

A képen belüli kapcsolat használata a gyermek Távlat

Közreműködők: Jonathan Rix & John Parry

Kiadó dátuma: 2017

Hozzáférés dátuma: 2017. január 31.

Akadémiai szint: Bevezető egyetemi hallgató

Kiadóvállalat: SAGE Publications Ltd

Város: London

Online ISBN: 9781473992931

DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781473992931>

©2017 SAGE Kiadó Kft. Minden jog fenntartva.

Ezt a PDF-et aSAGE kutatási módszerek eseteiből származtatták.

Elvont

Ez az esettanulmány azt vizsgálja, hogy az In-the-Picture megközelítés hogyan használható a nagyon fiatal gyermekek és olyan emberek nézeteinek és tapasztalatainak megismerésére, akikkel a tipikus kommunikációs megközelítések nem hatékonyak. Ezt akvalitív, megalapozott módszert írja le, amely lehetővé teszi a kutató számára, hogy figyelembe vegye a gyermek perspektíváját, első személyű narratív megfigyelés, a gyermek figyelmének fókuszának fényképezése, valamint a gyermekkel, a practionerekkel és a családdal folytatott reflektív beszélgetés révén. Az ezzel a megközelítéssel végzett kutatásokra négy példát fogunk megvitatni, amelyek felvázolják, hogyan használták fel a gyermekek tapasztalatainak és kapcsolatainak feltárására az első években. Végezetül néhány javaslatot tesz az In-thePicture további lehetséges felhasználásaira.

Tanulási eredmények

Az eset végére a diákoknak képesnek kell lenniük arra, hogy

- Ismertesse a "Kép közben" megközelítés fő összetevőit
 - Ismerje meg, hogy az In-the-Picture hogyan használható fel a nagyon fiatal gyermekek és olyan emberek perspektíváinak feltárására, akikkel a tipikus kommunikációs megközelítések nem hatékonyak
 - Kísérletezzon az In-the-Picture megközelítés alkalmazásával saját kutatásában vagy gyakorlatában
-

A projekt áttekintése és kontextusa

Az In-the-Picture (ItP) egy kutatási módszertan, amelyet a tanulási nehézségekkel küzdő kisgyermekek tapasztalataival való foglalkozás kihívásaira válaszul fejlesztettek ki. Ez magában foglalja a gyermek első személyű narratív megfigyelését a tanulási kontextusban, valamint fényképeket a gyermek érdeklődésének fókuszáról. Ezek előfutárai annak, hogy a gyermekkel átnézzék a fényképfelvételt, és reflektív megbeszéléseket folytassanak az érintett szakemberekkel és családdal.

Az ITP módszer a Brit Akadémia által finanszírozott kutatási projektből származik, amelyet Jonathan Rix és Alice Paige-Smith/Matthews végzett 2008 és 2009 között. Alice és Jonathan 2004 óta készítettek interjúkat a korai intervenció programokban részt vevő szülőkkel, Jonathan saját tapasztalataira építve, amikor szülőként részt vett egy ilyen programban a fiával. Az 1990-es évek óta a politika egyre nagyobb hangsúlyt fektet a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek ilyen programjaira. A szakemberek és a politikai döntéshozók elvárják a szülőktől, hogy napi szinten végezzenek fejlesztési célú "tevékenységeket" gyermekeikkel és korai beavatkozással, hogy ellensúlyozzák a gyermekek azonosított problémáit és "hiányosságait". Az ezekben a tanulmányokban megkérdezett szülők úgy találták, hogy ezek a korai beavatkozási tevékenységek rendszeres tiszson forrást jelentenek gyermekükkel, és arról számoltak be, hogy gyermekeik csak olyan tevékenységekkel foglalkoztak, amelyeket élveztek és könnyűnek találtak.

Jonathan és Alice most egy olyan kutatási megközelítést kívántak kidolgozni, amely megkönnyítette a tanulási nehézségekkel küzdő kisgyermekek családi környezetben történő meghallgatását. Különösen azt akarták feltárni, hogy a Down-szindrómás gyermekek hogyan vettek részt szüleikkel a korai intervenció programokban, és hogy az ezekben a programokban ágyazott tanulási modellek hogyan befolyásolták ezeket a tanulási tapasztalatokat. Megközelítésük hallatán a tanulás társadalmi-kulturális megértése volt, a szülőket, a gyermekeket és a gyakorló szakembereket egy kialakulóban lévő tanítási és tanulási folyamatban részt vevő ügynököknek tekintették.

Gondolkodásukra nagy hatással volt a mozaikszemlélet (Clark, 2004). Ez a megközelítés megmutatta, hogy a gyermekek meghallgatásával bevonhatók és felhatalmazhatók arra, hogy részt vegyenek a döntéshozatalban a korai években. Három elméleti kiindulóponton támaszkodik:

- A gyermekeknek saját idejük, tevékenységeik és gyógyfürdőjük van;
- Részvételen alapuló értékelés, beleértve a gyermekek "hangját" is;
- Az illetékes gyermek fogalma.

Ez a megközelítés arra is törekszik, hogy vizuális eszközökkel foglalkozzon a gyermek nézeteivel, különös tekintettel a fotózásra. De Alice és Jonathan érdeklődését a fényképek iránt, mint a gyermekek nézeteire való összpontosítás eszközét, az is befolyásolta, hogy más tanulmányokban is használták (pl. Einarsdottir, 2005; Smith, Duncan, & Marshall, 2005; Stephenson, 2009), többek között autista spectrum rendellenességekkel azonosított szülőkkel és gyermekeikkel (Beresford, Tozer, Rabiee, & Sloper, 2004). A mozaikos megközelítés középpontjában álló narratíva használata máshol is nyilvánvaló volt, mint például a narratív értékelési modell (Cullen, Williamson, & Lepper, 2005) és a tanulási történeti megközelítés (Carr, 2001), míg a részletes megfigyelést központi szerepet játszottak a kisgyermekek, különösen a tanulási nehézségekkel vagy kommunikációs zavarokkal küzdők meghallgatásában (Clark, 2005; Dickens, 2011; Nind, Flewitt, & Payler, 2010). A reflexió fontossága Jonathan és Alice gondolkodásának is kulcsfontosságú része volt, Dewey-től Schönig és azon túl is hosszú hagyományra támaszkodva, mind a politikában, mind a kutatásban, amely a gyakorlatra való reflektálásra összpontosít (Rix & Paige-Smith, 2011; Zeichner & Liston, 1996).

Research praktikumok

Tekintettel arra a kontextusra, amelyben a korai beavatkozás zajlik (ideális esetben a család mindennapi tevékenységeibe szőve, otthon, formális támogatási körülmények között és közösségi helyzetekben, különféle terapeuták és early évek gyakorlóinak bevonásával), Jonathan és Alice felismerték, hogy néprajzi kutatási megközelítésre van szükségük. A mindennapok jelentéktelen részévé kellett válniuk, és el kellett ismerniük a tudás pénzeszközeit, amelyeket a családok magukkal hoznak (Moll et al., 1992). A 2008-2009-es vizsgálatot két családdal végezték 5 hónapos időszak alatt, 1 és 5 óra közötti látogatásokkal, amelyek 33 rögzített családi megfigyelési időszakot, 19 családi és gyakorlati interjút, valamint 6 rögzített reflektív kutatói beszélgetést jelentettek.

Miközben Jonathan és Alice a gyermekre és a családra reagálva igyekeztek fejleszteni kutatási megközelítéseiket, felismerték, hogy adatgyűjtésüknek és elemzésüknek megalapozott elméleten kell alapulnia (Corbin & Strauss, 2008). Úgy döntöttek, hogymind a szülőkkel, mind a szakemberekkel folytatott interjúk érzékeny, kiterjedt beszélgetések formájában valósul meg

(Rubin & Rubin, 2004), míg Alice és Jonathan folyamatos reflektív jegyzetei és reflektív beszélgetései biztosítják a rekurzív hatást, tájékoztatva a kérdéseket és a megbeszéléseket a későbbi találkozókra. Az interjúk, megfigyelések és írásos jegyzetek átiratait ezután tematikusan elemzik a kutatási időszak végén, azonosítva a kezdeti kategóriákat a kutatók közötti reflektív megbeszélés révén, majd ezt követően nyílt kódolással az adatokat különálló részekre bontják, hogy azokat alaposan meg lehessen vizsgálni és összehasonlítani lehessen a különbségek és hasonlóságok szempontjából, további információkat adva a kategóriákból, egészen addig, amíg a Saturati on helyzetemeg nem valósult.

Annak szükségessége, hogy rugalmasak legyünk mind a gyermek nézőpontjával való kapcsolattartásban, mind a családba és a rutinjukba való beilleszkedésben, számos következménnyel járt. Például a jegyzetelő és a fotós szerepe a helyzettől és attól függően változott, hogy helyénvaló volt-e egy vagy két kutató jelenléte. Ennél is fontosabb az ItP fejlesztése szempontjából, hogy a kutatók szabadon kereshettek új bevonási módszereket. Különösen az első otthoni látogatás során kezdett megváltozni Jonathan narratív megszállottsága, ahogy megpróbálta a gyermek szemszögéből látni a helyzetet. Elkezdett írni az első személyben, úgy írva, mintha ő lenne a gyermek, akit megfigyelt. Későbbi beszélgetéseik során Jonathan megjegyezte, hogy ez a váltás hogyan változtatta meg a gondolkodását, ezért Alice is kísérletezni kezdett az első személyű narratív megközelítéssel.

A fényképek felhasználásában is ugyanilyen szintű kísérletezés volt, nemcsak a készítésük módjában, hanem abban is, ahogyan azokat megosztották a gyermekkel és a családdal. A fényképeket a lehető legkevésbé feltűnő módon készítették arról a tevékenységről, amelyben a gyermek részt vett, és azokról a tárgyakról, amelyekkel foglalkozott, vagy amelyek a játékkörnyezetében voltak; ezeket a képeket úgy alakították ki, hogy megnézték a kamera hátulján lévő kis képernyőt, egy laptopon és egy táblaszámítógépen, és mint nyomtatokat külön papírlapokra vagy egy album nyomataira. Alice és Jonathan azt akarták, hogy a gyermek irányíthassa, hogy melyik képet nézi (megfigyelve, hogy a választásuk középpontjában az volt, hogy megörökítsék azt, ami érdekli őket), és hogy megosszák őket a család számára kényelmes időben és helyen. A gyerekeknek megengedték, hogy a kamera hátulján és a laptopon lévő gombokkal lapozgassák a képeket; kapcsolókkal is ellátták őket (valami hasonló az egyszerűsített egérhez), vagy megkapták a nyomtatokat, hogy átpöccintsék őket. Nyilvánvaló volt, hogy a két gyermek különböző megközelítéseket részesített előnyben, és hogy preferenciájuk idővel változhat, és aszöveg. Az is nyilvánvalóvá vált, hogy a gyerekeket nem egy tevékenység részeként érdeklik a magukról készült képek, hanem sokkal inkább a körülöttük lévő tárgyak képei készítették őket.

Példa az adatokra

Az első személyű narratív megfigyelés és fényképezés használata nem állítja, hogy "objektív" vagy "igaz" képet készít a gyermek perspektívájáról; célja, hogy betekintést nyújtson érdeklődési körükbe. Egyszerre hasznos eszköz a gyakorlatra való reflexióhoz, és eszköz a további elemzéshez szükséges adatok gyűjtésére. Vegyük például azt a két megfigyelést, amelyeket körülbelül fél óra különbséggel végeztek egy gyermekközpontban. Az első jegyzetsorozatot egy csoportos beszédben és langu age foglalkozáson részt vevő gyermek megfigyelésével készítették, míg a második szett akkor készítették, amikor a gyermek a szomszédos szobában lévő játszótér egyik kutatójával játszott:

Most a nőnek van a doboza, és kinyitja, és vannak harangok, és előttem van, és nem vagyok biztos benne, hogy ezt elvihetem, és anya segít nekem, és veszek néhányat, és most a nő remeg, és azt mondják, hogy rázzam meg, és akkor a nő csinálja, és nézek, de megremegnek, ezért érzem a rázógépet a kezemben, majd azt mondják, hogy hagyjam abba. Remegni kezdek, de anya megállít. Most a nő rám néz, és azt mondja, hogy rajtam a sor, és megállok. Megráz, és megkér, hogy másoljak. Én igen, aztán megráznak. Megrázzák a kezemet, és azt mondják, hogy "jól sikerült". Folyton azt mondják, hogy "Samuel [az ő neve] fordul", egy nd a fiú [mellette] remeg, ezért megrázom, és ránézek Granre és megrázom, és azt mondják, hogy "nem rajtam a sor", és akkor mindenki remeg, és én rájuk nézek, és azt mondják, hogy rázzam meg, így teszem, és azt mondják: "jól sikerült, " és akkor azt mondják, hogy "stop", és arrakészítetnek, hogy tegyem őket a dobozba. Nem akarom. Anya rávesz, hogy csináljam. Azt mondják, "jól van, jó fiú". Rágom az ujjaimat.

Ebben az első megfigyeléssorozatban nyilvánvaló volt, hogy a gyermeket szorosan ellenőrzik, nem volt biztos abban, hogy mi történik, még akkor is, ha fizikailag irányították, és gratuláltak neki, hogy rosszul csinálta a dolgokat. Úgy tűnt, nem élvezi magát. Úgy tűnt, nem foglalkozik annak a tevékenységnek a céljával, amely az indulásról és a megállásról való tanulás volt:

Visszatértünk ebbe a szobába, itt vannak a formák. A földön ülök, dörömbölök a formákon. Jó zajt csapnak, össze csapom őket, és a férfi segít visszatenni néhány formát a blokkba. Beteszünk egyet, kettőt, aztán dörömbölök, és ő is, és amikor abbahagyom, megáll, és ez szórakoztató, és újra és újra megcsináljuk, és újra, és újra. Amikor megállok, megáll, és azt mondja, hogy "állj meg", és amikor megyek, azt mondja, hogy "menj", hangosabb és csendesebb, és gyorsabb, és lassabb, és keményebb és lágyabb, és ugyanazt teszi, mint én, megnevettem, majd magam mögé dobom a téglát, és az ember megtalálja. Benne van a könyvekben, ezért aztán előveszem a könyvet. Visszateszem a könyvet, és újra elkezdünk dörömbölni, és cserélem a téglafarmákat, és ő is, és újra

dörömbölünk, és azt mondja, hogy "menj", amikor megyek, és "megállj", amikor stop, és csinállok egy nagyon hosszú bummot, és megkérdezi, hogy abbahagyom-e, és nagyon gyorsan megállok, és ránézek, és megállt, és ez szórakoztató.

A második megfigyeléssorozatban a gyermek játszott és saját napirendjét határozta meg. Felvette a start játékot, és megállt, amit vele játszottak, és azzal foglalkozott, átvéve a vezetést. Jól érezte magát.

Számos más megfigyelés is volt, amelyek szembeállították a gyermek elkötelezettségét a tanulással a szervezett korai beavatkozási helyzetben (részben szakemberekvezetik) és a mindennapi környezetben való részvételét. Például egy gyermek, aki sikoltozott, és nem volt hajlandó egy gerenda mentén járni egy fizioterápiás foglalkozáson, aki leszállt a gerendáról, és sétált, hogy egy játékot tartson nekik; vagy egy gyermek, aki egy órás beszéd- és nyelvfoglalkozás során csak 2 vagy 3 szót mondott, majd 9 perc alatt több mint 21 szót beszélt egy pizzériában, amikor a nap fényképeit nézte.

Az ilyen jellegű megállapítások gazdag és értékes reflektív beszélgetéseket eredményeztek a szülőkkel és agyagorlókkel, és hatással voltak arra, hogy hogyan viszonyultak a gyermekhez. Például a gyermek szemszögéből nézve azt jelentette, hogy a tanulmányban részt vevő egyik apa rájött, hogy az a kísérlete, hogy megakadályozza gyermeke dobálását, kissé nem volt hajlandó rá. Mindig is aggódott, hogy a dobás megsebesít valakit, de egy 6 napos időszak alatt az első személyű narratív megfigyelések 26 lehetséges jelentést javasoltak a dobásra, amint azt a gyermek szemszögéből azonosították. Az apa úgy döntött, hogy csak meg kell állítania az egyik ilyen dobótípust. Egy másik érdekes vitapont az a felismerés volt, hogy a gyermekjáték-környezet összes eleme közül az a dolog, amellyel a legjobban szeretett volna játszani, az apja csizmája volt (lásd az 1. ábrát). Következésképpen felmerült egy sor alternatív tevékenység lehetősége.

1. ábra. Apa csizmája.



Későbbi tanulmányok

Ez az első tanulmány két gyermek és szülei tapasztalatait vizsgálta a korai intervenció programokban, 10 látogatást 1 és 5 óra között mindencsaládnál 5 hónap alatt. A kutatás különböző közös tereket foglalt magában, mint például a családi étkezések, a szülők által vezetett korai beavatkozás, a parkban való játék, az ágyra való felkészülés, a fizioterápiás foglalkozások, a beavatkozási foglalkozások egy érzékszervi szobában, a speech és a nyelvi foglalkozások, a szakember otthoni látogatása, ebédelés egy kávézóban, játék egy játszóközpontban, egy foglalkozás egy korai évek központjában, a gyermekgondozónál, és magában foglalta a megszállni érkező vendégek – például a nagyszülők – jelenlétét is. Akutatási folyamat végén Alice és Jonathan számos gyakorlónak bemutatták eredményeiket, és a válasz ugyanaz volt; lenyűgözte őket az első személyű narratív megfigyelés, a gyermek érdeklődésének fókuszáról készült fényképek megosztása és az azt követő reflektív beszélgetés kombinációja. Folyton azt kérdezték, hogy mehetnének-e.

Ezen a ponton John Parry úgy döntött, hogy az ItP-t használja. Egyik kutatási területe asajátos nevelési igényű (SEN) gyermekek és az óvodai és óvodai környezetben élő társaik között létrejött társadalmi kapcsolatok és barátságok voltak. Az ItP-ben rejlő potenciál, hogy feltárja a nagyon fiatal gyermekek perspektíváit és részt vegyen tapasztalataikban, megfelelő megközelítéssé tette ezt a kutatást. A fiatal fogyatékkal élő gyermekek barátságával kapcsolatos korábbi tanulmányok gyakran arra a szerepre összpontosítottak, amelyet nem fogyatékkal élő társaik játszottak. Az ItP használatával John felismerte annak lehetőségét, hogy a hangsúlyt a fogyatékkal élő gyermek által a korai kapcsolatokban való navigálás során hozott döntésekre és hozzájárulásokra helyezték át.

Az első két tanulmányában John azt vizsgálta, hogy nyolc kisgyermek milyen társadalmi kapcsolatokat létesített társaival négy különböző angliai óvodai környezetben. Az összes gyermek, aki a kutatás középpontjában állt, 3 és 4 év közötti volt, és mindegyiket SEN-nel jelölték. John az "ItP" megközelítést alkalmazta a nyolc gyermek és játszótársaik közötti társadalmi interakciók megfigyelésére, napi megfigyelési foglalkozásokat végezve az each gyermek mellett egy héten keresztül. Minden foglalkozás 1,5 órán át tartott, hogy egybeessen az óvodájuk azon időszakával, amikor a gyerekek szabad, irányítatlan tevékenységet folytattak. John felhasználta az ItP kulcsfontosságú összetevőit, amelyeket Alice és Jonathan fejlesztett ki: megfigyelések rögzítése az első személyű narratíva segítségével, fényképek készítése a kortársak interakcióiról, és a fényképek megosztása a gyermekkel az ülés végén. Egy ismerős gyakorló csatlakozott a gyermekhez a megosztási elemhez, de ezen kívül ez a session gyakran vonzott más gyermekeket a csoportból, akiket érdekelt, hogy mi történik.

Az "ItP" adatgyűjtési megközelítésként való használatára reflektálva John megállapította, hogy az első személyű narratív megfigyelések rávilágítottak a fókuszban lévő gyermekek és társaik közötti legrövidebb társadalmi interakciók bonyolultságára és finomságaira. A kutató jegyzeteiből a következő részletek példázzák ezt:

Egy fiú jön be a környékre – van egy autója, amit még mindig az asztalnál ülök. Ránézek, és feléje viszem a játékomat - a padlónlévő autó felé -, nézem, ahogy tolja az autót, és én is tolom a delfint a padlón - visszateszem a delfint az asztalra, és ő tolja az autóját ...

Egy lány figyeli, mit csinálunk. Mindet egy sorban állom. A lány jön, és állatot ad nekem. Nem nézek rá. Leütöm az összes állatot. A lány felkapja a lovat, és hangot ad a lónak, és ledobja a halom tetejére. Sok állatba kapaszkodom, és az asztalon turkálom őket.

Jonathan és Alice korábbi kutatásaival a gyermek által az ülések során létesített társadalmi kapcsolatok vizuális felvételeinek elkészítése és megosztása minden érintettől várt és váratlan válaszokat váltott ki. Gyakran előfordult, hogy a fókuszgyermeknek a fényképek iránti valódi érdeklődése látszólag tárgyak vagy játékok, például mászókeret, futball vagy vonatkészlet felé irányult, nem pedig a jelenlévő emberek felé. A fényképmegosztáshoz csatlakozó szakemberek azonban úgy érezték, hogy nem meglepő, hogy ezeket a kedvenc tevékenységeket ma már gyakran más gyerekekkel folytatják, amint azt a megfigyelések vizuális felvétele is mutatja. Ezenkívül a gyerekekkel készített fényképek megtekintése betekintést engedett a gyakorlóknak abba, hogy mely partic társak vettek részt jobban a fókuszgyermekben. Gyakran meglepődtek bizonyos játszótársak ismétlődésén a vizuális felvételen, és néhány fókuszban lévő gyermek pozitív reakcióján, amikor meglátták barátaikat a képeken.

A két tanulmány adatainak tematikus elemzéséből származó legfontosabb megállapítások közé tartozott a fókuszgyermek társaival való társadalmi kapcsolatok következetes feltárása, az egyéni stratégiák, amelyeket a fókuszban lévő gyermekek mások megközelítésére használtak, valamint az összes fókuszgyermek jelentős képessége a kompromisszumokra és a tárgyalásokra az interakciók során. A tanulmányokból is felmerült egy altéma, az ItP potenciálja volt, amely lehetővé teszi a gyakorlók számára, hogy "visszaálljanak" a helyzetektől, és megértésmaguknak a bonyolult társadalmi interakcióknak a dinamikáját. Az eredeti kutatásban részt vevő helyszíneken tett visszacsatolási látogatások során a szakemberek érdeklődtek és hajlandók voltak felfedezni ezt a lehetőséget.

Következésképpen John további tanulmányt végzett, amely hét gyakorló véleményét vizsgálta az "ItP" megközelítés használatáról a kisgyermekek közötti társadalmi interakciók megfigyelésére. Minden gyakorló napi egy megfigyelési munkamenetet végzett kulcsfontosságú gyermekével egy 3-week időszak alatt, első személyű narratív felvétel felhasználásával, fényképeket készített a gyermekekről, akik kapcsolatba lépnek társaikkal, és ezt a vizuális felvételt megosztották a gyermekkel a foglalkozás végén. A tanulmány végén a gyakorlókkal készített interjúk következetesen pozitív és éleslátó választ mutattak a megközelítés alkalmazására. A résztvevők úgy érezték, hogy kialakult a kommunikációjuk és a tudatosságuk kulcsfontosságú gyermekük kapcsolatairól, különösen az interakcióikban rejlő finomságokról. Az ItP használata arra is készítette őket, hogy reflektáljanak gyakorlatukra, különösen arra, hogyan használták a fényképezést és a megfigyeléseket a környezetükben. Ahogy egy gyakorló megjegyezte,

Több betekintést nyújt ... Határozottan több betekintést nyújt abba, hogy valójában mi történik azzal a gyermekkel itt és most, és a kommunikáció és az interakció szempontjából milyen hatásai vannak a körülötte lévő többi gyermeknek és felnőttnek? Van valami, ami olyan sok nyomot tartalmaz, és tudod, hogy vannak ott, de valószínűleg nem értékeled ezt, így nem much, hacsak nem adod meg ezt a 100% -os gondolatot vagy fókuszt. Ezt tette értem az ItP.

Az ItP-t érintő legutóbbi tanulmány hét család tapasztalatait vizsgálta egy korai írástudási programról, a Bookstart Cornerről, amelyet gyermekközpontok nyújtanak a társadalmi hátrányban élő emberek otthonában. Ez magában foglalta a 6 × 90 perces látogatásokat minden otthonban egy 4 hetes időszak alatt, családi és gyakorlati interjúkkal. Ebből az alkalomból a terepi kutató írásos, első személyű narratív megfigyelési jegyzeteket készített, de nehezen tudta rávenni a gyerekeket, hogy foglalkozzanak a fényképekkel, és úgy érezte, hogy túlságosan érdekli őket a technológia; először használtunk táblagépet a fényképek készítéséhez és a gyerekeknek való visszamutatáshoz.

Könnyen lehet azonban, hogymaguk a fényképek nem érdekelték a gyerekeket. Ezek általában a gyermek képei voltak, mint egy nagy csoport tagjai; A tevékenység jellege vagy a gyermek fókusza nem volt egyértelműen nyilvánvaló a képen. Ez rávilágított arra, hogy folyamatosan reflektálnunk kell az általunk készített képek jellegére és bemutatásának módjára.

Gyakorlati tanulságok

Fontos felismerni, hogy ez nem egy véglegesített megközelítés, szigorú protokollal. Természeténél fogva rugalmasnak kell lennie. Az ItP arról szól, hogy az első személyű narratív megfigyelés eszközeit, a gyermek érdeklődésének fókuszáról készült fényképeket és a résztvevőkkel folytatott reflektív beszélgetést használja a gyermek nézeteinek megismerésére. Ennek soránkatatóként és gyakorlóként részt kell vennünk a fejlődő nézeteinkkel, reagálva a folyamatból fakadó lehetséges megértésekre. Az ItP-vel való együttműködés során azonban elengedhetetlen, hogy emlékezzünk arra, hogy a gyermek perspektívájának rögzítésére irányuló kísérleteink elkerülhetetlenül megfosztják a kontextus közös megértését, és befolyásolják a megfigyelő értelmezései és feltételezései a gyermekről és a gyermek viselkedéséről. A több adatforrás használata ellensúlyozhatja ezt a korlátozást; Azonban mindigemlékezzünk arra, hogy a beszélgetés révén egységes felnőtt perspektívát hozhatunk létre, amely nem képviseli a gyermekkor prioritásait vagy az egyes gyermekek jelentését. Megfigyeléseinkhez olyan gondolatokat is hozzáadhatunk, amelyek a mi törekvéseinkből és érdekeinkből fakadnak; mindig fennáll annak a veszélye, hogy nem csupasz csontjaikra vetkőztetjük vissza megfigyeléseinket, hanem olyan érzelmeket, félelmeket vagy kontextuális megértéseket illesztünk be, amelyek nem relevánsak az általunk megfigyelt gyermek számára.

Az is evidens, hogy az ItP-ben potenciál rejlik eszközként mind a gyakorlók, mind a kutatók számára. Például egy doktorandusz, Linda Plowright beszélgetésében azt javasolta, hogy az ItP-t ne csak nagyon kisgyermekkel vagy azokkal kell használni, akiknek a tipikus kommunikációja korlátozott. Az ItP-t idősebb általános iskolás gyerekekkel kívánta használni, és az interjúk kiindulópontjaként bemutatta nekik tapasztalataik értelmezését.

A kutatók, a gyakorló szakemberek vagy maguk a kutatók által szélesebb kontextusban való felhasználás lehetősége a megközelítésben rejlő rugalmassággal együtt további kérdéseket nyit meg.

Először is, nem szabad figyelmen kívül hagyni az ItP három elemének – az első személyű narratíva, a vizuális feljegyzések készítése és a reflexió – felhasználásának fontosságát. Szerintem fennáll annak a veszélye, hogy a gyermek nézőpontjával való foglalkozás célját más napirendek veszik át. Például John Parry ItP-t használó gyakorlókkal végzett tanulmányában

néhány résztvevőt különösen vonzott a fényképek készítése, és ezek tisztán a gyermek tevékenységének bizonyítékeként való felhasználása. A kísérő megfigyelések vagy reflektív folyamat nélkül nehezebbnek bizonyult a fókuszgyermekük barátságának gazdagabb megértése. Másodszor, az ItP három eleméből való merítés jelentősége elkerülhetetlenül időigényesebbé teszi annak használatát a gyakorló környezetben. A gyakorlati területen a megközelítés bármely jövőbeli fejleményének el kell ismernie a környezet elvárásait és a gyakorlati szerep követelményeit. Az ilyen tényezők figyelembevétele azonban egyensúlyba hozható annak felismerésével, hogy egyes gyermekek finom kommunikációs módjai elkerülhetetlenül gondosabb és intenzívebb hallgatást igényelnek.

Következtetés

Az ItP azon képessége, hogy ösztönözze a kapcsolatok feltárását, azért káros, mert a tanulással kapcsolatos kutatásoknak a *kontextusban lévő* egyénekre kell összpontosítaniuk, felismerve a "személy és a helyzet közötti dinamikus kapcsolatot" (Bronfenbrenner, 1977, 515. o.), miközben elkerüljük, hogy az egyént az "inde inde tartomány" középpontjában állónak tekintsék. A kulturális változók" (Rogoff, 2003, 49. o.). Arra is képes, hogy hatással legyen a gyakorló reflexióra és a gyermek perspektívájának megértésére; Mint ilyen, képes megkönnyíteni a mindennapi tervezést és gyakorlatot, amely megfelel a tanuló érdekeinek és prioritásainak.

Az ItP ereje abban rejlik, hogy egyszerűen használható, ugyanakkor képes arra, hogy mélyen elmozdítsa a megfigyelő elkötelezettségét a gyermekkel és tapasztalataival. Az ItP lehetővé teszi a megfigyelő számára, hogy agyermeket a tanulási környezet aktív résztvevőjeként rekonstruálja, és feltárja ügynökségének természetét. Ahogy egy korai évek gyakorlója megjegyezte John Parry második tanulmányában,

ahelyett, hogy arra összpontosítanék, hogy mit csinál a gyermek, arra összpontosítok, hogymik az interakciói.

Gyakorlatok és vitakérdések

1. Ön szerint miért állítja az In-the-Picture (ItP), hogy nem állíthatja magáról, hogy objektíven figyel?
2. Miért használható a fotózás gyakorlatilag minden gyermekkel, kortól és technológiai tudatosságtól függetlenül?
3. Hogyan lehet felmérni egy gyermek érdeklődését a fényképezett tárgyak iránt, ha nem tud róluk beszélni?

4. Milyen kihívásokkal szembesülnének a gyakorlók, amikor az ITP különböző aspektusait használják a saját környezetükben történő kutatásra és tervezésre?
5. Miért kellene a kollégákkal való elmélkedésnek fontos részét képeznie a tanítási és tanulási tevékenységek tervezési folyamatának?

Hivatkozások

Bronfenbrenner, U. (1974). *Hatékony-e az early beavatkozás?* (2. kötet). Washington, DC: Egészségügyi, Oktatási és Jóléti Minisztérium.

Bronfenbrenner, U. (1977). Az emberi fejlődés kísérleti ökológiája felé. *Amerikai pszichológus*, 32, 513–531.

Carr, M. (2001). *Értékelés korai iskolaikörülmények között: Történetek tanulása*. London, Anglia: Paul Chapman.

Clark, A. (2005). Kisgyermekek meghallgatása és bevonása. *Korai gyermekfejlesztés & gondozás*, 175, 489–505.

Clark, A., & Moss, P. (2001). *Kisgyerekek hallgatása: A mozaikos megközelítés*. York, Egyesült Királyság: Joseph Rowntree Alapítvány.

Cullen, J., Williamson, D., & Lepper, C. (2005. augusztus 1-4.) *A narratív értékelés feltárása a pedagógusok és a sajátos nevelési igényű gyermekek szüleinek szerepvállalásának elősegítése érdekében. Az ISEC 2005-ben bemutatott tanulmány*, Glasgow, Egyesült Királyság.

Dickens, M. (2011). *Fiatal fogyatékkal élő gyermekek hallgatása*. London, Anglia: Nemzeti Gyermekiroda.

Einarsdottir, J. (2005). Playschool képekben: Gyermekfotók kutatási módszerként. *Korai gyermekfejlesztés & gondozás*, 175, 523–541.

Lewis, A. (2010). Csend a "gyermekhang" összefüggésében. *Gyermekek és Társadalom*, 24, 14–23.

Matthews, A., & Rix, J. (2013). Korai beavatkozás: Szülői részvétel, gyermekügynökség és részvétel a kreatív játékokban. *Korai évek*, 33, 239–251.

Nind, M., Flewitt, R., & Payler, J. (2010). A koragyermekkorai szociális tapasztalatok a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek számára: befogadás, kompetencia és önrendelkezés. *British Journal of Sociology of Education*, 31, 653–670.

- Paige-Smith, A., & Rix, J.** (2011). A korai beavatkozás és a kisgyermek perspektíváinak kutatása: A "gyermek meghallgatása" megközelítés kialakítása és használata. *British Journal of Special Education*, 38, 28–36.
- Parry, J.** (2014). Kapcsolatteremtés és barátkozás: Társas interakciók két sajátos nevelési igényű gyermek és bölcsődei környezetben élő társaik között. *Korai évek*, 34, 301–315.
- Parry, J.** (2015). A sajátos nevelési igényű gyermekek és a kortársak közötti társadalmi kapcsolatok feltárása óvodai környezetben. *International Journal of Early Years Education*, 23, 352–364.
- Rix, J., & Matthews, A.** (2014). A gyermek résztvevőként való megtekintése kontextusban. *Fogyatékoság és társadalom*, 29, 1428–1442.
- Rix, J., & Paige-Smith, A.** (2011). A reflexió és a tanulás akadályainak feltárása: Perspektivikus lencse kialakítása. *Journal of Research in Special Educational Needs (Sajátos nevelési igényű kutatások folyóirata)*, 11, 30–41.
- Rogoff, B.** (2003). *A gyermek fejlődésének kulturális jellege*. New York, NY: Oxford University Press.
- Smith, A., Duncan, J. , & Marshall, K.** (2005). A gyermekek nézőpontja a tanulásról. *Korai gyermekfejllesztés & gondozás*, 175, 473–487.
- Stephenson, A.** (2009). Lovak a homokozóban: Fényképezés, hosszan tartó részvétel és "Visszalépés", mint stratégiák a ChildrEn hangjának meghallgatására. *Korai gyermekfejllesztés & gondozás*, 179, 131–141.
- Woodhead, M.** (2006). A kisgyermekkor perspektívák megváltoztatása: elmélet, kutatás és politika. *International Journal of Equity & Innovation in Early Childhood*, 4(2), 1–43.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P.** (1996). *Reflektív tanítás: Bevezetés*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.