ამა თუ იმ სათამაშოს ან არტეფაქტის შესაძენად სურვილის აღძვრისთვის. ერთ დღეს, როდესაც მშობლები უმცროს შვილს საფენს უცლიდნენ, უფროსმა ვაჟმა საფენების ცარიელი ყუთიდან გადმოცვნილი Wiggles-ის დასაკრავი იარლიყები (სტიკერები) დაინახა. მიუხედავად იმისა, რომ ბიჭი არ იყო Wiggles მოყვარული, მან მაინც დააწება სტიკერები სახლში ავეჯზე. როდესაც დედამ და მამამ შვილს იარლიყების მიწებების მიზეზი ჰკითხეს, ბიჭმა უპასუხა, რომ მიზეზი არ იცოდა. მშობლები ესაუბრნენ ბავშვს Wiggles-ის მწარმოებელი კომპანიის ინტერესზე და აუხსნეს ბავშვს, რომ კომპანიას სურს წარმოებული პროდუქციით ბავშვების დაინტერესება, რათა რაც შეიძლება ბევრმა მოინდომოს მათი ნივთების შეძენა მეტი ფულის მოსაზიდად ანუ რაც უფრო მეტ ბავშვს მოეწონებოდა Wiggles-ის პროდუქცია, მეტ ბავშვს გაუჩნდებოდა მათი ყიდვის სურვილი. ბევრი გაყიდული ნივთი კი ბევრ ფულს ნიშნავს. მშობლებთან საუბრის შემდეგ ბიჭი მიხვდა, რომ ეს უსამართლობა იყო და Wiggles არასწორად იქცეოდა, როცა ბავშვებს ფულს ართმევდა. შემდეგ მშობლებმა აუხსნეს ბავშვს, თუ რა მიზნით იყო დასაწებელი იარლიყები განთავსებული საფენის პარკში. ბავშვების გასახარებლად თუ მათთვის Wiggles-ის არსებობის შესახსენებლად? შემდეგ ერთად იმჯელეს იმის თაობაზე, რამდენად ხშირად გაახსენდებოდათ Wiggles, თუ მიკრულ სტიკერებს ავეჯზე დატოვებდნენ. ბიჭმა გადაწყვიტა ავეჯის იარლიყებისგან გასუფთავება და გადაწყვიტა მათი მეგობრისთვის ჩუქება.

პროფესიული მოსაზრებები მომავლისთვის კურიკულუმის, როგორც შუამავლის გამოყენების თაობაზე

C ჩანართში მოცემულ მაგალითში უფროსები და ბავშვი ერთად მონაწილეობდნენ Wiggles-ის შესახებ კოლექტიურ აქტივობაში და დაადგინეს დასაწებელი იარლიყის - ამ შემთხვევაში, როგორც კულტურული არტეფაქტის - როლი ბავშვისა და უფროსის სოციალურ სამყაროში (ოჯახის წახალისება Wiggles-ის უფრო მეტი პროდუქციის შესაძენად). კურიკულუმის, როგორც კულტურული არტეფაქტის განხილვა ბავშვის სწავლის პროცესში, სავსეა გამოწვევებით. მასწავლებლებთან ჩატარებული კვლევა ცხადყოფს, რომ ზოგიერთი პედაგოგი ხედავს პრაქტიკის შეცვლის, თანამედროვე გამოცდილებაში ბავშვებთან და ოჯახებთან ახალი ფორმით ურთიერთობების დამყარების უპირატესობას (Edwards et al. 2012). სხვა მასწავლებლები ფიქრობენ, რომ შესანარჩუნებელია ტრადიციული მიდგომები და პრაქტიკა, ვინაიდან სხვა შემთხვევაში, შესაძლოა, ბავშვებს არ ჰქონდეთ ქვიშით,

საღებავებით თამაშის ან „ბუნების“ შეცნობის გამოცდილება. მასწავლებლები ასევე სვამენ ძალიან მნიშვნელოვან შეკითხვას ბავშვებისა და მათი ოჯახების ცხოვრებაში განათლების როლის შესახებ. მაგალითად, გამართლებულია თუ არა მასწავლებლების მიერ კურიკულუმის შუამავლად გამოყენება მომავალზე ორიენტირებით, როდესაც ბავშვის ოჯახისთვის ღირებული და სასიამოვნო მომხმარებელზე ორიენტირებულ გამოცდილებაში და ელექტრონული მედიის სხვადასხვა ფორმებში მონაწილეობაა? ერთი მასწავლებლის აზრით, ამ დისკუსიის შედეგი მნიშვნელობის შეფასებაა - რამდენად მნიშვნელოვანია, არ უთხრა მშობლებს, რომ „ეს ცუდი ცხოვრებისეული არჩევანია“. ფიქრი „კურიკულუმზე, როგორც შუამავლობაზე მომავლისთვის“ წარმოშობს მნიშვნელოვან მოსაზრებებსა და შეკითხვებს, რომლებზეც პასუხი უნდა ჰქონდეთ ბავშვის ადრეული განათლების სფეროში მომუშავე პროფესიონალებს.

კულტურულ-ისტორიული თეორიით აღიარებულია, რომ წარსულს გავლენა აქვს აწმყოზე, აწმყო კი აისახება მომავალზე (Davydov & Kerr 1995). როგორ იყენებს თემი გადმოცემულ იდეებს, ცოდნასა და გამოცდილებას - ეს ფაქტორები მნიშვნელოვანწილად განსაზღვრავენ, როგორ და რანაირად ისწავლიან პატარა ბავშვები, რაც გულისხმობს, რომ კურიკულუმის სამომავლო შუამავლობის იდეის განხილვისას ბავშვის ადრეული განათლება ორი ამოცანის წინაშე დგება: 1. როგორ განსაზღვრავს ბავშვებისა და ოჯახების გამოცდილება მათ აწმყოსა და სამომავლო სასწავლო საჭიროებებს. 2. ბავშვის ადრეული განათლების ტრადიციული იდეები როგორ განხორციელდა აწმყოში და როგორ განსაზღვრავენ კურიკულუმისადმი არსებულ მიდგომებს. საინტერესოა, როგორ უკავშირდება ეს ორი ამოცანა ერთმანეთს და ნამდვილად საჭიროა თუ არა ბავშვის ადრეული განათლებისთვის კურიკულუმის სამომავლო შუამავლობის პროცესის დაწყება.

შეჯამება

ამ თავში ვისაუბრეთ ტერმინზე „კურიკულუმი, როგორც კულტურული შუამავალი“ და გამოვიყენეთ კულტურულ-ისტორიული თეორია იმის დასამტკიცებლად, რომ საჭიროა ბავშვების ოჯახურ გარემოში მიღებული გამოცდილების გამოყენება სკოლაში ან საბავშვო ბაღში სწავლასთან მედიაციის მიზნით. ეს თავი ასევე განიხილავს ბავშვის სწავლას და განვითარებას ოჯახური გარემოს მიღმა და გვაჩვენებს, თუ რა გავლენას ახდენს ფართო სოციალური და კულტურული გამოცდილება - როგორ და რა უნდა ისწავლონ პატარა ბავშვებმა. ეს ფართო მიდგომის მიხედვით ბავშვებმა უნდა შეიძინონ იმ ტიპის უნარები, რომლებიც მათ თანამედროვე და მომავლის საზოგადოებაში მონაწილეობის მისაღებად დაეხმარებათ. კულტურულ-ისტორიული მიდგომა გვაჩვენებს, ბავშვებისთვის უნარების გასავითარებლად რა შესაძლებლობას იძლევა განათლება და ადამიანებთან ურთიერთობა. ბავშვის ადრეული განათლების სფეროს დამოკიდებულება კურიკულუმის შუამავლობის საკითხზე განსაზღვრავს იმას, თუ როგორ არის აღქმული ბავშვების სწავლა და განვითარება აწმყოში და რა დამოკიდებულება აქვს არსებულ მიდგომებს კურიკულუმის მიმართ.

5 ადრეული ბავშვობის კურიკულუმის ინტერპრეტირება

სასწავლო მიზნები

ამ თავის მიზანია, ისწავლოთ:

- კურიკულუმის ჩარჩო არის სამუშაო დოკუმენტი, რომელსაც მხარს უჭერს მთავრობა, ხოლო მასწავლებლებს გააზრებისა და არჩევის საშუალებას აძლევს - როგორ მიუდგნენ ადრეული ბავშვობის კურიკულუმის განხორციელებას;
- კურიკულუმის ჩარჩო აღწერს მოსაზრებას იმის თაობაზე, თუ როგორ სწავლობენ და ვითარდებიან ბავშვები; განსაზღვრავს გზებს, რომლითაც მასწავლებლებს შეუძლიათ ბავშვების სწავლისა და განვითარების მხარდაჭერა; აყალიბებს ბავშვის სწავლისა და განვითარებისთვის მნიშვნელოვან და აუცილებელ სასწავლო მიზნებს;
- მასწავლებლის პროფესიული სწავლა და რეფლექსიური პრაქტიკა არის კურიკულუმის ჩარჩოს პრაქტიკაში გამოყენებისა და შესრულების მნიშვნელოვანი ნაწილი.

ეს თავი კიდევ ერთხელ იმეორებს წიგნში პირველიდან მეოთხე თავებამდე განხილულ მოსაზრებებსა და იდეებს, რომლებიც მასწავლებლებს თავიანთ ჯგუფებსა და საკლასო ოთახებში, როგორც კულტურულ თემში, წარმოაჩენს, განიხილავს მათ პოზიციას უფრო მასშტაბური კულტურული თემის ფარგლებში და გვთავაზობს ადრეული ბავშვობის განათლებისადმი მათ მოსაზრებებს. თავში განხილული იქნება ის გზებიც, რომლებსაც მასწავლებლები გადიან კურიკულუმის შექმნისას დოკუმენტთან, დროსთან, ისტორიასთან და ადგილთან მიმართებით. ამ თავშივე ვისაუბრებთ მასწავლებლის პროფესიულ სწავლაში ჩართვის აუცილებლობაზე.

რეფლექსია 5.1.

ამ თავში შემოთავაზებულია გვენდოლინისა და კირის მიერ წამოჭრილი საკითხი, რომელიც განიხილავს ურთიერთკავშირს ბავშვის განვითარების შესახებ მასწავლებლის ცოდნასა და კურიკულუმის დოკუმენტს შორის.

გვენდოლინი: მალავიში კურიკულუმი აღმზრდელთათვის შექმნილი გზამკვლევაა, რომელიც ეხმარება მათ ბავშვის განვითარების შესახებ

უფრო სიღრმისეული ცოდნის დაუფლებაში და შეიცავს ცნებებს, რომლებიც უნდა ასწავლონ.

კირი: თუ გავიხსენებთ მოსაზრებას იმის თაობაზე, რომ კურიკულუმი იქმნება პროცესში და იგი მუდმივი განახლების საგანია - ამ შემთხვევაში, რამდენად გამართლებულია დაწერილი კურიკულუმის არსებობა?

დაფიქრდით რამდენიმე წუთი და ჩამოაყალიბეთ თქვენი აზრი იმის თაობაზე, თუ როგორ სწავლობენ ბავშვები და რა კავშირშია ეს ადგილობრივი კურიკულუმის დოკუმენტთან?

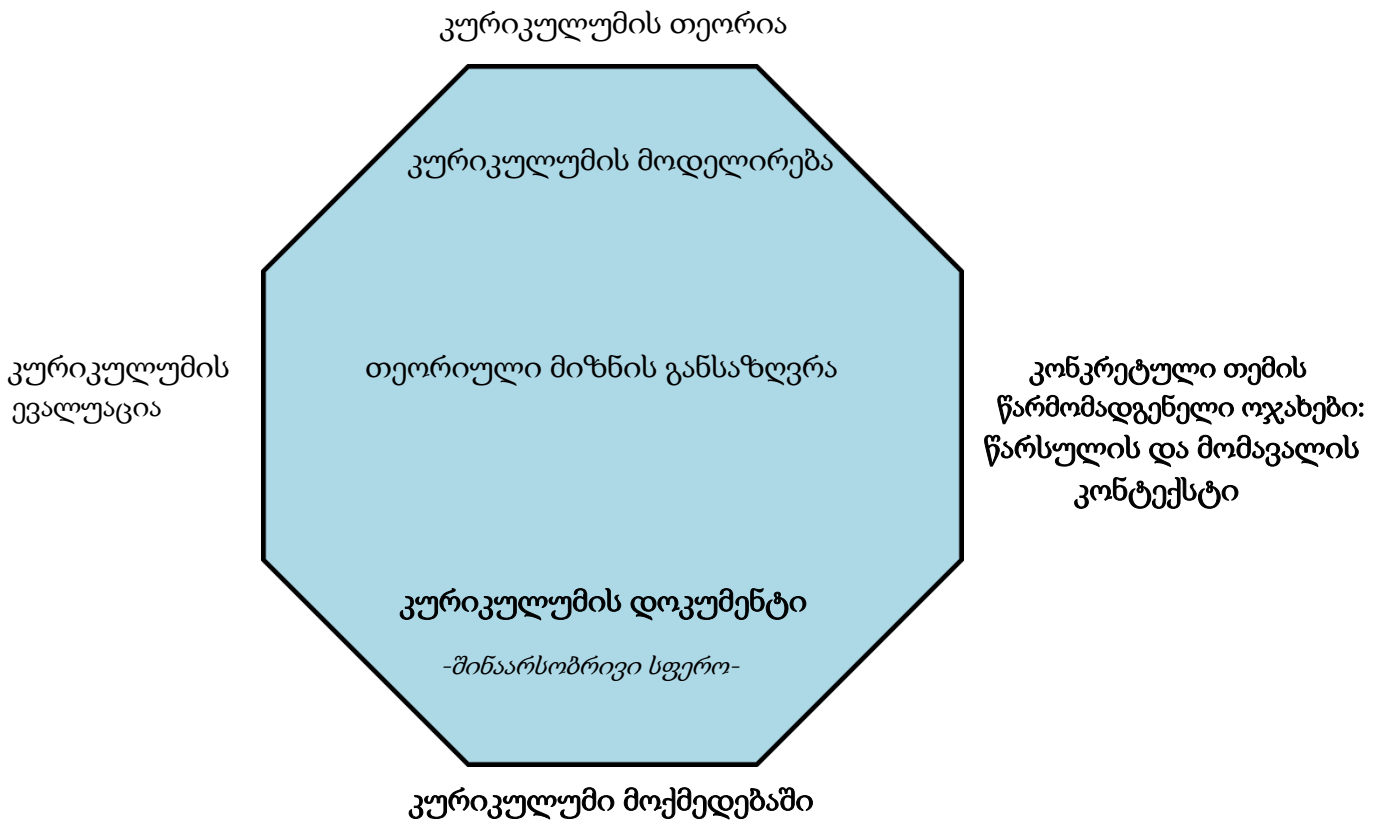
ჯილი არის მასწავლებელი, რომელმაც მონაწილეობა მიიღო კვლევით პროექტში მასწავლებლის მიერ ადრეული ბავშვობის კურიკულუმის ინტერპრეტაციის შესახებ. ამ პროექტის ფარგლებში, ჯილს სთხოვეს საკუთარი მოსაზრების გამოხატვა კურიკულუმის შესახებ. ჯილი ადრეული ბავშვობის განათლების სისტემაში 20 წელზე მეტ ხანს მუშაობდა და ამ პერიოდის განმავლობაში ჩამოაყალიბა კურიკულუმის ინტერპრეტაცია - ურთიერთობაზე აქცენტირებით, რომელსაც იგი ხედავს ბავშვების თემში მონაწილეობასა და ჯგუფში სწავლას შორის. ჯილის კომენტარები მოცემულია **A ჩანართში**.

ჩანართი A

ჯილის ინტერპრეტაცია ადრეული ბავშვობის კურიკულუმის შესახებ.

ზოგადად, ადამიანები მსჯელობენ და საუბრობენ კურიკულუმზე, მე კი დაგროვილი ცოდნისა და გამოცდილების გათვალისწინებით, შევქმენი საკუთარი კურიკულუმი. დროთა განმავლობაში და ასაკის მატებასთან ერთად ერთად ვხედავ საზოგადოების შიგნით არსებულ საჭიროებებს. ჩვენს საზოგადოებას განვიხილავ, როგორც ზედმატად ეგოცენტრულს, სადაც ინდივიდის პრიორიტეტული უფლებები გარკვეული ჯგუფისთვის ხშირად საზიანოა და ერთი ადამიანის გავლენა სხვა ადამიანების ჯგუფზე ზიანის მომტანია. მე ვხედავ მცირე საზოგადოებების ჩამოყალიბების საჭიროებას, სადაც მნიშვნელოვანი იქნება მზრუნველობა და პასუხისმგებლობა. ეს მსოფლმხედველობა აისახება ქრისტიანული სკოლის მზრუნველობისა და პასუხისმგებლობის პროგრამაში. შესაბამისად, ვაყალიბებ მცირე საზოგადოებას სკოლამდელი დაწესებულების გარემოში.

სურათი 5.1 კურიკულუმის განვითარების გზა – კურიკულუმის ინტერპრეტაცია



ჯილის მოსაზრებები შეგვახსენებს, რომ ადრეული ბავშვობის კურიკულუმის ინტერპრეტაცია არ ხდება სოციალურ და კულტურულ ვაკუუმში. საზოგადოების აღწერით, იგი ხედავს იქ მცხოვრებ ბავშვებს და მისი სკოლის კონკრეტულ რელიგიურ კუთვნილებაზე მითითებით, ხაზს უსვამს კურიკულუმის გავლენას გარემოზე, რომელშიც იგი იქმნება და ხორციელდება. II თავში ჩვენ გავეცანით **კურიკულუმის ჩარჩოს**, რომელიც იქმნება ბავშვობის, სწავლის და განვითარების განსხვავებულ პერსპექტივებზე დაყრდნობით და ამ პერსპექტივების გასამყარებლად. ამასთანავე, III თავში განხილულია მაგალითები იტალიიდან, სკანდინავიის ქვეყნებიდან, ავსტრალია და ამერიკის შეერთებული შტატებიდან, რათა დავინახოთ - სხვადასხვა რეგიონისთვის სწავლის და განვითარების სხვადასხვა ასპექტებია მნიშვნელოვანი მისი საზოგადოების მიზნებიდან გამომდინარე. ზოგიერთი მითითებული მიზანი კავშირშია დემოკრატიასთან, სოლიდარობასა და თანამშრომლობასთან, სხვები კი აქცენტს აკეთებენ ბავშვების, როგორც ინდივიდების მხარდაჭერაზე და ოჯახის წევრებზე. კურიკულუმის ინტერპრეტაცია ყოველთვის მოიცავს

კურიკულუმის ჩარჩო არის დოკუმენტი, რომელიც ადგენს მიდგომებს კურიკულუმის მიმართ. როგორც წესი, ის აღწერს, როგორ ხდება ბავშვის სწავლის და განვითარების გააზრება, რისი გაკეთება შეუძლიათ მასწავლებლებს სწავლისა და განვითარების მაქსიმალური მხარდაჭერისთვის და შესაძლო შედეგები, რომლებიც ბავშვებმა შეიძლება მიიღონ ამ პროცესიდან.

სოციალურ, კულტურულ და სათემო კონტექსტს, რომელშიც კურიკულუმი იქმნება და ხორციელდება.

ადრეული ბავშვობის კურიკულუმის ჩარჩო დოკუმენტების გამოყენება

ბევრ ქვეყანას, შტატსა თუ ტერიტორიულ ერთეულს აქვს საკუთარი კურიკულუმის ჩარჩო დოკუმენტი ადრეული ასაკის ბავშვების განათლებისთვის. მაგალითად, ჰონ კონგს - სკოლამდელი კურიკულუმის გზამკვლევი, ახალ ზელანდიას - Te Whariki, ავსტრალიას კი ადრეული ასაკში სწავლის ჩარჩო (EYLF) აქვს. მსგავსი დოკუმენტების მიზანი ადრეული ბავშვობის პროფესიონალების დახმარებაა კურიკულუმის შემუშავების პროცესში. ზოგიერთი ჩარჩო საკმაოდ დეტალურია და ადგენს, რისი გაკეთება უნდა შეეძლოს ბავშვებს გარკვეულ ეტაპზე და რა მხარდაჭერის უზრუნველყოფა შეუძლიათ მასწავლებლებს სწავლის პროცესში. *გაერთიანებული სამეფოს საკანონმდებლო ჩარჩო ადრეული ასაკის დაწყებით ეტაპზე* (განათლების დეპარტამენტი 2012) ის მაგალითია, რომელიც მკაფიოდ აღწერს ბავშვის განვითარების სამ მიზანს (ან უპირატეს სფეროებს), მათ შორისაა: კომუნიკაცია და მეტყველება, ფიზიკური და პიროვნული, სოციალური, ემოციური განვითარება (გვ 5–6). სხვა ჩარჩო დოკუმენტები არ არის ასეთი მკაფიო და კონკრეტული და გვთავაზობს უფრო ზოგად ღირებულებებსა და მიზნებს, რომლებიც ბავშვის ადრეულ განათლებაში მონაწილეობას უკავშირდება. მაგალითად, სკოლამდელი დაწესებულების შვედური კურიკულუმი (განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო 2010) შედგება მიზნებისა და სახელმძღვანელო პრინციპებისგან და ორიენტირებულია ბავშვების დემოკრატიულ საზოგადოებაში ჩართვაზე, ანუ კურიკულუმი იძლევა რჩევებს, რა უნდა მისცეს სკოლამდელმა გარემომ ბავშვებს დემოკრატიულ საზოგადოებაში ჩასართველად (Sandberg & Ärlemalm-Hagsér 2011).

როგორც წესი, ადრეული ბავშვობის კურიკულუმის ჩარჩო მხოლოდ ელექტრონულადაა (ონლაინ) ხელმისაწვდომი და ხშირად რეალობასაა მოწყვეტილი, თუმცა მნიშვნელოვანია, გვახსოვდეს, რომ კურიკულუმის ჩარჩოს შესრულება დინამიური პროცესია, რომელიც მოიცავს მასწავლებლის მიერ კურიკულუმის გამოყენების ინტერპრეტაციას. ეს პროცესი კი დამოკიდებულია მასწავლებლის მიერ დოკუმენტში ასახული სწავლასა და განვითარებასთან დაკავშირებული კონკრეტული იდეების გააზრებაზე. სინგაპურის კურიკულუმი, *ადრეული ასაკის მოსწავლეთა აღზრდა* - სინგაპურის საბავშვო ბაღის კურიკულუმის ჩარჩო დოკუმენტი წარმოდგენილია ნაწილებად. ერთ-ერთ ნაწილს ეწოდება „როგორ სწავლობენ პატარა ბავშვები“. B ჩანართი წარმოგვიდგენს სწავლის განმარტებას, რომელიც გამოიყენება სინგაპურის კურიკულუმში.

ჩანართი B

სინგაპურის ადრეული ბავშვობის კურიკულუმის ჩარჩოში გამოყენებული სწავლის დეფინიცია.

ადრეულ ასაკში ბავშვები აქტიური შემსწავლელელები არიან. მათ სიამოვნებას ანიჭებთ დაკვირვება, შესწავლა, წარმოსახვა, აღმოჩენა, მოკვლევა, ინფორმაციის მოგროვება და ცოდნის გაზიარება. ადრეული სწავლის გამოცდილება შეიძლება მომავალში გაღრმავდეს მზრუნველი უფროსების მიერ, რომლებიც უფრო კვალიფიციურად და აქტიურად ჩართავენ ბავშვებს პროცესში სწავლისადმი პოზიტიური დამოკიდებულების გამომუშავების გზით. ეს მიიღწევა როგორც თამაშით, ისე სასიამოვნო გარემოში სტრუქტურულად ორგანიზებული სწავლით. (Ministry of Education, Singapore 2003, გვ. 10).

B ჩანართში მოცემული დეფინიცია პრაქტიკაში შეიძლება ინტერპრეტირებული იყოს, როგორც ბავშვების შესაძლებლობა ინფორმაციის და იდეების გაზიარების პროცესში უფროსებთან ერთად ჩართულობისა. მასწავლებლებმა იმგვარად უნდა დაგეგმონ სწავლის პროცესი, რომ მაქსიმალურად გამოიყენონ ბავშვების მიერ ინფორმაციის ათვისების ფორმები - თამაშის გზით, სხვებთან დისკუსიით, ხატვით თუ სხვა უფრო **ფორმალური რესურსებით**, როგორცაა წიგნები, პოსტერები, ცხრილები და სხვა. სწავლის წერილობითი დეფინიცია ინტერპრეტირებულია შემდეგნაირად: კურიკულუმი ყალიბდება როგორც პროცესი, რომელიც აერთიანებს ბავშვებს და უფროსებს ცოდნის შექმნისა და გაზიარების პროცესში. **შოტლანდიური დოკუმენტი - „კურიკულუმი წარჩინებისთვის“ - (Curriculum for Excellence, შოტლანდიის მთავრობა 2008)** განკუთვნილია 3-დან 18 წლამდე ბავშვებისთვის და კურიკულუმს აღწერს, როგორც:

ფორმალური რესურსები არის კონკრეტულ საკითხსა თუ შინაარსთან დაკავშირებული სწავლის პროცესის გასაუმჯობესებლად მასწავლებლის მიერ გამოყენებული მასალები - წიგნები, პლაკატები, ინტერნეტ რესურსები, აიპადის აპლიკაციები და სხვა.

გამოცდილების ერთობლიობას, რომელსაც საგანმანათლებლო დაწესებულება პატარა ბავშვებისთვის გეგმავს; ის მოიცავს სკოლას, როგორც თემის კულტურასა და ცხოვრებას; კურიკულუმის სფეროებს და საგნებს; ინტერდისციპლინურ სწავლას; პირადი მიღწევების შესაძლებლობებს (გვ. 13).

მასწავლებელი, რომელიც კურიკულუმის ამ დეფინიციას კითხულობს, შესაძლოა ფიქრობდეს, რომ საჭიროა საგანმანათლებლო დაწესებულების რწმენის და ღირებულების ინტეგრირება დოკუმენტში მნიშვნელოვნად მიჩნეული გამოცდილებისა და შედეგის მიღწევებთან. ამ შემთხვევაში, აქცენტი გაკეთდება

კურიკულუმზე, როგორც სკოლაში ან საბავშვო ბაღში მიმდინარე და ღირებულ მოვლენაზე, ასევე - კონკრეტული **სასწავლო შედეგების** მიღწევაზე, რომელიც „კურიკულუმი წარჩებისთვის“-ის მიხედვით, არის წიგნიერება, რაოდენობრივი წარმოდგენები და კეთილდღეობა.

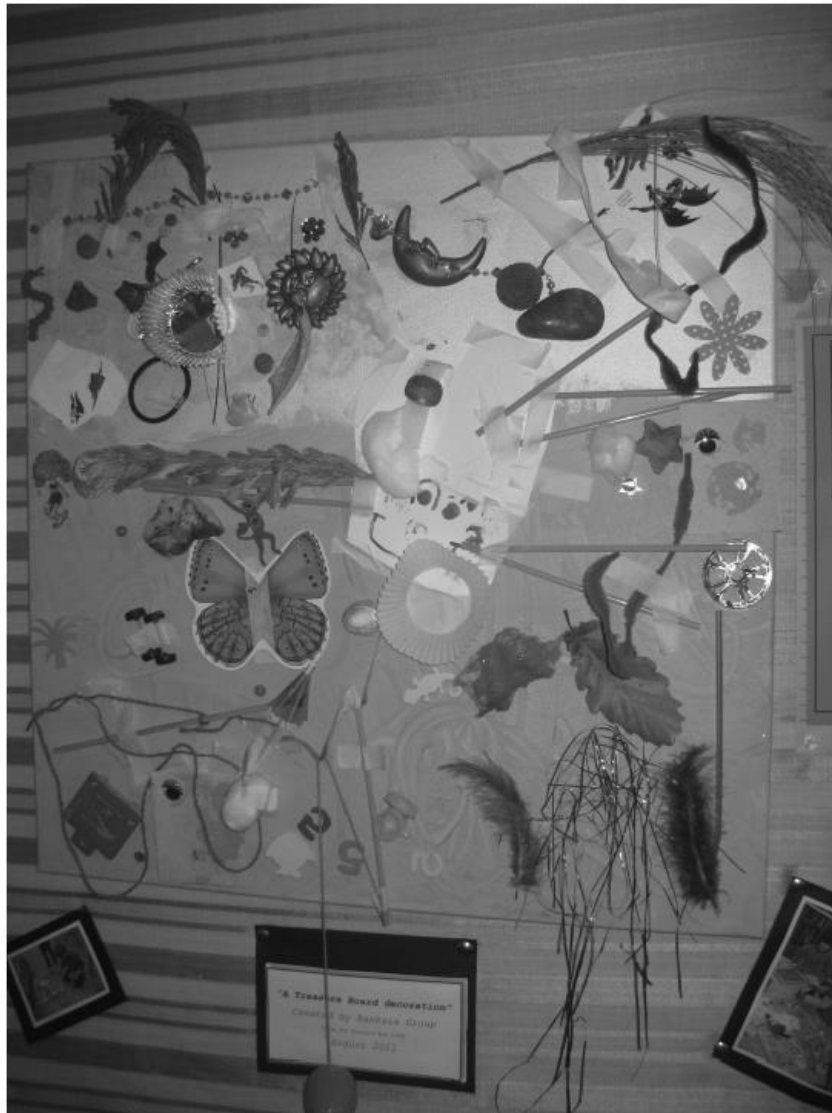
მნიშვნელოვანია, გვახსოვდეს, რომ კურიკულუმის დოკუმენტში გამოყენებული დეფინიცია, ძირითადად, განმტკიცებულია ბავშვის, ბავშვობის და სწავლის შესახებ წარმოდგენებით, რაც პირველხარისხოვანია კურიკულუმის დასაწერად. ავსტრალიის EYLF ერთ-ერთი ავტორი აღნიშნავს ბავშვის და მის განვითარებაში სწავლის როლის შესახებ:

სასწავლო შედეგი - სავარაუდო სასწავლო ნიშანსვეტი, რომელსაც ბავშვები მიაღწევენ იმ საქმიანობებში მონაწილეობის შედეგად, რომელიც მასწავლებლებმა შეიმუშავეს კურიკულუმის ჩარჩო დოკუმენტის საფუძველზე.

კურიკულუმის ავტორები ყველანაირად ცდილობდნენ, პატივი ეცათ და გაეთვალისწინებინათ გამოთქმული მრავალი და განსხვავებული მოსაზრება, რაც, მათი აზრით, არსებითია კურიკულუმის ჩარჩოში გასათვალისწინებლად სოციალური სამართლიანობის გაძლიერების საერთო და საზიარო მიზნისთვის მუშაობისას (Millei & Sumsion 2011, p. 74).

ეს მიდგომა აისახა EYLF-ში იმ არგუმენტით, რომ განათლების სპეციალისტებს შეუძლიათ ოჯახებთან და ბავშვებთან მუშაობის პროცესში მრავალმხრივი თეორიული მიდგომების გამოყენება. ამით მრავალფეროვანი პერსპექტივა და გამოცდილება უფრო ღირებულ ხდება. ამ თავში გაზიარებული საერთაშორისო კურიკულუმების მოდელები გვაჩვენებს, რა გავლენას ახდენს კურიკულუმის შემუშავება და მისი ინტერპრეტაცია სწავლისა და განვითარების შესახებ კულტურულ კონტექსტსა თუ წარმოდგენებზე. კონტექსტი და წარმოდგენები მკაფიოდ იკვეთება მასწავლებლის მიერ შექმნილ ინტერპრეტაციაშიც, რადგან ისინი შეიმუშავებენ კურიკულუმის დოკუმენტს და ჩარჩოს პრაქტიკის განხორციელების პროცესში. ამის მაგალითი იხილეთ სურათზე 5.2.

სურათი 5.2 კურიკულუმის ინტერპრეტაცია: „განძის ხელოვნება“, როგორც EYLF-ის პასუხი სასწავლო შედეგი 2-ზე - „ბავშვები ამყარებენ კავშირს საკუთარ სამყაროსთან და მონაწილეობენ მასში“ (City of Casey Research Collective 2012, გვ. 13).



ეს ნიმუში ჯესიკამ წარმოგვიდგინა. იგი ბავშვის ადრეული განათლების სპეციალისტია და იყენებს EYLF-ს. მისი დოკუმენტაცია ეხება EYLF-ში სასწავლო შედეგ 2-ს: „ბავშვები ამყარებენ კავშირს საკუთარ სამყაროსთან და მონაწილეობენ მასში“. ჯესიკამ გააკეთა ბავშვების მიერ შესრულებული კედლის მხატვრული კოლაჟი, რომლის შესაქმნელადაც ბავშვებმა სახლებიდან მოიტანეს „განძი“ (მძივები, ბუმბულები, ბრჭყვიალა წინწკლები, ქსოვილები, ფოთლები). შემდეგ „განძი“ შეინახეს კოლაჟის გასაკეთებელ კუთხეში და ყველა ბავშვი მიიპატიჟეს შესაქმნელად საერთო ნამუშევრისა, რომელიც ასახავდა ბავშვების კავშირს საკუთარ სახლთან. ჯესიკამ ფოტო გადაუღო ამ ნამუშევარს, დაარქვა „განძის

ხელოვნება“ და დოკუმენტაცია გამოიყენა სასწავლო შედეგი 2-ის მიღწევის დემონსტრირებისთვის. მაგალითი გვაჩვენებს, რომ ჯესიკას აზრი იმის თაობაზე, თუ რას ნიშნავს ამყარებდე კავშირს შენს სამყაროსთან და მონაწილეობდე მასში, მოიცავს სახლის და საბავშვო ბაღის გამოცდილების შერწყმასა და ჯგუფებად მუშაობის შესაძლებლობებს.

რეფლექსია 5.2

გამოკვლევისთვის შეარჩიეთ კურიკულუმის დოკუმენტი (თქვენი ან სხვა ქვეყნის). განიხილეთ კურიკულუმის წამყვანი იდეები/სხვადასხვა ასპექტი - როგორცაა სწავლა და განვითარება. როგორ მოახდენთ ამ განმარტებების პრაქტიკაში ინტერპრეტაციას? შეადარეთ თქვენი ინტერპრეტაცია კოლეგებისას. რა მსგავსებებს და განსხვავებებს ამჩნევთ?

აქამდე ვიკვლევდით კონტექსტის გავლენას კურიკულუმის ჩარჩოებზე. გავითვალისწინეთ ისიც, თუ როგორ შეიძლება კონკრეტული სასწავლო მიზნისა და განვითარების განმარტების ინტერპრეტაცია პრაქტიკაში სხვადასხვა მასწავლებლის მიერ. ადრეული ბავშვობის კურიკულუმის და მისი ჩარჩოს ინტერპრეტაციის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ასპექტი გულისხმობს გააზრებასაც, თუ როგორ შეიძლება კურიკულუმი დაკავშირებული იყოს ადგილობრივ თემებში ბავშვების და ოჯახების გამოცდილებასთან.

ადრეული ბავშვობის კურიკულუმის ბავშვზე, ოჯახებსა და თემზე მორგება

კვლევის მიხედვით, მჭიდრო ურთიერთობები ბავშვის სახლსა და საგანმანათლებლო გამოცდილებას შორის არის საუკეთესო მხარდაჭერა ბავშვის სწავლისა და განვითარებისთვის (Hedges, Cullen & Jordan 2011). როდესაც ეს ურთიერთობები არ არსებობს ბავშვის საგანმანათლებლო გამოცდილებაში, ისინი „ორმაგი სოციალიზაციის“ პირისპირ აღმოჩნდებიან. (Tayasuriya 2008). **ორმაგი სოციალიზაცია** ვლინდება მაშინ, როდესაც ბავშვის გამოცდილება ოჯახსა და თემში მნიშვნელოვნად განსხვავდება მათი გამოცდილებისგან საგანმანათლებლო გარემოში (Wise & Sanson 2000). მესამე თავში გავეცანით ორმაგი სოციალიზაციის გამოცდილების მქონე ბავშვის მაგალითს: სახლში ენდრიუ ფიზიკური აქტივობით იყო დაკავებული და ბევრს მოძრაობდა, სკოლაში კი ფიზიკური აქტივობის შეზღუდვა და ტრანზიციული აქტივობებისთვის დროის დათმობა მოეთხოვებოდა (მწკრივში ჩადგომა და საკუთარი რიგისთვის დალოდება). ამ თავში სკოლა და სახლი განხილულია,

ორმაგ სოციალიზაციაში იგულისხმება გარემოება, როდესაც ბავშვის ოჯახში დაგროვილი და საბავშვო ბაღში არსებული გამოცდილება მკვეთრად განსხვავებულია და ბავშვები სწავლობენ სოციალური წესების, ქცევის ორ განსხვავებულ ჯგუფს.

როგორც „ინსტიტუცია“, რომელიც გარკვეულ მოლოდინებს ქმნის ენდრიუსთვის, წვლილი შეაქვს მის სწავლასა და განვითარებაში.

ტერმინის „ორმაგი სოციალიზაცია“ ცოდნა მნიშვნელოვანია, რადგან ბავშვები სწავლასა და განვითარებაზე მომუშავე სხვადასხვა ინსტიტუციების აქტივობებში არიან ჩართულნი. ბავშვის ადრეული განათლების ერთ-ერთ ინსტიტუციად აღიარება ეხმარება მასწავლებლებს, გამოიყენონ საკუთარი კურიკულუმი ისეთი სასწავლო გამოცდილების შესაქმნელად, რომელიც აგებულია ბავშვის ძლიერი მხარეების ხელშეწყობაზე (Hedegaard & Chaiklin 2005, p. 65). აუცილებელია, გავითვალისწინოთ, რომ სკოლისა და სახლის გამოცდილებებს შორის ხიდის აშენების მცდელობა არ გულისხმობს ბავშვის მხოლოდ სახლში არსებულ გამოცდილებაზე აქცენტირებას. ეს უფრო გულისხმობს ბავშვის არსებული უნარებისა და ცოდნის გამოცდილების გამოყენებას, როგორც მათი ცოდნის გაღრმავებისა და შესაძლებლობების გაფართოვების საფუძველს. ვან ოერსი (Van Oers (2010) განიხილავს ამ საკითხს:

ის, რაც ჯგუფის ოთახში ისწავლება, სკოლამდელი დაწესებულების გარეთ ქრება. ალტერნატივა კი კულტურულ გამოცდილებაში ბავშვების უფრო პირდაპირი გზით ჩართვა და ამ გამოცდილების (ან მისი სიმულაციის) სკოლამდელ ჯგუფში გადმოტანაა. მნიშვნელოვანია, რომ ეს პრაქტიკა ადექვატურად იყოს გააზრებული და ჩამოყალიბებული, რათა უფრო ეფექტიანი და ხელმისაწვდომი გახდეს ბავშვის სწავლისა და განვითარებისთვის. (გვ. 201).

C ჩანართი აღწერს მაგალითს ერთი მასწავლებლისა, რომელმაც გამოიყენა ბავშვის კულტურული ცოდნა და იმგვარად ასახა კურიკულუმში, რომ ხელმისაწვდომი გახდა ყველა ბავშვისთვის ჯგუფში. ამით მან მხარი დაუჭირა ბავშვების სწავლასა და განვითარებას და შეძლო სხვადასხვა სასწავლო სფეროების, მათ შორის - მეტყველებისა და მეცნიერების - ინტეგრირება. ეს მასწავლებელი საფუძვლიანად იაზრებდა კურიკულუმის გამოყენების მნიშვნელობას ბავშვის სახლსა და საბავშვო ბაღში არსებულ სასწავლო გამოცდილებებს შორის მჭიდრო ურთიერთობების დასამყარებლად.

ჩანართი C

მაგალითი: კურიკულუმის ფარგლებში სასწავლო პირობების შემქმნელი მასწავლებელი

ნოა 3 წლის ბიჭია, რომელიც საბავშვო ბაღის გახანგრძლივებულ ჯგუფშია კვირაში ერთი დღე. მისი მშობლები განსაკუთრებულ მნიშვნელობას ანიჭებენ სახლში დისკუსიას და დიდ დროს უთმობენ საუბარს სხვადასხვა თემაზე - მწერებზე, ხოჭოებზე, ადამიანის სხეულზე და ა.შ. ოჯახი ხშირად სტუმრობს უბნის ბიბლიოთეკას და ერთად კითხულობენ. ნოას ოჯახური გამოცდილება აძლევს საშუალებას და გამოცდილებას ხანგრძლივ, საინტერესო დისკუსიებსა თუ საუბრებში მიიღოს მონაწილეობა და ბევრი ინფორმაცია მიიღოს სხვადასხვა სამეცნიერო საკითხზე. ერთ დღეს ნოამ საბავშვო ბაღში მიიტანა წიგნები ბიბლიოთეკიდან მზის სისტემის შესახებ მასწავლებლებისა და ბავშვებისთვის საჩვენებლად. ნოას გასახარად, მასწავლებელმა წიგნები და ბავშვის ცოდნა მზის სისტემის შესახებ ეფექტურად გამოიყენა კურიკულუმის დაგეგმვის პროცესში. ერთ-ერთი აქტივობის დროს, თითოეული ბავშვი იყო რომელიღაც პლანეტა მზის სისტემიდან. მასწავლებლის მითითებით, ბავშვები სხეულის მოძრაობით ასახიერებდნენ პლანეტების მოძრაობას ღერძის გარშემო. არკვევდნენ, როგორ იქმნება დღე და ღამე, როგორ იქმნება წელიწადი. შემდეგ მშობლებთან ერთად პლანეტების შესახებ წიგნის კითხვისას, ნოეს შეეძლო მზის სისტემაში პლანეტების ადგილმდებარეობის შესახებ მსჯელობა, რა მანძილითაა დაშორებული პლანეტები მზისგან და ა.შ. ერთ საღამოს ოჯახთან ერთად სეირნობისას ნოამ თქვა: „მზე არ მიდის დასაძინებლად, დედამიწა ტრიალებს“.

ეს ეპიზოდი ნათელი მაგალითია მასწავლებლის მიერ ბავშვისა და მისი ოჯახის ინტერესების ეფექტურად გამოყენებისა მეცნიერებასა და სწავლაში. მასწავლებელმა გააზრებულად ისარგებლა ამ ეპიზოდით კურიკულუმის შემუშავებისას. მან არ უგულებელყო ნოას ინტერესი მზის სისტემისადმი და არ მიიჩნია იგი 3 წლის ბიჭისთვის შეუფერებლად. პირიქით, პედაგოგმა გამოიყენა ნოას გამოცდილება და ცოდნა კურიკულუმისთვის მრავალფეროვნების შეძენისა და ბავშვებისთვის კონკრეტული მეცნიერული ცოდნის გადასაცემად. მნიშვნელოვანია, რომ ნოამ დამატებითი ცოდნის მიღება და მშობლებისთვის გაზიარება შეძლო, ვინაიდან ბიბლიოთეკაში წიგნის დაბრუნებამდე მას ხელახლა კითხულობენ. ამგვარი მაგალითები გვაჩვენებს, როგორ შეიძლება კურიკულუმის ინტერპრეტირება ბავშვის სწავლასთან დაკავშირებული ოჯახური გამოცდილების გათვალისწინებით, რაც გააღრმავებს ბავშვის კონცეპტუალურ ცოდნას (van Oers 2010).

პროფესიული სწავლის მნიშვნელობა კურიკულუმის ინტერპრეტაციის პროცესში

კურიკულუმის ინტერპრეტაცია გულისხმობს მასწავლებლის მუდმივ პროფესიულ სწავლას. პროფესიული სწავლა მნიშვნელოვანია ბავშვის ადრეული განათლების მასწავლებლებისთვის. ის ეხმარება მასწავლებლებს, უფრო მეტი იცოდნენ უახლესი თეორიული მიდგომების შესახებ ბავშვის ადრეული განათლების სფეროში და შეისწავლონ, რა დამოკიდებულება შეიძლება ჰქონდეს ამას ბავშვებთან, ოჯახებთან, თემებთან, რომელთანაც ისინი მუშაობენ. EYLF (DEEWR 2009) მოიცავს პროფესიულ სწავლას და რეფლექსიურ პრაქტიკას, როგორც გულისხმიერი პრაქტიკის განმსაზღვრელ პრინციპს:

პროფესიული სწავლისას მასწავლებელი აგრძელებს თანამედროვე იდეების, კვლევის შესწავლას და მათ დაკავშირებას არსებულ კურიკულუმებთან.

რეფლექსიური პრაქტიკა არის სწავლის მიმდინარე ფორმა, რომელიც მოიცავს ფილოსოფიურ, ეთიკურ და პრაქტიკულ საკითხებს. მისი მიზანია ინფორმაციის მოგროვება და მოპოვება ცოდნისა, რომელიც დაეხმარება, ინფორმაციას მიაწვდის და გაამდიდრებს გადაწყვეტილების მიღებას ბავშვის სწავლის პროცესის შესახებ. ადრეული ბავშვობის მასწავლებლები პროფესიონალურად შეისწავლიან მათ გარემოს და ახდენენ რეფლექსიას, რა უნდა შეცვალონ (გვ. 13).

რეფლექსიური პრაქტიკა, რომელიც იწვევს კურიკულუმის ცვლილებას, საჭიროებს მასწავლებელთა დინამიურ აზროვნებას. კურიკულუმის დოკუმენტები ცალკე არ ახდენენ ცვლილების გენერირებას. მაგალითად, მაკლაქლენი (2006) ამბობს, რომ მასწავლებლების 50%-ზე მეტის მოსაზრება, რწმენა და პრაქტიკა იმის თაობაზე, თუ როგორ უნდა გააუმჯობესონ ბავშვების წიგნიერება, არ შეცვლილა მას შემდეგ, რაც შეიქმნა ტე ვარიკი. პირიქით, ეს მასწავლებლები აგრძელებენ ბავშვების სწავლაზე მოძველებული მიდგომის გამყარებას. როგორც ნათალი (Nuttall, 2005) აღნიშნავს, მასწავლებლები უბრალოდ არ იყენებენ კურიკულუმის დოკუმენტს:

რეფლექსიური პრაქტიკისას მასწავლებლები გაიაზრებენ საკუთარ წარმოდგენებს კურიკულუმზე, პედაგოგიკაზე, ბავშვებსა და ოჯახებზე, ხოლო ამ მსჯელობას იყენებენ პროგრამისა და დაგეგმვის მიდგომების ცვლილების, მოდიფიცირებისა და დახვეწისთვის.

ყველაზე ხშირად კურიკულუმის კონსტრუქცია მიიჩნევა მიმდინარე სოციალურ კონსტრუქციად, რომელიც მუდმივად მეორდება მასწავლებლების მიერ საკუთარი ან სხვების (კონკრეტულად - ბავშვებისა და მათი ოჯახების) გამოცდილებაზე დაყრდნობით, ხელმისაწვდომი კურიკულუმის ჩარჩოს საფუძველზე ჩამოყალიბებული კონცეფციის (როგორცაა ტე ვარიკი), მათი წარმოდგენებისა და ღირებულების სისტემის,

მასწავლებლის განათლების პროგრამებში აღმოჩენილი თეორიული ინფორმაციების რეფლექსიის გზით. (გვ. 20).

კურიკულუმის სტრუქტურისა და განხორციელების - როგორც სოციალური პროცესის - განხილვა გულისხმობს, რომ პროფესიულმა სწავლამ უნდა მისცეს მასწავლებლებს შესაძლებლობები რეფლექსიისა; ისინი კრიტიკულად უნდა მიუდგნენ წარსულ გამოცდილებასა და რწმენას. ურბანი (Urban, 2008) საუბრობს მასწავლებლებლებზე, როგორც კურიკულუმის ცოდნის მომხმარებლებსა და კურიკულუმის ცოდნისთვის „მნიშვნელობის შემქმნეზე“ (გვ. 142-7). პროფესიული სასწავლო გამოცდილება, რომელიც აქცენტს აკეთებს გამოცდილებისა და წარმოდგენების კრიტიკულ შესწავლაზე, ეხმარება მასწავლებელს, კურიკულუმის ცოდნისთვის მნიშვნელობის მიმნიჭებელი გახდეს. აქ იგულისხმება ასპექტი, რომ მასწავლებლებს შეუძლიათ სხვადასხვა თეორიული მიდგომებზე, რომლებსაც იყენებენ, მსჯელობა მათი სამუშაოს გასამრავალფეროვნებლად და ახსნა, რას ნიშნავს ეს პერსპექტივა ბავშვების, მათი ოჯახების მიდგომასა და გაგებასთან მიმართებით. კულენის (Keulen, 2011) აზრით, მსგავსი პროფესიული სწავლება ყველაზე კარგად ჩანს ასეთ სიტუაციებში - როდესაც მასწავლებლებს შეუძლიათ საუბარი და დისკუსია იმ პირებთან, რომლებიც ასევე ჩართულნი არიან ბავშვის ადრეული განათლების სისტემაში. მას სწამს, რომ თემში სწავლა ეხმარება მასწავლებლებს იდეების გაზიარებასა და სხვების მიდგომების თუ მიღებული გამოცდილების სწავლაში (გვ. 107).

ერთობლივი მნიშვნელობის მინიჭება - მასწავლებლები ერთად განიხილავენ, საუბრობენ მუშაობის პროცესში სხვადასხვა გამოცდილებისას გამოყენებულ მიდგომებზე. მაგალითად - ბავშვებთან ინტერაქცია და სწავლაზე დაკვირვება

ერთობლივი მნიშვნელობის მინიჭების მაგალითია კასეი სითის მასწავლებლების მიერ გაწეული სამუშაო.

კასეი სითი არის დიდი მუნიციპალური რეგიონი ვიქტორიაში (ავსტრალია), სადაც მასწავლებლების ჯგუფები არიან დასაქმებული ადგილობრივი მუნიციპალიტეტის მიერ სკოლამდელ დაწესებულებებში 4-დან 5 წლამდე ბავშვებისთვის. ეს მასწავლებლები მონაწილეობენ პროფესიულ სასწავლო პროგრამაში 2 წლის განმავლობაში, სადაც განიხილავენ კურიკულუმის არსებულ ინტერპრეტაციას. ისინი მართავენ რეგულარულ შეხვედრებს და სწავლობენ უფრო მეტს კულტურულ-ისტორიული თეორიის შესახებ ადრეული ასაკის ბავშვებსა და მათ ოჯახებთან მუშაობის ალტერნატიული მეთოდების შესამუშავებლად. თავდაპირველად, კასეი სითის მასწავლებლები სწავლას და განვითარებას განიხილავდნენ განვითარების პერსპექტივიდან და იყენებდნენ კურიკულუმს, რომელიც ასახავს გმპ-ს სახელმძღვანელოში წარმოდგენილ ბევრ იდეას (Bredenkamp & Copple 1997). თქვენ შეგიძლიათ გაეცნოთ მასწავლებლების იდეებს ბავშვების სწავლის შესახებ ისე, როგორც ეს წარმოდგენილია **ჩანართში D**, სადაც მოცემულია გარკვეული მაგალითები მათ მიერ კურიკულუმის ინტერპრეტაციისა პროფესიულ სასწავლო პროგრამაში ჩართვამდე.

ჩანართი D

მასწავლებლების კურიკულუმთან დაკავშირებული ინტერპრეტაციების წარმოჩენა სწავლისა და განვითარების შესახებ განვითარების არსებული თეორიების საფუძველზე.

„კურიკულუმი არის ბავშვზე ორიენტირებული, ინიცირებული, მიმართულების მქონე და უფროსების მიერ მხარდაჭერილი დოკუმენტი. იგი მოიცავს განვითარების ყველა სფეროს – სოციალური, ემოციური, შემეცნებითი, ფიზიკური. ის უნდა იყოს მოქნილი.“

„ჩემი აზრით, ყველა ბავშვს აქვს ინდივიდუალური საჭიროება და სხვადასხვა ეტაპზე ვითარდებიან, რაც ნიშნავს - კურიკულუმი ბავშვებიდან მოდის. მათი ინტერესები/საჭიროებები/სურვილები დაკმაყოფილებულია თამაშზე დაფუძნებული გამოცდილებებით.“

„პროგრამა ემყარება თამაშს და ბავშვზე დაკვირვების შედეგად გამოვლენილ საჭიროებებს, ინტერესებსა და განვითარების პროგრესს“.

ამ მაგალითებიდან ნათელი ხდება განვითარების შესახებ მასწავლებლის ურთიერთდამოკიდებულება კონკრეტულ მოსაზრებასა და მათ მიერ კურიკულუმის ინტერპრეტაციას შორის. მასწავლებლებს ესმით, რომ განვითარება ხდება სხვადასხვა საკითხებზე და კონკრეტულ ეტაპებზე. ისინი ამ მოსაზრებებს იყენებენ ისეთი კურიკულუმის დაგეგმვისას, რომელიც შესაბამისობაში იქნება ბავშვების დაკვირვების შედეგად გამოვლენილ საჭიროებებთან, ინტერესებთან და განვითარების შესაძლებლობებთან. მასწავლებლებმა მეტი ცოდნა მიიღეს კულტურულ-ისტორიული თეორიის შესახებ და ისიც იციან, რა განსხვავებაა მასსა და განვითარების თეორიას შორის, ვინაიდან მათ მონაწილეობა მიიღეს პროფესიულ სასწავლო სესიებში. მასწავლებლებს წახალისებენ, რომ დაფიქრდნენ თეორიების შესახებ, როგორც ბავშვის სწავლისა და ზრდის შესახებ განსხვავებულ მიდგომებზე. მოსაზრება, რომლის მიხედვითაც თეორია არ არის ჭეშმარიტება ყველა ბავშვის სწავლის და განვითარების შესაძლებლობის შესახებ, განხილული იყო მასწავლებლების მიერ. მაგალითად, ერთმა მასწავლებელმა აღნიშნა თავის ჟურნალში, რომ მისთვის განვითარების თეორიის შესახებ შეკითხვების დასმა არ იყო მიმზიდველი უნივერსიტეტში. თეორია, რომელსაც ის იყენებდა არასდროს ყოფილა წარმოდგენილი როგორც თეორიული საკითხი – ის წარმოდგენილი იყო როგორც „ფაქტი“ ბავშვების განვითარების შესახებ (Edwards 2007).

ეს მაგალითი ცხადყოფს, თუ რა დიდი მნიშვნელობა აქვს პროფესიულ სწავლებას კურიკულუმის ინტერპრეტაციისთვის. ოდესღაც ეს მასწავლებელი განვითარების თეორიას, როგორც ფაქტს, ისე აღიქვამდა. მისი წარმოდგენა განვითარების შესახებ გავლენას ახდენდა კურიკულუმის ინტერპრეტაციაზე და გულისხმობდა, რომ იგი სასწავლო გამოცდილებას გეგმავდა ბავშვის დაკვირვების შედეგად გამოვლენილი საჭიროებების და ინტერესების საფუძველზე. პროფესიულ სასწავლო პროგრამაში მონაწილეობის შედეგად, ამ მასწავლებელს მიეცა საშუალება ბავშვის ადრეული

განათლების ეტაპზე გამოყენებული თეორიების თაობაზე რეფლექსიისა და უკეთესად გაიაზრა, რომ არ შეიძლება მაინცდამაინც დეველოპმენტალიზმი (მხოლოდ განვითარების თეორიების ჭრილში განხილვა) იყოს განვითარების შესახებ დადგენილი ჭეშმარიტება. ეს კი ნიშნავს, რომ მასწავლებელმა შეძლო ალტერნატიული თეორიული მიდგომის გამოყენება საკუთარ პრაქტიკაში.

კასეი სითიში მასწავლებლებმა უფრო მეტი შეიტყვეს კულტურულ-ისტორიული თეორიის შესახებ და საკუთარ პრაქტიკაში დაიწყეს ამ თეორიის იდეების გამოყენება. ისინი ეცადნენ ბავშვებზე დაკვირვება მოეხდინათ ჯგუფებად, ასევე აკვირდებოდნენ, როგორ ხორციელდებოდა ბავშვებსა და უფროსებს შორის სწავლა, ნაცვლად განვითარების ცალკეულ სფეროზე აქცენტის გადატანისა. მასწავლებლები ასევე ეცადნენ, უფრო საფუძვლიანად გაეაზრებინათ ბავშვების სახლში არსებული კულტურული გამოცდილება, რომელიც სერიოზულ გავლენას ახდენს მათ მიერ ადრეული ბავშვობის კურიკულუმის ინტერპრეტაციაზე. მასწავლებლების ახალი მოსაზრებები წარმოდგენილია ჩანართში E.

ჩანართი E

მასწავლებლების მოსაზრებები სწავლის განვითარებასთან დაკავშირებული კულტურულ-ისტორიული თეორიის შესახებ პროფესიული სწავლის პროექტში მონაწილეობის მიღების შემდეგ *

„ახლა უფრო ღრმად ვიაზრებ ცოდნის კონსტრუირების არსს. რიგ შემთხვევებში ჩვენ მხოლოდ ქცევას ვაკვირდებოდით და ვაკეთებდით სავარაუდო დასკვნებს ამის შესახებ. სოციოკულტურული პერსპექტივიდან დაკვირვება უფრო მდიდარია; ის უფრო მეტ და რეალურ ასპექტებს გვაჩვენებს. ადრე ბავშვებს შორის ურთიერთობებს არ ვაკვირდებოდით. ახლა მეტ აქცენტს ვაკეთებ ურთიერთობის ხარისხზე ბავშვებსა და უფროსებს შორის და მჯერა, რომ ბავშვებზე ჯგუფებში დაკვირვება უფრო ეფექტიანია, ვიდრე ინდივიდუალურად. თუ ჩემს წინა ჩანაწერებს გადავხედავთ, მივხვდებით, რომ ჩემთვის მაშინ უმნიშვნელო იყო თანატოლების ურთიერთდამოკიდებულებები, შესაბამისად, არც ვიყენებდი ამგვარი ტიპის დაკვირვებას მუშაობის პროცესში. ინტერაქცია მნიშვნელოვანია და საჭიროა იმის ჩაწერა, თუ რას აკეთებენ ბავშვები. ახლა უფრო ხშირად და ფოკუსირებულად ვაკვირდები ბავშვებს და ვეძებ/აღმოვაჩენ ინდივიდებს (*ციტირებულია - Edwards 2009).

როგორც მაგალითებიდან ირკვევა, ქასეი სითის მასწავლებლები ბავშვის განვითარებისა და სწავლის შესახებ ახალი იდეების შემუშავებას აპირებენ. მასწავლებლები იწყებენ კურიკულუმის ინტერპრეტაციას და სასწავლო გამოცდილების დაგეგმვას ახალი ფორმებით, რომლებიც ასევე ჯგუფურ სწავლებას მოიცავს. კასეი სითის მასწავლებლების მიერ ჩატარებული სამუშაოები ხაზს უსვამს პროფესიული სწავლის მნიშვნელობას კურიკულუმის ინტერპრეტაციის პროცესში.

ერთობლივი მნიშვნელობის მინიჭების კიდეც ერთი მაგალითია ინგლისის კურიკულუმი (*Early Years Foundation Stage Curriculum*) (Fisher & Wood). ამ პროექტში მასწავლებლები აქცენტს აკეთებენ საკუთარ პრაქტიკაში მასწავლებელი–მოსწავლის ურთიერთობის როლზე. ეს აქცენტი გამოვლინდა კვლევის შედეგად, რომლითაც მასწავლებელი–ბავშვის ურთიერთობები უმნიშვნელოვანესია ადრეული ასაკის ბავშვების სწავლის მხარდაჭერის პროცესში (Siraj-Blatchford 2009b). მასწავლებლებს ანახეს ბავშვებთან მათი ურთიერთობების ამსახველი ვიდეო ჩანაწერი და დაახლოებით ორი წლის შემდეგ კიდეც ერთხელ გაუზიარეს მათ ვიდეორგოლი და იმსჯელეს მათ ინტერაქციაზე ბავშვებთან. აღმოაჩინეს, რომ, ძირითადად, მასწავლებლების პატარა და ახალფეხადგმულ ბავშვებთან ურთიერთობები შემოიფარგლებოდა შეკითხვების დასმით. დაადგინეს, რომ შეკითხვები ბავშვებს აბნევდა. ამიტომაც მასწავლებლებმა დაიწყეს ალტერნატიული **ინტერაქციული მიდგომების** გამოყენება, როგორცაა კომენტარის, განცხადების გაკეთება და ბავშვებისთვის დამოუკიდებელი საუბრის მეტი შესაძლებლობის მიცემა. ერთმა მასწავლებელმა თქვა: „ჩემი ღრმა რწმენით, ეს ინტერაქცია ბევრად უფრო შინაარსიანი იყო ბავშვებისთვის, ვიდრე ის, რომელსაც ადრე ვიყენებდი. ვფიქრობ, სწორია, რომ არ ვჩქარობ უხერხული სიჩუმის შევსებას და ვაძლევ ბავშვებს საშუალებას საკუთარი აზრის ჩამოყალიბებასა თუ გამოთქმამში და მხოლოდ ამის შემდეგ ვერთვები საუბარში (Fisher & Wood, forthcoming, p. 14).

ინტერაქციული მიდგომები - ის ხერხები, რომლებსაც მასწავლებლები ადრეული ასაკის ბავშვებთან ურთიერთობისას მიმართავენ, რათა მხარი დაუჭირონ ბავშვების განვითარებას იდეების, კონცეფციების და შინაარსის შესახებ; მათ შორის - შეკითხვების დასმა, კომენტარის გაკეთება, მოსაზრების წარმოჩენა და ბავშვების პასუხის დალოდება.

ავსტრალიის და ინგლისის ეს მაგალითები ცხადყოფს, თუ რა გავლენას ახდენს პროფესიული სწავლება მასწავლებლის წარმოდგენებზე კურიკულუმის შესახებ და როგორ უნდა გამოიყენონ სწავლის და განვითარების სხვადასხვა თეორიები კურიკულუმში. მაგალითად, კასეი სითის მასწავლებლებიდან ერთ–ერთი თვლის, რომ პროფესიულ სწავლაში მონაწილეობა გამოწვევების წინაშე აყენებს აზროვნების არსებულ ფორმებს და ეხმარება მასწავლებლებს კურიკულუმის ახლებურად ინტერპრეტაციაში.

შეჯამება

ადრეული ბავშვობის კურიკულუმის ინტერპრეტაცია კომპლექსური და დინამიური პროცესია. ზოგიერთი მასწავლებელი მუშაობს მთავრობის მიერ დამტკიცებული ადრეული ბავშვობის კურიკულუმის ჩარჩოს ფარგლებში. სხვები ამუშავებენ საკუთარ კურიკულუმს ბავშვებისთვის საკუთარი შეხედულებისამებრ იმის გათვალისწინებით, თუ როგორ სწავლობენ და ვითარდებიან ბავშვები. ნაკლებმნიშვნელოვანია, რა ფორმებს იყენებს მასწავლებელი მუშაობისას, მაგრამ

აუცილებელია გვახსოვდეს, რომ ადრეული ბავშვობის კურიკულუმი ემყარება კონკრეტულ პერსპექტივას ბავშვობის, სწავლის, განვითარების შესახებ და მათი მიზანი საზოგადოებისთვის ღირებული სასწავლო და განვითარების შედეგების წახალისებაა. ადრეული ბავშვობის კურიკულუმის ინტერპრეტაცია მოიცავს მიდგომების რეფლექსიას და მსჯელობას იმაზე, თუ რას შეიძლება ის პრაქტიკაში წარმოადგენდეს. კურიკულუმის ინტერპრეტაციის მნიშვნელოვანი ნაწილია მიმოხილვა იმ გზებისა, რომლითაც მოხდება კავშირის დამყარება კურიკულუმს და ბავშვის სახლს, ოჯახს თუ თემის გამოცდილებას შორის. კურიკულუმის ინტერპრეტაცია ასევე მჭიდროდ უკავშირდება პროფესიულ სწავლებას, რაც მასწავლებლებს აძლევს შესაძლებლობას, მიაწიონ მნიშვნელობა გააზრებას, გაგებას, არსს - რა არის კურიკულუმი მათი წარმოდგენების, გამოცდილების, სწავლისა და განვითარების შესახებ სხვადასხვა თეორიების ახლებურად აღქმის შესაბამისად.

6 კულტურულ-ისტორიული კურიკულუმი მოქმედებაში

სასწავლო მიზნები

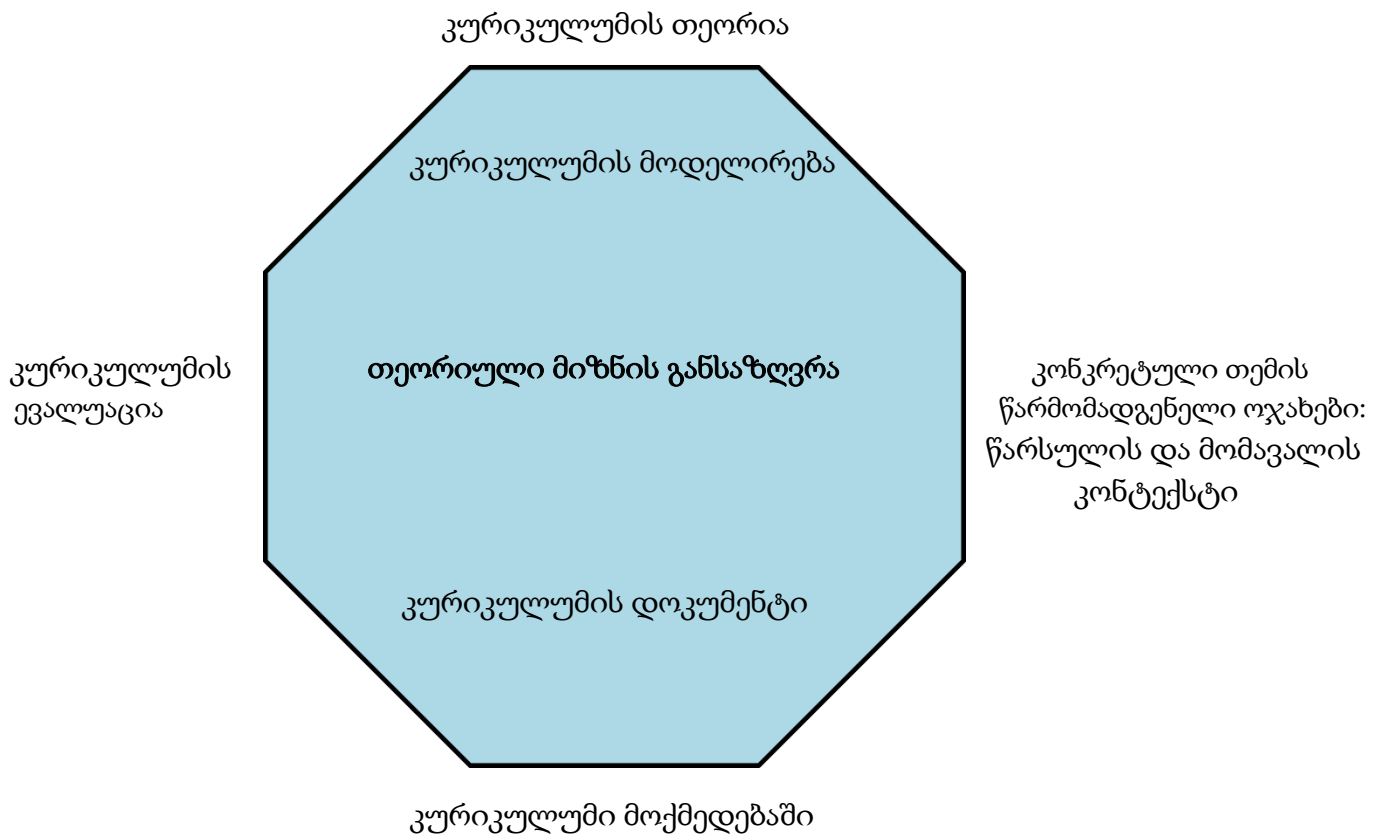
ამ თავის მიზანია, ისწავლოთ:

- კულტურულ-ისტორიული თეორია მნიშვნელოვანია ოჯახური და კულტურული გამოცდილების კონტექსტში ბავშვის სწავლის პროცესის გააზრებისთვის;
- ბავშვის ოჯახურ და კულტურულ გამოცდილებას შეუძლია კურიკულუმის განსაზღვრისთვის საფუძველი შექმნას;
- კურიკულუმისადმი კულტურულ-ისტორიული მიდგომა განსხვავდება ბავშვის ადრეული განათლების გარემოში მულტიკულტურიზმის, როგორც „ტურისტული მიდგომის“ განხორციელებისგან (Derman-Sparks 1989).

ეს თავი დაგეხმარებათ ჯემას მიერ კურიკულუმის შესახებ დასმულ შეკითხვაზე პასუხის გაცემაში: „ეს არ არის მშობლებთან იმის თაობაზე საუბარი, თუ რა სურთ კურიკულუმის ნაწილად აქციონ?“

ამ წიგნის წინა თავებზე დაყრდნობით მასწავლებლებს უნდა ესმოდეთ, როგორ ყალიბდება კურიკულუმი - მასწავლებლის ბავშვებთან, ოჯახებთან და თემთან თანამშრომლობით. ჩვენ აქ ვიწყებთ მსჯელობას იმ მეთოდების შესახებ, რომლითაც მასწავლებლები გადაწყვეტილებას იღებენ კურიკულუმის თაობაზე. კულტურულ-ისტორიული თეორია გამოიყენება, როგორც მასწავლებლების დამხმარე ჩარჩო ადრეული ასაკის ბავშვებთან მისაღები ფორმით მუშაობისთვის. ჩვენ განხილვისას ვცდებით მულტიკულტურიზმის იდეებს და ვსწავლობთ სწავლისა და განვითარების გააზრებას სხვადასხვა კულტურულ თემებში. ამ თავში ხაზგასმულია წინარე ცოდნის, ბავშვის მიერ სასწავლო გარემოში მოტანილი ცოდნის მნიშვნელობის გააზრება მასწავლებლების მხრიდან. მასწავლებლების ვალია ბავშვების შესაძლებლობების იდენტიფიცირება, რათა გაუადვილდეს ბავშვებში სწავლის მოტივირება და გააფართოვოს სწავლის პერსპექტივები.

სურათი 6.1. კურიკულუმის განვითარების გზა – კურიკულუმი მოქმედებაში



ბაკალავრიატის ზოგიერთი სტუდენტი მონაწილეობას იღებდა ჯგუფში, რომელშიც სტუდენტებს უზიარებდნენ ჩვილებთან და ახალფეხადგმულ ბავშვებთან მუშაობის პრაქტიკულ გამოცდილებას. ჯგუფის სტუდენტთა ნაწილი სწავლობს, როგორ გამოიყენება კულტურულ–ისტორიული თეორია კურიკულუმის გამოცდილების გასაგვითარებლად ყველაზე ადრეული ასაკის ბავშვებისთვის. სტუდენტები მონაწილეობას იღებდნენ როლურ თამაშში, სადაც ისინი მასწავლებლის როლს ასრულებენ და კოლეგებთან საუბრობენ თეორიასა და პრაქტიკას შორის ურთიერთობის თემაზე. ჩანართში A არის ამ როლური თამაშის ჩანაწერი.

კულტურულ-ისტორიული მიდგომების გააზრება

ჩანართი A

როლური თამაშის ჩანაწერი

- ქეითი:** როგორ ხდება სოციოკულტურული მიდგომის გამოყენებით დაკვირვება და დაგეგმვა?
- სამანტა:** მეც ვცდილობ ამის გარკვევას. ვფიქრობ, რომ ყველა ჩემი დაკვირვება ფოკუსირებული იყო ინდივიდსა და მის ინტერაქციაზე. ვაკვირდები მათ მოქმედებას და ვგეგმავ მათი ინტერესების მეტად გაღრმავებას.
- ჯაკინტა:** მე ადრე მხოლოდ საკონტროლო სიას („ჩეკლისტს“) და ეპიზოდურ დაკვირვებას ვიყენებდი.
- სარიტა:** რა აზრის ხართ საკონტროლო სიაზე? როგორ ფიქრობთ, რამდენად მისაღებია იგი ბავშვებზე დაკვირვებისთვის?
- ჯაკინტა:** მე ვფიქრობ, რომ კარგია, ვინაიდან საკონტროლო სია მეხმარება იმის დადგენაში, რა უჭირთ ბავშვებს და სად სჭირდებათ ჩემი დახმარება.
- სამანტა:** განვითარების რა სფეროებზე აკეთებ აქცენტს საკონტროლო სიის გამოყენებით? მზად ხარ სიახლის დასაწერად?
- ბევი:** ჩემი აზრით, მასწავლებლები არ უნდა იყენებდნენ საკონტროლო სიებს. მათი შედგენა ძალიან უარყოფითი პროცესია და ხელს გვიშლის ბავშვების მოქმედებაზე კონცენტრირებაში.
- ქეითი:** საკონტროლო სია შეიძლება გამოვიყენოთ გარკვეული ქცევების მონიტორინგისთვის, მაგრამ როგორ გეხმარება ეს სია დაგეგმვის პროცესში?
- ჯაკინტა:** აქცენტს ვაკეთებ მათ განვითარებაზე კონკრეტულ საგანში. სამიზნეს ხომ უნდა მიაღწიონ? მათ მშობლებს კი აინტერესებთ, ნორმალურად ვითარდება თუ არა მათი შვილი.
- სამანტა:** რას ნიშნავს „ნორმალური“?
- ქეითი:** რას ფიქრობთ მათ სოციალურ განვითარებაზე?
- ჯაკინტა:** რასაც ვკითხულობ და ვეცნობი სოციალურ და კულტურულ კონტექსტში განვითარების შესახებ, „ნორმალურის“ სხვადასხვა განმარტება არსებობს. მაგრამ თუ აქცენტს არ გავაკეთებ გარკვეულ სფეროებზე კურიკულუმის დაგეგმვისას, მაშინ რა უნდა ჩავწერო გეგმაში?
- ქეითი:** მირჩევნია, აქცენტი გავაკეთო ინტერესებზე და ამავე დროს ვცადო მათი უნარების გაფართოებას;
- სარიტა:** მე ვცდილობ, აქცენტი გავაკეთო თანატოლებს შორის ინტერაქციაზე;
- ქეითი:** უნარებში მე არ ვგულისხმობ მხოლოდ ნატიფ და მსხვილ მოტორულ უნარებს; ვგულისხმობ ისეთებსაც, როგორიცაა დაკვირვება, სოციალური და პრობლემის გადაჭრის უნარები.
- სამანტა:** თუკი საბავშვო-ბაღის დასრულების ეტაპზე ბავშვი ვერ იყენებს მაკრატელს, არ მიგაჩნია სწორად, რომ მნიშვნელოვანი იყო ნატიფი მოტორული უნარების აქტივობების დაგეგმვა განვითარების ამ უნარის „გამოსასწორებლად“, ჯაკინტა? იქნებ, უპირატესობას ანიჭებ, მეტი ყურადღება მიაქციო სოციალურ ურთიერთობებს, რაც ნიშნავს, რომ ბავშვმა შეიძლება ძალიან კარგად ისწავლოს მაკრატლის გამოყენება თანატოლების ყურებით ან მათი დახმარებით?

ჩანართი A (გაგრძელება)

- ჯაკინტა:** კეთილი. ალბათ, ერთგვარ ნეგატივზე აქცენტირების ნაცვლად - რისი გაკეთება არ შეუძლიათ ბავშვებს, აჯობებს დავაკვირდე პოზიტიურს: ა) რისი კეთება შეუძლიათ მათ; ბ) ვისთან ერთად აკეთებენ ამას; ც) ინტერაქციებს, რომლებიც დაეხმარება ბავშვებს სწავლაში. ეს კი, ჩემი აზრით, გულისხმობს ჩემს მონაწილეობასაც, არა?
- ქეთი:** კი, ნამდვილად!
- ჯაკინტა:** გასაგებია, მაგრამ ასეთი დაკვირვების პირობებშიც კი როგორ შევძლებ კურიკულუმის გეგმის შემუშავებას?
- ქეთი:** მე შემიძლია კარგი მაგალითის მოყვანა: გუშინ ეზოში მიმდინარე აქტივობისას ბავშვი მომიახლოვდა ხელში ბოთლით, რომელშიც მშრალი ღრუბელი იდო. მან მთხოვა ღრუბლის ბოთლიდან ამოღება, რაც შევუსრულე. შემდეგ ბავშვი ეცადა ღრუბლის ისევ ბოთლში მოთავსებას და ისევ ჩემი დახმარებით გაართვა თავი ამ ამოცანას. იგივე განმეორდა - კვლავ მთხოვა ბოთლიდან ღრუბლის ამოღება და ისევ უკან ჩადება. ამ მაგალითის ასახვის მიზნით, ვფიქრობ, დავეგემო სავარჯიშო ბოთლებსა და პლასტმასის ქილებში ნივთების განთავსებით. ეს შეიძლება იყოს ჩემ მიერ კურიკულუმის დაგეგმვის საფუძველი. ჩვენ შევძლებთ დავიწყოთ საუბარი სხვადასხვა მასალის შემადგენლობაზე. რა ნივთები შეიძლება მოიკეცოს და ბოთლში განთავსდეს და რა - არა?
- ჯაკინტა:** ამგვარი გზით ჩვენ ვალრმავებთ განვითარებას. არის ეს პოტენციური სწავლა, რომელსაც ვგეგმავ?
- ქეთი:** სწორედ ასე ვუდგები საკითხს, მაგრამ ეს მხოლოდ პოტენციური უნარების განვითარების დაგეგმვა არ არის. იგი ხელს უწყობს მასწავლებელსა და ბავშვებს შორის ურთიერთობებს.
- სამანტა:** წარმატებებს გისურვებ დაკვირვებასა და დაგეგმვის პროცესში. ჩვენს საქმეში სასიცოცხლოდ მნიშვნელოვანია გონიერი მასწავლებლები, რომლებიც შეეცდებიან ახალი მიდგომების დანერგვასა და გამოყენებას.

კურიკულუმისადმი კულტურულ-ისტორიული მიდგომა ფოკუსირებულია იმაზე, თუ როგორ მიმდინარეობს სწავლა ბავშვებს, მასწავლებლებსა და გარემოს შორის. როგორც ჯაკინტა, სამანტა, ქეთი, სარიტა და ბევრი სხვა მასწავლებელი აღნიშნავენ, როლური თამაშისას ეს გულისხმობს დაკვირვებას საკლასო ოთახში

მიმდინარე სწავლისა და განვითარების პროცესზე და არა განვითარების კონკრეტულ სფეროზე ფოკუსირებას ან ფიქრს განვითარების „ნორმებზე“. კულტურულ-ისტორიული მიდგომის თანახმად, ის, რაც იგულისხმება „ნორმალურ“ განვითარებაში, დიდწილად დამოკიდებულია იმ გამოცდილებაზე, რომელიც ბავშვებს დაუგროვდათ საკუთარ ოჯახებსა და თემებში (Brooker 2011). კურიკულუმისადმი კულტურულ-ისტორიული მიდგომა იყენებს ბავშვის არსებულ კულტურულ გამოცდილებას და ძლიერ მხარეებს კონკრეტული საგანმანათლებლო და სასწავლო მიზნების მისაღწევად. სადიკინი და რიჩი (Sadikien and Ritchie, 2009) ინოვაციების ცენტრის მიერ ჩატარებული კვლევითი პროექტის თაობაზე საუბრისას აღნიშნავენ, რომ კვლევის ფარგლებში შესწავლილი იყო ოჯახებისა და თემებს შინაარსობრივი კავშირები. ტერანაკის ოლქში უშუალო ადგილობრივი მათრის მხცოვან წარმომადგენლებთან (kauma⁻ tua) მუშაობა განისაზღვრა, როგორც ხელშემწყობი ფაქტორი საბავშვო ბაღის მასწავლებლებისათვის, დაემყარებინათ უფრო მყარი კავშირები ოჯახებთან და ეზრუნათ საბავშვო ბაღის დონეზე მათ მეტ ჩართულობაზე; ასევე ბავშვებისა და მათი ოჯახებისთვის შეეთავზებინათ უფრო შინაარსობრივი და გააზრებული სასწავლო შესაძლებლობები. კვლევამ გამოავლინა, რომ მასწავლებლები უნდა გასცდნენ მათრის კულტურის, ენისა და ცოდნის კურიკულუმში ჩართვის მხოლოდ სიმბოლურ მცდელობას:

ბრუკლენდის მოგზაურობის ძირითადი შემადგენელი ელემენტებია თავდადებული ლიდერობა და საერთო გუნდური სულისკვეთება, kauma⁻ tua-ს მონაწილეობა, რომელთანაც გრძელვადიან ახლო ურთიერთობებს უფრო ხილდებიან და ინარჩუნებენ, მისალმების და სხვა სულიერი რიტუალების ყოველდღიური შესრულება, ადგილობრივ iwi-თან (ადგილობრივი Ma⁻ ori ტომები) კავშირის შენარჩუნება და მემკვიდრეობა. ადგილობრივი Ma⁻ ori კონტექსტის ჩართულობის ეს ფორმა შეიძლება მიჩნეული იყოს დამაკავშირებლად ბავშვების ადრეული განათლების მეტად დივერსიფიცირებულ და კომპლექსურ კულტურულ მემკვიდრეობასთან, რომელიც ჩვენი თემიდან მოდის (Sadikien & Ritchie 2009, გვ. 4).

პრაქტიკაში ამის დამატებითი მაგალითი მოცემულია B ჩანართში. მაგალითში საბავშვო ბაღის მასწავლებელი აღწერს, თუ როგორ მიიჩნია დამოუკიდებლობა საკლასო ოთახში ბავშვისთვის სასურველ „ნორმად“ და „შედეგად“. ის საუბრობს კულტურულ-ისტორიული თეორიის - როგორც კურიკულუმის დაგეგმვის - საფუძვლად გამოყენებაზე, რამაც შეცვალა მისი დამოკიდებულება საბავშვო მასალების მიმართ და შედეგად მოგვცა ახალი სასწავლო მიზნები ბავშვებისა და თავად მისთვის.

ჩანართი B

კურიკულუმის დაგეგმვა სოციო-ისტორიული მიდგომის შესაბამისად

ჩვენი ცენტრი საკმაოდ მულტიკულტურულია, მაგრამ ჩვენთვის - როგორც საზოგადოებისთვის - დამოუკიდებლობა ძალიან ღირებულია. შრი ლანკის კულტურაში დედის ფუნქცია შვილებისთვის ყველაფრის გაკეთებაა, შესაბამისად, ქალი, რომელიც საკუთარ შვილს თავად არ აჭმევს საჭმელს და არ ეხმარება ჩაცმაში, დაუდევარ დედად აღიქმება. იყო დრო, როცა ჩვენს ცენტრში ოჯახებს ვუხსნიდით, რომ ბავშვებისთვის ამ ტიპის დახმარების აღმოჩენა არ აყალიბებს ბავშვს დამოუკიდებელ ადამიანად, მიუხედავად იმისა, რომ სხვა სახის დახმარების გაწევა ჩვენთვისაც ძალიან ღირებულია. ჩვენ არ ვეხმარებით ბავშვებს სამუშაო ხალათების ჩაცმაში - ამას თავად აკეთებენ. ადრე ვფიქრობდით - რატომ არ შეიძლება, ეს თავად გააკეთონ. ახლა კი მიგვაჩნია, რომ ეს საკითხი არც ასეთი მნიშვნელოვანია. ადრე ვამბობდით ხოლმე: „ჩაიცვით სამუშაო ხალათი და დაიწყეთ მუშაობა“. ამჯერად კი ეს საკითხი სხვაგვარად დგას - თავად ვეხმარებით მათ. ჩემი აზრით, ამგვარი მიდგომა სხვა კულტურებისა და განსხვავებულობის აღიარების უფრო გულწრფელი ფორმაა. ძალიან მარტივია იმის თქმა, რომ ჩვენთვის მისაღებია, როგორც ინდივიდუალური, ისე კულტურული სხვაობები, თითქოს ეს სულაც არ გვადარდებდეს. მაგალითად, „ჩვენ ვიღებთ მათ - მაგრამ შენ თვითონ ჩაიცვი სამუშაო ხალათი“. ამგვარი დამოკიდებულება განსხვავდება ტოლერანტობისგან, რადგან ტოლერანტობის შემთხვევაში, შენ ფიქრობ, რომ „იტან რაღაცას“, მაგრამ რეალურად შეიძლება არ იყო ნამდვილი გულშემატკივარი (Edwards 2009b). ეპიზოდში, როდესაც მასწავლებელი აღარ ცდილობდა დამოუკიდებლობის „სწავლებას“ და პირიქით - გადავიდა ბავშვებთან მუშაობაზე მათი ურთიერთდამოკიდებულების კულტურული კონტექსტის ფარგლებში, აღმოაჩინა, რომ უფრო ეფექტურად შეუძლია ბავშვების კურიკულუმის პროცესში ჩართვა. ამ მასწავლებელს სწამდა, რომ კულტურულ-ისტორიულ კონტექსტში მუშაობა გულისხმობდა სწავლის და ყოფიერების განსხვავებული ფორმების გულწრფელად მიღებას. ამიტომ, ნაცვლად იმისა, რომ ეთქვა „კულტურული განსხვავებებისადმი ტოლერანტული დამოკიდებულება გვაქვს“, მან ისწავლა კულტურული სხვაობის პრაქტიკაში დანერგვა. ბავშვის სწავლის სხვადასხვა ხერხის, მიდგომის გააზრება და მათზე დაფიქრება მასწავლებელს ეხმარება სწავლის იმგვარად დაგეგმვაში, რომ იგი არამხოლოდ კულტურულად პატივსაცემი, არამედ ბავშვის ცხოვრებისთვის შესაფერისი იყოს.

კულტურული შეცნობის პრაქტიკაში დანერგვის კიდევ ერთი მაგალითი მოცემულია ბრუკერის (Brooker's, 2010) მონათხრობში ორი წლის იუკ-იუკის შესახებ ინგლისის ბაგა-ბაღში. იუკ-იუკის დედას - ჯოისს - ჰქონდა იმედი, რომ შვილი „ისწავლიდა“ ისეთ რამეებს, რაც დაეხმარებოდა მას სკოლისთვის მომზადებაში. სახლში იუკ-იუკი უნდა ყოფილიყო დამოუკიდებელი და მონაწილეობა მიეღო საოჯახო საქმეებში. ბრუკერი აღწერს ეპიზოდს, როგორ შეამჩნია იუკ-იუკის მასწავლებელმა, რომ იგი დიდ დროს უთმობდა ოთახის

კუთხეში დგომას და „საჭმლის მომზადებას“ (გვ. 25). მასწავლებელმა შეიმუშავა სასწავლო რესურსები იუკ-იუკისთვის, რომ მას „საჭმელი ეკეთებინა“ სხვა ბავშვებთან ერთად და ამით გაეფართოვებინა ინტერაქცია თანატოლებთან. მასწავლებელმა საკუთარი გეგმა გაუზიარა ჯოისს, რომელსაც ძალიან მოეწონა „საკვების გაკეთებაზე“ დაფუძნებული თამაშით სწავლის ფორმატი და ძალიან გაუხარდა, როდესაც იუკ-იუკმა შეძლო საკუთარი თანატოლების ამოცნობა ფოიეში გაკრულ ფოტოებზე. ბრუკერი (Brooker, 2010) აღწერს, როგორ დაეხმარა ჯოისის საკითხისადმი დამოკიდებულება იუკ-იუკს, განვეითარებინა სოციალური უნარები კლასში (გვ. 36). ძლიერი სოციალური ინტერაქცია იუკ-იუკისთვის ახალ სასწავლო გამოცდილება, ხოლო ჯოისისთვის შვილის პროგრესისა და განვითარების თვალსაჩინო მტკიცებულება იყო - იუკ-იუკს შეეძლო თანატოლი ბავშვების სახელების ჩამოთვლა.

მულტიკულტურალიზმის ფარგლებს მიღმა: კულტურული გამოცდილებისა და ჩართულობის გამოყენება სწავლის ხელშეწყობისთვის

კულტურულ-ისტორიული მიდგომის დასაწინააღმდეგებლად არსებითი მნიშვნელობა აქვს, როგორ სწავლობენ ბავშვები საკუთარ ოჯახებსა და თემებში, ვინაიდან ბავშვების სწავლის კულტურა და ცოდნის მიღების ფორმები პრაქტიკის საფუძველია. ეს არ არის ის მიდგომა, რაც გულისხმობს ბავშვობის ადრეული განათლების ეტაპზე მულტიკულტურიზმზე ფოკუსს. წარსულში მასწავლებლები ცდილობდნენ, პატივისცემა გამოეხატათ ბავშვების კულტურული მემკვიდრეობისადმი საზოგადოებაში მულტიკულტურიზმის აღიარების გზით. ამან გამოიწვია ისეთი პრაქტიკის დამკვირდებლობა, როგორცაა საბავშვო ბაღებში „კულტურული დღეების“ აღნიშვნა ერთი დღის განმავლობაში. როგორც წესი, მსგავსი ტიპის ღონისძიებები გულისხმობდა კონკრეტული კულტურის წარმომადგენელთა კერძების გასინჯვას, თემთან დაკავშირებული ისტორიების მოყოლას ან ამ კულტურული ჯგუფის გეოგრაფიული ადგილმდებარეობის შესწავლას. ჯიუნი (Giugni, 2008) საუბრობს, თუ როგორ გამოიწვია მულტიკულტურიზმის მიმართ დამოკიდებულებამ ის, რაც ახლა ცნობილია, როგორც „ტურისტული მიდგომა“ (Derman-Sparks 1989), ვინაიდან იგი აქცენტს აკეთებს სხვადასხვა კულტურულ ჯგუფებში „ვიზიტზე“ მთელი წლის განმავლობაში. ტურისტულ მიდგომას აკრიტიკებდნენ კულტურულ ჯგუფებს შორის განსხვავებულობაზე ხაზგასმის გამო:

ტურისტული კურიკულუმი კულტურის შესახებ ინფორმაციას აწვდის ბავშვებს საზეიმო ღონისძიებების გზით და კულტურის ისეთი არტეფაქტებით, როგორცაა საკვები, ტრადიციული ტანსაცმელი და

ოჯახური ტრადიციები. მულტიკულტურული აქტივობები ბავშვის სასწავლო კვირაში სპეციალური ღონისძიებებია, რომლებიც განსხვავდება მიმდინარე ყოველდღიური კურიკულუმისგან. შესაბამისად, ჩინური ახალი წელი არის აქტივობა, რომელიც გვაწვდის ინფორმაციას ჩინელი-ამერიკელების შესახებ - კეთდება დრაკონი, მშობლებს სკოლაში ჩინური ნაციონალური ჩაცმულობით მოსვლას სთხოვენ, ბავშვებთან ერთად ამზადებენ ჩინურ კერძებს, რომლებსაც მიირთმევენ ჩხირებით. პარადოქსია, მაგრამ დომინანტური ანგლო-ევროპული კულტურა არ არის ამგვარად შესწავლილი. შობა არ არის მიჩნეული, როგორც „ეთნიკური“ დღესასწაული, რომელიც კონკრეტული კულტურიდან მომდინარეობს, არამედ განიხილება საყოველთაო დღესასწაულად (Derman-Sparks 1989, გვ. 7).

ტურისტული მიდგომა - მასწავლებლები აქცენტს აკეთებენ სხვადასხვა და მრავალფეროვანი კულტურის საზეიმოდ აღნიშვნაზე „კულტურის დღეებით“ და ბავშვების გამოცდილების სხვადასხვა ასპექტებზე (Derman-Sparks 1989).

კვლევის მიხედვით, კულტურებს შორის სხვაობაზე აქცენტირებისას, მასწავლებლებმა, შესაძლოა, კულტურულ-ისტორიული კურიკულუმი აურიონ მულტიკულტურიზმთან. ეს კი ნიშნავს, რომ მასწავლებლები კულტურული დღეების ორგანიზებით შეიძლება ეცადონ მრავალფეროვნების შეცნობას და არა გააზრებას, რომ ბევრი ფორმა, რომლითაც ბავშვები სწავლობენ და ვითარდებიან საკუთარ თემში, გავლენას ახდენს ინტერაქციის ფორმებზე (Edwards 2006). კარუპაი და ბერთელსენი (Karuppiah and Berthelsen (2011) კამათობენ, რომ „კულტურულ დღეებზე“ - როგორც მრავალფეროვნებაზე, ყურადღების გამახვილება არის პრობლემური, ვინაიდან ის არ სცემს პატივს რეალურ კულტურულ გამოცდილებას, როგორც სწავლის საფუძველს, რომელსაც ბავშვები საკუთარ ოჯახებში და თემებში იღებენ (გვ. 39). გაიხსენეთ მასწავლებელი **B ჩანართიდან**, რომელმაც აქცენტი გადაიტანა არა შრი ლანკელი ბავშვების დამოუკიდებლობის საკუთარ მოდელთან მორგებაზე, არამედ ურთიერთდამოკიდებულების შესახებ კულტურული და თემის მნიშვნელობის აღიარებით, იგი გასცდა მულტიკულტურიზმის, როგორც კულტურულ-ისტორიული თეორიის, მოქმედების განხილვას. დამატებითი მაგალითი მოცემულია **C ჩანართში**, რომელშიც ასახულია ინოვაციური საბავშვო ბავშვი ახალ ზელანდიაში და გაცემულია პასუხი შეკითხვაზე „რამდენად აისახება ამ თემის კულტურული მემკვიდრეობა ჩვენს ცხოვრებაზე?“ ამ მაგალითში მასწავლებლები, ბავშვები და ადგილობრივი თემის წარმომადგენლები მუშაობენ ერთობლივად იმის დასადგენად, თუ რამდენად უკავშირდებიან ისინი ადგილობრივ ისტორიებს და შეიძლება თუ არა მათი გამოყენება საბავშვო ბავშვი მისვლისა და იქ დარჩენისთვის დამატებითი აზრის შექმნას.

ჩანართი C

ერთ საბავშვო ბაღში დანერგილი კულტურული და თემის ღირებულებები

საბავშვო ბაღის მშობლების გამოკითხვის შედეგად გაირკვა, რომ, მათი აზრით, ბაღის შესასვლელი და გასასვლელი გადატვირთულა. ბაღის მასწავლებლებმა მონაწილეობა მიიღეს პროფესიულ სწავლებაში, რომელიც ორი განსხვავებული კულტურისთვის მნიშვნელოვანი გამოცდილების დანერგვას ეხებოდა და გაიგეს, რომ ყოველდღიურ ცხოვრებაში არსებული მოვლენები და ეპიზოდები შეიცავენ კულტურულ ღირებულებებს, რომლებიც ისევე მნიშვნელოვანია, როგორც რისამე საზეიმოდ აღნიშვნა. მასწავლებლებმა გადაწყვიტეს ბავშვებთან და მათ ოჯახებთან მუშაობა ახალი შესასვლელის ორგანიზებისთვის:

გადავწყვიტეთ, გვეკითხა ადგილობრივი **Whānau** და **iwi**-სთვის ტერიტორიის ისტორიის შესახებ (შეხვედრას უძღვევოდა ჩვენი კომიტეტის პრეზიდენტი) და ვცადეთ გუნდის შეფასების ინფორმაციის გამოყენება დისკუსიის დასაწყებად. ვიმსჯელებთ ბავშვების მოსაზრებების შესახებ შესასვლელთან დაკავშირებით და ჩავიწერეთ ეს ინფორმაცია. მაგალითად, როდესაც ბავშვები იცვლიდნენ და ფეხსაცმელებს ინახავდნენ ან სადილისთვის ემზადებოდნენ, ჩვენ განვიხილავდით მოსახერხებელ ადგილებს, სადაც ისინი საკუთარ ნივთებს შეინახავდნენ. საკითხს მივიჩნევთ მნიშვნელოვან ბიკულტურულ გამოცდილებად, რომლის შედეგად მაგალითად, გავაცნობიერეთ თავსაბურავებისა და ფეხსაცმელების საჭმლისგან განცალკევების მნიშვნელობა.

ადგილობრივები - **iwi** და **Whānau** - მოგვიყვანენ ამბავს იქაურ ლეგენდებზე, საიდანაც შევიტყვეთ სამი ვეშაპის თქმულების შესახებ. ეს ინფორმაცია მივაწოდებთ ბავშვებს ზღაპრის, სპექტაკლის და ხატვის გაკვეთილების მეშვეობით. Whānau-მ მოიწვია ბავშვები, მასწავლებლები და ოჯახები იმ ადგილას, საიდანაც მთები - სამი ვეშაპი - მოსჩანს. ტომის წარმომადგენელმა ბებომ უამბო ბავშვებს ამ ტერიტორიის მნიშვნელობასა და მის მდებარეობაზე. ჩვენ შევხვდით მათთვის ტომს ღია ცის ქვეშ - აღნიშნული ტომის შეხვედრების ადგილას, სადაც მასწავლებლებს, ბავშვებსა და მათ ოჯახებს/ whānau უამბეს ლეგენდის მნიშვნელობის შესახებ. სწორედ ამის შემდეგ ლეგენდა ძალიან მალევე გახდა ჩვენთვის მნიშვნელოვანი.

ჩვენ ვნახეთ ევალუაციის ფორმების მონაცემები. კომენტარებში მითითებული იყო, რომ ე.წ. გასახდლები განთავსებული იყო ზუსტად გასასვლელში, რომლის მეშვეობითან შემოდინა და გადიან შენობაში. მართალია, ამასთან დაკავშირებით მშობლებს არ გამოუთქვამთ მოსაზრებები, მაგრამ ჩვენ არ აგვირიდებათ თავი ამ საკითხის განხილვისგან. სემესტრის დასასრულს კომიტეტის შეხვედრისას შევაჯამეთ ჩვენ მიერ შეგროვილი ინფორმაცია და დავასკვნით, რომ გავიაზრეთ სამი ვეშაპის ლეგენდის მნიშვნელობა ჩვენი კულტურული მემკვიდრეობისთვის - ლეგენდა წარმოვაჩინეთ, როგორც ჩვენი კუთვნილი, რომელსაც პატივს ვცემდით. ადგილობრივმა iwi-მ მოიწონა ჩვენი იდეები.

ამ პერიოდში საბავშვო ბაღში წარმოდგენილი იყო ვეშაპის სხვადასხვა გამოსახულებები. ბავშვები ყველანაირად ცდილობდნენ საკუთარ საქმიანობაში, ხატვისას ან ზღაპრის მოყოლისას წარმოეჩინათ ვეშაპი. ბავშვებმა მუყაოსგან გააკეთეს ვეშაპის სამი ფორმა და შესასვლელში დაკიდეს. ამ გამოსახულებებმა მშობლების და ბავშვების ინტერესების პროვოცირება მოახდინა.

(<http://www.lead.ece.govt.nz/~media/Lead/Files/SelfReviewGuidelinesForEarlyChildhoodAppendix1.pdf>)

Iwi - როგორც წესი, აღნიშნავს მათის ტომის/კულტურის წარმომადგენელ „ხალხს“ ან „ერს“.

Whānau - დიდი ოჯახი

თამაში და ადრეული ბავშვობის კულტურულ-ისტორიული კურიკულუმი

ადრეული ბავშვობის კურიკულუმის ევროპული ტრადიციული მიდგომა აქცენტს აკეთებს თამაშზე, როგორც ბავშვის სწავლის საშუალებაზე. ამ მიდგომის მიხედვით, ბავშვები შეიძლება სამყაროს და იმევენ კონცეპტუალურ ცოდნას თავისუფლად არჩეული და თავისუფალი დასასრულის მქონე თამაშით.⁵ თამაშში მონაწილეობით. დოკეტი (Dockett, 2010) ამბობს, რომ, ტრადიციულად, კურიკულუმის შემუშავებაში მონაწილეობენ მასწავლებლები, რომლებიც თავისუფალი დასასრულის მქონე თამაშზე დაფუძნებულ გამოცდილებას იმგვარად სთავაზობენ ბავშვებს, რომ ხელი შეუწყონ მათ საკუთარი სწავლის გზების გამოვლენაში. მრავალი წლის განმავლობაში ეს მიდგომა აყალიბებდა ადრეული ბავშვობის განათლების დასავლური მიდგომების შემადგენელ ნაწილს (Chung & Walsh 2000) და ჯერ კიდევ ადრეული ბავშვობის ბევრი პროფესიონალის მიერ განიხილება ფასეულ ფაქტორად იმ წვლილისთვის, რაც მას ბავშვის განვითარებაში შეაქვს. ბოლო წლებში საერთაშორისო კვლევის საფუძველზე დადგინდა, რომ თავისუფალი დასასრულის მქონე თამაში უფრო დამახასიათებელია დასავლური კულტურის ბავშვებისთვის, რომლებიც, ძირითადად, თავისუფალი თამაშით ერთობიან ოჯახურ გარემოსა და სახლის პირობებში (Dachyshyn & Kirova 2008). ამ მოსაზრებას ავითარებს ჩენგი (Cheng, 2010), რომელიც საუბრობს უცხოურ ჯგუფზე - ლეველინის ვიზიტორთა ჯგუფი (the Llewellyn Visiting Panel, 1982), რომელიც ეწვია ჰონგ კონგს „და სერიოზული რეკომენდაცია გასცა მთავრობისთვის, მიეღოთ მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილება „თამაშით სწავლების დანერგვის შესახებ“ სკოლამდელი განათლების დაწესებულებებში, სადაც ტრადიციულად სწავლების და სწავლის ფორმალური და მეტად დიდაქტიკური მეთოდი გამოიყენებოდა“ (გვ. 100). ჩენგი (2010) ასევე აღნიშნავს, როგორ დაუპირისპირდა ეს რეკომენდაცია თამაშის და მუშაობის ურთიერთდამოკიდებულების შესახებ საუკუნეების განმავლობაში დადგენილ წარმოდგენებსა და მიდგომებს. იგი აცხადებს, რომ „სწავლის სოციო-კულტურული კონტექსტის გააზრებული, კომპლექსური და სისტემური მოკვლევა“ (გვ. 108) საჭიროა ისეთი სიტუაციის თავიდან ასაცილებლად, როდესაც ერთი ტიპის სწავლა მიჩნეულია ყველა თემისთვის, ბავშვისა და ოჯახისთვის მისაღებ მოცემულობად.

⁵ ისეთი თამაში, რომლის დასასრული არ არის წინასწარ განსაზღვრული.

ეს კი მიუთითებს, რომ ადრეული ბავშვობის განათლების სპეციალისტებისთვის მნიშვნელოვანია, იცოდნენ - როგორ და რატომ განსხვავდება ბავშვების თამაში სხვადასხვა კულტურის მქონე თემებს შორის. საგულისხმოა ვიცოდეთ მშობლების აზრიც - როგორ აღიქვამენ ისინი და თემები თამაშის როლს ბავშვის სწავლაში (Brooker, 2011). ბავშვები, რომელთა თემშიც ფორმალური სწავლა ან სწავლება დაკვირვების მეთოდით ხორციელდება, შესაძლოა, დაიბნენ, თავისუფალი დასასრულის მქონე თამაშის, როგორც კურიკულუმის საფუძვლის, შეთავაზებისას. ბრუკერი (Brooker, 2005) ნათლად ასახავს ამ ფაქტორს მნიშვნელოვან კვლევაში, რომელიც ჩატარდა გაერთიანებულ სამეფოში ანგლო-საქსურ და ბანგლადეშურ ოჯახებს შორის. ამ პროექტის ფარგლებში, ბრუკერმა ერთი წელი გაატარა საბავშვო ბაღში ბავშვებთან ერთად და ამავდროულად, გარკვეულ დროს უთმობდა მათ ოჯახებს. მან გამოავლინა, რომ ორი თემის მიდგომა თამაშის იდეისადმი განსხვავდებოდა ერთმანეთისგან. ბანგლადეშურ ოჯახებში პირდაპირი ინსტრუქტაჟი და დაკვირვება უმნიშვნელოვანეს ასპექტად განიხილებოდა და ბავშვები ძალიან დიდ დროს უთმობდნენ სხვა ოჯახის წევრებსა თუ დაძმებთან ერთად დროის გატარებას. ანგლო-საქსურ ოჯახში ღირებული იყო თავისუფლად თამაშისთვის დროის გამოყოფა და მშობლის მონაწილეობა მსგავს თამაშში.

სწავლისადმი ოჯახების ამგვარმა დამოკიდებულებებმა ოჯახებს შორის წარმოშვა განსხვავებული მოსაზრებები „კარგი“ მოსწავლის დეფინიციის თაობაზე. ანგლო-საქსელი მშობლებისთვის საბავშვო ბაღში „წარმატებული“, „მუდამ დაკავებული“, ბავშვი, რომელიც სახლში ნასწავლის დემონსტრირებას ახდენს და ყვება ამ ყველაფრის შესახებ, „კარგ“ მოსწავლედ მიიჩნევა. (Brooker 2005, გვ. 123); ბანგლადეშელი მშობლების აზრით კი, ბავშვი, რომელიც საკლასო ოთახში არ საუბრობს და კარგი მსმენელია, მოსწავლედ „კარგია“. (გვ. 123). როდესაც ბრუკერი აკვირდებოდა ბავშვების სწავლას საკლასო ოთახში, შეამჩნია, რომ ანგლო-საქსელი ბავშვები უფრო კარგად იყვნენ მომზადებული, ესწავლათ თამაშის გზით, ვინაიდან პროგრამა შეესაბამებოდა მათი ოჯახის წარმოდგენით „კარგი მოსწავლის“ გაგებასა და ადეკვატური იყო მისი თემისთვის დამახასიათებელი გარემოსი. აქედან მარტივად ვასკვნით, რომ კურიკულუმი უგულვებელყოფდა ბანგლადეშელ ბავშვებს, რადგან არ ითვალისწინებდა მათ ძლიერ მხარეებსა და უნარებს - დაკვირვებას და მოსმენას. ბრუკერი (Brooker (2005) საბავშვო ბაღის ორი ბავშვის მაგალითს აწერს - საბავშვო ბაღში მოსულებმა ვერ შეძლეს თავისუფალი დასასრულის მქონე თამაშში ჩართვა:

შემოსასვლელი კარი გაიღო, ამადური და მოჰიდინი დედებთან ერთად შემოვიდნენ საბავშვო ბაღში. ოთხივე იდგა გაშეშებული და წინ იყურებოდნენ. მომღიმარი ქალბატონი გუდი მიუახლოვდა მათ და მიესალმა: „გამარჯობა, შემობრძანდით. მოხარული ვარ თქვენი ნახვით! დედებო, თქვენ შეგიძლიათ წახვიდეთ, ეს ორი ბიჭი აქ ძალიან კარგად იგრძნობენ თავს. წამოდით, ბიჭებო“. მან ჩასჭიდა ხელები 4 წლის ბიჭუნებს და წაიყვანა ქვიშაში სათამაშოდ. დედებმა შეავლეს საკუთარ შვილებს თვალი და წავიდნენ. ამადური და მოჰიდინი ქვიშასთან იდგნენ და შეცბუნებულები, უაზროდ იყურებოდნენ. ქალბატონმა გუდიმ მიაწოდა მათ ნიჩბები, თითოს - თითო და თავადაც დაიწყო ქვიშის თხრა. რამდენიმე წუთში ბიჭებმაც, ვალდებულების მოხდის მიზნით, დაიწყეს თხრა. მათ ცოტა ხანი თხარეს ქვიშა. მას შემდეგ, რაც

ქალბატონმა გუდომ ისინი შეაქო, ხოლო თავად სხვა საქმით დაკავდა, ბიძაშვილმა ბიჭებმა შეანელეს თხრის პროცესი, შემდეგ საერთოდ შეწყვიტეს და ერთმანეთს მიაშტერდნენ (გვ. 115).

სფერო - ბავშვის ადრეული განათლება - სიახლეების მიებაშია, აყალიბებს კურიკულუმის და თამაშისადმი ახალ მიდგომას, რომელიც ეფუძნება და პატივს სცემს სწავლისა და ცხოვრებისეული გამოცდილების მიღების მრავალფეროვნებას. ვუდი და ჰალი (Wood and Hall, 2011) აღნიშნავენ, რომ თანამედროვე მიდგომები აქცენტს აკეთებს „ბავშვის თამაშის მიმართ დამოკიდებულების კულტურულ ვარიაციებზე და თამაშის როგორც სოციალური გამოცდილების სიღრმისეულ აღქმაზე, რომელიც განისაზღვრება ბავშვის მოქმედებით, მის მიერ მნიშვნელობის მინიჭებით და მისი მიზნით“ (გვ. 2). ცვლილება აქცენტზე თვალსაჩინოა ავსტრალიაში ადრეულ ასაკში სწავლის ჩარჩო დოკუმენტში- (Australian Early Years Learning Framework (EYLF) *მიკუთვნებულობა, ყოფა და ზრდა*, სადაც კულტურული კომპეტენცია და თამაში იდენტიფიცირებულია, როგორც მნიშვნელოვანი სასწავლო პრაქტიკა (DEEWR 2009) და მასწავლებლებს მოუწოდებენ, პატივი სცენ „ცოდნის, ხედვის და ცხოვრების მრავალფეროვნებას“ (DEEWR 2009, გვ. 14).

ამ ცვლილების მნიშვნელოვანი ნაწილი მოიცავს კვლევას იმის თაობაზე, თუ როგორ ამყარებენ ურთიერთობებს ბავშვები თანატოლებთან თამაშისას (Lofdahl 2006) და როგორ ახდენს გენდერთან დაკავშირებული მოლოდინები გავლენას ბავშვების ჩართულობაზე თავისუფალი დასასრულის მქონე თამაშის გამოცდილებაში (Blaise 2010). კვლევის კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი სფერო აქცენტირებულია ბავშვების არსებული კულტურული ცოდნის მხარდაჭერასა და სწავლის სხვადასხვა ტიპის თამაშებით (ძირითადად, თავისუფალი დასასრულის მქონე თამაშით ან იმგვარი აქტივობით, რომელიც ბავშვების უფროსებთან ინტერაქციაზეა აგებული) განმტკიცებაზე. (Hedges, Cullen & Jordan 2011; Wood, 2010).

კულტურული კომპეტენცია: - უნარები, რომლებიც ბავშვებს უვითარდებათ ოჯახურ გარემოსა და იმ თემში, რომელიც მათ საზოგადოების აქტიურ წევრად ჩამოყალიბების შესაძლებლობას უქმნის.

IX თავში ეს საკითხი ვრცლად განიხილება ვიგოტსკის იდეის მაგალითზე - როგორ ეუფლებიან ბავშვები ცნებებს და იღებენ ფორმალურ ცოდნას მათი სამყაროს შესახებ. წიგნის ეს თავი გვასწავლის, როგორ ვახორციელებთ ბავშვების სწავლის მხარდაჭერასა და გაღრმავებას, როდესაც მათი ყოველდღიური გამოცდილება ფორმალურ ცოდნას ერწყმის. კურიკულუმისადმი კულტურულ-ისტორიული მიდგომა აქცენტს აკეთებს გაფართოებულ სწავლაზე, რაც გულისხმობს ჩამოყალიბებას სრულყოფილი კონცეფციებისა, რომლის მეშვეობითაც ბავშვები უკეთესად შეიმეცნებენ, როგორ და რატომ ფუნქციონირებს სამყარო მათ გარშემო.

რეფლექსია 6.1.

დაფიქრდით ადრეული ბავშვობის განათლების საკუთარ გამოცდილებაზე. გაიხსენეთ მაგალითები, როდესაც მასწავლებლები იყენებენ მეთოდებს ბავშვების კულტურული კომპეტენციის ხელშეწყობისთვის ადრეული ზრუნვისა და განათლების დაწესებულებაში? რა ძირითადი მახასიათებლებით გამოირჩევა ეს მიდგომა? შეიძლება მიდგომის ამ პრინციპების სხვა გარემოში გამოყენება?

სწავლის განვრცობა ადრეული ბავშვობის კულტურულ-ისტორიულ კურიკულუმში

ავსტრალიაში (ვიქტორია) კასეის სითის ზოგიერთ მასწავლებელს აინტერესებდა ბავშვების მოსაზრებები იმის თაობაზე, თუ რას სწავლობდნენ თამაშით და რითი განსხვავდებოდა ბავშვებისა და მასწავლებლების აზრები ერთმანეთისგან (Bruce et al. 2008). მოკვლევა ემყარებოდა შესაბამისი მასალის გაცნობას, რეფლექსიას და პროფესიულ სწავლებას. მასწავლებლები მუშაობდნენ მცირე ჯგუფებში, თითოეული ჯგუფი ახორციელებდა განსხვავებული სასწავლო გამოცდილების დოკუმენტირებას. მასწავლებლებმა გამოჰკითხეს ბავშვები -როგორ ფიქრობენ, რას სწავლობენ ისინი - და შემდგომ ბავშვებისგან მიღებული პასუხები საკუთარ მოსაზრებებთან ერთად ასახეს დოკუმენტირებისას.

მასწავლებლების ერთმა ჯგუფმა შექმნა თავისუფალი დასასრულის მქონე თამაშზე დაფუძნებული აქტივობა, რომელიც ითვალისწინებდა თოჯინების ტანსაცმლის გარეცხვასა და გაფენას. მასწავლებლის აზრით, ბავშვები სწავლობდნენ გუნდურ მუშაობასა და თანამშრომლობას. მასწავლებელი ასევე ფიქრობდა, რომ ბავშვები გამოიყენებდნენ მეტყველებისა და სოციალურ უნარებს, მიიღებდნენ მეცნიერულ ცოდნას აორთქლების, წონასწორობის (სარეცხის თოკი ჩამოიწევეს, თუ სველ სარეცხს მხოლოდ ერთ მხარეს დაკიდებ) შესახებ და გაიგებდნენ, რატომ იყო ტანსაცმელი სველი. ბავშვებთან ერთად სწავლაზე საუბრისას, მასწავლებელმა აღმოაჩინა, რომ ისინი აქცენტს აკეთებდნენ აქტივობის აღწერაზე და არა თამაშისას შეძენილ ცოდნასა და უნარებზე. მასწავლებელმა ასახა დოკუმენტირებისას, რომ ბავშვებს გაუჭირდათ ჩამოყალიბება აზრისა, რა ისწავლეს კონკრეტულად. უმეტესობა ამბობდა - „მე ვისწავლე“ ან „მე ვისწავლე რეცხვა“.

სწავლის პროცესში მსგავსი პასუხი ჩვეულებრივია ადრეული ბავშვობის დაწესებულებებში თამაშის დროს. ლეონგი და ბოდროვა (Leong and Bodrova, 2012) საუბრობენ უფროსების მიერ ბავშვების მხარდაჭერაზე - თამაშის ხარისხის განვითარებაზე, თამაშისას საუბრისა და დისკუსიის მნიშვნელობაზე, როგორც სწავლის საფუძველზე. ბულდერში (კოლორადო) ახალფეხადგმულ ბავშვებთან მომუშავე მასწავლებლები (Shaffer, Hall & Lynch 2009) ამტკიცებენ, რომ ბავშვებისთვის მწერების სწავლა უფრო სახალისო პროცესი იყო, როდესაც ეს

მიმდინარეობდა „უფროსებსა და ბავშვებს შორის თანამშრომლობით“, რაც გულისხმობდა საუბარს, მწერის სურათის დეტალურ შესწავლასა და ნასწავლის დოკუმენტირებას (გვ. 19–21). გეისტი (Geist, 2009) ასევე აღწერს ზრდასრული პირების ინტერაქციის და ურთიერთობების მნიშვნელობას ჩვილებისა და ახალფეხადგმული ბავშვებისთვის მათემატიკის სწავლის პროცესში. ის გამოჰყოფს გზებს, რომლითაც მასწავლებელმა შეიძლება მოახდინოს იდენტიფიცირება, აღწეროს და იმსჯელოს მათემატიკურ კონცეფციებზე ჩვილებთან და ახალფეხადგმულ ბავშვებთან ისეთ აქტივობებში მონაწილეობისას, როგორცაა ვითომ წყლის დაღევა, სხვადასხვა ზომის კონტეინერებით თამაში, გვირაბებში ძრომა და ბალიშებზე ხტომა (გვ. 40–41).

კასეის სითის მასწავლებლების მიერ ჩატარებული კვლევის დოკუმენტირების ნიმუში წარმოდგენილია **D და E ჩანართში** (გვ. 108). ამ ეპიზოდებში ერთ-ერთმა მასწავლებელმა ჩაწერა საკუთარი მოსაზრებები იმის შესახებ, თუ რას ისწავლიან ბავშვები და ჩაინიშნა, რა ხდებოდა მასწავლებლებსა და ბავშვებს შორის ინტერაქციისას.

საინტერესოა, რომ ბავშვმა უთხრა მასწავლებელს (ჩანართი E) - სარეცხი თოკი ჩამოვარდა იმიტომ, რომ „ძალიან მძიმე იყო“. გასაგებია, რომ რეალურად არა სარეცხი თოკი, არამედ მასზე გაფენილი ნივთები და მათი თოკის მხოლოდ ერთ მხარეს გაფენა იყო თოკის ჩამოვარდნის მიზეზი. თამაშზე დაფუძნებული ამ აქტივობის დასაწყისში მასწავლებელი ფიქრობდა, რომ ბავშვები ისწავლიდნენ „თოკზე წონასწორობის დაცვის მნიშვნელობას“ (Bruce et al. 2008). დაკვირვება ცხადყოფს, რომ თამაშში მონაწილეობა აღმოჩნდა ბავშვის სწავლის საფუძველი, მაგრამ საჭირო იყო მეტი დისკუსია და აქცენტები, თემებზე სწავლის სრული რეალიზებისთვის. ფლირი (Fleer, 2010a) ამბობს, რომ მასწავლებელსა და ბავშვებს შორის საუბარი ძალზე მნიშვნელოვანია დასარწმუნებლად, რომ ერთდროულად ორივე მხარემ სრულად გაიაზრა თამაშის დროს აქცენტირებული თემები და საკითხები. ფლირი ამ ასპექტს „კონცეპტუალურ ინტერსუბიექტურობას“ უწოდებს (გვ. 75) და ამბობს: როდესაც მასწავლებლები და ბავშვები ერთსა და იმავე კონცეფციაზე აკეთებენ აქცენტს თამაშისას, ბავშვები უფრო მეტ ცოდნას იძენენ.

კონცეპტუალური ინტერსუბიექტურობა:
 როდესაც ბავშვებიც და მასწავლებლებიც აცნობიერებენ იმ საკითხებს, რომლებზეც ბავშვები აკეთებენ აქცენტს თამაშზე დამყარებული სასწავლო გამოცდილებისას (Fleer, 2010a).

ჩანართი D

მაგალითი 1: კასეის სითის მკვლევარი მასწავლებლის შეკითხვა: „იციან ბავშვებმა, რომ სწავლობენ?“

ბავშვი 1 რეცხავს. შემდეგ მოდის ბავშვი 2.

მასწავლებელი: რას სწავლობ?

ბავშვი 1: არაფერს.

მასწავლებელი ბავშვი 2-ს: რას სწავლობ?

ბავშვი 2: სარეცხის გაფენას.

ბავშვი 1: მე თითქმის დავასრულე, მეტი საპონი აღარ არის.

დამხმარე: რა ხდება, როდესაც ურევ და ურევ წყალს?

ბავშვი 1: ბუმტები.

(ბავშვი 1 იღებს თოჯინის კაბას, რომელიც სავსეა წყლით)

ბავშვი 1: მძიმეა.

მასწავლებელი: რატომ არის მძიმე?

ბავშვი 1: იმიტომ, რომ იქ ბევრი წყალია

(მთელი სარეცხი თოჯინის მხოლოდ ერთ მხარესაა გაფენილი და თოჯინა წყდება).

ბავშვი 1: (იციანის)

მასწავლებელი: რამ გამოიწვია თოჯინის ჩამოვარდნა?

ბავშვი 1: ის ძალიან მძიმეა.

მასწავლებელი: რა შეგვიძლია გავაკეთოთ?

ბავშვი 1: გავასწოროთ და დავაყენოთ.

მასწავლებელი: მოდი და დადექი აქ. შეხედე ბაწარს. ის მძიმეა მხოლოდ ერთ მხარეს. რა შეგვიძლია გავაკეთოთ?

ბავშვი 1: (დაღლილი ხმით) მე ვერაფერს გავაკეთებ.

მასწავლებელი: შენ შეგიძლია ტანსაცმლის ნაწილი თოჯინის მეორე მხარეს გადაკიდო და ნახო, რა მოხდება.

ბავშვი 1: შეიძლება, მაგრამ არ გავაკეთებ

* Edwards 2009.

ჩანართი E

მაგალითი 2: კასეის სითის მკვლევარი მასწავლებლის შეკითხვა: „იციან ბავშვებმა, რას სწავლობენ?“

რამდენიმე დღის შემდეგ ბავშვი 1-ს დაათვალიერებინეს ფოტოები, რომლებიც მის წარსულ გამოცდილებას აღწერდა.

ბავშვი: ეს მე ვარ. მე ვრეცხავ.

მასწავლებელი: რა ხდება ამ ფოტოზე?

ბავშვი: მე ვფენ სარეცხს გასაშრობად.

მასწავლებელი: გაშრა?

ბავშვი: ყველაფერი ძირს დაიყარა (იციანის). მე ავიღე და ისევ დაიყარა.

მასწავლებელი: რა ისწავლე?

ბავშვი: ძალიან მძიმე იყო.

* Edwards 2009.

სურათი 6.2. მაგალითი 1: კასეის სითის მკვლევარი მასწავლებლის შეკითხვა: „იცინ ბავშვებმა, რომ სწავლობენ?“ (Edwards 2009)



სურათი 6.3. მაგალითი 2: კასეის სითის მკვლევარი მასწავლებლის შეკითხვა: „იცინ ბავშვებმა, რას სწავლობენ?“ (Edwards 2009)



ამ პროექტში ჩართული მასწავლებლებისთვის სავსებით გასაგებია - მათი წარმოდგენები იმის შესახებ, თუ რას სწავლობენ თამაშისას ბავშვები, განსხვავდება თავად ბავშვების მოსაზრებებისგან. ისინი ახდენენ რეფლექსიას საკუთარ გამოცდილებასთან და ასკვნიან: „მასწავლებლის უფრო აქტიური მონაწილეობა თამაშის დროს შემეცნებითი განვითარებისას პედაგოგისთვის უფრო დამაკმაყოფილებელი, ხოლო ბავშვისთვის - ღირებულია“ (Bruce et al. 2008). ფლირი (2010a) აცხადებს, რომ მასწავლებლისთვის უფრო თვალსაჩინო გახდა მისი აქტიური ჩართულობის საჭიროება თამაშისას, რადგან ამგვარად უფრო მეტად ეხმარება ბავშვებს ცოდნის შექმნასა და შემეცნების განვითარებაში.

თავისუფალი დასასრულის მქონე თამაშის ნაცვლად, მასწავლებელმა დაიწყო ფიქრი კონცეპტუალური თამაშის მნიშვნელობაზე (Fleer 2010a) -, როგორც ადრეული ბავშვობის კურიკულუმის კულტურულ-ისტორიული მიდგომის ცენტრალურ მახასიათებელზე. ამისათვის, ბუდლერის (კოლორადო) (Shaffer, Hall & Lynch, 2009), მასწავლებლების მსგავსად, რომლებმაც სწავლის გასაუმჯობესებლად მიმართეს დისკუსიის, საუბრისა და დოკუმენტირების გზებს, ყურადღების გამახვილება საჭიროა იმ ცნებებზე, რომლებიც ბავშვის თამაშის შემადგენელი ნაწილია. სირაჯ-ბლათჩფორდი (Siraj-Blatchford, 2009a) ამ საუბრებს უწოდებს „გრძელვადიან საზიარო ფიქრს“ (გვ. 77) და ამბობს, რომ ბავშვებისთვის აუციელებელია ამგვარი დაფიქრება, რათა შეძლონ თამაშით სწავლა. ახალფეხადგმულ ბავშვებთან მომუშავე უფროსები და ის მასწავლებლებები, როლებიც სკოლამდელი ასაკის ბავშვებთან მუშაობენ აღნიშნავენ რომ უფროსების მონაწილეობა ბავშვების თამაშზე დაფუძნებულ აქტივობებში არის ღირებული მათი სწავლის გაუმჯობესებისთვის.

IX თავი დეტალურად აღწერს ბავშვების პირველად რეაქციას თამაშზე დაფუძნებული აქტივობების მიმართ. ამ თავში დეტალურად გაეცნობით ვიგოტსკის თეორიას დამაკავშირებელი ხიდის აგების თაობაზე ბავშვის მიერ სამყაროს ყოველდღიურ გააზრებასა და სამყაროს არსებული ფორმით მოწყობის უფრო აკადემიურ ან სამეცნიერო განმარტებას შორის.

შეჯამება

ამ თავში, განვიხილეთ ის მეთოდები, რომლებიც ზედაპირულ მიდგომებს სცდება და საბავშვო ბაღის მასწავლებლებს დაეხმარებათ საკლასო ოთახში კულტურულად მრავალფეროვან მოსწავლეებთან, მათ მშობლებთან, ოჯახებთან მუშაობაში. ეს თავი ეხება ისეთ საკითხსაც, როგორცაა ბავშვის წინარე გამოცდილებაზე ცოდნის დაშენება და ბავშვის მიერ კონცეფციების ფორმირება. ეს მოსაზრებები კიდევ უფრო დეტალურად არის განხილული X და XI თავებში, რომლებშიც ვსაუბრობთ შესაძლებლობაზე - მასწავლებლებმა, ბავშვებმა და მათი ოჯახის წევრებმა დაამყარონ შინაარსიანი კავშირები ოჯახურ და დაწესებულების გარემოს სწავლას შორის ბავშვებისთვის უპრობლემო ტრანზაქციის მიზნით.

7 კურიკულუმი, როგორც კონცეპტუალური ინსტრუმენტი: დაკვირვება, შინაარსი და დაგეგმვა

სასწავლო მიზნები

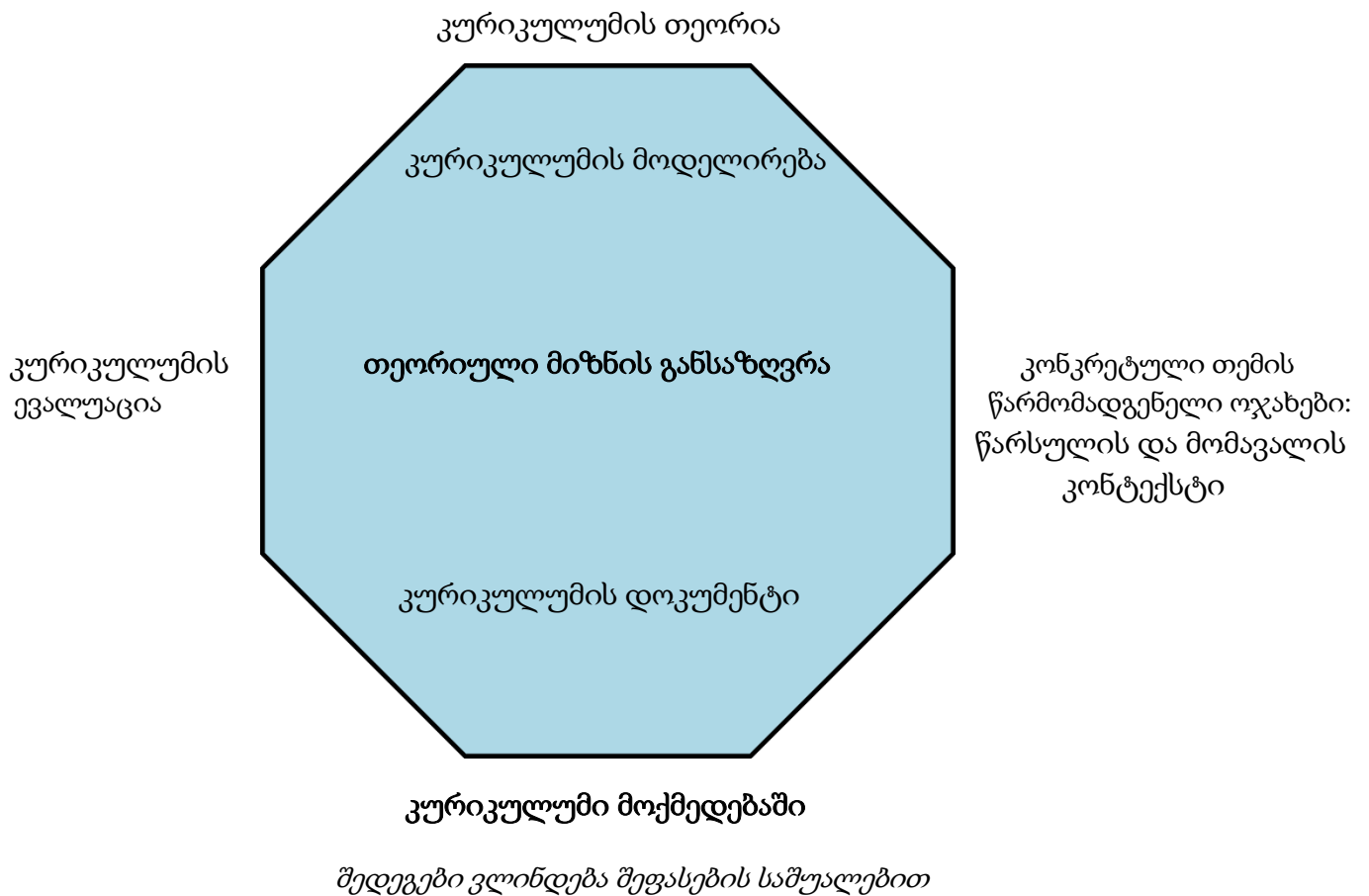
ამ თავში განვიხილავთ:

- კავშირს დაკვირვებასა და დაგეგმვას შორის კურიკულუმის ფარგლებში
- ადრეული განათლების პროგრამებში დაკვირვების მნიშვნელობას
- სხვადასხვა გარემოს როლს კურიკულუმის დაგეგმვის პროცესში
- განვითარების უახლოესი ზონის როლს შეფასების პროცესში
- თამაშის როლს
- ტრანზიციებთან დაკავშირებულ საკითხებს
- ინფორმაციის ძირითადი წყაროების მნიშვნელობას კურიკულუმის შემუშავებისას

დაკვირვება	-	ბავშვების
მოქმედების	ცქერა	და
ინტერპრეტაცია.		

ეს თავი მიმოიხილავს დამოკიდებულებას **დაკვირვებას**, დაგეგმვასა და შინაარსს შორის ადრეული ბავშვობის კურიკულუმის ფარგლებში. ასევე განხილული იქნება ურთიერთობების, ტრანზიციების, გარემოსა და თამაშის - როგორც ინფორმაციის წყაროების - როლი დაკვირვების, დაგეგმვისა და შინაარსის შერჩევის პროცესში. ამ კონსტრუქტებს განვიხილავთ საერთაშორისო კვლევების კონტექსტში. კვლევებში შესწავლილია ურთიერთობების, ტრანზიციების, თამაშის როლი ბავშვების სწავლისა და განვითარების პროცესში და ამ ფაქტორების გავლენა კურიკულუმის შემუშავებაზე.

სურათი 7.1. კურიკულუმის განვითარების გზა – შეფასება



კურიკულუმის ფარგლებში დაკვირვების დაკავშირება დაგეგმვასთან

იაკობი: ჩემი აზრით, ეს კურიკულუმის შემუშავების პროცესის ნაწილია, არა? შენ თავად წყვეტ, რა უნდა იცოდნენ ბავშვებმა და რისი გაკეთება შეეძლოთ, შესაბამისად, გეგმავ აქტივობებს და წინასწარ საზღვრავ სავარაუდო თუ მოსალოდნელ მიღწევებს, რათა შეაფასო - რომელმა ფაქტორმა თუ ასპექტმა იმუშავა.

იაკობმა ჩამოაყალიბა შეფასების კონკრეტული მოდელი. შეფასება არკვევს იმას, გაამართლა თუ არა მასწავლებლის მიერ ბავშვებისთვის ორგანიზებულმა

პროგრამამ. ის ხედავს მნიშვნელოვან კავშირს სწავლების დაგეგმვასა და ბავშვების მიღწევებს შორის.

გრო და ვოლში (Graue and Walsh, 1998) აღნიშნავენ, რომ თავად „გარკვევის“ პროცესი ძალიან რთულია, როცა საქმე ეხება ბავშვებს:

ბავშვებზე დაკვირვება განსაკუთრებულად რთულია - ინტელექტუალურად, ფიზიკურად და ემოციურად. ზრდასრულ ადამიანსა და ბავშვს შორის ფიზიკური, სოციალური, კოგნიტური და პოლიტიკური დისტანცია მათ ურთიერთობას ძალიან განსხვავებულს ხდის ზრდასრულ ადამიანებს შორის ურთიერთობასთან შედარებით. ბავშვების მონაწილეობით კვლევის განხორციელებისას, ზრდასრული ადამიანი არ გარდაიქმნება ბავშვად. ის რჩება განსხვავებულ და ადვილად გამოსარჩევ „უცხოდ“ (გვ. xiv)

უორენი (Warren 2000) შეუძლებლად მიიჩნევს ინტერპრეტაციისა და დაკვირვების გარჩევას ერთმანეთისგან: „ის, რაც „ჩანს“, გარკვეული თვალსაზრისით არარეალურია, რადგან არაფრით განსხვავდება ინტერპრეტაციისგან“. უორენი ამტკიცებს, რომ „რეალობა არის მცოცავი სამიზნე, რომელიც პერმანენტულად ჩამოყალიბების პროცესშია და მუდმივი ინტერპრეტაციის საგანია“ (გვ. 132). ვიგოტსკიც (Vygotsky 1978b) იგივეს ამბობდა, როცა ამტკიცებდა - შეფასებისას მნიშვნელოვანია, გავითვალისწინოთ, რომ განვითარება არის ცვლილება - ის არ არის სტატიკური და შეფასებისთვის მზადყოფნის მდგომარეობაში - და, თავისთავად, ძალიან რთულია ბავშვების სწავლისა და განვითარების შესახებ დასკვნების გაკეთება. ჩვენი აზრით, კვანტური ფიზიკის ცნებები გამოდგება ბავშვებზე დაკვირვების ანალიზისას. სასარგებლოა ჰაიზენბერგის გაურკვეველობის პრინციპი: დაკვირვების პროცესი ცვლის დაკვირვების ობიექტის ბუნებას. გარდა იმისა, რომ დაკვირვების პროცესი გავლენას ახდენს ბავშვებისა და ზრდასრულების ქცევაზე, ვერასდროს ვიქნებით დარწმუნებული, რომ ჩვენ მიერ დანახულის ინტერპრეტაცია „რეალობაა“.

II თავშია ეწერა - მიუხედავად გაურკვეველობისა, რომელიც ადამიანებთან მუშაობას ახლავს, შეუძლებელია კურიკულუმის გააზრება გარკვეული საწყისი დაშვებების გარეშე - რის მიღწევას ცდილობ და როგორია ბავშვების ბუნება. როგორც წესი, ეს დაშვებები ეფუძნება გარკვეულ თეორიას იმის შესახებ, თუ როგორ სწავლობენ ბავშვები და რა როლს ასრულებს მასწავლებელი სწავლის პროცესში:

კარგი თეორია არის მწყობრი ნარატივი, რომელიც საშუალებას გვაძლევს სამყაროს რაღაც ნაწილის ახლებურად აღქმაში. თეორია არის რუკა, სახელმძღვანელო. ის არის ბრძენი მენტორი, რომელიც გვეუბნება: „იცოდეთ - თუ რაიმე საგნის ცქერისას ხედვის კუთხეს ოდნავ შეცვლით, საგანს სხვაგვარად დაინახავთ“. თეორია

ერთმანეთთან აკავშირებს ფაქტორებს, რომელთაც ადრე ერთმანეთთან კავშირი არ ჰქონია (Graue & Walsh 1998, გვ. 25).

თუმცა, როგორც გრო და ვოლში გვაფრთხილებენ, თეორიამ შეიძლება ასევე შეასრულოს თვალეზზე ჩამოფარებული ქსოვილის როლი, შეგვიზღუდოს ხედვის არეალი და ის, თუ როგორ ვხედავთ. ამგვარად, რთულია თეორიის გამოყენება ბავშვებზე დაკვირვების სახელმძღვანელოდ და ამავდროულად - თეორიის მიღმა ხედვის უნარის შენარჩუნება იმ მიზნით, რომ გარკვეულ შემთხვევებში დანახულის ალტერნატიული ახსნის მოძიებისთვის განსხვავებული მიდგომის გამოყენებაც შევძლოთ.

ესპინოზა (Espinosa 2005) ამტკიცებს, კულტურულსა და ლინგვისტურად მრავალფეროვან თემებში მომუშავე მასწავლებლებისა და ბავშვების დასახმარებლად შეფასების მყარი სისტემაა საჭირო. ამ ტიპის თემები ძალიან ხშირად გვხვდება ევროპული მემკვიდრეობის მქონე თემების ცენტრებსა და სკოლებში, რაც შეცვლილი საიმიგრაციო პოლიტიკის შედეგია. კულტურული თავისებურებების მქონე გარემოში შეფასებისა და დაკვირვების შედეგები არ არის ყოველთვის მკაფიო. განვიხილოთ შემდეგი სიტუაცია:

ადრეული განათლების დაწესებულების მასწავლებელი ზის სკამზე და უკითხავს მოთხრობას ადგილობრივ და არაადგილობრივ ბავშვებს. ის ზის გამართული, უყურებს წიგნს, რომელიც ხელში უჭირავს, და ყურადღებით აკვირდება ბავშვებს. ადგილობრივი თემის წარმომადგენელი ბავშვები გვერდზე იყურებიან. არაადგილობრივი ბავშვები უყურებენ მასწავლებელს და წიგნს.

მასწავლებელი ფიქრობს, „ბავშვებს, რომლებიც არ მიყურებენ, ყურადღება გაფანტული აქვთ, შესაბამისად, არ სწავლობენ“. (იხილეთ Fleer, 2010 b).

ეს სცენა ვიდეოზე ჩაიწერეს და აჩვენეს იმ ბავშვების ოჯახებს, რომლებიც ამ აქტივობაში იღებდნენ მონაწილეობას. ოჯახებს მასწავლებლისგან განსხვავებული პასუხი ჰქონდათ:

დედა:

მასწავლებელი უმოძრაოდ არის, მისი სხეულის ენა სიტბოს არ გამოხატავს მიუხედავად იმისა, ხმა ტკბილი და თბილი აქვს. ბავშვები იყურებიან განზე, რათა შეძლონ ყურადღების კონცენტრაცია მასწავლებლის ნათქვამზე. ისინი თავს არიდებენ მის მზერას, რადგან ჰგონიათ, რომ მისი სხეულის ენა გაბრაზებასა და საყვედურს გადმოსცემს.

ადგილობრივი მასწავლებელი: მასწავლებელი ფიქრობს, რომ ბავშვები არ სწავლობენ დასავლური განათლების სისტემაში „ცქერა გაიგივებულია სწავლასთან“ (Fleer 2010b).

ეს არის დაკვირვების ერთი მაგალითი ორი განსხვავებული შეფასებით (Fleer 2010 b).

ესპინოზა (Espinosa 2005) გვიჩვენებს სიფრთხილის გამოჩენას სტანდარტიზებული შეფასების გამოყენებისას და ეყრდნობა ადრეული ასაკის ბავშვების განათლების ეროვნული ასოციაციის (National Association for the Education of Young Children, NAEYC) და განათლების სახელმწიფო დეპარტამენტების ადრეული განათლების სპეციალისტების ეროვნული ასოციაციის (National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education, NAECS/SDE) განცხადებას შეფასების შესახებ. განცხადება შეიცავს შემდეგ ძირითად რეკომენდაციებს:

ადრეული ასაკის ბავშვების ძლიერი მხარეების, პროგრესის და საჭიროებების შეფასებისას გამოიყენეთ მეთოდები, რომლებიც შეესაბამება განვითარების დონეს და ითვალისწინებს კულტურულ და ლინგვისტურ თავისებურებებს. შეფასების მეთოდები უნდა უკავშირდებოდეს ბავშვების ყოველდღიურ საქმიანობას, იყოს გამყარებული პროფესიული განვითარებით, ითვალისწინებდეს ოჯახების მონაწილეობას და მიმართული იყოს კონკრეტული სარგებლის მომტანი მიზნებისკენ, როგორცაა: 1) სწავლებისა და სწავლის შესახებ გააზრებული გადაწყვეტილებების მიღება, 2) დაფიქსირება მნიშვნელოვანი პრობლემებისა, რომელთა გადალახვისთვის შეიძლება საჭირო გახდეს ფოკუსირებული მუშაობა ცალკეულ ბავშვებთან, 3) პროგრამის დახმარება საგანმანათლებლო და განვითარებისკენ მიმართული ჩარევების გასაუმჯობესებლად (2003, გვ.10).

ედვარდსი (Edwards გვ. 39) ამბობს, რომ დაკვირვების ბევრი ტრადიციული მოდელი, რომლებიც გამოიყენება ბავშვების ადრეული განათლების პროგრამებში, ემყარება დეფიციტის ცნებას (განიხილავს რა იმას, თუ რისი გაკეთება შეუძლიათ და არ შეუძლიათ ბავშვებს), რაც, თავის მხრივ, ემყარება ბავშვის განვითარების კონსტრუქტივისტულ ხედვას, რომლის თანახმადაც მასწავლებლები მუდმივად ადარებენ ბავშვების ინდივიდუალურ მიღწევებს ბავშვთა განვითარების უნივერსალურ თეორიულ ეტაპებთან. როგორც ედვარდსი (Edwards 2009) ამბობს:

სოციო-კულტურული თეორია გვთავაზობს ალტერნატივას, რომელიც ხაზს უსვამს იდეას, რომლის თანახმად ბავშვების განვითარება დამოკიდებულია გარემოზე, რომელშიც მათ უწევთ ცხოვრება და კულტურული გარემოთი განპირობებულ გამოცდილებებზე (Robbins 2005). სოციო-კულტურული თეორია არ გულისხმობს იმას, რომ მასწავლებლები აღარ აფასებენ განვითარების ძირითად უნარებს, როგორცაა ფიზიკური, კოგნიტური,

სოციალური და ემოციური განვითარება. თუმცა ის აღიარებს, რომ ამ უნარების განვითარების პროცესები და ასაკი, რომლის დროსაც ისინი ყალიბდება, არ არის ერთგვაროვანი ყველა ბავშვისათვის. ბავშვების განვითარება დამოკიდებულია მათ გამოცდილებებზე, მათ ურთიერთობაზე ადამიანებთან და თემის მოლოდინებზე (გვ. 35).

ამგვარად, კულტურულ-ისტორიული თეორია უარს ამბობს დეტერმინიზმზე (მაგალითად, მოსაზრებაზე, რომ ღარიბი ბავშვები ვერ ამთავრებენ სკოლას) და ფოკუსირებულია ბავშვების ცხოვრებისეულ გამოცდილებებზე, რომლებიც შეიძლება განსხვავდებოდეს საგანმანათლებლო გარემოში მიღებული გამოცდილებისგან. ამ თეორიის თანახმად, ბავშვის სწავლისა და განვითარებისთვის მასწავლებელმა უნდა გაამყაროს ის ძლიერი მხარეები და ინტერესები, რომლებითაც ბავშვები ადრეული განათლების დაწესებულებაში მოდიან, შეისწავლოს ძირითადი პრობლემური სფეროები და იხელმძღვანელოს ბავშვების კონკრეტულ საჭიროებებზე მორგებული და ადეკვატური კურიკულუმით. ეს შეიძლება საკლასო გარემოს მოწყობაზე ან კლასში მოსალოდნელ ურთიერთობებსა და დამოკიდებულებებზე ფიქრი იყოს, უფრო მეტად კი - სწავლის მიდგომაზე, სტილზე - ვთქვათ, თავისუფალი თამაშით სწავლა და სხვა. როგორც ფლირი (Fleer 2002) ამტკიცებდა, ზოგიერთი ავსტრალიელი ადგილობრივი ბავშვისთვის შეიძლება არ იყოს ნაცნობი სათამაშოებით თამაში და შესაძლოა, უკეთ იცნობდეს სწავლას აქტიური დაკვირვების გამოყენებით. ეს ასევე მნიშვნელოვანია მაორი და წყნარი ოკეანის კუნძულების ბავშვების მასწავლებლებისთვის (იხილეთ საინტერესო დისკუსია ამ თემაზე ჰოჰეპა და მაქნოთონთან (Hohepa & McNaughton 2007) და ჰანლენთან (Hanlen 2007). დისკუსია ეხება დაკვირვებას ბავშვების სწავლასა და განვითარებაზე რანდენიმე სხვადასხვა სფეროში. მთავარია, მასწავლებელი თავისუფალი იყოს საკუთარი წარმოდგენებისგან და არ გააკეთოს წინასწარი დასკვნები ბავშვებისთვის ნაცნობი თამაშების ან სახლის გარემოში მათი მნიშვნელობის შესახებ (Edwards 2009), წინააღმდეგ შემთხვევაში, შესაძლოა, მათთვის გაუგებარი აღმოჩნდეს ბავშვების ქცევა, შესაბამისად, გაუჭირდებათ სწორი, სწავლის ხელშემწყობი მიდგომის შერჩევა და სავარაუდოდ, მათ მიერ არჩეული მეთოდი შეუსაბამო, არაშედეგიანი იქნება, როგორც ეს ადგილობრივი მასწავლებლის ზემოთ მოყვანილ კომენტარში ვიხილეთ.

გარდა ბავშვების სწავლასთან დაკავშირებული წინასწარი წარმოდგენებისა, მასწავლებლებმა უნდა გაითვალისწინონ ნებისმიერი ეთიკური კონფლიქტი ან ძალაუფლებაზე დამყარებული ურთიერთობა, რომელსაც იწვევს დაკვირვების პროცესი (Cohen, Manion & Morrison 2000). ამის ნათელი მაგალითია დაკვირვება

ეთნიკურ ან ადგილობრივ ჯგუფებზე, რომელთა შესახებ თქვენ ხელთ არსებული ინფორმაცია, ცოდნა მწირია და არც ამ საკითხების მცოდნე გყავთ გვერდით.

გროტი (Grotty 1998) გვთავაზობს - განსახორციელებლად ნებისმიერი კვლევისა, რომელიც ბავშვების სწავლასა და განვითარებაზე დაკვირვებას უკავშირდება, გავითვალისწინოთ შემდეგი ძირითადი პრინციპები:

მეთოდები: ხერხები ან პროცესები, რომლებიც გამოიყენება საკვლევ საკითხთან ან ჰიპოთეზასთან დაკავშირებული მონაცემების შესაგროვებლად და გასაანალიზებლად.

მეთოდოლოგია: სტრატეგია, მოქმედების გეგმა, პროცესი ან დიზაინი, რომლებიც საფუძვლად უდევს გარკვეული მეთოდების შერჩევას და გამოყენებას, აკავშირებს მეთოდების შერჩევას და გამოყენებას სასურველ შედეგებთან.

თეორიული ხედვა: ფილოსოფიური პოზიცია, რომელიც ასაზრდოებს მეთოდოლოგიას, ამგვარად - ქმნის კონტექსტს პროცესისთვის და საფუძველს - ლოგიკისა და კრიტერიუმებისთვის.

ეპისტემოლოგია: ცოდნის თეორია, რომელიც შეზრდილია თეორიულ ხედვასთან და შესაბამისად, - მის მეთოდოლოგიასთან (გვ. 3).

თუ ჩვენ ამ პრინციპებს განვიხილავთ კურიკულუმისადმი სხვადასხვა დამოკიდებულების კონტექსტში, შეიძლება მივიღოთ ისეთი ტიპის პასუხები კითხვებზე, რომლებიც ბავშვების დაკვირვებას უკავშირდება.

ცხადია, ბავშვებზე დაკვირვებისადმი ფილოსოფიური მიდგომები და მათი გავლენა დაკვირვების პროცესზე დისკუსიის თემაა (გირჩევთ, თქვენც დასვათ კითხვები!); ამ მსჯელობის მიზანია, დაგეხმაროთ იმ ღრმა დამოკიდებულებების გააზრებაში, რომლებიც არსებობს თეორიულ მსოფლმხედველობას, კურიკულუმისადმი დამოკიდებულებასა და იმას შორის, თუ რას და როგორ აქცევთ ყურადღებას პატარა ბავშვებზე, მათ სწავლასა და განვითარებაზე დაკვირვებისას.

ცხრილი 7.1. კურიკულუმის სამი მოდელის შედარება

	კონსტრუქტივისტური კურიკულუმი	კულტურულ-ისტორიული კურიკულუმი	ბიჰევიორისტული კურიკულუმი
ეპისტემოლოგია	ბავშვები სწავლობენ საკუთარი შეგრძნებების საშუალებით, ცდისა და შეცდომის გამოყენებით გარემოში, რომელიც მასტიმულირებელია განვითარების ბუნებრივი განრიგის შესაბამისად.	ბავშვები სწავლობენ უფრო კომპეტენტურ ზრდასრულ ადამიანებთან ან თანატოლებთან ურთიერთქმედების პროცესში ადგილობრივ, საზოგადოებრივ და ისტორიულ კონტექსტებში.	ბავშვები სწავლობენ იმიტირების, მოდელირების, განმტკიცებისა და განპირობების გზით სოციალურ კონტექსტებში
თეორიული ხედვა	მაგალითად, პიაჟე, მონტესორი	მაგალითად, ვიგოტსკი, ბრუნერი, როგოფი, ჰედეგაარდი	მაგალითად, სკინერი, უოტსონი, თორნდაიკი, ბანდურა
თეორიაზე დაფუძნებული კურიკულუმის მაგალითი	High/Scope, მონტესორი	„ოქროს გასაღების“ სკოლები რუსეთში (Golden Key Schools); „გონების ინსტრუმენტები“ აშშ-ში (Tools of Mind), Te Whāriki ახალ ზელანდიაში; „ადრეული განათლების ჩარჩო“ ავსტრალიაში (Early Years Learning Framework); „განვითარებაზე ორიენტირებული განათლება“ ნიდერლანდებში (Developmental Education)	დისტარი, ბანკ სტრიტი (Distar, Bank Street)
მეთოდოლოგია	ბავშვების პროგრესზე დაკვირვება წინასწარ განსაზღვრული ასაკობრივი ჯგუფებისა	დაკვირვება ბავშვების დამოუკიდებელ განვითარებაზე, სხვების დახმარებით და	დაკვირვება იმაზე, მიაღწიეს თუ არა ბავშვებმა სწავლის წინასწარ განსაზღვრულ

	და განვითარების ეტაპების მიხედვით	გარკვეული გარემოს კონტექსტში	შედეგებს ან აითვისებს გარკვეული ქცევა
მეთოდები	ბავშვების თამაშზე დაკვირვება მონაწილეობის გარეშე, ფიზიკურ, კოგნიტურ და სოციო-ემოციურ განვითარებაზე დაკვირვება	მონაწილეობითი და არამონაწილეობითი დაკვირვება ბავშვებზე კურიკულუმის ყველა სფეროში სხვადასხვა მიდგომების გამოყენებით: ინტერპერსონალური, ინტრაპერსონალური, ინსტიტუციური	არამონაწილეობითი დაკვირვება ბავშვების გამოვლენილ უნარებზე, კომპეტენციებზე, ქცევასა და პრობლემებზე

რა არის დაკვირვება და რატომ არის იგი მნიშვნელოვანი

დენსკომბი (Denscombe 2007) ამბობს, რომ, არსობრივად, მხოლოდ ორი ტიპის დაკვირვება გამოიყენება სოციალურ მეცნიერებებში, მათ შორის - განათლების სფეროში კვლევების განხორციელებისას. ესენია:

1. **სისტემატური დაკვირვება:** ეს მეთოდი სათავეს იღებს სოციალური ფსიქოლოგიიდან, კერძოდ - ურთიერთობების შესწავლის პრაქტიკიდან ისეთ გარემოში, როგორცაა, მაგალითად, სკოლის საკლასო ოთახები. მეთოდები, რომლებიც ამ კატეგორიას მიეკუთვნება, აგროვებს რაოდენობრივ მონაცემებს და იყენებს სტატისტიკურ ანალიზს.
2. **მონაწილეობითი დაკვირვება:** ეს მეთოდი უფრო მეტად უკავშირდება ანთროპოლოგიას და სოციოლოგიას და გამოიყენება მკვლევარების მიერ გარკვეულ გარემოში შეღწევის მიზნით, ზოგჯერ - ფარულადაც. ამ მიდგომის მიზანია საკვლევი ჯგუფის კულტურისა და ჯგუფში მიმდინარე პროცესების გააზრება. ჩვეულებრივ, დაკვირვების ამგვარი მეთოდების გამოყენებით იქმნება ხარისხობრივი მონაცემები, და როგორც წესი, ეს მეთოდი გულისხმობს მასწავლებლის მიერ ბავშვებზე დაკვირვებას მათთან მუშაობის პროცესში.

მონაწილეობითი დაკვირვება - დაკვირვება ბავშვებზე და დაკვირვების პროცესში მათთან ურთიერთობა ან მათთვის კითხვების დასმა.

დენსკომბი (Denscombe) ამტკიცებს: მიუხედავად დაკვირვების ამა თუ იმ კატეგორიის გამოყენებისა, არსებობს რამდენიმე მახასიათებელი, რომლებიც ყველა ტიპის დაკვირვებისთვის საერთოა:

1. **პირდაპირი დაკვირვება.** მონაცემების შეგროვების სხვა მეთოდებისგან განსხვავებით, ეს მეთოდები პირდაპირ არის დამოკიდებული, რას ხედავს დამკვირვებელი.
2. **მუშაობა ველზე.** მონაცემები გროვდება უშუალოდ შესასწავლ გარემოში (მაგალითად, ადრეული განათლების ცენტრში). ის დამოკიდებულია მკვლევარის - ამ შემთხვევაში, მასწავლებლის - უნარზე, რომ ადგილზე მოიპოვოს ინფორმაცია ნაცვლად იმისა, რომ მეორად წყაროებს დაერყდნოს.
3. **ბუნებრივი გარემო.** ეს მეთოდი ეფუძნება მონაცემების შეგროვებას რეალურ პროცესში - ნაცვლად იმისა, რომ მოახდინოს გარკვეული ქცევის სტიმულირება ან რეალური ცხოვრებისეული გარემოს სიმულაცია (ის, რაც ხდება ლაბორატორიული კვლევის დროს). მთავარი სირთულე დაკვირვების პროცესში ნორმალური ქცევის შეწყვეტაა, ამგვარად, დაკვირვების მეთოდების უმრავლესობა ხაზს უსვამს დამკვირვებლის როლის მინიმუმამდე დაყვანის მნიშვნელობას.
4. **აღქმის საკითხი.** როგორც სისტემატური, ისე მონაწილეობითი დაკვირვება აღიარებს, რომ დაკვირვების პროცესი არასდროსაა ნეიტრალური: დამკვირვებლის მიერ სიტუაციის აღქმა შეიძლება განპირობებული იყოს პიროვნული ფაქტორებით და ამდენად, შესაძლებელია შეგროვებული მონაცემები არ იყოს სანდო. არსებობს არასანდოობის შემცირების გზები, მაგრამ ეს არის საყურადღებო პრობლემა.

ნებისმიერი სიტუაციის ან მოვლენის **აღქმა** დამოკიდებულია რამდენიმე ფაქტორზე, მათ შორის - მეხსიერებაზე, წარსულ გამოცდილებასა და ამჟამინდელ სიტუაციაზე. რაც შეეხება მეხსიერებას, შეიძლება ითქვას, რომ ჩვენ არსებითად გვავიწყდება ნანახის დიდი ნაწილი, მაგრამ რაც გვახსენდება, არა შემთხვევითი, არამედ კანონზომიერია. ამ მოვლენას უწოდებენ შერჩევით (სელექციურ) მოგონებას. გონება ფილტრავს შემოსულ ინფორმაციას, იტოვებს მის ნაწილს და ბლოკავს დანარჩენს, ანუ - „მომხდარის“ სელექციური აღქმა. დაბოლოს, ჩვენ მიერ აღქმული განისაზღვრება ჩვენი ემოციური და ფიზიკური მდგომარეობით და ტვირთით, რომელსაც ვატარებთ. ეს კი ნიშნავს, რომ ჩვენს გამოცდილებაზე გავლენას ახდენს იმწამიერი განცდები და ემოციები. ასე რომ შიმშილი, დაღლილობა, სიბრაზე, იმედგაცრუება ან წინასწარ ჩამოყალიბებული შეხედულებები წარმოქმნის **აქცენტირებულ აღქმას**.

აღქმა არის მენტალური პროცესი, რომელიც დაკავშირებულია გაგება/გაცნობიერებასთან - რას ვხედავთ.

აღქმის ფილტრაცია ნიშნავს ნებისმიერი დაკვირვების დამოკიდებულებას იმ მექანიზმებზე, რომლებიც იღებს, უარყოფს ან ყურადღებას ამახვილებს გარკვეულ ინფორმაციაზე. დენსკომბი (Denscombe 2007) ამბობს, რომ ჩვენ ასევე ვიყენებთ დახარისხების შემდეგ მექანიზმებსაც დასადგენად - რას ვაკვირდებით:

ნაცნობობა. ჩვენ უფრო კარგად ვხედავთ იმას, რაც ჩვენთვის ნაცნობია. თუ სიტუაცია ორაზროვანია, მის ინტერპრეტირებას ვახდენთ წარსულ გამოცდილებაზე დაყრდნობით.

წარსული გამოცდილება. წარსული გამოცდილება გვკარნახობს, თუ როგორ გავფილტროთ გარკვეული „არასასიამოვნო“ სტიმულები და გავაზვიადოთ ის, რაც სასურველია.

ამჟამინდელი მდგომარეობა. ფიზიკური, ემოციური მდგომარეობა და ამჟამინდელი პრიორიტეტები ასევე შეიძლება ცვლიდეს ჩვენს აღქმას.

ჩვენს აღქმასთან დაკავშირებული პრობლემების შედეგები ნათელია, რაც ნიშნავს - მუდმივად გავაკონტროლოთ საკუთარი თავი დაკვირვების პროცესში და გამოვძებნოთ გზები ჩვენ მიერ ინტერპრეტირებული მოვლენის ან სიტუაციის სხვის ინტერპრეტაციასთან შესადარებლად. კულტურულ-ისტორიული ჩარჩო შეიძლება მოიცავდეს დაკვირვებისადმი განსხვავებულ მიდგომებს და ამგვარად, სასარგებლოა დაკვირვებასთან დაკავშირებული სირთულეების და აღქმის პრობლემების გადასალახად. ბარბარა როგოფმა (Barbara Rogoff 1998, 2003) გვაჩვენა, თუ როგორ ხდება დაკვირვების და მისი ინტერპრეტაციის ფორმირება სამი განსხვავებული ფოკუსის შემთხვევაში:

- პიროვნული
- ინტერპერსონალური
- კონტექსტუალური და ინსტიტუციური.

პიროვნული ფოკუსის შემთხვევაში ანალიზის სამიზნეა პიროვნების ქმედება, ფიქრი, განცდები და ქცევა. ფოკუსში ექცევა კონკრეტული ბავშვი (იხილეთ სურათი 7.2 ქვემოთ).

ინტერპერსონალური ფოკუსი ყურადღებას ამახვილებს საუბრებზე, ინტერაქციაზე, გზებზე, რომელთა საშუალებით ინდივიდი ურთიერთობს მეორე ინდივიდსა და კოლექტივთან. **სურათი 7.3.** ამგვარი ანალიზის ნიმუშია.

კონტექსტუალური და ინსტიტუციური ფოკუსი განიხილავს სწავლის შესაძლებლობებს/რისკებს სასწავლო გარემოში.
--

დასასრულ, დაკვირვების ანალიზის მესამე ფოკუსი ითვალისწინებს **კულტურულ, კონტექსტუალურ ან ინსტიტუციურ ფაქტორებს**, რომლებიც გავლენას ახდენენ იმაზე, თუ რისი გაკეთება შეიძლება მოახერხოს ბავშვმა. მაგალითად, ზემოთ აღწერილ სიტუაციაში ადგილობრივ ბავშვებს სთხოვდნენ მასწავლებლისთვის, რომელიც წიგნს კითხულობდა, ყურადღების მიქცევას. უფრო ღრმა ანალიზი (ანალიზის მესამე ფოკუსი) გვაჩვენებს, რომ ბევრ კულტურაში ოჯახები საკმაოდ მარტივად ანაწილებენ ყურადღებას რამდენიმე პროცესს შორის - მაგალითად, შესაძლებელია მოთხოვნის მოსმენა კომპიუტერზე თამაშის პარალელურად და ამავდროულად, ოთახში მომხდარზე შესტიკულაციით „კომენტარის“ კეთება (იხილეთ Rogoff 2003 მისი მასშტაბური კვლევის შესახებ). როგორც აჩვენა, რომ ევროპული მემკვიდრეობის მქონე ბევრ თემში, დროის კონკრეტულ მომენტში ოჯახები ყურადღების კონცენტრაციას ახდენენ ერთ რამეზე და ერთდროულად რამდენიმე ფაქტორზე ყურადღების გამახვილებას არ ახალისებენ. ადრეული განათლების ცენტრების დიდი ნაწილი სწორედ ამ პრინციპით მუშაობს. ამ ცენტრებში ბავშვების ჯგუფებთან მუშაობისას ბავშვებს მოეთხოვებათ მასწავლებლისთვის ყურადღების მიქცევა, მათ ეკრძალებათ ხელში რაიმე ნივთის ქონა, რამაც ყურადღების გაფანტვა შეიძლება გამოიწვიოს. ამ ანალიზის გამოყენებისას, დამკვირვებლები აღიარებენ, რომ ამგვარი პრაქტიკა და მოლოდინი დაკავშირებულია კონკრეტული კულტურისთვის დამახასიათებელ ხედვასთან, რომელმაც, თავის მხრივ, ბავშვის აღზრდის თავისებური პრაქტიკა შექმნა.

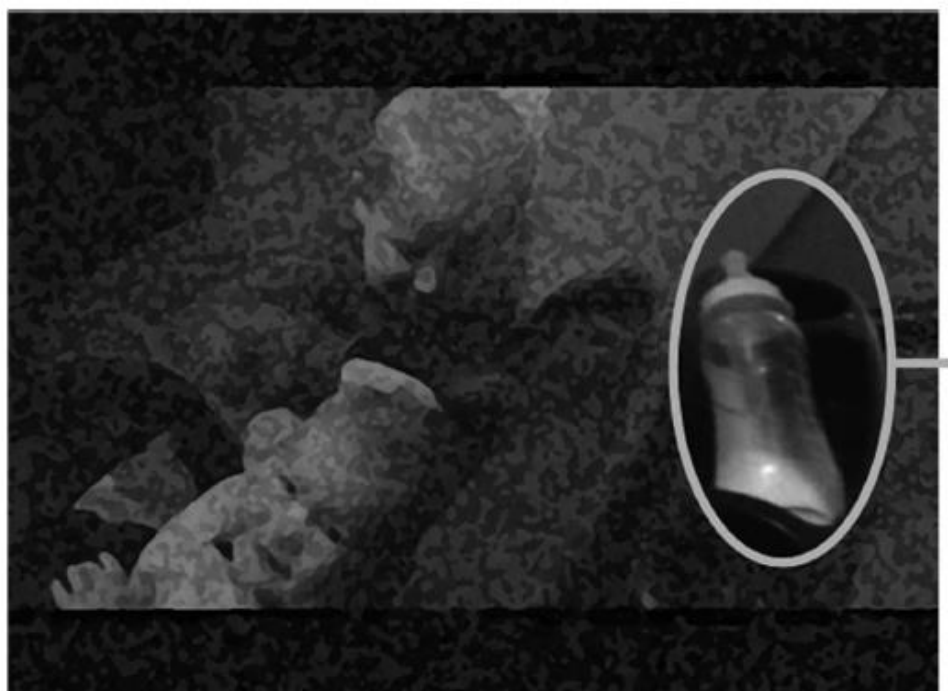
სურათი 7.2. ანალიზის პიროვნული ფოკუსი როგორც მიხედვით



სურათი 7.3. ანალიზის ინტერპერსონალური ფოკუსი როგორც მიხედვით, გვ. 91



სურათი 7.4. ანალიზის კონტექსტუალური და ინსტიტუციური ფოკუსი როგორც მიხედვით



გარემოს როლი: დაკვირვება ადრეული განათლების დაწესებულების გარემოში

არსებობს დაკვირვების რამდენიმე სახეობა, რომელთაც მასწავლებლები რეგულარულად იყენებენ. კოენი, მანიონი და მორისონი (Cohen, Manion, Morrison 2000) ამბობენ, რომ მასწავლებლები მოქმედებენ ან როგორც **მონაწილე** დამკვირვებლები (აკვირდებიან ბავშვებს მათთან ურთიერთობის პროცესში), ან როგორც **არამონაწილე** დამკვირვებლები (აკვირდებიან მათ უშუალო ურთიერთობის გარეშე). ამგვარი დაყოფა მიდგომებს შორის ბოლო დროს შეიცვალა (იხილეთ Hedegaard & Flear 2008), რადგან ის გულისხმობს იმგვარ დიქტომიას, რომელიც არ არის გამოსადეგი ბავშვების სწავლის პროცესის დოკუმენტირებისთვის. კულტურულ-ისტორიულ კვლევებში (იხილეთ Hedegaard & Flear 2008) მასწავლებლის, როგორც დამკვირვებლის როლი განსხვავებულად არის გააზრებული. მასწავლებელი დაკვირვების ნაწილია და შესაბამისად, ბავშვის (ბავშვების) შეფასება შესაძლებელია მხოლოდ იმის გათვალისწინებით, თუ რას აკეთებს ან აწყობს მასწავლებელი. მასწავლებელი “არ არის ბავშვი” და აქედან გამომდინარე, არ ვაფასებთ მას, თუმცა ის კონტექსტის ნაწილია და გავლენა აქვს იმაზე, თუ რა არის შესაძლებელი. მასწავლებლის ფილოსოფია და ღირებულებათა სისტემა - როგორცაა წარმოდგენა, რომ ყურებისას ბავშვი სწავლობს - ასევე ახდენს გავლენას იმაზე, თუ რა არის შესაძლებელი. ამგვარად, დაკვირვება არის ბავშვების სწავლის პროცესის შეფასების სამგანზომილებიანი ასპექტი.

არამონაწილის დაკვირვება დაკვირვება ბავშვებზე მათთან ურთიერთობის გარეშე
--

კოენმა, მანიონმა და მორისონმა (2000, გვ. 305) ასევე წარმოაჩინეს გარემოს როლის განზომილებები. კულტურულ-ისტორიულ ხედვაზე დაფუძნებული შეფასების გამოყენებისას მნიშვნელოვანია გარემოს მრავალფეროვნების გათვალისწინება:

- ფიზიკური გარემო - გარემო და მისი ორგანიზება
- ადამიანური გარემო - ადამიანები, რომლებზეც ხდება დაკვირვება, მათი ორგანიზება და შემადგენლობა
- ინტერაქციული გარემო - ინტერაქციის ტიპები
- პროგრამული გარემო - რესურსები, ორგანიზება, პედაგოგიური სტილი, კურიკულუმი.

ბავშვების დაკვირვებისადმი მიდგომების შესახებ ბევრი სახელმძღვანელო დაწერილა. მაკმურიმ, ფეისმა და სკოტმა (McMurray, Pace and Scott 2004), მაგალითად, გამოყვეს 11 საფეხური, რომელიც ნებისმიერ დაკვირვებას უკავშირდება:

1. **განსაზღვრეთ დაკვირვების მიზანი.** ინფორმაციით გადატვირთულობის თავიდან ასაცილებლად, სასარგებლოა დაკვირვების ფოკუსირება და ფიქრი შემდეგ კითხვებზე:
 - ვის მინდა, რომ დავაკვირდე?
 - რას ვაკვირდები?
 - რატომ ვაკვირდები?
 - როდის უნდა დავაკვირდე?
 - როგორ ვაპირებ დაკვირვებას?
 - სად უნდა დავაკვირდე?
2. **ადგილის შერჩევა.** შეარჩიეთ მოსახერხებელი ადგილი, რომელიც არ ზღუდავს თვალდახედვის არეს და გაძლევთ დაკვირვების ობიექტის ადეკვატური ხედვის საშუალებას.
3. **დაკვირვებისთვის მოსახერხებელი ფორმის შერჩევა.** სცადეთ რამდენიმე ფორმის მორგება დაკვირვების წარმოებამდე. შეარჩიეთ ისეთი ტანსაცმელი, რომელიც უფრო მარტივად და უშუალოდ გაგრევთ გარემოში. გამონაკლისია ის შემთხვევები, როცა ბავშვები კარგად გიცნობენ და მიჩვეული არიან თქვენს სხვადასხვა სამოსში დანახვას.
4. **დროის სათანადო მონაკვეთის შერჩევა.** კარგად უნდა იცნობდეთ რუტინულ ყოველდღიურობას დაკვირვებისთვის ყველაზე მეტად მოსახერხებელი დღის მონაკვეთის შესარჩევად.
5. **განგრძობითი ან წერტილოვანი დაკვირვება.** უწყვეტად ხანგრძლივი დროით დაკვირვებას განგრძობით დაკვირვებას უწოდებენ, შერჩევით დაკვირვებას კი - წერტილოვან დაკვირვებას.
6. **დაკვირვების რაოდენობის დადგენა.** როგორც წესი, კვლევის დასაწყისში ტენდენციის გამოსაკვეთად ერთზე მეტ დაკვირვებას აკეთებთ. დროთა განმავლობაში შეგიძლიათ დაკვირვებების რაოდენობის შემცირება.
7. **დაკვირვების ხანგრძლივობის განსაზღვრა.** ჩვეულებრივ, დაკვირვება გრძელდება იქამდე, ვიდრე არ აღწევთ გარკვეულ წერტილს - ანუ მომენტს, როცა დაკვირვების შედეგები მეორდება, მაგრამ ასევე შეიძლება წინასწარ განსაზღვროთ დაკვირვების ხანგრძლივობა.
8. **დაკვირვების საგნის დადგენა.** იყავით ფოკუსირებული თქვენი დაკვირვების მიზანზე და ეცადეთ, არ ჩაიწეროთ თუნდაც სხვა მიზნისთვის საინტერესო, მაგრამ ამ კონკრეტული დაკვირვებისთვის სრულიად შეუსაბამო ინციდენტები.
9. **დიდი სივრცის მცირე მონაკვეთებად დაყოფა.** დიდი სივრცის დაკვირვება უფრო მარტივია, თუ მას მცირე მონაკვეთებად დაყოფთ. ალტერნატიული მიდგომა დამხმარე კოლეგაა, რომელიც დაკვირვების ნაწილს იმავე კრიტერიუმებით განახორციელებს. ამ დროს შესაძლოა მაინც წარმოიქმნას

გასხვავებები დაკვირვებების ჩაწერისა და აღქმის თვალსაზრისით, მაგრამ მათი გადალახვა შესაძლებელია დაკვირვების ობიექტის წინასწარი განსაზღვრით/შეთანხმებით, და ერთგვაროვანი ჩანაწერების გაკეთებით.

10. **ჩანაწერის ბლანკის შემუშავება.** მეტად ღირებულია ჩანაწერის მარტივი ბლანკის შემუშავება მნიშვნელოვანი ინფორმაციის დასაფიქსირებლად. ჩანაწერები მოიცავს: დროს, მდებარეობას, თარიღს, დამკვირვებელს, სივრცეს, ქცევებს ან მოვლენებს, სქესს და ა.შ. ეს ყველაფერი დამოკიდებულია დაკვირვების კონტექსტსა და მიზანზე.

11. **დაკვირვების განხორციელება.** თუ დაკვირვების სტრუქტურა ნათელია, თავად დაკვირვების განხორციელება მარტივი ხდება. ინტერესის შესანარჩუნებლად მაკ მიურეი, ფეისი და სკოტი გვიჩვენებენ დაკვირვების ფორმების ცვლას - ჩაანაცვლეთ გარკვეული დროის მონაკვეთში გამოსადეგარი და შერჩევითი მიდგომები.

გარდა ფოკუსირებულისა, არსებობს მასწავლებლებისა და მკვლევარების მიერ გამოყენებული დაკვირვების სხვა მეთოდებიც. ესენია:

- **სტრუქტურირებული დაკვირვება** - როცა გამოიყენება წინასწარ ჩამოწერილი სია დაკვირვებისთვის (მაგალითად, შეუძლია ანის ხტომა? ისეთი ფიზიკური აქტივობის განხორციელება, რომელიც მოითხოვს სხეულის ნაწილების საპირისპირო მხარეს მოძრაობას შეუძლია ანის ბურთის დაჭერა)?
- **შემთხვევითი ან სპონტანტური შერჩევა** - როცა მასწავლებლები ბავშვებთან მუშაობისას აფიქსირებენ ისეთ რამეს, რაც, მათი აზრით, დოკუმენტირებას მოითხოვს (მაგალითად, ანიმ პირველად გაიარა ან დაილაპარაკა).
- **ფაქტების შერჩევა** - როცა დაკვირვება წარმოებს კონკრეტულ ფაქტზე (მაგალითად, ურთიერთობს ჯომუა ბავშვებთან ქვიშაში თამაშისას?).
- **კრიტიკული შემთხვევის შერჩევა** - გარკვეული რეგულარული მოვლენის გარემოსა და კონტექსტზე დაკვირვება მიზეზის დადგენის მიზნით (მაგალითად, როგორ ურთიერთობდა ჯომუა სხვა ბავშვებთან და რა გახდა მასზე ხელის დარტყმის მიზეზი ქვიშაში თამაშისას დღეს დილით?)
- **დროის შერჩევა ან ჩანაწერების კეთება დროის ინტერვალების მიხედვით** - როცა დაკვირვება ხორციელდება დროის წინასწარი განსაზღვრული ინტერვალის განმავლობაში (მაგალითად, დაკვირვება ხდება ყოველ ხუთ წუთში იმის გასარკვევად, თუ ვინ იყენებს საოჯახო სათამაშო ოთახს ცენტრში და რა სახის თამაშებს თამაშობენ ახალი რესურსების გამოყენებით), ან როცა დაკვირვება ხდება დროის რეგულარულ შუალედებში (მაგალითად, რომელიმე კონკრეტულ ბავშვზე დაკვირვება

ხდება დღეში ერთხელ ერთი თვის მანძილზე, რათა გაირკვეს, თუ როგორ ეგუება ბავშვი ცენტრს).

- **რეიტინგის სკალა** - როცა გარემო ფასდება კრიტერიუმების სკალით - რანჟირებით კარგიდან ცუდისკენ. არსებობს რამდენიმე გამოქვეყნებული რეიტინგის სკალა, რომელიც გამოიყენება ადრეული განათლების გარემოს ეფექტურობის შესაფასებლად. ყველაზე ცნობილია ადრეული განათლების გარემოს რეიტინგის სკალა (Early Childhood Environmental Rating Scale, ECERS, Harms, Clifford & Cryer 1998).

მიუხედავად იმისა, რომ დაკვირვების ეს მეთოდები ჩამოყალიბდა კულტურულ-ისტორიული თეორიისგან საკმაოდ განსხვავებული ხედვის საფუძველზე, ისინი წარმოაჩენენ შეფასებასთან დაკავშირებულ მიდგომებსა და ინსტრუმენტებს, რომელთა გამოყენება შეუძლიათ ადრეული განათლების მასწავლებლებს. მნიშვნელოვანია გადაწყვეტილების მიღება - რამდენად ღირებულია ეს მიდგომები და როდის შეიძლება მათი გამოყენება.

რეფლექსია 7.1.

გაანალიზეთ თქვენს ცენტრში არსებული შეფასების ინსტრუმენტები. რა სახის მიდგომები/ინსტრუმენტები გამოიყენება? გამოიყენება თუ არა ერთი და იგივე ინსტრუმენტები ჩვილი ბავშვების, 1-დან 3 წლამდე და უფრო მოზრდილი ბავშვების შემთხვევაში? როგორ განისაზღვრება დამკვირვებლის პოზიცია - დაკვირვების შიგნით თუ გარეთ? აქვს თუ არა დაკვირვებას ისეთი სახე, როგორც ეს მოცემულია სურათებზე 7.2-7.4? რას ამჩნევთ?

მნიშვნელოვანია ის, თუ როგორ გამოიყენება სხვადასხვა ინსტრუმენტი ბავშვების შესახებ ინფორმაციის შეგროვების სისტემის ფარგლებში. შეფასების კულტურულ-ისტორიული სისტემა შეიძლება განვიხილოთ ვიგოტსკის განვითარების უახლოესი ზონის კონცეფციასთან მიმართებით. შემდეგი ქვეთავი განიხილავს ამ კონცეფციას, რადგან ის ეფექტური ჩარჩოა მაკმარეის, ფეისის და სკოტის ინსტრუმენტების (McMurray, Pace and Scot 2004) გამოსაყენებლად.

განვითარების უახლოესი ზონა და განვითარების აქტუალური ზონა, როგორც შეფასების ჩარჩო

დენიელსი (Daniels, 2001) ამბობს, რომ განვითარების უახლოესი ზონის ოთხი ვერსია არსებობს: შეფასება, სკაფოლდინგი (scaffolding), კულტურული და კოლექტივისტური. ამ თავში მოკლედ მიმოვიხილავთ მათ. შემდეგ კი ვისაუბრებთ ვიგოტსკის თეორიის გადამუშავებულ ვერსიაზე, რომლის ავტორიცაა ვიგოტსკის შვილიშვილი, ელენა კრავცოვა.

განვითარების აქტუალური ზონა - ის, რისი მიღწევაც შეუძლია ბავშვს დამოუკიდებლად.

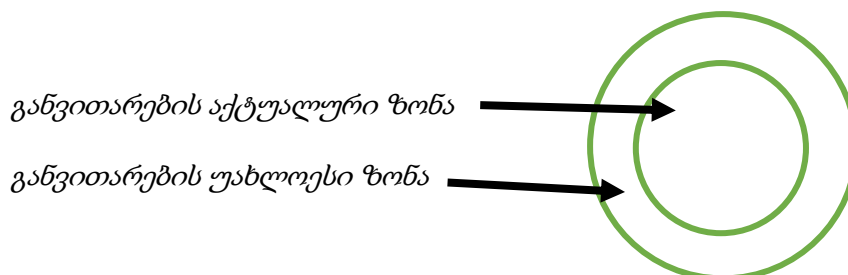
განვითარების უახლოესი ზონა - ის, რისი მიღწევა შეუძლია ბავშვს გამოცდილი პირის ხელმძღვანელობით ან დახმარებით

შეფასება

ჩვეულებრივ, შეფასებისას თანატოლი ბავშვების მოსწრებებს ერთმანეთს ადარებენ ან დგინდება შეფასებისთვის შერჩეული ამოცანის შესრულების უნარი შემდეგი ფაქტორების გათვალისწინებით: უნარი, გაგება და კონტექსტის გავლენა. ვიგოტსკის ვერსიის თანახმად, შეფასების ფოკუსი ბავშვის განვითარებაა და ის, თუ რისი გაკეთება შეუძლია მას უფრო კომპეტენტური პირის დახმარებით. ამგვარად, ის იკვლევს - რის გაკეთებას შეძლებს ბავშვი მომავალში და არა იმას, თუ რას აკეთებს იგი ამჟამად დახმარების გარეშე. ამ ვერსიის მიხედვით, სწავლება და შეფასება ერთმანეთთან მჭიდრო კავშირში არიან.

განვითარების უახლოესი ზონის ვიგოტსკისეული თეორია შეიძლება დიაგრამის სახით ვაჩვენოთ (იხილეთ სურათი 7.5.)

სურათი 7.5. განვითარების უახლოესი ზონის ვიგოტსკისეული თეორია (Kravtsova 2008).



სკაფოლდინგი⁶

ამ ვერსიის თანახმად, კვალიფიციური პირი აგებს „ხარაჩოს“ ან ბილიკს ბავშვისთვის ცოდნის მიღების პროცესში დახმარების აღმოსაჩენად და აჩვენებს მას ბავშვს. ბავშვი ითვალისწინებს, ენდობა გამოცდილი პირის რჩევებს და ურთიერთობს მასთან პრობლემის ამოხსნის ან ამოცანის შესრულების მიზნით. მოლი (Moll 1990) ამტკიცებს, რომ ვიგოტსკიმ მკაფიოდ ვერ ჩამოაყალიბა, რა სახე შეიძლება მიიღოს ამგვარმა მხარდაჭერამ. მას შემდეგ ბევრმა ავტორმა სცადა ამ კონცეფციის განმარტება (იხილეთ, მაგალითად Wood, Bruner & Ross 1976; Berk & Winsler 1995). სკაფოლდინგს კარგად განმარტავენ გალიმორი და ტარპი (Gallimore and Tharp 1990). ისინი გვეუბნებიან, რომ ის მოიცავს შემდეგ ასპექტებს:

- მოდელირება - ქცევის შეთავაზება იმიტაციისთვის;
- გაუთვალისწინებელი შემთხვევების მენეჯმენტი - დაჯილდოება/დასჯა ქცევის პასუხად;
- უკუკავშირი, რეაგირება - შესრულების დასახმარებლად;
- სწავლება - ნათელი/ექსპლიციტური მითითებების მიცემა/კითხვების დასმა - გაგების შემოწმება;
- კონკრეტული სტრუქტურირება ან ამოცანის სტრუქტურირება - დანაწევრება, სეგრეგაცია, მიმდევრობის განსაზღვრა ან ამოცანის სხვაგვარი სტრუქტურირება კომპონენტებად, რათა ამოცანა მოერგოს მოსწავლეს.

მეტიც - გალიმორი და ტარპი (Gallimore and Tharp, 1990) ამბობენ, რომ განვითარების უახლოეს ზონაში არსებობს ეტაპები, რომელთაც ბავშვები გადაიან ამოცანის ათვისებისას:

- ამოცანის შესრულებისას მათ ეხმარებიან უფრო კომპეტენტური თანატოლები.
- ისინი ნაკლებად დამოკიდებულნი არიან და მოქმედების/განხორციელების პროცესს ითავისებენ. ბავშვები იყენებენ მიმართულ მეტყველებას - თვითრეგულირებას/ხელმძღვანელობას.
- ქმედება ვითარდება, ავტომატური და შესისხლხორცეული ხდება - მოქნილი და ინტეგრირებული.
- დეავტომატიზაცია - შესრულება დავიწყებულია. განვითარების უახლოეს ზონაში ხელახლა შესვლა.

⁶ „სკაფოლდინგი“ (სიტყვა-სიტყვით - „ხარაჩოს დადგმა“) - დამხმარე საშუალებათა სისტემა, რომელიც აძლევს ბავშვს იმ დავალებების შესრულების საშუალებას, რომლებიც მისი უახლოესი განვითარების ზონის ფარგლებში ხვდება/ჯდება.

უნდა აღინიშნოს, რომ ტერმინი სკაფოლდინგი ვიგოტსკის მიმდევრებს შორის აზრთა სხვადასხვაობას იწვევს. სტოუნი (Stone 1993) აკრიტიკებს „ხარაჩოს“ მექანიკურ ბუნებას, როგოფი (Rogoff 1990) კი ხაზს უსვამს კვალიფიციური პირის მიერ ახალბედას კონტროლის საკითხებს. ბევრი დღევნადელი თეორეტიკოსი, მათ შორის - როგოფი, უპირატესობას ანიჭებენ ტერმინებს „მითითებით მონაწილეობა“ და „თანაკონსტრუირება“. მიზეზი საკუთარი განათლების საკითხებზე მედიაციაში აქტიურად ჩართული ბავშვის უფრო მძლავრ სუბიექტად წარმოდგენაა. ეუნი (Eun 2010) უფრო შორს მიდის და ჩამოთვლის მედიაციის სამ სახეობას ვიგოტსკის თეორიის მიხედვით:

- მედიაცია მატერიალური ინსტრუმენტებით,
- მედიაცია სიმბოლური სისტემის გამოყენებით
- მედიაცია მეორე ადამიანის საშუალებით.

სამივე აქტუალურია ბავშვების მიერ ინსტრუმენტების, სიმბოლოთა სისტემებისა და ენის შესახებ ინფორმაციის (რომლებიც სწავლის განსხვავებულ სფეროებს უკავშირდება) მიღების თვალსაზრისით. როგორც ეუნი ამბობს (Eun 2010, გვ. 406):

ცალკეული მოსწავლეების სწავლის პროცესთან დაკავშირებული მედიაციისას თავად მასწავლებლის სასწავლო პროცესში ჩართვა ძალზე მნიშვნელოვანია. კერძოდ კი, ისინი უნდა გახდნენ მონაწილე-დამკვირვებლები (Wells 2002) ცოდნის კონსტრუირების პროცესში და არ შეასრულონ ისეთი ადამიანის როლი, რომელიც მოსწავლეებს გადასცემს უკვე შექმნილ ცოდნას. ამ პროცესში მასწავლებელი მუდმივად უნდა ითვალისწინებდეს და აფასებდეს, რამდენად ესმის მოსწავლეს მიწოდებული მასალა, რათა თითოეული მოსწავლე ჩართული იყოს საერთო გაგების კონსტრუირებაში. მასწავლებლის მედიაცია სწავლის პროცესში იქცევა ფუნდამენტურ ელემენტად, რომელიც ხელს უწყობს ბავშვების სწავლის პოტენციალის ოპტიმიზაციას. მეტიც - მოსწავლეებთან ერთად ცოდნის კონსტრუირებაში თანამონაწილეობის პროცესში მასწავლებელი თავად უნდა გახდეს მკვლევარი, დასვას კითხვები. უელსი (Wells 2002) აღნიშნავდა: მასწავლებელი „კვლევის პროცესში მყოფი თემის/ჯგუფის ლიდერი“ ხდება (გვ. 146).

IV და V თავებში მოცემულია საინტერესო მაგალითები იმისა, თუ როგორ მოახერხეს მასწავლებლებმა სხვადასხვა გარემოში ბავშვებთან ცოდნის თანაკონსტრუირება და როგორ ვლინდება კულტურულ-ისტორიული თეორია ყოველდღიური სწავლების პრაქტიკაში.

სკაფოლდინგის კონცეფცია მნიშვნელოვანია შეფასების კონტექსტში, რადგან ის წამოაჩენს, რისი მიღწევა სურს მასწავლებელს ბავშვთან თანამშრომლობისას -

როგორც ანალიზის ინტერპერსონალურ ფოკუსს (იხილეთ სურათი 7.3. ზემოთ). ბავშვის შეფასება მხარდაჭერის თუ სკაფოლდინგის მიზნით, იძლევა ღირებულ ინფორმაციას ბავშვის და იმის შესახებაც, თუ რამდენად ეფექტურია „ხარაჩოები“ კონკრეტული ბავშვის (ბავშვების) შემთხვევაში.

კულტურული

თეორიის ამ ვერსიაში, განვითარების უახლოესი ზონა აღნიშნავს დისტანციას ბავშვის ყოველდღიურ გამოცდილებასა და იმ კულტურული ცოდნის მასივს შორის, რომელსაც შეიცავს ფორმალური კურიკულუმი.

მასწავლებლის მხრიდან დახმარება ხელს უწყობს ამ ორი ტიპის ცოდნის შერწყმას და არაფორმალური ცოდნის ინტეგრირებას უფრო ფორმალურ თუ აბსტრაქტულ ცოდნასთან. კულტურულ-ისტორიული თეორიის ეს ასპექტი განიხილება IX, X და XI თავებში, სადაც ახსნილი და ილუსტრირებულია მოდელი, რომლის მიხედვითაც ბავშვების ყოველდღიური ცოდნა ერწყმის ცოდნას, რომელსაც ვიგოტსკი „სასკოლო ცოდნას“ უწოდებდა.

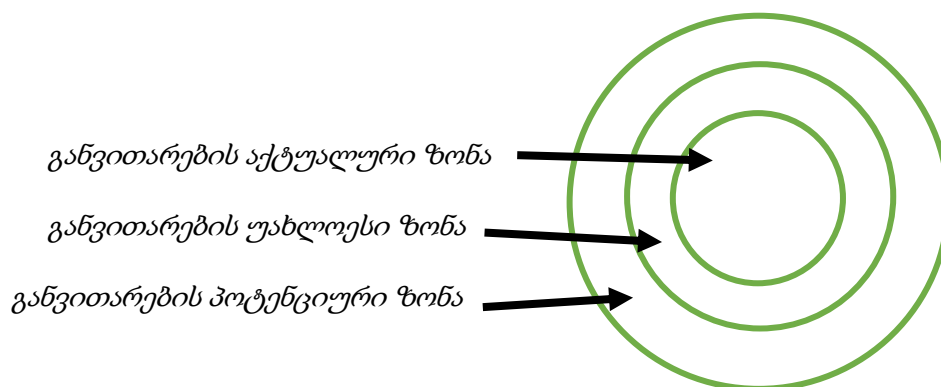
კოლექტივისტური

ეს ვერსია გულისხმობს მოსწავლის უფრო აქტიურ მონაწილეობას. განვითარების უახლოესი ზონა მოიცავს მანძილს მოსწავლის არაფორმალურ ცოდნასა და გააზრების იმ ახალ ფორმებს შორის, რომლებიც კოლექტიურად იქმნება - ხშირად სწავლების ან სწავლის მომენტში. მაგალითად, ამ ხედვის თანახმად, ბავშვები არასდროს სწავლობენ დამოუკიდებლად და თავად ცოდნაც არასდროს ინახება ერთი ადამიანის თავში - მისი კონსტრუირება ხდება კოლექტიურად, ცოდნის გამოყენება და მისთვის აზრის მიცემა კი - სოციალურ კონტექსტში. მაგალითად, ფლიერის და რიჩარდსონის (Fleer and Richardson 2004) სტატიაში აღწერილია პატარა ბავშვების ჯგუფი, რომელთაგან თითოეული განსხვავებული ასაკის და უნარების მქონეა. ბავშვები სხედან მაგიდასთან, ხატავენ და წერენ. უფროსი ბავშვები წერენ საკუთარ სახელებს, უმცროსი ბავშვები - საკუთარი სახელების რამდენიმე ასოს, ორწლიანხევრის ბავშვი კი უყურებს მათ და ფურცელზე აღნიშვნებს აკეთებს. ამ სიტუაციის გაგრძელება არის ილუსტრაცია იმისა, თუ როგორ გარდაიქმნება ეს „მწერალთა თემი“ (Wenger 1998) კოლექტივად, რომელიც იცნობს „წერის“ ცნებას. უფროსი ბავშვი წერს ასოს მეორე ბავშვის ფურცელზე, უმცროსი ამატებს მისთვის ნაცნობ ასოებს და ორი ბავშვი ერთად თხზავს ამბავს. მასწავლებელი ამჩნევს ბავშვების

ამ მოქმედებას და სთხოვს მათ, მოყვნენ შეთხზული ამბის შინაარსს. უმცროსი ბავშვი მასწავლებელს უხსნის მათ მიერ დაწერილი სიტყვების მნიშვნელობას და რაზეა ამბავი, უფროსი ბავშვი კი კითხულობს სიტყვებს. უფროსი ბავშვი მიდის, უმცროსი კი ამბობს: „მეტის თქმა არ შემიძლია, მაგრამ უფრო მეტს მოგიყვებით, როცა ჩემი მეგობარი დაბრუნდება“ (Fleer & Richardson 2004).

კრავცოვამ (Kravtsova 2008) დაამუშავა განვითარების უახლოესი ზონის კონცეფცია. მან შეიმუშავა განვითარების პოტენციური ზონის ცნება, რომელიც ნაჩვენებია სურათზე 7.6.

სურათი 7.6. განვითარების პოტენციური ზონა



ზემოაღნიშნული მოსწავლეთა „თემის“ ამბავი კარგად გადმოსცემს ვიგოტსკის მიერ შემოტანილი ზონების კონცეფციას, რომელიც შემდეგ კრავცოვამ განავითარა (2008). პატარა ბავშვი აკეთებს აღნიშვნებს ფურცელზე. ბავშვი „რეალურად“ არ წერს, თუმცა აქ ვლინდება „წერის პოტენციალი“, რადგან ბავშვი იმყოფება გარემოში, სადაც სხვა ბავშვებს გადააქვთ მისი ყურადღება ამ შესაძლებლობაზე - ეს არის მომავალი, ხვალინდელი დღე, ეს არის განათლება, რომელიც განვითარებას უსწრებს წინ, - როგორც ამტკიცებდა ვიგოტსკი (1987 b).

ორი ბავშვი, რომლებიც ერთად წერენ, განვითარების უახლოესი ზონის ილუსტრაციაა. წერის პროცესში უმცროს ბავშვს ეხმარება უფროსი ბავშვი. ის მონაწილეობს „მოთხრობის“ შედგენის პროცესში მათ მიერ შექმნილ ტექსტში სიტყვების ჩამატებით. უმცროსს არ შეუძლია ასოების თანმიმდევრულად წერა უფროსის დახმარების გარეშე. ამ თანამშრომლობის შედეგად, უმცროსი მისი განვითარების აქტუალური ზონის მიღმა გადის.

ამგვარი ჩარჩო მასწავლებლებს აძლევს ბავშვების პოტენციალის შეფასების საშუალებას. ამ პროცესის აღსანიშნავად ფლირმა (2006) შემოიტანა ტერმინი „პოტენციალის შეფასება“. ზონების მიხედვით განლაგების შემთხვევაში ზემოთ

განხილული შეფასების ტექნიკა და მოსაზრებები გამოსადეგია შეფასებისადმი კულტურულ-ისტორიული მიდგომის გამოყენებისას.

შემდეგ ქვეთავში წინა პლანზე გამოტანილია თამაშის როლი ადრეულ განათლებაში, კონკრეტულად კი განხილულია დაკვირვება თამაშის დროს. ამ ქვეთავის წაკითხვისას იფიქრეთ თამაშის დროს ბავშვებზე დაკვირვებისას ზონების კონცეფციის გამოყენებზე.

პოტენციალის შეფასება - პროცესი, რომელიც გამოიყენება ბავშვების სწავლის შესაძლებლობების შესაფასებლად.

თამაშის როლი: ბავშვზე დაკვირვება მოქმედების პროცესში

დაკვირვების ბევრი სახეობის გამოყენების შემთხვევაში არსებობს მრავალი რამ, რისი ჩაწერაც შეიძლება. ბავშვებზე დაკვირვება ხშირად ხდება თამაშის დროს და დაკვირვების მომენტების დაფიქსირება რთულია, რადგან ყველაფერი ძალიან სწრაფად ხდება!

მიუხედავად იმისა, რომ დაკვირვების გზით ბავშვის შესახებ უამრავი რამის გაგება შეიძლება, სიფრთხილით უნდა მოვეკიდოთ, რას ვაკვირდებით. ფოლკი და გრეგორი (Volk and Gregory 2007), რომლებიც თავიანთ კვლევაში აკვირდებოდნენ ბავშვების თამაშს სამ გასწავლებულ კულტურულ კონტექსტში, ამტკიცებენ, რომ „სოციო-დრამატულ თამაშში ჩართულ ბავშვებზე დაკვირვებამ შეიძლება დაგვანახოს მათი ცოდნისა და სწავლის პროცესის ისეთი ასპექტები, რომელთა დაფიქსირება სხვა კონტექსტში ყოველთვის შესაძლებელი არ არის“ (გვ. 242). მასწავლებლებმა, რომლებიც ყურადღებით აკვირდებიან ბავშვებს, შეიძლება დააფიქსირონ კურიკულუმის შემუშავებაში გამოსადეგარი ინფორმაცია, რომელიც კულტურულ თავისებურებებს ითვალისწინებს და მთლიანად არ ეყრდნობა დასავლურ წარმოდგენებს იმის შესახებ, თუ რა არის თამაში და სწავლა:

უნდა აღნიშნოს, რომ მრავალი ნაშრომი კრიტიკულად განიხილავს ბავშვების თამაშთან დაკავშირებულ ნორმებს, რომლებიც დასავლური კულტურისთვის დამახასიათებელ მოლოდინებს ეყრდნობა. მიუხედავად იმისა, რომ სხვადასხვა კულტურულ ჯგუფებში ფიქსირდება ის, რაც უნივერსალურია ყველასთვის, არსებობს განსხვავებებიც (Haight et al.1999), რადგან თამაში

„განსხვავებულ სახეს იღებს სხვადასხვა თემში“ (Rogoff 2003, გვ. 149) (Long, Volk & Gregory 2007, გვ. 242).

როჯერსი და ევანსი (Rogers and Evans 2007) ინგლისის წინა სასკოლო განათლების დაწესებულებებში (reception classes) თამაშის როლის შესწავლისას აღნიშნავენ, რომ დაკვირვება არის არაჩვეულებრივი ინსტრუმენტი ბავშვების რეაქციის შესაფასებლად როლური თამაშების და სხვა ბავშვებთან ურთიერთობის დროს. დაკვირვება დამოკიდებულია თამაშისთვის გამოყოფილ დროსა და სივრცეზე, აგრეთვე იმაზე, აქვს თუ არა მასწავლებელს დაკვირვების საშუალება - ნაცვლად იმისა, რომ თავად ჩაერთოს თამაშში ან სწავლის პროცესში. თითოეული მასწავლებლის ყოველდღიურ საქმიანობაში უნდა არსებობდეს დრო დაკვირვებისთვის, თუ ამ ინსტრუმენტს კურიკულუმის დაგეგმვისთვის იყენებენ. როჯერსი და ევანსი (Rogers and Evans, 2007) აგრეთვე აღნიშნავენ, რომ მასწავლებლებმა სერიოზულად უნდა გაიაზრონ საკუთარი მონაწილეობა ბავშვების თამაშში და განსაზღვრონ დრო, რომელსაც ისინი დახარჯავენ თამაშის სტრუქტურირების, დასრულებისა და ჩარევებისთვის. ისინი გვთავაზობენ თამაშში თანამონაწილეობის მოდელს, რომელიც უფრო მრავალფეროვანია და ბავშვებს ანიჭებს განცდას, რომ გარკვეულწილად აკონტროლებენ თამაშის ბუნებასა და ფორმას:

ამ მოსაზრების გათვალისწინებით ჩვენ ვამბობთ, რომ თამაშის პედაგოგიკა დამოკიდებულია იმაზე, თუ რამდენად დათმობენ უფროსები საკუთარ ძალაუფლებას და თამაშის გარემოს კონტროლის შესაძლებლობას (თუმცა მთლიანად არ ჩამოიშორებენ კონტროლის ფუნქციას). პედაგოგიურ პრაქტიკაში დამკვიდრებით თამაშში იქცევა სივრცედ, რომელშიც წარმოებს კულტურული ღირებულებებისა და ინტერესების გარშემო მოლაპარაკება, ძალისა და მონაწილეობის შეფასება (Giroux 1994). ამგვარად თამაშში წარმოაჩენს ბავშვების ნაკლებად მოსაწონ ინტერესს პოპულარული კულტურის მიმართ (Marsh 200), გენდერული სტერეოტიპების შემცველ ქცევას (Browne 2004) და კრიტიკული ხედვის შემთხვევაში ქმნის მძლავრ კონტექსტს იდენტობის, სოციალური სამართლიანობის და კულტურული მრავალფეროვნების შესასწავლად. ბავშვებსა და უფროსებს შორის ძალაუფლების განაწილება შეიძლება განსაკუთრებით მიესადაგოს როლურ თამაშს. ამგვარად, ჩვენ ვამტკიცებთ, რომ თანამონაწილეობაზე დაფუძნებული თამაშის პედაგოგიკამ სამომავლოდ შეიძლება გაამარტივოს ბავშვების მონაწილეობა კლასში.

ბავშვების თამაშის სხვადასხვა ასპექტის დასაფიქსირებლად საჭიროა „მონაცემთა შეგროვების“ რამდენიმე სტრატეგია (Fleer & Richardson 2004). მაქმიურეი, ფეისი და

სკოტი (McMurray, Pace and Scot 2004, გვ. 192) გვიჩვენებს, რომ დაკვირვებისას ჩავინიშნოთ საკითხები და ამ პროცესში გამოვიყენოთ ფოტოები, აუდიო ჩანაწერები და წერილობითი დოკუმენტები - იმ შემთხვევაში, თუ შეუძლებელია ვიდეო ჩანაწერის გაკეთება. მიზანია ისეთი მასალის შექმნა, რომელიც მომავალში სცენის აღდგენის საშუალებას მოგვცემს. ჩვენ ეს იდეები დავახარისხეთ რამდენიმე კატეგორიად ანალიზის სამი ფოკუსის მიხედვით, რომელთაც განიხილავდა როგოფი (Rogoff 2003) ზემოთ (იხილეთ ცხრილი 7.2.).

ცხრილი 7.2.

ანალიზის სამი დონის გამოყენება

პიროვნული	ინტერპერსონალური	კონტექსტუალური/ინსტიტუციური/კულტურული
რა ხდება?	ვის ეხება ის, რაც ხდება?	როდის მოხდა?
	რა არის ნათქვამი?	რა ცვლილებები ხდება ფიზიკურ გარემოში?
	ვის უთხრეს ის, რაც ითქვა?	ჩავინიშნეთ ინდივიდთა ემოციური რეაქციები და შთაბეჭდილებები
		რამდენ ხანს გაგრძელდა ეპიზოდი? მსგავსი რამ ადრე მომხდარა? რა შთაბეჭდილება გექმნებათ მის შედეგებსა და იმ პრობლემებზე, რომლებიც წარმოიქმნა და ა.შ.

დაკვირვების დოკუმენტირების ტიპები დამოკიდებულია ინდივიდზე, თუმცა უფრო ეფექტიანი და გამოსადეგარი რამდენიმე ასპექტის დაფიქსირებაა მომხდარისა თუ მოქმედების დამახსოვრების გასამართლებლად. ცხადია, უმჯობესია ჩანაწერის გაკეთება დაკვირვების დასრულებისთანავე, ანუ იმ დროს, როცა ზუსტად გახსოვთ, რა მოხდა. ქვემოთ ჩამოთვლილია ის საკითხები, რომლებიც ნაწილობრივ ეფუძნება გრეის რჩევებს (Gray 2004, გვ. 247):

- საკვანძო ციტატები, სასურველია, - ზუსტი.
- დეტალური მონაცემები იმ ბავშვების შესახებ, რომელთაც აკვირდებით - ასაკი, ფიზიკური აღნაგობა, ეთნიკური წარმომავლობა, ჩაცმულობა, გარეგნობა.
- ვერბალური ინტერაქცია - მეტყველებისა და მოსაუბრის მახასიათებლები (ჟარგონის, ტექნიკური ენის გამოყენება და ა.შ.); ვინ ლაპარაკობს მეტს; ვის უჯერებენ და ვის არ აქცევენ ყურადღებას; ვინ აწყვეტინებს საუბარს და ვინ - არა; საუბრის ტონალობა (მტრული, მოწყენილი, ინდიფერენტული, ენთუზიაზმით სავსე და ა.შ.).
- არავერბალური ინტერაქცია, როგორცაა სხეულის ენა, სახის გამომეტყველება, სხეულის დაჭერის სტილი, როგორ მოძრაობენ ბავშვები (მაგალითად, თავდაჯერებულად და მიზანმიმართულად თუ მორიდებით და მორცხვად), თვალის კონტაქტის ხანგრძლივობა და სიხშირე. ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ჩვილებისა და 1-დან 3 წლამდე ბავშვებზე დაკვირვებისას.
- მოვლენათა და აქტივობათა დრო და მიმდევრობა.

თქვენი დაკვირვების რეალობასთან შესაბამისობის გასაღრმავებლად აგრეთვე შესაძლებელია ბავშვის კომენტარის ან თამაშის შესახებ დაკვირვების შეტანა ჩანაწერებში. უორენი (Warren 2000) საკუთარი სადოქტორო ნაშრომის განხილვისას, რომლის თემა იყო ბიჭების წარმატება სკოლაში, კვლევის პროცესში დაკვირვების მეთოდის სხვაგვარად გამოყენებაზე წერს:

დავსვამდი სხვადასხვა კითხვას შემდეგნაირი ფორმულირებით: როგორ ასახავს საკლასო ოთახში მოქმედება მამაკაცურობისა და ქალურობის საზღვრებს? მამაკაცურობის ზოგიერთი გამოვლინება როგორ დომინირებს სხვა გამოვლინებებზე? მამაკაცურობის დომინანტური გამოვლენა როგორ არეგულირებს, იქვემდებარებს ან ცვლის მამაკაცურობის სხვა ფორმებს? მე ჩავრთავდი ბავშვებს, განსაკუთრებით - ბიჭებს მსჯელობაში, როგორ ქმნიან საკუთარ იდენტობას და იდენტობის ზოგიერთი სახე რატომ არის შესაძლებელი და ზოგი - არა. მაგალითად, მივცემდი ბავშვს ერთჯერად კამერას და ვთხოვდი, გადაეღო ადგილები, ადამიანები, საგნები და საქმიანობა, რომლებიც მისთვის მნიშვნელოვანია საკუთარი „მეს“ აღსაქმელად. ამ მიდგომის გამოყენება მრავალნაირად შეიძლება. შესაძლოა კოლაჟების შექმნა, ამბის მოგონება, სურათების ერთმანეთთან კავშირის ახსნა, პირადი დღიურების შექმნა. ნებისმიერ შემთხვევაში, მიზანია, ბავშვებმა იმსჯელონ საკითხებზე - რატომ აირჩიეს ესა თუ ის გამოსახულება, სხვა რომელ გამოსახულებას აირჩევდნენ, როგორ იცვლება გამოსახულების მნიშვნელობა დროთა განმავლობაში და კვლევის პროცესში. ამგვარი დიალოგის მართვა გარკვეულ სირთულეებთან არის დაკავშირებული. კოლაჟი და ამბის შინაარსი შესაძლოა

ყოველთვის მიგვანიშნებდეს ფიქსირებულ იდენტობაზე, გამოსახულებები კი ყოველთვის აღიქმება სუბიექტურად და დროებითად. ისინი გვიხსნიან კარს „მე“-ს შექმნის პროცესში. ისინი ჰბადებენ ახალ კითხვებს, შესაძლოა - ახალ გამოსახულებებს და ამ დროს ცდებიან საკლასო ოთახის სივრცეს და გვაკავშირებენ დანარჩენ სამყაროსთან. ეს აქტივობა ბავშვებს აძლევს მონაწილეობის საშუალებას გარიყვის ნაცვლად და ამავდროულად შეიცავს რეფლექსიას და კრიტიკულ შეფასებას (Warren 2000, გვ. 133).

ამ ამონარიდში მოცემული პრინციპები ნათელია. ბავშვების ჩართვას რაიმე მოვლენასთან დაკავშირებული მონაცემების შეგროვებაში შემოაქვს ხედვა, რომელიც შეიძლება ადასტურებდეს ან აბათილებდეს თქვენს ინტერპრეტაციას, მაგრამ, ამავდროულად, ქმნიდეს ხიდს „შიგნიდან და გარედან“ დანახულს შორის, რაც ახასიათებს ბავშვის დაკვირვებას და დაკვირვების შინაარსის ინტერპრეტაციას. გარდა ამისა, კულტურულ-ისტორიული მიდგომის გამოყენებისას შესაძლებელია ბავშვების ოჯახის წევრების ჩართვა დაკვირვებებში თქვენი მოსაზრებებისა და ინტერპრეტაციის განსამტკიცებლად.

ტრანზიციის როლი: დაკვირვების, დოკუმენტირების და რეფლექსიის მნიშვნელობა

ბავშვები ცხოვრების ადრეულ წლებში მრავალ ტრანზიციას განიცდიან. ესენია ძირითადი ვერტიკალური ტრანზიციები ორ წლამდე და ორი წელზე უფროსი ბავშვების ცენტრებს, ბაგასა და ბაღს, საკლასო ოთახებსა და სკოლებს შორის. არსებობს ასევე რამდენიმე ჰორიზონტალური ტრანზიცია - ხორციელდება დღის განმავლობაში სასწავლო გარემოში. ბავშვებზე დაკვირვება მცირე მასშტაბის ჰორიზონტალური ტრანზიციების პროცესში სასარგებლოა იმის გასაგებად, თუ როგორ გაუმკლავდებიან ისინი უფრო მნიშვნელოვან ვერტიკალურ ტრანზიციებს სხვადასხვა საგანმანათლებლო დაწესებულებებს შორის.

ჩანართი A

ჯერემი, 2 წლამდე ასაკის ჯგუფი- კლერის გამოცდილება, რომელიც ასახავს დაკვირვების სასარგებლო მხარეს

ჩემს უმცროს შვილ ჯერემის არასდროს მოსწონდა ტრანზიციები. როცა ჩვილი იყო, ის ვერ ჩერდებოდა უცხო საწოლში და ხმამაღლა ტიროდა ბაგაში დატოვების მომენტში, თუმცა მასწავლებელი მარწმუნებდა, რომ დღის განმავლობაში საკმაოდ კარგ ხასიათზე იყო. ამ ამბავს საშინლად განვიცდიდი და ძალიან ბევრს ვფიქრობდი, შეძლებდა თუ არა ოდესმე ჩემ გარეშე დარჩენას დღის განმავლობაში და იყო თუ არა ბაგა მისთვის შესაფერისი ადგილი. ერთმა განსაკუთრებით მონდომებულმა მასწავლებელმა, რომელიც მას ჰყავდა 18 თვის ასაკში, შემომთავაზა შვილის ვიდეოკამერით გადაღება დღის განმავლობაში ტრანზიციისას. ამ შემთავაზების მიზანი იყო, გაგვერკვია, ასე ძალიან რატომ ღელავდა ბავშვი ბაგაში დატოვების მომენტში და როგორ გაგვეადვილებინა მისთვის შეგვეძლო ტრანზიცია. მასწავლებელმა კამერით გადაიღო რამდენიმე მომენტი: დილით ბაგაში მისვლა, დილის ჩაი, ხალიჩაზე თამაში, სადილი, ძილის დრო და სახლის დრო ნაშუადღევს. რამდენიმედღიანი ჩანაწერების მოგროვების შემდეგ მთხოვა მისვლა და დაკვირვების ვიდეოჩანაწერის ერთად ყურება. ნანახით გაოცებული დავრჩი: ჯერემი გულამოსკვნილი ტიროდა და მებლაუჭებოდა, როცა მხედავდა. როგორც კი დავტოვებდი, მხიარული სახით გარბოდა ველოსიპედისკენ ან მეგობრებთან სათამაშოდ. დღის განმავლობაში ის ხშირად ეწინააღმდეგებოდა ტრანზიციას, თუკი იგი არ ემთხვეოდა ჯერემის იმ მომენტის საქმიანობას, თუმცა უკეთ იქცეოდა, როცა ახალი საქმის ორგანიზებას ავალებდნენ. ამ დაკვირვების განხილვის შემდეგ მივხვდი, რომ თავად შემქონდა წვლილი ჯერემის ქცევაში დილაობით, ამიტომ უფრო სწრაფად ვტოვებდი ბაგას, რათა ბავშვი ჩქარა ჩართულიყო თამაშში, მასწავლებლები კი უფრო მეტ დავალებებს ამლევდნენ დღის განმავლობაში თითოეული ტრანზიციის დროს. ამის შემდეგ ჯერემიმ შეწყვიტა ტირილი ჩემი წასვლის მომენტში და უფრო ადვილად თანხმდებოდა დღის განმავლობაში განსახორციელებელ ახალ აქტივობებზე. ამ შემთხვევაში ვიდეოჩანაწერებმა გამიხსნა ფანჯარა ჯერემის სამყაროში, რასაც სხვაგვარად ვერ შევძლებდი. უფრო მეტიც - მასწავლებელმა ჩამართო ამ კვლევაში და ჩვენ ერთად შევიმუშავეთ ჯერემიზე მორგებული და მასზე ორიენტირებული. ამ ადრეული კვლევის დასკვნები გამომადგა მოგვიანებითაც, როცა კარიერის გამო ოჯახთან ერთად მოგვიხდა ქვეყნებისა და სხვადასხვა ქალაქების გამოცვლა. ეს კვლევა დამეხმარა ჯერემის გარდატეხის ასაკთან გამკლავებაშიც!

ეს პატარა მაგალითი ილუსტრაციაა იმისა, თუ რამდენად საჭიროა დაკვირვება ბავშვებზე ტრანზიციის პროცესში, მათ შორის - სკოლაში შესვლამდე, შესვლისა და შემდგომ მომენტებში. ბავშვების სკოლაში შესვლამდე ცენტრებსა და ადგილობრივ სკოლებს შორის მოლაპარაკების შედეგად შეიძლება განისაზღვროს შესაგროვებელი მონაცემების შინაარსი, რასაც მუთჩი (Mutch 2002) უწოდებს ასე - „სწავლის დემოკრატიულ თემი“. ყველა დაინტერესებული მხარე, მათ შორის ბავშვები, იღებენ გადაწყვეტილებას დოკუმენტირების საგნის შესახებ. მყარი ემპირიული მონაცემები კი ქმნის საფუძველს ბავშვების სწავლის შესახებ გადაწყვეტილებების მიღებისას.

სწავლის დემოკრატიული თემი - თემი, რომელშიც ყველა დაინტერესებული მხარე (მასწავლებლები, მშობლები და ბავშვები) იღებენ გადაწყვეტილებებს ბავშვების სწავლის შერჩეული ასპექტების დოკუმენტირების თაობაზე.

ურთიერთობა ადრეული განათლების ცენტრებს, ოჯახსა და დაწყებით სკოლას შორის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ბავშვის სკოლაში ტრანზიციის დროს. ტეილერი (Tayler 2006) აღწერს მშობლებთან და ოჯახებთან პარტნიორობის სამ ქეისს დასავლეთ ავსტრალიაში, ქვინსლენდში და ნიუ საუთ ვეილსში (Queensland and New South Wales). თანამშრომლობა ხდებოდა ბავშვების ტრანზიციის წლებში. ყველა ამ შემთხვევაში წარმატებული პარტნიორობა განაპირობა სკოლის დირექტორის მიდგომამ. მაღალი ეფექტურობით ხასიათდებოდნენ ლიდერები, რომლებიც ხელს უწყობდნენ თანამშრომლობის ქსელების ჩამოყალიბებას და ამჟღავნებდნენ პატივისცემას ყველა დაინტერესებული მხარის მიმართ - განსაკუთრებით მაშინ, როცა სწავლის შედეგების მიღწევის გზები და შესაბამისობა წინასწარ იყო შეთანხმებული. სკოლაში შესვლასთან დაკავშირებული ტრანზიციის ვრცელი კვლევები, რომელთა ავტორები არიან დოკეტი, პერი და სხვები (Dockett, Perry et al.) სიდნეიდან, ცალსახად აღნიშნავენ, რომ ბავშვების წარმატებული ტრანზიცია გულისხმობს მასწავლებლებს, ბავშვებს და მშობლებს შორის მრავალმხრივ ურთიერთობას ორივე გარემოში. ეს კვლევები ასევე აჩვენებს, რომ ყველა ამ ჯგუფის პრობლემები შეიძლება განსხვავებული იყოს. დოკეტმა და პერიმ (Dockett and Perry, 2005, 2006) კვლევის შედეგად აღმოაჩინეს ერთი მნიშვნელოვანი რამ, რაც ეფუძნებოდა „საერთო გამოცდილების თემის მოდელს“ (community of practice model) - ბავშვებისთვის ახალი გარემოს გაცნობის საშუალების მიცემა და ამ გარემოს მნიშვნელოვანი ასპექტების დოკუმენტირება ფოტოების გადაღების საშუალებით ბავშვებს ეხმარებოდა წარმატებული ტრანზიციის განხორციელებაში.

ბავშვებისთვის, უფროსების მსგავსად, უცნობ გარემოზე დაკვირვება და დოკუმენტირება მისი შეცნობის მნიშვნელოვანი საშუალებაა.

პროექტი, სახელწოდებით „სიჩქარის აკრეფვა“, (Picking up the Pace, Phillips, McNaughton & MacDonald 2001) ამტკიცებს, რომ მეტი თანამშრომლობა და მოლაპარაკება ადრეული განათლების ცენტრებსა და დაწყებით სკოლებს შორის ხელს უწყობს სწავლის განგრძობითობას, განსაკუთრებით - ენობრივი და წერა-კითხვის უნარების განვითარების თვალსაზრისით. ტაგოილელაგი-ლეოტას და სხვების კვლევა (Tagoilelagi-Leota et al. 2005) მოიცავდა ბავშვებს სამოადან და ტონგადან და განიხილავდა პერიოდს სკოლის დაწყებამდე ექვსი თვის და სკოლის დაწყებიდან ერთი წლის განმავლობაში. ორენოვანი ბავშვები სწავლის დაწყებისას იღებდნენ დახმარებას როგორც ოჯახის სასაუბრო ენის, ისე ინგლისური ენის სამეტყველო და წერა-კითხვის უნარების განვითარების მიზნით. ადრეული განათლების ცენტრების და დაწყებითი სკოლების მასწავლებლები ერთმანეთს უზიარებდნენ ინფორმაციას ბავშვების შესახებ, აწარმოებდნენ რეგულარულ და დეტალურ დაკვირვებას და აფასებდნენ ბავშვების სწავლას. მათი მიზანი ბავშვების მშობლიური და ინგლისური ენის ცოდნისა და გამოყენების მონიტორინგი იყო. ჰოპკინსი და მაქნოტონი (2007) ამტკიცებენ, რომ მასწავლებლებმა უნდა გამოიყენონ უფრო ეფექტური სტრატეგიები გასაღრმავებლად იმ გამოცდილებისა, რომელიც ბავშვებს მოყვებათ სახლიდან და საკლასო ოთახში მიმდინარე პროცესების გასამრავალფეროვნებად. ამ გზით ისინი უადვილებენ სწავლას ლინგვისტურად და კულტურულად მრავალფეროვან ბავშვებს.

ურთიერთობების როლი: დაკვირვების დოკუმენტირება ადრეული განათლების დაწესებულებების გარემოში

დაკვირვება ადრეული განათლების დაწესებულების გარემოში ინდივიდუალური აქტი იშვიათია მაშინაც კი, როცა დაკვირვებაში მონაწილეობას არ იღებენ ბავშვები. სავარაუდოდ, თქვენს დაკვირვებას ბავშვებზე დაეთანხმებიან ან შეეწინააღმდეგებიან სხვა მასწავლებლები. ადრეული განათლების ცენტრების და დაწყებითი სკოლების გუნდურ მუშაობაზე დაფუძნებული თანამშრომლობა იდეალურად მიესადაგება დაკვირვების კვლევით მეთოდს, რადგან თქვენ გაქვთ გამზადებული შესაძლებლობები ბავშვების შესახებ შეგროვებული ნებისმიერი მონაცემების ვალიდობის, სანდოობის და ტრიანგულაციის უზრუნველსაყოფად.

ედვარდსი (Edwards 2009) გვთავაზობს დაკვირვების მოდელს, რომელიც ეყრდნობა სოციო-კულტურულ თეორიას. მოდელი ასახავს ურთიერთობების შრეებს, რომლებითაც გარშემორტყმულია ბავშვების სწავლის პროცესი. ედვარდსს მოჰყავს ფლიერის და რიჩარდსონის ციტატები (Fleer and Richardson 2004), რომლებიც

სოციო-კულტურულ დაკვირვებას განიხილავენ „მონაცემთა შეგროვების“ ფორმად. დაკვირვების ამ ფორმას არ აქვს ჩამოყალიბებული მეთოდები და ტრადიციულ მეთოდებზე უფრო მოქნილია. ამგვარი დაკვირვება მოიცავს ურთიერთქმედებას ადამიანებთან, იდეებთან და მასალებთან. ედვარდსი აღწერს იმ მასწავლებელთა ჯგუფს ქალაქ კასეიდან, რომელთაც გამოსცადეს კურიკულუმის დაგეგმვისა და შეფასებისადმი სოციო-კულტურული მიდგომა, მათ შორის - „განვითრების უახლოეს ზონაზე ორიენტირებული მიდგომა“ (იხილეთ სურათი 7.7), რომლის გამოყენებისას მასწავლებლებმა დოკუმენტურად აღწერეს ბავშვების ინდივიდუალური, თანატოლებთან ერთად განხორციელებული და ჯგუფებში მუშაობისას უფროსების დახმარებით განხორციელებული აქტივობები.

მათ ასევე გამოსცადეს როგოფისეული (Rogoff 1995) სამი ანალიტიკური განზომილება ბავშვების სწავლაზე დაკვირვების ინტერპრეტაციის მიზნით, ამგვარად, მათი დაკვირვებები მოიცავდა ბავშვების თამაშთან დაკავშირებულ ინტრაპერსონალურ, ინტერპერსონალურ და ინსტიტუციურ საკითხებს. ამ

ინტრაპერსონალური მიდგომა - განიხილავს სწავლის პროცესს ბავშვის შიგნით

მეთოდოლოგიიდან განსაკუთრებით გამოსადეგი და ამ წიგნის საგანთან დაკავშირებულია ის, რომ მასწავლებლები შეეცადნენ, განესაზღვრათ სწავლის სტილი, რომელსაც აკვირდებოდნენ.

მიდგომა, რომელსაც მხარს უჭერენ ედვარდსი და მისი მიმდევარი მასწავლებლები, შეიცავს მასწავლებლების აღქმას, ბავშვების მიერ საკუთარი სწავლის პროცესის რეფლექსიას, მშობელთა რეფლექსიას და დაკვირვებებს. რილის საათი (Riley's clock, იხილეთ ქვემოთ) არის ნათელი მაგალითი იმისა, თუ როგორ მოუძებნეს მასწავლებლებმა სახელი კონცეპტუალურ ცოდნას, რომელიც. მათი აზრით, ბავშვმა შეიძინა და ამავდროულად, აღწერეს ბავშვის რეფლექსია იმის შესახებ, რაც მან ისწავლა.

ინტერპერსონალური მიდგომა - განიხილავს სწავლას ბავშვებს შორის ან ბავშვებსა და უფროსებს შორის

სწავლის ისტორია - შეფასების ნარატიული ფორმა, რომელსაც აქვს ერთი ან ორგვერდიანი დოკუმენტის სახე. ჩვეულებრივ, მას წერს მასწავლებელი, თუმცა შეიძლება შეიცავდეს მშობლებისა და ბავშვების ნამუშევრებს. ხშირად თან ერთვის ფოტოები, რომლებიც ასახავენ ბავშვის ან ბავშვების ჯგუფის სწავლის პროცესის რომელიმე ასპექტს ან რაიმე შეთხვევას. სწავლის ისტორიების ერთობლიობა შეფასების სხვა მონაცემებთან ერთად ქმნის ბავშვის პორტფოლიოს.

დაკვირვების, შეფასებისა და დოკუმენტირების კიდევ ერთი მეთოდი, რომელიც ფართოდ გამოიყენება ახალი ზელანდიის ადრეული განათლების დაწესებულებებში, არის „სწავლის ისტორია“, რომელიც უფრო ცნობილი და ხელმისაწვდომი გახდა მასწავლებლებისათვის მას შემდეგ, რაც ქვეყნდება ადრეული განათლების შეფასების ნიმუშები *Kei tua u te pae* (განათლების სამინისტრო 2005, 2009). ახალ ზელანდიაში *Kei tua u te pae*-ს საფუძვლად უდევს ცნებები „შემჩნევა, შეცნობა და რეაგირება“, რომლებიც გამოიყენება ბავშვების სწავლის შესაფასებლად სოციო-კულტურული თვალთახედვიდან გამომდინარე. დრამონდი (Drummond 1993) შემდეგნაირად განმარტავს შეფასებას:

შეფასება არის საშუალება, რომლის დახმარებით ყოველდღიურ პრაქტიკაში ჩვენ (ბავშვები, მასწავლებლები და სხვები) ვაკვირდებით ბავშვების სწავლას (ვამჩნევთ), ვცდილობთ მასში გარკვევას (შევიცნოთ) და ის, რაც გავიგეთ, სათანადოდ გამოვიყენოთ (რეაგირება მოვახდინოთ) (ციტატა განათლების სამინისტროს გამოცემიდან, 2005, გვ. 6).

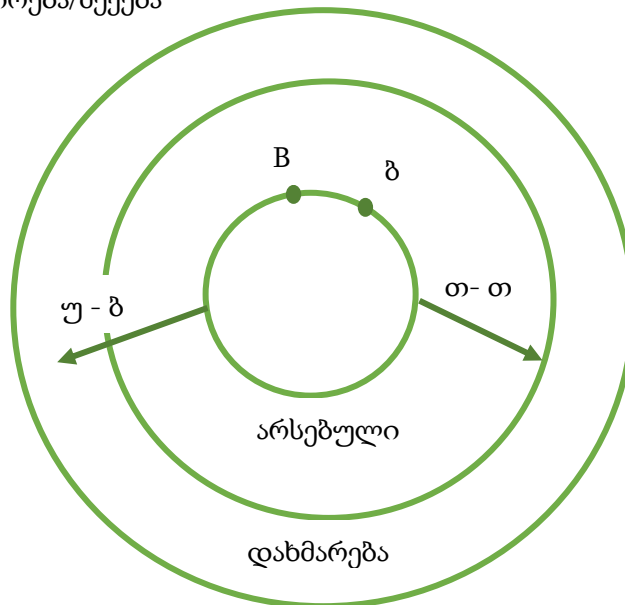
არსებობს აგრეთვე ინსტრუქცია ჩარტერული დაწესებულებებისთვის, რომელიც მოცემულია „სასურველი მიზნებისა და პრაქტიკის განახლებულ განცხადებაში“ (Revised Statement of Desirable Objectives and Practices, DOPs, განათლების სამინისტრო 1998):

განმანათლებლებმა უნდა განახორციელონ კურიკულუმი და შეფასება, რომელიც: ა) ასახავს ბავშვების სწავლის ყოვლისმომცველ მეთოდს; ბ) ურთიერთქმედებას ბავშვს, სხვა ადამიანებსა და სასწავლო გარემოს შორის; გ) გულისხმობს მშობლების/მზრუნველების და, საჭიროების შემთხვევაში - დიდი ოჯახის მონაწილეობას (whanau); დ) ზრდის ბავშვში თვითრწმენას, რომ მას აქვს შესაძლებლობები და სწავლის უნარი.

სურათი 7.7. განვითარების უახლოეს ზონაზე (ZPD) ორიენტირებული მიდგომა (Edwards 2009, გვ. 55)

სამომავლო მიზნები

- ფუნჯის სწორად დაჭერის/ხელის მოჭერის წახალისება საჩვენებელი და ცერა თითების გამოყენებით
- მოქმედებისთვის ბიძგის მიცემა
- ვერბალური ინტერაქცია საჭიროების შემთხვევაში
- მოდელირება/შექება



უფროსი-ბავშვი (უ-ბ)

- პიროვნებისთვის იდეის მიწოდება
- დახმარება ხელის სწორი მდებარეობის მისაღწევად თითების მოჭერისას
- ვერბალური ინტერაქცია

თანატოლი-თანატოლს (თ-თ)

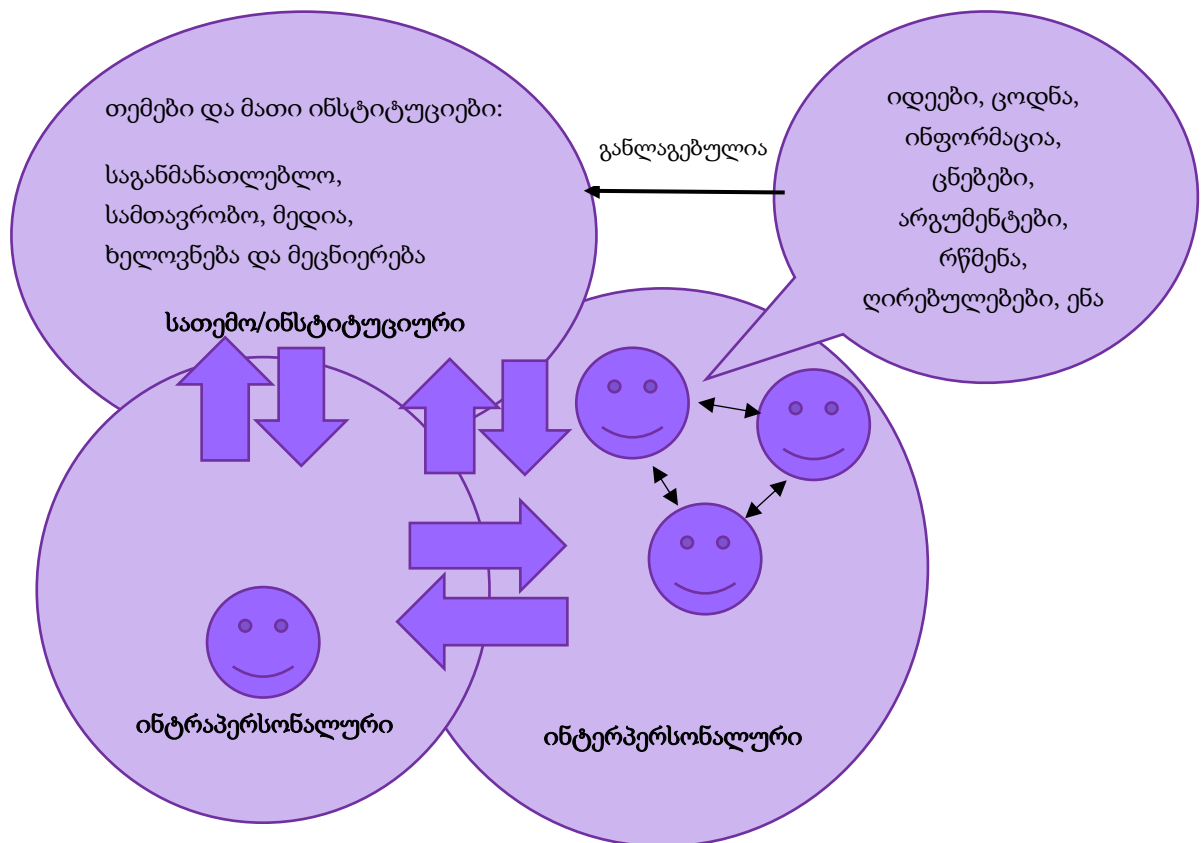
- შემოწმება/დაკვირვება იმაზე, თუ რას ხატავს ბავშვი (ბ)

ეს ოთხი მოსაზრება უკავშირდება *Te Whāriki*-ის პრინციპებს (განათლების სამინისტრო 1996): ოჯახი და თემი, გაძლიერება, ურთიერთობები და ყოვლისმომცველი განვითარება. *Kei tua o te pae* ასევე ამახვილებს ყურადღებას იმაზე, რომ „შეფასება გულისხმობს გამოკვეთილი მიზნების არსებობას ბავშვების სწავლის პროცესში“ (განათლების სამინისტრო 2005, წიგნი 1, გვ. 9) და აცხადებს, რომ *Te Whāriki* კმნის ჩარჩოს სწავლის და სწავლის ობიექტის განმარტებისთვის. *Te Whāriki*-ის მიზნები და სწავლის შედეგების მაჩვენებლები, რომლებიც მოიცავს კეთილდღეობას, კუთვნილებას, მონაწილეობას და კომუნიკაციას, გვაწვდის დამატებით იდეებს მომავლისთვის.

Te Whāriki-ის გამოცემის შემდეგ ნათელი გახდა შეფასებისა და დაკვირვების პროცედურების კურიკულუმის დოკუმენტთან შესაბამისობაში მოყვანის საჭიროება (Carr 2001; Nuttall 2003). მარგარეტ კარის (2001) პროექტმა შეიმუშავა კონცეფცია და მეთოდოლოგია, რომელმაც საფუძველი ჩაუყარა *Kei tua o te pae*-ს. ადრეული განათლების ორმოცდაათმა ცენტრმა მონაწილეობა მიიღო საცდელ პროექტში, რომელიც მიმდინარეობდა პროექტ National Exemplar-ის პარალელურად სკოლებში. *Kei tua o te pae* ურჩევს მასწავლებლებს, რომ დააკვირდნენ ბავშვების სწავლისადმი მიდრეკილებებს. ეს რჩევები ეფუძნება კარის იმ ნაშრომებს ამ სფეროში (Carr 2001), რომლებიც გვთავაზობს დამატებით ინსტრუმენტებს შეფასებისათვის და ურჩევს მასწავლებლებს, შეფასების ჩანაწერმა აჩვენოს - რისი მიღწევა შეუძლია ბავშვს, როცა „საუკეთესო ფორმაშია“ (განათლების სამინისტრო 2005, გვ. 18). კარი (Carr 2001, გვ.23) ასახელებს სწავლისადმი მიდრეკილების ხუთ სახეობას:

- დაინტერესება
- ჩართვა
- სირთულესთან ან გაურკვევლობასთან გამკლავება
- სხვებთან კომუნიკაცია
- პასუხისმგებლობის აღება.

სურათი 7.8. სამშროიანი ანალიზის მაგალითი (ედვარდსი 2009, გვ.18)



სწავლისადმი მიდრეკილების ცნება ასევე იკვეთება ავსტრალიური კურიკულუმის დოკუმენტებში, როგორცაა სწავლის ძირითადი ჩარჩო ტასმანიაში (Essential Learnings Framework of Tasmania, Department of Education, Tasmania 2002) სამხრეთ ავსტრალიის კურიკულუმი, სტანდარტები და ანგარიშვალდებულების ჩარჩო (South Australian Curriculum, Standards and Accountability Framework, Department of Education, Training and Employment, South Australia 2001) და შედარებით ახალი ადრეული განათლების ჩარჩო დოკუმენტი (Early Years Learning Framework, DEEWR 2009). ადრეული განათლების ჩარჩოს (EYLF) აქვს შემდეგი მიზნები ბავშვების სწავლის შესაფასებლად:

ბავშვების სწავლის შეფასება გულისხმობს პროცესს, რომლის დროსაც გროვდება და ანალიზდება ინფორმაცია, რომელიც არის მტკიცებულება - რა იციან, რა შეუძლიათ და რა ესმით ბავშვებს. ის არის იმ ციკლის ნაწილი, რომელიც მოიცავს დაგეგმვას, დოკუმენტირებას და ბავშვის ცოდნის შეფასებას (გვ. 17).

EYLF საჭიროდ მიიჩნევს და ურჩევს მასწავლებლებს დაკვირვებებისა და სხვა ემპირიული მასალების შეგროვებას ბავშვების შეფასებისა და პედაგოგიური მიდგომების გადაწყვეტილების მისაღებად. ასევე აღნიშნულია, რომ დაკვირვების გზით და სხვა მეთოდებით მიღებული მონაცემები გამოიყენება ბავშვის ცოდნის სწავლის შედეგებთან შესადარებლად დაგეგმვისა და მშობლებისა თუ სხვა ადამიანებისთვის ბავშვების სწავლების შესახებ ანგარიშების მიწოდების მიზნით. არსებობს რჩევები, რომლებიც ეხება ჩვილებზე, 1-დან 3 წლამდე და შედარებით უფროს ბავშვებზე დაკვირვებას სწავლის შედეგებთან მიმართებით. EYLF მიმოიხილავს შეფასების პედაგოგიკას. ამ მიმოხილვის თანახმად, მონაცემთა შეგროვების მეთოდები შეიცავს ეთიკურ, დინამიურ, მომავალზე ორიენტირებულ გაზომვებს და ბავშვზე ორიენტირებულ შეფასების სისტემებს (გვ. 17), რომლებიც შემდეგნაირად არის განმარტებული:

ეთიკური: მასწავლებლები არჩევენ შეფასების მეთოდებს და ინსტრუმენტებს, რომლებიც ბავშვებს საკუთარი უნარების თავისუფლად გამოხატვის საშუალებას აძლევს.

დინამიური: მასწავლებლები არჩევენ შეფასების იმ მეთოდებსა და ინსტრუმენტებს, რომელთა გამოყენებისას შემფასებელსა და მოსწავლეს შორის ურთიერთობა წარიმართება შინაარსიანად, დახმარებისა და პატივისცემის რეჟიმში.

მომავალზე ორიენტირებული გაზომვები: მასწავლებლები არჩევენ შეფასების იმ მეთოდებსა და ინსტრუმენტებს, რომლებიც იძლევა მოსწავლის პოტენციალის და

არ მხოლოდ მისი ამჟამინდელი განვითარების/სწავლის დონის შეფასების საშუალებას.

ბავშვზე ორიენტირებული: მასწავლებლები ირჩევენ შეფასების იმ მეთოდებსა და ინსტრუმენტებს, რომელთა საშუალებით ბავშვებს შეუძლიათ საკუთარი თავის შეფასება.

ეს მოკლე ანალიზი გვაჩვენებს, რომ ორივე ქვეყანაში მასწავლებლებმა სახელმწიფოსგან მიიღეს ინსტრუქცია, თუ რა ტიპის მონაცემები უნდა შეაგროვონ კურიკულუმისა და სწავლებისა და სწავლის სტრატეგიების დაგეგმვის მიზნით. ცხადია, ერთმანეთთანაა დაკავშირებული ეს პოსტულატებიც, რომლებიც ეხება მასწავლებლების მიერ ბავშვებზე დაკვირვების მეთოდებს, მიზეზებს და მეორე თავში მოცემული კურიკულუმის დოკუმენტების მიზნები. შემდეგი ქვეთავი განიხილავს ბოლო პერიოდის მოსაზრებებს იმის შესახებ, თუ როგორ იყენებენ მასწავლებლები დაკვირვებას სოციო-კულტურული მიდგომის დაგეგმვის პროცესში.

„სწავლის ისტორიის“- როგორც ბავშვების სწავლის დოკუმენტირების მეთოდის - ერთ-ერთი ძლიერი მხარე (იხილეთ სურათი 7.11) არის სოციო-კულტურულ ჩარჩოზე დაფუძნება და შესაძლებლობა - ბავშვებისა, მშობლების და ასევე მასწავლებლების ხმა თუ აღქმა იყოს ასახული. კარი (Carr 2011) ამტკიცებს, რომ სწავლის ისტორიის გამოყენებამ შეიძლება მშობლები ჩართოს ბავშვის სწავლისა და განვითარების შესახებ დისკუსიაში. ამავდროულად, ეს მეთოდი ხელს უწყობს ბავშვის კურიკულუმისა და სამომავლო სწავლის დაგეგმვას და სწავლის პროცესის ხანგრძლივობას. ის ასევე ბავშვებს რთავს მათ სწავლასთან დაკავშირებულ დისკუსიასა და გადაწყვეტილებების მიღებაში. კარის სჯერა, რომ სწავლის ისტორიებს მრავალი მიზანი აქვს ადრეული განათლების კონტექსტში, მათ შორისაა:

- სწავლის პროცესის აღწერა
- კოლეგებთან საუბარი ბავშვის სწავლის შესახებ
- დაკვირვების დოკუმენტირება - რას აკეთებს ბავშვი ცენტრში ხანგრძლივი დროის მანძილზე
- გადაწყვეტილების მიღება ბავშვის სამომავლო მიზნებზე

მიუხედავად იმისა, რომ სწავლის ისტორიების პოპულარობა იზრდება ახალ ზელანდიასა და სხვა ქვეყნებში, თუ Google-ის საძიებო მექანიზმს დავუჯერებთ, ასევე იზრდება კრიტიკა სწავლის ისტორიის ჩარჩოს მიამართითაც. კრიტიკა ეხება იმას, თუ რამდენად მყარია ეს მოდელი მასწავლებლების მიერ მისი პრაქტიკული განხორციელებისას, ცნების ფორმირებასთან დაკავშირებული მონაცემების დასაფიქსირებლად. ნათალი (Nutall) ამტკიცებს, რომ *Kei tua o tepae* არ იძლევა

საკმარის ინსტრუქციებს იმის შესახებ, თუ რა უნდა შეფასდეს და როგორ უნდა გაიაზრონ მასწავლებლებმა ბავშვების სწავლის პროცესი. ის ამბობს, რომ თუმცა ისტორიების ნიმუშები (exemplars) ეფუძნება სოციო-კულტურულ თეორიას, რომლის თანახმად მაღალი გონებრივი ფუნქციების განვითარება დამოკიდებულია კულტურის უფრო მცოდნე წარმომადგენლებთან ურთიერთობაზე, ეს ცნება არ არის დაფიქსირებული მასწავლებლების ინტერპრეტაციებში. ნათალის (Nuttall) თანახმად პრობლემას წარმოადგენს ის, რომ მასწავლებლები ვერ აფიქსირებენ ბავშვების ცოდნის, უნარების თუ გაგების დონეს თავიანთ დაკვირვებებში: „ბევრი ისტორია აჩვენებს, რომ ბავშვები მონაწილეობენ წერა-კითხვასთან დაკავშირებულ დახვეწილ აქტივობებში. თუმცა ეს მაგალითები კარგად არ არის გააზრებული მასწავლებლების ინტერპრეტაციებში. ნაცვლად ამისა, მასწავლებლები ყურადღებას ამახვილებენ ისეთ მიდრეკილებებზე, როგორცაა თანამშრომლობისა და კვლევის უნარი“ (Nuttall 2005, გვ. 2005). ბლეიკლოკი (Blaklock 2008) ასევე ამტკიცებს, რომ არის რამდენიმე საკითხი, რომლებიც მასწავლებლებმა უნდა გაითვალისწინონ სწავლის ისტორიის, როგორც ერთადერთი მეთოდის გამოყენებისას მათი დაკვირვებების დოკუმენტირების მიზნით. ეს საკითხებია სირთულე, რომელიც ახლავს სწავლის ისტორიის სისწორის თუ ანგარიშვალდებულების დადგენას; პრობლემები, რომლებიც უკავშირდება ხანმოკლე დაკვირვებებზე დაფუძნებულ სუბიექტურ შეფასებებს; ინსტრუქციების ნაკლებობა - სად, როდის და რამდენჯერ უნდა დაიწეროს სწავლის ისტორია; პრობლემები, რომლებიც უკავშირდება სწავლისადმი მიდრეკილებების განსაზღვრას და შეფასებას; სირთულეები, რომლებიც ახლავს სწავლის ისტორიების გამოყენებას ბავშვის სწავლაში ცვლილებების დასაფიქსირებლად.

ამ კრიტიკული შენიშვნებიდან არც ერთია გადაულახავი, მაგრამ თითოეული მოითხოვს დაფიქრებას. სავარაუდოდ, ყველაზე გამოკვეთილი საკითხი, რომელიც უკავშირდება *Kei tua o te pae*-ს, არის ის, რომ ხშირად სწავლის ისტორიები ყურადღებას ამახვილებს ბავშვების მიდრეკილებებზე და არ აფიქსირებს იმას, თუ როდის აითვისეს ბავშვებმა ახალი ცნებები თუ გაგების ახალი უნარი. არსებობს ისტორიების მაგალითები, რომლებიც მკაფიოდ ასახავს სწავლის პროცესს. სწორად გამოყენების შემთხვევაში აქ აღწერილი შეფასების ნარატიული ფორმები შეიძლება იქცეს ბავშვების სწავლის შესახებ მომზადებულ მდიდარ და შინაარსიან ანგარიშად, მაგრამ მასწავლებლებმა მხოლოდ სურათების გადაღებისა და აღწერილობითი ისტორიების ნაცვლად, ყურადღება უნდა გაამახვილონ დაკვირვების გამოყენებაზე სწავლის პროცესის დოკუმენტირების მიზნით და ეს ინფორმაცია გამოიყენონ კურიკულუმთან დაკავშირებული გადაწყვეტილებების მიღებისას.

სურათი 7.9. რილის საათი, 2008 წლის 8 აპრილი (Edwards 2009, გვ. 88-89)

რილის საათი

მასწავლებლის აზრით, რა შეისწავლა რილიმ:

- განსხვავება ციფრებსა და ასოებს შორის
- როგორ დაწეროს ციფრები, რომელთა დაწერაც ადრე არ შეეძლო
- პრობლემის გადაჭრა - კედლის საათის გამოყენება ციფრების გადასაწერად
- 12-მდე ციფრების გარჩევა საათზე
- კონცენტრაცია
- ნატიფი მოტორული უნარები

მისი აზრით, რა ისწავლა რილიმ:

„დრო“

„რამდენი ციფრია იქ“

„ციფრების დაწერა; მე ვიცოდი 4 და 7“

რილის საათი



რილი მივიდა ჰაიდისთან და სთხოვა დახმარება საკუთარი სახელის იმ ასოების დაწერაში, რომლებიც მან არ იცოდა. შემდეგ ჰაიდიმ დაიწყო რილის სახელის ასოების ჩამოთვლა. ნახა, რომ მას უკვე დაეწერა პატარა „r“ ასო. რილიმ თქვა, „ეს ასოები არ მინდა, მე ვიცი მათი დაწერა, მე მინდა ციფრი ასოები“.

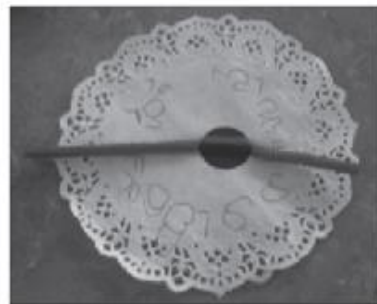
ჰაიდი მიხვდა, რომ რილი აკეთებდა საათს და სჭირდება დახმარება ციფრების დაწერაში. ჰაიდიმ ჩამოიღო კედლის საათი და შესთავაზა რილის ციფრების გადაწერა. როცა რილიმ 3-ის დაწერა დაიწყო, მან თქვა: „მე შემიძლია ეს. იგი

ჰგავს „ც“-ს. 4-ზე მან თქვა, „შემიძლია მისი დაწერა, რადგან მე ამდენი წლის ვარ“. 7-ის დაწერამდე რილიმ გამოაცხადა, „მე შემიძლია მისი დაწერა, რადგან ეს ჩემი სახლის ნომერია“.

რიცხვ თორმეტამდე რიცხვების დაწერის, კედლის საათსა და მის საათზე მათი დათვლის შემდეგ რილი მიხვდა, რომ მას რჩებოდა ადგილი და გადაწყვიტა 13-ის დაწერა. რადგან 13 არ იყო კედლის საათზე, რილიმ ჰკითხა ჰაიდის, რბგპრ დაეწერა ეს ციფრი.“ „13“ შედგება ორი ციფრისგან, 1-სა და 3-სგან. რილიმ ფრთხილად დაწერა 13.

ამის შემდეგ მან განაგრძო ციფრების წერა 16-მდე, რადგან ეს ციფრები ეტეოდა მის საათზე. ყოველ ჯერზე ის კითხულობდა, თუ როგორ დაეწერა რიცხვი. ჰაიდი ზეპირად უხსნიდა თითოეულ რიცხვს და რილი მათ წერდა სწორად. საათის კეტების დასრულების შემდეგ რილიმ გაიღიმა და თქვა, რომ მას შეეძლო მეტი საათების გაკეთება ოთახის შესავსებად.

სურათი 7.10 რილის საათი, 2008 წლის 8 აპრილი (Edwards 2009, გვ. 88-89)



სურათი 7.11 სწავლის ისტორიის მაგალითი

მკითხველი სოფია

8 აგვისტო

პამელამ მითხრა, რომ სოფიას ძალიან უყვარს წიგნები. ისინი რეგულარულად დადიან ბიბლიოთეკაში და პამელა მას ხშირად უკითხავს.

დღეს პამელასთან და სოფიასთან ვიზიტის დროს, მე ეს მოვლენა დავაფიქსირე.

სოფია იჯდა სათამაშოებით სავსე კალათასთან. მან სათამაშოების ამოღება დაიწყო. აირჩია წიგნები, რომლებიც მრავლად იყო კალათში. თუმცა სოფიამ არ აიღო პირველივე წიგნი. მან თითოეულს გადახედა და ბოლოს აირჩია ის, რომელიც უნდოდა. ეს იყო წიგნი *Thomas the Tank Engine*. მან დაიჭირა და გადაშალა წიგნი სწორად, დაიწყო გადაფურცვლა მარცხნიდან მარჯვნივ! ის თითს ადებდა სურათებს და გამოსცემდა რაღაც ხმებს.

ამ წიგნის დასრულების შემდეგ, მან რამდენიმე წიგნიდან ამოარჩია სხვა ზღაპარი, *Brown Bear, Brown Bear*.

სასიამოვნო იყო სოფიაზე დაკვირვება - როგორ ათვისებდა ნაცნობ წიგნებს და ხელახლა განიცდიდა ადრინდელ გამოცდილებას. შესანიშნავია ასეთი პატარა ბავშვის ინტერესი წიგნების მიმართ.

არაჩვეულებრივია, რომ ბავშვს ესმის, როგორ იკითხება წიგნები და ამ უნარს ამჟღავნებს. ჩვენ ვხვდებით, რომ ბავშვები სწავლობენ, როცა მათ ვხედავთ რაღაცის გამოცდის პროცესში და ისინი ამას ინტერესით აკეთებენ.

სოფიას სიამოვნებს ნაცნობ და საყვარელ წიგნებთან დაბრუნება და ამ დროს ბედნიერია (*Te Whāriki, Communication/Mana Reo*).



რა ხდება აქ?

პამელა არის კერძო მასწავლებელი და ბავშვებს სახლში სტუმრობს. მან დააფიქსირა სოფიას სიყვარული წიგნების მიმართ. კერძო მასწავლებლების კოორდინატორმა დაწერა ეს ისტორია მას შემდეგ, რაც ნახა სოფია და პამელა სახლის გარემოში.

რას გვეუბნება ეს შეფასება სწავლის შესახებ (კომუნიკაციის (Communication/Mana Reo lens) გამოყენებით)?

ეს ისტორია არის ჩვილ სოფიაზე, რომელიც კითხვისადმი ინტერესს ამჟღავნებს. კოორდინატორი დეტალურად აღწერს სოფიას ცოდნას და სიყვარულს წიგნების მიმართ. ეს მიდრეკილება და მასთან დაკავშირებული უნარები მოიცავს შემდეგს: სოფია ირჩევს წიგნებს და არა - სათამაშოებს; ირჩევს კონკრეტულ წიგნებს და არა - ნებისმიერ წიგნს; ის წიგნს შლის სწორად; ფურცლავს მას მარცხნიდან მარჯვნივ; უთითებს სურათებზე და გამოსცემს ხმებს. კომენტარში ასევე აღნიშნულია, რომ პამელა და სოფია რეგულარულად დადიან ბიბლიოთეკაში და პამელა სოფიას ხშირად უკითხავს.

(გაგრძელება)

რა ინფორმაციას გვაძლევს ეს დაკვირვება კომუნიკაციის/მანა რეოს (Communication/Mana Reo) თვალსაზრისით?

ამ შეფასების მკითხველები არიან პამელა, სოფიას ოჯახი და სოფია. შეფასება დადებითად აფასებს პამელას მიდგომას (იგულისხმება, რომ ის შემდგომში იგივე პრაქტიკას გააგრძელებს), პამელასა და სოფიას ოჯახს შეფასება აწვდის კონკრეტულ ინფორმაციას ახალი მკითხველის თავისებურებების და სოფიას მიღწევებისა და ინტერესების შესახებ. მომავალში სოფია ნახავს ამ შეფასებას, „წაიკითხავს“ მას და ნახავს საკუთარ ფოტოებს წიგნის *Thomas the Tank Engine* კითხვის პროცესში. შეფასება მას (როგორც დამკვირვებელს და დაკვირვების ობიექტს) აჩვენებს, რასაც ის აკეთებს, თუმცა მას შეიძლება არ ესმოდეს სიტყვა „მკითხველის“ მნიშვნელობა.

***Te Whāriki*-ს კიდევ რომელი მხარეებია აქ წარმოჩენილი?**

შეფასების დოკუმენტირების ეს ნიმუში ასახავს ოჯახური სასწავლო გარემოსთვის დამახასიათებელ ყოველდღიურ საქმიანობას - სოფია და პამელა რეგულარულად დადიან ბიბლიოთეკაში და ხშირად კითხულობენ წიგნებს ერთად. გარკვეული თვალსაზრისით, შეფასება ასევე შეიცავს მიკუთვნებულობის/მანა ვენუას (Belonging/Mana Whenua) ელემენტებს.

ინფორმაციის მთავარი წყაროების გარშემო კურიკულუმის ჩამოყალიბება

შემდეგ თავში მოცემულია მაგალითები იმისა, თუ როგორ გეგმავენ, ახორციელებენ, აფასებენ და ევალუაციას უწევენ კურიკულუმს მასწავლებლები ბავშვებსა და მათ სწავლის პროცესზე დაკვირვებებზე დაყრდნობით. მასწავლებლები, რომლებიც საკუთარი პრაქტიკის საუკეთესო მხარეებზე ფიქრობენ, არიან *პრაქტიკოსი მკვლევარები* ან მკვლევარი *მასწავლებლები* (როგორც მათ უწოდებენ მეცნიერები). ისინი არიან ორგანიზაციების შიგნით და ამიტომ ყველაზე კარგად ესმით სასწავლო გარემოს ისტორია, კულტურა, ურთიერთობები თემთან, ძლიერი და სუსტი მხარეები. მათ ასევე ხელი მიუწვდებათ ინსტიტუციურ ინფორმაციაზე, რაც შეიძლება არ იყოს ხელმისაწვდომი გარე პირისათვის. თუმცამ როგორც გრეი ამბობს (Gray 2004, გვ. 243), „პრაქტიკოს-მკვლევარებს შეიძლება ზღუდავდეს ის, რომ ჩაფლული არიან ორგანიზაციის კულტურაში, მიდგომებში და შეიძლება გაუჭირდეთ ახალი მიდგომების ათვისება.“ გრეი ამტკიცებს, რომ აქტიურ კვლევებში მონაწილეობამ მასწავლებლებს შეიძლება სხვა მასწავლებლებთან მუშაობის, განსხვავებული ხედვისა და საკუთარი პრაქტიკის ახლებურად გააზრების საშუალება მისცეს.

აქტიური კვლევის მეთოდოლოგიის საბაზისო ჩარჩოს გამოყენება ასევე სასარგებლოა იმის გასააზრებლად, თუ როგორ შეიძლება თქვენს საგანმანათლებლო გარემოში ბავშვებზე დაკვირვების შედეგების გამოყენება კურიკულუმის ჩამოსაყალიბებლად. ფრენკელი და უოლენი (Fraenkel and Wallen 2006, გვ. 570) ამტკიცებენ, რომ აქტიური კვლევის მეთოდოლოგიისთვის დამახასიათებელია შემდეგი ოთხი საფეხური:

1. გამოკვეთეთ საკვლევი პრობლემა ან საკითხი.
2. მოიპოვეთ საჭირო ინფორმაცია კითხვაზე (კითხვებზე) პასუხის გასაცემად.
3. გაანალიზეთ და ინტერპრეტაცია გაუკეთეთ ინფორმაციას, რომელიც მოიპოვეთ.
4. შეიმუშავეთ მოქმედების გეგმა.

ამა თუ იმ მეთოდით განხორციელებული დაკვირვებების შეგროვებიდან კურიკულუმის ჩამოყალიბებაზე გადასვლისას ხდება დაგეგმვა, რომელიც ყველა ამ საფეხურს ითვალისწინებს. ხშირად ამ პროცესს უწოდებენ PDSA ციკლს: დაგეგმე (PLAN)>გააკეთე (DO)>შეისწავლე (STUDY)>მოქმედე (ACT). ეს იდეა, რომელიც პროგრამის დაგეგმვის ციკლს ასახავს, კარგად არის ჩამოყალიბებული ახალი ზელანდიის გამოცემაში სახელწოდებით *ხარისხი მოქმედებაში* (Quality in Action, განათლების სამინისტრო 1998); ტერმინოლოგია ოდნავ განსხვავებულია, თუმცა დაკვირვების, დაგეგმვის, მოქმედების და რეფლექსიის ციკლი მომდინარეობს PDSA-ის იდეებიდან.

ამგვარად, თუ თქვენ გაინტერესებთ, მაგალითად, თუ როგორ ვითარდება ბავშვების წერა-კითხვის უნარები, დაიწყებთ დაკვირვებას ბავშვების წერა-კითხვის უნარის კონკრეტულ ასპექტებზე - ვთვით, წერაზე ან იმაზე, ცნობს თუ არა ბავშვი საკუთარ სახელს დაწერილი სახით, მონაწილეობს თუ არა სიმღერასა და ლექსების თქმაში ჯგუფთან ერთად, იყენებს თუ არა „წიგნის ენას“ (სიტყვები, რომლებიც მათთვის წაკითხული წიგნებიდანაა) ან ენას, რომელიც თამაშის დროს მოთხრობილი ამბების ენაა. მაგალითად, ერთ-ერთი დაკვირვების შედეგად დაფიქსირდა, რომ ბავშვი, რომელიც ტალახისგან ნამცხვრებს აკეთებდა, თან მღეროდა 'Wombat stew, wombat stew, icky sticky, goowey woowey wombat stew'. ამ ბავშვმა აშკარად დააკავშირა მოთხრობა, რომელიც მას წაუკითხეს (ამ შემთხვევაში, არაჩვეულებრივი წიგნი სახელწოდებით Wombat Stew) ტალახში თამაშთან, როგორც ეს ნათლად გამოჩნდა მის მეტყველებაში.

დაკვირვების გარკვეული პერიოდის შემდეგ თქვენ შეიძლება გადაწყვიტოთ, რომ ბავშვებს არ ჰქონდათ საკმარისი შესაძლებლობა წერა-კითხვის უნარების ასათვისებლად. ამის შემდეგ თქვენ ფიქრობთ მათი ცოდნის გაღრმავების გზებზე:

გეგმავთ, აკეთებთ, გაიაზრებთ თქვენი გეგმის წარმატებას ან წარუმატებლობას და თქვენი რეფლექსიიდან გამომდინარე მოქმედებთ.

შეჯამება

ამ თავში თქვენ გაეცანით ფუნდამენტურ უნარებს, რომელთაც ადრეული განათლების ბევრი სპეციალისტი იყენებს თამაშის დროს ბავშვებზე დაკვირვების საწარმოებლად, დაკვირვების ინტერპრეტაციისა და მომავლის დაგეგმვის მიზნით. ჩვენ ეს საბაზისო ტექნიკა და მიდგომები მოვაქციეთ კულტურულ-ისტორიული თორიის ფარგლებში. კერძოდ, ჩენ გამოვიყენეთ როგოფის (Rogoff) ფუნდამენტური ნაშრომები პერსონალური, ინტერპერსონალური და კულტურულ/ინსტიტუციური/ისტორიული მიდგომების შესახებ და ასევე გამოვიყენეთ ვიგოტსკის (Vygotsky 1987 b) და კრავცოვას (Kravtsova 2008) განვითარების ზონები თეორიული ჩარჩოს ჩამოსაყალიბებლად. ჩვენ მიგვაჩნია, რომ ეს მოდელები პირდაპირ არის დაკავშირებული ადრეულ განათლებასთან და მათ მიერ შემოთავაზებული ჩარჩო ასახავს ბავშვზე დაკვირვების დინამიურ ბუნებას თამაშზე დაფუძნებული პროგრამების ფარგლებში. მიუხედავად იმისა, რომ აქ აღწერილი მეთოდები მექანიკურად შეიძლება მოგეჩვენოთ, დროთა განმავლობაში ხდება მათი გათავისება და მასწავლებელთა პედაგოგიური უნარების ავტომატურ ნაწილად ქცევა.

სასარგებლოა ნათლად ჩამოყალიბება იმისა, თუ ბავშვების სწავლასა და განვითარებაზე დაკვირვებისადმი რომელი მიდგომა იყენებთ და რამდენად შეესაბამება ეს მიდგომა განათლების თქვენეულ ფილოსოფიურ ხედვას. რთულია სწორი შესაბამისობის მიღწევა იმგვარად, რომ დაკვირვების გამოყენება საგანმანათლებლო გარემოში ემთხვეოდეს თქვენს პირად და ცენტრის ან სკოლის ფილოსოფიას და ანალიზის პროცესში არ განაპირობებდეს კულტურულად და ლინგვისტურად მრავალფეროვანი თემების „გაუცხოებას“. შემდეგ თავში მოცემულია ამ მიდგომის პრაქტიკული მაგალითები სკოლის ან ცენტრის შეფასებების კონტექსტში.

8 ბავშვების შეფასება და კურიკულუმის ევალუაცია: თვალთახედვის ჩანაცვლება

სასწავლო მიზნები:

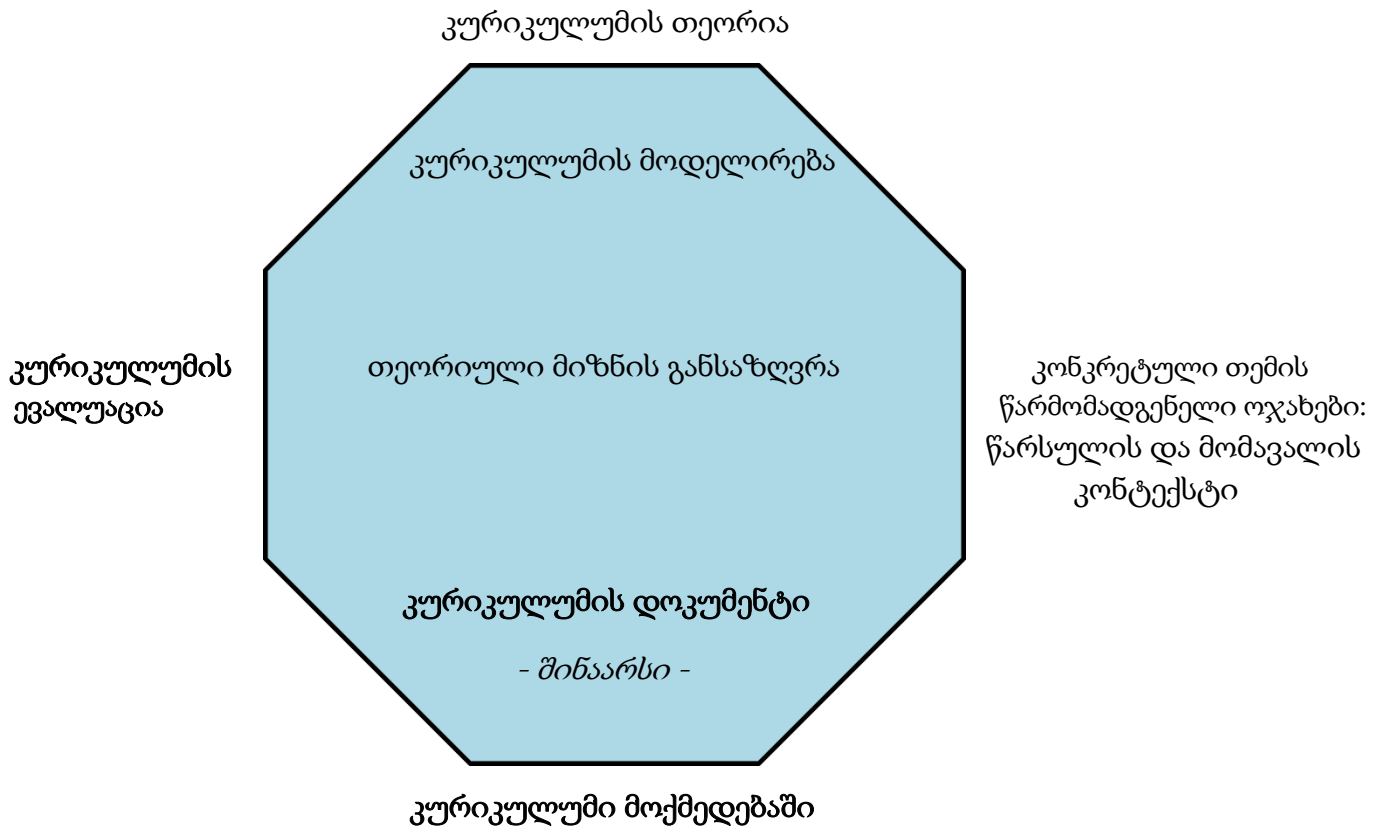
აღნიშნული თავის მიზანია:

- დაგაფიქროთ შეფასებაზე (*შეფასება სწავლისთვის და სწავლის შეფასება*);
- გაიაზროთ ურთიერთმიმართება შეფასებას და ევალუაციას შორის.

აღნიშნულ თავში განხილული იქნება ურთიერთკავშირი დაკვირვებას, შეფასებასა და ევალუაციას შორის. გაანალიზდება ურთიერთმიმართებითი ხასიათი შეფასებასა და ევალუაციას შორის, მათ შორის შესაბამისი შედეგები მასწავლებლის, მოსწავლის, მშობლისა და თემის როლის კუთხით. ჩვენ წარმოვადგენთ ჩვილის, ახალფეხადგმულის და სკოლამდელ ბავშვების შეფასების მაგალითებს, ამასთან ერთად შემოგთავაზებთ გამოცდილებას კურიკულუმის ლიდერის ერთ-ერთ სკოლაში, რომელმაც შეიმუშავა სკოლამდელი **კურიკულუმი**. ჩვენ დამატებით შევისწავლით კურიკულუმის ევალუაციას და შეფასების გამოცდილებას. მოცემული თავის პირველ ნაწილში შეფასების ცნება დამატებით იქნება გაანალიზებული (დაფუძნებული მე-7 თავზე), რათა წარმოჩინდეს კონტექსტი, რომელიც ხელს შეუწყობს დისკუსიას შესწავლის და კურიკულუმის შეფასებას შორის ურთიერთმიმართებებს.

ევალუაცია არის სხვადასხვა მეთოდების ერთობლიობა, რომლებიც გამოიყენება მასწავლებლების და სხვა დაინტერესებული პირების მიერ მონიტორინგის განსახორციელებლად - რამდენად ეფექტურია კურიკულუმი ბავშვების სწავლების მხარდაჭერის თვალსაზრისით და იყენებს თუ არა შესაბამის მეთოდებს სწავლების, სწავლის და შეფასების კუთხით.

სურათი 8.1: კურიკულუმის ჩამოყალიბების გზა - ევალუაცია



რას ვგულისხმობთ შეფასებაში?

„სინამდვილეში, რამდენად კარგად ვიცნობთ ბავშვებს?“ - მომწონს, რაზეც კეთება აქცენტი კითხვაში. ამ საკითხზე მსჯელობისას კიდევ ერთელ გავიაზრე, რომ არასაკმარისად ვიცნობთ ბავშვებს და არც რაიმე მექანიზმი გვაქვს, რომელიც დაგვეხმარებოდა ამ პრობლემის მოგვარებაში და კითხვა დავუსვი საკუთარ თავს - როგორ ვაკეთებთ ამას?“ - მასწავლებლის მონათხრობი (Freer in Press).

წინა თავში განვიხილეთ, როგორ იყენებენ მასწავლებლები ავსტრალიასა და ახალ ზელანდიაში დაკვირვების და შინაარსობრივ მეთოდოლოგიას, როგორც ბავშვების შეფასებაზე დაკვირვების დოკუმენტირების მეთოდს. ჩვენ აგრეთვე აღვნიშნეთ, რომ დაკვირვება მრავალი წლის განმავლობაში შეფასების ძირითადი საშუალება იყო ადრეული ბავშვობის გარემოში. დაწყებით სკოლებში შეფასების მრავალი მეთოდი გამოიყენება, მაგრამ გრძელდება დებატები პატარა ბავშვებთან გამოსაყენებელი, ყველაზე ეფექტური მეთოდების გამოსავლენად (იხილეთ მაგალითად, Brassard & Boehm 2007).

რა მიზნით ვაფასებთ?

რამდენადაა შეფასების მიზანი ინფორმაციის შეგროვება *ბავშვისთვის, მასწავლებლისთვის თუ სისტემისთვის?* რამდენად აქტიურია თავად ბავშვი შეფასების პროცესის მიმდინარეობისას? შეფასებასთან დაკავშირებულ სასემინარო მასალაში კროუკი (Crooks, 1988) საუბრობს შეფასების მიზეზებზე:

- დადგენა და ჯგუფის შერჩევა: რომელ ბავშვსა თუ ზრდასრულს სჭირდება ხელშეწყობა შემდგომი განვითარებისთვის ან რომელი ჯგუფი შეირჩეს მათთვის.
- მოტივირება: მას შეუძლია ხელი შეუწყოს ან შეუშალოს მოტივაციას.
- სწავლებაზე ფოკუსირება - ფარული კურიკულუმი: ის, რაც ფასდება ყველა დაინტერესებული პირისთვის არის ინფორმაცია, რა არის მნიშვნელოვანი.
- სწავლების კონსოლიდირება და სტრუქტურირება: მისი გამოყენება შესაძლებელია სწავლების გასაძლიერებლად ან უკვე რაც ისწავლება, იმის სტრუქტურირებისთვის.
- სწავლების წარმართვა და ცვლილებების შეტანა: გამოყენება შეფასების გარკვეული ფორმატისა, რომელიც შეიძლება დაეხმაროს იმათ, ვინც სწავლობს.
- წინსვლის მზაობის განსასაზღვრად: ის შეიძლება გამოყენებულ იყოს დასადგენად - რამდენად იკვეთება წინსვლის მზაობა (უფრო გავრცელებული პრაქტიკაა აშშ-ში პატარა ბავშვებთან მუშაობისას).
- წარმატების დადასტურებისა ან ქულებით შეფასებისთვის: ხშირად გამოიყენება მიღწევის დონის გასაცნობიერებლად.
- მასწავლებლების ევალუაციისთვის: შეიძლება გამოყენებული იყოს მასწავლებლების შესაფასებლად, ანუ დასადგენად - რამდენად ეფექტურად ასწავლიან ისინი.

კურიკულუმი არის მიზანი ან დანიშნულება, შინაარსი ან თემა, მეთოდები ან პროცედურები და ევალუაცია და შეფასება, რომელიც დაკავშირებულია სწავლების პროგრამასთან და სწავლებასთან მოსწავლეების გარკვეული ჯგუფისთვის.

შეფასება მთელი რიგი მეთოდების ერთობლიობა, რომლებიც გამოიყენება მასწავლებლების მიერ მონიტორინგის განსახორციელებლად - რამდენად აღწევენ ბავშვები სწავლის მიზანს და შინაარსის ახალი ცოდნის, თემის შესწავლა.

რა მიზანს ემსახურება შეფასება?

შეგვიძლია, შეფასების ბავშვებთან მისადაგებაზე ვიმსჯელოთ. *შეფასების აუდიტორიასა და შეფასების კონცეფციებს* შორის ურთიერთკავშირი

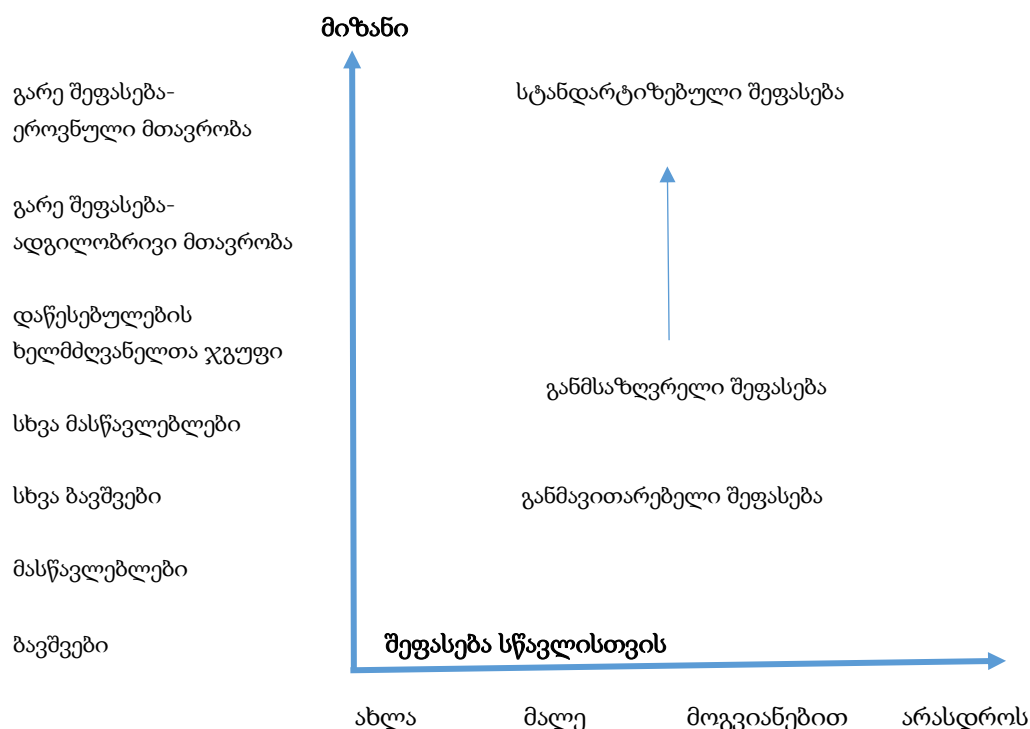
კონცეპტუალიზებულია ბავშვთან მიმართებით დროსა და სივრცეში. იხილეთ სურათი 8.2.-ზე (გვ. 116), სადაც გამოყენებულია *სტანდარტული ტექსტები* „ბავშვთა მთელი კოჰორტის“ შესაფასებლად - კონკრეტული ჯგუფების ან ქვეყნების მოსახლეობის შესადარებლად.

განმავითარებელი შეფასება ნიშნავს „შეფასების ინფორმაციის გამოყენებას როგორც მასწავლებლის, ისე მოსწავლეების მიერ მათი საქმიანობის მეტი ეფექტიანობის მიზნით“ (Black 1993, გვ.49). *განმსაზღვრელი შეფასება* კი გულისხმობს შეფასებას სწავლების ციკლის ბოლოში და აფასებს, რა შეიმეცნეს ბავშვებმა (Black et al. 2011).

შეფასების მექანიზმები შეიძლება კონცეპტუალიზდეს იმის მიხედვით, თუ რამდენად ახლოა ან დაშორებულია შეფასების შედეგები ბავშვისგან და რამდენად აქტიურია ბავშვი ამ პროცესში. შეიძლება იმის მტკიცება - რაც უფრო დაშორებულია შედეგები ბავშვისგან, მით უფრო ნაკლებრელევანტურია კონკრეტული შეფასების შედეგები ინდივიდუალური ბავშვისთვის, შესაბამისად, ბავშვი და მასწავლებელი ნაკლებადაა ჩართული შეფასების შინაარსსა და პროცესში.

ჩვენი შეფასებით, მრავალი ქვეყნის ადრეული ბავშვობის საგანმანათლებლო სივრცეში შეფასების პრაქტიკა უფრო მეტად *ფორმალურია*. კარი და ლი (2012) აღწერენ, გარკვეულ შემთხვევებში როგორ ხორციელდება შეფასება ახალ ზელანდიაში მიდგომით - *სწავლის ისტორიები*.

სურათი 8.2. შეფასების შესაბამისობა (გადამუშავებული Swaffield, 2011)



სწავლების ისტორია არის ნარატივი ბავშვთა ძიებისა და ბავშვის სწავლაზე მასწავლებელთა რეფლექსიებისა, რაც ვლინდება ისტორიის მეშვეობით. კარი და ლი (Carr and Lee, 2012) წარმოადგენენ შეფასების ნიმუშს, რომელიც წერილის ფორმით არის გადმოცემული და თან ერთვის ჩვილი ბავშვის ფოტო. მისი სათაურია „შეხედე, რა შემოიძლია!“:

დედა და მამა,

დღეს კიდმა ცოცვა აღმოაჩინა კვ-ში. შენ, ხელებსა და მუხლებზე დაყრდნობილი მიცოცავდი პანდუსზე, მე კი განცვიფრებული გიყურებდი, როგორ მიიწევდი ზევით და მიწვდი წვერს. წვერზე მყოფმა გადაწყვიტე წითელ ჩარჩოზე გადაძრომა და მეორე მხარეს გადასვლა... (გვ. 58).

შეფასების ტრადიციული პრაქტიკა დაფუძნებულია ინდივიდების შეფასებაზე. თუმცა, ადრეული ბავშვობის სიტუაციების უმრავლესობაში, ბავშვები მოქმედებენ და სწავლობენ ერთად და ძალზე რთულია ინდივიდის ჯგუფიდან გამოტყუება. მრავალი ადრეული ბავშვობის პერიოდის მასწავლებელი ქმნის შეფასების მექანიზმს, რომელიც ეფუძნება ბავშვების ინტერაქციას. ჯგუფების შეფასება განხილულია შემდეგ ნაწილში.

ინდივიდუალური თუ ჯგუფების შეფასება

ლანტის (Lunt, 2008) აზრით, არსებობს შეფასების პარადოქსი, რადგან „თავისთავად, შეფასება ინდივიდუალური პრაქტიკაა“, თუმცა, როგორც წესი, მისი გააზრება „ყალიბდება და ნარჩუნდება ჯგუფების შიგნით და მათ შორის“ (პ. 36). გიი (Gee 2008) აღნიშნავს, რომ ტრადიციული მეთოდი - შეაფასო ცოდნა - არის ინდივიდის თავში („გონება/ტვინი“) არსებული მენტალური წარმოდგენები“ (გვ. 77). ეს შეხედულება აჩენს კითხვას, „როგორ შედის ინფორმაცია თავში და როგორ თავსდება იქ, აგრეთვე- როგორ ტოვებს ინფორმაცია თავს, როდესაც ადამიანებს მისი გამოყენება სჭირდება“ (გვ. 76). თუ ინფორმაცია შენახულია „ინდივიდის თავში“, მაშინ, ბუნებრივია, რომ შეფასება უნდა ეხებოდეს „ინდივიდის თავიდან წარმოდგენების და ნააზრევის გამოტანას“. ამავდროულად შეფასების კულტურულ-ისტორიული ხედვა განიხილავს როგორც მოსწავლეთა ჯგუფებს, ისე მოსწავლეებს ჯგუფებში, როგორც ეს მიუთითებს ქითმა და კერიმ:

ქითი: კულტურულ-ისტორიულ პესპექტივას თუ დავუბრუნდებით, არსებობს გარკვეული შეუსაბამობა - მიუხედავად იმისა, რომ უნდა მოვახდინოთ ანგარიშგება ინდივიდუალურად

თითოეულ ბავშვთან დაკავშირებით, ხოლო ჩვენი ჩვენი პედაგოგიური მიდგომა ჯგუფებზეა ორიენტირებული, ვფიქრობთ რომ ბავშვები სწავლობენ სოციალური აქტივობის გზით. ეს ჩვენი ერთ-ერთი პრინციპია.

კერი: ჯგუფები სწორედ ინდივიდებისგან შედგება.

ქითი: სწორედ ეს არის კითხვა. ვართ კი ჩვენ უფრო მეტნი, ვიდრე ჩვენი ნაწილებისგან შემდგარი ერთობლიობა? როგორც ჩანს, ზუსტად ამას ვკითხულობ მე. არ ვეწინააღმდეგები იმას, რაც შენ აღნიშნე. სწორედ ამას ვხედავ გამოწვევად. რა უნდა იყოს ჩვენი ფოკუსი? (Lunchtime forum, May 24) (Fleer, in press).

დაძაბულობა ინდივიდუალურ და კოლექტიურ შეფასებას შორის რეალურია. პრობლემა უფრო თვალსაჩინო ხდება, თუ დავსვამთ კითხვას: „ფიზიკურად შენ თავთან ყოფნისას, რამდენად ხარ „სხვებთან ერთად“? ბოჟოვიჩი (Bozhovich 2010) ამტკიცებს რომ, იმ შემთხვევაშიც კი, როდესაც ბავშვი სახლში იმ მოდელით აგვარებს პრობლემას, რომელიც მას ასწავლა მასწავლებელმა, იგი „აგრძელებს მოქმედებას კოლაბორაციაში, მიუხედავად იმისა, რომ იმ მომენტში მასწავლებელი არ დგას მის გვერდით... აღნიშნული დახმარება, მოცემული კოლაბორაცია, შეუმჩნევლად არის სახეზე და წარმოდგენილია ბავშვის, ერთი შეხედვით, დამოუკიდებელ გამოსავალში“ (გვ. 56). ჩვენ ვხედავთ, რომ სწავლება და, შესაბამისად, შეფასება სცდება ინდივიდუალურ პრინციპს და ვრცელდება ინდივიდის მიერ სხვებთან კოლაბორაციის პრინციპზე, იმ შემთხვევაშიც კი, თუ ისინი ფიზიკურად არ არიან წარმოდგენილი. როგორც ეს კერის მიერ არის აღნიშნული, მოცემული პერსპექტივა წარმოაჩენს შეფასების ახალ გააზრებას „ინდივიდუალურად შესაფასებლისგან“, უფრო შეფასებაზე კოლექტიური რეაგირების კუთხით:

მე მართლაც მომწონს თანამშრომლობის და კოლექტიური პასუხისმგებლობის იდეა შეფასებისას. ჩვენ ყველას სხვადასხვა გამოცდილება და ცოდნა მოგვაქვს შეფასების პროცესში, მაგრამ ეს არის შეთანხმება. განა უნიკალური არ იქნებოდა ეს! (Kerri, Lunchtime forum, May 9) (Fleer, in press).

შემდეგი არის აგრეთვე მითითებული ლიტერატურაში:

ინდივიდს შეუძლია გარშემომყოფებზე, გარემოცვაზე გავლენის მოხდენა, როდესაც კოლექტივი და ინსტიტუციური განზომილებები გამუდმებით ახდენენ გავლენას ინდივიდებზე. შესაბამისად, ჩვენ ვერ მივიჩნევთ მონოლითურ შეთანხმებას შუქურად შეფასებისთვის - ეს არის შესაძლებლობა ინდივიდის შეფასების პრაქტიკის (მიზეზი, პროცესი და შეფასება) შეფასების

განმახორციელებელ უფრო ფართო/დიდ საზოგადოებასთან დაკავშირება
(Lunt 2008, p. 37).

შეფასება საზღვრებს მიღმა

ზღვარი, რომელიც არსებობს ადრეული ბავშვობის ცენტრებსა და სახლებს შორის, აქტიური განსჯის საგანია, როდესაც შეფასების კოლექტიური პასუხის წარმოდგენა ხდება. აუცილებელია შეფასების გააზრებული დაგეგმვა და ხელახალი გადასინჯვა, თუმცა, როგორც მერი სამართლიანად აღნიშნავს, ოჯახებთან თანამშრომლობა გარკვეულ სირთულეებთანაა დაკავშირებული. მერი იყენებს შემდეგ მეტაფორას ამის წარმოსაჩენად:

ჩვენ ვცდილობთ წავშალოთ ზღვარი იმას, რაც ხდება სკოლაში (ან ადრეული ბავშვობის საგანმანათლებლო სივრცეში), როგორც ინსტიტუციაში, და იმას შორის, თუ რა ხდება გარეთ რეალურ ცხოვრებაში. ჩვენ ვცდილობთ, რომ ვთქვათ... ეს რეალურად გარეთ გატანაა, (და) ეს არის რეალურად უკან დაბრუნება (Mary, Lunchtime forum, May 9) (Fleer, in press).

კარი და ლი (Carr and Lee 2012) გვთავაზობს მაგალითს, თუ როგორ შეიძლება კონკრეტულმა შეფასების დოკუმენტმა შეასრულოს ოჯახების და ადრეული ბავშვობის სისტემის თანამშრომლობის ძლიერი მექანიზმის როლი, როდესაც ოჯახის წევრები წამოადგენენ კომენტარებს ჯერ ჩვილ და შემდეგში ახალფეხადგმული ბავშვის შეფასების დოკუმენტზე:

ნგაურუს შეფასების დოკუმენტი. აგვისტო. ნგაურუ ნამდვილად იღებს სიამოვნებას საბავშვო ბაღში სიარულისგან. მადლობა ყველა მასწავლებელს.

შემდეგი წლის მაისი. ნგაურუს სიამოვნებს საკუთარი წიგნს ძიძსთვის, დეიდებისა და ბიძებისთვის ჩვენება. ნგაურუს ძიძები საკმაოდ სასიამოვნოდ გაკვირვებული არიან ყველა იმ სასწავლო გამოცდილებისგან, რაც მან მიიღო. დიდი მადლობა. (გვ. 64).

ერთობლივი შეფასება

მოსი (Moss 2008) სვამს შემდეგ კითხვებს შეფასების კონტექსტში ინტერაქციის ბუნებასთან დაკავშირებით:

- საკლასო ოთახის ფარგლებში ურთიერთობის (ან ქმედებების) რა ელემენტები განიხილება, როგორც შეფასება?
- რა ტიპის კითხვები დაისმის?
- რა განიხილება მტკიცებულებად?
- რა ტიპის ინტერპრეტაციები, გადაწყვეტილებები და ქმედებები დგება შედეგის სახით?

ბოჟოვიჩმა (Bozhovich, 2010) წარმოაჩინა, რომ ვიგოტსკიმ ორიგინალურ კვლევაში გამოიყენა თანმხვედრი კითხვები. მაგალითად, - „ამოცანის გადაწყვეტის გზის“ ჩვენება - და ახსნა უფროსის მიერ „ამოცანის გადაწყვეტის გზის“ დასაწყისის შეთავაზება და ბავშვისთვის თხოვნა, გაეგრძელებინა და დაესრულებინა პასუხი“ (გვ. 52). სვაფილდი (Swaffield, 2011) ამტკიცებს, რომ შეფასება უნდა გავიაზროთ, როგორც მოსწავლისგან „ცალკე მდგომი“ ფაქტორი და მიუთითებს კონკრეტულ ურთიერთობებზე ბავშვსა და მასწავლებელს შორის და არა ტრადიციულ მიდგომებზე შეფასებასთან მიმართებით, რომელიც მასწავლებელს განიხილავს, როგორც „მოსწავლის წინ მდგომს“, „ზემდგომს“ ან „გვერდით მდგომს“ (გვ. 440). ღრმა და ქრონოლოგიური კვლევა განხორციელებული ბლეკის და სხვების მიერ (2003) აჩვენებს, რომ როდესაც მასწავლებლები მუშაობენ შეფასების ჩამოყალიბებაზე, ისინი „კურიკულუმის დაფარვის“ (იგულისხმება - მოიცვას მთელი კურიკულუმი) მცდელობიდან გადადიან ბავშვთა სწავლების ხელშეწყობის საუკეთესო საშუალებების ძიებაზე.

შეფასებისა და კურიკულუმის ურთიერთკავშირი

კულტურულ-ისტორიული მიდგომა სწავლობს ბავშვისთვის სასარგებლო შეფასების მეთოდებს და ითვალისწინებს სოციალურ, კულტურულ და ისტორიულ კონტექსტებს, რომლებიც ხელს უწყობენ ბავშვების სწავლებას. იგი განსხვავდება შეფასების ტრადიციული მიდგომებისგან, რადგან ფოკუსირებულია ბავშვთა პოტენციურ განვითარებაზე, რომელიც ეფუძნება ადამიანებთან ინტერაქციას და არა - ბავშვების ინდივიდუალურ მიღწევებს ასაკის ან კლასის „განვითარების“ შესაბამისად. მაგალითად:

შეფასების დასავლური მიდგომები ნაკლებად განიხილავენ, თუ რას აკეთებენ ბავშვები, როდესაც მხარს უჭერენ სხვები. შესაბამისად, ვერ ახერხებენ ბავშვების პოტენციური შესაძლებლობების განსაზღვრას. ხვალინდელი დღის შეფასება (ZPD) განიხილავს ბავშვთა ძლიერ მხარეებს და არა მათ სისუსტეებს. ბავშვთა განვითარების პოტენციური დონის გაზომვა ხელს უწყობს ადრეული ბავშვობის მასწავლებლებს საქმიანობის უფრო გააზრებულად და გონივრულად დაგეგმვაში. სოციოლოგიურ ან კულტურულ-ისტორიულ შეფასებას ფოკუსი გადააქვს შეფასების დეფიციტური ასპექტიდან უფრო ძლიერ და ხელსაყრელ შეფასების პრაქტიკაზე სწავლებისა და სწავლის პრაქტიკის გასაღრმავებლად (Fleer & Richardson 2008, 131).

ჩანართი A შეიცავს ხუთ კრიტერიუმს (გადამუშავებული აბსოლუმისგან (Absolum, 2006) - შეფასების სისტემების გასაზრებლად. მოცემულ თავში ჩვენ გამოვიყენებთ კრიტერიუმებს იმ გზებზე დასაფიქრებლად, რომელთა ფარგლებშიც შეფასების კულტურულ-ისტორიული პერსპექტივა შეიძლება იყოს გამოყენებული, რათა გახდეს ვალიდური, სანდო, მართვადი და უტყუარი როგორც ბავშვების, ისე მასწავლებელთათვის.

ჩანართი A

ხუთი კრიტერიუმი შეფასების მიდგომების ეფექტურობის გასაანალიზებლად

- 1. ვალიდობა** - რამდენად ზომავს კონკრეტული შეფასება იმას, რაც მას უნდა გაეზომა? რამდენად შესაფერისია შეფასება ბავშვის ასაკის, მისი კულტურული ან ლინგვისტური გამოცდილებისა და სწავლების კონტექსტის?
- 2. სანდოობა** - რამდენად შესაძებელია, ენდო შეფასებას - ინფორმაცია სანდოა? გვადლევს თუ არა იგი თანმიმდევრულ ინფორმაციას დროთა განმავლობაში მსგავსი კვლევის ფარგლებში?
- 3. მართვადი** - საჭიროა თუ არა შეფასება განხორციელდეს ერთი პირის მხრიდან ერთ პირთან მიმართებაში, თუ იგი შეიძლება ჯგუფებში მოხდეს ერთდროულად? რამდენად საჭიროა მშვიდი ადგილი? სჭირდება თუ არა მასწავლებელს მოსწავლეთა საკლასო ოთახიდან გაშვების დრო?
- 4. უტყუარობა** - რამდენად სარწმუნოა შეფასება შემდეგი კატეგორიების მიხედვით:
 - a. საიმედოობა** - მაგალითად, რამდენად არის იგი დაფუძნებული განგრძობად საკლასო შეფასებაზე, დიალოგზე ან დაკვირვებაზე?
 - b. ტრანსფერის უნარი** - რამდენად არის მიღწევის კონტექსტი დაკონკრეტებული? შეუძლიათ თუ არა სხვებსაც, შეაფასონ უნარები სხვა კონტექსტში გადატანის პირობებში?
 - c. დაქვემდებარება** - ექვემდებარება თუ არა პროცესები და გადაწყვეტილებები გადასინჯვას? რამდენად ჰქონდა ადგილი აუდიტს ან ისეთ პროცესს როგორცაა, მედიაცია?
- 5. ავთენტურობა** - რამდენად სამართლიანად და ადეკვატურად აისახა მონაწილე სუბიექტების მოსაზრებები? რამდენად ჰქონდათ ბავშვებსა და მათ მშობლებს შეფასებაში ჩართვის შესაძლებლობა?

ფლიტი და ტორი (Fleet and Torr, 2007) იყენებენ მოცემულ იდეებს, როდესაც ისინი განიხილავენ შესაბამის გზებს პატარა ბავშვების წიგნიერების ცოდნის შეფასებისას. ისინი სვამენ შემდეგ კითხვებს:

- სანდოა შეფასება? ადეკვატურად ასახავს იმას, რა იცის ბავშვმა წიგნიერების კუთხით?
- რამდენად შესაფერისია? რამდენად ეფუძნება მოცემული შეფასება წიგნიერების იმ პრაქტიკას, რაც არსებობს ბავშვის სოციალურ და კულტურულ კონტექსტში?
- რამდენად რელევანტურია? მოცემული შეფასება რამდენადაა ინფორმაცია, რომელიც ეხება კონკრეტულად ბავშვის წიგნიერებას?

როდესაც მოცემული კითხვები ითვალისწინებენ შეფასების შესაბამისობას და რელევანტურობას, ისინი მაინცდამაინც არ ასახავენ მომავალი განვითარების კუთხით შეფასების იდეას, რომელიც ეფუძნება კულტურულ-ისტორიულ პერსპექტივას. თუმცა, მოცემული კითხვები მნიშვნელოვანია, რადგან შეფასების ეფექტურობასა და რელევანტობას ეხება. კულტურულ-ისტორიული პერსპექტივის თვალსაზრისით, დამატებითი კითხვები შეიძლება მოიცავდეს: რა არის ბავშვის განვითარების პოტენციური დონე? რომელ სოციალურ და კულტურულ კონტექსტში არის ბავშვისთვის ყველაზე ეფექტურად შესაძლებელი მათი პოტენციური განვითარების მტკიცებულების ჩვენება? აღნიშნული ხელს გვიწყობს, ვიფიქროთ შეფასებაზე, როგორც ინფორმაციის მოძიებებელზე მასწავლებლებისა და ბავშვებისთვის, რაც დაეხმარებოდა მათ. უფრო მეტად განვითარებინათ სწავლება, ვიდრე შეეფასებინათ - რა ისწავლეს ბავშვებმა.

ზემოაღნიშნული პრაქტიკაში არსებული მაგალითი გახლავთ მასწავლებლების მიერ მოქმედებაში ჩართული ბავშვებისთვის იმ უკუკავშირების გაზიარება, რომლებიც თავისთავად ეხმარებიან ბავშვებს სწავლაში. მაგალითად, ბავშვმა, რომელიც სწავლობს თავისი სახელის წერას, აღნიშნა, რომ არ იცოდა მისი სახელის პირველი ასოს (ნ) დაწერა. უფროსი ინტერესდება, იცის თუ არა სწორი ხაზების გავლება. ბავშვი პასუხობს, რომ იცის. უფროსი სთხოვს ბავშვს სწორი ხაზის გავლებას. შემდეგ უფროსი ათავსებს კალამს ხაზის ზედა მხარეს და ეხმარება ბავშვს დიაგონალური ხაზის გავლებაში. ისინი ერთად ათავსებენ კალამს და უფროსი ამბობს: „მოდით, გავუსვათ ხაზი უშუალოდ ზემოთ.“ ბავშვი აკეთებს და აღტკინებული გამოთქვამს, „ნ“ - მე შემოიძლია დავეწერო „ნ!“ ამ მომენტის მერე ბავშვი ყოველთვის წერს ასოს „ნ“ მისი სახელის დასაწყისში. ეს არის ფორმალური შეფასების მაგალითი, რადგან წიგნიერების სწავლების მომენტში დაეხმარა მას წიგნიერების უნარის განვითარებაში. მაგალითი წარმოაჩენს კულტურულ-ისტორიული შეფასების ასპექტებს, რადგან შეფასების ფოკუსი გახლდათ ბავშვის

პოტენციური მიღწევა წერის კონტექსტში, როდესაც იგი ჩაერთო პროცესში ზრდასრულთან ერთად. მოცემულ მაგალითში, შეფასება იყო ეფექტური, სანდო, მართვადი და უტყუარი როგორც ბავშვისათვის, ისე უფროსებისთვის.

მოცემული მაგალითი გამოიყენა მერი ჯეინ დრუმონდი (Mary Jane Drummond, 1993) შეფასების მისეულ დეფინიციაში, რომელიც აერთიანებს „გზებს, რომლითაც ყოველდღიურ პრაქტიკაში სწავლის პროცესში ვაკვირდებით ბავშვებს, ვცდილობთ გაგებას და ვიყენებთ მომავალში ეფექტურად“ (გვ. 13). აღნიშნული საფუძველს უქმნის შეფასების იმ მიდგომებს, რომლებიც გამოიყენება ახალი ზელანდიის *Kei tua o te pae* მიერ (განათლების სამინისტრო, 2005). ამასთან ერთად, ახალი ზელანდიის განათლების შესწავლის დაწესებულება აღნიშნავს, რომ:

მოცემული შეფასების პრაქტიკა აღიარებს ბავშვს, როგორც კომპეტენტურ და თავდაჯერებულ მოსწავლეს, ითვალისწინებს ბავშვს სრულად, რთავს პროცესში მშობლებს, ძიძებს და მასწავლებლებს. სწავლების და სწავლის მოცემული სოციოკულტურული მიდგომა აღიარებს იმ საზოგადოების გავლენას, რომელშიც ბავშვი ცხოვრობს და მის კულტურულ ღირებულებებს ბავშვების სწავლებისა და განვითარების კუთხით (2007, გვ. 4).

მოცემული იდეების განვითარების ერთ-ერთი გზა ზოგიერთი მკვლევარისთვის არის მტკიცება - შეფასება ისე უნდა დაგეგმოს, რომ ოჯახებს მიეცეთ პროცესში ჩართვის შესაძლებლობა (Carr et al. 2001, p.29). აბსოლუმი (Absolum 2006) ყურადღებას ამახვილებს ბევრ ფაქტორზე, რომლებიც მასწავლებლებმა უნდა იცოდნენ შეფასებაზე ფიქრისას:

- კურიკულუმის და არაფორმალური შეფასების მყარი გააზრება
- როგორ დააკვირდნენ სწავლას
- როგორ შექმნან პროფესიული სწავლის საზოგადოებები (ორგანიზაციები) და მისცენ სხვებს შეფასებაში დახმარების შესაძლებლობა
- როგორ ითანამშრომლონ ბავშვებთან და გონივრულად გამოიყენონ ბავშვების საკუთარი და მათი თანატოლების შეფასებები
- როგორ შეინარჩუნონ ხარისხი გამოყენებულ შეფასების მეთოდებში
- როგორ შეიძინონ ახალი ტექნიკური უნარ-ჩვევები, რათა თავი გაართვან მრავალფეროვან შეფასების მეთოდებს
- როგორ მიაქციონ ყურადღება შეფასების ამ ასპექტებს
- როგორ შეინარჩუნოს მყარად გონებაში სრული სურათი იმისა, თუ რატომ აკეთებენ შეფასებას

შემდეგი ეპიზოდი არის ნიმუში იმისა, თუ რა მიდგომა გამოიყენა ერთმა მასწავლებელმა შეფასების მიმართ კულტურულ-ისტორიულ პერსპექტივაში.

კურიკულუმის კონტექსტი ვორანა პარკში

ესმე კაპი არის ვორანა პარკის დაწყებითი სკოლის დირექტორის მოადგილე და კურიკულუმის ლიდერი. მისი სკოლა მდებარეობს კულტურულად მრავალფეროვან თემში და გარეგნული იერ-სახით არაფრით გამოირჩევა ამ რეგიონის სხვა სკოლებისგან. სურათზე 8.3 აღბეჭდილია სკოლა და მის ტერიტორია/მიწები. დავსვით კითხვა: “ვორანა პარკის დაწყებითი სკოლის სწავლა, შეფასება და კურიკულუმის ევალუაცია სკოლების მსგავსია?”

სკოლის შენობაში შესული, მალევე აღმოაჩენთ, რომ ყველაფერი გამჭრალა - საკლასო ოთახები, რომლებიც ერთ ოთახს შემდეგისგან გამოყოფენ; სივრცეები და სხვა. სურათზე 8.4 ვხედავთ სასწავლო სივრცის ნაწილს მეორე წლისთვის მოსამზადებელი კლასის ზონაში (ფოტოები ამ თავში მეტ დეტალს გთავაზობს სასწავლო გარემოში საინტერესო სივრცეების შესახებ).

სკოლამ სპეციალურად დაგეგმა სივრცე მულტიასაკობრივი ჯგუფებისთვის. ბავშვი არ მუშაობს ერთ მასწავლებელთან. სივრცე, რომელიც, ტრადიციულად, 3 გვერდიგვერდ მდებარე საკლასო ოთახისგან შედგება, გადაიქცა სივრცედ მულტიასაკობრივი ბავშვთა ჯგუფისთვის მასწავლებელთა გუნდთან ერთად. ბავშვთა სწავლა ორგანიზებულია უფრო დიდ სივრცეში, სპეციალური ზონებად დაყოფილი ან სპეციალიზირებული მუშაობის შესასრულებად - ვთქვათ, ფილმის და ხმის სტუდია, წყნარი სასწავლო ზონა, თავსატეხისა და თამაშების სივრცე, თეატრი, სამკითხველო ზონა, სალექციო დარბაზი, სამუშაო შეხვედრების სივრცე, ინტერაქტიული თეთრი დაფების ზონა, წერის ზონა და სხვა.

შეიძლება იფიქროთ, რა შეხება აქვს ამას შეფასებასა და ევალუაციასთან. ის, თუ როგორ არის სწავლა ორგანიზებული, პირდაპირ უკავშირდება - როგორ შეიძლება ან უნდა განხორციელდეს შეფასება.

სურათი 8.3. გამოიყურება როგორც ნებისმიერი სხვა საგანმანათლებლო დაწესებულება



სურათი 8.4. როდესაც ჯგუფის ოთახების კედლები იშლება, ჩნდება სწავლისა და ევალუაციისთვის ახალი სივრცეების და ადგილები



წარმოდგენები სწავლის შესახებ ასახული უნდა იყოს შეფასების თქვენსავე ხედვაში. ევალუაცია ეფუძნება სწავლის შეფასების კავშირს სწავლის დასახულ მიზნებთან. შეფასება, სწავლა და ევალუაცია ურთიერთდაკავშირებული ცნებებია.

რეფლექსია 8.1.

თქვენს შემდგომ ადგილზე მუშაობის დროს, მოძებნეთ ცენტრისა ან სკოლის მიერ გაკეთებული განცხადებები სწავლას, შეფასებასა და ევალუაციასთან დაკავშირებით. ჩაიწერეთ კავშირები, რომლებსაც ხედავთ ამ განცხადებებსა და სკოლაში გამოყენებულ სწავლის ზონების იმ ტიპებს შორის - რას ამჩნევთ?

შეფასება, სწავლა და ევალუაცია ურთიერთდამოკიდებული ცნებებია

შეფასება, როგორც სწავლა

ვორანა პარკის სკოლის მეორე წლისთვის მოსამზადებელ ზონაში შესვლისას, გვხვდებიან კონკრეტული ჯგუფის გეგმის დოკუმენტებით (იხილეთ სურათი 8.5), სადაც მითითებულია ბავშვის მუშაობის მიმდინარე ჩანაწერი ან პორტფოლიო (სურათი 8.6). ამ სკოლაში შეფასების მასალები კონცეპტუალურად და ფიზიკურად არის დაკავშირებული ერთმანეთთან. ეს მასალა ორგანიზებული, განლაგებულია ხელსაყრელი და მიმზიდველი ფორმით, რაც ახალისებს ბავშვებს, ხოლო თანამშრომლებისა და ოჯახებისთვის მარტივად გამოსაყენებელია წასაკითხად. მათ არ ინახავენ დაწესებულების რომელიღაც ბავშვებისთვის მიუწვდომელ სივრცეში და ოჯახებისგან მიმალულად, პირიქით - მასალები ყველასთვის ხელმისაწვდომია, რათა საჭიროების შემთხვევაში გამოიყენონ დოკუმენტები.

სურათი 8.5. “შეფასება, როგორც სწავლა”



სურათი 8.6. “სწავლა, როგორც შეფასება”



რეფლექსია 8.2.

მოძებნეთ შეფასებისა და ევალუაციის დოკუმენტები ადგილობრივ სკოლასა ან ცენტრში. სად ინახავენ მათ? ვის აქვს მათზე წვდომა? რა ფორმით არსებობენ? შეუძლიათ ბავშვებს მათი ნახვა?

ამ სკოლაში შეფასება და სწავლა ერთმანეთის მხარდამჭერი ასპექტებია. შეფასებასა და სწავლას შორის ურთიერთობის განხილვა სასარგებლოა, რადგანაც მათი გადაკვეთის წერტილი მიანიშნებს, სად შეიძლება ყველაზე მეტის გაგება სკოლის ფუნქციონირების ან/და კონკრეტული პროგრამის ეფექტიანად ან არაეფექტიანად მიმდინარეობის შესახებ. ესმე განიხილავს ამ იდეას:

შეფასება სრულად უნდა იყოს ჩაშენებული სწავლის პროცესში; მონაცემების შეგროვება მიმდინარე სწავლის შესახებ და მასწავლებლების მხრიდან გააზრება იმ გამოცდილებისა თუ უნარებისა, რომლებიც ბავშვებმა უნდა განივითარონ. მასწავლებელი, რომელიც ამგვარად უდგება საკითხს და საქმეს, წარმატებით შეაფასებს საკუთარ პროგრამებსაც. ჩვენ გვაქვს კონცეფცია - "შეფასება, როგორც სწავლა". როგორ ვაგროვებ მონაცემებს ამ ბავშვების შესახებ და რას ვაკეთებ ამით? შეგროვებული მონაცემები იქცევა რეფლექსიის ინსტრუმენტად. ბავშვები ერთვებიან პროცესში და წახალისებული არიან, იფიქრონ საკუთარ სწავლასა და მათ წინაშე არსებულ გამოწვევებზე. მასწავლებელი ფიქრობს "რა მიმართულებით, საითკენ მიმყავს ისინი ახლა?". ეს არის პროგრამის შეფასების მნიშვნელოვანი კითხვა.

რასაც ჩვენ სწავლის, შეფასებისა და ევალუაციის ფილოსოფიის შესახებ აღვნიშნავთ, ამ სკოლაში იგი ურთიერთდაკავშირებული ცნებების მუდმივ მოქმედებაში ვლინდება. ისინი არ არიან მდგრადი - ეს ნიშნავს, რომ მასწავლებლები ბავშვებს არ აფასებენ თავად ბავშვების თვითრეფლექსიის გარეშე. ეს არის კულტურულ-ისტორიული მიდგომა შეფასების მიმართ, რომელიც მართებული, უტყუარი, მართვადი და სანდოა, რადგანაც მასწავლებლები და ბავშვები თავად აფასებენ საკუთარ სწავლას, რაც ეხმარებათ მათი პოტენციური განვითარების გაზიარებასა და მასწავლებლებისა და მოსწავლეების სოციალური კონტექსტის ჩამოყალიბებაში.

სურათი 8.7. ამანდა და თომასი



ბავშვები და მასწავლებლები მუშაობენ თანამშრომლობით - როგორც ბავშვების შეფასების, ისე სასწავლო პროგრამის ევალუაციის კუთხით. თუ ჩვენ კითხვას დავუსვამთ ბავშვებს მათ სწავლებასა და შეფასებაზე, გავიგებთ, რომ შეფასება და სწავლება ევალუაციის პროცესის ნაწილია. ამანდა და თომასი, ორი ბავშვი საკლასო ოთახიდან, გვიზიარებენ საკუთარ მოსაზრებებს (იხ. სურათი 8.7):

თომასი: სკოლა განსხვავებულია. მასში ბევრი სხვადასხვა კულტურა ათავმოყრილი. ბევრი ადამიანი ახალია ავსტრალიისთვის. აქ ყველა ქვეყანაა წარმოდგენილი. ამ სკოლაში გაცილებით დიდი სასაქონლო სივრცეა, ვიდრე სხვა სკოლებში. ჩვენ გვაქვს შეთანხმებები სწავლაზე. შეგვიძლია, თავად ავირჩიოთ, რისი გაკეთება გვსურს - თუ ეს არ იქნება პრობლემა მასწავლებლისთვის.

ამანდა: ჩვენ ვუთანხმდებით მასწავლებელს. ვწერთ ჩვენს სამუშაო რეგულაციებში, რას გავაკეთებთ სწავლის შეთანხმებისას.

ამანდა: სასწავლო ჟურნალებში (იხ. სურათი 8.8) შენ წერ, რისი გაკეთება გინდა; რომელ სასაწავლო სივრცეშია ამ საქმიანობისთვის შესაფერისი ზონა განთავსებული; უთანხმდები მასწავლებელს, რომელიც ხელმოწერით გიდასტურებს თანხმობას. ის, რისი გაკეთებაც გსურს, საგანმანათლებლო უნდა იყოს.

თომასი: შეგიძლია საკუთარი პროექტის შექმნა. მათ „გატაცების პროექტებს“ ვეძახით და ის არ არის, რის შესახებაც ბევრი რამ იცი. ეს არის ის, რაც არ იცი და მეტის გაგება გსურს მის შესახებ.

ამანდა: რაც **გვჭირდება**, რომ ვიცოდეთ და რაც **გვსურს**, რომ ვიცოდეთ.

თომასი: ჩვენ აგრეთვე გვაქვს აღმოჩენების ფორუმი - ვიკრიბებით ყველანი და ვსაუბრობთ იმის თაობაზე, რას ვაკეთებდით კვირის განმავლობაში.

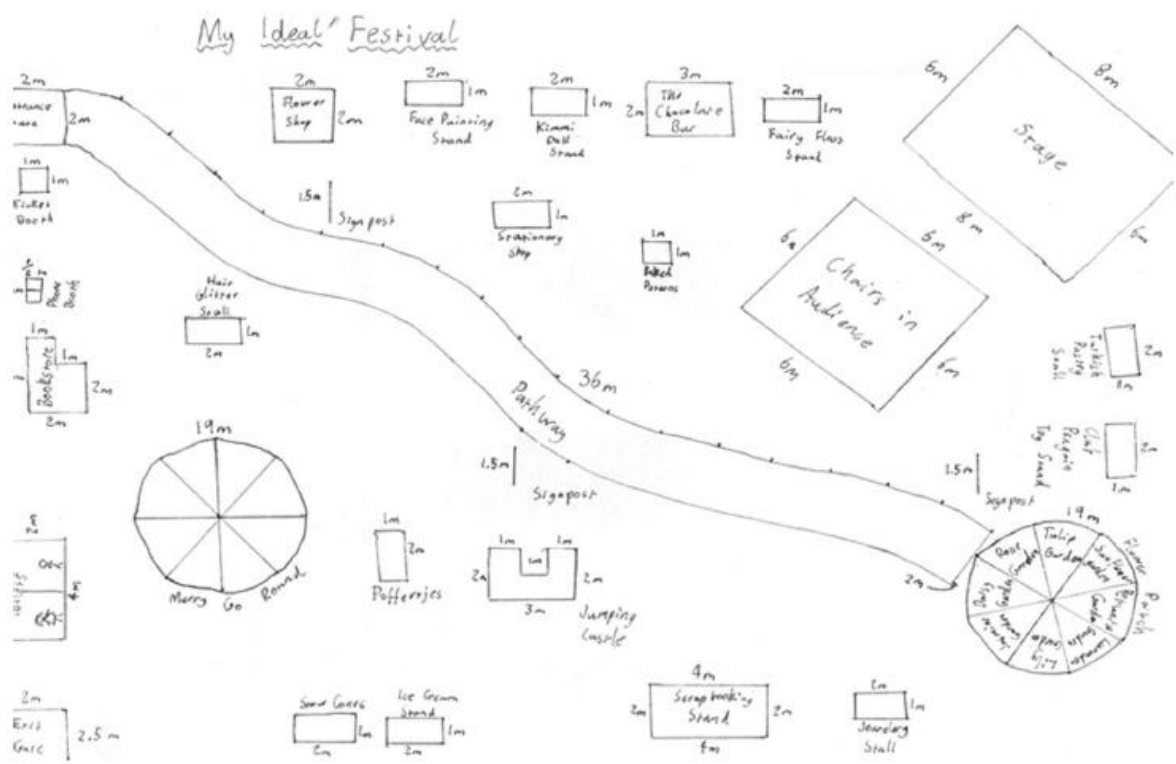
ამანდა: აჩვენებ სხვებს შენს სამუშაოს და სთხოვ მოსაზრებებისა და შენიშვნების გამოთქმას მასთან დაკავშირებით. აი, ამაზე (ნახაზი, „ჩემი იდეალური ფესტივალი“, იხ. სურათი 8.9.) ვკითხე მათ, როგორ შემეძლო მისი გაზომვა გამეზომა. მირჩიეს გრაფიკული ფურცლის გამოყენება.

სურათი 8.8. ამანდას სასწავლო ჟურნალი

Learning Journey Term 3			
Name: Amanda Thai		Date: 07/08/08	
Class Aim: To reach the goals of our class pledge and communicate effectively.			
Learning Agreement Possibilities: Reader's Response, maths investigations, science investigations, passion projects, descriptive writing, story writing, complete a reading or maths challenge, persistence log.			
DATE	LEARNING AREA	ACTIVITY	NEGOTIATED WITH
7-8-08	Visual Art	Planet Poster for Mini Monsters Project	Smathras
7-8-08	Numeracy	Mathletics - I want to get a Silver Certificate	Smathras
7-8-08	Literacy	Reading Response to Jessica Juniper	Smathras
11-8-08		Persistence Log	
21/8/08	Visual Art Literacy	I will work on my Benie Kid Passion Project	Smathras
21/8/08	Literacy	I will work on the my third draft of my my Whelan draft of writing	Smathras
3/9/08	Literacy	Reading "Fairy Dust" by Gwyneth Rees	

34CD CLASS PLEDGE
 I will be kind, trustworthy, respectful, honest, generous and appreciative.
 I promise to take responsibility of my behaviour, my work, my belongings and my classroom too.
 I will do my best at all I do at school, the community and at home too.
 I will respect the guidance of my teachers.
 I pledge to communicate and work as a team to learn at my best and reach my dreams.

სურათი 8.9. ამანდას იდეალური ფესტივალი



ვორანა პარკის დაწყებით სკოლაში „შეფასება, როგორც სწავლება“ მხარდაჭერილია ხუთი საკვანძო სტრატეგიით. მოცემული შეესაბამება შეფასების ეფექტურობის კრიტერიუმს და შეფასების კულტურულ-ისტორიული პერსპექტივებთან დაკავშირებულ საკვანძო იდეებს (იხ. ცხრილი 8.1).

ცხრილი 8.1.

შეფასებათა სტრატეგიების შესაბამისობა, შეფასების კრიტერიუმი და იდეები კულტურულ-ისტორიული თეორიიდან.

ვორანა პარკის დაწყებითი სკოლის შეფასების სტრატეგიები	სასარგებლო შეფასების კრიტერიუმის ტიპი	იდეა, რომელიც ასახავს კულტურულ-ისტორიულ თეორიას
სასწავლო შეთანხმებები, რომლებიც მასწავლებლებთან ერთად იქმნება	მრავალმხრივი, ვალიდური	სოციალურად განპირობებული ძლიერ მხარეებზე დაფუძნებული
სასწავლო „ჟურნალი“, რომელსაც ბავშვები ავსებენ საკუთარი სასწავლო პროგრამების განხორციელების დასაგეგმად	მრავალმხრივი, სანდო	პოტენციური განვითარების მცოდნე კონტექსტუალურად რელევანტური
„გატაცების პროექტი“, რომელიც ფოკუსირდება ბავშვების ინტერესებზე, მაგრამ იმ სფეროებში, რომლებიც მათ ადრე არ უსწავლიათ	მრავალმხრივი, ვალიდური	პოტენციური განვითარების მცოდნე ძლიერ მხარეებზე დაფუძნებული
სწავლის შედეგების ამსახველი პორტფოლიო, რომლებიც მოიცავენ ბავშვების ნამუშევრების ერთობლიობას, რაც ასახავს გააზრების პროცესებს.	უტყუარი, სანდო	კონტექსტუალურად რელევანტური ძლიერ მხარეებზე დაფუძნებული
სასწავლო სივრცეები, სადაც შესაძლებელია ისეთი ინტერაქციების განხორციელება, რომლებიც უზრუნველყოფენ ყველა ზემოთ მოცემული შეფასებისა და	მრავალმხრივი, მართვადი	სოციალურად განპირობებული კონტექსტუალურად რელევანტური

სწავლების ინსტრუმენტების გამოყენებას		
--------------------------------------	--	--

მოცემული სტრატეგიები მხარს უჭერენ სწავლებას, რომელიც ორგანიზებულია სკოლაში და მტკიცებულებებია თანამშრომლებისთვის - გასარკვევად, თუ როგორ ვითარდება სკოლა მისაღწევი შედეგებისა და დადგენილი მიზნების შესაბამისად.

ევალუაცია და შეფასება: რატომ არის ევალუაცია მნიშვნელოვანი

მასწავლებლებს სჭირდებათ ევალუაცია შეფასებასა და სწავლებას შორის ურთიერთდამოკიდებულების ტიპის დასადგენად. ეს გახლავთ მნიშვნელოვანი სხვადასხვა საგანმანათლებლო სისტემების ფარგლებში, მათ შორის - ადრეული ბავშვობის სისტემასა და სკოლაში. ევალუაციის პროცესი ეხმარება მასწავლებლებს და ადრეული ბავშვობის/სკოლის საზოგადოებებს, განიხილონ, რამდენად ახერხებენ საკუთარი მიზნების მიღწევას. სისტემის, სკოლის ან/და მასწავლებლის სასწავლო პროგრამის ევალუაცია შეიძლება ფორმალურად და არაფორმალურად განხორციელდეს. ადრეული ბავშვობის სექტორში კურიკულუმის ანალიზის უახლოესი მაგალითები აგრეთვე შეფასების მოცემულ დეფინიციას განიხილავენ (Brock 2008).

მაიკლ სკრივენი (Michael Scriven) - ევალუაციის და შეფასების მსოფლიოში აღიარებული ლიდერი, აღნიშნავს რომ ევალუაცია **რაღაცის/რისამე** ღირებულების, ფასეულობისა და ხარისხის დადაგენის პროცესია (Scriven 1977). ეს „**რაღაც**“ (something) არის ის, რასაც კონკრეტული სკოლის საზოგადოება მნიშვნელოვნად მიიჩნევს ან „**რაიმე**“, რომელსაც სახელმწიფო საგანმანათლებლო სისტემისთვისაა ღირებული. შესაძებელია, იყოს ისიც, რასაც მასწავლებელი ინდივიდუალურად გადაწყვეტს და აუცილებელად მიიჩნევს ბავშვების კონკრეტული ჯგუფის სწავლების თვალსაზრისით. ვორანა პარკის დაწყებითი სკოლის „**რაღაც, რაიმე**“ არის ბავშვთა შესაძლებლობა, მართონ საკუთარი სწავლება და იმუშაონ თანამშრომლობით საკუთარი თავისთვისვე განსაზღვრული სწავლების მიზნების მისაღწევად.

სკრივენნი აღნიშნავს, რომ ევალუაცია ან განმავითარებელი, ან განმსაზღვრელი. განმავითარებელი ევალუაცია ხორციელდება უკუკავშირის მიზნით იმ პირებისთვის, რომლებიც გარკვეული საკითხების გამოსწორებას ცდილობენ. ეს შედეგებით არაფორმალურია და იქმნება პროგრამების ან ინტერვენციის ძლიერი და სუსტი მხარეების წარმოსაჩენად. განმავითარებელი ევალუაციის მაგალითია მასწავლებლის მიერ კოლეგის მოწვევა სწავლებისა და შეფასების იმპლემენტაციაში. ამის საპირისპიროდ, განმსაზღვრელი ევალუაციის მიზანი პროგრამის ზოგადი ეფექტიანობის დადგენა და მისი გაგრძელებისა თუ შეწყვეტის შესახებ გადაწყვეტილების მიღებაა (Gray 2004). როგორც წესი, განმსაზღვრელი ევალუაციები წერილობითი ანგარიშებია გარე ორგანოში - როგორცაა საგანმანათლებლო განხილვის დაწესებულება ახალ ზელანდიაში ან განათლების სტანდარტების ბიურო (Ofsted) გაერთიანებულ სამეფოში.

მოცემული ტიპის ევალუაციების მიზანია, შეისწავლონ რამდენად ეფექტურად აღწევენ დასახულ კრიტერიუმებს კონკრეტული სკოლები ან ადრეული განათლების პროგრამები. მაგალითად, Ofsted ანგარიშები გარკვეული კატეგორიების ინდიკატორებია, მათ შორის - „სკოლის ზოგადი ეფექტურობა; მიღწევები და სტანდარტები; პიროვნული განვითარება და კეთილდღეობა.“ სკოლების ევალუაცია ხორციელდება იმის მიხედვით, თუ როგორ აღწევენ ისინი თითოეულ ამ ინდიკატორს, შეფასების ფორმის - 4-დან (არაადექვატური) 1-მდე (საუკეთესო) გამოყენებით. ნიმუშად - როგორ შეიძლება ევალუაციის გამოყენება - მოგვყავს ავსტრალიიდან გაერთიანებულ სამეფოში სამუშაოდ გამგზავრებული მასწავლებელი. მას შესთავაზეს დროებითი პოზიცია დაწყებით სკოლაში და გადაეცა Ofsted ანგარიში სკოლაზე მეტის შესწავლის მიზნით. მასწავლებლმა გადაუგზავნა ანგარიშის ასლები ოჯახსა და მეგობრებს სამშობლოში, რათა დახმარებოდნენ მას ამ თანამდებობასთან დაკავშირებით გადაწყვეტილების მიღებაში.

მიუხედავად იმისა, რომ ევალუაციას სასარგებლო ინფორმაციის მიწოდება შეუძლია ოჯახებისთვის, მასწავლებლებისა და ადგილობრივი საზოგადოებისთვის, მნიშვნელოვანია შესწავლა - რამდენად სამართლიანად და ეთიკურად განხორციელდა ევალუაცია. ზოგჯერ ევალუაციამ დასახული მიზნის მიუღწევლობის ან ფინანსების მიღებისას შეიძლება რთულ სიტუაციაშიც ჩააგდოს სკოლები, რაც გვეკარნახობს - განსახილველია ევალუაციის ეთიკურობის ასპექტიც.

ეთიკური ჩარჩო ევალუაციისთვის

ბალანტინმა და სხვებმა (Ballantine, 2000) შექმნეს ეთიკური ჩარჩო ევალუაციისთვის, რომელიც სასარგებლოა ევალუაციის შესახებ საგანმანათლებლო კონტექსტში (მოიცავს ადრეული განათლების ცენტრებსა და სკოლებს) გატარებული გადაწყვეტილებების მიღებისთვის. ისინი მიიჩნევენ რომ ფილოსოფიას, რომელიც საფუძვლად უდევს ევალუაციას, მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს იმაზე, თუ როგორ ტარდება ევალუაცია, გამოყენებულ მეთოდებზე, ევალუაციის მიზნებსა და ევალუაციაში მონაწილე პირებზე. ჩარჩო მოიცავს 6 ფაქტორს და შემქმნელების აზრით, ეს ფაქტორები გავლენას ახდენენ გამოყენებული ევალუაციის მიდგომაზე. ეს ფაქტორებია: ფილოსოფია; ძალაუფლება; კულტურა; მართვის სტილი; ევალუატორის ტიპი და ხელმისაწვდომი რესურსები. ევალუაციის ყველა ამ ფაქტორთან მიმართებით გაზომილია ეთიკა, ევალუაციის მიზანი და ხალხი, რომელზეც ევალუაციას აქვს გავლენა. ცხრილი 8.2 გვთავაზობს მიმოხილვას, რას შეიძლება მოიცავდეს ევალუაციის გარშემო მიღებული გადაწყვეტილება ეთიკური პერსპექტივიდან.

კურიკულუმის კულტურულ-ისტორიული მოდელის ფარგლებში, რომელზეც გავამახვილეთ ყურადღება ამ წიგნში, ევალუაცია, თითოეული ფაქტორის მიხედვით, თავდაპირველად მოხვდება სვეტის მარჯვენა მხარეს, თუმცა დროისა და რესურსების ლიმიტს შეიძლება შეეზღუდა განხორციელებული ევალუაციის მოცულობა. მაგალითისთვის, “ევალუატორის” ფაქტორის ქვეშ, ევალუაციის კულტურულ-ისტორიული პერსპექტივა მოიაზრებს, დაეხმაროს, ითანამშრომლოს და წარმართოს ევალუაციის მიზანი და პროცესი შესაბამისი სასწავლო საზოგადოების ყველა დაინტერესებულ მხარესთან თანამშრომლობით.

კულტურულ-ისტორიული კურიკულუმი - ვიგოტსკის თეორიასა და ნეოვიგოტსკისეულ კვლევაზე დაფუძნებული კურიკულუმი, რომელიც აღიარებს სოციალურ, კულტურულ და ისტორიულ გავლენას ბავშვების სწავლაზე.

ფაქტობრივად, ფეტერმანისა და ვანდერსმენის (Fetterman and Wandersman, 2005) მოსაზრებები ემთხვევა ბალანტინის და სხვათა შეხედულებებს (2000), რომლებიც ევალუაციის მიმართ იყენებენ მიდგომას - ცნობილს, როგორც „**გაუმჯობესებაზე ორიენტირებული ევალუაცია**” და იგი განიმარტება შემდეგნაირად:

მიდგომა, რომელიც მიზნად ისახავს პროგრამის წარმატების მიღწევის ალბათობის გაზრდას - (1) განახორციელოს პროგრამის პარტნიორების უზრუნველყოფა პროგრამის დაგეგმვის, იმპლემენტაციის და თვითშეფასების ინსტრუმენტებით (2) ევალუაცია განიხილოს, როგორც პროგრამის/ორგანიზაციის დაგეგმვისა და მენეჯმენტის პროცესის ნაწილი (Fetterman & Wandersman 2005, p.28).

ფეტერმანს და ვონდერსმენს სჯერათ, რომ გაუმჯობესებაზე ორიენტირებული ევალუაცია არ ამცირებს გამოყენებული მიდგომების მრავალფეროვნების საჭიროებას; მიუხედავად ამისა, ისინი გაუმჯობესებაზე ორიენტირებული ევალუაციის მოდელს მიიჩნევენ განსაკუთრებულად სასარგებლოდ, რადგან თვლიან, რომ ევალუაციის მიზანი გაუმჯობესება ან ხალხისა და პროგრამების მათი პერსპექტივიდან, ეფექტიანი ევალუაცია მოიცავს შესაფასებელი პროგრამით დაინტერესებულ თემის ყველა წევრს. მათ ასევე სჯერათ, რომ ყველა ჩართული პირის მხრიდან სამართლიანი, გამჭვირვალე და მიუკერძოებელი გადაწყვეტილების მიღება არის ფუნდამენტური მნიშვნელობის ევალუაციისთვის. ამ მოდელში თემს თავისი კონტექსტის ექსპერტული ცოდნა აქვს, რაც გამოყენებულია კვლევებიდან და განათლებიდან მიღებულ მონაცემებთან კავშირში. გაუმჯობესებაზე ორიენტირებული ევალუაციის ერთ-ერთი უპირატესი მიზანი შესაძლებლობების გაჩენა და სწავლის შემდგომი ხელშეწყობაა. ფეტერმანი და ვონდერსმენი თვლიან, რომ გაუმჯობესებაზე ორიენტირებული ევალუაცია უნდა ეფუძნებოდეს შემდეგ 10 პრინციპს:

1. **გაუმჯობესება** ხალხში, პროგრამებში, ორგანიზაციებსა და თემში ღირებულია.
2. **თემის კუთვნილება** - თემს უფლება აქვს მოქმედებებთან დაკავშირებული იმ გადაწყვეტილებების მიღებისა, რომლებიც გავლენას ახდენენ მათ ცხოვრებაზე.
3. **ჩართულობა** - მოიცავს ძირითადი დაინტერესებული მხარეების პირდაპირ მონაწილეობას იქ, სადაც ეს შესაძლებელია.
4. **დემოკრატიული თანამონაწილეობა** - ვარაუდობს, რომ პარტნიორები ფლობენ რესურსს საზრიანი გადაწყვეტილებისა და მოქმედებისთვის, როდესაც აქვთ სათანადო ინფორმაცია და პირობები. თათბირის, თანამშრომლობის, სამართლიანობის და პროცედურული გარანტიების მნიშვნელობა ფუნდამენტურია.

ცხრილი 8.2

ჩარჩო ეთიკური ევალუაციისთვის (მიღებულია ბალანტინის და სხვების მიერ 2000)

ეთიკური ასპექტები - ევალუაციის ზეგავლენა	შეფასების მიზანი	ევალუაციის პროცესი	ხალხი, რომელზეც ევალუაციას გავლენა აქვს
ფილოსოფია	განმსაზღვრელი <-> განმავითარებელი	პოზიტივისტური <-> ინტერპრეტატორული	„რობოტი“ <-> ადამიანი
კულტურა	კონტროლი <-> სწავლა	რიტუალისტური <-> მიზანმიმართული	ორგანიზაციული <-> ინდივიდუალური

მართვის სტილი	ფარული აშკარა <->	იმპლიციტური<-> ექსპლიციტური	დირექტიული <-> თანამშრომლობითი
ძალაუფლება	მანიპულაციური <->ემანსიპაციური	ავტოკრატიული <-> დემოკრატიული	დიქტატორული <-> მონაწილეობითი
ევალუატორი	განმკიცხველი <-> დამხმარე	გამოძიება <-> თანამშრომლობა	კონტროლი <-> ფასილიტაცია
რესურსები	მწირი <-> სრულყოფილი, ამომწურავი	შეზღუდული <-> საკმარისი, საფუძვლიანი	ძალდატანება <-> შესაძლებლობის/უფლების მიცემა

5. **სოციალური სამართლიანობა** - რესურსების, შესაძლებლობების, ვალდებულებებისა და სავაჭრო ძალაუფლების სამართლიანი, მიუკერძოებელი უზრუნველყოფა ამ მიდგომის შემადგენელი ნაწილია, რომელიც მოწოდებულია სოციალური უთანასწორობების საღიარებლად და დასაძლევად.
6. **ადგილობრივი თემის ცოდნა** - ადგილობრივ თემზე დაფუძნებული ცოდნა და სიბრძნე დაფასებული/მხარდაჭერილია.
7. **მტკიცებულებაზე დაფუძნებული სტრატეგიები** - აფასებს მეცნიერების როლს და მტკიცებულებაზე დაფუძნებულ სტრატეგიებს ადგილობრივი თემის საჭიროების პროგრამის განსაზღვრისა ან/და შერჩევის დროს. კვლევის შედეგად, მტკიცებულებიდან მიღებული ცოდნის დაფასება თავიდან გვარიდებს ახალი ველოსიპედის გამოგონებას.
8. **შესაძლებლობების გაძლიერება** - ცვლილებები ინდივიდუალურ გააზრებასა და ქმედებაში, პროგრამული ან ორგანიზაციული ცვლილებები იმ პროცედურებსა და კულტურაში, რომლებიც ეფუძნება ევალუაციის პროცესიდან მიღებულ ცოდნას.
9. **ორგანიზაციული სწავლება** - ახალი ინსტრუმენტებისა და მეთოდების შესწავლის, დაუფლებისა და გამოყენების პროცესი, რომელიც ეფუძნება გაუმჯობესებულ პროცედურებს. გაუმჯობესება თვალსაჩინოა, როდესაც სახეზეა ორგანიზაციული სწავლების ხელშემწყობი პროცესი და სტრუქტურა, რომელიც მხარს უჭერს სწავლებას (სწავლების ორგანიზაცია).
10. **ანგარიშვალდებულება** - უზრუნველყოფს ინოვაციურ მექანიზმს პროგრამების ხელშესაწყობად. ეხმარება პროგრამებს ადმინისტრატორებსა და საზოგადოებასთან მიმართებით პროცესის წარმართვაში. შედეგი - მონაცემები ევალუაციის ფარგლებში, რაც ხაზს უსვამს ორგანიზაციის სენსიტიურობას საზოგადოებასა და საკუთარ თავთან მიმართებით.

მოცემული მიდგომა ორიენტირებულია შედეგების და პროცესების ანგარიშვალდებულებაზე; თვითმართვადი ანგარიშვალდებულების მოდელი.

მოცემულ 10 პრინციპს შეუძლია საფუძველი ჩაუყაროს სხვადასხვა ტიპის ევალუაციას, მათ შორის - განხორციელებულს საკლასო ოთახში, სკოლაში ან უბნის დონეზე. მნიშვნელოვანი მახასიათებელი - ვინ არის ან უნდა იყოს ჩართული ევალუაციაში. რადგანაც დიდი ალბათობით მასწავლებლები საკუთარი კარიერის განმავლობაში მონაწილეობას მიიღებენ გარკვეული ტიპისა თუ ფორმის ევალუაციაში, სასარგებლო იქნებოდა სხვადასხვა ტიპის ევალუაციის განხილვაც.

ევალუაციის დაგეგმვა

არსებობს მრავალი ტიპის ევალუაცია, რომლებიც სასარგებლოა იმისათვის რომ წარმოდგენილ იქნეს ინფორმაცია თუ როგორ შეიძლება პროგრამებმა ან სკოლებმა გააუმჯობესონ მიმდინარე პრაქტიკა და შედეგები. უმრავლესობა ევალუაციების ფარავს კონკრეტულ სფეროებს, როგორცაა „შედეგი“, „პროცესი“, „წვლილი“ (*დანახარჯი*) და „დიზაინი“:

- **შედეგების ევალუაცია** ეფუძნება სხვა შუალედური შედეგებისა ან წინაპირობების კოლექტიურ ანალიზს. ასე მაგალითად, მოსწავლე მიუთითებს ტესტის შედეგებზე, მშობელი - კმაყოფილების კვლევებზე და სხვადასხვა კატეგორიის თანამშრომლები ჩართულები არიან პროფესიულ განვითარებაში. ყველაფერი ეს ერთიანობაში წარმოადგენს სურათს იმის შესახებ თუ რამდენად ახერხებს სკოლა მიაღწიოს იმ შედეგებს რაც დასახული აქვთ ან დადგენილ იქნა სამთავრობო ორგანოების მიერ.
- **პროცესის ევალუაცია** მიმართულია იმაზე, თუ რამდენად განახორციელა სკოლამ აქტივობები, როგორც ეს დაგეგმილი იყო. ასე მაგალითად, ევალუაციის პროცესი შეიძლება მოიცავდეს მშობელთა საჩივრების სიხშირესა და სიმძიმეს, თანამშრომლების დასწრებას პროფესიული განვითარების სესიებზე ან მოსწავლეთა ჩართულობას კომიტეტებში.
- **წვლილის (დანახარჯის) ევალუაცია** ეხება რესურსების ხელმისაწვდომობას, კონკრეტულად კი ადამიანური, მატერიალური და ფულადი რესურსების, რომლებიც გამოყენებულ იქნენ პროგრამაში, საკლასო ოთახში ან სკოლაში.
- **დიზაინის ევალუაცია** მიმართულია უშუალოდ პროგრამის დაგეგმვაზე. ეს არის შემთხვევა, როდესაც მნიშვნელოვანია ფოკუსირება თუ როგორ ახდენს სკოლა დიზაინის შემუშავებას და მისი საგანმანათლებლო

პროგრამების განხორციელებას და როგორ განსაზღვრავს საზომი მექანიზმების გამოყენებას. აგრეთვე მნიშვნელოვანია იმაზე ფიქრი თუ როგორ წყვეტს სკოლა იმ მტკიცებულებების საკითხს, რომლებიც აუცილებელია მისი პროგრამების თაობაზე გადაწყვეტილებების მიღების დროს (see Madaus, Scriven & Stufflebeam 1983). მოცემული იდეები შეიძლება წარმოდგენილ იქნას ცხრილში, იმისათვის რომ მასწავლებლებმა, სკოლებმა ან სისტემის დონის შემფასებლებმა გამოიყენონ ისინი, როგორც სახელმძღვანელო ევალუაციის პროგრამების ჩარჩოსა და ევალუაციისთვის საჭირო მტკიცებულებების მოპოვებისთვის (იხილეთ ცხრილი 8.3).

ცხრილი 8.3.

ევალუაციის გეგმა

ევალუაციისთვის დასმული კითხვა	დიზაინი	სტანდარტი	მტკიცებულება	მეთოდები	თარიღი
რა არის მნიშვნელოვანი ამ სკოლის ადგილობრივ საზოგადოებაში/თემში?	რა ტიპის დაგეგმვის დოკუმენტები, წვლილი (დანახარჯი), პროცესი და შედეგი განიხილება?	რა სტანდარტი არის სასურველი სწავლისთვის და სწავლის შედეგებისთვის?	მონაცემების მოპოვების რა სტრატეგია იქნება გამოყენებული დიზაინის და სტანდარტის თაობაზე მტკიცებულებების მოპოვებისთვის?	რა მეთოდები იქნება გამოყენებული მტკიცებულებების მოპოვებისთვის?	როდის არის მტკიცებულ ებები საჭირო?

რეფლექსია 8.3.

განიხილეთ დოკუმენტაცია რომელიც შენს ცენტრს ან სკოლას აქვს პროგრამების ან სკოლის შემოწმების ევალუაციისთვის. არის მასში ის მახასიათებლები, რომლებიც დაკავშირებულია პროცესთან, წვლილთან, შედეგთან და დიზაინთან? რა ტიპის სათაურები იქნა გამოყენებული ამ სკოლის/ცენტრის მასწავლებლების მიერ, რომელსაც შენ იხილავ?

ევალუაციის გეგმის არსებობა მნიშვნელოვანია, მაგრამ თუ როგორ არის ის ჩამოყალიბებული დამოკიდებულია თავად სკოლაზე და ადრეული სწავლების

ცენტრის შეხედულებებზე და პრაქტიკაზე სწავლების, შეფასების და ევალუაციის კუთხით. ევალუაციის გეგმა როგორც წესი იქმნება სკოლის დონეზე. ზოგჯერ ეს განხორციელდება დირექტორის ან ხელმძღვანელის საშუალებით და რიგ შემთხვევაში ეს შეიძლება იყოს ხელმძღვანელთა ჯგუფი სკოლაში ან ცენტრში, ისეთი როგორცაა ადრეული ბავშვობის პერიოდის მასწავლებელთა ჯგუფი, რომლებიც მუშაობენ დაწყებით სკოლაში ან კონკრეტულ სფეროში ადრეული სწავლების ცენტრში (ასე მაგალითად ჩვილთა და ახალფეხადგმულთა მასწავლებლები).

ევალუაციის წარმართვა: შედეგები, პროცესები, წვლილი (დანახარჯი) და დიზაინი

ხელმძღვანელი ან ხელმძღვანელთა ჯგუფი ევალუაციაში მონაწილეობისას იღებენ გადაწყვეტილებას - რა ტიპის ევალუაცია ჩაატარონ. მათ შეუძლიათ ზემოთ განხილული მიდგომების გამოყენება. ვნახოთ, როგორ გამოიყენეს ეს მიდგომები ესმეს სკოლაში.

ვორანა პარკის დაწყებითი სკოლის თანამშრომლებმა შეიმუშავეს დოკუმენტი, რომელსაც ესმე “გონიერ კურიკულუმს” უწოდებს. გონიერი კურიკულუმი შემოქმედებასა და აკადემიური დისციპლინების ცოდნას ერთმანეთს უკავშირებს, მაგალითად - მათემატიკა და წიგნიერება. სკოლაში, სადაც აქცენტი კეთდება მასწავლებლებისა და ბავშვების მიერ გონიერი კურიკულუმის განხორციელებაზე, ევალუაციამ უნდა გამოიკვლიოს, მასწავლებლების მიერ შემოთავაზებული კურიკულუმი რამდენად უწყობს ხელს სასწავლო პროცესში ბავშვებისა და მასწავლებლების ნააზრვეის წახალისებას. გონიერი კურიკულუმის ევალუაციის დაგეგმვა შეიძლება იყენებდეს პროცესის, წვლილის, დიზაინისა და შედეგის ევალუაციას.

პროცესის ევალუაცია

სურათები 8.10-დან 8.14-მდე ასახავს ვორანა პარკის სკოლაში სასწავლო გარემოზე ჩატარებულ შემოწმებას. ეს არის პროცესის ევალუაცია, რადგან აკვირდება სკოლის მუშაობას კურიკულუმის განხორციელებისას და - რამდენად ეფექტურად. ევალუაცია მნიშვნელოვანი ასპექტია, რადგან აჩვენებს პროცესის მსვლელობას და ეხმარება სკოლის დირექტორს (ამ შემთხვევაში - ესმეს), განსაზღვროს - შექმნილი სასწავლო სივცეები ემსახურება თუ არა გონიერი კურიკულუმის მიზნებს. ამ სურათებზე აღბეჭდილი ინტერაქტიული სივრცეები პრობლემების ერთად გადაწყვეტისა და ერთობლივი სწავლის ხელშესაწყობად შეიქმნა, რაც გონიერი კურიკულუმის ერთ-ერთი გაცხადებული მიზანია.

სურათი 8.10 მაგია და გაწყობილია ისე, რომ ხელი შეუწყოს აზროვნების გარკვეული ფორმებისა და სწავლის გააქტიურებას



სურათი 8.11 რესურსები ბავშვებისთვის გამზადებული და ხელმისაწვდომია



სურათი 8.12 ბავშვების მიერ წინა პროექტის ფარგლებში შექმნილი ნაჭრებიანი თეჯის დაფა. ახლა გამოიყენება, როგორც სტიმული დამატებითი გამოწვევისთვის - “შეიქმნას და აშენდეს ვორანა პარკის სკოლის ცისარტყელის ბაღის მოდელი”



მიუხედავად იმისა, რომ მაგალითები მოყვანილია მათემატიკის და ტექნოლოგიის, ასევე დიზაინის სფეროებისათვის, სივრცე ხელს უნდა უწყობდეს კურიკულუმის ნებისმიერ მიმართულებას, რომელიც ორიენტირებულია ბავშვების აზროვნებაში ჩართვაზე.

ბავშვებს ეგებებიან ბარათით, რომელზეც წერია: “როგორ ვითამაშოთ შეკრების თამაში?” თავის მხრივ, ბავშვებიც წახალისებული არიან საკუთარი თამაშის მოფიქრებაში, რომელსაც ასახავენ ბარათებზე და ტოვებენ სხვა ჯგუფებისთვის გამოსაყენებლად.

სურათი 8.13. მასალები განთავსებულია მიმზიდველი ფორმით



სურათი 8.14. მე-2 მოსამზადებელი წლის ჯგუფის ოთახში შეიქმნა როლური თამაშის ზონა



ამ სივრცის გამყოფ კედელზე შევნიშნავთ ბავშვებისთვის “ნიშნების” ფორმით განთავსებულ გამოწვევას. ნიშანი გვამცნობს: “ამ სამზარეულოში მთელს იატაკზე არის საჭმელი. შენობის ინსპექტორის ბრძანებით, თქვენ არ შეგიძლიათ მიირთვათ ამ რესტორანში.” მასწავლებლების მიერ ბავშვებისთვის გაკეთებული გამოწვევა უკავშირდება მათ ყოველდღიურ სასწავლო სიტუაციას, თუმცა უვითარებს ბავშვებს დისციპლინის შესახებ ცოდნას. გამოყენებულია ნამდვილი ტექსტები: დამწეები მკითხველები წახალისებული არიან, რომ წაიკითხონ და შემდეგ იმოქმედონ ინსტრუქციის მიხედვით. გონიერი კურიკულუმის ნაწილისთვის ეს არის ევალუაციური მონაცემი, რომელიც მიზნად ისახავს „ბავშვების ინტერესებსა

და ცხოვრებისეულ გამოცდილებებთან დაკავშირებას”. ნიშანი ბავშვის თამაშის განვითარებასაც უწყობს ხელს.

სურათი 8.15 თეატრის სივრცე; ახლომდებარე ხმისა და ფილმის სტუდია



შენობის ინსპექტორი უნდა ყოფილიყო ვიზიტზე. რა მოხდა? ახლა რას ვაკეთებთ? როგორ მოვხსნათ ნიშანი? ეს არის კურიკულუმის სხვა მიზნების ევალუაციური მაჩვენებელი - ბავშვების თამაშის განვითარება და გაღრმავება.

ეს სივრცე ბავშვების პატარა ჯგუფებს სასწავლო პროექტების შემოქმედებითად გამოხატვის შესაძლებლობას იძლევა და ხელს უწყობს შემდგომ განვითარებას. პროექტების განხორციელებისას ხელმისაწვდომია ნამდვილი აღჭურვილობა, მათ შორის - სპეციალისტი მასწავლებლის მხარდაჭერა. ბავშვები უზრუნველყოფილია ნამდვილი და სასარგებლო რესურსებით. ეს ევალუაციური მაჩვენებელი შეესაბამება გონივრული კურიკულუმის კიდევ ერთ მიზანს, რაც გულისხმობს ბავშვების შესაძლებლობას, შექმნან პროფესიონალური და კვლევითი პროექტები.

წვლილის (დანახარჯის) ევალუაცია

წვლილის ევალუაციის მაგალითები ნაჩვენებია სურათებში 8.10 და 8.12. წვლილის ევალუაცია ყურადღებას აქცევს რესურსებს, რომლებიც ხელმისაწვდომი და გამოყენებულია გონიერი კურიკულუმის მიზნების მხარდასაჭერად. სურათებზე აღბეჭდილია ბავშვებისთვის ხელმისაწვდომი ის მასალები, რომელთა გამოყენებითაც გამოწვევებზე დამოუკიდებლად ან ჯგუფთან ერთად მუშაობა შეუძლიათ.

დიზაინის ევალუაცია

დიზაინის ევალუაცია განხილულია კურიკულუმის მიზნების შექმნასთან კავშირში. ესმე ამბობს, რომ დიზაინის ნაწილი ევალუაციაში ასახულია შეკითხვებში, რომლებიც ხშირად დაისმის სკოლაში ვიზიტორების მხრიდან. სტუმრებს სხვა სკოლებიდან ან საგანმანათლებლო ინსტიტუტებიდან აინტერესებთ, როგორ ახორციელებს ჩვენი სკოლა ამ კურიკულუმს; როგორ ვაკეთებთ ასეთი პროგრამის ევალუაციას? ესმე განმარტავს, როგორ ქმნიან გონივრულ კურიკულუმს.

- **წამყვანი მოაზროვნეები:** სკოლაში ვიწვევთ წამყვან მოაზროვნეებს - მათემატიკოსებს ან მათემატიკის მასწავლებლებს და ვრთავთ ჩვენი იდეების, დაგეგმვისა და სხვა მნიშვნელოვანი თემების განხილვის პროცესში. ისინი გვიზიარებენ საკუთარ ხედვას გეგმების, წარმოდგენების, დიზაინის ირგვლივ და გვაძლევენ რჩევებს კურიკულუმის ევალუაციასთან დაკავშირებით.
- **სკოლის სტრუქტურა:** ჩვენი სკოლის სტრუქტურა მოქნილია და იძლევა საშუალებას დამატებითი თანამშრომლების სამსახურიდან დათხოვნისა იმ შემთხვევებში, როდესაც კურიკულუმის დაგეგმვისა და პროცესების მსვლელობის შემოწმების მიზნით ვიწვევთ ექსპერტებს ახალი იდეების გასავითარებლად. თანამშრომლების გაშვება პროფესიული განვითარების არამიზნობრივ, დაუგეგმავ კურსებზე არ არის ისეთი ეფექტური, როგორც ორგანიზაციაში ექსპერტების მოწვევა და აქვე დაწესებულების მასწავლებლების გვერდიგვერდ საკითხებზე მსჯელობა.

ცალსახაა, რომ პროგრამის ევალუაცია ერთობლივად განხორციელებული სამუშაოა, რომელიც ემსგავსება კურიკულუმის განვითარების პროცესს. წამყვანი მოაზროვნეები მხარს უჭერენ *აზროვნების განვითარებაზე ორიენტირებული კურიკულუმის* ცნებას და წვლილი შეაქვთ პროგრამის ევალუაციაში, რაც ამყარებს კურიკულუმის ზემოხსენებულ მოდელს აღნიშნულ სკოლაში.

მოცემული მაგალითი ამტკიცებს, რომ ესმეს შეუძლია იმ ფაქტორების გამყარება, რომლებიც ხელს უწყობენ *აზროვნების განვითარებაზე ორიენტირებული კურიკულუმის* წარმატებით განხორციელებას, ხოლო, რაც შეეხება ევალუაციის დიზაინს, ესმეს შეუძლია გამოიყენოს ეს გარემოებები გასარკვევად - რამდენად ხელშემწყობია მოცემული ფაქტორები სკოლისთვის კურიკულუმის მიზნების მიღწევაში.

შედეგის ევალუაცია

შედეგის ევალუაცია გულისხმობს გააზრებას, რამდენად წარმატებულად შესრულდა სკოლის მიერ განსაზღვრული მიზნები. შედეგის ევალუაციის მიზნით განხორციელებული ზოგიერთი ღონისძიება, რომლებიც შეიძლება გამოიყენოთ შედეგების ევალუაციის თვალსაზრისით, არის მოსწავლეთა ეროვნული ან შტატის ფარგლებში ჩატარებული ტესტები (ასე მაგალითად ეროვნული შეფასების პროგრამა - წიგნიერების და მათემატიკური აზროვნების [NAPLAN] ტესტები, რომლებიც ტარდება ავსტრალიის ფარგლებში). სხვა ღონისძიებებმა შესაძლოა, მშობლები გააერთიანოს სკოლის ფარგლებში. ბევრი სკოლისთვის ერთობ მნიშვნელოვანია ძლიერი მშობელთა სასკოლო საზოგადოების შექმნა, რაც ხაზს უსვამს სასკოლო პროგრამების განვითარებასთან დაკავშირებით ოჯახის მოსაზრებების მნიშვნელობას. მაგალითად, ესმეს სკოლაში ოჯახის ჩართულობა ცდება სკოლის საქმიანობების და საკითხების გადაწყვეტის ტრადიციულ მონაწილეობას. შედეგის ევალუაციაზე მუშაობისას, ესმემ უნდა გაიაზროს, როგორ მიაღწიოს მიზანს, რომელიც ოჯახების პროცესებში ჩართვას და პატივისცემას ეხება:

ჩვენ შევქმენით და განვაავითარეთ მშობელთა კვლევის ჯგუფი, რომელიც იკვლევს მშობლებს და სკოლის რევიზიის პროცესის ნაწილია. ეს გახლავთ კულტურულად მრავალფეროვანი ადგილობრივი საზოგადოება. ჩვენ ყოველთვის ვცდილობთ გარკვევას, თუ როგორ ჩავრთოთ მშობლები სხვადასხვა ფორუმში. გვაქვს მრავალი ფორუმი მშობლებისთვის, სადაც ვცდილობთ კონფორტული და ხელსაყრელი გარემოს შექმნას, რათა მათ საკუთარი აზრის თავისუფლად გამოთქმის შესაძლებლობა მიეცეთ.

ოჯახის კვლევის ჯგუფი ფიქრობს სხვადასხვა ოჯახისთვის ხელსაყრელ და მოსახერხებელ მომსახურების ფორმებზე. გვაქვს ოჯახებთან ინტერაქციის გზები. მაგალითად:

- ყავის სესიებზე მოწვევა;
- ფორმალური განხილვის პროცესი საღამოებით (სადაც დისკუსიას ვახალისებთ);
- ღია საღამოები;

ვორანა პარკის დაწყებით სკოლაში მასწავლებლები აწყობენ გამოფენებსაც ოჯახებისთვის საკუთარი სწავლების ადგილობრივი საზოგადოებისთვის გასაცნობად. ამ გზით, ინფორმაცია და კომუნიკაცია იქცევა არსებითად ორმხრივ პროცესად. მოცემულ სკოლაში შედეგების ევალუაცია იყენებს მთელ რიგ

ღონისძიებებს უკუკავშირის მისაღებად საკითხის - როგორ ვითარდება და როგორ შეიძლება გაუმჯობესდეს სკოლა - გარშემო.

პროგრამის ევალუაციისთვის ბავშვების მიღწევებიც ძალიან მნიშვნელოვანი ასპექტია. ბავშვების, როგორც გუნდის, ჯგუფის მოქმედებები საინტერესოა პროგრამის ეფექტურობასა და სწავლის განხორციელებასთან მიმართებით. ყველა სკოლა ოჯახებს წარუდგენს მათი შვილების სწავლის ინდივიდუალურ შედეგებს. ვორანა პარკის დაწყებით სკოლაში გამოყენებული ანგარიშგების ფორმატი მისაღებია, მაგრამ გულისხმობს ბავშვების მიერ შესრულებული სამუშაო ნიმუშების შეგროვებას მათ მიერ პროექტის შესრულების პროცესში ან დასრულებისას. ესმე განმარტავს:

ჩვენ უნდა დავიცვათ სამთავრობო მოთხოვნები ანგარიშგებასთან დაკავშირებით და ვიყენებთ ანგარიშის დამტკიცებულ ფორმატს. ჩვენ გვაქვს სამუშაო მაგალითების სხვადასხვა ვერსია კრიტერიუმთან მიმართებაში, რაც გვაძლევს საშუალებას, განვახილოთ სანიმუშო მასალები, რომლებსაც ვიყენებთ საკლასო ოთახში მყოფ ყველა ბავშვთან დაკავშირებით გადაწყვეტილებების მიღებაში.

თანამშრომლები ვმსჯელობთ შეფასების კრიტერიუმებზე. ვფიქროთ, შევქმნათ ჩამონათალი - რისი გააზრება სჭირდებათ ბავშვებს სხვადასხვა აფეროში. ასე მაგალითად, შეკითხვისას - „რა შეუძლია ხუთი წლის ბავშვმა გაიაზროს და რა სჭირდება მას?“ - მასალების ნაკრები შემდგომში იქცევა ბავშვთა გააზრებებთან დაკავშირებული მტკიცებულებების მოპოვების მექანიზმად. დაკვირვებადი ქცევები, რომლებიც წარმოადგენენ ამ გააზრების თვლსაჩინოებას, მაგრამ კონტექსტში. აღნიშნული იძლევა სახელმძღვანელო მიმართულებებს შეფასებისთვის და შესაძლებლობას იმუშავო ინფორმირებული ან მტკიცებულებებზე დაფუძნებული მეთოდით.

კურიკულუმი, შეფასება და ევალუაცია

ზემოხსენებული სკოლის შეფასების მაგალითები და ევალუაციის ფორმები გვაჩვენებს კურიკულუმის, შეფასებისა და ევალუაციის ერთობლივად განვითარების აუცილებლობას. კურიკულუმი მჭიდროდ უნდა უკავშირდებოდეს ბავშვების სწავლებას. თავის მხრივ, ბავშვების სწავლება და შედეგების გაღრმავება უფრო მეტად განავითარებს კურიკულუმს. აუცილებლად გასააზრებელია ამ ტიპის კითხვებზე პასუხები: რამდენად ხელშემწყობია რესურსები და გააზრებულია პროცესები იმ მიზნისკენ მიმავალ გზაზე, რომლისკენაც სკოლა ისწრაფვის? რამდენად ეფექტიანია მოწვეული ექსპერტების მიერ კურიკულუმის კონკრეტულ სფეროებში შეტანილი წვლილი და რამდენად ახდენენ მასწავლებლების

სტიმულირებას? კმაყოფილია თუ არა ოჯახები და როგორ ახერხებს სკოლა მიცემული პირობის შესრულებას მათ შვილებთან დაკავშირებით? ევალუაციის ყველა ეს ასპექტი ერთმანეთთან მჭიდრო კავშირშია და ქმნის ურთიერთდაკავშირებულ პერსპექტივას ევალუაციაზე, რაც მიზანმიმართულად უწყობს ხელს კურიკულუმის განვითარებას. B ჩანართში წარმოადგენს მოყვანილია მაგალითები და დამატებით ინფორმაცია იმის თაობაზე, თუ როგორ შეიძლება ევალუაციის განხორციელება და საგანმანათლებლო პირობებში ორგანიზება.

ჩანართი B

სკოლის ევალუაცია ან თვითევალუაცია (განსხვავება შიდა და გარე ევალუაციას შორის)

მნიშვნელოვანია, სკოლის დონეზე არსებობდეს რაიმე ტიპის ევალუაცია მიღწეული განსაზღვრული მიზნების ან შედეგების შესამოწმებლად. აუცილებელია კითხვის „როგორ?“ დასმა, რადგან თანამშრომელთა მიერ გეგმის შემუშავება და მათი პროფესიული განვითარება საჭირო ხარისხობრივი მაჩვენებლებია, რაც გათვალისწინებული უნდა იყოს მასწავლებელთა პროგრამის ზოგად ევალუაციაში; კითხვა „როგორ“ აგრეთვე კავშირშია იმ სკოლის ზოგად ევალუაციასთან, სადაც მასწავლებელი მუშაობს. ზოგჯერ ცენტრში ან სკოლის დონეზე ამ ტიპის ევალუაციას ეძახიან „თვითევალუაციას“ (Fetterman & Wandersman 2005) ან „თვითშესწავლას“, რაც შეიძლება შემდეგნაირად დახასიათდეს:

განხილვა, რომელიც ხორციელდება ადრეული ბავშვობის საგანმანათლებლო სერვისის ფარგლებში, რათა განხორციელდეს გამოცდილების ევალუაცია. ამას აგრეთვე შეიძლება ეწოდოს შიდა, ხარისხის ან ცენტრის განხილვა. თვითგანხილვა, როგორც წესი, ეფუძნება დადგენილ პრიორიტეტებს და ხორციელდება ადრეული ბავშვობის საგანმანათლებლო სერვისის ფარგლებში აღნიშნული სერვისის წევრების მიერ (რომლებსაც მოვიხსენიებთ ხოლმე „სასწავლო საზოგადოებად“ (განათლების სამინისტრო, 2006, გვ. 8).

ახალი ზელანდიის განათლების სამინისტრო აღნიშნავს, რომ მოცემული ტიპის განხილვა განსხვავებულია გარე განხილვისაგან, რომლის დროსაც გარე ორგანო (მაგალითად - განათლების განხილვის ორგანიზაცია) ახორციელებს ევალუაციას ადრეული ბავშვობის მომსახურების ხარისხზე გარე და ადგილობრივი პრიორიტეტების ერთობლიობის მიმართ. განხილვაში მონაწილეობენ ის პირები, რომლებიც არ არიან სკოლის და ცენტრის წევრები, შესაბამისად - მონაწილეობენ გარე ექსპერტების რანგში. რეგულარული გარე შეფასების განხორციელებას ორმაგი სარგებელი მოაქვს: ცენტრებმა და სკოლებმა შეიძლება გააუმჯობესონ საკუთარი პრაქტიკა, რათა საგანმანათლებლო გამოცდილება დაეხმაროს ბავშვებს და ასევე უზრუნველყონ სამართლებრივი მოთხოვნების, ვალდებულებებისა და ანგარიშვალდებულებების დაკმაყოფილება. ჩვეულებრივ, ცენტრებს და სკოლებს აქვთ დაგეგმილი პროგრამული განხილვა 1-დან 3 წლიანი ციკლის ფარგლებში (განათლების სამინისტრო 2006).

შეჯამება

მოცემულ თავში ვიმსჯელებთ სწავლების, შეფასებისა და ევალუაციის, როგორც ურთიერთდაკავშირებული კონცეფციების, სწავლებაზე. ჩვენ განვიხილეთ ევალუაცია და შეფასება, როგორც დინამიური (არა სტატიკური) პროცესები, რომლებიც წინა პლანზე აყენებს ბავშვთა შთაბეჭდილებებს მათ საკუთარ სწავლებაზე, მასწავლებლების შეფასებებს პროგრამაზე და მშობლების მოსაზრებებს იმის თაობაზე, თუ რამდენად კარგად ახორციელებენ სკოლები და ცენტრები დასახული მიზნების მიღწევას. ეს გახლავთ ევალუაციის კულტურულ-ისტორიული ხედვა, ვინაიდან აქცენტს აკეთებს არამარტო მასწავლებლებისა და ბავშვების შეხედულებებზე, არამედ მოიცავს ოჯახების მოსაზრებებსაც სკოლის განვითარების თაობაზე. მოცემულ მოდელში როგორ და რა უნდა შეფასდეს ან რას გაუკეთდეს ევალუაცია იქმნება სასწავლო თემის მიერ, რომელიც შედგება ბავშვების, მოსწავლეების და მშობლებისგან, უფრო ფართო კონტექსტში კი - ადრეული ბავშვობის სისტემის, სკოლისა და ადგილობრივი საზოგადოებისგან. ქვემოთ მოცემული ევალუაციური უკუკავშირი ვორანა პარკის დაწყებითი სკოლის მოსწავლის მშობლისგან ხაზს უსვამს გარემოებას - როგორ ახერხებს სკოლა კურიკულუმის, შეფასებისა და ევალუაციის ეფექტურ ინტეგრირებას:

ნებისმიერ მშობელს სურს, რომ შვილი ბედნიერი იყოს, უხაროდეს სკოლაში წასვლა, მონაწილეობას იღებდეს პროცესებში, მერე მოდიოდეს შენთან და გეუბნებოდეს: “ მინდა ამის გაკეთება“ ან „მსურს, ვცადო ეს“. ბავშვს უნდა ჰქონდეს განწყობა - „მე ამას შევძლებ“. და როდესაც ეს მართლაც ასეა, ჩემი შვილი გადაიქცევა საუკეთესოზე საუკეთესო ბავშვად. (Linda, Parent, Wooranna Park Primary School).

მადლობა

მადლობა ამანდას და თომას, რომლებმაც მიიყვანეს და მისცეს მერილინს შესაძლებლობა, სკოლის გარემოში ყოფნისა და გაუზიარეს საკუთარი სასწავლო გამოცდილება. დიდი მადლობა ესმე კავს და ლინდა სინადინოს ინტერვიუზე თანხმობისთვის.

9 შინაარსის ცოდნა: მეცნიერება, მათემატიკა და რაოდენობრივი წარმოდგენები

სასწავლო მიზნები

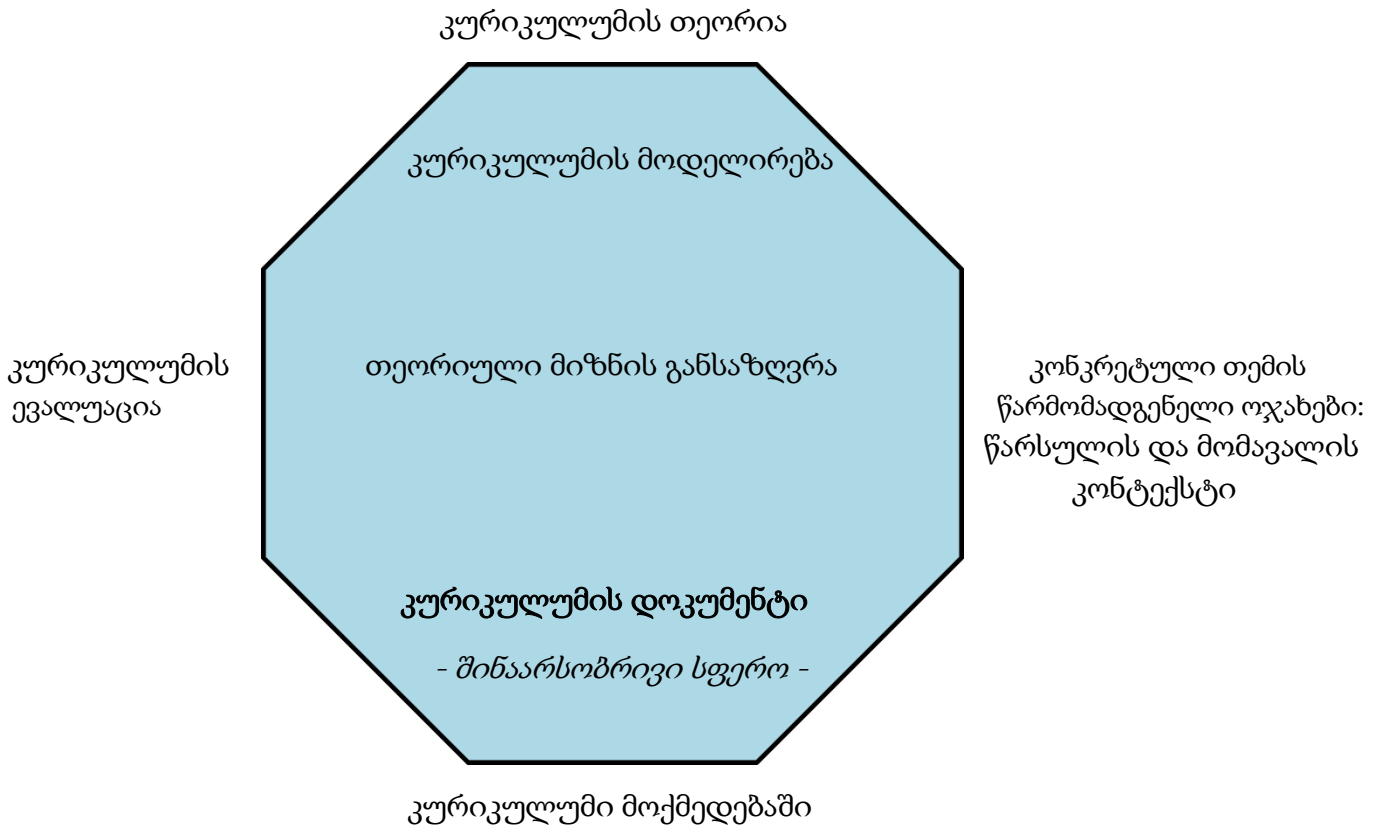
მოცემული თავი დაგვეხმარება, ვისწავლოთ:

- ჩვილთა და ახალფეხადგმულთა კონცეპტუალური განვითარება უნდა იგეგმებოდეს და საკვანძო ცნებები მოიპოვებოდეს ადრეული ბავშვობის კურიკულუმში.
- ცნებები მეცნიერებაში, მათემატიკასა და მდგრადობაში მნიშვნელოვანია ახალშობილთა და პატარა ბავშვების სწავლებისთვის.
- ყოველდღიური და აკადემიური ცნებები - ორივე უნდა იყოს მხარდაჭერილი ადრეული ბავშვობის სწავლების გარემოში.

მოცემულ თავში ვიგოტსკის (1098b) ნაშრომის „ცნების ფორმირების“ თეორია და პრაქტიკა იქნება წარმოდგენილი. მოცემული ნაშრომი მნიშვნელოვანია მოცემული გარემოს კონტექსტში მათემატიკასა და მეცნიერებაში შინაარსობრივი ცოდნის შექმნისთვის მიდგომების ჩამოსაყალიბებლად. ეს არის მნიშვნელოვანი ნაწილი ადრეული ბავშვობის კურიკულუმისათვის, რაც შეიძლება თამაშზე დაფუძნებული მიდგომებისას დაიკარგოს. მოცემულ თავში ბავშვების მიერ სამყაროს შესახებ ყოველდღიური გამოცდილებისა და მათ მიერ ფორმალური ცოდნის მიღების თაობაზე ცნების ჩამოყალიბების გააზრების მოდელი იქნება განხილული. მოცემული მოდელი განხილულია პრაქტიკიდან კონკრეტული მაგალითების გამოყენებით, რომლებიც აჩვენებენ, როგორ შეიძლება ბავშვებმა და მასწავლებლებმა ერთად იმუშაონ კონცეპტუალური ცოდნის შექმნისთვის თამაშზე დაფუძნებული კურიკულუმის მიდგომის ფარგლებში.

ცნების ჩამოყალიბება - როდესაც ბავშვი უფრო მაღალი გონებრივი ფუნქციონირებისთვის ყოველდღიურ და სამეცნიერო ცნებებზე აფუძნებს ცოდნას. ბავშვი მხოლოდ მაშინ იაზრებს ცნებას და წვდება არსში, როდესაც ორივე - ყოველდღიური და სამეცნიერო ცნებები - ცნობილია მისთვის.

სურათი 9.1. კურიკულუმის განვითარების გზა - შინაარსობრივი ცოდნა



მათემატიკური ცნებების ფორმირება ყოველდღიურ ცხოვრებაში

ახლა დილის 10 საათია. ჯაკინტა და მისი მასწავლებელი წმენდენ მაგიდებს დილის ჩაის მოსამზადებლად. ჯაკინტას მასწავლებელი სულ ახლახანს დაესწრო კურიკულუმის განვითარების სემინარს და დაბრუნდა მცირე ბარათების ნაკრებით, რომლებიც გვთავაზობენ წინადადებებს ყოველდღიურობაში ბავშვების განათლებაში მათემატიკის პოპულარიზაციის თაობაზე. მაგიდის წმენდასთან ერთად, მასწავლებელი იხსენებს დიალოგს, რომელიც მოცემულია ბარათების უკანა მხარეს (იხ. სურათი 9.3.) და აღნიშნავს:

- მასწავლებელი: ჯაკინტა, შეხედე, შენ შეგიძლია ნაჭერი მიიტანო მაგიდის კიდეში.
- ჯაკინტა: ასე? (ნაჭერს მაგიდას უსვამს და ხელს აყოლებს მაგიდის კიდეს)
- მასწავლებელი: კი, ასე. ჩვენ ვწმენდთ მაგიდის მთლიან ზედაპირს მის კიდეებამდე.
- ჯაკინტა: მე ყველა წერტილს შევებე, ხომ ასეა?

სურათი 9.2. მათემატიკა ყოველდღიურ ცხოვრებაში - სახლში და ცენტრში (see Fleer & Raban 2007)



სურათი 9.3. ინფორმაცია ბარათის მეორე მხარეს

მამა: მოდი, ერთად გადავწმინდოთ მაგიდა.

ქალაქის პირსახოცის გამოყენებით ბავშვები წმენდენ მაგიდას.

მამა: ნაპირამდე გაწმინდე? ჩვენ მოვიცავთ მთლიან ზედაპირს!

როდესაც ჩვენ **კუთხეზე**, **ზედაპირსა** და **ძირზე** ვსაუბრობთ, შეგვიძლია ვასწავლოთ ბავშვებს სივრცე. ისინი ხშირად არ ფიქრობენ სივრცეზე. მასზე ყურადღების გამახვილებით ვეხმარებით ბავშვებს მომავალში მოცემული ზედაპირების გაზომვასა და მათ შედარებაში.

დაგეგმვის სემინარზე ჯაკინტას მასწავლებელმა და მისმა კოლეგებმა დღის მეორე ნახევარი მოანდომეს საკითხის შესწავლას - რამდენად მნიშვნელოვანია ყოველდღიურ ცხოვრებაში, ვთქვათ, მაგიდის გადაწმენდის პრაქტიკისას ნასწავლი ცნებები. ჯაკინტას მასწავლებელმა გაიაზრა აღმზრდელის როლის მნიშვნელობა ყოველდღიურობასთან დაკავშირებული მათემატიკური ცნებების იდენტიფიცირებისას - მაგალითად „სივრცის“ ცნება მაგიდის გადაწმენდისას. ჯაკინტას მასწავლებელმა გააცნობიერა აღნიშნული მათემატიკური ცნებების ყოველდღიურობაში გააზრების მნიშვნელობა. საბავშვო ბაღში გავრცელებული

პრაქტიკისგან განსხვავებით, მას სთხოვეს უფრო მიზანმიმართულად ეფიქრა მასწავლებლის როლსა თუ დანიშნულებაზე ბავშვებთან ყოფნისას და უფრო ღრმად გაეაზრებინა ის ცნებები, რომელთა ბავშვებისთვის სწავლებასაც რეალურად მხარს უჭერდა ყოველდღიური გამოცდილების პირობებში. დიდ ბრიტანეთში ჩატარებული კვლევა ადასტურებს, რომ მასწავლებლების საუბრებს ბავშვებთან - „გრძელვადიანი საზიარო ფიქრები“ - უკეთესი სასწავლო შედეგები მოაქვს ბავშვებისთვის (Siraj-Blatschford 2004).

რეფლექსია 9.1.

ბავშვებთან მუშაობის პროცესში და რამდენად უწყობ მათ ხელს კომუნიკაციისას ცნებების გააზრებაში? გჯერა, რომ „გამოცდილებებში“ მონაწილეობა საკმარისია ბავშვების სწავლების მხარდასაჭერად? რა მიგაჩნია შენს ფუნქციად ბავშვებისთვის მათემატიკური და მეცნიერული ცნებების წარდგენისას? გჯერა თუ არა რომ მათემატიკა და მეცნიერება არის ადრეული ბავშვობის კურიკულუმის ნაწილი?

ჰეჯი და კულენი (Hedges and Cullen, 2011) იხილავენ ახალი ზელანდიის და ავსტრალიის ეროვნული კურიკულუმების მიზნებს იმის გამოსავლენად, თუ რამდენადაა მხარდაჭერილი კონცეპტუალური სწავლება ზემოხსენებულ დოკუმენტებში. თუ ჩვენ შევისწავლით *Te Whariki*-ის ძირითად მიზანს, წავიკითხავთ, რომ ბავშვები უნდა „გაიზარდონ კომპეტენტურ და თავდაჯერებულ მოსწავლეებად და კომუნიკაციის მქონე პირებად, რომელთაც აქვთ ჯანსაღი გონება, სხეული და სული, აქვთ მიკუთვნებულობის მყარი განცდა, ცოდნა და მნიშვნელოვანი წვლილი შექვთ საზოგადოების განვითარებაში (განათლების სამინისტრო, 1996, გვ. 9).

სამეცნიერო ცნება - ნებისმიერი აკადემიური, სასკოლო ან აბსტრაქტული ცნება. სამეცნიერო ცნებები არის აბსტრაქტული იდეების დასახელებები, რომლებიც შეიძლება წარმოდგენილი და გამოყენებული იყოს პრაქტიკის იმ კონტექსტისგან დამოუკიდებლად, რომელშიც ისინი გამოგონილი ან შესწავლილია.

ავსტრალიის კურიკულუმი გვთავაზობს ხედვას, რომლის მიხედვითაც „ყველა ბავშვი პრაქტიკით სწავლობს, რაც ჩართულობაზე დამყარებული პროცესი და წარმატების საწინდარია ცხოვრებაში“ (DEEWR 2009, გვ. 7). ჰეჯი და კულენი (2011) აღნიშნავენ, რომ „კურიკულუმების მოცემული დეფინიციები არის გამოხმაურება იმ ცნებაზე, რომ ყოველდღიური ცოდნა და აქტივობები მნიშვნელოვანია ბავშვების

სწავლისთვის. ყველაფერი ეს, თავისთავად, გულისხმობს, რომ ბავშვები ადრეული ბავშვობის გარემოში მონაწილეობას მიიღებენ სხვადასხვა ტიპის აქტივობაში, რაც ასახავს შესაბამისი კულტურის გამოცდილებებს, აზრსა და ღირებულებებს.“ (გვ.7).

კურიკულუმების მოცემული განცხადებები მყარად განსაზღვრული მიზნების მაგალითებია, რომლებიც მოცემულია როგორც შინაარსობრივ სწავლებაში (krieg 211), ისე (რასაც როკელმა უწოდა - Rockel 2009) ურთიერთობების პედაგოგიკაში.

ცნებების ფორმირების კულტურულ-ისტორიული გააზრება

კვლევები სულ უფრო მეტად ცხადყოფს, რომ ადრეული ბავშვობის კურიკულუმის შინაარსი ისევე მნიშვნელოვანია ბავშვების სწავლისთვის, როგორც კურიკულუმის იმპლემენტაციის პროცესი (Gibbons 2007; Hedges & Cullen 2005). ტრადიციულად, ადრეული ბავშვობის განათლება ეფუძნებოდა იმის გააზრებას, როგორ სწავლობენ ბავშვები თამაშის გზით და

თამაშის კულტურულ-ისტორიული ხედვა - როდესაც გამოგონილი სიტუაცია არის შექმნილი და ბავშვი ცვლის ნივთების მნიშვნელობას (მაგ. ჯოხი იქცევა ცხენად), სიტუაციისთვის ახალი შინაარსის მიცემით (მაგ. ბავშვი იქცევა ცხენის მოჯირითედ).

აღინიშნებოდა, რომ კურიკულუმი უნდა იყოს კონცენტრირებული ბავშვებისთვის თამაშის შესაძლებლობის მიცემაზე, თანაც იმგვარად, რომ მათ მისცემოდათ გარკვეულ თემებზე საკუთარი ცოდნის განვითარების შესაძლებლობა. მოცემული იდეა გაკრიტიკდა და ახლა მკვლევარები მიიჩნევენ, რომ მასწავლებლები უნდა ფლობდნენ უფრო მეტ ინფორმაციას, რეალურად „რას“ ასწავლიან ბავშვებს სწავლების გზით და როგორ გამოიყენონ მიზანმიმართული ინტერაქცია თამაშის პროცესში ბავშვების მიერ შინაარსობრივი ცოდნის მიღების კუთხით ისეთ სფეროებში, როგორცაა მათემატიკა და მეცნიერება (Grieshaber 2008; Thorpe et al 2004). როგორც ჰეჯი და კულენი (2911) მიუთითებენ, სწავლა „კულტურულად განთავსებულია და მასზე გავლენა აქვს სოციალურ ღირებულებებს“. ამ ჭრილში კულტურა არის „კონტექსტი, რომლის ფარგლებშიც და რომელთან მიმართებითაც ბავშვი ვითარდება“ (Walsh 2005, გვ. 45). ვიგოტსკის (1987b) ნაშრომი სასარგებლო წყაროა იმის გასააზრებლად, თუ როგორ შეიძლება დავაკავშიროთ და გამოვიყენოთ ბავშვის ყოველდღიური გამოცდილება კონცეპტუალური ცოდნის განვითარებასთან კონკრეტულ შინაარსობრივ სფეროებში.

ვიგოტსკიმ (1987) მასწავლებლებს და ფსიქოლოგებს გაუზიარა მნიშვნელოვანი იდეა, რომლის მიხედვითაც ბავშვებში ცნების ფორმირება უნდა განიხილებოდეს, როგორც ორ ურთიერთდაკავშირებულ დონეზე მიმდინარე პროცესი: ყოველდღიურ და სამეცნიერო ან „სკოლის“ დონეზე. ადრეული განათლების

დაწესებულების გარემოში კურიკულუმის შექმნისა და დაგეგმვისას მნიშვნელოვანია, ვიცოდეთ - რა ურთიერთმიმართებაშია ეს ორი დონე ერთმანეთთან, რადგან ეს დაეხმარება მასწავლებლებს სწავლების კონტექსტის ინტეგრირებაში თამაშზე დაფუძნებულ სწავლებაში. აღნიშნულ თავში მოცემული იდეები ქმნიან თეორიულ ჩარჩოს კურიკულუმის კონტექსტის გააზრებისთვის მე-X და XI თავებისთვის, სადაც განხილულია ინფორმაცია კურიკულუმის კონტექსტ დაკავშირებით.

ყოველდღიურ ეტაპზე ცნებები ისწავლება სამყაროსთან უშუალო ინტერაქციის შედეგად - ინტუიციური გააზრებების განვითარებით, თუ როგორ გადაწყდეს გარკვეული საკითხები. მაგალითად, ჯაკინტას ფიქრები უკავშირდებოდა სამყაროს გააზრებას, როდესაც წმენდდა მაგიდას. ის სწავლობდა, რომ მაგიდის გადაწმენდის საუკეთესო გზა მაგიდის მთლიან ზედაპირზე ნაჭრის მოძრაობაა. ვიგოტსკი (1987b) ამტკიცებდა, რომ ცნებები, რომლებსაც ბავშვები სწავლობენ ყოველდღიური აქტივობებისას, ქმნიან სამეცნიერო (ან „აკადემიური“, ან „სასკოლო“) კონცეფციების შესწავლის საფუძველს. ოჯახსა და ადგილობრივ საზოგადოებაში წარმატებული მონაწილეობისათვის მნიშვნელოვანია განვითარებადი კონცეფციები ბავშვების ყოველდღიური სამყაროს კონტექსტში.

ყოველდღიური ცნებები შეიძლება წარმოდგენილი იყოს როგორც ვერბალური, ისე არავერბალური გზით (ან ორივე გზით) ბავშვებსა და უფროსებს შორის. მაგალითად, როდესაც პატარა ბიჭი დედასთან ერთად იოგურტის საყიდლად მიდიან, სუპერმარკეტის შესაბამის სექციაში შედიან. ეს გახლავთ არავერბალური სწავლება იმისა, თუ როგორ არის სუპერმარკეტებში პროდუქტები დახარისხებული და მოთავსებული პროდუქტის ტიპის მიხედვით. კულტურული და ოჯახური განსხვავებები ახდენენ გავლენას ოჯახებში ვერბალურ და არავერბალურ ენებს შორის ბალანსზე (Rogoff 2003).

ბევრი ყოველდღიური ცნება მარტივად ვერ ტრანსფორმირდება სხვა კონტექსტში - გარდა იმ შემთხვევისა, როდესაც ბავშვებს ცნების მიღმა სამეცნიერო ცოდნის ასპექტებს განუმარტავენ. ავიღოთ ისევ ჯაკინტას მაგალითი - მისი გამოცდილებით მაგიდის გადაწმენდა გახლდათ ყოველდღიური პრაქტიკა. იმის ცოდნა, თუ როგორ უნდა გადაწმინდოს მაგიდა, ვერ დაეხმარება მას სხვა ყოველდღიურ კონტექსტში, ვთქვათ - სარეცხის გაფენაში. თუმცა, თუ ჯაკინტა ყოველდღიურ ცოდნას - როგორ გადაწმინდოს მაგიდა - გამოიყენებს იმისათვის, რომ სივრცის შესახებ კონცეპტუალური ცოდნა გაულრმავოს ბავშვებს, შეძლებს მოცემული კონცეპტუალური ცოდნის სხვა დავალებებზე გამოყენებასაც, მაგალითად -

ყოველდღიური ცნება - ბავშვები ინტუიციურად ქმნიან ყოველდღიურ შინაარს პრაქტიკაში, მაგრამ მაინცდამაინც გააზრებულად არ ფიქრობენ ცნებებზე. უმეტესწილად, კონტექსტი (და არა ცნება) განაპირობებს მოქმედებას.

წერილების ყუთის შეღებვა. აღნიშნული დაეხმარება მას გააზრებაში - საჭიროა ყუთის მთლიანად შეღებვა. მსგავსი რამ შეიძლება გამოგვადგეს ბიჭთანაც, რომელიც ყიდულობს იოგურტს. ცოდნა იმისა, თუ სად და როგორ იყიდოს იოგურტი, ვერ დაეხმარება იმ ხილის ყიდვაში, რომელსაც იოგურტთან ერთად მიირთმევდა, თუმცა ცნებების - კატეგორიზაცია/დახარისხება - შესახებ ცოდნა დაეხმარება სუპერმარკეტში ხილის განყოფილების პოვნაში. ბავშვებისთვის მხოლოდ ყოველდღიური ცნებები რომ იყოს ცნობილი, მათი აზროვნება შემოფარგლული იქნებოდა მხოლოდ აქ და ამჟამად გაგებით (მაგიდის გადაწმენდა ან იოგურტის ყიდვა), რაც შეზღუდავდა მათ შესაძლებლობებს, გამოეყენებინათ ცნებები ახალ სიტუაციებში.

ცნებების გააზრება

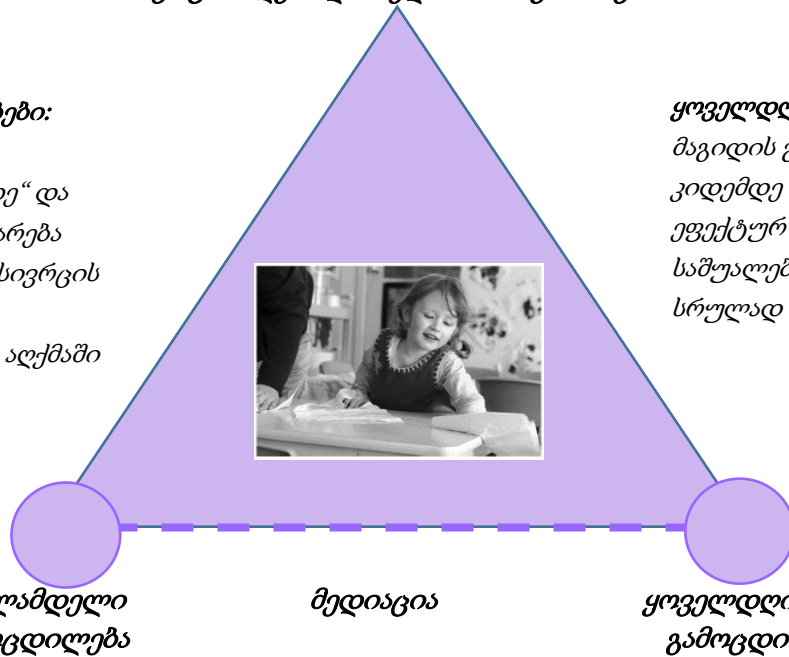
ზედაპირის შესახებ ცნებების გააზრება - მაგიდის, ფანჯრის გაწმენდისას ან წერილების ყუთის შეღებვისას - ეხმარება ბავშვს ზედაპირის სივრცის შესახებ ცნების შექმნაში. ცნებების გაცნობიერება გახლავთ უაღრესად მნიშვნელოვანი უნარი. ასე მაგალითად, ზედაპირის სივრცის გააზრებაა აუცილებელია, როდესაც თოჯინის ლოგინისთვის გადასაფარებელი გვჭირდება და გინდა დარწმუნდე, რომ ერგება. ფიქრი სივრცეზე ამ კუთხით გახლავთ აბსტრაქტული იდეა და გახლავთ საწყისი ეტაპი სივრცის გაზომვის ცნების გააზრებისთვის. მაგიდის კუთხეზე ფიქრი (ყოველდღიური ცნება) და შემდეგში ფიქრი იმ სივრცის საზღვარზე, რომლის გაზომვაც გვინდა (სამეცნიერო ცნება), მოითხოვს აღნიშნულ ორ ცნებას შორის კავშირის დამყარებას გამოცდილებით და სხვისი დახმარებით. ნამდვილად ღირს კურიკულუმის განვითარება, რომელიც პირდაპირ ეხება ყოველდღიურ და სამეცნიერო ცნებებს, როგორც პატარა ბავშვებში ცნებების ჩამოყალიბების გზას. სურათი 9.4 გვაჩვენებს, როგორ შეიძლება კურიკულუმმა განავითაროს შინაარსობრივი ცოდნა მათემატიკაში. მასწავლებლებს დისკუსიაში ჩართულობა ეხმარებათ ბავშვებისთვის ცნებების გაცნობაში. ბავშვები ხდებიან მათ ყოველდღიურ და სამეცნიერო ცნებებს შორის „მედიაციის“ მოწმეები. ეს გულისხმობს მკაფიო ურთიერთობების არსებობას ყოველდღიურ პრაქტიკასა და სამეცნიერო ცნებებს შორის. აქ მასწავლებლის როლი გზის პოვნაა - მედიაცია გაუკეთოს მოცემულ კონცეპტუალურ განვითარებას.

სურათი 9.4. მოდელი, რომელიც აჩვენებს მედიაციის ქვეშ მყოფ ურთიერთობას ყოველდღიურ კონცეფციას „მაგიდის გადაწმენდა“ და სამეცნიერო ცნებას „სივრცე“ შორის (Fleer & Raban 2007)

**ყოველდღიური გამოცდილების ტრანსფორმაცია:
სივრცის აღქმა და ზედაპირის გაზომვა**

სამეცნიერო ცნებები:
ისეთი სიტყვები,
როგორცაა „კიდე“ და
„ადგილი“ გვეხმარება
განსაზღვრული სივრცის
გაზომვის
შესაძლებლობის აღქმაში

ყოველდღიური ცნებები:
მაგიდის გადაწმენდა
კიდეზე წარმოადგენს
ეფექტურ ყოველდღიურ
საშუალებას ზედაპირის
სრულად დაფარვისთვის



ვიგოტსკის (1987b) აზრით, როდესაც ბავშვები უბრალოდ სწავლობენ სამეცნიერო ან აკადემიურ ცნებებს სკოლაში იმ ყოველდღიური კონტექსტის მიღმა, რომლებშიც მათ აქვთ მნიშვნელობა, სამეცნიერო ცნებები დაშორებულია ბავშვების გამოცდილებისგან და ვერ ეხმარებიან მათ ყოველდღიურ ცხოვრებაში. ასე მაგალითად, ტრადიციული პრაქტიკა განათლებაში, რომელიც უნდა დაეხმაროს ბავშვებს ადგილის შესწავლაში, შეიცავს თხოვნასაც, დაფაროს კვადრატული სივრცე პატარა საზომი კვადრატებით და შემდეგ დათვალოს პატარა კვადრატების რაოდენობა „კვადრატის ფართობის“ დასადგენად. აღნიშნული აქტივობა აუცილებლად არ უკავშირდება ბავშვების ყოველდღიურ ცხოვრებისეულ გამოცდილებებს და ამდენად, ეს ურთულებს მათ მარტივად განავითარონ ფართობის კონცეპტუალური ცოდნა, რომელიც შეიძლება გამოიყენონ ყველა კონტექსტში, როდესაც ისინი შემხებლობაში მოვლენ ფართობთან - წინა მაგალითების მიხედვით როდესაც წმენდენ მაგიდას, ღებავენ საფოსტო ყუთს ან აკეთებენ საბანს თოჯინის საწოლისთვის. ეს ტრადიციული გამოცდილება გულისხმობს, რომ ბავშვებმა შესაძლოა არ გამოიყენონ სკოლაში ნასწავლი მათემატიკური ცნებები, როდესაც ცდილობენ გადაჭრან პრობლემა მათ ყოველდღიურ ცხოვრებაში. ეს გამოვლინდა ერთ-ერთ საკლასო ოთახში, სადაც რამდენიმე ბავშვი აკეთებდა ფარდას თოჯინის სახლისთვის: მათ ივარაუდეს ქსოვილის ზომა და მარტივად ამოჭრეს მართკუთხა ფორმის ნაჭერი ფანჯარაზე მისამაგრებლად.

ვიგოტსკი არ მიიჩნევდა ყოველდღიურ ცნებებსა და მეცნიერულ ცნებებს, როგორც განცალკევებულ იდეებს. ამის ნაცვლად, ის მათ განიხილავდა, როგორც ერთმანეთთან მჭიდროდ დაკავშირებულს - როგორც ერთი მონეტის ორ მხარეს. ყოველდღიური ცნებები დამკვიდრებულია ბავშვების ყოველდღიურ ცხოვრებისეულ გამოცდილებებში და ეს გამოცდილებები ქმნის მეცნიერული ცნებების განვითარების პოტენციალს სასკოლო გამოცდილებების კონტექსტში. მრავლადაა კვლევაზე დაფუძნებული მტკიცებულება, რომლებიც მხარს უჭერენ ხედვას, რომ რეალურ სიტუაციებში ჩართვა მნიშვნელოვანია სწავლის წახალისებისთვის (იხ. Blake 2009). თუმცა, რაც ჩვენ ახლა ვიცით, არის ის, რომ მხოლოდ გამოცდილების არსებობა არ არის საკმარისი ცნების ფორმირებისთვის. ვიგოტსკის (1987b) კვლევამ აჩვენა, რომ მეცნიერული ცნებები ამზადებენ სტრუქტურულ ფორმებს, რაც საჭიროა ყოველდღიური ცნებების გასაძლიერებლად. ეს ნიშნავს, რომ მეცნიერული ცნებები ეხმარება ბავშვებს უკეთ აღიქვან ყოველდღიურ სამყაროში განცდილი რაღაცეები. ჯაკინტას მიერ მაგიდის მარტივი გადაწმენდის ნაცვლად, ის ახლა ფიქრობს უფრო მიზანდასახულად მივიდეს კიდემდე და დაფაროს “მთელი ფართობი”, რომელსაც წმენდს. ეს გაცნობიერებული მოქმედება ხორციელდება იმიტომ, რომ ჯაკინტას მასწავლებელმა ყურადღება გაამახვილა მაგიდის მთელი ფართობის დაფარვის მნიშვნელობაზე. ჯაკინტა იყო ინფორმაციის მიმღები, რადგან მასწავლებელმა დღიური აქტივობებისას, რომელშიც ჯაკინტა მონაწილეობდა, გააცნო მას ცნებები “ფართობი” და “კიდე” (ზედაპირის საზღვრები). ეს ნიშნავს, რომ ფართობის ცნება ჯაკინტას გააცნეს ყოველდღიური საქმიანობის კონტექსტში - მაგიდის წმენდა. ვიგოტსკი ყოველდღიურ ცნებებსა და მეცნიერულ ცნებებს შორის ურთიერთობის მედიაციას ცნებების ფორმირების საფუძველად მიიჩნევდა.

რას ვიტყვით ჩვილებსა და ახლადფეხადგმულ ბავშვებზე?

კრიგი (Krieg, 2011) განიხილავს შინაარსის ცოდნის ადგილსა და ღირებულებას EYLF-ის ფარგლებში და ამტკიცებს, რომ მასწავლებლები წახალისებული არიან, იმუშაონ საგნის ცოდნის მეშვეობით ყველა ბავშვის სწავლის მხარდასაჭერად - მათ შორის ჩვილებისა და ახლადფეხადგმულებისა. ის ამტკიცებს, რომ ამოსავალი წერტილი არის ბავშვის სამყარო და ცხოვრებისეული გამოცდილებები, რომლის მაგალითადაც მოჰყავს ცნობილი კითხვა: “რა განსხვავებაა პეპლებსა და ფერიებს შორის?” (გვ. 48). ჩვილების შეკითხვები შეიძლება უფრო ფუნდამენტური იყოს - ვთქვათ, “დაგორდება თუ არა ყველა ბურთი ბალახიან დაღმართზე?” ახლადფეხადგმულმა შეიძლება გამოიკვლიოს მთვარის ფორმა ზეცაში, შეადაროს ის წიგნში არსებულ მთვარის სურათს. კრიგი (Krieg, 2011) პეპლებსა და ფერიებს შორის განსხვავებების განხილვისას აღნიშნავს: “ამ შეკითხვის გამოკვლევის პროცესში ბავშვები გამოიყენებენ სამეცნიერო პროცესებს, ჰიპოთეზას, დაკვირვებას, შედარებას და იმჯელებენ ისეთ საკითხებზე, როგორცაა ცოცხალი და არაცოცხალი სამყარო, ფრენა და ჰაერი” (გვ. 48). ამავდროულად, ჩვილები შეძლებენ, სისტემატურად დააგროონ ბურთი ბალახიან ზედაპირზე,

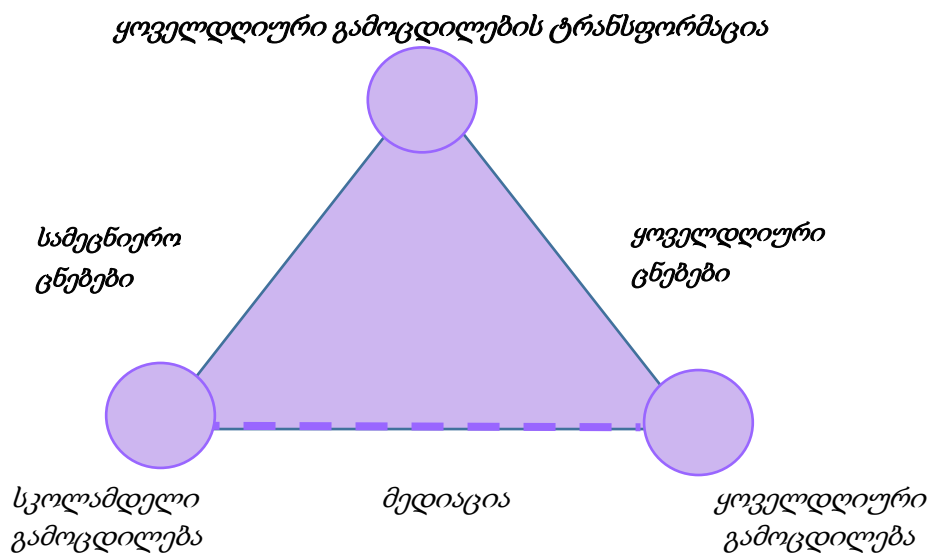
მასწავლებელმა კი შესაძლოა მათ შესთავაზოს სხვადასხვა ტიპის ბურთები და ზედპირები განსხვავებაზე დასაკვირვებლად. ახლადფეხადგმულებმა შესაძლოა, გამოიყენონ აიპედი მასწავლებელთან ერთად მთვარის განსხვავებული ფოტოების დასათვალისწინებლად. შესაძლოა, დაბეჭდონ განსხვავებული ფაზები, გაუკეთონ ლამინირება და დააკრან ის ოათახის იატაკზე, როგორც სასარგებლო სურათები შედარების ან კონტრასტისთვის და ყოველდღე ცაზე დააკვირდნენ ნამდვილ მთვარეს.

როკელი (Rockel, 2009) ამტკიცებს, რომ “პედაგოგიკა მოიცავს ზრუნვას და სწავლას, სწავლების თეორიული, ეთიკური და ფილოსოფიური ასპექტების გათვალისწინებით” (გვ. 7). გამიზნული სწავლების ზემოთ აღწერილი მაგალითები, კვლევითი და მიზნობრივი სწავლის ნიმუშები ეხმარება მასწავლებელს, რომელიც გაცნობიერებულია კონცეფციებში და ფხიზლად ხვდება ჩვილებისა და ახლადფეხადგმულთა შეკითხვებსა თუ ინტერესებს.

კურიკულუმის მოდელი ყოველდღიურ და სამეცნიერო ცნებებზე მუშაობისთვის

ყოველდღიურ და სამეცნიერო ცნებებს შორის მიმართების გააზრება გვეხმარება, ყურადღება გავამახვილოთ მასწავლებლის როლზე ადრეული ბავშვობის პერიოდის კურიკულუმის ჩამოყალიბების პროცესში, რომელიც აერთიანებს ამ კონცეფციებს. სურათი 9.5 კურიკულუმის კულტურულ-ისტორიულ თეორიაზე დაფუძნებული მოდელია, რომელიც მხარს უჭერს ცნების ჩამოყალიბებას პატარა ბავშვებისთვის.

სურათი 9.5 კურიკულუმის მოდელი აჩვენებს მიმართებას ყოველდღიურ და სამეცნიერო ცნებებს შორის (Fleer & Raban 2007)



რეფლექსია 9.2.

გამოიყენეთ მოდელი, რომელიც მითითებულია სურათზე 9.5 შემდეგი მათემატიკური ცნების გამოყენებით და იდენტიფიცირება გაუკეთეთ ყოველდღიურ კონტექსტს, რომელშიც ცნება ჩამოყალიბდება:

გაზიარება გაყოფას ნიშნავს.

სრული და ცარიელი ეხება გაზომვას.

გადაბრუნებული ეხება პოზიციას და მიმართულებას.

ნივთების დახარისხება ნიშნავს კლასიფიკაციას.

დრო დაკავშირებულია გაზომვასთან.

ერთ-ერთ აღნიშნული მათემატიკურ ცნების შერჩევისას, იმ ტიპის დისკუსიის და ინტერაქციის მაგალითის შემუშავებისას, რომელიც მოხდება ბავშვსა და მოზარდს შორის (მაგ. მედიაციის პროცესი) ისე, რომ ბავშვის ყოველდღიური გამოცდილება ცვლილებას განიცდის (მაგ. ბავშვი ფიქრობს საზრიანად მოცემულ ცნებაზე პრაქტიკაში), დააკვირდი 9.6 სურათში მოცემულ სამუშაო მაგალითს მუშაობის წარმატების ხარისხის დასადგენად და იმის განსასაზღვრად, თუ როგორ მოახერხო ბავშვების ყოველდღიური და სამეცნიერო ცოდნის მედიაცია.

სამუშაო ნიმუშზე დაფიქრება (სურათი 9.6)

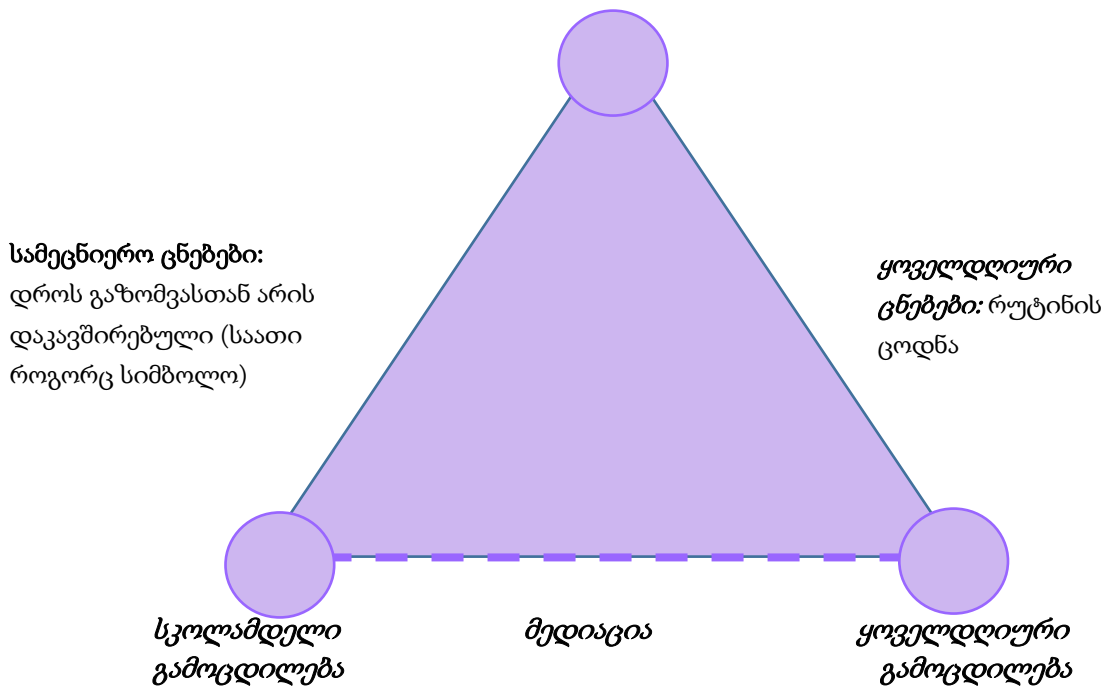
სურათი 9.6 არის ნიმუში იმისა, თუ როგორ შეიძლება ბავშვებმა გაიაზრონ დრო. მოცემული მაგალითი მიუთითებს, გამოცდილების მომცემი რუტინა (ყოველდღიური კონკრეტული გამოცდილებები) როგორ შეიძლება, უკეთ იყოს გააზრებული, როდესაც ბავშვების ყურადღება მიმართულია დროის გაზომვისაკენ: რუტინის დაკავშირება დროის პერიოდებთან, შემდეგ საათებთან, როგორც დროის/რუტინის სიმბოლოებთან. როცა ბავშვები საკუთარ ყოველდღიურ სამუშაო ცოდნას ყოველდღიურობის შესახებ (ცოდნის ავტომატურად წარმოება) უკავშირებენ მათ სამეცნიერო ცოდნას (დროის გაზომვა საათების საშუალებით), ისინი ტრანსფორმირებას უკეთებენ ყოველდღიურ პრაქტიკას და აცნობიერებენ, თუ როგორ მუშაობს დრო და როგორ მოწმდება საათი. დროის ცნების არსებობა ხელს უწყობს ბავშვებს (და უფროსებს!), უფრო ეფექტურად იმოქმედონ, რადგან შეუძლიათ საკუთარი მომავალი აქტივობების დაგეგმვა, მაგალითად: სადილის დრო, საუზმე ან ძაღლის გასეირნება.

აღნიშნული თავის მოცემულ ნაწილში წარმოდგენილი მაგალითები ფოკუსირებულია ყოველდღიურ რუტინასა (9.5) და დავალებებზე (9.3.), როგორც კონცეპტუალური განვითარების მედიაციის კონტექსტზე. თამაში გახლავთ მეორე მნიშვნელოვანი აქტივობა, რომელიც ხშირად ხორციელდება ადრეული განათლების დაწესებულების გარემოში და ის შეიძლება კულტურულ-ისტორიული პერსპექტივის ფარგლებში მიჩნეული იყოს კურიკულუმის განვითარების საშუალებად კონცეპტუალური განვითარების ორი დონის გათვალისწინებით. შემდეგ ნაწილში ჩვენ ვიმსჯელებთ მეცნიერების ცნების ფორმირებაზე ბავშვის თამაშისას.

სურათი 9.6. კონტექსტში ცნებების დაგეგმვა: „დრო გაზომვასთან არის დაკავშირებული“

ყოველდღიური გამოცდილების ტრანსფორმაცია:

ბავშვები უფრო ეფექტურად მოქმედებენ სამყაროში, როდესაც შეუძლიათ დაგეგმონ, როდის უყურონ საყვარელ გადაცემას ტელევიზორში



ბავშვები და მასწავლებლები ქმნიან საათს, რომლის ცენტრშიც მათი ყოველდღიური რუტინაა ასახული. საათს აქვს სახე, სადაც დროებია აღნიშნული. მაგრამ ამავ საათზე სურათების სახით დატანილია მათი ყოველდღიური რუტინული აქტივობები. ბავშვები საათის ისარს აყენებენ იმ გამოსახულებაზე, რა რუტინასაც ასრულებენ. ბავშვები რეგულარულად ადარებენ მათ საათს ელექტორულ საათს საბავშვო ბაღში.

კურიკულუმი პრაქტიკაში: მეცნიერული კონცეპტუალური ცოდნის ფორმირება

მოცემულ ნაწილში გავიხილეთ სკოლამდელი განათლების მასწავლებელ ჟაკს, რომელიც მუშაობს პროგრამაზე მწერების მიმართ კრისტიანის ინტერესის გათვალისწინებით და სხვა ბავშვებისთვის ამ სფეროში ცოდნის განვითარებისთვის ხელშემწყობ კონცეფციაზე (იხ Fleer 2010b მაგალითი სრული ანალიზისთვის). ჟაკის სწავლების მეთოდის მოცემული მაგალითის წაკითხვისას, უნდა ვცადოთ სურათზე 9.5 მოცემული კურიკულუმის იმ ელემენტების იდენტიფიცირება, რომლებიც კურიკულუმის ძირითად ჩარჩოს ქმნის და რომელსაც ჟაკი იყენებს. სასურველია, გავაკეთოთ ჩანაწერები კურიკულუმის მოდელსა და იმის შესახებ, თუ რას აკეთებს ჟაკი მოცემული სამეცნიერო სფეროს ფარგლებში ბავშვებისთვის ცნებების ფორმირების მხარდასაჭერად.

მასწავლებელსა და კრისტიანს შორის ურთიერთობა, ძირითადად, აგებულია ინტერესზე - რა არის ცნობილი მწერების მიერ საკვების მონელების შესახებ მათი გარემოსთან ახლო ურთიერთობის კონტექსტში. მასწავლებელმა დასვა კითხვები დისკუსიის გასამყარებლად და კრისტიანთან ერთად სხვა ბავშვების ყურადღაც გაამახვილა იმაზე, თუ რას ჭამენ მოცემული არსებები. ცხადია, რომ ნაწილი ბავშვებისა ფიქრობს „ჭამის“ ცნებაზე, როგორც მექანიკურ პროცესზე. სხვებისთვის ჭამის ცნება ასოცირდება საკვების მონელებასთან და განიხილავენ მას გარემოს კონტექსტში.

პრაქტიკული მაგალითი: განძის ძიება

კრისტიანი პოულობს ჭიანჭველას სკოლამდელი დაწესებულების ეზოში. სკოლამდელი დაწესებულება მდებარეობს ქალაქგარეთ, სადაც 150 000 მდე მოსახლე ცხოვრობს და სულ მწვანე საფარშია ჩაფლული. კრისტიანის ოჯახის წევრები სამეცნიერო სფეროში მუშაობენ და ცდილობენ ხელი შეუწყონ მეცნიერების მიმართ ინტერესის გაღვივებას შვილებში. კრისტიანი აგროვებს ჭიანჭველებს და მიჰყავს ჟაკთან, რომლისთვისაც ცნობილია ბავშვის გამოკვეთილი ინტერესების შესახებ და იყენებს ამ შესაძლებლობას ცნების ჩამოყალიბების მხარდაჭერისთვის. შემდგომ კრისტიანი აბრუნებს ჭიანჭველას ეზოში გამოკვლევის გასაგრძელებლად. კრისტიანის ინტერესი ცოცხალი არსებების მიმართ სტიმულირებას უკეთებს სხვა ბავშვების ინტერესებსაც - ისინი გარს ეხვევიან კრისტიანს და ცდილობენ, თავადაც შეისწავლონ საკითხი. ჟაკი დაინტერესებულ ბავშვებს ურიგებს დაკვირვებისთვის საჭირო მოწყობილობებს და აძლევს რჩევას - შექმნან რუკა იმისა, რაც იპოვეს. ბავშვები ამ აქტივობას „განძის ძიებას“ უწოდებენ.

სურათი 9.7. „განძის ძიება“. X-ით აღნიშნულია ადგილი, სადაც მწერები იპოვეს



სურათი 9.8. განძის ძიება - ჩვენი განძის რუქის გამოყენება

ჟაკი: წავიდეთ და ვიპოვოთ ბილიკი?

კრისტიანი: დიახ. შეგვიძლია იგი ვიპოვოთ რუქის გარეშე?

გრეისი: მე მივეცი რაღაც კრისტიანს (გრეისი აძლევს კრისტიანს გამადიდებელ შუშას განძის ამ გარემოში საპოვნელად)

ბავშვების ჯგუფი მიყვებიან კრისტიანს და მასწავლებელს. ისინი იკვლევენ ეზოს იმ გარემოსა და ადგილების კარგად გასააზრებლად, რომელშიც მცირე ცოცხალი არსებები ცხოვრობენ. განძის რუქის გამოყენებით ბავშვები თამაშობენ იმ იდეით, რომ პოულობენ და დოკუმენტირებას უკეთებენ ცოცხალ არსებებს მათ გარემოში. მოცემული აქტივობა შესაძლებლობაა ბავშვებისთვის, იფიქრონ მთელი ეკოსისტემების შესახებ და არა უბრალოდ იპოვონ ინდივიდუალური ცოცხალი არსება. 9.1 ცხრილში გვაჩვენებს, დავინახოთ როგორ ახერხებს კრისტიანი მეცნიერებაში კონცეპტუალური გააზრების აქტიურად ჩამოყალიბებას, რაც აჩენს ახალს კითხვას და ხელს უწყობს კრისტიანის კონცეპტუალური ცოდნის განვითარებას - რას მიირთმევენ აღნიშნული მწერები?

მოცემულ მაგალითში კრისტიანი ავითარებს საკმაოდ რთულ ცოდნას ორგანიზმების და იმ გარემოს შესახებ, რომელშიც ისინი ცხოვრობენ. სხვა ბავშვები ინტერესდებიან ამ იდეებით.

ცნების ფორმირებას მასწავლებლის მიერ შემუშავებული სხვა აქტივობებიც უწყობს ხელს. მაგალითად, ჟაკი ამზადებს სახატავ მასალებს და მოუწოდებს ბავშვებს დახატონ, რაც იპოვეს. მასწავლებელსა და კრისტიანს შორის საუბრების მაგალითი გვაჩვენებს გზას, რომლის ფარგლებშიც ყალიბდება ცნება. კრისტიანი თამაშობს ზოგიერთი იდეის გამოყენებით (იხილეთ ცხრილი 9.2.).

კრისტიანის ინტერესი „ჭამის“ ფუნქციასთან დაკავშირებით უფრო ღრმავდება, როდესაც ურთიერთკავშირის ხასიათი არის გამოკვლეული - არსების სტრუქტურას (ჭამის მექანიკის) და იმ გარემოს შორის, სადაც ეს არსება იპოვეს. აღსანიშნავია, რომ კრისტიანის უნარები - მის მიერ გარემოს გააზრებისა და ადამიანური მზრუნველობის თვალსაზრისით - ერთიანდება არსებების უსაფრთხოების უზრუნველსაყოფად. კრისტიანი აქტიურად ცდილობს, დიდი ჭიანჭველების უსაფრთხო ადგილას გადაყვანას საკუთარი და სხვა ბავშვების უსაფრთხოებისთვის.

ცხრილი 9.1

ინსტრუმენტები, საუბარი და მოსაზრებები

კონცეპტუალური ინსტრუმენტები	დაკვირვებები	ტრანსკრიპტები
ბავშვები იყენებენ მთელ რიგ კონცეპტუალურ ინსტრუმენტებს - გამადიდებელი შუშა, ბინოკლი, კამერა, კონტეინერები, ჭიის დამჭერი გამადიდებელი შუშით, პროექტორი, ადგილობრივი გარემოს სურათები წიგნიდან, მიკრო სამყაროს-ცხოვრების წიგნი, მწერის იდენტიფიცირების ცხრილები, ბუჩქების მწერების პოსტერი, კალამი,	დაკვირვება 21.2. კრისტიანის გატაცება ეკოსისტემებით გაზრდილია და ასოციაციის პროცესი ხორციელდება. ის რეგულარად აწარმოებს ჩანაწერებს, აგროვებს სხვადასხვა მწერს და ათავსებს მწერების დამჭერში. მოცემულ პროცესში მასწავლებლის დამხმარესთან ინტერაქციის გზით (ჯესი) იგი თითქოსდა აცნობიერებს,	ჯესი: რას ჭამენ ჭიები კრისტიანი: ხეს, ფოთლებს, ყველაფერს. ჯესი: მე რომ ვჭამო ხე, მუცელი ამტკივდება. რატომ არ ტკივა ჭიას მუცელი? კრისტიანი: მუცელში მას აქვს ბაქტერიები, რომლებიც ტკივილს სდევნიან მუცლიდან. ჩვენ არ გვაქვს ბაქტერიები მუცელში.

<p>სახატავი ფუნჯი, სასაწავლო მასალა და ფანქრები, სათამაშო პლასტილინი (პეპელა და კვერცხები), ცხოველების ფიგურები (განსაკუთრებით - დინოზავრები და ნიანგი).</p>	<p>რომ ჭიები საკვებს ინელებენ ადამიანებისგან განსხვავებულად. როდესაც კვლევითმა ასისტენტმა აჩვენა კრისტიანის კომუნიკაცია დედამისს, მან ჩათვალა, რომ კრისტიანის მამამ მას წაუკითხა წიგნი ამის შესახებ სახლში. (საველე ჩანაწერი)</p>	
	<p>რატომ არ ჭამს? კრისტიანი, როგორც წესი, თან დაატარებს ჭიების დამჭერს. ამ დღეს დაფიქსირდა, რომ ის ელაპარკებოდა ჭიას, როგორც პიროვნებას. ის თითქოს შეწუხებულია (ჰმ, პირველი, რასაც ამბობს, არის „ცელქი ბიჭი“) ჭიის გამო, რომელიც არ ჭამს მის მიერ მიწოდებულ ბალახს (საველე ჩანაწერი)</p>	<p>კრისტიანი: ცელქი ბიჭი (უთითებს ჭიას, რომელიც არ ჭამს). მკვლევარი: რა ჩაუდე მას დასახმარებლად? კრისტიანი: ბალახი და ის არ აპირებს ჭამას. მკვლევარი: მას თითქოს არ მოსწონს ბალახი. კრისტიანი: ის ჭამს ბალახს მკვლევარი: მართლა ჭამს? კრისტიანი: ის უნდა ჭამდეს მას. მკვლევარი: სხვა რას შეიძლება ჭამდეს? კრისტიანი: ბალახს, ხეებს, ფოთლებს, მაგრამ არა ხეებს. მკვლევარი: როგორც მგონია, იმას, რაც მის გარშემოა. კრისტიანი: ბალახი, ფოთლები, ტოტები, ბალახი, ფოთლები, ხეები, ბალახი, ხეები, ფოთლები....(ის იმეორებს და იმეორებს ამ სახელებს)</p>

ცხრილი 9.2 მწერის ფორმის და ფუნქციის შესწავლა

დაკვირვებები	ტრანსკრიპტი	საველე ჩანაწერები
<p>ჭიის მანქანა კრისტიანი მაგიდასთან დგას. იქვე დევს საკვების საღებავი და ფუნჯები. იგი სპონტანულად ლებავს და ხსნის მანქანას, რომელიც გამოისახა ფურცელზე. ესაა მანქანა, რომელმაც შეიძლება შეიწოვოს დიდი ჭიანჭველები</p>		<p>ერთი დღით ადრე კრისტიანმა იპოვა დიდი ჭიანჭველა ქვიშის გროვასთან და დაუმახა მასწავლებელს, რომ მისულიყო და აეყვანა ხელში. მასწავლებელმა ფრთხილად გადასვა იგი (შუშის და მუყაოს გამოყენებით) ახლოს მყოფ ბუჩქთან, როცა კრისტიანი უყურებდა და ეუბნებოდა მასწავლებელს, რომ დიდ ჭიანჭველებს კბილები აქვთ, რადგან იკბინებოდნენ.</p>
<p>მანქანა, რომელიც მან გააფერადა, იყო ფუნქციური გამოსავალი იმ დიდი ჭიანჭველების პრობლემის მოსაგვარებლად, რომლებსაც შეეძლოთ ეკბინათ და გამოხატავდა მოსაზრებას იმის თაობაზე, თუ რა შეიძლება მომხდარიყო მათი ავად გახდომის შემთხვევაში (საველე ჩანაწერები)</p>	<p>კრისტიანი: ეს მიდის იქ, იყვანს ჭიანჭველებს და ამ დროს მიდის კბილის ექიმთან. ჯესი: მიდის კბილის ექიმთან? კრისტიანი: დიახ, ეს ხდება, როცა ისინი ავად არიან და მიდიან იქ.</p>	
<p>კრისტიანი აგრძელებს მისი ადრეული იდეის წარმოდგენას საჭმლის მონელების შესახებ და აირჩია კოლაჟის მაგიდა, რათა შექმნას მოჩვენებითი ჭიანჭველის მსგავსი პაკმანი ფურცლის მრგვალი ნაჭრისგან. მას სურს, სურათმა ისე იმოძრაოს,</p>	<p>ჯაკი: ვაჰ, როგორი სახალისოა...(ის თამაშობს პაკმან არსებასთან ერთად, რომელიც ალებს პირს) კოლინი: მაპატიეთ... ჯესი: მან წრე სწორად გააკეთა და აგრეთვე ორი წერტილი თვალებისთვის... და მან გაჭრა, გაჭრა, გაჭრა</p>	<p>მოგვიანებით იმავე დღეს, როდესაც კრისტიანის მეგობარი, კოლინი აბიჯებს ხოჭოს, იგი დიდი გულისტკივილით ტირის ხმამაღლა. კრისტიანმა გამოხატა ძლიერი შემფოთება სიცოცხლის შენარჩუნებასთან დაკავშირებით. ჟკ (ჯაკი)</p>

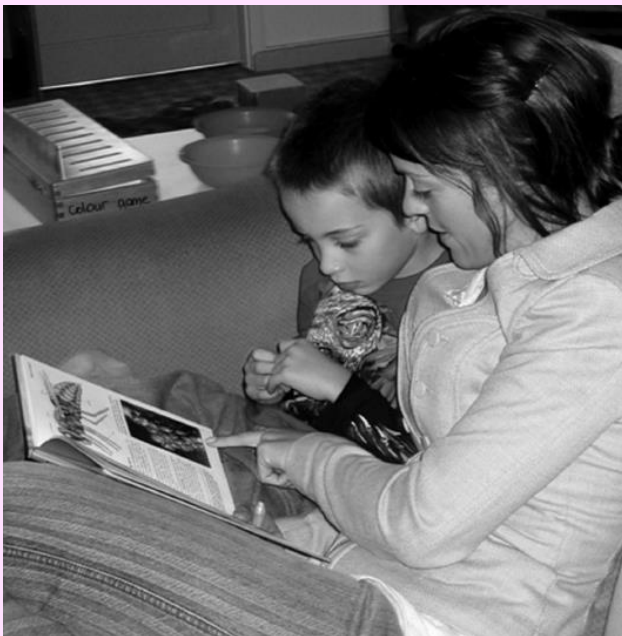
<p>თითქოს ადებს პირს, რომ „ჭამოს, უკბიროს და დაღეჭოს“. დამხმარე ჯგუფის წახალისებით, ის ჭრის დიზაინს, რომელიც იძლევა ამის გაკეთების შესაძლებლობას. შემდგომში ჟაკი თამაშობს როლს კრისტიანის ემნილებასთან. იგი სიხარულისგან დახტის მეგობრის წინაშე, როდესაც ეს ანიმაციურად ხორციელდება. კრისტიანი ხშირად ესაუბრება იმ არსებებს, რომლებსაც პოულობს და მოხარულია, როცა ჟაკი მოჩვენებით არსებას კომიკური ხმით „გაცოცხლებაში“ ეხმარება.</p>	<p>პირისთვის ...შეხედე, კრისტიან.</p>	<p>თანაუგრძნობს და იწყებს ახალ სამძებრო ოპერაციას ბავშვების ჯგუფთან ერთად - ახალი ჭიის/ხოჭოს საპოვნელად ეზოში.</p>
--	---------------------------------------	--

მრავალი ბავშვის მიერ მცირე ზომის ცოცხალი არსებების აქტიური გამოკვლევა ხორციელდებოდა მასწავლებლისა და ბავშვის ურთიერთქმედებებით, რომელშიც წარმოდგენილი იყო სამეცნიერო ცნებები, როგორც ეს ნაჩვენებია შემდეგ მაგალითში.

პრაქტიკული მაგალითი: ხოჭოებისთვის სახელების დარქმევა

ჟაკს აქვს გრაფიკები და მწერთა ამოსაცნობი ცხრილები, როგორც რესურსი ბავშვებისთვის, რომლებსაც სურთ ნაპოვნი ხაჭოსთვის სახელის დარქმევა. კრისტიანმა იპოვა “ხოჭო” და სჯერა, რომ იგი ცხრაფეხაა. მას „ხოჭო“ შემოჰყავს ოთახში ნაირსახეობის დასადგენად. კრისტიანი ყურადღებით აკვირდება ცხრილს და ასახელებს - ცხრაფეხა, მწერი, ღვთისმლოცველა.

სურათი 9.9. მწერების შესწავლა



კრისტიანი: მე ვფიქრობ, რომ ეს არის ცხრაფეხა.

ჟაკი: მე ვფიქრობ, რომ ეს არის ცხრაფეხა. კი. წავიკითხავ სიტყვა ცხრაფეხას; კი, ეს არის ცხრაფეხა. ეს ისინი არიან, ჩვენ ყოველთვის ბაღის გარშემო რომ ვპოულობთ.

კოლინი: ჩვენ ერთი ვიპოვეთ. ეწებება. ჩემი აზრით, ის გაძვრება ამ ხვრელებში.

კრისტიანი: მწერი.

ჟაკი: ამათ ეწოდებათ ბუზმორიელები.

კრისტიანი: ღვთისმლოცველა.

ჟაკი: სპეციალური სახელები.

კოლინი: ღვთისმლოცველა.

ჟაკი: ჰო.

კრისტიანი: ოქროთვალასებრნი.

პატარა ზომის ცოცხალი არსებებისთვის სახელების მინიჭება წარმოადგენს სამეცნიერო ცოდნისა და არსებებზე დაკვირვებით მიღებული ცოდნის თავმოყრას, რაზეც ბავშვებმა აქტიურად იმუშავეს, გამოიკვლიეს, ინტერესი გამოამჟღავნეს და ითამაშეს. ეს არის მაგალითი, როგორ შეიძლება ყოველდღიური და სამეცნიერო ცნებების გაერთიანება. მასწავლებლებმა ბავშვები აქტიურად დააინტერესეს სამეცნიერო ცნებებით. ეს არის ნიმუში მასწავლებლის მიერ ბავშვებისთვის ყოველდღიური და სამეცნიერო ცნებების დაკავშირებისა.

მასწავლებელმა წარმოადგინა აქტივობები, რომლებიც ჩამოყალიბებული იყო ორგანიზმების სტრუქტურასთან და ფუნქციონირებასთან კავშირში. თითოეული “აქტივობა” ნათლად იყო დაკავშირებული გარემოში მცირე ზომის ცოცხალი არსებების გამოკვლევის “მეტა-გეგმასთან” (მაგ. ხოჭოები). “სათამაშო აქტივობამ” გარემოსა და ორგანიზმებთან ურთიერთობის შესახებ წვლილი შეიტანა ბავშვების სამეცნიერო ცნებების ჩამოყალიბებაში.

სასწავლო კონტექსტმა, რომელიც მოიცავდა მასწავლებლის მიერ დაგეგმილ და განხორციელებულ პროგრამას, შექმნა შესაძლებლობა ბავშვების მიერ გამოკვლეული ყოველდღიური კონტექსტების ურთიერთდაკავშირებისა სამეცნიერო კონტექსტებთან, რომელიც მიიღეს სახლში ან ცენტრში. მაგალითისთვის, მასწავლებელმა რუკის შექმნის გზით წახალისა იმ გარემოს წარმოდგენა, რომელსაც ბავშვები იკვლევდნენ ორიენტირებისა და გამოკვლევის მეთოდების გადაცემით (მაგ. ჭოგრიტი, განძის რუკა), სამეცნიერო წიგნებისა და ცხრილების წაკითხვით (წარმოდგენილი კვლევის ასისტენტის მიერ).

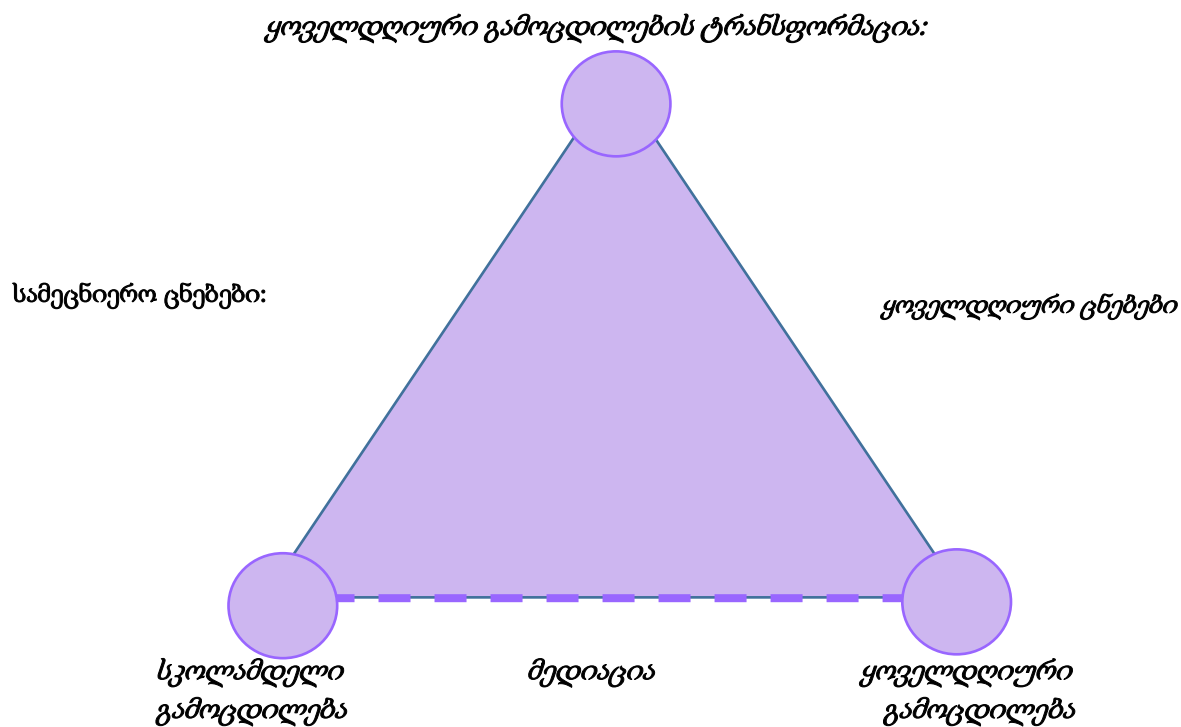
ამ შემთხვევაში მნიშვნელოვანია, რომ ცენტრში არსებულმა თამაშით სავსე კონტექსტმა ხელი შეუწყო ყოველდღიური და სამეცნიერო ცნებების ურთიერთდაკავშირებას.

რეფლექსია 9.3

ამ მაგალითიდან, კურიკულუმის მოდელის გამოყენებით (სურათი 9.10), ამოწერეთ ყოველდღიური და სამეცნიერო ცნებები იმ მწერების შესახებ, რომლებიც ბავშვებმა მასწავლებლებთან ერთად დააკავშირეს და აღნიშნეთ ის მოდელზე. ამის შემდეგ, უპასუხეთ შეკითხვებს, რაც დაგეხმარებათ მასწავლებლების მიერ გამოყენებული მოახდინოთ ყოველდღიური/სამეცნიერო ცნებების და სტრატეგიების იდენტიფიცირებაში.

- როგორ იმუშავა მასწავლებელმა?
- რა იყო კონტექსტი, რომელშიც ცნებები გაჩნდა?
- რა ეტაპზე გაიაზრეს ბავშვებმა ცნებები?
- რითი განსხვავდება კურიკულუმის ეს მოდელი იმ მოდელებისგან, რომლებზეც საუბარი იყო X და XI თავებში?

სურათი 9.10. კურიკულუმის მოდელი ეკოსისტემების გამოკვლევისათვის თავისუფალ თამაშის პირობებში



რეფლექსია 9.4.

გარემოსდაცვის განათლების კურიკულუმის მოდელის შექმნა

აღნიშნული მოდელის სამუშაო ცოდნის მისაღებად, გთავაზობთ კრისტიანისა და ჟაკის მაგალითების გამოყენებას და გარემოსდაცვითი განათლებისთვის კურიკულუმის მოდელის მომზადებას. თქვენ შეგიძლიათ ცენტრის ეზოში ნაპოვნი მწერების შესახებ კრისტიანის ყოველდღიური ცოდნის გათვალისწინება, ასევე - მიიღოთ მხედველობაში, რა შეიძლება იყოს გარემოსდაცვითი განათლების ცნებები, რომლებაც მას გავუზიარებთ?

ჩვენი რჩევაა, გამოიყენოთ ეკოსისტემის ცნება დაგეგმვის საწყის ეტაპზე. კიდევ რა ცნებების სწავლაა მიზანშეწონილი კრისტიანისთვის, რათა განვითარდეს და მიიღოს გარემოსდაცვითი ხედვა ყოველდღიურ სამყაროზე? საჭიროა, დავადგინოთ მოცემული ცნებების არსი და გააზრებულად განვიხილოთ

რომელიმე მათგანი ჩვენ მიერ გარემოსდაცვითი განათლების კურიკულუმის მოდელში?

- ურთიერთმიმართება ბუნებრივ და ადამიანის მიერ შექმნილ რესურსებს შორის
- ადამიანი, როგორც ეკოსისტემის ნაწილი - ნაცვლად საკუთარი თავის გარე დამკვირვებლის როლში დანახვისა
- ადგილობრივი მიდგომები
- გლობალური მიდგომები
- მომავალზე ფიქრი
- წარსულზე ფიქრი
- თაობათაშორისი სწავლა
- სიღარიბე
- ენერჯია და ენერჯის ალტერნატიული წყაროები
- ცვლილებები
- მდგრადობა
- კონსუმერიზმი

მსოფლიოს თითქმის ყველგან ადრეული ბავშვობის მასწავლებლები აწყობენ სპეციალურ ექსკურსიებს ბუნების წიაღში, რათა ბავშვებს ჰქონდეთ გარემოს ცოდნის მდიდარი პერსპექტივები/გამოცდილებები, რომლებიც შეუძლიათ შექმნან ადგილზე, მათ შორის - ცენტრებშიც მოგვიანებით. *ტყის სკოლები* (Knigh 2009) საინტერესოა ამ კუთხით. ისინი სკანდინავიურ ქვეყნებში შეიქმნა და უკვე მოქმედებს ინგლისშიც. ნაითი (Knight, 2009) აღნიშნავს რომ *ტყის სკოლები* იქმნება და ფუნქციონირებს შემდეგნაირად:

- სწავლისთვის უჩვეულო გარემოსა და პირობებში;
- უსაფრთხო გარემოში, სადაც ბავშვები წახალისებული არიან, გარისკონ;
- ხორციელდებოდეს დროდადრო;
- ფილოსოფია - „არ არსებობს ცუდი ამინდი, არსებობს მხოლოდ ცუდი ტანსაცმელი“;
- ნდობა, როგორც ცენტრალური საკითხი;
- თამაშზე დაფუძნებული სწავლება, ბავშვების მიერ ინიცირებული და ბავშვების მიერ მართული;
- სესიათა ბლოკებისგან შემდგარი, სადაც არის დასაწყისი და დასასრული;
- ხორციელდებოდეს მომზადებული და კვალიფიციური კადრების მიერ.

ბავშვები ცდიან ბუნებრივ გარემოს და წახალისებული არიან მისი ყველა ელემენტის ყოველგვარი საზღვრების გარეშე გამოსაკვლევად. მოცემული სპეციალური ადგილები განსაკუთრებით დაფასებულია და მასწავლებლები ცდილობენ ბავშვებსა და გარემოს შორის პოზიტიური ურთიერთობების ჩამოყალიბებას, რათა განაპირობონ ბავშვების ემოციური კეთილგანწყობა. ეს კონტექსტი განსხვავებულია კრისტიანის გამოცდილებებისგან. კრისტიანი იყენებს ბუნებრივ გარემოს ადრეული ბავშვობის პირობებში - ის, რაც დაფასებულია კრისტიანის, მასწავლებლების და სხვა ყველა ბავშვის მხრიდან. ორი ტიპის კურიკულუმი - ერთი კრისტიანისთვის და მეორე ტყის სკოლისათვის - გახლავთ სწავლის და კურიკულუმის განვითარების განსხვავებული მოდელები, მაგრამ ორივე ფოკუსირდება გარემოსდაცვით განათლებაზე. სკოლამდელი დაწესებულებების გარემოსდაცვით განათლებასთან დაკავშირებული პედაგოგიური მიდგომები მრავალფეროვანია, მაგრამ, როგორც ედვარდსი და კატერ-მაკენზი (Edwards and Cutter-Mackenzie, 2011) აღნიშნავენ, გარემოსდაცვითი განათლება ადრეულ ბავშვობაში ჯერ კიდევ კვლევის პროცესშია - მიუხედავად იმისა, რომ პირდაპირაა განხილული EYLF-ში: „გარემოსდაცვითი განათლება დაკავშირებულია ბავშვის მიერ გარკვეული სივრცის შესწავლასთან; ის აგრეთვე გვხდება ჩამონათვალში, როგორც სასწავლო შედეგების მეორე ქვეკატეგორია (ბავშვები დაკავშირებული არიან და ხელს უწყობენ მათ სამყაროს)“ (გვ. 52-3). ედვარდსი და კატერ-მაკენზი (Edwards and Cutter-Mackenzie, 2011) ყურადღებას ამახვილებენ სპეციფიკურ ინდიკატორებზე, რომლებიც მოცემულია EYLF-ში:

- გამოიყენე თამაში ახალი იდეების შესასწავლად, დასაგეგმად და გამოსაყენებლად;
- მიიღე მონაწილეობა სხვებთან ერთად პრობლემების გადაწყვეტაში და შეიტანე წვლილი ჯგუფურ შედეგებში;
- გამოავლინე გაღრმავებული ცოდნა და პატივისცემა ბუნების/შექმნილი გარემოს მიმართ;
- გამოიკვლიე, განიხილე, განჭვრიტე და შეიმუშავე ჰიპოთეზა ნიადაგის, ხალხის, ნარგავებისა და ცხოველების ურთიერთდამოკიდებულების შესახებ მზარდი ცოდნის გასავითარებლად;
- გამოხატე მადლიერება და ზრუნვა ბუნების/შექმნილი გარემოს მიმართ;
- შეისწავლე კავშირი სხვა სულიერი და უსულო არსებების მიმართ; დააფიქსირე და მოახდინე რეაგირება ცვლილებებთან დაკავშირებით;
- განავითარე ცოდნა გარემოზე ადამიანის მოქმედების შედეგებისა და ცოცხალ არსებებს შორის ურთიერთკავშირის შესახებ (DEEWR 2009, p.29).

ედვარდსი და კატერ-მაკენზი (2011) ამ შედეგების მისაღწევ სამ მიდგომას გვთავაზობენ:

1. მოდელირებული თამაში
2. თამაში თავისუფალი დასასრულით
3. მიზანმიმართულად დაგეგმილი თამაში

მოცემული მიდგომების მაგალითებზე სკოლამდელი დაწესებულების მასწავლებელი კერინი ქმნის ჭიების ფერმას.

მოდელირებული თამაშის მაგალითი: მას ჰქონდა მცირე ქისები, რომლებშიც ეყარა ქვიშა, მიწა და ფოთლები. წიგნი ჭიების შესახებ აგრეთვე გადამლილი იყო იმ გვერდზე, რომელიც ჭიების ფერმის შექმნას ეხებოდა. იქვე მოთავსებული იყო ხუთი დიდი შუშის ქილა - ერთი თავისთვის და დანარჩენი, თითო-თითო მონაწილე ბავშვებისთვის. კერინმა მოიწვია ბავშვები მაგიდასთან. მას სურდა, ეჩვენებინა, როგორ შეეძლოთ ჭიების ფერმის გაკეთება. მან დაიწყო მასალის მოთავსება ქილაში - ჯერ ტალახი, შემდეგ ქვიშა, ისევ ტალახი და ქვიშა. საბოლოოდ მან მოათავსა ფოთლები ზემოდან. იგი ესაუბრებოდა ბავშვებს იმის თაობაზე, თუ რას აკეთებდა, შემდეგ წამით გაჩერდა, რათა შეედარებინა თავისი ქილა წიგნის ნიმუშთან (გვ. 55).

თამაში თავისუფალი დასასრულით - მაგალითი: კერინმა წარმოადგინა, ფაქტობრივად, იგივე მასალა, რაც იყო გამოყენებული ჭიების ფერმის შექმნის დროს - როგორც მოდელირებული თამაშის სავარჯიშოს გამოცდილების პირობებში. მოდელირებული თამაშის აქტივობიდან მოწვეული ოთხი ბავშვი ჩართეს ჭიის ფერმის შექმნის პროცესში. კერინმა კვლავ უთხრა ბავშვებს: „ახლა მე შევასრულებ გარკვეულ სამუშაოს, რომელსაც საკუთარი ჭიების ფერმის შესაქმნელად.“ მან დატოვა მაგიდა და გადავიდა ოთახის მეორე ნაწილში. კერინის მოდელი ჭიის ფერმის გაკეთების პირველი გამოცდილება იყო შესწავლილი წიგნიდან (გვ. 55-6).

მიზანმიმართულად დაგეგმილი თამაშის მაგალითი: კერინმა შეკრიბა ოთხი მონაწილე ბავშვი მის გარშემო გარეთ არსებულ გაზონზე. მან საქმიანობა დაიწყო ბავშვებისთვის ჭიის სათამაშოს ჩვენებით, რომელსაც ჰქონდა უნაგირი სხეულზე. „არის რაღაც საინტერესო ამ ჭიაში - მას აქვს უნაგირი“ - ამბობს მასწავლებელი. აღნიშნული ფრაზა წარმოშობს დიალოგს ჭიების მახასიათებლებზე. აქვთ მათ თვალები? სად ცხოვრობენ ისინი - ბნელ თუ განათებულ ადგილებში? აქვთ მათ ფეხები ან ხელები? კერინი და ბავშვები საუბრობენ იმის თაობაზე, თუ როგორ იმალებიან ჭიები ტალახში და როგორ შეიძლება მოკვდეს ჭია, თუ კანი გამოუშრება. შემდგომში კერინი აჩვენებს ბავშვებს სამეცნიერო წიგნს ჭიების ჩვევების შესახებ და საუბრობენ იმის თაობაზე, თუ როგორ ცხოვრობენ ჭიები ნიადაგში და დაცული არიან ჩამოცვენილი ფოთლებით (გვ.56).

ედვარდსი და კატერ-მაკენზი (2011) ამტკიცებენ, რომ ზემოაღნიშნული სამი პედაგოგიური მიდგომა გარემოსდაცვითი განათლებისათვის განსხვავებულ შესაძლებლობებს გვთავაზობენ, მაგრამ მოცემული მიდგომების გამოყენებითა და დაკავშირებით ჩვენ გვეძლევა სწავლების შინაარსობრივი ცოდნის მიღებისა და გარემოს მდგრადი განვითარების აქტივობის დაგეგმვის შესაძლებლობა.

სამომავლო გზა: ცნებები, კონტექსტი და პედაგოგიკა

მოცემულ თავში განხილული კურიკულუმის მოდელი გამოყენებულია X და XI თავებში. კერძოდ: ჩვენ ვიყენებთ მოცემულ მოდელს იმის საჩვენებლად, თუ როგორ შეიძლება იდეების გამოყენება ყოველდღიური და სამეცნიერო ცნების ჩამოყალიბების შესახებ ბავშვების მხარდასაჭერად სხვა შინაარსობრივ სფეროებში, მათ შორის - წიგნიერების, ჯანდაცვის განათლების და სახვითი ხელოვნების კუთხით. კრიგი (2011) ამბობს:

მე არ ვამტკიცებ, რომ ადრეული ბავშვობის მასწავლებლებს სჭირდებათ დასკვნების გამოტანა იმ „ფაქტების“ სიიდან, რომლებიც მათ იპოვეს თემატურ სფეროებში ბავშვებთან ერთად მნიშვნელობის ჩამოყალიბებისას. მაგრამ ხაზს ვუსვამ, რომ ადრეული ბავშვობის მასწავლებლები კარგად უნდა იცნობდნენ კონკრეტული სფეროების ცნებებსა და მეთოდებს. მაგალითად, როდესაც ბავშვი აღფრთოვანებულია აღმართიდან დაგორებული ბურთის სისწრაფით, ფიზიკის ცოდნის გამოყენებით შევთავაზოთ მათ სასარგებლო გზები ამ მოვლენის ირგვლივ დამატებითი ინფორმაციის მისაწოდებლად.

ამ თავების წაკითხვის შემდეგ, გვეცოდინება როგორ გამოვიყენოთ მოცემული მოდელი კურიკულუმის ჩამოსაყალიბებლად, თან იმგვარად, რომ დახმარება გაუწიოს ბავშვებსა და მასწავლებლებს ყოველდღიურ მედიაციასა თუ აკადემიურ სწავლაში, რათა ბავშვებმა გააგრძელონ კონცეპტუალური ცოდნის მიღება და განვითარება.

შეჯამება

მოცემულ თავში ვისაუბრეთ ცნებების ჩამოყალიბებაზე ადრეული ბავშვობის პირობებში, როდესაც მასწავლებლები სიფრთხილით ამახვილებინებენ ყურადღებას ბავშვებს ყოველდღიურ და სამეცნიერო ცოდნას შორის, რაც დაკავშირებულია ყოველდღიურ გამოცდილებებთან. რუტინა, ყოველდღიური დავალებები და სწორად შერჩეული თამაშები შეიძლება გამოვიყენოთ მნიშვნელოვანი ყოველდღიური ცნებების იდენტიფიცირებისთვის, რაც შეიძლება დაექვემდებაროს სამეცნიერო ცნებებთან მედიაციას. მოცემულ თავში

განხილულია კურიკულუმის მოდელი იმის საილუსტრაციოდ, თუ როგორ შეიძლება შინაარსობრივი მოდელის ინტეგრირება ადრეული ბავშვობის სისტემებში; როგორ ეფუძნება იგი კულტურულ-ისტორიულ თეორიას, ასახსნელად - რა ურთიერთობა არსებობს ბავშვების ცხოვრებისეულ გამოცდილებასა და ცნების ჩამოყალიბებას შორის. მოცემული თავი ეფუძნება მათემატიკის და მეცნიერების შინაარსობრივ სფეროებს.

მადლობა

ფრეერის ავსტრალიის კვლევითი საბჭოს (Discovery) დაფინანსებით აღვიჭურვეთ მოცემულ თავში აღწერილი კვლევის ჩატარებისთვის აუცილებელი რესურსებით. მადლობა ავის რიჯვეის (Avis Ridgway) პროექტში უდიდესი კონტრიბუციისთვის, რადგან თავად გახლდათ მთავარი სავლე ოფიცერი მოცემული კვლევისთვის.

10 შინაარსის ცოდნა: მეტყველება, წიგნიერება და ინფორმაციული და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიები (ისტ)

სასწავლო მიზნები:

მოცემული თავში განვიხილავთ:

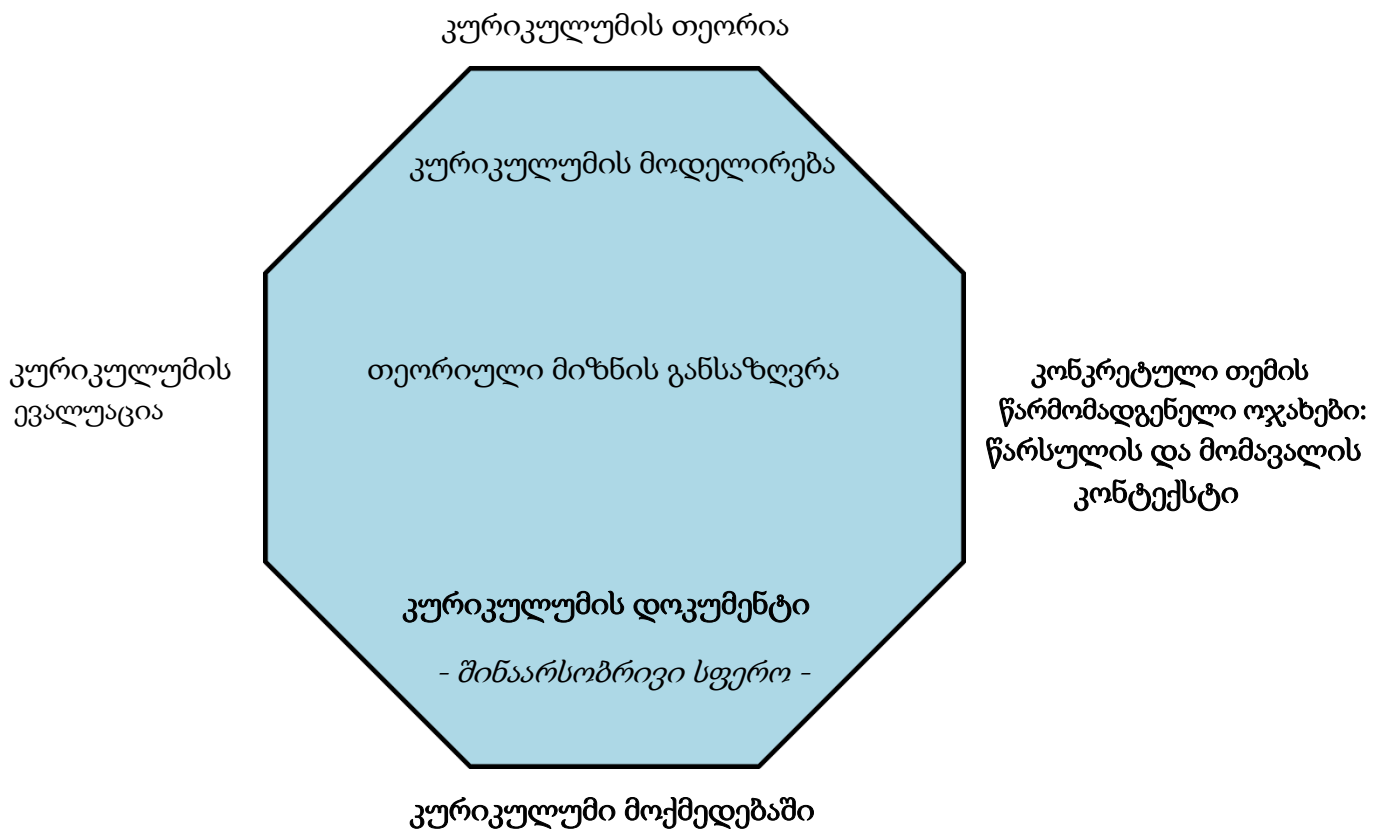
- მიმდინარე კვლევას მასწავლებლებისთვის საჭირო შინაარსობრივ ცოდნაზე - ადრეულ ასაკში მეტყველების, წიგნიერებისა და ინფორმაციული და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიების მიმართულებით (ისტ).
- მასწავლებლების მიერ ბავშვების ოჯახური გამოცდილების გამოყენება ადრეული განათლების დაწესებულებაში ბავშვების აზროვნების გარდასაქმნელად.

ეს თავი განიხილავს შინაარსობრივი ცოდნის მნიშვნელობას ადრეული ბავშვების განათლების კუთხით ისეთ საკვანძო საკითხებზე, როგორცაა მეტყველება, წიგნიერება და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიები (ისტ). საკითხები, რომლებიც დაკავშირებულია და ერთგვარი მტკიცებულებებია ადრეული ბავშვობის კურიკულუმისთვის, განხილულ იქნება თეორიული თვალსაზრისით ფლიერის ნაშრომის გამოყენებით, რომელიც ეხება ცნების ჩამოყალიბებას ადრეული

ბავშვობის კონტექსტში. აღმოჩენის სცენარში ჩვენი სტუდენტები სწუხდნენ - როგორ მოეხერხებინათ საბაზისო ცოდნის ინტეგრირება სწავლებაში:

მიხილი: არ ვიცი და ვერ ვიაზრებ, როგორ უკავშირდება ეს კურიკულუმის ჩამოყალიბებას. როგორ შეიძლება, დაგეგმო კურიკულუმი, როცა იყენებ ემერჯენტული კურიკულუმის მიდგომას, რომელსაც ზოგიერთი მასწავლებელი იყენებს?

სურათი 10.1 კურიკულუმის ჩამოყალიბების გზა - შინაარსობრივი ცოდნა



მეტყველება და წიგნიერება

უპირველეს ყოვლისა, დავუბრუნდებით III თავში განხილულ იმ საკითხების ანალიზს კურიკულუმთან მიმართებით, რომელსაც თქვენ იყენებთ სწავლებაში და მოიცავს ადრეული განათლების დაწესებულების გარემოში მეტყველებისა და წიგნიერების ირგვლივ არსებულ კითხვებს:

- როგორ განვიხილავთ, ვაფასებთ ბავშვებს? როგორ უნდა განვავითაროთ ბავშვების მეტყველებისა და წიგნიერების უნარები ამ გარემოში?

- რა ტიპის შინაარსია აღიარებული? რა ტიპის მეტყველების და წიგნიერების ცოდნა და უნარები მიიჩნევა ღირებულად ბავშვებისთვის?
- როგორ ხდება ცოდნის ფორმირება? ვისი მეტყველების და წიგნიერების ცოდნა არის პრიორიტეტული და ორგანიზებული მოცემულ პირობებში?
- როგორ არის პროგრესი ორგანიზებული (ან არ არის)? როგორ არის შეფასებული და გამოყენებული მეტყველებისა და წიგნიერების პროგრესი კურიკულუმის სტრუქტურირებისათვის?
- ვინ იღებს გადაწყვეტილებებს შინაარსზე? ვინ მიიღო გადაწყვეტილება მეტყველებისა და წიგნიერების შინაარსზე, რომელსაც ბავშვებს სთავაზობენ ადრეული განათლების ამ დაწესებულების გარემოში?

როგორც III თავში აღვნიშნეთ, ეს კითხვები აჩვენებენ მასწავლებელს გზას, რომელიც ეხმარება მათ კურიკულუმის შინაარსთან დაკავშირებული არჩევანის გაკეთებასა და ბავშვების წიგნიერებისა და სხვა უნარების გაითარებაში. ბავშვების წიგნიერების მიმართულებით უკანასკნელ პერიოდში ჩატარებული კვლევები აძლიერებენ ვიგოტსკის ცნებას იმის თაობაზე, რომ განვითარება არის დიალოგზე დაფუძნებული, ინტერაქტიული პროცესი, რომელშიც ბავშვები სწავლობენ მათ ოჯახებთან და ადგილობრივ საზოგადოებასთან ურთიერთმიმართების გზით (Makin, Jones Diaz & McLachlan 2007). მიუხედავად იმისა, რომ სახეზე გვაქვს არსებითი მოდელისგან განსხვავებული წიგნიერების განვითარების მოდელი სხვადასხვა ქვეყანაში - იმის მიხედვით, თუ რა სიჩქარით ითვისებენ ბავშვები მეტყველებას და წიგნიერებას - დაკავშირებულია ენაში ბგერის ლინგვისტურ სირთულეებთან: ფონეტიკური ბგერები გერმანულში ან იტალიურში უფრო მარტივად სწავლებადაა, ვიდრე ფონეტიკური ბგერები ინგლისურში - ეს პროცესი ბავშვების უმეტესობისთვის განგრძობადია, ასახავს ბიოლოგიური შესაძლებლობების ინტერაქციას, კულტურულ და სათემო გამოცდილებებსა და სახლსა და სკოლის გარემოში სწავლების მედიაციას.

ემერჯენტული წიგნიერება არის ბავშვის მიერ მეტყველებისა და სიმბოლოების განვითარებადი გააზრება.

ბავშვებში წიგნიერების განვითარების კუთხით ჩატარებული კვლევის უმეტესი ნაწილი ექცევა ორ ბანაკში: **ემერჯენტული წიგნიერება** და წიგნიერება, როგორც სოციალური პრაქტიკა. არც ერთი თეორიაა სასარგებლო მეორეს გარეშე. ვიგოტსკის (1987b) ნაშრომიც მეტყველებისა და ენის შესახებ ამ მოსაზრებას ადასტურებს. ტერმინი „ემერჯენტული წიგნიერება“ მიუთითებს იმ იდეაზე, რომლის მიხედვითაც წიგნიერების ჩამოყალიბება კონცეპტუალიზებულია, როგორც:

გრძელვადიანი პროცესი, რომელსაც უფრო მეტი საფუძველი აქვს ბავშვის ადრეულ ცხოვრებაში, ვიდრე იმას, რომელიც იწყება ბავშვის მიერ სკოლაში მისვლისას. მოცემული კონცეპტუალიზაცია სცდება სხვა პერსპექტივებს კითხვის სწავლის პროცესთან დაკავშირებით, რომლის მიხედვითაც არ არსებობს ზღვარი კითხვასა და კითხვის წინარე უნარებს შორის (Whitehurst & Lonigan, 1998, გვ. 848).

VI თავში მოყვანილი ადრეული ბავშვობის იმ ასაკობრივი ჯგუფის მაგალითი, რომლებიც ერთობლივად წერდნენ ვემაპებზე, აჩვენებს შესაძლებლობას - როგორ ხდება ეს. სამუშაოების მოცემული ნაკრები, რომელიც, უპირველესად, მომდინარეობს შემეცნებითი, ფსიქოლინგვისტიკური და ნეიროსამეცნიერო კვლევიდან, მიუთითებს, რომ ბავშვები გადიან ზრდის პროცესს ახალშობილობიდან ბავშვობის შუაწლამდე (სანამ მოზრდილობა დაიწყება), რომლის დროსაც, სოციალურ გარემოში ყოფნის პირობებში, ივითარებენ კითხვის, წერის და ვერბალურ უნარებს. კომპონენტი არის წიგნიერება და მას ხშირად არ გააჩნია ფორმალური ინსტრუქცია (Whitehurst & Lonigan 1998). როგორც უკვე ითქვა, ვიგოტსკიმ (1987a) შესთავაზა მასწავლებლებსა და ფსიქოლოგებს იდეა, რომლის მიხედვითაც ცნების ჩამოყალიბება ბავშვებში უნდა ისწავლებოდეს ორ დონეზე - ყოველდღიურ და სამეცნიერო ან სკოლის დონეზე.

რაც შეეხება წიგნიერებას, ბავშვები ივითარებენ ფუნდამენტურ ცოდნას ყოველდღიურობის დონეზე, რაც შემდგომში ვითარდება სკოლებში, როგორც ფორმალური ინსტრუქციის ნაწილი. მათი ყოველდღიური ცოდნა ექცევა კონკრეტულ კონცეპტუალურ სფეროებში, რაც შემდგომ იწვევს წიგნიერების მიღწევას ინგლისურში (Nicholson 2005):

- ანბანის ასოების და ბგერების ცოდნა;
- ფონოლოგიური ცნობიერება ან მგრძნობელობა
- გრამატიკული მგრძნობელობა
- ბეჭდვის ცნებები და წესები/პრინციპები
- რეცეპტული ლექსიკური მარაგი
- „წიგნის“ გამოყენების ან ენის დეკონტექსტუალიზაციის უნარები
- თხრობის უნარი
- წინაკონვენციური მართლწერის უნარები
- იშვიათი სიტყვების მდიდარი ლექსიკური მარაგი.

ადრეული წიგნიერების ეროვნული ჯგუფის ანგარიში (National Early Literacy Panel (NELP) 2009) საუბრობს წიგნიერების ათვისების ექვს საყოველთაოდ აღიარებულ

განმსაზღვრელ ფაქტორზე და ხუთ სხვა შუალედურ ფაქტორზე. საყოველთაოდ აღიარებული და განმსაზღვრელ ფაქტორებია:

- *ანბანის ცოდნა (AK):* ანბანის ასოების დასახელებებისა და შესაბამისი ბგერების ცოდნა;
- *ფონოლოგიური ცნობიერება (PA):* უნარი - ამოიცნო, მართო ან გაანალიზო სასაუბრო ენის სმენითი ასპექტები;
- ანბანის ასოების ან ციფრების *სწრაფი ავტომატური დასახელება (RAN):* უნარი - სწრაფად დავასახელოთ შემთხვევითი მიმდევრობით ანბანის ასოები ან ციფრები;
- *ობიექტების ან ფერების სწრაფად ავტომატური დასახელება:* უნარი - სწრაფად და თანმიმდევრობით დავასახელოთ ობიექტების, სურათების ან ფერების დასახელებები;
- *წერა ან სახელების წერა:* ანბანის ასოები ცალ-ცალკე ან საკუთარი სახელის დაწერის უნარი.
- *ფონოლოგიური მეხსიერება:* თხრობით გადმოცემული ინფორმაციის დროის მცირე პერიოდით დამახსოვრების უნარი

ზემოაღნიშნულის გარდა, NELP-ის ანგარიში იდენტიფიცირებას უკეთებს შუალედურ ფაქტორებს:

- *ბეჭდვის კონცეფცია და არსი:* ბეჭდვის წესებისა და ცნებების ცოდნა
- *ცოდნა ბეჭდური ტექსტის შესახებ:* AK ელემენტების ერთობლიობა, ნაბეჭდი ტექსტის კონცეფცია და ადრეული დეკოდირების უნარი.
- *კითხვის მზაობა:* როგორც წესი - კომბინაცია AK-ის, ბეჭდვის კონცეფციის, ლექსიკის, მეხსიერების და PA-სი.
- *ვერბალური მეტყველება:* უნარი - ისაუბრო და მართო ზეპირი მეტყველება, მათ შორის - ლექსიკა და გრამატიკა.
- *ვიზუალური პროცესი:* უნარი - დააკავშირო და გამოარჩიო ვიზუალურად წარმოდგენილი სიმბოლოები.

დაწერილი სახელის ცოდნა გახლავთ წარმატების ერთ-ერთი უძლიერესი განმსაზღვრელი წიგნიერების კუთხით, რადგან ის ასრულებს ხიდის როლს ანბანის პრინციპსა (გააზრება იმისა, რომ თითოეული ასო არის ბგერა) და ფონოლოგიურ ცნობიერებას შორის (უნარი მოისმინო და გაარჩიო სიტყვათა ფონემები) (Foulin, 2005). ასო-ბგერის ცოდნასთან ერთად, **ფონემური ცნობიერება**, ზოგადად განიხილება, როგორც ანალიზის უნარის მნიშვნელოვანი კომპონენტი. მოცემული უნარების სწავლება და ცოდნა არის არსებითი იმ ბავშვებისთვის, რომლებიც,

უმეტესწილად, კითხვის სირთულეების რისკის ქვეშ არიან, ვისაც ნაკლებად აქვს განვითარებული წიგნიერების ცოდნა, კონკრეტულად კი - ფონოლოგიური ცნობიერება და ანბანის ცოდნა (Turner, Chapman & Prochnow 2006). შესაბამისად, უმნიშვნელოვანესია, რომ მასწავლებლები საფუძვლიანად იაზრებდნენ იმ ცნებებს, რომლებიც დაკავშირებულია ბავშვების მეტყველებისა და წიგნიერების მიმართულებით განვითარებასთან და უნდა იცოდნენ, როგორ განავითარონ აღნიშნული ცნებები ჩვილებში, ახლადფეხადგმულებსა და პატარა ბავშვებში.

ფონემური ცნობიერება - როდესაც ბავშვები სიტყვაში იცნობენ ბგერის უმცირეს ნაწილს (მაგ. ავტობუსი იწყება ასო-ბგერა „ა“-ით ან ასო-ბგერა პ-ს აქვს „პ“ ხმა).

კანინგამი და სხვები (Cunningham, 2004) აღნიშნავენ, რომ „არსებობს თეორიული მიზეზები დასაფიქრებლად იმ კავშირებზე, რომლებიც არსებობენ მასწავლებლის ცოდნასა და ეფექტურად სწავლების უნარს შორის (მაგ. უნარი - ასწავლო ფონემური ცნობიერება და აირჩიო კარგი ლიტერატურა)“ (გვ. 160). მათი დაკვირვებით, კონცეპტუალური ცოდნის სიმწირე წიგნიერების შესახებ ხელშემშლელ გავლენას ახდენს მასწავლებლების უნარზე, გააკეთოს სწორი, ადეკვატური არჩევანი შინაარსისა და რესურსების შესახებ ბავშვების სწავლის პროცესში. ადრეული განათლების დაწესებულების გარემოში საგანმანათლებლო მომსახურების შემსწავლელი ბიუროს მიერ (Education Review Office, 2011) წიგნიერების შესახებ ჩატარებულმა ბოლო კვლევამ აჩვენა, რომ დაახლოებით 353 შესწავლილი ცენტრიდან 25% იყენებდა შეუსაბამო რესურსებს ან სწავლების მეთოდს წიგნიერების მხარდასაჭერად. განსაკუთრებით აღსანიშნავია მასწავლებლების მიერ იმ საკითხების გააზრების მნიშვნელობა, მეტყველების რა ასპექტები უნდა იყოს მხარდაჭერილი ჩვილებში, ახლადფეხადგმულებსა და ადრეული ასაკის ბავშვებში შესაბამისი რესურსებისა და სასწავლო სტრატეგიების გამოყენების გზით. როგორც ენტონი და ფრანცისი (Anthony and Francis, 2005) აღნიშნავენ, მასწავლებლების მიერ იმის გააზრება, თუ როგორ პროგრესირებს ანბანის ცოდნა და ფონოლოგიური ცნობიერება, აძლევს მათ კონკრეტულ ბავშვსა თუ ჯგუფებზე მორგებული სწავლების საშუალებას - როგორც ეს მოცემულია VI თავში, სადაც მასწავლებელი მხარს უჭერს ჯგუფის წიგნიერებას ბავშვების ერთმანეთისგან საკმაოდ განსხვავებული წიგნიერების დონის მიუხედავად.

შემთხვევის ანალიზი

ჩვენი განათლების საბაკალავრო პროგრამის ერთ-ერთი სტუდენტი მეორე კურსზე საშუალო სიდიდის ურბანულ ქალაქში გაემგზავრა სწავლების პრაქტიკის მისაღებად. იმავდროულად, ახალგაზრდას დამთავრებული ჰქონდა მეტყველების და წიგნიერების ორწლიანი კურსები - როგორც სამუშაოსთვის მომზადების პროგრამის ნაწილი, რომელიც ამყარებდა ნიკოლსონის მიერ აღწერილ წიგნიერების კონცეფციას (2005). (გაგრძელება გვ. 222)

როდესაც ერთ-ერთ საბავშვო ბაღში მათემატიკის სესიის ჩატარება სთხოვეს, სტუდენტმა მასწავლებელმა აირჩია დიდი წიგნი სახელწოდებით „რა არის ფარდულში?“. წიგნი ეხებოდა ისეთ თემას, რომელიც ბავშვების უმეტესობას აინტერესებდა, რაც დადასტურდა კიდევ მათი აქტიური ჩართვით დილის სესიის თამაშში. იმასთან ერთად, რომ ბავშვებში წიგნმა აღძრა ინტერესი და შესაბამისად, რელევანტური და სასარგებლო აღმოჩნდა ბავშვებისთვის, იგი აგრეთვე გამოიყენეს ძლიერი განმეორებადი რიტმისა და რითმის შემომტანად, რამაც გააჩინა უამრავი შესაძლებლობა ფონოლოგიური ცნობიერების კუთხით და ხელი შეუწყო გრამატიკული სტრუქტურის გამართვას; ნიშნები, რომლებიც სტუდენტ მასწავლებელს მრავალჯერ ასწავლეს, წიგნიერებაში მიღწევის დონის ძლიერი განმსაზღვრელი იყო.

ბავშვებს მოეწონათ მოცემული ისტორია. ისინი იმეორებდნენ რითმებს, წარმატებულად იყენებდნენ რა ფონემებს, რაც ხაზგასმული იყო, როგორც კითხვის პროცესის ნაწილი. კითხვის ამკარად წარმატებული სესიის შემდეგ, სტუდენტმა მასწავლებელმა ერთგვარი მორიდეებით, მაგრამ მხოლოდ დადებითი უკუკავშირის მოლოდინით, ჰკითხა ასოცირებულ მასწავლებელს სესიის მიმდინარეობის შესახებ, რაზეც მიიღო მკაცრი პასუხი: „ჩვენ არ ვაკეთებთ მსგავს სასკოლო რაღაცეებს აქ.“ სტუდენტი მასწავლებელი გაკვირვებული და შემცბარი დარჩა, რადგაც ჩათვალა, რომ რაღაცს აკეთებდა შეცდომით.

სტუდენტ-მასწავლებლის უნივერსიტეტში დაბრუნების შემდეგ გამართულ დისკუსიაში გამოამკარავდა, რომ მისი ასოცირებული მასწავლებელი ადრეინტენსიურად ესწრებოდა ტრენინგების კურსს, წიგნიერების გააზრების საკმაოდ მდიდარი გამოცდილება ჰქონდა და მიიჩნევდა, რომ ბავშვებისა და ფონემების ყოველგვარ სწავლებაზე უნდა ეზრუნათ დაწყებითი სკოლის კოლეგებს. შედეგებზე მსჯელობისას, სტუდენტისთვის ნათელი გახდა - მიუხედავად იმისა, რომ ასოცირებული მასწავლებელი არ იწონებდა წიგნიერებასთან დაკავშირებით მისეულ მიდგომას, მისი გადაწყვეტილება იყო სწორი კულტურულ-ისტორიული პერსპექტივიდან გამომდინარე. მან აირჩია ლიტერატურა ბავშვების ინტერესების და მათთვის სახალისო თამაშის შესაბამისად, თანაც იმის გათვალისწინებით, თუ რა ტიპის კონცეპტუალური განათლება შეიძლებოდა ბავშვებს მიეღოთ საბავშვო ბაღში. მისი როლი, დახმარებოდა ბავშვების წიგნიერების მხიარული, მაგრამ სასარგებლო ფორმით სწავლების პროცესში, წახალისებული უნდა ყოფილიყო და არ უნდა შეფასებულიყო უარყოფითად.

ეს არის მკაფიო მაგალითი იმისა, თუ სად აღემატებოდა მოსწავლის ცოდნა მასწავლებლისას. ეს მაგალითი მიგვახვედრებს იმასაც, რა გავლენას ხდენს მასწავლებლების რწმენა „განვითარებაზე“ (როგორც ეს III თავში იქნა განხილული), მის გადაწყვეტილებებზე - როდის ისწავლებოდეს „კურიკულუმის შინაარსი“. ამ კონკრეტულ მაგალითში მასწავლებელმა თავისი გადაწყვეტილება დააფუძნა ბავშვის „ასაკს“ და არა იმას, თუ რა იქნებოდა კულტურულად და სოციალურად რელევანტური და სასარგებლო კონკრეტულ მომენტში. ამ საკითხზე ვიმსჯელებთ თავის შემდეგ ნაწილშიც.

როგორ წავახალისოთ მეტყველება და წიგნიერება ადრეულ ასაკში

ძალიან გრძელია იმ მოსაზრებათა ნუსხა, რომლებიც განსაკუთრებულ მნიშვნელობას ანიჭებენ ლიტერატურით მდიდარი გარემოს ხელმისაწვდომობას ბავშვებისთვის - ამგვარ ვითარებაში მათ აქვთ შესაძლებლობა, სცადონ და ითამაშონ წიგნიერების განმავითარებელი სხვადასხვა საშუალებით (Neuman 2004; Tafa 2008). მოცემული კვლევის დიდი ნაწილი ეფუძნება ვიგოტსკის წყვილ ცნებებს: ხელმისაწვდომობა და მედიაცია (Vygotsky 1978). სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ბავშვებს სჭირდებათ როგორც ხელმისაწვდომობა კულტურის წიგნიერების ინსტრუმენტებთან, ისე უფრო გამოცდილი უფროსებისა და თანატოლების შუამავლობა წიგნიერების სხვადასხვა არსებული ინსტრუმენტის ფუნქციის გასააზრებლად. არსებობს მტკიცებულებები, რომლებიც ადასტურებენ, რომ წიგნიერებით მდიდარ გარემოში დრამატული თამაშის შესაძლებლობის მქონე ბავშვებს უფრო მაღალი შანსი აქვთ წიგნიერებისთვის აუცილებელი ცოდნისა და უნარის განვითარების (Snow, Burns & Griffin 1998; Neuman 2004; Casbergue, MccGee & Bedford, 2008).

მოცემულ ცხრილში 10.1. იდენტიფიცირება გაუკეთეთ იმ მექანიზმებს და რესურსებს, რომლებიც გაქვთ საბავშვო ბაღს ან საკლასო ოთახში ბავშვების წიგნიერების გამოცდილების გასამდიდრებლად. მიუთითეთ, მოცემული რესურსები ბავშვებისთვის თუ უფროსებისთვისაა.

ცხრილი 10.1
წიგნიერებისა და მეტყველებით მდიდარი გარემო

წიგნიერებისა და მეტყველებით მდიდარი გარემო	ხელმისაწვდომი რესურსები
წიგნები	
რამდენი?	
სად არის განლაგებული?	
აქვთ კონკრეტული ფოკუსი?	
ასახავენ ისინი ამ გარემოში მყოფი ბავშვების კულტურებს, ეთნიკურობას, ღირებულებებსა და ინტერესებს?	

შესაბამება არსებული წიგნები ამ გარემოში მყოფი ბავშვების ასაკს (მაგ. ჩვილები, ახალფეხადგმულები, პატარა ბავშვები)?	
კომუნიკაციები მაგალითად: სიმღერები, ლექსები, სამეტყველო თამაშები, წერილები, მისალმებები, ბავშვების ისტორიები, წერილობითი სახელოვნებო ნამუშევრები.	
ასახავს ისინი ამ გარემოში მყოფი ბავშვების ენებს?	
სიები მაგალითად: სიებზე ხელმოწერა, ანბანური ცხრილები, რაოდენობრივი ცხრილები, კარადების სიები	
მითითებები მაგალითად: “დაიბანეთ ხელები”, “დაამუშავეთ კულინარიის ცხრილები”	
განრიგი მაგალითად: შეტყობინებების დაფა, კურიკულუმის გეგმები, ყოველკვირეული გეგმები	
კატალოგები მაგალითად: ბავშვების სახელების ეტიკეტები, ეტიკეტები აქტივობების შესახებ	
ისტ მაგალითად: კომპიუტერები, პრინტერები, ციფრული კამერები, ვიდეო კამერები, ინტერაქტიური დაფები	
საწერი მასალები	

მაგალითად: პლასტმასის ასოები, კალმები, ფერადი ფანქრები, საღებავები	
სხვა მაგალითად: აღმნიშვნელი ნიშნები, როგორცაა კოლაჟის მასალები და სხვა.	

რეფლექსია 10.1.

1. რამდენი ნაწილის შევსება შეიძლება?
2. რომელ ნაწილებს ტოვებ შეუვსებლად?
3. ასახავს თქვენი ცენტრი ან საკლასო ოთახი იმ ბავშვების ინტერესებს, რომლებიც წარმოდგენილი არიან მოცემულ მომენტში ან გარემო არის უცვლელი?
4. არის თქვენს ცენტრში ან საკლასო ოთახში ცენტრის ან საკლასო ოთახის ბავშვების ასაკისა და წიგნიერების დონის შესაფერისი რესურსები?
5. ასახავს გარემო დამსწრე ბავშვების კულტურებს შორის განსხვავებებს? განსაზღვრულია, როგორ უნდა იყოს წარმოდგენილი განსხვავებული ენები და დამწერლობები ამ გარემოში?

თავისთავად, მხოლოდ რესურსები ვერ განავითარებს წიგნიერებას. უფროსმა ან უკვე უფრო გამოცდილმა ბავშვმა (ან ბავშვთა ჯგუფმა, როგორც ეს ნაჩვენებია მე-6 ცხრილში) უნდა მიაქცევინოს სხვებს ამაზე ყურადღება, ასწავლოს გამოყენების გზები, ან გამოიყენოს ისინი მრავალმხრივ სოციალურ კონტექსტში. თუმცა, ჯერ კიდევ მნიშვნელოვანია, რომ გარემოში არსებობდეს წიგნიერების შესაძლებლობები, როგორც ეს კრავტსოვამ (Kravtsova, 2008) აჩვენა მისი პოტენციური განვითარების ზონის კონცეფციის მეშვეობით (იხ. ცხრილი 7).

ბავშვების ინტერესებისა და მათი გამოცდილების შეფასება წიგნიერებასთან მიმართებით

იმ პრინციპიდან გამომდინარე, რომ ჩვენ, მასწავლებლებს, გვეკისრება ბავშვებისთვის მეტყველებისა და წიგნიერების მხარდამჭერი მდიდარი გარემოს შექმნა და შეთავაზებული შესაძლებლობების ხელმისაწვდომობის უზრუნველყოფა, ჩნდება რამდენიმე შეკითხვა, რომლებსაც ვუსვამთ საკუთარ თავს ცენტრების დათვალიერებისა და იმ შესაძლებლობების განხილვისას, რომლებსაც თითოეული საკლასო ოთახი და ცენტრი სთავაზობს ბავშვებს.

ზღაპრების კითხვა

- უსმენენ ბავშვები ზღაპრებს? რამდენად ხშირად?
- რა ტიპის შეკითხვებს სვამენ ისინი - ნახატები, პერსონაჟები, ასოების სახელები, ასოების ჟღერადობა, სიტყვების წერილობითი ფორმები, სიტყვების მნიშვნელობა, ისტორიების შინაარსი, სხვა?
- სხვამენ ისინი მუდმივად ერთსა და იმავე კითხვებს?
- მეორდება შეკითხვა ზღაპრის ერთსა და იმავე ადგილას?
- აქვთ ბავშვებს საყვარელი წიგნები?
- ითხოვენ ბავშვები, რომ წაუკითხონ? რამდენად ხშირად?
- როგორ ფიქრობთ, ბავშვებმა იციან, რომ თქვენ კითხულობთ სიტყვებს ფურცელზე?

წერა და ხატვა

- წერენ ბავშვები საკუთარ სახელებს ან ნებისმიერ სხვა სიტყვებს?
- ცდილობენ სიტყვების წარმოთქმას იმ შემთხვევაშიც, როცა გამოთქმა არასტანდარტულია?
- გადმოიწერენ ან თითს აყოლებენ ბავშვები წიგნების სათაურებს?
- აკეთებენ მასწავლებლის მიერ წაკითხული ზღაპის მიხედვით ჩანახატებს?
- საკუთარი შექმნილი ზღაპრის მიხედვით აკეთებენ ჩანახატებს?
- ცდილობენ ზღაპრების დაწერას კომპიუტერის მეშვეობით?
- იყენებენ ისეთ კომპიუტერულ პროგრამებს PowerPoint ან Paint მათ მიერ დაწერილი მოთხრობების საილუსტრაციოდ?

მეტყველების და ფონეტიკის ცოდნა

- სიმღერად აქცევენ საბავშვო ლექსებს?
- მღერაინ საბავშვო სიმღერებს?
- მრავალფეროვანი და მდიდარია ბავშვების ლექსიკა?
- იყენებენ სიტყვებს, რომლებიც წიგნში შეხვდათ?
- იყენებენ თამაშისას ენას, რაც მიანიშნებს, რომ იგი წიგნს ან მათთვის მოყოლილ ზეპირ ისტორიას უკავშირდება?
- შეუძლიათ ბავშვებს რითმების გამოცნობა?
- შეუძლიათ სიტყვის საწყისი ბგერის გამოცნობა?
- აქვთ ბავშვებს უნარი, გამოიცნონ სიტყვის დასაწყისი და დაბოლოება - შეუძლიათ მათ გამოაცალკეონ სიტყვის საწყისი ბგერა (დასაწყისი) სიტყვის დანარჩენი ნაწილისაგან მაგ: კ/ატა?
- აქვთ ბავშვებს უნარი შეასრულონ შერეული დავალება - გააერთიანონ ბგერები ერთ სიტყვად? მაგ: რ/უ/ქ/ა/ = რუქა?
- შეუძლიათ ბავშვებს ამოცნობის დავალების შესრულება - ამოარჩევენ სიტყვებს, რომლებიც არ ესადაგება საწყის, შუა ან ბოლო ბგერას?

ასოების დასახელება/ანბანის გააზრება

- რამდენად იციან ბავშვებმა ანბანის ასოები?
- რამდენად შეუძლიათ წაკითხონ საკუთარი დაბეჭდილი სახელი?
- რამდენად შეუძლიათ ჩამოთვალონ ანბანი?
- რამდენად შეუძლიათ ანბანის ცალკეული ასოს ამოცნობა?
- რამდენად იყენებენ ბავშვები პლასტიკურ ასოებს? რისთვის იყენებ მათ?

ანბანის ცნობა	-
როდესაც ბავშვებს შეუძლიათ გამოიცნონ ერთი ან მეტი ანბანის ასო-ბგერა.	

აღმნიშვნელი ბეჭდური ნიშნები

- რამდენად კითხულობენ ბავშვები ყოველდღიურ გარემოში მოცემულ ბეჭდურ ტესტებს (მაგალითად: გაზეთებს, ჟურნალებს, მარცვლეული საჭმლის ყუთებს და სხვა)?
- რამდენად კითხულობენ ბავშვები ნიშნებს და ეტიკეტებს?
- რამდენად წარმოაჩენენ ბავშვები წიგნიერების ფუნქციონალურ ცოდნას - რამდენად იციან რისთვის არის კულინარიული წიგნი, გაზეთი, საკვები პროდუქტების სია?
- რამდენად წარმოაჩენენ ბავშვები მულტიწიგნიერების ცოდნას - რამდენად გვაჩვენებენ, რომ იციან ციფრული ტექნოლოგიების წიგნიერების აქტივობისთვის გამოყენება?
- არის თუ არა გარკვეული სივრცეები საკლასო ოთახებში ან საერთო აქტივობებისთვის, რომლის ნაწილიც არის წიგნიერება (მაგალითად: წიგნების კუთხე, საწერი ადგილები, კომპიუტერული ადგილები, რეგისტრაციის ფურცლები/ჟურნალები და სხვა)

ლოგიკური და ანალიტიკური უნარები

- რამდენად შეუძლიათ ბავშვებს, დააჯგუფონ, კლასიფიცირება გაუკეთონ ან დაალაგონ (საგნების დალაგება ზრდის მიხედვით და სხვა) ან დაიმახსოვრონ რაოდენობა?
- რამდენად იციან ბავშვებმა, როგორ დათვალონ და გამოიყენონ თვლა მათი ყოველდღიური აქტივობისას?
- რამდენად თამაშობენ თავსატეხებით (ფაზელებით)?
- რამდენად იყენებენ პრობლემის გადაწყვეტის დავალებებს?

ისტორიების მოყოლა

- რამდენად იგონებენ ბავშვები ისტორიებს?
- რამდენად იყენებენ ისტორიებს სიმბოლურ თამაშებში?
- რამდენად უზიარებენ ისინი ამას საკუთარ მეგობრებს და მასწავლებლებს?

- რამდენად წერენ ბავშვები ისტორიას ან ხატავენ სურათს, რომელიც დაკავშირებულია ისტორიასთან?

მიუხედავად იმისა, რომ მოცემული სია არ არის ამომწურავი და მიმართულია უფრო მეტად პატარა ბავშვებზე, ვიდრე ჩვილებსა და ახლადფეხადგმულთათვის, ნუსხა აზროვნების ფორმირების დასაწყისია მეტყველების და წიგნიერების შესაძლებლობების მიმართ, რაც შეიძლება კურიკულუმმა შემოგვთავაზოს. აიღეთ სია და განიხილეთ, როგორ შეცვლით მას ჩვილების/ახლადფეხადგმულთა ცენტრისთვის. გაგიკვირდებათ, როდესაც აღმოაჩენთ, რამდენი კითხვაა რელევანტური.

ჩვილობაში ბავშვებს სჭირდებათ მეტყველების მდიდარი პრაქტიკა საუბრის, კითხვის, რითმებისა და სიმღერების გზით. ახლადფეხადგმულობისას, როცა ბავშვებს მეტყველების საკუთარი უნარები უვითარდებათ, მასწავლებლებმა უნდა გააგრძელონ კომუნიკაციის, ინტერაქციის, ისტორიების კითხვისა და ენობრივი თამაშების შესაძლებლობების გაფართოება, ამავე დროს უნდა უზრუნველყონ ბავშვები წერის შესაძლებლობით. ახლადფეხადგმულობისას წერასთან დაკავშირებული ცოდნა და უნარები წარმოიშობა, შესაბამისად, მასწავლებლებს სჭირდებათ ბავშვები მოამარაგონ ჩანაწერების, ხატვის, ხაზვის რესურსებითა და შესაძლებლობებით.

სოციალური პრაქტიკის ხედვა წიგნიერებაზე

წიგნიერება სოციალური პრაქტიკის თვალთახედვით არის სოციალური წარმონაქმნი, შექმნილი სოციალური, კულტურული და ისტორიული ფაქტორების მეშვეობით, რომელიც დაკავშირებულია წიგნიერებასთან,

სოციალური პრაქტიკის მიდგომა - ერთგვარი ხედვა წიგნიერებისა, რომელიც მოიცავს ბავშვების წიგნიერების გამოცდილებებს - შემენილს საკუთარ ოჯახებსა და

ძალაუფლებასთან და უთანასწორობასთან (Jones Diaz 2007). აღნიშნულ ფარგლებში იმპერატიულია, რომ მასწავლებლებს ჰქონდეთ ღრმა ცოდნა იმისა, თუ რა ენა და წიგნიერება გამოიყენება ბავშვების სახლებში, რათა მოხდეს მათი აღიარება და დაფასება ადრეული ბავშვობის პირობებში. გიი (Gee, 2004) ამტკიცებს, რომ წიგნიერება ყოველთვის სოციო-კულტურული (კულტურულ-ისტორიული) პრაქტიკაა, რომელიც ინტეგრირებულია საუბრის, ფიქრის, წარმოდგენების, მოქმედების, ცოდნის, ინტერაქციის, დაფასების და გრძნობის გზებთან. ნობელი და ლანკშერი (Knobel and Lankshear, 2003) აღნიშნავენ, რომ არსებობს “სკოლის შიდა” და “სკოლის გარე” წიგნიერება და ხშირად “სკოლის გარე” წიგნიერება არ არის აღიარებული როგორც ღირებული მასწავლებლების მხრიდან ცენტრებსა და სკოლებში და ბავშვები, რომლებიც შესაძლებელია ცალსახად კომპეტენტურები იყვნენ მათ ყოველდღიურ ცხოვრებაში სახლსა და ადგილობრივ თემში, “სკოლის გარე” პრაქტიკები შეიძლება გამოუსადეგარი აღმოჩნდეს “სკოლის შიდა”

წიგნიერებისთვის, რომელსაც ისინი ნაკლებად იცნობენ. ისინი უთითებენ კლასიკურ ეთნოგრაფიაზე „კლასგარეშე“ წიგნიერების ქცევებთან დაკავშირებით, რომლების დოკუმენტირებაც მოხდა შირლი ბრაის ჰის მიერ (Shirley Brice Heath 1983) Piedmont Carolinas-ში; ფოლკი და აკოსტას (Volk and de Acosta, 2001) ეთნოგრაფიით პუერტო რიკოელი ბავშვების შესახებ შუა-დასავლეთის აშშ შტატში; პალის (Pahl, 2002) კვლევით ბავშვების მიერ სახლის პირობებში ტექსტის შეთხზვაზე და ჰიკის (Hick, 2002) კვლევით ორი მუშათა კლასის ბიჭზე აშშ-ს დიდ ქალაში, ყველა მათგანი აჩვენებს რომ ბავშვები, რომლებიც იყვნენ წიგნიერების კუთხით წარუმატებელი სკოლაში, ყველა მათგანი წიგნიერებას სახლში იღებდა, რაც ემყარებოდა ოჯახურ, ადგილობრივი საზოგადოების და სკოლის ურთიერთობებს. მაკნოტონი (McNaughton, 2002) ახალ ზელანდიაში ამტკიცებს, რომ რამდენადაც ძლიერია პედაგოგიური კავშირი სახლსა და სკოლას შორის, იმდენად მაღალია ალბათობა რომ ბავშვი წარმატებით გახდება წიგნიერი. აღნიშნული ნიშნავს რომ მასწავლებლებს სჭირდებათ რომ გაიაზრონ არა მარტო „რა“ სჭირდებათ ბავშვებს იმისათვის, რომ განივითარონ მეტყველება და წიგნიერება, არამედ აგრეთვე „როგორ“ ხდება მოცემული ცნებების წარდგენა ბავშვებისთვის მათ სახლებსა და ადგილობრივ საზოგადოებებში, იმისათვის რომ მათ დააფუძნონ და განავითარონ ეს კონცეპტუალური ცოდნა ცენტრში და სკოლის პირობებში.

კლასგარეშე წიგნიერების ჩართვა ადრეული განათლების პროგრამაში

ნებისმიერი დისკუსია „კლასგარეშე“ წიგნიერების შესახებ შეიძლება მარტივად უკავშირდებოდეს დისკუსიას ბილიგვიზმის (ორი ენის ცოდნის) და ორმაგი წიგნიერების ძლიერი და სუსტი მხარეების შესახებ. უკანასკნელი კვლევები მიუთითებენ რომ ორენოვან ბავშვებს შეიძლება ჰქონდეთ რიგი ლინგვისტური და კოგნიტური უპირატესობები, სწორი პირობების შემთხვევაში (Gregory & Kenner 2003). ვიგოტსკი გახლდათ ერთ-ერთი იმ მკვლევართაგან, რომელმაც აღნიშნა რომ ორეროვნება საშუალებას აძლევს ბავშვს „დაინახოს მისი ენა როგორც ერთ-ერთი კონკრეტული სისტემა მრავალს შორის, დაინახოს ეს ფენომენი ზოგადი კატეგორიების მიხედვით...[რაც] ხელს უწყობს მისი ლინგვისტური ოპერირების ცნობიერების გაზრდას“ (1962, p. 110). ვიგოტსკი ამტკიცებდა, რომ აღწევს რა კონტროლს ორ ლექსიკას, სინტაქტურ და სემანტიურ სისტემებზე და შესაძლო ორ სხვადასხვა დამწერლობაზე ბავშვი იღებს დამატებით ანალიტიკურ შესაძლებლობებს და ორივე ენის ლინგვისტური პატერნების უფრო მეტად გააზრების საშუალებას. ბავშვები, რომლებიც ორენოვანი არიან აცნობიერებენ რომ თითოეული ენა იძლევა საშუალებას სხვადასხვა გზით თქვან ერთი და იგივე.

უკანასკნელი კვლევა ამ სფეროში მიუთითებს მტკიცებულებაზე, რომლის მიხედვით თუ ბავშვი იღებს ენასა და წიგნიერებაში გარკვეულ კომპეტენციას ოჯახში ან თემის გარემოში, მეორე ენა წარმატებულად შეიძლება იქნეს დამატებული (Gregory & Kenner 2003; Tabors & Snow 2001). აღნიშნული იწოდება „ლინგვისტურ ურთიერთდამოკიდებულების პრინციპად“ (John-Steiner 1985 in Gregory & Kenner 2003): პირველი და მეორე ენის უნარები არიან ურთიერთდაკავშირებულნი, ასე რომ ერთის შესწავლა ხელს უწყობს მეორის შესწავლას.

მასწავლებლებს სჭირდებათ იცოდნენ ბავშვების მეტყველებისა და წიგნიერების უნარების შესახებ იმ შემთხვევაში თუ მეორე ენა „ემატება“ მათ პირველად ენას (რომელიც სახლში გამოიყენება) ადრეულ საბავშვო ცენტრში ან სკოლაში. ვინც მეორე ენას სწავლობს უნდა მოექცნენ ყურადღების ქვეშ ახალ ზელანდიაში და ავსტრიაში და სხვა ქვეყნებში, სადაც იმიგრანტების დიდი ნაწილია, რადგან ჩვენ გვაქვს შემდეგი მულტიკულტურული საზოგადოებები, როგორცაა მაორი, აბორიგენი და წყნარი ოკეანის კუნძულების ბავშვები, რომლებმაც მონაწილეობა მიიღეს ენის იმერსიის სრულ პროგრამაში, ესენი არიან ამჟამინდელი იმიგრანტებისა და ლტოლვილთა ბავშვები. მიუხედავად იმისა, რომ ამ ბავშვებს თან მოაქვთ მთელი სიმდიდრე წიგნიერების ადრეული ბავშვობის და საბაზისო განათლების გარემოში, ისინი არიან მეტყველების და წიგნიერების უნარების დაკარგვის საფრთხის წინაშე იმ თვალსაზრისით რომ ისინი ერთვებიან ძირითად საგანმანათლებლო სისტემაში, იმ შემთხვევაში თუ მათი პირველადი ენა არ არის გაძლიერებული. როდესაც ბავშვები იწყებენ პრესტიჟული ენის შესწავლას (როგორცაა ინგლისური ევროპულ საზოგადოებაში ან ჩინური ჩინურ საზოგადოებაში) არსებობს საშიშროება რომ ისინი, გარკვეულ დროში, შეწყვეტენ განვითარებას და შეიძლება დაკარგონ კიდევ საკუთარი პირველადი ენა (Tabors & Snow 2001). ტაბორსის და სნოუს კვლევა მიუთითებს რომ ბავშვები, რომლებიც მოთავსებულნი არიან მონოლინგვურ ადრეული განათლების დაწესებულების გარემოში არიან რისკის ქვეშ რომ დაკარგონ საკუთარი პირველი ენა ან იქცნენ „რისკის ქვეშ მყოფ ორენოვანებად“ - როგორც ოჯახური ენის ისე ინგლისურის არასტაბილურ მომხმარებლებად.

ტაგოილელაგი-ლეოტა და სხვების (Tagoilelagi-Leota et al. 2005) კვლევამ სამოას და ტონგას ბავშვებზე აუკლენდში (ახალი ზელანდია) ექვსი თვიდან სკოლაში შესვლის შემდეგ ერთი წლის ფარგლებში დემონსტრირება გაუკეთა იმას, რომ ბავშვები, რომლებიც იყვნენ ორენოვანნი სწავლის დასაწყისში შეითვისეს როგორც მათი ოჯახური, ისე ინგლისური ენის მეტყველების და წიგნიერების უნარები მას შემდეგ რაც ისინი გახდნენ მონაწილეები იმ პროგრამების, რომლებიც ფოკუსირებული იყო ბავშვებისთვის კითხვის, ზედამხედველობითი კითხვის და

თხრობის, ამბის თხრობით გადმოცემით სწავლების ხარისხზე. თუმცა განსხვავება ბავშვების ორი ენის ფარგლებში მიღწევებში გულისხმობდა რომ გადამწყვეტი გახლდათ მასწავლებლის მიმდინარე შეფასება და მნიშვნელოვანი იყო რომ მასწავლებელს გაეცნობიერებინა ბავშვის განვითარება ორივე ენაში. ჰარისი (Harris 2007) ამტკიცებს, რომ მასწავლებლებმა ფოკუსირება უნდა მოახდინონ უფრო მეტად განსხვავებაზე, ვიდრე სუსტ მხარეზე როდესაც ეხმარებიან ბავშვებს განვითარონ ემერჯენტული წიგნიერება ინგლისურში. შეიძლება ბავშვებმა შეისწავლონ ემერჯენტული წიგნიერება მათ საკუთარ ენაში, მათ შეიძლება სრულად არ იცოდნენ ინგლისური ენის ბგერები და წესები, ისეთი როგორცაა ანბანი, გრამატიკა და სხვა. ტანმერი, ჩაპმანი და პროჩნოვი (Tunmer, Chapman and Prochnow 2006) უპირატესობას ანიჭებენ „დიფერენცირებულ სწავლებას“ ვიდრე ნაკლოვანებაზე ორიენტირებას, რათა ბავშვების განსაკუთრებული უნარები დაკმაყოფილდეს. აღნიშნული შეიძლება ნიშნავდეს რომ მასწავლებლებმა იხელმძღვანელონ საკმაოდ განსხვავებული სტარტეგიებით წიგნიერების განვითარებისას ბავშვებისთვის, რომლებიც განსხვავებული კულტურიდან არიან.

გრეგორი და კენერი (Gregory and Kenner, 2003) ამტკიცებენ, რომ „კლასგარეშე“ წიგნიერებამ შეიძლება გამოიყენოს სწავლების ის მიმართულებები, რომლებიც საკმაოდ უცნობია ძირითად ევროპულ პირობებში. ისინი უთითებენ სამოას თემის ეკლესიის მაგალითზე, რომელიც არის ლოს ანჯელესში, კალიფორნიაში, სადაც ბავშვებს ასწავლიან როგორ წარმოაჩინონ და გამოთქვან ბგერა, ხმა, ციფრი და სიტყვათა ცხრილი რომელიც ისწავლება პასტორების სკოლებში სამოას კუნძულებზე. სიტყვა-სიტყვითი გამეორება გამოიყენება იმისათვის, რომ დაეხმაროს ბავშვებს ისწავლონ სიმღერები და საგალობლები, რომლებიც გამოიყენება ტრადიციულ რელიგიურ ცერემონიებში; აღნიშნული პროცესი დამატებით მხარდაჭერილია კოლეგების მიერ იმისათვის, რომ მოხდეს ბავშვების სწავლის ხელშეწყობა. შესაბამისად, ბავშვები, რომლებიც მოდიან ცენტრებსა და სკოლებში შეიძლება გახდნენ არსებითად განსხვავებული პედაგოგიკური მიდგომის ობიექტები მათ ყოველდღიურ ცხოვრებაში ახალი ენის სწავლების პროცესში სხვა კომპლექსური მეთოდების გამოყენების გამო.

მიუხედავად იმისა რომ ეს ეხება სხვა ბავშვებს, დიკი და მაკდონალდის (Dickie and MacDonald, 2011) კვლევა ახალ ზელანდიაში თოთხმეტი, შვიდ და რვა წლიანი ბავშვების სახლში წიგნიერების პრაქტიკის შესახებ აღნიშვნის ღირსია. მოცემული კვლევა აჩვენებს, რომ უფროსმა და-ძმებმა გააცნეს სკოლის შესაბამისი სწავლების გზები პატარა ოჯახის წევრებს და საეკლესიო წიგნიერება აგრეთვე მოიცავდა გააზრებისა და შეფასების ტექნიკას, რომლებიც იყო მსგავსი სკოლაში არსებული პრაქტიკის. თუმცა, მათ აგრეთვე დაადგინეს რომ დროის ის ნაწილი, რომელიც დაიხარჯა ეკლესიის აქტივობაზე ზოგჯერ ამცირებდა დროის მონაკვეთს რაც

შეიძლება გამოყენებულ ყოფილიყო სკოლისთვის მოსამზადებლად და სამოელი ბავშვების ოჯახები განსხვავდებოდა წიგნიერების დოზით და ფორმით.

მეორე ენის შემსწავლელ მოსწავლეთა სასწავლო საჭიროებების დაკმაყოფილება არის კომპლექსური საკითხი. ზოგიერთ ცენტრებს და სკოლებს ჰყავთ ორენოვანი მასწავლებლები ან ტექნიკური პერსონალი, რომლებსაც შეუძლიათ დაეხმარონ ბავშვებს ახალი ენის „დამატების“- შეძენის დასაწყის ეტაპზე. სხვა შემთხვევაში მასწავლებლებმა ჯერ პირველ რიგში უნდა გაარკვიონ თუ მეტყველების და წიგნიერების რა ასპექტებს ფლობს ბავშვი დომინანტ ენაში და რაში დასჭირდებათ მათ დახმარება. ბავშვებისთვის, რომლებიც უკვე იყენებენ ანბანურ ენას, „დამატება“ შეიძლება იყოს დაკავშირებული ინგლისურ ენაზე შესაბამისი სიტყვების სწავლასთან; ასე რომ, ნივთების და სახელების გამეორება და ბავშვისთვის სიტყვის ბეჭდვითი ვერსიის ჩვენება სასარგებლო სტრატეგიაა. აზიელ ბავშვებს ვინც იცნობენ ორთოგრაფიულ დამწერლობას, საჭიროებენ როგორც სიტყვის ისე ანბანის დამწერლობის გაცნობას.

ამონარიდი *Kei tua o te pae* 174 გვერდზე (განათლების სამინისტრო 2005), შეფასების მაგალითები, რომლებიც გამოიყენება ახალ ზელანდიაში *Te Whariki*-ს შეფასებისთვის, წარმოადგენს კარგ მაგალითს იმისა თუ როგორ შეიძლება მასწავლებლები დაეხმარონ მეორე ენის შემსწავლელებს საკლასო ოთახში. ამ წიგნის მკითხველთა დიდ ნაწილს შეიძლება ჰქონდეს მსგავსი მიდგომები კომუნიკაციის მხარდაჭერის კუთხით მათივე საკუთარ კურიკულუმის დოკუმენტებში.

მე-9 თავში წარმოდგენილ იქნა კურიკულუმის მოდელი ყოველდღიური ცნებების და სამეცნიერო ან მათემატიკური ცნებების შესახებ. ჩვენ გამოვიყენებთ მოცემულ მოდელს წიგნიერების კონტექსტშიც.

გველის შესახებ რაჰმათის ისტორიის მაგალითზე ჩვენ შეგვიძლია დავინახოთ, რომ ბავშვის ცოდნამ და გააზრებამ გველების შესახებ ნათლად აჯობა მასწავლებლის ცოდნას. მასწავლებლის დახმარებით, რომელსაც შეუძლია მის ენაზე საუბარი, რაჰმათმა შეძლო გამოეყენებინა მისი სახლში მიღებული ცოდნა გველების შესახებ სკოლის პირობებში და მასწავლებლის ასისტენტის დახმარებით მან შეძლო მიეღწია თხზულების წერის (ან თხზულების გეგმის) კონცეპტუალური ცოდნისთვის, ისევე როგორც გამდიდრდა მისი ლექსიკური მარაგი ინგლისურ ენაში.

ინფორმაციული და კომუნიკაციური ტექნოლოგიები (ისტ)

ისტ-ის გამოყენების გარშემო დისკუსია შედარებით ახალია ადრეული განათლების დაწესებულების გარემოში, მიუხედავად იმისა, რომ ის ფართოდ განიხილება სკოლის სექტორში უკანასკნელი ორი ათწლეულის განმავლობაში (Oldridge 2007). იელანდი (Yelland 2006) ამტკიცებს, რომ სახეზე გვაქვს „მორალური პანიკა“ ტექნოლოგიების და კომპიუტერების თაობაზე ადრეული განათლების დაწესებულების გარემოში. ერთი მოსაზრების (არ არის გამყარებული რაიმე კვლევით) მიხედვით, ბავშვები იმდენ დროს უთმობენ კომპიუტერთან თამაშს, რომ ვერ იღებენ ტრადიციული თამაშის გამოცდილებას. იელანდი მიუთითებს *შილდის და ბერმანის* (Shields and Behrman 2000) კვლევაზე, რომელიც ამბობს, რომ ორიდან შვიდ წლამდე ასაკის ბავშვები ყოველდღიურად ხარჯავენ საშუალოდ 34 წუთს კომპიუტერთან „მუშაობისას“ სახლში. „კომპიუტერთან მუშაობა“ ასაკთან ერთად იზრდება და სახლში კომპიუტერის გამოყენება უკავშირდება უკეთეს შედეგებს სკოლაში: ეს ბავშვები იღებენ მაღალ ქულებს წიგნიერებაში, მათემატიკაში, კომპიუტერის ცოდნაში და მისდევენ ინსტრუქციებს უკეთ, ისინი, რომლებსაც არ აქვთ კომპიუტერის გამოყენების გამოცდილება (Blanton et al. 2000). იელანდი ამტკიცებს, რომ კომპიუტერი და სხვა ციფრული ტექნოლოგია უნდა განიხილებოდეს დამატებით რესურსად ადრეული განათლების დაწესებულებაში, როგორც კუბიკები ან თავსატეხი თამაშები, თუმცა დასძენს: “მორალური პანიკის” პოზიციამ წარმოშვა შეკითხვები იმასთან დაკავშირებით, რას მიიღებენ ბავშვები ტექნოლოგიის გამოყენებით, რაც არ გულისხმობს შეკითხვას ტრადიციული სათამაშო მასალების მისამართით - როგორცაა, წიგნები, თავსატეხი სათამაშოები, კუბიკები და პლასტილინი.

სურათი 10.2. რაჰმათი და გველები



რაჰმათი და გველები

შევამჩნიე, რომ რაჰმათი მემახდა და მანიშნებდა, მივსულიყავი მის მოლბერტთან. ის ხატავდა მოლბერტის კიდეში, ამიტომ არ შემეძლო დამენახა იქიდან, სადაც ვიდექი. მივუახლოვდი.

„ვაუ! გველები“ - ვთქვი მე

„ყველას აქვს ენები და თვალები“ - აღნიშნა მან.

„ლამაზი გველებია, გყავთ გველები ავღანეთში?“ - ვკითხე მე.

„დიახ, და პაკისტანშიც“ - მიპასუხა მან.



მე დავიწყე მისი გველების შესახებ ამბის შეთხზვა - ჩემი ვერსია შევთავაზე.

რაჰმათი ზრდილობიანად მისმენდა, თუმცა ვგრძნობდი, უკმაყოფილი იყო ჩემი იდეებით. მან დაუძახა სადიას - მასწავლებელს ავღანეთიდან, რომელიც ფლობს ავღანურ ენას - დარის, რომელზეც რაჰმათი ლაპარაკობს.

ერთხანს ისაუბრეს. სადიამ მოუსმინა და შემდეგ დაიწყო ისტორიის, რომელსაც რაჰმათი კარნახობდა, წერა დარიზე.

ბავშვმა სთხოვა სადიას, მისი ისტორია ჩემთვის ეამბო: აი, ისიც:

პატარა გველმა ჭამა ბევრი საჭმელი და დიდი გაიზარდა. მერე კიდევ უფრო მეტი ჭამა და უფრო დიდი გახდა. შემდეგ ძალიან ბევრი ჭამა და უზარმაზარი გახდა.

კარგია, რომ რამათს სადიასთან საუბრის საშუალება ჰქონდა და მისი მეშვეობით ჩემამდე მოეტანა სათქმელი. მას უნდა, რომ ვიცოდე მისი აზრები - რას ფიქრობს, როგორ გამოხატავს სათქმელს? იგი არ არის მზად საკუთარი ნააზრევის გამარტივებული ვერსიის მისაღებად და იცის, რომ აღნიშნულ ცენტრში ეს დასაშვებია. მე აშკარად ვერ გავიაზრე ამბავი სწორად. უკაცრავად, რაჰმათ, მაგრამ შენ იცი, როგორ უნდა მასწავლო და ღირსეულად შემახსენე, რომ მეგობრები ვართ. მე ვსწავლობ.

ჩვენ მივეკუთვნებით საზოგადოებას, რომელიც სწავლობს.

რობინი, ივნისი.

რა ხდება აქ?

რაჰმათი ხატავს და მასწავლებელი იწყებს თანდართული კომენტარების წერას. იგი უკმაყოფილოა მისი სამუშაოს მასწავლებლისეული ინტერპრეტაციით და ეძახის მის მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკე მეორე მასწავლებელს, რომელიც თარგმნის რაჰმათის კომენტარს და ხსნის, რომ მისი ნახატი გარკვეულ ისტორიას მოგვითხრობს.

რას მოგვითხრობს მოცემული შეფასება სწავლის თაობაზე (კომუნიკაციის გამოყენება/Mana Reo Lens)?

რაჰმათისთვის ინგლისური დამატებითი ენაა. იგი ახერხებს კომუნიკაციას ინგლისურად, მაგრამ გველების შესახებ კომპლექსური ისტორიის მოყოლა მხოლოდ მშობლიურ ენაზე შეუძლია. როგორც მასწავლებელი განმარტავს, ძალიან კარგია, რომ ბავშვს აქვს შესაძლებლობა, მშობლიურ ენაზე ესაუბროს მეორე მასწავლებელს და მისი დახმარებით განმარტოს ნაგულისხმები. რობინმა იცის, რომ ამ დახმარების გარეშე ენობრივი ბარიერების გადალახვა შეუძლებელი იქნებოდა და იგი მხოლოდ ბავშვების კომუნიკაციის „გამარტივებული“ ვერსიების დოკუმენტირებას შეძლებდა.

როგორ უწყობს ხელს მოცემული დოკუმენტირებული შეფასება კომუნიკაციას / Mana Reo?

მოცემული შეფასება შეახსენებს მასწავლებლებს, ყურადღებით უსმინონ ბავშვებს და სადაც შესაძლებელია, მოითხოვონ თარგმანი ბავშვების მშობლიურ ენაზე მოსაუბრე პირებისგან.

თუმცა, ადრეული განათლების დაწესებულებაში მშობლიურ ენაზე მოსაუბრე პირების არსებობას, რომლებისთვის ინგლისური დამატებითი ენაა, თავისი პრაქტიკული და პოლიტიკური შედეგები აქვს. არ არსებობს ერთმნიშვნელოვანი გამოსავალი მოცემული პრობლემიდან, რადგან ადრეული განათლების ზოგიერთ დაწესებულებაში ხშირად თხუთმეტი ან მეტი სხვადასხვა მშობლიურ ენაზე მოსაუბრე ბავშვია.

Te Whariki-ის რა სხვა მიმართულებები არის მოყვანილი მაგალითად

მოცემული მაგალითი აგრეთვე არის ბავშვის *კეთილდღეობის და მიკუთვნებულობის განცდის* შესახებ. ბავშვის ადრეული განათლების დაწესებულებაში რაჰმათს შეუძლია ისტორიების მოყოლა მის მშობლიურ ენაზე მასწავლებლისთვის - შესაძლებლობა, რაც ააშკარავებს, რომ ოჯახური კულტურა და კულტურული იდენტობა დაფასებული, პატივცემული და დაკავშირებულია აღნიშნულ ადგილთან.

სურათი 10.3.

პრაქტიკის გარდაქმნა: რაჰმათი და გველები

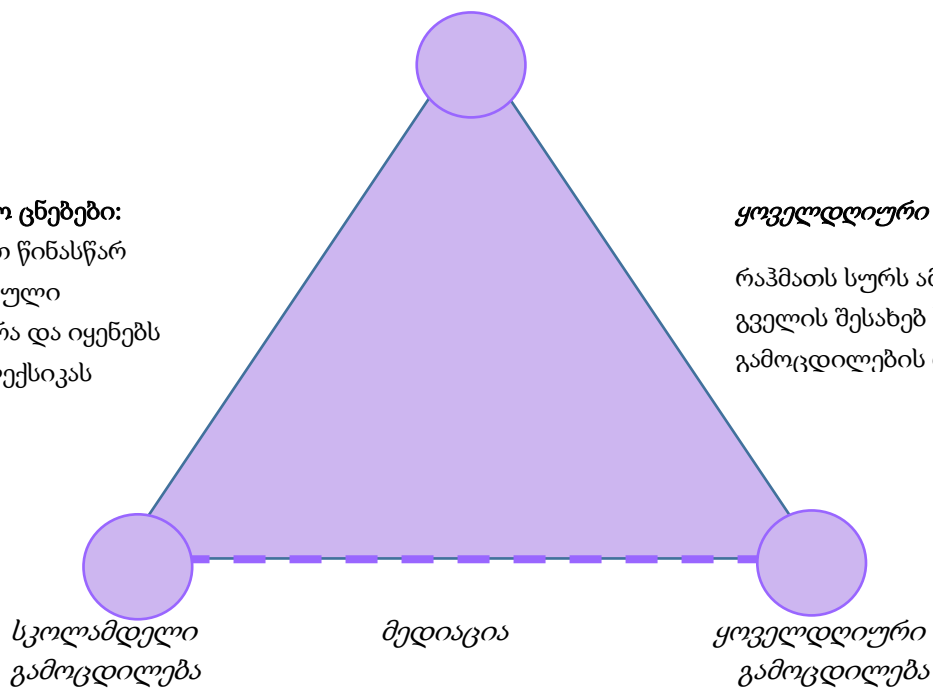
ყოველდღიური გამოცდილების ტრანსფორმაცია:
ამბის მოყოლის უნარი ფუნდამენტური უნარია წიგნიერებაში

სამეცნიერო ცნებები:

ამბებს აქვთ წინასწარ განსაზღვრული სტრუქტურა და იყენებს მდიდარ ლექსიკას

ყოველდღიური ცნებები:

რაჰმათს სურს ამბის დაწერა გველის შესახებ საკუთარი გამოცდილების მიხედვით



მასწავლებელი ამ შემთხვევაში ახდენს მედიაციას როგორც რაჰმათის ამბის შეთხზვის უნართან, ისე მისი ინგლისური ენის მეტყველების განვითარებასთან მიმართებით.

დავუბრუნდეთ ჩვენს შეკითხვებს კურიკულუმთან დაკავშირებით და დავფიქრდეთ - ისტ-ის პერსპექტივიდან კურიკულუმში

- როგორ განიხილავენ/აფასებენ ბავშვებს? როგორ არის განხილული ამ მოცემულობაში ბავშვების ცოდნა და ისტ-ის გამოყენება?
- რა ტიპის შინაარსია ღირებული? რა ტიპის ისტ-ის ცოდნა და უნარებია ღირებული ბავშვებისთვის?
- როგორ არის ცოდნა ჩამოყალიბებული? ვისი ისტ-ის ცოდნა არის პრიორიტეტული და ორგანიზებული ამ გარემოში?
- როგორ არის პროგრესი ორგანიზებული (ან არ არის)? როგორ არის ისტ-ის გამოყენების პროგრესი დანახული და გამოყენებული კურიკულუმის ჩამოყალიბებისთვის?
- ვინ იღებს გადაწყვეტილებას შინაარსზე? ვინ მიიღო გადაწყვეტილება ისტ-ის შინაარსზე, რომელიც შეთავაზებულია ბავშვებისთვის ამ გარემოში?

მარში (Marsh 2005) აღნიშნავს, რომ ბავშვები ეფლობიან ციფრულ ტექნოლოგიებში სახლებში და უფრო ფართო საზოგადოებრივ გარემოში, როგორც ნაწილში კულტურული, მედია და ციფრული წიგნიერების გამოციდლებისა. მარში გვთავაზობს 1852 მშობლისა და 6 წლამდე ბავშვების მზრუნველების გამოკითხვის შედეგებს (ინგლისი):

- ბავშვები საშუალოდ 2 საათსა და 6 წუთს ატარებდნენ ეკრანის წინ (ტელევიზორი, DVD, კომპიუტერები, თამაშები, სხვა);
- ბავშვების 22%-ს ერთი წლის ასაკში შეუძლია ჩართოს ტელევიზორი. 49%-ს ამის გაკეთება 2 წლის ასაკში შეუძლია.
- ბავშვების 53 % ჩვეულებრივ დღეს სახლში იყენებდნენ კომპიუტერს.
- 4 წლამდე ასაკის ბავშვების 27 % დამოუკიდებლად იყენებდა კომპიუტერს სახლში.
- 47 %-ს 4 წლის ასაკში შეუძლია გამოიყენოს თავი (მაუსი) და დააწკაპუნოს.
- 27 %-ს 6 წლის ასაკში გამოყენებული ჰქონდა ციფრული კამერა ფოტოების გადასაღებად.
- 15 %-ს ექვსი წლის ასაკში გამოყენებული ჰქონდა ვიდეოკამერა.

მიუხედავად იმისა, რომ გამოკითხვამ გამოამჟღავნა ისტ-ის სახლში გამოყენების მნიშვნელოვანი მაჩვენებელი, ამ ბავშვების მასწავლებლების გამოკითხვამ აჩვენა, რომ ბევრი მათგანი არაკომფორტულად გრძნობდა თავს ციფრული ტექნოლოგიის გამოყენებისას საკლასო ოთახში. კერძოდ - მასწავლებელთა 25%-ს არ დაუგეგმავს კომპიუტერების გამოყენება ადრეული ასაკის გარემოში, 74%-ს არასოდეს დაუგეგმავს ციფრული კამერის გამოყენება და 81%-ს არასოდეს დაუგეგმავს ვიდეოკამერის გამოყენება. დამატებით, 83%-მა აღნიშნა, რომ ისინი არასოდეს დაგეგმავდნენ ბავშვების მიერ ვებ-გვერდების მონახულებას მათი ადრეული განათლების დაწესებულების გარემოში. მარში სახლისა და ცენტრის ან სკოლის გამოცდილებას შორის ამ სხვაობას ხედავს, როგორც პრობლემას ბავშვების ცოდნისა და უნარების განვითარების კუთხით.

ავსტრალიის კვლევაში ზევენბერგენმა და ლოგანმა (Zevenbergen and Logan 2008) აღმოაჩინეს, რომ 4-დან 5 წლამდე ბავშვების 95%-ს ჰქონდა ხელმისაწვდომობა კომპიუტერთან საგანმანათლებლო სივრცის მიღმა, მათ შორის, 87.31%-ს ჰქონდა ხელმისაწვდომობა კომპიუტერთან სახლში. ყველაზე მაღალი გამოყენება ჰქონდა საგანმანათლებლო თამაშებს (59.9%), არასაგანმანათლებლო თამაშებს (79.54%) და ხატვას (48.92%). გარდა ამისა - კომპიუტერული პროგრამების გამოყენებას, წერამდე აქტივობებს, მოდელირებას ან კოპირებას, ინტერნეტ ძიებას და უფასო თამაშებს. მშობლების აზრით, ბავშვებს უვითარდებათ კომპიუტერული უნარები, როგორცაა მაუსის გამოყენება, კლავიატურაზე ასოებისა და ციფრების პოვნა, ხატვის უნარები, დისკებსა და DVD დისკებზე ჩაწერა და პრინტერის გამოყენება. ბიჭები კომპიუტერული ტექნოლოგიების უფრო აქტიური მომხმარებლები იყვნენ და უფრო მეტად თამაშობდნენ თამაშებს, როგორც საგანმანათლებლოს, ისე - არასაგანმანათლებლოს. ამის მსგავსად, 4 წლის 11 ბავშვის მცირე კვლევაში ტოკიოში, იამადა-რაისმა (Yamada-Rice 2010) აღმოაჩინა, რომ ვიზუალური მედია გამოყენებული იყო ყველა სახლში, ბავშვების უმეტესობა იყენებდა DVD-ს, ნახატებს, ნახატებიან წიგნებს, ტელევიზიას, ვებ-გვერდებს, კამერას, მობილური ტელეფონების კამერებს, ხატვაზე დაფუძნებულ პროგრამებს, ვიზუალურ იმიელებს და ვებ-კამერებს სკაიპის გამოყენებისთვის მათი ყოველკვირეული ან ყოველთვიური აქტივობებისთვის სახლში.

ჰილმა (Hill 2010) დოკუმენტირება გაუკეთა ავსტრალიის კვლევას, რომელმაც აჩვენა 4-დან 8 წლამდე ბავშვები როგორ აღიქვამდნენ და მუშაობდნენ წიგნიერების ახალ ფორმებთან სახლსა და სკოლაში. კვლევა მოიცავდა 25 მასწავლებელ - მკვლევარს ქალაქისა და სოფლის გარემოდან. მასწავლებლებმა მონახულეს ორი ფოკუს ჯგუფის ბავშვის სახლები და თემები, რათა შეეკრიბათ „სარეზერვო ცოდნა“, „სასწავლო ისტორიების“ გამოყენებით (Carr, 2001) - დოკუმენტირებისთვის, რა შეეძლოთ ბავშვებს გაეკეთებინათ ახალი წიგნიერების კუთხით როგორც სახლში, ისე სკოლაში. როგორც მასწავლებლებმა დაადგინეს, ბავშვებს ჰქონდათ უფრო მეტი **მულტიწიგნიერების** ცოდნა, ვიდრე მოელოდნენ და გამდიდრებული წიგნიერების გარემოში „სარეზერვო ცოდნის“ შექმნისას, პედაგოგიკის მიერ გამოყენებულმა მულტიწიგნიერებამ ხელი შეუწყო უფრო მეტ წიგნიერებასა და შედეგებს ბავშვებში. აღსანიშნავია, რომ მასწავლებლებს დასჭირდათ, გამხდარიყვნენ მოსწავლეები ბავშვების წიგნიერების ახალი ფორმების გამოსაყენებლად.

მულტიწიგნიერება სხვადასხვა ფორმის წიგნიერება, რაც შესაძლებელი და ხელმისაწვდომია ისტ-ს გამოყენებით.

ჰარისონი და სხვები (Harrison et al. 2009) დააკვირდნენ 48 ბავშვს (და 24 მასწავლებელს) 12 ადრეული განათლების დაწესებულების გარემოში მოწყვლად თემში ავსტრალიის სამ სხვადასხვა შტატში, როდესაც ისინი გადადიოდნენ ადრეული ბავშობიდან განათლების სისტემის პირველად საფეხურზე. თითოეულ ცენტრში მასწავლებლებმა შეაგროვეს სანიმუშო საქმეების მონაცემები ორ ბავშვზე, რაც მოიცავდა ბავშვების ნამუშევრების მაგალითებს, საუბრებს, თამაშის

ტექსტობრივ დაკვირვებებს, ფოტოსურათებს, ვიდეოჩანაწერებს და მასწავლებლების შეფასებებს. ყველა მასწავლებელმა ჩამოაყალიბა „სასწავლო ისტორია“ თითოეული ფოკუსის ქვეშ მყოფი ბავშვის შესახებ და მონაცემების შეგროვება გაგრძელდა მაშინაც, როდესაც ბავშვი გადადიოდა ადრეული ბავშვობის ფაზიდან განათლების სისტემის პირველადი საფეხურის ეტაპზე. როგორც დადგინდა, მულტიწიგნიერების პედაგოგიკა ხელს უწყობს ურთიერთობას ბავშვს, ოჯახებსა და მასწავლებლებს შორის ადრეული განათლების ეტაპიდან სკოლაში საწყის ეტაპზე გადასვლის დროს. ჰარისონი და სხვები აღნიშნავენ, რომ საუბრები ბავშვებთან და მათ ოჯახებთან ბავშვების მიერ საკლასო ოთახში მოტანილი ისტ-ის „სარეზერვო ცოდნის“ შესახებ, ხელს უწყობს უფრო მჭიდრო თანამშრომლობას. ხშირ შემთხვევებში, მასწავლებლებს უფრო მწირი ცოდნა ჰქონდათ სხვადასხვა ტექნოლოგიების გამოყენების შესახებ, ვიდრე ბავშვებს, ამიტომ პედაგოგები მოსწავლეებად უნდა ქცეულიყვნენ. კვლევამ აგრეთვე აჩვენა, რომ ელექტრონულ ტექნოლოგიებთან გაზრდილმა ხელმისაწვდომობამ ადრეული ბავშვობის განათლების ცენტრებში (ECE) ხელი შეუწყო წიგნიერების პრაქტიკის გაზრდას. საკლასო ოთახებში, სადაც გამოყენებულია მულტიწიგნიერების პედაგოგიკა, მასწავლებლები ეფექტურად იყენებენ დრამატულ თამაშებს, ცეკვას, კონსტრუქციების აგებას, სახვით ხელოვნებას და სხვა რესურსებს და ისტ-თან ხელმისაწვდომობას ბავშვების სწავლების მხარდასაჭერად.

მულტიწიგნიერების პედაგოგიკა სწავლებისა და სწავლის სტრატეგიები, რომლებიც ხელს უწყობენ ბავშვის მიერ წიგნიერების გააზრებას ისტ-ის გამოყენებით.

მოცემული კვლევების შედეგები ნათელია: ბავშვები შედიან ადრეული წლების პირობებში სხვადასხვა უნარით, შესაძლებლობით და გამოცდილებით, რაც წარსულის ბავშვებს ადრე არ ჰქონიათ და მომავლის მასწავლებლებმა უნდა გაიაზრონ. საკლასო ოთახში ისტ-ის გამოყენება აუცილებელია ბავშვებისთვის როგორც კულტურული, ისე სოციალურად სასარგებლო კურიკულუმის შექმნისთვის.

შემთხვევის ანალიზი¹

ახალი ზელანდიის ელ-სწავლების მასწავლებლების პროგრამის მონაწილე - ლიზი ფიტსიმონსი მუშაობდა აპურიის პორტის ახალ საკლასო ოთახში თემაზე: ისტ-ის გავლენა პატარა ბავშვების სწავლის პროცესზე.

მისი ელექტრონული პროექტის გაგრძელებისთვის, ლიზი მუშაობდა პირველი კლასის ბავშვებთან და მათ მასწავლებელთან. ამ კონტექსტში ლიზი იყენებს ექვსი სამაგალითო შემთხვევის ბავშვის შესწავლის გზას, მუშაობს მათთან ერთად ისტ-ის გამოყენებაზე, რათა შექმნან და გამოიყენონ რესურსები. ის აკვირდება იმ მახასიათებლებს, რომლებიც სასარგებლოა სწავლებისთვის - როგორც ეს ახსნილია კონსტრუქტივიზმის თეორიაში. აქცენტი წიგნიერებაზე იყო არჩეული კვლევისთვის. კლასის მასწავლებელთან თანამშრომლობით, ლიზი დაეხმარა მას მოდულის დაგეგმვაში საბავშვო წიგნის ავტორის, ლინლი დოდის, წიგნის საფუძველზე. ძირითადი სასწავლო მიზანი გახლდათ სამი რესურსის განვითარების გზით მდიდარი მეტყველების ჩამოყალიბება.

„ჩვენ გამოვიყენეთ ლინლი დოდის სურათების წიგნი, რათა დავხმარებოდით ბავშვებს აღწერილობითი მეტყველების გასავითარებლად - რითაც ეს ავტორი საკმაოდ ცნობილია. ჩვენი სურვილი იყო, ეს უნარი განვითარებულყო ბავშვების წერილობით და ვერბალურ მეტყველებაში. ისტ-ი უნდა ყოფილიყო ის სფერო, რომელიც მხარს დაუჭერდა განვითარების ამ მიმართულებას.“

უპირველეს ყოვლისა, ბავშვები გაეცნენ ლინლი დოდის ლიტერატურას. ბავშვები მუშაობდნენ ლექსიკის განვითარებაზე და იყენებდნენ სიტყვებს წიგნიდან პერსონაჟების დასახასიათებლად. დოდის წიგნიდან გამოყენებული სიტყვების გააზრება აისახა მათ წერილობით ნამუშევრებში.

პირველი შექმნილი რესურსი იყო კლასის მიერ გაკეთებული ანიმაციური PowerPoint წიგნი. თითოეული ბავშვი პასუხისმგებელი იყო თითო სლაიდზე. პროექტი პროცესში რთავდა თოთოეულ ბავშვს - ისინი იღებდნენ სურათს უკანა ფონისთვის, ხატავდნენ ცხოველების სურათებს პროგრამა Paint-ის გამოყენებით, სვამდნენ მას უკანა ფონზე და აკეთებდნენ ანიმაციას. შემდეგ სათითაოდ ყველა ბავშვი ურთავდა განმარტებას მდიდარი ენით, სვამდა ტექსტს სლაიდზე და აკეტებდა აუდიოჩანაწერს.

„მთლიანი პროცესი სრულად იყო ორიენტირებული წიგნიერებაზე - იყო ვიზუალური, მოძრავი, გამოყენებული იყო სასაუბრო ენა, დამწერლობა და საკუთარი ტექსტების ჩაწერისას უნდა ყოფილიყვნენ მაქსიმალურად ზუსტი ვერბალურ ტექსტებში.“

მეორე რესურსი დაეფუძნა პირველი რესურსის ილუსტრაციულ ენასა და უნარებს, მაგრამ აგრეთვე ფოკუსირებული იყო ისტორიის თხრობაზე და გამოყენებულ იყო ArtRage. ამ ბოლო რესურსში თითოეულმა ბავშვმა შექმნა საკუთარი წიგნი. აღნიშნული, უპირველეს ყოვლისა, მოიცავდა მათი ისტორიების და სურათების დაგეგმვას, შემდეგ კი - ელექტრონული PowerPoint ისტორიის შექმნას. ისტორიები შემდგომში იქმნებოდა და იწერებოდა CD-ზე, რომლის წაღებაც ბავშვებს სახლში შეეძლოთ. ლიზის თქმით, მიუხედავად იმისა, რომ ბავშვებს საწყის ეტაპზე უწევდათ ახალი უნარების დაუფლება რესურსების შესაქმნელად, იგი სასიამოვნოდ გაცეცხული იყო, რამდენად სწრაფად შეისწავლეს ბავშვებმა ამ მეთოდების გამოყენება.

ჰილი და მულჰერნი (Hill and Mulhearn 2007) ამტკიცებენ, რომ ტერმინი „მულტიწიგნიერება“ გახლავთ სასარგებლო საფუძველი იმის გასააზრებლად, თუ რა გზებია ბეჭდვითი წიგნიერებისა და ელექტრონული ტექნოლოგიების გასაერთიანებლად. როგორც ისინი აცხადებენ:

ელექტრონული წიგნიერება და ბეჭდვაზე დაფუძნებული წიგნიერება არ გახლავთ ურთიერთდაპირისპირებული ცნებები, ორივე საჭიროა. ფაქტია, დადასტურდა, რომ ტრადიციული ბეჭდვით კითხვა და წერა არსებითად მნიშვნელოვანია. ასე მაგალითად, დამწერლობა გახლდათ განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი, როგორც დამახსოვრების მეთოდი, დაგეგმვისთვის, დიზაინისთვის, იდეების და ინფორმაციის დოკუმენტირებისთვის. კითხვა კრიტიკულად მნიშვნელოვანი გახლდათ გამოცნობისთვის, სკანირებისთვის, ინტერპრეტაციისთვის, ანალიზისთვის და უხვი ინფორმაციიდან ამორჩევისთვის. საინტერესოა, რომ ბავშვები აქტიურად იცვლიდნენ ჟანრებს, სკანირებას უკეთებდნენ მასალას ინფორმაციისთვის, მიყვებოდნენ პროცედურას, ეძებდნენ მენიუს გამოყენებით და ახდენდნენ ნიშნების ინტერპრეტაციას. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, მიუხედავად იმისა, რომ კითხვა, წერა, მოსმენა და საუბარი გახლავთ უპირველესი ღირებულება, დღესდღეობით მოსწავლეებმა უნდა შეძლონ მეტის კეთება გაშიფვრით, კოდის გამოცნობით, შინაარსის დამახსოვრებით და იდეების გამოხატვით სხვადასხვა მედიასაშუალებების გამოყენებით, დიზაინის, ფორმის, ფერების, გრაფიკის და ინფორმაციის დამატებით (გვ. 61).

აღნიშნულ იდეებზე დაფუძნებით ჰილმა და მულჰერნმა (2007, გვ. 62) წარმოადგინა „მულტიწიგნიერების რუკა“, ჩარჩო კურიკულუმი წიგნიერების კონცეპტუალიზაციისთვის.

სურათი 10.4. რუკა ჰილი და მულჰერნი-სგან 2007, გვ. 62

ფუნქციონალური მომხმარებელი	აზრის შემქმნელი
<ul style="list-style-type: none"> ლოკალიზაცია, კოდის ამოცნობა, ნიშნების გამოყენება 	<ul style="list-style-type: none"> მულტიმოდალური შინაარსის გააზრება
<ul style="list-style-type: none"> აღჭურვილობის შერჩევა და გამოყენება 	<ul style="list-style-type: none"> ტექსტის მნიშვნელობა და ტექსტის ფორმა
<ul style="list-style-type: none"> მოდრაობა მედიუმებს შორის - როგორიცაა: კამერები, ვიდეოები და კომპიუტერები 	<ul style="list-style-type: none"> წინარე ცოდნასთან დაკავშირება
კრიტიკული ანალიზის განმახორციელებელი	ტრანსფორმერი
<ul style="list-style-type: none"> მსჯელობის ანალიზი 	<ul style="list-style-type: none"> უნარების და ცოდნის გამოყენება ახალი გზით
<ul style="list-style-type: none"> სამართლიანობა 	<ul style="list-style-type: none"> ტექსტის დიზაინის შექმნა
<ul style="list-style-type: none"> ძალაუფლება და პოზიცია 	<ul style="list-style-type: none"> ახალი ტექსტების შექმნა
<ul style="list-style-type: none"> შესაფერისი კომპიუტერული უზრუნველყოფა/ტექნიკა 	

მარში (2005) ჩამოთვლის რამდენიმე საინტერესო ელემენტს, რაც შეიძლება გაკეთდეს ელექტრონული ტექნოლოგიებით:

- ფილმის მცირე ნაწილების შესწავლა და კამერის კუთხის, ხმის, მდგომარეობის და განათების შესწავლა.
- ფილმის ყურება ხმის გათიშვით და ბავშვებისთვის თხოვნა - შექმნან შესაფერისი მუსიკალური გახმოვანება.
- ფილმის დასაწყისის ყურება და გათიშვა, რათა ვთხოვოთ ბავშვებს გამოცნობა - რა მოხდება შემდეგ.
- ბავშვების ხელშეწყობა, რომ შექმნან ისტორიის დაფა, რომელიც გვაჩვენებს ნანახი ფილმის დასაწყისის, შუა და დასასრულის შინაარსს.

ისტ-ის გამოყენება საკლასო ოთახში გულისხმობს ახალი კულტურული მეთოდების აღიარებას/გამოყენებას და არა პედაგოგიკის ხელახალ გამოგონებას. აღნიშნული კულტურულ-ისტორიული ხედვა ტექნოლოგიების გამოყენების შესახებ ადრეული განათლების დაწესებულების გარემოში გულისხმობს ყოველდღიური და სკოლის ცნებების ერთად არსებობას, რადგან ბავშვების გამოცდილება სახლში და თემში გამოყენებულია დამატებით მულტიწიგნიერების უფრო კარგად ასათვისებლად.

რეფლექსია 10.2.

სურათი 9.5. ნაჩვენები მოდელის გამოყენებით, აიღეთ ერთ-ერთი ლიტერატურული ცნება, რომელიც განიხილეთ ადრე და იდენტიფიცირება გაუკეთეთ ყოველდღიურ კონტექსტს, რომელშიც წიგნიერება იქნება წარმოჩენილი. შემდეგ მოიფიქრეთ საუბრის ან ინტერაქციის ისეთი მაგალითი, რომლის შედეგი (მედიაცია) ბავშვის ყოველდღიური პრაქტიკის გარდაქმნა იქნება (მაგ. ბავშვი გააზრებულად ფიქრობს ცნებაზე პრაქტიკაში). ამის შემდეგ გაეცანით 10.3 სურათზე მოყვანილ მაგალითს.

წიგნიერების ცნებები

- ცნებები და ბეჭდვის წესები/პრინციპები
- შინაარსის შექმნის უნარი
- წინარე-კონვენციური მართლწერის უნარი

ქვემოთ მოყვანილი მაგალითი ეფუძნება კვლევას, რომელიც განხორციელდა *აღმოჩენების ფონდის* (Foundations for Discovery) ისტ-ს პილოტური პროექტისთვის

Pukerua Bay Kindergarten -ში, ველინგტონთან ახლოს, ახალ ზელანდიაში. საკლასო ოთახში ისტ-ის ღირებულებაზე მსჯელობისას, ალენი და ვაითმანი (Allen and Wightman, 2009) წარმოადგენენ შემდეგ მაგალითს:

მაგალითი.... არის ელ-ფოსტის ღირებულება სურათების და ისტორიების გაზიარების კუთხით. ერთი ოჯახის მიერ ზვიგენის აღმოჩენა ადგილობრივ პლაჟზე მთელი თემისთვის გამოძიების საგანი გახდა; ელ-ფოსტით გაგზავნილი სურათები გახლდათ მეთოდი კომუნიკაციის - რა მოხდა. ერთმა ოჯახმა გაუგზავნა სურათები საბავშვო ბაღს მათი შემდგომი გაზიარებისათვის. ამან განაპირობა, რომ სხვა ოჯახებმა მონახულეს ზვიგენი პლაჟზე და გააზიარეს საკუთარი ფოტოები. ელ-ფოსტით დაგზავნილი ფოტოები დაეხმარა იმათ, ვისაც აქამდე არასდროს ენახა ზვიგენი საკუთარი მოკვლევის ჩატრების დაწყებაში. ისინი დიდი აღტაცებით იყვნენ ჩართულნი ზვიგენის ფიზიოლოგიის, შედარებითი ზომის, ჩვევების და მოქმედებების განხილვაში საბავშვო ბაღის კურიკულუმის ფარგლებში, მათ შორის - ისტ-ის გამოყენებით (Allen & Wightman 2009).

სურათი 10.5 ყოველდღიური გამოცდილების ტრანსფორმაცია: ზვიგენები საბავშვო ბაღში

ყოველდღიური გამოცდილების ტრანსფორმაცია:

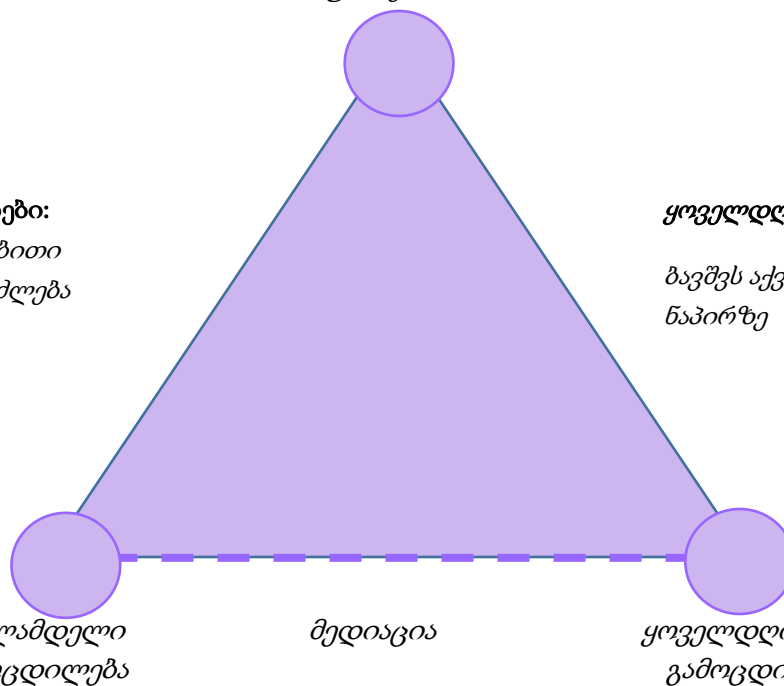
ბავშვები უფრო სწრაფად ითვისებენ წიგნიერებას, თუ მათ აქვთ წიგნიერების ფუნდამენტური უნარები

სამეცნიერო ცნებები:

კვლევამ დამატებითი ინფორმაცია შეიძლება მოგვაწოდოს ცხოველებზე

ყოველდღიური ცნებები:

ბავშვს აქვს ზვიგენის ფოტო ნაპირზე



ამ მაგალითში მასწავლებელი მუშაობს ბავშვის ინტერესებზე სანაპიროზე ვეშაპთან დაკავშირებით და ეხმარება ბავშვს, გამოიყენოს საკლასო ოთახის რესურსები (კომპიუტერი) დამატებითი ინფორმაციის მოსაძიებლად ზვიგენების შესახებ. ეს დამატებით ავითარებს ამბის დაწერის უნარებს, რაც, თავის მხრივ, აფართოვებს ბავშვის წიგნიერების ფუნდამენტურ უნარებს.

ეს მაგალითი აშკარას ხდის, რომ ისტ-ის გამოყენებამ სასარგებლო გზებით ადრეული განათლების დაწესებულების გარემოში შეიძლება ხელი შეუწყოს ბავშვების კონცეპტუალური ცოდნის განვითარებას მეცნიერებაში, ამავდროულად - დაეხმაროს ბავშვებს, ისწავლონ კვლევის და წიგნიერების ფუნდამენტური უნარები ბავშვების მიერ სწავლის ინტერესის და მოტივაციის შენარჩუნების გზით.

შეჯამება

მოცემულ თავში განიხილებოდა გარკვეული საკითხები, რომლებიც დაკავშირებულია მეტყველებასთან, წიგნიერებასთან და ელექტრონულ ტექნოლოგიებთან თანამედროვე ადრეული განათლების დაწესებულების საკლასო ოთახში/ცენტრში. ბავშვებისთვის სწავლის ოპტიმალური შესაძლებლობების უზრუნველსაყოფად, მასწავლებლები უნდა ფლობდნენ ინფორმაციას ბავშვების (მიუხედავად მათი ასაკისა) საგანმანათლებლო სისტემაში მოსვლამდე არსებული მეტყველების, წიგნიერების და ელექტრონული ტექნოლოგიების გამოცდილების შესახებ, რათა მოცემულ გამოცდილებას დააფუძნონ აზრიანი და საინტერესო აქტივობები. ზოგიერთი ბავშვს, განსაკუთრებით კი სხვადასხვა ენაზე მოსაუბრე ან სწავლების საჭიროების მქონეს დამატებითი მხარდაჭერა სჭირდებათ მეტი თავდაჯერებულობისა და მეტყველებას, წიგნიერებასა და ისტ-ში უკეთესი შედეგების მისაღწევად.

11 შინაარსის ცოდნა: ხელოვნება და ჯანმრთელობა, კეთილდღეობა და ფიზიკური აქტივობა

სასწავლო მიზნები

მოცემულ თავში განვიხილავთ:

- მიმდინარე კვლევას იმ ცოდნის კონტექსტზე, რომლებიც მასწავლებლებს სჭირდებათ ადრეულ ასაკში ხელოვნებასთან, ჯანმრთელობასთან, კეთილდღეობასა და ფიზიკურ აღზრდასთან დაკავშირებით;

- მასწავლებლების მიერ ბავშვების ოჯახური გამოცდილების გამოყენება ადრეული განათლების დაწესებულებაში ბავშვების აზროვნების გარდასაქმნელად.

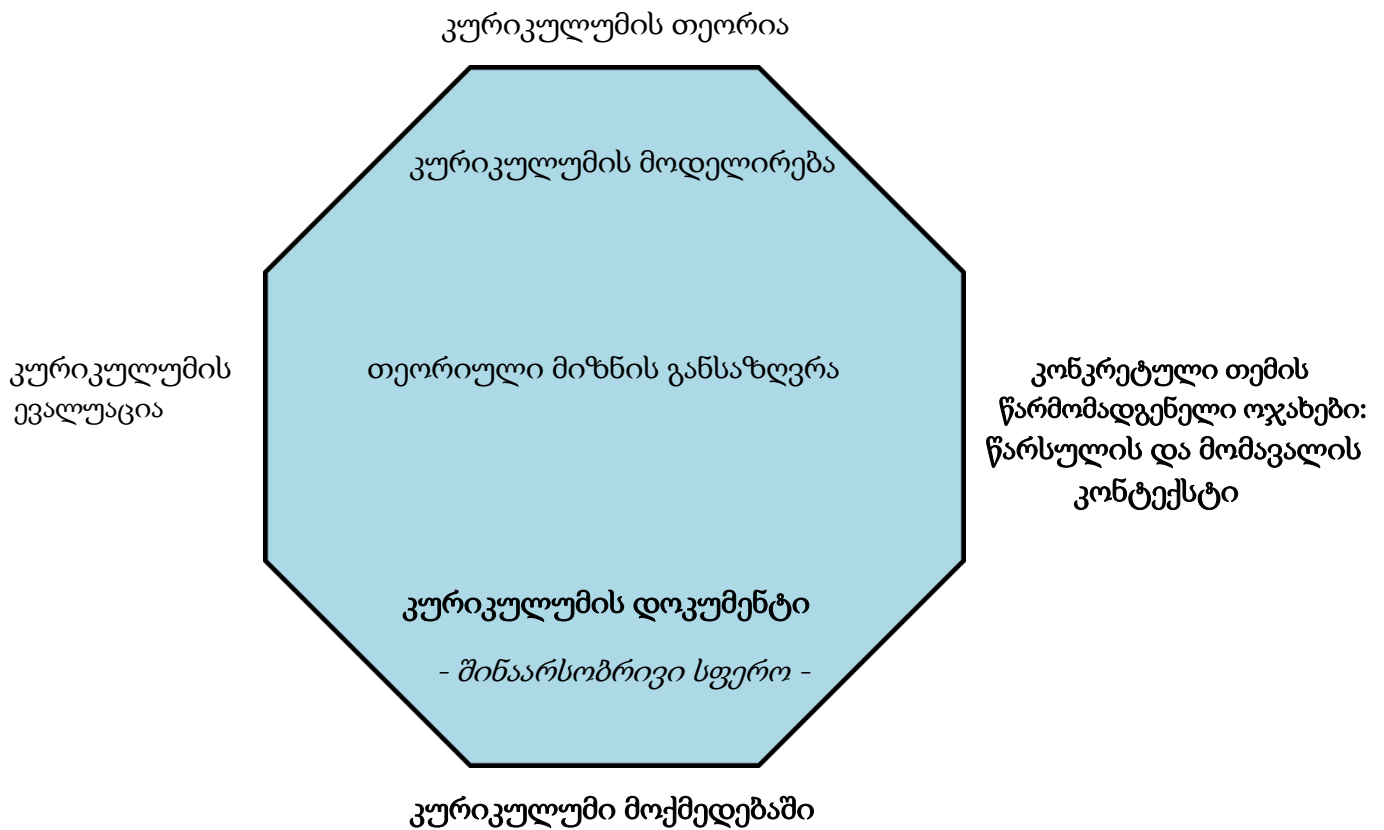
მოცემულ თავში განვიხილავთ ვიგოტსკის (1998) სამუშაო თეორიასა და პრაქტიკას ცნების ჩამოყალიბების თაობაზე. შინაარსობრივი სფეროებს - სახვითი ხელოვნება და ჯანმრთელობა, კეთილდღეობა და ფიზიკური განათლება - გამოვიყენებთ იმის საილუსტრაციოდ, თუ რამდენად მნიშვნელოვანია კონცეპტუალური ცოდნა ადრეული ბავშვობის კურიკულუმში. როგორ უნდა ინტეგრირდეს საგნობრივი ცოდნა კურიკულუმში - იხილეთ სტუდენტების სცენარი:

იაკობი: მე მგონი ეს არის კურიკულუმის შემუშავების პროცესის ნაწილი, არა? შენ თავად წყვეტ - რა უნდა იცოდნენ ბავშვებმა და რისი გაკეთება უნდა შეეძლოთ, შესაბამისად, გეგმავ აქტივობებს და წინასწარ განსაზღვრავ - რის მიღწევას შეძლებენ ბავშვები, რათა შეაფასო - რამ იმუშავა.

აროპია: მაგრამ როგორ შეესაბამება ეს ყველაფერი პროცესში შექმნის იდეას, რომელზეც ჩვენი პრაქტიკის მასწავლებელი საუბრობდა? როგორ შეიძლება წინასწარ დავგეგმო, როდესაც ვცდილობ ბავშვებთან მუშაობით კურიკულუმის შემუშავებას?

ერთი შეხედვით, ამ თავში წარმოდგენილი თემები არაბუნებრივი კომბინაციის შთაბეჭდილებას ქმნის, მაგრამ ვიმედოვნებთ - ამ თავშივე დავადგენთ, რომ მოცემული ცოდნის ელემენტებთან დაკავშირებული ცნების ჩამოყალიბება მოიცავს შემეცნებითი შესაძლებლობებისა და ფსიქომოტორული უნარების ურთიერთობას. მხოლოდ სიმარტივის მიზნებიდან გამომდინარე, ხელოვნება მოცემულ დისკუსიაში მოიცავს სახვით ხელოვნებას, ცეკვას და მუსიკას. აქცენტი გაკეთებულია ცნების ჩამოყალიბებაზე/კონცეფციის ფორმირებაზე, რაც გულისხმობს ისეთი ფიზიკური უნარების განვითარებას, როგორიცაა ხატვა, ჩანახატების გაკეთება, მუსიკალურ ინსტრუმენტზე დაკვრა, სიმღერა, ცეკვა, საბავშვო მოედნებზე თამაში, ბურთით და სხვა წესების მქონე თამაშები.

სურათი 11.1 კურიკულუმის განვითარების გზა - შინაარსობრივი ცოდნა



ჯანმრთელობა, კეთილდღეობა და ფიზიკური აქტივობა

ფიზიკური აქტივობისთვის ცნების ჩამოყალიბებაზე ფიქრისას, ვხედავთ - როგორ შეიძლება მოცემული შინაარსობრივი სფერო ისწავლებოდეს კულტურულ-ისტორიული თეორიის თვალსაზრისით, რადგან ბევრი ასპექტი ბავშვის ყოველდღიური ცოდნიდან ოჯახური გარემოს პერსპექტივიდან შეიძლება ინტეგრირდეს ჯანმრთელობის, კეთილდღეობის და ფიზიკური აქტივობის კვლევასთან.

ფიზიკური	აქტივობა
მოიცავს	მსხვილ
მოტორულ	აქტივობას და
მომრაობის	
ფუნდამენტურ უნარებს.	

ბავშვების ცოდნის მოცემულ სფეროში სწავლა იმისა, თუ როგორ უნდა იყო ჯანმრთელი, შეინარჩუნო საკუთარი იდენტობის აღქმა და ფიზიკურად აქტიური დარჩე, არის არსებითი უნარები ცხოვრების მანძილზე კეთილდღეობისათვის. ბავშვებისთვის დახმარების გაწევა, გაიზარდონ ჯანსაღ, ჯანმრთელ და ფიზიკური შესაძლებლობების ადამიანად, გახლავთ ფუნდამენტური მიზანი

მასწავლებლებელთა უმრავლესობისთვის და რეგულარული ფიზიკური აქტივობა დაშვებულია უმეტესი კურიკულუმისთვის. ასე მაგალითად, *ჰონგკ-კონგის სკოლამდელი კურიკულუმის სახელმძღვანელოს* (Hong Kong Guide to the Pre-Primary Curriculum) მიხედვით (განათლებისა და ადამიანური რესურსების ბიურო 2006), სასწავლო სფერო ფიზიკური მომზადება და ჯანმრთელობა მოიცავს შემდეგ ძირითად ცნებებს:

ბავშვები ივითარებენ ჯანმრთელი ცხოვრების წესს კარგი ჩვევების განვითარებით, პიროვნული და საჯარო ჰიგიენის გააზრებით; ბავშვები ივითარებენ საკუთარი თავის მოვლის უნარებს; ბავშვები ივითარებენ ინტერესს და ჩვევას ფიზიკურ მოქმედებებში მონაწილეობის კუთხით; ბავშვებმა იციან, როგორ დაიცვან საკუთარი თავი ძირითადი ჯანდაცვისა და უსაფრთხოების საკითხების გააზრებით (გვ.23).

ბავშვების ფიზიკური ჯანმრთელობისა და განვითარების მხარდაჭერის მიზნები ნათლად არის მოცემული სამედიცინო ლიტერატურაში. როგორც ჰილსი, კინგი და ამსტრონგი (Hills, King and Armstrong, 2007) აცხადებენ:

ბავშვობისა და სიყმაწვილის დროს კვება და ფიზიკური აქტივობა ახდენს გავლენას სხეულის მრავალი ქსოვილის გაზრდაზე და განვითარებაზე, მათ შორის - სხეულის ცხიმებზე, ძირითად - კუნთებზე და ძვლებზე. მნიშვნელოვანია, გვახსოვდეს, რომ გაზრდა და სიმწიფე გაგრძელდება მას შემდეგაც, რაც ფიზიკური აქტივობა ლიმიტირებულია, როდესაც კვება (იდეალურად კომბინირებული ფიზიკურ აქტივობასთან) ძირითადი წინაპირობაა ოპტიმალური გაზრდისა და განვითარებისთვის. რეგულარული კვებისა და ფიზიკური აქტივობის ქვეშ მყოფი ბავშვები ფიზიკური სიმწიფის ჯანმრთელი დადასტურებაა მათი გენეტიკური პოტენციალის შესაბამისად. სამწუხაროდ, შესაძლებლობა, რომ ვიყოთ ფიზიკურად აქტიურები, შემცირდა დროთა განმავლობაში - როგორც ჩანს, გარემო ფაქტორების მთელი რიგი ცვლილებების გამო. გარემო ახდენს დიდ გავლენას ფიზიკურ აქტივობაზე (გვ. 534).

მშობლებმა და მასწავლებლებმა, როგორც ადრეული საბავშვო გარემოს პროვაიდერებმა, უნდა შესთავაზონ ბავშვებს ადექვატური შესაძლებლობები და გამოუცხადონ მხარდაჭერა ფიზიკურად აქტიურად ყოფნისათვის. ბრედექამპი და კოპელი (Bredkamp and Copple, 1997) NAEYC -ის პოზიციის დოკუმენტში აცხადებენ, რომ ფიზიკური აქტივობა მოიცავს სამ ძირითად მიზანს:

- სტიმულირებას უკეთებს ფსიქოლოგიურ განვითარებას
- ქმნის ფუნქციურ-მოტორულ შესაძლებლობებს

- ორგანიზებას უკეთებს ტვინს შემდგომი კოგნიტური ფუნქციონირებისათვის სამივე დონეზე (ფიზიკურ, სოციო-ემოციურ, კოგნიტურ).

რაც შეეხება პირველ მიზანს: ფიზიკური აქტივობების სიმცირემ შეიძლება გამოიწვიოს არასრულყოფილი ფიზიოლოგიური განვითარება (Stork & Sanders 2008), რადგან ფიზიკური აქტივობა ადრეული განათლების დაწესებულების გარემო ფარგლებში საჭიროა ძვლის ნორმალური ზრდისთვის და კუნთის განვითარებისთვის. ფიზიკური აქტივობის ნაკლებობა მაღალი კალორიების მიღებასთან ერთად იწვევს სიმსუქნეს, რაც საყურადღებო საკითხია პატარა ბავშვებთან დაკავშირებით. ბავშვობის სიმსუქნეს მივყავართ სიმსუქნესთან მოზარდობის და მოწიფულობის დროს, რაც იწვევს გულის დაავადებების გაზრდილ შემთხვევებს, დიაბეტსა და სიმსივნეს.

ბავშვების ფიზიკური შესაძლებლობები ნერვული და ძვლოვანი სისტემის განვითარების შედეგია, რომელიც პერიოდულად და ეტაპობრივად ქმნის მზარდად კომპლექსური სამოდრაო აქტივობის შესაძლებლობას. ბავშვებს სჭირდებათ კოგნიტური და ფიზიკური ძალისხმევის გამოყენება ფუნდამენტური მოტორული უნარების - გადაადგება, დაჭერა, ახტომა, ხტუნვა, გრეხვა - შესასწავლად და დასაუფლებლად. ეს ადრეული ბავშვობის ფიზიკური უნარ-ჩვევები მოზარდობის უნარების საფუძველია, რაც მიიღწევა გამოცდილებით, პრაქტიკით და ფსიქო-სოციალური განვითარებით. როგორც განვითარების სხვა ასპექტებთან მიმართებით, ამ შემთხვევაშიც საჭიროა ადრეული ბავშვობის პერიოდის საჭირო უნარებისა და შესაძლებლობების ერთმანეთთან დაკავშირება - იმგვარად, რომ ეს აქტივობები უფრო მსუბუქად იყოს გამოყენებული სიყმაწვილესა და მოწიფულობაში. ჰილსი, კინგი და არმსტრონგი (Hills, King and Armstrong, 2007, გვ. 536) აღნიშნავენ, რომ “სიცოცხლის პირველი წლები მოტორული სწავლების ინტენსიური პერიოდია, რომელიც უზრუნველყოფს შემდგომი უფრო რთული და მოხერხებული შესრულების საფუძველს”.

ნიუმენი და კრანოვიცი (Neuman and Kranowitz, 2012) ვარაუდობენ, რომ ბავშვები ძალიან დიდ დროს ატარებენ ადრეული ბავშვობის ცენტრებში მჯდომარე აქტივობებში და გვთავაზობს რიგ გამოსადეგ გზებს, რათა ბავშვებმა იმოდროს და განივითარონ ძირეული მოტორული უნარჩვევები. როგორც ისინი აღნიშნავენ:

დაბადებიდან 6 წლის ასაკამდე წლები არის დრო, როცა ყველაზე სენსორული მოტორული, კოგნიტური მოტორული და ვიზუალური მოტორული უნარების განვითარება ხდება. მოტორული განვითარება არის თანმიმდევრული, როცა თითოეული უნარი გამოდინარეობს წინასვან. ეს არის დრო ბავშვებისთვის, რომ ისწავლონ მათ გარშემო არსებული სამყაროს შესახებ მასში მოძრაობის, მისი შეგრძნების გზით და იმის სწავლით, საკუთარი სხეულის ნაწილები როგორ მოძრაობენ მათთან, სამყაროსთან მიმართებაში და მათ გარშემო. მხოლოდ სამგანზომილებიანი სამყაროს გამოცდით შეუძლია ბავშვს, შექმნას მყარი საფუძველი, რომელზეც აშენდება ყველა გამომდინარე უნარ-ჩვევა. რაც უფრო

მეტი შესაძლებლობა აქვს ბავშვს მოძრაობის, მით უფრო კომფორტულად იქნება ის მის სხეულში. საკუთარ სხეულში კომფორტულად ყოფნა კი სინქრონულობის პირველი ნაბიჯია (p. 97).

რამდენიმე მარტივი მეთოდი მოძრაობის წახალისებისთვის მოიცავს ბავშვის დარწმუნებას, გარეთ ითამაშოს ნებისმიერ ამინდში, იმოდროს, როგორც ცხოველმა, ხალიჩაზე მოხვედრა სიარულის გარეშე (ხოხვა), ან ახლადფეხადგუმილის დარწმუნება, აცოცდეს და ჩამოვიდეს სკამიდან, მათი აყვანის ნაცვლად. ჰილსი, კინგი და არმსტრონგი (2007) აღნიშნავენ, რომ ფიზიკური აქტივობის სხვადასხვა სახეები მნიშვნელოვანი შემადგენელი ნაწილებია ფიზიკური ჯანმრთელობის და უნდა იყოს ჩვეულებრივი ნაწილი ზრდის და განვითარებისა. მაგალითისთვის, რეგულარული წონის-კლების სავარჯიშოები საჭიროა, რადგან:

- მას წვლილი შეაქვს გაზრდასა და ჯანმრთელი ძვალ-კუნთოვანი სისტემის შენარჩუნებაში
- ეხმარება, შეინარჩუნოს სასურველი სხეულის აღნაგობა წონის კონტროლითა და სხეულის ცხიმის შემცირებით
- ეხმარება თავიდან აიცილოს და შეამციროს მაღალი არეტრიული წნევა.

ამასთანავე, ისინი მიიჩნევენ, რომ რეგულარული მონაწილეობა ფიზიკურ აქტივობებში თამაშობს გადამწყვეტ როლს პატარა ბავშვის სოციალურ და ემოციურ განვითარებაში და ეს ფიზიკური აქტივობა იწვევს დეპრესიის შემცირებას და ასოცირებულია გაუმჯობესებულ მოტორულ უნარებსა და განვითარებასთან. ისინი მიიჩნევენ, რომ ძირითადი მოტორული მახასიათებლები ხოხვის, დგომის, სიარულის, სირბილის და ხტუნვის წახალისებელია თამაშით და რეგულარული პრაქტიკული შესაძლებლობების გარეშე, ეს ნამდვილი (და სასიცოცხლო) ფიზიკური აქტივობები და უნარები შეიძლება რისკის ქვეშ დადგეს.

ვოლერი და სხვები (Waller et al. 2010) ამტკიცებენ, რომ ბავშვების თამაშის ბუნება შეიცვალა ბოლო წლებში, შედეგად - ფიზიკური თამაშისა და გარეთ თამაშის შესაძლებლობების დაკნინებით. “გასული საუკუნის განმავლობაში, სახეზე იყო მნიშვნელოვანი ცვლილება ბავშვების თამაშში დასავლეთის ქვეყნებში. თვითონ თაობის შიგნითაც კი, შეინიშნებოდა გარეთ თამაშის შესაძლებლობების მზარდი გაუარესება” (გვ. 437). ვოლერი და სხვები გვთავაზობენ კითხვებს, რომლებიც უნდა დაისვას: ჯერ კიდევ ადეკვატურია გარეთ თამაშის ტრადიციული იდეა, რომელიც ხორციელდება დღის ცენტრებსა ან სკოლის სათამაშო სივრცეში თუ არის სხვა შესაძლებლობები, რომლებიც შეიძლება იყოს გამოყენებული? ბავშვის ძირითადი სურათი უნდა იყოს მოწყვლადობა/დაუცველობა თუ კომპეტენცია? როგორ ეწყობა ეს ცვალებად მოლოდინებს ადრეული განათლების დაწესებულების გარემოს მიმართ?

სტორკი და სანდერსი (Stork and Sanders, 2008) ამტკიცებენ, რომ დროის შემცირების გამო, რომელსაც ბავშვები ხარჯავენ ჩვეულებრივ ფიზიკურ აქტივობაში, რაც

გამოწვეულია ოჯახების სტრუქტურაში ცვლილებებიდან და აჩქარებული ცხოვრების წესიდან, სახეზეა მზარდი საჭიროება, რომ წახალისდეს ორივე ფიზიკური განათლება და ფიზიკური აქტივობა ადრეული განათლების დაწესებულების გარემოში. ისინი ამტკიცებენ, რომ მცირეა ადრეული განათლების დაწესებულების გარემოში ფიზიკური განათლების შესახებ კვლევა, თუმცა რაც არის, ის მიუთითებს, რომ ფიზიკური განათლება ღირს ძალისხმევად იმ გაუმჯობესების გამო, რომელსაც ის აღწევს ბავშვების ფიზიკურ შესაძლებლობებში.

ისინი ასევე აღნიშნავენ, რომ თავისუფალი თამაში ადრეულ ბავშვობაში შეიძლება შეზღუდულად მოიცავდეს შესაძლებლობებს ცალკეული ფიზიკური უნარების განვითარებისთვის და მასწავლებლის მიერ წარმართული ფიზიკური თამაშები შეიძლება მოიცავდეს მნიშვნელოვან დროს ლოდინისთვის, რიგის მისაღებად, რაც არ აღწევს ფიზიკური აქტივობის იმ რაოდენობას, რაც საჭიროა უნარებისა და ოსტატობის განსავითარებლად. არც ერთი ეს აქტივობა არ უნდა იყოს უგულებელყოფილი და ორგანიზებული და რეგულარული ფიზიკური განათლების სესიები შექმნის უფრო დიდ შედეგებს ფიზიკური და მოტორული განვითარების მიმართულებით. ისინი ციტირებენ კვლევას (Kelly, Dagger & Walkey 1989; Goodway & Branta 2003), რომელიც აჩვენებს, რომ ფიზიკური განათლების მოკრძალებული ჩარევები - 45-50 წუთი ორჯერ კვირაში 12 კვირის განმავლობაში - 3-დან 5-წლამდე ასაკის ბავშვებთან იწვევს მოტორული უნარების განვითარების ზრდას ხტუნვაში, ჭენებაში, ბურთით ხტუნაობაში, დარტყმაში, დაჭერასა და ტყორცნაში. ამ მოტორული უნარების განვითარება არ ხდებოდა ორივე სწავლების კონტროლირებულ ჯგუფებში.

მოდრაობის ფუნდამენტური უნარები - სიარული, სირბილი, ტრიალი და ხტუნვა არის პირველადი ძირითადი მოძრაობის უნარები, რომელზეც სხვა ძირითადი მოძრაობის უნარები ეფუძნება, როგორცაა ახტომა, ხტუნვა და გადახტომა, ასევე მანიპულაციური შესაძლებლობები - დარტყმა და სროლა.

სტაგნიტი და სხვები (Stagnitti et al. 2011) აღწერენ ჩარევით სწავლებას, რომელიც მიზნად ისახავდა ფიზიკური აქტივობის წახალისებას ბავშვებში დაბალი სოციო-ეკონომიკური მდგომარეობის მქონე ოჯახებიდან ვიქტორიაში, ავსტრალია. მათ აღმოაჩინეს, რომ ბავშვების ძირითადი სამოდრაო უნარების დონე იყო მნიშვნელოვნად დაბალი საშუალო დონეზე, რაც ნიშნავდა, რომ ბავშვებს არ შეეძლოთ ისეთი უნარების გამომჟღავნება, როგორცაა გადაადგება, დარტყმა, ხტუნვა, ახტომა იმ დონეზე, რაც შესაფერისი იყო მათი ასაკისა და სქესისთვის. სტაგნიტი და სხვები ამტკიცებენ, რომ ეს შედეგები თანხვედრაშია წინა კვლევებთან, რომელმაც აჩვენა ძირითადი სამოდრაო უნარების შეძენის დაგვიანება ბავშვებში ხელმოკლე ოჯახებიდან. ჩარევის დროს გამოყენებული იყო აქტიური თამაშის პროგრამა (Active Play Program -APP) ფიზიკური უნარების განვითარების წასახალისებლად. APP არის ადრეული ბავშვობის მასწავლებელთათვის რესურსი რათა გაზარდონ აქტიური თამაშის დონე ბავშვებში, რომლებიც დადიან ადრეული განათლების და ზრუნვის დაწესებულებასა და სერვისებში. ის შეიცავს მარტივ აქტივობებს, რომლებიც დაჯგუფებულია განვითარების შესაბამისად ძირითადი სამოდრაო უნარების კომპონენტში (მაგალითად - ტრიალი, სირბილი, ხტუნვა,

დარტყმა, ახტომა, ჭენება) აქტივობები შექმნილია ისე, რომ იყოს სახალისო და ჩამთრევი ბავშვებისთვის და მოქნილად გამოყენებული სხვადასხვა ადრეული ბავშვობის სერვისებში. შემდგომ ეტაპზე (ჩარევის შემდგომი) სახეზე იყო მნიშვნელოვანი სხვაობა მოძრაობის კოეფიციენტის ზოგად მასასთან, გადაადგილებასა და საგნით მანიპულაციის გაუმჯობესებასთან მიმართებით. არ ფიქსირდებოდა მნიშვნელოვანი ზრდა პოზიციურ უნარებთან მიმართებით. მასწავლებელმა აღმოაჩინეს, რომ ადაპტაცია იყო საჭირო აქტივობებში განმეორების შესამცირებლად და მოეხდინათ თამაშების ადაპტირება სახლში მონაწილეთა უფრო მცირე ჯგუფისთვის, თუმცა სხვაგვარი პროგრამა წარმატებულად იქნა მიჩნეული.

სტორკი და სანდერსი (Stork and Sanders 2008) აღნიშნავენ, რომ თუმცა ბავშვებს შეუძლიათ ისწავლონ ფუნდამენტური უნარები მარტივი სწავლებით, პედაგოგიკა უნდა იყოს ჭკვიანური. ის უნდა იყოს შესაფერისი ასაკთან და ბავშვის ფიზიკურ შესაძლებლობებთან და ეფუძნებოდეს თამაშის პედაგოგიკას, რომელიც ეყრდნობა კონკრეტულ გამოცდილებებს, იმიტაციას და ცდის ჩატარებას. ბავშვები უნდა იყვნენ აქტიურად ჩართულები იმისთვის, რომ ისწავლონ; მხოლოდ დაკვირვება ამ სფეროში არ მიგვიყვანს სწავლამდე. სტორკი და სანდერსი (2008) პოპულარიზაციას უკეთებენ SKILL პროგრამას (Successful Kinaesthetic Instruction for Lifelong Learning) (Goodway & Savage 2001) და პროექტს SKIP (Successful Kinaesthetic Instruction for Preschoolers) (Goodway & Robinson 2006), რომლებიც იყენებენ შესაფერის პედაგოგიკას პატარა ბავშვებისთვის. ეს პროგრამები ეფუძნება “ოსტატობის კლიმატს” რომელშიც დავალებები დახარისხებულია ინდივიდუალური ბავშვებისთვის და ბავშვებს აქვთ არჩევანი, რაც მათ აძლევთ სწავლის კონტროლირების შესაძლებლობას. სტორკი და სანდერსი (Stork and Sanders 2008) მიიჩნევენ, რომ ორივე პროგრამა ზრდის ბავშვების მოტორულ უნარებს და მათ მგრძობელობას ფიზიკური კომპეტენციის მიმართ. დამატებით, ბავშვები რომლებიც ჩართული არიან ფიზიკურ აქტივობებში, უფრო მეტად შეიძლება გახდნენ შემგუებელი იმ შედეგების მიმართ, რაც თან სდევს ფიზიკურ ძალისხმევას, როგორცაა ოფლიანობა, გაზრდილი გულის ცემა და კუნთების მძლავრი შეკუმშვა.

ცალსახაა, რომ ბავშვები, რომლებსაც მიღებული აქვთ ცალკეული ფიზიკური აქტივობის გამოცდილება სახლის გარემოში და შეურთდებიან ადრეული ბავშვობის ცენტრებს, დავალება არის, როგორც წინა შემთხვევაში იყო განხილული, როგორც კურიკულუმის შექმნის საფუძველი, აღმოაჩინო, რა ფორმებს იცნობს უკვე ბავშვი. ფიზიკური უნარების წახალისების მიმართულებით მასწავლებლის როლია, უზრუნველყოს პოზიტიური, მზრუნველობითი გარემო, რომელშიც არის ბევრი საინტერესო და მასტიმულირებელი რამ გასაკეთებელი (Bredenkamp & Coople 1997); სადაც არის სხვადასხვა სიტუაციები, გამოწვევები და აქტივობები, რომლებიც ბავშვებს აძლევს საშუალებას, განვიითარონ უნარები და ისწავლონ საკუთარი მოძრაობის პოტენციალის შესახებ უფროსების მეთვალყურეობის ქვეშ (Stork & Sanders 2008). სტორკი და სანდერსი (2008) მიიჩნევენ, რომ კვლევითი

ლიტერატურა აჩვენებს, რომ მასწავლებლებს სჭირდებათ შემდეგი პედაგოგიური უნარები:

1. დაალაგოს დავალებები თანმიმდევრულად, რაც შექმნის წარმატების მაღალ მაჩვენებელს და შეინარჩუნებს გამოწვევის საკმარის დონეს.
2. გამოიყენოს ფიზიკური და ვერბალური რეპლიკები, რათა შექმნას და დახვეწოს მოძრაობის შესრულება.
3. ინდივიდუალიზაცია გაუკეთოს დავალებებს, რათა მოარგოს ის განსხვავებულ შესაძლებლობებსა და ინტერესებს.
4. ფიზიკური მოქმედებების ხასიათისა და ფორმის მოდელირება სიცხადით და სიმარტივით, რაც უზრუნველყოფს ბავშვების მიერ ძირითადი ელემენტების შემეცნებას.
5. ფართო ხასიათის სტრატეგიების გამოყენება ბავშვების დასარწმუნებლად, რომ მათ შეუძლიათ გაუმჯობესდნენ პრაქტიკის და მონდომების გზით, მიიღონ გადაწყვეტილებები საკუთარი მოტორიკის გამოყენების შესახებ და სხვა რალაცებთან ერთად ისიამოვნონ წარმატებით (გვ. 202).

მიუხედავად იმისა, რომ ბავშვები იყენებენ სხვადასხვა ტიპის აღჭურვილობას საკუთარი სახლის პირობებში, სტოკი და სანდერსი (2008) ამტკიცებენ, რომ ბავშვის მიერ გამოსაყენებელი აღჭურვილობები უნდა იყოს რბილი, მოქნილი, ხელშესახები და ნელი მოძრაობის, რათა მოხდეს მათი ნელი რეაქციის დროის, ტაქტილური კოორდინაციისა და ზოგადი მოქნილობის ნაკლებობის გათვალისწინება. უნდა არსებობდეს საკმარისი არჭურვილობა და საკმარისი ნაირსახეობა, რათა ყველა ბავშვი ერთდროულად აქტიური იყოს.

არსებობს მტკიცებულება, რომ ბავშვებს სჭირდებათ ადეკვატური ფიზიკური ფართი, რომლის ფარგლებშიც ისინი ფიზიკურად აქტიურები არიან, რათა მოახერხონ ჯოხის მოქნევა, ბურთზე დარტყმა ან უსაფრთხოდ გაქცევა. იმისათვის, რომ სათამაშო მოედანზე ჩართული იყოს აქტიური მოტორული თამაშები, დაახლოებით 40 კვადრატული მეტრი არის მიჩნეული გონივრულ მინიმუმად (Greenman 1988). ამასთან ერთად, არსებობს სახელმძღვანელო პრინციპები იმ ფიზიკური აქტივობის ფარგლების და ხასიათის შესახებ, რაშიც პატარა ბავშვები უნდა იყვნენ ჩართულები (NASPE 2002). მოცემული გზამკვლევები შემუშავდა, რათა დახმარებოდა ცნობიერების ამაღლებას პატარა ბავშვებში ფიზიკური აქტივობის საჭიროებასთან დაკავშირებით და თავიდან ყოფილიყო აცილებული ფიზიკური განათლების პრაქტიკის როლის დაკნინება, რასაც ადგილი ჰქონდა დაწყებით სკოლებში ადრეული განათლების დაწესებულების გარემოში. ყურადღების მიმართვა ბავშვების მიერ საჭირო ფიზიკური აქტივობის მიღებაზე, თავის თავში გულისხმობს შესაბამისი რესურსების გარემოს, რომელიც უზრუნველყოფილია კომპეტენტური და თავდაჯერებული მასწავლებლის მიერ. ბავშვების მიერ სახლში გამოცდილი ფიზიკური აქტივობის სხვადასხვა ფორმის მრავალფეროვნების გათვალისწინებით არსებობს მრავალი გზა, თუ რა ტიპის ფიზიკური აქტივობა შეიძლება იყოს მხარდაჭერილი ადრეული ბავშვობის

პირობებში - მაგალითად, ცეკვა, საბრძოლო ხელოვნების ფორმები და იოგა, ბურთით თამაშები.

პელეგრინი და სმიტი (Pellegrini and Smith, 1998) ადგენენ ფიზიკური აქტივობების სამ დომინანტ ფორმას ადრეულ ბავშვობაში:

1. **რიტმული სტერეოტიპები** - მსხვილი მოტორული მოძრაობები, რომლებსაც თითქოს არ აქვს მიზანი, მაგ. ფეხით რტყმა ან სხეულის რხევა. მოცემული ტიპის თამაში დომინირებს პირველი წლის შუაში, სადაც 40 % ჩვილებისა ერთვებიან მოცემული ტიპის ფიზიკურ თამაშში.
2. **სავარჯიშო თამაში** - მსხვილი მოტორული მოძრაობები, რომლებიც, ძირითადად, დაკავშირებულია ფიზიკურ სიძლიერესთან. მოცემული ტიპის თამაში ძლიერდება ახალფეხადგულობიდან და პიკს აღწევს ოთხი და ხუთი წლისთვის. ოთხი წლის ასაკისთვის 20 % მოთამაშე ბავშვებისა ფიზიკურად ძლიერია.
3. **უხეში და ძალისმიერი თამაში** - მიუთითებს ძლიერ ქმედებებზე, როგორცაა ორთაბრძოლა, რტყმა და ჭიდაობა. პირველ რიგში მხარდაჭერილი მშობლების მიერადრეული ბავშვობის ასაკში, ის პიკს აღწევს სადაც 8-10 წლის ასაკისთვის. აშშ-ში სპორტის და ფიზიკური განათლების ეროვნული ასოციაცია (2002) დგას შემდეგ პოზიციაზე: ყველა ბავშვი დაბადებიდან ხუთი წლის ასაკამდე უნდა იყოს ჩართული ყოველდღიურ ფიზიკურ აქტივობაში, რაც მხარს უჭერს ჯანმრთელობასთან დაკავშირებულ ფიტნესს და მოძრაობის უნარებს. ისინი გამოყოფენ პოზიციაში სახელმძღვანელო პრინციპებს, რომლებსაც თან ახლავს ჩვილების შესაბამისი აქტივობები (დაბადებიდან 12 თვემდე), ახალფეხადგმულებთან (12-დან 36 თვემდე) და სკოლამდელი ასაკის ბავშვებისთვის (სამიდან ხუთ წლამდე).

სახელმძღვანელო მითითებები ჩვილებისთვის

1. ჩვილებმა უნდა მოახდინონ ინტერაქცია საკუთარ მშობლებთან ან/და მზრუნველებთან ყოველდღიური აქტივობების დროს, რომელიც მიზანმიმართულია მათი გარემოს შესწავლისკენ.
2. ჩვილები უნდა იმყოფებოდნენ უსაფრთხო პირობებში, რაც ხელს შეუწყობს მათ ფიზიკურ აქტივობას და არ შეეზღუდებათ მოძრაობა განგრძობადი პერიოდის განმავლობაში.
3. ჩვილების ფიზიკურმა აქტივობამ ხელი უნდა შეუწყოს მოძრაობის უნარების განვითარებას.
4. ჩვილებს უნდა ჰქონდეთ გარემო, რომელიც აკმაყოფილებს ან აღემატება რეკომენდებულ უსაფრთხო სტანდარტებს დიდი რაოდენობის კუნთოვანი აქტივობების განხორციელებისას.
5. ინდივიდები, რომლებიც პასუხისმგებელი არიან ჩვილების კეთილდღეობაზე, უნდა ათვითცნობიერებდნენ ფიზიკური აქტივობის მნიშვნელობას და ხელი უნდა შეწყონ ბავშვების მოძრაობის უნარების განვითარებას.

სახელმძღვანელო მითითებები ახლადფეხადგმულებისთვის

1. ახლადფეხადგმულებმა უნდა მოახდინონ ყოველდღიურად 30 წუთის აკუმულირება სტრუქტურული ფიზიკური აქტივობისთვის
2. ახლადფეხადგმულები უნდა ჩაერთონ მინიმუმ 60 წუთი და მაქსიმუმ - რამდენიმე საათის ფარგლებში ყოველ დღე სტრუქტურულ აქტივობაში და არ უნდა იყვნენ მჯდომარე მდგომარეობაში 60 წუთის ფარგლებში - გარდა იმ დროისა, როცა მათ სძინავთ.
3. ახლადფეხადგმულებმა უნდა განივითარონ მოძრაობის უნარები, რაც შეიძლება იყოს სამშენებლო კუბურების გამოყენება უფრო კომპლექსური სამომრათო დავალებებით.
4. ახლადფეხადგმულებს უნდა ჰქონდეთ შიდა და გარე ტერიტორია, რაც აკმაყოფილებს ან აღემატება რეკომენდებულ უსაფრთხო სტანდარტებს დიდი კუნთოვანი აქტივობისთვის.
5. ინდივიდები, რომლებიც ვალდებულნი არიან ახლადფეხადგმულების კეთილდღეობის შესაქმნელად, უნდა იაზრებდნენ კურსში ფიზიკური აქტივობის მნიშვნელობას და ხელი უნდა შეუწყონ ბავშვის მოძრაობის უნარებს.

სახელმძღვანელო სკოლამდელი ასაკის ბავშვებისთვის

1. სკოლამდელის ასაკის ბავშვებმა უნდა დახარჯონ მინიმუმ 60 წუთი სტრუქტურული ფიზიკური აქტივობისთვის ყოველდღიურად.
2. სკოლამდელები უნდა ჩაერთონ მინიმუმ 60 წუთი და მაქსიმუმ რამდენიმე საათი არასტრუქტურულ ფიზიკურ აქტივობაში ყოველდღიურად და არ უნდა იყვნენ მჯდომარე პოზიციაში 60 წუთზე მეტი დროით გარდა ძილის პერიოდისა.
3. სკოლამდელი ასაკის ბავშვმა უნდა განივითარონ მოძრაობის უნარების ცოდნა, რაც გახლავთ სამშენებლო კუბურების უფრო მეტი სამომრათო დავალებების შესასრულებლად.
4. სკოლამდელი ასაკის ბავშვებს უნდა ჰქონდეთ შიდა და გარე ტერიტორიები რომლებიც აკმაყოფილებენ ან აღემატებიან იმ რეკომენდირებულ უსაფრთხოების სტანდარტებს, რომლებიც ეხება დიდი კუნთოვანი აქტივობების განხორციელებას.
5. ინდივიდები, რომლებიც პასუხისმგებლები არიან სკოლამდელების კეთილდღეობაზე უნდა იყვნენ ინფორმირებული ფიზიკური აქტივობის მნიშვნელობის შესახებ და ხელი უნდა შეუწყონ ბავშვის მოძრაობის უნარების განვითარებას.

მეორე თავში იყო აღნიშნული, რომ ფიზიკური აქტივობები ყველა განხილული კურიკულუმის ნაწილია. ზოგიერთში აღნიშნული იყო განცალკევებულად (მაგალითად, აშშ-ში), ნაწილში კი - ინტეგრირებულად (მაგალითად, ჰონგ-კონგში).

მეცხრე თავში განვიხილეთ კურიკულუმის მოდელი, რომელიც ერთდროულად ითვალისწინებს ყოველდღიურ და სამეცნიერო ან მათემატიკურ ცნებებს. ჩვენ გამოვიყენებთ იგივე მოდელს ჯანმრთელობის, კეთილდღეობისა და ფიზიკური აქტივობის გასაანალიზებლად - იმ მოსაზრებების გასაერთიანებლად, რომლებიც ვითარდება ოჯახებსა თუ თემებში, როდესაც ბავშვები სწავლობენ და აყალიბებენ ცნებებს ადრეული ბავშვობის დაწესებულებებში.

რეფლექსია 11.1.

სურათი 9.5-ზე მოცემული მოდელის გამოყენებით, შეარჩიეთ ერთ-ერთი ფიზიკური განათლების კონცეფცია, რომელიც მოცემულია ქვემოთ და იდენტიფიცირება გაუკეთეთ ყოველდღიურ კონტექსტს, რომელშიც უნდა განვითარდეს ფიზიკური განათლების კონცეფციები. შემდეგ მოიფიქრეთ საუბრის ან ინტერაქციის ისეთი მაგალითი, რომლის შედეგი (მედიაცია) ბავშვის ყოველდღიური პრაქტიკის გარდაქმნაა (მაგ. ბავშვი გააზრებულად ფიქრობს ცნებაზე პრაქტიკაში). ამის შემდეგ გაეცანით მაგალითს, მოცემულს სურათზე 11.2.

ფიზიკური განათლების ცნებები

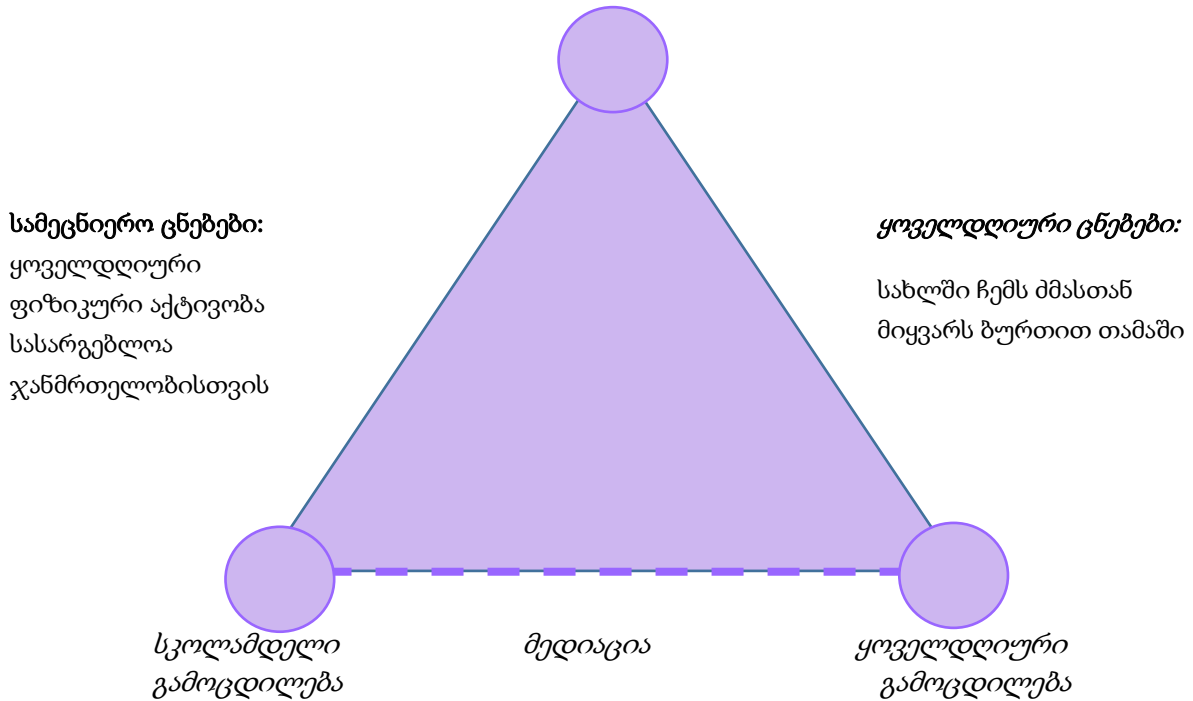
- მდგრადი ფიზიკური აქტივობა ხელს უწყობს სიჯანსაღეს.
- ყოველდღიური ფიზიკური აქტივობა სასარგებლოა ჯანმრთელობისთვის.
- მოძრაობის უნარების ვარჯიში განაპირობებს მათ კარგად დასწავლას.
- ფუნდამენტური მოტორული უნარები, როგორცაა სროლა, დაჭერა, გაქცევა და სხვა ქმნიან მყარ ფუნდამენტს კომპლექსური მოტორული უნარებისთვის.

მოცემულ მაგალითში ბავშვმა უთხრა მასწავლებელს, რომ უყვარს ძმასთან ერთად ბურთით თამაში სკოლაში. მასწავლებელს შეუძლია შემდგომი ნაბიჯების სახით გააცნოს მთელი რიგი იმ აქტივობებისა მისთვის და მისი მეგობრებისთვის, რომლებშიც ბურთი გამოიყენება, მაგალითად - ბურთის სროლა, დაჭერა, თამაში წესებით, სხვადასხვა ზომის ბურთით ექსპერიმენტების ჩატარება და ა.შ. ის, რაც იწყება, როგორც სახლის აქტივობა, გარდაიქმნება ჩვეულებრივ შესაძლებლობაში ყოველდღიური ფიზიკური აქტივობისთვის; მოცემული აქტივობა აგრეთვე აერთიანებს როგორც ცოდნას - როგორ ვითამაშოთ ბურთით -, აგრეთვე დარტყმის, გაგორების, დაჭერის და გადაადების უნარებს, რაც საჭიროა წესებზე აგებული სპორტის ბევრი სახეობისთვის.

სურათი 11.2. ყოველდღიური გამოცდილების გარდაქმნა: ბურთთან დაკავშირებული უნარები

ყოველდღიური გამოცდილების ტრანსფორმაცია:

ფიზიკური თამაშების მთელი სპექტრის სწავლა საშუალებას მისცემს ბავშვებს, უფრო სრულყოფილად ჩაერთონ ცხოვრებაში ადრეული განათლების დაწესებულების გარემოში და გაიუმჯობესონ ან შეინარჩუნონ ჯანმრთელობა



მასწავლებელი ბავშვებს აცნობს ბურთით თამაშს ეზოში და ერთად იგონებენ ბურთით თამაშებს, როგორცაა - სროლა, გაგორება, დაჭერა.

ხელოვნება

როგორც ეს ერთ-ერთ თავში აღინიშნა, ხელოვნების მთელი რიგი ასპექტები ეფუძნება ბავშვების ფსიქომოტორული უნარების უმაღლესი დონის მიღწევებს; ეს ეხმარება ბავშვებს, მიღწევები ჰქონდეთ როგორც ხელოვნებაში, ისე ფიზიკური აქტივობის კუთხითაც. ეისნერი (Eisner, 2002) ამტკიცებს, რომ ხელოვნების გამოცდილებაში ბავშვების აქტიურმა ჩართულობამ შეიძლება ხელი შეუწყოს მათი უნარების და წარმოსახვის განვითარებას:

გრძნობები უზრუნველყოფენ მასალას საზრისის შექმნისთვის, შესაბამისად, ჩვენ ვიყენებთ საზრისის შინაარს და სენსორულ პოტენციალს სხვადასხვა მასალის

კუთხით, რათა მოხდეს მედიაცია, ტრანსფორმაცია და ჩვენი საზრისის გარდაქმნა ჩვენს მიღმა სიტყვებში (გვ. 17-18).

ეისნერი (Eisner, 2002) ამტკიცებს, რომ ადამიანები იყენებენ საკუთარ შეგრძნებებს იმ რეპრეზენტაციების კოდების შექმნისა და ინტერპრეტირებისთვის, რომლებიც სიმბოლოურად გამოხატავენ გამოცდილებებს. ეისნერი თვლის, რომ ხელოვნების განათლებაში ჩართვის ერთ-ერთი მთავარი მიზანი ბავშვების დახმარებაა, რომ გავაზრებინოთ რეპრეზენტაციის სხვადასხვა კოდი და გამოიყენონ ისინი საკუთარი თავისთვის შინაარსის შესაქმნელად.

ფსიქომოტორული უნარები - არის უნარები, რომლებიც დაკავშირებულია შემეცნების ზრდასთან ტვინის მომწიფების, პერცეპციული განვითარებისა და ნატიფი მოტორული უნარების გაძლიერების შედეგად. წერის უნარის განვითარება ჩვილებში, ახლადფეხადგმულებსა და სკოლამდელი ასაკის ბავშვებში კარგი მაგალითია აღნიშნული უნარების ურთიერთკავშირის ჭრილში განსახილველად.

წინა თავებში ვისაუბრეთ ბავშვების ადრეული განათლების დაწესებულების გარემოში სახლიდან და თემიდან მოტანილი გამოცდილების შესახებ - სხვადასხვა ლექტონულ მედიასთან, ტელევიზიასთან, ვიდეო და კომპიუტერთან, სხვადასხვა ტრადიციულ ფორმებთან და ხელოვნებასთან დაკავშირებით, მათ შორის - ადგილობრივი და იმიგრანტთა ფორმების ვიზუალური ხელოვნების, დრამის, ცეკვის და მუსიკის შესახებ. სინგაპურულ კურიკულუმში ხელოვნება გულისხმობს ცეკვას, თეატრალურ წარმოდგენას, მუსიკას და ვიზუალურ ხელოვნებას და ხშირად ისწავლება ურთიერთდაკავშირებული გზებით. მაგალითად, ბავშვებმა შეიძლება გამოიყენონ თეატრალური წარმოდგენა, ცეკვა და მუსიკა, როდესაც ამზადებენ წარმოდგენას მშობლებისთვის. მათ ასევე შეუძლიათ, ითამაშონ წიგნების მიხედვით სიტყვების გარეშე და მუსიკალური წარმოდგენა გააკეთონ.

მიუხედავად იმისა, რომ ხელოვნების საგანი ხშირად არ არის იდენტიფიცირებული ადრეული ბავშვობის კურიკულუმის დოკუმენტებში, ის ხშირად ჩნდება სხვა ადგილებში. ასე მაგალითად, ტერენი (Terreni 2008) ამბობს, რომ ძირითადი მითითება ხელოვნებაზე *Te Wharaki*-ში წარმოიქმნება კომუნიკაციის ფარგლებში, რომელიც ფოკუსირდება ბავშვების მეტყველებაზე, წიგნიერებასა და შემოქმედებით გამოხატვაზე. არსებობს მოლოდინი, რომ ბავშვებს ექნებათ საშუალება ისეთ გარემოში ყოფნისა, რომელშიც „გაიუმჯობესებენ ცოდნას ხელოვნების, მუსიკის, სიმღერების და ისტორიების შესახებ, რაც ღირებულია თემის კულტურის მიერ“ (გვ. 80), დახელოვნდებიან „ხელოვნებისა და რეწვის პროცესის უნარებში - როგორცაა, ჭრა, ხატვა, ბეჭდვა, კოლაჟის გაკეთება, კერვა, ქარგვა და ბეჭდვა, ქსოვა, კონსტრუირება“. როდესაც ამ უნარების განვითარებაზე ზრუნვა მხარდაჭერილი და წახალისებულია, ბავშვები „იღებენ გამოცდილებას საკუთარი და სხვა კულტურების ისტორიებითა და სიმბოლოებით“ (გვ. 80).

კორეაში ხელოვნება წარმოჩინდება „შემოქმედებითი კვლევის“ სექციაში; ონტარიოში, კანადაში, ისინი არიან „საკუთარი შემოქმედებითი უნარების გაცნობის“ სექციაში; ინგლისში - „შემოქმედებითი განვითარების“ ნაწილში.

ადრეული წლების სწავლების ჩარჩოში (DEEWR 2009) ხელოვნება, ძირითადად, წარმოდგენილია მე-5 შედეგში: ბავშვები არიან ეფექტური კომუნიკატორები. მოცემულ შედეგში ბავშვები „აყალიბებენ იდეას და მედიის სხვადასხვა საშუალების გამოყენებით გამოხატავენ მის მნიშვნელობას“ (გვ. 42). მასწავლებლებისთვის რეკომენდებული რჩევების არასრული ჩამონათვალი:

- ბავშვების ოჯახის და თემის გამოცდილებაზე დაფუძნება შემოქმედებითი და გამომსახველობითი ხელოვნებით.
- მთელი რიგი რესურსების უზრუნველყოფა, რაც აძლევს საშუალებას ბავშვებს, გამოხატონ შინაარსი ვიზუალური ხელოვნების, ცეკვის, დრამის და მუსიკის გამოყენებით.
- დასვან კითხვა დ უპასუხონ მას წიგნების და სხვა ტექსტების კითხვის ან განხილვის დროს.
- უზრუნველყონ რესურსები, რაც ხელს შეუწყობს ბავშვებს გამოსახულებითა და ნაბეჭდით ექსპერიმენტირებაში.

ამასთან ერთად, დამატებით ინფორმაცია ხელოვნების პოპულარიზაციის შესახებ გვხვდება მე-3 შედეგის ნაწილში: ბავშვებს აქვთ კეთილდღეობის ძლიერი განცდა. მოცემულ შედეგში, რომელიც კარგად არის დაკავშირებული ჩვენს წინა თავთან ფიზიკური აქტივობის შესახებ, მასწავლებელი ვალდებულია:

- დაგეგმოს და მიიღოს მონაწილეობა ენერგიულ ფიზიკურ აქტივობაში ბავშვებთან ერთად, მათ შორის - ცეკვაში, თეატრალურ წარმოდგენაში, მოძრაობასა და თამაშში.
- დაეფუძნოს ოჯახურ და თემის გამოცდილებას ნაცნობი თამაშებისა და ფიზიკური აქტივობების გამოყენებისთვის.
- წარმოადგინოს მთელი რიგი მექანიზმები და საშუალებები ბავშვების მსხვილი მოტორული უნარების გასავითარებლად (გვ.32)

ნატიფი მოტორული უნარები:
უნარები, რომლებიც დაკავშირებულია მცირე კუნთოვან ჯგუფთან ხელებში, ფეხებში, თითებსა და სხეულში.

შესაბამისად, ადრეული ბავშვობის ეტაპზე ხელოვნების ყველა ასპექტებში ბავშვებმა უნდა გაიაზრონ, როგორ გამოიყენონ ადრეული განათლების დაწესებულების პირობებში ხელმისაწვდომი „ხელოვნების“ რესურსები და ჰქონდეთ მედიაცია მასწავლებლების და კოლეგების

მსხვილი მოტორული უნარები: უნარები, რომლებიც დაკავშირებულია დიდ კუნთოვან მასასთან ხელებში, ფეხებსა და სხეულში.

მხრიდან, რაც ხელს შეუწყობს როგორც მსხვილი, ისე ნატივი მოტორული უნარების განვითარებას.

რეფლექსია 11.2

ჩაულრმავდით კითხვებს „ხელოვნების“ რესურსების შესახებ, რომლებიც შემოთავაზებულია 11.1 ცხრილში. დაფიქრდით სკოლამდელ საგანმანათლებლო გარემოზე, რომელიც თქვენ კარგად იცით. რამდენად უზრუნველყოფილია მოცემული რესურსებით ჩვილებისთვის, ახალფეხადგმულების და სკოლამდელი ასაკის ბავშვებისთვის?

ნილანდი (Niland 2007) აღნიშნავს, რომ ისტორიის მანძილზე ადამიანები ერთმანეთთან კომუნიცირებდნენ ხელოვნების გზით, - ისტორიების მოყოლა, მუსიკა, ცეკვა და ხშირად იყენებდნენ ხელოვნების სხვადასხვა ფორმის კომბინაციას იდეების გადმოსაცემად. მაკინი და ვაითმენი (Makin and Whiteman 2007) ამტკიცებენ, რომ მუსიკის მიმართ ყურადღების გამოჩენის უნარი, რეალურად, დაბადებამდე ვითარდება:

დაბადებამდეც კი ბავშვებს აქვთ რეაქცია გარემოს ცვლილებაზე, როგორცაა ხმა და მუსიკა (Al-Qahanti 2005) და ასხვავებენ საკუთარი დედის ხმას სხვა ადამიანების ხმებისგან (Kisilevsky et al., 2003). ბავშვის აქტიური ფიზიკური ცხოვრების ნაწილი არის ის სიამოვნება, რომელსაც იღებს რიტმებისგან, წინასწარ განსაზღვრული მახასიათებლების მქონე და ადვილად გამოსაცნობი ხმებისგან, როგორცაა სიმღერები და სხვა რიტმული თამაშები. თანდათან, მოცემული ხმები ხელს უწყობს ფიზიკურად კომფორტულ გარემოში ყოფნას (გვ. 170)

ცხრილი 11.1.

ხელოვნებით მდიდარი გარემო

„ხელოვნებით“ მდიდარი გარემო	ხელმისაწვდომი რესურსები
რესურსები ჩანახატების, ხატვის, წერის და კონსტრუირებისათვის	
რამდენი?	
სად არის?	

აქვთ მათ კონკრეტული ფოკუსი?	
ასახვევნი ისინი ბავშვების კონკრეტულ კულტურას, ეთნიკურობას, ღირებულებებს და ინტერესებს მოცემულ გარემოში?	
რამდენად შესაბამეა ისინი ბავშვის ასაკს მოცემულ გარემოში (მაგალითად, ჩვილები, ახალფეხადგმული და პატარა ბავშვები)?	
რესურსები მუსიკისთვის, მოძრაობისთვის და თეატრალური წარმოდგენისთვის	
რამდენი?	
სად არის?	
აქვთ მათ კონკრეტული ფოკუსი?	
ასახვევნი ისინი ბავშვების კონკრეტულ კულტურას, ეთნიკურობას, ღირებულებებს და ინტერესებს მოცემულ გარემოში?	
რამდენად შესაბამისია ისინი ბავშვის ასაკთან მოცემულ გარემოში (მაგალითად, ჩვილები, ახალფეხადგმული და პატარა ბავშვები)?	
გამოსახულებები	
შეტყობინებები, მოსალოცები, ბავშვების ხელოვნების ნამუშევრები, ბავშვების ნახატები?	
რამდენად ასახვევნი ისინი ენას, გამოცდილებას და კულტურას ბავშვების ამ გარემოში?	
მინიშნებები, მიმართულებები ინსტრუქციები, რომლებიც შეიძლება იყოს გამოყენებული მასალების გასაწმენდათ, რეგისტრაციის სიები, „დაიბანე ხელები“	
განრიგები მაგალითად, განცხადებების დაფები, კურიკულუმის გეგმები, კვირის გეგმები „ხელოვნების“ აქტივობებთან დაკავშირებით	
იარლიყები მაგალითად, ბავშვების სახელებით იარლიყები, დასახელებები აქტივობების	
ისტ მაგალითად, კომპიუტერები, პრინტერები, ციფრული კამერები, ვიდეო კამერები, ინტერაქტიური დაფები, ბავშვების სურათების ციფრული პორტფოლიოები, ვიდეოები, მუსიკალური ქმნილებები და სხვა.	

ნილანდი (Niland 2007) ეთანხმება, რომ ყველა ბავშვი უნდა ეზიაროს ხელოვნებას საკუთარ სახლში და თემში; თუმცა აგრეთვე ამტკიცებს, რომ ბავშვებს, რომლებსაც აქვთ ხელოვნების გაცნობის გამოცდილება - ძირითადად ელექტრონული მედიის საშუალებით - გამოცდილება პასიურია. ბავშვების სახლის და საგანმანათლებლო გამოცდილების მედიაციამ, შესაძლოა, ხელოვნების სიყვარულის ზრდა განაპირობოს მათში, ასევე ხელი შეუწყოს სხვადასხვა ტიპის ხელოვნების ფორმის კონსოლიდირებულ გააზრებას და დაფასებას, მათ შორის - ელექტრონული მედიისაც. ნილანდი გვთავაზობს შემდეგ მეთოდებს მუსიკის ინტეგრირებისათვის ადრეულ ბავშვობაში იმისათვის, რომ მოხდეს ბავშვების ნააზრვის კონსოლიდაცია მუსიკის და სხვა კურიკულუმის სფეროების ურთიერთკავშირის შესახებ: ხმის დამატება ისტორიებზე; ისტორიების მღერა მათი წაკითხვის მაგივრად; მუსიკის დამატება დასვენების დროს. მუსიკა განსაკუთრებით სასარგებლოა ჩვილებისთვის და ახალფეხადგმული ბავშვებისთვის, რადგან ის ხელს უწყობს როგორც მუსიკის და მოძრაობის გააზრებას, ისე წიგნიერებისთვის საჭირო ხმების ცნობადობის საფუძვლების შექმნას პატარა ბავშვებში. ბავშვებისთვის დახმარების გაწევა, ესმოდეტ რიტმი და ტაქტი, საფუძველია როგორც მუსიკის, ისე წიგნიერებისთვის.

მიუხედავად იმისა, რომ ბავშვებში ხელოვნების მრავალფეროვნების დაფასების ზრდა რეალურად იდეალური რამ უნდა იყოს, ჩვენ მიერ განხილული სხვა სფეროების მსგავსად, ხელოვნების გააზრება კულტურულ-ისტორიულია თავისი ხასიათით. ანდანგ ო და მუგო (Andanag's and Mugo 2007) განიხილავენ მუსიკალურ განათლებას კენიაში და ამტკიცებენ, რომ საგანმანათლებლო სისტემა თავისთავად ზღუდავს მუსიკის იმ ფორმებს, რომელთა მიმართაც ბავშვებს აქვთ გამოცდილება. კენიაში, ასევე (როგორც ეს შეიძლება იყოს დამტკიცებული) მათი და წყნარი ოკეანის კუნძულების თემებში ახალ ზელანდიაში, არსებობს ოთხი ძირითადი გარემო, რომელშიც ყალიბდება ბავშვის მუსიკალური განათლება: სახლი, ეკლესია, მუსიკალური ფესტივალები და სკოლა. ანდანგ ო და მუგოს სჯერათ, რომ ოჯახის წევრებთან ერთად სიმღერის ტრადიციული მეთოდები უკვე ნელ-ნელა ქრება კენიის ურბანული ტერიტორიებიდან და აფრიკის სხვა ნაწილებიდან, ტელევიზიის, დასავლური მუსიკის მასიური წარმოების და სხვა მედიის გავლენის გამო. ისინი განსაკუთრებით აღნიშნავენ, რომ რადგან ადრეული ბავშვობის ცენტრები ასეთ მნიშვნელოვან როლს ასრულებენ ბავშვების ცხოვრებაში, ისინი უნდა მუშაობდნენ ისე, რომ მოხდეს ადგილობრივი მუსიკის მხარდაჭერა. ამ გზით ადრეული ბავშვობის გარემო ხელს უწყობს ბავშვების კულტურულ მემკვიდრეობას უფრო მეტად და არ უპირისპირდება მას. ანდანგ ო და მუგო (2007) შესაბამისად, აქტიურად ამტკიცებენ აუცილებლობას იმისა, რომ მოხდეს კურიკულუმის მუსიკის დაკავშირება ადგილობრივი თემის გამოცდილებასთან.

რაც შეეხება ვიზუალურ ხელოვნებას, რიჩარდსი (2007) ექვქვემ აყენებს საყოველთაოდ გავრცელებულ აზრს, რომ ბავშვების შემოქმედებითი უნარები მქლავნდება ბუნებრივი და წინასწარგანჭვრეტადი განვითარების გზით - ადრეული შემთხვევითი ლაქების გაკეთებით რეალისტურ გამოსახულებამდე - და საუკეთესო იქნებოდა, რომ დარჩეს ხელშეუხებელი. იგი ამტკიცებს რომ ხელოვნების სწავლა გახლავთ სოციალური, კულტურული, ისტორიული აქტი და ბევრი მასწავლებლის მოსაზრება იმის შესახებ, რომ ბავშვები ხელოვნებაში არ უნდა ჩაერიონ, მოდის წინააღმდეგობაში ამჟამად არსებული კულტურულ-ისტორიული თეორიის გააზრებებთან. მისი აზრით, მასწავლებლებმა უნდა აღიარონ ბავშვების ხელოვნების გამოცდილების სოციალური და ინტერაქტიული ხასიათი.

ზემოაღნიშნულის მსგავსად, ტერენი (Terreni) საკმაოდ აგრესიული მოწინააღმდეგეა იმ მოსაზრებისა, რომ ბავშვები განვითარებენ სახვითი ხელოვნების უნარებს სიმწიფესთან ერთად ან ოჯახებში ,ან თემში მონაწილეობით. ამ თეზის საპირისპიროდ, ტერენი გვირჩევს:

ნაცვლად იმისა, რომ კარგად მოვაწყოთ და ყველა საჭირო რესურსით აღჭურვოთ ხელოვნების ტერიტორია და შემდგომში განზე გავდგეთ, უმჯობესი და უფრო ეფექტური იქნებოდა აქტიური მასწავლებლის ჩართვა მოცემულ საგანში, რაც სერიოზული და ღირებული ასპექტი იქნებოდა ბავშვისთვის, „ესაუბრათ, გაეკრიტიკებინათ და ერთმანეთისთვის გაეზიარებინათ სამყაროს შესახებ წარმოდგენები“ (Gunn 2000, p 160) (p. 71).

ტერენი (Terreni) ამტკიცებს, რომ ბავშვების მიკუთვნულობის განცდა, როგორც ეს შემოთავაზებულია *Te Whariki-ს მიერ (განათლების სამინისტრო 1996)* და მათ მიერ ვიზუალური ხელოვნების გააზრება შეიძლება შეფასდეს მათ შორის კულტურულად მრავალფეროვანი ხელოვნებით და სხვადასხვა კულტურული არტეფაქტებით ბავშვის ადრეული განათლების დაწესებულების გარემოში. წყნარი ოკეანის კუნძულების კულტურაში ხელოვნება ან არტეფაქტები შეიძლება იყოს კულტურული შინაარსის ან მეტაფორის შემცველი უფრო ფართო სოციალური მნიშვნელობით (აპრილი 2007), ისე, რომ მასწავლებლებს შეუძლიათ ბავშვების გააზრების, წვდომის მედიაცია განახორციელონ მათი დაინტერესებით და შინაარსის კვლევით, როცა ისინი ხდებიან მოწმენი ახალი ვიზუალური ხელოვნებისა.

დაისონი (Dyson 2008) ასევე გვთავაზობს, ადრეული ბავშვობის კურიკულუმი ბავშვებს გარკვეულ უფლებას/ნებართვას უნდა აძლევდეს რათა მათ გამოხატონ საკუთარი განვითარებადი წარმოდგენები.

ხატვა გახლავთ ძირითადი გზა ბევრი ბავშვისთვის სხვადასხვა კულტურებიდან, წარმოდგინონ, წარმოიდგინონ და გააფრთოვონ საკუთარი გამოცდილება (Arnheim 2006; Fineberd 2006). როგორც ასეთი, ხატვა შეიძლება გახდეს წინაპირობა წერისთვის და საუბრისთვის, მაგრამ ის მოითხოვს უფრო მეტს, ვიდრე უბრალოდ „დაგეგმვა“. ის გარკვეულწილად შუალედური რგოლია თავისი შესაძლებლობებით და შეზღუდვებით, ისევე როგორც წერა. იმისათვის, რომ იქცენ თანამედროვე მონაწილეებად ჩვენი დროის მულტიმედია ტექსტებში, ბავშვებს სჭირდებათ ისწვლონ, თუ როგორ გადმოიცემა ან ტრანსფორმირდება შინაარსი, როცა მათი განსხვავებულად ჩამოყალიბება ხდება (მაგ. საუბარში, წერასა და ხატვაში) (გვ. 25).

კვლავ დავუბრუნდეთ სურათს 9.5, რომელიც ადაპტირებულია ხელოვნებაზე ფიქრისთვის (დაფუძნებული Fleer & Raban 2007-ზე). მოცემული მოდელი იყენებს კულტურულ-ისტორიულ თეორიას, რათა სამაგალითოდ წამოაჩინოს ცნების ჩამოყალიბება პატარა ბავშვებისთვის.

რეფლექსია 11.3

მოცემულ თავში განხილული მოდელის გამოყენებით, აიღეთ ერთ-ერთი მუსიკალური ცნება რომელიც მოცემულია ქვემოთ და იდენტიფიცირება გაუკეთეთ ყოველდღიურ კონტექსტს, რომელშიც მუსიკალური ცნება იქნება განვითარებული. შემდეგ შექმენით იმ ტიპის კომუნიკაციისა და საუბრის მაგალითი, რომელის შედეგი (მედიაცია) იქნება ბავშვების ყოველდღიური პრაქტიკის გარდაქმნა (მაგ. ბავშვი გააზრებულად ფიქრობს ცნებაზე პრაქტიკაში). შემდეგში შეხედეთ სამუშაო მაგალითს, რომელიც მოცემულია სურათი 11.3-ზე.

მუსიკალური ცნებები

- სიმღერა შეიძლება იყოს გართობისთვის
- მუსიკის არსი რიტმია
- ჩვენ შეგვიძლია რიტმში ცეკვა
- შეგვიძლია ინსტრუმენტების გამოყენება მაღალი და დაბალი ხმების გამოსაცემად
- ჩვენ შეგვიძლია დავუკრათ სხვადასხვა ინსტრუმენტზე ერთ ტონალობაში

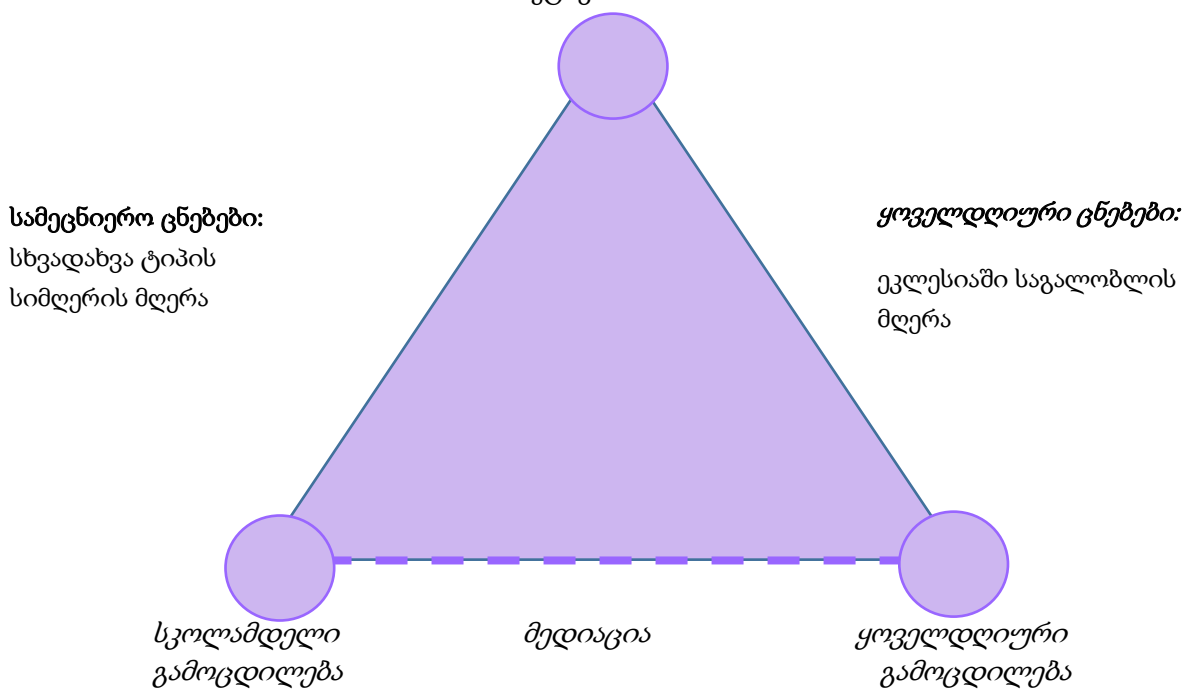
ხელი შეუწყეთ ბავშვებს, მოიტანონ საყვარელი სიმღერები სახლიდან - ტექსტით და მუსიკით. თითოეული ბავშვი რიგ-რიგობით ასწავლის სხვა ბავშვებს მათ

საყვარელ სიმღერას, ნებისმიერ სხვა მოქმედებასთან და ტიპურ მუსიკალურ აკომპანიმენტთან ერთად. მასწავლებლებმა შეიძლება მოიწვიონ მშობლები სიმღერების სწავლაში დასახმარებლად.

მოცემულ მაგალითში, მასწავლებელმა გამოიყენა ცოდნა სიმღერის შესახებ, რომლის მიხედვითაც ბავშვებმა და მშობლებმა უნდა გაზარდონ მათი სიმღერების ტიპები (და რაოდენობა) - რაც იციან და შეუძლიათ იმღერონ, აგრეთვე სიმღერის როლის გააზრება სიმღერის პროცესში მრავალფეროვან ოჯახურ და კულტურულ გარემოში.

სურათი 11.3. ყოველდღიური გამოცდილების გარდაქმნა: სიმღერა

ყოველდღიური გამოცდილების ტრანსფორმაცია:
 ბავშვი უფრო აქტიურად არის ჩართული ბავშვის ადრეული განათლების დაწესებულების გარემოში როდესაც მათ შეუძლიათ მონაწილეობის მიღება სიმღერაში, ცეკვაში და მუსიკალურ აქტივობაში



მასწავლებელი და ბავშვები უზიარებენ ჯგუფს სიმღერას თავიანთი ოჯახიდან და თემიდან

მოცემული მაგალითი კარგადაა წარმოჩენილი DVD *Tuakana Teina: Keeping everyone on the waka* (Massey University 2007), სადაც ბავშვები ახდენენ ხელოვნების ცნებების ყოველდღიურ ცოდნასთან შერწყმას. *Tuakana Teina DVD-ში* უფროსი ბიჭი არის ადგილობრივი სამოას ადრეული განათლების დაწესებულებიდან და ასწავლის ყველა ბავშვს საბავშვო ბაღში ტრადიციული სამოას ცეკვის გარკვეულ ილეთებს.

Tuakana Teina მოიცავს გამოცდილების გაზიარებას ბავშვებში მათი ასაკის მიუხედავად.

შეჯამება

აშკარაა, რომ ბავშვების სწავლის მოცემული საგნებისთვის გამოწვევა არის მასწავლებლების მიერ ცნებების ცოდნის დაკავშირება კულტურულ ცოდნასთან და უნარებთან, რომლებიც ბავშვებს მოაქვთ სასწავლო გარემოში. როგორც ეს ადრე აღინიშნა, მაკნოტონი (McNaughton 2002) ამტკიცებს რომ კურიკულუმი უნდა იყოს საკმარისად ფართო, რათა მოიცვას ნაცნობი ელემენტები და აამავედროულად - განმარტოს უცნობი. ეს სიმართლეა. ბავშვებს აქვთ გარკვეული გამოცდილება ხელოვნებასთან მიმართებით და მასწავლებლებს შეუძლიათ დაეხმარონ მათ ხელოვნების სხვა კულტურული ფორმების სწავლაში. ამის მსგავსად, ბავშვები მოდიან ადრეული განათლების დაწესებულების გარემოში შესაბამისი გამოცდილებებით ჯანმრთელობის პრაქტიკისა თუ კეთილდღეობის მიმართ მიდგომის და ფიზიკური აქტივობის მნიშვნელობის შესახებ. მასწავლებლის საქმეა, გააძლიეროს ნაცნობი უნარები/ცოდნა, არ გააკრიტიკოს ოჯახური პრაქტიკა, მხარი დაუჭიროს ბავშვების მიერ კრიტიკულ გააზრებას სამყაროში ალტერნატიული წარმოდგენების შესახებ ჯანმრთელობაზე, პიროვნულ იდენტობაზე, კეთილდღეობასა და ფიზიკურ აქტივობაზე.

12 დასკვნები

გარემო: უნივერსიტეტის აუდიტორია

დრო: წლის ბოლო კლასი

მონაწილეები: მე-3 კურსის ბაკალავრიატი (ადრეული წლების) საერთაშორისო ჯგუფის სტუდენტები და მათი ლექტორი

საკითხი: ადრეული განათლების კურიკულუმი

ლექტორი: დაუჯერებელია, რომ დავასრულეთ კურსი. რისი გაკეთება გსურთ დღეს, როგორც მასწავლებლებს, რაც დაგეხმარებოდათ თქვენს ახალ კარიერაში? რითი შემოწმდება, რომ გაიაზრეთ სიტყვის „კურიკულუმი“ და მისი მნიშვნელობა პრაქტიკაში? ალბათ, გახსოვთ, რომ კურსის საწყის ეტაპზე გთხოვეთ, განგემარტათ - როგორ გესმოდათ ამ ტერმინის მნიშვნელობა. გვექონდა განსხვავებული მოსაზრებები, იყო გარკვეული გაუგებრობები - რას ნიშნავდა სიტყვა „კურიკულუმი“ მასწავლებლებისთვის. ჩვენ დავხარჯეთ ბევრი დრო ამ თემაზე სასაუბროდ და მიმოვიხილეთ უამრავი ასპექტი. თქვენ გეძლევათ 15 წუთი დისკუსიისთვის და შემდეგ მოვაწყობთ ჯგუფური განხილვა. სთხოვეთ ჯგუფის რომელიმე წევრს, დააფიქსიროს გამოთქმული მოსაზრებები შემდგომში მათი გაზიარების მიზნით.

სტუდენტები ჯგუფებიდან ექვს-ექვსნი და იწყებენ ლექტორის მიერ მიცემული დავალების შესრულებას.

მაიკლი: მახსოვს ეს აქტივობა - ჩვენ სრულად ვიყავით ორიენტირებული იმაზე, რას მივიჩნევდით კურიკულუმად.

იაკობი: დიახ, ჩვენ ვიყავით ამაში ჩართულნი. გულწრფელად რომ გითხრათ, არ მინდოდა ამ კურსის აღება, მაგრამ ახლა ვფიქრობ, რომ სასარგებლო აღმოჩნდა, რათა გამეაზრებინა კურიკულუმის არსი. ეს

კირი: ნამდვილად. ჩვენ ახლა გავაცნობიერეთ, რომ კურიკულუმი რომელსაც ადრე ვიყენებდი, მრავალმხრივ იდენტურია სხვა კურიკულუმის დოკუმენტებისა, მაგრამ იგი რეალურად სოციალური, საგანმანათლებლო, პოლიტიკური და ეკონომიკური მიზნებია, რაც აქვს თითოეულ თემს ან ქვეყანას მათი ბავშვებისთვის.

ჰუი ლი: ზუსტად ასეა. ახლა შემიძლია საკმაოდ კრიტიკულად ვიფიქრო საკუთარ კურიკულუმზე და კითხვის ნიშნის ქვეშ დავაყენოთ გარკვეული წინასწარ არსებული მოსაზრებები ბავშვების შესახებ, რასაც ეფუძნება სინგაპურში გამოყენებული კურიკულუმი. კარგია, რომ კურიკულუმზე უფრო ფართო კონტექსტში ფოკუსირების საშუალება რომ მოგვეცა.

- დანელი:** მე შემოდლია გავიზიარო, რატომ მიიღო ავსტრალიის კურიკულუმმა არსებული ფორმა, თუმცა მაინტერესებს, როგორ იმუშავებს ის სხვა კურიკულუმის იმ დოკუმენტებთან მიმართებით, რომლებიც არსებობენ შტატებში და ტერიტორიებზე. როგორ ფიქრობთ, საკუთარი შტატის კურიკულუმის გამოყენებას მიჩვეული ადამიანები შეამჩნევენ ეროვნულ კურიკულუმს ან იმ ელემენტებს, რაც მათ შეისწავლეს მასწავლებლის სწავლების პროგრამის ფარგლებში?
- კირი:** კარგი კითხვაა. ჩემი აზრით, ყველამ ვიცით ჩვენი რამდენი ასოცირებული მასწავლებელი მიიჩნევს რთულად ახალი იდეების მიღებას, რომლებსაც გვასწავლიან უნივერსიტეტში, როდესაც არ გვიხდება მთლიანად ახალ კურიკულუმთან მუშაობა. ჩემი გათვლებით, აღნიშნული მოიცავს გარკვეულ დროს, ვიდრე მასწავლებლები მთელი ქვეყნის მასშტაბით გაიაზრებენ ახალი კურიკულუმის მნიშვნელობას ავსტრალიაში და რა თეორიები უნდა იცოდნენ იმისათვის, რომ ასწავლონ კურიკულუმის ფარგლებში. მიხარია, რომ გარკვეული რესურსები გახდა ხელმისაწვდომი ტრანზიციის პერიოდში ადრეული წლების სწავლების ჩარჩოს გამოყენების დროს დასახმარებლად.
- სემი:** საინტერესო იყო კურიკულუმის შესახებ ფიქრი - ახლა შემოდლია დავინახო, რომ კანადის მიდგომა გადატვირთულია იმ საკითხში, თუ რას ისწავლიან ბავშვები, თუმცა იძლევა გარკვეულ მითითებას - რა ტიპის კონცეპტუალური ცოდნა სურს თემს. ვფიქრობ, რომ ახლა შემოდლია გავიგო, ეს როგორ ხდება.
- გვენდოლინი:** მეც ბევრს ვფიქრობდი კურიკულუმის შესახებ მალავიში და იმაზეც - რა ცნებებს უნდა ვასწავლიდე. ეს კურსი დამეხმარა, დავფიქრებელიყავი, რამდენად მნიშვნელოვანია ჩემთვის ბავშვების დახმარება წიგნიერების კონცეპტუალური ცოდნის, მათემატიკური აზროვნების, მეცნიერების შესახებ ცოდნის განვითარებაში, თუმცა ვერ უგულვებელავყოფ იმას, რაც უკვე იციან ბავშვებმა. ჩემთვის მთავარია, აღმოვაჩინო - რა კონცეპტუალური ცოდნა აქვთ უკვე ბავშვებს, ვიპოვო მათი ცოდნის გამაღრმავებელი გზები და შევქმნა კავშირები იმ კონცეპტუალურ ცოდნასთან, რომელიც - კვლევებმაც ცხადყო - ბავშვებს სჭირდებათ.
- ჯემა:** მე ჯერ კიდევ ვფიქრობ, რომ კურიკულუმის დოკუმენტი არის სახელმძღვანელო, რომლის მიღწევასაც უნდა ვცდილობდეთ საკლასო ოთახში. ამ კურსზე ვისწავლე, რომ უნდა ვიმუშავო ოჯახებთან და თემთან იმაზე უფრო ახლოს, ვიდრე ვფიქრობდი, რათა ვიცოდე, რა ასპექტები გავითვალისწინო კურიკულუმში ბავშვების სწავლის დასახმარებლად.
- იაკობი:** ჯემა მართალია. ვფიქრობ, რომ კურიკულუმის დოკუმენტი მიკარნახებს, რა გავაკეთო, თუმცა გავაანალიზე, რომ ის აყალიბებს მხოლოდ ჩარჩოს, რომელიც გარკვეულწილად შემოსაზღვრავს ჩემს პრაქტიკას. თავისთავად, კურიკულუმი ეფუძნება ჩემს ცოდნას ბავშვების შესახებ საკლასო ოთახს ან ცენტრში, ჩემს დაკვირვებებს და სხვა შეფასებებს მათ სწავლაზე და ჩემს გეგმებს იმგვარი აქტივობების შესახებ, რომლებიც მათთვის ხელშემწყობი მგონია.
- მაიკლი:** ვვარაუდობ, რომ ჩემი პარტნიორი მასწავლებელი, რომელმაც თქვა, რომ ის სიჩქარეში გეგმავდა, გარკვეულწილად მართალი იყო, მაგრამ ჩემი აზრით,

ამ სემესტრში კულტურულ-ისტორიული კურიკულუმის სწავლის მეშვეობით უფრო მკაფიო აზრი ჩამომიყალიბდა - ბავშვებს უნდა შევთავაზო როგორც სპონტანური, ისე დაგეგმილი აქტივობები, რომლებიც რეალურად უკავშირდება ბავშვების სწავლის იმ მომენტისთვის არსებულ დონეს. გარკვეულ ეტაპზე, შეიძლება დაგვეგმო იმგვარი რამ, რაც წარმოშობს მათ ინტერესს. სხვა დროს - უბრალოდ დავიჭერ მომენტს და ვისაუბრებ ბავშვებთან უფრო მეტი ინფორმაციის აღმოჩენის თაობაზე. ერთი დანამდვილებით ვიცი - აღმოვაჩნე, რამდენად მნიშვნელოვანია, რასთან ერთად, რითი მოდიან ბავშვები საკლასო ოთახში და დავრწმუნდი, რომ ნებისმიერი დაგეგმილი აქტივობა არის აზრიანი და კულტურულად რელევანტური მათთვის.

აროპია: დიახ, ეს მართალია. არასდროს მიფიქრია იმ ფაქტზე, რომ ყველა ბავშვი ერთნაირად არ უპასუხებს მოვლენებს, რასაც ვაკეთებ საკლასო ოთახში. სესიები კურიკულუმის შესახებ დავინახე, როგორც კულტურული შუამავალი, ნამდვილი თვალის ამხელი. მათ მაიძულეს, მეფიქრა საკმაოდ ბევრ რამეზე.

კირი: თუ კვლავ დავუბრუნდებით იმ ორიგინალურ შეკითხვას, რომელიც ეხება კურიკულუმის შემუშავებას და განხილვას, ვფიქრობ, ახლა ნამდვილად მესმის, რაზეა საუბარი. ჩვენ უნდა ჩამოვყალიბოთ კურიკულუმი ბავშვებთან, მშობლებთან და თემის სხვა წევრებთან ერთად, სადაც ეს შესაძლებელია. ყველა ამ ჯგუფმა უნდა გამოხატოს აზრი კურიკულუმთან დაკავშირებით. ეს, ბუნებრივია, განსხვავებული იქნება წლიდან წლამდე - იმის გათვალისწინებით, თუ ვინ არის ჩვენს კლასში ან ცენტრში.

ჯემა: გახსოვთ, რა გითხარით იმის შესახებ, რომ მშობლებს სჭირდებათ აქტიური როლის შესრულება კურიკულუმის დაგეგმვის პერიოდში დასაწყისშივე?

მაიკლი: თქვენ მართალს ბრძანებდით, თუმცა არ მგონია, რომ დანარჩენებს თავის დროზე დაგვენახა ეს. ეს დავინახოთ თავის დროზე. თუმცა იდეა კარგია, ამავე დროს, ჩვენთვის ნათელია, რომ საკმაოდ რთული შეიძლება იყოს პრაქტიკაში ამის მიღწევა იმ თემებში, სადაც ოჯახებისთვის უჩვეულოა მასწავლებლებთან ურთიერთობა კურიკულუმის შესახებ სასაუბროდ ან სადაც მშობლები ფიქრობენ, რომ შეუძლიათ უბრალოდ დატოვონ ბავშვები და გაიქცნენ დაკავებულობის გამო. ჩვენი აზრით, ურთიერთობის ჩამოყალიბების საკითხები ოჯახის წევრებთან კომუნიკაციის თვალსაზრისით მოითხოვს საკმაოდ დიდ სამუშაოს.

იაკობი: მე ვისაუბრე შეფასებაზე ბოლოს და მოცემულმა კურსმა ნამდვილად მაიძულა, კვლავ მეფიქრა - როგორ შევძლებ შევაფასო, რა ისწავლეს ბავშვებმა. ჩემი აზრით, უნდა შევინარჩუნო შინაარსობრივი ცოდნა მაღალ დონეზე, დავადგინო, რა ისწავლეს უკვე ბავშვებმა და როგორ შეიძლება შევამოწმო მათი აზროვნება და სწავლების საზრდვრები.

აროპია: *მე ვხედავ* კულტურულ-ისტორიული კურიკულუმის მნიშვნელობას ბავშვების სწავლების პროცესში და რაზეც არაერთელ უსაუბრია ჩვენს ლექტორს. მოცემული მიდგომა შეიძლება იყოს სასარგებლო მეთოდი ბავშვების სწავლების გაფართოებისთვის.

მაიკლი: ჩემი აზრით, კონსტრუირებაში თანამომადილობის იდეა ჰგავს შეფასების იდეას, რაზეც ადრე ვსაუბრობდით. მოცემულ მოდელში ექსპერტიზა და შეფასების ვალდებულება ეკუთვნის სწავლების გუნდს, ოჯახებს და სხვადასხვა თემს. ეს, გარკვეულწილად, სასაცილოც არის. ჩვენ ერთად უნდა ჩამოვყალიბდეთ, როგორ განვახორციელებთ შეფასებს მოცემულ ჯგუფთან ერთად და არა მოვიფიქროთ, თავად როგორ გავაკეთოთ ეს ან უბრალოდ ვიყოთ დამოკიდებულები საგარეო შეფასების სააგენტოებზე, როგორც განათლების შეფასების ბიურო (Ofsted).

ლექტორი: შეგიძლიათ ახლა, მთლიან ჯგუფს დაუბრუნდეთ? უპირველეს ყოვლისა, იქნებ, მითხრათ, როგორ განმარტავს თქვენი ჯგუფი კურიკულუმს.

სტუდენტების ჯგუფის მსგავსად, რომელმაც უკეთესად გაიაზრა ეს თემა სასწავლო კურსის ბოლოს, ჩვენც მივუახლოვდით წიგნის დასასრულს და მეტი ვიცი თ ადნიშნული თემის შესახებ. წიგნში მოცემული თავებისა და თემების განხილვამდე ჩაუღრმავდით შეკითხვას, რომელიც დასაწყისში დავსვით.

რეფლექსია 12.1

დაფიქრდით - რას აღნიშნავს თქვენთვის სიტყვა „კურიკულუმი“ ?

დასაწყისში დავისვით კითხვა - რა არის კურიკულუმი?

- მოდელი
- დოკუმენტი
- გარემოს მოწყობის ფორმა
- ბავშვის სწავლების დაგეგმვის მეთოდი
- მასწავლებლის მიერ ყოველდღე მიღებული გადაწყვეტილება ბავშვების და სწავლების შესახებ
- საკითხი, რომლის შეთანხმებაც ხდება მშობლებთან, თემთან და გარე უწყებებთან?
- ის, რისი ნახვაც სურთ გარე შეფასების უწყებებს?

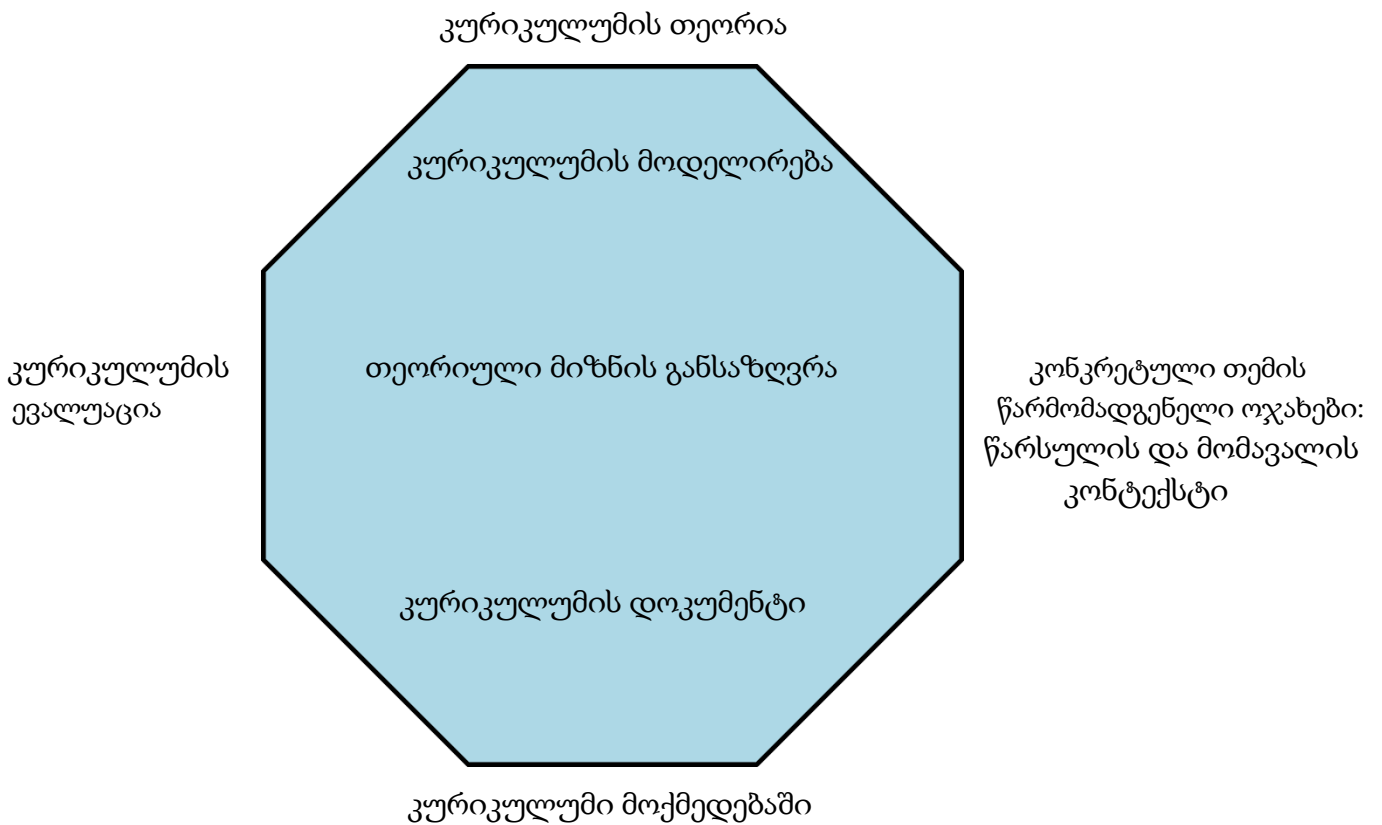
იმედი გვაქვს - პასუხი, რომელზეც ჩამოყალიბდით, აერთიანებს ყველა ამ ელემენტს, მაგრამ კონცეპტუალურად ჩამოყალიბებული, ორგანიზებული და მართვადია სხვადასხვა გზით - სოციალური, საგანმანათლებლო, კულტურული, პოლიტიკური და ეკონომიკური მამოძრავებლების შესაბამისად თითოეული თემისთვის დროის კონკრეტულ ეპიზოდში. ამგვარად, ჩვენ შეგვიძლია, გავიაზროთ, რომ კურიკულუმი კულტურული და ისტორიული კონსტრუქციაა.

ჩვენ ვამტკიცებთ, რომ ყველა კურიკულუმს აქვს პასუხები შემდეგ კითხვებზე:

1. მიზნები, მიმართულებები ან მოსალოდნელი შედეგების ჩამონათვალი - რა შედეგებს უნდა აღწევდეს კურიკულუმი? რა და როგორი იქნება შედეგი ამ კურიკულუმის იმპლემენტაციის მონაწილეობის თვალსაზრისით?
2. შინაარსი, საგნობრივი ცოდნა ან განსახილველი თემები - რას გავითვალისწინებთ და რას გამოვრიცხავთ ჩვენი კურიკულუმიდან?
3. მეთოდები და პროცედურები - რა სასაწავლო მეთოდებს ან მიდგომებს გამოვიყენებთ დასახული მიზნებისა და მოსალოდნელი შედეგების მისაღწევად?
4. ევალუაცია და შეფასება - როგორ შევაფასოთ, განსაზღვრულ მიზნებს მივაღწიეთ თუ არა?

საილუსტრაციოდ, ჩვენ გამოვიყენეთ დიაგრამა თითოეული თავში - კულტურულ-ისტორიული კურიკულუმის რა საკვანძო კომპონენტებს განვიხილავთ? მიუხედავად იმისა, რომ კურიკულუმის ყველა ასპექტი ერთმანეთს უკავშირდება, ჩვენ გამოვკვეთეთ დიაგრამის კონკრეტული ნაწილები სხვადასხვა თავებში იმ კონკრეტული მახასიათებლების საჩვენებლად, რომლებზეც მითითებულია თითოეულ თემაში.

სურათი 12.1 კურიკულუმის განვითარების გზა - შინაარსის ცოდნა



ამასთან ერთად, ჩვენ ვამტკიცებდით რომ თითოეული კურიკულუმის განმარტება ან დოკუმენტი მოიცავს პასუხებს ბავშვების შესახებ შემდეგ კითხვებზე:

- როგორ განიხილება ბავშვები აღნიშნულ დოკუმენტში? რა ტიპის ენა გამოიყენება მათი აღწერისას?
- რა ტიპის შინაარსია ღირებული? - მაგალითად: დემოკრატია, თემატური ცოდნა, ისეთი საგნობრივი ცოდნა, როგორცაა სოციალური და ემოციური.
- როგორ ვაქცევთ ცოდნას ჩარჩოში? - მაგალითად: გაყოფილია სფეროებად, ჰოლისტური, აბსოლუტური, ზოგადად, დეტალური და სპეციფიკური, დაკავშირებული თემთან, პოლიტიკურად ორიენტირებული, კულტურულად მრავალფეროვანი.
- როგორ არის (ან არ არის) პროგრესი ორგანიზებული? - მაგალითად: სტადიები, მოგზაურობა, თემით განპირობებული და გამყარებული, სკოლაზე დაფუძნებული კურიკულუმი, განვითარება ტრადიციულად განსაზღვრული წლებით და ეტაპებით.
- ვინ იღებს გადაწყვეტილებას შინაარსზე? - მაგალითად: მთავრობა, სალიცენზიო სააგენტოები, თემი, პროფესიული ასოციაციები, ადრეული ბავშვობის პროფესიონალი, რომელიც წარმოადგენს პროგრამას.

ჩვენი შეხედულებით, პასუხები აღნიშნულ კითხვებზე არის ასეთი:

როგორ განიხილება ბავშვები? რა ტიპის ენა გამოიყენება მათი აღწერისას?

ბავშვები განიხილება, როგორც აქტიური მოსწავლეები - კომპეტენტური, უნარიანი ადამიანები, რომლებსაც მოაქვთ მდიდარი სოციალური, კულტურული და ისტორიული ცოდნა ოჯახებიდან/თემებიდან, რათა გამოიყენონ იგი სწავლის პროცესში საგანმანათლებლო პირობებში (ცენტრები და სკოლები). არსებობს მოსაზრება, რომ ბავშვები სწავლობენ სხვადასხვა გზით საკუთარ ოჯახებში/თემებში. მასწავლებლის მოვალეობაა, განსაზღვროს - როგორ იყენებენ განათლებას ბავშვები და აფუძნებენ ცოდნა ამ უნარებს.

რა ტიპის შინაარსია ღირებული?

ღირებული შინაარსი გამომდინარეობს როგორც თემის ცოდნიდან და სიბრძნიდან, ისე ემპირიული კვლევიდან და მეცნიერული საქმიანობიდან იმის თაობაზე, თუ რა კონცეპტუალური ცოდნა ეხმარება ბავშვებს წარმატებაში სკოლასა და ცხოვრებაში. ჩვენ გამოვყავით გარკვეული მიმდინარე ემპირიული მონაცემები კონცეპტუალური ცოდნისა და უნარების შესახებ, რაშიც მასწავლებლებს შეუძლიათ ბავშვების დახმარება ცენტრებსა და სკოლებში.

როგორ ვაქცევთ ცოდნას ჩარჩოში?

ცოდნა ექცევა სწავლის გარშემო ჩარჩოში, რომელიც ეფუძნება იმ სწავლებას, რასაც ბავშვები წარმოადგენენ საგანმანათლებლო პირობებში მათი განვითარებადი ინტერესების კვალდაკვალ. ამასთანავე, კურიკულუმი არის ბავშვების დახმარების შესაძლებლობა „სკოლის ცოდნა“ მისაღებად, რაც იქნებოდა დამხმარე რესურსი მათი საგანმანათლებლო კარიერისთვის.

როგორ არის (ან არ არის) პროგრესი ორგანიზებული?

პროგრესი ორგანიზებულია ბავშვის ძლიერი მხარეების გარშემო. „პოტენტიური შეფასების“ მეთოდი (Fleer 2010b) გამოიყენება სწავლებისა და განვითარების საიდენტიფიკაციოდ და განსასაზღვრად, როგორ გამოვიწვიოთ, გავუჩნოთ მოტივაცია ბავშვებს აზროვნებისა და სწვლებისას. ბავშვების განვითარება განპირობებულია მათი გამოცდილების მიხედვით - იმ ინტერაქციით, რაც მათ აქვთ ხალხთან და მათ მიმართ თემის მოლოდინებით. კურიკულუმის ეფექტურობა შეფასებულია ბავშვების, მასწავლებლების, ადმინისტრატორების, ოჯახების და თემის მიერ, ანუ ყველა იმ ჯგუფის მიერ, ვისაც აქვთ ინტერესი კურიკულუმის შედეგების მიმართ.

ვინ იღებს გადაწყვეტილებას შინაარსზე?

შინაარსი მონაწილეობრივად წყდება ბავშვების, მასწავლებლების, მშობლებისა და თემის მიერ ნებისმიერი ფორმალური კურიკულუმის დოკუმენტებთან, რეგულირებად ან საკანონმდებლო მოთხოვნებთან მიმართებით. მოცემულ მოდელში, ცნების ჩამოყალიბება ბავშვებში უნდა ისწავლებოდეს ორ ურთიერთდაკავშირებულ დონეზე: ყოველდღიურ და სამეცნიერო ან “სასკოლო“ დონეზე.

ტერმინთა განმარტება

ანბანის ცნობიერება - როდესაც ბავშვებს შეუძლიათ ანბანის ერთი ან მეტი ასო-ბგერის გამოცნობა.

შეფასება - მთელი რიგი მეთოდების ერთობლიობა, რომელიც გამოიყენება მასწავლებლების მიერ მონიტორინგისთვის - რამდენად აღწევენ ბავშვები სწავლების მიზნებს, ეუფლებიან ახალი ცოდნის შინაარსს და სწავლობენ თემას.

ერთობლივი მნიშვნელობის მინიჭებისას მასწავლებლები მუშაობენ ერთად დასადგენად - რა მიდგომებს იყენებენ მუშაობის პროცესში სხვადასხვა გამოცდილებისას; მაგალითად - ბავშვებთან ინტერაქცია და სწავლაზე დაკვირვება.

კომპეტენციაზე ორიენტირებული მოდელის ფარგლებში მოსწავლეებს აქვთ გარკვეული კონტროლი კურიკულუმის არჩევანზე, ტემპსა და თანმიმდევრობაზე.

ცნების ჩამოყალიბება - როდესაც ბავშვი უფრო მაღალი გონებრივი ფუნქციონირებისთვის ახდენს ყოველდღიურ და სამეცნიერო ცნებებზე ცოდნის დაფუძნებას. ბავშვს უყალიბდება კონცეფციის ცოდნა მხოლოდ მაშინ, როდესაც მისთვის ყოველდღიური და სამეცნიერო ცნებები არის ცნობილი.

კონცეპტუალური ინტერ-სუბიექტურობა: როდესაც ბავშვებმაც და მასწავლებლებმაც იციან ის საკითხები, რომლებზეც ბავშვები აკეთებენ აქცენტს თამაშზე დამყარებული სასწავლო გამოცდილებისას (Fleer; 2010a).

კონსუმერიზმი სოციალური, ეკონომიკური და კულტურული პროცესი, დაკავშირებული კაპიტალისტურ ეკონომიკასთან, რომელშიც ადამიანები დაინტერესებულნი არიან, იყიდონ ან მოიხმარონ ბევრი პროდუქტი და/ან გამოცდილება.

კონტექსტუალური და ინსტიტუციური ფოკუსი განიხილავს სწავლის შესაძლებლობებს/რისკებს სასწავლო გარემოში.

კრიტიკული თეორიები – ახდენს მასწავლებლების გამოწვევას, კრიტიკულად მიუდგინენ კურიკულუმს; ეხმარება გააზრებაში იმ ასპექტისა, რომ მათ მიერ მიღებული გადაწყვეტილება გავლენას ახდენს ბავშვებზე.

კულტურული არტეფაქტები - სათამაშოები, პროდუქტები ან ტექნოლოგიები, რომლებსაც პატარა ბავშვები იყენებენ ყოველდღიურ ცხოვრებაში თამაშისას იდეების შესასწავლად და მნიშვნელობის გასაგებად.

კულტურული შუამავლის კურიკულუმი - როდესაც კურიკულუმი ეხმარება ბავშვებს საკუთარ სახლში და თემში მიღებული გამოცდილების ადრეული განათლების დაწესებულების გარემოში არსებული გამოცდილებასთან დაკავშირებაში.

კულტურული კომპეტენცია: - ოჯახურ გარემოსა და თემში განვითარებული ბავშვების უნარები, რომლებიც ხდის მათ საზოგადოების აქტიურ წევრებად.

კულტურულ-ისტორიული კურიკულუმი - ვიგოტსკის თეორიასა და ნეოვიგოტსკისეულ კვლევაზე დაფუძნებული კურიკულუმი, რომელიც აღიარებს სოციალურ, კულტურულ და ისტორიულ გავლენას ბავშვების სწავლებაზე.

კულტურულ-ისტორიული თეორია შეისწავლის ცვლილების პროცესს, როგორც კულტურული განვითარების საფუძველს, ბავშვების განვითარების სოციალური მდგომარეობის ოჯახებში და სხვა თემებში ინტერაქციისა და ურთიერთობის განვითარების გზით.

თამაშის კულტურულ-ისტორიული ხედვა - როდესაც შექმნილია გამოგონილი სიტუაცია და ბავშვი ცვლის ნივთების მნიშვნელობას (მაგ. ჯოხი იქცევა ცხენად), სიტუაციისთვის ახალი შინაარსის მიცემით (მაგ. ბავშვი იქცევა ცხენის მოჯირითედ).

კურიკულუმი არის მიზანი ან დანიშნულება, შინაარსი ან თემა, მეთოდები, პროცედურები, შეფასება და ევალუაცია, რომლებიც დაკავშირებულია სწავლების პროგრამასთან და მოსწავლეების გარკვეული ჯგუფის სწავლებასთან.

კურიკულუმის ჩარჩო - დოკუმენტები, რომლებიც ადგენენ კურიკულუმის მიდგომებს. როგორც წესი, აღწერენ ბავშვის განვითარებისა და სწავლის გააზრებას - რა შეიძლება მასწავლებლებმა გააკეთონ სწავლისა და განვითარების მხარდასაჭერად და ბავშვების მიერ მისაღწევ შესაძლო შედეგებს.

სწავლის დემოკრატიული თემი - თემი, რომელშიც ყველა დაინტერესებული მხარე (მასწავლებლები, მშობლები და ბავშვები) იღებენ გადაწყვეტილებებს - ბავშვების სწავლის რომელი ასპექტების დოკუმენტირება ხდებოდა.

განვითარების თეორია აქცენტს აკეთებს ცვლილების პროცესის აღწერასა და გააზრებაზე და, როგორც წესი, ყალიბდება წინასწარ განსაზღვრული განვითარების ასაკის ან ეტაპის გარშემო.

ორმაგი სოციალიზაცია - როდესაც ბავშვის ოჯახური და საბავშვო ბაღში არსებული გამოცდილებები მკვეთრად განსხვავებულია და სწავლობს სოციალური წესების და ქცევის ორ განსხვავებულ ჯგუფს.

ემერჯენტული კურიკულუმი - კურიკულუმი, რომელიც ემყარება ადრეული განათლების დაწესებულების გარემოში არსებული ბავშვის ემერჯენტულ ინტერესებს.

ემერჯენტული წიგნიერება არის ბავშვის მიერ მეტყველების და სიმბოლოების განვითარებადი გააზრება.

ევალუაცია - სხვადასხვა მეთოდების ერთობლიობა, რომლებიც გამოიყენება მასწავლებლების და სხვა დაინტერესებული პირების მიერ მონიტორინგის განსახორციელებლად, რათა გამოავლინოს - რამდენად ეფექტურია კურიკულუმი ბავშვების სწავლების მხარდაჭერის თვალსაზრისით და იყენებს თუ არა სწავლების, სწავლისა და შეფასების ყველაზე შესაბამის მეთოდს.

ყოველდღიური ცნება - ბავშვები ინტუიციურად აგებენ ყოველდღიურ ცოდნას პრაქტიკაში, მაგრამ მაინცდამაინც ვერ აცნობიერებენ ცნებებს. უფრო მეტად, კონტექსტი (და არა ცნება) განაპირობებს მოქმედებას.

ნატიფი მოტორული უნარები - უნარები, რომლებიც დაკავშირებულია მცირე კუნთების ჯგუფთან ხელებში, ფეხებში, თითებსა და სხეულში.

ფორმალური რესურსები - მასალები, რომელთა გამოყენებაც შეუძლიათ მასწავლებლებს ბავშვის სწავლის პროცესის გასაუმჯობესებლად კონკრეტულ საკითხზე ან შინაარსთან დაკავშირებით. მაგალითად: წიგნები, პლაკატები, ინტერნეტრესურსები, აიპადის აპლიკაციები და სხვა.

მოდრაობის ფუნდამენტური უნარები - სიარული, სირბილი, ტრიალი და ხტუნვა არის პირველადი ძირითადი მოძრაობის უნარები, რომლებსაც სხვა ძირითადი მოძრაობის უნარები ეფუძნება. მაგალითად: ახტომა, ხტუნვა და გადახტომა, ასევე მანიპულაციური შესაძლებლობები - დარტყმა და სროლა.

მსხვილი მოტორული უნარები - უნარები, რომლებიც დაკავშირებულია დიდ კუნთოვან მასასთან ხელებში, ფეხებსა და სხეულში.

ჰოლისტური კურიკულუმი - ფიზიკური, გონებრივი და სოციოემოციური სიძლიერის, საჭიროების, ინტერესების გარშემო ფართოდ ჩამოყალიბებული კურიკულუმი, რომელშიც გათვალისწინებულია ბავშვების სოციალური და კულტურული გარემო.

ინტერაქციული მიდგომები - მასწავლებლებისთვის პატარა ბავშვებთან ურთიერთობის საშუალებები, რათა დაეხმარონ ბავშვებს თემებზე, შინაარსზე იდეების და გააზრების განვითარებაში, მათ შორის - შეკითხვის დასმა, კომენტარის გაკეთება, მოსაზრების შეთავაზება და ბავშვის პასუხის დალოდება.

ინტერპერსონალური მიდგომა - განიხილავს სწავლას ბავშვებს შორის ან ბავშვებსა და უფროსებს შორის.

ინტერპერსონალური მიდგომა - განიხილავს სწავლის პროცესს ბავშვში.

Iwi - როგორც წესი, გამოიყენება Maori-ის ტომის/კულტურის წარმომადგენელი „ხალხის“ ან „ერის“ აღსანიშნად.

მოსწავლეზე ორიენტირებულ იდეოლოგიაში დომინირებს ბავშვი, როგორც ინდივიდი და არა მასწავლებლის, სასკოლო საგნების, სკოლის ადმინისტრატორების და თემის საჭიროებები.

სასწავლო მიზნები – სავარაუდო სასწავლო ნიშანსვეტები, რომლებსაც ბავშვები მიაღწევენ მასწავლებლის მიერ კურიკულუმის ჩარჩოს გამოყენებით შემუშავებულ აქტივობებში მონაწილეობით.

სწავლის ისტორია - შეფასების ნარატიული ფორმა, რომელსაც აქვს ერთი ან ორგვერდიანი დოკუმენტის სახე. ჩვეულებრივ, მას წერს მასწავლებელი, მაგრამ შეიძლება შეიცავდეს მშობლებისა და ბავშვების დაკვირვებებს. ხშირად შეიცავს ფოტოებს, რომლებიც ასახავენ ბავშვის ან ბავშვების ჯგუფის სწავლის პროცესის რომელიმე ასპექტს ან რაიმე შეთხვევას. სწავლის ისტორიების ერთობლიობა შეფასების სხვა მონაცემებთან ერთად ქმნის ბავშვის პორტფოლიოს.

მულტიწიგნიერება - სხვადასხვა ფორმის წიგნიერება, რაც შესაძლებელი და ხელმისაწვდომია ისტ-ის გამოყენებით.

მულტიწიგნიერების პედაგოგია - სწავლებისა და სწავლის სტრატეგიები, რომლებიც ხელს უწყობენ ბავშვის მიერ წიგნიერების გააზრებასა და მის გამოყენებას ისტ-ის მეშვეობით.

არამონაწილეობითი დაკვირვება - დაკვირვება ბავშვებზე მათთან ურთიერთობის გარეშე.

მონაწილეობითი დაკვირვება - დაკვირვება ბავშვებზე და დაკვირვების პროცესში მათთან ურთიერთობა ან მათთვის კითხვების დასმა.

პოტენციალის შეფასება - პროცესი, რომელიც გამოიყენება ბავშვების სასწავლო შესაძლებლობების შესაფასებლად.

აღქმა არის მენტალური პროცესი, რომელიც ასოცირდება ჩვენ მიერ ნანახის გაგებასთან.

დემონსტრირებაზე ორიენტირებული მოდელის - პირობებში მოსწავლეებმა (შემსწავლელებმა) უნდა ისწავლონ მკაცრად დადგენილი საგნობრივი საზღვრების ფარგლებში; ცოდნის ტრადიციული ფორმებით, სწავლების გამოცდილი წესებით და შეფასების ექსპლიციტური კრიტერიუმებით.

ფონემური ცნობიერება - როდესაც ბავშვები იმის დემონსტრირებას ახდენენ, რომ იცნობენ სიტყვაში ბგერის უმცირეს ნაწილს (მაგ. ავტობუსი იწყება ასო-ბგერა „ა“-ით ან ასო ბგერა კ-ს აქვს „კ“ ხმა).

ფიზიკური აქტივობა - მოიცავს მასიურ მოტორულ აქტივობას და მოძრაობის ფუნდამენტურ უნარებს.

პოსტსტრუქტურული თეორია გვთავაზობს ადრეული განათლების დაწესებულების გარემოში ძალაუფლების, თანასწორობის და სოციალური სამართლიანობის საკითხების სიღრმისეულ ცოდნას.

პოტენციური შეფასება – ბავშვების სწავლის პოტენციალის შეფასების შემადგენელი პროცესი.

პროფესიული სწავლებისას მასწავლებელი აგრძელებს თანამედროვე იდეების და კვლევის სწავლას და მის დაკავშირებას არსებულ კურიკულუმებთან.

ფსიქომოტორული უნარები - ისეთი უნარები, რომლებიც დაკავშირებულია მზარდ შემეცნებასთან ტვინის სიმწიფით, საზრისის განვითარებით და ნატიფი მოტორული უნარების გაძლიერებით. წერის უნარების განვითარება ჩვილებში, ახლადფეხადგმულებსა და სკოლამდელი ასაკის ბავშვებში კარგი მაგალითია აღნიშნული უნარების ურთიერთდაკავშირების კუთხით.

რეფლექსიური პრაქტიკისას მასწავლებლები ფიქრობენ როგორც კურიკულუმის გააზრებაზე, ისე პედაგოგიკის, ბავშვების და ოჯახის შესახებ და ამ მსჯელობას იყენებენ მათში პროგრამირების და დაგეგმვის შესახებ არსებული მიდგომების ცვლილების, მოდიფიცირებისა და დახვეწისთვის.

სამეცნიერო აკადემიური მიდგომა ემყარება იმ მოსაზრებას, რომ ჩვენს კულტურაში საუკუნეების განმავლობაში დაგროვილია ცოდნა, რომელიც უნივერსიტეტების შიგნით აკადემიურ დისციპლინებშია ორგანიზებული.

სამეცნიერო ცნება - ნებისმიერი აკადემიური, სასკოლო ან აბსტრაქტული ცნება. სამეცნიერო ცნებები არის აბსტრაქტული იდეების დასახელებები, რომლებიც შეიძლება წარმოდგენილი და გამოყენებული იყოს დამოუკიდებლად იმ პრაქტიკული კონტექსტისგან, რომელშიც ისინი გამოიგონეს/შეისწავლეს.

სოციალური პრაქტიკის პერსპექტივა - ხედვა წიგნიერების, რომელიც მოიცავს ბავშვების წიგნიერების გამოცდილებებს, რომლებიც დაუგროვდათ ოჯახსა და თემში.

სოციალური რეკონსტრუქციის იდეოლოგია ემყარება მოსაზრებას, რომ ჩვენს საზოგადოებას საფრთხე ემუქრება ბევრი პრობლემის გამო და ამის მკურნალი განათლებაა.

სოციობიჰევიორული თეორია აქცენტს აკეთებს გამოცდილებაზე, როგორც ქცევის განმსაზღვრელზე.

სოციოკულტურული ან კულტურულ-ისტორიული თეორია შეისწავლის ცვლილების პროცესს, როგორც კულტურული განვითარების საფუძველს, ბავშვების განვითარების სოციალური მდგომარეობის ოჯახებში და სხვა თემებში ინტერაქციის და ურთიერთობის განვითარების გზით.

ტურისტული მიდგომა - კურიკულუმისადმი მიდგომა, როდესაც მასწავლებლები აქცენტს აკეთებენ მრავალფეროვანი კულტურების საზეიმოდ აღნიშვნაზე „კულტურის დღეებით“, როდესაც საბავშვო გამოცდილების სხვადასხვა ასპექტებს აღნიშნავენ (Derman-Sparks 1989).

Whānau დიდი ოჯახი

განვითარების უახლოესი ზონა - ის, რისი მიღწევაც შეუძლია ბავშვს გამოცდილი პირის ხელმძღვანელობით ან დახმარებით.

განვითარების აქტუალური ზონა - ის, რისი მიღწევაც შეუძლია ბავშვს დამოუკიდებლად.

გამოყენებული ლიტერატურა

- Abecedarian Project (1999). <http://www.fpg.unc.edu>.
- Absolum, M. (2006). Clarity in the classroom: Using formative assessment, building learning focused relationships. Auckland: Hodder Education.
- Allen, A. and Wightman, G. (2009). ICT transforms wonder. *Early Education* 45, pp. 21–4.
- Allen, K. E. and Marotz, L. R. (1989). *Developmental profiles: Birth to six*. New York: Delmar Publishers Inc.
- Andang'o, E. and Mugo, J. (2007). Early childhood music education in Kenya: Between broad national policies and local realities. *Arts Education Policy Review* 109(2), pp. 43–52.
- Anthony, J. L. and Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science* 14, pp. 255–9.
- Apple, M. (1982). *Education and power*. New York: Routledge.
- (1979). *Ideology and the curriculum*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Aprill, A. (2007). Letter from New Zealand: The postmodern marae. *ANZAAE* 17(1).
- Aubrey, C. (2004). Implementing the Foundation Stage in reception classes. *British Educational Research Journal* 30(5), pp. 633–56.
- Ballantine, J., Levy, M., Martin, A., Munro, I. and Powell, P. (2000). An ethical perspective on information systems evaluation. *International Journal of Agile Management Systems*, 2/3, pp. 233–41.
- Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R. and Burns, S. (2008). Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized trial. *Early Childhood Research Quarterly* 23, pp. 299–313.
- Berk, L. and Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington DC: NAEYC.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Black, P. J. (1993). Formative and summative assessment by teachers. *Studies in Science Education* 21(1), pp. 49–97.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. and Dylan, W. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Black, P. J., Harrison, C., Hodgen, J., Marshall, B. M. and Serret, N. (2011). Can teachers' summative assessments produce results and also enhance classroom learning? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 18(4), pp. 451–69.
- Blaiklock, K. (2008). A critique of the use of learning stories to assess the learning disposition of young children. *New Zealand Research in Early Childhood Education* 11, pp. 77–88.
- Blaise, M. (2010). New maps for old terrain: Creating a postdevelopmental logic of gender and sexuality in the early years. In L. Brooker and S. Edwards (eds), *Engaging play*, pp. 80–96. London: Open University Press.
- Blaise, M. and Ryan, S. (2012). Using critical theory to trouble the early childhood curriculum: Is it enough? In N. File, J. Mueller and D. Wisneski (eds), *Curriculum in early childhood education: Re-examined, rediscovered, renewed*, pp. 80–93. Routledge: New York.
- Blake, S. (2009). Engage, investigate, and report: Enhancing the curriculum with scientific enquiry. *Young Children* 64(6), pp. 49–53.
- Blanton, W. E., Moorman, G. B., Hayes, B. A. and Warner, M. (2000). Effects of participation in the Fifth Dimension on far transfer. <http://129.171.53.1/blantonw/5dClhsepublications/tech/effects/effects.html>, retrieved 9 August 2003.
- Bobbitt, F. (1918) [1913]. *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bodrova, E. and Leong, D. (2011). Revisiting Vygotskian perspectives on play and pedagogy. In S. Rogers (ed.), *Rethinking play and pedagogy in early childhood education: Concepts, contexts and cultures*, pp. 60–73. New York: Routledge.
- Bozhovich, L. I. (2010). Zone of proximal development. The diagnostic capabilities and limitations of indirect collaboration. *Journal of Russian and East European Psychology* 47(6), pp. 48–69.

- Brassard, M. R. and Boehm, A. E. (2007). *Preschool assessment: Principles and practices*. New York: The Guilford Press.
- Bredenkamp, S. (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood education programs: Serving children from birth through aged 8*. Washington DC: National
- Association for the Education of Young Children (NAEYC). Bredenkamp, S. and Copple, C. (eds) (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs, revised edn*. Washington DC: NAEYC.
- Brock, A. (2008). Curriculum and pedagogy of play: A multitude of perspectives? In A. Brock, S. Dodds, P. Javis and Y. Olusoga (eds), *Perspectives on play: Learning for life*, pp. 67–93. Harlow UK: Pearson Education Ltd.
- Brooker, L. (2011). Taking children seriously: An alternative agenda for research. *Journal of Early Childhood Research* 9(2), pp. 137–49.
- (2010). Learning to play in a cultural context. In P. Broadhead, J. Howard, and E. Wood (eds), *Play and learning in the early years: From research to practice*, pp. 27–43. London: Sage Publications.
- (2005). Learning to be a child: Cultural diversity and early years ideology. In N. Yelland (ed.), *Critical issues in early childhood education*. Maidenhead UK: Open University Press.
- Bruce, J. U., Davie, T., Notman, L., Kilpatrick, H., Stewart, C., Luxford, K., Hunt, J., Antoni, T., Battista, M., Wilson, K., Fames, J., Middleton, K. and Keppick-Arnold, B. (2008). Do children know they are learning? Poster presentation at the City of Casey Teacher Expo, Melbourne, Australia.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- (1963). Needed: A theory of instruction. *Educational Leadership*, 20(8), pp. 523–32.
- (1960). *The process of education*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Cannella, G. S. (2005). Reconceptualising the field (of early care and education): If ‘western’ child development is a problem, then what do we do? In N. Yelland (ed.), *Critical issues in early childhood education*, pp. 17–39. Maidenhead UK: Open University Press
- Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: Learning stories*. London: Paul Chapman.
- Carr, M., Cowie, B., Gerrity, R., Jones, C., Lee, W. and Pohio, L. (2001). Democratic learning and teaching communities in early childhood: Can assessment play a role? In B. Webber and L. Mitchell (eds), *Early childhood education for a democratic society*, pp. 27–36. Wellington: NZCER.
- Carr, M. and Lee, W. (2012). *Learning stories: Constructing learner identities in early education*. London: Sage.
- Carr, W. and Kemmis, S. (1983). *Becoming critical: Knowing through action research*. Melbourne: Deakin Press.
- Casbergue, R., McGee, L. M. and Bedford, A. (2008). Characteristics of classroom environments associated with accelerated literacy development. In L. M. Justice and C. Vukelich (eds), *Achieving excellence in preschool literacy instruction*, pp. 167–81. New York: Guilford Press
- Cheng, D. P. (2010). Learning through play in Hong Kong. Policy or Practice? In S. Rogers (ed.), *Rethinking play and pedagogy in early childhood education: Concepts, contexts and cultures*, pp. 100–12. London: Routledge.
- Chung, S. and Walsh, D. (2000). Unpacking child-centredness: A history of meanings. *Journal of Curriculum Studies* 32(2), 215–34.
- City of Casey Research Collective (2012). *In practice and in theory: A booklet for thinking about the five learning outcomes and the Early Years Learning Framework*. Melbourne: Media and External Relations, ACU.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2000). *Research methods in education*, 5th edn. London: Routledge Falmer.
- Cook, D. (2009). Children as consumers. In J. Qvortrup, W. Corsaro and M. S. Honig (eds), *The Palgrave handbook of childhood studies*, pp. 332–47. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Crooks, T. (1988). *Assessing student performance*. Sydney: HERDSA.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Sydney: Allen & Unwin.
- Cunningham, A. E., Perry, K. E., Stanovich, K. E. and Stanovich, P. J. (2004). Disciplinary knowledge of K–3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. *Annals of Dyslexia* 54(1), pp. 139–66.
- Dachyshyn, D. and Kirova, A. (2008). Understanding childhoods in-between: Sudanese refugee children’s transition from home to preschool. *Research in Comparative and International Education* 3(3), pp. 281–91.

- Dahlberg, G., Moss, P. and Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*, 2nd edn. London: Falmer.
- (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. London: Routledge Falmer.
- Davydov, V. and Kerr, S. (trans.) (1995). The influence of L.S. Vygotsky on education, theory, research and practice. *Educational Researcher*, 24(3), pp. 12–21.
- Denscombe, M. (2007). *The good research guide for small-scale social research projects*, 3rd edn. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Department for Education, UK (2012). *Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage. Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five*. London: Crown.
- Department for Education and Employment, UK (2000). *Curriculum guidance for the Foundation Stage*. London: Department for Education and Employment. Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR) (2009).
- Belonging, Being and Becoming. *The Early Years Learning Framework for Australia*. Canberra, Australia: Commonwealth of Australia.
- (2008). *Early Years Learning Framework Consultation*, http://www.vcaa.vic.edu.au/vcaa/earlyyears/COAG_EYL_Framework20081113.pdf
- Department of Education, Tasmania (2002). *Essential Learning: Essential learnings framework*. Hobart.
- Department of Education, Training and Employment, South Australia (2001). *South Australian Curriculum, Standards and Accountability Framework*. Adelaide. Available at <http://www.sacsa.edu.au>.
- Derman-Sparks, L. (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. Washington DC: NAEYC.
- Dewey, E. and Dewey, J. (1915). *Schools of tomorrow*. New York: E.P. Dutton.
- Dickie, J. and MacDonald, G. (2011). Literacy in church and family sites through the eyes of Samoan children in New Zealand. *Literacy* 45(1), pp. 25–31.
- Dockett, S. (2010). The challenge of play for early childhood education. In S. Rogers (ed.) *Rethinking play and pedagogy in early childhood education. Concepts, contexts and cultures*, pp. 32–48. New York: Routledge.
- Dockett, S. and Perry, B. (2006). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. Sydney: University of Western Sydney Press.
- (2005). ‘You need to know how to play safe’: Children’s experiences of starting school. *Contemporary Issues in Early Childhood* 6(1), pp. 4–18.
- Drummond, M. J. (1993). *Assessing children’s learning*. London: David Fulton.
- Dyson, A. H. (2008). On listening to child composers: Beyond ‘fix its’. In C. Genishi and A. L. Goodwin (eds), *Diversities in early childhood education: Rethinking and doing*, pp. 13–28. London: Routledge.
- Edgar, D. and Edgar, P. (2008). *The new child: In search of smarter grown-ups*. Melbourne: Wilkson Publishing.
- Education and Manpower Bureau (2006). *Guide to the Pre-Primary Curriculum*. Hong Kong: The Curriculum Development Council.
- Education Review Office. (2011). *Literacy teaching and learning in early childhood*. Wellington: ERO.
- (2007). *The quality of assessment in early childhood education*. Wellington: ERO.
- Edwards, S. (2009). *Early childhood education and care: A sociocultural approach*. Sydney: Pademelon Press.
- (2007). From developmental-constructivism to sociocultural theory and practice: An expansive analysis of teachers’ professional learning and development in early childhood education. *Journal of Early Childhood Research* 5(1), pp. 89–112.
- (2006). ‘Stop talking about culture as geography’: Early childhood educators’ conceptions of sociocultural theory as an informant to curriculum. *Contemporary Issues in Early Childhood* 7(3), pp. 238–52.
- Edwards, S. and Cutter-Mackenzie, A. (2011). Environmentalising early childhood education curriculum through pedagogies of play. *Australasian Journal of Early Childhood* 36(1), pp. 51–9.

- Edwards, S., Skouteris, H., Rutherford, L. and Cutter-Mackenzie, A. (2012). 'It's all about Ben™': children's play, health and sustainability decisions in the early years. *Early Childhood Development and Care*. iFirst, DOI:10.1080/03004430.2012.671816
- Einarsdottir, J. and Wagner, J. T. (2006). *Nordic childhoods and early education: Philosophy, research, policy and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. Greenwich CT: Information Age Publishing.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of the mind*. New Haven: Yale University Press.
- (1994). *Cognition and the curriculum reconsidered*. New York: Teachers College Press.
- Elliot, J. (1998). *The curriculum experiment: Meeting the challenge of social change*. Buckingham: Open University Press.
- Espinosa, L. M. (2005). Curriculum and assessment considerations for young children from culturally, linguistically and economically diverse backgrounds. *Psychology in the Schools* 42(8), pp. 837–53.
- Eun, B. (2010). From learning to development: A sociocultural approach to instruction. *Cambridge Journal of Education* 40(4), 401–18.
- Fetterman, D. and Wandersman, A. (eds) (2005). *Empowerment evaluation principles in practice*. New York: The Guilford Press.
- Fisher, J. and Wood, L. (forthcoming). *Changing educational practice in the early years through practitioner-led action research: An Adult-Child Interaction Project*.
- Fleer, M. (in press). The tensions, struggles and crises of re-theorising assessment for pedagogical alignment. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*.
- (2011). 'Conceptual Play': Foregrounding imagination and cognition during concept formation in early years education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(3), pp. 224–40.
- (2010a). *Concepts in play: A cultural historical view of early learning and development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2010b). *Early Learning and Development: Cultural-historical concepts in play*. Melbourne: Cambridge University Press.
- (2009). Using digital video observations and computer technologies in a cultural-historical approach. In M. Hedegaard and M. Fleer (eds), *Studying children: A cultural-historical approach*, pp. 104–17. Maidenhead UK: Open University Press.
- (2008). Keynote paper presented at the ISCAR pre-conference workshop on Cultural-historical approaches to children's development, 8 September, San Diego (<http://www.iscar.org/section/chacdoc>).
- (2006). Potentive assessment in early childhood education. In M. Fleer, S. Edwards, M. Hammer, A. Kennedy, A. Ridgway, J. Robbins and L. Surman, *Early childhood learning communities: Sociocultural research in practice*, pp. 161–73. Sydney: Pearson Education.
- (2005). Developmental fossils – unearthing the artefacts of childhood education: The reification of 'Child Development'. *Australian Journal of Early Childhood* 30(2), pp. 2–7.
- (2003). Early childhood education as an evolving 'community of practice' or as lived 'social reproduction': Researching the 'taken for granted'. *Contemporary Issues in Early Childhood* 4(1), pp. 64–79.
- (2002). Sociocultural theory: Rebuilding the theoretical foundations of early childhood education. *Policy and practice in education*. *Early Education: Policy, curriculum and discourse* 54(1 & 2), pp. 105–21.
- Fleer, M. and Hedegaard, M. (2010). Children's development as participation in everyday practices across different institutions: A child's changing relations to reality. *Mind, Culture and Activity* 17(2), pp. 149–68.
- Fleer, M. and Raban, B. (2007). *Early childhood literacy and numeracy: Building good practice*. Canberra: Department of Education, Science and Training.
- Fleer, M. and Richardson, C. (2008). Cultural-historical assessment: Mapping the transformation of understanding. In A. Anning, J. Cullen and M. Fleer (eds), *Early childhood education: Society and culture*, 2nd edn, pp. 130–44. Los Angeles: Sage.
- (2004). *Observing and planning in early childhood settings: Using a sociocultural approach*. Canberra: Early Childhood Australia.
- Fleer, M. and Williams-Kennedy, D. (2002). *Building bridges: Researching literacy development for young indigenous children*. Canberra: Australian Early Childhood Association.

- Fleet, A. and Torr, J. (2007). Literacy assessment: Understanding and recording meaningful data. In L. Makin, C. Jones Díaz and C. McLachlan (eds), *Literacies in childhood: Changing views, challenging practice*, 2nd edn, pp. 183–200. Sydney: MacLennan & Petty/Elsevier.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Vintage.
- Foulin, J. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading and Writing* 18, pp. 129–55.
- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*, 6th edn. Boston: McGraw Hill.
- Gagne, R. M. (1970). *The conditions of learning*, 2nd edn. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gallimore, R. and Tharp, R. (1990). Teaching mind in society: Teaching, schooling and literate discourse. In L. C. Moll (ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, pp. 175–205. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gee, J. P. (2008). A sociocultural perspective on opportunity to learn and assessment. In P. A. Moss, D. C. Pullin, J. P. Gee, E. H. Haertel and L. Jones Young (eds), *Assessment, equity, and opportunity to learn*, pp. 76–108. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. London: Routledge.
- Geist, E. (2009). Infants and toddlers exploring mathematics. *Young Children*, 64(3), pp. 39–41.
- Gibbons, A. (2007). The politics of processes and products in education: An early childhood metanarrative in crisis? *Educational Philosophy and Theory*, 39(3), pp. 300–11.
- Giroux, H. (2006). *America on the edge*. New York: Palgrave Macmillan.
- (1989). *Schooling for democracy: Critical pedagogy in the modern age*. London: Routledge.
- (1981). *Ideology, culture and the process of teaching*. London: Routledge.
- Giugni, M. (2011). ‘Becoming worldly with’: an encounter with the Early Years Learning Framework. *Contemporary Issues in Early Childhood* 12(1), pp. 11–27.
- (2008). Exploring multiculturalism, anti-bias and social justice in children’s services. Network of Community Activities and Children’s Services Central.
- Golbeck, S. L. (2001). Instructional models for early childhood: In search of a child-regulated/teacher-guided pedagogy. In S. L. Golbeck (ed.), *Psychological perspectives in early childhood education*, pp. 3–34. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goncu, A. (ed.) (1999). *Children’s engagement in the world: Sociocultural perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodway, J. D. and Branta, C. F. (2003). Influence of a motor skill intervention on fundamental motor skill development of disadvantaged preschool children. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 7, pp. 36–47.
- Goodway, J. D. and Robinson, L. E. (2006, March). SKIPping toward an active start: Promoting physical activity in preschoolers. *Beyond the Journal*, 1–6 [online]. Available: <http://www.journal.naeyc.org/btj/200605/GoodwayBTJ.pdf>.
- Goodway, J. D. and Savage, H. (2001). Environmental engineering in elementary physical education. *Teaching Elementary Physical Education* 12(2), pp. 12–14.
- Graue, M. E. and Walsh, D. J. (1998). *Studying children in context: Theories, methods and ethics*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gray, D. E. (2004). *Doing research in the real world*. London: Sage.
- Greenman, J. (1988). *Caring spaces, learning places: Children’s environments that work*. Redman WA: Exchange Press.
- Gregory, E. and Kenner, C. (2003). The out-of-school schooling of literacy. In N. Hall, J. Larson and J. Marsh (eds), *Handbook of early childhood literacy*, pp. 75–84. London: Sage.
- Grieshaber, S. (2008). Interrupting stereotypes: Teaching and the education of young children. *Early Education and Development* 19(3), 505–18.
- Hanlen, W. (2007). Indigenous literacies: Moving from social construction towards social justice. In L. Makin, C. Jones Díaz and C. McLachlan (eds), *Literacies in childhood: Changing views, challenging practices*, 2nd edn, pp. 230–42. Sydney: MacLennan & Petty/Elsevier.

- Harms, T., Clifford, R. M. and Cryer, D. (1998). *Early childhood environmental rating scale*. New York: Teachers College Press.
- Harris, P. (2007). Reading contexts and practices in the early years. In L. Makin, C. Jones Díaz and C. McLachlan (eds), *Literacies in childhood: Changing views, challenging practices*, 2nd edn, pp. 153–67. Sydney: MacLennan & Petty/Elsevier.
- Harrison, C., Lee, L., O'Rourke, M. and Yelland, N. (2009). Maximising the moment from preschool to school: The place of multiliteracies and ICT in the transition to school. *International Journal of Learning* 16(11), pp. 465–74.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in community and classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Hedegaard, M. (2012). Analyzing children's learning and development in everyday settings from a cultural-historical wholeness approach. *Mind, Culture, and Activity* 19, pp. 127–38
- Hedegaard, M. and Chaiklin, S. (2005). *Radical-Local teaching: A cultural historical approach*. Denmark: Aarhus University Press.
- Hedegaard, M. and Flerer, M. (in press). *Leaning, Play and Children's Development: How families and schools shape children's learning*. New York: Cambridge University Press.
- Hedegaard, M. and Flerer, M. (eds) (2008). *Studying children: A cultural-historical approach*. Maidenhead UK: Open University Press.
- Hedges, H. (2011). Rethinking SpongeBob and Ninja Turtles: Popular culture as funds of knowledge for curriculum co-construction. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(1), pp. 25–9.
- Hedges, H. and Cullen, J. (available on line 2011). Participatory learning theories: A framework for early childhood pedagogy, *Early Child Development and Care*, pp. 1–20 DOI:10.1080/03004430.2011.597504
- (2005). Subject knowledge in early childhood curriculum and pedagogy: Beliefs and practices. *Contemporary Issues in Early Childhood* 6(1), pp. 66–79.
- Hedges, H., Cullen, J. and Jordan, B. (2011). Early years curriculum: funds of knowledge as a conceptual framework for children's interests. *Journal of Curriculum Studies* 43(2), pp. 185–205
- Hicks, D. (2002). *Reading lives: Working class children and literacy learning*. New York: Teachers College Press.
- Hill, S. (2010). The millennium generation: Teacher-researchers exploring new forms of literacy. *Journal of Early Childhood Literacy* 10(3), pp. 314–40.
- Hill, S. and Mulhearn, G. (2007). Children of the new millennium: Research and professional learning into practice. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education* 14(1), pp. 57–67.
- Hills, A. P., King, N. A. and Armstrong, T. P. (2007). The contribution of physical activity and sedentary behaviours to the growth and development of children and adolescents. *Sports Medicine* 37(6), pp. 533–45.
- Hirst, P. (1974). *Knowledge and the curriculum: A collection of philosophical papers*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hohepa, M. and McNaughton, S. (2007). Doing it 'proper': The case of Maori literacy. In L. Makin, C. Jones Díaz and C. McLachlan (eds), *Literacies in childhood: Changing views, challenging practices*, 2nd edn, pp. 217–29. Sydney: MacLennan & Petty/Elsevier.
- Holland, J. G. (1960). Teaching machines: An application of principles from the laboratory. *Journal of the Experimental Analysis of Behaviour* 3, pp. 275–87.
- Jones Díaz, C. (2007). Literacy as a social practice. In L. Makin, C. Jones Díaz and C. McLachlan (eds) *Literacies in childhood: Changing views, challenging practice*, pp. 31–2. Marrickville, NSW: Elsevier.
- Kalantzis, M. and Cope, B. (2008). *New learning: Elements of a science of education*. Melbourne: Cambridge University Press.
- Karuppiah, N. and Berthelsen, D. (2011). Multicultural education: The understandings of preschool teachers in Singapore. *Australasian Journal of Early Childhood* 36(4), pp. 38–42.
- Kelly, L. E., Dagger, J. and Walkley, J. (1989). The effects of an assessment based physical education program on motor skill development in preschool children. *Education and Treatment of Children* 12, pp. 152–64.
- Keulen, A. (2011). The early childhood educator in a critical learning community: Towards sustainable change. *Contemporary Issues in Early Childhood* 11(1), pp. 106–12.
- Knight, S. (2009). *Forest Schools and outdoor learning in the early years*. Los Angeles: Sage.

- Knobel, M. and Lankshear, C. (2003). Researching young children's out-of-school literacy practices. In N. Hall, J. Larson and J. Marsh (eds), *Handbook of early childhood literacy*, pp. 51–65. London: Sage.
- Kravtsova, E. E. (2008). Zone of potential development and subject positioning. Paper presented at Monash University, Peninsula campus, 15 December.
- (2006). The concept of age-specific new psychological formations in contemporary developmental psychology. *Journal of Russian and East European Psychology* 44(6), pp. 6–18.
- Krieg, S. (2011). The Australian Early Years Learning Framework: Learning what? *Contemporary Issues in Early Childhood* 12(1), pp. 46–55.
- Langford, R. (2010). Critiquing child-centred pedagogy to bring children and early childhood educators into the centre of a democratic pedagogy. *Contemporary Issues in Early Childhood* 11(1), pp. 113–27.
- Leong, D. and Bodrova, E. (2012). Assessing and scaffolding make-believe play. *Young Children* 67(1) pp. 28–34.
- Llewellyn, J. L., Hancock, G., Kirst, M. and Rocloffs, K. (1982). *Llewellyn Report: A perspective on education in Hong Kong: Report by a Visiting Panel*. Hong Kong: Hong Kong Government Printer.
- Lofdahl, A. (2006). Grounds for values and attitudes: Children's play and peer-cultures in preschool. *Journal of Early Childhood Research* 4(1), pp. 77–88.
- Long, S., Volk, D. and Gregory, E. (2007). Intentionality and expertise: Learning from observation of children at play in multilingual and multicultural contexts. *Anthropology and Education Quarterly* 38(3), pp. 239–59.
- Lunt, A. (2008). Assessment made visible: Individual and collective practices. *Mind, Culture, and Activity* 15, pp. 32–51.
- Madaus, G. F., Scriven, M. and Stufflebeam, D. L. (eds) (1983). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer Academic Press.
- Makin, L., Jones Díaz, C. & McLachlan, C. (eds) (2007). *Literacies in childhood: Changing views, challenging practice*, 2nd edn. Sydney: MacLennan & Petty/Elsevier.
- Makin, L. and Whiteman, P. (2007). Multiliteracies and the arts. In L. Makin, C. Jones Díaz and C. McLachlan (eds), *Literacies in childhood: Changing views, challenging practice*, 2nd edn, pp. 168–82. Sydney: MacLennan & Petty/Elsevier.
- Mallory, B. and New, R. (1994). Introduction: The ethic of inclusion. In B. Mallory and R. New (eds), *Diversity and developmentally appropriate practices: Challenges for early childhood education*, pp. 1–13. New York: New York Teachers College Press.
- Marsh, J. (2005). Cultural icons: Popular culture, media and new technologies in early childhood. *Every Child* 11(4), pp. 14–15.
- Massey University (2007). *Taukana Teina: Keeping everyone on the waka*. Palmerston North: Massey University. DVD available from Massey University College of Education.
- McCain, M. and Mustard, J. F. (1999). *Early years study: Reversing the real brain drain*. Final report to the Government of Ontario, Canada (<http://www.childsec.gov.on.ca>).
- McLachlan, C. J., Carvalho, L., Kumar, K. and de Lautour, N. (2006). Emergent literacy in early childhood settings in New Zealand. *Australian Journal of Early Childhood* 31(2), pp. 3–41.
- McMurray, A. J., Pace, R. W. and Scott, D. (2004). *Research: A common sense approach*. Melbourne: Thomson.
- McNaughton, S. (2002). *Meeting of minds*. Wellington: NZCER Press.
- Millei, Z. and Sumsion, J. (2011). The 'work' of community in *Belonging, Being and Becoming: the Early Years Learning Framework for Australia*. *Contemporary Issues in Early Childhood* 12(1), pp. 71–85.
- Ministry of Education, Canada (2006). *The Kindergarten Program (Revised)*. Ontario, Canada (retrieved February 2009: <http://www.edu.gov.on.ca>).
- Ministry of Education, Korea (1999). *The National Kindergarten Curriculum*. Republic of Korea. Korea (translated by Ki Sook Lee and Eunhye Park).
- Ministry of Education, New Zealand (2007). *The New Zealand Curriculum*. Wellington: Learning Media.
- (2006). *Nga arohaehae whai hua: Self-review guidelines for early childhood education*. Wellington: Learning Media.
- (2005/2009). *Kei tua o te pae. Assessment for learning: Early childhood exemplars*. Wellington: Learning Media.

- (2005). *Kei tua o te pae. Assessment for learning: Early childhood exemplars*. Wellington: Learning Media.
- (1998). *Quality in action: Implementing the Revised Statement of Desirable Objectives and Practices in New Zealand Early Childhood Services*. Wellington: Learning Media.
- (1996). *Te Wha^o riki. He wha^o riki matauranga mo nga mokop-una o Aotearoa: Early childhood curriculum*. Wellington: Learning Media. Retrieved from <http://www.educate.ece.govt.nz/learning/curriculumAndLearning/TeWhariki.aspx>.
- Ministry of Education, Singapore (2003). *Nurturing Early Learners: A framework for a kindergarten curriculum in Singapore*. Singapore: Pre-school Education Unit.
- Ministry of Education and Science, Sweden (2010). *Curriculum for the preschool: Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes
- Ministry of Gender and Community Services, Malawi (2003). *Parents' and Caregivers' Guide for Household and Communities: Child development practices*. Republic of Malawi.
- Moll, L. C. (ed.) (1990). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moss, P. (2008). What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling? *Research in Comparative International Education* 3(3), pp. 224–34.
- Mutch, C. (2002). *Border crossing: Early childhood and primary teachers constructing an education for citizenship*. Paper presented at the Collaborative Approaches in the Early Years Conference, 4–7 April.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (2009). *Position statements on curriculum, assessment, and program evaluation* (<http://www.naeyc.org/positionstatements/cape>, accessed 1 October 2012).
- (2003). *A position statement of the National Association for the Education of Young Children: Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation* (<http://www.naeyc.org/about/positions/cape.asp>, accessed 17 October 2008).
- (1997). *A position statement of the National Association for the Education of Young Children: Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (<http://www.naeyc.org/about/positions.asp>, accessed 17 October 2008).
- (1993). *A position statement of the National Association for the Education of Young Children: A conceptual framework for early childhood professional development* (<http://www.naeyc.org/about/positions.asp>, accessed 17 October 2008).
- National Association for Sport and Physical Education (NASPE) (2002). *Active Start: A statement of physical activity guidelines for children birth to five years*. Retrieved 25/02/2009 from http://www.aahperd.org/naspe/template.cfm?template=ns_active.html.
- National Early Literacy Panel (2009). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington: National Institute for Literacy.
- Neuman, S. (2004). The effect of print rich classroom environments on early literacy growth. *Reading Teacher* 58(1), pp. 89–91.
- Neuman, J. and Kranowitz, J. (2012). *Moving experiences that will last a lifetime*. *Exchange*, Jan/Feb, pp. 97–9.
- Nicholson, T. (2005). *At the cutting edge: The importance of phonemic awareness in learning to read and spell*. Wellington: NZCER Press.
- Niland, A. (2007). *Musical stories: Strategies for integrating music and literature for young children*. *Australian Journal of Early Childhood*, 32(4), pp. 7–11.
- Nsamenang, A. B. and Lamb, M. E. (1998) *Socialization of Nso children in the Bamenda Grassfields of Northwest Cameroon*. In M. Woodhead, D. Faulkner and K. Littleton (eds), *Cultural worlds of early childhood*, pp. 250–60. London: Routledge.
- Nuttall, J. (2005). *Looking back, looking forward: Three decades of early childhood curriculum development in New Zealand*. *Curriculum Matters* 1, pp. 12–28.
- (2003). *Exploring the role of the teacher within Te Wha^o riki: Some possibilities and constraints*. In J. Nuttall (ed.), *Weaving Te Wha^o riki: Aotearoa New Zealand's early childhood curriculum in theory and practice*, pp. 161–86. Wellington: NZCER.
- Oldridge, L. (2007). *Debunking the myths: ICT and young children*. *Early Education* 42, Spring/Summer, pp. 9–11.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2006). *Starting Strong II. Early childhood education and care*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

- Osborne, A. F. and Millbank, J. E. (1987). *The effects of early education*. Oxford: Oxford University Press.
- Pahl, K. (2002). Ephemera, mess and miscellaneous piles: Texts and practices in families. *Journal of Early Childhood Literacy* 2(2), pp. 145–66.
- Pellegrini, A. D. and Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development* 69(3), pp. 577–98.
- Phillips, G., McNaughton, S. and MacDonald, S. (2001). *Picking up the pace: Effective literacy interventions for accelerated progress over the transition into decile 1 schools*. Auckland: The Child Literacy Foundation and Woolf Fisher Research.
- Richards, R. D. (2007). Outdated relics on hallowed ground: Unearthing attitudes about beliefs about young children’s art. *Australian Journal of Early Childhood*, 32(4), pp. 22–30.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. New York: Routledge.
- Rockel, J. (2009). A pedagogy of care: Moving beyond the margins of managing work and minding babies. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(3), pp. 1–8.
- Rogers, S. and Evans, J. (2007). Rethinking role play in the reception class. *Educational research*, 49(2), pp. 153–67.
- Rogoff, B. (2011). *Developing destinies. A Mayan midwife and town*. Oxford: Oxford University Press.
- (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- (1998). Cognition as a collaborative process. In D. Kuhn and R. S. Siegler (eds), *Cognition, perception and language* [Vol. 2 *Handbook of child psychology*, W. Damon (ed.), 5th edn] pp. 679–744. New York: John Wiley.
- (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
- Sadiqueen, R. and Ritchie, J. (2009). Researching Tiriti-based practice: A teacher’s journey. *Early Education*, 45, pp. 6–11.
- Sandberg, A. and Årlemalm-Hagsér, E. (2011). The Swedish National Curriculum: Play and learning with fundamental values in focus. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(11), pp. 44–51.
- Sandlin, J. and McLaren, P. (2010). Introduction: exploring consumption’s pedagogy and envisioning a critical pedagogy of consumption – living and learning in the shadow of the ‘shopocalypse’. In J. Sandlin and P. McLaren (eds), *Critical pedagogies of consumption: Living and learning in the shadow of the ‘shopocalypse’*, pp. 1–21. New York: Routledge.
- Schiro, M. S. (2008). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. Los Angeles: Sage.
- Schweinhart, L. J. and Weikart, D. P. (1999). The advantages of High/Scope: Helping children lead successful lives. *Educational Leadership*, 57(1), pp. 76–8.
- Scott, D. (2008). *Critical essays on major curriculum theorists*. London: Routledge.
- Scottish Government (2008). *Curriculum for Excellence. Building the curriculum 3. A framework for teaching and learning*. Edinburgh.
- Scriven, M. (1977). *Evaluation thesaurus*, 3rd edn. Inverness CA: Edgepress.
- Shaffer, L., Hall, E. and Lynch, M. (2009). Toddler’s scientific explorations: Encounters with insects. *Young Children* 64(6), pp. 18–23.
- Siraj-Blatchford, I. (2009a). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective. *Educational and Child Psychology* 26(2), pp. 77–89.
- (2009b). Creativity, communication and collaboration: The identification of pedagogic progression in sustained shared thinking. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education* 1(2), pp. 1–14.
- (2004). Quality teaching in the early years. In A. Anning, J. Cullen and M. Flear (eds), *Early childhood education: Society and culture*, pp. 137–49. London: Sage.
- Skouteris, H., Do, M., Rutherford, L., Cutter-Mackenzie, A. and Edwards, S. (2010). Call for research – The Consuming child-in-context in unhealthy and unsustainable times. *Australian Journal of Environmental Education* 26(1), pp. 33–46
- Snow, C. E., Burns, M. S. and Griffin, P. (eds) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Academy Press.

- Stagnitti, K., Malakellis, M., Kershaw, M., Hoare, B., Kenna, R. and de Silva-Sanigorski, A. (2011). Evaluating the feasibility, effectiveness and acceptability of an active play intervention for disadvantaged preschool children: A pilot study. *Australasian Journal of Early Childhood* 36(3), pp. 66–72.
- Stone, C. A. (1993). What's missing in the metaphor of scaffolding? In E. A. Forman, N. Minick and C. A. Stone (eds), *Contexts for learning*, pp. 169–83. New York: Oxford University Press.
- Stork, S. and Sanders, S. W. (2008). Physical education in early childhood. *The Elementary School Journal* 108(3), pp. 197–206.
- Sumsion, J., Barnes, S., Cheeseman, S., Harrison, L., Kennedy, A. M. and Stonehouse, A. (2009). Insider perspectives on developing Belonging, Being and Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia. *Australasian Journal of Early Childhood* 34(4), pp. 4–13.
- Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic Assessment for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 18(4), pp. 433–49.
- Tabors, O. and Snow, C. (2001). Young bilingual children and early literacy development. In S. B. Neuman and D. K. Dickinson (eds), *Handbook of early literacy research*, pp. 159–78. New York: The Guilford Press.
- Tafa, E. (2008). Kindergarten reading and writing curricula in the European Union. *Literacy* 42(3), pp. 162–70.
- Tagoilelagi-Leota, F., McNaughton, S., MacDonald, S. and Ferry, S. (2005). Bilingual and biliteracy development over the transition to school. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 8(5), pp. 455–79.
- Tayasuriya, L. (2008). Constructions of culture and identity in contemporary social theorising. *International Journal of Culture and Mental Health* 1(1), pp. 30–43.
- Taylor, C. (2006). Challenging partnerships in Australian early childhood education. *Early Years* 26(3), pp. 249–65.
- Terreni, L. (2008). Providing visual arts education in early childhood settings that is responsive to cultural diversity. *Australian Art Education* 31(1), pp. 66–79.
- Thorpe, K., Taylor, C., Bridgstock, R., Grieshaber, S., Skoien, P., Danby, S. and Petriwskyi, A. (2004). *Preparing for school*. Brisbane: GOPRINT & Queensland Department of Education Training and the Arts.
- Tunmer, W. E., Chapman, J. W. and Prochnow, J. E. (2006). Literate cultural capital at school entry predicts later reading achievement: A seven year longitudinal study. *New Zealand Journal of Educational Studies* 41, pp. 183–204.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Urban, M. (2008) Dealing with uncertainty: Challenges and possibilities for the early childhood profession. *European Early Childhood Education Research Journal* 16(2), pp. 135–52.
- van Oers, B. (2010). Children's enculturation through play. In L. Brooker and S. Edwards (eds), *Engaging play*, pp. 195–209. London: Open University Press.
- Volk, D. and de Acosta, M. (2001). 'Many differing ladders, many ways to climb ...': Literacy events in the bilingual classroom, homes and communities of three Puerto Rican kindergartners. *Journal of Early Childhood Literacy* 1(2), pp. 193–223.
- Vygotsky, L. S. (1998). *The collected works of L.S. Vygotsky, Vol. 5*, R. W. Rieber (ed.), M. H. Hall (trans.). New York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- (1997). The history of the development of higher mental functions. In R. W. Rieber (ed.) (trans. M.H.Hall), *L.S. Vygotsky: The collected works of L.S. Vygotsky, Vol. 4*. New York: Plenum Press.
- (1987a). *The collected works of L.S. Vygotsky*. R. W. Rieber & A. S. Carton (eds), (trans. N. Minick). New York: Plenum Press.
- (1987b). Thinking and speech. In L.S. Vygotsky, *The collected works of L.S. Vygotsky, Vol. 1*. R. W. Rieber & A. S. Carton (eds), (trans. N. Minick), pp. 39–285. New York: Plenum Press.
- (1987c). *The Collected Works of L.S. Vygotsky, Vol. 3*, R. W. Rieber & J. Wollock (eds). New York: Plenum Press.
- (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (eds). Cambridge MA: Harvard University Press.
- (1962). *Thought and language*. Cambridge MA: MIT Press. Waller, T., Sandseter, E., Wyver, S., Årlemalm-Hagsér, E. and Maynard, T. (2010). Editorial.

- The dynamics of early childhood spaces: opportunities for outdoor play? *European Early Childhood Education Research Journal* 18 (4), pp. 437–43.
- Walsh, D. J. (2005). Developmental theory and early childhood education: Necessary but not sufficient. In N. Yelland (ed.), *Critical issues in early childhood education*, pp. 40–8. Maidenhead, Berk: Open University Press.
- Warren, S. (2000). Let's do it properly: Inviting children to be researchers. In A. Lewis and G. Lindsay (eds), *Researching children's perspectives*, pp. 122–34. Buckingham UK: Open University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, J. (1982). *The aims of education revisited*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Whitehurst, G. J. and Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development* 69, pp. 848–72.
- Wise, S. and Sanson, A. (2000). *Childcare in cultural context: Issues for new research*. Australian Institute of Family Studies Research Paper No. 22. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.
- Wood, D., Bruner, J. and Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *British Journal of Psychology* 17, pp. 89–100.
- Wood, E. (2010). Developing integrated pedagogical approaches to play and learning. In P. Broadhead, J. Howard, and E. Wood (eds), *Play and learning in the early years: From research to practice*, pp. 9–27. London: Sage Publications.
- Wood, E. and Hall, E. (2011). Drawings as spaces for intellectual play. *International Journal of Early Years Education* 19(3–4), pp. 1–15.
- Woodhead, M. (ed.) (1998). *Cultural worlds of early childhood*. London: Routledge.
- Yamada-Rice, D. (2010). Beyond words: An enquiry into children's home visual communication practices. *Journal of Early Childhood Literacy* 10(3), pp. 341–63.
- Yelland, N. (2006). New technologies and young children: Technology in early childhood education. *Teacher Learning Network* 13(3), pp. 10–13.
- Yelland, N., Lee, L., O'Rourke, M. and Harrison, C. (2008). *Rethinking learning in early childhood education*. Maidenhead UK: Open University Press.
- Zevenbergen, R. and Logan, H. (2008). Computer use by preschool children: Rethinking practice as digital natives come to preschool. *Australian Journal of Early Childhood* 33(1), pp. 37–44.