

Subjective Consciousness of The Raudlatul Athfal Childhood on Playing

Imroatun

IAIN SMH Banten

ubi.affan@gmail.com

Abstract Phenomenological pedagogy is an important school from Utrecht University, Netherland. They has an significant contribution in playing theory for raudlatul athfal who were aged at early childhood. Chronologically, this stream still have relevance to the vanguard of phenomenology, Edward Husserl. The school of Utrecht; through Kohnstam and Langeveld and other leaders; agreed to disseminate phenomenology as practical measures with a focus on subjective consciousness of the child as its predecessor, especially in the field of education. This school is still followed by educator in Indonesia through Langeveld's, *Beknopte Theoretische Pedagogiek*

Keywords: Phenomenological Pedagogy, playing, subjective consciousness, raudlatul athfal.

Pendahuluan

Dunia permainan adalah kenyataan yang merupakan temuan anak-anak dalam interaksinya dengan lingkungan di sekitarnya. Bermain telah merupakan hasil transformasi anak terhadap kenyataan. Kegiatan bermain juga memberikan pengalaman kepada anak untuk membangun dunia tersendiri yang dapat dihuninya sambil terus memekarkannya melalui berbagai fungsi fisik, mental dan emosional. Hal ini berarti dunia bermain bagi seorang anak, khususnya usia pada jenjang pendidikan raudlatul athfal (RA), merupakan pengalaman yang bernilai bagi kehidupannya.

Seluruh aspek pedagogik bagi anak RA yang luas dalam rangkuman permainan disetujui oleh banyak ilmuwan. Di samping dapat meningkatkan kemampuan fisik dan motorik, kognitif dan emosional, Jershiel (1955: 191) menambahkan, permainan dapat juga mengembangkan kemampuan-kemampuan sosial, antara lain meningkatkan kemampuan berbahasa dan berkomunikasi dan melatih ketrampilan sosial anak, misalnya berbagi mainan dan bekerja sama.

Miller dalam Imroatun (2004) menyatakan, proses pertumbuhan ini tidak hanya menyangkut pertumbuhan fisik, tetapi juga berkaitan dengan pembelajaran tentang penyesuaian diri dan sosial dapat melalui kegiatan bermain, mereka membuat kelompok-kelompok permainan dan berkompetisi antar kelompok Anak-anak juga

dapat belajar mengenal nilai-nilai budaya dan norma-norma sosial dengan cara permainan.

Teori yang berkembang dalam permainan bagi anak RA pun beragam. Spencer mengatakan bahwa permainan bagi anak bukanlah suatu kegiatan yang serius. Anak menjadikannya sebagai sarana melakukan pelepasan kelebihan energi yang dimilikinya agar tercapai keseimbangan di dalam dirinya. Ilmuwan lain membantah tujuan pelepasan kelebihannya. Lazarus dan Patrick menyatakan bahwa anak bermain karena kekurangan energi (sebagai kesibukan rekreatif). Kekurangan energi tersebut akan mengakibatkan lemah secara psikis, yaitu nampak dalam kondisi stres, sehingga membutuhkan suatu kegiatan untuk mengembalikan energi yang hilang tersebut. Permainan merupakan kegiatan relaksasi dan rekreasi. (dalam Kartono: 1990) Gross dalam Monks (1998) menyatakan bahwa dengan permainan anak melakukan latihan-latihan yang bermanfaat pada saat dewasa. Permainan akan menjadi salah satu cara beradaptasi anak pada tahun-tahun berikutnya. Permainan imitasi, fantasi, sosiodrama, serta permainan kooperatif dapat dianalisis maupun dikembangkan berdasarkan teori latihan ini.

Dari berbagai teori permainan bagi anak, teori fenomenologi pedagogik menyeruak dari poros ilmuwan universitas Utrecht, Belanda. Teori ini memang tidak begitu menonjol di kalangan ilmuwan barat karena ketidakakraban dengan dengan bahasa Belanda. Perhatian kepadanya muncul di kawasan Eropa kawasan, seperti Perancis, Jerman serta negeri asalnya, Belanda. Sebagai bekas jajahan Belanda, Indonesia turut memberikan kesungguhan terhadap teori itu yang disebarkan melalui pemikiran Langeveld sebagai penerus sang pelopor fenomenologi bermain, yaitu Kohnstam.

Selayang Pandang Fenomenologi

Kata fenomenologi berasal dari bahasa Yunani, *phenomenon*, yaitu gejala, *sesuatu yang tampak*, yang terlihat karena berkecakupan. fenomena ini bisa ditangkap dalam alam pikiran manusia dalam dua sisi. *Pertama*, fenomena selalu “menunjuk ke luar” atau berhubungan dengan realitas di luar pikiran. *Dua*, fenomena dari sudut eksistensi dalam kesadaran manusia. Maka dalam memandang fenomena harus terlebih dahulu melewati penyaringan dalam rasio, sehingga mendapatkan kesadaran yang murni.

Fenomenologi kemudian adalah ilmu (*logos*) tentang esensi-esensi kesadaran dan esensi ideal dari obyek-obyek sebagai korelat kesadaran. (Adian; 2005, 151) Caranya berbeda dengan ilmu positif yang mengumpulkan data, mencari korelasi dan fungsi, serta membuat hukum-hukum dan teori. Fenomenologi cenderung kepada suatu metode pemikiran, “*a way of looking at things*”. Tujuannya mengarah pencapaian “hal itu sendiri” lepas dari segala *presuposisi*. Oleh karena itu, Ruang kanjiannya menjadi

definitif dan pasti karena sesuatu yang menampakkan dirinya kemudian dideskripsikan tanpa meninggalkan bukti dan evidensi langsung.

Peletak dasar fenomenologi, yaitu Edward Husserl dari Jerman, mengharapkan pengembangannya bisa mengembalikan filsafat pada penghayatan sehari-hari subjek pengetahuan. Kehidupan sehari-hari dianalisis dari sudut pandang orang yang terlibat di dalamnya melalui persepsi dan interpretasi orang mengenai pengalaman mereka sendiri. Sebuah catatan yang berharga karena kekayaan pengalaman manusia itu konkret, lekat, dan penuh penghayatan. Apapun bisa menjadi fakta di dalamnya karena dapat diperoleh tidak hanya dari dunia kultur dan natural, tetapi juga ideal hingga angka, atau bahkan kesadaran hidup. Komunikasi kemudian dipandang sebagai sebuah proses membagi pengalaman personal melalui dialog atau percakapan tanpa harus dilatari dengan hipotesis ataupun aksioma.

Pengalaman bukan bukanlah dunia berbeda dunia yang menerobos masuk dalam pikiran manusia. Prosesnya tidak seperti menarik sesuatu yang asing ke dalam kesadaran. Pengalaman adalah pagelaran yang mana bagi sosok yang mengalami, wujud yang ada di sana dan bisa dialami sebagaimana adanya dengan seluruh muatannya dan modus berada di mana pengalaman sendiri lewat intensionalitas yang melekatkannya.(Adian, 141)

Kesadaran Intensional bukan bagian dari kenyataan, melainkan asal dari kenyataan. Kesadaran kemudian tidak menemukan obyek-obyek tetapi menciptakannya. Supaya ada kesadaran memang diandaikan tiga hal, yaitu bahwa ada suatu subyek yang terbuka untuk obyek-obyek yang ada. Fakta bahwa kesadaran selalu terarah kepada obyek itulah yang disebut intensionalitas. Kesadaran itu kemudian telah menjadi suatu tindakan. Artinya terdapat interaksi antara tindakan kesadaran dengan obyek kesadaran. Namun interaksi ini tidak boleh dianggap sebagai kerjasama antara dua unsur yang sama penting. Oleh karena itu, memikirkan pengalaman dalam kesadaran manusia seperti obyek dalam kotak.

Prosesnya berjalan melalui satu tahapan yang ditawarkan oleh Husserl sebagai **epoche**. Tahapan ini berisi penundaan semua asumsi tentang kenyataan demi memunculkan esensi. *“kita perlu kembali ke benda-benda sendiri”* (Zu den Sachen selbst). Dengan penundaan asumsi naturalisme dan psikologisme menghindarkan dari jebakan dikotomi. Tujuan **epoche** adalah mengembalikan sikap seorang yang berindak kepada dunianya, yakni sikap yang menghayati, bukan memikirkan benda-benda. Contohnya, saat mengambil gelas, seseorang tidak memikirkan secara teoritis (tinggi, berat dan lebar) melainkan menghayatinya sebagai wadah penampung air untuk diminum. Ini yang hilang dari pengalaman bila menganut asumsi naturalisme.

Melalui deskripsi fenomenologis kemudian dicari *Wesenchau*; yaitu melihat secara intuitif hakekat gejala-gejala. Pencapaiannya dengan penggunaan metode variasi *eidetis* dimana terbayang gejala dalam macam-macam keadaan yang berbeda, sehingga tampak apa yang merupakan batas invariabel dalam situasi-situasi yang berbeda ini. Yang

muncul sebagai sesuatu yang berubah-ubah itu disebut **wesen**, yang dicari. Prosesnya melibatkan tiga reduksi. Reduksi-reduksi ini yang menyingkirkan semua hal yang mengganggu tujuan pencapaian **wesenschau**. Reduksi **pertama**: menyingkirkan segala sesuatu yang subyektif. Sikap kita harus obyektif, terbuka untuk gejala-gejala yang harus “diajak bicara”. **Dua**: menyingkirkan seluruh pengetahuan tentang obyek yang diselidiki dan diperoleh dari sumber lain. **Tiga**: menyingkirkan seluruh reduksi pengetahuan. Segala sesuatu yang sudah dikatakan oleh orang lain harus, untuk sementara dilupakan. Kalau reduksi-reduksi ini berhasil, gejala sendiri dapat memperlihatkan diri, menjadi *fenomin* (memperlihatkan diri).

Fenomenologi Husserl di atas sangat luas dikenal dengan fenomenologi transendental. Garapannya meliputi bidang psikologi, sosiologi, antropologi sampai arsitektur. Varian aliran ini berkembang juga hingga memunculkan Heidegger dan Merleau Ponty. Keduanya mengembangkan fenomenologinya sendiri yang berbeda dari fenomenologi transendental. Fenomenologi eksistensial dibawa oleh Heidegger, sedang Ponty membuka pintu fenomenologi persepsi. Keduanya tidak sepakat dengan Husserl dilandasi oleh penolakan mereka terhadap konsep ego transedental. Manusia bukan ego yang terlepas dari lingkungannya.

Fenomenologi Bermain pada Anak Raudlatul Athfal

Fenomenologi bidang pendidikan dikembangkan di negeri tetangga Husserl, Belanda. Pusatnya ada di Utrecht School dengan label *Phenomenological Pedagogy*. (Manen, Levering). Aliran ini mendasarkan pada totalitas pendidikan yang bergantung pada tujuan dan prinsip yang dikembangkan oleh masing-masing sistem pendidikan. Langeveld (2008: 75) menjelaskan pendidikan jasmani bukanlah tujuan utama namun harus dipandang sebagai bagian dari keseluruhan pendidikan dan hanya dalam rangka itu ia merupakan pendidikan. Penjas berguna dalam membantu perkembangan tubuh manusia dengan pesat dan dalam kesehatan yakni dengan jalan membuat tubuh itu suatu alat, baik bagi rohani itu dalam keseluruhannya, dengan membiasakan rohani (jiwa) manusia itu tepat pada waktunya menuruti peringatan yang diberikan oleh jasmaninya terhadap kelelahan yang makin nyata terasa dengan membiasakan rohani mempergunakannya sebagai alat ekspresi dan membiasakan tubuh sebagai alat. Pendidikan total dalam segala sudut sehingga mendapat titik tujuan dan asas masing-masing sistem pendidikan tanpa kehilangan pertimbangan keragaman keperibadian dan kehidupan masing-masing anak RA.

Dengan anjakan pendidikan totalitas, teori fenomenologi bermain dikembangkan oleh Kohnstamm. Ia menyatakan bahwa permainan merupakan satu fenomena/gejala yang nyata yang difokuskan pada pembangunan suasana. Dorongan bermain merupakan dorongan untuk menghayati suasana-bermain. Tujuan anak bermain tidak

semata dikhususkan untuk pencapaian prestasi dan pendidikan tertentu tertentu, tetapi ia bermain untuk menikmati suasana permainan.

Dalam teori fenomenologis (dalam Kartono; Harini dan al-Halwani), permainan dianggap memiliki beberapa fungsi sebagai berikut:

- a. Permainan merupakan sarana penting untuk sosialisasi anak yaitu sarana untuk mengintrodusir anak menjadi anggota bagian suatu masyarakat, agar anak mampu mengenal dan menghargai masyarakat. Dalam suasana permainan tumbuh rasa kerukunan yang sangat besar artinya bagi pembentukan sosial anak.
- b. Dengan permainan dan situasi bermain anak bisa mengukur dan mengetes kemampuan serta potensi sendiri. Anak belajar menguasai bermacam-macam perilaku, juga belajar memahami sifat-sifat benda dan peristiwa yang berlangsung dalam lingkungannya.
- c. Dalam situasi bermain anak mampu memanfaatkan fantasi, bakat dan kecenderungannya.
- d. Di tengah permainan itu setiap anak menghayati bermacam-macam emosi. Anak merasakan kegairahan dan kegembiraan, dan tidak secara khusus mengharapkan prestasi-prestasi.
- e. Permainan menjadi alat pendidikan, karena permainan bisa memberikan rasa kepuasan, kegembiraan dan kebahagiaan kepada diri anak.
- f. Permainan memberikan kesempatan pra-latihan untuk mengenal aturan-aturan permainan, mematuhi norma-norma dan larangan dan bertindak secara jujur serta loyal.
- g. Dalam bermain anak-anak belajar menggunakan semua fungsi kejiwaan dan fungsi jasmaniah dengan suasana kesungguhan hati. Hal ini penting untuk memupuk sikap serius dan bersungguh-sungguh pada usia dewasa untuk mengatasi setiap kesulitan hidup yang dihadapi sehari-harinya.

Oleh karena itu, Permainan bagi anak adalah segalanya. Aspek menyeluruh itulah yang menjadi fokus anak dalam pengasuhan anak melalui bermain. Di situ, semua aspek jasmani dan dan ruhani bergerak dinamis dan berinteraksi secara internal dan eksternal. Anak bisa belajar bagaimana bersikap seperti orang dewasa berhadapan dengan sebaya. Pada saat yang sama ia masih bisa menikmati masa-masa kecilnya secara optimal. (Langeved : 2008,15) Di situ ia belajar bagaimana bertindak. Anak bisa merasakan kesempatan menyeluruh untuk mengalami bagaimana seseorang bertindak. Pada kesempatan yang sama, ia juga mendapatkan pengetahuan menyeluruh yang berkaitan dengan bagaimana tindakan harus diambil. Itulah situasi yang dihadapi saat anak bermain.(Levering : 2012)

Bermain bagi anak adalah wahana pergaulan, demikian maksud Langeveld dalam menterjemahkan ide pelopornya, Kohnstam tentang fenomenologi permainan. Dalam wahana ini posisi pendidikan memainkan peran penting. Seperti yang diutarakan oleh Langeveld dalam literatur pokoknya *Beknopte theoretische pedagogiek*, Pergaulan

mengakui pula dorongan dalam anak didik untuk menjadi seorang yang mengenal diri dalam suasana yang memberikan pada anak didik suatu kelegaan yang terjadi dari kebebasan dan ketertiban. suatu pergaulan setiap detik dapat berubah menjadi pendidikan, sehingga dapat dikatakan suatu tempat menjadi pendidikan” (*paedagogik gepraeformeerlveld*). (Ibid., 15)

Untuk pembangunan suasana pergaulan yang terjadi dalam bermain menjadi penting. Levering menterjemahkan suasana yang dikehendaki oleh Lengeveld dan pendahulunya sejajar dengan karya Reichling.(2012) Suasana merupakan keseluruhan kesempatan untuk merasakan ketika seseorang bertindak. Dalam pengertian ini, Langeveld telah memperlihatkan sisi subyektivitas dalam pengertian suasana. Maka ia tidak berbicara tentang obyektivitas yang melingkupi seseorang, tetapi seluruh faktor yang ada dalam bertindak. didalamnya juga termasuk faktor normatif, karena ia; di bagian lain ; memaknainya sebagai seluruh informasi yang berkaitan dengan tindakan yang harus diambil. Karena itu, Manen (1996) menguraikan bahwa Langeveld telah memberikan satu jalan bagaimana memahami seorang anak bisa menikmati dunianya sendiri.

Langeveld kemudian mengungkapkan suasana dunia bermain ketika orang dewasa melakukan intervensi. Dalam permainan anak sibuk dalam dunianya, bergerak disekitar orang tuanya dan sekali -sekali meminta perhatian mereka bagi dirinya dan kesibukannya itu. Sesuatu tiba-tiba terjadi yang memang sudah harus demikian dalam suasana permainan yang tidak dapat diterima oleh orang tua dan teman dengan tiba-tiba diubah menjadi situasi pendidikan seperti larangan yang sama diucapkan oleh orang lain. anak biasa bersifat pasif terhadap perubahan situasi yang terjadi. Jika dia aktif, maka sebenarnya dia memancing suatu larangan tetapi aktivitas itu tidak ditunjukkan pada suatu norma atau suatu yang bertepatan dengan tujuan pendidikan. Bila yang terakhir ini kejadiannya, maka yang dihadapi ialah suatu situasi yang mendorong si anak mencapai bimbingan pendidikan sambil menjalankan peranannya dalam proses pendidikan itu, yaitu pembentukan diri sendiri.

Intensitas orang dewasa seperti pendidik dan orang tua untuk membuat anak yang bermain menjadi seseorang yang berpribadi susila yang bebas dan berdiri sendiri, maka penerimaan anak harus dalam sifat awalnya yang tidak bebas, melainkan tergantung, tetapi secara lambat laun akan berkurang ketergantungannya. Menerima anak dalam ketergantungannya menyatakan adanya gejala itu, bahkan menerima keadaan itu sebagai suatu asas yang harus diperhitungkan dalam pekerjaan mendidik. Dengan demikian, penerimaan itu berarti bahwa memberikan pimpinan kepada anak didik yang belum bisa berdiri sendiri.

Aspek keseluruhan dalam fenomenologi permainan itu diiyakan oleh Hardy. (1993, 1226-127) Sesungguhnya bukan hanya kesenangan dan kegembiraan saja yang

diperoleh anak dari bermain. Namun seluruh aspek perkembangan jiwa dan raga anak dirangsang untuk berkembang secara simultan dalam aktivitas bermain. Para psikolog telah mengakui bahwa bermain memiliki manfaat yang paling baik dalam perkembangan anak dalam bidang fisik jasmani, bahasa, kognitif, emosi dan sosial.

Pemahaman fenomenologi pedagogik tidak berjalan jauh dari pendidikan Islam. Kesesuaian itu bisa difahami melalui pandangan Al-Gazali dalam nada yang sama menguatkan Rasulullah dalam pengelolaan belajar anak. Ia sangat menyarankan izin bagi anak untuk bermain setelah belajar kitab al-Qur'an untuk membebaskan dari beban dengan hal yang tidak melelahkan dengan bermain. Dalam penjelasannya, anak yang dibebani belajar terus menerus berakibat hati yang beku dan perkembangan kecerdasan yang mandek. (Suwaid, 2000: 343)

Pendidikan anak, menurut al-Ghazali dalam Tohe, (2016: 33-50) tidak terfokus pada ranah kognitif semata. Pendidikan anak usia dini harus menyeluruh, meliputi aspek-aspek intelektual, religius, moral, dan fisik. Pembelajaran tidak seharusnya semata bersifat teoretis, tetapi juga praktis. Pembelajaran yang sesungguhnya, menurut al-Ghazali, adalah yang dapat mempengaruhi perilaku anak dan membimbingnya untuk menerapkan pengetahuan yang sudah ia peroleh.

Selain itu, seorang pendidik juga harus memahami perbedaan anak yang satu dari yang lain, sehingga mengajar mereka sesuai dengan kapasitas mereka masing-masing. Pendidik tidak boleh menuntut anak didiknya melebihi kapasitas yang ia miliki. Bagi al-Ghazali, pendidikan bukan semata proses transfer pengetahuan dari guru ke anak didik, dan setelahnya mereka berpisah. Lebih dari itu, pendidikan adalah interaksi yang berguna kepada kedua pihak: guru berjasa karena telah memberikan pembelajaran, dan anak didiknya tumbuh baik karena memperoleh pengetahuan. Guru tidak seharusnya hanya menjadi medium penyampaian pengetahuan, tetapi harus juga menjadi model dan contoh yang laik ditiru. Tugas guru bukan hanya mengajarkan mata pelajaran tertentu, tetapi meliputi berbagai aspek kepribadian dan kehidupan anak didiknya. Sebagai imbangannya, seorang anak didik seharusnya memperlakukan gurunya sebagai orang tua, dengan menghormati dan mematuhi mereka.

Simpulan

Fenomenologi pedagogik telah menekankan pembangunan suasana pendidikan dalam bermain. Pembangunan itu tentu mempunyai batas-batas yang dipertimbangkan meski masih dalam cakupan yang luas. Oleh karena itu, fenomenologi yang diterapkan tetap menginginkan kesengajaan sebagai kesadaran yang diungkapkan oleh Husserl pada konsep awalnya. Penggunaannya juga berarah sama, fenomenologi bisa menjadi praktek pendidikan keseharian.

Pemikiran fenomenologis dalam melihat kebutuhan bermain tidak menyimpang sehingga sejalan dengan pendidikan Islam. Hal itu bisa dilihat dalam pemikiran tentang

konsep pendidikan jasmani yang ada pada keduanya. Bermain sebagai pendidikan jasmani harus dilihat secara keseluruhan dari sistem pendidikan yang kompleks.

Di kalangan pendidik Indonesia, pengaruh fenomenologi pendidikan sangat kuat. Kartono mengungkapkan permainan tidak dapat dianggap perilaku membuang waktu saja, tetapi merupakan suatu hal yang sangat penting dalam perkembangan anak. Orang tua atau pendidik yang melarang anaknya bermain, baik di dalam rumah ataupun di luar rumah, sama saja mencegah anak untuk memenuhi kebutuhan pokok bagi perkembangan dirinya.

Referensi

- Ahmad Tohe. 2016. "Tubuh Sebagai Lokus Pendidikan Anak." dalam Tim Penyunting. Prosiding Seminar Nasional Peran Pengasuhan Anak Raudhatul Atfal Dalam Membangun Karakter Bangsa. Serang: FTK Banten Press, h. 33-50
- Bas Levering. Martinus Jan Langeveld: Modern Educationalist of Everyday Upbringing, dalam Paul Standish dan Saito Naoko. 2012. Education and the Kyoto School of Philosophy. Netherland: Springer. p. 133-146.
- Difla Nadjih dan Imroatun. 2016. "Hadits Tentang Pendidikan Jasmani Anak Usia Dini." dalam Tim Penyunting. Prosiding Seminar Nasional Peran Pengasuhan Anak Raudhatul Atfal Dalam Membangun Karakter Bangsa. Serang: FTK Banten Press, h. 51-64
- Donny Gahril Adian. 2005. Percik Pemikiran Kontemporer: Sebuah Pengantar Komprehensif. Yogyakarta: Jalasutra.
- Imroatun. 2004. Pengembangan Kecakapan Sosial Dalam Permainan, (Studi terhadap Pelaksanaan Permainan Tradisional di Taman Kanak-Kanak Terpadu Budi Mulia Dua Yogyakarta). Tesis Pasca Sarjana UIN Sunan Kalijaga tidak diterbitkan
- Kartini Kartono. 1990. Psikologi Anak, Psikologi Perkembangan. Bandung: Mandar Maju,
- M. Hardy dkk. 1993. Studying Child Psychology, London: Weidenfeld and Nicolson,
- M.J. Langeveld. 2008. Pedagogik Teoritis-Sistematis. Terj. Suyitno. Bandung: FIP-UPI
- Max van Manen. Phenomenological Pedagogy and the Question of Meaning. dalam D. Vandenberg (ed.). 1996. Phenomenology and Educational Discourse, Durban: Heinemann Higher and Further Education. p. 39-64
- Monks, F.J., dkk. 1998. Psikologi Perkembangan, Pengantar dalam Berbagai Bagiaannya. Yogyakarta: Gadjah Mada University Press,
- Muhammad Muslih, 2004. Filsafat Ilmu, Kajian Atas Asumsi Dasar Paradigma Dan Kerangka Teori Ilmu Pengetahuan. Yogyakarta: Belukar
- Mussen, P. H. dkk. 1994. Perkembangan dan Kepribadian Anak, Edisi 6. Jakarta: Arcan.

S. Harini dan A. F. al-Halwani. 2003. Mendidik Anak Sejak Dini. Yogyakarta: Kreasi Wacana.

Imroatun:

Subjective Consciousness of The Raudlatul Athfal Childhood on Playing
