

Fenyő Imre:

PHOTOVOICE – VIZUÁLIS NARRATÍVA AZ ÓVODAPEDAGÓGIÁBAN (KÉPELEMZÉSI MÓDSZEREK ÉS TAPASZTALATOK)³

Kutatásunk a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karának óvodapedagógus-képzésében bevezetett innovatív digitális óvodapedagógiai modul egyik kulcsterületét mutatja be, amely a fotózás, filmkészítés és képszerkesztés óvodai nevelésben betöltött szerepének vizsgálatára és gyakorlati megvalósítására összpontosít. Kiemelt célunk annak feltárása volt, hogyan járulhat hozzá a vizuális média – különösen a gyermekek és hallgatók által készített fényképek formájában – az érzelmi, kognitív és szociális fejlődés támogatásához. Az óvodás korú gyermekek vizuális alkotásai ugyanis nem csupán esztétikai értékkel bírnak, hanem betekintést nyújtanak a gyermekek kreatív önkifejezésén keresztül világképük alakulásába és érzelmi folyamataikba is.

Kutatásunk kvalitatív módszertannal dolgozott: strukturált megfigyeléseket végeztünk, elemeztük a hallgatók és gyermekek közös tevékenységeit, valamint feldolgoztuk az elkészült portfóliókat és vizuális produktumokat. A fotózás folyamatát pedagógiai szempontból értékeltük, külön figyelmet szentelve annak, hogy a gyermekek és a leendő óvodapedagógusok miként használják a képi eszközöket történetmesélésre, érzelmek kifejezésére és közösségi élmények dokumentálására. A bemutatott eredmények azt jelzik, hogy a fényképezés és filmkészítés integrálása az óvodai nevelésbe nemcsak a digitális kompetenciák fejlesztését szolgálja, hanem hozzájárul az önreflexiós képességek fejlődéséhez, a szociális készségek alakításához és a gyermekek belső világának mélyebb megértéséhez. Szándékunk szerint jelen írásunk egyaránt kínál elméleti keretet és gyakorlati tapasztalatokat a vizuális média pedagógiai alkalmazására az óvodai nevelésben és az óvodapedagógus-képzésben.

A kutatás módszertani keretének kidolgozásakor támaszkodtunk a vizuális neveléstudomány és a gyermekkutatás nemzetközi szakirodalmára. A képelemzés során egyrészt *vizuális tartomelemzést* alkalmaztunk (Rose, 2016), amely eljárás a képi kifejezés formális és narratív aspektusait, szimbolikus jelentéseit és a képekben megjelenő kulturális kódokat vizsgálja. Ezzel párhuzamosan felhasználtuk Banks (2007) *vizuális etnográfiai megközelítését*, amely a fotókat és filmrészleteket nem csupán illusztrációnak, hanem a társas valóságot közvetítő és alakító eszközöknek tekinti.

A képi produktumok elemzéséhez a Gilliam és Angrosino (2012) által javasolt kvalitatív kódolási stratégiát adaptáltuk, amely lehetővé tette a tematikus és szimbolikus elemek azonosítását, valamint a gyermekek világképének és érzelmi kifejezőmódjának mélyebb feltárását. A képi narratívák vizsgálatában a *visual storytelling* (Riessman, 2008) elméletét is integráltuk, amely hangsúlyozza a képekben megjelenő történetiséget, valamint a vizuális és verbális kifejezőmód egymást kiegészítő szerepét.

Módszertani szempontból különösen inspiráló volt számunkra a *photovoice*-megközelítés (Wang & Burris, 1997), amely a képkészítést a részvételi kutatás egyik formájaként értelmezi, lehetőséget teremtve arra, hogy a gyermekek a kutatási folyamatban ne csupán kutatási alanyok, hanem aktív alkotók és értelmezők legyenek. E szemlélet összhangban áll Paulo Freire kritikai pedagógiai elveivel (Freire, 1970), amelyek szerint a vizuális produktumok lehetőséget kínálnak az önreflexióra és a társadalmi valóság kritikai értelmezésére is.

Elméleti megalapozás

A *Reggio Emilia* program megalkotásakor Loris Malaguzzi a gyermekek száz nyelvéről beszél, amikor azt a koncepcióját igyekszik megfogalmazni, mely szerint a gyermekek sokkal több módon kommunikálják gondolataikat és fejezik ki belső világuk tartalmait, mint azt a hagyományos pedagógiai megközelítések

³ <https://doi.org/10.17048/Tanulasestarsadalom.2025.3>

feltételezik. A *Reggio Emilia* koncepció szerint a gyermekek interakciói – történjenek azok bár személyekkel, tárgyakkal vagy akár fogalmakkal kapcsolatosan – az őket körülvevő világgal proaktív és autonóm módon folytatnak, és valójában ezen aktusok mindegyike jelentésteremtő törekvésnek tekinthető. Ebben az összefüggésben nyer új jelentőséget a koncepció értelmezésében a zene és a rajz, a festés, a formázás vagy a tánc, illetve mindaz a tevékenység, amely a gyermekek öntevékeny megnyilvánulásaként azonosítható. Úgy véljük, a fényképezés evidens módon beilleszthető ebbe a sorba.

A huszadik század második fele óta elfogadott megközelítés az, hogy a vizuális nyelvként felfogott fényképezés (Whiting, 1979) kutatási módszerként is értelmezhető lehet. Valójában a megközelítés pedagógiai alkalmazhatósága is igen hamar felmerült (Iqbal, 2024): a fotókban hamar felismerték azt a lehetőséget, hogy segítségével rögzíthetők a nevelési és ismertetési folyamat állomásai, dokumentálhatók a gyerekek fejlődése, eredményei, alkotásai.

Az is régóta széles körben elfogadott evidencia, hogy a gyermekek számára az intenzív képi környezet természetes közeg. A gyerekek számára magától értetődő, hogy képekben ismerik meg a világot: mesekönyvek illusztrációi, a szülők rajzai, a családi albumok képei, a televízió és az online tartalmak képi természetű jelenségei számukra fontos ingerként, információval telített élményként adóttak. Nem csoda, ha a gyermeki önkifejezés eszközei is gyakran vizuális természetűek. Ezekben a gyermekek által létrehozott képi formáknak a megfigyelésében benne rejlik annak a lehetősége, hogy megértsük: a gyerekek miként látják, hogyan érzékelik és értelmezik a világot.

A fényképezés mint önkifejezési nyelv azért is értékesnek tűnhet számunkra, mert a képi alkotásmód lehetővé teszi a gyerekek számára, hogy a tudáshierarchiát megkérdőjelező módon kommunikálják belső tartalmait a felnőttekkel. A gyerekek – éppen hatalmas mennyiségű képi tapasztalatuk nyomán – már igen korán jól értik a vizuális konvenciókat, de képalkotásuk során mondanivalójuknak megfelelően képesek megkérdőjelezni, sőt meghaladni azokat. A fotózás képi nyelvét használva talán még könnyebben, mint egyéb képalkotási módok esetében.

Kutatásunk eredményeinek összefoglalása előtt még azt kell rögzítenünk elméleti szempontból, hogy a fenomenológiai filozófiában találhatjuk meg azt az elméleti kontextust, amelyben a képi önkifejezést értelmezhetjük. A fenomenológia megközelítése szerint ugyanis az alapvető kérdés, melyet fel kell tennünk a következő: miképpen tanulmányozhatjuk a gyerekek világgal kapcsolatos tapasztalatait, különösen abban a kora gyermekkori életszakaszban, amikor a gyerekek verbális önkifejezési eszköztára még erősen korlátozott, és kevésbé gyakorlottak abban, hogy belső tapasztalataikat verbalizálják. A fenomenológiai leírás felismeri a beszélt nyelv limitációit és elismeri, hogy a szöveges kifejezés számára bizonyos jelentések hozzáférhetetlenek maradnak. A szavakban kifejezhetetlen tartalmak tartománya az, amit Van Manen (1994) *'episztemológiai csend'*-nek nevez, és ami a figyelmet a nem-verbális tudásformák és kifejezések felé tereli. A fenomenológiai tradíció gondolati köre ennyiben határozottan megerősíti az önkifejezés száz hangjának koncepcióját. A korlátozott verbális képességek ugyanis korántsem korlátozzák a kifejezési igényt, éppen hogy megnyitják az utakat az egyéb – például képi – önkifejezés előtt. De korántsem csak a fenomenológiai filozófia gondolatmenete mutat ebbe az irányba. A pedagógiai kutatások számára jóval gyakrabban hivatkozási pontul szolgáló John Dewey is azt az elképzelést fogalmazza meg, hogy a nyelv jóval több, mint a beszélt vagy írott nyelvi formák – a festészet, az illusztrációk, a képek is a kifejezés értelmes formái szerinte: „*bármí, amit tudatosan jelként használnak, logikusan: nyelv*” (Dewey, 1910, 171).

A fényképezés mint vizuális nyelv

Ha elfogadjuk azt a kiinduló pontot, hogy a fényképezés valójában az önkifejezés egy formája, mely a verbális nyelv lényegi jellemzőinek nagy részével egyértelműen rendelkezik, akkor új diskurzust alapozunk meg a fényképek ontológiai jellegzetességén túl a velük kapcsolatos strukturális és kommunikációs területeken is.

Meg kell jegyeznünk ugyanakkor, hogy a fenti felfogás nem széles körben elterjedt nézet. A *common sense* gondolkodás általában nem nyelvként értelmezi a fényképezést. Sokkal általánosabb az a megközelítés, mely szerint a fénykép a nyilvánvaló tény, a megmutatkozó igazságot rögzíti pusztán, nem tartalmaz ezen túlmutató és értelmezésnek teret nyitó elemeket, ezért nem is szorul a nyilvánvaló tartalmi azonosításra túlmenő értelmezésre. Pedig a fényképek ennél jóval összetettebb jelenségek, melyek jelentés(ek)e)t hordoznak, interpretálhatók, jelentésrétegeik felfejthetők – mint a verbális kommunikáció nyelvi egységei.

A képek jelentésteli elemeinek létrejötte maga is hasonlóságot mutat a verbális kommunikáció jelentésteli egységeinek létrejöttével. Az alkotó mint kommunikátor a kép létrehozásakor saját üzenetét kódolja képpé, mely üzenet a kép szemlélője számára dekódolható. A kódolás (a fotós által létrehozott jelentés az alkotó kontextusában) és a dekódolás (a szemlélő értelmezése, a maga szubjektív kontextusában) a fotó nyelvének természetes működése, maga a vizuális kommunikáció. Kétségtelenül találhatunk a két mező között jelentős különbségeket is: a szemantika és a pragmatika a verbális kommunikáció esetében kiegészül a szintaxis szabályainak működésével, ami a vizuális nyelv működése esetében sajátosan, jóval kevésbé kötött szabályok sokkal rugalmasabb követésével valósul meg. Ezért a képi nyelvet gyakran szöveges információval érdemes kiegészíteni, hogy az értelmező tevékenységet valamiféleképpen irányítsuk, szabályos keretek közé kényszerítsük. Vagy ilyen eszköz lehet a képsorozatok logikai rendjében rejlő értelmezést irányító kényszer is, amikor a szintaxis szerepét a szerialitás logikája tölti be, legalábbis egy bizonyos mértékben.

Kutatói szempontból érdemes elkülöníteni a kép keletkezésének (a fényképezés mechanikai – technikai oldalának) aspektusát, a fényképekkel kapcsolatos metakognitív folyamatok (a képek értelmezése, tanulmányozása) aspektusát és a kommunikatív vagy pragmatikai folyamatok aspektusait (a képek szisztematikus használatát). Elvi álláspontunk ismertetésekor ezzel a kérdéssel kapcsolatban ki kell jelentenünk, hogy azt a nézetet képviseljük kutatásainkban, amely hamis dichotómiát lát a gondolkodás és a vizuális észlelés elkülönítésében (Arnheim, 1980). A képalkotás során ugyanis összekapcsolódik a gondolkodás (például a képtartalom kiválasztásának aktusában) a vizuális tartalom létrehozásával (a fotózás aktusa). Ezért ebben az értelemben a kép nem elválasztja a két oldalt, sokkal inkább összekapcsolja a konkrét élményt és a fogalmi megértést. A vizuális kommunikáció mindkét oldala (kódolói és dekódolói egyaránt) fontos tanulságokkal szolgál tanulmányozója számára.

Fényképezés a pedagógiai kutatásban

A kialakult gyakorlat áttekintése alapján úgy látjuk, a pedagógiai kutatásban a fényképezés három – egymástól nem független – funkcióban kaphat szerepet. Ezek közül az első a jelentés képnyelvi megjelenése és a kultúra összekapcsolódásának területe, ami a fénykép reprezentációs funkciójában ragadható meg (Hall, 1997). A képek tartalmi elemei, az alkotó döntései ugyanis kulturálisan meghatározott döntések eredményei. Ezeknek a döntéseknek és a mögöttük álló kulturális összefüggéseknek a feltárása a kép szemlélője, befogadó értelmezője számára kihívást jelentő, de sejtetően jelentésteli elemek. A rejtett összefüggések várható kibomlása a képek létébe sajátos dinamikát – vagy feszültséget – visz. A képek kihívásként, megértendő tárgyakként állnak szemben szemlélőikkel, akik a megértéshez erőfeszítés útján, saját interpretációs képességeik munkáján keresztül juthatnak el (Sturken és Cartwright, 2003). Ezek a megállapítások pedig már a pedagógiai összefüggések mezejét nyitják meg, amennyiben felhívják a figyelmet a jelentésadás kettős teljesítményére: az alkotó (fényképező) és a befogadó-interpretáló tevékenység összetett lelki folyamatainak jelentőségére, az egyéni tapasztalatok fontosságára, az értelmezési folyamatokban szerzett jártasságok működtetésére.

A fényképezés második lehetséges pedagógiai értelmű aspektusa a mediációs funkció, vagyis a fényképek közvetítő képessége gondolatok és cselekedetek között. A fénykép létrehozásának aktusa ugyanis összekapcsolja a tárgyi világ pillanatait a fényképkészítő elméjének működésével. A fényképező valamit rögzíteni akar, a kép valamit rögzít. A képalkotás e két aspektus összekapcsolása. A fényképezés aktusa a figyelem fókuszálásának aktusa: szelekció, válogatás. Ez a sajátosság is pedagógiailag értelmezhető elem

(különösen, ha az elemzésbe vont képek tartalma maga is pedagógiaiilag releváns: gondoljunk a képelemzésen alapuló neveléstudományi, különösen neveléstörténeti kutatások sorára). A harmadik funkció pedig nem más, mint az episztemológiai funkció, vagyis annak elismerése, hogy a képek tartalmi (és feldolgozásának menete maga is) új ismeretek forrásaiként szolgálhatnak. A képek tanulmányozása, reflektált elemzése hozzáférhetővé teszi a tartalmi jelentéseket – ezen a felismerésen alapul a pedagógiai szemléltetés több évszázados hagyománya.

A fentiek értelmében talán nem túlzott könnyelműség a részünkről kijelenteni, hogy a fényképezés mint kutatási eszköz egyszerre generatív és kommunikatív: egyrészt új megértéseket alkothatunk a pedagógiai folyamatok rögzített elemei (és ezeken keresztül a folyamat egésze) tekintetében, és jelentéseket teremthetünk, közvetíthetünk, értelmezhetünk újra, másrészt a vizuális kommunikáció nyelvhasználatának működésével kapcsolatban szerezhethetünk belátásokat. Így a fényképezés véleményünk szerint nagyon hatékony eszköz lehet a nevelési folyamatok mélyebb megértésében, a szereplők (a fotók szereplőinek, illetve a fotózás szereplőinek – mindenekelőtt a fotót készítő személy) intencióinak, kulturális meghatározottságainak, kognitív fejlettségének tekintetében (Moran és Tegano, 2005).

A Photovoice megközelítés

A hagyományos kutatási megközelítésekben a gyermekkor és a gyermekek életét a felnőttek értelmezési keretein keresztül igyekszünk megérteni. Ez az értelmezés azonban végső soron azzal a másodlagos következménnyel is együtt jár, hogy a gyermekeket tárgyként kezeli és nem tekinti őket saját életük elsődleges szakértőinek. Ezt az alapállást a konstruktivista megközelítés írta felül, amely szerint a gyermekek eltérő kognitív és szociális fejlődési sajátosságokkal rendelkeznek, amelyeket a gyermekek életvilágát vizsgálni kívánó kutatóknak figyelembe kell vennie a kutatás tervezése és a kutatási módszertan kidolgozása során. Érdemes megfontolni azt az ismeretelméletileg komoly érvekkel alátámasztható feltevést is, hogy korukra való tekintet nélkül az emberek csak maguk és nem pedig valamilyen külső megfigyelők értik meg a számukra adott élethelyzetet a maga adottságában. Ez a belső nézőpont azonban nem egyszerűen fejezhető ki, különösen kora-gyermekkorban, a verbális kommunikációs eszközök korlátozott uralásának feltételei között.

De fontos leszögeznünk: az, hogy fiatal az ember, korántsem azt jelenti, hogy nincs mit mondania. Ugyanakkor könnyen jelentheti azt, hogy képtelen mondandója szavakban való kifejezésére. A pedagógiai fókuszú kutatás nem hagyhatja figyelmen kívül ezt az aspektust: annak az értelemnek a felfedését, amelyet a gyerek teremt életvilága értelmezése során, de nem hozzáférhető verbális eszközeikkel.

Már a bevezető elméleti részben utaltunk arra, hogy a gyermek világlátása és ennek kommunikációja lényegesen eltér a felnőttekétől. A koragyermekkorai kutatásoknak ezért véleményünk szerint ezeken a belátásokon alapulva a gyerekek vizualitásának jóval nagyobb teret engedve kellene lefolynia. Ha ebben a formában tennénk hozzáférhetővé a gyermeki megnyilvánulásokat, akkor lehetővé válna annak megértése, hogy életviláguk mely aspektusa bír sajátos fontossággal az ő nézőpontjuk szerint. A vizuális kutatási megközelítés másodlagos célja a részvétel növelése lehet: a kutatásban részt vevő gyerekeket a vizuális kommunikációs eszközök használata a szituációban otthonosabbá teszi, számukra ez az eszközválasztás a bátorítás gesztusa, a kutató számára ugyanakkor a nyereség a gyermeki hangok felerősítése. Emellett a vizuális eszköztár használata a kutatási szituációban kiegyenlíti az egyenlőtlen hatalmi viszonyt felnőtt kutató és gyerek alany között, megteremt a gyermekjogi szempontból érvényes önkifejezés lehetőségét is. De lehetséges a vizuális eszközökkel lefolytatott pedagógiai kutatásoknak egy harmadlagos célja is, amely nem más, mint a kritikai gondolkodás fejlesztése, a fogalom Freire névéhez kapcsolható értelmében.

A vizuális kutatási technikák legismertebb, széles körben elterjedt eljárása a *Photo-elicitation*. Ez az eljárás valójában nem is csupán kutatási, hanem eredetileg stratégiai kommunikációs technika, melynek használata során az információk kibontása direkt kérdések használata nélkül történik meg. Ebben az esetben az interjú-

folyamatba olyan fotók használatát illeszti be, amelyeket nem a résztvevő készített. A kép ebben az esetben támogatja a kommunikációt, amennyiben támogatja az emlékezést, csökkenti a félreértés mezejét, segít feloldani a hagyományos interjú-eljárással kapcsolatos nehézségeket (esetleg az interjú kimerítő voltát), oldják az interjú szituációban immanensen benne rejlő hierarchikus elrendezés merevségét.

Ugyanakkor véleményünk szerint vannak olyan eljárások is, amelyek tovább fokozzák a vizuális eszközök használatában rejlő lehetőségek kiaknázásának hatékonyságát. Ilyen, a *Photo-elicitation* hatékonyságát meghaladó eljárás a *Photovoice* megközelítés. Ebben az esetben a kutatási résztvevők aktív szereppel bírnak az interjúk során alkalmazott képek készítésében, kiválasztásában és interpretálásában, és ennek segítségével tárják fel mélyebb meggyőződéseiket. Eredetileg a módszer marginalizált társadalmi csoportok részvételének támogatására jött létre, emancipatorikus töltete ebből fakad. Éppen ez teszi alkalmassá kora-gyermekkori kutatások esetében alkalmazását. A kép ugyanis hangot (kifejezési eszközt) ad azoknak, akiket a társadalom kommunikációs szempontból deprivált helyzetbe kényszerít, vagy ekként kezel. A verbális kommunikáció túlértékelése marginalizálja a verbális kommunikációs eszközöket elégtelenül birtokló vagy használó csoportokat, közöttük a gyermekeket is. A fotó a verbális nyelvvel szemben különféle víziókat nyújthat a világról, érdekes perspektívákat jeleníthet meg. Rögzít pillanatokat, de a kifejezés eszköze is lehet, vagy az identitáskonstrukció kifejeződése a külvilággal kapcsolatban: a fotó képes arra, hogy egyszerre jelenítse meg a személyest és a társadalmi. A fényképek önálló előállítás módszertani előnyöket kínál: azzal, hogy a résztvevők maguk fényképezhetik le a környezetüket, a kutatók kontextusérzékeny, átfogó és hiteles betekintést nyernek egy vizsgálati területbe. Ez a betekintés más módszerekkel vagy a kutató külső szemszögének alkalmazásával nem lenne elérhető. A képek jól alkalmazhatók az érzelmi folyamatok tanulmányozására, mivel megkönnyítik a kognitívan kevésbé szűrt információkhoz való hozzáférést (Adolphs et al., 2000; Pavio, 1990).

A mi kutatásunkban a photovoice megközelítés alkalmazásának elsődleges célja a kisgyermekek világképének vizuális megragadása volt, hogy megtudjuk, a gyermek életének mely aspektusai különösen fontosak az ő szemszögükből. Másodlagos cél az óvodáskorú gyermekek részvételének további növelése volt, hangjuk felerősítésével és gyermekkori élményeik tiszteltetésével.

Tapasztalataink

A Photovoice metodológia szerint kivitelezett kutatásoknak minden esetben technikai felkészítéssel kell kezdődniük, ezért a mi eljárásunk megalapozását is az jelentette, hogy elméleti és fotótechnikai alapot tartottunk a résztvevő egyetemi hallgatóknak. Minden résztvevő gyakorlott fotósnak vallotta magát, rendelkeztek megfelelő készülékkel (a mobiltelefonok digitális kamerái ebben az esetben teljesen kielégítő minőségű eszközök), ugyanakkor korábban nem részesültek szisztematikus felkészítésben, nem tanultak fotózást. Ismereteik valóban elsősorban a fényképezés egy szűk gyakorlati szeletére vonatkoztak és szakmailag kevésbé megalapozottak voltak, ezért részletesen és mélyrehatóan kellett velük megbeszélni a fotózás és a vizuális kommunikáció alapvető elemeit.

A technikai oldal megbeszélése során érintettük a digitális fotózás alapvető jellemzőit, a digitális gépek beállítási lehetőségeit, a záridő, a blende összefüggéseit, a féhéregyensúly, a mélységélesség fogalmát. Megbeszéltük a kameratartás és elhelyezés, a perspektívaválasztás és a képkompozíciók elveit, és kipróbáltuk ezeket az elveket a gyakorlatban is: tájképek, zárt térben készült felvételek és portrék fotózása során. A megbeszéléshez nagyon sok képet elemeztünk, köztük a hallgatók korábban készült és elemzésre önként felajánlott fotóit is.

A hallgatói fényképezési feladatokat igyekeztünk tudatosan fokozatosan nehezedő, egyre komolyabb kihívást jelentő rendbe rendezni. Az első blokkban meghatározott konkrét fényképezési feladatokat írtunk elő, és ezeket kellett a hallgatóknak portfólióba gyűjteniük (I1). A feladatok maguk is eltérő nehézségű kihívást jelentettek a hallgatóknak. A feladatok a viszonylag könnyen megoldható, nem sok fejtörést igénylő problémáktól (pl. fotózd le a kedvenc játékodat vagy a kilátást a szobádból) a komolyabb, gondolkodást és

kreativitást igénylő feladatokig terjedtek (pl. készítsenek képet a haragról, a barátságról az örömről, a szomorúságról). Az elkészült portfóliókat közösen néztük végig, a készítő kommentálása mellett értékeltük a képeket. A következő blokkban a hallgatók lakóhelyéhez kapcsolódó képeket kellett készíteni, közöttük lakóhelyük számukra jelentős épületeivel és helyeivel, illetve embereivel. A bemutatók kommentárjainak ebben az esetben elsősorban a választás indoklásával, a személyek és helyek jelentőségének kifejtésével kellett foglalkoznia.

A harmadik feladat-blokk a játékos képek készítésére koncentrált: árnyék- és tükörkép fotók, makro- és perspektivikus torzuláson alapuló trükkös képek készítése volt a kihívás. A képek bemutatását követő megbeszélés során a játékos képek narratív erejét, többlettartalmát, képi humorát elemeztük. Megbeszéltük a képek megtervezésének és elkészítésének kreatív folyamatában rejlő lehetőségek sorát is.

Negyedik feladatként a hallgatók fotók módosításával foglalkoztak. Megismerkedtek a legelterjedtebb képszerkesztő szoftverek lehetőségeivel, megfigyelték a módosítások eredményezte változásokat a képek minőségében és jelentésében. A módosítások kipróbálásában az utolsó elemet a kollázskészítés jelentette, melynek során a hallgatók újrahasznosíthatták és újraértelmezhatték a korábbi portfólióik képeit.

Végül eljutottunk oda, hogy a hallgatók összegyűjthették ötleteiket arra nézve, milyen célokra és milyen módokon használhatják a digitális fényképezést óvodai csoportszobai körülmények között. A hallgatók – a teljesség igénye nélkül – a következő ötleteket sorolták fel:

- Fejlődés nyomon követése (fejlődési mérföldkövek, emlékalbum)
- Tevékenységek megörökítése (szülői kapcsolat erősítésére; pedagógus számára)
- Tanulási tevékenységek dokumentálása
- Tanulási eszközként: szemléltetés céljára
- Témák és történetek illusztrálására
- Fejlesztő feladatként: képek azonosítására, részletek felismerése
- Fotósorozatok elemzése, rendezése, történetalkotás
- Közösségi élmények, események megörökítése, emlékek megőrzése, felidézése
- Fotófal, digitális kollázs készítése
- Fotók bemutatás, reflektálás, kontextusba illesztés
- Képek szerkesztése (kreatív önkifejezés, művészi projektek)
- Tanulók aktív bevonása: fényképezés gyermekekkel

Tapasztalatok gyerekekkel, összegzés

Kutatásunk lezárásaként végül kipróbáltuk a gyerekekkel közösen történő fényképezésben rejlő lehetőségeket is. Minden hallgató egy óvodás gyermekkel együttműködve ismételte meg a feladatok egy részét. Kötelezően a felkészítéssel kellett kezdeniük és az első feladatblokk fotóit kellett a gyermekekkel elkészíttetniük. A képkészítés folyamatában arra kellett törekedniük, hogy a lehető legkisebb mértékben befolyásolják a gyerekek gondolkodását és fényképezési tevékenységét. A fotózás technikai feltételeit biztosíthatták, a kivitelezésben a feltétlenül szükséges támogatást megadhatták, de nem irányíthatták a gyerekek tervezési, kreatív erőfeszítéseit. A fotózás után a gyerekekkel közösen kellett elemezniük az elkészült fotókat, rögzítve a képekhez kapcsolódó kommentárokat. Ezekkel a gyermeki kommentárokkal együtt mutatták be a közös feldolgozó alkalmainkon a fotósorozatokot és ezekkel kiegészítve próbáltuk meg értelmezni és értékelní a gyerekek által készített fotósorozatokot. Érdekes élményünk volt, hogy majd minden fotósorozatban találtunk olyan képet, ami komoly értelmezési kihívást jelentett, és amiben a gyerekek magyarázatával kiegészítve értettük meg a kreatív tartalmat és a szándékolt jelentést.

Tapasztalataink alapján úgy fogalmazhatunk, a vizuális eszközök koragyermekkori használatának nagyon komoly lehetőségeire, és bizonyos korlátaira is fény derült tapasztalataink nyomán. Ugyanis arra jutottunk, hogy a képkészítő digitális eszközök használatával létrehozott vizuális kommunikáció valóban támogatja

(illetve bizonyos mértékig kiváltja, kiegészíti) a verbális kommunikációt, amelynek tekintetében az óvodás korú gyerekek még komoly kihívásokkal rendelkeznek. Azt is tapasztaltuk, hogy a képalkotó eszközök támogatta vizuális kommunikáció csökkentette a kutatási helyzet eredendő hierarchikus voltát – nagymértékben kiegyensúlyozta az alaphelyzetben evidens módon benne rejlő hatalmi egyenlőtlenséget. Úgy is fogalmazhatnánk, az eszközök használata és a vizuális kommunikációra való támaszkodás bátorította a gyerekeket az önkifejezésre, valószínűleg olyan hangokat is hallhatóvá tett ez a kutatási szituáció, amelyek más eszközök vagy megközelítések alkalmazásával meghallhatatlanok maradtak volna. Valójában a képek némely esetben az őket megalkotó gyerekek számára is meglepő interpretációs utakat nyitottak meg, feltételezhettük azt, hogy olyan világtérképezéseket fedtek fel, amelyek egyébként elfedettek maradtak volna.

De tapasztalataink arra is rávilágítottak, hogy a gyerekek számára a feladatok megoldása mentén történő fotózás igen komoly kihívást jelent. Némely esetben a gyerekek nem könnyen értik meg a feladatot, vagy nem tudnak könnyen kreatív ötlettel válaszolni a kihívásra. Az is előfordult, hogy a feladat végrehajtása során a gyerekek figyelme elterelődött az eredeti problémáról és az elkészült képek témája végül teljesen eltért az előzetesen elvárttól vagy tervezettől. Az is kétségtelen, hogy a gyerekeket erősen befolyásolja a társak példája. Gyakran választották a társuktól látott megoldást saját válaszukul, ezzel megspórolva a kreatív válasz megalkotásának erőfeszítését. Komoly dilemmánk lett tapasztalataink feldolgozása során az, hogy vajon érdemes-e a gyerekek képi anyagát a résztvevő gyerekcsoporthoz nyilvánossága előtt feldolgozni. Ez részben hasznos lehet, amennyiben a gyerekek bátorságot és ötletet merítenek egymás munkáiból az alkotáshoz, ugyanakkor a minták követése pusztá utánzásá egyszerűsítheti a személyes alkotás folyamatát, amely pedig az eljárás lényegi része volna.

Tapasztalataink eredményeként kialakítottuk a gyermekekkel végrehajtható képi kihívások feladatainak egy lehetséges listáját, amely véleményünk szerint garantálhatja az eredményes működést. A feladatsor sokrétű, logikusan egymásra épülő és komplexitásában fokozatosan nehezedő kihívásokat támaszt a résztvevő gyerekek számára, a következők szerint:

1. Konkrét dolgok megtalálása, azonosítása, lefotózása (pl. kerítés, kerékpár, macska, postaláda);
2. Színekhez kapcsolódó feladatok: előírt színek megkeresése és megörökítése, akár több képen is (készíts tíz képet piros dolgokról); kedvenc színek bemutatása tárgyakon.
3. A gyerekeket érdeklő témában fotósorozat készítése (pl. járművek, bogarak, játékok).
4. Tulajdonságok megragadása (pl. puha, magas).
5. Fogalmak képi megragadása (pl. szomorúság, öröm, sajnálat).
6. Történet elmesélése képek sorozatával.

A fentieket összefoglalva úgy fogalmazhatnánk, kutatásunk halmozódó tapasztalatai egyértelműen a *Photovoice* megközelítés eredményességét támasztják alá. A fényképezés kiváló eszköznek bizonyul a gyermeki gondolatok, tapasztalatok, érzelmek és energiák kifejezésére. A gyerekek nagyon motiváltak vesznek részt a képkészítés és elemzés folyamatában, kifejezetten jól tudnak élni az eszköz adta lehetőségekkel. Egyetértünk azokkal a szakértőkkel (Richards, 2017), akik szerint a fényképezés a gyerekek esetében fontos közvetítő eszközként kerül alkalmazásra, mely kapcsolatot teremt közöttük és életkörüzetük, illetve közöttük és fejlődésük pedagógiai mezeje között, hiszen a fotózás rávilágít a gyermekek környezetében élő szignifikáns felnőttek számára arra, hogyan látják a gyerekek a világot. Ez pedig valójában nem más, mint *Photovoice* megközelítés elsődleges céljának diadalmas beteljesedése: a gyermekek hangjának hallhatóvá válása, önkifejezési módjainak gazdagodása.

A fotózás további járulékos hasznaként értelmezzük, hogy a gyerekek fontos jártasságokra tesznek szert a digitális eszközök használata terén, de ennél is fontosabb, hogy gondolkodásukat fejleszti a képkészítéshez kapcsolódó döntési folyamat kreatív kihívása, és kritikai képességeiket fejleszti a képek értékelése és interpretálása. A fotófeladatok új szempontokat, szemléletmódokat nyitnak meg számukra, mindennapi

életük tudatosabb átélésére tanítja őket. Sőt végső soron a fotózás élményében azt is megtapasztalják, hogy a világ tele van megörökítésre méltó, csodálatos részlettel és pillanattal.

Irodalom

- Adolphs, R., Damasio, A. R., Tranel, D., Cooper, G., & Damasio, H. (2000). A role for somatosensory cortices in the visual recognition of emotion as revealed by three-dimensional lesion mapping. *Journal of Neuroscience*, 20(7), 2683–2690. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.20-07-02683.2000>
- Banks, M. (2007). *Using Visual Data in Qualitative Research*. London: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9780857020260>
- Blagojevic, B., & Thomas, A. (2008). Young Photographers: Can 4-Year-Olds Use a Digital Camera as a Tool for Learning? *Young Children*, 63(5), 66–72.
- Byrnes, J., & Wasik, B. (2009). Picture This: Using Photography to Support Children's Language and Literacy. *Early Childhood Research & Practice*, 11(1).
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D. C. Heath & Co Publishers Boston, New York, Chicago <https://bef632.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/dewey-how-we-think.pdf>
<https://doi.org/10.1037/10903-000>
- Einarsdottir, J. (2005). Playschool in pictures: Children's photographs as a research method. *Early Child Development and Care*, 175(6), 523–541. <https://doi.org/10.1080/03004430500131320>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Gilliam, A., & Angrosino, M. (2012). *Qualitative Visual Analysis in Educational Research*. New York: Routledge.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- I1: <https://www.theschoolrun.com/photography-children-benefits> (letöltve 2025.04.11.)
- Iqbal M. (2024). Capturing creativity: how teachers can use photography to make classes exciting *Teacher Plus* 2024/August
- Moran M. J. – Tegano D. W. (2005). Moving toward Visual Literacy: Photography as a Language of Teacher Inquiry. *Early Childhood Research & Practice* vol7 no1.
- Paivio, A. (1990). *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195066661.001.0001>
- Pappamihiel, N. E., & Knight, J. H. (2016). Using Photography to Explore Students' Perspectives. *Journal of Visual Literacy*, 35(3), 183–199.*
- Richards, R. (2017). *The Impact of Photography on Early Learning*. London: Routledge.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rose, G. (2016). *Visual Methodologies: An Introduction to Researching with Visual Materials* (4th ed.). London: Sage.
- Schiller, P., & Tillett, E. (2004). *The Arts and Creative Thinking in Early Childhood Education*. Gryphon House.
- Sturken, M. – Cartwright, L. (2003). *Practices of looking: An introduction to visual culture*. New York: Oxford University Press.
- Van Manen, M. (1994). *Researching lived experience*. London, Althouse Press.
- Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369–387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>
- Whiting, J. R. (1946/1979). *Photography is a language*. New York: Arno Press.