ಮಕ್ಕಳ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಸಂಶೋಧಿಸುವಲ್ಲಿನ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ, ವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ನೈತಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು – ಭಾಗ ೧

ಮಕ್ಕಳ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಸಂಶೋಧಿಸುವುದು: ವಿಧಾನಗಳು ಮತ್ತು ವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು

- ಶೀಲಾ ಗ್ರೀನ್ ಮತ್ತು ಮಾಲ್ಕಮ್ ಹಿಲ್

ಮಕ್ಕಳ ಅನುಭವಗಳ ಸಂಶೋಧನೆ ಏಕೆ?

ಈಗಾಗಲೇ ಮಕ್ಕಳ ಮೇಲೆ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ನಡೆಸಲಾಗಿರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ವೈಜ್ಞಾನಿಕ, ಅನುಭವಜನ್ಯ/ಪ್ರಾಯೋಗಾಶ್ರಿತ ಸಂಶೋಧನೆಗಳ ವಿಶಾಲವಾದ ಕ್ಷೇತ್ರವನ್ನು ಐತಿಹಾಸಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ನೋಡಿದಾಗ, ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಸಂಶೋಧನಾ ವಿಷಯಗಳಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸುವ ಬದಲಿಗೆ ಅವರನ್ನು ಸಂಶೋಧನಾ ವಸ್ತುಗಳಾಗಿ ನೋಡಲು, ಅವರನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸುವ ಬದಲಿಗೆ ಪರಿವರ್ತ್ಯಗಳನ್ನಾಗಿ (variables) ನೋಡಲು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ಸಂಬಂಧಿತ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗಿಂತ ಮಕ್ಕಳ ಸಂಬಂಧಿತ ಫಲಿತಾಂಶಗಳಿಗೆ ಪ್ರಧಾನವಾಗಿ ಒತ್ತು ನೀಡಲಾಗಿದೆ ಎಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ.

ಈ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿನ ಹೊಗನ್, ಕ್ರಿಸ್ಟೆನ್ಸೆನ್ ಮತ್ತು ಪ್ರೌಟ್ ಅವರ ಅಧ್ಯಾಯಗಳು (ಕ್ರಮವಾಗಿ ೨ ಮತ್ತು ೩ನೇ ಅಧ್ಯಾಯಗಳು) ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು, ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಮತ್ತು ಮಾನವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು, ಇಪ್ಪತ್ತನೆಯ ಶತಮಾನದ ಬಹುತೇಕ ಸಮಯ ಅವರ ಜ್ಞಾನಕ್ಷೇತ್ರಗಳು ಅನುಸರಿಸಿದ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಿದ ಮಕ್ಕಳ ಬಗ್ಗೆ ಹೊಂದಿದ್ದ ಊಹೆಗಳನ್ನು ಸ್ಥೂಲವಾಗಿ ನಿರೂಪಿಸುತ್ತವೆ. ಎರಡೂ ಅಧ್ಯಾಯಗಳು 'ಬಾಲ್ಯದ ನವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಧ್ಯಯನಗಳು' ಎಂದು ಕರೆಯಲ್ಪಡುವಲ್ಲಿನ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯತೆ ಮತ್ತು ಚಿಂತನೆಯಲ್ಲಿನ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತವೆ. ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಯ ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನವು ಸಮಕಾಲೀನ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಮಾನವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರಲ್ಲಿ ಅಥವಾ ಇನ್ನಿತರ ವಿಭಾಗಗಳಾದ ಭೂಗೋಳಶಾಸ್ತ್ರ ಮತ್ತು ಇತಿಹಾಸಗಳಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುವುದಕ್ಕಿಂತ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಪ್ರಮಾಣ - ಪ್ರಮೇಯ ಶಾಸ್ತ್ರಗಳನ್ನೇ (epistemologies) ಸ್ವಲ್ಪ ಹೆಚ್ಚು ಸಮರ್ಥಿಸುವಂತೆ ಕಂಡುಬರುತ್ತಿದ್ದಾಗ್ಯೂ (ಹಾಲ್ಲೋವೇ ಮತ್ತು ವ್ಯಾಲೆಂಟೈನ್, ೨೦೦೦), ಮಕ್ಕಳ ವಿಕಾಸದ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಮೇಲಿನ ಪ್ರಮುಖ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಇದೇ ರೀತಿಯ ವಿಮರ್ಶೆಗಳು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳಲ್ಲಿ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಕಂಡುಬರುತ್ತವೆ ಎಂದು ಹೊಗನ್ ಸ್ಥೂಲವಾಗಿ ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಈ ಅಧ್ಯಾಯವನ್ನು ವಿಭಿನ್ನ ಜ್ಞಾನಶಿಸ್ತಿನ ಹಿನ್ನೆಲೆ ಹೊಂದಿರುವ ಇಬ್ಬರು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಬರೆದಿದ್ದಾರೆ - ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ನೈದಾನಿಕ (clinical) ಮನೋವಿಜ್ಞಾನ (ಗ್ರೀನ್) ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಕಾರ್ಯ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಶೋಧನೆ (ಹಿಲ್). ಈ ರೀತಿಯಾಗಿ ಹಿನ್ನೆಲೆ ಮತ್ತು ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಲ್ಲಿ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದರ ಹೊರತಾಗಿಯೂ, ಮಕ್ಕಳ ಪ್ರಪಂಚದ ಬಗೆಗಿನ ಅವರ ಅನುಭವದ ಕುರಿತು ಇನ್ನಷ್ಟು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ನಮಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುವ ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನು ನಡೆಸುವಲ್ಲಿ ನಾವು ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದೇವೆ. ಇದು ಸುಲಭದ ಕೆಲಸವಲ್ಲ: ಒಬ್ಬ ಸಂಶೋಧಕನನ್ನು ಕಾಡುವ ಅನೇಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಮತ್ತು ತೊಡಕುಗಳು ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿವೆ.

ಮಕ್ಕಳ ಅನುಭವವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಮತ್ತು ವಿವರಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವ ಪ್ರೇರಣೆಯು ಒಬ್ಬ ಸಂಶೋಧಕನಾಗಿ ಪಾಲಿಸಬೇಕಾದ ಒಂದು ಅಥವಾ ಹೆಚ್ಚಿನ ವಿವಿಧ ಬದ್ಧತೆಗಳ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯನ್ನು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸಬಹುದು. ಮೊದಲಿಗೆ, ಇದು ಅನುಭವದಲ್ಲಿನ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನೇ ಪ್ರತಿಫಲಿಸಬಹುದು. ವಿಲಿಯಂ ಜೇಮ್ಸ್ ಅವರ ಪ್ರಕಾರ, "ವೈಯಕ್ತಿಕ ಅನುಭವವು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುತ್ತದೆ" (೧೯೯೦ [೧೮೯೦]:೩೬೧). ಆದರೂ ಇಂದಿನ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವೇ ಕೆಲವು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಅನುಭವದ ಕೇಂದ್ರೀಯತೆಯ ಬಗೆಗಿನ ಜೇಮ್ಸ್ ಅವರ ವಾದವನ್ನು ಒಪ್ಪುತ್ತಾರೆ. ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, ವೈಯಕ್ತಿಕ

ಅನುಭವವು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ ಕೇಂದ್ರ ವಿಷಯವಾಗಿದೆ ಎಂಬ ವಾದವು ಅನೇಕ ಮೂಲಗಳಿಂದ ಅವರೋಧಕ್ಕೆ (siege) ಒಳಗಾಗಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಆ ಪದದ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಅರ್ಥವನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿದಾಗ, ಇಪ್ಪತ್ತನೇ ಶತಮಾನದ ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಯ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನವು ತನ್ನನ್ನು ತಾನು ಒಂದು ವಿಜ್ಞಾನವಾಗಿ ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಎಂಬ ಬಯಕೆಗೆ ಹೊಂದಿಕೆಯಾಗುವುದಿಲ್ಲ.

ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ, ಅನುಭವ ಎನ್ನುವ ಪದ, ಮನೋವಿಜ್ಞಾನ ಕ್ಷೇತ್ರಕ್ಕೆ ವಹಿಸಿರುವಂತದ್ದಾಗಿದೆ. ಮಾನವ ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಕಾರಣಗಳೆನಿಸಿದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಶಕ್ತಿಗಳು ಮತ್ತು ಕಾರಕಗಳ ಮೇಲೆ ಒತ್ತು ನೀಡುವ ಸಮಾಜ ಶಾಸ್ತ್ರದೊಡನೆ ಇದು ಹೊಂದಿಕೆಯಾಗುವುದಿಲ್ಲ (ಗಿಡ್ಡೆನ್ಸ್, ೧೯೮೯). ಸೂಸನ್ ಒಯಾಮ (೧೯೯೩), ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರ ಮತ್ತು ಮಾನವ ಶಾಸ್ತ್ರಗಳೆರಡೂ ದೀರ್ಘಕಾಲ ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ನಿಯತಿ ವಾದವನ್ನು (determinism) ಸಮಾಜೋ - ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ನಿಯತಿ ವಾದಕ್ಕೆ ಬದಲಿಸಲು ಹೋರಾಡಿದ್ದವು ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರೆ - ಆದರೂ ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಗಿಡ್ಡೆನ್ಸ್ ಮತ್ತು ಇತರರು ವೈಯುಕ್ತಿಕ ನಿಯೋಗತ್ವಕ್ಕೆ ಒತ್ತು ನೀಡಿರುವುದು ಇದನ್ನು ಮಾರ್ಪಡಿಸಿದೆ ಎಂದೂ ಹೇಳಬೇಕಿದೆ. ವಾಸ್ತವಾಗಿ ಮನೋವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಂತಹ ಕೆಲವು ಅಪವಾದಗಳನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿ, ಅನೇಕ ಸಮಕಾಲೀನ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ನಿರ್ಣಾಯಕ ವಾದಕ್ಕಿಂತ ಜೈವಿಕ ನಿರ್ಣಾಯಕ ವಾದವನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಅನುಕೂಲಕರ ಎಂದು ಭಾವಿಸಿ 'ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ' ವಿವರಣೆಗಳನ್ನು ತ್ಯಜಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ನಿರ್ಣಾಯಕ ವಾದ ಮತ್ತು ಜೈವಿಕ ನಿರ್ಣಾಯಕ ವಾದಗಳೆರಡೂ ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ಕಡೆಗಣಿಸಿ ವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ಒಬ್ಬ ನಿಯೋಗಿ ಮತ್ತು ಅನುಭವಕ್ಕೆ ಒಳಪಡುವ ವಿಷಯಿ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ತೊಡೆದುಹಾಕಲು ಶ್ರಮಿಸುತ್ತವೆ.

ಸಾಮಾಜಿಕ ರಾಚನಿಕ ವಾದ, ಆಧುನಿಕೋತ್ತರದ ಸಾಮಾಜಿಕ ವೈಜ್ಞಾನಿಕತೆಯ ವಿಭಾಗದಂತಹ ಇತ್ತೀಚಿನ ಸಂಚಲನಗಳು, ಅನುಭವವನ್ನು ನಮ್ಮ ಆಸಕ್ತಿಗಳ ಕೇಂದ್ರದಲ್ಲಿ ಇರಿಸಬಹುದು ಅಥವಾ ಇರಿಸಬೇಕು ಎಂಬ ವಾದವನ್ನು ದುರ್ಬಲಗೊಳಿಸುವಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸಿವೆ. ಎಲ್ಲಿ ಏಕತ್ವ ಸಂಬಂಧಿ ಸ್ವಯಂ ಕಲ್ಪನೆಯ ಮೇಲೆ ದಾಳಿ ನಡೆಯುತ್ತದೋ, ಅಲ್ಲಿ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಅನುಭವದ ಕಲ್ಪನೆಯ ಮೇಲಿನ ದಾಳಿಯೂ ಬಹಳ ದೂರವೇನಿಲ್ಲ. ಸ್ವಯಂ ಎನ್ನುವ ಕಲ್ಪನೆಯೇ ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೆ, ಅನುಭವಿ ಯಾರು?

ಮತ್ತೊಂದೆಡೆ, ಮಕ್ಕಳ ಅನುಭವದ ಸ್ವರೂಪವು ಸಾಮಾಜಿಕ ವಿಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚು ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕವಾದ ವಿಷಯ ಎಂದು ಕೆಲವರು ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿ ವಾದಿಸಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಅದು ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗೆ ಅತ್ಯಂತ ಮುಕ್ತವಾಗಿದೆ. ಮಕ್ಕಳು ತಮಗೆ ಖಾಸಗಿಯಾಗಿರುವ ಪ್ರಪಂಚದ ಆಂತರಿಕ ಪ್ರಾತಿನಿಧ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆಂದು ಯಾವಾಗ ಗುರುತಿಸಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತಾರೆ? ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳು ಚಿತ್ರಗಳು, ಭಾವನೆಗಳು ಅಥವಾ ಪದಗಳ ಮೂಲಕ ಪ್ರಪಂಚವನ್ನು ಅನುಭವಿಸುತ್ತಾರೆಯೇ? ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳ ಅನುಭವಾತ್ಮಕ ಬದುಕಿಗೆ ವಯಸ್ಕರು ಹೇಗೆ ಆಸರೆಯಾಗುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಅಂತಹ ಬದುಕನ್ನು ಹೇಗೆ ರೂಪಿಸುತ್ತಾರೆ? ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯಾತ್ಮಕ ಕಥೆಯನ್ನು ಕಟ್ಟುವಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ವಹಿಸುವ ಸಕ್ರಿಯ ಪಾತ್ರವು ಬಹಳವಾಗಿ ಗುರುತಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ ಹಾಗೂ ಮಕ್ಕಳ ಅನುಭವಾತ್ಮಕ ಬದುಕನ್ನು ಪ್ರವೇಶಿಸಲು ಮತ್ತು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ನಮಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುವ ವಿಧಾನಕ್ಕಾಗಿ ಕರೆ ನೀಡುತ್ತದೆ.

ಜೆರೋಮ್ ಕಗನ್ 'ಅನುಭವದ ಬಗ್ಗೆ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನವು ಏಕಕಾಲದಲ್ಲಿ ಒಂದು ಮುಖಾಮುಖಿಯ ಅತ್ಯಂತ ಮಹತ್ವದ ಫಲಿತಾಂಶ ಹಾಗೂ ಮುಂದಿನದಕ್ಕೆ ಉತ್ತೇಜನ ಎರಡೂ ಆಗಿರುತ್ತದೆ' (೧೯೮೪:೨೭೯) ಎಂದು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಅನುಭವದ ವಿಷಯವಾಗಿ ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹೊಂದದೆಯೇ, ಯಾವುದೇ ವ್ಯಕ್ತಿ, ವಯಸ್ಕ ಅಥವಾ ಮಗುವಿನ ವರ್ತನೆಯನ್ನು, ಆ ವರ್ತನೆಯ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಆಗುಮಾಡುವ ಕಾರಣಗಳು ಯಾವುವು ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ನೋಡಿದಾಗ ನಮ್ಮದು ಅತ್ಯಂತ ಅಪರ್ಯಾಪ್ತ ವಿವರಣೆ ಎಂದು ವಾದಿಸಬಹುದು.

ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಅನುಭವವನ್ನೇ ಕುರಿತ ಆಸಕ್ತಿಯ ಹೊರತಾಗಿಯೂ, ಮಕ್ಕಳ ಅನುಭವದ ಮೇಲೆ ನಡೆಸುವ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಮಾನವ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ ಬಗೆಗಿನ ನಮ್ಮ ಸಾರ್ವಲೌಕಿಕ ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿ ನಡೆಸುವ ಮಗುವಿನ ಅಧ್ಯಯನದ ಬದಲಾಗಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಾಗಿ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಾಗಿ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವುದು, ತಮ್ಮದೇ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ನಿಯೋಗಿಗಳಾಗಿ ವರ್ತಿಸುವ ಸಂವೇದನಾಶೀಲ ಜೀವಿಗಳಾಗಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ನೋಡುವ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಮಕ್ಕಳ ಅನುಭವವನ್ನು ಸಂಶೋಧಿಸುವ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು, ಅವರ ಪಾತ್ರ ಮತ್ತು ಸ್ಥಾನಮಾನವನ್ನು ಕುರಿತ ನೈತಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದೊಂದಿಗೆ ಹೊಂದಿಸಬೇಕು. ಆ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು, ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಮೌಲ್ಯಯುತ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಮತ್ತು ಹಕ್ಕುಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸತಕ್ಕ ಅವರ ಅರ್ಹತೆಯನ್ನು ಗೌರವಿಸುತ್ತದೆಯಲ್ಲದೆ ಅದಕ್ಕೆ ಉತ್ತೇಜನವನ್ನೂ ನೀಡುತ್ತದೆ. ಆ ಮೂಲಕ ನಮ್ಮ ಗಮನವು ಮಕ್ಕಳ ಪರಿವರ್ತ್ಯಗಳ ಬದಲಾಗಿ ಮಕ್ಕಳ ಅಧ್ಯಯನದತ್ತ ಹೊರಳುತ್ತದೆ. ಅನುಭವಿಸುವ ವಿಷಯಿಯಾಗಿ ಮಗು ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿದ್ದು, ಆ ಮಗುವಿನ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಆ ಅನುಭವಕ್ಕೆ ಅದರ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯು ಸ್ವತಃ ಅವರಿಗೆ, ಇತರ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರಿಗೆ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನುಂಟುಮಾಡುತ್ತದೆ. ಈ ಸಂಪುಟದ ೩ನೇ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ, ಕ್ರಿಸ್ಟೆನ್ಸನ್ ಮತ್ತು ಪ್ರೌಟ್, ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಬಾಲ್ಯದ ನಿಟ್ಟಿನ 'ಪ್ರಸ್ತುತ ಮೌಲ್ಯದ ಪ್ರಜ್ಞೆ'ಯನ್ನು ಮೂಡಿಸುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡುತ್ತಾರೆ. ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಮಾಜಗಳಲ್ಲಿನ ಮಕ್ಕಳು ಅವರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಮತ್ತು ಅವರು ಏನಾಗಿ ಬೆಳೆಯುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದಕ್ಕಾಗಿ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ಪಡೆಯುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಅವರ ಪ್ರಸ್ತುತ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು ಮತ್ತು ಅನುಭವಗಳ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಅವರಿಗೆ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯತೆ ದೊರೆಯುವುದಿಲ್ಲ.

ಮಕ್ಕಳ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಿಗೆ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ಕೊಡುವ ಮತ್ತು ಅವರ ಜೀವನ ಅನುಭವವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಬಯಸುವ ಸಂಶೋಧಕರು ತಮ್ಮ ದೈನಂದಿನ ಜೀವನವನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಹೇಗೆ ಗ್ರಹಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಅರ್ಥೈಸುತ್ತಾರೆ, ಅದರ ಜೊತೆ ಹೇಗೆ ವ್ಯವಹರಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಹೇಗೆ ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದರ ಕುರಿತು ಇನ್ನಷ್ಟು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರೇರೇಪಿಸಲ್ಪಡುತ್ತಾರೆ. ನಾವು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಾಗಿ ನೋಡುವ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡರೆ, ಮಕ್ಕಳ ಅನುಭವಾತ್ಮಕ ಜೀವನದ ಸ್ವರೂಪವು ಆಸಕ್ತಿಯ ಕೇಂದ್ರವಾಗುತ್ತದೆ.

ಇತ್ತೀಚಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕು ಎಂಬ ಮಕ್ಕಳ ಹಕ್ಕನ್ನು ಕುರಿತ ಕೂಗು ಹಲವಾರು ವಿಭಿನ್ನ ವೇದಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಾರ್ವಜನಿಕವಾಗಿ ಧ್ವನಿಸಿದೆ. ಈ ಹಕ್ಕಿನ ಸಮರ್ಥನೆಯು ವಿಶ್ವಸಂಸ್ಥೆಯ ಮಕ್ಕಳ ಹಕ್ಕುಗಳ ಮೇಲಿನ ಒಡಂಬಡಿಕೆ (೧೯೮೯) - (United Nations Convention on the Rights of the Child (1989), ಯುನೈಟೆಡ್ ಕಿಂಗ್‌ಡಂನಲ್ಲಿನ ಮಕ್ಕಳ ಕಾಯ್ದೆ (೧೯೮೯) - The Children Act (1989) ಮತ್ತು ಐರ್ಲೆಂಡಿನಲ್ಲಿನ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮಕ್ಕಳ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರ (೨೦೦೦) - The National Children's Strategy (2000) ಇವುಗಳಿಗೆ ಆಧಾರವಾಗಿದೆ. ಮಕ್ಕಳ ಹಕ್ಕನ್ನು ಆಲಿಸುವುದನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕೆಂಬ ಕೂಗಿಗೆ ೧೯೬೦ ಮತ್ತು ೧೯೭೦ರ ದಶಕಗಳಲ್ಲಿ ಬೀಜಗಳನ್ನು ಬಿತ್ತಲಾಯಿತು. ಅದು, ಮಹಿಳೆಯರು ಮತ್ತು ಜನಾಂಗೀಯ ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತರಂತಹ ಅಲಕ್ಷಿತರ ಗುಂಪುಗಳ ಧ್ವನಿಗಳು ಹೊರಹೊಮ್ಮಿ, ರಾಜಕೀಯ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಿದ ಪಶ್ಚಿಮದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಕ್ರಾಂತಿಯ ಸಮಯವಾಗಿತ್ತು. ಮಕ್ಕಳು ಅಲಕ್ಷಿತರೆಂಬ ನಿಟ್ಟಿನ ಅವರನ್ನು ಕುರಿತ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಈ ದೊಡ್ಡ ಆಂದೋಲನದ ಭಾಗವಾಗಿ ಕಾಣಬಹುದು. ಸಮಾಜ ವಿಜ್ಞಾನಗಳೊಳಗೆ, ಮಕ್ಕಳ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳ ಮೇಲಿನ ಹೊಸ ಆಸಕ್ತಿಯು, ಪ್ರಪಂಚದಲ್ಲಿನ ಮಕ್ಕಳ ಸ್ಥಾನದ ಮೇಲೆ ಈ ನೈತಿಕ ಮತ್ತು ರಾಜಕೀಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದೊಂದಿಗೆ, ಸಂಶೋಧಕರು ಒಟ್ಟುಗೂಡುವ ಮೂಲಕ ಉತ್ತೇಜನ ಪಡೆಯಿತು (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಕ್ವರ್ಟ್ರುಪ್, ಬರ್ಡಿ, ಸ್ಗಿತಾ, ಮತ್ತು ವಿಂಟರ್ಸ್‌ಬರ್ಗರ್, ೧೯೯೪ ನೋಡಿ). ಇದಲ್ಲದೆ, ಮಗುವಿನ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಪ್ರವೇಶಿಸುವ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಧ್ವನಿ ನೀಡುವ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ಹೊಂದಬೇಕು ಎಂಬ ನೀತಿ ನಿರ್ಮಾತೃಗಳು ಮತ್ತು ವೃತ್ತಿಗರ ಬೇಡಿಕೆಯು ಸೂಕ್ತ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುವಲ್ಲಿ ಸಂಶೋಧಕರಲ್ಲಿ ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಮೂಡಿಸಲು ಕಾರಣವಾಗಿದೆ (ಡೇವಿ, ೧೯೯೩; ಡೇವಿ, ಅಪ್ಟನ್ ಮತ್ತು ವರ್ಮ, ೧೯೯೬).

ಮೂರನೆಯದಾಗಿ, ಮಕ್ಕಳ ಅನುಭವದ ಸಂಶೋಧನೆ, ಮಕ್ಕಳು ಒಂದೇ ರೀತಿ ಇರುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಆಧರಿಸಿದೆ. ನಾವು 'ಮಗುವನ್ನು' ಸಂಶೋಧಿಸಲು ಹೊರಟಿದ್ದೇವೆ ಎಂಬ ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಇದು ನಿರೋಧಿಸಿ ಈ ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಲ್ಲದ ಸಂವಾದದ ತುಣುಕನ್ನು (ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ ಆಚರಣೆಗೆ ಕೇಂದ್ರಸ್ಥವಾಗಿರುವಂತದ್ದು), ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಪ್ರಪಂಚವನ್ನು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಮತ್ತು ವಿಶಿಷ್ಟ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಎದುರಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಅವರ ಪ್ರಪಂಚಗಳು ಸ್ವತಃ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿವೆ ಎಂಬ ಅರಿವಿನೊಂದಿಗೆ ಬದಲಾಯಿಸುತ್ತದೆ. ಲಿಂಗತ್ವ ಕುರಿತಾದ ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ದೀರ್ಘಕಾಲದಿಂದ ಗುರುತಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದಿದ್ದ ಕಾರಣ ಎನ್ಯೂ ಅವರು 'ವಿಚಿತ್ರವಾದ ಲಿಂಗತ್ವವಿಲ್ಲದ ಪ್ರತ್ಯೇಕತೆಯ ಜೀವಿ - 'ಮಗು' ಎಂದು ಮಗುವಿನ ಅಸ್ತಿತ್ವದ ಬಗ್ಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಲು ಕಾರಣವಾಯಿತು (ಎನ್ಯೂ, ೧೯೯೪). ಇತರ ಇನ್ನೂ ಅನೇಕ ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳೂ ಅನ್ವಯಿಸುತ್ತವೆ. ಮಕ್ಕಳ ಅನುಭವವನ್ನು ಸಂಶೋಧಿಸಲು ಹೊರಡುವುದು ಪ್ರತಿ ಮಗುವಿಗೆ ಅವನ ಅಥವಾ ಅವಳ ಪ್ರಪಂಚದ ಅನನ್ಯ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಯುತ ಅನುಭವಿಯೆಂಬ ಗೌರವವನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಇದು, ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಅವರ ದೈನಂದಿನ ಬದುಕಿನಿಂದ ದೂರ ಮಾಡಿ ವೃತ್ತಿನಿರತರ ಕಛೇರಿ ಅಥವಾ 'ಪ್ರಯೋಗಾಲಯ'ಕ್ಕೆ ಒಳಪಡಿಸುವುದನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸುವ ವಿಧಾನಗಳಿಗಿಂತ ಅವರ ಜೀವನದ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಜೀವಿಸಿರುವಂತೆ ಗ್ರಹಿಸುವ ವಿಧಾನಗಳ ಬಳಕೆಯನ್ನು ಬಯಸುತ್ತದೆ.

ಮಕ್ಕಳ ವೈವಿಧ್ಯತೆ ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವವನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು ಸಂಶೋಧನಾ ವಿಧಾನದ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಬೀರುತ್ತದೆ. ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನವು ಅಂಕಿಅಂಶಗಳೊಂದಿಗೆ ಮತ್ತು ದೊಡ್ಡ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಮಕ್ಕಳ ಗುಂಪಿನ ಕೆಲವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವರ್ತವರ್ತನೆಯ ಮಾಪನಗಳನ್ನು ಸಂಯೋಜಿಸುವ ಮೂಲಕ 'ಮಗುವಿನ' ಬಗ್ಗೆ ತೀರ್ಮಾನಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವ ಕೆಲಸದ ಬಗ್ಗೆ ಆಕರ್ಷಣೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದು, ಮತ್ತು ಅದೇ ಆಕರ್ಷಣೆಯನ್ನೇ ಮುಂದುವರೆಸಿದೆ ಕೂಡ. ಕೈರ್ನ್ಸ್, ಬರ್ಗ್ಮನ್ ಮತ್ತು ಕಗನ್ ಅವರ ಮೆಥಡ್ಸ್ ಅಂಡ್ ಮಾಡೆಲ್ಸ್ ಫಾರ್ ಸ್ಟಡಿಯಿಂಗ್ ದಿ ಇಂಡಿವಿಜುಯಲ್ (೧೯೯೮) ಎಂಬ ಪುಸ್ತಕದ ಒಂದು ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ವಿಮರ್ಶೆಯಲ್ಲಿ, ಇಂಗ್ರಿಡ್ ಜೋಸೆಫ್ಸ್, ಪುಸ್ತಕದ ಹನ್ನೊಂದು ಅಧ್ಯಾಯಗಳಿಗೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಪುನರಾವರ್ತಿಸುತ್ತಾರೆ. 'ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಬ್ಬನು, ವೈಯಕ್ತಿಕ ಬದುಕಿನ ಸಮೃದ್ಧತೆಯನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯಾತ್ಮಕ ಸಂಶೋಧನೆಯ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ವಿಧಾನಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಖ್ಯಾಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗಳಿಂದ ಗ್ರಹಿಸಲು ಹೇಗೆ ಸಾಧ್ಯ?' ಪುಸ್ತಕದ ವಿಮರ್ಶೆಯ ನಂತರ, ಜೋಸೆಫ್ ಅವರು, 'ಉತ್ತರವು ಸರಳವಾಗಿದೆ "ಅದನ್ನು ಹಾಗೆ ಗ್ರಹಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವೇ ಇಲ್ಲ" ' (ಪು. ೪೭೫) ಎಂಬ ತೀರ್ಮಾನಕ್ಕೆ ಬರುತ್ತಾರೆ. ಬಹುಶಃ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠತೆ ಎಂದು ಕರೆಯಲ್ಪಡುವುದರ ನಿಟ್ಟಿನ ಬಯಕೆ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಹಾಗೂ ಅವರು ತಮ್ಮ ಜೀವನವನ್ನು ಹೇಗೆ ನಡೆಸುತ್ತಾರೆಂಬುದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಬಯಕೆಗಳ ನಡುವೆ ಬಗೆಹರಿಸಲಾಗದ ಹೋರಾಟವಿದೆ.

ನಾವಿಬ್ಬರೂ ಮಕ್ಕಳನ್ನು, ಅವರ ಬದುಕನ್ನು, ಮತ್ತು ಅವರ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಕ್ರಮಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ವಿಧಾನಗಳ ಅಗತ್ಯವಿರುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸುತ್ತೇವೆ. ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿದ ವಿಧಾನವು ಕೇಳಲಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಹೊಂದಿಕೆಯಾಗಬೇಕು. ಅನ್ವೇಷಣೆಯು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಜೀವನದ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರಿತವಾಗಿದ್ದರೆ, ಸಂಖ್ಯಾಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ವಿಧಾನಗಳು ಆಯ್ಕೆಗೆ ಯೋಗ್ಯವಲ್ಲ. ಏಕೆಂದರೆ, ಅಂಕಿಅಂಶಗಳು ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ ಮತ್ತು ಸಮೃದ್ಧತೆಯನ್ನು ಅಳಿಸಿಹಾಕುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಶ್ರಮಿಸುತ್ತವೆ. ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಬದುಕಿನ ಸಮೃದ್ಧತೆಯು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಬದುಕಿನ ಹೊರನೋಟದಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಆ ಬದುಕನ್ನು ಹೇಗೆ ಜೀವಿಸಲಾಗಿದೆ ಎಂಬುದರಲ್ಲಿ, ಆ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಅನುಭವಗಳು ಮತ್ತು ಜಗತ್ತಿಗೆ ಅವನ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಮತ್ತೊಂದೆಡೆ, ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಜನಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿ ಎಷ್ಟು ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಪೋಷಕರ ಮೃತ್ಯುವನ್ನು ಅನುಭವಿಸಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ತಿಳಿಯಲು ಬಯಸಿದರೆ ನಾವು ಸೂಕ್ತವಾದ ಅಂಕಿಅಂಶಗಳನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸಬೇಕು.

'ಅನುಭವ' ಎಂದರೇನು?

ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಯಾರಾದರೂ 'ಅನುಭವ' ಎಂಬ ಪದವನ್ನು ಬಳಸುವಾಗ ಅದನ್ನು ಯಾವ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಬಳಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಕೇಳುವುದು ಉಪಯುಕ್ತವಾಗಬಹುದು. ಆಕ್ಸ್‌ಫರ್ಡ್ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಕಿರು ನಿಘಂಟು (The shorter Oxford English Dictionary), ಅನುಭವದ ವಿವಿಧ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ನಮ್ಮ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಅನುಭವ ಎಂಬ ಪದಕ್ಕೆ ಅತ್ಯಂತ ಪ್ರಸ್ತುತ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನವು ಬಹುಶಃ ಹೀಗಿರಬಹುದು - ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಸ್ಥಿತಿಯೊಂದರ ವಿಷಯಿಯಾಗಿರುವುದು ಅಥವಾ ಒಂದು ಘಟನೆಯಿಂದ ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಪ್ರಭಾವಿತರಾಗುವುದು. ಅಲ್ಲದೆ ಇದರ ಒಂದು ನಿದರ್ಶನ. ಈ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನದ ಅನುಸಾರ ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕತೆಯು ಅನುಭವದ ಅಗತ್ಯತೆ. ವ್ಯಾಖ್ಯಾನವು ಅನುಭವಕ್ಕೆ ಒಳಗಾದವರು ಒಂದು ಸ್ಥಿತಿ ಅಥವಾ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯ ಅಥವಾ ಒಂದು ಘಟನೆಯ ಪರಿಣಾಮಗಳಿಗೆ ವಿಷಯವಾಗಿರುವ ಬಗ್ಗೆ ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಕುರುಹಿನ ಮೂಲಕ, ಮಾತಿನ ಬಳಕೆಗೂ ಹಿಂದಿನ ಹಂತದಲ್ಲಿರುವ ಮಕ್ಕಳು ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸದಿಂದ ಹೇಳಬಹುದೇ ಎಂದು ಯಾರಾದರೂ ಕೇಳಬಹುದು. ಏಕೆಂದರೆ ಅವರು ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಅವುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ವರದಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ನಾವೇನಾದರೂ ಶಿಶುಗಳು ಸ್ವಪ್ರಜ್ಞೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆ ಎಂದು ಹೇಳಿದರೆ, ಒಂದು ಚಿಕ್ಕ ಮಗು ಪ್ರಪಂಚದ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ ಎಂಬ ತೀರ್ಮಾನಕ್ಕೆ ಬಂದಂತೆ. ಶಿಶುಗಳ ಮತ್ತು ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳ ಅನುಭವವನ್ನು ಅವಲೋಕನದ ಮೂಲಕ ಸಂಶೋಧಿಸಲು ಆಸಕ್ತಿ ತೋರುವ ಸಂಶೋಧಕರಿಗೆ ಇದು ಪ್ರಸ್ತುತವಾಗುತ್ತದೆ.

ಸ್ವಯಂ ನಿರ್ಮಿತಿಯನ್ನು ಕುರಿತ ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು ನಾವು ಜಗತ್ತಿಗೆ ಹೇಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದೇವೆ ಎಂಬುದು ಬಹುಮಟ್ಟಿಗೆ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಂದರ್ಭದ ಒಂದು ಕಾರ್ಯವಾಗಿದೆ, ಅದರಲ್ಲೂ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ, ಪ್ರಪಂಚವನ್ನು ಮತ್ತು ಆ ಪ್ರಪಂಚದಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ರೂಪಿಸುವಲ್ಲಿ ಪ್ರಧಾನ ಪಾತ್ರ ವಹಿಸುವ ಸಂವಾದಗಳ ಕಾರ್ಯವಾಗಿದೆ ಎಂದು ಉತ್ತೇಜನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮನ್ನು ಸ್ವತಃ ತಾವಾಗಿ ಭಾವಿಸಲು ಆರಂಭಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಬಲವಾಗಿರುವ ಚರ್ಚೆಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ತಮ್ಮೊಂದಿಗೆ, ಪ್ರಪಂಚದೊಂದಿಗೆ ಮತ್ತು ಇತರರೊಂದಿಗಿನ ತಮ್ಮ ಮುಖಾಮುಖಿಗಳನ್ನು ವಿಭಿನ್ನ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುತ್ತಾರೆ. ಶಿಫೆಲಿನ್ ಮತ್ತು ಓಕ್ಸ್ (೧೯೯೮), ಶಿಶುಗಳು ಹೇಗೆ ಪ್ರಪಂಚಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಅವರನ್ನು ಹೇಗೆ ನಡೆಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಎನ್ನುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಪಾಪುವ ನ್ಯೂಗಿನಿಯದಲ್ಲಿನ ಕಲುಲಿ ಜನರು ಮತ್ತು ಅಮೆರಿಕೆ ಹಾಗೂ ಬ್ರಿಟನ್‌ನ ಮಧ್ಯಮವರ್ಗಗಳು ಮಾಡುವ ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿರುವ ಗುಣಾರೋಪಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಕಲುಲಿಯ ಜನರು ಶಿಶುಗಳಿಗೆ 'ತಿಳುವಳಿಕೆ ಇರುವುದಿಲ್ಲ' ಎಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಅವರನ್ನು ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಶೀಲ ಸಹಭಾಗಿಗಳೆಂದು ಸಂಬೋಧಿಸುವುದಿಲ್ಲ ಹಾಗೂ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಶೀಲ ಸಹಭಾಗಿಗಳಂತೆ ನಡೆಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ. ಇದಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ ಯು.ಎಸ್.ಎ ಮತ್ತು ಬ್ರಿಟನ್‌ನ ಮಧ್ಯಮವರ್ಗದ ಮನೆಗಳಲ್ಲಿ 'ಹುಟ್ಟಿನಿಂದಾರಭ್ಯ' ಶಿಶುವನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕ ಜೀವಿ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಸಂಬೋಧ್ಯರು (addressee) ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ (ಪುಟ ೫೧). ಅನೇಕ ಪಾಶ್ಚಿಮಾತ್ಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿ ಪೋಷಕರು ಮಗುವಿನ ನಡವಳಿಕೆ ಮತ್ತು ಅವರ ಮೂಲ ಮನಸ್ಥಿತಿಗಳು, ಆದ್ಯತೆಗಳು ಮುಂತಾದವುಗಳನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುತ್ತಾ ಸಾಕಷ್ಟು ಸಮಯವನ್ನು ಕಳೆದರೆ, ಕಲುಲಿ ಜನರು 'ಮತ್ತೊಬ್ಬರು ಏನನ್ನು ಯೋಚಿಸಬಹುದು, ಮತ್ತೊಬ್ಬರು ಏನನ್ನು ಮಾಡಬಹುದು ಅಥವಾ ಮತ್ತೊಬ್ಬರು ಏನನ್ನು ಮಾಡಲು ಹೊರಟಿರಬಹುದು ಎಂಬುದರ ಕುರಿತು, ಅದರಲ್ಲೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಯಾವುದೇ ಬಾಹ್ಯ ಪುರಾವೆಗಳಿಲ್ಲದಿದ್ದರೆ, ಮಾತನಾಡಲು ಅಥವಾ ವಾದ ಮಾಡಲು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ನಿರ್ಲಕ್ಷ್ಯ ತೋರಿಸುತ್ತಾರೆ' (ಪುಟ ೫೮). ಹೀಗೆ ಮಗುವನ್ನು ಆತನ/ಆಕೆಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗೆ ಅತ್ಯಂತ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವೆನಿಸಿದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ತನ್ನೊಡನೆ ಮತ್ತು ಇತರರೊಡನೆ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಸಮಾಜೀಕರಣಗೊಳಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ನಾವು ಪಶ್ಚಿಮದ ಕೆಲವು ಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಶುಗಳನ್ನೂ ಸೇರಿದಂತೆ ಇತರರ ಆಂತರಿಕ ಅನುಭವದಲ್ಲಿ ತೋರಿಸುವ ಆಸಕ್ತಿಯು, ಒಂದು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ವಿದ್ಯಮಾನವಲ್ಲ. ಅನುಭವದಲ್ಲಿನ ಆಸಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಅದರ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನವು ಸಂಸ್ಕೃತಿಯಿಂದ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗೆ ಪ್ರಮುಖ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಬದಲಾಗುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದೆ. ಅನುಭವವನ್ನು ನಾವು ಹೇಗೆ ಮೌಲ್ಯೀಕರಿಸುತ್ತೇವೆ ಮತ್ತು ಅದರ ಬಗ್ಗೆ ಹೇಗೆ ಮಾತನಾಡುತ್ತೇವೆ ಎಂಬುದು ಬಹುಪಾಲು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಕಾರ್ಯವಾಗಿದೆ.

ಪಾಶ್ಚಿಮಾತ್ಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಅವಲೋಕಿಸುವವರು ಅವರ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಶಾಬ್ದಿಕ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಮಗುವಿನ ಅನುಭವದ ಉತ್ಪನ್ನಗಳಾಗಿರುತ್ತವೆ ಅಥವಾ ಯಾವುದೋ ಒಂದು ಅಗತ್ಯ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಮಗುವಿನ ಅನುಭವದೊಂದಿಗೆ ಸಂಬದ್ಧಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಯಾವುದೇ ಮಗುವಿನ (ಅಥವಾ ವಯಸ್ಕರ) ಅನುಭವದ ಸ್ವರೂಪವು ಯಾವಾಗಲೂ ಹೊರಗಿನವರಿಗೆ ದೊರೆಯುವುದಿಲ್ಲ: ಇದು ಸಂಶೋಧಕರಿಗೆ ಮೂಲಭೂತ ಆಧಾರವಾಕ್ಯವಾಗಬೇಕು. ಮಕ್ಕಳು ಪ್ರಪಂಚದೊಂದಿಗೆ ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಇದಿರಾಗುವುದನ್ನು ವರದಿ ಮಾಡಲು ಇನ್ನೂ ಸಾಧ್ಯವಾಗದಿದ್ದಾಗ ಈ ಅಲಭ್ಯತೆಯು ಹೆಚ್ಚು ಸಮಸ್ಯಾತ್ಮಕವಾಗುತ್ತದೆ. ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲೂ ಇರುವ ಮೋಸಗೊಳಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಸದ್ಯಕ್ಕೆ ನಾವು ಪಕ್ಕಕ್ಕಿಡೋಣ.

ಅನುಭವವನ್ನು ಪ್ರಮುಖವಾಗಿ ವೈಯುಕ್ತಿಕ ಎಂದುಕೊಂಡರೆ ಅನುಭವದ ಅಲಭ್ಯತೆ ಕೂಡಾ ಸಂಪೂರ್ಣ ಎಂದು ಭಾವಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಕನಿಷ್ಠಪಕ್ಷ ಜಾನ್ ಡ್ಯೂಯಿ ಅವರ ಕಾಲದಿಂದಲೂ, ಅನುಭವದ ಬಗೆಗಿನ ಬಹುತೇಕ ಸಮಕಾಲೀನ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳು, ಅನುಭವವು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಮಧ್ಯಸ್ಥವಾದುದರಿಂದ ಕೆಲವು ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳಲ್ಲಿ ಅದನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುತ್ತವೆ. ಅನುಭವವು ವಿವರಣಾತ್ಮಕವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಮಾನವರು ಪ್ರಪಂಚದೊಂದಿಗಿನ ಅವರ ಮುಖಾಮುಖಿಗಳನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವ ಮಾಧ್ಯಮವು ಭಾಷೆಯ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಅಥವಾ ಕನಿಷ್ಠಪಕ್ಷ ಸಾಂಕೇತಿಕವಾಗಿಯಾದರೂ ಇರುತ್ತದೆ. ಸಂವಾದದ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ನಮ್ಮ ಅನುಭವವು ನಮಗೆ ಲಭ್ಯವಿರುವ ಸಂವಾದಗಳಿಂದ ರೂಪುಗೊಂಡಿದೆ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಹೆನ್ರಿಕ್ಸ್, ಹೋಲ್ವೇ, ಉರ್ವಿನ್, ವೆನ್, ಮತ್ತು ವಾಕರ್ಡೈನ್, ೧೯೮೪ಳನ್ನು ನೋಡಿ). ಅರ್ಥವನ್ನು ಸೃಜಿಸುವಲ್ಲಿ ಸಂವಾದದ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ಗುರುತಿಸುವಾಗ, ಅನುಭವವು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಸಂವಾದದಿಂದ ರೂಪುಗೊಂಡಿದೆ ಎಂಬ ತೀರ್ಮಾನಕ್ಕೆ ಬರುವುದು ನಮ್ಮ ಮಿತಿಯನ್ನು ಮೀರಿ ತೆಗೆದುಕೊಂಡ ತೀರ್ಮಾನವಾಗುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಇದು ಅನುಭವದ ಕೆಲವು ರೂಪಗಳ ವಸ್ತು ಮತ್ತು ಸಂವೇದನಾತ್ಮಕ ಅಡಿಪಾಯವನ್ನು ನಿರಾಕರಿಸುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ದವಡೆಯಲ್ಲಿ ನೋವನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡುವ ಬಾವು.

ಅನುಭವವೆಂದರೆ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವಿಕೆ. ಅಂದರೆ, ಸ್ವತಃ ನಾವು ನಮಗೆ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವುದು (ಪ್ರತಿವರ್ತಿ ಮಾನಸಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಾಣುವಂತೆ), ನಾವು ಇತರರಿಗೆ ನೀಡುವ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನ (ಅನುಭವವನ್ನು ಸಂವಹನ ಮಾಡುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಲ್ಲಿ ಕಾಣುವಂತೆ) ಹಾಗೂ, ಮುಂದೆ, ಇತರರು ಮೂಲ ಅನುಭವವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವಾಗಿನ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವಿಕೆ. ಕೊನೆಯ ವಿನಿಮಯವನ್ನು ಎರಡು ಅಥವಾ ಹೆಚ್ಚಿನ ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠತೆಗಳ ನಡುವಿನ ವಿನಿಮಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ 'ಅಂತರವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠತೆ' ಎಂಬ ಪರಿಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಅಳವಡಿಸಲಾಗಿದೆ. ಈ ಭಾಷಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಮಕ್ಕಳ ದೈನಂದಿನ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಅರ್ಥದ ಸಂವರ್ಧನೆಗೆ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ, ಸಂಶೋಧಕರು ಮಕ್ಕಳ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಹುಡುಕುವ ಮುಖಾಮುಖಿಗಳಿಗೂ ಅನ್ವಯಿಸುತ್ತದೆ.

ಮಕ್ಕಳ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಸಂಶೋಧಿಸುವುದು ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಒಂದು ಸಮಸ್ಯಾತ್ಮಕವಾದ ಯೋಜನೆ. ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಅತ್ಯಂತ ಊಹಾತ್ಮಕವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳ ಅನುಭವದ ಬಗ್ಗೆ, ಅವರ ಭೌತಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರಪಂಚದೊಂದಿಗಿನ (ಗಮನವು ಕ್ರಿಯೆಯ ಮೇಲೇ ಇರಲಿ ಅಥವಾ ಪದಗಳ ಮೇಲೇ ಇರಲಿ) ಅವರ ಸಕ್ರಿಯ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಅನ್ವೇಷಣೆಯ ಮೂಲಕ ಮತ್ತು ಅವರ ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠ ಪ್ರಪಂಚದ ಬಗ್ಗೆ ಅವರ ಸ್ವಂತ ವರದಿಗಳ ಮೂಲಕ, ಎರಡೂ ವಿಧದಲ್ಲಿ, ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಿದೆ ಎಂದು ನಾವು ಭಾವಿಸುತ್ತೇವೆ. ಹೀಗೆ, ಅವಲೋಕನಾ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಪ್ರಪಂಚವನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಮತ್ತು ವ್ಯವಹರಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ನಮಗೆ ತೋರಿಸಿದರೆ, ಮಕ್ಕಳ ಅನುಭವಕ್ಕೆ ಅವು ನಮಗೆ ಪ್ರವೇಶವನ್ನು ನೀಡಬಹುದು.

'ಮಕ್ಕಳ ಕ್ರಿಯೆಗಳು, ಹೇಳಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಗುರುತಿಸದ ಶಾರೀರಿಕ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳಿಂದ ಈ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳನ್ನು (ಮಕ್ಕಳ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಯನ್ನು) ಹೇಗೆ ತರ್ಕಿಸುವುದು' ಎಂಬುದು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಪರಿಹರಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದ ಸಮಸ್ಯೆ' ಎಂದು

ಕಗನ್ ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ (೧೯೮೪: ೨೭೯). ಇದು ಈಗಲೂ ಪ್ರಸ್ತುತವಾದ ಸಮಸ್ಯೆಯಾಗಿದ್ದು, ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಸಂಶೋಧಕರಿಗೆ ಸಮಸ್ಯೆಯಾಗಿಯೇ ಉಳಿಯುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಇದು ನಾವು ಕೇಳುತ್ತಿರುವ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಸ್ವರೂಪದಲ್ಲಿ ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿರುವ ಸಮಸ್ಯೆಯಾಗಿದೆ.

ಸಂಶೋಧಿಸುವ ಅನುಭವ: ಏನನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಎಂಬುದರ ಮೇಲಿನ ಕೆಲವು ಮುಂದುವರಿದ ಮಿತಿಗಳು

ಅನುಭವವನ್ನು ಸಂಶೋಧಿಸಲು ಹೊರಡುವ ಸಂಶೋಧಕರಿಗೆ ಇನ್ನೊಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಅನುಭವವನ್ನು ದಕ್ಕಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಅವನ ಅಥವಾ ಅವಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದಲ್ಲಿನ ಮಿತಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅರಿವಷ್ಟೆ ಅಲ್ಲದೆ, ಅನುಭವದ ಮೇಲೆ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುವಿಕೆಯು ಇತರರ ಬಗ್ಗೆ ನಮಗೆ ಏನನ್ನು ಹೇಳಬಹುದು ಎನ್ನುವುದರ ಮಿತಿಯ ಅರಿವೂ ಇರಬೇಕು.

ಮಹಿಳಾ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಕೆಲವು ಹಂತಗಳ ಗುಣಲಕ್ಷಣವೆನಿಸಿದ ಅನುಭವದ ಬಗ್ಗೆ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಗಮನಿಸುವುದು ಪ್ರಾಯಶ: ಉಪಯುಕ್ತ. ಏಕೆಂದರೆ ಸ್ತ್ರೀಯರ ಅನುಭವಗಳು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ನಿರ್ಲಕ್ಷ್ಯಕ್ಕೀಡಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಸ್ತ್ರೀವಾದಿ ಸಂಶೋಧಕರ ಒಂದು ಪ್ರಥಮ ಗುರಿ ಸ್ತ್ರೀಯರ ಅವರದೇ ಜೀವನದ ಸ್ವಂತ ಅನುಭವಗಳ ವಿವರಣೆಗಳಿಗೆ ಕೇಂದ್ರಸ್ಥಾನವೊಂದನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವುದು. ಸ್ತ್ರೀವಾದಿ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಪ್ರತಿ ಮಹಿಳೆಯ ಅನುಭವವು ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಕೇಳಲು ಅರ್ಹವಾಗಿದೆ ಎಂಬ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಕ್ಕೆ ಬದ್ಧವಾಗಿದೆ. ಇತ್ತೀಚಿನ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ, ಸ್ತ್ರೀವಾದಿ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಇತಿಹಾಸದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಸುತ್ತುವರಿದಂತೆ ರೂಪುಗೊಂಡ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಬರಹದ ರೀತಿಯು ಅನೇಕ ಅನುರಣನಗಳನ್ನು ಮೂಡಿಸಿದೆ. ಅಂತಹ ಸಂಶೋಧಕರು ಮಾನವ ಜೀವನದ ಇತರ ಮಾಹಿತಿಯ ಮೂಲಗಳನ್ನು ಮೀರಿ ಅನುಭವದ ಮೌಲ್ಯವರ್ಧನೆಗೆ ತೊಡಗುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಕೆಲವರು ಆರೋಪಿಸಬಹುದು.

ಹೆಚ್ಚಿನ ಆರಂಭಿಕ ಸ್ತ್ರೀವಾದಿ ಕೃತಿಗಳು ಮಹಿಳೆಯು ಸ್ವತಃ ತನ್ನ ಬಗ್ಗೆ ವಿಶೇಷ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾಳೆ ಎಂಬ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ್ದಂತೆ ಕಂಡುಬಂದವು. ಇತರರ ಕೆಲಸಗಳನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಂತೆ ಫ್ರಾಯ್ಡ್ನ ಕೆಲಸವು ಆ ಊಹೆಯನ್ನು ಆಮೂಲಾಗ್ರವಾಗಿ ಪ್ರಶ್ನಿಸುವಂತೆ ನಮ್ಮನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸಬೇಕು. ಎಲ್ಲಾ ಸಮಯದಲ್ಲೂ ನಮ್ಮ ಎಲ್ಲಾ ಭಾವನೆಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರೇರಣೆಗಳು ನಮಗೆ ಅರ್ಥವಾಗದೇ ಇರಬಹುದು ಎಂದು ಹೆಚ್ಚಿನ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ನಿರಾಕರಣೆ ಮತ್ತು ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸುವಿಕೆಯಂತಹ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳು ಅನುಭವಿಸಿದ ಘಟನೆಗಳು ಮತ್ತು ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು 'ಮರೆಸಲು' ಕಾರಣವಾಗುತ್ತವೆ. ಜನರು ತಮ್ಮ ಪ್ರೇರಣೆಗಳು ಮತ್ತು ಭಾವುಕತೆಗಳನ್ನು ಅವರು ತಿಳಿದಿರುವ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಮತ್ತು ಅವರು ಅವುಗಳನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ವರದಿ ಮಾಡಬಹುದು. ಜನರು ತಮ್ಮ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಇತರರಿಗೆ ವರದಿ ಮಾಡುವಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲಾ ರೀತಿಯ ಪೂರ್ವಗ್ರಹಗಳಿಗೆ ಈಡಾಗುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿವೆ. ಜನರು ಸಮೀಕ್ಷೆಗಳಿಗೆ ಯಾವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದರ ಮೇಲೆ ಸುಪ್ತಾವಸ್ಥೆಯ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ ಪೂರ್ವಗ್ರಹಗಳ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಮಾನಸಿಕಚಿಕಿತ್ಸಕರು ವಿವರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಇತರರಿಗೆ ಸ್ವೀಕಾರಾರ್ಹವಾಗುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ (ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಪೇಕ್ಷೆ) ತನ್ನನ್ನು ತಾನು ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸುವ ಅಂತಃಪ್ರೇರಣೆಯು ನೇರ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಉತ್ತರಗಳ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಬಹುದು ಮತ್ತು ಸಂಶೋಧಕರೊಂದಿಗಿನ ವಿಸ್ತೃತ ಗುಣಾತ್ಮಕ ಮುಖಾಮುಖಿಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಸಹ ಗಮನಾರ್ಹ ಅಂಶವಾಗಿ ಉಳಿಯುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇದೆ. ಜನರು ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಸುಳ್ಳು ಹೇಳಲು ಮತ್ತು ಮೋಸ ಮಾಡಲು ಮುಂದಾಗಬಹುದು. ಈ ಯಾವುದೇ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿಂದ ಮಕ್ಕಳು ಸಹ ಹೊರತಾಗಿಲ್ಲ.

ಅಂತೆಯೇ, ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರೇರಣೆಗಳ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ನಮ್ಮ ಗಮನವಿದ್ದರೂ ಸಹ, ಅವನ ಅಥವಾ ಅವಳ ಸ್ವಂತ ಅನುಭವದ ಬಗೆಗಿನ ಅವನ ಅಥವಾ ಅವಳ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ಮಾಹಿತಿಯ ಒಂದು ಮೂಲವಾಗಿ ನೋಡಬೇಕು. ಅದು ಅನುಭವವಾಗಿ ಮಾನ್ಯವಾಗಿರಬಹುದಾದರೂ, ಸಂಪೂರ್ಣ ತಿಳುವಳಿಕೆಯ ಮೂಲವಾಗಿ ಶಂಕಿತವಾಗಿರಬಹುದು. ಕಗನ್ ಅವರನ್ನು ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ಉಲ್ಲೇಖಿಸುವುದಾದರೆ:

> ಭಾರವಾಗಿದ್ದು, ತುದಿಯು ಮೊಂಡಾದ ಹೆಚ್ಚುವ ಸಲಕರಣೆಯೊಂದರಿಂದ ಆಗತಾನೆ ಮಗುವನ್ನು ಹೊಡೆದ ತಾಯಿಯೊಬ್ಬಳು ವೀಕ್ಷಕನ ಬಳಿ ಪ್ರಾಮಾಣಿಕವಾಗಿ ತನ್ನ ಮಗುವನ್ನು ಪ್ರೀತಿಸುವುದಾಗಿಯೂ ಮತ್ತು ಅವಳ ಮಗಳು ತನ್ನ ತೀವ್ರವಾದ ಇಚ್ಛೆಯನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸಲು ಕಲಿಯುತ್ತಾಳೆ ಎಂದು ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿದ್ದೇನಷ್ಟೇ ಎಂತಲೂ ವಿವರಿಸುತ್ತಾಳೆ. ನಾವು ಆ ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನವನ್ನು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸಬೇಕು. ಆದರೆ ನಮ್ಮ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠವಾಗಿ ರೂಪಿಸಿದ ವಿವರಣೆಯಲ್ಲಿ ನಾವು ಅದನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗಿಲ್ಲ. (೧೯೮೪: ೨೭೮)

ಕಗನ್, ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಚೌಕಟ್ಟಿನೊಂದಿಗೆ ವೈದೃಶ್ಯಗೊಳಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ಎರಡೂ ಸಹ ಸಂಶೋಧಕರು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಾದ ನಮ್ಮ ಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಕೊಡುಗೆ ನೀಡಬಲ್ಲಂಥವು. ಕಗನ್ ಅವರ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿ ಮಾಹಿತಿಯ ಮೂಲಗಳನ್ನು ನಿರೂಪಿಸುವ ಬೇರೆ ಮಾರ್ಗಗಳೂ ಸಹ ಇವೆ. ಆದರೆ ಇಲ್ಲಿ ಮುಖ್ಯವಾದುದು ಏನೆಂದರೆ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಮೂಲದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ಮಿತಿಗಳನ್ನು ನಾವು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ, ಮತ್ತು ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಘಟನೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ತನ್ನ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮಗುವಿನ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ನಾವು ಆಕೆಯ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯ ಬಗೆಗಿನ ನಮ್ಮ ತಿಳುವಳಿಕೆಯ ಆರಂಭ ಮತ್ತು ಅಂತ್ಯ ಎಂಬ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಬಳಸುವುದಿಲ್ಲ. ಪೋಷಕರು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳು, ಆಗಾಗ್ಗೆ ಮಾಡುವಂತೆ, ಒಂದೇ ಘಟನೆಗಳು ಅಥವಾ ಸಂಬಂಧಗಳ ಕುರಿತು ವಿಭಿನ್ನ ವಿವರಣೆಗಳನ್ನು ನೀಡಿದಾಗ (ಸ್ಮೀಟೆಂಗ್, ೨೦೦೧; ಟ್ರೈಸೆಲಿಯೊಟಿಸ್, ಬರ್ಲಾಂಡ್, ಹಿಲ್ ಮತ್ತು ಲ್ಯಾಂಬರ್ಟ್, ೧೯೯೫), ಸಂಶೋಧಕರು ಇವುಗಳನ್ನು ಪೂರಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಾಗಿ ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆಯೇ ಹೊರತು,'ಸತ್ಯ'ವನ್ನು ಕುರಿತ ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಹೇಳಿಕೆಯನ್ನು ಹುಡುಕಬಾರದು.

ಈ ಎಲ್ಲಾ ಎಚ್ಚರಿಕೆಗಳನ್ನು ನೀಡಿದ ನಂತರ ನಾವು 'ಸಂಶೋಧನೆಗೆ ಅನುಭವವು ನಿಲುಕುತ್ತದಯೇ?' ಎಂದು ಕೇಳಬಹುದು. ಸ್ಟೇನ್ಟನ್ ರೋಜರ್ಸ್ ಮತ್ತು ಸ್ಟೇನ್ಟನ್ ರೋಜರ್ಸ್ ಹೇಳುವಂತೆ, ಮಗುವು ಯಾವ ರೀತಿಯದ್ದು ಎಂದು ನಮಗೆ ತಿಳಿಸಬಲ್ಲ ಮಗುವನ್ನು ಅನ್ವೇಷಿಸುವಂತಹ ಯಾವುದೇ ಸಾಧನವೂ ಇಲ್ಲ' (೧೯೯೨:೧೭). ಈ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ಒಂದು ಕಡೆ ಅನ್ನಿ ರೋಜರ್ಸ್, "ಮಗುವಿನ ಮನಸಿನಲ್ಲಿ ಏನಿದೆ ಎಂಬುದು ನಮಗೆ ತಿಳಿದಿರಬಹುದು ಎಂಬ ಕಲ್ಪನೆಯೇ ಹಾಸ್ಯಾಸ್ಪದವಾಗಿದೆ" (ಪುಟ ೧೭೨) ಎಂದು ಟೀಕಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಅಂತಿಮವಾಗಿ ನಾವು ಈ ಹೇಳಿಕೆಗಳನ್ನು ಒಪ್ಪಬಹುದು. ಆದರೆ ನಾವು ಮಕ್ಕಳ ಅನುಭವಗಳು ಮತ್ತು ಅವರು ಅವುಗಳನ್ನು ಮಾನಸಿಕ, ದೈಹಿಕ, ವರ್ತನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಕಾರ್ಯವಿಧಿಗೊಳಪಡಿಸುವ ಮಾರ್ಗಗಳ ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟದಲ್ಲದಿದ್ದರೂ ಭಾಗಶಃವಾಗಿಯಾದರೂ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಹಾಗೂ ಅಂತಹ ಗುರಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರತಕ್ಕದ್ದು ಎಂಬ ನಂಬಿಕೆಯನ್ನು ಹೊಂದಬೇಕು.

ಸಂಶೋಧಕರ ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠತೆಯು ಸಂಶೋಧನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಮತ್ತಷ್ಟು ಸಂಕೀರ್ಣತೆಯ ಪದರವನ್ನು ಸೇರಿಸುತ್ತದೆ. ವಿಲಿಯಂ ಜೇಮ್ಸ್ ಅವರು 'ನಾವು ನಮ್ಮ ಸ್ವಂತ ಅನುಭವದೊಂದಿಗೆ ನಮ್ಮ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತೇವೆ. ಏಕೆಂದರೆ ನಮ್ಮ ಅನುಭವದ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ಇತರರ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ನಾವು ಗ್ರಹಿಸಬಲ್ಲೆವು' (೧೯೯೦ [೧೮೯೦]: ೩೭೧) ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ರೀತಿಯಾಗಿ ಜೇಮ್ಸ್ ಅವರು ಹಲವು ವರ್ಷಗಳ ಹಿಂದೆಯೇ ಬರೆದಿದ್ದರು ಎಂಬ ವಾಸ್ತವದ ಹೊರತಾಗಿಯೂ, ತುಲನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಇತ್ತೀಚೆಗಷ್ಟೇ ಸಂಶೋಧಕರು ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ಸಂಶೋಧನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯೊಂದಿಗೆ ತಾವೇ ಸ್ವತಃ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯನ್ನು ಕುರಿತು ಜಾಗರೂಕರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಸಾಮಾಜಿಕ ವಿಜ್ಞಾನಗಳಲ್ಲಿ ಭೌತಿಕ ಘಟನೆಗಳ ನೇರ ಗ್ರಹಿಕೆಯು ಅಸಾಧ್ಯ ಎಂದು ನೈಸರ್ಗಿಕ ವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಅರಿತ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಈ ಜಾಗೃತಿಯು ಮೂಡಿದೆ. ಅವಲೋಕನಕಾರರ

ಅಥವಾ ಸಂಶೋಧಕರ ಮಸೂರವು ಅನಿವಾರ್ಯವಾಗಿ ತಿರುಚುತ್ತದೆ. ಎಲ್ಲರೂ ಅಲ್ಲದಿದ್ದರೂ, ಅನೇಕ ಸಾಮಾಜಿಕ ವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು, ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಸಂಶೋಧಕ ಎಂಬುದು ಒಂದು ಮಿಥ್ಯಾಕಲ್ಪನೆ ಮತ್ತು ಸಂಶೋಧಕರು ಪರಿಶೀಲನೆಯನ್ನು ಕೈಗೊಂಡು, ಪ್ರಶ್ನಕರ್ತರೆಂಬ ತಮ್ಮ ಸ್ವಂತ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ಗಣನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು ಅತ್ಯಗತ್ಯ ಎಂದು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಯಾವುದೇ ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಆತ್ಮಾರ್ಥಕತೆಯು ಅತ್ಯಗತ್ಯ ಅಂಶವಾಗಿದೆ (ಡೇವಿಸ್, ವ್ಯಾಟ್ಸನ್, ಮತ್ತು ಕನ್ನಿಂಗ್ಹ್ಯಾಮ್ - ಬರ್ಲಿ, ೨೦೦೦). ನಾವು ಮಕ್ಕಳ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಸಂಶೋಧಿಸಲು ಹೊರಟಾಗ ಅನುಭವದ ತಿರುಳೆನಿಸಿದ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಗೆ ಈ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಯ ಪದರದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯನ್ನು ನಾವು ಸೇರಿಸಬೇಕು. ವಯಸ್ಕರಾಗಿ ನಾವು ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗಿನ ನಮ್ಮ ಮುಖಾಮುಖಿಗಳಿಗೆ ವರ್ತನೆಗಳು ಮತ್ತು ಭಾವನೆಗಳ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಹೊರೆಗಂಟನ್ನು ತರುತ್ತೇವೆ. ಈ ಹೊರೆಗಂಟನ್ನು ನಮ್ಮ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಬಾಲ್ಯದ ಇತಿಹಾಸ ಮತ್ತು ಬಾಲ್ಯದ ಮೇಲಿನ ನಮ್ಮ ಸಮಕಾಲೀನ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಮೂಲಕ ರೂಪಿಸಲಾಗಿದೆ. ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಇವುಗಳನ್ನು ಬಾಲ್ಯದ ಹಲವಾರು ಪ್ರಚಲಿತ ವಿಚಾರಧಾರೆಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು ಅಥವಾ ಹೆಚ್ಚಿನವನ್ನು ಬಳಸಿ ರಂಜಿತಗೊಳಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಮಕ್ಕಳ ಅನುಭವದ ಸಂಶೋಧನೆ: ಮಕ್ಕಳ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಭಿನ್ನವಾಗಿರುವುದು ಏನು?

ನಾವು ವಾದಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿರುವಂತೆ, ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಅನುಭವವನ್ನು ಸಂಶೋಧಿಸುವ ಗುರಿಯನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸುವ ಸಂಶೋಧಕರನ್ನು ಸುತ್ತುವರಿದ ಹಲವಾರು ತೊಂದರೆಗಳಿವೆ. ಮಕ್ಕಳ ಅನುಭವದ ಸಂಶೋಧನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ತೊಂದರೆಗಳು ಮತ್ತು ಸವಾಲುಗಳೇನಾದರೂ ಇವೆಯೇ? ಕೆಲವು ಸಾಮಾಜಿಕ ವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು, ವಿಶೇಷವಾಗಿ “ಬಾಲ್ಯದ ಹೊಸ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರದ (ಅಥವಾ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಧ್ಯಯನಗಳ)” ಜೊತೆ ಗುರುತಿಸಿಕೊಂಡವರು ಮಕ್ಕಳ ಜೀವನವನ್ನು ಸಂಶೋಧಿಸಲು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿಧಾನಗಳ ಸಮುಚ್ಚಯದ ಅಗತ್ಯವಿಲ್ಲ ಎಂದು ಬಲವಾಗಿ ವಾದಿಸಿದ್ದಾರೆ (ಕ್ರಿಸ್ಟೆನ್ಸೆನ್ ಮತ್ತು ಜೇಮ್ಸ್ ೨೦೦೦). ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಸಮರ್ಥ ಮತ್ತು ಸಂಪೂರ್ಣ ಸಾಮಾಜಿಕ ಕಾರ್ಯಭಾಗಿಗಳಾಗಿ ಕಾಣುವ ಬದಲು, ವಯಸ್ಕರಿಗಿಂತ ಕಡಿಮೆಯೆಂಬಂತೆ ಹಾಗೂ ಅವರಿನ್ನೂ ರೂಪುಗೊಳ್ಳುತಿರುವಂತೆ ಕಾಣುವ ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಟೀಕಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಸಂಶೋಧಕರು ಯಾವುದೇ ವಯಸ್ಕ-ಮಕ್ಕಳ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಲಘುವಾಗಿ (taken for granted) ಎಣಿಸತಕ್ಕದ್ದಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ನಾವು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ. ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಬಾಲ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ಲಘುವಾಗಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲಾದ ಊಹೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುವುದು ಈ ಪುಸ್ತಕಕ್ಕೆ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ಸ್ವಂತ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಅವರ ಪ್ರಾಪಂಚಿಕ ಅನುಭವವನ್ನು ಅನ್ವೇಷಿಸುವ ಯೋಜನೆಗೆ ಪ್ರಧಾನವೆನಿಸಿದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಮಕ್ಕಳ ತಿಳುವಳಿಕೆಯ ಮಟ್ಟ, ಜ್ಞಾನ, ಆಸಕ್ತಿಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿನ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸ್ಥಾನಕ್ಕೆ ಸೂಕ್ತವಾದ ವಿಧಾನಗಳ ಬಳಕೆಗೆ ಸಂಶೋಧಕರು ಮುಕ್ತವಾಗಿರಬೇಕು ಎಂಬುದು ನಮ್ಮ ಸಲಹೆಯಾಗಿದೆ. ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಪಾತ್ರ ಮತ್ತು ಅವರ ಅನುಭವವನ್ನು ಸಂಶೋಧಿಸಲು ಬಳಸುವ ವಿಧಾನಗಳ ಕುರಿತ ತಮ್ಮ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ, ಹೊಗನ್, ಎಟ್ಜ್ ಮತ್ತು ಟಡ್ಜ್ (೧೯೯೯), ‘ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಸೂಕ್ತವೆನಿಸಿದ ವಿಧಾನಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳಿಂದ ಹೇಗೆ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಪಡೆಯಬಹುದು’ ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಮುಂದಿಡುತ್ತಾರೆ. ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ: ಶಿಶುಗಳು, ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಹದಿಹರೆಯದವರನ್ನು ಒಂದೇ ರೀತಿ ನಡೆಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಅಥವಾ ತಿಳುವಳಿಕೆಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳ ಪ್ರಶ್ನೆ ಉದ್ಭವಿಸಬೇಕು. ಶಿಶುವೂ ಸಹ ಹದಿಹರೆಯದವರು ಪ್ರಪಂಚದ ಬಗ್ಗೆ ಹೊಂದಿರುವಂತಹ ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನೇ ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಹೇಳುವುದು ಹಾಸ್ಯಾಸ್ಪದವೆಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಶಿಶುಗಳು ಮತ್ತು ಅತ್ಯಂತ ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳು ಸಂಕೀರ್ಣ ಮತ್ತು/ಅಥವಾ ಅಮೂರ್ತ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಆದ್ದರಿಂದ ಸಂಶೋಧಕರು ತಮ್ಮ ಅನ್ವೇಷಣೆಯ ವಿಧಾನವನ್ನು ಅದಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಹೊಂದಿಸುವುದು ಅತ್ಯಗತ್ಯ.

ಆದರೆ ಯಾವುದೇ ಗುಂಪಿನ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಯಾವುದೇ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ 'ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಸೂಕ್ತವಾದದ್ದು' ಎಂಬುದರ ಕುರಿತು ನಮ್ಮ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ನಾವು ಯಾವಾಗಲೂ ಮುಕ್ತವಾಗಿಡಬೇಕು. ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಮಟ್ಟದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಅಥವಾ ಜ್ಞಾನ ಅಥವಾ ಕೆಲವು ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳೊಂದಿಗೆ ವಯಸ್ಸನ್ನು ಸರಳವಾಗಿ ಸಮೀಕರಿಸುವುದನ್ನು ತಪ್ಪಿಸಬೇಕು. ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಕಡಿಮೆಯಾಗಿ ಅಂದಾಜು ಮಾಡುವುದು ಮತ್ತು ಅವರಿಗೆ ಆಶ್ರಯದಾತರಾಗಿರುವುದು ವಯಸ್ಕರಿಗೆ ಸುಲಭವೇ ಆಗಿದೆ. ಮಕ್ಕಳ ಬಗ್ಗೆ ಇಂತಹ ಧೋರಣೆಗಳು ನಿಸ್ಸಂದೇಹವಾಗಿ ಹಿಂದಿನ ಸಂಶೋಧನಾ ಪ್ರಯತ್ನಗಳ ಲಕ್ಷಣವಾಗಿದೆ. ಒಂದೇ ಕಾಲಾನುಕ್ರಮಿಕ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳ ಯಾವುದೇ ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ಆಸಕ್ತಿಗಳ ವ್ಯಾಪಕ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವಯಸ್ಸನ್ನು ಬಳಸಲು ಸಂಶೋಧಕರು ಒಲವು ತೋರಿರುವುದೂ ಉಂಟು. ಅದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ, ನಮ್ಮ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ವಯಸ್ಸು ಪ್ರಬಲ ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುರುತಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ನಾವು ವಯಸ್ಕರು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ, ಮಕ್ಕಳು ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಯಸ್ಸನ್ನು ತಲುಪಿದ್ದಾರೆ ಎಂಬ ಒಂದೇ ಕಾರಣಕ್ಕೆ ಅವರು ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಅನುಭವಕ್ಕೆ ಒಳಪಡುವುದನ್ನು ಖಾತರಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ (ಗ್ರೀನ್, ೨೦೦೩). ಹೀಗಾಗಿ, ಯುನೈಟೆಡ್ ಕಿಂಗ್‌ಡಮ್‌ನಲ್ಲಿ ೫ ವರ್ಷ ಪ್ರಾಯದ ಮಕ್ಕಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಏಕರೂಪವಾಗಿ ಔಪಚಾರಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ನಿಟ್ಟಿನ ಪರಿವರ್ತನೆಯನ್ನು ಅನುಭವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅಂತೆಯೇ, ಐರ್ಲೆಂಡಿನಲ್ಲಿರುವ ಎಲ್ಲಾ ೧೩ ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನವರು ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲೆಗೆ ಪರಿವರ್ತಿತಗೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇತರ ದೇಶಗಳು ಯಾವ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಏನಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದರ ಕುರಿತು ವಿಭಿನ್ನ ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ. ಆದರೆ ಮಕ್ಕಳ ಜೀವನ ಕ್ರಮಗಳ ಮಾದರೀಕರಣದಲ್ಲಿ ವಯಸ್ಸಿನ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯು ಪ್ರಮುಖವಾದುದು.

ಅನೇಕ ವಿಧಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ವಯಸ್ಕರಂತೆ ವರ್ತಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಯೋಚಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ನಾವು ಅನುಮೋದಿಸುತ್ತೇವೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಸಂಶೋಧನೆಯು ಬಹಿರಂಗಪಡಿಸಬಹುದಾದ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಅಥವಾ ಸಾಮ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಅಗತ್ಯಗೊಳಿಸದಿರುವುದು ಮುಖ್ಯವಾಗಿದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಯಾವುದೇ ಫಲಿತಾಂಶಗಳ ಸಮುಚ್ಚಯಗಳು ಸ್ಥಳೀಯ ಅಥವಾ ಐತಿಹಾಸಿಕ ಬೇಡಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಂವಾದಗಳ ಕಾರ್ಯವಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಮತ್ತೊಂದು ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಅಥವಾ ಸ್ಥಳದಲ್ಲಿ ಅವು ಯಾವುದೇ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರದೇ ಇರಬಹುದು.

ವಯಸ್ಕರಂತೆ ಮಕ್ಕಳೂ ಸಹ ಸಂಶೋಧನಾ ಸನ್ನಿವೇಶ ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಹಾಗೂ ಸಂಶೋಧಕರ ಅಥವಾ ಪ್ರಶ್ನೆಕಾರರ (interrogator) ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧದ ಸ್ವರೂಪದ ಬೇಡಿಕೆಯ ಲಕ್ಷಣಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಮುಕ್ತವಾಗಿರಬಹುದು. ಸಂದರ್ಶನವು ಒಂದು ಸಾಮಾಜಿಕ ವಿನಿಮಯವಾಗಿದ್ದು, ಇದರಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬೇಡಿಕೆಗಳು ಸಂದರ್ಶನದ ಮೇಲ್ನೋಟದ ಬೇಡಿಕೆಗಳನ್ನು ಮೀರಿಸಬಹುದು. ಹೀಗಾಗಿ, ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಸತ್ಯವಂತರಾಗುವ ಬಯಕೆಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಮತ್ತೊಬ್ಬರನ್ನು ಮೆಚ್ಚಿಸುವ ತಮ್ಮ ಬಯಕೆಯಿಂದ ನಿರ್ಧರಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ನೀಡಬಹುದು. ಮಕ್ಕಳು ವಿವಿಧ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ವಿಭಿನ್ನ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವರ್ತಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನು ಎಲ್ಲಿ ನಡೆಸಬೇಕು ಎಂಬ ಆಯ್ಕೆಯಂತೆ ಅದನ್ನು ಹೇಗೆ ನಡೆಸಬೇಕು ಎಂಬ ಆಯ್ಕೆಯು ಮುಖ್ಯವಾಗಿರುತ್ತದೆ (ಮಾರೊ ಮತ್ತು ರಿಚರ್ಡ್ಸ್ ೧೯೯೬).

ವಯಸ್ಕರು ಕೇಳುವ ಅತ್ಯಂತ ವಿಚಿತ್ರ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಮಕ್ಕಳು ಅನೇಕಬಾರಿ ಉತ್ತರಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಅಧ್ಯಯನಗಳು ತೋರಿಸಿವೆ. ಹ್ಯೂಸ್ ಮತ್ತು ಗ್ರೀವ್ (೧೯೮೦) ಮಕ್ಕಳಿಗೆ 'ಕೆಂಪು ಹಳದಿಗಿಂತ ಭಾರವಾಗಿರುತ್ತದೆಯೇ?' ಮತ್ತು 'ಒಂದು ದಿನ ಎರಡು ನೊಣಗಳು ಗೋಡೆಯ ಮೇಲೆ ತೆವಳುತ್ತಿದ್ದವು. ಯಾವ ನೊಣ ಮೊದಲು ಮೇಲಕ್ಕೆ ಬಂತು?' ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಿದರು. ಬಹುತೇಕ ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅವರು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಅನುಸರಣಾ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ, ವಾಟರ್ ಮ್ಯಾನ್, ಬ್ಲೇಡ್ಸ್ ಮತ್ತು ಸ್ಪೆನ್ಸರ್ (೨೦೦೧), ಆವರಿತ ಮತ್ತು ಮುಕ್ತ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಅಸಂಬದ್ಧ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಸರಣಿಯನ್ನೇ ೫ರಿಂದ ೮ ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳ ಮುಂದಿಟ್ಟರು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಆವರಿತ ರೂಪದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ನೀಡಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಅಂದರೆ, 'ಹೌದು' ಅಥವಾ 'ಇಲ್ಲ' ಎಂಬ ಉತ್ತರಗಳು ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು. ಈ ಸಂಶೋಧಕರು ಮಕ್ಕಳು ಪ್ರಶ್ನೆಯು ಅರ್ಥವಾಗದಿದ್ದಾಗ 'ಇಲ್ಲ' ಎಂಬ ಉತ್ತರವನ್ನು ನೀಡುತ್ತಾರೆ

ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ೨೦ ಪ್ರತಿಶತ ವಯಸ್ಕರಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಎಪ್ಪತ್ತಾರು ಪ್ರತಿಶತ ಮಕ್ಕಳು ಅಸಮರ್ಪಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಸೂಕ್ತವಲ್ಲದ 'ಹೌದು' ಅಥವಾ 'ಇಲ್ಲ' ಎಂಬ ಉತ್ತರವನ್ನು ನೀಡಿದರು. ಆವರಿತ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಮಕ್ಕಳು ನೀಡುವ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಅರ್ಥೈಸಬೇಕು ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ಸಂದರ್ಶಕರು ಬಹಳ ಜಾಗರೂಕರಾಗಿರಬೇಕು ಮತ್ತು ಅವರು 'ಸಾಧ್ಯವಾದಷ್ಟು ಮುಕ್ತ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಬಳಸಬೇಕು' (ಪುಟ ೪೭೭) ಎಂದು ವಾಟರ್ ಮ್ಯಾನ್ ಮತ್ತು ಇತರರು ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅಂತಹ ಎಚ್ಚರಿಕೆಗಳು ಪ್ರಶ್ನಾವಳಿ ಮತ್ತು ಪರೀಕ್ಷಾ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ಸಹ ವಿಸ್ತರಿಸುತ್ತವೆ. ಮಕ್ಕಳು ವಯಸ್ಕರಿಂದ ನಿರ್ದೇಶಿಸಲ್ಪಡುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಮತ್ತು ತಮಗೆ ಹೇಳಿದ್ದನ್ನು ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರು ತಮ್ಮಿಂದ ನಿರೀಕ್ಷಿಸುವುದನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, (ಅದೆಷ್ಟೇ ಗೊಂದಲಭರಿತವಾಗಿದ್ದರೂ ಸಹ) ಗಮನಾರ್ಹ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಒಗ್ಗಿಹೋಗಿದ್ದಾರೆ. ಹಾಗಾದರೆ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಲಹೆಗಳನ್ನು ನೀಡಬಹುದೇ, ಅಂದರೆ ವಯಸ್ಕರಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಸಲಹೆಗಳನ್ನು ನೀಡಬಹುದೇ ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಯು ಉದ್ಭವಿಸುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳ ಸಲಹಾಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಹಲವಾರು ಸಂಶೋಧಕರು, ಅದರಲ್ಲೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಕಾನೂನು ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಸಾಕ್ಷಿಗಳಾಗಿ ಮಕ್ಕಳ ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದಿರುವವರು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಿದ್ದಾರೆ (ಸ್ಪೆನ್ಸರ್ ಮತ್ತು ಫ್ಲಿನ್, ೧೯೯೧). ಸೆಸಿ, ರಾಸ್, ಮತ್ತು ತೊಗ್ಲಿಯ (೧೯೮೭) ಅವರು ಒಂದು ಮಗುವಿನ ಕಡೆಯಿಂದ ಬರುವ ತಪ್ಪು ಮಾಹಿತಿಗಿಂತ ವಯಸ್ಕರು ಒದಗಿಸುವ ತಪ್ಪಾದ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಸುಲಭವಾಗಿ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇದೆ ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಮತ್ತೊಂದೆಡೆ, ಮರೆವು ಮತ್ತು ನೆನಪಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ವಯಸ್ಕರು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ನಡುವೆ ಅಷ್ಟೇನೂ ವ್ಯತ್ಯಾಸವಿಲ್ಲ ಎಂದು ತೋರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಇಬ್ಬರಿಗೂ ಗುರುತಿಸುವಿಕೆಯ ಸಾಧನಗಳು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತವೆ (ಸ್ಪೆನ್ಸರ್ ಮತ್ತು ಫ್ಲಿನ್, ೧೯೯೧). ಆದ್ದರಿಂದ ಮಕ್ಕಳು ವಯಸ್ಕರಿಗಿಂತ ಕಡಿಮೆ ಪ್ರಮಾಣದ ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹ ಮಾಹಿತಿದಾರರೇನಲ್ಲ.

ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿನ ದ್ವಂದ್ವಾರ್ಥತೆಯನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ, ಮಕ್ಕಳ ಸಹಿಷ್ಣುತೆ ಕಡಿಮೆ ಇದೆಯೇ? ನಮ್ಮ ಭಾಷೆಯು ಅತಿಯಾಗಿ ರೂಪಕಗಳಿಂದ ವ್ಯಾಪ್ತಗೊಂಡಿದೆ ಎಂದು ಮನವರಿಕೆಯಾಗುವಂತೆ ನಿರೂಪಿಸಲಾಗಿದೆ (ಗಿಬ್ಸ್, ೧೯೯೪). ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ವಯಸ್ಕರು ಬಳಸುವ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ರೂಪಕಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮಕ್ಕಳು ತಿಳುವಳಿಕೆಯ ಕೊರತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರಬಹುದು. ಆದರೆ ಅವರು ತಮ್ಮದೇ ಆದ ರೂಪಕ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಆವಿಷ್ಕರಿಸುವ ಸಮಾನವಾದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ. ಮಕ್ಕಳ ರೂಪಕಗಳ ಬಗೆಗಿನ ಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ, ನಮ್ಮ ಸಂಶೋಧನಾ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಯೊಬ್ಬರು, ಚಿಕ್ಕ ಮಗುವೊಂದು, ಕುಟುಂಬ ಸಂಬಂಧಗಳ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿನ ಅನುಕ್ರಮ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಲ್ಲೊಂದಕ್ಕೆ ಉತ್ತರಿಸಿದಾಗ ಆಶ್ಚರ್ಯಚಕಿತರಾದರು. ಅದು ಹೀಗಿದೆ:

ಪ್ರ. ನಿಮ್ಮ ಅಜ್ಜನಿಗೆ ನೀವು ಎಷ್ಟು ಹತ್ತಿರವಾಗಿದ್ದೀರಿ?
ಉ. ಅಷ್ಟೇನೂ ಹತ್ತಿರವಾಗಿಲ್ಲ. ನಾನು ಡಬ್ಲಿನ್ ನಲ್ಲಿ ವಾಸಿಸುತ್ತಿದ್ದೇನೆ ಮತ್ತು ಅವರು ಆಫಲಿಯಲ್ಲಿ ವಾಸಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಇದರ ಅರ್ಥ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ರೂಪಕವನ್ನು ಬಳಸುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದಲ್ಲ. ಹಾಗೆ ನೋಡಿದರೆ ಮಕ್ಕಳು ಬಳಸಬಹುದಾದ ಭಾಷೆಯ ವೈಶಿಷ್ಟ್ಯ ಮತ್ತು ಸೃಜನಶೀಲತೆಯನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ವಯಸ್ಕರೇ ವಿಫಲರಾಗಬಹುದು. ಯುವಜನರ ಪಠ್ಯ ಸಂದೇಶನವನ್ನು (ಟೆಕ್ಸ್ಟ್ ಮೆಸೇಜಿಂಗ್) ಕುರಿತ ಫಿನ್ನಿಷ್ ಅಧ್ಯಯನವು ಮಕ್ಕಳ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಭಾಷಾ ಆವಿಷ್ಕಾರಶೀಲತೆಯು ಅನುಪಕ್ರಮಿ (unitiatiative) ವಯಸ್ಕರಿಗೆ ಅನೇಕ ವೇಳೆ ಅಸ್ಪಷ್ಟ ಸಂವಹನವಾಗಿತ್ತು. ಎಂಬುದನ್ನು ಪ್ರಚುರಪಡಿಸಿತು (ಕಾಸೆನಿಯೆಮಿ, ೨೦೦೧).

ಮಕ್ಕಳ ಅನುಭವವನ್ನು ಅರಿಯಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವಾಗ ಉದ್ಭವಿಸುವ ಪ್ರಶ್ನೆಯೆಂದರೆ, ಮಕ್ಕಳು ಸಂಶೋಧಕರಿಗೆ ನಿಜವಾಗಿಯೂ ತಮಗೆ ಉಂಟಾದ ಅನುಭವವನ್ನೇ ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೋ ಅಥವಾ ಅವರನ್ನು ರಂಜಿಸಲು ಅಥವಾ ಆಕರ್ಷಿಸಲು ಅಥವಾ ದಾರಿತಪ್ಪಿಸಲು ಕಥೆ ಕಟ್ಟಿ ಹೇಳುತ್ತಾರೋ ಎಂಬುದರ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಯಾರಾದರೂ ಹೇಗೆ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದು. ಅದು ಅಷ್ಟೇನೂ ಮುಖ್ಯವಲ್ಲ ಎಂದು ಕೆಲವರು ಉತ್ತರಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ, ಅದು ಮುಖ್ಯವೋ, ಅಲ್ಲವೋ ಎಂಬುದು ಸಂಶೋಧನಾ ಪ್ರಶ್ನೆಯ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿರುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳು ಚಿಕ್ಕ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲೇ ಸುಳ್ಳು ಹೇಳಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಲೆವಿಸ್, ಸ್ಟೇಂಜರ್, ಮತ್ತು ಸುಲ್ಲಿವಾನ್ (೧೯೮೯) ವರದಿ ಮಾಡಿದ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ೩ ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ಅನೇಕ ಮಕ್ಕಳು ಚಿಕ್ಕ ಚಿಕ್ಕ ನಿಯಮ ಉಲ್ಲಂಘನೆ ಮಾಡಿ ಎಷ್ಟು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಸುಳ್ಳು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರು ಆ ಮಕ್ಕಳ ಮುಖಭಾವ ಮತ್ತು ನಡವಳಿಕೆಯಿಂದ ಅವರು ಸುಳ್ಳು ಹೇಳುತ್ತಿದ್ದಾರೆಯೇ ಅಥವಾ ಇಲ್ಲವೇ ಎಂಬುದನ್ನು ಕಂಡುಹಿಡಿಯುವುದು ಎಷ್ಟು ಕಷ್ಟಕರವಾಗಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತವೆ.

ವಯಸ್ಕ - ವಯಸ್ಕರ ಸಂಶೋಧನಾ ಸಂಬಂಧ ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕ - ಮಕ್ಕಳ ಸಂಶೋಧನಾ ಸಂಬಂಧದ ನಡುವಿನ ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ವ್ಯತ್ಯಾಸವು ಅಧಿಕಾರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ (ಆಲ್ಡರ್ಸನ್, ೧೯೯೫). ಆದಾಗ್ಯೂ ಇದು ಪರಿಮಾಣಾತ್ಮಕ ವ್ಯತ್ಯಾಸವಾಗಿದೆ ಎಂದು ಗಮನಿಸಬೇಕು. ಏಕೆಂದರೆ ಅಧಿಕಾರದ ವ್ಯತ್ಯಾಸವು ವಯಸ್ಕರ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಸಹ ಪರಿಚಾಲಿತಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳ ಅಧೀನಸ್ಥ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಸಂಶೋಧಕರು ಈ ಸಂಗತಿಯನ್ನು ಗಣನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಎಂದು ಮೇಯಾಲ್ ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ (ಮೇಯಾಲ್, ೨೦೦೦). ವಯಸ್ಕರು ಸಹಜವಾಗಿ ಮಕ್ಕಳ ಮೇಲೆ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಅವರ ಮಾತನ್ನು ಮೀರಲು ಮತ್ತು ಅವರೊಂದಿಗೆ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯ ಹೊಂದಲು ಅಥವಾ ಅವರಿಗೆ ಸರಿ ಕಾಣದ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಹೇಳಲು ಕಷ್ಟಪಡುತ್ತಾರೆ. ವಯಸ್ಕರ ನಿಟ್ಟಿನ ಮಕ್ಕಳ ದೈನಂದಿನ ಅನುಭವಗಳು ವಿಭಿನ್ನ ಆದೇಶವನ್ನೊಳಗೊಂಡಿದ್ದಲ್ಲಿ, ಯಾವುದೇ ವಯಸ್ಕ ತಮ್ಮ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಗಂಭೀರವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ನಂಬಲು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ. ಅದೇವೇಳೆ ಮಕ್ಕಳು ನಿರೋಧ, ವಿಧ್ವಂಸಕತೆ ಮತ್ತು ಯುಕ್ತಿಗಳಿಂದ ವಯಸ್ಕರ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ದುರ್ಬಲಗೊಳಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ನಿಪುಣರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಹ್ಯಾರಿಸ್ (೧೯೯೮) ಗುರುತಿಸುವಂತೆ, ಮಕ್ಕಳು ತಾವು 'ಮಕ್ಕಳ ವಿರುದ್ಧ (versus) ವಯಸ್ಕರು' ಎಂಬ ಚಲನಶೀಲತೆಯ ಭಾಗವಾಗಿದ್ದೇವೆ ಎಂದು ಬಹಳ ಮುಂಚೆಯೇ ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಕರ್ಸಾರೊ (೧೯೯೭) ೩ರಿಂದ ೫ ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ಶಿಶುವಿಹಾರದ ಶಾಲಾ ಮಕ್ಕಳು 'ವಯಸ್ಕ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ಅಪಹಾಸ್ಯ ಮಾಡುವ ಮತ್ತು ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು' ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ. ಅಪರಿಚಿತ ವಯಸ್ಕರಿಂದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಿದಾಗ ಈ ಮಗು ಅಥವಾ ಈ ಮಕ್ಕಳ ಗುಂಪು ಅದನ್ನು ಹೇಗೆ ಅರ್ಥೈಸುತ್ತದೆ/ತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ಸಂಶೋಧಕರು ಪ್ರತಿ ಹೊಸ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲೂ ತಿಳಿದಿರಬೇಕು. ಅವರು ಎಚ್ಚರಿಕೆಯಿಂದ 'ಸಿದ್ಧ' ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ನೀಡಲು ಕಲಿತಿದ್ದಾರೆಯೇ? ವಯಸ್ಕರ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರಿಸುವ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಅವರ ಜೀವನವು ನಕಾರಾತ್ಮಕ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಬದಲಾಗಿದೆಯೇ? ಸಂಶೋಧನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸುವಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಕೆಳಗೆ ಚರ್ಚಿಸಿದಂತೆ, ಸಂಶೋಧನಾ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ ಸಂಶೋಧಕರು ತಮ್ಮ ಅಧಿಕಾರದಲ್ಲಿ ಕೆಲವನ್ನು ಬಿಟ್ಟುಕೊಡುವ ಮಾರ್ಗಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಯೋಚಿಸಲು ಸಲಹೆ ನೀಡಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಸಂದರ್ಶನಗಳ ಸಮಯ ಮತ್ತು ಸ್ಥಳವನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುವ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ನೀಡುವುದು.

ಕೆಲವು ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ವಯಸ್ಕರು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ತಾವೂ ಇತರ ವಯಸ್ಕರ ಅಭಿಪ್ರಾಯದಲ್ಲಿ ಅಧಿಕಾರಹೀನರು ಎಂದು ನಂಬಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿದೆ. ರೆಸಿಡೆನ್ಶಿಯಲ್ ಗ್ರೂಪ್ ಹೋಂನ ಯುವಜನರೊಂದಿಗಿನ ಎಮಂಡ್ ಅವರ ಸುದೀರ್ಘ ವಾಸದಲ್ಲಿ (ಈ ಸಂಪುಟದ ಅಧ್ಯಾಯ ೭ರಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಲಾಗಿದೆ) ಡಾಕ್ಟರೇಟ್ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯಾಗಿರುವುದು ಹೆಚ್ಚು ಮೋಜಿನ ಸಂಗತಿಯೇನಲ್ಲ ಎಂದು ಅವರ ಸಹ ನಿವಾಸಿಗಳಿಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಯಿತು ಮತ್ತು ಅವರು ಅಂತಿಮವಾಗಿ 'ತನ್ನನ್ನು ಒಂದು ಬಗೆಯ ಹೆದರಿಕೆಯಿಂದ ನೋಡುವುದಕ್ಕಿಂತ ಕರುಣೆಯ ವಸ್ತುವಾಗಿ ಕಂಡರು' ಎಂದು ಆಕೆ ವರದಿ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ.

ಸಂಶೋಧಕರ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳು ಮುಖ್ಯ ಎಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ. ಕೆಲವು ತತ್ತ್ವ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಶೋಧಕರು ಗೋಡೆಯ ಮೇಲಿನ ನೊಣಗಳಂತಿರಬಹುದು (ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯೊಂದರ ಅಗೋಚರ ಅವಲೋಕನ) ಅಥವಾ ಕೆಲವು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ತಮ್ಮನ್ನು ತಟಸ್ಥಗೊಳಿಸಬಹುದು ಎಂಬ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಈಗಲೂ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿದ್ದರೂ ಸಹ ನಾವು ಅದನ್ನು ಒಪ್ಪುವುದಿಲ್ಲ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಸಂಶೋಧಕರು ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ತಾವು, ತಮ್ಮ ವಿಷಯಿಯಾದ (subject) ಮಗು ಅಥವಾ ಭಾಗಿಯಂತಿರಬೇಕು (participant) ಎಂಬುದು ಒಂದು ಸಮಸ್ಯೆಯೇ ಆಗಿದೆ. ಸಂಶೋಧಕರು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಜನಾಂಗೀಯಶಾಸ್ತ್ರ ತಜ್ಞರು ಮತ್ತು ಮಾನವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು, ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಯುವಜನರ 'ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಪ್ರಪಂಚಗಳನ್ನು' ಪ್ರವೇಶಿಸಲು ವಿಶೇಷ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು

ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಎಷ್ಟು ಅಗತ್ಯ ಎಂಬುದರ ಕುರಿತು ದೀರ್ಘಕಾಲ ಚರ್ಚಿಸಿದ್ದಾರೆ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಕರ್ಸಾರೊ, ೧೯೮೫, 'ಪೀರ್ ಸಂಸ್ಕೃತಿ'ಯನ್ನು ನೋಡಿ). ತೀವ್ರ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳ ಪ್ರಪಂಚದ ಮೇಲಿನ ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು ಮಕ್ಕಳು ವಯಸ್ಕರಿಗೆ ವಿಭಿನ್ನವಾದ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ನೆಲಸಿದ್ದು, ವಯಸ್ಕರು ಮಕ್ಕಳ ಆ ಪ್ರಪಂಚವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ವಿಶ್ವಾಸವನ್ನೆಂದಿಗೂ ಹೊಂದಿರಬಾರದು ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಕ್ಕೆ ಒಂದು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ ಎಂದರೆ, ಪ್ರಯತ್ನಿಸದಿರುವುದು ಮತ್ತು ಇನ್ನೊಂದು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯೆಂದರೆ, ಮಕ್ಕಳಂತೆ ಆಗಿಬಿಡುವುದು. ಮೊದಲನೆಯದು ಅನಗತ್ಯವಾಗಿ ನಿರಾಶಾಮಯವಾದ ಮತ್ತು ಬಹುಶಃ ಅಸಿಂಧುವಾದ ತೀರ್ಮಾನವೆಂದು ತೋರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಎರಡನೆಯದು ಅವಿವೇಕದ ಮತ್ತು ವೈಫಲ್ಯಕ್ಕೆ ದಾರಿ ಮಾಡಿಕೊಡುವ ತೀರ್ಮಾನವಾಗಿದೆ. ಮಕ್ಕಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ವಯಸ್ಕರು ತಮ್ಮಂತೆಯೇ ಇರುವಂತೆ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ತ್ವರಿತವಾಗಿ ಪತ್ತೆಹಚ್ಚುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದು ನಮ್ಮ ಅಭಿಪ್ರಾಯವಾಗಿದೆ. ಆದರೂ ಅಧಿಕಾರಯುತ ವಯಸ್ಕ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ನಡುವೆ ಹೇಗೋ ಒಂದು ಆಸ್ಪದವನ್ನು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ಸಂಧಾನಿಸಿದ ಉದಾಹರಣೆಗಳು ಸಂಶೋಧಕರ ಸಾಹಿತ್ಯದಲ್ಲಿವೆ (ಕ್ರಿಸ್ಟೆನ್ಸನ್, ೨೦೦೪). ಬ್ಯಾರಿ ತಾರ್ನ್ ತಾನು ಅವಲೋಕಿಸಿದ ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಅವರ ಅಧಿಕಾರಯುತ ವಯಸ್ಕರ ನಡುವೆ "ಅಲ್ಪತಮ ವಯಸ್ಕ" ಪಾತ್ರವನ್ನು ಸಂಧಾನಿಸಲು ಹೇಗೆ ಪ್ರಯತ್ನಪಟ್ಟರು ಮತ್ತು ಅಂತಹ ಸಂಧಾನ ಎಷ್ಟು ಸಂಕೀರ್ಣ ಎಂದು ವಿವರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಅವರ ಜೆಂಡರ್ ಪ್ಲೆ (೧೯೯೩) ಪುಸ್ತಕದ 'ಲರ್ನಿಂಗ್ ಫ್ರಮ್ ಕಿಡ್ಸ್' ಅಧ್ಯಾಯ, ಅವರು ಸಂಶೋಧನೆಗೆ ತೊಡಗಿರುವ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಸಂಶೋಧಕರ ಸಂಬಂಧದ ಮೇಲಿನ ಅತ್ಯಂತ ಚಿಂತನಶೀಲ ಪ್ರತಿಫಲನವಾಗಿದೆ. ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿರುವ ಮ್ಕಕಳು ಮತ್ತು ಯುವಜನರು ಬಳಸುವ ಸಂವಹನದ ಸ್ಥಳೀಯ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ನಿಟ್ಟಿನ ಸುಪರಿಚಿತ ಪರಿಜ್ಞಾನದ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯ ಬಗೆಗಿನ ವಿವಾದವು ಕಡಿಮೆಯಿರಬಹುದು ಎಂಬುದು ಮುಂದಿನ ವಿಷಯ (ಕ್ರಿಸ್ಟೆನ್ಸೆನ್ ಮತ್ತು ಜೇಮ್ಸ್, ೨೦೦೦: ೭). ಇದು ಮಕ್ಕಳ ದಿನಚರಿ, ವೇಳಾಪಟ್ಟಿಗಳು ಮತ್ತು ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಪರಿಚಿತತೆಯನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುವವರೆಗೂ ವಿಸ್ತಾರಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ.

ಅಂತಿಮವಾಗಿ ನಾವು ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಚರ್ಚಿಸಲು ಬಯಸುತ್ತೇವೆ. ಒಮ್ಮೆ ಮಕ್ಕಳು ಸಂಶೋಧನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಭಾಗವಾದ ನಂತರ ಅವರು ಅದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಸಕ್ರಿಯವಾಗಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ತಿಳುವಳಿಕೆಯು ಮೂಡಿದ ನಂತರ ಈ ಪ್ರಯತ್ನವು ಅತ್ಯಂತ ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲೂ ಇರುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಾವು ಭಾವಿಸುತ್ತೇವೆ (ಡನ್, ೧೯೮೮). ಈ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಸಂಶೋಧನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಗಿಗಳು ಎಂದು ನೋಡುವುದು ಸದಾ ಸೂಕ್ತವಾದುದು. ಸಂಶೋಧನೆಯ ಕೇಂದ್ರಬಿಂದುವಾಗಿರುವ ಜನರು ಭಾಗಿಗಳಾಗಿರುತ್ತಾರೆಯೇ ಹೊರತು ವಿಷಯಿಗಳಲ್ಲ (subjects) ಎಂಬ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಸಂಶೋಧಕರ ಪರಿಭಾಷೆಯು ಇತ್ತೀಚಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಬದಲಾಗಿದೆ (ವುಡ್ಹೆಡ್ ಮತ್ತು ಫಾಕ್ನರ್, ೨೦೦೦). ಸಂಶೋಧನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯ ಪ್ರಮಾಣವು ಈ ಮೂಲಭೂತ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಮೀರಿ ಬದಲಾಗಬಹುದು. ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬರು (ಹಿಲ್) ಈ ಸಂಪುಟದ ಅಧ್ಯಾಯ ೪ರಲ್ಲಿ ಸಮ್ಮತಿ ಮತ್ತು ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಸುತ್ತಲಿನ ನೈತಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಿದ್ದೇವೆ. ವೈಧಾನಿಕತೆಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ಮಕ್ಕಳ ಪ್ರಪಂಚಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಅನುಭವದ ಕುರಿತು ನಡೆಸಲಾದ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಈಗಲೂ ಸಹ ವಯಸ್ಕರಿಂದ ಪ್ರೇರೇಪಿಸಲ್ಪಟ್ಟು, ವಿನ್ಯಾಸಗೊಂಡು, ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಲ್ಪಟ್ಟು, ಪ್ರಸರಣಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಸಂಶೋಧನಾ ವಿನ್ಯಾಸ ಮತ್ತು ದತ್ತಾಂಶ ನಿರ್ವಹಣೆಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುವುದು ಅಸಾಮಾನ್ಯವಾದ ವಿಷಯ ಎನಿಸಿದರೂ, ಇದನ್ನು ಯಾವಾಗ ಮತ್ತು ಹೇಗೆ ಮಾಡಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಕೆಲವು ಸಂಶೋಧಕರು ಅನ್ವೇಷಿಸಲು ಆರಂಭಿಸಿದ್ದಾರೆ (ಆಲ್ಡರ್ಸನ್, ೨೦೦೦; ಹಿಲ್, ೧೯೯೭ ಮತ್ತು ಈ ಸಂಪುಟದ ಅಧ್ಯಾಯ ೧೪ ರಲ್ಲಿ ವೀಲ್ ಬಗ್ಗೆ ನೋಡಿ). ಸಂಶೋಧನೆಯ ವಿನ್ಯಾಸ ಮತ್ತು ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗೆ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಸೆಳೆಯಬಹುದು ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ಉದಾಹರಣೆಗಳು ಸಾಹಿತ್ಯದಲ್ಲಿ ಹೊರಹೊಮ್ಮಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿವೆ. ಸಂಶೋಧನಾ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರಿಸಲು ಸೂಕ್ತವಾದ ವಿಧಾನಗಳು ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ಸಂಶೋಧಕರೊಂದಿಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಸಲಹಾ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ (ಉದಾಹರಣೆಗೆಎಡ್ವರ್ಡ್ಸ್ ಮತ್ತು ಆಲ್ಡ್ರೆಡ್, ೧೯೯೯; ಎಮಂಡ್, ೨೦೦೨ ನೋಡಿ). ಈ ಅಭ್ಯಾಸವು ಸಾಕಷ್ಟು ಸಂಭಾವ್ಯತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಸಂಶೋಧಕರ

ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಹೊಂದುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಗಿಯಾದ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅರ್ಥಗರ್ಭಿತವೆನಿಸಿದೆಯೇ ಎಂದು ಪರಿಶೀಲಿಸುವುದು ಅತ್ಯಂತ ಉಪಯುಕ್ತವಾದ ಅಭ್ಯಾಸವಾಗಿದೆ. ಇದು ಮಕ್ಕಳ ಸ್ವಂತ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ ಮತ್ತು ಧ್ವನಿಯೊಂದಿಗೆ ನಂಬಿಕೆಯನ್ನು ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವ ಗುರಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿದೆ. ಕೆಲವು ಸಂಶೋಧಕರು ಸಂಶೋಧನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಎಲ್ಲಾ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಸ್ವಲ್ಪ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುವಲ್ಲಿ ಸಾಕಷ್ಟು ಮುಂದೆ ಹೋಗಿದ್ದಾರೆ (ಎಮಂಡ್, ೨೦೦೨). ಆದಾಗ್ಯೂ, ಅಂತಿಮವಾಗಿ, ಪ್ರಕಾಶನ, ನೀತಿ ರಚನೆ, ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳು, ಸಾಮಾಜಿಕ ಸೇವೆಗಳು ಮುಂತಾದವುಗಳ ಜಗತ್ತನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವವರು ವಯಸ್ಕರೇ. ಆದ್ದರಿಂದ ಸಂಶೋಧಕರಾಗಿ ಮಕ್ಕಳ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಮತ್ತು ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಮತ್ತು ಆಂತರಿಕವಾಗಿ ನಿರ್ಬಂಧಿತವಾಗಿದೆ.

ಮಕ್ಕಳ ಅನುಭವಗಳು ಮತ್ತು ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಸಂಶೋಧಿಸಲು ಸೂಕ್ತವಾದ ವಿಧಾನಗಳು

ಮಕ್ಕಳ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಅವರ ಪ್ರಪಂಚದ ಬಗೆಗಿನ ಅನುಭವಗಳ ಕುರಿತು ಸಂಶೋಧನೆಗೆ ದೀರ್ಘವಾದ ಆದರೆ ಅಷ್ಟೇನೂ ಪ್ರಭಾವಶಾಲಿಯಲ್ಲದ ಪರಂಪರೆ ಇದೆ. ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಸ್ವಂತ ಜೀವನದ ಬಗ್ಗೆ ಮಾಹಿತಿದಾರರಾಗಿರುವ ಸಂಶೋಧನೆಯೊಂದಿಗೆ ನಾವು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಬಹುದು. ನ್ಯೂಗಿನಿಯಾ ಮತ್ತು ಸಮೋವಾದಲ್ಲಿ (೧೯೩೦; ೧೯೬೧) ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಯುವಜನರೊಂದಿಗಿನ ತಮ್ಮ ಸಂಭಾಷಣೆಯಗಳಲ್ಲಿ ವರದಿ ಮಾಡಿದಂತೆ, ಮಾರ್ಗರೆಟ್ ಮೀಡ್, ಮಕ್ಕಳ ಸಂದರ್ಶನಗಳಲ್ಲಿ ಆರಂಭಿಕ ಉದಾಹರಣೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತಾರೆ (೧೯೩೦; ೧೯೬೧). ಇನ್ನೂ ಒಂದು ಆರಂಭಿಕ ಉದಾಹರಣೆಯೆಂದರೆ ಷರ್ಲೆಟ್ ಬುಹ್ಲರ್ ಅವರ (೧೯೩೦) ಕೆಲಸ ಮತ್ತು ಹದಿಹರೆಯದ ಹುಡುಗಿಯರ ಅನುಭವವನ್ನು ಅರಿಯಲು ಅವರ ಡೈರಿಗಳನ್ನು ಬಳಸುವ ವಿಧಾನ.

ಇಪ್ಪತ್ತನೇ ಶತಮಾನದಲ್ಲಿ ವಿವಿಧ ವಿಧಾನಗಳ ಅಪಾರ ಶ್ರೇಣಿಯನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಲಾಯಿತಲ್ಲದೆ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಕುರಿತ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗಿನ ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಅದನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. ಈ ವಿಭಾಗವು ಮಕ್ಕಳು ಸ್ವತಃ ತಮ್ಮ ಅನುಭವದ ಬಗ್ಗೆ ವರದಿ ಮಾಡುವ ಅಥವಾ ಯಾವುದೋ ಒಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅದನ್ನು ಬಹಿರಂಗಪಡಿಸುವ ಅಥವಾ ಪ್ರದರ್ಶಿಸುವ ವಿಧಾನಗಳ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತದೆ.

ಈ ರೀತಿಯ ದತ್ತಾಂಶವನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸುವ ವಿಧಾನವು ಗುಣಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಪರಿಮಾಣಾತ್ಮಕವಾಗಿರಬಹುದು ಅಥವಾ ಈ ಎರಡರ ಮಿಶ್ರಣವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರಬಹುದು. ಪರಿಮಾಣಾತ್ಮಕ ವಿಧಾನಗಳು ಮಕ್ಕಳ ಅನುಭವದ ಬಗ್ಗೆ ಮಾಹಿತಿ ನೀಡಬಹುದು. ಆದರೆ ಇಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ಒತ್ತು ಗುಣಾತ್ಮಕ ವಿಧಾನಗಳ ಮೇಲೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಅವುಗಳು ಮುಕ್ತ, ನಿರೂಪಣಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಸಮಗ್ರವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಅವರು ಅನುಭವದ ಸಂಪೂರ್ಣ ದಟ್ಟತನವನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಲು ಹೆಚ್ಚು ಸಮರ್ಥರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಆದರೆ ಸಂಖ್ಯೆಗಳ ಬಳಸುವಿಕೆಯು ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಅಥವಾ ಗುಂಪಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಅನುಭವದ ಕೆಲವು ಅಗತ್ಯ ವೈಶಿಷ್ಟ್ಯಗಳನ್ನು ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತಗೊಳಿಸುವ ಸಾಧನವನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ.

ಮಕ್ಕಳ ಅನುಭವವನ್ನು ಸಂಶೋಧಿಸುವಲ್ಲಿ ಮಾಪನ ಅಥವಾ ಅಂಕಿಅಂಶಗಳಿಗೆ ಸ್ಥಳವಿಲ್ಲ ಎಂದು ಹೇಳಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ (ಅಲನೆನ್, ೨೦೦೩). ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಬಾಲ್ಯದ ವೈವಿಧ್ಯತೆ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ದೈನಂದಿನ ಜೀವನದ ಅನುಭವವನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವಲ್ಲಿ ದೊಡ್ಡ ಪ್ರಮಾಣದ ಅಂಕಿಅಂಶಗಳ ಸಮೀಕ್ಷೆಗಳು ಪ್ರಮುಖವಾಗಿವೆ ಎಂದು ಕ್ವರ್ಟ್ರುಪ್ (೨೦೦೦) ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅಂತಹ ದತ್ತಾಂಶವು ಅನುಭವದ ನಿಯತಾಂಕಗಳನ್ನು (parameters) ವಿವರಿಸಬಹುದು, ಆದರೆ ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠ ವಿಷಯವನ್ನಲ್ಲ. ಪ್ರಮಾಣೀಕೃತ ಪ್ರಶ್ನಾವಳಿಗಳ ಮೂಲಕ ಅರ್ಥ ಮತ್ತು ವಿಷಯವನ್ನು ಪ್ರವೇಶಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ ಅನೇಕ ವಿಧಗಳಲ್ಲಿ ಅಂತಹ ಪರಿಕರಗಳ

ಬಳಕೆಯು ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಪ್ರಪಂಚವನ್ನು ಹೇಗೆ ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಸಮಾಲೋಚಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಗುರಿಯೊಂದಿಗೆ ಸಂಘರ್ಷಕ್ಕೀಡಾಗುತ್ತದೆ.

ಮಕ್ಕಳ ಅನುಭವವನ್ನು ನಿಲುಕಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಉಪಯುಕ್ತವೆನಿಸಬಹುದಾದ ವ್ಯಾಪಕ ಶ್ರೇಣಿಯ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಕೆಳಗೆ ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡಲಾಗಿದೆ. ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ವಿವರವಾಗಿ ವಿವರಿಸಲು ಅಥವಾ ಚರ್ಚಿಸಲು ಯಾವುದೇ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ. ಅವುಗಳಲ್ಲಿನ ಅನೇಕ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಮುಂದಿನ ಅಧ್ಯಾಯಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಈ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ಉಲ್ಲೇಖಿಸಲಾದ ಇತ್ತೀಚಿನ ಪಠ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಕಾಣಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಗ್ರೀಗ್ ಮತ್ತು ಟೇಲರ್ (೧೯೯೯).

ಅವಲೋಕನ

ಈ ಸಂಪುಟದಲ್ಲಿನ ಎರಡು ಅಧ್ಯಾಯಗಳಲ್ಲಿ ಅವಲೋಕನದ ಬಳಕೆಯನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ: ಧುನ್ (ಅಧ್ಯಾಯ ೫) ಹಾಗೂ ಟಡ್ಜ್ ಮತ್ತು ಹೂಗನ್ (ಅಧ್ಯಾಯ ೬: ಅಧ್ಯಾಯ ೭ರಲ್ಲಿ ಎಮಂಡ್ ಬಳಸಿದಂತೆ, ಭಾಗಿಗಳ (participants) ಅವಲೋಕನವನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ).

ಅವಲೋಕನಾತ್ಮಕ ವಿಧಾನಗಳು ವಿವಿಧ ರೂಪಗಳನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ, ಅವು ವಾಸ್ತವಿಕ ಅಥವಾ ಯೋಜಿತವಾಗಿರಬಹುದು. ದಾಖಲಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಕಾಗದ ಮತ್ತು ಪೆನ್ಸಿಲ್, ಆಡಿಯೋ, ವಿಡಿಯೋ ಮತ್ತು ಚಿತ್ರೀಕರಿಸಿದ ದಾಖಲೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಂತೆ ಇನ್ನಷ್ಟು ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿವೆ. ದತ್ತಾಂಶವು ಮಕ್ಕಳ ಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮತ್ತು ಶಾಬ್ದಿಕ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರಬಹುದು. ಪ್ರತಿಚಯನ (sampling) ವಿಧಾನಗಳು ಏನನ್ನು ದಾಖಲಿಸಲಾಗಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಸಹ ಆಜ್ಞಾಪಿಸುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಸಮಯದ ಮಾದರಿ ವಿಧಾನಗಳು ಆವರ್ತನ ಎಣಿಕೆಗಳಿಗೆ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತವೆ. ಆದರೆ ಘಟನೆಯ ಮಾದರಿಯು ವಿಶಿಷ್ಟವಾಗಿ ವಿವರಣಾತ್ಮಕ ನಿರೂಪಣೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತದೆ.

ಮಕ್ಕಳ ಅನುಭವದ ಸಂಬಂಧದಲ್ಲಿ ವರ್ತನೆಯ (ಮಾತೂ ಸೇರಿದಂತೆ) ಅವಲೋಕನದ ದಾಖಲೆಗಳ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ ಮತ್ತು ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಗೆ ಒಂದು ಮಟ್ಟದ ನಿಷ್ಕರ್ಷೆಯು ಅವಶ್ಯ. ಮಗು ತನ್ನ ಅನುಭವವನ್ನು ನೇರವಾಗಿ ವರದಿಸುವಾಗ ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಮೀರಿದ ಪರಾಮರ್ಶೆಯ ಅಗತ್ಯವಿದೆ.

ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ಮತ್ತು ಗುಂಪು ಸಂದರ್ಶನ

ಸಂದರ್ಶನ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಈ ಸಂಪುಟದ ಹಲವಾರು ಅಧ್ಯಾಯಗಳಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ವಿವರಿಸಲಾಗಿದೆ, (ವೆಸ್ಕ್ ಟಾಟ್ ಮತ್ತು ಲಿಟಲ್ಟನ್ (ಅಧ್ಯಾಯ ೮); ರೋಜರ್ಸ್ (ಅಧ್ಯಾಯ ೯); ಹೆನ್ನೆಸ್ಸಿ ಮತ್ತು ಹೆರಿ (ಅಧ್ಯಾಯ ೧೩)).

ಗುಂಪನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿದ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿನಂತೆ (ಫೋಕಸ್ ಗ್ರೂಪ್), ಸಂದರ್ಶನವು ಒಂದು ಮಗುವನ್ನು ಒಬ್ಬನೇ ಸಂದರ್ಶಕ ಸಂದರ್ಶನ ಮಾಡುವುದನ್ನು ಅಥವಾ ಮಕ್ಕಳ ಗುಂಪುಗಳು ಒಬ್ಬ ಅಥವಾ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂದರ್ಶಕರಿಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುವುದನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳಬಹುದು. ಸಂದರ್ಶಕರು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಪ್ರಮಾಣಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಬಹುದು ಅಥವಾ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಸ್ವರೂಪವು ಸಂಭಾಷಣೆಯ ಗತಿಯನ್ನು ಅನುಸರಿಸುವಂತೆ ಮಾಡಬಹುದು. ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ನಿರ್ಧಾರಿತವಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಸಮೂಹ ಮತ್ತು ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಲ್ಲದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ವಿನಿಮಯದ ನಡುವೆ ಅನೇಕ ಬಾರಿ ಪ್ರವೃತ್ತಗೊಂಡ ಅರ್ಧರಚಿತ ಸಂದರ್ಶನದ ಕಾರ್ಯಾಚರಣೆಯ ಕ್ಷೇತ್ರವನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು. ಸಂದರ್ಶನದ ಸನ್ನಿವೇಶದ ಒಳಗೆ, ಒಂದು ವಿಷಯ ಅಥವಾ ವಸ್ತುವಿನ ಬಗ್ಗೆ ಮನಸ್ಸಿಗೆ ಹೊಳೆದ

ಉತ್ತರವನ್ನು ಹೇಳುವಿಕೆ ಅಥವಾ ಪೆನ್ಸಿಲ್ ಮತ್ತು ಪೇಪರಿನೊಂದಿಗೆ ಪ್ರಶ್ನೆ ಮತ್ತು ಉತ್ತರದ ಸಂರೂಪದ ವೈವಿಧ್ಯಕರಣ ಅಥವಾ ಇತರ ಕಾರ್ಯಗಳಂತಹ ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ಸಂಬದ್ಧ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಬಳಸಲು ಅವಕಾಶವಿದೆ.

ಸಂದರ್ಶನಗಳ ಮೂಲಕ ರಚಿಸಲಾದ ಸಂಭವನೀಯ ದತ್ತಾಂಶವು ಸಮೃದ್ಧ ಮತ್ತು ವೈವಿಧ್ಯಮಯವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಸಂದರ್ಶನದ ಕೇಂದ್ರ ವಿಷಯ ಯಾವುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿ ದತ್ತಾಂಶವು ಮಗುವಿನ ಜೀವನದ ಬಗೆಗಿನ ನೇರವಾದ ಸಂಗತಿಗಳಿಂದ ಹಿಡಿದು ಹೆಚ್ಚಿನ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನದ ಅಗತ್ಯವಿರುವ, ಬಹುಶಃ ಮನೋವಿಶ್ಲೇಷಣೆ ಅಥವಾ ಇತರ ಗಹನವಾದ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಗಳಿಂದ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿಸಲ್ಪಡುವ, ದತ್ತಾಂಶದವರೆಗೆ ವಿಸ್ತರಿಸಬಹುದು. ಸಂದರ್ಶನ ಮಾಡುವವರು ಮನುಷ್ಯರೇ ಆಗಿರಬೇಕಿಲ್ಲ! ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಮೀಸೆಲ್, ಅಬ್ಲೋ, ಕೋವನ್ ಮತ್ತು ಕೋವನ್ ಅವರು ೪ರಿಂದ ೭ ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳ 'ಸಂದರ್ಶಕರಾಗಿ' (The Berkeley Puppet Interview, ೧೯೯೮) ಕೀಲುಗೊಂಬೆಗಳನ್ನು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ಬಳಸಿದ್ದಾರೆ.

ಸೃಜನಾತ್ಮಕ ವಿಧಾನಗಳು

ಸೃಜನಾತ್ಮಕ ವಿಧಾನಗಳ ಬಳಕೆಯ ಪರಾಮರ್ಶನವನ್ನು ಈ ಸಂಪುಟದಲ್ಲಿ ವೆಲೆ (ಅಧ್ಯಾಯ ೧೪) ಮತ್ತು ರೋಜರ್ಸ್ ಅವರ (ಅಧ್ಯಾಯ ೯) ಅಧ್ಯಾಯಗಳಲ್ಲಿ ಕಾಣಬಹುದು. ಸೃಜನಾತ್ಮಕ ವಿಧಾನಗಳು ಮಗುವಿನ ಕಲ್ಪನೆಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಆಧಿಪತ್ಯವನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ. ಕಥೆಗಳನ್ನು ಹೇಳುವುದು ಅಥವಾ ಬರೆಯುವುದು (ಒಬ್ಬರ ಹಿಂದಿನ ಅನುಭವಗಳ ವಾಸ್ತವಿಕ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ನೀಡುವುದಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ), ಕವಿತೆಗಳನ್ನು ಬರೆಯುವುದು, ರೇಖಾಚಿತ್ರ ಅಥವಾ ವರ್ಣಚಿತ್ರ ಬಿಡಿಸುವುದು, ಛಾಯಾಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ಕ್ಲಿಕ್ಕಿಸುವುದು, ವೀಡಿಯೋಗಳು ಅಥವಾ ಚಲನಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ನಿರ್ಮಾಣ ಮತ್ತು ನಾಟಕ ಮತ್ತು ಪಾತ್ರಾಭಿನಯದಂತಹ ಸೃಜನಶೀಲತೆಯನ್ನು ಅವು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ (ಕ್ರಿಸ್ಟೆನ್ಸನ್ ಮತ್ತು ಜೇಮ್ಸ್, ೨೦೦೦; ಲೆವಿನ್, ೧೯೯೫).

ಪ್ರಚುರಪಡಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಸ್ವಯಂ ವರದಿಗಳು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ಸ್ವಾಭಾವಿಕ ಆಖ್ಯಾನಗಳು

ಸ್ವಯಂ - ವರದಿ ವಿಧಾನಗಳು ಶಾಬ್ದಿಕ ವರದಿಗಳನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿರುವವುಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ. ಆದರೆ ಅವು, ಸಂದದರ್ಶಕರ ಜೊತೆ ನೇರ ಮತ್ತು ಮುಂದುವರಿಯುವ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯಿಲ್ಲದೆ, ಬರವಣಿಗೆ, ಅಥವಾ ಅವರ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳು, ಭಾವನೆಗಳು ಮುಂತಾದುವುಗಳ ದಾಖಲೀಕರಣದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ. ಸನ್ನಿವೇಶಗಳ ಸವಿವರ ವರ್ಣನೆ ಮತ್ತು ಮುಖಪತ್ರ ಚಿತ್ರಗಳಿಗೆ (vignettes) ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುವಂತೆ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಕೇಳುವುದು (ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಮುಖಪತ್ರ ಚಿತ್ರಗಳ ಬಳಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ಚರ್ಚೆಗಾಗಿ ಬರ್ಟರ್ ಮತ್ತು ರೆನಾಲ್ಡ್, ೨೦೦೦ ನೋಡಿ), ಪ್ರಶ್ನಾವಳಿಗಳು, ವಾಕ್ಯವನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುವ ಕಾರ್ಯಗಳು, ಸ್ವಾಭಾವಿಕವಾಗಿ ಸೃಜಿಸಲ್ಪಡುವ ಮಕ್ಕಳ ನಿರೂಪಣೆಗಳ ದಾಖಲೀಕರಣ ಮತ್ತು ಅವರ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳನ್ನು ದಿನಚರಿಗಳಲ್ಲಿ ದಾಖಲಿಸುವಂತೆ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಕೇಳುವುದು ಇತರ ವಿಧಾನಗಳಾಗಿವೆ. ಮಕ್ಕಳನ್ನು ತಮ್ಮ 'ಮೂರು ಆಸೆಗಳನ್ನು' ಹೇಳುವಂತೆ ಅಥವಾ ಬರೆಯುವಂತೆ ಕೇಳುವ ಸರಳ ಆದರೆ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಮೌಖಿಕ ಸಂಕೇತಗಳು ಈ ವಿಭಾಗ ಮತ್ತು ಸಂದರ್ಶನ ವಿಭಾಗದ ನಡುವೆ ಎಲ್ಲೋ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ.

ಆತ್ಮಚರಿತ್ರೆ ಮತ್ತು ಜೀವನ ಚರಿತ್ರೆಗಳ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು ಸಾಮಾಜಿಕ ವಿಜ್ಞಾನ ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಬೆಳೆಯುತ್ತಿರುವ ಆಸಕ್ತಿಯ ಕ್ಷೇತ್ರವನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುತ್ತದೆ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಜೋಸೆಲ್ಸನ್ ಮತ್ತು ಲೈಬ್ಲಿಚ್, ೧೯೯೩). ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದು ವಯಸ್ಕರೊಂದಿಗಿನ ಕೆಲಸದಂತೆ ಸಾಮಾನ್ಯವಾದುದಲ್ಲ. ಅದನ್ನು ಈ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ಎಂಗಲ್ ಬರೆದಿರುವ ಅಧ್ಯಾಯವು (ಅಧ್ಯಾಯ ೧೧) ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುತ್ತದೆ.

ಎಣಿಕೆಯ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ಹೊಸ ರೂಪಗಳು ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿನ ಅವುಗಳ ಬಳಕೆಗೆ ಗಣನೀಯ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತವೆ. ಮಕ್ಕಳು ಈ ಮಾಧ್ಯಮಗಳೊಂದಿಗೆ ವಯಸ್ಕರಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಪರಿಚಿತರಾಗಿದ್ದು, ಅವರ ಜೀವನದ ಬಗ್ಗೆ ಇತರರೊಂದಿಗೆ

ಸಂವಹನ ನಡೆಸಲು ಅವುಗಳನ್ನು ಸುಲಭವಾಗಿ ಬಳಸಬಲ್ಲರು (ಬರ್ಲಾಂಡ್, ಹಿಲ್, ಲೇಬರ್ನ್, ಮತ್ತು ಸ್ಟಾಫೋರ್ಡ್, ೨೦೦೧; ಹಾಲೋವೇ ಮತ್ತು ವ್ಯಾಲೆಂಟೈನ್, ೨೦೦೧).

ಆಧಾರ ವಸ್ತುಗಳ ಬಳಕೆ ಮತ್ತು ದೃಶ್ಯ ಪ್ರೇರಕಗಳು

ಈ ಶೀರ್ಷಿಕೆಯ ಅಡಿಯಲ್ಲಿ, ನಕ್ಷೆಯ ರಚನೆ ಮತ್ತು ರೇಖಾಚಿತ್ರದ ವಿಧಾನಗಳು (ಇಕೊಮ್ಯಾಪ್ ಗಳು, ಜೀವನ ಕಥೆಯ ಚಾರ್ಟು ಗಳು, ಜಿನೋಗ್ರಾಮ್ ಗಳು), ಗೊಂಬೆಗಳು, ಕೀಲುಗೊಂಬೆಗಳು ಮತ್ತು ಇತರ ಆಟಿಕೆಗಳು ಅಥವಾ ಆಟಗಳು ಮತ್ತು ಚಿತ್ರಗಳ ಬಳಕೆ, ಪ್ರಚೋದಕಗಳಾಗಿ ಅಥವಾ ಸನ್ನೆಗಳಾಗಿ ವ್ಯಂಗ್ಯಚಿತ್ರಗಳು ಅಥವಾ ಛಾಯಾಚಿತ್ರಗಳ ಬಳಕೆ - ಇವುಗಳನ್ನು ಸೇರಿಸಬಹುದು.

ಪ್ರಕ್ಷೇಪಕ ತಂತ್ರಗಳು

ಈ ತಂತ್ರಗಳು ಅಸ್ಪಷ್ಟ ಪ್ರಚೋದಕಗಳಿಗೆ ಮಕ್ಕಳು ನೀಡುವ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿಸಿವೆ. ಮಕ್ಕಳ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು ಅವರ ಸುಪ್ತಾಪ್ರಜ್ಞೆಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು ಮತ್ತು ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಬಹಿರಂಗಪಡಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಲಾಗಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗಳು, ಕಪ್ಪು ರೇಖಾಚಿತ್ರಗಳು, (Blacky Drawings) ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಅನುಬೋಧೆಯ (ಹಿಂದಿನ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಭಾವನೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಹೊಂದಿಸಿ ಏಕೀಕರಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ಹೊಸ ಭಾವನೆ, ಅನುಭವದ ಗ್ರಹಿಕೆ) ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು (Thematic apperception Test) ಒಳಗೊಂಡಿವೆ.

ಮಕ್ಕಳ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿರುವ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮತ್ತು ನಡವಳಿಕೆಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವ ವಿಧಾನಗಳು

ಮೇಲೆ ನಮೂದಿಸಿದ ಹಲವು ವಿಧಾನಗಳು ಮಗುವಿನ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಪ್ರತ್ಯಕ್ಷವಾದಿ ಮಾದರಿ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಸಂಶೋಧಿಸಬೇಕು ಎನ್ನುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ರೂಪಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿವೆ (ಹೂಗನ್ ಮತ್ತು ಇತರರು). ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕ ಕಾರ್ಯಭಾಗಿಗಳೆಂದು ಚಿತ್ರಿಸುವ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳು ಸಮೃದ್ಧ ಸಾಮಾಜಿಕ - ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶದೊಳಗೆ ಅತಃಸ್ಥಾಪಿತಗೊಂಡಿರುವರು ಎಂಬ ಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಒತ್ತನ್ನು ನೀಡುವ ಮಕ್ಕಳ ಜೀವನದ ಸಮಕಾಲೀನ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು ಇಂತಹ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸುವ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಆಗ್ರಹಿಸುತ್ತವೆ. ಅನೇಕ ವಿಧಗಳಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ವಿಧಾನಗಳ ಸಂಗ್ರಹ ಅಪೂರ್ಣವಾಗಿದೆ. ಅವು ಒಂದು ಸ್ಥಿರ ಹಾಗೂ ಸರ್ವವ್ಯಾಪಿತಗೊಳಸಲ್ಪಟ್ಟ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿರುವ ಬೇರ್ಪಟ್ಟ ಮಗುವಿನೊಡನೆ ಮಾತನಾಡುತ್ತವೆ.

ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿರುವ ಮಕ್ಕಳ ದೈನಂದಿನ ಬದುಕಿನ ಹರಿವು ಮತ್ತು ಸಂಕೀರ್ಣತೆಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಲು ಜನಾಂಗಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ವಿಧಾನಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಸೂಕ್ತವಾಗಿರುತ್ತವೆ (ಈ ಸಂಪುಟದ ೭ನೇ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ, ಎಮಂಡ್ ಅವರನ್ನು ನೋಡಿ). ಜನಾಂಗಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ವಿಧಾನಗಳು ಶಾಲೆ ಅಥವಾ ಆಟದ ಸ್ಥಳದಂತಹ ಮಕ್ಕಳ ದೈನಂದಿನ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಅವರೊಂದಿಗೆ ವಿಸ್ತೃತ ಸಮಯವನ್ನು ಕಳೆಯುವುದನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ (ಕ್ರಿಸ್ಟೆನ್ಸನ್, ೨೦೦೪; ಜೇಮ್ಸ್, ೧೯೯೩; ಮೂರ್, ೧೯೮೬). ಅವರು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಭಾಗವಹಿಸುವವರ ಅವಲೋಕನವನ್ನು ಪ್ರಮುಖ ಮಾಹಿತಿದಾರರ ಸಂದರ್ಶನಗಳು, ಅನೌಪಚಾರಿಕ ಗುಂಪು ಚರ್ಚೆಗಳು ಮತ್ತು ಸೃಜನಶೀಲ ಅಭ್ಯಾಸಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಂಯೋಜಿಸುತ್ತಾರೆ. ಶಾಲಾಪೂರ್ವ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಮಾದರಿಯಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ವಿಧಾನಗಳ ಮಿಶ್ರಣವನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಲಾಗಿದೆ (ಕ್ಲಾರ್ಕ್ ಮತ್ತು ಮಾಸ್, ೨೦೦೧).

ಮೇಲಿನ ಎಲ್ಲಾ ವಿಧಾನಗಳು ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿ ವಿವಿಧ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ದಾಖಲಿಸಬಹುದಾದ (ಆಡಿಯೋಟೇಪ್ ಹಾಗೂ ವಿಡಿಯೋ ಟೇಪ್ ಮಾಡಿದ, ಚಿತ್ರೀಕರಿಸಿದ, ಛಾಯಾಚಿತ್ರ ರೂಪದ ಮತ್ತು ಅದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಅಥವಾ ಘಟನೆಯ ನಂತರ ಬರೆಯಲಾದ)

ದತ್ತಾಂಶವನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತವೆ. ಆನ್ಲೈನ್ ದಾಖಲೀಕರಣ ಮತ್ತು ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ಸಂಭಾವ್ಯತೆಯು ಬೃಹತ್ ಮತ್ತು ವೈವಿಧ್ಯಮಯವಾಗಿದೆ (ಹಾಲೋವೇ ಮತ್ತು ವ್ಯಾಲೆಂಟೈನ್, ೨೦೦೧). ಆದಾಗ್ಯೂ ಸಂಗ್ರಹಿಸಿದ ದತ್ತಾಂಶವನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಇಲ್ಲಿ ಮತ್ತೆ ಅಧ್ಯಯನದ ಕೇಂದ್ರ ಬಿಂದು ಮತ್ತು ಸಂಶೋಧಕರ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಬದ್ಧತೆಗಳನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿ ವಿವಿಧ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಚರ್ಚೆಯ ವಿಶ್ಲೇಷಕರು ಎಲ್ಲಾ ದತ್ತಾಂಶ ಸಮುಚ್ಚಯಗಳನ್ನು ಸಂಭಾವ್ಯ ಪಠ್ಯಗಳಾಗಿ ನೋಡಬಹುದು. ಅವುಗಳು ಚರ್ಚೆಯ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗೆ ಮುಕ್ತವಾಗಿರುತ್ತವೆ (ಆಲ್ಡ್ರೆಡ್ ಮತ್ತು ಬರ್ಮನ್, ಈ ಸಂಪುಟದ ೧೦ನೇ ಅಧ್ಯಾಯ ನೋಡಿ).

ವಿಧಾನದ ಆಯ್ಕೆ

ವಿಧಾನ ಅಥವಾ ವಿಧಾನಗಳ ಆಯ್ಕೆಯು ಸಂಶೋಧನೆಯ ಉದ್ದೇಶ ಮತ್ತು ಸ್ವರೂಪಕ್ಕೆ ಅವು ಎಷ್ಟು ಸೂಕ್ತವಾಗಿವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿರುತ್ತದೆ. ಸಂಶೋಧಕರ ಕೆಲಸವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಚೌಕಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿದ್ದರೆ, ವಿಧಾನದ ಆಯ್ಕೆಯು ಸಂಶೋಧಕರ ಹಿಂದಿನ ಬದ್ಧತೆಗಳಿಂದ ನಿರ್ಬಂಧರಹಿತವಾಗಿ ಮುಂದುವರಿಯಬಹುದು. ಆದ್ದರಿಂದ, ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಚರ್ಚೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಬದ್ಧತೆಯು ಚರ್ಚೆಯ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯತ್ತ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುವುದನ್ನು ಆಗ್ರಹಿಸುತ್ತದೆ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಈ ಸಂಪುಟದಲ್ಲಿನ ಆಲ್ಡ್ರೆಡ್ ಮತ್ತು ಬರ್ಮನ್ ಅವರ ೧೦ನೇ ಅಧ್ಯಾಯವನ್ನು ನೋಡಿ). ಇಂದ್ರಿಯಗೋಚರಾನುಭವವಾದದ (phenomenological) ಸಿದ್ಧಾಂತಿಗಳು ಆ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಅನುಯಾಯಿಗಳು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿದ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಾರೆ (ಈ ಸಂಪುಟದಲ್ಲಿನ ದನಹೆರ್ ಮತ್ತು ಬ್ರಿಯೋಡ್ ಅವರ ೧೨ನೇ ಅಧ್ಯಾಯವನ್ನು ನೋಡಿ).

ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಶೋಧಕರು ಕೆಲವು ಪ್ರಕಾರದ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಬದ್ಧತೆ ಹೊಂದಿದ್ದು ಅದನ್ನು ಸುಸ್ಪಷ್ಟಗೊಳಿಸಬಾರದೆಂದು ಇಚ್ಛಿಸಿದ್ದಾಗ್ಯೂ, ಕೆಲವು ವಿಧಾನಗಳು ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಹಸ್ತಕ್ಷೇಪಕವಾಗಿದ್ದು ಐತಿಹಾಸಿಕವಾಗಿ ಅಥವಾ ತಾರ್ಕಿಕವಾಗಿ ಯಾವುದೇ ಒಂದು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ನಿಲುವಿಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ. ಇಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ, ಒಂದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ದತ್ತಾಂಶ ಸಂಗ್ರಹಣೆಯ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಬಳಸುವುದರಿಂದ ಪ್ರಯೋಜನವಿದೆ ಎಂದು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ವಾದಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಇದು ದತ್ತಾಂಶದ ತ್ರಿಕೋನೀಕರಣಕ್ಕೆ (triangulation) ಅವಕಾಶವನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ (ಬ್ರಾನೆನ್, ೧೯೯೨) ಹಾಗೂ ವಿವಿಧತೆಯು ಸ್ವತಃ ಭಾಗವಹಿಸುವವರ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸಿ, ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತದೆ (ಥಾಮಸ್ ಮತ್ತು ಓ' ಕೇನ್, ೨೦೦೦). ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಹಿಲ್, ಲೇಬರ್ನ್ ಮತ್ತು ಬಲ್ಯಾಂಡ್ (೧೯೯೬) ಅವರುಗಳು, ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಸುಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಕುರಿತ ಭಾವನೆಗಳು ಮತ್ತು ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಹೊರಹೊಮ್ಮಿಸಲು ಅನುಕ್ರಮಿಕ ಮಿಶ್ರ ವಿಧಾನಗಳ ಬಳಕೆಯನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ. ವುಡ್ ಹೆಡ್ (೧೯೯೯) ಬಾಂಗ್ಲಾದೇಶ, ಇಥಿಯೋಪಿಯಾ, ಫಿಲಿಪೈನ್ಸ್ ಮತ್ತು ಮಧ್ಯ ಅಮೇರಿಕಾದಲ್ಲಿನ ಬಾಲ ಕಾರ್ಮಿಕರ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಸಾರಗ್ರಾಹಿಯಾದ ಆದರೆ ಎಚ್ಚರಿಕೆಯಿಂದ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿದ ಪರಿಮಾಣಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಗುಣಾತ್ಮಕ ವಿಧಾನಗಳ ಮಿಶ್ರಣವನ್ನು ಬಳಸಿದರು. ಅವರ 'ಮಕ್ಕಳ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳ ಶಿಷ್ಟಾಚಾರ'ವನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ವಿಧಾನಗಳು ಚಿತ್ರ ಬಿಡಿಸುವಿಕೆ, ನಕ್ಷೆಯ ರಚನೆ, ಆಟಗಳು, ಪಾತ್ರ - ನಿರ್ವಹಣೆ ಮತ್ತು ಸಂದರ್ಶನಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿವೆ. ಅನುಭವದ ಸಮೃದ್ಧ ಮತ್ತು ಸಮಗ್ರ ವಿವರಣೆಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದೇ ಗುರಿಯಾಗಿದ್ದರೆ, ಹೆಚ್ಚಿನ ಮೂಲಗಳು (sources) ಉತ್ತಮವೆಂದು ಕೆಲವರು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಗರ್ಬರಿನೋ ಮತ್ತು ಸ್ಟೋಟ್ ಹೀಗೆ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ: "ವಯಸ್ಕರು ಮಗುವಿನ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಾಹಿತಿಯ ಮೂಲಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಷ್ಟೂ ಅವರು ಮಗುವಿನ ಸಂದೇಶಗಳನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿ ಪಡೆಯುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಹೆಚ್ಚು" (೧೯೯೨:೧೫).

ವಿಧಾನದ ಆಯ್ಕೆಯಲ್ಲಿ 'ಹೇಗಿದ್ದರೂ ನಡೆಯುತ್ತದೆ' ಎಂಬ ಧೋರಣೆಗೆ ತ್ರಿಕೋನೀಕರಣವು ಅವಕಾಶ ನೀಡಬಾರದು. ವಿಧಾನದ ಆಯ್ಕೆಯು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ನೇರ ಪರಿಣಾಮವಲ್ಲದಿದ್ದರೂ ಸಹ, ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿಧಾನ ಅಥವಾ ವಿಧಾನಗಳ ಆಯ್ಕೆಯನ್ನು ಮಾಡಲು ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ತಾರ್ಕಿಕ ಕಾರಣವಿರಬೇಕು. ತ್ರಿಕೋನೀಕರಣವನ್ನು ಕೇವಲ ಒಂದು ಅಭ್ಯಾಸವಾಗಿ ಉತ್ತೇಜಿಸುವ ಬದಲು ಅದನ್ನು ಕ್ರಮಶಾಸ್ತ್ರೀಯ (methodological) ಸಿದ್ಧಾಂತವಾಗಿ ಉತ್ತೇಜಿಸುವ ಕೆಲವು ಪರಿಣಾಮಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಎಚ್ಚರವಾಗಿರುವುದು

ಮುಖ್ಯವಾಗಿದೆ. ತ್ರಿಕೋನೀಕರಣವು ಅನೇಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಸಂಯೋಜಿಸುವ ಮೂಲಕ ನಿಕಟವಾಗಬಹುದಾದ ವಾಸ್ತವತೆ ಇದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ರಿಚರ್ಡ್ಸನ್ (೧೯೯೪) 'ತ್ರಿಕೋನೀಕರಿಸಬಹುದಾದ "ನಿಶ್ಚಿತ ಬಿಂದು (fixed point)" ಅಥವಾ "ವಸ್ತು" ಇದೆ ಎಂಬ ಊಹೆಯನ್ನು' (ಪು. ೫೨೨) ಪ್ರಶ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಗುಣಾತ್ಮಕ ಸಂಶೋಧಕರಿಗೆ ತ್ರಿಕೋನದ ರೂಪಕಕ್ಕಿಂತ ಸ್ಫಟಿಕದ ರೂಪಕವು ಹೆಚ್ಚು ಉಪಯುಕ್ತವಾಗಬಹುದೆಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿನ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಪ್ರಾತಿನಿಧ್ಯವನ್ನು ಸ್ಫಟಿಕದ ಒಂದು ಮುಖವಾಗಿ ಕಾಣಬಹುದು, ಮತ್ತು ಸ್ಫಟಿಕಗಳು 'ಬಾಹ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುತ್ತವೆ ಹಾಗೂ ವಿಭಿನ್ನ ಬಣ್ಣಗಳು, ಮಾದರಿಗಳು, ಸರಣಿಗಳನ್ನು ರಚಿಸುತ್ತಾ, ವಿಭಿನ್ನ ದಿಕ್ಕುಗಳಲ್ಲಿ ಬಿತ್ತರಿಸುತ್ತಾ, ತಮ್ಮೊಳಗೆ ವಕ್ರೀಭವನಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ನಾವು ಏನನ್ನು ನೋಡುತ್ತೇವೆ ಎಂಬುದು ನಮ್ಮ ಸಮಸ್ಥಿತಿಯ ಕೋನವನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿರುತ್ತದೆ' (ರಿಚರ್ಡ್ಸನ್, ೧೯೯೪: ೫೨೨). ಸಂಶೋಧಕರ ಜ್ಞಾನಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಮತ್ತು ಬದ್ಧತೆಗಳು ಸಂಶೋಧನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಉದ್ದಕ್ಕೂ ಅವನ ಅಥವಾ ಅವಳ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಸಂಶೋಧಕರು ಮಾಡುವ ವಾದಗಳ ಮೇಲೆ ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತವೆ.

ಸದಾ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ಮಗುವಿನ ಆದ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಕಂಡುಹಿಡಿಯುವುದು ಮತ್ತು ಗಣನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಮಗುವನ್ನು ವಿಧಾನಕ್ಕೆ ಹೊಂದಾಣಿಕೆ ಮಾಡುವ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಸ್ವಲ್ಪ ಅರಿವು ಇರಬೇಕು. ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಖಾಸಗಿಯಾಗಿ ಅನ್ವೇಷಣೆ ಮಾಡಲು ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗಿನ ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ಸಂಪರ್ಕಗಳಿಗೆ ಆದ್ಯತೆ ನೀಡುವುದು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಒಳ್ಳೆಯದು. ಅನೇಕ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿರುವ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರದ ಹೊರತು ಆ ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಲು ಹಿಂಜರಿಯುತ್ತಾರೆ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ವಸತಿ ಸಂಬಂಧಿತ ರಕ್ಷಣೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಮಕ್ಕಳು, ಯಾವ ಮಕ್ಕಳ ಪೋಷಕರು ವಿಚ್ಛೇದನ ಪಡೆದಿದ್ದಾರೋ ಅಂತಹವರು). ಮತ್ತೊಂದೆಡೆ, ಕೆಲವು ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಇತರರ ಉಪಸ್ಥಿತಿಯಿಂದ ಕೋಟೆಯಿಂದ ಸುತ್ತುವರಿಯಲ್ಪಟ್ಟಂತೆ ಕಾಣುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಬೆಂಬಲಿಗ ಸಮವಯಸ್ಕರ ಜೊತೆಯಲ್ಲಿ ಅಪರಿಚಿತ ಸಂಶೋಧಕರನ್ನು ಭೇಟಿಯಾಗಲು ಆದ್ಯತೆ ನೀಡುತ್ತಾರೆ (ಹುಡ್, ಕೆಲ್ಲಿ, ಮತ್ತು ಮಾಯಲ್, ೧೯೯೬). ಇತರ ಗುಂಪಿನ ಸದಸ್ಯರು ಸಹ ನೆನಪುಗಳನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸಬಹುದು ಮತ್ತು ಅವರು ಹೇಳಲು ಯೋಚಿಸದ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಅವರಿಗೆ ನೆನಪಿಸಬಹುದು. ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಬಹುದು. (ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗಿನ ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಗಮನಕೇಂದ್ರಿತ ಗುಂಪುಗಳ ಬಳಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಇಂತಹದ್ದೇ ಮತ್ತು ಇನ್ನಿತರ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಈ ಸಂಪುಟದ ಅಧ್ಯಾಯ ೧೩ರಲ್ಲಿ ಹೆನ್ನೆಸ್ಸಿ ಮತ್ತು ಹೆರಿ ಚರ್ಚಿಸಿದ್ದಾರೆ). ವಿವಿಧ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ವಿಭಿನ್ನ ವಿಧಾನಗಳು ಬೇಕಾಗುತ್ತವೆ. ಅದೇ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ಗಮನಕೇಂದ್ರಿತ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ಸಂದರ್ಶಿಸಿದಾಗ ಅವರು ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿ ವರ್ತಿಸಬಹುದು ಮತ್ತು ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ವಿಭಿನ್ನ ರೀತಿಯ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ನೀಡಬಹುದು (ಸ್ಟಾನ್ಟನ್, ಆರನ್ಸನ್, ಬರ್ಗಟ್ಟಿ, ಗಾಲ್ಬ್ರೇಯ್ತ್ ಮತ್ತು ಫೀಗಲ್ಮನ್ (೧೯೯೩). ವೆಸ್ಟ್ ಮತ್ತು ಮಿಶೆಲ್ (೧೯೯೮) ಗುಂಪು ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಬಹಿರಂಗಪಡಿಸಲು ಹಿಂಜರಿಯುತ್ತಿದ್ದ 'ಕೆಳವರ್ಗದ ಹುಡುಗಿಯರು' ಒಬ್ಬೊಬ್ಬರನ್ನೇ ಸಂದರ್ಶನ ಮಾಡಿದಾಗ ಹೆಚ್ಚು ಮುಂದೆ ಬರುತ್ತಿದ್ದರು ಎಂಬುದನ್ನು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಅವರ ವಯಸ್ಸು, ದೈಹಿಕ ಮತ್ತು ಮಾನಸಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ಜನಾಂಗೀಯತೆ ಮತ್ತು ಸಂಸ್ಕೃತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಯಾವುದೇ ವಿಧಾನದ ಸೂಕ್ತತೆಯನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವಲ್ಲಿ ನಿರ್ಣಾಯಕವಾಗಿರುತ್ತವೆ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಸ್ಟಾಕರ್, ೨೦೦೨; ವುಡ್ ಹೆಡ್, ೧೯೯೯ ನೋಡಿ).

ಸಮಯವು ಸಂಶೋಧನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಪ್ರಮುಖ ಮತ್ತು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಮರೆತುಹೋಗುವ ಅಂಶವಾಗಿದೆ. ಮಕ್ಕಳ ಮೇಲಿನ ಸಂಶೋಧನಾ ಸಾಹಿತ್ಯವು, ಚಿಟಿಕೆ ಛಾಯಾಚಿತ್ರ (ಸ್ನ್ಯಾಪ್ಶಾಟ್) ಅಥವಾ ಅಪ್ಪಳಿಸುವ/ಸಂಘಟ್ಟಿಸುವ (ಸ್ಮ್ಯಾಶ್) ಎಂದು ಕರೆಯಬಹುದಾದದ್ದರ ಉದಾಹರಣೆಗಳಿಂದ ತುಂಬಿದೆ ಮತ್ತು ದತ್ತಾಂಶವನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸುವ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಥಟ್ಟನೆ ಸೆಳೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಅಂತಹ ವಿಧಾನವನ್ನು ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯ ಅಥವಾ ಅಗತ್ಯವಾಗಿಸುವ ಸಂದರ್ಭಗಳು ಅಥವಾ ಸಂಶೋಧನಾ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಇವೆ. ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ವಿಸ್ತೃತ ಸಮಯವನ್ನು ಕಳೆಯುವಾಗ ನಮಗೆ ಬೇಕಾಗುವ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ನಾವು

ಯಾವಾಗಲೂ ಹೊಂದಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಸಂಶೋಧನೆಯ ಮುಖಾಮುಖಿಯಲ್ಲಿ ಏನಾಗುತ್ತಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಅಥವಾ ಸಂಶೋಧಕರಲ್ಲಿ ನಂಬಿಕೆಯನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಲು ಭಾಗಿಯಾದ ಮಗುವಿನ ಅಗತ್ಯತೆಯ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಮೇಲೆ ಚರ್ಚಿಸಿದ್ದನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿದರೆ, ಒಂದೇ ಒಂದು ಸಂಶೋಧನಾ ಮುಖಾಮುಖಿಯು ಕೂಡ ವೇಗವಾಗಿ ಮಾಡಿದ ಕಾರ್ಯವಾಗಿರಬಾರದು. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಒಂದು ವೇಳೆ ಸಂಶೋಧನಾ ಪ್ರಶ್ನೆಯು ಮಗುವನ್ನು ಅರಿಯುವ ಅಥವಾ ಮಗು ಸಂಶೋಧಕರನ್ನು ಅರಿಯುವುದನ್ನು ಒತ್ತಾಯಿಸುವ ಬಗೆಗಿನ ಪ್ರಶ್ನೆಯಾಗಿದ್ದರೆ, ಸಂಶೋಧನೆಗೆ ಸಮಯವನ್ನು ನೀಡುವುದು ಹೆಚ್ಚು ಮುಖ್ಯವಾದ ಪರಿಗಣನೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಎಮಂಡ್ (ಈ ಸಂಪುಟದ ೭ನೇ ಅಧ್ಯಾಯ), ಮಕ್ಕಳ ಮನೆಯಲ್ಲಿ ವಾಸಿಸುವ ರೀತಿ ಹೇಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಕಂಡುಹಿಡಿಯಲು ಹೊರಟರು. ಮಕ್ಕಳ ಮನೆಗೆ ಹೋಗಿ ಅವರು ಮನೆಯ ಭಾಗವಾಗಿ ಹೇಗೆ ವಾಸಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಕಂಡುಹಿಡಿಯಲು ಏಕೈಕ ಮಾರ್ಗವೆಂದರೆ ಅವರ ಮನೆಯಲ್ಲಿ ವಾಸಿಸುವುದು ಎಂಬುದಾಗಿ ನವಯುವಕರಲ್ಲೊಬ್ಬರು ಅವರಿಗೆ ಸಲಹೆ ನೀಡಿದರು. ಒಂದು ವರ್ಷದವರೆಗೆ ಮಕ್ಕಳ ಮನೆಯಲ್ಲಿ ವಾಸಿಸಿದ್ದರಿಂದ ಮಕ್ಕಳ ಜೀವನ ವಿಧಾನದ ಬಗ್ಗೆ ಎಮಂಡ್ ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಂಡರು. ದೂರದಲ್ಲಿದ್ದು ಅಥವಾ ಅಂತಹ ದೊಡ್ಡ ಮಟ್ಟದ ಸಮಯ ಬದ್ಧತೆ ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೆ ಅದು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ.

ಮಕ್ಕಳ ದೈನಂದಿನ ಜೀವನ ಮತ್ತು ಅನುಭವದ ನಿರೀಕ್ಷಿತ ಮತ್ತು ನೀಳನೋಟ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಅಪರೂಪ. ಆದರೆ ಅವು ಜೀವನದ ಅನುಭವದ ಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಬದಲಾಗುತ್ತಿರುವ ಸ್ವಭಾವವನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ತೋರುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ಹಿಂದಿನ ಘಟನೆಗಳ ಅನಿವಾರ್ಯವಾದ ಆಯ್ದ ನೆನಪುಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಅವಲಂಬನೆಯು ಕಡಿಮೆಯಿರುತ್ತದೆ.. ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗಿನ ಹೆಚ್ಚು ಸಮಯದ ಸಂಪರ್ಕವನ್ನು ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕ ಉದ್ದೇಶದ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಕೇವಲ ಸಮರ್ಥನೀಯ ಎಂಬಂತೆ ಮಾತ್ರ ನೋಡಬಾರದು. ಏಕೆಂದರೆ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಗಳು, ಭಾವನೆಗಳು ಮತ್ತು ಕಾಳಜಿಗಳನ್ನು ಬಹಿರಂಗಪಡಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಸಂಶೋಧಕರೊಂದಿಗಿನ ಬಿಗುವನ್ನು ಸಾಕಷ್ಟು ಸಡಿಲಗೊಳಿಸಲು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಸಮಯ ಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ. ವಿಶೇಷವಾಗಿ 'ನಂಬಬಾರದು' ಎಂಬುದನ್ನು ಕಲಿತಿರುವ ಮಕ್ಕಳ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಸಮಯ ಮತ್ತು ನಂಬಿಕೆ ಎರಡೂ ಜೊತೆಯಾಗಿ ಸಾಗಬಹುದು.

ಸಂಶೋಧನಾ ಯೋಜನೆಯ ನಿಯಮನಿಷ್ಠೆ ಮತ್ತು ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹತೆಯನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುವ ಅಗತ್ಯತೆಯ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ವಿಧಾನದ ಆಯ್ಕೆ ಅಥವಾ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಸಂಯೋಜಿಸಬೇಕು. ವಿಧಾನದ ಆಯ್ಕೆಯು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಲಾಗದ ಹಲವಾರು ಕ್ರಮಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಪರಿಗಣನೆಗಳಲ್ಲಿನ ಒಂದು ಪರಿಗಣನೆಯಾಗಿದೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಸಂಶೋಧಕರು ಮಾದರಿ, ವಿನ್ಯಾಸ, ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳ ಪುನರಾವರ್ತನೆ, ವ್ಯಾಖ್ಯಾನದ ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹತೆ, ಕಾಣ್ಕೆಗಳ ಅನ್ವಯಿಕತೆಯ ವ್ಯಾಪ್ತಿ ಮುಂತಾದವುಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಗೆ ಗಮನ ಕೊಡಬೇಕು. ಹಾಗೆ ನೋಡಿದರೆ, ಪ್ರೌಢಪ್ರಬಂಧಗಳ ಸಮಸ್ಯೆಗಳೊಂದಿಗೆ ವ್ಯವಹರಿಸುವ ಅನೇಕ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳಿವೆ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಡೆನ್ಜಿನ್ ಮತ್ತು ಲಿಂಕನ್, ೧೯೯೪). ತ್ರಿಕೋನೀಕರಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಮೊದಲೇ ಹೇಳಿದಂತೆ, ವಿಭಿನ್ನ ಜ್ಞಾನಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳು ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಸಾಧಿಸಬಹುದು ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಹೇಗೆ ದೃಢೀಕರಿಸಬಹುದು ಎಂಬುದರ ಕುರಿತು ವಿಭಿನ್ನ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಹುಟ್ಟಿಸುತ್ತವೆ. ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವವರು ಮಕ್ಕಳಾದರೆ, ಈ ವಿಶಾಲವಾದ ಜ್ಞಾನಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಮತ್ತು ಕ್ರಮಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಮತ್ತು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಮರುಮೌಲ್ಯಮಾಪನವನ್ನು ಬಯಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ಯೋಚಿಸಲು ಯಾವುದೇ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕಾರಣವಿಲ್ಲ.

ಸಮಾರೋಪ

ತಮ್ಮ ಪ್ರಪಂಚದ ಬಗೆಗಿನ ಮಕ್ಕಳ ಅನುಭವವನ್ನು ದಕ್ಕಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಮತ್ತು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವ ಕೆಲಸವು ಸಂಶೋಧಕರಿಗೆ ಹಲವಾರು ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಒಡ್ಡುತ್ತದೆ. ನಮ್ಮ ಗ್ರಹಿಕೆಯು ಯಾವಾಗಲೂ ಭಾಗಶಃವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅಪರಿಪೂರ್ಣವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಪ್ರಪಂಚದ ಬಗೆಗಿನ ನಮ್ಮ ಅನುಭವವು ನಿರಂತರವಾಗಿ ತೆರೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು

ಬದಲಾಗುತ್ತಿರುತ್ತದೆ. ಇದು ಸಂಕೀರ್ಣ ಹಾಗೂ ಬಹು - ಪದರಗಳನ್ನು ಉಳ್ಳದ್ದಾಗಿದ್ದು, ಇತರರ ವಿಷಯ ಹಾಗಿರಲಿ, ಸ್ವತಃ ನಮಗೇ ಅದನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಅರಿಯಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಒಬ್ಬ ವಯಸ್ಕ ಅಪರಿಚಿತ ಸಂಶೋಧಕನಾಗಿ, ಒಂದು ಮಗುವಿನ (ಅಥವಾ ಮಕ್ಕಳ) ಅನುಭವವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಹಲವು ವಿಧಗಳಲ್ಲಿ ಅಸಾಧ್ಯವಾದ ಕೆಲಸವಾಗಿದೆ. ಆದರೂ ಇದು ಬಹಳ ಮುಖ್ಯವಾದುದು. ಏಕೆಂದರೆ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅವರ ಜೀವನದ ಬಗ್ಗೆ ನಮಗೆ ಹೇಳಿಕೊಳ್ಳುವಂತಹ ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ಅಥವಾ ಪ್ರಮುಖವಾದ ವಿಷಯಗಳು ಯಾವುದೂ ಇಲ್ಲ ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರಾದ ನಾವು, ಅವರಿಗೆ ಯಾವುದು ಒಳ್ಳೆಯದು, ಘಟನೆಗಳು ಅವರ ಮೇಲೆ ಯಾವ ರೀತಿ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತವೆ ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ಅವರಿಗಿಂತಲೂ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲೆವು ಎಂದು ಬಹಳ ಸಮಯದಿಂದ ನಾವು ಭಾವಿಸಿದ್ದೇವೆ.

ಮಕ್ಕಳ ಅನುಭವವನ್ನು ಸಂಶೋಧಿಸಲು ವೈಜ್ಞಾನಿಕವಾಗಿ, ನೈತಿಕವಾಗಿ, ರಾಜಕೀಯವಾಗಿ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕವಾಗಿ ಹಲವು ಕಾರಣಗಳಿವೆ. ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಮತ್ತು ಘಟನೆಗಳ ಬಗೆಗಿನ ಮಕ್ಕಳ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಅವರ ಪ್ರಾಪಂಚಿಕ ಅನುಭವವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಗುರಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ವಿಶಾಲವಾದ ಸವಾಲಿನ ಯೋಜನೆಯ ಉಪವಿಭಾಗವಾಗಿ ಕಾಣಬಹುದು. ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುವ ಕುರಿತು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮಕ್ಕಳ ಕಾರ್ಯಾಲಯದ 'ಪ್ರಮುಖಾಂಶಗಳು' ತಿಳಿಸುವಂತೆ: ಇತ್ತೀಚಿನ ದಶಕಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಆಲಿಸುವ ಆಸಕ್ತಿ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿದೆ (ಹರ್ಕರ್, ೨೦೦೧). ಈ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಮೌಲ್ಯಯುತವಾದ ವಾಸ್ತವತೆಯನ್ನಾಗಿಸುವ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಹಾಗೂ ಅವರ ಜೀವನದ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ನಿಷ್ಠೆಯಿಂದ ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಕೇಳಬಹುದು ಎಂದು ಖಚಿತಪಡಿಸುವ ಪ್ರಸ್ತುತ ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿರುವ ಕ್ರಮಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ ಮತ್ತು ವಿಮರ್ಶೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಶೋಧಕರ ಕಾರ್ಯವಾಗಿದೆ. ಮಕ್ಕಳ ಮಾತುಗಳನ್ನು ಆಲಿಸುವ ವಿಚಾರವನ್ನು ಕುರಿತ ನಮ್ಮ ತೋರಿಕೆಯ ಬಾಯುಪಚಾರವನ್ನು (lip - service) ಅಥವಾ ಮಕ್ಕಳಿಂದ ನಾವು ಕಲಿಯುವುದನ್ನು ವಯಸ್ಕರ ಕಾರ್ಯಸೂಚಿಯನ್ನು ಮಾತ್ರ ಪೂರೈಸುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ತಪ್ಪಿಸುವುದು ಮುಖ್ಯ. ನಾವು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವ ಮಕ್ಕಳ ಜೀವನವನ್ನು ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ನಮ್ಮ ಸ್ವಂತ ಸಂಶೋಧನಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ನಾವು ಸಂದರ್ಭೋಚಿತಗೊಳಿಸಬೇಕು. ಹೀಗಾಗಿ, ಸಂಶೋಧಕರು ಯಾವ ಕಾರಣಗಳಿಗಾಗಿ ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನು ಕೈಗೊಂಡರು ಮತ್ತು ಅವರ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಸಾಧಿಸಬಹುದಾದ ಗುರಿಗಳು ಯಾವುವು ಎಂಬುದನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಲು ಬದ್ಧರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಮಕ್ಕಳ ಮಾತುಗಳನ್ನು ಕೇಳುವುದು ಮತ್ತು ಅವರ ಪ್ರಪಂಚದ ಅನುಭವವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ವೈಧಾನಿಕವಾಗಿ ಅಥವಾ ರಾಜಕೀಯವಾಗಿ ಸರಳವಾದ ವಿಷಯ ಎಂದು ಯೋಚಿಸುವವರ ಬಲೆಗೆ ನಾವು ಬೀಳದಂತೆ ಎಚ್ಚರವಹಿಸುವುದು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ.

ಉಲ್ಲೇಖಗಳು

Alanen, L. (2003). Children: the generational ordering of social relations. In B. Mayall & H. Zeiner (Eds.), *Children in generational perspective* (pp. 27–45). London: Institute of Education.

Alderson, P. (1995). *Listening to children: Children, ethics and social research*. London: Barnado's.

Alderson, P. (2000). Research by children. *International Journal of Research Methodology, 42*, 139–153.

Barter, C. & Renold, E. (2000). 'I wanna tell you a story': Exploring the application of vignettes in qualitative research with children and young people. *International Journal of Social Research Methodology*, *3*, 307–323.

Borland, M., Hill, M., Laybourn, A., & Stafford, A. (2001). *Improving consultation with children and young people in relevant aspects of policy - making and legislation in Scotland*. Edinburgh: The Scottish Parliament.

Brannen, J. (Ed.). (1992). *Mixing methods: Qualitative and quantitative research*. Aldershot: Avebury.

Bühler, C. (1930). *Das Seelenleben des Jugendlichen*. Jena: Fischer.

Cairns, R.R., Bergman, L.R., & Kagan, J. (1998). *Methods and models for studying the individual*. Thousand Oaks, CA: Sage.
Ceci, S.J., Ross, D.F., & Toglia, M.P. (1987). Suggestibility of children's memory: Psychological implications. *Journal of Experimental Psychology: General*, *116*, 38–49.
Christensen, P. (2004). Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation. *Children & Society*, *18*, 2, 165–176.
Christensen, P. & James, A. (2000). *Research with children: Perspectives and practices*. London: Falmer Press.
Clark, A. & Moss, P. (2001). *Listening to young children: The Mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
Cloke, C. (1995). Forging the circle: the relationship between children, policy and practice in children's rights. In C. Cloke & M. Davies (Eds.), *Participation and empowerment in child protection* (pp. 265–285). London: Pitman Publishing.
Corsaro, W. (1985). *Friendships and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex.
Corsaro, W.A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
Davie, R. (1993). Listen to the child: A time for change. *The Psychologist*, *6*, 252–257.
Davie, R., Upton, G., & Varma, V. (Eds.). (1996). *The voice of the child*. London: Falmer Press.
Davis, J., Watson, N., & Cunningham - Burley, S. (2000). Learning the lives of disabled children: Developing a reflexive approach. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 201–224). London: Falmer Press.
Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Oxford: Blackwell.
Edwards, R. & Alldred, P. (1999). Children and young people's views of social research: The case of research on home–school relations. *Childhood*, *6*, 261–281.
Emond, R. (2002). *Learning from their lessons: A study of young people in residential care and their experiences of education*. Dublin: The Children's Research Centre.
Ennew, J. (1994). Time for children or time for adults. In J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgitta, & H. Wintersberger (Eds.), *Childhood matters* (pp. 125–144). Aldershot: Avebury.

Garbarino, J. & Stott, F. (1992). *What young children can tell us: Eliciting, interpreting and evaluating critical information from children.* San Francisco: Jossey - Bass.
Gibbs, R.W. (1994). *The poetics of mind: Figurative thought, language and understanding.* Cambridge: Cambridge University Press.
Giddens, A. (1989). *Sociology*. Cambridge: Polity Press.
Greene, S. (2003). *The psychological development of girls and women: Rethinking change in time*. London: Routledge.
Grieg, A. & Taylor, J. (1999). *Doing research with children*. London: Sage.
Harker, R. (2002). *Including children in social research*. Highlight No.193. London: Children's Research Bureau.
Harris, J.R. (1998). *The nature assumption: Why children turn out the way they do*. New York: The Free Press.
Henriques, W., Hollway, W., Urwin, C.,Venn, C., & Walkerdine, V. (1984). *Changing the subject: Psychology, social regulation and subjectivity*. London: Methuen.
Hill, M. (1997). Participatory research with children. *Child and Family Social Work*, *2*, 71–183.
Hill, M., Laybourn, A., & Borland, M. (1996). Engaging with primary - aged children about their emotions and well - being: Methodological considerations. *Children and Society*, *10*, 129–144.
Hogan D., Etz, K., & Tudge, J. (1999). Reconsidering the role of children in research. In F. M. Berado & C. Shehan (Eds.), *Through the eyes of the child: Revisioning children as active agents of family life* (pp. 93–105). Stanford, CT: JAI Press.
Holloway, S. & Valentine, G. (2000). *Children's geographies: Playing, living and learning*. London: Routledge.

Holloway, S. & Valentine, G. (2001). 'It's only as stupid as you are': Children's and adults' negotiation of ICT competence at home and at school. *Social and Cultural Geography, 2,* 25–42.
Hood, S., Kelley, P., & Mayall, B. (1996). Children as research subjects: A risky enterprise. *Children and Society*, *10*, 117–128.
Hughes M., & Grieve, R. (1980). On asking children bizarre questions. *First Language*, *1*, 149–160.
James, A. (1993). *Childhood identities*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
James, W. (1990 [1890]). *Psychological principles*. Chicago: Encyclopaedia Britannica.
Josselson, R. & Lieblich, A. (Series Eds.). (1993). *The narrative study of lives*. Vol. 1. London: Sage.
Kagan, J. (1984). *The nature of the child*. New York: Basic Books.
Kasesniemi, E. - L. (2001). Finnish teenagers and mobile communication: Chatting and storytelling in text messages. In A. Furlong & I. Guidikova (Eds.), *Transitions of youth citizenship in Europe* (pp. 157–180). Strasbourg: Council of Europe.
Levin, I. (1995). Children's perceptions of their family. In J. Brannen & M. O'Brien (Eds.), *Childhood and parenthood* (pp. 281–293). London: Institute of Education.
Lewis, M., Stanger, C., & Sullivan, M. W. (1989). Deception in three - year - olds. *Developmental Psychology*, *25*, 439–443.
Mayall, B. (2000). Conversations with children: Working with generational issues. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 120–135). London: Falmer Press.
Mead, M. (1930). *Growing up in New Guinea*. New York: Mentor Books.
Mead, M. (1961). *Coming of age in Samoa*. Harmondsworth: Penguin.
Measelle, J.R., Ablow, J.C., Cowan, P.A., & Cowan, C.P. (1998). Assessing young children's views of their academic, social and emotional lives: An evaluation of the self - perception scales of the Berkeley Puppet Interview. *Child Development*, *69*, 1556–1576.
Moore, R.C. (1986). *Children's domain: Play and space in child development.* London: Croom Helm.
Morrow, V. & Richards, M. (1996). The ethics of social research with children: An overview. *Children and Society*, *10*, 90–105.
Oyama, S. (1993). How shall I name thee? The construction of natural selves. *Theory and Psychology*, *3*, 471–496.
Qvortrup, J. (2000). Macroanalysis of childhood. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 77–97). London: Falmer Press.
Qvortrup, J., Bardy, M., Sgitta, G., & Wintersberger, H. (Eds.). (1994). *Childhood matters.* Aldershot: Avebury.
Richardson, L. (1994) Writing: a method of inquiry. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 516–529). London: Sage.
Schieffelin, B.B. & Ochs, E. (1998). A cultural perspective on the transition from prelinguistic to linguistic communication. In M. Woodhead, D. Faulkner, & K. Littleton (Eds.), *Cultural worlds of early childhood* (pp. 48–63). London: Routledge and the Open University.
Spencer, J.R. & Flin, R. (1991). *The evidence of children*. London: Blackstone Press.
Stainton - Rogers, R. & Stainton - Rogers, W. (1992). *Stories of childhood: Shifting agendas of child concern*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
Stalker, K. (2002). *Children's experiences of disability*. Edinburgh: Scottish Executive.
Stanton, B., Aronson, R., Borgatti, S., Galbraith, J., & Feigelman, S. (1993). Urban adolescent high risk sexual behavior: Corroboration of focus group discussions through pile - sorting. *AIDS Education and Prevention*, *5*, 162–173.
Sweeting, H. (2001). Our family, whose perspective? An investigation of children's family life and health. *Journal of Adolescence*, *24*, 229–250.
Thomas, N. & O'Kane, C. (2000). Discovering what children think. *British Journal of Social Work*, *30*, 819–835.
Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school.* Buckingham: Open University Press.

Triseliotis, J., Borland, M., Hill, M., & Lambert, L. (1995). *Teenagers and the social work services*. London: HMSO.
Waterman, A., Blades, M., & Spencer, C. (2001). Is a jumper angrier than a tree? *The Psychologist*, *14*, 474–477.
West, P. & Mitchell, L. (1998). Smoking and peer influence. In A. Goreczny & M. Hersen (Eds.), *Handbook of pediatric and health psychology*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
Woodhead, M. (1999). Combatting child labour: Listening to what the children say. *Childhood*, *6*, 27–49.
Woodhead, M. & Faulkner, D. (2000). Subjects, objects or participants: Dilemmas of psychological research with children. In A. James & P. Christensen (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 9–35). London: Falmer Press

Alanen, L. (2003). Children: the generational ordering of social relations. In B. Mayall & H. Zeiner (Eds.), *Children in generational perspective* (pp. 27–45). London: Institute of Education.
Alderson, P. (1995). *Listening to children: Children, ethics and social research*. London: Barnado's.
Alderson, P. (2000). Research by children. *International Journal of Research Methodology*, *42*, 139–153.
Barter, C. & Renold, E. (2000). 'I wanna tell you a story': Exploring the application of vignettes in qualitative research with children and young people. *International Journal of Social Research Methodology*, *3*, 307–323.
Borland, M., Hill, M., Laybourn, A., & Stafford, A. (2001). *Improving consultation with children and young people in relevant aspects of policy - making and legislation in Scotland*.
Edinburgh: The Scottish Parliament.
Brannen, J. (Ed.). (1992).*Mixing methods: Qualitative and quantitative research*.
Aldershot: Avebury.
Bühler, C. (1930). *Das Seelenleben des Jugendlichen*. Jena: Fischer.
Cairns, R.R., Bergman, L.R., & Kagan, J. (1998). *Methods and models for studying the individual*. Thousand Oaks, CA: Sage.
Ceci, S.J., Ross, D.F., & Toglia, M.P. (1987). Suggestibility of children's memory: Psychological implications. *Journal of Experimental Psychology: General*, *116*, 38–49.
Christensen, P. (2004). Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation. *Children & Society*, *18*, 2, 165–176.
Christensen, P. & James, A. (2000). *Research with children: Perspectives and practices*. London: Falmer Press.
Clark, A. & Moss, P. (2001). *Listening to young children: The Mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
Cloke, C. (1995). Forging the circle: the relationship between children, policy and practice in children's rights. In C. Cloke & M. Davies (Eds.), *Participation and empowerment in child protection* (pp. 265–285). London: Pitman Publishing.
Corsaro, W. (1985). *Friendships and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex.
Corsaro, W.A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
Davie, R. (1993). Listen to the child: A time for change. *The Psychologist*, *6*, 252–257.
Davie, R., Upton, G., & Varma, V. (Eds.). (1996). *The voice of the child*. London: Falmer Press.
Davis, J., Watson, N., & Cunningham - Burley, S. (2000). Learning the lives of disabled children: Developing a reflexive approach. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 201–224). London: Falmer Press.
Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Oxford: Blackwell.
Edwards, R. & Alldred, P. (1999). Children and young people's views of social research: The case of research on home–school relations. *Childhood*, *6*, 261–281.
Emond, R. (2002). *Learning from their lessons: A study of young people in residential care and their experiences of education*. Dublin: The Children's Research Centre.

Ennew, J. (1994). Time for children or time for adults. In J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgitta, & H. Wintersberger (Eds.), *Childhood matters* (pp. 125–144). Aldershot: Avebury.

Garbarino, J. & Stott, F. (1992). *What young children can tell us: Eliciting, interpreting and evaluating critical information from children.* San Francisco: Jossey - Bass.
Gibbs, R.W. (1994). *The poetics of mind: Figurative thought, language and understanding.* Cambridge: Cambridge University Press.
Giddens, A. (1989). *Sociology*. Cambridge: Polity Press.
Greene, S. (2003). *The psychological development of girls and women: Rethinking change in time*. London: Routledge.
Grieg, A. & Taylor, J. (1999). *Doing research with children*. London: Sage.
Harker, R. (2002). *Including children in social research*. Highlight No.193. London: Children's Research Bureau.
Harris, J.R. (1998). *The nature assumption: Why children turn out the way they do*. New York: The Free Press.
Henriques, W., Hollway, W., Urwin, C.,Venn, C., & Walkerdine, V. (1984). *Changing the subject: Psychology, social regulation and subjectivity*. London: Methuen.
Hill, M. (1997). Participatory research with children. *Child and Family Social Work*, *2*, 71–183.
Hill, M., Laybourn, A., & Borland, M. (1996). Engaging with primary - aged children about their emotions and well - being: Methodological considerations. *Children and Society*, *10*, 129–144.
Hogan D., Etz, K., & Tudge, J. (1999). Reconsidering the role of children in research. In F. M. Berado & C. Shehan (Eds.), *Through the eyes of the child: Revisioning children as active agents of family life* (pp. 93–105). Stanford, CT: JAI Press.
Holloway, S. & Valentine, G. (2000). *Children's geographies: Playing, living and learning*. London: Routledge.
Holloway, S. & Valentine, G. (2001). 'It's only as stupid as you are': Children's and adults' negotiation of ICT competence at home and at school. *Social and Cultural Geography*, *2*, 25–42.
Hood, S., Kelley, P., & Mayall, B. (1996). Children as research subjects: A risky enterprise. *Children and Society*, *10*, 117–128.
Hughes M., & Grieve, R. (1980). On asking children bizarre questions. *First Language*, *1*, 149–160.
James, A. (1993). *Childhood identities*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
James, W. (1990 [1890]). *Psychological principles*. Chicago: Encyclopaedia Britannica.
Josselson, R. & Lieblich, A. (Series Eds.). (1993). *The narrative study of lives*. Vol. 1. London: Sage.
Kagan, J. (1984). *The nature of the child*. New York: Basic Books.
Kasesniemi, E. - L. (2001). Finnish teenagers and mobile communication: Chatting and storytelling in text messages. In A. Furlong & I. Guidikova (Eds.), *Transitions of youth citizenship in Europe* (pp. 157–180). Strasbourg: Council of Europe.
Levin, I. (1995). Children's perceptions of their family. In J. Brannen & M. O'Brien (Eds.), *Childhood and parenthood* (pp. 281–293). London: Institute of Education.
Lewis, M., Stanger, C., & Sullivan, M. W. (1989). Deception in three - year - olds. *Developmental Psychology*, *25*, 439–443.
Mayall, B. (2000). Conversations with children: Working with generational issues. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 120–135). London: Falmer Press.
Mead, M. (1930). *Growing up in New Guinea*. New York: Mentor Books.
Mead, M. (1961). *Coming of age in Samoa*. Harmondsworth: Penguin.
Measelle, J.R., Ablow, J.C., Cowan, P.A., & Cowan, C.P. (1998). Assessing young children's views of their academic, social and emotional lives: An evaluation of the self - perception scales of the Berkeley Puppet Interview. *Child Development*, *69*, 1556–1576.

Moore, R.C. (1986). *Children's domain: Play and space in child development.* London:

Croom Helm.
Morrow, V. & Richards, M. (1996). The ethics of social research with children: An overview. *Children and Society*, *10*, 90–105.
Oyama, S. (1993). How shall I name thee? The construction of natural selves. *Theory and Psychology*, *3*, 471–496.
Qvortrup, J. (2000). Macroanalysis of childhood. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 77–97). London: Falmer Press.
Qvortrup, J., Bardy, M., Sgitta, G., & Wintersberger, H. (Eds.). (1994). *Childhood matters.* Aldershot: Avebury.
Richardson, L. (1994) Writing: a method of inquiry. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 516–529). London: Sage.
Schieffelin, B.B. & Ochs, E. (1998). A cultural perspective on the transition from prelinguistic to linguistic communication. In M. Woodhead, D. Faulkner, & K. Littleton (Eds.), *Cultural worlds of early childhood* (pp. 48–63). London: Routledge and the Open University.
Spencer, J.R. & Flin, R. (1991). *The evidence of children*. London: Blackstone Press.
Stainton - Rogers, R. & Stainton - Rogers, W. (1992). *Stories of childhood: Shifting agendas of child concern*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
Stalker, K. (2002). *Children's experiences of disability*. Edinburgh: Scottish Executive.
Stanton, B., Aronson, R., Borgatti, S., Galbraith, J., & Feigelman, S. (1993). Urban adolescent high risk sexual behavior: Corroboration of focus group discussions through pile - sorting. *AIDS Education and Prevention*, *5,* 162–173.
Sweeting, H. (2001). Our family, whose perspective? An investigation of children's family life and health. *Journal of Adolescence*, *24*, 229–250.
Thomas, N. & O'Kane, C. (2000). Discovering what children think. *British Journal of Social Work*, *30*, 819–835.
Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school.* Buckingham: Open University Press.
Triseliotis, J., Borland, M., Hill, M., & Lambert, L. (1995). *Teenagers and the social work services*. London: HMSO.
Waterman, A., Blades, M., & Spencer, C. (2001). Is a jumper angrier than a tree? *The Psychologist*, *14*, 474–477.
West, P. & Mitchell, L. (1998). Smoking and peer influence. In A. Goreczny & M. Hersen (Eds.), *Handbook of pediatric and health psychology*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
Woodhead, M. (1999). Combatting child labour: Listening to what the children say. *Childhood*, *6*, 27–49.
Woodhead, M. & Faulkner, D. (2000). Subjects, objects or participants: Dilemmas of psychological research with children. In A. James & P. Christensen (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 9–35). London: Falmer Press.