

ადრეული განვითარება და განათლება საქართველოში

ავტორები: ნათია ანდლულაძე, თამარ გაგოშიძე, ია კუტალაძე
განათლების პოლიტიკისა და კვლევების ასოციაცია

სექტემბერი, 2020



დაავადებათა კონტროლისა და
საზოგადოებრივი ჯანმრთელობის
ეროვნული ცენტრი



USAID
FROM THE AMERICAN PEOPLE

Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Swiss Agency for Development
and Cooperation SDC



**World Health
Organization**



Empowered lives
Resilient nations



Sweden/შვედეთი

Sverige

ჩალრმავებუღი ანალიზი მომზადდა საგანმანათლებლო პოლიტიკისა და კვლევების ასოციაცია (EPRA)-ს მიერ, მრავალინდიკატორული კლასტერული კვლევის ბაზაზე. მრავალინდიკატორული კლასტერული კვლევა ჩატარდა სტატისტიკის ეროვნული სამსახურის, გაეროს ბავშვთა ფონდისა და დაავადებათა კონტროლისა და საზოგადოებრივი ჯანმრთელობის ეროვნული ცენტრის ტექნიკური და ფინანსური მხარდაჭერით.

კვლევის ფინანსურ მხარდაჭერას ასევე უზრუნველყოფდნენ: შვედეთის საერთაშორისო განვითარების თანამშრომლობის სააგენტო (SIDA), ამერიკის შეერთებული შტატების საერთაშორისო განვითარების სააგენტო (USAID), საფრანგეთის განვითარების სააგენტო (AFD), შვეიცარიის განვითარების თანამშრომლობის სააგენტო (SDC), გაეროს მოსახლეობის ფონდი (UNFPA), გაეროს განვითარების პროგრამა (UNDP), მსოფლიო ჯანდაცვის ორგანიზაცია (WHO), მსოფლიო ბანკი და იტალიის ეროვნული ჯანდაცვის ინსტიტუტი.

პუბლიკაციაში გამოხატული მოსაზრებანი სრულიად არაა აუცილებელი ასახავდეს გაეროს ბავშვთა ფონდის და დონორი ორგანიზაციების ოფიციალურ თვალსაზრისს.

© გაეროს ბავშვთა ფონდი, ნოემბერი 2020 წ.

სარჩევი

მოკლე მიმოხილვა	5
შესავალი	11
ადრეული განვითარების შედეგები საქართველოში	20
ბავშვის აღზრდა ოჯახში	22
სასწავლო რესურსები სახლში	44
სკოლაგდელ განათლებაში ჩართულობა	48
მონეკლადი ჯგუფები	54
რეკომენდაციები	68
წყაროები	77

მოკლე მიმოხილვა

მრავალი ინდიკატორიანი კლასტერული გამოკითხვა (MICS) გაეროს ბავშვთა ფონდის მხარდაჭერით ჩატარდა. კვლევის მიზანია, კვლევაში მონაწილე ქვეყნების მხარდაჭერა, მათმიერალეული ვალდებულებების (მაგალითად, ბავშვთა უფლებების კონვენცია, მდგარი განვითარების მიზნები) შესასრულებლად საჭირო ბავშვის განვითარების მხარდაჭერი პოლიტიკის შემუშავებასა და განხორციელებაში. MICS-ი 1999 წელს დაინერგა. მას შემდეგ 300-ზე მეტი MICS გამოკითხვა ჩატარდა 100-ზე მეტ ქვეყანაში. გამოკითხვის საშუალებით გროვდება მონაცემები ბავშვებისა და ქალების კეთილდღეობასთან დაკავშირებულ საკვანძო ინდიკატორებზე, მათი ცხოვრების ხარისხის გაუმჯობესებაზე ორიენტირებული პოლიტიკის შემუშავების მიზნით.

საქართველომ MICS-ის სამ ციკლში მიიღო მონაწილეობა. პირველი ციკლი 1999 წელს ჩატარდა, მეორე - 2005 წელს, ბოლო, მესამე გამოკითხვა კი - 2018 წელს. კვლევა დღემდე, ბავშვის განვითარებაზე ეროვნულ დონეზე განზოგადებადი მონაცემების ერთადერთი წყაროა. როგორც სამთავრობო, ისე - არასამთავრობო სექტორის აქტორებს, MICS-ის მონაცემები ადრეული განვითარების ინდიკატორების მიხედვით ქვეყნის პროგრესის შეფასებისა და შესაბამისი ინტერვენციებისა და პოლიტიკის შემუშავების საშუალებას აძლევს.

MICS-ის მონაცემებზე დაყრდნობით მომზადებული ამ ანგარიშის ამოცანაა ადრეული განვითარების პოლიტიკისა და ინტერვენციებისთვის საჭირო ცოდნის გენერირება. ამოცანის საპასუხოდ, არსებული თეორიული მოდელების მოშველიებითა და MICS 2005 და MICS 2018 მონაცემების გამოყენებით, კვლევის ფარგლებში გავაანალიზეთ კავშირი ბავშვის განვითარების ინდიკატორებსა და მის გარემო ფაქტორებს შორის. ანალიზის საშუალებით გამოვყავით ბავშვის განვითარებისთვის მნიშვნელოვანი ასპექტები და რისკის ჯგუფში მყოფი ბავშვების მახასიათებლები.

საქართველოში 3 და 4 წლის ბავშვების 89%-ის განვითარება ადრეული განვითარების ნიშნულის შესაბამისია. ბავშვების უდიდესი ნაწილი აღწევს ფიზიკური და სწავლის განვითარების მაჩვენებლებს. თუმცა ბავშვების მხოლოდ 25% აღწევს წიგნიერების, და 89% კი - სოციალური და ემოციური განვითარების ნიშნულს. საშუალოდ, ადრეული განვითარების ზრდის მაჩვენებელი უფრო მაღალია გოგონებში, ვიდრე - ბიჭებში.

ადრეულ განვითარებაში განსხვავებებთან დაკავშირებული სხვა მახასიათებლები უკავშირდება მშობლის აღზრდის პრაქტიკებს, სასწავლო რესურსებზე წვდომას სახლში და სხვა გარემო ფაქტორებს. კერძოდ:

- კოგნიტურ განვითარებაზე ორიენტირებული აქტივობები (მაგ., კითხვა, თხრობა, თვლა/ხატვა) ძლიერ ასოცირდება ბავშვის განვითარებასთან. თუმცა, ქართულ ოჯახებში კოგნიტურ განვითარებაზე ორიენტირებულ აქტივობებს უფრო იშვიათად მიმართავენ, ვიდრე სოციალურ-ემოციურ განვითარებაზე ორიენტირებულ აქტივობებს (თამაში, გარეთ გაყვანა, სიმღერა). საგულისხმოა, რომ მშობლების ზოგიერთ აქტივობაში ჩართულობას არ აქვს ის ეფექტი ბავშვის განვითარებაზე, რაზეც თამაშთან დაკავშირებულ სამეცნიერო ლიტერატურაშია საუბარი. ეს იმაზე მიანიშნებს, რომ მშობლების წარმოდგენა თამაშის სტრატეგიების შესახებ, ეფექტიანი თამაშის ფუნდამენტურ პრინციპებს არ შეესაბამება.

- მამის ჩართულობას ძლიერი კავშირი აქვს ბავშვის განვითარებასთან. თუმცა, ოჯახის წევრებს შორის, მამები ყველაზე ნაკლებად მონაწილეობენ ბავშვის განვითარებაში. ოჯახის სხვა წევრებიც კი (მაგ., ბაბუა, უფროსი და), უფრო მეტად არიან ჩართულნი ბავშვის განვითარებაზე მიმართულ აქტივობებში, ვიდრე მამები. მეტიც, მამების ჩართულობა გენდერულად მიკერძოებულია. კერძოდ, მამები უფრო მეტად მონაწილეობენ ბიჭების განვითარებაში. მამების ნაკლებ მონაწილეობას მდედრობითი სქესის შვილების განვითარებაში ოჯახის სხვა წევრების (მაგ., ბებია, ბაბუა) მაღალი ჩართულობა აკომპენსირებს.
- მრავალთაობიან ოჯახებში მეტი დრო ეთმობა ინდივიდუალური ბავშვის განვითარებაზე მიმართულ აქტივობებს. ეს მიგნება თავსებადია ამ თემაზე ჩატარებული კვლევების მიგნებებთან. ოჯახის სხვა წევრების ჩართულობა დადებითად აისახება ბავშვის სოციალურ და ემოციურ განვითარებაზე. ეს მიგნება მიანიშნებს, რომ ბებიები და ბაბუები მნიშვნელოვან როლს ასრულებენ ბავშვის განვითარებაში და ნაწილობრივ აბალანსებენ მშობლების დაბალ მონაწილეობას. მათ ჩართულობას, ბოლო ათწლეულის განმავლობაში მშობლების მონაწილეობის შემცირების გათვალისწინებით, უფრო მეტი მნიშვნელობა ენიჭება.
- დედის ჩართულობა პოზიტიურად კორელირებს მამის ჩართულობასთან, მაგრამ ნეგატიურად კორელირებს ოჯახის სხვა წევრების ჩართულობასა და ბავშვის მიერ ელექტრონულ მონყობილობებთან (ტელევიზორი, კომპიუტერი, სმარტფონი) გატარებულ დროსთან. ეს მიგნება იმაზე მიანიშნებს, რომ, რიგ შემთხვევებში, დედის ჩართულობას ოჯახის სხვა წევრებთან აქტივობები ან ტელევიზორთან, კომპიუტერთან ან ტელეფონთან დროის გატარება ანაცვლებს.
- 2-დან 5 წლამდე ასაკის ბავშვების 20% ორ საათს ან მეტ დროს ატარებს ელექტრონულ მონყობილობებთან. ასეთი ბავშვები თავიანთ თანატოლებს ჩამორჩებიან განვითარებაში. კერძოდ, სხვა მახასიათებლებით მსგავს თანატოლებთან შედარებით, 2.3-ჯერ ნაკლებად აქვთ სოციალური და ემოციური განვითარების შანსი. საგულისხმოა, რომ ელექტრონულ მონყობილობებთან გატარებული დროის მაჩვენებელი არ განსხვავდება მშობლის განათლების მიხედვით, რაც იმაზე მიანიშნებს, რომ ელექტრონულ მონყობილობებთან ჭარბად დროის გატარების ნეგატიურ ეფექტებზე მშობლებში ინფორმაცია ნაკლებადაა გავრცელებული.
- ბავშვების მხრიდან ქცევითი დარღვევების გამოვლენას მშობლები ყველაზე ხშირად არაძალადობრივი მეთოდებით პასუხობენ. თუმცა ბევრი მშობელი, გარდა არაძალადობრივი ხერხებისა, ასევე იყენებს ძალადობრივი დისციპლინის მეთოდებსაც. შესაბამისად, მშობლების მხოლოდ 29% იყენებს ექსკლუზიურად არაძალადობრივ გზებს. ძალადობრივ გზებს ბევრ ოჯახში მიმართავენ. ბავშვების 69% ყოფილა ამა თუ იმ ფორმის ძალადობრივი დისციპლინის ობიექტი გამოკითხვის დღემდე ერთი კვირის განმავლობაში. ძალადობრივ ფორმებს შორის ყველაზე გავრცელებულია ფსიქოლოგიური ძალადობა (დაყვირება; ბავშვისთვის დამაკნინებლად მიმართვა (მა., სულელო, ზარმაცო)).
- დისციპლინის არაძალადობრივი ფორმების ექსკლუზიურად გამოყენება ასოცირდება ადრეული განვითარების მაღალ ერთიან მაჩვენებელთან და სოციალური და ემოციური განვითარების ნიშნულის მიღწევის მაღალ ალბათობასთან. ნებისმიერი ფორმის ძალადობის გამოყენება, იქნება ეს ფსიქოლოგიური თუ ფიზიკური, ასოცირდება ადრეული განვითარების ერთიანი მაჩვენებლის დაბალ შედეგებთან და სოციალური და ემოციური განვითარების ნიშნულის მიღწევის 0.47-ით ნაკლებ ალბათობასთან.

- ბავშვის განვითარება ასევე მჭიდროდ არის დაკავშირებული სასწავლო რესურსებზე მის ხელმისაწვდომობასთან. კერძოდ, ბავშვებში ადრეული განვითარების ერთიანი მაჩვენებელი და, ასევე, წიგნიერების განვითარების მაჩვენებელი მნიშვნელოვნად განსხვავდება სახლში საბავშვო წიგნების რაოდენობის მიხედვით. სახლში სათამაშოების რაოდენობას არ აღმოაჩნდა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი ეფექტი ბავშვის განვითარების არცერთ ინდიკატორზე. MICS-ის 2005 ციკლიდან MICS-ის 2018 ციკლამდე სახლში სათამაშოებზე ხელმისაწვდომობა გაიზარდა, ხოლო საბავშვო წიგნების რაოდენობა, საშუალოდ, 6.3 წიგნიდან 4.5 წიგნამდე შემცირდა და 21%-დან 33%-მდე გაიზარდა იმ ბავშვების წილი, რომლებსაც სახლში არცერთი წიგნი არ აქვთ.
- 2-დან 5 წლამდე ასაკობრივ ჯგუფში, სკოლამდელ განათლებაში მონაწილეობის მაჩვენებელი, 2005 წლის 45%-დან, 2018 წელს, მნიშვნელოვნად გაიზარდა და 78%--ს გაუტოლდა. მონაწილეობის მაჩვენებლის ზრდა განსაკუთრებით მაღალია 3 წლის ასაკის ბავშვებში. ცვლილება განსაკუთრებით თვალსაჩინოა სოფლად მცხოვრები ბავშვებისთვის. თუ ურბანულ დასახლებებში ზრდის მაჩვენებელი მხოლოდ 17%-ია, სოფლად ეს მაჩვენებელი 43%-ს აღწევს. ამასთან, ზრდის მაჩვენებელი განსაკუთრებით დიდია მონყვლადი ჯგუფებისთვის: მონაწილეობის მაჩვენებელი 42%-ით გაიზარდა ბავშვებში, რომელთა დედებს მხოლოდ საბაზო განათლება აქვთ მიღებული და 47%-ით - ბავშვებში, რომელთა დედები მხოლოდ საშუალო განათლების დიპლომს ფლობენ. შედარებისთვის, უმაღლესი განათლების მქონე დედების შვილებისთვის ზრდის მაჩვენებელი 21%-ია. თუმცა მონაცემები ასევე აჩვენებს სტატისტიკურად მნიშვნელოვან კავშირს სკოლამდელ განათლებაში მონაწილეობასა და ბავშვის განვითარების რომელიმე მაჩვენებელთან.

რისკ ჯგუფების გამოსავლენად, გამოიკვეთა ის ინდივიდუალური, ოჯახის თუ კონტექსტუალური ფაქტორები, რომლებიც უკავშირდება ბავშვის ადრეული განვითარების შანსებს და ასევე, განვითარებისთვის საჭირო ზრუნვას ოჯახში თუ ოჯახს მიღმა. კერძოდ:

- ბავშვებში, რომელთა მზრუნველებს/დედებს ფუნქციური შეზღუდვები (8%) აქვთ, განვითარების ნიშნულების მიღწევის დაბალი ალბათობა შეინიშნება, მიუხედავად მათი ოჯახების სოციალური თუ ეკონომიკური მახასიათებლებისა (მაგ., ოჯახის ეკონომიკური კეთილდღეობა, განათლება, წიგნების რაოდენობა სახლში) და საცხოვრებელი ადგილისა.
- ბავშვები, რომელთა დედებს არ აქვთ სრული საშუალო განათლება (11%), ოჯახის ეკონომიკური კეთილდღეობისა და საცხოვრებელი ადგილის გათვალისწინების შემთხვევაშიც კი, მნიშვნელოვნად დაბალ შედეგებს აჩვენებენ ადრეული განვითარების სამივე მაჩვენებელზე. დედის განათლება ასევე პროგნოზირებს მშობლების ჩართულობას ბავშვის კოგნიტურ და სოციალურ-ემოციურ განვითარებასა და სასწავლო რესურსებზე, კერძოდ, წიგნებზე ხელმისაწვდომობაზე სახლში. მაშინ, როცა უმაღლესი განათლების მქონე დედების შვილებში ბავშვების მხოლოდ 3%-ს არ აქვს საბავშვო წიგნები სახლში, ასეთი ბავშვების წილი საბაზო განათლების მქონე დედების შვილებში 50%-ზე მაღალია. უმაღლესი განათლების მქონე დედების თანატოლებთან შედარებით, სკოლამდელ განათლებაში მონაწილეობის ალბათობაც მნიშვნელოვნად დაბალია. ამასთანავე, ამ კატეგორიის ბავშვებში მაღალია ზრდის ჩამორჩენის მქონე ბავშვების წილი. ეს საგულისხმოა, რადგან ზრდაში ჩამორჩენა ნეგატიურად აისახება ბავშვის ადრეული განვითარების მაჩვენებელზე. ამ ბავშვების ოჯახებში უფრო მაღალია ბავშვის მიმართ ძალადობრივი დისციპლინის ფორმების გამოყენების ალბათობა. საგულისხმოა, რომ დედის განათლება ძლიერ კორელირებს ოჯახის ეკონომიკურ კეთილდღეობასთან: უკიდურესი სიღარიბე (18%) და დედის დაბალი განათლება დიდწილად ემთხვევა ერთმანეთს.

- ბავშვები სომხურენოვან და აზერბაიჯანულენოვან ოჯახებში, ადრეული განვითარების ინდიკატორების მიხედვით, სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად დაბალ შედეგებს აჩვენებენ. ეს მაჩვენებლები განსაკუთრებით დაბალია აზერბაიჯანულენოვან ოჯახებში. ამასთან, ოჯახისა და მშობლების მახასიათებლების გათვალისწინების შემდეგაც კი, აზერბაიჯანულენოვან ოჯახებში მშობლები ნაკლებად არიან ჩართულნი ბავშვების როგორც კოგნიტურ, ასევე - სოციალურ და ემოციურ განვითარებაში და, ქართულენოვან ოჯახებთან შედარებით, 4.5-ჯერ მაღალია ალბათობა, რომ ბავშვი ფიზიკურად ძალადობრივი დისციპლინის ფორმების ობიექტი გახდეს. აზერბაიჯანულენოვან ოჯახებში, ქართულენოვან ოჯახებთან შედარებით, 5-ჯერ მეტია ბავშვის ზრდაში ჩამორჩენის ალბათობა. აზერბაიჯანულენოვან და სომხურენოვან ბავშვებში 5-ჯერ ნაკლებია სკოლამდელ განათლებაში ჩართვის ალბათობა.
- ბავშვები, რომლებსაც ჰყავთ ერთი ან მეტი 5 წლამდე ასაკის დედამამიშვილი, ოჯახისა და მშობლების მახასიათებლების გაკონტროლების პირობებშიც კი, უფრო დაბალ შედეგებს აჩვენებენ ადრეული განვითარების მაჩვენებლებზე. ასეთი ბავშვები უფრო ნაკლებად ექცევიან უფროსების მზრუნველობის ქვეშ და უფრო მეტად ხდებიან ოჯახის წევრების მხრიდან ძალადობრივი მოპყრობის ობიექტები.
- ტოქსიკურ ნივთიერებებთან - დარიშხანის (AS) და ტყვიის (Pb) - ზემოქმედების ქვეშ მყოფი ბავშვები - უფრო მეტი წილით აჭარაში, გურიასა და იმერეთში (Pb) და მცხეთა-მთიანეთში (As). სხვა კონტექსტებში ჩატარებული კვლევების მსგავსად, ტყვიისა და დარიშხანის მაღალი ზემოქმედება ადრეული განვითარების დაბალ მაჩვენებლებთან და სოციალური და ემოციური განვითარების ნიშნულის მიღწევის დაბალ ალბათობასთან ასოცირდება. სისხლში ტყვიის მაღალი კონცენტრაცია ასევე ასოცირდება სახლში ძალადობრივი დისციპლინის პრაქტიკასთან.
- საცხოვრებელი ადგილის მიხედვით ძლიერი უთანასწორობა განსაკუთრებით გამოხატულია აჭარაში, ასევე სამცხე-ჯავახეთში, შიდა ქართლსა და ქვემო ქართლში მცხოვრებ ბავშვებში. სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის (სიმდიდრე, განათლება) განსხვავების გათვალისწინების შემდეგაც, აჭარაში მცხოვრებ ბავშვებში მნიშვნელოვნად დაბალია ადრეული განვითარების კომპოზიტიური მაჩვენებელი. ამ რეგიონებში ბავშვებს ნაკლები სასწავლო რესურსები აქვთ და მშობლებიც ნაკლებად ერთვებიან მათ განვითარებაზე მიმართულ აქტივობებში. გარდა ამისა, აჭარაში, სამცხე-ჯავახეთსა და შიდა ქართლში მცხოვრებ ბავშვებში იკვეთება სახლში საბავშვო წიგნებზე წვდომის პრობლემა. სამცხე-ჯავახეთში ბავშვების მხოლოდ 59% და ქვემო ქართლში ბავშვების 41% დადის საბავშვო ბაღში (შედარებისთვის, ეს მაჩვენებელი გურიაში 90%-ია).
რეკომენდაციები:

ექსპერტიზის მობილიზება მშობელთა საგანმანათლებლო პროგრამების შემუშავების მიზნით. მშობლების განათლება შესაბამისი სახელმწიფო და არასახელმწიფო აქტორების პოლიტიკის დღის წესრიგში უნდა იყოს. ბავშვის აღზრდაში მშობლის ეფექტიან ჩართულობას უკეთესი ალტერნატივა არ აქვს. ქართველი მშობლები უნდა გაეცნონ ბავშვთა განვითარების პრინციპებსა და მიდგომებს, მათ შორის, ბავშვთა წიგნიერების განვითარების, სოციალური და ემოციური განვითარების და პოზიტიური დისციპლინის მიდგომებს, სათამაშოების შერჩევასა და უნდა შეძლონ ბავშვის განვითარების საჭიროებების გათვალისწინება ისევე, როგორც უნდა შეძლონ მედიის ქარბი ზემოქმედებით გამონვეული პოტენციური რისკების გათვალისწინება. მშობლების განათლება რთული ამოცანაა, ამიტომ, ყურადღებით უნდა შემუშავდეს მშობელთა საგანმანათლებლო პროგრამების შინაარსი. შინაარსთან ერთად გასათვალისწინებელია ინტერვენციების ხარჯთაღიწვევით და მშობლების ჩართულობის მოდელის რელევანტურობა. სხვა ქვეყნების გამოცდილება მშობელთა განათლების მოდელის ფართო სპექტრს გვთავაზობს. ეს მოდელები არ არის თანაბრად ეფექტიანი ყველამშობლისთვის. მაგალითად, ნაკლებად განათლებული მშობლების ჩართვა შეიძლება უფრო რთული იყოს, ვიდრე მაღალი სოციალურ-ეკონომიკური ჯგუფების მშობლებისა. შესაბამისად, თუ მშობლების ერთი ჯგუფისთვის საკმარისია ე.წ. თვითრეგულირებადი სწავლისთვის საჭირო რესურსების შექმნა, მშობლების მეორე ნაწილს უფრო მეტი ინდივიდუალური მიდგომა და მხარდაჭერა სჭირდება. მშობლების ამ მრავალფეროვანი სპექტრის საჭიროებების საპასუხოდ შემუშავებული ინტერვენციები დიფერენცირებული უნდა იყოს. ასევე, გასათვალისწინებელია სხვადასხვა მხარის (მაგ., სოციალური მუშაკები, პედაგოგები) შეთანხმებული და კოორდინირებული ჩარევა და ამ მხარეების აღჭურვა შესაბამისი კომპეტენციებით და მეთოდებისა და ტექნიკების რეპერტუარით.

ოჯახში სასწავლო რესურსების ნაკლებობის საკომპენსაციო ინტერვენციები. შესაძლო ჩარევები შეიძლება მოიცავდეს სატელევიზიო პროგრამებსა და ონლაინ რესურსებს. სხვა ქვეყნების გამოცდილებამ აჩვენა, რომ სატელევიზიო საგანმანათლებლო პროგრამებს ძლიერი დადებითი გავლენა აქვთ ბავშვების ენობრივი და ადრეული კითხვის უნარ-ჩვევების განვითარებაზე. ასევე მიზანშეწონილია სკოლამდელი აღზრდის დაწესებულებებში კითხვის პრაქტიკის პოპულარიზაცია სკოლამდელი აღზრდის დაწესებულებების ბიბლიოთეკების/სამკითხველოების აღჭურვისა და ეფექტიანი კითხვის სტრატეგიებში მასწავლებლების გადამზადების გზით.

სკოლამდელი პროგრამების ხარისხის მდგრადი განვითარების პოლიტიკის განხორციელება. ადრეული აღზრდის დროებითი და განათლების პროგრამების ხარისხი განსაზღვრავს მათში ჩადებული სახელმწიფო ინვესტიციის ეფექტიანობას. პოლიტიკის შემუშავებისას გასათვალისწინებელია სხვა ქვეყნების გამოცდილება. მაგალითად, კვლევები გვიჩვენებს, რომ შედარებით შეძლებული და განათლებული მშობლებისთვის სკოლამდელ პროგრამებში მონაწილეობა ხშირად მშობლის ჩართულობას ანაცვლებს. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, მშობლები უფრო ნაკლებ დროს უთმობენ თავიანთი შვილების განვითარებაზე მიმართულ აქტივობებს. ამ სიტუაციის გამონვევა იმაში მდგომარეობს, რომ უფრო განათლებული მშობლების შემთხვევაში სკოლამდელ პროგრამაში გატარებული დრო ბავშვებისთვის სასარგებლოა მხოლოდ მაშინ, როდესაც სკოლამდელი პროგრამის ხარისხი საკმარისად მაღალია. ანუ, იმისათვის, რომ სკოლამდელმა პროგრამამ პოზიტიური შედეგი გამოიღოს, ის უნდა იყოს ოჯახში გატარებული დროის შესაბამისი ან უკეთესი ალტერნატივა. ასეთი ალტერნატივის შექმნა მაღალი სოციალურ-ეკონომიკური ჯგუფის ბავშვებისთვის განსაკუთრებულ გამოწვევად გვევლინება, რადგან საქართველოს შემთხვევაში, მოითხოვს, სულ მცირე, ბალებში ჯგუფების ზომების შემცირებას, რაც დიდ ინვესტიციასთანაა დაკავშირებული. ალტერნატიული პოლიტიკა უფრო მეტ საზოგადოებრივ რესურსებს მიმართავს მონყვლად ჯგუფებზე, ხოლო მაღალი სოციალურ-ეკონომიკური ჯგუფებისთვის ხარჯების განაწილების პოლიტიკის შემოღებას ითვალისწინებს,

მაგალითად, სკოლამდელი განათლების სუბსიდირების დიფერენცირებით მშობლის სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის მიხედვით. განვითარებული საგანმანათლებლო სისტემების გამოცდილება სუბსიდირების სხვადასხვა მოდელს გვთავაზობს. რომელიმე მათგანის დანერგვას წინ უნდა უძღოდეს საპილოტე პროგრამების საშუალებით მათი ეფექტიანობისა და ხარჯთეფექტიანობის შეფასება.

რისკის ქვეშ მყოფი ბავშვები: სახელმწიფო და არასამთავრობო სექტორის წარმომადგენლებმა პრიორიტეტი უნდა მიანიჭონ რისკის ქვეშ მყოფ ბავშვებზე მიმართულ ინტერვენციებს, რათა თავიდან აიცილონ ნეგატიური შედეგები (მაგ., სკოლაში წარუმატებლობა, ანთისოციალური ქცევა) და უზრუნველყონ, რომ ყველა ბავშვს ჰქონდეს შანსი ცხოვრებაში, მათ შორის, დაბალი სოციალურ-ეკონომიკური ჯგუფების ბავშვებს, ეთნოლინგვისტურ უმცირესობებს, ბავშვებს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე დედაების მზრუნველობის ქვეშ და ქვეყნის ზოგიერთ რაიონში მცხოვრებ ბავშვებს. ბავშვებსა და მათ მშობლებზე მიმართული პროგრამები უნდა შეიქმნას მსგავსი პროგრამის გამოცდილების საფუძველზე და სისტემატურად შეფასდეს და მორგებული იყოს მისი ბენეფიციარების საჭიროებებზე.

წინაპირობა

ბავშვის ცხოვრების ადრეული წლები უზარმაზარი ზრდისა და განვითარების პერიოდია დრამატული შედეგებით ინდივიდუალური კეთილდღეობისთვის. სხვადასხვა დისციპლინაში წლების განმავლობაში დაგროვებული მტკიცებულებები, ადრეულ წლებში ინდივიდუალურ განვითარებას, საზოგადოების და ეროვნული განვითარების შესაძლებლობებს უკავშირებს. დრამატულმა მიღწევებმა ნეირომეცნიერების, მოლეკულური ბიოლოგიის, გენომიკისა და ქცევით და სოციალურ მეცნიერებებში გააღრმავა ცოდნა იმის შესახებ, თუ რა გავლენას ახდენს გარემო ადრეულ ნეირონულ და ბიოლოგიურ განვითარებაზე და იმ შედეგებზე, რაც მას შეიძლება ჰქონდეს ადამიანის შემეცნებითი, სოციომოციური და ფიზიკური განვითარებისათვის.¹ ეკონომიკური მტკიცებულებები განსაკუთრებით ამახვილებს ყურადღებას ადამიანურ კაპიტალში ადრეული ინვესტიციის მაღალ მოგებაზე.² შეფასებები მეტყველებს სკოლამდელი პროგრამების ძლიერ გავლენაზე არა მხოლოდ ადრეული განვითარების შედეგებზე, არამედ, ჯანმრთელობასა და კოგნიტურ და სოციალურ-ემოციურ განვითარებაზე ზრდასრულ წლებში.³

ათწლეულების განმავლობაში დაგროვებულმა ცოდნამ მიგვიყვანა საზოგადოებრივად, რომ ბავშვთა ადრეულ განვითარებაზე მიმართული პროგრამები საზოგადოების სიღარიბის შემცირებისა და სოციალურ-ეკონომიკური თანასწორობის ზრდის ერთ-ერთი ყველაზე ძლიერი ინსტრუმენტია.⁴ ამიტომ, ბავშვთა ადრეული წლები მთელ მსოფლიოში საჯარო პოლიტიკის ფოკუსში მოექცა.

გაეროს ბავშვთა ფონდი სამთავრობო ორგანიზაციებს ბავშვთა კეთილდღეობაზე მიმართული და ქვეყნების მიერ აღებული ვალდებულებების (როგორცაა ბავშვის უფლებათა კონვენცია, მდგრადი განვითარების მიზნები) შესაბამისი პოლიტიკის შემუშავებასა და განხორციელებაში ეხმარება. მრავალინდიკატორიანი კლასტერული კვლევა (MICS) UNICEF-ის ერთ-ერთი ასეთი დამხმარე ინსტრუმენტია. MICS-ი 2 ათეული წლის წინ დაიწერა. ამის შემდეგ 100–ზე მეტ ქვეყანაში ჩატარდა 300–ზე მეტი გამოკითხვა. MICS-ი ბავშვებისა და ქალების კეთილდღეობის შესახებ ძირითადი ინდიკატორების შესახებ მონაცემების შესაგროვებლად და მათი ცხოვრების გაუმჯობესებაზე მიმართული პოლიტიკის შესამუშავებლად შეიქმნა.

საქართველომ MICS-ის სამ ციკლში მიიღო მონაწილეობა. პირველი ციკლი განხორციელდა 1999 წელს, მეორე - 2005 წელს და მესამე ციკლი - 2018 წელს. საქართველოში MICS-ი მცირეწლოვანი ბავშვების განვითარების შესახებ განზოგადებული მონაცემების ერთადერთი წყაროა. MICS-ის მონაცემები, ქვეყნის სამთავრობო და არასამთავრობო აქტორებს, საშუალებას აძლევს, თვალყური ადევნონ ქვეყანაში ადრეული განვითარების შედეგების პროგრესს დროთა განმავლობაში, გამოავლინონ ძირითადი ფაქტორები, რომლებსაც შეუძლიათ ახსნან განსხვავება ადრეულ განვითარებაში და გამოიყენონ დასკვნები მიზნობრივი პოლიტიკისა და ინტერვენციების შესამუშავებლად.

1 Center on the Developing Child at Harvard University, 2010; Knudsen et al., 2006.

2 Heckman & Krueger, 2003; Heckman et al., 2006.

3 Aboud, 2006; Pence, 2008; Woodhead & Oates, 2009; unesco, 2010.

4 Engle et al., 2007; Grantham-McGregor et al., 2007; Ulkuer, 2006.

მიზნები

კვლევის მიზანია ადრეული განვითარების პოლიტიკისა და ინტერვენციების ინფორმირება. მიზნის მისაღწევად, MICS-ის 2005 და 2018 წლების მონაცემების გამოყენებით და არსებული თეორიული მოდელების საფუძველზე, კვლევის ფარგლებში შევისწავლეთ კავშირი ბავშვის განვითარების შედეგებსა და მის გარემოს შორის, იმ ინდივიდუალური თუ გარემო ფაქტორების გამოსავლენად, რომლებიც ბავშვის განვითარებას უწყობს ხელს. ამასთან, კვლევის საშუალებით უნდა გამოიკვეთოს რისკის ქვეშ მყოფი ბავშვების ჯგუფები.

მეთოდოლოგია

ანალიტიკური ჩარჩო

ბავშვის განვითარება ინდივიდუალური მახასიათებლებისა და ბავშვის გარემოსა და დროის კომპლექსური ურთიერთქმედების შედეგია. როცა ამოცანა ბავშვის განვითარებაზე გავლენის მქონე ფაქტორების გამოკვეთას ეხება, მნიშვნელოვანია ამ შესაძლო ფაქტორების სრულად გათვალისწინება. ამიტომ, ანალიზის მიმართულებისა და მასშტაბის განსაზღვრის მიზნით, შევიმუშავეთ ანალიტიკური ჩარჩო, რომელიც რამდენიმე მონინავე თეორიული ჩარჩოს სინთეზს წარმოადგენს. ანალიზის ჩარჩოს საშუალებით წინასწარ განვსაზღვრავთ, რომელი ინდივიდუალური თუ გარემო ფაქტორები უნდა გავითვალისწინოთ ანალიზის დროს.

ჩარჩო აგებულია ბიოეკოლოგიური განვითარების მოდელის ირგვლივ. თუმცა ადრეული განვითარების სრულყოფილი სურათის შესაქმნელად, ანალიტიკური ჩარჩო ასევე მოიცავს ადამიანის განვითარების სხვა დამატებით თეორიებს. ბიოეკოლოგიური მოდელი ბავშვის განვითარებას (1) ბავშვის გარემოსა და (2) ბავშვის ინდივიდუალური მახასიათებლების (3) დროში დინამიური ურთიერთქმედების სახით წარმოგვიდგენს. გარემო ფაქტორები შეიძლება დაჯგუფდეს გავლენის დონეების მიხედვით, დაწყებული ბავშვის უახლოესი და ყველაზე ნაცნობი გარემოდან - ოჯახიდან და საზოგადოების დომინანტური კულტურული რწმენების სისტემებამდე. ბრონფენბრენერის ეკოლოგიური სისტემის მოდელი ამ გავლენის დონეების სასარგებლო კატეგორიზაციას გვთავაზობს:⁵

- მიკროსისტემა არის ბავშვის უახლოესი გარემო - ოჯახი. მაგრამ მიკროსისტემა ასევე შეიძლება მოიცავდეს უფრო ფართო გარემოსაც, მაგალითად, სანათესაოს, სამეზობლოს ან სკოლამდელი აღზრდის დაწესებულებას. ათწლეულების განმავლობაში ჩატარებულ ბავშვთა განვითარების კვლევებში ოჯახები და თემები, მხარდამჭერი ურთიერთობებისა და სწავლის პოზიტიური გამოცდილების ძირითად წყაროდ განიხილება. ოჯახისა და თემის მხარდაჭერა ბავშვებს ჯანსაღი განვითარებისათვის სჭირდებათ.⁶ რესურსების შესახებ თეორიები ოჯახის მახასიათებლების გავლენის ახსნაში გვხვდებით. ამ თეორიებში ყურადღება გამახვილებულია ბავშვის განვითარებისათვის საჭირო რესურსებზე. რესურსები მოიცავს დროს, ფულს, ფსიქოლოგიურ და ადამიანურ კაპიტალს და ითარგმნება იმ დროდ, რომელსაც ბავშვებთან ატარებენ მშობლები და მოზრდილები, სასწავლო რესურსებად სახლში, ცოდნად და უნარებად, რომლებიც ჩადებულია ბავშვის განვითარებაში. ოჯახები განსხვავდებიან თავიანთი შვილებისთვის რესურსების მიწოდების მხრივ. ნაკლებად განათლებულ მშობლებს ნაკლები მატერიალური და ადამიანური რესურსი აქვთ

⁵ Bronfenbrenner, 1979.
⁶ Phillips & Shonkoff, 2000.

შვილების განვითარების ხელშესაწყობად. დაბალი ადამიანური კაპიტალის მქონე მშობლებს, როგორც წესი, სოციალური კაპიტალიც ნაკლები აქვთ - სანათესაოს და მეგობრების ქსელი, რომლებსაც შეუძლიათ მათთვის რესურსების შეთავაზება (მაგალითად, რჩევები ბავშვზე ზრუნვის მეთოდების შესახებ, წიგნების თხოვება და ა.შ.).

- მეზოსისტემა გულისხმობს მიკროსისტემებს შორის ურთიერთქმედებას, ანუ, ურთიერთქმედებას ოჯახს, სამეზობლოსა და სკოლამდელი აღზრდის დაწესებულებებს შორის. მეზოსისტემის კონცეფცია გვკარნახობს, რომ ბავშვის გარემო არარის უბრალოდ მიკროსისტემების ერთობლიობა, არამედ გულისხმობს მიკროსისტემებს შორის კომუნიკაციასაც. მარტივად რომ ვთქვათ, ბავშვის განვითარება დამოკიდებულია არა მხოლოდ ოჯახურ და სკოლამდელ გარემოზე, არამედ ამ ორს შორის ურთიერთქმედების ხასიათზეც. მაგალითად, ეკოლოგიური მოდელის თანახმად, მეზოსისტემა ხელს უწყობს ბავშვის განვითარებას, თუ ოჯახსა და სკოლამდელ დაწესებულებას შორის კომუნიკაცია იწვევს ორ მხარეს შორის ნდობას, მოლოდინების თავსებადობას (მაგ., როგორ უნდა მოიქცეს ბავშვი), მიზნების საერთო გაგებას (მაგ., უნდა ისწავლოს ბავშვი). შედეგად, ვითარდება ძალთა ბალანსი, რომელიც ადეკვატურია ბავშვის განვითარებადი შესაძლებლობებისთვის.⁷
- ექსოსისტემა: ეკოლოგიური სისტემის მოდელის მესამე დონე ეხება გარე ფაქტორებს. მაგალითად, გავლენების ამ კატეგორიას განეკუთვნება ეროვნული განათლებისა და ჯანდაცვის პოლიტიკა. არაერთი კვლევა მიუთითებს საჯარო პოლიტიკისა და სახელმწიფო სერვისების ეფექტზე სხვადასხვა პირობებში მცხოვრები ბავშვების განვითარების შედეგებზე.
- მაკროსისტემა წარმოადგენს კიდევ უფრო შორეული ფაქტორების გავლენას. ასეთ ფაქტორებს განეკუთვნება საზოგადოებრივი ღირებულებები და კულტურასთან დაკავშირებული რწმენები ბავშვის აღზრდის შესახებ.

მიუხედავად იმისა, რომ ზემოთ აღწერილი ფაქტორები მნიშვნელოვნად განსაზღვრავენ ბავშვის განვითარებას, უნდა ვაღიაროთ ისიც, რომ ბავშვის გარემოსთან ურთიერთობა განპირობებულია ბავშვის ინდივიდუალური მახასიათებლებითაც. ეს მახასიათებლები მოიცავს ბავშვის ასაკს, სქესს, ჯანმრთელობას, და მათთან ერთად, გენეტიკურ ფაქტორებსაც.⁸

ანალიტიკური მოდელის და MICS 2018-ის მონაცემების საფუძველზე, კვლევის ფარგლებში შევისწავლეთ:

1. როგორ განსხვავდება ბავშვის განვითარება ინდივიდუალური მახასიათებლების მიხედვით? მაგალითად, როგორ განსხვავდება ბავშვის განვითარების შედეგები ბავშვის სქესის მიხედვით?
2. როგორია ქართველი ბავშვების უშუალო გარემო და რა გავლენას ახდენს იგი ბავშვის განვითარებაზე? გარემო ფაქტორებში შედის როგორც რესურსები, ისე - პროცესები. რესურსებში მოვიაზრებთ მშობლების ისეთი მახასიათებლებს, როგორებიცაა მშობლების განათლება, ოჯახის ეკონომიკური მდგომარეობა, საბავშვო წიგნები. პროცესებში განვიხილავთ აღზრდის პრაქტიკას. კერძოდ, სწავლის ხელშემწყობ აქტივობებს, დისციპლინის მიდგომებს, ბავშვების

⁷Bronfenbrenner, 1979.
⁸ Bronfenbrenner, 1999.

მიერ ელექტრონულ რესურსებთან გატარებულ დროს. ანგარიშში ასევე განვიხილავთ ბავშვის აღზრდის მიდგომებში განსხვავებას ოჯახისა და მშობლის მახასიათებლების მიხედვით.

3. რა გავლენას ახდენს უფრო ფართო კონტექსტური ფაქტორები (ეკოსისტემა და მაკროსისტემა) ბავშვის განვითარებაზე? ფართო კონტექსტურ ფაქტორებში მოვიაზრებთ ორი ტიპის ფაქტორებს: იმპლიციტურს და ექსპლიციტურს. ექსპლიციტურ გარემო ფაქტორებში შედის სკოლამდელ განათლებაში მონაწილეობა და ბავშვების სისხლში ტოქსიკური ქიმიკატების კონცენტრაცია. მიუხედავად იმისა, რომ ტოქსიკური ქიმიკატების ზემოქმედება შეიძლება გამოწვეული იყოს მშობლებისა და ოჯახის ქცევით (მაგ., პრენატალური მწველობა), რეგიონების მიხედვით ტყვიის ზემოქმედების შეჯგუფება მიუთითებს, რომ ბავშვების სისხლში ქიმიკატების კონცენტრაცია გამოწვეულია უფრო ფართო გარემო პრობლემით. იმპლიციტური ფაქტორებია ბავშვის საცხოვრებელი ადგილი, იმპლიციტური კულტურული ღირებულებებითა და სოციალური ნორმებით.

მონაცემთა წყაროები

ანგარიში გაეროს ბავშვთა ფონდის მრავალინდიკატორული კლასტერული კვლევის (MICS) მონაცემების ანალიზს ემყარება. MICS-ი აგროვებს ინფორმაციას ბავშვების ჯანმრთელობის, კვების, განათლებისა და ადრეული განვითარების და კეთილდღეობის შესახებ. ბავშვთა ადრეული განვითარების და განათლების შესასწავლად, ამ კვლევაში ვიყენებთ MICS-ის შინამეურნეობების, ქალებისა და კაცების ინდივიდუალური, 5 წლამდე ასაკის ბავშვებისა და, აგრეთვე, 5-დან 17 წლამდე ასაკის ბავშვების ბაზებს. ეთნიკური წარმოშობა და ოჯახის წევრების განათლების დონე, აგრეთვე, ოჯახის შემადგენლობა (ბავშვების რაოდენობა, მოზრდილთა რაოდენობა). ხუთ წლამდე ბავშვების მონაცემები მოიცავს ინფორმაციას ბავშვის ადრეული განვითარების შედეგების, აღზრდის პრაქტიკის და სკოლამდელ განათლებაში მონაწილეობის შესახებ. 5-დან 17 წლამდე ბავშვების ბაზებიდან ვიყენებთ ინფორმაციას 5 წლის ბავშვების სკოლამდელ განათლებაში მონაწილეობისა და ოჯახში ბავშვის დისციპლინირების მიდგომების შესახებ. გარდა ამისა, კვლევაში მოცემულია მონაცემები ბავშვის ანთროპომეტრიული მაჩვენებლებისა და მის გარემოში არსებული ტოქსიკური ქიმიკატების ზემოქმედების შესახებ, რომლებიც სისხლის ტესტებით შეგროვდა. ეს უკანასკნელი შინამეურნეობაში მხოლოდ ერთ ბავშვს მოიცავს.

შერჩევა

MICS6 მონაცემები შინამეურნეობების ეროვნულ წარმომადგენლობით შერჩევით ერთობლიობას ემყარება. შერჩევას საფუძვლად უდევს სამსაფეხურიანი შერჩევა იმპლიციტური გეოგრაფიული სტრატეგიკაციით, რომელიც ავტომატურად პროპორციულად ანაწილებს შერჩევას თითოეულ ქვედანაყოფში. პირველ ეტაპზე, მოსახლეობის აღწერის უახლესი უბნების საფუძველზე, 250–დან 350-მდე პირველადი შერჩევის ერთეული (PSU) შეირჩევა. მეორე ეტაპზე თითოეული პირველადი შერჩევის ერთეულიდან შემთხვევითი წესით შეირჩევა შინამეურნეობათა კლასტერი (10 – დან 30 კომლი). შემდეგ, მესამე ეტაპზე, თითოეულ კლასტერში არსებული ოჯახები სისტემატური შერჩევის გზით შეირჩევიან. MICS 2018 შერჩევა 14000-ზე მეტ ოჯახს მოიცავს.

კვლევა კონცენტრირებულია ექვს წლამდე ასაკის ბავშვებზე, მათ შორის, ადრეული განვითარების გამოკვლევაში შემავალი 3 და 4 წლის ბავშვებზე. ბავშვთა ადრეულ განვითარებასთან ასოცირებული ფაქტორების შესასწავლად, ვიყენებთ 1095 ბავშვის შერჩევით ერთობლიობას. ზოგიერთ ანალიზში გათვალისწინებულია 5 წლის ბავშვებიც. გარდა ამისა, მიმდინარე კვლევაში შეტანილია 2005 წლის MICS მონაცემები, კერძოდ, ხუთ წლამდე ასაკის ბავშვების მონაცემებზე დაყრდნობით, შევისწავლით ცვლილებებს ადრეულ განვითარებასთან დაკავშირებულ იმ ინდიკატორებში, რომლებზეც მონაცემები მოიპოვება ორივე (2005 და 2018) გამოკითხვაში.

ცხრილი 1: გამოკითხვაში შემავალი ბავშვების რაოდენობა კვლევის მიზნობრივ ჯგუფებში, MICS 2018 და MICS 2005

ასაკი წლებში	2018	2005
<1	478	405
ერთი	455	366
ორი	511	419
სამი	542	413
ოთხი	554	434
< 5	2540	2037
ხუთი	522	

ანალიზში გამოყენებული ცვლადები

ბავშვის განვითარებაში განსხვავებების ასახვად ცვლადები შეირჩა როგორც თეორიული ჩარჩოდან გამომდინარე, ისე MICS-ზე დაფუძნებულ სხვა პუბლიკაციებზე დაყრდნობითაც. კვლევაში შეტანილი ცვლადების დეტალური აღწერა მოცემულია დანართში №1.

- ბავშვის განვითარების შედეგების ცვლადები მოიცავს სამ ცვლადს:
 - ა. ბავშვის განვითარების კომპოზიტური ქულა, რომელიც მშობლისთვის/მეურვისთვის დასმული შეკითხვების პოზიტიური პასუხების შეჭამებით (საერთო ქულა 0-დან 10-მდე) მიიღება. ცვლადის საბოლოო ტრანსფორმაციისთვის, დაჭამებული ქულა ნორმალიზდება z- ქულაზე (საშუალო=0 და სტანდარტული გადახრა=1).
 - ბ. წიგნიერების და რიცხვითი აზროვნების განვითარება: MICS-ის ეს მაჩვენებელი ორგანიზომილებიანი ცვლადია, რომელიც აღნიშნავს, აღწევს თუ არა ბავშვი განვითარების მაჩვენებელს წიგნიერებისა და რიცხვითი აზროვნების სფეროში. ნიშნულს ბავშვი აღწევს, თუ მას შეუძლია შემდეგი სამიდან ორი მაინც: „ცნობს

ანბანის, სულ მცირე, ათ ასო-ნიშანს“, „შეუძლია სულ მცირე, ოთხი მარტივი სიტყვის წაკითხვა“, „შეუძლია 1-დან 10- მდე რიცხვების ჩამოთვლა და ცნობა“.

გ. სოციოემოციური განვითარება: MICS-ის ეს მაჩვენებელი ორგანზომილებიანი ცვლადია, რომელიც აღნიშნავს, აღწევს თუ არა ბავშვი სოციალურემოციური განვითარების ნიშნულს. ბავშვი ნიშნულს აღწევს იმ შემთხვევაში, თუ მშობლის პასუხი პოზიტიურია შემდეგი შეკითხვებიდან ორ რომელიმე შეკითხვაზე: „ბავშვი კარგად ეწყობა სხვა ბავშვებს“, „ხელს/ფეხს არ ჰკრავს ან კბენს სხვა ბავშვებს ან უფროსებს“ და „ადვილად არ ეფანტება ყურადღება“.

MICS-ი ასევე ზომავს ბავშვის ფიზიკურ განვითარებას და სწავლის უნარს. თუმცა, ანალიზში ამ ცვლადებს არ ვიყენებთ, რადგანაც ბავშვების თითქმის აბსოლუტური უმრავლესობა (99%) აღწევს ამ ნიშნულებს.

2. ოჯახში ბავშვის აღზრდის პრაქტიკა აერთიანებს სამ განზომილებას: სახლში სწავლის მხარდაჭერას, დისციპლინურ პრაქტიკას სახლში და მედია საშუალებებთან გატარებულ დროს.

ა. სახლში სწავლის მხარდაჭერა იზომება მშობლის და სხვა ზრდასრული წევრების (15 წლის ან უფროსი ასაკის) სხვადასხვა აღმზრდელობით საქმიანობაში ჩართულობის მიხედვით, შემდეგ აქტივობებში: „უკითხავდა წიგნებს ან ათვლიერებინებდა ილუსტრირებულ წიგნებს“, „უყვებოდა ზღაპრებს“, „მღეროდა ბავშვთან ერთად ან უმღეროდა სიმღერებს, მათ შორის, იავნანას“, „გაჰყავდა გარეთ სასეირნოდ“, „ეთამაშებოდა“, „ითვლიდა, ხატავდა ან ასახელებდა ნივთებს ბავშვისთვის ან ბავშვთან ერთად“. სამიზნე პერიოდია „ბოლო სამი დღე“. ცვლადები ერთიანდება ორი ტიპის კომპოზიტურ ცვლადებში. კერძოდ, ამ ბლოკში მოცემული შეკითხვების საშუალებით ვაწარმოებთ ბავშვის განვითარებაში ჩართულობის აქტივობის ცვლადებს და ოჯახის წევრების ჩართულობის ცვლადებს. მაგალითად, ბავშვთან ერთად კითხვის ცვლადი აქტივობის ტიპის ცვლადია. ეს ორგანზომილებიანი ცვლადი მიუთითებს, კითხულობდა თუ არა ოჯახის რომელიმე წევრი ბავშვთან ერთად. ასევე იწარმოება დანარჩენი 5 ტიპის ჩართულობის ცვლადიც. დედის, მამის ან ოჯახის სხვა წევრების ჩართულობის ცვლადი ჩართულობის ორ კატეგორიად იყოფა: კოგნიტურ განვითარებაზე მიმართულ და სოციოემოციურ განვითარებაზე მიმართულ აქტივობებად. მაგალითად, დედის კოგნიტურ აქტივობაში ჩართულობა კითხვაში, ზღაპრების მოყოლასა და თვლა/ხატვაში ჩართულობის ჯამით გამოითვლება. კომპოზიტური ცვლადების გამოყენებით, გაზომვის სანდოობის გაზრდას ვცდილობთ, რადგან, როგორც წესი, მხოლოდ ერთ შეკითხვაზე გაცემული პასუხით შექმნილ ცვლადს, თან ახლავს გაზომვის მაღალი შეცდომა.

ბ. ბავშვზე მედიის ზემოქმედება განიხილება, როგორც მშობლების აღზრდის პრაქტიკის განზომილება. ეს ცვლადი ეყრდნობა ელექტრონულ მოწყობილობებთან გატარებულ დროზე შეკითხვას MICS-ის გამოკითხვაში. კერძოდ, ხუთ წლამდე ასაკის ბავშვთა კითხვარში აღმზრდელები (როგორც წესი, დედები) პასუხობენ შეკითხვას, თუ საშუალოდ დღეში რამდენ საათს ატარებდა ბავშვი ისეთ ელექტრონულ მოწყობილობებთან, როგორებიცაა კომპიუტერი, სმარტფონი, პლანშეტი ან ტელევიზორი. შესაძლო პასუხები იყო: არცერთი, 1 საათზე ნაკლები დრო, დღეში 1 საათიდან 2 საათამდე და დღეში 2 საათი ან მეტი დრო.

გ. ოჯახში ბავშვის დისციპლინის პრაქტიკა დისციპლინის მოდულის 12 შეკითხვის საშუალებით იზომება. დედებს/აღმზრდელებს ეკითხებოდნენ, რამეთოდებს მიმართეს იმისათვის, რათა ოჯახის წევრებისთვის ესწავლებინათ, როგორ მოჰყრობოდნენ ბავშვს სწორად, ან როგორ გადაეჩვიათ მისთვის ცუდი ქცევა. სამიზნე პერიოდი

ბოლო 30 დღეა. MICS-ის ინდიკატორებში მშობლების მიერ გამოყენებული მეთოდები კატეგორიზებულია, როგორც არაძალადობრივი და ძალადობრივი დისციპლინური მიდგომები. ეს უკანასკნელი მოიცავს ფსიქოლოგიურ აგრესიას, ფიზიკურ დასჯას და მძიმე ფიზიკურ დასჯას.

3. ოჯახში ბავშვის განვითარებისთვის საჭირო რესურსები იზომება (1) ოჯახში საბავშვო და ილუსტრირებული წიგნების რაოდენობით და (2) სათამაშოებით. წიგნების რაოდენობის ეფექტის შესწავლისას ვიყენებთ „სამი ან მეტი წიგნის“ ქონას სახლში. სათამაშოები აერთიანებს სამ კატეგორიას: თვითნაკეთ სათამაშოებს, მაღაზიაში ნაყიდ სათამაშოებს და საოჯახო ნივთებს ან გარეთ ნაპოვნ ნივთებს.

4. სკოლამდელ განათლებაში მონაწილეობის ცვლადი MICS-ის 5 წლამდე ასაკის ბავშვების მშობლებისთვის/მეურვეებისთვის დასმულ ორ შეკითხვას ემყარება. სკოლამდელ განათლებაში ბავშვის ჩართულობა მოიცავს იმ ბავშვებს, რომლებიც გამოკითხვის წელს რომელიმე პერიოდში დადიოდნენ საბავშვო ბაღში. გარდა ამისა, ანალიზში ვიყენებთ 5-17 წლის ბავშვების კითხვარიდან ცვლადს, რომელიც 5 წლის ბავშვების სკოლამდელ საგანმანათლებლო დაწესებულებაში ან საბავშვო ბაღში სიარულს ასახავს.

5. ბავშვის ინდივიდუალური მახასიათებლები მოიცავს ასაკს, სქესს და ბავშვის ფუნქციურ შეზღუდვებს. ასაკობრივი ასაკის ცვლადი ასაკს თვეებში ზომავს.

6. ბავშვის ანთროპომეტრიული ცვლადები MICS ანთროპომეტრიულ ინდიკატორებს ეფუძნება. ინდიკატორები მსოფლიო ჯანდაცვის ორგანიზაციის მეთოდოლოგიის მიხედვით, წონისა და სიმაღლის შეფარდებების ასაკსა და სქესზე შენონვით გამოითვლება. ანალიზში ვიყენებთ ზრდაში ჩამორჩენის, მცირე წონის და ქარბი წონის ინდიკატორებს.

7. მშობლების მახასიათებლები მოიცავს:

ა. დედისა და მამის განათლების დონეს, რომელიც იზომება სკოლის უმაღლესი დონის მიხედვით და ოთხ კატეგორიადაა მოცემული: i) დაწყებითი ან საშუალო საშუალო, ii) საშუალო, iii) პროფესიული და iv) უმაღლესი. საკონტროლო ცვლადად გამოყენების შემთხვევაში, ანალიზში ცვლადებს ვიყენებთ წრფივი ცვლადის სახით. რიგ შემთხვევებში, მაგალითად, მშობლების ბავშვის განვითარებაზე ორიენტირებულ აქტივობებში ჩართულობის ასახსნელად, მშობლის განათლებას კატეგორიული ცვლადების სახით ვიყენებთ.

ბ. დედის ასაკს ბავშვის დაბადებისას წლებში.

გ. დედის/მეურვის ფუნქციურ შეზღუდვებს.

8. ოჯახის მახასიათებლები მოიცავს ეკონომიკური კაპიტალის (ოჯახის სიმდიდრის) და ეთნოლინგვისტური ჯგუფების ამსახველ ცვლადებს. MICS მონაცემთა ბაზაში, ოჯახის/შინამეურნეობის სიმდიდრის ცვლადი აგებულია ძირითადი კომპონენტის ანალიზის გამოყენებით და მოიცავს რამდენიმე ცვლადს (მაგ., საცხოვრებელი სახლის საშენი მასალა; საცხოვრებელი ოთახების რაოდენობა; სასმელი წყლის ძირითადი წყარო; გამოყენებული ტუალეტის ობიექტი; ოჯახს აქვს ელექტროენერგია, რადიო, ტელევიზორი, მაცივარი; ოჯახის წევრი ფლობს ველოსიპედს, მოტოციკლს, მანქანას; და სანჯავი, რომელსაც ოჯახები იყენებენ). ცვლადი, ასევე, მოცემულია კატეგორიული ცვლადის სახით და წარმოდგენილია სიმდიდრის ცვლადის 5 კვინტილად. ეთნოლინგვისტური ჯგუფებისთვის კვლევაში გამოყენებულია დედის/მეურვის ინტერვიუს ენა (სომხური, აზერბაიჯანული ან ქართული).

9. ოჯახის კონფიგურაციის ისეთი ცვლადები, როგორცაა დედის ოჯახური მდგომარეობა, მარტოხელა მეურვე, ბიოლოგიური მამის ცხოვრება ოჯახში, დედის ოჯახური მდგომარეობა, ოჯახში ზრდასრული წევრების რაოდენობა, ოჯახში თაობათა (ორი თაობა, ერთი თაობა) რაოდენობა, 5 წლამდე ბავშვების რაოდენობა და 5-დან 17 წლამდე ასაკის ბავშვების რაოდენობა.

10. საცხოვრებელი ადგილის ამსახველი ცვლადები - რეგიონი (12 სხვადასხვა რეგიონი) და ურბანულობის ხარისხი (ქალაქი ან სოფელი) - გამოიყენება, როგორც სავარაუდო მაკროსისტემაში განსხვავებების (კულტურა, რესურსები, გარემო) ირიბი საზომები. ცვლადებს ვიყენებთ როგორც რისკის ქვეშ მყოფი ბავშვების გამოსავლენად, ასევე, საკონტროლო ცვლადებად.

11. ბავშვის სისხლში ტოქსიკური ნივთიერებების ცვლადები გამოიყენება ტოქსიკური ნივთიერებების ბავშვის განვითარებასთან კავშირის შესასწავლად. რადგან სისხლში ტოქსიკური ნივთიერებების, კერძოდ, ტყვიისა და დარიშხანის, კონცენტრაცია მჭიდროდ უკავშირდება ბავშვის საცხოვრებელ ადგილს, ამ ცვლადებს განვიხილავთ კონტექსტუალურ, მაკროსისტემის დონის ცვლადებად.

ბავშვის განვითარების შედეგების და ბავშვის განვითარების ინდიკატორების მოდელირება

ანგარიშში წარმოდგენილი დასკვნების უმეტესობა ემყარება მრავლობითცვლადიან ანალიზის მეთოდებს, ძირითადად, მრავლობითი წრფივი და ლოგისტიკური რეგრესიის გამოყენებით. ბავშვის განვითარების შედეგების და განვითარების ინდიკატორების მოდელირებისთვის (მაგალითად, ოჯახში ბავშვის აღზრდის პრაქტიკა) თითოეული პრედიქტორი ცვლადისთვის შეიქმნა რეგრესიის რამდენიმე მოდელი. პრედიქტორი ცვლადების უმეტესობისთვის, მოდელებში საკონტროლო ცვლადები თეორიაზე დაყრდნობით შეირჩა.⁹ ამრიგად, ბავშვის ადრეული განვითარების შესახებ სხვა კვლევებიდან მტკიცებულებების გათვალისწინებით და წინასწარი უნივარსიაციული ანალიზის შედეგებიდან გამომდინარე, რეგრესიის მოდელებში საკონტროლო ცვლადებად შეტანილ იქნა ბავშვის, მშობლის, ოჯახის და საცხოვრებელი ადგილის ამსახველი თეორიულად არსებითი ცვლადები. საკონტროლო ცვლადები შეირჩა თითოეული ცვლადის უნივარსიაციული ანალიზის შედეგებზე დაყრდნობით. საბოლოოდ, მოდელებში შედის მხოლოდ ის საკონტროლო ცვლადები, რომელთა დამოკიდებულ ცვლადთან უნივარსიაციული ანალიზი 0,25-ზე ნაკლებ მნიშვნელოვნების დონეს აჩვენებს.¹⁰

წონები

მონაცემთა ფაილები შენონილ იქნა ბავშვის შესაბამის წონებზე, რომლებიც ხელმისაწვდომია MICS მონაცემთა ბაზაში. წონის გამოთვლის პროცედურები აღწერილია საქართველოს MICS 2018 ანგარიშში.

9 Rothman et al., 2008.

10 Bendel & Afifi, 1977.

დაკარგული მონაცემები

დაკარგული მონაცემების რაოდენობა ანალიზში შეტანილ ცვლადებში 0-ს უახლოვდება. MICS6 საქართველოს მონაცემთა ბაზაში დაკარგული მონაცემების შესახებ მეტი ინფორმაციისთვის იხილეთ საქართველოს MICS 2018 ანგარიში.

შეზღუდვა

კვლევაში ორი ძირითადი მეთოდოლოგიური შეზღუდვაა. ანგარიშში წარმოდგენილი დასკვნების ინტერპრეტაციისას, საჭიროა ამ შეზღუდვების გათვალისწინება. პირველი შეზღუდვა უკავშირდება კვლევის დიზაინს. ანგარიშში წარმოდგენილი ანალიზი ემყარება კვეთის მონაცემებს და, შესაბამისად, არ იძლევა საბოლოო მიზეზობრივი ინტერპრეტაციის საშუალებას. დასკვნები ბავშვის განვითარებასა და ბავშვის ინდივიდუალურ მახასიათებლებს შორის ურთიერთობების შესახებ, მშობლების, ოჯახური და კონტექსტური ფაქტორები, კორელაციურია.

მეორე პოტენციური შეზღუდვა უკავშირდება ადრეული ასაკის ბავშვთა განვითარების გაზომვას. MICS-ში ბავშვის განვითარება მშობლების/მეურვეებისთვის დასმულ შეკითხვებზე პასუხების საფუძველზე იზომება. გაზომვის მსგავს ტექნიკას ხშირად ახლავს შეზღუდვები, რადგან მშობლები, შესაძლოა, სუბიექტურად აფასებდნენ თავიანთი შვილების შესაძლებლობებს. მაგალითად, ერთ-ერთ კვლევაში, უმაღლესი განათლების მქონე მშობლები, უფრო დაბალი განათლების მქონე მშობლებთან შედარებით, საკუთარი შვილების შესაძლებლობებს დაბალ შეფასებას აძლევდნენ. თუმცა, ამასთან ერთად, არაერთი კვლევა აჩვენებს მშობლის მიერ ბავშვის ენობრივი უნარების, ლექსიკისა და სინტაქსის შეფასების მაღალ პრედიქტულ და თანმიხვედრ ვალიდობას.

ანგარიშის სტრუქტურა

ანგარიში იწყება ანალიზის პროცესში გამოყენებული მეთოდოლოგიისა და მონაცემების აღწერით. შემდეგ განვიხილავთ ბავშვთა განვითარების შედეგებს და ბავშვის განვითარებასთან დაკავშირებულ ფაქტორებს, როგორცაა ბავშვის განვითარების ხელშემწყობი აქტივობები სახლში, დისციპლინის პრაქტიკა სახლში, მედიის ზემოქმედება, სასწავლო რესურსებზე წვდომა და სკოლამდელ განათლებაში მონაწილეობა. ანგარიში ასევე გამოყოფს რისკის ქვეშ მყოფი ბავშვების ინდივიდუალურ, მშობლის, ოჯახის მახასიათებლებსა და ფართო კონტექსტუალურ ფაქტორებს. დაბოლოს, არსებული კვლევებისა და MICS-ის მონაცემების სინთეზის საფუძველზე შემუშავებულ რეკომენდაციებს გთავაზობთ.

ადრეული განვითარების შედეგები საქართველოში

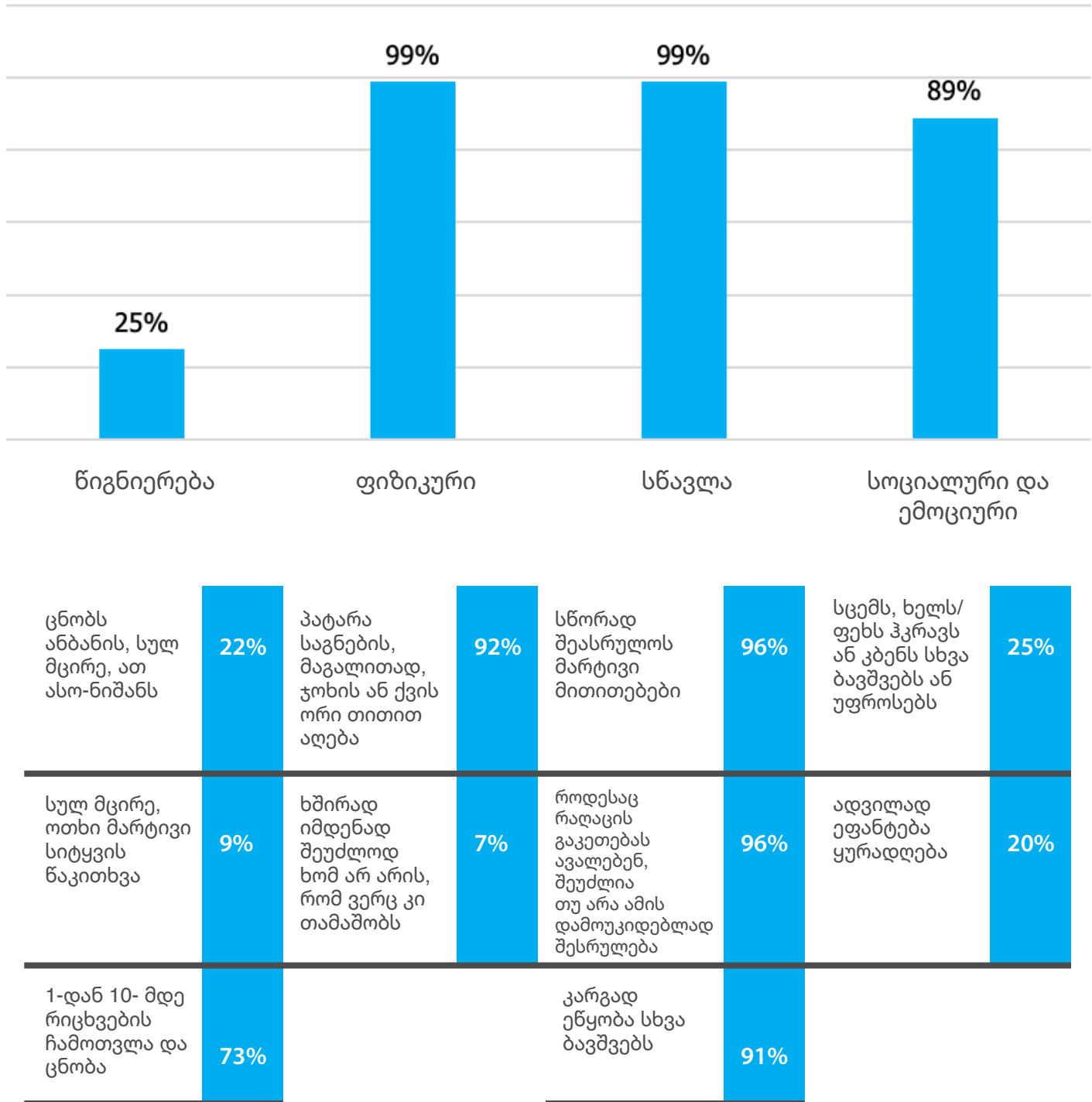
ადრეული ასაკის ბავშვთა განვითარების ინდექსი მრავალგანზომილებიანი მაჩვენებელია, და ბავშვის ფიზიკური, სოციალურ-ემოციური და კოგნიტური განვითარების სფეროებს მოიცავს. ადრეული განვითარების შეფასება ეფუძნება 10 შეკითხვას, რომელიც MICS-ის გამოკითხვის ფარგლებში მშობლებს/მეურვეებს დაუსვს. ბავშვის ადრეული განვითარების ეს 10 შეკითხვა რამდენიმე ათეული შეკითხვისგან შემდგარი ინსტრუმენტის გამოცდის, ვალიდობისა და სანდოობის შეფასებისა და ექსპერტთა ჩართულობის შედეგად შეიქმნა.

MICS-ის ადრეული განვითარების მაჩვენებლების საშუალებით, 3 და 4 წლის ბავშვები შეგვიძლია შევაფასოთ ფიზიკური, სწავლის უნარის, სოციალური და ემოციური და წიგნიერების სფეროებში განვითარების ნიშნულების მიღწევის მიხედვით. განვითარების ნიშნული განვითარების თითოეული სფეროსთვის შემდეგი წესით განისაზღვრება:

- ფიზიკური: ამ სფეროში ბავშვი განვითარების ნიშნულს აღწევს, თუ (1) მას შეუძლია პატარა საგნების, მაგალითად, ჯოხის ან ქვის ორი თითით აღება ან მშობლის/მეურვეის პასუხი უარყოფითია შეკითხვაზე - „ხშირად იმდენად შეუძლოდ ხომ არ არის, რომ ვერც კი თამაშობს“. ქართველი ბავშვების 99% განვითარების ამ ნიშნულს აღწევს.
- სწავლა: ბავშვი სწავლის სფეროში განვითარების ნიშნულს აღწევს, თუ პასუხი დადებითია სწავლის უნარის შეფასების შეკითხვებზე. კერძოდ, ბავშვს შეუძლია (1) სწორად შეასრულოს მარტივი მითითებები, (2) როდესაც რაღაცის გაკეთებას ავალებენ, შეუძლია მისი დამოუკიდებლად შესრულება და (3) კარგად ეწყობა სხვა ბავშვებს. თუ ბავშვი დასახელებული სამიდან ორს ახერხებს, ის განვითარების ამ ნიშნულს აღწევს. საქართველოში ასეთი ბავშვების წილი 99%-ია.
- წიგნიერება: ბავშვი წიგნიერების ნიშნულს აღწევს, თუ ცნობს ანბანის, სულ მცირე, ათ ასო-ნიშანს, შეუძლია, სულ მცირე, ოთხი მარტივი სიტყვის წაკითხვა, შეუძლია 1-დან 10-მდე რიცხვების ჩამოთვლა და ცნობა. ბავშვები, რომლებსაც ამ სამიდან რომელიმე ორი შეუძლიათ, წიგნიერების განვითარების ნიშნულს აღწევენ. ასეთი ბავშვების წილი საქართველოში 25%-ია.
- სოციალურ-ემოციური: ბავშვი ამ ნიშნულს აღწევს, თუ მშობლის პასუხი შემდეგი ორი დებულებიდან ერთ-ერთზე მაინც უარყოფითია: „სცემს, ხელს/ფეხს ჰკრავს ან კბენს სხვა ბავშვებს ან უფროსებს“ და „ადვილად ეფანტება ყურადღება“. ბავშვების 89% აღწევს ამ ნიშნულს.

ადრეული განვითარების ინდიკატორი არის კომპოზიტური ინდექსი, რომელიც განვითარების 4 ზემოთ აღწერილი სფეროდან 3 რომელიმე ნიშნულის მიღწევას აღნიშნავს. კვლევაში ვიყენებთ ადრეული განვითარების ალტერნატიულ საზომს. კერძოდ, ადრეული განვითარების კომპოზიტური ცვლადი განვითარების აღმწერ 10 შეკითხვაზე პოზიტიური შედეგების რაოდენობის ჯამების (საერთო ქულა 0–დან 10–მდე) z ქულაზე ნორმალიზებით გამოითვლება (საშუალო 0 და სტანდარტული გადახრა [SD] 1).

ნახატი 1: 3 და 4 წლის ბავშვების განაწილება ადრეული განვითარების ინდიკატორების მიხედვით



ასაკთან ერთად, ბავშვების განვითარების შედეგები იზრდება. 3-4 წლის ასაკში ერთი თვე საშუალოდ ასოცირდება ადრეული განვითარების კომპოზიტურ მაჩვენებელზე 0,02 სტანდარტული გადახრით ზრდასთან. ამასთან, დროის ეფექტი გოგონებში ($B=0,03, SE=0,006, t=4,5, p < 0,01$) უფრო გამოხატულია, ვიდრე ბიჭებში ($0,01, SE=0,06, p < 0,06$). წიგნიერების და ციფრების განვითარების ცვლილება ასევე სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია და ყოველთვიურად დაახლოებით 7% -ით მეტი შანსია 3 და 4 წლის ბავშვის ცხოვრებაში.

ბავშვის აღზრდა ოჯახში

არაერთი კვლევა მიგვითითებს ბავშვის ადრეულ განვითარებაში ოჯახის გარემოს როლზე¹¹. მიუხედავად იმისა, რომ კავშირი ოჯახში ბავშვის განვითარებაზე მიმართულ საქმიანობასა და ბავშვის განვითარებას შორის ბავშვის ინდივიდუალურ მახასიათებლებსა და მის გარემოსა და გარემო პროცესებს შორის რთულად გასაზომი ინტერაქციის გათვალისწინებას მოითხოვს, ადრეული განვითარების ზოგიერთი თეორიული მოდელი ¹² ამ კომპლექსური ურთიერთმიმართებების შეძლებისდაგვარად სრული ანალიზის ჩარჩოს შემუშავების საშუალებას იძლევა. ამ მოდელების და MICS-ის კვლევის მონაცემების საფუძველზე, მშობლების მზრუნველობის პრაქტიკას სამ დიდ კატეგორიად ვაჯგუფებთ. ეს კატეგორიებია: სასწავლო აქტივობები სახლში, დისციპლინური პრაქტიკა სახლში და მედიის ზემოქმედება.

ოჯახში ბავშვის ადრეული აღზრდის მიდგომებს მრავალი ფაქტორი განსაზღვრავს. მათ შორისაა ბავშვის იდიოსინკრატული მახასიათებლები (მაგ., ასაკი, სქესი), მშობლების ადამიანური კაპიტალი (მაგ., ცოდნა და უნარები), ეკონომიკური კაპიტალი (მაგ., სიმდიდრე, რესურსებზე წვდომა), ოჯახის კონფიგურაცია (მაგ., დედის ოჯახური მდგომარეობა, მრავალშვილიანი ოჯახი) და უფრო ფართო სოციალური კონტექსტი (მაგ., კულტურული შეხედულებები, ქვეყნის ეკონომიკური განვითარების დონე, ადამიანის განვითარების ინდექსი). შესაბამისად, ოჯახში ბავშვის აღზრდის პრაქტიკის ბავშვის განვითარებასთან კავშირის შესწავლისას, ეს ფაქტორებიცაა გასათვალისწინებელი.

ამრიგად, MICS-ის საშუალებით ხელმისაწვდომი მონაცემებისა და წინარე კვლევებიდან მტკიცებულებების გათვალისწინებით, ამ თავში განხილულია:

- სახლში აღზრდის პრაქტიკის გავლენა ბავშვის განვითარებაზე და
- აღმზრდელითი პრაქტიკაში განსხვავებები ბავშვის ინდივიდუალური, მშობლების, ოჯახისა, და კონტექსტუალური მახასიათებლების მიხედვით.

11 Bradley & Caldwell 1976; Takeuchi et al. 2018; Olson et al., 1990.

12 Bronfenbrenner, 1989; Bronfenbrenner, 1990 ; Shonkoff, 2010.

სასწავლო აქტივობები ოჯახში

ოჯახში სასწავლო აქტივობების ანალიზი MICS-ის ხუთ წლამდე ასაკის ბავშვთა დედების/მეურვეების გამოკითხვის შედეგებს ეყრდნობა. კერძოდ, ოჯახში სასწავლო აქტივობები „ბოლო სამი დღის“ განმავლობაში მშობლის და სხვა წევრების (15 წლის ან უფროსი ასაკის შემდეგ) აღმზრდელობით საქმიანობაში ჩართულობის მიხედვით იზომება: „უკითხავდა წიგნებს ან ათვლიერებინებდა ილუსტრირებულ წიგნებს“, „უყვებოდა ზღაპრებს“, „მღეროდა ბავშვთან ერთად ან უმღეროდა სიმღერებს, მათ შორის, იავნანას“, „სასეირნოდ გაჰყავდა“, „ეთამაშებოდა“, „ითვლიდა, ხატავდა ან ასახელებდა ნივთებს ბავშვისთვის ან ბავშვთან ერთად“.

არსებული თეორიული მოდელებისა¹³ და MICS-ის კვლევის მონაცემების საფუძველზე, ანგარიში სასწავლო აქტივობებს ორ კატეგორიად აჯგუფებს - კოგნიტურ განვითარებაზე მიმართულ აქტივობებად და სოციალურ-ემოციურ განვითარებაზე მიმართულ აქტივობებად. ოჯახში ბავშვზე ზრუნვის ეს ორი განზომილება პირდაპირ უკავშირდება ბავშვების შემეცნებით და სოციალურ-ემოციურ განვითარებას, მიღწევებს სკოლაში, ზრდასრულობაში კეთილდღეობას

ამ თემაზე მსჯელობას ვინცებით ქართულ ოჯახებში სწავლაზე მიმართული საქმიანობის აღწერით. შემდეგ განვიხილავთ ამ საქმიანობის ეფექტს ბავშვების ადრეულ ბავშვობაში განვითარებაზე. დაბოლოს, შევეცდებით, ავხსნათ ქართულ ოჯახებში ბავშვთა განვითარებაზე მიმართულ ამ აქტივობებში განსხვავებები როგორ უკავშირდება ბავშვის ინდივიდუალურ, მშობლებისა და ოჯახის მახასიათებლებს და კონტექსტუალურ ფაქტორებს.

საქართველოში, 5 წლამდე ბავშვების უმრავლესობას, შინამეურნეობის ერთი წევრი მაინც, გამოკითხვის პერიოდისთვის, 3 დღის განმავლობაში ერთხელ მაინც უკითხავდა წიგნს ან ათვლიერებინებდა ილუსტრირებულ წიგნს (71%), უყვებოდა ზღაპარს (77%), ითვლიდა, ხატავდა ან ასახელებდა ნივთებს ბავშვისთვის ან ბავშვთან ერთად (70 %); მღეროდა ბავშვთან ერთად ან უმღეროდა სიმღერებს (66%), ეთამაშებოდა (88%), ან სასეირნოდ გაჰყავდა (79%). უფრო ხშირად გვხვდება ისეთი აქტივობები, რომლებიც, სავარაუდოდ, უფრო დიდ გავლენას ახდენს სოციალურ და ემოციურ განვითარებაზე (თამაში, სიმღერა, გარეთ გაყვანა), ვიდრე კოგნიტურ განვითარებაზე (კითხვა, ზღაპრის მოყოლა, თვლა/ხატვა). თამაში ყველაზე გავრცელებული საქმიანობაა, რომელსაც ოჯახის წევრები თავიანთ მცირეწლოვან ბავშვებთან ერთად ეწეოდნენ.

გასაკვირი არ არის, რომ დედები უფრო აქტიურად არიან შვილებთან განმავითარებელ აქტივობებში ჩართულები, ვიდრე მამები და ოჯახის სხვა წევრები. დედები თანაბრად არიან დაკავებული როგორც შემეცნებითი, ისე - სოციალურ-ემოციური განვითარების აქტივობებით.

მამები, შვილების განვითარებაში ჩართულობის თვალსაზრისით, შინამეურნეობის ყველაზე ნაკლებად აქტიური წევრები არიან. ოჯახის სხვა წევრები (ბებია და ბაბუა ან ოჯახის სხვა ზრდასრული წევრები) უფრო აქტიურად კავდებიან ბავშვის განვითარების საქმიანობით, ვიდრე მამები. ეს განსხვავება რჩება იმ ოჯახებშიც, სადაც მამა შინ ცხოვრობს. უფრო ხშირად მამები ბავშვებთან ერთად თამაშობენ (37%) ან გარეთ გაჰყავთ სასეირნოდ (27%). შედარებით იშვიათად, უკითხავენ (13%), უყვებიან ზღაპრებს (13%) ან ითვლიან ან ხატავენ მათთან ერთად (11%).

13 Bornstein, 2007

ცხრილი 1: სწავლის მხარდამჭერი აქტივობები 2-4 წლის ბავშვებში (n=1606)

აქტივობები	ოჯახის რომელიმე წევრი	დედა	მამა	ოჯახის სხვა წევრი
უკითხავდა ან ათვალთვლიდა ილუსტრირებულ წიგნებს	69	57	14	22
უყვებოდა ზღაპრებს	76	62	14	23
ითვლიდა, ხატავდა ან ასახელებდა ნივთებს ბავშვისთვის ან ბავშვთან ერთად.	73	63	13	20
მღეროდა ბავშვთან ერთად ან უმღეროდა სიმღერებს - მათ შორის, იავნანას.	70	63	5	14
ეთამაშებოდა ბავშვს	82	75	39	41
სასეირნოდ გაჰყავდა.	90	66	29	25

ქართულ ოჯახებში პასუხისმგებლობა ბავშვის განვითარებაზე არაპროპორციულად ეკისრებათ დედებს. თავიანთ მცირეწლოვან შვილებთან (2-4 წლის) ერთად, დედები, მამებთან შედარებით, თითქმის ხუთჯერ უფრო მეტ აქტივობაში იყვნენ ჩართულნი გამოკითხვის წინა სამი დღის განმავლობაში (Mდედა = 3,9, SDდედა = 1,8; Mმამა = 0.8, SDმამა = 1.2).

ცხრილი 2: მშობლების ჩართულობა 2-4 წლის ბავშვების ადრეულ სასწავლო აქტივობებში 2005 და 2018 წლებში

ოჯახის წევრი	MICS 2005 (n=1266)		MICS 2018 (n=1606)		განსხვავების სტატისტიკური მაჩვენებელი	
	M	SD	M	SD	t	p
აქტივობები დედასთან	4.1	1.9	3.9	1.8	-4.3	0.001
აქტივობები დედასთან	1.1	1.4	0.8	1.2	-9.0	0.001

2005 წლის MICS-ის წინა ციკლის შემდეგ, მშობლების ჩართულობა ბავშვის განვითარებისკენ მიმართულ აქტივობებში შემცირდა. 2005 წელს, საშუალოდ, დედები მონაწილეობდნენ 4.1 სხვადასხვა ტიპის აქტივობებში (6-დან, SD=1.9). ეს მაჩვენებელი 0,20 პუნქტით დაეცა და ცვლილება სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია ($t=-4,3$, $p<0,001$). ანალოგიურად, მამათა ჩართულობა ასევე შემცირდა 1.1-დან 0.8-მდე ($t = -9.0$, $p <0.001$) (იხ. ცხრილი 2).

ანგარიშში განვიხილავთ კავშირს ოჯახში სწავლის მხარდამჭერ აქტივობებსა და ბავშვის განვითარების შედეგებს შორის. სახლში სწავლის მხარდაჭერის ცვლადები კომპოზიტური ცვლადებია. ანგარიში იყენებს ორი კატეგორიის ცვლადს; კერძოდ, სწავლის მხარდაჭერას (1) სასწავლო საქმიანობის სახეების მიხედვით და (2) ოჯახის წევრის ჩართულობის მიხედვით. ანალიზში საკონტროლო ცვლადებად ვიყენებთ ბავშვის მახასიათებლებს (ასაკსა და სქესს), ოჯახის ეთნოლინგვისტურ ჯგუფს, ოჯახის სოციალურ-ეკონომიკურ სტატუსს (კომპოზიტური ინდექსი წარმოებული დედის განათლების, შინამეურნეობის უფროსის განათლების, საბავშვო/ილუსტრირებული წიგნების რაოდენობის და ოჯახის სიმდიდრის ცვლადებით), ოჯახის შემადგენლობას (5 წლამდე ბავშვების რაოდენობა, 5-დან 17 წლამდე ბავშვების რაოდენობა, ოჯახში ზრდასრული წევრების რაოდენობა) და საცხოვრებელ ადგილს (რეგიონი და ურბანულობის ხარისხი).

განვითარების აქტივობების ტიპები, როგორცაა კითხვა, ამბების მოყოლა, ციფრების დათვლა ან ხატვა, თამაში, სიმღერა, გარეთ გასეირნება, MICS-ის მონაცემთა ბაზაში დიქტომიური ცვლადების სახითაა მოცემული და აჩვენებს ოჯახის რომელიმე წევრის ჩართულობას ამ აქტივობებიდან თითოეულში. ამრიგად, მაგალითად, კითხვის ცვლადი ასახავს ბავშვის დედა, მამა ან ოჯახის სხვა წევრი (სხვა ნათესავი, მაგალითად, ბაბუა ან უფროსი ძმა) უკითხავდა თუ არა ბავშვს ინტერვიუმდე წინა სამი დღის განმავლობაში.

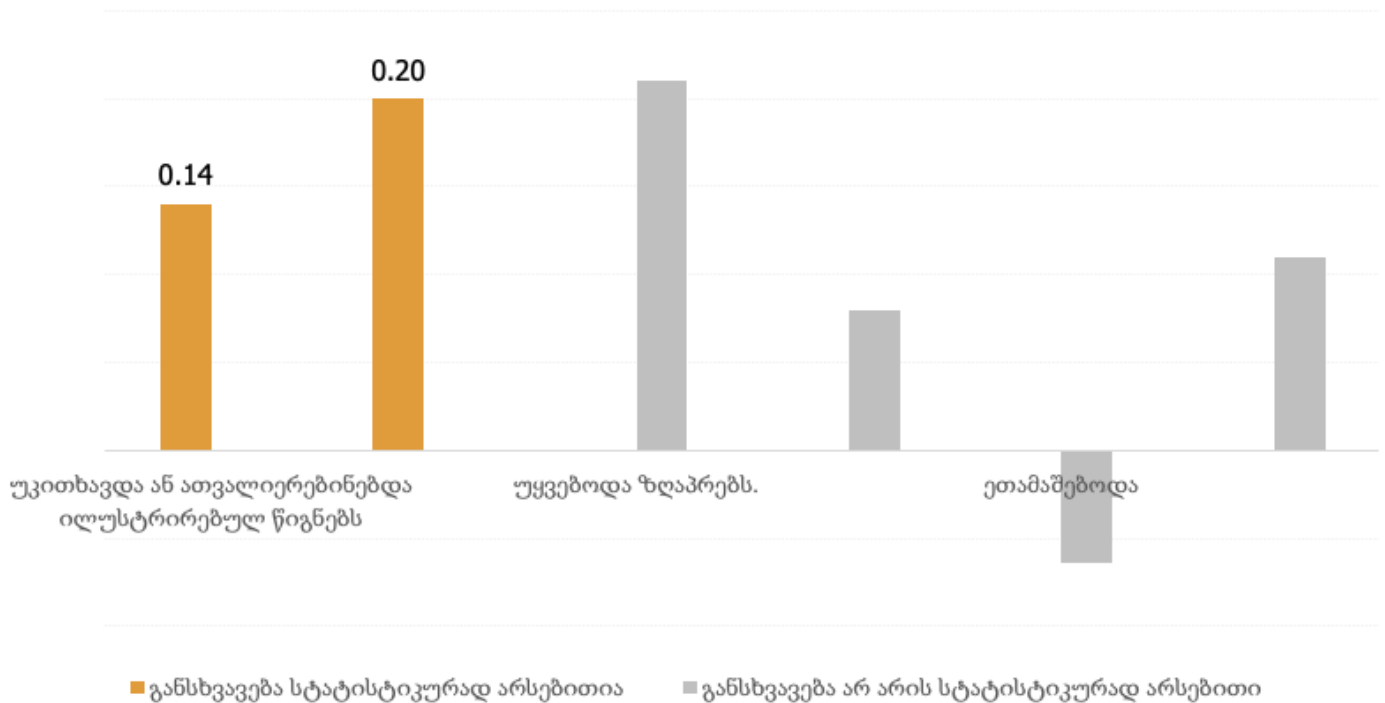
ბავშვისთვის კითხვა ან ბავშვთან ერთად დასურათებული წიგნების თვალიერება ბავშვის განვითარების ძლიერი პრედიქტორია. სამიზნე პოპულაციაში (3 და 4 წლის ბავშვები), ბავშვების 71%-ს ოჯახის რომელიმე წევრი მაინც უკითხავდა წიგნებს ან ათვალიერებინებდა ილუსტრირებულ წიგნებს. ამ ბავშვების ადრეული განვითარების კომპოზიტური მაჩვენებლის ქულა საშუალოდ 0.38 სტანდარტული გადახრით მაღალია იმ თანატოლებთან შედარებით, რომლებსაც ეს გამოცდილება ინტერვიუმდე სამი დღის განმავლობაში არ ჰქონიათ ($t(1093)=5.8$, $p<0.001$). სხვაობა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი რჩება ასაკის, სქესის, ოჯახის სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის, ოჯახის ეთნოლინგვისტური ჯგუფის, ოჯახის კონფიგურაციის აღმწერი ცვლადების და საცხოვრებელი ადგილის გაკონტროლების პირობებში. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, მსგავსი ინდივიდუალური, ოჯახის და საცხოვრებელი თავისებურებების მქონე ბავშვებში, კითხვის აქტივობასთან დაკავშირებული სხვაობა ადრეულ განვითარებაში 0.14 ქულაა ($SE=0,06$, $t=2,3$, $p<0,05$). ბავშვის ინდივიდუალური, ოჯახის და საცხოვრებელი თავისებურებების გათვალისწინებით, ბავშვები, რომლებსაც წიგნებს უკითხავდნენ, საშუალოდ 1,6-ჯერ ($B=0,50$, $SE=0,19$, $p<0,01$) უფრო მაღალი აღბათობით აღწევნენ წიგნიერებისა და რიცხვითი აზროვნების განვითარების ნიშნულს. მონაცემები არ აჩვენებს სტატისტიკურად მნიშვნელოვან კავშირს კითხვასა და ბავშვის სოციალურ და ემოციურ განვითარებას შორის.

ბავშვთან ერთად თვლა და ხატვა სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად და ძლიერ ასოცირდება ადრეული განვითარების კომპოზიტურ მაჩვენებელთან. ამ გამოცდილების მქონე და გამოცდილების არმქონე ბავშვებს შორის განსხვავებაა 0.33 სტანდარტული გადახრა ადრეული განვითარების კომპოზიტურ მაჩვენებელზე ($t(1093)=4.6$, $p<0.001$). ეს კავშირი სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი რჩება ბავშვის ინდივიდუალური, ოჯახის და საცხოვრებელი ადგილის ცვლადების გაკონტროლების შემდეგ: გამოცდილების მქონე ბავშვებს ადრეული განვითარების მაჩვენებელი საშუალოდ 0.20 სტანდარტული გადახრით მაღალი აქვთ, ვიდრე მათ თანატოლებს, რომელთა დედებმა თქვეს, რომ მათ შვილს ასეთი გამოცდილება

ბოლო სამი დღის განმავლობაში ოჯახის რომელიმე წევრთან არ ჰქონია (SE=0,06, t=3,4, p<0,001). ეს შედეგი თავსებადია სხვა კვლევების მიგნებებთან. კერძოდ, საქართველოში ჩატარებული მასშტაბური შეფასებები (მაგ., TIMSS) ასევე მიაჩნებენ მჭიდრო კავშირზე ადრეულ ციფრულ აქტივობებსა და მე-4 კლასელი ბავშვების მათემატიკაში მიღწევებს შორის.

თვლა/ხატვა ასევე ასოცირდება ბავშვის წიგნიერებისა და რიცხვითი აზროვნების განვითარებასთან. თუმცა, კავშირი სუსტია და სტატისტიკურ მნიშვნელობას კარგავს ოჯახის მახასიათებლების (მაგ., ოჯახის სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსი ან ოჯახის კონფიგურაცია) გაკონტროლების შემდეგ. მონაცემები არ აჩვენებს სტატისტიკურად მნიშვნელოვან კავშირს სოციალურ და ემოციურ განვითარებასთან. ეს შედეგი - ძლიერი კავშირი ადრეული განვითარების კომპოზიტურ ცვლადთან, მაგრამ სუსტი კავშირი ადრეული განვითარების ქვეკომპონენტებთან - ამ სამი ცვლადის გაზომვის მეთოდში განსხვავებებში უნდა ვეძებოთ. მაშინ, როცა ადრეული განვითარების კომპოზიტური ცვლადი ბავშვის განვითარებაში მცირე განსხვავებასაც ავლენს, წიგნიერებისა და სოციალურ-ემოციური განვითარების საზომები შედარებით უხეში საზომებია.

ნახატი 2: სწავლაში მხარდაჭერის აქტივობებსა და ადრეული განვითარების კომპოზიტურ მაჩვენებელს შორის ასოციაციის მაჩვენებელი კოეფიციენტები ბავშვის ინდივიდუალური, მშობლების, ოჯახის მახასიათებლებისა და საცხოვრებელი ადგილის გაკონტროლების



სხვა სახის საქმიანობის ასოცირება ბავშვთა განვითარების ინდიკატორებთან არ არის კონსისტენტურად არსებითი. მაგალითად, ბავშვთან თამაში არ აჩვენებს სტატისტიკურად მნიშვნელოვან კავშირს ადრეული ასაკის განვითარების კომპოზიტურ მაჩვენებელთან და სოციალურ და ემოციურ განვითარებასთან. წიგნიერების განვითარების მაჩვენებელში განსხვავებები ჩანს ბავშვის ასაკისა და სქესის გაკონტროლების პირობებში. მაგრამ განსხვავება სტატისტიკურ მნიშვნელობას კარგავს ანალიზში ოჯახის მახასიათებლების დამატების შემდეგ, რაც მიანიშნებს, რომ ცვლადის მიხედვით ბავშვებს შორის განსხვავება ბავშვების ოჯახის მახასიათებლებში (მაგ., სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსი, ოჯახის სასაუბრო ენა) განსხვავებას უკავშირდება.

ოჯახის რომელიმე წევრის მიერ ბავშვის სასეირნოდ გაყვანა აჩვენებს სტატისტიკურად მნიშვნელოვან კავშირს ბავშვის განვითარების კომპოზიტურ მაჩვენებელთან. ეფექტს ანეიტრალურს საცხოვრებელი ადგილის ცვლადების (ურბანულობის ხარისხი და რეგიონები) ანალიზში დამატება, რაც მიუთითებს იმაზე, რომ ადრეული განვითარების კომპოზიტურ მაჩვენებელში ეს სხვაობა შეიძლება განპირობებული იყოს საცხოვრებელი ადგილით გამოწვეული სხვაობით ბავშვის გარეთ სასეირნოდ გაყვანის პრაქტიკაში (ქალაქში უფრო მაღალია ვიდრე სოფლად და თბილისში უფრო მაღალია სხვა რეგიონებთან შედარებით). კავშირი სასეირნოდ გაყვანასა და ბავშვის წიგნიერებას შორის, სტატისტიკურად მნიშვნელოვან და დადებით კავშირზე მიუთითებს.

კავშირი სოციალურ და ემოციურ განვითარებასთან სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი და ნეგატიურია. საშუალოდ, ბავშვები, რომლებიც სასეირნოდ გაჰყავდათ, ნაკლები ალბათობით აღწევენ სოციალური და ემოციური განვითარების ნიშნულს. ეს შეიძლება არალოგიკური ჩანდეს. ამასთან, არსებული ლიტერატურაც ყურადღებას ამახვილებს გარეთ თამაშის მნიშვნელოვნებაზე, ვინაიდან უსაფრთხო, მასტიმულირებელი და მრავალფეროვანი გარემო მნიშვნელოვნად აისახება ფიზიკურ, სოციალურ და კოგნიტურ ზრდაზე.¹⁴ მაგრამ შერიდან ბარტლეტის ნაშრომმა შეიძლება ალტერნატიული ახსნა შემოგვთავაზოს. თავის ნაშრომში, „აქ სათამაშო ადგილი არ არის: მშობლებისა და ბავშვთა ურთიერთობის შედეგები“, რომელიც დაფუძნებულია სუბსიდირებულ საცხოვრებელ სახლებში მცხოვრებ ოჯახებზე მონაწილეობით დაკვირვებებზე და ეყრდნობა მიჯაჭვულობის თეორიას, განმარტავს, რომ გარეთ თამაში ბავშვსა და მშობელს შორის ურთიერთობის განვითარების შესაძლებლობაა, რადგან ბავშვს აძლევს მშობლისგან ეტაპობრივი დაშორების საშუალებას ისე, რომ „ის, რაც დამალობანას თამაშით იწყენა, 18 თვის ასაკში გადაიზრდება იმაში, რომ ბავშვი აღარ შფოთავს, როცა დედა სხვა ოთახშია. მას გამოცდილებამ უკვე აჩვენა, რომ შეუძლია მისი ადვილად პოვნა“. მაგრამ როდესაც მცირეწლოვან ბავშვებს და მათ აღმზრდელებს ასეთი შესაძლებლობები არ აქვთ, „ამან შეიძლება ხელი შეუწყოს მაღალ შფოთვასა და ნაკლებად მოქნილ ზრუნვის სტრატეგიას მშობლის მხრიდან, ხოლო ბავშვებში ნაკლებ დამოუკიდებლობას“.¹⁵ ბავშვის სახლიდან, ეზოდან გაყვანა შეიძლება იყოს ზრუნვის ის ფორმა, რომელიც უფრო ხშირად გვხვდება ოჯახებში, სადაც მცირეწლოვან ბავშვებს არ აქვთ უსაფრთხო გარემო სახლის გარეთ სათამაშოდ. მაგალითად, ურბანულ დასახლებებში, სადაც მრავალსართულიან კორპუსებს არ აქვთ უსაფრთხო სათამაშო მოედნები, ბავშვებს მუდმივად სჭირდებათ მშობლის ან უფროსის თვალყურის დევნება. ეს არ აძლევს ბავშვებს მშობლებისგან თანდათან დისტანცირების და გარემოსთან დამოუკიდებლად ურთიერთობის საშუალებას. ამიტომ, უსაფრთხო სათამაშო მოედნების არარსებობის საკითხი და ბავშვების კეთილდღეობისთვის კრიტიკულად მნიშვნელოვანი ამ ასპექტის გათვალისწინების მნიშვნელობა არაერთ კვლევაშია დადასტურებული.¹⁶

14 Altman, 2012; Sebba, 1991.

15 Altman, 2012; Sebba, 1991.

16 Bartlett, 1997.

სიმღერა (მღეროდა ბავშვთან ერთად ან უმღეროდა სიმღერებს) მიუთითებს სტატისტიკურად მნიშვნელოვან კავშირზე ადრეული განვითარების კომპოზიტურ მაჩვენებელთან და ასოციაცია რჩება სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად ოჯახის სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის, ეთნოლინგვისტური ჯგუფის და ოჯახის კომპოზიციის გაკონტროლების შემდეგ. მაგრამ ეფექტი სუსტია და კარგავს სტატისტიკურ მნიშვნელობას საცხოვრებლის ადგილის (ქალაქი/სოფელი) კონტროლის შემდეგ. ასევე, სიმღერა არ აჩვენებს სტატისტიკურად მნიშვნელოვან განსხვავებას წიგნიერების და სოციალური და ემოციური განვითარების მხრივ.

მონაცემები არ აჩვენებს სტატისტიკურად მნიშვნელოვან განსხვავებას ბავშვთან თამაშის მიხედვით. ისევ და ისევ, დასკვნა არ შეესაბამება არსებულ მტკიცებულებებს, რომლებიც მიანიშნებენ, რომ ადრეულ წლებში თამაში შემეცნებითი, სოციალური და ემოციური განვითარებისთვის მნიშვნელოვანია. მეორე მხრივ, თამაშის ყველა ფორმა თანაბრად სასარგებლო არ არის ბავშვის განვითარებისთვის. მაგალითად, სტრუქტურირებული თამაშის სხვადასხვა ფორმას პრობლემის გადაჭრის, წიგნიერების, კონცეპტუალური გაგების, შემოქმედებითად აზროვნებისა და სოციალური უნარების გაძლიერებისკენ მივყავართ, მაშინ, როცა სტრუქტურირებული თამაში, რომელსაც უფრო ხშირად იყენებენ მშობლები, ცოდნის დაგროვებით შემოიფარგლება.¹⁷ შესაბამისად, ჩვენი მიგნება თამაშსა და განვითარებას შორის კავშირის შესახებ, შეიძლება იმით აიხსნას, თუ რამდენად ფართოდ განმარტავენ თამაშს მშობლები. არაერთი კვლევა ადასტურებს ექსპერტებსა და მშობლებს შორის თამაშის დეფინიციაში კონცეპტუალური განსხვავების არსებობას და ამ საკითხის მშობელთა განათლების დღის წესრიგში დაყენებისკენ მოგვიწოდებენ.¹⁸

ოჯახის წევრების ჩართულობა ბავშვის სასწავლო აქტივობებში: ეს ცვლადებიც ოჯახის წევრების სასწავლო აქტივობებში მონაწილეობაზე დასმულ შეკითხვებს ემყარება. თუმცა, ამ შემთხვევაში, თითოეული ცვლადი თითოეული ოჯახის წევრის (დედა, მამა, ოჯახის სხვა წევრები) ბავშვთან ერთად ინტერვიუმდე სამი დღის განმავლობაში განხორციელებული აქტივობების ჯამს წარმოადგენს. ბორნშტეინისა და პუტნიკის მიერ შემოთავაზებული ტაქსონომიის შესაბამისად,¹⁹ ანგარიში განასხვავებს ოჯახში ბავშვის განვითარების აქტივობების ორ კატეგორიას: (1) კოგნიტურ განვითარებაზე მიმართულ აქტივობებს - კითხვა, ზღაპრების მოყოლა და და თვლა/ხატვა და (2) სოციალურ-ემოციურ განვითარებაზე მიმართულ აქტივობებს - თამაში, სიმღერა, სასეირნოდ გაყვანა.

ოჯახის წევრების ბავშვის სწავლაში ჩართულობის ცვლადების ბავშვის განვითარებაზე ეფექტის ანალიზი აჩვენებს, რომ ოჯახის ყველა წევრს შეუძლია წვლილი შეიტანოს ბავშვის განვითარებაში. დედის ჩართულობას აქვს სუსტი, მაგრამ სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი კავშირი ადრეული განვითარების კომპოზიტურ მაჩვენებელთან და ასოციაცია რჩება სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად ოჯახის სოციალურ-ეკონომიკური მდგომარეობის, ოჯახის შემადგენლობისა და საცხოვრებელი ადგილის გაკონტროლების პირობებშიც. ზოგადად, მამის ჩართულობა არ აჩვენებს სტატისტიკურად მნიშვნელოვან კავშირს ბავშვის განვითარების შედეგებთან. მაგრამ, მამის ჩართულობა სოციალურ-ემოციურ განვითარებაზე მიმართულ აქტივობებში (თამაში, სიმღერა ან გასეირნება) სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად უკავშირდება ბავშვის ადრეული განვითარების კომპოზიტურ მაჩვენებელს: ბავშვების ინდივიდუალური და ოჯახის მახასიათებლებისა და საცხოვრებელი ადგილის მიხედვით განსხვავების გათვალისწინებით, ბავშვები, რომელთა მამებიც უფრო მეტად არიან ჩართულნი მათი სოციალურ-ემოციური განვითარების აქტივობებში, უფრო მაღალ

17 Bellin & Singer, 2006; Bergen & Mauer, 2000.

18 Fisher et al., 2008; Parmar et al., 2004.

19 Bornstein & Putnick, 2012.

შედეგებს აჩვენებენ ადრეული განვითარების კომპოზიტურ მაჩვენებელზე ($b=0,09$, $t=2,81$, $p < 0,01$). საინტერესოა, რომ ოჯახის სხვა წევრის ჩართულობაც სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად ასოცირდება ბავშვის განვითარებასთან. კერძოდ, სხვა წევრების შემეცნებით განვითარებაზე მიმართულ აქტივობებში მაღალი ჩართულობა ბავშვის ადრეული განვითარების კომპოზიტურ მაჩვენებელზე მაღალ შედეგთან ასოცირდება. ასოციაცია სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი რჩება ოჯახის სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის, ოჯახის ეთნოლინგვისტური ჯგუფის, ოჯახის კონფიგურაციის ცვლადების და საცხოვრებელი ადგილის ცვლადების გაკონტროლების პირობებშიც ($B=0.10$, $SE=0.03$ $t=3,44$, $p<0.001$).

მშობლების ბავშვების განვითარებაზე მიმართულ აქტივობებში მონაწილეობაში განსხვავების ახსნა მრავალი კვლევის საგანი ყოფილა. წინა კვლევები გვთავაზობს მახასიათებლების სამ მთავარ ჯგუფს. ესენია: ბავშვის მახასიათებლები (მაგ., ასაკი, სქესი), ოჯახი (მშობელთა განათლება) და საზოგადოებრივი ფაქტორები (მაგ., რწმენები და ნორმები). არსებული ჩარჩოებიდან გამომდინარე, ჩვენ შევისწავლით მშობლების ჩართულობას და ბავშვის მახასიათებლებს (ასაკი, სქესი), ოჯახის მახასიათებლებს (ოჯახის კომპოზიტური სიმდიდრე, ოჯახის უფროსის დევნილის სტატუსი, ეთნოლინგვისტური ჯგუფი), ოჯახის კონფიგურაციის ცვლადებს (5 წლამდე ბავშვების რაოდენობა, ბავშვების რაოდენობა 5-დან 17 წლამდე, მოზრდილთა რაოდენობა, მამის ყოფნა ოჯახში, ოჯახში თაობების რაოდენობა), მშობლის მახასიათებლებს (დედის ასაკი, დედის განათლების დონე, მამის განათლების დონე, დედის/მეურვის ფუნქციური შეზღუდვა), დროს, რომელსაც ბავშვი ატარებს ელექტრონულ მონყობილობებთან, საბავშვო წიგნების რაოდენობას სახლში, სკოლამდელ ასაკში მონაწილეობას და საცხოვრებელი ადგილის ცვლადებს (რეგიონი და ქალაქი/სოფელი).

დედის ჩართულობა როგორც შემეცნებით, ისე - სოციალურ-ემოციურ განვითარებაზე მიმართულ აქტივობებში, სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად ასოცირდება შემდეგ მახასიათებლებთან:

- დედის/მეურვეს ფუნქციური შეზღუდვები. ასეთი მახასიათებლის მქონე დედების ჩართულობა კოგნიტური განვითარები აქტივობებში 0.64 სტანდარტული გადახრით დაბალ ($se=0.12$, $p<0.001$) და სოციალური და ემოციური განვითარების აქტივობებში 0.44 სტანდარტული გადახრით დაბალ ($se=0.13$, $p<0.001$) ჩართულობასთან ასოცირდება. ეს კავშირი ძალაში რჩება ბავშვისა და ოჯახის სხვა მახასიათებლების გაკონტროლების პირობებშიც.
- 5-დან 17 წლამდე ბავშვების რაოდენობა უარყოფითად ასოცირდება დედის ჩართულობის ორივე კატეგორიასთან. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, რაც უფრო მეტი ამ ასაკის ბავშვია ოჯახში, მით უფრო ნაკლებად მონაწილეობს დედა ბავშვის განვითარებაზე მიმართულ აქტივობებში.
- საბავშვო წიგნების რაოდენობა, კერძოდ, 3-ზე მეტი საბავშვო წიგნის არსებობა დადებითად და ძლიერ ასოცირდება როგორც შემეცნებით, ისე სოციალური და ემოციური განვითარების აქტივობებთან.
- მამის ჩართულობა დადებითად ასოცირდება დედის ჩართულობასთან. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, რაც უფრო მაღალია მამის ჩართულობა ბავშვის კოგნიტური განვითარების აქტივობებში, მით უფრო მაღალია დედის ჩართულობა ამავე ტიპის საქმიანობაში.

- ოჯახის სხვა წევრების ჩართულობა უარყოფითად ასოცირდება დედის ჩართულობასთან, რაც იმაზე მიანიშნებს, რომ დედის დაბალი ჩართულობა კომპენსირდება სხვა წევრის ჩართულობით.
- აზერბაიჯანულენოვანი დედები, ქართულენოვან დედებთან შედარებით, ნაკლებად არიან დაკავებულნი ბავშვების როგორც კოგნიტურ, ისე სოციალურ და ემოციურ განვითარებაში.

დედის სოციალური განვითარებისგან განსხვავებით, დედის ჩართულობა კოგნიტურ აქტივობებში ასევე ასოცირდება:

- დედის განათლების დონესთან: უმაღლესი განათლების მქონე დედები უფრო მეტად არიან დაკავებულნი ბავშვებთან ერთად კითხვით, ზღაპრების მოყოლით ან თვლა/ხატვით, ვიდრე განათლების უფრო დაბალი დონის მქონე (პროფესიული, საშუალო ან საბაზო) დედები.
- საცხოვრებელ ადგილთან: ქალაქში მცხოვრები დედები, სოფლებში მცხოვრებ დედებთან შედარებით, საშუალოდ ნაკლებად არიან დაკავებულნი მათი შემეცნებითი განვითარებით. ეს განსხვავება რჩება მშობლებისა და ოჯახის მახასიათებლების გაკონტროლების პირობებშიც.
- ელექტრონულ მონყობილობებთან გატარებულ დროსთან: რაც უფრო მეტ დროს ატარებენ ბავშვები ელექტრონულ მონყობილობებთან, მით უფრო ნაკლებ დროს ატარებს დედა მათთან კოგნიტურ აქტივობებში და - პირიქით. ეს განსხვავება განსაკუთრებით თვალსაჩინოა იმ ბავშვების შემთხვევაში, რომლებიც 2 საათს ან მეტ დროს ატარებენ ელექტრონულ მონყობილობებთან (კომპიუტერები, სმარტფონები).

ცვლადები, რომლებიც უკავშირდება დედის მონაწილეობას შვილებთან თამაშში, სიმღერაში ან გარეთ სასეირნოდ გაყვანას:

- ბავშვის ასაკი - დედის ჩართულობა ასეთ აქტივობებში ყოველთვის იკლებს, რაც დედის სოციალურ-ემოციურ აქტივობებში ჩართულობის საშუალოდ 0.12 სტანდარტული გადახრით შემცირებას შეადგენს წლის განმავლობაში.
- 5 წლამდე ბავშვების რაოდენობა დადებითად ასოცირდება დედის ჩართულობასთან. 5 წლამდე კიდევ ერთი და-ძმის ყოლა ასოცირდება დედის მეტ ჩართულობას ბავშვთან ერთად თამაშში, სიმღერაში ან გარეთ გასეირნებაში.
- სკოლამდელი განათლებაში ჩართულობა. დედები, რომლებსაც ბავშვები ბაღში დაჰყავთ, უფრო მეტად ერთვებიან სოციალურ-ემოციურ აქტივობებშიც. ეს განსხვავება ძალაში რჩება ბავშვისა და ოჯახის მახასიათებლებისა და საცხოვრებელი ადგილის ცვლადების გაკონტროლების პირობებშიც.

მამის ჩართულობის ფარდობითი ინტენსივობა როგორც შემეცნებით, ისე სოციალურ-ემოციურ აქტივობებში ძლიერ ასოცირდება დედების ჩართულობასთან. დედების მსგავსად, მამის კოგნიტურ აქტივობებში ჩართულობა განსხვავდება მამის მიერ მიღწეული განათლების დონის მიხედვით: ბავშვის, ოჯახისა და საცხოვრებელი ცვლადების მიხედვით განსხვავების გათვალისწინების შემთხვევაშიც, უმაღლესი განათლების მქონე მამების ჩართულობა მნიშვნელოვნად აღემატება პროფესიული/სახელობო, საშუალო და საბაზო განათლების მქონე მამების ჩართულობას. ასევე, 5-დან 17 წლამდე ბავშვების რაოდენობა ნეგატიურად ასოცირდება მამის ჩართულობასთან ზოგადად, როგორც სოციალურ-ემოციურ, ისე კოგნიტურ აქტივობებში. სახლში წიგნების რაოდენობა ასევე დადებითად და ძლიერ ასოცირდება მამის ჩართულობასთან როგორც შემეცნებით აქტივობებში, ისე სოციალურ და ემოციურ აქტივობებში ჩართულობასთან. დედის ჩართულობის მსგავსად, ბავშვები, რომლებიც ესწრებიან სკოლამდელ დაწესებულებებს, ასევე მეტად სარგებლობენ მამის შემეცნებით აქტივობებში ჩართულობით და პირიქით - ბავშვები, რომლებიც ბაღში არ დადიან, მათი მამებიც (დედების მსგავსად) ნაკლებად ერთვებიან კოგნიტურ აქტივობებში მათთან ერთად. ასევე, დედის ჩართულობის მსგავსად, ოჯახებში, სადაც ბავშვები უფრო მეტ დროს ატარებენ ელექტრონულ მოწყობილობებთან, მამები უფრო ნაკლებად ერთვებიან შვილების შემეცნებითი განვითარების აქტივობებში.

დედის ჩართულობისგან განსხვავებით, მამის ჩართულობა:

- არ განსხვავდება ოჯახის ეთნოლინგვისტური ჯგუფის მიხედვით.
- მამის განათლებასა და სოციალურ-ემოციურ აქტივობებში ჩართულობას შორის კავშირი სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია. ანუ, თუ დედების ჩართულობა სოციალურ-ემოციურ აქტივობებში (თამაში, სიმღერა, გარეთ გასეირნება) არ განსხვავდება დედის განათლების მიხედვით, უფრო განათლებული მამები სოციალურ-ემოციურ აქტივობებშიც უფრო მეტად არიან ჩართულნი.
- მამის ჩართულობა დადებითად ასოცირდება ოჯახის სხვა წევრის ჩართულობასთან როგორც შემეცნებითი, ისე სოციალური და ემოციური განვითარების შემთხვევაში.
- 5 წლამდე ასაკის ბავშვების რაოდენობა ნეგატიურად ასოცირდება სოციალურ-ემოციურ აქტივობებში მამის ჩართულობასთან.
- ბავშვის იდიოსინკრეტული, მშობლებისა და ოჯახის მახასიათებლების გაკონტროლების პირობებში ვხედავთ, რომ ქალაქებში მცხოვრები მამები, საშუალოდ, უფრო ნაკლებად ერთვებიან შვილების კოგნიტურ განვითარებაში ($B = -0,25$, $se = 0,10$, $p < 0,05$). სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, მსგავსი ეკონომიკური და კულტურული კაპიტალის მქონე ოჯახებს შორის, სოფლად მცხოვრები მამები უფრო მეტად არიან დაკავებულნი თავიანთი შვილების შემეცნებითი განვითარებით.
- მამების ჩართულობა განსხვავდება ბავშვის სქესის მიხედვით. კერძოდ, მამები უფრო მეტად არიან ჩართულნი ბიჭებთან სოციალურ-ემოციურ აქტივობებში (თამაში, გარეთ გასეირნება, სიმღერა).
- გასაკვირი არ არის, რომ მამები, რომლებიც ოჯახში ცხოვრობენ, უფრო მეტად არიან ჩართულნი თავიანთი შვილების განვითარებაში. ეს განსხვავება სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად რჩება ოჯახისა და საცხოვრებელი ადგილის ცვლადების გაკონტროლების პირობებშიც.

სხვა წევრების ჩართულობა ბავშვის განვითარების პრაქტიკაში, დედის მონაწილეობის მსგავსად, ძლიერ არის დაკავშირებული ოჯახის ეთნოლინგვისტურ ჯგუფთან. კერძოდ, აზერბაიჯანულენოვან ოჯახებში, ქართულენოვან ოჯახებთან შედარებით, ოჯახის სხვა წევრების ჩართულობა დაბალია როგორც კოგნიტურ აქტივობებში ($B = -0,59, se=0,1, p<0,001$), ისე, სოციალურ-ემოციური განვითარების აქტივობებში ($B = -0,70, se=0,1, p<0,001$). ასევე, მშობლების ჩართულობის მსგავსად, ბავშვების რაოდენობა უარყოფითად ასოცირდება კოგნიტურ ან სოციალურ-ემოციურ აქტივობებში ჩართულობასთან. გასაკვირი არ არის, რომ ზრდასრული ოჯახის წევრების რიცხვი დადებითად ასოცირდება შინამეურნეობის სხვა წევრების მონაწილეობასთან ბავშვის განვითარებაში: რაც უფრო მეტია ოჯახში სხვა (დედ-მამის გარდა) ზრდასრული წევრების რაოდენობა, მით უფრო მაღალია ამ ოჯახში ოჯახის სხვა წევრების ჩართულობა. საგულისხმოა, რომ ოჯახში ბიოლოგიური მამის არყოფნა პოზიტიურად ასოცირდება ოჯახის სხვა წევრების ჩართულობასთან. როგორც ჩანს, მამის არყოფნა კომპენსირდება ოჯახის სხვა წევრების გაზრდილი ჩართულობით, როგორც ბავშვის შემეცნებითი, ისე - სოციალურ-ემოციური განვითარების შემთხვევაში. სხვა ზრდასრული წევრების ჩართულობა ანაზღაურებს მამის გენდერულ მიკერძობასაც: ოჯახის სხვა უფროსები უფრო მეტად დაკავებულები არიან გოგონების სოციალურ-ემოციური განვითარებით, ვიდრე ბიჭების სოციალურ-ემოციური განვითარებით. ასევე, სხვა წევრის ჩართულობა როგორც შემეცნებითი, ისე სოციალურ-ემოციური განვითარების აქტივობებში, უარყოფითად ასოცირდება დედის ჩართულობასთან: დედის უფრო მეტი ჩართულობა კოგნიტური განვითარების აქტივობებში, ასოცირდება სხვა წევრების ნაკლებ ჩართულობასთან (და პირიქით) და, ანალოგიურად, ბავშვებთან, რომელთა დედები ნაკლებად აქტიურობენ თავიანთი შვილების სოციალურ-ემოციურ განვითარებაში, სხვა უფროსი წევრები ანაზღაურებენ მათი გაზრდილი მონაწილეობით ბავშვის განვითარებაში.

ჩვენი მიგნებები ბავშვის განვითარებაში ოჯახის სხვა წევრების როლის შესახებ, თავსებადია ამ საკითხზე მიმდინარე დისკუსიასა და, ასევე, ემპირიულ მტკიცებულებებთან ბებია/ბაბუის როლის შესახებ ბავშვთა განვითარებაში. ბებია და ბაბუის, როგორც შვილიშვილების ნაწილობრივ აღმზრდელის როლი, ფართოდ არის გავრცელებული როგორც განვითარებულ, ისე განვითარებად საზოგადოებებში. მაგალითად, აშშ-ში თითქმის 6 მილიონ ბავშვზე ზრუნავენ ბებია და ბაბუა სრულად ან ნაწილობრივ მაინც.²⁰ ავსტრალიაში ჩატარებულმა ეროვნულმა გამოკითხვამ აჩვენა, რომ მცირეწლოვანი ბავშვების (4-5 წლის) 17%-ზე რეგულარულად ზრუნავენ ბებიები და ბაბუები.²¹ 2004 წელს ევროპაში ჩატარებულმა გამოკითხვამ აჩვენა, რომ ბებია და ბაბუის საკმაოდ დიდი წილი უვლიდა შვილიშვილებს და მიიჩნევს, რომ ბებიები და ბაბუები უნდა დაეხმარონ შვილიშვილების მოვლაში. ამ ქვეყნების 10,000 რესპონდენტს შორის, რომლებსაც 15 წლამდე ასაკის შვილიშვილი ჰყავდათ, ბებიების 58% და ბაბუების 49% აცხადებს, რომ ბოლო ერთი წლის განმავლობაში მაინც უვლიდნენ შვილიშვილს. კვლევები ბებია და ბაბუის ჩართულობის გავლენაზე, მწირია. მაგრამ არსებული მტკიცებულებები მიანიშნებს, რომ ბებია-ბაბუის ჩართულობა შეიძლება ზედმეტი აღმოჩნდეს იმ ოჯახებში, სადაც დედ-მამა ერთად ცხოვრობს, მაგრამ დადებითი და მნიშვნელოვანი გავლენა მოახდინონ დაშორებული მშობლების ზრუნვის ქვეშ მყოფ ბავშვებზე ან კრიზისულ სიტუაციაში მყოფ ოჯახებში მცხოვრებ ბავშვებზე²². ერთ-ერთი ასეთი კვლევა ასევე აჩვენებს, რომ ბებია-ბაბუის ჩართულობას შემაჩერებელი ეფექტი აქვს დედებიდან შვილებზე დეპრესიის გავრცელებაში.²³

20 Generations United, 2015.

21 Gray et al., 2005.

22 Ferguson, 2004.

23 Uhlenberg & Cheuk, 2010.

კვლევებმა აჩვენა ქვეყნებს შორის განსხვავებები ბებრისა და ბაბურის ჩართულობის მხრივ. ზემოთ აღნიშნულმა ევროპულმა კვლევამ (SHARE) ხმელთაშუა ზღვის ქვეყნები სკანდინავიის ქვეყნებს შეადარა. ევროპის ქვეყნების ამ ორ ჯგუფს შორის განსხვავების განმსაზღვრელი ფაქტორები, შესაძლოა, სასარგებლო აღმოჩნდეს MICS-ის ქართული მონაცემების ახსნის თვალსაზრისით. კერძოდ, გამოვლენილია სამი ფაქტორი, რომლებიც განმარტავს განსხვავებებს: კულტურული ნორმები (საპასუხო პასუხისმგებლობა ხანდაზმულთა და ბავშვთა ზრუნვაზე სამხრეთ კულტურებში), წვდომა ბაგა-ბაღებზე, რომელიც დაბალია სამხრეთის ქვეყნებში და ფაქტოვრივად სრულად ხელმისაწვდომია სკანდინავიის ქვეყნებში, და ბებია-ბაბურის დასაქმების მაჩვენებელი, რომელიც ასევე დაბალია სამხრეთის ქვეყნებში.²⁴

მედია საშუალებათა გატარებული დრო

ოჯახში ბავშვის აღზრდაზე გავლენის მქონე ერთი მზარდი გლობალური მოვლენა უკავშირდება მცირე ნლოვანი ბავშვების მიერ ელექტრონული მოწყობილობების გამოყენებას. დავა მედიაზე ადრეული წვდომის გარშემო, ძლიერდება პირადი მედიასაშუალებებისა და ინტერნეტზე წვდომის ზრდასთან ერთად. MICS-ის გამოკითხვის თანახმად, საქართველოს შინამეურნეობათა დაახლოებით 2/3-ს აქვს ინტერნეტი სახლში, ოჯახების 62% ფლობს კომპიუტერს ან ტაბლეტს, ხოლო 70% - სმარტფონს.

ელექტრონულ მოწყობილობებთან გატარებული დრო მედის MICS-ის კვლევაში. კერძოდ, ხუთ წლამდე ასაკის ბავშვთა კითხვარში მეურვეებს (როგორც წესი, დედებს) ეკითხებიან, რა დროს ატარებენ მათი შვილები კომპიუტერთან, მობილურთან, ტაბლეტთან ან ტელევიზორთან. შესაძლო პასუხებია: არცერთი, 1 საათზე ნაკლები, 1 საათიდან 2 საათამდე, და 2 საათი ან მეტი.

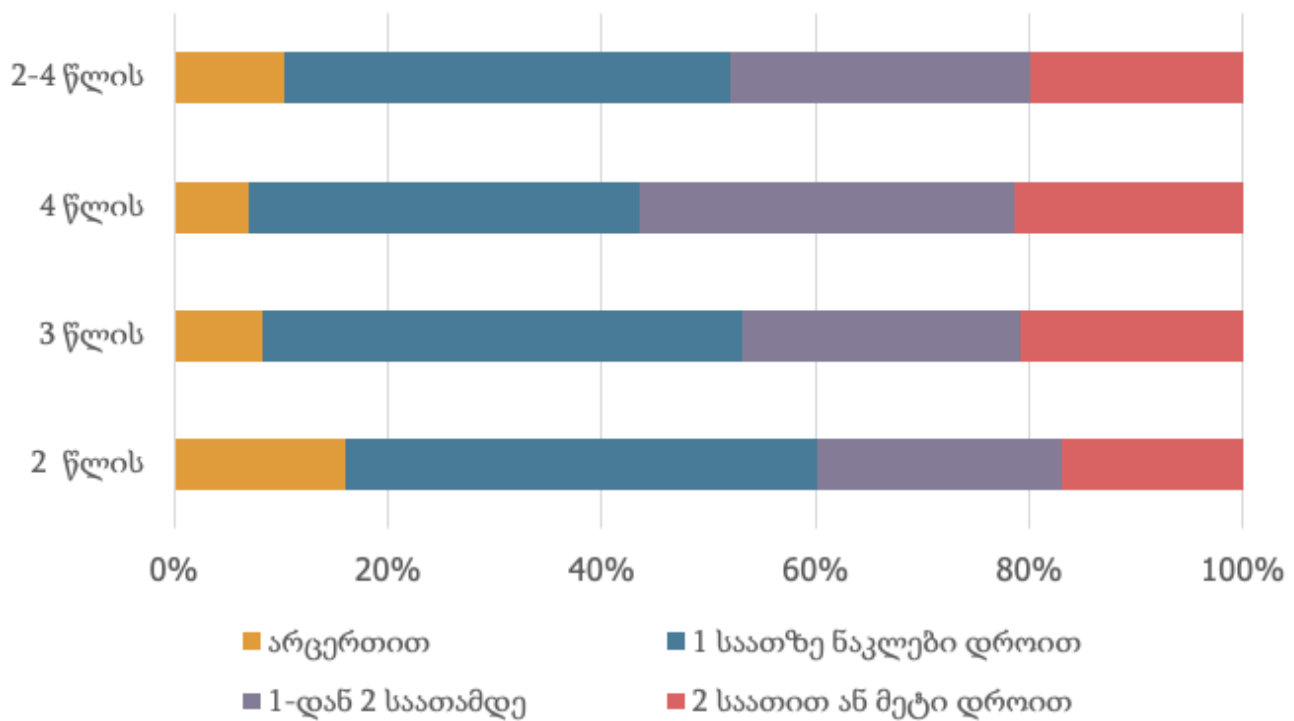
ანგარიშში განვიხილავთ:

- ბავშვების განაწილებას ელექტრონულ მოწყობილობებთან გატარებული დროის მიხედვით;
- ელექტრონულ მოწყობილობებთან გატარებული დროის შედეგებს. ანგარიშის ამ ნაწილში განვიხილავთ კავშირს ელექტრონულ მოწყობილობებთან გატარებულ დროსა და ბავშვთა ადრეული განვითარების შედეგებს შორის. ამ კავშირს შევისწავლით ბავშვის მახასიათებლების (ასაკისა და სქესის), ოჯახის ეთნოლინგვისტური ჯგუფის, ოჯახის ეკონომიკური მდგომარეობის, მშობლების განათლების, ოჯახის კონფიგურაციის (5 წლამდე ბავშვების რაოდენობა, 5-დან 17 წლამდე ბავშვების რაოდენობა და სხვა), სახლის სასწავლო რესურსების, საცხოვრებელი ადგილისა და ოჯახში ინტერნეტზე, კომპიუტერსა და სმარტფონზე წვდომის გათვალისწინებით;
- ბავშვებში ელექტრონულ მოწყობილობებთან გატარებულ დროში განსხვავების ძირითად განმსაზღვრელ ფაქტორებს.

²⁴ Uhlenberg & Cheuk, 2010.

ბავშვების უდიდესი ნაწილი გარკვეულ დროს მაინც ატარებს ელექტრონულ მოწყობილობებთან. 5 წლამდე ბავშვების მხოლოდ 16% არ ატარებს დროს ელექტრონულ მოწყობილობებთან. დანარჩენ ბავშვებში, ბავშვების დაახლოებით 44% ერთ საათზე ნაკლებ დროს ატარებს, 23% პროცენტი 1 – დან 2 საათამდე, ხოლო დანარჩენი 17% 2 საათს ან მეტ დროს ატარებს ელექტრონულ მოწყობილობებთან. ელექტრონულ მოწყობილობებთან დროის გატარება ასაკთან ერთად იზრდება. წილი იმ ბავშვებისა, რომლებსაც, მათი დედების თქმით, საერთოდ არ აქვთ შეხება ელექტრონულ მოწყობილობებთან 2 წლის ასაკში, 16%-ია და 7% -მდე მცირდება 4 წლის ასაკში და, შესაბამისად, 23%-დან 35%-მდე იზრდება იმ ბავშვების წილი, რომლებიც 1-დან 2 საათამდე დროს ატარებენ ელექტრონულ მოწყობილობებთან.

ნახატი 3: ელექტრონულ მოწყობილობებთან გატარებული დრო ასაკის მიხედვით



ელექტრონულ მოწყობილობებთან გატარებული დრო გავლენას ახდენს ბავშვის საერთო განვითარებასა და სოციალურ და ემოციურ განვითარებაზე. მაგრამ ეს კავშირი არ არის წრფივი. ანუ, მონაცემები, 1 საათამდე და 1-დან 2 საათამდე ელექტრონულ მოწყობილობებთან გატარებული დროის მიხედვით სტატისტიკურად მნიშვნელოვან განსხვავებას განვითარების მაჩვენებლებში, არ აჩვენებს. ბავშვების განვითარების შედეგებში განსხვავებები თავს იჩენს ელექტრონულ მოწყობილობებთან 2 საათის ან მეტი დროის გატარების შემდეგ: ინდივიდუალური, ოჯახის, საცხოვრებელი ადგილის და, ასევე, ინტერნეტსა და კომპიუტერზე წვდომის ცვლადების გაკონტროლების პირობებში, ბავშვები, რომლებიც 2 საათს ან მეტ დროს ატარებენ ელექტრონულ მოწყობილობებთან, ბავშვები, რომლებიც 1-დან 2 საათამდე დროს ატარებენ ელექტრონულ მოწყობილობებთან, 0.20 სტანდარტული გადახრით ($se=0.08$, $p<0.05$) მაღალ შედეგს აჩვენებენ ადრეული განვითარების კომპოზიტურ მაჩვენებლებზე. ეს განსხვავება უფრო თვალსაჩინოა იმ ბავშვებთან, რომლებიც 1 საათზე ნაკლებ დროს ატარებენ და სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი რჩება ბავშვის, ოჯახის, ოჯახში ინტერნეტსა და კომპიუტერზე წვდომის და საცხოვრებელი ადგილის ცვლადების გაკონტროლების პირობებში ($b=0.26$, $se=0.08$, $p<0.01$).

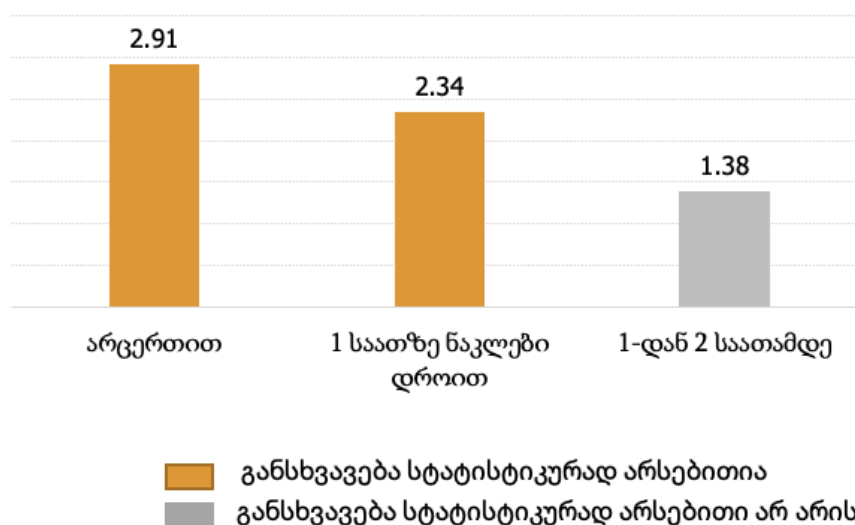
ელექტრონულ მონყობილობებთან გატარებული დრო ასევე მიუთითებს ძლიერ კავშირზე სოციალურ და ემოციურ განვითარებასთან. სახლში ინტერნეტსა და კომპიუტერულ მონყობილობებზე წვდომის გაკონტროლების პირობებში, ჩანს, რომ სოციალურ-ემოციური განვითარების ნიშნულის მიღწევის ალბათობა 2.7-ჯერ მაღალია ბავშვებში, რომლებიც ელექტრონულ მონყობილობებთან არცერთ საათს არ ატარებენ ($b=0,98$, $SE=0,48$, $p<0,05$) და 2.6-ჯერ მაღალი ბავშვებში, რომლებიც 1 საათზე ნაკლებ დროს ატარებენ ($B = 0,97$, $SE = 0,26$, $p <0,001$) იმ ბავშვებთან შედარებით, რომლებიც 2 საათს ან მეტს დროს ატარებენ ელექტრონულ მონყობილობებთან. ეს კავშირი ძალაში რჩება ბავშვის ინდივიდუალური, მშობლის, ოჯახის და საცხოვრებელი ადგილის ცვლადების გაკონტროლების პირობებში. ქვემოთ მოყვანილი ნახატი გვიჩვენებს, რომ სხვაგვარად მსგავსი მახასიათებლების მქონე ბავშვები, გამომდინარე მათ მიერ ელექტრონულ მონყობილობებთან გატარებული დროიდან, მნიშვნელოვნად განსხვავდებიან სოციალური და ემოციური განვითარების ნიშნულის მიღწევის შანსების თვალსაზრისით.

მონაცემები არ აჩვენებს სტატისტიკურად მნიშვნელოვან კავშირს ელექტრონულ მონყობილობებთან გატარებულ დროსა და წიგნიერების განვითარებას შორის.

კვლევები ასევე მიუთითებს კავშირზე მედიის გადაჭარბებულ გამოყენებას და ბავშვთა ჭარბწონიანობას შორის. არსებულ მტკიცებულებებს შეესაბამება MICS-ის მონაცემების საშუალებით მიღებული შედეგები: 2 საათზე მეტხანს ელექტრონულ მონყობილობებთან გატარება ასოცირდება ჭარბწონიანობასთან (ნორმაზე 2 სტანდარტული გადახრით მაღალი წონა მსოფლიო ჯანდაცვის ასოციაციის მეთოდოლოგიის თანახმად). ბავშვის ასაკისა და სქესის კონტროლის პირობებში, საშუალოდ 2,5-ჯერ მეტია ($b=9,4$, $SE=0,3$, $p<0,01$) ჭარბწონიანობის შანსი იმ ბავშვებში, რომლებიც დღეში 2 საათს ან მეტ დროს უთმობენ ელექტრონულ მონყობილობებს.

ნახატი 4: სოციალურ-ემოციური განვითარების ნიშნულის მიღწევის შანსების თანაფარდობა ელექტრონულ მონყობილობებთან გატარებული დროის მიხედვით ²⁵

ნახატი აჩვენებს შანსების თანაფარდობას ელექტრონულ მონყობილობებთან 2 საათის ან მეტი დროის გატარებასთან შედარებით



²⁵ მოდელში გაკონტროლებულია ინტერნეტზე, კომპიუტერზე ან სმარტფონზე წვდომა სახლში, ბავშვის ასაკი და სქესი, რეგიონი (თბილისი, როგორც რეფერალური ჯგუფი), დასახლების ტიპი, ოჯახი(სიმდიდრის ინდექსი, ეთნოლინგვისტური ჯგუფი, 5 წლამდე ასაკის ბავშვების რაოდენობა, 5-დან 17 წლამდე ასაკის ბავშვების რაოდენობა) და მშობლის მახასიათებლები (დედის და მამის განათლება, დედის ასაკი) და წიგნების რაოდენობა სახლში.

ელექტრონულ მონყობილობებთან გატარებული დროის ბავშვის განვითარებასა და ჭანმრთელობაზე გავლენის გათვალისწინებით, მნიშვნელოვანია, ვიცოდეთ, თუ რა ინვესს ამ თვალსაზრისით განსხვავებებს ბავშვების/ოჯახების ქცევაში. ანალიზის შედეგად გამოიკვეთა შემდეგი ფაქტორები:

- ოჯახებში ინტერნეტზე წვდომა: ოჯახში ინტერნეტზე წვდომა ბავშვებში 2 საათით ან მეტი დროით ელექტრონულ მონყობილობებთან გატარების 2,5-ჯერ მაღალ ალბათობასთან ასოცირდება;
- ოჯახის კონფიგურაცია: რაც უფრო მეტი ზრდასრულია ოჯახში, მით უფრო მაღალია ალბათობა იმისა, რომ ბავშვი 2 საათს ან მეტ დროს გაატარებს ელექტრონულ მონყობილობებთან. ეს შედეგი შეიძლება ნიშნავდეს იმას, რომ რაც უფრო მეტია ზრდასრულთა რაოდენობა ოჯახში, მით უფრო მეტი სმარტფონი ან კომპიუტერია ოჯახში და ბავშვს უფრო მეტად მიუწვდება ხელი ასეთ მონყობილობებზე. სავარაუდოდ, ასევე აიხსნება ისიც, რომ 5 წლამდე ასაკის ბავშვების რაოდენობა, ნეგატიურად ასოცირდება 2 საათის ან მეტი დროის ელექტრონულ მონყობილობებთან გატარებასთან;
- დედების ბავშვის შემეცნებით განვითარებაში ჩართულობა ნეგატიურად ასოცირდება ელექტრონულ მონყობილობებთან ბავშვის მიერ ჭარბად გატარებულ დროსთან;
- ოჯახის სხვა ზრდასრული წევრების (მაგ., ბებია და ბაბუა) მაღალი ჩართულობა ბავშვების სოციალურ-ემოციური ან შემეცნებითი განვითარების აქტივობებში პოზიტიურად ასოცირდება 2 საათით ან მეტი დროით ელექტრონულ მონყობილობებთან გატარების ალბათობასთან. ეს სულაც არ ნიშნავს, რომ ოჯახის სხვა წევრის ჩართულობა პროვოცირებას უწევს ბავშვების მიერ ელექტრონული მონყობილობების გამოყენებას. ეს შედეგი მიუთითებს იმაზე, რომ ელექტრონულ მონყობილობებთან (ტელევიზორის ყურება, სმარტფონებით თამაში ან კომპიუტერით) ზედმეტი დროის გატარება კორელაციაშია ოჯახის სხვა წევრების მაღალ ჩართულობასთან. ეს შედეგი შეგვიძლია დავეკავშიროთ დედის ჩართულობასა და ოჯახის სხვა წევრების ჩართულობას შორის კავშირს. მთლიანობაში, ეს ორი მიგნება იმაზე მიუთითებს, რომ დედის დაბალი ჩართულობით გამოთავისუფლებულ დროს ოჯახის სხვა წევრების ჩართულობა და ელექტრონული მონყობილობები იკავებს;
- წიგნების რაოდენობა უარყოფითად ასოცირდება ელექტრონულ მონყობილობებთან 2 საათის ან მეტი დროის გატარებასთან. ბავშვებში, რომლებსაც სახლში 3 ან ნაკლები წიგნი აქვთ, 2-ჯერ მაღალია ალბათობა იმისა, რომ 2 საათი ან მეტი გაატარონ მედია საშუალებებთან;
- ელექტრონულ მონყობილობებთან ჭარბად დროის გატარების ალბათობა არ განსხვავდება მშობლების განათლების მიხედვით.

დისციპლინის პრაქტიკა სახლში

არაერთი კვლევა აკავშირებს ბავშვის დისციპლინასთან დაკავშირებული აღზრდის მიდგომებს ბავშვის ადრეულ განვითარებასთან. ბოლო ორი ათწლეულის განმავლობაში, ფიზიკურ დასჯაზე ჩატარებულმა გამოკვლევებმა აჩვენა, რომ ახალგაზრდა ასაკში ძალადობრივი დისციპლინა მკაცრად ასოცირდება ბავშვებში აგრესიულ ქცევასა და ფსიქიკურ ჯანმრთელობასთან,²⁶ გავლენას ახდენს მშობელსა და ბავშვს შორის ურთიერთობაზე და ზრდასრულ ასაკში ოჯახურ ძალადობასთან. მაგალითად, ამ თემაზე ჩატარებულ ერთ-ერთ პირველ კვლევაში²⁷ ნაჩვენებია ძლიერი კავშირი ბავშვობაში ცემასა და ზრდასრულ ასაკში ფსიქიატრიულ დარღვევებთან. მას შემდეგ, ეს დასკვნა არაერთმა კვლევამ გაამყარა. ფიზიკური დასჯა დაუკავშირეს ფსიქიკური ჯანმრთელობის პრობლემებს ბავშვებში, ახალგაზრდებსა და მოზარდებში, მათ შორის დეპრესიას,²⁸ შფოთვის, უიმედობის განცდას, ნარკომანიასა და ალკოჰოლზე დამოკიდებულებას, ზოგადად, ფსიქოლოგიურ გამოწვევებს, კოგნიტურ განვითარებაში შეფერხებას და დაბალ აკადემიურ მოსწრებას.²⁹ მტკიცებულებები ნეირომეცნიერებიდან კიდევ უფრო აძლიერებს ამ კავშირს. როგორც ფიზიკური დასჯა, ისე ფსიქოლოგიური ძალადობა დააკავშირეს ტვინის განვითარებასთან³⁰. მაგალითად, ერთ-ერთი ასეთი კვლევა აჩვენებს, რომ ენის გააზრებაში მონაწილე აუდიტორული ასოციაციის ქერქის განვითარებაზე შეიძლება გავლენა მოახდინოს ადრეულ ასაკში სტრესმა და/ან ემოციურად შეურაცხმყოფელი ენის ზემოქმედებამ. ფიზიკური დასჯა დაკავშირებულია ტვინის რუხი ნივთიერების მოცულობის შემცირებასთან ინტელექტთან დაკავშირებულ ადგილებში.³¹

MICS–ის კვლევა მოიცავს მშობლების დისციპლინის პრაქტიკას. დედას/მეურვეს დაუსვეს შეკითხვები, რომლებიც მშობლების ან ოჯახის სხვა ზრდასრული წევრების მიერ ბოლო 30 დღის განმავლობაში ბავშვის მიმართ, ბავშვთან სწორად მოქცევის ან ცუდი საქციელის გადაჩვევის მიზნით გამოყენებულ მეთოდებზე. გამოკითხვაში შედიოდა ბავშვთა დისციპლინირების 12 სხვადასხვა შესაძლო მეთოდი. ეს მეთოდები MICS-ის შემდეგ ინდიკატორებადაა დაჯგუფებული:

- არაძალადობრივი დისციპლინა
- ძალადობრივი დისციპლინა
 - ფსიქოლოგიური აგრესია
 - ფიზიკური დასჯა
 - მძიმე ფიზიკური დასჯა.

ანგარიშის ამ ნაწილში აღწერილია ოჯახში ბავშვის დისციპლინირების ზემოთ ჩამოთვლილი კატეგორიების განაწილება, განხილულია დისციპლინის ამ მიდგომების კავშირი ბავშვის განვითარების ინდიკატორებზე, და ოჯახში ბავშვის დისციპლინირების მიდგომებში განსხვავებასთან დაკავშირებული ფაქტორები.

26 Afifi, et al., 2006.

27 MacMillan et al., 1999.

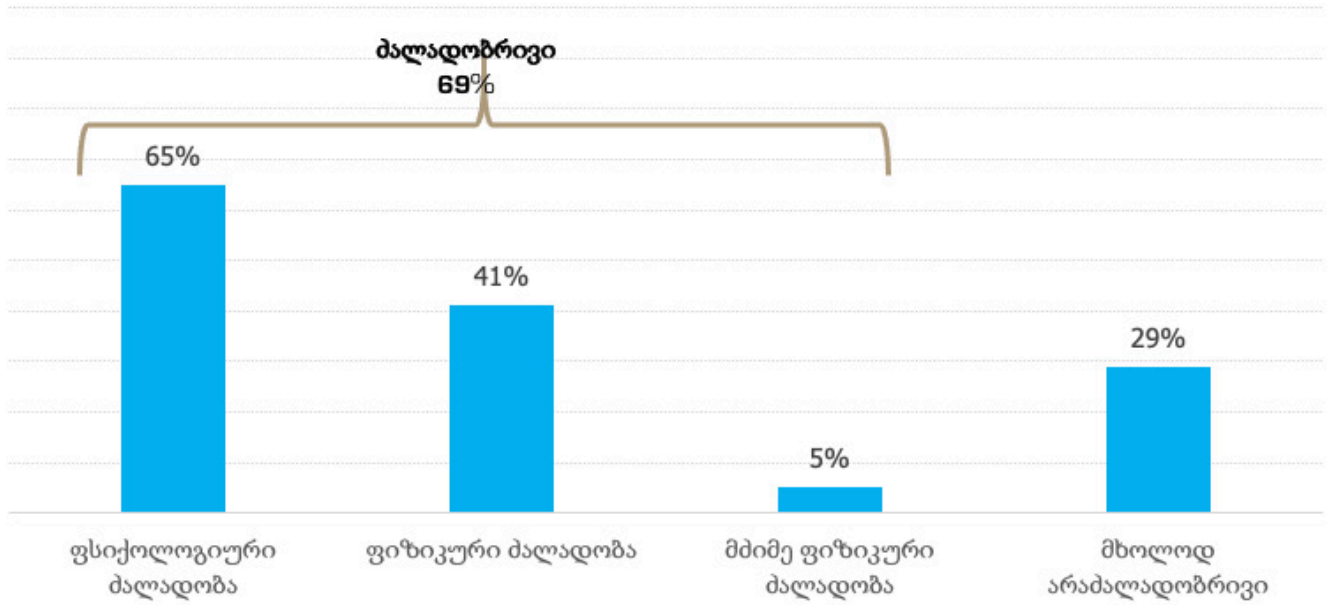
28 Turner & Muller, 2004.

29 Kiernan & Huerta, M. C. 2008; Whitted, 2011.

30 Tomoda et al., 2011.

31 Tomoda et al., 2008.

ნახატი 5: 2-4 წლის ბავშვის დისციპლინირების მიდგომები ქართულ ოჯახებში



უყვიროდით	63%	ურტყამდით ხელს დუნდულებზე	32%	ურტყამდით სახეში, თავში ან ყურებში	4%	უხსნიდით, რატომ იყო მისი საქციელი არასწორი.	93%
ეძახდით „უტვინოს“, „ზარმაცს“ ან სხვა მსგავს სიტყვებს.	13%	აჯანჯღარებდით	15%	სცემდით (მას) მთელი ძალით, გამუდმებით.	1%	ავალებდით რაიმეს გაკეთებას ყურადღების გატანის მიზნით.	59%
		ურტყამდით ხელებზე, მხრებზე ან ფეხებზე	7%			უზღუდავდით გართობას, უკრძალავდით იმას, რაც უყვარს ან არ უშვებდით სახლიდან	34%
		ურტყამდით დუნდულებზე ან სხეულის სხვა ნებისმიერ ნაწილზე ქამრით, სავარცხლით, ჭობით ან ნებისმიერი სხვა მყარი საგნით	1%				

ყველაზე ხშირად მცირეწლოვანი ბავშვების ქცევის პრობლემებზე არაძალადობრივი დისციპლინური ზომებით რეაგირებენ. აღმზრდელთა 95%-ის თქმით, ბავშვს, პრობლემურ ქცევაზე საპასუხოდ უხსნიან, თუ რატომ იყო ეს ქცევა არასწორი. აღმზრდელები ასევე აღნიშნავენ, რომ იყენებენ სხვა არაძალადობრივ ზომებს, როგორცაა ბავშვისთვის სხვა საქმის მიცემა (59%) ან პრივილეგიების წართმევა (34%). ამასთან, ბევრი მშობელი არაძალადობრივ მეთოდებთან ერთად ასევე იყენებს ძალადობრივ დისციპლინურ ზომებს ისე, რომ მშობლების წილი, რომლებიც მხოლოდ არაძალადობრივ დისციპლინურ ზომებს იღებენ, 29%-მდე მცირდება.

მცირეწლოვან ბავშვებთან ძალადობრივი დისციპლინირების მეთოდების გამოყენება ხშირია ქართულ ოჯახებში. მცირეწლოვან ბავშვთა დაახლოებით 69%, ბოლო 30 დღის განმავლობაში ექვემდებარებოდა რაიმე სახის ძალადობრივი დისციპლინის ზომას, რომელსაც იყენებდა მშობელი ან ოჯახის სხვა ზრდასრული წევრი. ძალადობრივი დისციპლინის ზომებს შორის უფრო ხშირად გვხვდება ფსიქოლოგიური აგრესია (უყვიროდა, ეძახდა „უტვინოს“, „ზარმაცს“ ან სხვა მსგავს სიტყვებს.). ბავშვების 41% დაექვემდებარა ამა თუ იმ სახის ფიზიკურ დასჯას (მაგ., „ურტყამდა ხელს დუნდულებზე (32%), აჯანჯლარებდა (15%)). ბავშვების დაახლოებით 4% განიცდიდა მძიმე ფიზიკურ დასჯას ოჯახის უფროსი წევრისგან (მაგალითად, ურტყამდა სახეში, თავში ან ყურებში (4%)).

მონაცემები დისციპლინის ზომებსა და ბავშვის ადრეული განვითარების კომპოზიტურ მაჩვენებელსა და სოციალურ და ემოციურ განვითარებას შორის, სტატისტიკურად მნიშვნელოვან კავშირს აჩვენებს. ექსკლუზიურად არაძალადობრივი დისციპლინის მეთოდების გამოყენება (მაგ., ბავშვს აუხსნეს, რატომ იყო ქცევა არასწორი, წაართვეს პრივილეგიები), ადრეული ასაკის ბავშვთა განვითარების კომპოზიტურ მაჩვენებელზე მაღალ შედეგთან ასოცირდება და კავშირი სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი რჩება ინდივიდუალური (ასაკი, სქესი), ოჯახის (სიმდიდრე, შემადგენლობა, ენა), მშობლის (განათლება, ასაკი) მახასიათებლების და საცხოვრებელი ადგილის (რეგიონი, ქალაქი/სოფელი) ცვლადების გაკოორდირების პირობებშიც ($b=0.14$, $SE=0.07$, $t=2.15$, $p<0.14$). თანატოლებთან შედარებით, ასეთი ბავშვების სოციალური და ემოციური განვითარების ნიშნულის მიღწევის ალბათობა 2.3-ჯერ მეტია იმ თანატოლებთან შედარებით, რომელთა მშობლები ძალადობრივი დისციპლინის მიდგომებსაც მიმართავენ. ინდივიდუალური, ოჯახის, მშობლის და კონტექსტუალური მახასიათებლების გაკონტროლების პირობებში:

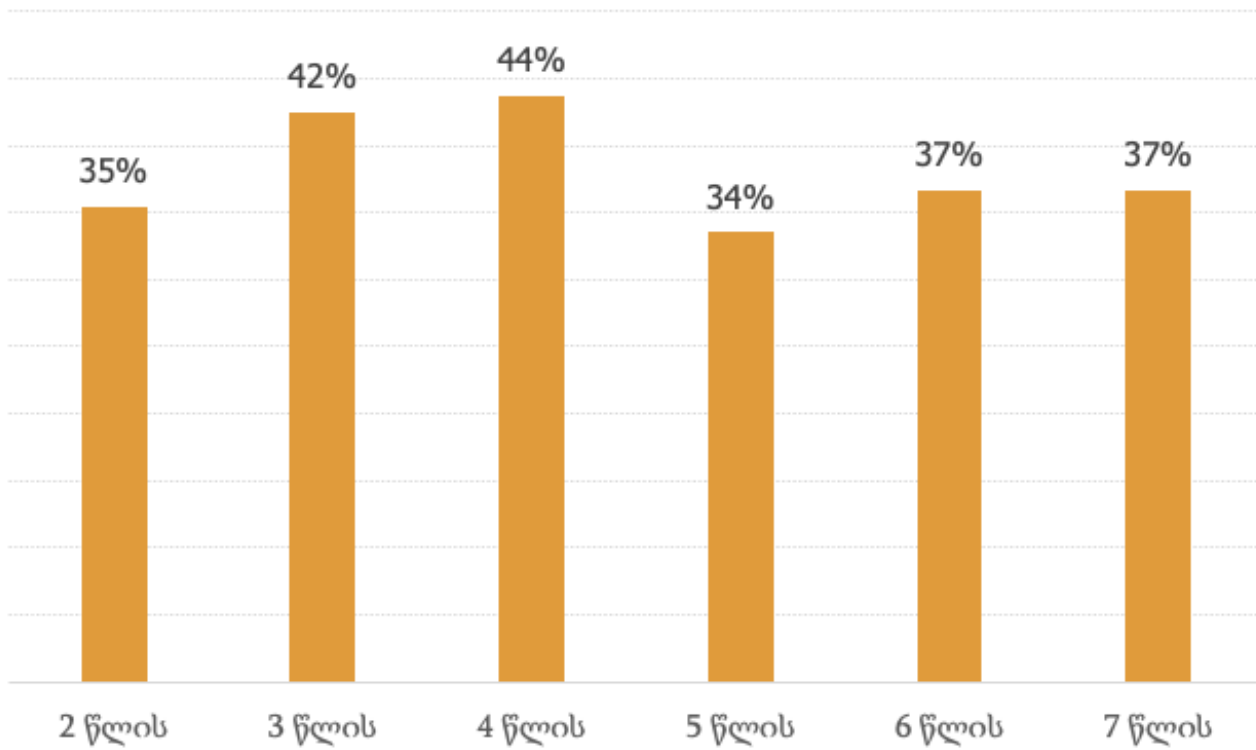
- ნებისმიერი ფსიქოლოგიურად ძალადობრივი დისციპლინის გამოყენება ასოცირდება 0.21 სტანდარტული გადახრით დაბალ ქულასთან ($SE=0.06$, $t=3.35$, $p<0.001$) ბავშვის ადრეული განვითარების კომპოზიტურ მაჩვენებელზე და სოციალური და ემოციური განვითარების ნიშნულის მიღწევის 0.42 ჯერ დაბალ ალბათობასთან ($B = 0.86$, $SE = 0.27$);
- ბავშვების ფიზიკური დასჯა ადრეული განვითარების კომპოზიტურ ქულაზე 0.15 ($SE = 0,06$, $t=2,55$, $p<0,001$) დაბალ ქულასთან და სოციალური და ემოციური განვითარების ნიშნულის მიღწევის 0,53-ჯერ ნაკლებ ალბათობასთან ($b=0,64$, $SE= 0,21$) ასოცირდება;
- მძიმე ფიზიკურ დასჯას უფრო დრამატული გავლენა აქვს. კერძოდ, მძიმე ფიზიკური დასჯა ადრეული განვითარების კომპოზიტურ მაჩვენებელზე 0.45 სტანდარტული გადახრით დაბალ ქულასა ($SE=0.14$, $t=3.2$, $p<0.001$) და სოციალურ-ემოციური განვითარების ნიშნულის მიღწევის 0.23-ჯერ ნაკლებ ალბათობასთან ($b=1,48$, $SE=0,36$) ასოცირდება;

- ნებისმიერი ფორმის ძალადობრივი დასჯის მეთოდის გამოყენება (ფსიქოლოგიური ან ფიზიკური) სოციალური და ემოციური განვითარების ნიშნულის მიღწევის 0.47-ჯერ დაბალ ალბათობასთან ასოცირდება.

ბავშვების მიმართ განხორციელებული დისციპლინური მიდგომების ეფექტის გათვალისწინებით, ანგარიშში ასევე განვიხილავთ ოჯახებს შორის დისციპლინირების მიდგომებში განსხვავებთან დაკავშირებულ ფაქტორებს.

- ასაკი: ძალადობრივი დასჯის მეთოდები უფრო ხშირია 3 და 4 წლის ასაკში და მცირდება უფროს ასაკში.

ნახატი 6: ოჯახის წევრების მიერ ბავშვის ფიზიკური დასჯა ბავშვის ასაკის მიხედვით

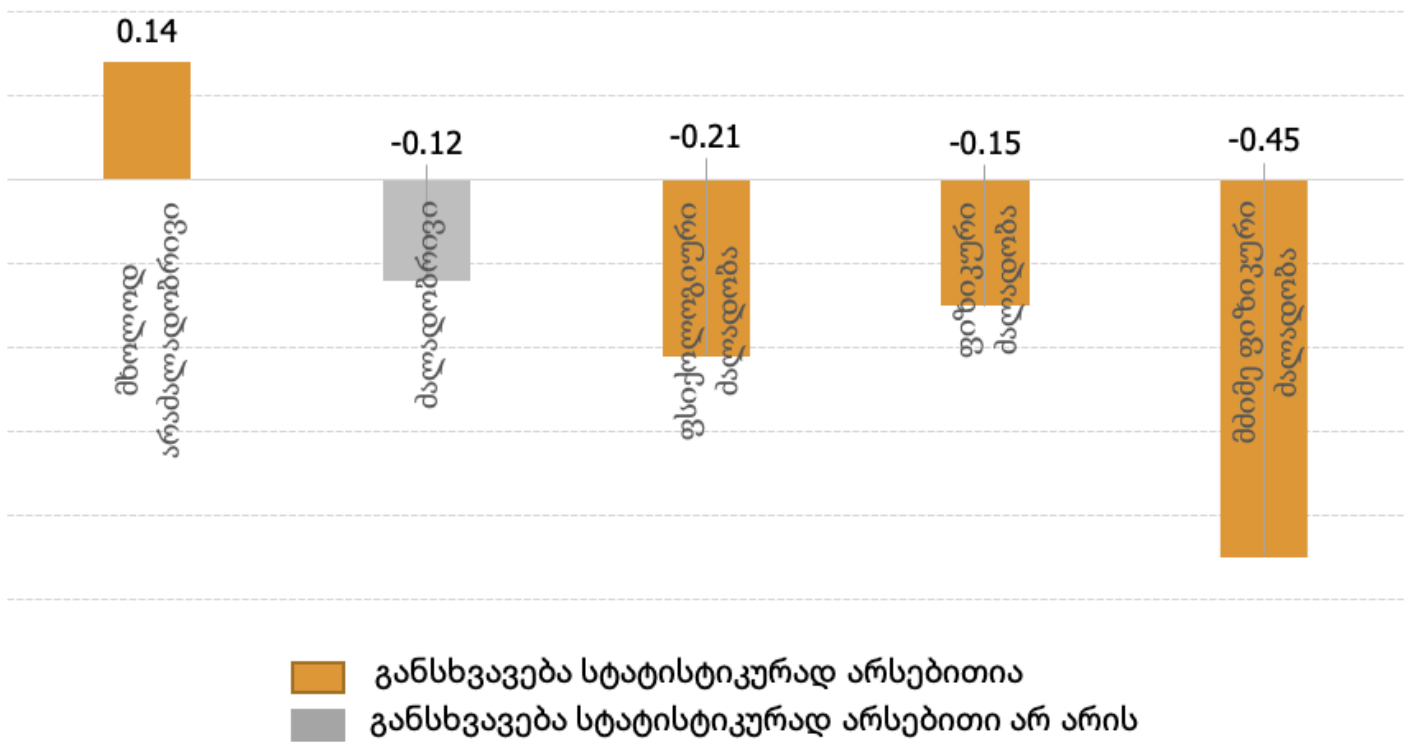


- რეგიონები: მშობლები გურიაში, კახეთში, შიდა ქართლსა და ქვემო ქართლში ნაკლებად შემოიფარგლებიან არაძალადობრივი დისციპლინის მეთოდებით. ქართლში მცხოვრები ბავშვების შემთხვევაში, საცხოვრებელ ადგილთან დაკავშირებული ეს განსხვავება სტატისტიკურ მნიშვნელოვნებას კარგავს ოჯახის ეთნოლინგვისტური ჯგუფის გაკონტროლების შემდეგ. მაგრამ გურიის, შიდა ქართლისა და ქვემო ქართლის შემთხვევაში, ასოციაცია ძალაში რჩება ოჯახის მახასიათებლების გაკონტროლების პირობებშიც. სხვა რეგიონებთან შედარებით, ამ რეგიონებში მცხოვრები ბავშვები ასევე უფრო მეტად განიცდიან ძალადობრივი დასჯის ფორმებს მშობლებისა და ოჯახის სხვა ზრდასრული წევრების მხრიდან. ფსიქოლოგიურად ძალადობრივი დასჯის შემთხვევები ასევე განსხვავდება რეგიონების მიხედვით. კერძოდ, ოჯახის და მშობლის მახასიათებლებში განსხვავების გათვალისწინების შემდეგაც, აჭარის, გურიის, კახეთის, შიდა ქართლისა და ქვემო ქართლის ბავშვები უფრო მეტად ხდებიან ფსიქოლოგიურად ძალადობრივი დისციპლინის ობიექტები, ვიდრე მათი

თანატოლები თბილისში. ფიზიკურად ძალადობრივი დისციპლინის პრაქტიკა ხშირად გვხვდება კახეთში. სხვაობა კახეთსა და სხვა რეგიონებს შორის, ძალაში რჩება ოჯახის და მშობლის მახასიათებლების მორგების შემდეგ: საშუალოდ, კახეთში ორჯერ მეტია ბავშვებთან დისციპლინირებული ფიზიკური დასჯის გამოყენების ალბათობა, ვიდრე სხვა რეგიონებში მცხოვრებ მათ თანატოლებთან.

ნახატი 7: ბავშვის ადრეული განვითარების კომპოზიტური მაჩვენებელი ოჯახში ბავშვის დისციპლინირების მიდგომების მიხედვით

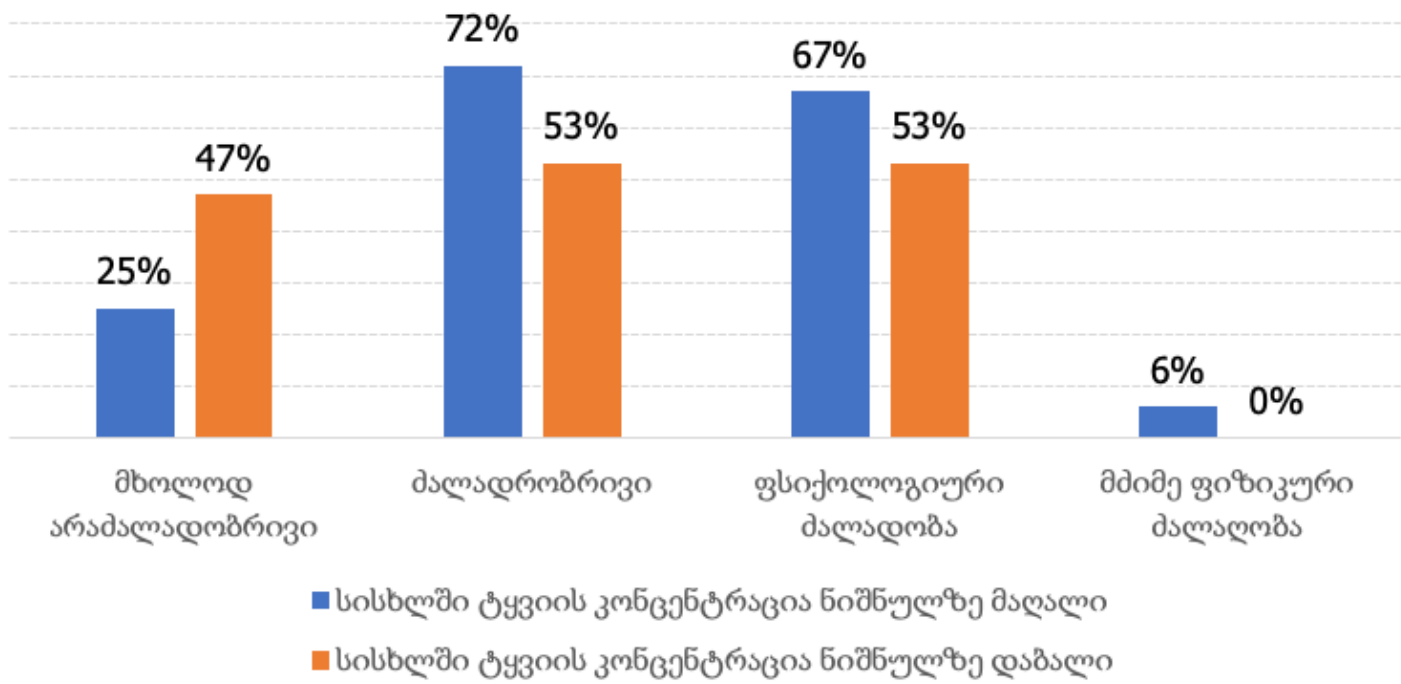
ნახატი აჩვენებს არასტრანდარტიზებულ კოეფიციენტს ბავშვის ინდივიდუალური, ოჯახის, მშობლების და კონტექსტუალური ფაქტორების გაკონტროლების პირობებში.



- სისხლში ტყვიის კონცენტრაცია: ბავშვები, რომელთა სისხლში ტყვიის კონცენტრაცია დასაშვებ ზღვარს (5 მიკროგრამი დეცილიტრზე) აღემატება, თავიანთი ოჯახის უფროსი წევრების მხრიდან, უფრო მეტად ხდებიან ძალადობრივი დისციპლინირების მეთოდის ობიექტები. ეს კავშირი ძალაში რჩება ოჯახის მახასიათებლების, დედის განათლებისა და ასაკის, ოჯახის შემადგენლობისა და ბავშვის ასაკისა და სქესის გაკონტროლების პირობებშიც. ბავშვები, რომელთა სისხლში ტყვიის კონცენტრაცია დასაშვებ ზღვარს აღემატება, ორჯერ უფრო მაღალი ალბათობით განიცდიან მშობლების ან ოჯახის სხვა უფროსი წევრების მხრიდან ძალადობას ($B = 0,67$, $SE = 0,36$, $p < 0,01$). შედეგების ინტერპრეტაციის ორი გზა არსებობს:

1. სისხლში ტყვიის მაღალი კონცენტრაციის მქონე ბავშვები უფრო ხშირად ავლენენ ქცევით დარღვევებს. არსებობს მზარდი მტკიცებულებები, რომლებიც ტყვიის ზემოქმედებას უკავშირებს არა მხოლოდ კოგნიტურ განვითარებას, არამედ ბავშვებში ქცევით დარღვევებსაც.³² ტყვიის მაღალი კონცენტრაცია ასევე უკავშირდება ბავშვებში ყურადღების დეფიციტს/ჰიპერაქტიურობას.³³ ბავშვებში ქცევითი დარღვევების ზრდასთან ერთად იზრდება მშობლების მხრიდან ძალადობრივი დისციპლინის მეთოდების გამოყენების ალბათობაც.
2. ოჯახებში, სადაც ბავშვებში ტყვიის მაღალი კონცენტრაცია ვლინდება, დიდი ალბათობით, უფროსებშიც იგივე ვითარებაა. ზრდასრულებში ტყვიის მაღალი კონცენტრაცია, როგორც კვლევები აჩვენებს, ზრდის აგრესიულ ქცევას³⁴ და ეს აგრესია მცირეწლოვანი ბავშვების მიმართაც ვლინდება უფრო ხშირად, ვიდრე იმ ოჯახებში, სადაც ტყვიის სისხლში კონცენტრაცია ბავშვებში დასაშვებ ზღვარზე დაბალია.

ნახატი 8: ბავშვის დისციპლინირების მიდგომები სისხლში ტყვიის კონცენტრაციის მიხედვით თბილისში



32 Ernhart et al., 1989; Wasserman et al., 2000; Dietrich et al., 1993.
 33 Sciarillo et al., 1992.
 34 Stretesky & Lynch 2001.

- დასახლების ტიპი: ურბანულ ოჯახებში მშობლები და ოჯახის სხვა უფროსი წევრები, საშუალოდ, უფრო ხშირად იყენებენ სასტიკი დასჯის ზომებს, ვიდრე სოფლად მცხოვრები ოჯახები. მაგრამ ოჯახის ეკონომიკურ მდგომარეობაში განსხვავებების გათვალისწინების შემდეგ, განსხვავება დასახლების ტიპის მიხედვით იკარგება. ეს შედეგი მიუთითებს, რომ ქალაქსა და სოფელს შორის განსხვავება, ოჯახების ეკონომიკურ მდგომარეობაში დასახლების ტიპის მიხედვით განსხვავებით აიხსნება და მსგავსი ეკონომიკური მდგომარეობის ოჯახები, სოფლად იქნება ეს თუ ქალაქში, შვილების დისციპლინური პრაქტიკის მიხედვით არ განსხვავდებიან;
- ოჯახის ეკონომიკური მდგომარეობა სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად ასოცირდება ბავშვის მიმართ ძალადობრივი მოპყრობის ალბათობასთან. საგულისხმოა, რომ ეს კავშირი ეწინააღმდეგება არსებულ ლიტერატურას, რომელიც მიუთითებს, რომ სიღარიბე ბავშვებზე ძალადობის ერთ-ერთი განმსაზღვრელი ფაქტორია. ჩვენს შემთხვევაში, მშობლისა და ოჯახის სხვა უფროსი წევრის მხრიდან ბავშვზე ძალადობრივი დისციპლინის მიდგომის გამოყენების ალბათობა უფრო მაღალია შედარებით შეძლებულ ოჯახებში. კერძოდ, ღარიბ ოჯახებში მშობლები და ოჯახის სხვა წევრები ნაკლებად იყენებენ შვილების მიმართ ფსიქოლოგიური დასჯის მეთოდებს;
- ოჯახის ეთნოლინგვისტური ჯგუფი (დედასთან ინტერვიუს ენა): ძლიერი კორელაცია და ურთიერთობა ძალაში რჩება ბავშვის ოჯახის სიმდიდრის, საცხოვრებელი ადგილის, დედის განათლებისა და ასაკისა და ოჯახის შემადგენლობის გაკონტროლების შემდეგ: ქართულენოვან ოჯახებთან შედარებით, აზერბაიჯანულენოვან ოჯახებში ბავშვების ძალადობრივი დისციპლინირების ალბათობა 4,5-ჯერ მაღალია ($B = 1.51$, $SE = 0.44$, $p < 0.001$); ბავშვები, რომლებსაც ჰყავთ სხვა მცირეენოვანი და-ძმა (5 წლამდე და-ძმა), უფრო მეტად ექვემდებარებიან ფიზიკურ და ფსიქოლოგიურ ძალადობრივ დისციპლინას მშობლების ან ოჯახის სხვა წევრების მხრიდან.

სასწავლო რესურსები სახლში

სახლში საგანმანათლებლო რესურსებზე წვდომა ბავშვის განვითარების ხელშეწყობი გარემოს მნიშვნელოვანი ასპექტია. ამ საკითხზე ჩატარებული კვლევებიდან ვიცით, რომ სათამაშოებზე ხელმისაწვდომობა მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს ბავშვის განვითარების შედეგებს და წიგნები და სათამაშოები ბავშვის ვერბალური კომუნიკაციის განვითარების ძლიერი ინსტრუმენტებია.³⁵

ოჯახში საბავშვო/ილუსტრირებულ წიგნებსა და სათამაშოებზე ხელმისაწვდომობა MICS-ის გამოკითხვაში შედის. კერძოდ, ხუთ წლამდე ასაკის ბავშვების კითხვარში დედებს ეკითხებიან, რამდენი წიგნი აქვს ბავშვს. სათამაშოებზე დასმული შეკითხვები მოიცავს სამ შეკითხვას - (1) თვითნაკეთ სათამაშოებზე (მაგალითად, დამზადებული თოჯინები, მანქანები ან სხვა სათამაშოები), (2) სათამაშოებზე მაღაზიიდან და (3) საოჯახო ნივთებზე ან გარეთ ნაპოვნ ნივთებზე (ჭამები, ქვაბები, ჯოხები, ქვები, ნიჟარები ან ფოთლები).

არსებული ლიტერატურის საფუძველზე, თავში განხილულია:

- სასწავლო რესურსებზე წვდომა სახლში და სასწავლო რესურსებზე წვდომის დინამიკა 2005-2018 პერიოდში;
- სასწავლო რესურსებზე წვდომის გავლენა ბავშვის განვითარებაზე. ამ ნაწილში განვიხილავთ ასოციაციებს სხვადასხვა ტიპის სათამაშოებსა და საბავშვო წიგნებზე წვდომას შორის ბავშვთა ადრეული განვითარების კომპოზიტორულ მაჩვენებელთან და მის ორ ქვეკომპონენტთან - წიგნიერების განვითარებასა და სოციალურ-ემოციურ განვითარებასთან. ამ კავშირებს შევისწავლით ბავშვის მახასიათებლების (ასაკისა და სქესის), ეთნოლინგვისტური ჯგუფის, ოჯახის ეკონომიკური მდგომარეობის, ოჯახის შემადგენლობის (5 წლამდე ბავშვების რაოდენობა, 5-დან 17 წლამდე ბავშვების რაოდენობა, მარტოხელა აღმზრდელები და სხვ.), მშობლების მახასიათებლების და საცხოვრებელი ადგილის (რეგიონი და ქალაქი/სოფელი) გაკონტროლების პირობებში;
- სახლში წიგნებზე წვდომაში განსხვავებების განმსაზღვრელი ფაქტორები.

³⁵ Dickinson & Tabors, 1991.

სასწავლო რესურსებზე წვდომა სახლში

ბავშვების უმეტესობას ოჯახში ხელი მიუწვდებათ როგორც საბავშვო/ილუსტრირებულ წიგნებზე, ისე - სათამაშოებზე. ბავშვების 94%-ს მალაზიაში ნაყიდი სათამაშოები აქვს სახლში. ბავშვების მხოლოდ პროცენტზე ნაკლებს არ აქვს სახლში სათამაშოები. ბავშვების 67%-ს მინიმუმ ერთი საბავშვო წიგნი მაინც აქვს სახლში. MICS-ის წინა ციკლის შემდეგ, მალაზიის სათამაშოებზე ხელმისაწვდომობა 2005 წლის 86%-დან, 2018 წელს 94%-მდე გაიზარდა. საბავშვო წიგნებზე წვდომაში განსხვავებულ ტენდენციას ვხედავთ. ბოლო MICS გამოკვლევის შემდეგ, ბავშვთა წვდომა სახლში წიგნებზე, 2005 წლის საშუალოდ 6.3 წიგნიდან, 2018 წელს 4.5 წიგნამდე შემცირდა და წილი ბავშვებისა, რომლებსაც არცერთი საბავშვო წიგნი არ აქვთ სახლში, 21%-დან 33%-მდე გაიზარდა.

ცხრილი 3: 5 წლამდე ასაკის ბავშვებში სახლში საბავშვო წიგნებსა და სათამაშოებზე წვდომა 2005 და 2018 წწ.

	2005	2018
თვითნაკეთი სათამაშოები	18%	12%
მალაზიაში ნაყიდი სათამაშოები	86%	94%
საოჯახო ნივთები და გარეთ ნაპოვნი ნივთები	34%	64%
საბავშვო წიგნები	6.3 (სტ.გ=4.2)	4.5 (სტ.გ=4.3)
ბავშვები, რომლებსაც არ აქვთ საბავშვო წიგნები სახლში	21%	33%

სახლის რესურსების გავლენა სწავლის პროცესსა და ბავშვის განვითარებაზე

წიგნებზე წვდომა ბავშვის ადრეული განვითარების კომპოზიტური ქულისა და მისი ქვეკომპონენტების ძლიერი პრედიქტორია. 3-ზე მეტი მეტი წიგნი სახლში მიანიშნებს საშუალოდ 0,51 ქულით მაღალ (ნახევარი სტანდარტული გადახრის ეკვივალენტი) ადრეული განვითარების კომპოზიტურ მაჩვენებელზე. კავშირი ადრეული განვითარების კომპოზიტურ მაჩვენებელსა და წიგნებზე წვდომას შორის, ძალაში რჩება ოჯახის (სიმდიდრე, ეთნოლინგვისტური ჯგუფი, ოჯახის შემადგენლობა), მშობლის (განათლება, ასაკი) და საცხოვრებელი ადგილის (რეგიონი, ქალაქი/სოფელი) მახასიათებლებისა და ელექტრონულ მონაცემებისგან გატარებული დროის გაკონტროლების პირობებში. ამ

მახასიათებლებით მსგავს, მაგრამ წიგნებზე წვდომის თვალსაზრისით (3-ზე მეტი წიგნი 3 ან ნაკლები წიგნი სახლში), განსხვავებულ ბავშვებში, განსხვავება ადრეული განვითარების მაჩვენებელში 0.30 ქულაა.

საბავშვო წიგნებზე წვდომა ასევე მჭიდრო კორელაციაშია წიგნიერების და სოციალურ-ემოციური განვითარების მაჩვენებელთან. 3-ზე მეტი წიგნის მქონე ბავშვები ორჯერ მაღალი ალბათობით აღწევენ წიგნიერების და სოციალურ-ემოციური განვითარების ნიშნულებს, ვიდრე მათი თანატოლები, რომლებსაც მხოლოდ 3 ან ნაკლები წიგნი აქვთ სახლში. ეს კავშირები ძლიერი და სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი რჩება ბავშვისა და ოჯახის სხვა ფაქტორებში განსხვავების გათვალისწინების შემდეგ: სხვაგვარად მსგავსი ინდივიდუალური და ოჯახის მახასიათებლების მქონე ბავშვებს შორის, 3-ზე მეტი წიგნის მქონე ბავშვების წიგნიერების განვითარების ნიშნულის მიღწევის ალბათობა 1,6-ჯერ მაღალი, ხოლო სოციალური და ემოციური განვითარების ნიშნულის მიღწევის ალბათობა - 1,7-ჯერ მაღალია იმ ბავშვებთან შედარებით, რომლებსაც 3 ან ნაკლები წიგნი აქვთ სახლში.

დამოკიდებულება სათამაშოებზე წვდომას შორის, ერთი შეხედვით, არ არის თავსებადი ამ საკითხზე არსებულ ლიტერატურასთან, რადგან მონაცემები არ აჩვენებს სტატისტიკურად მნიშვნელოვან განსხვავებას ადრეული განვითარების შედეგებში სათამაშოებზე წვდომის მიხედვით. არსებული ლიტერატურა შედეგების ლოგიკურად ახსნის საშუალებას გვაძლევს. როგორც სათამაშოების ეფექტის შესახებ მტკიცებულებები მიუთითებს, სათამაშოების ეფექტის შეფასებისას მნიშვნელოვანია გავითვალისწინოთ (1) სათამაშოს კატეგორია³⁶ და (2) მშობლებსა და ბავშვს შორის ურთიერთობა³⁷, და მშობლებსა და მშობელთა განათლებაზე მომუშავე ჯგუფებს მოუწოდებენ:

- არ განიხილონ სათამაშოები მშობლების ზრუნვის ჩასანაცვლებლად. საგანმანათლებლო სათამაშოების ერთ-ერთი უდიდესი ღირებულებაა უფროსებსა და ბავშვს შორის ურთიერთობის ხელშეწყობა უპირობო, ბავშვის განვითარების მხარდაჭერი თამაშის საშუალებით;³⁸

სათამაშოები უნდა იყოს ბავშვის განვითარების შესაბამისი. მშობლებმა უნდა გამოიყენონ ის სათამაშოები, რომლებიც ხელს უწყობს სწავლასა და განვითარებას ყველა სფეროში და თავიდან აიცილონ სათამაშოები, რომლებიც ხელს უშლის ბავშვებს წარმოსახვის გამოყენებაში. სოციალურ-ემოციური და შემეცნებითი უნარები ვითარდება და იზრდება, რადგან ბავშვები იყენებენ თამაშს რეალურ ცხოვრებაში არსებული პრობლემების გადასაჭრელად.³⁹

ოჯახში სასწავლო რესურსებზე წვდომაში განსხვავება მშობლებისა და ოჯახის მახასიათებლების მიხედვით

იმის გათვალისწინებით, თუ რა გავლენა შეიძლება იქონიოს საბავშვო წიგნებზე წვდომა ბავშვის განვითარებაზე, შევისწავლით იმ ფაქტორებს, რომლებმაც შეიძლება აგვისნან წიგნებზე წვდომაში განსხვავება.

ოჯახის და კონტექსტური ფაქტორების მიხედვით არსებული განსხვავების საილუსტრაციოდ, ქვემოთ მოცემულ ნახატზე ნაჩვენებია ბავშვების პროცენტული წილი, რომელთაც წიგნები არ აქვთ სახლში. როგორც ნახატი გვიჩვენებს, სახლში წიგნების არარსებობა მჭიდრო კორელაციაშია ოჯახის კულტურულ და ეკონომიკურ მაჩვენებლებთან.

36 Glassy et al., 2003.

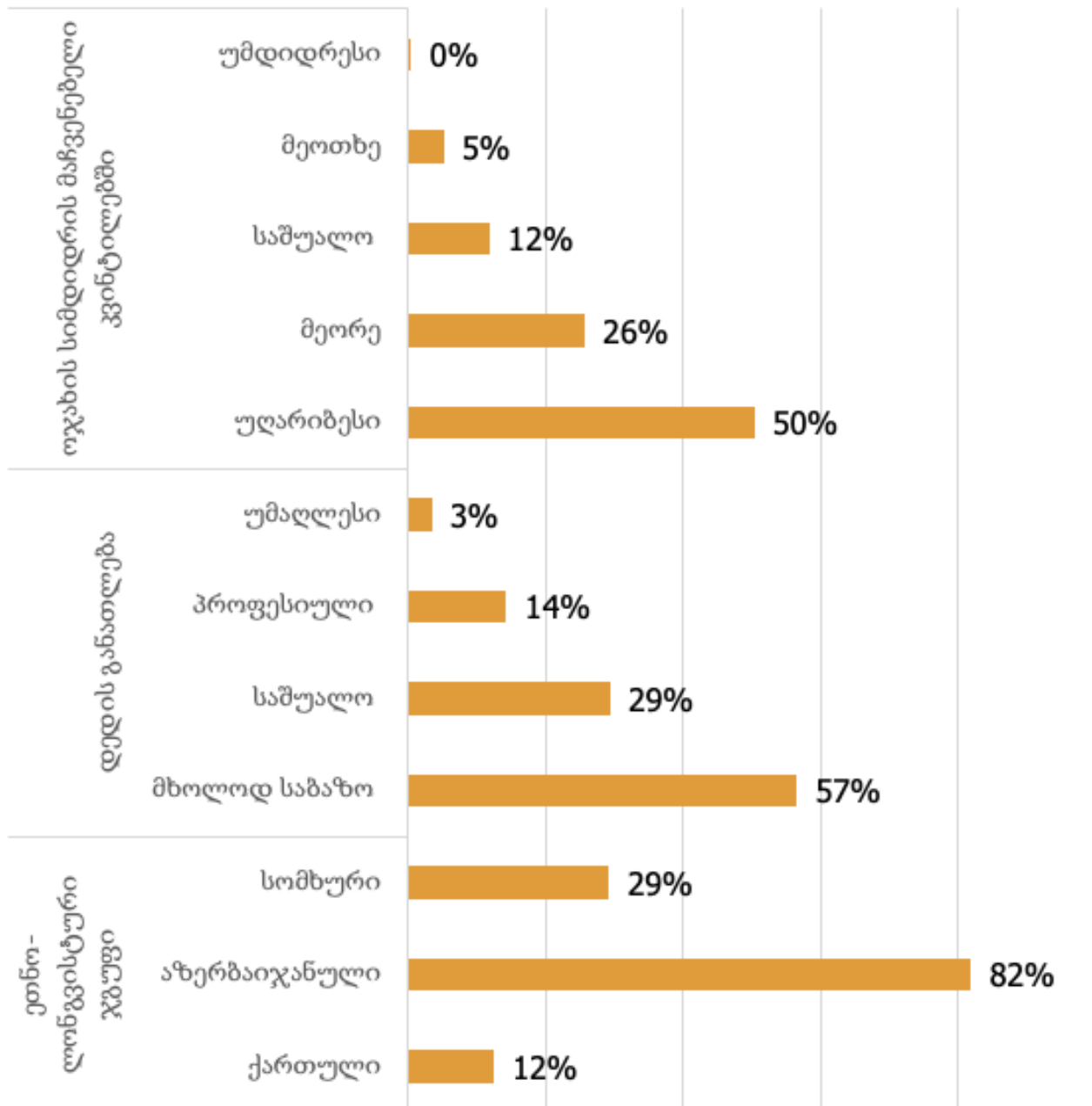
37 Tomopoulos et al., 2006.

38 Shonkoff & Phillips, 2000.

39 Goodson & Bronson, 2002; Bronson, 1995.

უმალესი განათლების მქონე დედების ბავშვის მხოლოდ 3%-ს არ აქვს წიგნები სახლში მაშინ, როცა ასეთი ბავშვების წილი მხოლოდ საბაზო განათლების მქონე დედების შემთხვევაში 57%-ია. უღარიბეს ოჯახებში ბავშვების ნახევარს წიგნები არ აქვს სახლში. განსხვავებები ასევე თვალსაჩინოა ეთნოლინგვისტური ჯგუფების მიხედვითაც. განსაკუთრებით დრამატული ვითარებაა აზერბაიჯანულენოვან ოჯახებში. წიგნებზე წვდომის თვალსაზრისით, განსაკუთრებით მძიმე ვითარებაა აჭარაში, სამცხე-ჯავახეთსა და შიდა ქართლში: მშობლებისა და ოჯახის მახასიათებლების (მაგ., სიმდიდრე, განათლება) გათვალისწინების შემდეგაც, აჭარაში 3-ჯერ, სამცხე-ჯავახეთში - 2,7-ჯერ და შიდა ქართლში - 2,5-ჯერ მაღალია ალბათობა იმისა, რომ ბავშვს არცერთი წიგნი არ ჰქონდეს სახლში.

ნახატი 9: ბავშვები, რომლებსაც არ აქვთ წიგნები სახლში



სკოლამდელ განათლებაში ჩართულობა

ბოლო ორი ათწლეულის განმავლობაში იზრდება კონსენსუსი სკოლამდელი განათლებისა და ადრეული განვითარების პროგრამების გადამწყვეტი როლის შესახებ ბავშვის განვითარებაში. კვლევები აჩვენებს, რომ ადრეულ სასწავლო პროგრამებში მონაწილეობა გავლენას ახდენს ბავშვის სოციალურ⁴⁰ და კოგნიტურ განვითარებაზე⁴¹ და დიდწილად განაპირობებს მათ წარმატებას სკოლაში⁴² და კეთილდღეობას⁴³. თუმცა კვლევები ასევე აჩვენებს, რომ ადრეული ასაკის ბავშვთა პროგრამები, მათ შორის, სხვადასხვა ტიპის ბავშვზე ზრუნვის დაწესებულებები, სკოლამდელი ინსტიტუციების და საბავშვო ბაღების ეფექტიანობა მნიშვნელოვნად განსხვავდება პროგრამის ტიპისა და ინტენსივობის, ბავშვის ინდივიდუალური და ოჯახის მახასიათებლებისა და ოჯახში ბავშვზე ზრუნვის მიხედვით.

MICS-ის 5 წლამდე ასაკის ბავშვების კითხვარი მოიცავს სკოლამდელ განათლებაში მონაწილეობაზე შეკითხვებს. კერძოდ, მშობლებს ეკითხებიან, უვლია თუ არა ბავშვს ოდესმე საბავშვო ბაღში და დადის თუ არა ბავშვი საბავშვო ბაღში მიმდინარე სასწავლო წელს, და 2018 წლის სექტემბრიდან რომელიმე პერიოდში თუ უვლია საბავშვო ბაღში. ანალიზში სკოლამდელ განათლებაში ჩართულობას ამ ორი შეკითხვის კომბინირებით გამოვთვლით.

კვლევის მონაცემების საფუძველზე, ამ თავში განვიხილავთ:

- სკოლამდელ განათლებაში მონაწილეობას და მონაწილეობის დინამიკას 2005-2018 პერიოდში სოციალურ-ეკონომიკური ჯგუფებისა და საცხოვრებელი ადგილის მიხედვით;
- სკოლამდელ განათლებაში მონაწილეობის გავლენას ბავშვის ადრეული განვითარების ინდიკატორებზე;
- სკოლამდელ განათლებაში მონაწილეობაში განსხვავებებთან დაკავშირებულ ფაქტორებს.

40 Yoshikawa, 1995; Figlio & Roth, 2007.

41 Jones et al., 2018.

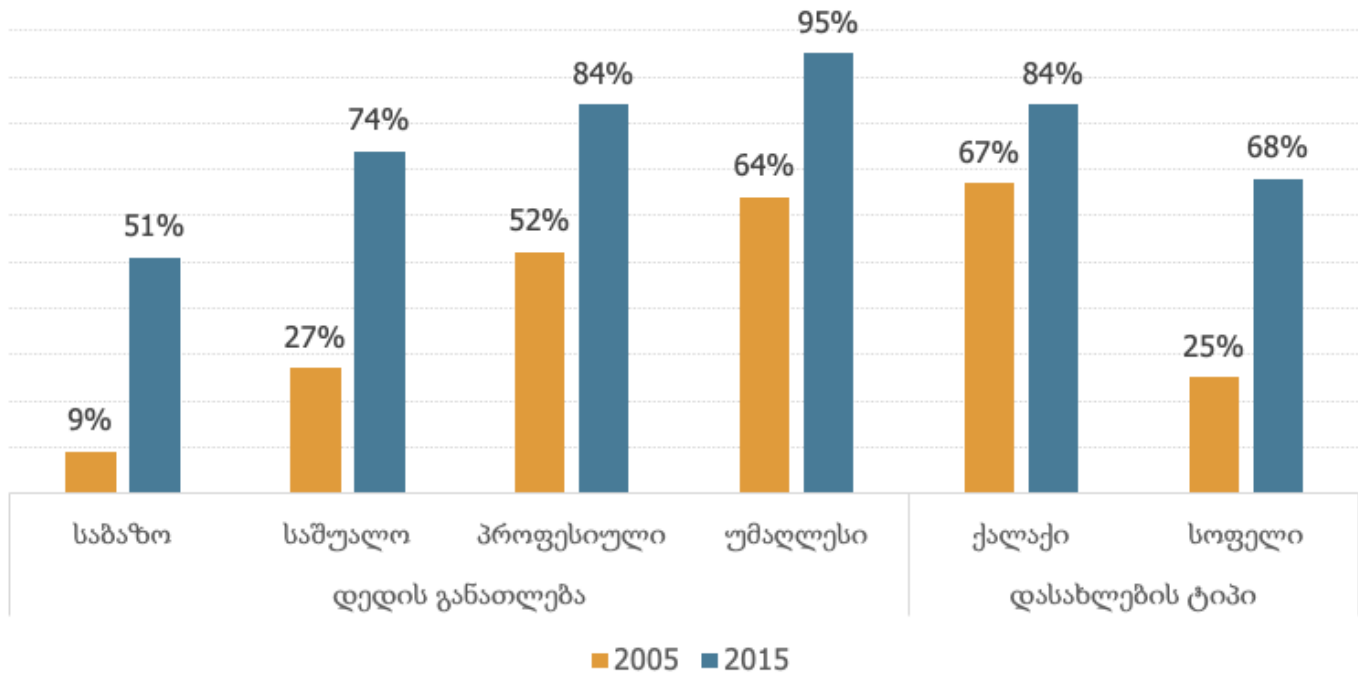
42 Larsen & Robinson, 1989; Barnett, 1995.

43 Schweinhart, 2005.

სკოლამდელ განათლებაში მონაწილეობა

3 წლის ბავშვების 73%, 4 წლის ბავშვების 83% და 5 წლის ბავშვების 90% ჩართულია სკოლამდელ განათლებაში. მონაწილეობის მაჩვენებელი ასაკის მატებასთან ერთად იზრდება. კვლევამ სხვა განვითარებად ქვეყნებშიც მსგავსი ტენდენცია გამოავლინა. კერძოდ, დაბალი და საშუალო შემოსავლების ქვეყნებში სკოლამდელ განათლებაში მონაწილეობა 4 წლის ბავშვებში უფრო მაღალია, ვიდრე 3 წლის ბავშვებში.⁴⁴

ნახატი 10: სკოლამდელ განათლებაში მონაწილეობის მაჩვენებელი დედის განათლებისა და დასახლების ტიპის მიხედვით 2005 და 2018 წწ.



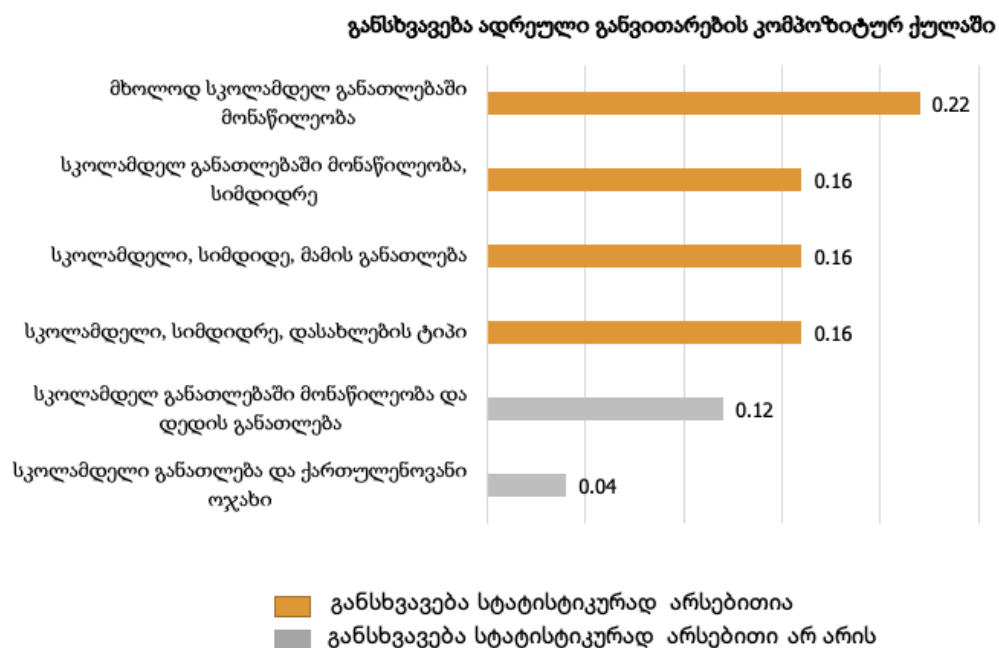
ადრეული ასაკის ბავშვთა პროგრამებში მონაწილეობა მნიშვნელოვნად გაიზარდა 2005-დან 2018 წლამდე პერიოდში, 45%-დან - 2005 წელს, 78%-მდე - 2018 წელს. ზრდის მაჩვენებელი უფრო მაღალია 3 წლის ბავშვებში. მონაწილეობის მაჩვენებელში ცვლილება განსაკუთრებით თვალსაჩინოა სოფლად მცხოვრები ბავშვებისთვის: მონაწილეობის მაჩვენებელი 17%-ით გაიზარდა ქალაქებში, ხოლო სოფლად - 43%-ით. ასევე, მონაწილეობის ზრდა მნიშვნელოვნად შესამჩნევია შედარებით დაბალი სოციალურ-ეკონომიკური ჯგუფებისთვის: მონაწილეობის მაჩვენებელი მხოლოდ დაწყებით ან საბაზო განათლების მქონე დედეების შვილებში 42%-ია, 47% ბავშვებში, რომელთა დედებს საშუალო განათლება აქვთ. ეს ზრდა 21%-ს შეადგენს უმაღლესი განათლების მქონე დედის მქონე ბავშვებში და 32% ბავშვებისთვის, რომელთა დედებს აქვთ პროფესიული განათლება.

44 UNICEF 2010.

სკოლამდელ განათლებაში მონაწილეობის გავლენა ბავშვთა ადრეულ განვითარებაზე

მონაცემები არ აჩვენებს კონსისტენტურად სტატისტიკურად არსებით კავშირს სკოლამდელ განათლებაში მონაწილეობასა და ბავშვის განვითარების მაჩვენებლებს შორის. ბავშვთა ადრეული განვითარების კომპოზიტური მაჩვენებელი განსხვავდება სკოლამდელ განათლებაში მონაწილეობის მიხედვით. თუმცა ეს კავშირი იცვლება ოჯახის ზოგიერთ მახასიათებელში განსხვავების გათვალისწინების პირობებში. როგორც ნახატი 10 აჩვენებს, მხოლოდ ბავშვების ასაკსა და სქესში განსხვავებების გათვალისწინების შემთხვევაში, ბავშვები, რომლებიც ბაღში დადიან, საშუალოდ 0.22 სტანდარტული გადახრით უფრო მაღალ შედეგს აჩვენებენ ადრეული განვითარების კომპოზიტურ მაჩვენებელზე იმ ბავშვებთან შედარებით, რომლებიც არ მონაწილეობენ ადრეული განვითარების რომელიმე ფორმალურ პროგრამაში (SE=0.07, t=3.0, p <0.01). სხვაობა მცირდება, მაგრამ სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი რჩება ეკონომიკურ მდგომარეობაში განსხვავებების გათვალისწინების შემდეგ (B = 0,17, se = 0,07, t = 2,25, p <0,05), ასევე, ოჯახის ეკონომიკური მდგომარეობისა და მამის განათლების დონის და ეკონომიკური მდგომარეობისა და საცხოვრებელი ადგილის გაკოტროლების პირობებში (იხ. ნახატი 10). მაგრამ ოჯახის ეთნოლინგვისტური ჯგუფის გაკონტროლების პირობებში, ბავშვებს შორის სხვაობა მცირდება და კარგავს სტატისტიკურ მნიშვნელოვნებას. დედის განათლებასაც მსგავსი ეფექტი აქვს, რაც იმაზე მიუთითებს, რომ ბაღში სიარულის მიხედვით ბავშვებს შორის სხვაობა დედის განათლების მიხედვით ბაღში ბავშვის ტარების პრაქტიკაში განსხვავებებით არის განპირობებული. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, დედის განათლებაში მსგავსი მაჩვენებლის მქონე ბავშვები ბაღში სიარულის მიხედვით ერთმანეთისგან ადრეული განვითარების კომპოზიტურ ქულაში განსხვავებებს არ აჩვენებენ. სკოლამდელ განათლებაში მონაწილეობის მიხედვით ასევე არ ჩანს სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება წიგნიერებასა და სოციალურ-ემოციურ განვითარებაში.

ნახატი 11: სკოლამდელ განათლებასა და ადრეული განვითარების კომპოზიტურ ქულას შორის ასოციაცია ანალიზში საკონტროლო ცვლადების მიხედვით ⁴⁵



⁴⁵ მოდელი ასევე აკონტროლებს ბავშვის ასაკს (თვეებში) და სქესს.

ბავშვის განვითარებასა და სკოლამდელი ასაკის მონაწილეობას შორის კავშირის შედეგები შეესაბამება არსებულ მტკიცებულებებს. მიუხედავად იმისა, რომ არაერთი კვლევა აჩვენებს სკოლამდელი განათლების უზარმაზარ გავლენაზე, კვლევებში ყურადღება გამახვილებულია პროგრამების ხარისხის მნიშვნელობაზეც. მაღალი ხარისხის პროგრამები მუდმივად ქმნიან დადებით შედეგებს ბავშვებისთვის მაშინ, როცა დაბალი ხარისხის პროგრამებს ბავშვის განვითარებაზე გავლენა არ აქვს და მათი ეფექტი ნეგატიურაც შეიძლება იყოს⁴⁶.

MICS 2018 ანალიზზე დაყრდნობით მიღებული შედეგი თავსებადია საქართველოში ჩატარებული კვლევების შედეგებთანაც. კერძოდ, საქართველოში მეოთხე კლასელი მოსწავლეების წიგნიერებისა და მათემატიკასა და საბუნებისმეტყველო საგნებში მოსწავლეების მიღწევების შეფასებები აჩვენებს, რომ ამ კვლევებში მონაწილე ქვეყნების დიდი ნაწილისგან განსხვავებით, სკოლამდელ განათლებაში მონაწილეობა არ ითარგმნება ქართველი მოსწავლეების უკეთეს სწავლის შედეგებში.⁴⁷ მეტიც, მიუხედავად იმისა, რომ საშუალოების მართივად შედარება სკოლამდელ განათლებაში მონაწილეობის მიხედვით განსხვავებებს აჩვენებს, უფრო სიღრმისეული ანალიზიდან ვხედავთ, რომ სკოლამდელ განათლებაში მონაწილეობა საქართველოში შესაძლებლობებში უთანასწორობის მაჩვენებელია და არა - სკოლამდელი განათლების ეფექტის. მაგალითად, წიგნიერების საერთაშორისო კვლევის 2011 წლის მონაცემების ანალიზმა აჩვენა, რომ სკოლამდელ განათლებაში მონაწილეობის გამოცდილების მქონე მოსწავლეები საშუალოდ უფრო მაღალ შედეგებს აღწევენ წიგნიერებაში. მაგრამ ეს განსხვავება სტატისტიკურ მნიშვნელობას კარგავს საცხოვრებელი ადგილის ან სახლში საგანმანათლებლო რესურსების (მშობლების განათლება, წიგნების რაოდენობა ოჯახში) გაკონტროლების პირობებში. ეს შედეგი აჩვენებს, რომ სკოლამდელ განათლებაში მონაწილეობის მაჩვენებელი მაღალია ქალაქებში და ბავშვებში უფრო მაღალი კულტურული კაპიტალის მქონე ოჯახებიდან და - პირიქით, დაბალია სოფლად და ნაკლებად განათლებული მშობლების შვილებში⁴⁸. მიუხედავად სკოლამდელ განათლებაში ჩართულობის ქვეყნის მასშტაბით მნიშვნელოვანი ზრდისა, შედარებით მოწყვლად ჯგუფებში მონაწილეობის მაჩვენებელი დაბალი რჩება. ეს მოცემულობა განსაკუთრებით საგანგაშოა იმის გათვალისწინებით, რომ სკოლამდელ ასაკში მონაწილეობა სწორედ დაბალი სოციალურ-ეკონომიკური ჯგუფებისთვის არის საჭიროც და ეფექტიანიც, რადგან ასეთ ბავშვებს აკლიათ ზრუნვა და რესურსები ოჯახში, და განვითარებაში ჩამორჩენის რისკიც, განსაკუთრებით მაღალია.

46 Baker et al., 2008.

47 See e.g. PIRLS 2006 [national report](#), p.53.

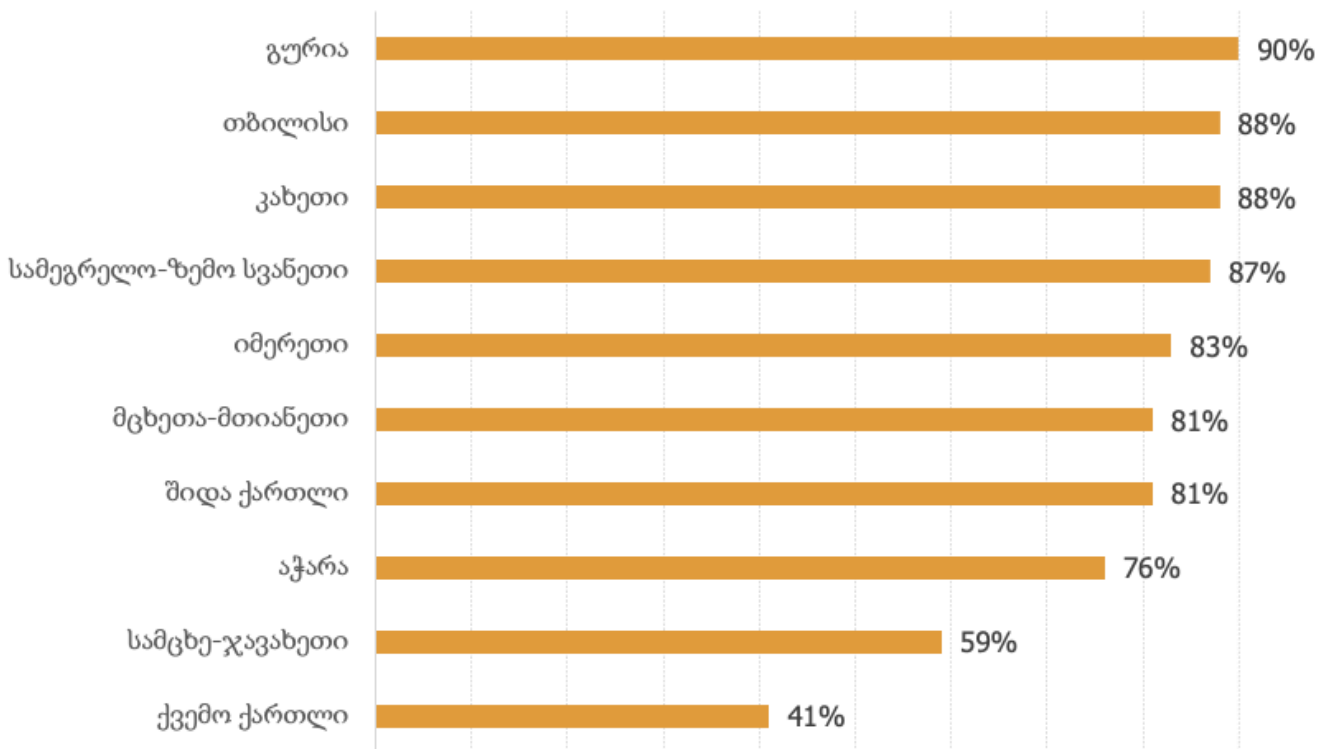
48 Andguladze, N. 2016.

სკოლამდელ განათლებაში მონაწილეობაში განსხვავებასთან დაკავშირებული ფაქტორები

დაბალი სოციალური ჯგუფებისთვის მონაწილეობის მაჩვენებლის შთამბეჭდავი ზრდის მიუხედავად, სკოლამდელ განათლებაში მონაწილეობას დიდწილად განსაზღვრავს როგორც საცხოვრებელი ადგილი, ისე - მშობლებისა და ოჯახის მახასიათებლები. 3 და 4 წლის ბავშვებში სკოლამდელ განათლებაში განსხვავება ასოცირდება შემდეგ მახასიათებლებთან:

- ბავშვის ასაკი: როგორც ეს ზემოთ მოყვანილ სურათზეა ნაჩვენები, ბაღში სიარულის ალბათობა ასაკის მიხედვით იზრდება ($B = 0,07$, $SE = 0,01$, $p < 0,001$). ბავშვის ასაკის ეფექტი სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი რჩება საცხოვრებელი ადგილის, მშობლებისა და ოჯახის მახასიათებლების გათვალისწინების შემდეგაც;
- მშობლების განათლება: საბაზო განათლების მქონე დედების შვილებში სკოლამდელ განათლებაში მონაწილეობის მაჩვენებელი 51%-ია. ეს მაჩვენებელი 84% და 85%-ს აღწევს პროფესიული და უმაღლესი განათლების მქონე დედებში. დედის განათლების მიხედვით განსხვავებები სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი რჩება საცხოვრებელი ადგილის ცვლადების (ქალაქის, რეგიონის) და ოჯახის მახასიათებლების გაკონტროლების პირობებში: საბაზო განათლების მქონე დედების შვილების ბაღში სიარულის ალბათობა 0,50-ჯერ ნაკლებია უმაღლესი განათლების მქონე დედების შვილებთან შედარებით ($B = -0,67$, $SE = 0,32$, $p < 0,05$). ანალოგიურად, მამის საბაზო და საშუალო განათლება უარყოფითად ასოცირდება სკოლამდელ განათლებაში ჩართულობის ალბათობასთან.
- ეთნოლინგვისტური ჯგუფი: ქართულენოვანი ოჯახების ბავშვების 84% იღებს სკოლამდელ განათლებას. ასეთი ბავშვების წილი 29%-ია აზერბაიჯანულენოვან ოჯახებში და 38%-ი - სომხურენოვან ოჯახებში. ეთნოლინგვისტური ჯგუფის მიხედვით განსხვავება სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი რჩება ბავშვის, ოჯახის, მშობლების და საცხოვრებელი ცვლადების გაკონტროლების პირობებში: საშუალოდ, ქართულენოვანი ბავშვების სკოლამდელ განათლებაში მონაწილეობის ალბათობა 5-ჯერ მეტია მათარაქართულენოვან თანატოლებთან შედარებით ($b = 1.63$, $se = 0.34$, $p < 0.001$).
- რეგიონული უთანასწორობა: მონაწილეობის მაჩვენებლები განსხვავდება რეგიონების მიხედვით. მონაწილეობის ყველაზე მაღალი მაჩვენებელია გურიაში (90%) და ყველაზე დაბალია სამცხე-ჯავახეთსა (59%) და ქვემო ქართლში (41%). რეგიონებში განსხვავება ნაწილობრივ აიხსნება ეთნიკურ ჯგუფებს შორის მონაწილეობის სხვაობებით. ამიტომ, სახლში სასაუბრო ენის გაკონტროლების შემდეგ ჩანს, რომ სამცხე-ჯავახეთში მცხოვრებ ქართულენოვან ბავშვებში სკოლამდელ განათლებაში მონაწილეობა არ განსხვავდება სხვა რეგიონში, მაგალითად, თბილისში მცხოვრები ქართულენოვანი ბავშვების მონაწილეობის მაჩვენებლისგან. თუმცა ორ რეგიონში - ქვემო ქართლსა და აჭარაში - ოჯახისა და მშობლების მახასიათებლებში განსხვავებების გათვალისწინებ სტატისტიკურად მნიშვნელოვან განსხვავებას გვაძლევს. თბილისში მცხოვრებ ბავშვებთან შედარებით, ქვემო ქართლში მცხოვრები ბავშვების სკოლამდელ განათლებაში მონაწილეობის ალბათობა 0.20-ჯერ ნაკლებია ($B = -1.6$, $SE = 0.3$, $p < 0.001$) და 0.45-ჯერ ნაკლებია აჭარაში ($B = -0,79$, $SE = 0,29$, $p < 0,01$).

ნახატი 12: მონაწილეობის მაჩვენებლები რეგიონების მიხედვით



- ბავშვები ფუნქციური შეზღუდვის დედეებით/მეურვეებით: ბავშვის, ოჯახისა და მშობლების სხვა მახასიათებლების (მაგ., დედის განათლება, ეკონომიკური სტატუსი, საცხოვრებელი ადგილი, ეთნოლინგვისტური ჯგუფი) გაკონტროლების პირობებში, ასეთი ბავშვების სკოლამდელ განათლებაში მონაწილეობის ალბათობა თავიანთ თანატოლებთან შედარებით, 2,5-ჯერ მეტია ($B=0,92$, $SE=0,44$, $p<0,05$).

მსგავსი ტენდენციები გამოვლინდა 5 წლის ბავშვებში. დაწყებითი ან საბაზო განათლების მქონე დედეების შვილებში სკოლამდელ განათლებაში მონაწილეობის ალბათობა 93%-ით ნაკლებია იმ ბავშვებთან შედარებით, რომელთა დედეებსაც უმაღლესი განათლება აქვთ. ასევე, არაქართულენოვანი ოჯახების ბავშვებში მონაწილეობის მაჩვენებლები მკვეთრად დაბალია, ვიდრე ქართულენოვანი ოჯახების ბავშვებში. სხვაობა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი რჩება დედის განათლების, ოჯახის ეკონომიკური სტატუსის ($B = -2,1$, $SE = 0,51$, $Wald = 16,2$, $p < 0,001$) და საცხოვრებელი რეგიონის ($b=-2,35$, $SE=0,66$, $Wald=12,8$, $p<0,001$) გაკონტროლების პირობებში. მონაწილეობის მაჩვენებლები ასევე განსხვავდება ბავშვის სქესის მიხედვით, უფრო მაღალია გოგონებში (93%) ბიჭებთან შედარებით (86%). განსხვავება სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია ($\chi^2 (1)=7,0$, $p=0,08$) და სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი რჩება დედის განათლების, ოჯახის ეკონომიკური სტატუსის და ეთნოლინგვისტური ჯგუფის გაკონტროლების შემდეგაც. მონაწილეობის მაჩვენებლები განსაკუთრებით დაბალია ქვემო ქართლსა (56%) და აჭარაში (86%).

მონყვლადი ჭგუფები

კვლევის ერთ-ერთი ამოცანა ბავშვების მონყვლადი ჭგუფების გამოვლენაა. მონყვლად ჭგუფებად განვიხილავთ ბავშვებს, რომლებიც ინდივიდუალური თუ გარემო ფაქტორებიდან გამომდინარე, ადრეულ განვითარებაში ჩამორჩენის რისკის ქვეშ იმყოფებიან. ასეთი ბავშვების გამოვლენის ამოცანა მიზანმიმართული ჩარევებისა და პოლიტიკის შემუშავების ხელშეწყობაში მდგომარეობს. ანგარიში მონყვლად ჭგუფებს აღწერს ბავშვების ინდივიდუალური, ოჯახის, მშობლების და კონტექსტუალური მახასიათებლების მიხედვით.

ფუნქციური შეზღუდვების მქონე ბავშვები

ფუნქციური შეზღუდვების მქონე ბავშვებს (1.3%), საშუალოდ, ასეთი შეზღუდვების არმქონე ბავშვებთან შედარებით 1.3 სტანდარტული გადახრით დაბალი შედეგი აქვთ ადრეული განვითარების კომპოზიტურ მაჩვენებელზე ($SE=0.27$, $t=4.8$, $p<0.001$). სხვაობა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი რჩება დედის განათლებისა და ოჯახის ეკონომიკური სტატუსის გაკონტროლების შემდეგ. ამ ბავშვებში ასევე მნიშვნელოვნად დაბალია სოციალურ-ემოციური განვითარების ნიშნულის მიღწევის ალბათობა: ასაკის, სქესის, დედის განათლებისა და ოჯახის ეკონომიკური სტატუსის განსხვავების გათვალისწინებით, ნებისმიერი ფუნქციური სირთულის მქონე ბავშვი 0,13-ჯერ ნაკლები ალბათობით აღწევს სოციალურ-ემოციური განვითარების ნიშნულს ($B = -2.1$, $SE = 0.60$, $p < 0.001$). მონაცემები არ აჩვენებს სტატისტიკურად მნიშვნელოვან განსხვავებას წიგნიერების განვითარების მხრივ.

ბავშვები ანთროპომეტრიული გამოწვევებით

ადრეულ წლებში ფიზიკური ზრდა ძალზე მნიშვნელოვანია კოგნიტური, მოტორული და სოციალურ-ემოციური განვითარებისთვის. ზრდის შეფერხებასთან დაკავშირებული რისკები მოიცავს კოგნიტურ, ენობრივ და მოტორულ განვითარებაში ჩამორჩენას.⁴⁹ განვითარებაში ეს შეფერხებები, შესაძლოა, მთელი ბავშვობის განმავლობაში გაჰყვეს ბავშვს და სასკოლო განათლების ადრეულ წლებში მათემატიკაში, კითხვასა და რეცეპტულ ლექსიკაში მიღწევებზე ნეგატიურად აისახოს.⁵⁰ მეტიც, ადრეულ ანთროპოლოგიურ ჩავარდნებს პროდუქტიული ზრდასრული ცხოვრების შანსების შემცირებას უკავშირებენ.⁵¹ კვლევები ასევე აჩვენებს, რომ თუ ზოგიერთ ქვეყანაში კოგნიტურ და მოტორულ განვითარებასა და ზრდას შორის კავშირი არ იკვეთება, განვითარებად ქვეყნებში განვითარების პრობლემები უფრო მეტად არის გამოკვეთილი, რადგან ბიოლოგიური და ფსიქოსოციალური რისკის ფაქტორების კომბინაცია განვითარების შეფერხების მაპროვოცირებელი შეიძლება აღმოჩნდეს. ამიტომ, ანგარიშში აღვწერთ ანთროპომეტრიული ჩავარდნების განაწილებას ქართულ პოპულაციაში და განვიხილავთ ამ ჩავარდნების ეფექტს ბავშვს განვითარებაზე.

49 National Research Council. 2000.

50 Crookston et al., 2013.

51 Adair et al., 2013.

MICS-ის გამოკითხვის ფარგლებში, ბავშვების ნაწილის ანთროპომეტრიული მონაცემები შეაგროვეს.⁵² ამ მონაცემებზე დაყრდნობით, მსოფლიო ჯანდაცვის ორგანიზაციის მეთოდოლოგიის შესაბამისად, წონისა და სიმაღლის ასაკსა და სქესზე შეწონილი საზომების ნორმალიზების შედეგად, გამოითვლება შემდეგი ინდიკატორები:

- წონა ასაკის მიხედვით, ნორმალიზებულ სკალაზე საშუალოზე 2 სტანდარტული გადახრით დაბალი – ზრდაში წონის მიხედვით შეფერხება;
- სიმაღლე ასაკის მიხედვით, ნორმალიზებულ სკალაზე საშუალოზე 2 სტანდარტული გადახრით დაბალი – სიმაღლეში ზრდის შეფერხება;
- წონა სიმაღლეზე ნორმალიზებულ სკალაზე საშუალოზე 2 სტანდარტული გადახრით დაბალი – მცირე წონა;
- წონა სიმაღლეზე ნორმალიზებულ სკალაზე საშუალოზე 2 სტანდარტული გადახრით მაღალი – ჭარბი წონა.

ანთროპომეტრიული პარამეტრების მიხედვით ჩავარდების მაჩვენებლები საქართველოში შედარებულია რეგიონის მაჩვენებლებთან. აღმოსავლეთ ევროპისა და ცენტრალური აზიის ქვეყნების ზღვარზე დაბალი წონის მქონე ბავშვების საშუალო წილი არის 2.0%, ხოლო საქართველოში – 2.1%. წონის უკიდურესად დაბალი მაჩვენებელი ვლინდება ქართველი ბავშვების 0.3%-ში და ევროპისა და ცენტრალური აზიის ქვეყნებში ბავშვების 0.5%-ში. ზრდაში შეფერხება ვლინდება ევროპისა და ცენტრალური აზიის ქვეყნებში ბავშვების 7.7%-ში, ხოლო საქართველოში ბავშვების 5.8%-ში. ჭარბი წონის მქონე ბავშვთა წილი საქართველოში 6% -ია, ხოლო ევროპისა და ცენტრალური აზიის ქვეყნებში, საშუალოდ, 10,8%.

ჯანდაცვის მსოფლიო ორგანიზაციის მიერ განსაზღვრული კრიტიკული ნიშნულების თანახმად, ზღვარზე დაბალი წონის მქონე ბავშვების წილის მიხედვით, საქართველოში ეს პრობლემა საზოგადოებრივი ჯანმრთელობის ძალიან დაბალ პრიორიტეტს, ზრდაში შეფერხებას - დაბალი საზოგადოებრივი ჯანმრთელობის პრიორიტეტს, ხოლო ჭარბწონიანი ბავშვების წილის მიხედვით - საშუალო პრიორიტეტს ანიჭებს (იხ. ცხრილი 4).

ცხრილი 4: ბავშვების განაწილება ანთროპომეტრიული გამოწვევების მიხედვით

⁵² MICS-ში ბავშვების სიმაღლე და წონა ობიექტურად იზომება სპეციალური შეფასების ჯგუფების მიერ.

		საქართველო <5 წლის	ევროპა და ცენტრალური აზია (2019) ⁵³	ჯანმო ნიშნულები ⁵⁴
ანთროპომეტრიული გამონვევები	2 სტ. გად. დაბალი	2.1%	2.0%	<2.5%- ძალიან დაბალი 2.5 to <5%: დაბალი 5 -<10%: საშუალო 10 - <15%: მაღალი >=15%: ძალიან მაღალი
	3 სტ. გად. დაბალი	0.3%	0.5%	
ზღვარზე დაბალი წონა	2 სტ. გად. დაბალი	5.8%	7.7%	<2.5%- ძალიან დაბალი 2.5 -<10%: დაბალი 10 to<20%: საშუალო 20 - <30%: მაღალი >=30%: ძალიან მაღალი
	3 სტ. გად. დაბალი	1.3%		
სიმაღლეში ზრდის შეფერხება	2 სტ. გად. მაღალი	6.0%	10.8%	<2.5%- ძალიან დაბალი 2.5 to <5%: დაბალი 5 -<10%: საშუალო 10 - <15%: მაღალი >=15%: ძალიან მაღალი
	3 SD სტ. გად. მაღალი	0.8%		
ჭარბი წონა	3 SD სტ. გად. მაღალი	0.8%		

ზღვარზე დაბალი წონა: ბავშვებში ზღვარზე დაბალი წონა კვებითი დეფიციტის სიმპტომია, როგორც წესი, მალნუტრიციის ან ინფექციური დაავადებების, განსაკუთრებით, დიარეის, მაღალი სიხშირის შედეგი შეიძლება იყოს. თავის მხრივ, ზღვარზე დაბალი წონა იმუნური სისტემის მუშაობას აფერხებს და მწვავე დაავადებების მიზეზი შეიძლება გახდეს.

საქართველოში 3 და 4 წლის ბავშვებში ზღვარზე დაბალი წონა სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად ასოცირდება ადრეული განვითარების კომპოზიტურ მაჩვენებელსა და სოციალურ-ემოციურ განვითარებასთან. კერძოდ, ზღვარზე დაბალი წონის მქონე ბავშვების ადრეული განვითარების კომპოზიტური ქულა 0,70 სტანდარტული გადახრით დაბალია ნორმის ფარგლებში წონის მქონე ბავშვებთან შედარებით (SE=0,22, t=3,2, p<0,01) და 0,33-ჯერ დაბალია სოციალური და ემოციური განვითარების ნიშნულის მიღწევის ალბათობა (BE=1,12, SE=0,51, 0<0,05).

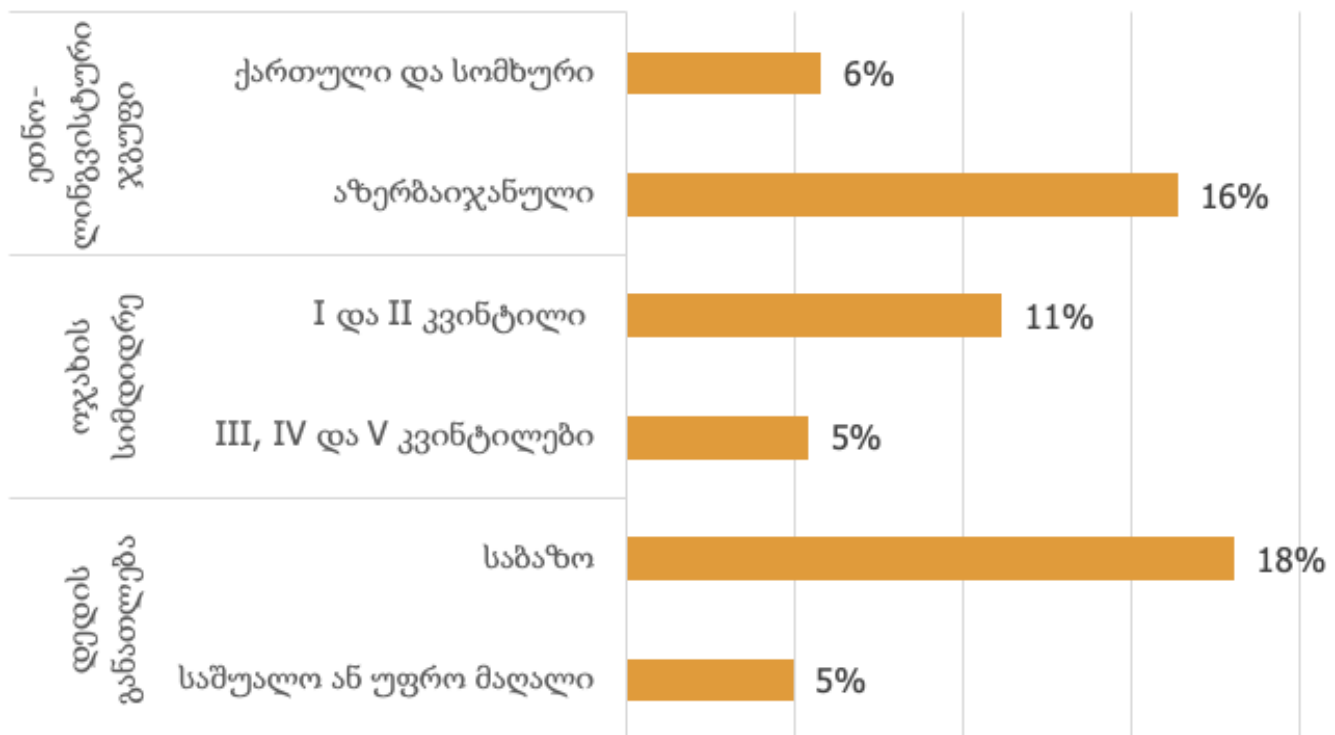
53 World Health Organization. 2020. Levels and Trends in Child Malnutrition. <https://www.who.int/publications/i/item/jme-2020-edition>. EECA country data does not include Russia.

54 World Health Organization 2019. Nutrition Landscape Information System (NLIS) country profile indicators: interpretation guide, second edition

შედარებით უფრო ხშირია ზრდაში შეფერხება. ბავშვების 5,8%-ს სიმალლეში ზრდის შეფერხება, მათ შორის, 1,3%-ს მწვავე შეფერხება აღენიშნება. ჯანმოს თანახმად, ბავშვები, რომლებსაც მალნუტრიციის ან განმეორებითი ინფექციების შედეგად ზრდის შეფერხება აღენიშნებათ, უფრო მეტად მოწყვლადნი არიან დაავადებების მიმართ. ასეთ ბავშვებში მაღალია სიკვდილიანობის მაჩვენებელიც. ზრდაში ჩამორჩენა ხანგრძლივი პერიოდის განმავლობაში კვებითი დეფიციტის შედეგია და ხშირად იწვევს კოგნიტური განვითარების შეფერხებას, დაბალ მიღწევებს სკოლაში და ინტელექტუალური შესაძლებლობების შემცირებას. 3 და 4 წლის სიმალლეში ზრდის ჩამორჩენის მქონე ბავშვების ადრეული განვითარების კომპოზიტური მაჩვენებელი 0,43 სტანდარტული გადახრით დაბალია დანარჩენ ბავშვებთან შედარებით ($SE=0,14$, $t=3,2$, $p<0,01$). ამ ბავშვებში ნივნიერების განვითარების ნიშნულის მიღწევის ალბათობა 0,39-ჯერ დაბალია სხვა ბავშვებთან შედარებით ($B=0,95$, $SE=0,44$, $p<0,05$) და 0,39 ჯერ დაბალია - სოციალური და ემოციური განვითარების ნიშნულის მიღწევის ალბათობა ($B=0,84$, $SE=0,36$, $p<0,05$).

ზრდაში ჩამორჩენის წილი განსხვავდება დედის განათლების დონის, ოჯახის ეკონომიკური სტატუსის და ეთნოლინგვისტური ჯგუფის მიხედვით. ასეთი ბავშვების წილი 18%-ს შეადგენს მხოლოდ დანყებითი ან საბაზო განათლების მქონე დედების შვილებში. შედარებისთვის, საშუალო ან უფრო მაღალი განათლების მქონე დედების ბავშვებში მათი წილი 5%-ია. ყველაზე ღარიბ ჯგუფში ზრდაში ჩამორჩენის მქონე ბავშვების წილი 11%-ია, ხოლო ყველაზე შეძლებულებში - 5%, აზერბაიჯანულენოვან ბავშვებში - 16%, ხოლო ქართულ და სომხურენოვან ბავშვებში - 6%.

ნახატი 13: ზრდაში ჩამორჩენის მქონე ბავშვების წილი დედის განათლების, ეთნოლინგვისტური ჯგუფებისა და ოჯახის ეკონომიკური სტატუსის მიხედვით



ქარბი წონა: საქართველოს მცირეწლოვანი ბავშვების 6% ქარბნონიანია, მათ შორის, 0,8% - უკიდურესად ქარბნონიანი. საინტერესოა, რომ ამ ბავშვებში 2,5-ჯერ მაღალია წიგნიერების განვითარების ნიშნულის მიდნევის ალბათობა ($B = 0,92$, $SE = 0,31$, $p < 0,01$) და მათი ადრეული განვითარების კომპოზიტიური მაჩვენებელი 0,43 სტანდარტული გადახრით უფრო მაღალია თანატოლებთან შედარებით. თუმცა, ასეთ ბავშვებში, ასაკთან ერთად, თავს იჩენს სხვა გამოწვევები. კერძოდ, ჯანმოს თანახმად, ბავშვთა სიმსუქნე ასოცირდება ზრდასრულ ასაკში სიმსუქნის უფრო მეტ ალბათობასთან, რასაც თან ახლავს ისეთი დაავადებების რისკი, როგორებიცაა დიაბეტი, გულსისხლძარღვთა დაავადებები, ინსულტი, კუნთოვანი და ძვლოვანი სისტემის დაავადებები, ენდომეტრიუმის, მკერდისა და მსხვილი ნაწლავის კიბოები.

მიუხედავად იმისა, რომ ადრეული ასაკის ბავშვთა სიმსუქნე პირდაპირ კავშირში არ არის ბავშვობის ადრეულ განვითარებასთან, კვლევებმა აჩვენა, რომ ბავშვებს, რომლებსაც ადრეულ ბავშვობაში ქარბნონიანობა აღენიშნებათ, ასაკის მატებასთან ერთად, კოგნიტიურ განვითარებაში შეფერხების რისკი უჩნდებათ. ამ მიმართულებით იზრდება მტკიცებულებების რაოდენობა. კერძოდ, ერთ-ერთმა უახლესმა მასშტაბურმა კვლევამ, 9 და 10 წლის ბავშვებში დაბალ სამუშაო მეხსიერებასა და ქარბნონიანობას შორის მანამდე გამოკვეთილი კავშირი ბავშვებში ცერებრალური ქერქის გათხელებას დაუკავშირა.

ქართველ ბავშვებში ადრეულ ასაკში ქარბნონიანობა დაკავშირებულია საცხოვრებელ ადგილთან და დედის განათლებასთან: თბილისში ბავშვებში ქარბნონიანობის განვითარების ალბათობა რეგიონებში მცხოვრებ ბავშვებთან შედარებით, 0.27-ჯერ დაბალია (-1.3 , $SE = 0.47$, $p < 0.01$) და ბავშვებს, რომელთა დედებმა მხოლოდ საბაზო განათლებას მიაღწიეს, უფრო მაღალი განათლების მქონე დედების შვილებთან შედარებით, ქარბნონიანობის განვითარების 2,5-ჯერ მეტი ალბათობა აქვთ ($B=0,8$, $SE=0,39$, $p < 0,05$). ქარბნონიანობა, როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ასევე უკავშირდება ელექტრონულ რესურსებთან გატარებულ დროს: ბავშვის ასაკის და სქესის გაკონტროლების პირობებში, ქარბნონიანობის განვითარების ალბათობა 2.5-ჯერ მაღალია იმ ბავშვებში, რომლებიც 2 საათს ან მეტ დროს ატარებენ ელექტრონულ მოწყობილობებთან ($B=9.4$, $SE=0.3$, $p < 0.01$).

გარემო ფაქტორები

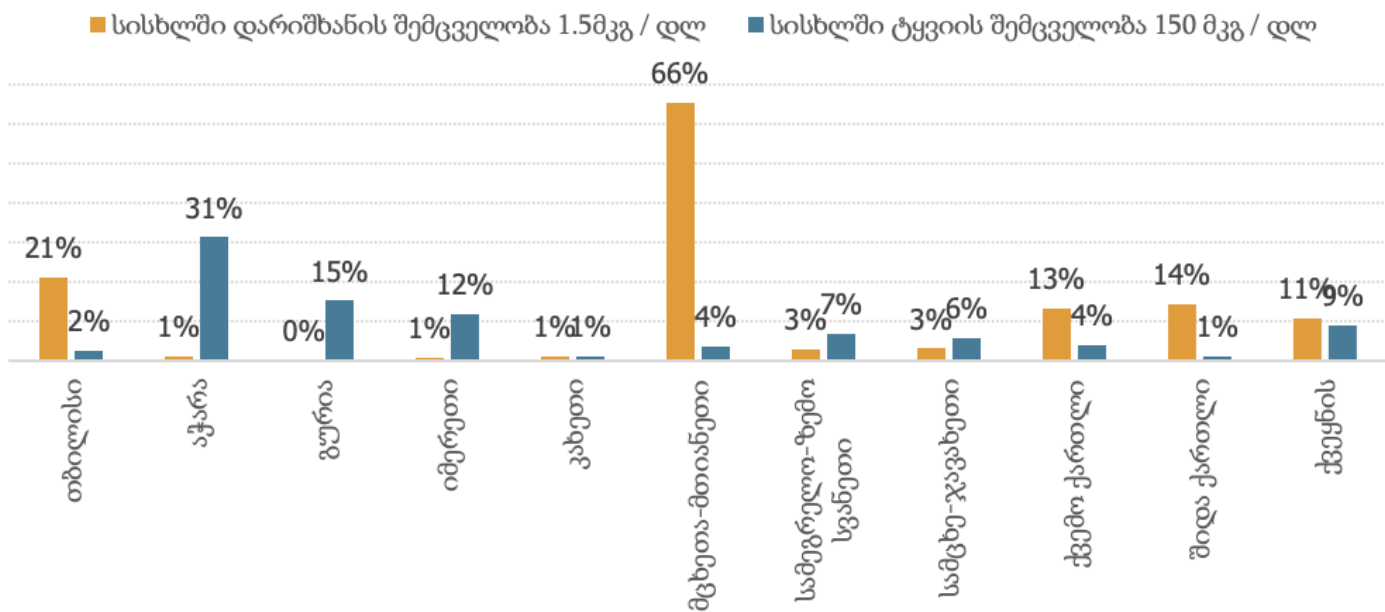
სისხლში ტოქსიკური ნივთიერებების კონცენტრაცია

MICS 2018-ში, 1578 შემთხვევით შერჩეული 2-7 წლის ასაკის ბავშვებზე, საქართველოს მასშტაბით, სისხლის ანალიზზე დაყრდნობით, სისხლში ტოქსიკური ნივთიერებების კონცენტრაციაზე მონაცემები შეგროვდა. კვლევამ ქართველ ბავშვებში ტყვიის მაღალი კონცენტრაციის მქონე ბავშვების მაღალი წილი აჩვენა. კერძოდ, ბავშვების 41% -ში სისხლში ტყვიის დონე აღემატება 5 მიკროგრამს დეცილიტრზე და, მათ შორის, ბავშვების 16%-ში სისხლში ტყვიის დონე აღემატება 10 მიკროგრამს დეცილიტრზე.

სისხლში ტყვიის დონის კონცენტრაციასა და ბავშვის ადრეული განვითარების შედეგებს შორის კავშირზე არსებული მტკიცებულებების გათვალისწინებით, კვლევის ფარგლებში ქართველ ბავშვებში სისხლში ტყვიის კონცენტრაციასა და ბავშვის განვითარების შედეგებთან ასოციაციას ვიკვლევთ. მონაცემები არ აჩვენებს სტატისტიკურად მნიშვნელოვან განსხვავებებს კრიტიკული დონეების მიხედვით (5 მკგ/დლ და 10 მკგ/დლ). მაგრამ დედების განათლების, ოჯახის ეკონომიკური სტატუსის, ოჯახის ეთნოლინგვისტური ჯგუფისა და საცხოვრებელი ადგილის გაკონტროლების პირობებში, ბავშვები, რომელთა

სისხლში ტყვიის კონცენტრაცია 15 მკგ/დლ-ზე მეტია, საშუალოდ 0,31 სტანდარტული გადახრით დაბალ შედეგს აჩვენებენ ადრეული გაკვითარების კომპოზიტურ მაჩვენებელზე (SE=0,15, t=2,02, p<0,05). ამ ბავშვებში ასევე 2,5-ჯერ ნაკლებია სოციალური და ემოციური განვითარების ნიშნულის მიღწევის ალბათობა (B=-1,05, SE=0,42, p <0,05). ასოციაცია სისხლში ტყვიის დონესა და წიგნიერების განვითარებას შორის, არ არის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი. ბავშვების სისხლში ტყვიის კონცენტრაცია 150 მკგ/დლ-ზე მეტია აჭარაში (31%), გურიასა (15%) და იმერეთში (12%).

ნახატი 14: 5 წლამდე ასაკის ბავშვებში სისხლში დარიშხანისა და ტყვიის მაღალი კონცენტრაციის მქონე ბავშვების წილი რეგიონების მიხედვით (n=1045)

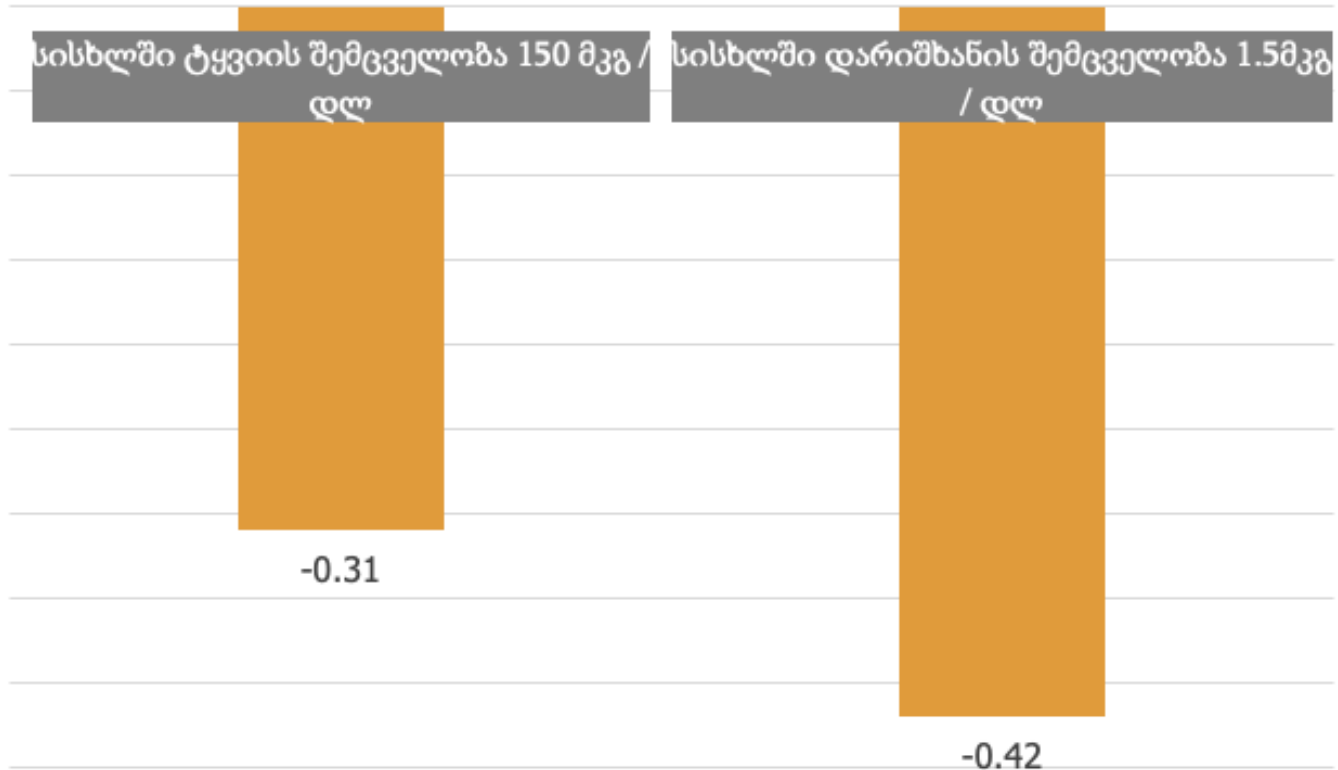


სისხლში დარიშხანის მაღალი კონცენტრაცია, ჩვეულებრივ, სასმელი წყლის დაბინძურებითაა გამოწვეული. კვლევები აჩვენებს, რომ სისხლში დარიშხანის შემცველობის მქონე ბავშვები მნიშვნელოვნად დაბალ შედეგებს აჩვენებენ ინტელექტის ტესტების გრძელვადიანი მეხსიერებისა და ენობრივი აბსტრაქციის კომპონენტებში,⁵⁵ ვერბალურ გააზრებასა⁵⁶ და, ზოგადად, ინტელექტუალურ ფუნქციონირებაში.⁵⁷ ამ ბავშვებში მაღალი სიხშირით ვლინდება ყურადღების დეფიციტიც.⁵⁸ ამ კვლევებთან თავსებადია MICS-ის მონაცემების შედეგებიც. კერძოდ, სისხლში 1,5 მკგ/მლ-ზე მაღალი დარიშხანის კონცენტრაციის მქონე ბავშვების ადრეული განვითარების კომპოზიტური მაჩვენებელი დაბალია იმ ბავშვების მაჩვენებელთან შედარებით, რომელთა სისხლში დარიშხანის კონცენტრაცია 1,5 მკგ/მლ-ზე დაბალია. ოჯახის ეკონომიკური სტატუსის, ეთნოლინგვისტური ჯგუფის, დედის განათლების და საცხოვრებელი ადგილის (ქალაქი/სოფელი) გაკონტროლების პირობებში, ჯგუფებს შორის განსხვავება ადრეული განვითარების კომპოზიტურ მაჩვენებელზე საშუალოდ 0.41 სტანდარტული ერთეულია (SE=0.20, t=0.2, p<0.05). დარიშხანის მაღალი კონცენტრაციის მქონე ბავშვებში 5-ჯერ ნაკლებია წიგნიერების განვითარების ნიშნულის (B=-1.6, SE=0.8, p<0.05) და სოციალური და ემოციური განვითარების ნიშნულის (B=-1.7, SE=0.5, p<0.05)

55 Calderon et al., 2001.
 56 Wasserman et al., 2011.
 57 Wasserman et al., 2004.
 58 Rodríguez-Barranco et al., 2016.

მიღწევის ალბათობა. დარიშხანის უფრო მაღალი კონცენტრაცია წყალში გავრცელებულია მცხეთა-მთიანეთში (66%), თბილისში (21%), შიდა ქართლსა (14%) და ქვემო ქართლში (13%).

ნახატი 15: ასოციაცია 3-4 წლის ბავშვების ადრეული განვითარების კომპოზიტურ მაჩვენებელს და ბავშვების სისხლში დარიშხანისა და ტყვიის კონცენტრაციას შორის



დასკვნები ნაწილობრივ შეესაბამება ამ საკითხზე ჩატარებულ კვლევებს: ერთი მხრივ, მონაცემები აჩვენებს სტატისტიკურად მნიშვნელოვან კავშირს ტოქსიკური ქიმიკატების ზემოქმედებას შორის, მაგრამ, მეორე მხრივ, სხვა კვლევებში ტყვიის გაცილებით დაბალ კონცენტრაციებზე ჩანს ნეგატიური ეფექტი. მაგრამ გასათვალისწინებელია, რომ ამ კვლევებში ბავშვის განვითარების გასაზომად უფრო ობიექტური დიაგნოსტიკური ტესტები გამოიყენება (მაგ., ვეშლერის სკოლამდელი და დაწყებითი კლასების ინტელექტის ტესტი (WPPSI-R)), რომლებიც, სავარაუდოდ, უფრო ეფექტიანია განვითარებაში ჩამორჩენის გამოსავლენად, ვიდრე MICS-ის ფარგლებში გამოყენებული მშობლების სუბიექტური შეფასება. ამრიგად, კვლევის შედეგები არ უნდა განიმარტოს, როგორც დარიშხანის/ტყვიის კონცენტრაციის კონკრეტული მავნე ზღვრების მითითება, არამედ იმ საფრთხის არსებობის დადასტურება, რომელსაც ტოქსიკური ქიმიკატების ზემოქმედება ბავშვებს აკისრებს.

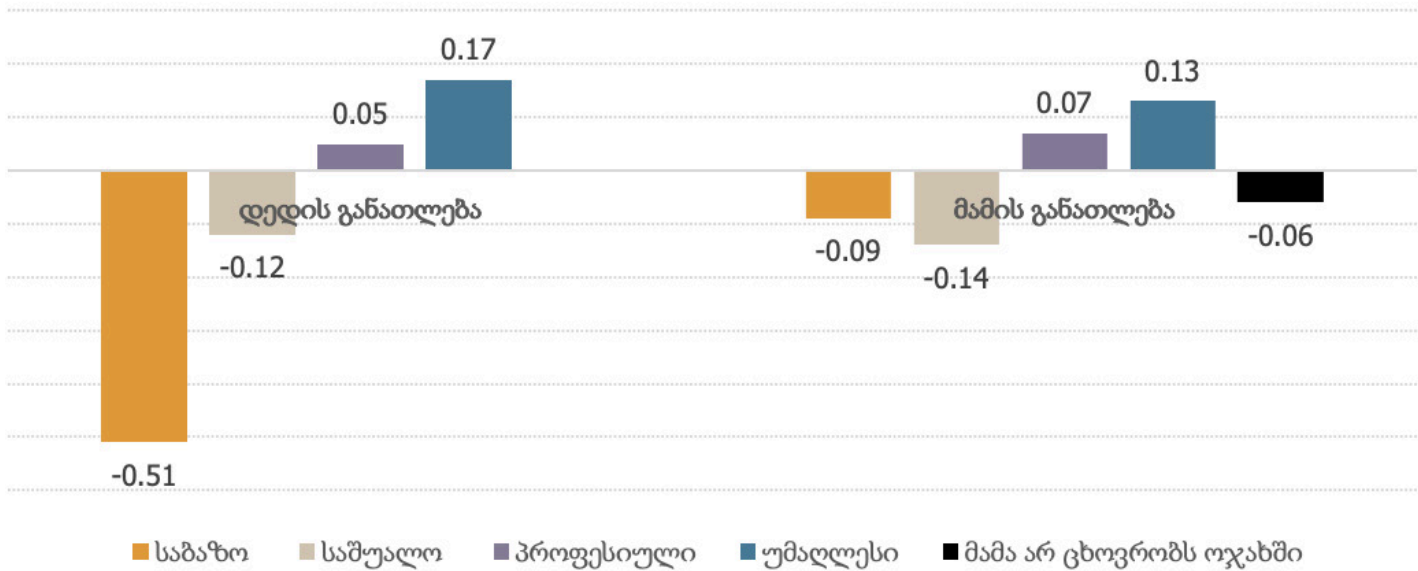
ოჯახის მახასიათებლები

ბავშვის განვითარებაზე ოჯახის როლზე ფართო კონსენსუსია. ოჯახის მახასიათებლები მკაცრად ასოცირდება რესურსებზე წვდომასთან. ამ რესურსებში შედის დრო, ფული, ფსიქოლოგიური და ადამიანური კაპიტალი, რომლის ინვესტირება შეუძლია ოჯახს ბავშვის განვითარებაში.⁵⁹ უფრო განათლებული მშობლები და უფრო მაღალი ეკონომიკური სტატუსის მქონე პირები უფრო ხშირად ფლობენ იმ რესურსებს, რომლებიც დაკავშირებულია ბავშვის განვითარებასთან. დედას, რომელსაც დაბალი განათლება აქვს, არ შეუძლია ბავშვს შესთავაზოს მდიდარი საგანმანათლებლო გამოცდილება, რადგან მას თავად არ აქვს ასეთი გამოცდილება მიღებული. ღარიბ დედას შეიძლება წიგნების ყიდვა არ შეუძლოს და არც მეგობრები ან ნათესავები ჰყავდეს (სოციალური კაპიტალი, ვისგანაც შეუძლია წიგნი ითხოვოს). ბავშვის განვითარებაში ოჯახის შესაძლო დრამატული როლიდან გამომდინარე, მონყვლად ჯგუფებს ოჯახის მახასიათებლების მიხედვითაც ვეძებთ.

ოჯახის ეკონომიკური სტატუსი: ოჯახის ეკონომიკური სტატუსის ირიბ საზომად MICS-ის ბაზიდან შინამეურნეობის სიმდიდრის ცვლადს ვიყენებთ. MICS-ის შინამეურნეობის სიმდიდრის ცვლადი წარმოებულია შინამეურნეობის რამდენიმე ცვლადისგან (მაგალითად, საცხოვრებელი სახლის ძირითადი მასალა; საცხოვრებელი ოთახების რაოდენობა; სასმელი წყლის ძირითადი წყარო; ოჯახს აქვს ელექტროენერჯია, რადიო, ტელევიზორი, მაცივარი; ოჯახის წევრი ფლობს ველოსიპედს, მოტოციკლს, მანქანას; და მთავარი საწვავი, რომელსაც ოჯახები იყენებენ). ცვლადი მოცემულია როგორც ინდექსის, ისე სიმდიდრის კვინტილების სახით. ყველაზე ღარიბი, როგორც ყველაზე დაბალი კვინტილი (18%), მეორე კვინტილი (19%), საშუალო (23%), მეოთხე კვინტილი (22%) და ყველაზე მდიდარი კვინტილი (19%). მონაცემები არ აჩვენებს სტატისტიკურად მნიშვნელოვან განსხვავებებს მესამე, მეოთხე და მეხუთე სიმდიდრის კვინტილებს შორის. მაგრამ უღარიბესი ბავშვების ადრეული განვითარების კომპოზიტური მაჩვენებელი 0.43 სტანდარტული გადახრით დაბალია ($SE=0.10$, $t=4.4$, $p<0.001$) იმ თანატოლებთან შედარებით, რომელთა ოჯახები ყველაზე შეძლებულ კვინტილს განეკუთვნებიან. უმდიდრეს ჯგუფსა და სამი შუა კვინტილის ბავშვებს შორის (კომბინირებული კვინტილი 2–დან 4–მდე) განსხვავება შეადგენს 0,18 სტანდარტულ გადახრას ადრეული განვითარების კომპოზიტურ მაჩვენებელზე ($SE=0,08$, $t=2,3$, $p<0,05$). სხვაობა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი რჩება საცხოვრებელი ადგილის (რეგიონისა და ურბანულობის) გაკონტროლების შემდეგაც. კავშირი სიმდიდრის მაჩვენებელსა და ადრეული ასაკის ბავშვთა განვითარების ქულას შორის ნეიტრალდება დედის განათლების დონის გაკონტროლების შემდეგ, რაც იმაზე მიუთითებს, რომ (1) დედის განათლების დონე კორელირებს სიმდიდრის ქულასთან - საშუალოდ, რაც უფრო მაღალია დედის განათლება, მით უფრო მაღალია ოჯახის სიმდიდრის ინდექსი და (2) იმ ბავშვებს შორის, რომელთა დედებს ერთი და იგივე განათლება აქვთ, სიმდიდრის ინდექსის მიხედვით ბავშვების განვითარების მაჩვენებელი არ განსხვავდება.

59 Haveman & Wolfe, 1994.

ნახატი 16: ადრეული განვითარების კომპოზიტური მაჩვენებელი მშობლების განათლების მიხედვით



დედის განათლების დონე (დანყებითი ან საბაზო (11%), საშუალო (24%), პროფესიული (23%), უმაღლესი (43%)) ბავშვის ადრეული განვითარების კომპოზიტური ქულისა და მისი ქვეკომპონენტების ძლიერი პრედიქტორია. როგორც ნახატი 16 აჩვენებს, საბაზო განათლების მქონე დედების ბავშვების ადრეული განვითარების კომპოზიტური მაჩვენებელი ქვეყნის საშუალო მაჩვენებელზე მნიშვნელოვნად დაბალია. დედის განათლების მიხედვით, ეს განსხვავება ძალაში რჩება ოჯახის და საცხოვრებელი ადგილის მიხედვით განსხვავებების გათვალისწინების პირობებში.

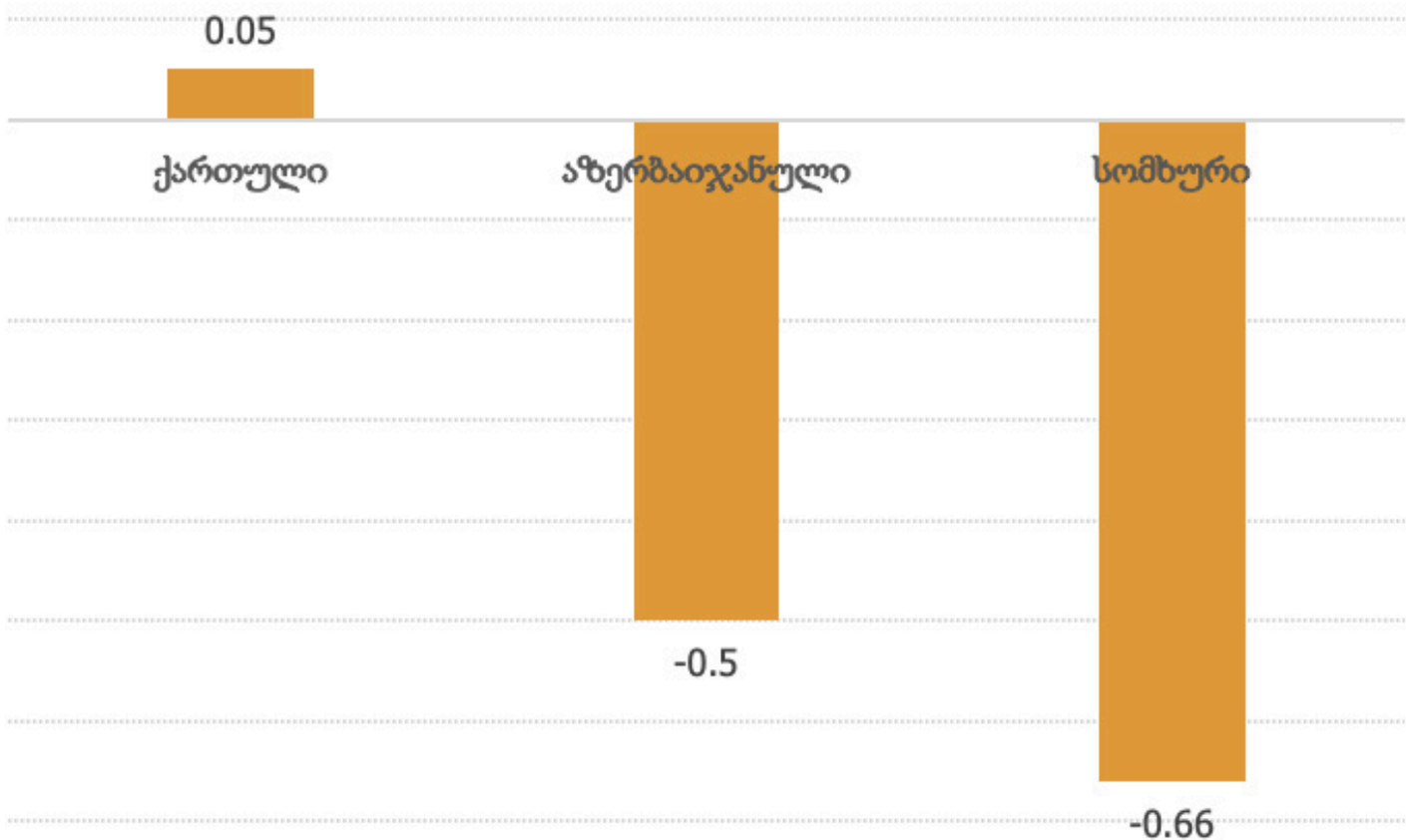
ადრეული განვითარების სხვა ინდიკატორებს შორის, დედის განათლების დონის გავლენა უფრო მკაფიოდ გამოიხატება ბავშვის წიგნიერების განვითარებაზე. ის ბავშვები, რომელთა დედებმა მხოლოდ საბაზო განათლებას მიაღწიეს, უმაღლესი განათლების მქონე დედების ბავშვებთან შედარებით, 3-ჯერ დაბალი ალბათობით აღწევენ წიგნიერების განვითარების ნიშნულს. ანალოგიურად, პროფესიული განათლების მქონე დედების შვილებთან შედარებით, 2,5-ჯერ ნაკლები და საშუალო განათლების მქონე დედების შვილებთან შედარებით 2,3-ჯერ ნაკლებით ალბათობით. სოციალური და ემოციური განვითარების შემთხვევაში, განსხვავება მხოლოდ უმაღლესი განათლების მქონე დედებისა და საბაზო განათლების მქონე დედების შვილებს შორის არის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი.

მამის განათლება: მამების ათ პროცენტს აქვს საბაზო ან დანყებითი განათლება, 29%-ს - საშუალო განათლება, 11%-ს - პროფესიული განათლება და 37%-ს - უმაღლესი. ინფორმაცია არ იყო მოწოდებული მამების 13%-ის განათლებაზე. დედის განათლება ბავშვის წარუმატებლობის ალბათობის უფრო ძლიერი პრედიქტორია, თუმცა მამის განათლება ასევე ახდენს გარკვეულ გავლენას ბავშვის განვითარებაზე. ბავშვის ადრეული განვითარების კომპოზიტური მაჩვენებელი სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად განსხვავდება მამის განათლების მიხედვით. კერძოდ, უმაღლესი განათლების მქონე მამას (მხოლოდ საბაზო განათლების მქონე მამების შვილებთან შედარებით) უკავშირდება 0.22-პუნქტიანი სხვაობა ბავშვის ადრეული განვითარების კომპოზიტურ მაჩვენებელში (SE=0.11, t=2.1, p<0.05). სხვა ჯგუფებს შორის სხვაობა არ არის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი. მამის

განათლების ეფექტი ქრება ანალიზში სიმდიდრის ქულის დამატების შემდეგ. სოციალურ-ემოციური და წიგნიერების განვითარებაში განსხვავებები მამის განათლების მიხედვით, სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი არ არის.

დედის ასაკი ბავშვის დაბადებისას (მინ.=15, მაქს=44, საშუალო=27, სტ. გადახრა=5.7) სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად ასოცირდება ბავშვის განვითარების კომპოზიტურ მაჩვენებელთან. თუმცა ეს კავშირი იკვეთება მხოლოდ მას შემდეგ, რაც დედის განათლებაში განსხვავებებს ვითვალისწინებთ: ბავშვებში, რომელთა დედის ასაკი მათი დაბადებისას 30 წელს აღემატებოდა, უფრო ახალგაზრდა დედების შვილებთან შედარებით, ადრეული განვითარების კომპოზიტურ მაჩვენებელზე სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად დაბალ შედეგს აჩვენებენ. ბავშვები დაბადებისას დედის ასაკის მიხედვით ოთხ კატეგორიად დავყავით. კერძოდ, <19, 19-დან 25-ის ჩათვლით, 26-დან 30-ის ჩათვლით და 30-ზე უფროსი. ამ უკანასკნელთან შედარებით, დედის განათლების, ბავშვის ასაკისა და სქესის, ოჯახის ეკონომიკური სტატუსის, ოჯახის ეთნოლინგვისტური ჯგუფის, ოჯახის კონფიგურაციისა და საცხოვრებელი ადგილის ცვლადების გაკონტროლების პირობებში, <19 ჯგუფის შედეგი 0.33 სტანდარტული გადახრით მაღალია ($se=0.17, t=2.0, p<0.05$), 19-25 ჯგუფის შედეგი - 0.24 სტანდარტული გადახრით მაღალი ($se=0.08, t=3.0, p<0.01$) და 0.19 სტანდარტული გადახრით მაღალი 26-30 ჯგუფთან შედარებით ($se=0.08, t=2.3, p<0.05$).

ნახატი 17: ადრეული განვითარების კომპოზიტური მაჩვენებელი ოჯახის ეთნოლინგვისტური ჯგუფის მიხედვით

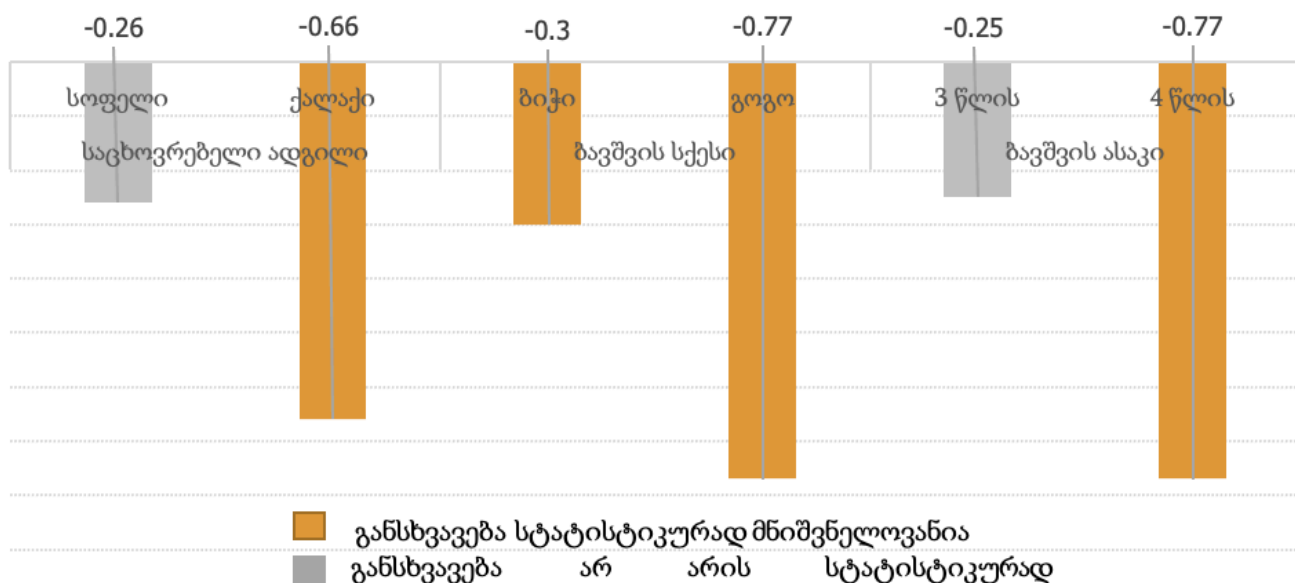


ეთნოლინგვისტური ჯგუფი: კვლევაში დედის/მზრუნველის ინტერვიუს ენას ეთნოლინგვისტური ჯგუფის ინდიკატორად ვიყენებთ. კვლევა მოიცავს სამ ჯგუფს: ქართულენოვან ჯგუფს, აზერბაიჯანულენოვანს და სომხურენოვანს. მონაცემები არ აჩვენებს ბავშვის ადრეული განვითარების ინდიკატორებში სომხურ და აზერბაიჯანულენოვან ბავშვებს შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვან განსხვავებას. მაგრამ განსხვავებები ქართულენოვან და არაქართულენოვან ჯგუფებს შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია ადრეული განვითარების კომპოზიტურ მაჩვენებელში. კერძოდ, ადრეული განვითარების კომპოზიტურ მაჩვენებელზე, მათ ქართულენოვან თანატოლებთან შედარებით, სომხურენოვანი ბავშვების ქულა 0.71 (SE=0.21, p<0.01) სტანდარტული გადახრით დაბალია, ხოლო აზერბაიჯანელი მოსწავლეებისა -0.56 ქულით დაბალი (SE=0.12, p<0.001). ქართველ და აზერბაიჯანელ და სომხურენოვან სტუდენტებს შორის სხვაობა ძალაში რჩება საცხოვრებელი ადგილის, მშობლებისა და ოჯახის მახასიათებლებში განსხვავებების გათვალისწინების შემდეგ. მონაცემები არ აჩვენებს ეთნოლინგვისტური ჯგუფების მიხედვით სტატისტიკურად მნიშვნელოვან განსხვავებებს წიგნიერების და სოციალურ-ემოციურ განვითარებაში.

შინამეურნეობის უფროსი ან დედის იძულებით გადაადგილებულის სტატუსის მიხედვით ბავშვების განვითარების ინდიკატორებში განსხვავება სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი არ არის.

დედის ფუნქციური უნარშეზღუდულობა ადრეული განვითარების ძლიერი პრედიქტორია. 5 წლამდე ბავშვების დაახლოებით 8% ცხოვრობს რომელიმე ფუნქციური შეზღუდვის მქონე დედასთან ან მეურვესთან. ეს ბავშვები საშუალოდ 0.54 სტანდარტული გადახრით დაბალ შედეგს აჩვენებენ ადრეული განვითარების კომპოზიტურ მაჩვენებელზე (t=4.9, p<0.001). ეს განსხვავება ძალაში რჩება მშობლისა და ოჯახის მახასიათებლებისა და საცხოვრებელი ადგილის, ასევე, ბავშვის ინდივიდუალური მახასიათებლების მიხედვით განსხვავების გათვალისწინების შემდეგაც. აღმზრდელის ფუნქციური შეზღუდვის გავლენა უფრო მეტად გამოხატულია 4 წლის (3 წლიანებთან შედარებით) ბავშვებში, გოგონებში (ბიჭებთან შედარებით), ქალაქებში მცხოვრებ ბავშვებში (სოფლად მცხოვრებ ბავშვებთან შედარებით) (ნახ .18).

ნახატი 18: დედის ფუნქციური შეზღუდვის ასოციაცია ბავშვის ადრეული განვითარების კომპოზიტურ მაჩვენებელთან ასაკის, სქესის და საცხოვრებელი ადგილის მიხედვით



ოჯახის შემადგენლობას ბავშვის განვითარებასთან, არაერთი კვლევა აკავშირებს. მაგალითად, კვლევები აჩვენებს, რომ მარტოხელა მშობლების ბავშვებს მშობლისთვის ნაკლები დრო აქვთ.⁶⁰ მრავალთაობიან ოჯახში ბავშვებისთვის შეიძლება უფრო მეტ დროსა და სხვა რესურსებად იქცეს იმ შემთხვევაში,⁶¹ თუ ბებიას და ბაბუას შეუძლიათ დახმარების განევა და თვითონ არ სჭირდებათ მოვლა.⁶² აქედან გამომდინარე, კვლევის ფარგლებში შევისწავლეთ ბავშვის განვითარების ინდიკატორებში განსხვავება და ოჯახის შემადგენლობის ზოგიერთი ცვლადის მიხედვით (დედის/მეურვის ოჯახური მდგომარეობა, ცხოვრობს თუ არა ბიოლოგიური მამა ოჯახში, ოჯახში ზრდასრული წევრების რაოდენობა, ოჯახში 5 წლამდე და 5-დან 17 წლამდე ბავშვების რაოდენობა, თაობების რაოდენობა ოჯახში).

მონაცემები არ აჩვენებს სტატისტიკურად მნიშვნელოვან განსხვავებებს დედის/მეურვის ოჯახური მდგომარეობისა და მამის ოჯახში ყოფნის მიხედვით. ასევე, არ ჩანს ოჯახში ზრდასრული წევრების პირდაპირი გავლენა ბავშვის განვითარების მაჩვენებლებზე. მაგრამ ბავშვების ადრეული განვითარების კომპოზიტიური მაჩვენებელი განსხვავდება ოჯახში სხვა ბავშვების რაოდენობის მიხედვით. კერძოდ, დედისერთა ბავშვებში, იმ ბავშვებთან შედარებით, რომლებსაც ერთი და ან ორი მაინც ჰყავთ, სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად მაღალია წიგნიერების განვითარების ნიშნულის მიღწევის ალბათობა. განსხვავება ძალაში რჩება დედის მახასიათებლების (განათლება, ოჯახური მდგომარეობა, ასაკი), მამის განათლების, ეთნოლინგვისტური ჯგუფის, ოჯახის სიმდიდრის ინდექსისა და საცხოვრებელი ადგილის გათვალისწინების შემდეგ: დედისერთა ბავშვებში 1,9-ჯერ მაღალია წიგნიერების განვითარების ნიშნულის მიღწევის ალბათობა (B=0.64, SE = 0.19, p < 0.001). გარდა ბავშვის წვდომისა მშობლის მეტ დროზე, შედეგი ასევე შეიძლება აიხსნას დაბადების რიგობითობის გავლენით ბავშვის ინტელექტზე.⁶³

საცხოვრებელი ადგილის მიხედვით განსხვავებები ადრეული ასაკის ბავშვთა განვითარების შედეგებში

როგორც ათწლეულის განმავლობაში განათლებაზე ჩატარებული კვლევებით დასტურდება, საქართველოში ბავშვები, მოზარდები და ახალგაზრდების განვითარების შესაძლებლობები მკვეთრად განსხვავდება საცხოვრებელი ადგილის მიხედვით. საერთაშორისო (PIRLS, TIMSS, PISA) და ეროვნულ შეფასებებში მოსწავლეების მიღწევები აჩვენებს, რომ სწავლის ადრეული წლებიდან მოყოლებული, მოსწავლეებში კითხვის, მათემატიკისა და საბუნებისმეტყველო საგნებში შედეგები მნიშვნელოვნად განსხვავდება მათი საცხოვრებელი ადგილის მიხედვით, მნიშვნელოვნად მაღალი შედეგებით ქალაქებში და დაბალი შედეგებით სოფლებში, დაბებსა და მაღალმთიან დასახლებებში.⁶⁴ რეგიონებსა და ქალაქსა და სოფელს შორის განსხვავება ე.წ. ექსოსისტემის და მაკროსისტემის ეფექტს შეგვიძლია მივანეროთ. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, რეგიონი და დასახლების ტიპი გარემოში ჩაშენებული ეკონომიკური, სოციალური და კულტურული ფაქტორების ეფექტია. განსხვავებების ნაწილი შეიძლება უკავშირდებოდეს, მაგალითად, თბილისსა და რომელიმე დაბაში მცხოვრები ოჯახებისთვის რესურსებზე წვდომაში უთანასწორობას, ზოგიერთი კი - რეგიონებს შორის კულტურულ განსხვავებებს. არაერთი კვლევა ადასტურებს ასეთი სოციალური, ეკონომიკური თუ კულტურული ფაქტორების გადამწყვეტ ეფექტს ბავშვის ადრეულ განვითარებაზე.

60 Hill & Stafford, 1980; Nock & Kingston, 1988.

61 Furstenberg 1976; Furstenberg, et al., 1987.

62 Chase-Lansdale et al., 1994.

63 Kristensen & Bjerkedal, 2007.

64 See e.g. National reports on PIRLS 2011, TIMSS 2011, PISA 2018 and National Assessments in Mathematics (2018) and Sciences (2016).

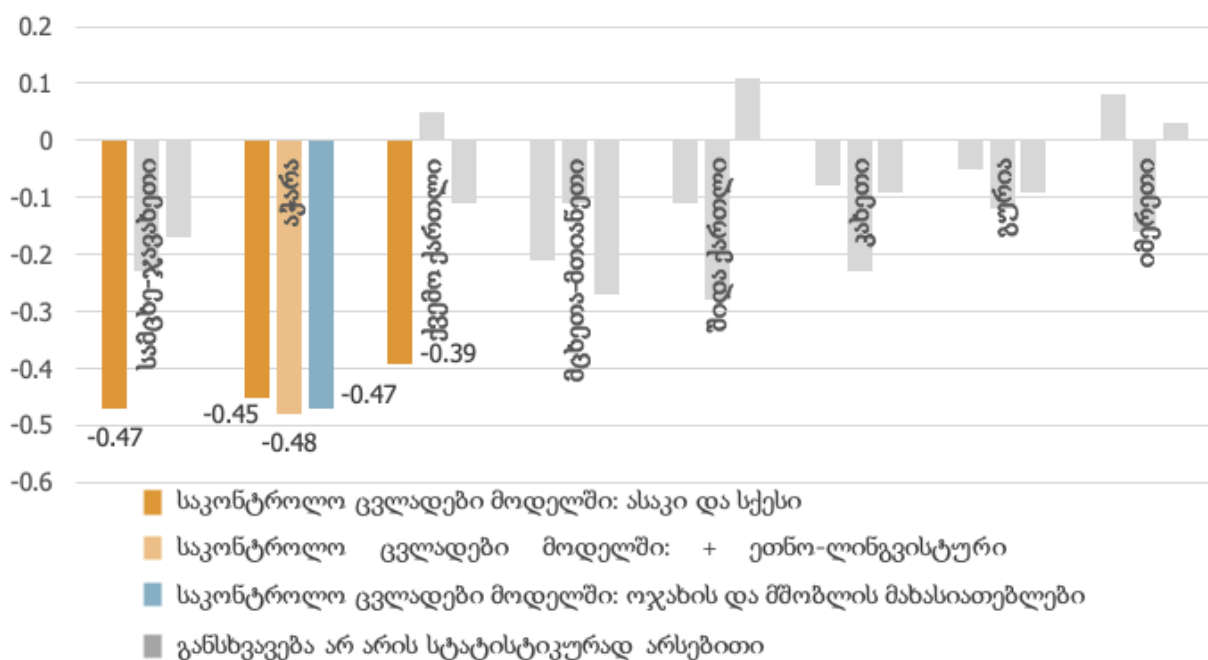
MICS მონაცემები მოიცავს ორ ცვლადს საცხოვრებელი ადგილის შესახებ: დასახლების ტიპი ორგანზომილებიანი ცვლადია, რომელიც არჩვენებს, ქალაქში ცხოვრობს ბავშვი თუ სოფლად. რეგიონს 10 კატეგორია აქვს, ქვეყნის ყველა რეგიონის ჩათვლით, გარდა ოკუპირებული ტერიტორიებისა. MICS-ის მონაცემებზე დაყრდნობით, კვლევაში განხილულია ბავშვთა განვითარების შედეგების განსხვავებები რეგიონების მიხედვით და ურბანულობის მიხედვით ბავშვის ინდივიდუალური, ოჯახის და მშობლების მახასიათებლების გაკონტროლების პირობებში.

საშუალოდ, სამცხე-ჯავახეთის, აჭარისა და ქვემო ქართლის ბავშვები მნიშვნელოვნად დაბალ შედეგებს არჩვენებენ სხვა რეგიონებში მცხოვრებ თანატოლებთან შედარებით. თბილისელ თანატოლებთან შედარებით, სამცხე-ჯავახეთის ბავშვებში ადრეული განვითარების კომპოზიტური ქულა საშუალოდ 0.47 სტანდარტული გადახრით დაბალია (SE=0.18, t=2.6, p<0.001), აჭარაში 0.45 სტანდარტული გადახრით დაბალი (SE=0.10, t=4.4, p<0.001), ხოლო ქვემო ქართლში - 0.39 სტანდარტული გადახრით დაბალი (SE=0.11, t=3.65, p<0.001).

ადრეული განვითარების კომპოზიტურ მაჩვენებელში ეს განსხვავება თბილისსა და ორ სხვა რეგიონს, სამცხე-ჯავახეთსა და ქვემო ქართლს შორის, ძირითადად განპირობებულია ქართულენოვან ბავშვებსა და არაქართულენოვან ბავშვებს შორის სხვაობით. როგორც ზემოთ მოყვანილი სურათი გვიჩვენებს, ბავშვთან ინტერვიუს ენაზე მორგების შემდეგ, თბილისსა და სამცხე-ჯავახეთსა და თბილისსა და ქვემო ქართლს შორის სხვაობა სტატისტიკურად აღარ არის მნიშვნელოვანი.

განსხვავება აჭარასა და სხვა რეგიონებს შორის სტატისტიკურად არსებითი რჩება ოჯახის ეკონომიკური სტატუსის, დედის განათლებაში, მამის განათებასა და ოჯახის შემადგენლობაში განსხვავებების გათვალისწინების პირობებშიც: ეს დასკვნა ნიშნავს, რომ სხვაგვარად მსგავსი ინდივიდუალური, ოჯახისა და მშობლების მახასიათებლების მქონე ბავშვები აჭარასა და თბილისში, ადრეული განვითარების თვალსაზრისით, განსხვავებულ შედეგზე გადაიან. ჩვენ მიერ ანალიზში საკონტროლოდ გამოყენებული ცვლადები აჭარის დაბალ შედეგს ვერ ხსნის.

ნახატი 19: რეგიონებში მცხოვრები ბავშვების ადრეული განვითარების კომპოზიტური მაჩვენებელი თბილისთან შედარებით



რეგიონის ეფექტი სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია წიგნიერების განვითარებაზე. კერძოდ, თბილისთან შედარებით, წიგნიერების განვითარების ალბათობა მნიშვნელოვნად დაბალია აჭარასა და ქვემო ქართლში მცხოვრებ ბავშვებში. ეს განსხვავება სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი რჩება ბავშვის ინდივიდუალური, ოჯახის და მშობლების მახასიათებლების და საცხოვრებელი ადგილის მეორე ცვლადის - ურბანულობის ხარისხის გაკონტროლების პირობებში. რეგიონებს შორის სოციალურ-ემოციურ განვითარებაში განსხვავებები სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი არ არის.

სოციალური და ემოციური განვითარება ასევე განსხვავდება რეგიონების მიხედვით. აჭარაში ადრეული განვითარების ნიშნულის მიღწევის ალბათობა მნიშვნელოვნად დაბალია თბილისსა და იმერეთში მცხოვრებ თანატოლებთან შედარებით. სხვაობებზე გავლენას არ ახდენს მშობლისა და ოჯახის მახასიათებლების განსხვავება. ქვემო ქართლში მცხოვრები ბავშვებისთვის ასევე მნიშვნელოვნად დაბალია სოციალური და ემოციური განვითარების ნიშნულის მიღწევის ალბათობა. მაგრამ საცხოვრებელი ადგილის ეს ეფექტი, ისევე როგორც ადრეული განვითარების კომპოზიტიური მაჩვენებლის შემთხვევაში, იკარგება ეთნოლინგვისტური ჯგუფის გაკონტროლების შემთხვევაში.

განსხვავებები ქალაქსა და სოფელს შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია: ქალაქებში მცხოვრები ბავშვები საშუალოდ უფრო მაღალ ქულას აჩვენებენ ადრეული განვითარების კომპოზიტიურ მაჩვენებელზე ($B=0,16$, $SE=0,06$, $t=2,6$, $p<0,01$). თუმცა, ეს განსხვავება სტატისტიკურ მნიშვნელობას კარგავს დედის განათლების გაკონტროლების შემდეგ, რაც იმაზე მიუთითებს, რომ სხვაობა სოფლად მცხოვრებ ბავშვებს შორის შეიძლება სოფელსა და ქალაქს შორის დედების განათლების მიხედვით განაწილებაში სხვაობით აიხსნას.

წიგნიერების განვითარებაც ასევე ასოცირდება საცხოვრებელ ადგილთან. თბილისში მცხოვრებ ბავშვებთან შედარებით, აჭარაში 0,56-ჯერ ($B=-0,58$, $SE=0,27$, $p<0,05$) და შიდა ქართლში 0,40-ჯერ ($B=-0,90$, $SE=0,35$, $p<0,01$) დაბალია წიგნიერების განვითარების ნიშნულის მიღწევის ალბათობა. სხვაობებზე გავლენას არ ახდენს მშობლებისა და ოჯახის მახასიათებლებისა და ურბანულობის სხვაობა. წიგნიერების და ციფრების განვითარების განსხვავება სოფლად და ქალაქად მცხოვრებ ბავშვებს შორის, სტატისტიკურად არ არის მნიშვნელოვანი.

მშობლების განათლება

ბევრს სჯერა, რომ კარგი აღზრდა შედარებითი ცნებაა და ის, რაც ერთი ბავშვისთვის კარგია, სხვისთვის შეიძლება საზიანო ან არაეფექტიანი იყოს. ზოგიერთი ანთროპოლოგიც უარყოფს კარგი აღზრდის უნივერსალური კონცეფციის იდეას და ამტკიცებს, რომ ადამიანის ქცევის გაგება შესაძლებელია მხოლოდ იმ კულტურის კონტექსტში, რომელშიც ეს ხდება და ბავშვის აღზრდის პრაქტიკა განსაკუთრებით სპეციფიკურია და ძლიერაა დამოკიდებული ტრადიციასა და საზოგადოებრივ კონტექსტზე. ჩვენი კვლევის შედეგები უფრო მეტად ამყარებს იმ შეხედულებას, რომ კარგი აღზრდის ზოგიერთი პრინციპი ვალიდური რჩება სხვადასხვა კულტურაში. სხვა ქვეყნებში მოპოვებული მტკიცებულებების მსგავსად, არც ქართველი ბავშვების შემთხვევაშია კარგი აღზრდა თავსებადი ძალადობრივ დისციპლინასთან: მცირეწლოვანი ბავშვები საქართველოში, რომლებიც ძალადობრივ ფსიქოლოგიურ ან ფიზიკურ დასჯის ობიექტები არიან, განვითარების უფრო დაბალ შედეგებს აჩვენებენ; ბავშვები პოზიტიურად რეაგირებენ მშობლების და, ასევე, ოჯახის სხვა წევრების მხრიდან ზრუნვაზე; დრო, რომელიც ბავშვის სწავლის ხელშეწყობას ხმარდება - მათთან კითხვა, ზღაპრების მოყოლა, უკეთეს შედეგებად ითარგმნება. ამიტომ მამების დაბალი ჩართულობა, მათ შორის, გენდერული მიკერძოება ბავშვზე ზრუნვის პრაქტიკაში, გადაჭრას საჭიროებს. კვლევის შედეგად გამოკვეთილი ოჯახის სხვა ზრდასრული წევრების (ბებიას, ბაბუების) ბავშვის აღზრდაში ჩართულობის პოზიტიური ეფექტი უნდა აღვიქვათ შესაძლებლობად, გამოწვევად, როგორც სახელმწიფო, ისე არასახელმწიფო აქტორებისთვის. სულ ცოტა, მათი ბავშვთა აღზრდაში მზარდი მონაწილეობის ეფექტიანობის გაზრდა, განხილვას მაინც იმსახურებს. მშობლების ჩართულობასა და ბავშვის მედია საშუალებებთან გატარებულ დროს შორის კავშირი მიანიშნებს, რომ მშობლები საკუთარ ჩართულობას კომპიუტერებით და ტელეფონებით ანაცვლებენ და ვერ ითვალისწინებენ ელექტრონულ მონყობილობებთან ქარბი დროის გატარების ნეგატიურ ეფექტს ბავშვის განვითარებაზე. კვლევამ ასევე აჩვენა, რომ აღზრდის ზოგიერთი პრაქტიკა არ იძლევა მოსალოდნელ შედეგებს. მაგალითად, MICS-ის მონაცემებში ვერ ვიპოვეთ ბავშვის თამაშის ის დადებითი ეფექტი, რაზეც არაერთი კვლევა მიუთითებს. ამ თემაზე სხვა ქვეყნებში ჩატარებული კვლევების თანახმად, ამ შედეგის ახსნა თამაშის ეფექტიანი სტრატეგიების შესახებ მშობლების ინფორმირებულობაში უნდა ვეძებოთ.

აღზრდის პრაქტიკის შესახებ დასკვნები მიუთითებს, რომ მშობელთა განათლება პოლიტიკის დღის წესრიგის ნაწილი უნდა გახდეს შესაბამისი სახელმწიფო და არასახელმწიფო მხარეებისათვის. მიუხედავად იმისა, რომ სკოლამდელი განათლება ნაწილობრივ აკომპენსირებს ოჯახში ზრუნვის ნაკლებობას, კვლევები აჩვენებს, რომ მშობლების მიერ აღზრდის სწორი მიდგომების გამოყენების ეფექტიანობა მნიშვნელოვნად აღემატება სკოლამდელი დაწესებულებების აღზრდელელების ეფექტს. მაგალითად, დაბალი სოციალურ-ეკონომიკური ჯგუფებიდან 3-4 წლის ბავშვებთან ერთად კითხვის ინტერვენციებში მშობლებისა და მასწავლებელთა ეფექტიანობაში განსხვავებების გასაზომად ერთი გავლენიანი ექსპერიმენტული კვლევის ფარგლებში სამი სცენარი გამოსცადეს: სკოლამდელ დაწესებულებაში ბავშვების მცირე ჯგუფს უკითხავდა მასწავლებელი, ოჯახში ბავშვებს მშობლები უკითხავდნენ, და კომბინირებული, ბავშვს ბაღშიც უკითხავდნენ და ოჯახშიც. მშობლებსა და მასწავლებლებს, სასწავლო ვიდეოჩანაწერის საშუალებით,

ტრენინგი ჩაუტარდათ ინტერაქტიული კითხვის სპეციფიკურ ფორმაში. ჩარევამ 6 კვირა გასტანა. პრეტესტისა და პოსტტესტის შედეგებს შორის განსხვავებებმა აჩვენა, რომ ბავშვებზე ყველაზე დიდი გავლენა იმ პირობებმა იქონია, რომელიც სახლში კითხვას ითვალისწინებდა.⁶⁵

მშობლების ჩართულობის მნიშვნელობის გათვალისწინებით, ქართველ მშობლებს და, ასევე, ოჯახის სხვა უფროს წევრებს უნდა გავაცნოთ ბავშვთა განვითარების პრინციპები და ტექნიკები, მათ შორის, ბავშვების წიგნიერების და ციფრული უნარების განვითარების, ბავშვის სოციალური და ემოციური განვითარების, პოზიტიური დისციპლინური პრაქტიკა, განვითარების შესაფერისი სათამაშოების შერჩევა და მედიის ქარბი ზემოქმედებით გამოწვეული პოტენციური რისკები.

მშობლების სწავლებაში ჩართვა და, განსაკუთრებით, მათი ქცევის შეცვლა რთული ამოცანაა. ამიტომ, მშობელთა საგანმანათლებლო პროგრამების შემუშავებისას უნდა გავითვალისწინოთ არა მხოლოდ პროგრამების შინაარსი, არამედ მათი პოტენციური ეფექტიანობა და სხვადასხვა სამიზნე ჯგუფებისათვის შესაბამისობა.

მშობლების განათლება არის „მშობლების მიზანმიმართული სწავლება, შვილებთან ურთიერთობის მეთოდების შეცვლით, ბავშვებში პოზიტიური ქცევის წასახალისებლად“. ზოგიერთი მკვლევარი ამტკიცებს, რომ მშობლების პირველი საგანმანათლებლო პროგრამები მე-19 საუკუნის დასაწყისიდან იღებს სათავეს. შესაბამისად, დროთა განმავლობაში დიდი გამოცდილება დაგროვდა პროგრამის ფართო რეპერტუარისა და მტკიცებულებების ეფექტიანობის შესახებ. კვლევები აჩვენებს, რომ პროგრამის შემუშავებისას გასათვალისწინებელია არა მხოლოდ პროგრამის შინაარსი, არამედ, მათი მოდალობაც.

- მშობლების განათლების თვითრეგულირებადი მოდელის უპირატესობა ხელმისაწვდომობაა, განსაკუთრებით იმ მშობლებისთვის, ვისთვისაც ტრადიციულ საგანმანათლებლო პროგრამებში მონაწილეობა სირთულეს წარმოადგენს. ეს მოდელი მედია საშუალებებით ბეჭდური ან ონლაინ ლიტერატურის, ვიდეო ან აუდიო რესურსების მიწოდებას ითვალისწინებს და თითქმის არ საჭიროებს პირდაპირ კომუნიკაციას პროფესიონალსა და მშობელს შორის. კვლევები აჩვენებს, რომ თვითრეგულირებადი პროგრამა ისეთივე ეფექტიანი შეიძლება იყოს, როგორც თერაპიული ჩარევა.⁶⁶ მეორე მხრივ, ვებსტერ-სტრატონის, კოლპაკოფისა და ჰოლინსვორტის მიერ ჩატარებული კვლევების სერია აჩვენა, რომ თვითრეგულირებადი საგანმანათლებლო მოდელი ყველა მშობლისთვის ეფექტიანი არ არის. კერძოდ, ამ ავტორების მიერ 1988 წელს ჩატარებულმა კვლევამ აჩვენა, რომ თვითრეგულირებადი სწავლაზე მეტი შედეგი გამოიღო ჯგუფური დისკუსიის მოდელირების პროგრამამ, რომელიც ჯგუფური დისკუსიის ვიდეოჩანაწერებს ეყრდნობოდა. შემდგომი კვლევა, რომელიც უფრო ხარჯთეფექტიანი მოდელების საჭიროებას ითვალისწინებდა (1999), პროგრამის ეფექტიანობაში განსხვავებებს მშობლის მახასიათებლების მიხედვით ეძებდა. შედეგად, აღმოჩნდა, რომ ზოგიერთი მახასიათებლის მატარებელი დედებისთვის (მაგ., მარტოხელა დედის სტატუსი, დედის დეპრესია და დედის დაბალი გონებრივი ასაკი) ნაკლებად ეფექტიანი იყო. შესაბამისად, მიუხედავად იმისა, რომ თვითრეგულირებადი ჩარევა შეიძლება სასარგებლო იყოს ზოგიერთ ოჯახში, სხვებმა შეიძლება რეაგირება არ მოახდინონ ამ ფორმის ჩარევაზე და დამატებითი დახმარება დასჭირდეთ.

65 Lonigan & Whitehurst, 1998.

66 Markie-Dadds & Sanders, 2006; Nicholson & Sanders, 1999.

- ჯგუფზე დაფუძნებული პროგრამები, მცირე ჯგუფის ფორმატის გამოყენებით (8–12 მონაწილე), ოჯახებს საშუალებას აძლევს კონსულტანტის/თერაპევტის მეტი ყურადღება მიიღონ. მიუხედავად იმისა, რომ ჯგუფზე დაფუძნებული პროგრამები უფრო მეტ რესურსს მოითხოვს, ისინი მაინც უფრო ეფექტიანია, ვიდრე ინდივიდუალური ჩარევები.

მშობელთა კომპეტენციების ასამაღლებლად მშობელთა განათლების რამდენიმე ჯგუფური პროგრამა შეიქმნა.⁶⁷ ჯგუფური პროგრამების დამატებითი უპირატესობა სხვა მონაწილის მხარდაჭერაში მდგომარეობს, რაც ხელს უწყობს მშობლების ჩართულობას. ჯგუფური დისკუსიის ეფექტს 1940-იანი წლებიდან შეისწავლიან. მაგალითად, ექსპერიმენტული კვლევების სერია პრეზენტაციასა და ჯგუფურ დისკუსიას შორის ეფექტიანობაში განსხვავებების შედარებას ეძღვნება. შედეგები ცალსახად მიუთითებს ქცევის ცვლილების თვალსაზრისით ჯგუფური დისკუსიის უპირატესობაზე. ჯგუფური დისკუსიების ძირითადი პრინციპი არის რეფლექსია და მონაწილეობა, რაც ზრდის მიმღებლობას და ქცევის ცვლილებას.⁶⁸ მშობლების მეტი ჩართულობა ჯგუფის ფორმატის მნიშვნელოვანი სარგებელია, განსაკუთრებით, შედარებით სოციალურად იზოლირებული ჯგუფებისთვის (მაგალითად, ღარიბი მარტოხელა დედები).

მიუხედავად იმისა, რომ ჯგუფზე დაფუძნებული მშობლების საგანმანათლებლო პროგრამებს მრავალი უპირატესობა აქვს, ის არ არის ეფექტიანი ყველა ჯგუფისთვის. ⁶⁹ ზოგიერთი მშობელი ინდივიდუალურ კონსულტაციებზე უკეთ რეაგირებს. უფრო მეტიც, ჯგუფური შეხვედრები, რომლებიც ეფექტიანი იქნება მშობლების ჩვევების შესაცვლელად, მაღალკვალიფიციურ ფასილიტატორებს მოითხოვს. ⁷⁰

- ინდივიდუალურად ადმინისტრირებულ პროგრამებს მრავალი უპირატესობა აქვთ თვითმმართველ ან ჯგუფურ პროგრამებთან შედარებით. ინდივიდუალურად ადმინისტრირებულ პროგრამებში იზრდება მოქნილობა საკონსულტაციო შეხვედრების დაგეგმვისა და შინაარსის მორგების თვალსაზრისით. პროფესიონალებს, სოციალური მუშაკი იქნება ეს თუ სკოლამდელი საგანმანათლებლო დაწესებულების თანამშრომელი, მშობლის ინდივიდუალურ საჭიროებებზე დაყრდნობით, უკუკავშირისა და რჩევების მიცემის მეტი შესაძლებლობა აქვთ. ინდივიდუალურად ადმინისტრირებული პროგრამების ძირითადი ნაკლოვანება დანახარჯია. მეორე მხრივ, ზოგიერთ კონტექსტში ინდივიდუალური შეხვედრები მშობლებისთვის უფრო მისაღები ფორმაა.⁷¹ თუმცა, სხვა მოდელების მსგავსად, ინდივიდუალური მოდელის ეფექტიანობაც განსხვავდება მიზნობრივი ჯგუფის მახასიათებლების მიხედვით. როგორც ერთი მეტაანალიზი აჩვენებს,⁷² ფინანსურად მოწყვლადი ჯგუფებისთვის, ინდივიდუალურად განხორციელებული ინტერვენცია აღემატებოდა ჯგუფურად მიღებულ ინტერვენციას. ანუ, დაბალი სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის მქონე ოჯახებს, უფრო მაღალი შედეგები ჰქონდათ ინდივიდუალურ პროგრამებში, ვიდრე ჯგუფურ პროგრამებში. ⁷³

67 Brestan & Eyberg, 1998; Webster-Stratton & Taylor, 2001.

68 See e.g. works of Kurt Lewin on group discussion and group dynamics.

69 Webster-Stratton & Hammond, 1997.

70 Berdahl & Martorana, 2006.

71 Chadwick et al., 2001.

72 Lundahl et al., 2006.

73 Lundahl et al., 2006.

მშობლების განათლების სამი ძირითადი ტიპის გარდა, მშობელთა ზოგიერთი კატეგორიისთვის ამ მოდალობების კომბინაციით მიიღება ოპტიმალური შედეგები. კომბინირებული მოდალობა გულისხმობს თვითმართვადი მოდალობისა და ინდივიდუალური მოდალობის ან ჯგუფური ტრენინგებისა და ინდივიდუალური უკუკავშირის კომბინირებას და გამოიყენება განსაკუთრებით რთული გამონვევების მქონე ბავშვების (მაგალითად, ქცევითი დარღვევების მქონე ბავშვების) მშობლების მხარდასაჭერად.⁷⁴ მოდალობის ეს ფორმები, ინდივიდუალური იქნება ეს, ჯგუფური თუ თვითრეგულირებელი, უნდა მოერგოს კონტექსტს და დიფერენცირებული იყოს სამიზნე ჯგუფების (მაგალითად, დაბალი სოციალურ-ეკონომიკური ჯგუფები, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე ბავშვების მშობლები) საჭიროებების მიხედვით.

ბოლო წლების განმავლობაში, ონლაინ სასწავლო ტექნოლოგიების ზრდასთან ერთად, მშობლების საგანმანათლებლო პროგრამებიც ინაცვლებს ონლაინ ფორმატში. გამოცდილება აჩვენებს, რომ მშობლების განათლების ონლაინ პროგრამებს იმედისმომცემი მომავალი აქვს. ონლაინ პროგრამების ეფექტიანობის შესახებ ჩატარებული კვლევების მეტაანალიზის თანახმად, ინტერნეტ პროგრამები, როგორც თვითრეგულირებადი, ისე, ჯგუფური მხარდაჭერის მოდალობის პირობებში, სოციალური მხარდაჭერის, პროფესიონალისგან რჩევების მიღებისა და მშობელთა კომპეტენციების გაზრდის შესაძლებლობებს ქმნის⁷⁵. ზოგიერთი ონლაინ პროგრამა ეფექტიანი აღმოჩნდა ყველაზე მონყვლად ჯგუფებთანაც კი. ექსპერიმენტული დიზაინის კვლევის ფარგლებში შეფასდა ერთ-ერთი ონლაინ პროგრამის ეფექტიანობა, რომელიც არსებული ონლაინ პროგრამის სოციალური მედიისა და გემიფიკაციის ელემენტებით იყო გამდიდრებული. კვლევაში 155 ცდის პირი მონაწილეობდა. თითოეული მათგანი მონყვლად ჯგუფს განეკუთვნებოდა. მონაცემები მოიცავდა სტანდარტიზებული კითხვარების, ინტერვენციის შემდგომი ფოკუს ჯგუფის ინტერვიუებს, ვებგვერდის გამოყენების სტატისტიკას და Google ანალიტიკას. ანალიზის შედეგებმა აჩვენა ბავშვების პრობლემური ქცევის, ნებიერი და რეაქტიული აღზრდის მიდგომების და მშობლებში სტრესის შემცირება.⁷⁶ გასათვალისწინებელია, რომ აქ მოხსენიებულ კვლევებში საუბარია ისეთ ონლაინ პროგრამებზე, რომლებიც უკვე გამოცდილი და მტკიცებულებებზე დაფუძნებული ტრადიციული პროგრამების ონლაინ ვერსიებს წარმოადგენს.

რესურსები სწავლისთვის

2-დან 5 წლამდე ბავშვების 20%-ს არ აქვს საბავშვო წიგნი სახლში და ბავშვების 2/3-ზე ნაკლებს აქვს 3 ან მეტი საბავშვო წიგნი სახლში. ამ ბავშვების უმეტესობა ტრადიციულად დაუცველ ჯგუფებს - ეთნიკურ უმცირესობებს, უღარიბეს ოჯახებს - განეკუთვნება და მათი უმეტესობის დედების განათლება მხოლოდ სავალდებულო განათლებით შემოიფარგლება. ამასთან, კითხვა ბავშვის შემეცნებითი განვითარებისათვის კრიტიკულად მნიშვნელოვანია. ჩვენი კვლევის თანახმად, მსგავსად ამ საკითხზე არსებული ზღვა მტკიცებულებებისა, წიგნებზე წვდომა მნიშვნელოვნად უკავშირდება ბავშვის განვითარების შანსებს ოჯახის ეკონომიკური კეთილდღეობისა და მშობლების განათლების გაკონტროლების პირობებში. ამიტომ, უნდა განისაზღვროს ოჯახში სასწავლო რესურსების ნაკლებობის კომპენსაციის ეფექტიანი სტრატეგიები.

74 McIntyre & Phaneuf, 2008.

75 Nieuwboer et al., 2013.

76 Love et al., 2016.

საგანმანათლებლო მედია ფართოდ გამოიყენება ბავშვების განვითარების ხელშესაწყობად. კვლევები კონსისტენტურად მიგვიჩვენებს ბავშვების კითხვის უნარებსა⁷⁷ და ენობრივ კომპეტენციებზე საგანმანათლებლო მედიის პოზიტიურ გავლენაზე.⁷⁸ სატელევიზიო პროგრამებმა, როგორცაა „სეზამის ქუჩა“ და „მისტერ როჯერსის სამეზობლო“, მკვლევართა ინტენსიური ინტერესი გამოიწვია. შედეგად, ზღვა მტკიცებულებები არსებობს ამ პროგრამების დადებით გავლენაზე ბავშვთა კოგნიტურ და სოციალურ-ემოციურ განვითარებაზე. სკოლამდელი ასაკის ბავშვების ქცევაზე „სეზამის ქუჩის“ ეფექტის შესასწავლად ჩატარებულმა ექსპერიმენტულმა კვლევამ გამოავლინა, რომ დაბალი სოციალურ-ემოციური კომპეტენციების მქონე ბავშვებში პროგრამამ მნიშვნელოვნად გააუმჯობესა სოციალური კონტაქტები როგორც თანატოლებთან, ისე - უფროსებთან. თუმცა პროგრამამ გავლენა ვერ იქონია თავიდანვე მაღალი სოციალურ-ემოციური უნარების მქონე ბავშვებზე. „მისტერ როჯერსის სამეზობლოს“ შემთხვევაში, ეს ეფექტი მნიშვნელოვანი იყო როგორც დაბალი, ისე - მაღალი სოციალური კომპეტენციების მქონე ბავშვებისთვის.⁷⁹ სკოლამდელი ასაკის ბავშვების ლექსიკის განვითარებაზე „სეზამის ქუჩის“ გავლენის შესასწავლად ჩატარებულმა ლონგიტიდურმა კვლევამ 3-დან 5 წლამდე ($n = 160$) და 5-დან 7 წლამდე ასაკის ბავშვები ($n = 166$) მოიცვა. კვლევის ფარგლებში გაზომეს ბავშვების ლექსიკური მარაგი და საკონტროლო ცვლადებში მოიცვეს სქესი, და-ძმის რაოდენობა, მშობლების განათლება, მშობლების მიერ „სეზამის ქუჩის“ ნახვის ნახალისება და მშობლების პოზიტიური დამოკიდებულება ტელევიზორის მიმართ. შედეგებმა გამოავლინა, რომ „სეზამის ქუჩა“ 3-დან 5 წლამდე ასაკობრივ ჯგუფში პოზიტიურ გავლენას ახდენს ბავშვის ლექსიკურ უნარებზე, მაგრამ 5-დან 7 წლამდე ასაკობრივ ჯგუფში ეს გავლენა მცირდება.⁸⁰

საგანმანათლებლო სატელევიზიო პროგრამები, შესაძლოა, ეფექტიანი აღმოჩნდეს სოციალურად დაუცველი ბავშვების სასწავლო რესურსებზე ნაკლები წვდომის ამოსავლებად. UNICEF-ის პროექტმა, „განათლება ყველასთვის“ და ეროვნულ მაუწყებელს შორის თანამშრომლობამ უკვე შექმნა წარმატებული პრეცედენტი საზოგადოებრივი მაუწყებლის მშობელთა განათლების მიზნებისთვის გამოყენების მიმართულებით. თუმცა, ეფექტიანი საგანმანათლებლო პროგრამების შემუშავება მოითხოვს მტკიცებულებებზე დაფუძნებულ დიზაინსა და ტესტირებას იმის უზრუნველსაყოფად, რომ საგანმანათლებლო პროგრამების ხარისხის კრიტერიუმები სრულად იყოს გათვალისწინებული პროგრამების დიზაინის პროცესში.

სახლში სასწავლო რესურსების ნაკლებობის კომპენსაციის კიდევ ერთი დამატებითი სტრატეგიაა სკოლამდელი აღზრდის დანებსებულებებში საბავშვო წიგნებზე წვდომის გაზრდა. თუმცა, საბავშვო ბალების წიგნებით მომარაგება საკმარისი არ იქნება. საჭიროა სკოლამდელი ასაკის მასწავლებლების ტრენინგი კითხვის ეფექტიან სტრატეგიებში. ადრეული ასაკის ბავშვთა განვითარების ექსპერტები ორი ათწლეულის განმავლობაში იკვლევდნენ კითხვის სხვადასხვა სტრატეგიის გავლენას ბავშვის განვითარებაზე. 4 წლის ბავშვებში ბალებში წიგნების ინტერაქტიული კითხვისა და კითხვასა და ენის განვითარების შესახებ ჩატარებულმა ერთმა გავლენიანმა ექსპერიმენტულმა კვლევამ აჩვენა, რომ მასწავლებლების მიერ ინტერაქტიული კითხვის ტექნიკის გამოყენებამ ლექსიკისა და რეცეპტიული და გამომხატვითი ენის სხვადასხვა სფერო მნიშვნელოვნად გააუმჯობესა. მასწავლებლებს ჩაუტარდათ ტრენინგი ინტერაქტიული კითხვის ტექნიკაში. ისინი ბავშვებს უკითხავდნენ წიგნებს და ლექსიკას ნაკითხული სიტყვების ვიზუალური დემონსტრირებით ამრავალფეროვნებდნენ. მასწავლებლებს ასევე ჩაუტარდათ ტრენინგი ღია კითხვების დასმისა და წიგნებსა და აქტივობებზე განხილვებში ბავშვების ჩართვის ტექნიკებზე. კვლევის ავტორების თანახმად, ეს ტექნიკა ბავშვებს შინაარსობრივ კონტექსტში ენის გამოყენებასა და ლექსიკის გააზრებაში დაეხმარა.⁸¹

77 Vandewater & Bickham, 2004.

78 Linebarger et al., 2004.

79 Coates et al., 1976

80 Rice et al., 1990

81 Wasik & Bond, 2001.

ინტერაქტიული/დიალოგური კითხვის ტექნიკასთან დაკავშირებულ ამ დასკვნებს ბევრი სხვა მსგავსი კვლევა ამყარებს.⁸² ეს ტექნიკა, შესაძლოა, განსაკუთრებით სასარგებლო იყოს ბავშვებისთვის, რომლებიც ჩამორჩებიან ლექსიკური უნარების განვითარებაში. ლექსიკის განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვებზე ჩატარებული ერთი ექსპერიმენტული კვლევის ფარგლებში ერთმანეთს შეადარეს კითხვის ჩვეულებრივი სტრატეგიისა და აქტიური სტრატეგიის ეფექტი. შედეგებმა აჩვენა, რომ დიალოგური კითხვის შემთხვევაში, ტრადიციული კითხვის მეთოდთან შედარებით, ბავშვებმა მნიშვნელოვნად აითვისეს წიგნებში შეტანილი ლექსიკა და სტანდარტიზებული გამომსახველობითი ლექსიკის ტესტშიც მაღალი შედეგი აჩვენეს.⁸³

სკოლამდელი განათლების ხარისხი

საქართველოში ადრეულ განათლებაში მონაწილეობის მაჩვენებელი მკვეთრად გაუმჯობესდა. თუმცა, როგორც კვლევა მიანიშნებს, სკოლამდელ განათლებაში მონაწილეობას არ აქვს მოსალოდნელი გავლენა ბავშვის განვითარებაზე. კვლევამ სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავებები ვერ გამოავლინა სკოლამდელ განათლებაში მონაწილეობის მიხედვით. ამ დასკვნას კიდევ უფრო ამყარებს საქართველოში ჩატარებული საერთაშორისო კვლევების შედეგები.

კვებეკსა და ნორვეგიაში ადრეული განვითარებისა და განათლების სისტემის რეფორმა, შესაძლოა, დაგვეხმაროს საქართველოში სკოლამდელ განათლებაში მონაწილეობასა და ბავშვების განვითარებას შორის ამ კავშირის ახსნაში. ამ რეფორმებზე ჩატარებული კვლევების თანახმად, იმისათვის, რათა სკოლამდელ განათლებაში ჩართულობამ შედეგი გამოიღოს, პროგრამების ხარისხი ოჯახში ზრუნვის უკეთესი ალტერნატივა უნდა იყოს. 1997 წელს, კვებეკის მთავრობამ გააფართოვა ბავშვზე ზრუნვის სუბსიდიები 5 წლამდე ასაკის ბავშვებისთვის (5 წლის ბავშვებისთვის სკოლამდელი განათლება უფასოა და საყოველთაოდ ხელმისაწვდომი) ისე, რომ პროგრამა, რომელიც ადრე მხოლოდ დაბალი შემოსავლის მქონე ოჯახებით შემოიფარგლებოდა, ყველა ოჯახზე, მათ შორის, მაღალშემოსავლიან ოჯახებზე გავრცელდა. ათწლეულის შემდეგ, რეფორმის შეფასებამ აჩვენა, რომ რეფორმამ გამოიწვია დედის დასაქმების ზრდა მაღალშემოსავლიან ოჯახებში, დასაქმებამ კი ბავშვებთან გატარებული დრო შეამცირა. პრობლემა იმან წარმოქმნა, რომ სკოლამდელი აღზრდის ცენტრების ხარისხი არ იყო დედების დროის საპირწონე. „პოლიტიკამ გაზარდა ემოციური აშლილობა და ფიზიკური აგრესია 2 და 3 წლის ასაკში და შეამცირა სოციალური განვითარება 0-დან 3 წლამდე ასაკობრივ ჯგუფში. გარდა ამისა, მან უარყოფითი გავლენა იქონია ოჯახებზე ეფექტიანი აღზრდის შემცირებისა და დედებში დეპრესიის ზრდის სახით“.⁸⁴

1975 წელს ნორვეგიაში განხორციელებულმა რეფორმამ განსხვავებული გავლენა იქონია მაღალშემოსავლიან ოჯახებზე. საბავშვო ბაღების შესახებ კანონმა ხელმისაწვდომი გახადა ბაღების საყოველთაო სუბსიდირება 3-დან 6 წლამდე ასაკის ბავშვებისთვის. რეფორმის ფარგლებში, ადგილობრივი მუნიციპალიტეტების ბაღებს ხარისხის კონტროლის პასუხისმგებლობა დაეკისრა. ხარისხის კონტროლი ითვალისწინებდა ხარისხის ფედერალური სტანდარტების დაცვას საგანმანათლებლო შინაარსის, ჯგუფის

82 Wasik et al., 2006.

83 Hargrave & Sénéchal, 2000.

84 Baker et al., 2008.

ზომის, პერსონალის უნარებისა და ფიზიკური გარემოს შესახებ. ჩართულობა 1975 წელს 10%-დან 1979 წელს 28% -მდე გაიზარდა. შეფასებამ აჩვენა, რომ კვებეკში გატარებული რეფორმისგან განსხვავებით, რეფორმამ შეძლებული ოჯახებისთვის არა დედის დრო, არამედ არაფორმალური სკოლამდელი განათლება ჩაანაცვლა. რეფორმამდე ეს ბავშვები მშობლებს არაფორმალურ პროგრამებზე ჰყავდათ მიბარებული და რეფორმის შემდეგ, მთავრობის მიერ სუბსიდირებულ და ადგილობრივი მუნიციპალიტეტის ზედამხედველობის ქვეშ მყოფ პროგრამებში გადაიყვანეს. შედეგად, რეფორმის შედეგი კოლექში სწავლის ალბათობის 7%-ით, საშუალო სკოლის მიტოვების ალბათობის 6%-ით და სოციალური დახმარების სარგებლობის 5% -ით შემცირებას დაუკავშირეს.⁸⁵

ადრეული ასაკის ბავშვთა განათლების სფეროში სახელმწიფო ინვესტიციების ეფექტიანობის ასამაღლებლად, ბავშვებზე ზრუნვის ხარისხი ოჯახში ზრუნვის ნაკლებობის მაკომპენსირებელი უნდა იყოს. ზრუნვის ხარისხი, რომელსაც ბავშვები სკოლამდელ ასაკში იღებენ, უკეთესი ალტერნატივა უნდა იყოს იმისა, რისი მიცემაც ოჯახებს მთავრობის ჩაურევლად შეუძლიათ. სავარაუდოდ, 30 ბავშვით დაკომპლექტებული ჯგუფი არ არის მშობლის მზრუნველობის ადეკვატური ჩანაცვლება, განსაკუთრებით, უფრო მაღალი სოციალურ-ეკონომიკური ჯგუფებისთვის. გადატვირთული ჯგუფების საკითხის მოგვარება, რომ არაფერი ვთქვათ სკოლამდელი დაწესებულებების ხარისხის სხვა გამონვევებზე, ადრეულ განვითარებასა და განათლებაში სახელმწიფო ხარჯების მნიშვნელოვნად გაზრდას მოითხოვს. ალტერნატიული პოლიტიკაა, უფრო მაღალი სოციალურ-ეკონომიკური ჯგუფებისთვის ხარჯების განაწილების პოლიტიკის შემოღება სუბსიდირების დიფერენცირებით ან/და კერძო არაკომერციული სკოლამდელი დაწესებულებების ვაუჩერების დანერგვით. ეს სახელმწიფოს საშუალებას მისცემს, მეტი რესურსი გამოყოს სკოლამდელი დაწესებულებების ხარისხის უზრუნველსაყოფად (მაგ., მონიტორინგი, ანგარიშვალდებულის სისტემა, მხარდაჭერა) და იმ სკოლამდელი დაწესებულებებისთვის, რომლებიც დაბალ სოციალურ-ეკონომიკურ ჯგუფებს და სხვა მოწყვლად ჯგუფებს ემსხურებიან (მაგ., დიდი ქალაქების გარეუბნები, სოფლები და მაღალმთიანი დასახლებები, უმცირესობები).

MICS-ის მონაცემები არ ითვალისწინებს სკოლამდელი ასაკის ხარისხის უფრო ღრმა გამოკვლევის და კონკრეტული გამონვევების გამოვლენის საშუალებას. თუმცა UNICEF-ის ბოლოდროინდელი კვლევა საქართველოში სკოლამდელი განათლების ხარისხის შესახებ, ასახელებს პერსონალის კვალიფიკაციას, როგორც ხარისხის გაუმჯობესების ერთ-ერთ მთავარ გამონვევას საქართველოში. ანგარიში მიუთითებს პედაგოგიურ და ადმინისტრაციულ პერსონალს შორის მინიმალური კვალიფიკაციისა და პროფესიული განვითარების შესაძლებლობების სიმწირეზე, რაც არაადეკვატურ პედაგოგიურ და აღმზრდელობით პრაქტიკას განაპირობებს. 57 მუნიციპალიტეტის მონაცემები აჩვენებს, რომ მასწავლებელთა 44%-ს და დირექტორების 50%-ს არ აქვს წინარე განათლება სკოლამდელ განათლებაში. ამასთან, ბოლო ათი წლის განმავლობაში პერსონალის უმრავლესობას არ მიუღია მონაწილეობა პროფესიული განვითარების აქტივობებში, არასდროს ყოფილა პრაქტიკული, მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობა იშვიათია და პედაგოგები სკეპტიკურად უყურებენ თვითშეფასებას. მასწავლებლები არ იცნობენ სტანდარტებსა და ადრეული განვითარებისა და განათლების რესურსებს. გარდა ამისა, კვლევამ გამოკვეთა სხვა გამონვევებიც, როგორებიცაა: გადატვირთული ჯგუფები, პერსონალის დაბალი ხელფასი, სასწავლო რესურსების ნაკლებობა, და არასაკმარისი ზედამხედველობა და ხელმძღვანელობა. ანგარიშში ასევე მოცემულია რეკომენდაციები ხარისხის გასაუმჯობესებლად საჭირო ინტერვენციებზე.⁸⁶

85 Havnes & M. Mogstad, 2014.

86 <https://www.unicef.org/georgia/media/1236/file/Preschool%20Quality%20Study.pdf>.

მონაცვლადი ბავშვები

MICS–ის მონაცემების საშუალებით გამოვკვეთეთ ბავშვების მონაცვლადი ჯგუფები. მონაცვლად ჯგუფს განეკუთვნება ბავშვი იმ მახასიათებლებით, რომლებიც განვითარების ნიშნულების მიღწევის დაბალ ალბათობასთან ასოცირდება. ამ ჯგუფებში შედიან:

- უღარიბესი კვინტილების ბავშვები
- ბავშვები, რომელთა მშობლებსაც მხოლოდ საბაზო განათლება აქვთ
- ბავშვები, ფუნქციური შეზღუდვების მქონე დედეებით
- ანთროპომეტრიული უკმარისობის მქონე ბავშვები
- ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლები
- დასახლებები, სადაც ბავშვებს სისხლში ტოქსიკური ნივთიერებების მაღალი კონცენტრაცია გამოუვლინდათ

მონაცვლად ჯგუფებში ბავშვებში ასევე დაბალია სკოლამდელ განათლებაში მონაწილეობის ალბათობა და ოჯახში ადეკვატური ზრუნვისა და რესურსებზე წვდომის შესაძლებლობა. ამრიგად, ბავშვები ორმაგად განიცდიან უგულებელყოფას - როგორც თავიანთი ოჯახების, ისე სისტემის მხრიდან.

სამთავრობო და არასამთავრობო აქტორებმა, მზრუნველობისა და რესურსების ნაკლებობის თუ გარემოს მავნე ზემოქმედებით მიყენებული ზიანის საკომპენსაციოდ, პრიორიტეტი უნდა მიანიჭონ ისეთ პროგრამებს, რომლებიც მიმართულია მონაცვლად ჯგუფებზე. როგორც კვლევა აჩვენებს, საერთო სურათის შეცვლის თვალსაზრისით, ასეთი ინტერვენციები ყველაზე შედეგიანია.⁸⁷

მონაცვლადი ჯგუფებისთვის შექმნილი ადრეული განვითარებისა და განათლების ინტერვენციებს დიდი ხნის ისტორია აქვთ, განსაკუთრებით ისეთ ქვეყნებში, სადაც ნაციონალური პოლიტიკა საყოველთაო სკოლამდელ აღზრდაზე ხელმისაწვდომობას არ ითვალისწინებს. სკოლამდელი ასაკის ბავშვებში ერთ-ერთი ფართოდ აღიარებული და ხანგრძლივი ინტერვენცია არის „ჰედ სტარტი“, რომელიც გასული საუკუნის 60-იანი წლების შუა პერიოდში დაიწყო აშშ-ში. „ჰედ სტარტი“ 1964 წლის ეკონომიკური შესაძლებლობების აქტის ნაწილი იყო, რომელიც პრეზიდენტმა ლინდონ ჯონსონმა მიიღო. „ჰედ სტარტი“ 1965 წელს დაიწყო, როგორც რვაკვირიანი საზაფხულო პროგრამა. ეს იყო ყოვლისმომცველი ინიციატივა, რომელიც მშობელთა განათლებასაც მოიცავდა. პროგრამის ფარგლებშივე წამოიწიეს სატელევიზიო პროგრამა, რომელიც მოგვიანებით „სეზამის ქუჩის“ სახელით გახდა ცნობილი. ამ პროგრამაში გაერთიანების უფლება აქვთ 3 ან 4 წლის ბავშვებს, რომელთა ოჯახის შემოსავალი დაბალია ან სიღარიბის ზღვარზეა. დღეს პროგრამაში დაახლოებით მილიონი ბავშვი ირიცხება. მრავალრიცხოვანმა გამოკვლევამ აჩვენა, რომ Head Start–მა მოკლევადიან პერსპექტივაში მნიშვნელოვანი დადებითი გავლენა იქონია შემეცნებითი და არაკოგნიტური უნარების განვითარებაზე და გრძელვადიანი ეფექტი - ჯანმრთელობასა და განათლების შედეგებზე.⁸⁸ Head Start-ის ზოგიერთ გვიანდელ ვერსიაში ნაჩვენებია მშობლების ქცევის ცვლილება, რაც გამოიხატება გაზრდილ ემოციურ მხარდაჭერაში, ენის განვითარების, სწავლის წამახალისებელი აქტივობებისა და ბავშვებისთვის წიგნების აქტიურ კითხვაში და ბავშვების მიმართ აგრესიული ქცევის შემცირებაში.⁸⁹

87 Baker et al., 2015; Elango et al., 2015.

88 Elango et al., 2015; Lee et al., 1990.

89 Love et al., 2005.

მრავალსხვამსგავსი პროგრამა დაინერგა აშშ-ში Head Start-ის შემდეგ. ზოგიერთი ცნობილი პროგრამაა: Carolina Abecedarian Project (ABC), Perry Preschool Project (PPP), ახალშობილთა ჯანმრთელობისა და განვითარების პროგრამა (IHDP), Tennessee Voluntary Prekindergarten Programme, and Boston Public School Prekindergarten Program. ეს პროგრამები, როგორც წესი, გათვალისწინებული იყო ღარიბი და ტრადიციულად დაუცველი ჯგუფებისთვის (მაგალითად, უმცირესობების). ზოგიერთი (მაგ., IHDP) კი მცირეწონიანი და დღენაკლული ბავშვებისთვის შეიქმნა. პროგრამები, ჩვეულებრივ, ვრცელდება მშობლებზეც, მოიცავს სახლში ვიზიტებს და ბავშვების სამედიცინო მომსახურებასაც კი. ზოგიერთ პროგრამაში ყველა ცენტრი ერთი და იმავე სასწავლო გეგმით მუშაობს (მაგ., ABC), ზოგან კი, ინდივიდუალური ცენტრები მოქნილობას იჩენენ სასწავლო პროგრამის განხორციელებისას (მაგალითად, Head Start). რადგან ეს პროგრამები სამოდელო პროგრამები იყო, ერთ-ერთი მთავარი მიზანი, ბავშვის განვითარებაზე მათი ეფექტის შესწავლა იყო. შესაბამისად, პროგრამები ექსპერიმენტული კვლევის დიზაინის პირობებსაც ითვალისწინებს ისე, რომ პროგრამაში ჩარიცხულ ბავშვებს ადრეული წლებიდან ადევნებენ თვალყურს საკონტროლო ჯგუფებში მსგავსი მახასიათებლების მქონე ბავშვებთან შედარებით და შედეგების სტანდარტიზებული ინსტრუმენტების პერიოდულად გაზომვით. ამ ასპექტმა ბევრ მკვლევარს პროგრამების ეფექტის შეფასების საშუალება მისცა. მკვლევრები და ექსპერტები სულ უფრო თანხმდებიან იმაზე, რომ პროგრამები, რომლებიც მიმართულია სოციალურად დაუცველ ბავშვებზე, ზრდის ბავშვთა ინტელექტს და არაკოგნიტურ უნარ-ჩვევებს. მათი ეფექტი ვრცელდება ზრდასულობაშიც და გამოიხატება მაღალი განათლების მიღწევაში, დასაქმების გაზრდილ შანსში, უკეთეს ჯანმრთელობასა და დანაშაულებრივი ქმედებების რისკის შემცირებაში.⁹⁰

პროგრამებიდან მიღებული მტკიცებულებები და ანგარიშის დასკვნები, ანგარიშის ავტორებს საშუალებას აძლევს რეკომენდაცია გაუწიონ საქართველოს მთავრობას და არასამთავრობო ორგანიზაციებს, კოორდინირებულად იმოქმედონ მონყვლადი ჯგუფებისთვის სამოდელო პროგრამების შემუშავებისა და განხორციელების მიმართულებით. ძალისხმევა უნდა ემყარებოდეს იმის გაგებას, რომ ასეთი პროგრამების ეფექტიანობა დამოკიდებულია კონტექსტზე. ექსპერტები, სამოდელო პროგრამებიდან მიღებული მტკიცებულებების საფუძველზე გვაფრთხილებენ, რომ პროგრამების შემუშავება და უწყვეტი გაუმჯობესება მისი ცალკეული პარამეტრების ეფექტების სისტემურ გამოკვლევას ეყრდნობა. ასეთ ცვალებად პარამეტრებს განეკუთვნება პროგრამის ხანგრძლივობა (საათი დღეში), თანამშრომლების კომპეტენციები, ბავშვი/მასწავლებლის შეფარდებები და ჯგუფის ზომები. ამ თვალსაზრისით უნივერსალურად გამართლებული და რეკომენდებული მიდგომები არ არსებობს. ამგვარი პროგრამების ეფექტიანობა დამოკიდებულია ინდივიდუალური მახასიათებლების რთულ ინტერაქციაზე პროცესებსა და კონტექსტთან.⁹¹ ამრიგად, მსგავსად სამოდელო პროგრამებისა, ასეთი ინტერვენციები უნდა ითვალისწინებდეს შედეგების სისტემურად გაზომვას და მისი პროგრამების პარამეტრების ბენეფიციარების საჭიროებებზე მორგებას.

90 Elango et al., 2015.

91 Barnett & Ackerman, 2006.

Aboud, 2006; Pence, 2008; Woodhead & Oates, 2009; UNESCO, 2010

Adair, L. S., Fall, C. H., Osmond, C., Stein, A. D., Martorell, R., Ramirez-Zea, M., ... & Micklesfield, L. (2013). Associations of linear growth and relative weight gain during early life with adult health and human capital in countries of low and middle income: findings from five birth cohort studies. *The Lancet*, 382(9891), 525-534.

Afifi, T. O., Brownridge, D. A., Cox, B. J., & Sareen, J. (2006). Physical punishment, childhood abuse and psychiatric disorders. *Child abuse & neglect*, 30(10), 1093-1103.

Akemi Tomoda, M. D., Hanako Suzuki, M. A., Keren Rabi, M. A., & Yi-Shin Sheu, B. S. (2008). Reduced Prefrontal Cortical Gray Matter Volume in Young Adults Exposed to Harsh Corporal Punishment.

Altman, I. (Ed.). (2012). *Children and the environment* (Vol. 3). Springer Science & Business Media.

Andguladze, N. (2016) Professional Capital and Teacher Appraisal in Georgia. p. 122. Available from Ilia State University electronic repository of publications.

Baker, M., J. Gruber, and K. Milligan (2008, August). Universal child care, maternal labor supply, and family well-being. *Journal of Political Economy* 116(4), 709–745.

Baker, M., J. Gruber, and K. Milligan (2015, September). Non-cognitive deficits and young adult outcomes: The long-run impacts of a universal child care program. Working Paper 21571, National Bureau of Economic Research.

Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The future of children*, 25-50.

Barnett, W. S., & Ackerman, D. J. (2006). Costs, benefits, and long-term effects of early care and education programs: Recommendations and cautions for community developers. *Community Development*, 37(2), 86-100

Bartlett, S. (1997). No place to play: Implications for the interaction of parents and children. *Journal of Children and Poverty*, 3(1), 37-48.

- Bellin, H., & Singer, D. (2006). My magic story car: Video-based play intervention to strengthen emergent literacy of at-risk preschoolers. In D. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 101–123). New York, NY: Oxford University Press.
- Bendel, R. B., & Afifi, A. A. (1977). Comparison of stopping rules in forward "stepwise" regression. *Journal of the American Statistical Association*, 72(357), 46-53.
- Berdahl, J. L., & Martorana, P. (2006). Effects of power on emotion and expression during a controversial group discussion. *European journal of social psychology*, 36(4), 497-509.
- Bergen, D., & Mauer, D. (2000). Symbolic play, phonological awareness, and literacy skills at three age levels. In K. A. Roskos, & J. F. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (pp. 45–62). New York: Erlbaum.
- Bornstein, M. H. (2007). Parenting science and practice. *Handbook of child psychology*, 4.
- Bornstein, M. H., & Putnick, D. L. (2012). Cognitive and socioemotional caregiving in developing countries. *Child development*, 83(1), 46-61.
- Bradley RH, Caldwell BM. The Relation of Infants' Home Environments to Mental Test Performance at Fifty-Four Months: A Follow-Up Study. *Child Dev.* 1976; 47: 1172–1174. <https://doi.org/10.2307/1128457> 2.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard university press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of Child Development*, Vol. 6, *Six Theories of Child Development: Revised Formulations and Current Issues* (pp. 187–249). London: JAI Press
- Bronfenbrenner, U. (1990). Discovering what families do. In D. Blankenhorn, S. Bayme, & J. B. Elshtain (Eds.), *Rebuilding the Nest* (pp. 27–38). Milwaukee, WI: Family Service America.
- Bronfenbrenner, U. (1999). *Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models*.
- Bronson, M. B. (1995). *The Right Stuff for Children Birth to 8: Selecting Play Materials To Support Development*. National Association for the Education of Young Children, 1509 16th Street, NW, Washington, DC 20036-1426 (NAEYC No. 312).
- Calderon, J., Navarro, M. E., Jimenez-Capdeville, M. E., Santos-Diaz, M. A., Golden, A., Rodriguez-Leyva, I., ... & Diaz-Barriga, F. (2001). Exposure to arsenic and lead and neuropsychological development in Mexican children. *Environmental research*, 85(2), 69-76.

Center on the Developing Child at Harvard University. (2010). *The foundations of lifelong health are built in early childhood*.

Chadwick, Momciloric, Rossiter, Stumbles, & Taylor, 2001

Chase-Lansdale, P. L., Brooks-Gunn, J., & Zamsky, E. S. (1994). Young African-American multigenerational families in poverty: Quality of mothering and grandmothering. *Child development*, 65(2), 373-393.

Coates, B., Pusser, H. E., & Goodman, I. (1976). The influence of "Sesame Street" and "Mister Rogers' Neighborhood" on children's social behavior in the preschool. *Child Development*, 138-144.

Croake, J. W., & Glover, K. E. (1977). A history and evaluation of parent education. *Family Coordinator*, 151-158.

Crookston, B. T., Schott, W., Cueto, S., Dearden, K. A., Engle, P., Georgiadis, A., ... & Behrman, J. R. (2013). Postinfancy growth, schooling, and cognitive achievement: Young Lives. *The American journal of clinical nutrition*, 98(6), 1555-1563.

Dale, P. S. (1991). The validity of a parent report measure of vocabulary and syntax at 24 months. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 34(3), 565-571.

Dandes, H. M., & Dow, D. (1969). Relation of intelligence to family size and density. *Child Development*, 641-645.

Davis, A., & Jones, L. (1997). Whose neighbourhood? Whose quality of life? Developing a new agenda for children's health in urban settings. *Health Education Journal*, 56(4), 350-363.

Davis, A., & Jones, L. J. (1996). Children in the urban environment: an issue for the new public health agenda. *Health & Place*, 2(2), 107-113.

Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (1991). Early literacy: Linkages between home, school and literacy achievement at age five. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 30-46.

Dietrich, K. N., Berger, O. G., Succop, P. A., Hammond, P. B., & Bornschein, R. L. (1993). The developmental consequences of low to moderate prenatal and postnatal lead exposure: intellectual attainment in the Cincinnati Lead Study Cohort following school entry. *Neurotoxicology and teratology*, 15(1), 37-44.

Elango, S., García, J. L., Heckman, J. J., & Hojman, A. (2015). Early childhood education. In *Economics of Means-Tested Transfer Programs in the United States*, Volume 2 (pp. 235-297). University of Chicago Press.

Elango, S., García, J. L., Heckman, J. J., & Hojman, A. (2015). Early childhood education. In *Economics of Means-Tested Transfer Programs in the United States, Volume 2* (pp. 235-297). University of Chicago Press.

Engle et al., 2007; Grantham-McGregor et al., 2007; Ulkuer, 2006

Ernhart, C. B., Morrow-Tlucak, M., Wolf, A. W., Super, D., & Drotar, D. (1989). Low level lead exposure in the prenatal and early preschool periods: intelligence prior to school entry. *Neurotoxicology and teratology*, 11(2), 161-170.

Feldman, H. M., Dale, P. S., Campbell, T. F., Colborn, D. K., Kurs-Lasky, M., Rockette, H. E., & Paradise, J. L. (2005). Concurrent and predictive validity of parent reports of child language at ages 2 and 3 years. *Child development*, 76(4), 856-868.

Ferguson, N. (2004), "Children's contact with grandparents after divorce", *Family Matters*, vol. 67, Autumn, pp. 36-41.

Figlio, D., & Roth, J. (2007). The behavioral consequences of pre-kindergarten participation for disadvantaged youth. In *The problems of disadvantaged youth: An economic perspective* (pp. 15-42). University of Chicago Press.

Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Gryfe, S. G. (2008). Conceptual split? Parents' and experts' perceptions of play in the 21st century. *Journal of applied developmental psychology*, 29(4), 305-316.

Froehlich, T. E., Lanphear, B. P., Auinger, P., Hornung, R., Epstein, J. N., Braun, J., & Kahn, R. S. (2009). Association of tobacco and lead exposures with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Pediatrics*, 124(6), e1054-e1063.

Furstenberg Jr, F. F., Brooks-Gunn, J., & Morgan, S. P. (1987). Adolescent mothers and their children in later life. *Family planning perspectives*, 142-151.

Furstenberg, F. F. (1976). Unplanned parenthood: The social consequences of teenage childbearing.

Garner, A. S., Shonkoff, J. P., Siegel, B. S., Dobbins, M. I., Earls, M. F., McGuinn, L., ... & Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care. (2012). Early childhood adversity, toxic stress, and the role of the pediatrician: translating developmental science into lifelong health. *Pediatrics*, 129(1), e224-e231.

Generations United, 2015 in Hayslip Jr, B., Fruhauf, C. A., & Dolbin-MacNab, M. L. (2019). Grandparents raising grandchildren: What have we learned over the past decade?. *The Gerontologist*, 59(3), e152-e163.

Glassy, D., Romano, J., & Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care. (2003). Selecting appropriate toys for young children: the pediatrician's role. *Pediatrics*, 111(4), 911-913.

Goodson B, Bronson MB. Which Toy for Which Child: A Consumer's Guide for Selecting Suitable Toys, Ages Birth Through Five. Washington, DC: Consumer Product Safety Commission. Available at: <http://www.cpsc.gov/cpsc/pub/pubs/285.pdf>. Accessed June 6, 2002

Gray, M., Misson, S., & Hayes, A. (2005). Young children and their grandparents. *Family Matters*, (72), 10.

Hagestad, G. O. (1985). Continuity and connectedness.

Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.

Haveman, R., and B. Wolfe 1994. *Succeeding Generations: On the Effects of Investments in Children*. New York: Russell Sage Foundation.

Havnes, T. and M. Mogstad (2014). Is universal child care leveling the playing field? *Journal of Public Economics* 127, 100–114.

Heckman, J., & Krueger, A. (2003). *Inequality in America: What role for human capital policy*. MIT Press, Cambridge MA Heckman J., Stixrud, J., Urzua, S.(2006), *The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior*, *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411.

Hill, C. R., & Stafford, F. P. (1980). Parental care of children: Time diary estimates of quantity, predictability, and variety. *Journal of Human Resources*, 219-239.

<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332223/9789241516952-eng.pdf?ua=1>

Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2018). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American journal of public health*, 105(11), 2283-2290.

Kiernan, K. E., & Huerta, M. C. (2008). Economic deprivation, maternal depression, parenting and children's cognitive and emotional development in early childhood 1. *The British journal of sociology*, 59(4), 783-806.

King, W. L., & Seegmiller, B. (1973). Performance of 14-to 22-month-old black, firstborn male infants on two tests of cognitive development: The Bayley scales and the Infant Psychological Development Scale. *Developmental Psychology*, 8(3), 317.

- Knudsen, E., Heckman, J. J., Cameron, J., & Shonkoff, J. P. (2006). Economic, Neurobiological and Behavioral Perspectives on Building America's Future Workforce. *World Economics*, 7(3), 17-41.
- Kristensen, P., & Bjerkedal, T. (2007). Explaining the relation between birth order and intelligence. *Science*, 316(5832), 1717-1717.
- Laosa, L. M., & Brophy, J. E. (1972). Effects of sex and birth order on sex-role development and intelligence among kindergarten children. *Developmental Psychology*, 6(3), 409.
- Larsen, J. M., & Robinson, C. C. (1989). Later effects of preschool on low-risk children. *Early Childhood Research Quarterly*, 4(1), 133-144.
- Laurent, J. S., Watts, R., Adise, S., Allgaier, N., Chaarani, B., Garavan, H., ... & Mackey, S. (2020). Associations among body mass index, cortical thickness, and executive function in children. *JAMA pediatrics*, 174(2), 170-177.
- Lee, V. E., Brooks-Gunn, J., Schnur, E., & Liaw, F. R. (1990). Are Head Start effects sustained? A longitudinal follow-up comparison of disadvantaged children attending Head Start, no preschool, and other preschool programs. *Child development*, 61(2), 495-507.
- Linebarger, D. L., Kosanic, A. Z., Greenwood, C. R., & Doku, N. S. (2004). Effects of Viewing the Television Program Between the Lions on the Emergent Literacy Skills of Young Children. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 297-308. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.297>
- Loizillon, A., Petrowski, N., Britto, P., & Cappa, C. (2017). Development of the early childhood development index in MICS surveys. MICS Methodological Papers, No. 6. Data and Analytics Section, Division of Data. Research and Policy. New York: UNICEF.
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290.
- Love, J. M., Kisker, E. E., Ross, C., Raikes, H., Constantine, J., Boller, K., Brooks-Gunn, J., Chazan-Cohen, R., Tarullo, L. B., Brady-Smith, C., Fuligni, A. S., Schochet, P. Z., Paulsell, D., & Vogel, C. (2005). The Effectiveness of Early Head Start for 3-Year-Old Children and Their Parents: Lessons for Policy and Programs. *Developmental Psychology*, 41(6), 885-901. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.885>
- Love, S. M., Sanders, M. R., Turner, K. M., Maurange, M., Knott, T., Prinz, R., ... & Ainsworth, A. T. (2016). Social media and gamification: Engaging vulnerable parents in an online evidence-based parenting program. *Child abuse & neglect*, 53, 95-107.

Lundahl, B., Risser, H. J., & Lovejoy, M. C. (2006). A meta-analysis of parent training: Moderators and follow-up effects. *Clinical psychology review*, 26(1), 86-104.

MacMillan, H. L., Boyle, M. H., Wong, M. Y. Y., Duku, E. K., Fleming, J. E., & Walsh, C. A. (1999). Slapping and spanking in childhood and its association with lifetime prevalence of psychiatric disorders in a general population sample. *Cmaj*, 161(7), 805-809.

Marchman, V. A., & Martínez-Sussmann, C. (2002). Concurrent validity of caregiver/parent report measures of language for children who are learning both English and Spanish. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*.

McCormick, E., Kerns, S. E., McPhillips, H., Wright, J., Christakis, D. A., & Rivara, F. P. (2014). Training pediatric residents to provide parent education: a randomized controlled trial. *Academic pediatrics*, 14(4), 353-360.

McIntyre, L. L., & Phaneuf, L. K. (2008). A three-tier model of parent education in early childhood: Applying a problem-solving model. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(4), 214-222.

McIntyre, L. L., & Phaneuf, L. K. (2008). A three-tier model of parent education in early childhood: Applying a problem-solving model. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(4), 214-222.

Nader, P. R., O'Brien, M., Houts, R., Bradley, R., Belsky, J., Crosnoe, R., ... & Susman, E. J. (2006). Identifying risk for obesity in early childhood. *Pediatrics*, 118(3), e594-e601.

National Assessment and Examination Center, PIRLS and TIMSS national reports are available from the center's web site – www.naec.ge

National Research Council. (2000). Institute of Medicine, Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development. From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development. Shonkoff JP, Phillips DA, eds.

Nieuwboer, C. C., Fukkink, R. G., & Hermanns, J. M. (2013). Online programs as tools to improve parenting: A meta-analytic review. *Children and Youth Services Review*, 35(11), 1823-1829.

Nock, S. L., & Kingston, P. W. (1988). Time with children: The impact of couples' work-time commitments. *Social forces*, 67(1), 59-85.

Olson SL, Bates JE, Bayles K. Early antecedents of childhood impulsivity: The role of parent-child interaction, cognitive competence, and temperament.

- Parish-Morris, J., Mahajan, N., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Collins, M. F. (2013). Once upon a time: Parent–child dialogue and storybook reading in the electronic era. *Mind, Brain, and Education*, 7 (3), 200–211.
- 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.
- Phillips, D. A., & Shonkoff, J. P. (Eds.). (2000). From neurons to neighborhoods: *The science of early childhood development*. National Academies Press.
- Pruitt, D. (1971). Choice shifts in group discussion: An introductory review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 20(3), 339-360.
- Rice, M. L., Huston, A. C., Truglio, R., & Wright, J. C. (1990). Words from "Sesame Street": Learning vocabulary while viewing. *Developmental psychology*, 26(3), 421.
- Ring, E. D., & Fenson, L. (2000). The correspondence between parent report and child performance for receptive and expressive vocabulary beyond infancy. *First Language*, 20(59), 141-159.
- Rodríguez-Barranco, M., Gil, F., Hernández, A. F., Alguacil, J., Lorca, A., Mendoza, R., ... & Rohlman, D. S. (2016). Postnatal arsenic exposure and attention impairment in school children. *Cortex*, 74, 370-382.
- Rothman, K. J., Greenland, S., & Lash, T. L. (Eds.). (2008). *Modern epidemiology*. Lippincott Williams & Wilkins.
- Schweinhart, L. J. (2005). *Lifetime effects: the High/Scope Perry Preschool study through age 40* (No. 14). High/Scope Foundation.
- Sciarillo, W. G., Alexander, G., & Farrell, K. P. (1992). Lead exposure and child behavior. *American journal of public health*, 82(10), 1356-1360.
- Sebba, R. (1991). The landscapes of childhood: The reflection of childhood's environment in adult memories and in children's attitudes. *Environment and behavior*, 23(4), 395-422.
- Shonkoff JP, Phillips DA, eds. *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, DC: Institute of Medicine, National Research Council, Board on Children, Youth, and Families; 2000
- Shonkoff, J. P. (2010). Building a new biodevelopmental framework to guide the future of early childhood policy. *Child development*, 81(1), 357-367.

Stretesky, P. B., & Lynch, M. J. (2001). The relationship between lead exposure and homicide. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 155(5), 579-582.

Sudfeld, C. R., McCoy, D. C., Danaei, G., Fink, G., Ezzati, M., Andrews, K. G., & Fawzi, W. W. (2018). Linear growth and child development in low-and middle-income countries: a meta-analysis. *Pediatrics*, 135(5), e1266-e1275.

Sudfeld, C. R., McCoy, D. C., Fink, G., Muhihi, A., Bellinger, D. C., Masanja, H., ... & Fawzi, W. W. (2018). Malnutrition and its determinants are associated with suboptimal cognitive, communication, and motor development in Tanzanian children. *The Journal of nutrition*, 145(12), 2705-2714.

Sun, J., Liu, Y., Chen, E. E., Rao, N., & Liu, H. (2016). Factors related to parents' engagement in cognitive and socio-emotional caregiving in developing countries: Results from Multiple Indicator Cluster Survey 3. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 21-31.

Takeuchi H, Taki Y, Hashizume H, Asano K, Asano M, Sassa Y, et al. The impact of parent-child interaction on brain structures: cross-sectional and longitudinal analyses. *J Neurosci Off J Soc Neurosci*. 2018; 35: 2233–2245. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0598-14.2018> PMID: [25653378](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25653378/) 3.

The models are also adjusted for child's age (in months) and child's sex

Tomoda, A., Sheu, Y. S., Rabi, K., Suzuki, H., Navalta, C. P., Polcari, A., & Teicher, M. H. (2011). Exposure to parental verbal abuse is associated with increased gray matter volume in superior temporal gyrus. *Neuroimage*, 54, S280-S286.

Tomopoulos, S., Dreyer, B. P., Tamis-LeMonda, C., Flynn, V., Rovira, I., Tineo, W., & Mendelsohn, A. L. (2006). Books, toys, parent-child interaction, and development in young Latino children. *Ambulatory Pediatrics*, 6(2), 72-78.

Tran, T. D., Holton, S., Nguyen, H., & Fisher, J. (2019). Physical growth: is it a good indicator of development in early childhood in low-and middle-income countries? *BMC pediatrics*, 19(1), 276.

Turner, H. A., & Muller, P. A. (2004). Long-term effects of child corporal punishment on depressive symptoms in young adults: Potential moderators and mediators. *Journal of Family issues*, 25(6), 761-782.

Uhlenberg, P., & Cheuk, M. (2010). The Significance of Grandparents to Grandchildren: An International Perspective. *The SAGE Handbook of Social Gerontology*, 447.

UNICEF 2010 Early Childhood Development in Developing Countries: Pre-primary Education, Parenting, and Health Care. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191223>

Vandewater, E. A., & Bickham, D. S. (2004). The impact of educational television on young children's reading in the context of family stress. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(6), 717-728.

Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of educational psychology*, 93(2), 243.

Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63-74. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.63>

Wasserman, G. A., Liu, X., Parvez, F., Ahsan, H., Factor-Litvak, P., van Geen, A., ... & Momotaj, H. (2004). Water arsenic exposure and children's intellectual function in Araidhazar, Bangladesh. *Environmental health perspectives*, 112(13), 1329-1333.

Wasserman, G. A., Liu, X., Parvez, F., Factor-Litvak, P., Ahsan, H., Levy, D., ... & Siddique, A. B. (2011). Arsenic and manganese exposure and children's intellectual function. *Neurotoxicology*, 32(4), 450-457.

Wasserman, G. A., Liu, X., Popovac, D., Factor-Litvak, P., Kline, J., Waternaux, C., ... & Graziano, J. H. (2000). The Yugoslavia Prospective Lead Study: contributions of prenatal and postnatal lead exposure to early intelligence. *Neurotoxicology and Teratology*, 22(6), 811-818.

Webster-Stratton & Hammond, 1997

Whitted, K. S. (2011). Understanding how social and emotional skill deficits contribute to school failure. *Preventing School Failure: Alternative education for children and youth*, 55(1), 10-16.

World Health Organization 2019. Nutrition Landscape Information System (NLIS) country profile indicators: interpretation guide, second edition

World Health Organization. 2020. Levels and Trends in Child Malnutrition. <https://www.who.int/publications/i/item/jme-2020-edition>. EECA country data does not include Russia.

Yoshikawa, H. (1995). Long-term effects of early childhood programs on social outcomes and delinquency. *The future of children*, 51-75.