

# نقاشی و نگارش<sup>۱</sup>

## تکنیکی برای تحقیق با کودکان در علوم اجتماعی

خدیجه سفیری<sup>۲</sup>، سارا ایمانیان<sup>۳</sup>

(تاریخ دریافت ۱۳۸۹/۶/۷، تاریخ پذیرش ۱۳۹۰/۴/۱)

### چکیده

تکنیک‌های تحقیق با کودکان، همگام با توسعه جامعه‌شناسی کودک‌محور استقبال پژوهشگرانی قرار گرفت که خواستار مشارکت بیشتر کودکان در پژوهش و انجام تحقیق با آنان و نه تنها درباره آنان بودند. تکنیک "نقاشی و نگارش" با ترکیب نقاشی کودک و نوشته او درباره آن، داده‌هایی منعطف به دست می‌دهد که هم برای تحلیل کمی و هم جهت تحلیل کیفی مناسب‌اند. این تکنیک را می‌توان به‌عنوان کاری انفرادی یا بخشی از یک طرح تحقیقاتی گروهی گسترده به کار برد. همچنین برای موضوعات متنوع و گروه‌های سنی مختلف کودکان استفاده شده است. در این مقاله، به معرفی این تکنیک، مزایا و محدودیت‌ها و تجربه کاربرد آن در جامعه ایران می‌پردازیم.

**واژگان کلیدی:** نقاشی و نگارش، جامعه‌شناسی کودک، تحقیق با کودکان.

### مقدمه

بیش از دو دهه است که تکنیک "نقاشی و نگارش" در علوم اجتماعی برای تحقیق با کودکان مورد استفاده قرار می‌گیرد. در این تکنیک از کودکان خواسته می‌شود، در پاسخ به پرسش‌های

#### 1. Draw and Write Technique

۲. استاد دانشکده علوم اجتماعی و اقتصادی دانشگاه الزهرا m\_safiri@yahoo.com

۳. کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی دانشگاه الزهرا imanians@gmail.com

مجله مطالعات اجتماعی ایران، دوره پنجم، شماره ۲، تابستان ۱۳۹۰

پژوهشگر، طرحی بر کاغذ بکشند و درباره آن توضیحاتی در کنار طرح خود بنویسند. داده‌های تولیدشده از طریق این تکنیک را می‌توان هم به روش کمی و هم به روش کیفی تحلیل کرد. پژوهشگرانی که کودکان را کنشگرانی فعال می‌شناسند که از جامعه تأثیر می‌گیرند و بر آن مؤثرند، خواستار مشارکت کودکان در تحقیق هستند و از این تکنیک بهره می‌برند.

### روش‌شناسی

روش‌های تحقیق در مورد کودکان، همچون سایر روش‌های پژوهش در علوم اجتماعی، براساس نوع نگاه به موضوع تحقیق انتخاب می‌شوند. در علوم اجتماعی، سه پارادایم اصلی دربارهٔ کودک وجود دارد:

#### • پارادایم رشد طبیعی کودک

در این پارادایم کودکان بیشتر رویدادی طبیعی هستند تا اجتماعی. از اندیشمندان شاخص این پارادایم پیازه است. کودک پیازه‌ای مخلوقیناتوان به حساب می‌آید و دارای توان تبدیل‌شدن به چیزی بهتر است. در این مدل، مراحل رشد به لحاظ تقدم زمانی مرتبمی‌شوند و به‌صورت سلسله‌مراتبی، به ترتیب از تفکر کودکانه که دارای موقعیت پایینی است تا تفکر بزرگسالانه که موقعیت بالایی دارد، قرار می‌گیرند و دوران کودکی حالتی ناقص برای موقعیت اجتماعی واقعی انسان بالغ در نظر گرفته می‌شود (جیمز و همکاران، ۱۳۸۳: ۴۹).

#### • پارادایم رشد اجتماعی کودک

مدل کودک دارای رشد اجتماعی، تا حد زیادی همانند روان‌شناسی رشد، به فهم رشد شناختی کودکان مایل است. نظریه‌پرداز جامعه‌شناسمی‌کوشد قوانین و قاعده‌های مفهومی رسمی به نام جامعه را به ذهن و آگاهی افراد تلقین کند. البته این افراد کودکان هستند و این فرآیند جامعه‌پذیری نامیده می‌شود. در جامعه‌پذیری که بسیار مورد توجه پارسونز بود - جهت تأثیر و نفوذ آشکار است: جامعه به فرد شکل می‌بخشد. مدل کودک دارای رشد اجتماعی، برای اینکه نشان دهد فقط به یک طرح و تعریف از رشد کودک، آن هم در درون متن اجتماعی معتقد و سرسپرده است، با شناخت کودکان براساس استعدادها، آمادگی‌ها و تمایلات شخصی آن‌ها مخالفت می‌ورزد (همان: ۶۷).

#### • پارادایم جامعه‌شناسی دوران کودکی

این پارادایم براساس نظریهٔ اجتماعی برساخت‌گرایی شکل گرفته و جیمز، جنکس و پروت از پایه‌گذاران آن هستند. برساخت‌گرایی اجتماعی، حرکتی نسبتاً جدید در فهم دوران کودکی

محسوب می‌شود. توصیف دوران کودکی، یا در واقع هر پدیده دیگری، به‌عنوان برساخته‌ای اجتماعی، به منزله پذیرش آگاهانه معانی بدیهی آن موضوع است. برای برساخت‌گرای اجتماعی شناخت دنیای کودک با کمک توانایی‌های او و آشنایی با متن اجتماعی، اقتصادی، تاریخی و اخلاقی زندگی او ممکن می‌شود. بدین ترتیب، برساخت‌گرایان اجتماعی در بررسی‌های خود ساختارهای اجتماعی را مسلم فرض می‌کنند که نهادهایی مانند کودکی را می‌سازند (همان: ۷۱). بر این اساس، دوران کودکی به شکلی محدود و قابل تشخیص وجود ندارد. آریه (۱۹۶۲) قبلاً این موضوع را از لحاظ تاریخی نشان داده است و مید و ولفنشتین (۱۹۵۴) این موضوع را از طریق مطالعه فرهنگ و شخصیت توضیح داده‌اند. این نظرها ما را به تکثرگرایی در مفهوم کودکی یا چندگانگی واقعیت شوتز سوق می‌دهند. بنابراین، در این نظریه کودک یک نوع آرمانی نامعین است و دوره‌های کودکی متغیر و متنوع هستند. علاوه بر این، برساخت‌گرایان اجتماعی، ضمن مخالفت با فرضیه‌ها و روش‌های اثبات‌گرایان، معتقدند کودکان به‌واسطه نیروهای اجتماعی و طبیعی شکل نمی‌گیرند، بلکه در دنیای معانی که از طریق کنش متقابل با بزرگسالان به وجود آورده‌اند، زندگی می‌کنند. برساخت‌گرایی اجتماعی تلاش می‌کند جبرگرایی زیست‌شناختی درباره رشد کودک را بی‌اثر جلوه دهد و رشد کودک را در حیطه اجتماعی بررسی کند (جیمز و همکاران، ۱۳۸۳: ۷۳).

در پژوهش‌های صورت‌گرفته در دو پارادایم "رشد طبیعی کودک" و "رشد اجتماعی کودک"، فرض بر این بود که کودکان چیز مهمی در مورد زندگی‌شان برای گفتن ندارند و بزرگسالان خیلی بهتر از آن‌ها می‌فهمند چه چیزی به حالشان مفید است و تأثیر رویدادها بر خود را بهتر می‌شناسند (گرین و هیل، ۲۰۰۵: ۱۸). بیشتر پژوهش‌ها توان مشارکت فعال کودکان را در طراحی و اجرای برنامه در نظر نمی‌گرفتند و به‌جای پذیرش توانایی‌های متفاوت بزرگسال و کودک، بزرگسالان را فهیم و مفسر رفتارهای کودکان و در جایگاهی بالاتر از آن‌ها قرار می‌دادند (واکسلر، ۱۹۹۱). در نتیجه، به کودکان در توسعه پژوهش فضای کمی اختصاص داده می‌شد (کالینز و همکاران، ۱۹۹۲) و ندای کودکان در علوم اجتماعی خاموش بود (هاردمن، ۱۹۷۰).

پارادایم جامعه‌شناسی دوران کودکی، برخلاف نظراتی که فرهنگ را مختص دنیای بزرگسالان (جنکس، ۲۰۰۵) و کودکان را ناتوان از کشف و شرح متن اجتماعی خود می‌شناختند، دنیای کودکان را واقعیتی زنده و معقول دانست (شاو، ۱۹۹۶) و بر آن بود که از آن‌جا که کودکان قادرند شاهد و مفسر افکار فلسفی خود باشند، جامعه‌شناسان هم می‌توانند و باید کودکان را به‌عنوان کنشگران اجتماعی و به مثابه منابع داده‌های جامعه‌شناختی در جای

خود جدی بگیرند (مارو و ریچاردز، ۱۹۹۶). در نتیجه، این پارادایم برای درک کودکان به شنیدن ندای خاموش آنان روی آورد و توانایی‌شان را برای فهم و نیز ابراز احساسات و نظرات در مورد محیط پیرامون خود به رسمیت شناخت.

در دو دهه گذشته، رشد قابل توجهی در پژوهش‌های جامعه‌شناختی، روان‌شناختی و آموزش و پرورش با و برای کودکان صورت گرفته است (جیمز و پروت، ۱۹۹۰؛ توماس و سیلک، ۱۹۹۰؛ وتون، ۱۹۹۶؛ اسکات و همکاران، ۱۹۹۶). این پژوهش‌ها نشان داد با وجودی که درک کامل تجربه کودکان از زندگی برای پژوهشگر بزرگسال به‌عنوان یک غریبه از جهات بسیاری غیرممکن است، نیفتادن در دام ساده‌انگاریِ روش‌شناختی بسیار مهم است (گرین و هیل، ۲۰۰۵: ۱۷) و برای به دست آوردن داده‌های معتبر از کودکان نیاز به توسعه روش‌های نوآورانه‌ای هست که انعطاف‌پذیر، جذاب و ساده باشند (کالینز و همکاران، ۱۹۹۸). سایر پژوهشگران، مانند مک ویرتر و همکاران (۲۰۰۰)، هم بر لزوم به‌کارگیری روش مناسب در پژوهش روشنگر برای شناخت ساختار دنیای کودکان تأکید کرده‌اند. ضمن اینکه در پژوهش با کودکان در انتخاب روش، علاوه بر توجه به پرسش تحقیق، باید سن، طبقه اجتماعی، جنسیت و قومیت کودک (لویس و لیندسی، ۲۰۰۰) و نیز مباحثی چون نحوه دسترسی، حسن تفاهم، اخلاق تحقیق، رابطه بین پرسشگر و پاسخگو (هود و همکاران، ۱۹۹۶؛ ایرلند و هالووی، ۱۹۹۶) و نیز مهارت قابل توجه پژوهشگر در اجرای تکنیک‌های تحقیق مورد توجه قرار گیرد (مک ویرتر و وستون، ۱۹۹۴).

### ابتکار و توسعه تکنیک

از جمله روش‌های مناسب تحقیق با کودکان، استفاده از نقاشی به‌عنوان ابزاری برای پاسخگویی است. نقاشی، فعالیتی مبتنی بر مشارکت و لذت‌بخش است که کودکان در همه مقاطع سنی می‌توانند در آن شرکت کنند. نقاشی تکنیکی نامحدود است و بیانی کلی از نگرش و احساس نقاش به دست می‌دهد و نظرات و باورهای او را آشکار می‌سازد. کاربرد نقاشی در تحلیل‌های روان‌شناختی و انسان‌شناختی پیشینه‌ای طولانی دارد. احتمالاً شیلدر و وشر برای نخستین بار در ۱۹۳۵ از نقاشی کودک به‌عنوان ابزار پژوهش استفاده کردند (آیزر، ۱۹۸۵) و در ۱۹۴۹ مک‌آور روش کلاسیک ارزیابی شخصیت را معرفی کرد (مک‌آور، ۱۹۴۹).

در مطالعات روان‌شناسی کودک نقاشی برای بررسی رشد هوشی، احساسی و روانی مورد استفاده قرار گرفت (لویس، ۱۹۹۵). مانند آزمون "هاریس" (یک آدم نقاشی کن) که برای سنجش هوش بود و بر پایه اعتقاد به واقع‌گرایی در نقاشی کودک طراحی شده بود (توماس و

سیلک، ۱۹۹۰). روش‌هایی که برای تحلیل به کار گرفته می‌شد تحت تأثیر این ادراک هستی‌شناختی بود که نقاشی را بازنمود دنیای درون کودک و بازتاب احساسات و عواطف او می‌دانست (گودمن و باتومز، ۱۹۹۳).

پس از مدت‌ها استفاده از این روش، نقاشی برای برقراری ارتباط بین کودکان و پژوهشگر بزرگسال، شفاف‌سازی اطلاعات در صورت وجود اشکال در درک زبان مورد استفاده کودک و نیز موضوعات تحقیق چالش‌برانگیز روشی مناسب شناخته شد (بارنت و همکاران، ۱۹۹۴) و پژوهشگران نتیجه گرفتند که کودکان قادرند درک خود از فضا و مکان را براساس تجربه زیسته خود در نقاشی بیان کنند؛ همان‌طور که در پژوهش‌های ارزیابی آموزش بهداشت در مدارس (مهرآ، ۱۹۹۴) و در بررسی جغرافیای انسانی و کشف شیوه کودکان در مشاهده محیط اطراف (ماتیوز، ۱۹۹۵) ثابت شده بود. اما برای تعبیر معانی پنهان در نقاشی کودک بهتر آن است که تفسیر وی را هم در نظر بگیریم. چون بدون تفسیر و توضیح نقاش به‌سختی می‌توان معانی اجتماعی و رویه‌های دنیای او را درک کرد. گاهی به دلیل مهارت کم کودک در نقاشی فهم پاسخ او مشکل می‌شود، گاه او تصاویر موجود در محیط زندگی خود را کپی می‌کند و گاه نقاشی وی برگرفته از گفتمان غالب در فرهنگ اطرافیان او است (فریمن، ۱۹۸۰). بنابراین، برای بهره‌گیری از توضیح کودک در مورد نقاشی‌اش و آشکارشدن ابعاد دیگری از شناخت باید از او خواسته شود واژه‌هایی به نقاشی‌های خود بیفزاید (توماس و سیلک، ۱۹۹۰).

نورین وتون که این نیاز را درک کرده بود، در سال ۱۹۷۲ هنگام بررسی بازی‌های کودکان در مهدکودک، برای نخستین‌بار ترکیب نقاشی و نوشته را به کار برد و تکنیک "نقاشی و نگارش" را پایه‌گذاری کرد. در این تکنیک از کودکان خواسته می‌شود پاسخ خود را به پرسش‌های باز به صورت طراحی (بدون رنگ‌آمیزی و فقط با مداد سیاه) بکشند و درباره آنچه در طرح‌شان روی می‌دهد، مطالبی بنویسند. وتون این تکنیک را این‌طور توصیف کرد:

نقاشی و نگارش با آشنایی با عام‌ترین تصورات و عواطف کودکان آغاز می‌شود. سپس پژوهشگر به‌تدریج از این کلیات وارد جزئیات می‌شود و به موضوعات اصلی و مقوله‌های تحلیلی می‌رسد. نقاشی و نگارش آشنایی با روند تحولات عاطفی را فراهم می‌آورد؛ شناخت منطق شکل‌دهنده بینش کودکان را میسر می‌کند و اغلب تصورات نادرست آن‌ها را نشان می‌دهد. منطقی که اول براساس آنچه کاملاً می‌شناسند، یعنی بزرگ‌ترین مهارت آنان در معناسازی جهان اطراف خود، و دوم براساس آنچه نصف و نیمه می‌شناسند، بنا شده است. معانی که کودکان خلق می‌کنند گاهی بی‌معنا به نظر می‌رسد، اما هرگز مزخرف و به درد نخور نیست (ویلیامز و همکاران، ۱۹۸۹).

دانشگاه ساوت همپتون از وتون دعوت کرد این تکنیک را در پژوهشی برای ارزیابی آموزش بهداشت در مدارس به کار برد. نتایج این کار در کتاب *بهداشت و زندگی منتشر شد* و تکنیک نقاشی و نگارش در مقاله ویلیامز و همکارانش (۱۹۸۹) به پژوهشگران کودکی معرفی شد. بنابراین، تکنیک نقاشی و نگارش اولین بار برای استفاده در مدارس طراحی و اجرا شد و در راستای پیشرفت برنامه ارتقای سلامتی در سطح وسیع به کار گرفته شد (پارسونز و همکاران، ۱۹۹۶). از آن زمان به بعد، بسیاری پژوهشگران مانند مک گرگور و همکاران (۱۹۹۸)، مک ویرتر و همکاران (۱۹۹۴، ۱۹۹۶، ۱۹۹۸ و ۲۰۰۰) پیون و همکاران (۱۹۹۷)، پرید مور (۱۹۹۶)، پرید مور و لنزداون (۱۹۹۷)، زیکوویک و مارنیکوویک (۱۹۹۴) و سایرین از این تکنیک برای آگاهی از دیدگاه‌های کودکان، عواطف و شناخت نیازهای مربوط به سلامتی آن‌ها بهره گرفتند.

### مزایای تکنیک

تکنیک نقاشی و نگارش را می‌توان به‌عنوان کاری انفرادی یا بخشی از طرح تحقیقاتی گروهی گسترده‌ای به کار برد. همچنین تنوع قابل توجهی در موضوع تحقیق، مسائل مورد بررسی و سن کودکان مورد مطالعه وجود داشته است. مثلاً این روش برای آگاهی از باورهای شایع درباره علل ابتلا به برخی بیماری‌ها مانند سرطان و شناخت رفتارهای مربوط به سلامتی، از جمله رژیم غذایی، استفاده شده است، یا در مطالعات مدرسه‌محور گسترده به همت آموزگار یا پژوهشگر به‌عنوان ارزیابی یادگیری درس‌ها (بندلو و اوکلی، ۱۹۹۳؛ وتون و مک ویرتر، ۱۹۹۵)، به‌عنوان تسهیل‌کننده مصاحبه (هندری، ۱۹۹۵) و متعاقباً توسط پژوهشگران برای راه‌یابی به مصاحبه نیمه ساختاریافته (باکت و الکساندر، ۱۹۹۱) به کار رفته است.

نقاشی و نگارش علاوه بر روش‌شناسی ارزشمند، به‌سادگی قابل استفاده است و به‌عنوان راهی برای دسترسی به داده‌های معتبر و موثق شناخته شده است. نکته جالب توجه پژوهشگرانی که این رویکرد را به کار می‌برند این است که انعطاف‌پذیری این روش مطالعه گروه‌های سنی مختلف کودکان را ممکن می‌سازد. همچنین می‌توان آن را همراه با مصاحبه پرسش‌نامه و مشاهده به کار برد (وتون و مک ویرتر، ۱۹۹۸). این روش ابزاری نوآور است که حاصل کاربردش با کودکان خردسال داده‌هایی با کیفیت بالا و ماهیتی فرهیخته است (پریدمور و بندالو، ۱۹۹۵). این روش داده‌های منعطفی را که قابلیت کمی شدن هم دارند تولید می‌کند (وتون و مک ویرتر، ۱۹۹۸)، به کودکان اجازه مشارکت در تحقیق و یادگیری می‌دهد (بایرن، ۱۹۹۹؛ کولینز و همکاران، ۱۹۹۸؛ هنتلر، ۱۹۹۴؛ مک ویرتر و همکاران، ۱۹۹۶؛ اورمه و استارکی، ۱۹۹۹؛ پورسلاتو و همکاران، ۱۹۹۹؛ پریدمور و بندالو، ۱۹۹۵)، امکان جمع‌آوری داده

از پایین به بالا را فراهم می‌کند (پریدمور و بندالو، ۱۹۹۵؛ پریدمور و لنزداون، ۱۹۹۷) و ریشه در فلسفه و تفسیرگرایی دارد (ماسون، ۱۹۹۶).

از جمله دلایل ارزشمندی این تکنیک این است که اجرای آن در مدارس رایج و آسان است، داده‌ها را می‌توان به راحتی تحلیل و کدگذاری کرد، شیوه تفکر کودکان را نشان می‌دهد و نحوه تغییر مفاهیم نزد آنان را در سنین مختلف میسر می‌کند و قابلیت کمک به آگاه کردن آموزگاران را در تهیه مواد درسی دارد (وتون و مون، ۱۹۸۸). وتون و مون دریافتند که نقاشی و نگارش توانایی آشکارسازی شناخت و نیز درک تصورات اشتباه درباره بسیاری از موضوعات را دارد. مک گرگور و همکاران (۱۹۹۸) و مک وبرتر و همکاران (۲۰۰۰) دریافتند که نقاشی و نگارش گزارش خوبی از بینش‌های کودکان و روند تحول آن‌ها با افزایش سن به دست می‌دهد.<sup>۱</sup>

#### محدودیت‌ها و مشکلات تکنیک

اگرچه پژوهشگران به اندازه کافی هوشمند بوده‌اند که شیوه ارتباطی به وجود آورند که از طریق آن کودکان بتوانند باورها و مفاهیم و دانسته‌های خود را منتقل کنند، تأثیرات متن اجتماعی بر داده‌های تولیدشده مشکل‌آفرین بوده است (پریدمور و لنزداون، ۱۹۹۷). چنان‌که پریدمور و بن دلو (۱۹۹۵) می‌گویند نقاشی‌های کودکان را باید در متن فرهنگی که بخشی از آن هستند دید. این امر را روان‌شناسان هم تأیید کرده‌اند، مثل ویلز (۱۹۹۰) که به تنوع فرهنگی در نقاشی‌های کودکان اشاره می‌کند: برای دریافت معنای آنچه کودکان در زمینه فرهنگ خود به تصویر می‌کشند، نیازمند معلوماتی در مورد چشم‌انداز دنیای فرهنگی آن‌ها هستیم. برای اینکه تکنیک نقاشی و نگارش به درستی ارزیابی شود، نباید اجازه داد معنای واقعی داده‌ها و تأثیرپذیری از مراحل مختلف پژوهش پنهان بماند و ضروری است بیندیشیم که چگونه زمینه‌های پژوهشی بر آنچه کودکان به عنوان داده تولید می‌کنند تأثیر می‌گذارند و باید مشخص کنیم آیا تلاش ما در راستای انباشت دانش و معرفت است یا فقط با فعالیت‌های تحقیقاتی کاملاً متفاوت ابعاد مختلفی از آرای کودکان را بیرون می‌کشیم و توسط تکنیک‌های روش‌شناختی به هم وصل می‌کنیم.

همان‌طور که در روش‌شناسی روان‌شناسی و انسان‌شناسی (جیمز و پروت، ۱۹۹۰) آمده، باید دقت کرد که کودکان چگونه مسئله پژوهش را تعریف و تعبیر می‌کنند و آنچه درک می‌کنند چه تأثیری می‌تواند بر آنچه بعداً به تصویر می‌کشند داشته باشد. مثلاً دونالدسون در

۱. اسکرچلی (۲۰۰۳) کاربردهای مختلف تکنیک نقاشی را در تحقیق‌های مختلف در جدولی معرفی کرده که در پیوست آمده است.

نقد کودک پیاژه‌ای و آزمون‌های هوش نشان می‌دهد که بر ساخت کودک از کلمات پژوهشگر و واکنش پژوهشگر به پاسخ کودک در شرایط تجربی اثرگذار است (دونالدسون و الیوت، ۱۹۹۰)، یا پژوهشگرانی که در مدارس کار می‌کردند متوجه شدند در دو مدرسه کودکان در پاسخ به پرسش "چه چیزی شما را سالم نگه می‌دارد؟" فقط به رژیم غذایی مقوی اشاره کرده بودند. آن‌ها دریافتند پرسشگران به هنگام توضیح موضوع تحقیق با لحن صحبت و زبان بدن معنای قوی بودن را از سلامتی به کودکان القا کرده بودند. (اسکرچلی، ۲۰۰۳). باید توجه کرد که آیا کودکان آنچه را که احساس می‌کنند ما می‌خواهیم بدانیم، بر حسب محدوده‌ای از بازنمایی‌های عمومی قابل قبول در تفکر رایج به ما باز می‌گردانند؟ آیا کودکان، که مانند بسیاری از بزرگسالان تجسم مطلق از سلامتی و سالم ماندن را تا اندازه‌ای طاقت‌فرسا می‌دانند، به بازنمایی موعظه‌های آموزشی مانند خوردن سبزی و میوه روی نمی‌آورند؟ آیا این تکنیک آرای معنادار کودکان و احساس خود آنان را درباره موضوعات مشخص می‌کند؟ (ویلیامز و همکاران، ۱۹۸۹). مهارت کم کودکان در به‌تصویرکشیدن بعضی چیزها ممکن است مشکل‌آفرین باشد. برای کودکان خردسال انجام تکنیک نقاشی و نگارش در موضوعاتی که معنای اجتماعی یا تجربی ندارند یا فاقد احساس انسانی هستند مشکل است. گاه کودکان چیزی را می‌کشند که به نظرشان آسان می‌آید و همیشه معنادارترین پاسخ‌های شخصی منحصر به نقاشی یا نوشته کودکان نیستند و ممکن است توسعه روش‌های خاص برای پژوهش با کودکان، مانند نقاشی، آن‌ها را در بیان بهتر دنیای فرهنگی خود توانمند نکرده باشد، بلکه فقط به آن‌ها ابزار آسان‌تری ارائه داده باشد که از طریق آن نشان دهند نگرش‌ها و معلوماتشان به دنیای بزرگسالان نزدیک است (شاو، ۱۹۹۶). بنابراین، توصیه می‌شود از سایر تکنیک‌ها برای کامل کردن داده‌های تکنیک نقاشی و نگارش استفاده شود، مخصوصاً از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته به دنبال تکنیک نقاشی و نگارش استفاده شود (اسکرچلی، ۲۰۰۳).

مسئله دیگری که بر پاسخ‌ها تأثیر می‌گذارد محل اجرای تکنیک است. چنانچه محل اجرای تکنیک مدرسه و کلاس درس باشد، از آنجا که آموزگاران معمولاً پرسش می‌کنند تا بدانند دانش‌آموزان پاسخ صحیح را می‌دانند یا نه، پرسشگر معلوماتش از پاسخگو بیشتر است و ممکن است کودک پاسخ خود را نوعی آزمون معلومات تلقی کند، یا درس‌ها و تجارب اخیرش بر انتخابش تأثیر بگذارد، یا تحت تأثیر جمع و تلاش برای خوشایند آموزگار از نقاشی دیگر کودکان کپی‌برداری کند (دونالدسون و الیوت، ۱۹۹۰).

ممکن است در زمان تحلیل داده‌ها به دلیل حجم بالای نمونه تحقیق فرصت بررسی نقاشی‌ها کم باشد و بیشتر به نوشته‌ها پرداخته شود، یا صرفاً از آن‌ها استفاده کمی شود. مثلاً



در تحلیل اولیه مطالعه داده‌ها از ۹۵۸۴ کودک خود نقاشی‌ها مورد تحلیل قرار نگرفتند، بلکه برای مقاصد کمی و آماری از آن‌ها استفاده شد و همان‌طور که پژوهشگران گزارش کردند (باکت و الکساندر، ۱۹۹۱) فقط نوشته‌های کودکان کدگذاری شدند. گاهی هم ممکن است نوشته‌ها به فراموشی سپرده شوند و تحلیل نشوند و با وجودی که این تکنیک از سوی شماری از پژوهشگران به گونه‌ای موفقیت‌آمیز به کار گرفته شده، ممکن است برخی پژوهشگران فقط به قصد صرفه‌جویی در هزینه و زمان، یا اگر از سایر تکنیک‌های تحقیق با کودکان، با انتخاب نقاشی و نگارش آن را تا حد یک زدوبند بی‌دردسر و سریع تنزل دهند.

### اخلاق تحقیق در اجرای تکنیک

در مورد اخلاق تحقیق دسترسی به کودکان موضوع مهمی است. مثلاً وقتی قرار می‌شود این تکنیک در مدرسه‌ای اجرا شود و والدین و مربیان موافقت خود را اعلام می‌کنند، نپذیرفتن شرکت در تحقیق توسط کودک مشکل می‌شود و ممکن است او سرکش و نافرمان شناخته شود. در حالی که او دقیقاً همان دلایلی را دارد که یک بزرگسال ممکن است به علت آن‌ها مایل به شرکت در تحقیقی نباشد: می‌ترسد یا روش را دوست ندارد و آن را کسل‌کننده می‌داند. موضوعات اخلاقی مربوط به حقوق کودکان در زندگی خصوصی هم وجود دارند. به دلیل ماهیت ویژه کودکی، توجه به این مسئله بیشتر اهمیت می‌یابد و حتی اگر از موشکافی در حریم خصوصی کودک هنگام انجام تحقیق خودداری شود امکان دارد بعضی آثار کودکان یا نظرات آن‌ها مایه تمسخر و آزار و تحقیر از سوی کودکان دیگر قرار گیرد. باید همان‌طور که بین پژوهشگر و پاسخگو بر سر محرمانه‌بودن پاسخ‌ها توافق صورت می‌گیرد، بین کودکان پاسخگو هم چنین توافقی رعایت شود. همچنین آلدرسون (۱۹۹۵) در مورد عواقب واکنش احساسی کودکان در مواردی که پرسش تحقیق موضوعی خصوصی یا نگران‌کننده، مانند طلاق والدین است، هشدار می‌دهد.

### تجاری از کاربرد "نقاشی و نگارش" در ایران

نویسندگان این مقاله تکنیک نقاشی و نگارش را به همراه پرسش‌نامه و مصاحبه برای مطالعه احساس امنیت کودکان<sup>۱</sup> به کار بردند. در این تحقیق که در پارادایم جامعه‌شناسی کودکی صورت گرفت، برای شناخت ویژگی فضاهای امن از نظر کودکان به داده‌هایی نیاز داشتیم که

۱. پایان‌نامه سارا ایمانیان با عنوان بررسی احساس امنیت کودکان در فضای اجتماعی به راهنمایی دکتر خدیجه سفیری برای اخذ مدرک کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی از دانشگاه الزهراء، ۱۳۸۷.

ترکیبی از تصویر و نوشته باشند و در عین حال، به دلیل جذابیت، مشارکت آنان را در پژوهش افزایش دهند. بنابراین، "نقاشی و نگارش" را برگزیدیم. تجارب ما از به کارگیری این تکنیک در پی می آید.

### شیوه اجرای تکنیک

ما پژوهش را با "نقاشی و نگارش" شروع کردیم، زیرا مشارکت در این تکنیک بدون فکر کردن میسر نیست و چنانچه مثلاً با مصاحبه شروع می کردیم، ممکن بود کودکان بدون فکر کردن در مورد پرسش‌ها پاسخی سریع و کلیشه‌ای یا درجهت خوشایند و تأیید ما بدهند. کودکان پس از انجام این تکنیک، هر تکنیک دیگری را هم که در ادامه تحقیق با آنها انجام شد، پس از تفکر و تعمق پاسخ گفتند، زیرا به طرز صحیحی وارد تحقیق شده و پیام این تکنیک را دریافت کرده بودند: "لطفاً فکر کنید و نظرتان را به ما بگویید!"

در ابتدا به هریک از کودکان که معمولاً در گروه‌های ۴-۵ نفره بودند، یک برگه کاغذ A4 و مدادسیاه دادیم و از آنها خواستیم نام و سن و در صورت تمایل نام خانوادگی‌شان را بر آن بنویسند. سپس، با استفاده از "نقاشی و نگارش" دربارهٔ خانهٔ امن به پرسش‌های ما پاسخ گویند:

- ۱- خانهٔ نامن چه جوریه؟ (از این نظر نامن را مطرح کردیم که کودک موارد نامنی را ذکر کند. چنانچه دربارهٔ خانهٔ امن می پرسیدیم، ممکن بود فقط یک خانهٔ زیبا را بکشند).
- ۲- چه کار کنیم که خانهٔ نامن امن شود؟ (این پرسش بدین لحاظ مطرح شد که راه کارهای کنشگر در قبال احساس نامنی برای ما اهمیت داشت).

حضور کودکان در کنار یکدیگر در حین اجرای تکنیک این حسن را داشت که کودک ناآشنایی که پذیرفته بود با ما همکاری کند و با موضوع تحقیق هم چندان آشنایی نداشت، در بدو ورود و تنها ماندن با پژوهشگر، دچار احساس ناخوشایندی نمی شد. به علاوه، کودکانی که در هنگام انجام "نقاشی و نگارش" در کنار یکدیگر بودند، در گام‌های بعدی تحقیق، مثلاً در مصاحبهٔ "گروه متمرکز" با یکدیگر احساس راحتی زیادی می کردند و مشارکت مطلوبی نشان می دادند. در مورد کودکان کوچک‌تر از ۹ سال، هرچند که سواد داشتند، اما به دلیل اینکه ابراز افکارشان به صورت نوشته روی کاغذ دشوار بود، پس از اینکه طرح خود را می کشیدند، توضیحاتشان را در کنار طرح می نوشتیم.

همان زمانی که بچه‌ها برگه‌های پر شده را تحویل می دادند، پس از نگاهی سریع، چنانچه کلمهٔ ناخوانایی از نظر املایی بود یا توضیحی در مورد تصویر لازم به نظر می رسید (گاه نقاشی‌ها واضح نبود یا ریز و کوچک تصویر شده بود) می پرسیدیم تا خود کودک توضیح دهد.

چون ممکن بود دیگر به او دسترسی نداشته باشیم، یا او بعداً فراموش کند که منظورش چه بوده است.

به لحاظ اینکه انجام "نقاشی و نگارش" زمان‌بر و مستلزم صرف انرژی است، چنانچه اطمینان داشتیم به کودکان دسترسی خواهیم داشت، اجرای تکنیک‌های دیگر را به جلسه دیگری موکول می‌کردیم.

از آنجا که قصد پیاده‌کردن چند تکنیک را در پژوهش خود داشتیم، بخش‌هایی که بیشتر عینی بود و می‌شد آن‌ها را به تصویر کشید، توسط تکنیک "نقاشی و نگارش" و بخش‌های ذهنی‌تر را در پرسش‌نامه یا مصاحبه قرار دادیم. با این کار، در زمان صرفه‌جویی می‌شد و از تکنیک "نقاشی و نگارش" پاسخ مناسب دریافت می‌کردیم. اما چنانچه پژوهشگری قصد دارد تنها از "نقاشی و نگارش" استفاده کند، باید زمان بیشتری صرف کند، زیرا در جلسات نخست "نقاشی و نگارش" یافته‌ها عینی خواهند بود و نمی‌توان انتظار داشت که کودکان سریع وارد مباحث ذهنی شوند و احساسات، باورها و عقایدشان را بروز دهند.

### مدت زمان اجرای تکنیک

مدت زمان اجرای تکنیک بستگی به کودکان دارد. ممکن است خلاقیت کودکی چنان خدشه‌دار باشد یا میزان اعتماد به نفس او به قدری پایین باشد که اظهار کند اصلاً نمی‌تواند چیزی بکشد و بنویسد. در هر صورت، می‌کوشیدیم با او مدارا کنیم و به او اطمینان دهیم که حتماً در ذهن او چیزهایی برای نوشتن و کشیدن پیدا می‌شود. این کودک پس از مواجهه با واکنش آرامش‌بخش و اطمینان از اینکه نمره‌دهی و ارزیابی در کار نیست و با ملاحظه نحوه رفتار با کودکان دیگر و سپاسگزاری از انجام کارهایشان، شروع به کار می‌کرد. بنابراین، امکان داشت کودکی ظرف ۱۵ دقیقه به یک موضوع با این تکنیک پاسخ دهد و دیگری ظرف ۴۵ دقیقه این کار را انجام دهد.

### فضای مناسب اجرای تکنیک

فضای مناسب اجرای تکنیک، فضایی است که کودکان در آن احساس راحتی، آرامش و امنیت داشته باشند و بتوانند فکر کنند. جایی که دارای محل نشستن و میز یا زیردستی برای نوشتن باشد تا کودکان بتوانند مدت طولانی بنشینند و با حوصله نقاشی و نوشتن را ادامه دهند و مجبور نباشند ایستاده و با عجله به این کار بپردازند. اجرای تکنیک بدین دلایل در مکانی غیر از مدرسه صورت گرفت: نظام آموزشی نمره‌گرا در مدرسه شامل نقاشی هم می‌شود و نمره

ملاک سنجش نقاشی و هنر است و آموزگار بر اساس آن کودکان را تشویق می‌کند. در نتیجه، نقاشی‌های کودکان شبیه به هم و کپی‌برداری شده از نقاشی‌ای می‌شود که بهترین نمره را می‌گیرد. از این رو، برای پیش‌گیری از تقلید کودکان از یکدیگر و حذف نقش نمره این کار را در مدرسه انجام ندادیم. از سوی دیگر، نمی‌خواستیم کودکان گفتمان غالب در مدرسه را تکرار کنند و آرای خود آن‌ها مد نظر ما بود. علاوه بر این، اجازه نداشتیم بدون حضور آموزگار در کلاس‌ها به اجرای طرح بپردازیم و حضور آموزگار در کلاس به‌عنوان شخصی که رابطه قدرتی "از بالا به پایین" با دانش‌آموزان دارد، باعث می‌شد که ما هم در همان نوع رابطه با کودک قرار بگیریم. اما مطلوب ما این بود که تنها تفاوت بین پژوهشگر و پاسخگو اختلاف سنی باشد و از لحاظ جایگاه و قدرت با آن‌ها تفاوتی نداشته باشیم. به همین دلیل هم خود را پژوهشگر مستقل معرفی می‌کردیم تا کودکان با ما راحت باشند. در ابتدا در فضای پارک شروع به کار کردیم، اما به دلایل زیر آن را مناسب نیافتیم:

نبود محل مناسب برای نشستن و نوشتن و نقاشی، حضور والدین کودکان در حین اجرای تکنیک به دلیل ناامن شمردن فضای پارک، که باعث می‌شد کودکان افکار و احساسات خود را به راحتی بیان نکنند. نکته مهم دیگر این بود که کودکان معمولاً برای بازی به پارک می‌آیند و هرچه مانع بازی‌شان شود، مزاحم تلقی می‌کنند و از آن استقبال نمی‌کنند.

به دلایلی، که در پی می‌آید، فرهنگسراها را برای مقصود خود مناسب یافتیم:

در فرهنگسرا کودکان معمولاً آموزش یا مطالعه فوق برنامه درسی را دنبال می‌کنند و پیشنهاد شرکت در تحقیق را نه تنها مزاحمتی نمی‌شمرند، بلکه از آن استقبال می‌کنند و آن را فعالیتی فرهنگی ارزیابی می‌کنند. فرهنگسراها فضایی در کتابخانه‌هایشان در اختیار ما گذاشتند که به ما برای ایجاد جو مناسب اجرا کمک می‌کرد و بیشترین شرکت‌کنندگان از بین کودکانی بودند که برای گذراندن اوقات فراغت خود با مطالعه، به کتابخانه فرهنگسرا آمده بودند. بنابراین، به اندازه کافی وقت برای شرکت و پاسخگویی در این پروژه را داشتند و نیز اگر والدین کودک همراه او به فرهنگسرا آمده بودند، چون فضا را امن می‌دانستند، از زمان اعلام موافقت کودک برای مشارکت تا پایان پاسخگویی، که زمان آن به طور تقریبی نیم‌ساعت اعلام می‌شد، ما را تنها می‌گذاشتند.

### استفاده از همیاران تحقیق

ما از برخی کودکان که خود در تکنیک "نقاشی و نگارش" شرکت کرده بودند و به آن علاقه داشتند، خواهش کردیم به عنوان "همیار تحقیق" با ما همکاری کنند. این همیاری به صورت تشویق کودکان دیگر به مشارکت در تحقیق، معرفی آن‌ها به ما و تشریح تکنیک برای آنان بود. به همیاران تحقیق توضیح می‌دادیم که توجه داشته باشند کودکی را به اجبار وارد تحقیق نکنند، نظر همه محترم است، از پاسخ کسی ایراد نگیرند و درباره آن اظهارنظر نکنند. کودکان برحسب اعتمادی که به همسالان خود داشتند، در پژوهش شرکت می‌کردند و این کار موفقیت‌آمیزتر از این بود که ما به عنوان افرادی غریبه از آن‌ها درخواست شرکت کنیم. امتیاز دیگر این کار این بود که با توجه به احساس اعتماد، چیزی را مخفی یا انکار نمی‌کردند. در چند مورد پیش آمد که "همیار تحقیق" با کودک مشارکت‌کننده جدیدی که به ما معرفی کرده بود آشنایی قبلی داشت، مثلاً همسایه بودند. دیده شد که کودک تازه‌وارد چیزی را از "همیار تحقیق" مخفی نکرده و راحت‌تر احساسش را بیان می‌کرد. مثل مشارکت‌کننده‌ای که تصویر والدین خود را در حال مشاجره رسم کرد.

### رعایت اخلاق تحقیق

ما به کودکانی که به کتابخانه یا کلاس‌های آموزشی فرهنگ‌سرا مراجعه می‌کردند توضیح می‌دادیم که پژوهشی در زمینه احساس امنیتشان و مسائلی که برای آن‌ها ایجاد نگرانی و دلواپسی می‌کند انجام می‌دهیم و نظرات آن‌ها در این موارد برای ما ارزش دارد و از آن‌ها خواهش می‌کردیم در صورت تمایل به ما کمک کنند. این کار تأثیر خوبی داشت، زیرا دستوری و از بالا نبود. چنانچه کودکی مایل به این کار نبود (که به ندرت پیش آمد) حتی اگر والدینش تمایل داشتند، به لحاظ رعایت اخلاق تحقیق، او را مجبور به شرکت نمی‌کردیم. علاوه بر این، داده‌های حاصل از اجبار و بی‌میلی کودک معتبر نخواهد بود. در مورد پاسخ‌های کودکان امانت را رعایت می‌کردیم و چنانچه والدین به آگاهی از پاسخ‌های او تمایل نشان می‌دادند، به آن‌ها توضیح می‌دادیم که از لحاظ اخلاقی از این کار معذوریم. فقط در مورد کودک هفت‌ساله‌ای که یکبار نگهبان پارک به دلیل ورود به باغچه با او دعوا کرده بود و او به دلیل تشابه لباس می‌پنداشت که این نگهبان پلیس بوده است و به پلیس‌ها بی‌اعتماد شده بود، خود را ملزم دانستیم که والدینش را در جریان بگذاریم تا این سوءتفاهم را برای فرزندشان رفع کنند.

### تحلیل تکنیک "نقاشی و نگارش"

در مورد تحلیل تکنیک "نقاشی و نگارش" باید محتوای نوشتاری و تصویری هر دو مورد تحلیل قرار گیرد. به نحوی که هیچ داده‌ای از قلم نیفتد. از آنجا که رویکرد ما نظریه بنیان بود و می‌بایست از داده‌ها به مقوله‌ها می‌رسیدیم، توجه می‌کردیم که مضمون کلی طرح و نوشته حاوی چه اطلاعاتی است. سپس، با مقایسه با سایر داده‌های به دست آمده، مقوله‌ها را تعیین می‌کردیم. مثلاً در پاسخ علی‌رضا، ۱۰ ساله، که تصویر آن آورده شده (شکل ۲)، دو مقوله در مورد امنیت خانه می‌توان یافت. اول ساختمان‌سازی ایمن و بحث استفاده از مصالح برای پیش‌گیری از ویرانی ساختمان و دوم پیش‌گیری از وقوع سرقت با دزدگیر و درب کنترل از راه دور. دو مقوله به دست آمده، امنیت در برابر حوادث طبیعی و امنیت در برابر جرایم‌اند که هر دو مقوله‌های فرعی امنیت فردی هستند که خود زیرمقوله‌ای از امنیت انسانی است.

### اعتبار و روایی

جهت افزایش اعتبار و روایی، مقوله‌ها با مشورت با فردی آشنا به موضوع تحقیق و فرد دیگری که در مقوله‌بندی صاحب‌نظر بود ساخته شدند. همچنین به دلیل استفاده از تکنیک‌های دیگر در کنار "نقاشی و نگارش"، ملاحظه شد که داده‌های حاصل از نقاشی و نگارش تأیید شدند و نیز جمع‌آوری داده تا زمانی که پاسخ‌ها به اشباع رسید و دیگر مقوله جدیدی مطرح نشد ادامه یافت.

### نتیجه‌گیری

تکنیک نقاشی و نگارش، سریع و آسان مشارکت کودکان را جلب می‌کند، زیرا روش ارتباطی متداول و مانوسی است. این تکنیک بسیار کم‌هزینه است و اجرای آن زمان کمی می‌طلبد. چنانچه در اولین مرحله جمع‌آوری داده به کار رود، یخ رابطه کودکان با پژوهشگر را آب می‌کند و تداوم ارتباط را تسهیل می‌بخشد. از این تکنیک می‌توان در بررسی مقیاس‌های حجیم نمونه تحقیق سود برد. مثلاً در سطح مدرسه، محل، شهر یا کشور. به کارگیری تکنیک نقاشی و نگارش در کنار سایر تکنیک‌های مناسب مانند مصاحبه‌های گروهی یا فردی، داده‌های مفیدیه دست می‌دهد که اگر با روش مثلث‌تحلیل شود، اطلاعات بسیار معتبری ارائه می‌کند.<sup>۱</sup>

۱. نمونه‌ای از پاسخ کودکان به تکنیک نقاشی و نگارش و شیوه تحلیل آن در پیوست آمده است

### منابع

- جیمز، آلیسون، کریس جنکس و آلن پروت (۱۳۸۳) *جامعه‌شناسی دوران کودکی*، ترجمه علیرضا کرمانی و علیرضا ابراهیم آبادی، تهران: ثالث.
- Alderson, P. (1995) *Listening to Children: Children, Ethics and Social Research*, Ilford: Barnardos,
- Aries, P. (1962) *Centuries of Childhood*, London: Cape.
- Backett, K. and H. Alexander (1991) Talking to Young Children about Health: Methods and Findings, *Health Education Journal*, 50: 134–137.
- Backett-Milburn, K. and L. McKie (1999) “A Critical Appraisal of the Draw and Write Technique”, *Health Education Research*, 14: 387-398.
- Barnett, E., V. Francis, K. de Koning and T. Shaver (1994) *Drawing and Dialogue*, The Learning Resources Group, Liverpool School of Tropical Medicine, Liverpool.
- Bendelow, G. and A. Oakley (1993) *Young People and Cancer*, London: Institute of Education, University of London.
- Byrne, J. (1999) Health, Wealth and Honesty: Perceptions of Self-Esteem in Primary-Aged Children, *Health Education*, 99 (3): 95-102.
- Collins, M., J. McWhirter & N. Wetton (1998) “Researching Nursery Children’s Awareness of the Need for Sun Protection: Towards a New Methodology”, *Health Education*, 4: 125-134.
- Donaldson, M. and A. Elliot (1990) “Children’s Explanations”, in R. Grieve and M. Hughes (eds.), *Understanding Children: Essays in Honour of Margaret Donaldson*, Oxford: Basil Blackwell: 26–50.
- Eiser, C. (1985). *The Psychology of Childhood Illness*, New York: Springer.
- Freeman, N. H. (1980) *Strategies of Representation in Young Children: Analysis of Spatial Skills and Drawing Processes*, London: Academic Press.
- Goodman, G. and B. Bottoms (eds.) (1993) *Child Victims, Child Witnesses: Understanding and Improving Testimony*, New York: Guildford Press.
- Greene, Sh. and M. Hill (2005) “Researching Children’s Experiences: Methods and Methodological Issues”, in Greene, Sh. and D. Hogan (eds.) *Researching Children’s Experience*, London: Sage Publications.
- Hantler, A. (1994) “Children’s Views of Bullying”, *Health Education*, 94 (5): 8-14.
- Hendry, J. (1995) *Pilot Study of the Draw and Write Method to Ascertain the Reasons behind the Consumption of Fruit and Vegetables in Children Aged 7 to 9 Years*, Department of Education.
- Hardman, C. (1973) “Can There Be an Anthropology of Children?”, *Journal of the Anthropology Society*, 4(1): 85-99.

- Hood, S., P. Kelley, B. Mayall, A. Oakley and R. Morrell (1996) *Children, Parents and Risk*, London: Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Ireland, L. and I. Holloway (1996) "Qualitative Health Research with Children, *Children and Society*, 10: 155- 164.
- James, A. and A. Prout (eds) (1990) *Constructing and Reconstructing Childhood*, London: Falmer Press.
- Jenks, C. (2005) *Childhood*, London: Routledge.
- Kalnins, I., D. McQueen, K. Backett, L. Curtice and C. Currie (1992) "Children, Empowerment and Health Promotion: Some New Directions in Research and Practice", *Health Promotion International*, 7: 53-59.
- Levin, I. (1995) "Children's Perceptions of Their Family", in J. Brannen and M. O'Brien (eds.), *Childhood and Parenthood: Proceedings of ISA Committee for Family Research Conference on Children and Families*, Institute of Education, London: University of London.
- Lewis, A. and G. Lindsay (eds.) (2000) *Researching Children's Perspectives*. Buckingham, U.K: Open University Press.
- MacGregor, A. S. T., C. E. Currie & N. Wetton (1998) Eliciting the Views of Children about Health in Schools through the Use of the Draw and Write Technique, *Health Promotion International*, 13 (4): 307-318.
- Machover, K. (1949) *Personality Projection in the Drawings of the Human Figure*, C. C. Thomas: Springfield, IL.
- Mason, J. (1996) *Qualitative Researching*, London: Sage.
- Matthews, M. H. (1995) "Living on the Edge: Children as Outsiders", *Tijdschrift voor Economische Sociale Geographie*, 86: 456-466.
- McWhirter, J. (1998) *Adolescents' Perceptions of Risk: A Summary of the Main Findings of a Study Carried out in two Wiltshire Secondary Schools*, A commissioned study presented to RoSPA's National Safety Education Committee.
- McWhirter, J., & R. Weston (1994) "Sharks, Cliffs and Jagged Rocks: Children's Concepts of Risk", *Health Education*, 2: 8-11.
- McWhirter, J., N. Boddington, D. Perry, I. Clements, & N. Wetton (2000) "A Multi-level Approach to Community-Focused Training in Drug Education: Part 2, Teachers as Researchers and Partners in Curriculum Development", *Health Education*, 100 (1): 9-22.
- McWhirter, J., N. Wetton & T. Williams (1996) "Health Education for Hungary", *Health Education*: 1: 8-15.
- Mead, M. and M. Wolfenstein (1954) *Childhood in Contemporary Cultures*, Chicago: Chicago University Press.



- Meharg, A. (1994) "Healthy Democratic Art", *Community Health Action*, 34: 10-12.
- Morrow, V. and M. Richards (1996) "The Ethics of Social Research with Children: An Overview", *Children and Society*, 10: 90-105.
- Orme, J., & F. Starkey (1999) "Young People's Views on Drug Education in Schools: Implications for Health Promotion and Health Education", *Health Education*, 99: 136-159.
- Parsons, C., D. Stears, and C. Thomas (1996) "The Health Promoting School in Europe: Conceptualising and Evaluating the Change", *Health Education Journal*, 55: 311-321.
- Pion, I. A., A. W. Kopf, B. R. Hughes, N. M. Wetton, M. Collins & J. A. Newton Bishop (1997) "Teaching Children about Skin Cancer: The Draw-and-Write Technique as an Evaluation Tool", *Pediatric Dermatology*, 14 (1): 6-12.
- Porcellato, L., L. Dugdill, J. Springett & F. H. Sanderson (1999) "Primary School Children's Perceptions of Smoking: Implications for Health Education", *Health Education Research: Theory and Practice*, 14: 71-83.
- Pridmore, P. (1996) "Visualizing Health: Exploring Perceptions of Children Using the Draw-and-Write Method", *Promotion and Education*, 11: 11-15.
- Pridmore, P. J. & R. G. Lansdown (1997) "Exploring Children's Perceptions of Health: Does Drawing Really Break Down Barriers", *Health Education Journal*, 56: 219-230.
- Pridmore, P. & G. Bendelow (1995) "Images of Health: Exploring Beliefs of Children Using the Draw-and-Write Technique", *Health Education Journal*, 54: 473-488.
- Scott, S., S. Jackson and K. Milburn (1996) *The Impact of Risk and Parental Risk Anxiety on Everyday Worlds of Children*, Funded ESRC Grant Proposal, Department of Applied Social Studies, University of Stirling, Stirling.
- Scartchly, M. J. (2003) *Hearing Their Voices: The Perceptions of Children and Adults about Learning in Health Education*, University of Waikato, Waikato.
- Shaw, I. (1996) Unbroken Voices: Children, Young People and Qualitative Methods, in I. Butler and I. Shaw (eds), *A Case of Neglect? Children's Experiences and the Sociology of Childhood*, Aldershot: Avebury Press.
- Thomas, G. and A. Silk (1990) *An Introduction to the Psychology of Children's Drawings*, London: Harvester Wheatsheaf.
- Waksler, F. C. (1991) *Studying the Social Worlds of Children: Sociological Readings*. Falmer Press, London.

- Wales, R. (1990) Children's Pictures. In Grieve, R. (ed.), *Understanding Children: Essays in Honour of Margaret Donaldson*. Basil Blackwell, Oxford, pp. 140–155.
- Wetton, N. (1996) "Safe in the Sun", *Health Education*, 4: 13–16.
- Wetton, N. and J. McWhirter (1995) *Health for Life: A Guide for Health Promoting Schools*, London: Forbes.
- Wetton, N. M., & J. McWhirter (1998) Images and Curriculum Development in Health Education, in J. Prosser (ed.) *Image-Based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers*, London: Falmer Press: 263-283.
- Wetton, N. & A. Moon (1988) "Lifestyles - An Education in Health", *Westminster Studies in Education*, 11: 59-67.
- Williams, D. T., N. Wetton and A. Moon (1989) *A Way in: Five Key Areas of Health Education*, London: Health Education Authority.
- Zivkovic, M., & J. Marinkovic (1994) "Evaluation Techniques for the Healthy School Project in Yugoslavia", *Health Promotional International*, 9: 73-79.

پیوست‌ها

کاربردهای مختلف تکنیک نقاشی و نگارش (برگرفته از اسکرچلی، ۲۰۰۳)

|  |            |   |      |
|--|------------|---|------|
| <b><u>Views, Perceptions, Concepts and Concerns:</u></b> |            | <b><u>Behaviours and Attitudes:</u></b> |      |
| Wetton & Moon  | 1988       | Backett & Alexander                     | 1991 |
| McWhirter & Weston; Hantler.                             | 1994       | Blissett, Lysons & Norman               | 1996 |
| Sinclair Taylor,   | 1995       |   |      |
| Davis & Jones; Pridmore                                  | 1996       |   |      |
| Pridmore & Lansdown; Watt & Sheihan;                     | 1997       | <b><u>Beliefs:</u></b>                  |      |
| Turner, Zimvrakaki & Athanasiou.                         |            | Pridmore & Bendalow                     | 1995 |
| MacGregor, Currie & Wetton; McWhirter;                   | 1998       | Bendalow, Williams &                    | 1996 |
| Aggleton, Knight, Prayle, Warwick & Rivers;              |            | Oakley.                                 |      |
| Jordan, Price, Telljohann & Chesney.                     |            |   |      |
| Mulvihill, Rivers & Aggleton;                            | 2000       |   |      |
| Harden, Backett-Milburn, Scott & Jackson;                |            |   |      |
| Hill, Lewis & Dunbar                                     |            |   |      |
| <b><u>Evaluation and Knowledge:</u></b>                  |            | <b><u>Understanding:</u></b>            |      |
| Zivkovic & Marinkovic.                                   | 1994       | Eiser, Havermans & Casas                | 1993 |
| Pion, Kopf, Hughes, Wetton, Collins & Newton             | 1997       | Watt & Sheihan                          | 1997 |
| Bishop.  |            |   |      |
| Collins, McWhirter & Wetton.                             | 1998       |   |      |
| McWhirter, Collins, Bryant, Wetton & Newton              | 2000       |   |      |
| Bishop   |            |   |      |
| <b><u>Construction of Curriculum</u></b>                 |            | <b><u>Empowerment:</u></b>              |      |
| Wetton & Moon  | 1988       | Kalnins                                 | 1992 |
| Pridmore & Bendalow                                      | 1995       | Pridmore & Bendalow                     | 1995 |
| McWhirter et al.   | 1996; 2000 | McWhirter                               | 1998 |
| Collins et al.   | 1998       | Harden et al.                           | 2000 |
|  |            | Gadin & Hammarstrom                     | 2000 |

نمونه‌ای از پاسخ کودکان به تکنیک نقاشی و نگارش و شیوه تحلیل آن

