
ადრეული ასაკის ბავშვების თამაში

განვითარება, შეზღუდული შესაძლებლობები
და მრავალფეროვნება

ჯეფრი დრავიკ-სმითი

Young Children's Play
Development, Disabilities, and Diversity
Jeffrey Trawick-Smith



Norwegian Ministry
of Foreign Affairs



პუბლიკაცია მომზადებულია ნორვეგიის მთავრობის და გაეროს ბავშვთა ფონდის (UNICEF) მხარდაჭერით. მასში გამოთქმული მოსაზრებები, არ არის აუცილებელი, ასახავდეს ნორვეგიის მთავრობის ან გაეროს ბავშვთა ფონდის ოფიციალურ თვალსაზრისს.

© 2020 Taylor & Francis

All Rights Reserved. Authorised translation from the English language edition published by Routledge, a member of the Taylor & Francis Group.

ინგლისურიდან თარგმნა: ხათუნა დოლიძე, ანა ტიკარაძე
სამეცნიერო რედაქტორი: ნინო ცინცაძე
ქართული ენის რედაქტორი: ეკა კეკელია
ტექნიკური უზრუნველყოფა: გვანცა მახათაძე

ISBN 978-9941-18-426-0

ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა
ქაქუცა ჩოლოყაშვილის 3/5, თბილისი, 0162, საქართველო

ILIA STATE UNIVERSITY PRESS
3/5 Cholokashvili Ave, Tbilisi, 0162, Georgia

შინაარსი

1 რა არის თამაში და რატომ არის ის მნიშვნელოვანი?	1
თამაშის განმარტება	3
თეორიები თამაშის მნიშვნელობის შესახებ	5
ჭარბი ენერჯია და ძალის აღდგენის (რეკრეაციული) თეორიები	6
პრაქტიკის თეორია	10
ფსიქოანალიტიკური თეორია	13
პიაჟეს კოგნიტური თეორია	14
ვიგოტსკის სოციალურულ-კულტურული თეორია	17
თამაშის კომუნიკაციის თეორია	18
პოსტმოდერნული თეორიები	21
კვლევები თამაშის მნიშვნელობის შესახებ	23
თამაშის კოგნიტური და აკადემიური სარგებლიანობა	23
თამაში, ენა და წერა-კითხვა	30
თამაში და მათემატიკური აზროვნება	32
თამაში და სოციალური და ემოციური განვითარება	35
კვლევები თამაშის ინტერვენციის შესახებ	36
შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვების თამაშზე დაფუძნებული შეფასება	37
მხიარული ბავშვობა: თამაშის ყველაზე მნიშვნელოვანი სარგებელი შეჯამება	39
	40
2 თამაშის სახეობები, კულტურა და შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვები	42
თამაშის სახეობები	42
მოტორიკის განვითარების თამაში	44

<i>ნარმოსახვითი თამაში</i>	45
<i>კონსტრუქციული თამაში</i>	47
<i>სამაგიდო თამაშები</i>	48
<i>კვლევა-ძიებითი და პრობლემების გადაჭრაზე ორიენტირებული თამაშები</i>	49
თამაშის უნიკალური სახეობები სხვადასხვა კულტურის პირობებში	51
<i>თამაში წესების გარეშე</i>	53
<i>მუსიკალური, დრამატული და მხატვრული თამაში</i>	54
<i>ხუმრობები, ქარაფშუტობა და მეგობრული გაჯავრება</i>	56
<i>სამუშაო-თამაში</i>	58
თამაშის სახეობები და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები	59
<i>ინტელექტთან დაკავშირებული შეზღუდული შესაძლებლობები</i>	60
<i>აუტისტური სპექტრის დარღვევა</i>	65
<i>მხედველობის ან სმენის შეზღუდული შესაძლებლობები</i>	70
<i>ფიზიკური დარღვევები</i>	75
<i>მეტყველებისა და ენის განვითარების დარღვევები</i>	81
შეჯამება	87
3 სოციალური თამაში. განვითარება და ვარიაციები	88
სოციალური მონაწილეობა თამაშში	90
სოციალური უნარები თამაშში	95
შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების სოციალური თამაში	99
<i>სხვებისადმი ინტერესის ნაკლებობა</i>	102
<i>სოციალური შფოთვა</i>	103
<i>თამაშის გაგების ნაკლებობა</i>	103
<i>კომუნიკაციის სირთულეები</i>	104
<i>ფიზიკური პრობლემები</i>	105
<i>თანატოლების მიერ უგულებელყოფა</i>	106
სოციალური თამაში და კულტურა	110
<i>კოლექტივისტური კულტურების ბავშვები</i>	110
<i>კონფუციანური მემკვიდრეობის კულტურის ბავშვები</i>	112
<i>ბავშვები, რომლებიც თანატოლებისგან განსხვავებულ ენაზე საუბრობენ</i>	114
<i>ბავშვები, რომლებიც უგულებელყოფილნი არიან სტერეოტიპული დამოკიდებულებების გამო</i>	116
შეჯამება	117

4 ზრდასრული-ბავშვის თამაშის ინტერაქციები და	
თამაშის ინტერვენცია	118
ზრდასრული-ბავშვის თამაშის ინტერაქციის მიზნები	121
<i>მიზნები ჩართულობისთვის და მდგრადობისთვის</i>	121
<i>თამაშის რთული დავალებების ბოლომდე მიყვანის მიზნები</i>	122
<i>მიზნები სოციალური ინტერაქციებისა და საუბრის უნარების ხელშესაწყობად</i>	124
<i>მიზნები წარმოსახვითი და სიმბოლური აზრებისთვის</i>	126
მოდელები თამაშის ხარაჩოს მეთოდით გასავითარებლად	128
<i>სმილანკის თამაშის ინტერვენცია</i>	128
<i>თემატური-ფანტაზიის თამაშის ვარჯიში</i>	133
<i>კონების ვარჯიშის ტექნიკები</i>	135
<i>ორეოს მეთოდი</i>	136
თამაშის ინტერვენციები შემზღვეული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისთვის	140
<i>„ფლორთაიმი“</i>	143
<i>თამაშის სწავლება</i>	144
<i>თამაშის ინტეგრირებული ჯგუფები</i>	145
<i>აუგმენტური და ალტერნატიული კომუნიკაციის (აკკ) ინტერვენციები</i>	147
<i>თამაშის ქცევითი ინტერვენციები</i>	149
<i>ვიდეომოდელირება</i>	152
ზრდასრული-ბავშვის თამაშის ინტერაქციები განსხვავებულ კულტურებში	153
<i>ზრდასრული-ბავშვის ურთიერთობები</i>	153
<i>სტილისტური სხვაობები ზრდასრული-ბავშვის თამაშში</i>	155
<i>კროს-კულტურული თამაშის ხელშეწყობა</i>	159
შეჯამება	161
5 3 წლამდე ასაკის ბავშვების თამაში	163
განმეორებითი (ცირკულარული) თამაში ბავშვებში	163
<i>განმეორებითი (ცირკულარული) თამაშის განვითარება</i>	164
<i>განმეორებადი (ცირკულარული) თამაში საგანმანათლებლო დანესებულებებსა და სახლში</i>	168
ბავშვის კვლევითი ქცევები	170
<i>გამოძიებითი/კვლევითი ქცევები და განვითარება</i>	171
<i>ბავშვის კვლევა-ძიებითი ქცევების მხარდაჭერა</i>	172

პატარას მოტორული თამაში	173
3 წლამდე ბავშვების მოტორული თამაშის უნარები	175
3 წლამდე ბავშვების მოტორული თამაში და განაფულობის მოტივაცია	176
3 წლამდე ბავშვების მოტორული თამაში და ენა	177
3 წლამდე ბავშვების მოტორული თამაშის ნახალისება სახლებსა და ადრეული განათლების დანებსებულებებში	177
სახალისო იმიტაციები და უბრალო წარმოსახვითი თამაში	178
მარტივი წარმოსახვითი თამაშის განვითარება	181
მარტივი წარმოსახვითი თამაშის ხელშეწყობა	183
პატარების სოციალური თამაში	185
ზრდასრულებთან თამაში	185
თამაში თანატოლებთან	188
შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე სამ წლამდე ბავშვების თამაში	189
დაუნის სინდრომი	189
აუტიზმი	192
პერცეპტული დარღვევები	194
შხედველობის დაქვეითება	194
სმენის დაქვეითება	198
ფიზიკური დარღვევები	199
ზრდასრულების ინტერაქციები, რომლებიც შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების თამაშს უწყობს ხელს	201
კულტურული სხვაობები ბავშვების თამაშში	204
შეჯამება	206
6 3-6 წლის ასაკის ბავშვების თამაში	208
წარმოსახვითი თამაში	208
3-6 წლის ასაკში ხარაჩოს მეთოდი წარმოსახვით თამაშში	210
წარმოსახვითი თამაშის თემატური ცენტრები	212
წერა-კითხვა წარმოსახვით თამაშში	215
კონსტრუქციული თამაში	217
კონსტრუქციული თამაში და მათემატიკური ამოცანება	217
კონსტრუქციული თამაშის მასალები	219
თამაშები	221
სამაგიდო თამაშები	221
დასამიზნებელი თამაშები	222

ბარათით თამაშები	223
მოტორული თამაში	224
აქტივობის დონე მოტორულ თამაშში	226
სკოლამდელ ასაკში მოტორული თამაშის ხელშეწყობა	227
ბუნებაში თამაში	229
გარეთ ყოფნის დროის სტრატეგიული დაგეგმარება	229
სათამაშო ცენტრები საბავშვო ბაღებში	230
სათამაშო მასალების განაწილება	232
სათამაშო ცენტრების მოწყობა	235
განრიგი თამაშის მხარდაჭერისთვის	236
კარგად დაგეგმილი განრიგი	236
დრო – თამაშის დაგეგმვის და რეფლექსირებისთვის	238
შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვების თამაშის ხელშესაწყობი სტრატეგიები	238
დაუნის სინდრომი	242
აუტიზმი	244
ენისა და მეტყველების დარღვევები	245
გამოკვეთილი ემოციური სირთულე	247
სმენის და/ან მხევლობის დარღვევები	249
ფიზიკური სირთულეები	253
საბავშვო ბაღებში გოგონებისა და ბიჭების თამაში	254
განსხვავებული კულტურის 3-6 წლის ასაკის ბავშვების თამაში	258
სოციოეკონომიკური სტატუსი	258
კულტურა	259
თამაშის თემები	259
თამაშის ტიპები	260
სათამაშოების არჩევანი	261
წესებიანი თამაშები	261
კროს-კულტურული თამაში	262
შეჯამება	263
7 დანყებითი კლასების ასაკის ბავშვების თამაში	265
განვითარების მახასიათებლები და დანყებითი კლასის ასაკის ბავშვების თამაში	265
თვითრეგულირება, დაგეგმვა და რეალიზმი	265
კომპეტენციის განცდა და თანატოლებთან შედარება	268

<i>მეგობრობა, თანატოლთა ჯგუფები და პრაგმატიკა</i>	269
წარმოსახვითი თამაში დაწყებით კლასებში	270
<i>თემატური წამოსახვითი თამაშის ცენტრები დაწყებითი კლასების საკლასო ოთახებში</i>	273
<i>წარმოსახვითი თამაში და დრამატული დადგმები</i>	274
<i>წარმოსახვითი თამაში წერა-კითხვის ხელშესაწყობად</i>	278
თამაშები დაწყებით კლასებში	281
<i>დაწყებით კლასებში თამაშების სარგებელი შეჯიბრი და პატარა ბავშვები</i>	281
<i>შეჯიბრი და პატარა ბავშვები</i>	285
კონსტრუქციული თამაში დაწყებით კლასებში	285
<i>კოლაბორაცია და დიალოგები კონსტრუქციულ თამაშში</i>	286
<i>კონსტრუქციული თამაში და სასწავლო გეგმა</i>	287
მოტორული თამაში დაწყებით კლასებში	289
<i>შესვენებები</i>	289
<i>გარისკვა და უხეში თამაშები</i>	292
<i>თამაში ბუნებაში</i>	294
<i>ორგანიზებული სპორტი</i>	295
ტექნოლოგიებით თამაში	296
საკლასო ოთახები, რომლებიც დაწყებით კლასებში თამაშს უწყობს ხელს	300
დაწყებითი კლასების ბავშვების თამაშის მხარდაჭერის მრავალშრიანი სისტემა	306
<i>I დონის თამაშის მხარდაჭერა</i>	307
<i>II დონის თამაშის მხარდაჭერა</i>	308
<i>III დონის თამაშის მხარდაჭერა</i>	309
<i>მასალების მორგება და თამაშის მრავალშრიანი მხარდაჭერა</i>	310
გენდერული და კულტურული განსხვავებები დაწყებით კლასებში	312
<i>ფიზიკური აქტივობა და სიუხეშე</i>	312
<i>თანამოთამაშისთვის უპირატესობის მინიჭება</i>	315
<i>თამაშის ტიპები და სათამაშო თემები</i>	317
შეჯამება	319
ლექსიკონი	321
ლიტერატურა	334

ცხრილები

1.1	თამაშის თეორიები, მათი ავტორები, ძირითადი იდეები და პრაქტიკული გამოყენება	7
1.2	სასიგნალო ქცევა, რომელიც გვეუბნება „მე უბრალოდ ვთამაშობ“	20
1.3	კვლევის შედეგები თამაშის სარგებლის შესახებ	24
2.1	თამაშის ძირითადი სახეობები	43
2.2	თამაშის უნიკალური კატეგორიები სხვადასხვა კულტურის პირობებში	51
2.3	თამაშის მახასიათებლები ინტელექტთან დაკავშირებული შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისთვის	62
2.4	თამაშის მახასიათებლები აუტისტური სპექტრის დარღვევის მქონე ბავშვებისთვის	65
2.5	თამაშის მახასიათებლები სმენის და მხედველობის დარღვევების მქონე ბავშვებისთვის	72
2.6	თამაშის მახასიათებლები ფიზიკური დარღვევების მქონე ბავშვებში	76
2.7	თამაშის მახასიათებლები მეტყველების და ენის განვითარების დარღვევების მქონე ბავშვებისთვის	83
3.1	სოციალური მონაწილეობის დონეები	91
3.2	3-6 წლის და დაწყებითი კლასების ბავშვების მიერ თამაშში ხშირად ათვისებული სოციალური უნარები	98
3.3	შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების ლიმიტირებული სოციალური თამაშის მიზეზები	100

4.1	ზრდასრული-ბავშვის თამაშის ინტერაქციის მიზნები და მაგალითები	123
4.2	თამაშის ხარაჩოს მოდელები; მკვლევრები, რომლებმაც განავითარეს ისინი და აღწერები	129
4.3	ბავშვების თამაშში ჩართვისა და წარმართვის დონეები ორესო მეთოდში	138
4.4	თამაშის ინტერვენციები შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პატარა ბავშვებისთვის	141
4.5	ოჯახებს შორის სტილისტური სხვაობები ზრდასრული-ბავშვის თამაშში	156
5.1	ჩვილის ცირკულარული თამაშის ტიპები	165
5.2	გამოცდილებები, რომლებსაც პატარების მოტორული თამაშის წახალისება შეუძლია	179
5.3	გამოცდილი და სენსიტიური ზრდასრული პარტნიორის თამაშის მახასიათებლები	186
5.4	როგორ ზღუდავს პერცეპტული დარღვევები თამაშის უნარებს და როგორ შეუძლიათ მასწავლებლებს, მხარი დაუჭირონ ბავშვებს, რომლებსაც ეს მდგომარეობა აღენიშნებათ	195
5.5	ზრდასრული-ბავშვის ინტერაქციების მახასიათებლები, რომლებიც შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების განვითარებას უწყობს ხელს	203
6.1	თემატური სათამაშო ცენტებისა და ბუტაფორიების მაგალითები	214
6.2	კონსტრუქციული თამაშის მასალების კატეგორიები და თითოეულის მაგალითები	220
6.3	სკოლამდელ ასაკში შექმნილი მსხვილი მოტორული უნარები	225
6.4	ჩვეული ცენტრები	230
6.5	გზები, რომლებითაც სათამაშო ცენტრებში სათამაშო მასალების გადანაწილება შესაძლებელია	233
6.6	საბავშვო ბაღის დღის განრიგის ნიმუში. ბავშვის მიერ მართული სათამაშო აქტივობები დახრილი ხაზებით არის წარმოდგენილი (5-წუთიანი ტრანზიციის დრო არ არის ასახული)	237

6.7	შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე 3-6 წლის ასაკის ბავშვების თამაშის ხელშეწყობის სტრატეგიები და თითოეული მათგანის მაგალითები ბაღის სივრცის ბუნებრივ გარემოში	239
6.8	წარმოადგენს სტრატეგიებს გენდერულად ნეიტრალური არასტერეოტიპული თამაშის ხელშესაწყობად და კვლევებს, რომლებიც ამ მეთოდებს უჭერს მხარს	256
7.1	დანყბითი კლასების ასაკის ბავშვთა განვითარების მახასიათებლები, მათი გავლენა ქცევაზე და მაგალითები	266
7.2	დანყბითი კლასების ბავშვების წარმოსახვითი თამაშის ცენტრების თემები, მათთან დაკავშირებული სასწავლო გეგმის სფეროები და საჭირო მასალები	275
7.3	დანყბითი კლასების ბავშვების ტრადიციული თამაშები და მათემატიკის სწავლა, რომელსაც ისინი ხელს უწყობენ	283
7.4	დანყბით კლასებში მოტორული თამაშის უნარები	292
7.5	„განათლებაში ტექნოლოგიის ინტერნაციონალური საზოგადოების“ (გტის ISTE) ზოგიერთი ტექნოლოგიური მიზანი და როგორ უნდა შესრულდეს ისინი თამაშით	299
7.6	დანყბითი კლასის საკლასო ოთახების სასწავლო ცენტრები და მასალები	301
7.7	მათემატიკის ცენტრში საფეხურეობრივი გამოწვევები ბავშვებისთვის, რომლებსაც თამაშში I, II ან III დონის მხარდაჭერა სჭირდებათ	311

ფუნქციური ყუთები

თავი 1	წერა-კითხვის ვარჯიში თამაშში: ეს ისევ თამაშია?	12
თავი 3	დაეხმარო ბავშვებს, გაიცნონ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე თანატოლების თამაშის სპეციფიკა	109
თავი 4	როდის არ შევიდეთ ინტერაქციაში მოთამაშე ბავშვებთან	139
თავი 5	ტექნოლოგია და ბავშვების თამაში	174
თავი 6	უნდა მოვთხოვოთ თუ არა ბავშვებს, რომ ერთად ითამაშონ?	251
თავი 7	რეალური თუ ვირტუალური კუბურები: რომელია უკეთესი თამაშისა და დასწავლის ინსპირაციისთვის?	288

რა არის თამაში და რა ცომ არის ის მნიშვნელოვანი?

წიგნი 8 წლამდე ასაკის ბავშვების თამაშის შესახებ არის დაწერილი. იგი აღწერს თამაშის განვითარებას და ასევე იმას, თუ როგორ განსხვავდება თამაში სხვადასხვა სახის განვითარების დარღვევის მქონე და ასევე, სხვადასხვა კულტურული წარმომავლობის მქონე ბავშვებში. ის გვთავაზობს სტრატეგიებს მასწავლებლებისთვის, ბავშვების მეურვეებისა და სხვა მზრუნველებისთვის, რათა შეგვეძლოს ყველა ბავშვის თამაშის მხარდაჭერა. თამაში ბავშვის განვითარების ხელშემწყობია და ამაში ზრდასრულებსა და თანატოლებს მნიშვნელოვანი როლი აქვთ.

თამაში არის ის აქტიური, მხიარული ქმედება, რითაც ბავშვებს დრო გაჰყავთ, როდესაც ზრდასრულების მითითებებს არ ასრულებენ. თამაში ასევე ეხმარება ბავშვებს – მათაც კი, ვინც განსხვავებული კულტურის წარმომადგენელია ან გარკვეული დარღვევა აქვს – ერთმანეთთან კავშირი დაამყარონ. განვიხილოთ შემდეგი მაგალითი:

თამარა, ანალილია და ლავანდა დრამატული თამაშის ცენტრში გეგმავენ წვეულებას ელზასთვის, მულტფილმის გმირისთვის. ანალილიას ოჯახი ახლახან გადავიდა მექსიკიდან შეერთებულ შტატებში და მას ინგლისურად ლაპარაკი უჭირს. თამარა ევრო-ამერიკელია და საუბრობს მხოლოდ ინგლისურად. ლავანდას, რომელიც ასევე ინგლისურ ენაზე ლაპარაკობს, დაუნის სინდრომი აქვს. მათი მასწავლებელი, მისის სანჩესი, გაოცებული უყურებს, თუ როგორ ჰარმონიულად თამაშობს ეს განსხვავებული ტრიო.

„– ელზა მალე მოვა, ასე 4 საათისთვის, რადგან მისი დაბადების დღეა,“ – ამბობს თამარა, „– ამიტომ, უნდა გამოვაცხოთ

ნამცხვრები. ბევრი-ბევრი ნამცხვარი იმით... რა არის ის?... მოსაყრელი რაღაცით.“

„– ნამცხვრები?“ – ჩაეკითხება ანალილია, თან მცირეოდენი დაბნეულობა ემჩნევა. – „ტორტილები?“ – იმეორებს საკუთარ ენაზე. ნამცხვრის ცარიელ ფორმას სათამაშო ღუმელიდან იღებს. „– Es muy caliente,“ – ამბობს და ხელს წარმოსახვითი ნამცხვრის გარშემო აქნევს, თითქოს აციებს. „– Caliente,“ – იმეორებს.

„– საყვარელო,“ – პასუხობს თამარა ზრდასრული ადამიანის ინტონაციით, თანაც ხელები შემოწყობილი აქვს თეძოებზე, „– ზოგჯერ, შენი უბრალოდ არ მესმის. მოდი, ახლა სწრაფად გამოვაცხოთ ეს ნამცხვრები.“ თამარა და ანალილია წარმოსახვით ინგრედიენტებს ნამცხვრის ფორმებში ურევვენ.

ლავანდა, რომელიც მათ უყურებს, იღებს სათამაშო ტაფას, ურევს და ფქვილს აყრის, ბაძავს თანატოლებს. შემდეგ, ჭურჭელს სათამაშო ღუმელში დებს, უცბად უკან იღებს, აბრუნებს ისევ, თანაც იცინის.

„– ყოჩაღ, ლავანდა, კარგი იყო,“ – ამბობს თამარა, ისევ ზრდასრულის ინტონაციით, „–შენ კიდევ აკეთებ, ჩვენ ლიმონის ნამცხვრებიც გვჭირდება, კარგი?“

ლავანდა ჩერდება და უყურებს თამარას, შემდეგ აგრძელებს სათამაშო ჭურჭლის ღუმელში შედგმა-გამოდგმას.

„– და მოდი, როცა გამოცხვება, მაგიდაზე დავალაგოთ, აი ასე, კარგი? – ამბობს თამარა, თან თეფშებს მაგიდაზე ალაგებს, სადაც ნვეულება უნდა გაიმართოს. ანალილიაც აპყვა მას, ქვაბს და თეფშს იღებს, შემდეგ ლავანდასკენ ტრიალდება, „– ხო, ლავანდა,“ – ამბობს და მაგიდისკენ მიუთითებს. ლავანდა იღიმის და მას ბაძავს, თეფშებს მაგიდაზე ალაგებს. შემდეგ სამივენი მაგიდასთან სხდებიან, თოჯინაც მათთან ერთად ზის, რომელიც ამკარად საპატიო სტუმარია, და ვითომ ნამცხვრებს მიირთმევენ.

ბავშვები, რომლებიც თავიანთი უნარებით და წარმოშობით ამდენად განსხვავებულები არიან, ერთად თამაშობენ. სწორედ თამაში აძლევს მათ საშუალებას, დაამყარონ კომუნიკაცია, იხალისონ ერთად ყოფნით და ააგონ გაზიარებული წარმოსახვითი სამყარო. კონკრეტუ-

ლი მაგალითი ასახავს იმას, რაც უამრავმა კვლევამ დაადასტურა: თამაში აუცილებელია ყველა ბავშვის პოზიტიური განვითარებისთვის, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების ჩათვლით (Grahm, Nye, Mandy, Clerke, & Morris-Roberts, 2018).

თამაშის განმარტება

რა არის თამაში? თავდაპირველად, რამდენიმე მკვლევარმა ფორმალური განმარტება შემოგვთავაზა (Bateson, 1972; Garvey 1990; Rubin, Fein, & Vanderberg, 1983):

თამაში არის აქტივობა, რომელიც:

1. *ბავშვის არჩეულია*: აქტივობა თამაშად რომ ჩაითვალოს, ბავშვმა თავად უნდა აირჩიოს აქტივობა, არ უნდა იყოს უფროსისგან დავალებული ან მართული. სხვისმა შემოთავაზებამ, შესაძლოა, გავლენა იქონიოს თამაშზე. თანატოლებს შეუძლიათ იდეების შეთავაზება (მაგ., „მოდი, შენ მეხანძრე იყავი და გადამარჩინე.“), ასევე – ზრდასრულებს (მაგ. „ბავშვი ტირის? ექიმთან მიყვანა ხომ არ სჭირდება?“), მაგრამ ეს რომ თამაშად ჩაითვალოს, ბავშვმა უნდა აირჩიოს, ჩაერთოს თუ არა აქტივობაში;
2. *არ არის ყოველდღიურობასთან პირდაპირ კავშირში*: იმისთვის, რომ ითამაშო, თამაში უნდა განსხვავდებოდეს სერიოზული, მნიშვნელოვანი, ზრდასრულების მიერ დარეგულირებული ცხოვრებისგან. ყველა მოთამაშეს ესმის, რომ აზრები და მოქმედებები, რომლებსაც თამაში მოიცავს, არ არის აბსოლუტურად რეალური. როცა ბავშვი თამაშში ამბობს – „ტორნადო ახლოვდება!“ – ყველა სხვა ბავშვმა იცის, რომ ეს რეალობა არ არის. თამაშისას, ბავშვები (და ზრდასრულები) თამაშის შედეგებს განსაკუთრებულ მნიშვნელობას არ ანიჭებენ. თამაშში წაგება და მოგება, არც თუ ისე მნიშვნელოვანია;
3. *ინსტიქტურად მოტივირებულია*: იმისთვის, რომ თამაში შედგეს, ქცევა ბავშვის სურვილით, ინტერესით, საჭიროებით, გრძნობებით ან ცნობისმოყვარეობით მოტივირებული უნდა იყოს. თამაში აქედან მოდის. 7 წლის ბავშვი „კლდეზე“ აცოცდება და ყვირის: „მე ავცოცდი სიკვდილის კოშკზე!“ ამას იმიტომ კი არ აკეთებს, რომ ყურად-

ლება მიიქციოს ან შექება დაიმსახუროს, არამედ საკუთარი გაბედულებით არის აღტაცებული. ნებისმიერი აქტივობა (არ აქვს მნიშვნელობა, რამდენად სახალისოა), რომელიც მიმართულია იმისკენ, რომ ბავშვებმა ზრდასრული გაახარონ, დაიმსახურონ სტიკერი ან ჯილდო, ან ყურადღება მიიქციონ, თამაშად არ განიხილება;

4. *აქტიურია*: იმისთვის, რომ თამაში შედგეს, ქცევა აქტიური უნდა იყოს. თუ ბავშვი თანატოლებთან დგას, ნებისმიერი ჩართულობის გარეშე, ეს ვერ იქნება ნამდვილი თამაში. ფიზიკური აქტივობა თამაშის ერთ-ერთი ნიშანია, თუმცა ბავშვი, რომელიც თამაშობს, შესაძლოა, აქტიური იყოს მენტალურადაც. ბავშვი, რომელიც ჩუმადა აწყობს კუბურებისგან სტრუქტურას, თამაშობს, რადგან მისი გონება აქტიურია მაშინაც კი, როცა სხეული არ არის აქტიური;
5. *პროცესზე ორიენტირებულია*: თამაშში ბავშვი ორიენტირებულია გამოცდილებაზე და არა საბოლოო მიზანზე. კარგი მაგალითია: ბავშვი, რომელიც თითებით ხატავს, ამატებს ბევრ სხვადასხვა ფერს, სანამ ნახატი მოყავისფრო ლაქად არ გადაიქცევა. შემდეგ, ის ტოვებს მაგიდას და სრულიად არ აინტერესებს საბოლოო შედეგი. რა თქმა უნდა, ბავშვები თავიანთი თამაშით ამაყობენ კიდევ (მაგ. „შეხედე, ჩემი კუბურების შენობა! სწრაფად გადაულე ფოტო!“), მაგრამ თამაშის ფოკუსი სწორედ აქტივობაა და არა მისი პროდუქტი;
6. *ემოციურად მნიშვნელოვანია*: იმისთვის, რომ თამაში შედგეს, ქცევა ბავშვისთვის მნიშვნელოვან გრძნობებს უნდა მოიცავდეს. უმეტეს შემთხვევაში, ეს გრძნობები პოზიტიური და სასიხარულოა. ბავშვი, რომელიც კვერცხის სათქვეფს წყალში იქამდე ადგაფუნებს, სანამ თანატოლებს არ განუწავს, აშკარად განიცდის სიამოვნებას (თანატოლები, შესაძლოა, იგივეს არ განიცდიდნენ). არსებობს ბევრი მაგალითი, როცა თამაში მოიცავს ნეგატიურ, მაგრამ მნიშვნელოვან გრძნობებს. ბავშვი, რომელიც წარმოსახვით საავადმყოფოში თოჯინას ოპერაციისთვის ამზადებს და ინექციას უკეთებს, პოზიტიურ ემოციებს არ განიცდის, თუმცა მისი ემოციები აზრიანია. ის თავისი შფოთვების კონტროლს სწავლობს. თამაშში ბავშვები უამრავ მნიშვნელოვან, პერსონალურ გრძნობას განიცდიან.

თეორიები თამაშის მნიშვნელობის შესახებ

საუკუნეების განმავლობაში, ფილოსოფოსები მსჯელობდნენ, თუ რატომ არის თამაში ბავშვის განვითარებისთვის მნიშვნელოვანი. თამაშის უპირატესობები, რომლებსაც ეს სკოლები გვთავაზობს, მოცემულია შემდეგ მაგალითში:

ჰიმანი ახლახან გადავიდა შეერთებულ შტატებში ინდოეთიდან. ის უახლოვდება თანატოლს, რეიჩელს, დრამატულ ცენტრში მონყობილ აეროპორტში. რეიჩელი მაშინვე მიდის ბილეთების სალაროსთან და ამბობს ზრდასრულის ხმით: – სად გინდათ, რომ თვითმფრინავით გაემგზავროთ?

– ოჰ, მუშაიში, ბებია უნდა მოვიჩინებო, – პასუხობს ჰიმანი, – შეგიძლიათ, თვითმფრინავი მანდ გაფრინდეს?

– მუშაიში? – კითხულობს რეიჩელი, თან სიტყვის სწორად გამოთქმას ცდილობს, – არა, თქვენ უნდა გაფრინდეთ ქალაქში. სადმე, სადაც აეროპორტია.

– მუშაი ქალაქია, ინდოეთშია, – ამბობს სიმანი.

– ინდიანა!

– არა, ინდოეთი, – ჰიმანი იმეორებს, – მე მინდა, გაფრინდე ინდოეთში. ის ოკეანის იქითაა.

– ოჰ, თქვენ ამისთვის ბილეთი გჭირდებათ, – ამბობს რეიჩელი. ის იწყებს ქალაქის ბლანკზე წერას და იყენებს თავისი სახელის ასოებს, – ეს ბილეთი მიდის ინდიანაში.

– ვთქვათ, რომ ეს ჯერ ინდიანაში მიდის, ხოლო შემდეგ – ინდოეთში. იქ... რა არის ის? – ამბობს რეიჩელი.

– მუშაი. შემიძლია დავწერო, – ჰიმანი იღებს ქალაქის ბლანკს და წერს მ-ს და სხვა შემთხვევით ასოებს, შემდეგ აწვდის რეიჩელს.

– კარგი, მის ბრაუნ, – ამბობს რეიჩელი და თან ბილეთს მეტნიშნებს ამატებს, შემდეგ კი ჰიმანის უბრუნებს, – ვთქვათ, რომ ეს შენი სახელია.

– მის ბრაუნი? – სიცილით ამბობს ჰიმანი.

– ვთქვათ, რომ ეს შენი გამოგონილი სახელია, და შენ არ იცი, საით უნდა წახვიდე, თვითმფრინავში რომ ჩაჯდე, კარგი? ისე, რომ

გზა მე გაჩვენო, – რეიჩელი მიუძღვება ჰიმანის სკამების მწკრივის გარშემო და აჩვენებს გასასვლელის არეს, – აქ დაელოდეთ, სანამ თვითმფრინავი წავა. ის ძალიან მალე გაფრინდება.

– არა, რა – ამბობს ჰიმანი, – აეროპორტში სულ ლოდინი და ლოდინი გინევს.

ჰიმანი და რეიჩელი ამკარად სარგებელს ნახულობენ ამ აქტივობისგან. რა არის ის სოციალური უნარები, რომლებსაც ისინი სწავლობენ? როგორ ეხმარება თამაში მათ ენობრივ და წერა-კითხვის უნარებს? მათ შემოქმედებითობას? რა ახალ ცოდნას იღებენ ერთმანეთისგან? თამაშის რამდენიმე თეორია არის შემოთავაზებული, რათა პასუხი გაეცეს ამ შეკითხვებს. თეორიებისა და მათი პრაქტიკული გამოყენების სია წარმოდგენილია ცხრილში 1.1.

ჭარბი ენერჯია და ძალის აღდგენის (რეკრეაციული) თეორიები

მე-18 საუკუნეში, ერთ-ერთი ყველაზე ადრეული თეორია ბავშვის თამაშის შესახებ, ფრიდრიხ შილერმა შემოგვთავაზა. თეორია ჭარბი ენერჯიის სახელწოდებით არის ცნობილი. მისი მიხედვით, ადამიანებს გააჩნიათ ენერჯიის დანაზოგი, რაც მათ სამყაროში გადარჩენას უზრუნველყოფდა. ზრდასრულები ენერჯიის დიდ ნაწილს ყოველდღიურ სამუშაოსა და ოჯახზე ზრუნვაში ხარჯავენ, მაგრამ ბავშვებთან განსხვავებული ვითარებაა. შილერის შეხედულებით, გადაჭარბებული ენერჯია გროვდება ბავშვში და საჭიროებს გამოთავისუფლებას. თამაში ასრულებს „ორთქლის გამოშვებ“ ფუნქციას. დღესაც კი, ზრდასრულები ბავშვების თამაშს „ორთქლის გამოშვებად“ აღწერენ.

საუკუნის შემდეგ, მორიც ლაზარუსმა შემოგვთავაზა თეორია, რომელიც შილერის თეორიის საწინააღმდეგოა. მან შემოიტანა ძალის აღდგენის (რეკრეაციული) თეორია, რომლის მიხედვითაც, ადამიანი ენერჯიის დასახარჯად კი არ თამაშობს, არამედ მის ჩასანაცვლებლად. თამაში ხელახლა ავსებს იმ ენერჯიას, რაც იხარჯება სამუშაოს, განსაკუთრებით კი მენტალური სამუშაოს დროს. თანამედროვე სამყაროში, დამძლეული დღის შემდეგ, ზრდასრულმა ადამიანმა შესაძლოა ვე-

ცხრილი 1.1 თამაშის თეორიები, მათი ავტორები, ძირითადი იდეები და პრაქტიკული გამოყენება

<i>თეორია</i>	<i>ავტორი</i>	<i>მთავარი იდეები</i>	<i>პრაქტიკული გამოყენება</i>
ჭარბი ენერჯის თეორია	შილერი	თამაში არის „ორთქლის გამოშვება“, რათა დაგროვილი ენერჯია გამოთავისუფლდეს	მათემატიკის ხანგრძლივი გაკვეთილის შემდეგ, მასწავლებელი ხედავს, რომ ბავშვი არის მოუსვენრად, უყურადღებოდ და ამჩნევს, რომ მას ენერჯია აქვს დაგროვილი. ის მას სათამაშო მოედანზე უშვებს, რათა ირბინოს, ითამაშოს და დახარჯოს დაგროვებული ენერჯია.
ძალის აღდგენის თეორია	ლაზარუსი	კლასში ბევრი მუშაობის შემდეგ, ბავშვებს ესაჭიროებათ „ელემენტების დატენვა“. თამაში დახარჯულ ენერჯიას აღადგენს.	საბავშვო ბაღში ხანგრძლივი კითხვის შემდეგ, ბავშვები დაღლილები ჩანან. თამაშისთვის გამოყოფილი თავისუფალი დრო, ბავშვს ახალისებს და ენერჯიით ავსებს.
პრაქტიკის თეორია	გროსი	ბავშვები თამაშში ბევრ ისეთ უნარს ავარჯიშებენ, რასაც მოგვიანებით, ზრდასრულ ცხოვრებაში გამოიყენებენ.	3-6 წლის ასაკის ბავშვების მასწავლებელი სახლის მოვლის არეს ოჯახთან დაკავშირებული ბუტაფორიებით ისე ავსებს, რომ ბავშვებმა დედის, მამის ან სხვა ოჯახის წევრების როლი მოიგონ. ის ხელს უწყობს თამაშს, რომ გოგოებმაც და ბიჭებმაც ივარჯიშონ სხვადასხვა თოჯინის – „ბავშვების“ დაჭერაში, კვებასა და მოვლაში.
ფსიქო-ანალიტიკური თეორია	ფროიდი, ერიქსონი, აქსელინი	ბავშვები თამაშში განსაზღვრავენ და გადალახავენ საკუთარ შფოთვებსა და შიშებს.	3-6 წლის ასაკის ბავშვთა მასწავლებელი წარმოსახვით საავადმყოფოს ქმნის, რადგან მის მოსწავლეს, უახლოეს მომავალში, ოპერაცია ელის.

თეორია	ავტორი	მთავარი იდეები	პრაქტიკული გამოყენება
კოგნიტიური თეორია	პიაჟე	თამაში ის გზაა, რომლითაც ბავშვები მნიშვნელოვან მოვლენებს – თავიანთ ცხოვრებაში – ხელახლა ქმნიან, ამგვარად, ეს მათი ინტელექტუალური განვითარების დაკვირვების წყარო ხდება – განსაკუთრებით მათი სიმბოლური აზროვნების.	ეს თამაში კონკრეტულ ბავშვს (და სხვებსაც) დაეხმარება, რომ საკუთარი შფოთვები გაითამაშოს და გააკონტროლოს.
სოციო-კულტურული თეორია	ვიგოტსკი	თამაში უბიძგებს ბავშვებს, რომ მოიქცნენ და იფიქრონ უფრო დიდებით. როდესაც ბავშვები ვითომ ზრდასრულები არიან, ისინი იძენენ მნიშვნელოვან უნარებს და სწავლობენ ქცევებს.	მეორე კლასის მასწავლებელი საკლასო ოთახში ამინდის ცენტრს ქმნის და ბავშვებს აქეზებს, რომ მეტეოროლოგები იყვნენ. ის აფიქსირებს, თუ როგორი შეგნებული და მომნიშვნელები ხდებიან ბავშვები, როცა როლებს სერიოზულად, ზრდასრულებით ასრულებენ.
თამაში კომუნიკაციის თეორია	ბეტესონი	როდესაც ბავშვები თამაშობენ, ისინი საკომუნიკაციო უნარებს – ვერბალურსა და არავერბალურს –	3-6 წლის ასაკის შემლუდული შესაძლებლობის მქონე პატარა ბავშვს შიშის გრძნობა ეუფლება, როდესაც სათამაშო მოედანზე მასზე უფროსი ბავშვი ყვირილს იწყებს:

თეორია	ავტორი	მთავარი იდეები	პრაქტიკული გამოყენება
		იყენებენ, რათა სხვებს გააგებინონ, რომ მათი მოქმედებები და იდეები „მხოლოდ მოგონილია“.	„ფრთხილად! მონადირეები მოდიან! გაიქეცი!“ მასწავლებელი ბავშვს არწმუნებს, რომ ყველაფერი კარგადაა, ყურადღებას ამახვილებინებს თანატოლის სახის გამოშეტყველებაზე და ინტონაციაზე: „ხედავ, როგორ იცინის და იღიმის? სასაცილო ხმას იყენებს. ის უბრალოდ თამაშობს“.
პოსტ-მოდერნისტული თეორიები	კანელა, ტრავიკ-სმიტი	არ არსებობს თამაშის მხოლოდ ერთი, ოპტიმალური გზა. ბავშვების თამაში მათ კულტურას, საზოგადოებას და გენდერს ასახავს.	აფრო-ამერიკულ ოჯახში, პატარა ბავშვი თოჯინებისა და სხვა სათამაშოების მიმართ მცირე ინტერესს იჩენს, მაგრამ ძალიან აინტერესებს სხვა ბავშვებთან ერთად თამაში. მამამისი ამას ასე ხსნის: „სახლში თოჯინით თამაშს, დასთან თამაში ურჩევნია“.

ლოსიპედით გაისეირნოს, გოლფი ან ბოულინგი ითამაშოს. სკოლაში გრძელი დღის შემდეგ, შესაძლოა ბავშვმა მეგობრებთან ითამაშოს. ლაზარუსის მიხედვით, თამაში არის ძალების აღდგენა.

იმისდა მიუხედავად, რომ ეს ორი თეორია განსხვავდება, ძირითადი აზრი მსგავსია – თამაში, ხარჯავს თუ აგენერირებს ენერჯიას, მაინც საჭიროა, რათა რუტინული საქმიანობისგან დაისვენო და გამოცოცხლდე. ეს თეორიები უფრო მნიშვნელოვანია დაწყებითი კლასის მოსწავლეების საკლასო ოთახებში. სკოლაში პატარებს უფრო პასიურ, აკადემიურ სამუშაოებში ჩართვა მოეთხოვებათ და შედეგად, თამაშის უფრო დიდი მოთხოვნილება დგება. შემდეგი მაგალითი ასახავს ამ იდეას:

მე-3 კლასის მასწავლებელი, კურიკულუმის მოთხოვნის შესაბამისად, დილის წასაკითხ დავალებას უხსნის ბავშვებს, ხედავს მოუსვენარ, უყურადღებო მოსწავლეებს და ფიქრობს. ის იმპულსურად მიდის ოთახის უკანა ნაწილში, სადაც სათამაშო მოედანზე

გასასვლელი კარია, ალებს და ამბობს: „მოდით, გავიდეთ გარეთ და ვირბინოთ!“ მისი მონაფეები სიცოცხლისუნარიანები ხდებიან. ისინი დარბიან თბილ, მზიან ამინდში, ყვირიან, იცინიან და ერთმანეთს დასდევენ. მასწავლებელი ტკბება მათი თავისუფლებისა და სიხარულის ყურებით. იმისდა მიუხედავად, რომ ეს თამაში ხანმოკლეა, მისი მოსწავლეები კლასში უფრო ყურადღებიანები და ფხიზლები ბრუნდებიან. მასწავლებელი ასკვნის, რომ ოცნუთიან თამაშს უფრო მეტი გავლენა აქვს სწავლაზე, ვიდრე ყველაფერ დანარჩენს, რაც აქამდე უცდია.

ერთი რამ ცხადია, მიუხედავად იმისა, განახლდა თუ დაიხარჯა ენერჯია, მასწავლებლისთვის ამას მნიშვნელობა არ აქვს. მნიშვნელოვანია, მან იცოდეს: თამაში ახალი ენერჯიით ავსებს ბავშვებს, როგორც ამას შილერი და ლაზარუსი მიიჩნევდნენ.

პრაქტიკის თეორია

მეოცე საუკუნის დასაწყისში კარლ გროსმა **პრაქტიკის თეორია** შეიმუშავა. მისი შეხედულებით, თამაში ზრდასრული ადამიანის უნარების ადრეულ პრაქტიკას უზრუნველყოფს. როგორც ცხოველები თამაშობენ ნადირობანას და ჩხუბობანას, ისე ბავშვები, თამაშის დროს, აქცენტს აკეთებენ იმ უნარებზე, რომლებიც ზრდასრულობაშია საჭირო. ეს ყველაზე აშკარაა, როდესაც ბავშვები სიმულირებენ, თითქოს ზრდასრულები არიან: მაკიაჟის გაკეთება, ბავშვის დაძინება, კუბურებით სახლის აგება, ან მარტივი პროგრამების გამოყენება კომპიუტერში. გროსის აზრით, თამაშის ყველა ეს გამოცდილება, ჩვეულებრივ, ბავშვს რეალურ ცხოვრებაში ამ უნარების გამოსაყენებლად ამზადებს.

რა თქმა უნდა, ბავშვი ბევრ ისეთ თამაშში ერთვება, რომელიც მას ზრდასრული ცხოვრებისთვის არ ამზადებს. როდესაც ბავშვები მალაღობი გორაკიდან მუყაოს ყუთით ეშვებიან, ყვირიან და იცინიან, ისინი ზრდასრულისთვის საჭირო რაიმე უნარებს არ ივითარებენ. და მანც, თამაშთან დაკავშირებული ზოგიერთი ქცევა ცხადად არის დაკავშირებული იმ მნიშვნელოვან უნარებთან, რომლებიც მოგვიანებით ცხოვრებაში გამოადგებათ. ქვემოთ მოყვანილია ამის მაგალითი:

ბენი და ალექსი, საბავშვო ბაღში, დრამატულ ცენტრში მაღაზიობანას თამაშობენ. ალექსი ცარიელი ყუთების, რძის კონტეინერებსა და პლასტმასის ხილს შორის ბორბლებიან პატარა კალათას მიაგორებს. – მოიცა, – ამბობს ბენი, – პირველ რიგში, სია უნდა ჩამოწერო.

– სია? – კითხულობს ალექსი პაუზის შემდეგ.

– საყიდლების სია. რომ იცოდე, რა უნდა იყიდო.

– მაშაჩემი არ წერს სიას. ის უბრალოდ იღებს რაღაცეებს, – პასუხობს ალექსი. ის იწყებს წარმოსახვითი პროდუქტების აღებას და კალათაში ჩალაგებას.

– არა, უნდა გქონდეს სია, – არ ეშვება ბენი, – როდესაც მე და დედა საყიდლებზე მივდივართ, მე მიჭირავს ხოლმე სია და რასაც ვიყიდით, გადავხაზავ ხოლმე.

ალექსი ბენს აიგნორებს და ვაჭრობას აგრძელებს. ბენი კი პატარა ქაღალდს და მარკერს იღებს და წერს საყიდლების სიას, საკუთარი სახელის ასოების გამოყენებით. ის ხმამაღლა „კითხულობს“ სიაში შემავალ საყიდლებს, შემდეგი სიტყვების გამოყენებით:

ბენ („იოგურტი“)

ბე („რძე“)

ბენნ („კარტოფილი“)

ბენნნ („მეტი რძე“)

ბენ („შვრია“)

ბენი იყენებს ამ სიას, რათა აარჩიოს პროდუქტები წარმოსახვით მაღაზიაში. ალექსი უყურებს ამას, იღებს ფურცელსა და მარკერს და თავისი სიის შედგენას იწყებს.

ბავშვები ზრდასრულთა იმ ქცევებში იწაფებიან, რომლებიც მოგვიანებით, საყიდლების ყიდვისას, შესაძლოა, მნიშვნელოვანი იყოს. მაგალითად, ასეთია წერის უნარი. ბავშვები, რომლებიც წერაში ასე ვარჯიშობენ, სწავლობენ, თუ როგორ გააზიარონ ყოველდღიურ ცხოვრებაში იდეები ნაწერით (Pyle, Priolella, & Poliszczuk, 2018; Roskos, 2017a, 2017b; Roskos, Christie, Widman, & Holding, 2010).

თავი 1: წერა-კითხვის ვარჯიში თამაშში: ეს ისევ თამაშია?

თამაში, ზოგჯერ, ზრდასრული ცხოვრებისთვის საჭირო უნარების გავარჯიშებას მოიცავს. ამ რწმენამ ზოგი მასწავლებელი და მშობელი იმ აზრამდე მიიყვანა, რომ ბავშვებს ის უნარები განუვითარონ, რომლებიც ცხოვრებაში დასჭირდებათ. ადრეული განათლების პედაგოგები, ჩვეულებრივ, დრამატულ ცენტრებში სანერ და საკითხავ მასალებს იყენებენ, რათა წერა-კითხვის უნარების ათვისებას შეუწყონ ხელი. ისინი ბავშვებს აქებებენ, დანერონ წერილი, რომელიც ფოსტით უნდა გაიგზავნოს, ან ძილის წინ თოჯინას საბავშვო წიგნი წაუკითხონ. მსგავსი სტრატეგიები ბავშვებს ნაბეჭდ მასალასთან ურთიერთობას აჩვენებს, მაგრამ რამდენად ეხმარება მსგავსი პრაქტიკა ბავშვს, ისწავლოს თამაში?

ზოგი მკვლევარი სვამს კითხვას, რამდენად შეიძლება, თამაშად ჩავთვალოთ მსგავსი „წერა-კითხვის თამაში“ (Kuschner, 2015; Trawick-Smith & Picard, 2003). განვიხილოთ მასწავლებლის შემდეგი მცდელობები, წახალისოს ბავშვები წერასა და კითხვაში. თამაშობენ თუ არა ბავშვები თითოეულ მაგალითში?

- **როდესაც ბავშვები წარმოსახვით ფოსტაში თამაშობენ, მასწავლებელი მათ სთავაზობს, გაუგზავნონ წერილი საკუთარ ოჯახებს. ბავშვები წყვეტენ ვითომ წერილების ლაგებას და გზავნას, სხდებიან მაგიდასთან და იწყებენ წერილების „წერას“ დედებისთვის. „ამ წერილს დედას მივცემ, წასაყვანად რომ მომაკითხავს“, – ამბობს ერთი ბავშვი.**
- **ბავშვი წარმოსახვით სალონში „მომხმარებელს“ პლასტმასის ტელეფონით ესაუბრება. მასწავლებელი აწვდის სანერ დაფას, მარკერს და ეუბნება: „იქნებ ჩაინერო სატელეფონო შეტყობინება.“ ბავშვი წყვეტს სატელეფონო საუბარს და იწყებს წერას. „როგორ უნდა დავწერო ჩემი სახელი?“ – ეკითხება მასწავლებელს.**
- **მასწავლებელი უახლოვდება ბავშვებს, რომლებიც დრამატულ სივრცეში წარმოსახვით სკოლის ავტობუსს ატარებენ და ამბობს: „მე მაქვს რამდენიმე წიგნი ტრანსპორტზე, დაათვალიერეთ და ნახეთ, თუ იპოვით სკოლის ავტობუსების ფოტოებს.“ ბავშვები მომენტალურად სხდებიან და იწყებენ ფოტოების ძებნას. „შეგიძლიათ, ეს წამიკითხოთ?“ – სთხოვს ერთი ბავშვი მასწავლებელს.**

თითოეულ შემთხვევაში, ბავშვს ბიძგი მიეცა, რომ წაიკითხოს და დაწეროს, მაგრამ მათ თამაში შეწყვიტეს. თითოეულ მაგალითში, თამაში რაღაც სხვად გარდაიქმნება.

ნიშნავს თუ არა ეს, რომ წერა-კითხვისთვის განკუთვნილი მასალა დრამატულ ცენტრებში არ უნდა იყოს? მასწავლებლებმა შესაძლოა წიგნები და სანერი მასალა ჩართონ თამაშში, მაგრამ ისე, რომ თამაში კიდევ უფრო განვითარდეს და არ დაირღვეს (Trawick-Smith & Picard, 2003). შესაძლებელია, „ექიმის“ მოსაცდელ ოთახში „პაციენტებისთვის“ ვურნალები დავაწყოთ. ასევე, გამოვიყენოთ „ღია“ და „დაკეტილი“-ს ნიშნები ნაყინის მაღაზიასთან. ამ შემთხვევებში, ეს რეალურად ხელს უწყობს ბავშვის თამაშს. სათამაშო ცენტრებში გამოყენებული პრინტი რეალურად უნდა ამდიდრებდეს ბავშვის თამაშს.

ფსიქოანალიტიკური თეორია

მე-20 საუკუნეში, ზიგმუნდ ფროიდმა (1920) და ერიკ ერიქსონმა (1993) წარმოადგინეს **თამაშის ფსიქოანალიტიკური თეორია**. მათი კონცეფციით, ბავშვები შიშების, შფოთვებისა და უმწეობის განცდების გადასალახად თამაშობენ. მაგალითად, ბავშვები, რომლებსაც რამე აწუხებთ ან მოწყენილები არიან, საჭიროებენ სიხარულის განცდას და საკუთარ ცხოვრებაზე კონტროლის დაბრუნებას. ისინი თამაშს იწყებენ და თამაშში ისეთ სამყაროს ქმნიან, რომელიც კონტროლის საშუალებაა და სასურველი შედეგების შექმნის გარანტიას იძლევა. მაღაზიივით ბავშვი თამაშობს, ვითომ მის ქალაქში ქარიშხალია, მაგრამ თვითონ ისეთ განსაკუთრებულ ძალას ფლობს, რომ ქარიშხალს შეაჩერებს. ბავშვი ჩიკაგოდან, რომელსაც მტკივნეული სამედიცინო პროცედურა ელის, თამაშში თავადაა ექიმი და სათამაშო ცხოველს უტარებს იმავე პროცედურას. ბავშვი, კენიის სოფელში, რომელიც ხშირად ისჯება ხოლმე, თუ საჭმლის მოსამზადებლად დანთებულ ცეცხლს უახლოვდება, ზრდასრულ ადამიანს თამაშობს და თავადაც ტუქსავს წარმოსახვით შვილებს. თითოეულ შემთხვევაში, ბავშვი თამაშს იყენებს, რათა კონტროლის განცდა ჰქონდეს და გაუმკლავდეს უსიამოვნო გარემოებებს.

შემდეგი მაგალითი ასახავს იმას, თუ როგორ იყენებს ამ თეორიას მასწავლებელი საბავშვო ბაღში:

გაჭირვებაში მცხოვრებმა ბავშვმა ახლახან დაკარგა ბიძა, რომელიც ქუჩურ ძალადობას ემსხვერპლა. ის მთელ დღეს კუბურების ცენტრში ატარებს – არ აშენებს, მაგრამ იყენებს მინიატურულ პლასტიკურ ადამიანებს, რათა ჩხუბისა და სროლის თემა განახორციელოს. ის თამაშობს, ვითომ ადამიანები ჩხუბობენ, იარაღს ისვრიან და ტირილის ხმებს გამოსცემს, როცა ეშინიათ ან სტკივათ. მასწავლებელი უახლოვდება კუბურების არეს.

მასწავლებელი: ვხედავ, ეს ადამიანები შეშინებულები არიან. ეშინიათ, რომ რამეს იტკენენ?

ბავშვი: ისინი იარაღს ისვრიან და შესაძლოა მოკვდნენ. ამიტომ ეშინიათ.

მასწავლებელი: საშიშია, არა, სიკვდილზე ფიქრი?

ბავშვი (პატარა ფიგურებს კუბურების ქვეშ აწვენს): ეს ადამიანები მოწყენილები არიან, რადგან ეშინიათ, რომ ვინმე ესვრის და მოკვდებიან.

მასწავლებელი: სიკვდილი ძალიან ასევდიანებს ადამიანს, როცა ოჯახში ვინმე კვდება.

ბავშვი: ჰო. ბიძაჩემი მოკვდა და ყველა ტირის. მაგრამ მერე, მორჩებიან ტირილს და დედა არ მოკვდება ძალიან, ძალიან დიდი ხანი. მან ასე მითხრა.

თამაშითა და მასწავლებლის ინტერაქციით, ეს ბავშვი უმკლავდება თავის შიშს, სევდასა და დანაკარგს.

პიაჟეს კოგნიტური თეორია

ჟან პიაჟემ (1962) შემოგვთავაზა **თამაშის კოგნიტური თეორია**. ამ თეორიის თანახმად, თამაში არის გზა, რომლითაც ბავშვები გამოხატავენ და ხელახლა ქმნიან რაც ნახეს, ან ისწავლეს თავიანთ ცხოვრებაში. ამის მაგალითია, თუ როგორ ასახიერებენ ბავშვები მათთვის მნიშვნე-

ლოვან ადამიანებს – მშობლებს, ექიმებს, მასწავლებლებს, სუპერგმირებსაც კი. მათ, შესაძლოა, ზრდასრულის ქცევები და მეტყველება ზუსტად გაიმეორონ, მაგალითად:

4 წლის ბავშვმა იცის, როგორ საუბრობენ მობილურ ტელეფონზე – ხედავს, რომ მამამისი ამას ხშირად აკეთებს. ერთ დღეს, ბებიამისის სამზარეულოში თამაშისას, იღებს ჭურჭლის სადგარს, აჭერს თითს წარმოსახვით დილაკებს, ყურთან იღებს და ლაპარაკობს, თითქოს ტელეფონი იყოს:

– გამარჯობა? პიცა პლიუსია? მე ორი პიცა მინდა ბებოსთვის და ჩემთვის, ოღონდ ხახვების გარეშე!

– ოჰ, პიცა! – ბებიაც აპყვება. – ძალიან მშია.

– არა, ეს ვითომ-ვითომ არის, ბებო, – ამბობს ბავშვი, – შეიძლება, მართლა ვიყიდოთ პიცა?

პიაჟესთვის, მსგავსი თამაში ასახავს იმას, თუ რა იცის ბავშვმა და როგორ ფიქრობს ის. აქ ამკარაა ბავშვის სიმბოლური აზროვნების დონე – სიმბოლოების გამოყენების უნარი. ბავშვი ჭურჭლის სადგარით, სხვა, სრულიად განსხვავებული საგნის – მობილური ტელეფონის რეპრეზენტაციას ახდენს. ეს ისეთივე ტიპის აზროვნებაა, რასაც ბავშვები ხატვის ან წერის დროს იყენებენ. ასოები, სიტყვები ან სკეტჩები ასახავს წარმოსახვით ადამიანებს, ადგილებსა და მოვლენებს.

პიაჟეს იდეების გავლენით, პროფესიონალები წარმოსახვითი თამაშის ცენტრებს ავითარებენ, რაც ბავშვებს საშუალებას აძლევს, ასახონ და განავითარონ ის, რასაც ისინი სწავლობენ. მაგალითად, თუ 3-6 წლის ასაკის ბავშვის სასწავლო თემა ფერმას ეხება, შესაძლოა შეიქმნას ფერმისმაგვარი ცენტრი, რათა ბავშვებს ჰქონდეთ შესაძლებლობა, ნასწავლი „ნაითამაშონ“. მასწავლებლებს შეუძლიათ, დააკვირდნენ ამ თამაშს, როგორც შეფასების გზას – როგორ გაიგეს ბავშვებმა მასალა. ასევე, შეუძლიათ თამაშზე დაკვირვება, რათა მათი ზოგადი კოგნიტური განვითარება შეაფასონ, განსაკუთრებით – სიმბოლური აზრების (Lautamo & Heikkila, 2011; Uren & Stagnitti, 2009). თუ ფერმის მაგალითში ბავშვები წარმოიდგენენ, რომ მუყაოს ყუთი არის ტრაქტორი, რითიც მინდორს ხნავენ, ცხადია, რომ მათ აქვთ უნარი, სრულიად განსხვავებული სიმბოლოთი – სრულიად სხვა რამ ასახონ.

ბავშვებს სხვა ტიპის თამაშებიც აძლევს საშუალებას, რომ თავიანთი ცოდნის რეპრეზენტირება მოახდინონ, მასწავლებლებს კი შეუძლიათ, დააკვირდნენ მათ კოგნიტურ უნარებს. შეადარეთ სამი ბავშვის აზროვნება, როდესაც კუბურებით თამაშობენ. რას მისცემდა ეს დაკვირვებები მასწავლებელს თითოეული ბავშვის სიმბოლურ აზროვნებაზე?

მაგალითი 1:

ორი წლის ბავშვი ზის კუბურების ცენტრში, ერთმანეთზე ალაგებს კუბურებს. შენობა ქანაობს და იქცევა. ბავშვი ხმამაღლა იცინის. ის იწყებს კუბურების ხელახლა აწყობას.

მაგალითი 2:

ოთხი წლის ბავშვი აგებს კუბურებით სტრუქტურას, რომელიც სამ მაღალ კოშკს მოიცავს. ის შეისწავლის საკუთარ ნაშრომს და ეძახის მასწავლებელს: „შეხედე! ეს არის, სადაც მე ვცხოვრობ. და აი, ჩემი ბინა აქ არის“ (ის კოშკის წვერზე მიუთითებს).

მაგალითი 3:

ექვსი წლის ბავშვმა კუბურებისგან შექმნა დახვეწილი, მრავალშრიანი შენობა. ის პლასტმასის განსხვავებულ ადამიანებს აყენებს მასზე. „ეს მეკობრის გემია, ხედავ?“ – უხსნის თანატოლს, რომელიც იქვე თამაშობს. „ესენი მეკობრეები არიან, მაგრამ არ არიან ბოროტი მეკობრეები, და ასე დაცოცავენ“ (ის უთითებს კიბეზე, რომელიც შენობის ბოლოშია აგებული). „შემდეგ მეკობრეები აღიან იქ, რათა გემი მართონ და აი, აქ ინახავენ განძს. წვიმის დროს, აქ შედიან, რომ არ დასველდნენ.“ აღწერისას, შენობის სხვადასხვა მახასიათებლებზე მიუთითებს.

პირველ მაგალითში, ბავშვი კუბურებით არაფერს კონკრეტულს არ გამოხატავს, უბრალოდ, აწყობს მათ ერთმანეთზე. ამის საპირისპიროდ, მომდევნო მაგალითებში, ბავშვები იყენებენ კუბურებს, რათა იმის სიმბოლიზირება მოახდინონ, რაც იციან, რომ აქ არ არის. რეალურად, ბავშვი მესამე მაგალითში იყენებს კუბურებს, ასახავს ისეთ რამეს, რაც მხოლოდ გაგონილი ან წაკითხული აქვს, მაგრამ არასდროს უნახავს. მასწავლებლები თამაშზე დაკვირვების შედეგად, ბავშვების ცოდნისა და აზროვნების შესახებ ინფორმაციას იღებენ.

ვიგოტსკის სოციოკულტურული თეორია

ლევ ვიგოტსკიმ (1976) **თამაშის სოციოკულტურული თეორია** შეიმუშავა. პიაჟეს მსგავსად, ისიც მიიჩნევდა, რომ თამაშში ბავშვები ობიექტებს, ჟესტებს, ენასა და სხვა ქცევებს, როგორც სიმბოლოებს იყენებენ. სიმბოლოებს, რომლებიც იმას ასახავს, რაც აქ და ამჟამად არ არის. ის ხაზს უსვამდა, რომ სოციალურ ინტერაქციებს, ენასა და კულტურას გავლენა აქვს თამაშზე. ვიგოტსკის თეორიის მნიშვნელოვანი ასპექტია, რომ თამაში ბავშვებს უბიძგებს ზრდასრულებივით იფიქრონ და მოიქცნენ. ის ამბობდა, რომ „თამაშში ბავშვი ყოველთვის იმაზე უფრო დიდებით იქცევა, ვიდრე არის... თითქოს საკუთარ თავს გაასწრო“ (Vygotsky, 1967, p. 102). მაგალითად, ბავშვი, რომელიც მამამისის როლს ირგებს და ვითომ შვილს ელაპარაკება, იყენებს უფრო დახვეწილ ენას და ზრდასრულის ინტონაციებს. სხვა ბავშვი, რომელსაც ექიმთან ვიზიტის ემინია, შესაძლებელია, ძალიან დიდი და მამაცი გახდეს, როდესაც წარმოსახვითი ექიმის კაბინეტში შედის. მომდევნო მაგალითი ასახავს იმას, თუ როგორ განსაზღვრავს თამაში ბავშვების უფრო მომწიფებულ ქცევებს:

5 წლის ბავშვი საბავშვო ბაღის დრამატულ ცენტრში თამაშობს. ცენტრი ისეა მოწყობილი, თითქოს ბოსტნეულის დახლია. ბავშვი, მარკერის და სკოჩის გამოყენებით, პლასტმასის ბოსტნეულზე ფასებს აკრავს. შემდეგ, ის ბოსტნეულის მიყიდვას იწყებს თანატოლებისთვის, რომლებიც იქვე თამაშობენ.

– აი, იყიდე ეს კარტოფილი, მხოლოდ 5 დოლარი ღირს, – ამბობს ბავშვი ზრდასრულის ინტონაციით, – ძალიან კარგი კარტოფილია, ახლახან მოიტანეს ბოსტნიდან და ძალიან ნოყიერია.

– მე სტაფილოს ვიყიდი, – ამბობს თანატოლი, რომელიც, აგრეთვე, ზრდასრულის ინტონაციას იყენებს, – რამდენი მოგართვათ?

– წაკითხვა არ შეგიძლია? სტაფილოს 2 დოლარი აწერია, – ამბობს პირველი ბავშვი და თითს ადებს ფურცელს, რომელზეც მისივე დაწერილი ციფრია.

– კარგი, 2 დოლარი, – ამბობს თანატოლი და ვითომ ფულს აწვდის, – მაგრამ მხოლოდ ესაა, მეტი ფული აღარ მაქვს, ამიტომ ნახვამდის.

ამ თამაშში ბავშვები ზრდასრულებივით იქცევიან. ისინი კომპლექსურ, ზრდასრულთა ენას იყენებენ. ფიქრობენ კონცეპტებზე, როგორც ბიცაა ყიდვა, გაყიდვა და ფულის არქონაც კი. ისინი საკუთარ ქცევებს არეგულირებენ, ინარჩუნებენ როლებს რაღაც პერიოდის განმავლობაში და თავაზიანად იქცევიან, როგორც ზრდასრული მოიქცეოდა.

ვიგოტსკის იდეებზე დაფუძნებით, მასწავლებლებმა თამაშის ცენტრებში ისეთი ელემენტები ჩართეს, რაც ხელს უწყობს განგრძობით, კომპლექსურ, ვერბალურ და სოციალურ თამაშს.

ხანდახან, მასწავლებლები იყენებენ უნიკალურ სკაფოლდინგის ტექნიკებს – სტრატეგიებს უფრო მომწიფებული თამაშის ხელშესაწყობად (Bodrova & Leong, 2018). ერთ-ერთი მეთოდია: მრავალფეროვანი გამოცდილებების უზრუნველყოფა – წარმოსახვითი თამაშების შთაგონებისთვის. მაგალითად, ბავშვების წაყვანა სასეირნოდ – დააკვირდნენ, რა როლებს ირგებენ ზრდასრულები საზოგადოებაში – ხელს შეუწყობს უფრო დახვეწილ როლურ თამაშებს. ან კიდევ, ცხობის პროცესში პურის მცხობელებზე დაკვირვება, ხელს შეუწყობს უფრო დახვეწილ როლურ თამაშს წარმოსახვით საცხობში. იმ როლების გახსენება, დაგეგმვა და მოდელირება, რომლებიც ბავშვებმა თამაშისას შეიძლება მოირგონ, ასევე, ხელს უწყობს უფრო მომწიფებულ თამაშს. და ბოლოს, მასწავლებლებს შეუძლიათ ბავშვებთან ერთად თამაში, შეთავაზებების მიწოდება, ახალი ბუტაფორიების უზრუნველყოფა და მოქმედებების დემონსტრირება (Trawick-Smith & Dzuirgot, 2010a, 2010b). ვიგოტსკის აზრით, როდესაც ზრდასრული ან თანატოლი მსგავს მხარდაჭერას უზრუნველყოფს, თამაში გაცილებით დახვეწილი ხდება.

თამაშის კომუნიკაციის თეორია

გრეგორი ბატესონმა (1972) შემოგვთავაზა **თამაშის კომუნიკაციის თეორია**. მისი აზრით, ბავშვები თამაშში არავერბალურ და ვერბალურ კომუნიკაციას სწავლობენ. გარდა ამისა, თამაშში ყველაზე მნიშვნელოვანი – ადამიანებისთვისაც და ცხოველებისთვისაც – სოციალური სასიგნალო ქცევების (სახის გამომეტყველებების, ინტონაციების, ჟესტების) სწავლაა, რათა დარწმუნდნენ, რომ თანატოლებმაც იციან, რომ

ეს წარმოსახვითი ქმედებებია, ან რომ წარმოსახვითი ქმედებები „არ არის რეალური“. რამდენიმე მსგავსი სასიგნალო ქცევა 1.2 ცხრილშია წარმოდგენილი.

ყოველ ჯერზე, როცა ბავშვები თამაშობენ, კომუნიკაციის ბევრ მსგავს მეთოდს იყენებენ (Corsaro, 2017; Garvey, 1990; Trawick-Smith, 2010). ბატესონის თეორიის მიხედვით, მსგავსი საკომუნიკაციო სიგნალების თამაშში დასწავლა, როგორც წესი, მნიშვნელოვანია რეალური სოციალური ინტერაქციებისთვის. მაგალითად ხმის ტონი, ძალიან პატარა ბავშვების შემთხვევაშიც კი, თანატოლთა ურთიერთობების ხარისხზე ახდენს გავლენას (Trawick-Smith, 1992). ბავშვები, რომლებიც მსგავსი სიგნალების გამოყენებისა და ინტერპრეტირების სიძნელეებს ავლენენ, შესაძლოა, თანატოლებთან ურთიერთობაში პრობლემებს განიცდიდნენ. მაგალითად, შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვები, შესაძლოა, კარგად ვერ კითხულობდნენ მსგავს სიგნალებს, რაც მათ მეგობრების შექმნაში შეუძლის ხელს (Mundy, 2018).

ბატესონის თეორიაზე დაყრდნობით, თამაში შესაძლოა იდეალური კონტექსტი გახდეს, რათა ბავშვებს სოციალური სიგნალების წაკითხვა ვასწავლოთ. მასწავლებლებს, თამაშის პროცესში, შეუძლიათ აქტიურად მიუთითონ მსგავს ქცევებზე: „შეხედე, ხედავ, როგორ იცინის? ეს ნიშნავს, რომ ის მხოლოდ თავს იკატუნებს“. მათ, აგრეთვე, შეუძლიათ სასიგნალო ქცევების დემონსტრირება: „რატომ არ ცდი, უფრო ხმადაბლა ილაპარაკო, როდესაც ჯამალს სათამაშოდ ინვევ?“. მომდევნო მაგალითში, მასწავლებელი მხედველობის სირთულის მქონე ბავშვს სასიგნალო ქცევების წაკითხვაში ეხმარება:

ხუთი წლის რონალდი, ბაღში, დრამატული სივრცისკენ მირბის, სადაც მისი თანატოლები თამაშობენ და ყვირის: „ცეცხლი! გაიქეცი! ხანძარია, შეიძლება დაინვათ!“ გარდა ამისა, ხმა დაბოხებული აქვს. ამის შემდეგ, ხმამაღალი სირენების ხმებს რთავს და იცინის. ერთ-ერთ ბავშვს, ჩელსის, მხედველობის სირთულე აქვს. სირენების ხმა საკმაოდ აფრთხობს და კარგად ვერ ხედავს, რომ რონალდს მეხანძრის ქუდი ახურავს და ჟესტებით წარმოსახვით ხანძარს ასახავს. ის შფოთვას იწყებს.

ცხრილი 1.2 სასიგნალო ქცევა, რომელიც გვეუბნება „მე უბრალოდ ვთამაშობ“

სასიგნალო ქცევები მაგალითები

<p>ზრდასრულისმაგვარი ხმის ტონი (ვერბალური ქცევა)</p>	<p>3-6 წლის ასაკის ბავშვი, რომელსაც სათამაშო შპრიცი უჭირავს, თანატოლს სერიოზული, ზრდასრულის ხმით ეუბნება: „საყვარელო, ნემსი გატკენს, მაგრამ ეს უკეთ გაგხდის. არ იტირო, რადგან მხოლოდ ცოტა ხანი გეტკინება“.</p>
<p>დრამატული ნარატივები (ვერბალური ქცევა)</p>	<p>პირველი კლასის მოსწავლე, რომელიც თანატოლის გვერდით ზის და მარჯვრით ხატავს, დრამატული ხმით ყვება: „პატარა ძაღლი იყო, ისეთი, ისეთი, ისეთი უბედური და ტიროდა ყოველ ღამე და ამიტომ, ის გაიქცა შორს და ბრაზიანი პატრონი ვერ პოულობდა. ის ძალიან პატარაა, მხოლოდ ლეკვია და კარგი პატრონი იპოვის და იცხოვრებს ბედნიერად“.</p>
<p>სასაცილოდ უცნაური ხმა და ქცევები (ვერბალური ქცევა)</p>	<p>პატარა ბავშვი მაგიდაზე ხელს არტყამს, დააფრთხობს თანატოლს და სასაცილოდ დანვრილებული ხმით იწყებს სიმღერას „itsy, bitsy spider bitsy, bitsy, bitsy.“ ახლა თანატოლი იცინის, იწყებს მაგიდაზე ხელების რტყმას და უცნაური ხმით სიმღერას.</p>
<p>ხითხითი/სიცლი (ვერბალური ქცევა)</p>	<p>პირველი კლასის მოსწავლე ამბობს: „შენ ჟირაფს გაგხარ, აი, ხო იცი ჟირაფი, ზოოპარკშია. გალიაში ცხოვრობ?“ ის ჩერდება, უყურებს თავის თანატოლების სახეებს, შემდეგ ნაძალადევად, ხმამაღლა და გაზვიადებულად იცინის. მისი თანატოლებიც იწყებენ სიცილს.</p>
<p>თამაშგარე განმარტებები (ვერბალური ქცევა)</p>	<p>3-6 წლის ასაკის ბავშვი – ვითომ დედა – ტუქსავს თანატოლს, რომელიც მისი „შვილია“. ერთი წუთით წყვეტს როლურ თამაშს და ამბობს: „მოდი, ვითომ მოწყენილი ხარ და იტირე, რადგან გიყვირი, მაგრამ სინამდვილეში არ ხარ მოწყენილი. ჩვენ უბრალოდ ვთამაშობთ, კარგი?“</p>
<p>ლიმილი (არავერბალური ქცევა)</p>	<p>პატარა ბავშვი ორ თანატოლს შორის დარბის და ხან ერთს უღრენს ლომივით, ხან მეორეს. ამის შემდეგ ილიმის, იკრიჭება და თანატოლებიც უბრუნებენ ღიმილს.</p>
<p>სახის გაზვიადებული გამომეტყველებები/ შესტები (არავერბალური ქცევა)</p>	<p>პირველი კლასის მოსწავლე, რომელიც ახლახან სამაგიდო თამაშში დამარცხდა, ამბობს: „კიდევ მომიგე, შე ღორმუცელა!“ ის თვალებს აბრუნებს, სახის სასაცილო გამომეტყველებას იღებს, მხრებს იჩეჩავს, აჩვენებს, რომ რეალურად, წაგების გამო გაბრაზებული არ არის. ის ამბობს: „სულ რატომ უნდა მიგებდე? მოდი, კიდევ ვითამაშოთ.“</p>

მასწავლებელი ხედავს ამას და მისკენ მიდის. „ჩელსი, ეს არ არის ნამდვილი ხანძარი, რონალდი მხოლოდ თამაშობს. არ გესმის, როგორ იცინის? მეხანძრესავით ლაპარაკობს, მოუსმინე, როგორი სხვანაირი ხმა აქვს“.

ჩელსი თავს აქნევს, მაგრამ ისევ დაბნეულად გამოიყურება.

– შეეხე მის მეხანძრის ქუდს. ის ვითომ მეხანძრეა, – მასწავლებელი ჩელსის ხელს რონალდის თავზე ადებინებს, რათა ქუდს შეეხოს.

– ჰო, – ამბობს რონალდი, – ჩვენ მხოლოდ ვთამაშობთ, რომ ხანძარია. ახლა, ჟესტებს იყენებს და წყლის შესხმის ხმებს გამოსცემს, თითქოს ხანძარს აქრობდეს.

– ის, ახლა, ვითომ ცეცხლს წყალს ასხამს, გესმის? – ამბობს მასწავლებელი. – რონალდ, გაიმეორე, რომ ჩელსიმ გაიგოს, როგორ ისმის ეს ხმა.

რონალდი ისევ იმეორებს „წყლის შესხმის“ ხმებს და ამბობს, – გესმის? მე ვაქრობ ხანძარს, მაგრამ ეს ვითომ-ვითომაა.

ჩელსი, როცა ხვდება, რომ რონალდი თამაშობს, საშუალებას აძლევს მას, რომ სხვა ბავშვებთან ერთად გადაარჩინოს.

პოსტმოდერნული თეორიები

პოსტმოდერნული თეორიები უპირისპირდება იდეას, რომ არსებობს თამაშის ერთი, საუკეთესო გზა, რომელიც ყველა ბავშვისთვის სასარგებლოა. გეილ კანელას (2005), ერთ-ერთი თეორეტიკოსის აზრით, თამაშის ფორმირება ოჯახის, კულტურის, გენდერისა და ბევრი სხვა ინტერპერსონალური მახასიათებლების მიხედვით ხდება. ნებისმიერი მცდელობა, განსაზღვრო და განავითარო „განვითარების შესაბამისი“, „მაღალი ხარისხის“, ან „მომწიფებული“ თამაშის ფორმა, ბავშვებს საკუთარი კულტურული, ლინგვისტური და გენდერთან დაკავშირებული თამაშის საჭიროებებისგან დეპრივაციის რისკის ქვეშ აყენებს. როგორც მკვლევარმა, აღმოვაჩინე, რომ ზოგიერთი დასავლური კონცეფცია იმის შესახებ, თუ როგორი უნდა იყოს თამაში, არ ასახავს ზოგიერთი წარმოშობის ბავშვის აქტივობებს. მაგალითად კვლევამ, რო-

მელიც პუერტო-რიკოში ჩავატარე, შემდგომი გამოცდილება შემძინა (Trawick-Smith, 2010):

კუნძულზე, საბავშვო ბაღში ვაკვირდებოდი პატარა ბავშვების წარმოსახვითი თამაშის ქცევებს. შეერთებულ შტატებში მიღებული გამოცდილებით, ბავშვები წარმოსახვით, სოციალურ თამაშებში ყოველთვის ერთვებიან. ყველა ოთახს, რაც კი ვნახე, ჰქონდა დრამატული თამაშის ცენტრის მსგავსი სივრცე, სახლის მოვლის საშუალებებითა და ბუტაფორიებით. მოკლედ, ვიდეოკამერით ველოდებოდი საინტერესო, მდიდარი თამაშის აღმოცენებას. ველოდებოდი და ველოდებოდი. რამდენიმე ბავშვი შედიოდა მსგავს ცენტრებში, მაგრამ ეს არ იყო ხშირი და დიდი ხანი არ გრძელდებოდა.

საბოლოოდ მივხვდი, რომ რეალური თამაში მუსიკალური თამაშის ცენტრებში მიმდინარეობდა, რომლებიც ყველა ოთახში იყო; იქ ბავშვები მღეროდნენ, ცეკვავდნენ, მუსიკას უსმენდნენ და თამაშობდნენ, ვითომ პოპვარსკვლავები იყვნენ. ისინი სათამაშო მიკროფონებში მღეროდნენ, ცეკვის მოძრაობებს იგონებდნენ და წარმოსახვით ფანებსაც კი უგზავნიდნენ კოცნებს. გარდა ამისა, აღმოვაჩინე, რომ წარმოსახვითი როლების უმეტესობა, სათამაშო მოედანზე აღმოცენდებოდა ხოლმე. ბიჭებიც და გოგოებიც მძარცველების, მგლების ან სუპერგმირების როლებს ირგებდნენ, დასდევდნენ ერთმანეთს მოედნის გარშემო. ეს თამაში ხმაურიანი და აქტიური იყო, მაგრამ ძალიან ორგანიზებული, სოციალური და ვერბალური. ამგვარად, პუერტო-რიკოში, 4 წლის ბავშვებმა მიმახვედრეს, რომ ხელახლა უნდა მეფიქრა თამაშის ტრადიციულ განსაზღვრებებზე, რათა მსგავსი კულტურული ვარიაციების უზრუნველყოფა მომეხდინა.

პოსტმოდერნული თამაშის თეორიების პრაქტიკული მნიშვნელობა ის არის, რომ პროფესიონალები სენსიტიურები და გახსნილები უნდა იყვნენ ყველა ტიპის თამაშისადმი, რომლებსაც ბავშვებისთვის კულტურული ღირებულება აქვს. ფრთხილი დაკვირვებაა საჭირო, რათა ბავშვის თამაშის განსხვავებული საჭიროებები გაიგო და ბევრ განსხვავებულ თამაშს შეუწყო ხელი, რომლებსაც ისინი ანიჭებენ უპი-

რატესობას. ოჯახთან ინტერვიუ იმის თაობაზე, თუ რა ტიპის თამაშებს თამაშობს ბავშვი სახლში, ასევე უხელმძღვანელებს მასწავლებლებს, შექმნან კულტურული და ინდივიდუალურად სენსიტიური თამაშის გამოცდილებები.

კვლევები თამაშის მნიშვნელობის შესახებ

თამაშის შესახებ ჩატარებული კვლევები ადასტურებს, რომ პატარა ბავშვების განვითარებისთვის კვლევა ძალიან მნიშვნელოვანია. თამაშის კვლევის შედეგები მასწავლებლებს უზრუნველყოფს ინფორმაციით იმის შესახებ, თუ როგორ დაგეგმონ და წარმართონ თამაშის აქტივობები. ამჟამინდელ, სტანდარტიზირებულ, მონაცემებზე დაყრდნობილ სამყაროში, მნიშვნელოვანია გვეჩვენოს მტკიცებულება, რომ ადმინისტრაცია და ტექნიკური პერსონალი დავარწმუნოთ, თუ რამდენად ღირებულია თამაში.

ზოგი კვლევა ორიენტირდება იმაზე, თუ როგორ არის თამაში ინტელექტუალურ განვითარებასთან ან აკადემიურ დასწავლასთან დაკავშირებული. სხვა კვლევები იკვლევს თამაშსა და ემოციურ განვითარებას შორის ასოციაციებს. ასევე შესწავლილია თამაშის ფიზიკური სარგებლიანობაც. ცხრილი 1.3 წარმოადგენს თითოეული სფეროსთვის რამდენიმე მთავარ მტკიცებულებას თამაშის სარგებლიანობაზე.

თამაშის კოგნიტური და აკადემიური სარგებლიანობა

ბევრი კვლევა აჩვენებს, რომ თამაში კოგნიტურ განვითარებასა და სკოლაში მიღწევებთან არის დაკავშირებული. მაგალითად, პატარა ბავშვების წარმოსახვითი თამაში მეხსიერების განვითარებასთან არის დაკავშირებული (Carlson, White, & Davis-Unger, 2014). შემდეგი მაგალითი ასახავს, თუ როგორ იმახსოვრებენ ბავშვები სიტყვებსა და ცნებებს, როდესაც თამაშობენ:

ოთხი 6 წლის ბავშვი სათამაშო მოედანზე თამაშობს, ვითომ როკჯუჯის მომღერლები არიან. თითოეული იგონებს სახელს: მონიკა, მილი, შუგარი და სინდარელა. როდესაც სიმღერას და

ცხრილი 1.3 კვლევის შედეგები თამაშის სარგებლის შესახებ

თამაშის სარგებელი შედეგების შეჯამება

კოგნიტური განვითარება	<p>როდესაც ზრდასრული ბავშვის თამაშს ინტერაქციით უწყობს ხელს და სპეციალურ ბუტაფორიებს აწვდის, ბავშვები, კოგნიტური განვითარების ფორმალურ საზომებზე, უფრო მაღალ ქულებს აჩვენებენ (Saltz & Johnson, 1974; Smith, 2017).</p> <p>პატარა ბავშვების წარმოსახვითი თამაში ფუნდამენტურ კოგნიტურ პროცესებს უკავშირდება, როგორცაა მაგ. მესხიერება (Carlson, White, & Davis-Unger, 2014).</p> <p>იმ ბავშვებს, რომლებსაც ზრდასრულთა ინტერვენციის უმდიდრეს თამაშს, აქვთ უკეთესი დეცენტრირების უნარი – ერთდროულად პრობლემის ერთზე მეტ ასპექტზე ფიქრის უნარი (Casby, 2003).</p> <p>ბავშვები, რომლებიც უფრო დახვეწილად თამაშობენ, უკეთ არეგულირებენ საკუთარ ქცევებს, აზრებსა და დასწავლას (Bodrova & Leong, 2015, 2018; Saltz, Dixon, & Johnson, 1997).</p> <p>ბავშვები, რომლებიც უფრო ხშირად ერთვებიან მაღალხარისხიან წარმოსახვით თამაშებში, უფრო დახვეწილი სიმბოლური აზროვნებით გამოირჩევიან (Matthews, Cocking, & Copple, 2018).</p>
აკადემიური მიღწევები	<p>ბავშვები, რომლებიც საბავშვო ბაღში უფრო ხშირი, კომპლექსური და სიმბოლური გზით თამაშობენ, დაწყებით კლასებში უკეთესად ასრულებენ მათემატიკის, კითხვის და სხვა აკადემიურ საქმიანობებს (Bulotsky-Shearer et al., 2012).</p> <p>ბავშვები, სხვადასხვა შემლუდული შესაძლებლობებით, რომლებიც სწავლობენ უფრო კომპლექსური გზებით თამაშს, დაწყებით კლასებში უკეთეს აკადემიურ მიღწევებს აჩვენებენ (Cress, Arens, & Zajicek, 2007).</p>
ენა და წერა-კითხვა	<p>ბავშვები უფრო მეტ სიტყვასა და უფრო რთულ წინადადებებს გამოთქვამენ, როდესაც თამაშობენ (Cohen & Uhry, 2007).</p> <p>ბავშვები, სხვადასხვა შემლუდული შესაძლებლობით (აუტიზმის ჩათვლით), თამაშისას უფრო ხშირად საუბრობენ და ენის გამოყენების უფრო მაღალ დონეებს ავლენენ (Chang, Shih, Landa, Kaiser, & Kasari, 2018).</p>

თამაშის სარგებელი შედეგების შეჯამება

ბავშვები, რომლებიც ინგლისურს, როგორც მეორე ენას სწავლობენ, თამაშისას უფრო დახვეწილ წინადადებებს იყენებენ

როგორც მშობლიურ, ისე ინგლისურ ენაში (Galloway & Lesaux, 2017; Riojas-Cortez, 2000).

ბავშვები, რომლებიც საბავშვო ბაღში უფრო კომპლექსურ და სიმბოლურ დონეებზე თამაშობენ, დაწყებით კლასებში – ენის შეფასებისას – უფრო მაღალ ქულებს იღებენ (Stagnitti & Lewis, 2015).

როდესაც მასწავლებლები წერა-კითხვის ნახალისებისკენ მიმართულ სხვადასხვა მასალებსა და ინტერაქციებს უზრუნველყოფენ, ბავშვები ბუნებრივად რთავენ წერა-კითხვას თავიანთ აქტივობებში (Roskos, 2017b).

ბავშვები, რომლებიც კუბურებისგან უფრო მეტ ნაგებობებს აგებენ და შენებისას თანატოლებთან თანამშრომლობენ, მზარდ მათემატიკურ უნარებს ავლენენ (Trawick-Smith et al., 2017).

ბავშვები, რომელთა მასწავლებლებიც მათემატიკასთან დაკავშირებულ ინტერაქციებს რთავენ თამაშისას, აჩვენებენ ზრდას მათემატიკის ცოდნაში (Trawick Smith, Swaminathan, & Lui, 2016).

ბავშვები, რომელთა მასწავლებლებიც უფრო მეტ მათემატიკურ საუბრებს იყენებენ თამაშისას – საუბრებს მათემატიკურ აზროვნებასთან დაკავშირებით – ავლენენ უკეთეს მათემატიკურ უნარებს (Trawick-Smith & Swaminathan, in press; Trawick-Smith, Swaminathan, & Lui, 2016).

ბავშვები, რომელთა მასწავლებლებიც მათემატიკურ საუბრებს თამაშის პროცესში რთავენ, მათემატიკის ცოდნის შემონახვისას, უფრო მაღალ ქულებს იღებენ (Trawick-Smith, Oski, DePaolis, Krause, & Zebrowski, 2016).

ბავშვები, რომლებიც კუბურებითა და ლეგოებით უფრო კომპლექსურად თამაშობენ, უფრო მოზრდილ ასაკსა და მოზარდობაში მაღალ ქულებს იღებენ მათემატიკის მიღწევების საზომებში (Wolfgang, Standard, & Jones, 2001).

თამაშის სარგებელი შედეგების შეჯამება

<p>სოციალური და ემოციური განვითარება</p>	<p>წარმოსახვითი თამაშის სიმბოლური დონეები – საბავშვო ბაღის პერიოდში, დაწყებით კლასებში – მათემატიკაში მიღწევებთან არის დაკავშირებული (Hanline, Milton, & Phelps, 2008).</p> <p>ბავშვები, რომლებიც უფრო კომპლექსური გზებით თამაშობენ, თანატოლებისგან მეტ მოწონებას იმსახურებენ და მეტი მეგობარი ჰყავთ (Fung & Cheng, 2017).</p> <p>ბავშვები, რომლებიც უფრო ხშირად თამაშობენ, სავარაუდოდ, პოზიტიურ სოციალურ უნარებს სწავლობენ, როგორებიცაა გაზიარება, თანამშრომლობა და სხვების დახმარება (Charlop, Lang, & Rispoli, 2018d).</p> <p>თამაშში შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები სწავლობენ სოციალური ენის მახასიათებლებს, როგორებიცაა საუბარი, დარწმუნება, ახსნა და მოლაპარაკება (Dervan & Egan, 2018).</p> <p>თამაში პოზიტიურ ემოციურ განვითარებასა და ემოციების გამოხატვის უნარს უწყობს ხელს (Broekhuizen, Slot, Van Aken, & Dubas, 2017).</p> <p>ომობანას თამაში, ჭიდაობა ან სხვა აქტიური ფიზიკური თამაშები, ემოციურ გამომხატველობასა და რეგულირებასთან არის დაკავშირებული (Lindsey & Colwell, 2013).</p>
<p>მოტორული თამაში</p>	<p>აქტიური გარე თამაში მოტორულ კოორდინაციასა და უნარიანობას უწყობს ხელს (Roach & Keats, 2018).</p> <p>სათამაშო მოედნებზე ფიზიკური აქტივობა, სიმსუქნისა და ჯანმრთელობასთან დაკავშირებული სხვა რისკების შემცირებას განაპირობებს (Elmesmari, Martin, Reilly, & Paton, 2018).</p> <p>სხვადასხვა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების აქტიური გარე თამაში ხელს უწყობს მოტორულ კოორდინაციასა და მოძრაობას (Valentini, Pierosan, Rudsill, & Hastie, 2017).</p> <p>ბავშვები, რომლებიც სახლში პატარა ობიექტებით თამაშობენ, იძიებენ ან სხვა გზით მანიპულირებენ, აჩვენებენ ნატიფი მოტორიკის კარგ უნარებს (Suggate, Stoeger, & Pufke, 2017).</p>

ცეკვას იწყებენ, უჭირთ გაიხსენონ თითოეულის მოგონილი სახელი.

„მილი“: (სათამაშო მიკროფონით ხელში დგას და ელაპარაკება წარმოსახვით აუდიტორიას) ქალბატონებო და ბატონებო, დროა, თქვენი საყვარელი სიმღერები დავუკრათ, რომლებსაც რადიო გადმოსცემს. მე ვარ ლიდერი და ჩემი სახელია მილი და... (ბრუნდება თავისი 3 თანატოლისკენ)... მოდი, ვთქვათ, რომ მე სოლისტი ვარ, კარგი?

„შუგარი“: დაიმახსოვრე, მე შუგარი ვარ. მე მეორე სოლისტი ვარ.

„მილი“ (სხვა თანატოლს): რა იყო შენი სახელი?

„მონიკა“: მონიკა, რადგან ეს დეიდაჩემის სახელია.

„მილი“: და შენ ხარ... რა გქვია?

„სინდარელა“: სინდარელა! მე შენ უკვე გითხარი, რამდენჯერ გაგიმეორო!

„მილი“: ეს ხო როკვარსკვლავიც არაა, ეს ფილმია. შენ ვინ ხარ? კიდევ მითხარი (ბრუნდება „მონიკასკენ“).

„მონიკა“: (გალიზიანებული ამოისუნთქავს) მე აღარც კი ვიქნები მონიკა, მე ვიქნები ფიფქია.

სხვა ტიპის თამაშები, ასევე, ხელს უწყობს მეხსიერების გავარჯიშებას. ბავშვებმა უნდა გაიხსენონ შენობები სამეზობლოში, როდესაც კუბურებს აწყობენ. სჭირდებათ დაიმახსოვრონ, სად დევს ბარათები, როდესაც მეხსიერების თამაშს – „მემორის“ თამაშობენ.

სხვა კოგნიტური უნარი, რომელიც თამაშს უკავშირდება, არის დეცენტრაცია (Casby, 2003, Bubin, Fein, & Vandenberg, 1983). ეს არის უნარი, ერთდროულად იფიქრო ორ ან მეტ ობიექტზე ან შეხედულებაზე, რაც მათემატიკის და სხვა აკადემიური საგნის სწავლისთვის მნიშვნელოვანი ამროვნების ტიპია. შემდეგი მაგალითი ასახავს, თუ რამდენად ხშირად მოიცავს თამაში ერთზე მეტი შეხედულების გათვალისწინებას:

სამხრეთ ონტარიოში შვიდი წლის ალავა ტომასთან და ჩეპისთან ერთად სკოლის სათამაშო მოედანზე თამაშობს. ის ბიჭებს ტრადიციულ საშიშ ზღაპრებში „ამეცადინებს“ – მე ვარ ბორო-

ტი სული და თქვენ ბავშვები, – ამბობს ის. ორი ბიჭი უბრალოდ უყურებს მას. – მე დაგიჭერთ, – აგრძელებს, – იმიტომ, რომ მე ძალიან ბოროტი ვარ და თქვენ იტირებთ. აი, ასე გრძელდება ამბავი.

– მე არ მინდა ტირილი, – ამბობს ტომასი, არა, ჩეპი? ჩვენ არ ვტირით.

– არა, თქვენ მართლა არ ტირით, რადგან მე არ ვარ ბოროტი სინამდვილეში. მე მხოლოდ ალავა ვარ, მაგრამ ვითომ ბოროტი ვარ ამ თამაშში.

– მაგრამ ჩვენ არ ვტირით, პო, ჩეპი? – იმეორებს ტომასი.

– კარგი, მაგრამ თქვენ შეშინებულები ხართ, რადგან მე ვიჭიგო ვარ, – ამბობს ალავა, შემდეგ სწრაფად წარმოთქვამს საშიში ხმით: – ოოოოოო. ზუსტად ისეთი ბიჭები, როგორების ჭამაც მიყვარს. თქვენ ცუდები ხართ, ამიტომ გადაგსანსლავთ, გადაგსანსლავთ.

ბიჭებს ვითომ შეეშინდათ და გაიქცნენ.

ამ მაგალითში, ბავშვები ერთდროულად ორ განსხვავებულ შეხედულებას იაზრებენ. ალავა „თვითონაც“ არის (რომელიც არ არის ბოროტი) და ამავდროულად, ბოროტი სულიც (რომელიც არის). ბიჭები არიან ბავშვები, რომლებსაც არ ეშინიათ და ბავშვები, რომლებსაც ეშინიათ. როდესაც ისინი ერთი-მეორეში (რეალური ცხოვრებიდან – წარმოსახვით როლებში) გადადიან, ბავშვები დეცენტრაციში ერთვებიან.

თამაში დაკავშირებულია ბავშვების თვითრეგულირებასთან – უნართან, აკონტროლო საკუთარი აზრები, ყურადღება, ქცევა და ემოციები (Bodrova & Leong, 2015; Ponitz, McClelland, Matthews, & Frederick, 2009). შემდეგი მაგალითი აჩვენებს იმას, თუ როგორ უწყობს ხელს თამაში ამ კოგნიტურ უნარს:

აჰმეთი ოთახში კუბურებით სტრუქტურას აწყობს. იქვე არიან თანატოლებიც, რომლებიც ლაპარაკობენ და იცინიან. აჰმეთი ენი-ნააღმდეგება ცდუნებას, შეუერთდეს ან თვალი ადევნოს მათ. მისი მიზანია, დაასრულოს ეს მშენებლობა და უფრო მეტად კონცენტრირდება თავის სამუშაოზე. ის თვითრეგულირებას ავარჯიშებს.

მოგვიანებით, დრამატულ სივრცეში აპშეთი თამაშობს, ვითომ მამაა და თავის ჩვილს – თოჯინას აძინებს. თანატოლი, ჯული, მღერის ნაცნობ სიმღერას, თან წარმოსახვით ქვაბში ვითომ – კოვზს ურევს. აპშეთს უნდა, აპყვეს სიმღერაში, მაგრამ ის ახლა ზრდასრული მშობელია. ასე რომ, ჩუმად უნდა იყოს, რათა მისმა პატარამ დაიძინოს. – შშშ, – ჩურჩულით ეუბნება ჯულის, თან თითს იღებს ტუჩებზე, – ბავშვს გააღვიძებ. აპშედი, კიდევ ერთხელ, თვითრეგულირებაში იყო ჩართული.

ბავშვი, რომელიც უფროსის როლს ირგებს, საკუთარ ფიქრებსა და ქცევებზე კონტროლში ვარჯიშობს. ის ხელის შემშლელ ფაქტორებს წარმატებით არიდებს თავს და ავითარებს ზრდასრულის უნარს, იყოს წყნარად. სასკოლო პერიოდში ეს უნარი ყურადღების გამახვილებაში დაეხმარება (Elias & Berk, 2002; Fantuzzo, Sekino, & Cohen, 2004).

როგორც აღვნიშნეთ, ზოგი ტიპის თამაში სიმბოლურ აზრებს უკავშირდება – უნარს, რომ სიმბოლოები გამოიყენო იმისთვის, რაც აქ და ამჟამად არ არის. შემდეგი მაგალითი ასახავს სიმბოლურ აზრებს, რომლებიც თამაშში აღმოცენდება:

მეხიკოელი ძმები – ოთხი და ექვსი წლის – მამასთან ერთად არიან, რომელიც მიწაზე მუშაობს. მოწყვნილობის გასაქარვებლად, მათ წარმოსახვითი თამაში დაიწყეს.

პექტორი: ეს ფოცხვერი ჩვენს ქათმებს კლავს. ჩვენ მონადირეები ვართ, მოდი დავიჭიროთ.

მამა (სამუშაოს ცოტახანი თვალი მოსწყვიტა): ჰო, შეაშინე ეს ცხოველი, შეაშინებ? რომ არ შევიდეს ჩვენს საქათმეში.

რაფაელი: მეც მონადირე ვარ. მოდი, ფოცხვერის კვალს მივყვით. ხედავ? აი, აქ არის მისი ნაკვალევი. მოდი, ვითომ ეს ნაკვალევი (რაღაცის ფესვებზე მიუთითებს მიწაში).

პექტორი: მაგრამ ჩვენ ხმლები გვჭირდება, რომ არ გვიკბინოს (იღებს ჯოხს მიწიდან). ეს იქნება ჩემი ხმალი.

რაფაელი: არა, ეს თოფია. ეს ჩემია (იღებს სხვა ჯოხს).

პექტორი: შეხედე! აქ არის! (თივის ზვინისკენ მიუთითებს). თავდასხმას აპირებს (ვითომ ებრძვის ზვინს ჯოხით). მოკალი!

მამა: (იცინის) არა, არა, არ მოკლა. მხოლოდ შეაშინე.

პექტორი: კარგი, გაეკიდე. (ზვინს უქნევს ჯოხს) მოდი, ვითომ შეშინდა და გარბის, რადგან ის მხოლოდ პატარა ფოცხვერია.

რაფაელი: გაიქცა, მაგრამ დედამისს მოიყვანს, ამიტომ უნდა შევებრძოლოთ.

მამაც მონადირეებად რომ იქცნენ, ბავშვები ჟესტებს, ხმებსა და მინის დასამუშავებელ იარაღებს იყენებენ.

მრავალი ინტელექტუალური სარგებლიანობის გამო, თამაში აკადემიურ მოსწრებასთან არის დაკავშირებული (Bulotsky-Shearer et al., 2012; Hanline, Milton, & Phelps, 2008; Stagnitti & Lewis, 2015; Trawick-Smith et al., 2017). თამაშის უნარებით შესაძლებელია, წინასწარ და ზუსტად განსაზღვრო შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების აკადემიური მოსწრება (Cress, Arens, & Zajicek, 2007; Morrisse & Brown, 2009).

თამაში, ენა და წერა-კითხვა

თამაშის დროს, ჩვეულებრივ, ბავშვები ლაპარაკობენ, კითხულობენ და წერენ. ამას გარდა, აღმოჩნდა, რომ თამაშისას მეტ სიტყვას იყენებენ და უფრო გრძელ, კომპლექსურ წინადადებებს ამბობენ (Cohen & Uhry, 2017; Fekonja, Umek, & Marjanovic Kranjc, 2015). განვიხილოთ ხუთი წლის ბავშვის მიერ ჩამოყალიბებული, ზრდასრულის წარმოთქმულის მსგავსი, საკმაოდ გრძელი წინადადება, რომელსაც წარმოსახვით თამაშში გამოთქვამს.

ლიდია 5 წლის ჩერილს საბავშვო ბაღის დრამატულ ცენტრში ელაპარაკება. „თუ გნებავს, შემოდი საშიშ სახლში და იყიდე ბილეთები. მითხარი, რამდენი გჭირდება და მოგყიდი. ოღონდ მინდა გაგაფრთხილო, რომ ეს ძალიან საშიში სახლია, თუმცა შენ საკმაოდ დიდი ხარ, ამიტომ არ მგონია, ძალიან შეგეშინდეს, თუ დედაშენი ან მამაშენი შენთან ერთად იქნებიან, პატარა გოგოვ, ან თუნდაც შენი და, რომელიც მოგხედავს, თუ იტირებ?“

ჩერილი ლიდიას ყურადღებით უსმენს და არაფერს ამბობს, მაგრამ ისე იქცევა, როგორც ლიდია ითხოვს და რამდენიმე ბილეთს ყიდულობს.

ლიდია, ჩვეულებრივ, უფრო მოკლე წინადადებებით საუბრობს, როცა სხვა ბავშვს, მასწავლებელს ან მშობელს ელაპარაკება, მაგრამ როდესაც უფროსის როლს ირგებს, გასაოცარ ენობრივ შესაძლებლობებს ავლენს.

შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვების შემთხვევაში, თამაში იდეალური შესაძლებლობაა ენობრივი უნარების განვითარებისთვის. ბავშვები, განვითარებისა და ენის დარღვევით, სენსორული დარღვევებით და აუტიზმით, თამაშის დროს უფრო მეტს ლაპარაკობენ და გრძელ, კომპლექსურ წინადადებებს იყენებენ (Brown, Richards, & Bortoli, 2001; Craig-Unkefer & Kaiser, 2002; DeKroon, Kyte, & Johnson, 2002; Ingersoll & Scheibman, 2006). ასევე, ბავშვები, რომლებიც მეორე ენას ითვისებენ, თამაშისას იყენებენ უფრო დახვეწილ ენას როგორც ინგლისურ, ისე მშობლიურ ენაში (Galloway & Lesaux, 2017; Riojas-Cotez, 2000).

თამაშს, ჩვილობაში, ენის განვითარების ხელშეწყობა შეუძლია. თამაშისას ჩვილები სხვადასხვა ტიპის სამეტყველო ხმებს გამოსცემენ. ისინი ტიტინებენ, იმეორებენ უაზრო სიტყვების საინტერესო კომბინაციებს იქამდე, სანამ სიტყვის მნიშვნელობის გაგებას დაიწყებენ. სკოლამდელ ასაკში, ზრდასრული ადამიანის მიბაძვით, გრძელი წინადადებებით ექსპერიმენტირებენ (Salven, Niemi, & Voeten, 2002). ენით ასე თამაში ბავშვებს საშუალებას აძლევს, ყურადღება მიაქციონ სხვადასხვა ტიპის ხმებს, რომლებიც სიტყვებს ქმნის (McNeillage, 2013). ამას მივყავართ ფონეტიკურ ცნობიერებამდე – კითხვის სწავლისთვის უმნიშვნელოვანეს უნარამდე, გაარჩიო სამეტყველო ხმები (Constantine, 2001).

აღმოჩნდა, რომ თამაში სპონტანურ კითხვასა და წერას მოიცავს. მაგალითად, ხშირია, როცა ბავშვები წარმოსახვით თამაშში წერა-კითხვას რთავენ (Roskos, 2017a; Roskos, Christie, Widman, & Holding, 2010). განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც პატარებს წერა-კითხვისთვის საჭირო მასალებს აწვდიან – წიგნებს, წერისთვის საჭირო ნივთებს, გა-

რემოში არსებულ ნაბეჭდ მასალას. ბავშვები თამაშობენ, ვითომ თოჯინებს უკითხავენ წიგნებს, ან იწერენ წარმოსახვით სატელეფონო შეტყობინებებს. შემდეგი მაგალითი ასახავს იმას, თუ როგორ უწყობს ხელს თამაში წერა-კითხვას ადრეულ ბავშვობაში:

ორი ოთხი წლის ბავშვი საბავშვო ბაღში, წარმოსახვით ფოსტაში თამაშობენ. ისინი საფოსტო ქაღალდსა და კონვერტებზე წერენ და შემდგომ, დასრულებულ წერილებს მასწავლებლის მიცემულ, სათამაშო საფოსტო ყუთში ყრიან.

ოლია: (ზრდასრულის ინტონაციით) მე ახლა ჩემს ქალიშვილს უნდა მივწერო. ის სხვაგან გადავიდა. მოდი, მერსი, მივწეროთ ჩვენს ქალიშვილებს, კარგი?

მერსი: რამდენი წლისები არიან?

ოლია: მოდი, ვითომ თინეიჯერები არიან.

მერსი: კარგია, რადგან თინეიჯერებს ამის წაკითხვა შეუძლიათ. უთხარი, რომ სახლში მოვიდნენ, კარგი? ახლავე მოვიდნენ სახლში (საფოსტო ქაღალდზე ჭაბანის, თითქოს წერილში ამ ინფორმაციას წერდეს).

ოლია: და მისწერე, რომ არ ჰყავდეთ ბავშვი (საკულდაგულოდ წერს თავის წერილში).

მერსი: არა, ჩვენს ქალიშვილებს არ ჰყავთ ბავშვები.

ოლია: შეიძლება, ბავშვები ჰყავდეთ. ჩემს დას ჰყავს ბავშვი. ახლა შეხედე (აჩვენებს წერილს). აქ წერია, „არ გყავდეს შვილი, რადგან ეს არის... არის... რაღაც...“ ვერ ვიხსენებ, ამ წინაწილში რა წერია.

მერსი: კარგი, მე მათ ვეტყვი, რომ სასწრაფოდ მოვიდნენ სახლში.

თამაში და მათემატიკური ამროვნება

კვლევები გვიჩვენებს, რომ ბავშვები თამაშში მათემატიკურ ამროვნებას ხშირად რთავენ. ეს ყველაზე ნათლად იმ თამაშებში ჩანს, რომლებშიც ბავშვებს თვლა და რაოდენობებზე დაფიქრება უწევთ – კამათლის გაგორებისას ამოსულ ციფრებზე, "Go fish" თამაშში მოგებულ

ბარათების რაოდენობაზე, ან სხვა სამაგიდო თამაშების ქულებზე. სამაგიდო თამაშები განსაკუთრებით სასარგებლოა მათემატიკის სწავლის ხელშეწყობისთვის. მსგავსი თამაშების შინ ან გარეთ თამაში, როგორც წესი, რიცხვების კონცეფციის გაგებას უწყობს ხელს (Ramani & Siegler, 2008; Ramani, Siegler, & Hitti, 2012; Siegler & Ramani, 2009).

თამაშის სხვა ტიპები მათემატიკის სხვა სფეროებთან არის დაკავშირებული – საზომები, სივრცითი ცოდნა და გეომეტრია (Traswick-Smith & Swaminathan, in press). მაგალითად, ფაბლების აწყობა და კუბურებით კონსტრუქციების შენება **სივრცით აზროვნებასთან** ასოცირდება, უნართან, რომელიც გარემოში სივრცის, ფორმების, საგნებისა და ადგილმდებარეობის ურთიერთმიმართებებს უკავშირდება (Kersh, Casey, & Young, 2008; Levine, Ratliff, Huttenlocher, & Cannon, 2012; Newman, Hansen, & Gutierrez, 2016; Stiles & Stern, 2001; Verdine et al., 2014). უნარი, ერთმანეთს შეადარო ან დაუკავშირო ფიგურები, გეომეტრიის საფუძველია.

მათემატიკის კიდევ ერთი ასპექტი, რასაც ბავშვები თამაშში სწავლობენ, არის გამოძვა. საუბრები კუბურების ზომებზე, იმაზე, თუ რომელი საგანი უფრო მძიმეა, ან რამდენს დაითევს კონტეინერი, ჩვეული სათამაშო აქტივობაა (Traswick-Smith, Swaminathan, & Lui, 2016). ერთ-ერთი თამაშისას აღმოვაჩინე, თუ რამდენს ფიქრობენ ბავშვები საზომებზე (Traswick-Smith, Oski, DePaolis, Krause, & Zebrowski, 2016):

ერთ საბავშვო ბაღში, თამაშისას, რაოდენობრივ თემატიკაზე ინტერაქციებს ვაკვირდებოდი. იქიდან გამომდინარე, რომ მსგავს ადგილებში მასწავლებლებს ძალიან ცოტა დრო რჩებათ, მათ ბავშვების ძილის დროს ვხვდებოდი, ვისხედით პატარა სკამებზე და ვჩურჩულებდით, რათა მძინარე ბავშვები არ შეგვეწუხებინა. მე მათ ინფორმაციას ვუზიარებდი, თუ რამდენ და რა ტიპის მათემატიკურ თამაშებს ვაკვირდებოდი მე და ჩემი კვლევითი ჯგუფი ოთახებში. უმეტესად ვუთითებდი, თუ რამდენად უკავშირდებოდა თამაში რიცხვებსა და თვლას, აგრეთვე მივუთითე, რომ ამ ინტერაქციებიდან რამდენიმე საზომებს უკავშირდებოდა – მათემატიკის ძალიან მნიშვნელოვან სფეროს, რომელსაც ბაღის ჯგუფებში დიდი ყურადღება არ ექცეოდა.

ერთ-ერთი ვიზიტის დროს გაოცებული დავრჩი, როდესაც მონაცემებს ვნახულობდი და თამაშისას საზომებთან დაკავშირებული ინტერაქციები გაორმაგებული დამხვდა! გახარებული ვიყავი, მაგრამ მაინტერესებდა, რა იყო ამის მიზეზი.

– საინტერესოა, რა მოხდა აქ? – ბავშვების ძილის დროს პატარა სკამებზე ჩამომსხდარ მასწავლებლების ჯგუფს ვკითხე, – ყველამ გადაწყვიტეთ, რომ ამ კვირაში უფრო მეტი გაზომვებთან დაკავშირებული თამაში წაახალისოთ? რამ გამოიწვია ამხელა ნახტომი?

მასწავლებლებმა ერთმანეთს დაბნეული გამომეტყველებით გადახედეს. – მართალია, – თქვა ერთ-ერთმა მასწავლებელმა სარკასტული ტონით, – ჩვენ, ყველამ გადაწყვიტეთ, რომ ეს კვირა საზომების კვირა იქნებოდა. ყველა მასწავლებელმა ისე გაიცინა, რომ რამდენიმე მძინარე ბავშვი შეკრთა. – რეალურად, – დაამატა მან, – არ ვიცი, რა მოხდა. საზომები? წარმოდგენა არ მაქვს.

ერთი წუთის განმავლობაში ყველანი ჩუმად ვისხედით.

– მოიცა, მოიცა, მოიცა! – უცებ ნაიჩურჩულა მასწავლებლის დამხმარემ. – მე ვიცი, წყლის სათამაშო მაგიდები, ჰო?

– ზუსტად! მართალი ხარ! – ყველა ერთდროულად ალაპარაკდა. მასწავლებლის დამხმარემ ამიხსნა, რომ ახლახან, საბავშვო ბაღმა ახალი წყლის სათამაშო მაგიდები შეიძინა ყველა ოთახისთვის. – ახლა, რომ ვფიქრობ, მას შემდეგ, რაც ეს მაგიდები მივიღეთ, ბავშვები სულ რწყავდნენ, ისინი ამბობდნენ: „შეხედე, რამდენი ჩავასხი“, ან „ამ ჭიქაში მეტი ეტევა.“ სულ მსგავსი რაღაც ხდებოდა.

– მართალია, – თქვა ერთმა მასწავლებელმა, – მაშინაც კი, როცა კონტეინერებს ავსებდნენ და ასხამდნენ რაღაცეებს – ეს გაზომვაა, არა?

ამ კვლევის დარჩენილი ნაწილის მონაცემებმა აჩვენა, რომ ზომის დასწავლა მნიშვნელოვნად გაიზარდა მას შემდეგ, რაც მასწავლებლებმა წყლის გამოყენება დაიწყეს. ასევე, უზრუნველყვეს თოვლით, ქვიშით, ლობიოთი და სხვა სენსორული მასალებით.

თამაში და სოციალური და ემოციური განვითარება

თამაშის დროს ბავშვები საუბრობენ, თანხმდებიან, დავობენ, არწმუნებენ, ხსნიან თავიანთ იდეებსა და ემოციებს, აცინებენ ერთმანეთს და ხდებიან მეგობრები. თამაშის პროცესში, როგორც წესი, თითქმის ყველა ტიპის მნიშვნელოვანი ადამიანური ინტერაქციების ნახვა შეიძლება. ამგვარად, არ არის გასაკვირი, რომ თამაში სოციალურ და ემოციურ განვითარებას უკავშირდება. ბავშვები, რომლებიც ხშირად თამაშობენ, უფრო დადებით სოციალურ ქცევებს ავლენენ (Eggum-Wilkens et al., 2014; Uren & Stagnitti, 2009). ისინი უკეთ ჭრიან კონფლიქტებს (Abuhatoum, Howe, Della Porta, & DeHart, 2018; Hartop, 2017). ბავშვები, რომლებიც ხშირად თამაშობენ, უკეთესად იყენებენ ენას საუბრის დაწყებისთვის, მოთხოვნებისთვის და სხვების დარწმუნებისთვის (Craig-UUkefer, & Keiser, 2002; DeKroom, Kyte, & Johnson, 2002). ყველაზე მნიშვნელოვანი კი ის არის, რომ ბავშვები, რომლებიც ენერგიულები და კრეატიულები არიან თამაშში, უფრო მეტ მოწონებას იმსახურებენ თანატოლებისგან (Coelho, Torre, Fernades, & Santos, 2017).

შონი თანატოლების ჯგუფთან შეერთებას ცდილობს, რომლებიც კუბურებით თამაშობენ. – არა, შონ, – თქვა ელამ, – ჩვენ ამას ვაშენებთ. შონს არ შეუძლია თამაში, არა?’ – ის სხვა ბავშვებს უყურებს, რომლებიც მასთან ერთად აშენებენ, რათა გაამყაროს შეთანხმება.

– მაგრამ მე ავტოფარეხის აშენება მინდა, – ამბობს შონი.

– რა? – ამბობს ლიმი, ერთ-ერთი ბავშვი, რომელიც კუბურებით თამაშობს.

– ჩვენ გვჭირდება ავტოფარეხი მანქანებისა და სატვირთოებისთვის, – ამბობს შონი.

– ლიმი, შენ შეგიძლია დამეხმარო აშენებაში, თუ გინდა.

– კარგი, – ამბობს ლიმი, თან კუბურებს სწევს შონისკენ, – ჩვენ შეგიძლია ავტოფარეხი აქ დავდგათ. – სხვა ბავშვები თავიანთ კუბურებსაც უნაწილებენ და შონს შენებაში უერთდებიან. ელაც კი, საბოლოოდ, მათთან იწყებს თამაშს.

თამაშის გამოცდილებით, შონმა ისწავლა, როგორ შეეერთდეს ჯგუფს პროცესში ეფექტურად: ის სთავაზობს საინტერესო ახალ იდეას –

მეტისმეტად საინტერესოს საიმისოდ, რომ მასზე უარი თქვან! ის, ასევე, ერთ-ერთ თანატოლს სახელით მიმართავს. სავარაუდოდ, ეს სტრატეგიები ბევრ სხვა თამაშში ცდით ისწავლა.

კონკრეტული ტიპის თამაშები ასოცირებულია ჯანსაღ ემოციურ განვითარებასა და ემოციების გამოხატვის უნართან. მაგალითად, წარმოსახვითი თამაში უკავშირდება უფრო პოზიტიურ ემოციებს და უფრო დიდ ემპათიას თანატოლების მიმართ (Broekhuizen, Slot, van Aken, & Dubas, 2017; Niec & Russ, 2002). ჩხუბობანას თამაში – აქტიური ფიზიკური, უხეში კი – პოზიტიურ ემოციურ განვითარებას უკავშირდება, განსაკუთრებით ბიჭებში (Lindsey & Colwell, 2013; Pellis & Pellis, 2007). თამაშსა და პოზიტიურ ემოციებს შორის ეს კავშირი ხსნის, თუ რატომ გამოიყენება ასე ხშირად თამაში, როგორც თერაპია. განსაკუთრებით, გამოკვეთილი ემოციური სირთულის მქონე ბავშვებთან, რომლებიც ოჯახურ კრიზისებთან გამკლავებას ცდილობენ (Benedict, 2006; Tsai, 2013).

კვლევები თამაშის ინტერვენციის შესახებ

თამაშს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისთვის განსაკუთრებული სარგებელი აქვს. მიუხედავად მდგომარეობისა, თამაშში შესაძლებელია, ყველა ბავშვი თავისებურად წარმატებული იყოს (Graham, Nye, Mandy, Clarke, & Morris-Roberts, 2018). ინტელექტუალური დარღვევის მქონე ბავშვები, ჩვეულებრივ, თავისუფლად აწყობენ კუბურებს, როცა მათ გვერდით ტიპურად განვითარებული ბავშვები დახვეწილ სტუქტურებს ამეჩვენებენ.

შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების მხარდასაჭერად, ადრეულ ინტერვენციაში თამაში მნიშვნელოვან ადგილს იკავებს. შემუშავდა ბავშვის განვითარების ხელშემწყობი, სხვადასხვა თამაშის ინტერვენციული პროგრამები – ჩვილებისთვის (Harbourne et al., 2018), პატარებისთვის (Schertz, Odom, Baggett, & Sideris, 2013), 3-6 წლის ასაკის ბავშვებისა (Charlop, Lang, & rispoli, 2018c) და დაწყებითი კლასის ბავშვებისთვის (Wallace, 2018). მაგალითად, აღმოჩნდა, რომ თამაშის ინტერვენციები დაუნის სინდრომის მქონე ჩვილებსა და ახალ-

ფეხადგმულებს ეხმარება. ასეთი მიდგომები, ხშირად, ფოკუსირებულია მშობლებისთვის იმის სწავლებაზე, რომ ხშირ, ენობრივად მდიდარ და პოზიტიურ თამაშებში ჩაერთონ ბავშვებთან (Forcada-Guex, Pierehumbert, Borghini, Moessinger, & Muller-Nix, 2006; Meijssen et al., 2010). სტრატეგიები, რომლებიც 3-6 წლის ასაკის აუტიზმის მქონე ბავშვების განვითარებას უწყობს ხელს, ხშირად მოიცავს სპეციფიკური სათამაშო ქცევების სწავლებას, როგორებიცაა წარმოსახვა, ობიექტების გაზიარება და კომუნიკაცია. მიზანი თანატოლებთან პოზიტიური კომუნიკაციის წახალისებაა (Klintwall & Eikeseth, 2014; Mastrangelo, 2009). 3-6 წლის და დაწყებითი კლასის ცერებრული დამბლის მქონე ბავშვებთან, ჩვეულებრივ, ინტერვენციები მიზნად ისახავს თანატოლებთან თამაშში მოტორული უნარებისა და ვერბალური და არავერბალური კომუნიკაციის გაუმჯობესებას (Spittle & Morgan, 2018).

ასევე, არსებობს მხედველობისა და სმენის დარღვევის მქონე ბავშვების განვითარების მხარდაჭერი, თამაშზე დაფუძნებული ინტერვენციები (Borders, Bock, Giese, Gardner-Walsh, & Probst, 2018). მაგალითად, სმენის დარღვევის მქონე ჩვილები სარგებელს ნახულობენ სტრატეგიებით, რომლებიც მშობელი-ბავშვის ინტერაქციებს და სახლში თამაშისას, მშობლის პასუხისმგებლობას ზრდის (Sass-Lehrer, Moeller, & Stredles-Brown, 2015). 3-6 წლის ასაკის სმენის დარღვევის მქონე ბავშვები იძენენ სოციალურ უნარებს და ამყარებენ მეგობრულ ურთიერთობებს, თუ ზრდასრულები საბავშვო ბაღში თამაშს ხელს უწყობენ (Keiskar, 2009).

შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვების თამაშზე დაფუძნებული შეფასება

შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვების განვითარების შეფასებისთვის, თამაშის გამოყენება იდეალური გზაა (Gilboa & Fuchs, 2018; Lautamo & Heikkala, 2011; Uren & Stagnitti, 2009). კვლევების მიხედვით, ბუნებრივ თამაშში ბავშვების სოციალური, ემოციური, კოგნიტური და ფიზიკური განვითარების შეფასება უფრო სანდო

და ვალიდურია, ვიდრე ფორმალური შეფასება (O'Grady & Dusing, 2013). თამაშის დაკვირვების ბევრი კითხვარი ან შეფასების სისტემა იმისთვის გამოიყენება, რომ დაადგინონ, ჭირდებათ თუ არა ბავშვებს ადრეული ჩარევის სერვისები: ბავშვის წარმოსახვითი თამაშის შეფასება – ChIPPA (Uren & Stagnitti, 2009); თანატოლებთან ინტერაქციული თამაშის სკალა – PIPPS (Jones, Pickles & Lord, 2017); ადრეულ ბავშვობაში თამაშის შეფასების სისტემა – PIECES (Kelly-Vance, Ryalls, & Gvo-Glover, 2002); თამაშის ტესტი – ToP (Test of playfulness) (Bundy, Nelson, Metzec, & Bingaman, 2001).

მასწავლებლები ხანდახან უფრო არაფორმალურ, თავისუფალ ტექნიკებს იყენებენ, რათა განსაზღვრონ სხვადასხვა პრობლემური მდგომარეობები და დაგეგმონ ინტერვენციები. მაგალითად, ბევრი აწარმოებს სიუჟეტურ ჩანაწერებს (ბავშვის თამაშის მოკლე, მდიდარი აღწერა, რომელიც შემდეგ შეიძლება გააანალიზდეს და მშობელთან ან სხვა პროფესიონალთან გაზიარდეს). ასევე, შესაძლოა გამოდგეს კონკრეტული ბავშვისთვის განვითარების მიზნების შესადგენად. შემდეგ სიუჟეტურ ჩანაწერში, შესაძლოა, შეფასდეს სოციალური და ემოციური სირთულის მქონე 4 წლის ბავშვი:

სამუელი ქვიშის მაგიდასთან დგას, სადაც თანატოლი, ედი, თამაშობს პლასტმასის დინოზავრით. სამუელი მას უყურებს და შემდეგ რაღაცას ამბობს, რისი გაგებაც რთულია. ედი აიგნორებს მას. სამუელს სახეზე იმედგაცრუება ეტყობა და ედისთვის დინოზავრის წართმევას ცდილობს.

– არა! – ამბობს ედი და დინოზავრს არ უთმობს.

– მე მინდა! – რთულად გასაგებად, გაბრაზებული ტონით ამბობს სამუელი.

– სამუელ, შენ შენი დინოზავრი გჭირდება, – ეუბნება ედი, – არ შეიძლება ჩემი სათამაშოს აღება.

– მეც ვთამაშობ, – ამბობს სამუელი და ისევ ცდილობს, ედის სათამაშოს მისწვდეს.

ედიმ ხელი გასწია, – არა, მე ვთქვი, რომ უნდა მიხვიდე ყუთთან და შენთვის სხვა აიღო.

სამუელი ისე უყურებს, თითქოს არ ესმოდეს, რას ეუბნება ედი.

რამდენიმე წამის შემდეგ, ედი ხმამაღლა ამოისუნთქავს, სათამაშოების ყუთთან მივა, დინოზავრს ამოიღებს და სამუელს მიუტანს.

– აი, ამით შეგიძლია ითამაშო.

– არა, – ამბობს სამუელი და ტირილს იწყებს.

მათ მის რამოსი (მასწავლებლის დამხმარე) უახლოვდება.

– ედი ამ დინოზავრით თამაშობს. მაგრამ შენ ტრიცერაპტოსი გყავს. ხედავ რქებს? მოდი, გაასეირნე ქვიშაში?

სამუელი ტირილს უფრო უმატებს, ძირს ეცემა, ზურგზე გორავს და ფეხებს იქნევს.

სიუჟეტური ჩანაწერი სამუელის ემოციური რეგულირების პრობლემებსა და მისი ენის განვითარების შეფერხებაზე მიგვიჩვენებს. ეს ჩანაწერი, სხვა მონაცემებთან ერთად, მასწავლებელს, საბავშვო ბაღის ფსიქოლოგს ან სპეციალურ პედაგოგს და მშობლებს დაეხმარება, რომ გეგმა შეიმუშაონ, რომელიც მის სოციალურ, ემოციურ და ენობრივ პრობლემების მოგვარებას შეუწყობს ხელს.

მხიარული ბავშვობა: თამაშის ყველაზე მნიშვნელოვანი სარგებელი

ამ თავში მრავალი კვლევა ვაციტირე, რომ ბავშვის განვითარებაში თამაშის უამრავი სარგებელი აღმენიშნა. მნიშვნელოვანია ითქვას, რომ ზოგ კვლევარს ეჭვი შეაქვს იმ მოსაზრებაში, რომ თამაშს პირდაპირ პოზიტიური განვითარებისკენ მივყავართ (Lillard et al., 2013). ამის ერთ-ერთი მიზეზი არის ის, რომ თამაში, დეფინიციის თვალსაზრისით, შესასწავლად რთულია (Bergen, 2012). ზოგ კვლევაში შეზღუდვები გარდაუვალია; ზოგში – თამაში კორელაციურია, მხოლოდ იმას აჩვენებს, რომ თამაში და განვითარებადი უნარები დროში ემთხვევა. შესაძლებელია, რომ განვითარების ასპექტები – სოციალური უნარები, კოგნიტური ან ენობრივი უნარები – ხელს უწყობს თამაშს, ვიდრე პირიქით, თამაში უწყობს მათ ხელს. ან თამაში და ამ უნარების განვითარება – თანაბრად უწყობენ ერთმანეთს ხელს. შესაძლოა, ვერასდროს გავიგოთ თამაშის ბევრ ტიპსა და განვითარების ასპექტებს შორის ბუსტი კავშირი.

თუმცა, მრავალი ათწლეულის განმავლობაში, ბევრ ქვეყანაში, სხვადასხვა მეთოდის გამოყენებით უამრავი მეცნიერული კვლევა ჩატარდა, რომლებიც ბავშვებს სხვადასხვა ასაკობრივ კატეგორიაში აფასებდა. კვლევის შედეგებმა თამაშსა და განვითარებას შორის ძლიერი კავშირი აჩვენა. ჩემი აზრით, ძალიან ბევრი მსგავსი კვლევაა იმისთვის, რომ ეჭვი შევიტანოთ ბავშვის კეთილდღეობაში თამაშის როლზე. ჩემი აზრით, საგანმანათლებლო დაწესებულებებში თამაშის მხარდასაჭერად იმდენივე მტკიცებულება არსებობს, რამდენიც ნებისმიერი სპეციფიკური მეთოდის გამოყენების მტკიცებულება კითხვის ან მათემატიკის სწავლაში. თამაში ბავშვში – „მტკიცებულებაზე დაფუძნებული პრაქტიკა“, თუმცა უფრო მნიშვნელოვანი რამ უნდა ითქვას: ბავშვებს სჭირდებათ თამაში იმისდა მიუხედავად, სჯერათ თუ არა მისი საჭიროების ზრდასრულებს. თამაშია ის, რაც ბავშვობას ხალისს სძენს. ის, რომ საბავშვო ბავშვებისთვის თამაშის მდიდარი გამოცდილება უნდა უზრუნველყოფოთ, ჩემთვის დამატებით მტკიცებულებებს არ საჭიროებს!

შეჯამება

ყველა ბავშვი თამაშობს, არ აქვს მნიშვნელობა, რომელ კულტურას მიეკუთვნება და აქვს თუ არა შეზღუდული შესაძლებლობები. ადამიანები, რომლებიც პატარა ბავშვებთან მუშაობენ, აუცილებლად უნდა ფლობდნენ თამაშის შესახებ ინფორმაციას. არსებობს თამაშის განმსაზღვრელი, კონკრეტული მახასიათებლები. ის არის: თვით-არჩევითი, არაპირდაპირი, თავისთავად მოტივირებული, აქტიური, პროცესზე ორიენტირებული და ემოციურად მნიშვნელოვანი. ბავშვის ყველა აქტივობა არ არის თანხვედრაში ამ კრიტერიუმებთან. პროფესიონალებისთვის მნიშვნელოვანია განსაზღვრონ, რომელი აქტივობაა თამაში და რომელი – არა.

თამაში მნიშვნელოვანია ბავშვის განვითარებისთვის. როგორც თანამედროვე, ისე კლასიკოსი მოაზროვნეები გვთავაზობენ თეორიებს, თუ რატომ არის სასარგებლო თამაში. ჭარბი ენერჯის და რეკრეაციული თეორიების მიხედვით, თამაში არის ის, რითაც ბავშვები დიდხანს წყნარად ჯდომის, ან სასკოლო დავალებებზე კონცენტრაციის შემდეგ

ფხიზლდებიან. პრაქტიკის თეორეტიკოსების აზრით, თამაში ბავშვებს იმ უნარების გავარჯიშებაში ეხმარება, რომლებიც ზრდასრულობაში გამოადგებათ. ფსიქოანალიტიკოსი თეორეტიკოსების მიხედვით, ბავშვებისთვის თამაში შფოთვებსა და შიშებთან გამკლავების გზაა. ამის საპირისპიროდ, კოგნიტური და სოციოკულტურული თეორიების მიმდევრები მიიჩნევენ, რომ თამაშის ყველაზე კრიტიკული სარგებელი ინტელექტუალურია, სიმბოლური აზროვნებისა და თვითრეგულირების ჩათვლით. კომუნიკაციის თეორია გვთავაზობს, რომ თამაში ბავშვებს იმ უნარების სწავლაში ეხმარება, რომელთა საშუალებითაც იღვებს გადასცემს სხვებს.

თამაშის სახეობები, კულტურა და შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვები

მცირეწლოვანი ბავშვები სხვადასხვა სახის თამაშებში მონაწილეობენ (Gaskins, Haight, & Lancy, 2007; Piaget, 1962; Roopnarine, 2010; Vygotsky, 1967). ზოგიერთი თამაში გავრცელებულია მხოლოდ გარკვეულ ასაკში, ან კონკრეტული კულტურული ჯგუფის ბავშვებში. მათი უმეტესობა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების აქტივობებშიც შეინიშნება, თუმცა გარკვეულწილად, სახეცვლილი ვარიაციით ან მეტნაკლები დაგვიანებით.

თამაშის სახეობები

არსებობს თამაშის 5 სახეობა, რომელთა შესწავლასაც ყველაზე დიდი დრო დაეთმო სკოლამდელ საგანმანათლებლო პროგრამებში, ესენია: მოტორიკის განვითარების თამაში, სიმბოლური (როლური) თამაში, კონსტრუქციული თამაში, სამაგიდო თამაშები და საძიებო პრობლემების გადაჭრა. ამ აქტივობების ღირებულება დიდია და ძალიან გავრცელებულია ევროპელ და ევროამერიკელ ბავშვებში. თამაშის მკვლევარების აზრით, მრავალი ათწლეულის განმავლობაში ეს თამაშები საყოველთაოდ სასურველი და სასარგებლო იყო. ცხრილი 2.1 წარმოგიდგინთ თამაშის ამ ხუთ სახეობას.

ცხრილი 2.1 თამაშის ძირითადი სახეობები

<i>თამაშის სახეობა</i>	<i>განმარტება</i>	<i>მაგალითი</i>
მოტორიკის განვითარების თამაში	ბავშვები, თავიანთი სხეულის გამოყენებით, სპონტანურ ფიზიკურ ქმედებებს ასრულებენ.	პატარა ბავშვი ისვრის ბურთს, მისდევს მას, იჭერს და ისევ ისვრის, თან იცინის.
სიმბოლური (როლური) თამაში	ბავშვები ირგებენ ადამიანების, ცხოველების ან საგნების როლებს და წარმოსახვით სიტუაციებს გაითამაშებენ.	7 წლის ბავშვები სათამაშო მოედანზე ვითომ ქორწილს იხდიან. „საქმროს“ როლის შესასრულებლად, სპექტაკლში ინვევენ განზე მდგომ, მონყენილ თანატოლ ბიჭს.
კონსტრუქციული თამაში	ბავშვები დამოუკიდებლად აშენებენ ნაგებობებს ან აპროექტებენ მათ სამგანზომილებიანი მასალების მეშვეობით.	ხუთი წლის ბავშვები ლეგოს კუბურებისგან აგებენ დიდ გემს, შემდეგ აგებენ გემბანს ისე, რომ მასზე შესაძლებელი იყოს მანქანების გადაზიდვა.
სამაგიდო თამაშები	ბავშვები ჩართულები არიან აქტივობაში, რომელსაც აქვს წესები და მოითხოვს მათგან გამოწვევების გადალახვას, დავალებების დასრულებას ან ქულების დაგროვებას. ხშირად, კონკურენციის პირობებში.	6 წლის ბავშვების ჯგუფი თამაშობს ტრადიციულ მეხსირების თამაშს – „მემორი.“ თამაშის დასასრულს, ბავშვები ადარებენ მოგებულ ბანქოს ბარათებს, ნახონ, ვის აქვს ყველაზე მეტი ქულა.
კვლევა-ძიება და პრობლემების გადაჭრა	ბავშვები დამოუკიდებლად წყვეტენ პრობლემას ან შეისწავლიან ობიექტის თვისებებს.	8 წლის ორი ბავშვი ქვიშის უზარმაზარ გროვაში გვირაბის გათხრას ცდილობს, ოღონდ ისე, რომ ამას ნგრევა არ მოჰყვეს. ორი წყვილი „იარალი“ იდაყვებამდე ქვიშაშია შესული. როდესაც ერთი ხელი საბოლოოდ გადის მეორე მხარეს, ისმის გამარჯვებულის ყვირინა.

მოტორიკის განვითარების თამაში

ადრეულ წლებში თამაშის ერთ-ერთი ყველაზე გავრცელებული სახეობა **მოტორული თამაშია**. ის განისაზღვრება, როგორც აქტივობა, რომელშიც ბავშვები, თავიანთი სხეულის გამოყენებით, სპონტანურ ფიზიკურ ქმედებებს ასრულებენ (Antunes et al., 2018). განვიხილოთ შემდეგი მაგალითი:

15 თვის გოგონა დგას ბალიშებისა და რბილი რეზინის ფორმების გიგანტური წყობის კიდეზე, რომლებიც ავსებს პატარა ოთახს. გახედავს უკან მდგარ მომვლელს, ტრიალდება და ყვირილით ხტება ბალიშებში. ის ცდილობს, გადააცოცდეს რეზინის ფორმებს და გავიდეს ოთახის მეორე ბოლოში. ბავშვი დიდ ბალიშებს უვლის გვერდს და ფართო ღიმილით უახლოვდება თანატოლ ბიჭს, რომელიც ოთახის ცენტრში თამაშობს. გოგონა მცირე ხნით ჩერდება და სახეში შესცქერის, ბიჭი ღიმილით პასუხობს. გოგონა დგება, კიდევ ერთხელ ხტება ბალიშებში და აგრძელებს ოთახის ბოლოსკენ ცოცვას. როცა დანიშნულების ადგილს მიაღწევს, დგება და ამაყად იყურება მზრუნველისკენ. რამდენიმე წუთის შემდეგ, ძვრება ისევ ბალიშებში და ბრუნდება უკან, საიდანაც მოგზაურობა დაიწყო. ამ მარშრუტს ის ოთხჯერ გადის.

მაგალითიდან ჩანს, რომ მოტორული თამაში მოიცავს სასიამოვნო ფიზიკურ მოქმედებას. განსაკუთრებით სასიამოვნოა თამაშზე დაკვირვება, როდესაც წვიმების გამო შენობაში გამოკეტილ ბავშვებს სათამაშო მოედანზე უშვებენ. სირბილი, ხტუნვა, სიცილი, ცოცვა და ყვირილი – რის დანახვასაც შეძლებთ, ყველაფერი ეს მოტორული თამაშია. უფრო რთულ მოტორულ თამაშებს, როდესაც ბავშვები წამოიზრდებიან, სათამაშო მოედანზე ნახავთ. ისინი უფრო მაღლა აცოცდებიან ან უფრო ზუსტად მოახვედრებენ მიზანში, ასევე, შეძლებენ პედლებიანი სათამაშოების სწრაფად მართვას. მსოფლიოს სხვადასხვა კუთხეში, შესაძლოა, მოტორიკის განმავითარებელმა თამაშებმა უნიკალური ფორმები მიიღოს. მაგალითად, ძაღლების ან თხების დევნა კენის სოფლებში (Edwards, deGuzman, Bown, & Kumru, 2006; Edwards & Whiting, 2004), ან პოლინეზიის ზღვის ტალღებში რბოლა (Martini, 1994). შვებულებული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები ერთვებიან ასეთ თამაშში, თუმცა შედარებით გამართივებული

მოქმედებებით, როგორცაა ხტუნვა და ა. შ. (Bishop & Pangelinan, 2018; Hsieh, 2008).

მოტორული თამაში ხელს უწყობს არა მხოლოდ ჯანსაღ ფიზიკურ ზრდას, არამედ განვითარებასა და სწავლას (Kreichauf et al., 2012), ყურადღების გავარჯიშებას (Best, 2010; Smith & Pellegrini, 2008). მოტორული თამაში განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ფიზიკური დარღვევების მქონე ბავშვებისთვის (Arbour-Nicitopoulos et al., 2018; Hands & Larkin, 2006). ის, ასევე, თამაშის სასურველი სახეობაა ზოგიერთი კულტურული ჯგუფის ბავშვებისთვის (Harvey-Berino & Rourke, 2003; Hodge, Murata, & Lieberman, 2017).

წარმოსახვითი თამაში

თამაშის კიდევ ერთი სახეობა, რომელიც ადრეულ ბავშვობაშია გავრცელებული, **წარმოსახვითი თამაშია**. ამ აქტივობის დროს ბავშვები გარდაიქმნებიან წარმოსახვით ადამიანებად, ცხოველებად ან ობიექტებად და გაითამაშებენ მოგონილ როლებსა და სიტუაციებს. მაგალითად:

5 წლის ბავშვებმა წარმოიდგინეს, რომ ხანძარია და ისინი მუხანძრეები არიან. მეხიკოში, მათი საცხოვრებელი კორპუსის გარე ხეივანის ერთი ბოლოდან მეორე ბოლოსკენ გარბიან, თან ხმაბლალი სირენის ხმებს გამოსცემენ.

ომარი: ცეცხლი ჩაღდება, ოღონდ ვითომ მიწისძვრის გამო, მუხანძრეები მასში შეღწევას ვერ ახერხებენ.

კარლოსი: ჰო, მიწისძვრა იქაურობას არყვეს.

ლოურდესი: არა, მოდიტ ვთქვათ, რომ ახლავე უნდა ჩავაქროთ ცეცხლი. მიწისძვრა შეჩერდა, კარგი? მიახსით წყალი! (სირენის ხმას გამოსცემს)

ომარი: სად იწვის შენობა?

კარლოსი: (უყურებს ხეივანის ქვედა ნაწილს და სხვა საცხოვრებელი კორპუსის კედელზე მიუთითებს) იქ, იქ იწვის.

ომარი: ეს ძალიან ცუდია. იქ, მგონი, ყველაფერი დაიწვა.

კარლოსი: იწვის, ჩვენ უნდა შევაჩეროთ ცეცხლი.

ლოურდესი: ჩვენი შლანგები გვჭირდება.

ომარი: (დაბნეული მიმოიხედავს) კი მაგრამ, შლანგები არ გვაქვს.

ლოურდესი: ასეთი (ჟესტს მიმართავს, ვითომ ხელში უჭირავს სახანძრო შლანგი და წყლის ჭავლის მსგავს ხმებს გამოსცემს).

როგორც ამ მაგალითიდან ჩანს, როლური თამაში, შესაძლოა, ძალიან სოციალური და აქტიური იყოს. მას თითქმის ყველა კულტურაში თამაშობენ, შინაც და გარეთაც.

შევრთებულ შტატებში, ხშირად, როლური თამაში ასოცირებულია მშობლების, ექიმების, მეხანძრეების ან მასწავლებლების როლების შესრულებასთან. მათ მნიშვნელოვანი ფუნქცია აკისრიათ ოჯახში და საზოგადოებაში. სხვა წარმოშობის ბავშვები, ჩვეულებრივ, განსხვავებულ როლებს ირჩევენ. მაგალითად, პუერტო რიკოელი ბავშვები, რომლებიც განსაკუთრებულ მუსიკალურ კულტურას წარმოადგენენ, საბავშვო ბაღში სადილის დროს პოპ ვარსკვლავებად წარმოაჩენდნენ თავს, სტაფილოს მიკროფონებად იყენებდნენ და მღეროდნენ (Trawick-Smith, 2010 წ.). შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები როლურ თამაშებს თამაშობენ, თუმცა ზოგიერთი მათგანის როლი გამარტივებულია, მაგალითად, დაუნის სინდრომის მქონე ბავშვი თამაშობს, რომ ვითომ სათამაშო ჭიქიდან სვამს.

როლური თამაში ასოცირდება განვითარების ბევრ მნიშვნელოვან სფეროსთან, თანატოლებს შორის პოზიტიურ ურთიერთობებთან და სოციალურ ინტერაქციასთან (Uren & Stagnitti, 2009), აზროვნებასა და სწავლასთან (Gmitrová & Gmitrov, 2004; Lewis, Boucher, Lupton, & Watson, 2000; Roskos, Christie, Widman, & Holding, 2010). როლურ თამაშს მოაქვს მრავალი უნიკალური სოციალური და შემეცნებითი სარგებელი შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისთვის (Chang, Shih, Landa, Kaiser, & Kasari, 2018; Charlop, Lang, & Rispoli, 2018a).

კონსტრუქციული თამაში

ადრეული წლების თამაშის კიდევ ერთი გავრცელებული სახეობაა **კონსტრუქციული თამაში** და განისაზღვრება, როგორც აქტივობა, რომელიც მოიცავს ნაგებობების მშენებლობას, ან სამგანზომილებიანი მასალებით დიზაინის შექმნას. კონსტრუქციული თამაშის ნაცნობი ფორმაა კუბურებით მშენებლობა, რომელიც ილუსტრირებულია შემდეგ მაგალითში:

6 წლის ბაპარი ხის კუბურებით და პლასტმასის ცხოველებით თამაშობს. მან სხვადასხვა ფორმები ერთად მოათავსა, ღობის გასაკეთებლად. მას შვიდი წლის სონია უყურებს. „აჰა, – ამბობს ბაპარი, – ღობეს ვაშენებ, ცხოველები გარეთ რომ ვერ გავიდნენ. ახლა ვეღარ გაიქცევიან, თუ ფერმერმა არ გაუშვა“.

„აჰ“, – ამბობს სონია და იწყებს პატარა ხვრელის შეკვრას, რომელსაც ღობეში ხედავს. „ისინი აქედან გაპარვას შეძლებენ. ამიტომ, ეს უნდა გამოვასწოროთ...“ მისი ხმა იკლებს, როცა ორი კუბურის ერთმანეთთან მიბმაზე კონცენტრირდება.

„მაგრამ, რომ გადმოხტენ?“ – ამბობს ბაპარი, – „სახურავია საჭირო“

„სახურავი?“ – ვკითხება სონია.

„კი, ოღონდ ბოსლებს რომ აქვთ, ისეთი სახურავი. აირჩიე რამდენიმე ამ გრძელი სახურავებიდან,“ – ამბობს ბაპარი, აკროვებს მოგრძო კუბურებს და შენობის თავზე ათავსებს. სონია მასთან ერთად იწყებს სახურავის შენებას.

ეს მაგალითი გვიჩვენებს, რომ კონსტრუქციული თამაში ბავშვებს ბევრი საინტერესო ამოცანის გადაჭრის წინაშე აყენებს: როგორ მოვათავსოთ კუბურები ისე, რომ ნაგებობა მთლიანად გადაიხუროს? რა სიგრძის კუბურებია საჭირო? კონკრეტული მაგალითით ჩანს, თუ რამდენი საუბარი და თანამშრომლობა შეიძლება იყოს საჭირო, როდესაც ბავშვები რამეს ერთად აშენებენ. თანატოლებთან ერთად ასეთი ტიპის მშენებლობა, ჩვეულებრივ, ადრეულ წლებში მათემატიკის სწავლასთან არის დაკავშირებული (Trawick-Smith, Swaminathan, Baton, Danieluk, Marsh, & Szarwacki, 2017).

სამაგიდო თამაშები

სამაგიდო თამაშებს ბავშვები მთელ მსოფლიოში თამაშობენ, ყველაზე ინტენსიურად – 5-დან 8 წლამდე ასაკში (Johnson, 2015). **სამაგიდო თამაში** აქტივობაა, რომელსაც აქვს წესები და კონკრეტული ამოცანები, გამონწვევები ან როლები ბავშვებისთვის. მას ახლავს შეჯიბრის ელემენტები და მიუხედავად იმისა, რომ კონკურენცია არსებობს, ბავშვებს, ასევე, გარკვეული თანამშრომლობა სჭირდებათ. ბავშვებმა უნდა დაიცვან რიგითობა და წესები, რომლებსაც ყველა მოთამაშე თანხმდება (Zan & Hildebrandt, 2003). შემდეგი მაგალითი გვიჩვენებს, თუ როგორ მოიცავს სამაგიდო თამაში მოლაპარაკებას წესების შესახებ:

ტაივანის სკოლამდელ დაწესებულებაში ორი ბავშვი “Ang-Aa-Biao”-ს ბარათებით თამაშობს, რომელსაც ამერიკული “Memory”-ს (მეხსიერების თამაში) მსგავსი წესები აქვს. ვეი აკვირდება ბარათების დიდ რაოდენობას, რომლებიც ისეა განთავსებული, რომ მასზე გამოსახული ნახატები არ ჩანს. ის აიღებს ერთს, ჩერდება, შემდეგ ბარათს მაგიდაზე დადებულ მეორე ბარათს ზედ ადებს, იმ იმედით, რომ ისინი დაემთხვევა.

მისი თანატოლი, ცაი, იღებს ამ ორ ბარათს: „არა, არ ემთხვევა,“ – ამბობს გახარებული, – „ასე რომ, ახლა ჩემი ჯერია.“ ახლა ის იღებს ბარათს და ადებს მეორეს, რომელიც პირქვე დევს.

ვეი ბარათებს ამონშებს და იცინის: „სხვადასხვაა“. ცაი სწრაფად იღებს თავის ბარათს და მაგიდაზე დადებულ სხვა ბარათს ადებს.

„არა!“ – აპროტესტებს ვეი, „ – მხოლოდ ერთი ჯერი გაქვს“

„კი მაგრამ, ეს არ ემთხვევა“, – ამბობს ცაი, „– ეს ძალიან რთულია.“

„არა, რამდენჯერმე ნახვა არ შეიძლება“ – აპროტესტებს ვეი.

„ორჯერ ნახვა იყოს, რა“ – ამბობს ცაი.

„კარგი, იყოს“ – პასუხობს ვეი.

ეს მაგალითი ასახავს თამაშის ყველა ელემენტს. აქტივობას აქვს წესები, რომლებსაც ორივე მოთამაშე განიხილავს და თანხმდება. ბავშვები მონაცვლეობით ასრულებენ მითითებას, – იღებენ ბარათს და

მეორეს ადებენ. ასე რომ, არის კონკურენცია, მაგრამ ამავე დროს, თანამშრომლობასაც აქვს ადგილი.

სხვა სახის თამაშების მსგავსად, აღნიშნული თამაშებიც ხელს უწყობს ბავშვების განვითარებას. თამაშის დროს, ბავშვები ავითარებენ სოციალურ უნარებს, როგორცაა რიგითობა და კონფლიქტების მოგვარება. ასევე, სწავლობენ მათემატიკურ ცნებებს: „ვინ მოიგო ყველაზე მეტი ბარათი?“ ან „კიდევ რამდენი უჭრა უნდა გადავლახო, რომ მოვიგო.“ სამაგიდო თამაშები განსაკუთრებით სასარგებლოა სიღარიბეში მცხოვრები ბავშვების მათემატიკური უნარების გასავითარებლად (Ramani & Siegler, 2008; Ramani, Siegler, & Hitti, 2012).

კვლევა-ძიებითი და პრობლემების გადაჭრაზე ორიენტირებული თამაშები

ორი ურთიერთდაკავშირებული აქტივობა, ხშირად, **კვლევა-ძიებასა და პრობლემის გადაჭრაზე ორიენტირებულ თამაშად** განიხილება. ეს მოიცავს ქმედებებს, რომლის დროსაც ბავშვები დამოუკიდებლად ატარებენ ექსპერიმენტებს, სწავლობენ ან წყვეტენ ობიექტებთან დაკავშირებულ პრობლემებს. მაგალითები მოიცავს თავსატეხების მომზადებას, ბუნებრივი რესურსის შესწავლას გამადიდებელი შუშით, ან ნიმუშის გაკეთებას ფერადი მძივებით. არსებობს მოსაზრება, რომ ძიება და პრობლემის გადაჭრა ნამდვილი თამაში არ არის, რადგან ზოგიერთი აქტივობა ყოველთვის არ არის პროცესზე ორიენტირებული, ანუ თამაშის ჩვენეულ განმარტებას ვერ აკმაყოფილებს. მაგალითად, როდესაც ბავშვები თავსატეხს აწყობენ, მათ მხედველობაში აქვთ საბოლოო შედეგი. ისინი ცდილობენ, ერთ სწორ გამოსავალს მიაგნონ. მიუხედავად ამისა, თუ ამ აქტივობებს თავად ირჩევენ, ზრდასრული არ ერევა, შინაარსიანი და აქტიურია, შესაძლოა, ძალიან სახალისოც იყოს (Frost, Wortham, & Reifel, 2012). ბავშვები საუბრობენ, იცინიან, კამათობენ, თანამშრომლობენ და მოძრაობენ ამ აქტივობებში ჩართულობისას (Nilsson, Ferholt, & Lecusay, 2017). და არც ისე იშვიათია, რომ ბავშვები, იუმორითა ან შემოქმედებითობით გატაცებული ბავშვები თავსატეხს განზრახ აწყობენ არასწორად, რაღაც განსხვავებული უნი-

კალური გზით. ამ წიგნში – კვლევა-ძიებასა და პრობლემის გადაჭრაზე ორიენტირებული თამაშები – თამაშის ფორმებად განიხილება.

კვლევა-ძიებასა და პრობლემის გადაჭრაზე ორიენტირებულ თამაშს მსოფლიოს ყველა კუთხეში შეხვდებით (Farver & Wimbarti, 1995; Stirrup, Evans, & Davies 2017). მაგალითად, ჩინეთსა და კორეაში, ბავშვები და მათი ოჯახის წევრები, ჩვეულებრივ, სახლში რთული მათემატიკური ამოცანების გადაჭრით, თავსატეხების აწყობით, ან მარტივი ექსპერიმენტების ჩატარებით ერთობიან (Chan, 2006; Chen & French, 2008; Farver, Kim, & Lee-Shin, 2000 წ.). შეერთებულ შტატებში ამ აქტივობებით, ძირითადად, სკოლებში კავდებიან. საბავშვო ბაღებში მეცნიერების ან მათემატიკის ცენტრები ხელს უწყობენ ამგვარ აქტივობებში ჩართვას. ქვემოთ მოცემულია კვლევისა და პრობლემის გადაჭრის მაგალითი:

ორი 7 წლის ბავშვი მეორე კლასის საკლასო ოთახის სამეცნიერო ცენტრში თამაშობს. გარეთ ნაპოვნი ობიექტების კოლექციით, მათ მუზეუმის შექმნა გადანწყიტეს. მასწავლებლის ხელმძღვანელობის გარეშე, საგამოფენოდ, ობიექტებს კატეგორიების მიხედვით ალაგებენ.

„მოდი, ეს ყველაფერი ერთ ადგილას დავალაგოთ, ყველა ქვა“, – ამბობს მარისა და საგნებს მაგიდაზე ერთად ალაგებს, – „იცი, როგორ ათავსებენ მათ ნამდვილ მუზეუმში?“

„კარგი, ქვები აქ იყოს,“ – უპასუხა სამანტამ და კიდევ რამდენიმე ქვა აჩვენა მარისას, – „მაგრამ ნიჟარებისთვის სხვა ადგილი მოვნახოთ, კარგი? ამათ აქ ვერ დავალაგებთ.“ სამანტა იწყებს ნიჟარების გროვაში გადატანას.

„მაგრამ, ვფიქრობ...“ მარისა ჩერდება, ჩაფიქრებულია. „... ეს ძველი ნივთები, ეს ძველი ჯოხები და ნივთები, აქ უნდა დავალაგოთ?“ – მიუთითებს მაგიდის ცარიელ კუთხეზე.

„კარგი,“ – დაეთანხმა სამანტა, – „და ეს ულამაზესი ქვები უნდა შევიდეს საჩუქრების მაღაზიაში.“

„რაა?“ – ამბობს მარისა.

„ჩვენს მუზეუმში იყოს საჩუქრების მაღაზია, კარგი? – ამბობს სამანტა.

ამ ორი ბავშვის აქტივობა მოიცავს თამაშის განმარტების ყველა ელემენტს. ბავშვები ირჩევენ მუზეუმის შექმნას. მათი მოტივაცია – მათივე ინტერესებიდან და ემოციური ჩართულობიდან მომდინარეობს და არა მასწავლებლისგან. მათ ქცევებს თან ახლავს დადებითი ემოციები, მათ შორის თანატოლებთან თანამშრომლობის სიხარული და მიღწევის შეგრძნება. მათ არ აინტერესებთ, როგორ წარიმართება მუშაობა მომავალში. და ბოლოს, მათი საქმიანობა არ არის პირდაპირი, რადგან ისინი მხოლოდ წარმოიდგენენ, რომ მათ ნამდვილი მუზეუმი შექმნეს.

თამაშის უნიკალური სახეობები სხვადასხვა კულტურის პირობებში

აღმზრდელები და პედაგოგები, ჩვეულებრივ, თამაშებს ადრე განხილული თამაშის ხუთ სახეობაზე დაყრდნობით გეგმავენ. თუმცა, არსებობს თამაშის უნიკალური სახეობები, რომლებიც მსოფლიოს სხვადასხვა კუთხესა და კულტურაშია გავრცელებული (Mills 2018; Pellis, Himmler, Himmler, & Pellis, 2018; Trawick-Smith, 2010).

ცხრილი 2.2 თამაშის უნიკალური კატეგორიები სხვადასხვა კულტურის პირობებში

თამაში წესების გარეშე	ბავშვები ერთმანეთთან უხეშ ფიზიკურ კონტაქტში შედიან – ვითომ-ჩხუბი, ჭიდაობა და ა. შ. რასაც თან ახლავს მხიარულება და სიცილი.	სამი 4 წლის ბავშვი „თავს ესხმის“ თანატოლების ჯგუფს, რომლებიც სათამაშო მოედანზე თამაშობენ. „ჩვენ მძარცველები ვართ!“ – ყვირის ერთ-ერთი დამპყრობელი, – „მოდით, დავიჭიროთ ისინი!“ თავდამსხმელები სათამაშო დარბაზში მყოფ ბავშვებს ხელს წაავლებენ და ცდილობენ მათ გაყვანას. „ციხეში წაიყვანე ისინი, კარგი?“ – ყვირის ერთი ბავშვი. თანატოლები, რომლებსაც თავს დაესხნენ, ყვირიან და თითქოს წინააღმდეგობას უწევენ, თან იცინიან.
-----------------------	---	--

მუსიკალური, დრამატული და მხატვრული თამაში	ბავშვები სპონტანურად წარმოაჩენენ საკუთარ თავს ვიზუალური ხელოვნების, მუსიკის ან დრამატული სპექტაკლის საშუალებით, ზრდასრულთა ხელმძღვანელობის გარეშე	ორი 3 წლის ბავშვი ჯაჭვებზე დაკიდებულ საბურავზე წინ და უკან ტრიალებს. ბავშვები სპონტანურად მღერიან სიმღერას, რომელიც იმდენად ძველია, რომ მასწავლებელს უკვირს. „შენ ხარ ჩემი მზე, ჩემი ერთადერთი მზე...“. შემდეგ გადადიან სხვა ლექსებზე. „შენ ხარ ჩემი საქანელა...“ და „შენ ხარ ჩემი ვალენტინი...“
ხუმრობები, ქარაფშუტობა და მეგობრული გაჯავრება	ბავშვები იუმორს იშველიებენ, ან განზრახ იქცევიან „სულელურად“, რომ თანატოლები გააცინონ	7 წლის ბავშვი მიეპარება თანატოლების ჯგუფს უკნიდან და ერთ-ერთ ბავშვს ურტყამს ბეჭზე, შემდეგ კი სწრაფად არიდებს მზერას და სხვა მხარეს იყურება. ამას რამდენჯერმე იმეორებს, სანამ მისი თანატოლი არ მიხვდება, ვინ ურტყამდა. ბოლოს, ერთად იცინიან.
სამუშაო-თამაში	ნებისმიერი სახის თამაში, რომელშიც ბავშვები თან მუშაობენ.	6 და 8 წლის ბავშვები მშობლებს ეზოს გასუფთავებაში ეხმარებიან. უფროსი ბავშვი ძმისკენ მიემართება და სარეველას ფეხვის ბურთულას ესვრის. მისი ძმა იცინის და სარეველას უკან აგდებს. ისინი იწყებენ თამაშს, ერთმანეთს სარეველას ესვრიან, იცინიან, ცელქობენ და ცდილობენ ვითომ რაკეტების დაჭერას.

მათგან რამდენიმე აღწერილია ცხრილში 2.2. მნიშვნელოვანია, რომ პროფესიონალები გაეცნონ და უზრუნველყონ ამ ტიპის თამაშების შესაძლებლობა – განსაკუთრებით კულტურულად განსხვავებული ჯგუფების პირობებში.

თამაში წესების გარეშე

თამაშის ერთ-ერთი ყველაზე არასათანადოდ გაგებული და დაუფასებელი ფორმა არის უხეში **თამაში, თამაში წესების გარეშე**. ეს არის აქტივობა, რომლის დროსაც ბავშვები უხეშად შედიან ერთმანეთთან ფიზიკურ კონტაქტში. ასეთ თამაშს ყველა წარმოშობის ბავშვთან შეხედვით. გარდა ამისა, ბიჭები უფრო ხშირად თამაშობენ უხეშ თამაშებს, ვიდრე გოგოები. მნიშვნელოვანია პროფესიონალებმა იცოდნენ, რომ ზოგიერთი კულტურის წარმომადგენლები უფრო ხშირად ირჩევენ ამ სახის აქტიურ, უხეშ აქტივობებს, მაგალითად აფრო-ამერიკელი და ლათინო-ამერიკელი წარმოშობის მცირეწლოვანი ბავშვები (Bloch & Adler, 1994; Trawick-Smith, 2010; Whiting & Edwards, 1988). შემდეგი მაგალითი ასახავს პუერტორიკოელი ბავშვების თამაშს (Trawick-Smith, 2010):

სან-ხუანში, საბავშვო ბაღის ეზოში, ორი 5 წლის ბავშვი ჭიდაობს. ისინი ჩამოსასრიალებლის იქით არიან მასწავლებლების თვალს მოფარებულები. ბიჭები ერთმანეთის გარშემო ტრიალებენ, იცინიან და ყვირიან. მათ კიდევ ორი ბიჭი უახლოვდება. ისინი ხტუნვა-ხტუნვითა და სიცილით შესცქერიან თანატოლების ჭიდაობას. „მებრძოლები“ ძირს ვარდებიან და ქვიშაში კოტრიალობენ. ერთი ბიჭი მეორეს ზემოდან მოექცა და მკერდით უბიძგებს, ცდილობს, ქვიშაში ჩაძიროს. – დაგამარცხე – ყვირის ის გამარჯვებული ხმით. ზურგზე დაგდებული ბიჭი იცინის, მოძრაობს, რომ თავი გაითავისუფლოს. „არ გინდა, ნუ ჩქარობ!, – ყვირის ზემოდან შემომჭდარი ბავშვი – „მე უფრო ძლიერი ვარ.“ ცოტა ხანს კიდევ იბრძვიან, შემდეგ „გამარჯვებული“ ბავშვი წყვეტს ჭიდაობას. ბიჭები ჩამოიფერთხავენ ქვიშას, მხრებზე გადახვევენ ერთმანეთს ხელს, სასრიალოს მეორე მხარეს გამოდიან და ჩრდილში მსხდომ მასწავლებლებს უდიმიან.

ასეთ თამაშს, მასწავლებლები და მშობლები, ყოველთვის მშვიდად ვერ ხვდებიან. ზრდასრულები შიშობენ, რომ ის ნამდვილ ბრძოლას ან ტრავმას გამოიწვევს. მათ შესაძლოა გაუჭირდეთ იმის დადგენა, თუ როდის არის ქცევა უბრალოდ უხეში თამაში, და როდის არის – რეალური აგრესია (Storli & Sandseter, 2015). ბავშვები, როგორც წესი,

უკეთ ასხვავებენ ამ ორს. ისინი ამჩნევენ თანატოლების ღიმილიან სახეს, მოძრაობებს და რწმუნდებიან, რომ ეს უბრალოდ თამაშია. ზრდასრულებს, ასევე, ამფოთებთ ზოგიერთი უხეში თამაშის ძალადობრივი შინაარსი – ომი, იარაღი, ბრძოლა.

ზოგიერთ პროფესიონალს უკვირს იმის გაგება, რომ რეალურად, უხეში თამაში ხელს უწყობს პოზიტიური სოციალური უნარების განვითარებას (Pellegrini & Smith 1999). ბავშვები სწავლობენ, თუ როგორ გამოიყენონ ღიმილი, სიცილი, ყიჟინა და შესტები, რათა თანატოლებს აცნობონ, რომ კონკრეტული უხეში ქცევა მხოლოდ თამაშია. ხანდახან, ისინი პირდაპირ აცხადებენ, რომ უხეში თამაში წარმოსახვითია: „ვითომ გავიჟიდით.“ გარდა ამისა, შესაძლოა, უხეში თამაში ბავშვებს ემოციების კონტროლში დაეხმაროს (Hale & Bocknek, 2015). როდესაც თამაშისას ერთმანეთს ფიზიკურად ეხებიან, ისინი არ უნდა ბრახობდნენ, ნერვიულობდნენ, ან ავლენდნენ აგრესიას. ასეთი ნეგატიური განცდები გააფუჭებს თამაშს! უხეშმა თამაშმა, შესაძლოა, ხელი შეუწყოს ტვინის იმ ნაწილის განვითარებას, რომელიც პასუხისმგებელია ქცევისა და ემოციების კონტროლზე (Pellis, Himmler, Himmler, & Pellis, 2018).

მიუხედავად იმისა, თუ რას ფიქრობენ მასწავლებლები უხეში თამაშის შესახებ, მათ უნდა ესმოდეთ, რომ ზოგ შემთხვევაში, ეს კულტურულად განპირობებული თამაშის ფუნდამენტური გზაა. ბავშვები ასე თამაშობენ თავიანთ სამეგობლოში მეგობრებთან ერთად, ოჯახში – დამძებთან, ბიძაშვილებთან, და თუნდაც, მშობლებთან ერთად (Flanders, Leo, Paquette, Pihl, & Séguin, 2009; StGeorge, Goodwin, & Fletcher, 2018).

მუსიკალური, დრამატული და მხატვრული თამაში

მსოფლიოს მრავალ კუთხეში, უამრავ ოჯახში, ბავშვები სპონტანურ **მუსიკალურ, დრამატულ და მხატვრულ** თამაშში ერთვებიან (Lew & Campbell, 2005). ისინი საკუთარ თავს ვიზუალური მედიის, მუსიკის, მოძრაობის, დრამის, მოთხრობის და სხვა სახის წარმოდგენებით გამოხატავენ. თამაშად შეიძლება ჩაითვალოს მხოლოდ ბავშვის მიერ

შერჩეული მხატვრული აქტივობა. მასწავლებლის მიერ მართული მუსიკა და ხელოვნება მნიშვნელოვანია, მაგრამ რეალური თამაში არ არის. მაგალითად, შემაჯამებელი კონცერტი ან ფორმალური ინსცენირება – მშობლების დიდი აუდიტორიის წინაშე – არ შედის თამაშის ჩვენეულ განსაზღვრაში. რას მოიცავს ასეთი თამაში? ის შეიძლება მოიცავდეს ყველაფერს – ტროტუარზე ცარცით შესრულებულ ნახატს, ოჯახის წევრებისთვის მონათხრობ ისტორიებს, თანატოლებთან ერთად დადგმულ მუსიკალურ ნომრებს. ბავშვები ასეთი თამაშით კავდებიან, როდესაც რაიმეს კეთებისას, თავსატეხის აწყობისას, ან თუნდაც კომპიუტერული აპლიკაციის გამოყენების დროს, სპონტანურად მღერიან.

მთელი მსოფლიოს ბავშვები ერთვებიან ამ ტიპის თამაშებში, მაგრამ ზოგიერთ კულტურაში ის განსაკუთრებულად აქტუალურია. მაგალითად, აფრო-ამერიკელი ბავშვები მღერიან და მოძრაობენ თითქმის ყველგან, სათამაშო მოედანზე, სამეზობლოში (Chen-Hafteck & Mang, 2018; Hale & Bocknek, 2015; O'flynn, 2005). კარიბის ქვეყნებში, ჩვეულებრივ, ბავშვები და მოზარდები თავიანთ ოჯახებში სპონტანური მუსიკის შექმნასა და დადგმებში მონაწილეობენ (Barrett, 2006; Hebridge, 1987; Kamla-Raj, 2007; Marsh, 1999). მაგალითად, პურტო-რიკოს ზოგიერთ ადრეული განათლების დაწესებულებაში მუსიკა იმდენად პოპულარულია, რომ გათვალისწინებულია მუსიკის ცენტრები – აღჭურვილი ინსტრუმენტებით, სათამაშო მიკროფონებით, აუდიო ჩამწერებით, სპეციალური ტანსაცმლით და ა. შ. (Trawick-Smith, 2010). ასევე, ამბების თხრობა თამაშის გამორჩეული ფორმაა მკვიდრ ამერიკელ და ალასკელ ბავშვებს შორის (Griffin, 2010; Nelson & Baker, 1994).

ადგილი, სადაც განსაკუთრებით უწყობენ ხელს ბავშვების მხატვრულ შემოქმედებას – რეჟიო ემილიაა, იტალიაში. რეჟიო ემილიას ადრეული ბავშვობის განათლების დაწესებულებებში სრულყოფილი სამხატვრო სტუდიებია ორგანიზებული, რომლებშიც ბავშვები ქმნიან ხელოვნების მშვენიერ ნიმუშებს (Gandini, 2005; New, 2007). ხელოვნების მასწავლებლები, გარკვეულწილად, უძღვებიან ბავშვებს, თუმცა, ბავშვები ხატავენ, ძერწავენ და აშენებენ საკუთარი იდეების მიხედვით და მათთვის სასურველი მასალის გამოყენებით.

ხუმრობები, ქარაფშუტობა და მეგობრული გაჯავრება

ზოგიერთი ოჯახისა და კულტურის ბავშვების თამაშის მახასიათებელი ბევრი **ხუმრობა, ქარაფშუტობა და მეგობრული გაჯავრებაა**. ეს მოიცავს ნებისმიერ ვერბალურ და არავერბალურ ქცევას, რომელიც კომედიანბეა ფოკუსირებული და მიმართულია გარშემომყოფთა გაცინებაზე. ზრდასრულები, რომლებიც მცირეწლოვან ბავშვებთან მუშაობენ, ამ სახის თამაშის უამრავ ვარიანტს იცნობენ: ხმაურის გამოცემა, სულელური სახელების დარქმევა, იუმორისტული ისტორიების მოყოლა, ვითომ დაცემა, ტიკტიკი, ბეჭებზე შემორტყმა და სხვა მხარეს გახედვა, ან საგნების მოტაცება, როცა თანატოლები არ უყურებენ. ადვილი მისახვედრია, თუ რატომ არ არის ეს თამაში ყოველთვის მისაღები მასწავლებლებისა და მშობლებისთვის. მაგრამ, რატომ არის ეს თამაში მნიშვნელოვანი?

პირველ რიგში, ასეთი თამაში ძალიან გავრცელებულია მსოფლიოს ზოგიერთ ნაწილში და შეერთებული შტატების ზოგიერთ საზოგადოებრივ ჯგუფებშიც კი. ამ კულტურის წარმომადგენლებში, მათ ოჯახებში, ხშირია ქარაფშუტობა და მეგობრული დაცინვა როგორც ბავშვებში, ისე მოზრდილებში (გონკუ, ტურმერი, ჯაინი და ჯონსონი, (Goncu, Tuermer, Jain, & Johnson, 1999; Hale-Benson, 1986; Roopnarine, Johnson, & Hooper, 1994; Trawick-Smith, 2010). აფრო-ამერიკულ, პოლინეზიურ, პუერტო-რიკოულ, მკვიდრ ამერიკულ და იტალიურ ოჯახებში ბავშვები ხშირად მიმართავენ ამ ტიპის იუმორისტულ ინტერაქციებს (Endo, 2007; Bloch & Adler, 1994; Martini, 1994; New, 1994). იმის მიუხედავად, მოსწონთ თუ არა მასწავლებლებს თამაშის ეს ფორმები, მოუწევთ მათი ნახვა ოთახებში, ებოში და მათ უნდა გადანვიციტონ, როგორი რეაგირება უნდა ჰქონდეთ.

მეორე მიზეზი, რის გამოც ამ ტიპის თამაშს განვიხილავთ, არის ის, რომ ასეთი თამაში განვითარების მნიშვნელოვან ფუნქციას ემსახურება. ხუმრობებისა და კომედიური ელემენტების გაგება ან ჩართვა თამაშში, ჩვეულებრივ, ხელს უწყობს შემოქმედებით აზროვნებას, ინტელექტუალურ ზრდას და ტვინის განვითარებასაც კი (Bergen & Roust, 2019). გარდა ამისა, Hale Benson (1986) აღწერს, თუ როგორ იყენებენ აფრო-ამერიკელი ბავშვები ურბანულ გარემოში ქარაფშუტობას და და-

ცინვას, რათა ისწავლონ თვითრეგულირება და ემოციების კონტროლი. მაგალითად, როდესაც მათ სულელურ სახელებს ეძახიან, ისინი სწავლობენ გრძნობების გაკონტროლებას და ზედმეტად არ რეაგირებენ.

ქარაფშუტობა და გაჭავრება არის გზა, რომლითაც ზოგჯერ, მსოფლიოს სხვადასხვა კუთხეში ბავშვები თანატოლებთან კავშირს ამყარებენ (Loizou & Kyriakou, 2016; Trawick-Smith, 2010). მაგალითად, პუერტო-რიკოში, საბავშვო ბაღში ბავშვები საპირფარეშოს რიგში იდგნენ. ერთმა ბავშვმა მის წინ მდგარ თანატოლს შარვალი ჩამოქაჩა. ამას მოჰყვა სიცილით სავსე ინტერაქცია, რომელმაც შუადღემდე გასტანა და მოედანზეც გაგრძელდა, სადაც ორივე ერთად თამაშობდა. დაადგინეს, რომ დაუნის სინდრომის მქონე ბავშვი, ჩვეულებრივ, თანატოლებთან წარმატებული კონტაქტების დამყარებას სიცილით ცდილობს (Reddy, Williams, & Vaughan, 2001).

ქვემოთ მოყვანილია კიდევ ერთი მაგალითი, თუ როგორ უწყობს ხელს ქარაფშუტობა და დაცინვა (გაჭავრება) სოციალურ ურთიერთობებს:

ორი 5 წლის ბავშვი დაწყებითი სკოლის ლაბორატორიაში, ცალკე კომპიუტერთან ზის. ორივე იყენებს ფერწერის პროგრამას, „ედვინ, ნახე? ეს შენ ხარ“, – ამბობს ტაილერი სიცილით. მას მწვანე არსება დაუხატავს, უზარმაზარი თვალებითა და კლანჭებით.

„მაშინ ეს შენ ხარ“, – ამბობს ედვინი და სწრაფად ხატავს ოთხფეხა ფიგურას,

– ძროხა ხარ. „კი, მაგრამ შენ... ღორი ხარ“, – ამბობს ტაილერი და ცდილობს, აჯობოს მეგობარს. „და ნახე, ედვინ! შენ ცეცხლში ხარ!“ ის თავის ნახატს ყვითელ ხაზებს ავლებს, – „ჰა! შენ იწვები!“

„მუუ!“ ამბობს ედვინი და დეტალებს ამატებს თავის ნახატს: „შენ მსუქანი ძროხა ხარ!“

ბიჭები ისე იცინიან, რომ მათ დასამშვიდებლად მასწავლებლის ჩარევა ხდება საჭირო.

მნიშვნელოვანია, რომ პროფესიონალებმა შეძლონ, განასხვავონ ბრიკები და გაჭავრება და ნამდვილი ბულინგი, რაც ადრეულ წლებში,

შესაძლოა, ძალიან საზიანო იყოს Ostrov, Kamper-DeMarco, Blakely-McClure, Perry, & Mutignani, 2018). მათ უნდა შეძლონ, ზუსტად წაიკითხონ სხეულის ენა, სახის გამომეტყველება და ტრიუკის სახუმარო ინტონაციები. თუ ორივე ბავშვი იღიმის, იცინის და ბრამის გარეშე ლაპარაკობს, მასწავლებელს შეუძლია, ჩარევის გარეშე, უბრალოდ დააკვირდეს და აღიაროს, რომ ზოგიერთი ბავშვისთვის ეს თამაშის სასურველი ფორმაა. რა თქმა უნდა, თუ ბავშვი ხუმრობით ან ხრიკით ნაწყენი ან დაბნეული ჩანს, მასწავლებლები უნდა ჩაერიონ, რათა ურთიერთქმედება უფრო კომფორტული გახადონ. კვლევის თანახმად, შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ ბავშვებსაც და ზრდასრულებსაც მეტ-ნაკლებად კარგად შეუძლიათ განასხვავონ, რა არის ხუმრობა და რა არის მავნე ქცევა (Mills & Carwile, 2009).

სამუშაო-თამაში

მსოფლიოს ზოგიერთ ქვეყანაში, ბავშვებს მცირე ასაკში აკისრებენ სამუშაო პასუხისმგებლობას. მიუხედავად ამისა, თამაშის სურვილი დიდია და ისინი, ჩვეულებრივ, თამაშის სამუშაო ამოცანებთან ინტეგრირების გზებს პოულობენ (Bloch & Adler, 1994; Edwards, 2000; Njelesani, Sedgwick, Davis, & Polatajko, 2011). მაგალითად, დასავლეთ აფრიკაში, როცა ზოგიერთი ბავშვი ოჯახს პირუტყვის მოვლაში ეხმარება, თამაშობს დაჭერობანას, ნადირობს და ჯოხებს შუბებად იყენებს. სხვები, ფერმაზე მომუშავე მამების გვერდით, პატარა ხელსაწყოებს იყენებენ და ისე თამაშობენ. ერთ-ერთ აფრიკულ საზოგადოებაში ბავშვები თავზე შემოდგმული პატარა ჭურჭლით ატარებენ წყალს, როდესაც მათ დედებს წყალი, ასევე თავზე შემოდგმული, დიდი ჭურჭლით მიაქვთ. ამ ტიპის თამაში განისაზღვრება, როგორც თამაშის ნებისმიერი ფორმა, რომელიც სამუშაო მოვალეობების შესრულებისას ხორციელდება.

შემდეგი მაგალითი გვიჩვენებს, თუ როგორ ერთვება პატარა ბავშვი როლურ თამაშში, როდესაც წვლილი შეაქვს ოჯახურ ცხოვრებაში:

5 წლის ბავშვი თავის 17 თვის დასთან და მეზობელ ბავშვთან ერთად მისაღებ ოთახშია, დედა კი გვერდით ოთახში მუშაობს. გო-

გონა უმცროს დას სიმინდის ბურბუშელას თითო-თითო ფანტელს აჭმევს და ამბობს: „აი, მიდი, ძვირფასო. კარგი გოგო იქნები, თუ ამას ყველაფერს შეჭამ.“

მისი მეგობარი თამაშს სთავაზობს: „მოდი, ვითომ ეს არის სტაფილო და ბოსტნეული და ვცდილობთ, რომ ჩვენმა ბავშვმა შეჭამოს“.

„კარგი,“ – ამბობს 5 წლის ბავშვი. ის ეუბნება თავის დას: „ჭამე ეს ბოსტნეული, რომ სწორად იკვებო, პატარავ.“ ჩვილს სიამოვნებს თამაში და ჭამს ფანტელებს. შემდეგ, 5 წლის ბავშვი ურჩევს თავის მეგობარს: „ვთქვათ, რომ ძილის დროა, კარგი?“ ის თავის დას ხელში იყვანს და დივანთან მიჰყავს. ბავშვი ხმამაღლა იწყებს გაპროტესტებას. დედამისი მეორე ოთახიდან გამოსძახებს: „სამანტა, მიხედე დას.“

ბავშვი და მისი მეგობარი ამშვიდებენ ატირებულ პატარას. დივანზე აწყობენ ვითომ საწოლს და პატარას მასზე აწვენენ. „ღამე, ღამე“, – ამბობენ ერთხმად, როდესაც უმცროსი ბავშვი თანდათან იძინებს“.

თამაშის სახეობები და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები

ჩვეულებრივ, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბევრი ბავშვი თამაშობს იმავე ტიპის თამაშებს, რასაც ტიპური განვითარების მათი თანატოლები თამაშობენ. თამაშზე ფრთხილი დაკვირვებით, პროფესიონალები მათი მრავალი ძლიერი მხარის ამოცნობას შეძლებენ. თუმცა, ზოგიერთი შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვის თამაში, შესაძლებელია, ნაკლებად რთული და სოციალური იყოს, ჰგავდეს შედარებით პატარა ასაკის ბავშვების თამაშს (Barton & Wolery, 2008). ზოგიერთ შემთხვევაში, მათ შესაძლოა გამოავლინონ თამაშის ქცევა, რომელიც სრულიად უნიკალურია და გარდა ამისა, უცნობია თანატოლებისა და მოზრდილებისთვისაც კი. მნიშვნელოვანია, რომ პროფესიონალებმა იცოდნენ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების თამაშის განსხვავებული სტილი, რათა დაგეგმონ სტრატეგიები ან

ინტერვენციები მათი განვითარების მხარდასაჭერად. წიგნის ამ ნაწილში აღწერილია სპეციფიკური მდგომარეობის მქონე ბავშვების თამაშის მახასიათებლები.

ინტელექტთან დაკავშირებული შებენიანი შესაძლებლობები

ინტელექტუალური შებენიანი შესაძლებლობის მქონე ბავშვებს ზოგადი გონებრივი შესაძლებლობების შებენიანი აქვთ, რამაც შესაძლოა, გავლენა მოახდინოს მათ განვითარებაზე მრავალ სფეროში. ამ მდგომარეობის მქონე ბავშვებს, შესაძლოა, არა მხოლოდ სწავლა უჭირდეთ, არამედ შეფერხება ჰქონდეთ ფიზიკურ განვითარებაში, ენისა და მეტყველების განვითარებასა და სოციალურ უნარებში. ამიტომ, მათი თამაშის უნარებიც შედარებით შებენიანია (Malone, 2009). ინტელექტუალური დარღვევის მქონე ზოგიერთი ბავშვი ისე თამაშობს, როგორც შედარებით პატარა ასაკის ბავშვები თამაშობენ. შესაძლოა, 4 წლის ბავშვს პატარა ბავშვისთვის დამახასიათებელი მარტივი თამაშის ქცევები ჰქონდეს. ცხრილი 2.3 წარმოგიდგენთ შესაძლო ვარიაციებს ინტელექტუალური დარღვევის მქონე ბავშვების თამაშში (Boddy, Downs, Knowles and Fairclough, 2015).

როგორც ნაჩვენებია ცხრილში 2.3, ინტელექტუალური დარღვევის მქონე ბავშვების თამაშში, შესაძლოა, იყოს უფრო მარტივი და ერთფეროვანი, ვიდრე ტიპური განვითარება ბავშვების თამაშში (Bray & Cooper, 2007; Kim, Carlson, Curby, & Winsler, 2016). ჩვილებსა და მცირეწლოვან ბავშვებს შეუძლიათ საგნების შესწავლა და საგნებით მანიპულირება, მაგრამ ვერ იყენებენ მათ წარმოსახვისა და პრობლემების გადაჭრისათვის. ისინი საგნებს უფრო შეხებით, გემოს გასინჯვით იმეცნებენ და ნაკლებ ინტერაქციაში შედიან უფროსებთან და თანატოლებთან. 3-წ წლის ასაკის ინტელექტუალური დარღვევების მქონე ბავშვებს, შესაძლოა, უჭირდეთ კოორდინაცია მოტორული თამაშებისას და ჰქონდეთ სათამაშო მასალებით მანიპულირების და პრობლემების გადაჭრის სირთულე. მათ თამაშებს მარტივი სქემები და ნაკლები წარმოსახვის უნარი ახასიათებს. ისინი კოცნიან თოჯინას, ვითომ სვამენ

წყალს ჭიქიდან, ან ვითომ სძინავთ – ეს თანატოლებისგან დასწავლილი ქცევებია (Barton, 2015). ინტელექტუალური დარღვევების მქონე ბავშვებმა, შესაძლოა, 7 ან 8 წლამდე ვერ მოახერხონ რთული რეპრეზენტაციული როლების შესრულება, მრავალეფემენტიანი თავსატეხის ამოხსნა, დახვეწილი სტრუქტურების აგება კუბურებით, ან სამაგიდო თამაშების წესების დაცვა.

ზოგიერთი ინტელექტუალური დარღვევის მქონე ბავშვი ინტერესდება თანატოლებთან თამაშით და მათთან პოზიტიურ ურთიერთობას ამყარებს. თუმცა, მათ უფრო უჭირთ მათგან განსხვავებულ ბავშვებთან თამაში (Guralnick, Hammond, Connor, & Neville, 2006; Rodda & Estes, 2018). ინტელექტუალური დარღვევა, ზოგჯერ, ხელს უშლის ბავშვებს, ისწავლონ სოციალური წესები და უნარები, რომლებიც მეგობრობის ჩამოყალიბებისთვისაა მნიშვნელოვანი.

შემდეგი მაგალითი ასახავს ინტელექტუალური დარღვევის მქონე ბავშვის გამონწვევებს, რომელსაც სურს, მიუერთდეს ჯგუფს უკვე დაწყებულ თამაშში:

სამი 7 წლის ბავშვი მეორე კლასის საკლასო ოთახში სამაგიდო თამაშის სათამაშოდ ემზადება. მანი, რომელსაც ინტელექტუალური დარღვევა აქვს, მაგიდასთან მჯდომ ბიჭებს შორის ერევა, აიღებს ერთ-ერთ სათამაშო ფიგურას და სიცილით იწყებს მის მოძრაობას დაფის გასწვრივ.

„არა, მანი გაჩერდი! ეს ჩემია“, – წამოიძახებს ერთ-ერთი მოთამაშე და მანის ხელიდან ართმევს სათამაშო ფიგურას.

„მე შემიძლია ვითამაშო“, – ამბობს გაბრაზებული მანი. ის ცდილობს, დაიბრუნოს სათამაშო ფიგურა, შემდეგ – მისგან მოშორებით მდებარე, მეორე ფიგურა აიღოს. მანი დაბნეულად და გაბრაზებულად გამოიყურება.

მასწავლებელი, რომელიც უყურებს ამ ინტერაქციას, ამბობს: „მანის, უბრალოდ, შენთან თამაში სურს.“ შემდეგ მანის ხელმძღვანელობს: „შევიძლია, სხვა სათამაშო ფიგურა აიღო, რომელსაც ისინი არ იყენებენ და ამბობს: „მე ვიქნები მწვანე ფიგურა“

მანი იღებს მწვანე ფიგურას, რომელიც ჯერ კიდევ სათამაშო ყუთშია და ამბობს: „ნახე, მე მაქვს მწვანე.“

„მოდი, მე და შენ ერთად ვითამაშოთ“, – სთავაზობს მასწავლებელი. „დავდოთ ჩვენი მწვანე ფიგურა საწყის უჯრაზე? ის მიუთითებს სათამაშო დაფაზე არსებულ სივრცეზე. სხვა ბავშვები, როგორც ჩანს, მიესალმებიან მანისთან ერთად თამაშს, ახლა, როცა მასწავლებელიც მათთან ერთად თამაშობს. „კარგი, მანი შენი ჯერია“, – ამბობს ერთი ბავშვი, – „ხედავ? ჩვენ წინ ვართ, თქვენ უნდა დაგვეწიოთ.“

მასწავლებლის დახმარებით, მანი სწავლობს ჯგუფში განევრინების უფრო ეფექტურ გზას. ინტელექტუალური დარღვევების მქონე ბავშვების თამაშის მხარდასაჭერად, მრავალი ასეთი სტრატეგია სახლებსა და სკოლებში ეფექტური აღმოჩნდა. (Fabrizi & Hubbell, 2017; Guralnick, 2017).

ცხრილი 2.3 თამაშის მახასიათებლები ინტელექტთან დაკავშირებული შვლელდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისთვის

<i>თამაშის სახეობა</i>	<i>ვარიაციები</i>
მოტორიკის განვითარების თამაში	<p>ჩვილებისა და მცირეწლოვანი ბავშვების მოტორული თამაში შედარებით მარტივი და განმეორებადი სათამაშო მოქმედებები ხელებითა და ფეხებით, რომლებიც ნაკლებად კოორდინირებული ან მიზანმიმართულია.</p> <p>3-6 წლის ასაკის ბავშვებმა, შესაძლოა, უპირატესობა მიანიჭონ ჩვილებისა და მცირეწლოვანი ბავშვებისთვის განკუთვნილ მოტორიკის განმავითარებელ სათამაშოებს, რომლებითაც თამაში უადვილდებათ. დანყებითი სკოლის ასაკის ბავშვები შეიძლება ჩაერთონ მარტივ სირბილში და ცოცვაში, მაგრამ მათი მდგომარეობიდან გამომდინარე, ნაკლებ კოორდინაციას და წონასწორობას ავლენენ. ამას გარდა, შესაძლოა გაუჭირდეთ სათამაშო მოედანზე თამაშის წესების დაცვა.</p>
კვლევა-ძიება და პრობლემების გადაჭრა	<p>3 წლამდე ასაკის ბავშვები, შესაძლოა, ჩაერთონ საგნების ხანმოკლე მანიპულირებაში და გამოკვლევაში, თუმცა მათი ყურადღება ხანმოკლე იყოს. მათ, ასევე, შესაძლებელია გაუჭირდეთ მთელი საგნის ან სათამაშო მასალის ყველა ნაწილის ვიზუალური სკანირება, როდესაც მათ იკვლევენ.</p>

თამაშის სახეობა**ვარიაციები**

3-6 წლის ასაკის ბავშვებს შეუძლიათ, გამოიკვლიონ ახალი საგნები დარტყმის, პირში ჩადების ან სროლის გზით, ვიდრე სისტემატური ვიზუალური შესწავლით. მათ შეუძლიათ, შეადგინონ მარტივი თავსატეხები მცირე რაოდენობის ფიგურებით, ან აამოქმედონ სათამაშოს ლილაკი, რათა სათამაშო ჩაირთოს და მოქმედებაში მოვიდეს, ან გამოქაჩონ სახელური – სათამაშოს მოსაზიდად.

დანყებითი სკოლის ასაკის ბავშვებმა, შესაძლოა, გამოიჩინონ მეტი ინტერესი ახალი საგნების მიმართ და შეძლონ, მათი შესაძლებლობების ფარგლებში, მარტივი ექსპერიმენტების ჩატარება. მაგალითად, წყალში ჩაყარონ საგნები, რათა ნახონ, ჩაიძირება თუ არა ისინი, ან დააკვირდნენ საგნებს გამადიდებელი შუშით მეცნიერების ცენტრში. ისინი, ჩვეულებრივ, ირჩევენ უმცროსი ასაკის ბავშვებისთვის განკუთვნილ თავსატეხებს ან სამაგიდო თამაშებს.

სიმბოლური
(როლური) თამაში

3 წლამდე ასაკის ბავშვები ნაკლებად ერთვებიან მარტივ წარმოსახვით თამაშებში. რასაც ავლენენ, ეს არის გარშემომყოფების იმიტაცია. მარტივი წარმოსახვითი თამაში, შესაძლოა, მოიცავდეს მარტივ ქმედებებს, როგორცაა ვითომ ჭიქიდან დაღევა. მდგომარეობიდან და ასაკიდან გამომდინარე, ზრდასრული ადამიანის წახალისებით, შესაძლოა ვერბალური კომპონენტის დამატარ და დათუნის ან თოჯინას „ნანა-ნანა“ უთხრან..

3-6 წლის ასაკის ბავშვებს შეუძლიათ ჩაერთონ ძალიან მარტივ, ნაკლებად წარმოსახვით როლურ თამაშში. შეუძლიათ შეასრულონ „სტრეოტიპული“ ვითომ მოქმედებები რეალისტური საგნებით (ქვაბის მორევა ვითომ ღუმელზე) და შეასრულონ მხოლოდ მარტივი, ნაცნობი როლები – თოჯინის რწევა.

დანყებითი სკოლის ასაკის ბავშვები, ჩვეულებრივ, ასრულებენ გარკვეულ სიმბოლურ მოქმედებებს რეალისტური სათამაშოებით (მაგ., სათამაშო ტელეფონით). მათი როლები, შესაძლოა, შეიცავდეს ერთზე მეტ მოქმედებას (მაგ., თოჯინის კვება და დასაძინებლად დანჯენა). ასევე, მათ შესაძლებელია გაუჭირდეთ რთულ სათამაშო თემებში გარკვევა.

თამაშის სახეობა

ვარიაციები

კონსტრუქციული თამაში

3 წლამდე ასაკის ბავშვები კუბურებს ან სხვა სამშენებლო სათამაშო მასალას, აწყობის ნაცვლად, პირით სინჯავენ, აჯანჯლარებენ ან აქეთ-იქით დააქვთ.

3-6 წლის ასაკის ბავშვებს, მდგომარეობიდან გამომდინარე, შეუძლიათ მარტივი კონსტრუქციების აგება. თუმცა, მეტყველების შეფერხების გამო, შესაძლოა, აგებული სტრუქტურები არ დაასახელონ. უფრო რთული კონსტრუქციების აგება, როგორცაა ხიდები ან შემოღობვა, შესაძლოა, მათთვის რთული იყოს.

დანწყებითი სკოლის ასაკის ბავშვებს შეუძლიათ უფრო რთული კონსტრუქციების (კოშკები, კედლები, ხიდები, შიგთავსები) შექმნა. თუმცა, ნაკლებად მოსალოდნელია, შეძლონ რამდენიმე ან მომიჯნავე ნაგებობის აგება (მაგ., „ქალაქები“).

თამაშები

3 წლამდე ასაკის ბავშვები, შესაძლოა, უფროსებთან ან თანატოლებთან ერთად მარტივ მოტორულ თამაშებში ჩაერთონ, როგორცაა სიმღერა ან ტაშის დაკვრა. მოქმედებების შესრულებისას, შესაძლებელია, გაუჭირდეთ რიგითობის დაცვა და ასევე, მათი ვოკალიზაციები მწირი იყოს.

3-6 წლის ასაკის ბავშვებს შეუძლიათ ითამაშონ მარტივი შესატყვისი თამაშები (ლოტო ან ბარათები), მაგრამ უჭირთ უფრო რთული წესების გაგება ან რიგითობის დაცვა. მდგომარეობიდან გამომდინარე, სამაგიდო თამაშებში დამოუკიდებლად ჩართვა, უფროსის დახმარების გარეშე, შესაძლოა გაუჭირდეთ.

დანწყებითი სკოლის ასაკის ბავშვებს შეუძლიათ ითამაშონ მარტივი ბარათებით (მაგ-ად, მეხსიერების თამაში „მემორი“, ან თამაშებით, რომლებიც შესაბამის სურათებს ან ფერებს საჭიროებს (მაგ-ად “Candyland”). თამაშები, სადაც რიცხვითი და ციფრული სპინერებია, შესაძლოა მათთვის რთული აღმოჩნდეს.

აუტისტური სპექტრის დარღვევა

აუტისტური სპექტრის დარღვევა (ASD) რთული მდგომარეობაა, რომელიც სხვა ადამიანების მიმართ ცნობიერების ნაკლებობით ან ინტერესით ხასიათდება. აუტიზმის მქონე ბავშვები თანატოლებთან, მასწავლებლებთან ან მშობლებთან თამაშს საგნებით მანიპულირებას ამჯობნიებენ (Morrier & Ziegler, 2018). თამაშისას, ASD-ის მქონე ბავშვები, ხშირად, სხვებისგან იზოლირებული არიან. ამ მდგომარეობის მქონე ბავშვებმა, შესაძლოა, გამოავლინონ ძალიან შეზღუდული და განმეორებადი თამაში ან ქცევები, როგორცაა თოჯინის ტანსაცმლის ერთი მცირე ნაწილის ინტენსიური შესწავლა ან „თვითმასტიმულირებელი“ ქცევები, როგორცაა ხელების აწევა ან ვოკალიზაციის გამეორება. ASD-ს ხშირად თან ახლავს ცუდი კომუნიკაციის უნარები. ასე რომ, ASD-ის მქონე ბავშვების თამაში, ჩვეულებრივ, ძალიან განსხვავდება ტიპური განვითარების ბავშვების თამაშისაგან. ცხრილი 2.4 წარმოგიდგენთ ზოგიერთ პოტენციურ განსხვავებას (Charlop, Lang, & Rispoli, 2018a).

ცხრილი 2.4 თამაშის მახასიათებლები აუტისტური სპექტრის დარღვევის მქონე ბავშვებისთვის

<i>თამაშის სახეობა</i>	<i>ვარიაციები</i>
<p>მოტორიკის განვითარების თამაში</p>	<p>ჩვილებსა და მცირეწლოვან ბავშვებს, შესაძლოა, უჭირდეთ თავისა და სხეულის კონტროლი, ავლენდნენ უფრო მოტორულ-რიტუალური ხასიათის (ხელების დარტყმა, საგნების დარტყმა) ერთფეროვან ან ახალ მოტორულ ქმედებებს.</p> <p>3-6 წლის ასაკის ბავშვებს შეუძლიათ, მოედანზე ითამაშონ განმეორებადი და რიტუალური მოტორული თამაშები, როგორცაა წრეზე სიარული ან ხტუნვა. მდგომარეობიდან გამომდინარე, შესაძლებელია, ასაკთან შედარებით სუსტი მოტორული კოორდინაცია და კუნთების სისუსტე ჰქონდეთ.</p> <p>დანწყობითი სკოლის ასაკის ბავშვებსაც, შესაძლოა, გამოუვლინდეთ მოტორიკისა და კოორდინაციის სირთულე. ზოგიერთი ბავშვი კვლავ აქტიურადაა ჩართული რიტუალურ განმეორებად მოტორულ აქტივობებში და ერიდება თანატოლებს, განსაკუთრებით მათ, ვინც ძალიან აქტიურად თამაშობს მოედანზე.</p>

თამაშის სახეობა

ვარიაციები

კვლევა-ძიება და პრობლემების გადაჭრა

მცირეწლოვანმა ბავშვებმა, შესაძლოა, ინტენსიურად შეისწავლონ ობიექტი ან მისი ნაწილი, თუმცა ნაკლებად ინტერესდებიან სხვა ადამიანებით, რომლებიც მათთან თამაშს ცდილობენ.

3-6 წლის ასაკის ბავშვებმა, შესაძლოა, გამოიჩინონ დიდი ინტერესი გარკვეული საგნების მიმართ და ხშირად და ხანგრძლივად დაკავდნენ მათი შესწავლითა და მანიპულირებით. მაგალითად, განუწყვეტლივ ატრიალონ ან აჯანჯლარონ სათამაშო, ჩასვან თავსატეხის დეტალი და ამოიღონ, ან დაუსრულებლად ახადონ და დაახურონ თავსახური ჩაიდანს.

დანყებითი სკოლის ასაკის ბავშვების ყურადღება, შესაძლოა, მიიპყროს სათამაშოს ან საგნის სპეციფიკურმა დეტალებმა და არა საგნის ფუნქციამ. ასევე, შესაძლოა გამოიჩინონ ინტენსიური ცნობისმოყვარეობა მექანიკური სათამაშოს ან კომპიუტერის მუშაობის მიმართ.

სიმბოლური (როლური) თამაში

3 წლამდე ასაკის ბავშვებმა, შესაძლოა, გამოავლინონ მარტივი წარმოსახვითი ქცევა, მაგრამ არ მოახდინონ რეაგირება უფროსების ან თანატოლების მცდელობებზე, ჩაერთონ მათ ფანტაზიაში. გარდა ამისა, გამოავლინონ დაბნეულობა, განრიდება ან თუნდაც ბრაზი, როცა სხვები წარმოსახვით ქმედებებს ახორციელებენ.

3-6 წლის ასაკის ბავშვები, შესაძლოა, ჩაერთონ ძალიან მარტივ როლურ თამაშში, შესარულონ რამდენიმე მარტივი, იმიტაციური მოქმედება, რომლებიც ჰგავს წარმოსახულ ობიექტს ან საქციელს, მაგრამ არ გააფართოონ ისინი უფრო მეტის შესასრულებლად. ისინი ნაკლებ ინტერესს ავლენენ თოჯინების ან სათამაშო ცხოველების მიმართ, ისევე, როგორც ადამიანების მიმართ. ხშირია, როცა როლური თამაშისთვის განკუთვნილი სათამაშოებითა და საგნებით კი არ თამაშობენ, არამედ ერთ რიგში ამწყრივებენ, ან რამე სხვა პრინციპით ალაგებენ.

დანყებითი სკოლის ასაკის ბავშვებთან შესაძლებელია, რეალური რეკვიზიტების მეშვეობით, როლური თამაშის ელემენტები ვიხილოთ. ეს ქმედებები ჯერ კიდევ დაუმუშავებელი და ნაკლებად მდგრადია. ბავშვებს შეიძლება გაუჭირდეთ იმის გარკვევა, თუ რაში მდგომარეობს თამაშის აზრი, ან რა ჩაიფიქრეს თანატოლებმა.

*თამაშის სახეობა**ვარიაციები*

კონსტრუქციული
თამაში

ჩვილებმა და მცირეწლოვანმა ბავშვებმა შეიძლება მცირე ინტერესი გამოავლინონ მარტივი კონსტრუქციული თამაშების მიმართ, ხელში ატრიალონ ან პირში ჩაიდონ სათამაშო კუბურა.

3-6 წლის ასაკის ბავშვებს შეუძლიათ, უბრალოდ დააწყონ, ჩაამწკრივონ კუბურები. ისინი არ ერთვებიან როლურ თამაშში თავიანთი აშენებული მარტივი სტრუქტურებით და იშვიათად არქმევენ სახელს. ასევე, ბავშვებს შესაძლოა გაუჭირდეთ პატარა ბლოკებით, „ლეგო“-ს აგურებით ან სხვა სამშენებლო სათამაშოებით მანიპულირება

დანწყებითი სკოლის ასაკის ბავშვებს შეუძლიათ, ააშენონ ბლოკის კონსტრუქციები რეალური შენობების ან სხვა ნაგებობების წარმოსაჩენად. თუმცა, მშენებლობის დროს, შესაძლოა, თანატოლებთან ან მასწავლებლებთან თანამშრომლობის მიმართ ნაკლები ინტერესი გამოამჟღავნონ

თამაშები

ჩვილებს და მცირეწლოვან ბავშვებს, ჩვეულებრივ, ნაკლებად აინტერესებთ, თანატოლებთან ან უფროსებთან, მარტივი ორმხრივი თამაშები: ნივთების მიცემა-გამორთმევა, რიგრიგობით ვოკალიზება. მათ შესაძლოა ვერ ითამაშონ დამალობანა ან სხვა ისეთი თამაშები, რომლებიც მოითხოვს იმის გაგებას, თუ რას ფიქრობს სხვა ადამიანი. ასევე, არ შეუძლიათ ყურადღება მიაქციონ საგანს, რომელსაც ზრდასრული ან თანატოლი იყენებს თამაშში.

3-6 წლის ასაკის ბავშვებს შესაძლოა გაუჭირდეთ იმის გაგება, თუ რას ფიქრობენ სხვები და ამის გამო არ უნდოდეთ ბარათებით თამაში ან გამოცნობანა, რომლებიც სხვისი აზრების განსაზღვრას საჭიროებს („რალაცაზე ვფიქრობ“, ან დამალვა და ძიება). მათ შესაძლოა გაუჭირდეთ რიგითობის და წესების დაცვა, ყურადღება გაუფანტოს სამაგიდო თამაშის რაიმე დეტალმა ან ბარათმა და გაუჭირდეთ ყურადღების გამახვილება იმაზე, თუ როგორ დაიცვან წესები თამაშის დროს.

დანწყებითი სკოლის ასაკის ბავშვებმა, შესაძლოა, დაიწყონ ინტერესის გამოხატვა თამაშების მიმართ, რომლებსაც აქვს თამაშის მკაფიო სტრუქტურა, განსაკუთრებით მაშინ, თუ მას ზრდასრული ადამიანი

*თამაშის სახეობა**ვარიაციები*

ხელმძღვანელობს. მათი თამაში შესაძლოა მოიცავდეს რიტუალურ ქცევებს (კამათლის რყევა ხელში ან სამაგიდო თამაშის ერთი და იგივე დეტალის გამოყენება ყოველ ჯერზე). ასევე, შესაძლოა არ გამოავლინონ ინტერესი თანატოლებთან თამაშის მიმართ.

როგორც ცხრილი 2.4-შია ნაჩვენები, ASD-ს მქონე ჩვილებისა და მცირეწლოვანი ბავშვების თამაში, ხშირად, რიტუალური ხასიათაა – ერთ თამაშს არაერთხელ, ვარიაციის გარეშე ასრულებენ. მაგალითად, ბავშვმა შესაძლოა აკაკუნოს, ატრიალოს ან შეისწავლოს გარკვეული სათამაშო ან სათამაშოს ნაწილი, ვიდრე ახლებურად და განსხვავებულად გამოიყენოს (Ozonoff et al., 2018). ASD-ს მქონე 3-6 წლის ასაკის ბავშვებმა, შესაძლოა, ყურადღება მიაქციონ კონკრეტულ საგანს, თავსატეხის ან თამაშის ელემენტს და ვერ გამოიყენონ სათამაშო ფუნქციურად. 3-6 წლის და დაწყებითი სკოლის ასაკის ASD-ს მქონე ბავშვებს, შესაძლოა, გაუჭირდეთ როლის წარმოსახვა (Chiu et al., 2017; Thiemann-Bourque, Brady, & Fleming, 2012), თუმცა ზრდასრულთა ხელმძღვანელობით, აუტიზმის მქონე ზოგიერთ ბავშვს შეუძლია, ისწავლოს როლური ქცევის შესრულება (Charlop, Lang, & Rispoli, 2018a, 2018b; Neufeld & Wolfberg, 2010; Sancho, Sidener, Reeve, & Sidener, 2010). შემდეგ მაგალითში, საბავშვო ბაღის მასწავლებელი ეხმარება აუტიზმის მსუბუქი ნიშნების მქონე ბავშვს როლურ თამაშში:

ხუთი წლის კასპერი, რომელსაც აქვს ASD, ზურგიტ დგას ორ თანატოლთან, რომლებიც საბავშვო ბაღის ოთახში არსებულ სასურსათო მაღაზიაში თამაშობენ. კასპერს ხელში სათამაშო პომიდორი უჭირავს, ატრიალებს და სწავლობს. ის არ აქცევს ყურადღებას თავის თანატოლებს და არც ისინი აქცევენ ყურადღებას მას. მასწავლებელი მიდის ახლოს და ამბობს: „კასპერ, იყიდე ეს პომიდორი სასურსათო მაღაზიაში. შეხედე, ნელი სალაროშია და შეგიძლია, მისგან იყიდო“.

კასპერი მასწავლებელს უყურებს, შემდეგ ისევ პომიდორს შეხედავს და აგრძელებს მის ტრიალს.

მასწავლებელი ცდილობს სხვა მიდგომის გამოყენებას. „ნელი, მოდი, ვკითხოთ კასპერს, სურს თუ არა ამ პომიდვრის ყიდვა?“

„კარგი,“ – ამბობს ნელი, რომელსაც რამეს გაყიდვა სურს. „კასპერ, კასპერ, მოდი აქ, იყიდე ეს პომიდორი“, – იძახის ის.

კასპერმა ახლა ნელის შეხედა და, როგორც ჩანს, გარკვეული ინტერესი გაუჩნდა და პლასტმასის პომიდორი მისკენ ააფრიალა.

„კასპერ, აბა, უთხარი: ნელი, მე მინდა ვიყიდო ეს პომიდორი. შეგიძლია ამის თქმა?“

– ამის ყიდვა მინდა, – ჩურჩულებს კასპერი და რამდენიმე ნაბიჯს დგამს ნელისკენ.

„კარგი, კასპერ“, – ამბობს ნელი, – „დღეს ეს წითელი პომიდორი იყიდება.“

„მე მინდა ვიყიდო ეს პომიდორი,“ იმეორებს კასპერი.

„და მწვანე ლობიოს ყიდვაც გინდა“, – ამბობს ნელი, – „ლობიოც იქ არის, მაგრამ ნამდვილი არ არის, უბრალოდ პლასტიკურია“.

კასპერი პოულობს რამდენიმე სათამაშო ლობიოს. „ეს ეღირება 4 დოლარი და 4 ცენტი,“ – ამბობს ის.

მასწავლებელი კვლავ ეხმარება კასპერს: „ვითომ ფულს აძლევ, აი, ასე (ამ ქმედების იმიტაციას ახდენს) და შემდეგ უთხარი: „აი, შენი ფული“.

კასპერი ბაძავს მასწავლებელს და ნელი მას ეუბნება: „გმადლობთ, კასპერ და კიდევ მობრძანდით, რაც შეიძლება მალე“.

როგორც ნაჩვენებია ცხრილში 2.4, ასდ-ს მქონე 3-6 წლის და დაწყებითი სკოლის ასაკის ბავშვებს, შესაძლოა, სხვა ტიპის თამაშებში მონაწილეობაც უჭირდეთ. მაგალითად, ნაკლებად იყვნენ დაინტერესებულნი კონსტრუქციული თამაშით, გარდა იმ შემთხვევისა, როცა ზრდასრული წაახალისებს მათ. ისინი, შესაძლოა, კონცენტრირდნენ პრობლემის მხოლოდ ერთ კონკრეტულ დეტალზე, როგორცაა თავსატეხის ერთი ფიგურა, ან ერთი რომელიმე ფორმა კოლაჟზე, ვიდრე მთელი სათამაშო მასალის შესწავლაზე (Sasson, Turner-Brown, Holtzclaw, Lam, & Bodfish, 2008). თამაშის ერთ-ერთი დაბრკოლება, აუტიზმის მქონე ბოკიერთ ბავშვთან, ყურადღების სხვებთან გაზიარებაა (Johnson,

2008), ანუ უნარი, ფოკუსირება მოახდინოს იმავე ობიექტზე ან მოვლენაზე, რომელზეც სხვა ადამიანია ფოკუსირებული. ამ უნარის გარეშე, ASD-ის მქონე ბავშვები, შესაძლოა, საკმაოდ შეიზღუდონ სოციალურ თამაშში და ამიტომ, მეტწილად მარტო თამაშობენ (Mundy, 2018).

მხედველობის ან სმენის შებენიანი შესაძლებლობები

მხედველობის ან სმენის სირთულე, ჩვეულებრივ, გავლენას ახდენს მცირეწლოვანი ბავშვების თამაშის გარკვეულ ასპექტებზე. ცხრილში 2.5 წარმოდგენილია თამაშის ზოგიერთი მახასიათებელი, რომელიც ხშირია სმენისა და მხედველობის დაქვეითების მქონე ბავშვებში (Brown & Watson, 2017; Williams et al., 2018).

მხედველობის დაქვეითების მქონე ბავშვები – შებენიანი მხედველობის სიმახვილის და სიბრმავის მქონე ბავშვები – მონაწილეობას იღებენ ნაკლებად რთულ თამაშებში. ამ მდგომარეობის მქონე ჩვილებსა და პატარებს, შესაძლოა, თამაშის დროს მოტორული სირთულე ჰქონდეთ (Sonk-sen & Dale, 2002), რადგან ხშირია, როცა მხედველობის სირთულის გამო ბავშვებს სეირნობის ნაკლები მოტივაცია აქვთ, ან სათამაშოების სივრცეში გაფანტვა მათთვის არაკომფორტულია. მხედველობის არმქონე, სკოლამდელ ბავშვებს უჭირთ თანატოლების ფიქრებისა და მოტივების გაგება (Bishop, Hobson, & Lee, 2005). მაგალითად ბავშვი, რომელიც კარგად ვერ ხედავს, რთულ ვითარებაში ვარდება, როცა თანატოლი აცხადებს: „ქარიშხალია! დავიშალეთ!“ ის ვერ დაინახავს შესტებს ან სახის გამომეტყველებას, რომლებიც მიუთითებს განცხადების არანამდვილობაზე, რომ ეს უბრალოდ თამაშია. მხედველობის დაქვეითების მქონე პატარა ბავშვებს, ჩვეულებრივ, აფრთხობთ სათამაშო მოედანზე აქტიურ ან უხეშ თამაშებში ჩართვა, რადგან თავს არიდებენ უხილავ დაბრკოლებებსა და რისკებს (Levtzion-Korach, Tennenbaum, Schnitzer, & Ornoy, 2000). სკოლის დაწყებითი წლების განმავლობაში ბავშვები ხმოვან კარნახზე ადაპტირებულ თამაშებს თამაშობენ (Raisamo, Pato-mäki, Hasu, & Pasto, 2007). მაგალითად, თამაში “Memory” სხვადასხვა ჟღერადობის პატარა ყუთებით ითამაშონ და შესაბამისად, ხმის მიხედვით დააწყვილონ.

სმენის დაქვეითების მქონე ბავშვებს, დანყებული სმენის მსუბუქი სირთულიდან სიყრუით დამთავრებული, შესაძლოა, თამაშში ნაკლები გამონწვევები შეექმნათ, ვიდრე მხედველობის დაქვეითების მქონე ბავშვებს (Brown, Bortoli, Remine, & Othman, 2008). ამას განაპირობებს ის მოცემულობა, რომ მრავალი სახის თამაშში ხედვა უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე სმენა. ჩვილი ან მცირეწლოვანი ბავშვი, რომელსაც არ ესმის, კონტაქტს შეხედვით და ღიმილით ამყარებს, მიუთითებს ობიექტებზე და ახორციელებს მოქმედებებს სხვებთან ერთად, რათა აჩვენოს, რომ როლს თამაშობს (Peterson & Wellman, 2009).

საბავშვო ბაღის დრამატული თამაშების ცენტრში, ოთხი წლის ლანა როლურ თამაშს იწყებს. ის თავის თანატოლებს, ჰეილისა და ტუბას ავალებს, რომ წარმოიდგინონ, ვითომ მისი შვილები არიან და ცუდი ამბავი უნდა უთხრას. „ახლა, ბავშვებო, ჩემი ქმარი მცილდება, მაგრამ არ იტიროთ. მაგრამ დავუშვათ, რომ ტირიხართ, რადგან მართლა მონყენილები ხართ. ტობამ ინსტრუქცია გაიგო, მაგრამ ჰეილიმ, რომელსაც სმენა დაქვეითებული აქვს – ვერა. ლანა ამას ამჩნევს და სწრაფად ამბობს: „ჰეილი, შენ ასე მიდიხარ, „კუ-კუ-უუ,“ ის ვითომ ტირის და თვალებიდან ცრემლებს ყრის. შესრულება იმდენად რეალისტურია, რომ მას-ნავლებელი მიუახლოვდა მას, რათა დარწმუნდეს, რომ არაფერი დაემართა სინამდვილეში. „კარგად ხარ, ლანა?“ – ეკითხება მას-ნავლებელი.

„დიახ, მე უბრალოდ ვაჩვენებ ჰეილის, თუ როგორ იტიროს, რადგან მას არ ესმის“, – ამბობს ლანა.

სმენის დაქვეითების მქონე ბავშვები, შესაძლოა, განიცდიდნენ გარკვეულ სირთულეებს მორტორული თამაშისას (Orlin, Effgen, & Handler, 1997). ვესტიბულურმა დარღვევებმა – წონასწორობასთან დაკავშირებული პრობლემებმა – შესაძლოა, სმენის დაქვეითების მქონე ზოგიერთი ბავშვის მორტორული აქტივობა შეზღუდოს (Sokolov et al., 2019). ასევე შესაძლებელია, სმენის დაქვეითების მქონე ბავშვს, სახლში ან საკლასო ოთახში ხმაურის გამო, უფრო ადვილად გაეფანტოს ყურადღება და შესაბამისად, ნაკლებად შეძლოს ფოკუსირება და თამაშის აქტივობების შენარჩუნება (Brown, Bortoli, Remine, & Othman, 2008).

ხმაურიანი საკლასო ოთახებით გამონვეული დაბნეულობა, ჩვეულებრივ, ხელს უშლის სმენადაქვეითებულ ბავშვებს თანატოლებთან ურთიერთობასა და მნიშვნელოვანი სოციალური უნარების შეძენაში (Wie, 2010). სმენადაქვეითებული ზოგიერთი ბავშვისთვის ყველაზე დიდი გამონვევა, შესაძლოა, თამაშში თანატოლებთან მკაფიო კომუნიკაციის უუნარობაა (Laugen, Jacobsen, Rieffe, & Wichstrøm, 2017). ზოგჯერ, სმენის მსუბუქი დაქვეითებაც კი იწვევს ენის შეფერხებას და თრგუნავს თამაშის იდეების გამოხატვის უნარს.

ცხრილი 2.5 თამაშის მახასიათებლები სმენის და მხედველობის დარღვევების მქონე ბავშვებისთვის

თამაშის სახეობა	ვარიაციები
<p>მოტორიკის განვითარების თამაში</p>	<p>მხედველობის დაქვეითების მქონე 3 წლამდე ასაკის ბავშვები, შესაძლოა, ნაკლებად აქტიურები იყვნენ მოტორულ თამაშში; მათი მოძრაობები, ასევე, იყოს ნაკლებად მრავალფეროვანი და ახალი.</p> <p>სმენის დაქვეითების მქონე 3-6 წლის ასაკის ბავშვებს, შესაძლოა, ჰქონდეთ წონასწორობის პრობლემები და მოტორული შეფერხებები, შესაბამისად, ნაკლებად აქტიურები იყვნენ თანატოლებთან თამაშისას.</p> <p>სმენის დაქვეითების მქონე დანყებითი სკოლის ასაკის ბავშვებმა, შესაძლოა, ვერ შეძლონ მოედანზე ორგანიზებულ თამაშებში ჩართვა, თუ იქ არ არის საკმარისი ვიზუალური მიმანიშნებლები. ასევე, მათ შეიძლება დასჭირდეთ უფროსების ან თანატოლების დახმარება, რათა თამაშის დროს – მოვლენების შესახებ სიგნალების მისაცემად – ჟესტები გამოიყენონ.</p>
<p>კვლევა-ძიება და პრობლემების გადაჭრა</p>	<p>მხედველობის დაქვეითების მქონე 3 წლამდე ასაკის ბავშვები, რომლებიც საგნებს მკაფიოდ ვერ ხედავენ, შესაძლებელია, აქტიურად დაკავდნენ ისეთი საგნებით, რომლებიც მკვეთრად ტექსტურულია, ან ხმას გამოსცემს.</p> <p>3-6 წლის ასაკის ბავშვები და დანყებითი სკოლის ასაკის ბავშვები, სმენის დაქვეითებით, შესაძლოა, ნაკლებად იყვნენ ჩართულები და უფრო ადვილად გადაიტანონ ყურადღება სხვა რამეზე, თანატოლებთან ან უფროსებთან პრობლემების შესწავლისას ან გადაჭრისას;</p>

თამაშის სახეობა

ვარიაციები

ასევე შესაძლოა, ვერ მოისმინონ ზრდასრულთა თამაშის ინსტრუქციები ან თანატოლების იდეები.

3-6 წლის ასაკის ბავშვებსა და დაწყებითი სკოლის ასაკის ბავშვებს, რომლებსაც მხედველობის დაქვეითება აქვთ – კვლევა-ძიებასა და პრობლემის გადაჭრისას – მოტორული შეზღუდვების გამო, შესაძლოა, გაუჭირდეთ საგნებით ან მასალებით მანიპულირება. ამ შეზღუდვების გამოშწვევი მიზეზი, შესაძლოა, წინა წლებში ობიექტებით თამაშის შეუძლებლობა იყოს.

სიმბოლური (როლური) თამაში

სმენის დაქვეითების მქონე **3 წლამდე ასაკის ბავშვებს**, შესაძლოა, გაუჭირდეთ წარმოსახვის ჩართვა, რადგან მათ არ ესმით თანატოლების წარმოსახვითი ლაპარაკი.

3-6 წლის ასაკის ბავშვები, მხედველობის სირთულით, ნაკლებად ახერხებენ როლური თამაშების შესრულებას, რადგან ისინი ვერ ხედავენ თანატოლების სახის გამომეტყველებას, უჭირთ სხეულის ენის ინტერპრეტაცია. შესაბამისად, ზღუდავს მათ უნარს, გაერკვნენ თამაშის თემებში.

დაწყებითი სკოლის ასაკის ბავშვებს, რომლებსაც მხედველობის დაქვეითება აქვთ, შესაძლოა, დასჭირდეთ ტაქტილური ან ხმაურისთვის ადაპტირებული სათამაშო რეკვიზიტები, რათა ჩაერთონ როლურ თამაშში. ისინი ამას უფრო რთული რეკვიზიტების გამოყენებით შეძლებენ, თუ თამაშის დაწყებამდე მათ წინასწარ გააცნობენ და მანიპულირების საშუალებას მისცემენ.

კონსტრუქციული თამაში

მხედველობის დაქვეითების მქონე **3 წლამდე ასაკის ბავშვებმა**, შესაძლოა, მარტივი კონსტრუქციული თამაშის კი არ ითამაშონ, რადგან მათ არ აქვთ ვიზუალური მოტივაცია, ააგონ ისეთი რამ, რასაც ვერ ხედავენ.

მხედველობის დაქვეითების მქონე **3-6 წლის ასაკის ბავშვებს**, კონსტრუქციული სათამაშოების მეშვეობით, შეუძლიათ კონსტრუქციების აგება, თუ ზრდასრული წინასწარ მისცემს მასალებით მანიპულირების შესაძლებლობას. საბოლოოდ, ბავშვები დიდ სიამოვნებას იღებენ ამ ტიპის თამაშით, რადგან ის მოიცავს ძალიან კონკრეტულ და ტაქტილურ ობიექტებს.

დაწყებითი სკოლის ასაკის სმენადაქვეითებულ ბავშვებს შეუძლიათ, ააგონ რთული სტრუქტურები ბლოკებით და

თამაშის სახეობა	ვარიაციები
თამაშები	<p>სხვა მასალებით. ასევე, შეუძლიათ კუბურების ზონაში თანატოლებთან თანამშრომლობა – დაკვირვებით, კოპირებით და იდეების ფიზიკურად დემონსტრირებით.</p> <p>სმენის დაქვეითების მქონე 3 წლამდე ასაკის ბავშვები უფროსებთან და თანატოლებთან თამაშებში ერთვებიან, თუ შესტები ან მიმიკა უფრო მეტად გამოიყენება, ვიდრე ვოკალიზება.</p> <p>მხედველობის დაქვეითების მქონე 3-6 წლის ასაკის ბავშვებმა, შესაძლოა, ვერ ითამაშონ ჩვეულებრივი თამაშები, რომლებიც, უმეტესად, მხედველობის უნარს მოითხოვს (სამაგიდო თამაშები ან ბანქო), თუ მასალა არ არის ადაპტირებული (ტექსტურული კამათელი, სათამაშო ფიგურები, რომლებიც ხმას გამოსცემს). თუმცა, შესაძლებელია ისეთი თამაშები ითამაშონ, რომლებიც ვიზუალურ მინიშნებებს არ საჭიროებს.</p> <p>სმენის დაქვეითების მქონე დანყებითი სკოლის ასაკის ბავშვები, ჩვეულებრივ, თანატოლებთან ერთად ვიზუალური თამაშების, როგორცაა “Memory” ან სხვა ბარათებით თამაშს ირჩევენ. მნიშვნელოვანია მოტორული თამაშები, როგორცაა ბურთის დევნა ან დარტყმა, რადგან ამ მდგომარეობის მქონე ბავშვებს, ხშირად, უკეთესი მოტორული კოორდინაციისა და წონასწორობის განვითარება სჭირდებათ.</p>

სმენის დაქვეითების მქონე ბავშვებს, შესაძლოა, თამაში გაუძნელდეთ, რადგან მათი ტვინი გადატვირთულია, როდესაც ირგვლივ მოთამაშეების ენისა და მოქმედებების ინტერპრეტაციას ცდილობენ (Tuller & Delage, 2014). განვიხილოთ შემდეგი მაგალითი:

ოთხი წლის შედი, რომელსაც სმენის მსუბუქი დაქვეითება აქვს, დრამატული ცენტრის სიახლოვეს დგას და თანატოლებს უყურებს. ისინი თითქოს საჭმელს მიირთმევენ პიცის რესტორანში. „კარგი, ჩვენ ყველიანი მაკარონი უნდა მოვამზადოთ რესტორანში მოსული ხალხისთვის“, – აცხადებს მისი ერთ-ერთი თანატოლი, ლორელი.

„რაა?“ – სიცილით ამბობს მეორე ბავშვი, სახელად ლამარი, – „ყველის მაკარონი-რაკარონი? ყველირონი?“.

მედი ცდილობს აპყვეს მხიარულ სიტუაციას. ის ხედავს, რომ თანატოლები იცინიან და თვითონაც იცინის, შემდეგ კი ბუტბუტებს: „ყველს? რა არის ეს?“

„იცი, როდის აყრი ყველს მაკარონზე?“ – ლორელი განმარტავს, – „სახლში გვაქვს.“

მედი ამბობს: „კარგი, ეს ჩვენი სახლია.“ ის გადადის სათამაშო მოედანზე, იღებს თოჯინას სანოლიდან და იწყებს მის ჩაცმას.

„სახლი კი არა, ეს რესტორანია“, – ამბობს ლორელი.

მედი დაბნეული მხერით ათვალეირებს, – „ეს ჩვენი სახლია?“

„მედი, არა,“ – ამბობს ლამარი გაღიზიანებული ტონით, – „ეს რესტორანია, ხედავ? აქ ჩვენ ვამზადებთ საჭმელს, აქ თქვენ ჭამთ, მე ვარ მიმტანი, ლორელი არის მიმტანი და მზარეული.“

მედი უყურებს ლამარს, როცა ის საუბრობს. „მე ვახშამს მოვამზადებ“, – ამბობს ის და ცდილობს სპექტაკლისა და როლის გაშიფვრას. ამოიღებს სათამაშო ქვაბს, კოვზს და თითქოს ურევს, თან თანატოლებს უყურებს, რომ მათი რეაქცია დაინახოს, თითქოს ეკითხება მათ, „სწორად ვთამაშობ?“

„და მე ვაკეთებ იმ ყველიან მაკარონს,“ – ლორენი ისევ ახსნას იწყებს, – „ჩვენ უნდა გამოვკვებოთ ეს ხალხი, რადგან ისინი მშივრები არიან.“

მედი დაუღალავად მუშაობს, რომ მიჰყვეს თამაშის თემას, რითიც თანატოლები არიან დაკავებულები, მაგრამ უჭირს ამ რთული სქემის, სიტყვებისა და ბგერების გაგება, რომლებიც ერთბაშად მოდის მასზე.

ფიზიკური დარღვევები

ზოგიერთ ბავშვს ფიზიკური დარღვევები აქვს, რამაც შესაძლოა შეზღუდოს მათი მოძრაობა, ძალა, გამძლეობა, წონასწორობა, ხელებისა და თითების გამოყენება და სხვა ფიზიკური შესაძლებლობები. ამის გამომწვევი მიზეზი, შესაძლოა, დაბადებისას ან მოგვიანებით განვითარებული ტრავმა და გენეტიკური ფაქტორები იყოს, ან შედეგი ან თანმხლები ისეთი მდგომარეობებისა, როგორცაა ინტელექტუალური დარღვევები ან აუტიზმი.

ისეთი დიაგნოზები, როგორცაა ცერებრული დამბლა, (spina bifida) ზურგის ტვინის თიაქარი, კუნთოვანი დისტროფია, სხვა ნევროლოგიური ან ფიზიკური შეფერხებები, ხშირად იწვევს მოტორული განვითარების მნიშვნელოვან შეფერხებას (Birnbrant et al., 2018; Moser, Reikerås, & Egil Tønnessen, 2018). ცერებრული დამბლა – მდგომარეობა, რომელიც გამომწვეულია თავის ტვინის დაზიანებით დაბადებამდე, დაბადებისას ან მის შემდეგ – ხასიათდება კუნთების ცუდი ტონუსით და მოტორული განვითარების დეფიციტით. მან, ასევე, შესაძლოა გამოიწვიოს მხედველობის, სმენის, ენის განვითარებისა და ჯანმრთელობის პრობლემები. spina bifida არის ზოგადი ტერმინი ზურგის ტვინის სხვადასხვა დეფექტისთვის, რომელიც გავლენას ახდენს მოტორულ განვითარებაზე და ხშირად, თან ახლავს ჯანმრთელობის სხვადასხვა პრობლემას. ეს მდგომარეობა, ასევე, სიმძიმის მიხედვით ზღუდავს თამაშს. კუნთოვანი დისტროფიის მქონე ბავშვებს, რომელიც ხასიათდება კუნთების პროგრესირებადი შესუსტებით, მოძრაობის კოორდინაციის დაკარგვით და ჯანმრთელობის პრობლემებით, შესაძლოა, პრობლემები შეექმნათ თამაშში, განსაკუთრებით მდგომარეობის პროგრესირებისას. ცხრილი 2.6 წარმოგიდგენთ მნიშვნელოვანი ფიზიკური სირთულეების მქონე ბავშვების თამაშის გარკვეულ მახასიათებლებს (Kolehmainen et al., 2015; MacDonald, Ross-McIntyre, & Tepfer, 2017).

ცხრილი 2.6 თამაშის მახასიათებლები ფიზიკური დარღვევების მქონე ბავშვებში

<i>თამაშის სახეობა</i>	<i>ვარიაციები</i>
მოტორიკის განვითარების თამაში	<p>3 წლამდე ასაკის ბავშვების სირთულეები, ძირითადად, სიარულთან ან ჯდომასთან არის დაკავშირებული. ისინი, ჩვეულებრივ, ხეელის ზედა ნაწილს, ხელებს იყენებენ. ამიტომ, შესაძლოა მათი თამაში სათამაშოებით მანიპულირებით შემოიფარგლოს.</p> <p>3-6 წლის ასაკის ბავშვებს, შესაძლოა, ფეხზე დგომისა და მოძრაობის სირთულე ჰქონდეთ. მათ შეუძლიათ, ითამაშონ სათამაშოებით და გამოიკვილონ საგნები, რომლებიც განთავსებულია მათი მხედველობის არეში. ასევე, ჩაერთონ უფრო აქტიურ თამაშში, თუ მათ ძრავიანი (PMD) ეტლებით უზრუნველყოფენ.</p>

თამაშის სახეობა**ვარიაციები**

კვლევა-ძიება და პრობლემების გადაჭრა

დანყებითი სკოლის ასაკის ბავშვებს შეუძლიათ, კვლავ შეუერთდნენ ზოგიერთ მოტორულ გარე აქტივობას და ითამაშონ თანატოლებთან ერთად (თუნდაც დევნა ან ბურთის თამაში), თუ ისინი PMD-ს იყენებენ. სავარაუდოდ, დასჭირდებათ უფროსების დახმარება, რათა შეუერთდნენ თანატოლებს იმ მონყობილობებზე ასვლისას, რომელზედაც დამოუკიდებლად ასვლა არ შეუძლიათ.

3 წლამდე ასაკის ბავშვებს შესაძლოა ჰქონდეთ მოტორიკის სირთულე, რაც საგნების შესწავლას შეაფერხებს.

3-6 წლის და დანყებითი სკოლის ასაკის ბავშვებს, შესაძლოა, გაუჭირდეთ საგნებით მანიპულირება, ამიტომ კვლევა-ძიება და პრობლემის გადაჭრაც შეიზღუდოს. მაგალითად, თვალისა და ხელის კოორდინაციის დარღვევამ, რომელიც ფაზლის ასაწყობად არის საჭირო, პრობლემის გადაჭრა გაართულოს.

დანყებითი სკოლის ასაკის ბავშვებს შესაძლოა გაუჭირდეთ კვლევა ან პრობლემების გადაჭრა სკოლაში, მოტორიკისა და თვალისა და ხელის კოორდინაციის სირთულის გამო. მათი თამაში, შესაძლოა, გაუმჯობესდეს ადაპტირებული მასალების მეშვეობით, როგორცაა სპეციალური ხელმოსაჭიდები კალმებისთვის, მაკრატილისთვის, საღებავი ფუნჯებისთვის და სხვა.

სიმბოლური (როლური) თამაში

3 წლამდე ასაკის ბავშვები, შესაძლოა, ჩაერთონ მარტივ როლურ თამაშში, მაგრამ მდგომარეობიდან გამომდინარე, დასჭირდეთ დამხმარე სკაში ან გვერდზე დანყვნა, რათა აჭამონ თოჯინას, ვითომ დალიონ ან ჩაეხუტონ სათამაშო ცხოველებს.

3-6 წლის ასაკის ბავშვები ჩაერთვებიან დრამატულ როლურ თამაშში, თუ ფეხზე დგომისა და მოძრაობის სირთულე არ აქვთ, თუ იყენებენ ეტლს ან დამხმარე სკამს. მათ შეუძლიათ ითამაშონ სათამაშო ჭურჭლით, თოჯინებით და ასევე, ადამიანების ან ცხოველების სათამაშო ფიგურებით.

დანყებითი სკოლის ასაკის ბავშვები, მდგომარეობიდან გამომდინარე, მონაწილეობას იღებენ რთული სქემის მქონე თამაშებში, თუმცა შეიძლება მანაც დასჭირდეთ ფიზიკური მხარდაჭერა თანატოლებისგან ან უფროსებისგან, რათა შეასრულონ

თამაშის სახეობა

ვარიაციები

კონსტრუქციული
თამაში

ისეთი როლები, რომლებიც მეტ აქტიურობას მოითხოვს (მაგ., მეხანძრე ან პილოტი). PMD ბავშვებს საშუალებას აძლევს, იყვნენ უფრო მოქნილები როლურ თამაშებში და ჰქონდეთ მეტი წვდომა თანატოლებთან.

3 წლამდე ასაკის ბავშვებს, შესაძლოა, გაუჭირდეთ კონსტრუქციული სათამაშოს დეტალის ხელში დაჭერა, დატრიალება, გახსნა, ერთმანეთზე დადება. დამხმარე სკამის გამოყენებითა და ზრდასრულთა ხელმძღვანელობით, მათ მარტივი კონსტრუქციების შექმნა შეუძლიათ.

3-6 წლის ასაკის ბავშვებს, შესაძლოა, სუსტი მოტორული უნარები ან თვალისა და ხელის კოორდინაცია ჰქონდეთ, რაც ართულებს კუბურებისგან ისეთი ნაგებობების აგებას, რომლებიც საჭიროებს წონასწორობას და რთულ დიზაინს. ასევე, ჰქონდეთ მოტორიკის კონტროლის სირთულე, რომელიც საჭიროა პატარა სამშენებლო სათამაშოებით მანიპულირებისთვის, როგორცაა ლეგოს აგურები ან მაგნა-ფილები. მათ შეუძლიათ შექმნან მარტივი კონსტრუქციები ან მწკრივები კუბურებით – მაგიდაზე, ადაპტური სკამის მაგიდაზე ან იატაკზე.

დანყებითი სკოლის ასაკის ბავშვებს, შესაძლოა, თანატოლებთან ერთად რთული ბლოკის, უფრო მცირე ზომის შენობების, ან უფრო რთულად ასაწყობი სამშენებლო სათამაშო კომპლექტების შექმნა გაუჭირდეთ. ისინი შეძლებენ შედარებით რთული კონსტრუქციების აშენებას, თუ თანატოლები ან უფროსები მათ მიერ აშენებულ სტრუქტურებს ხელს შეაშველებენ და დაიჭერენ.

თამაშები

3 წლამდე ასაკის ბავშვებმა, შესაძლოა, უფროსებთან ერთად მონაცვლეობით ითამაშონ: გამოსცენ ხმები, დაუკრან ტაში, დააბრაზუნონ. მათ შესაძლოა გაუჭირდეთ თამაშები, რომლებიც საჭიროებს სპეციფიკურ მოძრაობებს, როგორცაა პატარა საგნის მიცემა – გამორთმევა, ან სხვისი მოძრაობის იმიტაცია (მაგ., „შეგიძლიათ შეეხოთ ცხვირს?“). ასევე, დამალობანას თამაშები შემოიფარგლოს მხოლოდ „გამოიცანი რომელი ხელშია“-თი, ან სათამაშოების გაქრობით მაგიდის ქვეშ ან უკრაში.

*თამაშის სახეობა**ვარიაციები*

3-6 წლის ასაკის ბავშვებს შეუძლიათ ითამაშონ ისეთი თამაშები, რომლებიც არ საჭიროებს დახვეწილ ან რთულ მოტორულ უნარებს. მაგალითად, თამაშების გამოცნობა, როგორცაა „რამეს ვფიქრობ“, ან სამაგიდო და ბარათების თამაშები – დიდი ზომის ფიგურებით. შესაძლებელია, დასჭირდეთ უფროსებისა და თანატოლების დახმარება – სათამაშო დაფაზე ნივთების გადაადგილებისას ან ბარათის დაჭერისას.

დანყებითი სკოლის ასაკის ბავშვებს შეუძლიათ სამაგიდო თამაშების თამაში დიდი კამათლებით ან სპინერებით. ეტლით ან დამხმარე სკამით მოსარგებლე ბავშვებს შეუძლიათ ითამაშონ თანატოლებთან, რომლებიც სხედან ან დგანან ამ მონყობილობის ან მაგიდის წინ.

ფიზიკური დარღვევების მქონე ბავშვებს, შესაძლოა, არ ჰქონდეთ საკმარისი ტონუსი – ანუ კუნთების საკმარისი ძალა და კონტროლი – რაც გამართულად ჯდომისთვის ან სხვა პოზიციების შესანარჩუნებლად არის საჭირო. შესაბამისად, მათ ექმნებათ თამაშის სირთულეები. ასაკიდან გამომდინარე, ბავშვებს შეუძლიათ მონაწილეობა მიიღონ მოტორულ თამაშებსა და საგნების შესწავლაში, თუ გარემო შესაბამისად იქნება მონყობილი – ბალიშები, ადაპტური მონყობილობები, მორგებული მაგიდა და სკამები. სათამაშოებისა და სასწავლო მასალების კომფორტულ ხალიჩაზე დანყობამ და ბავშვების წახალისებამ, დაიკავონ გვერდით მწოლიარე პოზიცია, შესაძლოა, ზოგიერთი ბავშვისთვის გადაადგილების, კონტროლისა და ჩართულობის მეტი თავისუფლება უზრუნველყოს.

მძიმე მოტორული შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებს მოძრაობის მექანიზირებული მონყობილობით (PMD) სარგებლობა შეუძლიათ. ეს არის მოტორიზებული სკამები, რომლებიც ბავშვებს საშუალებას აძლევს, გადაადგილდნენ საკლასო ოთახში ან სათამაშო მოედანზე, აირჩიონ სათამაშო აქტივობები და შეუერთდნენ თანატოლებს თამაშში. პულტის კონტროლი შესაძლებელია ხელით ან სხეულის სხვა ნაწილებით, თუნდაც თავით, ნიკაპით, პირით ან ენით. PMD-ები რეკო-

მენდებულა მხოლოდ მათთვის, ვისაც 2 წელზე მეტი ასაკის კოგნიტური შესაძლებლობები აქვს (Kenyon, Hostnik, McElroy, Peterson, & Farris, 2018).

შედარებით მსუბუქი ფიზიკური დარღვევების მქონე ბავშვებს, ჩვეულებრივ, შეუძლიათ დამოუკიდებლად მოძრაობა და თანატოლების თამაშშიც ერთვებიან, თუ არსებობს მასწავლებლის მხარდაჭერა და გარემო ადაპტირებულია პანდუსებით, დაბალი საფეხურებით და ა. შ. (Di Marino, Tremblay, Khetani, & Anaby, 2018). ფიზიკური შებენიანი შესაძლებლობის მქონე ბავშვებს შეუძლიათ საგნების შესწავლა და მათი მანიპულირება, პრობლემების გადაჭრა და აშენება. მათ თამაშში გაუმარტივებიათ, თუ ჩვეულებრივზე დიდი ზომის, ან სხვა მხრივ ადაპტირებულ სათამაშოებს მივანვიხილოთ (dos Santos Nunes, da Conceição Júnior, Santos, Pereira და de Faria Borges, 2017). მაგალითად: სათამაშო დიდი ფიგურებით და ლილაკებით; ასევე, დიდი ზომის ბლოკები, ჯოხები და დაფები; საღებავების ფუნჯები და სათამაშო რეკვიზიტები; ზოგიერთმა ბავშვმა, შესაძლოა, გამოიყენოს ფანქრები, კალმები და სახატავი ხელსაწყოები, თუ მათზე სპეციალური მრგვალი რეზინის ხელმოსაჭივია დამაგრებული; სპეციალური მაკრატელი, ერთი დიდი შეკუმშული მარყუჟით, რომელიც ბავშვებს ჭრაში ეხმარება; არსებობს სათამაშო მასალების რამდენიმე სახეობა, რომელთა გამოყენებაც მხოლოდ ადვილი კი არ არის ფიზიკური პრობლემების მქონე ბავშვებისთვის, არამედ ხელს უწყობს დიდი და მცირე კუნთების განვითარებას, მაგალითად სათამაშო ცომით მანიპულირება, ხელის მოსაჭერი და სხვა ტექნიკური მასალა.

ფიზიკური შებენიანი შესაძლებლობის მქონე ზოგიერთ ბავშვს, თამაშისას, ზრდასრულის განსაკუთრებული მხარდაჭერა სჭირდება. მაგალითად, მასწავლებელი ბავშვს ეხმარება, სათამაშო მოედანზე თანატოლებთან ერთად კიბეზე აცოცდეს. ზოგჯერ, სპეციალური აღჭურვილობის მიწოდებაა საჭირო, როგორც ამას შემდეგი მაგალითი ცხადყოფს:

ექვსი წლის ტამიკა, რომელსაც ცერებრული დამბლა აქვს, დანყებითი სკოლის სპორტდარბაზში მის და ყურადღებით აკვირდება, როგორ ისვრიან სხვა ბავშვები ჩხრიალას. მისი გამომეტყ-

ველება იმაზე მიუთითებს, რომ მას თამაში სურს, მაგრამ ყოყმანობს, რადგან ჯდომისას ან დგომისას წონასწორობის პრობლემა აქვს და შესაძლოა დაეცეს, თუ ჩხრიალას სროლას ეცდება. მასწავლებელი ტამიკას დიდი სამკუთხა სავარჯიშო მატრასით უახლოვდება და თამაშის გზას სთავაზობს. „შეგიძლია, რომ ამაზე განვე, მხრები აქ ჩამოაყრდნო და ისე ითამაშო?“ აჩვენებს ის.

„კარგი“, – ამბობს ტამიკა, თან აშკარად აღფრთოვანებულია. მაგრამ შემდეგ, სახეზე დაბნეულობა დაეტყო. „არ ვიცი, როგორ გავაკეთო?“.

მასწავლებელი ეხმარება მას, მატრასზე ისე მოთავსდეს, რომ ყველაზე განიერ კიდეთან ხელები თავისუფალი ჰქონდეს, რაც აადვილებს ჩხრიალას სროლას მწოლიარე პოზიციიდან. ტამიკა ჩხრიალას იატაკზე ლენტით გაკეთებული დიდი სამიზნე წრეებისკენ ისვრის. „ავაცილე“, – ამბობს ის. ხელმეორედ ისვრის და ჩხრიალას ყველაზე ფართო წრეში ახვედრებს. „მოვახვედრე!“ – ყვირის გახარებული ტამიკა

„– ყოჩაღ, ტამიკა, გაართყი!“ – ამბობს ნატალი, ტიპური განვითარების თანატოლი. „შეიძლება, მეც ვცადო ასე?“

ტამიკა თავს აქნევს და ცოტა ჩაინევა. ნატალი ცდილობს, დაწოლილმა ისროლოს. „რთულია,“ – ამბობს ის.

გოგონები რიგრიგობით იწყებენ ჩხრიალას მიზანში სროლას. მათ კიდევ ორი ბავშვი უერთდებათ. ისინი რიგში დგანან, რომ რიგრიგობით ისროლონ მწოლიარე მდგომარეობიდან და დაიწყონ ახალი თამაში, რის თამაშსაც ტამიკაც შეძლებს.

მეტყველებისა და ენის განვითარების დარღვევები

მცირეწლოვან ბავშვებში გამოვლენილ დარღვევებს შორის, ყველაზე გავრცელებულია **მეტყველებისა და ენის განვითარების დარღვევები (S/LDs)**. მეტყველების დარღვევას ახასიათებს სამეტყველო ბგერების წარმოქმნის სირთულე, ენობრივი დარღვევები კი დაკავშირებულია სიტყვების ან გრამატიკული გამონათქვამების გაგების, ან წარმოების სირთულეებთან. ეს ორი მდგომარეობა, ხშირად, ერთდროულად

გვხვდება და ორივეს შეუძლია კომუნიკაციის შეფერხება თამაშში (Law, Dennis, & Charlton, 2017). S/LD-ის მიზეზები განსხვავებულია. ეს დარღვევები, ზოგჯერ, ასოცირდება სხვა შვლელდებთან, როგორცაა აუტიზმი ან სმენის დაქვეითება, მაგრამ შესაძლოა, ერთადერთი სირთულეც იყოს, რომელსაც ბავშვი ავლენს და იყოს უცნობი წარმოშობის (Lüke, Grimminger, Rohlfing, Liszkowski, & Ritterfeld, 2017). ენისა და მეტყველების მცირეწლოვან ბავშვთა თამაშზე სხვადასხვაგვარად ახდენს გავლენას. ცხრილში 2.7 წარმოდგენილია ამ დარღვევების მქონე ბავშვების თამაშის ვარიაციები (Brekke Stangeland, 2017; Scofield, 2017).

ნაკლებად ძძიმე ენისა და მეტყველების დარღვევის მქონე ბავშვები, რომელთა სირთულეც მხოლოდ სამეტყველო ბგერების გამოთქმაა, თამაშში უფრო წარმატებულები იქნებიან, ვიდრე უფრო გამოხატული მეტყველებისა და ენის განვითარების შეფერხებების მქონე ბავშვები (Jester & Johnson, 2016). მხოლოდ მეტყველების დარღვევის შემთხვევაში, ბავშვს აქვს უნარი, გაიგოს თანატოლების ენა და გამოიყენოს შესტები და მიმიკა, რათა თამაშში აქტიურად ჩაერთოს (Perrault et al., 2018):

ექვსი წლის ნორა და დუნია რამდენიმე დიდი მუყაოს ყუთით თამაშობენ, რომლებიც მათი ბაღის სათამაშო მოედანზეა დალაგებული. „მოდო, შევქმნათ „ბედისწერის მინისქვევა ციხე, ნორა, როგორც მე და ჩემმა ძმამ ვნახეთ ჰელოუინზე, კარგი?“ – ამბობს დუნია. „ეს ნამდვილად საშინელება იქნება, როცა გამოჩნდება, იცი, როგორცაა, ბუინგ, ბუინგ, ბუინგ.“ (ის გამოსცემს ხმებს და თანმხლები შესტებით აჩვენებს, როგორ ამოვარდება რაღაც ყუთიდან)

„დიახ,“ – ამბობს ნორა, რომელსაც მეტყველების დარღვევა აქვს და თავს აქნევს, შემდეგ კი სხვა რაღაცას ამბობს, რაც გაუგებარია.

დუნია იღიმება, აშკარად ვერ ხვდება ნორას ნათქვამს. „მოდო, ყველა ყუთი ერთად დავაღაგოთ, შიგნით რომ გავძვრეთ, კარგი?“ ლაპარაკის დროს შესტებს იყენებს. ნორას ეღიმება და ენერგიულად ატრიალებს თავს, აშკარად ავლენს აღფრთოვანე-

ბას ამ თამაშის შემოთავაზებით. ორივე გოგონა ალაგებს ყუთებს სიგრძეზე, ქმნიან გრძელ გვირაბს, რომელშიც უნდა გაცოცდნენ. „ნორა, ახლა, შენ გაიარე მასში და გეშინია,“ – ამბობს დუნია და იღებს შეშინებულ სახეს.

ნორა ბაძავს დუნიას სახის გამომეტყველებას და რაღაც ძნელად გასაგებს ამბობს.

„რა გჭირს, ძვირფასო, გეშინია?“ – ამბობს დუნია ზრდასრულის ინტონაციით.

ნორა იმეორებს ადრე ნათქვამს, მაგრამ ამჯერად მათი გვირაბის ბოლოში მდებარე გასასვლელზე მიუთითებს. დუნია ეუბნება: „ოჰ, შედი იქ და ნუ გეშინია.“

ნორა ყუთების გვირაბში ძვრება და როცა მეორე ბოლოდან გამოდის, სახეზე ხელებს იფარებს და დამცინავი ტირილის ხმებს გამოსცემს. ის რაღაცას ამბობს და დუნია პასუხობს: „ეს საშინელებაა, ვიცი, შენ ისეთი მამაცი გოგო ხარ“.

ცხრილი 2.7 თამაშის მახასიათებლები მეტყველების და ენის განვითარების დარღვევების მქონე ბავშვებისთვის

თამაშის სახეობა

ვარიაციები

მოტორიკის განვითარების თამაში

3 წლამდე ასაკის ბავშვები, ზოგჯერ, აჭიანურებენ მოტორულ განვითარებას და ავლენენ კოორდინაციასთან დაკავშირებულ სირთულეებს თამაშში, თუ მათ მეტყველებისა და ენის განვითარების დარღვევას (S/LD) ნევროლოგიური მიზეზი აქვს. ამ სირთულეებმა, თანატოლებთან კომუნიკაციის დროს, შესაძლოა, შეზღუდოს თამაშის არეალი.

3-6 წლის ასაკის ბავშვებმა შესაძლოა გამოავლინონ მოტორული განვითარების შეფერხებები, რაც დამოკიდებულია გამოშწვევ მიზეზზე. ისინი, უფრო ხშირად, სათამაშო მოუდანზე მართო თამაშობენ, რადგან თანატოლებმა, რომლებსაც მათი ნათქვამი არ ესმით, მათთან თამაში არ ისურვონ.

დანწყებითი სკოლის ასაკის ბავშვებს შესაძლოა ჰქონდეთ მოტორული განვითარების შეფერხებები და ცუდი კომუნიკაცია თანატოლებთან, რაც გავლენას ახდენს

თამაშის სახეობა

ვარიაციები

მოტორულ თამაშზე. ასევე, ვერ ითამაშონ ჩვეულებრივ სათამაშო მოედანზე, თუ თამაში მოითხოვს ენის გამოყენებას ან გაგებას (მაგ., "Red light/green light" ან "Mother may I"). მათ, ვისაც უფრო მძიმე დარღვევა აქვთ, შესაძლოა, გაუჭირდეთ ნატიფი/წვრილი კუნთების გამოყენებით მცირე ზომის თავსატეხების აწყობა ან პატარა ფიგურებით თამაში.

კვლევა-ძიება და პრობლემების გადაჭრა

ჩვილებს და მცირეწლოვან ბავშვებს, შესაძლოა, უფრო უჭირდეთ მცირე საგნების შესწავლა მოტორული, მხედველობითი ან სმენითი სირთულის გამო, რომლებიც ზოგჯერ ასოცირდება S/LD-თან. ამ ასაკისთვის დამახასიათებელი – საგნების კვლევა და შესწავლა, შესაძლოა, შემცირებული იყოს კითხვების დასმის ან საგნების სახელების სწავლის სირთულის გამო.

3-6 წლის ასაკის ბავშვებმა, შესაძლოა, ვერ დაიხმარონ ენობრივი უნარები საგანთა და მოვლენათა კვლევაში, ან პრობლემის გადასაჭრელად. ეს მოიცავს როგორც ზრდასრულთა მიერ მიცემული დავალებების, ასევე თანატოლების იდეების გაგების სირთულეს.

დანყებითი სკოლის ასაკის ბავშვებს შესაძლოა ჰქონდეთ უფრო დიდი სირთულეები სკოლაში პრობლემების გადაჭრისა და კვლევით აქტივობებში, თუ მათ არ ესმით ინსტრუქციები – როგორ უნდა გამოიყენონ მასალები ან ჩაატარონ ექსპერიმენტები. ასევე, ვერ ისარგებლონ მასწავლებლების ვერბალური ინტერაქციით, როგორცაა მინიშნებები ან კითხვები.

სიმბოლური (როლური) თამაში

3 წლამდე ასაკის ბავშვები შესაძლოა ჩაერთონ მარტივ როლურ თამაშში, როგორც დახლოებით იმავე ასაკის ტიპური განვითარების ბავშვები, მაგრამ როლების შესრულებისას, ვერბალიზაცია ნაკლებად გამოიყენონ. ამასთან ერთად, ისინი ნაკლებად რეაგირებენ უფროსების და სხვა ბავშვების რჩევებზე.

3-6 წლის ასაკის ბავშვები შესაძლოა ისევე ჩაერთონ უფრო რთული სქემების მქონე თამაშში, როგორც ტიპური განვითარების ბავშვები, მაგრამ ენა ნაკლებად გამოიყენონ და შესაბამისად, გაუჭირდეთ საკუთარი იდეების თანატოლებისთვის გაზიარება და გალიზიანდნენ.

დანყებითი სკოლის ასაკის ბავშვები შესაძლოა ჩაერთონ ტიპურ როლურ თამაშში, მაგრამ როლების

თამაშის სახეობა

ვარიაციები

კონსტრუქციული
თამაში

თამაშისას, გაუჭირდეთ სცენარის შესაბამისი ფრაზების გამოყენება.

ენისა და მეტყველების დარღვევის მქონე **3 წლამდე ასაკის ბავშვებმა**, შესაძლოა, ააგონ მარტივი კონსტრუქციები, მაგრამ უჭირთ, სიტყვიერად გამოხატონ საკუთარი შეხედულებები.

3-6 წლის ასაკის ბავშვებს კუბურებითა და სხვა სამშენებლო სათამაშოებით შენება შეუძლიათ, მაგრამ მათი აგებული ნაგებობები, შესაძლოა, შეზღუდული იყოს, რადგან მშენებლობის დროს უჭირთ სიტყვიერი კომუნიკაცია და თანამშრომლობა თანატოლებთან, რაც მშენებლობის პროცესს ართულებს. ისინი ნაკლებად ასახელებენ მათ მიერ აშენებულ ნაგებობებს, ან ყვებიან ისტორიებს მათ შესახებ.

დაწყებითი ასაკის ბავშვებს, შესაძლოა, გაუჭირდეთ თანატოლებთან ერთად დაგეგმონ, განიხილონ და დაასახელონ სამშენებლო სათამაშო პროექტები. მათთვის რთულია წიგნიერებასთან დაკავშირებულ აქტივობებში ჩართულობაც.

თამაშები

3 წლამდე ასაკის ბავშვები, შესაძლოა, ნაკლებად რეაგირებენ უფროსების ან თანატოლების მცდელობებზე, ითამაშონ მათთან მარტივი თამაშები. ჯერის მონაცვლეობით თამაშებში, რომლებიც საჭიროებს სიტყვებს (მაგ-ად „ჭიტა“ ან „ინილო-ბინილო“). შესაძლოა, მათ უფრო ხშირად გამოიყენონ ჟესტები სხვებთან თამაშში.

3-6 წლის ასაკის ბავშვებს, ხანდახან, უჭირთ ისეთი თამაშების თამაში, რომლებიც საჭიროებს ვერბალიზაციას, გარდა იმ შემთხვევისა, როდესაც თანატოლები ან უფროსები ჟესტებს ან მოქმედებებს გამოიყენებენ. გამოცნობის თამაშებში ან სამაგიდო თამაშებში, რომლებიც ვერბალიზაციას საჭიროებს(“Go fish” ან “I m thinking of something”), სიტყვები, შესაძლოა, ხელით მინიშნებებით შეიცვალოს.

დაწყებითი სკოლის ასაკის ბავშვებს შეუძლიათ თამაში, თუ ისინი არიან გუნდის წევრები ან ჰყავთ პარტნიორი, რომელიც ეხმარება მათ საჭირო კომუნიკაციაში.

როლური თამაში მოიცავს ენის დიდი მოცულობით გამოყენებას. თუმცა, ნორას მაგალითი გვიჩვენებს, თუ როგორ შეიძლება ბავშვმა, რომელსაც უჭირს კომუნიკაცია, უესტებისა და მოქმედებების გამოყენებით, მაინც სრულად მიიღოს მონაწილეობა თამაშში და იყოს სოციალური და მხიარული (Mok, Pickles, Durkin, & Conti-Ramsden, 2014). თუმცა, მონაწილეობის მიღება, შესაძლოა, უფრო რთული იყოს ბავშვებისთვის, რომლებსაც აქვთ როგორც მეტყველების, ასევე ენის განვითარების დარღვევები (Scofield, 2017). ერთ-ერთი მიზეზი ის არის, რომ ასეთ ბავშვებს არა მხოლოდ უჭირთ კომუნიკაცია, როგორც ნორას, არამედ არც ესმით თანატოლების გამონათქვამები. ბავშვები, რომელთა S/LD ასოცირდება სხვა შემლუდებთან, როგორცაა აუტიზმი, კიდევ უფრო დიდ სირთულეებს აწყდებიან თამაშში (Barbeau, Meilleur, Zeffiro, & Mottron, 2015; Brumbach & Goffman, 2014; Charlop, Lang, & Rispoli, 2018c.). მაგალითად ბავშვმა, რომელსაც აუტიზმთან ასოცირებული S/LD აქვს, არა მხოლოდ ვერ შეძლოს კომუნიკაცია, არამედ, ასევე, ვერ გაიგოს თანატოლების სოციალური ქცევები, როლური თემები, ან ჰქონდეს ცუდი მოტორული კოორდინაცია თამაშის განმავლობაში.

როგორც ნაჩვენებია ცხრილში 2.7, S/LD, ზოგჯერ, გავლენას ახდენს მოტორიკის განვითარებასთან დაკავშირებულ თამაშზე. სავარაუდოდ, მიზეზი დარღვევის ნევროლოგიური საფუძვლებია, რაც, ასევე, გავლენას ახდენს მოტორულ განვითარებაზე (Brumbach & Goffman, 2014). S/LD-მქონე ბავშვებმა სათამაშო მოედანზე, შესაძლოა, თანატოლებთან და უფროსებთან სოციალური კონტაქტი შეამცირონ, შესაბამისად, ნაკლებად აქტიურები და მოძრაები იყვნენ. (Leonard & Hill, 2014). მაგალითად, სათამაშო მოედანზე S/LD-ის მქონე ბავშვმა დიდი დრო მხოლოდ ფეხზე დგომაში გაატაროს, რაც ხელს არ უწყობს მოტორულ განვითარებას (van der Niet, Hartman, Moolenaar, Smith, & Visscher, 2014). S/LD ასოცირდება თვალისა და ხელის ცუდ კოორდინაციასთან, შესაბამისად, იზღუდება პრობლემის გადაჭრა და კვლევა მცირე საგნებით ან მასალებით (Houwen, Visser, van der Putten, & Vlaskamp, 2016). პრობლემის გადაჭრასა და შესწავლაზე, შესაძლოა, გავლენა იქონიოს ბავშვების უნარობამ, გამოიყენონ ენა ყურადღებისა

და სწავლის წარმართვისთვის. მაგალითად, თამაშში, სადაც ბავშვებმა ცხოველები იმის მიხედვით უნდა დაახარისხონ, თუ რომელი დადის, რომელი ცურავს და რომელი დაფრინავს, შესაძლოა, ამის გაკეთება იმიტომ გაუჭირდეთ, რომ არ ახსოვდეთ ყველა ამ ცხოველის სახელი, რათა დახარისხებისას გონებაში იმეორონ (Abdul Aziz, Fletcher, & Bayliss, 2017).

შეჯამება

ევროპულ და ევროამერიკულ სკოლებსა და საბავშვო ბაღებში ბავშვების თამაშის რამდენიმე სახეობა იქნა შესწავლილი და გაუმჯობესებული: მოტორიკის განვითარების თამაში, როლური თამაში, კონსტრუქციული თამაში, სამაგიდო თამაშები და კვლევა-ძიებასა და პრობლემების გადაჭრაზე ორიენტირებული თამაშები. ზოგიერთი სახის თამაში, როგორცაა თამაში წესების გარეშე, მუსიკალური, დრამატული და მხატვრული თამაში, ხუმრობები, ქარაფშუტობა და მეგობრული გაჯავრება, თამაში მუშაობისას – უფრო გავრცელებულია ზოგიერთ კულტურაში. ამ ტიპის თამაშებს არა მხოლოდ ანიჭებს უპირატესობას ზოგიერთი ბავშვი, არამედ მნიშვნელოვანია სოციალური და ემოციური განვითარებისთვის და აქვს კულტურული მნიშვნელობა. შესაძლოა, მასწავლებლები არ იცნობდნენ ზოგიერთ ამ უნიკალური ტიპის თამაშს და რთული აღმოჩნდეს მათი მხარდაჭერა კლასებში, მაგრამ ეს არის ფუნდამენტური, სასარგებლო ქცევები, რომლებიც ზოგიერთ ოჯახსა და კულტურაში ძალიან დაფასებულია.

შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებმა, შესაძლოა, დანარჩენი ბავშვების მსგავსად ითამაშონ, თუმცა მათი თამაში იყოს განსხვავებული ან შეზღუდული, რაც დამოკიდებულია დარღვევის ბუნებასა და სიმძიმეზე. აუტიზმის, სმენისა და მხედველობის, ფიზიკური და ენობრივი დარღვევის მქონე ბავშვები, შესაძლოა, ჩაერთონ უფრო მარტივ, ნაკლებად ხშირ ან ძალიან განსხვავებულ თამაშებში. ხშირ შემთხვევაში, ზრდასრულთა ან თანატოლების მხარდაჭერა ზრდის მათ სათამაშო აქტივობებს.

სოციალური თამაში განვითარება და ვარიაციები

ბავშვები, ზრდასთან ერთად, უფრო ხშირად თამაშობენ ერთად. ადრეული განვითარებისთვის – სოციალური თამაში – განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია. ისინი, ვინც უფრო ხშირად თამაშობენ სხვა ბავშვებთან ერთად, თანატოლებისგან მეტ მონონებას იმსახურებენ და მოგვიანებით, სკოლაში უკეთესი აკადემიური მიღწევები აქვთ (Jiang & Cillessen, 2005; Rubin, Coplan, & Bowker, 2009; Zins, Bloodworth, Weissberg, & Walberg, 2007). შემდეგი მაგალითი ასახავს იმას, თუ როგორ შეიძლება, თანატოლებთან თამაშმა ხელი შეუწყოს თამაშსა და განვითარებას:

ხუთი წლის ჰარლემი საბავშვო ბაღის ოთახში კუბურებით კოშკს აშენებს. ის ბოლო კუბურას ფრთხილად ათავსებს კონსტრუქციაზე, რომელიც ოდნავ ქანაობს, მაგრამ არ ვარდება. ბავშვი ერთი ნაბიჯით უკან იხევს და აღტაცებულია იმით, რაც შექმნა.

ტიფანი, ჯგუფელი, სათამაშო ღორს იღებს და ამბობს:

– მოდი, ვითომ ეს „ბიჭი“ შენობაში შედის, კარგი, ჰარლემ? მას შიგნით შესვლა უნდა. მაშინ, როცა ის ღორის კონსტრუქციის თავზე დადებას დააპირებს, ჰარლემი კოშკს ხელით ამაგრებს.

– ტიფანი, ფრთხილად უნდა იყო, – ფრთხილობს ჰარლემი, – მოდი, ვითომ მას ქვემოთ ჩამოსვლა აღარ შეუძლია.

– რატომ? – კითხულობს ტიფანი.

– იმიტომ, რომ ღორია, სულელო, – ეუბნება ჰარლემი, – როგორ შეძლებს ჩამოცოცებას, თუ ხელები არ აქვს?

– ოჰ, – ამბობს ტიფანი, – თუმცა ვიცი, კიბე გვჭირდება. აი, ასეთი. ის კონსტრუქციის შენებას ჰარლემის კოშკის გვერდით იწყებს, – ხედავ?

– კარგი, შეიძლება დიდი „ემფაირ სთეით ბილდინგის“ მსგავსი შენობა იყოს, – ამბობს ჰარლემი და ტიფანის უფრო მეტ კუბურას აწვდის კიბის ასაშენებლად, – ჩვენ იქ მამასთან ერთად ნაწვედით.

– ძალიან, ძალიან მაღალში? – კითხულობს ტიფანი, თან შენებას აგრძელებს.

– ისეთი მაღალია, რომ ძალიან, ძალიან შორიდან ჩანს – ამბობს ჰარლემი.

– აი ასე, ეს არის საფეხურები, კარგი? – ამბობს ტიფანი, – და ასრულებს თავის კონსტრუქციას, – მაგრამ, მგონი, მაინც გადმოხტომა დასჭირდება, ხედავ? საფეხურები საკმაოდ დაბლაა, – ის ახლახან აშენებულ კონსტრუქციაზე მიუთითებს, რომელიც ბევრად უფრო დაბალია, ვიდრე კოშკის სახურავი, სადაც ღორი მის, – კარგი, გადმოხტი, ღორო, – ყვირის ტიფანი, იღებს ღორს და ხმამაღლა ღრუტუნებს. შემდეგ, სათამაშოს ისე ამოძრავებს, თითქოს ღორი მის გაკეთებულ კიბეზე მისრიალებს, – აი, ყველაფერი კარგადაა.

– მოდი, ახლა ვითომ ისევ უკან ადის, – ამბობს ჰარლემი, – ვითომ უნდა, რომ მაღლა ავიდეს და ემფაირ სთეით ბილდინგის სახურავი ისევ ნახოს.

– ჰო, ანუ ის მიდის მაღლა და მაღლა, – ტიფანი თამაშობს, თითქოს ღორი შენობაზე მიცოცავს, – ხედავ? ისევ აქაა.

– ჰო, – ამბობს ჰარლემი, – მაგრამ ის ისევ ღორია. რა უნდა ღორს ჩვენს ლამაზ შენობაში? – ორივე ბავშვი იცინის.

თავდაპირველად, ჰარლემის თამაში ძალიან მარტივია. ის კუბურებს ერთმანეთზე აწყობს. ტიფანის თამაშში შემოერთების მომენტიდან, თამაში იცვლება, მეტი მეტყველება შემოდის და კუბურების კონსტრუქცია უფრო რთულდება და რაღაც რეალურს ასახავს. ისინი წარმოსახვით თამაშში ერთვებიან, როდესაც აშენებენ. ასევე, ცვლიან ინფორმაციასაც, როდესაც ჰარლემი მაღალი შენობის შესახებ ტიფანის უყვება.

სოციალური მონაწილეობა თამაშში

ბავშვების უმეტესობა, დაბადებიდან 8 წლამდე, თანატოლებთან თამაშში უფრო და უფრო ერთვება (Anderson, 2018). დიდი ხნის წინ, მილდრედ პარტენმა (1933), თამაშის ერთ-ერთმა პირველმა მკვლევარმა, სოციალური მონაწილეობის დონეები გამოიკვლია და აღწერა. მისი ნაშრომი დღესაც გამოიყენება ადრეული სოციალური განვითარების აღსაწერად. დონეები ასახავს იმ ცვალებად ხარისხებს, რომლებითაც ბავშვები, თანატოლებთან თამაშისას, ინტერაქციაში შედიან. ცხრილ 3.1-ში წარმოდგენილია ეს დონეები.

არაფრის კეთება – ბავშვები მცირე ინტერესს გამოხატავენ იმის მიმართ, რაც მათ გარშემო ხდება. ისინი სხვებთან(ან სათამაშოებთან) ინტერაქციაში ნაკლებად შედიან. სოციალური მონაწილეობის ეს დონე ყველაზე ხშირი ჩვილობასა და ახალ ფეხადგმულობის პერიოდშია და ზრდასთან ერთად მცირდება. ისინი, ვინც ამ დონის მიღმა არ მიდიან, შესაძლოა, თანატოლებთან ინტერაქციაში ზრდასრულთა დახმარებას საჭიროებდნენ. მაგალითად ბავშვები, გარკვეული დარღვევებით, როგორცაა აუტიზმი, ზოგჯერ საერთოდ არ ერთვებიან თამაშში და წახალისებასა და ხელმძღვანელობას საჭიროებენ (Licciardello, Harchik, & Luiselli, 2008).

მარტო თამაშში – ბავშვები აქტივობებში დამოუკიდებლად, მარტო ერთვებიან (Ooi, Baldwin, Coplan, & Rose-Krasnor, 2018). ისინი, აგრეთვე, თანატოლებისადმი მცირე ინტერესს იჩენენ და საკუთარ აქტივობებსა და მასალებზე ფოკუსირდებიან. ზოგ შემთხვევაში, ამ დონეზე მყოფი ბავშვები სათამაშო ადგილებს ყველასგან მოშორებით ირჩევენ. მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ ზოგჯერ, ყველა ბავშვი – ყველა დონეზე მარტო თამაშობს. რეალურად, დამოუკიდებლად და მარტო თამაშში განვითარებისთვის მნიშვნელოვანია (Coplan, 2011). თუმცა, თუ ბავშვები მხოლოდ მარტო თამაშობენ, მათ შესაძლოა, ზრდასრულთა დახმარება დასჭირდეთ, რათა თანატოლებთან ინტერაქცია შეძლონ.

დამკვირვებლის ქცევაში, ბავშვები სხვების თამაშისადმი ინტერესს გამოხატავენ იწყებენ. ისინი ამ დონეზეც მარტო თამაშობენ, თუმცა ჩერდებიან, რათა გამიზნულად დააკვირდნენ თანატოლების თამაშს.

ცხრილი 3.1 სოციალური მონაწილეობის დონეები

დონე	აღწერა
არაფრის კეთება	ბავშვი მცირე ინტერესს გამოხატავს სათამაშოებისადმი, ადამიანებისადმი ან აქტივობებისადმი.
მარტო თამაში	თამაშობს მარტო, იშვიათად უყურებს და გამოხატავს ინტერესს იმისადმი, თუ რას აკეთებენ სხვა ბავშვები.
მაყურებლის ქცევა	თამაშობს მარტო, თუმცა თანატოლებისადმი ინტერესს გამოხატავს და გამიზნულად უყურებს მათ აქტივობებს. არ ერთვება სოციალურ კონტაქტში.
პარალელური თამაში	თანატოლებთან გვერდიგვერდ ერთვება აქტივობებში, უყურებს მათ თამაშს, თუმცა იშვიათად შედის კომუნიკაციაში ან ინტერაქციაში.
ასოციაციური თამაში	ინდივიდუალურ სათამაშო თემებს მიჰყვება, თუმცა ხშირად შედის ინტერაქციაში თანატოლებთან. რეგულარულად აქვს დიალოგები და სხვა ბავშვებს მასალებსა და იდეებს უზიარებს.
კოოპერატიული თამაში	თანატოლებთან კოორდინირებულ, ერთ სათამაშო თემას მიჰყვება. გეგმავს, ათანხმებს და ასხვავებს როლებს, რომ მიჰყვეს გაზიარებულ მიზანს.

სოციალური მონაწილეობის ამ დონეზე, თანატოლების ინტერაქციების შესწავლისას, ბავშვებმა, შესაძლოა, სათამაშო ცენტრების საიხლოვეს ითამაშონ (Germani, 2016). სოციალური მონაწილეობის ეს დონე დიდად სოციალური არ არის, თუმცა სხვებისადმი ინტერესის გამოხატვა – მათი ჩართულობისკენ გადადგმული პირველი ნაბიჯია.

პარალელურ თამაშში, ბავშვები თანატოლების გვერდიგვერდ თამაშობენ. იმისდა მიუხედავად, რომ ხშირად არ შედიან ინტერაქციაში, ისინი სიამოვნებას იღებენ სხვებთან სიახლოვით. ამგვარად, პარალელური თამაში მნიშვნელოვანი გაუმჯობესებაა სოციალურ განვითარებაში. პარალელური თამაში ხშირია ახალფეხადგმულებში, ადრეულ სკოლამდელ ასაკში და ზოგიერთ ბავშვებში, რომლებსაც დარღვევები აღენიშნებათ (Germani, 2016). დაეხმარო ბავშვებს, რომლებიც მხოლოდ მარტო თამაშობენ, ჩაერთონ პარალელურ თამაშში – დიდი

მილნევაა (Guralnick, Hammond, Connor, & Neville, 2006). მომდევნო მაგალითი პარალელურ თამაშს ასახავს:

3 წლის მარკუ გარეთ, სათამაშო სივრცეში, ქვიშაში ბულდოზერს აწვება. მეორე ბავშვი, ტაილერი, ასევე 3 წლის, მას ქვიშის ყუთის კიდიდან უყურებს. ერთი წუთის შემდეგ, ტაილერი იღებს მეორე ბულდოზერს და მარკუს გვერდით ჯდება, მათი მხრები თითქმის ეხება ერთმანეთს. ტაილერი უყურებს, რას აკეთებს მარკუ, შემდეგ იმავეს კეთებას იწყებს – ქვიშის გროვაში ბულდოზერს აწვება. მარკუ ჩერდება, რომ ეს ნახოს, შემდეგ ისევ აგრძელებს საკუთარ თამაშს. რამდენიმე წუთი ქვიშაში თამაშის შემდეგ, მარკუ რაღაც ახალს აკეთებს – თამაშს ხმამაღალი ძრავის ხმებს ამატებს: „ბრრრ“. ტაილერი უყურებს მას, შემდეგ საკუთარ ბულდოზერს უბრუნდება და იმავე ხმების გამოცემას იწყებს. მარკუ ტაილერს უღიმიხს. ეს ორი ასე თამაშს 10 წუთზე მეტ ხანს აგრძელებს, ტაილერი მარკუს კოპირებას აგრძელებს, მაგრამ ისინი არ ლაპარაკობენ.

ასოციაციურ თამაშში, ბავშვები საკუთარ, ინდივიდუალურ თამაშის თემებს მიჰყვებიან, მაგრამ თანატოლებთან უფრო სშირად შედიან ინტერაქციაში. შესაძლოა, უფრო მეტს ლაპარაკობდნენ ერთმანეთში, ან ცვლიდნენ მასალებს, თამაშის იდეებს. იხ. შემდეგი მაგალითი:

ორი 4 წლის ბავშვი, აღმოსავლეთ ინდოეთში, სოფელში, საკუთარ სახლთან ახლოს თამაშობს. მეენა ხმებს გამოსცემს და საკუთარ თავს იმიტირებელი ხმით ელაპარაკება, თან თიხის სპილოს ამოძრავებს მიწაზე. სარალა ქალაქის გველით თამაშობს, გასაოცარ სისინა ხმებს გამოსცემს და ბალახში ასრიალებს სათამაშოს. თავდაპირველად, ბავშვები ერთმანეთს არ ელაპარაკებიან.

მეენა უცბად ლაპარაკს იწყებს: „ამ სპილოს ძალიან სცხელა მზეში, ხედავ? „თიხის სპილოზე მიუთითებს, შემდეგ მოძრაობას აკეთებს და ყლაპვის ხმებს გამოსცემს, რათა აჩვენოს, რომ სპილო წყალს სვამს: „მდინარიდან სვამს, რადგან მას ძალიან სცხელა.“

სარალა არ უყურებს მეენას: „პო, ჩემს გველსაც სწყურია, მაგრამ გველებს მდინარეში შესვლა არ შეუძლიათ“. სარალა აგრძელებს გველის სრიალს.

მენა ჯოხების კონსტრუქციის ქვეშ ათავსებს სპილოს: „ეს სახლია, ხედავ? სპილო შედის შიგნით, მაგრამ ის არ უნდა იყოს აქ,“ – იცინის მენა.

სარალა ქაღალდის გველს თავს ანებებს: „დამანახე“.

მენა: „აი, აქ არის“, – მიუთითა ჯოხების ქვეშ მყოფ სათამაშო სპილოზე.

სარალა: „ჩემს გველს სჭირდება სახლი, მას შეუძლია შიგნით შესვლა. მომეცი ეს ჯოხები,“ – უთითებს ჯოხებზე.

მენა აწვდის რამდენიმე ჯოხს და ისევ აგრძელებს თავისი სპილოთი თამაშს.

სარალა ჯოხებისგან სახლს მოაწყობს და შემდეგ საკუთარ თავს ელაპარაკება: „ახლა გველს სძინავს, მაგრამ იღვიძებს, როდესაც ახლომახლო ვინმე გამოივლის და კბენს!“. სარალა სისინის ხმებს გამოსცემს.

კოოპერატიული თამაში სოციალური მონაწილეობის ყველაზე მაღალი დონეა. თამაშის ეს დონე ყველაზე მეტად გვიანდელ სკოლამდელ ასაკში და დაწყებით კლასებში გვხვდება. ბავშვები ახლა ერთ, კოორდინირებულ თამაშის თემას ირჩევენ. ისინი საკუთარ სათამაშო აქტივობებზე მსჯელობენ და ათანხმებენ, თუ რა მოხდება შემდგომ. შემდეგ მაგალითში, ორი 3-6 წლის ბავშვი ასოციაციური თამაშიდან კოოპერატიულ თამაშზე გადადის:

ორი 5 წლის ბავშვი საბავშვო ბაღის დრამატულ სივრცეში თოჯინებით თამაშობს. როცა ისინი საკუთარ „ბავშვებს“ აცმევენ და მათზე ზრუნავენ, ერთმანეთს საკუთარ აქტივობებზე ელაპარაკებიან.

მია თოჯინას აცმევს: „საყიდლებზე წასასვლელად ვეშაადები. უნდა ჩავფუთო, რადგან ცივა.“

ჯინი: „ჩემი ბავშვი ტირილს არ წყვეტს“, – თოჯინას ელაპარაკება – „რა არის ეს, ძვირფასო? ავად ხარ თუ რა?“

ორი ბავშვი – საკუთარი ინდივიდუალური თემებით – თამაშს რამდენიმე წუთი განაგრძობს.

ჯენი: „მგონი, ის ძალიან ავად ხდება, შესაძლოა აღებინოს, ან რა ვიცი.“

მია: „იქნებ, ექიმთან წაყვანა სჭირდება.“

ჯენი: „ჰო, იქნებ წამალი სჭირდება.“

მია: „ან ნემსი. მოდი, ვითომ ეს ჩვენი მანქანაა“ – მიუთითებს ორ სკამზე.

ჯენი ვითომ გადაუდებელ სიტუაციაშია: „ბავშვი საავადმყოფოში უნდა წავიყვანო.“

მია: „მოდი, ვითომ ჩემთან მოხვედი და ჩემთან ერთად წამოდი, კარგი, ჯენიფერ? და ჩვენ შენს ბავშვს საავადმყოფოში წა-ვიყვანთ და მერე მაღაზიაში წავალთ, რათა პროდუქტები ვიყიდოთ.“

ჯენი: „კარგი, სად უნდა ჩავჯდე?“

როდესაც ბავშვები თოჯინებთან ერთად მანქანით „მიდიან“, განიხილავენ ავადმყოფობასა და იმას, თუ რას იტყვის ექიმი.

ბავშვები ასოციაციური თამაშიდან (თავიანთ თოჯინებზე საკუთარი სეპარირებული თემების განხორციელება) კოლპერატიულ თამაშზე გადადიან, რომელშიც ისინი ვითომ საავადმყოფოში მიდიან. ყველა ბავშვი სოციალური მონაწილეობის ამ დონეს ვერ მიაღწევს. კულტურული გავლენები, დარღვევები, ინდივიდუალური ტემპერამენტი და თამაშის უპირატესობები განსაზღვრავს, თუ როდის მიაღწევს, ან საერთოდ მიაღწევს თუ არა ბავშვი უმაღლეს დონეს (Xu, 2010). დამატებით, ყველაზე სოციალური ბავშვებიც კი, ჩვეულებრივ, ხშირად უბრუნდებიან ხოლმე მართო, დამკვირვებლის ან პარალელურ თამაშს. სოციალურად აქტიურმა ბავშვმა, შესაძლოა, მართო, ჩუმად კუთხეში ჯდომა და ფაზლის აწყობა აირჩიოს, რათა საკლასო ოთახის ცხოვრებისგან შეისვენოს. სხვა ბავშვმა – კუბურების ცენტრის პერიფერიაში გადაინაცვლოს, რათა საკუთარი კონსტრუქცია სხვების პარალელურად ააწყოს. ზოგჯერ, ბავშვები თამაშს დამკვირვებლის ან პარალელურ დონეზე იწყებენ, შემდგომ,

აქტივობის მიმდინარეობასთან ერთად, კოოპერატიულ თამაშში გადადიან (Robinson, Anderson, Porter, Hart, & Wouden-Miller, 2003).

სოციალური უნარები თამაშში

პატარა ბავშვები, თანატოლებთან უფრო და უფრო მეტი ჩართულობის პარალელურად, ზრდასთან ერთად თამაშში სპეციფიკურ სოციალურ უნარებსაც ეუფლებიან. პატარები სათამაშოების გამოარებასა და თანატოლებთან პოზიტიურ და დამხმარე გზით ინტერაქციას სწავლობენ (Brownell, 2013). თამაშში, ჩვილები და პატარები, გამოარებული ყურადღების (უნარი, რომ მშობლების ან თანატოლების ყურადღება კონკრეტულ ობიექტებზე ან მოქმედებებზე გადაიტანონ) დამყარებას სწავლობენ. ვისაც ეს კარგად გამოსდის, მოგვიანებით, უკეთეს სოციალურ, ინტელექტუალურ და ენობრივ უნარებს ამჟღავნებს (Loy, Masur, & Olson, 2018; Vaughan Van Hecke et al., 2007).

საკუთარ თამაშში, ჩვილები და პატარები, შესაძლოა, ძალიან ალტრუისტულები გახდნენ. ალტრუიზმი სურვილია, რომ იყო კეთილი და დამხმარე სხვებისთვის, ზრდასრულებისგან ნებისმიერი წახალისების გარეშე (Dahl, 2018; Trommsdorff, Friedlmeier, & Mayer, 2007). ჩვილები შენუხებულ სახის გამომეტყველებას იღებენ და თანატოლებს დახმარებას ან ნუგეშს სთავაზობენ, როდესაც ისინი ტირიან. ასევე, თხოვნის გარეშე სპონტანურად აზიარებენ სათამაშოებს და გამოხატავენ თანაგრძნობას. ჩვილები და პატარები, რომლებსაც თანატოლებთან თამაშის მეტი შანსი ეძლევათ, უფრო ალტრუისტულები იქნებიან (Demetrious, 2018; Howes, 1996). შემდეგი მაგალითი აჩვენებს, რომ ალტრუიზმს იმ ასაკშიც ვხვდებით, როდესაც ბავშვები საკმაოდ ეგოცენტრულები არიან, ანუ როდესაც სამყაროს მთლიანად საკუთარ თავზე ცენტრირებულად განიხილავენ.

ორი წლის ლილა მარკუსს უყურებს, თანატოლს, რომელიც ხის სათამაშო მანქანით თამაშობს. მისი ინტენსიური დაკვირვება მიგვახვედრებს, რომ მას თვითონ ძალიან უნდა იმ მანქანით თამაში. ის მარკუსთან მიდის და ართმევს სათამაშოს. რა თქმა უნდა, მარკუსი ამას ხმაშემატებს და პროტესტებს და ტირილს იწყებს. ლილას

იმნამსვე ნუხილი ეტყობა სახეზე. ის გარემოს ათვალიერებს, იღებს სხვა სათამაშო მანქანას და აწვდის მარკუსს: – „აი, შენ ეს გქონდეს,“ – ამბობს ის. მარკუსი ტირილს წყვეტს, ლილას „საჩუქარს“ იღებს და სხვა მანქანით თამაშს აგრძელებს. ლილა იმ სათამაშოთი, რომელიც ახლახან მარკუსს წაართვა, ბედნიერად თამაშობს.

3-6 წლის ასაკის ბავშვები და დაწყებითი კლასის მოსწავლეები, ხშირად, უფრო მაღალი დონის სოციალურ უნარებსაც კი სწავლობენ თამაშში. ცხრილი 3.2 წარმოგიდგენთ რამდენიმე ასეთ უნარს. ბევრ ბავშვს, სკოლამდელ ასაკში, უკვე აქვს გამომუშავებული სოციალური უნარი – შეუერთდეს უკვე მოთამაშე თანატოლთა ჯგუფს (Ely, 2014; Martin, Bat-Chava, Lalwani, & Waltzman, 2011). იმის მაგივრად, ჰკითხონ, შეიძლება თუ არა თამაში – სტრატეგია, რომელიც იშვიათად ამართლებს – ზოგი ბავშვი, უბრალოდ, სხვა სტრატეგიებს იყენებს (Ramsey, 1989). ზოგი, მაგალითად, ჯგუფში ერთ ბავშვს გამოარჩევს და მიმართავს სახელით, რაც, აგრეთვე, კარგად მუშაობს. ამგვარი სოციალური სტრატეგიების დასწავლას, ჩვეულებრივ, სხვა ბავშვებთან თამაშის ბევრი შესაძლებლობა განსაზღვრავს.

ხშირია, როცა 3-6 წლის და დაწყებითი კლასის ბავშვები თამაშში კონფლიქტის გადაჭრას სწავლობენ (Hartup, 2017; Trawick-Smith, 1992; Watson, 2018). მაგალითად, ზოგი უფრო დიპლომატიურ მიდგომებს იძენს, რათა თანატოლთა იდეები უარყონ ან საკუთარი გააუმჯობესონ. განვიხილოთ მაგალითი:

ორი 5 წლის ბავშვი საბავშვო ბაღის კუბურების ცენტრში თამაშობს, როდესაც უთანხმოება იქმნება.

ჯომეფი სათამაშო შინაურ ცხოველს კუბურების სტრუქტურაში ათავსებს: „მე აქ ფერმას ვაშენებ. ვითომ ეს ფერმაა.“

სედრიკი კუბურებით აშენებს: „არა, ეს მუზეუმია, სადაც ნახატები. ხედავ, ჯომეფ?“

ჯომეფი: „არა! ეს ფერმაა!“

სედრიკი: „არა, რადგან საკმარისი ადგილი არ არის მთლიანი ფერმისთვის. მოდი, ვითომ მუზეუმი, სადაც შინაურ ცხოველებს შეუძლიათ შესვლა, მათაც შეუძლიათ მუზეუმში შესვლა,

კარგი? ხედავ?“ სედრიკი თავის კონსტრუქციაში შინაურ ცხოველთა განთავსებას იწყებს.

ჯოზეფი: „კარგი, მაგრამ ამ ცხოველებს არეულობის შექმნა შეუძლიათ მუზეუმში,“ თან სედრიკს ცხოველთა განთავსებაში ეხმარება...

3-6 წლის და დაწყებითი კლასის ბავშვები სწავლობენ დამარწმუნებელი ენის გამოყენებას, საკუთარი ფრაზების ან ინტონაციების ცვლილებას, რათა თანატოლები თავიანთი შეთავაზებული წინადადებების უპირატესობაში დაარწმუნონ (Hart, Fujiki, Briton, & Hart, 2004; Jenkis, Mulvey, & Floress, 2017). შემდეგ მაგალითში, თანატოლის დასარწმუნებლად, ბავშვმა ისწავლა, თუ როგორ გამოიყენოს ცვლილებები ფრაზირებასა და ტონში.

ორი 6 წლის ბავშვი პირველი კლასის საკლასო ოთახში კუბურებით ერთად აშენებს.

ჯერემი იქვე მყოფ თანატოლს მეგობრული ტონით მიმართავს: „ალონსო, დამეხმარე ნავის აშენებაში.“

ალონსო არაფერს ამბობს და იმ კონსტრუქციას, რომელსაც აშენებს, თვალს არ აშორებს.

ჯერემი გაბრაზებული ტონით მიმართავს: „კარგი რა, ალონსო! დამეხმარე ამის აშენებაში!“

ალონსო ასევე გაბრაზებული ხმით პასუხობს: „არა! მე ამას ვაკეთებ“ და საკუთარ კონსტრუქციაზე მიუთითებს.“

ჯერემი ყოვნდება, შემდეგ ბევრად უფრო მეგობრული ტონით ეუბნება: „ჰეი, ალონსო? ალონსო! მოდი, ვითომ ეს ჩვენი ნავია, კარგი? ჩვენი იქნება, კარგი?“ მიუთითებს კუბურების კონსტრუქციაზე.

ალონსო ერთი წამით ჩერდება, შემდეგ შეცბუნებული პასუხობს: „კარგი.“

ჯერემიც ყოვნდება, შემდეგ ისევ მეგობრული ტონით ეუბნება: „ალონსო, მოდი, ვითომ ახლა ჩვენს ნავს ვაშენებთ, კარგი? ერთად ვაშენებთ ნავს, კარგი?“

ალონსო: „კარგი, მაგრამ მე გრძელი კუბურებით ავაშენებ.“ და ჯერემის კუბურების დალაგებაში ეხმარება.

ცხრილი 3.2 3-6 წლის და დაწყებითი კლასების ბავშვების მიერ თამაშში ხშირად ათვისებული სოციალური უნარები

სოციალური უნარი	აღწერა
თანატოლთა ჯგუფში შესვლა	ბავშვებს აქვთ უნარი, უკვე დაწყებულ თამაშში შეუერთდნენ თანატოლების ჯგუფს. ისინი იყენებენ სპეციფიკურ სტრატეგიებს, რომლებიც თამაშს ხელს არ უშლის და მათ თამაშში მიღებას გამოიწვევს.
კონფლიქტის გადაჭრა	ბავშვებს კომპრომისებისა და კონფლიქტის გადაჭრის სხვა „დიპლომატიური“ მეთოდების გამოყენება შეუძლიათ, რათა თამაში გაგრძელდეს.
დამარწმუნებელი ენა	ბავშვები საკუთარი მოთხოვნის ან შეთავაზების ინტონაციასა და ფრაზირებას ცვლიან ისე, რომ დანარჩენები მათ შეთავაზებებს დასთანხმდნენ.
რიგითობის დაცვა და წესების მიყოლა	ბავშვები მიჰყვებიან თამაშის წესებს და თავიანთ რიგს ელოდებიან ისე, რომ თამაში კონფლიქტის გარეშე გაგრძელდეს.

3-6 წლის და დაწყებითი კლასის ბავშვები თამაშისას რიგის დაცვისა და წესების მიყოლის უფრო დახვეწილ უნარებს ივითარებენ. ეს სოციალურად შეთანხმებული წესების დაცვის ადრეულ ასაკში ათვისებული საფუძვლებია (Chou, 2017; Devries, 2014; Zan & Hildebrandt, 2003). დაწყებით კლასებში, თამაშისას, ბავშვები ხშირად განიხილავენ, დაობენ და ათანხმებენ წესებს თანატოლებთან, როგორც ქვემოთ არის ნაჩვენებია:

ორმა პირველკლასელმა ბავშვმა საკლასო ოთახში „მეხსიერების“ თამაში ახლახან დაამთავრა. – მე მოვიგე! – განაცხადა ლემიმ.

– საიდან იცი? – კითხულობს ედვინი.

– იქიდან, – წამოიყვირა ლემიმ, თან ბევრი ბარათი უჭირავს ხელში და შემდეგ ედვინის ბარათების გროვასთან ათავსებს შესადარებლად, – ხედავ? მე მეტი მაქვს!

– მაგრამ უნდა შევამოწმოთ. ეს არის წესი. უნდა შეამოწმო, რომ ნახო, ვინ მოიგო.

– კარგი, მოდი, შევამოწმოთ, – თანხმდება ლემი.

– აი, ასე უნდა გააკეთო, – ამბობს ედვინი, თან ბარათებს ერთ რიგად შლის იატაკზე. ასევე, მსგავს რიგს ქმნის ლემის ბარათებით, საკუთარი ბარათების გვერდით, – შეხედე, ხედავ? – ამბობს ის, – ჩემი ხაზი უფრო გრძელია. მე მოვიგე.

– არა, ეს არ არის წესი, – აპროტესტებს ლემი, – მე ამ თამაშს სახლში ვთამაშობ და წესია, რომ უნდა დაითვალო. ის თავის ბარათებს ხმამაღლა ითვლის, შემდეგ – ედვინის ბარათებს, – კარგი, შენ მეტი გაქვს, ანუ მოიგე, მაგრამ მოდი, კიდევ ვითამაშოთ.

შებლუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების სოციალური თამაში

სოციალური თამაში განსაკუთრებით საინტერესოა შებლუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისთვის (Gagnon & Nagle, 2004). თამაშის სიტუაციებში ისინი სოციალურ უნარებსა და ენას ითვისებენ, რაც მათ თანატოლებთან ურთიერთობის დამყარებასა და სწავლაში ეხმარება (Graham, Nye, Mandy, Ckarjem & Morriss-Roberts, 2018; Odom et al., 2006). სწორედ ამ მიზეზების გამო, სოციალური თამაშის წახალისება, ხშირად, ინკლუზიური კლასების (კლასები, სადაც შებლუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები ჩართულები არიან სასწავლო პროცესში) ძირითადი მიზანია.

რა ხარისხით ერთვებიან შებლუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები სოციალურ თამაშში? პასუხი დარღვევის ტიპსა და ხარისხზე, ოჯახის წევრებსა და თანატოლებთან ურთიერთობებზე, ტემპერამენტსა და ემოციურ და სოციალურ განვითარებაზე არის დამოკიდებული. ზოგადად, ყველა ტიპის შებლუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვი, დიდი ალბათობით, სხვებთან თამაშში პრობლემებს აწყდება (Gilboa &

Fuchs, 2018; Odom et al., 2006). რამდენიმე შესაძლო მიზეზი ცხრილ 3.3-ში არის წარმოდგენილი.

ცხრილი 3.3 შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების ლიმიტირებული სოციალური თამაშის მიზეზები

ლიმიტირებული სოციალური მაგალითები თამაშის მიზეზი

სხვებისადმი ინტერესის ნაკლებობა	აუტიზმის მქონე ბავშვებმა, შესაძლოა, სხვა ადამიანებთან ინტერაქციას თავი აარიდონ. ასევე, თანატოლებისადმი მცირე ინტერესი გამომჟღავნონ და ყურადღება არ მიაქციონ მათი მხრიდან სათამაშოდ მიპატიჟებას.
სოციალური შფოთვა	ზოგი ბავშვი, გამოკვეთილი ემოციური სირთულით, შესაძლოა, შფოთვას განიცდიდეს, როდესაც თანატოლებთან სიახლოვეში არიან, ამიტომ, ხშირად, სათამაშო სიტუაციებს თავს არიდებენ. სმენის დარღვევის მქონე ბავშვები, შესაძლოა, გადაიტვირთონ აქტიური ჯგუფით, რომელშიც თანატოლები ერთდროულად საუბრობენ. გარდა ამისა, დატოვონ ჯგუფი, ან ეძებონ ერთი – ერთზე თამაშის სიტუაცია.
თამაშის გაგების ნაკლებობა	ბავშვები, რომლებსაც ინტელექტუალური დარღვევა აღენიშნებათ, შესაძლოა, ვერ იგებდნენ თანატოლების თამაშის კომპლექსურ ან სიმბოლურ ქცევებს. ასევე, პრობლემა ჰქონდეთ მოქმედებების ან „უბრალოდ წარმოსახვითი“ მოვლენების ცნობაში და ამიტომ არ შეუერთდნენ ჯგუფს, ან თანატოლებმა არ მიიწვიონ. აუტიზმის მქონე ბავშვებს წარმოსახვითი თამაშის პრობლემები აქვთ, რადგან კარგად არ ესმით სხვების გრძნობები ან აზრები – წარმოსახვითი პერსონაჟების ჩათვლით. ამგვარად, წარმოსახვითი თამაშის აქტივობებში არ მონაწილეობენ და შესაძლოა, მათ არც ეპატიჟებოდნენ.

ლიმიტირებული სოციალური თამაშის მიზეზი მაგალითები

<p>თანატოლებთან ეფექტური კომუნიკაციის უნარობა</p>	<p>ენობრივი განვითარების დაგვიანების მქონე ბავშვებს, ჩვეულებრივ, თამაშის ინიცირების ან თამაშში მონაწილეობის მიღების პრობლემები აღენიშნებათ, რადგან თანატოლებთან კომუნიკაციის პრობლემები აქვთ. მათ, შესაძლოა, ზრდასრულებთან ურთიერთობა ამჯობინონ, რადგან უფროსებს უკეთ შეუძლიათ მათი ლიმიტირებული კომუნიკაციის გაგება.</p> <p>მხედველობის არმქონე ბავშვები ვერ ცნობენ თანატოლების არავერბალურ მინიშნებებს, როგორებიცაა ღიმილი და ჟესტიკულაცია. ამიტომ, შესაძლოა, მათ ყოველთვის არ იცოდნენ, თუ რას თამაშობენ თანატოლები და არ ჰქონდეთ რეაქცია სათამაშოდ მიწვევაზე.</p>
<p>ფიზიკური პრობლემები, რომლებიც თამაშს უშლის ხელს</p>	<p>ფიზიკური პრობლემების მქონე ბავშვებს, შესაძლოა, არ ჰქონდეთ წვდომა თანატოლების ყველა სათამაშო არესთან ან აქტივობებთან, განსაკუთრებით, ასაცოცხებელ ან სხვა გარე სათამაშო მონწყობილობებზე.</p>
<p>უგულებელყოფა თანატოლების მიერ</p>	<p>ყურადღების დეფიციტის/ჰიპერაქტივობის შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები, ან აუტიზმის მქონე ბავშვები, შესაძლოა, თანატოლების მიერ ხშირად უგულებელყოფილნი იყვნენ, რადგან მათი ქცევები იმპულსურად, უცნაურად, ან ხელისშემშლელად განიხილება.</p> <p>შესაძლოა, თანატოლებმა გამოკვეთილი ემოციური სირთულის მქონე ბავშვები უგულებელყონ, რადგან თამაშის პროცესში მათგან არაპროგნოზირებადი აგრესიული ქცევაა მოსალოდნელი. ან იმის გამო, რომ თანატოლთა ინიციატივებს არ პასუხობენ, საერთოდ აღარ ათამაშონ.</p>

სხვებისადმი ინტერესის ნაკლებობა

შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ზოგ ბავშვს, უბრალოდ, თანატოლებთან თამაში არ აინტერესებს. ისინი მარტო ყოფნას ირჩევენ და კლასელების ძალისხმევა – ჩართონ თამაშში – შესაძლოა უარყონ. აუტიზმის მქონე ბავშვები, მაგალითად, ხანდახან სხვა ადამიანებისადმი ინტერესს ჩვილობაშიც კი არ გამოხატავენ (Chevallier, Kohls, Troiani, Brodtkin, & Schultz, 2012; Petrina, Carter, Stephenson, & Sweller, 2017). მასწავლებლებისთვის გამონკვევია, დაეხმარონ ბავშვებს, რომლებიც მარტო ყოფნას ირჩევენ, შევიდნენ სხვებთან ინტერაქციაში. შემდეგ მაგალითში, თანატოლები, რომლებიც პირველი კლასის საკლასო ოთახის ხელოვნების ცენტრში ხატავენ, წარუმატებლად ცდილობენ, აუტიზმის მქონე ბავშვი ჩართონ აქტივობაში:

ხელოვნების ცენტის კუთხეში მაინორი დგას, თითს კოლაჟის მასალების კალათაში ატრიალებს, ყურადღებას არ აქცევს თანატოლებს, რომლებიც გრძელ მაგიდასთან საერთო ნახატზე მუშაობენ. რამდენიმე ბავშვი მასწავლებელმა ნახაღისა, მაინორი სათამაშოდ მიეწვიათ, – მაინორ, ჩვენ მგლების მხატვარი გვჭირდება, – ეუბნება ჩერისი მეგობრული ტონით, – მოდი, დახატე ჩვენთან ერთად. ხედავ? ნახე, რას ვაკეთებთ. მაინორი არ ტრიალდება, რომ შეხედოს.

შემდეგი რობერტია, ის მიდის მაინორთან, მხარზე ხელს ადებს და ამბობს, – მოდი რა, მაინორ. შეგიძლია, ჩვენთან ერთად ითამაშო. მაინორი წამიერად შეხედავს მას, შემდეგ უარყოფის ნიშნად თავს აქნევს. რობერტი ცდილობს, ხელზე ხელი მოჰკიდოს და ჯგუფამდე მიიყვანოს. ის სწრაფად სწევს ხელს უკან, უჩვეულო ხმას გამოსცემს და ხელოვნების ცენტრს ტოვებს.

– მაინორ, – ეძახის ჩერისი მოწყენილი ხმით. ის რეალურად ნაღვლიანი ჩანს, რადგან მაინორი არ უერთდება მათ. ჩერისი ცოტა ხანს უყურებს მაინორს, სანამ ის მიდის და შემდეგ მხატვრობას უბრუნდება.

სოციალური შფოთვა

ანალოგიურად დიდი გამოწვევაა იმ ბავშვთა მხარდაჭერაც, რომლებიც მართო თამაშობენ, რადგან მათ სოციალური შფოთვა აღენიშნებათ. ადრეულ წლებში განცდილმა სოციალურმა შფოთვამ, შესაძლოა, ადამიანი მოზრდილ ცხოვრებაში ემოციურ პრობლემებამდე მიიყვანოს (Hirshfeld-Becker et al., 2007; Ooi, Baldwin, Coplan, Rose-Krasnor, 2018). შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ზოგიერთ ბავშვს, ხშირად, ერთად მოთამაშე ბავშვების ჯგუფის მიმართ შიში ეუფლება და სიტუაციას თავს არიდებს (Ooi, Nocita, Coplan, Zhu, & Rose-Krasnor, 2017; Pickard, Rijdsdijk, Happe, & Mandy, 2017). მაგალითად, ბავშვები, რომლებსაც გამოკვეთილი ემოციური სირთულე აღენიშნებათ, შესაძლოა, თამაშის სიტუაციებში ზედმეტი შფოთვა გამოავლინონ (Coplan, 2011). გამოკვეთილი ემოციური სირთულე მდგომარეობაა, რომელშიც ნეგატიური ემოციები იმდენად მწვავე ხდება, რომ ისინი ინტერპერსონალურ ურთიერთობებთან ინტერფერირდება. ინტენსიური აქტივობის, ხმაურის ან ბევრი ერთად მოლაპარაკე ხმის გამო, აუტიზმის მქონე ზოგი ბავშვი და აგრეთვე, სმენის დარღვევის მქონე ბავშვი, თამაშის სიტუაციებში შფოთვას განიცდის (Martin, Bat-Chava, Lalwani, & Waltzman, 2011; Most, 2007; Verheart, Willems, Van Kerschaver, & Desloovere, 2008; Wood et al., 2009).

ხანდახან, პროფესიონალები უფრო მცირე, სტრუქტურირებულ სათამაშო ჯგუფებს ქმნიან, რათა შფოთვის მქონე ბავშვებმა უფრო კომფორტულად იგრძნონ თავი. თამაშისას მზრუნველი, საიმედო მასწავლებლის გვერდით ყოფნა, შფოთვის მქონე ბავშვს ეხმარება, რომ თავი „უსაფრთხოდ“ იგრძნოს (Kennedy, Rapee, & Edwards, 2009; Sheridan, Knoche, Edwards, Bovaird, & Kupzyk, 2010).

თამაშის გაგების ნაკლებობა

ზოგიერთი ბავშვი სხვებთან ერთად ვერ თამაშობს, რადგან არ ესმის, რას აკეთებენ მისი თანატოლები. მაგალითად, მხედველობის არმქონე ბავშვები ვერ ხედავენ სახის გამომეტყველებას, ვერ იგებენ სხეულის

ენას, რაც ასეთი მნიშვნელოვანია თამაშში (Celeste, 2007). ინტელექტუალური შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები, შესაძლოა, ტიპურად განვითარებადი თანატოლების თემების, ენის ან სიმბოლური ქცევების გაგების სირთულეებს განიცდიდნენ (Guralnick, 2002). ისინი, შესაძლოა, თამაშის წესებსაც ვერ ხვდებოდნენ.

შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ზოგიერთ ბავშვს თამაშისა და რეალური სიტუაციის განსხვავების სირთულე აქვს, რამაც დაბნეულობა და სოციალური თავის არიდება შეიძლება გამოიწვიოს. მაგალითად, ინტელექტუალური შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები, ხანდახან, სირთულეს თანატოლების გრძნობებისა და განზრახვების წაკითხვისას განიცდიან (Peters-Scheffer, Didden, Korzilius, & Verhoeven, 2018), ამიტომ შესაძლოა განაწყენდნენ, როდესაც ბავშვი მშობლის როლს ირგებს და წარმოსახვით შვილს ხმამაღალი, გაბრაზებული ხმით ტუქსავს. მათ უჭირთ გარკვევა, ეს ბრაზი წარმოსახვითია თუ ნამდვილი? შესაძლოა, ამ დაბნეულობამ ბავშვში შფოთვის დაწყება გამოიწვიოს და ის სიტუაციას გაერიდოს.

კომუნიკაციის სირთულეები

ბავშვებს, რომლებსაც სუსტი ენობრივი უნარები აქვთ, ჩვეულებრივ, სოციალურ თამაშში ჩართვა უჭირთ. შესაძლოა, მათ ვერბალური სტრატეგიები არ ჰქონდეთ, რათა წამოიწყონ თამაში, შეუერთდნენ ჯგუფს, ან შესთავაზონ სხვებს თამაშის იდეები (Papadopoulos, 2018; Scofield, 2017). ზოგჯერ, თუ ნათქვამი არ ესმით, თანატოლები მათ აიგნორებენ (Girard, Pingault, Doyle, Falissard, & Tremblay, 2017; Hart, Fujiki, Briton, & Hart, 2004). მომდევნო სევდიან მაგალითში, **ენობრივი დარღვევის მქონე 5 წლის ჯოშუა, დაწყებითი სკოლის სათამაშო მოედანზე, თანატოლების მიერ უგულებელყოფილია.**

ნორა საცოცი მონყობილობის პლატფორმაზე დგას: „ამბერ, ამოძვერი! სწრაფად! ტორნადო გვიახლოვდება!“

ამბერი მაღლა იწევს, ნორას ხელი რომ მოჰკიდოს და დგება საცოც მონყობილობაზე: „კარგი, ჩვენ უნდა დავიშალოთ, ოღონდ

მოდის, ჯოშუა არ ვათამაშოთ, კარგი?“ ამბერი ქვემოთ, ჯოშუასკენ იყურება, რომელიც მათ უყურებს.

ჯოშუა ძნელად გასაგები მეტყველებით: „მე მინდა თამაში“. ის მიცოცავს საცოც მონყობილობაზე.

ამბერი: „ხედავ, არ მესმის შენი.“

ნორა: „ჰო, ნადი, რადგან ჩვენ ისიც კი არ ვიცით, რას ამბობ.“

ჯოშუა პლატფორმაზე გოგონებს უერთდება: „მე შემოძლია თამაში.“

ამბერი: „კარგი რა, ნორა.“

გოგონები ტოვებენ საცოცს და სათამაშო მოედნის სხვა მხარეს მიდიან. ჯოშუას დაბნეულს და მონყენილს ტოვებენ.

ფიზიკური პრობლემები

ფიზიკური პრობლემების მქონე ბავშვებს, შესაძლოა, სათამაშო მასალების გამოყენების სირთულე ჰქონდეთ, მაგალითად ფაზლების, კუბურების ან ხელოვნების მასალების (Hsieh, 2008). შესაძლოა, ისინი სათამაშო მოედანზე ბურთს ვერ ისროდნენ, იჭერდნენ ან ურტყამდნენ (Hartman, Houwen, & Visscher, 2011; Stuart, Lieberman, & Hand, 2006). ზოგიერთი მასალით თამაშის, ან აქტიურ თამაშში ჩართვის უნარობა, ჩვეულებრივ, ბავშვის სოციალური ინტერაქციის ლიმიტირებას ახდენს. გარდა ამისა, თამაშისთვის განკუთვნილი ზოგიერთი სივრცე მიუწვდომელია ფიზიკური პრობლემის მქონე ბავშვისთვის. სასრიალო კიბე, სათამაშო ცენტრებში ვინრო გასასვლელები, შესაძლოა, ხელს უშლიდეს ბავშვებს, განევირიანდნენ თანატოლების ჯგუფში (Prellwitz & Skar, 2007). ბევრი სათამაშო მოედანი (სკოლებში არსებულის ჩათვლით) უზრუნველყოფილია ისეთი საცოცი მონყობილობებით, რომელთა გამოყენებაც ზოგიერთი ბავშვისთვის რთულია (Brennan, Blachard, Scharn, Milbert, & Samuelson, 2016; Stanton-Chapman & Schmidt, 2017). მსგავს სათამაშო მოედნებზე ფიზიკური პრობლემების მქონე ბავშვები, ჩვეულებრივ, ან დგანან, ან მართო თამაშობენ (McNamara, Lakman, Spadafora, Lodewyk, & Walker, 2018). ამის საპირისპიროდ,

ბავშვები, მსგავსი პრობლემებით, უფრო ხშირ და პოზიტიურ სოციალურ თამაშებში ერთვებიან, როდესაც სივრცე და მასალა ისეა მოწყობილი, რომ ყველასთვის ხელმისაწვდომი იყოს (Fernelius, 2018).

თანატოლების მიერ უგულვებელყოფა

ხანდახან, ბავშვებს თანატოლები აქტიურად უგულვებელყოფენ. ეს უფრო ხშირია, თუ მათ ისეთი დარღვევები აღენიშნებათ, რომლებიც კომუნიკაციასთან ან სოციალურ ინტერაქციასთან ასოცირდება (Koller, Pouesard, & Rummens, 2018; Odom et al., 2006). ბავშვები, რომელთა ქცევაც არაპროგნოზირებადია და ქცევების მოტივების ამოცნობა რთულია, უფრო ხშირად არიან უგულვებელყოფილნი. აუტისმის მქონე ბავშვმა, შესაძლოა, ხელები ერთმანეთს დააბრტყას, ან გაიმეოროს ხმები თუ ფრაზები, რაც თანატოლებს აბნევს და ხელს უშლის თამაშში. შედეგად, დამფრთხალი თანატოლები ამჯობინებენ, მათთან აღარ ითამაშონ (Jones & Frederickson, 2010). ბავშვები, ყურადღების დეფიციტის/ჰიპერაქტივობის სინდომით, შესაძლოა ისეთ ქცევებს ავლენდნენ, რაც თანატოლებში მათგან შორს ყოფნის სურვილს იწვევს. ამ დარღვევის დიაგნოსტიკა, ჩვეულებრივ, დაწყებით კლასებში ხდება და ხასიათდება ზეაქტიურობით, იმპულსურობით და ყურადღების შენარჩუნების სირთულით. ბავშვი, შესაძლოა, მოულოდნელად ახმაურდეს ან თავისი ქცევით თამაშის არევა გამოიწვიოს, რაც თანატოლებს არ მოსწონთ (Cordier, Vilaysack, Doma, Wilkes-Gillan, & Speyer, 2018; Thorell, Sjowall, Diamatopoulou, Rydell, & Bohliin, 2017).

ასევე, ბავშვები, რომლებსაც კარგად არ ესმით, შესაძლოა თანატოლებმა არ ათამაშონ. ხშირია, როცა სმენის დაქვეითების მქონე ბავშვის ხმა, ლაპარაკისას, სხვანაირად ჟღერს (Brown, Bortoli, Remine, & Othman, 2008; DeLuzio & Girolametto, 2011). აგრეთვე, თანატოლების შეთავაზებაზე, ერთად ითამაშონ, სმენადაქვეითებული ბავშვები ვერ რეაგირებენ (Wake & Poulakis, 2004). მათ, ხანდახან, არამეგობრულებად მიიჩნევენ და ზოგ შემთხვევაში – ინაგრებიან, როგორც ამას შემდეგი მაგალითი აჩვენებს (Most, 2007; Warner-Czyz, Loyy, Pouchot, White, & Cokely, 2018):

სონია, ტიპური განვითარების 5 წლის ბავშვი, მასწავლებელ-თან თავის თანაკლასელზე, სმენის დაქვეითების მქონე დანიელაზე საყვედურს ამბობს.

სონია: „მე არ მომწონს დანიელა, ის უხეშია.“

დანიელა იქვე დგას, მათ უყურებს, არაფერს ამბობს.

მასწავლებელი: „ოჰ, არა. რატომ ამბობ ამას? დანიელა ძალიან კარგი გოგოა.“

სონია: „ის უბრალოდ დგას იქ და არც კი ლაპარაკობს. მას ჩვენ არ მოვწონვართ და არ უნდა ჩვენთან თამაში. ჩვენ ვეუბნებით: „დანიელა, ჩვენთან ითამაშე,“ მაგრამ მას არ უნდა. ჩვენ იმასაც კი ვეუბნებით: „შეგიძლია, დედოფალი იყო,“ ის კი მაინც არაფერს ამბობს.

მასწავლებელი: „მას შესაძლოა არ ესმის თქვენი, გახსოვს? დაადე ხოლმე ხელი მხარზე და ისე დაუდექი, რომ შენი პირის დანახვა შეძლოს და სთხოვე, რომ ითამაშოს. ჩვენ ვისაუბრეთ ამის შესახებ, ხომ გახსოვს?“

ამ მაგალითში, მასწავლებელი გონივრულად ხელმძღვანელობს სონიას, თუ როგორ მიიპყროს დანიელას ყურადღება. ყველა მოსწავლესთან შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანებზე ღია საუბარი – თანატოლების მხრიდან უგულებელყოფის პრევენციაა. (Cameron & Rutland, 2006).

გამოკვეთილი ემოციური სირთულის მქონე ბავშვები, შესაძლოა, ხანდახან ძალიან აგრესიულები იყვნენ, რაც თანატოლებისგან უგულებელყოფას იწვევს (Odom et al., 2006). შესაძლოა, მოულოდნელად დაარტყან თანატოლს, ამის გამო მათთან თამაში სარისკო ხდება. შემდეგ მაგალითში, საბავშვო ბაღის მოსწავლე, ბობი, რომელსაც გამოკვეთილი ემოციური სირთულე აქვს, იმდენად არაპროგნოზირებადად აგრესიულია, რომ მის ახლოს მყოფი თანატოლები ფრთხილად არიან:

სამანტა და დესტინი მაგიდასთან სხედან, ფაზლს აწყობენ. როდესაც ბობი სამანტას ჩაუვლის, ის სწრაფად ხრის თავს და დაცვის მიზნით, თავს ხელებით იფარავს. ბობის არაფერი უთქ-

ვამს ან გაუკეთებია, უბრალოდ ჩაიარა. მაგრამ სამანტამ, ყოველი შემთხვევისთვის, ხელები აიფარა.

როცა ბობი ჩაიარა, დესტინმა სამანტას ჰკითხა, – დაგართყა?

– არა, მაგრამ ის სულ ურტყამს და ურტყამს სხვებს, – ამბობს სამანტა.

თანატოლის რეაქციის შეუმჩნეველად, ბობი მიდის საკლასო ოთახის სხვა არეში, სადაც დანარჩენ ბავშვებს მასზე მსგავსი რეაქციები აქვთ.

პატარებს, ხანდახან, ნეგატიური დამოკიდებულება აქვთ იმ ბავშვების მიმართ, რომლებსაც ფიზიკური პრობლემები აღენიშნებათ (Hong, Kwon, & Jeon, 2014; Pijl & Frostad, 2010). მსგავსი შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებს, ყველაზე ხშირად, სათამაშო მოედანზე არ ითვალისწინებენ (Huang & Diamond, 2009). შიდა სივრცეში თამაშის დროსაც, ხანდახან, ფიზიკური პრობლემის მქონე ბავშვები დანარჩენების ყურადღების მიღმა რჩებიან. განვიხილოთ შემდეგი მაგალითი:

სამი მეორეკლასელი ბავშვი საკლასო ოთახში სამაგიდო თამაშს თამაშობს. გაბრიელამ ახლახან გამოიყენა სატრილო და უჭრებს ითვლის, რათა თავისი ფიგურა გადაადგილოს. ჯენი, რომელსაც დაუნის სინდრომი და ასევე, ფიზიკური განვითარების სირთულე აქვს, დაფას სწვდება, სხვა მოთამაშის სათამაშო ფიგურას იღებს და მის მოძრაობას იწყებს, ბაძავს გაბრიელას.

სუდპა, რომლის ფიგურაც აიღო, ყვირის:

– არა, ეს ჩემია, ჯენი, მომეცი.

სუდპა თავის ფიგურას ართმევს ჯენის და ისევ დაფაზე, რამდენიმე უჯრის მოშორებით დებს, მაგრამ ვერავინ ამჩნევს. ჯენი დაბნეული იყურება. ცოტა ხნის შემდეგ, ის სხვა მოთამაშის ფიგურის აღებას ცდილობს და დაფას ისე ეჭახება, რომ ყველა ფიგურა ადგილს იცვლის და ვარდება.

– ჯენი! – ერთხმად ყვირის ყველა.

– მას უნდა, თამაში ჩაგვიშალოს! – ეუბნება გაბრიელა მათთან მისულ მასწავლებელს.

– მას, უბრალოდ, თამაში უნდა, არა, ჯენი?

ჯენი თავს აქნევს.

– მოდით, დაფა სკონით დავამაგროთ, რომ არ იმოძრაოს, – ამბობს მასწავლებელი და სათამაშო დაფას სკონით მაგიდაზე აფიქსირებს. – ამან უნდა გაამართლოს. ჯენი, მოდი, მე და შენ ერთად ვითამაშოთ. ჩვენ ამ ფიგურას გამოვიყენებთ, – მასწავლებელი იმ სათამაშო ფიგურას არჩევს, რომელიც არ იყო გამოყენებული და ჯენის აწვდის.

ბავშვები თამაშს მასწავლებელთან ერთად აგრძელებენ, რომელიც ჯენის ხელმძღვანელობს.

შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების სოციალური მონაწილეობა, შესაძლოა, მასწავლებლების მხრიდან ამ ტიპის ჩარევების მეშვეობით გაიზარდოს (Stagnitti, O'Connor, & Sheppard, 2012).

თავი 3, ფუნქციური ყუთი: დაეხმარო ბავშვებს, გაიცნონ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე თანატოლების თამაშის სპეციფიკა

ხანდახან, პატარა ბავშვები შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე თანატოლებთან თამაშს თავს არიდებენ (Diamond, Hong, & Tu, 2008). მასწავლებლებს შეუძლიათ, დაეხმარონ თანატოლებისგან იგნორირებულ ბავშვებს, ისწავლონ სოციალური უნარები, რომლებიც მათ პოზიტიური ურთიერთობების ფორმირებაში დაეხმარება; მაგალითად, სათამაშო მოედანზე ისეთი რამ შესთავაზოს, რის თქმას ან გაკეთებასაც შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვი შეძლებს, რათა ტიპური განვითარების ბავშვების მოთამაშე ჯგუფს შეუერთდეს. თუმცა, მხოლოდ მსგავსმა სტრატეგიებმა, შესაძლოა, თანატოლების მიერ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვის უკეთ მიღება არ გამოიწვიოს. მასწავლებლები ტიპური განვითარების მქონე ბავშვებს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების გაგებასა და მიღებაში უნდა ეხმარებოდნენ. ასევე, ხელს უნდა უწყობდნენ მათ ინტერაქციას. არსებობს რამდენიმე ეფექტური, სპეციფიკური მეთოდი (Giagazoglou & Papadaniil, 2018; Hollingsworth & Buysse, 2009):

1. მოსწავლეებისთვის იმ წიგნების წაკითხვა, რომლებიც შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებს აღწერს, რასაც სპეციფიკური დარღვევის შესახებ დისკუსია მოჰყვება;

2. მთლიანი გაკვეთილის მიძღვნა, დარღვევისა და დარღვევის არმქონე ბავშვებში მსგავსებებისა და განსხვავებებისადმი. დამხმარე საშუალებების (მაგ. ეტლი, აუგმენტური და ალტერნატიული საკომუნიკაციო მოწყობილობები) ჩვენება და დემონსტრირება, რომლებიც ზოგს, შესაძლოა, სჭირდებოდეს;
3. დარღვევისა და დარღვევის არმქონე ბავშვებისთვის – მცირე ჯგუფებში თამაშის სესიების სტრუქტურირება;
4. ოჯახების წახალისება, ჰქონდეთ დისკუსიები ან ქცევის აქტივობები შინ, რათა ტიპურად განვითარებად ბავშვებს დაეხმარონ, გაიგონ და მიიღონ დარღვევები;
5. ტიპურად განვითარებად ბავშვებს ასწავლო გზები, რითიც შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებთან ინტერაქციას შეძლებენ, მათი ყურადღების მიპყრობისა და თამაშის ინიციატივის ჩათვლით.

ეს ტექნიკები და მეთოდები, რომლებიც შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებს თამაშის უნარების სწავლაში ეხმარება, საკლასო ოთახში ბავშვებს შორის პოზიტიურ სოციალურ ინტერაქციებს ზრდის (Hollingsworth & Buysse, 2009).

სოციალური თამაში და კულტურა

ოჯახი და კულტურა პატარა ბავშვების სოციალურ თამაშზე მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს. ოჯახში სოციალურ ინტერაქციებსა და ურთიერთობებს პირდაპირი გავლენა აქვს თანატოლებთან თამაშსა და ურთიერთობებზე (Bukowski, Laursen, & Rubin, 2018; Cabrera, Volling, & Barr, 2018; Sirois & Bernier, 2018).

კოლექტივისტური კულტურების ბავშვები

ზოგ კულტურაში ოჯახი უფრო კოლექტიური ბუნებისაა (Triandis, 2018). ასეთ ოჯახებში, ჩვეულებრივ, ქმედებები და მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილებები ჯგუფურია. ამასთან ერთად, ერთობა და საერთო მიღწევები უფრო ღირებულად მიიჩნევა, ვიდრე ინდივიდუალურობა. კოლექტიურ

ოჯახში, როგორც დიდი ჯგუფში, ერთად ატარებენ დროს და ერთმანეთს უფრო ცოცხლად და მხიარულად ესაუბრებიან. ზრდასრულები საკუთარ ბავშვებთანაც ამგვარ ინტერაქციებს ახალისებენ. არ არის გასაკვირი, რომ ეს ბავშვები თამაშში ძალიან სოციალურები არიან. მაგალითად, ბავშვები პუერტო – რიკოდან (კოლექტივისტური კულტურა), ხშირად, ძალიან ფართო ჯგუფებში თამაშობენ (Trawick-Smith, 2010). ბაღის ასაკის ათბავშვიანი ჯგუფი ოთახის ერთ სათამაშო ცენტრში თამაშობს. მიუხედავად გადატვირთული სათამაშო სივრცისა, ამ დიდი ჯგუფის თამაში, ძირითადად, კოოპერატიული და მხიარულია. მასწავლებელი პუერტო – რიკოდან ამ ფენომენს ასე ხსნის: „ბავშვებს, უბრალოდ, ერთად ყოფნა უნდათ“ (Trawick-Smith, 2010, p. 562).

კოლექტივისტური ოჯახების ბავშვები იშვიათად არიან მართლ. შესაძლოა, ისინი რეალურად თავს კარგად ვერ გრძნობდნენ, როდესაც თანატოლებთან ერთად არ არიან. ამ მიზეზის გამო, მასწავლებლები ამ ბავშვებთან განსაკუთრებით უნდა მოერიდონ იმგვარ დისციპლინურ მიდგომას, როგორცაა „თაიმ აუტი“, რადგან თანატოლებისგან იზოლაცია განსაკუთრებით ცუდ ეფექტს, სავარაუდოდ, ზოგი კულტურის ბავშვზე მოახდენს (Nese & McIntosh, 2016; Wold, McLaughlin, & Williams, 2006). შესაძლოა, კოლექტივისტური კულტურის ბავშვებმა თანატოლები თამაშში ან აქტივობებში ჩართვის შეთავაზებებით დააბნინონ. შემდეგი მაგალითი აფროამერიკელი ბავშვის (ერთ-ერთი კოლექტივისტური ჯგუფი) სოციალურ სტილს ასახავს:

4 წლის აფროამერიკელი ტაკეიშა საბავშვო ბაღის დრამატულ ცენტრში შედის, სადაც ორი თანატოლი თამაშობს. ის მათ სასწრაფოდ რთავს თავის წარმოსახვით თამაშში:

ტაკეიშა სათამაშო ღუმლისკენ მიდის და ტაფებს ათავსებს. ერთდროულად ორივე თანატოლს ზრდასრულის ხმით ესაუბრება: „ახლა, ჩვენ ვახშმისთვის უნდა მოვემზადოთ. დეიდა ლორაინი მოდის, გესმით ჩემი, გოგონებო? ჩვენ უნდა დავრწმუნდეთ, რომ ყველაფერი მზადაა“.

**მარიე დაბნეულად იყურება: „დეიდა ლორაინი?“
ლორენიც დაბნეული ჩანს, თუმცა არაფერს ამბობს.**

ტაკეიშა, ჯერ კიდევ ზრდასრულის ინტონაციით: „ჩვენ მაგიდა უნდა გავამზადოთ და ყველაფერი მივაღაგოთ, ამიტომ ახლავე მოდიოთ აქ და გააწყვეთ სუფრა. და მოდი, ვითომ უნდა განმინდოთ ეს, მაგრად გახეხოთ, რადგან თქვენმა ძმამ აურია და ყველაფერი ჭუჭყიანია.“

მარიე: „რა?“ ისევ დაბნეული ჩანს, თუმცა მაგიდისკენ მიდის და ვითომ წმენდს.

ტაკეიშა: „მოდი, ვითომ დეიდა ლორენი მალე უნდა მოვიდეს, ამიტომ ვინჯართ და სადილი გავამზადოთ. ჩვენ ბევრი კერძი გვჭირდება, რადგან ის ბევრს ჭამს, რადგან დეიდა ლორაინია და ძალიან მსუქანი“, თან იცინის: „ამიტომ, შენ აქ მოდი, მარიე, და დამეხმარე. და ლორენ, შენ ეგ მაგიდა განმინდე. შეხედე, რომელი საათია!“

მარიე მიდის, რათა ტაკეიშას გამოცხობაში დაეხმაროს: „ღორის ხორცი გავამზადოთ?“

ტაკეიშა: „კი, გაამზადე და შემდეგ გამოიდე. შემდეგ, ლორენ, შენ უნდა დადო მაგიდაზე ამ კოვზთან ერთად“, თან სათამაშო ჩამჩა უჭირავს.

ლორენი და მარიე ტაკეიშას ინსტრუქციებს მიჰყვებიან, ცოტას ლაპარაკობენ, თუმცა ჩანს, რომ კარგად ერთობიან, როდესაც ამ მისტიკური სტუმრისთვის სადილს ამზადებენ.

კონფუციანური მემკვიდრეობის კულტურის ბავშვები

კონფუციანური მემკვიდრეობის ოჯახებში (ჩინელი ფილოსოფოსის – კონფუცის იდეების მიმდევრები), ჩვეულებრივ, საკუთარი შვილებისგან სინუმეს, სხვების პატივისცემას და მოკრძალებულობას ითხოვენ. მაგალითად, კორეელი და ჩინელი ბავშვების უმეტესობა თამაშის ინიციატორი არ არის, ისინი მიწვევას ელოდებიან, ან უფრო მშვიდ აქტივობებს და მოთამაშეებს ეძებენ (Chen, Cen, Li, & He, 2005; Haight & Cho, 2015). თამაშის მსგავსი სტილი ჩვეული უფრო კორეისა და ჩინეთის მსგავს ქვეყნებშია (Chen, DeSouza, Chen, & Wang, 2006). თუმ-

ცა, როდესაც ეს ბავშვები შეერთებული შტატების საგანმანათლებლო დაწესებულებებში შედიან, შესაძლოა, ამერიკელი თანატოლების მიერ უგულებელყოფილნი აღმოჩნდნენ.

როგორ უნდა მოიქცეს მასწავლებელი, როდესაც მათ მოწაფეებს მშობლებმა ასწავლეს, რომ ნაკლებად სოციალურები იყვნენ? კეთილისმოსურნე მასწავლებლები ხანდახან ცდილობენ, რომ ასეთი ბავშვები ენერგიულად ჩართონ თანატოლთა აქტიურ თამაშში. ამან, შესაძლოა, დაბნეულობა და დისკომფორტი გამოიწვიოს. ამის მაგივრად, მასწავლებელი შეძლებს მათ დახმარებას, თუ წყნარ ბავშვებსა და უფრო სოციალურებს ერთმანეთის თამაშის სტილს გააცნობს და ერთად თამაშისგან სიამოვნებას მიაღებინებს (Derman-Sparks & Ramsey, 2011; Yamauchi, Im, & Scholenber, 2012). შემდეგი მაგალითი მსგავს მიდგომას აღწერს:

4 წლის ალექსი სათამაშო მოედანზე მინ-სეოს, ჩინელ-ამერიკელ ბავშვს უახლოვდება და რეზინის დიდ ბურთს ესვრის, თუმცა ბურთი პასიურ ბავშვს უბრალოდ სხეულზე ხვდება და ძირს ვარდება.

ალექსი ყვირის: „შენ უნდა დაიჭირო!“ იღებს ბურთს და ისევ ესვრის მინ-სეოს, რაც იმავე შედეგით სრულდება. ალექსი: „მე მესროლე!“

მინ-სეო თავს უარის ნიშნად აქნევს, მაგრამ არაფერს ამბობს.

ალექსი: „ხედავ, უნდა ისროლო“, აჩვენებს, როგორ ისროლოს: „ასე თამაშობ, ისროლე!“

მინ-სეო მოწყენილი ჩანს, რამდენიმე ნაბიჯს უკან დგამს, არაფერს ამბობს.

მასწავლებელი ალექსს მიმართავს: „ძალიან ხმაურობ, ცადე, რომ მინ-სეოს უფრო ხმადაბლა ესაუბრო, მას ასე მოსწონს თამაში.“

ალექსი თითქმის ჩურჩულებს: „მინ-სეო, ახლა დაიჭირო, კარგი?“

მასწავლებელი ალექსს: „ოჰ, მასე ჩუმადაც არა. ცოტა უფრო ხმადალა შეგიძლია ილაპარაკო“. მასწავლებელი მინ-სეოს მიმართავს: „მინ-სეო, ალექსის უბრალოდ ძალიან უხარია

შენთან თამაში, მაგრამ თუ ძალიან ხმამაღლა მოგმართავს, შეგიძლია უთხრა, რომ ძალიან ხმამაღალია“.

მინ-სეო: „ძალიან ხმამაღალია“.

მასწავლებელი: „აღექს, ხომ არ აკობებს, მინ-სეოს ბურთი გაუგორო, რომ უფრო მარტივად დაიჭიროს“.

აღექსი: „გავაგორო? მაგრამ ეს ხომ... კარგი“. აღექსი მინ-სეოს ბურთს უგორებს.

მინ-სეო იჭერს ბურთს, იღიმის: „დავიჭირე“. ბურთს აღექსს უგორებს და თამაშს იწყებენ.

კონფუციანური ტრადიციის კულტურის ზოგი ბავშვი, შესაძლოა, მთელი ბავშვობის განმავლობაში არასდროს თამაშობდეს სოციალური მონაწილეობის კოოპერატიულ დონეზე (Carson, 2018). ამის საპირისპიროდ, ბავშვები სოციალურად უფრო აქტიური კულტურებიდან, როგორებიცაა არგენტინა, აფრიკის ქვეყნები, ირლანდია და პუერტორიკო, შესაძლოა, განვითარების ძალიან ადრეულ ეტაპებზე ერთვებოდნენ კოოპერატიულ თამაშში (Xu, 2010).

ბავშვები, რომლებიც თანატოლებისგან განსხვავებულ ენაზე საუბრობენ

ხანდახან ბავშვი ჯგუფის ერთადერთი წევრია, რომელიც განსხვავებულ ენაზე საუბრობს, რასაც სოციალურ თამაშზე უზარმაზარი გავლენა აქვს. შესაძლოა, მსგავსი ბავშვები თავს იზოლირებულად და დაკარგულად გრძნობდნენ და მეტწილად, მარტო თამაშს ამჯობინებდნენ (Trawick-Smith, 2010). თუ ბავშვს სხვა ბავშვებთან ერთად უნდა თამაში, შესაძლოა სირთულეების წინაშე აღმოჩნდეს, ვინაიდან არ იცის, თუ რას საუბრობენ თანატოლები (Dominguez & Trawick-Smith, 2018; Meyer, Klein, & Cenishi, 1994). თანატოლებს, ჩვეულებრივ, არ სურთ იმ ბავშვთან თამაში, რომლის ენაც არ ესმით. დაწყებით კლასებში, ზოგჯერ, ბავშვი ღიად გამოხატავს ცუდ განწყობას იმათ მიმართ, ვინც განსხვავებულ ენაზე, ან თუნდაც განსხვავებული აქცენტით საუბრობს (Kinzler, Shutts, DeJus, & Spekle, 2009). შემდეგი მაგალითი ასა-

ხავს იმას, თუ როგორ ახდენს გავლენას განსხვავებული ენა სოციალურ თამაშზე:

ოთხი წლის ანჯელიკა მექსიკიდან შეერთებულ შტატებში ახლახან გადავიდა და ინგლისურად ცუდად საუბრობს. ის ბაღის ოთახში გადაადგილდება, ჩერდება ერთ სათამაშო ცენტრთან, შემდეგ მომდევნოსთან, ცოტა ხანს თანატოლებს აკვირდება, ან სათამაშოებს სინჯავს ხელით. მას მასწავლებელი უახლოვდება და ცდილობს, რომ ანჯელიკა ჩართოს თამაშში. – გინდა, რომ სოფიას და ალისიას სადილის მომზადებაში მიეხმარო? მხიარულად ეკითხება ის. ანჯელიკას ეტყობა, რომ არ ესმის, რასაც მასწავლებელი ეუბნება. – ისინი პიცას აკეთებენ, ხო გოგოებო? – კითხულობს მასწავლებელი.

ანჯელიკა თავს აქნევს, – არა, და მიდის ხელოვნების ცენტრისკენ, სადაც არავინ თამაშობს. ის ხატვას იწყებს, მასწავლებელი ისევ მისკენ მიდის და ხელახლა ცდილობს: – გინდა, სარაც მოიყვანო და შენთან ერთად დახატოს? ანჯელიკა ყურადღებას არ აქცევს მას და აგრძელებს ხატვას. იქვე მდგომი მისი თანატოლი, სარა, ხვდება მასწავლებლის მინიშნებას. – კარგი, შენთან ერთად დავხატავ, ამბობს სარა და ანჯელიკას გვერდით ჯდება. – მე ცირკს დავხატავ, რადგან იქ ერთხელ ვიყავი. შენ ყოფილხარ ცირკში? მე მასხარებს ვხატავ, ხედავ? ის ესაუბრება ანჯელიკას, რომელიც მიუხედავად იმისა, რომ არ პასუხობს, ინტერესს მაინც იჩენს. მასწავლებლის ჩარევის გარეშე, შესაძლოა, ანჯელიკას დღის უმეტესი ნაწილი, ან მთელი დღეც კი მართო გაეტარებინა.

ეს მაგალითი ასახავს იმას, თუ რამდენად მნიშვნელოვანია მასწავლებლის მხრიდან იმ ბავშვების მხარდაჭერა, რომლებიც თანატოლებისგან განსხვავებულ ენაზე საუბრობენ. კვლევა აჩვენებს, რომ მსგავსი ბავშვი მასწავლებლის აქტიურ მხარდაჭერას საჭიროებს, რათა სხვა ბავშვებთან პოზიტიური და მდგრადი ინტერაქცია დაამყაროს (Alanis, 2018; Dominguez & Trawick-Smith, 2018; Zepeda, Castro, & Cronin, 2011).

ბავშვები, რომლებიც უგულებელყოფილნი არიან სტერეოტიპული დამოკიდებულებების გამო

ზოგიერთი კულტურის წარმომადგენელ ბავშვს, შესაძლოა, მარტო მოუწიოს თამაში, რადგან თანატოლებმა, სტერეოტიპული დამოკიდებულებების გამო, მათთან თამაში არ მოინდომონ. სამწუხაროდ, თამაშისას ბავშვები ადრეული ასაკიდანვე საკუთარი რასის წარმომდგენლებს ანიჭებენ უპირატესობას (Leman & Lam, 2008). შესაძლოა, ეს მიკერძოებები – დაწყებითი კლასების ასაკის ევროამერიკელ ბავშვებში – უფრო გაძლიერდეს და ჩვეული გახდეს (Baron & Banaji, 2006; Gaias, Gal, Abry, Taylor, & Granger, 2018; McGlothlin, Killen, & Edmonds, 2005).

ზოგ ოჯახსა და საზოგადოებაში ჯერ კიდევ არსებული რასიზმი ზოგიერთ მიკერძოებას განაპირობებს. ზოგჯერ, შემთხვევით, მშობლები და მასწავლებლებიც კი აწვდიან ბავშვებს რასობრივი უპირატესობების ან არატოლერანტობის შემცველ მესიჯებს (Castelli, Zogmaister, & Tomelleri, 2009; Gilliam, Maupin, Reyes, Accavitti, & Shic, 2016). მაგალითად, როდესაც მშობლები ბავშვებთან ერთად წიგნებს ათვალიერებენ, ჩვეულებრივ, უფრო მეტს იმ პერსონაჟებზე საუბრობენ, რომლებიც იმავე რასის წარმომადგენლები არიან (Katz & Downey, 2002). საკუთარი რასისთვის უპირატესობის მინიჭება, შესაძლოა, მათ ადრეული ასაკიდან დაიწყონ. ზოგიერთი ჩვილიც კი, უპირატესობას იმავე რასის წარმომადგენლის ყურებას ანიჭებს (Quinn, Lee, & Pascalis, 2018; Xiao et al., 2018).

აუცილებლად უნდა ველოდოთ თუ არა – რასობრივი წარმომავლობის ნიშნით – თანატოლების მიერ უგულებელყოფას? რეალურად, ეს არ არის აუცილებელი. ბევრი პატარა ბავშვი არასდროს ავლენს უარყოფით რასისტულ დამოკიდებულებებს. ბავშვები, რომელთა მშობლები ან მასწავლებლები ღიად საუბრობენ ეთნიკურ ჯგუფებზე, ნაკლებად სავარაუდოა, რომ წინასწარი განწყობებით ურთიერთობდნენ (Hooven, Runkle, Strouse, Woods, & Frankenberg, 2018; Johnson & Aboud, 2017); McGlothlin, Killen, & Edmonds, 2005). თამაში, შესაძლოა, იდეალური კონტექსტი იყოს განსხვავებული ადამიანების მიმღებლობისა და გაგებისთვის.

შეჯამება

სოციალური თამაში მნიშვნელოვანია პატარა ბავშვების ჯანმრთელი განვითარებისთვის. ზრდასთან ერთად, ბევრი ბავშვი თამაშობს უფრო მეტ თანატოლებთან ერთად და 4 ან 5 წლისთვის, მათი სოციალური მონაწილეობა კოოპერაციულ თამაშში თვალსაჩინოა. მათ თამაშში, აგრეთვე, ისეთი მნიშვნელოვანი სოციალური უნარები ვლინდება, როგორებიცაა ალტრუისტული ქცევა, თანატოლების ჯგუფში შესვლა, კონფლიქტის გადაჭრა, დამარწმუნებელი ენის გამოყენება, რიგითობის დაცვა და თამაშის წესების მიყოლა. თუმცა, პატარა ბავშვების სოციალურ თამაშში დიდი ვარიაციები არსებობს. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები, შესაძლოა, თანატოლების მსგავსად ვერ იყვნენ სოციალურ თამაშში ჩართულნი, რაც სხვებში ინტერესის ნაკლებობით, სოციალური შფოთვით, სათამაშო თემების გაგების ან კომუნიკაციის ნაკლებობით, ან სათამაშო სივრცეებზე ფიზიკური ხელმისაწვდომობის ნაკლებობით იყოს გამოწვეული. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ზოგი ბავშვი, შესაძლოა, მათი უჩვეულო ან დამაბნეველი ქცევების გამო, თანატოლების მიერ უგულებელყოფილნი იყვნენ.

განსხვავებული კულტურის ბავშვები, ზოგჯერ, უნიკალურ თამაშის ქცევებს ავლენენ, რაც, აგრეთვე, დამაბნეველია თანატოლებისთვის. კოლექტივისტური კულტურის ბავშვები სოციალურ თამაშში ძალიან აქტიურად ერთვებიან, რაც, შესაძლოა, სხვებისთვის ცოტა დამაბნეველი იყოს; კონფუციანური მემკვიდრეობის კულტურის ბავშვები, ჩვეულებრივ, თანატოლების მიერ ზედმეტად ჩუმებად ან ჩაკეტილებად აღიქმებიან. ისინი, ვინც განსხვავებულ ენაზე საუბრობენ, შესაძლოა, თამაშში ნაკლებად ჩართულნი იყვნენ. მასწავლებლებმა თამაშისას აქტიურად უნდა შეუწყონ ხელი კროს-კულტურულ ინტერაქციებსა და პოზიტიურ რასობრივ დამოკიდებულებებს.

ზრდასრული-ბავშვის თამაშის ინტერაქციები და თამაშის ინტერვენცია

ადრეულ ასაკში თამაში განსაზღვრულია, როგორც აქტივობა, რომელიც ბავშვის მიერ არჩეულია და ინდივიდუალური ინტერესებით, სურვილებითა და საჭიროებით არის მოტივირებული. ზრდასრულის მიერ წარმართული თამაში – მიუხედავად იმისა, მხიარულია თუ არა – სავარაუდოდ ნიშნავს, რომ ეს აღარ არის რეალური თამაში. ზრდასრულები უნდა ფრთხილობდნენ, რომ ზედმეტად არ ჩაერიონ თამაშში, რადგან ის განვითარებაზე უნიკალურ გავლენას ვეღარ შეინარჩუნებს. თუმცა, კვლევები გვთავაზობს, რომ თამაშში ზრდასრულთა მიერ გარკვეული სახის მობომილი და თავდაჭერილი მხარდაჭერა სარგებლიანია – განსაკუთრებით, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისთვის (Chien et al., 2010; Weisberg, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Kittredge, & Klahr, 2016).

მასწავლებლებს შეუძლიათ, განსაზღვრონ თამაშში ბავშვების მხარდაჭერის ხარისხი და ტიპი – ფრთხილი დაკვირვებით, თუ რას აკეთებენ ბავშვები აქ და ამჟამად და იმის იდენტიფიცირებით, სჭირდებათ თუ არა რამე მისი მხრიდან (Trawick-Smith & Dzuirgot, 2010a, 2010b). ქვემოთ მოყვანილ ორ მაგალითში, ბალის მასწავლებელი ბავშვებს დაკვირვებებზე დაფუძნებულ, მხარდაჭერის ორ განსხვავებულ დონეს აწვდის:

მაგალითი 1:

სათამაშო მოედანზე ორი 4 წლის ბიჭი ერთად დგას. ერთი ბიჭი, ანტონი, ლიდერია და მეორეს სთავაზობს:

– მე მონსტრი ვარ, რომელიც პატარა ბავშვებს ჭამს და შენ ჩემგან გარბიხარ, კარგი?

მისი თანატოლი, რაიმონდი, დაეჭვებული უქნევს თავს, თუმცა გაშეშებული დგას.

– მოდი, ვითომ ახლა გარბიხარ, შეშინებული ხარ, კარგი? – აზუსტებს ანტონი. რაიმონდი ჯერ კიდევ ადგილზე დგას. მასწავლებელი ხედავს შეყოყმანებულ რაიმონდს და ეკითხება:

– პატარა ბიჭს ახლა შეჭამენ, თუ გაიქცევა?

– რა? – კითხულობს რაიმონდი.

– გაიქცევი მონსტრისგან? – იმეორებს მასწავლებელი.

რაიმონდი ჯერ მასწავლებელს უყურებს, მერე – ანტონს. – ოჰ, – ამბობს ის, – კარგი, გავიქცევი. ახლა ის სათამაშო მოედნის მთელ სიგრძეზე დარბის ანტონთან ერთად, რომელიც იღრინება და მისდევს მას. მასწავლებელი ამჩნევს, რომ უკვე ორივე კარგად თამაშობს, ამიტომ ბავშვების სხვა ჯგუფისკენ გადაინაცვლებს, რომლებიც იქვე თამაშობენ.

მაგალითი 2:

4 წლის ჯენეტი სათამაშო მოედანზე თანატოლს – ტრაის, ვიეტნამური ოჯახიდან – უახლოვდება. ტრაი სმენადაქვეითებულია.

– მოდი, ვითომ ეს ჩვენი სამალავია, კარგი, ტრაი? – ამბობს ჯენეტი, თან საცოც მონყობილობაზე მიუთითებს, – ნავიდეთ იქ და დავიშალოთ.

ტრაი დაბნეული იყურება.

– მოდი, დავიშალოთ, – ჯენეტი ტრეის საცოცისკენ ექაჩება. ტრაი ჯენეტს იმნამსვე გაცელება, ილიმის, თუმცა მასწავლებელს ისეთი სახის გამომეტყველებით უყურებს, რომ მასწავლებელი მშფოთდება.

– კარგად ხარ, ტრაი? – ეკითხება მასწავლებელი.

ტრაი თავის დაქნევით ვთანხმება, თუმცა არადამაჯერებლად.

– ჯენეტი უბრალოდ თამაშობს, – ამბობს მასწავლებელი, გარკვევით ლაპარაკობს და შესტებსა და სახის ექსპრესიას იყენებს, რომლის გაგებაც ტრაის არ უჭირს, – თუ არ გინდა თამაში, უბრალოდ თავი გააქნიე, აი ასე, – მასწავლებელი აჩვენებს.

– მაგრამ, ჩვენ ჩვენი კლუბის სახლში ვიმალებით, – ამბობს ჯენეტი.

– მე არ ვფიქრობ, რომ ტრაის ამის ქვეშ დამალვა უნდა, – ამბობს მასწავლებელი, – ხომ ასეა, ტრაი?

ტრაი თანხმობის ნიშნად თავს აქნევს.

– ჯენეტ, შეგიძლია რამე სხვა მოიფიქრო, რასაც ტრაისთან ერთად ითამაშებ?

ჯენეტი ტრაისკენ ტრიალდება და უფრო გარკვევით ლაპარაკობს:

– კარგი, ტრაი, აღარ გვინდა დამალვა. მოდი, ვითომ ბებო უნდა მოვინახულოთ, გინდა? მოდი, წავიდეთ ბებოს სანახავად, რადგან ის ძალიან კარგია, – ჯენეტი ტრაის ხელს ჩაჰკიდებს და სათამაშო მოედანზე, სადაც სხვა თანატოლები თამაშობენ, აუღელვებლად მიჰყავს. მასწავლებელს ახარებს იმის ყურება, თუ როგორ თამაშობს ოთხი ბავშვი, ტრაის ჩათვლით...

თითოეულ მაგალითში, მასწავლებელი თამაშისას ბავშვებთან ინტერაქციაში შედის. თუმცა, ინტერაქციის გზის შერჩევა განსხვავდება იმის მიხედვით, თუ, მისი დაკვირვებით, რა არის მათი საჭიროება. პირველ მაგალითში, მასწავლებელი ხედავს, რომ ბავშვს, რაიმონდს, წახალისება სჭირდება, რომ თანატოლებთან ინტერაქციაში უფრო აქტიური გახდეს. ის ორ მარტივ შეკითხვას სვამს, რაც ბავშვს თანატოლებთან თამაშში გაერთიანების მოტივაციას აძლევს. ამასთან ერთად, მასწავლებლის ინტერაქცია ძალიან ხანმოკლეა. მეორე მაგალითში, ის პირდაპირი გაძღოლის გზას ირჩევს, რადგან ხედავს, რომ ტრაი ჯენეტის აქტიური, ფიზიკური თამაშით დათრგუნულია. მასწავლებელი ტრაის ემოციურ მხარდაჭერას უწევს, შემდეგ ჯენეტს ხელმძღვანელობს, რათა ისე შეცვალოს სათამაშო აქტივობები, რომ ტრაისთვის კომფორტული იყოს. ორივე შემთხვევაში ჩანს, რომ მასწავლებელი ზუსტად იმდენად დაეხმარა ბავშვებს, რამდენადაც მიმდინარე პოზიტიური თამაშის წახალისებას სჭირდებოდა. მსგავსი ეფექტური ხელმძღვანელობა მოითხოვს ფრთხილ დაკვირვებას და ასევე, ღრმა რეფლექსიას (Trawick-Smith & Dzuirgot. 2010a, 2010b).

ზრდასრული-ბავშვის თამაშის ინტერაქციის მიზნები

რა უნდა სცადონ ზრდასრულებმა, როდესაც თამაშისას ბავშვებთან ურთიერთობენ? ამ თავში წარმოდგენილია ზრდასრულის თამაშის ინტერაქციების რამდენიმე მიდგომა. იმისდა მიუხედავად, რომ ეს მეთოდები მეცნიერულად განსხვავდება, რამდენიმე საერთო მიზანს იზიარებს. ეს მიდგომები წარმოდგენილია ცხრილ 4.1-ში.

მიზნები ჩართულობისთვის და მდგრადობისთვის

როგორც ცხრილ 4.1-შია ნაჩვენები, თამაშის პროცესში ბავშვებთან ინტერაქციის მნიშვნელოვანი მიზანია, დავეხმაროთ მათ, გახდნენ უფრო მდგრადები და უფრო მეტად ჩაერთონ თამაშში. უნარი, რომ დაიწყოს და ხანგრძლივი პერიოდის განმავლობაში ითამაშო, მოგვიანებით, სასკოლო პერიოდის აკადემიური წარმატების საწინდარია (McClelland, Acock, Piccinin, Rhea, & Stallings, 2013). წარმოსახვითი თამაშის როლში ჩართვა და მისი შენარჩუნება თვითრეგულირებას უკავშირდება – უნარს, რომ საკუთარი ამროვნება, ყურადღება, ქცევა და ემოციები აკონტროლო (Bodova & Leong, 2018). ზრდასრულის მიერ პოზიტიური, მოზომილი ინტერაქცია ახანგრძლივებს იმ დროს, რასაც ბავშვები სათამაშო აქტივობებს უთმობენ (Hamilton & Gordon, 1978; Trawick-Smith & Dzuirgot, 2010a, 2010b). ჩართულობისა და მდგრადობის ხელშემწყობი ინტერაქციები განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ზოგიერთი ბავშვისთვის, მათთვის, ვისაც თავისუფალი თამაშისას უჭირს სათამაშოების ან აქტივობების არჩევა, ან თამაშზე ყურადღების შენარჩუნება (Edwards, Landa, Frampton, & Shillingsburg, 2018; Halliday, Calkins, & Leerkes, 2018; Sjoman, Granlund, & Almqvist, 2016).

ჩართულობისა და მდგრადობის შენარჩუნების რამდენიმე მეთოდი არსებობს. მასწავლებლებს შეუძლიათ, რომ ბავშვებს, რომლებიც ჩართულები არ არიან, ენთუზიამით შესთავაზონ ახალი სათამაშო, ან თამაშის მაგალითი აჩვენონ. მსგავსი სირთულის მქონე ბავშვების მრავალფეროვანი სათამაშო მასალებით უზრუნველყოფამ, შესაძლოა, მათი თამაში დროში გაახანგრძლივოს (Trawick-Smith, Wolf, Koschel,

& Valarelli, 2014). ამასთან ერთად, მასწავლებელს შეუძლია, დაჯდეს ბავშვებთან ერთად და თამაშის აქტივობის „დაწყებაში დაეხმაროს“.

თამაშის რთული დავალებების ბოლომდე მიყვანის მიზნები

ზოგ ბავშვს, შესაძლოა, მასალების გამოყენების ცოდნის, ან თამაშში კონკრეტული აქტივობის შესრულების სირთულე ჰქონდეს (Trawick-Smith & Dzuirgot, 2010a). ეს, განსაკუთრებით, დარღვევების მქონე ბოგიერთ ბავშვს აღენიშნება, როცა სათამაშოების უმეტესობა რთულად გამოსაყენებელია და მას, ასარჩევად, შედარებით მარტივად გამოსაყენებელი მასალა სჭირდება (Weinstein, 1987). როგორც ცხრილ 4.1-ში არის წარმოდგენილი, თამაშისას, მასწავლებლების ინტერაქციის ძირითადი მიზანია, რომ ბავშვებს დაეხმარონ სირთულეების გადალახვაში, ან რთული დავალებების ბოლომდე მიყვანაში. ბევრი მათგანი ეყრდნობა ვიგოტსკის (1976) იდეებს იმის თაობაზე, თუ როგორ დაეხმარონ ბავშვებს, რომლებიც სათამაშო აქტივობების განხორციელებისას სირთულეებს განიცდიან. ვიგოტსკის პერსპექტივიდან, მასწავლებლებმა დახმარების მხოლოდ სწორი ოდენობა უნდა შესთავაზონ – არც ბევრი, არც ცოტა – ისე, რომ ბავშვებს საშუალება ჰქონდეთ, პრობლემა გადაჭრან, ან დამოუკიდებლად თამაში განაგრძონ.

მაგალითად, თუ მასწავლებელი ხედავს, რომ ბავშვი სირთულეების გარეშე აზრიანად თამაშობს, ზრდასრულის არანაირი ჩართულობა არ არის საჭირო. როდესაც ბავშვი უბრალოდ იმიტომ ვერ აგრძელებს თამაშს, რომ რაიმე სირთულე აქვს, მასწავლებელი მას უნდა დაეხმაროს. 5 წლის ბავშვს, რომელიც 25-ნაწილიანი ფაზლის წინ მის და უძნელდება აწყობის დაწყება, შესაძლოა დასჭირდეს, რომ მასწავლებელმა მის მაგივრად ჩასვას რამდენიმე დეტალი, რათა დამოუკიდებლად დასრულება გაუმარტივდეს. ზრდასრული მაშინაა საუკეთესო დამხმარე, როდესაც ზუსტად იცის, რა დოზით დაეხმაროს ბავშვს – შეკითხვა, მინიშნება, წახალისება ან გამხნევება – სრულიად საკმარისია, შემდეგ კი ბავშვები თავად შეძლებენ პრობლემის გადაჭრასა და დამოუკიდებლად თამაშს. თუ ბავშვს ფაზლის ასაწყობად მხოლოდ მინიშნება სჭირდება, მასწავლებელმა შეიძლება უთხრას: „ხედავ, ფაზლის ნაწილებს, პინგვინის ფეხი რომ ახატია? სად მოთავსდება ფეხი ფაზლში?“

ცხრილი 4.1 ზრდასრული-ბავშვის თამაშის ინტერაქციის მიზნები და მაგალითები

ზრდასრული-ბავშვის თამაშის ინტერაქციის მიზნები	აღწერა	მაგალითი
თამაშში ჩართულობა და მდგრადობა	ზრდასრულები ბავშვებთან ინტერაქციაში შედიან, რათა დაეხმარონ მათ სათამაშო აქტივობების არჩევასა და გარკვეული დროის განმავლობაში, მათ შენარჩუნებაში.	4 წლის ბავშვი სათამაშო ცენტრებში დახეტილობს ისე, რომ არ ირჩევს აქტივობას. მასწავლებელი წყლის სათამაშო მაგიდასთან ახალ სათამაშოზე მიუთითებს. როდესაც ბავშვი სათამაშოსთან მიდის, იხრება მისკენ, ესაუბრება და უცებ აჩვენებს, როგორ უნდა ითამაშოს ამ სათამაშოთი, რათა ბავშვი თამაშში ჩართული დატოვოს.
თამაშის რთული დავალებების ბოლომდე მიყვანა	ზრდასრულები ბავშვებთან ინტერაქციაში შედიან, რათა პრობლემის გადაჭრაში, სირთულეების გადალახვაში ან თამაშის აქტივობის წარმატებით დასრულებაში დაეხმარონ.	6 წლის ბავშვს სირთულე აქვს იმის გაგების, თუ როგორ ჩაინიშნოს და მიამატოს ქულები კამათლით თამაშისას. მასწავლებელი უერთდება თამაშს და აჩვენებს, როგორ დაწეროს ახალი ქულები ქულების ცხრილში. როდესაც ბავშვი მის ქცევებს იმეორებს, ის მინიშნებებს აძლევს მანამ, სანამ ბავშვი დამოუკიდებლად თამაშს შეძლებს.
სოციალური ინტერაქცია	ზრდასრულები ახალისებენ ბავშვებს, რათა მათ თანატოლების თამაშს უყურონ, ინტერაქციაში შევიდნენ მათთან, ან სრულად ჩაერთონ თამაშში.	საბავშვო ბაღის მასწავლებელი ამჩნევს, რომ 5 წლის მოსწავლე მართო თამაშობს, თუმცა თანატოლთა აქტივობებისადმი ინტერესს გამოხატავს. ბავშვს თითქოს უნდა თანატოლებთან შეერთება და სათამაშო სივრცის სიახლოვეს მალ-მალე იყურება მათკენ. მასწავლებელი კუბურების

ზრდასრული-ბავშვის თამაშის ინტერაქციის მიზნები	აღწერა	მაგალითი
ვერბალიზაცია	ზრდასრულები ბავშვებთან ინტერაქციაში შედიან, რათა თამაშში ბავშვების საუბარი წახალისონ.	ცენტრში მოთამაშე ბავშვებს მოუწოდებს, რომ მართოდ მყოფი ბავშვი სათამაშოდ მიიწვიონ.
გამოგონილი და სიმბოლური აზრები	ზრდასრულები ბავშვებს ხელს უწყობენ, რათა მათ წარმოსახვითი როლები მოირგონ; ანდა საგნებს, მოქმედებებს ან საუბარს წარმოსახვითი მნიშვნელობა შესძინონ.	მეორე კლასის მასწავლებელი ხედავს, რომ ორი 7 წლის ბავშვი თამაშობს, ვითომ გეშე მყოფი ემიგრანტები არიან. მაგრამ ერთმანეთში ძალიან ცოტას საუბრობენ. მასწავლებელი მიდის მათთან და სვამს კითხვებს. ის ბავშვებს ხელს უწყობს, რათა ერთმანეთს ესაუბრონ: „მოდი, საიმონსაც გაუმეორე იგივე, რაც მე მითხარი.“
გამოგონილი და სიმბოლური აზრები	ზრდასრულები ბავშვებს ხელს უწყობენ, რათა მათ წარმოსახვითი როლები მოირგონ; ანდა საგნებს, მოქმედებებს ან საუბარს წარმოსახვითი მნიშვნელობა შესძინონ.	მასწავლებელი თავის 3 წლის მოსწავლეს აკვირდება, რომელიც ხელოვნების ცენტრში მარკერით ხატავს. ის მას ეკითხება: „მინტერესებს, რას ხატავ.“ მას შემდეგ, რაც ბავშვი ასრულებს ნახატს, მასწავლებელი ეკითხება: „გინდა, პატარა ამბავი მოვიგონო იმაზე, რაც დახატე?“

მიზნები სოციალური ინტერაქციებისა და საუბრის უნარების ხელშესაწყობად

მასწავლებლის თამაშში ჩართვის ერთ-ერთი მიზანი – პატარა ბავშვების ერთად თამაშის წახალისებაა. თანატოლებთან პოზიტიური თამაში თვით თამაშის კომპლექსურობას უწყობს ხელს. გარდა ამისა, ეხმარება

სოციალურ განვითარებას და თანატოლთა ურთიერთობებს აძლიერებს (Daubert, Ramani, & Rubin, 2018; Syrjamaki, Sajaniemi, Suhonen, Alijoki, & Nislin, 2017). მასწავლებლები თამაშის წასახალისებლად მრავალფეროვან მეთოდებს იყენებენ. ისინი ერთვებიან თამაშში, თუ ბავშვები ერთმანეთს ნაკლებად ურთიერთებიან და მასწავლებლის უბრალოდ იქვე ყოფნას, ხანდახან, ბავშვების საერთო თამაშის თემაში გაერთიანება შეუძლია. მასწავლებლები, აგრეთვე, ზოგჯერ განცალკევებით მყოფ ბავშვებს სათამაშოდ ინვევენ: „ჰიუგოსთან და მარტინთან თამაშს აპირებ? მათ კიდევ ერთი მოთამაშე სჭირდებათ.“ იმ ბავშვებისთვის, რომლებსაც თანატოლებთან ინტერაქციაში დამატებითი მხარდაჭერა ესაჭიროებათ, შესაძლოა, მასწავლებელმა სტრუქტურირებული მცირე ჯგუფი შექმნას, სადაც დაკვირვებით შერჩეული ბავშვებისგან შემდგარი ჯგუფის თამაშის წამყვანი ხდება (Wolfberg, DeWitt, Young, & Nguyen, 2015). მასწავლებლები ამგვარ, ე.წ. თამაშის ინტეგრირებული ჯგუფების სტრატეგიას, ინკლუზიურ ჯგუფებსა და საკლასო ოთახებში ხშირად მიმართავენ (Alanis, 2018; Charlop, Lang, & Rispoli, 2018c).

სოციალური ინტერაქციების წახალისებასთან ერთად, ჩვეულებრივ, მასწავლებლები საუბარსაც უწყობენ ხელს. ეს მნიშვნელოვანია, რადგან ცნობილია, რომ თამაში იდეალური კონტექსტია ენის დასწავლისა და გავარჯიშებისათვის როგორც ტიპური განვითარების, ასევე შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისთვის (Brown & Watson, 2017; Dervan & Egan, 2018; Gennari, Meloni, & Rizvi, 2018). შესაძლოა, მასწავლებლებმა ბავშვებს – თამაშისა და პრობლემის გადაჭრისას – საკუთარ თავთან ლაპარაკის მაგალითი მისცეს: „რამდენი გავაგორე? ექვსი! მოიცა, კამათელზე წერტილებს დავითვლი. ერთი, ორი...“ ბავშვები, საკუთარ თავთან საუბრისას, უფრო კონცენტრირებულები არიან და ქცევებსა და ემოციებს უკეთ აკონტროლებენ (Abdul Aziz, Fletcher, & Bayliss, 2017; Day, Smith, Neal, & Dunsmore, 2018).

ბავშვებში სოციალური და ენობრივი უნარების განვითარების ხელშეწყობის სტრატეგია – ბავშვებს შორის საუბრებისა და თამაშის ხელშეწყობაა. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ბავშვი-ბავშვთან ინტერაქციის წახალისება შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე და ბილინგვ

(ორენოვანი) ბავშვებთან, რადგან ბავშვების ეს ჯგუფები უფრო მეტად ესაუბრებიან ან თამაშობენ ზრდასრულებთან, თუმცა თანატოლებთან ურთიერთობაში – თამაშები ვერ არიან (Chang, Shih, Landa, Kaiser, & Kasari, 2018; Dominguez & Trawick-Smith, 2018). მასწავლებლები, ბავშვებს შორის საუბრის ხელშესაწყობად, რამდენიმე სტრატეგიას იყენებენ. პირდაპირი ნახალისების მაგალითია: „მოდი, შეუკვეთე ნაყინი სამანტას. შეხედე, დახლთან დგას და ნაყინს ყიდის. უთხარი, რომელი გემოთი გინდა.“ თუ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ან ბილინგვი ბავშვის საუბრის გაგება რთულია, მასწავლებელს შეუძლია თარჯიმანის როლი მოიგოს: „აიკანი ამბობს, რომ მას შენთან ერთად უნდა გაფერადება.“

მიზნები წარმოსახვითი და სიმბოლური აზრებისთვის

თამაშისას მასწავლებლის ბავშვებთან ინტერაქციის ერთ-ერთი მიზანი წარმოსახვითი თამაშის ხელშეწყობაა – ობიექტების, მოქმედებების ან ენის გამოყენება, რათა იმ მომენტში არარსებულის წარმოსახვა მოხდეს. წარმოსახვითი თამაში სიმბოლურია, ვინაიდან თამაშის მოქმედებები და ბუტაფორიები იდეების რეპრეზენტირებისთვის გამოიყენება. ათწლეულების განმავლობაში, თამაშის მკვლევრები აკვირდებოდნენ, როგორ ხდება თამაშში წარმოსახვის ხელშეწყობა და იკვლევდნენ მის ეფექტებს განვითარებაზე. ბავშვების დახმარება, რომ ისწავლონ, ჩაერთონ სხვადასხვა ტიპის წარმოსახვით თამაშებში, აუშობესებს ზოგად ინტელექტს (Saltz, Dixon, & Johnson, 1977), კრეატიულობას (Dansky, 1980), პრობლემის გადაჭრას (Sylva, Bryberm & Genova, 1976), ენასა და წერა-კითხვას (Lillard et al., 2013). ამ კვლევებისა და დაკვირვებების ყველა შედეგი აჩვენებს, რომ ზრდასრულების ჩართულობა ბავშვების თამაშში სასარგებლოა. მასწავლებლები დღემდე ითვალისწინებენ კვლევებში მოცემულ რჩევებს და წარმოსახვით თამაშში ბავშვებთან ინტერაქციაში შედიან.

სხვა თანამედროვე კვლევები ყურადღებას ამახვილებს, თუ რამდენად სასარგებლოა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისთვის წარმოსახვითი თამაშის ხელშეწყობა (Barton, 2015; Chang, Shih,

Landa, Kaiser, & Kaisari, 2018; Charlop, Lang, & Rispoli, 2018a). კვლევების მიხედვით, სხვადასხვა სირთულის (განსაკუთრებით, აუტიზმის) მქონე ბავშვებისთვის წარმოსახვითი ქცევების სწავლება, ხელს შეუწყობს მათი სოციალური უნარების განვითარებას (Rodda & *Estes, 2018). ზოგი სტრატეგია, რასაც მასწავლებლები იყენებენ, არის არა-ფორმალური და სპონტანური. მათ შეუძლიათ ოთახში, დრამატულ ცენტრში გადანაცვლება და წარმოსახვითი მოქმედებების შეთავაზება ან მოდელირება: „მე გაბჭურაზე წვნიანს ვხარშავ სადილისთვის. ვინმეს უნდა, დამეხმაროს?“ (Bottema-Beutel et al., 2018).

უფრო ფორმალური მეთოდები მოიცავს: ბავშვებისთვის ვიდეომოდელის ჩვენებას და წარმოსახვითი მოქმედების შესრულების თხოვნას (Sani-Bozkurt & Ozen, 2015). მაგალითად, ბავშვებმა შესაძლოა, ნახონ ვიდეო, სადაც ზრდასრული (ან თავად ბავშვი) წარმოსახვით ტელეფონზე საუბრობს, ან წარმოსახვით სადილს მიირთმევს. შემდეგ ბავშვებს ნახალისებენ, რომ ეს ქცევები გაავარჯიშონ და საკლასო ოთახში გამოსცადონ. სხვა მიდგომა თანატოლებით გაშუალებული თამაშის ინტერაქციების გამოყენებაა, რომელშიც ტიპურად განვითარებული ბავშვები გაავარჯიშებულნი არიან, რომ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებთან ინტერაქციაში შევიდნენ და წარმოსახვითი ქცევების მაგალითი მისცენ (Brock, Dueker, & Barcaz, 2017; Kent, Cordier, Joosten, Wilkes-Gillan, & Bundy, 2018).

მასწავლებლებს სხვადასხვა ტიპის თამაშებში ბავშვებთან ინტერაქციით, შეუძლიათ, რომ სიმბოლურ აზროვნებას შეუწყონ ხელი. მაგალითად, კუბურებით შენებისას ბავშვებს ესაუბრონ, სთხოვონ, რომ თავიანთი კონსტრუქციებზე ამბები მოიგონონ. მათ შეუძლიათ ბავშვების ნახალისება, რათა კუბურების არეში თოჯინებს, ცხოველებს ან ტრანსპორტს წარმოსახვითი როლები მორგონ (Barton, Ledford, Zimmerman, & Pokorski, 2018; Cohen & Uhry, 2007; Trawick-Smith et al., 2017). ასევე, შეუძლიათ ბავშვებს შეკითხვები დაუსვან, ან ნახალისონ, რომ ხელოვნების ცენტრში ხატვის ან გაფერადების დროს, ისტორიები მოყვნენ. მსგავსი ინტერაქციები სიმბოლურ აზროვნებას უწყობს ხელს, რაც კითხვის, ლაპარაკისა და მათემატიკური პრობლემების გადაჭრის დასწავლის საფუძველია (Carbal, 2018).

მოდელები თამაშის ხარაჩოს მეთოდით გასავითარებლად

თამაშის ხელშესაწყობად ზოგი მასწავლებელი ხარაჩოს ფორმალურ მეთოდებს იყენებს, რომლებიც მკვლევრებმა შეისწავლეს და განავითარეს. ეს არის თამაშის ხელშემწყობი მზა სტრატეგიები, რაც ნათელ მიზნებს, ქცევების სწავლებასა და შედეგების შეფასების მეთოდებს მოიცავს. იხ. ცხრილი 4.2.

სმილანკის თამაშის ინტერვენცია

თამაშის ხარაჩოს ერთ-ერთი ყველაზე გავლენიანი მოდელი სარა სმილანკიმ (1968) განავითარა. მისი მიდგომა 3-6 წლის ასაკის იმ ბავშვთა წარმოსახვით თამაშზე ფოკუსირდებოდა, რომლებიც სიღარიბეში ცხოვრობდნენ. თუმცა, მისმა შრომამ გავლენა იქონია ბევრ მსგავს შრომაზე, რომლებიც განსხვავებული ტიპისა და ყველა ასაკის ბავშვის თამაშს უწყობდა ხელს (Dansky, 1980; Hromek & Roffey, 2009). მისი მეთოდი პიაჟეს (1962) თეორიას ეფუძნებოდა – რომ თამაში ასიმილაციურია, რაც იმას ნიშნავს, რომ ის ადრე შექმნილი გამოცდილებების წარმოსახვითი და სოციალური გზებით განხორციელებას მოიცავს. პატარა ბავშვი, რომელიც ხედავს, რომ მამა სარეცხს კეცავს, შესაძლოა, ეს საბავშვო ბაღში პლედებისა და ცარიელი კალათის გამოყენებით გაითამაშოს. საბავშვო ბაღში ბავშვი თოჯინას წარმოსახვით ინექციას უკეთებს და ამბობს: „აი, ასე. მტკივნეული იქნება, მაგრამ მერე აღარ გეტკინება.“ ის საუბრობს და იქცევა ზუსტად ისე, როგორც ექიმი ესაუბრებოდა მას უახლოეს წარსულში. მეორეკლასელი ბავშვი თანაკლასელს თავისი ქალაქის ძირითადი ქუჩის სამგანზომილებიანი რუკის შექმნაში ეხმარება, განსხვავებული სამხატვრო ხელსაწყოების გამოყენებით. ის და მისი თანატოლები თავიანთ ნაგებობებს აგებენ იმ რუკების მიხედვით, რომლებიც კლასთან ერთად ექსკურსიაზე ყოფნისას ნახეს. თითოეულ მაგალითში, თამაში მცდელობაა, რომ წარსული გამოცდილება გაიმეორო. შესაბამისად, სმილანკის მოდელის პირველი ნაბიჯია, რომ ბავშვებისთვის უზრუნველყოთ მდიდარი გამოცდილებები, რათა მათ ისინი მოგვიანებით გაითამაშონ.

ცხრილი 4.2 თამაშის ხარაჩოს მოდელები; მკვლევრები, რომლებმაც განავითარეს ისინი და აღწერები

<i>ხარაჩოს მეთოდი</i>	<i>ავტორები</i>	<i>აღწერა</i>
სმილანსკის თამაშის ინტერვენცია	სმილანსკი, 1968; სმილანსკი & შეფატია, 1990.	მასწავლებელი ბავშვებს საშუალებას აძლევს, მიიღონ კონკრეტული გამოცდილებები და შემდეგ ქმნის წარმოსახვით თამაშის ცენტრს, რომელიც ამ გამოცდილებებს უკავშირდება (მაგ. საცხოობის მონახულებას – წარმოსახვითი საცხოობი კუთხის შექმნა მოსდევს). მასწავლებლები თავად ერთვებიან თამაშში ბავშვებთან და წარმოსახვით როლებს ირგებენ საკუთარ თავზე, ან გარედან აკომენტარებენ თამაშის მიმდინარეობას და აწვდიან შეთავაზებებს ბავშვებს.
თემატური-ფანტაზიის ვარჯიში	პელეგრინი & გალდა, 1982; სალტზი & ჯონსონი, 1974; სალტზი, დიქსონი & ჯონსონი, 1997.	მასწავლებლები ბავშვებს უყვებიან ან უკითხავენ კლასიკურ ზღაპრებს, როგორებიცაა „სამი გოჭი“ ან „პანსელი და გრეტელი.“ ბავშვები ირჩევენ როლებს და ამ ზღაპრებს მინიმალური ბუტაფორიით ათამაშებენ. თავდაპირველად, მასწავლებელი ეხმარება ბავშვებს ზღაპრის დადგმაში, თუმცა ეტაპობრივად, თამაშზე მეტ კონტროლს ბავშვებს გადასცემს.
გონების ვარჯიში	ბოდროვა & ლეონგი, 2018	მასწავლებელი კონკრეტულ თემასთან დაკავშირებულ სპეციალურ სათამაშო არეებს ქმნის (მაგ. აეროპორტი). ისინი ხელმძღვანელობენ ბავშვებს „თამაშის“ გეგმის დახატვაში ან დაწერაში, რაც მიუთითებს წარმოსახვით როლებზე, რომლებსაც მოირგებენ და რას მოიმოქმედებენ,

ბარაჩოს მეთოდი	ავტორები	აღწერა
ორეოს მეთოდი	ტრაჯიკ-სმიტი & დზაირგოტი, 2010ა, 2010ბ.	<p>როდესაც ამ გმირებს ითამაშებენ. მასწავლებლები ხელმძღვანელობენ ბავშვებს უკვე განსაზღვრული თემების შენარჩუნებასა და დახვეწაში, რათა თვითრეგულირებას შეუწყონ ხელი.</p> <p>მასწავლებლები ბავშვების თამაშს ხშირად უძღვებიან, იშვიათად უძღვებიან ან საერთოდ არ ერევიან მასში, რაც თამაშის საჭიროებებზე დაკვირვებებს ეფუძნება. პროცესი ორეო შემდეგ ნაბიჯებზეა დაფუძნებული: O=observation დაკვირვება; R=Response არსებობის შემთხვევაში, საჭიროებებზე პასუხი, E=Exit თამაშიდან გამოსვლა, რათა ბავშვებმა დამოუკიდებლად თამაში შეძლონ და ისევ O=observe დაკვირვება, ნახო, იყო თუ არა ინტერაქცია წარმატებული.</p>

შემდეგი ნაბიჯი – ამ მოდელით – ბალის ან კლასის ოთახში ამ წარსული გამოცდილებების გამეორების შესაძლებლობის შექმნაა. სასურსათო მაღაზიაში ვიზიტი, მაგალითად, შესაძლებლობას აჩენს, რომ ბაღში, წარმოსახვით მაღაზიაში ითამაშო. მაშინ, როცა ბავშვები საბავშვო ბაღის თემატურ ცენტრებში თამაშობენ, მასწავლებლები მათთან ინტერაქციაში შედიან, რათა ისეთი გზებით თამაშს შეუწყონ ხელი, რომლებიც უფრო სოციალურია, უფრო ვერბალურია და მოიცავს წარმოსახვით ელემენტებს. ზრდასრულები, აგრეთვე, ბავშვების თამაშის გახანგრძლივებას უწყობენ ხელს.

სმილანსკის მიდგომაში, ზრდასრულთა ინტერაქცია ორი ტიპის შეიძლება იყოს – ინტერვენცია შიგნიდან ან ინტერვენცია გარედან. შიგნიდან ინტერვენციისას – ზრდასრული რეალურად ერთვება ბავშვის

თამაშში და ენასა და სოციალურ ინტერაქციებს უწყობს ხელს. მეორე კლასის მასწავლებელს შეუძლია, თავისი მოსწავლეების ჯგუფს შეუერთდეს, რომლებიც შედარებით რთულ თამაშს თამაშობენ ბარათებით, ის თვითონ ხდება მოთამაშე და რიგითობის, წესების დაცვისა და საუბრის მაგალითს იძლევა. მომდევნო მაგალითი განსხვავებულია:

4 წლის ბავშვი დრამატულ ცენტრში მართო თამაშობს. მისი ქმედებები მარტივი და განმეორებითია. სათამაშო ღუმელზე ქვაბს დგამს, „შიშხინის“ ხმებს გამოსცემს, შემდეგ აშორებს ქვაბს. ის ამას რამდენჯერმე იმეორებს. მასწავლებელი უერთდება მის თამაშს.

მასწავლებელი: მ-მ-მ-მ. რაღაცას ძალიან კარგი სუნი აქვს. მე კი ძალიან მშია. რას ამზადებ?

დანუკასი: სადილს.

მასწავლებელი: კონკრეტულად რას აკეთებ? შემოიძლია, მომზადებაში დაგეხმარო?

დანუკასი: კარგი, ეს მაკარონი და ყველია და შეგიძლია ამას მოურრო (მიუთითებს სხვა ქვაბზე, რომელიც ღუმელზე დგას).

მასწავლებელი: მე კოვზი მჭირდება მოსარევადა. იქნებ ეს იყოს ჩემი კოვზი (აიღო ქაღალდის ხელსაწმენდების რულონი, რომელიც იქვე იდო. შემდეგ, მისი გამოყენებით, ვითომ ურევს).

დანუკასი: კარგი, მეც მჭირდება კოვზი (იღებს სხვა ქაღალდის რულონს და იწყებს თავისი ქვაბის მორევას, მასწავლებელს ბაძავს). ძალიან ცხელია, არ დაინვა.

მასწავლებელი: მე მაკარონს გავსინჯავ, ვნახავ, მარილი ხომ არ სჭირდება (იყენებს ქაღალდის ხელსაწმენდების რულონს, როგორც კოვზს და ვითომ სინჯავს იმას, რაც მის ქვაბშია).

დანუკასი: არა, მე უნდა გავაკეთო ეს (ყოფს თავისი ქაღალდის რულონს მასწავლებლის ქვაბში, შემდეგ თავისაში და ისიც ვითომ სინჯავს). უნდა დავამატოთ მარილი და პილპილი, მაგრამ ძალიან ცხარე არ გვინდა, კარგი? თორემ ენას დავინჯავთ (იცინის, შემდეგ ვითომ ქვაბში მარილსა და პილპილს ყრის).

მასწავლებელი: ვინ დავპატიჟოთ სადილად?

დანუკასი: (იყურება გარშემო და ესაუბრება ბავშვს, რომელიც ამ მოქმედებებს უყურებს) ჟაროლდ, ეს სადილია. დაიბანე ეგ ბინძური ხელები და მოდი, ჭამე მაკარონი.

ამ მაგალითში მასწავლებელი იყენებს მიდგომას – ინტერვენცია შიგნიდან, რათა რეალურად შეუერთდეს ბავშვს თამაშში. ის სმილანსკის მიზნებიდან რამდენიმეს ასრულებს: ხელს უწყობს ობიექტების წარმოსახვით გამოყენებას; მეტ ვერბალიზაციასა და სოციალურ ინტერაქციებს ახალისებს; მისი და, აგრეთვე, მეორე ბავშვის ჩართულობა, სავარაუდოდ, ბავშვს თამაშში მდგრადობას შეუნარჩუნებს.

სმილანსკის გარედან ინტერვენციის მიდგომაში, მასწავლებელი, თამაშისას, გარედან სვამს შეკითხვებს, მინიშნებებს აძლევს ან რამეს სთავაზობს, მაგრამ ეს ინტერვენციები, ჩვეულებრივ, მოკლეა, რადგან მასწავლებელი მოთამაშე არ ხდება და ტოვებს თამაშს სწრაფი ჩარევის შემდეგ. იხ. შემდეგი მაგალითი:

საბავშვო ბაღში სამი ბავშვი წარმოსახვით საავადმყოფოში თამაშობს. ორი მათგანი თოჯინებს ინექციას წარმოსახვითი შპრიცით უკეთებს. მესამე ბავშვი მართლ დგას, სტეტოსკოპს სწავლობს. არც ერთი არ საუბრობს ერთმანეთში. რამდენიმე წუთის დაკვირვების შემდეგ, მასწავლებელი გადაწყვეტს, რომ, შესაძლოა, ბავშვებმა მისი მცირე ჩარევით სარგებელი ნახონ.

მასწავლებელი: ვხედავ, რომ ნემსს უკეთებთ.

მელანი: აცრებს.

მასწავლებელი: კარგი და ავად არიან ბავშვები?

მელანი: კი, მათ წამლები და აცრები სჭირდებათ.

მასწავლებელი: რა სჭირთ?

მელანი: მოდი, ვითომ მუცელი სტკივათ.

მოლი: არა, მათ ყურის დრენაჟი სჭირდებათ, ჩემს ძმას ჰქონდა ისინი.

მაქსი: (დებს სტეტოსკოპს და საუბარს უერთდება) მე ვიცი, კი. საავადმყოფოში გაძინებენ და ისე გიკეთებენ.

მასწავლებელი: ვხედავ, რომ ყურის დრენაჟზე ბევრი იცი, მაქს. ბავშვებს სჭირდებათ ხოლმე?

მელანი: კი, მე ვარ ექიმი.

მასწავლებელი: და მაქს, შენ ანესთეზიოლოგი ხარ? ანესთეზიოლოგი ექიმი, რომელიც პაციენტს აძინებს ოპერაციის წინ.

მაქსი: კი, და მე ვარ ის, ვინც ბავშვებს ნიღაბს ადებს, რომ დააძინოს (ერთ-ერთ თოჯინას ესაუბრება) არ შეგეშინდეს, არ გეტკინება და დაგეძინება. როდესაც გაიღვიძებ, ნაყინს მიიღებ.

მელანი: ამ ბავშვსაც სჭირდება ოპერაცია (მეორე თოჯინას იღებს და ესაუბრება). არ შეგეშინდეს და არ იტირო, პატარავ.

ბავშვები საავადმყოფოს თამაშის თემას აგრძელებენ და მასწავლებელი ტოვებს არეს.

ამ ინტერაქციაში მასწავლებელი რამდენიმე კითხვას სვამს, მაგრამ არ უერთდება თამაშს. სულ ეს იყო საჭირო, ჩაერთო მაქსი თამაშში და მეტი ინტერაქცია და საუბარი წახეხალისებინა. სმილანსკის მოდელის პირდაპირი მიზანია, რომ თამაშის უფრო დახვეწილ უნარებს შეუწყონ ხელი. თუმცა, ნაკვლევი, რომ მისი მოდელი, აგრეთვე, ენობრივ განვითარებას აუმჯობესებს (Smilansky, 1968).

თემატური-ფანტაზიის თამაშის ვარჯიში

თამაშის კვლევაში, ხარაჩოს განსხვავებული მოდელი კიდევ ორი პიონერის – ელი სალტზისა და ჯეიმს ჯონსონის მიერ იქნა შემუშავებული (1974). მათი მეთოდი, ე.წ. თემატური-ფანტაზიის თამაშის ვარჯიში, მოიცავს ზღაპრების, მაგ, როგორცაა „სამი გოჭი,“ თამაშის გზით გათამაშებას. ამ მოდელის უნიკალური მახასიათებელი არის ის, რომ ისტორიები, რომლებიც თამაშის ინსპირირებას ახდენს, ფანტაზიებია. ამგვარად, ბავშვებმა თავიანთი წარმოსახვის უნარი მეტად უნდა გამოიყენონ, ვიდრე მაშინ, როდესაც რეალური ცხოვრების გამოცდილებებს ათამაშებენ. მასწავლებელი ზღაპრის წაკითხვით ან მოყოლით იწყებს და შემდეგ, ბავშვებს ყველა პერსონაჟის იდენტიფიცირებაში

ეხმარება – სამივე გოჭის და, რა თქმა უნდა, უფრო პოპულარული მგლის, რომლის როლის შესრულებაც ბევრ ბავშვს სურს. მასწავლებელი ბავშვებს ეკითხება, თუ რა გააკეთა თითოეულმა პერსონაჟმა ზღაპარში. მასწავლებელს შეუძლია ბავშვების წახალისება, რათა მოქმედებები ან დიალოგები გაისხენონ (მაგ. მე გაგზავნა ბავშვები და მე შევუბერავ). ზოგი მასწავლებელი ბავშვების იდეებს ცხრილში ინერს, რათა ბავშვებს წერა-კითხვის სარგებლიანობის მაგალითი მისცეს. ამის შემდეგ, მასწავლებელი ბავშვებს წარმოსახვითი როლების ასარჩევად ინვეს და ადგილს უზრუნველყოფს, სადაც ზღაპრის გათამაშებას შეძლებენ. თამაშის ხარაჩოს სხვა მოდელეებისგან განსხვავებით, მინიმალურად იყენებენ ბუტაფორიას, რათა ბავშვებმა ენა, ჟესტები და მოქმედებები გამოიყენონ და ამბის ელემენტების რეპრეზენტირება მოახდინონ.

თავდაპირველად, ზღაპრის გათამაშებას უშუალოდ მასწავლებელი ხელმძღვანელობს – ამბავსაც ახმოვანებს და ბავშვებს მომხდარ მოვლენებსაც შეახსენებს. მასწავლებელმა, შესაძლოა, პერსონაჟი გაითამაშოს, როგორც სმილანსკის შიგნიდან ინტერვენციის მიდგომაში. ასევე, შესაძლებელია, ზრდასრულმა ბავშვებს – როლის შესრულებასთან დაკავშირებით – მინიშნებები თამაშში ჩაურთველად, გარედან მისცეს. ზღაპრის გათამაშება რამდენჯერმე ხდება. ყოველ ჯერზე, შესრულებისას, ბავშვებს მეტი და მეტი პასუხისმგებლობა ეკისრებათ. საბოლოოდ, მასწავლებელი მთლიანად გადის თამაშიდან და ბავშვებს შესაძლებლობას აძლევს, დამოუკიდებლად გაითამაშონ ამბავი. საინტერესოა, რომ ამ მიდგომის მიზანი წერა-კითხვის გაუმჯობესება არ არის, მიუხედავად იმისა, რომ წიგნები და ისტორიები საფუძვლად უდევს თამაშს. ძირითადი მიზანი – თამაშის უნარების გაუმჯობესებაა. ბევრმა კვლევამ აჩვენა, რომ თემატური-ფანტაზიის თამაშის ვარჯიში, თამაშის უნარებთან ერთად, ზოგად კოგნიტურ უნარებს (Saltz, Dixon, & Johnson, 1977), ენასა და წერა-კითხვას აუმჯობესებს (Christie, 1983; Pellegrini & Galda, 1982; Williams & Silverm. 1991).

გონების ვარჯიშის ტექნიკები

გონების ვარჯიშის მოდელში, სმილანსკის მოდელის მსგავსად, მასწავლებლები თამაშის მიმდინარეობის გააზრებისთვის გამოცდილებებს ქმნიან. ისინი სპეციალურ სათამაშო არეებს აწყობენ, სადაც ბავშვებს შესაძლებლობა ეძლევათ, ეს გამოცდილებები გაითამაშონ. თუმცა, თამაშამდე მასწავლებელი ბავშვებს უძღვება, რათა წარმოსახვითი როლები და მოქმედებები დაიგეგმოს. ასაკის გათვალისწინებით, ბავშვებს სთხოვენ, დაწერონ ან დახატონ გეგმა პერსონაჟზე, მოქმედებებზე, რომელთა გათამაშებასა და განხორციელებასაც აპირებენ.

დაგეგვმის ეს პროცესი – წარმოსახვითი როლების შესახებ დაფიქრება და მომზადება – ბავშვებს საკუთარი ქცევების უკეთ რეგულირებაში უწყობს ხელს. მასწავლებელი თამაშში ბავშვებთან ინტერაქციაში შედის, რათა წახალისოს ისინი, რომ თამაშის გეგმას მიჰყვნენ. მაგალითად, შეახსენოს დაგეგმილი როლები, თუ რაიმე მიზეზით შეწყვეტენ მათ შესრულებას. მიზანი არის, რომ ბავშვები საკუთარ იმპულსებს მარტივად არ დანებდნენ და მათსავე დაგეგმილ სპეციფიკურ როლს მიჰყვნენ. კვლევებმა აჩვენა, რომ ეს მოდელი უფრო „მომწიფებულ“ თამაშს უწყობს ხელს და თვითრეგულირების (საკუთარი აზროვნების, ყურადღების, ქცევებისა და ემოციების კონტროლის უნარი) განვითარებაში შეაქვს წვლილი (Bodrova & Leong, 2018).

შემდეგი მაგალითი გონების ვარჯიშის მიდგომის მაგალითია:

საბავშვო ბაღის სამი მოსწავლე წარმოსახვით აეროპორტში თამაშობს – ბილეთების დახლით, გასასვლელი არითა და მუყაოს თვითმფრინავით.

ლინდსი: გთხოვთ, მოდით, შეიძინეთ ბილეთები, თვითმფრინავი მალე მიფრინავს.

რაისა: მე ბილეთი მინდა ისრაელში წასასვლელად, რადგან იქ ჩემი ბიძაშვილი წავიდა.

პოლი: ფრთხილად! (ხმამაღალ ხმებს გამოსცემს და წრეებში დარბის, არღვევს თამაშს)

ლინდი: გაჩერდი, პოლი!

პოლი: (ყვირის) ეჯახება! (დარბის ჯერ მუყაოს თვითმფრინავში, შემდეგ – ბილეთების დახლში) ფრთხილად!

მასწავლებელი: პოლი, რა გეგმა გაქვს, ვინ გადანყვიტე, რომ ითამაშო?

პოლი: (სირბილს წყვეტს) მე პილოტი ვარ, მაგრამ თვითმფრინავს ვაფეთქებ.

მასწავლებელი: რას აკეთებს ხოლმე პილოტი? გახსოვს, ვისაუბრეთ ამაზე?

პოლი: ოჰ, თვითმფრინავს მართავს და იმაში ლაპარაკობს (წარმოსახვითი რადიოსკენ მიუთითებს).

მასწავლებელი: და სად ზის პილოტი, როცა თვითმფრინავს მართავს?

პოლი: ოჰ, აი აქ (ბავშვი მუყაოს თვითმფრინავში სკამზე ჯდება და ხელს კიდებს წარმოსახვით საჭეს). კარგი, თვითმფრინავი მიფრინავს. რაისა, სად მიდიხარ, შემახსენე?

სამი ბავშვი ახლა უფრო კოოპერატიული და ორგანიზებული გზით თამაშობს.

ორეოს მეთოდი

ორეოს მეთოდი 3-6 წლის ასაკის ბავშვების ინტერაქციების კვლევებზე დაფუძნებული (Trawick-Smith & Dzuirgot, 2010a). როგორც ცხრილ 4.3-შია ნაჩვენები, O – მეთოდში – (o=observation) ზრდასრულებს იმის საჭიროებაზე მიუთითებს, რომ დააკვირდნენ მანამ, სანამ ბავშვებს თამაშში შეუერთდებიან. ზრდასრულმა უნდა განსაზღვროს, თუ რას თამაშობენ ბავშვები და რა ტიპის ხელმძღვანელობა შეიძლება დასჭირდეთ, სანამ თამაშში ჩაერთვებიან. ძალიან მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებლების პროცესში მიერთებამ, უკვე დაწყებული, კონკრეტული თამაში არ დაარღვიოს. ასევე, თავი შეიკავონ ჩარევისგან, როდესაც ბავშვები არც კი საჭიროებენ რაიმე მხარდაჭერას. R არის პასუხი (r=response). მეთოდის მიხედვით, მასწავლებელი, დაკვირვებაზე დაფუძნებით, პასუხობს იმას, რასაც ბავშვები აქ და ამჟამად აკეთე-

ბენ. ზოგ შემთხვევაში, დაკვირვებაზე დაფუძნებით, ისინი არც ერევიან და ტოვებენ კიდევაც სათამაშო არეს. სხვა შემთხვევებში, მასწავლებლები ბავშვებთან ინტერაქციაში შედიან და იმ ტიპისა და რაოდენობის მხარდაჭერას უზრუნველყოფენ, რაც განსაზღვრეს, რომ ბავშვებს სჭირდებათ. მოდელი სპეციფიკური ტიპის მხარდაჭერებს უზრუნველყოფს, რომელთა განხორციელებაც მასწავლებლებს შეუძლიათ. მაგალითად, თუ მასწავლებელი ამჩნევს, რომ ბავშვს სირთულე აქვს ფაბლის დასრულებისას, მაშინ დავალების დასრულებაში ეხმარება. მას შემდეგ, რაც მასწავლებელი კონკრეტული ტიპის მხარდაჭერას გადწყვეტს, მან, აგრეთვე, უნდა აირჩიოს, თუ რა ხარისხით უზრუნველყოფს დახმარებას. ცხრილი 4.3 სამი დონის თამაშის გაძღოლას ასახავს, რასაც მასწავლებლები იყენებენ, როდესაც ორეოს მოდელს მიჰყვებიან (Trawick-Smith & Dzuirgot, 2010a).

ორეოს მეთოდის წარმატება დამოკიდებულია იმაზე, თუ რამდენად შეესაბამება ზრდასრულების პასუხები ბავშვის თამაშის საჭიროებებს. უზრუნველყოფილია, რომ თამაშისას ბავშვებს ზედმეტი მითითებები არ მივცეთ, ან ინტერაქციაში ისე არ შევიდეთ, რომ თამაშის მიმდინარეობა დავარღვიოთ ან შევწყვიტოთ. ორეოს მეთოდის მიხედვით, თუ ზრდასრული, ბავშვის თამაშში ჩარევისას, პროცესს ვერ შეეწყო, თამაში კარგად ვერ ვითარდება (Trawick-Smith & Dzuirgot, 2010a, 2010b). ამის საპირისპიროდ, სწორი და მორგებული ჩარევა, თამაშის განვითარებას და უფრო მრავალფეროვან და დამოუკიდებელ თამაშს უწყობს ხელს.

E – ორეოს მეთოდში (e=exist) – შემდეგ მნიშვნელოვან ნაბიჯს ასახავს: თამაშიდან გამოსვლა. ხანმოკლე ინტერაქციის შემდეგ, მასწავლებელი სათამაშო არეს ტოვებს, რათა ბავშვებმა თავიანთთვის ითამაშონ. ორეოს მიზანი, საბოლოოდ, ბავშვების დამოუკიდებელი თამაშის ზრდაა.

ორეოს მეთოდის ბოლო ნაბიჯი O-თი არის წარმოდგენილი (o=observation). მასწავლებლები თამაშს ხელახლა აკვირდებიან, გახდა თუ არა თამაში უფრო კომპლექსური, სოციალური ან სიმბოლური? სჭირდებათ თუ არა ბავშვებს დამატებითი მხარდაჭერა?

ცხრილი 4.3 ბავშვების თამაშში ჩართვისა და წარმართვის დონეები ორეოს მეთოდში

წარმართვის დონეები	განმარტება	მაგალითი
პირდაპირი	მასწავლებელი სთავაზობს, სთხოვს, ფიზიკურად აჩვენებს ან სხვა გზებს იყენებს, რათა ხელი შეუწყოს ბავშვს, ჩაერთოს თამაშის კონკრეტულ მოქმედებებში.	ბავშვს უჭირს ლეგოს კუბურებით კონსტრუქციის აშენება. მასწავლებელი ამბობს, „მოდი, შენ დაიჭირე, მე კი დავამაგრებ ამ ნაწილს.“ ბავშვი საკუთარ კონსტრუქციას იჭერს, მასწავლებელი ლეგოს ორ ნაწილს ზედ ათავსებს. „ახლა, მე დავიჭერ ამას და შენ დაამაგრე რამდენიმე ნაწილი.“
არაპირდაპირი	მასწავლებელი კითხვებს სვამს, მინიშნებებს აძლევს ან კომენტარებს აკეთებს, რასაც თამაშზე გავლენა აქვს, თუმცა თამაშის იდეებში უხეშად არ იჭრება და ბავშვები თავიანთ აქტივობებზე კონტროლს ინარჩუნებენ.	ბავშვს სამხატვრო მაგიდასთან ფოთლის ფორმის ქაღალდი და მარკერი უჭირავს, მაგრამ არ იყენებს მათ. მასწავლებელი ბავშვს მიუჯდება და სმამალლა ამბობს: „ვფიქრობ, მე ფორმას გამოვიყენებ.“ ის მარკერს და ფორმას იღებს და ბავშვის თვალწინ ასრულებს ამ მოქმედებას. ბავშვი კონკრეტულ ქცევას დამოუკიდებლად იმეორებს.
არანაირი ინტერაქცია	ზრდასრული ბავშვების თამაშს უყურებს ან სათამაშო არეს ინტერაქციის გარეშე ტოვებს.	მასწავლებელი უყურებს ოთხ ბავშვს, რომლებიც ლამქრობანას თამაშობენ. მათი თამაში სოციალური, ვერბალური და წარმოსახვითია და არ საჭიროებს ზრდასრულის მხარდაჭერას. მასწავლებელი თამაშში არ ერევა.

თავი 4 ფუნქციური ყუთი: როდის არ შევიდეთ ინტერაქციაში მოთამაშე ბავშვებთან

ერთხელ, ერთმა კოლეგამ და თამაშის მკვლევარმა მითხრა, რომ ბავშვებთან თამაშისას ზრდასრულების ნდობა არ შეიძლება. რომ მათ ყველაფრის გაკონტროლება სურთ, წარმართავენ და ხელს უშლიან იმას, რასაც ბავშვები აკეთებენ. ამ თავში, თამაშისას ბავშვებთან ინტერაქციის სარგებელიანობაზე საუბარი, მაგრამ მნიშვნელოვანია, მასწავლებლებმა და სხვა პროფესიონალებმა ისწავლონ, როდის არ მოაქვს სარგებელი ბავშვებთან ერთად თამაშს და რამდენად ფრთხილად უნდა იყვნენ, როდესაც ბავშვების აქტივობებში ერევთან. ზრდასრულების ზედმეტი ჩარევა, ჩვეულებრივ, თამაშის განვითარების სასარგებლო მახასიათებლებს ამცირებს. მაგალითად, ამ თავში ციტირებული კვლევა მიუთითებს, რომ თუ თამაშს ვერ შეწყვეტ (ზრდასრულის ქცევები, რომლებიც თამაშს ხელს არ უწყობს), თამაში ნაკლებად ავტონომიური და უფრო მარტივი ხდება (Trawick-Smith & Dzuirgot, 2010a, 2010b). კვლევა იმის შესახებ, თუ როგორ ავითარებს თამაში მათემატიკურ აზროვნებას, აჩვენა, რომ მასწავლებლის ხშირი და სუსტად-მორგებული ჩარევები, როგორც წესი, მათემატიკის დასწავლის შედარებით დაბალ დონეებს იწვევდა (Trawick-Smith, Swaminathan, & Liu, 2016).

როგორ უნდა დარწმუნდნენ ზრდასრულები, რომ ბავშვის თამაშში მათი ჩარევა ზიანის მომტანი არ იქნება? ყველაზე მნიშვნელოვანია, ფრთხილად დავაკვირდეთ, თუ რას აკეთებს ბავშვი მანამ, სანამ თამაშში ჩაერევით. ზრდასრულებმა, შესაძლოა, დაკვირვების შემდეგ გადაწყვიტონ, რომ ჩართვა მხოლოდ ხელისშემშლელი შეიძლება იყოს. ზოგჯერ, ბავშვები საკმაოდ გაბედულად აცხადებენ, რომ მათ საკუთარ თამაშში ზრდასრულთა შემოერთება არ სურთ, როგორც ამას შემდეგი მაგალითი გვიჩვენებს:

მაგალითი 1:

დრამატულ ცენტრში, ოთხი 3-6 წლის ბავშვი რესტორნის თემატიკით თამაშობს. მასწავლებელი შემოდის, ძირს ჯდება და აცხადებს: „ძალიან მშია. მოდი, ვნახოთ, რისი შეკვეთა შემიძლია?“

რამდენიმე ბავშვი მასწავლებელს ყურადღებას არ აქცევს. ერთი უახლოვდება, მიმტანის როლში რჩება და ზრდასრულის ტონით ამბობს:

„მაპატიეთ, მაგრამ თქვენთვის საჭმელი არ დარჩა“. მასწავლებელი მინიშნებას ხვდება და სწრაფად ტოვებს მათ.

მაგალითი 2:

დრამატულ ცენტრში ორი 5 წლის ბავშვი თამაშობს. ერთ-ერთი ამინვეს, რომ მასწავლებელი უახლოვდებათ. „უპ-ოპ, – აფრთხილებს პატარა გოგონა თანატოლს, – „ქალბატონი რ-ი მოდის. ახლა გვკითხავს, „რას თამაშობთ?“ შენც უნდა უპასუხო, შემდეგ ის ლაპარაკობს, ლაპარაკობს და ლაპარაკობს. ასე ვახშამს ვერასდროს დავასრულებთ“.

შესაძლოა, ყველაზე კარგი ინდიკატორი იმისა, რომ ზრდასრულებმა ბავშვებთან არ ითამაშონ, არის ის, რომ ისინი სათამაშოდ არ მიიბატიყვენ. ზრდასრულები ყოველთვის პატივისცემით უნდა ეპყრობოდნენ ბავშვების სურვილს, რომ თამაშისას სხვებმა არ შეაწუხონ.

თამაშის ინტერვენციები შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისთვის

მასწავლებლისა და ბავშვის ინტერაქციები, არაფორმალური და ხარაჩოს მოდელები, ზოგადად, ბავშვების თამაშს აუმჯობესებს. თუმცა, განსაკუთრებით სასარგებლო, შესაძლოა, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების თამაშის მხარდაჭერისას იყოს. მაგალითად, ადრე აღწერილი ორეოს მეთოდის ელემენტები, რომლებიც ბავშვის თამაშის საჭიროებებზე დაკვირვებასა და სენსიტიურად პასუხის გაცემას მოიცავს, ძირითადად, ინკლუზიურ ჯგუფში გამოყენებული (Wolfberg, DeWitt, Young, & Nguyen, 2015). ორეოს სტრატეგიები მასწავლებლებს ეხმარება, რომ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების თამაში წახალისონ, მაგრამ პროცესში იმაზე მეტად არ ჩაერიონ, ვიდრე ეს რეალურად საჭიროა (Girolametto, Hoaken, Weitzman, & Lieshout, 2000; Wilcox-Herzog & Kontos, 1998).

შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ზოგიერთი ბავშვი, ჩვეულებრივ, ზრდასრულთა გაცილებით მეტ მხარდაჭერას საჭიროებს თამაშში. თამაშის სტრუქტურირებული ინტერვენციები, შესაძლოა საჭირო იყოს,

რათა ზოგიერთმა ბავშვმა საერთოდ ითამაშოს. თამაშის ინტერვენცია ფორმალური, სტრუქტურირებული, ხშირად ზრდასრულის მიერ ერთი-ერთზე წარმართული სტრატეგიაა, რათა თამაშის სპეციფიკურ დეფიციტებზე იყოს მიმართული. თამაშის რამდენიმე ინტერვენცია ცხრილ 4.4-ში არის აღწერილი. ბევრი ეს მიდგომა, სრულად განსახორციელებლად, სპეციალურ ტრენინგს მოითხოვს. თუმცა, ამ მოდელებიდან რამდენიმე ტექნიკა, შესაძლოა, მასწავლებლებმა და მშობლებმა არა-ფორმალურად გამოიყენონ.

ცხრილი 4.4 თამაშის ინტერვენციები შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პატარა ბავშვებისთვის

<i>თამაშის ინტერვენცია</i>	<i>ავტორი</i>	<i>აღწერა</i>
ფლორთაიმი	გრინსპანი & ვიდერი, 2006	მშობლები ან თერაპევტები ბავშვის გვერდით იატაკზე სხდებიან და იმეორებენ და შემდეგ აფართოებენ აუტიზმის ან სხვა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პატარა ბავშვების თამაშის მოქმედებებს. თუ ბავშვი სათამაშოს გამუდმებით იატაკს ურტყამს, ზრდასრული ბავშვის ქცევებს მიჰყვება, იმეორებს ამ ქმედებას და ეტაპობრივად აფართოებს: ახმოვანებს, ამატებს ენის ელემენტს, ან დართყმის ტემპს ცვლის.
თამაშის სწავლა	ო'კონორი & სტაგნიტი, 2011; სტაგნიტი, ო'კონორი & შეპარდი, 2012.	თერაპევტები ან მშობლები წარმოსახვითი თამაშის არეს ქმნიან და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებთან ინტერაქციაში შედიან, რათა ხელი შეუწყონ წარმოსახვითი თამაშის სპეციფიკურ ასპექტებს: როლურ თამაშს, წარმოსახვითი მოქმედებების თანმიმდევრობას, საგნების წარმოსახვით

თამაშის ინტერვენცია	ავტორი	აღწერა
ინტეგრირებული თამაშის ჯგუფები	ვოლფბერგი, დევიტი, იუნგი & ნგიუნი, 2015	გამოყენებას და სოციალურ ინტერაქციებს. ზრდასრულები წარმოსახვითი მოქმედებების მაგალითს იძლევიან და თავიანთ ქმედებებს ახმოვანებენ, თუმცა ყოველთვის ბავშვს მიჰყვებიან.
აუკმეტური და ალტერნატიული კომუნიკაციის ინტერვენციები	რომსკი, სევიციკი, ბარტონ-ჰასლი, & ვაითმორი, 2015.	მასწავლებლები ან სხვა პროფესიონალები 3-6 წლის ბავშვებისგან შემდგარ მცირე ჯგუფებს ქმნიან. მასში ერთიანდებიან აუტიზმის მქონე და ტიპური განვითარების ბავშვები, რომლებსაც „ექსპერტ-მოთამაშეების“ ფუნქცია აკისრიათ. ამის შემდეგ, ზრდასრულები ჯგუფის თამაშს უწყობენ ხელს, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების თამაშის სპეციფიკური დეფიციტების გათვალისწინებით.
თამაშის ქცევითი ინტერვენციები	სტამერი, ინგერსოლი, & კარტერი, 2003.	ბავშვებთან, რომლებსაც სოციალური ან ემოციური სირთულე აქვთ, მასწავლებლები წარმართავენ თამაშის პოზიტიურ ქცევებს, რათა გაუმჯობესდეს მათი ინტერაქციები თანატოლებთან. მათ, შესაძლოა, ბავშვებს მისცენ

თამაშის ინტერვენცია	ავტორი	აღწერა
ვიდეომოდელირება	ჩარლოპი, ლანგი & რისპოლი, 2018 ბ; მისონი, განცი, პარკერი, ბარკე, & კამარგო, 2012.	<p>წარმოსახვითი ან ფიზიკური მოქმედებების მაგალითი, ასწავლონ საგნის წარმოსახვითი გზით გამოყენება, ან ბურთის სროლისას რიგითობის დაცვა. და ბოლოს, შესრულების შემთხვევაში, ბავშვები დააჯილდოვონ.</p> <p>მასწავლებლები აუტიზმის ან სხვა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებთან სხედებიან და უყურებენ ჩანაწერებს, რომლებშიც ზრდასრულები ან სხვა ბავშვები თამაშობენ; მიუთითებენ სპეციფიკურ მოქმედებებზე ან ფრაზებზე, რომლებსაც ჩანაწერში მოდელი იყენებს. მასწავლებლები ამას აკეთებენ: ბავშვებთან ერთი-ერთზე, რამდენიმე ტიპური განვითარების ბავშვთან, ან მთელ ჯგუფთან ერთად.</p>

„ფლორთაიმი“

„ფლორთაიმი“, რომელიც წარმოდგენილია ცხრილ 4.4-ში, ზრდასრულებსა და აუტიზმის (ან სხვა შეზღუდული შესაძლებლობის) მქონე პატარებს თბილი და კეთილგანწყობილი ურთიერთობების დამყარებაში ეხმარება, მაშინ, როცა უფროსები ბავშვების თამაშის ქცევებს აქვებენ და აფართოებენ (Greenspan & Weider, 2006). მშობლები ან პროფესიონალები შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პატარების ქცევებს მიჰყვებიან და იმეორებენ მათ ფიზიკურ ან ვერბალურ მოქმედებებს. საბოლოოდ, თამაში რიგითობით მყარდება, რომელშიც ზრდასრული და ბავშვი ანაცვლებენ თავიანთ მოქმედებებს – რიგითობა დარტყმაში, ტაშის დაკვრაში ან ვოკალიზებაში. მაგალითად, ზრდასრულმა ბავშვი

გამოიწვიოს, რომ ობიექტი მოაცემინოს და შემდეგ ისევ შესთავაზოს ბავშვს, რომ მიწოდება-დაბრუნების თამაში დაიწყოს. გარდა ამისა, ბავშვის მოძრაობებს ვოკალიზაციები დაუმატოს (მაგ. იმღეროს, როდესაც ბავშვი ხტუნავს). ეს აქტივობები სოციალურ ინტერაქციებსა და უფრო კომპლექსურ თამაშს უწყობს ხელს.

კვლევებმა აჩვენა, რომ floortime-ს აუტიზმის რამდენიმე სიმპტომის შემცირება შეუძლია (Mercer, 2017). რამდენიმე კვლევის მიხედვით, ბავშვები, რომელთა მშობლებიც floortime-ს გამოყენებაში გაგარჯიშებულები იყვნენ, სოციალურად უფრო ჩართულები, კომუნიკაციურები და პოზიტიურები არიან ოჯახებთან ურთიერთობებში (Gengoux et al., 2018; Liao et al., 2014). ასევე, აღმოჩნდა, რომ ეს მიდგომა – გამოკვეთილი ემოციური სირთულის მქონე სკოლამდელ ბავშვებში – შფოთვასა და დეპრესიას ამცირებს (Aali & Amin Yazdi, 2017).

Floortime-ს, ხშირად, სერთიფიცირებული თერაპევტები იყენებენ, თუმცა მშობლებს და პროფესიონალ მზრუნველებს რამდენიმე სტრატეგიის გამოყენება შეუძლიათ. მაგალითად, აუტიზმის მქონე ბავშვთან, რომელიც იატაკზე ხელებს გამუდმებით ურტყამს, მზრუნველს შეუძლია, გაიმეოროს განმეორებითი, რიტუალური მოქმედებები. მას შემდეგ, რაც ზრდასრული და ბავშვი ხელის რტყმის „დიალოგს“ იწყებენ (ჯერ ერთი ასრულებს ამ ქცევას, შემდეგ – მეორე), ზრდასრულს შეუძლია, თამაში დახვეწოს: ორის ნაცვლად, იატაკზე ხელი სამჯერ დაარტყას; ტაში დაუკრას დარტყმებს შორის; გარკვეული სიტყვები დაუმატოს („მე ვურტყამ, ვურტყამ, ვურტყამ იატაკს“), მაშინ, როცა ორივე ჩართულია ამ აქტივობაში. მიზანი – ბავშვის თამაშის გაფართოება და გაზრდა.

თამაშის სწავლება

თამაშის სწავლება ინტერვენციაა, რომელიც შემზღვეული შესაძლებლობის მქონე 5 და 6 წლის ბავშვების სპეციფიკურად წარმოსახვითი თამაშის ხელშეწყობაზეა ფოკუსირებული (Stagnitti, O'Connor, & Sheppard, 2012). ამ მოდელში, წარმოსახვითი თამაშის ინსპირირების მიზნით, ოთხი ბავშვისგან შემდგარი ჯგუფი სპეციალურად მოწყობილ სათამაშო ცენტრებში ბუტაფორიებით თამაშობს. თამაშის მოქმედებ-

ბის გასაზრდელად, ზრდასრულები ბავშვებთან ინტერაქციაში განწერილი გზებით შედიან. თავდაპირველად, ზრდასრულები ინტერვენციაში უფრო დირექტიულ როლს ირგებენ, აქტიურად ასახიერებენ და არჩევენ წარმოსახვითი თამაშის ქცევებს; აჩვენებენ წარმოსახვით ექსპრესიებსა და ემოციებს, წარმოსახვით თამაშში ობიექტების გამოყენებას და სთავაზობენ გასათამაშებელ სცენებს. როდესაც ბავშვები თამაშს იწყებენ, ზრდასრულები ჩარევას ამცირებენ. საბოლოო მიზანია, რომ ბავშვებს ზრდასრულებისგან ნაკლები დახმარება დასჭირდეთ, წამოიწყონ თამაში და შეინარჩუნონ ის.

კონკრეტული ინტერვენციის კვლევებმა, რომლებიც სახლისა და სკოლის პირობებში ჩატარდა, ძალიან პოზიტიური შედეგები აჩვენა (O'Connor & Stagnitti, 2011; Stagnitti, O'Connor, & Sheppard, 2012). ბავშვები, რომლებიც თამაშის სწავლებაში მხოლოდ 6 თვის განმავლობაში მონაწილეობდნენ, ამყარებდნენ უფრო ხშირ სოციალურ ინტერაქციებს, აითვისეს ენა და სოციალური უნარები. იმისდა მიუხედავად, რომ ეს პროგრამა დატრენინგებული თერაპევტების მიერ ხორციელდება, ინტერვენციის სპეციფიკური სტრატეგიები – განსაკუთრებით წარმოსახვითი მოქმედებების მოდელირება და გასათამაშებელი ისტორიების შეთავაზება – მასწავლებლებმა, შესაძლოა, ინკლუზიურ საკლასო ოთახებში გამოიყენონ.

თამაშის ინტეგრირებული ჯგუფები

თამაშის ინტეგრირებული ჯგუფების მოდელი, აგრეთვე, ბავშვების მცირე ჯგუფისთვის სპეციალური სივრცის შექმნას საჭიროებს, რათა მათ ერთად ითამაშონ (Wolfberg, DeWitt, Young, & Nguyen, 2015). ამ მიდგომაში, ჯგუფები მოიცავს როგორც აუტიზმის მქონე, ისე ტიპური განვითარების ბავშვებს, რომლებიც კარგი მოთამაშეები არიან. ამგვარად, ამ მოდელში არა მხოლოდ ზრდასრულები იყენებენ თამაშის ხარაჩოს მეთოდს, არამედ „ექსპერტი“ თანატოლებიც. ამ მიდგომას თანატოლებით-გაშუალებულ ინტერვენციას უწოდებენ (Kamps, Mason, & Heitzman-Powell, 2017). ზოგიერთ პროგრამაში მონაწილე ბავშვები – „ექსპერტებიც“ და „ახალბედებიც“ – აგრეთვე, აუტიზმის დემისტიფი-

კაციის აქტივობებით არიან დაკავებული, როგორებიცაა ისტორიები, თოჯინების წარმოდგენა და სხვა, რათა ბავშვებს დავებმართო, უკეთ გაიგონ აუტიზმის მქონე ბავშვების ზოგჯერ დამაბნეველი ქცევები და მათთან კომფორტულად იგრძნონ თავი (Wolfberg, Bottema-Beutel, & DeWitt, 2012).

ამ პროგრამის მნიშვნელოვანი მახასიათებელი არის ის, რომ ბავშვები ერთ სათამაშო არეში, სხვა თანატოლებისგან მოშორებით თამაშობენ. ჯგუფში მცირე რაოდენობის, მხოლოდ საგანგებოდ შერჩეული ბავშვები თამაშობენ ერთად, რადგან ასე უფრო მშვიდი, ორგანიზებული და წინასწარმეტყველებადი სივრცე იქმნება. თუმცა, საბოლოოდ, მიზანი ამ გავარჯიშებული უნარების ბალის ოთახის პირობებში გათამაშებაა. ზრდასრულთა როლი, ამ მოდელში, აუტიზმის მქონე ბავშვების თამაშისთვის ხელის შეწყობაა, თუნდაც ეს არაკონვენციური იყოს. ისინი, აგრეთვე, აქტიურად უწყობენ ხელს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებსა და დანარჩენ მოთამაშეებს შორის კომუნიკაციასა და ინტერაქციას.

კვლევები მიუთითებს, რომ თამაშის ინტეგრირებული ჯგუფის მოდელი თამაშის უნარებს და სოციალურ ინტერაქციებს ზრდის – ორივე მნიშვნელოვანი მიღწევაა აუტიზმის მქონე ბავშვებისთვის (Wolfberg, DeWitt, Young, & Nguyen, 2015). თამაშის ინტეგრირებული ჯგუფების მოდელმა, მასწავლებლების მხრიდან, ნაკლები ფორმალური სტრატეგიების გამოყენებას და თანატოლთა პოზიტიური ინტერაქციების ხელშეწყობას მისცა დასაბამი. მასწავლებლებს შეუძლიათ, შექმნან თამაშის მცირე ჯგუფები – როგორც შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე, ისე ტიპური განვითარების – საგანგებოდ შერჩეული ბავშვებისგან და მხოლოდ ამ ჯგუფის ბავშვებისთვის გამოყონ რამე კუთხე ან სათამაშო ცენტრი. მათ შეუძლიათ, იმოძრაონ ამ სივრცეში და მის გარეთ, ხელი შეუწყონ პოზიტიურ ინტერაქციებს და პარალელურად, ყურადღება მიაქციონ საკლასო ოთახის სხვა ნაწილებში მყოფ ბავშვებს.

აუგმენტური და ალტერნატიული კომუნიკაციის (ააკ) ინტერვენციები

თამაშის ინტერვენციები, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბოციერთი ბავშვისთვის, აუგმენტური და ალტერნატიული კომუნიკაციის (ააკ) მასალების და ხელსაწყოების გამოყენებით უმჯობესდება. ეს დამხმარე საშუალებებია, რომელთა გამოყენებაც მრავალი სხვადასხვა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვს შეუძლია, რათა თანატოლებთან ან მასწავლებლებთან უკეთესი კომუნიკაცია დაამყარონ (de Almeida Barbosa et al., 2018). ააკ მოიცავს არა-ტექნოლოგიურ მასალებს – მაგალითად, ხელით შექმნილ ბარათებს ან ფოტოებს, რომლის ხელში დაჭერაც ბავშვს შეუძლია და მაღალ-ტექნოლოგიურ მასალებს – მაგალითად, მეტყველების მაგენერირებელ მოწყობილობებს, რომლებსაც წინასწარ ჩანერილი ან სინთეზური ხმების გამოცემა შეუძლიათ. (Romski, Sevcik, Barton-Hulsey, & Whitmore, 2015). ტიპურად განვითარებად თანატოლებს, აგრეთვე, მცირე ასაკში შეუძლიათ ამ მოწყობილობების მუშაობის პრინციპის სწავლა და იმის სწავლაც, როგორ დაამყარონ თამაშში კონტაქტი კომუნიკაციური დარღვევების მქონე პირებთან. შემდეგი მაგალითი აღწერს, თუ როგორ აძლევს ალტერნატიული კომუნიკაციის მოწყობილობა ორ ბავშვს საშუალებას, რომ საბავშვო ბაღში ერთად ითამაშონ:

ხუთი წლის ალონსოს დაუნის სინდრომი აქვს და ამასთან ერთად, ენის განვითარების მნიშვნელოვანი შეფერხება... ის ელექტრონულ საკომუნიკაციო მოწყობილობას იყენებს, რათა საკუთარი თავი გამოხატოს. ის ეკრანზე სურათს აჭერს ხელს, რაც სხვადასხვა საჭიროებებს ან სურვილებს ასახავს და მოწყობილობა მის მაგივრად საუბრობს. მასწავლებელმა ბავშვებს ასწავლა, რომ ალონსოსთან ამ გზით შევიდნენ კომუნიკაციაში. ალონსო ცდილობს, მაღალი კოშკი ააგოს კუბურების ცენტრში, თუმცა ის ინგრევა.

ალონსო ცდილობს, რაღაცას ამბობს, თუმცა მისი მეტყველება გაუგებარია.

კეტი: რა? მე არ ვიცი, რას ამბობ, ალონსო.

ალონსო უყურებს კეტს, მაგრამ არ ელაპარაკება. თვალები ცრემლებით აქვს სავსე.

მასწავლებელი: (სათამაშო არეში შემოდის) ოჰ, ნაწყენი ხარ, ალონსო? მოდი, გამოიყენე შენი ღილაკები, კეტს რომ ელაპარაკო (მის მონყობილობაზე მიუთითებს).

ალონსო: (თანხმობის ნიშნად თავს აქნევს და თითს აჭერს ღილაკს; მონყობილობა ამბობს – „დამეხმარე“.

კეტი: (ამოისუნთქავს და თეძოებზე იწყობს ხელებს ისე, თითქოს გაღიზიანებული მშობელია) რატომ არ თქვი აქამდე, ალონსო? მე დაგეხმარები, ხედავ, მოდი ეს დიდები ქვემოთ დავალაგოთ (იწყებს კუბურების დალაგებას) როცა დიდები ქვემოთაა, აღარ დაინგრევა.

მასწავლებელი: ხედავ, ალონსო? ღილაკს თითი დააჭირე და კეტი გეხმარება. ეს არ არის, რაც გინდოდა?

ალონსო: (სხვა ღილაკს აჭერს და თანხმობის ნიშნად თავს აქნევს) კი.

ორი ბავშვი რამდენიმე წუთის განმავლობაში კუბურებს ერთად ალაგებს. მასწავლებელი უკან იხევს და აკვირდება.

ალონსო: (უღიმის კეტს; აჭერს სხვა ღილაკს) მე შენთან ერთად თამაში მინდა.

კეტი: მე ვთამაშობ შენთან ერთად, ალონსო! მოდი, ქალაქი ავაშენოთ.

კვლევები აჩვენებს, რომ სხვადასხვა დარღვევების მქონე ბავშვებთან ააკ-ს არატექნოლოგიური და ტექნოლოგიური საშუალებების გამოყენება ენის, სოციალური უნარებისა და თამაშის განვითარებას უწყობს ხელს (Chung, Carter, & Sisco, 2012; King & Fahsl, 2012; Romski, Sevcik, Barton-Hulsey, & Whitmore, 2015; Thomas-Stonell, Robertson, oddoson, & Rosenbaum, 2016).

თამაშის ქცევითი ინტერვენციები

თამაშის ქცევითი ინტერვენციები შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების თამაშის ხელშეწყობის სხვა მოდელია. მსგავსი ინტერვენციების ფართო დიაპაზონი არსებობს, რომლებიც ვარირებს ბავშვთა ასაკის, თამაშის სპეციფიკური უნარების და ინტერვენციის მიზნების ადგილის მიხედვით. ზოგი ჩარევის მეთოდი თანატოლებითაა გაშუალებული, როგორც ზემოთ იყო განხილული (Bellini, Peters, Benner, & Hopf, 2007). თამაშის ქცევითი ინტერვენციის უმეტესობა ერთ საერთო ელემენტს იზიარებს: არსებობს მეთოდები, რომელთა საშუალებითაც ზრდასრულებს შეუძლიათ, ბავშვებს პირდაპირი ინსტრუქცია მისცენ, რათა სპეციფიკური თამაშის ქცევა შესრულდეს.

დავობენ იმის თაობაზე, თუ რამდენად მიიყვანს ბავშვს თამაშის ქცევების ცალკეულ უნარებად დასწავლა (როგორც მათემატიკას ან წერა-კითხვას სწავლობენ) – ნამდვილ თამაშამდე (Mastrangelo, 2009). ნიშნავს კი, აუტიზმის მქონე ბავშვისთვის სათამაშო ჭიქით სმის მოქმედების სწავლება იმას, რომ ის წარმოსახვით თამაშში რეალურადაა ჩართული? თამაშის განმარტების ყველაზე მნიშვნელოვანი კრიტერიუმის შესაბამისად, თამაში თვითარჩევითია. როდესაც ბავშვს ვავარჯიშებთ, შესაძლებელია თამაშის სხვადასხვა ქცევები, არ გამოირიცხავს საკუთარი არჩევანის შესაბამისად მოქმედებას? ბევრს სჯერა, რომ თამაშის ბაზისური ქცევების სწავლება, საბოლოოდ, ბავშვებისთვის დამოუკიდებლად თამაშის სწავლის გზაა (Charlop, Lang, & Rispoli, 2018a). ეს, აგრეთვე, გზაა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისთვის, რომ სხვებს თამაშში შეუერთდნენ და სოციალური უნარები განივითარონ.

თამაშის ქცევითი ინტერვენციისადმი ერთ-ერთი ჩვეული მიდგომა ცალკეული სინჯებით სწავლება, იგივე ცალკეული, დანაწევრებული უნარების გავარჯიშებაა (discrete trial). ეს შედარებით ფორმირებული და ზრდასრულის მიერ მართული სწავლების მეთოდია, რომელიც უფრო ხშირად აუტიზმის მძიმე ფორმის მქონე ბავშვებთან გამოიყენება, ვიდრე სხვა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებთან (Stahmer, Ingersoll, & Carter, 2003). ეს ერთი-ერთზე ვარჯიშის სესიაა, რომელიც, ჩვეულებრივ, რეალური ცხოვრების სათამაშო სიტუაციებისგან განცალკევებით ტარდება. მსგავს მეთოდს, ბაზისური ქცევების ვარჯიშს

(pivotal response training), აქვს ბევრი მსგავსი მახასიათებელი, თუმცა, შესაძლოა, მასწავლებლებისა და მშობლების მიერ იქნას ჩატარებული და უფრო ნატურალისტურია, ანუ რეალური თამაშის პირობებშიც შეიძლება მისი გამოყენება. შემდეგი მაგალითები ასახავს სხვაობებს ამ ორ მიდგომას შორის.

ცალკეული სინჯებით ვარჯიშის მაგალითი:

სპეციალური განათლების მასწავლებელი პატარა სათამაშო ოთახში აუტიზმის მქონე 5 წლის ბავშვს, ჰელგის, მცირე რაოდენობის სათამაშოებს აჩვენებს. „ჰელგი, მინდა, რომ მიყურო“, – ამბობს მასწავლებელი და იპყრობს ბავშვის ყურადღებას, – „მე ბავშვს დასაძინებლად ვაწვენ.“ ის ამას ნაბიჯ-ნაბიჯ აჩვენებს და თითოეულ მოქმედებას აკომენტირებს. „პირველ რიგში, მე ბალიშს საწოლში ვდებ, ხედავ? შემდეგ ბავშვს ვაწვენ დასაძინებლად. მერე ვუბნები, ღამე მშვიდობისა.“ ამ მოქმედებების დემონსტრირების შემდეგ, მასწავლებელი ამბობს: „კარგი, შენ სცადე. მინდა, რომ შენ მხოლოდ ბალიში ჩადო საწოლში, როგორც მე გავაკეთე.“ ბავშვი უბრალოდ მას უყურებს. „მოდი, გაჩვენო“, – ამბობს მასწავლებელი და ამ ერთი მოქმედების მოდელირებას ახდენს, – „ხედავ? მე ჩავდე ბალიში საწოლში.“ მასწავლებელი ჰელგის ბალიშს აძლევს, ის ჩერდება, შემდეგ ბალიშს საწოლში აგდებს. „ყოჩაღ!“ – უხარია მასწავლებელს, – „შენ ეს გააკეთე! მოდი, კიდევ ერთხელ ვცადოთ.“ მასწავლებელი საწოლიდან ბალიშს იღებს და ჰელგის აწვდის, რომელიც კიდევ ერთხელ დებს მას საწოლში და უფრო მხურვალე შექებას იღებს.

ბაზისური ქცევების ვარჯიშის მაგალითი:

კლასის მასწავლებელი ხედავს, რომ აუტიზმის მქონე 5 წლის ბავშვი, კარინა, დრამატული ცენტრის ზღურბლზე დგას და თანატოლს, სუზანს, უყურებს, რომელიც პატარა სარწევ სავარძელში მოთავსებულ თოჯინას არწევს და ელაპარაკება. მასწავლებელი ამბობს: „კარინა, შენც გინდა, ბავშვს მოუარო?“ კარინა თანხმობის ნიშნად თავს აქნევს. „მოდი, აიღე ერთ-ერთი თოჯინა. ვითომ შენი ბავშვია,“ – სთავაზობს მასწავლებელი და იმ თაროზე უთითებს,

რომელზეც რამდენიმე თოჯინაა. ბავშვი ერთ-ერთს ამოარჩევს და ცალი ფეხით უჭირავს. „ძალიან კარგი და რას გააკეთებ შენს ბავშვთან ერთად?“ ბავშვი მასწავლებელს უყურებს, მაგრამ არაფერს ამბობს. „ბავშვი მშიერია? მივცეთ ბოთლი?“ კარინა თანხმობის ნიშნად თავს აქნევს. „კარგი, აი, ბოთლი. მოდი, გაჩვენო, როგორ უნდა აჭამო, უყურე.“ მასწავლებელი თოჯინას არწევს და სათამაშო ბოთლი თოჯინის პირთან მიაქვს. „ოჰ, ისეთი მშიერია. ახლა შენი ჯერია, ზუსტად ისე აჭამე, როგორც მე.“ ის ბოთლსა და თოჯინას კარინას აწვდის. კარინას ორივე სათამაშო ერთი ნუთით უჭირავს, შემდეგ თოჯინას სახეზე აჭერს ბოთლს, არც ისე ახლოს პირთან. „აჭმევ!“ – უხარია მასწავლებელს, – „მას ძალიან მოსწონს ეს.“ კარინა ახლა ბოთლსა და თოჯინას მასწავლებელს უბრუნებს, თითქოს ეუბნება, „შენი ჯერია.“ მასწავლებელი კიდევ ერთხელ აჩვენებს ქცევას, შემდეგ ორივე სათამაშოს კარინას უბრუნებს. კარინას თანატოლი, სუზანი, რომელიც მათ შორიდან უყურებდა, ახლა უახლოვდება და ამბობს: „კარინა, ჩემი თოჯინაც მშიერია.“ მასწავლებელი ენთუზიამით პასუხობს: „კარინა, მოდი, აჩვენე სუზანს, როგორ აჭამოს ბავშვს.“

ორივე – ცალკეული სინჯებისა და ბაზისური ქცევების ვარჯიშში თამაშის მოქმედებები მცირე ნაბიჯებადაა დაყოფილი. ზრდასრული ბავშვს სამიზნე ქცევის მიახლოებული შესრულების შემთხვევაშიც კი აქებს (საწოლში ბალიშის ჩაგდება ან ბავშვის ჭმევა). ბაზისური ქცევების ვარჯიში ბევრი მასწავლებლის რჩეული მეთოდია, რადგან მისი გამოყენება უფრო ბუნებრივ გარემოში შეიძლება (Mastrangelo, 2009). მასწავლებელს შეუძლია აქ და ამჟამად, თამაშის რეალურ სიტუაციაში თამაშის ნებისმიერ, ბავშვისთვის სასარგებლო ქცევაზე ფოკუსირება. მასწავლებელი ზემოთ მოყვანილ მაგალითში თოჯინის კვების მაგალითს იძლევა, რადგან კარინა თავის თანატოლს, რომელსაც თოჯინა უჭირავს, უყურებს. ბაზისური ქცევების ვარჯიშის მოდელი, აგრეთვე, სოციალურ ინტერაქციებსა და ურთიერთობებს უსვამს ხაზს. მასწავლებელი რიგითობის დაცვაში ერთვება და მისი მეთოდები თანატოლს იზიდავს სათამაშოდ.

თამაშის ქცევითი ინტერვენციის კვლევების შედეგები სხვადასხვაგვარია. არის მტკიცებულება, რომ ამ მეთოდს, შედეგად, უფრო ხარისხიან თამაშამდე, თანატოლებთან კონტაქტის ზრდამდე და შემცირებულ განმეორებით, სტერეოტიპულ ვოკალიზაციებამდე მივყავართ (Fossum, Williams, Garon, Bryson, & Smith, 2018). რამდენად აძლევს თამაშის ქცევითი ინტერვენცია ბავშვებს შესაძლებლობას, რომ გამოიყენონ და გააფართოონ დასწავლილი ქცევები თანატოლებთან რეალურ თამაშში, ჯერ კიდევ განსასაზღვრია (Mastrangelo, 2009).

ვიდეომოდელირება

ვიდეომოდელირება თამაშის უნარების გაუმჯობესების სტრატეგიაა, რომლის დროსაც პატარა ბავშვები უფროსებთან ერთად უყურებენ ჩანაწერებს, სადაც თამაშის სპეციფიკურ მოქმედებებში ჩართულები არიან მსახიობები, სხვა ბავშვები ან თავად ისინი (Charlop, Lang, & Rispoli, 2018b). ვიდეოჩანაწერების ნახვის შემდეგ, ბავშვებს მოეთხოვებათ ნანახი ქცევების იმიტირება (MacDonald, Clark, Garrigan, & Vangala, 2005). მაგალითად, აუტიზმის მქონე ბავშვებმა, შესაძლოა, ვიდეოჩანაწერში ნახონ, როგორ სვამს ზრდასრული წარმოსახვითი ჭიქიდან და ჭამს წარმოსახვითი ჭურჭლიდან. შემდეგ მათ მოეთხოვებათ, რომ თამაშის ეს მოქმედებები გაიმეორონ. კვლევები აჩვენებს, რომ ვიდეომოდელირება შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებს ეხმარება, მსგავსი ქცევები წარმატებით გაიმეორონ. თუმცა, თამაშის ამგვარ იმიტაციებს ყოველთვის არ მივყავართ უფრო სპონტანურ, მრავალფეროვან და ბუნებრივ თამაშის ქცევებამდე (Oh-Young et al., 2018). და ასევე, ეს მეთოდი ყოველთვის არ არის თანატოლებთან პოზიტიური თამაშის საკმარისი წინაპირობა.

უკეთესი შედეგი მოაქვს ვიდეომოდელირების სხვა სტრატეგიებთან დაწყვილებას, რათა თამაშის უნარები წავახალისოთ და განვამტკიცოთ. ერთ კვლევაში, ვიდეომოდელირებას თანატოლებით-გაშუალებული ინტერვენცია დაემატა (Kent, Cordier, Joosten, Wilkes-Gillan, & Bundy, 2018). შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე თითოეული ბავშვიტიპური განვითარების მქონე თანატოლთან დააწყვილეს. წყვილებმა

ჩანაწერებს უყურეს, ერთად გაივარჯიშეს მოდელირებული თამაშის ქცევები და შემდეგ, თავისუფალი თამაშის პერიოდში, საკლასო ოთახში ერთად ითამაშეს. ინტერვენციის შედეგად, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები თანატოლებთან თამაშის უფრო რთულ ქცევებში ერთვებოდნენ და მშობლებთან უფრო პოზიტიურ ურთიერთობებს ამყარებდნენ.

ზრდასრული-ბავშვის თამაშის ინტერაქციები განსხვავებულ კულტურებში

ამ თავის წინა ქვეთავებში აღწერილი სხვადასხვა სტრატეგიები გვეუბნება, რომ თამაშში ზრდასრული – ბავშვის ინტერაქციები ყველა ბავშვისთვის, ოჯახისთვისა და კულტურისთვის ღირებული და კომფორტულია, თუმცა ეს ყოველთვის ასე არ არის. ბევრ ევრო-ამერიკულ ოჯახში მშობლები, ბებია-ბაბუები და სხვა მზრუნველები, ჩვეულებრივ, თავიანთ ბავშვებთან თამაშობენ. ზრდასრული-ბავშვის ინტერაქციები განიხილება, როგორც შესაფერისი და სარგებლიანი. თუმცა, სხვა კულტურის ზრდასრული ოჯახის წევრებისთვის თამაშში ბავშვთან შეერთება, შესაძლოა, არა მხოლოდ უცხო და არაკომფორტული იყოს, არამედ არასათანადო ქცევადაც განიხილებოდეს (Roopnarine & Davidson, 2015). თამაშის ინტერვენციამ, ან თუნდაც ძალიან მხიარულმა მასწავლებელმა, შესაძლოა, ამ კულტურის ბავშვები დააბნოს და შეაშფოთოს (Roopnarine, 2010). მასწავლებლები კულტურული და ოჯახური რწმენებისა და ტრადიციებისადმი სენსიტიურები უნდა იყვნენ, როდესაც მოსწავლეებთან თამაშის მხარდამჭერ ინტერაქციის გზებს ირჩევენ.

ზრდასრული-ბავშვის ურთიერთობები

ოჯახისა და კულტურის რწმენები ზრდასრულისა და ბავშვის ურთიერთობაზე გავლენას იქონიებს იმ თვალსაზრისით, თუ რა რეაგირება ექნებათ ბავშვებს, როდესაც მასწავლებელი მათ თამაშში ჩაერთვება. ზოგ კულტურაში, ზრდასრულებს ბავშვებთან ძალიან ფორმალური, იერარქიული ურთიერთობა აქვთ (Chuang, Glözman, Green, & Rasmi,

2018; Zhou, Yiu, Wu, & Greenfield, 2018). მაგალითად, ზოგ ტრადიციულ ჩინურ-ამერიკულ, კორეულ-ამერიკულ, ინდურ-ამერიკულ და მექსიკურ-ამერიკულ ოჯახებში, ზრდასრულები მიისწრაფიან, რომ ბავშვებს უფროსებისადმი მონივნება ჩაუნერგონ და მშობლის მკაცრ ავტორიტეტს ამყარებენ. მათ შესაძლოა მოლოდინი აქვთ, რომ მშობლებთან ურთიერთობისას ბავშვები შესაფერის ქცევებს მოივრგებენ. ამ თავში აღწერილი ზრდასრული-ბავშვის თამაშის ინტერაქციების ზოგიერთი ტიპი, შესაძლოა, ასეთმა ოჯახებმა თავიანთი მიზნებისთვის შეუფერებლად მიიჩნიონ (Abels, Papaligoura, Lamm, & Yovsi, 2017; Diaz & McClelland, 2017; Grau, Azmitia, & Quattlebaum, 2009; Toro & Nieri, 2018). ასევე, ასეთ ოჯახში გაზრდილ ბავშვებს, სავარაუდოდ, დააბნევს მასწავლებლის თამაშში ჩართვა. ზოგ ოჯახში, ზრდასრულები და ბავშვები უფრო მეტად საქმის კეთებისას ურთიერთობენ, ვიდრე თამაშის პირობებში. მაგალითად, კონგოში, გვატამალასა და ბელიზში ბავშვები ზრდასრულებთან ყველაზე ხშირად მაშინ შედიან ინტერაქციაში, როდესაც მნიშვნელოვან ოჯახურ საქმეებს აკეთებენ (Morelli, Rogoff, & Angelillo, 2003). ბავშვებმა, შესაძლოა, მშობლებსა და ბები-ბაბუასთან დრო გაატარონ შინაური ცხოველების მოვლისას, ბაღის გათიბვისას, ან უმცროსი და-ძმის მოვლის დროს (Bloch & Adler, 1994; Edwards, 2000; Njelesani, Sedwick, Davis, & Polatajko, 2011). აგრეთვე, შეერთებულ შტატებში – დაბალი სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსისა და მუშა კლასის ოჯახებში – ბავშვები თავისუფალი დროის უმეტეს ნაწილს სახლში, ზრდასრული ოჯახის წევრების დახმარებაში (სახლის დასუფთავება, საყიდლებზე წასვლა ან გაზეთების მიტანა) ატარებენ (Hale & Bocknek, 2015). იმისდა მიუხედავად, რომ ისინი სამუშაოს შესრულების პარალელურად, შესაძლოა, თანატოლებთან ან და-ძმასთან წარმოსახვით თუ სხვა თამაშებს (სამუშაო-თამაში, როგორც ზემოთ განიმარტა) თამაშობდნენ, ზრდასრულები მათში იშვიათად მონაწილეობენ (Bazyk, Stalaker, Llerena, Ekelman, & Bazyk, 2003). თავდაპირველად, ეს ბავშვები თავს უფრო კომფორტულად საკლასო ოთახთან დაკავშირებული დავალებების (მცენარეების მორწყვა, შინაური ცხოველების მოვლა ან სადილისთვის მომზადება) შესრულებისას გრძნობენ, ვიდრე თავისუფალი თამაშის დროს. მარია მონტესორის

პრაქტიკული ცხოვრების გამოცდილებები, შესაძლოა, ზრდასრულებთან თამაშისმაგვარი ინტერაქცია იყოს, რაც ზოგიერთ ბავშვს ყველაზე მეტად ახალისებს (Taggart, Fukuda, & Lillard, 2018). მაგალითად, ბავშვი მასწავლებელთან ინტერაქციში შევიდეს მაშინ, როდესაც კლასში წვნიანს ამზადებენ და კარტოფილია დასაფრცქვნელი. ან მასწავლებელმა ბავშვი დაიხმაროს და საკლასო ოთახში, ლარნაკებში მოათავსონ ყვავილები. ბავშვებთან, რომლებსაც ოჯახში უფროსთან თამაშის გამოცდილება არა აქვთ, მასწავლებელმა ჯერ ამგვარი საქმეების ერთად კეთებისას უნდა დაამყაროს კომუნიკაცია და ამის შემდეგ, საჭიროების შემთხვევაში, აიღოს გამძღოლის როლი მათთან თამაშისას.

სტილისტური სხვაობები ზრდასრული-ბავშვის თამაშში

ოჯახებს შორის ბავშვებთან თამაშის სტილი სხვადასხვაგვარია (Roopnarine & Davidson, 2015). ამ სხვაობებიდან რამდენიმე ცხრილ 4.5-შია წარმოდგენილი. ზოგიერთ ოჯახში, ზრდასრული-ბავშვის თამაშში ზედმეტად ობიექტზე-ორიენტირებულია (Roopnarine, Johnson, & Hooper, 1990). მაგალითად, ბავშვები მშობლებთან ან ბებია-ბაბუებთან ერთად თამაშობენ თოჯინებით, მანქანებით, ცხოველებით, ფაზლებით. ბაღში ბავშვების თამაშს ხელი რომ შეეწყოს, თამაში სათამაშოების ან სხვა ობიექტების გარშემო უნდა ფოკუსირდეს. მაგალითად ბავშვს, რომელსაც დახმარება სჭირდება, შესაძლოა, მასწავლებელმა უხელმძღვანელოს ლეგოს აგურით მშენებლობისას, მათემატიკური თამაშისას ან საინტერესო სამხატვრო ინვენტარის გამოყენებისას. სხვა ოჯახებში, ზრდასრულებისა და ბავშვების თამაში ადამიანებზე-ორიენტირებულია, ბევრი სითბოთი, სოციალური და ფიზიკური კონტაქტითა და ემოციური ექსპრესიით (Cote & Bornstein, 2018). წარმოსახვითი თამაში, სათამაშო მოედანზე აქტივობები ან სხვა სოციალური და ემოციურად მდიდარი გამოცდილებები – იდეალურად უწყობს ხელს ბავშვების თამაშს საკლასო ოთახებში.

ოჯახები, სადაც ერთად თამაშობენ, ენის გამოყენების ოდენობითაც განსხვავდებიან (Tamis-LeMonda, Song, Leavell, Kahana-Kalman, & Yoshikawa, 2012). ზოგ კულტურაში, ზრდასრული-ბავშვის ინტერაქცი-

ცხრილი 4.5 ოჯახებს შორის სტილისტური სხვაობები ზრდასრული-ბავშვის თამაშში

<i>სტილისტური სხვაობები</i>	<i>მაგალითი</i>
საგნებზე ორიენტირებული – ადამიანებზე ორიენტირებულის საპირისპიროდ	ზოგიერთი ოჯახისთვის ზრდასრული – ბავშვის თამაში სათამაშოების გარშემო ფოკუსირდება; სხვა ოჯახებში – ობიექტების გარეშე, ხალისიანი ინტერპერსონალური ინტერაქციები უფრო ჩვეულია.
ვერბალური – ნაკლებად ვერბალურის საპირისპიროდ	ზოგ ოჯახში, ზრდასრული-ბავშვის თამაში საუბრებს, გამოგონილი ხმების გამოყენებას და სიმღერას მოიცავს; სხვა ოჯახებში – თამაში ხშირად არავერბალურია და ფიზიკურ შეხებას ან ჟესტიკულაციებს მოიცავს.
თამაში დასწავლისთვის და თამაში სიამოვნებისთვის	ზოგიერთ ოჯახში, ზრდასრული-ბავშვის თამაში უნარებისა და პრობლემის გადაჭრის დასწავლაზეა ფოკუსირებული; სხვა ოჯახებში – თამაშის მიზანი – თბილი ინტერაქციების დამყარება და ერთად გართობაა.
აქტიური, უხეში თამაში – წყნარი, რეფლექსიური თამაშის საპირისპიროდ	ზოგიერთ ოჯახში, ზრდასრულები და ბავშვები აქტიურ, უხეშ და სარისკო თამაშშიც ერთვებიან. სხვა ოჯახებში, ზრდასრულები და ბავშვები უფრო მშვიდ საქმიანობას ამჯობინებენ.

ები ძალიან ვერბალურია. ზოგან, თამაში უფრო ჩუმი და მეტ ფიზიკურ შეხებასა და ჟესტიკულაციას მოიცავს. მასწავლებლები, ბავშვებთან თამაშისას, უნდა ითვალისწინებდნენ ბავშვების ოჯახებისთვის დამახასიათებელ თამაშისა და ინტერაქციის სტილს.

ოჯახები განსხვავდებიან თამაშში ინტერაქციის მიზნებით. ზოგიერთი კულტურის წარმომადგენლებში, ზრდასრული-ბავშვის თამაშის მიზანი, პირველ რიგში, სწავლებაა (Farver & Howes, 1993; Farver, Kim, & Lee, 1995; Farver & Wimbarti, 1995). ამგვარად, თამაშის აქტივობები ზრდასრულის მართული, სტრუქტურირებული და ინსტრუქციულია. ოჯახის წევრები, ჩვეულებრივ, ისეთ თამაშებში ერთვებიან, რომლებიც წერა-კითხვისა და მათემატიკის დასწავლას უწყობს ხელს. სახლში ზრდასრულებთან ინსტრუქციული ტიპის თამაშს მიჩვეულმა ბავშვებმა,

შესაძლოა, ყველაზე მეტი სარგებელი მაშინ მიიღონ, როდესაც მასწავლებლები ჩუმ, რეფლექსიურ, პრობლემის-გადატარებულ ორიენტირებულ აქტივობებს წაახალისებენ და შეუწყობენ ხელს. მაგალითად, ფაზლების აწყობა, კუბურებით რთული კონსტრუქციების აგება, ან უნიკალური სახატავი საშუალების გამოყენება.

სხვა ოჯახებში, სადაც თამაშის ინტერაქციის ძირითადი მიზნები უბრალოდ სიამოვნება და ახლო კონტაქტია, თბილი ურთიერთობების დასამყარებლად, შესაძლოა, მასწავლებლებმა ბავშვებს მხიარული და კრეატიული ექსპრესიებით დაუჭიროს მხარი. მაგალითად, დრამატულ ცენტრში ოჯახობანას თამაშისას, მშობლებისა და ბავშვების როლები შესარულონ.

ზოგიერთი კულტურის წარმომადგენელი ბავშვები მშობლებთან ძალიან აქტიურად, უხეშადაც კი თამაშობენ. სხვები – უფრო მშვიდად, წყნარად ურთიერთობენ. შეერთებულ შტატებში, ჩვეულებრივ, მშობლები აქტიურები და მხიარულები არიან (Parmar, Harkness, & Super, 2004). მაგალითად, აფრო-ამერიკელი მშობლები – განსაკუთრებით მამები – თავიანთ შვილებთან თამაშის აქტიურ, ფიზიკურ ფორმებშიც კი ერთვებიან (Hale-Benson, 1986; Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrera, & Lamb, 2004). ზოგ ოჯახში, ზრდასრულები ხელს უწყობენ უსაფრთხო სარისკო ქცევებს (ქვის დაბალ კედელზე აცოცება და გადმოხტომა, დივანზე ახტომა-გადმოხტომა, გორაკზე სირბილი). ამ ოჯახის ბავშვები სოციალურ და ემოციურ სარგებელს ამ ტიპის თამაშისგან იღებენ, განსაკუთრებით, თუ ისინი სტრესს განიცდიან (Anderson, Qiu, & Wheeler, 2017; StGeorge & Freeman, 2017; Wyever & Little, 2018).

ბავშვებს, რომლებსაც რისკის შემცველი და აქტიური ინტერაქცია აქვთ მშობლებთან და ოჯახის სხვა უფროს წევრებთან, შესაძლოა, მოლოდინი ჰქონდეთ, რომ ზრდასრულებთან მათი თამაში ბალშიც ასეთივე იქნება. გარდა ამისა, შესაძლებელია, იმდენად უხეში ან ხმაურიანი გზებით დაამყარონ კონტაქტი მასწავლებლებთან, რომ ინტერაქცია შეუსაბამო ან არაკომფორტული იყოს, როგორც ამას შემდეგი მაგალითი აჩვენებს:

საბავშვო ბაღის პირველი დღეა და ნაშუადღევს მასწავლებელს ბავშვები სათამაშო მოედანზე გაჰყავს. დარიენი, მისი ერთ-ერთი

მოსწავლე, უცებ ბალახზე ეცემა, ყვირის, იცინის და ხელებს აქნევს – საკლასო ოთახში გატარებული ჩუმი დილის შემდეგ, აშკარად ტკბება თავისუფლებით. შემდეგ ის ტრიალდება და პირდაპირ მასწავლებლისკენ მირბის. როდესაც უახლოვდება, ახტება მას, ხვევს ხელ-ფეხს და ყვირის, „დაგიჭირე!“ მასწავლებელი ძლიერ გაოცებულია და ფრთხილად იშორებს დარიენს. შემდეგ იხრება და მიმართავს: „დარიენ, არ მომწონს ასე რომ მახტები,“ – ამბობს ის, მაგრამ სანამ წინადადებას დაასრულებს, დარიენი კიდევ ერთხელ ახტება, ამჯერად მინაზე კინალამ აგდებს. „დარიენ, არა, გთხოვ, გაჩერდი, მე ეს არ მომწონს,“ – ამბობს მასწავლებელი უფრო მკაცრად. ამჯერად დარიენი ჩერდება, სახიდან ღიმილი უქრება. ის მასწავლებლის სახეს აკვირდება, თავს აქნევს და გარბის. წელს დარიენი იქნება მისი თავსატეხი, – ფიქრობს მასწავლებელი!

დღის ბოლოს, ბავშვების შინ წაყვანის დროს, მასწავლებელი საოცარ სცენას ესწრება: დარიენის წასაყვანად მისი ბიძა – ჰენრი მოვიდა. „სად არის ჩემი ბიჭი?!“ – ხმამაღლა ყვირის ჰენრი. დარიენი ამჩნევს ბიძამისს და მისკენ მირბის, ზედ ახტება ზუსტად ისე, როგორც მასწავლებელს აახტა. ჰენრი იცინის და ყვირის: „მიშველეთ! მიტყვენ!“ ეს ორი ცოტა ხანს ჭიდაობს, დარიენი ეკვრის მას და ისიც ვითომ ფართხალებს. „მონსტრმა დამიჭირა!“ – ბიძა ყვირის, იცინის და სხვა ბავშვების ოჯახების წევრების ყურადღებას იპყრობს, რომლებიც ბავშვების წასაყვანად არიან მოსულები. „კარგი, კარგი, დარიენ“, – ამბობს ბოლოს ჰენრი, – „უშვობესია, შენი ნივთები აიღო.“

ვინაიდან მასწავლებელს ამ მაგალითში შესაძლებლობა ჰქონდა, დაკვირვებოდა დარიენის ინტერაქციას ბიძასთან, იმ დასკვნამდე მივიდა, რომ უხეში ქცევა – სათამაშო მოედანზე – მისი უპატივცემულობის, უკონტროლობის ან აგრესიის გამომხატველი არ იყო, როგორც ეს, შესაძლოა, ზოგიერთმა მასწავლებელმა დაასკვნას (van Rooijen & Newstead, 2017). მასწავლებელი გადანყვეტს, დაეხმაროს დარიენს იმ განსხვავებული გზების სწავლაში, რომლებითაც ზრდასრულებს და ბავშვებს მოსწონთ თამაში. ამასთან ერთად, ზოგი გზა, სხვებთან შედარებით, უფრო უხეშია. ამ პროცესში, ის ფრთხილად აარიდებს თავს

იმ მესიჯის მიწოდებას, რომ დარიენის ოჯახის თამაშის სტილი არასწორია. მან, შესაძლოა, თავადაც სცადოს სათამაშო მოედანზე უფრო ფიზიკური, აქტიური თამაში დარიენტან, როდესაც ბავშვს მხარდაჭერა დასჭირდება.

როგორ შეძლებენ მასწავლებლები, ბავშვებსა და კულტურებს შორის არსებულ, მრავალ სტილისტურ განსხვავებას თავიანთი თამაშის ინტერაქციები მოარგონ? ყველაზე ეფექტური გზა არის თითოეული ბავშვის თამაშსა და იმ გზებზე ფრთხილი დაკვირვება, რითაც ინდივიდი ზრდასრულის თამაშის მხარდაჭერის განსხვავებულ ტიპებზე რეაგირებს. მასწავლებლებს, აგრეთვე, შეუძლიათ, გამოჰკითხოთ ოჯახის წევრები, თუ როგორ თამაშობენ სახლში, რა არის მათი რწმენები ზრდასრული-ბავშვის თამაშის მიზნებთან დაკავშირებით? რომელი ტიპის თამაშებით იღებენ სიამოვნებას ოჯახის წევრები ერთად?

კროს-კულტურული თამაშის ხელშეწყობა

რადგან განსხვავებული კულტურის ბავშვები თამაშში განსხვავებულ გზებს იყენებენ, შესაძლოა, ერთმანეთის თამაშის სტილი არასწორად გაიგონ (Roopnarine, 2010). მაგალითად, ბავშვი, რომელიც თამაშში უხეშია, შეიძლება სხვა ბავშვმა, რომელიც ამ გზას არ მიმართავს, აგრესიულად ან „უხეშად“ მიიჩნიოს; ბავშვი, რომელიც ჩუმად ყოფნას არჩევს და უფრო მშვიდია, სხვამ, შესაძლოა, ნაკლებად მეგობრულად ან უინტერესოდ ჩათვალოს. ზოგიერთი კულტურის ბავშვები სახლობანას და ოჯახობანას თამაშს ანიჭებენ უპირატესობას; სხვები, მსგავსი თამაშებით, ნაკლებად არიან დაინტერესებულები და თავგადასავლებისკენ, ფათერაკებისა და ფანტასტიკური თემებისკენ მიისწრაფიან (Farver & Lee-Shin, 1997). თამაშის სტილის სხვაობამ, შესაძლოა, გამოიწვიოს ის, რომ ბავშვებმა მხოლოდ მათსავით მოთამაშე ბავშვები მოძებნონ. ამით შესაძლოა აიხსნას, თუ რატომ თამაშობს ზოგი ბავშვი, უმეტესად, საკუთარი კულტურისა და გენდერის წარმომადგენლებთან (Leman & Lam, 2008).

მაშინ, როცა თამაში გენდერული ან ეთნიკური სეგრეგაციის წყარო შეიძლება გახდეს, ის, შესაძლოა, იდეალური სიტუაცია იყოს ბავშვების-

თვის – ერთმანეთის კულტურის სწავლისთვის და კროს-კულტურული და კროს-გენდერული მეგობრობის ფორმირებისთვის. 3-6 წლის ბავშვების დახმარება, ერთმანეთის თამაშის გასაგებად და შესაერთებლად, ამცირებს მიკერძობას (Ashiabi, 2007). მომდევნო მაგალითში, მასწავლებელი თამაშს იყენებს, რათა ბავშვებს ერთმანეთის კულტურული გამოცდილებების შესწავლაში დაეხმაროს:

ორი 5 წლის ბავშვი კორეიდან სადილს ამზადებს. ერთი ბავშვი, ეუნი, მშობელია, მეორე კი – ჩო ჰი – მისი უმცროსი ქალიშვილი. „დედა“ კორეულად თავის ქალიშვილს მითითებებს აძლევს, თუ როგორ გაშალოს სუფრა. ის ყველა კერძს ასახელებს, რომელსაც ჩო ჰის აძლევს და ეუბნება, თუ ზუსტად სად უნდა დაიდოს მაგიდაზე – ნათელია, რომ იმას იმეორებს, რაც სახლში ნახა. ეს უნიკალური თამაში ევრო-ამერიკელი ბავშვის, სარას, ინტერესს იპყრობს, რომელიც ცდილობს, რომ მათ თამაშში შეუერთდეს.

სარა: (ჯდება მაგიდასთან) მე ვახშმად ქათამს შევჭამ (ის საგულდაგულოდ განყობილი მაგიდიდან თეფშს მიიწევს და ვითომ ჭამს).

ეუნი: (ინგლისურად ლაპარაკობს) არა, ასე არ ჭამ ვახშამს (შემდეგ ჩო ჰის კორეულად ესაუბრება).

სარა: მაგრამ მეც მინდა ჭამა.

მასწავლებელი: სარა, ვფიქრობ, ჩო ჰი და ეუნი კორეულ კერძებს ამზადებენ.

სარა: მაგრამ არ მათამაშებენ.

მასწავლებელი: მათ ისე უნდათ სუფრის განყობა, როგორც ამას სახლში აკეთებენ. მოდი, ყველამ ერთად ივახშმეთ. ოღონდ უნდა დაველოდოთ, სანამ გამზადდება.

ეუნი: (კერძების გადანოდებას და დასახელებას აგრძელებს; დიდი რაოდენობის თეფშები დევს მაგიდაზე) ახლა ვსხდებით, მაგრამ ჯერ მე და შემდეგ – თქვენ (ინგლისურად ლაპარაკობს და მასწავლებელს უთითებს). ჯერ – დედები.

სარა: კარგი, რადგან მე არ ვარ დედა, მე პატარა გოგო ვიქნები.

მასწავლებელი: ძალიან კარგი. ვფიქრობ, ეუნს უნდა, რომ ჯერ

უფროსი ადამიანები დასხდნენ. ისინი საკუთარ სახლებში ასე იქცევიან.

სარა: და მე ბოლო, ხო? ქათამი მინდა შევჭამო.

მასწავლებელი: მოდი, ვკითხოთ ეუნს და ჩო პის, თუ რა არის ეს უგემრიელესი კერძები. რა არის ამ თეფშზე?

ჩო პი: (ილიმის) კიმიჩი.

ეუნი: ჯერ კიმიჩის ვჭამთ.

სარა: ქათამია?

ეუნი: კომბოსტო აქვს.

სარა: ოჰ, ვიცი კომბოსტო, მომეცი ცოტა სწრაფად. ძალიან მშიერი ვარ.

ეუნი: (სარას სერიოზული, ზრდასრულის გამომეტყველებით უყურებს) არა, ჯერ დედები.

სარა: ოჰ, რადგან მე პატარა ვარ (ელოდება, სანამ ეუნი და მასწავლებელი შეჭამენ, შემდეგ იღებს თავის კოვზს) ეს კარგი კომბოსტოა. რა ჰქვია?

ეუნი: კიმიჩი. ეს კი ჯიგაა.

სარა: (დაბნეულობის გაზვიადებული ექსპრესიით იყურება) მე არ ვიცი ასეთი საჭმელი.

ეუნი: (ილიმის) ქათამი აქვს.

სარა: (იცინის) როგორც იქნა ქათამი მაქვს, რომ ვჭამო.

ბავშვები საკმაოდ დიდხანს მიირთმევენ თავიანთ წარმოსახვით კერძებს, თან სარას კორეული კერძების ჭამის ინსტრუქციას აძლევენ.

შეჯამება

თამაში განსაზღვრულია, როგორც ბავშვების მიერ არჩეული ისეთი ქცევა, რომელიც მათ საჭიროებებს და ინტერესებს მიჰყვება. ზრდასრულის ზედმეტი ჩარევით, ბავშვების აქტივობები, შესაძლოა, აღარ იყოს ნამდვილი თამაში. თუმცა, ზოგიერთ თამაშში ბავშვს ზრდასრულის მხარდაჭერა და გაძღოლა სჭირდება, რათა დაინყონ ან შეინარჩუნონ

თამაში, ან გადალახონ დაბრკოლებები, რომლებსაც აწყდებიან. თამაშის ხარაჩოს მეთოდით, მკვლევრებმა თამაშის გაძღოლის რამდენიმე მოდელი განავითარეს, რაც – ზედმეტი მითითებების გარეშე – ზრდასრულის მიერ განსაზღვრული რაოდენობისა და ტიპის მხარდაჭერაა. მათში სმილანსკის თამაშის ინტერვენცია, გონების ვარჯიშის მეთოდები და ორეოს ტექნიკა ერთიანდება.

შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისთვის, ზოგჯერ, თამაშის ფორმალური ინტერვენციები იგეგმება. ისინი უფრო ფორმალური, სტრუქტურირებული და ზრდასრულის მიერ არის მართული. Floortime შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პატარების თამაშის მხარდასაჭერად შეიქმნა და განვითარდა. რამდენიმე ინტერვენცია გამიზნულია სოციალური ინტერაქციებისა და სხვებთან კომუნიკაციის გასაუმჯობესებლად – თამაშის ინტეგრირებული ჯგუფები და ააკ სტრატეგიები, მეთოდები სპეციფიკური თამაშის დასწავლისთვის, თამაშის ქცევითი ინტერვენციებისა და ვიდეომოდელირების ჩათვლით. ზრდასრულებმა უნდა შეცვალონ ბავშვებთან თამაშის ინტერვენციები, რომ ასახონ ბავშვების ოჯახებსა და კულტურებში ჩვეული და ღირებული თამაშის სტილი და გამოცდილებები. მასწავლებლებს შეუძლიათ, თამაშში უფრო მშვიდ ინტერაქციებს მიმართონ ბავშვებთან, რომლებიც თამაშის ამ ფორმებში გრძნობენ თავს უფრო კომფორტულად. მათ, შესაძლოა, წაახალისონ იმ ბავშვების სარისკო და უხეში თამაშები, რომელთა ოჯახის წევრებაც მსგავსი ტიპის აქტივობებში ერთვებიან. მასწავლებლებსა და სხვა პროფესიონალებს შეუძლიათ ბავშვებთან ინტერაქცია, კროს-ეთნიკური და კროს-გენდერული თამაშის ხელშეწყობის მიზნით, რათა განსხვავებული კულტურისადმი ბავშვების პოზიტიურ დამოკიდებულებებს და განსხვავებული კულტურის წარმომადგენელ ბავშვებს შორის მეგობრობას შეუწყონ ხელი.

3 წლამდე ასაკის ბავშვების თამაში

ბავშვები თამაშს დაბადებიდან მალევე იწყებენ. მშობლებსა და პროფესიონალებს 3 წლის ასაკამდე თამაშის განვითარების ხელშეწყობა მასალების, სივრცისა და ინტერაქციების მიწოდებით შეუძლიათ, რაც ზოგადი განვითარებისთვისაც ხელშეწყობია. მათ შეუძლიათ, ჩაერთონ თამაშში და შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვების მხარდაჭერა უზრუნველყონ. ასევე, მასწავლებლები თამაშისას უნდა მოერგონ განსხვავებული კულტურის ბავშვების უნიკალურ საჭიროებებსა და ინტერესებს.

განმეორებითი (ცირკულარული) თამაში ბავშვებში

თამაშის ყველაზე ადრეული ფორმები განმეორებითი მოტორული მოქმედებებია, რომლებიც ჩვილების მიერ სრულდება და მეორდება, რადგან ისინი საინტერესო ან სასიამოვნოა. ამას განმეორებითი (ცირკულარული) თამაში ეწოდება (Maratos, 2017; Schell & Fenson, 2017). ჩვილი, შესაძლოა, ირწოდეს და დააფიქსიროს, რომ ამას საინტერესო შეგრძნებები მოჰყვება. ან, ილულუნოს და ლულუნით გამოწვეული უცნაური ხმით დაინტერესდეს. ბავშვმა, შესაძლოა, არც იცოდეს, რომ მისმა მოქმედებებმა გამოიღო ეს საინტერესო შედეგები, თუმცა ამ მოქმედებებს აგრძელებს, რათა ეს სასიამოვნო გამოცდილებები გაგრძელდეს. შემდეგ მაგალითში, 5 თვის ბავშვი განმეორებდა თამაშშია ჩართული:

მამა, დამღლევი სამუშაო დღის შემდეგ, სინუშით ტკბება. მისი 5 თვის ქალიშვილი, ფაუნი, იატაკზე, ხალიჩაზე წევს. ფაუნი მის გარშემო მიმოფანტული სათამაშოებითაა დაკავებული. ფაუნი მათ

ცოტა ხანს იკვლევს, შემდეგ ჩერდება რეზინის ძაღლზე, რომელიც შეკუმშვისას ხმებს გამოსცემს. სათამაშო ძაღლის ხმამაღალი ყეფის ხმა მოულოდნელად აშინებს მამამისს. ის ტრიალდება, სურს დაინახოს გაღიმებული ქალიშვილი, რეზინის სათამაშოთი ხელში. ბავშვი ისევ უჭერს ხელს და ძაღლი უფრო ხმამაღლა ყეფს, – ასე ეჩვენება მამას. ფაუნს ჩერდება, იღიმის, შემდეგ ისევ უჭერს და უჭერს ხელს. რადგან მამას სიმშვიდე სწყურია, ცდილობს, შვილს ძაღლი სხვა სათამაშოთი – წითელი რგოლების ნაკრებით – ჩაუნაცვლოს. „მოდი, ამით ითამაშე, საყვარელო, ხედავ? სახალისო რგოლები!“ ბავშვი არ ინტერესდება და ისევ სათამაშო ძაღლს უბრუნდება. შედეგად, მამამისი თითქმის 10 წუთის განმავლობაში უსმენს ქალიშვილს, რომელიც ძაღლს აყეფებს.

რატომ არის განმეორებადი (ცირკულარული) ქმედებები თამაში? განიხილეთ თამაშის განმარტება, რომელიც პირველ თავში არის მოყვანილი. ეს აქტივობა თვითარჩევითია და მოტივირებული ინტერესებითა და სურვილებით. ის არ არის რაიმეს პირდაპირი ასახვა, რადგან არ მოიცავს რეალური ცხოვრების რუტინებს, როგორებიცაა კვება ან ტირილი – საფენების გამოცვლის მოთხოვნით. მსგავს აქტივობებს საბოლოო მიზანი ან შედეგი არ აქვს, ამიტომ პროცესზე ორიენტირებულია და რაც ყველაზე მნიშვნელოვანია, ემოციური დატვირთვა აქვს. ფაუნის შემთხვევაში, მას აბსოლუტური აღფრთოვანება მოაქვს (თუმცა, სავარაუდოდ, არა მამისთვის).

განმეორებითი (ცირკულარული) თამაშის განვითარება

ტიპური განვითარების ბავშვებში განმეორებითი (ცირკულარული) თამაში ასაკთან ერთად უფრო კომპლექსური და მიზანმიმართული ხდება. პიაჟემ (1952) ოთხი ტიპის ცირკულარული თამაში შემოგვთავაზა, რომლებიც ბავშვებს 18 თვემდე ახასიათებს. ისინი ცხრილ 5.1-შია წარმოდგენილი.

როგორც ცხრილ 5.1-შია ნაჩვენები, პირველი ორი ტიპის ცირკულარული თამაში – პირველადი და მეორეული – თითქმის შემთხვევითი მოქმედებებია, რასაც მოულოდნელ შედეგებამდე მივყავართ. ეს მოქ-

ცხრილი 5.1 ჩვილის ცირკულარული თამაშის ტიპები

ცირკულარული თამაში	განმარტება	თამაშის მაგალითი
პირველადი ცირკულარული თამაში (1-4 თვეები)	ჩვილები საკუთარი სხეულის გამოყენებით მოძრაობენ ან ხმებს გამოსცემენ. ამგვარად, საინტერესო შეგრძნებებს ქმნიან და ამის გამო იმეორებენ კიდევ. ჯერ არ ესმით, რომ მოქმედება იწვევს ეფექტს.	ჩვილი ტუნებითა და ენით შემთხვევით ხმას გამოსცემს. ახალი ხმა პატარას საინტერესოდ ეჩვენება და ისევ და ისევ მხიარულად იმეორებს. ჩვილი რეფლექსურად ფეხს იქნევს. ეს მოძრაობა საინტერესო შეგრძნებებს ქმნის, ამიტომ, პატარა ისევ ხრის და იქნევს ფეხს.
მეორეული ცირკულარული თამაში (4-8 თვეები)	ჩვილი საგნის გამოყენებით მოქმედებას ასრულებს. ამ მოქმედებებს საინტერესო შედეგი მოაქვს, ამიტომ, ისევ იმეორებს. პატარას ჯერ კიდევ არ ესმის, რომ მოქმედება ეფექტს იწვევს.	ჩვილის პერანგის სახელო ძაფით არის მიმაგრებული მის სანოლზე ჩამოკიდებულ სატრიალო სათამაშოზე. ხელის განევა პეპლების ფარფაქს იწვევს. ჩვილი ცოტა ხანი ფარფაქს გაკვირვებული უყურებს, შემდეგ ხელს ისევ და ისევ ამოძრავებს, შესაბამისად, პეპლებიც ტრიალებენ. ჩვილი თავისი მაღალი სკამის მაგიდაზე კოვზს ურტყამს და ხმამაღალ ხმას გამოსცემს. ჩვილი ჩერდება, ილიმის, დედას უყურებს, შემდეგ ისევ ურტყამს. იქამდე აგრძელებს რტყმას, სანამ დედა კოვზს არ გამოართმევს და ჭმევას არ დაუწყებს.
მეორეული ცირკულარული თამაში კოორდინაცია (8-დან 12 თვემდე)	ჩვილები საგნებით განსხვავებულ მოქმედებებს იმეორებენ. კონკრეტული მოქმედებები ადრე ცალ-ცალკე ნაცადია, თუმცა ახლა	ჩვილი საჩხაკუნოთი თავისი ცხოვრების ადრეულ თვეებში თამაშობდა, ზოგჯერ ანჭღრევდა, სხვა დროს – ურტყამდა. ახლა ის გამიზნულად ასრულებს

<i>ცირკულარული თამაში</i>	<i>განმარტება</i>	<i>თამაშის მაგალითი</i>
	<p>ერთმანეთთანაა კომბინირებული. პატარებმა, შესაძლოა, სათამაშო შეაჯანჯლარონ, დაარტყან, შემდეგ დაღუჭონ – მოქმედებათა თანმიმდევრობის ზუსტი დაცვით. ისინი იწყებენ იმის გაგებას, რომ მათ მოქმედებებს სასურველი შედეგები მოაქვთ.</p>	<p>ორივე მოქმედებას, ალტერნატიული თანმიმდევრობით: საჩხაკუნოს ჯერ აჯანჯლარებს, შემდეგ – იატაკს ურტყამს. ჩვილი თავის საყვარელ რბილ თოჯინას სწავლობს, რომელზეც ზარია დამაგრებული. თავდაპირველად აქანავებს, როგორც ბევრჯერ გაუკეთებია აქამდე, შემდეგ ჰაერში აგდებს ისე, რომ დაშვებისას, დაინკარუნოს. ის იცინის და მოქმედებების თანმიმდევრობას გამიზნულად იმეორებს.</p>
<p>მესამეული ცირკულარული თამაში (12-დან 18 თვემდე)</p>	<p>პატარები აქამდე გამოუცდელი ხერხით, სპონტანურად მოქმედებენ საგნებზე და მოქმედებების ეფექტს ამჩნევენ. პერიოდულად, მოქმედებებს ცვლიან, რათა განსხვავებული ეფექტი გამოიწვიონ.</p>	<p>პატარა, თავისი სახლის მისაღებ ოთახში, დივანიდან ბალიშს იღებს და მკრად იხუტებს ისე, რომ ბალიშს ფორმა ეცვლება. ის ახალ ფორმას, რომელიც თავად შექმნა, შეისწავლის და თავდაპირველ ფორმას უბრუნებს. ბავშვი წამიერად შერვას ბალიშზე აჩერებს, ისევ იღებს და კიდევ ერთხელ იხუტებს, ოდნავ განსხვავებული გზით, რითიც განსხვავებულ ფორმას ქმნის. ბავშვი სათამაშო მოედანზე დიდ რეზინის ბურთს უახლოვდება. იმის მაგივრად, რომ აიღოს და ისროლოს, როგორც ადრე გაუკეთებია, მასზე ჯდება და ხტუნავს. საბოლოოდ, წონასწორობას კარგავს და მიწაზე ვარდება. ის იცინის და ამ მოქმედებას იმეორებს.</p>

მედებები წმინდად სიამოვნებისთვის მეორდება (Hauf & Ashcersleben, 2008). მაგალითად, 7 თვის ბავშვმა, შესაძლოა, ხელები აქეთ-იქით აქნიოს და შემთხვევით სანოლთან ჩამოკიდებულ სატრიალო სათამაშოს მორატყას, რაც მას მოქმედებაში მოიყვანს. ამგვარად, ბავშვი ხელების ქნევას აგრძელებს, რათა სათამაშო ატრიალოს. ასაკსა და გამოცდილებასთან ერთად, ჩვილები თამაშში უფრო და უფრო წინასწარგანზრახულები ხდებიან. 8 – 12 თვის ასაკში საინტერესო მოვლენების შექმნას იწყებენ (Ni Choisdealbha, Westermann, Dunn, & Reid, 2016). 10 თვის ბავშვი, რომელიც მეორეული ცირკულარული თამაშის კოორდინირებას ახდენს, შესაძლოა, საჩხაკუნოსთან გამიზნულად მიცოცდეს და აიღოს, შეანჯღრიოს და დაართყას, იმ ცოდნით, რომ სათამაშო ხმას გამოსცემს. შემდეგი მაგალითი მეორეული ცირკულარული თამაშის კიდევ ერთი ილუსტრაციაა:

11 თვის ბავშვი ბავშვთა მოვლის ცენტრში სათამაშოების თაროსთან მიცოცავს. ის სათამაშოებს აკვირდება, ერთს ირჩევს, მაღლა სწევს და იატაკზე ახეთქებს. ბავშვი იღიმის, თაროზე დარჩენილ სათამაშოებს უყურებს, თითქოს ათვალიერებს, თუ შემდეგს რომელს აირჩევს. ახლა სხვა სათამაშოს იღებს, მაღლა სწევს და აგდებს. ის ამ მოქმედებებს აგრძელებს მანამ, სანამ ყველა სათამაშო იატაკზე არ აღმოჩნდება. შემდეგ ბავშვი სხვა მხარეს მიცოცავს. მისი მასწავლებელი იცინის და სათამაშოებს თაროზე აბრუნებს.

ეს ბავშვი ძალიან მიზანმიმართულია თავის ქცევებში და შედეგებს მოელოს. მსგავსი თამაში მიზგზსა და შედეგზე აზროვნებას მოიცავს, რაც მოგვიანებით სწავლის საფუძველია.

როგორც ცხრილ 5.1-შია ნაჩვენები, პატარები, 12-დან 17 თვემდე, ახალი მოქმედებების შესრულებას თავიანთი სხეულებით და ობიექტებით იწყებენ. მათ, შესაძლოა, საკუთარი მოქმედებები სათამაშოთი მანიპულაციის პერიოდშივე შეცვალონ. ამ ასაკში, ხშირად, ობიექტებს ისე იკვლევენ, თითქოს მათი გამოყენების სხვადასხვა გზებს ეძებენ (Claxton, Keen, & McCarty, 2003; Stockel, Hughes, & Schack. 2012). მათ შეუძლიათ, რომ ნებისმიერი ობიექტი საინტერესო სათამაშოდ წარმოიდგინონ – გაბეთები მაგიდაზე, რომელთა გადმოყრაც შეიძ-

ლება, ან ფაფის ყუთი, რომლის გადმოგდების შემთხვევაშიც, იატაკზე მარცვლები მიმოიფანტება. ცხადია, ამ პერიოდის განმავლობაში ბავშვის უსაფრთხოების დაცვაც ძალიან მნიშვნელოვანია.

განმორებადი (ცირკულარული) თამაში საგანმანათლებლო დანესებულებებსა და სახლში

მასწავლებლებსა და მშობლებს მრავალგვარად შეუძლიათ მხიარული ცირკულარული თამაშის წახალისება. შეუძლიათ, მიაწოდონ მიზეზ-შედეგობრივი სათამაშოები (სათამაშო მასალები, რომლებიც ბავშვებს საშუალებას აძლევს, საინტერესო ეფექტები გამოიწვიონ). მაგალითად, ჩხრიალა, ქსილოფონი, ხელის მოსაჭერი სათამაშო ან სათამაშოები, რომლებიც ხმას იატაკზე გაგორებისას გამოსცემენ. მსგავსი სათამაშოები ბავშვებს საშუალებას აძლევს, რომ საგნები გამოსცადონ და შედეგებს დააკვირდნენ. 10 თვისთვის, ჩვილები მნიშვნელოვან უპირატესობას კონკრეტულ სათამაშოებს ანიჭებენ და სხვა ნივთებით თამაშს, მათ მრავალგვარ გამოყენებას ამჯობინებენ (Schneider, 2009). რაც ერთი ბავშვისთვის შესაძლოა საინტერესო იყოს, მეორესთვის – ნაკლებად საინტერესოა. მშობლები და პროფესიონალები ბავშვების თამაშს უნდა დააკვირდნენ, გაარკვიონ, რა ტიპის სათამაშოებს ანიჭებენ ბავშვები უპირატესობას და საყვარელი სათამაშოებით უზრუნველყონ, რათა ცირკულარულ თამაშებს შეუწყონ ხელი (Bourgeois, Khawar, Neal, & Lockman, 2005). ჩვილებისთვის და პატარებისთვის უსაფრთხო და საინტერესო საგნების, სათამაშოების მიწოდება ერთ-ერთი საუკეთესო გზაა, რომლითაც ზრდასრულებს ბავშვის ზოგადი განვითარების ხელშეწყობა შეუძლიათ (Rakison & Woodward, 2008).

მშობლებსა და პროფესიონალებს ცირკულარული თამაშების განვითარების ხელშეწყობა, აგრეთვე, შემდეგი გზითაც შეუძლიათ: როდესაც ჩვილები, თამაშისას, რაიმე მოვლენებს იწვევენ (ხმა ან სხვა), შეუძლიათ აღფრთოვანებით უპასუხონ. თუ ბავშვი სათამაშოს ხელს უჭერს ან ქსილოფონზე უკრავს, ზრდასრულის ენერგიული კომენტარები, ღიმილი და ექსპრესიული პასუხი ეხმარება ბავშვებს, ყურადღება გაამახვილონ მათ მიერ გამოწვეულ ეფექტზე. შესაბამისი ქცევით,

ზრდასრულებს თავად შეუძლიათ იყვნენ მიზეზ-შედეგობრიობის დასწავლის წამქეზებლები. მაგალითად, თუ ჩვილი ლულუნებს და ზრდასრული ღიმილით პასუხობს: „ოჰ, მე მესმის შენი ლაპარაკი!“ ზრდასრული ბავშვს – მოქმედების პასუხად – საინტერესო შედეგს სთავაზობს. ჩვილმა, შესაძლოა, ლულუნი გააგრძელოს, რათა ზრდასრულის პასუხი შეინარჩუნოს და ცირკულარული თამაშიც დაიწყება.

ცირკულარულ თამაშში შეერთებისას, ასევე, ზრდასრულებს თამაშის სხვა ასპექტების ხელშეწყობაც შეუძლიათ. მაგალითად, ბავშვებთან დაამყარონ გაზიარებული ყურადღება, როგორც წინა თავშია აღწერილი (Loy, Masur, & Olson, 2018). ზრდასრულმა, შესაძლოა, საგანზე მიუთითოს და აჩვენოს ბავშვს, როგორ ითამაშონ ამ საგნით: „შეხედე, ამას რა შეუძლია!“ მიწოდება-მოწოდების თამაშიც, როდესაც ზრდასრული ჩვილს სათამაშოს აწვდის და ჩვილი უკან უბრუნებს, კარგი გზაა გაზიარებული ყურადღების დამყარებისთვის.

ცირკულარული თამაშის წახალისების ერთ-ერთი საუკეთესო გზა – ბავშვებისთვის თანატოლებთან თამაშის შესაძლებლობის უზრუნველყოფაა. წლამდეც კი, ჩვილები სხვა ბავშვებისადმი ინტერესს გამოხატავენ და მათი თამაშის ქცევების გავლენას განიცდიან (Tuncgenç & Cohen, 2018). პატარები აკვირდებიან, იმეორებენ და მათთან კონტაქტს ამყარებენ. მათზე განსაკუთრებულ გავლენას ოდნავ უფროსები ახდენენ (Clearfield, Osborne, & Mullen, 2008). 1 წლის ბავშვმა, შესაძლოა, მეორე ბავშვის უფრო კომპლექსურ ცირკულარულ თამაშს უყუროს და გამეორება სცადოს, – ფეხი გაიქნოს მაშინ, როცა ხედავს, როგორ ურტყამს მეორე ბავშვი ბურთს. ბავშვები, აგრეთვე, სწავლობენ, რომ თანატოლები თამაშისას, ჩვეულებრივ, საინტერესო გზებით პასუხობენ. მაგალითად, სათამაშოს ხმამ, მოძრაობებმა ან მოქმედებებმა, შესაძლოა, თანატოლის ღიმილი, სიცილი, მოქმედების გამეორება, ტიტინი, სათამაშოს დატაცება ან უკან დახვევა გამოიწვიოს. ბავშვი ამ გზით სწავლობს, რომ თამაშის მოქმედებებს სხვებზე აქვს გავლენა.

ერთ-ერთი გზა, რომლითაც ზოგიერთი ბავშვი ცირკულარულ თამაშში ერთვება, არის იუმორი. 12-დან 18 თვემდე პერიოდში, მაგალითად, ბავშვები ისეთ მოქმედებებს ასრულებენ, რომ თანატოლების სიცილი გამოიწვიონ (Loizou & Kyroakou, 2016). ისინი ხვდებიან, რომ

ზოგიერთ ქმედებას – ვითომ დავარდნა, დახრა, სხვა ბავშვის ფეხებს შორის გაჭყეტვა ან იოგურტის თმაზე წასმა, თითქოს შამპუნს ისხამდნენ – საინტერესო რეაქციები მოჰყვება (თანატოლის სიცილი, შეცბუნება ან იმიტაცია; ზოგ შემთხვევაში, ზრდასრულებიც ერთვებიან). ამგვარად, ეს მოქმედებები კომპლექსურ ცირკულარულ თამაშს წარმოადგენს.

ბავშვის კვლევითი ქცევები

ჩვეულებრივ, რა ხერხს მიმართავენ ხოლმე მშობლები, როდესაც პატარები აგზნებულები არიან? ყურადღების გადასატანად, ზოგჯერ, რამე საინტერესო საგანს აწვდიან (გასაღებები, საჩხაკუნო ან თითებს ამოძრავებენ მათ წინ, რათა პატარები რომელიმეს მოეჭიდონ). კონკრეტული ტექნიკები მუშაობს, რადგან ჩვილებს დაბადებიდან ახალი ობიექტები იზიდავთ (Karasik, Tamis-LeMonda, & Adolph, 2011). როდესაც საინტერესო ნივთის წინაშე აღმოჩნდებიან, ისინი მათ გამოკვლევას იწყებენ, რაც წინა თავში იყო აღწერილი. პატარები ობიექტს ათვალიერებენ, ეხებიან, ახეთქებენ, აქანავებენ, უსმენენ ხმებს, რომელსაც ის გამოსცემს, პირში იღებენ. საგანი უფრო საინტერესო ხდება, თუ ზრდასრული ახმოვანებს და ინტერესს ავლენს (Begus & Southgate, 2018), როგორც შემდეგ მაგალითშია ასახული:

დედა 10 თვის ვაჟის წინ, იატაკზე ახალ რბილ სათამაშო ცხოველს დებს. ჩვილი სათამაშოს გაფართოებული თვალებით უყურებს, თუმცა ფრთხილობს. ჩანს, ფიქრობს, თუ რა საგანია. წამის შემდეგ დედა ამბობს, – „რა არის ეს? დათვია?“ მისი ტონი დამამშვიდებელია. ჩვილი იღიმის და სათამაშოსკენ სწევს ხელს, იღებს, შემდეგ დებს, შემდეგ ისევ იღებს. მისი ღიმილი ფართოვდება. ის ახლა სათამაშოს იჭერს და დედას უყურებს, რომელიც ამბობს, – „პო, ეს დათვია.“ ჩვილი სათამაშოს აქნევს და სახეზე გაკვირვება ესახება, როდესაც ზარის რეკვის ხმა ესმის. მას ისევ უხარია, რომ ცოტა ხანს ხელ-ფეხს იქნევს. მერე სათამაშოს ისევ შეარხევს. „ის ხმას გამოსცემს!“ – ამბობს დედამისი. ჩვილი სათამაშოს წუთზე მეტი ხნის განმავლობაში აქნევს. შემდეგ მოულოდნელად ჩერდე-

ბა და რბილ დათვს დაკვირვებით უყურებს. ერთ წამში, დათვის უფრო პირში იდებს და ღეჭვას იწყებს.

როგორც ამ მაგალითშია ასახული, ჩვილის ჩატარებული კვლევა მრავალგვარი შეიძლება იყოს. კონკრეტული ჩვილი ყველა შეგრძნების ორგანოს იყენებს, რათა ეს ობიექტი გამოიკვლიოს. დედამისის ენთუზიაზმი და მხარდაჭერა კი, ცხადია, ახალი სათამაშოს გამოკვლევას უწყობს ხელს.

გამოძიებითი/კვლევითი ქცევები და განვითარება

კვლევა-ძიება არის ერთ-ერთი გზა, რომლითაც ჩვილები სამყაროს შესახებ სწავლობენ. როდესაც პატარები სათამაშოებს აქნევენ, პირში იდებენ, ღეჭავენ, ხელს უჭერენ და აგდებენ, საკუთარი თავის, საკუთარი სხეულის ობიექტებისგან გამიჯვნას სწავლობენ (Bourgeois, Khawar, Neal, & Lockman, 2005). ისინი, აგრეთვე, სწავლობენ უფრო მეტ თვით ობიექტების მახასიათებლების შესახებ და რა სხვაობაა მათ შორის (Perone, Madole, Ross-Shehy, Carey, & Oakes, 2008). ბურთისა და წიგნის კვლევისას, მაგალითად, ბავშვი სწავლობს, რომ ზოგიერთი ობიექტი ხტის და იდეალურია გადასაგდებად, მაშინ, როცა სხვა – ამისთვის არ გამოდგება. შემდეგ ჯერზე, ის ბურთს და სხვა მრგვალ საგნებს დაეჭვების გარეშე ისვრის.

ბავშვი ობიექტის კვლევასთან ერთად, ხშირად ვოკალიზებას ახდენს. ადრეულ ასაკში, 6 თვის ჩვილები ლუღუნებენ ან ტიტინებენ ისე, როგორც იმ აქტივობას შეეფერება, რომლითაც დაკავებულები არიან (Iverson & Fagan, 2004). მაგალითად, ჩვილმა, შესაძლოა, სწრაფად იტიტინოს, როდესაც ობიექტს ღეჭავს ან აქნევს. ხანგრძლივი, ნაკლებად რითმული ლუღუნი შეიძლება ახლდეს თან, აქამდე უნახავ, რამე ახალი ობიექტის (ხის კოვზი, ფორთოხალი) ნელ, ნაბიჯ-ნაბიჯ გამოკვლევას. მოგვიანებით, ობიექტების გამოკვლევას სიტყვებით გახმოვანებაც ერთვის (Tamis-LeMonda, Kuchirko, & Suh, 2018). შესაძლოა, ბავშვმა დაასახელოს ობიექტი, რომელსაც სწავლობს, ან მშობელს ჰკითხოს, – „რა არის ეს?“ 18 თვის ასაკისთვის, პატარები დაისწავლიან და იყენებენ სიტყვებს, რომლებიც შესასწავლ ობიექტზე განხორ-

ციელებულ მოქმედებებს აღწერს (West & Iverson, 2017). მაგალითად, რამდენჯერმა თქვან „ისროლე“, როდესაც ბურთს ისვრიან.

ბავშვის კვლევა-ძიებითი ქცევების მხარდაჭერა

როგორ უწყობენ მშობლები და მასწავლებლები ბავშვის კვლევა-ძიებით ქცევებს ხელს? ერთ-ერთი მეთოდი ბავშვის საინტერესო საგნებითა და სივრცით უზრუნველყოფაა. მნიშვნელოვანია, რომ ბავშვს ისეთი ნივთები მიაწოდონ, რომლებიც შეგრძნების ყველა ორგანოს ასტიმულირებს. არ არის საჭირო ძვირადღირებული კომერციული სათამაშოები: ნებისმიერი უსაფრთხო და მომხიბლავი საგანი ბავშვის კვლევით ქცევას წაახალისებს. ამ საგნების მახასიათებლები განსაზღვრავს, თუ შეგრძნების რომელ ორგანოს გამოიყენებს ბავშვი კვლევისას. მაგალითად, უფრო სავარაუდოა, რომ ბავშვი ხაოიან საგნებზე შეხებას გამოიყენებს (Bremmer & Spence, 2017). ასევე, ინტენსიურად უსმენს ხმებს, თუ საკვლევი ობიექტები ჩხარუნს, ზარის ხმას ან რამე მელოდიას გამოსცემს (Lockman, 2000). ჩვილები რბილ ან მაგარ საგნებს, ჩვეულებრივ, ღეჭავენ (Bourgeois et al., 2005). ისინი კვლევისას ობიექტის სუნზეც კი ამახვილებენ ყურადღებას და ნაკლებად მძაფრსუნიან საგნებს ამჯობინებენ (Durand, Baudon, Feydefont, & Schaal, 2008).

ინდივიდუალური მახასიათებლებიდან გამომდინარე, კვლევითი ქმედებებისას, ბავშვები განსხვავებულ საგნებს ანიჭებენ უპირატესობას (Alexander, Wilcox, & Woods, 2009; Schneider, 2009)... რამდენიმე თვის ჩვილებიც კი ამჟღავნებენ თავიანთ არჩევანს, როცა კონკრეტულ სათამაშოს მიაჩერდებიან. ძვირადღირებულ სათამაშოებს, რომლებიც, მწარმოებლების თქმით, ყველა ბავშვს მოსწონს, შესაძლოა, ზოგიერთმა ბავშვმა საერთოდ არ მიაქციოს ყურადღება. ერთ-ერთი გზა, რითაც მასწავლებლებს კვლევითი ქცევების ხელის შეწყობა შეუძლიათ, არის დაკვირვება სათამაშოების ტიპებზე, რომლებიც ბავშვის ყურადღებას იპყრობს. მათ, შესაძლოა, ბევრ სხვადასხვა სათამაშოზე ექსპერიმენტირება მოუწიოთ, სანამ აღსაზრდელების ინტერესებში გაერკვევიან.

პატარას მოტორული თამაში

პატარები, 18 თვიდან 3 წლამდე, მოტორულ თამაშში ერთვებიან, რაც სიარულს, სირბილს, ცოცვას ან ხტომას მოიცავს. ისინი მინდორში ან სათამაშო მოედანზე თანატოლს, ზრდასრულს ან შინაურ ცხოველს მისდევენ. ასევე, საფეხურებზე ცოცდებიან, რათა სასრიალოზე ავიდნენ და წინ და უკან მოძრაობენ, რათა საქანელა გააქანონ. ზოგი პატარა უშიშარია და თამაშში რისკზე მიდის, ზოგი – უფრო ფრთხილია (Tamis-LeMonda et al., 2008). ეს ვარიაციები – სათამაშო სიტუაციებში – ტემპერამენტის, გენდერის, კულტურისა და სანდო ზრდასრულის ყოფნა/არ ყოფნის გავლენის ქვეშაა (Super, 2008). პატარა ბავშვების აღმზრდელებს გაცნობიერებული აქვთ, რომ ზოგი ბავშვი თამაშში შედარებით უსაფრთხოდ იქცევა (წიგნების თაროზე აცოცდება ან დაბალი ასაცოცებელი მონყობილობიდან ჩამოსრიალდება, თუ იცის, რომ მასწავლებელი ახლოსაა და მის დაცვას შეძლებს. შემდეგი მაგალითი ამის ილუსტრაციაა:

აღმზრდელს ბავშვები ახლომდებარე პარკში მიჰყავს. იქ ბალახიანი გორაკია და ერთი ბავშვი, ხელებსა და მუხლებზე დაყრდნობილი, მწვერვალისკენ მიცოცავს. შემდეგ ის დგება და ძალიან ამაყად იყურება, იქამდე ასვლა რომ მოახერხა. ბავშვი იყურება, რათა დარწმუნდეს, რომ მასწავლებელი ახლოსაა და შემდეგ, ქვემოთ ჩარბის. უცებ, სირბილზე კონტროლს კარგავს და ვერ ჩერდება. მის ღიმილს შიშის გამომხატველი ემოცია ცვლის, როდესაც ზემოდან ქვემოთ ჩამორბის და მისი პატარა ფეხები სწრაფად, თითქმის უნებლიეთ მოძრაობს. მასწავლებელი სწრაფად მიდის მასთან და დაცემამდე სულ ერთი წამით ადრე ხელში იყვანს. ბავშვი მასწავლებელს უყურებს, ფართოდ იღიმის და ამბობს: „კიდევ!“

მსგავს რისკზე წასვლა მნიშვნელოვანია, რათა ბავშვის თავდაჯერებულობა გაიზარდოს და მოტორულ განვითარებას შეენყოს ხელი (Kleppe, 2018). სწორედ ამიტომ, ზრდასრულის მხრიდან სიფხიბლეა საჭირო, როდესაც ამ ასაკის ბავშვები თამაშობენ.

თავი 5 ფუნქციური ყუთი: ტექნოლოგია და ბავშვების თამაში

ორი წლის ასაკისთვის, ამერიკელ ბავშვთა 90% ერთ საათს, ან უფრო მეტს, სხვადასხვა ტიპის ეკრანებთან (ტელევიზორები, DVD, სმარტფონები, ტაბლეთები ან კომპიუტერები) ატარებს (Hewitt et al., 2018; Zimmerman, Christakis, & Metzliff, 2007). ერთ-ერთი მიზეზი, რის გამოც ეკრანებს ამდენი დრო ეთმობა, არის ის, რომ კომპიუტერის აპლიკაციებს, სატელევიზიო პროგრამებს ბავშვების დაკავება შეუძლია მაშინ, როცა მათი მშობლები სადილს ამზადებენ, ან სტრესული სამუშაო დღის შემდეგ ისვენებენ. ზოგიერთ სახლში მსგავსი მედიამონწყობილობა „ელექტრონული ძიძა“ გახდა. სხვა შემთხვევებში, მშობლებს სჯერათ, რომ პატარებისთვის ელექტრონულ მონწყობილობებთან თამაში საგანმანათლებლო ხასიათისაა (Brown & Smolenaers, 2018). ისინი ვიდეოკომპანიების განცხადებებს, თითქოს სხვადასხვა მედიამონწყობილობა პატარა ბავშვებს ენას, წერა-კითხვასა და მათემატიკას ასწავლის, ბრმად ენდობიან, თუმცა კვლევების მზარდი რიცხვი ადასტურებს, რომ ეს არ არის სიმართლე.

იმისდა მიუხედავად, რომ ადრეული კვლევების შედეგები – პატარა ბავშვებზე მედიამონწყობილობების ეფექტების შესახებ – სხვადასხვაგვარია (Mumme & Fernald, 2003), ახალი კვლევების მიხედვით, პატარების „ეკრანის დროის“ რაოდენობა – ძილის პრობლემებთან, ენობრივი განვითარების დაგვიანებასთან და შედარებით ნელ ზოგად განვითარებასთან არის დაკავშირებული (Christakis, 2009; Garrison, Liekweg, & Christakis, 2011). უბრალოდ, ზრდასრულთან ან და-ძმასთან ერთ ოთახში ყოფნამ, რომლებიც ტელევიზორს უყურებენ ან კომპიუტერს იყენებენ, შესაძლოა, ჩვილის თამაში დაარღვიოს. მაგალითად, ყურადღება გაუფანტოთ ეკრანზე გამოსახულებებითა და ხმებით (Courage, 2018; Courage, Murphy, Goulding, & Setliff, 2010; Masur & Flynn, 2008; Schmidt, Pempek, Kirkorian, Lund, & Anderson, 2008). ნარმოიდგინეთ 7 თვის ბავშვი, რომელიც სათამაშოთი თამაშობს. მოულოდნელად კომპიუტერიდან ხმაური ისმის და ეკრანი მკვეთრად კაშკაშებს, რაც უფროსი და-ძმის ვიდეოთამაშითაა გამოწვეული. ჩვილი, სავარაუდოდ, თამაშს შეაჩერებს, რათა შეხედოს ეკრანს და თამაში ირღვევა. დროთა განმავლობაში, შესაძლოა, ამან თამაშის ზოგად განვითარებაზე იმოქმედოს.

სხვა გზა, რომლითაც მსგავსი მედიამონწყობილობები პატარა ბავშვებზე ახდენს გავლენას, მშობლებისა და ოჯახის სხვა წევრების მათთან

ინტერაქციის შეზღუდვა (Adams et al., 2018). როდესაც ზრდასრულები ტელევიზორს უყურებენ ან კომპიუტერს იყენებენ, ძალიან პატარა ბავშვებს ნაკლებად ეთამაშებიან და ელაპარაკებიან (Christakis et al., 2009). შესაძლოა, ეს იყოს იმის მიზეზი, რომ სახლში, ეკრანთან გატარებული დროის რაოდენობა ჩვილობაში, ჩვეულებრივ, ენის განვითარების უფრო დაბალ დონეებთან არის ასოცირებული (Lin, Chheng, Chen, Chen, & Yang, 2015).

პედიატრიის ამერიკულმა ასოციაციამ რეკომენდაცია გასცა, რომლის თანახმადაც, 2 წლამდე ბავშვებს ელექტრონულ მედიაშეზღუდვებთან შეხება არ უნდა ჰქონდეთ (Christakis, 2014). პროფესიონალებმა მშობლებს უნდა ასწავლონ, როგორ ჩართონ ბავშვები სოციალურ და ენით გამდიდრებულ სათამაშო აქტივობებში. მშობლების ცნობიერების ამაღლება – ბავშვზე საეკრანო დროის ეფექტების თაობაზე – ამცირებს ან თითქმის აღმოფხვრის იმ დროს, რომელსაც პატარა ბავშვები ტელევიზორთან ან ტექნოლოგიებთან ატარებენ (Adams et al., 2018).

3 წლამდე ბავშვების მოტორული თამაშის უნარები

პატარა ბავშვები მრავალფეროვან მოტორულ უნარებს იძენენ და ამ უნარებს მონდომებულად ავარჯიშებენ (Moser, Reikeras, & Egil Tonnessen, 2018). ეს უნარები არა მხოლოდ სიარულსა და სირბილს მოიცავს, არამედ ცოცვას, ბრუნვას, გადახტომას და გადაადგილების სხვა კრეატიულ ხერხებს. ზოგი პატარა ძალიან ძროშია და ცდილობს, ყველაფერზე აძვრეს, სხვები – კიბზე თამაშით ხალისობენ. ბევრი მშობელი ამბობს, რომ მათი შვილები დაუსრულებლად ადიან კიბებზე და შემდეგ ზევიდან ქვევით, საფეხურიდან საფეხურზე საკდომით ხტებიან; ბევრი ბავშვი ნივთების – სათამაშო მტვერსასრუტი, სავაჭრო კალათა ან ეტლი, დიდი ზომის მანქანა – განევ-გამოწევით ან გადაადგილებით ერთობა. ხშირად, ისინი ნივთებს ისვრიან (ბურთებს და ა. შ.), თუმცა იმიტომ არა, რომ რამეს მოახვედრონ. რომელი მოტორული თამაშის უნარები დაისწავლება და გავარჯიშდება უფრო მეტად, დამოკიდებულია განვითარებასა და ტემპერამენტზე, სახლისა და სხვა გარემოს გამოცდილებებსა და კულტურაზე (Cunha, Miquelote, &

Santos, 2018). მრავალფეროვანი სათამაშოებისა და უსაფრთხო, მასტიმულირებელი სათამაშო სივრცის ქონა – სახლსა თუ ბაღში – მოგვიანებით, მოტორულ და ინტელექტუალურ განვითარებას უკავშირდება (Miquelote, Santos, Cacola, Montebelo, & Gabbard, 2012).

3 წლამდე ბავშვების მოტორული თამაში და განაფულობის მოტივაცია

ჩვეულებრივ, პატარა ბავშვებს, თამაშისას, აქვთ განაფულობის მოტივაცია – შინაგანი მისწრაფება, დახვეწონ და გამოიყენონ მოტორული უნარები, რათა კონკრეტულ მიზნებს მიაღწიონ. თვეების ბავშვებსაც კი აქვთ ეს მისწრაფება (Barrett, Morgan, & Maslin-Cole, 2016). მათ, შესაძლოა, წახალისების გარეშე ისწავლონ მთელი ოთახის ცოცვით შემოვლა, დივანზე აცოცება, ან ადგომა და პირველი ნაბიჯის გადადგმა. უბრალოდ, მათ ამ უნარების დაუფლების შინაგანი მოტივაცია აქვთ. ბევრი პატარა ავლენს მისწრაფებას, რომ თამაშში ახალი მოტორული უნარები გამოსცადოს (Wang, Hwang, Liao, Chen, & Hsieh, 2011). ამ ასაკში, შესაძლოა, სათამაშო მოედანზე საკუთარი თავის გამოცდა მოისურვონ – აცოცდნენ უფრო მაღლა, ირბინონ უფრო სწრაფად (ზოგჯერ, ზრდასრულებისგან მოშორებით), ან უცნაურად იმოძრაონ. ხანდახან, თითქოს სარისკო აქტივობებშიც ერთვებიან, თუმცა რეალურად, აქტივობები სარისკო არ არის (Kleppe, 2018).

პატარა ბავშვებში განაფულობის მოტივაციაზე მიანიშნებს – სიამაყის განცდა სახეზე, ღიმილი, რომელიც ამბობს „შემომხედეთ!“ ან განმეორებითი, დაულალავი მცდელობები, დახვეწოს უნარი – როდესაც აქტივობა მასტიმულირებელია და ახალ მოძრაობებს მოითხოვს (Barrett, Morgan & Maslin-Cole, 2016). ისინი, აგრეთვე, განაფულობის მოტივაციას თანატოლებთან ხშირი თამაშითაც იძენენ, რადგან მათ მოსწონთ ახალი მოტორული უნარების გამოცდა, როდესაც ალტაცებული თანატოლები უყურებენ, ამხნევენ ან უერთდებიან აქტივობებში.

3 წლამდე ბავშვების მოტორული თამაში და ენა

ახალფეხადგმულთა მოტორულ თამაშს, ჩვეულებრივ, თან ახლავს ვერბალიზაცია. პატარები, ხანდახან, საკუთარ მოქმედებებს ახმოვანებენ, როგორც შემდეგ მაგალითშია აღწერილი:

დედა და მისი 18 თვის ქალიშვილი საკუთარი კორპუსის უკანა ეზოში თამაშობენ. დედა ბავშვს ბურთს აჩვენებს, რომელიც ახლახან შეიძინა: – შეხედე! გინდა, ისროლო?

ბავშვი ბურთს იღებს, უყურებს და ამბობს: – რა ეს?

– ეს ბურთია. გინდა, ისროლო?

ბავშვი კიდევ ერთი წამით უყურებს ბურთს, შემდეგ ისვრის, თან ყვირის: „ბუთი!“ დედა ტაშს უკრავს და თავის ქალიშვილს ამხნევენს, რომ ბურთი აიღოს და კიდევ ერთხელ ისროლოს.

– ბუთი! – ისევ ყვირის ბავშვი, როდესაც ისვრის. ისეთი შთაბეჭდილება რჩება, თითქოს ყვირილი და სროლა ერთი და იმავე მოქმედების ნაწილია. ის ამას 20 სროლის განმავლობაში იმეორებს, იქამდე ყვირის და ისვრის, სანამ თამაშით დაიღლება.

საინტერესოა, რომ პატარებს არა მხოლოდ მოსწონთ ასე თამაში, არამედ მშობლებიც კი ასე იქცევიან, როდესაც მათთან თამაშობენ. დედები ორჯერ მეტად ახმოვანებენ ქმედებებს, როდესაც შვილებთან მოტორულ თამაშში ერთვებიან, ისე, თითქოს მათ წიგნს უკითხავდნენ (Namy, Acredolo, & Goodwyn, 2000).

3 წლამდე ბავშვების მოტორული თამაშის ნახალისება სახლებსა და ადრეული განათლების დაწესებულებებში

მშობლებსა და მზრუნველებს ისეთი გარემოს შექმნა შეუძლიათ, რომელიც პატარა ბავშვების მოტორულ თამაშს ნახალისებს (Dusing et al., 2018). ახალი და მასტიმულირებელი აქტივობების შეთავაზება, შეუწყობს მოტორულ განვითარებას (Veldman, Okely, & Jones, 2015). ცხრილი 5.2 მოტორული თამაშის გამოცდილებების რამდენიმე მაგალითს ასახავს, რომლებიც ბავშვების მასწავლებლების მიერ არის დაგეგმილი.

აქტიური თამაშის გამოცდილებების ეს ტიპები, სახლსა და ადრეული განათლების დაწესებულებებში, სპეციფიკური მოტორული უნარე-

ბის დასწავლას უწყობს ხელს (Cunha, Miquelote, & Santos, 2018). ზრდასრულებს სასწავლო სტრატეგიების გამოყენება შეუძლიათ, რათა ბავშვები წახალისონ, თამაშისას უფრო აქტიურები და განაფულები გახდნენ. პირველ რიგში, მათ ბავშვებისთვის ახალი და მრავალფეროვანი მოტორული ქცევების მოდელირება შეუძლიათ (Labiadh, Ramanantsoa, & Golomer, 2010). როდესაც ზრდასრულები ბურთს თავად ისრვიან ან მისდევენ, გორაკიდან გორდებიან ან დაბალი ასაცოცებელი მოწყობილობიდან ხტებიან, პატარები ამ ქცევების გამეორებას შეეცდებიან. მოტორული თამაშის ხელშეწყობის მეორე სტრატეგიაა, შესაბამისი სახის გამომეტყველებითა და სხეულის ენით ბავშვები დაარწმუნო, რომ უსაფრთხოდ არიან (Nichols, Svetlova, & Brownell, 2010). რა თქმა უნდა, მშობლებსა და მასწავლებლებს სიფრთხილე მართებთ, რათა ბავშვებმა თამაშისას თავი არ დაიზიანონ. გაითვალისწინეთ, გემზრუნველობით, უადგილო შფოთვის გამოვლენით ან ჩვეული და, ზოგადად, უსარგებლო ფრაზის: „ფრთხილად იყავი!“ ზედმეტად გამოყენებით, შესაძლოა, ბავშვს თამაშის განვითარება შეუზღუდოთ (Clearfield, Osborne, & Mullen, 2008; Kennair, Sandseter, & Ball, 2018).

სახალისო იმიტაციები და უბრალო წარმოსახვითი თამაში

სიცოცხლის პირველ წლებში ბავშვები სხვების მიბაძვას, მარტივი მოტორული მოქმედებების შესრულებას იწყებენ. ისინი იმეორებენ მოქმედებებს რომლებსაც მშობლები, და-ძმები ან თანატოლები ასრულებენ (Pelaez, Borroto, & Carrow, 2018). ადრეულ ასაკში იმიტაცია სხვისი მოქმედების დანახვისთანავე აღმოცენდება. მაგალითად, თუ ბავშვი აკვირდება დედას, რომელიც ლურსმანს აჭედებს, შესაძლოა, დანახვისთანავე გაიმეოროს დარტყმის მოძრაობები. 18 თვის ასაკისთვის ბავშვები იმ მოქმედებების იმიტაციას იწყებენ, რომლებიც დღეების ან კვირების წინ ნახეს (Oturai, Kolling, & Knopt, 2018). საბოლოოდ, ეს იმიტირებული ქცევები აკურატულად ასახავს მოდელის მოქმედებებს და ვერბალიზაციასაც კი. მაგალითად, პატარა ბავშვი, შესაძლოა, თოჯინას თითისა და იმავე ინტონაციის გამოყენებით ტუქსავდეს – „არა, არა, არა!“ – რომელსაც მამა მისი დატუქსვისას იყენებს.

ცხრილი 5.2 გამოვლილებები, როგორცაც პატარების შოტორული თამაშის წახალისება შეუძლია

თამაშის გამომდილები	მასალები ან სივრცეები	მრდასრულთა როლები
<p>დამინება და სროლა: ბავშვები მცირე მომსს, უსაფრთხო ობიექტებს ისვრიან. ახალფუნდემლებს შეუძლიათ, ჯერ ისროლონ ობიექტები და შემდეგ გააკვილონ მათ: უფრო მოზრდილებს – 2 წლის ასაკში – დამინებით სროლა შეუძლიათ.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • რბილი ბურთები • სხვადასხვა მომის ბურთები • რბილი სათამაშო ცხოველები 	<ul style="list-style-type: none"> • სროლის მაგალითის მიცემა • სროლა-გაკვილების თამაშის ინიციაცია • ბავშვებისთვის სხვადასხვა სიროლის სამიზნეების შექმნა • სროლის თაობაზე კითხვების დასმა (მაგ. „რამდენად შორს შეგიძლია ისროლო“ ან „რამდენად შორს გაგორდება ბურთი?“)
<p>გაკვილება და შვიბრი: ბავშვები თანატოლებს ან მრდასრულებს მისდევენ და ვჯობებიან სხვადასხვა ბედობრებზე, აღმართსა და დაღმართზე.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • გორაკები – გემოთ – ქვემოთ სირბილისთვის • განსხვავებული ტექსტურის გედაპირები – მაგარი რეზინის მასალა, ბალახი, თოვლი, ქვიშა – სირბილისთვის • დაბრკოლებები სირბილისას, რათა გარემო შეეუარონ, მის ქვემოთ გაძვინენ და გემოდან გადაურბინონ • უსაფრთხო ხიდეები – გადასარტენად 	<ul style="list-style-type: none"> • „შენ ვერ დამიჯერ“ თამაშის ინიციაცია • ბავშვის ხელის ჩაკვილება და გორაკებზე გემოთ-ქვემოთ სირბილი • ბავშვების წახალისება, რათა ფეხსაცმელები გაიხადონ და ბალახში ან ქვიშაში ირბინონ • თთაში „სკამების გარშემო სირბილის“ თამაში
<p>სიარული და გაშეშება: ბავშვები მრდასრულთან ერთად დადიან, მღერიან და ცდილობენ გაშეშებას, როდესაც მრდასრული მოულოდნელად იტყვის: „გაშეშდი!“</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ფართო ღია სივრცე – სიარულისთვის • შესაბამისი სიძვერა 	<ul style="list-style-type: none"> • სიარული და გაშეშება თამაშის ინიციაცია • სიარულის ხანგრძლივობის ცვლილება გაშეშების შორის • ბავშვების წახალისება, რათა დაიყვირონ „გაშეშდი!“

თამაშის გამოყვანილება	მასალები ან სივრცეები	მრდასრულთა როლები
<p>აცოცხება, ქვემოთ ჩამოხტომა: პატარების უსაფრთხო, დაბალი ასაცილებელი მოწყობილობით ან პლატფორმით უზრუნველყოფა და მათი ნახალოება, რათა აცოცხდნენ და ჩამოხტნენ.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • უსაფრთხო ასაცილებელი მოწყობილობა • საქანელა ნავის ამობრუნება • ხის ან პლასტმასის ყუთი, რომელზე ასვლასაც ბავშვები შეძლებენ 	<ul style="list-style-type: none"> • საფეხურებზე ასვლის მოდელირება • „უსაფრთხო ბაშისის“ უზრუნველყოფა, რათა რისკის განევა ნახალისდეს (მაგ. ხელეპეაშლილი და გალიმბული დადგამ იმ სივრცეში, სადაც ბავშვები ზემოდან ხტებიან) • აღფრთოვანების გამოხატვა და ტაშის დაკვრა, როდესაც ბავშვები აცოცხდებიან და გადმოხტებიან
<p>ბალონებში სიარული: ბავშვები ცოცხვენ და აბიჯებენ სივრცეში, სადაც ბევრი რბილი ბალონია, რათა დანაშნულუების ადგილს მოაღწიონ</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ბევრი რბილი ფორმა, მატრასები ან დიდი ბალონები, რომლებიც ბალახზე ან იატაკზეა დაყრილი • განსაზღვრული სივრცე, რომელსაც გაავსებ ბალონებით – პატარა ოთახი ან ჩაღრმავებული ადგილი იდეალურია 	<ul style="list-style-type: none"> • იდგე ბალონებისგან მოშორებით, ბოლოში და ბავშვები გააშხვევ, რომ შენამდე მოვიდნენ • სხვადასხვა გამოწვევების დასახელება: „შეგიძლია, უკან ნახვიდე?“ ან „შეგიძლია, ბალონებში გამოცოცხდე? შეახტე?“
<p>ტარება: ბავშვები თანატოლებს ვაგონით ატარებენ ან აწვეებიან თანატოლს, რომელიც სატორავებულ სათამაშოზე მის.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • პატარების ვაგონი • სატორავებელი სათამაშო – მოტრაგი ბორბლებითა და თოკით, რომელიც ბავშვებს საშუალებას აძლევს, ადვილად მიანწენენ • სამბორბლიანი ველოსიპედი 	<ul style="list-style-type: none"> • მოდელირება – თუ როგორ მიანწე ვაგონს • ბავშვების გაძლიერება სატორავებელი სათამაშოს მიწოლაში • ბავშვების ნახალოება, რათა მიწოლით ან გამოქვითი „მეგობარს ტარებში დაეხმარონ“ • წარმოსახვითი თამაშის ელემენტების დამატება – მაგ. მანქანის ხმები, მეხანძრეების ქუდები

მარტივი წარმოსახვითი თამაშის განვითარება

18 თვესა და 2 წელს შორის ბავშვების იმიტაცია ეტაპობრივად მარტივ წარმოსახვით თამაშად გარდაიქმნება. პატარები იმ მოქმედებებში ერთვებიან, რასაც ისინი ან სხვები რუტინულად ასრულებენ, თუმცა ამჟერად, ეს ზოგიერთ წარმოსახვით ასპექტსაც მოიცავს (Rakoczy & Tomasello, 2006). ბავშვი, რომელიც სათამაშო ჭიქიდან სვამს, აღარ იმიტირებს ქცევებს, რომელსაც ის და ოჯახის სხვა წევრები ჭამის დროს ასრულებენ, არამედ წარმოიდგენს, რომ ჭიქაში წვენი ასხია და სმის ხმებს გამოსცემს, ან კომენტარებსაც აკეთებს: „მმმ, რა კარგი წვე-ნია.“ ბავშვი, რომელსაც სათამაშო ტელეფონი ყურთან უჭირავს, აღარ იმეორებს ზრდასრულის ჟესტს, არამედ წარმოიდგენს, რომ ვიღაცას ესაუბრება. თავდაპირველად, არ არის მარტივი, განსაზღვრო – პატარა უბრალოდ ბაძავს სხვებს თუ წარმოსახვით თამაშობს (Bosco, Friedman, & Leslie, 2006; Onishi, Baillargeon, & Leslie, 2007). დროთა განმავლობაში უფრო მარტივია იმის შემჩნევა, რომ მათი მოქმედებები წარმოსახვით ასპექტებს მოიცავს, როგორც ამას შემდეგი მაგალითი ასახავს:

19 თვის ბავშვი მისაღებ ოთახში შედის, თან პლედსა და ბალიშს მიათრევს, რომლებიც თითქმის იმხელაა, რამხელაც თავად არის. ის ბალიშს დედის ფეხებთან დებს, წვება იატაკზე და თავს ბალიშზე დებს, შემდეგ პლედს იფარებს. – ნანა-ნანა, – ეუბნება დედას. როდესაც დედა მყისიერად არ პასუხობს, ის უფრო ხმა-მალლა ამბობს, – ნანა-ნანა.

– ოჰ! ნანა-ნანა, ვარან, – ამბობს დედამისი, ბოლოს და ბოლოს ბავშვს ყურადღება მიაქცია.

ბავშვი თვალებს ხუჭავს და სრულიად გაუნძრევლად წევს.

– ვარანს სძინავს, – ამბობს დედამისი, ეთამაშება.

ბავშვი წამოჯდება და იცინის, როგორც ჩანს, აღარ სძინავს. შემდეგ ისევ წვება. – ჩჩჩ, – ჩუჩულებს ის, თითს ტუნებთან იდებს, – ნანა-ნანა, – ამბობს და ისევ ხუჭავს თვალებს.

– ჩჩჩ, – ამბობს დედამისი, – ჩუმად უნდა ვიყოთ, ვარანი რომ არ გავაღვიძოთ.

უცებ ბავშვი ისევ იღვიძებს, იცინის. ის აგრძელებს ამ რუტინის გამეორებას მანამ, სანამ დედამისი იტყვის: „დედამ ახლა რაღაც საქმე უნდა გააკეთოს.“

იმეორებს ეს ბავშვი თავის ღამის რუტინას? მისი ქცევის ზოგი ასპექტი მიუთითებს, რომ, რეალურად, ის წარმოსახვით თამაშობს. ის ამბობს: „ნანა-ნანა“-ს დღისით, ხუჭავს თვალებს და გაუნძრევლად წევს. მიუხედავად იმისა, რომ არც სძინებია, ისე იქცევა, თითქოს იღვიძებს. ბავშვი, ჯერჯერობით, საკუთარ თავს ზრდასრულ პერსონაჟად ან რამე ფანტასტიკურ ქმნილებად არ გარდაქმნის, რთულ წარმოსახვით სიტუაციებს არ ახორციელებს, თუმცა წარმოსახვით მაინც თამაშობს. ეს ადრეული უნარი, რომ ამ გზით რეალური წარმოსახვითად აქციო, განვითარების ძირითადი ქვაკუთხედეა (Morrisey, 2014).

ბავშვის ზრდის კვალდაკვალ მარტივი წარმოსახვა ნელ-ნელა რთულდება. მან, შესაძლოა, მეტი სათამაშო ან სხვა ობიექტები ჩართოს წარმოსახვით აქტივობებში (Dauch, Imwalle, Ocasio, & Metz, 2018). მაგალითად, ჭურჭლის მთლიანი ნაკრები მაგიდაზე განათავსოს, რათა წარმოსახვითი ვახშამი მიირთვას. ბავშვები, აგრეთვე, არაგანსაზღვრული ობიექტების გამოყენებას იწყებენ, როგორებიცაა კუბურები ან მუყაოს ყუთები, რათა ასახონ ნივთები, რომლებიც სათამაშო არეში ხელმისაწვდომი არ არის (Trawick-Smith, 1990, 1993). მაგალითად, 2 წლის ბავშვმა მოგრიდო კუბურა დასარეკად გამოიყენოს, ვითომ მობილური ტელეფონია.

უფრო მოზრდილი ბავშვები, ჩვეულებრივ, მარტივ წარმოსახვით თამაშში მეტ მეტყველებას იყენებენ და ინტონაციებითაც კი ექსპერიმენტირებენ. მაგალითად, ბავშვი ზრდასრულივით ლაპარაკობს, როდესაც თოჯინას აძინებს: „აი ასე, პატარავ, ახლა დაიძინე.“ საინტერესოა, რომ მშობლები მეტ მეტყველებას იყენებენ, როდესაც ამ ასაკის ბავშვებთან თამაშობენ. ამით შესაძლოა აიხსნას, თუ რატომ უკავშირდება 2 წლის ასაკში მარტივი წარმოსახვითი თამაშის სიხშირე სიტყვების მარაგის განვითარებას (McEwen et al., 2007).

მარტივი წარმოსახვითი თამაშის ხელშეწყობა

მასწავლებლებსა და მშობლებს მარტივი წარმოსახვითი თამაშის ხელშეწყობის სტრატეგიების გამოყენება შეუძლიათ. პირველ რიგში, ბავშვები შესაბამისი სათამაშოებითა და ნივთებით უნდა მოვამარაგოთ (სათამაშო ჭურჭელი, სათამაშო ტელეფონი, ბალიში, პლედი და სხვა ნაცნობი ობიექტები), რათა მათ წარმოსახვით თამაშში ჩართვა მოისურვონ (Dauch, Imwalle, Ocasio, & Metz, 2018). 2 წლის ასაკამდე, ჩვეულებრივ, რეალისტური სათამაშოები უფრო მეტად ახდენენ მარტივი წარმოსახვითი თამაშის ინსპირირებას. ყოფითი, რეალური ნივთები (თევზები, ჭიქები და სამზარეულოს ნივთები) ისეთივე წარმატებით შეუწყობს ხელს წარმოსახვით თამაშებს, როგორც კომერციული სათამაშოები (Trawick-Smith, 1991, 1993). 2 წლის შემდეგ, შესაძლოა, სათამაშო სივრცეში რეალისტურ სათამაშოებთან ერთად, ზოგი „არარეალისტური“ ნივთიც შევიტანოთ, მაგალითად გრძელი ხის კუბურები, ქალაქის რულონის ნარჩენი მუყაო, ქსოვილის ნატრები და სხვადასხვა ფორმის გეომეტრიული ფიგურები და ა.შ. ამ ასაკის ბავშვები – თუ მათ რეალისტური სათამაშოებიც ექნებათ წარმოსახვის ხელშეწყობა – ზოგიერთ მათგანს წარმოსახვითი გზით გამოიყენებენ (Howe & Hogan, 2001). შემდეგი მაგალითი ამას ასახავს:

ორიწლიანხევრის სიდნიმ მარტივად ჩასაცმელი ტანსაცმელი ჩაიცვა და ბაგის ჭკუფის ოთახში, დრამატულ ცენტრში, საკუთარი შესახედაობით აღფრთოვანებული სარკის წინ დგას. აქეთ-იქით ისე ტრიალებს, თითქოს ზრდასრული იყოს, რომელიც წასასვლელად ემზადება. ის სარკესთან ახლოს მიდისა და საკუთარ ვარცხნილობას აკვირდება. შემდეგ პატარა კუბურას იღებს და თმაზე ისვამს, თითქოს სავარცხელი იყოს. კუბურას მალევე დებს, თავზე ხელს იღებს, ამბობს: „ასე!“ და ოთახის სხვა ნაწილისკენ ზრდასრულის ფეხსაცმელებით მიბაკუნობს.

მარტივი წარმოსახვითი თამაშის დასაწყებად, სავარაუდოდ, ბავშვს რამდენიმე რეალისტური ბუტაფორია სჭირდებოდა. ტანსაცმლისა და სარკის გარეშე, შესაძლოა, არც კი შეხებოდა ჩაცმის თემატიკას. ბავშვს წარმოსახვითი თამაში უკვე დაწყებული ჰქონდა, რის შემდეგაც მან შეძლო და არარეალისტური ობიექტი ჩართო თამაშში. რატომ არის ეს

მნიშვნელოვანი? როდესაც ბავშვები მსგავს არარეალისტურ ნივთებს, როგორც რეალურებს იყენებენ, ისინი ახორციელებენ ეგრეთ წოდებულ სიმბოლურ ნახტომს (Trawick-Smith, 2012). ეს აზროვნების ტიპია, რომელშიც ბავშვები მენტალურად გარდაქმნიან ობიექტებს სრულიად განსხვავებულ სხვა საგნებად. იხ. შემდეგი მაგალითი:

დედა უყურებს, როგორ თამაშობს მისი ორწლიანხევრის ქალიშვილი მისაღები ოთახის იატაკზე სათამაშო ავტოფარეხითა და მანქანებით. უცებ ბავშვს სამზარეულოდან ბანანი გამოაქვს, თუმცა გაფრცქვნაში დახმარების თხოვნის ნაცვლად, ბანანის იატაკზე „ტარებას“ იწყებს, თითქოს მანქანა იყოს. გოგონა ძრავის გასაოცარ ხმებს გამოსცემს – შესაძლოა, ეს ავარიაც კი იყოს სხვა სათამაშო მანქანებთან, თუმცა რთულია ამის გადაჭრით თქმა. დედა კარგახანს გაოცებული შესცქერის ქალიშვილის ამ გზით თამაშს.

რეალისტურმა სათამაშო მანქანებმა, შესაძლოა, თამაშს თავდაპირველი ინსპირაცია მისცა, თუმცა როდესაც ბავშვი ბანანის მანქანად გამოყენებას იწყებს, რეალური სათამაშო მანქანით თამაშთან შედარებით, უდიდეს სიმბოლურ ნახტომს აკეთებს. პირველ რიგში, მან ბანანის ფორმა, მისი ლაქები და ღერო უნდა დააიგნოროს. შემდეგ მან უნდა წარმოიდგინოს, რომ ბანანს ბორბლები აქვს და ძრავის ხმებს გამოსცემს, რაც საკმაოდ კომპლექსურ სიმბოლურ აზროვნებას მოითხოვს.

ზრდასრულებს მარტივი წარმოსახვითი თამაშის ხელშეწყობა, ასევე, ბავშვებთან ერთად თამაშითა და წარმოსახვითი მოქმედებების მოდელირებით შეუძლიათ. პატარები უფროსების თამაშს აკვირდებიან და მათ წარმოსახვით მოქმედებებს ბაძავენ (Menashe-Grinberg & Atzaba-Poria, 2017; Nielsen & Christie, 2008). მასწავლებელმა, შესაძლოა, დრამატულ ცენტრში ბავშვებს სათამაშო ტელეფონის გამოყენების მაგალითი მისცეს (“მოდი, დედაჩემს დავურევავ. მე მის ნომერს ავკრეფ”). ან მშობელმა აჩვენოს, თუ როგორ შეიძლება ხის ჯოხი ცოცხად გადაიქცეს, რათა იატაკი დაგავო. როდესაც ბავშვები ამ მოქმედებებს ბაძავენ, ზრდასრულების ალფრთოვანება და გამამხნეველებელი ღიმილი დამატებით წარმოსახვით ქმედებებს წაახალისებს.

პატარების სოციალური თამაში

ადრეული დღეებიდან მოყოლებული, ბავშვების უმეტესობა სხვებთან (მშობლები, ბებია-ბაბუები, და-ძმა, ოჯახის სხვა წევრები, თანატოლები და მზრუნველები) თამაშის სურვილს გამოხატავს. თამაშის ერთ-ერთი ყველაზე დიდი სარგებელი არის ის, რომ ძალიან პატარა ბავშვებს სოციალურ სამყაროს წარუდგენს.

ზრდასრულებთან თამაში

თამაშში ჩვილების ყველაზე ადრეული პარტნიორები, ძირითადად, მშობლები, ბებია-ბაბუები ან სხვა ზრდასრული მზრუნველები არიან. ჩვილები ზრდასრულებთან თამაშისას სარგებელს ბევრი გზით ნახულობენ (Bernier, Calkins, & Bell, 2016; Driscoll & Esterbrooks, 2007; Tamis-Lemonda, Shannon, Cabrera, & Lamb, 2004). ზრდასრული-ბავშვის ინტერაქცია არა მხოლოდ თამაშის უნარებს უწყობს ხელს, არამედ ზოგად სოციალურ და კოგნიტურ განვითარებასაც ეხმარება. გამოცდილმა და სენსიტიურმა მშობლებმა და მასწავლებლებმა ბუნებრივად იციან, თუ როგორ იურთიერთონ ბავშვებთან თამაშისას, რათა მათ განვითარებას შეუწყონ ხელი. ცხრილი 5.2 ასეთი ზრდასრულის რამდენიმე მახასიათებელს აღწერს. ცხრილის მიხედვით, ისინი, ხშირად, თავიანთ ინტერაქციებს ბავშვის თამაშის საჭიროებებთან აკავშირებენ (Sorariutta, Hannula-Sormunen, & Silven, 2017). როდესაც ბავშვს დახმარება სჭირდება, სენსიტიური ზრდასრული სთავაზობს მას ამ დახმარებას. თუ ბავშვები დამოუკიდებლად კარგად თამაშობენ, ყურადღებიანი ზრდასრულები უკან იხევენ და აკვირდებიან, ან მხოლოდ მცირედ დახმარებას სთავაზობენ. ისინი ჩვილებთან ერთად თამაშობენ, როდესაც თამაში თამაშსა და დასწავლას ზრდის. გამოცდილი მშობლები და მასწავლებლები ბავშვებთან თამაშისას, ჩვეულებრივ, ინტენსიურ მეტყველებას იყენებენ. ზრდასრულები ასახელებენ ობიექტებს, რითაც ბავშვები თამაშობენ (Tamis-LeMonda, Custode, Kuchirko, Escobar, & Lo, 2018; Wu & Gros-Louis, 2015). ასევე, ისინი ჩვილების ტიტინს მონდომებითა და ენერგიულად პასუხობენ, როდესაც მათი რეაქციები მხიარული „დიალოგის“ წამოწყებას იწვევს.

ცხრილი 5.3 გამოცდილი და სენსიტიური ზრდასრული პარტნიორის თამაშის მახასიათებლები

<p>ბავშვებთან ინტერაქცია, რათა თამაშისას საჭიროებებთან მორგება განხორციელდეს</p>	<p>ბაბუა ხედავს, რომ ახალფეხადგმულს მცირედი დახმარება სჭირდება სხეულის გასამყარებლად, როდესაც სასრიალოს კიბეზე ადის. „მოდით, ხელზე მომეჭიდეთ, როცა ადიხარ.“</p>
<p>თამაშში ინტერაქცია, რათა დასწავლას შეეწყოს ხელი</p>	<p>მასწავლებელი უყურებს პატარას, რომელიც სათამაშო გეომეტრიული ფიგურებით ერთობა. „შეხედეთ“, – ამბობს ის და შესაბამისი ფორმების თარგზე გამოჭრილ ყუთს აწოდებს, „– სათამაშო ფორმების ამ ჭრილებში მოთავსება შეგიძლია.“ ის აჩვენებს და ბავშვი ბაძავს.</p>
<p>საგნების სახელდება და მდიდარი ლექსიკის გამოყენება</p>	<p>ბავშვი ხელზე ჩამოსაცმელი თოჯინებით თამაშობს. მამა ერთ-ერთ თოჯინას ხელზე ჩამოიცვამს და ამბობს: „გამარჯობა! მე თხა ვარ. ეს ჩემი სახელია, თხა!“ შემდეგ ის იმ თოჯინაზე მიუთითებს, რომელსაც ბავშვი იყენებს და ამბობს: „შენ ძროხა უნდა იყო.“</p>
<p>ხალისიანი უკუკავშირის უზრუნველყოფა</p>	<p>პატარა დედასთან ერთად დამალობანას თამაშობს და იპოვავს რბილი სათამაშო, რომელიც დედამ დაუმალა. „შენ ის იპოვე!“ – ამბობს დედა, – „ჰო! ჰო! ვერ დაგიმალე!“</p>
<p>ბავშვის გამოთქმებზე პასუხი თამაშის დროს</p>	<p>ბავშვი, რომელიც რბილი სათამაშო ძაღლით თამაშობს, ამბობს: „აჰ, აჰ, აჰ!“ ბებიის პასუხობს: „ვინ ყეფს, პატარა ძაღლი? აჰ, აჰ, აჰ.“ ბავშვი ხმებს ისევ იმეორებს, მერე ისევ ბებიის და ასე დგება „დილოგი“.</p>
<p>ობიექტებზე ლაპარაკი იმის მიხედვით, თუ რას თამაშობს ბავშვი</p>	<p>ჩვილი რბილ ბურთს შეისწავლის, მამა ამბობს: „ამას ბურთი ჰქვია. რბილია, არა? ბურთი რბილია.“ რამდენიმე წუთის შემდეგ, ბავშვი ოთახში ბურთს ისრვის. „შეხედეთ, როგორ ისვრი!“ მამა იღებს ბურთს. „კიდევ ისროლეთ, ისროლეთ!“</p>
<p>გამიარებული ყურადღების დამყარება</p>	<p>დედას რბილი სათამაშო კურდღელი უჭირავს და ვითომ თავის ჩვილ გოგონას ელაპარაკება: „გამარჯობა, მე კურდღელი ვარ.“ მას სათამაშო ბავშვის სახის წინ უჭირავს ისე, რომ ბავშვი დედასაც უყურებდეს და კურდღელზეც გადაქონდეს მზერა.</p>

ბავშვების საქმიანობაზე დაკვირვებით, ჩვილებთან თამაშის დროს, ზრდასრულები ცვლიან ხოლმე სასაუბრო თემას (Widerstrom, 2006). როდესაც ბავშვები საკუთარ სხეულს თამაშში იყენებენ (სირბილი, ცოცვა, სროლა, დარტყმა ან ქანაობა), ზრდასრულები ხშირად ახმოვანებენ ან ასახელებენ აქტივობას (მაგ. „შეხედე, როგორ ურტყამ ფეხს. შენ ურტყამ, ურტყამ და ურტყამ!“) როდესაც ჩვილები სათამაშოებით და სხვა ობიექტებით თამაშობენ, ყურადღებიანი ზრდასრულები ასახელებენ ობიექტებს (მაგ. „შენ ვინი პუპი, დათუნია გაქვს, მას ვინი ჰქვია“).

როგორც წინა სექციებში იყო აღწერილი, ზრდასრულები ბავშვებთან თამაშისას, ხშირად, გაზიარებულ ყურადღებას ამყარებენ, როგორც ეს შემდეგ მაგალითშია:

11 თვის სემი ბებიამისის მიცემულ ყუთს შეისწავლის, საიდანაც სახელურის დატრიალებისას მასხარა ხტება ხოლმე. ბავშვი ყუთზე დატანებული პატარა კარის გახსნას ცდილობს, მაგრამ ის არ იღება. დედამისი, რომელიც ამას უყურებს, მის გვერდით, იატაკზე ჯდება და ამბობს – ცდილობ, ყუთი გახსნა და პატარა კაცი იპოვო, არა? – ის კარს თითს ურტყამს, სემი მას ბაძავს. – ჰეი, პატარა კაცო, გამოდი, – ამბობს დედა. ჩვილი დედას უყურებს, შემდეგ ისევ ყუთს, რომ ნახოს, დედის სიტყვებმა თუ იქონია შედეგი. როდესაც არაფერი შეიცვალა, კარზე რტყმა გააგრძელა.

– მოდი, ეს ვცადოთ, – ამბობს დედა და სახელურზე მიუთითებს, – ხედავ? როდესაც ამას აბრუნებ, ხმა ისმის, – ის ბერკეტს რამდენჯერმე ატრიალებს, შემდეგ ჩერდება და უყურებს, სემი როგორ ატრიალებს მას. – ის ხმას გამოსცემს, – ამბობს დედა, – და თუ კიდევ დაატრიალებ, იქ სიურპრიზი იქნება.

სემი სახელურს კიდევ რამდენჯერმე ატრიალებს, შემდეგ ჩერდება და დედას უყურებს.

– მოდი, კიდევ დავატრიალოთ, – ამხნევეს დედა. სემი ისევ ყუთს უყურებს მაშინ, როცა დედა სახელურს კიდევ რამდენჯერმე ატრიალებს. მოულოდნელად ყუთიდან მასხარა ხტება. სემი იცინის. დედა მასხარას უკან აბრუნებს, კეტავს სახურავს და ამბობს, – მოდი, კიდევ ვცადოთ. შეხედე, აქ არის სახელური. მოდი, დავატრიალოთ და ვნახოთ, ისევ თუ ამოხტება.

ამჟერად, სემი სახელურს დამოუკიდებლად ატრიალებს, სანამ მასხარა არ ამოხტება.

დედამ და ჩვილმა ყურადღება გააზიარეს – ორივე ერთსა და იმავე სათამაშოზეა ფოკუსირებული და ერთსა და იმავე პრობლემის გადაჭრის აქტივობაში ჩართული. ბავშვი დედას, სათამაშოს და ისევ დედას უყურებს, უზიარებს თამაშის აქტივობას. როდესაც ზრდასრულები და ჩვილები რეგულარულად აზიარებენ ყურადღებას, თამაში უფრო კომპლექსური, ვერბალური და სიმბოლური ხდება (Deak, Krasno, Jasso, & Triesch, 2018).

თამაში თანატოლებთან

პატარებს სიამოვნებთ თანატოლებთან ერთად მდიდარი სოციალური სამყაროს გაზიარება. მცირე ასაკში თანატოლებთან პოზიტიური კონტაქტი, როგორც წესი, მოგვიანებით უკეთეს სოციალურ უნარებს უკავშირდება (Tuncgenç & Cohen, 2018). სამ წლამდე ბავშვების ინტერაქცია თანატოლებთან, ჩვეულებრივ, თამაშის პირობებში აღმოცენდება (Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2006). წლამდეც კი – ჩვილები თანატოლებთან თამაშში პოზიტიურ კონტაქტს ამყარებენ და მარტივ სოციალურ უნარებს დაისწავლიან (Williams, Ontai, & Mastergeorge, 2010). ბავშვები თანატოლებთან ინტერაქციის ინიცირებას ობიექტის მიწოდებით იწყებენ – თანატოლს რბილ სათამაშოს სთავაზობენ და ეუბნებიან კიდევ: „აი,“ ან „შენ გქონდეს.“ სხვა ტექნიკა, რომელსაც პატარები სოციალური კონტაქტის დასამყარებლად იყენებენ, თანატოლების სახის, თმის ან სხეულის საკუთარი ხელებით შესწავლაა (Williams, Ontai, & Mastergeorge, 2010). ზოგიერთ კულტურაში, შესაძლოა, ბავშვებმა ეს ქცევები დაისწავლონ, რადგან მათი ოჯახის წევრები სახის – შესწავლის თამაშებს თამაშობდნენ (Fernald & O’Neill, 1993).

ჩვილებისა და პატარების უმეტესი სოციალური კონტაქტი პარალელურ თამაშს ან, უბრალოდ, ერთმანეთის ყურებასაც კი მოიცავს. ბავშვებს, შესაძლოა, ერთმანეთთან ახლოს ყოფნა სიამოვნებდეთ, თუნდაც ყოველთვის არ იყვნენ ინტერაქციაში, ან თავიანთი აქტივობების კოორდინაციას არ ახდენდნენ. მაშინაც კი, როდესაც მხოლოდ უყურე-

ბენ, ჩვილებზე თანატოლების მიერ განხორციელებული მოქმედებები გავლენას ახდენს (Clearfield, Osborne, & Mullen, 2008). 18 თვის ბავშვი, შესაძლოა, 3 წლის ბავშვს ოთახში დასდევდეს, ცდილობდეს მისი თამაშის ქცევების გამეორებას.

პატარები სახის გამომეტყველების და ემოციების სხვა სიგნალების ნაკითხვას დაისწავლიან, როდესაც თანატოლებთან თამაშობენ. ისინი ხშირად იყენებენ ამ სოციალურ ინფორმაციას, რათა განსაზღვრონ, არის თუ არა თამაშის კონკრეტული აქტივობა სახალისო, მოსაწყენი, უსაფრთხო, სარისკო თუ საშიში (Nichols, Svetlova, & Brownell, 2010). თუ პატარები ხედავენ, რომ თანატოლი გორაკიდან ჩამოვარდნის და იციან, დიდი ალბათობით, თავადაც ცდიან ამას. ან თუ გაბრაზებულ ბავშვს ხედავენ, შესაძლოა, სხვა არეში წავიდნენ სათამაშოდ.

შობლებსა და პროფესიონალებს შეუძლიათ, ადრეულ წლებშივე შექმნან თანატოლებთან თამაშის შესაძლებლობები. ორი ჩვილის პირისპირ იატაკზე დასმაც კი, მათ შორის რამდენიმე სათამაშოს მოთავსებით, ინტერაქციის ალბათობას ზრდის. მოგვიანებით, ეს გამოცდილებები საფუძველს შექმნის სოციალური და ემოციური განვითარებისთვის.

შებლუდული შესაძლებლობის მქონე სამ წლამდე ბავშვების თამაში

შებლუდული შესაძლებლობის მქონე ჩვილები და პატარები, შესაძლოა, უნიკალური გზებით თამაშობდნენ. ასევე, ჰქონდეთ კონკრეტული თამაშის შესრულების სირთულეები, რაც მათ მდგომარეობაზე დამოკიდებული. ზოგჯერ, პროფესიონალები სპეციალურ საჭიროებებს თამაშზე დაკვირვებითაც განსაზღვრავენ (Barbaro & Dissanyake, 2009). მოცემულ ასაკში განვითარებაზე ორიენტირებული ინტერვენციის ჩარჩოს თამაში წარმოადგენს.

დაუნის სინდრომი

დაუნის სინდრომის მქონე ბავშვები, შესაძლოა, შედარებით ნაკლებად თამაშობდნენ ცირკულარულ თამაშებს და საგნებსაც ნაკლებად იკვ-

ლევდენ (Venuti, De Falco, Esposito, & Borstein, 2009). მაგალითად, 8 თვის ასაკისთვის, როდესაც ტიპური განვითარების ბავშვები – საინტერესო ეფექტის გამოსაწვევად – სათამაშოს ხელის მოჭერას, გამოწვევას ან რყევას იწყებენ, დაუნის სინდრომის მქონე ბავშვებმა, შესაძლოა, მარტივი პირველადი ცირკულარული თამაშები განაგრძონ, რაც საკუთარი სხეულის სახალისო მოძრაობაში გამოიხატება (de Campos, da Costa, Savelsbergh, & Rocha, 2013). ისინი, შესაძლოა, ხელ-ფეხს იქნევდნენ ან ტიტინებდნენ, როგორც შედარებით პატარა ჩვილები იქცევიან. როდესაც დაუნის სინდრომის მქონე ბავშვები ობიექტებთან ცირკულარულ თამაშებში ერთვებიან, მათი მოქმედებები ერთფეროვანი, იშვიათი და ნაკლებად კომპლექსურია.

დაუნის სინდრომის მქონე ბავშვების კვლევითი ქცევები, შესაძლოა, აგრეთვე შეზღუდული იყოს, რაც მდგომარეობის ტიპსა და სიმწვავეზე დამოკიდებული. მაგალითად, ახალი ნივთების ძიებას მცირე დროს უთმობდნენ, ან საერთოდ არ ავლენდნენ ინტერესს (de Campos, da Costa, Savelsbergh, & Rocha, 2013; Koterba, Leezenbaum, & Iverson, 2014). ეს, შესაძლოა, ინტელექტუალური სირთულეების ან ობიექტების წვდომისა და აღების სირთულეებით იყოს გამოწვეული. იქიდან გამომდინარე, რომ სახალისო ცირკულარული თამაშები და კვლევითი ქცევა მოგვიანებით ამროვნებისა და სწავლისთვის არის მნიშვნელოვანი, ამ ქმედებების შეზღუდვა, შესაძლოა, დაუნის სინდრომის მქონე ბავშვების განვითარებაზე „კასკადურ“ ნეგატიურ გავლენას ახდენდეს (Fontenelle, Kahrs, Neal, Newton, & Lockman, 2007). მათ, შესაძლოა, ნაკლებად ჰქონდეთ უნარი, გაიაზრონ მიზეზ-შედეგობრივი კავშირები ან ობიექტის მახასიათებლები დაისწავლონ – ორივე მნიშვნელოვანი საფუძველია ინტელექტუალური განვითარებისთვის.

დაუნის სინდრომის მქონე ბავშვები, ზოგჯერ, მშობლებთან თამაშში ნაკლებად სოციალურები და კომუნიკაბელურები არიან (de Campos, Rocha, & Savelsbergh, 2010), რასაც ზოგიერთი მშობელი ფრუსტრაციამდე მიჰყავს. მშობლებს უჩნდებათ განცდა, რომ უუნაროები არიან და საკუთარ შვილებთან კონტაქტს ვერ ამყარებენ. შედეგად, შესაძლოა, ზოგიერთმა მშობელმა კომუნიკაცია კი შეამციროს ჩვილთან (Slonims & McConachie, 2006). მნიშვნელოვანია, პროფესიონალებმა

მშობლები წაახალისონ, განაგრძონ ბავშვებთან თამაში, თუნდაც ბავშვების მხრიდან პასუხი მინიმალური იყოს. დროთა განმავლობაში, ინტერაქციები ბავშვის განვითარებაში სხვაობას შექმნის.

დაუნის სინდრომის მქონე ბავშვები, ჩვეულებრივ, ერთი ტიპის თამაშით – ხმების გამოცემით ირთობენ თავს. ამ მდგომარეობის მქონე ზოგიერთი ბავშვი საკუთარი ხმებით უფრო ითამაშებს, ვიდრე ობიექტებით (La Roche & Schneider, 2010). ისინი, შესაძლოა, მხიარულ ხმებს გამოსცემდნენ და ერთი წლის ასაკისთვის, საკუთარ ენაზეც „ლაპარაკობდნენ“ (ამ ასაკის ბავშვებისთვის დამახასიათებელი ე.წ. „ჟარგონინგი“, უშინაარსო, მაგრამ ინტონაციებისა და პაუზების შემცველი „მეტყველება“). თუ დაუნის სინდრომის მქონე ბავშვი სათამაშოებით ნაკლებად თამაშობს, მშობლებს და პროფესიონალებს შეუძლიათ, ბავშვი ვოკალიზაციის თამაშში ჩართონ, მოახდინონ პატარას ხმების იმიტირება, ან ხალისიანად მიმართონ მას: „მე მესმის, რომ მელაპარაკები!“ ასევე, განსხვავებული ინტონაციებით შეეხმიანონ და წაახალისონ, რომ ბავშვმა უპასუხოს. დროთა განმავლობაში, შესაძლოა, მსგავს თამაშებში ზრდასრულებმა მარტივად სამანიპულაციო სათამაშოებიც ჩართონ.

დაუნის სინდრომის მქონე ბავშვების თამაში, შესაძლოა, აგრეთვე ლიმიტირებული იყოს. მაგალითად, ზოგი სათამაშო, რომლითაც პატარები ხშირად თამაშობენ, ამ მდგომარეობის მქონე ბავშვებისთვის ზედმეტად რთული იყოს (Fidler, Philofsky, Hepburn, & Rogers, 2005). კონვენციური სათამაშო აქტივობებიც კი, როგორებიცაა ფერადი პირამიდის ან მარტივი ფაზლის აწყობა, შესაძლოა, პატარებს ერთულებოდეთ. მსგავს თამაშებში, ხშირად, მათ ზრდასრულის მხრიდან პირდაპირი გაძლოლა სჭირდებათ: „ეს ნაწილი აქ არ ჯდება, არა? იქნებ ეს გვეცადა?“ და ბავშვს შესაბამის ნაწილს მიანწვდის.

დაუნის სინდრომის მქონე ბავშვების მარტივი წარმოსახვითი თამაში, შესაძლოა, უფრო განმეორებითი და ხანმოკლე იყოს (Krakow & Kopp, 1982). შესაძლოა, თანატოლების ან ზრდასრულების ქცევებს იმეორებდნენ, მაგრამ წარმოსახვით თამაშში რეალურად არ ერთვებოდნენ (Vanvuchelen, 2016; Wright, Lewis, & Collis, 2006). შემდეგი მაგალითი ამას ასახავს:

ჯენი, ორწლინაბავშვის ბავშვი, რომელსაც დაუნის სინდრომი აქვს, ტიპურად განვითარებულ თანატოლს – ნინას – უყურებს, რომელსაც თოჯინა უჭირავს ხელში და არწევს. ჯენი სხვა თოჯინას იღებს და ამოყირავებული, ფეხით უჭირავს. მისი გრძელი თმა იატაკს სწვდება. როცა ნინას რწვევის მოძრაობებს ინტენსიურად შეისწავლის, ჯენი თოჯინის წინ და უკან ქანაობას იწყებს.

ჯენის მასწავლებელი უახლოვდება: „ამ პატარას უვლი, ჯენი?“

ჯენი მასწავლებელს დაბნეულად უყურებს და არაფერს ამბობს. შემდეგ ნინას უყურებს, იღიმის და აგრძელებს თავისი თოჯინის ამოყირავებულად ქანაობას.

ჯენი ნინას თამაშს თავისებურად იმეორებს, თუმცა ეს, სავარაუდოდ, არ არის რეალური წარმოსახვითი თამაში. მასწავლებელი ძალისხმევას დებს, რათა დაეხმაროს მას, წარმოიდგინოს, რომ ის დედაა და ბავშვს რწვევით აძინებს. თუმცა, როგორც ჩანს, ჯენის ეს არ ესმის. მისთვის თოჯინის რწვევა საინტერესო მოტორული აქტივობაა, რომელსაც იგი თანატოლისგან აკოპირებს.

აუტიზმი

მცირე ასაკში აუტიზმის დიაგნოზი ფორმალურად ყოველთვის არ ისმევა. თუმცა, 6 თვის ასაკშიც კი, შესაძლოა, ბავშვებმა ისეთი ქცევები გამოავლინონ, რაც მსგავსი დიაგნოზის რისკის ქვეშ ყოფნაზე მიუთითებს (Sacrey et al., 2018). ეს ქცევები, ხშირად, თამაშისას ვლინდება. ზოგიერთი პატარა, რომელიც აუტიზმის რისკჯგუფშია, შესაძლოა, ცირკულარული თამაშების უნიკალურ თანმიმდევრობას აჩვენებდეს, როგორცაა საგნების გადაჭარბებული ტრიალი (Baranek et al., 2018; McDuffie et al., 2015). იმის მაგივრად, მოქმედებები გაიმეორონ, რათა სათამაშოთი საინტერესო შედეგი გამოიწვიონ, როგორც ამას ტიპურად განვითარებული ჩვილები აკეთებენ, შესაძლოა, ისინი მოქმედებებს ასრულებდნენ და რეალურად შეშინდნენ ან დანაღვლიანდნენ შედეგით. მაგალითად, მათთვის შემანუხებელი იყოს საჩხაკუნოს ხმა. ასევე, გაღიზიანდნენ საკუთარ ვოკალიზაციაზეც კი. ზემოთ აღწერილი ცირკულარული თამაშები ზრდასრულებთან, რომელშიც ზრდასრული

საინტერესო გზით პასუხობს ჩვილის მოქმედებებს, შესაძლოა, აუტიზმის მქონე ზოგიერთი ჩვილისთვის გამაღიზიანებელი იყოს.

აუტიზმის მქონე ზოგიერთი ჩვილის კვლევითი ქცევები აღწერილია, როგორც „უცნაური“ (Kaur, Srinivasan, & Bhat, 2018). როდესაც ისინი ობიექტებს შეისწავლიან, ხშირად, მათ უჩვეულო კუთხეებიდან აკვირდებიან ან პერიფერიულ მხედველობას იყენებენ. ამავე დროს, შესაძლოა, თვალებს აელმებდნენ ან გამუდმებით ახამხამებდნენ. აუტიზმის მქონე ჩვილები ტიპურად განვითარებული ბავშვებისგან ერთი საინტერესო მახასიათებლით განსხვავდებიან – სიცოცხლის პირველ წელს სათამაშოებს ან ობიექტებს, მახასიათებლების შესასწავლად, ნაკლები სიხშირით ღეჭავენ და იდებენ პირში. თუმცა, 15 თვის ასაკისთვის, ობიექტებს პირში უფრო ხშირად იდებენ, როდესაც ტიპურად განვითარებული ბავშვები ორალურ ეტაპს სცდებიან და ობიექტების შესასწავლად ხელებსა და მხედველობას იყენებენ.

აუტიზმის მქონე ჩვილები, ზოგჯერ, ობიექტებს ვიზუალურად შეისწავლიან. ამასთან ერთად, ნაცნობ ობიექტებს უფრო ინტენსიურად შეისწავლიან, ვიდრე ახალს (Ozonoff et al., 2008). შესაძლოა, ობიექტის ცალკეულ, მცირე მახასიათებელზე ფოკუსირდნენ (მაგ., რბილი სათამაშო ცხოველის პლასტმასის თვალი) და სხვა რამეზე მგერა არ გადაიტანონ (Elsabbagh et al., 2013). ბავშვები, ვისთანაც აუტიზმმა მოტორული განვითარების შეფერხებაც გამოიწვია, შესაძლოა, დამატებით სირთულეებს ობიექტების კვლევისას განიცდიდნენ, ვინაიდან ნაკლებად აქვთ უნარი, ობიექტები დაიჭირონ და იკვლიონ, ან გარემოს შესასწავლად, მუცელზე მწოლიარე პოზიციიდან თავი ასწიონ (de Campos, Francisco, Avelsbergh, & Rocha, 2011; Flanagan, Landa, Bhat, & Bauman, 2012).

აუტიზმი გავლენას ახდენს ზრდასრულებთან და თანატოლებთან კომუნიკაციის უნარებზე. ჩვილებს, რომლებიც ამ მდგომარეობის რისკჯგუფში არიან, აქვთ ტენდენცია, რომ ადამიანებთან შედარებით უპირატესობა ობიექტებს მიანიჭონ. ხშირად, ისინი თვალთ კონტაქტს თავს არიდებენ და, ზოგადად, ნაკლებად სოციალურები არიან სიცოცხლის ადრეულ თვეებში (Elsabbagh et al., 2012; Verneti et al., 2018; Williams, Costall, & Reddy, 2018). პატარები ნაკლებად ავლენენ გა-

ზიარებული ყურადღების უნარებს – რაც ჩვეულია ტიპურად განვითარებად ბავშვებში (Srinivasan & Bhat, 2016). როდესაც ზრდასრული ცდილობს, რომ ობიექტით თამაში წამოიწყოს, აუტიზმის მქონე პატარა, ჩვეულებრივ, სათამაშოს აქცევს ყურადღებას და არა ადამიანს (Williams, Costall, & Reddy, 2018). აუტიზმის რისკგუფში მყოფი ჩვილები, თუ სხვების მიმართ ინტერესს გამოხატავენ, ძირითადად იმგვარ (არა-სოციალურ, არამედ ფიზიკურ) მახასიათებლებზე ამახვილებენ ყურადღებას, როგორებიცაა მშობლის ფეხსაცმლის ხმა ან თანატოლის მაისურის ღილი (Klin, Lin, Gorrindo, Ramsay, & Jones, 2009). ეს ტიპურად განვითარებული ბავშვების რეაქციების საპირისპიროა, რომლებიც ადამიანის მრავალ მახასიათებელს აკვირდებიან, როგორებიცაა სახის გამომეტყველება, მხერა ან მოძრაობა.

პერცეპტული დარღვევები

ბავშვები, რომლებსაც პერცეპტული დარღვევები აღენიშნებათ, შესაძლოა, შეზღუდულად თამაშობდნენ. რამდენიმე სტრატეგია, რომლის გამოყენებაც ზრდასრულს შეუძლია, ცხრილ 5.4-ში არის წარმოდგენილი.

მხედველობის დაქვეითება

ჩვილებს, რომლებსაც მხედველობის დაქვეითება აღენიშნებათ, შესაძლოა, შეზღუდვები ცირკულარული თამაშისას და ობიექტების კვლევაში ჰქონდეთ, ვინაიდან მათ სირთულეები აქვთ სათამაშოების წვდომაში, ალებასა და ვიზუალურად შესწავლაში (Ihsen, Troester, & Brambring, 2010). ხანდახან, ზოგად მოტორულ განვითარებამაც ჩამორჩებიან, რადგან ვიზუალური მოტივაცია აკლიათ, რომ ობიექტებთან ითამაშონ (Brambring, 2006). მშობლებსა და მასწავლებლებს მსგავსი მოტივაციის შექმნა საინტერესო ხმოვანი და ტექსტურირებული ობიექტების შეთავაზებით შეუძლიათ (Ihsen, Troester, & Brambring, 2010). შემდეგი მაგალითი ასახავს იმას, თუ როგორ აწვდის მასწავლებელი სმენით მიმანიშნებელს მხედველობადაქვეითებულ ბავშვს.

ცხრილი 5.4 როგორ ზღუდავს პერცეპტული დარღვევები თამაშის უნარებს და როგორ შეუძლიათ მასწავლებლებს, მხარი დაუჭირონ ბავშვებს, რომლებსაც ეს მდგომარეობა აღენიშნებათ

<i>პერცეპტული დარღვევა</i>	<i>თამაშის შემზღუდა</i>	<i>სტრატეგიები თამაშის მხარდაჭერისთვის</i>
მხედველობის პრობლემები	სირთულე, მისწვდეს, აიღოს და გამოიკვლიოს სათამაშო	კარგი ტექსტურის მქონე, ხმოვანი სათამაშოებით უზრუნველყოფა; დაამაგრეთ ზარი რბილ სათამაშო ცხოველზე და სხვა რბილ სათამაშოებზე ისე, რომ საფრთხეს არ შეიცავდეს.
	სირთულე, გამოიკვლიოს სათამაშო სივრცეები – გარეთ ან შიგნით	წინასწარმეტყველებად და მნიშვნელოვან არეში მელიოდური მუსიკის ჩართვა – სკოლის კართან ახლოს, ან სათამაშო მოედნის ცენტრში – რათა ბავშვს სივრცეში ორიენტირებაში დაეხმაროთ.
	თანატოლების სახის გამომეტყველების და წარმოსახვითი ასპექტების ინტერპრეტირების პრობლემა	იყავი ვიზუალური ინტერპრეტატორი, აღწერე თანატოლების საქმიანობა, როდესაც ისინი წარმოსახვითად თამაშობენ: „ლარისა ვითომ მეხანძრეა. გესმის ხმები, რომელსაც ის გამოსცემს, როდესაც ცეცხლს წყალს ასხამს?“
სმენის დაქვეითება	ადრეულ ჩვილობაში შედარებით მცირე კომპლექსური ცირკულარული თამაშები	ჩართეთ ბავშვები ცირკულარულ თამაშში, რომელიც მკაფიო ვიზუალურ შედეგებს იწვევს – სათამაშო, რომელიც ხტება. მოერიდეთ ხმაზე დაფუძნებულ სათამაშოებს, როგორებიცაა საჩხაკუნო ან ქსილოფონები.
	აქტიურ მობრუნულ თამაშში ორჭოფობა ან შფოთვა	სათამაშო მოედანზე გახდით „უსაფრთხოების გარანტი“, მეტად გაიღიმეთ და გამოხატეთ სითბო და მზრუნველობა, რათა ბავშვები წაახალისოთ, რომ იცოცონ, ირბინონ და ისროლონ.

<i>პერცეპტული დარღვევა</i>	<i>თამაშის შემლუღდა</i>	<i>სტრატეგიები თამაშის მხარდაჭერისთვის</i>
	სათამაშოების მუშაობის პრინციპის დასწავლის სირთულეები	ანგენთ ბავშვებს, თუ როგორ მოუჭიროს ხელი სათამაშოს, ან მოქაჩოს საგორავებელი სათამაშოები შესტებისა და მიმიკის გამოყენებით.
	თანატოლების მხრიდან თამაშში მონაწილეობა პასუხის ნაკლებობა	ტიპური განვითარების მქონე ბავშვებისთვის იმის დემონსტრირება, თუ როგორ მიიქციონ სმენადაქვეითებული ბავშვის ყურადღება – მხარზე ხელის დადება, ან ბავშვის წინ დადგომა, რათა კონტაქტი დამყარდეს.
	მარტივი წარმოსახვითი თამაშის შესრულების სირთულე	მიეცით იმის მაგალითი, თუ როგორ უნდა გამოიყენოს სათამაშოები წარმოსახვით – ქვების მორევა სათამაშო ლუმელზე, ან სმა და ჭამა – გადაჭარბებული, მკაფიო შესტიკულაციისა და მიმიკის გამოყენებით, რომლებიც აშკარას ხდის, „რომ ეს, უბრალოდ, წარმოსახვითია.“

მზრუნველი ამჩნევს, რომ ორწლიანბავშვის ბრმა ბავშვი სათამაშო მოედანზე მარტო დგას და ჩანს, რომ თავს არაკომფორტულად გრძნობს. მზრუნველმა გადაწყვიტა, რომ გამოსცადოს მეთოდი, რომელიც სამეცნიერო ჟურნალში ნაიკითხა (Kern & Wolery, 2002). ის ტაბლეტსა და პატარა დინამიკს სათამაშო მოედნის მაგიდაზე ათავსებს, შესასვლელი კარის ახლოს (ცოტა ხნის შემდეგ, მას ცნობისმოყვარე ბავშვების, რომლებსაც მონყობილობით თამაში უნდოდათ, სხვაგან გადამისამართება დასჭირდა). ის სასიამოვნო მუსიკას არჩევს და ანისოს, ბრმა ბავშვს, ეუბნება: „გესმის სასიამოვნო მუსიკა? კართანაა ჩართული. თუ შიგნით შესასვლე-

ლი კარის მოძებნა გინდა, შეგიძლია მუსიკის ხმისკენ წამოხვიდე. მოდი, ვივარჯიშოთ.“ ის ანისოს ხელს ჰკიდებს, მიჰყავს სათამაშო მოედანზე, შემდეგ ამბობს: „კარგი, შეგიძლია, შესასვლელი კარი იპოვო?“ ანისოს მასწავლებელი მომენტალურად მუსიკის წყაროსკენ მიჰყავს.

მზრუნველი ანისოსთან ერთი კვირის განმავლობაში ყოველდღიურად ვარჯიშობს. შემდეგ ანისოს თამაშს აკვირდება. აღფრთოვანებულია, როდესაც ხედავს, რომ ანისო სათამაშო მოედანზე უკეთ ორიენტირდება და თამაშობს. გარდა ამისა, ის სათამაშო მონყობილობებს (საქანელა, სასრიალო და ქვიშის ყუთი) უფრო ადვილად პოულობს, რადგან ორიენტირებაში მუსიკა ეხმარება. საბოლოოდ, ანისო თამაშში აქტიურია და უფრო მეტადაც კი ერთვება თანატოლებთან თამაშში.

– მანამდე ანისო უბრალოდ დაკარგული იყო, როგორც ჩვენ ვიქნებოდით ჩაბნელებულ ადგილას, – ამბობს მზრუნველი, – თუმცა, ახლა მას შეუძლია განსაზღვროს, თუ სად არის, იმის მიხედვით, თუ საიდან ისმის მუსიკის ხმა. პატარა, უბრალოდ, უფრო კომფორტულად გრძნობს თავს და უფრო თავდაჯერებულია გარეთ.

ბავშვებს, რომლებსაც მხედველობის დაქვეითება აქვთ, შესაძლოა, თანატოლთა თამაშის გაგების სირთულეები ჰქონდეთ. მათ უნარი არ აქვთ, სახის გამომეტყველება აღიქვან და თანატოლების წარმოსახვითი მოქმედებები გაიგონ (Barton & Wolery, 2008). მაგალითად, როდესაც თანატოლი ვითომ მანქანას ატარებს და ძრავის ხმას გამოსცემს, შესაძლოა, ბავშვისთვის დამაბნეველი იყოს. ხშირად, ბრმა ბავშვები იმ ადგილს გაეცლებიან ხოლმე, სადაც აქტიური წარმოსახვითი თამაში მიმდინარეობს, რადგან მისი გაგება არ შეუძლიათ. სამწუხაროდ, შესაძლოა, ამას თანატოლებთან ურთიერთობაზე ჰქონდეს გავლენა. თანატოლები, შესაძლოა, ბრმა ბავშვებს უახლოვდებოდნენ, თუმცა კარგავდნენ მათდამი ინტერესს, როდესაც პოზიტიურ პასუხებს არ იღებენ. მათ, შესაძლოა, იგრძნონ, რომ მათი მოწვევა უკუღებელყოფილია (Preisler, 1993). მასწავლებლებს, თანატოლებთან ინტერაქციის გასაუმჯობესებლად, შეუძლიათ ვიზუალური ინტერპრეტატორის როლის

მორგება. მაგალითად, ალუნერონ ბრმა ბავშვებს, თუ რას თამაშობენ თანატოლები და თამაშში მონაწილეობის მისაღებად, შესაბამისი გზები შესთავაზონ: „პარმონი მაგიდასთან ზის და ვითომ ვახშამს მიირთმევს. გინდა, მაგიდის მოძებნაში დამეხმარო, რომ მასთან ერთად ივახშმო?“

სმენის დაქვეითება

ზოგჯერ, სმენადაქვეითებული ბავშვები თანატოლებს თამაშში ჩამორჩებიან. მათი ცირკულარული თამაში, შესაძლოა, უფრო მცირე ასაკის ბავშვების თამაშს ჰგავდეს (Koester, 1995). მაგალითად, მოტორული თამაშის უფრო კომპლექსური მოქმედებები – ჩაჭიდება, შესწავლა, შემდეგ პირში ჩადება – შესაძლოა, შედარებით გვიან აღმოცენდეს. სმენადაქვეითებული ბავშვები, ასევე, ხანდახან მშობლებთან თამაშისას ნაკლებად აქტიურები არიან (Loots, Devise, & Jacquet, 2005; Smith & McMurray, 2018). შესაძლოა, ტიპური განვითარების თანატოლებთან შედარებით, ისინი ნაკლებად ერთვებოდნენ წარმოსახვით თამაშში (Brown, Rickards, & Bortoli, 2001; Peterson & Wellman, 2009; Quittner, Cejas, Wang, Niparko, & Barker, 2016). ასევე, გაუჭირდეთ ზრდასრულთა ან თანატოლთა მარტივი წარმოსახვითი აქტივობების გაგება. მაგალითად, დაიბნენ თანატოლის მოქმედებით, რომელიც ძაღლს განასახიერებს, რადგან ყფის ხმა ან თანატოლთა წამოძახილები – „ძაღლი!“ – არ ესმით. სმენადაქვეითებული პატარები, აგრეთვე, ნაკლებად პასუხობენ თანატოლის თამაშზე მიპატიჟებებს, თუ პირდაპირი თვალთ კონტაქტი არ აქვთ.

სმენის დაქვეითების მქონე ჩვილთა და ახალფეხიან ბავშვთა თამაშის გაუმჯობესება, ბავშვის ყურადღების სათამაშო მასალებსა და აქტივობებზე მიმართვა, მშობლებსა და მასწავლებლებს სახის გამომეტყველებით და მკაფიოდ გამოხატული შესტებითა და მიმიკით შეუძლიათ. ზრდასრულებს, აგრეთვე, შეუძლიათ სათამაშოს გამოყენების დემონსტრირება; ასევე, მეტად შეეხონ პატარებს ფიზიკურად, რათა მათი თამაში გააუმჯობესონ (Loots, Devise, & Jacquet, 2005). სმენადაქვეითებული ბავშვები, შესაძლოა, უზრუნველყოფილი იყვნენ დამხმარე სმენითი მონწყობილობებით, რაც მათ თამაშისას კომუნიკაციაში დაეხმარება

(Simmons, Beauchaine, & Eiten, 2018). მასწავლებლებმა დემონსტრირება უნდა მოახდინონ, აჩვენონ ახალფეხადგმულ, ტიპური განვითარების ბავშვებს, თუ როგორ მიიქციონ სმენადაქვეითებული ბავშვის ყურადღება. მაგალითად, მხარზე ხელი დაადონ, რამე მარტივი სიგნალი შეიმუშაონ, რომელიც თამაშში მოწვევაზე მიუთითებს, ან პირდაპირ დამხმარე მონყობილობაში ისაუბრონ.

ფიზიკური დარღვევები

3 წლამდე ასაკის ბავშვების ფიზიკური პრობლემები, შესაძლოა, მრავალ დარღვევას უკავშირდებოდეს. როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, აუტიზმი, დაუნის სინდრომი და სხვა მდგომარეობები, შესაძლოა, მოიცავდეს სუსტ მოტორულ უნარებს, როგორც მეორეულ სიმპტომს. ნევროლოგიური მდგომარეობები, როგორებიცაა ცერებრული დამბლა, სპინა ბაფიდა და კუნთების დისტროფია, ხშირად მოტორულ განვითარებასა და თამაშის უნარების შეფერხებას იწვევს. ეს მდგომარეობები ართულებს ობიექტების წვდომას, აღებასა და მანიპულაციას. აქედან გამომდინარე, ობიექტის კვლევა და თამაში, ჩვეულებრივ, შეზღუდულია ხოლმე (Baxum et al., 2017). ნევროლოგიური დარღვევის მქონე ბავშვებს, ზოგ შემთხვევაში, წონასწორობის სუსტი კონტროლი და პოზის დაჭერის სირთულე აქვთ, რის გამოც თავის აწევა ან გამართულად ჯდომა უჭირთ (Boxum et al., 2018; Van Balen, Dijkstra, Bos, Van Den Hauvel, & Hadders-Algra, 2015). შესაძლოა, ისინი ვერ ხოხავდნენ ან სიარული უჭირდეთ. შესაბამისად, მათ არ აქვთ უნარი, გამოიკვლიონ სათამაშო სივრცეები, ან დაამყარონ თანატოლებთან კონტაქტი (Van Balen et al., 2018).

მრავალი სტრატეგია შემუშავდა, რათა ხელი შეეწყოს ფიზიკური სირთულეების მქონე ბავშვების თამაშისა და მოტორული უნარების განვითარებისთვის (Damiano, 2009; Prosser, Ohlrich, Curatalo, Alter, & Damiano, 2012). ბევრი მათგანის გამოყენება, ჩვეულებრივ, სახლებსა და ადრეული განათლების დაწესებულებებში არის შესაძლებელი. მნიშვნელოვანია, ბავშვები ადრეული ჩვილობიდან ჩაერთონ აქტიურ და მრავალფეროვან ვარჯიშებში. ინტერვენციები მოიცავს მასტიმული-

რებელი სათამაშოების, ზრდასრულის მიერ აქტიური წახალისებისა და მხარდაჭერის, უსაფრთხო სათამაშო სივრცისა და მრავალფეროვანი მოტორული გამოწვევების შეთავაზებას. მსგავსი ინტერვენციები განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია მაშინ, როდესაც ბავშვები ჯდომასა და დგომას ითვისებენ. აღნიშნული სტრატეგიები ტიპური განვითარების მქონე ბავშვებისთვის რეკომენდებული სტრატეგიების მსგავსია, თუმცა უფრო ხშირად და ინტენსიურად უნდა იქნას გამოყენებული სირთულეების მქონე ბავშვებთან და – თუ არის ამის შესაძლებლობა – ზრდასრულთან ერთი-ერთზე ინტერაქციისას, რათა მეტი ეფექტი მივიღოთ (Novak et al., 2017; Prosser, Ohlrich, Curatalo, Alter, & Damiano, 2012).

თამაშის ინტერვენციების გარდა, ფიზიკური სირთულეების მქონე ბავშვებს, შესაძლოა, სპეციალური მხარდაჭერი მოწყობილობები მივანდოთ. მაგალითად, ჩვილის მაღალი სკამი, რათა ბავშვმა უფრო მარტივად შეძლოს ობიექტებით მანიპულირება. 2 წლის ასაკიდან, პატარები სპეციალური მოძრაობის მოწყობილობებით (Powered movement devices (PMDs)) უნდა უზრუნველვყოთ, როგორცაა მოტორიზირებული ეტლები, რათა სათამაშო სივრცეებში გადაადგილდნენ. ასევე, წავახალისოთ თანატოლები ადრეული განათლების დაწესებულებებში, რათა კონტაქტი დაამყარონ სკამში ან მექანიზირებულ მოძრაობის მოწყობილობაში მჯდომ ბავშვთან და ერთად ითამაშონ სათამაშოებით. (Washington, Deitz, White, & Schwartz, 2002). განვიხილოთ თანატოლებთან პოზიტიური ინტერაქციის ხელშეწყობის მაგალითი:

2 წლის ცერებრული დამბლის მქონე რობერტი ადრეული განათლების დაწესებულებაში თავისუფალი თამაშის საათებში სპეციალურ დამჭერ სკამში ზის. მასწავლებელი სათამაშოს (ბურთი ბევრი ფერადი ღილაკით) მის წინ ათავსებს – როდესაც ღილაკს აწვები, კონკრეტული მელოდია ისმის. „რობერტ, რა მოხდება, თუ ღილაკს დააწვები? აბა, სცადე,“ – ამბობს მასწავლებელი. რობერტი ბურთს უბრალოდ უყურებს. მასწავლებელი იმ ბავშვს მიმართავს, რომელიც მათ უყურებს: „გინდა, ღილაკზე თითის დაჭერა სცადო, ბრუკ?“ ბრუკი თანხმობის ნიშნად თავს აქნევს და

მასწავლებელს ის რობერტის სკამთან მიჰყავს: „დააჭირე ერთ-ერთს.“

ბრუკი ღილაკს აჭერს, მუსიკა ისმის და ის და რობერტი მხიარულად იცინიან. რობერტი სათამაშოს მომენტალურად სწვდება და სხვა ღილაკს აჭერს თითს. ამჯერად, სხვა მელოდია ირთვება. ეს ორი ბავშვი აგრძელებს რიგითობის დაცვას სათამაშოთი თამაშისას, ბრუკი რობერტის სკამის წინ დგას.

მნიშვნელოვანია, ოჯახის წევრები წავახალისოთ, რომ ფიზიკური სირთულეების მქონე ბავშვებთან სახლში ითამაშონ. ერთ-ერთი კვლევის შედეგებმა აჩვენა, რომ ცერებრული დამბლის მქონე ბავშვები, ჩვეულებრივ, ყველაზე აქტიურ, კომპლექსურ თამაშებში სახლის პირობებში უფრო ერთვებიან, ვიდრე სხვაგან (Tiemann, Palisano, Gracely, & Rosenbaum, 2004). ოჯახთან ყოფნის კომფორტი და უსაფრთხოების განცდა, მოტორული თამაშების წასახალისებლად, სახლს იდეალურ ადგილად აქცევს. ამით ხაზი ესმევა იმას, თუ რამდენად მნიშვნელოვანია, პროფესიონალებმა მშობლებთან და ოჯახის სხვა წევრებთან ითანამშრომლონ, როდესაც მათი შვილების თამაშის განვითარებაზე მუშაობენ (Fauzi, Khayat, Haron, Mahmud, & Sabirin, 2018).

ზრდასრულების ინტერაქციები, რომლებიც შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების თამაშს უწყობს ხელს

ინტერაქციის რამდენიმე გზა არსებობს, რომლითაც მასწავლებელსა და მშობლებს შეუძლიათ იხელმძღვანელონ, როდესაც განვითარების ხელშესაწყობად შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებთან თამაშობენ (Horn et al., 2018; Seager et al., 2018). დედისა და საშუალო სიმძიმის აუტიზმის მქონე ბავშვის მაგალითი რამდენიმე ამ ტიპის ტექნიკას ასახავს:

დედამ ახალი სათამაშო (რბილი სათამაშო კურდღელი – საინტერესო მახასიათებლებით) ამანდოს, თავის 18 თვის, აუტიზმის მქონე ვაჟს მისცა. ის ძალიან ფრთხილობს, რათა სათამაშოს ზედმეტად მონდომებული მიწოდებით, ამანდო არ გააღიზიანოს. ამის ნაცვლად, ის ჩუმად ჯდება მის პირისპირ იატაკზე და შუაში სათა-

მაშოს ათავსებს. ეს ბავშვის ყურადღებას იპყრობს და მას ინტენსიურად აკვირდება, თუმცა დედას არ უყურებს. რამდენიმე წუთის შემდეგ, ამანდო სათამაშოსკენ იწევს, იღებს და მის ერთ-ერთ ყურს აკვირდება. „ეს ბაჭიას ყურია,“ – ამბობს დედა. ამანდო ცოტა ხნით დედას უყურებს, შემდეგ ისევ ყურს აკვირდება, სახესთან ახლოს მიაქვს და თითებით ათამაშებს.

– ბაჭიას ყური გიჭირავს, – აკომენტირებს დედა, – მას ორი ყური აქვს, ხედავ? – ის სწვდება და ნაზად სწევს მეორე ყურს. ამანდო ამ მოქმედებას უყურებს, შემდეგ უბრუნდება იმ ყურს, რომელსაც აკვირდება.

წუთის შემდეგ დედა ამბობს: „შეიძლება, ბაჭია დავიჭირო?“ დედა ხელს გაუნვდის. ამანდო ჩერდება, შემდეგ სათამაშოს აწვდის.

– მადლობა, – ამბობს გახარებული დედა, – ის სათამაშო კურდღელს მკერდთან ახლოს იჭერს და ამბობს, – მე ბაჭიას ვეხუტები, – დედა ახლა სათამაშოს ვაჟს აწვდის, – გინდა, ბაჭიას ჩაეხუტო?

ამანდო სათამაშოსა და დედას უყურებს, შემდეგ იღებს კურდღელს და სახესთან ახლოს იჭერს ისევე, როგორც ეს დედამისმა გააკეთა.

– ახლა, შენ ეხუტები ბაჭიას, – ამბობს დედა.

ამანდო დედას კურდღელს აწვდის და ამბობს: – მადლობა.

– მადლობა! – სიხარულით პასუხობს დედა, – ახლა ისევ ჩემი ჯერია, ხო!.

მარტივი მონაცვლეობის თამაში რამდენიმე წუთის განმავლობაში გრძელდება. ეს მდიდარი ინტერაქცია ერთ დღეში არ აღმოცენებულა. დედა ამანდოსთან ამ გზით დიდი ხნის განმავლობაში თამაშობდა, რათა მსგავსი სოციალური თამაშისთვის შეეწყობა ხელი.

რომელ სახალისო ქცევებს იყენებს დედა ამ მაგალითში, რათა თავის ვაჟთან კონტაქტი დაამყაროს? ცხრილი 5.5 მისი ინტერაქციის რამდენიმე მახასიათებელს აღწერს, რომელიც მხარს უჭერს შემლუდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვების სოციალურ და ინტელექტუალურ განვითარებას.

ცხრილი 5.5 ზრდასრული-ბავშვის ინტერაქციების მახასიათებლები, რომლებიც შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების განვითარებას უწყობს ხელს

<i>თამაშის ინტერაქციის მახასიათებლები</i>	<i>დედა-შვილის ურთიერთობის მაგალითები</i>
ემოციური სენსიტიურობა	დედა თავის ხმის ტონს, ემოციურ ინტენსივობასა და აქტივობის დონეს ფრთხილად უსაბამებს თავისი ვაჟის ტონს, ინტენსივობასა და აქტივობის დონეს. შშობლის მსგავსი მგრძობელობა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების პოზიტიურ ემოციურ განვითარებას უწყობს ხელს (Steiner, Gengoux, Smith, & Chawarska, 2018).
მიყოლის უნარი	დედა უფრო მეტად ბავშვის ქმედებებსა და ინტერესებს მიჰყვება და პასუხობს, ვიდრე თავად ინიცირებს თამაშს. ბავშვებისთვის თამაშში წამყვანის როლის მიცემა, მისი მიბაძვა და შემდეგ იმის დახვეწა (ვარიაციების შეთავაზება, გაფართოება), რასაც ისინი აკეთებენ, შესაძლოა, თამაშის კომპლექსურობას ზრდიდეს (Landa, 2018).
თამაშის საინტერესო მოქმედებები	დედა თამაშის აქტივობებს ფრთხილად არჩევს იმის მიხედვით, თუ რა გააუშვებებს მისი შვილის ძიებით ქცევასა და თამაშს. იქიდან გამომდინარე, რომ ბავშვს მოსწონს კურდღლის ყური, ის გადაწყვეტს, რომ ამ ინტერესზე დაფუძნებით, მეორე ყურზე მიუთითოს (Green et al., 2015).
ობიექტზე გაზიარებული ყურადღების დამყარება	დედა ობიექტს იყენებს, რათა თავის ვაჟთან გაზიარებული ყურადღება დაამყაროს. წარუდგენს რბილ სათამაშოს და მოქმედებებს ასრულებს, რომლებიც ბავშვის ინტერესს გამოიწვევს (Schertz, Odom, Baggett, & Sideris, 2013).
სიტყვიერი აღწერები – თამაშის აქტივობების გასახმოვანებლად	დედა მეტყველებას იყენებს, რათა ვაჟის ყურადღება თამაშის მიმდინარეობაზე გაამახვილოს და ენასა და სოციალურ ინტერაქციებს შეუწყოს ხელი (Palacios, Rodriguez, & Mendez-Sanchez, 2018).

კულტურული სხვაობები ბავშვების თამაშში

პატარა ბავშვები სამყაროს ნებისმიერ წერტილში, ნებისმიერ კულტურაში თამაშობენ მოტორული, კვლევითი და მარტივი წარმოსახვითი თამაშებით. თუმცა, შესაძლოა, თამაშის ამ აქტივობების ზუსტი ბუნება ვარიირებდეს, რაც სათამაშოების ხელმისაწვდომობაზე, სათამაშო სივრცეებზე, თანატოლებზე ან და-ძმასა და ოჯახის მიერ თამაშის დაფასების ხარისხზე არის დამოკიდებული (Lin & Li, 2018; Little, Carver, & Legare, 2016). შემდეგი მაგალითი ასახავს იმას, თუ როგორ ერთვება შეერთებულ შტატებში სილარიებში მცხოვრები ბავშვი მარტივ წარმოსახვით თამაშში, იმ სათამაშო სივრცეზე დაფუძნებით, რაც მისთვის ხელმისაწვდომია:

ალონსო, 18 თვის, თავისი ბინის უკანა ეზოში თამაშობს. დედამისი საფეხურზე ზის და თვალს ადევნებს. ის დამწუხრებულია, რომ ბავშვს სათამაშოდ უფრო სასიამოვნო სივრცე ან სათამაშო მონყობილობები არ აქვს, თუმცა ამჩნევს, რომ ალონსომ თავისი სათამაშო გარემო თავადვე შექმნა. მან, ამ არეში, მხოლოდ რამდენიმე გატეხილი აგური იპოვა. ის სამ აგურს ერთმანეთის გვერდით აწყობს. შემდეგ აგურის სხვა ნაწილს ამ რიგის გასწვრივ ათავსებს და მატარებლის ხმის მსგავს ხმებს გამოსცემს. დედას ელიმება: „როგორც ჩვენს ნიგშია, არა?“ – გასძახის ბავშვს. ის აღფრთოვანებულია ალონსოს უნარით, შექმნას აგურებისგან სათამაშო.

მიუხედავად იმისა, რომ თამაშისთვის საუკეთესო გარემო არ აქვს, ალონსომ მაინც იპოვა გზა, რომ მდიდარი მარტივი წარმოსახვითი თამაში ეთამაშა. ამ აღწერიდან იოლია დაინახო, თუ როგორ ფორმირდება თამაში იმ გარემოდან, რომელშიც ბავშვები ცხოვრობენ.

გზა, რომლითაც პატარები მშობლებთან ან ოჯახის სხვა წევრებთან ერთად თამაშობენ, ჩვეულებრივ, კულტურის ძლიერი გავლენის ქვეშ არის (Chuang, Clozman, Green, & Greenfield, 2018). ხშირად, ჩვილების თამაშები საერთოა და თაობიდან თაობას გადაეცემა. მაგალითად, ბევრ ევრო-ამერიკულ ოჯახშია გავრცელებული ტრადიციული თამაში „ჭიტა“ (Fernald & O’Neill, 1993). ჩვილები სიამოვნებას გამოხატავენ, როდესაც მშობლების სახე ხელების მიღმა ქრება და შემდეგ,

მოულოდნელად ისევ ჩნდება. ამ თამაშის ვარიაციები მთელ მსოფლიოში არსებობს (Kwon, Vallotton, Kiegelmann, & Wilhelm, 2018). მშობლის სახის გამოჩენას – იაპონურ, კორეულ და იტალიურ ოჯახებში – არაპროგნოზირებადი, არარსებული სიტყვები ახლავს თან. ინდოეთში, ტამილის თემის ოჯახებში, ჩვეულებრივ, მშობლები ამბობენ: „სად ხარ?“ და საკუთარ სახეებს მაღავენ. როდესაც ჩვილები უფროსების სახეებიდან ხელებს მოაშორებენ, მშობლები წამოიძახებენ: „აქ!“

მშობელი-ჩვილის სხვა თამაშები კულტურულ ტრადიციებთან არის დაკავშირებული. ზოგიერთი ინდური ოჯახი, ბენგალში, თამაშობს თამაშს სახელად „კან დოლი“ (Roopnarine, Hossain, Gill, & Brophy, 1994). მშობელი ჩვილის ყურს ფრთხილად კიდებს ხელს და პირიქით, ბავშვი სწვდება მშობლის ყურს და შეთანხმებულად ვოკალიზებენ. ზოგი აფრო-ამერიკელი მშობელი ტრადიციულ თამაშს – „სახეები“ თამაშობს. მშობლები ჩვილების ხელებს სახეზე მიიდებენ და აქტიურ შეხებას ასტიმულირებენ. საპასუხოდ, მშობლები საკუთარ ხელებს ჩვილის სახეზე ათავსებენ (Hale-Benson, 1986). მექსიკურ-ამერიკულ ოჯახებში, ზრდასრულები ჩვილებთან თამაშისას, აგრეთვე, ფიზიკური შეხების მეტ ტიპსა და ნაკლებ ვერბალიზაციას იყენებენ (Luo & Tamis-LeMonda, 2016).

რამდენად ხშირად ჩაერთვებიან პატარები ამა თუ იმ ტიპის თამაშებში, როგორც წესი, კულტურის მიხედვით განისაზღვრება. აღმოჩნდა, რომ კორეულ-ამერიკულ ოჯახებში, ჩვეულებრივ, ბავშვები ნაკლებად ერთვებიან მარტივ წარმოსახვით თამაშებში (Chen & French, 2008; Farver, Kim, & Lee-Shin, 2000; Haight & Cho, 2015). ისინი, შესაძლოა, დისკომფორტს განიცდიდნენ, როდესაც იმ გარემოში აღმოჩნდებიან, სადაც სხვა ბავშვები წარმოსახვით თამაშებს თამაშობენ. ამ კულტურის ბავშვები ნაკლებად ხმაურიან ან აქტიურ კვლევით თამაშს ამჯობინებენ (Jung, 2015). ამის საპირისპიროდ, არგენტინელი ბავშვები ადრეული ასაკიდან ინტენსიურად ერთვებიან მარტივ წარმოსახვით თამაშებში (Bornstein, Haynes, Pascual, Painter, & Galperin, 1999; Cote & Bornstein, 2005).

ოჯახში ხელმისაწვდომ სათამაშოთა ტიპი, ჩვეულებრივ, გავლენას იქონიებს ჩვილებისა და პატარების თამაშზე. მიუხედავად იმისა, რომ

აღმოსავლეთ ინდოეთში, ურბანულ გარემოშიც კი ბავშვებს ნაკლები კომერციული სათამაშოები აქვთ, (Roopnarine, 2010). ნაპოვნი ან ხელნაკეთი ობიექტებით (ქალაღდები, ხის მასალები, გოგრისგან გაკეთებული საჩხაკუნოები, ქოქოსისგან დამზადებული სათამაშო კუები, ქალაღდის გველები), ხშირად იძიებენ და ერთგებიან ცირკულარულ თამაშებში. ჰეილ-ბენსონმა (1986) აღნიშნა, რომ აფრო-ამერიკელი ბავშვების თამაში ნაკლებად ორიენტირებულია ობიექტზე და მეტად ცენტრირებულია ადამიანებზე. აფრო-ამერიკულ ზოგიერთ ოჯახში, ჩვილებსა და პატარებს ნაკლები სათამაშო აქვთ. თამაში, ძირითადად, ოჯახის წევრებთან მოტორულ თამაშს მოიცავს.

ჩვილებისა და პატარების სოციალური თამაშის დონეები კულტურულ და ოჯახურ ცხოვრებას უკავშირდება. ზოგიერთ კულტურაში ბავშვს ბევრი მოთამაშე პარტნიორი ჰყავს: უფროსი და-ძმა, ბიძაშვილები ან მეზობელი თანატოლები (Punch, 2007; Youngblade & Dunn, 1995). ერთ-ერთ პატარა იტალიურ სოფელში, ჩვეულებრივ, ბავშვები დიდი ოჯახის სხვა წევრებთან და მეზობლებთან უფრო ხშირად თამაშობენ, ვიდრე მშობლებთან (New, 1994). მეზობლის უფროსი ბავშვები ჩვილებს სიარულის გავარჯიშების თამაშებში რთავენ. ისინი „batti, batti le manini“-ს თამაშობენ.

რა დასკვნა შეიძლება გამოვიტანოთ ჩვილებისა და ახალფეხადგმულთა თამაშების კულტურულ სხვაობებთან დაკავშირებით? პროფესიონალები ბავშვების ინტერაქციებს უნდა დააკვირდნენ, რათა განსაზღვრონ, რომელ თამაშს აქვს მეტი პიროვნული და კულტურული მნიშვნელობა. მათ, შესაძლოა, ოჯახის წევრებთან ინტერვიუს საშუალებით გაარკვიონ, რითი ერთობიან ბავშვები შინ, რაც მასწავლებლებს კულტურულად ღირებული თამაშების აქტივობების, მასალებისა და სივრცეების დაგეგმვაში დაეხმარება.

შეჯამება

პატარა ბავშვები მხიარულ ცირკულარულ თამაშებს ასრულებენ, საკუთარი სხეულების გამოყენებით მოძრაობენ, ობიექტზე ზემოქმედებენ და შემდეგ, საინტერესო ეფექტების გამოსანვვად, ამ მოქმედებებს

იმეორებენ. ისინი, აგრეთვე, ობიექტებს ვიზუალურად, ხელით, ან ლექ- ვითაც კი იკვლევენ. კვლევითი თამაშისას, ბავშვები სამყაროსა და მას- ში არსებულ საგნებს სწავლობენ. ზრდის კვალდაკვალ, ჩვილები და პა- ტარები აქტიურ მოტორულ თამაშს იწყებენ. როდესაც წამოჯდებიან და სიარულს იწყებენ, ისინი ცოცვას, სირბილს, სროლას და საგორავებე- ლი სათამაშოების მიწოლას ან ტარებას იწყებენ. წლინახევრის შემდეგ, ბავშვები მარტივ წარმოსახვით თამაშს სათამაშოებისა და ყოფითი ნივ- თების გამოყენებით იწყებენ. მაგალითად, ვითომ ჭიქიდან სვამენ ან კოვზით ურევენ ქვას. ასაკის მატებასთან ერთად, ბავშვები უფრო და უფრო სოციალურები ხდებიან და თანატოლების, ან და-ძმის ძლიერი გავლენის ქვეშ ექცევიან.

თამაშის შესაძლებლობები ბავშვებში ვარიირებს. შეზღუდული შე- საძლებლობები ბავშვებისა და ზრდასრულების თამაშზე ახდენს გავ- ლენას. დაუნის სინდრომის მქონე ბავშვების თამაში, შესაძლოა, უფრო ნელა ვითარდებოდეს. ჩვეულებრივ, ისინი ასრულებენ წარმოსახვით ან მოტორულ აქტივობებს, რომლებიც შედარებით მცირე ასაკის ბავ- შვებს ახასიათებთ. ასევე, შესაძლოა, ნელი ტემპით ვითარდებოდეს მხედველობის ან სმენის დაქვეითების მქონე ბავშვების მოტორული თა- მაში, აგრეთვე, სირთულეები ჰქონდეთ წარმოსახვით თამაშებში, რად- გან წარმოსახვითი აქტივობების დანახვა ან მოსმენა არ შეუძლიათ. აუტიზმის რისკგუფში მყოფი ჩვილები და პატარები, შესაძლოა, ფიზი- კური ობიექტებისადმი ან მათი ნაწილებისადმი გადამეტებულ ყურად- ლებას იჩენდნენ და უჭირდეთ ყურადღების ფოკუსირება თანატოლებზე ან ახალ სათამაშოებზე. ასევე, ნაკლებად ჩართულები იყვნენ მშობ- ლებთან და მზრუნველებთან. ფიზიკური სირთულეების მქონე ბავშვები, შესაძლოა, სპეციალურ სკამებს საჭიროებდნენ. განსხვავებული კულ- ტურის წარმომადგენელი ჩვილები და პატარები, ჩვეულებრივ, განს- ხვავებულ თამაშებს ან სტილებს ანიჭებენ უპირატესობას. ზოგიერთი კულტურის წარმომადგენლები ამჯობინებენ, ჩუმად იკვლიონ და შეის- ნავლონ ობიექტები. ზოგიერთი კულტურის წარმომადგენელი ჩვილე- ბი და პატარები, სხვებისგან განსხვავებით, ძალიან აქტიურები არიან. მასწავლებლები თითოეული ბავშვის თამაშს უნდა დააკვირდნენ, რათა მათი უნიკალური თამაშის საჭიროებები გაითვალისწინონ.

3-6 წლის ასაკის ბავშვების თამაში

ინტელექტუალური განვითარებისა და სოციალური სამყაროს გაფართოების წყალობით, 3-დან 5 წლამდე თამაში უფრო და უფრო მრავალფეროვანი ხდება. ამ ასაკში თანატოლების გავლენა ძალიან მნიშვნელოვანია. თუ ბავშვები საბავშვო ბაღებში დადიან, ისინი ახალ სათამაშო გარემოში ხვდებიან – ახალი მასალების, ადამიანებისა და დამოცდილებების გარემოცვაში.

წარმოსახვითი თამაში

სკოლამდელ ასაკში მარტივი წარმოსახვითი თამაში უფრო დახვეწილ ფორმებს იძენს (Kim, 2018). შემდეგი მაგალითი ამ ტიპის თამაშის რამდენიმე ელემენტს ასახავს, რომლებიც ამ ასაკში ჩნდება:

4 წლის გოგო, აიდა, ზუზუნებს თავისთვის, როდესაც გრძელი კუბურებით პლატფორმას აშენებს. უცბად ჯგუფელს ხედავს, რომელიც იქვე დგას და სათამაშოდ ეპატიჟება: „ლორენ, მოდი! მანქანა მზადაა. შენც ჩემი მანქანით წამოხვალ, კარგი?“

ლორენი მონადინებული ჩანს, რომ თამაშს შეუერთდეს. ის კუბურების სტრუქტურას უახლოვდება და კითხულობს: „ეს ავტომობილია თუ სატვირთო? ვფიქრობ, სატვირთოა.“

– არა, ავტომობილია, – პასუხობს აიდა, – ახლა, მე დედა ვიქნები. სწრაფად, დავიგვიანებთ! არ უნდა დაიგვიანო! – ამბობს ის განსაკუთრებული სერიოზულობით, ზრდასრულისმაგვარი ტონით.

– ჰო, მაგრამ ეს სატვირთოა, – არ ნებდება ლორენი.

ამ დროს აიდა ხელებს თეძოებზე შემოიწყობს და აშკარად გაღიზიანებული ამოისუნთქავს: „ახლა, საყვარელო, მოდი, დროზე ჩაჯექი!“ – ბრძანებას გასცემს ზრდასრულის ხმით.

– კარგი, – პასუხობს ლორენი, – მაგრამ ეს სატვირთოა.

– კარგი, მოდი, ვითომ ეს ავტომობილი-სატვირთოა, კარგი? – აიდა კომპრომისის სთავაზობს. ჩანს, რომ თანამოთამაშეს ეს აკმაყოფილებს და ის ახლა კუბურებზე ჯდება.

– ახლა მე დედა ვარ და შენ ბავშვი, – უთითებს აიდა.

ლორენი პასუხობს: „არა! მე ბავშვი არ ვარ! მოდი, ვითომ ჩვენ ორივე დედები ვართ და ეს იქნება ჩვენი ბავშვი.“ ის იქვე, დრამატული ცენტრიდან თოჯინას იღებს: „ეს პატარა რეიჩელია.“ ის თოჯინას ტკბილად, მშობლიური ტონით ელაპარაკება: „რეიჩელ, შენ უნდა დანვე და კარგად მოიქცე, რადგან ვერ ვივლით, როდესაც ამ ხმებს გამოსცემ.“

დისკუსია ახლა მათი მგზავრობის მიმართულების თაობაზეა. – ჩვენ ნიუ იორკში მივდივართ, კარგი, საყვარელო? – ამბობს აიდა ზრდასრულის ტონით.

– ოჰ, არა, – ეწინააღმდეგება თანამოთამაშე, – იქ იმდენი ხალხია დღეს! მოდი, მაკდონალდში წავიდეთ.

აიდა პასუხობს: „კარგი, ჯერ მაკდონალდში წავალთ და საჭმელს ავიღებთ, შემდეგ – ნიუ იორკში, შოუზე.“ – ორი გოგო მიდის, ატარებს წარმოსახვით მანქანას და დიდივით საუბრობს.

ამ მაგალითში, ბავშვები დიდ დროს უთმობენ თამაშის დაგეგმვას. ისინი განიხილავენ, თუ რას ასახავს კუბურების სტრუქტურა, მსუბუქ ავტომობილს თუ სატვირთოს. ასევე ათანხმებენ, სად წავლენ წარმოსახვითი მგზავრობისას, ნიუ იორკში თუ მაკდონალდში. თამაშის იდეებზე მოლაპარაკებები, ჩვეულებრივ, ბავშვებს კონფლიქტების გადაჭრის სწავლებაში ეხმარება (Arnott, 2018; Cutting & Dunn, 2006; Trawick-Smith, 2001).

ისინი საუბრისას დიდებს ბაძავენ: „არ უნდა დაიგვიანო.“ წარმოსახვითი თამაშის დროს, პატარა ბავშვები უფრო მეტს და რთული წინადადებებით ლაპარაკობენ. ამასთან ერთად, მეტ სიტყვასაც იყენებენ (Cohen & Uhry, 2007; Fekonja, Umek, & Kranic, 2005; Quinn, Don-

nelly, Kidd, 2018). 3-დან 5 წლამდე, ბავშვები მზარდად სოციალურები ხდებიან, როდესაც წარმოსახვითად თამაშობენ (Fung & Cheng, 2017; Uren & Stagnitti, 2009).

კონკრეტული თამაშის დროს, ბავშვები სიმბოლურ ამროვნებაში ერთვებიან: კუბურებს იყენებენ, რათა მანქანის რეპრეზენტირება მოახდინონ; თოჯინა – ვითომ ბავშვია; მათი ლაპარაკი და მოქმედებები – ზრდასრულებს ასახავს. სიმბოლური ამროვნება – პატარა ბავშვების წარმოსახვით თამაშში – გასაგებს ხდის, თუ მოგვიანებით, როგორ უკავშირდება ის კითხვას და წერას (Hanline, Milton, & Phelps, 2008).

თუმცა, ყველა პატარა ბავშვის წარმოსახვითი თამაში როდია ასეთი ვერბალური, სოციალური და სიმბოლური. 3-6 წლის ასაკის ბავშვების თამაშის უნარებში მნიშვნელოვანი ვარიაციები არსებობს. ზოგი, დახვეწილ როლურ თამაშებში ძალიან დახელოვნებულია (იყენებენ ჟესტებს, ხმებს, მოქმედებებს და ობიექტებს, რათა თამაშის სცენარი განახორციელონ). მაგალითად მეხანძრე, რომელიც ცეცხლმოკიდებული სახლიდან ბავშვს იხსნის, ან მამა, რომელიც ხილ-ბოსტნეულის მაღაზიაში ბოსტნეულს ყიდულობს, რათა მისი შვილი „ძალიან ჯანმრთელი იყოს“ (Roskos, 2017b). ისინი, შესაძლოა, კონკრეტულ წარმოსახვით სცენარს დიდი ხნის განმავლობაში ინარჩუნებდნენ და ხშირად გარდაქმნიდნენ ბევრ არარეალისტურ ობიექტს წარმოსახვით ბუტაფორიად: კუბურას – მიკროფონად, ან თითებს – სავარცხლად (Szokolszky, 2016; Trawick-Smith, 1993). ზოგი ბავშვი, თამაშისას, დახვეწილ ენას იყენებს და სხვადასხვა თანატოლთან სოციალურ ინტერაქციებში შედის (Kim, 2018). სხვა ბავშვები, შესაძლოა, ნაკლებად ხშირ ან დახვეწილ წარმოსახვით თამაშებში ერთვებოდნენ. შესაძლოა, ამის მიზეზი პიროვნული ან კულტურული თამაშის სტილი იყოს, ან განვითარების დარღვევები და შეზღუდული შესაძლებლობები (Yates & Marcelo, 2014).

3-6 წლის ასაკში ხარაჩოს მეთოდი წარმოსახვით თამაშში

მასწავლებლები ხშირად ხარაჩოს მეთოდს იყენებენ, რათა ამ ასაკის ბავშვების წარმოსახვით თამაშს შეუწყონ ხელი. ამ მეთოდის საშუ-

ალეებით შესაძლებელია თამაშის დაგეგმვის ნახალისება, უფრო მრავალფეროვანი თამაში. აგრეთვე, ახალი, მდიდარი გამოცდილებების შეთავაზება, უფრო დახვეწილი სათამაშო სცენარებით. მაგალითად, ლანსკის (1986) წარმოსახვითი თამაშის ხარაჩოს მეთოდი (იხ. მე-4 თავი) ბავშვებთან თამაშში ინტერაქციას მოიცავს, რათა გაუმჯობესდეს როლების წარმოსახვა, ვერბალიზაცია, სოციალური ინტერაქცია და ხანგრძლივობა, განსაკუთრებით იმ ბავშვებისთვის, რომლებიც ამ არეებში დეფიციტს ავლენენ. სხვა მიდგომები (იხ. მე-4 თავი), ზრდასრულის მიერ წარმოსახვითი მოქმედებების მოდელირებას, შეკითხვების დასმას ან კომენტირებას მოიცავს, რათა დახვეწილი სათამაშო სცენარი ნახალისდეს (Trawick-Smith & Dzuirgot, 2010a, 2010b). სთხოვო ბავშვებს, დაგეგმონ (ზეპირად ან წერილობით/ხატვით) როლები და სათამაშო ქცევები, რომლებსაც ისინი განახორციელებენ, ხარაჩოს მეთოდის სხვა ფორმაა (Bodrova & Leong, 2018; Epstein & Schweinhart, 2018). ასევე, საკმაოდ განსხვავებული მიდგომა ბავშვების ნახალისება, გაითამაშონ ზღაპრები, რაც წარმოსახვითი თამაშის ხელშეწყობის გზაა (Saltz, Dixon, & Johnson, 1977). მიუხედავად იმისა, რომ ეს მეთოდები ერთმანეთისგან განსხვავდება, ყველა მათგანი, სხვადასხვა ინტენსივობით, ბავშვების თამაშისას ზრდასრულთა ინტერაქციებს მოითხოვს. განვიხილოთ შემდეგი მაგალითი:

3 წლის ბავშვი, დრამატულ ცენტრში, თოჯინას ბავშვის ზომის სარწევ სკამში არწევს. ის არ საუბრობს და არ ერთვება სპეციფიკურ სათამაშო აქტივობებში. მასწავლებელი რამდენიმე წუთის განმავლობაში აკვირდება, შემდეგ უახლოვდება და ბავშვს ეკითხება – ჯაილა, შენი ბავშვი ხომ არ ტირის?

რა? – ამბობს ჯაილა და მასწავლებელს დაბნეული გამომეტყველებით უყურებს.

– მე უბრალოდ ვიფიქრე, რომ შენი ბავშვის ტირილი მომესმა, – ამბობს მასწავლებელი.

– კი, ის მონყენილია, – ამბობს ჯაილა და თოჯინას, რომელიც ხელში უჭირავს, ეუბნება, – არ იტირო, პატარავ, არ გინდა ახლა ცრემლები. მე შენ გაჭმევ. – მერე ისევ მასწავლებელს შეხედავს და ამბობს, – ის შშიერია.

– ბავშვები ხანდახან ტირიან, როდესაც მშვიდრები არიან. რას აჭმევ?

– ოჰ, – ამბობს ბავშვი, დგება სკამიდან და თაროსკენ მიდის, – ბოთლი სჭირდება, – მას ბავშვის სათამაშო ბოთლი სარწვევი სკამისკენ მიაქვს, ჯდება და თოჯინის გამოკვებას იწყებს. – აი ასე, – ამბობს ის და „ბავშვს“ თავზე ეფერება, – ახლა აღარ იტირო.

– ის ახლა კმაყოფილი ჩანს, – ამბობს მასწავლებელი.

– კი, მაგრამ მე უნდა ვუმღერო ბებიჩემივით, – ამბობს ჯაილა, – კარგად რომ დაიძინოს.

– რა კარგია. შენს ბავშვს სიმღერის მოსმენა მოეწონება, – როცა ჯაილა სიმღერას იწყებს, მასწავლებელი სათამაშო არეს ტოვებს.

კონკრეტულ მაგალითში, მასწავლებელი ბავშვთან ინტერაქციაში შედის, რათა მეტი როლური თამაში, მეტი მეტყველება (სიმღერის ჩათვლით) და უფრო სრულყოფილად გათამაშებული სცენარი (მშვიერი ბავშვი) წაახალისოს.

წარმოსახვითი თამაშის თემატური ცენტრები

შეერთებულ შტატებში საბავშვო ბაღის ოთახების ჩვეული მახასიათებელი წარმოსახვითი თამაშის ცენტრია (ზოგჯერ მას დრამატული თამაშის არეს/დრამატულ ცენტრს უწოდებენ). ეს წარმოსახვითი თამაშის სივრცეა, რომელიც სახლთან დაკავშირებული სათამაშო ბუტაფორიებით არის აღჭურვილი, როგორებიცაა სათამაშო ავეჯი, თოჯინები და ტანსაცმელი. ზოგიერთი მასწავლებელი, წარმოსახვითი თამაშის გასამდიდრებლად, სივრცეს თემატურ წარმოსახვით თამაშის ცენტრად გარდასახავს (სივრცე, რომელიც სპეციალური ბუტაფორიებით არის აღჭურვილი), სადაც თამაშის სპეციფიკური თემების გათამაშება ხდება, მაგალითად თმის სალონი ან სავაჭრო მაღაზია. მიზანი ბავშვების წახალისებაა, რომ წარმოსახვითი როლების მრავალფეროვანი არჩევანი ჰქონდეთ (Trawick-Smith, 2012). თავდაპირველად, მასწავლებლები ბავშვებს თემატურ ადგილებში ასეირნებენ, უკითხავენ წიგნებს ან აჩვენებენ ვიდეოებს, რათა წინასწარი ცოდნა მისცენ იმ როლების შესახებ,

რომლებიც უნდა ითამაშონ. მაგალითად, ბავშვებმა სამეზობლოში საცხობი მოინახულონ, შემდეგ საბავშვო ბაღში დაბრუნდნენ და წარმოსახვით საცხობში ითამაშონ. კონკრეტული თემის წინასწარი ცოდნით, მათ მცხობელისა და მომხმარებლის როლების მორგება დეტალურად და აკურატულად შეუძლიათ. ამ მეთოდის გამოყენებით, ბავშვები არა მხოლოდ იმას სწავლობენ, რასაც სტილისტები, მცხობელები ან გამყიდველები აკეთებენ, არამედ მათი თამაში უფრო სოციალური, ვერბალური, ხანგრძლივი და მომნიჭებული ხდება (Bodrova & Leong, 2018; Smilansky & Shefatya, 1990).

მსგავსი ცენტრები, ჩვეულებრივ, რეალისტურ ბუტაფორიებს მოიცავს, რომლებიც სათამაშო თემებს უკავშირდება (შვრიის მარცვლების ცარიელი ყუთები, რძის ბოთლები – მაღაზიობანასთვის, ან მეხანძრის პლასტმასის ქუდები და მუყაოს ყუთის სახანძრო მანქანა – მეხანძრეობანას სათამაშოდ). ბავშვებს, აგრეთვე, 3 წლის ასაკისთვის, ზოგიერთი არარეალისტური მასალის თამაშში ინტეგრირება შეუძლიათ (ქალაქდები, ვითომ ფულია, ან ქალაქდის რულონები – მეხანძრეობანას სათამაშოდ) (Curtis & Carter, 2014; Trawick-Smith, 1993). 3-6 წლის ასაკის ბავშვების თემატური წარმოსახვითი თამაშის ცენტრის რამდენიმე მაგალითი ცხრილ 6.1-შია ჩამოთვლილი.

ბავშვების განვითარებისთვის, მსგავს თემატურ ცენტრებს მნიშვნელოვანი სარგებელი აქვს. თუმცა, მნიშვნელოვანია, მასწავლებლები ხშირად უბრუნდებოდნენ ტრადიციულ ოჯახი/სახლის სათამაშო ცენტრებსაც. სახლთან დაკავშირებული სათამაშო ცენტრები, ჩვეულებრივ, ბავშვებს საშუალებას აძლევს, ოჯახური პრობლემები და კრიზისები „გაითამაშონ“ (Martinez, 2018). როდესაც პატარა ბავშვები სახლის ცენტრებში თამაშობენ, ისინი, აგრეთვე ოჯახთან დაკავშირებულ პრობლემებს ააშკარავენ. მასწავლებლებს ეს დაეხმარება, საჭიროების შემთხვევაში, ბავშვებსა და მათ ოჯახებს შესაბამისი მხარდაჭერა შესთავაზონ, ან სხვა სერვისში გადაამისამართონ (Stover, Van Horn, & Lieberman, 2006).

ცხრილი 6.1 თემატური სათამაშო ცენტრებისა და ბუტაფორიების მაგალითები

სათამაშო ცენტრი	ბუტაფორიები
ავტობუსის გაჩერება	<ul style="list-style-type: none"> „ავტობუსად გადაკეთებული“ მაცივრის ყუთი, შიგნით სკამებით; ბილეთის დახლი; ბილეთები; ავტობუსის გაჩერებების მარშრუტის მანვენებელი რუკა; რამე მასალისგან გაკეთებული, ან პლასტმასის სათამაშო საჭე; ფული და ძველი საკრედიტო ბარათები; ავტობუსის გაჩერება სკამებით; სალარო; თოჯინები, როგორც დამატებითი მგზავრები; შმის სათვალე და ქუდი მძღოლისთვის.
ფეხსაცმლის მაღაზია	<ul style="list-style-type: none"> ფეხსაცმლის ძველი ყუთები და სხვადასხვა სახის ფეხსაცმელი; სკამები მომხმარებელთათვის, რათა ფეხსაცმელი მოიზომონ; კონსტრუირებული ან რეალური ფეხსაცმლის საზომი მოწყობილობა; დაბლა, იატაკზე დადებული სარკე; თარო, ფეხსაცმლის დასალაგებლად; ფული და ძველი საკრედიტო ბარათი; სალარო.
ფოსტა	<ul style="list-style-type: none"> დახლი სასწორით, გზავნილების ასანონად; „სტიკერები“ – მარკებად; ყუთები, კონვერტები და საკანცელარიო ნივთები – წერილების მოსამზადებლად; წერილების დასაჯგუფებელი ყუთები; ფოსტალიონის ქუდი.
სალაშქრო ადგილი	<ul style="list-style-type: none"> წარმოსახვითი ცეცხლი; კარავი; ფანრები; ბინოკლები; ძველი საძილე ტომრები ან ძველი პლედები, ვითომ საძილე ტომრებია; კონსტრუირებული ანკესები და სათამაშო თევზები; ქვაბები და ჭიქები – ცეცხლზე საჭმლის მოსამზადებლად; ჯოხები და სიმინდი – „ცეცხლზე“ შესაწვავად.

სათამაშო ცენტრი	ბუტაფორიები
რესტორანი	<ul style="list-style-type: none"> • მენიუები; • დაფა, სპეციალური შეთავაზებებისთვის; • მაგიდის გასაწმენდი ტილო; • შეფშმარეულის ქუდი; • წინსაფარი; • მიმტანებისთვის საწერი ბლოკნოტები, რათა შეკვეთები მიიღონ; • წარმოსახვითი საკვები და ჭურჭელი; • სალარო, ძველი საკრედიტო ბარათები და სათამაშო ფული.

წერა-კითხვა წარმოსახვით თამაშში

როდესაც ბავშვები წარმოსახვითად თამაშობენ, ისინი ხანდახან წერა-კითხვის რუტინებს (წერა-კითხვის ქცევები, რომლებსაც ზრდასრულებსგან აკოპირებენ) ასახიერებენ (Roskos, 2017a, 2017b). მაგალითად, ბავშვი წარმოსახვით მაღაზიაში, შესაძლოა, საყიდლების სიას წერდეს, როგორც ამას მამამისი აკეთებს. მეორე ბავშვი, ბიბლიოთეკის თემის წარმოსახვით თამაშის ცენტრში, შესაძლოა, გახდეს ბიბლიოთეკარი, რომელიც წიგნებს ამოწმებს, როგორც ეს უბნის ბიბლიოთეკაში ნახა.

იმისთვის, რომ წარმოსახვით თამაშში წერა-კითხვის წინარე უნარების განვითარებას შეეწყოს ხელი, მასწავლებლები ხანდახან წერა-კითხვისთვის საჭირო ინვენტარს (ფანქრები და მარკერები, ქაღალდები, საკანცელარიო ნივთები და კონვერტები, წიგნები და სანიშნეები) სათამაშო ცენტრებში ამატებენ. თუ დრამატულ ცენტრში „მაღაზია“ მოწყობილი, უზრუნველყოფილი უნდა იყოს საყიდლების სიაც, ფასდაკლების რეკლამებიც და ცარიელ ყუთებზე მიმაგრებული ფასებიც. მასწავლებლებს თამაშში წერა-კითხვის უნარების ხელშეწყობა, ჩვეულებრივ, ნაბეჭდი მასალის ცენტრებში შეტანითაც შეუძლიათ, როგორც შემდეგ მაგალითშია აღწერილი (Roskos, 2017a, 2017b):

ორი 4 წლის ბავშვი წარმოსახვით ფოსტაში თამაშობს, რომელიც მასწავლებელმა დრამატულ ცენტრში მოაწყო. ვითომ „საფოსტო ყუთებში“ კონვერტები დევს. მასწავლებელი ცენტრში მიდის.

მასწავლებელი: (კონკრეტულად არავის მიმართავს) დედაჩემისთვის რამდენი ხანია არ მიმიწერია. ვფიქრობ, წერილს მივწერ. (მაგიდაზე საკანცელარიო ნივთებს, კონვერტებსა და მარკებს ათავსებს; წერას იწყებს). მოდი, ვნახოთ. ვფიქრობ, დავწერ: „საყვარელო დედა.“

ემური: (უახლოვდება მასწავლებელს) შეიძლება, მეც დავწერო?

მასწავლებელი: რა თქმა უნდა, ვის მისწერ?

ემური: (ზრდასრულისმაგვარი ხმით) მე ჩემს შვილს უნდა მივწერო. ის შორს წავიდა და მე უნდა მივწერო. შემდეგ მიმართავს თანატოლს: მოდი, მარია, ჩვენს გოგოებს მივწეროთ, კარგი?

მასწავლებელი: ქალიშვილები გყავთ? რამდენი წლისები არიან?

ემური: მოდი, ვითომ თინეიჯერები არიან.

მარია: კარგი. მოდი, მივწეროთ მათ წერილი და გაუგზავნოთ (წარმოსახვით ფოსტაზე მიუთითებს).

ბავშვები „წერენ“ და საკუთარ წერილებს განიხილავენ, ათავსებენ კონვერტებში, მისამართებს „დაჯღაბნილი ასოებით“ აწერენ და ფოსტიდან გზავნიან.

ემური: მოდი, ვითომ, ახლა მე ვარ შვილი და შენს წერილს ვიღებ, კარგი? (საფოსტო ყუთიდან წერილს იღებს და ახლა სხვანაირ ხმას ირგებს) ოჰ, წერილი! რა წერია აქ? (წერილს მასწავლებელს აჩვენებს)

მასწავლებელი: მარიას უნდა ჰკითხო, მან მოგწერა.

მარია: (ემურს წერილს ართმევს; ნაჯღაბნის გასწვრივ თითს აყოლებს) „საყვარელო ქალიშვილო, გთხოვ, ახლავე მოდი სახლში. არ გეშინია მართო? მიყვარხარ, დედიკო.“

კონსტრუქციული თამაში

მსოფლიოს ყველა კუთხეში 3-6 წლის ასაკის ბავშვები კონსტრუქციულ თამაშებს (სამგანზომილებიანი ობიექტების აწყობა) თამაშობენ. შეერთებულ შტატებში ბავშვები ხის კუბურებს, გრძელ ჩაღრმავებულ კუბურებს, მცირე ზომის სამაგიდო კუბურებს, ლეგოებს და სხვა საშენ მასალას იყენებენ. კონსტრუქციული თამაში ძალზედ სოციალურია (Trawick-Smith et al., 2017). ბავშვები შენებისას, ჩვეულებრივ, თანამშრომლობენ და მეტ მეტყველებას იყენებენ (Cohen & Uhry, 2007). ეს გასაგებს ხდის, თუ რატომ უკავშირდება ხშირი კონსტრუქციული თამაში ენობრივ განვითარებას (Christakis, Zimmerman, & Garrison, 2007). ასევე, კონსტრუქციის შენებისას, ისინი სიმბოლურ აზროვნებაში ერთვებიან და კუბურებსა და სხვა მასალებს რეალური ან წარმოსახვითი ნაგებობების რეპრეზენტირებისთვის იყენებენ (Cohen & Uhry, 2007).

კონსტრუქციული თამაში და მათემატიკური აზროვნება

კონსტრუქციული თამაში მათემატიკურ აზროვნებას მოიცავს. 4 წლის ასაკში კუბურებითა და ლეგოთი შენება, ადრეულ დაწყებით და მაღალ კლასებშიც კი, მათემატიკურ მიღწევებთან არის ასოცირებული (Schmitt, Korucu, Napoli, Bryant, & Purpura, 2018; Trawick-Smith et al., 2007; Wolfgang, Standard, & Jones, 2001, 2003). შემდეგი მაგალითი მათემატიკური აზროვნების შემთხვევებს აღწერს, რომლებიც ბავშვების თამაშისას აღმოცენდება:

სამი 4 წლის ბავშვი კონსტრუქციულ ცენტრში თამაშობს. გოგონამ, კორტნიმ (მართო „მუშაობს“), რთული კონსტრუქციის ხიდი ყველაზე გრძელი ხის კუბურებით ააშენა. ორი ბიჭი, პატრიკი და მარკუსი, კოშკს აშენებს.

პატრიკი: ჰეი, ჩვენ გრძელი კუბურა გვჭირდება.

მარკუსი: (გოგონას აშენებული სტრუქტურის გრძელ კუბურებს უყურებს) ჰო, ჩვენ გრძელი კუბურა გვჭირდება. სამი გრძელი კუბურაა (პარალელურად, ისევ გოგონასკენ იყურება). კორტნი შენებას აგრძელებს, ყურადღებას არ აქცევს ბიჭებს.

პატრიკი: (თაროსკენ მიდის) გრძელი კუბურა აღარ არის.

მარკუსი: (კიდევ ერთხელ, საბოლოოდ შეხედავს კორტნის, შემდეგ თაროსთან მიდის, ორი საშუალო სიგრძის კუბურას იღებს და ერთად ათავსებს) ჰეი, შეხედე. ეს შესაძლოა, გრძელი კუბურა იყოს! ხედავ?

პატრიკი: (მარკუსის შეერთებულ კუბურებს იღებს და თავის კოშკზე ათავსებს) ხედავ? გრძელი კუბურაა, შეხედე.

მარკუსი: შეხედე, რა მაღალია. ჩემზე მაღალი (კოშკის გვერდით დგას, რათა თავისი სიმაღლე კოშკისას შეადაროს) ის ისეთი მაღალი და ლამაზია!

კორტნი შენებას განაგრძობს, არც გაუცნობიერებია, რომ მის გრძელ კუბურებს ბიჭები უყურებდნენ.

ამ მაგალითში მათემატიკური აზროვნების მრავალი მაგალითი გვხვდება: „ჩვენ გრძელი კუბურა გვჭირდება,“ „სამი გრძელი კუბურაა,“ „ეს შესაძლოა, გრძელი კუბურა იყოს,“ „შეხედე, რა მაღალია, ჩემზე მაღალი.“ ისინი მათემატიკის ენით საუბრობენ, როდესაც ერთად აშენებენ (Trawick-Smith, Swaminathan, & Liu, 2016). კუბურებით თამაში, ხშირად, მსგავს საუბრებს მოიცავს, რაც, როგორც აღმოჩნდა, მათემატიკის დასწავლას აუმჯობესებს (Klibanoff, Levine, Huttenlocher, Vasilyeva, & Hedges, 2006). ბავშვები, აგრეთვე, კონსტრუქციული თამაშის თანამშრომლობით ბუნებას ავლენენ. აღმოჩნდა, რომ თანატოლებთან ერთად კუბურებით თამაში, მართლ შენებასთან შედარებით, კონსტრუქციების შენების უნარის დახვეწას და მათემატიკური აზროვნების გაუმჯობესებას იწვევს (Trawick-Smith et al., 2017). აგრეთვე, კონსტრუქციულ თამაშსა და მათემატიკას შორის ასოციაცია, შესაძლოა, ნაწილობრივ აიხსნას გავლენით, რაც კუბურებით შენებას განვითარებად თავის ტვინზე აქვს. მაგნიტურ-რეზონანსული ტომოგრაფიის (MRI) გამოყენებით, მკვლევრებმა აღმოაჩინეს, რომ როდესაც ბავშვები კუბურებით და ლეგოთი თამაშობენ, თავის ტვინის უფრო დიდი აქტივობა ფიქსირდება, ვიდრე სხვა ტიპის ინტელექტუალურ დავალებებში ჩართვისას (Newman, Hansen, & Gutierrez, 2016).

მიუხედავად იმისა, რომ კონსტრუქციული თამაში, ტრადიციულად, მამრობითი სქესის თამაშად განიხილება, თანამედროვე კვლევების მი-

ხედვით, გოგონები ისეთივე სიხშირითა და იმავე ხარისხის კომპლექსურობით ამენებენ, როგორც ბიჭები (Ramani, Zippert, Schweitzer, & Pan, 2014; Trawick Smith et al., 2017). შესაძლოა, ბავშვების კონსტრუქციებში გარკვეული სტილისტური, გენდერული სხვაობები იყოს. ბიჭები, ჩვეულებრივ, მაღალ კომპებს აგებენ, გოგონები კი – უფრო მეტად სახლებს, კართა და ოთახებით. მასწავლებლებისა და მშობლებისთვის საგულისხმო ინფორმაციაა, რომ გოგონებს, ისევე როგორც ბიჭებს, შესაძლებლობა მიეცეთ, კონსტრუქციულ თამაშებში ჩაერთონ.

კონსტრუქციული თამაშის მასალები

ბავშვები ამენებენ თითქმის ნებისმიერი მასალით, რაც კი ხელში მოხვდებათ. სამყაროს ზოგიერთ ნაწილში, სადაც კუბურების ძვირადღირებული ნაკრები ხელმისაწვდომი არ არის, ისინი ნაპოვნ მასალას იყენებენ: ქვებს, აგურებს, ჯოხებს, ქვიშასა და ტალახს (Whiting & Edwards, 1988). ამერიკული და ევროპული საგანმანათლებლო დაწესებულებები რამდენიმე განსხვავებული ტიპის კონსტრუქციული მასალებით არის უზრუნველყოფილი (Trawick-Smith, Wolff, Koschel, & Valarelli, 2014). ცხრილი 6.2 კონსტრუქციული მასალების კატეგორიებსა და თითოეულის მაგალითებს მოიცავს.

ამერიკულ საგანმანათლებლო დაწესებულებებში, ძირითადად, კონსტრუქციული თამაშის ყველაზე გამოყენებადი მასალა ხის კუბურებია. მათ უპირატესობას ანიჭებენ, რადგან მათი აწყობა მრავალი გზით არის შესაძლებელი – განსხვავებით სხვა დამაკავშირებელი კონსტრუქციული მასალებისგან. მაგალითად, დავაწყობ პორიზონტალურ პოზიციაში ან ერთმანეთზე, ავაგოთ კედლები, გაკეთდეს ღობე, ხიდი, ანდა ყველაფერი ერთად. ხის კუბურები ბავშვებს საშუალებას აძლევს, რომ თავიანთი წარმოსახვით ნებისმიერი რამ ააშენონ (Trawick-Smith, Wolff, Koschel, & Valarelli, 2014). საბავშვო ბაღის მასწავლებელმა თავის პორტფოლიოში ჩაინიშნა, თუ რა ააშენეს ბავშვებმა ერთი კვირის განმავლობაში: ფერმა, სათხილამურო ტრასა, კორპუსი, მუზეუმი, აბაზანა, მოტოციკლი, საავადმყოფო, იპოდრომი, გამოქვაბული და ცათამბჯენი.

ბავშვები, ხანდახან, წარმოსახვითი თამაშის ხელშესაწყობად, სტრუქტურებს აგებენ. მაგალითად ლობავენ ადგილს, რომელიც მინი-

ატურული პლასტმასის ცხოველებისთვის ფერმის მოვალეობას შეასრულებს. მასწავლებლები, ჩვეულებრივ, კუბურების ცენტრში სათამაშო მინიატურულ ადამიანებს, ცხოველებს ან ტრანსპორტს ათავსებენ, რათა წარმოსახვითი თამაშის თემები განვითარდეს. ზოგჯერ, მასწავლებლები წარმოსახვითი თამაშის სხვა ბუტაფორიებსაც ამატებენ, მაგალითად სამშენებლო ქუდებსა და ხელთათმანებს. მიზანი ბავშვების შთაგონებაა, ააგონ დახვეწილი ნაგებობები და შემდეგ, წარმოსახვითი თამაშის თემები განავითარონ.

6.2 კონსტრუქციული თამაშის მასალების კატეგორიები და თითოეულის მაგალითები

კონსტრუქციული მასალების კატეგორიები მაგალითები

დასაწყობი, დასაბალანსებელი და დაგეგმარების მასალები	<ul style="list-style-type: none"> • ხის კუბურები • დიდი ზომის კუბურები • მცირე ზომის სამაგიდო კუბურები • რბილი, ფერადი ფორმირებული კუბურები • შერეული ზომისა და ფორმის კუბურები
მასალები, რომლებიც ერთმანეთს უკავშირდება და თავსდება	<ul style="list-style-type: none"> • ლეგოს კუბურები • პლასტმასის კუბურები • სათამაშო კუბურები, რომლებითაც სხვადასხვა ობიექტების აწყობა შეიძლება
საძერწი მასალა	<ul style="list-style-type: none"> • ქვიშა • ტალახი • თიხა და პლასტელინი • ხელოვნური თოვლი
ხეზე სამუშაო მასალები	<ul style="list-style-type: none"> • უსაფრთხო ხელსაწყოები და ხის ნაწილები (უსაფრთხოების სათვალთ) • ხის ნაწილები და წებო • წინასწარ გახვრეტილი ხის ნაწილები, სახრახნისები და ხრახნები • ხის ან მუყაოს ნაწილები, ქაღალდის რულონები და სკოჩი

ახალი კვლევების მიხედვით, ამგვარი სათამაშოები კუბურების ცენტრში მხოლოდ პერიოდულად უნდა ჩაერთოთ (Trawick-Smith et al., 2017). ბავშვები უფრო რთულ სტრუქტურებს ამეწებენ და მეტ მათემატიკურ ცოდნას იძენენ, როდესაც ეს სათამაშოები ხელმისაწვდომი არ არის. მასწავლებლებს შეუძლიათ, სათამაშოები დღეების მონაცვლეობით დაამატონ. ბავშვები, სათამაშოების გამოყენებით, ერთ დღეს წარმოსახვით ითამაშებენ, მეორე დღეს – მხოლოდ შენებაზე იქნებიან ფოკუსირებულები. კუბურების ცენტრში განვითარების ყველაზე მეტი სარგებელი თავად შენების აქტივობას მოაქვს (Hanline, Milton, & Phelps, 2010; Verdine et al., 2014).

თამაშები

3-6 წლის ასაკის ბავშვები სოციალურ და ინტელექტუალურ უნარებს იძენენ, რომლებიც მარტივი თამაშისთვისაა საჭირო. ზოგიერთ კულტურაში, ჩვეულებრივ, პატარა ბავშვები ოჯახის წევრებთან ხშირად თამაშობენ, ზოგიერთში – არა (LeFevre et al., 2009; Missall, Hojnoski, Caskie, & Repasky, 2015; Shahid, Krahmer, & Swerts, 2008). ამგვარად, თამაში შესაძლოა, იყოს ან არ იყოს თამაშის ბუნებრივი და ჩვეული ტიპი პატარა ბავშვებისთვის. ამერიკულ საბავშვო ბაღებში გავრცელებულია შემდეგი სამი ტიპის თამაში: სამაგიდო თამაშები, დასამიზნებელი თამაშები და ბარათებით თამაში.

სამაგიდო თამაშები

სამაგიდო თამაშები, საბავშვო ბაღებში, განსაკუთრებით ეფექტურია სოციალური და ინტელექტუალური განვითარებისთვის. როდესაც პატარები თამაშობენ, ისინი რიგითობის დაცვასა და წესების მიყოლას სწავლობენ. თუ წესებს არ იცავენ, თანატოლებმა შესაძლოა, მათთან თამაშზე უარი თქვან, დაასრულონ თამაში (Chou, 2017; Whyte & Bull, 2008). სამაგიდო თამაშები, აგრეთვე, მათემატიკის სწავლას უწყობს ხელს. ახალმა კვლევებმა აჩვენა, რომ სამაგიდო თამაშებს ბავშვების მათემატიკურ აზროვნებაზე ძლიერი გავლენა აქვს – განსაკუთრებით

სიღარიბეში მცხოვრებ ბავშვებზე (Ramani & Siegler, 2008; Siegler & Ramani, 2009). მხოლოდ 20-წუთიანი სამაგიდო თამაშის სესიის შემდეგ, აღმოჩნდა, რომ პატარა ბავშვებმა რიცხვების შესახებ მნიშვნელოვანი ცოდნა შეიძინეს.

სამაგიდო თამაშის ეფექტურობას, 3-6 წლის ასაკის ბავშვებისთვის, მისი რამდენიმე მახასიათებელი ქმნის. თამაშები, რომლებშიც მოთამაშეები ფიგურებს სწორი გზის გასწვრივ ამოძრავებენ და არა წრიულ ან ურთიერთგადამკვეთ გზებზე, უფრო მარტივია ბავშვებისთვის სათამაშოდ და უფრო მეტად ეხმარება ბავშვებს მათემატიკის დასწავლაში (Siegler & Ramani, 2009). თამაშებს, რომელთა დაფებზეც რიცხვებია ასახული, აგრეთვე, ბავშვების მიერ რიცხვების გაგების ხელშეწყობა შეუძლია. ასევე, ფიგურის გადასაადგილებლად ჩვეულებრივი კამათლის გამოყენება, ფერებით კოდირებულის ნაცვლად, უფრო სარგებელიანია მათემატიკის დასწავლისთვის. თამაშის წესები, მოძრაობის რამდენიმე შესაძლებლობის უზრუნველყოფა კამათელით, ფიგურების გადაადგილების წესები დაფაზე (რეალისტური პატარა რეპლიკები, აბსტრაქტული ფერადი ნატეხები ან ტრადიციული სამაგიდო თამაშის ფიგურები) ბავშვებს ასწავლის, როგორ ითამაშონ. მასწავლებლებს თავადაც შეუძლიათ, შექმნან ბავშვების საყვარელ წიგნებთან, ან საკლასო ოთახის ამჟამინდელ თემებთან დაკავშირებული სამაგიდო თამაშები; მათ ბავშვების გაძლოლაც კი შეუძლიათ, რათა პატარებმა საკუთარი თამაშები მოიგონონ (Cutler, Gilkerson, Parrott, & Bowne, 2003).

დასამიზნებელი თამაშები

დასამიზნებელი თამაშები, როგორებიცაა ბურთის და რგოლების სროლა, კვლეი, ბავშვებს თვალისა და ხელის კოორდინაციაში ეხმარება და აუჭოლებს მორთულ უნარებს. ბავშვებმა სხეული (და თავის ტვინი) უნდა გამოიყენონ, რათა ობიექტი გამიზნულ სამიზნეს მიანვდინონ. ასევე, მიზანში მოსახვედრად, მათ უნდა ცვალონ თავიანთი ქმედებები (საგნის ძლიერად ან ნაკლებად ძალის გამოყენებით სროლა). შესაბამისად, ისინი მიზნ-შედევობრიობაშიც ვარჯიშდებიან (Kamii & Kato, 2006).

შედარებით უფროსი ასაკის სკოლამდელმა ბავშვებმა, შესაძლოა, დასამიზნებელ თამაშებში მიღებული ქულებიც დაითვალონ. მაგალითად, ბავშვებმა ფურცელზე ან მცირე ზომის დაფაზე აღნიშნონ მიღებული შედეგები. ასაკის მატებასთან ერთად, წავახალისოთ ბავშვები, დაწერონ, თუ რამდენი კეგლი წააქციეს კეგლის თამაშისას. როდესაც მასწავლებელი ბავშვს ეკითხება: „სულ რამდენი წააქციე?“ – ისინი მათემატიკურ უნარებში ვარჯიშობენ.

შემდეგი მაგალითი ასახავს, თუ როგორი უნიკალური შეიძლება იყოს – რიცხვებთან დაკავშირებით – ბავშვის სააზროვნო პროცესი, როცა დასამიზნებელ თამაშს თამაშობს:

ორი ბავშვი კეგლს თამაშობს. მასწავლებელმა ქულების ცხრილი შეადგინა, ცხრილის თავში თითოეული ბავშვის სახელი წერია. „დაწერეთ, რამდენ კეგლს წააქციეთ,“ – ამხნევენ მათ. მასწავლებელი უყურებს, როცა ბავშვი ერთ კეგლს აქცევს. ის კიდევ ერთხელ ცდის და სამ კეგლს აქცევს. მესამე გაგორებაზე – დარჩენილებს. მასწავლებელი ცნობისმოყვარედ ეკითხება: „რატომ დანერე შენი სახელის ქვემოთ მხოლოდ სამი?“

– ოჰ, – თავდაჯერებულად უხსნის ბავშვი, – მე გავაგორე, კიდევ გავაგორე და კიდევ გავაგორე. ეს სამია. – მასწავლებელი იღიმის და ბავშვის მიერ გამოგონებული ქულების აღრიცხვის მეთოდით გაკვირვებული, სათამაშო სივრცეს ტოვებს.

ბარათით თამაშები

სამს ზემოთ ასაკის ბავშვები ხშირად თამაშობენ მარტივ სამაგიდო თამაშებს ბარათებით. ერთ-ერთი ყველაზე გავრცელებული და სარგებლიანი თამაში მესხიერების თამაში „მემორია“, რომელშიც ბავშვები ბარათების დასტას შეისწავლიან. დასტა მაგიდაზეა გაშლილი, ბავშვები კი ცდილობენ, დაიმახსოვრონ და წყვილები შექმნან, რომლებიც ერთმანეთს ემთხვევა. ბავშვების უნარი, ამ თამაშში ბარათების წყვილები გაიხსენონ და ერთმანეთს შეუსაბამონ, ვიზუალურ-სივრცით აზროვნებასა და სხვა კოგნიტურ უნარებს უკავშირდება (Kato, 2010; Scalise, Daubert, & Ramani, 2018; Schumann-Hengstler, 1996).

სხვა ჩვეული დამაკავშირებელი თამაშები ლოტოსა და „ბინგოს“ მოიცავს, რომლებშიც ბარათები რიგდება და დაფაზე შესაბამის სურათებთან წყვილდება.

ბარათის თამაშები, რომლებიც ბავშვებისგან მოითხოვს, რომ გროვები მრავალი შესაბამისი ბარათებისგან შექმნან, უფრო რთულია (Kamii & Kato, 2005). თამაშებში, როგორცაა, მაგალითად, „მიდი, თევზო“, ბავშვები ცდილობენ ერთნაირი ნიშნის მქონე ბარათების შეგროვებას; „ზედმეტი ბარათი“, ბავშვები სხვა მოთამაშეებისგან ბარათებს იღებენ და წყვილებს ადგენენ, შემდეგ ბარათებს მაგიდაზე დებენ და ცდილობენ, რომ ყველა ბარათი მოიშორონ, სანამ „ზედმეტი ბარათს“ დაარიგებენ; თამაშში – „შეადარე“, ბავშვები ბარათებს არიგებენ და განსაზღვრავენ, თუ რომელ ბარათს აქვს ყველაზე მაღალი რიცხვი. პატარა ბავშვები, რომლებიც ამ თამაშებს თამაშობენ, რიცხვების გაგების კარგ უნარებს ავლენენ (Scalise, Daubert, & Ramani, 2018).

მოტორული თამაში

3-6 წლის ასაკის ბავშვების მოტორული თამაში უფრო რთულდება, რადგან მათი ძალა, კოორდინაცია და გამძლეობა იზრდება. სათამაშო მოედანზე ისინი ბევრ ახალ მოტორულ უნარს ავლენენ. ცხრილი 6.3 სკოლამდელ ასაკში ბავშვების მიერ შექმნილ რამდენიმე მოტორულ უნარს ასახავს.

ამ ასაკის ბავშვები სათამაშო მოედანზე, ბაღში ან სამეზობლოში, ჩვეულებრივ, სპონტანურ, ღია მოტორულ თამაშში ერთვებიან. შემდეგი მაგალითი მსგავსი თამაშის სასიამოვნო და შეუზღუდავ მახასიათებელს აჩვენებს:

რამდენიმე დღის განმავლობაში წვიმიანი ამინდები იყო და ბავშვები გარეთ სათამაშოდ ვერ გადიოდნენ – ვერც ბაღში, ვერც სახლში. როგორც იქნა, შუადღისას, ბოლოს და ბოლოს მზე გამოჩნდა და მასწავლებლებმა მოსწავლეები დიდი ხნის შემდეგ, პირველად გაუშვეს გარეთ. სიცილი და ყვირილი გაისმის, როდესაც ბავშვები სათამაშო სივრცეში იფანტებიან – ზოგი ერთმანეთს

მისდევს, სხვები, ველოსიპედებზე სხდებიან და პედლებს ატრიალებენ. რამდენიმე ბავშვი ასაცოცებელ მონყობილობაზე ცოცდება, ერთმანეთს ხის პლატფორმისკენ მიმავალ ხიდზე ეჯიბრებიან, მინაზე ველური ყვრილით ხტებიან და ამ ყველაფერს ბევრჯერ იმეორებენ. მასწავლებელი ბურთით თამაშის ორგანიზებას ცდილობს, თუმცა ყურადღებას არაავინ აქცევს. მრავალი წუთის განმავლობაში ყველა ბავშვს მოძრაობა და მხოლოდ მოძრაობა უნდა. მასწავლებელი მიიჩნევს, რომ ახლა, ენერჯის ამ გზით გა-მოთავისუფლებაზე უკეთესს ვერაფერს დაგეგმავს.

ცხრილი 6.3 სკოლამდელ ასაკში შექმნილი მსხვილი მოტორული უნარები

5 წლის ასაკისთვის, ბევრ ტიპურად განვითარებად ბავშვს შეუძლია...

- ... კიბეებზე ზემოთ და ქვემოთ ასვლა/ჩამოსვლა, ფეხების მონაცვლეობით;
- ... პირდაპირი და წრიული ხაზებით სიარული;
- ... საბურავებზე სიარულისას წონასწორობის დაცვა;
- ... კიბეებზე და ასაცოცებელ მონყობილობებზე აცოცება, ფეხების მონაცვლეობით;
- ... გადახტომა;
- ... სირბილისას გაჩერება და მიმართულების სწრაფად შეცვლა;
- ... გორაკიდან ან ასაცოცებელი მონყობილობიდან გადმოხტომა და ორივე ფეხზე დაშვება;
- ... საბურავებზე ან სხვა ხელისშემშლელ ობიექტებზე გადახტომა;
- ... ცალ ფეხზე ხტუნვა;
- ... ჭენება, ერთი წამყვანი ფეხის გამოყენებით;
- ... სამბორბლიანი ველოსიპედის ან სხვა საგორავებელი სათამაშოების ტარება, პედლების გამოყენებით;
- ... საგორავებელი სათამაშოების გაჩერება და ბარიერების გათვალისწინება;
- ... ბურთების და სხვა ობიექტების სროლა, მთელი სხეულის გამოყენებით და რომელი ხელითაც ისვრის, საპირისპირო ფეხის წინ გადგმა;
- ... ცალი ხელით ობიექტის დაჭერა და იდაყვის მოხრა, რათა სროლის ძალის გავლენა შემცირდეს;
- ... ობიექტზე ფეხის დარტყმა, მოხრილი მუხლით და წინ და უკან ქანაობა;
- ... საქანელაზე დამოუკიდებლად ქანაობა.

აქტივობის დონე მოტორულ თამაშში

მოტორული უნარების ასათვისებლად და, ზოგადად, ჯანმრთელობისთვის, 3-6 წლის ასაკის ბავშვები საშუალო და ძლიერი ინტენსივობის მრავალფეროვან ფიზიკურ აქტივობებში უნდა ერთვებოდნენ. აქტივობის ეს ხარისხი გულის ცემის სიხშირეს სწევს და ფიზიკური ჯანმრთელობისთვის მნიშვნელოვანია. თუმცა, ბევრი პატარა ბავშვი, ამ ხარისხით, ფიზიკურ აქტივობებში არ არის ჩართული (Truelove et al., 2018). რეალურად, ამერიკელი 3-6 წლის ასაკის ბავშვები, შესაძლოა, ნაკლებად აქტიურები იყვნენ, ვიდრე წინა ათწლეულებში (Schmutz et al., 2018; Schneider & Lounsbery, 2008). ერთ-ერთი კვლევის დროს, მკვლევრებმა აღმოაჩინეს, რომ ქალაქში მცხოვრები ბავშვები თავიანთი დროის 90% წყნარად ჯდომასა და დგომაში ატარებდნენ (Brown et al., 2009). მაშინაც კი, როდესაც ბავშვები აქტიურ თამაშში ერთვებიან, დროის ხანგრძლივობა, რომელსაც მოძრაობაში ატარებენ, შესაძლოა, ჯანმრთელობისთვის და მოტორული განვითარებისთვის საკმარისი არ იყოს (Calvo, Solana, Bernalte, Laspa, & Casterad, 2018; Timmons, Naylor, & Pfeiffer, 2007). ხანდახან, ბავშვები, დიდი ხნით გაუძნრევლად ყოფნის შემდეგ, „გადარეულებით“ იწყებენ სირბილს და ხტუნვას. ბავშვები ფიზიკურ მოძრაობებში ხანგრძლივად უნდა იყვნენ ჩართულები, რათა მოტორული თამაშის სრული სარგებლით ისიამოვნონ (Benham-Deal, 2005).

რა ფაქტორები განსაზღვრავს ბავშვების ფიზიკური აქტივობის დონეს? გარეთ ყოფნის ხანგრძლივობა ერთ-ერთი საუკეთესო ინდიკატორია (Mazzucca et al., 2018). „ჯანმრთელობისა და ფიზიკური განათლების საზოგადოება“ (2014), 3-6 წლის ასაკის ბავშვებისთვის, ყოველდღიურად რამდენიმესაათიანი, არასტრუქტურირებული და აქტიური გარეთ თამაშის რეკომენდაციას იძლევა. დროის ამ მონაკვეთიდან, ყველაზე მცირე ერთი საათი მაინც, ბავშვები საშუალო ან ძლიერი ინტენსივობის ფიზიკურ აქტივობაში უნდა ჩაერთონ. სათამაშო მოედნის მონყობილობების ტიპი და სივრცე, რომელიც საბავშვო ბაღებში არის ხელმისაწვდომი, აგრეთვე, გავლენას ახდენს ფიზიკურ აქტივობაზე. ბავშვებს, რომლებსაც ფართო სათამაშო სივრცე და სამოდრო სათამაშო მონყობილობები (ველოსიპედები და ბურთები, მაგალითად)

აქვთ, უფრო აქტიურად თამაშობენ, ვიდრე ისინი, რომლებიც მცირე სა-
თამაშო მოედნებზე მხოლოდ ფიქსირებული მოწყობილობებით ერთო-
ბიან (Brown et al., 2009).

სკოლამდელ ასაკში მოტორული თამაშის ხელშეწყობა

თავისუფალი თამაში, ჩვეულებრივ, ბავშვებს ბევრი მნიშვნელოვანი
მოტორული უნარის განვითარების საშუალებას აძლევს. თუმცა, მას-
წავლებლის მიერ მართული მოტორული თამაშები ბავშვების ფიზიკურ
აქტივობებში ჩართვის ხარისხს ზრდის (Kain, Leyton, Soto-Sanchez, &
Concha, 2018). მოტორულ უნარებზე დაკვირვებისა და შეფასების შემ-
დეგ, მასწავლებლები გეგმავენ აქტივობებს, რომლებიც მიმართული
იქნება იმ უნარებზე, რომლებშიც ბავშვებმა დეფიციტი გამოავლინეს.
თუ 3-6 წლის ასაკის ბავშვები დარტყმის უნარის სირთულეს ავლენენ,
მასწავლებელს შეუძლია, განსხვავებული ზომის ბურთების გამოყენე-
ბით დააორგანიზოს თამაშები. ისინი, შესაძლოა, ბავშვებთან ერთად
თამაშობდნენ, აჩვენებდნენ დარტყმის სპეციფიკურ მოქმედებებს.
ზრდასრულის მიერ ბავშვებისთვის მიცემული მაგალითი, ჩვეულებრივ,
მნიშვნელოვანია სპეციფიკური მოტორული უნარების დასასწავლად
(Labiadh, Ramanatsoa, & Golomer, 2010).

მოტორული თამაში არა მხოლოდ ფიზიკური ჯანმრთელობისთვის
არის მნიშვნელოვანი, არამედ, პატარა ბავშვების კოგნიტურ და თავის
ტვინის განვითარებას უწყობს ხელს (Chang & Gu, 2018; Libertus &
hauf, 2017; McClelland & Cameron, 2018). მაგალითად, მოტორუ-
ლი თამაშის უნარები აღმასრულებელ ფუნქციებთან (მიზანზე ორიენ-
ტირებული ქმედებების აღსრულება) არის დაკავშირებული. ერთ-ერთი
მსგავსი ფუნქცია ზემოთ განხილული თვითრეგულირებაა – საკუთარ
სხეულზე, ემოციებსა და აზროვნებაზე ცნობიერი კონტროლის განწვევის
უნარი. მასწავლებლებს მოტორული თამაშის აქტივობების ინიცირება
შეუძლიათ, რომლებშიც ბავშვებს საკუთარი მოძრაობების კონტროლზე
ფიქრი მოეთხოვებათ (Becker, McClelland, Loprinzi, & Trost, 2014;
Williams, 2007). მაგალითად, სათამაშო მოედნის ტრადიციული თამა-
შები, როგორებიცაა „საიმონი ამბობს“ ან „წითელი შუქი/მწვანე შუქი,“

მოითხოვს, რომ ბავშვებმა მოულოდნელად დაიწყონ მოძრაობა, გაჩერდნენ, შეცვალონ მიმართულება ან სხვა გზებით აკონტროლონ მოძრაობები, რაც მათ საკუთარი ქცევების რეგულირებაში ეხმარება (Ludwig & Rauch, 2018). განვიხილოთ ოთახში სათამაშო თვითრეგულირების თამაშის მაგალითი:

საბავშვო ბაღში მასწავლებლები მოსწავლეებს ცეკვის სამ ხეობას ასწავლიან. ერთში, ბავშვებმა თედოები წრიულად უნდა ამოძრაონ და აქანაონ; მეორეში, ისინი სივრცეში მოძრაობენ – რამდენიმე ნაბიჯი წინ და რამდენიმე უკან; მესამე ცეკვაში, ყველა ბავშვმა ერთად უნდა ცვალოს მიმართულება – სამი ნაბიჯი მარჯვნივ, სამი ნაბიჯი მარცხნივ და გარდა ამისა, ხელებიც ატრიალონ. მას შემდეგ, რაც ბავშვებმა ივარჯიშეს და ცეკვები ისწავლეს, მასწავლებელი ხელით ანიშნებს – განსხვავებული ნიშანი განსხვავებულ ცეკვას ნიშნავს. ის მუსიკას რთავს და ბავშვებს ხელით მიანიშნებს ტრიალისა და თედოს მოძრაობის ცეკვებზე. როდესაც ბავშვები ცეკვავენ, მოულოდნელად ის მესამე ცეკვის სიგნალს აჩვენებს. წესის მიხედვით, ბავშვები ახალ ცეკვაზე სწრაფად უნდა გადაერთონ. ამგვარად, მათ ყურადღება უნდა გაამახვილონ და საკუთარი მოძრაობები აკონტროლონ. დროთა განმავლობაში, ბავშვები საკუთარ ცეკვებს იგონებენ და ახალ ნიშნებს ამატებენ.

კონკრეტული ტიპის სათამაშოები უფრო რთული მოტორული თამაშის დაწყებისა და განვითარების წინაპირობაა. უმეტეს შემთხვევაში, შედარებით იაფი სათამაშოები (სხვადასხვაგვარი ბურთები, საბტუნაოები, კონუსები, საგორავებელი სათამაშოები) უფრო აქტიურ, კრეატიულ და სოციალურ თამაშებს უწყობს ხელს, ვიდრე ფიქსირებული მონყობილობები, როგორცაა საქანელა (Copeland, Houry, & Kalkwarf, 2016). ისეთი ნივთებით თამაში, როგორებიცაა თოკები, საბურავები, ბადეები, მილები, ხის ნაწილები) ბავშვებს აძლევს შესაძლებლობას, იყვნენ მაქსიმალურად ჩართულები, ითამაშონ რისკის შემცველი თამაშები და ჰქონდეთ მრავალფეროვანი სოციალური და ვერბალური ინტერაქცია (Flannigan & Dietze, 2018). ყველაზე ეფექტური ის სათამაშოებია, რომლებიც ბავშვებს აინტერესებთ. ისევე, რო-

გორც ყველა თამაშის შემთხვევაში, მასწავლებლებს თითოეული ბავშვის თამაშის ინტერესებზე დაკვირვება ესაჭიროებათ, რათა ყველაზე სარგებლიანი თამაშის აქტივობები დაგეგმონ.

ბუნებაში თამაში

მასწავლებლებმა, შესაძლოა, ბუნებრივი სივრცეებითა და მასალებით შეუწყონ ხელი მოტორულ და კოგნიტურ განვითარებას. აღმოჩნდა, რომ ბალახი, წყალი, ქვიშა, ტალახი, ფოთლები, ჯოხები, გორაკები და ხის ღეროები – ეს ყველაფერი არა მხოლოდ მოტორულ განვითარებას უწყობს ხელს, არამედ აღმასრულებელ ფუნქციებსაც (Fjortof, 2004; Lim, Donovan, Harper, & Naylor, 2017). განსაკუთრებით სარგებლიანია ბუნებრივი სათამაშო სივრცეები ყურადღების დეფიციტისა/ჰიპერაქტივობის სინდრომის მქონე ბავშვებისთვის, რათა შემცირდეს ქცევითი და ყურადღების პრობლემები (Taylor & Kuo, 2011). სათამაშოდ ბუნებაში გასვლა იდეალურია, თუმცა ბუნების ელემენტების (ქვიშა, ტალახი, წყალი ან ფოთლები) დამატება, ჩვეულებრივ, მასწავლებლებს არსებულ სათამაშო მოედნებზეც შეუძლიათ.

გარეთ ყოფნის დროის სტრატეგიული დაგეგმარება

მასწავლებლებმა გარეთ თამაშისთვის საუკეთესო დრო უნდა შეარჩიონ. ჩვეულებრივ, გარეთ თამაშს დღის ბოლოსკენ მოითხოვენ ხოლმე, რაც იმის ნიშანია, რომ მასწავლებელი ვერ აცნობიერებს აქტიური თამაშის ძლიერ დადებით გავლენას დასწავლის უნარებზე. უკეთეს სტრატეგიად ითვლება, როცა მნიშვნელოვან საკლასო დავალების დაწყებამდე, ბავშვებს რამე გარე ფიზიკური აქტივობით აკავებენ. აქტიურ თამაშში ჩართვის შემდეგ, ოთახში დაბრუნებული ბავშვები, როგორც წესი, სწავლის პროცესში უფრო ხალისიანად მონაწილეობენ და ყურადღების კონცენტრირების უკეთეს უნარებს ავლენენ (Holmes, Pellegrini, & Schmidt, 2006; Jerret et al., 1988).

სათამაშო ცენტრები საბავშვო ბაღებში

საბავშვო ბაღის ოთახები, ჩვეულებრივ, განსაზღვრულ სათამაშო ცენტრებად არის დაყოფილი. ეს სივრცეები დაგეგმილია და აღჭურვილია ისე, რომ კონკრეტული ტიპის თამაშს შეუწყოს ხელი. ცხრილი 6.4 ოთახის მრავალ ტიპურ სათამაშო ცენტრს ასახავს.

ცენტრების რაოდენობა ოთახის სივრცესა და ხელმისაწვდომ მასალებზე დამოკიდებულია. მცირე ზომის ოთახებში, ზოგჯერ, მასწავლებლები ცენტრებს ერთმანეთს უთავსებენ (მაგ-ად, მათემატიკისა და მეცნიერების ცენტრები, ტექნოლოგიისა და წიგნიერების). 6.4 ცხრილში წარმოდგენილი სათამაშო ცენტრების გარდა, ბევრი მასწავლებელი განცალკევებულ სივრცეს ქმნის (მშვიდი, განცალკევებული არე, სადაც ბავშვები მართო ყოფნას და აქტივობებისგან თავის არიდებას შეძლებენ) (Lynch, 2017). მსგავსი სივრცე განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია შებენიანი შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისთვის, რომლებიც, ხანდახან, ხმაელაღი, აქტიური თამაშისგან ზედმეტად იღლებიან (Jacobs, 2017). ბავშვები, რომლებსაც მშვიდი, განცალკევებული სივრცე არ აქვთ, შესაძლოა, საკუთარ სივრცეს თავად ქმნიდნენ – მაგიდის ქვეშ ძვრებოდნენ, ან რბილ სკამზე განმარტობით სხდებოდნენ (Colwell et al., 2016).

ცხრილი 6.4 ჩვეულებრივი ცენტრები

დრამატული სივრცე	<ul style="list-style-type: none"> • კოსტიუმები; • თოჯინები; • სახლის ბუტაფორიები (მაგ. ჭურჭელი, სარკე, პლასტმასის ხელსაწყოები); • თემატური ბუტაფორიები (მაგ. ფოსტის ბუტაფორიები, სავაჭრო ცენტრის ბუტაფორიები); • წერა-კითხვის მასალები (მაგ. საწერი დაფა, საყიდლების სია, კონვერტები).
კუბურების არე	<ul style="list-style-type: none"> • ხის კუბურების ნაკრები; • გრძელი, ჩაღრმავებული კუბურების ნაკრები; • მცირე ზომის სამაგიდო კუბურების ნაკრები; • სათამაშო ნაკრები (მაგ. ფერმის ნაკრები, სათამაშო ავტოფარეხი, მატარებლის ნაკრები); • სათამაშო ნაკრები (მაგ. პლასტმასის ადამიანები, მანქანები, დინოზავრები).

ხელოვნების ცენტრი	<ul style="list-style-type: none"> • საღებავები; • ქაღალდი; • სახატავი ინვენტარი (მაგ. მარკერები, ფუნჯები, ფანქრები, პასტელები); • კოლაჟის მასალები (ღილეები, მარცვლეული, ამოსაჭრელი და დასანებებელი მასალები); • გამოსაძერწი მასალები (მაგ. თიხა, ქვიშა, პლასტელინი).
მუსიკალური ცენტრი	<ul style="list-style-type: none"> • მუსიკის ჩანაწერები, ჩამწერი, ყურსასმენები; • სიმინი ინსტრუმენტები (საბავშვო გიტარები); • დასარტყამი ინსტრუმენტები (დოლები, რითმული ჯოხები); • მარაკასები და სხვა ამგვარი ინსტრუმენტები; • მასალები (სიმღერის ნოტები, მუსიკის საწერი მასალები) – მუსიკის ნოტების წასაკითხად და კომპოზიციისთვის.
წიგნის ცენტრი	<ul style="list-style-type: none"> • მაღალი ხარისხის საბავშვო ლიტერატურის კოლექცია; • სქელტანიანი წიგნები; • ბავშვების მიერ შექმნილი წიგნები; • საბავშვო წიგნების პერსონაჟების თოჯინები; • კომფორტული სივრცე (პუფები, ხალიჩა, დივანი) – კითხვისთვის.
საწერი ცენტრი	<ul style="list-style-type: none"> • საწერი მასალები (ფანქრები, კომპიუტერი, მოძრავი ანბანი); • საბავშვო შურნალები; • წიგნები – ცარიელი ფურცლებით; • საწერი დაფები; • საკანცელარიო ნივთები და კონვერტები.
სამანიპულაციო ცენტრი	<ul style="list-style-type: none"> • ლეგოს კუბურები; • ფაზლები; • მოზაიკა.
მათემატიკის/ მეცნიერების/ კოგნიტური ცენტრი	<ul style="list-style-type: none"> • გეომეტრიული დაფები; • კატეგორიებში გადასანაწილებელი თამაშები; • კამათლისა და ბარათების თამაშები; • სამაგიდო თამაშები; • სამეცნიერო ხელსაწყოები (გამადიდებელი შუშები, თერმომეტრები და წყალი); • ცოცხალი ცხოველები, ზრუნვისა და დაკვირვებისთვის.
ტექნოლოგია	<ul style="list-style-type: none"> • ტაბლეტები; • კომპიუტერები და მონიტორები;

	<ul style="list-style-type: none"> • სახატავი და გასაფერადებელი აპლიკაციები; • ელექტრონული კუბურებისა და ფორმის ასაწყობი აპლიკაციები; • ადრეული წერა-კითხვის აპლიკაციები და მაღალი ხარისხის საბავშვო ლიტერატურის ელექტრონული ვერსიები; • ინტერნეტსაიტები (მაგ. ელექტრონული, ვირტუალური მოგზაურობა (ლაივკამერებით) მუზეუმებსა და ზოოპარკებში; სხვა ქვეყნის სააღმზრდელო დაწესებულების კლასებთან ვიდეო კომუნიკაცია); • საკლასო ოთახის ვიდეო ჩანაწერები და ფოტოები – სათამაშო გამოცდილებების ხელახლა სანახავად.
წყლის/სენსორული ცენტრები	<ul style="list-style-type: none"> • წყლის მაგიდა, საზომი და მოტივტივე მასალა; • სათამაშო გემები, თევზები და ადამიანები; • ქვიშა; • მარცვლეული, ბრინჯი და სხვა ტექსტურული მასალები; • ძაბრები, მილები და სხვა ხელსაწყოები – ჩამოსასხმელი ექსპერიმენტებისთვის.
მოტორული თამაში (ოთახში)	<ul style="list-style-type: none"> • საგორავებელი სათამაშოები; • პატარა ასაცოცებელი მონწყობილობები/სათამაშო სახლები; • ბურთები; • სახტუნაოები.
მოტორული თამაში (გარეთ)	<ul style="list-style-type: none"> • საგორავებელი სათამაშოები; • დიდი ზომის საცოცი მონწყობილობები – სასრილოებით, საქანელებით, საცოცი ბადეებით; • ბურთები; სამიზნეები და სხვა სასროლი სათამაშოები; • ქვიშის ყუთი და წყალი; • ასაცოცებელი და ჩამოსასრილოებელი გორაკები; • ბუნებრივი არეები; • ფართო პარაშუტები და ბურთები.

სათამაშო მასალების განაწილება

საბავშვო ბაღების სათამაშო ცენტრები კარგად დაბალანსებული და განსხვავებული ტიპის მასალებით უნდა იყოს უზრუნველყოფილი, რათა დავრწმუნდეთ, რომ ბავშვები სხვადასხვა ტიპის თამაშებში ჩაერთვებიან (Trawick-Smith, Wolff, Koschel, & Valarelli, 2014). ბავშვები საზომი სინჯარებით, ჭიქებით და კონტეინერებით ერთგვარად

თამაშობენ, ხოლო წყლის სათავსოში ჩაყრილი პატარა სათამაშო თევზებით – სხვაგვარად. სამანიპულაციო ცენტრებში მოთავსებული ასაწყობი მძივები, მაგალითად, ლოტოს თამაშისგან განსხვავებულ ტიპის თამაშს მისცემს დასაბამს. მასალების სწორად გადანაწილება უკეთეს შესაძლებლობას იძლევა, რომ თითოეული ბავშვი, მიუხედავად მისი ინტერესებისა და უნარებისა, რამეს იპოვის, რითიც თითოეულ სივრცეში ითამაშებს (Prescott, 2008). ცხრილში 6.5 რამდენიმე მაგალითია მოცემული, თუ როგორ შეიძლება, ცენტრებში მასალები გადანაწილდეს.

ცხრილი 6.5 გზები, რომლებითაც სათამაშო ცენტრებში სათამაშო მასალების გადანაწილება შესაძლებელი

<i>როგორ დაკაბალანსოთ</i>	<i>აღწერა</i>	<i>მაგალითი</i>
ნაცნობი და უცნობი მასალა	ნაცნობია მასალა, თუ ბავშვები მათ უკვე ცნობენ და იციან, როგორ გამოიყენონ. ახალია მასალა, რომელთა შესახებაც ბავშვებმა უნდა ისწავლონ, ან ისწავლონ, თუ რისთვის გამოიყენონ.	მასწავლებელს მეცნიერების ცენტრში – დახარისხების თამაშისთვის – სათამაშო ცხოველები შეაქვს, რომლებიც ბავშვებს ნანახი აქვთ, თუმცა ამასთან ერთად, უცხო ბუნებრივ საგნებსაც ამატებს, რომლებიც ბავშვებს ჯერ არ უნახავთ, რათა გამადიდებელი შუშით შეისწავლონ.
„შეუზღუდავი“ და შეზღუდული მასალა	ბავშვებს შეუზღუდავი მასალის მრავალი განსხვავებული გზით გამოყენება შეუძლიათ. შეზღუდული მასალის გამოიყენება ერთი გარკვეული გზით არის შესაძლებელი, ან ერთი ცალკეული ამოცანის გადაჭრას ემსახურება.	მასწავლებელი კუბურების ცენტრში ბავშვებს ხის კუბურებს სთავაზობს, რათა შეუზღუდავი სტრუქტურები ააშენონ. თუმცა, იქვე, მათ უბანში არსებული შენობების სურათებია გაკრული, რათა ბავშვებმა მსგავსი შენობების აგება სცადონ.

როგორ დავაბალანსოთ	აღწერა	მაგალითი
რეალისტური და არარეალისტური მასალები	რეალისტური მასალები რეალური ცხოვრების ობიექტებს ჰგავს და ნათელ გამოყენებას გვთავაზობს თამაშში. არარეალისტური მასალები არააღწერილია და არ ჰგავს არაფერს.	დრამატულ ცენტრში მესანძრის სათამაშო ქუდები კიდეა, თუმცა ამასთან ერთად, რამდენიმე გრძელი მუყაოს ყუთი და ქაღალდის რულონებიც დევს, რომელთა გამოყენებაც ბავშვებს ნებისმიერი გზით შეუძლიათ.
კონკრეტული და ვირტუალური მასალები	კონკრეტული, ანუ ხელით საკეთებელი, „სამანიპულაციო“ ნივთები; ვირტუალური – აიპედის ან კომპიუტერის ეკრანზე არსებული გამოსახულებები.	მასწავლებელი ბავშვებს ასანყობი კუბურების ნაკრებით უზრუნველყოფს. თუმცა, აგრეთვე, აიპედით უჩვენებს აპლიკაციას, რომელიც ბავშვებს საშუალებას აძლევს, რომ კუბურები ცვალონ, ატრიალონ, გაადიდონ, დააპატარაონ და შუაზეც გაჭრან (Clements & Sarama, 2007; Samara & Clements, 2009).
საფეხურებო-რივი გამონწვევები	მასალები, რომლებიც გამონწვევების მიხედვით ვარირებს, ზოგი უფრო მარტივად გამოსაყენებელი, ზოგი – უფრო რთულად, რათა ყველა ბავშვის უნარის დონეს შეესაბამებოდეს.	მასწავლებელი სამანიპულაციო ცენტრში განსხვავებულ ფაზლებს განლაგებს. ზოგი მათგანი მხოლოდ ოთხ ან ხუთ ნაწილს მოიცავს და ხელმოსაჭიდებლების აქვს, რათა პატარა ბავშვებისთვის ან შეზღუდული შესაძლებლობის მქონეთათვის მარტივი გამოსაყენებელი იყოს. ამავდროულად, ზოგიერთი ფაზლი 20 ან მეტი ნაწილისგან შედგება, რათა გამონწვევები შეიქმნას შედარებით უფროსებისთვის, ან მათთვის, ვინც განვითარების მხრივ უფრო წინაა წასული.

სათამაშო ცენტრების მონყოლა

კვლევები ადასტურებს, რომ სათამაშო ცენტრების მონყოლა გავლენას ახდენს თამაშზე (Abbas, Othman, & Rahman, 2016; Curtis & Carter, 2014; Trawick-Smith, 2012; Wilkinson, 2017). მთავარი აღმოჩენა ის არის, რომ ბავშვები აქტივობებში უფრო მეტად ერთვებიან, როდესაც შესაბამისი ცენტრები ახლოს არის განლაგებული. მაგალითად, კუბურების, დრამატული ან მოტორული თამაშის ცენტრები ერთმანეთთან ახლოს უნდა იყოს განლაგებული და მოშორებული – უფრო მშვიდი ცენტრებისგან, როგორებიცაა წიგნების ან მათემატიკის არეები. ხელოვნების ან წყლითა და ქვიშით თამაშის არე უმჯობესია, მოეწყოს ონკანთან ახლოს და იმ ადგილას, სადაც იატაკი ადვილად გაიწმინდება. უფრო წყნარი, განმარტოებული ადგილები, როგორებიც არის წიგნიერების ცენტრი ან განმარტოების სივრცე, შესაძლოა, უფრო მყუდრო სივრცეებში განლაგდეს, სადაც რბილი ზედაპირები – პუფები, სარწვევი სკამები ან დივანია.

ასევე მნიშვნელოვანია, ცენტრებში სათამაშო მასალები სწორად გადანაწილდეს. ბავშვები, რომელთა ოთახებშიც სათამაშოების თაროებზე განთავსება გარკვეულ ლოგიკას ექვემდებარება, უფრო მარტივად პოულობენ და თამაშის შემდგომ ალაგებენ მასალებს. ამასთან ერთად, კატეგორიზირების უნარსაც იძენენ (Golbeck, 2005; Obaki, 2017; Trawick-Smith, 2012). მაგალითად, წარმოსახვითი თამაშის არეში, შესაძლოა, სათამაშო საკვები ნივთები ერთ თაროზე იყოს მოთავსებული, თოჯინები და თოჯინის ტანსაცმელი – მეორეზე. ასევე, პლასტმასის ხელსაწყოები, სამუშაო ბოტები და ქუდები – მესამეზე. კუბურების ცენტრში, შესაძლოა, კუბურები ფორმების მიხედვით იყოს კატეგორიზირებული და დაწყობილი თაროზე.

ოთახის ერთი მახასიათებელი, რაც მდგრად და მრავალფეროვან თამაშს უწყობს ხელს, არის ვიზუალური დანაწევრება. ერთი სივრცის მეორესგან გასამიჯნად, ჩვეულებრივ, წიგნის თაროებს ან სხვა გამყოფებს იყენებენ. კვლევები მიუთითებს, რომ სივრცე, სადაც ცენტრებს ერთი ღია და ორი ან სამი გამყოფილი მხარე აქვს, საუკეთესო შესაძლებლობებს იძლევა მრავალფეროვანი თამაშებისთვის (Moore, 2008; Moore & Sugiyama, 2007). ამ დიზაინის ეფექტურობის ერთ-ერთი მი-

ზემი ის არის, რომ ვიზუალური გამლიზიანებლების შემცირებას იწვევს და თამაშის აქტივობას გამვლელებისგან „იცავს“ (Trawick-Smith & Landry-Fitzsimmons, 1992).

განრიგი თამაშის მხარდაჭერისთვის

საბავშვო ბაღის ჯგუფებში, ტრადიციულად, თამაშისთვის დიდი დროა გამოყოფილი. თუმცა, ბოლო წლებში თამაშის დრო შემცირდა – განსაკუთრებით, საჯარო საბავშვო ბაღებში (Bassok, Latham, & Rorem, 2016). მასწავლებლები, რომლებსაც თამაშის სარგებლიანობა გააზრებული აქვთ, ადეკვატური დროის გამოყოფის გარდა, დღის განრიგსაც იყენებენ, რომელიც თამაშის განვითარებას სხვადასხვაგვარი გზებით უწყობს ხელს.

კარგად დაგეგმილი განრიგი

თავისუფალი თამაშის პერიოდები მნიშვნელოვანია, თუმცა საუკეთესო ყოველდღიური განრიგი, ჩვეულებრივ, აქტიური თამაშის, მშვიდი დასწავლის, რეფლექსიისა და დასვენების მონაცვლეობას მოიცავს (Fuligni, Howes, Huang, Hong, & Lara-Cinisomo, 2012; Schweinhart et al., 2005). მსგავსი აქტიური-მშვიდი-აქტიური განრიგი იმის გარანტიას იძლევა, რომ ბავშვები დიდ დროს მშვიდ აქტივობებში არ გაატარებენ. თუმცა, ამასთან ერთად, ბავშვებს საშუალებას აძლევს, დაისვენონ აქტიური თამაშებისგან და უფრო მშვიდი საქმიანობით დაკავდნენ. მაგალითად, სათამაშო ცენტრებში აქტიური თამაშის შემდგომ, შესაძლოა, ბავშვები უფრო მშვიდი ზღაპრების კითხვისა ან წერის გამოცდილებებისთვის იყვნენ მზად. აქტიური თამაშის შემდეგ, როგორც წესი, ბავშვები უკეთ ახერხებენ ყურადღების კონცენტრირებას მშვიდი აქტივობებისას (Pellegrini, 2006).

ასევე მნიშვნელოვანია, რომ დღის განრიგში დაბალანსებული იყოს ბავშვებისა და მასწავლებლის მიერ მართული აქტივობები (De Haan, Elbers, & Leseman, 2014). ეს აქტიური-მშვიდი-აქტიური სქემის განსხვავებული განზომილებაა. ბავშვის მიერ მართული აქტივობა, შე-

საძლოა, ან ძალიან აქტიური, ან ძალიან მშვიდი იყოს (ბურთით თამაში სათამაშო მოედანზე, ან ბარათებით თამაში თანატოლთან). თითოეულ შემთხვევაში, ბავშვებს თავიანთ აქტივობებზე სრული კონტროლი აქვთ. მასწავლებლის მიერ მართული აქტივობებიც, შესაძლოა, აქტიური ან ნაკლებად აქტიური იყოს. მაგალითად, სათამაშო მოედანზე ბავშვები დაჭერობანას თამაშში ჩართოს, ან წრიულ შეხვედრაზე – გამოცდობანა ათამაშოს. როგორც აღმოჩნდა, თანასწორი ბალანსი გამოცდილებათა ამ ორ ტიპს შორის (ერთი, რომელშიც ბავშვი სრულად მართავს თავის აქტივობებს და მეორე, რომელშიც მასწავლებლები უფრო არიან ჩართულნი) ადრეულ განვითარებასა და დასწავლას უწყობს ხელს (Taggart, Sylva, Melhuish, Sammons, & Siraj, 2015; Weisberg & Zosh, 2018). ცხრილი 6.6 საბავშვო ბაღის დღიური განრიგის ნახევარ დღეს აღწერს, რომელიც აქტიურ-მშვიდ-აქტიურ და ბავშვის-მასწავლებლის-ბავშვის მიერ მართულ მაგალითებს მოიცავს; ბავშვის მიერ მართული გამოცდილებები დახრილი ხაზებით არის წარმოდგენილი.

ცხრილი 6.6 საბავშვო ბაღის დღის განრიგის ნიმუში. ბავშვის მიერ მართული სათამაშო აქტივობები დახრილი ხაზებით არის წარმოდგენილი (5-წუთიანი ტრანზიციის დრო არ არის ასახული)

<i>აქტივობა</i>	<i>დრო</i>
<i>მისვლა, ბავშვებისა და ოჯახების შეხვედრა, წყნარი სათამაშო აქტივობები.</i>	<i>7:30-დან 8:30-მდე</i>
<i>წრის დრო, დღის, მუსიკის და მოძრაობების დაგეგვმა; რიცხვებთან ან წერა-კითხვასთან დაკავშირებული აქტივობები.</i>	<i>8:30-დან 8:50-მდე</i>
<i>ცენტრებში თავისუფალი თამაშის დრო.</i>	<i>8:50-დან 9:50-მდე</i>
<i>ნახევსება.</i>	<i>9:50-დან 10:20-მდე</i>
<i>კოოპერატიული სწავლების პროექტები.</i>	<i>10:20-დან 10:40-მდე</i>
<i>თავისუფალი თამაში გარეთ.</i>	<i>10:40-დან 11:40-მდე</i>
<i>ჯგუფის დრო, კითხვის ან მათემატიკის გამოცდილებები და დილის თამაშზე და იმის შესახებ რეფლექსია, თუ რა ისწავლეს.</i>	<i>11:40-დან 12:00-მდე</i>

დრო – თამაშის დაგეგმვის და რეფლექსირებისთვის

ბევრი საბავშვო ბაღის დღიური განრიგი, ჩვეულებრივ, თამაშის დაგეგმვისა და რეფლექსიის დროებს მოიცავს. ცხრილ 6.6-ის ნიმუშის მიხედვით, დაგეგმვის პერიოდი დღის პირველ ნახევარშია გათვალისწინებული, რაც ბავშვებს საშუალებას აძლევს, რომ სათამაშო აქტივობები დაგეგმონ. აღმოჩნდა, რომ ეს მნიშვნელოვან კოგნიტურ უნარებს უწყობს ხელს, თავის ტვინთან დაკავშირებული დაგეგმვისა და თვითრეგულირების უნარების ჩათვლით (Bodrova & Leong, 2018; Epstein & Schweinhart, 2018). მაგალითად, „გონების მოდელის“ კურიკულუმის მიხედვით, რომელიც მე-4 თავშია აღწერილი, ბავშვები ხატავენ ან წერენ გეგმებს, რომლებიც სპეციფიკურ წარმოსახვით როლებს უკავშირდება და წარმოსახვითი თამაშის ცენტრში თამაშდება. HighScope კურიკულუმის მიხედვით, ბავშვები დაგეგმვა-გაკეთება-გადახედვის პროცედურაში ერთვებიან, რომელიც თამაშამდე დაგეგმვის შეხვედრებს მოიცავს. აღმოჩნდა, რომ ეს მიდგომები ბავშვების თამაშს აფართოებს და მის ხანგრძლივობას ზრდის.

რეფლექსიის სესია, დაგეგმე-გააკეთე-გადახედე მოდელში, თამაშის პერიოდის ბოლოს ტარდება, დილით ან შუადღით. მასწავლებელი ბავშვებს ახალისებს, გაიხსენონ და გაიაზრონ, რასაც დღის განმავლობაში აკეთებდნენ. ასევე, ნახონ, რამდენად განახორციელეს თამაშის თავდაპირველი გეგმა (Epstein & Schweinhart, 2018).

შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვების თამაშის ხელშესაწყობი სტრატეგიები

შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე 3-6 წლის ბავშვები ტიპური განვითარების მქონე ბავშვების მსგავსი ან განსხვავებული გზებით თამაშობენ, რაც სპეციფიკურ მდგომარეობაზე და მდგომარეობის სიმძიმეზე არის დამოკიდებული. ზოგიერთ ბავშვს, მასწავლებლის მხრიდან, მხოლოდ დამატებითი გაძღოლა სჭირდება; ზოგიერთს – დატრენინგებული თერაპევტისგან – თამაშის ფორმალური ინტერვენციები, ან ასევე სპეციალური განათლების მასწავლებლები. მსგავსი ინტერვენ-

ციების სპეციფიკური სტრატეგიები და მოდელები, რომელთაგანაც ბევრი 3-6 წლის ბავშვებისთვის არის შექმნილი, მე-4 თავშია წარმოდგენილი (Albrecht, 2017). მასწავლებლები შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების თამაშის იმ მხარდაჭერას უზრუნველყოფენ, რომელიც ბალის გარემოშია საჭირო. თამაშის მხარდაჭერაში, როგორც ზემოთ იყო აღწერილი, მასწავლებლებმა, შესაძლოა, ხშირი და პირდაპირი გაძლოლა გამოიყენონ – ბავშვების თამაშში უფრო ხშირად და უფრო ხანგრძლივი პერიოდებით ჩაერთონ, სათამაშო ქცევები უფრო პირდაპირ შესთავაზონ, მეტი მინიშნება მისცენ და მეტი შეკითხვა დასვან (Syrjamaki, Sajaniemi, Suhonen, Alijoki, & Nislin, 2017). მხარდაჭერის გაძლიერებასთან ერთად, მასწავლებლებმა სხვადასხვა სტრატეგიები ბუნებრივ პირობებში უნდა გამოიყენონ (French & Kennedy, 2018; Kossyvaki & Papoudi, 2016; Severini, Ledford, & Robertson, 2018). ამ მიდგომებიდან რამდენიმე წარმოდგენილია ცხრილ 6.7-ში.

მასწავლებელმა რომელი სტრატეგია უნდა გამოიყენოს ცხრილში მოცემული სტრატეგიებიდან, ამას თამაშზე ყურადღებით დაკვირვება და ინდივიდუალური დარღვევების შესახებ საფუძვლიანი ცოდნა განსაზღვრავს.

ცხრილი 6.7 შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე 3-6 წლის ასაკის ბავშვების თამაშის ხელშეწყობის სტრატეგიები და თითოეული მათგანის მაგალითები ბალის სივრცის ბუნებრივ გარემოში

<i>სტრატეგია</i>	<i>მკვლევრები</i>	<i>მაგალითები ბუნებრივ გარემოში</i>
სოციალური და თამაშის სპეციფიკური ქცევების მოდელირება და ნახალისება	ჩარლოპი, ლანგი & რისპოლი, 2018a	მასწავლებელი აუტიზმის მქონე ბავშვს სათამაშო მობილური ტელეფონის წარმოსახვით გამოყენების მაგალითს აძლევს, შემდეგ ბავშვს მობილურს სთავაზობს და ამბობს: „ახლა, ვითომ შენ ლაპარაკობ ტელეფონზე.“

<i>სტრატეგია</i>	<i>მკვლევრები</i>	<i>მაგალითები ბუნებრივ გარემოში</i>
ალტერნატიული ან ახალი სათამაშო მასალების/ მოწყობილობების მინოდება	ჰაროპი, გრინი, ჰადრი, & PACT, 2017	მასწავლებელი ამჩნევს, რომ ინტელექტუალური დარღვევის მქონე ბავშვი წარმოსახვით თამაშში ინტერესს სწრაფად კარგავს. ის ბავშვის აქტივობას ახალი, მარტივად გამოსაყენებელი სათამაშოს (გრძელტარიანი სათამაშო ცოცხი) შეთავაზებით ახალისებს და ეუბნება: „შეგიძლია, სამზარეულო გამოგავო? ძალიან არეულია ჩვენი წვეულების შემდეგ.“
სათამაშოების გამოყენება – გამზიარებული ყურადღების დასამყარებლად	ესელსტინი, პოლი & თინკელი, 2018; ვეისბერგი & ჯონსი, 2019	მასწავლებელი აუტიზმის მქონე ბავშვის გვერდით ჯდება, რომელიც წყლის მაგიდასთან წყლის კონტეინერს შეისწავლის. „შეხედე, რისი გაკეთება შემიძლია, – ამბობს მასწავლებელი. ბავშვს მსგავს კონტეინერს აჩვენებს, საკუთარი სახის წინ უჭირავს, რათა მზერითი კონტაქტი დაამყაროს, შემდეგ წყალს კონტეინერიდან ბორბალზე ასხამს, რათა ბორბალი დატრიალდეს. „ის ბრუნავს! – ამბობს მასწავლებელი, – გინდა, შენც სცადო?“
თითოეულ სათამაშო ცენტრში საფეხურობრივი დაბრკოლებების წარდგენა	ჰსიეპი, 2008; ტრავიკ-სმიტი, 2012	მასწავლებელი ამჩნევს, რომ ინტელექტუალური დარღვევის მქონე ბავშვი მათემატიკის ცენტრში არსებული სამაგიდო თამაშით ვერ თამაშობს. ის ქმნის და რამდენიმე ახალ, მარტივ სამაგიდო თამაშს ამატებს, მაგალითად ფერებით კოდირებულს.

სტრატეგია	მკვლევრები	მაგალითები ბუნებრივ გარემოში
პატარა, ბუნებრივი თამაშის ჯგუფების გაძღოლა	ბარტონი & ლედფორდი, 2018; ვოლფბერგი, დევიტი, იუნგი & ნიუენი, 2015	მასწავლებელი მხედველობადაქვეითებულ ბავშვსა და სამ ტიპურად განვითარებულ ბავშვს კუბურების არეში, რომელიც სხვა ბავშვებისთვის დაკეტილია, 20 წუთით სათამაშოდ ინვესტ. ის პოზიტიურ სოციალურ ინტერაქციას უწყობს ხელს, ჯგუფში ბავშვების საუბარს ახალისებს და განამტკიცებს თამაშის სპეციფიკურ უნარებს.
თანატოლებით გაშუალებული თამაშის ინტერვენციის გამოყენება	ფრიმენი & კასარი, 2002; კენტი, ცორდირი, ჯოსტენი, თილკეს-ჟილიანი & ბანდი, 2018; პატრი & ჰორნი, 2018	მასწავლებელი ამჩნევს, რომ ტიპურად განვითარებული ბავშვი გამოკვეთილი ემოციური სირთულის მქონე თანატოლთან თამაშის ინტერესს იჩენს. ის ამ ბავშვს რამდენიმე მარტივ სტრატეგიას დაასწავლის, რათა დარღვევის მქონე ბავშვთან პოზიტიური გზით ითამაშოს. შემდეგ, ის ამ ორის თამაშს უძღვება.
სათამაშო სცენარის სწავლება	ჩარლოპი, ლანგი & რისპოლი, 2018b; ქვიგლი, გრიფიტი & ქეითს-მაკელრათი, 2018	მასწავლებელი ბავშვებს დრამატულ ცენტრში უერთდება და აუტიზმის მქონე ბავშვს ეხმარება, სხვებთან ითამაშოს. ის ბავშვს სთავაზობს: „მოდი, ფოსტალიონები ვიყოთ. შენ შევიძლია თქვა, „ჰეი, ჯეისონ, აი შენი წერილი!“ როდესაც ბავშვი ამ ფრაზას იმეორებს, მასწავლებელი მას აქვებს: „ძალიან კარგია! ხედავ, როგორ უნდა ჯეისონს შენთან თამაში?“

<i>სტრატეგია</i>	<i>მკვლევრები</i>	<i>მაგალითები ბუნებრივ გარემოში</i>
სპეციფიკური თამაშისა და სოციალური ქცევების ვიდეომოდელირება	ჩარლოპი, ლანგი & რისპოლი, 2018c; ოპ-იუნგი და სხვ., 2018	მასწავლებელი ვიდეო ჩანაწერს აკეთებს, თუ როგორ თამაშობენ თანატოლები კუბურებით. მოვკვიანებით, ის ჩანაწერს აუტიზმის მქონე ბავშვს აჩვენებს, სადაც ბავშვი კუბურებს კოშკზე ათავსებდა: „ხედავ, როგორ დაეხმარე ჯენის შენებაში? ჯერ ერთი კუბურა დადე, შემდეგ – მეორე. ჯენი ილიმის, რადგან შენ დაეხმარე.“
განცალკევებული სივრცის შექმნა	იაკობსი, 2017; ლინჩი, 2017	მასწავლებელი ოთახში ათავსებს ბალიშებით სავსე დიდ ყუთს, როგორც სივრცეს, სადაც გამოკვეთილი ემოციური სირთულის მქონე ბავშვს განმარტების საშუალება ექნება. როცა ოთახში თამაში ზედმეტად აქტიური ან ხმაურიანი ხდება, მასწავლებელი ბავშვს ეუბნება: „მონყენილი ჩანხარ, გინდა, ცოტა ხნით კარგ ადგილას დაისვენო?“

დაუნის სინდრომი

დაუნის სინდრომის, ან სხვა ინტელექტუალური დარღვევის მქონე ბავშვი, შესაძლოა, კონკრეტული სათამაშო მასალების მიმართ ინტერესს სწრაფად კარგავდეს, ან გარკვეული სათამაშოების გამოყენება ერთულებოდეს (Faught, Connors, & Himmelberger, 2016; Tonnsen, Grefer, Hatton, 7 Roberts, 2015). აქედან გამომდინარე, მასწავლებელმა ახალი სათამაშო მასალები და საფეხურეობრივი დაბრკოლებები უნდა უზრუნველყოს, რათა ბავშვმა თამაში მრავალფეროვანი და მარტივად გამოსაყენებელი სათამაშოებით გააგრძელოს (Guralnick, Connor, & Johnson, 2011; Sandall, Schwartz, & Gauvreau, 2016). მაგალითად, მასწავლებელმა ბავშვს, შესაძლოა, შესთავაზოს ახალი,

უფრო მარტივი ფაზლი; ახალი სათამაშო, რომელიც სამართავად ან დასაქოქად უფრო მარტივია, ან ნივთი წარმოსახვითი თამაშისთვის, რომელიც ადვილი გამოსაყენებელია. ამან, შესაძლოა, თამაში გააძლიეროს და გაახანგრძლივოს. როდესაც მასწავლებლები ახალ ან მარტივად გამოსაყენებელ სათამაშოებს სთავაზობენ ბავშვს, მათ, შესაძლოა, 6.7 ცხრილში მოცემული მოდელირების სტრატეგიებიც გამოიყენონ, რომლებიც შემდეგ მაგალითში არის აღწერილი (Charlop, Lang, & Rispoli, 2018a):

ინტელექტუალური დარღვევის მქონე, 4 წლის ბავშვი ხელოვნების მაგიდასთან სამ თანატოლთან ერთად ზის და საძერწი ცომით თამაშობს. მისი ტიპურად განვითარებული თანატოლები სხვადასხვა ფიგურებს ქმნიან. ის, ძირითადად, საძერწ ცომს ხელში ათამაშებს და აგორავებს, თან ოთახს ათვალიერებს. ბავშვი ინტერესის დაკარგვის მკაფიო ნიშნებს ავლენს.

მასწავლებელი: დარია, შენ ესენი ნანახი გაქვს? (საძერწი ცომის ყუთს აჩვენებს)

დარია: რა არის ეს? (ყუთში იყურება, შემდეგ მასწავლებელს ყუთს ართმევს და ხელსაწყოებს მაგიდაზე ყრის)

მასწავლებელი: ამის გამოყენება შეგიძლია, რომ ცომი გააბრტყელო და შემდეგ რამე შექმნა. შეხედე (აჩვენებს, თუ როგორ უნდა გამოიყენოს საბრტყელებელი), ხედავ? გინდა, სცადო?

დარია: კი (ართმევს ხელსაწყოს მასწავლებელს). მე შემიძლია ამის გაკეთება (გაბრტყელებას იწყებს და შემდეგ ჭრის და ჭრის ფორმას).

მასწავლებელი: რა კარგია. კიდევ შეგიძლია გააბრტყელო, რომ ახალი ფორმები ამოჭრა.

დარია: კარგი, გავაკეთებ (ისევ აბრტყელებს და სხვა ფორმას იყენებს). შეხედე.

ამელია: (უყურებს, რასაც დარია აკეთებს) მეც მანახე, დარია. რამდენი რაღაც დადე. სურათს აკეთებ? პეპლის გაკეთება შეგიძლია, ნახე (სხვა ფორმას იღებს).

დარია: კარგი, მე თვითონ. შენ ეს აიღე (ის ამელიას პეპლის ფორმას ართმევს და ვარსკვლავის ფორმას აძლევს). შენ ეს გააკეთე. მე პეპელას გავაკეთებ.

ამელია: (უყურებს დარიას და იცინის) რამდენი პეპლებია.

ამ ბავშვის თამაში გახანგრძლივდა და გამდიდრდა, როდესაც მასწავლებელმა ბავშვს საბრტყელებელი და საჭრელი ფორმები შესთავაზა. ამასთან ერთად, აჩვენა, როგორ უნდა გამოეყენებინა ისინი. ახალმა მასწავლებელმა, ბავშვებს შორის ინტერაქციაც გაზარდა, როგორც ეს მაგალითშია აღწერილი (Hsieh, 2008; Rice, Adamson, Winner, & McGee, 2016).

აუტიზმი

ცხრილ 6.7-ში აღწერილი სტრატეგიები, ჩვეულებრივ, 3-6 წლის ასაკის საშუალო ხარისხის აუტიზმის მქონე ბავშვებს უფრო შეესაბამება. ისინი, თამაშის დროს, ობიექტების მიმართ დიდ ინტერესს იჩენენ, თუმცა ნაკლებს – თანატოლების მიმართ (Kasari & Chang, 2014). ასევე, შესაძლოა, ეფექტური იყოს გაზიარებული ყურადღების ინტერვენცია სათამაშოს გამოყენებით (Esselstyn, Hall, & Winkel, 2018; Weisberg & Jones, 2019). ამ სტრატეგიის ფარგლებში, მასწავლებელი ბავშვს სათამაშოს თვალთვლების, ან სათამაშოთი თამაშისას უერთდება და ცდილობს, ბავშვის ყურადღება იმისკენ მიმართოს, რასაც თავად აკეთებს: „მე ლევოს კუბურებით რაღაც უნდა გავაკეთო, ხედავ? მაგრამ ჩემი ცოტა განსხვავებული იქნება“. ბავშვმა რომ მასწავლებლის სახეს შეხედოს და მზერითი კონტაქტი დაამყაროს, მასწავლებელმა, შესაძლოა, შემდეგი სტრატეგიები გამოიყენოს – ბავშვის სიმალღებზე ჩაიმუხლოს, ან თქვას: „შემომხედე, ხედავ ჩემს სახეს?“ ასევე სასარგებლო იქნება, მასწავლებელმა კარგად განვითარებული სოციალური უნარების მქონე თანატოლი გაავარჯიშოს, რათა მანაც შეძლოს და წაახალისოს აუტიზმის მქონე თანაკუფუელის გაზიარებული ყურადღების უნარი. ცხრილი აღწერს თანატოლის მიერ გაშუალებულ ინტერაქციას. ეს თანატოლი, შესაძლოა, წავახალისოთ, რომ აუტიზმის მქონე ბავშვთან ურთიერთო-

ბა წამოიწყოს, ან მის ინიციატივებს პოზიტიურად უპასუხოს. მასწავლებელს ამ ინტერაქციების მართვა შეუძლია, თუ, მაგალითად, აუტიზმის მქონე ბავშვს ეტყვის: „შეხედე, მგონი, ლორენს შენთან ერთად უნდა წყლის დასხმა.“ შემდეგ, ლორენს წაახალისებს: „ლორენ, აჩვენე, როგორ ასხამ წყალს.“

აუტიზმის მქონე ბავშვთან, შესაძლოა, ცხრილში აღწერილი რამდენიმე სხვა სტრატეგიაც სასარგებლო იყოს. მაგალითად, ბავშვისთვის თამაშის სპეციფიკური ქცევების სწავლება (Charlop, Lang, & Rispoli, 2018a), თამაშის სპეციფიკური ქცევების მოდელირება. მასწავლებელმა, შესაძლოა, წარმოსახვითი მოქმედებები გაახმოვანოს: „შეხედე, როგორ ვამზადებ საჭმელს. ნახე, მე ქვებს ვიღებ. მერე ლუმელზე ვდგამ და სოუსს ვურევ. ხედავ, როგორ ვაკეთებ? შენც სცადე.“ ბავშვისთვის, თამაშისას, შზა ფრაზების შეთავაზებაც შეიძლება (Charlop, Lang, & Rispoli, 2018b): „მიდი, შენც ჩაჭეი სატვირთო მანქანაში მათთან ერთად. შენ შეგიძლია თქვა: მეც უნდა წამოვიდე სატვირთო მანქანით.“

მასწავლებელმა, შესაძლოა, აუტიზმის მქონე ბავშვებთან ვიდეომოდელირებაც გამოიყენოს. მაგალითად აჩვენოს, როგორ „ხვეტენ“ ბავშვები იატაკს წარმოსახვითი ცოცხით – „შეხედე, როგორ ხვეტენ, შენც შეგიძლია ასე?“ (Charlop, Lang, & Rispoli, 2018c; Oh Young et al., 2018).

ენისა და მეტყველების დარღვევები

ენისა და მეტყველების დარღვევის მქონე ბავშვს, შესაძლოა, ძალიან განსხვავებული ტიპის მხარდაჭერა ესაჭიროებოდეს. ამ მდგომარეობის მქონე ბავშვები, ჩვეულებრივ, სუსტ სოციალურ უნარებს ფლობენ და მართო თამაშობენ (Craig-Unkefer & Kaiser, 2002; Dennis & Stockall, 2015). აუტიზმის მქონე ბავშვებისგან განსხვავებით, ამ მდგომარეობის მქონე ბავშვები, შესაძლოა, მეტ სარგებელს ნახულობდნენ მცირერიცხოვან ჯგუფებში და მასწავლებელთან თამაშის პროცესში, ვიდრე თამაშის სპეციფიკური ქცევების დასწავლით (Mills, Beecher, Dale, Cole, & Jenkins, 2014). ცხრილ 6.7-ში წარმოდგენილი ერთ-ერთი სტრატეგიაა მცირერიცხოვანი, მასწავლებლის მიერ ხელშეწყობილი ჯგუფის შექმნა. ორი ან სამი პროსოციალური, ტიპურად განვითარებული ბავშვისა და

ენის დარღვევის მქონე ბავშვისგან შემდგარი ჯგუფი თამაშობს სივრცეში, რომელიც სხვა ბავშვებისთვის დახურულია (Barton & Ledford, 2018; Wolfberg, DeWitt, Young, & Nguyen, 2015). მასწავლებელი თამაშს არაპირდაპირ შეუწყობს ხელს, ენობრივი დარღვევის მქონე ბავშვს – კომუნიკაციასა და თანატოლებთან თამაშში – საჭიროებისამებრ დაეხმარება (Modica, 2010; Sualy, Ryalls, Kelly-Vance, & Yount, 2011). მცირერიცხოვანი, ბუნებრივი ჯგუფის მიდგომა, როგორც აღმოჩნდა, ბევრი სხვა დარღვევის მქონე ბავშვის სოციალურ განვითარებას უწყობს ხელს, მათ შორის აუტიზმის მქონე ბავშვების განვითარებასაც (Wolfberg, DeWitt, Young, & Nguyen, 2015). შემდეგი მაგალითი ამ მეთოდს აღწერს:

საბავშვო ბაღის კუბურების ცენტრში ოთხი ბავშვი სათამაშოდ მიიწვიეს. სხვა მოსწავლეები, ამ დროს, მუსიკის გაკვეთილს ესწრებოდნენ. ერთ-ერთ ბავშვს, ჰანას, მძიმე ენობრივი დარღვევა აღენიშნება.

კატია: (კუბურების სტრუქტურას აშენებს, პერიოდულად ჰანას უყურებს. მასწავლებელს ელაპარაკება) რას აშენებს?

მასწავლებელი: ჯობია, ჰანას ჰკითხო.

კატია: მე არ მესმის მისი. ის ლაპარაკობს, მაგრამ არ ვიცი, რას ამბობს.

მასწავლებელი: ჰანა, კათიას აინტერესებს, რას აშენებ. შეგიძლია უთხრა: „მე მაღალ კოშკს ვაშენებ.“

ჰანა მასწავლებლის ზოგიერთ სიტყვას იმეორებს, მაგრამ ბევრი არტიკულაციური შეცდომით.

კატია: კარგად არ მესმის, რას აკეთებს?

მასწავლებელი: (მკაფიოდ საუბრობს) მაღალ კოშკს ვაშენებო, ამბობს.

კატია: ჰო, მაგრამ რისთვისაა კოშკი? ციხესიმაგრეა? მე მაგას ვაკეთებ.

მასწავლებელი: (ჰანას ეუბნება, ისევ მკაფიოდ საუბრობს) შეგიძლია კათიას უთხრა, რისი კოშკია? აინტერესებს, ციხესიმაგრე ხომ არაა. შენ შეგიძლია უთხრა: „კი, ეს ციხესიმაგრეა“, ან „არა, არ არის.“

ჰანა: არა (დანარჩენ სიტყვებს სწორად ვერ ამბობს). ეს სახია.
მასწავლებელი: არ არის ციხესიმაგრე! სახლია, კატია. სახ-ლი!
ჰანა: (ბაძავს მასწავლებელს) სახ-ლი.
კატია: (ბაძავს მასწავლებელს და ჰანას. სახ-ლი. (იცინის) კარგი, დაგეხმარები, ჰანა. ადამიანები ჩავსვით შიგნით (ჰანას კუბურების სტრუქტურაში ადამიანებს ათავსებს).

ამ მაგალითში, მასწავლებელი ჰანას ენობრივ განვითარებაშიც ეხმარება და თანატოლებთან ურთიერთობაშიც.

გამოკვეთილი ემოციური სირთულე

მე-3 თავში აღწერილი, გამოკვეთილი ემოციური სირთულე დარღვევების ფართო კატეგორიაა, რომელიც მოიცავს სოციალური იზოლაციის, აგრესიის, ქცევითი დარღვევების და მძიმე შფოთვითი აშლილობის სიმპტომების სხვადასხვა ხარისხს. რა სტრატეგიას გამოიყენებენ ამ მდგომარეობის მქონე 3-6 წლის ასაკის ბავშვებთან, კონკრეტული ბავშვის ემოციურ პრობლემებზე იქნება დამოკიდებული. ისინი, ვინც თანატოლებთან აგრესიულად და მტრულად იქცევიან, ან თანატოლებს გაურბიან, შესაძლოა, თანატოლებმა აქტიურად უკულებელყონ. ამგვარად, თანატოლის მიერ გაშუალებული სტრატეგია, რომელიც ცხრილ 6.7-ში არის წარმოდგენილი, შესაძლოა, ეფექტური იყოს. მასწავლებელი, თავდაპირველად, თამაშს უნდა დააკვირდეს, განსაზღვროს ტიპურად განვითარებული თანატოლი, რომელიც გამოკვეთილი ემოციური სირთულის მქონე ბავშვისადმი ინტერესს იჩენს, ან მასთან პოზიტიურად ურთიერთობს (Albrecht, 2017; Meyer & Ostrosky, 2018). შემდეგ, შესაძლოა, მასწავლებელმა ორი ბავშვი სათამაშოდ, უფრო კონტროლირებად პირობებში მიიწვიოს – სასუსნავების მოსამზადებლად ან სპეციალურ პროექტზე სამუშაოდ. საბოლოოდ, მასწავლებელი ჯგუფში ამ ორ ბავშვს შორის პოზიტიურ თამაშს შეუწყობს ხელს (Smogorzewska & Szumski, 2018). დროთა განმავლობაში, შესაძლოა, ბავშვები დამეგობრდნენ და დამოუკიდებლად აირჩიონ ერთად თამაში.

კონკრეტული მეთოდის გაფართოება გულისხმობს თამაშის დღეების მოწყობას – შესაძლებლობების შექმნას ორი ბავშვისთვის, შეხვდნენ ერთმანეთს და ითამაშონ საბავშვო ბაღის გარეთ, პარკში, ან რომელიმე ბავშვის სახლში. დაკავებული მშობლებისთვის, ჩვეულებრივ, ამგვარი დღეების მოწყობა სირთულეებთან არის დაკავშირებული. თუმცა, სხვადასხვა სირთულეების მქონე ბავშვები, რომლებიც თამაშში რეგულარულად ერთვებიან, სოციალურ და თამაშის უნარებს იძენენ და ნამდვილ მეგობრულ კავშირებს ამყარებენ (Freeman & Kasari, 2002). ბავშვები, რომლებიც მსგავს მეგობრობას ბაღის მიღმა აყალიბებენ, არა მხოლოდ უფრო მეტს თამაშობენ ბაღის სივრცეში, არამედ სხვა თანატოლებთან ერთადაც უფრო ხშირად იწყებენ თამაშს (Frankel, Gorospe, Chang, & Sugar, 2011).

როდესაც მსგავს, თანატოლების მიერ გაშუალებულ სტრატეგიას გამოკვეთილი ემოციური სირთულის მქონე ბავშვებთან იყენებენ, მასწავლებლებმა უნდა გაითვალისწინონ, რომ რამდენადაც არ უნდა ეცადონ, ფრთხილად შეარჩიონ თანატოლი, ყველა ბავშვი მაინც ვერ შეძლებს ერთად თამაშს (Changs, Shih, & Kasari, 2016). მსგავსი სტრატეგიები მხოლოდ მაშინ არის ეფექტური, როდესაც ორ ბავშვს რეალურად მოსწონს ერთად ყოფნა (Rosenberg & Boulware, 2005). მასწავლებლებმა დაჟინებით არასდროს უნდა მოითხოვონ, რომ ბავშვებმა ერთად ითამაშონ, რადგან ამან, შესაძლოა, მხოლოდ ბავშვებისა და მათი ოჯახებისადმი სიძულვილი და თანატოლების უგულვებლყოფა გამოიწვიოს.

გამოკვეთილი ემოციური სირთულის მქონე ბავშვების მხარდაჭერის სხვა მნიშვნელოვანი სტრატეგია (რომელიც ბაღის სივრცეში ყველა ბავშვისთვის არის რეკომენდებული და რომელიც ზემოთ განვიხილეთ) განცალკევებული სივრცის შექმნაა. როგორც ცხრილ 6.7-ში არის განხილული, მსგავსი არე ბავშვებს საშუალებას აძლევს, ხმაურიან, აქტიურ თამაშს განერიდონ, ან როდესაც ზედმეტად აგზნებულები, მშფოთვარენი ან გაბრაზებულები არიან, თავი დაიმშვიდონ (Jacobs, 2017; Lynch, 2017). კონკრეტული სივრცე არასდროს უნდა განიხილებოდეს როგორც „თაიმ აუტ-ის“ არე, რომელშიც ბავშვებს ცუდად მოქცევის გამო გზავიან, არამედ როგორც პოზიტიური სივრცე,

რომელსაც ემოციური სირთულის მქონე ბავშვები, დასვენების საჭიროების შემთხვევაში, თავისი ნებით ირჩევენ.

სმენის და/ან მხევლობის დარღვევები

სმენის დარღვევის მქონე ბავშვები – ისინიც კი, რომლებსაც კოჰლე-არული იმპლანტები აქვთ – თანატოლებთან ინტერაქციასა და თამაშში დეფიციტს ავლენენ (Bat-Chava, Martin, & Imperatore, 2013; Hoffman, Cejas, Quittner, & CDAI Investigative Team, 2016). ამასთან ერთად, შესაძლოა, ენისა და მეტყველების სირთულებები ჰქონდეთ, რაც მეტად ზღუდავს თანატოლებთან თამაშის უნარს. მათთან თამაშისას, ეფექტური იქნება მოდელირებისა და წახალისების ცხრილი 6.7-ში აღწერილი სტრატეგიები, რომლებიც მეტყველების გამოყენების ნაცვლად, თამაშის სპეციფიკური ქცევების დემონსტრირებას მოიცავს. მასწავლებელმა კონსტრუქციულ ცენტრში ბავშვის მოსაწვევად, შესაძლოა, უესტები გამოიყენოს, კუბურებით შენების მაგალითი უჩვენოს, ან თითო-თითო კუბურა მიანოდოს ბავშვს, რათა სტრუქტურაზე დაამატოს. ასევე, სთხოვოს ტიპურად განვითარებულ თანატოლებს თამაშის მოდელირება: „მოდო, აჩვენე ტანიშას, როგორ ალაგებ კუბურებს შენს შენობაზე.“

ბავშვებთან, რომლებსაც ლიმიტირებული სმენითი შესაძლებლობები ან დამხმარე სასმენი აპარატები აქვთ, მასწავლებელს მეტყველების გამოიყენება შეუძლია, რათა თანატოლთა თამაშის გაგებაში დაეხმაროს: „მან თქვა, რომ დახმარება სჭირდება. მიდი, შენც დააწყვე კუბურები შენობაზე.“ სხვა სიტუაციაში, შესაძლოა, მან ტიპურად განვითარებული ბავშვები წახალისოს, რომ სმენის დარღვევის მქონე ბავშვთან თამაში წამოიწყონ: „მას კარგად არ ესმის შენი, ჯობია აჩვენო, როგორ აწყობ კუბურებს.“ ასევე, მასწავლებელმა, შესაძლოა, სმენის დარღვევის მქონე ბავშვს თამაშის წამოსაწყები ფრაზა შესთავაზოს: „შენ შეგიძლია უთხრა, – მეც ავაშენებ, შონ.“

მხედველობის დარღვევის მქონე ბავშვები, ჩვეულებრივ, თამაშის დაწყებას ორჭოფობენ მანამ, სანამ სივრცესა და მასალებს შეხებით მთლიანად არ გამოიკვლევენ (Bishop, Hobson, & Lee, 2005; Fergu-

son & Buultjens, 1995). ძიება უფრო მარტივია, როდესაც მაღალტექსტურული ან აუდიტორული სტიმულები არსებობს – თოჯინის ტანსაცმელი ზარებით, ან ობიექტები, რომლებიც რეალურით შეიგრძნობა. შესაძლოა, მსგავსი მასალები ყველა ცენტრში განთავსდეს – მაღალტექსტურული ფაბლები, წიგნები ან სენსორული მასალები წყლის მაგიდაზე. ბავშვებისთვის თამაშის დროს მსგავსი მასალების შეთავაზება ალტერნატიული ან ახალი მასალის წარდგენის ფორმაა – ეს სტრატეგია ცხრილ 6.7-შია აღწერილი.

მხედველობადაქვეითებული ბავშვების თამაშის ხელშესაწყობად, შესაძლოა, მასწავლებლებმა, ასევე, მოდელირების ტიპი გამოიყენონ. ტაქტილური მოდელირება ტექნიკაა, რომლის საშუალებითაც მასწავლებელი, შეხებისა და მანიპულაციის გზით, ბავშვს სათამაშოების შესწავლაში ეხმარება. ამ გზით აჩვენებ, როგორ ხდება მათი გამოყენება (O’Connell, Lieberman, & Petersen, 2006). მაგ., „აი, მოდი, ხელი დაადე, რომ შეიგრძნო. ეს საძერწი ცომის ყუთია. მოდი, ხელი შიგნით ჩაყავი. გრძნობ, როგორი რბილი ცომია?“ ან მასწავლებელმა ტიპურად განვითარებულ ბავშვებს სთხოვოს, რომ ტაქტილური მოდელირება გამოიყენონ, როგორც ამას შემდეგი მაგალითი აჩვენებს:

5 წლის ტიპურად განვითარებული ჯასმინი თანატოლთან, ტილისთან ერთად თამაშობს, რომელიც სრულიად ბრმაა. მასწავლებელმა ჯასმინი წაახალისა, ესწავლებინა ტილისთვის, როგორ ეთამაშა მათთან ერთად და გაეცნო მისთვის ობიექტები.

ჯასმინი: ტილი, ჩვენ საყიდლებზე მივდივართ და ეს ჩანთაა, რომელსაც გამოიყენებ. მოსინჯე (ტილის ხელი სათამაშო ჩანთისკენ მიაქვს). აი, ასე ხსნი, რომ ფული ამოიღო და გადაიხადო. ფულია შიგნით. ჩაყავი ხელი. ფული.

ტილი: კარგი, ახლა მაღაზიაში უნდა წავიდეთ.

ჯასმინი: მე წაგიყვან. აქვია, მაგრამ მართლა მაღაზია კი არ არის, თაროა, ოღონდ ვითომ მაღაზიაა, კარგი? ვითომ-ვითომ მაღაზიაა. გრძნობ?

ტილი: კი, ჩვენ ფეხსაცმელები უნდა ვიყიდოთ.

ჯასმინი: ოჰ, ფეხსაცმელები. აჰ ფეხსაცმელები არ არის, ტილი.

სამაგიეროდ, ბოსტნეულია. გამომართვი, ეს სტაფილოა (ტილის პლასტმასის ბოსტნეულს აწვდის).

ტილი: მე ვიყიდი. რა ღირს ერთი სტაფილო?

ჯასმინი: ერთი დოლარი, უნდა ამოიღო ჩანთიდან. დოლარი შენს ჩანთაშია.

ტილი: (ხელს ჩანთაში ყოფს და ფულს იღებს) კარგი, მადლობა სტაფილოსთვის.

ჯასმინი: ვითომ საჭმელი კიდევ უნდა ვიყიდოთ.

თავი 6: უნდა მოვთხოვოთ თუ არა ბავშვებს, რომ ერთად ითამაშონ?

საბავშვო ბაღის ზოგიერთ პედაგოგს ჯგუფში შემოაქვს წესი, რომლის მიხედვითაც ბავშვებს არ აქვთ უფლება, რომ თანატოლს, რომელსაც მათთან თამაში უნდა, ზურგი აქციონ. მასწავლებლის მიზანია, შეამციროს ის მიანი და ტკივილი, რაც თანატოლების მხრიდან უგულუბელყოფას მოჰყვება. შემდეგი დიალოგი ასახავს, თუ როგორ ახსენებს ზოგიერთი მასწავლებელი ბავშვებს ამ წესს:

პეზერი: ისინი არ მათამაშებენ.

მასწავლებელი: სთხოვე მათ?

პეზერი: კი, და არაო, მითხრეს.

მასწავლებელი: (იმ ჯგუფს ელაპარაკება, რომელმაც პეზერს უარი უთხრა) ირის, სტეფანი და კლარი, გახსოვთ, რომ ჩვენ ჩვენს მეგობრებს ყოველთვის ვათამაშებთ. პეზერიც უნდა ათამაშოთ. (პეზერს ეუბნება) მიდი, ახლა გაათამაშებენ.

მსგავს მიდგომას კარგი განზრახვა აქვს. მასწავლებლებს სურთ, რომ ბავშვებმა ერთმანეთზე იზრუნონ და პოზიტიური გზებით დაამყარონ ინტერაქცია. ამით, ისინი ცდილობენ, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბიჭები ან გოგონები, ან განსხვავებული კულტურისა და ენობრივი ჯგუფის წარმომადგენელი ბავშვები, უგულუბელყოფისგან დაიცვან. თუმცა, ინვესტირება კი ნამდვილ მეგობრობას დაჟინება, რომ ბავშვებმა ერთად ითამაშონ?

ამ შემთხვევაში, სრულიად მიიღებენ თუ არა ბავშვები ჰემერს თამაშში? უფრო პოზიტიური დამოკიდებულება ექნებათ მის მიმართ, რაც მისი ჩართვა მოსთხოვს? რა ისწავლა ჰემერმა ამ გამოცდილებიდან? შეიძინა რამე ახალი უნარი, რომ ჯგუფში განწევრიანდეს? სავარაუდოდ, მან ისწავლა, რომ ზრდასრულებს სოციალური პრობლემების გადაჭრა მის მაგივრად შეუძლიათ.

განსხვავებული მიდგომა არის ის, რომ მასწავლებელი, სანამ ყველას ერთად თამაშს მოსთხოვს, კონკრეტულ ბავშვს შესაბამის გზებს ასწავლის, რათა თანატოლებმა ნამდვილად მიიღონ (Trawick-Smith, 2015). პირველ რიგში, ბავშვებს უარი უნდა ათქმევინონ ჩვეულ გზებზე, რომლებიც თამაშში გასაწევრიანებლად არაეფექტურია (Teobald, Bateman, Busch, Laraghy, & Danby, 2017): 1) შეკითხვის დასმა – შეიძლება, ვითამაშო? (პასუხი, ძირითადად, არის – არა); 2) სათამაშო ცენტრთან ახლოს დგომა და მოწვევის ლოდინი (მოწვევები ნაკლებია); 3) ხელის შეშლა – მასალების წართმევით ან სხვა გზებით (შედეგად, უფრო მეტი უკულებეფყოფა). ბავშვების მსგავსი მეთოდებიდან უფრო ეფექტურ მეთოდებზე გადაყვანა, როგორც წესი, მათ სოციალურ განვითარებას შეუწყობს ხელს.

მასწავლებლებს შეუძლიათ, ჯგუფური დისკუსიით ან თამაშის ხელმძღვანელობით, ბავშვებს წარმატებული ტექნიკების დასწავლაში დაეხმარონ (Brotman, Gouley, & Chesir-Teran, 2005; Ely, 2014; Ramsey, 1989):

როცა თანატოლების ჯგუფში გაერთიანება გინდა...

... სხვა ბავშვების პარალელურად ითამაშე და რამე საინტერესო გააკეთე, რაც ჯგუფის თამაშთან არის დაკავშირებული

... თითოეულ თანატოლს სახელით მიმართე

... ფართო ჯგუფის ნაცვლად, თამაშში ინდივიდებს ან მცირე ჯგუფს შეუერთდი

... სათამაშო მასალები შესთავაზე და სხვა ბავშვებისთვის მასალების გამორთმევას თავი აარიდე

... მოერიდე ხმაურიან ან ფიზიკურ „შეჭრას“ თამაშში.

ამავდროულად, მასწავლებლებს ბავშვებს შორის სიკეთის, სენსიტიურობისა და ემპათიის ხელშეწყობა შეუძლიათ. ბავშვების ნასახალისებლად, ისინი, შესაძლოა, წიგნებს კითხულობდნენ, როლური თამაშის აქტივობებს გეგმავდნენ და დისკუსიებს მართავდნენ, რათა ერთმანეთი მიიღონ და მოერიდონ დამაზიანებელ ქცევებს. მასწავლებლებს შეუძლიათ, ყოველ ჯერზე მიუთითონ და ნაახალისონ ბავშვები, როდესაც თამაშში ერთმანეთს ეხმარებიან ან ამშვიდებენ. ასევე, თავიანთი სიტყვებითა და მოქმედებებით, მათ ერთად თამაშის სიხარულის ნახალისება შეუძლიათ.

თამაშში თანატოლების მიერ უკულებელოფა, შესაძლოა, რეალურად დამაზიანებელი იყოს. თუმცა, შესაძლოა, სასარგებლოც კი იყოს, რომ ბავშვი თამაშში არ ჩართონ, რათა დაისწავლოს და გაავარჯიშოს ჯგუფში შესვლის ეფექტური სტრატეგიები – ცხადია, ეს ყველაფერი მასწავლებლის ყურადღების მიღმა არ უნდა რჩებოდეს. მასწავლებლები უფრო წარმატებულები მაშინ არიან, როდესაც ხელს უწყობენ სოციალურ უნარებს, რომლებიც რეალურ მეგობრობას აყალიბებს, ვიდრე მაშინ, როდესაც მათ ბრძანებით არეგულირებენ.

ფიზიკური სირთულები

ფიზიკური დარღვევების მქონე ბავშვების თამაში, შესაძლოა, განსხვავებული ტიპის მხარდაჭერას მოითხოვდეს. მსგავსი მდგომარეობის მქონე ზოგიერთ ბავშვს, ზოგჯერ, კოგნიტური და ენობრივი განვითარების შეფერხებაც აღენიშნებათ და უფრო ინტენსიურ სოციალურ ან ვერბალურ ინტერვენციებს საჭიროებენ. თუმცა, ფიზიკური დარღვევის მქონე ბევრ ბავშვს, ჩვეულებრივ, თანატოლებთან თამაშის კოგნიტური შესაძლებლობები აქვს, მაგრამ ფიზიკურ მხარდაჭერას საჭიროებს (Bhat, Landa, & Galloway, 2011; Hanna, Bartlett, Rivard, & Russell, 2008). ცხრილ 6.7-ში განხილული სტრატეგია – ახალი მასალებისა და მონყობილობების უზრუნველყოფის მნიშვნელობაზე – ცხადია, ამ შემთხვევაშიც გასათვალისწინებელია. მასწავლებლებმა ბავშვები უნდა უზრუნველყონ შედარებით დიდი ზომის და გამოსაყენებლად უფრო მარტივი მასალებით (Angelin, Sposito, & Pfeifer, 2018; Chiarello et

al., 2018). მარტივი სათამაშოები, რომლებითაც თამაშს მთელი სხეულის ჩართვა არ სჭირდება და მათი მაგიდასთან ხელით გამოყენება შესაძლებელია, იმ ბავშვების თამაშს შეუწყობს ხელს, რომლებიც დამხმარე სკამებს ან ეტლს იყენებენ. მაგალითად, დიდი ზომის რბილი ბურთების მიცემა, რომელთა სამიზნისთვის სროლაც მჭდომარე პოზიციიდან არის შესაძლებელი, ყველა ბავშვს მისცემს ერთად თამაშის შესაძლებლობას.

იქიდან გამომდინარე, რომ ფიზიკური დარღვევების მქონე ბავშვები ჩვეულებრივ თამაშში შეზღუდულნი არიან, შესაძლოა, თანატოლებთან ნაკლებად პოზიტიურ ინტერაქციაში იყვნენ (Lipscombe et al., 2016). სივრცისა და მასალების ადაპტირება, როგორც წესი, თანატოლებთან ურთიერთობას აუმჯობესებს. მასწავლებლებს შეუძლიათ, გააფართოონ ცენტრებს შორის გასასვლელები და სათამაშო სივრცეები, რათა სრულად უზრუნველყონ ფიზიკური დარღვევების მქონე ბავშვების, ეტლში მყოფებისაც კი, თანატოლებთან თამაშის პროცესში მიერთება. მათ, შესაძლოა, ისეთი მონყობილობები შესთავაზონ, რომლებიც სოციალურ თამაშს შეუწყობს ხელს, მაგალითად მოქანავე ნავი, რაც პირისპირ ინტერაქციებს აუმჯობესებს. ფიზიკური დარღვევების მქონე ბავშვებს, შესაძლოა, კომუნიკაციაში მასწავლებლების მხარდაჭერა დასჭირდეთ (Lipscombe et al., 2016). მასწავლებლები, ხშირად, თარჯიმნებივით იქცევიან – ამ ბავშვების ნათქვამს თანატოლებს უმეორებენ, „უთარგმნიან“, რათა მათ ერთმანეთის უკეთ გაიგონ. ასევე, შესაძლოა, სათამაშო მოედანზე ბავშვები წაახალისონ, ჩართონ ფიზიკური პრობლემის მქონე ბავშვები თამაშში: „მოდი, ნილისის ეტლსაც მიანეჭი, როცა ბავშვებთან ერთად დარბიხარ.“

საბავშვო ბაღებში გოგონებისა და ბიჭების თამაში

3-6 წლის ასაკის გოგონები და ბიჭები, ხშირად, განსხვავებულად თამაშობენ (Tas, 2018). მათ აქვთ ტენდენცია, რომ გენდერულად სტერეოტიპული სათამაშოები აირჩიონ. ბიჭები სატვირთო მანქანებს და კუბურებს ირჩევენ, გოგონები – თოჯინებსა და ტანსაცმელს (Freeman, 2007; Hill & Flom, 2017). ბიჭები, ჩვეულებრივ, ძალიან აქტიურები და

უხეშები არიან თამაშში, ოთახებშიც კი. ხოლო გოგონები – უფრო მშვიდები, ვერბალურები და სოციალურად ორგანიზებულები (Gmitrova, Podhajecka, & Gmitrov, 2007; Ostrov & Keating, 2014). გოგონებს აქვთ ტენდენცია, რომ თამაშში უფრო რეფლექსიურები და ფრთხილები იყვნენ, ვიდრე ბიჭები. ბიჭები, ხშირად, უფრო იმპულსურები არიან და უფრო მეტად ითხოვენ, რომ სხვები თამაშის მათ იდეას მიჰყვნენ.

უნდა გვაღელვებდეს თუ არა გენდერული სხვაობები? 3-6 წლის ასაკის ბავშვები, ჩვეულებრივ, საკუთარი გენდერის წარმომადგენლებთან თამაშს ირჩევენ (Tas, 2018). ამის ერთ-ერთი მიზეზი ის არის, რომ ბიჭებსა და გოგონებს თამაშის განსხვავებული ინტერესები და სტილი აქვთ. თუმცა, იმავე სქესის წარმომადგენლის არჩევამ, შესაძლოა, საპირისპირო სქესის აქტიურ განდევნამდე მიგვიყვანოს. სათამაშო მოედანზე ხშირად გაიგონებთ: „გოგონები ვერ ითამაშებენ“, ან „ბიჭებს არ შეუძლიათ თამაში.“ გენდერული სეგრეგაცია, ხანდახან, ბავშვების თამაშის შეზღუდვას იწვევს. ბიჭებმა, შესაძლოა, გოგონებს გული აუცრუნონ უხეშ მოტორულ თამაშებზე, ამის გამო, მათ ეზღუდებათ აქტიური თამაშისგან გამონეწეული ჯანმრთელობასა და ემოციურ განვითარებასთან დაკავშირებული სარგებელი (Ruiz et al., 2018). ბიჭებს, შესაძლოა, მზრუნველობითი და ოჯახთან დაკავშირებული თამაშები გადააფიქრებინონ, შესაბამისად, მათი თამაში მხოლოდ მასკულინურ აქტივობებს მოიცავს (Bryan, 2018). ბავშვები, შესაძლოა, თანატოლების ან მასწავლებლების მიერაც კი დაისაჯონ იმის გამო, რომ ისეთ თამაშს ირჩევენ, რაც ტრადიციულად არ შეესაბამება მათ გენდერს (Sullivan, Moss-Racusin, Lopez, & Williams, 2018). მაგალითად, 5 წლის გოგო დასცინის ბიჭს, რომელიც დრამატული თამაშის არეში თამაშობს: „შენ გოგო ხარ, მატეო, გოგო, გოგო, გოგო, რადგან მხოლოდ გოგონებს აცვიათ კაბები.“

მასწავლებლებს იმ სტრატეგიების გამოყენება შეუძლიათ, რომლებიც შერეულ გენდერულ თამაშსა და მეგობრობას უწყობს ხელს და ნეგატიურ გენდერულ დამოკიდებულებებსა და სტერეოტიპულ თამაშს ამცირებს. ცხრილი 6.8-ში, ამ საკითხის შესახებ რამდენიმე მეთოდი და კვლევა არის წარმოდგენილი.

ცხრილი 6.8 წარმოადგენს სტრატეგიებს გენდერულად ნეიტრალური არასტერეოტიპული თამაშის ხელშესანყობად და კვლევებს, რომლებიც ამ მეთოდებს უჭერს მხარს

<i>მასწავლებლის სტრატეგიები</i>	<i>მაგალითი</i>	<i>კვლევა</i>
არარეალისტური, გენდერულად ნეიტრალური სათამაშოების მიწოდება	კონსტრუქციული სათამაშოები (კონსტრუქტორები, ასაწყობი ნაკრები და ა.შ.), ცხოველები, ლეგოს კუბურები, პლასტმასის ადამიანების გარეშე.	ბიჭების და გოგონების უპირატესობას ისეთ სათამაშოებს ანიჭებენ, რომლებიც კონკრეტულ სათამაშო თემას არ სთავაზობს, არ აქვთ სპეციფიკურად გენდერული გამოყენება და ნეიტრალურ ფერებშია. ბავშვები, ამ სათამაშოების გამოყენებისას, გენდერულად სტერეოტიპულ ქცევებში ნაკლებად ერთვებიან (Reich, Black, & Foliaki, 2018; Trawick-Smith, Wolff, Koschel, & Valarelli, 2014).
სათამაშო მოედანზე შეუზღუდავი, გენდერულად ნეიტრალური მოწყობილობებისა და მასალის უზრუნველყოფა	ჯოხები, თოკები, ქვიშა, წყალი, ბალახიანი ზედაპირი ან რბილი მატრასები, გორაკები.	უფრო მეტი ალბათობით, გოგონები და ბიჭები ბუნებრივ სივრცეებში და არასტერეოტიპული გზებით ითამაშებენ ერთად. ამ მსალების გამოყენება ბევრი ტიპის თამაშისა და აქტივობისთვის არის შესაძლებელი (Maatta et al., 2019).
არასტერეოტიპული თამაშის მოდელირება	მამაკაცი მასწავლებლები ბავშვებს თოჯინებით ეთამაშებიან, ქალი მასწავლებლები – დაჭერობანას და ფეხბურთს.	ბავშვები, რომლებიც ხედავენ, რომ მათი მამრობითი სქესის მასწავლებლები, მაგალითად, წარმოსახვითად ასრულებენ მზრუნველი მამის ან ექთნის როლებს, ან ქალი მასწავლებლები ერთვებიან ისეთ აქტივობებში, როგორიც არის ჭიდაობა, გენდერის და მიუხედავად, თვითონაც ჩაერთვებიან მსგავს აქტივობებში (Bryan & Jett, 2018; Storli & Sandseter, 2015).

მასწავლებლის სტრატეგიები	მაგალითი	კვლევა
თამაშისთვის მცირერიცხოვანი, შერეული გენდერის ჯგუფების ორგანიზება	კუბურების ან წარმოსასხვითი თამაშის ცენტრებში თანატოლების გარეშე ორი გოგონას და ორი ბიჭის სათამაშოდ მოწვევა.	ბავშვებს, რომლებსაც რეგულარულად აქვთ შესაძლებლობა, რომ შერეული გენდერის ჯგუფებში პოზიტიური გზებით ითამაშონ, უფრო მეტად პოზიტიური გენდერული დამოკიდებულებები აქვთ და ნაკლებად ავლენენ სტერეოტიპულ ქცევებს (Gooble, Martin, Hanish, & Fabres, 2012).
არასტერეოტიპული თამაშის წახალისება და ხელშეწყობა	ბიჭების დაპატიჟება, ითამაშონ თოჯინებითა და სათამაშო სამზარეულოში და ამგვარი თამაშის წახალისება; გოგონების აქტიური და კონსტრუქციული თამაშის ხელშეწყობა.	არასტერეოტიპული თამაშის აქტივობების განმტკიცებით, მასწავლებლები ნაკლები სტერეოტიპული ქცევების ჩამოყალიბებას უწყობენ ხელს (Granger, Hanish, Kornienko, & Bradley, 2017).
უარის თქმა გენდერულად სტერეოტიპულ აქტივობებზე	უარის თქმა სქესის მიხედვით ჯგუფების დაყოფაზე. ბავშვების ჯგუფებს არ მივმართოთ შემდეგნაირად: „გოგონებო“ და „ბიჭებო“. არ შევადართოთ ერთმანეთს შესრულებული სამუშაო სქესის ნიშნით, მაგ- ად: „გოგონების გაკეთებული ჯობია“, „ბიჭებმა გაკაბეს“ და ა.შ.	სქესის მიხედვით დაჯგუფება (მაგ. „გოგონები ერთად დადევით“), მსგავსი ფრაზების გამოყენება ან ერთმანეთთან შედარება გენდერულად განცალკევებულ თამაშს გაზრდის და, ასევე, გაზრდის გენდერულად სტერეოტიპულ დამოკიდებულებებს (Artur, Bigler, Liben, Gelman, & Ruble, 2008).

განსხვავებული კულტურის 3-6 წლის ასაკის ბავშვების თამაში

3-6 წლის ასაკის ბავშვების თამაში, ჩვეულებრივ, ოჯახსა და კულტურაზე დამოკიდებულებით ვარიირებს. ბავშვების თამაშს ოჯახის რწმენები, ტრადიციები, სოციალური სტილი და ლინგვისტურ-კომუნიკაციური მახასიათებლები განაპირობებს.

სოციოეკონომიკური სტატუსი

როგორც მე-2 თავშია აღწერილი, საშუალო კლასის ევრო-ამერიკულ ოჯახებში დაბადებული ბავშვები დასავლური კულტურისთვის ღირებულ თამაშის ტიპებში (წარმოსახვითი თამაში, კონსტრუქციული თამაში, წესებიანი თამაშები და მოტორული თამაში) ერთვებიან. ოდესღაც სწამდათ, რომ სიღარიბეში მცხოვრები ბავშვები მსგავს სარგებლიან თამაშში არ ერთვებიან (Feitelson & Ross, 1973; Smilansky, 1968). ზოგმა მკვლევარმა კითხვები დასვა იმის თაობაზე, თამაშობენ თუ არა სიღარიბეში მყოფი ბავშვები განსხვავებულად, ან საშუალო კლასის ევრო-ამერიკულ ბავშვებთან შედარებით, ნაკლებად თუ თამაშობენ (Hale & Bocknek, 2015; McLoyd, 1982; Trawick-Smith, Wolff, Koschel, & Valarelli, 2014; Xu, 2010). მაგალითად, აღმოჩნდა, რომ დაბალი სოციოეკონომიკური სტატუსის მქონე ბავშვები შიდა სივრცეებში, მაგ., ბაღის ოთახში, წარმოსახვით თამაშში ნაკლებად ერთვებიან და წარმოსახვითი გზით სათამაშო მოედნებზე უფრო თამაშობენ (Trawick-Smith, 2010; Weinberger & Starkey, 1994). ისინი, შესაძლოა, რთულად შესასრულებელ როლებს თამაშობდნენ, რომლებსაც აქტიური მოტორული თამაშები მოიცავს. მაგალითად, ბავშვი ასრულებს ძაღლის როლს, რომელიც ქათმებს მისდევს, ან სუპერგმირის, რომელიც ასაცოცებელი მოწყობილობიდან ხტება. მსგავსი წარმოსახვითი თამაში, შესაძლოა, მეტად ხმაურიანი და აქტიური იყოს, თუმცა ისეთივე კომპლექსური და სიმბოლური, როგორც საშუალო კლასის ბავშვების შედარებით მშვიდი თამაშია.

სიღარიბეში მცხოვრები ბავშვები, კონკრეტული სათამაშოებით თამაშისას, შესაძლოა, თამაშის უფრო განვითარებულ ფორმებს ავ-

ლენდნენ (Hale & Bocknek, 2015; Trawick-Smith, Wolff, Koschel, & Valarelli, 2014). მიუხედავად იმისა, რომ წარმოსახვითი თამაშისთვის დამახასიათებელ მასალებს იშვიათად იყენებენ, ხშირად ამენებენ ხისა თუ სხვა მასალის კუბურებისგან, რაც ასევე სოციალური და სიმბოლური აქტივობაა. დაბალი სოციოეკონომიკური სტატუსის მქონე ბავშვები შენებას მეტ დროს უთმობენ, ვიდრე თამაშის სხვა ტიპებს (Barton, Ledford, Zimmerman, & Pokorski, 2018). აფრო-ამერიკელი ბავშვები, რომლებიც გაჭირვებაში ცხოვრობენ, შესაძლოა, თოჯინებთან თამაშში იმდენად არ ჩაერთონ, რამდენადაც უმცროს და-ძმასთან წარმოსახვით თამაშში ერთვებიან (e-Benson, 1986). მასწავლებლებისთვის მნიშვნელოვანია, რომ განსხვავებული სოციოეკონომიკური სტატუსის ბავშვებს დააკვირდნენ და მათი უნიკალური წარმოსახვითი თამაში დააფასონ, ხელი შეუწყონ და გააფართოონ ეს თამაშები და არ ეცადონ მათ შეცვლას.

კულტურა

კულტურა გავლენას ახდენს 3-6 წლის ასაკის ბავშვებზე (Gaskins, Haight, & Lancy, 2007; Roopnarine, 2010).

თამაშის თემები

კულტურული ტრადიციები და რწმენები ბავშვების წარმოსახვითი თამაშის თემატიკაზე ახდენს გავლენას. კორეელი ბავშვები რეალისტურ, ოჯახზე ორიენტირებულ აქტივობებს ან მოვლენებს გაითამაშებენ ხოლმე (Farver, Kim, & Lee-Shin, 2000). მსგავსი ტიპის თამაში, სავარაუდოდ, კორეულ კულტურაში არსებული ძლიერი ოჯახური ორიენტირების ასახვაა. ევრო-ამერიკელი ბავშვები უფრო სარისკო ან ფანტასტიკურ თემატიკას ირჩევენ. ეს, შესაძლოა, ამერიკელ ბავშვებზე ტელევიზიის, ფილმებისა და სხვა მედიის მზარდი გავლენის შედეგი იყოს (Singer, 2014). ჩრდილოეთ ამერიკელი, ტალენზიელი ბავშვები, ხშირად, წარმოსახვით ნადირობასა და ოჯახურ აქტივობებში ერთვებიან და საზოგადოებასა და ოჯახებში ნანახ ზრდასრულთა ქცევებს ბა-

დავენ (Rettig, 2002). საზოგადოების ტრავმატულმა გამოცდილებებმა შესაძლოა, ბავშვების თამაშის შინაარსზე იქონიოს გავლენა. მეხიკოში მიწისძვრის შემდეგ, აღმოჩნდა, რომ ბავშვებმა ბაღში მიწისძვრობანას თამაში დაიწყეს. ასევე, 9/11-ის შემდეგ, ნიუ იორკში მცხოვრები ბავშვები ამ ტრავმადიას – წარმოსახვით თამაშში – ბევრჯერ უბრუნდებოდნენ (Klein, Devoe, Miranda-Julian, & Linas, 2009).

თამაშისას, ბავშვები ხშირად იმეორებენ ძალადობრივ ინციდენტებს, რომლებსაც შეესწრნენ, ან რომელთა შესახებაც შეიტყვეს. მასწავლებელმა დაინახა, რომ 3 წლის ბავშვმა ქამარი მოიხსნა და თოჯინას ყვირილით დაარტყა: „უმჯობესია, კარგად მოიქცე, პატარა ბიჭო!“ როდესაც ისეთი უბნის საბავშვო ბაღში ვმუშაობდი, სადაც კრიმინალური გარჩევები ჩვეული რამ იყო, ვხედავდი, რომ სათამაშო მოედანზე ბავშვები „იარაღის სროლით“ იმ დღებში ერთობოდნენ, როდესაც სამეზობლოში სროლა იყო. მიუხედავად იმისა, რომ ზოგიერთი მასწავლებელი მსგავს ძალადობრივ თამაშებს კრძალავს, შიშებისა და ტრავმების „გაითამაშების“ უნარი, ხშირად, თერაპიული ღირებულების მატარებელია (Chazan & Cohen, 2010). მასწავლებლები უნდა დაფიქრდნენ, რამდენად სასარგებლოა რიგიდული წესის – „ჩვენ იარაღით არ ვთამაშობთ“ – შემოღება, როდესაც ბავშვები, საზოგადოებაში ან ტელევიზიით, არცთუ იშვიათად ხედავენ ძალადობას.

თამაშის ტიპები

კულტურა გავლენას ახდენს 3-6 წლის ასაკის ბავშვების თამაშის ტიპებზეც. აფრიკო-ამერიკელი და პუერტორიკოელი ბავშვების თამაშის თემა, ძირითადად, მუსიკასთან არის დაკავშირებული. ზრდასრულების წახალისების გარეშე, ბავშვები სპონტანურად მღერიან, უკრავენ ინსტრუმენტებზე ან ცეკვავენ, (Chen-Hafteck & Mang, 2018; Hale & Bocknek, 2015; Jones & Hawes, 1987; Trawick-Smith, 2010). მსგავსი თამაში ასახავს, რამდენად მნიშვნელოვანია მუსიკა ამ კულტურული ჯგუფების ოჯახებსა და საზოგადოებაში (Soccio, 2013; Trevarthen & Malloch, 2018). ზოგიერთი კულტურის წარმომადგენელი ბავშვები (მაგალითად, პუერტო რიკო და ირლანდია) უმეტესად რეალურთან მიმ-

სგავსებული სათამაშოებით თამაშობენ: მინიატურული ტრანსპორტი, ადამიანები, ცხოველები და თოჯინის სახლები, ფერმა (Haight, Wang, Fung, Williams, & Mintz, 1999; Trawick-Smith, 2010). პუერტორიკოელ მასწავლებლებს მიაჩნიათ, რომ ამას კუნძულზე ტრანსპორტის (მანქანები, გემები და მოტოციკლები) სიხშირე და მნიშვნელობა განსაზღვრავს.

სათამაშოების არჩევანი

სათამაშოები, რომლებსაც ბავშვები უპირატესობას ანიჭებენ და რომლებიც მათ დახვეწილი თამაშისკენ უბიძგებს, კულტურის მიხედვით ვარიირებს (Trawick-Smith, Wolff, Koschel, & Valarelli, 2014). აღმოჩნდა, რომ სამხრეთ ამერიკელი ბავშვები კონსტრუქციულ სათამაშოებს ანიჭებენ უპირატესობას (მაგ. ლეგოს კუბურებს) და კომპლექსური გზებით თამაშობენ. ამის საპირისპიროდ, ჩინური კულტურის წარმომადგენელი ბავშვები, ჩვეულებრივ, სათამაშოს გარეშე თამაშობენ (Haight & Cho, 2015). ზოგიერთ ღარიბ საზოგადოებაში ბავშვები სათამაშოებს არ იყენებენ, რადგან მათთვის ისინი ხელმისაწვდომი არ არის (Whiting & Edwards, 1988).

წესებიანი თამაშები

თამაშები, რომლებსაც სკოლამდელ ასაკში ბავშვები თამაშობენ, კულტურის მიხედვით ვარიირებს. შეერთებულ შტატებში 3-6 წლის ასაკის ბავშვები მართვით სამაგიდო თამაშებს თამაშობენ. ახალ გვინეაში თითქმის ყველა თამაში გამორიცხავს შეჯიბრს და შესაბამისად, გამარჯვებულებიც არ ჰყავს (Holmes, 2012). როდესაც ნავაპოელი ბავშვები თამაშობენ, მოთამაშეებს, ხანდახან, წესების დარღვევის უფლება აქვთ (როგორც ხუმრობა ან ხრიკი), რასაც ევრო-ამერიკელი ბავშვები მოტყუებად მიიჩნევენ (Cliff, 1990). წარმოდგინეთ, რა საინტერესო ურთიერთობები აღმოცენდება, როცა ამდენად განსხვავებული წარმოშობის მქონე ბავშვები თამაშობენ ერთად.

კროს-კულტურული თამაში

პატარა ბავშვები, ჩვეულებრივ, თამაშში იმავე კულტურული ჯგუფის თანატოლებს ირჩევენ (Graham, Taylor, & Ho, 2009; Howes et al., 2011; Lee, 2016). თუმცა, 3-6 წლის ასაკის ბავშვების მასწავლებლებს შეუძლიათ, სათამაშო პირობებში ხელი შეუწყონ კროს-კულტურულ ურთიერთობებსა და ცნობადობას (Gaias, Gal, Abry, Taylor, & Granger, 2018; Rettig, 2002). განსხვავებული კულტურის ბავშვების ჯგუფში შესაძლებელია, წაახალისო და დააფასო მრავალი განსხვავებული ტიპის თამაში: „ამგვარად თამაში სედრიკს მოსწონს – ის ვითომ საჭმელს ისე ჭამს, როგორც სახლში, იატაკზე დამჯდარი, ან უბრალოდ თავს ისულელებს, – ეს მხიარული თამაშია.“ ამით მასწავლებელი ამბობს, რომ სხვებისთვის უჩვეულო თამაშის ფორმები სახალისოა და უნდა დაფასდეს.

მასწავლებლებს შეუძლიათ, წაახალისონ ბავშვები, თამაშის უნიკალური ქცევები განსხვავებული კულტურის ბავშვებთან გამოამჟღავნონ. შედარებით მშვიდი ჩინელ-ამერიკელი ბავშვი, შესაძლოა, თანატოლებთან აქტიურ თამაშში შესაერთებლად მხარდაჭერას საჭიროებდეს (Chen, Wang, & Cao, 2011): „მოდი, მე და შენ ლონის გავკვიდით. ის თამაშობს, რომ ვითომ თავლაკვერა კაცუნაა.“ ასევე, მასწავლებელს შეუძლია, აფრო-ამერიკელ ბავშვს, რომელსაც ამ კულტურის წარმომადგენლებისათვის დამახასიათებელი აქტიური და ექსპრესიული თამაშის ტიპი აქვს (Boykin & Allen, 2004; Goings, Smith, Harris, Wilson, & Lancaster, 2015; Rashid, 2009), დაეხმაროს, რომ შედარებით ჩუმ კონგოელ ბავშვთან ერთად, რთული ფაზლები ააწყოს: „სუა ჩვენი ფაზლებიდან ყველაზე რთულს აწყობს. შეგიძლია, დაჯდე და დაეხმარო?“

განსხვავებულ ენებზე მოლაპარაკე ბავშვებს, ჩვეულებრივ, ერთად თამაში ერთულებათ (Dominguez & Trawick-Smith, 2018). წარმოსახვითი თამაში, მაგალითად, ხარისხიან კომუნიკაციას მოითხოვს, რათა ბავშვები წარმოსახვით თემატიკასა და როლებზე შეთანხმდნენ. 4 წლის ბავშვი მასწავლებელს მეორე ბავშვის შესახებ, რომელიც სხვა ენაზე საუბრობს, საყვედურს ეუბნება: „ანტონიას არ ესმის, როცა ვუბნებით, რომ პატარა ბავშვია. ის საჭმელს აკეთებს. ეგ დედობაა და არა ბავშვობა.“ ამ პრობლემის მოსაგვარებლად, მასწავლებელს შეუძლია ბავშვებს ასწავლოს, თუ როგორ გამოიყენონ არავერბალური მეთოდები

განსხვავებული ლინგვისტური ჯგუფის წარმომადგენელ ბავშვებთან, კონტაქტისა და ინტერაქციისთვის (Bjork-Willen, 2007; Dominguez & Trawick-Smith, 2018). შესაძლებელია, წავახალისოთ ბავშვები, ისწავლონ სპეციალური ჟესტი, რომელიც „მოდის ვითამაშოთ“-ს აღნიშნავს. ბავშვებისთვის იმ თანატოლების ენის ბაზისური სიტყვების სწავლება, რომლებთან ერთადაც თამაშობენ, თამაშის ინტერაქციებს აუმჯობესებს. ბილინგვური კლასის ბავშვებმა, შესაძლოა, სათამაშო მოედანზე აქტიურ თამაშებთან დაკავშირებული ესპანური სიტყვები ისწავლონ: *Vamos a Correr!* (მოდის, ვირბინოთ!)

შეჯამება

3-6 წლის ასაკის წლებში, ჩვეულებრივ, ბავშვთა თამაში უფრო სოციალური და სიმბოლური ხდება. ამ ასაკობრივი კატეგორიის ბავშვები წარმოსახვით როლებს ირგებენ, ობიექტებს სიმბოლური გზით იყენებენ. მათ თამაშში ბევრია რთული წარმოსახვითი სქემები, თანატოლებთან ინტერაქცია და კომუნიკაციაც მდიდარია. მასწავლებლები თემატურ წარმოსახვით თამაშის ცენტრებს ქმნიან (ექიმის კაბინეტი ან სავაჭრო ცენტრი), რათა მრავალფეროვანი წარმოსახვითი როლები და თემები წახალისონ. ამ ასაკის ბავშვები, აგრეთვე, მზარდად კომპლექსურ და სიმბოლური დატვირთვის მქონე ნაგებობებს აშენებენ. საბავშვო ბაღში მარტივი წესებიანი თამაშები ჩვეულებრივი ამბავია. სამაგიდო თამაშები, ბარათები და მიზანზე მიმართული თამაშები მათემატიკისა და სოციალური უნარების გაუმჯობესებას უწყობს ხელს. ამასთან ერთად, ისინი განვითარების სხვა ასპექტებსაც აუმჯობესებს. მოტორული თამაში უფრო მეტად კომპლექსური ხდება. ბავშვები უფრო ძლიერები, უფრო მეტად კოორდინირებულები და სოციალურები ხდებიან.

თამაშის წასახალისებლად, მასწავლებლებმა ოთახის სივრცეები თაროებითა ან სხვა სახის გამყოფებით ისე უნდა მოაწყონ, რომ მშვიდი და ხმაურიანი ცენტრები ერთმანეთისგან მოშორებით იყოს. მნიშვნელოვანია, სათამაშო მასალების ბალანსირება და დღის განრიგიც, რომელიც აქტიურ თამაშსა და უფრო მშვიდ აქტივობებს ანაცვლებს, ან იმ აქტივობებს, რომლებიც მასწავლებლის და ბავშვების მიერ არის

მართული. აუტიზმის, ინტელექტუალური დარღვევის, ენისა და მეტყველების დარღვევის, სმენისა და მხედველობის დარღვევებისა და მოტორული სირთულეების მქონე ბავშვები, შესაძლოა, ზრდასრულთა დამატებით გაძლოლას საჭიროებდნენ. აღმოჩნდა, რომ საკლასო ოთახის ბუნებრივ სათამაშო პირობებში მრავალი სტრატეგიის გამოყენება შეიძლება და ისინი ეფექტურია. განსხვავებული კულტურის წარმომადგენელი ბავშვები თამაშის განსხვავებულ ინტერესებსა და უნარებს ავლენენ. მასწავლებლები სხვადასხვა ტიპის თამაშებს უნდა დააკვირდნენ, გაიგონ, დააფასონ და ხელი შეუწყონ. მასწავლებელი ბავშვების თამაშის მხარდამჭერი უნდა იყოს და საჭიროებისამებრ, შედიოდეს ინტერაქციაში, რათა კროს-კულტურულ და კროს-გენდერულ თამაშსა და მეგობრობას შეუწყოს ხელი.

დანყებითი კლასების ასაკის ბავშვების თამაში

დანყებითი კლასების ასაკში, 6-დან 8 წლამდე, თამაში მნიშვნელოვნად იცვლება, რაც განვითარების ამ პერიოდში არსებული კოგნიტური, სოციალური და ემოციური თავისებურებებიდან გამომდინარეობს. მიუხედავად იმისა, რომ ამ ასაკის ბავშვები იმავე ტიპის თამაშს თამაშობენ, რასაც ადრე თამაშობდნენ, მათი თამაშის სპეციფიკური ქცევები და ინტერესები მნიშვნელოვნად იცვლება. დანყებითი კლასების მასწავლებლებმა ახალი, გამონგვევების შემქმნელი და თამაშისთვის უნიკალური შესაძლებლობები უნდა მიანოდონ ბავშვებს, რათა მოსწავლეების განვითარებას შეუწყონ ხელი.

განვითარების მახასიათებლები და დანყებითი კლასის ასაკის ბავშვების თამაში

ცხრილი 7.1 ამ ასაკის ბავშვების განვითარების რამდენიმე მნიშვნელოვან მახასიათებელს წარმოადგენს; აგრეთვე იმას, თუ როგორ გავლენას ახდენს ეს მახასიათებლები თამაშზე.

თვითრეგულირება, დაგეგმვა და რეალიზმი

როგორც ცხრილ 7.1-შია წარმოდგენილი, ამ ასაკში სწრაფად განვითარებადი კოგნიტური და თავის ტვინთან დაკავშირებული უნარები თამაშზე ახდენს გავლენას. ბავშვების უმეტესობა, ამ ასაკში, მეტ თვითრეგულირების უნარს (უნარი, აკონტროლო საკუთარი სხეული, ამოცნობა და ემოციები) იძენს. როდესაც უხეშ თამაშებს თამაშობენ,

ცხრილი 7.1 დაწყებითი კლასების ასაკის ბავშვთა განვითარების მახასიათებლები, მათი გავლენა ქცევაზე და მაგალითები

<i>მახასიათებლები და გამოცდილებები</i>	<i>გავლენა თამაშზე</i>	<i>მაგალითები</i>
თვითრეგულირება	ბავშვები თამაშისას საკუთარ აზროვნებას, ქცევასა და ემოციებს უკეთ აკონტროლებენ.	ბავშვები სათამაშო მოედანზე თამაშობენ თამაშს – „ვისი სული გსურს“. ამ თამაშში, მოთამაშეები ხელჩაკიდებულ თანატოლების რიგს ეჯახებიან, თუმცა მათ შეუძლიათ ქცევის რეგულირება და ნებისმიერი სიბრაზის განცდის გაკონტროლება, რათა დაიცვან როლები და თამაში არ შეფერხდეს.
დაგეგმვა	ბავშვებს სათამაშო აქტივობების წინასწარ დაგეგმვა შეუძლიათ.	ბავშვები დრამატული თამაშის ცენტრში თმის სალონს ქმნიან, დიდ დროს ანდომებენ სივრცის მოწყობას, ინაწილებენ როლებს და იგონებენ განსხვავებულ თმის ვარცხნილობებს, რომლებსაც ისინი შექმნიან.
რეალიზმის სურვილი	ბავშვები რეალური სამყაროს შესახებ მეტ ცოდნას იძენენ და სურვილი აქვთ, რომ თამაშში რეალური მოვლენები, ადამიანები ან პირობები ასახონ.	ბავშვები წარმოსახვით ქორწილს აწყობენ. ერთი ბავშვი, რომელიც დეიდის ქორწილს დაესწრო, თამაშს ხელმძღვანელობს, რათა ყველაფერი ზედმიწევნით შესრულდეს – მღვდელი, მეჯარე, ყვავილები, პირობები, მუსიკა და საქმროც კი (იძულებით გადმობირებული კლასელი ბიჭი).
კომპეტენციის დემონსტრირების სურვილი	ბავშვებს უნდათ გამოავლინონ, რომ კომპეტენტურები არიან და ის უნარები დაისწავლონ, რომლებსაც უფროსი ბავშვები და ზრდასრულები ფლობენ.	ბავშვი ჭადრაკს ძალიან კარგად თამაშობს და თანატოლებს სათამაშოდ გამუდმებით იწვევს, რათა მათაც გააცნოს იმ თამაშის შესაძლებლობები, რომელსაც ზრდასრულებიც თამაშობენ.

<i>მახასიათებლები და გამოცდილებები</i>	<i>გავლენა თამაშზე</i>	<i>მაგალითები</i>
თანატოლებთან შედარება და შეჯიბრი	ბავშვები თამაშისას საკუთარი კომპეტენციის შეფასებას თანატოლებთან შედარებით იწყებენ.	როდესაც ბავშვები სკოლაში სამაგიდო თამაშს თამაშობენ, არაფორმალურად თვალს ადევნებენ, ვინ იგებს ყველაზე ხშირად, თავად რამდენად იგებენ, რათა განსაზღვრონ, ვინ არის საუკეთესო მოთამაშე.
დახვეწილი მოტორული უნარები	ბავშვები უფრო ძლიერები და კოორდინირებულები არიან, რაც დასაბამს აძლევს თამაშის ახალ ფორმებს.	ბავშვებმა დაჭერისა და სროლის ახალი უნარები შეიძინეს. სათამაშო მოედანზე თამაში გამოიგონეს, რომელშიც ერთი მოთამაშე მცირე ზომის ბურთს ჰაერში ისვრის და ყველა უნდა გაიქცეს, ახტეს და ცადოს, დაიჭიროს.
თანატოლთა სტრუქტურირებული ჯგუფები და ხანგრძლივი მეგობრობა	ბავშვები განსაკუთრებულად გამოარჩევენ კონკრეტულ ბავშვებს, ვისთანაც ითამაშებენ (და ვისთანაც არა); შესაძლოა, გამოვლინდეს მყარი, თამაშის ექსკლუზიური ჯგუფები და თანატოლთა უკულებელყოფა.	ჩანაცვლებები და ხშირი მცდელობა, რომ სხვა ბავშვებს მათთან თამაში აეკრძალოთ, (მაგ-ად, სანინააღმდეგო სქესის ბავშვებს).

მათ ბრამისა და აგრესიის ემოციური იმპულსების გაკონტროლება შეუძლიათ. (Fanning et al., 2017; McClelland & Tominey, 2015). აგრეთვე, შეუძლიათ საკუთარი მოძრაობების უკეთესი კონტროლი – იღებენ გადანყვეტილებას მოძრაობის დანყებაზე, გაჩერებაზე ან მიმართულების ცვლაზე. მათ შეუძლიათ დაარეგულირონ, როდის არ ჰქონდეთ რეაგირება და როდის მოახდინონ სწრაფი რეაგირება, როდესაც „Slap Jack“-ის თამაშში კონკრეტული ბარათი ჩნდება (Ponitz et al., 2008).

ბავშვის კოგნიტური და თავის ტვინის განვითარება, აგრეთვე, თამაშამდე დაგეგმვისა და პრობლემის გადაჭრის პროცესებში ჩართვის საშუალებას იძლევა (Friedman & Scholnick, 2014; Friedman et al., 2014). მაშინ, როცა 3-6 წლის ასაკის ბავშვი ლეგოს კუბურებს მაგიდაზე ყრის და სპონტანურად იწყებს შენებას, 7 წლის ბავშვმა, შესაძლოა, თავდაპირველად თანატოლთან განიხილოს, თუ რას ააშენებენ, ვინ შექმნის კონკრეტულ ნაწილს და როდესაც დაასრულებენ, როგორ გამოიყენებენ თამაშში. ამ ასაკის ზოგი ბავშვი თამაშის დაგეგმვას მეტ დროს ანდომებს, ვიდრე თავად თამაშს (Engelen et al., 2018).

დაწყებითი კლასების ბავშვებს, ხშირად, საზოგადოების და სამყაროს შესახებ გაფართოებული ცოდნა აქვთ. ამ ახალმა ცოდნამ, შესაძლოა, ბავშვი თამაშში რეალიზმის სურვილამდე მიიყვანოს. მაგალითად, 7 და 8 წლის ბავშვები კუბურებით თამაშისას, ხშირად, რეალური შენობების საკმაოდ მიმსგავსებულ ასლებს აგებენ (მაღაზიები და ბინები საკუთარ უბანში, ან ცნობილი ნაგებობები), (Hoffmann & Russ, 2016; Johnson, 2015). მაგალითად, ნიუ იორკში დაწყებითი კლასის მოსწავლეების ჯგუფმა კუბურებით ბრუკლინის ხიდის ძალიან რეალისტური მოდელი შექმნა, რომელიც თითქმის მთლიანად ავსებდა საკლასო ოთახს.

კომპეტენციის განცდა და თანატოლებთან შედარება

კლასიკოსმა ფსიქოლოგმა, ერიკ ერიკსონმა (1993) შემოგვთავაზა, რომ დაწყებითი კლასების ბავშვები კომპეტენციის და არასრულფასოვნების განცდებს შორის მერყეობენ, რაც, შესაძლოა, ჯანსაღ ემოციურ განვითარებას უქმნიდეს საფრთხეს. შედარებით თანამედროვე კვლევები ადასტურებს, რომ ამ ასაკის ბავშვები აქტიურად ფიქრობენ კომპეტენციის ცნებაზე და იმაზე, თუ რას ნიშნავს იყო კარგი (ან არც ისე კარგი) რამეში (Dunkel & Harbke, 2017; Muenks, Wigfield, & Eccles, 2018). როგორც ცხრილ 7.1-შია ნაჩვენები, თამაშის პროცესში კომპეტენციის განცდის სურვილი აშკარაა. ზოგმა, სათამაშო მოედანზე თამაშისას, საკლასო ოთახში ან თავისუფალი დროის პერიოდში, შესაძლოა, ახალი შესაძლებლობების დემონსტრირებისთვის შესაძლებ-

ლობები ეძიოს. ხშირად, ფიზიკური სიმამაცის დასამტკიცებლად, ბავშვი სათამაშო მოედანზე ძალიან რთულ და სარისკო ილეთს აკეთებს (Farmer et al., 2017). სხვა ბავშვმა, შესაძლოა, დასვენებებზე რეგულარულად გამოავლინოს მუსიკალური ან დრამატული ნიჭი (Goldstein & Bloom, 2015).

კომპეტენციის ჩვენების სურვილთან დაკავშირებული ტენდენცია, ამ ასაკში, საკუთარი შესაძლებლობების თანატოლების შესაძლებლობებთან შედარება (Dijkstra, Kuyper, Van der Werf, Buunk, & van der Zee, 2008). თანატოლთან შედარებამ, შესაძლოა, ახსნას, თუ რატომ ანიჭებენ უპირატესობას ამ ასაკის ბავშვები თამაშებს წესებითა და შეჯიბრებებით (Hainey, Connolly, Boyle, Wilson, & Razak, 2016; Sluckling, 2017; Wallerd et al., 2017). იმისდა მიუხედავად, რომ წესებიანი თამაშები (როგორც ოთახში, ისე გარეთ) ზოგადად პოზიტიური და სოციალურია, ამ ასაკში უფრო მეტად შეჯიბრებით ხასიათს იღებს (Tronc, 2016). დანყებითი კლასების ზოგიერთი ბავშვი ორგანიზებულ სპორტს მიჰყვება, რათა უკეთ შეძლონ საკუთარი ფიზიკური შესაძლებლობების თანატოლების შესაძლებლობებთან შედარება (Hyndman & Lester, 2015). სპორტის გზით, ასევე, მზარდ საკუთარ ძალასა და კოორდინაციას ადარებენ. სპორტული თამაშებისას, როგორებიცაა ფეხბურთი, კალათბურთი ან ფრენბურთი, ბავშვები, აგრეთვე, ისეთ ნამოსახვით თამაშებს თამაშობენ, რომელშიც საკუთარ თავს რომელიმე ცნობილ სპორტსმენად წარმოიდგენენ. მაგალითად, 7 წლის ბავშვი, რომელმაც გოლი გაიტანა, ზუსტად ისევე სწევს ხელებს და ისეთივე ხმებს გამოსცემს, როგორც მისი საყვარელი ფეხბურთელი ბოლო მსოფლიო ჩემპიონატისას.

მეგობრობა, თანატოლთა ჯგუფები და პრაგმატიკა

დანყებითი კლასების ბავშვების სოციალური განვითარება, აგრეთვე, გავლენას ახდენს თამაშზე. თანატოლთა მყარი ჯგუფები, ჩვეულებრივ, სკოლაში ან სამეზობლოში აღმოცენდება (Molano & Johns, 2018). ჯგუფს, შესაძლოა, ლიდერი ჰყავდეს, ის, ვინც თამაშის აქტივობებს ხელმძღვანელობს. ბავშვები ზოგჯერ ხანგრძლივ ახლო მეგობრობა-

საც აყალიბებენ (Bukowski, Laursen, & Rubin, 2018). თანატოლებთან ახლო ურთიერთობებმა, შესაძლოა, ბავშვები მეტ სოციალურ, ვერბალურ და დახვეწილ თამაშებამდე მიიყვანოს. მსგავსი სოციალურ ცვლილებები, ასევე, იწვევს სეგრეგაციის ტენდენციის ზრდას გენდერული ნიშნით, განსხვავებული კულტურის წარმომადგენელი ან შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების მიმართ (Malti et al., 2017). ამ ასაკში თანატოლთა უგულვებელყოფა უფრო დიდ პრობლემად იქცევა, ვიდრე ეს სკოლამდე ასაკში იყო (Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz, & Buskirk, 2006; Van Lier & Deater-Deckard, 2016). ასევე, უფრო ხშირად აღმოცენდება ბულინგიც (Rupp, Elliott, & Gresham, 2018).

დანყებითი კლასების მასწავლებლები, ჩვეულებრივ, სათამაშო მოედნებზე ან საკლასო ოთახებში თამაშისას ერევიან. ისინი ცდილობენ, გადაჭრან თანატოლების მიერ უგულვებელყოფისა და ბულინგის პრობლემები, როდესაც ეს პრობლემები აღმოცენდება (Lalvani & Bacon, 2018): „შეხედე, როგორ ეწყინა ერიკს, როცა ეგ ცუდი სახელი დაუძახე. ხედავ მის სახეს? ის მართლა ნაწყენია. იყავი კეთილი სხვა ადამიანების მიმართ!“ თანატოლების უგულვებელყოფისა და ბულინგის პრობლემების გადასაჭრელად, ხშირად, მთლიანი კლასის შეხვედრები, საბავშვო ლიტერატურა, როლური თამაშები და ოჯახის განათლება გამოიყენება (Huang, Espelage, Polanin, & Hong, 2019).

წარმოსახვითი თამაში დანყებით კლასებში

დანყებით კლასებში ჯერ კიდევ ჩვეულია შეუზღუდავი, წარმოსახვითი თამაშები. ამ ასაკის ბავშვები წარმოსახვით როლებსა და სიტუაციებს ეზოში, შესვენებებზე ან გახანგრძლივებულ კლასებში სპონტანურად თამაშობენ. თუმცა, ეს თამაში 3-6 წლის ასაკის თამაშისგან განსხვავდება. ბავშვები წარმოსახვითი თამაშისას დიდ ყურადღებას დეტალებსა და რეალიზმზე ამახვილებენ. ხშირად მიისწრაფიან, რომ ზუსტად გაითამაშონ როლები და სიტუაციები, რომლებსაც რეალურ სამყაროში შეესწრნენ (Hoffmann & Russ, 2016). მათი თამაშის მოქმედებები ზრდასრულთა ქცევებს უფრო და უფრო ემსგავსება. მაგალითად, ბავშვი, რომელიც ოჯახთან ერთად ხშირად მოგზაურობს, თამაშობს, რომ

ვითომ პილოტია და პილოტის კაბინეტიდან თითქმის სტენოგრაფიულად აცხადებს მესიჯს – ტურბულენციის დროს ქამრების შეკვრის თაობაზე. იქიდან გამომდინარე, რომ ამ ასაკის ბავშვები თამაშის დაგეგმვას დიდ დროს ანდომებენ, მათი წარმოსახვითი როლები, ხშირად, თანატოლებთან დიდ უთანხმოებას და ხანგრძლივ მოლაპარაკებებს მოიცავს, როგორც ეს შემდეგ მაგალითშია აღწერილი (Hughes, 2010; Johnson, 2015):

ორი 7 წლის ბავშვი საკლასო ოთახის დრამატული თამაშის ცენტრში თამაშობს, რომელიც წარმოსახვით სკოლად არის მოწყობილი. მათ შორის უთანხმოება აღმოცენდება.

ნიკოლაი: მე მასწავლებელი ვიქნები, კარგი? შენ – საბავშვო ბაღის პატარა ბიჭი და მე გასწავლი, როგორ იკითხო.

ტიმოთი: არა, მე მასწავლებელი ვარ და არა პატარა ბიჭი. რატომ ვარ პატარა ბიჭი?

ნიკოლაი: ჩვენ ორი მასწავლებელი ვერ გვეყოლება.

ტიმოთი: შენ მის ჯემისონი იყავი და მე მის რამირესი ვიქნები, ორია.

ნიკოლაი: არა, მის ჯემისონი მართლ მუსიკას ასწავლის. ის არ არის ნამდვილი მასწავლებელი.

ტიმოთი: არა, მაგრამ შენ მის ჯამისონი იყავი და შენც ასწავლი ბავშვებს კითხვას. მუსიკას და კითხვას.

ნიკოლაი: კარგი, მაგრამ მე უნდა ვუთხრა ბავშვებს, რომ ჩუმად იყვნენ და დასხდნენ.

ტიმოთი: კარგი. ისინი იქნებიან ბავშვები (იღებს თოჯინებს სხვა ცენტრიდან და სკამებზე სვამს). და ვითომ ეს ცუდი ბავშვია (ერთ თოჯინაზე მიუთითებს). შენ უნდა უთხრა, რომ ჩუმად იყოს.

დანწყებითი კლასების მოსწავლეები არა მხოლოდ ამბობენ, თუ რას იზამს პერსონაჟი, არამედ ისე განიცდიან, თითქოს თავად აკეთებენ ამას (Trawick-Smith, 1998, 2003). მაგალითად, ბავშვი, რომელიც წარმოსახვით სკოლის ავტობუსში თამაშობს, შესაძლოა ამბობდეს: „მძლოლი ძალიან გაბრაზებულია, კარგი? იმიტომ, რომ ბავშვები კარგად არ იქცევიან. ამიტომ ის იტყვის: ახლავე უნდა დასხდეთ! და ვითომ

ყველა ბავშვს ეშინია და დასხდებიან.“ ემოციების წარმოსახვითად გამოხატვა ბავშვებს ეხმარება, რომ ემოციები იკვლიონ – საკუთარი და სხვისი – რაც ჯანსაღი გამოსავალია, როდესაც ისინი სტრესულ ცხოვრებისეულ მოვლენებს უმკლავდებიან (Kaduson, 2018).

დანყებითი კლასების ბავშვები, ხშირად, წარმოსახვით თამაშში მეტ სათამაშო მასალას და ტანსაცმელს იყენებენ, ვიდრე სკოლაში ადელ ასაკში (Johnson, 2015). ხანდახან ისეთ ნივთებსაც, რომლებიც სულ ცოტათიც კი არ წააგავს იმ ობიექტს, რომლის რეპრეზენტირებასაც ახდენენ (Trawick-Smith, 2001). შემდეგი მაგალითი აჩვენებს, თუ როგორ თამაშობენ 6 წლის ბავშვები ისეთი ნივთებით, როგორებიცაა ყუთები, კაშნები, ხის წნელები და რეზინის ფორმები, რათა წარმოსახვითი სათამაშო თემები განახორციელონ.

ორი გოგო სკოლის შემდგომ პროგრამაში სათამაშო სივრცეში თამაშობს, სადაც მხოლოდ არარეალისტური მასალებია: მუყაოს ყუთები, ხის წნელები და სხვადასხვა ფორმებად დაჭრილი ქაღალდი.

ლინდსი: მატარებელი გავაკეთოთ, რაისა. ჩვენ შეგვიძლია ჩავსხდეთ და ფილადელფიაში წავიდეთ. მანდ ცხოვრობს მამაჩემი.

რაისა: ფილადელფიაში? კარგი (ორ ფართო ყუთს ერთმანეთთან აერთებს). ჩაჯექი (ორი გოგო ყუთში ძვრება; რაისა „ტარებას“ იწყებს, პიციის მრგვალ ყუთს საჭედ ხმარობს და მატარებლის სასტვენის ხმებს გამოსცემს). ოჰ, მოიცა! ბილეთები? ჩვენ ბილეთები უნდა ავიღოთ.

ორივე გოგო ყუთიდან ამოდის და ხელმისაწვდომი მასალების დათვალიერებას იწყებს.

ლინდსი: აი, ეს იყოს ის ადგილი, სადაც შენ ბილეთებს იყიდი (სივრცის შუაში შედარებით პატარა ყუთს დებს და ქაღალდის ნაგლეჯებს ზედ ათავსებს). ეს ბილეთებია, რომლებიც უნდა იყიდო. ხედავ?

რაისა: ლინდსი! (ჯერ კიდევ სხვა მასალებს ამონწმებს. იღებს ხის წნულს და კაშნეს) ეს დროშასავით იქნება, კარგი? (წნელზე ახვევს კაშნეს და მის ქნევას იწყებს)

ლინდსი: რა? დროშა?

რაისა: მატარებლის დროშა. შეგიძლია გააქნიო, ადამიანებს გააგებინო, რომ მატარებელი მოდის. ნახე (დემონსტრირებას ახდენს).

ლინდსი: და საჭმელიც უნდა ვიყიდოთ ხალხისთვის. რესტორანიც საჭიროა. მე და მამიკო მატარებლის რესტორანში ვჭამდით, როცა ფილადელფიაში მივდიოდით (სხვა ყუთს ათავსებს იმ ყუთების უკან, რომლებიც უკვე დალაგებული ჰქონდათ და პატარა რეზინის ფორმებს შიგნით ათავსებს). ეს სენდვიჩები იყოს.

რაისა: კარგი, მაგრამ როდის მივდივართ მატარებლით?

რაისა მნიშვნელოვან შეკითხვას სვამს, რადგან როცა ორი გოგო საბოლოოდ მოაწყობს ყუთებს და საკუთარ მოგზაურობას იწყებს, მათი მასწავლებელი აცხადებს, რომ სახლში წასვლის დროა. მათ უფრო მეტი დრო დახარჯეს მატარებლით მგზავრობის დაგეგმვაში, ვიდრე რეალურ თამაშში.

ამ ბავშვებს იმდენად აქვთ განვითარებული სიმბოლური თამაშის უნარები, რომ მასალების რეალისტურობა არ სჭირდებათ: ყუთი მატარებელია, ქალაქის ნაგლეჯი – ბილეთი, კაშნე – დროშა და რეზინის ფორმა – სენდვიჩი. დანყებითი კლასების ბავშვებს, დახვეწილ წარმოსახვით თამაშებში ჩასართავად, რეალისტურ სათამაშოებზე უფრო მეტად მსგავსი შემთხვევითი ობიექტები ახალისებს (Szokolovsky, 2016; Trawick-Smith, 1993).

თემატური წარმოსახვითი თამაშის ცენტრები დანყებითი კლასების საკლასო ოთახებში

დანყებითი კლასების ზოგიერთი მასწავლებელი, 3-6 წლის მასწავლებლების მსგავსად, თემატურ წარმოსახვით თამაშის ცენტრებს ქმნიან

(Ford & Opitz, 2002). როგორც წესი, ისინი მეტად დახვეწილ და კურიკულუმში არსებულ თემებთან არის დაკავშირებული. როდესაც მეცნიერების გაკვეთილზე ამინდს შეისწავლიან, მასწავლებელმა, შესაძლოა, შექმნას წარმოსახვითი მეტეოროლოგიური სადგური წარმოსახვითი ინსტუმენტებით, რათა ბავშვებმა ტემპერატურა და ქარი გაზომონ და წარმოსახვითი ამინდის პროგნოზი შეძლონ. თუ ბავშვები ელისის კუნძულს ან ემიგრაციის ისტორიას სწავლობენ, მასწავლებელმა, შესაძლოა, წარმოსახვითი გემი შექმნას, საშუალება მისცეს ბავშვებს, რომ ამერიკისკენ ხანგრძლივი მოგზაურობა გაითამაშონ. ასევე, ტროპიკული ტყეების შესწავლა, შესაძლოა, ლაშქრობის, ჩიტებზე დასაკვირებელი და კემპინგის ბუტაფორიებით გააუმჯობესოს.

ეს ცენტრები ხანდახან თავად ბავშვების მიერ არის დაგეგმილი და შექმნილი. ისინი ხელოვნების და სანერ მასალას იყენებენ, რათა ბუტაფორიები, მიმანიშნებლები და სხვადასხვა ფონი შექმნან (Rowe, 2017). დანყებითი კლასების რამდენიმე თემატური წარმოსახვითი სათამაშო ცენტრი, სასწავლო გეგმის სფეროები და ბუტაფორიები, რომელთა გამოყენებაც შეიძლება, ცხრილ 7.2-შია წარმოდგენილი.

წარმოსახვითი თამაში და დრამატული დადგმები

დანყებითი კლასების ბავშვები, ხანდახან, სპექტაკლების დადგმითაც ერთობიან, რადგან რეალიზმისა და ზრდასრულთა უნარების ათვისების სურვილი აქვთ (Adomat, 2012). ამ ასაკის ბავშვები, ჩვეულებრივ, ნანახ სატელევიზიო შოუებს, ფილმებს ან დადგმებს სათამაშო მოედანზე ან სამეზობლოში გაითამაშებენ ხოლმე. მათ აქვთ მისწრაფება, რომ პერსონაჟები და შინაარსი ძალიან მიმსგავსებულად და ზუსტად გაითამაშონ. ოთხი დანყებითი კლასის ბავშვისგან შემდგარმა ჯგუფმა ჰარი პოტერის წიგნიდან სცენა ზუსტად გაითამაშა; პუერტო რიკოში დანყებითი კლასის სამმა მოსწავლემ წარმოსახვითი კონცერტი მოაწყო, რომელიც წარმოსახვით თამაშთან ერთად, მუსიკასაც მოიცავდა. ისინი ისე ცეკვავდნენ და მღეროდნენ, როგორც მათი საყვარელი ლათინოსი პოპჯგუფი. ბავშვები პერიოდულად ჩერდებოდნენ, წარმოსახვით აუდიტორიას კოცნას უგზავნიდნენ და ფანებსაც მიმართავდნენ –

ცხრილი 7.2 დანყებითი კლასების ბავშვების წარმოსახვითი თამაშის ცენტრების თემები, მათთან დაკავშირებული სასწავლო გეგმის სფეროები და საჭირო მასალები

თემა	სასწავლო გეგმის არე	სათამაშო მასალა
ხელოვნების მუზეუმი	ხელოვნება წერა-კითხვა მათემატიკა	<ul style="list-style-type: none"> • ნახატები და ჩარჩოები – გამოფენისთვის (ბავშვების მიერ შექმნილი ან ზრდასრული მხატვრების ამობეჭდილი ნამუშევრები) • იარლიყები და მარკერები – ხელოვნების ნიმუშების სახელდებისთვის. • საძერწი საშუალებები – ქანდაკებების გამოფენისთვის • აუდიო ჩამწერები ბავშვებისთვის, რათა ჩაწერონ ტურები • სათამაშო ფული და შემონირულობის ყუთი • ხელოვნების წიგნები – სასაჩუქრე მაღაზისთვის
ვეტერინარული საავადმყოფო	მეცნიერება სოციალური კვლევები	<ul style="list-style-type: none"> • რბილი სათამაშო ცხოველები • სათამაშო სამედიცინო ხელსაწყოები • ტელეფონი და კალენდარი – ვიზიტებისთვის • რენტგენები, ვეტერინარის ოფისიდან • გასასინჯი მაგიდა • ცხოველის საკვების ცარიელი ყუთები • ფართო დეკორირებული ყუთი, როგორც ვეტერინარის მანქანა
მარიონეტების თეატრი	დრამა კითხვა ხელოვნება	<ul style="list-style-type: none"> • ქუდები – გასაყიდად • წიგნი, რათა შესრულებას უხელმძღვანელონ • მარიონეტი (ბავშვების მიერ შექმნილი)

თემა	სასწავლო გეგმის არე	სათამაშო მასალა
ტროპიკული ტყე	მცნიერება ხელოვნება გეოგრაფია	<ul style="list-style-type: none"> • მაიმუნი მარიონეტები (ბავშვების მიერ შექმნილი) • ხე – მაიმუნებისთვის, რომელიც ქაღალდის რულონებისგან არის შექმნილი • სხვადასხვა ფერის ქუდები • მარიონეტების თეატრი • ფართო მუყაოს მიღები, მორთული ქაღალდის ფოთლებით, რომელიც ბავშვების მიერ არის შექმნილი • ტყის ფრესკა, როგორც ფონი, რომელიც ბავშვებმა დახატეს • ქუდები და კომუფლიაჟის ქურთუკები – ნატურალისტებისთვის • ქაღალდის რულონებისგან შექმნილი ბინოკულარები • მუყაოს ფოტოაპარატები • კარავი და საძილე ტომრები • კომპასები • ფანრები • სათამაშო ცეცხლი • რუკები და რუკის გასაკეთებელი მასალები
კინოთეატრი	სოციალური კვლევები დრამა ხელოვნება	<ul style="list-style-type: none"> • ფართო ზეწარი – ეკრანისთვის • კოსტიუმები და ბუტაფორიები, რათა ეკრანის წინ ფილმები გაითამაშონ • სკამები – მაყურებლებისთვის • ბილეთის დახლი და ბილეთები • სასუსნავების სტენდი ფულით, ბატიბუტის ცარიელი ყუთებით და ჭიქებით
მეტეოროლოგიური სადგური	მცნიერება გეოგრაფია მათემატიკა დრამა	<ul style="list-style-type: none"> • საპროექციო ჯიხური, მუყაოს კინობროექტორით (ბავშვების მიერ შექმნილი) • შტატის ან ქვეყნის რუკები

თემა	სასწავლო გეგმის არე	სათამაშო მასალა
ელისის კუნძული და ემიგრაცია	ისტორია ხელოვნება	<ul style="list-style-type: none"> • ამინდის სიმბოლოები (მზე, წვიმა, თოვლი) • თერმომეტრი, რომელზე დაკვირვებაც ფანჯრიდან შეიძლება • ქარის საზომი, რომელზე დაკვირვებაც ფანჯრიდან შეიძლება • წარმოსახვითი კლავიატურა და მონიტორი – დოპლერის რადარის რეპორტისთვის • წვიმის საზომი, რომლის დანახვაც ფანჯრიდან შეიძლება • გრაფიკული მასალები – ტემპერატურის ან მზიანი და ღრუბლიანი დღეებისთვის • მუყაოს მანქანა – შურნალისტისთვის • ვიდეოკამერა • სათამაშო მიკროფონი • მაგიდა – შურნალისტებისთვის <ul style="list-style-type: none"> • ბავშვების მიერ კონსტრუირებული მუყაოს გემი • მუყაოს საჭე, თოკები და გემის სხვა ბუტაფორია • კომფორტული სივრცეები – პირველი კლასის მგზავრთათვის და შეზღუდული (მაგიდის ქვეშ) – მეორე კლასის მგზავრთათვის • ფეხსაცმლის ყუთისგან შექმნილი ორთქმავლები, რომლებიც ემიგრანტთა საკუთრების გადასატანად და ძველი ტანსაცმლის ჩასალაგებლად გამოიყენებოდა • სამედიცინო ცხრილი, მგზავრთა დაავადების სკრინინგისთვის • მეზღვაურებისა და მგზავრების კოსტიუმები

„მადლობა, მადლობა!“ – როგორც რეალური შემსრულებლები იქცევიან. სათამაშო მოედანზე დანყებითი კლასის ბავშვების ჯგუფმა „დოქტორი სეუსი, ლორაქსი“ გაითამაშეს, რომელიც ახლახან წაიკითხეს. ბავშვები როლებზე შეთანხმდნენ, ისაუბრეს ისტორიულ მოვლენებზე და სათამაშო მოედნის იმ არეში შეასრულეს დადგმა, რომელიც სცენად წარმოედგინათ. ერთი ან ორი ბავშვი, რომელიც იქვე იდგა და უყურებდა, მათი აუდიტორია გახდა.

მასწავლებლებს შეუძლიათ, სწავლების ელემენტები ბავშვების ამგვარ ინტერესებს დააშენონ. მაგალითად, საბავშვო წიგნის წაკითხვის შემდეგ, ბავშვები განსხვავებული როლების მოსარგებად მოიწვიოს და წიგნის გარკვეული მონაკვეთი გაითამაშონ. მათემატიკის სწავლების მშვენიერი ხერხია, ბავშვებს სახელმძღვანელოში შეთავაზებული ამოცანის გათამაშება შესთავაზო (Sengun & Iskenderoglua, 2010). მაგალითად, ამოცანის პირობის წაკითხვის შემდეგ, სადაც მყიდველს 12 დოლარი აქვს და ორდოლარიანი წიგნები უნდა იყიდოს, მასწავლებელი ორ ბავშვს წიგნებსა და სათამაშო ფულს აძლევს და გამყიდველისა და მყიდველის როლებს სთავაზობს. როლების შესრულებისას, ისინი ბჭობენ, თუ რამდენი წიგნის ყიდვა შეუძლიათ და მათემატიკურ აზროვნებაში ინაფებიან.

წარმოსახვითი თამაში წერა-კითხვის ხელშესაწყობად

წარმოსახვითი თამაშებისა და დრამატული დადგმების მიმართ ბავშვების ინტერესი, შესაძლოა, მასწავლებლებმა ენისა და წერა-კითხვის გასაუმჯობესებლად გამოიყენონ (Geeter & Roser, 2018; Rand & Morrow, 2018). პირველი კლასის მასწავლებელი ბავშვებს დაეხმარა, წარმოსახვითი თეატრი შეექმნათ – თავისი სცენით, მაყურებელთა სკამებითა და საწერი მასალებით, რათა ბავშვებს დადგმისთვის აფიშები და ბილეთები დაეზადებინათ. ჩემმა 6 წლის ბავშვმა ოზის ჯადოქრის გათამაშება დაგვემა და აფიშას თავისი გამოგონილი ასოები მიაწერა.

ვივიან პელიმ (2009) შექმნა მეთოდი, რომელსაც „თხრობის თამაში“ ჰქვია. მეთოდი შესაძლებელს ხდის, წარმოსახვით თამაშში წერის უშუალო ინტეგრირება მოხდეს. თავდაპირველად, ის საბავშვო ბაღის

ბავშვებისთვის შეიქმნა, თუმცა მიდგომა დანყებითი კლასებში უფრო გამოიყენება, როგორც წერის სწავლების გზა (Winston, 2013). თხრობის თამაშში, ბავშვები მოთხრობას წერენ (ან მასწავლებელს კარნახობენ) – პერსონაჟების, შინაარსისა და დიალოგების ჩათვლით – და შემდეგ საკლასო ოთახის სპეციალურად მოწყობილ სივრცეში დგამენ. თავიდან, ბავშვებს დადგმაში მასწავლებელი ხელმძღვანელობს, წაახალისებს მათ, რათა საკუთარი მოთხრობა დანერონ. რამდენიმე დადგმის შემდეგ, ბავშვები შესრულებაზე თავად იღებენ სრულ კონტროლს. შემდეგი მაგალითი ამის მაგალითია:

მეორე კლასის მასწავლებელი აფრიკული ტომის ზღაპრების თემას გეგმავს. ის ბავშვებს ბევრ განსხვავებული ტიპის ტრადიციულ მოთხრობებს უყვება და დამოუკიდებლად წასაკითხად დამატებით წიგნებს აძლევს. როგორც ამ სწავლების კულმინაცია, ის ბავშვების მცირე ჯგუფს მათი ხალხური ზღაპრების დანერასა და ინსცენირებაში ხელმძღვანელობს.

ახლა მასწავლებელი მოსწავლეების ჯგუფისკენ მიდის, რომლებმაც წერა დაასრულეს და თავიანთი ზღაპრის ინსცენირებას იწყებენ: „როგორ დაიბრუნა ვეფხვა თავისი ღრიალი.“ ბავშვებს გარკვეული სირთულეები აქვთ დადგმის ორგანიზებაში

ტორი: როგორ დავდგამთ ამ მოთხრობას? საკმარისი ადამიანები არ გვყავს (თანატოლებზე მიუთითებს). ჩვენ მხოლოდ ერთი, ორი, სამი ვეფხვი გვყავს და ერთი, ორი სოფლის მცხოვრებელი. არ არის საკმარისი.

მასწავლებელი: რამდენი ვეფხვია მოთხრობაში?

ტორი: ათი. აი, წაიკითხეთ (მოთხრობას ისე იჭერს, რომ მასწავლებელმა შეხედოს).

მასწავლებელი: შესაძლებელია, რომ სპექტაკლში ამდენი ვეფხვი არ იყოს?

ანტონიო: არ გვჭირდება ამდენი. შეგვიძლია ვთქვათ, რომ მხოლოდ ორმა ვეფხვა დაკარგა ხმა, კარგი? მე და მემისონი ვეფხვები ვიქნებით და შენ და შენ (ტორიზე და მეორე გოგონაზე, სოფიაზე, მიუთითებს) სოფლის მცხოვრებლები იყავით.

მასწავლებელი: რას ფიქრობ?

მასონი: კი, მე ვეფხვი ვიქნები.

სოფია: არა, მე მინდა ვეფხვი ვიყო. ვითომ სამი ვეფხვია და ტორი, შენ იყავი სოფლის მცხოვრებელი. შენ ყველა სოფლის მცხოვრებლის ნაწილს ითამაშებ.

ტორი: კარგი (იმწამსვე დრამატულ ხმას იღებს და შესრულებას იწყებს). ვეფხვები! ვეფხვები! დაიცავით თქვენი პატარები!

მასწავლებელი: (პაუზის შემდეგ, როდესაც არავინ საუბრობს) რას აკეთებენ ვეფხვები მას შემდეგ, რაც ის ამას ამბობს? აბა, გაიხსენე?

მასონი: (უყურებს მოთხრობას) ოჰ, ჩვენ ღრიალი არ შეგვიძლია, გახსოვს? ანუ, ისე მოვიქცევით, თითქოს გვინდა, მაგრამ ვერ ვღრიალებთ (ასრულებს დაბნეული ვეფხვის როლს, რომელიც უხმოდ ღრიალებს).

სოფია: (აგრეთვე უხმოდ ღრიალებს. ბოხი ხმით ლაპარაკობს). მე არ შემიძლია ღრიალი, შენ შეგიძლია? რა მოხდა?

ტორი: მოიცა. ჩვენმა ბავშვებმა ტირილი უნდა დაიწყონ, რადგან მცხოვრებლები მოწყენილები არიან, გახსოვს? ვინ იქნება ბავშვი?

სოფია: არა, ჩვენ ვეფხვები ვართ.

მასწავლებელი: თოჯინები რომ გამოიყენოთ, ვითომ ბავშვებია? (დრამატული ცენტრიდან თოჯინებს იღებს)

ტორი: კარგი (ისევ ამონმებს დაწერილ ზღაპარს, შემდეგ შეშინებული ბავშვის ხმით საუბრობს). დედიკო, ვეფხვები! ძალიან მემინია, არ მიკბინონ.

სოფია: მაგრამ მე ღრიალი არ შემიძლია. როგორ შევაშინებ ბავშვებს, თუ ვერც ვღრიალებ?

მასონი: და ახლა ვეფხვები მოწყენილები არიან და ჯუნგლებში ბრუნდებიან. გახსოვს? (თეატრალური ხმით) წავიდეთ სახლში. ჩვენ ვეღარ ვღრიალებთ.

თამაშები დანყებით კლასებში

დანყებითი კლასების ბავშვები წესებიან თამაშს სხვა ტიპის თამაშებს ამკობინებენ (Hughes, 2010; Hyndman & Lester, 2015). ამ ასაკის ბავშვები, ჩვეულებრივ, გასწრობანას, დროშობანას და სხვა ამგვარ თამაშებს ბურთებით ან სხვა აღჭურვილობებით თამაშობენ. საკლასო ოთახებში, შესაძლოა, მათ სამაგიდო თამაშები ან ბარათის თამაშები აირჩიონ. 3-6 წლის ასაკის ბავშვები, მათთვის განკუთვნილი მარტივი თამაშების თამაშისას, წესებს ნაკლებად აქცევენ ყურადღებას. დანყებით კლასებში – პირიქით, ამ ასაკის ბავშვები წესებზე ამახვილებენ ყურადღებას. გარდა ამისა, გაცილებით მეტია უთანხმოებები და მოლაპარაკებები წესების მიყოლა/არ მიყოლის თაობაზე (Beresin, 2011). ამ ასაკის ბავშვებს, აგრეთვე, უფრო მეტად აწუხებთ სხვა ბავშვების ჯობინა და მოგების საკითხი (Dunkel & Harbke, 2017; Muenks, Wigfield, & Eccles, 2018). ბავშვებს აინტერესებთ: „შემიძლია იაკობივით სწრაფად ვირბინო?“ „შემიძლია რეიჩელს ვაჯობო?“ თამაში, ზოგადად, რელაქსაციური და სასიამოვნო გზა იმისთვის, რათა საკუთარი უნარები სხვების უნარებს შეადარო.

დანყებით კლასებში თამაშების სარგებელი

დანყებითი კლასების ბავშვებისთვის, თამაშებს როგორც სოციალური, ასევე ინტელექტუალური სარგებელი მოაქვს. თამაშისას ბავშვები თვითრეგულირების პროცესში ერთვებიან, წესების დარღვევის იმპულსებს იკავებენ, იმისდა მიუხედავად, თუ როგორ სურთ მოგება (DeVries, 2014; DeVries, Zan, Hildebrant, Edmiaston, & Sales, 2002). ისინი თავს არიდებენ ტყუილებს, რადგან იციან, რომ თუ მოიტყუებინ, თანატოლები მათთან თამაშზე უარს იტყვიან. ასევე, ბავშვები იკავებენ წაგებასთან დაკავშირებულ ბრაზის იმპულსებს და წაგებულის დაცინვის იმპულსსაც, რადგან ამის გამოც დაკარგავენ თანამოთამაშეებს. თამაშები, ამ ასაკში, იდეალური გზაა წესებისა და წესებზე მიყოლის სწავლებისთვის (Hromek & Roffey, 2009).

დანყებითი კლასების ბავშვები თამაშის პროცესში სხვების პერსპექტივის გაგების უნარს უფრო და უფრო ივითარებენ. ისინი თანა-

ტოლთა აზრებსა და მოტივებს, ჩვეულებრივ, რეგულარულად განიხილავენ (DeVries, 2014; DeVries, Zan, Hildebrandt, Edmiaston, & Sales, 2002). მაგალითად, „ჩეკერის“ თამაში მოითხოვს, ბავშვებმა თავიანთი სვლა იმ ვარაუდზე დააფუძნონ, თუ რას ფიქრობს ოპონენტი და რის გაკეთებას აპირებს შემდეგ. გამოცნობის თამაშში – „მე ვფიქრობ რაღაცაზე“ – ბავშვებმა უნდა გამოიყენონ, თუ რა იცის თანატოლმა, ან რას ფიქრობს. ბავშვებმა თავიანთი ოპონენტის აზრები და გრძობები უნდა გაითვალისწინონ, როდესაც ცდილობენ, რომ თანატოლი საკუთარი სარგებლისთვის წესების შეცვლაში დაარწმუნონ. როგორც წესი, თამაშების უმეტესობა ბავშვების სოციალურ უნარებს აძლიერებს, მაგალითად, რიგითობის დაცვას, მოლაპარაკებებსა და დამარწმუნებელი ენის გამოყენებას (Hromek & Roffey, 2009).

თამაშებმა, შესაძლოა, ბავშვები ბევრი განსხვავებული აკადემიური ასპექტის სწავლამდე მიიყვანოს (Hainey, Connolly, Boyle, Wilson, & Razak, 2016). მზის სისტემის სამაგიდო თამაში მეცნიერებას ასწავლის; დანერვილი წესების მქონე თამაში – წერა-კითხვას. ზოგიერთი მასწავლებელი ბავშვებს საშუალებას აძლევს, რომ საკუთარი თამაში შექმნან და იკვლიონ, რომელიც სასწავლო გეგმის მნიშვნელოვან ასპექტს უკავშირდება. მაგალითად, მესამე კლასის მასწავლებელმა ბავშვთა ჯგუფს სამაგიდო თამაშის შექმნაში უხელმძღვანელა, რაც საბავშვო ისტორიულ წიგნზე იყო დაფუძნებული: „და რა მოხდა შემდეგ, პოლ რივერ? რომელიც ჯენ ფრიტცის და მარგო ტომის მიერ არის დანერვილი.“ მან აღნიშნა, რომ ბავშვებმა თამაშის შექმნით გაცილებით მეტი რამ ისწავლეს ისტორიაზე, ვიდრე ეს უბრალოდ წიგნის წაკითხვით იქნებოდა შესაძლებელი.

როგორც სკოლამდელ ასაკში, ასევე დაწყებით კლასებში თამაშები ბავშვებს მათემატიკის სწავლაში ეხმარება (Ramani & Eason, 2015; Triter, Brighton, & Moon, 2015). ცხრილი 7.3 წარმოადგენს დაწყებითი კლასის რამდენიმე ტრადიციულ თამაშს, რომლებიც მათემატიკურ უნარებს განავითარებს, მათემატიკის სწავლას უწყობს ხელს.

ნებისმიერი თამაში, რომელიც ქულობრივ აღრიცხვას მოიცავს, მათემატიკის სწავლას უწყობს ხელს (Diwker, 2017). მაგალითად, დაწყებითი კლასის მოსწავლეები, რომლებიც იწერდნენ, რამდენი კვადრი

ცხრილი 7.3 დანეებითი კლასების ბავშვების ტრადიციული თამაშები და მათემატიკის სწავლა, რომელსაც ისინი ხელს უწყობენ

<i>თამაში</i>	<i>მაგალითები</i>	<i>მათემატიკის სწავლა</i>
ქულობრივი თამაშები	<ul style="list-style-type: none"> – ბოლინგი – რგოლების სროლა – კამათლების გაგორება – სამიზნეში მოხვედრა – ჯოხების აღება 	<p>ქულების აღრიცხვის დროს სიმბოლოებისა და რიცხვების დაწერა და წაკითხვა. რაოდენობრიობის გაგება, მიმატება და გამოკლება, როდესაც კრებ და ადარებ ქულებს.</p>
ბარათის თამაშები	<ul style="list-style-type: none"> – გიჟი რვიანი – მიდი, თევზო – რამში – სნეპი – შეადარე („ომი“) 	<p>ცნობა, დამთხვევა ან მსგავსი რიცხობრივი სიმბოლოების ოჯახების შექმნა. რიცხვების შედარება ან ბარათების რაოდენობის დათვლა, რათა განსაზღვრო, ვინ გაიმარჯვა.</p>
სამაგიდო თამაშები	<ul style="list-style-type: none"> – მასწავლებლის მიერ გაკეთებული თამაშები საბავშვო წიგნებისთვის – მასწავლებლის მიერ გაკეთებული თამაშები მეცნიერებისა და სოციალური საგნებისთვის – პარაშუტისტი და კიბე, კამათლით – შაპატიე (კამათლით) 	<p>ერთი-ერთზე კორესპონდირება, მიმატება (რამდენად წინ ვარ, უკან ვარ, რამდენი დარჩა დასრულებამდე? ალბათობა (რამდენად რთული იქნება 6-იანის გაგორება?)</p>
მოტორული თამაშები რიცხვებით ან სამომებით	<ul style="list-style-type: none"> – ბურთით თამაშები – ქულობრივი აღრიცხვებით (ფუხბურთი, ქიქბოლი, დასამიზნებელი თამაშები) – ვერბალური ბრძანების თამაშები – სიგრძითა და რიცხვებით (კაპიტანო/დედა, შეიძლება; სიმონი ამბობს) – სირბილში შეჯიბრი – დროის დანიშვნით, დისტანციის გამოშვით – შორს გადახტომა, გამოშვით – კლასობანა – რიცხვებით 	<p>მიმატება, ქულების გრაფაში ჩაწერა, სიგრძის, დისტანციის, დროის გამოშვა და აღრიცხვა – არაკონვენციური და კონვენციური ინსტრუმენტების გამოყენებით.</p>

<i>თამაში</i>	<i>მაგალითები</i>	<i>მათემატიკის სწავლა</i>
თამაშები ობიექტებით, რომლებიც რიცხობრი- ვად უნდა აღირიცხოს	– მანკალა – ჩეკერსი – დომინო – მარმარილოს ბურთები – ბოთლის თავსახურების აგდება	თვლა, ობიექტების შედარება, სივრცითი ცოდნის პრობლემების გადაჭრა (დამიზნებაში ან დატრიალებაში).

ნააქციეს ბოულინგის თამაშის დროს, ან კამათლის გაგორებისას ამოსული რიცხვების შეკრებით იყვნენ დაკავებულები, გაცილებით უკეთეს მათემატიკურ ამროვნების უნარს იძენდნენ, ვიდრე ისინი, რომლებიც მათემატიკას ტრადიციული წიგნებიდან სწავლობდნენ (Kamii, 2003). წყვილი კამათლით თამაში, როდესაც ერთ კამათელს ტრადიციულად წერტილები აქვს, ხოლო მეორეს – ან +s, ან -s, ხელს შეუწყობს როგორც მიმატების, ისე გამოკლების სწავლას. ბარათების თამაში ბავშვებისგან ხშირად მოითხოვს, რომ ერთნაირი სიმბოლოები დაამთხვიონ, ან ბარათთა რაოდენობა შეადარონ, რათა განსაზღვრონ, ვინ მოიგო. სამაგიდო თამაშები, რომლებიც ორი კამათლით თამაშდება, ბავშვებს დაეხმარება, რომ შეკრება და მსგავსი ნიშნით დანყვილება ისწავლონ. თამაშში დასარიგებელი მასალებიც კი მათემატიკის ხელშემწყობია – თითოეულ მოთამაშეს ერთი და იმავე რაოდენობის ბარათი ან ფული უნდა მიანოდო.

მასწავლებლებს შეუძლიათ, თამაშის დროს ბავშვებთან კომუნიკაცია დაამყარონ, რათა მათემატიკური ამროვნებისა და ამ თემაზე დიალოგების შესაძლებლობები გაზარდონ. როგორც აღმოჩნდა, მსგავსი საუბრები მათემატიკის სწავლას უწყობს ხელს (Banes, Ambrose, Bayley, Restani, & Martin, 2018; Trawick-Smith, Swaminathan, & Liu, 2016). სამაგიდო თამაშისას, მასწავლებელმა შესაძლოა იკითხოს: „რამდენი უნდა გააგორო, რომ ბოლოში გახვიდე?“ ან: „რა უფრო მარტივია, 1-იანის გაგორება, თუ 6-იანის?“ ხოლო ბარათების თამაშისას: „საიდან იცი, ვინ მოიგო ყველაზე მეტი ბარათი?“ ეს ბავშვებს მათემატიკური პრობლემების გადაჭრის ინსპირაციას მისცემს.

შეჯიბრი და პატარა ბავშვები

იქიდან გამომდინარე, რომ დანყებითი კლასების ბავშვებს მოგება და წაგება ძალიან ადარდებთ, შეჯიბრი, შესაძლოა, პრობლემა გახდეს. ზოგჯერ, მასწავლებლები შეჯიბრებით თამაშებს თავს არიდებენ, რადგან ფიქრობენ, რომ ისინი ჯგუფში თანამშრომლობით ურთიერთობებს დააზიანებენ და სტრესს იწვევენ. თუმცა, ამ ასაკში, ჩვეულებრივ, თამაშები ძალიან კოოპერატიულია, მაშინაც კი, როდესაც ბავშვები ერთმანეთს ეჯიბრებიან. ბევრი ბავშვი რიგითობას იცავს, ერთმანეთის რიგს პაცივს სცემს, წაგებას იღებს ან მოგებას ზეიმობს (DeVries, 2014). არიან ბავშვები, რომლებიც ძალზედ კონკურენტულები არიან და წაგებას (ან მოგებას) ვერ იტანენ. მასწავლებლებმა, შესაძლოა, ასეთ ბავშვებს მეტ თანამშრომლობით თამაშებში უხელმძღვანელონ (Zan & Hildebrandt, 2003). „მიდი, თევზო“-ს თამაშის პროცესში, მაგალითად, მასწავლებელმა შესთავაზოს, რომ ყველა მოთამაშემ გააერთიანოს წყვილები და ყველამ ერთად, როგორც ჯგუფმა, ნახოს, რამდენი მოიგო. უმეტეს შემთხვევაში, მასწავლებლებს შეუძლიათ შეჯიბრის ინტენსივობის შემცირება შემდეგი კომენტარებით: „მერე რა/არა უშავს“. მათ, აგრეთვე, თავი უნდა აარიდონ ჯილდოს მიცემის პრაქტიკას, „წაგებულების“ თამაშიდან გამოთიშვას (როგორც მუსიკალური სკამების ტრადიციულ თამაშშია), ან გადაჭარბებული აღფრთოვანება, როდესაც ბავშვი იგებს.

კონსტრუქციული თამაში დანყებით კლასებში

დანყებითი კლასების ბავშვები კონსტრუქციულ თამაშებს როგორც ტრადიციული მასალებით თამაშობენ – კუბურებით, ლეგოებით და ა.შ., ასევე უფრო დახვეწილი მასალებით – რობოტული და ელექტრონული მოწყობილობებით, ხეზე მუშაობის ნაკრებითა და რთული კონსტრუქტორებით. 3-6 წლის ასაკის ბავშვების მიერ გამოყენებული ბევრი მასალა უფრო მოზრდილი ბავშვებისთვისაც სარგებელიანია. ისინი მათ უფრო კომპლექსური და სიმბოლური გზებით იყენებენ. ამ ასაკში მათი დაგეგმვისა და რეალიზმის სურვილი კონსტრუქციულ თამაშზე ახდენს გავლენას. მაგალითად, აღმოჩნდა, რომ დანყებითი კლასებში ბავშვებს

შეუძლიათ, ააშენონ მთელი უბანი – სახლების, კორპუსების, გზებისა და საგზაო ნიშნების ჩათვლითაც კი.

კოლაბორაცია და დიალოგები კონსტრუქციულ თამაშში

დანყებითი კლასის ბავშვები, კონსტრუირებისას, თანატოლებთან უფრო მეტად თანამშრომლობენ. ამ ასაკში, როდესაც ბავშვები ერთად აშენებენ, მათი ნაგებობები უფრო კრეატიული და კომპლექსური ხდება (Trawick-Smith et al., 2017). ისინი, თანამშრომლობის პროცესში, მნიშვნელოვან ახალ მათემატიკურ ცნებებსაც სწავლობენ (Casey et al., 2008; Schmitt, Korucu, Napoli, Bryant, & Purpura, 2018). ეს ნაწილობრივ მდიდარი მათემატიკური დიალოგებით არის გამოწვეული, რომლებიც კონსტრუქციული თამაშისას აღმოცენდება (Van Oers, 2010). შემდეგ მაგალითში აღწერილი ბავშვები კუბურებით აშენებენ და საუბრობენ სიმაღლისა და ფართობის გაზომვის თაობაზე:

ორი მეორეკლასელი ბავშვი კუბურებით ქალაქის ძირითადი ქუჩის ზუსტ ასლს აშენებს. კლასმა ამ ქუჩაზე გაისერინა და ბევრი არქიტექტურულად განსხვავებული შენობის ფოტო გადაიღო. ეს ორი ბავშვი ახლა მათგან რამდენიმეს აშენებს და თან ფოტოებს შეისწავლის. ისინი რამდენიმე შენობის სიმაღლისა და სიგანის განხილვას იწყებენ.

მარნი: (იმ შენობებს აკვირდება, რომლებიც ააშენეს) მე ვფიქრობ, რომ ბიბლიოთეკა ძალიან დიდია.

ჯულია: არა, ეს მართლა ძალიან დიდი ბიბლიოთეკაა. გახსოვს? ბევრი სართული აქვს. ფოტოს შეხედე (ფოტო უჭირავს) ხედავ? უზარმაზარია!

მარნი: ჰო, მაგრამ არც ასეთი დიდი (იმ ბიბლიოთეკაზე მიუთითებს, რომელიც ააშენეს). ჩვენი უფრო დიდია, ვიდრე მაკის (სახლისა და ბაღის ცენტრი ქალაქში). შეხედე, ბიბლიოთეკა მაკიზე დიდი არ უნდა იყოს, არა?

ჯულია: არა, მაგრამ ბიბლიოთეკა უფრო მაღალი უნდა იყოს, ბევრი სართული აქვს.

მარნი: არა, მაღალი არა. მე ვამბობ, რომ უფრო განიერი, ეგ სხვაა. მაკი ფართოა და გარეთ მცენარეები და მანქანებია. ამიტომ, უფრო განიერი უნდა იყოს, ვიდრე ბიბლიოთეკა, და ბიბლიოთეკა – უფრო მაღალი.

ჯულია: კარგი, უფრო ფართო მაკი გავაკეთოთ. რამდენიმე კუბურას მივამატებ.

მარნი: (იციინის) მთელი ქალაქის შენება ტვინს მტკენს.

კონსტრუქციული თამაში და სასწავლო გეგმა

ზოგიერთი მასწავლებელი კონსტრუქციულ თამაშს იმისთვის იყენებს, რომ სასწავლო გეგმის კონკრეტულ ასპექტებზე გაამახვილოს ყურადღება. მაგალითად, ისეთი კონსტრუქციული მასალების საკლასო ოთახში დამატება, როგორც კუბურებია, მეცნიერების, ტექნოლოგიის, ინჟინერიისა და მათემატიკის სწავლებას აუმჯობესებს. შესაბამისად, სკოლებში ამას დიდი ყურადღება ექცევა (Cejka, Rogers, & Portsmore, 2006). მასწავლებელმა ბავშვებს საინჟინრო პრობლემის გადაჭრა, შესაძლოა, კუბურებით შესთავაზოს: „შეძლებთ, ისეთი ხიდი ააშენოთ, რომელიც ამ მძიმე ხის მანქანებს გაუძლებს, ან ამ შენობიდან იმ შენობამდე ისე გადაიჭიმოს, რომ არ დაინგრეს?“ მსგავსი პრობლემების გადასაჭრელად, ბავშვებმა ხიდის დიზაინზე, გამძლეობაზე, სტაბილურობასა და გამაგრებაზე უნდა იფიქრონ (Wang & Wang, 2001). ისინი, შენებისას, მეცნიერულ ჰიპოთეზებს ამონებენ: „რა მოხდება, თუ უფრო მაღალ სტრუქტურას ავაშენებ, ან ამ კუბურებს დავამატებ?“ (Wellhausen & Kieff, 2001) კუბურების იატაკზე დაყრის ხმა, რაც მთელ საკლასო ოთახში ისმის, შესაძლოა მიუთითებდეს, რომ ჰიპოთეზა არ გამართლდა.

კონსტრუქციულ თამაშს სოციალური და საბუნებისმეტყველო მეცნიერების ცოდნის ხელშეწყობაც შეუძლია. მეორეკლასელებმა, შესაძლოა, ფეხსაცმლის ყუთებისგან დიორამები ააშენონ, რომლებიც პოლარული დათვების ბუნებრივ საცხოვრებელს, მკვიდრი ამერიკელების სოფელს ან საბავშვო წიგნიდან რამე სცენას ასახავს. ველური ბუნების შესწავლა, შესაძლოა, ხის ნაწილების ერთმანეთზე შენებებას ან და-

მაგრებას მოიცავდეს, რათა ჩიტის სახლები შექმნან და სკოლის ან სახლის ფანჯარაზე დაკიდონ. ზოგჯერ, საკლასო ოთახებში პროექტზე მუშაობისას, ბავშვები მასწავლებლის ზედამხედველობით რეალურ ხელსაწყობებს (ხრახნები, ჩაქუჩები, ლურსმნები და სახრახნისები) იყენებენ (Trawick-Smith, 2010).

თავი 7, ფუნქციური ყუთი: რეალური თუ ვირტუალური კუბურები: რომელია უკეთესი თამაშისა და დასწავლის ინსპირაციისთვის?

ათწლეულების განმავლობაში ჩატარებულმა კვლევებმა აჩვენა, რომ კონკრეტული მასალები (რასაც შეიძლება, ხელით შეეხო) ბავშვებს მათემატიკისა და სხვა საგნების სწავლაში ეხმარება. „პრაქტიკული“ სწავლა აღიარებულია, როგორც ყველაზე მნიშვნელოვანი პატარა ბავშვებისთვის, რადგან ისინი ჯერ კიდევ ეყრდნობიან გრძნობათა ორგანოებს სხვადასხვა რამის შესასწავლად. ხის კუბურების ნაკრები იდეალური მასალაა, რათა სკოლამდელ ასაკსა და დანყებით კლასებში კონკრეტულ სწავლებას შეენყოს ხელი. ბავშვებს შეუძლიათ, ეს მასალა ხელით აქტიურად მოსინჯონ და ადგილი შეუნაცვლონ. მასწავლებლის დასმული კითხვებით ან ხელმძღვანელობით, ჩვეულებრივ, ბევრ მნიშვნელოვან მათემატიკურ იდეებს ითვისებენ.

წლების განმავლობაში პატარა ბავშვებისთვის კომპიუტერული აპლიკაციები განვითარდა, რომელთა საშუალებითაც ბავშვებს „ვირტუალური კუბურების, ფიგურების და სხვა ობიექტების მოძრაობა, დაწყვილება, დალაგება და ეკრანზე ერთად მოთავსება შეუძლიათ. თამაშის ზოგიერთი მკვლევარი ამას კრიტიკით ხვდება. მათ სჯერათ, რომ ეკრანის წინ გატარებული დრო ზედმეტად აბსტრაქტული და პასიურია. გარდა ამისა, ბავშვების უფრო აქტიური თამაშის ინტერესების დეპრივაციას ახდენს (Alliance for Childhood, 2012). მათი არგუმენტებით, ხის კუბურები უფრო აქტიურ, კონკრეტულ დასწავლას უწყობს ხელს და სკოლაში უკეთესი ინვესტიციაა, ვიდრე ტექნოლოგია.

თუმცა, სხვა კვლევების მიხედვით, ზოგიერთ ტექნოლოგიას – მსგავსი ვირტუალური შესაძლებლობებით – ბავშვის დასწავლის უნარზე ძლიერი გავლენა აქვს (Sarama & Clements, 2009). ეკრანზე, შესაძლოა, კუბურების ნაკრები ერთმანეთზე დალაგდეს, ფორმების მიხედვით დახარისხდეს და ზუსტად ისევე მობრუნდეს, როგორც ნამდვილი კუბურები. თუმცა,

აღმონდა, რომ ვირტუალური კუბურებით ბავშვები ისეთ მოქმედებებს ასრულებენ, რომელთა შესრულებაც რეალური კუბურით შეუძლებელია: მაგალითად, კუბურების შუაზე გაჭრა, რათა ახალი ფორმები შექმნა, ან პრობლემა გადაჭრა. მეორე მხრივ, ხის კუბურები ქცევებს და პრობლემის გადაჭრის პროცესს აუმჯობესებს, რა გამოცდილებაც ეკრანთან მჯდომ ბავშვებს, შესაძლოა, არც ჰქონდეთ. როდესაც რეალური კუბურები იატაკზე იყრება, გრავიტაციასა და წონასწორობაზე დაკვირვება ძალიან მარტივია. კუბურების ცენტრში, ასევე, ხშირია თანატოლებთან სოციალური ინტერაქცია და მეტყველების გამოყენება (Trawick-Smith et al., 2017).

პრობლემის გადაჭრა შესაძლოა ის იყოს, რომ საკლასო ოთახებში როგორც ვირტუალური, ისე რეალური კუბურები გამოიყენო, ოღონდ განსხვავებული მიზნებისთვის. როდესაც ფოკუსი ბავშვებისთვის სპეციფიკური გეომეტრული ან რიცხობრივი ცნებების სწავლების ხელშეწყობაა, კარგი დიზაინის მქონე, კრეატიული კომპიუტერული აპლიკაცია, შესაძლოა, საუკეთესო გზა იყოს (Clements & Sarama, 2007). ხოლო, როდესაც სოციალური ინტერაქციის, შეუბ ღუდავი თვითგამოხატვის და კრეატიულობის გაძლიერება გვინდა, ხის კუბურების ნაკრები უბადლოა.

მორტრული თამაში დანყებით კლასებში

დანყებით კლასებში, როგორც წესი, ბავშვები უპირატესობას ანიჭებენ ისეთ აქტიურ მორტრულ თამაშებს, რომლებიც ახალი უნარების დასწავლისა და პრაქტიკის საშუალებას იძლევა. ამასთან ერთად, ისინი მზარდ ძალასა და კოორდინაციას ამონებენ (Haywood & Getchell, 2014). ცხრილ 7.4-ში წარმოდგენილია ამ ასაკში ათვისებული ზოგიერთი თამაშის უნარი.

შესვენებები

დანყებითი კლასების მოსწავლეები, ჩვეულებრივ, სკოლაში უფრო მეტ დროს მშვიდ, აკადემიურ სწავლას უთმობენ (Potera, 2017). დღის განმავლობაში მათ მხოლოდ შესვენებებზე ეძლევათ შესაძლებლობა, თავისუფლად იმოძრაონ და თამაშის ახალი მორტრული უნარები გა-

ივარჯიშონ. შესვენება (გარეთ, გაკვეთილებს შორის თავისუფალი თამაშის დრო) ისეთივე სარგებლიანია ბავშვის მოტორული განვითარებისა და ჯანმრთელობისთვის, როგორც ზრდასრულის მიერ მართული, ორგანიზებული ფიზკულტურის გაკვეთილები (Ramstetter, Murray, & Garner, 2010). სამწუხაროდ, ზოგიერთმა სკოლამ შესვენების დრო შეამცირა, რათა აკადემიური საათები გაეზარდათ. გარეთ თამაშის შემცირებას, შესაძლოა, შედეგად სოციალური განვითარების, ფიზიკური ჯანმრთელობისა და აკადემიური უნარების შესუსტება მოჰყვეს (Durlak, Weissberg, & Pachan, 2010; Gray, 2011; Pelligrini & Holmes, 2006).

იმისდა მიუხედავად, რომ დანყებით კლასებში გაკიდება, აცოცება, სროლა და დარტყმა ჯერ კიდევ თამაშის ჩვეული ფორმებია, ამ ასაკის ბავშვები, შესვენებისას, ხშირად წესებიან თამაშებს თამაშობენ (Pelligrini, 2006). ასევე, ხშირია ბურთით თამაში (კალათბურთი და ფეხბურთი). ეს თამაშები, ჩვეულებრივ, სპონტანური და რელაქსირებადია. გარდა ამისა, ხასიათდება მოქნილი წესებით – ტროტუარის კიდები, შესაძლოა, მოედნის საზღვრებად იქცეს, ასაცოცებელი კი, ფეხბურთის კარად. ზოგიერთი დანყებითი კლასის მოსწავლე ტრადიციულ საბავშვო თამაშებს თამაშობს, რომლებიც თაობების განმავლობაში თამაშდება (Marsh, 2012). თანამედროვე სათამაშო მოედნებზე ისევ ხშირია კლასობანას, წრეში ბურთის და დამალობანას თამაშები. ასევე, წინა თაობებში გავრცელებული სიმღერა, სახტუნაოთი ხტუნვასთან ერთად, სათამაშო მოედნებზე ისევ ისმის (Soileau, 2016).

უბრალოდ დროის გატარება სათამაშო მოედნებზე, გარანტიას არ იძლევა, რომ ბავშვები ჯანმრთელები და აქტიურები იქნებიან (Woods, McLoughlin, Kern, & Graber, 2018). როგორც მე-6 თავშია აღწერილი, ფიზიკური განათლების პროფესიონალების აზრით, ბავშვები ყოველდღიურად საშუალო და ძლიერ ფიზიკურ აქტივობაში (მოძრაობის ის დონე, რომელიც ჯანმრთელობისთვის არის საჭირო) უნდა ერთვებოდნენ (SHAPE America, 2014). დანყებით კლასებში მასწავლებლების მიერ საშუალო და ძლიერი ფიზიკური აქტივობების ხელშეწყობის ერთ-ერთი საუკეთესო გზა, ჩვეულებრივ, შესვენებებზე ბავშვებთან ერთად მოტორულ თამაშებში აქტიურად ჩართვაა (Massey, Stellino, & Fraser, 2018). როდესაც მასწავლებლები ბავშვებს სირბილში შესაჯობებლად

ან ბურთით სათამაშოდ ინვევენ – განსაკუთრებით იმათ, რომლებიც ნაკლებად აქტიურები არიან – ბავშვები თავიანთ აქტივობის დონეებს ზრდიან. დროთა განმავლობაში, ბავშვები, რომლებიც მასწავლებლებთან ერთად მსგავს თამაშებში მონაწილეობენ, თავადვე ხდებიან უფრო აქტიურები, მაშინაც კი, თუ ზრდასრულები იქვე არ არიან. მასწავლებლის ჩართულობა მისი მხრიდან ზედმეტად მართვას არ საჭიროებს, როგორც ამას შემდეგი მაგალითი აჩვენებს:

ცხელ დღეს, შესვენებისას, მესამეკლასელების ჯგუფი სკოლის შენობის ჩრდილში დგას. მასწავლებელი მცირე ზომის ბურთს წარადგენს და ყვირის: „ვინც დაიჭერს, შემდეგ ის ისვრის!“ ეს მარტივი წინადადება მოსწავლეთა ყურადღებას იპყრობს. დამატებითი ინსტრუქციების გარეშე, მასწავლებელი ბურთს მაღლა და შორს ისვრის. ისინი ყველანი ბურთს მისდევენ.

– დავიჭირე! – ყვირის ერთი ბავშვი, – ვინც დაიჭერს, შემდეგ ის ისვრის, – ყვირის ის, ბაძავს მასწავლებელს და ჯგუფისგან მოშორებით ისვრის ბურთს. ბურთი სათამაშო მოედანზე ხტუნვას იწყებს. ყველა ბავშვი ბურთს მისდევს, ერთ-ერთი იჭერს და მაღლა ისე ისვრის, რომ აშკარად გეგმავს, თავადვე დაიჭიროს. სხვა ბავშვები მის გარშემო შეიკრიბნენ და მას ეჯახებიან. ყველა ხტება, როდესაც ბურთი დაბლა ეშვება. თამაშს ბავშვების მზარდი ჯგუფი უერთდება. მასწავლებელი აკვირდება და საბოლოოდ, ჯგუფისგან შორს, სათამაშო მოედნის სხვა ნაწილში მიდის.

არსებობს შედარებით სტრუქტურირებული მიდგომებიც, რათა შესვენებისას დანყებითი კლასების მოსწავლეების ფიზიკური აქტივობა გაიზარდოს. ერთ-ერთი სტრატეგიით, მასწავლებლები ბავშვებს ახალ და განსხვავებულ სათამაშო მოწყობილობებს აძლევენ – სხეულზე დასატრიალებელ რგოლებს, რბილ ბურთებს, დასაბალანსირებელ ძელებს, კუბურებს და ბურთებს (Ridgers, Fairclough, & Stratton, 2010). სხვა მეთოდით, მასწავლებელი საშუალო და ძლიერ ფიზიკურ აქტივობებს სათამაშო მოედანზე აქტივობის ზონების შექმნით ზრდის, რომელთაგანაც ბავშვებს არჩევანის გაკეთება შეუძლიათ (Ridgers, Stratton, Fairclough, & Twisk, 2007). შესაძლოა, აირჩიონ დასამიზნებელი ზონა, ფეხბურთის ან კალათბურთის ზონა. აღმოჩნდა, რომ სათამაშო

მოედნისა და მონყობილობების ამ გზით ორგანიზება, როგორც წესი, ბავშვების აქტივობის დონეებს ზრდის.

ცხრილი 7.4 დანყებით კლასებში მოტორული თამაშის უნარები

უნარი	დაახლოებითი ასაკი
მხოლოდ ხელების გამოყენებით, მცირე ზომის ბურთის ან სხვა ობიექტის დაჭერა	6 წელი
ხტუნვა, ფეხების მონაცვლეობით	6 წელი
ცალი ფეხით კოორდინირებული ძალით ბურთის დარტყმა	6 წელი
ასკინკილათი ხტუნაობა	6 წელი
ასკინკილათი ხტუნაობა, ფეხების მონაცვლეობით (როგორც კლასობანაში)	6.5 წელი
ჩოგნის ქნევა და ბურთისთვის დამიზნება – მთელი სხეულის გამოყენებით	6.5 წელი
ბურთის აკურატულად სროლა, წონის შესაბამისად გადანაცვლება და რომელი ხელითაც ისროლა, იმ ხელის საპირისპირო ფეხის წინ გადგმა	6.5 წელი
ცალ ფეხზე დგომა	7 წელი
ვინრო ხაზზე, ბორბლებზე ან სხვა სათამაშო მონყობილობებზე სიარული	7 წელი
17-დან 20 მეტრის მოშორებით, ბურთის ან სხვა ობიექტების სროლა	8 წელი
სირბილი, წაშში 400-დან 500 სანტიმეტრამდე	8 წელი

გარისკვა და უხეში თამაშები

დანყებითი კლასების ზოგიერთ ბავშვს ისეთ თამაშებში ჩართვა მოსწონს, რომლებიც სარისკო ჩანს (და ხანდახან, რეალურადაც არის) (Tovey, 2010). შესაძლოა, სასრიალოდან თავით ჩამოცურდნენ, საქანელაზე ძლიერად გაქანავდნენ და გადმოვარდნენ. ასევე, შესაძლოა, მაღალ ხეზე აცოცდნენ ან ქვის კედელზე შეეცადონ ბალანსირებას. ზოგჯერ, სარისკო ქცევებს სიმამაცის დამადასტურებელი გამოხატვები ახლავს: „შეხედე, რა სიმაღლეზე ვარ!“ „დავნაძლევედეთ, შენ ვერ იზამ ამას“, ან „არც კი მემინია.“ დანყებითი კლასების ასაკში ძალიან გავრ-

ცვლებულია რამდენიმე სარისკო თამაში – სიმალღებე თამაში (მაგ. ასაცოცებელი მონყობილობის ყველაზე მაღალ წერტილზე ბალანსირება) და უხემ თამაშებში ჩართვა (თანატოლთან ჭიდაობა და გორაკიდან ჩამოგორება) (Hansen Sandseter, 2007). სიმალღებე თამაში ან დიდი სიჩქარით თამაში, შესაძლოა, რეალურად საფრთხის შემცველი არ იყოს, თუმცა ბავშვებს თავგადასავლის განცდას უჩენს და იმის რწმენას, რომ ძლიერები და გაბედულები არიან. თამაშის პროცესში გარისკვის სურვილი უკავშირდება თავდაჯერებულობას და უნარს, რომ რეალურ, არასათამაშო სიტუაციებში სირთულეებს დაუპირისპირდე (Kloep & Hendry, 2007; Tovey, 2010). უხეში თამაშები, რომლებიც წინა თავებში იყო განხილული, შესაძლოა, დანყებითი კლასის მონაწილეებისთვის სარგებლიანი იყოს. ჩხუბობანა, რესლინგი, გაკიდება, ფეხებში შევარდნა და სუპერგმირობანას თამაში, ხანდახან მასწავლებლის შფოთვის ინვეს, თუმცა ამავდროულად, სოციალურ კომპეტენციაში, თანატოლთა მიერ მიღებაში, ემოციურ რეგულირებასა და ზოგად ჯანმრთელობაში შეაქვს წვლილი (Pellegrini, 2006; Pellis, Himmler, Himmler, & Pellis, 2018).

ზოგიერთმა ბავშვმა, შესაძლოა, მართლაც ისე გარისკოს, რომ დაზიანდეს (Brussoni et al., 2015). მასწავლებლებს, მშობლებსა და სათამაშო მოედნის ზედამხედველებს სარისკო თამაშსა და რეალურად საშიშ ქცევებს შორის განსხვავების დანახვა უნდა შეეძლოს. მათ უნდა შეამჩნიონ და უკეთ ადევნონ თვალი იმ ბავშვებს, რომლებიც დაზიანების რისკის ქვეშ არიან – სუსტი თვითკონტროლით, ძალიან აქტიურ, ექსტრემალური მღელვარების ან ემოციური აგზნებადობის მაძებრებს (Morrongiello, Klemencic, & Corbett, 2008). მასწავლებლებს იმ ბავშვების აღმოჩენა, რომლებიც სათამაშო მოედანზე მეტ ყურადღებას საჭიროებენ, დაკვირვებებით შეუძლიათ. უსაფრთხო გედაპირებით და სათამაშო მოედნის მონყობილობებით უზრუნველყოფა, აგრეთვე, უმნიშვნელოვანესია. ზედამხედველებს უნდა შეეძლოს რელაქსაცია და ნაკლები შფოთვა უნევდეთ ბავშვების მიერ განხორციელებულ სარისკო აქტივობებზე (Howard et al., 2005).

თამაში ბუნებაში

ზრდასთან ერთად, ბავშვებს მეტი შესაძლებლობა აქვთ, რომ ბუნებაში ითამაშონ. მათ, შესაძლოა, ოჯახთან ერთად ილაშქრონ ან საზაფხულო ბანაკს ეწვიონ, სადაც ტყეში ლაშქრობასა და თამაშს შეძლებენ. ბავშვები, რომლებიც ქალაქში ცხოვრობენ, პარკებში ან ბუნებრივ სათამაშო მოედნებზე თამაშობენ. ზოგიერთმა დანყებითმა სკოლამ ისეთი სათამაშო მოედნები ააშენა, რომლებიც ბუნებრივ ელემენტებს აერთიანებენ, როგორებიცაა გორაკები, ბალახი, ქვიშა, ტალახი, წყალი და ხეები (Raith, 2018). ბუნებრივი სივრცეები უფრო ხანგრძლივი, უფრო კრეატიული თამაშის ეპიზოდებს აძლევს დასაბამს, ვიდრე ტიპური თანამედროვე სათამაშო მოედნები (Luchs & Fikus, 2013). ისინი, ვინც ბუნებაში ხშირად თამაშობენ, კოორდინაციის, მოტორული და წონასწორობის დაცვის უნარის უკეთეს დონეებს აჩვენებენ იმათთან შედარებით, რომლებიც მხოლოდ ტრადიციულ, ადამიანის მიერ აშენებულ სათამაშო მოედნებზე ატარებენ დროს (Fjortoft, 2004). შემდეგი მაგალითი ასახავს, თუ როგორ შეუძლია ბუნებას, დანყებითი კლასების ბავშვები დახვეწილ თამაშში ჩართოს:

სამი 7 წლის ბავშვი პატარა რუს აქეთ-იქით ახტება. ერთი ბავშვი, არიელი, ფოთოლს იღებს, წყალში აგდებს და უყურებს, თუ როგორ მიატივტივებს დინება.

არიელი: შეხედე, ქვემოთ მიტივტივებს. აბა, დაიჭირეთ, სანამ შორს წავა!

ლემი: მე დავიჭერ (ფოთოლს დაედევნება, მეორე ნაპირზე ხტება და წარუმატებლად ცდილობს, რომ ფოთოლი დაიჭიროს, ვიდრე ის პარკის ღობის ქვემოთ გაცურავს). გაცურა! სხვა ჩააგდე, არიელ!

ალბინი: ჰო, სხვა ჩააგდე და მე დავიჭერ (ერთ ნაპირზე ერთი ფეხი უდგას, მეორეზე – მეორე) ნახე, მე მზად ვარ, ჩააგდე (იხრება, რათა ფოთოლი დაიჭიროს).

ლემი: მეც შემიძლია ასე (ალბინის უკან იმავე პოზაში დგება, მის დგომას ბაძავს) კარგი, მზად ვარ.

არიელი: ერთი, ორი, სამი! (ფოთოლს აგდებს, დინების გასწვრივ სირბილს იწყებს)

ალბინი: მგონი... მოდის, მოდის... (იხრება, როდესაც ფოთოლი ფეხებს შორის მიცურავს, მაგრამ წყალში ვარდება)

არიელი: ჰა, ჩავარდი!

ლემი: (იციინის) შარვალი დაგისველდა. მაგრამ ფოთოლი გაგექცა.

ალბინი: (დგება, იციინის, ხელებს სველ შარვალს უსვამს) კარგი, სხვა ჩააგდე.

დანწყებით კლასებში ბუნებაში თამაშს ბავშვის აკადემიურ წარმატებაშიც შეაქვს წვლილი. ბუნებაში თამაშის შემდგომ, ბავშვები უკეთ ახერხებენ კონცენტრირებას სკოლაში და დავალებებს უკეთ ასრულებენ (Pyle, 2002). მათ სტრესის შემცირებული დონე აქვთ და თანატოლებთან უფრო პოზიტიურად ურთიერთობენ (Bixler, Floyd & Hammutt, 2002; Malone & Tranter, 2003).

ორგანიზებული სპორტი

დანწყებით კლასებში ზოგიერთი ბავშვი ორგანიზებულ სპორტულ თამაშში ერთვება, რაც ბავშვებს სპონტანური თამაშებისგან (რომლებსაც სათამაშო მოედნებზე ან ეზოში თამაშობენ) სრულიად განსხვავებულ თამაშის გამოცდილებებს სძენს. ბავშვებს, რომლებიც სპორტულ გუნდებში თამაშობენ, ხშირად უკეთესი მოტორული განვითარება, პოზიტიური სოციალური უნარები და უკეთესი აკადემიური მოსწრებაც აქვთ (Bailey, 2017). თუმცა, ორგანიზებულმა გუნდურმა თამაშმა, შესაძლოა, ბავშვზე ორიენტირებული თამაშის ხარისხი შეამციროს. ზრდასრულები ამ ფორმალურ თამაშებში მეტად დირექტიულ როლებს ირგებენ – ხანდახან იმდენად, რომ თამაში თამაშის ნიშან-თვისებებს კარგავს (Siedenstop & van der Mars, 2011). კალათბურთის ან ფეხბურთის მწვრთნელი, შესაძლოა, ინსტრუქციებს ყვირილით იძლეოდეს და ინდივიდუალურ თამაშს აკრიტიკებდეს. ზოგჯერ, სპორტი იმდენად შეჯიბრებითი ხდება, რომ კარგად თამაშის დიდი წნეხი იქმნება და შედარებით ნაკლებუნარიან ბავშვებს თამაშის საშუალება არ ეძლევათ.

ისმება კითხვა, თუ რამდენად ჯანსაღია პატარა ბავშვისთვის ზრდა-სრულის მიერ ამგვარად მართული გუნდური სპორტი (Mayo Clinic, 2014). ბავშვი მსგავს ინტენსიურ შეჯიბრში მონაწილეობამ, შესაძლოა, ემოციურ რისკებამდე და ფიზიკურ დაზიანებებამდე მიიყვანოს. აღმოჩნდა, რომ ბავშვები, რომლებიც პატარა ასაკში ინტენსიურ შეჯიბრებით სპორტში ერთვებიან, საშუალო კლასების ასაკისთვის „ინვებიან“ და ყველანაირ ათლეთურ აქტივობას თავს ანებებენ (DiFiori et al., 2014). ორგანიზებულ სპორტს აქვს ძალა, რომ პატარა ბავშვის თამაშის გამოცდილებების ღირებული დანამატი გახდეს. თუმცა, ზრდასრულები დარწმუნებულები უნდა იყვნენ, რომ სპორტული აქტივობების დროს ბავშვები თავს ლაღად გრძნობენ (Hannah, 2018). უნარებისდა მიუხედავად, ყველა ბავშვს შესაძლებლობა უნდა ჰქონდეს, რომ თამაშში მონაწილეობა მიიღოს, მუდმივად სათადარიგო სკამზე არ იჯდეს, გარისკოს და შეცდომები დაუშვას კრიტიკის გარეშე, ამაყობდეს და ისიამოვნოს მოძრაობით და მოიგოს ან წააგოს ინტენსიური ემოციური დაძაბულობის გარეშე.

ტექნოლოგიებით თამაში

ამერიკაში დაწყებითი კლასების ბავშვები, როგორც წესი, ყოველდღიურად, თავისუფალი დროის 2 საათს სხვადასხვა ტიპის ტექნოლოგიურ მონყობილობაზე თამაშს უთმობენ (Rideout, 2013). ზოგიერთ ოჯახში ტექნოლოგიებით თამაში უფრო ხშირია, ვიდრე ნებისმიერი სხვა ტიპის თამაში (Oliemat, Ihmeideh, & Alkhawaldeh, 2018). ბოლო წლებში ახალი ციფრული ტექნიკის ფლობის შესაძლებლობა და ციფრული თამაშების ტიპები, რომლებსაც ბავშვები სკოლებში და სახლებში თამაშობენ, გაფართოვდა და გამრავალფეროვნდა (სენსორული ტაბლეთები, მობილური ტელეფონები, სმარტდაფები). ასევე, გაიზარდა ხელმისაწვდომი აპლიკაციების რაოდენობა და სოციალური მედია. როგორც მე-5 თავში იყო განხილული, პატარა ბავშვების განვითარებაზე ტექნოლოგიის გავლენის თაობაზე დებატები არსებობს. ზოგს სჯერა, რომ ეკრანებთან დროის გატარება, მაშინაც კი, როდესაც ბავშვები განვითარებისთვის შესაფერის აპლიკაციას იყენებენ, მათ უფრო აქტიური და სასარგებლო გამოცდილებების დროს ართმევს (გარეთ თა-

მაში, შენება და შექმნა, ან თანატოლებთან ინტერაქცია) (Alliance for Childhood, 2012). თუმცა, აპლიკაციებით კარგად დაგეგმილ თამაშს, კვლევების მიხედვით, ინტელექტუალურ და ემოციურ განვითარებაში შეაქვს წვლილი (Herodotou, 2018). ბავშვები იმდენად გარემოცულნი არიან ტექნოლოგიებით, რომ დებატები აზრს კარგავს (Clarke & Abbott, 2016). ტექნოლოგიები რეალურად არსებობს და ის ბავშვის ცხოვრების ნაწილია. დღესდღეობით, მნიშვნელოვანი შეკითხვაა: ყველაზე მეტად ტექნოლოგიის რომელი მახასიათებელი შეუწყობს ხელს ბავშვის თამაშსა და განვითარებას? რომელს უნდა ავარიდოთ თავი?

ზოგიერთი კვლევით, ბავშვები, ჩვეულებრივ, აპლიკაციის გამოყენებისას იმავე ტიპის თამაშში ერთვებიან, რასაც საკლასო ოთახებში ან სათამაშო მოედნებზე ფიზიკურად თამაშობენ ხოლმე (Marsh, Plowman, Yamada-Rice, Bishop, & Scott, 2016; Wright & Shade, 1994). მაგალითად, როდესაც ორი ბავშვი ვირტუალურ მალაზიობანას თამაშობს, შესაძლოა, ისევე მორიგონ წარმოსახვითი როლები, გამოიყენონ გამოგონილი ხმები, როგორც ჩვეულებრივი თამაშის პროცესში. ბავშვები, რომლებიც ხატვისა და გაფერადების აპლიკაციებს იყენებენ, ზოგჯერ, მუსტად იმავე კრეატიულ ქცევებს ავლენენ, რასაც ხელოვნების ცენტრებში.

სკოლამდელ ასაკში ბავშვებს შორის ფართოდ გავრცელებული წესებიანი თამაში სწორედ ტექნიკის გამოყენებაზე დაფუძნებული თამაშია (Lee, 2018). ისინი პრობლემის გადაჭრაზე მიმართული თამაშებია, რომელთა თამაშიც მობილურ ტელეფონებზე ან პლანშეტებზეა შესაძლებელი (Mavoa, Carter, & Gibbs, 2018). საგანმანათლებლო ციფრული თამაშები, ჩვეულებრივ, დანყებით კლასებში გამოიყენება, რათა ბავშვებს მეცნიერება (Herodotou, 2018), მათემატიკა (Moyer-Packenham et al., 2019), წერა-კითხვა (Kucirkova, 2018) და ხელოვნება (McClure, 2018) ასწავლონ. როდესაც ბავშვები ამ თამაშებს თანატოლებთან ერთად თამაშობენ, ზოგჯერ, ისეთსავე სასარგებლო თამაშის ინტერაქციებში ერთვებიან, როგორც ჩვეულებრივი თამაშისას (Arnott, 2016). ან, მაგალითად, „მიდი, თევზოს“ აპლიკაციის თამაშისას, ბავშვები იმავე სახის დიალოგებსა და მოლაპარაკებებს წარმართავენ, როგორსაც რეალური ბარათებით თამაშის დროს.

პატარა ბავშვებისთვის განკუთვნილი ყველა აპლიკაცია – თუნდაც „საგანმანათლებლოდ“ მონათლული – ამ ასაკისთვის სასარგებლო ან შესაფერისი არ არის (Callaghan & Reich, 2018). როგორ უნდა შეარჩიონ მშობლებმა და მასწავლებლებმა ის აპლიკაციები, რომლებიც ბავშვის თამაშსა და განვითარებას უწყობს ხელს? თამაშების შერჩევის ზოგიერთი კრიტერიუმი ასეთია (Healey & Mendelsohn, 2019; Trawick-Smith, Russell, & Swaminathan, 2010): ინარჩუნებს თუ არა აპლიკაცია ბავშვის ინტერესებს, ხელს უწყობს თუ არა რეფლექსიასა და დასწავლას, აღვიძებს თუ არა კრეატიულობასა და წარმოსახვის უნარს, სოციალურ ინტერაქციას, და ასევე, იძლევა თუ არა საუბრის შესაძლებლობას? ეს მახასიათებლები ყველა თამაშისთვის მნიშვნელოვანია, მათ შორის ციფრულისთვის. დამატებით, „განათლებაში ტექნოლოგიის ინტერნაციონალური საზოგადოება“ (2007) გვთავაზობს, რომ აპლიკაციები პატარა ბავშვებისთვის ტექნოლოგიური დასწავლის რამდენიმე მიზანს ეხმარება. ცხრილი 7.5 ამ მიზნებიდან რამდენიმეს წარმოადგენს.

თამაშთან დაკავშირებული ტექნოლოგიის ერთი ტიპი, რომელიც დაწყებით კლასებში უფრო ხშირი ხდება, არის რობოტექნიკა (Elkin, Sullivan, & Bers, 2018). ზოგიერთ საკლასო ოთახში მრავალი ციფრული ნაკრები არის გამოყენებული, რომლებიც ბავშვებს მარტივი რობოტების დაგეგმვის, შენებისა და პროგრამირების საშუალებას აძლევს. რობოტექნიკა თამაშის რამდენიმე მნიშვნელოვან ტიპს აერთიანებს. ბავშვები ბევრს საუბრობენ, როდესაც რობოტს გეგმავენ და დიზაინს ქმნიან. ისინი კონკრეტული მასალებით მანიპულირებენ, როგორცაა ლეგოს კუბურები. კომპიუტერის ან ციფრული ბლოკების გამოყენებით, თავიანთ რობოტებს ისე აპროგრამებენ, რომ საინტერესო მოქმედებები შეასრულონ – პროცესი, შესაძლოა, ერთდროულად წარმოსახვით თამაშს, მოტორულ თამაშს, მათემატიკურ ამოცანებსა და წესებიან თამაშს შეიცავდეს. იყო დრო, როცა რობოტექნიკა ბავშვებისთვის ზედმეტად რთულად ითვლებოდა, დღეს კი დაწყებით კლასებში და საბავშვო ბაღებშიც წარმატებით შეიტანეს (Bers, Flannery, Kazakoff, & Sullivan, 2014). შემდეგი მაგალითი ასახავს პირველი კლასის მასწავლებლის გამოცდილებას, რომელიც რობოტექნიკას იყენებს, რათა

ცხრილი 7.5 „განათლებლაში ტექნოლოგიის ინტერნაციონალური საზოგადოების“ (გტის ISTE) ზოგიერთი ტექნოლოგიური მიზანი და როგორ უნდა შესრულდეს ისინი თამაშით

გტის-ის მიზანი	როგორ მივაღწიოთ ამ სტანდარტს თამაშის მეშვეობით
თანამშრომლობა და კომუნიკაცია	6 წლის ბავშვები ერთი ტაბლეტის გამოყენებით თამაშობენ; ცდილობენ, ვირტუალური სოფლის შენობებს, ლობეებს, ცხოველებს სა და ადამიანებს ლანდშაფტზე ათავსებენ და სიზუსტის დაცვას ცდილობენ. ისინი მსჯელობენ და კამათობენ იმის თაობაზე, თუ რომელი ობიექტი სად უნდა განათავსონ, და ბოლოს, შეთანხმებამდე მიდიან.
კრეატიულობა და ინოვაცია	7 წლის ბავშვი, სახატავი აპლიკაციის გამოყენებით, ტაბლეტზე ავტოპორტრეტს ქმნის. მისი ნახატი ძალზედ დეტალიზირებულია, მისი სახის მახასიათებლების, თმისა და ტანსაცმლის აკურატულ რეპრეზენტაციას მოიცავს. – ხედავ? – ამბობს ის, – ეს შე ვარ, ვიციანი, რადგან ლეილა სასაცილო ხუმრობას მიყვება.
კრიტიკული აზროვნება, პრობლემის გადაჭრა, გადაწყვეტილების მიღება	6 წლის ბავშვები აპლიკაციაში ერთად მუშაობენ. გეომეტრიულ ფორმებს იყენებენ, რათა რაკეტა შექმნან, რომელიც ეკრანზეა გამოსახული. ისინი პრობლემის გადაჭრის თანამშრომლურ პროცესში ერთვებიან: „არა, მობრუნება სცადა.“ „იქნებ ეს ორი სამკუთხედი გავაერთიანო.“ „რა ერგება რაკეტის ზედა ნაწილს?“

ბავშვებს ალიასკაში ძაღლების ცნობილი შეჯიბრის გაცნობაში დაეხმაროს (Bers, 2008). თამაშის თითოეული ტიპი, რომელშიც ბავშვები ერთვებიან, დახრილი ხაზით არის გამოყოფილი:

6 წლის ბავშვები საკლასო ოთახში, იატაკზე გაშლილი უზარმაზარი ქაღალდის გარშემო არიან მოგროვილი. ისინი აიპედზე იდიტაროდის რუკას აკვირდებიან, შემდეგ ქაღალდზე რბოლის ტრასას ხაზავენ და მას საინტერესო მახასიათებლებს ამატებენ – ხეებს, თოვლსა და დათვებს (ხელოვნების თამაში). ბავშვები დანყვილდნენ და ლეგოს კუბურებისგან მარხილებს აწყობენ, რომ-

ლებიც კუბურებსაც შეიცავს და ელექტრონულ ნაწილებსაც (*კონსტრუქციული თამაში*). ზოგიერთი ბავშვი წარმოსახვით ძაღლზე მსჯელობს, რომელმაც მარხილი უნდა ატაროს და მას სახელს არქმევს (*წარმოსახვითი თამაში*). ახლა ბავშვების წყვილები საკუთარ რობოტებს ისე აპროგრამებენ, რომ შეჯიბრის კურსს გაჰყვანენ და ფინიშის ხაზთან ყველაზე სწრაფად მივიდნენ (*პრობლემის გადაჭრა*). შეჯიბრის ერთ დღეს, ერთი წყვილი, ერთსა და იმავე კონკრეტულ დროს, აყენებს თავის რობოტს და ნახულობს, აკურატულად მიჰყვება თუ არა ტრასას და რა დროში მიდის ფინიშამდე. საბოლოოდ, ყველაზე სწრაფი ძაღლი სახელდება (*წესებიანი თამაში*).

საკლასო ოთახები, რომლებიც დანყებით კლასებში თამაშს უწყობს ხელს

განათლების ნაციონალურ სტანდარტებთან შესაბამისობის მოთხოვნამ ის გამოიწვია, რომ ზოგიერთი დანყებითი საკლასო ოთახი ძალიან სერიოზული, აკადემიურად ორიენტირებული სივრცე გახდა (Massey, Stellino, & Fraser, 2018; Nicolopoulou, 2010; Overstreet, 2018). დანყებითი კლასების კრეატიული მასწავლებლები იმდაგვარად ქმნიან სივრცეებს, მასალებით უზრუნველყოფენ და გეგმავენ დროს, რომ ბავშვებს თამაშის საშუალება ეძლევათ. დანყებითი კლასების საკლასო ოთახები, ჩვეულებრივ, მერხებით არის შევსებული (Biddle & Berliner, 2014). თუმცა, სივრცის გონივრული გამოყენებით, მასწავლებლებს ისეთი ცენტრების შექმნა შეუძლიათ, რომლებშიც ბავშვები არჩევანს აკეთებენ და საკუთარ თამაშსა და სწავლებას მართავენ (Ford & Opitz, 2002; Van Meeteren & Escalada, 2010). ეს ცენტრები, ხშირად, სპეციფიკურ საგნებს უკავშირდება. ცხრილ 7.6-ში წარმოდგენილია ამის მაგალითები.

დანყებითი კლასების ზოგიერთი მასწავლებელი ინტეგრირებულ ცენტრებს ქმნის, სადაც ბავშვებს დამოუკიდებლად შეუძლიათ მიმდინარე პროექტების შესრულება და კვლევების ჩატარება (Hedges, 2014; Helm, 2015). ამ მიდგომით, საკლასო ოთახის სივრცეები შექმნილი

ცხრილი 7.6 დანყებითი კლასის საკლასო ოთახების სასწავლო ცენტრები და მასალები

<i>ცენტრი</i>	<i>სასწავლო და თამაშისთვის განკუთვნილი მასალები</i>
მათემატიკა	<ul style="list-style-type: none"> • სამაგიდო თამაშები – სხვადასხვა ტიპის კამათლებით და დასატრიალებელი მონყობილობებით • კამათლის თამაშები – ქულობრივი სისტემებით • მოზაიკა – რთული ბარათებით • სტანდარტული და არასტანდარტული საზომი ხელსაწყობი • კატეგორიზირებისთვის – პლასტმასის ფორმები და სხვა მასალები • წყალი და სხვადასხვა ზომის კონტეინერები – მოცულობის შესადარებლად • გრაფიკული მასალები – დაკვირვებების ან კვლევის შედეგების შესაჯამებლად • მძივები – კატეგორიზირებისთვის • აიპადები – დასაანგარიშებელი ან მათემატიკური თამაშებისთვის • მათემატიკური შინაარსის მქონე წიგნები
მცენიერება	<ul style="list-style-type: none"> • მცენარეები და ცხოველები – დაკვირვებისთვის • ბუნებრივი მასალები (ქვები, ნიჟარები, ჩიტების ბუდეები, ფოთლები, მინა შესადარებლად და ექსპერიმენტირებისთვის) • მაგნიტები და ნივთები – ტესტირებისთვის • ბავშვის მიერ მართული სამეცნიერო ექსპერიმენტები (მაგ. განსხვავებული ხილის თესლების პოვნა და კატეგორიზირება) • სასწორი და ობიექტები – წონის შესადარებლად • მინი მიკროსკოპები და გამადიდებელი შუშები – დაკვირვებისთვის • სორტირების ხელსაწყო და მარკირების მასალები – მინი მუზეუმის შექმნისთვის • აიპადები – კვლევებისთვის ან ჩაწერისა და ხატვისთვის • სამეცნიერო ჟურნალები – დაკვირვებების ჩასაწერად ან სკეჩების შესაქმნელად • გრაფიკული მასალები – დაკვირვებების ჩასაწერად • კვლევისთვის საჭირო სამეცნიერო წიგნები
წერა	<ul style="list-style-type: none"> • ჟურნალები • ქაღალდისა და საწერი საშუალებების განსხვავებული ტიპები • აიპადები ან კომპიუტერები

ცენტრი	სასწავლო და თამაშისთვის განკუთვნილი მასალები
კითხვა	<ul style="list-style-type: none"> • მაგნიტური ასოები • ფონეტიკური ცნობიერების თამაშები • დაფები • ცარიელი წიგნაკები და ფურცლების ამკინძავი მასალები – წიგნების შესაქმნელად <ul style="list-style-type: none"> • მაღალი ხარისხის ფანტასტიკა და სხვა ჟანრის ნაწარმოებები • განსხვავებული კულტურის, მახასიათებლებისა და საოჯახო თემატიკის წიგნები • სტანდარტული ტექსტისა და სურათებიანი წიგნები • წიგნები, ტექსტის გარეშე • ხალხური ლეგენდებისა და ზღაპრების წიგნები • ისტორიული ფანტასტიკა • ბიოგრაფიები • პოეზია
სოციალური კვლევები	<ul style="list-style-type: none"> • მარტივი საბავშვო რუკები • ატლასები და საგზაო რუკები • ტოპოგრაფიული რუკები • მეტეოროლოგიური რუკები • რუკის შესაქმნელი მასალები • გლობუსები და სათამაშო ბარათები (მაგ. „შეგიძლია, მთა იპოვო?“) • მეტეოროლოგიური ცხრილები – სამყაროს სხვა ადგილებში ამინდის აღრიცხვისთვის • საარჩევნო კვლევის ბარათები – საკლასო არჩევნებისთვის • ახალი და ძველი ნივთების გამოფენა (მაგ. ტელეფონები, ხელსაწყოები) • აიპადები და წიგნები – სამყაროს სხვა ადგილების შესასწავლად • მუზეუმის მაგიდა – ბავშვების ოჯახების ისტორიული არტეფაქტების გამოსაფენად
თეატრალური ცენტრი	<ul style="list-style-type: none"> • ბუტაფორიები – ოჯახთან დაკავშირებული თემების ან ბავშვის მიერ დაწერილი სცენარების გასათამაშებლად • სწავლის არესთან დაკავშირებული თემატური ბუტაფორიები და კოსტიუმები (მაგ. მეტეოროლოგიური სადგური, ემიგრანტების სოფელი) • სანერი მასალები – ისტორიების ან დადგმების შესაქმნელად

ცენტრი

სასწავლო და თამაშისთვის განკუთვნილი მასალები

კონსტრუქციული ცენტრი

- სარკე – საკუთარ თავზე დასაკვირვებლად, როდესაც თამაშობენ ან ამბებს ჰყვებიან
- წიგნები, ისეთი შინაარსით ან პერსონაჟებით, რომლებიც დადგმისთვისაა შესაფერისი (ზღაპრები)
- ხის კუბურები
- ხის ჩაღრმავებული კუბურები
- მცირე ზომის სამაგიდო კუბურები ან ასაწყობი ნაკრები
- კონსტრუქციული ნაკრები (მაგ. ლეგოს კუბურები)
- განსხვავებული არქიტექტურული დიზაინების ფოტოები
- დიდი ზომის ქაღალდები და მარკერები – გეგმისთვის
- სათამაშო ბარათები (მაგ. „შეგიძლია ეს ააწყო?“)
- ხელოვნების მასალები – მიმანიშნებლების დასახატად, რათა სტრუქტურებს რეალიზმი შესძინონ
- აიპადები – განსხვავებული ტიპის არქიტექტურული ნაგებობების, შენების პროცესის ან კონსტრუქციებთან დაკავშირებული სხვა ინფორმაციის მოსაძიებლად
- ხეზე სამუშაო პროექტები და ხელსაწყობები (მაგ. მარტივი დაჭედების პროექტი)

ხელოვნება

- სახატავი ფურცელი და ხელსაწყობები (მარკერები, ფანქრები, პასტელები, საღებავები)
- კონსტრუქციული ქაღალდის განსხვავებული ფერები და ზომები – დასახატად და გამოსაჭრელად
- კოლაჟის მასალები (მაგ. ნაჭრის ნაწილები, ფოლგა, ქაღალდის ფორმები)
- გამოსაძერწი მასალები (მაგ. პლასტელინი, თიხა, ხის ნაწილები, წებო)
- ნაპოვნი ბუნებრივი მასალები (ფოთლები, ტოტები, ქვები, თესვლები) – ქანდაკებისთვის ან კოლაჟებისთვის
- განსხვავებული ფერის მავთულები – ქანდაკების შესაქმნელად
- პოსტერები ან წიგნები, რომლებიც ცნობილ ხელოვანთა ნამუშევრებს ასახავს და ხელოვნების სხვადასხვა ხელსაწყობები
- აიპადები – სახატად და გასაფერადებლად

არის ბავშვებისთვის, რათა მათ მოცემული საკითხი იკვლიონ. არქიტექტურასთან დაკავშირებული პროექტის ცენტრი, შესაძლოა, მოიცავდეს კუბურებს და სამხატვრო მასალებს წარმოსახვითი თამაშისთვის, სხვადასხვა დიზაინის შენობების შემცველ წიგნებს, ციფრულ პლანშეტებს და მცირე ზომის არქიტექტორის სამუშაო მაგიდას გეგმის შესაქმნელად ან კვლევის ჩასატარებლად. შემდეგი მაგალითი ასახავს, თუ როგორ შეუძლია მსგავს ინტეგრირებულ ცენტრს განსხვავებული უნარის მქონე ბავშვების შეკრება, რათა კონკრეტული პროექტი განახორციელონ.

მასწავლებელმა ბავშვებისთვის მუყაოს ყუთებით ცენტრი შექმნა, სამხატვრო მასალებით, ბუნებრივი ობიექტებით (ბალახები, ფოთლები, ქვიშა, წყალი, ხავსი და კაქტუსები) და პლასტმასის ცხოველებით. ბავშვებს აქ, ყუთების გამოყენებით, ოთხი „სენსორული“ ეკოსისტემის შექმნა შეუძლიათ, რომლებსაც ახლა შეინავლიან – უდაბნოს, მდელოს, ტროპიკული ტყის და ანტარქტიდის. მასწავლებელი, აგრეთვე, ბავშვებს წიგნებსა და ტაბლეტებს აწვდის, მრავალი ილუსტრაციითა და საიტებით, სადაც უამრავი ინფორმაციაა დედამიწაზე არსებული ამ არეების შესახებ. ამჟამად, ამ ცენტრში სამი ბავშვი მუშაობს. კრისტიანს, ერთ-ერთ ბავშვს, დაუნის სინდრომი აქვს.

ლინდა: (რეალური ბალახის გრძელი ყლორტი უჭირავს) მე ამას მდელოში ჩავდებ. ბალახი მდელოზე უნდა იყოს (იციინის) ხედავ? როგორც სურათშია (წიგნში შესაბამის გვერდზე მიუთითებს).

კრისტიანი ლინდას ინტენსიურად აკვირდება, იღიმის, არაფერს ამბობს.

ნიკო: („ანტარქტიდის არეში ყინულის კუბურებს ყრის) ჰო. მაგრამ ამას შეხედე. ყინული წყალში იძირება!

ლინდა: ჩვენ უდაბნოც გვჭირდება.

კრისტიანი: (ქვიშას იღებს და ჩაყრას ცდილობს. ცოტას იატაკზეც ყრის) უპ-ოპ!

ნიკო: არა, კრისტიან! არ ჩაყარო! მე უნდა გავაკეთო ქვიშა!

ლინდა: (თბილად) კრისტიან, შენ ცხოველები ჩასვი. ხედავ? (პლასტ-მასის გველს მდელოს არეში ათავსებს) ხედავ? ცხოველები ჩასვი.

კრისტიანი: კარგი (პლასტმასის ცხოველებს იღებს და თამაშს იწყებს, პოლარულ დათვს და კოიოტს ერთმანეთთან აჩხუბებს. შემდეგ, მათ სხვადასხვა არეში ათავსებს).

ლინდა: (ერთი წამით მუშაობას წყვეტს) ყოჩაღ, კრისტიან. მაგრამ გველი აქ ჩასვი. ხედავ? მდელოში, როგორც წიგნშია (წიგნზე მიუთითებს).

ნიკო: ჰო, და პოლარული დათვი აქ მჭირდება, კრისტიან.

დანყებითი კლასების მასწავლებლებისთვის პრობლემატურია თამაშისთვის ადეკვატური დროის შერჩევა. მასწავლებლები ამ პრობლემის მოსაგვარებლად, ხანდახან, ტიპურ „ჯგუფურ მუშაობას“ ცენტრებში სწავლებით ანაცვლებენ. მაგალითად, იმის მაგივრად, რომ ბავშვებს მერხებთან მეთემეტიკურ პრობლემაზე მუშაობა მოსთხოვონ, მასწავლებლებმა, შესაძლოა, ბავშვები კუბურების, წესებიანი თამაშების და მათემატიკის ცენტრებში გადაანაწილონ, სადაც იმავე მათემატიკური უნარის მასწავლებლის როლს მასალა შეასრულებს.

გარეთ თამაშის სტრატეგიული განრიგი, რომელიც მე-6 თავშია განხილული, დანყებით კლასებშიც მნიშვნელოვანია. შესვენება, თუნდაც ხანმოკლე, დადებით გავლენას ახდენს ყურადღებასა და დასწავლაზე, თუ მნიშვნელოვანი სასწავლო პერიოდების წინ დაიგეგმება (Jarrett, 2013). შემდეგი მაგალითი ასახავს იმას, თუ როგორ იყენებს დანყებითი კლასების მასწავლებელი ხანმოკლე, მაგრამ აქტიურ გარეთ თამაშს ბავშვების მობილიზებისთვის, ყურადღების დეფიციტის/ჰიპერაქტივობის სინდრომის მქონე ბავშვის ჩათვლით:

შუადღის ერთ მონაკვეთში მეორე კლასის საკლასო ოთახში ცენტრის დროა. მასწავლებელი ამჩნევს ქვევებს, რომლებიც მიუთითებს, რომ ბავშვების ყურადღების ფოკუსი მცირდება: ისინი მოუსვენრად ცმუკავენ, სხვაგან იყურებიან და ნაკლებად არიან დავალებებზე ფოკუსირებულნი. მასწავლებელი ამჩნევს, რომ სანდრო, რომელსაც ყურადღების დეფიციტის/ჰიპერაქტივობის

სინდრომი აქვს, განსაკუთრებით არ ერთვება სწავლის პროცესში. სანდრო ერთი ცენტრიდან მეორესკენ მიდის, იღებს მასალებს და ძალიან ხმამაღლა საუბრობს მანამ, სანამ ბავშვები არ საყვედურობენ: „არა, სანდრო! გაჩერდი!“ მასწავლებელი ერთი სტრატეგიის გამოყენებაზე ფიქრობს. მათი კარი პირდაპირ ბალახოვან ეზოში გადის. ამ მდელში ერთი ხე დგას, რომელსაც ბავშვებმა „სირბილის ხე“ უწოდეს.

მასწავლებელი კლასს უცხადებს: „ვფიქრობ, ხის გარშემო სირბილის დროა.“ ბავშვებმა, სანდროს ჩათვლით, იციან, თუ რას ნიშნავს ეს და უხარიათ. ისინი უცხად გროვდებიან კართან და ითვლიან: – 10, 9... 1 და შემდეგ ბავშვები ერთხმად ყვირიან: „წავედით!“ მშვენიერ მზიან დღეს გარეთ გარბიან და მდელზე მხიარულობენ. ისინი დაცვივნილ ფოთლებს ფეხებით მიარღვევენ. სანდრო წინ მირბის, იცინის და ყვირის. როდესაც ყველანი საკლასო ოთახში ბრუნდებიან, მასწავლებელი ამბობს: „ჯობს, კიდევ ერთხელ გავიდეთ.“ კიდევ ერთხელ ისმის სიხარულის ყიჟინი და ისევ გარეთ გარბიან. მას შემდეგ, რაც მასწავლებელმა საკლასო ოთახში დაბრუნებული ბავშვები დაამშვიდა, აღმოაჩინა, რომ ისინი ცენტრის აქტივობაში უკეთ ჩაერთნენ. სანდრო ერთ ცენტრში მის და მრავალი ნუთის განმავლობაში დავალებაშია ჩართული.

დანყებითი კლასების ბავშვების თამაშის მხარდაჭერის მრავალშრიანი სისტემა

დანყებითი კლასების ბავშვებს თამაშის პროცესში, მათ უნარებსა და განვითარებაზე დამოკიდებული, სხვადასხვაგვარი დონის მხარდაჭერა ესაჭიროებათ. მოსწავლეების თამაშის ხელშესაწყობად, ხშირად, მასწავლებლები ინტერვენციის ორ მასშტაბურ მოდელს იყენებენ (შეერთებული შტატების მრავალ სასკოლო სისტემაში დანერგილი, ეგრეთ წოდებული მხარდაჭერის მრავალშრიანი სისტემა, რათა ბავშვების დასწავლა და ქცევები გაუმჯობესდეს, მათ შორის, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისაც). ამ მოდელის თანახმად, მასწავლებლები დახმარების/გაძღოლის ცვალებად ხარისხს იყენებენ; დაკვირვების

შედგად გამოვლენილი საჭიროებების შესაბამისად, ბავშვს სასწავლო აქტივობების პროცესში ინდივიდუალური მხარდაჭერა მიეწოდება. პოზიტიური ქცევითი მხარდაჭერისას, მასწავლებლები მსგავს მიდგომას იყენებენ. ბავშვების უნარებზე დამოკიდებული, თუ რა ხარისხით დაეხმარებიან ისინი პატარებს, რათა პოზიტიურ ქცევებსა და სოციალურ ინტერვენციებს შეუწყონ ხელი. ბავშვების საჭიროებების შეფასება – დანყებით კლასებში ბავშვების თამაშის გასაუმჯობესებლად – და შესაბამისი, მხარდაჭერის განსხვავებული ხარისხის მიწოდება, ძალზე სასარგებლო მიდგომად ითვლება (Dauenhauer, Keating, & Lambdin, 2016; Licciardello, Harchik, & Luiselli, 2008).

მასწავლებლები, რომლებიც თამაშის გასაუმჯობესებლად მრავალშრიან მიდგომას იყენებენ, შეფასებებით იწყებენ. ისინი საკლასო ოთახსა და სათამაშო მოედნებზე ბავშვების თამაშსა და ურთიერთობებს აკვირდებიან და აწარმოებენ ჩანაწერებს – ობიექტურად და დეტალიზირებულად აღწერენ ბავშვების ქცევებს. ან, შესაძლოა, მათთვის ხელმისაწვდომი ფორმალური დაკვირვების სისტემები გამოიყენონ, რათა ბავშვების თამაშის უნარები შეაფასონ. მაგალითად, თამაშის დაკვირვების შკალა (Rubin, 2001) ან თანატოლებთან ინტერაქციული თამაშის შკალა (Penn Interactive Peer Play Scale) (Jones, Pickles, & Lord, 2017). მასწავლებლები თამაშის მონაცემებს გააანალიზებენ და განსაზღვრავენ, თუ სამი დონიდან რომელი დონის მხარდაჭერა სჭირდება თითოეულ ბავშვს. ფიგურა 7.1 ასახავს, თუ როგორ გამოიყენება მრავალშრიანი ინტერვენციის იდეა თამაშის მხარდასაჭერად.

I დონის თამაშის მხარდაჭერა

შეფასებები ძირითადად მიუთითებს, რომ საკლასო ოთახში ბავშვების უმეტესობას მხოლოდ I დონის აკადემიური და ქცევითი მხარდაჭერა დასჭირდება. – მდიდარი სათამაშო გარემო შიგნით და გარეთ და თანატოლებთან პოზიტიური გამოცდილებების შესაძლებლობა. ყურადღებიანი მასწავლებელი საჭიროებისამებრ დასვამს შეკითხვებს, შესთავაზებს ან წარუდგენს დამატებით სათამაშო მასალებს. თუმცა, თამაშზე ფოკუსირებული ან ინტენსიური ინტერვენციები საჭირო არ იქნება.

II დონის თამაშის მხარდაჭერა

პოზიტიური ქცევითი ინტერვენციებისა და მხარდაჭერის მოდელის მიხედვით, შედარებით ნაკლები იქნება იმ ბავშვების რაოდენობა, რომლებსაც II დონის მხარდაჭერა დასჭირდებათ. ეს ბავშვები კონკრეტულ აკადემიურ ან ქცევით პრობლემებზე ფოკუსირებულ ინტერვენციებს საჭიროებენ, როგორც ცხრილ 7.1-შია წარმოდგენილი. მაგალითად, დაუნის სინდრომის მქონე ბავშვს, შესაძლოა, თამაშის სპეციფიკური უნარების სწავლებისთვის დახმარება დასჭირდეს, მაგალითად, როგორ დაიცვას რიგითობა და მიჰყვეს თამაშის წესებს. საშუალო ხარისხის აუტიზმის მქონე ბავშვს, შესაძლოა, სათამაშო მოედანზე თანატოლებთან კონტაქტის ინიცირებაში დასჭირდეს მხარდაჭერა. მაგალითად, მასწავლებელმა ბავშვს – ყურადღების მისაქცევად – ასწავლოს თანატოლების სახელების გამოყენება ან მხარზე ხელის დადება.

მე-3 თავში აღწერილი, ყურადღების დეფიციტის/ჰიპერაქტივობის სინდრომის მქონე ბავშვები II დონის ინტერვენციებს ხშირად იღებენ, რათა ყურადღება და დასწავლა გააუმჯობესონ ან ჯგუფის წესების დაცვაში გავარჯიშდნენ (Leopold, Christopher, Olson, Petrill, & Willcutt, 2019). მათ, შესაძლოა, აგრეთვე, II დონის მხარდაჭერა წარმატებულად თამაშისთვის დასჭირდეთ (Cordier, Vilaysack, Doma, Wilkes-Gillian, & Speyer, 2018; Grygiel et al., 2018). ასევე, მასწავლებელი ყურადღების დეფიციტის/ჰიპერაქტივობის სინდრომის მქონე ბავშვს, შესაძლოა, ძალიან სპეციფიკური სოციალური უნარის გავარჯიშებაში დაეხმაროს – *მისცეს სხვებს თამაშის საშუალება*. ეს მნიშვნელოვანი სოციალური უნარია, რომელიც ამ მდგომარეობის მქონე ბავშვებთან, ხანდახან, გაუმჯობესებას საჭიროებს (Storebo et al., 2011). თამაშისას მასწავლებელმა, შესაძლოა, ბავშვს რეგულარულად შეახსენოს, რომ გაჩერდეს და თანატოლებს მოქმედების ან საუბრის საშუალება მისცეს: „ჯერომ, მოიცადე, ახლა ლეიშას მიეცი საშუალება, რომ კოლაჟს ფორმა დაუმატოს.“ „გახსოვს, ლორნა? შენ ჩერდები და უსმენ.“ „ჯიანი შენთვის რის თქმას ცდილობს?“ ან „როდნი, მოიცადე, სანამ ბურთის სროლის შენი რიგი მოვა.“

III დონის თამაშის მხარდაჭერა

უფრო მცირე რაოდენობის ბავშვებს – საკლასო ოთახის ყველა მოსწავლის დაახლოებით 5%-ს – მასწავლებლის, სპეციალური განათლების პედაგოგის ან თერაპევტის მხრიდან ინტენსიური აკადემიური ან ქცევითი ინტერვენციები დასჭირდება. ამ ბავშვებს III დონის მხარდაჭერა ესაჭიროებათ. ისინი, ხშირად, იდენტიფიცირებული პრობლემების მოსაგვარებლად სპეციალურ სერვისებსაც იღებენ. მაგალითად, გამოკვეთილი ემოციური სირთულის მქონე ზოგიერთი ბავშვი III დონის ინტერვენციას იღებს, რათა თანატოლებთან და ზრდასრულებთან აგრესიული დამოკიდებულების პრობლემა გადაიჭრას (Klumpner & Wolley, 2018). როგორც ცხრილ 7.1-შია ნაჩვენები, III დონის მსგავსი სტრატეგიები, შესაძლოა, თამაშის ფორმალურ ქცევით ინტერვენციებს შეიცავდეს. აქედან რამდენიმე მე-4 თავშია აღწერილი. გამოკვეთილი ემოციური სირთულის მქონე დანეებითი კლასის მოსწავლე, შესაძლოა, სპეციალური განათლების პედაგოგთან ან თერაპევტთან მოხვდეს ჯგუფურ თამაშში. ზრდასრული მას ბრაზის მისაღები გზით გამოხატვას ან კონფლიქტების გადაჭრაში დაეხმარება (Katzmann, Goertz-Dorten, Hautmann, & Doepfner, 2018): „მე ვხედავ, რომ გაბრაზებული ხარ, ლამონტ, მაგრამ სცადე, დამშვიდდე, სხეული მოადუნე და ღრმად ისუნთქე.“ ან „ლავანდა, ყვირილის მაგივრად, უბრალოდ შეგიძლია თქვა: მე მინდოდა ეგ კუბურა. უბრალოდ უთხარი, რა გინდა.“

ემოციური პრობლემების გადასაჭრელად, ზოგჯერ, გამოკვეთილი ემოციური სირთულის მქონე ბავშვები თამაშის თერაპიას იღებენ (Goodyear-Brown, 2019). III დონის მიდგომაში დატრენინგებული პროფესიონალი ბავშვებს სათამაშო მასალებს აწვდის – თოჯინებს, წარმოსახვითი თამაშის სხვა ატრიბუტებს ან ხელოვნების მასალებს, რომლებიც გამოხატვის მრავალგვარ საშუალებას იძლევა. როდესაც თერაპევტები ბავშვების თამაშს აკვირდებიან და ინტერაქციაში შედიან, მათ საშუალება ეძლევათ, რომ შფოთვები, ნუხილები ან სევდა გამოამკარაონ. ბავშვები, თამაშისას, ამ გრძნობებს თავადვე აცნობიერებენ – ზედაპირზე ამოაქვთ და გაგებას იწყებენ. მაგალითად, თოჯინის სახელით თამაშისას, ბავშვი, რომლის დედაც დაიჭირეს, ოჯახის თემას თოჯინებით ათამაშებს. „ეს შემინებულია,“ – უთხრა მან თერაპევტს, „– მას

ყველა ტოვებს და სულ მარტო უნდა იყოს.“ თამაშის თერაპიას, შესაძლოა, პატარა ბავშვების ემოციურ განვითარებაზე პოზიტიური ეფექტი ჰქონდეს – განსაკუთრებით მათთვის, რომლებმაც ემოციური ტრავმები გადაიტანეს (Lin & Bratton, 2015).

სათამაშო მოედანზე თანატოლებთან ურთიერთობების დასამყარებლად, აუტიზმის მქონე ბავშვებისთვის III დონის რამდენიმე მიდგომაა ეფექტური (Locke et al., 2018; Sterman, Naughton, Bundy, Froude, & Villeneuve, 2018). ერთ-ერთი მიდგომაა მე-4 თავში აღწერილი ვიდემოდელირება – ბავშვები თამაშის პოზიტიური ქცევების ვიდეო ჩანაწერებს უყურებენ და შემდეგ ცდილობენ, რომ თავადაც ასე მოიქცნენ (Sutton, Webster, & Westerveld, 2018). ენა-მეტყველების მძიმე დარღვევების მქონე ბავშვები, ხანდახან, III დონის ინტერვენციებს იღებენ, რათა გაიუმჯობესონ არა მხოლოდ ენა და მეტყველება, არამედ თამაშის პროცესში დიალოგებში ჩართვის უნარებიც (O’Handley, Radley, & Lum, 2016; Wilkes-Gillan, Cantrill, Parsons, Smith, & Cordier, 2017). მაგალითად, ენა-მეტყველების თერაპევტი ბავშვს მაგალითის მიცემით და ვიდემოდელირებით ეხმარება, საუბრისას რიგი დაიცვას, ისწავლოს მისალმება და დამშვიდობება და ა.შ.

მასალების მორგება და თამაშის მრავალშრიანი მხარდაჭერა

თამაშის მრავალშრიანი მხარდაჭერა მასალების მორგებასაც მოიცავს. თამაშისა და სწავლის მასალები და მოწყობილობები, ბავშვის საჭიროებების მიხედვით, სხვადასხვა დონის სირთულისაა (Fulgini, Howes, Huang, Hong, & Lara-Cinisomo, 2012). კარგად მოწყობილ გარემოში, სადაც ასაკის შესაფერისი სათამაშო მასალებია თავმოყრილი, მათი თამაში უშვობსდება, რომლებიც მხოლოდ I დონის მხარდაჭერას საჭიროებენ. მათ, ვინც II დონის მხარდაჭერას საჭიროებენ, გასაგებად ან სამანიპულაციოდ უფრო მარტივი მასალებით უნდა უზრუნველყოთ. ბავშვები, რომლებიც III დონის მხარდაჭერას იღებენ – საკლასო ოთახშიც და ერთი-ერთზე ინტერვენციებზეც – ისეთ სათამაშო ობიექტებს საჭიროებენ, რომლებიც სრულად ადაპტირებულია გამოსაყენებლად.

ცხრილი 7.7 ასახავს იმას, თუ როგორ შეიძლება, დანყებითი კლასების მათემატიკის ცენტრში, საფეხურეობრივად დაიყოს სათამაშო მასალები ბავშვებისთვის, რომლებიც I, II, ან III დონის მხარდაჭერას საჭიროებენ.

ცხრილი 7.7 მათემატიკის ცენტრში საფეხურეობრივი გამოწვევები ბავშვებისთვის, რომლებსაც თამაშში I, II ან III დონის მხარდაჭერა სჭირდებათ

სათამაშო მასალა	I დონის მხარდაჭერა	II დონის მხარდაჭერა	III დონის მხარდაჭერა
მეხსიერების ბარათით თამაში	სტანდარტული სათამაშო 52 ბარათიანი დასაწყვილებელი დასტა.	ბარათების დასტა, რომლიდანაც 20 ბარათი ამოღებულია (10 წყვილი), ამგვრად დანყვილება უფრო მარტივია.	ექვსი ცხოველის-გამოსახულებიანი ბარათი, მხოლოდ სამი წყვილით და ბარათის სპეციალური დამჭერით ისე, რომ ბარათებით მანიპულირება უფრო მარტივი იყოს.
სამაგიდო თამაში	დაფა – გრძელი, ხვეული გზით და ორი ნუმერაციული კამათელი, რომლებიც ბავშვებისგან შეკრებას მოითხოვს.	დაფა, რომელზეც, სწორი გზაა გამოსახული, 20 გასაჩერებელი პუნქტით და ერთი შედარებით დიდი კამათელი.	დაფა – სწორი გზით, მხოლოდ 10 გასაჩერებელი პუნქტით, რომლებზეც ფერები ალნიშნული და დასარიგებელი ფერადი ბარათები, რათა ნახო, თუ სად გადაადგილდე.
გეომეტრიული მოზაიკები	დაფები – ჭიკარტებით, რეზინის რგოლებით და რთული ბარათებით, რომლებიც გეომეტრიულ პრობლემებს ქმნის (მაგ. შეგიძლია ამ სამკუთხედისგან ოთხკუთხედი შექმნა).	დაფა – ცალკეული რეზინის რგოლით თითოეულზე და გეომეტრიული მოზაიკების ფოტოები, რომლებიც ფორმებს ქმნის, რათა ბავშვებმა გადააკოპირონ.	დაფები – რეზინის რგოლებით, რომელთა გამოყენებაც ბავშვებს თავისუფლად შეუძლიათ, რათა ნებისმიერი ტიპის ფორმა შექმნან.

გენდერული და კულტურული განსხვავებები დანყებით კლასებში

საბავშვო ბაღების მსგავსად, გენდერული და კულტურული განსხვავებები დანყებით კლასებშიც არსებობს. სხვაობა შესამჩნევია აქტივობის დონესა და სიუხეშეში, მოთამაშეებისადმი უპირატესობის მინიჭებაში, თამაშის ტიპისა და თემის არჩევაში.

ფიზიკური აქტივობა და სიუხეშე

ბევრ კულტურაში, დანყებითი კლასების ბიჭები უფრო აქტიურები არიან, ხოლო თამაშის პროცესში – უხეშებიც კი (Vicina, Mayorga-Vega, & Martinez-Baena, 2016). ამ მიდრეკილების დანახვა ოთახში თამაშის დროსაც შეიძლება, სადაც გოგონები, ჩვეულებრივ, შედარებით ჩუმ წარმოსახვით თამაშებს თამაშობენ, ან ხელოვნების ნამუშევრებს ქმნიან, ბიჭები – უფრო აქტიურად აშენებენ კუბურებით (Karnik & Tudge, 2010; Tas, 2018). თუმცა, ბევრი გოგონა და ზოგიერთი კულტურის წარმომადგენელი გოგონების უმეტესობა, ისეთივე უხეში და აქტიურია თამაშში, როგორც ბიჭები (Mathur & Parameswaran, 2015; Trawick-Smith, 2010). გოგონები შიგადაშიგ სურვილს ავლენენ, რომ უხეშები და აქტიურები იყვნენ, მაგრამ თანატოლი ბიჭები, რომლებიც ამ გზით თამაშობენ, არ ათამაშებენ მათ (Pawlowski, Ergler, Tjornhoj-Thomsen, Schipperijn, & Troelsen, 2015). იქიდან გამომდინარე, რომ თამაშის ეს ტიპიც სასარგებლოა ოა განვითარებისთვის, მნიშვნელოვანია, რომ ნებისმიერი კულტურის წარმომადგენელ ბიჭსა და გოგონას ჰქონდეთ შესაძლებლობა, რომ სურვილის მიხედვით ასე ითამაშონ (Hewes, 2014; Pellis, Himmler, Himmler, & Pellis, 2018).

თამაშში – აქტივობის დონესა და სიუხეშეში – კულტურული სხვაობები არსებობს. პუერტორიკოელი ბავშვები, ხშირად, სათამაშო მოედანზე ძალიან უხეშ, ხმაურიან თამაშში ერთვებიან (Trawick-Smith, 2010). როგორც მე-6 თავში იყო განხილული, აფრო-ამერიკელი ბავშვები განსაკუთრებულად ხალისობენ – ისინი თამაშში ძალიან აქტიურები, ექსპრესიულები და ხანდახან უხეშები არიან (Boykin & Allen, 2004). მსგავსი სტილის თამაშები, ხშირად, აქტიურ, ფიზიკურ თამაშებს

ასახავს, რომლებსაც ამ კულტურის ბავშვები საკუთარ ოჯახის წევრებთან ერთად თამაშობენ, განსაკუთრებით მამებთან (Brown, Kogan, & Kim, 2018; StGeorge, Goodwin, & Fletcher, 2018). ზოგიერთი მასწავლებელი თამაშის ამ ფორმებთან თავს ძალიან კომფორტულად გრძნობს და ესმის, რომ ამგვარ თამაშში უპირატესი და სასარგებლო ელემენტია (Peterson, Madsen, San Miguel, & Jang, 2018). სხვები, ამ აქტიურ, უხემ თამაშს უკონტროლო ან აგრესიულ ქცევად აღიქვამენ და მის აკრძალვას ცდილობენ (Bettencourt, Musci, Clemans, Carinci, & Ialongo, 2017; DiCarlo, Baumgarten, Ota, & Jenkins, 2015). ამის აკრძალვა, შესაძლოა, ბავშვებს საშუალებას ართმევდეს, მათი ოჯახებისა და კულტურისთვის ღირებული გზით ითამაშონ.

კონფუციანური შთამომავლობის კულტურის ბავშვები – მაგალითად, ჩინელი, კორეელი ან ვიეტნამური კულტურის წარმომადგენლები – თამაშის უფრო ჩუმ, ნაკლებად ფიზიკურ ტიპს ანიჭებენ უპირატესობას. მაგალითად, ამ კულტურის ბავშვებმა, შესაძლოა, საკლასო ოთახში თავისუფალ დროს ჩუმად ააწყონ ფაბლები, წიგნი წაიკითხონ ან მათემატიკური თამაშები ითამაშონ (Lee & Carson, 2018; Wei et al., 2017). მათ, შესაძლოა, სათამაშო მოედანზე ფიზიკურ და ხმაურიან თამაშს თავი აარიდონ. წყნარი თამაშების არჩევა, სავარაუდოდ, მათი კულტურის სოციალურ სტილს ასახავს და იმას, თუ როგორ თამაშობენ სახლში ოჯახის წევრებთან (Lin & Li, 2018). შედარებით მშვიდი თამაში – აკადემიური სწავლისთვის – ძალზედ სარგებელიანია, თუმცა ეს ჯანმრთელობისთვის საჭირო ფიზიკური აქტიურობის სიმცირეს იწვევს (Lu et al., 2017). მასწავლებლების გამონკვევია კონფუციანური შთამომავლობის ბავშვების კულტურისთვის დამახასიათებელი წყნარი სტილის თამაშის პატივისცემა და მხარდაჭერა მაშინ, როცა ფიზიკური აქტივობის მაღალ დონეებს უწყობენ ხელს. ერთ-ერთი მიდგომა ამ კულტურის ბავშვების წახალისებაა, რომ ორგანიზებულ, მაგრამ მაინც აქტიურ სათამაშო მოედნის თამაშებში ჩაერთონ. ზოგიერთი ბავშვისთვის ორგანიზებული თამაში, რომელიც ორგანიზებულ რიგითობის დაცვას მოითხოვს, შესაძლოა, უფრო კომფორტული იყოს, ვიდრე შეუზღუდავი და არაწინასწარმეტყველებადი გარე აქტივობა (Leung, 2011; Yang, Zhang, Ji, Li, & He, 2018). შემდეგი მაგალითი შედარებით ორ-

განიზებული თამაშის გამოცდილებას ასახავს, რომელიც ბავშვებს მოძრაობისკენ უბიძგებს:

კორეელ-ამერიკელი იუ იანი 7 წლის ბავშვია, რომელიც სათამაშო მოედანზე თანატოლების თამაშს უყურებს. მან ძალიან ცოტა იმობრავა, მასწავლებელმა ეს შენიშნა. მასწავლებელი მას ეკითხება, სურს თუ არა, რომ ახალი თამაში ითამაშოს.

– ამას შორს გადახტომა ჰქვია, – ამბობს მასწავლებელი, – და ჩვენ ქულები უნდა ჩავინეროთ. – მასწავლებელი რვეულში ცარიელ გვერდს აჩვენებს.

– კარგი, – ორჯოფულად პასუხობს იუ იანი.

– სხვა ბავშვებიც მოვიწვიოთ სათამაშოდ, – ამბობს მასწავლებელი, შემდეგ ორ თანატოლს ეძახის, რომლებიც, მისი აზრით, იუ იანის სოციალური სტილის შესაფერისად ითამაშებენ. ორივე ბავშვი ნაკლებად აქტიურია – ევრო-ამერიკელი გოგო და ბიჭი, – მოდით, მიწაზე ხაზი მოვნიშნოთ – იქ იყოს, სადაც ბალახი მთავრდება და ქვიშა იწყება, ხედავ? – მიუთითებს, – ძალიან სწრაფად უნდა გაიქცე ბალახზე და რამდენადაც შეძლებ, იმდენად შორს გადახტე ქვიშაში.

– ოჰ, ოლიმპიადიდან ვიცი ეს, – ამბობს იუ იანის ერთ-ერთი თანატოლი.

– მართალია. შემდეგ გავზომავთ, ვინ რამდენად შორს გადახტება. აბა, ვინ იქნება პირველი?

ევრო-ამერიკელი ბავშვი მირბის და ხტება: – არც ისე შორს გადავხტი, ხედავთ?

– ოჰ, არა, ძალიან კარგია, – ამხნევენს მასწავლებელი, – როგორ უნდა გავზომოთ, რამდენად შორს გადახტი?

– სახაზავით, – იუ იანი სთავაზობს, – ან... არა, უბრალოდ, ნაბიჯებით. დავითვალოთ, რამდენი ნაბიჯია.

– ასე მოვიქცეთ, – ამბობს მასწავლებელი. იუ იანი ნაბიჯებს გადასახტომი ხაზიდან თანატოლის დაშვების ადგილამდე ითვლის და რაოდენობას ქულების ცხრილში წერს.

– კარგი, ვინ არის შემდეგი? – ამბობს მასწავლებელი, – იუ იან, გინდა, სცადო?

თანამოთამაშისთვის უპირატესობის მინიჭება

დანყებითი კლასის ასაკის ბევრ ბავშვს, როგორც საბავშვო ბაღში, თავისივე ეთნიკური ჯგუფის და გენდერის მქონე თანატოლთან თამაში ურჩევნია (Heravi, Gibson, Hailes & Skuse, 2018; Howe & Leach, 2018; Jugert, Fedders, Rutland, Nesdale, & Brown, 2017; Tas, 2018). თუმცა, გენდერისა და კულტურისადმი უპირატესობის მინიჭება განსხვავებულია, რაც თამაშის ტიპსა და ბავშვის ინდივიდუალურ მახასიათებლებზე იქნება დამოკიდებული.

მაგალითად, გოგონები და ბიჭები, უფრო დიდი ალბათობით, ერთად ისეთ თამაშს ითამაშებენ, რომელიც გენდერულად ნეიტრალურია, რაც, ტრადიციულად, არც მასკულინურ, არც ფემინურ სტერეოტიპულ აქტივობად არ განიხილება (Lee, Howes, & Chamberlain, 2007; Reimers, Schoeppe, Demetriou, & Knapp, 2018). მაგალითად, ბიჭებმა და გოგონებმა ერთად გააგორონ პლასტმასის რგოლები, რათა ნახონ, რამდენად შორს გაგორდება დავარდნის გარეშე. რგოლის გაგორება, ტრადიციულად, ბიჭის ან გოგოს თამაშად არ განიხილება.

ერთ-ერთმა კვლევამ („ფეხბურთელი გოგონები“) გამოამკარავა, რომ გოგონები, რომლებიც ოჯახში სპორტულ თამაშებს თამაშობდნენ, აქტიურობითა და მეტოქეობრივი ხასიათით გამოირჩეოდნენ (Pawlowski, Ergler, Tjornhoj-Thomsen, Schipperijn, & Troelsen, 2015). ამასთან ერთად, ეს გოგონები სათამაშო მოედნებზე ბიჭებს დაჟინებულად უერთდებოდნენ. ასევე აღმოჩნდა, რომ დანყებითი კლასების აფრო-ამერიკელი და ლათინოსი ბავშვები მეტ კროს-ეთნიკურ თამაშში ერთვებიან, ვიდრე სხვა კულტურის წარმომადგენლები (Schloegel, 2015; Serdiouk, Wilson, Gest, & Berry, 2019).

განსხვავებული კულტურის წარმომადგენელ თანატოლებთან თამაში სარგებელიანია. ბავშვები, რომლებიც სხვა კულტურის ან გენდერის წარმომადგენელ ბავშვებთან რეგულარულად თამაშობენ, დახვეწილ სოციალურ უნარებს იძენენ, განსხვავებული ადამიანების მიმართ უფრო ტოლერანტული დამოკიდებულებები აქვთ და აკადემიურადაც კი წინ არიან (Jutengren & Medin, 2018; Rivas-Drake, Saleem, Schaefer, Medina, & Jagers, 2018). მასწავლებლებს თამაშზე დაფუძნებული სტრატეგიების გამოყენება შეუძლიათ, რათა კროს-კულტურული და

კროს-გენდერული თამაში და მეგობრობა წაახალისონ. პირველ რიგში, ისინი საკუთარ ინტერაქციებს უნდა დააკვირდნენ და სტერეოტიპული მეტყველება ან ქცევები აირიდონ (Frawley, 2005; Kollmayer, Schober, & Spiel, 2018). მდედრობითი სქესის მასწავლებლებმა კუბურების არეში ან ფეხბურთის მატჩებზე, მამრობითი სქესის მასწავლებლებმა კი თოჯინებთან ან წარმოსახვითი თამაშის თემებში თანაბარი დრო უნდა გაატარონ. მასწავლებლებმა ცალკე ბიჭების (მაგ. „შენ ალბათ ბიჭებთან ერთად კუბურების აწყობა გინდა“) და ცალკე გოგონების („ისინი ექიმობანას თამაშობენ, შენ ექთანი შეგიძლია იყო“) აქტივობაზე შეკრებას თავი უნდა აარიდონ, რადგან ეს სტერეოტიპებს უწყობს ხელს (Rhodes, Leslie, Bianchi, & Chalik, 2018). მასწავლებლებს შეუძლიათ, კროს-ეთნიკური და კროს-გენდერული თამაში წაახალისონ, თუ სხვადასხვა კულტურის ბავშვებს სათამაშოდ ერთად მოიწვევენ (Serdiouk, Wilson, Gest, & Berry, 2019). იქიდან გამომდინარე, რომ სათამაშო მოედნებზე კროს-ეთნიკური ინტერაქციები უფრო ხშირია, ვიდრე საკლასო ოთახებში, მასწავლებლებს შეუძლიათ, განსაკუთრებით იაქტიურონ შესვენებების დროს და განსხვავებული კულტურის ბავშვების თამაშსა და მეგობრობას შეუწყონ ხელი (Blatchford, Baines, & Pelligrini, 2003). მასწავლებლებს ასევე შეუძლიათ, თამაშში ინტერაქციისას, განსხვავებულ ენაზე მოლაპარაკე ბავშვებს კომუნიკაციაში დაეხმარონ (Dominguez & Trawick-Smith, 2018). თამაშში მიკერძოებებზე ან გამონაკლისებზე ინსტრუქციული გზით რეაგირება, პოზიტიურ კროს-გენდერულ და კროს-ეთნიკურ ურთიერთობებს წაახალისებს (Farago, Sanders, & Gaias, 2015).

გენდერულად ნეიტრალური სათამაშო მასალების მიწოდება, რომლებიც ყველა კულტურ აში გამოიყენება, განსხვავებული კულტურის წარმომადგენელ ბავშვებს ერთად თამაშის მოტივაციას მისცემს. სათამაშო მოედანზე მრავალმხრივ გამოსაყენებელი მონყობილობები, როგორებიცაა სატრიალებელი რგოლები, სამოდრაო კონუსები ან რბილი ბურთები, შერეულ გენდერულ და კულტურულად განსხვავებულ თამაშს მეტად შეუწყობს ხელს, ვიდრე საპორტული მონყობილობები, რომლებიც მხოლოდ სპეციფიკურ დასავლურ თამაშებში გამოიყენება (Ndhlovu & Varea, 2018). აღმოჩნდა, რომ განსხვავებული კულტურის

წარმომადგენელი გოგონები და ბიჭები, ხშირად, ერთად თამაშობენ ასაცოცებელ მოწყობილობებზე ან ბუნებაში (Anggard, 2011; Lucas & Dymont, 2010; Stanton-Chapman, Toraman, Morrison, Dariotis, & Schmidt, 2018). საკლასო ოთახებში არსებული ხელოვნების ცენტრები, სადაც ხელსაწყობების მრავალი არჩევანია, გოგონებს და ბიჭებს ერთად სათამაშოდ შეკრებს (Elden, 2018).

თამაშის ტიპები და სათამაშო თემები

დანყებითი კლასის ბავშვები თამაშის ტიპების ან მათ მიერ არჩეული თამაშის თემების მიხედვით განსხვავდებიან.

წარმოსახვითი თამაში უმეტეს (თუმცა, არა ყველა) კულტურაში ნორმაა. მაგალითად, წარმოსახვით თამაშებში – მაიას ტომის, პოლონებიელი და ბრაზილიურ-ინდური კულტურის წარმომადგენლები იშვიათად ერთვებიან (Gosso, Resende, & Carvalho, 2018). უმეტესი კულტურის წარმომადგენელი ბიჭები წესებიან თამაშს ამკობინებენ (Rettig, 2002). როდესაც გოგონები წესებიან თამაშებს თამაშობენ, უმეტესად ამკობინებენ, რომ ნაკლებად კონკურენტულნი იყვნენ (Ellis & Gauvain, 2013). როდესაც ნავაპოელი ბავშვები წესებიან თამაშებს თამაშობენ, წესების დარღვევა ნებადართულია, რაც სხვა კულტურებში ეს „მოტყუებად“ განიხილება, ნავაპოელებისთვის კი ეს იუმორის ფორმაა (Rettig, 2002). კენიელი და ინდოელი ბავშვებისთვის კონსტრუქციული თამაშები უპირატესია. თუ ამის შესაძლებლობა აქვთ, ისინი თანამედროვე კონსტრუქციულ ნაკრებებს იყენებენ, ან თუნდაც ბუნებრივ მასალებს ტალახს, ნაფოტებს, ქვებს და ქვიშას, რათა კონსტრუქციები შექმნან (Edwards, 2000). ბევრი კულტურის წარმომადგენელი ბავშვისთვის სახალისოდ აღიქმება თანატოლების ეშმაკურად მოტყუება, მეგობრული დაცინვა ან სულელური სახელების დაძახება (Hale & Bocknek, 2015; Trawic-Smith, 2010). ეს იუმორისტული ინტერაქციებია, რომლებსაც სიცილი და განმარტება – უბრალოდ, ვხუმრობ – მოჰყვება.

როდესაც ბავშვები წარმოსახვით თამაშებს თამაშობენ, სათამაშო თემებად ოჯახისთვის, კულტურისა და გენდერისთვის ღირებულ თემებს ირჩევენ. მაგალითად, ბავშვები, რომლებსაც მცირეწლოვანი

და-ძმების მოვლის ვალდებულებები აქვთ, ხშირად დედობანას თამაშობენ, უვლიან თოჯინებს და ასრულებენ საოჯახო საქმეებს (Edwards, 2000). კორეულ-ამერიკელი ბავშვები (ოჯახზე ორიენტირებული კულტურა) ტრადიციულ ოჯახურ სცენებს გაითამაშებენ. მაგალითად, ჯგუფთან ერთად იატაკზე სხდებიან და წარმოსახვით საქმელს ჯერ წარმოსახვით პერსონაჟებს მიაერთმევენ, რომლებიც „უფროსებად“ განიხილებიან (Farver & Lee-Shin, 2000). სამხრეთ აფრიკის სიღარიბეში მცხოვრები ბავშვების თამაშის თემები საფრთხე და ძალადობაა, რომლებიც სამეზობლოს უკავშირდება (Bartie et al., 2016). მათ, შესაძლოა, გაითამაშონ, რომ გაძარცვეს, რომ პოლიციამ დააკავა, ან ფული მოიპარეს ქირის გადასახდელად. ბევრი ევრო-ამერიკელი გოგონა ფილმების ან სატელევიზიო შოუების პერსონაჟების როლებს ირგებს (Carlson & Taylor, 2005). ბიჭები საფრთხის, თავგადასავლებისა და გმირების თემებს განასახიერებენ, როგორებიცაა ფილმ „შავი ავბაას“ პერსონაჟი ან მეხანძრე, რომელსაც ადამიანები ცეცხლმოკიდებული სახლიდან გამოჰყავს (Reich, Black, & Foliaki, 2018). მომდევნო აბზაცში დანყებითი კლასების ბავშვების მიერ ნანახი სათამაშო აქტივობებია აღწერილი, რომლებიც მათ კულტურებში გვხვდება. თითოეული თემა საყიდლებზე ნასვლას უკავშირდება, და მაინც ძალიან მარტივია, დაინახო, თუ როგორ გამოძერწა მათმა კულტურამ თითოეული მათგანი:

სომალელი ბავშვი: დრამატულ სათამაშო ცენტრში გარეთ არსებულ მაღაზიას ქმნის, წინსაფარს იცვამს, როგორც გამყიდველი. ალაგებს პლასტმასის ხილ-ბოსტნეულს მაგიდაზე და გაჰყვირის გასაყიდი პროდუქტების სახელებს (Kirova, 2010). ბავშვი პარლემიდან, ნიუ იორკიდან ლა ბოდეგას აწყობს, როგორც მის სამეზობლოშია, თაროებს ცარიელი კონტეინერებით ავსებს, რომლებიც ბრინჯისთვის, ლობიოსა და სხვა ლათინური საქმლისთვის არის განკუთვნილი; წარწერებს ესპანურად წერს და მომხმარებლებს ხვდება მისალმებით: *Bienvenido!* (DeJesus, 2014). ევრო-ამერიკელი ოჯახის საშუალო კლასის წარმომადგენელი ბავშვი აცხადებს: „მე საყიდლებისთვის სეიფვეიში უნდა წავიდე,“ წერს საყიდლების სიას, ნაყიდი პროდუქტით კალათას ავსებს და თან-

ხის გადახდისას, წარმოსახვით სკანერსა და საკრედიტო ბარათს იყენებს (Trawick-Smith, 1994).

შეჯამება

დანეებითი კლასების წლებში ბავშვების თამაში უფრო მეტად ორგანიზებული, თანამშრომლობითი და რეალისტური ხდება. ისინი წარმოსახვით თამაშს ისე გეგმავენ, რომ უკეთ ასახავდეს ზრდასრულთა რეალურ ცხოვრებას. წესებიანი თამაში თამაშის ჩვეული ფორმაა და წესები, შეჯიბრი და გამარჯვება უფრო მნიშვნელოვანი ხდება. როდესაც ბავშვები კუბურებით აშენებენ, ისინი რეალურ ცხოვრებაში არსებული მნიშვნელოვანი ნაგებობების დეტალიზირებულ რეპრეზენტირებას ცდილობენ. ამ ასაკში მოტორული თამაში ახალ ფორმებს იძენს და ორგანიზებულ სპორტს, უხეშ თამაშსა და ბუნებაში თამაშს მოიცავს. ასევე ხშირია ტექნოლოგიებით თამაში.

საკლასო ოთახების ორგანიზებით შესაძლებელია, თამაში გაუმჯობესდეს. სასწავლო და სათამაშო ცენტრების მეშვეობით, შესაძლოა, უზრუნველყოთ, რომ თამაში ბავშვების ინტერესებს შეესაბამებოდეს. ასევე, ამ ასაკობრივი ჯგუფისთვისაც მნიშვნელოვანია – ადეკვატური დროის განსაზღვრა თამაშისთვის და სათამაშო მასალების ბალანსირება. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისთვის თამაშის მრავალდონიანი მხარდაჭერა, შესაძლოა, მასწავლებლის ინტერაქციებს, სათამაშო მასალებისა და გარემოს ადაპტაციას მოიცავდეს. ზოგს მხოლოდ პირველი დონის, ბაზისური მხარდაჭერა სჭირდება – მაღალხარისხიანი სათამაშო შესაძლებლობებით უზრუნველყოფა მაშინ, როდესაც სხვებს – მიზანმიმართული, მეორე დონის მხარდაჭერა. ხოლო მათ, ვისაც უფრო მძიმე, იდენტიფიცირებული დარღვევები აქვთ, ინტენსიური მესამე დონის ინტერვენცია ესაჭიროებათ.

განსხვავებული კულტურის წარმომადგენელი ბიჭები და გოგონები, შესაძლოა, თამაშში ვარირებდნენ როგორც საკლასო ოთახებში, ისე სათამაშო მოედნებზე. ბიჭებისა და გოგონების და ასევე, განსხვავებული კულტურის წარმომადგენლების აქტივობის დონე და უხეში თამაშის სიხშირე, შესაძლოა, განსხვავებული იყოს. ბევრი ბავშვი საკუთარი

გენდერისა და კულტურის წარმომადგენელ თანამოთამაშეს ანიჭებს უპირატესობას. თუმცა, შესაძლოა, თამაში იდეალური პირობა იყოს, რათა მასწავლებლებმა ბავშვების მიერ განსხვავებული ადამიანის მიმღებლობაზე იმუშაონ. კულტურისა და გენდერის მიხედვით, როგორც წესი, თამაშის ტიპები და თემები განსხვავდება. მასწავლებლებისთვის მნიშვნელოვანია, რომ ყველა ბავშვის უპირატესი თამაში გაიგონ და დააფასონ.

ლექსიკონი

ალტრუიზმი – სურვილი, რომ სხვების მიმართ კეთილი იყო და დაეხმარო მათ ზრდასრულების წახალისების გარეშე.

აქტივობის ზონები – სათამაშო მოედნის არეები, რომლებიც მოტორული თამაშის განსხვავებული აქტივობებისთვის არის ორგანიზებული. ბავშვებს შეუძლიათ, არჩევანი გააკეთონ: მაგ. ფეხბურთის ზონა, კალათბურთის ზონა და სხვ.

აქტიური-მშვიდი-აქტიური განრიგი – საკლასო ოთახის განრიგი, რომელშიც დაბალანსებულია აქტიური თამაშის აქტივობები და მშვიდად ყოფნის პერიოდები – დასასვენებლად და რეფლექსირებისთვის.

ასოციაციური თამაში – ბავშვები თამაშის საკუთარ, ინდივიდუალურ თემებს მისდევენ, თუმცა თანატოლებთან ინტერაქციაში უფრო ხშირად შედიან.

ისტორიების ჩანაწერი – ბავშვების თამაშისა და სხვა ქცევების ობიექტური, დეტალიზირებული ჩანაწერი, რომელიც მასწავლებელმა – როგორც დამკვირვებელმა – აღწერა.

აუგმენტური და ალტერნატიული კომუნიკაცია (ააკ) – განსხვავებული მასალები, მონყობილობები ან მეთოდები – როგორც მაღალ, ისე დაბალტექნოლოგიური – რომლებიც ბავშვებს სხვადასხვა დარღვევებთან გამკლავებაში ეხმარება, რათა თანატოლებთან ან მასწავლებლებთან, თამაშისას, უკეთ დაამყარონ კომუნიკაცია.

აუტიზმის დემისტიფიკაციის აქტივობები – ისტორიები, თოჯინების შოუ და თამაშის გამოცდილებები, რომლებიც ტიპურად განვი-

თარებად ბავშვებს აუტიზმის მქონე თანატოლის ხანდახან დამახინჯებული ქცევების გაგებასა და მათთან კომფორტულად ყოფნაში ეხმარება.

აუტიზმის სპექტრის დარღვევა – ნეირობიოლოგიური დარღვევა, როცა ადამიანებზე მეტად, ობიექტებს ანიჭებენ უპირატესობას. ასევე, ხასიათდება სოციალური და კომუნიკაციური სირთულეებით.

აღმასრულებელი ფუნქციები – თავის ტვინთან დაკავშირებული უნარები, რომლებიც ბავშვებს საკუთარი მენტალური და ფიზიკური ქცევების მართვის საშუალებას აძლევს, რათა მიზნებს მიაღწიონ.

ბავშვის მიერ მართული და მასწავლებლის მიერ მართული განრიგი – საკლასო ოთახის განრიგი, სადაც დაბალანსებულია ის აქტივობები, რომლებსაც ბავშვები ირჩევენ და ახორციელებენ და ისინი, რომლებიც ზრდასრულთა ინიცირებულია.

ბაზისური ქცევების/პასუხების სწავლება (pivotal response training) – ზრდასრულის მიერ მართვადი თამაშის ინტერვენცია, რომელშიც თამაშის ინდივიდუალური ქცევები, რომლებიც საჭიროა რეალური ცხოვრების თამაშის სიტუაციებში, ისწავლება და მტკიცდება.

კვლევა-ძიება და პრობლემის გადაჭრა – გამოცდილებები, რომლებშიც ბავშვები ობიექტებზე დამოუკიდებლად ექსპერიმენტირებენ, შეისწავლიან მათ ან ჭრიან პრობლემებს.

გაზიარებული ყურადღება – უნარი, რომ იმავე ობიექტზე ან მოვლენაზე ფოკუსირდე, რაზეც სხვა ადამიანი, რაც თანატოლებთან თამაშისთვის მნიშვნელოვანია და აუტიზმის მქონე ბავშვებისთვის – რთული.

განმარტობის სივრცე – მშვიდი, გამოყოფილი ადგილი, სადაც ბავშვები – სურვილის შემთხვევაში – მართო ყოფნასა და აქტიური საკლასო თამაშისგან თავის დაღწევას შეძლებენ.

გარეთ თამაშის სტრატეგიული დაგეგმვა – მნიშვნელოვანი სასწავლო აქტივობის წინ, სათამაშო მოედანზე თამაშის შეთავაზება. აქტიური თამაშის შემდეგ, ბავშვები დავალებაზე უფრო მეტად იქნებიან ფოკუსირებულნი.

გენდერულად ნეიტრალური თამაში – თამაში, რომელიც ტრადიცი-

ულად არ განიხილება არც მასკულინურ და არც ფემინურ სტერეოტიპულ აქტივობად.

დაბალი ტონუსი – კუნთების არასაკმარისი ძალა და კონტროლი, რაც სწორად ჯდომას ან სხვა პოზიციის შენარჩუნებას სჭირდება და შესაბამისად, თამაშის საშუალებას იძლევა.

დაგეგმე-გააკეთე-გადახედე – HighScope კურიკულიუმის მოდელის მიერ შედგენილი პროცედურა, რომელშიც გათვალისწინებულია თამაშამდე ფორმალური ჯგუფური დაგეგმვის დრო და დრო, რომ თამაშის შემდეგ იფიქრო აქტივობებზე.

დამარწმუნებელი ენა – ვერბალიზაცია, ფრაზირებისა და ინტონაციების ჩათვლით, რომელსაც ბავშვები თამაშში იყენებენ, რათა თანატოლები დაარწმუნონ, რომ მათ შეთავაზებებს მიჰყვებიან.

დამკვირვებლის ქცევა – სოციალური მონანილეობის დონე, რომელშიც ბავშვი მართო თამაშობს, თუმცა თანატოლის მიმართ ინტერესს იჩენს და მათ აქტივობებს ინტენსიურად აკვირდება. არ ერთვება სოციალურ კონტაქტში.

დახელოვნების მოტივაცია – შინაგანი მისწრაფება, რომელიც ჩვილობაში აღმოცენდება, რათა მოტორული უნარები დახვეწო და შემდეგ – რამეს მისაღწევად – გამოიყენო.

დეცენტრაცია – უნარი, რომ ორ ან მეტ ობიექტზე ან შეხედულებაზე ერთდროულად იფიქრო.

დრამატული დადგმა – წარმოსახვითი თამაშის „ბიძაშვილი“, რომელშიც დაწყებითი კლასების ბავშვები ორგანიზებულ დადგმებს ახორციელებენ – ბაძავენ ნანახ სატელევიზიო შოუებს ან დადგმებს და მიისწრაფიან, დიდი აკურატულობით გაიმეორონ.

ეგოცენტრიზმი – მახასიათებელი, რომელიც ჩვეულია 3 წლამდე ასაკში. ბავშვები სამყაროს სრულიად საკუთარ თავზე ცენტრირებულად განიხილავენ.

ელექტრონული სამოძრაო მოწყობილობები – მოტორიზირებული სკამები, რომლებიც ჰოსტიკით იმართება – მანიპულაციით ან სხეულის სხვა ნაწილით – და 2 წლის ან უფროს ბავშვებს საშუალებას აძლევს, ოთახში ან სათამაშო სივრცეებში იმოძრაონ, აირჩიონ სათამაშო აქტივობები და თანატოლებს თამაშში შეუერთდნენ.

ენისა და მეტყველების დარღვევა – დარღვევები, რომლებიც თამაშში კომუნიკაციას აბრკოლებს. მეტყველების დარღვევები სამეტყველო ბგერების გამოცემის უნარობით ხასიათდება. ენის დარღვევები გაგების, სიტყვების ან გრამატიკული წინადადებების გამოთქმის სირთულეებით ხასიათდება.

ვესტიბულარული დარღვევა – წონასწორობასთან დაკავშირებული პრობლემები, რომლებსაც სმენადაქვეითებული ბავშვების მოტორული აქტივობების ლიმიტირება შეუძლია.

ვიდეომოდელირება – თამაშის ინტერვენცია, როდესაც ბავშვებს ჩანაწერებს აჩვენებენ, სადაც მსახიობები თამაშის სპეციფიკურ ქცევებს ასრულებენ და ხდება მათი წახალისება, რომ ეს ქცევები რეალური ცხოვრების თამაშის პირობებში გაიმეორონ.

ვიზუალური გამოყოფა – წიგნის თაროების ან სხვა გამოყოფების გამოყენება, რათა ოთახის სივრცეები დაანაწევრო და ერთმანეთისგან გამოჰყო.

თხრობის თამაში – წერის თამაშის გზით სწავლების მეთოდი, რომელშიც ბავშვები საკუთარ ამბებს ჰქმნიან და თამაშობენ. თავდაპირველად, მასწავლებლის მიერ არის მართული, თუმცა ეტაპობრივად, მეტი და მეტი კონტროლი ბავშვებს გადაეცემათ.

დამკვირვებლის ქცევა – სოციალური მონაწილეობის დონე, რომელშიც ბავშვები სხვა ბავშვების თამაშში არ/ვერ ერთვებიან, მაგრამ მათი თამაშისადმი გარკვეულ ინტერესს ავლენენ, აკვირდებიან სხვების თამაშს.

თამაში – აქტივობა, რომელიც თვითარჩევადი, არაპირდაპირი, შინაგანად მოტივირებული, აქტიური, პროცესზე ორიენტირებული და ემოციურად ღირებულია.

თამაში მუშაობისას – თამაშის ნებისმიერი ფორმა, რომელიც ოჯახის სამუშაო ვალდებულებების შესრულების დროს აღმოცენდება.

თამაშში კომუნიკაციის თეორია – თეორია, რომლის მიხედვითაც ბავშვები ვერბალურ და არავერბალურ კომუნიკაციას თამაშში სწავლობენ. თეორიის მიხედვით, სასიგნალო ქცევები (სახის გამომეტყველებები, ინტონაციები და ჟესტები) თამაშში დაისწავლება, რათა დარწმუნდნენ, რომ თანატოლებს ესმით, რომ ისინი

უბრალოდ „იგონებენ“, ან წარმოსახვითი მოვლენები „რეალური არ არის.“

თამაშის დასწავლა – თამაშის ინტერვენციის კვლევაზე დაფუძნებული მოდელი, რომელშიც ზრდასრული 5 და 6 წლის შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვების თამაშს უწყობს ხელს.

თამაშის თერაპია – ინტერვენცია, რომელშიც დატრენინგებული პროფესიონალი ბავშვს სათამაშო მასალებს (თოჯინებს, წარმოსახვითი თამაშის ბუტაფორიებს, ან ხელოვნების მასალებს) აწვდის, რომლებიც ბავშვებს შეუზღუდავი გამოხატვის საშუალებას აძლევს. თერაპევტი ბავშვს თამაშის პროცესში აკვირდება, აღმოაჩენს და აანალიზებს შფოთვებს, სტრესებს, წუხილს ან სევდას და ბავშვებსაც ზედაპირზე ამოაქვთ ისინი და ამით მათ გადაშუშავებას ეწყობა ხელი.

თამაშში ინტერვენცია – ზრდასრულის მიერ მართვადი ფორმალური, დაგეგმილი, სტრუქტურირებული, ხშირად ერთი-ერთზე განხორციელებული სტრატეგიები, რათა თამაშის სპეციფიკური დეფიციტები გაუმჯობესდეს და შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვების განვითარებას თამაშის გზით შეეწყოს ხელი.

თამაშის კოგნიტური თეორია – თეორია, რომლის მიხედვითაც, თამაშში იმ მოვლენათა ექსპრესია და ხელახლა შექმნაა, რაც ბავშვებმა ცხოვრებაში გამოცადეს. ამგვარად, თამაში ფანჯარაა, რომლის წყალობითაც ბავშვების ინტელექტუალურ განვითარებაზე დაკვირვება შესაძლებელი – განსაკუთრებით მათ სიმბოლურ აზროვნებაზე.

თამაშის პოსტმოდერნული თეორია – თეორია, რომლის ძირითადი აზრია, რომ თამაშში ოჯახის, კულტურის, გენდერისა და სხვა ინტერპერსონალური მახასიათებლების მიერ ფორმირდება და რომ არ არსებობს ცალკეული „მაღალი ხარისხის“, ან „მომწიფებული“, ან „საუკეთესო“ გზა თამაშისთვის.

თამაშის სოციოკულტურული თეორია – თეორია, რომლის მიხედვითაც, თამაშში ბავშვებს უბიძგებს, რომ ყველაზე მომწიფებული გზით იფიქრონ და მოიქცნენ. როდესაც ზრდასრულის როლს ირგებენ, მაგალითად, ბავშვები მეტად დახვეწილ უნარებსა და

ქცევებს აჩვენებენ. მსგავსი მომნიშვნელებული ქცევა განსაკუთრებით უმჯობესდება, როდესაც თამაშს ზრდასრული ან თანატოლი უჭერს მხარს.

თამაშის ქცევითი ინტერვენცია – მეთოდები, რომლებშიც ზრდასრულები შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვებს პირდაპირ მითითებებს აძლევენ, რომ თამაშის სპეციფიკური ქცევები განახორციელონ.

თამაშში ჩართვა და შენარჩუნება – თამაშში ბავშვთან ინტერაქციის მიზნები, რომლებშიც მასწავლებელი ბავშვს თამაშის აქტივობის წამოწყებასა და მნიშვნელოვანი პერიოდის განმავლობაში შენარჩუნებაში ეხმარება.

თანატოლების მიერ გაშუალებული ინტერვენცია – თამაშის ინტერვენციის ნებისმიერი მოდელის ზოგადი ტერმინი, რომელშიც ტიპურად განვითარებული ბავშვები შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვებთან, თამაშისას, როგორც მენტორები ან მოდელეები წარმოდგებიან.

თანატოლთან შედარება – დანებებითი კლასების ასაკის ბავშვებისთვის დამახასიათებელი სურვილი, საკუთარი კომპეტენცია განსაზღვრო იმით, რომ თამაშის უნარები თანატოლებისას შეადარო.

თანატოლთა ჯგუფში შესვლა – უნარი, რომ თანატოლთა ჯგუფს შეუერთდე, რომლებიც უკვე თამაშობენ.

თემატურ-ფანტასტიკური თამაშის ვარჯიში – თამაშის წახალისების მეთოდი, რომელშიც მასწავლებელი ბავშვებს უძღვება ზღაპრების დადგმაში, როგორიც არის მაგალითად „სამი გოჭი.“

თემატური წარმოსახვითი თამაშის ცენტრი – წარმოსახვითი თამაშის არე, რომელიც სპეციალური ბუტაფორიებით არის აღჭურვილი, რათა სპეციფიკური თემების გათამაშება მოხდეს, როგორებიცაა თმის სალონი ან მაღაზია.

თვითრეგულირება – საკუთარი აზროვნების, ყურადღების, ქცევისა და ემოციების კონტროლის უნარი.

ინკლუზიური ჯგუფები/კლასები – სასწავლო გარემო, სადაც შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები ტიპური განვითარების

თანატოლებთან ერთად იღებენ განათლებას და გამოცდილებას.

ინტელექტუალური დარღვევა – მდგომარეობა, რომელიც ზოგადი გონებრივი შესაძლებლობების ლიმიტაციას ახდენს და რომელიც გავლენას ახდენს განვითარების ბევრ სფეროზე, თამაშის ჩათვლით.

თამაშის ინტეგრირებული ჯგუფები – თამაშში სოციალური ინტერაქციებისა და ვერბალიზაციის წახალისების მეთოდი, რომელშიც პროფესიონალები სტრუქტურირებულ თამაშის ჯგუფებს ქმნიან, სადაც ფრთხილად შერჩეული ბავშვების მცირე ჯგუფს ხელმძღვანელობენ/უძღვებიან, რათა ერთად ითამაშონ.

ინტერვენცია გარედან – თამაშში ინტერაქცია, რომელშიც მასწავლებლები თამაშის გარეთ კითხვებს სვამენ, მინიშნებებს აძლევენ ან სთავაზობენ მოსაზრებებს.

ინტერვენცია შიგნიდან – ინტერაქცია თამაშის მხარდაჭერისთვის, რომელშიც ზრდასრული ბავშვებს თამაშში რეალურად უერთდება, ირგებს წარმოსახვით როლს, ან თამაშის სხვა ქცევებს მოდელირებს.

ინტერვენციაზე პასუხი – სტრატეგია, რომელშიც ბავშვებს მიეწოდებათ ინდივიდუალური, მათ საჭიროებებზე დაკვირვებასა და შეფასებაზე დაფუძნებული ხელმძღვანელობისა და ინტერვენციების განსხვავებული დონეები.

ინტერკორპორირებული წარმოსახვითი თამაში – აქტივობა, რომელშიც წარმოსახვითი თამაში სხვა ტიპის თამაშთან არის გაერთიანებული, როგორც არის წარმოსახვითი როლის თამაში მოტორული აქტივობისას.

კარგი-მორგების ინტერაქციები – ზრდასრულთა ინტერაქციები, რომლებიც თამაშს ავითარებს. აღმოჩნდა, რომ ამას უფრო კომპლექსურ და დამოუკიდებელ თამაშამდე მიჰყავს ბავშვები.

კოლექტივისტური ოჯახები – ზოგიერთი კულტურის წარმომადგენლები, რომლებიც ფიქრობენ, მოქმედებენ და მნიშვნელოვან გადაწყვეტილებებს იღებენ სხვა ადამიანებთან ერთად, განსაკუთრებით ოჯახის სხვა წევრებთან ერთად, და რომლებიც თა-

ნამშრომლობასა და ჯგუფურ მიღწევებს, ინდივიდუალურს ამჟობინებენ. კოლექტივისტური ოჯახები ფართო ჯგუფებში ატარებენ დროს და ხშირად, ცოცხალ საუბრებში ერთვებიან.

კონფლიქტის გადაჭრა – უნარი, რომ თანატოლებთან თამაშისას უთანხმოებები გადაჭრა.

კონფუციანური შთამომავლობის კულტურა – კულტურული ჯგუფები (როგორებიცაა ჩინური, კორეული ან ვიეტნამური წამომავლობის), რომლებიც ჩინელი ფილოსოფოსის – კონფუცის სწავლებას მიჰყვებიან და ბავშვებს ისე ზრდიან, რომ სოციალურ ინტერაქციებში წყნარები, მოკრძალებულები და უფრო ფრთხილები იყვნენ.

კონსტრუქციული თამაში – აქტივობა, რომელიც სამგანზომილებიანი მასალებისგან სტრუქტურების დამოუკიდებლად აგებას მოიცავს.

კოოპერატიული თამაში – სოციალური თანამონაწილეობის ყველაზე მაღალი დონე. ეს დონე ჩვეულებაა საბავშვო ბაღის დამამთავრებელ წლებსა და დაწყებით კლასებში.

კუნთების დისტროფია – გენეტიკურად განპირობებული დარღვევა, რომელიც კუნთების პროგრესული დასუსტებით, მოტორული კოორდინაციის დაკარგვითა და ჯანმრთელობის პრობლემებით ხასიათდება, რამაც შესაძლოა, თამაშში სირთულეები გამოიწვიოს.

მათემატიკური საუბარი – თანატოლებთან ან მასწავლებლებთან დიალოგები მათემატიკაზე, რაც თამაშში ხშირია.

მარტივი წარმოსახვითი თამაში – აქტივობა, რომელშიც პატარები ერთვებიან, რომლებსაც ისინი ან სხვები რუტინულად ასრულებენ, მაგრამ ახლა წარმოსახვითი ელემენტებიც ირთვება – ვითომ დაძინება, ვითომ ჭიქიდან დაღევა.

მართო თამაში – სოციალური მონაწილეობის დონე, რომელშიც ბავშვები აქტივობებს მართო ასრულებენ, თანატოლების მიმართ მცირე ინტერესს ავლენენ და მხოლოდ საკუთარ აქტივობებსა და მასალებზე ფოკუსირდებიან.

მგრძნობიარე და მიმყოლი ზრდასრული თანამოთამაშეები – მშობლები ან პროფესიონალები, რომლებიც აღფრთოვანებით რეაგირებენ, როდესაც პატარა ბავშვები თამაშში მოვლენებს ინ-

ვევენ და საბოლოოდ, თავად ხდებიან მიზემ-შედევობრიობის მამოტივირებლები.

მიზემ-შედევობრიობითი სათამაშოები – სათამაშო მასალები, როგორებიც არის საჩხაკუნო, ქსილოფონი ან მოსაჭერი სათამაშოები, რომლებიც ჩვილებსა და ახალფეხადგმულებს საშუალებას აძლევს, საინტერესო მოვლენები გამოიწვიონ.

მუსიკალური, დრამატული და არტისტული თამაში – აქტივობები, რომლებითაც ბავშვები საკუთარ თავს ვიზუალური მედიის, მუსიკის, მოძრაობების, თეატრის, ისტორიის მოყოლისა და პერფორმანსის სხვა ტიპების მეშვეობით გამოხატავენ.

მოდულიზირებული ღია გეგმის დიზაინი – სათამაშო ცენტრების ისე მოწყობა, რომ თითოეული ცენტრის ორი ან სამი მხარე სხვებისგან გამოყოფილი იყოს, ერთი კი ღია, რათა წვდომა მარტივად იყოს შესაძლებელი.

მოტორული თამაში – აქტივობა, რომელშიც ბავშვები სპონტანურ ფიზიკურ მოქმედებებს ახორციელებენ, სხეულის ბევრი ნაწილის გამოყენებით.

გამოკვეთილი ემოციური სირთულე – მდგომარეობა, რომელშიც ნეგატიური ემოციები იმდენად მძიმე ხდება, რომ ისინი ინტერპრესონალურ ურთიერთობებში ერევა. სიმპტომები, შესაძლოა, აუტიზმაციას, აგრესიას, ქცევით დარღვევას ან მძიმე შფოთვას მოიცავდეს.

მხარდაჭერის მრავალდონიანი სისტემები – ბავშვების გაძლოის განსხვავებული ხარისხი, რაც მათი საჭიროებების შეფასებაზე დაფუძნებული და რაც შესაძლოა, დაწყებითი კლასის ბავშვების თამაშის ინტერაქციების გაუმჯობესებისთვის იყოს გამოსადეგარი.

პარალელური თამაში – სოციალური მონაწილეობის დონე, რომელშიც ბავშვი თანატოლის გვერდით აქტივობაში ერთვება, უყურებს მის თამაშს, თუმცა იშვიათად შედის კომუნიკაციაში.

პრაქტიკის თეორია – თეორია, რომლის მიხედვითაც თამაში ადრეულ პრაქტიკას უზრუნველყოფს უნარებისთვის, რომლებიც საჭიროა ზრდასრულ ცხოვრებაში.

პრაქტიკული ცხოვრების გამოცდილებები – მარია მონტესორის მიერ ხაზგასმული თამაშისმაგვარი აქტივობები, რომლებიც თვი-

თარჩეული და სასიამოვნოა, თუმცა ისეთ დავალებებს მოიცავს, როგორებიცაა მაგიდის განმენდა ან ჭურჭლის განთავსება. ეს შესაძლოა, იდეალური გამოცდილებები იყოს იმ ბავშვებისთვის, რომლებიც სახლში, ოჯახის წევრებთან ერთად, თამაში-მუშაობის პროცესში ერთვებიან.

პოზიტიური ქცევითი ინტერვენციები და მხარდაჭერა – სტრატეგია, რომელშიც პოზიტიური ქცევებისა და სოციალური ინტერაქციების მხარდაჭერა ხდება, რაც ბავშვების საჭიროებებზე დამოკიდებული, რომლებიც დაკვირვებებითა და შეფასებით განისაზღვრება.

რეალიზმის სურვილი თამაშში – სურვილი, რომ აკურატულად აღადგინო რეალური სამყარო თამაშში, რაც ჩვეულია დაწყებით კლასებში, მაგ. კუბურებით ლოკალური ხიდის აშენება, რომელიც რეალური ობიექტის ზუსტი რეპლიკაა.

რეკრეაციული თეორია – თეორია, რომლის მიხედვითაც, თამაში დახარჯულ ენერჯიას აღადგენს. მაგალითად, სკოლაში მძიმე საშუაოს შემდეგ, ბავშვები ენერჯიისგან იცლებიან. თამაში „მათ ელემენტებს მუხტავს.“

რიგითობის დაცვა და წესების მიყოლა – უნარები, რომლებსაც ბავშვები თამაშში დაისწავლიან – განსაკუთრებით, როდესაც წესებიან თამაშებს თამაშობენ – რაც ადრეულ უნარს ასახავს, რომ სოციალურად მიღებულ წესებს მიჰყვე.

საკუთარ თავთან საუბარი – ქცევა, რომელშიც ბავშვები საკუთარ თავს ხმამაღლა ელაპარაკებიან, როდესაც თამაშობენ ან პრობლემას ჭრიან, რაც მათ ყურადღების მოკრებაში, ქცევებისა და ემოციების მართვაში ეხმარება.

სასიგნალო ქცევები – თამაშში ვერბალური ან არავერბალური ქცევები, როგორებიცაა სახის გამომეტყველება, ინტონაციები ან შესტები, რომლებიც მიუთითებს, რომ ბავშვები უბრალოდ „თამაშობენ“, ან რომ წარმოსახვითი მოვლენები „არ არის რეალური.“

საშუალო და ძლიერი ფიზიკური აქტივობა – სათამაშო მოედანზე შენარჩუნებული მოძრაობის დონე, რომელიც ბავშვებისთვის ცხოვრების ჯანსაღი წესის შესანარჩუნებლად არის საჭირო.

სივრცითი ცოდნა – სივრცის, ფორმის, ადგილების შედარებითი პოზიციების და გარემოში ობიექტების შესახებ ცოდნა.

სიმბოლური ამრთვნება – პატარა ბავშვების თამაშისთვის დამახასიათებელი უნარი, რომელშიც სიმბოლო, წარმოსახვითი ბუტაფორია, რაღაც სრულიად განსხვავებულის რეპრეზენტირებისთვის გამოიყენება.

სპინა ბაფიდა – ზურგის ტვინის დეფექტების აღმნიშვნელი ზოგადი ტერმინი, რომელიც მოტორულ განვითარებაზე მოქმედებს და ხშირად თან ახლავს ჯანმრთელობის მრავალი პრობლემა.

სმენის დაქვეითება – მდგომარეობა, რომელიც შესაძლოა, სმენის სირთულიდან სრული სიყრუის დიაპაზონში ვარირებდეს.

სოციალური მონაწილეობა – ხარისხი, რომლითაც ბავშვები თანატოლებთან თამაშის პირობებში ინტერაქციაში შედიან, მართო თამაშიდან კოოპერატიულ თამაშამდე.

სტილისტური სხვაობები თამაშში – ოჯახებსა და კულტურებს შორის ზრდასრული-ბავშვის თამაშის ინტერაქციებში ვარიაციები, რომლებიც მეტ ან ნაკლებ მეტყველებას, ობიექტზე ან პიროვნებაზე მეტ ორიენტაციას, დასწავლაზე და სწავლებაზე, ან ემოციებსა და სიამოვნებაზე მეტ ან ნაკლებ ფოკუსსა და მაღალი ან დაბალი აქტივობის დონეებს მოიცავს. ექსპრესიული სტილი.

სკრიპტები/სცენარები – წარმოსახვითი თემები, როგორც არის მაგალითად მეხანძრე, რომელსაც პატარა ბავშვი ცეცხლმოკიდებული შენობიდან გამოჰყავს.

ტაქტილური მოდელირება – ტექნიკა, რომელშიც მასწავლებელი მხედველობადაქვეითებულ ბავშვს სათამაშოების შეხებასა და მანიპულაციაში ხელმძღვანელობს, რათა აჩვენოს, თუ როგორ შეიძლება მათი გამოყენება.

უხეში თამაში (ჩხუბობანა) – აქტიური ფიზიკური თამაში, რომელშიც ბავშვები თამაშის გზით, უხეშ ფიზიკურ კონტაქტში შედიან ერთმანეთთან.

ფიზიკური პრობლემები – შეზღუდული შესაძლებლობები, რომლებიც მოძრაობების, გამძლეობის, სიძლიერის, ბალანსის, ხელებისა

და თითების გამოყენების უნარისა და სხვა ფიზიკური უნარების ლიმიტირებას ახდენს.

„ფლორთაიმი“ – თამაშის ინტერვენციის კვლევაზე დაფუძნებული მოდელი, რომელშიც ზრდასრული აუტიზმის მქონე, ან სხვა დარღვევის მქონე ადრეული ასაკის ბავშვთან ემოციურ კავშირს ამყარებს მაშინ, როცა წაახალისებს და აფართოვებს მათ თამაშს.

ფონემური ცნობიერება – სამეტყველო ხმების დიფერენციაციის უნარი, რასაც ბავშვი მეტყველებით თამაშში იძენს და კითხვის სასწავლად კრიტიკულად მნიშვნელოვანია.

ფსიქონალიტიკური თეორია – ფსიქოლოგიური თეორია, რომელიც ემოციურ განვითარებას უკავშირდება. თეორიის მიხედვით, თამაშში ბავშვები შფოთვებსა და შიშებს განსაზღვრავენ და გადალახავენ მათ.

ყურადღების დეფიციტის/ჰიპერაქტივობის სინდრომი – მდგომარეობა, ყველაზე ხშირად დაწყებით კლასებში დიაგნოსტირებული, რომელიც დახასიათებულია ძლიერი მოუსვენრობით, იმპულსურობითა და ყურადღების გამახვილების უუნარობით.

შესვენება – სკოლის დროს თავისუფალი თამაშის პერიოდი, რომელსაც ბავშვების მოტორულ განვითარებასა და ჯანმრთელობაში დიდი წვლილი შეაქვს ისევე, როგორც ფიზკულტურის გაკვეთილებს.

წარმოსახვითი თამაში – აქტივობა, რომელშიც ბავშვები წარმოსახვით პერსონაჟებად, ცხოველებად ან ობიექტებად იქცევიან და ირგებენ წარმოსახვით როლებს.

წარმოსახვითი თამაშის ცენტრი – წარმოსახვითი თამაშისთვის განკუთვნილი სივრცე, რომელიც სახლთან დაკავშირებული სათამაშოებითაა აღჭურვილი, როგორებიცაა სათამაშო სამზარეულო, თოჯინები და კოსტიუმები და ა.შ.

წერა-კითხვის რუტინები – წერა-კითხვის ქცევები, რომლებსაც ზრდასრულები ახორციელებენ, ბავშვები კი აკვირდებიან მათ და შემდეგ თამაშში ავარჯიშებენ.

წესებიანი თამაშები – აქტივობები ბავშვებისთვის, რომლებსაც წესები, შეჯიბრის ელემენტები და სპეციფიკური დავალებები, გამონკვევები ან როლები აქვთ.

ცერებრული დამბლა – მდგომარეობა, რომელიც გამოწვეულია თავის ტვინის პრე, პერი, ან პოსტ ნატალური დაზიანებით. ხასიათდება კუნთების სუსტი ტონუსით და მოტორული განვითარების დეფიციტებით.

ცირკულარული, განმეორებადი რეაქციები – მხიარული, განმეორებადი მოტორული მოქმედებები, რომლებიც ჩვილების მიერ ხორციელდება და მეორდება, რადგან საინტერესო ან სასიამოვნოა.

ცალკეული სინჯებით – დანაწევრებული – სწავლება – თამაშის შედარებით სტრუქტურირებული, ზრდასრულის მიერ მართული, ერთი-ერთზე ინტერვენცია, რომელშიც თამაშის ინდივიდუალური ქცევები დაისწავლება და განმტკიცდება იმ ბავშვებში, რომლებსაც შედარებით მძიმე ფორმის აუტიზმი ან სხვა შეზღუდული შესაძლებლობა აქვთ.

ცუდად მორგებული ინტერაქცია – ზრდასრულთა მიერ ბავშვების აქტივობებში შეჭრა, რომელიც თამაშს არღვევს.

ხარაჩოს მეთოდი – პროცესი, რომლითაც ზრდასრული ან უფრო განვითარებული თანატოლი ბავშვების თამაშს უჭერს მხარს და აუშვობს სხვადასხვა ტექნიკის გამოყენებით – თამაშის მდიდარი გამოცდილებების მიწოდებით, თამაშის მეთად დახვეწილი ქცევების მოდელირებით, ან ბავშვების წახალისებით, რომ თავადვე დაგეგმონ სათამაშო აქტივობები.

ხარაჩოს მეთოდი თამაშში, მოდელები – თამაშის მხარდასაჭერი ფორმალური, დაწერილი სტრატეგიები, რომლებიც მკვლევრებმა განავითარეს, შეისწავლეს და ნათელ მიზნებს, დასასწავალ ქცევებსა და შედეგების შეფასების მეთოდებს მოიცავს.

ჭარბი ენერჯის თეორია – თეორია, რომლის მიხედვითაც თამაში „განმათავისუფლებელი სარქველია“, რომელიც ბავშვებს დაგროვილი ენერჯის გამოთავისუფლების საშუალებას აძლევს.

ლიტერატურა

- Aali, S., & Amin Yazdi, S. A. (2017). Developing a family-based floor time therapy and evaluation its effectiveness on the developmental profile of children with interactive disorders (anxiety and depression). *International Journal of Pediatrics*, 5(4), 4741-4753.
- Abbas, M. Y., Othman, M., & Rahman, P. Z. M. A. (2016). Pre-school children's play behaviour influenced by classroom's spatial definitions? *Asian Journal of Environment-Behaviour Studies*, 1(1), 49-65.
- Abdul Aziz, S., Fletcher, J., & Bayliss, D. M. (2017). Self-regulatory speech during planning and problem-solving in children with SLI and their typically developing peers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(3), 311-322.
- Abels, M., Papaligoura, Z., Lamm, B., & Yovsi, R. D. (2017). How usual is "play as you usually would"? A comparison of naturalistic mother-infant interactions with videorecorded play sessions in three cultural communities. *Child Development Research*, 1-8. Retrieved from: <https://doi.org/10.1155/2017/7842030>.
- Abuhatoum, S., Howe, N., Della Porta, S., & DeHart, G. (2018). A dyadic analysis of power in sibling and friend conflict in early childhood. *Infant and Child Development*, 27, e2085.
- Adams, E. L., Marini, M. E., Stokes, J., Birch, L. L., Paul, I. M., & Savage, J. S. (2018). Responsive parenting intervention reduces infant's screen time and television exposure. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 15(1), 24.
- Adomat, D. S. (2012). Drama's potential for deepening young children's understandings of stories. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 343-350.
- Alanís, I. (2018). Enhancing collaborative learning: Activities and structures in a dual language preschool classroom. *Association of Mexican American Educators Journal*, 12(1), 5-26.
- Albrecht, L. (2017). *Play interventions supporting the social and emotional development of preschool children with externalizing emotional and behavioral difficulties: A systematic literature review from 2000 to 2017*. Jönköping, Sweden: Jönköping University. Retrieved from: www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1104959/fulltext01.pdf.
- Alexander, G. M., Wilcox, T., & Woods, R. (2009). Sex differences in infants' visual interest in toys. *Archives of Sexual Behavior*, 38(3), 427-433.
- Alliance for Childhood. (2012). *Facing the screen dilemma: Young children, technology, and early education*. New York, NY: author.
- Anderson, B. (2018). Young children playing together: A choice of engagement. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 142-155.
- Anderson, S., Qiu, W., & Wheeler, S. J. (2017). The quality of father-child rough-and-tumble play and toddlers' aggressive behavior in China. *Infant Mental Health Journal*, 38(6), 726-742.

- Angelin, A. C., Sposito, A. M., & Pfeifer, L. I. (2018). Influence of functional mobility and manual function on play in preschool children with cerebral palsy. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy, 31*(1), 46–53.
- Änggård, E. (2011). Children's gendered and non-gendered play in natural spaces. *Children Youth and Environments, 21*(2), 5–33.
- Antunes, A. M., Freitas, D. L., Maia, J., Hedeker, D., Gouveia, É. R., Thomis, M., ... Barnett, L. M. (2018). Motor performance, body fatness and environmental factors in preschool children. *Journal of Sports Sciences, 36*(20), 2289–2295.
- Arbour-Nicitopoulos, K. P., Grassmann, V., Orr, K., McPherson, A. C., Faulkner, G. E., & Wright, F. V. (2018). A scoping review of inclusive out-of-school time physical activity programs for children and youth with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly, 20*, 1–28.
- Arnott, L. (2016). An ecological exploration of young children's digital play: Framing children's social experiences with technologies in early childhood. *Early Years, 36*(3), 271–288.
- Arnott, L. (2018). Children's negotiation tactics and socio-emotional self-regulation in child-led play experiences: The influence of the preschool pedagogic culture. *Early Child Development and Care, 188*(7), 951–965.
- Arthur, A. E., Bigler, R. S., Liben, L. S., Gelman, S. A., & Ruble, D. N. (2008). Gender stereotyping and prejudice in young children. In Levy, S. R., & Killen, M. (Eds.) *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood* (pp. 66–86). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal, 35*(2), 199–207.
- Bailey, R. (2017). Sport, physical activity and educational achievement—Towards an explanatory model. *Sport in Society, 20*(7), 768–788.
- Banes, L. C., Ambrose, R. C., Bayley, R., Restani, R. M., & Martin, H. A. (2018). Mathematical classroom discussion as an equitable practice: Effects on elementary English learners' performance. *Journal of Language, Identity & Education, 17*, 1–18.
- Baranek, G. T., Woynaroski, T. G., Nowell, S., Turner-Brown, L., DuBay, M., Crais, E. R., & Watson, L. R. (2018). Cascading effects of attention disengagement and sensory seeking on social symptoms in a community sample of infants at-risk for a future diagnosis of autism spectrum disorder. *Developmental Cognitive Neuroscience, 29*, 30–40.
- Barbaro, J., & Dissanayake, C. (2009). Autism spectrum disorders in infancy and toddlerhood: A review of the evidence on early signs, early identification tools, and early diagnosis. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 30*(5), 447–459.
- Barbeau, E. B., Meilleur, A. A. S., Zeffiro, T. A., & Mottron, L. (2015). Comparing motor skills in autism spectrum individuals with and without speech delay. *Autism Research, 8*(6), 682–693.
- Baron, A. S., & Banaji, M. R. (2006). The development of implicit attitudes and evidence of race evaluations from ages 6 and 10 and adulthood. *Psychological Science, 17*(1), 53–58.
- Barrett, K. C., Morgan, G. A., & Maslin-Cole, C. (2016). Three studies on the development of mastery motivation in infancy and toddlerhood. In Caplovitz Barrett, K., Morgan, G. A., & Maslin-Cole, C. (Eds.) *Mastery motivation in early childhood* (pp. 83–108). London, UK: Routledge.
- Barrett, M. (2006). Inventing songs, inventing worlds: The “genesis” of creative thought and activity in young children's lives. *International Journal of Early Years Education, 14*, 201–220.
- Bartie, M., Dunnell, A., Kaplan, J., Oosthuizen, D., Smit, D., van Dyk, A., ... Duvenage, M. (2016). The play experiences of preschool children from a low-socio-economic rural community in Worcester, South Africa. *Occupational Therapy International, 23*(2), 91–102.

- Barton, E. E. (2015). Teaching generalized pretend play and related behaviors to young children with disabilities. *Exceptional Children, 81*(4), 489–506.
- Barton, E. E., & Ledford, J. R. (2018). Effects of reinforcement on peer imitation in a small group play context. *Journal of Early Intervention, 40*(1), 69–86.
- Barton, E. E., Ledford, J. R., Zimmerman, K. N., & Pokorski, E. A. (2018). Increasing the engagement and complexity of block play in young children. *Education and Treatment of Children, 41*(2), 169–196.
- Barton, E. E., & Wolery, M. (2008). Teaching pretend play to children with disabilities: A review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education, 28* (2), 109–125.
- Bassok, D., Latham, S., & Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade? *AERA Open, 2*. Retrieved from: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2332858415616358>.
- Bat-Chava, Y., Martin, D., & Imperatore, L. (2013). Long-term improvements in oral communication skills and quality of peer relations in children with cochlear implants: Parental testimony. *Child: Care, Health and Development, 40*(6), 870–881.
- Bateson, G. (1972). A theory of play and fantasy. In Bateson, G. (Ed.) *Steps to an ecology of mind* (pp. 177–193). New York, NY: Ballantine Books.
- Bazyk, S., Stalnaker, D., Llerena, M., Ekelman, B., & Bazyk, J. (2003). Play in Mayan children. *American Journal of Occupational Therapy, 57*(3), 273–283.
- Becker, D. R., McClelland, M. M., Loprinzi, P., & Trost, S. G. (2014). Physical activity, self-regulation, and early academic achievement in preschool children. *Early Education & Development, 25*(1), 56–70.
- Begus, K., & Southgate, V. (2018). Curious learners: How infants' motivation to learn shapes and is shaped by infants' interactions with the social world. In Saylor, M. M., & Ganea, P. A. (Eds.) *Active learning from infancy to childhood* (pp. 13–37). Cham, Switzerland: Springer.
- Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L., & Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education, 28*(3), 153–162.
- Benedict, H. E. (2006). Object relations play therapy: Applications to attachment problems and relational trauma. In Benedict, H., Schaefer, C., & Kaduson, H. (Eds.) *Contemporary play therapy: Theory, research, and practice* (pp. 3–27). New York, NY: Guilford Press.
- Benham-Deal, T. (2005). Preschool children's accumulated and sustained physical activity. *Perceptual and Motor Skills, 100*(2), 443–450.
- Beresin, A. R. (2011). *Recess battles: Playing, fighting, and storytelling*. Jackson, MS: University Press of Mississippi.
- Bergen, D. (2013). Does pretend play matter? Searching for evidence: Comment on Lillard et al. *Psychological Bulletin, 139*, 45–48.
- Bergen, D., & Roustai, M. M. (2019). Developing creativity and humor: The role of the playful mind. In Luria, S. R., Baer, J., & Kaufman, J. C. (Eds.) *Creativity and humor* (pp. 61–81). Cambridge, MA: Academic Press.
- Bernier, A., Calkins, S. D., & Bell, M. A. (2016). Longitudinal associations between the quality of mother-infant interactions and brain development across infancy. *Child Development, 87*(4), 1159–1174.
- Bers, M. U. (2008). *Blocks to robots: Learning with technology in the early childhood classroom*. New York, NY: Teachers College Press.
- Bers, M. U., Flannery, L., Kazakoff, E. R., & Sullivan, A. (2014). Computational thinking and tinkering: Exploration of an early childhood robotics curriculum. *Computers & Education, 72*, 145–157.
- Best, J. R. (2010). Effects of physical activity on children's executive function: Contributions of experimental research on aerobic exercise. *Developmental Review, 30*(4), 331–351.

- Bettencourt, A. F., Musci, R., Clemans, K. H., Carinci, J., & Ialongo, N. S. (2017). Patterns of peer-and teacher-rated aggression, victimization, and prosocial behavior in an urban, predominantly African American preadolescent sample: Associations with peer-perceived characteristics. *Journal of School Psychology, 65*, 83-101.
- Bhat, A. N., Landa, R. J., & Galloway, J. C. C. (2011). Current perspectives on motor functioning in infants, children, and adults with autism spectrum disorders. *Physical Therapy, 91*(7), 1116-1129.
- Biddle, B. J., & Berliner, D. C. (2014). Small class size and its effects. In Ballantine, J. H., & Spade, J. Z. (Eds.) *Schools and society* (pp. 76-86). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Birnkranz, D. J., Bushby, K., Bann, C. M., Apkon, S. D., Blackwell, A., Brumbaugh, D., ... Street, N. (2018). Diagnosis and management of Duchenne muscular dystrophy, part 1: Diagnosis, and neuromuscular, rehabilitation, endocrine, and gastrointestinal and nutritional management. *The Lancet Neurology, 17* (3), 251.
- Bishop, J. C., & Pangelinan, M. (2018). Motor skills intervention research of children with disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 74*, 14-30.
- Bishop, M., Hobson, R. P., & Lee, A. (2005). Symbolic play in congenitally blind children. *Development and Psychopathology, 17*(2), 447-465.
- Bixler, R. D., Floyd, M. E., & Hammitt, W. E. (2002). Environmental socialization: Qualitative tests of the childhood play hypothesis. *Environment and Behavior, 34*, 795-818.
- Björk-Willén, P. (2007). Participation in multilingual preschool play: Shadowing and crossing as interactional resources. *Journal of Pragmatics, 39*(12), 2133-2158.
- Blatchford, P., Baines, E., & Pellegrini, A. (2003). The social context of school playground games: Sex and ethnic differences, and changes over time after entry to junior school. *British Journal of Developmental Psychology, 21*(4), 481-505.
- Bloch, M. N., & Adler, S. M. (1994). African children's play and the emergence of the sexual division of labor. In Roopnarine, J. L., Johnson, J. E., & Hooper, F. H. (Eds.) *Children's play in diverse cultures* (pp. 148-178). Albany, NY: State University of New York Press.
- Boddy, L. M., Downs, S. J., Knowles, Z. R., & Fairclough, S. J. (2015). Physical activity and play behaviours in children and young people with intellectual disabilities: A cross-sectional observational study. *School Psychology International, 36*(2), 154-171.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2015). Vygotskian and post-Vygotskian views on children's play. *American Journal of Play, 7*(3), 371-388.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2018). Tools of the mind: A Vygotskian early childhood curriculum. In Fleer, M., & van Oers, B. (Eds.) *International handbook of early childhood education* (pp. 1095-1111). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Borders, C. M., Bock, S. J., Giese, K., Gardiner-Walsh, S., & Probst, K. M. (2018). Interventions for students who are deaf/hard of hearing. In Obiakor, F. E., & Bakken, J. P. (Eds.) *Viewpoints on interventions for learners with disabilities* (pp. 75-105). Bingley, West Yorkshire, UK: Emerald Publishing.
- Bornstein, M. H., Haynes, O. M., Pascual, L., Painter, K. M., & Galperín, C. (1999). Play in two societies: Pervasiveness of process, specificity of structure. *Child Development, 70*(2), 317-331.
- Bosco, F. M., Friedman, O., & Leslie, A. M. (2006). Recognition of pretend and real actions in play by 1-and 2-year-olds: Early success and why they fail. *Cognitive Development, 21*(1), 3-10.
- Bottema-Beutel, K., Malloy, C., Lloyd, B. P., Louick, R., Joffe-Nelson, L., Watson, L. R., & Yoder, P. J. (2018). Sequential associations between caregiver talk and child play in autism spectrum disorder and typical development. *Child Development, 89*(3), e157-e166.
- Bourgeois, K. S., Khawar, A. W., Neal, S. A., & Lockman, J. J. (2005). Infant manual exploration of objects, surfaces, and their interrelations. *Infancy, 8*(3), 233-252.

- Boxum, A. G., Dijkstra, L. J., la Bastide-van Gemert, S., Hamer, E. G., Hielkema, T., Reinders-Messelink, H. A., & Hadders-Algra, M. (2018). Development of postural control in infancy in cerebral palsy and cystic periventricular leukomalacia. *Research in Developmental Disabilities, 78*, 66–77.
- Boxum, A. G., La Bastide-Van Gemert, S., Dijkstra, L. J., Hamer, E. G., Hielkema, T., Reinders-Messelink, H. A., & Hadders-Algra, M. (2017). Development of the quality of reaching in infants with cerebral palsy: A kinematic study. *Developmental Medicine & Child Neurology, 59*(11), 1164–1173.
- Boykin, A. W., & Allen, B. (2004). Cultural integrity and schooling outcomes of African American children from low-income backgrounds. In Pufall, P. B., & Unsworth, R. P. (Eds.) *Rethinking childhood* (pp. 104–120). New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Brambring, M. (2006). Divergent development of gross motor skills in children who are blind or sighted. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 100*(10), 620–634.
- Bray, P., & Cooper, R. (2007). The play of children with special needs in mainstream and special education settings. *Australian Journal of Early Childhood, 32*(2), 37–43.
- Brekke Stangeland, E. (2017). The impact of language skills and social competence on play behaviour in toddlers. *European Early Childhood Education Research Journal, 25*(1), 106–121.
- Bremner, A. J., & Spence, C. (2017). The development of tactile perception. *Advances in Child Development and Behavior, 52*, 227–268.
- Brennan, A., Blanchard, S., Scharn, B., Milbert, K., & Samuelson, S. (2016). The need for accessibility in playgrounds for children with disabilities. *American Journal of Occupational Therapy, 70*(4). Retrieved from: <https://ajot.aota.org/article.aspx?articleid=2582725>.
- Brock, M. E., Dueker, S. A., & Barczak, M. A. (2017). Brief report: Improving social outcomes for students with autism at recess through peer-mediated pivotal response training. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48*(6), 2224–2230.
- Broekhuizen, M. L., Slot, P. L., van Aken, M. A., & Dubas, J. S. (2017). Teachers' emotional and behavioral support and preschoolers' self-regulation: Relations with social and emotional skills during play. *Early Education and Development, 28*(2), 135–153.
- Brotman, L. M., Gouley, K. K., & Chesir-Teran, D. (2005). Assessing peer entry and play in preschoolers at risk for maladjustment. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 34*(4), 671–680.
- Brown, A., & Smolenaers, E. (2018). Parents' interpretations of screen time recommendations for children younger than 2 years. *Journal of Family Issues, 39*(2), 406–429.
- Brown, G. L., Kogan, S. M., & Kim, J. (2018). From fathers to sons: The intergenerational transmission of parenting behavior among African American young men. *Family Process, 57*(1), 165–180.
- Brown, P. M., Bortoli, A., Remine, M. D., & Othman, B. (2008). Social engagement, attention and competence of preschoolers with hearing loss. *Journal of Research in Special Educational Needs, 8*(1), 19–26.
- Brown, P. M., Rickards, F. W., & Bortoli, A. (2001). Structures underpinning pretend play and word production in young hearing children and children with hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 6*(1), 15–31.
- Brown, P. M., & Watson, L. M. (2017). Language, play and early literacy for deaf children: The role of parent input. *Deafness & Education International, 19*(3–4), 108–114.
- Brown, W. H., Pfeiffer, K. A., McIver, K. L., Dowda, M., Addy, C. L., & Pate, R. R. (2009). Social and environmental factors associated with preschoolers' nonsedentary physical activity. *Child Development, 80*(1), 45–58.
- Brownell, C. A. (2013). Early development of prosocial behavior: Current perspectives. *Infancy, 18*(1), 1–9.

- Brownell, C. A., Ramani, G. B., & Zerwas, S. (2006). Becoming a social partner with peers: Cooperation and social understanding in one-and two-year-olds. *Child Development, 77*(4), 803-821.
- Brumbach, A. C. D., & Goffman, L. (2014). Interaction of language processing and motor skill in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 57*(1), 158-171.
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., ... Pickett, W. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 12*(6), 6423-6454.
- Bryan, N. (2018). "Playing with or like the girls": Advancing the performance of "multiple masculinities in black boys' childhood play" in US early childhood classrooms. *Gender and Education*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1447091>.
- Bryan, N., & Jett, C. C. (2018). "Playing school." Creating possibilities to inspire future black male teachers through culturally relevant play. *Journal for Multicultural Education, 12*(2), 99-110.
- Bukowski, W. M., Laursen, B., & Rubin, K. H. (Eds.). (2018). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York, NY: Guilford Publications.
- Bulotsky-Shearer, R. J., Manz, P. H., Mendez, J. L., McWayne, C. M., Sekino, Y., & Fantuzzo, J. W. (2012). Peer play interactions and readiness to learn: A protective influence for African American preschool children from low-income households. *Child Development Perspectives, 6*(3), 225-231.
- Bundy, A. C., Nelson, L., Metzger, M., & Bingaman, K. (2001). Validity and reliability of a test of playfulness. *Occupational Therapy Journal of Research, 21*(4), 276-292.
- Cabral, M. (2018). Fighting the mad king: Play, art, and adventure in an early childhood art studio. In Schulte, C. M., & Thompson, C. M. (Eds.) *Communities of practice: Art, play, and aesthetics in early childhood* (pp. 77-91). Cham, Switzerland: Springer.
- Cabrera, N. J., Volling, B. L., & Barr, R. (2018). Fathers are parents, too! Widening the lens on parenting for children's development. *Child Development Perspectives, 12*(3), 152-157.
- Callaghan, M. N., & Reich, S. M. (2018). Are educational preschool apps designed to teach? An analysis of the app market. *Learning, Media and Technology, 43*(3), 280-293.
- Calvo, J. M. F., Solana, A. A., Bernalte, E. I., Lanaspá, E. G., & Casterad, J. Z. (2018). Week-day and weekend days correlates of sedentary time and screen-based behaviors in children. *European Journal of Human Movement, 40*, 47-65.
- Cameron, L., & Rutland, A. (2006). Extended contact through story reading in school: Reducing children's prejudice toward the disabled. *Journal of Social Issues, 62*(3), 469-488.
- Cannella, G. S. (2005). Reconceptualizing the field of early care and education: If "western" child development is a problem then what do we do? In Yelland, N. (Ed.) *Critical issues in early childhood education* (pp. 17-39). New York: Open University Press.
- Capone, N. C., & McGregor, K. K. (2004). Gesture development: A review for clinical and research practices. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 47*(1), 173.
- Carlson, S. M., & Taylor, M. (2005). Imaginary companions and impersonated characters: Sex differences in children's fantasy play. *Merrill-Palmer Quarterly, 51*, 93-118.
- Carlson, S. M., White, R. E., & Davis-Unger, A. C. (2014). Evidence for a relation between executive function and pretense representation in preschool children. *Cognitive Development, 29*, 1-16.
- Casby, M. W. (2003). The development of play in infants, toddlers, and young children. *Communication Disorders Quarterly, 24*(4), 163-174.
- Casey, B. M., Andrews, N., Schindler, H., Kersh, J. E., Samper, A., & Copley, J. (2008). The development of spatial skills through interventions involving block building activities. *Cognition and Instruction, 26*, 269-309.

- Castelli, L., Zogmaister, C., & Tomelleri, S. (2009). The transmission of racial attitudes within the family. *Developmental Psychology, 45*(2), 586.
- Cejka, E., Rogers, C., & Portsmore, M. (2006). Kindergarten robotics: Using robotics to motivate math, science, and engineering literacy in elementary school. *International Journal of Engineering Education, 22*(4), 711.
- Celeste, M. (2007). Social skills intervention for a child who is blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness, 101*(9), 521.
- Chan, A. (2006). The teachers said my child is different. The first years: Ngā Tau Tuatahi. *New Zealand Journal of Infant and Toddler Education, 8*, 34-38.
- Chang, M., & Gu, X. (2018). The role of executive function in linking fundamental motor skills and reading proficiency in socioeconomically disadvantaged kindergarteners. *Learning and Individual Differences, 61*, 250-255.
- Chang, Y. C., Shih, W., & Kasari, C. (2016). Friendships in preschool children with autism spectrum disorder: What holds them back, child characteristics or teacher behavior? *Autism, 20*(1), 65-74.
- Chang, Y. C., Shih, W., Landa, R., Kaiser, A., & Kasari, C. (2018). Symbolic play in school-aged minimally verbal children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48*(5), 1436-1445.
- Charlop, M. H., Lang, R., & Rispoli, M. (2018a). All children can play: Prompting and modeling procedures to teach play to children with autism spectrum disorder. In Charlop, M., Lang, R., & Riposi, M. (Eds.) *Play and social skills for children with autism spectrum disorder* (pp. 33-52). Cham, Switzerland: Springer.
- Charlop, M. H., Lang, R., & Rispoli, M. (2018b). Visualizing success: Visual schedules and script strategies for teaching play and social skills. In Charlop, M., Lang, R., & Riposi, M. (Eds.) *Play and social skills for children with autism spectrum disorder* (pp. 95-105). Cham, Switzerland: Springer.
- Charlop, M. H., Lang, R., & Rispoli, M. (2018c). Lights, camera, action! Teaching play and social skills to children with autism spectrum disorder through video modeling. In Charlop, M., Lang, R., & Riposi, M. (Eds.) *Play and social skills for children with autism spectrum disorder* (pp. 71-94). Cham, Switzerland: Springer.
- Charlop, M. H., Lang, R., & Rispoli, M. (2018d). Want to play? Peer-mediated intervention for young children with autism spectrum disorder. In Charlop, M., Lang, R., & Riposi, M. (Eds.) *Play and social skills for children with autism spectrum disorder* (pp. 107-127). Cham, Switzerland: Springer.
- Chazan, S., & Cohen, E. (2010). Adaptive and defensive strategies in post-traumatic play of young children exposed to violent attacks. *Journal of Child Psychotherapy, 36*(2), 133-151.
- Chen, X., Cen, G., Li, D., & He, Y. (2005). Social functioning and adjustment in Chinese children: The imprint of historical time. *Child Development, 76*(1), 182-195.
- Chen, X., DeSouza, A. T., Chen, H., & Wang, L. (2006). Reticent behavior and experiences in peer interactions in Chinese and Canadian children. *Developmental Psychology, 42*(4), 656.
- Chen, X., & French, D. C. (2008). Children's social competence in cultural context. *Annual Review of Psychology, 59*, 591-616.
- Chen, X., Wang, L., & Cao, R. (2011). Shyness-sensitivity and unsociability in rural Chinese children: Relations with social, school, and psychological adjustment. *Child Development, 82*(5), 1531-1543.
- Chen-Hafteck, L., & Mang, E. (2018). Music and language in early childhood development and learning. In McPherson, G., & Welch, G. (Eds.) *Music learning and teaching in infancy, childhood, and adolescence: Oxford handbook of music education* (pp. 40-57). Oxford, UK: Oxford University Press.

- Chevallier, C., Kohls, G., Troiani, V., Brodtkin, E. S., & Schultz, R. T. (2012). The social motivation theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 231-239.
- Chiarello, L. A., Bartlett, D. J., Palisano, R. J., McCoy, S. W., Jeffries, L., Fiss, A. L., & Wilk, P. (2018). Determinants of playfulness of young children with cerebral palsy. *Developmental Neurorehabilitation*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/17518423.2018.1471623>
- Chien, N. C., Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Ritchie, S., Bryant, D. M., ... Barbarin, O. A. (2010). Children's classroom engagement and school readiness gains in prekindergarten. *Child Development*, 81(5), 1534-1549.
- Chiu, H. M., Chen, K. L., Lee, Y. C., Chen, C. T., Lin, C. H., & Lin, Y. C. (2017). The relationship between pretend play and playfulness in children with autism spectrum disorder. *American Journal of Occupational Therapy*, 71. Retrieved from: <https://ajot.aota.org/article.aspx?articleid=2636316>.
- Chou, M. J. (2017). Board games play matters: A rethinking on children's aesthetic experience and interpersonal understanding. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(6), 2405-2421.
- Christakis, D. A. (2009). The effects of infant media usage: What do we know and what should we learn? *Acta Paediatrica*, 98(1), 8-16.
- Christakis, D. A. (2014). Interactive media use at younger than the age of 2 years: Time to rethink the American Academy of Pediatrics guideline? *JAMA Pediatrics*, 168(5), 399-400.
- Christakis, D. A., Gilkerson, J., Richards, J. A., Zimmerman, F. J., Garrison, M. M., Xu, D., ... Yapanel, U. (2009). Audible television and decreased adult words, infant vocalizations, and conversational turns: A population-based study. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 163(6), 554-558.
- Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., & Garrison, M. M. (2007). Effect of block play on language acquisition and attention in toddlers: A pilot randomized controlled trial. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(10), 967-971.
- Christie, J. F. (1983). The effects of play tutoring on young children's cognitive performance. *Journal of Educational Research*, 76(6), 326-330.
- Chuang, S. S., Gluzman, J., Green, D. S., & Rasmi, S. (2018). Parenting and family relationships in Chinese families: A critical ecological approach. *Journal of Family Theory & Review*, 10(2), 367-383.
- Chung, Y. C., Carter, E. W., & Sisco, L. G. (2012). Social interactions of students with disabilities who use augmentative and alternative communication in inclusive classrooms. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(5), 349-367.
- Clarke, L., & Abbott, L. (2016). Young pupils', their teacher's and classroom assistants' experiences of iPads in a Northern Ireland school: "Four and five years old, who would have thought they could do that?". *British Journal of Educational Technology*, 47(6), 1051-1064.
- Claxton, L. J., Keen, R., & McCarty, M. E. (2003). Evidence of motor planning in infant reaching behavior. *Psychological Science*, 14(4), 354-356.
- Clearfield, M. W., Osborne, C. N., & Mullen, M. (2008). Learning by looking: Infants' social looking behavior across the transition from crawling to walking. *Journal of Experimental Child Psychology*, 100(4), 297-307.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2007). Effects of a preschool mathematics curriculum: Summative research on the Building Blocks project. *Journal for Research in Mathematics Education*, 38, 136-163.
- Cliff, J. M. (1990). Navajo games. *American Indian Culture and Research Journal*, 14, 1-81.
- Coelho, L., Torres, N., Fernandes, C., & Santos, A. J. (2017). Quality of play, social ac-

- ceptance and reciprocal friendship in preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 812-823.
- Cohen, L., & Uhry, J. (2007). Young children's discourse strategies during block play: A Bakhtinian approach. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(3), 302-315.
- Colwell, M. J., Gaines, K., Pearson, M., Corson, K., Wright, H. D., & Logan, B. J. (2016). Space, place, and privacy: Preschool children's secret hiding places. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 44(4), 412-421.
- Constantine, J. L. (2001). Integrating thematic-fantasy play and phonological awareness activities in a speech-language preschool environment. *Journal of Instructional Psychology*, 28(1), 9.
- Copeland, K. A., Khoury, J. C., & Kalkwarf, H. J. (2016). Child care center characteristics associated with preschoolers' physical activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 50(4), 470-479.
- Coplan, R. J. (2011). Not just "playing alone": Exploring multiple forms of nonsocial play in childhood. In Pellegrini, A. (Ed.) *The Oxford handbook of the development of play*. Oxford, UK: Oxford University Press. Retrieved from: <https://ir.library.carleton.ca/pub/8278>.
- Cordier, R., Vilaysack, B., Doma, K., Wilkes-Gillan, S., & Speyer, R. (2018). Peer inclusion in interventions for children with adhd: A systematic review and meta-analysis. *BioMed Research International*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1155/2018/7693479>.
- Corsaro, W. A. (2017). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cote, L., & Bornstein, M. (2005). Child and mother play in cultures of origin, acculturating cultures, and cultures of destination. *International Journal of Behavioral Development*, 29(6), 479-488.
- Cote, L. R., & Bornstein, M. H. (2018). Specialization, coordination, and developmental sequelae of mother-infant personand object-directed interactions in American immigrant families. In Chuang, S. S., & Costigan, C. L. (Eds.) *Parental roles and relationships in immigrant families* (pp. 91-109). Cham, Switzerland: Springer.
- Courage, M. L. (2018). Screen media and the youngest viewers: Implications for attention and learning. In Blumberg, F. & Brooks, P. (Eds.) *Cognitive development in digital contexts* (pp. 3-28). Cambridge, MA: Academic Press.
- Courage, M. L., Murphy, A. N., Goulding, S., & Setliff, A. E. (2010). When the television is on: The impact of infant-directed video on 6-and 18-month-olds' attention during toy play and on parent-infant interaction. *Infant Behavior and Development*, 33(2), 176-188.
- Craig-Unkefer, L. A., & Kaiser, A. P. (2002). Improving the social communication skills of at-risk preschool children in a play context. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 3-13.
- Cress, C. J., Arens, K. B., & Zajicek, A. K. (2007). Comparison of engagement patterns of young children with developmental disabilities between structured and free play. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42, 152-164.
- Cunha, A. B., Miquelote, A. F., & Santos, D. C. C. (2018). Motor affordance at home for infants living in poverty: A feasibility study. *Infant Behavior and Development*, 51, 52-59.
- Curtis, D., & Carter, M. (2014). *Designs for living and learning: Transforming early childhood environments*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Cutler, K. M., Gilkerson, D., Parrott, S., & Bowne, M. T. (2003). Developing math games based on children's literature. *Young Children*, 58(1), 22-27.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (2006). Conversations with siblings and with friends: Links between relationship quality and social understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 73-87.
- Dahl, A. (2018). How, not whether: Contributions of others in the development of infant helping. *Current Opinion in Psychology*, 20, 72-76.

- Damiano, D. L. (2009). Rehabilitative therapies in cerebral palsy: The good, the not as good, and the possible. *Journal of Child Neurology*, 24(9), 1200-1204.
- Dansky, J. L. (1980). Make-believe: A mediator of the relationship between play and associative fluency. *Child Development*, 51, 576-579.
- Daubert, E. N., Ramani, G. B., & Rubin, K. H. (2018). Play-based learning and social development. In Pyle, A. (Ed.) *Play-based learning* (pp. 17-22). Montreal, Canada: Centre for Excellence in Early Childhood Development.
- Dauch, C., Imwalle, M., Ocasio, B., & Metz, A. E. (2018). The influence of the number of toys in the environment on toddlers' play. *Infant Behavior and Development*, 50, 78-87.
- Dauenhauer, B., Keating, X., & Lambdin, D. (2016). Effects of a three-tiered intervention model on physical activity and fitness levels of elementary school children. *Journal of Primary Prevention*, 37(4), 313-327.
- Day, K. L., Smith, C. L., Neal, A., & Dunsmore, J. C. (2018). Private speech moderates the effects of effortful control on emotionality. *Early Education and Development*, 29 (2), 161-177.
- de Almeida Barbosa, R. T., de Oliveira, A. S. B., de Lima Antão, J. Y. F., Crocetta, T. B., Guarnieri, R., Antunes, T. P. C., ... de Abreu, L. C. (2018). Augmentative and alternative communication in children with Down's syndrome: A systematic review. *BMC Pediatrics*, 18(1), 160.
- de Campos, A. C., da Costa, C. S. N., Savelsbergh, G. J., & Rocha, N. A. C. F. (2013). Infants with Down syndrome and their interactions with objects: Development of exploratory actions after reaching onset. *Research in Developmental Disabilities*, 34(6), 1906-1916.
- de Campos, A. C., Francisco, K. R., Savelsbergh, G. J., & Rocha, N. A. C. F. (2011). How do object size and rigidity affect reaching and grasping in infants with Down syndrome? *Research in Developmental Disabilities*, 32(1), 246-252.
- de Campos, A. C., Rocha, N. A. C. F., & Savelsbergh, G. J. (2010). Development of reaching and grasping skills in infants with Down syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 31(1), 70-80.
- De Haan, A. K., Elbers, E., & Leseman, P. P. (2014). Teacher and child-managed academic activities in preschool and kindergarten and their influence on children's gains in emergent academic skills. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(1), 43-58.
- Deák, G. O., Krasno, A. M., Jasso, H., & Triesch, J. (2018). What leads to shared attention? Maternal cues and infant responses during object play. *Infancy*, 23(1), 4-28.
- DeJesus, C. (2014, April). *La bodega: A thematic literacy project*. PowerPoint presentation at the Center for Early Childhood Education. Willimamtic, CT.
- DeKroon, D. M., Kyte, C. S., & Johnson, C. J. (2002). Partner influences on the social pretend play of children with language impairments. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. Retrieved from: [https://jshlr.pubs.asha.org/doi.org/10.1044/0161-1461\(2002/021\)](https://jshlr.pubs.asha.org/doi.org/10.1044/0161-1461(2002/021)).
- DeLuzio, J., & Girolametto, L. (2011). Peer interactions of preschool children with and without hearing loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54, 1197-1210.
- Demetriou, H. (2018). Emerging empathy: A developmental perspective. In Demetriou, H. (Ed.) *Empathy, emotion and education* (pp. 35-83). London, UK: Palgrave Macmillan.
- Dennis, L. R., & Stockall, N. (2015). Using play to build the social competence of young children with language delays: Practical guidelines for teachers. *Early Childhood Education Journal*, 43(1), 1-7.
- Derman-Sparks, L., & Ramsey, P. G. (2011). *What if all the kids are white? Anti-bias multicultural education with young children and families*. New York, NY: Teachers College Press.

- Dervan, M., & Egan, M. (2018). I want to say so I can play: An examination of a pragmatic language intervention for children with specific speech and language disorder. *Reach, 31*(1), 22-37.
- DeVries, R. (2014). Developmental context of group games. In Fromberg, D., & Bergen, D. (Eds.) *Play from birth to 12: Contexts, perspectives, and meaning* (pp. 119-125). New York, NY: Routledge.
- DeVries, R., Zan, B., Hildebrandt, C., Edmiaston, R., & Sales, C. (2002). *Developing constructivist early childhood curriculum: Practical principles and activities*. Early Childhood Education Series. New York, NY: Teachers College Press.
- Deynoot-Schaub, M. G., & Riksen-Walraven, J. M. (2006). Peer interaction in child care centres at 15 and 23 months: Stability and links with children's socio-emotional adjustment. *Infant Behavior and Development, 29*(2), 276-288.
- Di Marino, E., Tremblay, S., Khetani, M., & Anaby, D. (2018). The effect of child, family and environmental factors on the participation of young children with disabilities. *Disability and Health Journal, 11*(1), 36-42.
- Diamond, K. E., Hong, S. Y., & Tu, H. (2008). Context influences preschool children's decisions to include a peer with a physical disability in play. *Exceptionality, 16*(3), 141-155.
- Díaz, G., & McClelland, M. M. (2017). The influence of parenting on Mexican American children's self-regulation. *PsyCh Journal, 6*(1), 43-56.
- DiCarlo, C. F., Baumgartner, J., Ota, C., & Jenkins, C. (2015). Preschool teachers' perceptions of rough and tumble play vs. aggression in preschool-aged boys. *Early Child Development and Care, 185*(5), 779-790.
- DiFiori, J. P., Benjamin, H. J., Brenner, J. S., Gregory, A., Jayanthi, N., Landry, G. L., & Luke, A. (2014). Overuse injuries and burnout in youth sports: A position statement from the American Medical Society for Sports Medicine. *British Journal of Sports Medicine, 48*(4), 287-288.
- Dijkstra, P., Kuyper, H., Van der Werf, G., Buunk, A. P., & van der Zee, Y. G. (2008). Social comparison in the classroom: A review. *Review of Educational Research, 78*(4), 828-879.
- Dominguez, S., & Trawick-Smith, J. (2018). A qualitative study of the play of dual language learners in an English-speaking preschool. *Early Childhood Education Journal, 46* (6), 577-586.
- dos Santos Nunes, E. P., da Conceição Júnior, V. A., Santos, L. V. G., Pereira, M. F. L., & de Faria Borges, L. C. (2017, July). Inclusive toys for rehabilitation of children with disability: A systematic review. In Antona, M., & Stephanidis, C. (Eds.) *International conference on universal access in human-computer interaction* (pp. 503-514). Cham: Springer.
- Dowker, A. (2017). Interventions for primary school children with difficulties in mathematics. *Advances in Child Development and Behavior, 53*, 255-287.
- Driscoll, J. R., & Easterbrooks, M. A. (2007). Young mothers' play with their toddlers: Individual variability as a function of psychosocial factors. *Infant and Child Development: an International Journal of Research and Practice, 16*(6), 649-670.
- Dunkel, C. S., & Harbke, C. (2017). A review of measures of Erikson's stages of psychosocial development: Evidence for a general factor. *Journal of Adult Development, 24*(1), 58-76.
- Durand, K., Baudon, G., Freydefont, L., & Schaal, B. (2008). Odorization of a novel object can influence infant's exploratory behavior in unexpected ways. *Infant Behavior and Development, 31*(4), 629-636.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology, 45*(3-4), 294-309.

- Dusing, S. C., Tripathi, T., Marcinowski, E. C., Thacker, L. R., Brown, L. F., & Hendricks-Muñoz, K. D. (2018). Supporting play exploration and early developmental intervention versus usual care to enhance development outcomes during the transition from the neonatal intensive care unit to home: A pilot randomized controlled trial. *BMC Pediatrics*, *18*(1), 46.
- Edwards, C. K., Landa, R. K., Frampton, S. E., & Shillingsburg, M. A. (2018). Increasing functional leisure engagement for children with autism using backward chaining. *Behavior Modification*, *42*(1), 9-33.
- Edwards, C. P. (2000). Children's play in cross-cultural perspective: A new look at the six cultures study. *Cross-Cultural Research*, *34*(4), 318-338.
- Edwards, C. P., deGuzman, M., Brown, J., & Kumru, A. (2006). Children's social behaviors and peer interactions in diverse cultures. In Chen, X., French, D. C., & Schneider, B. H. (Eds.) *Peer relationships in cultural context* (pp. 23-51). New York, NY: Cambridge University Press.
- Edwards, C. P., & Whiting, B. B. (2004). *Ngecha: A Kenyan village in a time of rapid social change*. Lincoln, NB: University of Nebraska Press.
- Eggum-Wilkens, N. D., Fabes, R. A., Castle, S., Zhang, L., Hanish, L. D., & Martin, C. L. (2014). Playing with others: Head Start children's peer play and relations with kindergarten school competence. *Early Childhood Research Quarterly*, *29*(3), 345-356.
- Elder, J. (2018). *Anti-racist education through the visual arts: Lesson plans for early childhood educators*. San Francisco, CA: University of San Francisco.
- Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for socio-dramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, *17*(2), 216-238.
- Elkin, M., Sullivan, A., & Bers, M. U. (2018). Books, butterflies, and 'bots: Integrating engineering and robotics into early childhood curricula. In English, L., & Moore, T. (Eds.) *Early engineering learning* (pp. 225-248). Singapore: Springer.
- Ellis, S., & Gauvain, M. (2013). Social and cultural influences on children's collaborative interactions. In Winegar, L. T., & Valsiner, J. (Eds.) *Children's development within social context* (pp. 155-180). London, UK: Psychology Press.
- Elmesmari, R., Martin, A., Reilly, J. J., & Paton, J. Y. (2018). Comparison of accelerometer measured levels of physical activity and sedentary time between obese and non-obese children and adolescents: a systematic review. *BMC Pediatrics*, *18*(1), 106.
- Elsabbagh, M., Fernandes, J., Jane Webb, S., Dawson, G., Charman, T., & Johnson, M. H. (2013). Disengagement of visual attention in infancy is associated with emerging autism in toddlerhood. *Biological Psychiatry*, *74*(3), 189-194.
- Elsabbagh, M., Mercure, E., Hudry, K., Chandler, S., Pasco, G., Charman, T., & BASIS Team. (2012). Infant neural sensitivity to dynamic eye gaze is associated with later emerging autism. *Current Biology*, *22*(4), 338-342.
- Ely, M. S. (2014). Effective strategies for preschool peer group entry: Considered applications for children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *108*(4), 287-297.
- Endo, Y. (2007). Divisions in subjective construction of teasing incidents: Role and social skill level in the teasing function 1. *Japanese Psychological Research*, *49*(2), 111-120.
- Engelen, L., Wyver, S., Perry, G., Bundy, A., Chan, T. K. Y., Ragen, J., ... Naughton, G. (2018). Spying on children during a school playground intervention using a novel method for direct observation of activities during outdoor play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *18*(1), 86-95.
- Epstein, A. S., & Schweinhart, L. J. (2018). Educational tenets of the HighScope curriculum. In Fleeer, M., & Van Oers, B. (Eds.) *International handbook of early childhood education* (pp. 1347-1377). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Erikson, E. H. (1993). *Childhood and society*. New York, NY: WW Norton.

- Ernest, J. M., Causey, C., Newton, A. B., Sharkins, K., Summerlin, J., & Albaiz, N. (2014). Extending the global dialogue about media, technology, screen time, and young children. *Childhood Education, 90*(3), 182–191.
- Esselstyn, F., Hall, E., & Winkel, A. (2018). *The efficacy of joint attention interventions on play skills in children with autism spectrum disorder: A systematic review*. Burlington, VT: University of Vermont. Retrieved from: <https://scholarworks.uvm.edu/csdfs/3/>.
- Fabrizi, S., & Hubbell, K. (2017). Promoting play participation and parent competence in early intervention: A program effectiveness study. *American Journal of Occupational Therapy, 10*(4), 346–365.
- Fanning, J., Porter, G., Awick, E. A., Ehlers, D. K., Roberts, S. A., Cooke, G., ... McAuley, E. (2017). Replacing sedentary time with sleep, light, or moderate-to-vigorous physical activity: Effects on self-regulation and executive functioning. *Journal of Behavioral Medicine, 40*(2), 332–342.
- Fantuzzo, J., Sekino, Y., & Cohen, H. L. (2004). An examination of the contributions of interactive peer play to salient classroom competencies for urban head start children. *Psychology in the Schools, 41*(3), 323–336.
- Farago, F., Sanders, K., & Gaias, L. (2015). Addressing race and racism in early childhood: Challenges and opportunities. In Sutterby, J. A. (Ed.) *Discussions on sensitive issues* (pp. 29–66). Bingley, West Yorkshire, UK: Emerald Group Publishing.
- Farmer, V. L., Fitzgerald, R. P., Williams, S. M., Mann, J. I., Schofield, G., McPhee, J. C., & Taylor, R. W. (2017). What did schools experience from participating in a randomised controlled study (PLAY) that prioritised risk and challenge in active play for children while at school? *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 17*(3), 239–257.
- Farver, J. A. M., Kim, Y. K., & Lee, Y. (1995). Cultural differences in Korean-and Anglo-American preschoolers' social interaction and play behaviors. *Child Development, 66*(4), 1088–1099.
- Farver, J. A. M., Kim, Y. K., & Lee-Shin, Y. (2000). Acculturation and Korean-American children's social and play behavior. *Social Development, 9*(3), 316–336.
- Farver, J. A. M., & Lee-Shin, Y. (2000). Acculturation and Korean-American children's social and play behavior. *Social Development, 9*(3), 316–336.
- Farver, J. A. M., & Lee-Shin, Y. L. (1997). Social pretend play in Korean-and Anglo-American preschoolers. *Child Development, 68*(3), 544–556.
- Farver, J. A. M., & Wimbarti, S. (1995). Indonesian children's play with their mothers and older siblings. *Child Development, 66*(5), 1493–1503.
- Farver, J. M., & Howes, C. (1993). Cultural differences in American and Mexican mother-child pretend play. *Merrill-Palmer Quarterly, 39*, 344–358.
- Faught, G. G., Conners, F. A., & Himmelberger, Z. M. (2016). Auditory and visual sustained attention in Down syndrome. *Research in Developmental Disabilities, 53*, 135–146.
- Fauzi, A. A., Khayat, M. M., Haron, N., Mahmud, S. A., & Sabirin, S. (2018). Structured home-based exercise program to improve ADL and participation among children with cerebral palsy. *Annals of Physical and Rehabilitation Medicine, 61*, e319–e320.
- Feitelson, D., & Ross, G. S. (1973). The neglected factor—play. *Human Development, 16*(3), 202–223.
- Fekonja, U., Umek, L. M., & Kranjc, S. (2005). Free play and other daily preschool activities as a context for child's language development. *Studia Psychologica, 47*(2), 103–117.
- Ferguson, R., & Buultjens, M. (1995). The play behaviour of young blind children and its relationship to developmental stages. *British Journal of Visual Impairment, 13*(3), 100–107.
- Fernald, A., & O'Neill, D. K. (1993). Peek-a-boo across cultures: How mothers and infants play with voices, faces, and expectations. In McDonald, K. (Ed.) *Parent-child play: Descriptions and implications* (pp. 259–285). Albany, NY: State University of New York Press.

- Fernelius, C. L. (2018). *Evidence-based practices for the design of inclusive playgrounds that support peer interactions among children with all abilities*. Logan, UT: Utah State University. Retrieved from: <https://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=7951&context=etd>.
- Fidler, D. J., Philofsky, A., Hepburn, S. L., & Rogers, S. J. (2005). Nonverbal requesting and problem-solving by toddlers with Down syndrome. *American Journal on Mental Retardation, 110*(4), 312-322.
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Children Youth and Environments, 14*(2), 21-44.
- Flanagan, J. E., Landa, R., Bhat, A., & Bauman, M. (2012). Head lag in infants at risk for autism: A preliminary study. *American Journal of Occupational Therapy, 66*(5), 577-585.
- Flanders, J. L., Leo, V., Paquette, D., Pihl, R. O., & Séguin, J. R. (2009). Rough-and-tumble play and the regulation of aggression: An observational study of father-child play dyads. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 35*(4), 285-295.
- Flannigan, C., & Dietze, B. (2018). Children, outdoor play, and loose parts. *Journal of Childhood Studies, 42*(4), 53-60.
- Fontenelle, S. A., Kahrs, B. A., Neal, S. A., Newton, A. T., & Lockman, J. J. (2007). Infant manual exploration of composite substrates. *Journal of Experimental Child Psychology, 98*(3), 153-167.
- Forcada-Guex, M., Pierrehumbert, B., Borghini, A., Moessinger, A., & Muller-Nix, C. (2006). Early dyadic patterns of mother-infant interactions and outcomes of prematurity at 18 months. *Pediatrics, 118*(1), e107-e114.
- Ford, M. P., & Opitz, M. F. (2002). Using centers to engage children during guided reading time: Intensifying learning experiences away from the teacher. *The Reading Teacher, 55*(8), 710-717.
- Fossum, K. L., Williams, L., Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2018). Pivotal response treatment for preschoolers with autism spectrum disorder: Defining a predictor profile. *Autism Research, 11*(1), 153-165.
- Frankel, F. D., Gorospe, C. M., Chang, Y. C., & Sugar, C. A. (2011). Mothers' reports of play dates and observation of school playground behavior of children having high-functioning autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52*(5), 571-579.
- Frawley, T. (2005). Gender bias in the classroom: Current controversies and implications for teachers. *Childhood Education, 81*(4), 221.
- Freeman, N. K. (2007). Preschoolers' perceptions of gender appropriate toys and their parents' beliefs about genderized behaviors: Miscommunication, mixed messages, or hidden truths? *Early Childhood Education Journal, 34*, 357-366.
- Freeman, S. F., & Kasari, C. (2002). Characteristics and qualities of the play dates of children with Down syndrome: Emerging or true friendships? *American Journal on Mental Retardation, 107*(1), 16-31.
- French, L., & Kennedy, E. M. (2018). Annual research review: Early intervention for infants and young children with, or at-risk of, autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 59*(4), 444-456.
- Freud, S. (1920). Beyond the pleasure principle. In Strachey, J., Freud, A., Strachey, A., & Tyson, A. (Eds.) *Beyond the pleasure principle, group psychology and other works, 1925-1926* (pp. 1-64). London, UK: International Psycho-Analytical Press.
- Friedman, S. L., & Scholnick, E. K. (Eds.). (2014). *The developmental psychology of planning: Why, how, and when do we plan?* London, UK: Psychology Press.
- Friedman, S. L., Scholnick, E. K., Bender, R. H., Vandergrift, N., Spieker, S., & Hirsh Pasek, K. & NICHD Early Child Care Research Network. (2014). Planning in middle childhood: Early predictors and later outcomes. *Child Development, 85*(4), 1446-1460.

- Frost, J., Wortham, S., & Reifel, S. (2012). *Play and child development*. Columbus, OH: Pearson.
- Fulgini, A. S., Howes, C., Huang, Y., Hong, S. S., & Lara-Cinisomo, S. (2012). Activity settings and daily routines in preschool classrooms: Diverse experiences in early learning settings for low-income children. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 198-209.
- Fung, W. K., & Cheng, R. W. Y. (2017). Effect of school pretend play on preschoolers' social competence in peer interactions: Gender as a potential moderator. *Early Childhood Education Journal*, 45(1), 35-42.
- Gagnon, S. G., & Nagle, R. J. (2004). Relationships between peer interactive play and social competence in at-risk preschool children. *Psychology in the Schools*, 41(2), 173-189.
- Gaias, L. M., Gal, D. E., Abye, T., Taylor, M., & Granger, K. L. (2018). Diversity exposure in preschool: Longitudinal implications for cross-race friendships and racial bias. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 59, 5-15.
- Galloway, E. P., & Lesaux, N. (2017). Language and reading development during early childhood for dual-language learners. In Kucirkova, N., Snow, C., Grøver, V., & McBride, C. (Eds.) *The Routledge international handbook of early literacy education: A contemporary guide to literacy teaching and interventions in a global context* (pp. 26-45). London, UK: Routledge.
- Gandini, L. (2005). From the beginning of the atelier to materials as languages: Conversations with Reggio Emilia. In Gandini, L., Hill, L., Cadwell, L., & Schwall, C. (Eds.) *In the spirit of the studio: Learning from the atelier of Reggio Emilia* (pp. 6-15). New York, NY: Teachers College Press.
- Garrison, M. M., Liekweg, K., & Christakis, D. A. (2011). Media use and child sleep: The impact of content, timing, and environment. *Pediatrics*, 128(1), 29-35.
- Garvey, C. (1990). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gaskins, S., Haight, W., & Lancy, D. F. (2007). The cultural construction of play. In Goncu, A., & Gaskins, S. (Eds.) *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives* (pp. 179-202). London, UK: Psychology Press.
- Geeter, E., & Roser, N. (2018). Can we play this story? In Cullinan, B. E. (Ed.) *Children's literature in the reading program: Engaging young readers in the 21st century* (pp. 73-90). New York, NY: Guilford Publications.
- Gengoux, G. W., Schapp, S., Burton, S., Ardel, C. M., Libove, R. A., Baldi, G., ... Hardan, A. Y. (2018). Effects of a parent-implemented developmental reciprocity treatment program for children with autism spectrum disorder. *Autism*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/1362361318775538>.
- Gennari, R., Melonio, A., & Rizvi, M. (2018, March). Evolving tangibles for children's social learning through conversations: Beyond turn talk. In *Proceedings of the Twelfth International Conference on Tangible, Embedded, and Embodied Interaction* (pp. 368-375). New York, NY: ACM Digital Library. Retrieved from: <https://dlnext.acm.org/doi/abs/10.1145/3173225.3173248>.
- Germani, T. H. (2016). *Social participation and its classification for preschool children with autism spectrum disorder*. Edmonton, AB, Canada: University of Alberta. Retrieved from: https://era.library.ualberta.ca/items/f0399788-7fd6-4fd2-99e3-7909f35afc6b/view/8429b180-f45a-45fa-8784-444521b06540/Germani_Tamara_H_201608_PhD.pdf.
- Giagazoglou, P., & Papadaniil, M. (2018). Effects of a storytelling program with drama techniques to understand and accept intellectual disability in students 6-7 years old. A pilot study. *Advances in Physical Education*, 8(02), 224.
- Gilboa, Y., & Fuchs, R. (2018). Participation patterns of preschool children with intellectual developmental disabilities. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 38(4), 261-268.
- Gilliam, W. S., Maupin, A. N., Reyes, C. R., Accavitti, M., & Shic, F. (2016). *Do early educators' implicit biases regarding sex and race relate to behavior expectations and recom-*

- mentations of preschool expulsions and suspensions?* New Haven, CT: Yale University, Yale Child Study Center.
- Girard, L. C., Pingault, J. B., Doyle, O., Falissard, B., & Tremblay, R. E. (2017). Expressive language and prosocial behaviour in early childhood: Longitudinal associations in the UK Millennium Cohort Study. *European Journal of Developmental Psychology, 14*(4), 381-398.
- Girolametto, L., Hoaken, L., Weitzman, E., & Lieshout, R. V. (2000). Patterns of adult-child linguistic interaction in integrated day care groups. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 31*(2), 155-168.
- Gmitrová, V., & Gmitrov, J. (2004). The primacy of child-directed pretend play on cognitive competence in a mixed-age environment: Possible interpretations. *Early Child Development and Care, 174*(3), 267-279.
- Gmitrova, V., Podhajecká, M., & Gmitrov, J. (2007). Children's play preferences: Implications for the preschool education. *Early Child Development and Care, 177*, 300-333.
- Goble, P., Martin, C. L., Hanish, L. D., & Fabes, R. A. (2012). Children's gender-typed activity choices across preschool social contexts. *Sex Roles, 67*(7-8), 435-451.
- Goings, R. B., Smith, A., Harris, D., Wilson, T., & Lancaster, D. (2015). Countering the narrative: A layered perspective on supporting black males in education. *Penn GSE Perspectives on Urban Education, 12*(1), 54-63.
- Golbeck, S. L. (2005). Spatial literacy in early childhood. *Young Children, 60*, 72-83.
- Goldstein, T. R., & Bloom, P. (2015). Is it Oscar-worthy? Children's metarepresentational understanding of acting. *PLoS One, 10*(3), e0119604. Retrieved from: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0119604>.
- Goncii, A., Tuermer, U., Jain, J., & Johnson, D. (1999). Children's play as cultural activity. In Goncu, A. (Ed.) *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives* (pp. 148-170). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Goodyear-Brown, P. (2019). *Trauma and play therapy: Helping children heal*. London, UK: Routledge.
- Gosso, Y., Resende, B. D., & Carvalho, A. M. (2018). Indigenous children's play in the Brazilian Amazonia. In Bichara, I. D., & Colino Magalhaes, C. M. (Eds.) *Children's play and learning in Brazil* (pp. 1-16). Cham, Switzerland: Springer.
- Graham, N., Nye, C., Mandy, A., Clarke, C., & Morris-Roberts, C. (2018). The meaning of play for children and young people with physical disabilities: A systematic thematic synthesis. *Child: Care, Health and Development, 44*, 173-182.
- Graham, S., Taylor, A. Z., & Ho, A. Y. (2009). Race and ethnicity in peer relations research. In Rubin, K., Bukowski, W., & Laursen, B. (Eds.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 394-413). New York, NY: Guilford Press.
- Granger, K. L., Hanish, L. D., Kornienko, O., & Bradley, R. H. (2017). Preschool teachers' facilitation of gender-typed and gender-neutral activities during free play. *Sex Roles, 76*(7-8), 498-510.
- Grau, J. M., Azmitia, M., & Quattlebaum, J. (2009). Latino families. In Villarruel, F. A., Grau, J. M., Carlo, G., Cabrera, N. J., Azmitia, M., & Chahin, T. J. (Eds.) *Handbook of US Latino psychology: Developmental and community-based perspectives* (pp. 153-170). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play, 3*(4), 443-463.
- Green, J., Charman, T., Pickles, A., Wan, M. W., Elsabbagh, M., Slonims, V., ... Jones, E. J. (2015). Parent-mediated intervention versus no intervention for infants at high risk of autism: A parallel, single-blind, randomised trial. *The Lancet Psychiatry, 2* (2), 133-140.
- Greenspan, S. I., & Wieder, S. (2006). *Engaging autism: Using the Floortime approach to help children relate, communicate, and think*. Cambridge, MA: Da Capo Press.

- Griffin, D. G. (2010). Cugtun Alngautat: The history and development of a picture text among the Nuniwarmiut Eskimo, Nunivak Island, Alaska. *Arctic Anthropology*, 47(2), 32-41.
- Grygiel, P., Humenny, G., Rebisz, S., Bajcar, E., & Świtaj, P. (2018). Peer rejection and perceived quality of relations with schoolmates among children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 22(8), 738-751.
- Guralnick, M. J. (2002). Involvement with peers: Comparisons between young children with and without Down's syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46(5), 379-393.
- Guralnick, M. J. (2017). Early intervention for children with intellectual disabilities: An update. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(2), 211-229.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., & Johnson, L. C. (2011). Peer-related social competence of young children with Down syndrome. *American Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 116(1), 48-64.
- Guralnick, M. J., Hammond, M. A., Connor, R. T., & Neville, B. (2006). Stability, change, and correlates of the peer relationships of young children with mild developmental delays. *Child Development*, 77(2), 312-324.
- Haight, W. L., & Cho, M. (2015). The cultural and familial contexts of caregiver support for children's pretend play. In Fromberg, D., & Bergen, D. (Eds.) *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings* (pp. 301-309). New York, NY: Routledge.
- Haight, W. L., Wang, X. L., Fung, H. H. T., Williams, K., & Mintz, J. (1999). Universal, developmental, and variable aspects of young children's play: A cross-cultural comparison of pretending at home. *Child Development*, 70(6), 1477-1488.
- Hainey, T., Connolly, T. M., Boyle, E. A., Wilson, A., & Razak, A. (2016). A systematic literature review of games-based learning empirical evidence in primary education. *Computers & Education*, 102, 202-223.
- Hale, J. E., & Bocknek, E. L. (2015). The play behavior of African American children: The need for a cultural prism. In Roopnarine, J., Patte, M., & Johnson, J. (Eds.) *International Perspectives on Children's Play* (pp. 62-73). London, UK: Open University Press.
- Hale-Benson, J. E. (1986). *Black children: Their roots, culture, and learning styles*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Halliday, S. E., Calkins, S. D., & Leerkes, E. M. (2018). Measuring preschool learning engagement in the laboratory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 167, 93-116.
- Hamilton, V. J., & Gordon, D. A. (1978). Teacher-child interactions in preschool and task persistence. *American Educational Research Journal*, 15(3), 459-466.
- Hands, B., & Larkin, D. (2006). Physical fitness differences in children with and without motor learning difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 447-456.
- Hanline, M. F., Milton, S., & Phelps, P. C. (2008). A longitudinal study exploring the relationship of representational levels of three aspects of preschool sociodramatic play and early academic skills and relationships with teacher training and experience. *International Journal of Early Childhood Education*, 2, 55-75.
- Hanline, M. F., Milton, S., & Phelps, P. C. (2010). The relationship between preschool block play and reading and maths abilities in early elementary school: A longitudinal study of children with and without disabilities. *Early Child Development and Care*, 180 (8), 1005-1017.
- Hanna, S. E., Bartlett, D. J., Rivard, L. M., & Russell, D. J. (2008). Reference curves for the Gross Motor Function Measure: Percentiles for clinical description and tracking over time among children with cerebral palsy. *Physical Therapy*, 88(5), 596-607.
- Hannah, M. (2018). The status of youth sport in American society. *Youth*, 51, 213-239.
- Hansen Sandseter, E. B. (2007). Categorising risky play—How can we identify risktaking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252.

- Harbourne, R. T., Dusing, S. C., Lobo, M. A., Westcott-McCoy, S., Bovaird, J., Sheridan, S., ... Marcinowski, E. C. (2018). Sitting together and reaching to play (start-play): Protocol for a multisite randomized controlled efficacy trial on intervention for infants with neuromotor disorders. *Physical Therapy, 98*(6), 494-502.
- Harrop, C., Green, J., Hudry, K., & PACT Consortium. (2017). Play complexity and toy engagement in preschoolers with autism spectrum disorder: Do girls and boys differ? *Autism, 21*(1), 37-50.
- Hart, K. I., Fujiki, M., Brinton, B., & Hart, C. H. (2004). The relationship between social behavior and severity of language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 47*(3), 647.
- Hartman, E., Houwen, S., & Visscher, C. (2011). Motor skill performance and sports participation in deaf elementary school children. *Adapted Physical Activity Quarterly, 28*(2), 132-145.
- Hartup, W. W. (2017). Children and their friends 1. In McGurk, H. (Ed.) *Issues in childhood social development* (pp. 130-170). New York, NY: Routledge.
- Harvey-Berino, J., & Rourke, J. (2003). Obesity prevention in preschool Native-American children: A pilot study using home visiting. *Obesity Research, 11*(5), 606-611.
- Hauf, P., & Aschersleben, G. (2008). Action-Effect anticipation in infant action control. *Psychological Research, 72*(2), 203-210.
- Haywood, K., & Getchell, N. (2014). *Life span motor development*, 6th edition. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Healey, A., & Mendelsohn, A. (2019). Selecting appropriate toys for young children in the digital era. *Pediatrics, 143*. Retrieved from: <https://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/143/1/e20183348.full.pdf>.
- Hebride, D. (1987). *Culture, identity, and Caribbean music*. London, UK: Routledge.
- Hedges, H. (2014). Children's content learning in play provision: Competing tensions and future possibilities. In Brooker, E., Blaise, M., & Edwards, S. (Eds.) *Handbook of play and learning in early childhood* (pp. 192-203). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Helm, J. H. (2015). *Becoming young thinkers: Deep project work in the classroom*. New York, NY: Teachers College Press.
- Heravi, B. M., Gibson, J. L., Hailes, S., & Skuse, D. (2018, June). Playground social interaction analysis using bespoke wearable sensors for tracking and motion capture. In *Proceedings of the 5th International Conference on Movement and Computing* (p. 21). New York, NY: ACM Digital Library. Retrieved from: <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=3212818>.
- Herodotou, C. (2018). Young children and tablets: A systematic review of effects on learning and development. *Journal of Computer Assisted Learning, 34*(1), 1-9.
- Hewes, J. (2014). Seeking balance in motion: The role of spontaneous free play in promoting social and emotional health in early childhood care and education. *Children, 1* (3), 280-301.
- Hewitt, L., Benjamin-Neelon, S. E., Carson, V., Stanley, R. M., Janssen, I., & Okely, A. D. (2018). Child care centre adherence to infant physical activity and screen time recommendations in Australia, Canada and the United States: An observational study. *Infant Behavior and Development, 50*, 88-97.
- Hill, S., & Flom, R. (2007). 18- and 24-month-olds' discrimination of gender-consistent and inconsistent activities. *Infant Behavior and Development, 30*, 168-173.
- Hirshfeld-Becker, D. R., Biederman, J., Henin, A., Faraone, S. V., Davis, S., Harrington, K., & Rosenbaum, J. F. (2007). Behavioral inhibition in preschool children at risk is a specific predictor of middle childhood social anxiety: A five-year follow-up. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 28*(3), 225.
- Hodge, S., Murata, N., & Lieberman, L. (2017). *Essentials of teaching adapted physical education: Diversity, culture, and inclusion*. London, UK: Routledge.

- Hoffman, M. F., Cejas, I., & Quittner, A. L. & CDaCI Investigative Team. (2016). Comparisons of longitudinal trajectories of social competence: Parent ratings of children with cochlear implants versus hearing peers. *Otology & Neurotology*, 37(2), 152.
- Hoffmann, J. D., & Russ, S. W. (2016). Fostering pretend play skills and creativity in elementary school girls: A group play intervention. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10(1), 114.
- Hollingsworth, H. L., & Buysse, V. (2009). Establishing friendships in early childhood inclusive settings: What roles do parents and teachers play? *Journal of Early Intervention*, 31(4), 287-307.
- Holmes, R. (2012). Children's play preferences in the Pacific Rim: Then and now. In Cohen, L., & Waite-Stupiansky, S. (Eds.) *Play: A polyphony of research, theories and issues* (pp. 27-66). Lanham, MD: University Press of America.
- Holmes, R. M., Pellegrini, A. D., & Schmidt, S. L. (2006). The effects of different recess timing regimens on preschoolers' classroom attention. *Early Child Development and Care*, 176(7), 735-743.
- Hong, S. Y., Kwon, K. A., & Jeon, H. J. (2014). Children's attitudes towards peers with disabilities: Associations with personal and parental factors. *Infant and Child Development*, 23(2), 170-193.
- Hooven, J., Runkle, K., Strouse, L., Woods, M., & Frankenberg, E. (2018). Never too early to learn: Antibias education for young children. *Phi Delta Kappan*, 99(5), 61-66.
- Horn, D. M., File, N., Bryant, D., Burchinal, M., Raikes, H., Forestieri, N., ... Cobo-Lewis, A. (2018). Associations between continuity of care in infant-toddler classrooms and child outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 105-118.
- Houwen, S., Visser, L., van der Putten, A., & Vlaskamp, C. (2016). The interrelationships between motor, cognitive, and language development in children with and without intellectual and developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 53, 19-31.
- Howard, A. W., MacArthur, C., Willan, A., Rothman, L., Moses-McKeage, A., & MacPherson, A. K. (2005). The effect of safer play equipment on playground injury rates among school children. *Canadian Medical Association Journal*, 172(11), 1443-1446.
- Howe, N., & Hogan, C. (2001). Do props matter in the dramatic play center? The effects of prop realism on children's play. *Canadian Journal of Infancy and Early Childhood*, 8(4), 51.
- Howe, N., & Leach, J. (2018). Children's play and peer relations. In Bukowski, W. M., Laursen, B., & Rubin, K. H. (Eds.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 222-242). New York, NY: Guilford Publications.
- Hoves, C. (1996). The earliest friendships. In Bukowski, W., Newcomb, A., & Hartup, W. (Eds) *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 66-86). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Howes, C., Wishard Guerra, A., Fuligni, A., Zucker, E., Lee, L., Obregon, N. B., & Spivak, A. (2011). Classroom dimensions predict early peer interaction when children are diverse in ethnicity, race, and home language. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 399-408.
- Hromek, R., & Roffey, S. (2009). Promoting social and emotional learning with games: "It's fun and we learn things". *Simulation & Gaming*, 40(5), 626-644.
- Hsieh, H. C. (2008). Effects of ordinary and adaptive toys on pre-school children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29(5), 459-466.
- Huang, H. H., & Diamond, K. E. (2009). Early childhood teachers' ideas about including children with disabilities in programmes designed for typically developing children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(2), 169-182.
- Huang, Y., Espelage, D. L., Polanin, J. R., & Hong, J. S. (2019). A meta-analytic review of school-based anti-bullying programs with a parent component. *International Journal of Bullying Prevention*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s42380-018-0002-1>.

- Hughes, F. P. (2010). *Children, play, and development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hyndman, B. P., & Lester, L. (2015). The relationship between elementary school children's enjoyment of school playground activities and participation in physical activity during lunchtime recess. *Children Youth and Environments*, 25(1), 80-99.
- Ihsen, E., Troester, H., & Brambling, M. (2010). The role of sound in encouraging infants with congenital blindness to reach for objects. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(8). Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/0145482X1010400804>.
- Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play, and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(4), 487.
- International Society for Technology in Education (ISTE). (2007). *National educational technology standards for students. The next generation*. Retrieved from www.iste.org/inhouse/nets/cnets/students/pdf/NETS_for_Students_2007.
- Iverson, J. M., & Fagan, M. K. (2004). Infant vocal-motor coordination: Precursor to the gesture-speech system? *Child Development*, 75(4), 1053-1066.
- Jacobs, E. (2017). The privacy behaviour of preschool children: Mechanisms and functions in the day-care environment. In Wilkinson, P. F. (Ed.) *In celebration of play* (pp. 119-134). New York, NY: Routledge.
- Jarrett, O. S. (2013). *A research-based case for recess*. Clemson, SC: US Play Coalition. Retrieved from: <https://healthmpowers.org/wp-content/uploads/2015/11/Research-Based-Case-for-Recess.pdf>.
- Jarrett, O. S., Maxwell, D. M., Dickerson, C., Hoge, P., Davies, G., & Yetley, A. (1998). Impact of recess on classroom behavior: Group effects and individual differences. *Journal of Educational Research*, 92(2), 121-126.
- Jenkins, L. N., Mulvey, N., & Floress, M. T. (2017). Social and language skills as predictors of bullying roles in early childhood: A narrative summary of the literature. *Education and Treatment of Children*, 40(3), 401-417.
- Jester, M., & Johnson, C. J. (2016). Differences in theory of mind and pretend play associations in children with and without specific language impairment. *Infant and Child Development*, 25(1), 24-42.
- Jiang, X. L., & Cillessen, A. H. (2005). Stability of continuous measures of sociometric status: A meta-analysis. *Developmental Review*, 25(1), 1-25.
- Johnson, C. P. (2008). Recognition of autism before age 2 years. *Pediatrics in Review*, 29, 86-96.
- Johnson, J. E. (2015). Play development from ages four to eight. In Fromberg, D., & Bergen, D. (Eds.) *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives and meanings* (pp. 146-153). New York, NY: Routledge.
- Johnson, P. J., & Aboud, F. E. (2017). Evaluation of an intervention using cross-race friend storybooks to reduce prejudice among majority race young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 110-122.
- Jones, A. P., & Frederickson, N. (2010). Multi-informant predictors of social inclusion for students with autism spectrum disorders attending mainstream school. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(9), 1094-1103.
- Jones, B., & Hawes, B. (1987). *Step it down: Games, plays, songs, and stories from the Afro-American heritage*. Athens, GA: University of Georgia Press.
- Jones, R. M., Pickles, A., & Lord, C. (2017). Evaluating the quality of peer interactions in children and adolescents with autism with the Penn Interactive Peer Play Scale (PIPPS). *Molecular Autism*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1186/s13229-017-0144-x>.
- Jones, S. S. (2009). The development of imitation in infancy. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364, 2325-2335.
- Jugert, P., Feddes, A. R., Rutland, A., Nesdale, D., & Brown, C. S. (2017). Children's cross-ethnic friendships: Antecedents and consequences. In Rutland, A., Nesdale, D., &

- Brown, C. S. (Eds.) *The Wiley handbook of group processes in children and adolescents* (pp. 373–392). Somerset, NJ: John Wiley & Sons.
- Jung, E. (2015). Play and Asian-American children. In Roopnarine, J. L., Patte, M. M., Johnson, J. E., & Kuschner, D. (Eds.) *International perspectives on children's play* (pp. 74–88). London, UK: Open University Press.
- Jutengren, G., & Medin, E. (2018). Cross-ethnic friendship and prosocial behavior's potential significance to elementary children's academic competence. *Journal of Educational Research*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1431872>.
- Kaduson, H. G. (2018). Release play interventions for children who experienced stressful life events. In Drewes, A. A., & Schaefer, C. E. (Eds.) *Play-based interventions for childhood anxieties, fears, and phobias* (pp. 78–103). New York, NY: Guilford.
- Kain, J., Leyton, B., Soto-Sánchez, J., & Concha, F. (2018). In preschool children, physical activity during school time can significantly increase by intensifying locomotor activities during physical education classes. *BMC Research Notes*, 11(1), 438.
- Kamii, C. (2003). *Young children continue to reinvent arithmetic: Implications of Piaget's theory*. New York, NY: Teachers College Press.
- Kamii, C., & Kato, Y. (2005). Fostering the development of logico-mathematical thinking in a card game at ages 5–6. *Early Education and Development*, 16(3), 367–383.
- Kamii, C., & Kato, Y. (2006). Play and mathematics at ages one to ten. In Fromberg, D., & Bergen, D. (Eds.) *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings* (pp. 187–198). New York, NY: Routledge.
- Kamla-Raj. (2007). Music to the contemporary African. *Journal of Social Science*, 14, 13–18.
- Kamps, D. M., Mason, R., & Heitzman-Powell, L. (2017). Peer mediation interventions to improve social and communication skills for children and youth with autism spectrum disorders. In Leaf, J. B. (Ed.) *Handbook of social skills and autism spectrum disorder* (pp. 257–283). Cham, Switzerland: Springer.
- Karasik, L. B., Tamis-LeMonda, C. S., & Adolph, K. E. (2011). Transition from crawling to walking and infants' actions with objects and people. *Child Development*, 82(4), 1199–1209.
- Karnik, R., & Tudge, J. (2010). The reality of pretend play: Ethnic, socioeconomic, and gender variations in young children's involvement. *Play as Engagement and Communication. Play and Culture Studies*, 10, 63–81.
- Kasari, C., & Chang, Y. (2014). Play development in children with autism spectrum disorders: Skills, object play, and interventions. In Volkmar, F. R., Paul, R., Rogers, S. J., & Pelphrey, K. A. (Eds.) *Handbook of autism and pervasive developmental disorders, diagnosis, development, and brain mechanisms* (pp. 263–277). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Kato, T. (2010). *Young children's ways of playing "concentration" (a card game)*. Birmingham, AL: University of Alabama at Birmingham. Retrieved from: www.mhsl.uab.edu/dt/2010p/kato.pdf.
- Katz, P. A. (2003). Racists or tolerant multiculturalists? How do they begin? *American Psychologist*, 58(11), 897–909.
- Katz, P. A., & Downey, E. P. (2002). *Infant categorization of race and gender cues*. Boulder, CO: Institute for Research on Social Problems.
- Katzmann, J., Goertz-Dorten, A., Hautmann, C., & Doepfner, M. (2018). Social skills training and play group intervention for children with oppositional-defiant disorders/ conduct disorder: Mediating mechanisms in a head-to-head comparison. *Psychotherapy Research*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/10503307.2018.1425559>.
- Kaur, M., Srinivasan, S. M., & Bhat, A. N. (2018). Comparing motor performance, praxis, coordination, and interpersonal synchrony between children with and without autism spectrum disorder (ASD). *Research in Developmental Disabilities*, 72, 79–95.

- Kelly-Vance, L., Ryalls, B. O., & Gill-Glover, K. (2002). The use of play assessment to evaluate the cognitive skills of two- and three-year old children. *School Psychology International*, 23, 169-185.
- Kennair, L. E. O., Sandseter, E. B. H., & Ball, D. (2018). Risky play and growing up: How to understand the overprotection of the next generation. In Kaufman, A. B., & Kaufman, J. C. (Eds.) *Pseudoscience: The conspiracy against science* (pp. 171-220). Boston, MA: MIT Press.
- Kennedy, S. J., Rapee, R. M., & Edwards, S. L. (2009). A selective intervention program for inhibited preschool-aged children of parents with an anxiety disorder: Effects on current anxiety disorders and temperament. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48(6), 602-609.
- Kent, C., Cordier, R., Joosten, A., Wilkes-Gillan, S., & Bundy, A. (2018). Peermediated intervention to improve play skills in children with autism spectrum disorder: A feasibility study. *Australian Occupational Therapy Journal*, 65(3), 176-186.
- Kenyon, L. K., Hostnik, L., McElroy, R., Peterson, C., & Farris, J. P. (2018). Power mobility training methods for children: A systematic review. *Pediatric Physical Therapy*, 30(1), 2-8.
- Kern, P., & Wolery, M. (2002). The sound path: Adding music to a child care playground. *Young Exceptional Children*, 5(3), 12-20.
- Kersh, J., Casey, B. M., & Young, J. M. (2008). Research on spatial skills and block building in girls and boys. In Saracho, O., & Spodek, B. (Eds.) *Contemporary perspectives on mathematics in early childhood education* (pp. 233-251). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Kervin, L., Verenikina, I., & Rivera, C. (2018). Digital play and learning in the home: Families' perspective. In Danby, S. J., Fleer, M., Davidson, C., & Hatzigianni, M. (Eds.) *Digital childhoods* (pp. 117-130). Singapore: Springer.
- Kesiktas, A. D. (2009). Early childhood special education for children with visual impairments: Problems and solutions. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(2), 823-832.
- Kim, H., Carlson, A. G., Curby, T. W., & Winsler, A. (2016). Relations among motor, social, and cognitive skills in pre-kindergarten children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 53, 43-60.
- Kim, S. (2018). *Pretend play and language development among preschool children: A metaanalysis*. Manhattan, KA: Kansas State University. Retrieved from: <http://krex.k-state.edu/dspace/handle/2097/38859>.
- King, A. M., & Fahsl, A. J. (2012). Supporting social competence in children who use augmentative and alternative communication. *Teaching Exceptional Children*, 45(1), 42-49.
- Kinzler, K. D., Shutts, K., DeJesus, J., & Spelke, E. S. (2009). Accent trumps race in guiding children's social preferences. *Social Cognition*, 27(4), 623-634.
- Kirova, A. (2010). Children's representations of cultural scripts in play: Facilitating transition from home to preschool in an intercultural early learning program for refugee children. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 4(2), 74-91.
- Klein, T. P., Devoe, E. R., Miranda-Julian, C., & Linas, K. (2009). Young children's responses to September 11th: The New York City experience. *Infant Mental Health Journal*, 30(1), 1-22.
- Kleppe, R. (2018). Affordances for 1- to 3-year-olds' risky play in Early Childhood Education and Care. *Journal of Early Childhood Research*, 16(3), 258-275.
- Klibanoff, R. S., Levine, S. C., Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., & Hedges, L. V. (2006). Preschool children's mathematical knowledge: The effect of teacher "math talk". *Developmental Psychology*, 42, 59-69.

- Klintwall, L., & Eikeseth, S. (2014). Early and intensive behavioral intervention (EIBI) in autism. In Patel, V. B., Preedy, V. R., & Martin, C. R. (Eds.) *Comprehensive guide to autism* (pp. 117–137). New York, NY: Springer.
- Kloep, M., & Hendry, L. B. (2007). “Over-protection, over-protection, over-protection!” Young people in modern Britain. *Psychology of Education Review*, 31(2), 4–8.
- Klumpner, S., & Woolley, M. E. (2018). Identifying and selecting evidence-based early intervention programs for elementary students displaying physical aggression. *School Social Work Journal*, 42(2), 20–38.
- Koester, L. S. (1995). Face-to-face interactions between hearing mothers and their deaf or hearing infants. *Infant Behavior and Development*, 18(2), 145–153.
- Kolehmainen, N., Ramsay, C., McKee, L., Missiuna, C., Owen, C., & Francis, J. (2015). Participation in physical play and leisure in children with motor impairments: Mixed-methods study to generate evidence for developing an intervention. *Physical Therapy*, 95(10), 1374–1386.
- Koller, D., Poesard, M. L., & Rummens, J. A. (2018). Defining social inclusion for children with disabilities: A critical literature review. *Children & Society*, 32(1), 1–13.
- Kollmayer, M., Schober, B., & Spiel, C. (2018). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 361–377.
- Kossyvak, L., & Papoudi, D. (2016). A review of play interventions for children with autism at school. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(1), 45–63.
- Koterba, E. A., Leezenbaum, N. B., & Iverson, J. M. (2014). Object exploration at 6 and 9 months in infants with and without risk for autism. *Autism*, 18(2), 97–105.
- Krakow, J. B., & Kopp, C. B. (1982). Sustained attention in young Down syndrome children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2(2), 32–42.
- Kreichauff, S., Wildgruber, A., Krombholz, H., Gibson, E. L., Vögele, C., Nixon, C. A., ... Summerbell, C. D. (2012). Critical narrative review to identify educational strategies promoting physical activity in preschool. *Obesity Reviews*, 13 (s1), 96–105.
- Kucirkova, N. (2018). *How and why to read and create children's digital books: A guide for primary practitioners*. London, UK: UCL Press.
- Kuschner, D. (2015). Play and early childhood education. In Johnson, J., Eberle, S. G., Hendricks, T. S., & Kuschner, D. (Eds.) *Handbook of the study of play* (pp. 287–298). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Kwon, A. Y., Vallotton, C. D., Kiegelmann, M., & Wilhelm, K. H. (2018). Cultural diversification of communicative gestures through early childhood: A comparison of children in English-, German-, and Chinese-speaking families. *Infant Behavior and Development*, 50, 328–339.
- Labiadh, L., Ramanantsoa, M. M., & Golomer, E. (2010). Preschool-aged children's jumps: Imitation performances. *Journal of Electromyography and Kinesiology*, 20(2), 322–329.
- Lalvani, P., & Bacon, J. K. (2018). Rethinking “We are all special”: Anti-ableism curricula in early childhood classrooms. *Young Exceptional Children*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/1096250618810706>.
- Landa, R. J. (2018). Efficacy of early interventions for infants and young children with, and at risk for, autism spectrum disorders. *International Review of Psychiatry*, 30(1), 25–39.
- Laroche, S. E., & Schneider, B. (2010). Developmental course of the temporal relationship between gaze direction and vocal production in typical and Down's syndrome infants. *European Journal of Developmental Psychology*, 7(6), 674–695.
- Laugen, N. J., Jacobsen, K. H., Rieffe, C., & Wichstrøm, L. (2017). Social skills in preschool children with unilateral and mild bilateral hearing loss. *Deafness & Education International*, 19(2), 54–62.

- Lautamo, T., & Heikkilä, M. (2011). Inter-rater reliability of the Play Assessment for Group Settings. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy, 18*(1), 3–10.
- Law, D. J., Dennis, J. A., & Charlton, J. J. V. (2017). *Speech and language therapy interventions for children with primary speech and/or language disorders*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Lee, E. Y., & Carson, V. (2018). Physical activity, sedentary behaviour, and psychosocial well-being among young South Korean children. *Child: Care, Health and Development, 44*(1), 108–116.
- Lee, I. F. (2018). *Children and popular culture*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lee, L., Howes, C., & Chamberlain, B. (2007). Ethnic heterogeneity of social networks and cross-ethnic friendships of elementary school boys and girls. *Merrill-Palmer Quarterly, 53*, 325–346.
- Lee, L. S. (2016). Peer relations and social adjustment of Latino and Chinese children in head start classrooms. *Early Education and Development, 27*(1), 1–17.
- Lefevre, J. A., Skwarchuk, S. L., Smith-Chant, B. L., Fast, L., Kamawar, D., & Bisanz, J. (2009). Home numeracy experiences and children's math performance in the early school years. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement, 41*(2), 55.
- Leman, P. J., & Lam, V. L. (2008). The influence of race and gender on children's conversations and playmate choices. *Child Development, 79*(5), 1329–1343.
- Leonard, H. C., & Hill, E. L. (2014). The impact of motor development on typical and atypical social cognition and language: A systematic review. *Child and Adolescent Mental Health, 19*(3), 163–170.
- Leopold, D. R., Christopher, M. E., Olson, R. K., Petrill, S. A., & Willcutt, E. G. (2019). Invariance of ADHD symptoms across sex and age: A latent analysis of ADHD and impairment ratings from early childhood into adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 47*, 21–34.
- Leung, C. H. (2011). An experimental study of eduplay and social competence among preschool students in Hong Kong. *Early Child Development and Care, 181*(4), 535–548.
- Levine, S. C., Ratliff, K. R., Huttenlocher, J., & Cannon, J. (2012). Early puzzle play: A predictor of preschoolers' spatial transformation skill. *Developmental Psychology, 48* (2), 530.
- Levtzion-Korach, O., Tennenbaum, A., Schnitzer, R., & Ornoy, A. (2000). Early motor development of blind children. *Journal of Paediatrics and Child Health, 36*(3), 226–229.
- Lew, J. C. T., & Campbell, P. S. (2005). Children's natural and necessary musical play: Global contexts, local applications. *Music Educators Journal, 91*(5), 57–62.
- Lewis, V., Boucher, J., Lupton, L., & Watson, S. (2000). Relationships between symbolic play, functional play, verbal and non-verbal ability in young children. *International Journal of Language & Communication Disorders, 35*, 117–127.
- Liao, S. T., Hwang, Y. S., Chen, Y. J., Lee, P., Chen, S. J., & Lin, L. Y. (2014). Home-based DIR/Floortime™ intervention program for preschool children with autism spectrum disorders: Preliminary findings. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics, 34*(4), 356–367.
- Libertus, K., & Hauf, P. (2017). Motor skills and their foundational role for perceptual, social, and cognitive development. *Frontiers in Psychology, 8*, 301.
- Licciardello, C. C., Harchik, A. E., & Luiselli, J. K. (2008). Social skills intervention for children with autism during interactive play at a public elementary school. *Education and Treatment of Children, 31*(1), 27–37.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin, 139*, 1–34.

- Lim, C., Donovan, A. M., Harper, N. J., & Naylor, P. J. (2017). Nature elements and fundamental motor skill development opportunities at five elementary school districts in British Columbia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14 (10), 1279.
- Lin, L. Y., Cherng, R. J., Chen, Y. J., Chen, Y. J., & Yang, H. M. (2015). Effects of television exposure on developmental skills among young children. *Infant behavior and Development*, 38, 20-26.
- Lin, X., & Li, H. (2018). Parents' play beliefs and engagement in young children's play at home. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(2), 161-176.
- Lin, Y. W., & Bratton, S. C. (2015). A meta-analytic review of child-centered play therapy approaches. *Journal of Counseling & Development*, 93(1), 45-58.
- Lindsey, E. W., & Colwell, M. J. (2013). Pretend and physical play: Links to preschoolers' affective social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 59(3), 330-360.
- Linebarger, D. L., & Walker, D. (2005). Infants' and toddlers' television viewing and language outcomes. *American Behavioral Scientist*, 48(5), 624-645.
- Linn, S., Almon, J., & Levin, D. E. (2012). *Facing the screen dilemma: Young children, technology and early education*. Boston, MA: Campaign for a Commercial Free Childhood.
- Lipscombe, B., Boyd, R. N., Coleman, A., Fahey, M., Rawicki, B., & Whittingham, K. (2016). Does early communication mediate the relationship between motor ability and social function in children with cerebral palsy? *Research in Developmental Disabilities*, 53, 279-286.
- Little, E. E., Carver, L. J., & Legare, C. H. (2016). Cultural variation in triadic infant-caregiver object exploration. *Child Development*, 87(4), 1130-1145.
- Locke, J., Shih, W., Kang-Yi, C. D., Caramanico, J., Shingledecker, T., Gibson, J., ... Mandell, D. S. (2018). The impact of implementation support on the use of a social engagement intervention for children with autism in public schools. *Autism*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/1362361318787802>.
- Lockman, J. J. (2000). A perception-action perspective on tool use development. *Child Development*, 71(1), 137-144.
- Loizou, E., & Kyriakou, M. (2016). Young children's appreciation and production of verbal and visual humor. *Humor*, 29(1), 99-124.
- Loots, G., Devisé, I., & Jacquet, W. (2005). The impact of visual communication on the intersubjective development of early parent-child interaction with 18- to 24-month-old deaf toddlers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(4), 357-375.
- Lovinger, S. L. (1974). Socio-dramatic play and language development in preschool disadvantaged children. *Psychology in the Schools*, 11(3), 313-320.
- Loy, M., Masur, E. F., & Olson, J. (2018). Developmental changes in infants' and mothers' pathways to achieving joint attention episodes. *Infant Behavior and Development*, 50, 264-273.
- Lu, C., Stolk, R. P., Sauer, P. J., Sijtsma, A., Wiersma, R., Huang, G., & Corpeleijn, E. (2017). Factors of physical activity among Chinese children and adolescents: A systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), 36.
- Lucas, A. J., & Dymont, J. E. (2010). Where do children choose to play on the school ground? The influence of green design. *Education*, 38(2), 177-189.
- Luchs, A., & Fikus, M. (2013). A comparative study of active play on differently designed playgrounds. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 13(3), 206-222.
- Ludwig, K., & Rauch, W. A. (2018). Associations between physical activity, positive affect, and self-regulation during preschoolers' everyday lives. *Mental Health and Physical Activity*, 15, 63-70.
- Lüke, C., Grimminger, A., Rohlfling, K. J., Liszkowski, U., & Ritterfeld, U. (2017). In infants' hands: Identification of preverbal infants at risk for primary language delay. *Child Development*, 88(2), 484-492.

- Luo, R., & Tamis-LeMonda, C. S. (2016). Mothers' verbal and nonverbal strategies in relation to infants' object-directed actions in real time and across the first three years in ethnically diverse families. *Infancy, 21*(1), 65-89.
- Määttä, S., Gubbels, J., Ray, C., Koivusilta, L., Nislin, M., Sajaniemi, N., ... Roos, E. (2019). Children's physical activity and the preschool physical environment: The moderating role of gender. *Early Childhood Research Quarterly, 47*, 39-48.
- MacDonald, M., Ross, S., McIntyre, L. L., & Tepfer, A. (2017). Relations of early motor skills on age and socialization, communication, and daily living in young children with developmental disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly, 34*(2), 179-194.
- MacDonald, R., Clark, M., Garrigan, E., & Vangala, M. (2005). Using video modeling to teach pretend play to children with autism. *Behavioral Interventions, 20*(4), 225-238.
- MacNeilage, P. F. (2013). Sound patterns and conceptual content of the first words. *New Perspectives on the Origins of Language, 144*, 301.
- Malone, K., & Tranter, P. (2003). Children's environmental learning and the use, design, and management of schoolgrounds. *Children, Youth and Environments, 13*, 9-14.
- Malone, M. (2009). Patterns of home- and classroom-based toy play of preschoolers with and without intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education., 56*, 333-347.
- Malti, T., Zuffianò, A., Cui, L., Colasante, T., Peplak, J., & Bae, N. Y. (2017). Children's social-emotional development in contexts of peer exclusion. In Cabrera, N., & Leyendecker, B. (Eds.) *Handbook on positive development of minority children and youth* (pp. 295-306). Cham, Switzerland: Springer.
- Maratos, O. (2017). Trends in the development of imitation in early infancy. In Bever, T. G. (Ed.) *Regressions in mental development* (pp. 81-102). London, UK: Routledge.
- Marsh, J. (2012). Children as knowledge brokers of playground games and rhymes in the new media age. *Childhood, 19*(4), 508-522.
- Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J., & Scott, F. (2016). Digital play: A new classification. *Early Years, 36*(3), 242-253.
- Marsh, K. (1999). Mediated orality: The role of popular music in the changing tradition of children's musical play. *Research Studies in Music Education, 13*, 2-12.
- Martin, D., Bat-Chava, Y., Lalwani, A., & Waltzman, S. B. (2011). Peer relationships of deaf children with cochlear implants: Predictors of peer entry and peer interaction success. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 16*(1), 108-120.
- Martinez, A. K. (2018). This way to the playground: A drama therapeutic treatment protocol for the parentified child who has witnessed domestic violence. *Drama Therapy Review, 4*(1), 101-116.
- Martini, M. (1994). Peer interactions in Polynesia: A view from the Marquesas. In Roopnarine, J., Johnson, J. E., & Hooper, F. H. (Eds.) *Children's play in diverse cultures* (pp. 73-103). Albany, NY: State University of New York Press.
- Mason, R. A., Ganz, J. B., Parker, R. I., Burke, M. D., & Camargo, S. P. (2012). Moderating factors of video-modeling with other as model: A meta-analysis of single-case studies. *Research in Developmental Disabilities, 33*(4), 1076-1086.
- Massey, W. V., Stellino, M. B., & Fraser, M. (2018). Individual and environmental correlates of school-based recess engagement. *Preventive Medicine Reports, 11*, 247-253.
- Mastrangelo, S. (2009). Harnessing the power of play opportunities for children with autism spectrum disorders. *Teaching Exceptional Children, 42*(1), 34-43.
- Masur, E. F., & Flynn, V. (2008). Infant and mother-infant play and the presence of the television. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*(1), 76-83.
- Mathur, S., & Parameswaran, G. (2015). Gender neutrality in play of young migrant children: An emerging trend or an outlier? *American Journal of Play, 7*(2), 174-200.
- Matthews, W. S., Cocking, R. R., & Copple, C. E. (2018). Objects, symbols, and substitutes: The nature of the cognitive activity during symbolic play. In Yawkey, T. D., & Pellegrini,

- A. D. (Eds.) *Child's play: Developmental and applied* (pp. 108–126). London, UK: Routledge.
- Mavoa, J., Carter, M., & Gibbs, M. (2018). Children and Minecraft: A survey of children's digital play. *New Media & Society*, 20(9), 3283–3303.
- Mayo Clinic. (2014). *Children and sports: Choices for all ages*. Rochester, MN: Mayo Foundation for Medical Education and Research.
- Mazzucca, S., Hales, D., Evenson, K. R., Ammerman, A., Tate, D. F., Berry, D. C., & Ward, D. S. (2018). Physical activity opportunities within the schedule of early care and education centers. *Journal of Physical Activity and Health*, 15(2), 73–81.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A., & Stallings, M. C. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 314–324.
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2018). Developing together: The role of executive function and motor skills in children's early academic lives. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 142–151.
- McClelland, M. M., & Tominey, S. L. (2015). *Stop, think, act: Integrating self-regulation in the early childhood classroom*. New York, NY: Routledge.
- McClure, M. (2018). Beyond screen time: Aesthetics of digital playscapes for young children. In *Communities of practice: Art, play, and aesthetics in early childhood* (pp. 153–163). Cham, Switzerland: Springer.
- McDuffie, A., Oakes, A., Machalicek, W., Thurman, A., Summers, S., Stewart, A., & Abbeduto, L. (2015). Play with objects in young males with fragile X syndrome: A preliminary study. *Journal of Communication Disorders*, 53, 17–29.
- McEwen, F., Happe, F., Bolton, P., Rijdsdijk, F., Ronald, A., Dworzynski, K., & Plomin, R. (2007). Origins of individual differences in imitation: Links with language, pretend play, and socially insightful behavior in two-year-old twins. *Child Development*, 78(2), 474–492.
- McGlothlin, H., Killen, M., & Edmonds, C. (2005). European-American children's intergroup attitudes about peer relationships. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(2), 227–250.
- McLoyd, V. C. (1982). Social class differences in sociodramatic play: A critical review. *Developmental Review*, 2(1), 1–30.
- McNamara, L., Lakman, Y., Spadafora, N., Lodewyk, K., & Walker, M. (2018). Recess and children with disabilities: A mixed-methods pilot study. *Disability and Health Journal*, 11(4), 637–643.
- Meijssen, D., Wolf, M. J., Koldewijn, K., Houtzager, B. A., Van Wassenae, A., Tronick, E., ... Van Baar, A. (2010). The effect of the Infant Behavioral Assessment and Intervention Program on mother–infant interaction after very preterm birth. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(11), 1287–1295.
- Menashe-Grinberg, A., & Atzaba-Poria, N. (2017). Mother–child and father–child play interaction: The importance of parental playfulness as a moderator of the links between parental behavior and child negativity. *Infant Mental Health Journal*, 38(6), 772–784.
- Mercer, J. (2017). Examining DIR/Floortime™ as a treatment for children with autism spectrum disorders: A review of research and theory. *Research on Social Work Practice*, 27(5), 625–635.
- Meyer, C. A., Klein, E. L., & Cenishi, C. (1994). Peer relationships among 4 preschool second language learners in “small-group time”. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(1), 61–85.
- Meyer, L. E., & Ostrosky, M. M. (2018). Identifying classroom friendships: Teachers' confidence and agreement with children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(4), 200–210.

- Mills, C. B. (2018). Child's play or risky business? The development of teasing functions and relational implications in school-aged children. *Journal of Social and Personal Relationships, 35*(3), 287–306.
- Mills, C. B., & Carwile, A. M. (2009). The good, the bad, and the borderline: Separating teasing from bullying. *Communication Education, 58*(2), 276–301.
- Mills, P. E., Beecher, C. C., Dale, P. S., Cole, K. N., & Jenkins, J. R. (2014). Language of children with disabilities to peers at play: Impact of ecology. *Journal of Early Intervention, 36*(2), 111–130.
- Miquelote, A. F., Santos, D. C., Caçola, P. M., Montebelo, M. I. D. L., & Gabbard, C. (2012). Effect of the home environment on motor and cognitive behavior of infants. *Infant Behavior and Development, 35*(3), 329–334.
- Missall, K., Hojnoski, R. L., Caskie, G. I., & Repasky, P. (2015). Home numeracy environments of preschoolers: Examining relations among mathematical activities, parent mathematical beliefs, and early mathematical skills. *Early Education and Development, 26*(3), 356–376.
- Modica, A. N. (2010). *Using a play intervention to improve the skills of children with a language delay*. Omaha, NE: University of Nebraska at Omaha. Retrieved from: www.worldcat.org/title/using-a-play-intervention-to-improve-the-skills-of-children-with-a-language-delay/oclc/518020270.
- Mok, P. L., Pickles, A., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2014). Longitudinal trajectories of peer relations in children with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 55*(5), 516–527.
- Molano, A., & Jones, S. M. (2018). Social centrality and aggressive behavior in the elementary school: Gender segregation, social structure, and psychological factors. *Social Development, 27*(2), 415–430.
- Moore, G. T. (2008). *The children's physical environments rating scale (CPERS)*. Sydney, Australia: Environment, Behaviour and Society Research Group, University of Sydney.
- Moore, G. T., & Sugiyama, T. (2007). The Children's Physical Environment Rating Scale (CPERS): Reliability and validity for assessing the physical environment of early childhood educational facilities. *Children Youth and Environments, 17*(4), 24–53.
- Morelli, G., Rogoff, B., & Angelillo, C. (2003). Cultural variation in young children's access to work or involvement in specialised child-focused activities. *International Journal of Behavioral Development, 27*(3), 264–274.
- Morrier, M. J., & Ziegler, S. M. (2018). I wanna play too: Factors related to changes in social behavior for children with and without autism spectrum disorder after implementation of a structured outdoor play curriculum. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48*(7), 2530–2541.
- Morrissey, A. M. (2014). Scaffolding, analysis and materials: Contributing factors in an unexpected finding of advanced infant/toddler pretend play? *Journal of Early Childhood Research, 12*(2), 195–213.
- Morrissey, A. M., & Brown, P. M. (2009). Mother and toddler activity in the zone of proximal development for pretend play as a predictor of higher child IQ. *Gifted Child Quarterly, 53*(2), 106–120.
- Morrongiello, B. A., Klemencic, N., & Corbett, M. (2008). Interactions between child behavior patterns and parent supervision: Implications for children's risk of unintentional injury. *Child Development, 79*(3), 627–638.
- Moser, T., Reikerås, E., & Egil Tønnessen, F. (2018). Development of motor-life-skills: Variations in children at risk for motor difficulties from the toddler age to preschool age. *European Journal of Special Needs Education, 33*(1), 118–133.
- Most, T. (2007). Speech intelligibility, loneliness, and sense of coherence among deaf and

- hard-of-hearing children in individual inclusion and group inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(4), 495-503.
- Moyer-Packenham, P. S., Lommatsch, C. W., Litster, K., Ashby, J., Bullock, E. K., Roxburgh, A. L., ... Clarke-Midura, J. (2019). How design features in digital math games support learning and mathematics connections. *Computers in Human Behavior*, 91, 316-332.
- Muenks, K., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2018). I can do this! The development and calibration of children's expectations for success and competence beliefs. *Developmental Review*, 48, 24-39.
- Mumme, D. L., & Fernald, A. (2003). The infant as onlooker: Learning from emotional reactions observed in a television scenario. *Child Development*, 74(1), 221-237.
- Mundy, P. (2018). A review of joint attention and social-cognitive brain systems in typical development and autism spectrum disorder. *European Journal of Neuroscience*, 47(6), 497-514.
- Namy, L. L., Acredolo, L., & Goodwyn, S. (2000). Verbal labels and gestural routines in parental communication with young children. *Journal of Nonverbal Behavior*, 24(2), 63-79.
- Ndhlovu, S., & Varea, V. (2018). Primary school playgrounds as spaces of inclusion/ exclusion in New South Wales, Australia. *Education 3-13*, 46(5), 494-505.
- Nelson, P. A., & Baker, J. H. (1994). Meaning in mud: Yup'ik Eskimo girls at play. In Roopnarine, J. L., Johnson, J. E., & Hooper, F. H. (Eds.) *Children's play in diverse cultures* (pp. 179-209). Albany, NY: State University of New York Press.
- Nese, R. N., & McIntosh, K. (2016). Do school-wide positive behavioral interventions and supports, not exclusionary discipline practices. In *Instructional practices with and without empirical validity* (pp. 175-196). Bingley, West Yorkshire, UK: Emerald Group Publishing.
- Neufeld, D., & Wolfberg, P. (2010). From novice to expert: Guiding children on the autism spectrum in integrated play groups. In Schaefer, C. E. (Ed.) *Play therapy for preschool children* (pp. 277-299). Washington, DC: American Psychological Association.
- New, R. S. (1994). Child's play—Una cosa naturale: An Italian perspective. In Roopnarine, J. L., Johnson, J. E., & Hooper, F. H. (Eds.) *Children's play in diverse cultures* (pp. 123-147). Albany, NY: State University of New York Press.
- New, R. S. (2007). Reggio Emilia as cultural activity theory in practice. *Theory into Practice*, 46(1), 5-13.
- Newman, S. D., Hansen, M. T., & Gutierrez, A. (2016). An fMRI study of the impact of block building and board games on spatial ability. *Frontiers in Psychology*, 7, 1278.
- Ní Choisdealbha, A., Westermann, G., Dunn, K., & Reid, V. (2016). Dissociating associative and motor aspects of action understanding: Processing of dual-ended tools by 16-month-old infants. *British Journal of Developmental Psychology*, 34(1), 115-131.
- Nichols, S. R., Svetlova, M., & Brownell, C. A. (2010). Toddlers' understanding of peers' emotions. *Journal of Genetic Psychology*, 171(1), 35-53.
- Nicolopoulou, A. (2010). The alarming disappearance of play from early childhood education. *Human Development*, 53(1), 1-4.
- Niec, L. N., & Russ, S. W. (2002). Children's internal representations, empathy and fantasy play: A validity study of the SCORS-Q. *Psychological Assessment*, 14(3), 331.
- Nielsen, M., & Christie, T. (2008). Adult modelling facilitates young children's generation of novel pretend acts. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 17(2), 151-162.
- Nilsen, M., Lundin, M., Wallerstedt, C., & Pramling, N. (2018). Evolving and re-mediated activities when preschool children play analogue and digital memory games. *Early Years*. DOI: 10.1080/09575146.2018.1460803.

- Nilsson, M., Ferholt, B., & Lecusay, R. (2017). "The playing-exploring child": Reconceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(3), 231-245.
- Njelesani, J., Sedgwick, A., Davis, J. A., & Polatajko, H. J. (2011). The influence of context: A naturalistic study of Ugandan children's doings in outdoor spaces. *Occupational Therapy International*, 18(3), 124-132.
- Novak, I., Morgan, C., Adde, L., Blackman, J., Boyd, R. N., Brunstrom-Hernandez, J., ... De Vries, L. S. (2017). Early, accurate diagnosis and early intervention in cerebral palsy: Advances in diagnosis and treatment. *JAMA Pediatrics*, 171(9), 897-907.
- O'Connell, M., Lieberman, L. J., & Petersen, S. (2006). The use of tactile modeling and physical guidance as instructional strategies in physical activity for children who are blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(8), 471-477.
- O'Connor, C., & Stagnitti, K. (2011). Play, behaviour, language and social skills: The comparison of a play and a non-play intervention within a specialist school setting. *Research in Developmental Disabilities*, 32(3), 1205-1211.
- O'Flynn, J. (2005). Re-appraising ideas of musicality in intercultural contexts of music education. *International Journal of Music Education*, 23, 191-203.
- O'Grady, M. G., & Dusing, S. C. (2015). Reliability and validity of play-based assessments of motor and cognitive skills for infants and young children: A systematic review. *Physical Therapy*, 95(1), 25-38.
- O'Handley, R. D., Radley, K. C., & Lum, J. D. (2016). Promoting social communication in a child with specific language impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 37(4), 199-210.
- Obaki, S. O. (2017). Impact of classroom environment on children's social behavior. *International Journal of Education and Practice*, 5(1), 1-7.
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 807.
- Oh-Young, C., Filler, J., Kucskar, M., Buchter, J., O'Hara, K., & Gelfer, J. (2018). A comparison of peer network and peer video modeling to increase positive verbal social interactions in young children with disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 33(4), 270-283.
- Oliemat, E., Ihmeideh, F., & Alkhalwaleh, M. (2018). The use of touch-screen tablets in early childhood: Children's knowledge, skills, and attitudes towards tablet technology. *Children and Youth Services Review*, 88, 591-597.
- Onishi, K. H., Baillargeon, R., & Leslie, A. M. (2007). 15-month-old infants detect violations in pretend scenarios. *Acta Psychologica*, 124(1), 106-128.
- Ooi, L. L., Baldwin, D., Coplan, R. J., & Rose-Krasnor, L. (2018). Young children's preference for solitary play: Implications for socio-emotional and school adjustment. *British Journal of Developmental Psychology*, 36(3), 501-507.
- Ooi, L. L., Nocita, G., Coplan, R. J., Zhu, J., & Rose-Krasnor, L. (2017). Beyond bashful: Examining links between social anxiety and young children's socio-emotional and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 41, 74-83.
- Orlin, M. N., Effen, S. K., & Handler, S. D. (1997). Effect of otitis media with effusion on gross motor ability in preschool-aged children: Preliminary findings. *Pediatrics*, 99(3), 334-337.
- Ostrov, J. M., Kamper-DeMarco, K. E., Blakely-McClure, S. J., Perry, K. J., & Mutignani, L. (2018). Prospective associations between aggression/bullying and adjustment in preschool: Is general aggression different from bullying behavior? *Journal of Child and Family Studies*. Retrieved from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-018-1055-y>.

- Ostrov, J. M., & Keating, C. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development, 13*, 255-277.
- Óturai, G., Kolling, T., & Knopf, M. (2018). Developmental trend towards exact imitation in the second year of life: Evidence from a longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development, 42*(4), 388-395.
- Overstreet, M. (2018). All work and no play makes Jack a dull boy: The case for play at all educational levels. *Reading Psychology, 39*(2), 216-226.
- Ozonoff, S., Gangi, D., Hanzel, E. P., Hill, A., Hill, M. M., Miller, M., ... Iosif, A. M. (2018). Onset patterns in autism: Variation across informants, methods, and timing. *Autism Research, 11*(5), 788-797.
- Ozonoff, S., Macari, S., Young, G. S., Goldring, S., Thompson, M., & Rogers, S. J. (2008). Atypical object exploration at 12 months of age is associated with autism in a prospective sample. *Autism, 12*(5), 457-472.
- Palacios, P., Rodríguez, C., & Méndez-Sánchez, C. (2018). Communicative mediation by adults in the construction of symbolic uses by infants. *Integrative Psychological and Behavioral Science, 52*(2), 209-227.
- Paley, V. G. (2009). *A child's work: The importance of fantasy play*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Papadopoulos, D. (2018). A general overview of the pragmatic language-social skills and interventions for children with autism spectrum disorders. *Autism Open Access, 8*. Retrieved from: <https://doi:10.4172/2165-7890.1000225>.
- Parker, J., Rubin, K. H., Erath, S., Wojslawowicz, J. C., & Buskirk, A. A. (2006). Peer relationships and developmental psychopathology. In Cicchetti, D., & Cohen, D. (Eds.) *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (pp. 419-493). Hoboken, NJ: Wiley & Sons Inc.
- Parmar, P., Harkness, S., & Super, C. M. (2004). Asian and Euro-American parents' ethnotheories of play and learning: Effects on preschool children's home routines and school behaviour. *International Journal of Behavioral Development, 28*(2), 97-104.
- Parten, M. B. (1933). Social play among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 28*(2), 136.
- Patry, M. B., & Horn, E. (2018). Supporting the play of preschoolers with autism through peer-mediated interventions. *Young Exceptional Children*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/1096250618782179>.
- Pawlowski, C. S., Ergler, C., Tjørnhøj-Thomsen, T., Schipperijn, J., & Troelsen, J. (2015). "Like a soccer camp for boys": A qualitative exploration of gendered activity patterns in children's self-organized play during school recess. *European Physical Education Review, 21*(3), 275-291.
- Pearce, N. (2013). *Digital game-based learning for early childhood: A state of the art report*. Dublin, Ireland: Learnovate Centre.
- Pelaez, M., Borroto, A. R., & Carrow, J. (2018). Infant vocalizations and imitation as a result of adult contingent imitation. *Behavioral Development Bulletin, 23*(1), 81-88.
- Pellegrini, A. D. (2006). *Recess: Its role in education and development*. London, UK: Psychology Press.
- Pellegrini, A. D., & Galda, L. (1982). The effects of thematic-fantasy play training on the development of children's story comprehension. *American Educational Research Journal, 19*(3), 443-452.
- Pellegrini, A. D., & Holmes, R. M. (2006). The role of recess in primary school. In Singer, D. G., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (Eds.) *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 36-53). New York, NY: Oxford University Press.

- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1999). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development, 69*(3), 577-598.
- Pellis, S. M., Himmeler, B. T., Himmeler, S. M., & Pellis, V. C. (2018). Rough-and-tumble play and the development of the social brain: What do we know, how do we know it, and what do we need to know? In Gibb, R., & Kolb, B. (Eds.) *The neurobiology of brain and behavioral development* (pp. 315-337). New York, NY: Elsevier.
- Pellis, S. M., & Pellis, V. C. (2007). Rough-and-tumble play and the development of the social brain. *Current Directions in Psychological Science, 16*(2), 95-98.
- Perone, S., Madole, K. L., Ross-Sheehy, S., Carey, M., & Oakes, L. M. (2008). The relation between infants' activity with objects and attention to object appearance. *Developmental Psychology, 44*(5), 1242.
- Perrault, A., Chaby, L., Bigouret, F., Oppetit, A., Cohen, D., Plaza, M., & Xavier, J. (2018). Comprehension of conventional gestures in typical children, children with autism spectrum disorders and children with language disorders. *Neuropsychiatrie De l'Enfance Et De l'Adolescence, 67*(1), 1-9.
- Peterson, C. C., & Wellman, H. M. (2009). From fancy to reason: Scaling deaf and hearing children's understanding of theory of mind and pretence. *British Journal of Developmental Psychology, 27*(2), 297-310.
- Peterson, S. S., Madsen, A., San Miguel, J., & Jang, S. Y. (2018). Children's rough and tumble play: Perspectives of teachers in northern Canadian Indigenous communities. *Early Years, 38*(1), 53-67.
- Peters-Scheffer, N., Didden, R., Korzilius, H., & Verhoeven, L. (2018). Understanding of intentions in children with autism spectrum disorder and intellectual disability. *Advances in Neurodevelopmental Disorders, 2*(1), 3-15.
- Petrina, N., Carter, M., Stephenson, J., & Sweller, N. (2017). Friendship satisfaction in children with autism spectrum disorder and nominated friends. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 47*(2), 384-392.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York, NY: International Universities Press.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York, NY: Norton.
- Pickard, H., Rijdsdijk, F., Happé, F., & Mandy, W. (2017). Are social and communication difficulties a risk factor for the development of social anxiety? *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 56*(4), 344-351.
- Pijl, S. J., & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education, 25*(1), 93-105.
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology, 45*(3), 605.
- Ponitz, C. E. C., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L., & Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(2), 141-158.
- Potera, C. (2017). Physical activity in schools declines, obesity rates climb: What can be done? *The American Journal of Nursing, 117*, 19-20.
- Preisler, G. M. (1993). A descriptive study of blind children in nurseries with sighted children. *Child: Care, Health and Development, 19*(5), 295-315.
- Prellwitz, M., & Skär, L. (2007). Usability of playgrounds for children with different abilities. *Occupational Therapy International, 14*(3), 144-155.
- Prescott, E. (2008). The physical environment: A powerful regulator of experience. *Exchange, March/April*, 34-37. Retrieved from: <http://mail.ccie.com/library/5018034.pdf>.

- Prosser, L. A., Ohlrich, L. B., Curatalo, L. A., Alter, K. E., & Damiano, D. L. (2012). Feasibility and preliminary effectiveness of a novel mobility training intervention in infants and toddlers with cerebral palsy. *Developmental Neurorehabilitation, 15*(4), 259-266.
- Punch, S. (2007). Generational power relations in rural Bolivia. In Panelli, R., Punch, S., & Robson, E. (Eds.) *Global perspectives on rural childhood and youth: Young rural lives*. Routledge studies in human geography (pp. 151-164). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Pyle, A., Prioletta, J., & Poliszczuk, D. (2018). The play-literacy interface in full-day kindergarten classrooms. *Early Childhood Education Journal, 46*(1), 117-127.
- Pyle, R. (2002). Eden in a vacant lot: Special places, species, and kids in community of life. In Kahn, P. H., & Kellert, S. R. (Eds.) *Children and nature: Psychological, sociocultural and evolutionary investigations* (pp. 305-327). Cambridge, MA: MIT Press.
- Quigley, J., Griffith, A. K., & Kates-McElrath, K. (2018). A comparison of modeling, prompting, and a multi-component intervention for teaching play skills to children with developmental disabilities. *Behavior analysis in practice, 11*(4), 315-326.
- Quinn, P. C., Lee, K., & Pascalis, O. (2018). Perception of face race by infants: Five developmental changes. *Child Development Perspectives, 12*(3), 204-209.
- Quinn, S., Donnelly, S., & Kidd, E. (2018). The relationship between symbolic play and language acquisition: A meta-analytic review. *Developmental Review, 49*, 121-135.
- Quittner, A. L., Cejas, I., Wang, N. Y., Niparko, J. K., & Barker, D. H. (2016). Symbolic play and novel noun learning in deaf and hearing children: Longitudinal effects of access to sound on early precursors of language. *PLoS One, 11*. Retrieved from: org/10.1371/journal.pone.0155964.
- Raisamo, R., Patomäki, S., Hasu, M., & Pasto, V. (2007). Design and evaluation of a tactile memory game for visually impaired children. *Interacting with Computers, 19*(2), 196-205.
- Raith, A. (2018). Contact with nature in green schoolyards. *Children, Youth and Environments, 28*(1), 66-89.
- Rakison Loy, D. H., & Woodward, A. L. (2008). New perspectives on the effects of action on perceptual and cognitive development. *Developmental Psychology, 44*(5), 1209.
- Rakoczy, H., & Tomasello, M. (2006). Two-year-olds grasp the intentional structure of pretense acts. *Developmental Science, 9*(6), 557-564.
- Ramani, G. B., & Eason, S. H. (2015). It all adds up: Learning early math through play and games. *Phi Delta Kappan, 96*(8), 27-32.
- Ramani, G. B., & Siegler, R. S. (2008). Promoting broad and stable improvements in low-income children's numerical knowledge through playing number board games. *Child Development, 79*(2), 375-394.
- Ramani, G. B., Siegler, R. S., & Hitti, A. (2012). Taking it to the classroom: Number board games as a small group learning activity. *Journal of Educational Psychology, 104* (3), 661.
- Ramani, G. B., Zippert, E., Schweitzer, S., & Pan, S. (2014). Preschool children's joint block building during a guided play activity. *Journal of Applied Developmental Psychology, 35*(4), 326-336.
- Ramsey, P. G. (1989). Social skills and peer status: A comparison of two socioeconomic groups. *Merrill-Palmer Quarterly, 34*, 185-202.
- Ramstetter, C. L., Murray, R., & Garner, A. S. (2010). The crucial role of recess in schools. *Journal of School Health, 80*(11), 517-526.
- Rand, M. K., & Morrow, L. M. (2018). The impact of pivotal research on the role of play in early literacy development. In Cassano, C. M., & Dougherty, S. M. (Eds.) *Pivotal research in early literacy: Foundational studies and current practices* (pp. 238-256). New York, NY: Guilford Press.
- Rashid, H. M. (2009). From brilliant baby to child placed at risk: The perilous path of African American boys in early childhood education. *Journal of Negro Education, 78*, 347-358.

- Reddy, V., Williams, E., & Vaughan, A. (2001). Sharing laughter: The humour of pre-school children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 7(3), 125-128.
- Reich, S. M., Black, R. W., & Foliaki, T. (2018). Constructing difference: LEGO® set narratives promote stereotypic gender roles and play. *Sex Roles*, 79(5-6), 285-298.
- Reimers, A., Schoeppe, S., Demetriou, Y., & Knapp, G. (2018). Physical activity and outdoor play of children in public playgrounds—Do gender and social environment matter? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(7), 1356.
- Rettig, M. A. (2002). Cultural diversity and play from an ecological perspective. *Children & Schools*, 24(3), 189-199.
- Rhodes, M., Leslie, S. J., Bianchi, L., & Chalik, L. (2018). The role of generic language in the early development of social categorization. *Child Development*, 89 (1), 148-155.
- Rice, C. E., Adamson, L. B., Winner, E., & McGee, G. G. (2016). A cross-sectional study of shared attention by children with autism and typically developing children in an inclusive preschool setting. *Topics in Language Disorders*, 36(3), 245-265.
- Rideout, V. J. (2013). *Zero to eight: Children's media use in America*. San Francisco, CA: Common Sense Media.
- Ridgers, N. D., Fairclough, S. J., & Stratton, G. (2010). Variables associated with children's physical activity levels during recess: The A-CLASS project. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1). Retrieved from: <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-74>.
- Ridgers, N. D., Stratton, G., Fairclough, S. J., & Twisk, J. W. (2007). Children's physical activity levels during school recess: A quasi-experimental intervention study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 4(1), 19.
- Riojas-Cortéz, M. (2000). Mexican American preschoolers create stories: Sociodramatic play in a dual language classroom. *Bilingual Research Journal*, 24(3), 295-307.
- Rivas-Drake, D., Saleem, M., Schaefer, D. R., Medina, M., & Jagers, R. (2018). Intergroup contact attitudes across peer networks in school: Selection, influence, and implications for cross-group friendships. *Child Development*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/cdev.13061>.
- Roach, L., & Keats, M. (2018). Skill-based and planned active play versus free-play effects on fundamental movement skills in preschoolers. *Perceptual and Motor Skills*, 125(4), 651-668.
- Robinson, C. C., Anderson, G. T., Porter, C. L., Hart, C. H., & Wouden-Miller, M. (2003). Sequential transition patterns of preschoolers' social interactions during childinitiated play: Is parallel-aware play a bidirectional bridge to other play states? *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 3-21.
- Rodda, A., & Estes, A. (2018). Beyond social skills: Supporting peer relationships and friendships for school-aged children with autism spectrum disorder. *Seminars in Speech and Language*, 39, 178-194.
- Romski, M., Sevcik, R. A., Barton-Hulsey, A., & Whitmore, A. S. (2015). Early intervention and AAC: What a difference 30 years makes. *Augmentative and Alternative Communication*, 31(3), 181-202.
- Roopnarine, J. (2010). Cultural variations in beliefs about play, parent-child play, and children's play: Meaning for childhood development. In Nathan, P., & Pellegrini, A. D. (Eds.) *The Oxford handbook of the development of play* (pp. 19-40). New York, NY: Oxford University Press.
- Roopnarine, J. L., & Davidson, K. L. (2015). Parent-child play across cultures: Advancing play research. *American Journal of Play*, 7(2), 228.
- Roopnarine, J. L., Hossain, Z., Gill, P., & Brophy, H. (1994). Play in the East Indian context. In Roopnarine, J. L., Johnson, J. E., & Hooper, F. H. (1994). *Children's play in diverse cultures*. Albany, NY: State University of New York Press.

- Roopnarine, J. L., Johnson, J. E., & Hooper, F. H. (Eds.) (1994). *Children's play in diverse cultures* (pp. 148–178). Albany, NY: State University of New York Press.
- Rosenberg, N., & Boulware, G. L. (2005). Playdates for young children with autism and other disabilities. *Young Exceptional Children*, 8(2), 11–20.
- Roskos, K. A. (Ed.). (2017a). *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives*. London, UK: Routledge.
- Roskos, K. A. (2017b). Pretend play and children's cognitive and literacy development: Sources of evidence and some lessons from the past—Peter K. Smith. In Roskos, K. A. (Ed.) *Play and literacy in early childhood* (pp. 21–38). London, UK: Routledge.
- Roskos, K. A., Christie, J. F., Widman, S., & Holding, A. (2010). Three decades in: Priming for meta-analysis in play-literacy research. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10, 55–96.
- Rowe, D. W. (2017). Bringing books to life: The role of book-related dramatic play in young children's literacy learning. In Roskos, K. A. (Ed.) *Play and literacy in early childhood* (pp. 37–64). London, UK: Routledge.
- Rubin, K. H. (2001). *The Play Observation Scale (POS)*. College Park, MD: University of Maryland. Retrieved from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.657.7522&rep=rep1&type=pdf>.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology*, 60, 141–171.
- Rubin, K. H., Fein, G. G., & Vandenberg, B. (1983). Play. *Handbook of Child Psychology*, 4, 693–774.
- Ruiz, R. M., Sommer, E. C., Tracy, D., Banda, J. A., Economos, C. D., JaKa, M. M., ... Barkin, S. L. (2018). Novel patterns of physical activity in a large sample of preschool-aged children. *BMC Public Health*, 18(1), 242.
- Rupp, S., Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2018). Assessing elementary students' bullying and related social behaviors: Cross-informant consistency across school and home environments. *Children and Youth Services Review*, 93, 458–466.
- Sacks, S., & Wolffe, K. (2006). *Teaching social skills to students with visual impairments: From theory to practice*. New York, NY: AFB Press.
- Sacrey, L. A. R., Bryson, S., Zwaigenbaum, L., Brian, J., Smith, I. M., Roberts, W., ... Garon, N. (2018). The Autism Parent Screen for Infants: Predicting risk of autism spectrum disorder based on parent-reported behavior observed at 6–24 months of age. *Autism*, 22(3), 322–334.
- Saltz, E., Dixon, D., & Johnson, J. (1977). Training disadvantaged preschoolers on various fantasy activities: Effects on cognitive functioning and impulse control. *Child Development*, 48, 367–380.
- Saltz, E., & Johnson, J. (1974). Training for thematic-fantasy play in culturally disadvantaged children: Preliminary results. *Journal of Educational Psychology*, 66(4), 623.
- Sancho, K., Sidener, T. M., Reeve, S. A., & Sidener, D. W. (2010). Two variations of video modeling interventions for teaching play skills to children with autism. *Education and Treatment of Children*, 33(3), 421–442.
- Sandall, S. R., Schwartz, I. S., & Gauvreau, A. (2016). Using modifications and accommodations to enhance learning of young children with disabilities: Little changes that yield big impacts. In Reichow, B., Boyd, B. A., Barton, E. E., & Odom, S. L. (Eds.) *Handbook of early childhood special education* (pp. 349–361). Cham, Switzerland: Springer.
- Sani-Bozkurt, S., & Ozen, A. (2015). Effectiveness and efficiency of peer and adult models used in video modeling in teaching pretend play skills to children with autism spectrum disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50, 71–83.
- Sarama, J., & Clements, D. H. (2009). “Concrete” computer manipulatives in mathematics education. *Child Development Perspectives*, 3(3), 145–150.

- Sass-Lehrer, M., Moeller, M. P., & Stredler-Brown, A. (2015). What every early intervention professional should know. In Sass-Lehrer, M. (Ed.) *Early intervention for deaf and hard-of-hearing infants, toddlers, and their families* (pp. 3-35). New York, NY: Oxford University Press.
- Sasson, N. J., Turner-Brown, L. M., Holtzclaw, T. N., Lam, K. S., & Bodfish, J. W. (2008). Children with autism demonstrate circumscribed attention during passive viewing of complex social and nonsocial picture arrays. *Autism Research, 1*(1), 31-42.
- Scalise, N. R., Daubert, E. N., & Ramani, G. B. (2018). Narrowing the early mathematics gap: A play-based intervention to promote low-income preschoolers' number skills. *Journal of Numerical Cognition, 3*(3), 559-581.
- Schell, R. E., & Fenson, L. (2017). The origins of exploratory play. In Smith, P. K. (Ed.) *Children's play: Research developments and practical applications* (pp. 17-38). London, UK: Routledge.
- Schertz, H. H., Odom, S. L., Baggett, K. M., & Sideris, J. H. (2013). Effects of joint attention mediated learning for toddlers with autism spectrum disorders: An initial randomized controlled study. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(2), 249-258.
- Schloegel, M. R. (2015). *English language learners' experiences in classroom settings: Understanding teacher beliefs, peer interaction, and language differences*. Lawrence, KS: University of Kansas. Retrieved from: Schloegel_ku_0099D_14278_DATA_1.pdf (753.5Kb).
- Schmidt, M. E., Pempek, T. A., Kirkorian, H. L., Lund, A. F., & Anderson, D. R. (2008). The effects of background television on the toy play behavior of very young children. *Child Development, 79*(4), 1137-1151.
- Schmitt, S. A., Korucu, I., Napoli, A. R., Bryant, L. M., & Purpura, D. J. (2018). Using block play to enhance preschool children's mathematics and executive functioning: A randomized controlled trial. *Early Childhood Research Quarterly, 44*, 181-191.
- Schmutz, E. A., Haile, S. R., Leeger-Aschmann, C. S., Kakebeke, T. H., Zysset, A. E., Messerli-Bürgy, N., ... Puder, J. J. (2018). Physical activity and sedentary behavior in preschoolers: A longitudinal assessment of trajectories and determinants. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 15*. <https://doi.org/10.1186/s12966-018-0670-8>.
- Schneider, E. (2009). Longitudinal observations of infants' object play behavior in the home context. *OTJR: Occupation, Participation and Health, 29*(2), 79-87.
- Schneider, H., & Lounsbery, M. (2008). Setting the stage for lifetime physical activity in early childhood. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 79*(6), 19-23.
- Schumann-Hengsteler, R. (1996). Children's and adults' visuospatial memory: The game concentration. *Journal of Genetic Psychology, 157*(1), 77-92.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R., & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool study through age 40*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- Scofield, M. P. (2017). *Solitary-pretend play in children with language impairment and their typically-developing peers*. Salt Lake City, UT: Brigham Young University. Retrieved from: <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/6325>.
- Seager, E., Mason-Apps, E., Stojanovik, V., Norbury, C., Bozicevic, L., & Murray, L. (2018). How do maternal interaction style and joint attention relate to language development in infants with Down syndrome and typically developing infants? *Research in Developmental Disabilities, 83*, 194-205.
- Şengün, Y., & İskenderoğlu, T. (2010). A review of creative drama studies in math education: Aim, data collection, data analyses, sample and conclusions of studies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9*, 1214-1219.
- Serdiouk, M., Wilson, T. M., Gest, S. D., & Berry, D. (2019). The role of teacher emotional

- support in children's cross-ethnic friendship preferences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 35–46.
- Severini, K. E., Ledford, J. R., & Robertson, R. E. (2018). Systematic review of problem behavior interventions: Outcomes, demographics, and settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 3261–3272.
- Shahid, S., Krahmer, E., & Swerts, M. (2008). Alone or together: Exploring the effect of physical co-presence on the emotional expressions of game playing children across cultures. In Markopoulos, P. (Ed.) *Fun and games* (pp. 94–105). Berlin, Germany: Springer.
- SHAPE America. (2014). *National standards & grade-level outcomes for K-12 physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A., & Kupzyk, K. A. (2010). Parent engagement and school readiness: Effects of the Getting Ready intervention on preschool children's social-emotional competencies. *Early Education and Development*, 21(1), 125–156.
- Siedentop, D., & van der Mars, H. (2011). *Introduction to physical education, fitness, and sport*, 8th edition. New York, NY: McGraw-Hill.
- Siegler, R. S., & Ramani, G. B. (2009). Playing linear number board games—but not circular ones—improves low-income preschoolers' numerical understanding. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 545–560.
- Silvén, M., Niemi, P., & Voeten, M. J. (2002). Do maternal interaction and early language predict phonological awareness in 3- to 4-year-olds? *Cognitive Development*, 17 (1), 1133–1155.
- Simmons, J., Beauchaine, K. L., & Eiten, L. R. (2018). Hearing instrument fitting for infants and young children. In Ackley, R. S., Decker, T. J., & Limb, C. J. (Eds.) *An essential guide to hearing and balance disorders* (pp. 217–248). London, UK: Psychology Press.
- Singer, D. G. (2014). *Television, imagination, and aggression: A study of preschoolers*. New York, NY: Routledge.
- Sirois, M. S., & Bernier, A. (2018). Mother-child relationships and children's psychosocial functioning: The specific roles of attachment security and maternal behavior. *Parenting*, 18(3), 172–189.
- Sjöman, M., Granlund, M., & Almqvist, L. (2016). Interaction processes as a mediating factor between children's externalized behaviour difficulties and engagement in preschool. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1649–1663.
- Slonims, V., & McConachie, H. (2006). Analysis of mother-infant interaction in infants with Down syndrome and typically developing infants. *Journal Information*, 111(4), 273–289.
- Sluckin, A. (2017). *Growing up in the playground: The social development of children*. London, UK: Routledge.
- Slutsky, R., & DeShetler, L. M. (2017). How technology is transforming the ways in which children play. *Early Child Development and Care*, 187(7), 1138–1146.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York, NY: Wiley.
- Smilansky, S., & Shefatya, L. (1990). *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children*. New York, NY: Psycho-social & Educational Publications.
- Smith, N. A., & McMurray, B. (2018). Temporal responsiveness in mother-child dialogue: A longitudinal analysis of children with normal hearing and hearing loss. *Infancy*, 23(3), 410–431.
- Smith, P. K. (2017). *Children's play: Research developments and practical applications*. London, UK: Routledge.
- Smith, P. K., & Pellegrini, A. (2008). Learning through play. *Encyclopedia on early childhood development*. Retrieved from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.608.6539&rep=rep1&type=pdf>.

- Smogorzewska, J., & Szumski, G. (2018). Developing preschoolers' social skills: The effectiveness of two educational methods. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(3), 318-340.
- Soccio, A. (2013). The relation of culture and musical play: A literature review. *Update: Applications of Research in Music Education*, 32(1), 52-58.
- Society of Health and Physical Educators. (2014). *National standards and grade-level outcomes for K-12 physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Soileau, J. P. (2016). *Yo'Mama, Mary Mack, and Boudreaux and Thibodeaux: Louisiana children's folklore and play*. Jackson, MS: University Press of Mississippi.
- Sokolov, M., Gordon, K. A., Polonenko, M., Blaser, S. I., Papsin, B. C., & Cushing, S. L. (2019). Vestibular and balance function is often impaired in children with profound unilateral sensorineural hearing loss. *Hearing Research*, 372, 52-61.
- Sonksen, P. M., & Dale, N. (2002). Visual impairment in infancy: Impact on neurodevelopmental and neurobiological processes. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 44(11), 782-791.
- Sorariutta, A., Hannula-Sormunen, M. M., & Silvén, M. (2017). Maternal sensitivity in responding during play and children's pre-mathematical skills: A longitudinal study from infancy to preschool age. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(1), 1-15.
- Spittle, A. J., & Morgan, C. (2018). Early intervention for children with cerebral palsy. In Panteliadis, C. (Ed.) *Cerebral palsy* (pp. 193-200). Cham, Switzerland: Springer.
- Srinivasan, S. M., & Bhat, A. N. (2016). Differences in object sharing between infants at risk for autism and typically developing infants from 9 to 15 months of age. *Infant Behavior and Development*, 42, 128-141.
- Stagnitti, K., & Lewis, F. M. (2015). Quality of pre-school children's pretend play and subsequent development of semantic organization and narrative re-telling skills. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 17(2), 148-158.
- Stagnitti, K., O'Connor, C., & Sheppard, L. (2012). Impact of the Learn to Play program on play, social competence and language for children aged 5-8 years who attend a specialist school. *Australian Occupational Therapy Journal*, 59(4), 302-311.
- Stahmer, A. C., Ingersoll, B., & Carter, C. (2003). Behavioral approaches to promoting play. *Autism*, 7(4), 401-413.
- Stanton-Chapman, T. L., & Schmidt, E. L. (2017). Caregiver perceptions of inclusive playgrounds targeting toddlers and preschoolers with disabilities: Has recent international and national policy improved overall satisfaction? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(4), 237-246.
- Stanton-Chapman, T. L., Toraman, S., Morrison, A., Dariotis, J. K., & Schmidt, E. L. (2018). An observational study of children's behaviors across two playgrounds: Similarities and differences. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 114-123.
- Steiner, A. M., Gengoux, G. W., Smith, A., & Chawarska, K. (2018). Parent-child interaction synchrony for infants at-risk for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(10), 3562-3572.
- Sterman, J. J., Naughton, G. A., Bundy, A. C., Froude, E., & Villeneuve, M. A. (2018). Is play a choice? Application of the capabilities approach to children with disabilities on the school playground. *International Journal of Inclusive Education*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1472819>.
- StGeorge, J., & Freeman, E. (2017). Measurement of father-child rough-and-tumble play and its relations to child behavior. *Infant Mental Health Journal*, 38(6), 709-725.
- StGeorge, J. M., Goodwin, J. C., & Fletcher, R. J. (2018). Parents' views of father-child rough-and-tumble play. *Journal of Child and Family Studies*, 27(5), 1502-1512.
- Stiffelman, S. (2015). *Parenting with presence: Practices for raising conscious, confident, caring kids*. Novato, CA: New World Library.

- Stiles, J., & Stern, C. (2001). Developmental change in spatial cognitive processing: Complexity effects and block construction performance in preschool children. *Journal of Cognition and Development, 2*(2), 157-187.
- Stirrup, J., Evans, J., & Davies, B. (2017). Early years learning, play pedagogy and social class. *British Journal of Sociology of Education, 38*(6), 872-886.
- Stöckel, T., Hughes, C. M., & Schack, T. (2012). Representation of grasp postures and anticipatory motor planning in children. *Psychological Research, 76*(6), 768-776.
- Storebø, O. J., Skoog, M., Damm, D., Thomsen, P. H., Simonsen, E., & Gluud, C. (2011). Social skills training for attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in children aged 5 to 18 years. *Cochrane Database of Systematic Reviews*. Retrieved from: www.cochranelibrary.com/cdsr/doi/10.1002/14651858.CD008223.pub2/abstract.
- Storli, R., & Sandseter, E. B. H. (2015). Preschool teachers' perceptions of children's rough-and-tumble play (R&T) in indoor and outdoor environments. *Early Child Development and Care, 185*(11-12), 1995-2009.
- Stover, C. S., Van Horn, P., & Lieberman, A. F. (2006). Parental representations in the play of preschool aged witnesses of marital violence. *Journal of Family Violence, 21*(6), 417-424.
- Stuart, M. E., Lieberman, L., & Hand, K. E. (2006). Beliefs about physical activity among children who are visually impaired and their parents. *Journal of Visual Impairment and Blindness, 100*(4), 223-234.
- Sualy, A., Ryalls, B., Kelly-Vance, L., & Yount, S. (2011). Using a play intervention to improve the play skills of children with a language delay. *International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach (Tarptautinis Psichologijos Žurnalas: Biopsichosocialinis Požiūris), 9*, 105-122.
- Suggate, S., Stoeger, H., & Pufke, E. (2017). Relations between playing activities and fine motor development. *Early Child Development and Care, 187*(8), 1297-1310.
- Sullivan, J., Moss-Racusin, C., Lopez, M., & Williams, K. (2018). Backlash against gender stereotype-violating preschool children. *PLoS One, 13*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0195503>.
- Super, C. (2008). Environmental effects on motor development: The case of "African infant precocity". *Developmental Medicine and Child Neurology, 18*, 561-567.
- Sutton, B. M., Webster, A. A., & Westerveld, M. F. (2018). A systematic review of school-based interventions targeting social communication behaviors for students with autism. *Autism, 10.1177/1362361317753564*.
- Sylva, K., Bruner, J., & Genova, S. (1976). The role of play in the problem-solving of children 3-5 years old. In Bruner, J., Jolly, A., & Sylva, S. (Eds.) *Play: Its role in development and evolution* (pp. 245-257). New York, NY: Basic Books.
- Syrjämäki, M., Sajaniemi, N., Suhonen, E., Alijoki, A., & Nislin, M. (2017). Enhancing peer interaction: An aspect of a high-quality learning environment in Finnish early childhood special education. *European Journal of Special Needs Education, 32*(3), 377-390.
- Szokolczyk, A. (2016). Object use in pretend play: Symbolic or functional? In Dreier, O., & Costall, A. (Eds.) *Doing things with things* (pp. 77-96). London, UK: Routledge.
- Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., & Siraj, I. (2015). *Effective pre-school, primary and secondary education project (EPPSE 3-16+): How pre-school influences children and young people's attainment and developmental outcomes over time*. London, UK: UCL Institute of Education, London University.
- Taggart, J., Fukuda, E., & Lillard, A. S. (2018). Children's preference for real activities: Even stronger in the Montessori Children's House. *Journal of Montessori Research, 4*(2), 1-9.
- Takeuchi, M. (1994). Children's play in Japan. In Roopnarine, J. L., Johnson, J. E., & Hooper, F. H. (Eds.) *Children's play in diverse cultures* (pp. 51-72). Albany, NY: State University of New York Press.

- Tamis-LeMonda, C. S., Custode, S., Kuchirko, Y., Escobar, K., & Lo, T. (2018). Routine language: Speech directed to infants during home activities. *Child Development*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/cdev.13089>.
- Tamis-LeMonda, C. S., Kuchirko, Y., & Suh, D. D. (2018). Taking center stage: Infants' active role in language leaning. In Saylor, M. M., & Ganea, P. A. (Eds.) *Active learning from infancy to childhood* (pp. 39–53). Cham, Switzerland: Springer.
- Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J., & Lamb, M. E. (2004). Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development. *Child Development*, 75(6), 1806–1820.
- Tamis-LeMonda, C. S., Song, L., Leavell, A. S., Kahana-Kalman, R., & Yoshikawa, H. (2012). Ethnic differences in mother–infant language and gestural communications are associated with specific skills in infants. *Developmental Science*, 15(3), 384–397.
- Tamis-LeMonda, C. S., Way, N., Hughes, D., Yoshikawa, H., Kalman, R. K., & Niwa, E. Y. (2008). Parents' goals for children: The dynamic coexistence of individualism and collectivism in cultures and individuals. *Social Development*, 17 (1), 183–209.
- Tas, I. (2018). An analysis on play and playmate preferences of 48 to 66 months old children in the context of gender. *Educational Research and Reviews*, 13(13), 511–517.
- Taylor, A. F., & Kuo, F. E. M. (2011). Could exposure to everyday green spaces help treat ADHD? Evidence from children's play settings. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3(3), 281–303.
- Theobald, M., Bateman, A., Busch, G., Laraghy, M., & Danby, S. (2017). "I'm your best friend": Peer interaction and friendship in a multilingual preschool. In Theobald, M. (Ed.) *Friendship and peer culture in multilingual settings* (Vol. 21, pp. 171–196). Bingley, West Yorkshire, UK: Emerald Group Publishing.
- Thiemann-Bourque, K. S., Brady, N. C., & Fleming, K. K. (2012). Symbolic play of preschoolers with severe communication impairments with autism and other developmental delays: More similarities than differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(5), 863–873.
- Thomas-Stonell, N., Robertson, B., Oddson, B., & Rosenbaum, P. (2016). Communicative participation changes in pre-school children receiving augmentative and alternative communication intervention. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 18(1), 32–40.
- Thorell, L. B., Sjöwall, D., Diamatopoulou, S., Rydell, A. M., & Bohlin, G. (2017). Emotional functioning, ADHD symptoms, and peer problems: A longitudinal investigation of children age 6–9.5 years. *Infant and Child Development*, 26. Retrieved from: <https://doi.org/10.1002/icd.2008>.
- Tieman, B. L., Palisano, R. J., Gracely, E. J., & Rosenbaum, P. L. (2004). Gross motor capability and performance of mobility in children with cerebral palsy: A comparison across home, school, and outdoors/community settings. *Physical Therapy*, 84(5), 419–429.
- Timmons, B. W., Naylor, P. J., & Pfeiffer, K. A. (2007). Physical activity for preschool children—How much and how? *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 32, S122–S134.
- Tonnsen, B. L., Grefer, M. L., Hatton, D. D., & Roberts, J. E. (2015). Developmental trajectories of attentional control in preschool males with fragile X syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 62–71.
- Toro, R. I., & Nieri, T. (2018). Parent-child acculturation and cultural values differences: Associations with children's self-esteem and aggression. *International Journal of Inter-cultural Relations*, 66, 1–11.
- Tovey, H. (2010). Playing on the edge: Perceptions of risk and danger in outdoor play. In Broadhead, P., Howard, J., & Wood, E. (Eds.) *Play and learning in the early years* (pp. 79–94). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Trawick-Smith, J. (1990). The effects of realistic versus non-realistic play materials on young children's symbolic transformation of objects. *Journal of Research in Childhood Education*, 5(1), 27-36.
- Trawick-Smith, J. (1992). A descriptive study of persuasive preschool children: How they get others to do what they want. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(1), 95-114.
- Trawick-Smith, J. (1993, April). The effects of realistic, nonrealistic, and mixed-realism play environments on young children's symbolization, verbalization, and social interactions. In *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Atlanta.
- Trawick-Smith, J. (1998). A qualitative analysis of metaplay in the preschool years. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 433-452.
- Trawick-Smith, J. (2001, April). Play, metaplay, oral language, and emergent literacy: Interconnections among symbolic representations of young children. In *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Seattle.
- Trawick-Smith, J. (2003). The play frame and the "fictional dream": The bi-directional relationship between metaplay and story writing. *Advances in Early Education and Day Care*, 11, 337-353.
- Trawick-Smith, J. (2010). Drawing back the lens on play: A frame analysis of young children's play in Puerto Rico. *Early Education and Development*, 21(4), 536-567.
- Trawick-Smith, J. (2012). Play and the curriculum. In Frost, J., Wortham, S., & Reifel, S. (Eds.) *Play and child development* (pp. 245-283). Columbus, OH: Pearson.
- Trawick-Smith, J. (2015). Social play in school. In Fromberg, D., & Bergen, D. (Eds.) *Play from birth to 12: Contexts, perspectives, and meaning* (pp. 173-181). New York, NY: Routledge.
- Trawick-Smith, J. (1991). The significance of toddler pretend play in child care. *Early Child Development and Care*, 68(1), 10-18.
- Trawick-Smith, J., & Dzuirgot, T. (2010a). "Good-fit" teacher-child play interactions and subsequent autonomous play in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 110-123.
- Trawick-Smith, J., & Dzuirgot, T. (2010b). Untangling teacher-child play interactions: Do teacher education and experience influence "good-fit" responses to children's play? *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31, 106-128.
- Trawick-Smith, J., & Landry-Fitzsimmons, K. (1992). A descriptive study of spatial arrangement in a family day care home. *Child and Youth Care Forum*, 21, 263-276.
- Trawick-Smith, J., Oski, H., DePaolis, K., Krause, K., & Zebrowski, A. (2016). Naptime data meetings to increase the math talk of early care and education providers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 37(2), 157-174.
- Trawick-Smith, J., & Picard, T. (2003). Literacy play: Is it really play anymore? *Childhood Education*, 79, 229-231.
- Trawick-Smith, J., Russell, H., & Swaminathan, S. (2010). Measuring the effects of toys on the cognitive, creative, and social play behaviors of preschool children. *Early Child Development and Care*, 181, 909-927.
- Trawick-Smith, J., & Swaminathan, S. (in press). Facilitating mathematical thinking in preschool play: Findings of the CECE math-play studies. In Han, M., & Johnson, J. (Eds.) *Play and curriculum*. Play and culture studies, Vol. 15. Lanham, MD: University Press.
- Trawick-Smith, J., Swaminathan, S., Baton, B., Danieluk, C., Marsh, S., & Szwarcwacki, M. (2017). Block play as a context for mathematical thinking: The effects of building complexity, peer and teacher interactions, and replica play materials on math learning in preschool. *Journal of Early Childhood Research*, 15(4), 433-448.
- Trawick-Smith, J., Swaminathan, S., & Liu, X. (2016). The relationship of teacher-child play interactions to mathematics learning in preschool. *Early Child Development and Care*, 186, 716-733.

- Trawick-Smith, J., Wolff, J., Koschel, M., & Valarelli, J. (2014). Effects of toys on the play quality of preschool children: Influence of gender, ethnicity, and socioeconomic status. *Early Childhood Education Journal*, 43(4), 249-256.
- Trawick-Smith, J. W. (1994). *Interactions in the classroom: Facilitating play in the early years*. Columbus, OH: Merrill.
- Trevarthen, C., & Malloch, S. (2018). Musicality and musical culture: Sharing narratives of sound from early childhood. In McPherson, G., & Welch, G. (Eds.) *Music learning and teaching in infancy, childhood, and adolescence: An Oxford handbook of music education* (pp. 26-39). New York, NY: Oxford University Press.
- Triandis, H. C. (2018). *Individualism and collectivism*. New York, NY: Routledge.
- Trinton, C. P., Brighton, C. M., & Moon, T. R. (2015). Designing differentiated mathematics games: Discarding the one-size-fits-all approach to educational game play. *Gifted Child Today*, 38(2), 88-94.
- Trommsdorff, G., Friedlmeier, W., & Mayer, B. (2007). Sympathy, distress, and prosocial behavior of preschool children in four cultures. *International Journal of Behavioral Development*, 31(3), 284-293.
- Tronc, K. (2016). Red rover—Is it all over? *Australian Educational Leader*, 38, 50-52.
- True-love, S., Bruijns, B. A., Vanderloo, L. M., O'Brien, K. T., Johnson, A. M., & Tucker, P. (2018). Physical activity and sedentary time during childcare outdoor play sessions: A systematic review and meta-analysis. *Preventive Medicine*, 108, 74-85.
- Tsai, M. H. (2013). Research in play therapy: A 10-year review in Taiwan. *Children and Youth Services Review*, 35(1), 25-32.
- Tuller, L., & Delage, H. (2014). Mild-to-moderate hearing loss and language impairment: How are they linked? *Lingua*, 139, 80-101.
- Tunçgenç, B., & Cohen, E. (2018). Interpersonal movement synchrony facilitates prosocial behavior in children's peer-play. *Developmental Science*, 21(1), e12505.
- Uren, N., & Stagnitti, K. (2009). Pretend play, social competence and involvement in children aged 5-7 years: The concurrent validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 56(1), 33-40.
- Valentini, N. C., Pierosan, L., Rudisill, M. E., & Hastie, P. A. (2017). Mastery and exercise play interventions: Motor skill development and verbal recall of children with and without disabilities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(4), 349-363.
- Van Balen, L. C., Boxum, A. G., Dijkstra, L. J., Hamer, E. G., Hielkema, T., Reinders-Messelink, H. A., & Hadders-Algra, M. (2018). Are postural adjustments during reaching related to walking development in typically developing infants and infants at risk of cerebral palsy? *Infant Behavior and Development*, 50, 107-115.
- Van Balen, L. C., Dijkstra, L. J., Bos, A. F., Van Den Heuvel, E. R., & Hadders-Algra, M. (2015). Development of postural adjustments during reaching in infants at risk for cerebral palsy from 4 to 18 months. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 57(7), 668-676.
- van der Niet, A. G., Hartman, E., Moolenaar, B. J., Smith, J., & Visscher, C. (2014). Relationship between physical activity and physical fitness in school-aged children with developmental language disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 35(12), 3285-3291.
- van Lier, P. A., & Deater-Deckard, K. (2016). Children's elementary school social experience and executive functions development: Introduction to a special section. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0113-9>.
- Van Meeteren, B. D., & Escalada, L. T. (2010). Science and literacy centers. *Science and Children*, 47(7), 74-78.
- Van Oers, B. (2010). Emergent mathematical thinking in the context of play. *Educational Studies in Mathematics*, 74(1), 23-37.

- van Rooijen, M., & Newstead, S. (2017). Influencing factors on professional attitudes towards risk-taking in children's play: A narrative review. *Early Child Development and Care, 187*(5-6), 946-957.
- Vanvuchelen, M. (2016). A qualitative analysis of imitation performances of preschoolers with Down syndrome. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 121*(3), 266-275.
- Vaughan Van Hecke, A., Mundy, P. C., Acra, C. F., Block, J. J., Delgado, C. E., Parlade, M. V., Myer, J., Neal, R., & Pomaes, Y. B. (2007). Infant joint attention, temperament, and social competence in preschool children. *Child Development, 78*(1), 53-69.
- Veldman, S. L., Okely, A. D., & Jones, R. A. (2015). Promoting gross motor skills in toddlers: The active beginnings pilot cluster randomized trial. *Perceptual and Motor Skills, 121*(3), 857-872.
- Venuti, P., De Falco, S., Esposito, G., & Bornstein, M. H. (2009). Mother-child play: Children with Down syndrome and typical development. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 114*(4), 274-288.
- Verdine, B. N., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N. S., Filipowicz, A. T., & Chang, A. (2014). Deconstructing building blocks: Preschoolers' spatial assembly performance relates to early mathematical skills. *Child Development, 85*(3), 1062-1076.
- Verhaert, N., Willems, M., Van Kerschaver, E., & Desloovere, C. (2008). Impact of early hearing screening and treatment on language development and education level: Evaluation of 6 years of universal newborn hearing screening in Flanders, Belgium. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 72*(5), 599-608.
- Vernetti, A., Ganea, N., Tucker, L., Charman, T., Johnson, M. H., & Senju, A. (2018). Infant neural sensitivity to eye gaze depends on early experience of gaze communication. *Developmental Cognitive Neuroscience*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2018.05.007>.
- Viciano, J., Mayorga-Vega, D., & Martínez-Baena, A. (2016). Moderate-to-vigorous physical activity levels in physical education, school recess, and after-school time: Influence of gender, age, and weight status. *Journal of Physical Activity and Health, 13* (10), 1117-1123.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology, 5*(3), 6-18.
- Vygotsky, L. S. (1976). Play and its role in the mental development of the child. In Bruner, J., Jolly, A., & Sylva, K. (Eds.) *Play: Its role in development and evolution* (pp. 537-554). New York, NY: Basic Books.
- Wake, M., & Poulakis, Z. (2004). Slight and mild hearing loss in primary school children. *Journal of Paediatrics and Child Health, 40*(1-2), 11-13.
- Wallace, C. E. (2018). *Improving the parent-child relationship in ADHD: A pretend play. Intervention*. Cleveland, OH: Case Western Reserve University. Retrieved from: http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=case1492029294198953.
- Wallerd, T., Årlemalm-Hagsér, E., Sandseter, E. B. H., Lee-Hammond, L., Lekies, K., & Wyver, S. (2017). *The SAGE handbook of outdoor play and learning*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wang, E., & Wang, R. (2001). Using Legos and Robolab with elementary school children. In *Proceedings of the IEEE Frontiers in Education Conference*, Reno, NV. Retrieved from: <https://doi.org/10.1109/FIE.2001.963887>.
- Wang, P. J., Hwang, A. W., Liao, H. F., Chen, P. C., & Hsieh, W. S. (2011). The stability of mastery motivation and its relationship with home environment in infants and toddlers. *Infant Behavior and Development, 34*(3), 434-442.
- Wang, X. C., & Hoot, J. L. (2006). Information and communication technology in early childhood education. *Early Education and Development, 17*(3), 317-322.

- Warner-Czyz, A. D., Loy, B., Pourchot, H., White, T., & Cokely, E. (2018). Effect of hearing loss on peer victimization in school-age children. *Exceptional Children, 84*(3), 280-297.
- Washington, K., Deitz, J. C., White, O. R., & Schwartz, I. S. (2002). The effects of a contoured foam seat on postural alignment and upper-extremity function in infants with neuromotor impairments. *Physical Therapy, 82*(11), 1064-1076.
- Watson, N. (2018). Can early years' practitioners facilitate social development during conflicts between young children? *New Zealand International Research in Early Childhood Education, 21*(1), 17.
- Wei, X., Zang, Y., Jia, X., He, X., Zou, S., Wang, H., ... Zang, J. (2017). Age, period and cohort effects and the predictors of physical activity and sedentary behaviour among Chinese children, from 2004 to 2011. *BMC Public Health, 17*(1), 353.
- Weinberger, L. A., & Starkey, P. (1994). Pretend play by African American children in head start. *Early Childhood Research Quarterly, 9*(3-4), 327-343.
- Weinstein, C. S. (1987). Designing preschool classrooms to support development. In David, T. G., & Weinstein, C. S. (Eds.) *Spaces for children* (pp. 159-185). Boston, MA: Springer.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K., & Klahr, D. (2016). Guided play: Principles and practices. *Current Directions in Psychological Science, 25*(3), 177-182.
- Weisberg, D. S., & Zosh, J. M. (2018). How guided play promotes early childhood learning. In Pyle, A. (Ed.) *Play-based learning* (pp. 26-29). Montreal, Canada: Centre for Excellence in Early Childhood Development.
- Wellhousen, K., & Kieff, J. E. (2001). *A constructivist approach to block play in early childhood*. Boston, MA: Cengage Learning.
- West, K. L., & Iverson, J. M. (2017). Language learning is hands-on: Exploring links between infants' object manipulation and verbal input. *Cognitive Development, 43*, 190-200.
- Whiting, B. B., & Edwards, C. P. (1988). *Children of different worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whyte, J. C., & Bull, R. (2008). Number games, magnitude representation, and basic number skills in preschoolers. *Developmental Psychology, 44*(2), 588.
- Widerstrom, A. (2006). Mothers' language and infant sensorimotor development: Is there a relationship? *Language Learning, 32*, 145-160.
- Wie, O. B. (2010). Language development in children after receiving bilateral cochlear implants between 5 and 18 months. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 74*(11), 1258-1266.
- Wilcox-Herzog, A., & Kontos, S. (1998). The nature of teacher talk in early childhood classrooms and its relationship to children's play with objects and peers. *Journal of Genetic Psychology, 159*(1), 30-44.
- Wilkes-Gillan, S., Cantrill, A., Parsons, L., Smith, C., & Cordier, R. (2017). The pragmatic language, communication skills, parent-child relationships, and symptoms of children with ADHD and their playmates 18-months after a parent-delivered playbased intervention. *Developmental Neurorehabilitation, 20*(5), 317-322.
- Wilkinson, P. F. (2017). *Innovation in play environments*. New York, NY: Routledge.
- Williams, B. S. (2007). *Evaluation of "I am moving, I am learning" trainings: A measure of change in obesity awareness, obesity prevention, and movement knowledge*. Morgantown, WV: West Virginia University. Retrieved from: <https://search.proquest.com/openview/2f91b0a1bce1a799135c677515a7ce43/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>.
- Williams, E. I., Costall, A., & Reddy, V. (2018). Autism and triadic play: An object lesson in the mutuality of the social and material. *Ecological Psychology, 30*(2), 146-173.
- Williams, G., Aggio, D., Stubbs, B., Pardhan, S., Gardner, B., & Smith, L. (2018). Physical activity levels in children with sensory problems: Cross-sectional analyses from the Millennium Cohort Study. *Disability and Health Journal, 11*(1), 58-61.

- Williams, S. T., Ontai, L. L., & Mastergeorge, A. M. (2010). The development of peer interaction in infancy: Exploring the dyadic processes. *Social Development, 19*(2), 348-368.
- Williamson, P. A., & Silvern, S. B. (1991). Thematic-fantasy play and story comprehension. In Christie, J. F. (Ed.) *Play and early literacy development* (pp. 69-90). Albany, NY: State University of New York Press.
- Winston, J. (2013). *Drama, literacy and moral education*. New York, NY: Routledge.
- Wolf, T. L., McLaughlin, T. F., & Williams, R. L. (2006). Time-out interventions and strategies: A brief review and recommendations. *International Journal of Special Education, 21*(3), 22-29.
- Wolfberg, P., Bottema-Beutel, K., & DeWitt, M. (2012). Including children with autism in social and imaginary play with typical peers: Integrated play groups model. *American Journal of Play, 5*(1), 55-80.
- Wolfberg, P., DeWitt, M., Young, G. S., & Nguyen, T. (2015). Integrated play groups: Promoting symbolic play and social engagement with typical peers in children with ASD across settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(3), 830-845.
- Wolfgang, C., Stannard, L., & Jones, I. (2003). Advanced constructional play with LEGOs among preschoolers as a predictor of later school achievement in mathematics. *Early Child Development and Care, 173*, 467-475.
- Wolfgang, C. H., Standard, L., & Jones, I. (2001). Block play performance among preschoolers as a predictor of later school achievement in mathematics. *Journal of Research in Childhood Education, 15*, 173-180.
- Wood, J. J., Drahota, A., Sze, K., Har, K., Chiu, A., & Langer, D. A. (2009). Cognitive behavioral therapy for anxiety in children with autism spectrum disorders: A randomized, controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50*(3), 224-234.
- Woods, A. M., McLoughlin, G. M., Kern, B. D., & Graber, K. C. (2018). What's physical activity got to do with it? Social trends in less active students at recess. *Journal of School Health, 88*(7), 500-507.
- Wright, I., Lewis, V., & Collis, G. M. (2006). Imitation and representational development in young children with Down syndrome. *British Journal of Developmental Psychology, 24*(2), 429-450.
- Wright, J. L., & Samaras, A. S. (1986). Play worlds and microworlds. In Wright, J. L., & Samaras, A. S. (Eds.) *Young children and microcomputers* (pp. 73-86). Columbus, OH: Prentice Hall.
- Wright, J. L., & Shade, D. D. (1994). *Young children: Active learners in a technological age*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Wu, Z., & Gros-Louis, J. (2015). Caregivers provide more labeling responses to infants' pointing than to infants' object-directed vocalizations. *Journal of Child Language, 42* (3), 538-561.
- Wyver, S., & Little, H. (2018). Early childhood education environments: Affordances for risk-taking and physical activity in play. In Brewer, H., & Jalongo, M. R. (Eds.) *Physical activity and health promotion in the early years* (pp. 41-55). Cham, Switzerland: Springer.
- Xiao, N. G., Quinn, P. C., Liu, S., Ge, L., Pascalis, O., & Lee, K. (2018). Older but not younger infants associate own-race faces with happy music and other-race faces with sad music. *Developmental Science, 21*(2), e12537.
- Xu, Y. (2010). Children's social play sequence: Parten's classic theory revisited. *Early Child Development and Care, 180*(4), 489-498.
- Yamauchi, L. A., Im, S., & Schonleber, N. S. (2012). Adapting strategies of effective instruction for culturally diverse preschoolers. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 33*, 54-72.

- Yang, Y., Zhang, D., Ji, T., Li, L., & He, Y. (2018, July). Designing educational games based on intangible cultural heritage for rural children: A case study on "Logic Huayao". In *Proceedings of the International Conference on Applied Human Factors and Ergonomics* (pp. 378-389). Cham, Switzerland: Springer.
- Yates, T. M., & Marcelo, A. K. (2014). Through race-colored glasses: Preschoolers' pretend play and teachers' ratings of preschooler adjustment. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(1), 1-11.
- Youngblade, L. M., & Dunn, J. (1995). Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child Development, 66*(5), 1472-1492.
- Zan, B., & Hildebrandt, C. (2003). First graders' interpersonal understanding during cooperative and competitive games. *Early Education and Development, 14*(4), 397-410.
- Zepeda, M., Castro, D. C., & Cronin, S. (2011). Preparing early childhood teachers to work with young dual language learners. *Child Development Perspectives, 5*(1), 10-14.
- Zhou, C., Yiu, W. Y. V., Wu, M. S., & Greenfield, P. M. (2018). Perception of cross-generational differences in child behavior and parent socialization: A mixed-method interview study with grandmothers in China. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 49*(1), 62-81.
- Zimmerman, F. J., Christakis, D. A., & Meltzoff, A. N. (2007). Associations between media viewing and language development in children under age 2 years. *Journal of Pediatrics, 151*(4), 364-368.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 17*(2-3), 191-210.

