

ARAŞTIRMA / ARTICLE

Çocuk-merkezli Araştırma Yöntemlerinin Araştırmacı Perspektifinden Değerlendirilmesi: Aktivite Günlükleri Üzerine Bir İnceleme

Evaluation of Child-centered Research Methods From a Researcher's Perspective: An Investigation of Activity Diaries

 Yücel Can Severcan

Orta Doğu Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi, Şehir ve Bölge Planlama Anabilim Dalı, Ankara

ÖZ

Planlama disiplinde çocukları konu alan çalışmalar kentlerde artan çocuk nüfusu ve kentsel sorunlar ile birlikte giderek yaygınlaşmaktadır. Bu çalışmalarda, çocuk-merkezli araştırma yöntemlerinin daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Ancak, yöntemlerin araştırmacılar açısından başarısı bir coğrafyadan diğerine değişebilmektedir. Bu durum, konu hakkındaki yöntem yazınının geliştiği ülkeler dışında çalışmalarını yürütmekte olan araştırmacıların mevcut yazında yer alan yöntem bilime ilişkin her paylaşılmış tecrübeyi genelleştirilmemeleri gerekliliğine dikkat çekmektedir. Bu çalışma, çocuk-merkezli veri toplama yöntemlerinin başarısının nasıl değerlendirilebileceğini mevcut yazına atıfla ele almaktadır. Daha sonra ortaya konulan bu yöntem, yazarın İstanbul ve Ankara'da yürüttüğü iki araştırma projesinde 9-14 yaş arası toplam 1303 çocuk ile deneyimlediği farklı tasarım ve uygulamalara sahip aktivite günlüğü çalışmalarının araştırmacı perspektifinden değerlendirilmesi için kullanılmaktadır. Bulgular, söz konusu aktivite günlüğü çalışmalarının uygulama kolaylığı, çocukların yapabilirlikleri ve elde edilen verilerin bilimselliği hakkında hem farklı hem de örtüşen avantaj ve dezavantajlarının olduğunu göstermektedir. Elde edilen deneyimler, çizelge formatında uygulanan aktivite günlüğü çalışmalarının yaratıcı olarak nitelendirilebilecek günlük tasarımlarına kıyasla daha fazla olumlu yanının olduğunu göstermiştir. Bu olumlu yanlar, bilimsel çalışmalarda aranan ampirisizm ve bulgularda tekrarlanabilirlik kriterleri bağlamında öne çıkmaktadır. Çocukların aktif katılımını sağlamaya yönelik, bireysel uygulamaların iki çocuklu uygulamalara kıyasla daha iyi sonuçlar verdiği deneyimlenmiştir. Gelecek araştırmaların başarısı için bu tür değerlendirmelerin paylaşılması önemlidir.

Anahtar sözcükler: Aktivite günlüğü; çocuk; çocuk-merkezli yöntemler; planlama; veri toplama başarı ölçütleri.

ABSTRACT

Studies focusing on children in the field of urban planning are increasing along with an increase in the number of children living in urban areas and problems associated with urbanization. There has been a tendency in these studies for the usage of child-centered methods. Accordingly, a growing number of researchers have begun to assess the success of the methodologies they employed in their research, especially in western countries. However, from the standpoint of the researchers, the success of the methods may change from one context to another. This fact highlights the necessity of refraining from generalizing results obtained from different contexts. This study presents a method of assessment to evaluate the success of child-centered data collection methods. Thereafter, it uses this method to assess the success of various activity diaries completed by 1303 9–14-year-old children in Ankara and Istanbul from a researcher's perspective. Results show that the diaries analyzed in this study have both overlapping and non-overlapping benefits and drawbacks in relation to the applicability of the methods, children's capabilities, and the principles of scientific research. The author found that activity diaries in the form of spreadsheets are more beneficial to researchers than those that can be categorized as creative in type. These benefits can be especially seen regarding the empiricism and repeatability dimensions of scientific research. Conducting the activity diary exercises with individuals rather than groups yields better results in engaging children in research. The discussion of these experiences is essential for the success of future research.

Keywords: Activity diary; children; child-centered methods; planning; success of data collection.

Geliş tarihi: 28.11.2024 Revizyon tarihi: 21.03.2025
Kabul tarihi: 31.03.2025 Online yayımlanma tarihi: 09.07.2025
İletişim: Yücel Can Severcan
e-posta: yucelcan@metu.edu.tr



Giriş

Planlama disiplini çocuklara odaklanan çalışmalar, dünyada giderek artan oranlarda çocuğun kentsel alanlarda yaşaması (UNICEF, 2012), hızla artan kentleşme oranları ile birlikte bu tür çevrelerin yarattığı hava kirliliğinden topluma yabancılaşmaya birçok sorun ve bu sorunların kırılgan gruplar üzerindeki etkilerinin daha fazla sorgulanması gibi nedenlere bağlı olarak giderek yaygınlaşmaktadır (bu makalede “çocuk”, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi’ne atıfla 0–18 yaş arası olan birey olarak tanımlanmaktadır). Chawla vd.’nin (2012) deyimiyle 18. Yüzyılda romantik yazının incelemeye başladığı “çocuk ve doğa” teması, 21. Yüzyıla gelindiğinde yerini çocuk ve çevre ilişkisine odaklanan birçok akademik kitapta, dergide (örneğin *Children; Children, Youth and Environments; Children’s Geographies; Children and Society; Childhood*; ve *Global Studies of Childhood* isimli dergiler gibi) ve planlama disiplininin önde gelen dergilerinin sayfalarında bu yüzyıl kentlerinin sorunlarına bırakmıştır. Konut, okul ve mahalle çevresi bağlamları içerisinde, bu tür çevrelerin planlama ve tasarımının çocuk sağlığı ve esenliği üzerindeki etkileri, bu etkilerin kırılganlıklara göre değişip değişmediği (örneğin cinsiyet ve aile gelir düzeyi), okullarda sürdürülebilir gıdaya erişim ve afete dirençli toplum gelişiminde çocukların rolü gibi birçok konu gerek ulusal gerekse de uluslararası planlama yazınındaki tartışmalarda yerini almıştır (bkz. örneğin, Ekşioğlu Çetintahra ve Çubukçu, 2018; Peek vd., 2018; Ozbil vd., 2021; Severcan vd., 2025). Çocuk dostu şehirler, planlamada çocuk katılımı, kamusal alanların dönüşümünün çocukların dış ortam kullanım ve davranış örüntülerine etkisi, yere bağlılıktan aidiyet ve yer kullanımına kentleşmenin çocukların çevreleri ile kurduğu ilişkiler yazında sıklıkla tartışılan konular olmuştur (bkz. örneğin, Chawla vd., 2012; Çakırer Özservet, 2015; Ataol vd., 2019; Mansfield vd., 2021).

Çocuk ve çevre konularını ele alan yazına paralel bir başka yazın, özellikle 1970’lerden itibaren çocuk ve planlama ara kesitindeki çalışmalarda veri toplama yöntemleri üzerine gelişmiştir (Driskell, 2002; O’Kane, 2008; Fargas-Malet vd., 2010; Gallagher, 2013; Kleine vd., 2016). Yöntem bilime ilişkin bu yazında, çocuklara odaklanan çalışmalarda kullanılan yaklaşımların genel olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir. Bunlardan ilki yetişkin-merkezli, yani çocuk katılımını içermeyen yaklaşımlardır (örneğin yetişkin-araştırmacılar tarafından çocuk coğrafyalarında yapılan saha gözlem veya davranış haritalama çalışmaları). İkinci bir yaklaşım ise çocuk-merkezlidir. Ayrıca, çocuk-merkezli yöntemleri, örneğin (i) çocuk dostu olan veya olmayan, (ii) yaratıcı veya geleneksel, (iii) görsel, sözel, yazılı veya dokunulabilir (*hands-on*), (iv) objektif veya subjektif tekniklere dayalı toplanan, (v) çocuklar veya yetişkinler tarafından yönlendirilen ve (vi) Sherry Arnstein’in (1969) “katılım basamaklarından” hangi basamağı sağlamaya yönelik olduğu gibi alt-kategoriler altında kendi içinde de değerlendirmek mümkündür. Örneğin, Hart (1992), çocuklarla yürütülen

bellek haritalama ve söyleşi çalışmalarının karşılıklı diyalogla pekiştirilmediği taktirde Arnstein’in katılım basamağının en alt seviyesi olan manipülasyona karşılık geldiğini, dolayısıyla bu tür çocuk-merkezli yöntemlerin “manipülatif yöntemler” olduğunu iddia etmektedir. Driskell (2002), çocuk dostu araştırma yöntemlerini, sadece çocuklardan veri elde edilmesinin amaç edinilmediği, fakat ayrıca çocukların gerçek anlamda çalışmalara katıldığı, bu bağlamda çocukların yapabilirliklerinin gözetildiği yöntemler olarak tanımlar. Bu tür yöntemler, katılım sürecinde çocukların birbirlerini dinleyebildikleri, birbirlerinden öğrendikleri, çatışmalar olduğunda ortak zemini bulabildikleri, kritik düşünce, problem çözme, değerlendirme ve yorumlama yeteneklerini geliştirebildikleri, farkındalıklarını artırdıkları ve çevrelerinde koruma veya değişime katkı sağlayabildikleri süreçlerdir (Driskell, 2002). Tersî şekilde, anket ve çizim gibi çocuklarla sıklıkla kullanılan “geleneksel yöntemlerin” ne kadar çocuk dostu oldukları ilgili yazında sıkça sorgulanmış, bu tür araçların genel olarak çocuklar tarafından sıkıcı bulunabilecekleri veya örneğin çocukların çizim yetenekleri yoksa dışlayıcı olabilecekleri tartışılmıştır (Barker ve Weller, 2003a, 2003b). Afet ve suç gibi hassas konuların ele alındığı çalışmalarda çocukların kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri dijital animasyon, drama, filmleştirme ve kurguya dayalı çizgi romanlaştırma gibi yaratıcı ve görsel veri toplama yöntemlerinin kullanımı hızla yaygınlaşmaktadır (Lohmayer vd., 2020; Lomax vd., 2022; Kocsis, 2024). Nitel çalışmalarda ve özellikle planlamayı sosyoloji ve psikoloji gibi alanlardaki çalışmalar ile birleştiren konularda etkin olan araştırmacıların subjektif (kişisel beyana dayalı) veri toplama yöntemlerine değer verdikleri bilinmektedir (Darbyshire vd., 2005). Diğer taraftan özellikle planlama disiplininin konularını tıp, doğal bilimler ve mühendislik gibi konularla birleştiren bazı araştırmacıların, bu tür yöntemlerin ne derecede doğru bilgi sunduklarını sert şekilde eleştirdikleri ve bir alternatif dahilindelerse objektif tekniklerin kullanımını tercih ettiklerini görmekte ve deneyimlemekteyiz (örneğin seyahat günlükleri yerine GPS çalışmalarından gelen veriler) (bkz. Brady ve Collier, 2010). Tüm bu farklı yöntemlere ilave olarak günümüzde çocuklarla yapılan çalışmalarda çocuk katılımını içeren birçok yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Odak grup tartışmaları, katılımcı haritalama, katılımcı fotoğrafçılık, fotoğraflı hikayeleme, fotoğraflı yürüyüş, kılavuzluk edilen yürüyüş veya mahalle yürüyüşleri, filmleştirilmiş günlük ve çevre tasarım atölyeleri bu örneklerden sadece bazılarıdır (Driskell, 2002; Barker ve Weller, 2003b; Kleine vd., 2016). Ayrıca yöntem yazını, başta katılım, etik tartışmalar ve değişen toplum yapısı ve yeni ihtiyaç ve beklentiler ekseninde (örneğin dijitalleşme ve salgınlar) devamlı gelişmektedir (bkz. örneğin, Weller, 2015; Horgan, 2017).

Yöntem yazınındaki bu tür gelişmeler bir yana, çocuklara odaklanan çalışmalarda araştırmacıların geleneksel veri toplama yöntemleri dışındaki yöntemleri nasıl değerlendirdikleri, ilgili yazında yeterince tartışılmamıştır (istisnai çalışmalar için,

bkz. örneğin Barker ve Weller, 2003b; Mannay, 2015; Pollak vd., 2023). Ayrıca, araştırmacıların kullanılan yöntemler hakkındaki deneyimleri (örneğin uygulama kolaylıkları ve çocuklar tarafından yapılabirliklerinin deneyimlenmesi) içinde bulundukları bağlama göre de değişebilir. Bu yüzden çoğunluğu Batı ülkelerinde gelişmiş bu yazının genelleştirilmesi diğer ülkelerde yürütülen çalışmalarının başarıya ulaşmasını engelleyebilir. Bu durum, konu hakkında yöntemle ilişkin yazının geliştiği ülkeler dışında çalışmalarını yürütmekte olan plancı-araştırmacıların, yerelde yürütülen çalışma bulgularından beslenmelerinin önemine dikkat çekmektedir. Türkiye’de, özellikle son 20 yıl içerisinde planlama ve ilişkili disiplinlerde çocuk ve çevre konusuna odaklanan birçok çalışma üretilmiştir. Örneğin, Çakırcı Özsüret (2015), Türkiye’de 1970–2015 yılları arasında çocuk ve çevre konusunun ele alındığı 260 akademik eser tespit etmiştir. Ancak bu yayınların hiçbirinde çalışmalarda kullanılan yöntemlerin kritik bir bakış açısıyla araştırmacıların perspektiflerinden ayrıntılı olarak değerlendirilmedikleri görülmektedir. Oysaki ulusal alanda yapılmış çalışmalarda bu tür değerlendirmelerin akademik ortamda ayrıntılı olarak paylaşımı, bu ve benzer bağlamlarda gelecek araştırma çalışmalarının başarısına ışık tutması açısından son derece değerlidir. Dahası gerek uluslararası gerekse de ulusal yazında çocuk-merkezli veri toplama yöntemlerinin başarısını sistematik olarak değerlendirebilecek araçların paylaşımadağı görmektediriz. Bu eksiklik, başta uluslararası yazında yapılan yöntem değerlendirmelerinin kapsamlılığını sorgulamakta ve yöntemler arası yapılabilecek sistematik karşılaştırmaların önüne geçmektedir.

Bu çalışma, bu gerekliliklerden hareketle, ilk olarak mevcut yazına atıfla çocuk-merkezli araştırma yöntemlerinin başarısının nasıl değerlendirilebileceğine ilişkin bir yöntem ortaya koymaktadır. Daha sonra bu yöntem kullanılarak Türkiye bağlamında 9–14 yaş arası çocuklarla yürütülen iki farklı araştırma projesindeki farklı içerik ve uygulamalara sahip aktivite günlüğü çalışmalarının başarısının araştırmacı perspektifinden değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma özellikle şu araştırma sorusuna cevap aramıştır: Bir veri toplama yöntemi olarak, çocuklarla yürütülen ve farklı tasarıma sahip aktivite günlüğü çalışmalarını araştırmacıların bakış açısından başarılı veya başarısız yapan faktörler nelerdir? Çocuk-merkezli araştırma yöntemlerini kullanacak araştırmacılar için başarı ölçütlerini açıkça ortaya koyarak proje önerilerinin bilimsel kalitesini artırmak ve çalışmalarında aktivite günlüklerini kullanma amacıyla olan araştırmacıların başarısına ışık tutmak bu çalışmanın yazına sağlayacağı katkılar olarak sıralanabilir.

Makalenin ikinci bölümü, çalışmanın ilk amacını gerçekleştirmeye yönelik, çocuk-merkezli yöntemlerin başarısına etki eden faktörleri yöntem yazınından gelen bilgiler ışığında ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Üçüncü bölüm, yöntem bölümü, makalenin örneklemini oluşturan araştırma projelerinin içeriğini, katılımcı özellikleri gibi başarı ölçütlerini belirleme olasılığı olan faktörler ile birlikte daha ayrıntılı paylaşmaktadır. Bu

bölüm ayrıca araştırma sorularının cevaplanmasında kullanılan veri toplama yöntem ve analiz tekniklerini açıklamayı amaçlar. Dördüncü bölüm çalışmanın bulgularını ortaya koymakta, bu bulguları mevcut yazına atıfla tartışmaktadır. Son olarak, beşinci bölüm, gelecek araştırma çalışmalarını yönlendirmesi amacıyla, aktivite günlüklerini kullanacak araştırmacılar için çalışma sonucunda elde edilen temel çıkarımları vurgulamakta ve gelecek çalışmalar için öneriler geliştirmektedir. Ayrıca, çalışmanın limitasyonları bu son bölümde ele alınmaktadır.

Çocuk-merkezli Araştırmalarda Veri Toplama Yöntemlerinin Başarı Ölçütleri

İnsanı konu alan araştırmalarda veri toplama süreçlerinin başarısının değerlendirmesi, araştırmacının doğası ve karmaşıklığı gereği standartlaşmış, eksiksiz ve kapsamlı değerlendirme cetvellerinin oluşumunu engellemektedir. Bulguya ulaşmada tek bir veri toplama yöntemi bulunmamakta, yöntem bilim devamlı olarak bilimsel bulguya dayalı araştırma çalışmalarıyla gelişmektedir. Her bir yöntem içerdiği avantaj ve dezavantajlar nedeniyle araştırmacıya farklı kazanımlar sağlamakta ve her yöntemin gereklilikleri bir diğerinden farklılaşmaktadır. Ayrıca sosyal bilimlerde alanındaki araştırma çalışmalarında tek paydaş “araştırmacı” olmadığından (bu makalede aksi belirtilmedikçe araştırmacıların kompozisyonu yetişkinler olarak ele alınmaktadır), dolayısıyla çocuk katılımcılar ile araştırmacıların çalışmalara katılım amaçları birbirlerinden farklılık gösterebileceğinden (Lohmayer vd., 2020), hangi paydaşlar için başarı ölçütünün arandığı önemli bir sorudur. Bu gerçekler bir yana, araştırmacılar açısından değerlendirilirse, veri toplama süreç ve tekniklerine ilişkin bir yöntemsel tercihi diğer tercihlere göre daha başarılı (veya başarısız) kılan değerlendirme ölçütleri temel bilimsel prensipler ışığında kuşkusuz genel de olsa oluşturulabilir. Nitekim, araştırma projesi değerlendirme süreçlerinde bu türden değerlendirmeler, kapsamlı bir kontrol listesine bağlı kalınmadan bilimsel çalışmaların temel prensiplerini ne derecede sağladıkları ışığında yapılmakta (veya yapılması arzu edilmekte), bu bağlamda fon sağlayıcı birçok araştırma kurumu hakemlere çalışmaları değerlendirmeleri için genel bazı değerlendirme kriterleri sunmaktadır. Örneğin, Türkiye’nin önde gelen araştırma kurumu TÜBİTAK, 1001 projelerinin veri toplama aşamalarını değerlendirmesi için hakemlerden değerlendirmelerini dört kriter doğrultusunda yapmasını istemektedir: (i) veri toplama yöntemlerinin uygulanabilirliği, (ii) süreç hakkında kapsamlı açıklamaların yapıp yapılmadağı, (iii) araştırmacılar tarafından başarı ölçütlerinin sunulup sunulmadığı, (iv) toplanması planlanan verilerin ölçülebilirliği ve izlenebilirliği (TÜBİTAK, 2024). Montana Tarım Deney İstasyonu (MAES) gibi bazı kurumlar, hakemlere sadece veri toplama yöntemlerinin ne kadar açık, kapsamlı ve araştırma önerisine uygun olduğunu sormaktadır (MAES, 2024). Horizon gibi Avrupa Birliği fonlarında ise hakemler, veri toplama yöntemlerini sadece bilimsellikleri ve araştırma önerisine uygunlukları bağlamında değil fakat veri toplama süreçlerinde geleneksel yöntemlerden

ne kadar uzaklaştığı (bir başka deyişle yenilikçilik) ve yöntemlerin dezavantajlı grupların aktif katılımına ne derecede olanak sağladığı gibi kriterler doğrultusunda da değerlendirmektedir (Horizon, 2022). Çocuklar gibi politik ve genel olarak ekonomik gücü olmayan, özellikle erken yaş dönemlerinde ailelerine bağımlı bu gruplara odaklanan araştırmalardaki başarı ölçütlerinin ortaya konması, okul ve aile ortamından fonlayıcısına sonuca etki eden tüm paydaşların beklentilerinin belirlenmesini gerekli kılabılır (bkz. Severcan, 2015a).

Çalışmanın Bilimselliği

Bilimsel çalışmalar, gerçeği doğru anlayabilmek için sistematik bir biçimde güvenilir (*reliable*) ve doğru bilimsel bilgiyi (*valid*) üretmeye çalışır ve bu kapsamda birtakım prensipler üzerine kuruludur: ampirizm, bulgularda tekrarlanabilirlik, mantık, şeffaflık, kritik düşünce ve objektivite (Wu, 2024). Veri toplama süreci, bilimsel çalışmaların önemli bir aşaması olmakla birlikte bu aşama, araştırma süreci içerisinde farklı zamanlarda ve farklı amaçları gerçekleştirilmeye yönelik olarak hayata geçirilebilir (örneğin hipotez oluşturma veya oluşturulan bir hipotezi test etmekte olduğu gibi) (Singleton ve Straits, 2005). Bu nedenle, araştırmacı açısından bilimsel veri toplama sürecinin başarı ölçütleri arasında hem bu sürecin araştırmanın diğer safhaları ile kurduğu ilişki hem de tasarım aşamasında bulgu güvenilirliği ve doğruluğunun ne derecede sağlandığı yer alır.

Ampirizm (ampirik bilginin elde edilebilirliği), bilimsel çalışmanın objektif, gözlemlenebilir ve ölçülebilir gerçekler üzerine kurulması ile ilişkilidir. Veri toplama araçlarının yönerge veya soruları içerisinde kişiden kişiye değişen anlamları olan ve açıklama getirilmemiş ifade/jargonların (örneğin birden fazla tanımı olan veya sadece belirli bir eğitime sahip bir grubun anlayabileceği terimler) ve gözlemlenebilir veya ölçülebilir olmayan soruların varlığı, araştırmacının bilimsel açıdan doğru/gerçek olanı anlamasını olumsuz etkiler (Christensen vd., 2011). Bulgularda tekrarlanabilirlik, aynı veri toplama araçlarının aynı örneklem grubuyla aynı yöntemsel süreçlere bağlı kalarak (örneğin ortam, soruların soruş tonu, içeriği, tipi ve sırası, vb.) yeniden uygulanması durumunda tekrar aynı bulguları vermesi durumu ile ilişkilidir. Tekrar durumunu engelleyen nedenler arasında veri toplama araçlarının tasarım ve uygulamasındaki değişiklikler ile bu araçların yönerge veya sorularında cümle yapılarının bireyin kapasitesini açacak şekilde formüle edilmesi (örneğin uzun ve anlaşılması güç cümle kullanımı) ve çocukların her dinleyişte farklı anlamlar çıkarabilecekleri bir dil kullanımı sıralanabilir. Borgers vd. (2000) bu tür sorunların çocukların yapabilirliklerini ve algılama kabiliyetlerini gözetmeden tasarlanmış anket ve söyleşi gibi veri toplama araçlarında yaygın olarak görüldüğünden bahseder. Mantık, veri toplama sürecinde elde edilen bulgunun mantık yürütülerek açıklanması ile ilişkilidir. Veri toplama süreci içinde çocukların sağladıkları bilgiler sezgisel veya kuramdan gelen açıklamalar ile anlamlandırılmıyor ise araştırmacının

bilimsel olarak doğruyu/gerçeği anlaması mümkün değildir. Soruda ve/veya cevap setlerinde birden fazla anlam içeren ifadelerin kullanımı, çocukların kendilerine sunulan ifadeleri yanlış anlaması, çocukların sunulan ifadeleri doğru anlamasına rağmen kendilerini doğru ifade edememeleri veya açıklamalarının “çok genel” kalması (dolayısıyla yöntemden de kaynaklı olabilecek sorunlar) mantıksız bulguların edinilmesinin çeşitli nedenleri olarak sıralanabilir. Şeffaflık, hem araştırmacının ve hem de çocukların perspektifinden ele alınabilir. Araştırmacı açısından, çocuk ve ebeveynlerinden (ya da yasal temsilcilerinden) gerekli etik onay izinlerinin alınması sonrası başlayan veri toplama aşamasında, amacın ve sürecin çocuklara doğru aktarımı ile ilgilidir ve de aynı zamanda saha etliğinin önemli bir parçasıdır. Çocukların veri toplama sürecinin amaç ve içerikleri hakkında bilgilendirilmesi, araştırmacı ve çocuklar arasında güven oluşumunun temelini oluşturur (Driskell, 2002). Bu yüzden veri toplama süreçlerinde şeffaflık araştırma bulgularının doğruluğunu artırabilir (Hayashi vd., 2019). Veri toplama etkinliklerinin kapanış aşamasında çocukların süreç hakkında yeniden bilgilendirilmesi ve kazanımların tartışılması şeffaflık açısından önemlidir (Clark, 2005). Araştırmacı tarafından şeffaflığın sağlanmadığı durumlar başta güven ortamı oluşmadığı için hatalı veya eksik bilgilerin elde edilmesine neden olabilir. Ayrıca, çalışmanın hassas sorular içermesi oluşturulan güven ortamından bağımsız olarak çocuklar açısından verinin şeffaf bir biçimde aktarımını engelleyebilir. Kritik düşünce, araştırmaların gelişiminde başat rol oynadığından bilimsel çalışmaların önemli bir prensibidir (Wu, 2024). Hiçbir veri toplama yöntemi kusursuz değildir ve her zaman gelişime açıktır. Tipik bir örnek, çocuk katılımcıların sıkılmaması, dolayısıyla geri dönüş oranlarını artırmak gerekçesiyle kısaltılan, ancak bu sefer de kapsam yetersizliği nedeniyle eleştiriye konu olan anket ve söyleşi türü çalışmalardır. Veri toplama araçlarının çalışmanın amaçlarını ne derecede sağladığından veri toplama araçlarının uygulama ortamı, tasarımı, süresi ve katılımcılarının yapabilirliklerini ne derecede gözettiği gibi birçok faktör bilimsel bir çalışmanın kalitesinin değerlendirilmesinde sorgulanabilir (Mack, 2005; Singleton ve Straits, 2005; Christensen vd., 2011). Objektivite, veri toplama araçlarının araştırmacı ve geri dönüş kaynaklı yanlı/çarpık bilgi (*bias*) elde edilmesinden sakınılması ile ilişkilidir. Birçok neden yanlı bilgi oluşumuna etki edebilir. Veri toplama araçlarının seçimi ve içeriğinde yapılan yanlışlar (örneğin bilinmesi zor bilgilerin katılımcıya sorulması), katılımcıların yapabilirliklerinin gözetilmemesi veya bilinçli veya bilinçsiz hatalı cevaplar vermeleri gibi sorunlar çalışmalarda objektiviteyi sarsan nedenlerden bazılarıdır. Veri toplama süreçlerinin tasarımı ve uygulama süreci objektiviteyi etkiler. Örneğin, mevcut bulgular çocukların hassas, kendilerini yücelten veya küçük düşürebilecek konulardaki düşüncelerini başkaları önünde tartışmaları istendiğinde (arkadaşlarının yanında doldurulan anket çalışmaları dahil) doğruyu çarpıtarak ifade ettiklerini göstermektedir (Weller ve Barker, 2003b).

Çocuklara yönelik uygun veri toplama yöntemlerinin tasarımı araştırmacılar tarafından çocukların yapabilirlikleri bağlamında anlamayı şart koşar. Yöntem tasarımlarında çocuklara danışmak ve pilot çalışmalardan yararlanmak çocukların çalışmalara aktif katılımlarını teşvik edeceği gibi daha doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmada yardımcı olabilir (Barker ve Weller, 2003b). Bu bağlamda gelişim psikolojisi yazını, araştırmacıları çocukların demografik özelliklerine göre farklı yaş dönemlerinde neyi algılayabildikleri dahil ne yapıp ne yapamadıkları üzerine yönlendirmektedir (örneğin, bkz. Bromberg, 1938; Piaget ve Inhelder, 1969; Bartlett vd., 1999). Yapabilirlik konusunu yöntem, çevre ve çocuk üçgenlemesinde ele alan yazın, örneğin çocukların kaç yaşlarında neyi çizebildikleri, hangi mekânsal öğeleri daha rahat hatırlatabildikleri, mekâna dayalı hatıralarının ne zaman deforme olmaya başladığı, çevreyi hangi kavramlarla tanımlayabildikleri ve ne zaman empati kurabildikleri gibi konularda birçok ipucu sunmaktadır (bkz. örneğin, Hart ve Moore, 1973; Nagy ve Baird, 1978; Buss, 1995; Speak, 2000; Loukaitou-Sideris, 2003; Severcan, 2012). Bu yazın ayrıca, validiteyi (bulguların doğruluğunu) artırmak için araştırmacıları veri toplama süreçlerinde çocuklara daha doğru soruları nasıl sorabileceği konusunda yönlendirmektedir. Çocuk katılımcıların yaşı, cinsiyeti ve geçmiş deneyimleri gibi kişisel faktörler, yöntemlerin doğru sonuçlar vermesinde etkilidir (Borgers vd., 2000).

Veri Toplama Yöntem ve Araçlarının Çocuklara Sağladığı Kazanımlar

Veri toplama yöntem ve araçlarının çocuklara sağladığı kazanımlar üzerine geniş bir yazın bulunmaktadır (bkz. örneğin, Checkoway vd., 1995; Hart, 1997; Chawla, 2002; Anggard, 2015; Ataol vd., 2019; Lorenz, 2023). Konu hakkındaki yazına referansla Ataol vd. (2019), çocuklar açısından bu kazanımlardan bazılarını şu şekilde listelemiştir: çocukların çevrelerindeki sorunların, vatandaşlık haklarının ve sosyal kimliklerinin farkına varmaları, birey olarak kendilerini toplumun bir parçası hissetmeleri ve kişisel gelişimlerinin sağlanması (örneğin konulara farklı açılardan bakmayı öğrenmek veya problem çözme becerileri geliştirmek gibi). Aynı makale, veri toplama süreçlerine katılan çocukların yaşadıkları çevreler hakkındaki deneyimlerini, beklentilerini ve ihtiyaçlarını karar vericilerle paylaşarak sağlık ve esenliklerini teşvik eden çevrelerin oluşturulmasına katkı sağladıklarına değinir. Çocuklar bu süreçlerde yaşadıkları çevreleri sahiplenme, koruma ve dönüştürme konusunda yaşam boyu sürecek davranış ve alışkanlıklar geliştirirler (Hart 1997; Chawla, 2002). Veri toplama süreçlerine katılım, çocukların çevreleriyle kurdukları ilişkilerin güçlenmesinde de önemli bir role sahiptir (Severcan, 2015b; Mansfield vd., 2021). Checkoway vd. (1995), veri toplama süreçlerine katılan çocukların öz yeterliliğinin, kendini ifade etme ve sosyal becerilerinin geliştiğinden bahseder (bkz. ayrıca, Frank, 2006).

Araştırmacının bir çalışmadaki bilimsel amaçları ile çocukların amaçlarının örtüştüğü durumlar olabilir. Yaşadığı çev-

redeki kentsel problemlerin farkındalığına varmış ve bu problemlerin herkesçe duyulmasını sağlama amacıyla olan gruplarla yapılan çalışmalarda bu durum sıkça görülebilir (Kocsis, 2024). Ayrıca, kullanılan veri toplama araçlarının sağlayabileceği kişisel ve kolektif kazanımların çocuk katılımcılar tarafından ne derecede edinildiği sorgulanabilir. Çocuk katılımını içeren veri toplama araçlarında çocuklar tarafından farklı tür kazanımların elde edildiğini ve bu kazanımların bir veri toplama yönteminden diğerine değiştiğini görmek mümkündür (bkz. örneğin Driskell, 2002).

Araştırma çalışmalarının bilimselliğinin her zaman başarı ölçütü olmadığı durumlara rastlanabilir. Örneğin, katılımcı eylem araştırmalarında görüldüğü gibi, araştırmacının önceliği bilimsel olarak doğru bulguya ulaşmaktan ziyade katılımcıların güçlendirilmesi olabilir (Cornish vd., 2023). Bu tür araştırma yaklaşımlarında, toplumun çocuklar gibi dezavantajlı alt gruplarının (veya çocuklar odağında daha kırılgan alt grupların) ne derecede aktif olarak veri toplama süreçlerine katıldığı, kazanımları (çevreden ve birbirinden öğrenme, güçlenme, vb.) ve bu kazanımların somut olarak topluma ve çevreye ne derecede yansıdığı sorgulanabilir.

Çocukların Bakış Açısından Veri Toplama Yöntemlerinin Başarı Ölçütleri

Çocukların çalışmalara katılım amaçlarına göre başarı ölçütleri değişebilmekte, her çocuğun çalışmalara katılım nedeni bir diğerinden farklılık gösterebilmektedir (Lohmeyer, 2020). Bu yüzden, Lohmeyer (2020), veri toplama yöntemlerinin kapsayıcı olması gerektiğinin altını çizer ve “yaratıcı yöntemlerin” diğer yöntemlere kıyasla daha başarılı olabileceğini iddia eder. Barker ve Weller’a (2003a) göre araştırma projeleri çoğunlukla yetişkin araştırmacılar tarafından başlatıldığı ve yürütüldüğünden, çocukların çalışmalara katılım amacının ve çalışma bağlamındaki olanak ve sorunların (örneğin çalışma ortamı okul ise sunduğu imkânlar) araştırmacılar tarafından farkındalığı, içselleştirilmesi ve sorunları çözmeye adanmışlık, süreçlerin başarısı için şarttır. Yukarı bölümlerde söylenenler dışında, çocukların veri toplama yönteminden beklentilerini ele alan yazın, başarı kriterleri olarak şu bulgulara ulaşmıştır: çalışmaların görsel/işitsel çekiciliği olması; çalışmaların eğlenceli olması; çocukların veri toplama sürecinde kendilerini rahat hissetmesi (yöntemlerin kapsayıcılığı); çocukların farklılıklarının gözetilmesi, eşitlikçi ve saygılı olunması; çocukların ciddiye alındıklarının görülmesi; bazı çocukların görünür bazılarının ise görünmez olma isteklerinin etik kurallar çerçevesince gözetilmesi; ve çocukların mahremiyetine özen göstermesi (Barker ve Weller, 2003a, 2003b; Phillips, 2014).

Bilimsel çalışmalarda başarı ölçütü olarak tek bir doğrunun belirlenmesi çeşitli nedenlerle hatalı bir yaklaşım olabilir. Örneğin, kuram ile pratik her zaman örtüşmeyebilir. Örneğin yöntem yazında, Likert soru tiplerini içeren anketlerde görsel skala kullanımının çeşitli nedenlerle (örneğin verilen cevabın

diğer cevaplarla konuma dayalı ilişkisini görebilmek nedeniyle) hatalı cevapları azalttığı söylenir (de Boer vd., 2004). Ayrıca çocuk-merkezli yöntemleri kullanan bazı araştırmacılar, anket gibi sıkıcı olabileceği düşünülen araçlarda cevaplama oranlarını artırmak için tasarımı görsel öğelerin tercih edilebileceğini önermektedir (Dockerell vd., 2000; Barker ve Weller, 2003b). Diğer taraftan Van Laerhoven vd.'nin (2004) Hollanda'da 6–18 yaş arası çocuklarla yaptığı bir araştırma, Likert ifadelerini içeren görsel skalaların çocuklar tarafından kolay cevaplanabilirlik doğrultusunda geleneksel çoktan seçmeli ve yazılı Likert ifadelerine kıyasla tercih edilmediğini göstermiştir. Şüphesiz ki, çocukların algı ve yeteneklerine göre çalışma bulgularının bağlamdan bağlama farklılıklar göstereceği beklenebilir. Bu konuda somut bir örnek, özellikle nicel araştırmalarda sıklıkla kullanılan ve kimi zaman araştırmacının amacını sağlamaya yönelik gerekli de görülen anket çalışmalarının çocuklar tarafından sıkıcı bulunduğunu söyleyen yazın ile ilgilidir (Barker ve Weller, 2003b). Halbuki bu yazın Batı ülkelerindeki çocukların anketlere bakış açısını yansıtmaktadır ve aynı coğrafyalardaki bir başka yazın çocukların anket doldurdukları tek ortamın çocuk ve gençlik temalı dergiler olduğunu söylemektedir (Lewis ve Lindsay, 2000). Türkiye gibi ülkelerde ise çocuklar okula başladıkları zamandan itibaren anket doldurma alışkanlığını edinmektedir. Bazı araştırmacılar en çocuk dostu yöntemlerin çocuklar kendilerini daha rahat ifade edebildiklerinden, en alışık oldukları yöntemler olduğunu iddia etmektedir (Mayall, 2008; Phillips, 2014).

Yazında çocukların kullanmaya alışık oldukları yöntemlerin neler olduğu konusunda tek bir yöntemin adı öne çıkmamakta, ayrıca bu tür yöntemlerin bağlama ve çocukların kişisel ve sosyal özelliklerine göre değişebileceği vurgulanmaktadır. Örneğin, okuma ve yazma becerileri henüz gelişmemiş 5–7 yaş grubu çocuklar için yazında bu yöntemlere gösterilen bazı örnekler oyunla harmanlanmış odak grup tartışmaları, söyleşiler, hikayeleme, sözlü anlatıma dayalı katılımcı fotoğrafı ve resim çizmedir (Mayall, 2008; Ponizovsky-Bergelson vd., 2019; Cooke vd., 2020; Vogl vd., 2023). Gelişmiş ülkelerde çalışmalarını yürüten bazı araştırmacıların bu yaş grubu çocuklarla, dijital araçlara aşinalıkları nedeniyle çekilen dijital fotoğraflar üzerinden hikayeleme gibi yöntemleri de kullandığı bilinmektedir (Ponizovsky-Bergelson vd., 2019), ancak dünyada her çocuğun bu tür araçlara erişiminin olmadığı da belirtilmektedir (Kleine vd., 2016). Altyapısı olmayan çevrelerde yaşayan veya ekonomik açıdan dezavantajlı çocukların dijital yöntemlere daha az aşina olması beklenebilir (Kleine vd., 2016). Yazmaya ve okumaya dayalı becerilerin ise çocuklar okula başladıktan sonra zaman içinde geliştiği ve bu gelişim hızının her çocukta aynı olmadığı bulunmuştur (Simon, 2020). Bu doğrultuda bazı araştırmacılar, 8 ve üzeri yaş grubu çocukları için alışık olunan yöntemler arasına çizelge formatındaki yazıma dayalı veri toplama araçlarını ve anketleri de eklemiştir (Mayall, 2008; Phillips, 2014; Ghaziani, 2021).

Yöntem

Çalışmanın Bağlamı: Türkiye'de Gerçekleşmiş İki Çocuk-merkezli Araştırma Çalışması

Çalışma bulguları, yazarın 2010–2024 yılları arasında İstanbul ve Ankara'da yürüttüğü iki farklı araştırma projesinde toplam 1303 çocuğun (9–14 yaş) katıldığı farklı tasarım ve uygulamalara sahip aktivite günlüğü çalışmalarından elde edilen bulgulara dayanmaktadır.

İlk proje, 2010–2011 yılları arasında bir Avrupa Birliği fonu kapsamında İstanbul'un 6 farklı mahallesinde ikamet eden 9–11 yaş arası çocukların çevreleri ile kurdukları ilişkileri (daha özelden çocuklarda yere bağlılık ve yer kullanım ve tercihlerini) anlamayı ve güçlendirmeyi amaçlamıştır. Projede çocuklar, çevreleri ile kurdukları ilişkileri anlamayı amaçlayan katılımcı fotoğrafı, katılımcı haritalama, bellek haritalama, GPS ve aktivite günlüğü çalışması gibi 8, sadece çevreleri ile kurdukları ilişkileri güçlendirmeyi amaçlamış tasarımlar-atölyeleri ve kültürel geziler gibi etkinlikler ile birlikte toplam 11 farklı tip veri toplama çalışmasına katılmıştır. Etkinlikler, birbirlerinden bağımsız olarak kurgulanmış ve çocukların katıldıkları aktivitelerin sırası ve türünün çocukların çevreleri ile kurdukları ilişkilerdeki rolü ayrıca sorgulanmıştır (Severcan, 2015b). Bulgularda validiteyi artırmak amaçlı dışsal üçgenleme (*external triangulation*) yöntemi kullanılmış, bu bağlamda örneğin aktivite günlüğünde elde edilen bulguların “nerede?” sorusuna cevap arandığı katılımcı haritalama ve GPS çalışması bulguları ile bir arada değerlendirilmesi sağlanarak çocukların gündelik yaşantılarının daha doğru şekilde anlaşılması amaçlanmıştır.

İkinci proje, 2020–2024 yılları arasında TÜBİTAK fonu kapsamında Ankara'nın 8 farklı mahallesinde yer alan okullardan çalışmalara katılmış 9–14 yaş arası çocukların nerelerde ve ne kadar süre ile vakit geçirdiklerini, vakit geçirilen bu çevrelerin fiziksel özelliklerinin hava kirliliğini ve çocuklarda astımı ne derecede etkilediğini anlamayı amaçlamıştır. Bu kapsamda İstanbul'da yürütülen projede yer alan aktivite günlüğü ve katılımcı haritalama çalışmalarından elde edilen kazanımlar, her iki yöntemin de geliştirilerek Ankara'da yürütülen çalışmada yeniden kullanılmasına aracılık etmiştir. Bu makale, bu iki yöntemden aktivite günlüklerine odaklanmaktadır.

Çocuklarla Aktivite Günlüğü Çalışmaları: Tanım ve Yazındaki Değerlendirmeler

Aktivite günlüklerinin yöntem bilimdeki geçmişi 1960 ve 1970 yıllarında İsveç'te Lund Okulu'nda ortaya çıkan “zaman coğrafyası” alanına dayanır (Crosbie, 2006). Çocuklarla kullanılan günlüklerde araştırmacılar, çocukların zamanlarını nasıl kullandıklarını yaptıkları aktiviteler odağında anlamayı amaçlar. Ulaşım planlamasında sıklıkla kullanılan seyahat günlüklerinden farklı olarak aktivite günlükleri, sadece bireylerin nereden nereye ne kadar sürede ve hangi ulaşım aracıyla gidildiğini değil

aynı zamanda gidilen yerlerde yapılan aktiviteleri de gözetme amacındadır (Stophor, 1992). Günlüklerin tasarım ve uygulama biçimleri çalışmadan çalışmaya değişiklik göstermekte, günlükler anket (de Vries vd., 2007; Floro vd., 2009), çizelge (Carroll vd., 2015) ve “yaratıcı” biçimlerde tasarlanabilmektedir (Driskell, 2002). Ayrıca, çalışmaların amaçlarına yönelik olarak aktivite günlüklerinde yer alan soruların farklılaşması da söz konusu olabilir. Örneğin, aktivite günlüğü verilerini ivme ölçerler (akselometre) ile bir araya getiren çalışmalarda günlükler, çocuklara hangi saat aralıklarında, şiddetine göre, hangi tür fiziksel aktiviteyi yaptıklarını sorabilir (örneğin sedenter, hafif, ılımlı veya ağır fiziksel aktiviteler) (Floro vd., 2009). Benzer şekilde, sosyal çevreye odaklanan çalışmalarda araştırmacılar günlükler vasıtasıyla gidilen yerlerin ne derecede sosyal yerler olduğunu, aktivitelerin kimlerle yapıldığı ve gidilen yerlerde başka hangi aktörlerin bulunduğunu sorgulayabilir (Habib vd., 2008). Crosbie (2006), aktivite günlüklerinin iletişimden sağlık, eğlence, turizm ve işgücü süreçlerine birçok disiplinde ve çalışma alanında, bireysel ve/veya grup aktivitelerinin belgelenmesinde kullanıldığını belirtir.

Günlükler, çocukların tipik bir gününü anlamaya yönelik kurgulanabileceği gibi (bkz. Driskell, 2002), çocuklardan örneğin 3 gün, 1 hafta veya daha uzun süreler boyunca her gün için gün gün ne yaptıklarını bilgisini elde etmeye yönelik tasarlanabilir (Henry vd., 1999; de Vries vd., 2007; Carroll vd., 2015). Çocuklarla yapılan çalışmalarda yöntemin genel olarak analog biçimde (matbu ortamda) uygulandığı görüldüğü de çok az sayıda çalışmada dijital aktivite günlüklerinin kullanıldığı da görülmektedir (telefon uygulamalarından doldurulan günlükler gibi) (bkz. örneğin, Bernhardsson vd., 2022). Benzer şekilde, birçok çalışmada çocuklardan günlükleri bireysel olarak doldurmaları istendiği (Floro vd., 2009; Carroll vd., 2015), az sayıda çalışmada ise bulguların grup günlüklerinden elde edildiği görülmektedir (Piel, 2019). Aktivite günlükleri çocuklar tarafından doldurulabileceği gibi araştırmacılar tarafından, örneğin bu yöntemin bir söyleşiye entegre edilerek kullanması da söz konusu olabilir (Crosbie, 2006). Kişisel beyana dayalı yöntemsel süreçler, yazma yetisini edinmiş her yaşta okul çağı çocuklarıyla sıklıkla kullanılabilir (Carroll vd., 2015; de Vries vd. 2007; Henry vd., 1999).

Okul çağındaki çocukların doldurdıkları aktivite günlüklerinin yaş ilerledikçe (özellikle ergenlik dönemi ve sonrasında) çocuklar tarafından daha “cazip” bir yöntem olarak algılandığını söyleyen bir yazın mevcuttur (Barker ve Weller, 2003b). Ancak, atıf yapılan bu yazın, aktivite günlüklerinin okul çağında sadece belirli bir yaş grubuna hitap ettiği söylemini, bu tür bir söylemin görece küçük yaşta çocukların katılımını önemsizleştirebileceği ve gelişim psikolojisi yazınına atıfla çocukların yapabilirliklerinin her yaş grubunda çocuktan çocuğa değişebileceği gerekçeleriyle reddetmektedir. Barker ve Weller (2003b), okul çağına erken safhalarında olan çocukların daha büyük yaşta çocuklara kıyasla bu yöntemi daha “zor yapıla-

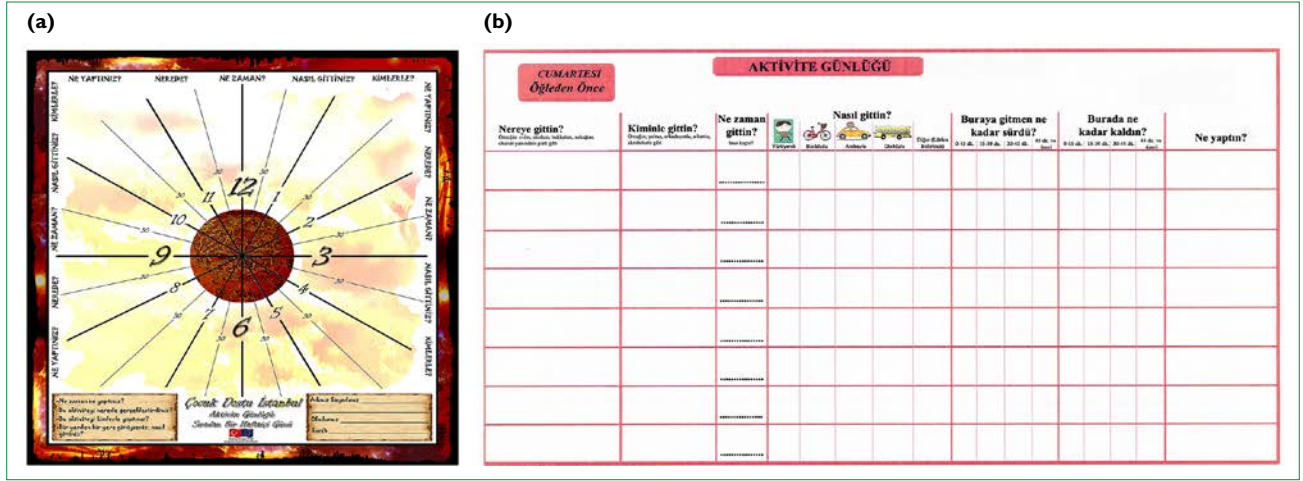
bilir” bulmasının nedenini, çalışmanın yapıldığı coğrafyalarda küçük yaşta çocukların eğitimlerinde yazmaya dayalı uygulamaların daha az olmasına ve çocukların yazma alışkanlıklarını yeni edinmeye başlamalarına bağlamıştır.

Araştırmacılar tarafından doldurulan aktivite günlüğü çalışmalarında kısa süre içinde verilen cevaplar nedeniyle hatırlamaya dayalı hataların (*recall bias*) fazlalığı dikkat çekmiş, bu yüzden valide kaygıları bağlamında katılımcıların kendilerince geniş zaman aralıklarında doldurdıkları günlüklerin daha doğru cevaplar verebileceği iddia edilmiştir (Crosbie, 2006). Ayrıca, mevcut çalışmalarda çocukların günlükleri ne derecede kapsamlı biçimde doldurduğunun her yaş grubunda farklılık gösterebileceği; kimi durumlarda bir-iki cümleden ibaret günlüklerin teslim edilebileceği; günlüklerin evde doldurulması istendiğinde bazı çocukların aktivite günlüğü çalışmalarını “ev ödevi” olarak algıladığı; günlükler çocuklara okulda verildiğinde ise bu çalışmalar özel hayat ve hassas sayılabilecek bilgiler içerebileceğinden çocukların katılım ve söylemlerinin olumsuz etkilenebileceği; ve günlükte sorular açık uçlu olarak sorulduğunda bazı çocuklardan cevapların araştırmacının istediği açıklıkta gelmeyebileceği dile getirilmiştir (Barker ve Weller, 2003b; de Vries vd., 2007; Crosbie, 2006). Günlükler evden getirildiği zaman geri dönüş oranlarının %37 ve %86 gibi farklı oranlarda seyredebildiği (posta yoluyla gönderilen günlüklerde bu oranın %3’e kadar düşebileceği) belirtilmiştir (Crosbie, 2006; Hesketh vd., 2008; Lelieveld vd., 2008).

Çalışmaya Konu Olan Aktivite Günlüklerinin Tasarımı

Yazarın İstanbul’da yürüttüğü projede, Şekil 1a’da görülen David Driskell’in (2002) saat temalı aktivite günlüğünden esinlenerek tasarladığı bir günlük kullanılmıştır. Çocuklara önce 50x50cm ebadındaki posterlere basılı, gösterimi 30 dakikalık dilimler halinde olan bir saat resmi verilmiş, daha sonra çocuklardan bu saat resmini kullanarak önce tipik/sıradan bir hafta içi gününü (bir posterde) daha sonra tipik/sıradan bir hafta sonu gününü (ikinci posterde) yazılı olarak anlatmaları istenmiştir. Bu anlatım esnasında çocuklardan her yapılan aktivite için 4 soruya cevap vermeleri istenmiş, bu sorular ayrıca unutulmaması amacıyla posterde açıkça yazılmıştır: (1) Ne zaman ne yaptınız? (2) Bu aktiviteyi nerede gerçekleştirdiniz? (3) Bu aktiviteyi kimlerle yaptınız? (4) Bir yerden bir yere gittiyseniz nasıl gittiniz? Bu veri toplama aracı ile çocukların gündelik yaşamlarının mahalleden mahalleye nasıl değiştiğinin belgelenmesi amaçlanmıştır.

Ankara’da yürütülen çalışmada Şekil 1b’de görülen ve Carroll vd.’nin (2015) çalışmasından uyarlanan çizelge biçiminde bir aktivite günlüğü kullanılmıştır. Günlükler, çocukların 7 gününü belgelemek üzere tasarlanmıştır. Pazartesi’den Pazar’a her gün öğleden önce (bir sayfada) ve öğleden sonra (başka bir sayfada) yapılan aktiviteleri anlamaya yönelik, kapak sayfası hariç toplam 14 sayfadan oluşan bu günlüklerde çocuklara 7



Şekil 1. Çalışmalarda kullanılan aktivite günlükleri. (a) İstanbul çalışmasında kullanılan günlük, (b) Ankara çalışmasında kullanılan günlük.

soru yöneltilmiştir: (1) Nereye gittin? (2) Kiminle gittin? (3) Ne zaman gittin? (4) Nasıl gittin? (5) Buraya gitmen ne kadar sürdü? (6) Burada ne kadar kaldın? (7) Ne yaptın? Günlüklerin çocuklar tarafından kolayca doldurulmasını sağlaması amacıyla mümkün olan durumlarda çocuklara çizelge formatı içine entegre edilen çoktan seçmeli seçenekler sunulmuş (örneğin “nasıl gittin?” sorusu altında yürüyerek, bisikletle, araçla, otobüsle ve diğer- lütfen belirtiniz seçenekleri), ilaveten çalışmanın görsel çekiciliğini artırmaya yönelik bu tür seçenekler görsellerle desteklenmiştir. Veri kodlama sürecine yardımcı olması amacıyla zamana dayalı sorularda çocuklardan kendilerine çoktan seçmeli olarak sunulan belirli saat aralıklarını işaretlemeleri veya cevap seçeneklerinde uygun seçeneğin yer almaması durumunda “diğer” seçeneği işaretlenerek cevabı yazmaları istenmiştir. Çocukların gündelik yaşantılarının daha doğru anlaşılması için her gün, öğleden sonra yapılan aktivitelerin belgelenmesinin istendiği sayfalarda çocuklara ilave şu iki soru yöneltilmiştir: (1) Gün içinde yaptığın aktiviteler hastalık, kötü hava koşulları veya başka bir nedenden dolayı değişti mi? (2) Cevabın Evet ise hasta olmasaydın veya hava güzel olsaydı normalde ne yapardın? İlk soru Evet/Hayır tipinde, ikinci soru açık uçlu soru olarak formüle edilmiştir. Haritalama çalışmasından gelen mekân-bazlı bulgular ile aktivite günlüklerinden gelen bilgiler, projenin ileri safhalarında farklı mevsim koşullarında hava kirliliği ölçümlerinin ne tür yerlerde yapılabileceğinin tespitinde kullanılmış, ayrıca partikül maddelerin ($PM_{2.5}$ ve PM_{10}) aktif örneklem yöntemleri ile tespit edildiği süreçlerde ölçümlerin seçilen yerlerde çocukların o yer tipini en sık kullandıkları gün ve zaman aralıklarında yapılabilmesi için araştırmacıları yönlendirmiştir. Günlükte yer alan “kiminle gittin?” sorusu, gelecek çalışmaların parçası olabilecek farklı araştırma sorularının cevaplanması için eklenmiştir.

İstanbul ve Ankara’da yürütülen çalışmalarda kullanılan aktivite günlüklerinin seçilme nedeni farklıdır. Dijital günlüklerin kullanılmamasının temel nedeni her iki çalışmada da seçilen mahal-

leler arasında alt-gelir gruplarının yoğun yaşadığı mahallelerin yer almasıdır. İleriki bölümlerde açıklanacağı üzere çocukların seçimi seçilen mahallelerdeki devlet okullarında gerçekleştiğinden, katılımcıların yaşları da düşünüldüğünde alt-gelir grubu çocukların telefon, tablet ve bilgisayar gibi dijital araçlara erişimlerinin kısıtlı olabileceği göz önüne alınmıştır. Ayrıca, seçilen günlüklerin sahada uygulamasının dijital günlüklere kıyasla daha pratik olacağı düşünülmüştür. Anket tipi aktivite günlüklerinin tercih edilmeme nedeni, yazındaki bulgulara atıfla geleneksel yöntemlerin çocuklar tarafından sıkıcı bulunabileceği kaygısıdır (Barker ve Weller, 2003a, 2003b). İlk çalışmada “yaratıcı” olarak nitelendirilebilecek bir aracın kullanımı söz konusuysen ikinci çalışmada bir çizelge formatının kullanılma nedeni, ileri bölümlerde ayrıntılı açıklanacağı üzere çalışmalar esnasında edinilen araştırmacı deneyimlerine dayanmaktadır.

Çalışmaya Konu Olan Aktivite Günlüklerinin Uygulama Süreci

İstanbul’da yürütülen projede saha çalışmaları, çocukların katıldıkları proje aktivitelerinin sırası ve türünün çocukların çevreleri ile kurdukları ilişkilerdeki rolünü anlamak amacıyla farklı katılımcılara uygulanmak üzere farklı zaman aralıklarında iki defa gerçekleştirilmiştir. Bir grup çocuk aktivite günlüğü çalışmasına 2009–2010 eğitim-öğretim bahar döneminde (Haziran 2010) katılırken diğer grup çocuk çalışmaya 2010–2011 eğitim-öğretim bahar döneminde (Şubat 2011) katılmıştır. Çalışmaların aynı eğitim-öğretim yılında gerçekleşmeme nedeni proje takvimi ile alakalıdır.

Ankara’da yürütülen çalışmalarda aktivite günlükleri, mevsimsel şartların çocukların mekân kullanımlarındaki etkisini anlamak amacıyla çocuklara biri kış (Kasım-Aralık 2021), diğeri ilkbahar aylarında (Nisan-Mayıs 2022) olmak üzere iki defa dağıtılmıştır. Bu amaçla, İstanbul’daki uygulamalardan farklı olarak Ankara’da her iki aktivite günlüğü çalışmasına da aynı çocuklar katılmıştır.

Her iki projede yer alan aktivite günlüğü çalışması da araştırma süreçlerinde şeffaflığın sağlanması amacıyla etkinliklerin yapıldığı günde çalışmanın amacının çocuklara açıklanması ile başlamıştır. Bu anlatımlar üç aşamadan oluşmuştur. İlk olarak projenin genel amaçları çocuklara hatırlatılmıştır. Örneğin, önceki bölümlerde belirtildiği üzere Ankara'da uygulanan projede bu amaç, çocukların vakit geçirdikleri çevrelerin fiziksel özellikleri, dış ortam hava kalitesi ve çocukların astım durumları arasındaki ilişkiyi anlamaktır. İkinci olarak, çocuklara aktivite günlüğü çalışması özelindeki amaçlar açıklanmıştır. Yine Ankara'da uygulanan aktivite günlüğü çalışması bir örnek olarak ele alınırsa, bu amaçlar şu şekilde sıralanabilir: farklı mevsimsel koşullarda çocukların vakit geçirdikleri yerleri, ne tür yerlerde ne kadar süre vakit geçirdiklerini, ve vakit geçirilen yerlerin ve zamanlarının hafta içi ile hafta sonu günlerde nasıl değiştiğini anlamaktır. Son olarak, çocuklardan temin edilecek aktivite günlüklerinin çalışmanın ana amaçlarını nasıl yerine getirecekleri açıklanmıştır. Örneğin, Ankara'da uygulanan çalışmada aktivite günlüğü verileri kullanılarak çocukların en sık vakit geçirdikleri yerlerin türlerinin tespit edileceği, bu tespitlerin daha sonra katılımcı haritalama çalışmasından gelen verilerle bir arada değerlendirilerek hava kalitesi ölçüm noktalarının belirleneceği, ilaveten aktivite günlüklerinden gelen veriler sayesinde belirlenen yerlerde partikül madde ölçümlerinin hangi gün ve zaman aralığında yapılacağını kararlaştırılacağı söylenmiştir.

İstanbul'da uygulanan aktivite günlükleri, araştırmacı gözetiminde anlatım dahil yaklaşık 1.5 saat süren bir zaman zarfında okullarda boş sınıf ortamında gerçekleşmiştir. Nedenleri bir sonraki bölümde açıklandığı üzere, İstanbul'da çocuklarla buluşmalar bazı okullarda tek, bazılarında ise iki farklı dönemde gerçekleştiğinden, aktivite günlüğü uygulama süreci 6 mahalleden seçilen 6 okulda toplam 9 farklı günde tamamlanmıştır (çalışmalar, Haziran 2010'da 4 okulda 4 gün, Şubat 2011'de 5 okulda 5 gün sürmüştür). Çalışma sonunda günlükler çocuklardan elden toplanmıştır. Ankara'da uygulanan aktivite günlüğü çalışmalarında ise önce günlüklerin nasıl doldurulacağı çocuklara ayrıntılı olarak örneklerle anlatılmış, daha sonra bu günlükler evde bireysel olarak doldurulmak üzere çocuklara dağıtılmıştır. Günlüklerin dağıtımı ve soru-cevap dahil toplam yaklaşık 30 dakikalık bu süreç, çoğunlukla boş sınıf veya çok amaçlı salon ortamında, nadir durumda ise okulda uygun alan bulunmadığından okul bahçesinde gerçekleşmiştir. Çocuklardan, günlüklerin bir hafta sonra proje yürütücüsüne ulaştırılmak üzere ya okul öğretmenlerine teslim etmeleri ya da öğretmenler odasında yer alan proje kutusuna bırakmaları istenmiştir. Ankara'da yürütülen bu süreç, bazı günler birden fazla okulda çalışmanın gerçekleştirilmesi sayesinde 7 mahallede yer alan 15 okulda, her bir mevsim koşulunda 11 günde tamamlanmıştır (kış ve ilkbahar aylarında yapılan çalışmalar toplam 22 gün sürmüştür). Her mevsim koşulunda iki aylık bir sürece yayılan çalışmaların daha

kısa bir süre içerisinde tamamlanamamasının nedeni birçok faktöre bağlanabilir. Çalışmalara katılan okul sayısı, okul yönetimlerinin takvimi ile araştırmacıların takvimi arasındaki uyum, katılımcı sayısının yüksek olduğu okullarda aktivite günlüklerinin anlatım ve dağıtımı için çocukların çok amaçlı salon gibi ortak ve büyük bir mekânda toplanıp toplanamama durumu ve sahaya çıkan araştırmacı sayısı çalışma takvimini belirleyen ana faktörler olmuştur.

İstanbul'daki çalışmada hangi çocuğun çalışmalara katıldığı araştırmanın amaçları doğrultusunda önemli olduğundan her çalışmada çocuklardan isimlerinin (veya tercih ederlerse kullandıkları takma isimlerin) günlüklerin üzerine not edilmesi istenmiştir. Ankara'da uygulanan çalışmada böyle bir amaç olmadığından çocuklardan günlükler üzerine isimlerini yazmalarının şart olmadığı vurgulanmış, bu tercih yazındaki öneriler doğrultusunda katılımcıya bırakılmıştır (Phillips, 2014). Her iki çalışmada da geri dönüş oranlarını ve şeffaflığı artırmak için çocuklardan ev ortamında ne yapıldığının yazılmaması istenmiştir.

İstanbul'daki projede çalışmalar araştırmacı gözetiminde, sınıf ortamında ve tek oturumda gerçekleştiğinden çalışmaya katılan her çocuk aktivite günlüğünü doldurulmuş olarak geri teslim etmiştir. Ankara'daki uygulanan çalışmada ise geri dönüş oranlarını artırmaya yönelik çalışmanın gerçekleştiği her okulda öğretmenler aracılığıyla çocuklara en az iki hatırlatma yapılmıştır.

İstanbul'daki çalışmada kullanılan günlüklerde iki farklı uygulama gerçekleşmiştir. İlk uygulamada, çocukların ikiye ayrılmış gruplara ayrılması istenmiş, daha sonra her gruba biri hafta içi, diğeri hafta sonu gününün anlatımı için toplam 2 günlük (poster) verilmiştir (çocuk nüfusunun tekli sayı olduğu durumlarda çiftlerden birini çocuk, diğeri araştırmacı oluşturmuştur). İlk çocuk masa üzerinde yer alan posterin bir ucuna, ikinci çocuk diğer ucuna geçmiştir. Cevapları ayırtmak için her iki çocuğa iki farklı renkte keçeli kalem verilmiştir. Bu uygulamada önce bir çocuk posterde yer alan 4 soruyu sırasıyla grubundaki diğer çocuğa sormuş, cevaplayan konumundaki çocuk tipik bir hafta içi/sonunu anlattıktan sonra aynı 4 soruyu ilk aşamada soruları yönelten çocuğa sormuştur. Bu yöntem, çalışmalar henüz okullarda başlamadan, çocukların birbirlerinden öğrenmesini sağlamak ve saha çalışmalarına katılacak araştırmacıların sayısını azaltmak amacıyla bireysel günlük uygulamalarına tercih edilmiş, okullardaki uygulamalar bu şekilde başlamıştır. Ancak, saha çalışmaları başladıktan sonra yazar, ilk soru setlerini yönlendiren çocukların arkadaşlarının çalışmayı tamamlamasını beklerken sıkıldıklarını gözlemlemiştir. Bu durumun projenin ileri safhalarındaki çalışmalarda katılımcı sayılarının düşmesine neden olabileceği düşünülmüştür. Bunun sonucu olarak çalışmalar 2010-2011 eğitim-öğretim döneminde okullarda yeni katılımcılarla tekrar başladığında çocuklardan günlükleri bireysel olarak doldurmaları istenmiştir. Bu uygulama, çalışmanın okullarda daha hızlı tamamlanmasını sağlamıştır. Projede yer alan her çocuk

bu iki farklı uygulama türünden sadece birine katılmıştır. Ankara'daki çalışmada kullanılan günlüklerde ise mevsimsel şartların çocukların mekân kullanımlarındaki etkisini doğru anlayabilmek (bulgulara yanlış/çarpık bilgiyi engellemek) için veri toplama aracının içeriğinde ve uygulamasında bir farklılaşmaya gidilmemiştir. Sadece ilk aktivite günlüğü çalışması sonucunda gözlemlenen bazı sorunların tekrarını engellemek amacıyla çocuklara sözel olarak anlatılan bazı bilgilerin ikinci aktivite günlüğü çalışmalarında yazılı olarak da iletilmesi uygun görülmüş, bu amaçla aktivite günlüklerinin kapak sayfasına maddeler halinde bazı hatırlatıcı notlar yazılmıştır.

İstanbul'da araştırmacılar gözetiminde yapılan çalışmalarda, günlükleri doldurmakta zorlanan çocukların görülmesi durumuna karşı, zorlanan veya yardım talebinde bulunan çocuklara yardımcı olmaları amacıyla tüm okullara yazar dahil 3-5 arasında değişen sayılarda moderatör/araştırmacı ile gidilmiştir. Ankara'da yürütülen çalışmalarda ise sahaya çıkan araştırmacı sayısını belirleyen temel faktör okul yönetimlerinin çalışmalar için ayırabildiği mekânların niteliği olmuştur. Örneğin, çok amaçlı salonlarda toplanan çocuklar için yazar dahil üç araştırmacının varlığı çalışmaların sorunsuz tamamlanması için yetmiştir. Ancak, çocuklar sınıf ortamına toplandığında veya okul bahçesi gibi görece daha gürültülü ortamlarda yapılan uygulamalarda daha küçük gruplarla çalışılması gerekmiş (sayılar ortamın büyüklüğü ve çocuk nüfusuna göre değişebilmektedir), bu amaçla okullara yazar dahil 5-7 araştırmacıyla gidilmiştir. Buluşmalarda, bulgulara validasyonu sağlamaya yönelik çocukların günlükleri sadece kendilerinin doldurmaları gerektiğinin altı çizilmiştir.

İstanbul'da yürütülen aktivite günlüğü çalışmaları yaklaşık 10-15 dakikalık bir oyunla sonlandırılmıştır. Bu tür görece daha eğlenceli olan aktiviteler sayesinde çocukların projenin kalan etkinliklere katılımı konusunda motivasyonlarının artacağı düşünülmüştür (benzer uygulamalar için bkz. örneğin, O'Kane, 2008). Tüm çalışmaların okul dışı zamanlarda yürütülmesi bu tür etkinliklerin uygulanmasına izin vermiştir. Ankara'da yürütülen çalışmalar ise çocuklara günlüklerini ne zaman getirmeleri ve kime/nereye teslim etmeleri gerektiğinin bir kez daha vurgulanması, bir sonraki çalışma olan katılımcı haritalama etkinliğinde tekrar bir araya gelineceğinin duyurulması ve teşekkür edilmesiyle sonlandırılmıştır. Ankara'da yürütülen aktivite günlüğü çalışmaları, çocukların okul saatleri içerisinde gerçekleştiğinden oyunları sürece entegre etmek mümkün olmamıştır.

Çocuk Katılımcıların Seçimi ve Katılımcıların Özellikleri

Üniversitelerin etik kurulları ve Milli Eğitim Bakanlığı il müdürlüklerinden alınan onayları takiben her iki projede de katılımcılar üç aşamada belirlenmiştir. İlk olarak, çalışmanın gerçekleşeceği mahalleler seçilmiştir. İstanbul'daki mahallelerin seçiminde, tarihsel geçmişleri, farklı açılardan ve yoğunluklarda deneyimlemekte oldukları dönüşüm süreçleri, mahalle

sakinlerinin ortalama gelir düzeyi ve belediyelerin araştırmacılara desteği gibi faktörler etkili olmuştur (seçim kriterlerinin ayrıntılı açıklaması için bkz. Severcan, 2018). Bu mahalleler; İstanbul'da: Fatih ilçesinde Cibali, Üsküdar ilçesinde Ayazma, Beyoğlu ilçesinde Galata, ve Kağıthane ilçesinde Merkez, Günebakan ve Talatpaşa'dır (toplam 6 mahalle). Ankara'daki mahallelerin seçiminde ise hava kalitesiyle ilişkili olabilecek, örneğin sanayi ve orman alanlarına yakınlık, yapı yoğunluğu ve sokak bağlantısalılık oranları gibi mahallelerin yapı çevre özellikleri etkili olmuştur (Aydın, 2023). Ankara'da seçilen mahalleler: Çankaya ilçesinde Göktürk, Barbaros, Koru ve Ahmet Taner Kışlalı, Mamak ilçesinde Peyami Safa ve Abidinpaşa, ve Sincan ilçesinde Selçuk ve Ertuğrulgazi'dir (toplam 8 mahalle). Her iki çalışmada da seçilen mahallelerde yer alan ve 9-11/14 yaş arası çocukların okuduğu tüm devlet okulları çalışmalara dahil edilmiştir. İkinci olarak, araştırmacılar seçilen okullardaki sınıfları teker teker gezip çocuklara projeyi anlatmıştır (İstanbul'daki çalışmalarda 3-5. Sınıflar, Ankara'daki çalışmalarda 3-8. Sınıflar). Bu süreç esnasında her çocuğa bir katılım talep formu (*assent form*) ve ebeveynlerine ulaştırmaları üzere bir veli onay formu (*consent form*) dağıtılmıştır. Son olarak, bu formlar çocuklardan toplanmış ve çalışmalara gönüllü olarak katılmak isteyen ve ebeveyn onayı olan tüm çocuklar çalışmalara dahil edilmiştir. Katılımcı sayısını artırmaya yönelik izin formu toplama süreçleri belirli aralıklarla devam etmiştir.

Çalışmalarda 9-11 ve 9-14 yaş arası çocuklara odaklanılmasının nedeni, mevcut yazında (i) 9 yaştan itibaren çocukların mahalleleri hakkındaki düşünüş biçimlerinin ebeveynlerinden radikal olarak farklılaşmadığının (Speak, 2000), (ii) özellikle 9-11 yaş arası çocukların çevrelerine daha dikkatli odaklandıklarının (Buss, 1995), (iii) 9 yaştan başlayarak çocukların algılama, sözel ve görsel iletişim kabiliyetlerinin daha küçük yaştaki çocuklara kıyasla daha üstün olduğunun (Buss, 1995), ve (iv) zaman kavramının 9 yaştan itibaren çocuklarda gelişmeye başladığının tespitidir (Friedman, 1977; Piaget, 1969).

İstanbul'da yürütülen aktivite günlüğü çalışmasına 6 mahallede yer alan 6 okuldan 230 çocuk katılmıştır (not: bu sayı, aktivite günlüklerini tamamen veya kısmen doldurmuş çocuk sayısını ifade etmektedir. İstanbul'daki çalışmada doldurulmamış günlük bulunmamaktadır). Bir önceki bölümde değinildiği üzere, okullarda çalışmalar iki farklı eğitim-öğretim döneminde gerçekleştirilmiştir. İlk saha çalışmaları 2009-2010 eğitim-öğretim döneminde dört okulda ve sadece 71 çocukla gerçekleştirilmiş, bu dönemde daha fazla gönüllü katılımcıya ulaşılamamıştır. Çalışmaların aynı dönemde 6 okulda birden başlayamamasının nedeni projenin resmi olarak ilk öğretim okullarının kapanmasına 2.5 ay kala başlaması, projenin ilan edilmesi sonrasında seçilen okullara gidildiğinde ise bazı okul yönetimlerinin (Galata ve Çeliktepe mahallelerinde bulunan okullar) sıkışık takvimlerini gerekçe göstererek çalışmaların söz konusu eğitim-öğretim döneminde başlamasına izin vermemesidir. Bu dönemdeki aktivite günlüğü çalışmaları-

Tablo 1. Aktivite günlüğü çalışmalarına katılan çocukların mahallelere göre sayısal ve oransal dağılımı

Şehir	Mahalle (İlçe)	Birinci uygulama katılımcı sayısı ^{*,*}		İkinci uygulama katılımcı sayısı ^{**,*}	
		n	%	n	%
İstanbul		71	100	159	100
	Merkez (Kağıthane)	5	7	15	9
	Talatpaşa (Kağıthane)	19	27	28	18
	Çeliktepe (Kağıthane)	—	—	37	23
	Cibali (Fatih)	13	18	33	21
	Ayazma (Üsküdar)	34	48	—	—
	Galata (Beyoğlu)	—	—	46	29
Ankara		1073	100	656	100
	Barbaros (Çankaya)	115	11	76	12
	Göktürk (Çankaya)	102	10	77	12
	Ahmet T. Kışlalı (Çankaya)	60	6	51	8
	Abidinpaşa (Mamak)	164	15	87	13
	Peyami Safa (Mamak)	263	25	121	18
	Selçuklu (Sincan)	222	21	148	23
	Ertuğrulgazi (Sincan)	147	14	96	15

*: Birinci uygulama, İstanbul'da yürütülen çalışmada iki çocuklu aktivite günlüğü uygulamalarının gerçekleştiği Haziran 2010, Ankara'da yürütülen çalışmada ise Kasım-Aralık 2021 tarihlerine karşılık gelmektedir. **: İkinci uygulama, İstanbul'da yürütülen çalışmada bireysel doldurulan aktivite günlüğü çalışmalarının gerçekleştiği Şubat 2011, Ankara'da yürütülen çalışmada ise Nisan-Mayıs 2022 tarihlerine karşılık gelmektedir. *: Ankara'da iki farklı mevsimsel koşulda yürütülen aktivite günlüğü çalışmalarına katılan çocuklar aynıyken, İstanbul'da iki farklı dönemde yürütülen aktivite günlüğü çalışmalarına katılan çocuklar farklıdır.

nin tamamı iki çocuklu uygulama şeklinde yürütülmüştür. 2010–2011 eğitim döneminde okulların yeniden açılmasıyla aktivite günlüğü uygulamalarının tamamı daha önce sürece dahil olmamış iki okul ve hedeflenen katılımcı sayılarına ulaşamayan üç okulda (toplam beş okul) bireysel doldurulan aktivite günlükleri şeklinde yürütülmüştür. Projede hedeflenen katılımcı sayılarına 2009–2010 eğitim-öğretim bahar döneminde yaklaşılacak bir okulda ise (Ayazma Mahallesi'nde bulunan okul) aktivite günlüğü çalışmaları, Şubat 2011 tarihinde farklı çocuklarla tekrarlanmamıştır. Çalışmalara katılan 230 çocuğun mahalle bazında dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir. Bu çocukların ortalama yaşı 10, yaklaşık %42'si erkek ve %58'i kızdır. Çocukların ebeveynleri tarafından doldurulan anketlerden hane halkı gelir durumu, çalışmanın yapıldığı yıllarda TÜRK-İŞ'in yayımladığı dört kişilik bir ailenin yoksulluk sınırının altında olarak tespit edilmiştir.

Ankara'da seçilen bir mahallede günlük dönüşü olmamıştır. Katılımın gerçekleştiği 7 mahallede yer alan 15 okulda yürütülen ve kış mevsiminde uygulanan aktivite günlüğü çalışmasına 1073, ilkbahar mevsiminde uygulanan aktivite günlüğü çalışmasına 656 çocuk katılmıştır (not: bu sayılar aktivite günlüklerini tamamen veya kısmen doldurmuş çocuk sayılarını ifade etmektedir. Boş günlükler değerlendirme dışı tutulmuştur). Tablo 1'de katılımcı sayılarının mahalle bazında dağılımı gös-

terilmiştir. Çalışmanın yürütüldüğü mahallerdeki devlet okullarında ebeveynleri tarafından katılım izni verilen ve çalışmalara katılmaya gönüllü olan çocukların sayısı düşünüldüğünde (n=1813), kış ve ilkbahar mevsiminde uygulanan aktivite günlüklerinin geri dönüş oranlarının sırasıyla %59 ve %36 olduğu görülmektedir. Ankara'da uygulanan aktivite günlüklerinden kimlik tespiti yapılmadığından günlüklerini araştırmacılara iade eden çocukların yaş ve cinsiyet bilgileri elde edilememiştir. Ancak, aynı projenin bir başka çalışmasında 9–14 yaş arası çocuğu olan ebeveynler tarafından doldurulan anketler (n=669), çocukların ortalama yaşını 11, %43'ünü erkek ve %57'sini kız olarak göstermektedir. Aynı anketlerden ortalama hane halkı gelir durumunun, çalışmanın yapıldığı yıllarda TÜRK-İŞ'in yayımladığı dört kişilik bir ailenin yoksulluk sınırının altında olduğu görülmüştür.

Veri Toplama ve Analiz Süreci

Her iki çalışmada da bulguların yürütücü-araştırmacının bakış açısını yansıtan kısmı, aynı zamanda söz konusu projelerin yürütücüsü olan yazarın saha çalışmaları esnasındaki kişisel gözlemlerine dayanmaktadır. Bu çalışmada yazar kendi bakış açısından olan değerlendirmelerini şu iki ana başlık altında yapmaktadır: (1) Çalışmanın bilimselliği ve (2) Araştırmacının kullanılan yöntemden beklentisi. Bir üçüncü başlık olarak değerlendirilebilecek “veri toplama aracının araştırma soru-

su ve çalışmanın amaçları ile olan ilişkisi”, makalenin önceki bölümlerinde açıklandığından makalenin bulgular bölümünde ilave bir değerlendirmeye ihtiyaç duyulmamıştır. Verilerin izlenebilirliği ölçütü ise çalışmanın kapsamı nedeniyle değerlendirme dışı tutulmuştur; bu makalenin konusu olan çalışmalar bir yerde bir çocuk tarafından gerçekleşen aktivitenin zamansal değişimine ilişkin bir gözlem içermemektedir. Ayrıca, sorulan araştırma sorusu ile uyumlu olarak bu makale, çocukların bakış açısından aktivite günlüklerinin nasıl değerlendirildiği konusunu ele almamıştır.

Çalışmanın bilimselliği, yazına atıfla 5 alt-başlıkta değerlendirilmiştir: ampirisizm, bulgulara tekrarlanabilirlik, mantık, şeffaflık, kritik düşünce ve objektivite (Wu, 2024). Kullanılan yöntemden araştırmacının beklentisi ise (çalışmanın bilimsel kalitesi hariç) kolay yapılabilirlik ve kapsayıcılık bağlamında değerlendirilmiştir.

Bulgular

Aktivite günlüğü çalışmaları sonucunda çocuklardan gündelik hayatlarına ilişkin oldukça zengin bulgular elde edilmiştir. Şekil 2, İstanbul ve Ankara'daki günlük uygulamalarından elde edilen çıktılara birer örnek sunmaktadır. Aşağıdaki bölümlerde aktivitelerin başarısı değerlendirilmektedir.

Araştırmacının Bakış Açısından Çalışmanın Bilimselliği

(i) Ampirisizm: Bu makaleye konu olan her iki aktivite günlüğünde de gündelik hayat gibi gözlemlenebilir ve aktivitelerin ne kadar süreyle yapıldıkları gibi ölçülebilir veriler elde edilmiştir. İstanbul'daki çalışmada çocuklardan istenen “tipik/sıradan bir hafta içi ve hafta sonu günü” betimlemelerinde geçen “tipik/sıradan” ifadesinin hangi zaman aralığını kapsaması gerekliliği ise muhtemelen davranış örüntüleri yakın zamanda değişmiş bazı çocuklar tarafından sorgulanmıştır. Validitenin artırılmasına yönelik çocuklardan en güncel duruma odaklanmaları istenmiştir. Ankara'da uygulanan çalışmada ise günlükler okul dönemi içerisinde gündelik doldurulduğundan bu tür bir sorunla karşılaşmamıştır.

Ankara'da aktivite günlükleri çocuklara çizelge formatında ve bireysel olarak evde doldurulmak üzere verildiğinden, veriler az sayıda iş-gücü ile yüksek sayıda çocuktan hızlı ve kolay biçimde elde edilebilmiştir. Aşağıdaki bölümlerde açıklandığı üzere ise yazar, İstanbul'da verilerin toplanma sürecinde çeşitli nedenlerle daha çok zorlanmıştır.

(ii) Bulgularda tekrarlanabilirlik: Her ne kadar mevcut yazına göre çocuklarda zaman kavramı 9 yaştan itibaren gelişmeye başlasa da (Friedman, 1977; Piaget, 1969), aktivite günlüğü çalışmalarının okul çağındaki her yaştaki çocuk ile uygulanması bir tarafa (Driskell, 2002; Barker ve Weller, 2003b; de Vries vd., 2007; Floro vd., 2009; Carroll vd., 2015), yazarın İstanbul'daki çocuklar ile yapılan yüz-yüze çalışmalardan elde ettiği temel çıkarım zaman kavramının özellikle 9 ve 10 yaşındaki çocuklarda henüz anlaşılmadığıdır. Çalışmalarda, çocuklardan

örneğin “ne zaman evden çıkıyorsun?” veya “okula yaklaşık ne zaman geliyorsunuz?” gibi sorulara kesin cevaplar veremedikleri, aynı soru çocuklara ikinci ve üçüncü defalar sorulduğunda çocukların devamlı olarak cevaplarını değiştirdikleri gözlenmiştir. Bu gözlem ve mevcut yazın ile uyumsuzluklar, İstanbul'daki çocukların saat kullanmama eğilimiyle açıklanabileceği gibi çocuk gelişiminde coğrafik farklılıklar ile de açıklanabilir. Bu yüzden, 9–12 yaş gruplarıyla yapılan aktivite günlüğü çalışmalarında bu yaş grubu çocukların yapabilirlikleri gözetildiğinde zamana bağlı bulgulara/söylemlerde kesinlik (*preciseness*) ve validite aramanın doğru bir yaklaşım olmayacağı söylenebilir.

İstanbul'da yürütülen çalışmadan elde edilen deneyimler, yazarın Ankara'da uygulanan çalışmada günlükleri tasarlarırken bir günü iki parçaya ayırmasına neden olmuştur: öğleden önce yapılan aktiviteler ve öğleden sonra yapılan aktiviteler. Her çocuk yaptığı aktivitenin öğleden önce veya sonra gerçekleşmesi durumunu kesin bir saat söylemeye kıyasla daha doğru saptayacağından (ki günlüklerde çocuklardan zamanı ayrıntılı yazılmaları da istenmiştir), bu formattaki günlükler ile özellikle zaman kavramının henüz oturmadığı çocuklardan elde edilen zamana dayalı verilerin daha “genel” olmasına rağmen daha doğru ve eksiksiz olacağı varsayılmıştır. Ayrıca, Ankara'daki günlük çalışmalarının çocuklara evde doldurulmak üzere verilmesi durumu, gündelik yaşamlarında hiç saate bakmayan çocukların, günlüklerini doldururken saate bakıp daha doğru bulgular sunmalarına da neden olmuş olabilir. Günlüklerin aktivitelerin hemen sonrasında veya gün sonunda doldurulma tercihi çocuklara bırakıldığından, hatırlama kaynaklı sorunların günlüklerini gün sonunda dolduran çocuklarda ortaya çıkmış olma durumu ciddi seviyelerde olmasa da söz konusu olabilir. Yazar, üç nedenden dolayı gün sonunda doldurulan günlüklerde oluşması olası bu tür hatalı bulguları göze almıştır: (i) pratik nedenler (geri dönüş oranlarını artırma amacı), (ii) çalışmanın amacının yapılan aktivitelerin zamanlaması konusunda genel bir bulgu edinilmesi ve (iii) aktivitelerin belgeleme süreleri ile yapılan aktiviteler arasında büyük zaman farkları olmaması.

Ankara'da kullanılan çizelgelerde, yapılan aktivitelerin ne kadar sürdüğüne ilişkin çocuklara çoktan seçmeli cevap seçenekleri sunulması ve cevaplarda zaman aralıklarının geniş tutulması (örneğin 0–15 dk, 15–30 dk), kodlamada sağlanan kolaylığa ilave olarak bulgulara kesinlik (*preciseness*) arayışını ortadan kaldırdığı için hatalı bulguların minimize edilmesine katkı sağlamış olabilir. Diğer taraftan, “ne yaptın?” sorusu çocuklar tarafından geniş bir soru olarak algılanmış, çalışma bulguları incelendiğinde kimi çocukların yaptıklarını en ince ayrıntısına kadar anlattığı kimi çocukların “oyun oynadım”, “ablama ziyaret ettim” ve “eğlendim” gibi genel cevaplar verdikleri gözlenmiştir. Çalışmanın tekrarlanması durumu, sunulan ayrıntıların farklılaşmasını beraberinde getirebilir. Ayrıca cevap olarak sunulan genel ifadeler, çalışmanın amaçları doğrultusunda araştırmacıları yönlendirmekte zayıf kalabilir.

Toplanan verilerde mantıksız bulguların elde edildiği de olmaktadır. Sorunların büyük bir kısmı Ankara’da kış mevsiminde uygulanan aktivite günlüklerinde görülmüş, temel sorunun günlükleri nasıl dolduracağının anlaşılmaması kaynaklı olduğu ortaya çıkmıştır. Bir örnek, bazı çocukların çizelgede “nereye gittin?” sorusunda her satıra aynı yeri yazması (günlük okunduğunda “önce okula gittim, sonra okula gittim, sonra tekrar okula gittim” örüntüsü anlaşılmaktadır), ikinci örnek zamana dayalı çoktan seçmeli sorularda birden fazla cevabın

işaretlenmesi, bir başka örnek ise evden çıkıldıysa bir şekilde eve geri dönmesi gereken bir çocuğun eve döndüğünün belirtilmemesi, örneğin son gidilen yerin bir bakkal olduğunun yazılmasıdır. İlkbaharda aktivite günlükleri aynı çocuklara ikinci defa dağıtıldığında çocuklara ne yapıp ne yapmamaları gerektiği daha açık anlatılmış, aktivite günlüklerinin kapak sayfalarında bu açıklamalardan önemli görülenlerine yazılı olarak yer verilmiş, bu sayede bu tür sorunlar daha aza indirgenmiştir. Örneğin, yukarıda belirtilen gözlemlere atıfla ikinci aktivite günlüklerinin kapak sayfasında yer alan notlar arasında “nereye gittin?” sorusuyla ilgili olarak gün içinde birden fazla gidilen yer var ise her satıra farklı bir yer isminin yazılması ve evden çıkılması durumunda eve geri döndüğünün de günlüklerde belirtilmesi gerekliliği yer almıştır. Elde edilen bulguların mantığı konusunda bir başka sorun, nadir de görülsün bir yere ne zaman gidildiğinin gün ve/veya saat bağlamında hatalı yazımıdır. Örneğin aktivite günlüğünün kış mevsimi uygulamasında, çocuklardan biri (ID: Yet12), okulun olmadığı bilindiği Cumartesi günü sabah 7:30’da evden çıktığını, saat 18:00’e kadar okulda ders gördüğünü, 18:00’de komşusuna gittiğini ve en son 11:55’de parka gittiğini yazmıştır. Diğer nadir görülen bir sorun yapılan aktiviteyle gidilen yerin bazı çocukların cevaplarında uyuşmamasıdır. Örneğin günlüklerde bakkala gittiğini söyleyen bir çocuk “ne yaptın?” sorusuna oyun oynadım yazabilmektedir (ID: Yet90, kış mevsimi uygulaması). Bu tür hatalı yazımların 1073 çocukta sadece birkaçında görüldüğü, Ankara’da genel olarak çocukların birçoğunda zaman bildirimi konusunda mantıklı bulguların elde edildiği vurgulanmalıdır. İstanbul’daki çalışmada çocuklar gittikleri yerin saatini bir saat resmine işaret ettiklerinden ve bu işaretler çocuklar tarafından bir düzen içinde not edildiğinden zamana dayalı bulgular da mantıksız bir bulgu görmek söz konusu olmamıştır.

(iv) Şeffaflık: İstanbul’da yürütülen aktivite günlüğü çalışmasının bulguları, Şekil 2a’da yer alan örnekte görüldüğü üzere bazı çocukların kendilerine sorulan dört sorudan bazılarını cevaplandırmadıklarını göstermektedir. Ne zaman ne yapıldığına ilişkin anlatımlarda bir eksiklik gözükmemekte, ancak “bu aktiviteyi kimlerle yaptınız?” ve “bir yerden bir yere gittiyseniz nasıl gittiniz?” sorularının cevaplarının bazı çocuklar tarafından not edilmediği gözlenmiştir. Bu veri eksikliği unutkanlıkla veya yazma konusunda üşengeç olunmasıyla bağlantılı olabileceği gibi yazında tartışıldığı üzere çalışmalar herkese görünür bir ortamda gerçekleştirildiğinden ve ilaveten günlüklere isim de yazıldığından çocukların hassas gördükleri bazı bilgileri paylaşmama kaynaklı da olabilir (bkz. Weller ve Barker, 2003b). Uygulamaların bireysel veya çiftli yapılması veri eksikliği sorununda bir fark yaratmamıştır. Çalışmaların başında çocuklara çalışmanın amacının, verilerin ne amaçla kullanılacağı ve verilerin nasıl saklanacağını bildirilmesinin güven ortamını oluşturmada yeterli olup olmadığı bilinmemektedir.

Ankara’da yürütülen çalışmada aktivite günlüğü çalışmasının bulguları, Şekil 2b’de yer alan örnekte görüldüğü üzere çalış-

manın formatından dolayı daha sistematik biçimde belgelenmiş, belki de formattan dolayı çok daha az sayıda çocuğun günlükte yer alan bazı soruları cevaplamadığı gözlenmiştir. Cevaplanmayan sorular arasında en fazla cevaplanmayan “kiminle gittin?” sorusu olmuş, bu soruyu “ne yaptın?” sorusu takip etmiştir. Her iki soru da günlükte yer alan en hassas sorular olduğundan bu soruların diğer sorulara kıyasla daha az cevaplanma durumu çocukların şeffaflık konusundaki kaygılarına bağlanabilir. Her ne kadar şart koşulmamış da olsa bazı çocukların günlüklerin üzerine isimlerini yazmış olmaları çocukların bu konudaki kaygılarını artırmış olabilir.

(v) Kritik düşünce: Bir plancı perspektifinden değerlendirilirse, aktivite günlüklerinin en büyük limitasyonu yapılan aktivitelerin yerleri konusunda araştırmacılara bir koordinat verisi sağlayamamasıdır. Günlükler, çocukların gittikleri yerleri parklar, bakkallar ve alış-veriş merkezleri gibi genel yer kategorileri bağlamında ortaya koymaktadır. Bu durum, çalışma sonunda elde edilen mekânsal politika önerilerinin ancak genel olarak tarif edilmesine, spesifik mekân-bağımlı politikaların yazılamamasına sebebiyet vermektedir. Çalışmaların yüz-yüze uygulamalarda zaman alması, eve verildiğinde ise geri dönüş oranlarını artırmak için mümkün oldukça basit tasarlanması isteği, makalenin konu aldığı iki projede de bilimsel bulguların doğruluğunu artırmak için yazarın dışsal üçgenleme yöntemlerini kullanmama tercihini beraberinde getirmiştir.

(vi) Objektivite: Aktivite günlükleri doğası gereği çocukların beyanına dayalı bilgilerin belgelenmesinde kullanıldığından subjektif bir veri toplama aracıdır. Bu yüzden anket ve söyleşiler gibi diğer subjektif veri toplama araçlarında olduğu gibi günlük çalışmalarında hatırlama sorunları veya şeffaflık kaygısı gibi nedenlerden dolayı gerçekte uyuşmayan hatalı cevapların verilmesi muhtemeldir.

İstanbul ve Ankara’da yürütülen çalışmalarda çocuklara yöneltilen soruların açıklığı, ayrıca çocukların da bu sorulara açık cevap vermeleri, genelde veri kodlama sürecinde araştırmacının bulgulara objektif bakma amacını desteklemiştir. Bununla birlikte, aktivite günlüğü çalışmalarında çocukların cevapları her zaman araştırmacının beklediği açıklıkta veremeyeceğinden, araştırmacıların açık olmayan verileri zorla mevcut kurama veya yazına uydurma çabaları objektiviteyi yitirmesine neden olabilir. Örneğin İstanbul ve Ankara’da uygulanan aktivite günlüğü çalışmalarında çocuklara nereye gittikleri sorulduğunda bazı çocukların mevcut yazında geçen bir yer türüne referans vermektense ziyade “futbola gittim” veya “oyun oynamaya gittim” ifadelerinde olduğu gibi yapılan aktiviteyi belirttikleri gözlenmiştir. Benzer bir sorun yapılan aktivitelerden fiziksel aktivite seviyesinin anlaşılma çabasında görülebilir. Örneğin “arkadaşımla oyun oynadım” ifadesinde yer alan “oyun” tahta oyunlarında olduğu gibi evcimen bir aktivite olabileceği gibi, futbol veya basketbolda olduğu gibi ağır (vigorous) bir fiziksel aktivite de olabilir.

İstanbul'da yürütülen çalışmada çocuklara verilen saat resimlerinde yer alan 30'ar dakikalık zaman dilimleri çocuklardan hem gündüz hem akşam saatlerinde yapılan aktivitelerin bir arada belgelenmesini talep etmiştir (örneğin saat 7:30 ile 19:30). İki verinin karışmaması için çocuklardan akşam üzeri yapılan aktivitelerin başına "+" işareti koymaları istenmiştir. Şekil 2a'da görüldüğü üzere bazı durumlarda çocukların akşam yapılan aktivitelerin başına bu sembolü koymadıkları durumlar da olmuştur. Yapılan aktivitenin türü ve yerinin bildirimi araştırmacıları özellikle hafta içi günlerde gündüz ve akşam aktivitelerini kolayca ayırtmasını sağlamıştır ancak aynı saptamayı, gündüz aktivitelerinin okulda gerçekleşmediği günler olan hafta sonu günleri için yapmak her zaman mümkün olmamıştır. Hafta sonu günlerde akşam üzeri yapılan aktivitelerin başına + işaretinin konmaması subjektif çıkarımlara zemin hazırlamaktadır.

Araştırmacının Kullanılan Çocuk-merkezli Yöntemden Beklentisi

Makalenin konu aldığı günlükler yazmaya dayalı yöntemlerden olduğundan çocuklar tarafından "sıkıcı" olarak algılanabileceğini gözetenilerek yazında yer alan tavsiyelere atıfla görsel anlamda çocuklara cazip gelebilecek şekilde tasarlanmaya çalışılmıştır. Buna rağmen çocuklara görsel anlamda cazip gelebileceği düşünülen bir günlük tasarımının iki çocukla soru-cevap şeklinde uygulandığında, soruyu soran bazı çocukların (örneğin karşıdakinden öğrenme amacı olmayan çocuklar) sıkıldığı görülmüştür. Bu deneyim, veri toplama araçlarının tasarımı kadar uygulama yöntemlerinin de çocukların veri toplama sürecinde ne hissettiklerini etkilemekte önemli olduğunu göstermektedir. Çalışma sonucunda bilimsel açıdan valide sorunlarını minimize etmeye yönelik, yukarıdaki bölümlerde tartışılan atılan adımlar bir yana iki kriterin daha üzerinde durulmuştur: (1) uygulama kolaylığı ve (2) çocuklar tarafından kolay yapılabilirlik.

Uygulama kolaylığı, çalışmaların içerikleri kaynaklı çocuklar tarafından yapılabilirlik, katılımcıların nitelikleri, uygulamanın bağlamı ve moderatör araştırmacıların sayısı ile ilişkilidir. Genel olarak her iki çalışmanın da uygulanması farklı kolaylık ve zorlukları içermiştir. İstanbul'da uygulanan günlük çalışmalarında bir saatin nasıl okunması gerektiğine ilişkin güçlük çeken az sayıda bir grup çocukla karşılaşılmış (genelde 9 yaş çocuklar), bu konuda özellikle alt-gelir gruplarının yoğun yaşadığı Cibali ve Galata gibi mahallelerde çocuklardan daha çok soru alınmıştır. Aynı çalışmada, ilkokul 3. ve 4. sınıfa giden fakat İstanbul'a doğu illerden yeni göç ettiği anlaşılan yazma bilmeyen çocuklar da gözlenmiştir. Bu çocuklar ancak araştırmacı desteğiyle çalışmaları tamamlayabilmiştir. Bunun dışında İstanbul'da çalışmanın yapıldığı hemen hemen her okulda yönlendirme gereksinimi olan, dikkat dağınıklığı yaşayan veya çalışmalara katılım amacı bilimsel çalışmaların amaçları ile örtüşmeyen çocuklar (örneğin arkadaş bulma isteği olan) olmuştur. Bu sorunlara, iki çocuklu uygulamalarda

sıkılıp çevresiyle ilgilenen çocuklar eklenmiştir. Bu yüzden yüz-yüze yapılan aktivite günlüğü çalışmalarına eşlik eden araştırmacıların sayısı, bu çalışmaların başarıyla tamamlanmasında ciddi derecede önemli olmuştur.

Ankara'da uygulanan çalışmada ise okullarda çocuklara çalışmayı anlatan ve günlükleri çocuklara dağıtmayla birlikte düzeni sağlayan ikinci bir araştırmacının varlığı çalışmaların başarıyla tamamlanması için yetmiştir. Ankara'da çalışmanın çocuklara anlatımında en çok zorlanıldığı durumlar, uygun sınıf ve çok amaçlı salonu olmayan okullarda aktivite günlüklerinin okul bahçelerinde gerçekleştirildiği durumlar olmuştur. Bu tür ortamlarda dışarıdan gelen gürültülerin çocukların dikkatini dağıttığı gözlenmiş, dikkat dağınıklığını engellemek amacıyla anlatımlar hem yüksek sesle hem de tekrarlanarak gerçekleştirilmiştir. Boş sınıf ortamında gerçekleşen uygulamalar ise çocukların dikkatini toplayabilmek ve çocuklara çalışmayı rahatça anlatabilmek bağlamında en ideal çalışma ortamları olmuştur. Uygulama, muhtemelen çocukların daha aşina olduğu bir formatta yapıldığından çocuklar açısından aktivitenin yapılabilirliği İstanbul'daki çalışmaya kıyasla çok daha rahat ilerlemiştir iddiasında bulunulabilir. Ankara'daki çocuklarla buluşmalar, İstanbul'daki buluşmalar kadar zorlayıcı olmasa da günlüklerini evde unutan çocuklar, araştırmacı açısından çalışmanın en zorlayıcı kısmını oluşturmıştır. Aktivite günlüklerinin geri toplanması için ilk okula gidişler sonucunda genelde ilk uygulanan günlük çalışması için yaklaşık %40, ikinci uygulanan günlük çalışması için %30'lar civarı geri dönüş oranlarına ulaşılmıştır. Günlüklerin geri dönüş oranlarını artırmak için her okulda en az iki, bazen beş defa günlüklerin geri getirilmesi konusunda hatırlatma yapıldığı ve bu hatırlatmaları takiben defalarca okullara gidildiği durumlar yaşanmıştır. Günlüklerin ilk uygulamasında (kış mevsimi) bu hatırlatmalar daha yüksek oranlarda geri dönüşü beraberinde getirmişken, ikinci uygulamada (ilkbahar mevsimi) hatırlatmalar aynı güçlü etkiyi yaratmamıştır.

Sonuç

Bu çalışma çocuklarla yürütülen ve farklı tasarıma sahip aktivite günlüğü çalışmalarının başarısını araştırmacı perspektifinden değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bunun için önce çocuk-merkezli araştırma yöntemlerinin başarısının nasıl değerlendirilebileceğine ilişkin bir yöntem ortaya konmuştur. Daha sonra bu yöntem, yazarın İstanbul ve Ankara'da yürütücülüğünü yaptığı iki araştırma projesinde, ilki yaratıcı, ikincisi ise çizelge formatında tasarlanan, ve ilki yüz-yüze sınıf ortamında, ikincisi ise evlerde doldurulmak üzere dağıtılan, çalışmalara 9-14 yaş arası çocukların katıldığı iki farklı aktivite günlüğü çalışmasının başarısının değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Çalışma sonucunda çeşitli kilit bulgulara ulaşılmıştır. İncelemeye tabi tutulan her aktivite günlüğü çalışmasının değerlendirilen kriterler doğrultusunda avantaj ve dezavantajlar içerdiği bulunmuş, bu bulgular Tablo 2'de özetlenmiştir. İstanbul ve Ankara'da uygulanan araştır-

Tablo 2. İstanbul ve Ankara'daki aktivite günlüğü çalışmalarının başarısına yönelik özet bir değerlendirme

İstanbul'da yürütülen çalışma	Ankara'da yürütülen çalışma
Temel özellikler: Araştırmacı kontrolünde ilerleyen bir süreç, saat görselli bir günlüğün kullanımı, bireysel veya iki çocuklu uygulamalar	Temel özellikler: Araştırmacı kontrolünde ilerlemeyen bir süreç, çizelge formatındaki bir günlüğün kullanımı, bireysel uygulamalar
Araştırmacı bakış açısından çalışmanın bilimselliği	
(i) Ampirisizm	
+ Ölçülebilir veri elde edilmiştir. - Çocuklardan tipik/sıradan günlerini düşünmeleri istediğinde, her çocuk sıradan gününü farklı tanımlayabilmektedir. Tipik/sıradan olarak tanımlanan günün güncel zamandan uzaklaşması durumu bulguların doğruluğunu tartışmaya açabilir.	+ Ölçülebilir veri elde edilmiştir. + Toplanacak verinin hangi zaman aralığını kapsaması gerekliliğinin açık tanımlanması, çocuklar tarafından verinin kapsayacağı zamanın değerlendirilmesinde subjektif yaklaşımları engellemektedir. + Günlüklerin güncel zamana odaklanması bulgularda doğruluğu artırmaktadır.
(ii) Bulgularda tekrarlanabilirlik	
- Özellikle 9 ve 10 yaşındaki çocukların geçmiş zamana yönelik sorularda kesin cevaplar veremedikleri gözlenmiştir. - Geçmişe yönelik cevaplarda hatırlama kaynaklı sorunlar olabilir. Düşünülen tipik/sıradan günlerin güncel zamandan uzaklığı sorunları derinleştirebilir. - Açık uçlu sorular, çalışmanın tekrarı durumunda farklı ayrıntı düzeyine sahip cevapların elde edilmesini beraberinde getirebilir.	+ Günlüklerde yapılan aktivitelerin gerçekleşme sürelerine ilişkin zaman aralıklarının sunulması ve her günün tanımlı zaman dilimine ayrılması zamanla ilişkili daha genel ancak daha doğru ve eksiksiz cevapların elde edilmesini sağlamış olabilir. + Çocuklar günlüklerini evde doldurdıklarından, gündelik yaşamlarında saate bakmayan çocuklara zaman konusunda farkındalık imkânı tanınmıştır. Bu durumun daha doğru verilerin elde edilmesini sağladığı varsayılmaktadır. -/+ Geçmişe yönelik cevaplarda hatırlama kaynaklı sorunlar olabilir. Ancak aktivitelerin belgeleme süreleri ile yapılan aktiviteler arasında büyük zaman farklılıklarının olmaması, hatırlama kaynaklı sorunları azalttığı (ancak ortadan kaldırmadığı) iddia edilebilir. - Açık uçlu sorular, çalışmanın tekrarı durumunda farklı ayrıntı düzeyine sahip cevapların elde edilmesini beraberinde getirebilir.
(iii) Mantık	
+ Çocukların kendilerine yöneltilen soruları açıkça anladıkları gözlemlenmiştir. + Çocukların çalışmanın amaç ve içeriği konusunda ilişkileri kurabildikleri gözlenmiştir. + Günlüklerin araştırmacıların bulunduğu ortamda doldurulması, soru-cevap ortamına zemin hazırladığından mantıksız cevapların günlüklerde yer almasını azaltmaktadır. + Çocuklar gittikleri yerin saatini bir saat resmine bir düzen içinde yazdıklarından zamana dayalı bulgularda mantıksız bir bulgu görmek söz konusu olmamıştır.	+ Çocukların kendilerine yöneltilen soruları açıkça anladıkları gözlemlenmiştir. + Çocukların çalışmanın amaç ve içeriği konusunda ilişkileri kurabildikleri gözlenmiştir. - Günlükler, araştırmacıların bulunmadığı ortamda doldurulduğundan, günlükleri nasıl dolduracağını anlamamış çocuklar tarafından gelen cevaplarda mantık hataları görülebilmektedir.
(iv) Şeffaflık	
- Çocuklar hassas bilgi içerebilecek sorulara daha az cevap vermiştir. Uygulamaların bireysel veya çiftli yapılması veri eksikliği sorununda bir fark yaratmamıştır. Çalışmaların herkese görünür bir ortamda gerçekleşmesi ve günlüklere isim yazılmasının zorunlu tutulması veri eksikliğinin bazı nedenleri olabilir.	+ Çocuklara sistematik bir belgeleme aracının sunulması, eksiksiz cevapları azalttığı varsayılmaktadır. - Her ne kadar günlüklere isim yazmak bir zorunluluk olarak tutulmasa da çocuklar hassas bilgi içerebilecek sorulara daha az cevap verdiği gözlenmiştir. Bu durum, çocukların şeffaflık konusundaki kaygılarına bağlanabilir.

Tablo 2 (cont.). İstanbul ve Ankara'daki aktivite günlüğü çalışmalarının başarısına yönelik özet bir değerlendirme

İstanbul'da yürütülen çalışma	Ankara'da yürütülen çalışma
(v) Kritik düşünce	
+ Günlükler, çocukların gittikleri yerlerin türleri hakkında bilgi sunmaktadır. - Çocuklar tarafından gidildiği bildirilen yerlerin spesifik mekânsal konumları bilinmemekte, bu durum spesifik mekân-bağımlı politikaların yazılamamasına sebebiyet vermektedir.	+ Günlükler, çocukların gittikleri yerlerin türleri hakkında bilgi sunmaktadır. - Çocuklar tarafından gidildiği bildirilen yerlerin spesifik mekânsal konumları bilinmemekte, bu durum spesifik mekân-bağımlı politikaların yazılamamasına sebebiyet vermektedir.
(vi) Objektivite	
+ Sorulan soruların açıklığı ve darlığı, veri kodlama sürecinde araştırmacının bulgulara objektif bakma yaklaşımını desteklemiştir. - Toplanan veriler subjektiftir. Bu durum, toplanan cevapların gerçeğe uyuşmama durumunu beraberinde getirebilir. - Soruların cevabının açık/yeterli ayrıntıda verilmediği durumlar görülmektedir. - Araç tasarımı nedeniyle özellikle hafta sonlarında gündüz ve akşam saatlerinde yapılan aktiviteler karışabilmektedir.	+ Sorulan soruların açıklığı ve darlığı, veri kodlama sürecinde araştırmacının bulgulara objektif bakma yaklaşımını desteklemiştir. - Toplanan veriler subjektiftir. Bu durum, toplanan cevapların gerçeğe uyuşmama durumunu beraberinde getirebilir. - Soruların cevabının açık/yeterli ayrıntıda verilmediği durumlar görülmektedir.
Araştırmacının yöntemden beklentisi	
(i) Uygulama kolaylığı	
+ Çalışmayı tamamlamak için yardım ihtiyacı duyan çocuklara yardım edildiğinden, çalışmaya katılan tüm çocuklar aktivite günlüklerini doldurmuş olarak teslim etmişlerdir - Çeşitli nedenlerle (örneğin veri toplama aracı ve yöntemsel süreç kaynaklı veya yazma becerileri zayıf, saat kavramı gelişmemiş ve dikkat dağınıklığı yaşayan çocuk katılımcıların varlığı) çalışmaları başarılı şekilde yürütmek için göreceli olarak yoğun bir iş gücü ve zaman gerektirmiştir. - İki çocuklu uygulamalar, bireysel uygulamalara kıyasla daha yoğun bir iş gücü ve zaman gerektirmektedir.	+ Araştırmacı açısından uygulanması pratiktir. Kısa bir zamanda, az iş gücüyle ve yüksek sayıda çocuk katılımıyla veri toplama süreci gerçekleştirilmektedir. - Çalışmayı çocuklara anlatmak için uygun ortam her okulda bulunamamıştır ancak bu sorunlar bağlama özgüdür. - Günlükler evde doldurulduğundan günlüklerini evde unutan çocuklar olmuştur. Bu durum toplanan veri sayısını artırmak için çalışmaların yapıldığı okullara birçok defa gidilmesini gerektirmiştir. İkinci defa doldurulan günlüklerin geri dönüş oranları ilk defa doldurulan aktivite günlüğü çalışmasının geri dönüş oranlarına kıyasla ciddi seviyede düşüktür.
(ii) Çocuklar tarafından kolay yapılabilirlik	
- Özellikle 9-10 yaş grubu çocuklar saat görseli olan aktivite günlüklerini doldururken zorlanmaktadır. Bu sorun, bu yaş grubu bazı çocukların saati nasıl okuyacaklarını bilmemeleriyle ilişkilendirilebilir.	+ Kullanılan günlükler sistematik bir belgeleme sağladığından, araç tasarımı çocukların gündelik hayatlarında deneyimledikleri veri toplama araçlarına daha çok benzediğinden, çocuklarca kolay yapılabilir olduğu iddia edilebilir.
+: Olumlu yöner; -: Olumsuz yöner.	

ma projeleri özelinde değerlendirildiğinde genel olarak bu avantajların çizelge formatında uygulanan aktivite günlüğü çalışmasında ağırlıklı olduğu görülmüştür. Her araştırmacının amacının değişebileceği varsayımının kabulüyle bu saptamanın genelleştirilmemesi gerekliliğinin altı çizilmelidir.

İstanbul ve Ankara bağlamında yürütülen çalışmalarda özellikle 9 ve 10 yaşındaki çocukların günlükleri doldururken 11-14 yaş arası çocuklara kıyasla daha çok zorlandıkları gözlenmiştir. Zaman kavramının bazı çocuklarda tam yerleşmediği görül-

müştür. Ankara'da uygulanan günlüklerde her güne ait veri girişlerinin sabah-öğle arası aktiviteleri ve öğle-gece arası aktiviteleri gibi iki parçada ele alınması, söz konusu veri toplama araçlarının doğru doldurulmasına zemin hazırlamıştır. Gelecek çalışmalar bu zaman dilimlerini de kendi içlerinde bölebilir.

Çocukların aktif katılımlarını sağlamak için uygulama süreçlerinde kullanılan yöntemlerin önemi İstanbul'da yürütülen yüz-yüze çalışmalarda bir kez daha görülmüştür. Yazarın elde ettiği deneyimlerden çıkarımı, yüz-yüze ortamda ger-

çekleştirilen süreçlerde çocukların sıkılmaması için bireysel doldurulan aktivite günlüğü çalışmalarının iki çocuk tarafından doldurulan aktivite günlüğü çalışmalarına kıyasla daha iyi bir seçenek olduğudur.

Çocuklara evde doldurmak üzere verilen günlüklerin şeffaflığı sağlamaya katkı sağlayabileceği ancak bu durumun araştırmacılara çocuklardan günlüklerinin geri getirilmesi konusunda birçok defa hatırlatma yapmak gibi ilave çabalar içine girmelerine neden olduğu görülmüştür. Zaman kısıtlılığı yaşıyan araştırmacılar, araştırmacı/öğretmen gözetiminde sınıf ortamında doldurulan günlükleri ev ortamında doldurulan günlük çalışmalarına tercih edebilir. Söyleşilere entegre edilen aktivite günlükleri güven ortamının sağlandığı durumlarda şeffaflığı ve veri validasyonunu artırabilir.

Yaratıcı olarak nitelendirilebilecek bir günlükten ziyade çizelge formatındaki basit bir günlüğün çocuklar tarafından çok daha rahat doldurulduğu, ayrıca bu tür bir aracın verileri daha sistematik belgelenmesini sağladığından veri eksikliğinin giderilmesine katkı sağladığı görülmüştür. Dijital günlüklerin kullanımı, bu tür uygulamaların alt-gelir gruplarının çalışmalara katılımını engelleme riski sorunu bir yana, çevrimiçi anket uygulamalarında olduğu gibi çocuklara doldurulmamış satırların uyarısını yaparak veri eksikliğinin giderilmesine katkı sağlayabilir. Benzer şekilde, söyleşilere entegre edilen günlük çalışmaları da araştırmacı kontrolünde gerçekleşeceğinden eksik verilerin engellenmesine katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmadaki örneklerden de görülebileceği üzere günlük çalışmaları çocukların hayatlarına ilişkin oldukça zengin veriler sağlamaktadır. Diğer taraftan bu çalışmalar çocukların nerelerde zaman geçirdiklerinin ancak genel olarak anlaşılmasına katkı sağladığından, sadece günlüklerden elde edilen veriler spesifik mekân-bağımlı politikaların gelişimini engellemektedir. Çalışmanın bu limitasyonu mekân-bazlı politikalar yazmak isteyen plancı araştırmacıların aktivite günlüğü çalışmalarını başka yöntemlerle bir arada kullanmaları gerekliliği konusunda vurgu yapmaktadır. Örneğin bu çalışmalarla eş zamanlı yürütülebilecek objektif verilerin toplandığı GPS çalışmaları veya günlük çalışmaları sonrası kişisel beyana dayalı mekânsal verilerin toplandığı katılımcı haritalama çalışmaları bu tür limitasyonlara çözüm olabilir.

Aktivite günlüğü çalışmalarında elde edilen veriler her zaman araştırmacının istediği açıklık ve kapsamda olmayabileceğinden, validasyonun sağlanması amacıyla ya çalışma devamı etkinliklerinin gerçekleştirilmesi ya da elde edilen bulguların dışsal üçgenleme teknikleri kullanılarak diğer çalışmalardan elde edilen bulgularla bir arada değerlendirilmesi önemlidir.

Son olarak, araştırmacı deneyimlerinin çocukların deneyimleriyle örtüşüp örtüşmediği önemli bir sorudur. Bu makalede aktivite günlüklerinin başarıları değerlendirilirken çalışmanın araştırma sorusuyla uyumlu olarak sadece yürütücü-araştır-

macının bakış açısı değerlendirilmiş, fon sağlayıcılar, çocuklar ve çocukların ebeveynleri gibi çalışmaların paydaşı olan diğer gruplar açısından bir değerlendirme yapılmamıştır. Her ne kadar İstanbul'da yürütülen çalışmada çocuklar projedeki bütün aktivitelere katıldıktan sonra bir proje değerlendirme anketi doldurmuş olsalar da (anket içeriği için bkz. Severcan, 2012), elde edilen bulgular çocukların aktivite günlüklerini örneğin ne derecede eğlenceli, kolay yapılabilir, görsel olarak çekici ve öğretici bulduğu konusunda tespitler ortaya koyamamıştır. Çocuklar, bahsedilen proje değerlendirme anketlerinde aktivite günlükleri hakkındaki düşüncelerini belirtmemişlerdir. Ayrıca çocuklar, doldurdıkları aktivite günlüklerine ilişkin duygu ve düşüncelerini uygulama sürecinde de yazarla paylaşmamışlardır. Bu bulgular, bu tür değerlendirme çalışmalarının veri toplama araçlarına özel kurgulanması ve hatırlamaya dayalı sorunları engellemek amacıyla veri toplama süreçlerinin hemen sonrasında gerçekleşmesi gerektiğini göstermiştir. Gelecek çalışmalar, araştırmacı deneyimlerinin çocukların deneyimleriyle örtüşüp örtüşmediğini araştırabilir.

Çalışmanın Limitasyonları

Çalışma bulgularının farklı bağlam ve zaman aralıklarında yürütülen araştırma sonuçlarına dayanması çalışmanın iki önemli limitasyonu olarak değerlendirilebilir. Farklı bağlamlarda yaşayan çocukların yöntemlere verdiği tepkiler farklı olabilir (Borgers vd., 2000; Kleine vd., 2016; Simon, 2020). Ayrıca, zaman faktörünün kontrol edilememesi durumu, çocukların yapabilirlikleri veya yöntemlerden beklentileri gibi zamanla değişebilecek faktörlerin kontrol edilmemesi anlamına gelir (bkz. Weller, 2015; Horgan, 2017). Bu yüzden, karşılaştırmalara dayanan bu çalışmada bağlamin ve zamanın kontrol edilmemesi, paylaşılan deneyimlerin ne derecede aktivite günlüklerinin tasarım ve uygulama süreçlerindeki değişim kaynaklı olduğunu sorgulatmaktadır.

Aktivite günlüklerinin başarısının değerlendirilmesi için kullanılan ölçütlerin ne derecede kapsayıcı olduğu tartışılabilir. Ayrıca, aktivite günlüğü çalışmalarının bağlam temelli gelişen toplumsal beklenti ve ihtiyaçları ne derecede karşıladığı konusu bir soru işaretidir. Bu makalenin konusu olan projelerde çocuklar çoğunlukla alt-gelir gruplarının yoğun yaşadığı mahallelerden seçildiğinden, çocukların önemli bir kısmının bilgisayar, tablet ve telefon sahibi olmadıkları ve bu araçları kullanma konusunda rahat olmayabilecekleri varsayılmıştır. Bununla birlikte yakın geçmişte yaşanan Covid-19 salgını gibi olaylar sonucunda ilk öğretim döneminden başlayarak çocukların kendilerini daha fazla dijital araçlarla ifade etme alışkanlıklarını kazanmaya başladıklarını deneyimlemekteyiz (livari vd., 2020). Çocuklar tarafından kazanılan bu tür deneyimlerin, çalışmaya konu olan aktivite günlüklerinin araştırmacı perspektifinden değerlendirilmesinde bir farklılık yaratıp yaratmadığı gelecek çalışmalarda değerlendirilmelidir.

Ankara'da yürütülen aktivite günlüğü çalışmalarının araştırmacı kontrolünde ilerlememesi, bu bağlamda elde çalışma bulgularının doğruluğunu tartışmaya açmaktadır. Her ne kadar çalışma çocuklara anlatılırken aktivite günlüklerini sadece kendilerinin doldurması gerektiği açıkça belirtilmiş olsa da araştırmacı gözetiminde ilerlemeyen tüm veri toplama süreçlerinde olduğu gibi evde doldurulan günlüklerde içeriğe başkaları tarafından müdahale edilme riski bulunmaktadır.

Çalışmanın sadece araştırmacı perspektifine odaklanması İstanbul ve Ankara'da uygulanan aktivite günlüğü çalışmalarının ne kadar çocuk dostu olduğunu değerlendirmemizde yetersiz kalmaktadır. Bu çalışma, Driskell'in (2002) çocuk dostu yöntemleri nasıl tanımladığına atıfla, örneğin uygulanan aktivite günlüklerinin çocuklarda bir farkındalık yaratıp yaratmadığı veya iki çocuklu uygulamalarda çocukların birbirlerinden öğrenip öğrenmedikleri konularında bir bulgu elde edememiştir. Bu yüzden aktivite günlüklerinin başarısının değerlendirilmesinde araştırmacı perspektifi kadar çocuk perspektifinin de dikkate alınması önemlidir.

Bu makaleye konu olan araştırmacı deneyimleri yazarın kendisine özel olup, yazarın ne gördüğü, ne duyduğu, gördüğünden ve duyduğundan ne anladığı, ve çalışmanın yürütüldüğü alanda ne kadar birikim ve tecrübeye sahip olduğuna bağlı olarak verileri nasıl yorumladığı gibi faktörlerle ilişkilidir (Singleton ve Straits, 2005; Mariegaard vd., 2022). Gelecek araştırma çalışmaları yazarın burada paylaştığı bulguları test etmeli, deneyimlerini diğer araştırmacılarla paylaşmalı ve konu hakkındaki yöntem yazına katkısı sürdürmelidir.

Ethics committee approval: This study was approved by Colorado Multiple Institutional Review Board at the University Colorado Denver on 07.05.2010 with approval number 10-0271, and by Middle East Technical University Human Subjects Ethics Committee on 10.05.2019 with approval number 231-ODTÜ-2019. The ethics committee approval documents have been uploaded to the submission system.

Informed consent: All participants were informed about the purpose and scope of the study, and written informed consent was obtained in accordance with ethical principles.

Conflict of interest: The authors declare that there are no financial or personal conflicts of interest related to this study.

Funding and support: This research was supported by the European Union (Grant no. TR 0803.03) and the Scientific and Technological Research Council of Turkey (Grant no. 219K243).

Use of artificial intelligence (AI): No AI-based writing or editing tools were used at any stage of this study.

Acknowledgments: This study was supported by the European Union (project no. TR 0803.03) and TÜBİTAK (project no. 219K243). In the context of the EU-funded project that was

conducted in Istanbul, the author would like to thank to Prof. Dr. Fahriye Sancar for her valuable contributions in research design and to the members of the Young Volunteers Association for their contribution in data collection. In the context of the TÜBİTAK-funded project that was conducted in Ankara, the author is grateful to all research assistants (Neşe Aydın, Göksun Yıldırım, Ebru Altıntaş, Yağmur Özgür, Yağmur Aşçı, Aybuke Balahun Çoban, Senanur Yaman, Aydan Güler, Aleyna Güngör, Simay Canatar, and Furkan Erdem Sözeri) for their help in data collection and coding.

Peer-review: This manuscript was evaluated through a double-blind peer-review process. The manuscript was revised in accordance with the reviewers' comments.

Etik kurul onayı: Bu çalışma, Colorado Üniversitesi Denver'da bulunan Colorado Çoklu Kurumsal İnceleme Kurulu tarafından 07.05.2010 tarihinde ve 10-0271 onay numarası ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 10.05.2019 tarihinde ve 231-ODTÜ-2019 onay numarası ile onaylanmıştır. Etik kurul onay belgeleri başvuru sistemine yüklenmiştir.

Bilgilendirilmiş onam: Araştırmaya katılan tüm bireyler, çalışmanın amacı ve kapsamı konusunda bilgilendirilmiş; etik ilkeler doğrultusunda gönüllü katılımları sağlanarak yazılı onamları alınmıştır.

Çıkar çatışması: Yazarların bu çalışmayla bağlantılı finansal ya da kişisel herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Finansman ve destek: Bu araştırma Avrupa Birliği tarafından TR 0803.03 numaralı proje ve Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu tarafından 219K243 numaralı proje kapsamında desteklenmiştir.

Yapay zekâ kullanımı: Bu çalışmanın herhangi bir aşamasında yapay zekâ tabanlı yazım ya da düzenleme araçları kullanılmamıştır.

Teşekkürler: Bu çalışma Avrupa Birliği (proje no. TR 0803.03) ve TÜBİTAK (proje no. 219K243) fonları kapsamında desteklenmiştir. Yazar, AB fonuyla İstanbul'da yürütülen çalışmada aktivite günlüğü tasarım sürecindeki yönlendirmeleri nedeniyle Prof. Dr. Fahriye Sancar'a ve veri toplama sürecindeki katkıları nedeniyle Genç Gönüllüler Derneği üyelerine teşekkür etmektedir. TÜBİTAK fonuyla Ankara'da yürütülen çalışmalarda veri toplama ve kodlama süreçlerinde görev alan proje bursiyerleri Neşe Aydın, Göksun Yıldırım, Ebru Altıntaş, Yağmur Özgür, Yağmur Aşçı, Aybuke Balahun Çoban, Senanur Yaman, Aydan Güler, Aleyna Güngör, Simay Canatar ve Furkan Erdem Sözeri'ye teşekkür edilmektedir.

Hakem değerlendirmesi: Makale, yazar ve hakem kimliklerinin karşılıklı olarak gizli tutulduğu bağımsız hakemlik süreciyle değerlendirilmiş ve hakem görüşleri doğrultusunda gözden geçirilmiştir.

Kaynaklar

- Anggard, E. (2015). Digital cameras: Agents in research with children. *Children's Geographies*, 13(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/14733285.2013.827871>
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Planning Association*, 35(4), 216-224. <http://dx.doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Ataol, Ö., Krishnamurthy, S., & Van Wesemael, P. (2019). Children's participation in urban planning and design: A systematic review. *Children, Youth and Environments*, 29(2), 27-47. <https://www.doi.org/10.7721/chilyou-tenvi.29.2.0027>
- Aydın, N. (2023). *Investigating the relationship between urban environment, air quality and childhood asthma: The case of Ankara* [Doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Barker, J., & Weller, S. (2003a). Never work with children? Methodological issues in children's geographies. *Qualitative Research*, 3(2), 207-227. <https://doi.org/10.1177/14687941030032004>
- Barker, J., & Weller, S. (2003b). "Is it fun?" Developing children centred research methods. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 23(1/2), 33-58. <https://doi.org/10.1108/01443330310790435>
- Bernhardsson, S., Boman, C., Lundqvist, S., Arvidsson, D., Börjesson, M., Larsson, M. E., ... & Lauruschkus, K. (2022). Implementation of physical activity on prescription for children with obesity in paediatric health care (IMPA): Protocol for a feasibility and evaluation study using quantitative and qualitative methods. *Pilot and Feasibility Studies*, 8(1), 117. <https://doi.org/10.1186/s40814-022-01075-3>
- Bromberg, W. (1938). The meaning of time for children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 8(1), 142-147. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1938.tb05311.x>
- Borgers, N., De Leeuw, E., & Hox, J. (2000). Children as respondents in survey research: Cognitive development and response quality. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 66(1), 60-75. <https://doi.org/10.1177/075910630006600106>
- Brady, H. E., & Collier, D. (Der.). (2010). *Rethinking social inquiry: Diverse tools, shared standards*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Buss, S. (1995). Urban Los Angeles from young people's angle of vision. *Children's Environments*, 12(3), 340-351. <https://www.jstor.org/stable/41514980>
- Carroll, P., Witten, K., Kearns, R., & Donovan, P. (2015). Kids in the City: Children's use and experiences of urban neighbourhoods in Auckland, New Zealand. *Journal of urban design*, 20(4), 417-436. <https://doi.org/10.1080/13574809.2015.1044504>
- Chawla, L. (2002). "Insight, creativity and thoughts on the environment": Integrating children and youth into human settlement development. *Environment and Urbanization*, 14(2), 11-22. <https://doi.org/10.1177/095624780201400202>
- Chawla, L., Cushing, D., Malinin, L. H., Pevec, I., van Vliet, W., & Zuniga, K. (2012). *Children and the environment*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/OBO/9780199791231-0034>
- Checkoway, B., Pothukuchi, K., & Finn, J. (1995). Youth participation in community planning: What are the benefits? *Journal of Planning Education and Research*, 14(2), 134-139. <https://doi.org/10.1177/0739456X9501400206>
- Christensen, L. B., Johnson, B., Turner, L. A., & Christensen, L. B. (2011). *Research methods, design, and analysis*. Pearson.
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6): 489-505. <https://doi.org/10.1080/03004430500131288>
- Cooke E., Thorpe K., Clarke A., Houen S., Oakes C., & Staton S. (2020). Lie in the grass, the soft grass: Relaxation accounts of young children attending childcare. *Children and Youth Services Review*, 109, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104722>
- Cornish, F., Breton, N., Moreno-Tabarez, U., Delgado, J., Rua, M., de-Graft Aikins, A., & Hodgetts, D. (2023). Participatory action research. *Nature Reviews Methods Primers*, 3(1), 34. <https://doi.org/10.1038/s43586-023-00214-1>
- Crosbie, T. (2006). Using activity diaries: Some methodological lessons. *Journal of Research Practice*, 2(1), 1-13. https://research.tees.ac.uk/files/6547963/Publisher_s_PDF.pdf
- Çakırer Özserver, Y. (2015). Türkiye'de çocuk ve şehir ilişkisi üzerine yapılmış akademik çalışmaların değerlendirilmesi. İçinde Y. Çakırer Özserver & E. Küçük (Der.), *Çocukların şehri üzerine* (sayfa 2-50). Marmara Belediyeler Birliği Kültür Yayınları.
- de Boer, A. G., van Lanschot, J. J., Stalmeier, P. F., van Sandick, J. W., Hulscher, J. B., de Haes, J. C., & Sprangers, M. A. (2004). Is a single-item visual analogue scale as valid, reliable and responsive as multi-item scales in measuring quality of life?. *Quality of Life Research*, 13, 311-320. <https://doi.org/10.1023/B:QURE.0000018499.64574.1f>
- De Vries, S. I., Bakker, I., Van Mechelen, W., & Hopman-Rock, M. (2007). Determinants of activity-friendly neighborhoods for children: Results from the SPACE study. *American Journal of Health Promotion*, 21(4 suppl), 312-316. <https://doi.org/10.4278/0890-1171-21.4s.312>
- Darbyshire, P., MacDougall, C., & Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: more insight or just more? *Qualitative Research*, 5(4), 417-436. <https://doi.org/10.1177/1468794105056921>
- Dockerell, J., Lewis, A., & Lindsay, G. (2000). Researching children's perspectives: A psychological dimension. İçinde A. Lewis & G. Lindsay (Der.), *Researching children's perspectives* (sayfa 46-58), Open University Press.
- Driskell, D. (2002). *Creating better cities with children and youth: A manual for participation*. UNESCO/Earthscan.
- Ekşioğlu Çetintahra, G., & Çubukçu, E. (2018). Çocukların orta-yüksek şiddetteki fiziksel aktivite düzeyi mekâna göre değişiyor mu? *Planlama*, 28(2), 236-251. <https://doi.org/10.14744/planlama.2018.65487>
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., & Robinson, C. (2010). Research with children: Methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research*, 8(2), 175-192. <https://doi.org/10.1177/1476718X09345412>
- Floro, J. N., Dunton, G. F., & Delfino, R. J. (2009). Assessing physical activity in children with asthma: convergent validity between accelerometer and electronic diary data. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(2), 153-163. <https://doi.org/10.1080/02701367.2009.10599549>
- Frank, K. I. (2006). The potential of youth participation in planning. *Journal of Planning Literature*, 20(4), 351-371. <https://doi.org/10.1177/0885412205286016>
- Friedman, E. (1977). Judgments of time intervals by young children. *Perceptual and Motor Skills*, 45(3), 715-720. <https://doi.org/10.2466/pms.1977.45.3.715>
- Gallagher, M. (2013). Rethinking participatory methods in children's geographies. İçinde L. Van Blerk & M. Kesby (Der.), *Doing children's geographies* (sayfa 84-97). Routledge.
- Ghaziani, R. (2021). Primary school design: Co-creation with children. *Archnet-IJAR: International Journal of Architectural Research*, 15(2), 285-299. <https://doi.org/10.1108/ARCH-07-2020-0132>
- Habib, K. M., Carrasco, J. A., & Miller, E. J. (2008). Social context of activity scheduling: Discrete-continuous model of relationship between "with whom" and episode start time and duration. *Transportation Research Record*, 2076(1), 81-87. <https://doi.org/10.3141/2076-09>
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship* (Innocenti Essays 4). <https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html>
- Hart, R. (1997). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. Earthscan.
- Hart, R., & Moore, G. T. (1973). The development of spatial cognition: A review. İçinde R. M. Downs & D. Stea (Der.), *Image and environment* (sayfa 246-288). Aldine. <https://doi.org/10.4324/9780203789155-26>

- Hayashi, P., Abib, G., & Hoppen, N. (2019). Validity in qualitative research: A processual approach. *The Qualitative Report*, 24(1), 98-112. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol24/iss1/8>
- Henry, C. J. K., Webster-Gandy, J. D., & Elia, M. (1999). Physical activity levels in a sample of Oxford school children aged 10-13 years. *European Journal of Clinical Nutrition*, 53(11), 840-843. <https://doi.org/10.1038/sj.ejcn.1600859>
- Hesketh, K., Graham, M., & Waters, E. (2008). Children's after-school activity: Associations with weight status and family circumstance. *Pediatric Exercise Science*, 20(1), 84-94. <https://doi.org/10.1123/pes.20.1.84>
- Horgan, D. (2017). Child participatory research methods: Attempts to go 'deeper'. *Childhood*, 24(2), 245-259. <https://doi.org/10.1177/0907568216647787>
- Horizon. (2022). *Horizon Europe Evaluation Form* (HE RIA and IA). https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/opportunities/docs/2021-2027/horizon/temp-form/ef/ef_he-ria-ia_en.pdf
- Iivari, N., Sharma, S., & Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life—How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? *International Journal of Information Management*, 55, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>
- Kleine, D., Pearson, G., & Poveda, S. (2016). *Participatory methods: Engaging children's voices and experiences in research*. London School of Economics and Political Science.
- Kocsis, J. (2024). 'Y Compartimos...': The collective creation of performed fiction in practice. *Cultural Geographies*, 31(3): 417-429. <https://doi.org/10.1177/14744740241227442>
- Lelieveld, O. T., Armbrust, W., van Leeuwen, M. A., Duppen, N., Geertzen, J. H., Sauer, P. J., & van Weert, E. (2008). Physical activity in adolescents with juvenile idiopathic arthritis. *Arthritis Care & Research: Official Journal of the American College of Rheumatology*, 59(10), 1379-1384. <https://doi.org/10.1002/art.24102>
- Lewis, A., & Lindsay, G. (2000). Emerging issues. İçinde A. Lewis & G. Lindsay (Der.), *Researching with children* (sayfa 187-196). Open University Press.
- Lohmeyer, B. A. (2020). *Youth and violent performativities: Re-examining the connection between young people and violence*. Springer.
- Lomax, H., Smith, K., McEvoy, J., Brickwood, E., Jensen, K., & Walsh, B. (2022). Creating online participatory research spaces: Insights from creative, digitally mediated research with children during the COVID-19 pandemic. *Families, Relationships and Societies*, 11(1), 19-37. <https://doi.org/10.1332/204674321X16274828934070>
- Lorenz, U. (2023). Enhancing young people's individual skills and knowledge. The case of vulnerable youth participating in co-creative policymaking in housing in the city of Barakaldo. *Frontiers in Sustainable Cities*, 5, 1-12. <https://doi.org/10.3389/frsc.2023.1098313>
- Loukaitou-Sideris, A. (2003). Children's common grounds: A study of intergroup relations among children in public settings. *Journal of the American Planning Association*, 69(2), 130-143. <https://doi.org/10.1080/01944360308976302>
- Mack, N. (2005). *Qualitative research methods: A data collector's field guide*. Research Triangle Park North Carolina Family Health International.
- MAES (Montana Agricultural Experiment Station). (2024). *MAES Research project review evaluation form* (değerlendirme formu). <https://agresearch.montana.edu/MAES%20Project%20Evaluation%20Form.pdf>
- Mannay, D. (2015). *Visual, narrative and creative research methods: Application, reflection and ethics*. Routledge.
- Mansfield, R. G., Batagol, B., & Raven, R. (2021). "Critical agents of change?": Opportunities and limits to children's participation in urban planning. *Journal of Planning Literature*, 36(2), 170-186. <https://doi.org/10.1177/0885412220988645>
- Mariegaard, S., Seidelin, L. D., & Bruun, J. (2022). Identification of positions in literature using thematic network analysis: The case of early childhood inquiry-based science education. *International Journal of Research & Method in Education*, 45(5), 518-534. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2022.2035351>
- Mayall, B. (2008). Conversations with children: Working with generational issues. İçinde P. Christensen & James (Der.), *Research with children: Perspectives and practices* (sayfa 109-124). Routledge.
- Nagy, J. N., & Baird, J. C. (1978). Children as environmental planners. İçinde I. Altman & J. F. Wohlwill (Der.), *Children and the environment* (sayfa 259-294). Springer.
- O'Kane, C. (2008). The development of participatory techniques: Facilitating children's views about decisions which affect them. İçinde P. Christensen & A. James (Der.), *Research with children* (sayfa 141-171). Routledge.
- Ozbil, A., Yesiltepe, D., Argin, G., & Rybaczuk, G. (2021). Children's active school travel: Examining the combined perceived and objective built-environment factors from space syntax. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 1-22. <https://doi.org/10.3390/ijerph18010286>
- Peek, L., Abramson, D. M., Cox, R. S., Fothergill, A., & Tobin, J. (2018). Children and disasters. İçinde H. Rodriguez (Der.), *Handbook of disaster research* (sayfa 243-262). Springer.
- Phillips, L. (2014). Research with children: Voice, agency and transparency. İçinde W. Midgley, A. Davies, M. E. Oliver & P. A. Danaher (Der.), *Echoes: Ethics and issues of voice in education research* (sayfa. 165-182). Brill.
- Piaget, J. (1960). *Children's conception of the world*. Rowman and Littlefield.
- Piaget, J. (1969). *The child's conception of time*. Penguin.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Piel, L. H. (2019). The school diary in wartime Japan: Cultivating morale and self-discipline. *Modern Asian Studies*, 53(4), 1004-1037. <https://doi.org/10.1017/S0026749X17000439>
- Pollak, I., Stiehl, K. A., Schrank, B., Birchwood, J., Krammer, I., Mitic, M., ... & Woodcock, K. A. (2023). Engaging children in intervention development—A comparison of four qualitative methods and their suitability to elicit information relevant for early intervention development. *International Journal of Qualitative Methods*, 22, 1-15. <https://doi.org/10.1177/16094069231204775>
- Ponizovsky-Bergelson, Y., Dayan, Y., Wahle, N., & Roer-Strier, D. (2019). A qualitative interview with young children: What encourages or inhibits young children's participation? *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-9. <https://doi.org/10.1177/1609406919840516>
- Pyyry, N. (2015). 'Sensing with' photography and 'thinking with' photographs in research into teenage girls' hanging out. *Children's Geographies*, 13(2), 149-163. <https://doi.org/10.1080/14733285.2013.828453>
- Severcan, Y. C. (2012). *Children's attachment to public space in the context of urban regeneration: Effects of children's involvement in planning and design activities* [Doktora tezi]. University of Colorado at Denver, Tasarım ve Planlama Programı, Denver, ABD.
- Severcan, Y. C. (2015a). Planning for the unexpected: Barriers to young people's participation in planning in disadvantaged communities. *International Planning Studies*, 20(3), 251-269. <https://doi.org/10.1080/13563475.2014.985195>
- Severcan, Y. C. (2015b). The effects of children's participation in planning and design activities on their place attachment. *Journal of Architectural and Planning Research*, 32(4), 271-293. <http://www.jstor.org/stable/44113116>
- Severcan, Y. C. (2018). Changing places, changing childhoods: Regeneration and children's use of place in Istanbul. *Urban Studies*, 55(10), 2179-2196. <https://doi.org/10.1177/0042098017711395>
- Severcan, Y. C., Torun, A. O., Defeyter, M. A., Bingol, H., & Akin, I. Z. (2025). Associations of children's mental wellbeing and the urban form characteristics of their everyday places. *Cities*, 160, 105832. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2025.105832>

- Simon, A. (2020). Are children interviewees just like any others? *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 146(1), 81-98. <https://doi.org/10.1177/0759106320908223>
- Singleton R. A., & Straits, B. C. (2005). *Approaches to social research*. Oxford University Press.
- Speak, S. (2000). Children in urban regeneration: Foundations for sustainable participation. *Community Development Journal*, 35(1), 31-40. <https://doi.org/10.1093/cdj/35.1.31>
- Stopher, P. R. (1992). Use of an activity-based diary to collect household travel data. *Transportation*, 19(2), 159-176. <https://doi.org/10.1007/BF02132836>
- TÜBİTAK. (2024). 1001 – Bilimsel ve teknolojik araştırma projelerini destekleme programı. <https://tubitak.gov.tr/tr/destekler/akademik/ulusal-destek-programlari/1001-bilimsel-ve-teknolojik-arastirma-projelerini-destekleme-programi>
- UNICEF. (2012). *The state of the world's children 2012: Children in an urban world*. Esocialsciences.
- Van Laerhoven, H., van der Zaag-Loonen, H. J., & Derkx, B. H. (2004). A comparison of Likert scale and visual analogue scales as response options in children's questionnaires. *Acta paediatrica*, 93(6), 830-835. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2004.tb03026.x>
- Vogl, S., Schmidt, E. M., & Kapella, O. (2023). Focus groups with children: Practicalities and methodological insights. *Forum for Qualitative Social Research*, 24(2), 1-28. <https://doi.org/10.17169/fqs-24.2.3971>
- Weller, S. (2015). *The potentials and pitfalls of using Skype for qualitative (longitudinal) interviews* (NCRM Çalışma makalesi). NCRM. <https://eprints.ncrm.ac.uk/id/eprint/3757/>
- Wu, H. (2024) Revealing natural laws and exploring the world: An introduction to scientific research methods. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25850.09926>

EXTENDED ABSTRACT

Evaluation of Child-centered Research Methods From a Researcher's Perspective: An Investigation of Activity Diaries

 **Yücel Can Severcan**

Department of City and Regional Planning, Middle East Technical University Faculty of Architecture, Ankara, Turkey

Studies focusing on children in the field of urban planning are increasing along with an increase in the number of children living in urban areas and problems associated with urbanization. In line with these trends, the use of child-centered methods has grown exponentially over the past few decades. While a growing number of researchers have evaluated the success of their own use of different child-centered research techniques, such as interviews, diaries, and drawings, most of these studies are centered in Western countries. However, the success of these methods may vary by context. Thus, researchers should be cautious when taking into consideration lessons learned from elsewhere. Each research has its own strengths and weaknesses, and the sharing of knowledge is crucial to the success of future research projects. This study presents a method of assessment to evaluate the success of child-centered data collection methods. Thereafter, it uses this method to assess the success of various activity diaries completed by 1303 9–14-year-old children in Ankara and Istanbul from a researcher's perspective. Comparisons were made between activity diaries designed as spreadsheets and those formatted as clock templates, which were filled out individually and in pairs and conducted in the presence of researchers and uncontrolled environments. Results show that the diaries analyzed in this study have both overlapping and non-overlapping benefits and drawbacks in relation to the applicability of the methods, children's capabilities, and the principles of scientific research. The author found that activity diaries in the form of spreadsheets are more beneficial to researchers than those formatted as clock templates. These benefits are particularly evident in relation to the empiricism and repeatability dimensions of scientific research. Children tend to provide more complete responses in spreadsheet-formatted activity diaries. It can be inferred that compared to activity diaries formatted as clock templates – where all questions are open-ended – diaries designed as spreadsheets, which feature close-ended time-related questions divided into morning-to-noon and noon-to-night activities sections, enable researchers to gather more reliable data regarding the timing of children's activities. Asking children to explain what they did on a particular day rather than on a typical week or weekend day decreases subjectivity in defining the time scope of the diaries and thus increases the reliability of the findings. Children's age seems to influence the accuracy of the results. In studies conducted in the presence of researchers and in a single meeting, it was observed that younger children (aged 9–10) are more likely to change their responses to questions about the time of their activities than older children (aged 11–14); asking children to fill out the activity diaries at home may lead younger children to develop better knowledge of when they do what. Conducting the activities in pairs leads to increased boredom among children and necessitates that researchers invest more time and effort in data collection. The discussion of these experiences is essential for the success of future research.

Keywords: Activity diary; children; child-centered methods; planning; success of data collection.