ಮಕ್ಕಳ ಚಿಂತನೆಗಳು

ನಾಲ್ಕನೇ ಆವೃತ್ತಿ

ರಾಬರ್ಟ್. ಎಸ್. ಸಿಗ್ಲರ್

ಕಾರ್ನಿಗೀ ಮೆಲ್ಲೋನ್ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ

ಮಾರ್ಥ ವಾಗನ್ನರ್ ಆಲಿಬಾಲಿ

ವಿಸ್‌ಕಾನ್‌ಸಿನ್ - ಮಾಡಿಸನ್ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ

ಪಿಯರ್ಸನ್
ಪ್ರೆನ್ಟೈಸ್ ಹಾಲ್,

ಪ್ರೆನ್ಟೈಸ್ ಹಾಲ್, ಅಪ್ಪರ್ ಸ್ಯಾಡಲ್ ರಿವರ್, ನ್ಯೂಜೆರ್ಸಿ - 07458

ವಿಕಾಸದ ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ (Sociocultural) ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು

ದೃಶ್ಯ: ತಾಯಿಯೊಬ್ಬಳು ಸಮಸ್ಯಾತ್ಮಕ ಆಟಿಕೆಯಾದ(ಪಜ಼ಲ್), ಟ್ರಕ್‌ನ ತುಣುಕುಗಳನ್ನು ಜೋಡಿಸಲು ಯತ್ನಿಸುತ್ತಿರುವ ತನ್ನ ಮಗನಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಾಳೆ. ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಜೋಡಿಸಿರುವ ತದ್ರೂಪದ ಟ್ರಕ್ ಒಂದನ್ನು ಮಾದರಿಯಾಗಿ ಇಟ್ಟುಕೊಂಡು ಮಗುವು ಅದೇ ರೀತಿಯ ಟ್ರಕ್‌ನ ಪಜ಼ಲ್‌ಅನ್ನು ಜೋಡಿಸುವುದು ಅವರ ಗುರಿ. ತ್ರಿಕೋಣಾಕಾರದ ಹಸಿರು ತುಣುಕುಗಳು ಮಾದರಿ ಟ್ರಕ್‌ನಲ್ಲಿ ಇರದಿದ್ದರೂ ಸಹ ಮಗು ಟ್ರಕ್ಕಿನ ಸರಕು ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ಅವನ್ನು ಇಡಲು ಮತ್ತೆ ಮತ್ತೆ ಯತ್ನಿಸುತ್ತಿದೆ.

ಮಗು: (ಮಾದರಿಯತ್ತ ಗಮನಹರಿಸದೆ, ಗುಂಪಿನಿಂದ 2 ಹಸಿರು ತ್ರಿಕೋಣಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ) ಇನ್ನೊಂದು ಹಸಿರು

ತುಣುಕು ಎಲ್ಲಿದೆ?

ತಾಯಿ: (ಮಾದರಿಯ ಕಡೆ ಬೆರಳು ತೋರಿಸುತ್ತ) ನಾವು ಇಲ್ಲಿ ಹಸಿರು ತುಣುಕುಗಳನ್ನು ಕಾಣುತ್ತಿದ್ದೇವೆಯೇ?

ಮಗು: (ಮಾದರಿಯನ್ನು ನೋಡುತ್ತದೆ.) 'ಇದು' (ಮಾದರಿಯ ತಪ್ಪಾದ ಭಾಗದತ್ತ ಬೆರಳು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ.)

ತಾಯಿ: ಅದು ಪ್ರಾಯಶ: ಬೇಡವೆಂದು ಬಿಟ್ಟಿರುವುದು ಇರಬೇಕು. ನಿನಗೂ ಹಾಗೇ ಅನಿಸುತ್ತಿದೆಯೇ?

ಮಗು: (ತಲೆ ಆಡಿಸುತ್ತದೆ.)

ತಾಯಿ: ಬಹುಶಃ ನಮಗೆ ಹಸಿರು ಬಣ್ಣದ ತುಣುಕು ಬೇಕಿಲ್ಲ, ಏಕೆಂದರೆ ಅಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ಹಸಿರು ತುಣುಕು ಇಲ್ಲ. ನೆನೆಪಿಸಿಕೋ?

ಮಗು: (ತುಣುಕುಗಳ ರಾಶಿಯನ್ನು ನೋಡುತ್ತ, ಹಸಿರು ತುಣುಕುಗಳನ್ನು ಮರಳಿ ಅದಕ್ಕೆ ಸೇರಿಸಿ, ಸರಿಯಾದ ಎರಡು

ತುಣುಕುಗಳನ್ನು ಆರಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ) (ವರ್ಚ್ ಮತ್ತು ಹಿಕ್ಮನ್, 1987)

ಮೇಲಿನ ದೃಶ್ಯದಲ್ಲಿನ ಮಗು ಕೊನೆಗೂ ಟ್ರಕ್ ಜೋಡಣೆಯನ್ನು ಸರಿಯಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಮಾಡಲು ಸಫಲವಾಯಿತು. ಆದರೆ ಅದನ್ನು ತನ್ನ ಸ್ವಪ್ರಯತ್ನದಿಂದ ಮಾಡಲಿಲ್ಲ. ಅವನ ತಾಯಿ ಸಹಾಯ ಒದಗಿಸುವಂತಹ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನವನ್ನು ನೀಡಿ, ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವಂತೆ ಅವನ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ನಿರ್ದೇಶಿಸಿದಳು. ಆಕೆಯು ಮಾದರಿಯಲ್ಲಿ ಸರಿಯಾದ ಕಡೆ ಮಗುವಿನ ಗಮನವನ್ನು ನಿರ್ದೇಶಿಸಿ, ನಂತರದಲ್ಲಿ ಯಾವ ತುಣುಕನ್ನು ಜೋಡಿಸಬೇಕೆಂಬ ಸೂಕ್ತ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುವಲ್ಲಿ ಸಹಕರಿಸುತ್ತಾಳೆ. ತಾಯಿ ನೀಡಿದ ಸ್ನೇಹಪರ ಬೆಂಬಲವು, ಮಗುವು ಸ್ವಂತವಾಗಿ ಸಾಧಿಸಬಹುದಾದ್ದನ್ನೂ ಮೀರಿ ತನ್ನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ನೆರವಾಯಿತು.

ಮಕ್ಕಳು ಏನು ಮಾಡುತ್ತಾರೆ, ಯಾವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಆಲೋಚಿಸುತ್ತಾರೆ, ಮತ್ತು ಹೇಗೆ ಆಲೋಚಿಸುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದರ ಮೇಲೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಜಗತ್ತು ಹೇಗೆ ಆಳವಾದ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಈ ಮೇಲಿನ ಉದಾಹರಣೆ ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳು ಕಲಿಯಲು ಮತ್ತು ತಾವೊಬ್ಬರೆ ಸಾಧಿಸಲು ಅಸಾಧ್ಯವಾದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳಲು ಅನ್ಯರೊಂದಿಗಿನ ಪರಸ್ಪರ-ಕ್ರಿಯೆಯು (interaction)

ಅವಕಾಶ ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ. ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಹಿನ್ನಲೆಯು ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮಾನ್ಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಗಳ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತದೆಯಲ್ಲದೆ, ಮೇಲಿನ ದೃಶ್ಯದಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬಂದಂತಹ ಸಮಸ್ಯಾತ್ಮಕ ಆಟಿಕೆಗಳು, ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಪರಿಕರಗಳಾದ ಸುತ್ತಿಗೆ, ಬೆಳ್ಳಿಯ ಸಾಮಾನು, ಮತ್ತು ಸಾಂಕೇತಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಾದ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಗಣಿತಶಾಸ್ತ್ರಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಮಕ್ಕಳ ಚಟುವಟಿಕೆ ಮತ್ತು ಆಲೋಚನೆಗಳಿಗೆ ಬೇಕಾದ ಪ್ರಮುಖ ಸಾಧನಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ.

ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಜಗತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ವಿಕಾಸದಲ್ಲಿ ವಹಿಸುವ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಒತ್ತಿ ಹೇಳುವ ವಿಕಾಸದ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು *'ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು'* ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ಈ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನದಲ್ಲಿ ಕೈಗೊಳ್ಳಲಾದ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಹೇಗೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಂಶಗಳು ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ವಿಕಾಸವನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತವೆಂಬುದನ್ನು, ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಾಗೂ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಅಭ್ಯಾಸಗಳು ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ರೂಪಿಸುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಸೀಮಾಂಕಿತಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ (define) ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಶೋಧಿಸುತ್ತವೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತಹ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನು ಈ ಅಧ್ಯಾಯವು ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತದೆ.

ಪಿಯಾರ್ಝೆಯು ವಿಕಾಸದ ಹಂತದ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ರೂವಾರಿಯಾದರೆ, ರಷ್ಯಾದ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ ಲೆವ್ ಸೆಮೆನೊವಿಚ್ ವಿಗೊಟ್ಸ್ಕಿಯು (1896-1934) ಸಮಾಜೋ -ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ರೂವಾರಿಯಾಗಿದ್ದಾನೆ. ಪಿಯಾರ್ಝೆ ಮತ್ತು ವಿಗೊಟ್ಸ್ಕಿ ಸಮಕಾಲೀನರಾದರೂ, ಅವರ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲಿವೆ. ಪಿಯಾರ್ಝೆಯು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ತಮ್ಮ ಸುತ್ತಲಿನ ಪ್ರಪಂಚವನ್ನು ತಾವಾಗಿಯೆ ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿರುವ ಪುಟ್ಟ ವಿಜ್ಞಾನಿಗಳಂತೆ ಬಿಂಬಿಸಿದರೆ, ವಿಗೊಟ್ಸ್ಕಿಯು ಅವರನ್ನು ತಮ್ಮ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯಲ್ಲಿ ಬದುಕಲು ಬೇಕಾದ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಸಹಾಯಮಾಡಲು ಕಾತುರರಾದ ಜನರ ಮಧ್ಯೆ ಬದುಕುತ್ತಿರುವವರು ಎಂಬಂತೆ ಬಿಂಬಿಸಿದ್ದಾನೆ. ಪಿಯಾರ್ಝೆಯ ಆಸಕ್ತಿ ಎಲ್ಲಾ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲಾ ಐತಿಹಾಸಿಕ ಅವಧಿಗಳಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿದ್ದ ವಿಕಾಸದ ಸ್ವರೂಪಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಇದ್ದರೆ, ವಿಗೊಟ್ಸ್ಕಿ ವಿಭಿನ್ನ ಕಾಲಘಟ್ಟಗಳಲ್ಲಿ ವಿವಿಧ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಬೆಳೆಯುತ್ತಿರುವ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿನ ಭಿನ್ನತೆಯ ಅಂಶಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಒತ್ತು ಕೊಟ್ಟಿದ್ದಾನೆ. ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ (cognitive) ವಿಕಾಸವನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಲು ವಿಕಾಸದ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಮತ್ತು ಭಿನ್ನತೆಯ ಅಂಶಗಳೆರಡೂ ಅವಶ್ಯವಾದ್ದರಿಂದ ಇವರಿಬ್ಬರ ವಿಧಾನಗಳು ಪರಸ್ಪರ ಪೂರಕವಾಗಿವೆ.

ವಿಗೊಟ್ಸ್ಕಿಯು ಪ್ರಾಣಿಗಳ ಕೆಲವು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಮಾನಸಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಾದ ಗಮನ, ಗ್ರಹಿಕೆ, ಮತ್ತು ಸ್ಮರಣೆಯ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಮನುಷ್ಯರು ಹಂಚಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ನಂಬಿದ್ದ. ಅವನ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಮನುಷ್ಯರನ್ನು ಬೇರೆ ಪ್ರಾಣಿಗಳಿಂದ ಬೇರ್ಪಡಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ - ಆತ ಇದನ್ನು ತರ್ಕ ಮತ್ತು ವಿಚಾರದ ಸೃಜನೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ "ಉನ್ನತ ಮಾನಸಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು" ಎಂದು ಕರೆದಿದ್ದಾನೆ. ಮನುಷ್ಯನ ಆಲೋಚನೆಯಲ್ಲಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆಯೇ ಆತನ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಣಿಗಳ ಮಾನಸಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲಿರುವ ಪ್ರಮುಖ ವ್ಯತ್ಯಾಸ ಎಂದು ವಿಗೊಟ್ಸ್ಕಿ ನಂಬಿದ್ದನು. ಅವನ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಪ್ರಕಾರ ಎಲ್ಲ ಉನ್ನತ ಮಾನಸಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಬೇರು ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಡನಾಟದಲ್ಲಿದೆ.

ಅಧ್ಯಾಯದ ರಚನೆ: ಈ ಅಧ್ಯಾಯವನ್ನು ಮೂರು ವಿಭಾಗಗಳಾಗಿ ವಿಂಗಡಿಸಲಾಗಿದೆ. ಮೊದಲನೆಯ ವಿಭಾಗವು ವಿಗೊಟ್ಸ್ಕಿಯ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಪ್ರಧಾನ ವಿಷಯಗಳಿಂದ ಮೊದಲುಗೊಂಡು, ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ವಿಕಾಸಕ್ಕೆ ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವಿಧಾನಗಳ ಪ್ರಮುಖ ವಿಷಯಗಳು ಹಾಗೂ

ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತದಲ್ಲಿನ ಆಧುನಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಗಳನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸುತ್ತದೆ. ಎರಡನೆಯ ಪ್ರಮುಖ ವಿಭಾಗವು ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಂಪ್ರದಾಯದ ಸಮಕಾಲೀನ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಅನೇಕ ಎಳೆಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ. ವಯಸ್ಕರು ಮತ್ತು ಸಮವಯಸ್ಕರೊಂದಿಗಿನ ಒಡನಾಟದಿಂದ ಕಲಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಸಂಶೋಧನೆ, ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿತ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವಿಕೆ, ಮತ್ತು ಆಲೋಚನೆಯ ಪರಿಕರವಾಗಿ ಭಾಷೆಯ ಬಳಕೆಯನ್ನು ಇದು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ಕೊನೆಯ ವಿಭಾಗವು ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸೂಚ್ಯಾರ್ಥವನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ. ಅಧ್ಯಾಯದ ಸ್ಥೂಲವಾದ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ಕೋಷ್ಟಕ 4.1ರಲ್ಲಿ ನೀಡಲಾಗಿದೆ.

ಕೋಷ್ಟಕ 4.1 ಅಧ್ಯಾಯದ ಸ್ಥೂಲ ವಿವಪಣೆ

1. ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ವಿಕಾಸದ ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವಿಧಾನವನ್ನು ಕುರಿತ ಪ್ರಮುಖ ವಿಷಯಗಳು

ಅ. ಸಾಮಾಜಿಕ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯಿಂದ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ವಿಕಾಸವಾಗುತ್ತದೆ

ಆ. ಮಾನಸಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯು ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಇತರ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪರಿಕರಗಳ ಮಧ್ಯಸ್ಥಿಕೆಯಿಂದ ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ

ಇ. ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ರೂಢಿಗಳು ಮತ್ತು ಇತರರು ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕಾ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತವೆ/ತ್ತಾರೆ

ಈ. ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಕಲಿಕೆಗೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಅಗತ್ಯವಿರುತ್ತದೆ

ಉ. ಸಾರಾಂಶ

2. ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಂಪ್ರದಾಯದಲ್ಲಿನ ಆಧುನಿಕ ಪ್ರಯೋಗಾಧಾರಿತ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು

ಅ. ವಯಸ್ಕರೊಂದಿಗಿನ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆ

ಆ. ಸಮವಯಸ್ಕರೊಂದಿಗಿನ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆ

ಇ. ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿತ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವಿಕೆ

ಈ. ಮಾನಸಿಕ ಪರಿಕರವಾಗಿ ಭಾಷೆ

3. ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸೂಚ್ಯಾರ್ಥಗಳು

ಅ. ಮಕ್ಕಳ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಅಳೆಯಲು ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವಿಧಾನಗಳು

ಆ. ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ತತ್ವಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮಧ್ಯಸ್ಥಿಕೆಗಳು (interventions)

ಇ. ಮಾನಸಿಕ ಪರಿಕರಗಳ ಬಳಕೆಯ ಕಲಿಕೆ

ಈ. ತರಗತಿಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆ

4. ಸಾರಾಂಶ

ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ವಿಕಾಸದ ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವಿಧಾನವನ್ನು ಕುರಿತ ಪ್ರಮುಖ ವಿಷಯಗಳು

ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ವಿಕಾಸಕ್ಕೆ ಇರುವ ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವಿಧಾನಗಳು ಹಲವು ಸಾಮಾನ್ಯ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿವೆ. ಈ ವಿಭಾಗವು ಪ್ರಸ್ತುತ ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಪ್ರಮುಖವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಲ್ಪಡುತ್ತಿರುವ, ವಿಗೊಟ್ಸ್ಕಿಯ ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಲ್ಲಿನ, ಎರಡು ಪ್ರಮುಖ ವಿಷಯಗಳಿಂದ ಆರಂಭವಾಗುತ್ತದೆ: (1) ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ವಿಕಾಸವು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತದೆ, ಮತ್ತು (2) ಭಾಷೆಯನ್ನೊಳಗೊಂಡ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪರಿಕರಗಳ ಮಧ್ಯಸ್ಥಿಕೆಗಳಿಂದ ಮಾನಸಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯು ನಡೆಯುತ್ತದೆ. (ಗಮನಿಸಿ: ವಿಗೊಟ್ಸ್ಕಿಯ ಬರಹಗಳು 1920 ಮತ್ತು 1930ರ ದಶಕಗಳಲ್ಲಿ ಬರೆಯಲ್ಪಟ್ಟಿದ್ದರೂ ಸಹ ಅವು ಇಪ್ಪತ್ತನೆಯ ಶತಮಾನದ ಉತ್ತರಾರ್ಧದವರೆಗೂ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಗೆ ಅನುವಾದಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿರಲಿಲ್ಲ. ವಿಗೊಟ್ಸ್ಕಿಯ ಬರಹಗಳ ಪ್ರಕಟನೆಯ ದಿನಾಂಕಗಳು ಆತನ ಮೂಲ ಬರಹಗಳ ದಿನಾಂಕವನ್ನು ತಿಳಿಸದೆ, ಭಾಷಾಂತರಗೊಂಡ ದಿನಾಂಕವನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತಿರುವುದರಿಂದ ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಗೊಂದಲಕ್ಕೆ ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಟ್ಟಿವೆ.) ಈ ವಿಭಾಗದ ಎರಡನೆಯ ಭಾಗವು ಕಳೆದ ಎರಡರಿಂದ ಮೂರು ದಶಕಗಳಲ್ಲಿನ ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಲ್ಲಿ ಒತ್ತು ನೀಡಲ್ಪಟ್ಟ ಎರಡು ಹೆಚ್ಚುವರಿ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸುತ್ತದೆ: ಅವುಗಳು - 1)ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕಾ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ರೂಢಿಗಳು ಮತ್ತು ಇತರರು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತವೆ/ತ್ತಾರೆ. 2) ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಕಲಿಕೆಯು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಬೌದ್ಧಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತದೆ.

ಸಾಮಾಜಿಕ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯಿಂದ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ವಿಕಾಸವಾಗುತ್ತದೆ

ವಿಕಾಸವು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯಿಂದ ಉಂಟಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು ವಿಗೊಟ್ಸ್ಕಿಯ ಪ್ರಮುಖ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದೆನಿಸಿದೆಯಲ್ಲದೆ, ಅದು ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಒಂದು ಸಾಮಾನ್ಯ ವಿಷಯವೂ ಹೌದು. ಪೋಷಕರು, ಒಡಹುಟ್ಟಿದವರು, ಸಂಬಂಧಿಕರು, ನೆರೆ-ಹೊರೆಯವರು, ಶಿಕ್ಷಕರು, ಮತ್ತು ಸಮವಯಸ್ಕರನ್ನು ಒಳಗೊಂಡು ಬಹಳಷ್ಟು ವಿಭಿನ್ನ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಮಕ್ಕಳು ದಿನಂಪ್ರತಿ ನೇರ ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಡನಾಟಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ. ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಪ್ರಕಾರ ಬೇರೆ ಜನರೊಂದಿಗಿನ ಈ ರೀತಿಯ ಒಡನಾಟಗಳು ಮಕ್ಕಳ ವಿಕಾಸದ ಹಾದಿಯನ್ನು ಅಗಾಧವಾಗಿ ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತವೆ.

ಆದರೆ ಇಲ್ಲಿ ಗಮನಿಸಬೇಕಾದ ಅಂಶವೆಂದರೆ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಜಗತ್ತಿನ ಈ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ವಿಗೊಟ್ಸ್ಕಿಯ ಸಿದ್ಧಾಂತ ಅಥವಾ ಇನ್ಯಾವುದೇ ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ವೈಶಿಷ್ಟ್ಯತೆ ಅಲ್ಲ. ಎರಡನೆಯ ಆಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಿರುವಂತೆ, ಪಿಯಾಝೆ ಸಹ ಮಕ್ಕಳ ವಿಕಾಸದಲ್ಲಿ ಬೇರೆಯ ಜನರು ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಗುರುತಿಸಿದ್ದಾನೆ. ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಹಭಾಗಿಗಳು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಒದಗಿಸುವ ಮಾಹಿತಿಯು ಅಸಮತೋಲನದ ಸ್ಥಿತಿಯನ್ನುಂಟುಮಾಡಿ ತನ್ಮೂಲಕ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಮಾರ್ಪಾಟನ್ನು ಹೊರಹೊಮ್ಮಿಸಬಹುದು ಎಂದು ಪಿಯಾಝೆ ನಂಬಿದ್ದ. ದೊಡ್ಡ ಮಕ್ಕಳು ಅಥವಾ ವಯಸ್ಕರೊಂದಿಗಿನ ಒಡನಾಟಕ್ಕಿಂತ ಒಂದೇ ವಯಸ್ಸಿನ ಸಮವಯಸ್ಕರೊಂದಿಗಿನ

ಒಡನಾಟವು ಅಸಮತೋಲನಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಾಗಬಹುದೆಂಬುದು ಆತನ ನಂಬಿಕೆ. ದೊಡ್ಡ ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರು ನೀಡಿದ ಸಲಹೆಗಳನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಮರುಮಾತಿಲ್ಲದೆ ಅಂಗೀಕರಿಸಬಹುದಾದ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿವೆ, ಆದರೆ ತಮ್ಮದೇ ಸಮವಯಸ್ಕರ ಅನಿಸಿಕೆಗಳನ್ನು ಅದರಲ್ಲೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ತಮ್ಮದಕ್ಕಿಂತ ಭಿನ್ನವಾಗಿವೆಯೆನಿಸಿದ ಅನಿಸಿಕೆಗಳನ್ನು ಅವರು ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ ಮತ್ತು ಆಳ ಚಿಂತನೆಗೆ ಒಳಪಡಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿವೆ ಎಂದು ಪಿಯಾಝೆ ತರ್ಕಿಸುತ್ತಾನೆ.

ಗಮನಿಸಬೇಕಾದ ಅಂಶವೆಂದರೆ, ಪಿಯಾಝೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಸರವನ್ನು ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಮಗುವಿನ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುವ ಬಾಹ್ಯ ಶಕ್ತಿ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತದೆ. ಪರಿಸರವು ಬೆಳೆಯುತ್ತಿರುವ ಮಗುವಿಗೆ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ, ಆದರೆ ವಿಕಾಸದ ಮಾರ್ಪಾಟು ಪ್ರತಿ ಮಗುವಿನ ಆಂತರ್ಯದಲ್ಲಾಗುತ್ತದೆ. ಹಾಗಾಗಿ, 'ಮಗು'ವು ಪಿಯಾಝೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತದಲ್ಲಿನ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ಮೂಲ ಘಟಕವಾಗಿದೆ. ಮಗುವಿನಲ್ಲಿ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಆಲೋಚನೆಗಳು ಮತ್ತು ಹೊಸ ಸಮತೋಲನವನ್ನು ಮೂಡಿಸುವ ಪ್ರಭಾವದಿಂದಾಗಿ ಮಾತ್ರವೇ ಪರಿಸರವು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ತದ್ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ, ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಸರವನ್ನು ಮಕ್ಕಳ ಆಲೋಚನೆ ಮತ್ತು ವರ್ತನೆಯ ಅವಿಭಾಜ್ಯ ಅಂಗವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಿ, ಮಕ್ಕಳ ಬೌದ್ಧಿಕತೆ ಮತ್ತು ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ಅವು ನಡೆದಿರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಿಂದ ಬೇರ್ಪಡಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ ಎಂಬ ಅಭಿಪ್ರಾಯ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತವೆ. ಹೀಗೆ, ಈ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಲ್ಲಿ, 'ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿನ ಮಗು'ವು ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ಮೂಲ ಘಟಕವಾಗಿ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ಹೊಂದಿದೆ. ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಡನಾಟ ಕೇವಲ ವೈಯಕ್ತಿಕ ವಿಕಾಸದಲ್ಲಿ ಪಾತ್ರವಹಿಸುವ ಬಾಹ್ಯ ಮಾಹಿತಿಯಾಗಿರದೆ, ವಿಕಾಸದ ಅವಿಭಾಜ್ಯ ಅಂಗವಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ವಿಕಾಸದ ಮಾರ್ಪಾಟಿನ ಮೂಲವಾಗಿದೆ (ಗೌವಯೀನ್, 2001).

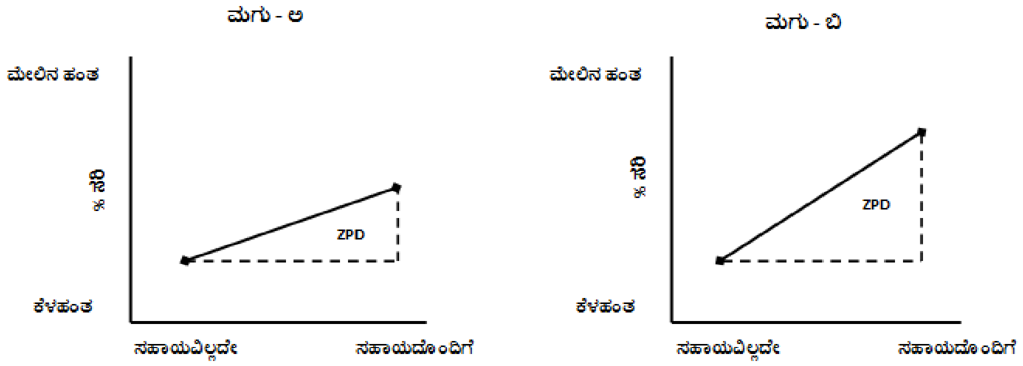
ವಿಗೊಟ್ಸ್ಕಿಯು ವಿಕಾಸದ ಮಾರ್ಪಾಟಿಗೆ ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ಸಾಮಾಜಿಕವಾದ ವಿಧಾನವನ್ನು ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಿದ್ದಾನೆ. ಅದರಲ್ಲೂ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ, ವಿಕಾಸದ ಮಾರ್ಪಾಟು 'ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಹಂಚಿಕೊಂಡ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಆಂತರಿಕೀಕರಣ'ದ ಮೂಲಕ ನಡೆಯುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ವಿಕಾಸದ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿ ಮಾನಸಿಕ ಕ್ರಿಯೆ ಎರಡು ಬಾರಿ ನಡೆಯುತ್ತದೆ ಎಂದು ಆತ ವಾದಿಸಿದ್ದಾನೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ "ಅಂತರ್ ಮನಸ್ಥಿತಿ"ಯಲ್ಲಿ (intermental) (ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಡನಾಟದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿರುವ ಜನರ ಜೊತೆಯಲ್ಲಿ), ನಂತರ "ಆಂತರಿಕ ಮನಸ್ಥಿತಿ"ಯಲ್ಲಿ [(intramental) (ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಆಂತರ್ಯದಲ್ಲಿ)]. ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಡನಾಡಿಗಳ ಸಹಾಯದಿಂದ ನಡೆಸುತ್ತಾರೆ, ಕಾಲಾನುಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ತಾವೇ ಮಾಡಲು ಶಕ್ತರಾಗುವವರೆಗೂ ಈ ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಡನಾಟಗಳು ಕ್ರಮೇಣ ಅಂತರ್ಗತವಾಗುತ್ತವೆ. ವೈಯಕ್ತಿಕ ಮಾನಸಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಹೀಗೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಡನಾಟಗಳಲ್ಲಿ ಹುಟ್ಟಿ ನಂತರ ಹೊರಹೊಮ್ಮುತ್ತವೆ. ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಡನಾಟವು ಕೇವಲ ವಿಕಾಸದ ಹಾದಿಯನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುವ ಬಾಹ್ಯ ಶಕ್ತಿಯಾಗಿ ಅಷ್ಟೇ ಉಳಿಯದೆ ವಿಕಾಸಕ್ಕೆ ಸ್ವತಃ ಇದೊಂದು ಕಾರಣಾರ್ಥಕ ವಿಧಾನವಾಗಿದೆ.

ಶೈಶವಾವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಶುವು ಕೈ ಚಾಚುವ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ವಿಗೊಟ್ಸ್ಕಿಯು ಆಂತರಿಕೀಕರಣದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಒಂದು ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿ ನೀಡುತ್ತಾನೆ (ವಿಗೊಟ್ಸ್ಕಿ, 1978). ಆತನ ಪ್ರಕಾರ, ಬಯಸಿದ ವಸ್ತುವನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಶಿಶುವು ನಡೆಸುವ ವಿಫಲ ಯತ್ನಗಳಿಂದ ಕೈ ಚಾಚುವ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಪ್ರಾರಂಭವಾಗುತ್ತದೆ. ಯಾವಾಗ ವಯಸ್ಕರು ಶಿಶುವಿನ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ವಸ್ತುವಿನ ಕಡೆ ಗಮನಸೆಳೆಯುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಎಂದು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೋ ಆಗ ಶಿಶುವಿನ ಕ್ರಿಯೆಯ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ

ಮೂಲಭೂತ ಬದಲಾವಣೆ ಉಂಟಾಗುತ್ತದೆ - ವಸ್ತುವನ್ನು ಪಡೆಯುವ ಉದ್ದೇಶ ಸಾಧನೆಯ ಪ್ರಯತ್ನವು ಈಗ ವಯಸ್ಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂವಹನ ನಡೆಸುವ ಪ್ರಯತ್ನವಾಗಿ ಬದಲಾಗುತ್ತದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಈ ಅರ್ಥವು ಶಿಶುವಿನ ಬುದ್ಧಿಯಲ್ಲಿ ದಾಖಲಾಗದೆ ಕೇವಲ ಶಿಶು ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರ ನಡುವಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಡನಾಟವಾಗಿ ಉಳಿಯುತ್ತದೆ. ಅಂತಿಮವಾಗಿ, ಶಿಶುವು ಕೈಚಾಚುವ ಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶಕ್ಕೆ ಜೋಡಿಸುತ್ತದೆ, ಮತ್ತು ಚಲನೆಯನ್ನು ತಾನು ಅಂದುಕೊಂಡಂತೆ ವಸ್ತುವಿನ ಕಡೆಗಲ್ಲದೆ ಮತ್ತೊಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಕಡೆಗೆ ಎಂದು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತದೆ. ಯಾವಾಗ ಕ್ರಿಯೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅರ್ಥವನ್ನು ಶಿಶು ಅಂತರ್ಗತಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆಯೋ ಆಗ ಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಮೂಲಭೂತ ಬದಲಾವಣೆ ಉಂಟಾಗಿ ಅದೊಂದು "ನೈಜ ಹಾವಭಾವ"ವಾಗಿ ಬದಲಾಗುತ್ತದೆ (ವಿಗೊಟ್ಸ್ಕಿ, 1978, ಪು. 56). ಹೀಗೆ, ಕೈ ಚಾಚುವ ಕ್ರಿಯೆಯ ಅರ್ಥವನ್ನು ಮೊದಲು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ವಯಸ್ಕ ಮತ್ತು ಶಿಶುವಿನ ನಡುವಿನ ಒಡನಾಟ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ, ತದನಂತರ ಕ್ರಮೇಣ ಶಿಶುವು ಅದನ್ನು ಆಂತರಿಕೀಕರಣಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ.

ಆಂತರಿಕೀಕರಣ ವಿಧಾನದ ಎರಡನೆಯ ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿ, ತನ್ನ ಬೂಟಿನ ದಾರವನ್ನು ಕಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳಲು ಕಲಿಯುತ್ತಿರುವ ಮಗುವನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿ. ಆರಂಭದಲ್ಲಿ, ವಯಸ್ಕರೊಬ್ಬರು ಮುಂದೇನು ಮಾಡಬೇಕು ಎಂದು ಮೌಖಿಕ ಸಲಹೆ ನೀಡುತ್ತಾ, ಮಗುವಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ "ಈಗ ಕುಣಿಕೆಯನ್ನು ಮಾಡು, ನಂತರ ಮತ್ತೊಂದು ದಾರವನ್ನು ಅದರ ಸುತ್ತ ತಾ..."). ಸಮಯ ಸರಿದಂತೆ ಮಗು ಈ ಹಂತಗಳ ಅನುಕ್ರಮತೆಯನ್ನು ಆಂತರಿಕೀಕರಣಗೊಳಿಸಿಕೊಂಡು, ಆ ಮೂಲಕ ವಯಸ್ಕರ ಸಹಾಯವಿಲ್ಲದೆ ತನ್ನ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ತಾನೇ ನಿಯಂತ್ರಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಮಗುವು ತನ್ನ "ಒಳಗಿವಿ"ಯಲ್ಲಿ (mind's ear) ವಯಸ್ಕರ ನಿರ್ದೇಶನಗಳನ್ನು "ಕೇಳುತ್ತಿರಬಹುದು", ಆದರೆ ಅದರ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ವಯಸ್ಕರ ಬಾಹ್ಯ ಸಹಾಯ ಬೇಕಿರುವುದಿಲ್ಲ.

ಈ ವಿಧಾನವು ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಕೌಶಲ್ಯವುಳ್ಳ ವ್ಯಕ್ತಿಯಿಂದ ಕಡಿಮೆ ಕೌಶಲ್ಯವುಳ್ಳವರಿಗೆ ವರ್ಗಾಯಿಸುವ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ಎತ್ತಿ ತೋರಿಸುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಗಮನಿಸಿ. ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸಲು ವಿಗೊಟ್ಸ್ಕಿಯು 'ಸಾಮೀಪ್ಯಾಭಿವೃದ್ಧಿ ವಲಯ'ದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸಿದ್ದಾನೆ. ಸಾಮೀಪ್ಯಾಭಿವೃದ್ಧಿ ವಲಯವು ಮಗುವಿನ ಸ್ವತಂತ್ರ ನಿರ್ವಹಣೆಗೂ ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರ ಅಥವಾ ಪ್ರಬುದ್ಧ ಸಮವಯಸ್ಕರ ಒಡನಾಟದೊಂದಿಗಿನ ನಿರ್ವಹಣೆಗೂ ನಡುವೆ ಇರುವ ಅಂತರ ಎಂದು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಲಾಗಿದೆ (ವಿಗೊಟ್ಸ್ಕಿ, 1978, ಚಿತ್ರ 4.1ನ್ನು ನೋಡಿ). ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು, ಮಕ್ಕಳು ತಾವೇ ನಿರ್ವಹಿಸುವ ಸಂದರ್ಭಗಳಿಗಿಂತಲೂ, ಸಹಾಯವನ್ನು ಪಡೆದಾಗ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಕೀರ್ಣ ತಾರ್ಕಿಕತೆ ಅಥವಾ ಸಂಕೀರ್ಣ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ತೋರುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ಅವಲೋಕನವನ್ನು ಆಧರಿಸಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಿರುವ ದೃಶ್ಯದಲ್ಲಿನ ಶಾಲಾಪೂರ್ವದ ಮಗು (preschooler) ಕ್ಲಿಷ್ಟಕರ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ತನ್ನ ತಾಯಿಯ ಸಹಾಯದಿಂದ ಬಿಡಿಸಿತು. ಅದೇ ಸ್ವತಃ ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದ್ದರೆ ಬಹುಶಃ ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಇದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ, ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುತ್ತಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿನಿ ತನ್ನ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಹಾಯದಿಂದ ಕ್ಲಿಷ್ಟಕರ, ಬಹು-ಕ್ರಿಯೆಗಳುಳ್ಳ ಬೀಜಗಣಿತ ಸಮೀಕರಣವನ್ನು ಪರಿಹರಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ ಆಕೆ ತಾನೇ ಲೆಕ್ಕವನ್ನು ಮಾಡುವಾಗ ಹೆಚ್ಚು ಸರಳವಾದ ಸಮೀಕರಣಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ಪರಿಹರಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಬಹುದು. ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಹಾಯದಿಂದ ಕ್ಲಿಷ್ಟಕರ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಪರಿಹರಿಸುವುದರಿಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿನಿಗೆ ಪರಿಹಾರದ ವಿಧಾನವನ್ನು ಆಂತರೀಕೀಕರಣಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಅವಕಾಶ, ಮತ್ತು ಅಂತಿಮವಾಗಿ ತಾನೇ ಅದನ್ನು ಪರಿಹರಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯು ಲಭಿಸುತ್ತದೆ.



ಚಿತ್ರ 4.1: ಇಬ್ಬರು ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮೀಪ್ಯಾಭಿವೃದ್ಧಿ ವಲಯಗಳು. ಮಕ್ಕಳ ಸ್ವತಂತ್ರ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆ ಸಮಾನವಾಗಿದೆ, ಆದರೆ ಎರಡನೆಯ ಮಗು ಬೇರೆ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಸಹಾಯದಿಂದ ಲಾಭ ಪಡೆದಿದೆ.

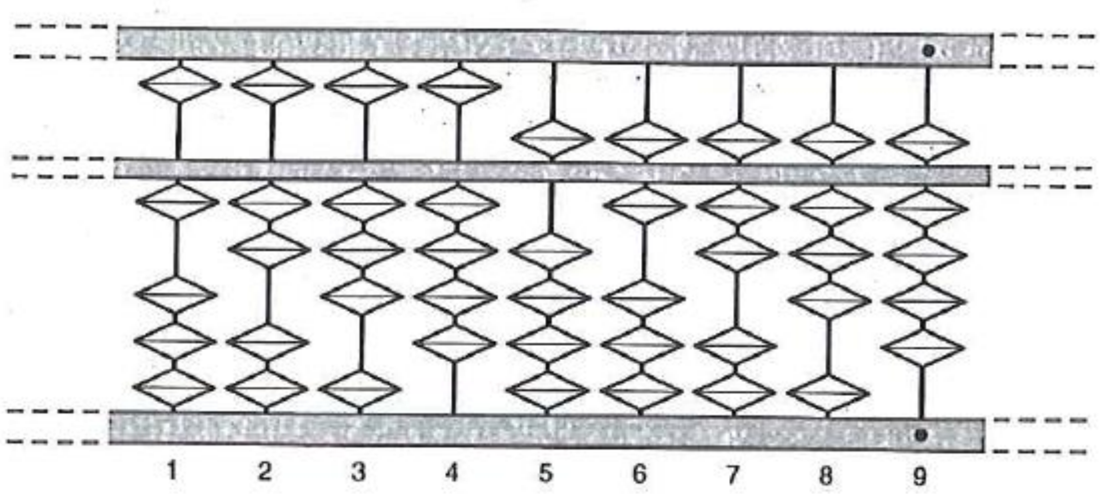
ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಮಗುವಿನ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ನಿಖರವಾಗಿ ನಿರೂಪಿಸಲು ಸಾಮೀಪ್ಯಾಭಿವೃದ್ಧಿ ವಲಯದಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತವಾಗುವ ಅದರ ಸಂಭಾವ್ಯ ಕಾರ್ಯಕ್ಷಮತೆ ಮತ್ತು ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವಾಗಿನ ನಿಜವಾದ ಕಾರ್ಯಕ್ಷಮತೆಯನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ವಿಗೊಟ್ಸ್ಕಿ ನಂಬಿದ್ದನು. ಚಿತ್ರ 4.1ರಲ್ಲಿ ಬಿಂಬಿಸಿರುವ ಎರಡು ಮಕ್ಕಳು ಸ್ವತಂತ್ರ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆಯಲ್ಲಿ ತುಲನಾತ್ಮಕ ಮಟ್ಟಗಳನ್ನು ಪ್ರದರ್ಶಿಸುತ್ತಾರಾದರೂ, ಸಂಭಾವ್ಯ ಕಾರ್ಯಕ್ಷಮತೆಯಲ್ಲಿ ಎದ್ದು ಕಾಣುವಂತೆ ವಿಭಿನ್ನ ಮಟ್ಟಗಳನ್ನು ಪ್ರದರ್ಶಿಸುತ್ತಾರೆ. ಹೀಗೆ, ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಮಗುವಿನ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ನಿರೂಪಿಸಲು ಎರಡೂ ಮಟ್ಟಗಳನ್ನು ಅಳೆಯುವ ಅವಶ್ಯಕತೆ ಇದೆ. ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ನಂತರದಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಲಿರುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನದ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನಕ್ಕೆ ವಿಗೊಟ್ಸ್ಕಿಯ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳು ಬಹುಮುಖ್ಯ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಬೀರುತ್ತವೆ.

ಮಾನಸಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯು ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಇತರ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪರಿಕರಗಳ ಮಧ್ಯಸ್ಥಿಕೆಯಿಂದ ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ.

ಮಾನವ ವರ್ತನೆ ಕೇವಲ ನೇರ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂವಹನಗಳಿಂದಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ ವಿಕಾಸವು ನಡೆದ ಸಮಯ ಮತ್ತು ಸ್ಥಳದಲ್ಲಿ ಲಭ್ಯವಿದ್ದ ವಿವಿಧ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪರಿಕರಗಳ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯಿಂದಲೂ ಸಹ ರೂಪಿತಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಎಂದು ವಿಗೊಟ್ಸ್ಕಿ ನಂಬಿದ್ದ. ಅವನ ಪ್ರಕಾರ, ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪರಿಕರಗಳು 'ತಾಂತ್ರಿಕ' ಮತ್ತು 'ಮಾನಸಿಕ' ಪರಿಕರಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ. ತಾಂತ್ರಿಕ ಪರಿಕರಗಳು ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಬಳಸಲು (ಉದಾ: ನೇಗಿಲು, ಸುತ್ತಿಗೆ, ಮತ್ತು ಪಾತ್ರೆಗಳು) ಮತ್ತು ಮಾನಸಿಕ ಪರಿಕರಗಳು ಆಲೋಚಿಸಲು ಬೇಕಾಗುವಂಥವು. ಭಾಷೆಯನ್ನು ವರ್ತನೆಯನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವ, ಯೋಜನೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸುವ, ನೆನಪಿಡುವ, ಮತ್ತು ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಗೆಹರಿಸುವ ಒಂದು ಸಾಧನವಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸುವುದರಿಂದ ಇದು ಮಾನಸಿಕ ಪರಿಕರಕ್ಕೆ ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಜನರು ಭಾಷೆಯ ಜೊತೆಗೆ ಅನೇಕ ಮಾನಸಿಕ ಪರಿಕರಗಳನ್ನು ಅನ್ವೇಷಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಅವುಗಳು - ನಕ್ಷೆಗಳು, ಆಕೃತಿಗಳು, ಸಂಖ್ಯಾ ಪದ್ಧತಿಗಳು (ಅರೇಬಿಕ್ ಅಂಕಿಗಳು, ರೋಮನ್ ಅಂಕಿಗಳು), ಬೀಜಗಣಿತದ ಚಿನ್ಹೆಗಳು, ಕಾರ್ಯಸೂಚಿ ಭಾಷೆಗಳು, ಗಣಿತದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಗೆಹರಿಸುವ ಪರಿಕರಗಳು (ಕೋನಮಾಪಕಗಳು, ಜಾರು ಅಡಿಪಟ್ಟಿಗಳು, ಗಣಕಗಳು, ಗಣಕಯಂತ್ರ ತತ್ರಾಂಶಗಳು), ದಿನಾಂಕ ಮತ್ತು ಸಮಯವನ್ನು ಪರಿಕಲ್ಪಿಸುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು (ದಿನಸೂಚಿಗಳು, ಗಡಿಯಾರಗಳು),

ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ದಾಖಲಿಸುವ ಮತ್ತು ವ್ಯವಸ್ಥಿತಗೊಳಿಸುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು (ಡ್ಯೂಯಿ ದಶಮಾಂಶ ಪದ್ಧತಿ, ಲಿನ್ನನ್ ಜೀವಿಗಳ ವರ್ಗೀಕರಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆ), ಮತ್ತು ಇನ್ನೂ ಮುಂತಾದುವು.

'ಮಾನಸಿಕ ಪರಿಕರಗಳು' ನಾವು ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಸಂಘಟಿಸುವ ಮತ್ತು ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ರೀತಿಯನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತವೆ. ಅಕ್ಷರಮಾಲೆಯನ್ನು ಪಠಿಸುವ ಸಂದರ್ಭವನ್ನು ಒಂದು ಕ್ಷಣ ಯೋಚಿಸಿ. "ಅಕ್ಷರಮಾಲೆಯ ಹಾಡು" ಥಟ್ಟನೆ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಮೂಡುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿರುತ್ತವೆ. ಜನರು ತಮ್ಮ ಅಕ್ಷರಮಾಲೆಯ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಸಂಘಟಿಸಲು ಅಕ್ಷರಮಾಲೆಯ ಹಾಡನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಸಂಶೋಧನೆಯು ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, "ಕೆ ಗಿಂತ ಮೊದಲು ಬರುವ ಅಕ್ಷರ ಯಾವುದು?" ಎಂದು ಕೇಳಿದಾಗ ಜನರು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಅಕ್ಷರಮಾಲೆಯ ಹಾಡಿನ ಎಚ್ ಐ ಜೆ ಕೆ ಎಂಬ "ತುಣುಕನ್ನು" ನೆನಪಿಸಿಕೊಂಡು ಎಚ್ ಅಕ್ಷರದಿಂದ ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿ ಉತ್ತರ ಹೇಳಲು ಮುಂದಾಗುತ್ತಾರೆ (ಕ್ಲಾರ್, ಚೇಸ್, ಮತ್ತು ಲವ್ ಲೇಸ್, 1983).



ಚಿತ್ರ 4.2: ಮಣಿಚೌಕಟ್ಟಿನ (abacus) ಮೇಲೆ 123, 456, 789ರ ಅಂಕಿಗಳು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದ್ದು, ಅಂಕಿ 1ನ್ನು ಎಡಪಟ್ಟಿಯ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತು 9ನ್ನು ಬಲಪಟ್ಟಿಯ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿನಿಧಿಸಲಾಗಿದೆ (ಸ್ಟಿಗ್ಲರ್ 1984).

ಕಲಾಕೃತಿಯ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳು (ಕಲೆ ಮತ್ತು ಕರಕುಶಲ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಮಾಡಲು ಬಳಸುವ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳು) ಸಹ ಮಾನಸಿಕ ಪರಿಕರಗಳಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತವೆ. ಇವುಗಳಿಗೆ ಕೆಲವು ಉತ್ತಮ ಉದಾಹರಣೆಗಳೆಂದರೆ, ದಿನಚರಿ ಪುಸ್ತಕಗಳು, ಮಣಿಚೌಕಟ್ಟುಗಳು, ಮತ್ತು ಜಪಮಾಲೆಯ ಮಣಿಗಳು. ಕಲಾಕೃತಿ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳು ಇಲ್ಲದ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲೂ ಸಹ ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಈ ಪರಿಕರಗಳು ಆಂತರಿಕೀಕರಣಗೊಂಡು ನಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತವೆ. ಈ ವಿದ್ಯಮಾನಕ್ಕೆ ಒಂದು ಬಲವಾದ ಉದಾಹರಣೆ ಮಣಿಚೌಕಟ್ಟುಗಳ ಉಪಯೋಗದಲ್ಲಿ ಪರಿಣಿತಿ ಹೊಂದಿರುವ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಿಂದ ದೊರೆಯುತ್ತದೆ.

ಪೂರ್ವ ಏಷ್ಯಾದ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಅಂಕಗಣಿತದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಗೆಹರಿಸಲು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಮಣಿಚೌಕಟ್ಟುಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸುತ್ತಾರೆ. ಚಿತ್ರ 4.2ರಲ್ಲಿ ಸರ್ವೇಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸುತ್ತಿದ್ದ ಮಣಿಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ತೋರಿಸಲಾಗಿದೆ. ಇದರ ಕಂಬ ಸಾಲುಗಳು, ಸರ್ವಸ್ವೀಕೃತ

(standard) ಎಣಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಉಪಯೋಗಿಸುವ ರೀತಿಯ ದಶಮಾನ ಪದ್ಧತಿಯನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ. ಒಂದು ಕೊನೆಯಲ್ಲಿನ ಕಂಬ ಸಾಲು (ಇದು ಯಾವುದೇ ಕೊನೆ ಆಗಿರಬಹುದು) 1ನ್ನು, ನಂತರದ ಒಳಗಿನ ಕಂಬ ಸಾಲು 10ನ್ನು, ತದನಂತರದ ಒಳಗಿನ ಕಂಬ ಸಾಲು 100ನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಇವು ಹೀಗೇ ಸೂಚಿಸುತ್ತಾ ಹೋಗುತ್ತವೆ. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಕಂಬದ ಮೇಲೆ ಒಂದು ಮಣಿ ಮತ್ತು ಕೆಳಗೆ ನಾಲ್ಕು ಮಣಿಗಳು ಬರುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವಿಭಜಕದಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸಲಾಗಿದೆ. ವಿಭಜಕದ ಮೇಲಿನ ಮಣಿ ಐದರ ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರೆ, ಅದರ ಕೆಳಗಿನ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಮಣಿಯೂ ಒಂದರ ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಯಾವುದಾದರೂ ಒಂದು ಕಂಬದ ಮೌಲ್ಯ ಶೂನ್ಯವಾಗಿದ್ದಾಗ, 5ರ ಮಣಿ ಮಣಿಚೌಕಟ್ಟಿನ ಮೇಲ್ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ನಾಲ್ಕು 1ರ ಮಣಿಗಳು ಕೆಳಭಾಗದಲ್ಲಿ ಇರುತ್ತವೆ. ಶೂನ್ಯಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸಲು ಮಣಿಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸುತ್ತಿರುವ ವ್ಯಕ್ತಿ, ಮಣಿಗಳನ್ನು ಮಧ್ಯದ ವಿಭಜಕದತ್ತ ಸರಿಸುತ್ತಾನೆ. ಹೀಗೆ, ಹುಡುಗಿಯೊಬ್ಬಳು 4 ಮತ್ತು 3ನ್ನು ಕೂಡಬೇಕೆಂದಿದ್ದರೆ, ಮೊದಲು ಆಕೆ ಬೆರಳನ್ನು ಊರ್ಧ್ವಮುಖದಲ್ಲಿ ಚಲಿಸುತ್ತಾ, ವಿಭಜಕದ ಕೆಳಗಿನ ನಾಲ್ಕು 1ರ ಮಣಿಗಳನ್ನು ಮೇಲೆ ಸರಿಸುತ್ತಾಳೆ (ನಾಲ್ಕನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸಲು). ಆಕೆಯ ಬೆರಳು ಕಂಬದ ಮೇಲ್ಭಾಗವನ್ನು ತಲುಪಿದಾಗ 5ರ ಮಣಿಯನ್ನು ಕೆಳಗೆ ಸರಿಸುತ್ತ ಮಧ್ಯಕ್ಕೆ ತರುತ್ತಾಳೆ ಮತ್ತು ವಿಭಜಕದ ಹತ್ತಿರ ಮೇಲೆ ಸರಿಸಿದ್ದ 1ರ ಎರಡು ಮಣಿಗಳನ್ನು ಪುನಃ ಅವುಗಳ ಸ್ವಸ್ಥಾನಕ್ಕೆ ಮರಳಿಸುತ್ತಾಳೆ (೫ರಲ್ಲಿ ೨ನ್ನು ಕಳೆದಾಗ ದೊರೆಯುವ ಮೂರನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸಲು). ಇದು 5ರ ಒಂದು ಮಣಿ ಮತ್ತು 1ರ ಎರಡು ಮಣಿಗಳನ್ನು ಮಧ್ಯಭಾಗದಲ್ಲಿ ಉಳಿಸುತ್ತ 7 ಎಂಬ ಉತ್ತರವನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ.

ಹಟಾನೊ, ಮಿಯಾಕೆ, ಮತ್ತು ಬಿಂಕ್ಸ್ (1977) ನಡೆಸಿದ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಪ್ರಾಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಅನುಸರಿಸಿದ ಸ್ಟಿಗ್ಲರ್ (1984) ಮಣಿಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ಬಳಸುವಲ್ಲಿ ಕೌಶಲ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿದ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ತಮ್ಮ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಪರಿಹರಿಸುತ್ತಿರುವಾಗ "ಮಾನಸಿಕ ಮಣಿಚೌಕಟ್ಟನ್ನು" ಉಪಯೋಗಿಸುತ್ತಾರೆಯೇ ಎಂದು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿದ. ಆತ ಮಣಿಚೌಕಟ್ಟು ಪ್ರವೀಣರಾದ 11 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ತೈವಾನಿ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮಾನಸಿಕವಾಗಿ ಪರಿಹರಿಸಲು ಅಂಕಗಣಿತದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ನೀಡಿದ. ಆ ಮಕ್ಕಳು ಮಾಡಿದ ತಪ್ಪುಗಳ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಗಮನಿಸಿದಾಗ ಅವರು ಮಣಿಚೌಕಟ್ಟಿನ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ರೂಪಿಸಿಕೊಂಡು ನಿಜವಾದ ಮಣಿಚೌಕಟ್ಟಿನ ಮೇಲೆ ಬೆರಳು ಆಡಿಸುವ ರೀತಿಯಲ್ಲೇ ಕಲ್ಪನೆಯಲ್ಲೂ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದರು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಗಮನಿಸಲಾಯಿತು. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಕ್ಕಳ ತಪ್ಪುಗಳು ಒಂದು ಕಂಬದಲ್ಲಿ ನಿಖರವಾಗಿ 5ರ ವ್ಯತ್ಯಾಸ ಹೊಂದಿದ್ದವು. ಮಣಿಚೌಕಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಈ ರೀತಿಯ ತಪ್ಪು ಸರ್ವೇಸಾಮಾನ್ಯ. ಏಕೆಂದರೆ, ಕೇವಲ ಒಂದು 5ರ ಮಣಿ 2 ಮತ್ತು 7, 3 ಮತ್ತು 8, ಮುಂತಾದವುಗಳ ನಡುವಿನ ಭೇದವನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಈ ಮಕ್ಕಳು ಕಂಬ ಸಾಲೊಂದನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಬಿಟ್ಟು ಬಿಡುವಲ್ಲಿ ಅಮೆರಿಕದ ಪದವಿ ಪೂರ್ವ ಮತ್ತು ಪದವಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ರೀತಿಯಲ್ಲೇ ಮೂರು ಪಟ್ಟು ತಪ್ಪು ಎಸಗಬಹುದಾದ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇದ್ದವು. ಸಮಸ್ಯೆಯೊಂದಕ್ಕೆ 43,296 ಎಂಬುದು ಉತ್ತರವಾಗಿದ್ದರೆ, ತೈವಾನಿ ಮಕ್ಕಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ನೀಡುತ್ತಿದ್ದ ಉತ್ತರ 4,396. ಮಣಿಚೌಕಟ್ಟಿನ ಒಂದು ಕಂಬ ಸಾಲು ಮಸುಕಾಗಿರುವ ಮಾನಸಿಕ ಚಿತ್ರಣದಿಂದ ಉತ್ತರ ನೀಡಿದಾಗ ಈ ರೀತಿಯ ತಪ್ಪು ನಡೆಯುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ, ಮಕ್ಕಳ ತಪ್ಪುಗಳು, ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಲೆಕ್ಕ ಮಾಡುವ ಅಗತ್ಯವಿದ್ದಾಗ ಅವರು ಮಾನಸಿಕ ಮಣಿಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿದ್ದರು ಎಂಬುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ. ಈ ಮಣಿಚೌಕಟ್ಟು ಪ್ರವೀಣರಿಗೆ

ಮಣಿಚೌಕಟ್ಟು ಆಂತರಕೀಕರಣಗೊಂಡಿದ್ದು, ನಿಜವಾದ ಮಣಿಚೌಕಟ್ಟು ಇರದಿದ್ದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲೂ ಸಹ ಇದು ಅವರ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತಿತ್ತು.

ಪೂರ್ವ ಏಷ್ಯಾದ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಬೆಳೆಯುತ್ತಿರುವ ಮಕ್ಕಳು ಮಣಿಚೌಕಟ್ಟಿನ ಉಪಯೋಗವನ್ನು ಕಲಿಯುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಉತ್ತರ ಅಮೆರಿಕದಲ್ಲಿ ಬೆಳೆಯುತ್ತಿರುವ ಅವರ ಸಮವಯಸ್ಕರಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿರುತ್ತದೆ. ಹಾಗಾಗಿ, ಈ ಉದಾಹರಣೆ ವಿವಿಧ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ವಿವಿಧ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪರಿಕರಗಳು ದೊರೆಯುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಸಹ ಪ್ರಮುಖವಾಗಿ ತೋರಿಸುತ್ತದೆ. ಸಂಸ್ಕೃತಿಯು ಮಾನವನ ನಡವಳಿಕೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ಮತ್ತು ನಿರ್ದೇಶಿಸಲು ಇಂತಹ ಪರಿಕರಗಳು ಪ್ರಮುಖ ಸಾಧನಗಳಾಗಿವೆ. ಚರಿತ್ರೆಯ ಹಾದಿಯಲ್ಲಿ ನವೀನ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪರಿಕರಗಳು ಲಭ್ಯವಾದಂತೆ ಮಾನವನ ನಡವಳಿಕೆ ಬದಲಾಗುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಗಣಕಗಳ ಸುಲಭ ಲಭ್ಯತೆಯಿಂದ ಅಮೆರಿಕದ ಶಾಲೆಗಳ ಗಣಿತ ಪಾಠಗಳಲ್ಲಿ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿಯೇ ಲೆಕ್ಕ ಬಿಡಿಸುವುದರ ಮೇಲಿನ ಒತ್ತು ಕಡಿಮೆಯಾಗಿದೆ. ಜನರಿಗೆ ಲಭ್ಯವಿರುವ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪರಿಕರಗಳಿಂದ ಅವರ ನಡವಳಿಕೆಗಳು ಹೆಚ್ಚಿನ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ರೂಪಿತಗೊಂಡಿವೆ.

ಮನುಷ್ಯರು ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಡನಾಟಗಳಿಂದ ಕಲಿಯುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹೊಂದಿರುವುದರಿಂದ ಅವರು ತಮ್ಮ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಕ್ರೋಢೀಕರಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲರು ಮತ್ತು ಅನ್ಯ ಜೀವವರ್ಗಕ್ಕೆ ಸಾಧ್ಯವಿರದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಹಿಂದಿನ ಸಾಧನೆಗಳನ್ನು ವೃದ್ಧಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲರು. ಹೀಗೆ, ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪರಿಕರಗಳನ್ನು ಸಮೂಹದ ಎಳೆಯ ಸದಸ್ಯರಿಗೆ ವರ್ಗಾಯಿಸಬಹುದು ಮತ್ತು ಅವನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ಸುಧಾರಿಸಬಹುದು. ಹಾಗಾಗಿ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪರಿಕರಗಳು ಚಾರಿತ್ರಿಕ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗುತ್ತವಲ್ಲದೆ, ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿಯೂ ವೃದ್ಧಿಸುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿ, ಆಧುನಿಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಲಭ್ಯವಿರುವ ಲೇಖನ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ವಿಸ್ತೃತ ಪ್ರಕಾರಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಿ (ಮರದ ಸೀಸದ ಕಡ್ಡಿಗಳು, ಗುಂಡುಮೊನಚಿನ ಲೇಖನಿಗಳು, ಗುರುತು ಮಾಡುವ ಲೇಖನಿಗಳು, ಯಾಂತ್ರಿಕ ಸೀಸದ ಕಡ್ಡಿಗಳು, ಶಾಯಿ ಲೇಖನಿಗಳು, ಇತ್ಯಾದಿ). ಈಗ 300 ಅಥವಾ 3000 ವರ್ಷಗಳ ಹಿಂದೆ ಲಭ್ಯವಿದ್ದ ಲೇಖನ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಯೋಚಿಸಿ. ಸಮಯ ಸರಿದಂತೆ ಇದೇ ಮಾದರಿಯ ಬದಲಾವಣೆ ಮಾನಸಿಕ ಪರಿಕರಗಳಿಗೂ ಅನ್ವಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಇಂದು ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸುತ್ತಿರುವ ಗಣಿತದ ಚಿನ್ಹೆಗಳನ್ನು (+, -, =) ಮೊದಲಿಗೆ ಹದಿನೈದು ಮತ್ತು ಹದಿನಾರನೆಯ ಶತಮಾನಗಳಲ್ಲಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಲಾಯಿತು. ಈ ರೀತಿಯ ಆವಿಷ್ಕಾರಗಳನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಿಗೆ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ತಲೆಮಾರುಗಳಿಗೂ ಕಾಯ್ದಿಡಲಾಯಿತು ಮತ್ತು ಹಂಚಲಾಯಿತು. ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪರಿಕರಗಳಿಗೆ ಅನ್ವಯವಾಗುವ ಈ ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕ ಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು "ರಾಚೆಟ್ ಪರಿಣಾಮ" ಎಂದು ಕರೆಯಲಾಗಿದೆ (ಟೊಮಾಸೆಲ್ಲೋ, ಕ್ರೂಗೆರ್, ಮತ್ತು ರಾಟ್ನರ್ 1993).

ವಿಗೊಟ್ಸ್ಕಿಯು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪರಿಕರಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಷೆ ಮಾನಸಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ವಿಶೇಷ ಮಹತ್ವದ್ದು ಎಂದು ನಂಬಿದ್ದ. ಯಾವಾಗ ಭಾಷೆಯು ಕ್ರಿಯೆಯೊಂದಿಗೆ ಸಂಯೋಜನೆಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆಯೋ ಆ ಕ್ಷಣವನ್ನು "ಬೌದ್ಧಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿನ ಅತಿ ಮಹತ್ವದ ಕ್ಷಣ" ಎಂದು ಆತ ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿದ (ವಿಗೊಟ್ಸ್ಕಿ, 1978, ಪು. 24). ಈ ಹಂತದ ನಂತರ, ಭಾಷೆ ಕೇವಲ ಸಂವಹನದ ಮಾಧ್ಯಮವಾಗಿ ಉಳಿಯದೆ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವ ಮತ್ತು ಕ್ರಮಗೊಳಿಸುವ ಮಾಧ್ಯಮವೂ ಆಗುತ್ತದೆ. ಒಂದು ಪರಿಕರವಾಗಿ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಯೋಜಿಸಲು, ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ನೆನಪಿಡಲು, ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಗೆಹರಿಸಲು, ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ನಡವಳಿಕೆಯನ್ನು

ವ್ಯವಸ್ಥಿತಗೊಳಿಸಲು ಉಪಯೋಗಿಸಬಹುದು. ಈ ಆಧಾರಗಳ ಮೇಲೆ, ಭಾಷೆ ಮಕ್ಕಳ ನಡವಳಿಕೆಗೆ ಮಧ್ಯವರ್ತಿಯಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ಹೇಳಬಹುದು. ಈ ಮಧ್ಯಸ್ಥಿಕೆ ನಡೆಯುವ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವನ್ನು ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಮುಂದಿನ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಸವಿವರವಾಗಿ ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ರೂಢಿಗಳು ಮತ್ತು ಇತರರು ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕಾ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತವೆ/ತ್ತಾರೆ.

ಆಧುನಿಕ ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಿಗಳು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ರೂಢಿಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಆಚರಣೆಗಳು, ಕೇವಲ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯು ಒದಗಿಸುವ ಪರಿಕರಗಳ ಮೇಲಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ, ಮಕ್ಕಳು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು, ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಿಗುವ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆಯೂ ಗಮನಹರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಸಮಾಜವು ಒಟ್ಟಾಗಿ ಔಪಚಾರಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಲಭ್ಯತೆ ಮತ್ತು ಅದು ಕಡ್ಡಾಯವಾಗಿರಬೇಕೇ ಎನ್ನುವ ಬಗ್ಗೆ ಆಜ್ಞೆ ನೀಡುತ್ತದೆ. ಶಿಶುಪಾಲನಾ ರೀತಿಗಳು, ಮಕ್ಕಳ ಪಾಲನಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು, ಹಾಗೂ ಕೆಲಸವನ್ನು ಕುರಿತ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು, ಓದು, ಮತ್ತು ಆಟದ ಕುರಿತ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಂತೆ ಮಕ್ಕಳ ದೈನಂದಿನ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಅನೇಕ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ರೂಢಿಗಳು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತವೆ.

ವಿಭಿನ್ನ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳ ಹೋಲಿಕೆ ಮತ್ತು ವಿವಿಧ ಜನಾಂಗೀಯ ಗುಂಪುಗಳ ಆಳವಾದ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಭಿನ್ನ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಮುದಾಯಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಸಮಯವನ್ನು ವಿಭಿನ್ನ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ವಿನಿಯೋಗಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ದಾಖಲಿಸಿವೆ (ಗಾಸ್ಕಿನ್ಸ್, 1999; ಸ್ಟಿವೆನ್ಸನ್ ಮತ್ತು ಸ್ಟಿಗ್ಲರ್, 1992). ಬಹು ಮುಖ್ಯವಾದ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮ್ಯತೆಗಳಿರುವ ಸಮಾಜಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಸಹ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳೂ ಔಪಚಾರಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪಡೆಯುವ ಔದ್ಯೋಗಿಕರಣಗೊಂಡಿರುವ ಸಮಾಜ) ಮಕ್ಕಳ ವಿಶಿಷ್ಟ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ವ್ಯಾಪಕವಾದ ಭಿನ್ನತೆಗಳಿವೆ. ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನವು, ಗ್ರೀನ್ಸ್ ಬೋರೊ, ಉತ್ತರ ಕೆರೋಲಿನಾ (ಸಂಯುಕ್ತ ಸಂಸ್ಥಾನಗಳು), ಸುವಾನ್ (ಕೊರಿಯಾ), ಒಬ್ನಿಸ್ಕ್ (ರಷ್ಯಾ), ಮತ್ತು ತರ್ತು (ಎಸ್ಟೋನಿಯಾ)ವಿನಲ್ಲಿನ ಮಕ್ಕಳ ದೈನಂದಿನ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಹೋಲಿಸಿತು. ಪ್ರತಿ ನಗರದಲ್ಲಿನ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಸಮಯವನ್ನು ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಚಟುವಟಿಕೆಯ ವರ್ಗಗಳಲ್ಲಿ, ಅಂದರೆ ಆಟ-ಪಾಠಗಳು (ಔಪಚಾರಿಕ ಮತ್ತು ಅನೌಪಚಾರಿಕ ಬೋಧನೆಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡಂತೆ), ಕೆಲಸ ಮತ್ತು ಸಂಭಾಷಣೆಗಳಲ್ಲಿ ವ್ಯಯಿಸಿದ ಸಮಯವನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿದಾಗ ಅದರಲ್ಲಿ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಕಂಡುಬಂದವು (ಟಜ್ ಮತ್ತು ಇತರರು, 1999). ಆಟವು ಈ ನಾಲ್ಕೂ ನಗರಗಳ ಅತ್ಯಂತ ಸರ್ವೇಸಾಮಾನ್ಯ ಚಟುವಟಿಕೆಯಾಗಿದ್ದರೂ, ಅದಕ್ಕಾಗಿ ವಿನಿಯೋಗಿಸಿದ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ವ್ಯತ್ಯಾಸವಿತ್ತು; ಕೊರಿಯಾದ ಮಕ್ಕಳು ಆಟಕ್ಕೆ ಅತಿ ಹೆಚ್ಚು ಸಮಯವನ್ನು ವ್ಯಯಿಸಿದ್ದರೆ, ರಷ್ಯಾದ ಮಕ್ಕಳು ಅತಿ ಕಡಿಮೆ ಸಮಯವನ್ನು ಮೀಸಲಿಟ್ಟಿದ್ದರು. ಕೊರಿಯಾ ಮತ್ತು ಅಮೆರಿಕಾದ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ರಷ್ಯಾ ಮತ್ತು ಎಸ್ಟೋನಿಯಾದ ಮಕ್ಕಳು ಪಾಠಗಳು ಮತ್ತು ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಮಯವನ್ನು ಕಳೆಯುತ್ತಿದ್ದರು; ಮತ್ತು ಕೊರಿಯಾದ ಮಕ್ಕಳು ಇತರ ಮೂರು ದೇಶದ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ಕಡಿಮೆ ಸಮಯವನ್ನು ಸಂಭಾಷಣೆಯಲ್ಲಿ ವ್ಯಯಿಸಿದ್ದರು. ಹೀಗೆ, ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮಾನ್ಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ವಿವಿಧ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿದ್ದವು.

ಎಲ್ಲಾ ನಾಲ್ಕು ನಗರಗಳಲ್ಲೂ ಕೆಲಸವನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿ ಉಳಿದೆಲ್ಲಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗ ಹಾಗೂ ಶ್ರಮಿಕ ವರ್ಗದ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾದ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿದ್ದವು. ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ, ಮಧ್ಯಮವರ್ಗದ ಕುಟುಂಬಗಳ ಮಕ್ಕಳು ಪಾಠಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಭಾಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಸಮಯ ವ್ಯಯಿಸಿದರೆ, ಶ್ರಮಿಕ ವರ್ಗದ ಕುಟುಂಬಗಳಲ್ಲಿನ ಮಕ್ಕಳು ಆಟದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಮಯ

ಕಳೆಯುತ್ತಿದ್ದರು. ಹೀಗೆ, ವಿಭಿನ್ನ ಸಮಾಜಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗಗಳಾಗಿ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ವಿಭಿನ್ನ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಮುದಾಯಗಳು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಕಲಿಕಾ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ.

ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ, ಸಂಸ್ಕೃತಿಯು ನೀಡಿದ ಚೌಕಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಪೋಷಕರು, ಶಿಕ್ಷಕರು, ಮತ್ತು ಪಾಲಕರು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸೂಕ್ತವೆನಿಸುವ ಚಟುವಟಿಕೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಡನಾಟಗಳನ್ನು ಆರಿಸಿ, ಸಂಘಟಿಸುತ್ತಾರೆ. ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಬೋಧನೆಯ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ಈ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಉತ್ತರ ಅಮೆರಿಕದ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪೋಷಕರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಂಗೀತ ಕಲಿಕೆ ಅಥವಾ ಮಕ್ಕಳ ವಸ್ತು ಸಂಗ್ರಹಾಲಯ ಮತ್ತು ಗ್ರಂಥಾಲಯಗಳಿಗೆ ಭೇಟಿ ನೀಡುವ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ, ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವ ಸ್ಪಷ್ಟ ಉದ್ದೇಶಗಳಿಲ್ಲದೆಯೇ ಚಟುವಟಿಕೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಡನಾಡಿಗಳ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಲಾಗುತ್ತದೆ.

ಮೇಲೆ ತಿಳಿಸಿರುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗೆ ಒಂದು ಉತ್ತಮ ಉದಾಹರಣೆ ಎಂದರೆ ಹುಡುಗಿಯರ ಸ್ಕೌಟಿನ ಕುಕಿ (ಒಂದು ರೀತಿಯ ಬಿಸ್ಕತ್ತು) ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ. ತಂಡಕ್ಕಾಗಿ ಹಣವನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸುವುದು ಅದರ ಪ್ರಮುಖ ಗುರಿ. ಆದರೆ, ಈ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ಸ್ಕೌಟುಗಳು ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ಮೌಲ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ (ರೋಗೋಫ್, 1995; ರೋಗೋಫ್, ಟಾಪಿಂಗ್, ಬೇಕರ್ ಸೆನೆಟ್, ಮತ್ತು ಲಕಾಸಾ, 2002). ತಂಡದ ನಾಯಕರು, ಪೋಷಕರು, ಗ್ರಾಹಕರು, ಮತ್ತು ಇತರ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗಿನ ನೇರವಾದ ಒಡನಾಟದ ಮೂಲಕ; ಬೇರೆಯವರು ರಚಿಸಿದ ಪರಿಕರಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ, ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಪ್ರತಿಯೊಂದು ರೀತಿಯ ಕುಕಿಗಾಗಿ ಎಷ್ಟು ಬೇಡಿಕೆಯನ್ನು ಸಲ್ಲಿಸಲಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಎಷ್ಟು ಹಣ ಬರಬೇಕಾಗಿದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ನಮೂದಿಸಲು ಉಪಯೋಗಿಸುವ ಬಣ್ಣದಲ್ಲಿ ಸಂಕೇತಿಸಿದ ಬೇಡಿಕೆ ಪಟ್ಟಿ; ಕುಕಿಗಳನ್ನು ತಲುಪಿಸಲು ಹೋಗುವ ದಾರಿಯನ್ನು ಯೋಜಿಸುವ ಮೂಲಕ; ಗ್ರಾಹಕರು ತಾವು ಬೇಡಿಕೆ ಸಲ್ಲಿಸಿದ ಕುಕಿಗಳಿಗೆ ಹಣ ಪಾವತಿಸಿದಾಗ ಎಷ್ಟು ಚಿಲ್ಲರೆಯನ್ನು ಹಿಂದಿರುಗಿಸಬೇಕು ಎಂದು ಲೆಕ್ಕ ಹಾಕುವುದರ ಮೂಲಕ; ಕುಕಿಗಳನ್ನು ಮಾರಲು ವಿವಿಧ ಮಾರಾಟದ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವಾಗ; ಮುಂತಾದವುಗಳಿಂದ ಕಲಿಕೆಯು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಾಗ, ಮಕ್ಕಳು ಕೇವಲ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ ಜವಾಬ್ದಾರಿ, ಸಭ್ಯತೆ, ದಕ್ಷತೆ, ನಿಖರತೆ, ಪ್ರಾಮಾಣಿಕತೆ ಮುಂತಾದ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ. ಕೌಶಲ್ಯಗಳ ಜೊತೆಗೆ ಈ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಲಿಸುವುದು ಕುಕಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ ಸ್ಪಷ್ಟ ಗುರಿಯಾಗಿರಲಿಲ್ಲ. ಆದರೆ, ಹಣ ಗಳಿಕೆಯ ಪ್ರಮುಖ ಗುರಿಯನ್ನು ಸಾಧಿಸುವ ಹಾದಿಯಲ್ಲಿ ಗಳಿಸಿದ ಈ ಮೌಲ್ಯಗಳು ಉಪಯುಕ್ತ ಉಪ-ಉತ್ಪನ್ನಗಳಾಗಿದ್ದವು. ವಿಭಿನ್ನ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳು ಭಿನ್ನ ಕಲಿಕಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತವೆ, ಆದರೆ ಎಲ್ಲಾ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಸಮಾಜದ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿಫಲಿಸುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವ ಮೂಲಕ ಮಕ್ಕಳು ವ್ಯಾಪಕ ಶ್ರೇಣಿಯ ಮೌಲ್ಯಗಳು ಹಾಗೂ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ.

ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಕಲಿಕೆಗೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ (cognitive) ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಅಗತ್ಯವಿರುತ್ತದೆ.

ಆಧುನಿಕ ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಒಂದು ಮುಖ್ಯ ಉದ್ದೇಶ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿನ ಕ್ರಿಯಾವಿಧಿಗಳನ್ನು ನಿಖರವಾಗಿ ನಮೂದಿಸುವುದು. ಈ ಗುರಿಯನ್ನು ತಲುಪುವ ಒಂದು ಮಾರ್ಗವೆಂದರೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಕಲಿಕೆಗೆ, ಕಲಿಯುವವರು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಬೇಕಾದ ಬೌದ್ಧಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸುವುದು.

ಬಹುಶಃ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಕಲಿಕೆಗೆ ಬೇಕಾಗಿರುವ ಬಹಳ ಮೂಲಭೂತ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವೆಂದರೆ ಅಂತರ್-ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠತೆಯನ್ನು(intersubjectivity) ಅಂದರೆ ಜನರ ನಡುವೆ ಪರಸ್ಪರ ಗಮನ ಮತ್ತು ಸಂವಹನಗಳ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿಂದ ಹೊರಹೊಮ್ಮಿದ ಹಂಚಿಕೊಂಡ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ. ಹೆಚ್ಚಿನ ಅಂತರ್‌ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠತೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಡನಾಟಗಳು ಕಡಿಮೆ ಅಂತರ್‌ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಡನಾಟಗಳಿಗಿಂತ ಕಲಿಕೆಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಪೂರಕವಾಗುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದು ಆಶ್ಚರ್ಯಕರವಲ್ಲ (ಟಜ್, 1992).

ಅಂತರ್-ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠತೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಸಣ್ಣ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿಯೇ ಹೊರಹೊಮ್ಮುತ್ತದೆ. ಶಿಶುಗಳು ಎರಡು ತಿಂಗಳ ವಯಸ್ಸಿನವರಿರುವಾಗ ಇದು ಪ್ರಾರಂಭಗೊಂಡು, ಶಿಶುಗಳು ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಪಾಲಕರು, ಸಮೂಹ ಒಡನಾಟ - ಪರಸ್ಪರ ಕೊಟ್ಟು-ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಮಾದರಿಯ ಸಂಭಾಷಣೆಗಳನ್ನು ಹೋಲುವ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆ ಮತ್ತು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಪ್ರದರ್ಶಿಸುತ್ತವೆ/ತ್ತಾರೆ (ಉದಾ: ಬೇಟ್ಸನ್, 1979; ಟ್ರೆವರ್ಥೆನ್, 1979). ಸುಮಾರು ಒಂಬತ್ತು ತಿಂಗಳಾಗುವಷ್ಟರಲ್ಲಿ ಶಿಶುವು ವಯಸ್ಕರ ದೃಷ್ಟಿ ಮತ್ತು ಕೈ ಸನ್ನೆಗಳನ್ನು ಸರಾಗವಾಗಿ ಅನುಸರಿಸುತ್ತದೆ (ಬಟರ್ವರ್ತ್, 2001; ಮೊರಿಸೆಟ್, ರಿಕಾರ್ಡ್, ಮತ್ತು ಗೋಯಿನ್-ಡೆಕರೀ, 1995; ಮರ್ಫಿ ಮತ್ತು ಮೆಸ್ಸರ್, 1977). ಈ ವರ್ತನೆಗಳ ಮೂಲಕ ಶಿಶುಗಳು ಜಂಟಿ ಗಮನವನ್ನು (joint attention) ಸ್ಥಾಪಿಸಲು ಸಹಯೋಗವನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ. ಈ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಶಿಶುಗಳು ಹಾಗೂ ಅವುಗಳ ಪಾಲಕರು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಸ್ತುಗಳು ಮತ್ತು ಘಟನೆಗಳತ್ತ ಒಟ್ಟಿಗೆ ಗಮನಹರಿಸುತ್ತವೆ/ತ್ತಾರೆ. ಇದು ಅಂತರ್‌ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠತೆಯ ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶವೂ ಹೌದು. ಅಂತರ್‌ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠತೆಯನ್ನು ಸಾಧಿಸುವ ಮತ್ತು ನಿರ್ವಹಿಸುವ ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು, ಅನ್ಯರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಹೆಚ್ಚಾಗತೊಡಗಿದಂತೆ, ಪೂರ್ವ ಬಾಲ್ಯಾವಸ್ಥೆಯ ವಯಸ್ಸಿನಿಂದಲೇ ಸಂವೃದ್ಧಿಗೊಳ್ಳತೊಡಗುತ್ತದೆ (ಉದಾ: ಗಾಂಕ್, 1993).

ಸಾಮಾಜಿಕ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯಿಂದ ಕಲಿಕೆಗೆ ಬೇಕಾಗುವ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಹೆಚ್ಚಿನ ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಸಸ್ತನಿಗಳಲ್ಲಿನ ಮೇಲ್ವರ್ಗದ ಪ್ರಾಣಿಗಳ (primates) ತುಲನಾತ್ಮಕ ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಮೂಲಕ ಪಡೆಯಲಾಗಿದೆ. ಪ್ರೈಮೇಟ್‌ಗಳು ಮನುಷ್ಯರಂತೆಯೇ ಇತರರ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಬರೀ ನೋಡಿಯೇ ಕಲಿಯಬಲ್ಲವು (ಕಸ್ಟ್ಯಾನ್ಸ್, ವಿಟನ್, ಮತ್ತು ಫ್ರೆಡ್ಮನ್, 1999; ಹಿರಾಟಾ ಮತ್ತು ಮೋರಿಮುರಾ, 2000). ಆದಾಗ್ಯೂ, ಮೈಖೆಲ್ ಟೊಮಾಸೆಲ್ಲೊ ಮತ್ತು ಅವನ ಸಹಯೋಗಿಗಳ ಪ್ರಕಾರ, ಬೇರೆಯವರನ್ನು ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಉದ್ದೇಶ ಮತ್ತು ಗುರಿಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಎಂದು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಬೇಕಾದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಉನ್ನತ ಮಾದರಿಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಕಲಿಕೆ ಕೇವಲ ಮನುಷ್ಯರಿಗೆ ಮಾತ್ರ ಸಾಧ್ಯ (ಟೊಮಸೆಲ್ಲೊ, ೧೯೯೮, ೧೯೯೯; ಟೊಮಸೆಲ್ಲೊ ಮತ್ತು ಇತರರು., ೧೯೯೩). ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಪ್ರಕಾರ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಡನಾಟದಿಂದ ಕಲಿಯಬೇಕಾದ ಮುಖ್ಯ ಅಂಶವೆಂದರೆ, ಬೇರೆಯವರನ್ನು ತಮ್ಮಂತೆಯೇ ಎಂದು ಭಾವಿಸುವುದಲ್ಲದೆ, ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ, ತಮ್ಮಂತೆಯೇ ಉದ್ದೇಶ ಮತ್ತು ಮಾನಸಿಕ ಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವವರು ಎಂಬುದಾಗಿಯೂ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು. ಈ ತಿಳುವಳಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿರುವ ಮೂರು ರೀತಿಯ

ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಟೊಮಸೆಲ್ಲೊ ಮತ್ತು ಅವನ ಸಹಯೋಗಿಗಳು ಗುರುತಿಸಿದ್ದಾರೆ: ಅವುಗಳೆಂದರೆ ಅನುಕರಣೆಯ ಕಲಿಕೆ, ಬೋಧಪ್ರದ ಕಲಿಕೆ, ಮತ್ತು ಸಹಯೋಗದ ಕಲಿಕೆ (ಟೊಮಸೆಲ್ಲೊ ಮತ್ತು ಇತರರು, 1993).

ಟೊಮಸೆಲ್ಲೊನ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನದ ಪ್ರಕಾರ *ಅನುಕರಣೆಯ ಕಲಿಕೆಯು*, 'ಒಂದೇ ಗುರಿಯನ್ನು ಸಾಧಿಸುವ ಸಲುವಾಗಿ' ಇತರರ ನಡವಳಿಕೆಯನ್ನು ಪುನರಾವರ್ತಿಸುವ ಕಲಿಕೆ. ಹೀಗೆ ಅನುಕರಣೆಯ ಕಲಿಕೆಯು ಇತರರ ವರ್ತನೆ ಮತ್ತು ಆತನ ಅಥವಾ ಆಕೆಯ ಗುರಿಯ ಮಧ್ಯೆ ಇರುವ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ಈ ರೀತಿಯ ಕಲಿಕೆಯು 'ಮೇಲ್ಮೆ ಸಾಧಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನ'ಕ್ಕಿಂತಲೂ (emulation) ಭಿನ್ನವಾಗಿದೆ. 'ಮೇಲ್ಮೆ ಸಾಧಿಸುವ' ಅಥವಾ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಪ್ರಯತ್ನವು ಇತರರ ವರ್ತನೆಯ ಅಂತಿಮ ಫಲಿತಾಂಶದ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತವಾಗಿರುತ್ತದೆಯೇ ಹೊರತು, ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವರ್ತನೆ ಮತ್ತು ಉದ್ದೇಶಿತ ಗುರಿಯ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಹೀಗೆ, ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಪ್ರಯತ್ನ, ಒಂದು ಕಾರ್ಯದ ಬಗೆಗೆ ಏನನ್ನೋ ಕಲಿಯುವದು ಎಂದಾದರೆ, ನಿಜವಾದ ಅನುಕರಣಾ ಕಲಿಕೆ ಆ ಕಾರ್ಯದಲ್ಲಿ ಇರುವ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಕಲಿಯುವುದಾಗಿದೆ (ನಾಗಲ್, ಆಲ್ ಗುಯಿನ್, ಮತ್ತು ಟೊಮಸೆಲ್ಲೊ, 1993). ಮಾನವರಲ್ಲದ ಪ್ರೈಮೇಟ್‌ಗಳಲ್ಲಿ ಅನುಕರಣಾ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ತೋರಿಸುವ ಉದ್ದೇಶ ಹೊಂದಿರುವ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅಧ್ಯಯನಗಳನ್ನು (ಉದಾ: ಬೋಸ್ಚ್, ಮಾರ್ಕೆಸಿ, ಮಾರ್ಕೆಸಿ, ಫ್ರುತ್, ಮತ್ತು ಜೋಲಿಯನ್, 1994; ವಿಟನ್, ಕಸ್ಟ್ಯಾನ್ಸ್, ಗೊಮಜ್, ಟೆಕ್ಸಿಡರ್, ಮತ್ತು ಬಾರ್ಡ್, 1996) ನಿಜವಾದ ಅನುಕರಣೆಯ ಕಲಿಕೆಯೆಂಬುದಕ್ಕಿಂತಲೂ ಸರಿಗಟ್ಟುವ/ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ವರ್ತನೆಯಂತೆ ವಿವರಿಸಬಹುದೆಂದು ಟೊಮಸೆಲ್ಲೊ ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ (ನಾಗೆಲ್ ಮತ್ತು ಇತರರು, 1993; ಟೊಮಸೆಲ್ಲೊ, 2001).

ಬೋಧಪ್ರದ ಕಲಿಕೆ, ಉದ್ದೇಶಿತ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ನೇರವಾಗಿ ಒಬ್ಬರಿಂದ ಇನ್ನೊಬ್ಬರಿಗೆ ಪ್ರಸರಣ ಮಾಡುವುದಲ್ಲದೆ, ಕಲಿಯುವವರು ವಿಷಯ ಅಥವಾ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ಬೋಧಪ್ರದ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುವವರು ತಮ್ಮ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ಆಂತರಿಕೀಕರಣಗೊಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ, ನಂತರ ಅವುಗಳನ್ನು ತಮ್ಮ ವರ್ತನೆಯ ನಿಯಂತ್ರಣಕ್ಕಾಗಿ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಬೋಧಪ್ರದ ಕಲಿಕೆಯು ಔಪಚಾರಿಕ (ಶಾಲೆಯ ಪಾಠಗಳಲ್ಲಿ) ಮತ್ತು ಅನೌಪಚಾರಿಕ (ಒಬ್ಬ ತಂದೆ ತನ್ನ ಮಗಳಿಗೆ ಮೀನಿನ ಗಾಳವನ್ನು ಎಸೆಯುವುದು ಹೇಗೆ ಎಂದು ಹೇಳಿಕೊಡುವ) ಸಂದರ್ಭಗಳೆರಡರಲ್ಲೂ ನಡೆಯುತ್ತದೆ. ಎಲ್ಲಾ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಮಾನವ ವಯಸ್ಕರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ನಿಯಮಿತವಾಗಿ ಸೂಚನೆ ನೀಡುತ್ತಾರೆ, ಆದರೆ ಮನುಷ್ಯರಲ್ಲದ ಮೇಲ್ವರ್ಗದ ಪ್ರಾಣಿಗಳು (ಪ್ರೈಮೇಟ್ಸ್) ಹೀಗೆ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ (ಬೇರೆ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಕ್ಕಾಗಿ ಬಾಶ್, 1991, ನೋಡಿ). ಕಲಿಸುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿ ಮತ್ತು ಬೋಧನೆಯ ಮೂಲಕ ಕಲಿಯುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳೆರಡೂ ಅನ್ಯರ ಮನಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಕಿಂಚಿತ್ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನಾದರೂ ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತವೆ.

ಈ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಮೂರನೇ ರೀತಿಯ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಕಲಿಕೆಯಾದ *ಸಹಯೋಗದ ಕಲಿಕೆಗೂ* ಸಹ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಅನೇಕ ಜನರು ಸಹಕಾರದಿಂದ ಮತ್ತು ಗುರಿ ನಿರ್ದೇಶಿತರಾಗಿ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಪರಿಹರಿಸುವಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಂಡಾಗ ಸಹಯೋಗದ ಕಲಿಕೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಆಟದ ರೈಲೊಂದಕ್ಕೆ ಹಳಿಯನ್ನು ಜೋಡಿಸಲು ಎರಡು ಮಕ್ಕಳು ಒಟ್ಟಿಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಿ. ಮಗುವೊಂದು ಒಂಟಿಯಾಗಿ ಜೋಡಿಸಿದ ಹಳಿಗಿಂತ ಇಬ್ಬರೂ ಸೇರಿ ಜೋಡಿಸಿದ ಹಳಿ ಹೆಚ್ಚು ಸಂಕೀರ್ಣವಾಗಿರುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿರುತ್ತವೆ, ಮತ್ತು ಜೊತೆಯಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವಾಗ ಪ್ರತಿ ಮಗುವೂ ಏನನ್ನಾದರೂ ಕಲಿಯುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಅನುಕರಣೆಯ ಮತ್ತು ಬೋಧನಾ

ಕಲಿಕೆಗಳು ಒಬ್ಬರಿಂದ ಇನ್ನೊಬ್ಬರಿಗೆ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಪ್ರಸರಣ ಮಾಡುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರೆ, ಸಹಯೋಗದ ಕಲಿಕೆ ಹೊಸ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಜಂಟಿಯಾಗಿ ರಚಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಒಂದು ಸಾಮಾನ್ಯ ಗುರಿಯನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುವ, ಗುರಿ-ನಿರ್ದೇಶಿತ ಕ್ರಿಯೆಗಳ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವ, ಮತ್ತು ಸಹಯೋಗದೊಂದಿಗೆ ಎಲ್ಲಾ ಕಾರ್ಯಗಳು, ಎಲ್ಲಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಮತ್ತೊಬ್ಬ ಭಾಗಿದಾರರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುವ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿದೆ.

ಈ ಎಲ್ಲ ಮೂರು ರೀತಿಯ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಕಲಿಕೆಗಳಿಗೂ ಇತರರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಟೊಮಸೆಲ್ಲೊ ಪ್ರಕಾರ, ಈ ಪ್ರಮುಖ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಮನುಷ್ಯರನ್ನು ಇತರ ಪ್ರೈಮೇಟ್‌ಗಳಿಂದ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿಸಿ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಡನಾಟಗಳಿಂದ ಮನುಷ್ಯರಿಗೆ ಕಲಿಯಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ.

ಸಾರಾಂಶ

ಇಪ್ಪತ್ತನೆಯ ಶತಮಾನದ ಆರಂಭದಲ್ಲಿನ ತನ್ನ ಬರಹಗಳಲ್ಲಿ ವಿಗೊಟ್ಸ್ಕಿಯು ವಿಕಾಸದ ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ತಳಹದಿಯನ್ನು ರೂಪಿಸಿದ ಎರಡು ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಬರೆದಿದ್ದಾನೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯಿಂದ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ವಿಕಾಸವಾಗುತ್ತದೆ. ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ಪ್ರಚೋದಿಸಲು ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಡನಾಟವು ಕೇವಲ ಬಾಹ್ಯ ಶಕ್ತಿಯಾಗಷ್ಟೇ ಇರದೆ ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕ ಬದಲಾವಣೆಯ ಕ್ರಿಯಾವಿಧಿಯಲ್ಲಿಯೇ (mechanism) ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿದೆ ಎಂದು ವಿಗೊಟ್ಸ್ಕಿಯು ಪರಿಕಲ್ಪಿಸಿದ. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಮನುಷ್ಯನ ನಡವಳಿಕೆಗೆ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪರಿಕರಗಳು ಮಧ್ಯವರ್ತಿಗಳಾಗಿವೆ. ಇವು ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಬಳಸಲು ಅಗತ್ಯವಾದ ತಾಂತ್ರಿಕ ಪರಿಕರಗಳು ಮತ್ತು ಆಲೋಚಿಸಲು ಅಗತ್ಯವಾದ ಮಾನಸಿಕ ಪರಿಕರಗಳು - ಎರಡನ್ನೂ ಹೊಂದಿವೆ. ವಿಗೊಟ್ಸ್ಕಿಯು ಭಾಷೆಯನ್ನು ಅತ್ಯಂತ ಪ್ರಮುಖ ಮಾನಸಿಕ ಪರಿಕರ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಿದ್ದ.

ಈ ವಿಷಯಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಅನೇಕ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಆಧುನಿಕ ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ನಿರ್ಮಿತವಾಗಿವೆ. ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಲು ಇರುವ ಅವಕಾಶಗಳು ಆಧುನಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಮುಖ್ಯ ಅಂಶವಾಗಿದೆ. ಈ ಅವಕಾಶಗಳು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ರೂಢಿಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿವೆ. ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಕಲಿಕೆಗೆ ಅವಶ್ಯವಿರುವ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಸ್ವರೂಪವು ಎರಡನೆಯ ಮುಖ್ಯ ಅಂಶವಾಗಿದೆ. ಅಂತರ್‌ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠತೆಯನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುವ ಮತ್ತು ಇತರರು ಹೊಂದಿರುವ ಗುರಿಗಳು, ಉದ್ದೇಶಗಳು, ಮತ್ತು ಮಾನಸಿಕ ಸ್ಥಿತಿಗಳನ್ನು ತಮ್ಮಂತೆಯೇ ಎಂದು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಇವು ಒಳಗೊಂಡಿವೆ.

ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಂಪ್ರದಾಯದಲ್ಲಿನ ಆಧುನಿಕ ಪ್ರಯೋಗಾಧಾರಿತ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು

ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಆಧುನಿಕ ವಿಕಾಸದ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿನ ಬಹಳಷ್ಟು ಶೋಧನೆಗಳನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸಿವೆ. ವಯಸ್ಕರ ಮತ್ತು ಸಮವಯಸ್ಕರ ಒಡನಾಟದಿಂದ ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆ, ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ನಿರ್ದೇಶಿತ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ, ಮತ್ತು ಮಾನಸಿಕ ಪರಿಕರವಾಗಿ ಭಾಷೆಯ ಉಪಯೋಗವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುವ ಇತ್ತೀಚಿನ ಅನೇಕ ಸಂಶೋಧನೆಗಳ ಪ್ರಮುಖ ತೀರ್ಮಾನಗಳನ್ನು ಈ ವಿಭಾಗವು ವಿಮರ್ಶಿಸುತ್ತದೆ.

ವಯಸ್ಕರೊಂದಿಗಿನ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆ

ವಯಸ್ಕರು ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಒಡನಾಡುವಾಗ, ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಅವರು ತಮ್ಮ ಒಡನಾಟಗಳನ್ನು ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ (ರೋಗೋಫ್, ಎಲ್ಲಿಸ್, ಮತ್ತು ಗಾರ್ಡನೆರ್, 1984; ವ್ಯಾಂಗ್, ಬರ್ನಾಸ್, ಮತ್ತು ಇಬರ್ಹಾರ್ಡ್ಟ್, 2001; ವುಡ್ ಮತ್ತು ಮಿಡಲ್ಟನ್, 1975). ಈ ರೀತಿಯ ಒಡನಾಟಗಳಲ್ಲಿ ವಯಸ್ಕರ ಪಾತ್ರವನ್ನು *ಅಟ್ಟಣೆ (scaffold)* (ಸ್ಟೋನ್, 1998; ವುಡ್, ಬ್ರೂನರ್, ಮತ್ತು ರಾಸ್, 1976) ಎಂಬ ರೂಪಕದ ಮೂಲಕ ನಿರೂಪಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅಟ್ಟಣೆ, ಕಟ್ಟಡ ನಿರ್ಮಾಣದ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ನೆಲದಿಂದ ಎತ್ತರದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸಗಾರರು ಮತ್ತು ಸಾಮಗ್ರಿಗಳಿಗೆ ಆಧಾರವನ್ನು ನೀಡುವ ಒಂದು ತಾತ್ಕಾಲಿಕ ರಚನೆಯಾಗಿದೆ. ಗ್ರೀನ್ಫೀಲ್ಡ್ (1984) ಗಮನಿಸಿದಂತೆ, ನಿರ್ಮಾಣ ಕಾರ್ಯಗಳಲ್ಲಿನ ಅಟ್ಟಣೆಯು ನಿರ್ಮಾಣದ ಕೆಲಸಗಾರರಿಗೆ ಆಧಾರವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ, ಅವರ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸುತ್ತದೆ, ಮತ್ತು ಅಸಾಧ್ಯವಾಗಬಹುದಾಗಿದ್ದ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಮಾಡಲು ಅವರಿಗೆ ಸಹಕರಿಸುತ್ತದೆ. ಕಟ್ಟಡದ ನಿರ್ಮಾಣ ಮುಗಿದ ತಕ್ಷಣ ಅಟ್ಟಣೆಯ ಅಗತ್ಯ ಇಲ್ಲವಾಗುತ್ತದೆ. ಭೌತಿಕ ಅಟ್ಟಣೆಯಂತೆ, ವಯಸ್ಕರು ಮಕ್ಕಳ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ನಿರ್ವಹಣೆಗೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಟ್ಟಣೆ ಒದಗಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ರೀತಿಯ ಅಟ್ಟಣೆಯು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸಲು ಮತ್ತು ಒಬ್ಬರೇ ಮಾಡಲು ಅಸಾಧ್ಯವಾಗಿದ್ದ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಮಾಡಲು ಸಹಾಯಕವಾಗುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳು ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಸ್ವತಃ ಮಾಡಲು ಕಲಿತಾಗ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಟ್ಟಣೆಗಳ ಅವಶ್ಯಕತೆಯಿರುವುದಿಲ್ಲ.

ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ನೀಡಿರುವ ದೃಶ್ಯವು ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಟ್ಟಣೆಗೆ ಒಂದು ಪ್ರಬಲ ದೃಷ್ಟಾಂತವಾಗಿದೆ. ದೃಶ್ಯದಲ್ಲಿನ ಮಗು ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ತಾನು ಪುನರ್ ನಿರ್ಮಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿದ್ದ ಮಾದರಿಗೆ ಲಕ್ಷ್ಯ ನೀಡುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಮಗುವಿನ ತಾಯಿ ಆತನ ಗಮನವನ್ನು ಮಾದರಿಯ ಕಡೆ ಸೆಳೆಯುತ್ತಾಳೆ ಮತ್ತು ಸಮಸ್ಯೆಯ (puzzle) ತುಣುಕಿನ ಸೂಕ್ತವಲ್ಲದ ಆಯ್ಕೆಯನ್ನು ಸರಿಪಡಿಸುತ್ತಾಳೆ. ತನ್ನ ತಾಯಿಯ ಸಹಕಾರದಿಂದ ಮಗು ಸರಿಯಾದ ತುಣುಕುಗಳನ್ನು ಆರಿಸುತ್ತದೆ, ಮತ್ತು ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಬಗೆಹರಿಸಲು ಅವುಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸುತ್ತದೆ. ತಾಯಿಯ ನಡವಳಿಕೆ ಮಗುವಿನ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆಯ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಸಮಸ್ಯಾತ್ಮಕ ರಚನೆಯಲ್ಲಿ ಗೆಲುವು ಸಾಧಿಸಲು ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆ.

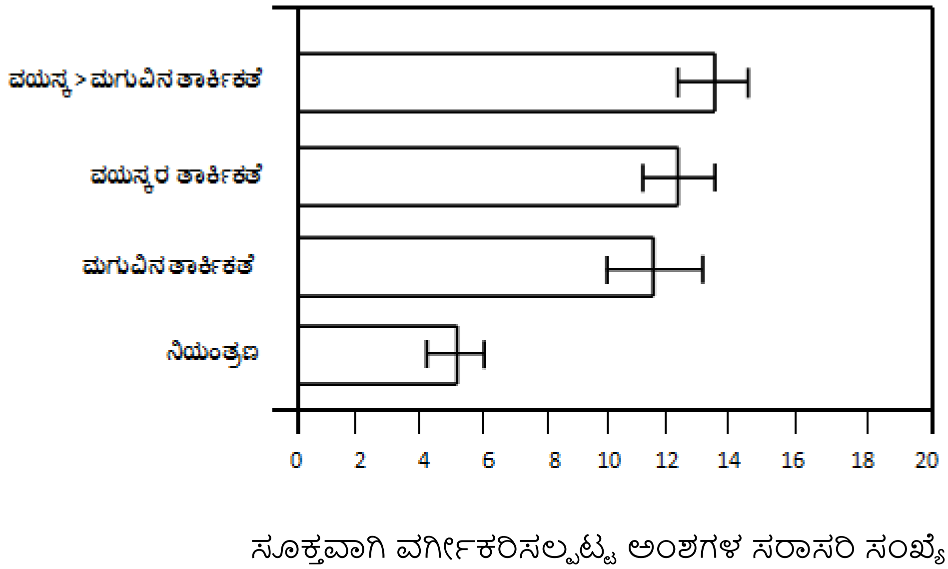
ವಯಸ್ಕರ ಬೆಂಬಲದ ಸಂವೇದನಾಶೀಲತೆ: ಮಕ್ಕಳ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆಗೆ ಅಟ್ಟಣೆಯಾಗುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ವಯಸ್ಕರು ಮಕ್ಕಳ ಕೌಶಲ್ಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ತಮ್ಮ ಬೆಂಬಲವನ್ನು ಹೊಂದಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ (ಗ್ರೀನ್ ಫೀಲ್ಡ್, 1984; ಕರ್ಮನಿ ಮತ್ತು ಬ್ರನ್ನರ್, 2001). ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಅವರು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸುಲಭವಾದ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತಾರೆ, ಮತ್ತು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿನ ಹಂತಗಳನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡುವ ಮೂಲಕ ಅಥವಾ ಕೆಲಸದ ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಎದ್ದು ಕಾಣುವಂತೆ ಮಾಡುವ ಮೂಲಕ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಸರಳೀಕರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಮಕ್ಕಳ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆಯ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ವಯಸ್ಕರು ತಮ್ಮ ನಿರ್ದೇಶನಗಳ (instructions) ನೇರತ್ವ ಮತ್ತು ನಿರ್ದಿಷ್ಟತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಮಾಯನ್ ಮಹಿಳೆಯರು ನೇಯ್ಗೆಯ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಈಗಾಗಲೇ ಸ್ವಲ್ಪಮಟ್ಟಿನ ಕೌಶಲ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಹುಡುಗಿಯರಿಗಿಂತ ಅನನುಭವಿ ಹುಡುಗಿಯರಿಗೆ ನೇರ

ನೆರವನ್ನು ನೀಡುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ನೇಯ್ಗೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಸುಲಭವೆನಿಸುವ ನಂತರದ ಹಂತಗಳಿಗಿಂತ, ಕಷ್ಟಕರವೆನಿಸುವ ಆರಂಭದ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ನೆರವನ್ನು ನೀಡುತ್ತಾರೆ (ಗ್ರೀನ್ ಫೀಲ್ಡ್, 1984). ಯಾವಾಗ ನಿರ್ದೇಶನವು ಮಗುವಿನ ಪ್ರಸ್ತುತ ಕೌಶಲ್ಯದ ಮಟ್ಟಕ್ಕಿಂತ ಕೇವಲ ಒಂದು ಹಂತ ಮೇಲಿರುತ್ತದೆಯೋ, ಅಂತಹ ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ಸೂಕ್ತವೆನಿಸಿದ ಒಡನಾಟವು ಮಕ್ಕಳ ಕೌಶಲ್ಯಾಭಿವೃದ್ಧಿಗೆ ಸಹಾಯಕವಾಗುತ್ತದೆ. ತಾಯಂದಿರು ತಮ್ಮ 3ರಿಂದ 4 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಂಕೀರ್ಣವಾದ ಪಿರಮಿಡ್ ತುಂಡುಗಳನ್ನು ಜೋಡಿಸಲು ಕಲಿಸುವ ಅಧ್ಯಯನವೊಂದರಲ್ಲಿ, ತನ್ನ ತಾಯಿ ನೀಡಿದ ನಿರ್ದೇಶನ, ಮಗುವಿನ ಕೌಶಲ್ಯದ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಸಂವೇದನಾಶೀಲವಾಗಿದ್ದಾಗ ಮಕ್ಕಳ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಮಟ್ಟದ್ದಾಗಿತ್ತು ಎನ್ನುವುದು ನಂತರದ ಸ್ವತಂತ್ರ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ (independent posttest) ಕಂಡುಬಂದಿರುತ್ತದೆ (ವುಡ್ ಮತ್ತು ಮಿಡಲ್ಟನ್, 1975).

ವಯಸ್ಕ ಹಾಗೂ ಮಗುವಿನ ನಡುವಿನ ಸಂವೇದನಾಶೀಲ ಒಡನಾಟವು ಮಕ್ಕಳ ಭಾಷಾರ್ಜನೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರ ವಹಿಸುತ್ತದೆ (ಹ್ಯಾಂಪ್ಸನ್ ಮತ್ತು ನೆಲ್ಸನ್, 1993; ಮುರ್ರೆ, ಜಾನ್ಸನ್, ಮತ್ತು ಪೀಟರ್ಸ್, 1990; ನೈಸ್ಲಿ, ಟ್ಯಾಮಿಸ್-ಲಾಮೊನ್ಡಾ, ಮತ್ತು ಬೊರ್ನ್ಸ್ಟೀನ್, 1999; ಟ್ಯಾಮಿಸ್-ಲಾಮೊನ್ಡಾ, ಬೊರ್ನ್ಸ್ಟೀನ್, ಮತ್ತು ಬೌಮ್ವೆಲ್, 2001). ಶಿಶುಗಳು ಯಾವುದೇ ಪದಗಳನ್ನು ಉಚ್ಚರಿಸದೆ ವಸ್ತುಗಳೆಡೆಗೆ ಬೆರಳು ತೋರಿಸಿದಾಗ, ಅವರ ತಾಯಂದಿರು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಅಪ್ರಯತ್ನಿತವಾಗಿ ತೋರಿಸಿದ ವಸ್ತುಗಳ ಹೆಸರುಗಳನ್ನು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಲ ಹೀಗೆ ಮಾಡುವ ತಾಯಂದಿರ ಶಿಶುಗಳು ಹೀಗೆ ಮಾಡದ ತಾಯಂದಿರ ಶಿಶುಗಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಶಬ್ದಸಂಗ್ರಹವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ (ಮಸೂರ್, 1982). ಇದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳು ವಸ್ತುಗಳ ಕಡೆ ಕೈ ಮಾಡಿ ತೋರಿಸದಿದ್ದರೂ ಸಹ, ತಾಯಂದಿರು ಮಕ್ಕಳ ಗಮನವನ್ನು ಸೆಳೆಯುತ್ತಿರುವ ವಸ್ತುಗಳ ಹೆಸರನ್ನು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತ ಗಮನವನ್ನು 'ಹಿಂಬಾಲಿಸುವ' ತಾಯಂದಿರ ಶಿಶುಗಳು ಸಹ ಹೆಚ್ಚಿನ ಶಬ್ದಸಂಗ್ರಹವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ (ಟೊಮಸೆಲ್ಲೊ ಮತ್ತು ಫರರ್, 1986). ಮಕ್ಕಳು ನಂತರದ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುವ ಭಾಷಾ ಕೌಶಲ್ಯದ ಅಂಶಗಳು (ಉದಾ: ಸುಸಂಬದ್ಧ ಹಾಗೂ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ರಚಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಕಥೆಗಳನ್ನು ಹೇಳುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ), ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ತಾಯಂದಿರ ಮಾತುಗಳು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ಭಾಷಾಭಿವೃದ್ಧಿಯ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧದಿಂದ ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ದಾಖಲಿಸಲಾಗಿದೆ (ಹೇಡನ್, ಹೈನ್, ಮತ್ತು ಫಿವುಶ್, 1997).

ಮಗುವಿನ ಕೌಶಲ್ಯದ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ವಯಸ್ಕರ ಬೆಂಬಲವು ಸಂವೇದನಾಶೀಲವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು ಬಹಳ ಮುಖ್ಯವೆನಿಸಿದಾಗ್ಯೂ. ಸಹ, ಸೂಕ್ತವಾದ ಸಂವೇದನಾಶೀಲ ಬೆಂಬಲವು ಹಲವು ರೂಪಗಳನ್ನು ತಾಳಬಹುದು. ಇತ್ತೀಚಿನ ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನವು (ಗಾಂಕು ಮತ್ತು ರೋಗೋಫ್, 1988) ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ರಚನಾತ್ಮಕ ಒಡನಾಟಗಳ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟಿತು. ಈ ಒಡನಾಟಗಳಲ್ಲಿ ವಯಸ್ಕರು, ವಸ್ತುಗಳ ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ವರ್ಗಗಳನ್ನಾಗಿ (ಬೇಯಿಸಿದ ವಸ್ತುಗಳು, ತಿನ್ನಲು ಉಪಯೋಗಿಸುವ ಸಲಕರಣೆಗಳು ಮತ್ತು ಇತರೆ) ವಿಂಗಡಿಸಲು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡಿದರು. ವಯಸ್ಕರು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಈ ಮೂರರಲ್ಲಿ ಒಂದು ರೀತಿಯ ಬೆಂಬಲ ನೀಡಿದರು: ತಾವೇ ವರ್ಗಗಳ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯನ್ನು ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗೊಳಿಸುವ ಮೂಲಕ, ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ನೀಡುವ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿ ವರ್ಗಗಳ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯನ್ನು ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗೊಳಿಸಲು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸುವ ಮೂಲಕ, ಅಥವಾ ಈ ಎರಡರ ಸಂಯೋಜನೆಯ ಮೂಲಕ (ಅಂದರೆ, ಮೊದಲು ತಾವೇ ವರ್ಗಗಳ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯನ್ನು ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗೊಳಿಸಿ, ನಂತರ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಸಲು ಪ್ರೇರೇಪಿಸುವುದು). ನಿಯಂತ್ರಿತ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ ವಯಸ್ಕರಿಂದ ಕಡಿಮೆ ಸಹಾಯ ಪಡೆದ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ಮೇಲಿನ ಎಲ್ಲ

ಮೂರು ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಲ್ಲಿ ವಯಸ್ಕರ ಸಹಾಯ ಪಡೆದ ಮಕ್ಕಳು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಿದರು ಎನ್ನುವುದು ನಂತರದ ಸ್ವತಂತ್ರ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬಂದಿತು. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಚಿತ್ರ 4.3ರಲ್ಲಿ ಕಾಣುವಂತೆ, ವಯಸ್ಕ ಬೆಂಬಲಿತ ಮೂರೂ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆಯು ತುಲನಾತ್ಮಕವಾಗಿದೆ. ಹೀಗೆ, ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಪೋಷಿಸುವಲ್ಲಿ, ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ವಯಸ್ಕರ ಬೆಂಬಲಗಳು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿವೆ.



ಚಿತ್ರ 4.3: ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಿರುವ ಗಾಂಕು ಮತ್ತು ರೋಗೋಫ್, (1998) ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಸರಿಯಾಗಿ ವರ್ಗೀಕರಿಸಿದ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ಸರಾಸರಿ ಸಂಖ್ಯೆ.

ವಯಸ್ಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯ ಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ ವರ್ಗಗಳ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯನ್ನು (ತಿನ್ನಲು ಸಹಾಯಕವಾದ ಸಲಕರಣೆಗಳು, ಗೃಹ ಸ್ವಚ್ಛತೆಯ ವಸ್ತುಗಳು, ಇತ್ಯಾದಿ) ವಯಸ್ಕರು ನೀಡಿದರು. ಮಗುವಿನ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯ ಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ ವಯಸ್ಕರು ವರ್ಗಗಳ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯನ್ನು ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗೊಳಿಸಲು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸಿದರು. ವಯಸ್ಕ > ಮಗುವಿನ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯ ಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ ವಯಸ್ಕರು ಮೊದಲು ತಾವೇ ವರ್ಗಗಳ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯನ್ನು ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗೊಳಿಸಿ, ನಂತರ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಸಲು ಪ್ರೇರೇಪಿಸಿದರು. ನಿಯಂತ್ರಿತ ಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ ವಯಸ್ಕರು ಯಾವುದೇ ಬೆಂಬಲ ನೀಡಲಿಲ್ಲ. ವಯಸ್ಕರ ಬೆಂಬಲ ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯದಾಗಿದ್ದರೂ ಸಹ, ಮಕ್ಕಳು ಅವರ ಬೆಂಬಲದಿಂದ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಿದರು.

ಮಕ್ಕಳ ಸಮವಯಸ್ಕರಿಗಿಂತ ವಯಸ್ಕರು ಮಕ್ಕಳ ಆಲೋಚನೆಗೆ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾದ ಅಟ್ಟಣೆ ಎನ್ನುವುದು ಆಶ್ಚರ್ಯಕರವಲ್ಲ. ಮಗುವಿಗೆ ಹೊಸ ಕೌಶಲ್ಯವೊಂದನ್ನು ಕಲಿಸಲು ಯತ್ನಿಸುತ್ತಿರುವ ಒಬ್ಬ ವಯಸ್ಕ ಅಥವಾ ಸಮವಯಸ್ಕನ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ನೇರ ಹೋಲಿಕೆಗೆ ಒಳಪಡಿಸಿದಾಗ ಮಕ್ಕಳು ವಯಸ್ಕರ ಜೊತೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವಾಗ ಹೆಚ್ಚು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆಂಬ ಅಂಶವು ವ್ಯಕ್ತವಾಗಿದೆ (ರಾಡ್ಜಿಜೆವ್ಸ್ಕಾ ಮತ್ತು ರೋಗೋಫ್, 1988, 1991). ವಯಸ್ಕರು ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ಹಿರಿಮೆಯನ್ನು ಸಾಧಿಸುವುದು ಪರಿಹರಿಸುತ್ತಿರುವ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅವರು ಹೆಚ್ಚು ತಿಳಿದಿದ್ದಾರೆ ಎನ್ನುವ ಕಾರಣಕ್ಕಲ್ಲ. ಮಗು ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕ ಶಿಕ್ಷಕರು ಕೆಲಸವೊಂದನ್ನು ಸಮಾನವಾಗಿ ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಂಡಿದ್ದರೂ ಸಹ, ವಯಸ್ಕರು ಹೆಚ್ಚು

ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಪಾಠ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ (ಎಲ್ಲಿಸ್ ಮತ್ತು ರೋಗೋಫ್, 1986). ಈ ಹಿರಿಮೆಯಲ್ಲಿ ಅವರ ಒಡನಾಡುವ ಶೈಲಿ ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರ ವಹಿಸುತ್ತದೆ. ಕೆಲಸದ ಗುರಿಗಳ ರೂಪರೇಖೆಗಳನ್ನು ರಚಿಸುವುದು, ಗುರಿಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸುವ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸುವುದು, ಮತ್ತು ನಿರ್ಣಯವನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲಿ ವಯಸ್ಕರು ಕಲಿಯುವವರನ್ನು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಹೆಚ್ಚು. ಇದಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ, ಮಕ್ಕಳು ಪಾಠ ಮಾಡಿದಾಗ ಅವರು ಕಲಿಯುವವರಿಗೆ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸದೆ ಕೇವಲ ಏನು ಮಾಡಬೇಕು ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ, ಮತ್ತು ಅವರು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಅಶಾಬ್ದಿಕ ಪ್ರಾತ್ಯಕ್ಷಿತೆಯ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತರಾಗುತ್ತಾರೆ (ಎಲ್ಲಿಸ್ ಮತ್ತು ರೋಗೋಫ್, ೧೯೮೨). ವಯಸ್ಕರು ಏಕೆ ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯೆಂಬ ಈ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಕ್ಕೆ ಸಮಂಜಸವೆನಿಸುವಂತೆ; ಕಲಿಯುವವರೊಂದಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವ ವಯಸ್ಕರು ಕಲಿಯುವವರನ್ನು ಅಷ್ಟಾಗಿ ಒಳಗೊಳ್ಳದ ವಯಸ್ಕರಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಕಲಿಕೆಗೆ ಕಾರಣರಾಗುತ್ತಾರೆ (ಗಾವೈನ್ ಮತ್ತು ರೋಗೋಫ್, ೧೯೮೯).

ಮಕ್ಕಳ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳು ಸಹಾ ಅವರು ವಯಸ್ಕರೊಂದಿಗೆ ಹೊಂದಿರುವ ಒಡನಾಟದೊಂದಿಗೆ ವ್ಯತ್ಯಯಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ವಿಜ್ಞಾನ ಸಂಗ್ರಹಾಲಯಗಳಲ್ಲಿ ಪೋಷಕರೊಂದಿಗಿನ ಮಕ್ಕಳ ಒಡನಾಟವನ್ನು ಕುರಿತು ನಡೆಸಿದ ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಈ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಕೆವಿನ್ ಕ್ರೌಲಿ, ಮೌರೀನ್ ಕಲ್ಲನನ್, ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹಯೋಗಿಗಳು ದಾಖಲಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಪೋಷಕರು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳು ಈ ರೀತಿಯ ಸಂಗ್ರಹಾಲಯಗಳಿಗೆ ಒಟ್ಟಾಗಿ ಭೇಟಿ ನೀಡಿದಾಗ, ಪೋಷಕರು ಪ್ರದರ್ಶಿತ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಮಕ್ಕಳ ಅನ್ವೇಷಣೆಗೆ ಹಲವು ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಬೆಂಬಲಿಸುತ್ತಾರೆ (ಕ್ರೌಲಿ, ಕಲ್ಲನನ್, ಜಿಪ್ಸನ್ ಮತ್ತು ಇತರರು,, ೨೦೦೧). ಮೊದಲು, ಪೋಷಕರು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಪುರಾವೆಗಳನ್ನು ಆರಿಸಲು ಮತ್ತು ಸಂಕೇತಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ, ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಪ್ರದರ್ಶಿತ ವಸ್ತುವಿನ ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶಗಳನ್ನು ತೋರಿಸುವುದು. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಅವರು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ನಿದರ್ಶನಗಳ ರಚನೆಗೆ ಸಹಕರಿಸುತ್ತಾರೆ, ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಪ್ರದರ್ಶಿತ ವಸ್ತುವಿನೊಂದಿಗೆ ಒಡನಾಟ ನಡೆಸಲು ಅನುವುಮಾಡಿಕೊಡುವ ಮೂಲಕ ರೂಪುಗೊಳ್ಳುವ ನಿದರ್ಶನವನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಗಮನಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುವುದು. ಮೂರನೆಯದಾಗಿ, ಅವರು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಪ್ರದರ್ಶಿತ ವಸ್ತುವಿನ ಕಾರ್ಯರೀತಿಯನ್ನು ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕೆ ಆಧಾರವಾಗಿರುವ ತತ್ವಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಪೋಷಕರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ಜೊತೆ ಒಡನಾಡುವ ರೀತಿ ಮಗುವಿನ ಲಿಂಗಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಬದಲಾಗುತ್ತದೆ. ಪೋಷಕರು ಹೆಣ್ಣು ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ಗಂಡು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಬಾರಿ ಅನೌಪಚಾರಿಕ (casual) ತಾಂತ್ರಿಕತೆಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ (ಕ್ರೌಲಿ, ಕಲ್ಲನನ್, ಟೆನನ್ಬಾಮ್, ಮತ್ತು ಅಲ್ಲೆನ್, 2001).

ಸಮವಯಸ್ಕರೊಂದಿಗಿನ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆ

ಮಕ್ಕಳ ಬಹುತೇಕ ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಡನಾಟಗಳು ವಯಸ್ಕರಿಗಿಂತ ಸಮವಯಸ್ಕರನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ. ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಮವಯಸ್ಕರ ಸಹಯೋಗ ವಿವಿಧ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಲಾಭದಾಯಕವಾಗಬಹುದು: ಅವು ಕಠಿಣವಾದ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಲು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸಬಹುದು, ಪರಸ್ಪರರ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಅನುಕರಿಸಲು ಮತ್ತು ಕಲಿಯಲು ಅವಕಾಶ ಒದಗಿಸಬಹುದು, ಅರಿತ ವಿಷಯವನ್ನು ವಿವರಿಸುವ ಮೂಲಕ ತಮ್ಮ ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಪರಿಷ್ಕರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯಕವಾಗಬಹುದು, ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಚರ್ಚೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಲು ಅವಕಾಶ ನೀಡುವ ಮೂಲಕ ಅವರ ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಬಹುದು (ಅಜ್ಮೀಶಿಯಾ, 1996). ಈ

ಸಂಭಾವ್ಯ ಅನುಕೂಲಗಳ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಶಾಲೆಗಳು ಸಹಯೋಗದ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸುತ್ತಿವೆ.

ಆದರೆ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಸಮವಯಸ್ಕರ ಸಹಯೋಗ ನಿರೀಕ್ಷಿತ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಬೀರಿವೆಯೇ ಎಂದು ಪ್ರಶ್ನಿಸಿದರೆ, ಉತ್ತರ "ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಹೌದು, ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಇಲ್ಲ" ಎಂದಾಗುತ್ತದೆ. ಬೇರೆಯ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಗೆಹರಿಸುವುದು ಒಬ್ಬಂಟಿಯಾಗಿ ಬಗೆಹರಿಸುವುದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡುತ್ತದೆಂದು ಕೆಲವು ಅಧ್ಯಯನಗಳಿಂದ ತಿಳಿದುಬಂದಿದೆ (ಬ್ಲೇಯ್, ಲೈಟ್, ಜಾಯ್ನರ್, ಮತ್ತು ಶೆಲ್ಡನ್, 1991; ಫ್ಲೆಮಿಂಗ್ ಮತ್ತು ಅಲೆಗ್ಸಾಂಡರ್, 2001; ಪೆರ್ರೆಟ್-ಕ್ಲೆರ್ಮೊಂಟ್ ಮತ್ತು ಶುಬಾಅರ್-ಲಿಯೋನಿ, 1981). ಇತರೆ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ವಿರುದ್ಧವಾದ ತೀರ್ಮಾನಕ್ಕೆ ಬಂದಿವೆ (ರಸ್ಸೆಲ್, 1982; ಟಜ್, 1992). ಇನ್ನೂ ಇತರ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಕೆಲಸದ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳು, ಮಕ್ಕಳು, ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ಒಡನಾಟಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಮೇಲಿನ ಯಾವುದೇ ಫಲಿತಾಂಶ ಬರಬಹುದು ಎನ್ನುತ್ತವೆ (ಗ್ಲಾಚನ್ ಮತ್ತು ಲೈಟ್, 1982; ಲೆವಿನ್ ಮತ್ತು ಡ್ರುಅನ್, 1993; ಪೈನ್ ಮತ್ತು ಮೆಸ್ಸೆರ್, 1998). ಕೆಳಗಿನ ಉಪವಿಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ವಯಸ್ಸು, ಒಡನಾಟದ ಗುಣಮಟ್ಟ, ಸಂಬಂಧಿತ ಪರಿಣತಿ, ಕೆಲಸದ ಕಠಿಣತೆ, ಮತ್ತು ಅವರ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆಯ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಹೇಗೆ ಸಹಯೋಗದ ಪರಿಣಾಮಕತ್ವ ಬದಲಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ.

ವಯಸ್ಸು: ಸಮವಯಸ್ಕರೊಂದಿಗೆ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಸಹಯೋಗ ನಡೆಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ವಿಳಂಬಿತ ಸಾಧನೆಯಾಗಿದೆ. ಹೆಚ್ಚಿನ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಸಮರ್ಥವಾಗಿ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಬಗೆಹರಿಸುವ 5 ವರ್ಷದ ಮಕ್ಕಳು ಜೊತೆಗೂಡಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವಾಗ ಸರಳ ಮತ್ತು ಅತ್ಯಂತ ಪರಿಚಿತ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿ ಬೇರೆ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ತೊಂದರೆ ಅನುಭವಿಸುತ್ತಾರೆ (ಟೊಮಸೆಲ್ಲೊ ಮತ್ತು ಇತರರು, 1993). ಅಡಚಣೆಗಳನ್ನು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸುವಲ್ಲಿನ ಅಲ್ಪ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ಇಬ್ಬರೂ ಒಡನಾಡಿಗಳು ಸಮಸ್ಯೆಯ ಒಂದೇ ಅಂಶದ ಬಗ್ಗೆ ಆಲೋಚಿಸಲು ಗಮನವನ್ನು ಏಕೀಕೃತಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆ, ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ಆದಷ್ಟು ನಿಖರವಾಗಿ ಸಂವಹಿಸಲು ಭಾಷೆಯ ಬಳಕೆ, ಮತ್ತು ಸಹಕಾರಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಅನೇಕ ಮೂಲಗಳಿಂದ ಈ ತೊಂದರೆಗಳು ಹುಟ್ಟುತ್ತವೆ.

ಸಹಕಾರವು ಸಣ್ಣ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಒಂದು ಕಷ್ಟಕರವಾದ ಸಂಗತಿ. ಶಾಲಾ ಪೂರ್ವ ಹಂತದಲ್ಲಿನ ಇಬ್ಬರು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಈ ಕೆಳಗಿನ ಪ್ರಸಂಗದಲ್ಲಿ ಗಮನಿಸಿ. ಈ ಪ್ರಸಂಗದಲ್ಲಿ ಒಂದು ಮಗುವಿಗೆ ಈಗಾಗಲೇ ಲೆಗೋ (ಆಟದ ವಸ್ತು) ತುಣುಕುಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ಮನೆಯ ಮಾದರಿ ರಚಿಸುವುದನ್ನು ಹೇಳಿಕೊಡಲಾಗಿದ್ದು, ಅದರಲ್ಲಿ ಆ ಮಗುವು ಪರಿಣತಿಯನ್ನು ಪಡೆದಿದೆ. ಈಗ ಇಬ್ಬರೂ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಒಟ್ಟಾಗಿ ಲೆಗೋ ಮನೆಯ ನಕಲನ್ನು ರಚಿಸಲು ಹೇಳಲಾಗಿದೆ. ಆದರೆ, "ಪರಿಣಿತ" ಮಗುವಿಗೆ ಅನನುಭವಿ ಮಗುವಿನಿಂದ ಸಹಾಯ ಪಡೆಯುವ ಆಸಕ್ತಿಯಿಲ್ಲ.

ಅನನುಭವಿ: ನೀನು ನನಗೆ ಸಹಾಯಮಾಡಲು ಬಿಡು. ಬಿಡುತ್ತೀನಿ ಎಂದು ನೀನು ಹೇಳಿದ್ದೆ.

ಪರಿಣಿತ: ಬಿಡುತ್ತೇನೆ, ಇದನ್ನು ಮುಗಿಸಿದ ನಂತರ (ಬಾಗಿಲನ್ನು).

ಅ: (ನಿಟ್ಟುಸಿರು ಬಿಡುತ್ತಾನೆ, ಹಿಂದೆ ಸರಿದು ಕುಳಿತುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾನೆ, ಎದೆಯ ಸುತ್ತ ಕೈ ಕಟ್ಟಿಕೊಂಡು ಹುಬ್ಬು

ಗಂಟಿಕ್ಕುತ್ತಾನೆ. 22 ಸೆಕೆಂಡುಗಳ ನಂತರ ಕೆಲವು ತುಣುಕುಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಂಡು ಮಾದರಿಯ

ಭಾಗವೊಂದನ್ನು ಸರಿಯಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಜೋಡಿಸಲು ತೊಡಗುತ್ತಾನೆ. ಆ ಭಾಗವನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಿದ
ನಂತರ ಪರಿಣಿತನಿಗೆ ನೀಡುತ್ತಾನೆ.) ನಮ್ಮ ಮನೆಗೆಂದು ಇದನ್ನು ಜೋಡಿಸಿದ್ದೇನೆ.

ಪ: ಮನೆಕಟ್ಟುವವನು ನಾನು, ನಾನು ಹೇಳಿದಾಗ ನೀನು ಲೆಗೋಗಳನ್ನು ಹುಡುಕಿ ಕೊಡು, ಸರೀನಾ? ನನಗೆ
ಎರಡು ಚುಕ್ಕಿಯಿರುವ ಹಳದಿ ತುಣುಕನ್ನು ಕೊಡು.

ಅ: ನಾನೂ ಮನೆಕಟ್ಟುತ್ತೇನೆ. ಆಕೆ (ಪ್ರಯೋಗ ಪರೀಕ್ಷಕಿ) ಇಬ್ಬರೂ ಒಟ್ಟಿಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡಿ ಎಂದು ಹೇಳಿದ್ದಾರೆ.

ನನ್ನ ಕಿಟಕಿ ಚೆನ್ನಾಗಿದೆ ...

ಪ: ಸರಿ, ಆದರೆ ಇದನ್ನು ನನ್ನ ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಜೋಡಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ (ಮನೆಯ ನಕಲನ್ನು ಅನನುಭವಿಯ ಕೈಗೆ ಸಿಗದಂತೆ ದೂರ ಸರಿಸುತ್ತಾನೆ).

ಅ: (ಪರಿಣಿತ ಮಗುವು ತನ್ನ ರಚನೆಯನ್ನು ಮುಂದುವರೆಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಮೇಜನ್ನು ಅಲ್ಲಾಡಿಸಲು
ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತಾನೆ.)

ಪ: ನಿಲ್ಲಿಸು! ನೀನು ಇದನ್ನು ನಿಲ್ಲಿಸದಿದ್ದರೆ ನಾವು ಮುಗಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ನಾನು ಬಾಗಿಲನ್ನು ಇನ್ನೇನು ಮುಗಿಸುತ್ತಾ
ಇದ್ದೇನೆ.

ಅ: (ಮೇಜನ್ನು ಅಲ್ಲಾಡಿಸುವುದನ್ನು ನಿಲ್ಲಿಸಿ, ಪರಿಣಿತ ಬಾಗಿಲನ್ನು ಮಾಡಿ ಮುಗಿಸುವ ತನಕ ಗಮನಿಸುತ್ತಾನೆ.)

ಈಗ ನನ್ನ ಸರದಿ, ನನ್ನ ಸರದಿ! (ಅಜ್ಮೀಶಿಯಾ, 1996, ಪು. 142).

ಅನನುಭವಿ ಕೊನೆಗೂ ತನಗಾದ ಅಪಮಾನಕ್ಕೆ ಸೇಡು ತೀರಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾನೆ. ಪರಿಣಿತ ತನಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ನೀಡುವ ಬೇಡಿಕೆಗಳನ್ನು ತಿರಸ್ಕರಿಸತೊಡಗಿದಾಗ, ಅವನಿಗೆ ಲೆಗೋ ಚೂರುಗಳಿಂದ ಹೊಡೆಯಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತಾನೆ. ಪರಿಣಿತ ತನ್ನನ್ನು ರಕ್ಷಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಕೈ ಎತ್ತಿದಾಗ ಅನನುಭವಿ ಲೆಗೋ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಹಾಳುಮಾಡುತ್ತಾನೆ. ಇಲ್ಲಿಗೆ ಸಹಯೋಗದ ಪ್ರಸಂಗ ಮುಕ್ತಾಯವಾಗುತ್ತದೆ.

ಒಡನಾಟದ ಗುಣಮಟ್ಟ: ಸಹಯೋಗದಿಂದ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವಾಗ ಮಕ್ಕಳು ಪರಸ್ಪರ ಹೊಡೆದಾಡದೆ ಸಹಕರಿಸುವ ಹಂತವನ್ನು ಮುಟ್ಟಿದ ನಂತರವೂ ಅವರ ಒಡನಾಟದ ಗುಣಮಟ್ಟ ಗಣನೀಯವಾಗಿ ಬದಲಾಗುತ್ತಿರುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳು ಸಮವಯಸ್ಕರ ಜೊತೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದರಿಂದ ಪ್ರಯೋಜನವಾಗುತ್ತದೆಯೋ ಇಲ್ಲವೋ ಎಂದು ನಿರ್ಧರಿಸುವ ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶ, ಅವರ ಒಡನಾಟದ ರೀತಿ (ಡಿಮ್ಯಾಂಟ್ ಮತ್ತು ಬೇರಿಸನ್, 1991; ಗ್ಲಾಚನ್ ಮತ್ತು ಲೈಟ್, 1982; ಟಜ್, 1992). ಪರಸ್ಪರರ ತರ್ಕಗಳಿಗೆ ಗಮನ ಕೊಡದ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವ ಮತ್ತು ಪರಸ್ಪರರ ಆಲೋಚನೆಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಮಕ್ಕಳು ಸಹಯೋಗದಿಂದ ಪ್ರಯೋಜನ ಪಡೆಯಬಲ್ಲರು (ಅಜ್ಮೀಶಿಯಾ ಮತ್ತು ಮೊಂಟ್ಗೊಮೆರಿ, 1993; ಕ್ರೂಗರ್, 1992; ಟಾಲ್ಮಿ, ಹೋವ್, ಮ್ಯಾಕೆನ್ಝಿ, ಮತ್ತು ಗ್ರೀರ್, 1993). ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಗಾವೈನ್ ಮತ್ತು ರೋಗೋಫ್ (1989) ಐದು ವರ್ಷ ಮಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಆಟಿಕೆಗಳ ಅಂಗಡಿಯಿಂದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಆಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಖರೀದಿಸಲು ಹೇಳಿ ಅವರು ಸಾಗುವ ಮಾರ್ಗವನ್ನು ಯೋಜಿಸುವ ದಕ್ಷತೆಯನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿದರು. ಮಾರ್ಗವನ್ನು ಯೋಜಿಸುವ

ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಂಡ ಮಕ್ಕಳ ಜೋಡಿಗಳು, ಕೇವಲ ಸರದಿ ಪ್ರಕಾರ ಕೆಲಸವನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಿದ ಮಕ್ಕಳ ಜೋಡಿಗಳಿಗಿಂತ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಕೆಲಸವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಿರುವುದು ಕಂಡುಬಂದಿತು.

ಮಕ್ಕಳು, ತಮಗೆ ಪರಿಚಿತವಿರುವ ಇತರೆ ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಒಡಹುಟ್ಟಿದ ಹಿರಿಯರ ವಯಸ್ಸಿನವರೇ ಆದ ಮಕ್ಕಳ ಒಡನಾಟದಿಂದ ಕಲಿಯುವುದಕ್ಕಿಂತಲೂ ತಮ್ಮ ಒಡಹುಟ್ಟಿದ ಹಿರಿಯರಿಂದ ಹೆಚ್ಚು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದು ಒಡನಾಟದ ಗುಣಮಟ್ಟದಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿಗೆ ಆಧಾರವೆನಿಸಿದ ಅಂಶವಾಗಿದೆ (ಅಜ್ಮಿತೀಶಿಯಾ ಮತ್ತು ಹೆಸ್ಸರ್, 1993). ಸಣ್ಣ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ರಚನೆಯ ಕೆಲಸವೊಂದನ್ನು ಕಲಿಸುವಾಗ ಹಿರಿಯ ಒಡಹುಟ್ಟಿದವರು ಇತರ ಹಿರಿಯ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ವಿವರಣೆಗಳು ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚಿನ ಧನಾತ್ಮಕ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು (positive feedback) ನೀಡಿದರು. ಸಣ್ಣ ಮಕ್ಕಳು ಸಹ ಇತರ ಹಿರಿಯ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ತಮ್ಮ ಒಡಹುಟ್ಟಿದವರೊಂದಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ವಿವರಣೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿದ್ದವು. ಹೀಗೆ, ಸಂಬಂಧಿಗಳಲ್ಲದ ಮಕ್ಕಳ ಜೋಡಿಗಳಿಗಿಂತ ಒಡಹುಟ್ಟಿದ ಜೋಡಿಗಳು ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಹಭಾಗಿತ್ವವನ್ನು ತೋರಿದರು.

ಕೆಲಸದಲ್ಲಿನ ಸಹಭಾಗಿತ್ವ ಏಕೆ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆಯನ್ನು ಪೋಷಿಸುತ್ತದೆ? ಒಂದೇ ಸಮಸ್ಯೆಯ ಮೇಲೆ ಏಕಕಾಲದಲ್ಲಿ ಗಮನ ಹರಿಸುವ ಮಕ್ಕಳು, ಪರಸ್ಪರರ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಒಗ್ಗೂಡಿಸಿಕೊಂಡು ಹೊಸ ಸಿದ್ಧಾಂತ ಅಥವಾ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ರಚಿಸುವ, ಪ್ರತಿ ನಡೆಯಲ್ಲಿನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ದೌರ್ಬಲ್ಯಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ, ಮತ್ತು ಇನ್ನೊಬ್ಬರ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿಕೊಂಡು ತಮ್ಮದರ ದೌರ್ಬಲ್ಯಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಹೆಚ್ಚಿರುತ್ತವೆ. ಕೇವಲ ಮಾತನಾಡುವಿಕೆ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಪರಿಹರಿಸುವುದಿಲ್ಲ; ಮಕ್ಕಳು ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಒಬ್ಬರೇ ಪರಿಹರಿಸುವಾಗ ತಾವು ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಕೆಲಸದ ಬಗ್ಗೆ ಜೋರಾಗಿ ಮಾತನಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಪ್ರಯೋಜನಕಾರಿಯಲ್ಲ (ಟೀಸ್ಲಿ, 1995). ಬದಲಾಗಿ, ಭಾಗವಹಿಸಿದ ಮಕ್ಕಳು ಪರಸ್ಪರರ ವಿಚಾರಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಸಕ್ರಿಯವಾಗಿ ಆಲೋಚಿಸುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದು ಮುಖ್ಯ ಅಂಶವಾಗಿದೆ.

ಒಬ್ಬರೇ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ಜೊತೆಗೂಡಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಮಕ್ಕಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಬುದ್ಧ ಮತ್ತು ಅಮೂರ್ತ ರೂಪಗಳನ್ನು ನೀಡಬಲ್ಲರು ಎಂದು ಶವರ್ಟ್ (1995) ವಾದಿಸಿದ್ದಾನೆ. ಹಲವು ರೀತಿಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಗೆಹರಿಸುವ ಕೆಲಸಗಳಲ್ಲಿ ಜಂಟಿಯಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು, ಸಮಸ್ಯೆಯ ಬಗ್ಗೆ ತಮ್ಮ ವಿಭಿನ್ನ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಒಗ್ಗೂಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅನುವಾಗುವಂತೆ; ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ಸಾಮಾನ್ಯ ಪ್ರತಿನಿಧಿತ್ವವನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸುತ್ತಾರೆಂಬುದನ್ನು ಆತ ಕಂಡುಕೊಂಡ. ಒಟ್ಟಾಗಿ ನಿರ್ಮಿಸಿದ ಈ ಪ್ರತಿನಿಧಿತ್ವಗಳು ವಿಭಿನ್ನ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಒಗ್ಗೂಡಿಸಿದ ಕಾರಣ ಅವು ಅಮೂರ್ತತೆಯ ಕಡೆ ಸಾಗಿದವು. ಅಮೂರ್ತ ಪ್ರತಿನಿಧಿತ್ವಗಳು ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುತ್ತವೆ, ಮತ್ತು ಜಂಟಿಯಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಮಕ್ಕಳು ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಲ ಈ ರೀತಿಯ ಪ್ರತಿನಿಧಿತ್ವಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವುದರಿಂದ, ಅವರು ಒಬ್ಬಂಟಿಯಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಬಲ್ಲರು.

ಸಂಬಂಧಿತ ನೈಪುಣ್ಯತೆ: ಸಮವಯಸ್ಕರ ಸಹಯೋಗದ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವವನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸಿದ ಮತ್ತೊಂದು ಅಂಶವೆಂದರೆ, ಸಹಯೋಗಿಗಳ ಸಂಬಂಧಿತ ನೈಪುಣ್ಯತೆ. ಮಕ್ಕಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ತಮಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ನೈಪುಣ್ಯತೆ ಅಥವಾ ಹೆಚ್ಚು ಜ್ಞಾನವುಳ್ಳ ಸಮವಯಸ್ಕರ ಒಡನಾಟಗಳಿಂದ ಪ್ರಯೋಜನ ಪಡೆಯುತ್ತಾರೆ (ಫ್ಲೆಮಿಂಗ್ ಮತ್ತು ಅಲೆಗ್ಸಾಂಡರ್, 2001; ಗೋಲ್ಬೆಕ್, 1998; ಮ್ಯಾನಿಯನ್ ಮತ್ತು ಅಲೆಗ್ಸಾಂಡರ್, 1997; ಮುರ್ರೆ, 1972; ಟಜ್ ಮತ್ತು ವಿಂಟರ್ಹಾಫ್, 1993). ಉದಾಹರಣೆಗೆ,

ಅಧ್ಯಯನವೊಂದರಲ್ಲಿ 5 ವರ್ಷದ ಅನನುಭವಿ ಲೆಗೋ ರಚನೆಕಾರರನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಣಿತ ಸಮವಯಸ್ಕರೊಂದಿಗೆ ಜೊತೆ ಮಾಡಿದಾಗ, ಲೆಗೋ ರಚನೆಗಳನ್ನು ನಕಲು ಮಾಡುವಲ್ಲಿನ ತಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಉತ್ತಮಪಡಿಸಿಕೊಂಡರು. ತಾವೊಬ್ಬರೇ ಅಥವಾ ಇತರೆ ಅನನುಭವಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಅವರು ತೋರಿದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕಿಂತಲೂ ಇದು ಹೆಚ್ಚಾಗಿತ್ತು (ಅಜ್ಮೀಶಿಯಾ, 1988). ಇಂತಹ ಒಡನಾಟಗಳು ಹೆಚ್ಚಿನ ಕೌಶಲ್ಯ ಪಡೆದ ಸಮವಯಸ್ಕರಿಗೂ ಸಹ ಲಾಭದಾಯಕ (ಮಗ್ನಿ ಮತ್ತು ಡೊಯ್ಸ್, 1978; ವೇನ್ಸ್ಟನ್ ಮತ್ತು ಬಿಯರಿಸನ್, 1985).

ಮಕ್ಕಳ ಆರಂಭಿಕ ಜ್ಞಾನದ ಸ್ಥಿತಿಯು ಕೂಡ ಹೆಚ್ಚು ಕೌಶಲ್ಯಯುತ ಸಮವಯಸ್ಕರೊಂದಿಗಿನ ಸಹಯೋಗದಿಂದ ಪ್ರಯೋಜನವಾಗುತ್ತದೆಯೇ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತದೆ. ವಿಕಾಸದ ಕೆಲವು ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಜ್ಞಾನವು ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ತೀವ್ರವಾಗಿ ವಿರೋಧಿಸುತ್ತದೆ, ಹಾಗಾಗಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಡನಾಟವು ಕಲಿಕೆಗೆ ದಾರಿ ಮಾಡಿಕೊಡದಿರಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಪೈನ್ ಮತ್ತು ಮೆಸ್ಸರ್ (1998), ಆನಿಕೆಯ (ವಸ್ತುವಿನ ಸಮತೋಲನವನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವ ಬಿಂದು) ಮೇಲೆ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಸಮತೋಲನ ಮಾಡುವ ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮೇಲೆ ಸಮವಯಸ್ಕರ ಸಹಯೋಗದ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿದರು. ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಕ್ಕಳು ಹೆಚ್ಚು ಕೌಶಲ್ಯ ಹೊಂದಿದ ಸಮವಯಸ್ಕರೊಂದಿಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಅವಕಾಶದಿಂದ ಪ್ರಯೋಜನ ಪಡೆದರು. ಆದರೆ, "ವಸ್ತುಗಳು ಮಧ್ಯದಲ್ಲಿ ಸಮತೋಲನ ಹೊಂದುತ್ತವೆ" ಎಂಬ ಸಿದ್ಧಾಂತದಿಂದ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದ ಮಕ್ಕಳು ಸಮವಯಸ್ಕರ ಸಹಯೋಗದಿಂದ ಕಲಿಯುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ತೋರಲಿಲ್ಲ. ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಡನಾಡಿಗಳು ದೃಢವಾದ ಸಾಕ್ಷಿಯನ್ನು ನೀಡದಿದ್ದರೂ ಸಹ, ಈ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಬಲವಾದ ವಿರೋಧವನ್ನು ತೋರಿತು.

ಹೆಚ್ಚಿನ ಕೌಶಲ್ಯ ಹೊಂದಿದ ಸಮವಯಸ್ಕರೊಂದಿಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದರಿಂದ ಮಕ್ಕಳು ಪ್ರಯೋಜನ ಪಡೆದರೂ ಸಹ, ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ಸಾಧಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಸಹಯೋಗವನ್ನು ನೀಡುತ್ತಿರುವ ಮಕ್ಕಳು ಕೌಶಲ್ಯಗಳ ವಿವಿಧ ಹಂತಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಅವಶ್ಯಕತೆ ಇಲ್ಲ. ಮಕ್ಕಳು ಸಮನಾದ ಕೌಶಲ್ಯ ಹೊಂದಿದ ಬೇರೆ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡಿದಾಗಲೂ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ. ಒಂದು ಕೆಲಸ ಅಥವಾ ಸಮಸ್ಯೆಯ ಬಗ್ಗೆ ತಪ್ಪು ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಹೊಂದಿದ ಇಬ್ಬರು ಮಕ್ಕಳ ಜೋಡಿಯು ಜಂಟಿಯಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಿದಾಗ ಹೆಚ್ಚಿನ ಬಾರಿ ಪ್ರಯೋಜನ ಪಡೆಯುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಹಲವಾರು ಅಧ್ಯಯನಗಳು ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟಿವೆ. ಹೀಗೆ, ಎರಡು "ತಪ್ಪುಗಳು" ಸೇರಿ ಒಂದು "ಸರಿ" ಆಗಬಹುದು. ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಸಮಸ್ಯೆಯೊಂದರ ಬಗ್ಗೆ 'ವಿಭಿನ್ನ' ತಪ್ಪು ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ ಮಕ್ಕಳ ಜೋಡಿಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿವೆ (ಅಮೆಸ್ ಮತ್ತು ಮುರ್ರೆ, 1982; ಎಮ್ಲರ್ ಮತ್ತು ವೇಲಿಯಂಟ್, 1982). ಇವುಗಳಿಂದ ಹೊರಬಂದ ತೀರ್ಮಾನವೆಂದರೆ, ಸಮಸ್ಯೆಯೊಂದರ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯಗಳು; ಅವು ತಪ್ಪಾಗಿದ್ದಾಗ್ಯೂ ಸಹ ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಡನಾಟದಲ್ಲಿ, ಜ್ಞಾನದ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸಬಹುದು.

ಆದಾಗ್ಯೂ, ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು ಪ್ರಯೋಗವಾದರೂ, ಬದಲಾವಣೆಯು ಘಟಿಸಲು, ವೈರುಧ್ಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು ಅವಶ್ಯವಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ನಿದರ್ಶಿಸಿದೆ (demonstrate). ಎಲ್ಲಿಸ್, ಕ್ಲಾರ್, ಮತ್ತು ಸೀಗ್ಲರ್ (1993), ಐದನೇ ತರಗತಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಜಂಟಿಯಾಗಿ ಸಹಯೋಗದಿಂದ ಒಂದು ಜೊತೆ ಭಿನ್ನರಾಶಿಯ ಪರಿಮಾಣವನ್ನು ಹೋಲಿಸಲು ಹೇಳಿದರು. ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ದೋಷಯುಕ್ತ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿದ ಮಕ್ಕಳ ಜೋಡಿ ಮತ್ತು ವಿಭಿನ್ನ ರೀತಿಯ ದೋಷಯುಕ್ತ

ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿದ ಮಕ್ಕಳ ಜೋಡಿಗಳನ್ನು ಪ್ರಯೋಗದ ಪೂರ್ವ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಿಗೆ ಒಳಪಡಿಸಿದಾಗ ಈ ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಡನಾಟದಿಂದ ತುಲನಾತ್ಮಕ ಯಶಸ್ಸಿನ ಮಾದರಿಗಳು ಕಂಡುಬಂದವು.

ಈ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ಒಗ್ಗೂಡಿಸುವಲ್ಲಿನ ಮುಖ್ಯ ವ್ಯತ್ಯಯಸಾಧ್ಯವೆಂದರೆ (variable), ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಕೆಲಸದ ಫಲಿತಾಂಶಗಳ ನಿಖರತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿ ಪಡೆಯುತ್ತಾರೋ ಇಲ್ಲವೋ ಎನ್ನುವುದು. ಮಕ್ಕಳು ಈ ರೀತಿಯ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಪಡೆದಾಗ, ಅವರ ಜ್ಞಾನ ತಮ್ಮ ಸಹಯೋಗಿಗಳಿಗೆ ಸಮಾನವಾಗಿದೆಯೋ ಅಥವಾ ಅವರಿಗಿಂತ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿದೆಯೋ ಎನ್ನುವುದು ಪರಿಗಣನೆಗೆ ಬರದೆ, ಮಕ್ಕಳು ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ಸಾಧಿಸುತ್ತಾರೆ (ಎಲ್ಲಿಸ್ ಮತ್ತು ಇತರರು, 1993). ಅಮೆಸ್ ಮತ್ತು ಮುರ್ರೆ (1982) ಮತ್ತು ಎಮ್ಲೆರ್ ಮತ್ತು ವೇಲಿಯಂಟ್ (1982) ಇವರುಗಳು ನಡೆಸಿದ ಅಧ್ಯಯನಗಳಂತೆ, ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿ ನೀಡದಿದ್ದಾಗ, ಸಹಪಾಠಿಗಳ ಸಹಯೋಗವು ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗಲು ವೈರುಧ್ಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು ಅವಶ್ಯವೆನಿಸಬಹುದು. ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಕೆಲಸದ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ಸರಿ ಎನ್ನುವ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು 'ಪಡೆಯದ' ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ಸಮವಯಸ್ಕರ ಸಹಯೋಗತ್ವ ಪ್ರಯೋಜನಕಾರಿಯಾಗಿತ್ತು ಎಂಬುದನ್ನು ಪ್ರಯೋಗವೊಂದು ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟಿದೆ (ಟಜ್ ಮತ್ತು ವಿಂಟರ್ಹಾಫ್, 1993).

ಕೆಲಸದ ಕಠಿಣತೆ: ಕೆಲಸದ ಕಠಿಣತೆ ಕೂಡ ಸಹಯೋಗದ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತದೆ. ಸಹಯೋಗಿಗಳಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬರು ಕೆಲಸದ ಬಗ್ಗೆ ಈಗಾಗಲೇ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡಿರುವ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಅಥವಾ ಅವರು ಶೀಘ್ರದಲ್ಲೇ ಪರಿಣಿತಿ ಸಾಧಿಸುವ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳಿದ್ದಾಗ, ಸಹಯೋಗವು ಯಶಸ್ವಿ ಸಮಸ್ಯಾ ಪರಿಹಾರ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಗಳನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿರುತ್ತವೆ (ಅಮೆಸ್ ಮತ್ತು ಮುರ್ರೆ, 1982; ಪೆರ್ರೆಟ್-ಕ್ಲರ್ಮೊಂಟ್ ಮತ್ತು ಶುಬಾಅರ್-ಲಿಯೋನಿ, 1981). ಕೆಲಸವು ಯಾವುದೇ ಮಗುವಿಗೆ ಅರ್ಥವಾಗದಿದ್ದಾಗ ಮತ್ತು ಅದು ಇಬ್ಬರ ಪ್ರಸ್ತುತ ಜ್ಞಾನದ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಮೀರಿದ್ದಾಗ, ಸಹಯೋಗವು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಲ ಹಿನ್ನಡೆಯನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡಬಹುದು ಅಥವಾ ಯಾವುದೇ ಸುಧಾರಣೆಯನ್ನು ತರದಿರಬಹುದು (ಲೆವಿನ್ ಮತ್ತು ಡ್ರುಯನ್, 1993; ಟಜ್, 1992).

ಜೊತೆಗಾರರಿಗೆ ತಮ್ಮ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯಲ್ಲಿ ಇರುವ ವಿಶ್ವಾಸಕ್ಕೆ ಈ ಪರಿಣಾಮವು ಕಾರಣವಾಗಿರಬಹುದು. ಸರಳವಾದ ಕೆಲಸಗಳಲ್ಲಿ ಸರಿಯಾದ ಉತ್ತರ ನೀಡುವ ಮಕ್ಕಳು ತಪ್ಪಾಗಿ ಉತ್ತರಿಸುವ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ. ಇದು, ತಪ್ಪಾಗಿ ಉತ್ತರಿಸುತ್ತಿರುವ ಜೊತೆಗಾರರು ಸರಿಯಾಗಿ ಉತ್ತರ ನೀಡುತ್ತಿರುವ ತಮ್ಮ ಅಗ್ರಣಿಗಳನ್ನು (lead)ಅನುಕರಿಸಲು ಪ್ರೇರೇಪಿಸಬಹುದು. ಇದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ, ಕ್ಲಿಷ್ಟಕರ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಪರಿಹರಿಸುವಾಗ, ತಾರ್ಕಿಕತೆಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಗತಿಶೀಲರಲ್ಲದ ಮಕ್ಕಳು ಹೆಚ್ಚು ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ, ಏಕೆಂದರೆ ಅವರು ಪರ್ಯಾಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳ ಸಂಭವನೀಯತೆಯನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದರಲ್ಲಿ ವಿಫಲರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ (ಲೆವಿನ್ ಮತ್ತು ಡ್ರುಯನ್, 1993). ಇದು ಕೆಲವು ಬಾರಿ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಗತಿಶೀಲ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯನ್ನುಳ್ಳ, ಆದರೆ ತಾವು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಂಡಿರುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಖಾತ್ರಿ ಇರದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು, ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸದಿಂದಿರುವವರ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಗತಿಶೀಲವಲ್ಲದ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯೆಡೆಗೆ ಸೆಳೆಯುವ ದುರದೃಷ್ಟಕರ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ತರುತ್ತದೆ.

ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ರೂಢಿಗಳು: ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ರೂಢಿಗಳು ಸಹ ಮಕ್ಕಳ ಸಹಯೋಗದ ಶೈಲಿ ಮತ್ತು ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತವೆ. ಈ ವಿದ್ಯಮಾನವನ್ನು ದಾಖಲಿಸಿದ ಒಂದು ಸಂಶೋಧನೆಯು ನವಾಜೊ ಮತ್ತು ಯೂರೋ-ಅಮೆರಿಕದ ಮಕ್ಕಳ ಸಹಯೋಗದ ಸಮಸ್ಯಾ ಪರಿಹಾರದ

ವೈರುಧ್ಯಗಳನ್ನು ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟಿದೆ (ಎಲ್ಲಿಸ್ ಮತ್ತು ಶ್ನೈಡರ್ಸ್, 1989). ಕೆಲಸವು ಒಂದು ಹಲಗೆಯ ಮೇಲಿನ ವ್ಯೂಹದ (maze) ಆಟವಾಗಿತ್ತು. ವ್ಯೂಹವು ಅನೇಕ ಮುಚ್ಚಿದ ದಾರಿಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರಿಂದ, ಮುಂದುವರೆಯುವ ಮೊದಲೇ ಹಾದಿಯನ್ನು ಯೋಜಿಸುವುದು ಉಪಯುಕ್ತವಾಗಿತ್ತು. ಸಮಸ್ಯೆಯ ಸ್ವಲ್ಪ ಭಾಗವನ್ನು ಈಗಾಗಲೇ ಕಲಿತಿದ್ದ ಮಕ್ಕಳು ("ಶಿಕ್ಷಕರು") ಯಾವುದೇ ನಿರ್ದೇಶನ ಪಡೆಯದ ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳ ("ಕಲಿಯುವವರು") ಜೊತೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡಿದರು. ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಯಲ್ಲಿನ ಅಮೆರಿಕದ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯು ವೇಗಕ್ಕೆ ನೀಡುವಷ್ಟು ಅತ್ಯಧಿಕ ಮಹತ್ವವನ್ನು ನವಾಜೊ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯು ನೀಡದ ಕಾರಣ, ಮತ್ತು ನವಾಜೊ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಮತ್ತು ಸಹಕಾರ - ಇವೆರಡಕ್ಕೂ ಬೆಲೆ ನೀಡುತ್ತಿದ್ದರಿಂದ, ನವಾಜೊ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಕಲಿಯುವವರ ಒಡನಾಟದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಕಲಿಯುವವರಿಗೆ ಮುಂದಿನ ನಡೆಯನ್ನು ಇಡಲು ಒತ್ತಾಯಿಸದೆ, ಅವರು ಯೋಜನೆಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಸಮಯ ವಿನಿಯೋಗಿಸಲು ಅನುವುಮಾಡಿಕೊಡುವುದನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಈ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು ನಿಖರವೆಂದು ಸಾಬೀತಾಯಿತು. ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ, ಹೆಚ್ಚು ಯೋಜನೆಯ ಅಗತ್ಯವಿದ್ದ ಕ್ಲಿಷ್ಟಕರ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಗೆ ಯುರೋ-ಅಮೆರಿಕದ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ನವಾಜೊ ಮಕ್ಕಳು ಹೆಚ್ಚು ಸಮಯವನ್ನು ಯೋಜನೆಗಾಗಿ ಮೀಸಲಿಟ್ಟರು. ಅವರು ವ್ಯೂಹದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಪರಿಹಾರದಲ್ಲಿ ಮಾಡಿದ ತಪ್ಪುಗಳು ಸಹ ಕಡಿಮೆ ಇದ್ದವು. ಹೀಗೆ, ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮೌಲ್ಯಗಳು, ವಯಸ್ಸು, ನೈಪುಣ್ಯತೆ, ಒಡನಾಟದ ಗುಣಮಟ್ಟ, ಮತ್ತು ಕೆಲಸದ ಕಠಿಣತೆಗಳು ಕೂಡ ಸಹಭಾಗಿತ್ವದ ಸಮಸ್ಯಾ ಪರಿಹಾರವನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತವೆ.

ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿತ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವಿಕೆ

ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಒಡನಾಟಗಳ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ನಿರೂಪಿಸಲು ಬಾರ್ಬರಾ ರೋಗೋಫ್ ಮತ್ತು ಆಕೆಯ ಸಹಯೋಗಿಗಳು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕವಾಗಿ ಮೌಲ್ಯವುಳ್ಳ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ 'ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿತ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ'ಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸಿದರು (ಕವಜಯ್ ಮತ್ತು ರೋಗೋಫ್, 1999; ರೋಗೋಫ್, 1990; ರೋಗೋಫ್, ಮಿಸ್ಟ್ರಿ, ಗಾಂಕು, ಮತ್ತು ಮೋಸಿಯರ್, 1993). ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ಎರಡು ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಸಂಯೋಜಿಸುತ್ತದೆ: ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಮಕ್ಕಳ ನಡವಳಿಕೆಗಳನ್ನು ಅನ್ಯರು ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ಅಭಿಪ್ರಾಯ, ಮತ್ತು ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಮಕ್ಕಳು ಅವರ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಮುದಾಯಗಳಲ್ಲಿ ದಿನಂಪ್ರತಿ ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿರುವ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ಅಭಿಪ್ರಾಯ. ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿತ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯು, ವಯಸ್ಕರು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ನೇರ ಆದೇಶಗಳನ್ನು ನೀಡಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವ ಒಡನಾಟಗಳಿಗಷ್ಟೆ ಸೀಮಿತವಾಗಿರದೆ, ಮಕ್ಕಳು ದಿನಂಪ್ರತಿ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಅವರ ಹಿರಿಯರು ಅಥವಾ ತಮ್ಮ ಸಮುದಾಯದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಕೌಶಲ್ಯವುಳ್ಳ ಇತರ ಸದಸ್ಯರ (ಅಂದರೆ ಒಡಹುಟ್ಟಿದ ಹಿರಿಯರು ಮತ್ತು ಸಮವಯಸ್ಕರು) ಮಾರ್ಗದರ್ಶನದಲ್ಲಿ ಗಮನಿಸುವ ಮತ್ತು ಭಾಗವಹಿಸುವ ಒಡನಾಟಗಳನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಉಡುಪು ಧರಿಸುವುದು, ಮನೆಗೆಲಸಗಳನ್ನು ಮಾಡುವುದು, ಅಡಿಗೆ ಮಾಡುವುದು, ಮತ್ತು ಧಾರ್ಮಿಕ ಸೇವೆಗಳಿಗೆ ಹಾಜರಾಗುವುದು ಇಂತಹ ಕೆಲವು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು. ಇಂತಹ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿನ ಮಕ್ಕಳ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿತ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯು ಅವರು ಬೆಳೆಯುವ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ರೂಢಿಗಳ ಸಮಾಜೀಕರಣವಾಗಲು ಒಂದು ಮುಖ್ಯ ಸಾಧನವಾಗಿದೆ.

ರೋಗೋಫ್ (1990) ಪ್ರಕಾರ, ವಯಸ್ಕರು ಎಲ್ಲ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲೂ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮೌಲ್ಯಗಳುಳ್ಳ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಮಕ್ಕಳು ಭಾಗವಹಿಸುವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆಯ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಬದಲಾಗುತ್ತವೆ. ಕೆಲವು ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿ, ಅಮೇರಿಕಾ ದೇಶವನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಂತೆ, ಮಕ್ಕಳನ್ನು ವಯಸ್ಕರ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಹಣಕಾಸಿನ ವ್ಯವಹಾರಗಳಿಂದ ಬೇರ್ಪಡಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅವರ ಬಹುತೇಕ ಕಲಿಕಾ ಅವಕಾಶಗಳು ಔಪಚಾರಿಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಲಭ್ಯವಾಗುತ್ತವೆ. ಬೇರೆ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳು ವಯಸ್ಕರ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ನಿಯತಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಮಿಳಿತಗೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಅವರ ಹೆಚ್ಚಿನ ಕಲಿಕಾ ಅವಕಾಶಗಳು ಪ್ರತಿದಿನದ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ದೊರೆಯುತ್ತವೆ.

ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿತ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಅಂತರ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ (cross-cultural) ಸಂಶೋಧನೆ: ರೋಗೋಫ್, ಮಿಸ್ಟ್ರಿ, ಗಾಂಕು, ಮತ್ತು ಮೋಸಿಯರ್ (1993), ವಯಸ್ಕರ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಂದ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಬೇರ್ಪಡಿಸಲಾಗುವ ಎರಡು ಸಮುದಾಯಗಳ ಮಕ್ಕಳ ಚಟುವಟಿಕೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಡನಾಟಗಳನ್ನು (ಸಾಲ್ಟ್ ಲೇಕ್ ಸಿಟಿ, ಉತಾಹ್, ಕೆಸಿಯೋರಾನ್, ಮತ್ತು ಟರ್ಕಿಯ ನಗರಗಳ, ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗದ ಸಮುದಾಯಗಳು) ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಸೇರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುವ ಎರಡು ಸಮುದಾಯಗಳನ್ನು (ಸ್ಯಾನ್ ಪೆಡ್ರೊದ ಸ್ಥಳೀಯ ಮಾಯನ್ ಪಟ್ಟಣ, ಗ್ವಾಟೆಮಾಲಾ, ಮತ್ತು ಭಾರತದ ಧೋಲ್-ಕಿ-ಪಟ್ಟಿ ಆದಿವಾಸಿ ಹಳ್ಳಿ) ಅಭ್ಯಸಿಸಿದರು. ಈ ನಾಲ್ಕು ಸಮುದಾಯಗಳ ಎಳೆಯ ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಪೋಷಕರು ಪ್ರತಿದಿನದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಮಾಡುವ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಉಣಿಸುವಿಕೆ, ಉಡುಗೆ-ತೊಡಿಗೆ), ಸಾಮಾಜಿಕ ಆಟಗಳನ್ನು ಆಡುವ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಇಣಿಕಾಟ (ಪೀಕಬೂ) ಮತ್ತು ಬೆರಳಿನ ಆಟಗಳು), ಮತ್ತು ನವೀನ ವಸ್ತುಗಳೊಂದಿಗೆ ಆಡುವ (ಸಂಶೋಧಕರು ಕೊಟ್ಟ ಗೊಂಬೆ ಮತ್ತು ಸೀಸದಕಡ್ಡಿ ಡಬ್ಬಿಗಳಂತಹ ಆಟಿಕೆಗಳು) ರೀತಿಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಲಾಯಿತು.

ರೋಗೋಫ್ ಮತ್ತು ಇತರರು ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿತ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯ ಕೆಲ ಅಂಶಗಳು ಎಲ್ಲ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲೂ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕವಾಗಿವೆ ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಅವರು ಅಭ್ಯಸಿಸಿದ ಎಲ್ಲ ನಾಲ್ಕು ಸಮುದಾಯಗಳ ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಡನಾಟಗಳಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರು ಸನ್ನಿವೇಶಗಳ ಬಗೆಗಿನ ತಮ್ಮ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಅರಿವನ್ನು ಸರಿಹೊಂದಿಸಲು ಕ್ರಮಬದ್ಧವಾಗಿ ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿದ್ದರು ಮತ್ತು ಅರ್ಥವನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಂಡು ಅಂತರ್‌ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠತೆಗೆ ಯತ್ನಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಎಲ್ಲ ನಾಲ್ಕು ಸಮುದಾಯಗಳಲ್ಲಿನ ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರು ಒಡನಾಟಗಳು ಬೆಳೆದಂತೆ ತಮ್ಮ ಪರಸ್ಪರ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಹೊಂದಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದರು. ಈ ರೀತಿಯ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯು ಶಾಬ್ದಿಕ ಮತ್ತು ಅಶಾಬ್ದಿಕ ಸಂವಹನಗಳು ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರು ಮಕ್ಕಳ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತಿತ್ತು.

ಆದಾಗ್ಯೂ, ಈ ಸಮುದಾಯಗಳ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿತ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖವಾದ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಇದ್ದವು. ವಯಸ್ಕರ ಸಮುದಾಯದಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತಿದ್ದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಂದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಬೇರ್ಪಡಿಸಲಾಗಿದ್ದ ಎರಡು ಸಮುದಾಯಗಳಲ್ಲಿ (ಸಾಲ್ಟ್ ಲೇಕ್ ಸಿಟಿ ಮತ್ತು ಕೆಸಿಯೋರಾನ್), ವಯಸ್ಕರ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ನಡುವಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಡನಾಟಗಳನ್ನು ಹಿರಿಯರು ನಿಶ್ಚಯಿಸುತ್ತಿದ್ದು, ಅವರು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟ ಶಾಬ್ದಿಕ ಸೂಚನೆಯನ್ನು ನೀಡುತ್ತಿದ್ದರು ಮತ್ತು ಹೊಗಳುವಿಕೆ ಮತ್ತಿತರ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಗಳ ಮೂಲಕ ಮಕ್ಕಳ ಪ್ರೇರಣಾಶಕ್ತಿಗೆ ನೀರೆರೆಯುತ್ತಿದ್ದರು. ವಯಸ್ಕರ ಸಮುದಾಯದಲ್ಲಿ

ನಡೆಯುತ್ತಿದ್ದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಒಳಗೂಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದ ಎರಡು ಸಮುದಾಯಗಳಲ್ಲಿ (ಸ್ಯಾನ್ ಪೆಡ್ರೊ ಮತ್ತು ಧೋಲ್-ಕಿ-ಪಟ್ಟಿ), ವಯಸ್ಕರ ನಿರಂತರ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸುತ್ತಿದ್ದ ಮತ್ತು ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಬೆರೆಯಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿದ್ದ ಮಕ್ಕಳು ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಡನಾಟಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ವಹಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದರು. ಈ ಸಮುದಾಯಗಳಲ್ಲಿನ ಪೋಷಕರು ಮಕ್ಕಳ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುತ್ತಿದ್ದರಲ್ಲದೆ, ಆಗಾಗ್ಗೆ ಅಶಾಬ್ದಿಕ ಪ್ರಾತ್ಯಕ್ಷಿಕೆಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತಿದ್ದರು.

ಗಮನ ನಿರ್ವಹಣೆಯ ಸೂಚಿತಾರ್ಥಗಳು: ರೋಗೋಫ್ ಮತ್ತು ಇತರರು ಎರಡು ಜೋಡಿ ಸಮುದಾಯಗಳಲ್ಲಿನ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿತ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿನ ಈ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಗಮನ ನಿರ್ವಹಣೆಯ ಮಾದರಿಗಳಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟಿದ್ದವು ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಸ್ಯಾನ್ ಪೆಡ್ರೊ ಮತ್ತು ಧೋಲ್-ಕಿ-ಪಟ್ಟಿಯಲ್ಲಿನ ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಪೋಷಕರು ಒಂದೇ ಸಲಕ್ಕೆ ಹಲವಾರು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಲು ಶಕ್ತರಾಗಿದ್ದರೆ, ಸಾಲ್ಟ್ ಲೇಕ್ ಸಿಟಿ ಮತ್ತು ಕೆಸಿಯೋರಾನ್ ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಪೋಷಕರು ಒಂದು ಸಲಕ್ಕೆ ಒಂದೇ ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಗಮನಹರಿಸಬಲ್ಲವರಾಗಿದ್ದರು (ಗಮನಿಸಿ: ಕವಜಯ್ ಮತ್ತು ರೋಗೋಫ್, 1999). ರೋಗೋಫ್ ಮತ್ತು ಇತರರು ಸ್ಯಾನ್ ಪೆಡ್ರೊ ಮತ್ತು ಧೋಲ್-ಕಿ-ಪಟ್ಟಿ ಮಕ್ಕಳ ಹಲವು ಸನ್ನಿವೇಶಗಳ ಗಮನಿಸುವಿಕೆಯು, ಅವರ ಗಮನ ನಿರ್ವಹಣೆಯ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಹದಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯಕವಾಗಬಲ್ಲದು ಎಂಬ ತೀರ್ಮಾನಕ್ಕೆ ಬಂದರು.

ಗಮನ ನಿರ್ವಹಣೆಯಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುವ ಈ ಅಂತರ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ವಿವಿಧ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಸಂಘಟಿಸುವಲ್ಲಿ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿತ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯ ಸಂಭಾವ್ಯ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ವಿಶದಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ವಿಭಿನ್ನ ಮಾದರಿಯ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿತ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯ ಅನುಭವಗಳು ದೂರಗಾಮಿ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆ ಎಂದು ಕೆಲವು ಸಾಕ್ಷ್ಯಗಳು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ. ಇತ್ತೀಚಿನ ಅಧ್ಯಯನವೊಂದು, ವ್ಯಾಪಕ ಔಪಚಾರಿಕ ಶಾಲಾ ತರಬೇತಿ ಪಡೆದ ಮಾಯನ್ ತಾಯಂದಿರು ಮಕ್ಕಳ ಜೊತೆಗಿನ ಸಮಸ್ಯೆ-ಪರಿಹಾರದ ಒಡನಾಟಗಳನ್ನು; ಸ್ವಲ್ಪಮಟ್ಟಿನ ಔಪಚಾರಿಕ ಶಾಲಾ ತರಬೇತಿ ಪಡೆದ ತಾಯಂದಿರಿಗಿಂತ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೊಳಿಸುವಲ್ಲಿ ಪ್ರವೃತ್ತರಾಗಿದ್ದರು ಎಂದು ತೋರಿಸಿದೆ (ಕವಜಯ್ ಮತ್ತು ರೋಗೋಫ್, 2002). ಮೂವರು ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಅವರ ತಾಯಂದಿರ ಗುಂಪುಗಳು ಮೂರು-ಆಯಾಮಗಳುಳ್ಳ (three dimensional) ಕುಲಲಾಂಛನ ಕಂಭದ (totem pole) ಜಿಗ್ಬಂಧವನ್ನು (jigsaw puzzle) ರಚಿಸಲು ಒಟ್ಟಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದರು. ವ್ಯಾಪಕ ಔಪಚಾರಿಕ ಶಾಲಾ ತರಬೇತಿ ಪಡೆದ ತಾಯಂದಿರು “ಕಾರ್ಯ ವಿತರಣೆ” ಮಾಡಿ ಗುಂಪಿನ ವಿವಿಧ ಸದಸ್ಯರು ಸಮಸ್ಯೆಯ ವಿಭಿನ್ನ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ರೀತಿಯನ್ನು ಸೂಚಿಸುವ, ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಏನು ಮಾಡಬೇಕೆಂದು ನಿರ್ದೇಶಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಹೆಚ್ಚಿದ್ದವು. ಈ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ಮುಂದೇನು ಮಾಡಬೇಕು ಎನ್ನುವ ಹೆಚ್ಚಿನ ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ತಾಯಂದಿರೇ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದರು. ಇದಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ, ಸ್ವಲ್ಪಮಟ್ಟಿನ ಔಪಚಾರಿಕ ಶಾಲಾ ತರಬೇತಿ ಪಡೆದ ತಾಯಂದಿರ ಗುಂಪಿನ ಎಲ್ಲ ಸದಸ್ಯರು ರಚನೆಯ ಒಂದೇ ಅಂಶದ ಮೇಲೆ ಗಮನಹರಿಸುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ (ಉದಾ: ಸಮಸ್ಯೆಯ ಒಂದು ಸಾಲು) ಮಕ್ಕಳ ಜೊತೆಗೂಡಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದರು. ಈ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ತಾಯಂದಿರಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ ಗುಂಪಿನ ಹಿರಿಯ ಮಗು ಸಹ ಮುಂದೇನು ಮಾಡಬೇಕು ಎನ್ನುವ ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳುತ್ತಿತ್ತು. ಹೀಗೆ, ಔಪಚಾರಿಕ ಶಾಲೆಯ ಗುಣಲಕ್ಷಣವೆನಿಸಿದ, ಶ್ರೇಣಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ರಚನೆಗಳ

ಅನುಭವವು, ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ತಾಯಂದಿರ ಒಡನಾಟಗಳ ರೀತಿಯನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತಿದ್ದುದು ವ್ಯಕ್ತವಾಗುತ್ತಿತ್ತು.

ವಿಕಾಸದಿಂದಾಗಿ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯಲ್ಲಿನ ಪರಿವರ್ತನೆ: ರೋಗೋಫ್‌ನ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಮುಖ್ಯ ಕಲ್ಪಿತಭಾವ (construct), ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿನ 'ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ'. ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಲ್ಲಿ, ವಿಕಾಸದ ಬದಲಾವಣೆಯು ಮಕ್ಕಳ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯ ರೀತಿಯ ಪರಿವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ, ವಿಕಾಸದ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಕೇವಲ ವೀಕ್ಷಕರಾಗಿ ಅಥವಾ ಅಪ್ರಧಾನ ಭಾಗವಹಿಸುವವರಾಗಿ ಉಳಿಯದೇ ಪ್ರಮುಖ ಸಹಭಾಗಿಗಳಾಗಿ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಹೊಂದುತ್ತಾರೆ. ಕೆಲವು ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳು ಕ್ರಮೇಣ ಪ್ರಮುಖ ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳನ್ನು ಅಥವಾ ನಾಯಕತ್ವದ ಪಾತ್ರಗಳನ್ನು ವಹಿಸುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಒಂದು ಕೂಸು ತನ್ನ ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಅಡಿಗೆ ಮಾಡುವುದನ್ನು ಸುಮ್ಮನೆ ಗಮನಿಸಬಹುದು, ಶಾಲಾಪೂರ್ವ ಹಂತದ ಮಗು ಮೇಜನ್ನು ಸಜ್ಜುಗೊಳಿಸಲು ಸಹಕರಿಸಬಹುದು, ದೊಡ್ಡ ಮಗು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಕೆಲವು ಖಾದ್ಯಗಳನ್ನು ತಯಾರಿಸಬಹುದು, ಮತ್ತು ಇನ್ನೂ ದೊಡ್ಡ ಮಗು ಯಾವ ಖಾದ್ಯಗಳನ್ನು ಬಡಿಸಬೇಕು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸಬಹುದು.

ಮಕ್ಕಳು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ವಹಿಸುವ ಪಾತ್ರಗಳ ಬದಲಾವಣೆಗಳ ಜೊತೆಯಲ್ಲಿ, ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯ ಅನೇಕ ಇತರೆ ಅಂಶಗಳು ವಿಕಾಸದೊಂದಿಗೆ ಬದಲಾಗಬಹುದು. ಇವು, ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತಾವು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿರುವುದಕ್ಕೆ ಅವರು ನೀಡುವ ಕಾರಣಗಳು (ಪೋಷಕರ ಆಣತಿಯನ್ನು ಪಾಲಿಸುವುದು, ಅಥವಾ ಇದಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ ಮಾಡಬೇಕಾದ ಕೆಲಸವನ್ನು ಮುಗಿಸುವುದು), ಹೊಸ ಪಾತ್ರಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುವಲ್ಲಿನ ಅವರ ನಡತೆ, ಮತ್ತು ಹೇಗೆ ವಿಭಿನ್ನ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಒಂದು ಸಂಪೂರ್ಣ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ನೆರವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಅವರ ತಿಳುವಳಿಕೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ (ರೋಗೋಫ್, 1997, 1998). ವಿಕಾಸದ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯಲ್ಲಿನ ಬದಲಾವಣೆಯ ವಿಸ್ತಾರವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಅವಶ್ಯಕತೆಯಿದೆ.

ಮಾನಸಿಕ ಪರಿಕರವಾಗಿ ಭಾಷೆ

ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಸಂಸ್ಕೃತಿಯಲ್ಲೂ, ಭಾಷೆಯು ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಡನಾಟದ ಒಂದು ಅಂಶವಾಗಿದ್ದು, ಆಲೋಚನೆ ಮತ್ತು ನಡತೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ಬಳಸುವ ಪರಿಕರವಾಗಿದೆ. ಹಾಗಾಗಿಯೇ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಒಂದು ಬಹುಮುಖ್ಯ ಮಾನಸಿಕ ಪರಿಕರವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗಿದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಣಗಳು ಹಲವಾರು. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿತ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ, ನಿರ್ದೇಶಿತ ಕಲಿಕೆ, ಮತ್ತು ಸಾಂಘಿಕ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಂತೆ, ಭಾಷೆಯು ಬಹುತೇಕ ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಡನಾಟದ ಅವಿಭಾಜ್ಯ ಅಂಗವಾಗಿದೆ. ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಭಾಷೆಯು ಒಂದು ಮಾಧ್ಯಮವಾಗಿ, ಇದರ ಮೂಲಕ ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಡನಾಟವು ಕಲಿಕೆಗೆ ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಜನರು ತಮ್ಮ ನಡತೆಯನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸಲು, ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಲು, ಮತ್ತು ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಪರಿಹರಿಸಲು ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದು ಅವರ ಖಾಸಗಿ ಸಂವಾದಗಳಿಂದ ವ್ಯಕ್ತವಾಗುತ್ತದೆ. ಮೂರನೆಯದಾಗಿ, ಭಾಷೆಯ ರಚನೆಗಳು ಸ್ವಾಭಾವಿಕವಾದ ಆಲೋಚನಾ ವಿಧಾನಗಳ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಬಹುದಾಗಿದೆ, ಇದನ್ನು ಭಾಷೆಯ ಪ್ರತ್ಯಕ್ಷ ತೊಡಗುವಿಕೆಯಿರದ ಕೆಲಸ ಮತ್ತು ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಸಹ ಕಾಣಬಹುದಾಗಿದೆ.

ನಡವಳಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಭಾಷಾ ನಿಯಂತ್ರಣ: 'ಖಾಸಗಿ ಸಂವಾದ'ವು ನಡವಳಿಕೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ಭಾಷಾ ನಿಯಂತ್ರಣಕ್ಕೆ ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಸಾಕ್ಷಿ. ಮಕ್ಕಳು ಆಟ ಆಡುವಾಗ, ಪರಿಶೋಧಿಸುವಾಗ, ಮತ್ತು ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಗೆಹರಿಸುವಾಗ ಪದೇಪದೇ ತಮ್ಮಷ್ಟಕ್ಕೆ ತಾವೇ ಜೋರಾಗಿ ಮಾತನಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಎರಡು ಅಂಕಿಗಳ, ದಶಕಗಳೊಂದಿಗೆ ಕೂಡಬೇಕಾದ ಲೆಕ್ಕವನ್ನು ಒಂದು ಮಗುವಿಗೆ ಕೊಟ್ಟಾಗ (ಉದಾ: 17+28), ಅದು, ಲೆಕ್ಕವನ್ನು ಬಿಡಿಸಲು ಖಾಸಗಿ ಸಂವಾದವನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಬಹುದು: "7ಕ್ಕೆ 8ನ್ನು ಕೂಡಿಸಿದರೆ 15, ದಶಕ 1, (ಮೌನ) 2, 3, 4, ಹಾಗಾಗಿ ಉತ್ತರ 45." ಇಂತಹ ಖಾಸಗಿ ಸಂವಾದವು, ತಮ್ಮ ನಡತೆಯನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಒಂದು ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿ ಎಂದು ವಿಗೊಟ್ಸ್ಕಿ ಹೇಳುತ್ತಾನೆ.

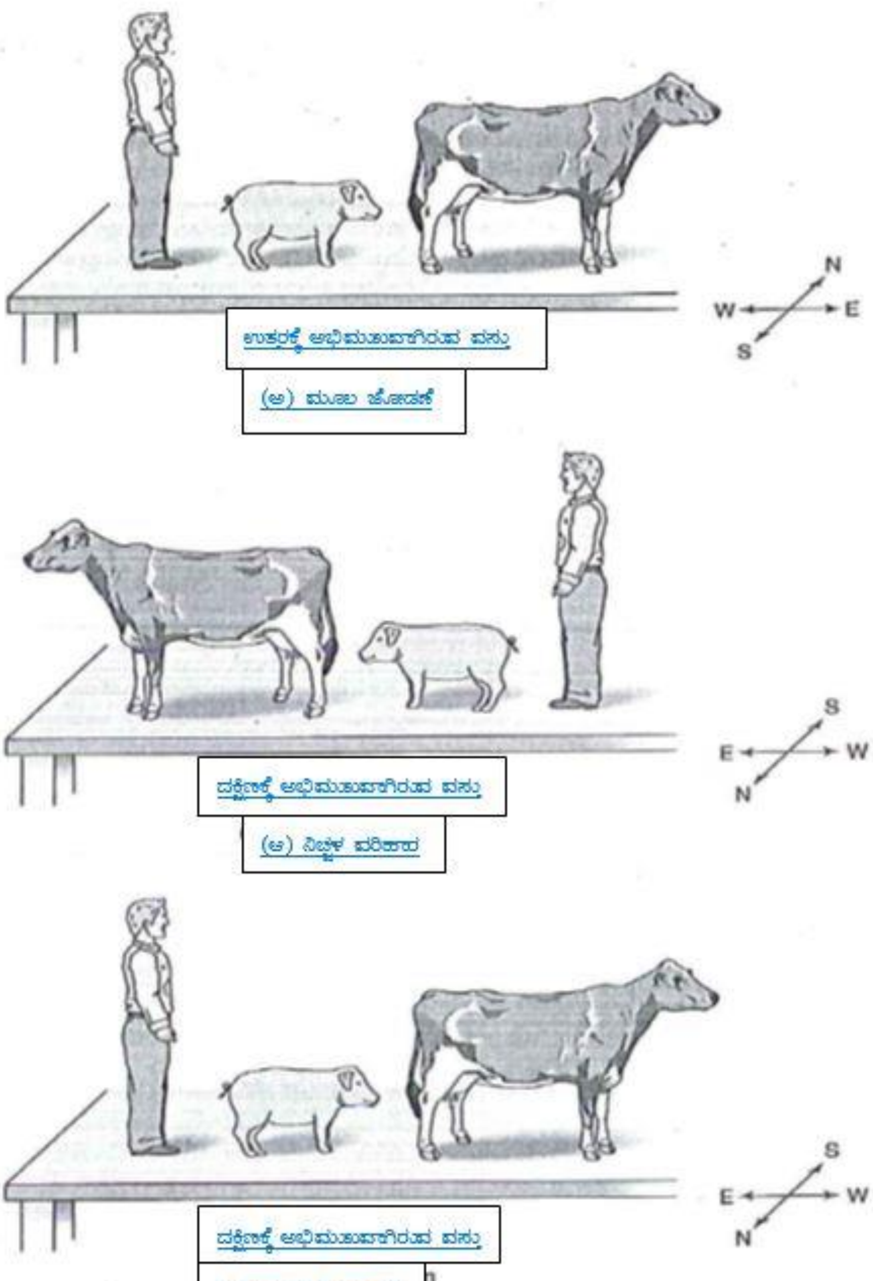
ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಕ್ಲಿಷ್ಟಕರವಾದ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಮಾಡುವಾಗ, ಅದಕ್ಕಾಗಿ ಸ್ವನಿಯಂತ್ರಣ ಕಷ್ಟಕರವಾದಾಗ (ಬರ್ಕ್, 1994), ಮಕ್ಕಳು ಹೆಚ್ಚಿನ ಖಾಸಗಿ ಸಂವಾದಗಳನ್ನು ನಡೆಸುವುದು ಆಶ್ಚರ್ಯಕರವೇನಲ್ಲ. ಇದಲ್ಲದೆ, ವಿಕಾಸದ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಖಾಸಗಿ ಸಂವಾದ ಕಡಿಮೆಯಾಗುತ್ತದೆ ಅಥವಾ "ಭೂಗತವಾಗುತ್ತದೆ" (ಬಿವೆನ್ಸ್ ಮತ್ತು ಬರ್ಕ್, 1990; ವಿನ್ಸ್ಲರ್, ಕಾರ್ಲ್ಸನ್, ಮತ್ತು ಬ್ಯಾರಿ, 2000; ವಿನ್ಸ್ಲರ್, ಡಿಯಾಜ್ಞ್, ಅಟೆಂನ್ಸಿಯೊ, ಮ್ಯಾಕ್ಕಾರ್ಥಿ, ಮತ್ತು ಛಬೆ, 2000; ವಿನ್ಸ್ಲರ್ ಮತ್ತು ನ್ಯಾಗ್ಲೀರಿ, 2003). ವಿಗೊಟ್ಸ್ಕಿಯ ಪ್ರಕಾರ ಖಾಸಗಿ ಸಂವಾದವು ಅಂತಿಮವಾಗಿ ತನ್ನೊಳಗೆ ನಡೆಸುವ, ಮೌನವಾದ 'ಒಳ' ಮಾತಾಗಿ ಬದಲಾಗುತ್ತದೆ. ಬಹಳಷ್ಟು ಆಲೋಚನೆಗಳು ವಾಸ್ತವವಾಗಿ 'ಆಂತರಿಕ ಭಾಷೆ'ಯಾಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದು ಈ ವಾದದಿಂದ ಸೂಚಿಸಲ್ಪಡುತ್ತದೆ.

ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಆಲೋಚನೆಯ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳು: ಆಲೋಚನೆ, ಭಾಗಶಃವಾಗಿಯಾದರೂ, ಅಂತರ್ಗತಗೊಂಡ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರೆ, ವ್ಯಕ್ತಿ ಮಾತನಾಡುವ ಭಾಷೆಯ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳು, ಆ ವ್ಯಕ್ತಿ ಹೇಗೆ ಆಲೋಚಿಸುತ್ತಾನೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನೂ ಪ್ರಭಾವಿಸಬಹುದು. 'ಭಾಷಾ ಸಾಪೇಕ್ಷತಾ ಪ್ರಕಲ್ಪನೆ' ಎಂದು ಕರೆಯಲ್ಪಡುವ ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಪ್ರಕಾರ, ಭಾಷೆಗಳು ವಾಸ್ತವತೆಯನ್ನು ಸಂಕೇತೀಕರಿಸುವಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಆ ಭಾಷಿಗರು ಆಲೋಚಿಸುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿನ ಸಮಾನಾಂತರ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿತವಾಗುತ್ತವೆ. ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಪ್ರಮುಖ ಪ್ರತಿಪಾದಕನಾದ ಬೆಂಜಮಿನ್ ಲೀ ವೋರ್ಫ್ ಹೇಳುವಂತೆ: "ನಾವು ಪ್ರಕೃತಿಯನ್ನು ವಿಂಗಡಿಸುತ್ತೇವೆ, ಅದನ್ನು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಾಗಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೊಳಿಸುತ್ತೇವೆ, ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕೆ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಹೊರಿಸುತ್ತೇವೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಈ ರೀತಿಯ ಜೋಡಣೆಯ ಕರಾರಿನಲ್ಲಿ ನಾವು ಭಾಗೀದಾರರಾಗಿದ್ದೇವೆ - ಈ ಕರಾರು ನಮ್ಮ ಭಾಷಾ ಸಮುದಾಯದ ಮೇಲೆ ಸಂಪೂರ್ಣ ಹಿಡಿತವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ ಮತ್ತು ನಮ್ಮ ಭಾಷೆಯ ಮಾದರಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಕೇತಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ" (ವೋರ್ಫ್, 1940).

ಭಾಷೆ ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತದೆಯೇ? ಸಂವೃದ್ಧಗೊಳ್ಳುತ್ತಿರುವ ಸಾಕ್ಷಿಯ ಪ್ರಕಾರ, ಭಾಷೆಯೊಂದರ ಪದದ ಅರ್ಥಗಳು ಮತ್ತು ವ್ಯಾಕರಣ ಮಾದರಿಗಳಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು, ಆಲೋಚನೆಯ ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಆದರೆ, ಭಾಷೆಗೆ ನೇರವಾಗಿ ಸಂಬಂಧಿಸಿರದ ಬೌದ್ಧಿಕ ಕೆಲಸಗಳ ಸಾಧನೆಯಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿವೆ. ಈ ಸಂಬಂಧಗಳಿಗೆ ಒಂದು ವಿವರಣೆಯೆಂದರೆ, ಭಾಷೆಯ ರಚನಾತ್ಮಕ ಮಾದರಿಗಳು ಆಲೋಚನೆಯ ರೂಢಿಗತ ಮಾದರಿಗಳಿಗೆ ದಾರಿ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತವೆ (ಲೂಸಿ, 1992).

ಈ ಆಲೋಚನಾ ವಿಧಾನಕ್ಕೆ ಒಂದು ಒಳ್ಳೆಯ ಉದಾಹರಣೆಯು ಲೆವಿನ್ಸನ್ (1997) ಆಸ್ಟ್ರೇಲಿಯಾದ ಗುಗು ಯಮಿತಿರ್ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಮಾತನಾಡುವ ಮೂಲನಿವಾಸಿಗಳ ಮೇಲೆ ನಡೆಸಿದ ಸಂಶೋಧನೆಯಿಂದ ದೊರೆಯುತ್ತದೆ. ಇಂಗ್ಲಿಷಿನಂತಹ ಇಂಡೊ-ಯುರೋಪಿಯನ್ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿನ; ಶರೀರವನ್ನಾಧರಿಸಿದ "ಎಡ" ಮತ್ತು "ಬಲ" ಎಂಬ ದಿಕ್ಕುಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಈ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಪದಗಳ ಮೂಲಕ ಸಂಕೇತಿಸಿಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ, ನಿಶ್ಚಿತ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವಂತಹ "ಉತ್ತರ" ಮತ್ತು "ಪೂರ್ವ" ಎಂಬ ಪದಗಳನ್ನು ಬಳಸಲಾಗಿದೆ. ಸ್ಥಾನ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ಭಾಷಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬಳಸದ ಬೌದ್ಧಿಕ ಕೆಲಸಗಳಲ್ಲಿ ಬಳಸಲಾಗಿದೆಯೆ ಎಂದು ಲೆವಿನ್ಸನ್ ಪರೀಕ್ಷಿಸಿದ. ಇಂತಹ ಹಲವಾರು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳೊಂದರಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಿದವರಿಗೆ ಮೇಜಿನ ಮೇಲೆ ಜೋಡಿಸಿದ್ದ ಮನುಷ್ಯ, ಹಂದಿ, ಮತ್ತು ಹಸುವೊಂದರ ಆಟದ ಗೊಂಬೆಗಳನ್ನು ತೋರಿಸಲಾಯಿತು. ನಂತರ ಅವರನ್ನು ಎರಡನೆಯ ಕೊಠಡಿಗೆ ಕರೆದೊಯ್ದು ಮೊದಲನೆಯ ಕೊಠಡಿಯಲ್ಲಿ ಕುಳಿತಿದ್ದ ವಿರುದ್ಧ ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲಿ ಮೇಜಿನ ಮುಂದೆ ಕುಳ್ಳರಿಸಲಾಯಿತು. ಅವರಿಗೆ ಅದೇ ರೀತಿಯ ಗೊಂಬೆಗಳನ್ನು ಕೊಟ್ಟು ಮೊದಲನೆಯ ಕೊಠಡಿಯಲ್ಲಿ ನೋಡಿದಂತೆಯೇ ಜೋಡಿಸಲು ಹೇಳಲಾಯಿತು (ಚಿತ್ರ 4.4 ನೋಡಿ). ಹೆಚ್ಚಿನ ಗುಗು ಯಮಿತಿರ್ ಭಾಷಿಗರು ಪ್ರಾಣಿಗಳನ್ನು ಅವುಗಳ ಸ್ಥಾನಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಜೋಡಿಸಿದರು (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಮೊದಲನೆಯ ಕೊಠಡಿಯಲ್ಲಿ ಪೂರ್ವಕ್ಕೆ ಮುಖ ಮಾಡಿದ್ದ ಹಸುವನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಾ ಕೊಠಡಿಯಲ್ಲಿ ಪೂರ್ವಕ್ಕೆ ಮುಖ ಮಾಡಿ ಜೋಡಿಸಿದರು). ಇದಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ, ಎದುರಿನಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡುತ್ತಿರುವ ಅಥವಾ ಕೇಳುತ್ತಿರುವ ವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ಡಚ್ (ಇಂಗ್ಲಿಷಿನಂತೆ ಇದೂ ಒಂದು ಭಾಷೆ) ಭಾಷಿಗರು ತಮ್ಮ ದೇಹಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಪ್ರಾಣಿಗಳನ್ನು ಜೋಡಿಸಲು ಯತ್ನಿಸಿದರು (ಮೊದಲನೆಯ ಕೊಠಡಿಯಲ್ಲಿ ಭಾಷಿಗರ ಬಲಕ್ಕೆ (ಮತ್ತು ಪೂರ್ವ ದಿಕ್ಕಿಗೆ) ಮುಖ ಮಾಡಿದ್ದ ಹಸುವನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಾ ಕೊಠಡಿಯಲ್ಲಿ ಭಾಷಿಗರ ಬಲಕ್ಕೆ (ಮತ್ತು ಪಶ್ಚಿಮ ದಿಕ್ಕಿಗೆ) ಜೋಡಿಸಲಾಯಿತು). ಹೀಗೆ, ಸ್ಥಾನ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಖಚಿತ ಅಥವಾ ಹೋಲಿಕೆಯ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಸಂಕೇತಿಸುವ ಭಾಷಾ-ನಿರ್ದಿಷ್ಟಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಭಾಷೆಗೆ ಹೊರತಾದ ಚಟುವಟಿಕೆಯಾದ ಗೊಂಬೆಗಳನ್ನು ಜೋಡಿಸುವ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಬಳಸಲಾಗಿದೆ.

ಚಿತ್ರ 4.4



ಚಿತ್ರ 4.4 (ಅ) ಲೆವಿನ್ಸನ್ (1997) ಉಪಯೋಗಿಸಿದ ಮೂಲ ಜೋಡಣೆ, ಚಿತ್ರದಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಿರುವ ಅಧ್ಯಯನದಂತೆ, (ಆ) ಬಹುತೇಕ ಗುಗು ಯಮಿಡಿರ್ ಭಾಷಿಗರು ನೀಡಿದ ನಿಶ್ಚಿತ ಪರಿಹಾರ, ಮತ್ತು (ಇ) ಬಹುತೇಕ ಡಚ್ ಭಾಷಿಗರು ನೀಡಿದ ಸಂಬಂಧಿತ ಪರಿಹಾರ (ಆಧಾರ – ಲೆವಿನ್ಸನ್, 1997, ಚಿತ್ರ 4)

ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ಭಾಷೆಯ ಪ್ರಭಾವಕ್ಕೆ ಮತ್ತೊಂದು ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ವಿವರಣೆ, ಯೂಕಟೆಕ್ ಮಾಯಾ ಮತ್ತು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮಾತನಾಡುವ ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರೊಂದಿಗಿನ ಸಂಶೋಧನೆಯಿಂದ ದೊರೆಯುತ್ತದೆ. ಇಂಗ್ಲಿಷಿನಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ನಾಮಪದಗಳ ಅರ್ಥಗಳು ವಸ್ತುವಿನ

ಆಕಾರದ ಬಗ್ಗೆ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ. (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, 'ಮೇಣದ ಬತ್ತಿ' ಎಂಬ ಪದವು ಉದ್ದ ಮತ್ತು ತೆಳುವಾದ ವಸ್ತುವೊಂದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ.) ಇದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ, ಯೂಕಟೆಕ್ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ನಾಮಪದವು ವಸ್ತುವಿನ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಆಕಾರದ ಬಗೆಗಿನ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಶಬ್ದದ ಮೂಲಕ ಕೊಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ (ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಯ 'ಸಕ್ಕರೆಯ ತುಂಡು' ಎಂಬ ಪದದ ಮಾದರಿಯಂತೆ). ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಯೂಕಟೆಕ್ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ 'ಒಂದು ಮೇಣದಬತ್ತಿ'ಯನ್ನು 'ಒಂದು ಉದ್ದನೆಯ ತೆಳು ಮೇಣ' ಎಂದು ಅನುವಾದಿಸಬಹುದು. ಹಾಗಾಗಿ, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಯ ರಚನೆಯು ವಸ್ತುವಿನ ಆಕಾರದ ಕಡೆ 'ಗಮನಸೆಳೆದರೆ', ಯೂಕಟೆಕ್ ಭಾಷೆ ವಸ್ತುವಿನ ಮೂಲಸಾಮಗ್ರಿಯ ಕಡೆ ಗಮನಸೆಳೆಯುತ್ತದೆ'.

ವಸ್ತುಗಳ ವಿಂಗಡನೆಯಲ್ಲಿ ಉಂಟಾಗುವ ಈ ಭಾಷಾ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಲು ಲೂಸಿ (1992) ಯೂಕಟೆಕ್ ಮತ್ತು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮಾತನಾಡುವ ವಯಸ್ಕರಿಗೆ ಮೂರು ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ನೀಡಿದರು. ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು ವಸ್ತುವನ್ನು "ಮಾದರಿ'" ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗಿತ್ತು (ಉದಾ: ಒಂದು ಸಣ್ಣ ರಟ್ಟಿನ ಪೆಟ್ಟಿಗೆ), ಇನ್ನೊಂದು ವಸ್ತು ಮಾದರಿಯ ಆಕಾರದ್ದೆ ಆದರೂ ಬೇರೆ ಸಾಮಗ್ರಿಯಿಂದ ಮಾಡಲ್ಪಟ್ಟಿತ್ತು (ಉದಾ: ಒಂದು ಸಣ್ಣ ಪ್ಲಾಸ್ಟಿಕ್ ಪೆಟ್ಟಿಗೆ), ಮತ್ತೊಂದು, ಮಾದರಿಯ ಸಾಮಗ್ರಿಯದ್ದೇ ಆಗಿದ್ದರೂ, ಬೇರೆ ಆಕಾರದಿಂದ ಕೂಡಿತ್ತು (ಉದಾ: ಒಂದು ಸಣ್ಣ, ರಟ್ಟಿನ ಚಪ್ಪಟೆ ತುಂಡು). ಭಾಗವಹಿಸಿದವರಿಗೆ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಬಹಳವಾಗಿ ಹೋಲುವ ವಸ್ತು ಯಾವುದು ಎಂದು ತೀರ್ಮಾನಿಸಲು ಹೇಳಲಾಯಿತು. ಹೆಚ್ಚಿನ ಎಲ್ಲ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷಿಗರು ಆಕಾರದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಅದನ್ನು ಆರಿಸಿದರೆ, ಬಹುತೇಕ ಯೂಕಟೆಕ್ ಭಾಷಿಗರು ಸಾಮಗ್ರಿಯ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಆರಿಸಿದರು. ಹೀಗೆ, ಪದಗಳಲ್ಲಿ ನಾಮಪದದ ಅರ್ಥಗಳನ್ನು ಸಂಕೇತಿಸಲು ಬಳಸುವ ಭಾಷಾ-ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಮಾದರಿಗಳು ಭಾಷೆಯೇತರ ಚಟುವಟಿಕೆಯಾದ ವಸ್ತುಗಳ ಸಾಮ್ಯತೆಯನ್ನು ತೀರ್ಮಾನಿಸುವ ಕಾರ್ಯದಲ್ಲಿ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಗಮನಿಸಲಾಯಿತು. ಲೂಸಿ ಮತ್ತು ಗಾಸ್ಕಿನ್ಸ್ (2001) ಇದೇ ರೀತಿಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮತ್ತು ಯೂಕಟೆಕ್ ಮಾತನಾಡುವ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ನೀಡಿ, ಭಾಷಾ-ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವರ್ಗೀಕರಣ ಮಾಡುವಲ್ಲಿ ಈ ರೀತಿಯ ಪೂರ್ವಗ್ರಹಗಳು 7 ಮತ್ತು 9ನೇ ವಯಸ್ಸಿನ ನಡುವೆ ಹೊರಹೊಮ್ಮುತ್ತವೆ ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡರು.

ಭಾಷಾ ರಚನೆಯು ಏಳನೆಯ ವಯಸ್ಸಿಗೆ ಮುಂಚೆಯೇ ಇನ್ನಿತರ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ನಿರ್ವಹಣೆಯನ್ನು ಗಮನಾರ್ಹವಾಗಿ ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಸ್ಥಾನ ವರ್ಗೀಕರಣವು ಅಂತಹ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು. ಚೊಯ್, ಮ್ಯಾಕ್ ಡಾನ್ ಉಹ್, ಬೋವರ್ಮನ್, ಮತ್ತು ಮ್ಯಾನ್ಲರ್ (1999) ಈ ವಾದದ ಬಗ್ಗೆ ಕೊರಿಯನ್ ಅಥವಾ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಕಲಿಯುತ್ತಿದ್ದ 18ರಿಂದ 23 ತಿಂಗಳ ಮಕ್ಕಳ ಮೇಲೆ ಸಂಶೋಧನೆ ನಡೆಸಿದರು. ಸ್ಥಾನ ಸಂಬಂಧಗಳ ವರ್ಗೀಕರಣದಲ್ಲಿ ಈ ಎರಡೂ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ವ್ಯತ್ಯಾಸ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಇಂಗ್ಲಿಷಿನ ಉಪಸರ್ಗಗಳು (prepositions); ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ (containment) ಫಲಿತಾಂಶ ನೀಡುವ ಕ್ರಿಯೆಗಳು [ಉದಾ: 'ಒಳಗೆ' ಇಡು (put in)] ಮತ್ತು ಬೆಂಬಲ ಅಥವಾ ಬಾಂಧವ್ಯದ ಫಲಿತಾಂಶ ನೀಡುವ ಕ್ರಿಯೆಗಳ [ಉದಾ: 'ಮೇಲೆ' ಇಡು (put on)] ನಡುವೆ ಭೇದವನ್ನು ತೋರುತ್ತವೆ. ಇದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ, ಕೊರಿಯನ್, ಬಿಗಿ ಹಿಡಿತಗಳನ್ನು [tight fits (ಕ್ಕಿಟ-kkita)] ಒಳಗೊಂಡ ಸಂಬಂಧಗಳು ಮತ್ತು ಸಡಿಲ ಹಿಡಿತ (loose fits) ಅಥವಾ ಇನ್ನಿತರ ರೀತಿಯ ಸ್ಪರ್ಶಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಸಂಬಂಧಗಳ ನಡುವೆ ಭೇದವನ್ನು ತೋರುತ್ತದೆ. ಮೇಲಿನ ಪ್ರಯೋಗವು

‘ಒಳಗೆ’ [(in) (ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಕಲಿಯುತ್ತಿರುವವರಿಗೆ)] ಮತ್ತು ಬಿಗಿ ಹಿಡಿತಗಳ [kkita (ಕೊರಿಯನ್ ಕಲಿಯುತ್ತಿರುವವರಿಗೆ)] ಬಗ್ಗೆ ಮಕ್ಕಳ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ನಿಷ್ಕರ್ಷಿಸಿದೆ.

ಮಕ್ಕಳು ಉದ್ದೇಶಿತ ಪದವನ್ನೊಳಗೊಂಡ ವಾಕ್ಯವನ್ನು ಕೇಳುತ್ತಿರುವ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಅವರಿಗೆ ದೃಶ್ಯಗಳ ಜೋಡಿಗಳನ್ನು ತೋರಿಸಲಾಯಿತು. ಕೆಲವು ದೃಶ್ಯಗಳ ಜೋಡಿಗಳು ಒಳಗೆ/ಮೇಲೆ (in/on) ಸಂಬಂಧಗಳು ಮತ್ತು ಬಿಗಿ/ಸಡಿಲ ಹಿಡಿತ ಸಂಬಂಧಗಳ (tight/loose fit) ಜೊತೆ ಭಿನ್ನತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದವು (ಉದಾ: ಚಕ್ರಾಕಾರದ ಬಳೆಗಳನ್ನು ಸಡಿಲವಾಗಿ ಬುಟ್ಟಿಯೊಳಗೆ ಹಾಕುವುದು, ಮತ್ತು, ಬಳೆಗಳನ್ನು ಬಿಗಿಯಾಗಿ ಕಂಬದ ಮೇಲೆ ಹಾಕುವುದು). ಈ ಜೋಡಿಗಳಲ್ಲಿ, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಕಲಿಯುತ್ತಿರುವವರು, ‘ಇನ್’ ಎಂಬ ಶಬ್ದವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಕೇಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿರುವಾಗ, “ಬಳೆಗಳನ್ನು ಬುಟ್ಟಿಯ ಒಳಗೆ ಹಾಕುವ” ಘಟನೆಯ ಕಡೆ ನೋಡುತ್ತಿದ್ದರು, ಇದು ‘ಒಳಗೆ’ ಎಂಬ ಪದ ಅವರ ಗಮನವನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಕಡೆ ಸೆಳೆಯಿತು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ, ಕೊರಿಯನ್ ಕಲಿಯುತ್ತಿರುವವರು, ‘ಕ್ಕಿಟ’ ಎಂಬ ಶಬ್ದವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಕೇಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿರುವಾಗ, “ಬಳೆಗಳನ್ನು ಕಂಬದ ಮೇಲೆ ಹಾಕುವ” ಘಟನೆಯ ಕಡೆ ನೋಡುತ್ತಿದ್ದರು, ಇದು ‘ಕ್ಕಿಟ’ ಎಂಬ ಪದವು ಅವರ ಗಮನವನ್ನು ಬಿಗಿ ಹಿಡಿತದ ಘಟನೆಯ ಕಡೆ ಸೆಳೆಯಿತು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ನಿಯಂತ್ರಿತ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ಉದ್ದೇಶಿತ ಪದಗಳನ್ನು ಕೇಳಿಸದಿದ್ದಾಗ, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮತ್ತು ಕೊರಿಯನ್ ಕಲಿಯುತ್ತಿರುವವರ ನೋಡುವ ಮಾದರಿಗಳಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ಬದಲಾವಣೆ ಇರಲಿಲ್ಲ. ಈ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು, 18ರಿಂದ 23 ತಿಂಗಳುಗಳೊಳಗೆ ಮಕ್ಕಳು ಭಾಷಾ-ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸ್ಥಾನ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ವಿಂಗಡಿಸುವ ಸೂಕ್ಷ್ಮತೆಯನ್ನು ಗಳಿಸುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತವೆ. ಹಾಗಾಗಿ, ಎಳೆಯರ ಸ್ಥಾನ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಮನುಷ್ಯರ ತಿಳುವಳಿಕೆಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳಿಂದಲೇ ವ್ಯುತ್ಪನ್ನಗೊಂಡಿದ್ದರೂ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕವಾಗಿರುವ ಹಾಗೆ ಕಾಣುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ, ಎಳೆಯ ವಯಸ್ಸಿನಿಂದಲೇ ಭಾಷೆಯು ಸ್ಥಾನ ವಿಂಗಡನೆಯಲ್ಲಿ ಪಾತ್ರ ವಹಿಸುತ್ತದೆ.

ಮಧ್ಯವರ್ತಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಾಗಿ ಭಾಷೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆ: ಮೇಲೆ ವಿವರಿಸಿದ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಆಲೋಚನೆಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧವು ಕೂಡಾ ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕ ಬದಲಾವಣೆ ಹೊಂದಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ. ಯಾವಾಗ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ಸ್ಥಳೀಯ ಭಾಷೆಯ ರೂಢಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಮಾಜೀಕರಣವಾಗುತ್ತದೋ ಮತ್ತು ಅವರು ಹೆಚ್ಚು ನಿರರ್ಗಳವಾಗಿ ಮಾತನಾಡಲು ತೊಡಗುತ್ತಾರೋ ಆಗ ಅವರು ಭಾಷೆಯನ್ನು ಆಲೋಚನೆಯ ಸಾಧಕವಾಗಿ ಬಳಸಲು ಹೆಚ್ಚು ಸಮರ್ಥರಾಗುತ್ತಾರೆ.

ಮಕ್ಕಳು ಹೇಗೆ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಆಲೋಚನಾಲಹರಿಯ ಪರಿಕರವಾಗಿ ಬಳಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಗಳಿಸುತ್ತಾರೆ? ಕ್ಯಾಥೆರಿನ್ ನೆಲ್ಸನ್, ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಪರಿಹರಿಸಿದ ಒಬ್ಬ ಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞೆ. ಆಕೆ ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಿದಂತೆ, ಮಕ್ಕಳು ಶೈಶವ ಮತ್ತು ಶಾಲಾಪೂರ್ವ ಹಂತದ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ, ಭಾಷೆಯನ್ನು ಪ್ರಾತಿನಿಧಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಾಗಿ ಬಳಸಲು ನಾಲ್ಕು ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಗತಿ ಸಾಧಿಸುತ್ತಾರೆ (ನೆಲ್ಸನ್, ೧೯೯೬). ಮೊದಲನೆ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ಎಳೆಯ ಮಕ್ಕಳ ಪ್ರಾಪಂಚಿಕ ಜ್ಞಾನವು ಅವರ ಅನುಭವವನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ ಘಟನೆಗಳ ಮಾನಸಿಕ ಮಾದರಿಗಳಿಂದ ಕೂಡಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಭಾಷಾರೂಪಗಳು (ಪದಗಳು) ಅನುಭವದ ಭಾಗವಾಗಿರಬಹುದು, ಆದರೆ ಈಗಲೇ ಅವುಗಳನ್ನು ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸಲು ಬಳಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ (ನೆಲ್ಸನ್, ೧೯೯೯). ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಒಂದು ಮಗು “ಬಲೂನು” ಎಂಬ ಪದವನ್ನು,

ತನ್ನ ತಂದೆಯಿಂದ ಬಲೂನನ್ನು ಪಡೆದ ಘಟನೆಗೆ ಜೋಡಿಸಬಹುದು, ಆದರೆ ಈ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ಅದು, ಪದವನ್ನು ಉಚ್ಚರಿಸಲು ಅಥವಾ ಪದದ ಉಪಯೋಗದಿಂದ ಘಟನೆಯನ್ನು ಮಾನಸಿಕವಾಗಿ ಮರುಸೃಷ್ಟಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ.

ಎರಡನೆಯ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಕೆಲವು ಮಾನಸಿಕ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಭಾಷೆಯ ರೂಪಕ್ಕೆ ಪರಿವರ್ತಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಗಳಿಸಿಕೊಂಡು ತನ್ಮೂಲಕ ತಮ್ಮ ಮಾನಸಿಕ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಬೇರೆಯವರೊಡನೆ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಲು ತೊಡಗುತ್ತಾರೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಮಾನಸಿಕ ಮಾದರಿಗಳು ನೇರ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿರುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳು ಇವನ್ನು ಈಗಲೇ ಭಾಷೆಯ ಮೂಲಕ ಲಭಿಸಿದ ಮಾಹಿತಿಗೆ ಉತ್ತರವಾಗಿ ಬದಲಾಯಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಮಗುವು ತನ್ನ ತಂದೆಯಿಂದ ಬಲೂನನ್ನು ಪಡೆದಿದ್ದನ್ನು ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಂಡಿರಬಹುದು, ಮತ್ತು "ಬಲೂನು" ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತ ಈ ಘಟನೆಯನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ ಅದರ ತಂದೆಯು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತ "ಹೌದು, ಸಂತೆಯಲ್ಲಿ ಬಲೂನು ಮಾರುವವ ಬಹಳಷ್ಟು ಚಂದದ ಬಲೂನುಗಳನ್ನು ಇಟ್ಟುಕೊಂಡಿದ್ದ" ಎಂದು ಹೇಳಿದರೆ ಮಗುವು ಈ ಮಾಹಿತಿಯ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಘಟನೆಯ ಬಗೆಗಿನ ತನ್ನ ಮಾನಸಿಕ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ.

ಮೂರನೆಯ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳು ಅನ್ಯರ ಮಾತಿನ ಶೈಲಿಯನ್ನು ಅರ್ಥೈಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಗಳಿಸುತ್ತಾರೆ, ಮತ್ತು ಈ ಮಾಹಿತಿಯ ಮೂಲಕ ತಮ್ಮ ಮಾನಸಿಕ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲರು. ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ ವ್ಯವಹರಿಸಲು, ಮಕ್ಕಳು ಅನ್ಯರ ಮಾತನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಮತ್ತು ಅವರ ಜೊತೆ ಸಂಭಾಷಣೆಗಳನ್ನು ನಡೆಸಲು ಇಷ್ಟರಲ್ಲಿ ವ್ಯಾಕರಣದ ಸ್ವರೂಪಗಳು ಮತ್ತು ಪದಸಂಬಂಧಿ ವಿವರಗಳನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಂಡಿರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ತಂದೆಯ ಹೇಳಿಕೆಗೆ ಉತ್ತರವಾಗಿ ಮಗುವು ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ ತನ್ನ ಮೆದುಳಿನಲ್ಲಿ ಬಲೂನು ಮಾರುವವನು ಮತ್ತು ಬಣ್ಣದ ಬಲೂನುಗಳನ್ನು ಊಹಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು.

ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ನಾಲ್ಕನೆಯ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳು ಅನ್ಯರ ಹೇಳಿಕೆಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಹೊಸ ಮಾನಸಿಕ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ಶಕ್ತರಾಗುತ್ತಾರೆ. ಈ ಕೊನೆಯ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ಭಾಷೆಯು ಘಟನೆಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುವ ಸಾಧನವಾಗುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ, ಮಗುವೊಂದು ತನ್ನ ಸಹೋದರನು, "ಚಾರ್ಲಿಯ ಹುಟ್ಟುಹಬ್ಬದ ಕೂಟದಲ್ಲಿ ನಮ್ಮೆಲ್ಲರಿಗೂ ಮೂರು ಬಲೂನುಗಳು ದೊರೆತವು" ಎಂದು ಹೇಳುವುದನ್ನು ಕೇಳಿದಾಗ, ಮಗುವು ಇದನ್ನು ನೋಡಿರದಿದ್ದರೂ ಅಥವಾ ಭಾಗವಹಿಸಿರದಿದ್ದರೂ ಸಹ, ಈ ಹೇಳಿಕೆಯನ್ನು ಘಟನೆಯ ಮಾನಸಿಕ ಮಾದರಿಯನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ಉಪಯೋಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು.

ನೆಲ್ಸನ್ ಪ್ರಕಾರ, ಮಾನಸಿಕ ಪರಿಕರವಾಗಿ ಭಾಷೆಯ ಉಪಯೋಗವು ವಿಕಾಸದ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಬದಲಾಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಗಮನಿಸಿ. ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ, ಪದಗಳನ್ನು ಅನುಭವದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಹುಟ್ಟಿದ ಮಾನಸಿಕ ಮಾದರಿಗಳ ರೂಪಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ಉಪಯೋಗಿಸಲಾಯಿತು. ನಂತರದ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ, ಭಾಷೆಯ ರೂಪಗಳನ್ನು ನವೀನ ಮಾನಸಿಕ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ಉಪಯೋಗಿಸಬಹುದು, ಮತ್ತು ಈ ಮಾದರಿಗಳು ಭಾಷೆಯ ಪ್ರತಿನಿಧಿತ್ವವನ್ನು ಅವಶ್ಯಕ ಭಾಗವಾಗಿ ಒಳಗೂಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ನೆಲ್ಸನ್ ಪ್ರಕಾರ, ಮಕ್ಕಳು ಅನ್ಯರ ಜೊತೆ ಕ್ಲಿಷ್ಟ ಸಂವಹನ ನಡೆಸುವ ಮೂಲಕ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಮಾನಸಿಕ ಪರಿಕರವಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸಲು

ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದು ಸಹ ಗಮನಿಸತಕ್ಕ ವಿಚಾರ. ಹೀಗೆ, ಅನ್ಯರ ಜೊತೆ ಸಂವಹಿಸುವ ಮೂಲಕ ಮಕ್ಕಳು ಆಲೋಚನೆಯ ಮಧ್ಯವರ್ತಿಯಾಗಿ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬಳಸಲು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ.

ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸೂಚ್ಯಾರ್ಥಗಳು

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಭ್ಯಾಸಕ್ಕಾಗಿ ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಲ್ಲಿ ಅನೇಕ ಸಂಭಾವ್ಯ ಸೂಚಿತಾರ್ಥಗಳಿವೆ. ಸಹಾಯಕಾರಿಯಾದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯಿಂದ ಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುವ ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದಿಂದ ಅವರ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪರಿಕಲ್ಪಿಸಬಹುದು. ಜ್ಞಾನದ ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು ತಿಳಿಸುವುದೇನೆಂದರೆ, ಮಕ್ಕಳ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಬೇಕಾದುದು, ಸಾಮಾಜಿಕ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯಿಂದ ಕಲಿಯುವ ಅವರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿಯೇ ಹೊರತು, ಅವರ ಸಹಾಯರಹಿತ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಣೆಯ ಹಂತವನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುವುದರಿಂದಲ್ಲ. ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಎರಡನೇ ಸೂಚಿತಾರ್ಥವೆಂದರೆ- ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿತ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ ಅಥವ ವಿಕಾಸದ ಸಮೀಪಸ್ಥ ವಲಯದೊಳಗಿನ ಕೆಲವು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಗಳು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ಅನುಕೂಲಕರವಾಗಿರತಕ್ಕದ್ದು. ಆದ ಕಾರಣ, ಈ ರೀತಿಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವಂತೆ ತರಗತಿಯ ಪಾಠಗಳು ಮತ್ತು ಇತರೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ರೂಪುಗೊಂಡಲ್ಲಿ, ಅವು ಮಹತ್ವಪೂರ್ಣವೆನಿಸುತ್ತವೆ. ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಜನರು ಹೇಗೆ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಾಧನಗಳನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದರ ಮೇಲೂ ತಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿವೆ (ಉದಾ: ಗಣಿತದ ಚಿಹ್ನೆಗಳು ಮತ್ತು ಬರವಣಿಗೆ). ಬಹಳಷ್ಟು ಔಪಚಾರಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವು, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಈ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಾಧನಗಳ ಬಳಕೆಯನ್ನು ಕಲಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನೊಳಗೊಂಡಿದೆ.. ಮಕ್ಕಳು ಆ ಸಾಧನಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಬಳಸಬೇಕೆಂಬುದನ್ನು ಕಲಿಸುವ ವಿವಿಧ ವಿಧಾನಗಳು ಮಕ್ಕಳ ಯೋಚನಾಶಕ್ತಿಯ ಮೇಲೆ ವಿಭಿನ್ನ ಪ್ರಭಾವಗಳನ್ನು ಬೀರಬಹುದು. ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ವೀಕ್ಷಿಸಲು ಹಾಗೂ ಅರ್ಥೈಸಲು ಮಸೂರವೊಂದನ್ನು ಒದಗಿಸಿದೆ. ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಲು ಹಾಗೂ ಇಂತಹ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಗಳು ಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಬದಲಾವಣೆ ಉಂಟುಮಾಡುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ವಿವರಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡಬಹುದು.

ಮಕ್ಕಳ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಮೌಲ್ಯೀಕರಿಸುವ ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವಿಧಾನಗಳು

ಶಿಕ್ಷಣದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಬಳಸಲಾಗುವ ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಈಗಾಗಲೇ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ವಿಕಾಸಗೊಂಡಿರುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮತ್ತು ಕೌಶಲಗಳ ಕಡೆ ಅಭಿಮುಖವಾಗಿವೆ - ಅದು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಭ್ಯಾಸದ ಕೇಂದ್ರವಾಗಬಾರದಂತಹ "ನಿನ್ನೆಯ ವಿಕಾಸ'- ಎಂದು ವಿಗೊಟ್ಸ್ಕಿ ನಂಬಿದ್ದರು. ಬದಲಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರು ಮಗುವಿನ ಚಲನಶೀಲ ವಿಕಾಸದ ಸ್ಥಿತಿಗತಿಯ ಕಡೆಗೆ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರಿಕರಿಸಬೇಕೆಂಬುದು ಅವರ ವಾದ.. ಅಂದರೆ, ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮತ್ತು ಕೌಶಲಗಳು ಆಗ ತಾನೇ ವಿಕಸಿಸಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದ್ದು, ಅವುಗಳೇ ಮಗುವಿನ ಪ್ರಸ್ತುತ ವಿಕಾಸದ ಸಮೀಪಸ್ಥ ವಲಯವಾಗಿರುತ್ತವೆ. "ಯಾವುದು ವಿಕಾಸವನ್ನು ಮುನ್ನಡೆಸುತ್ತದೆಯೋ ಅದೇ 'ಉತ್ತಮ ಕಲಿಕೆ'"

ಎನ್ನುವುದು ಅವರ ಅಭಿಪ್ರಾಯ (ವಿಗೊಟ್ಸ್ಕಿ, ೧೯೭೮, ಪು. ೮೯). ಏಕೆಂದರೆ, ಅಂತಹ ಕಲಿಕೆಯು ನವೀನ ವಿಕಾಸದ ಸಮೀಪಸ್ಥ ವಲಯವನ್ನು ನಿರ್ಮಾಣ ಮಾಡುತ್ತದೆ . ಆದುದರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಣದ ಉದ್ದೇಶಗಳಿಗೆ ಉಪಯುಕ್ತ ಮಾಹಿತಿ ಪಡೆಯಲು ಸಹಾಯಮಾಡುವಂತಹ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಗಳ ಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ ಮಗುವಿನ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಅಳೆಯಬೇಕು.

ವಿಗೊಟ್ಸ್ಕಿಯವರ ವೀಕ್ಷಣೆಯ ಪ್ರಕಾರ, ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ಪರೀಕ್ಷಿಸಿದಾಗ ಒಂದೇಮಟ್ಟದ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವಂತೆ ತೋರುವ ಮಕ್ಕಳನ್ನು, ಅವರಿಗಿಂತ ನಿಪುಣರಾದ ಸಹಭಾಗಿಗಳೊಂದಿಗಿನ ಒಡನಾಟದಲ್ಲಿ ಪರೀಕ್ಷಿಸಿದಾಗ, ಅವರು ವಿಭಿನ್ನ ಹಂತಗಳ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದು ಕಂಡುಬಂದಿದೆ. ಇದು ಏನನ್ನು ಸೂಚಿಸುವುದೆಂದರೆ, ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಸಂಪ್ರದಾಯದಂತೆ, ಮಕ್ಕಳ ಜ್ಞಾನ ಅಥವಾ ಕೌಶಲದ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಅವರ ಸ್ವತಂತ್ರವಾದ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಿದಲ್ಲಿ ಮಗುವಿನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಪ್ರಮುಖವಾದ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನೇ ಮರೆಮಾಚಿದಂತಾಗಬಹುದು. ಮಕ್ಕಳ ಸ್ವತಂತ್ರ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆಯ ಬದಲಾಗಿ ಅವರು ಸಹಾಯ ಪಡೆಯುತ್ತಾ ಕಲಿಯುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಮೌಲ್ಯೀಕರಿಸುವ ಪದ್ಧತಿಯನ್ನು 'ಗತಿಶೀಲ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ' ಎನ್ನಲಾಗಿದೆ (dynamic assessment). ಮೂವತ್ತು ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಒಂದು ಮೆಟಾ-ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು, ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಕ್ಕಿಂತಲೂ 'ಗತಿಶೀಲ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ'ವನ್ನು ಬಳಸಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿದಾಗ, ಅವರು ಹೆಚ್ಚಿನ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪ್ರದರ್ಶಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ದಾಖಲಿಸಿದೆ (ಸ್ವಾನ್ಸನ್ ಮತ್ತು ಲಷ್ಯಿರ್, 2001).

ಗತಿಶೀಲ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವು ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ನೀಡುವ ಮಾಹಿತಿಯು ಬುದ್ಧಿಶಕ್ತಿ ಪರೀಕ್ಷಣಗಳಂತಹ ಸ್ಥಾಯೀ ಮಾಪನಗಳಿಂದ ಪಡೆಯುವ ಮಾಹಿತಿಗಳ ತದ್ರೂಪವಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಫೆರಾರಾ, ಬ್ರೌನ್, ಮತ್ತು ಕಾಂಪಿಯನ್ (1986), ಅಕ್ಷರದ ಸರಣಿಯನ್ನು ಪೂರ್ತಿಗೊಳಿಸುವ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಿಡಿಸುವುದನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಪ್ರಯೋಗಕಾರರಿಂದ ಎಷ್ಟು ಸುಳಿವುಗಳು ಬೇಕಾಗುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನಿಷ್ಕರ್ಷಿಸಿದರು [ಉದಾ: ಎನ್ ಜಿ ಓ ಎಚ್ ಪಿ ಐ ಕೆ ಜೆ... (N G O H P I Q J ?) ನಂತರ ಯಾವ ಅಕ್ಷರ ಬರುತ್ತದೆ?]. ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳು ಸರಳವಾದ ಅಕ್ಷರ ಸರಣಿಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿ ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುವುದನ್ನು ಕಲಿತ ನಂತರ, ಅವರುಗಳಿಗೆ ಸರಳವಾದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಲ್ಲಿ ಬಳಸದೇ ಇರುವ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡ ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸವಾಲೊಡ್ಡುವ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಅಂದರೆ, ಹಿಂಚಲನೆಯುಳ್ಳ ಅಕ್ಷರಗಳ ಅನುಕ್ರಮ ಸರಣಿಯನ್ನು ನೀಡಲಾಯಿತು [ಉದಾ. ಯು ಸಿ ಟಿ ಡಿ ಎಸ್ ಇ ಆರ್ ಎಫ್ (U C T D S E R F)]. ಸರಳ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಕಡಿಮೆ ಸುಳಿವು ಪಡೆದ ಮಕ್ಕಳು ಹೆಚ್ಚು ಸವಾಲೊಡ್ಡುವ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿನ ಸುಳಿವು ಪಡೆದ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ನಿರ್ವಹಿಸಿದರು. ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಣ ಕಡಿಮೆ ಸುಳಿವು ಪಡೆದ ಮಕ್ಕಳ ಬುದ್ಧಿಶಕ್ತಿಯು ಹೆಚ್ಚಿನ ಸುಳಿವನ್ನು ಪಡೆದ ಮಕ್ಕಳ ಬುದ್ಧಿಶಕ್ತಿಗಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚಾಗಿತ್ತು ಎಂದಲ್ಲ. ಮಕ್ಕಳ ಬುದ್ಧಿಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಸಂಖ್ಯಾತ್ಮಕವಾಗಿ ನಿಯಂತ್ರಿಸಿದಾಗಲೂ ಇದೇ ನಮೂನೆ ಕಂಡುಬಂದಿದೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯಿಂದ (ಈ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಸುಳಿವುಗಳ ಸಂಖ್ಯೆ) ಮಗುವಿನ ಕಲಿಯುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಅಳತೆ ಮಾಡಿದಾಗ ಅದು ಸ್ಥಾಯೀ [ಈ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ, ಐಕ್ಯೂ (IQ)] ವಿಧಾನದಿಂದ ಮಗುವಿನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಅಳತೆಮಾಡಿದಾಗ ದೊರೆತಂತಹ ಮಾಹಿತಿಗೆ ಅತಿರಿಕ್ತವಾಗಿರಲಿಲ್ಲ.

ಆಧುನಿಕ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ವಿಗೊಟ್ಸ್ಕಿಯವರ ಮಕ್ಕಳ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕುರಿತ 'ಗತಿಶೀಲ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ'ವು ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಪರಂಪರೆಯಾಗಿದೆ. ಮಕ್ಕಳು ಕಲಿಯಬಹುದಾದ ಸಂಭಾವ್ಯತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಗತಿಶೀಲ ಮಾಪನವು ಉಪಯುಕ್ತ ಮಾಹಿತಿ ನೀಡುತ್ತದೆ (ಡೇ ಮತ್ತು

ಕಾರಡೋನ್, 1993; ಡೇ ಎಂಗಲ್ಬ್ರಾರ್ಟತ್, ಮ್ಯಾಕ್ಸ್‌ವೆಲ್, ಮತ್ತು ಬೋಲಿಗ್, 1997). ಆದುದರಿಂದ ಪ್ರಮಾಣೀಕೃತ ವಿಧಾನಗಳಿಗಿಂತಲೂ ಈ ವಿಧಾನವು ಕಲಿಕಾ ನ್ಯೂನತೆ ಇರುವ ಅಥವಾ ಭಾಷಾ ನ್ಯೂನತೆ ಇರುವ ಮಕ್ಕಳು ಹಾಗೂ ಕಲಿಕಾ ಸಮಸ್ಯೆ ಇರುವ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ನಿಖರವಾಗಿ ಗುರುತಿಸಿ ಮಾಪನ ಮಾಡಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ (ಪೆನಾ, ಇಗ್ಲ್ಲೆಶಿಯಸ್, ಮತ್ತು ಲಿಡ್ಜ್, 2001; ಸ್ವಾನ್ಸನ್, 1995). ಶಿಕ್ಷಕರು ಗತಿಶೀಲ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವನ್ನು ಮಕ್ಕಳ ಕಾರ್ಯಕ್ಷಮತೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಲು ಮತ್ತು ಗಮನಕ್ಕೆ ಬರದೆ ಹೋಗುವಂತಹ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಉಪಯೋಗಿಸಬಹುದು.

ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ತತ್ವಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮಧ್ಯಸ್ಥಿಕೆಗಳು (interventions)

ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಿಂದ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ವಿಕಾಸಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಪಡೆದಿರುವ ಸೂಕ್ಷ್ಮಪರಿಜ್ಞಾನವನ್ನು ಏಕೀಕೃತಗೊಳಿಸಲು ಅನೇಕ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮಧ್ಯಸ್ಥಿಕೆಗಳನ್ನು ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಲಾಗಿದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಪೋಷಿಸಲು ಕೆಲವರು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ರೀತಿಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಆನ್ ಬ್ರೌನ್ ಮತ್ತು ಜೋಸೆಫ್ ಕ್ಯಾಂಪಿಯೋನ್ ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಿದ 'ಫಾಸ್ಟರಿಂಗ್ ಕಮ್ಯುನಿಟಿಸ್ ಆಫ್ ಲರ್ನರ್ಸ್ [(ಕಲಿಕಾರ್ಥಿ ಸಮುದಾಯಗಳ ಪೋಷಣೆ)] ಎಂಬ ವಿಧಾನವು ಇದಕ್ಕೊಂದು ಉತ್ತಮ ಉದಾಹರಣೆ.(ಬ್ರೌನ್, 1997; ಬ್ರೌನ್ ಮತ್ತು ಕ್ಯಾಂಪಿಯೋನ್, ೧೯೯೪, ೧೯೯೬).

ಎಫ್ ಸಿ ಎಲ್ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ವಿಸ್ತೃತ ವಿಷಯದ ವಿವಿಧ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗುತ್ತಾರೆ. ಹಾಗಾಗಿ, ಆ ವಿಷಯದ ಬಗ್ಗೆ ಪರಿಣತಿಯು ತರಗತಿಯ ಸದಸ್ಯರೆಲ್ಲರಿಗೂ ಹಂಚಿಕೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಎಫ್ ಸಿ ಎಲ್ ತರಗತಿಯೊಂದರಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪ್ರಾಣಿಗಳು ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಸಹಜ ವಾಸಸ್ಥಳದ ನಡುವಿನ ಪರಸ್ಪರಾವಲಂಬನೆಯೆಂಬ ಮಹತ್ವದ ವಿಷಯವನ್ನು ಸಂಶೋಧಿಸಿದರು. ವಿದ್ಯಾಥಿಗಳ ಅನೇಕ ಸಣ್ಣ ಗುಂಪುಗಳು ಉಪವಿಷಯಗಳಾದ ರಕ್ಷಣಾ ತಂತ್ರಗಳು, ಪರಭಕ್ಷಕ ಮತ್ತು ಶಿಕಾರಿಯ ಸಂಬಂಧಗಳು (predator-prey relations), ಪ್ರಾಕೃತಿಕ ಶಕ್ತಿಗಳಿಂದ ರಕ್ಷಣೆ, ಪುನರುತ್ಪತ್ತಿಯ ಕ್ರಮಗಳು, ಸಂವಹನ ಮತ್ತು ಆಹಾರವನ್ನು ಪಡೆಯುವ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಸಂಶೋಧಿಸಿದರು (ಬ್ರೌನ್ ಮತ್ತು ಕ್ಯಾಂಪಿಯೋನ್, 1994). ನಂತರ ಎಫ್ ಸಿ ಎಲ್ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿನ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ತನ್ನ ಪರಿಣತಿಯನ್ನು ಸಣ್ಣ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಸಹಪಾಠಿಗಳೊಡನೆ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮೂಲಕ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ ಎಲ್ಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೂ ಎಲ್ಲರ ಸಂಶೋಧನಾ ಫಲಿತಾಂಶಗಳ ಬಗ್ಗೆ ತಿಳಿಯಲು ಅವಕಾಶ ಕಲ್ಪಿಸಿದಂತಾಗುತ್ತದೆ. ಇದನ್ನು, 'ಜಿಗ್ಸಾ (jigsaw)' ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ಅಂದರೆ ಪ್ರತಿ ಉಪವಿಷಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಒಬ್ಬ ಪರಿಣಿತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಇರುವಂತೆ ರಚಿಸಿದ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತದೆ. ಅಂತಿಮವಾಗಿ, ಎಲ್ಲ ವಿದ್ಯಾಥಿಗಳೂ ತಮ್ಮ ಸಹಪಾಠಿಗಳಿಂದ ಕಲಿತ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನೊಳಗೊಂಡ ವಿಸ್ತೃತ ವಿಷಯದ ಪರಿಣತಿಯೊಂದಿಗೆ ಕ್ಲಿಷ್ಟಕರ ಕೆಲಸವೊಂದರಲ್ಲಿ ತೊಡಗಬೇಕು. ಪ್ರಾಣಿಗಳು ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ವಾಸಸ್ಥಳಗಳ ನಡುವಿನ ಪರಸ್ಪರಾವಲಂಬನೆಯನ್ನುನ್ನು ಕುರಿತು ಅಧ್ಯಯನ ನಡೆಸಿದ ಎಫ್ ಸಿ ಎಲ್ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಭವಿಷ್ಯದ ಒಂದು ಪ್ರಾಣಿಯನ್ನು ರಚಿಸಲು ಹೇಳಿ ಅದರ ವಿನ್ಯಾಸಕ್ಕೆ ಸಮರ್ಥನೆಗಳನ್ನು ನೀಡಲು ಕೇಳಲಾಯಿತು.

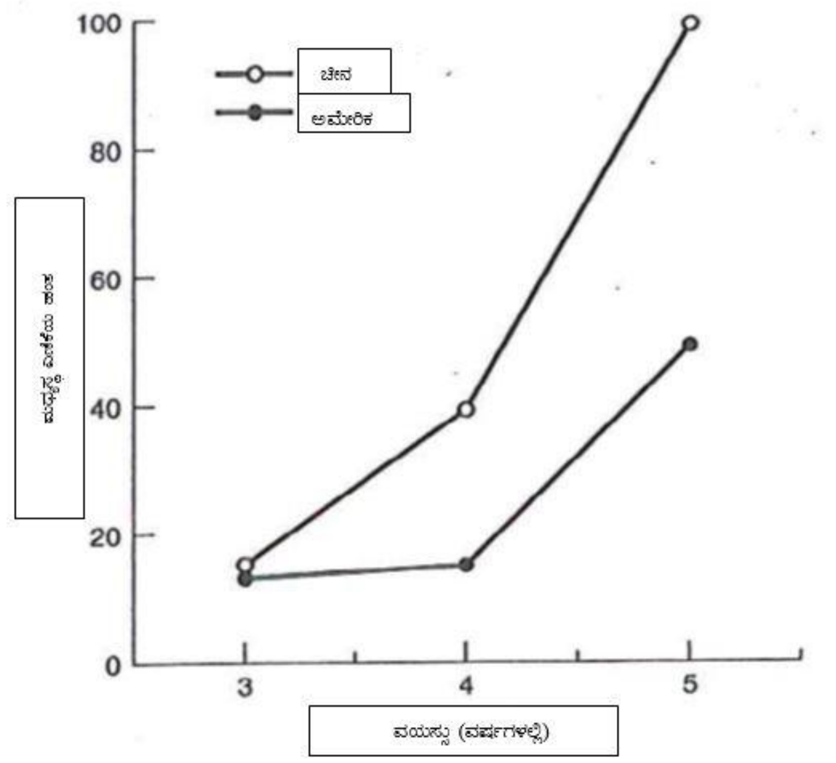
ಎಫ್ ಸಿ ಎಲ್ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಬಳಸಲಾಗುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ತತ್ವಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಇದರಲ್ಲಿನ ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಉದ್ದೇಶವೆಂದರೆ, ಮಕ್ಕಳ ಪರಿಣತಿಯಲ್ಲಿ ವಿವಿಧತೆಯನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಿ ಒಬ್ಬರಿಂದ ಇನ್ನೊಬ್ಬರು ಕಲಿಯುವ

ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸುವುದು. ಮತ್ತೊಂದು ಉದ್ದೇಶವೆಂದರೆ, ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಲು, ಅವರ ನಡುವೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಸ್ಪರ ಕ್ರಿಯೆ ಅವಶ್ಯವೆಂದು ತಿಳಿಸುವುದು. ಹೆಚ್ಚು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕವೆನಿಸಿದ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿನ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದಾಗ, ಎಫ್ ಸಿ ಎಲ್ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಜ್ಞಾನಾರ್ಜನೆ, ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಆಲೋಚನಾ ಕೌಶಲಗಳು, ಓದುವ ವಿಷಯದ ಗ್ರಹಿಕೆ, ವಾದಮಾಡುವ ಕೌಶಲ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಲಾಭವಾಗಿರುವುದನ್ನು ಎಫ್ ಸಿ ಎಲ್ ಕ್ರಮದ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಗಳು ದಾಖಲಿಸಿವೆ (ಬ್ರೌನ್ ಮತ್ತು ಕ್ಯಾಂಪಿಯೋನ್, 1994). ಆದ್ದರಿಂದ ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ತತ್ವಗಳ ಆಧಾರದಿಂದ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಂಡ ಶಾಲಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಕಲಿಕೆಗೆ ಪೂರಕವಾದ ಪ್ರಮುಖ ಲಾಭಗಳನ್ನು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸುತ್ತವೆ.

ಮಾನಸಿಕ ಪರಿಕರಗಳ ಬಳಕೆಯ ಕಲಿಕೆ

ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು, ಮಕ್ಕಳು ಮಾನಸಿಕ ಸಾಧನಗಳ ಬಳಕೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದರ ಕಡೆಗೂ ತನ್ನ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರಿಕರಿಸಿದೆ. ಅಂತಹ ಪರಿಕರಗಳನ್ನು ಪಡೆಯುವುರಲ್ಲಿನ ಸುಲಭತೆ ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಉಪಯುಕ್ತತೆಯಲ್ಲಿ ಬಹಳ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿವೆ. ಒಂದು ಸೂಕ್ತವಾದ ಉದಾಹರಣೆಯು; ಸಂಖ್ಯೆಗಳನ್ನು ಹೆಸರಿಸುವಲ್ಲಿ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಇರುವ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ಎಣಿಕೆಯ ಕೌಶಲ್ಯದ ಅರ್ಜನೆಯಲ್ಲಿ (acquisition) ಅವುಗಳ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಕುರಿತ ಸಂಶೋಧನೆಯಿಂದ ದೊರಕಿದೆ (ಮಿಲ್ಲರ್ ಮತ್ತು ಪಾರೀಡ್ಸ್, 1996; ಮಿಲ್ಲರ್, ಸ್ಮಿತ್, ಜೂ, ಮತ್ತು ಜಾಂಗ್, 1995). ಆಂಗ್ಲ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ 10ರಿಂದ 20ರವರೆಗಿನ ಸಂಖ್ಯೆಗಳ ಹೆಸರುಗಳು ಇಪ್ಪತ್ತರ ಮೇಲಿನ ಸಂಖ್ಯೆಗಳಿಗೆ ಇರುವ ಹೆಸರುಗಳಷ್ಟು ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾಗಿಲ್ಲ. ಸಂಖ್ಯೆ ಹನ್ನೊಂದು ಮತ್ತು ಹನ್ನೆರಡರ ಹೆಸರುಗಳು ವಿಲಕ್ಷಣವಾಗಿವೆ. 13ರಿಂದ 19ರವರೆಗೆ ಇರುವ ಸಂಖ್ಯೆಗಳ ಹೆಸರುಗಳು ದಶಾಂಶ ಮೌಲ್ಯದ ಮೊದಲು ಬರುವ ಬಿಡಿ ಸ್ಥಾನದ ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ಆಧರಿಸಿವೆ (14ರ ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿರುವಂತೆ). ಇವು ಉಚ್ಚತಮ ದಶಾಂಶದಲ್ಲಿ ಬಳಸುವ ವಿನ್ಯಾಸಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿವೆ (ಇಪ್ಪತ್ತನಾಲ್ಕರಲ್ಲಿ ಇರುವಂತೆ). ಆದರೆ ಇದಕ್ಕೆ ತದ್ವಿರುದ್ಧ ಎಂಬಂತೆ, ಚೀನೀಯರಲ್ಲಿ ಹತ್ತರ ಮೇಲ್ಪಟ್ಟ ಸಂಖ್ಯೆಗಳ ಹೆಸರುಗಳು ಮೂಲ ಹತ್ತರ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ನಿಯಮವನ್ನು ಅನುಸರಿಸುತ್ತವೆ. ಚೀನೀಯರ ೧೧, ೧೨, ೧೩ರ ಕ್ರಮಾಗತಿಯು ಅಕ್ಷರಶಃ ಭಾಷಾಂತರಗೊಂಡಾಗ, 'ಹತ್ತು-ಒಂದು; ಹತ್ತು-ಎರಡು; ಹತ್ತು-ಮೂರು' ಎಂದಾಗುತ್ತದೆ.

ಮಿಲ್ಲರ್ ಮತ್ತು ಇತರರ (1995) ಪ್ರಾಕಲ್ಪನೆಗಳ ಪ್ರಕಾರ ಆಂಗ್ಲಭಾಷೆಯಲ್ಲಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಹೆಸರಿನ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಯು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ 10ರ ಮೂಲದ ಸಂಖ್ಯಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಬಹಳಷ್ಟು ಕಷ್ಟಕರವೆನಿಸಿದಲ್ಲಿ, ಅಮೆರಿಕ ಹಾಗೂ ಚೀನಾ ದೇಶದ ಮಕ್ಕಳ ನಡುವೆ ಎಣಿಕೆಯ ಕ್ರಮದಲ್ಲಿರುವ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಮಕ್ಕಳು ದಶ-ಮೂಲಸಂಖ್ಯೆಗಳನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದಾಗ ಮಾತ್ರವೇ ಉದ್ಭವವಾಗತಕ್ಕದ್ದು. ನಿರೀಕ್ಷೆಯಂತೆ, ಅಮೆರಿಕಾದ ಶಾಲಾ ಪೂರ್ವ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಚೀನಿಯರ ಶಾಲಾ ಪೂರ್ವ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದಾಗ ದಶ-ಮೂಲ ಸಂಖ್ಯೆಗಳ ಕಲಿಯುವಿಕೆಯು ಹೆಚ್ಚು ಕ್ಲಿಷ್ಟಕರವೆನಿಸಿದ್ದನ್ನು ಅವರು ಕಂಡುಕೊಂಡರು.



ಚಿತ್ರ: 4.5: 3-4ರ ವಯಸ್ಸಿನ ಮತ್ತು 5ರ ವಯಸ್ಸಿನ ಚೀನಾ ಮತ್ತು ಅಮೆರಿಕದ ಮಕ್ಕಳ ಎಣಿಕೆಯ ನಿರ್ವಹಣೆ
(ಮಿಲ್ಲರ್, ಸ್ಮಿತ್, ಜೂ ಮತ್ತು ಜಾಂಗ್, 1995).

ದತ್ತಾಂಶವು ಸೂಚಿಸಿರುವುದೇನೆಂದರೆ, ಪ್ರತಿ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲೂ ಮಧ್ಯಾಂಕವು ಅತೀ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯನ್ನು ತಲುಪಿದ್ದು, 3ನೇ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಎರಡು ದೇಶಗಳ ಮಕ್ಕಳ ಎಣಿಕೆಯನ್ನು, ಅವರುಗಳು ಮೊದಲ 10 ಸಂಖ್ಯೆಗಳ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭುತ್ವವನ್ನು ಸಾಧಿಸಿರುವಾಗ ಹೋಲಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, 4ನೇ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ದಶಾಂಶ ಸಂಖ್ಯೆಗಳ ಪ್ರಭುತ್ವ ಸಾಧಿಸುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಅದು ಬಾಗಿರುವುದನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು.

ಚಿತ್ರ 4.5ರಲ್ಲಿ ಕಾಣುವಂತೆ ಮೂರು ವರ್ಷದವರೆಗೆ 1ರಿಂದ 10ರವರೆಗಿನ ಸಂಖ್ಯೆಗಳ ಎಣಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಎರಡು ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಹೋಲಿಸಬಹುದು. ಏಕೆಂದರೆ, ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಅವರುಗಳ ಬಹಳಷ್ಟು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ತರ್ಕ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಮೂರು ವರ್ಷದ ನಂತರ ಚೀನೀಯರ ನಿಯಮಬದ್ಧ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಸಂಖ್ಯಾ ಎಣಿಕೆಯ ಕಲಿಕೆ ಪ್ರಾರಂಭವಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಮಕ್ಕಳು, 11ರಿಂದ 20ರವರೆಗಿನ ಕ್ರಮರಹಿತ ಆಂಗ್ಲ ಪದಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವ ರೀತಿ ನಿಧಾನವಾಗೇ ಇರುತ್ತದೆ. ಚೀನೀ ಮತ್ತು ಇತರ ಪೂರ್ವ ಏಷ್ಯಾ ದೇಶಗಳ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಅಮೆರಿಕಾದ ಮಕ್ಕಳು ಗಣಿತವನ್ನು ಕಲಿಯುವುದರಲ್ಲಿ ಬಹಳ ಹಿಂದೆ ಉಳಿದಿರುವುದಕ್ಕೆ, ಆಂಗ್ಲ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿನ ಸಂಖ್ಯೆಗಳ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಯೊಂದೇ ಕಾರಣವಲ್ಲ. ಆದರೂ, ಚಿಹ್ನೆಗಳ ಪದ್ಧತಿಯ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳು

ಅಮೆರಿಕಾದ ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ಒಂದು ರೀತಿಯ ತಡೆಯನ್ನುಂಟುಮಾಡುತ್ತಿರುವುದನ್ನು ಕಾಣಬಹುದಾಗಿದೆ.

ಮಕ್ಕಳು ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಚಿಹ್ನೆಯ ಪದ್ದತಿಯನ್ನು ಕಲಿತಾಗ್ಯೂ, ಶಾಲಾಪೂರ್ವ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ವರ್ಷಗಳ ಪ್ರಾರಂಭದಲ್ಲಿ ಬಹಳಷ್ಟು ಮಕ್ಕಳು ಸಂಖ್ಯಾ ಪದ್ದತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ, ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಿಗತವಾಗಿ ಸಂಖ್ಯಾಪದ್ದತಿಯನ್ನು ಬಳಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದಲ್ಲಿ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು ಮತ್ತು ಈ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು; ಈ ಪದ್ದತಿಯ ಮೂಲವಾದ 'ಕೇಂದ್ರೀಯ ಪರಿಕಲ್ಪನಾ ಸಂರಚನೆ'ಯನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಎಷ್ಟು ಸೂಕ್ತವಾಗಿ ವಿಶದೀಕರಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿರಬಹುದು (ಗ್ರೀಫಿನ್, ಕೇಸ್, ಮತ್ತು ಸೀಗ್ಗ್ಲರ್, 1994). ಈ ಕೇಂದ್ರೀಯ ಪರಿಕಲ್ಪನಾ ಸಂರಚನೆಯು ಮಾನಸಿಕ ಸಂಖ್ಯಾ ಸರಣಿಯನ್ನು ಮತ್ತು ಹಲವಾರು ಸಂಬಂಧಿತ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಸಮ್ಮಿಳಿತಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ. ಅನುಕ್ರಮವಾಗಿ ಬರುವ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಪೂರ್ಣಾಂಕವು ಹೆಚ್ಚು ವಸ್ತುಗಳಿರುವ ಸಮೂಹ (set), ಅಥವಾ ಯಾವುದೇ ಒಂದು ಆಯಾಮದಲ್ಲಿನ ವೃದ್ಧಿಶೀಲ ಅಧಿಕ ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುತ್ತದೆಯೆಂಬುದು ಈ ಆಲೋಚನೆಯ ಉದ್ದೇಶವಾಗಿದೆ. ಆರ್ಥಿಕವಾಗಿ ಹಿಂದುಳಿದ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಸಂಖ್ಯಾ ಪದ್ದತಿಯ ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಪೋಷಿಸಲು ಗ್ರಿಫೀನ್, ಕೇಸ್, ಮತ್ತು ಸೀಗ್ಲರ್ "ರೈಟ್ ಸ್ಟಾರ್ಟ್" (ಸೂಕ್ತ ಪ್ರಾರಂಭ) ಎನ್ನುವ ಒಂದು ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ರಚಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಇದು ಕೇಂದ್ರೀಯ ಪರಿಕಲ್ಪನಾ ವಿನ್ಯಾಸದ ಪ್ರಾಕಲ್ಪಿತ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ, ಮಾನಸಿಕ ಸಂಖ್ಯಾ ಸರಣಿಯನ್ನು ಗುರಿಯಾಗಿಸಿಕೊಂಡ ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಆಟಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡಿದೆ. ಶಿಶುವಿಹಾರದ ಮಕ್ಕಳು ಸೂಕ್ತ ಪ್ರಾರಂಭವೆಂಬ ಈ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಬಳಸಿ, ಸಂಖ್ಯಾ ಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಅಂಕಗಣಿತದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಿಡಿಸುವ ವಿಧಾನಗಳಲ್ಲಿ, ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಬಳಸುವ ನಿಯಂತ್ರಿತ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಲಾಭ ಪಡೆದಿದ್ದರು.

ಈ ಉದಾಹರಣೆಯಲ್ಲಿ, ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕವಾಗಿ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿತಗೊಂಡ ನವೀನ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಸಂಖ್ಯಾ ಪದ್ದತಿ ಎಂಬ ಪ್ರಮುಖ ಮಾನಸಿಕ ಸಾಧನವನ್ನು ಕುರಿತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅರಿವು ಮತ್ತು ಉಪಯೋಗವನ್ನು ಪೋಷಿಸಿದೆ. ಮುಂದುವರಿದಿರುವ ಇತರ ಸಂಶೋಧನಾ ಯೋಜನೆಗಳು; ಬೀಜಗಣಿತದ ಚಿಹ್ನೆಪದ್ದತಿ (ನಥಾನ್, ಸ್ಟೀಫನ್ಸ್, ಮಸಾರಿಕ್, ಆಲಿಬಲಿ ಮತ್ತು ಕೊಡಿನ್ಜರ್,2002) ಮತ್ತು ದತ್ತಾಂಶದ ನಿರೂಪಣೆ ಮತ್ತು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನದಂತಹ ಇತರೆ ಮಾನಸಿಕ ಪರಿಕರಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಬಳಸಬೇಕೆಂಬುದನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಕಲಿಸುವ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತಿವೆ (ಲೇಹರರ್ ಮತ್ತು ಸ್ಕ್ಯಾಬೆಲ್, 2002). ಮಾನಸಿಕ ಪರಿಕರಗಳು ಆಲೋಚನೆಯಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಮಧ್ಯಸ್ಥಿಕೆ ವಹಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬ ಸೂಕ್ತ ತಿಳುವಳಿಕೆಯು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅಂತಹ ಸಾಧನಗಳನ್ನು ಕಲಿತು ಉಪಯೋಗಿಸುವುದನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವಂತಹ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸುವಲ್ಲಿನ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನಕ್ಕೆ ಸಹಾಯಮಾಡುತ್ತದೆ.

ತರಗತಿಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆ

ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು ತರಗತಿಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಸ್ಪರ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿಂದ ಉತ್ಪನ್ನವಾಗುವ ಜ್ಞಾನದ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಲು ಮತ್ತು ವಿವರಿಸಲು ಕೂಡ ಅನ್ವಯಿಸಲಾಗಿದೆ. ಕೆಲವು ಸಂಶೋಧಕರು ತರಗತಿಯೊಳಗಿನ ಸಂವಾದಗಳನ್ನು ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಲ್ಲಿ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಿ, ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸಂಭಾಷಿಸಲು ಮತ್ತು ಯೋಚಿಸಲು ಹೇಗೆ ಸಮಾಜೀಕರಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಿದ್ದಾರೆ.

ಒಂದು ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿ, ಸ್ವಾಮ್, ಕೆಮೆನಿ, ಲೆಹರರ್ ಮತ್ತು ಫಾರ್ಮನ್ (2001) ಎರಡನೇ ತರಗತಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ತರಗತಿಯ ಚರ್ಚೆಯನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಈ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಮೂರು ವಿವಿಧ ಆಯತಾಕಾರಗಳ (ಚತುರ್ಭುಜಗಳ) ಚದರಳತೆ ಒಂದೇ ಆಗಿದೆಯೇ ಎಂದು ತೀರ್ಮಾನಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. (ಅವುಗಳ ಅಳತೆ ಕ್ರಮವಾಗಿ 1 x 12, 2 x 6 ಮತ್ತು 3 x 4 ಸ್ಕ್ವೇರ್ ಯುನಿಟ್. ಆಯತಾಕಾರಗಳ ಗಣಿತಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ವಿಶೇಷಗುಣಗಳನ್ನು ತರ್ಕಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿದ್ದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಆಲೋಚನೆಗೆ, ಅವರ ಶಿಕ್ಷಕಿಯು ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ಸಹಾಯಹಸ್ತವನ್ನು ನೀಡಿದರು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಇದನ್ನು ವಿಕಸಿತಗೊಳಿಸತೊಡಗಿದಂತೆ, ಶಿಕ್ಷಕಿಯು ಗಣಿತಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ವಾದಗಳ ರೂಪರೇಖೆಯನ್ನು ನೀಡಿ, ಅವನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟೀಕರಿಸಿದರಲ್ಲದೆ, ಗಣಿತದ ಪ್ರಮುಖವಾದ ಆಲೋಚನೆಗಳಿಗೆ ಬೆಳಕು ಚೆಲ್ಲಲು ಆಕೆ ಅವರ ಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸಿದರು. ಅಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ದಿನನಿತ್ಯ ಬಳಸುವ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸುವ ಚಿತ್ರದ ಚದರಳತೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ನಿಖರವಾದ ಗಣಿತಶಾಸ್ತ್ರದ ಭಾಷೆಯೊಂದಿಗೆ ಸಂಯೋಜಿಸಿ, ಕೆಲವು ವೇಳೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಗಳನ್ನು ಗಣಿತಶಾಸ್ತ್ರದ ಪ್ರಬುದ್ಧ ಮಾರ್ಗಗಳಲ್ಲಿ 'ಮರುಧ್ವನಿಸಿ'ದರು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಶಿಕ್ಷಕಿಯು; ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅನೌಪಚಾರಿಕವಾಗಿ 'ಆಕ್ರಮಿಸಿರುವ ಜಾಗ ' ಎಂದದ್ದನ್ನು, ಗಣಿತಶಾಸ್ತ್ರದ 'ಚದರಳತೆ' ಎಂದು ಹೇಳಿ, ಗಣಿತದ ಸ್ಕ್ವೇರ್ ಯುನಿಟ್ ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ವಿಸ್ತೀರ್ಣವನ್ನು ಅಳೆಯಲು ಉಪಯೋಗಿಸಬಹುದು ಎಂದು ಪರಿಚಯಿಸಿದರು. ಪೋಷಕರು ಮತ್ತು ಮಗುವಿನ ಪರಸ್ಪರ ಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿನ ಸಹಾಯಹಸ್ತದಂತೆಯೇ ಈ ಬೋಧನಾ ಅಭ್ಯಾಸಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ವಿಕಾಸಶೀಲ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಪೋಷಿಸುವಂತೆ ಕಂಡುಬಂದವು. ಪಾಠವು ಮುಂದುವರೆದಂತೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಚರ್ಚೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ನೀಡಿದ ಕೊಡುಗೆಗಳು ಗಣಿತಶಾಸ್ತ್ರೀಯವಾಗಿ ಪ್ರಬುದ್ಧಗೊಂಡು, ಕ್ರಮೇಣ ಅವರು ಗಣಿತಶಾಸ್ತ್ರದ ವಾದವಿವಾದಗಳ ಸ್ಪಷ್ಟ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ಸಹಾ ಹೊರುವುದನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು.

ಈ ಉದಾಹರಣೆಗಳು ಸೂಚಿಸುವಂತೆ, ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಬಹಳಷ್ಟು ಕೊಡುಗೆಗಳನ್ನು ನೀಡಬಲ್ಲವು. ಈ ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ನಿಲುವು -ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಕ್ಕೆ ನೂತನ ಆಲೋಚನಾ ಮಾರ್ಗವನ್ನು, ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಮಧ್ಯವರ್ತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ವಿನ್ಯಾಸಕ್ಕೆ ಸ್ಫೂರ್ತಿಯ ನೆಲೆಯನ್ನು, ಮುಖ್ಯವಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಮತ್ತು ಆಲೋಚನಾ ವಿಧಾನಗಳ ಕಡೆಗೆ ವಿಶೇಷ ಗಮನವನ್ನು, ಮತ್ತು ತರಗತಿಗಳು ಹಾಗೂ ಸಣ್ಣ ಗುಂಪಿನ ಸಹಯೋಗಪೂರ್ಣ ಕಲಿಕಾ ಸಮಯಗಳಲ್ಲಿ ಏನು ನಡೆಯುತ್ತದೆ ಎಂದು ತಿಳಿಯುವುದಕ್ಕೆ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ.

ಸಾರಾಂಶ

ಸಾಮಾಜಿಕ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ವಿಕಾಸವುಂಟಾಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದು ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಸಾಮಾನ್ಯ ವಿಚಾರವಾಗಿದ್ದು, ವಿಗೊಟ್ಸ್ಕಿಯ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಕೇಂದ್ರ ಬಿಂದುವೆನಿಸಿದೆ. ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಸ್ಪರ ಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಕೇವಲ ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಳಗೆ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ಪ್ರಚೋದಿಸುವ ಬಾಹ್ಯ ಶಕ್ತಿ ಎಂದು ಭಾವಿಸದೆ, ಅದು ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕ ಬದಲಾವಣೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಒಂದು ಭಾಗವೆಂದು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ. ವಿಗೊಟ್ಸ್ಕಿಯ ಪ್ರಕಾರ, ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಹಂಚಿಕೊಂಡ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಆಂತರಿಕೀಕರಣವಾದಾಗ ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕ ಬದಲಾವಣೆಗಳುಂಟಾಗುತ್ತವೆ. ಪ್ರಾರಂಭದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಹಭಾಗಿಗಳ ಬೆಂಬಲದಿಂದ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಾರೆ. ಸಮಯ ಸರಿದಂತೆ, ಮಕ್ಕಳು ಸ್ವತಃ ತಾವೇ

ಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುವವರೆಗೂ ಈ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಕ್ರಮೇಣ ಆಂತರಿಕೀಕರಣಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ಆದುದರಿಂದ ಮಾನಸಿಕ ಕಾರ್ಯಗಳು ಮೊದಲು 'ಮನಸ್ಸುಗಳ ನಡುವಿನ' (ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿರುವ ಜನರ ಮಧ್ಯೆ) ಹಂತದಲ್ಲಿ ನಡೆದು, ನಂತರ 'ಮನಸ್ಸಿನ ಒಳಗಿನ' (ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಳಗೆ) ಹಂತದಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತವೆ.

ಮಾನವ ವರ್ತನೆಯು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಾಧನಗಳಿಂದ ಮಧ್ಯವರ್ತಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ ಎಂಬುದು ವಿಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಪ್ರಮುಖವಾದ ಎರಡನೇ ವಿಚಾರಧಾರೆ. ಇವು ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸಮಾಡಲು ಬಳಸುವ ತಾಂತ್ರಿಕ ಸಾಧನಗಳು ಮತ್ತು ಆಲೋಚನೆಗೆ ಬಳಸುವ ಮಾನಸಿಕ ಸಾಧನಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ಮಾನಸಿಕ ಪರಿಕರಕ್ಕೆ ಭಾಷೆ ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಉದಾಹರಣೆ. ಇದನ್ನು ಯೋನೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸಲು, ಜ್ಞಾಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು, ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಸೃಜನೆಗೆ, ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಪರಿಹಾರಕ್ಕಾಗಿ, ಮತ್ತು ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಕ್ರಮಬದ್ಧಗೊಳಿಸಲು ಒಂದು ಸಾಧನವಾಗಿ ಬಳಸಲಾಗುತ್ತದೆ.

ಆಧುನಿಕ ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಪ್ರಕಾರ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಲಿಯಲು ಸಿಗುವ ಅವಕಾಶಗಳು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ನಿಯಮಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿವೆ. ಮಕ್ಕಳು ಬೆಳೆದು ಬಂದ ಸಮಾಜದ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳು ಹಾಗೂ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶವು ಮಕ್ಕಳು ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತವೆ. ಸಮಾಜ ಹಾಗು ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಚೌಕಟ್ಟಿನೊಳಗೆ ಪೋಷಕರು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸೂಕ್ತವೆನಿಸಿದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆಮಾಡಿ ಆಯೋಜಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಆಧುನಿಕ ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳೂ ಕೂಡ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಕಲಿಕೆಗೆ ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಿವೆ. ಇವುಗಳಲ್ಲಿ, ಪರಸ್ಪರ ಕಾಳಜಿ ಮತ್ತು ಸಂವಹನ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಿಂದ ರೂಪುಗೊಂಡ ಅಂತರ್‌ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠತೆಯನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವೂ ಒಂದು. ಅಂತರ್-ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠತೆಯ ಬುನಾದಿಯ ಕುರುಹು ಪೂರ್ವ ಶೈಶಾವಾಸ್ಥೆಯಲ್ಲೇ ಇದ್ದು, ಪೂರ್ವ ಬಾಲ್ಯಾವಸ್ಥೆಯುದ್ದಕ್ಕೂ ಅಂತರ್-ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠತೆಯನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುವ ಮತ್ತು ನಿರ್ವಹಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಬೆಳೆಯುತ್ತದೆ. ಸಾಮಾಜಿಕ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯಿಂದ ಕಲಿಯಬಹುದಾದಂತಹ ಮತ್ತೊಂದು ಪ್ರಮುಖ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವೇನೆಂದರೆ ಇತರರನ್ನು ತಮ್ಮಂತೆಯೇ ಎಂಬುದಾಗಿಯೂ, ಅದರಲ್ಲೂ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ, ತಮ್ಮಂತೆಯೇ ಅವರೂ ಉದ್ದೇಶಗಳು ಮತ್ತು ಮಾನಸಿಕ ಸ್ಥಿತಿಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ ಎಂತಲೂ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು. ಮೈಖೇಲ್ ಟೊಮ್ಯಾಸೆಲ್ಲೊರವರ ಪ್ರಕಾರ, ಮೂರು ವಿಧದ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಈ ಗ್ರಹಿಕೆಯಿಂದ ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸಬಹುದು: (1) ಅನುಕರಣೆಯ ಕಲಿಕೆ - ಸಮಾನವಾದ ಗುರಿಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಬೇರೊಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವುದು (ಅನುಕರಣೆ ಮಾಡುವುದು,) (2) ಬೋಧಪ್ರದ ಕಲಿಕೆ - -ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯಿಂದ ಮತ್ತೊಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಮಾಹಿತಿಯ ನೇರ ಮತ್ತು ಉದ್ದೇಶಿತ ವರ್ಗಾವಣೆ, (3) ಸಹಯೋಗಪೂರ್ಣ ಕಲಿಕೆ - ಇದು ಅನೇಕ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಸಹಯೋಗದಿಂದ ಗುರಿಯ ಕಡೆಗೆ ನಿರ್ದೇಶಿತವಾದ ಸಮಸ್ಯಾಪರಿಹಾರಕ್ಕೆ ಮುಂದಾದಾಗ ಉಂಟಾಗುವ ಕಲಿಕೆ.

ಆಧುನಿಕ ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ ಶೋಧನೆಯ ಅನೇಕ ಸಕ್ರಿಯ ಮಾರ್ಗಗಳು ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಿಂದ ಸ್ಫೂರ್ತಿ ಅಥವ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನವನ್ನು ಪಡೆದಿವೆ. ವಯಸ್ಕರು ಮತ್ತು ಸಮವಯಸ್ಕರೊಡನೆ ಮಕ್ಕಳ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯಿಂದ ಉಂಟಾಗುವ ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ಅಧ್ಯಯನಗಳು, ಸಾಮಾಜಿಕ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಕಲಿಕಾ ಫಲಿತಾಂಶಕ್ಕೆ ಹೇಗೆ

ಸಂಬಂಧಿಸಿವೆ ಎಂಬುದರತ್ತ ಗಮನಹರಿಸಿವೆ. ವಯಸ್ಕರು ಮಕ್ಕಳ ಜೊತೆ ಒಡನಾಡುವಾಗ ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಪೋಷಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಒಡನಾಟವನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಮಕ್ಕಳ ಮತ್ತು ಪೋಷಕರ ಸಂವೇದನಾಶೀಲ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯು ಮಕ್ಕಳ ಹೆಚ್ಚಿನ ಕಲಿಕೆಯೊಡನೆ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಮಕ್ಕಳು ಕೂಡ ಸಮವಯಸ್ಕರೊಂದಿಗಿನ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನದನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ; ತಮಗಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಣಿತ ಸಮವಯಸ್ಕರೊಂದಿಗೆ ಮತ್ತು ಸಮಾನ ಸ್ತರದ ಪರಿಣತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಸಮವಯಸ್ಕರೊಂದಿಗೆ ಕೆಲಸವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುವ ಎರಡೂ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಅವರು ಹೆಚ್ಚಿನ ವಿಷಯವನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ, ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಸಹಭಾಗಿತ್ವದ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳುಳ್ಳ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯು ಹೆಚ್ಚಿನ ಕಲಿಕೆಯ ಕಡೆ ಕೊಂಡೊಯ್ಯುತ್ತದೆ. ಇದರ ಜೊತೆ, ವಯಸ್ಸು, ಕಾರ್ಯದ ಕ್ಲಿಷ್ಟತೆ, ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ರೂಢಿಗಳು ಕೂಡ ಸಮವಯಸ್ಕರೊಂದಿಗಿನ ಸಹಯೋಗಗಳಿಂದ ಉಂಟಾಗುವ ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತವೆ.

ವಯಸ್ಕರು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯ ಅಧ್ಯಯನದ ಒಂದು ಭಾಗವು, ವಯಸ್ಕರು ಮೌಲ್ಯಾಧಾರಿತ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಗೆ ಹೇಗೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ನೀಡುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದರತ್ತ ತನ್ನ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿದೆ. ಅಂತರ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಅಧ್ಯಯನಗಳು; ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿತ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು, ಮಕ್ಕಳು ವಯಸ್ಕರ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಬೆರೆಯುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದರ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿದೆಯೆಂಬುದನ್ನು ತೋರ್ಪಡಿಸಿವೆ. ಮಕ್ಕಳನ್ನು ವಯಸ್ಕರ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಂದ ದೂರವಿಡುವ ಸಮುದಾಯಗಳಲ್ಲಿ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ವಯಸ್ಕರು ಸಂಯೋಜಿಸುತ್ತಾರಲ್ಲದೆ, ಆಗಾಗ ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಮೌಖಿಕ ನಿರ್ದೇಶನವನ್ನು ನೀಡುತ್ತಾರೆ. ವಯಸ್ಕರೊಂದಿಗಿನ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುವ ಸಮುದಾಯಗಳಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಿ, ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ಸಮುದಾಯಗಳಲ್ಲಿನ ಪಾಲಕರು ಮಕ್ಕಳ ಭಾಗವಹಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಸದಾ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಅವರಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡಲು ಅಶಾಬ್ದಿಕ ಸನ್ನೆಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಭಾಷೆಯನ್ನು ಒಂದು ಮಾನಸಿಕ ಸಾಧನವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಿ ನಡೆಸಿರುವ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು, ವರ್ತನೆಯನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವ ಭಾಷಾಶಾಸ್ತ್ರದ ನಿಯಮಗಳು, ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಆಲೋಚನೆಯ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧ, ಮತ್ತು ಒಂದು ಮಧ್ಯವರ್ತಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಾಗಿ ಭಾಷೆಯ ವಿಕಾಸದ ಕಡೆ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿವೆ. ಮಕ್ಕಳು ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಿಡಿಸಲು ತಮ್ಮಷ್ಟಕ್ಕೆ ಜೋರಾಗಿ ಮಾತನಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ "ಖಾಸಗಿ ಮಾತುಗಳ" ಪ್ರಸಂಗದಿಂದ ಮಕ್ಕಳು ಭಾಷೆಯನ್ನು ತಮ್ಮ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸಲು ಬಳಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದು ಸಾಬೀತಾಗುತ್ತದೆ. ವಿಗೊಟ್ಸ್ಕಿಯ ಪ್ರಕಾರ, ಬರುಬರುತ್ತಾ ಈ ಖಾಸಗಿ ಮಾತುಗಳು ನಿಶ್ಶಬ್ದವಾಗಿ ಸ್ವಗತದ ಆಂತರಿಕ ಸಂವಾದವಾಗುತ್ತದೆ, ಹಾಗಾಗಿ ಬಹುಪಾಲು ಆಲೋಚನೆಯು ವಾಸ್ತವಿಕವಾಗಿ ಆಂತರ್ಗತಗೊಳಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಭಾಷೆಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಇಂತಹ ಸನ್ನಿವೇಶವಿದ್ದಲ್ಲಿ, ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಮಾತನಾಡುವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದ ಭಾಷೆಯ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳು ಬಹುಶಃ ವಾಡಿಕೆಯ ಆಲೋಚನಾ ಶೈಲಿಗಳನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸಬಹುದು. ಪದಗಳ ಅರ್ಥ ಮತ್ತು ವ್ಯಾಕರಣದ ನಮೂನೆಗಳನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿರುವ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು; ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುವ, ಆದರೆ ನೇರವಾಗಿ ಭಾಷೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿರದ, ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆಯಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸದೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದಕ್ಕೆ ಸಾಕ್ಷ್ಯಗಳಿವೆ.

ಮಾನಸಿಕ ಪರಿಕರವಾಗಿ ಭಾಷೆಯ ಸ್ವರೂಪ ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಬದಲಾಗುತ್ತಿರುತ್ತದೆ. ಹಿಂದೆ, ಅನುಭವಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಹೊರಹೊಮ್ಮಿದ ಮಾನಸಿಕ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಹೆಸರಿಸಲು ಅಥವಾ ಗುರುತಿಸಲು ಪದಗಳ ಬಳಕೆ ಮಾಡಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಕ್ರಮೇಣ, ಅನುಭವವೇ ಇಲ್ಲದ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳ ನೂತನ ಮಾನಸಿಕ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ರಚಿಸಲು ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬಳಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ.

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಭ್ಯಾಸದಲ್ಲಿ ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಅನೇಕ ಸಂಭಾವ್ಯ ಸೂಚಿತಾರ್ಥಗಳಿವೆ. ಮೊದಲನೆಯ ಸೂಚನೆ - ಮಕ್ಕಳ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಸಹಾಯಕ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಅವರು ಕಾರ್ಯವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳತಕ್ಕದ್ದು. ಅದರ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವು, ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ನಡೆಯಬೇಕೇ ವಿನಹ ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುವಾಗಲಲ್ಲ. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಕೆಲವು ವಿಧದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಸ್ಪರ ಕ್ರಿಯೆಗಳು (ಉದಾ: ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಣಿತ ಸಮವಯಸ್ಕರೊಂದಿಗಿನ ಸಹಭಾಗಿತ್ವ) ವಿಶೇಷವಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಸಹಾಯಕವಾಗುತ್ತವೆ ಎಂಬುದು ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಅಭಿಪ್ರಾಯವಾಗಿದೆ. ಮೂರನೆಯದಾಗಿ, ಮಕ್ಕಳು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಾಧನಗಳನ್ನು ಬಳಸುವುದನ್ನು ಹೇಗೆ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಅಂತಹ ಸಾಧನಗಳನ್ನು ಬಳಸಲು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಲಿಸುವ ವಿವಿಧ ವಿಧಾನಗಳು ಅವರ ಆಲೋಚನಾ ವೈಖರಿಯ ಮೇಲೆ ಹೇಗೆ ವಿವಿಧ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಬೀರುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದರ ಮೇಲೆ ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು ಗಮನಹರಿಸಿದೆ. ಅಂತಿಮವಾಗಿ, ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ವೀಕ್ಷಿಸಲು ಮತ್ತು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಹಾಗೂ ಅವು ಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಬದಲಾವಣೆ ಉಂಟುಮಾಡುತ್ತವೆ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ಚೌಕಟ್ಟೊಂದನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ.

ಮುಂದಿನ ಓದು (Recommended Readings):

Brown,A.L., & Campione J.C. (1996). Psychological learning theories and the design of innovative learning environments: On procedures, principles, and systems. In L. Schauble & R. Glaser (Eds.), *Contributions of instructional innovation to understanding learning*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

ಬ್ರೌನ್ ಮತ್ತು ಕ್ಯಾಂಪಿಯೋನ್, ಸಮುದಾಯಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ತಮ್ಮ ಅತ್ಯಂತ ಯಶಸ್ವಿ ಕಲಿಕಾ ಯೋಜನೆಗೆ ಆಧಾರವನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ತತ್ವಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸಿದ್ದಾರೆ.

Gauvain, M. (2001). *The Social context of cognitive development.* New York: Guilford Press.

ಕಲಿಕೆಯ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಅಂತರ್ನಿಹಿತವಾಗಿರುತ್ತವೆ ಎಂಬುದು ಗೌವಯೀನ್ ಅವರ
ತರ್ಕವಾಗಿದೆ. ಕಾಳಜಿ, ನೆನಪು, ಸಮಸ್ಯೆಯ ಬಗೆಹರಿಸುವಿಕೆ ಮತ್ತು ಯೋಜನೆಯ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಅವರು ಈ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು
ಕುರಿತ ಪುರಾವೆಗಳ ಪುನರ್ಪರಿಶೀಲನೆ ನಡೆಸಿದ್ದಾರೆ.

Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. In D. Kuhn & R.S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2, Cognition perception, & language* (5th ed.). New York: Wiley. A comprehensive review of the

literature on collaboration and cognition.
ಸಹಭಾಗಿತ್ವ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕುರಿತ ಸಾಹಿತ್ಯದ ಸಮಗ್ರ ಪುನರ್ಪರಿಶೀಲನೆ.

Tomsello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
ಮಾನವರು, ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಕಲಿಕೆಯ ವಿಶಿಷ್ಟ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದು, ಈ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು, ಅವರ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ
ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ತಮ್ಮ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಮೂಹದ ಇತರೆ ಸದಸ್ಯರೊಂದಿಗೆ ಒಟ್ಟುಗೂಡಿಸಲು ಅನುವುಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ
ಎಂಬುದು ಟೊಮಸೆಲ್ಲೊ ಅವರ ತರ್ಕವಾಗಿದೆ.

Vigotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
ವಿಗೊಟ್ಸ್ಕಿ ಅವರ ಸಿದ್ಧಾಂತ, ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸುವ ವಿಧಾನಗಳು ಮತ್ತು ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ನಿಹಿತಾರ್ಥಗಳ ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸುವ ಬರಹಗಳ ಸಂಗ್ರಹ.