

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
(EĞİTİMİN PSİKOLOJİK TEMELLERİ PROGRAMI)

117754

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN KÜLTÜREL ETKİNLİKLERİ İLE ÖZERKLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

Doktora Tezi

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

Tülin Şener Demir

117754

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Bekir Onur

Ankara-2002

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
(EĞİTİMİN PSİKOLOJİK TEMELLERİ PROGRAMI)

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN KÜLTÜREL ETKİNLİKLERİ İLE ÖZERKLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

Doktora Tezi

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Bekir Onur

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı

Prof.Dr. Bekir ONUR

Prof.Dr. Sevda ULUĞTEKİN

Prof.Dr. Nermin ÇELEN

Prof.Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

Doç.Dr. Figen ÇOK

İmzası

Bekir Onur
Sevda Uluğtekin
Nermin Çelen
Selahiddin Öğülmüş
Figen Çok

Tez Sınavı Tarihi : 25.06.2002

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
TEŞEKKÜR	i
TABLolar LİSTESİ	iv
ŞEKİLLER LİSTESİ	vi
BÖLÜM I	
GİRİŞ	1
1. PROBLEM	1
2. AMAÇ	2
3. ÖNEM	3
4. SINIRLILIKLAR	5
5. TANIMLAR	5
BÖLÜM II	
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
1. KÜLTÜR VE ÇOCUK KÜLTÜRÜ TANIMLAMALARI	8
a) <i>Çocuk Kültürü</i>	8
b) <i>Çocukların Kültürel Etkinlikleri</i>	24
2. SOSYOKÜLTÜREL YAKLAŞIM	28
3. ÖZERKLİK VE BAĞIMSIZLIK	43
a) <i>Özerk Bireyler Yetiştirmek</i>	45
b) <i>Emik Çalışmalara Karşılık Etik Çalışmalar</i>	57
c) <i>Bireyci Yaklaşım Karşılık Toplulukçu Yaklaşım</i>	59
BÖLÜM III	
YÖNTEM	81
1. ARAŞTIRMA MODELİ	81
2. ARAŞTIRMA GRUBU	81
3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	83
a) <i>Kültürel Etkinlikler Envanterinin Geliştirilmesi</i>	84
b) <i>Özerklik Anketinin Geliştirilmesi</i>	87
c) <i>Görüşme Formunun Geliştirilmesi</i>	89

4. VERİLERİN TOPLANMASI	90
5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	91
BÖLÜM IV	
BULGULAR VE YORUMLAR	93
1. ENVANTER VE ANKETTEN ELDE EDİLEN BULGULAR	93
a) <i>Kültürel Etkinliklere İlişkin Bulgular</i>	93
b) <i>Özerkliğe İlişkin Bulgular</i>	142
2. GÖRÜŞME SONUCUNDA ELDE EDİLEN BULGULAR	145
BÖLÜM V	
TARTIŞMA VE SONUÇ	157
1. BULGULARIN TOPLUCA DEĞERLENDİRİLMESİ VE TARTIŞMA	157
a) <i>Kültürel Etkinlikler ile İlgili Bulgular</i>	157
b) <i>Özerklik ile İlgili Bulgular</i>	178
c) <i>Kültürel Etkinlikler ile Özerklik İlişkisi ile İlgili Bulgular</i> ..	183
2. SONUÇ	186
BÖLÜM VI	
ÖNERİLER	193
ÖZET	197
SUMMARY	198
KAYNAKÇA	200
EKLER	219
Ek 1: Kültürel Etkinlikler Envanteri	
Ek 2: Özerklik Anketi	
Ek 3: Görüşme Formu	
Ek 4: Özerklik Anketine Uygulanan Faktör Analizi Sonuçları	

TEŞEKKÜR

Bu araştırma uzun süren bir çalışma sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu süre içerisinde çok insan bana çeşitli biçimlerde desteğini sunmuştur. Öncelikle yalnızca tezimde değil, bütün akademik çalışmalarımda bana destek veren, yol gösteren, bilgisi ve emeğiyle her zaman örnek aldığım danışmanım, değerli hocam Prof. Dr. Bekir Onur'a teşekkür ederim. Aynı zamanda çalışma arkadaşlarım, canım dostlarım, hocalarım Doç. Dr. Figen Çok ve Yrd. Doç. Dr. Müge Artar her kriz anımı sevgi ve sabırla dindirerek ve aynı zamanda tezimin şekillenmesinde kuramsal ve ampirik bilgilerini benimle paylaşarak bana destek oldular. Sizin varlığınız ve desteğiniz benim için hiç bir şeye değişilmez. İyi ki varsınız!

Doktora çalışmalarımı yürüttüğüm sırada Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) Bütünleştirilmiş Doktora Burs Programı çerçevesinde bir yıl süre ile Amerika Birleşik Devletleri'nde tezimle ilgili çalışma olanağı buldum. İki ay City University of New York'ta Prof. Roger Hart danışmanlığında ve on ay boyunca da University Of Illinois-Urbana/Champaign'de Prof. Christi Cervantes danışmanlığında çalışmalar yaptım. Benim için çok özel ve yeri doldurulamaz olan bu olanağı sunduğu için TÜBA'ya teşekkür ederim. Amerika'daki çalışmalarım sırasında Prof. Hart ve Prof. Cervantes her an yanımda oldular ve bana sınırsız destek verdiler. Diğer yandan University of Illinois-Chicago'dan Prof. Artin Göncü, yalnızca bilimsel olarak değil, dostluğu ile de yanımda oldu. Prof. Peggy Miller ve Prof. Harry Triandis ise verdikleri değerli bilgilerle tezimin kuramsal bölümüne katkıda bulundular. Prof. Allison Ryan anket ve envanterin geliştirilmesinde bana çok destek oldu. City University of London'dan

Prof. Terry Honess görüşme formunun geliştirilmesinde ve analiz edilmesinde bilgilerini ve desteğini benden esirgemedi. Hepsine ayrı ayrı çok teşekkür ederim.

Benim için gerçekten büyük bir sıkıntı olan yöntem bölümünde önerileri ile beni rahatlatan Doç. Dr. Şener Büyüköztürk'e teşekkür ederim. Diğer yandan, sevgili son dakika dostu Araş. Gör. Murat Akyıldız'a verilerimin çözümlenmesinde ve yöntem bölümünün yazılmasında beni hep güler yüzle karşıladığı için ne kadar teşekkür etsem az! Canım arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Tevhide Kargın, Araş.Gör. Baki Duy, Araş.Gör. Deniz Gülleroğlu en yoğun zamanlarında tezimi okuyarak hiç görmediğim hatalarımı bana gösterdiler. Teşekkür ederim. Canım "kader ortağım" Araş. Gör. Melike Türkan Bağlı, sen tezime elini bile sürmedin, ama biliyorum beni en iyi sen anladın. Sağ ol! Tezimi başından sonuna izleyen ve bana çeşitli biçimlerde destek olan Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi sekreterleri sevgili Hülya Ateş ve Banu Arslan, size de teşekkür ederim. Sevgili "Adem Baba" ve Ozan Börçek, güzel çaylarınızla içimi ısıttınız. Sağ olun! Nihat Gökmen ve anketlerimin çoğaltılmasındaki yardımların için, sağ ol... Canım arkadaşım Kamil Karatepe hem tezimin basım ve çoğaltılmasındaki yardımların, hem de manevi desteğiyle yanımda olduğun için sağ ol...

Diğer yandan uygulamaların yapılması için okul bulmamda yardımcı olan canım arkadaşım Yaşar Kuzucu'ya, bu araştırmanın ortaya çıkabilmesi için uygulamaların gerçekleştirildiği bütün okulların müdür, öğretmen ve rehber öğretmenlerine ve özellikle çocuklara çok teşekkür ederim.

Bir ürünün ortaya çıkmasında bilgi ve deneyim kadar sevgi ve sabır da olmalıdır. İnsanı toplumsal bağlamı içinde ele almanın önemini vurgulayan bu

çalışmada, benim bağlamımın en önemli unsurları olan annem, babam ve ablam, size ne söylesem az. Her araştırmada araştırmacının gizli bir öyküsü vardır. Bana öyle güzel bir çocukluk yaşattınız ki, bu çalışmayı yaparken kendi çocukluğumda bulduğum o güzel örnekler için teşekkür ederim.... Hem sunduğunuz sayısız kültürel etkinlik için, hem her zaman özerk olmamı desteklediğiniz için, hem de o büyük sevginiz ve sabrınız için. Sizi çok seviyorum...

Canım ailem, adlarını sayamadığım güzel dostlarım... Sevgili eşim Seyhun... Hep derim ya, sizlerin sevgisi benim için soluk almak kadar önemli diye, gerçekten öyle... Hep yanımda olun...



Tülin Şener Demir

TABLOLAR LİSTESİ

		Sayfa
TABLO 1	Çocukların SED'e Göre Dağılımları	82
TABLO 2	Çocukların Yaşa Göre Dağılımları	83
TABLO 3	Çocukların Yaşa Göre Dağılımları	83
TABLO 4	Çocukların Canlı Olarak Sahnede ya da Salonda İzledikleri Sanatsal Etkinliklerin SED'lere Göre Varyans Analizi Sonuçları	93
TABLO 5	Çocukların Canlı Olarak İzledikleri Sanatsal Etkinliklerin Çeşidinin SED'lere Göre Varyans Analizi Sonuçları	94
TABLO 6	Çocukların Televizyonda İzledikleri Sanatsal Etkinliklerin SED'lere Göre Varyans Analizi Sonuçları	96
TABLO 7	Çocukların Televizyonda İzledikleri Sanatsal Etkinliklerin Çeşidinin SED'lere Göre Varyans Analizi Sonuçları	97
TABLO 8	Çocukların Yaptıkları Sanatsal Etkinliklerin SED'e Göre Varyans Analizi Sonuçları	98
TABLO 9	Çocukların Yaptıkları Sanatsal Etkinliklerin Cinsiyete Göre Varyans Analizi Sonuçları	99
TABLO 10	Çocukların Yaptıkları Sanatsal Etkinliklerin Çeşidinin SED'e Göre Varyans Analizi Sonuçları	100
TABLO 11	Çocukların Yaptıkları Sanatsal Etkinliklerin Çeşidinin Cinsiyete Göre Varyans Analizi Sonuçları	102
TABLO 12	Çocukların Canlı Olarak Sahada ya da Stadyumda İzledikleri Sportif Etkinliklerin SED'e Göre Varyans Analizi Sonuçları	103
TABLO 13	Çocukların Canlı Olarak Sahada ya da Stadyumda İzledikleri Sportif Etkinliklerin Çeşidinin SED'e Göre Varyans Analizi Sonuçları	104

TABLO 14	Çocukların Canlı Olarak Sahada ya da Stadyumda İzledikleri Sportif Etkinliklerin Çeşidinin Cinsiyete Göre Varyans Analizi Sonuçları	106
TABLO 15	Çocukların Televizyonda İzledikleri Sportif Etkinliklerin SED'e Göre Varyans Analizi Sonuçları	107
TABLO 16	Çocukların Televizyonda İzledikleri Sportif Etkinliklerin Çeşidinin SED'e Göre Varyans Analizi Sonuçları	108
TABLO 17	Çocukların Televizyonda İzledikleri Sportif Etkinliklerin Çeşidinin Cinsiyete Göre Varyans Analizi Sonuçları	110
TABLO 18	Çocukların Yaptıkları Sportif Etkinliklerin SED'e Göre Varyans Analizi Sonuçları	111
TABLO 19	Çocukların Yaptıkları Spor Etkinliklerin Çeşidinin SED'e Göre Varyans Analizi Sonuçları	112
TABLO 20	Çocukların Yaptıkları Sportif Etkinliklerin Çeşidinin Cinsiyete Göre Varyans Analizi Sonuçları	113
TABLO 21	Çocukların Hafta İçi Evde Yaptıkları Toplam Etkinliklerin SED'e Göre Varyans Analizi Sonuçları	114
TABLO 22	Çocukların Hafta İçi Evde Yaptıkları Toplam Etkinliklerin Cinsiyete Göre Varyans Analizi Sonuçları	115
TABLO 23	Çocukların Hafta İçi Evde Yaptıkları Etkinliklerin Çeşidinin SED'e Göre Varyans Analizi Sonuçları	116
TABLO 24	Çocukların Hafta İçi Evde Yaptıkları Etkinliklerin Çeşidinin Cinsiyete Göre Varyans Analizi Sonuçları	119
TABLO 25	Çocukların Hafta Sonu Evde Yaptıkları Toplam Etkinliklerin SED'e Göre Varyans Analizi Sonuçları	120
TABLO 26	Çocukların Hafta Sonu Evde Yaptıkları Etkinliklerin Cinsiyete Göre Varyans Analizi Sonuçları	121
TABLO 27	Çocukların Hafta Sonu Evde Yaptıkları Etkinliklerin Çeşidinin SED'e Göre Varyans Analizi Sonuçları	122
TABLO 28	Çocukların Hafta Sonu Evde Yaptıkları Etkinliklerin Çeşidinin Cinsiyete Göre Varyans Analizi Sonuçları	124

TABLO 29	Çocukların Hafta İçi Ev Dışında Yaptıkları Toplam Etkinliklerin SED'e Göre Varyans Analizi Sonuçları	125
TABLO 30	Çocukların Hafta İçi Ev Dışında Yaptıkları Etkinliklerin Cinsiyete Göre Varyans Analizi Sonuçları	126
TABLO 31	Çocukların Hafta İçi Ev Dışında Yaptıkları Etkinliklerin Çeşidinin SED'e Göre Varyans Analizi Sonuçları	127
TABLO 32	Çocukların Hafta İçi Ev Dışında Yaptıkları Etkinliklerin Çeşidinin Cinsiyete Göre Varyans Analizi Sonuçları	129
TABLO 33	Çocukların Hafta Sonu Ev Dışında Yaptıkları Toplam Etkinliklerin SED'e Göre Varyans Analizi Sonuçları	130
TABLO 34	Çocukların Hafta Sonu Ev Dışında Yaptıkları Toplam Etkinliklerin Cinsiyete Göre Varyans Analizi Sonuçları	131
TABLO 35	Çocukların Hafta Sonu Ev Dışında Yaptıkları Etkinliklerin Çeşidinin SED'e Göre Varyans Analizi Sonuçları	132
TABLO 36	Çocukların Hafta Sonu Ev Dışında Yaptıkları Etkinliklerin Çeşidinin Cinsiyete Göre Varyans Analizi Sonuçları	134
TABLO 37	Çocukların En Çok Oynadıkları Oyuncakların SED'e Göre Dağılımları	139
TABLO 38	Çocukların En Çok Oynadıkları Oyuncakların SED'e Göre Dağılımları	140
TABLO 39	Çocukların Özerklik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Varyans Analizi Sonuçları	142
TABLO 40	Çocukların Özerklik Düzeylerinin SED Açısından Varyans Analizi Sonuçları	143
TABLO 41	Çocukların Kültürel Etkinliklere Katılmaları ile Özerklik Düzeyleri Arasındaki İlişki	143
TABLO 42	Görüşmeye Katılan Çocukların SED'e Ve Cinsiyete Göre Dağılımları	145

ŞEKİLLER LİSTESİ

		Sayfa
Şekil 1	Çocukların En Çok Oynadıkları Oyunlarının SED'lere Göre Dağılımı	136
Şekil 2	Çocukların En Çok Oynadıkları Oyunların Cinsiyete Göre Dağılımı	136
Şekil 3	Çocukların En Çok Sevdikleri Oyunlarının SED'lere Göre Dağılımı	138
Şekil 4	Çocukların En Çok Sevdikleri Oyunların Cinsiyete Göre Dağılımı	138

BÖLÜM I

GİRİŞ

1. PROBLEM

Çocukların kültürel etkinliklerinin neler olduğunu belirlemek genel olarak bize onların günlük yaşamda neler yaptıklarını ve daha özel olarak da, örneğin okul dışı saatlerde ne yaptıklarını görmemiz konusunda ipuçları verir. Oyun mu oynuyorlar yoksa müzeleri mi ziyaret ediyorlar? En çok hangi etkinlikleri yapmayı seviyorlar ya da hangilerini sevmiyorlar? Bu etkinlikleri yapabilmek için yeterli zamanları ve uygun mekânları var mıdır? Yetişkinlerden destek almakta mıdır? Temel olarak, bu tür soruları derinlemesine yanıtlayabildiğimizde, çocukların içinde yaşadıkları kültürü tanımlayabiliriz. Tanımladığımız zaman da kültürün biricik, özel biçiminden söz edebiliriz: "Çocuk kültürü".

Öte yandan, bazı toplumlarda, çocukların birtakım etkinlikleri yapmak için anababaları tarafından güdüldüğü, bazılarında da anababalarının izni olmadan hiçbir şey yapamadıkları ya da istemedikleri bazı etkinlikleri yapmaya zorlandıkları görülmektedir. Anababalar ve diğer disiplin modelleri -örneğin öğretmenler- çocukların eğitiminde ve disiplininde çok önemli bir rol üstlenmektedirler; ancak çocukların kendi başlarına da yaptıkları pek çok etkinlik de vardır. Ayrıca çocukların oyun oynamaya, öğrenmeye, keşfetmeye gereksinimleri olduğu da bilinir. Çocuklar toplumsal ve kültürel etkinliklere katılmak, yaşadıkları dünyayı anlamak ve eğlenmek de istemektedirler. Bütün bunlar için çocukların kendi güçlerine dayanmaları, yani özerk olmaları

gerekmektedir. Çocukların özerkliği, karar verme becerilerini ve günlük yaşamlarındaki etkinliklerinde bağımsız seçim yapabilmelerini içermektedir.

Bu çalışmanın amacı ilköğretim 4. ve 5. sınıf çocuklarının kültürel etkinliklerini belirlemek ve bu etkinlikler ile özerklik arasında ilişki olup olmadığını saptamaktır. Daha spesifik olarak, üç araştırma sorusuna yanıt aranacaktır. İlk olarak, çocukların kültürel etkinliklerinde sosyoekonomik düzey (SED) ve cinsiyet açısından farklılıklar var mıdır? İkinci olarak, çocukların özerklik düzeylerinde SED ve cinsiyet açısından farklılıklar var mıdır? Son olarak da, kültürel etkinliğe katılma ile özerklik arasında nasıl bir ilişki vardır? Türkiye'de çocuk kültürünü tanımlamak, farklı kültürel bağlamlardaki benzerlik ve farklılıkları belirlemek, çocuklar ve anababalar için eğitim programları ve destek programlar geliştirmek açısından çok önemlidir.

2. AMAÇ

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin katıldıkları kültürel etkinlikleri belirlemek ve kültürel etkinliklere katılma ile özerklik arasında ilişki olup olmadığını saptamaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- 1) Çocukların kültürel etkinliklere katılma sıklığı ve çeşidi;
 - a- SED ve
 - b- Cinsiyet açısından farklılık göstermekte midir?

2) Çocukların özerklik düzeyleri

a- SED ve

b- Cinsiyet açısından farklılık göstermekte midir?

3) Kültürel etkinlikler ile özerklik arasında ilişki var mıdır?

3. ÖNEM

Çocukluk bir yaşam dönemi olarak eskiden beri bilinmesine karşın, son yıllarda çocuklara ilişkin tutumlarda ve onlara sunulan olanaklarda çok büyük değişiklikler olmuştur; en önemlisi de eğitim ile ilgili yaklaşımlardaki değişikliklerdir. Bu değişikliklerin temel amacı çocuğun yaşamını sürdürmesi, gelişmesi ve kendini gerçekleştirmesidir. Şimdiye kadar ihmal edilen noktanın, çocuğun bütün bunları nasıl yaşadığı, nasıl algıladığı, bunlara ne kadar olanak bulabildiği ve ne kadar katıldığı sorusu olduğu düşünülmektedir. Yavaşlamış, hatta gerilemiş gelişimi belirleyebilmek ve yeterli gelişimi sağlamak için araştırmalar gerekmektedir. Bu araştırmalarda, farklı sosyo-kültürel ortamlarda yapılan çalışmaların sonuçlarına dayanan, kültüre-dayalı ölçütler geliştirilmelidir (Kağıtçıbaşı, 1995a). Bu da, hem evrensel, hem de her kültürün kendi içindeki özelliklerini belirlemeyi gerektirmektedir. Kağıtçıbaşı'na göre (1995b) bu noktada göze çarpan bir eksiklik, Batıdaki görgül bulguların ve bunlara ilişkin kuramların Türkiye'de geçerliliğinin sınırlanmış olması ve olduğu gibi kabul ediliyor olmasıdır. Özellikle kültür gibi geniş bir konuda evrensel bilgiye ulaşabilmek için yerel (emik) bilgi gerekliliği açıktır. İnsan gelişimini ve buna bağlı olarak toplumsal gelişimi

yönlendirecek kapsamlı kişi-çevre etkileşim modellerine ihtiyaç vardır (Kağıtçıbaşı,1995a). İnsanın geliştiği çevre ve bu çevredeki kültürel etkinliklere katılımı göz önüne alındığında, insan gelişimine ortamsal-etkileşimsel bir bakış açısıyla yaklaşılması gerektiği açıklık kazanmaktadır. Ancak bu koşulda, hangi niteliklerin belirli bir kültüre bağımlı, hangilerinin çeşitli sosyo-kültürel bağlamlarda, hangilerinin ise evrensel insan olgusu olduğu belirlenmeye başlayacaktır. Bu noktada Batıdaki bilgileri alıp doğrudan uygulamak yerine çocuk kültürü ile ilgili kendi yerel bilgimizi toplayabilmek, benzerlik ve farklılıkları bulma-karşılaştırma yapma, dolayısıyla etik bilgiye ulaşma olanağı sağlar. Aynı zamanda sözü edilen ihmal edilmiş nokta olan çocuğun kültürel etkinliklerinin neler olduğunu da bu yolla öğrenebiliriz. Bununla beraber, karşılıklılık beklentisinin baskın olduğu toplumlarda özerkliğin engellendiği dikkate alınırsa, çocukların etkinliklere katılıp katılmama konusundaki kendi kararlarını görme ve katılım ile özerklik düzeyi arasındaki olumlu ya da olumsuz ilişki ve bu yolla da özerk gelişim için gerekli olan konular gözden geçirilebilir.

Bu araştırma, Türkiye'deki ilköğretim 4. ve 5. sınıfa devam eden çocukların kültürel etkinliklerinin neler olduğunu, bu etkinliklerin çeşitliliği ile katılma sıklıklarını ve kültürel katılımın özerklikle ilişkisinin olup olmadığını belirlemesi açısından önemlidir. Bu çocukların kültürel etkinlikleri çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmış; farklı sosyokültürel ortamlardaki benzerlik ve farklılıklar saptanmaya çalışılmıştır. Bu benzerlik ve farklılıkların kendi kültürümüz açısından avantaj ve dezavantajlarının belirlenmesi,

özellikle eğitim kurumlarında avantajların pekiştirilmesi, dezavantajların da en aza indirilmesi bakımından önemlidir.

4. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma Ankara ilinde ve 2001 yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırma Ankara'da ilköğretim 4. ve 5. sınıflara devam eden öğrencilerle sınırlıdır. Araştırmanın verilerinin bahar aylarında toplanması da bir başka sınırlılıktır. Çocukların kültürel etkinliklerinin mevsimlere, bölgelere ya da diğer sosyokültürel etkilere göre değişip değişmediğini bu araştırma ile belirlemek mümkün değildir. Kültürel etkinlikler; sanat etkinlikleri, spor etkinlikleri, oyunlar, ev içi etkinlikleri ve ev dışı etkinlikleri biçiminde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflamalarda yer alan etkinlikler, aşağıda tanımlar bölümünde açıklanmaktadır.

5. TANIMLAR

Bu araştırmada kullanılan envantere yer alan bazı etkinlikler bu çalışma kapsamında ele alınış biçimleriyle aşağıda açıklanmaktadır. Bazı etkinlikler birden fazla sınıf içinde görülebilir (top oyunları gibi), çünkü araştırmada çocuğun etkinliği hangi sınıf içinde gösterdiği değil, hangi sıklıkta ortaya koyduğu temel alınmaktadır.

Sanatsal etkinlikler : Çocukların kendilerinin gerçekleştirdiği ya da başkalarından izlediği tiyatro, drama, sinema, bale-dans-halkoyunları, resim, müzik, heykel ve diğer sanatsal etkinlikleri içermektedir.

Sportif etkinlikler : Çocukların kendilerinin gerçekleştirdiği ya da başkalarından izlediği basketbol, voleybol, futbol, yüzme, tenis, jimnastik, buz pateni ve diğer sportif etkinlikleri içermektedir.

Ev içi etkinlikler : Çocukların ev içinde oyun oynama, TV izleme, ev işlerine yardım etme, el işi yapma (dikiş-nakış, dantel, örgü, oya, oymacılık, vb), bilgisayarla oynama, ders çalışma ve ödev yapma, resim yapma, kağıt kesme-yapıştırma, satranç-dama-tavla oynama, müzik dinleme ya da müzik enstrümanı çalma, şiir-öykü yazma, günlük tutma, dini etkinliklerde bulunma (namaz kılma, Kuran okuma, dini kitaplar okuma, dini kasetler seyretme, vb), kitap okuma, küçük kardeşlere bakma, komşu ya da akraba çocuklarına bakma, koleksiyon yapma ve diğer etkinliklerini içermektedir.

Ev dışı etkinlikler : Çocukların ev dışında oyun oynama, dershanelere ya da özel okullara/kurslara katılma, din okullarına/kurslarına katılma, aile bütçesine katkıda bulunmak için bir işte çalışma (seyyar satıcılık yapma, anne ya da babanın mesleğine yardım etme, çıraklık ya da kalfalık yapma, vb), spor okullarına/kurslarına katılma, okul ya da kurs dışı başka sportif etkinliklerle ilgilenme (satranç oynama, bowling oynama, sokakta basketbol ya da futbol oynama, vb), sanat okullarına/kurslarına katılma, komşu ya da arkadaş ziyaretlerine gitme, müze ya da doğa gezilerine katılma, sokakta gezinme, alışverişe çıkma ve diğer etkinliklerini içermektedir.

Oyunlar : Şarkılı-tekerlemeli oyunlar (tekerleme eşliğinde el vurmali-çırpmalı oyunlar, şarkı eşliğinde danslı-hareketli oyunlar, rontlar, vb); top ve spor oyunları (futbol, basketbol, voleybol, hentbol, vb); dramatik oyunlar

(evcilik, retmencilik, tamircilik, Őofrclk, güncel kahramanları canlandırmacılık, vb.); inşa oyunları (legolar, yap bozlar, kil, hamur, çamur, bloklar, tahtalar, vb.); kurallı oyunlar (yakar top, is top, birdirbir, yakalamaca, seksek, lastik, vb.); bilgisayar oyunları ve diğer oyunları içermektedir.



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Burada sırasıyla aşağıdaki konular hakkındaki bilgiler ve araştırmalar gözden geçirilecektir: 1) kültür ve çocuk kültürü tanımlamaları, 2) sosyokültürel yaklaşım ve 3) özerklik ve bağımsızlık

1. KÜLTÜR VE ÇOCUK KÜLTÜRÜ TANIMLAMALARI

Bu bölümde çocuk kültürü ve çocukların kültürel etkinlikleri iki alt başlıkta incelenecektir. Birinci başlık altında kültür ve çocuk kültürü ile ilgili tanımlamalara, ikinci başlık altında ise çocukların kültürel etkinlikleri ile ilgili tanımlamalara yer verilecektir.

a) Çocuk Kültürü

Kültür kavramı aslında içinde başka birçok tanımı ve kavramı barındırmaktadır. Nobles'a göre (1985) kültür, bir grup insanın düşünme ve yaşama biçimlerini ifade eder ve bireylerin yaşadıkları bağlam içinde paylaştıkları bilgi, bilinç, beceriler, değerler, anlatım biçimleri, toplumsal kurumlar ve davranışları içerir (akt; Fisher, Jackson ve Villarruel, 1998). Bu tanımın önemi, bireylerin kültürel bilgi ile sonuçlanan, deneyim birikimlerine dayalı algılama ve yorumlama yolları olduğu düşüncesinin altını çizmesindedir. Kültür denildiğinde ilk olarak gelenekleri, görenekleri içeren bir kavram düşünülmektedir. Bu kavram, içinde ulusal, dinsel, bölgesel, dilsel farklılıkları da kapsamaktadır. Kültür çoğu zaman bir grup insanın dil ya da diğer iletişim araçlarıyla bir kuşaktan diğerine aktardığı tutumlar, değerler, inançlar ve davranışlar olarak tanımlanır (Barnouw,1985). Diğer bir anlamda sanatsal etkinlikler de kavram içinde yer almaktadır. Edebiyat, müzik, resim,

tiyatro, sinema, vb. hepsi kültürün öğeleridir. Kültür bazen etnik özellikleri tanımlamak için kullanılır; kültür; milliyet, ırk, sosyoekonomik düzey gibi bir toplumun alt kültürlerini oluşturan parçalarıdır. Dolayısıyla kültür; değerler, tutumlar, inançlar ve davranışlar gibi psikolojik görüngünün insanlar arasında paylaşıldığı sosyo-psikolojik bir yapıdır. Aynı kültüre sahip insanlar bu psikolojik görüngüyü paylaşırlar (Matsumoto, 1994). Bu açıdan kültür makro bir sosyal yapı olduğu gibi, aynı zamanda bireysel, psikolojik bir yapıdır. Bireysel farklılıklar; insanların kültürlerini oluşturan tutumları, değerleri, inançları ve davranışları benimsemelerinde, onlara katılma biçim ve derecelerinde gözlemlenebilir (Matsumoto,1994). Birey geniş kültürün değerlerini taşıırken, bir yandan da kendi istekleri ve gereksinimleri doğrultusunda kişisel ve özel yaşamını sürdürebilir. Bu da, kişiye karar verme süreçlerinde özerklik getirir.

Tüm bu tanımları göz önüne aldığımızda çocuk kültürünü nereye yerleştireceğimiz ve nasıl bir tanımlama yapacağımız sorun gibi gözükmektedir. Bazılarının yaptığı gibi "çocuk kültürü"nü yalnızca "oyun" olarak adlandırılan bir dizi kültürel formla tanımlamak yeterli midir? Ya da, daha genel sosyolojik ve antropolojik yaklaşımları izleyerek, "çocuk kültürü"nü çocukların yaşlıları arasındaki günlük etkileşimler ve belirli bir kuşağa özgü "yaşamın bütün yönleri" olarak düşünebilir miyiz? Yoksa, yetişkinlerin ve özellikle medyanın çocuklara sunduğu "etkinlikleri ve ürünleri" mi kavramlaştırmamız gerekmektedir? James, Jenks ve Prout (1999), çocuk kültürünü tanımlarken belirli bilişsel, duygusal, toplumsal ve maddi ilişkileri ele almaktadır; bunlar da, araştırmacılar tarafından çeşitli biçimlerde

belgelenen ve literatürde “çocukların kültürü” olarak özetlenen çocukların günlük yaşamlarını temsil eden örneklerdir.

İnsanoğlunun yaşamını sürdürmek için gerçekleştirdiği her şeye - en geniş anlamda- kültür dendiğine göre, çocuğun yaşadığı her şey de bir bakıma onun kültürüdür. Ama daha özel anlamıyla bakarsak, kültür çocuğun kendini dışa vurduğu davranışlar, etkinlikler ve ürünler toplamıdır. Çocukların bir şeyler yaparken sahip oldukları, gereksinim duydukları ve hoşlandıkları özel yolların olduğu kendilerine ait bir dünyaları vardır: Keşfetme, bulma, inşa etme, kavga etme, -mış gibi yapma, değiştirme, sihirli şeylerle uğraşma, vb. Yetişkinler bunları “oyun”, “eğlence” ya da “fantezi” olarak adlandırır ve “kültürel”, “sanatsal” ya da “estetik” etkinlikler olarak sınıflar, çünkü yetişkinler için bunlar öyledir (von Hentig,1997). Dolayısıyla da yetişkinler, planlarına uymadığında ya da zamanın nasıl geçirilmesi gerektiği konusundaki düşünceleriyle uyuşmadığında çocukların etkinliklerine karışma, onları yarıda kesme, değiştirme ya da yasaklama konusunda hiç şüphe duymazlar (von Hentig,1997). Ayrıca, modern şehir yaşamı, teknolojinin her yerdeki varlığı, sürekli bilişsel gelişme ve mesleki uzmanlaşma isteği ve başarı kaygısı çocukları onların doğal gereksinimleriyle ve hoşlandıklarıyla örtüşen etkinliklerle ilgilenmelerinden mahrum bırakmaktadır.

Mouritsen'e göre (1997) çocuk kültürü kavramı, içinde birden fazla anlam barındırmaktadır. Bu kavram, bazı özel durumları, örneğin çocuklar için üretilen çeşitli kültürel ürünlerde olduğu gibi, daha geniş anlamıyla çocukların ilgili oldukları “yaşam” alanlarını da tanımlamak için kullanılır. Ne var ki bu anlamdaki “kültür”ün tanımı da yalnızca sanatsal ve diğer

sembolik/estetik ürünleri ve anlatım biçimlerini içererek daraltılmış biçimde ele alınmaktadır. Tanım yukarıdaki gibi daraltılmış olsa da araştırmalar çok çeşitlilik göstermektedir. Mouritsen (1997), çocuk kültürünün üç ana türü olduğunu söylemektedir: Birincisi, yetişkinlerin çocuklar için ürettiği kültürdür- çocuk edebiyatı, drama, müzik, filmler, TV, videolar ve bilgisayar oyunları gibi yalnızca “klasik” iletişim araçlarını değil, aynı zamanda oyuncaklar, şekerlemeler ve reklamlar gibi görüngüleri de içermektedir. Bu kültürel ürünler en az iki alt türe bölünmektedir: Eğitimsel ya da sanatsal olarak kendini anlamaya odaklanan çocuklar için *karakter oluşturma yönelimli* (character-formation oriented) nitelikli kültür üretimi ve bunun aksi yönünde *pazar yönelimli* (market oriented) çocuk kültürü üretimi. Bu iki alt tür arasındaki sınır belirsizdir. İkincisi, çocuklarla *birlikte* üretilen kültürdür- çeşitli kültürel teknolojilerde ya da medyada yetişkinlerin ve çocukların birlikte çalışmalarını içerir. Bu da sınırları değişken olan iki alt türe bölünebilir. Bir uçta spor, müzik okulları, vb gibi uzmanlaşmış serbest zaman etkinlikleri yer almaktadır; diğer uçta ise çocukların ve ergenlerin tek başlarına ya da yetişkinlerle birlikte giriştikleri informal projeler yer almaktadır. Üçüncü tür ise çocukların *kendi* kültürleridir ve çocukların kendi iletişim ağları çerçevesinde ürettikleri kültürel anlatımları içermektedir. Bunun en iyi örneği çocuk oyunlarıdır. Şarkılar, öyküler, şakalar, tekerlemeler ve bilmeceler gibi klasik çocuk folkloru içinde yer alan her şey bu gruba girer. Aynı zamanda estetik bir biçimde düzenlenen ritmik sesler, şakalaşma, takılma, belirli bir yürüme biçimi gibi arasıra ortaya çıkan anlık anlatım biçimlerini de içermektedir. İster çocuklardan kaynaklansın, ister yetişkinlerce yönlendirilsin, bu kültürel

davranışların, etkinliklerin, ürünlerin hepsi çocuk kültürü çerçevesinde değerlendirilmektedir. O halde çocuk kültürü, bir bakıma çocuğun bir toplum içinde yaşayarak öğrendiklerinin tümüdür. Dolayısıyla, yetişkin kültüründe var olan etkinliklerin hepsini çocukların yaşamında da bulabiliriz. Güvenç (1997) çocuk kültürünü; çocuğun ergenlik çağına (12-13 yaşına) kadar eğitimle, yani bir toplum içinde yaşayarak öğrendiklerinin, edindiklerinin, kültürün ona kattıklarının tümü olarak tanımlamaktadır.

Konuya araştırma metodolojisi açısından bakıldığında, her ne kadar çocuk kültürü olarak bilinen çalışma alanının sınırlarını çizmek mümkün olsa da, bu belirli bir yaklaşımın olduğu anlamına gelmemektedir. Farklı yaklaşımlar, farklı konular üzerinde vurgu yapmakta ve doğal olarak da bu kayıt tutma sürecini ve gözlemcinin gördüklerini etkilemektedir. Çocuklukla ilgili yapılan bütün çalışmalara karşın çocukların birbirleriyle ve yetişkinlerle günlük yaşamları hakkında, ne yaptıkları, ne konuştukları ve özellikle bunun ne anlama geldiği konusunda çok az bilgimiz vardır. Mouritsen'e (1997) göre, bugüne kadar yapılmamış olan şey, çocukların yaşamlarını ve toplumdaki rollerini anlamaya yönelik bir kültürel yaklaşımın geliştirilmemiş olmasıdır.

Çocuğun bakış açısından çok az ele alınmış olmakla birlikte, çocuğun evdeki yaşamını inceleyen araştırmalar çoğunlukla onların yetişkinlerle yaşadıkları sorunları incelemektedir: Boşanma, tek ebeveynlik ya da hastalıklar gibi. 1950'lerin Batılı ailesinde her iki ebeveyniyle birlikte yaşayan çocukların oranı % 80 iken, 1980'lerin sonuna gelindiğinde bu oran %12'lere düşmüştür (Steinberg ve Kincheloe,1998). Bu nedenle çalışmalar, parçalanmış aileye sahip, tek ebeveynli ya da çalışan annesi nedeniyle yalnız

kalan Amerikan çocuğunun duygusal ve davranışsal sorunlarını belirlemeye ve gidermeye yönelik olmaya başlamıştır. Gelişmekte olan ülkelerde ise tarım ekonomisinden endüstriyel yaşama geçiş, büyük şehirlere göçü ve geleneksel aile değerlerinden uzaklaşmayı gerektirmiştir. İster modern, ister geleneksel toplumlarda olsun, aile yapısındaki bu değişiklikler çocukların günlük davranışlarına ve yaşıt etkileşimlerine yansımaktadır. Aslında çocukların günlük deneyimlerinde yaşıtlarıyla olan birliktelikleri çok azdır, çoğunlukla evde ya da yetişkinlerle birlikte dirler. Çocukların günlük deneyimleri büyük ölçüde yetişkinlerin çocukluğu algılamaları ile okulda ve evde çocuklara sunulan ve çocuklar tarafından gerçekleştirilen etkinlikleri anlama derecelerine bağlıdır. Anababalar ve öğretmenler çocuklara farklı türlerde etkinlikler sunmakta ve çocukluğu farklı kavramlaştırmaktadır (Mayall,1994). Mayall'ın (1994) öne sürdüğü gibi, çocukların ayrı ve yalıtılmış bir çocuk kültürü oluşturduğu düşüncesi; çocukluğun çocuk-çocuk ilişkisinden çok, aile içindeki yetişkin-çocuk ilişkisi çerçevesinde oluştuğunu reddeden bir yaklaşımdır. von Hentig (1997), kendi yaşamımızı, etkinliklerimizi, düşüncelerimizi ve duygularımızı çocuklarla paylaşmak-onları ortak kültürün içine katmak- yerine ayrı bir çocuk kültürü kurma düşüncesine katılmamaktadır. Ona göre bu görüş, çocuğu dışarıda tutmanın onu daha iyi koruma ve kendi dünyamızın kötülüklerinden ve şeytanlıklarından uzak tutma olanağı umudunu beslemektedir. Bu da toplumdaki güçsüz ve tehlikeli kişilerle baş etme yoluyla benzerlik göstermektedir: Hastaları hastanelere, yaşlıları huzurevlerine, gençleri okullara, dindarları manastırlara, doğayı milli parklara kapatmak gibi. von Hentig'e (1997) göre, koruyucu duvarlar örmek,

profesyonel ilgi sağlamak ve kendi kendine yetme umudu geliştirmek bu durumların çoğu için öyle ya da böyle yapay olarak yaratılmış çözümlerdir. Ancak bu çocuklar için kötü bir politikadır.

Bu noktada James ve arkadaşları (1999), “ayrı ve öteki dünya” yaklaşımını reddetmenin mümkün olmadığını, ama çok açık biçimde ayırıldıkları toplumsal ilişkilerin ele alınmasının son çare olmayacağını belirtmektedirler. Bu nedenle gerçek çocuk kültürüne ilişkin çok az bilgi vardır. Öyleyse bu bilgiyi nasıl ve nerede bulacağımızı sorgulamak gerekmektedir.

James ve arkadaşlarına göre (1999), ilk ipucu çocuklarla yapılan ampirik, etnografik çalışmalarda mekâna bakarak görülebilir. İster çocukların dilini, ister cinsiyet, oyun, ırk, ya da beden kavramını araştırıyor olsunlar, bu çalışmaların büyük bölümü okullardaki oyun alanlarında ya da çocukların sıklıkla buldukları diğer alanlarda yürütölmektedir. Bu şaşırtıcı değildir, çünkü bu yerler araştırmacıların deneklerini en kolay bulabildikleri yerlerdir. Ne var ki, ayrı ve özerk bir “çocuk kültürü” düşüncesi, çocuk kültürü kavramını araştırma sürecinin özel ürünlerine dönüştürerek yapaylaştırabilir. James’e göre (1993a), çocukların dünyası kavramsal olarak yetişkin toplumsal yaşamından ayrılma olarak tanımlanmaktadır. Her ne kadar bu dünya çocuklara ait olsa da, bu dünyanın biçimini belirleyen büyük ölçüde yetişkinlerdir. Bu nedenle çocukların oyunları “ayrı bir şeydir” ve “özeldir”, ancak onun ayrılığı ve özelliği yetişkinler tarafından belirli zamanlara, mekânlara ve nesnelere yönlendirilmesi üzerine kurulmuştur. Bu ayrı zaman ya da mekânlarda çocukların sınıfta ya da oturma odasında yapmaları

yasaklanan “özel davranışları” yapmalarına izin verilir (James, 1993a). Koşma, bağırma, zıplama gibi davranışlar oyun odalarına ya da okul bahçelerine özeldir. Mağazalarda ya da restoranlarda oyun köşeleri olmasının nedeni de budur. Ancak bu yerler okulun ya da diğer formal yerlerin birer parçasıdır. Bu da demektir ki, oyun zamanları her ne kadar minimum düzeyde yetişkin kontrolünde olsa da, hâlâ gözetim altında tutulmaktadır. Dolayısıyla, çocuk kültürü diye adlandırılan şey yalnızca çocukların bir dereceye kadar kontrol ve güç sahibi oldukları yerlerde ortaya çıkmaktadır. Örneğin bu kültür, yeniyetme bir kızın özel yatak odasında; öğretmenlerin gözlerinden uzak bir çocuk parkında ya da sokakta akşam saatlerinde buluşan bir grup genç oğlan arasında ortaya çıkmaktadır (James ve ark.,1999). Buradan hareketle James ve arkadaşları (1999), çocuk kültürünün özünün çocukların hergünlük yaşamlarındaki yapı ve süreçleri biçimlendiren toplumsal kurumlar ve yapılarla ilişki kurmak için, çocukların kendi seçtikleri çok farklı yollarla kavramlaştırılan bir sosyal eylem biçimi olduğunu öne sürmektedirler. Eğer çocuk kültürü en azından toplumsal eylemlerin tanımlandığı ve yorumlandığı bir kavram biçiminde ele alınırsa, ancak o zaman bu bağlamın yalnızca mekâna bağlı olmadığı görülmektedir. Büyük çocuklardan öğrenilen ya da yarım yamalak duyulan konuşmalardan elde edilen bilgilerle küçük çocuklar da kültürel bilgilerini ve daha önemlisi bir “bilme stili”ni ortaya koymaktadırlar. Bu da şakalar, tekerlemeler,vb. ile birlikte toplumsal eylem olarak adlandırılan kültürdür. Tüm bunlar kuşaktan kuşağa aktarılırlar ve bu anlamda da çocuk kültürü “zaman-dışı” bir kavram olarak

karşımıza çıkar (James ve ark.,1999). Bu noktada çocuk kültürü kavramının tarihsel geçmişine bakmak gerekmektedir.

Batı toplumlarında çocukların kültürü karmaşık bir tarihe sahiptir. Çocukluk, sadece biyolojik bir bütün olmanın ötesine geçerek, toplumsal, kültürel, politik ve ekonomik güçlerle şekillenen toplumsal ve tarihsel bir yaratı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ortaçağdan 21. yüzyıla uzanan çocukluğun tarihi ile ilgili çalışmalarda (Ariès,1962; Polakow,1992; Postman,1994), teknolojik, ekonomik ve toplumsal değişimlerle birlikte çocukları yetişkin dünyasının tehlikelerinden “korunan”, “ayrı ve özel” bir varlık olarak görme eğiliminin ortaya çıkışı vurgulanmaktadır. Gessell'den Piaget'e kadar bütün büyük kuramcılar çocuğun gelişiminin biyolojik etkenlerle şekillendiğini vurgularken, bu dönemin kültürel bağlamıyla ele alınması üzerindeki vurgular Vygotsky'nin eserleriyle yaygınlık kazanmış, özellikle son yıllarda gelişim araştırmalarının odak noktası haline gelmiştir. Kültürel çalışmalar da bu anlamda yeni araştırma sorularıyla uğraşmaktadır. Çocukların yaşadıkları toplum içinde nasıl algılandıklarını ve eğitimcilerin, politikacıların, anababaların, psikologların ve diğer ilgili kişilerin çocuklar için neler yapabileceklerini belirlemeye çalışmaktadırlar. Bunu yaparken de hem tarihsel, hem de kültürlerarası karşılaştırmalara yer vermektedirler. Bunlar da çocukluğu ve çocuk kültürünü bir kavram olarak incelemede yeni bakışaçıları getirmektedir. Mouritsen'e göre (1997) kişilik oluşturma yönelimli çocuk kültürü anlayışı görece yeni bir anlayıştır. 21. yüzyıl çocukluğunun kavram olarak değiştiğine şüphe yoktur. Göncü'ye göre (1999), Batı dünyasındaki gelişim psikolojisi araştırmaları kendi öz değerleri olan bir kültüre sahiptir. Bu

kültür, evrensel olarak kabul edilen çocukluk özelliklerini tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu kültürün ürünü çoğunlukla çocukların ortalama yetenekleri hakkındaki bilgidir. Bu bilgi, gelişim psikologlarınca psikolojik kuramların gelişmesi için anlamlı ve ilgili olduğu düşünülenleri ele alarak, belli bir kültürdeki çocukları kısmen tanımlayabilmektedir. Ne var ki, kendi kültürel bakış açılarından çocukların gelişiminde önemli olanları dışarıda bırakmaktadır. Göncü (1999), kültürün çocukların gelişiminde etki yaratan bir değişken olmaktan çok, çocuk gelişimine ortam sağlayan bir bileşen olarak kavramlaştırılmasını önermektedir. Öte yandan Kline da (1995), çocukların kültürel anlatım biçimlerinin, bir toplumun toplumsal inanışlarını ve kültürel aktarım uygulamalarını tanımlayan değişen düzene bağlı olduğu görüşündedir. Kline'a göre (1995) Ortaçağa ait festivaller kilise onayı gerektiriyordu, ondokuzuncu yüzyılda anaokulu tekerlemeleri hem bakıcılara hem de kitaplara bağlıydı ve oyunlar da çocuk parkları ve zaman istiyordu. Bu nedenle de çocukların kültürü her zaman çok yüksek oranda toplumsal amaçlar tarafından etkilenmiştir ve etkilenmeye devam etmektedir.

Dolayısıyla çocuk kültürünün günlük etkileşimlerle şekillendirildiğini söylemek yanlış olmamaktadır. Kline (1995) toplumsallaşmada önemli olan aile, mahkemeler, kiliseler, okul ve medya gibi kurumların başarısına toplu bir bakış gerektiğini vurgulamaktadır. Bu, çocuk kültürü olarak ele alınan şeyin, her zaman çocuklar için üretilen ve onları harekete geçiren kültürün bir konusu olduğu içindir. Çocukluk; güçsüzlük ve yetişkin topluluğunun yönergelerine ve rehberliğine bağımlılık olarak tanımlanan bir durumdur (Kline,1995).

James ve arkadaşlarına göre (1999) çocukların kültürü yaşamın bütünü değildir, aksine bir toplumsal eylem biçimidir, diğer çocuklar arasında çocuk olmaktır, belirli zaman ve mekânlara anlam veren belirli bir kültürel stildir. Opie ve Opie (1951;1977;1969) ve Rutherford (1971) gibi bazı araştırmacılar çocukların tekerlemeleri ve sokak oyunları ile ilgili ayrıntılı dokümanlar elde etmişlerdir (aktaran; James,1993b). Opie'ler böyle yaparak çocukları dünyada aktif bir toplumsal varlık olarak ele almaktadırlar. Ne var ki, çocukların kendilerine ait dillerinin ve geleneklerinin anlamlılığını yetişkin dikkatine sunmadaki büyük başarılarına rağmen, Opie'lerin yazılarında çocuklar yetişkinlerin toplumsal yaşamından kavramsal olarak izole edilmiş biçimde tasarlanmaktadır (James,1993b). Çocukluk sözel ve metaforik olarak korunmuş, ayrılmış ve yabancılaştırılmıştır.

Bu durum; çocuklar kendi başlarına, oyunlarında, mizahlarında, şarkılarında, öykülerinde ve etkileşimlerinde kendilerini otantik olarak anlatmıyorlar ve yaratmıyorlar anlamına gelmemektedir. Şüphesiz, çocukların bir araya geldiği ve kendi aralarında etkileşime girdiği her yerde, çocuklar kendilerini spontan olarak anlatmaktadırlar. Aslında, çocuk yetiştirmede çağdaş yaklaşımların vurgusu küçük çocukların boş zaman etkinliklerini desteklemeye ve onlara daha çok özgürlük sağlamaya yöneliktir. Çağdaş çocuk yetiştirme uygulamaları dil, sanat, oyun, müzik ve yaşıt etkileşimi aracılığıyla tek başına "oyunculuğu" da içeren çocukların kültürel etkinliklerine ayrıcalık tanımaktadır (Kline,1995).

Çocukların kültürel dünyalarını dikkate almak, kültürel yönden yeniden üretim süreçlerini görmemizi sağlamaktadır. James ve arkadaşları (1999)

“çocuk kültürü”nün çocukları, şimdiki ve gelecek yaşamlarını yaşamayı öğrendikleri kültürel sürekliliğin ve değişimin karmaşık sürecinde aktif katılımcılar olarak ele almaktadırlar. Ancak bu yolla, çocukların yalnızca eylem yapan değil, aynı zamanda eylemi başlatan kişiler olarak yer aldıkları bağlamları gösterebileceğimizi savunmaktadırlar. Onlara göre, çocukların oyun alanlarındaki ya da sokaktaki toplumsal yaşamlarıyla ilgili mevcut etnografik bilgiler, çocukluğu “başka bir kültür” olarak adlandırmaktadır. Yeni çocuk sosyolojisi araştırmacıları çocukluğu başka çocukların ağzından anlatarak (şakalar, ritüeller, alaylar ve kavgalar) ve eylemlerinde gözlemleyerek (-miş gibi oyunlar, şans oyunları, vb.) yetişkinlerin yönlendirdiği bütün bir yaşantıyı belgeleme eğilimindedirler.

Yıllar içerisinde çocukların durumunda birçok değişiklik olmuştur. Bazı şeyler aynı kalırken, bazı şeyler de eklenmiş ya da çıkarılmıştır. Çocuklar eskiden olduğu gibi artık sokaklarda oynamamaktadırlar. Şehirleşme özellikle gelişmekte olan ülkelerde çarpıklığını başta çocuklar açısından trajik biçimde gösterirken, ekonomik dağılımdaki eşitsizlikler çocukların çeşitli kaynaklara eşit biçimde ulaşmalarını engellemektedir. Yüksek akademik beklentiler ya da düşük ekonomik gelir çocukları okullara ya da işyerlerine kapatmaktadır. Elkind'e göre (2001) acele ettirilmiş çocukluk, aşırı akademik baskının gerilimi altında olan, ancak aynı zamanda kendi yeterlilik ve olgunlukları için aşırı isteklerden bunalmış çocukluğu tanımlamaktadır. Acele ettirmenin dinamikleri olarak başta aileyi ele alan Elkind, okullar, medya ve beyin araştırmaları ile bilgisayar dünyasının gelişmesinin acele ettirmeyi artırdığını vurgulamaktadır. Elkind (1999), çocukların yaşamında yetişkinlerden

kaynaklanan stres listesinde “başarıya hazır olmadan başarılı olma baskısı”nın da diğer baskı alanlarında olduğu gibi çocuklar üzerinde etki ettiğini belirtmekte ve yetişkinlerin onları zamanından önce yetişkinliğe girmeleri için zorladıklarını, bu anlamda da yetişkin olmaları için acele ettirdiklerini vurgulamaktadır. Elkind’e göre (1999), “akademik başarı, her ne pahasına olursa olsun başarılı olmak, yetişkinlerin, hızlı büyümeleri konusunda çocuklar üzerinde uyguladığı birçok baskının bir diğer örneğidir. Toplumda ‘geç çiçek açanlara’, zamanından önce gelişmeyen ama yaşamda daha sonra kendi kendilerine olgunlaşan çocuklara yer yoktur. Çocuklar zaman geçirmeden başarılı olmak zorundadırlar, yoksa fiyasko olarak kabul edilmektedirler (s.155)”.

Çoğu anababa dünyanın eskiden olduğu gibi güvenli bir yer olduğu güvencesine sahip değildir. Greene (1995), kendi çocukluğu ile çocuklarının çocukluğunu karşılaştırdığı makalesinde *“yaşamın görüntüsü çocuklar için bugün tamamen değişti: Onların yaşamları dolu, ancak avlular ve kaldırımlar boş. Evimin aşağı sokağında benim olduğumu düşündüğüm bir ağacın yukarı dallarındaki bir karga yuvasına bir gemici gibi çıkarak çok zaman geçirdim. Sevgili köpeğimle -tasması çıkarılmış- nesillerdir çocuklar tarafından engelsizce kullanılan ağaçların arasında, patikalar boyunca yürüdüm (s. 99)”* derken, değiştirilemez birşeyin kayboluşuna; özgürlük ve eğlence duygusunun dünyadan uzaklaştığına ve çocukluğun altın çağının gittiğine vurgu yapmaktadır. Çocuklar artık daha önceki kuşaklarda olduğu kadar çok sayıda “klasik” öyküler bilmemektedir, ancak diğer yandan medya yıldızlarını taklit etme ya da haber okuma gibi yeni anlatım biçimlerini kullanmaktadırlar.

Oyun kültürünün özelliklerinin çoğu değişmiştir ve bunların çoğu modern yaşam stiline uydurulmaya çalışılmaktadır. Ancak bu değişimin iyi mi kötü mü olduğu başka bir soru işaretidir (Mouritsen, 1997).

Modern çocukluk yaşamında televizyon, çocukları diğer etkinliklerden uzaklaştıran bir sünger etkisi göstermektedir. Kalabalık şehir yaşantısı, çeşitli görüngüleriyle (trafik, hava kirliliği, oyun için alanların azlığı, vb) çocukları eve hapsedmektedir. Aktif yer alma, yerini pasif tüketime bırakmaktadır. Ancak, yine de çocuklar oyun kültürlerinde medyayı hammadde olarak kullanmakta ve medyada "gördüklerini" oyunlarına aktarmaktadırlar.

Mouritsen'e göre (1997), çocukların oyun kültürü informal toplumsal iletişim ağlarından, çocuktan çocuğa (bazı durumlarda yetişkinden çocuğa) basmakalıp "aktarım"lara doğru ilerlemektedir. Aslında bu temel olarak çocukların etkinliklerine ve katılımına bağlıdır ve anlatım biçimleri, estetik, organizasyon ve performans gibi becerilerin kazanımını gerektirmektedir. Bu kültür karmaşık bir formda oluşmaz, ancak belirli durumlarda çocukların ürettikleriyle belirir. Çocuklar için yaratılan kültür durumdan-bağımsız, yani yapılandırılmış ve planlanmış olarak, çocukların kendi kültürü ise duruma-bağımlı, yani yapılandırılmamış ve spontan olarak ortaya çıkmaktadır. Oyunun başlaması için çocukların bazı anlatımları ve becerileri kazanmış olmaları gerekmektedir. Oyunun temel koşulu, çocuğun içine girdiği ve hazır bilgi depolarını kullandığı bireysel-ötesi, kültürel alanın varlığıdır. Dolayısıyla oyun yalnızca çocukların basitçe bildikleri bir şey değildir. İyi bir oyuncu olmak çocuğun yaşlıları arasındaki statüsünü yükseltmektedir (Mouritsen, 1997). Bu durum eğitimsel bakış açısından çok önemli bir konuymuş gibi

gözükmeyebilir; ne var ki iyi ip atlamak, bir çizgi film kahramanı gibi konuşabilmek ya da iyi şakalar yapabilmek çocuklar için önemlidir.

Mouritsen'e göre (1997), oyun kültürü basit bir formulasyona dayalı olmalıdır. Diğer bir koşul olarak, doğaçlama gerektiren bu süreç deneyim istemektedir. Genellikle bu tür anlatımları yetişkinler, gürültü yapmalarından farklı olarak çocuksuluk olarak algılamaktadır. Ancak daha yakından bakıldığında çocukların, sesleri ve fiziksel/toplumsal hareketleri ritmik olarak düzenleme eğiliminde oldukları görülmektedir. Çocuklar durumlarını, çevrelerini ve ilişkilerini kendi oyun kültürleri ve onun estetik tekniklerine dayalı olarak düzenlemektedirler. Bu düzenleme oyunlar, rol-oynama, öyküler, şarkılar ya da arasıra ortaya çıkan sesler, ritimler ve yürüyüş biçimleri gibi eylemler aracılığıyla ifade edilirler. Oyun kültürü çocukların kendilerini ve çevrelerini işlemelerini sağlayan bir araçtır; formlar ve modeller oluştururlar ve basit formlar daha karmaşık ve sanatsal performansın temelidir. Dolayısıyla, anlatım biçimleri çocukların yaşına ve onların toplumsal aralanlarına göre değişir. Büyük apartmanlar arasına sıkışmış "şehir çocuğu" ile geniş bahçelerde gezinme olanağı bulan "köy çocuğu"nun anlatım biçimleri farklılık gösterecektir. Ancak Mouritsen'in de (1997) vurguladığı gibi, sözel iletişim ağı öylesine geniş ve etkilidir ki, oyun kültürü aracılığıyla anaokuluna devam eden üç yaşındaki çocuk dünyanın geri kalanıyla ilişki kurabilir. Diğer yandan çocukların kültürü yalnızca oyunla sınırlı değildir. Günlük etkinlikleri çerçevesinde başka birçok etkinlikle iç içedir.

Zamanlarının çoğunu evde rutin işlerle geçiren çocuklar ile okul ortamında ya da oyun alanlarında geçiren çocuklar farklı biçimlerde toplumsallaşma örüntüleri göstermektedirler (Larson ve Verma, 1999). Bazı etkinlikler ve toplumsal bağlamlar öğrenme ya da gelişme üzerinde az etkiye sahip olmaktadır ve gelişimsel bir bakış açısından “boş” olarak tasarılmaktadır. Bazı etkinlikler ise psikolojik gelişme için kesin olanaklar sunmaktadır (Bronfenbrenner,1979; Silberstein, Noack ve Eyferth,1986). Csikszentmihalyi ve Larson’a göre (1984) çocukların farklı ortamlarda geçirdikleri zaman belirlenirse, günlük dikkatlerini nasıl yönlendirdikleri de daha doğru değerlendirilebilir. Gelişim psikologları oyun, konuşma ve aile üyeleriyle ve arkadaşlarla etkileşimin öğrenme deneyimleri içerisinde en önemlileri olduklarını hatırlatmaktadır. Çocukların ve gençlerin zamanlarını geçirdikleri farklı bağlamlar; “öğrenme ortamları” (Whiting,1980), “iletişim araçları” (Super ve Harkness,1997) ya da “deneyimsel hücre” (experimental niche) (Larson ve Verma,1999) olarak kavramlaştırılabilir. Bu farklılıkları vererek, çocukların herhangi bir etkinliğe katılımlarının bir dizi toplumsal etkileşimlerle birleşeceğini bekleyebiliriz. Bunların her biri, bir grup beceriyi ve bilgi bütününe öğrenmeyi sağlayan fırsatlar olarak ele alınabilir. Whiting’e göre (1980) herhangi bir etkinlik bu öğrenmeyi güdülemektedir. Örneğin okul ödevleri çocuklara okuma-yazma ve mesleki becerileri öğretirken, sportif etkinliklere katılmak da çocuklara belirli bir spor dalında fiziksel koordinasyon gelişimini ve toplumsallaşmayı kazandırmaktadır. Bir etkinlik alanında harcanan zaman arttıkça, bu bağlamla tutarlı bilgi, beceri ve deneyim kazanma da artmaktadır. Her etkinlik de böylece, olumlu ya da olumsuz,

toplumsallaşma deneyimlerinde çocuklar arasında farklı çerçeveler sunmaktadır. Bir etkinliğe katılım bir çocuktan diğerine ya da bir yaş döneminden diğerine değişkenlik gösterebilir. Çocuklar ortamlarına aktif olarak katıldıkları ve her çocuk farklı bir kültürel ardalardan geldiği için, o etkinliğe her birinin getireceği beceri ve hedefler farklı olacaktır. Aynı zamanda, etkinliğin içeriği ve ona atfedilen değer bir kültürden diğerine değişebilir; çocuğun bir etkinlikte yaşadığı şeyler kültüre-özgü toplumsal yapının bir parçasıdır (Gallimore, Goldenberg ve Weisner, 1993) ve ister okul ödevlerine, ister dokumacılığa katılım olsun, kültürler sıklıkla etkinliğe katılımı yapılandırır, böylece çocuklar o topluluğun becerilerini, değerlerini ve inançlarını öğrenirler (Rogoff, Mistry, Göncü ve Moiser, 1993a). Bu nedenle de, çocukların benzer bir bağlamda harcadıkları zaman sonucunda aldıkları mesajlar kültürler arasında farklılık göstermektedir. Bütün bunların yanında, çocuklara sunulan etkinliklerde, davranış örüntülerinde ve çocukların ortaya koydukları bilgi ve becerilerin genel görünümünde bir tutarlılık ve benzerlik de vardır.

b) Çocukların Kültürel Etkinlikleri

Kültürel etkinliklerle ilgili literatüre göz atıldığında "boş zaman etkinlikleri", "serbest zaman etkinlikleri", "sanatsal etkinlikler", "yaratıcı etkinlikler" ve "kültürel etkinlikler" kavramlarının birbirinin yerine kullanıldığı ya da birbirini içerdiği görülmektedir. İnsanların boş zamanlarını nasıl değerlendirdikleri, çeşitli disiplinlerdeki araştırmacıların ilgi konusu olmuştur. Boş zaman etkinliklerindeki tercihler ve yönelimler yalnızca kültürler içinde değil, kültürlerarası çalışmalarda da ele alınmıştır (örneğin; Beatty, Jean,

Albaum ve Murphy (1994); Florian ve Har-Even, 1995 gibi). Bu çalışmalarda boş zaman etkinliklerinde kültürün etkileri üzerinde durulmuş ve bu etkinlikler çeşitli araştırmacılar tarafından farklı tanımlanmıştır: Örneğin, eğlence ve zevk, kişisel gereksinimlerin doyurulması, enerji boşaltımı gibi tanımlar yer almıştır. Etkinlikler sınıflandığında ise, sportif etkinlikler, sosyal/sanatsal etkinlikler, ev içi ya da ev dışı etkinlikleri, estetik/sanatsal etkinlikler gibi farklı sınıflamalar görülmektedir (Beatty ve ark.,1994).

Boş zaman (free-time) ya da serbest zaman (leisure) spor yapmaktan sohbet etmeye kadar çok farklı biçimlerde doldurulabilir. Larson ve Verma (1999) serbest zaman etkinliklerini iki ana kategoriye ayırmaktadır: Birincisi TV izleme, okuma ve müzik dinlemeyi içeren medya kullanımındır; ikincisi de oyun oynama, konuşma ve atletik etkinlikleri içeren aktif serbest zamandır. Serbest zaman etkinlikleri en azından kısmen kendisi tarafından seçildiğinden, eylem ve dikkat üzerinde kendi kendini kontrol ya da akran grubu kontrolü içerdiğinden kendi kendini düzenlemede ve toplumsal becerilerde gelişme sağlayabilir (Larson ve Verma, 1999). Aynı zamanda serbest zaman etkinliklerinin büyük bölümü biraz yapılandırma içermektedir ve bu nedenle de büyüme için az uyarıcı sağlamaktadır. Whiting ve Edwards (1998), çocukların katıldıkları etkinliklerinin ne olduğu kadar, bu etkinliklere ayırdıkları zamanın da toplumsal etkileşimlerini değerlendirmede önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Kültürel etkinlikler birçok şeyi kapsamaktadır; spor, dans, görsel anlatım, müzik, drama, tiyatro, oyun ve oyun bahçeleri, el sanatları, resim, çocuk müzeleri, vb. Kültürel etkinlikler denildiğinde çocukların günlük yaşamlarında yapmaktan hoşlandıkları geniş bir sanatsal

ve sportif yelpazeden söz edilmektedir. Kültürel etkinliklerle ilgili önemli bir sorun bunun boş zaman etkinlikleri ile sınırlı olup olmadığıdır (von Hentig,1997). İyi bir ayırım, kültürel etkinliklerde yaratıcı eylemler ortaya koymak gerektiği yönündedir. Çocukların etkinliklerinin ortaya çıkış sıklığı ve çeşidindeki farklılıkların yanında, çocukların katıldıkları ve kendilerine uygun buldukları etkinlikler de kültürel değişkenlik gösterir (Göncü,1999). Bu da günlük yaşamın parçası olan, çocukların ve ailelerinin yaşamlarını sürdürmeleri için gerekli olan, ancak öğrenme ve eğitim etkinliği olarak düzenlenmemiş etkinliklerde yer almaktadır. Bu etkinliklere katılmak çocuklara kendi değerlerini geliştirmelerini sağlar ve karar verme becerilerini ve özerkliklerini geliştirir.

Kültürel etkinliklere katılmak bu kadar önemli sonuçlar doğuruyor ise, gelişimin daha erken dönemlerinde çocukların bu etkinliklere katılmaları için gerekli koşulları hazırlamak önemli görülmektedir. Kağıtçıbaşı (1995b), bir toplumda insan kapasitesinin geliştirilmesinin çok önemli olduğunu vurgularken, bu kapasitenin çevreden ve kültürel ortamdan etkilendiğini ve bu nedenle erken yaşlardan itibaren hem bilişsel, hem de psikososyal gelişme bakımından, çevre belirleyicilerinin etkilerinin ne düzeyde olduğunun bilinmesi gerektiğini belirtmektedir. Kağıtçıbaşı'ya (1995b) göre, özellikle çocuğun yetersiz çevresi zenginleştirilerek, çocuğun kapasitesi geliştirilebilmektedir. Valsiner'e (1989) göre, 2-7 yaş arasındaki gelişim kültürel yapılarla donatılmıştır, özellikle de okul öncesi kurumların işlevi büyüktür. Birçok kültürde daha sonraki gelişim dönemlerinde, özellikle okul çağlarında çocuklara gelişimsel yararlar sağlanması için, okul öncesi

dönemde kültürel rehberliğin ve kültürel etkinlik programlarının geliştirilmesine çalışılmaktadır. Okul yıllarında çocuğun etkinliklerinin neler olduğunu bilmek, hangi etkinliklere ne kadar ve hangi sıklıkta katıldığını belirlemek gelişimin çeşitli boyutlarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemesi bakımından önemlidir. Çocukların etkinlikleri ve bu etkinlikleri ile gelişimleri arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalarda bir boşluk vardır. Kültürel etkinliklere katılıp katılmama çocukların kendilerine ilişkin değerler oluşturmalarını sağlarken, bir yandan da karar verme becerisini de içine alan özerkliklerini geliştirir.

Son yıllarda, insan gelişimini ele alan araştırmacılar gelişim süreçlerinin toplumsal ve kültürel temellerine artan bir ilgi göstermektedirler (Minick, Stone ve Forman,1993). Bu karmaşık kuram ve araştırmaların önemli bölümünü, Sovyet sosyokültürel okulu olarak bilinen L.S. Vygotsky, A.N. Leont'ev, A.R. Luria ve onların öğrencileri ile meslektaşlarının çalışmalarını uygulama, genişletme ve geliştirme çabaları oluşturmaktadır (Minick ve ark.,1993). Bu araştırmalara göre birey, ancak içinde bulunduğu bağlamda ele alınırsa anlaşılabilir. Gelişim bu bağlamın kültürel yapısı ve bağlamdaki diğer insanlarla etkileşimler sonucunda gerçekleşeceğinden, çocukların kültürel etkinliklerini belirleyebilmemiz için de sosyokültürel yapıyı dikkate almamız gerekmektedir. Aşağıdaki bölümde Vygotsky'nin sosyokültürel kuramı kültürel bağlama yaptığı vurgu nedeniyle kısaca özetlenmektedir.

2. SOSYOKÜLTÜREL YAKLAŞIM

Gelişim araştırmalarını en çok etkileyen kuramların, bireyi sosyal ve fiziksel dünyadan bağımsız olarak ele aldıkları görülür. Bu yaklaşımlarda, örneğin Piaget'de gelişim öncelikle bireysel bir etkinliktir ve çevre sadece onun üzerinde etkilidir. Bu yaklaşım sosyal inanış sistemleri ve buna uygun kuramlar ile Avrupa kökenli bir grup psikolog tarafından değiştirildi. Bu gruptan en etkili olan gelişimci Sovyet psikolog Lev Vygotsky ve genel olarak bağlamsalcılardır (contextualists). Vygotsky'nin kuramı toplumsal ve kültürel etmenlerin çocukların gelişimlerini nasıl etkilediğini anlamaya çalıştığı için sosyokültürel yaklaşım olarak adlandırılır (Berk ve Winsler, 1995). Vygotsky'nin sosyokültürel görüşünde insanlar toplumsal bir bağlam içine sokulmuşlardır ve bu bağlamdan bağımsız olarak anlaşılabilirler.

Son yıllarda sosyokültürel kuramcılar ilgilerinde ve yöntemlerinde büyük ölçüde farklılaştılar (Miller, 1992). Kültürel psikoloji ve ekolojik psikoloji bu farklılıkları açıkça dile getiren terimlerdir. Birçok kuramdan farklı olarak sosyokültürel kuramcılar çocuğu tek başına almak yerine, bağlamı içinde incelerler. Üst düzey zihinsel işlevler aslında toplumsaldır; çocuklar toplumsal bir gerçeklik içinde amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları günlük problemleri çözmede, semboller sistemi gibi, kültürel araçları kullanırlar.

Wertsch'e göre (1991), Vygotsky'nin görüşü, düşünmeyi bireyin beyni ya da aklıyla sınırlı tutmamasıyla biriciktir. Vygotsky'nin sosyokültürel kuramına göre, biliş toplumsal bir görüngüdür. Toplumsal deneyimler bireylerin düşünme ve dünyayı yorumlama yollarını biçimlendirir. Ve dil toplumsal olarak şekillenmiş akıl için önemli bir rol oynar, çünkü diğerleriyle

zihinsel çatışma ve iletişimimizin temel alanıdır. Vygotsky ve onun en yakın izleyicisi olan Leont'ev'e göre dil, toplumsal deneyimlerin psikolojik olarak tasarımı olduğu bir yoldur ve düşünce için vazgeçilmez bir araçtır (aktaran; Berk & Winsler, 1995).

Vygotsky'nin kuramı ile ilgili temel önerme, 'bütün zihinsel etkinliklerin ileri formları toplumsal ve kültürel bağlamlarda türetilir ve bu bağlamın üyeleri tarafından paylaşılır' önermesidir. Bu formlar belirli bir kültür içinde başarı için esas olan bilgi ve beceriye götürürler. Buna bağlı olarak, sosyokültürel kuram kişilerarası bilişsel kapasitelerdeki geniş farklılıklar üzerinde güçlü vurgu yapar. Vygotsky bu konunun altını "kültürel gelişimin genetik yasası"nda çizmektedir ve bu yasada bireyin gelişimini anlamak için, bireyin içinde yer aldığı toplumsal ilişkileri anlamak gerektiğini vurgulamaktadır (Berk & Winsler, 1995).

Vygotsky (1978) çocuğun kültürel gelişiminde her işlevin iki düzeyde ortaya çıktığını öne sürmektedir: Önce psikolojiler arası (*interpsychological*) bir kategori olarak insanlar arasında ve sonra psikolojiler içi (*intrapsychological*) bir kategori olarak çocuğun içinde. İnsanlararasından insaniçine geçme sürecine Vygotsky "içselleştirme" (internalization ya da interiorization) demektedir. Çocuklar anababaları, öğretmenleri, diğer yetişkinler ve akranlarıyla etkileşimleri aracılığıyla düşünme yollarını ya içselleştirirler (Vygotsky,1978) ya da uydururlar (Rogoff, Moiser, Mistry ve Göncü, 1993b). Vygotsky'e göre, gelişime neden olan davranış çocuk ve ondan daha bilgili birisinin toplumsal etkileşiminin yeniden kurulması yoluyla önce kişilerarası düzeyde ortaya çıkar. Ancak çocuk daha sonra, diğer

insanlarla kurmuş olduklarının üzerinde yeni bilgilerini kendi içinde içselleştirir (Gaskins, 1999).

Vygotsky (1978) çocuğun kendi başına yapabilecekleri ile daha bilgili bir başkası ile işbirliği içinde yapabilecekleri arasındaki farkı “yakınsak gelişim alanı” (the zone of proximal development) olarak adlandırmaktadır. Daha bilgili insan çocukları “alana” doğru hareket ettirmektedir. Bunu yaparken tartışma, açıklama ve benzer yöntemleri kullanarak çocuklara rehberlik etmektedir. Çünkü çocuk ve yetişkin ortak bir geçmişi paylaşırlar ve ortak hedefleri vardır. Problemleri ortaklaşa çözerler. Çocuklar bağlam içinde alana doğru hareket ederler; etkileşim içine kişisel becerilerini ve gelişimsel yeteneklerini getirirler. Vygotsky’e göre, dakika dakika değişime bakarak gelişimi anlayabiliriz ancak; zeka o anda ne bildiğiniz değil, yardımla ne öğrenebileceğinizdir. Litowitz’e (1993) göre alan, öğrenmenin yer aldığı bir yer ya da ranji tanımlar. İçselleştirme de bu alanda yer alan öğrenme süreçlerini açıklar. Alandaki biri diğerinden daha bilgili genellikle iki insan arasında başlayan bu sürece örnekler olarak, bir anne ile çocuğu, bir öğretmen ile öğrencisi ya da bir usta ile çırağı verilebilir (Litowitz, 1993). Çıracak bütün sırayı geçerek ustalaşacağı bir yolda ilerler, dolayısıyla da birey diğer insan tarafından yapılanları görerek kendi içinde içselleştirir. Vygotsky (1987) çocukların bugün işbirliği içinde ya da yardımla yapabileceklerini, yarın bağımsız ve tam olarak yapabileceklerini ileri sürmektedir.

Göncü (1999) Vygotsky’nin kuramının üç ilişkisel yolla genişletilebileceğini ileri sürmektedir. Birincisi, çocukların ve içinde yer aldıkları toplumun diğer üyelerinin diğerlerinden farklı olarak hangi anlamların

ilgilenmeye değer olduğunu nasıl tanımladıklarıyla ilgilidir. Göncü (1999) bu konuya değinirken Leont'ev'in etkinlik kuramının temel alınabileceğini önermektedir. Göncü'ye göre, "Leont'ev (1981) etkinliği bir bireyin herhangi bir gereksinimini karşılamak için ilgilendiği yaşamın bir birimi olarak tanımlamaktadır" (s12). Kültürel anlamın uygunluğu gereksinimi karşılama sürecinde ortaya çıkar. İkinci olarak Leont'ev'in bir gereksinimin karşılanmasıyla sonuçlanan ve aynı zamanda başka etkinliklere yol gösteren öncü etkinlikler gibi belirli etkinlikler önerdiğini vurgulamaktadır. Leont'ev, bebeklerde fiziksel nesnelere alıştırmaya yapmanın, küçük çocuklarda oyun oynamanın, okul çağı çocuklarında okul ödevi yapmanın ve yetişkinlerde para getiren işlerde çalışmanın öncü etkinlikler olduğunu düşünmüştür. Ayrıca Leont'ev'in kuramı bir kültürün ekonomik, toplumsal ve fiziksel koşullarının çocuklar için uygun etkinlikleri tanımladığına dikkat çekmiştir. Bazı etkinliklere neden diğerlerine göre daha fazla değer verildiğini anlamak için etkinliklerin çocuklar için yaşamsal değerine dikkat etmemiz gerekmektedir (Göncü,1999). Vygotsky'nin kuramının üçüncü uzantısı çocukların kültürel etkinliğe katılım biçimleriyle ilgilidir. Göncü'ye (1999) göre "sosyokültürel gelenekteki daha önceki araştırmalar (Greenfield ve Cocking, 1994; Lancy, 1996; Rogoff & Lave, 1984) dünyadaki çocukların Batılı araştırmacı ve eğitimcilerin başlangıçta düşündüklerinden çok daha fazla yollarla etkinliklere katıldıklarını ve öğrendiklerini göstermektedir (s. 12)".

Göncü (1999), çocukların gelişimleri kendi kültürlerinin varolan anlamlar sistemi içinde bir toplumsallaşma süreci olarak tanımlandığında, araştırmaların amacının çocukların bu anlamları nasıl kullandıklarını

incelemek olacağını ileri sürmektedir. Dolayısıyla, çocukların kültürel etkinliklere katılımlarını anlamak, bize onlar için daha etkili çevre ve böylece de daha sağlıklı gelişim olanağı sunmamıza yardımcı olmaktadır. Bir toplumun kültürel bakış açılarını düşünürken, bizi çocuğun toplumdan bağımsız yanına yönlendiren bireysel çocuğun izlerine de bakmak gerekmektedir. Seçimler yapmak ve karar vermek özerkliğin önemli bir bölümüdür.

Çocuk gelişiminde kültürel bağlama olan ilgi, çocukların olgunlaştıkları toplumun sağladığı fırsat ve zorlamalara etki etmektedir (Rogoff ve Morelli, 1989). Farklı kültürlerden gelen çocuklarla yapılan araştırmalar insan davranışını tek bir kültürel grup olarak gördüğünden daha geniş bir perspektif sunar. Gelişimde kültürün rolüyle ilgili incelemeler insanın uyum sürecini daha iyi anlamak için, dünyanın her yerinde ortaya çıkan etkileyici değişikliklerden yararlanmaktadır. Kültürlerarası çalışmalar özellikle Batılı olmayan toplumlardaki çocuklar üzerine odaklanmışlardır, çünkü bu çocuklar Amerika Birleşik Devletleri'ndeki ya da diğer Batılı toplumlardakilerden önemli farklılıklar göstermektedirler. Her ne kadar Vygotsky'nin kuramı bilişsel gelişimle ilgiliyse de, belki de bilişsel ve toplumsal süreçleri bütünleştirmesi ve toplumsallaşma üzerindeki vurgusu nedeniyle sosyokültürel kuram, duygusal ve toplumsal gelişimi ele alan araştırmacılar arasında da ilgi odağı olmaktadır (Rogoff ve Morelli, 1989).

Vygotsky'nin kuramı insan davranışının insanların toplumsal ve kültürel etkinliklerinden ayrılamayacağını vurgulayan bir tablo sunar. Vygotsky, bellek, dikkat, sınıflama ve akıl yürütme gibi daha ileri zihinsel

süreçlerin gelişiminin, nasıl toplumun yaratılarını kullanmayı öğrenmesini içerdiğini ve çocukların gelişimlerinde bu araçlarda halihazırda yetenekli kişiler tarafından sağlanan rehberlikle nasıl yardım aldıkları üzerinde odaklaşmaktadır. Vygotsky'nin kuramında odak, toplumsal bağlamın hem kurumsal hem de kişilerarası düzeyindeki vurgudur (Rogoff ve Morelli, 1989).

Buraya kadar olan bölümde çocuk kültürü ve sosyokültürel kuram tanımlanmaya çalışılmıştır. Çocukların günlük yaşamda gerçekleştirdikleri etkinlikler çocuk kültürü çerçevesinde ele alınmış ve bu etkinliklerin ortaya çıkmasında etkili olan sosyokültürel etkenlerin önemine değinilmiştir. Bunu yaparken de, çocuğun içinde bulunduğu kültürün yapısı, onun bireysel gelişimini, özellikle de özerklik düzeyini etkilediğinden bağlamsal bir bakış açısı dikkate alınmıştır. Aşağıda çocukların kültürel etkinlikleri ile ilgili amprik çalışmalar ele alınmaktadır.

Çocukların kültürel etkinlikleri ile ilgili çalışmalarda genellikle boş ya da serbest zamanı değerlendirme yolları vurgulanmakta ve bütün bu çalışmalar gözden geçirildiğinde boş zaman etkinlikleri ile ilgili araştırmaların daha çok ergenleri ve yetişkinlik ile yaşlılık dönemlerini kapsadığı görülmektedir. Bu çalışmalar (Gibbons ve ark.,1997; Farver ve ark.,1995; Larson, 1994 gibi) meslek seçimi, yaşam doyumu, yaşam beklentisi, kimlik gelişimi gibi konuları ele almaktadır. Boş zamanı değerlendirme yolları, bireylerin kendi tercihleri ve seçimleri üzerinde alıştırma yapabilmeleri için önemlidir (Kirshnit ve ark.,1989).

Bu açıdan bakıldığında Larson'un (1994) boylamsal çalışması ayrıntılı bilgi sunmaktadır. Ergenlerin boş zamanlarını nasıl doldurduklarına odaklandığı çalışmada özellikle hobilere ve sportif etkinliklere yönelmiş, çalışma sonucunda kültürel etkinliklere katılanların, yetişkinlik yıllarında yüksek eğitimde ve meslek yaşantılarında başarılı olduklarını ve mesleklerine bağlandıklarını bulmuştur.

Benzer biçimde Larson ve Verma (1999), tüm dünyada çocukların ve ergenlerin zamanlarını değerlendirme yollarını belirleyen çalışmaları gözden geçirmişlerdir ve nüfus farklılıklarının gelişimsel etkiler doğurduğunu tartışmışlardır. Araştırmada endüstrileşme ve okullaşma oranının ev halkına ve ücretli işe ayrılan zamanı azaltmasıyla ilişkili olduğuna dikkat çekilmiştir. Bu etkinliklerdeki azalmanın, gelişimsel olarak daha faydalı olabilecek etkinliklere fırsat bırakmadığı vurgulanmıştır. Çalışma sonucunda doğu Asya'daki endüstri sonrası toplumlardaki ergenlerin zamanlarını düşük içsel motivasyonla, fakat aynı zamanda yüksek başarı ve ekonomik üretkenlikle okul ödevlerine ayırdıklarına dikkat çekilmiştir. Bunun yanında, Kuzey Amerika'daki ergenler ise daha yüksek oranlarda kendilerini yönlendirmekteler ve daha çok serbest zaman etkinlikleri ile uğraşmaktadırlar. Araştırma sonucunda etkinliklerin çeşidinde ve kiminle birlikte yapıldığında yaş, cinsiyet ve sosyoekonomik farklılıkların olduğu vurgulanmaktadır. Bu farklılıklarda kültürel bağlama olan vurgu dikkat çekicidir.

Farver, Kim ve Lee (1995), Koreli ve Anglo-Amerikan çocuklarla yaptıkları karşılaştırmalı araştırmada her iki kültürde ortaya konan etkinliklerin

doğasındaki kültürel farklılıkların çocuklar üzerinde değişik gelişimsel sonuçlar doğurduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmacılar 48 Koreli ve 48 Anglo-Amerikalı anaokulu çocuğunun okul ortamında günlük etkinliklerini ve -miş gibi oyun davranışlarını düzenlemede kültürün etkisini gözlemlemişlerdir. Aynı zamanda çocuklara PPVT-R (Peabody Picture Vocabulary Test) uygulanmış ve sosyometrik görüşme yapılmıştır. Anababalara ise çocuklarının etkinlikleri hakkında anket verilmiştir. Koreli anababalara ayrıca, kültürlenme (acculturation) anketi verilmiştir. Sonuçlar, çocukların toplumsal etkileşimlerinde, oyun davranışlarında ve yaşlılarıyla toplumsal işlev görmelerinde kültürel farklılıklar olduğunu göstermektedir. Koreli çocuklar PPVT-R 'de Anglo-Amerikalılara göre daha yüksek puan alırken, Anglo-Amerikan çocuklar yaşlılarıyla daha etkili sosyal etkileşime girmişlerdir. Araştırmacılar bu farklılığı çocuklara erken yaşlardan itibaren vurgulanan değerlere, anababa beklentilerine ve okul öncesi kurumlardaki etkinliklere ayrılan zamana bağlamaktadırlar.

Bu çalışmada elde ettikleri bulguları desteklemek üzere Farver ve Lee (1997) Koreli ve Anglo-Amerikalı okulöncesi dönemdeki çocukların -miş gibi oyunlarında kültürel farklılıkların çocukların toplumsal -miş gibi oyunla ilgilenme becerilerini değiştirip değiştirmediğini incelemişlerdir. 46 Koreli ve 46 Avrupalı-Amerikalı çocuk okullarında serbest oyun sırasında gözlemlenmiş, aynı zamanda imgesel oyunun oynanmasını kolaylaştırıcı oyuncakların bulunduğu yarı-deneysel bir ortamda kendi seçtikleri birer arkadaşlarıyla çiftler oluşturarak oynamışlardır. Araştırma sonucunda Avrupalı-Amerikalı çocukların Koreli çocuklara göre daha çok serbest oyun

oynadıkları gözlemlenmiştir. Anaokullarında yapılan gözlemler sırasında özellikle içeride yapılan etkinliklerde kültürel farklılıklara rastlanmıştır.

Barry (1996), dünyadaki çeşitli toplumlarda çocukların yetişkin etkinliklerine katılım sıklığı ile izin verici anababalık tutumu arasındaki ilişkiyi ele alan etnografik çalışmaları derlemiştir. Raporunda, her iki değişken arasındaki korelasyon sıfıra yakın bulursa da, çocukların yetişkin etkinliklerine sık katılımlarının izin verici ya da cezaya dayalı tutuma göre değişkenlik gösterdiğini ileri sürmektedir. İzin vericiliğin azlığı ya da cezanın çokluğu katılım sıklığında başka değişkenleri ve sorunları gündeme getirmektedir. Yazar, bu durumun o toplumun kültürel yapısı ile ve özellikle de toplumun bağımsız olup olmamasıyla ilişkilendirebileceğini ileri sürmektedir.

Gibbons, Lynn ve Stiles (1997), boş zaman etkinliklerinde ergenlerin tercihlerinde cinsiyet farklılıklarını incelemişlerdir. Kıbrıs, Hindistan, Hollanda ve Amerika Birleşik Devletlerinden 14-16 yaşları arasındaki 904 ergen, kendileri için uygun buldukları, akıllarına gelen bütün boş zaman etkinliklerini listelemişlerdir. Her kültürde, erkekler sportif etkinlikleri ve grup etkinliklerini kızlara göre anlamlı derecede daha çok listelemişlerdir. Bulgular kızlar ve erkekler için farklı toplumsallaşma deneyimlerinin varlığını göstermektedir. Yazarlar, cinsiyet farklılıklarının ve cinsiyete dayalı kalıpyargıların kültürler arasında yaygınlığına dikkat çekmektedirler.

Florian ve Har-Even (1984), İsrail'deki Yahudi ve Arap gençlerin serbest zaman etkinliklerini seçmede kültürel örüntüleri ele aldıkları çalışmalarında, Kuzey İsrail'de yaşayan 164 Yahudi ve 164 Arap gencine

örgütlenmiş okul sonrası etkinlikler, toplum ve eğlenceyle ilgili etkinlikler, örgütlenmemiş dış mekân etkinlikleri ve evde bireysel etkinlikler olmak üzere dört kategori içeren anket vermişlerdir. Sonuçlar, her iki kültür arasında ve cinsiyetler arasında farklılıklara işaret etmiştir. Aynı zamanda etkinliklerden doyum sağlamada da kültürler arasında farklılıklar saptanmıştır. Arap gençlerin Yahudi gençlere oranla daha az etkinliğe katıldıkları ve daha az doyum aldıkları bulunmuştur. Bu durumun kültürün yapısından ve geleneksel yaşam biçimlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Freysinger (1994), çocukların serbest zaman etkinliği ile anababa doyum arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, 337 Avrupalı-Amerikalı anababayı ele almıştır. Bulgular, çocuklarla birlikte yapılan serbest zaman etkinliklerinin anababalık rolüne olumlu etkide bulunduğunu ve anababalık doyumunda cinsiyetin etkili olduğunu göstermektedir.

Tracey ve Ward (1998), ilkokul, ortaokul ve üniversite öğrencilerinin ilgileri ve yeterlik algılarının yapısını inceledikleri çalışmada, deneklere Holland'ın RIASEC (gerçekçi, araştırmacı, sanatsal, toplumsal, girişimci, ve geleneksel) testi ile Çocukların Etkinlikleri Envanteri (the Inventory of Children's Activities) verilmiştir. Sonuçlar, ilgi ve yeterlik algıları arasında çok az farklılık olduğunu, ilgiler ve yeterlik algılarının yaşa ve cinsiyete göre değiştiğini, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin algıları ile üniversite öğrencilerin algılarının birbirinden farklı boyutlar içerdiğini göstermektedir.

van Wel, Linsen, Kort ve Jansen (1996) Hollanda'da etnik azınlığın kültürel katılımını belirlemeye çalışmışlardır. Daha önce yapılan çalışmalarda Hollanda gençliğinin sanata çok az ilgi gösterdikleri, geri kalan çoğunluğun

ilgisini gençlik ve kitle kültürünün çektiğini göstermekte olduğunu belirten yazarlar, çeşitli değişkenlerin (etnik özellikler, cinsiyet, eğitim düzeyi ve aile üyelerinin kültürel katılımları) ergenlerin etkin kültürel katılımlarına (resim yapma, rol oynama, vb) ve alıcı kültürel katılımlarına (konserlere gitme, müzeleri gezme, vb) etkisini incelemiştir. Utrecht şehrinde yaşayan 12-18 yaşları arasındaki 285'i hem annesi hem de babası Fas, Türkiye ya da Surinam'da doğmuş azınlık gençlik ile 272'si anababası Hollanda doğumlu olan toplam 557 ergen araştırmaya katılmıştır. Araştırmada kullanılan anket ergenlere posta yolu ile ulaştırılmıştır. Bulgular en az düzeyde kültürel katılım gösteren grubun Faslı gençler olduğuna işaret etmektedir. Türkiyeli gençler Hollandalı gençlere göre daha az tiyatro, heykel ve sinema ile ilgilendiklerini belirtmişlerdir. Yazarlar, kültürel etkinliklere katılmanın küresel olarak cinsiyet ve etnik kökenle ilişkili olduğunu vurgulamışlardır. Bunu da özellikle annelerin eğitim ve topluma katılımları ile ilişkilendirmişlerdir.

Çocuk kültürü ile ilgilenen araştırmacılar çocuk kültürünün önemli bir boyutu olan oyun kültürü ile de ilgilenmişlerdir. Özellikle farklı kültürel ortamlarda çocukların oyunlarının biçiminde ve niteliğinde farklılık olup olmadığını saptamaya çalışan araştırmacılar, genellikle kültürel bağlamın etkisini vurgulamaktadırlar.

Bu amaçla Rogoff, Mistry, Göncü ve Moiser (1993a), Hindistan, Guetamala, Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere dört farklı kültürde gerçekleştirdikleri araştırmada anababaların çocuklarının yetiştirilmesindeki kültürel değerlere değinmişlerdir. Anababa-çocuk ilişkisinde kültürel etkenlerin önemini vurgularken özellikle oyun oynama

davranışına odaklanmışlar ve araştırma sonucunda imgesel oyunda ve dil oyunlarında kültürler arasında farklılık olduğunu saptamışlardır. Bu durumu az gelirli ve eğitimi sınırlı anababaların daha çoğunlukta olduğu Hindistan ve Guetamalada, ailelerin çocukla birlikte olmaya vakitlerinin olmamasına ve toplum yapısına uygun olarak yetişkinlerin çocukların etkinlikleri ve nesnelere ilgilenmelerinin hoş karşılanmayacağı görüşünün yaygınlığına bağlamaktadırlar.

Göncü, Tuermer, Jain ve Johnsen'in (1999) gerçekleştirdiği benzer bir çalışma üç farklı kültürde yürütülmüştür. Araştırma Chicago'da işçi sınıfı ailelerin ve göçmen ailelerin yaşadığı bir banliyöde, Türkiye'de Ege bölgesinde bir köyde ve yine Chicago'da az gelirli Afrikalı-Amerikalı ailelerin yaşadığı bir bölgede gerçekleştirilmiştir. Yetişkinlerle oyuna ilişkin görüşmeler yapılan çalışmada çocuklar oyun ortamlarında gözlemlenerek videoya kaydedilmiştir. Araştırma sonucunda her toplumda oyuna değer verildiği görülse de, yetişkinlerin çocuklarının oyununa katılmalarında ve oyunu başlatmalarında kültürlerarası farklılıklar bulunduğu saptanmıştır. Türk anababalar oyunun çocuklar tarafından yapılması gereken bir etkinlik olduğunu vurgularken, Amerikalı anababalar çocuklarının oyunlarına katılmaktan çekinmemektedirler.

Rheingold ve Cook (1975), 6 yaşın altındaki kızların ve erkek çocukların odalarının dekorasyonları ve sahip oldukları oyuncakları ele aldıkları çalışmada, kendi odasına sahip 48 kız ve 48 erkek çocuğun odasını incelemişlerdir. Erkek çocukların daha çok taşıtlara, eğitimsel-sanatsal materyallere, spor malzemelerine, oyuncak hayvanlara, makinalara ve savaş

oyuncaklarına sahip oldukları, kızların ise bebekler, bebek evleri ve evcil oyuncaqlara sahip oldukları gözlemlenmiştir. Bu durum yazarlar tarafından anababa tutumlarındaki cinsiyet farklılığı ve cinsiyete özgü davranış beklentisi ile açıklanmıştır.

Brougere (2001) çocukların sahip oldukları oyuncaqlardaki ritüel ve eğitimsel öğeleri saptamak amacıyla Fransa'da 7 yaşın altındaki çocukların anneleriyle yürüttüğü çalışma sonucunda toplumsal ritüellerin (Noel gibi) ya da aile ritüellerinin oyuncak satın almayı etkilediğini belirlemiştir. Çocukların oyuncak sayısının özellikle büyükanne ve büyükbabaların oyuncak hediye etmeleri ile artmakta olduğu da vurgulanmıştır. Diğer yandan anneler çocuklarına daha çok eğitimsel işlevi nedeniyle oyuncak satın alsalar da, eğlence ve keyif işlevinin de gözardı edilmemesi gerektiği belirtilmektedir.

Benzer bir çalışmayı Onur, Çelen, Çok, Artar ve Şener (1999) gerçekleştirerek, Türkiye'de iki kentte annelerin bakış açısıyla çocukların oyuncak gereksinmesini araştırmışlardır. Ankara ve Bursa'da yürütülen araştırmada 3-6 yaş arasında çocuğu olan 666 anneye anket uygulanmış; annelerin çocuklarının oyuncak gereksinimleri konusunda cinsiyet ve SED farklılıklarının olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma bulguları çocukların sahip oldukları oyuncak sayısı açısından cinsiyetler arasında farklılık göstermezken, oyuncak türleri arasında kızlar ve erkekler arasında farklılıklar saptanmıştır. Diğer yandan alt SED'den üst SED'e gidildikçe oyuncak sayısının arttığı görülmüştür.

Çok, Artar, Şener ve Bağlı (1997) kentlerdeki açık alanlarda çocuk oyunları ile ilgili yaptıkları çalışmada, Ankara'da farklı sosyoekonomik

düzeylerdeki okul bahçeleri ve sokaklarda oynanan oyunları gözlemlemişler ve çocuklarla oyunları hakkında görüşmeler yapmışlardır. Araştırma sonucunda SED'ler ve cinsiyetler arasında farklılıklar saptanmış, sokaklarda okul bahçelerinde olduğundan daha az oyuna rastlanmıştır. Araştırmanın en önemli bulgularından bir tanesi çocukların oyunlarında bütün SED'lerde popüler kültürün, özellikle de televizyonun etkisinin gözlemlenmesidir. Bir yandan geleneksel kültürün, diğer yandan medya aracılığı ile yansıyan popüler kültürün etkisi, özellikle alt SED'deki çocukların oyunlarında (sanatçıları taklit etmek, tekerlemeleri değiştirmek, vb gibi) çarpıcı biçimde ortaya çıkmaktadır.

Artar, Şener ve Çok (1999) yukarıdaki araştırma bulgularını desteklemek ve çocukların sokaklarda ya da okul bahçelerinde oynadıkları oyunlarda mevsimsel farklılık olup olmadığı belirlemek amacı ile aynı konuda ikinci bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırma bulguları, birinci araştırma bulguları ile tutarlılık gösterirken, yaz aylarında yapılan ilk çalışmadan farklı olarak sonbaharda yapılan ikinci çalışmada SED'ler açısından gözlemlenen oyun sayıları arasında farklılık olduğu saptanmıştır.

Artar (1999) öğretmenlerin çocukların oyun hakkına ilişkin tutumlarını belirlemiştir. Genelde, oyuna ilişkin olumlu bir tutumun olduğu ancak öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencilerin oyun oynayarak zamanlarını boşa geçirdikleri, bunun yerine daha başarılı olmak için ders çalışmaları gerektiğini vurguladıkları saptanmıştır. Öğrencilere yazdırılan kompozisyonlarda çocukların görüşlerinin de öğretmenlerle benzer biçimde olduğu ve okul

başarısının öğrencilerin yaşamında en önemli olgu olarak karşımıza çıktığı belirlenmiştir.

Anababaların çocuğun oyun hakkına ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlayan çalışmada Çelen (1999), SED ve cinsiyet farklılıklarıyla birlikte anket formunu yanıtlayan ebeveynin eğitim durumunu da değişken olarak ele almıştır. 122 anne ve 88 babadan oluşan toplam 200 kişilik araştırma grubu, oyun hakkına ilişkin anket formunu doldurmuştur. Sonuçlar alt SED'den üst SED'e doğru gidildikçe ve aynı zamanda eğitim düzeyi yükseldikçe anababaların oyun hakkına daha çok değer verdiklerini göstermiştir. Araştırmacı bu durumu anababaların eğitime verdikleri öncelikle açıklamaktadır.

Oksal (1999), 170 okulöncesi öğrenci velisinin çocuk oyunlarına ilişkin tutumlarını incelediği çalışmasında kuşaklararası oyunlara eğilmiş ve yetişkinlerin çocuklarla birlikte oynadıkları oyunların niteliğini belirlemeye çalışmıştır. Oyun ve eğitim arasındaki farklılıklara da değinilen çalışmada annelerin daha önceki çalışmalarda da görüldüğü gibi derslere ve ödevlere öncelik verdikleri saptanmıştır.

Bağlı (1999) okul bahçelerinde oynanan oyunların televizyonla ilintili olanlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada iki farklı okul bahçesinde okul öğrencileri tarafından oynanan oyunları üçer gün süre ile gözlemlemiş ve televizyonun çocukların oyunlarını doğrudan olmasa bile, dolaylı olarak etkilediğini saptamıştır.

Özetle, birey yalnız okul ve aile gibi toplumsal kurumlar aracılığıyla

değil, yaşlılar ve medya gibi günlük etkileşimleriyle ve çeşitli etkinliklere katılımıyla da gelişimini sağlamaktadır. Bu gelişim bireyin içinde bulunduğu toplumun yapısından etkilenir. Bu etki bireyin karar verme süreçlerinde önemlidir. Bağımlılıktan bağımsızlığa doğru bir gelişim, çok genel anlamda özerklik olarak kavramlaştırılabilir. Aşağıda özerklik ve bağımsızlık kavramları ile ilgili tanımlara ve özerkliğin gelişiminde toplumsal bağlamın etkisini ele alan kavramsal tartışmalara ve ampirik çalışmalara değinilmektedir.

3. ÖZERKLİK VE BAĞIMSIZLIK

Özerk sözcüğü "öz", yani kişinin kendisi ile "erk", yani güç sözcüklerinin bileşiminden oluşur ve kendi kendine yetmeyi ifade eder. Diğer bir deyişle, özerklik (autonomy) her bireyin kendi yaşamına yön vermek için geliştirmeye ihtiyaç duyduğu beceridir (Noom, 1999). Mevcut tartışmalar değişik türlerde, derecelerde, düzeylerde ve koşullarda özerklik tanımlamaları yapmaktadırlar. Dolayısıyla tanımlanması kolay bir kavram değildir. Özerk kavramı, özgürlük (freedom), hürriyet (liberty), mahremiyet (privacy), özgürlük, kendini-tanımlama (self-definition), kendini-düzenleme (self-rule), kendi kendini yönetim, kendi kendine etki, kişisel kontrol, bağımsızlık ve başka kavramlarla eş anlamlı, üst üste ya da birlikte kullanılmaktadır. Politikadan, ahlaki konulara ve bireysel özerkliğe kadar değişik bakış açılarından ele alınmaktadır (Cicirelli, 1991). Bu bakış açılarına örnek olarak bireyleşme, ayrışma (detachment), psikolojik olgunluk, kendini-düzenleme, kendini kontrol, öz yeterlik (self-efficacy), kendini ifade etme, karar verme ve bağımsızlık sayılabilir.

Özerklik kavramı ilk olarak politik anlamda kullanılmıştır. Yunan siyasi yazılarında özerklik kavramı, yabancı kurallarından bağımsızlığı anlatmak için yer almıştır. Berofsky'e (1995) göre bu aslında bugün de kullandığımız anlamdır (aktaran; Noom, 1999). Özerklikle ilgili ilk psikolojik tanımlamalar Pfander (1908/1967) tarafından sunulmuştur ve kendisi ile başkası tarafından tanımlanmış davranış arasında ayırım yapılmıştır (aktaran; Noom, 1999). Kendisi tarafından tanımlanan davranış kişinin isteklerinin yansıması olarak görülmektedir. Dış güçler birey üzerinde etki yapabilir, ancak özerk bireyler seçimlerini kendileri yaparlar. Özerklikle ilgili kavramsallaştırmadaki bu farklılıklar kuramların ve ampirik bulguların karşılaştırılmasını güçleştirmekte, hatta bazen olanaksızlaştırmaktadır.

Özerklik kendini-tanımadır. Özerk birey ne düşündüğünü ve ne yaptığını bilen ve seçebilen kişidir. Eylemleri, daha önce oluşturduğu ilgilerine ve değerlerine dayalı olarak ortaya çıkar. Dahası, inançları eleştirel akıl yürütme yoluyla bağımsızlığa ulaşır. Dolayısıyla özerk olabilen bir birey kendisi için neyin en iyi ve en doğru olduğunu, çekici ya da rahatsız edici olduğunu kendi düşüncelerini temel alarak çıkarsayabilir (Kupfer, 1990). Özerk bireyin inançları, değerleri ve eylemleri "onun"dur, ona özgüdür. Kendi sınırlarını tanımlar ve davranışının yönünü belirler. Özerk seçimler ve eylemler, bireyin tercihlerini ve amaçlarını tanımlar. Bu da düşüncenin bağımsız gelişimini; eleştirel değerlendirme kapasitesi, isteme gücü ve kişinin plan yapma ve bunları eylemlerine taşıma yeteneğine güveni gerektirmektedir. Özgürlük özerkliği kazanma ve onu denemeyi gerektirirken, özerklik özgürlükle eşit değildir ve ondan daha fazlasını kapsamaktadır.

Özerk olmayan bir özgürlüğü başkalarından eleştirilmeden alınan düşünce ve değerler üzerinde eylem yapma ya da başkalarının bize söylediği gibi davranma olarak tanımlamak mümkündür. Bunları yapmakta özgürüzdür, ancak bu bizim tam olarak özerk olduğumuzu göstermeye yeterli değildir (Pfer, 1990).

Özerk bireyler yaşam planlarını yapılandırmaktadırlar ve süreç olarak özerk kişiler kendini keşfetme, kendini tanıma ve kendini yönlendirmeyi sağlayacak bir beceriler repertuarı kullanarak yaşamlarını yürütmektedirler. Bu bizim özerk seçimler için en uygun şeyin /şeylerin ne olduğunu ve bu şeylerin bireyin benliğiyle nasıl ilişkili olduğunu düşünmemizi gerektirmektedir (Meyers, 1989). Kişisel özerklik bireyin değerleriyle tutarlılık gösteren gereksinimleri karşılaması ve hedeflere ulaşmak için özgür kararlar alma ve gerçekleştirme kapasitesine sahip olması anlamındadır (Cicirelli, 1991). Bu anlamda bir özerkliğin gerçekleşebilmesi için de, başta anababanın çocuk yetiştirme anlayışı olmak üzere, çevresel ve kültürel standartların destek verici olması gerekmektedir. Anababa tutumu ve toplumun sosyokültürel yapısı özerkliğin ortaya çıkmasında etkili olmaktadır. Aşağıda bu konular kısaca açıklanmaktadır.

a) Özerk Bireyler Yetiştirmek

Öncelikle temel gelişim kuramları çerçevesinde kavramın nasıl ele alındığına kısaca göz atmak gerekmektedir.

Psikodinamik yaklaşımlar, anababa-çocuk ilişkisindeki gelişimsel değişikliklere odaklanmaktadırlar. Dahası, özerklik klasik psikodinamik

kuramların temel kavramıdır. Mahler (1972), özerkliğin gelişiminde ayrışma-bireyleşme sürecinin başlangıç noktası olduğunu söylemektedir. Bu süreci bireyin psikolojik bakımdan doğuş süreci olarak tanımlamaktadır: Kişinin kendi bedeni ve aklına dayalı deneyimleri sonucu diğerlerinden ayrılma duygusunun kurulmasıdır. Yaşamın ilk iki yılında çocuklar bakıcılarından ayrı birer varlık olduklarını anlamaya başlamaktadırlar. Kendi istekleri olduğunu fark ettikleri zaman da bireyselleşmeye başlamaktadırlar. Psikodinamik yaklaşımlar gelişim sürecindeki görece değişimlerden söz ederlerken anababa ile çocuk arasında eşit olmayan bir ilişkinin varlığını vurgulamaktadırlar. Yaş ilerledikçe eşitsizlik derece derece azalmaktadır. Bu süreçte bireysel bağımsızlığın ve "öteki"lerden ayrılmanın gerçekleşmesi beklenmektedir. Özerkliğin oluşabilmesi için bağımsızlık ve ayrılık duygularının gelişmesi gerekmektedir. Kişinin kendisini ötekilerden ayırması ve araya bir "mesafe" koyması ilişkisellik ya da ayrılma tartışmalarında kavramlaştırılmaktadır. Ryan ve Lynch'e göre (1989) kişinin ötekilere yakın olması, o insanlara bağımlı olma olasılığını artırmaktadır.

Kağıtçıbaşı'ya göre (1991) bireyin kimliğinin oluşması için, benliğinin ayrışmasıyla ilgili bazı bilişsel süreçler gerekmektedir. Her toplumda bireyler, kendilerine en yakın insanlardan bile ayrı birer varlık olduklarının farkındadırlar. Bu mutlak varoluşsal düzeydeki ayrılma-bireyleşme süreci çok açıktır. Ancak psikolojik kararlar, bu düzeyin çok ötesine gitmektedir. Sağlıklı kişilik gelişimi ile ailenin işleyişi kişilerarası ilişkilerde iç içelik ve bireysellik ya da bağımlılık ve bağımsızlık kavramları ile açıklanır. Smetana'ya göre (1999), kişisel konular kişinin kendi benliği ile toplumsal dünya arasındaki sınırı

belirler ve bu sınır büyük olasılıkla aile içinde gelişir. Bireyin kişisel ayrışma çabası özerkliğin bir görünümü olurken ötekilerden ayrılmasını gerekli kılmaktadır.

Bilişsel yaklaşımlar, amaçlar, istekler ve değerler üzerinde odaklaşmaktadır. Bireyin davranışını olası seçeneklerin algılanması ve değerlendirilmesi yönlendirmektedir. Bandura'nın (1977) öz-yeterlik kuramı bunun en iyi örneklerindedir. Öz-yeterliliğe olan inançlar, insanların düşünme, hissetme ve eylemde bulunma yollarını etkilemektedir. Bireyin yaşamını etkileyen olaylar üzerinde kontrol sağlama yeteneğine olan inanç önemli bir örnektir. Öz-yeterlik algısı hangi davranışın başlatıcı olacağı, amaçlarına ulaşmak için insanların kendilerini ne kadar zorlayacakları ve ilk başta başaramadıkları zaman ne kadar süre devam edeceklerini etkilemektedir. Diğer yandan Piaget'in kuramında özerklik bir kişinin ödül ve cezadan bağımsız olarak düşünebilmesi ve doğru ile yanlış ya da gerçek ile gerçek olmayan arasında tercih yapabilmesidir (Kamii, 1991). Piagetci bakış açısından özerklik, kişinin kendisini yönetebilmesi anlamına gelmektedir. Önemli olan çocuğun başkalarının bakış açısından bakabilmesidir. Kendi akıl yürütmesini açıklamaya çalışan çocuk, karşısındaki insan için anlamlı olabilmesi için o insanın bakış açısından bakmak zorundadır. Bu da çocuğu eleştirel düşünmeye ve dolayısıyla daha üst düzeylerde akıl yürütmeye zorlamaktadır. Çocuklar ancak kendi karar verdikleri ve bu kararların sonuçlarını değerlendirdikleri zaman seçimler yapabilmeyi öğrenirler (Kamii, 1991). Seçenekler arasından bir liste oluşturma, bu listeden bir seçim

yapabilme ve bu süreçte sorumluluk almayı içeren bilişsel süreçler karar özerkliğini tanımlamaktadır.

Psikodinamik ve bilişsel yaklaşımları ayırmak yerine, bir bütün olarak ele almak gerektiğini vurgulayan eklektik yaklaşımlar, özerkliği seçimler yapma, karar verme, kararlar üzerinde hareket edebilme, bu hareketlerden sonuçlar elde etme gibi farklı boyutları bütünleştirerek açıklamaktadırlar. Bu noktada özerklik çok boyutlu bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Karar özerkliğini, davranışsal özerkliği ya da duygusal özerkliği tanımlayan araştırmacılar (Steinberg,1985; Dworkin,1988; Lamborn ve Steinberg,1993; Ryan ve Lynch, 1989) özerkliğin farklı boyutları olduğunu açıklarken, bu boyutların birbiri ile ilişkili olarak işlev gördüğünü vurgulamaktadırlar.

Steinberg (1993) üç tür özerklikten söz etmektedir. Birincisi duygusal özerkliktir (emotional autonomy). Ergenlik döneminin başlarında çocuklar anababalarından duygusal olarak daha bağımsız olmaya başlarlar ve bu da bireyleşme-ayırışma sürecinin başlangıcına işaret etmektedir. Steinberg'e göre duygusal özerklik bireyselleşmeyle birlikte duygusal yakınlığın da sağlandığı ailelerde daha iyi gelişmektedir. İkinci özerklik türü olan davranışsal özerklik (behavioral autonomy) bireyin kendi davranışları üzerinde kontrol kurmaya başlaması ile ortaya çıkar. Daha gerçekçi ve uygun davranabilmek için gerektiğinde yardım istemek ve işbirliği yapmak davranışsal özerkliği tanımlar. Bu yönüyle davranışsal özerklik karar verme becerisinin gelişmesi ile ilişkilidir. Son olarak Steinberg (1993) değer özerkliğini (value autonomy) ergenlerin ahlaki, siyasi, ideolojik ve dinle ilgili konularda düşünmeleri ve karar vermeleri ile tanımlamaktadır. Bireyin

giderek soyutlaşan bilişsel becerileri aracılığıyla, belirli ideolojik temellerde anlam kazanan değerler ve düşünceler değer özerkliğidir.

Feldman ve Wood (1994), davranışsal özerklik ve psikolojik özerkliği birbirinden ayırmaktadır. Davranışsal özerklik, çocuğun davranışlarını kendi kendine düzenleme özgürlüğü olarak tanımlanırken, psikolojik özerklik, çocuğun kendi tutum ve inançlarını şekillendirme ve dile getirme özgürlüğüdür. Davranışsal özerkliğe bağlı olarak da ayrıcalıklar (privileges) ve sorumluluklar (responsibilities) arasında bir ayırım olduğunu söylemektedirler. Ayrıcalık (özel hak) anababa rehberliğiyle oluşan haklar ve özgürlüklerdir. Sorumluluk ise başkalarına duyulan yükümlülük ve olgun isteklerdir. Bu alandaki araştırmalar daha çok davranışsal özerklikle ilgiliyken son zamanlarda psikolojik özerklik de ele alınmaya başlanmıştır (aktaran; Pomerantz & Ruble, 1998).

Noom (1999), özerkliğin çok boyutlu olduğu görüşünü vurgulayarak davranışsal özerklik, duygusal özerklik ve işlevsel özerklik olmak üzere üç boyuttan söz etmektedir. Davranışsal özerklik (attitudinal autonomy), bireyin kendi davranışlarını etkili biçimde düzenleme yeteneğidir. Davranışsal özerkliği bilişsel bir süreç olarak değerlendiren Noom (1999), "birkaç seçenek belirlemek, bir karar vermek ve bir hedefe ulaşmak" (s.15) olarak tanımladığı davranışsal özerkliğin bireyin yetenekleri ve inançları ile yakından ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. İkinci boyut olan duygusal özerklik (emotional autonomy) yaşlılardan ve anababadan duygusal olarak bağımsızlaşmak anlamına gelmektedir. Çocuklar yaşları ilerledikçe derece derece kendi düşünce ve duyguları olduğunu farkederler. Bu duygu ve düşünceler diğer

insanların duygu ve düşüncelerinden ayırılır ve kendilerine özgüdür. Bireyin kendi seçimleri ve istekleri konusunda kendine güven duyması, özerkliğin duygusal boyutunu tanımlamaktadır. Noom'a göre son boyut işlevsel özerkliliktir (functional autonomy) ve kişinin amaçlarına ulaşması için farklı yaklaşımlar arasında dengeleyici bir rol üstlenmektedir. Yeterlik algısı ve kontrol algısı arasında düzenleme yapmayı gerektiren işlevsel özerklik, kişinin hedefini gerçekleştirmede strateji geliştirme yeteneği olarak kavramlaştırılmaktadır.

Toplumsal yapının özerkliği etkilediği görüşünü belirleyen Schwartz (1999) özerkliği kavramsal olarak iki düzeyde açıklamaktadır: Düşünce ve fikirlerle ilişkili olan zihinsel özerklik (intellectual autonomy) ile duygular ve hissetme ile ilgili olan duygusal özerklik (affective autonomy). Zihinsel özerklik, bireylerin kendi fikirlerini ve zihinsel yönelimlerini (merak, açık görüşlülük, yaratıcılık gibi) bağımsız olarak sürdürmeleri yönündeki kültürel vurgudur. Duygusal özerklik ise, bireylerin olumlu deneyimlerini (zevk, heyecanlı yaşam, farklı yaşam gibi) sürdürmeleri yönündeki kültürel vurgudur.

Bebeklerle ve küçük çocuklarla onların yaşamındaki yetişkinler arasındaki etkileşimin kalitesi, bu önemli yıllarda aldıkları bakım, gerçekleştirdikleri güven ve özerklik duyguları, onların duygusal açıdan sağlıklı bireyler olarak gelişmeleri için yaşamsal öğelerdir. O halde, anababa kontrolü toplumsallaşma ve kimliğin oluşmasında önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Pomerantz ve Ruble'ye (1998) göre, özellikle iki tür anababa kontrolü arasında ayırım yapmak gerekmektedir. Birincisi

davranışsal kontroldür ve çocukların davranışlarına sınırlar koyma, onları pekiştirme ve izleme (monitoring) yoluyla anababanın düzenleme girişimleri olarak tanımlanır. Diğer psikolojik kontroldür ki o da anababanın sözel anlatım, duyguları geçersiz kılma ve suçlu hissettirme gibi yöntemlerle çocukların duygusal ve psikolojik gelişimini düzenleme girişimidir. Davranışsal kontrol toplumsal gelişimde olumlu sonuçlar doğururken psikolojik kontrol zarar vermektedir. Her ne kadar kontrol ve özerklik karşıt gibi gözükse de, anababa her ikisini de kullanarak çocuğuna destek olabilir. Herhangi bir sorunu önce çocuğun çözmesi için onu yönlendirir, destekler, gerek duyulduğunda kendisi kontrol ederek güven sağlar.

Çocuğun yaşamında özerk ya da bağımsız davranışla ilgili ilk girişim ikinci yılın sonlarında ortaya çıkmaktadır. Bu dönem, bebeğin toplumsal olarak hızlı bir biçimde geliştiği ve hareketlerinde yetkin olmaya başladığı bir dönemdir. Çocuk anababasının önerdiği herhangi bir şeyi kabul etmeye gönülsüzdür ve genelde verilen yanıt hep "hayır" dır. Bu "negatiflik krizi" bebeğin kendisi ve başkalarını ayırt etmeye başlamasıyla, kendi istekleri ile başkalarının isteklerini zihinsel bir ayırımla keşfetmesiyle daha da büyümektedir. Çocuk ve ergen gelişiminde birikimli bir başarı olarak ele alınan bağımsız insan olma girişimi Erikson'un (1963) kuramında da ayrıntılı olarak ele alınmaktadır. Ona göre, ikinci ya da üçüncü yıllarda ortaya çıkan ikinci evre (özerkliğe karşı kuşku ve utanç) ya bağımsızlık ve kendine güven duygusunun ya da kuşku ve utancın doruğa çıktığı bir bunalımı içermektedir. İkinci yılın ortalarında küçük çocuklar onlara çevrelerini kendi başlarına keşfetme olanağı veren beceriler geliştirmektedirler. Çocuğun bağımsızlık

isteği aniden ortaya çıkıyor gibi görünse de, ayrılmayı olanaklı kılan psikolojik temeller, anababa sevgisi, bakımı ve kabulü ile güçlenen ve belli bir zamana yayılan bir gelişim göstermektedir. Eğer anababalar çocuklarına yetenekleri çerçevesinde kendi davranışlarını yönetme olanağını verirler ve rehberlik yaparlarsa, çocuklar sağlıklı bir özerklik duygusu geliştireceklerdir. Eğer anababalar onları utandırarak itaate zorlarsa, çocuklar kendilerinde kuşku duyma -karar vermede ya da davranışlarını yönlendirmede kendini yetersiz hissetme- ya da kendilerini yıllarca etkileyecek bir utanç duygusu geliştireceklerdir. Üç yaşındaki bir çocuk anababasına güvenli bağlanmasıyla birlikte dünya üzerinde keşifler yapmaya ve riskler almaya başlamaktadır. Ancak yine de, anababadan ya da bakıcısından çok fazla uzaklaşamaz ve etrafında sürekli onların varlığına ihtiyaç duyar. Bağlanma ve özerklik arasındaki bu basit ilişki çocukluk boyunca devam etmektedir (Barasch,1997).

Çocuklar dört ya da beş yaşlarından itibaren bağımsızlıklarını belli etkinlikler yaparak ifade etmeye başlamaktadırlar. Belli bir giysiyi giyme; bir yemeği yeme ya da yememe konusundaki ısrara, anababalar duyarlılıkla yaklaştıklarında, çocuğa güç ve özerklik duygusu vermektedirler. Altı-dokuz yaşları arasında öncekilere göre biraz daha sakin geçen dönemde, çoğu zaman kendi başına "davranabilen" çocuğun özerklik becerisi kendisini daha iyi ifade edebiliyor olmasına ve akademik becerilerin gelişiyor olmasına da bağlıdır. Ancak hâlâ, anababa kontrolüne, korumasına ve rehberliğine ihtiyaç duyarlar ve bu beklentilerini açıkça göstermektedirler. Havighurst (1948) kişisel bağımsızlığın kazanılmasını bu dönem içindeki gelişim görevleri

arasında sıralamaktadır.

On ve on iki yaşları arasındaki çocuklar, bu araştırmada ele alınan yaş grubu olmalarıyla da, ayrı bir önem taşımaktadır. Bu yaş grubundaki çocuklar "isyancı" kişilikleriyle anababalarını urkutururken, anababa ve çocuk arasında güçlü ve güvenli bir ilişki söz konusu ise oldukça sağlıklı atlatılan ve özerkliğin gelişiminde oldukça büyük etkileri olan bir dönemdir. Bu dönemde anababa çocuğu üzerinde kontrol sağlamaya devam etmelidir ancak bu baskı yapmak anlamına gelmemektedir. Ergenliğe doğru gelişmekte olan çocuğun mahremiyete, yalnız kalmaya, ev içinde kendisine ait özel mekânlara, kendisi ile ilgili düşünmeye ve karar vermeye ihtiyacı vardır. Erinlik nedeniyle bedenleri gelişmeye ve değişmeye başlayan çocukların ilgi alanları ve konuşma konuları değişmeye; akademik konular ve aileye olan bağlılık geri plana atılmaya başlamıştır. Steinberg ve Silverberg'in (1986) belirttiği gibi ön ergenlikten orta ergenlik yıllarına kadar olan dönem arkadaşlara yönelimlerin arttığı yılları temsil eder ve bu yaşlardaki çocuklar arkadaşları ile olan ilişkileriyle ilgilenebilmek için daha az aile kontrolü istemektedirler. Günlük etkinlikleri üzerinde anababa otoritesinden ve kontrolünden hoşlanmamaktadırlar. On iki yaşından itibaren kendilerini birer "yetişkin" olarak ilan etmekten büyük keyif alan ergenlerin ilgi alanları bütünüyle yön değiştirmiştir. Anababadan uzaklaşma ve kendi bağımsızlıklarını ifade etme eğilimi gerçek özerk tepkilerin ilk adımları olmaktadır.

Özerkliğin nasıl belirlendiğini açıklarken anne-çocuk ilişkisinde iki noktaya dikkat çekmek gerekmektedir. Birincisi, anababa ve çocuklar

birbirlerine karşı zorunluluk/yükümlülük taşımaktadır ve bu tür ilişkilerin doğasında zorunluluklar vardır. Anababalar genellikle, çocuklarına yetişkinlik yıllarında bile yardım etmek ve bakmakla yükümlü bir durumdadırlar. İkincisi ise, anababa ve çocuk ilişkisini yönlendiren ya da destekleyen arkadaşlık konusudur. Bu noktada anababalar çocuklarıyla arkadaş gibidirler ve desteğe ihtiyaç duyulduğunda karşılıklı olarak yardım alırlar. Bu da özerkliğin gelişmesine olanak sağlamaktadır.

Baumrind'e göre (1991), anababa tutumlarında iki temel boyut önemlidir: Vericilik (responsiveness) ve talepçilik (demandingness). Vericilik, sıcaklık ve desteğe işaret etmektedir ve anababaların çocuklarının isteklerine ve ihtiyaçlarına karşı uyumlu, destek verici ve yumuşak huylu olmalarını, aynı zamanda çocuklarının bireyselliğini, kendini ayarlamayı ve kendi kendini doğrulamayı (self-assertion) içsel olarak teşvik etmelerini içermektedir. Diğer yandan talepçilik ise davranışsal kontrole işaret etmektedir ve anababanın çocuktan aile bütünü için bir parçası olmaları için olgunluk, disiplin ve itaat beklmelerini içermektedir.

Maccoby ve Martin'e göre (1983) anababaların verici ve talepçi olmalarının azlığı ya da çokluğuna göre dört tür anababa tutumu ortaya çıkmaktadır. Bu tutumların her biri farklı anababa değerlerini, uygulamalarını ve davranışlarını yansıtmaktadır. Birincisi hoşgörülü (indulgent) anababalıktır ve izin vericilik olarak da tanımlanmaktadır. Anababanın vericiliği taleplerinden daha fazladır. İtaatten kaçarlar ve bir ölçüde kendini ayarlamayı desteklerler. Hoşgörülü anababalar demokratik ya da yönlendirici olmayan anababalık olarak ikiye ayrılabilir. Demokratik tutumda anababa çocuğa

bağlıdır, ilgilidir ve destek vericidir. Yönlendirmeyen tutumda ise anababa çok fazla sorumluluk hissetmemektedir. İkinci tutum yetkeci (authoritarian) anababalıktır. Aşırı talepleri vardır ancak verici değildirler. İtaat ve statü yönelimlidirler ve emirlerine açıklama yapılmaksızın uyulmasını beklerler. Bu anababalar düzenli ve yapılandırılmış ortamlardan ve önceden belirlenmiş kurallardan hoşlanmaktadırlar. Üçüncü tutum yetkili (authoritative) anababalıktır ve hem talep ederler hem de verirler. Çocuklarının davranışlarına açık standartlar koyarlar ve onları izlerler. İzin verici ya da kısıtlayıcı değildirler. Disiplin yöntemleri cezadan çok destek verme biçimindedir. Standartlarında kararlıdır ve çocuklarının da toplumsal olarak sorumluluk sahibi, kendini ayarlayan, işbirliğine giren çocuklar olmaları kadar, kararlı da olmalarını isterler (Baumrind, 1991). Son olarak ilgisiz (uninvolved) tutumda anababaların hem talepleri hem de çocuğa sağladıkları son derece azdır. Çoğu durumda bu anababalar çocuğu reddetme ya da ihmal etme tutumu gösterirlerken çocuğun istekleri ve ihtiyaçları ile ilgilenmezler.

Özellikle yetkili ve yetkeci anababa tutumu çocukların toplumsal benlik gelişimini etkilemektedir. İlki denetim ve yüksek beklentiler ile tanımlanırken, ikincisi bir dizi standartların kesin olarak empoze edilmesi, yetkeye sadakat, saygı ve gözdağı ile tanımlanmaktadır (Rudy, Grusec ve Wolfe, 1999). Baumrind'e göre (1967), hem yetkili hem de yetkeci anababalık çocukların kendi davranışlarında anababalarının değerlerini rehber olarak kullanmalarını gerektirmektedir. Ne var ki, yetkili anababalık bu talepleri çocuğun özerkliğine duyarlı biçimde düzenlemeye çalışmaktadır. Rudy ve arkadaşlarına göre (1999) yetkili anababalık özerklik sağlamaktadır ve batılı kültürel grupların

tipik benlik anlayışını yansıtmaktadır. Yetkili anababalığın etkileri okulöncesi yıllardan başlayarak ergenlik ve yetişkinlik yıllarına kadar devam etmektedir. Yetkili tutumda anababalar çocuğun bireyselliğine saygı duymaktadır. İtaat ve başarı beklentilerini dengeleyerek, çocuğun özerklik ve bağımsızlık gereksinimini ön planda tutmaktadırlar (Darling,1999).

Smetana'nın (1995) belirttiği gibi çocuk eğitimi ile mevcut çalışmalar yetkeci anababalığın toplumsal-geleneksel değerlere önem verdiğini, çocuklara erken yaşlardan itibaren geleneksel ve ahlaki konuları vurguladığını göstermektedir. Aksine yetkili anababalıktaki çocuk eğitiminde ise, çocukların öncelikle arkadaş seçimi, cep harçlığını harcama, saç modeline ya da giyeceklerine karar verme gibi kişisel konulara vurgu yaptığına işaret edilmektedir. Çocukların yaşı ilerledikçe, anababa ve çocuk ilişkisindeki değişiklikler ergenlikteki özerklik ve bağımsızlık duygusuna artan isteğe bağlanmaktadır. Smetana (1988) ergenliğe girerken çocukların anababalarının kendilerini izlemelerinden, arkadaşlarıyla ilişkilerini yönlendirmelerinden ve günlük yaşamdaki etkinlikleri ile bireysel yaşamları üzerinde kontrol kurmaya çalışmalarından giderek daha az hoşlanır olduklarını belirtmektedir.

Özerkliğin gelişiminde yalnızca anne-çocuk etkileşimi değil, aynı zamanda kültür ve kültürel standartlar da çok güçlü etkenlerdir. Ne var ki, anne-çocuk etkileşimi de kültürel ortamdan çok fazla etkilenmektedir. Farklı kültürlerde farklı değerlere vurgu yapılması bu kavramlaştırmayı değiştirmektedir. Ancak özellikle hızlı iletişim ağlarının olduğu günümüzde,

küresel değerler kimi zaman yerel değerlerin önünü kesmekte, bu da kültürlerarası karşılaştırmalar yapmayı zorunlu kılmaktadır.

b) Emik Çalışmalara Karşılık Etik Çalışmalar

Kültürlerarası psikolojide önemli bir etken, karşılaştırmalar yapabilmek için standartlar belirleme eğilimidir. İki karşıt eğilim standartlarla ilgili sorunlara vurgu yapmaktadır: İki, yerel bilgiyi açıklamak iken ikincisi de evrensel davranışları açıklamak olarak karşımıza çıkmaktadır. Emik (emic) kabaca kültüre özgü düşünceler, davranışlar, maddeler ve kavramlar olarak tanımlanmaktadır. Etik (etic) ise, yine kabaca kültürler genellenmiş (evrensel) düşünceler, davranışlar, maddeler ve kavramlardır (Triandis,1994). Emik kavramlar belirli bir kültürde özellikle bir sözcüğün karmaşık bir olguyu tanımlamak için kullanıldığı durumlarda yararlıdır. Emik yaklaşım bir kültürü anlamak için temeldir. Ancak yalnızca o kültüre özgü oldukları için kültürlerarası karşılaştırmalar yaparken pratik değillerdir. Daha formal olarak ifade edilirse, emik yaklaşımlar bir kültürdeki sistem içinde çalışırlar ve yapıları kuramsaldır. Çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilerle ilgili "bilimsel" genellemeler geliştirmek için etik, bir kültürü anlamak için de emik çalışmalar yapmak gerekmektedir (Triandis,1994). Evrensel bakış açısının temel sorunu tek kültürlü çalışmalarda tekduzeiliğe ilişkin yanlış çıkarımlardır. Diğer bir deyişle, bir sosyokültürel bağlamda elde edilen araştırma bulgularının evrensel geçerliliğe sahip olduğu varsayımına olan yanlış inançtır. Bu, uzun süreden beri psikolojinin elde etmeye çalıştığı fizik biliminin evrensel ilkeleri modeline dayanmaktadır. Psikolojideki bakış açısı antropolojik ikiliği yansıtır. Kültürel ve kültürlerarası konularla ilgili çalışan

psikologlar (Bronfenbrenner, 1986; Dasen ve Jahoda, 1986; Markus ve Kitayama, 1992; Rogoff, Gauvain ve Ellis,1984; Shwedeı, 1991; Triandis, 1988) her kültürün biricik olduğu ve kltrlerarası karşılaştırmaların farklı sonuçlara yol açacağı varsayımını kabul etmişlerdir.

Bu nedenle, evrenselden bağlamsala geçiş tekdzelilikten biricikliğe geçişi getirebilmektedir. Tekdzeliliğin ya da biricikliğin derecesi ampirik bir konu olmaktadır. Kültürel psikolojide etik yönelimin evrensel boyutu daha yaygın olarak ele alınmaktadır. Kağıtçıbaşı (1998) karşılaştırma yaklaşımının bağlamsal yönelimi engellediğini ve bağlamların karşılaştırılabilir olduğunu belirtirken, insan görüngüsü her zaman kültür içinde ortaya çıktığı için psikolojinin kültürel psikoloji olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Smetana da (1999) kültürler içinde ya da kültürler arasında bireyleri toplumsal olarak değerlendirme yollarının farklılıklar göstereceğini, bu nedenle farklı toplumsal düzenlemelerde bu farklılıkların nasıl uygulandığını görmek için kltrlerarası karşılaştırmalar yapılması gerektiğini, ele alınacak konuların başında da özerklik, kişisel seçimler ve kişisel hakların geldiğini vurgulamaktadır.

Kültürlerarası psikoloji, altında yatan nedenleri araştırmadan yalnızca farklılıkları açıklamaya çalışmaktadır. Açıklama yapmak yerine etiketleme yapmak daha yaygındır, örneğin bireycilik ya da toplulukçuluk gibi. Psikolojik süreçleri bağlamın içinde değerlendirmek ve nedensel bağlar kurmak için psikolojik durumu daha toplumsal-yapısal ve ekonomik duruma dönüştürmeye gereksinim vardır. (Kağıtçıbaşı,1998). Bireycilik ve toplulukçuluk kltrlerarası psikolojide ve diğer karşılaştırmalı disiplinlerde

temel konu olmuştur. Araştırmacılar, geleneksel batı psikolojisi bireyin özel alanına eğilirken bazı toplumların, özellikle batılı olmayan Asya toplumlarının, neden kolektif yaşama odaklandıklarını açıklamaya çalışmaktadırlar. Bunu yaparken de iki alternatif kültürel çerçeve temeldir: Bireycilik ve toplulukçuluk. Aşağıda bu iki çerçeve ile ilgili tartışmalara yer verilmektedir.

c) Bireyci Yaklaşım Karşılık Toplulukçu Yaklaşım

Birinci çerçevede ya da modelde, yani bireycilikte gelişimin tercih edilen ucu bağımsızlıktır (Greenfield ve Suzuki, 1998). Bu modeldeki toplumsallaşmanın temel amacı kendi kişisel kararlarıyla toplumsal ilişkilere ve sorumluluklara girebilen özerk, kendi kendine yetebilen bireylerdir (Miller, 1994; Miller, Bersoff, & Harwood, 1990; aktaran, Greenfield ve Suzuki, 1998). Diğer modelde gelişimin tercih edilen uç noktası karşılıklı bağımlılıktır (interdependence)(Greenfield, 1994; Markus & Kitayama, 1991). Bu modeldeki temel toplumsallaşma hedefi, diğer insanlara bağlı ilişkiler ve sorumluluklar ağı içerisine yerleşmiş olgun insandır; kişisel başarılar ideal olarak topluluğun, çoğunlukla da ailenin hizmetindedir. Bağımsızlık çerçevesi bireycilik olarak, bağımlılık çerçevesi ise toplulukçuluk olarak adlandırılan daha geniş bir felsefi ve toplumsal modelin birer parçasıdır (Triandis,1988). Triandis'e göre (1990), en önemli kültürel farklılık, bireyci ve toplulukçu kültürlerdeki farklılıklardır. Bireyci toplumlar kendilerini gruptan bağımsız ve özerk düşünmektedirler ve gruplarının isteklerine bağlı olmadan istediklerini yapmanın sorun olmayacağına inanmaktadırlar. Diğer yandan toplulukçu kültürler, kendilerini aile, kabile, ülke, vb gibi grubun bir görünümü ya da uzantısı olarak görme eğilimindedirler ve bu grubun üyeleriyle karşılıklı

bağımlılık hissetmektedirler. Kişisel hedeflerini grubun hedefleri ile birleştirmeyi isterler. Triandis (1989) bireyci kültürlerde benliğin kişisel bölümlerinin dikkate alındığını, toplulukçu kültürlerde ise tam tersine toplumsal yönlerin vurgulandığını belirtmektedir.

Gelişim psikolojisindeki geleneksel araştırmalar dolaylı olarak bağımsızlık modelini varsaymaktadırlar. Aynı zamanda gelişimde alternatif bir biçimi -karşılıklı bağımlılık modelini- kabul ederek, gelişimin daha evrensel bir kuramını ortaya çıkarmaktadırlar. Bütün bu oluşum niteliği nedeniyle, bireycilik ve toplulukçuluk kültürel modelleri gelişimin değişik alanları ve değişik dönemleri arasındaki grup farklılıklarını bütünleştirirler (Greenfield ve Suzuki, 1998).

Bireycilik ve toplulukçuluğun çakışan modeli çok-kültürlü (multicultural) bir toplumda kültürel farklılığı açıklayan bir çerçeve sağlamaktadır. Her kültür kendi toplumsallaşma sürecine sahiptir. Bağımlılık eğilimi olan kültürler bebeği sıklıkla toplumsallaşması gereken bir toplumsal varlık olarak görmektedirler. Aksine, bağımsızlık eğilimli gelişim modeline sahip kültürler ise bebeği bağımsızlığı öğrenmesi gereken bağımlı bir varlık olarak görmektedirler. Bu nedenle, gelişimsel ilerleme bir grup kültürde bağımsızlıktan bağımlılığa doğru giderken, diğerinde tam aksi yönde olmaktadır (Greenfield ve Suzuki, 1998).

Bireycilik modelinde, çocuklar yaşama ana babalarına bağımlı olarak başlamakta ve büyüdükçe anababalarından bağımsızlık kazanmaktadırlar (Greenfield, 1994). Toplulukçu modelde ise, çocuklar yaşama bağımsız varlıklar olarak başlıyor ve büyüdükçe toplumsal sorumluluk ve bağımlılık

kazıyor olarak ele alınmaktadırlar (Örn; Ochs & Schieffelin,1984). Bu model altında, büyük çocuklar daha büyük yetişkinlerden, temel olarak da anababadan aldıkları yönergeleri kavrayarak, izleyerek ve içselleştirerek toplumsallaşırken, bebekler şımartılmaktadır. Birinci modelin gelişimsel sonucu bağımsız, bireysel benlikken, ikinci modelinki ise bağımlı benliktir (Markus & Kitayama, 1991).

Kağıtçıbaşı (1996) bu modeli aile modelleri ile ilişkilendirmektedir. Bu iki modeli bütün dünyada birçok toplumda yapılmış kapsamlı kültürlerarası araştırmalar temelinde açıklamaktadır. Bağımlı aile modelinde, toplumsallaşma aileye bağlılık (sadakət), kontrol, bağımlılık ve itaati vurgulamaktadır. Kağıtçıbaşı'ya göre (1996): "Bağımlılık aile modelindeki yakın ve kişilerarası ilişkiler hem duygusal hem de maddi boyutlarda tanımlanır (s. 82)"

Aksine, bağımsız aile modelinde ilişkiler "kuşakların ayrılığı ve hem duygusal hem de maddi yatırımların yaşlı kuşaktan çok çocuğa doğru aktarılması" ile ayırdedilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1996, s. 84). Lebra'nın (1994) belirttiği gibi bu modelde, örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde bir çocuk için anababasından geri dönecek olan ödünç istemek daha uygun olmaktadır.

Bağımlılık modeli, çocuk bakımını da içeren geçim görevlerini gerçekleştirmenin kullanıldığı yoksul kırsal/tarımsal toplumlarda kabul edilir. Yüksek yoksulluk oranı ve tarımsal yaşam biçimine bağlı olarak paylaşılan iş, yaşamı sürdürmek için gereklidir (Kağıtçıbaşı, 1996). Kuşaklararası bağımlılık, gençlerin daha yaşlı olanların güvenliğinden sorumluluklarıyla

birlikte huzurevleri ve sosyal güvenlik sistemleri bulunmayan toplumlarda özellikle benimsenmektedir (Kağıtçıbaşı, 1998).

Kağıtçıbaşı'ya göre (1998) ilişkisellik psikolojisi, (karşılıklı) bağımlılık-bağımsızlık boyutu olarak da kavramlaştırılabilir. Bunlar, temel insan ilişkileri ve benlik etkileşimi ile ilgili çok benzer kavramlardır. Karşılıklı bağımlılık/bağımsızlık kavramları yeni değildir; uzun zamandır gelişim araştırmaları, kişilik kuramları ve çocuk yetiştirme ve sosyalleşme çalışmalarında kullanılmıştır. Ancak benlikle ilgili çalışmaların bu boyutunun üzerinde özellikle durulmaya başlanmıştır. Karşılıklı bağımlılık/bağımsızlık boyutu, ilişkiyel/ayırışmış benlik yapıları gibi, temel insanlar arası birleşme-ayırışma süreciyle ilgilidir. Psikoanalitik yaklaşım içinde, nesne ilişkileri kuramının yeniden yapılandığı bu süreç, bireyleşme-ayırışma sürecinin "çözömlenmesinden" kaynaklanmaktadır. Bireyleşme-ayırışma, çevreden özerk olmayı sağlayan bir erken gelişim sürecidir. Aynı zamanda nesne değışmezliği ve nesnelerin bilişsel ifadelerinin oluşmasıyla ilgili bilişsel gelişime dayanmaktadır (Kağıtçıbaşı,1998).

Kağıtçıbaşı'ya göre (1998) bu görüş, bu süreci mantıklı ve özerk bir egonun gelişimi olarak öne süren "ego" psikologları tarafından da paylaşılmaktadır. Aslında, her birey diğerlerinden farklı bir varlık olduğunun farkında olduğu için, erken bir bilişsel ayırışma süreci gereklidir. Ancak, "bireyleşme-ayırışma hipotezi" sadece bu temel varoluş düzeyinde geçerli değildir, sağlıklı ve sağlıksız insan gelişimi ve aile işleyişini tanımlamada da kullanılır. Psikolojik düzeyde, birbirinin içine girmiş benlik ilişkileri sağlıksız olarak, ayırışmış benlik sağlıklı olarak yorumlanmıştır. Bu yüzden Batı

psikolojisi sağlıklı örnek olarak tek bir benlik türünü kabul eder: Ayrışmış benlik. Bu bakış açısını psikolojinin kural koyucu yapısı güçlendirmektedir (Kağıtçıbaşı, 1998).

Çocukların bağımsız olabilme yetenekleri yalnızca güvenli ev ortamına değil, aynı zamanda dil gelişimine, fiziksel yeterliğe, bilişsel ilerlemelere ve belki de en önemlisi toplumun kültürel yapısına da bağlıdır. Batılı ya da bireyci kültürler batılı olmayan toplulukçu kültürlerle göre özerk, bireysel eylemlere daha çok değer vermektedir ve bireysel eylemin mizaçtan kaynaklandığını düşünmektedir (Markus ve Kitayama, 1991). Toplulukçu kültürlerdeki bireylere göre, batılı kültürel gruplardaki bireylerin kendi isteklerini bildirme ve kendi gereksinimlerini karşılamak için çalışmalarını beklenmektedir. Bireyci anababalar çocuğun kendi isteğini öne sürmesini sağlamaktadır: Örneğin, İsraili anneler sadakatsizliğin çocuğun bireysellik eğiliminin yansıması olmasını Japon annelere göre daha kabul edicidirler (Osterweil & Nagano, 1991).

Toplulukçu gruplarda kendini kontrol (self-restrain) onaylanırken, benlik-güveni (self-assertion) olumsuz olarak algılanmaktadır (Hamaguchi, 1985). Bireyler amaçlarını kendilerini daha geniş toplumsal gruplara sokarak başarmaktadır (Markus & Kitayama, 1991). Bunun sonucu olarak da, etkili anababalık çocuklarda özerklikten çok karşılıklı bağımlılık (interdependence) ve işbirliğinin kurulmasını içermektedir. Örneğin, Koreli-Amerikalı çocukların kendilerine güvenleri ve kendi düşüncelerini, özellikle bu ifadeler aile ve arkadaşlarla çatışma yaratabilecek olduğunda, dile getirmeleri desteklenmemektedir (Farver & Lee, 1997). Özerklik sağlanmazsa, değerler

bireyci gruplarda olduğundan daha az izin verici bir şekilde aktarılmaktadır. Japonya'da, örneğin, anababaların çoğunluğu izin verici olmaktan çok ya hoşgörülü ya da katı olarak tanımlanabilir (Power, Kobayashi-Winata ve Kelley, 1992). Karşılıklı bağımlılık çocuklarla erken yaşlarda yoğun duygusal bağlar kurularak sağlanmaktadır: Anneler küçük çocuklarla, yanlış davranmalarının sonuçlarını vurgulayarak yoğun fiziksel ilişkilerini sürdürmektedirler (Vogel ve Vogel, 1961). Çevre bu şekilde yapılandığından, çocuklar işbirliğine ve bu etkinlikler kendine değer verme ve duygusal güven duygusu sağladıkları için başkalarının gereksinimlerini karşılamaya güdülenirler. Böylece de, olumlu toplumsal davranışlar karşılıklı bağımlılığı sağlama aracılığıyla etkilenmektedir.

Markus ve Kitayama'ya göre (1991), bunu sağlayan toplumlarda toplumsal eylemin temeli, kişilerarası bağlamdan çok, soyut bir benliğe ait olarak görülmektedir. Bu nedenle, eğer kültürel gruplar özerkliği vurgularlarsa, çocuklar gönüllü olarak işbirliğine girmeye ve olumlu toplumsal davranışlar göstermeye inandırılmış olmalıdırlar. Bu durumda, anababaların çocuklarının davranışlarının içsel doğalarından kaynaklanmasına olan dikkatlerini azaltmaları gerekebilir (Grusec ve Goodnow, 1994). Ancak, özerklikten çok karşılıklı bağımlılık vurgulanıyorsa, kişilerarası yapının istekleri ağırlık kazandığından, çocuğun benlik algısını desteklemek gerekli görülmemektedir (Schwartz, 1994).

Kağıtçıbaşı (1991) bireysel özerklik ve bağımsızlığın, kişilik psikolojisinin temel taşları olduğunu ve Batı dünyasındaki insan modelini oluşturduğunu söylemektedir. Bağımsızlık, çoğunlukla yardım almaksızın

eylemde bulunabilme yeteneği olarak ele alınmaktadır; örneğin giyinme, vucut bakımı, yatağı toplama, yemek pişirme, yıkanma, vb. gibi (Reindal,1999). Oysa ki Corbett'e göre (1989), gerçek bağımsızlık bu tür etkinliklerle tanımlanamaz (aktaran, Reindal,1999). Bağımsızlık öz-bakım becerileri ile tanımlanırken, aslında kişinin kendisi ve hayatı hakkında kararlar verebilmesi ve kontrol sağlamasıdır. Birçok yazara göre (Rock,1988; Oliver,1989; Morris,1993) bağımsızlık, yalnızca yardımsız eylemde bulunabilme değil, aynı zamanda gerekli olduğunda yardım isteyebilmedir. Oliver (1989), Zola'nın düşüncelerine dayanarak; uzmanların bağımlılık yaratan etkinlikler yerine bağımlılığı azaltan etkinlikler üzerinde odaklaşacaklarını, o zaman da bağımsızlığın fiziksel başarıdan sosyopsikolojik karar vermeye kayacağını öne sürmektedir. Buna bağlı olarak kendine güvenmek, kendine yetebilmek, mahremiyet, bireysel başarı ve özgürlük gibi kavramlar çok vurgulanmaktadır. Örneğin Kagan (1984) "Amerikan ailelerinde birincil önemin kişisel benliğe, onun değerlerine, özerkliğine, erdemine ve gerçekleştirilmesine verildiğini" belirtmektedir (aktaran; Kağıtçıbaşı,1991).

Bağımsızlık ve özerklik kavramları kültürden etkilenebilir. Örneğin, Neisz, Rothbaum ve Blackburn (1984), Amerika'da mevcut gerçeklikleri etkilemek anlamını taşıyan "Birincil Denetim"e değer verilirken, Japonya'da mevcut gerçekliklere uyum sağlamayı yansıtan "İkincil Denetim"e değer verildiğini ortaya koymuştur (aktaran; Kağıtçıbaşı, 1996). Bu farklılık içsel ve dışsal denetimin kuvvetlendirilmesi inancının kavramlaştırılması arasındaki farklılığı hatırlatmaktadır. Bireysel bir bakış açısından, içsel denetime

inanmanın her zaman daha iyi olduğu, daha fazla özerklik belirttiği düşünülmektedir. Japonya örneğinde, birincil denetimin eksikliği Amerikalı araştırmacılar tarafından aşırı uyum davranışına neder olan, denetimi bırakma durumu olarak açıklanmıştır (Weisz ve diğerleri, 1984). Fuligni'ye göre (1998), anne-çocuk ilişkisinde kültürel aralan bireysel özerkliğe etki etmektedir. Bağımsızlık Batıdaki -özellikle Amerika'daki- değerler sisteminin bir parçasıdır. Batılı olmayan bazı toplumlarda kişilik tanımı, bağlamsal ve ilişkisel olarak yapılmakta; psikolojik kişilik sınırları ve ayrılma-bireyleşme süreci vurgulanmamaktadır. Birbirine bağlı, sosyalleşmede bireyden çok toplumu merkeze alan ve çocuklardan uyumlu ve itaatkâr olmalarının beklendiği Batılı olmayan aile ortamlarındaki sosyalleşme, kişinin ilişkisel olarak kavramlaştırılmasıyla da açıklanabilir (Kağıtçıbaşı, 1991).

Özerklik ve denetimin daha bireysel ve daha kişilerarası (sosyal) bir biçimde yapılandırılması, başarı güdüsünün kavramlaştırılmasında da etkilidir. Toplulukçu kültürlerde başarı güdüsü farklı bir anlam içermektedir. Benliğin ötesine geçmektedir ve ilişkisel benliğin belirgin olmayan sınırlarından başkalarının benliğine yayılmaktadır. Bu yüzden, karşılıklı bağımlı insan ilişkilerinin baskın olduğu toplumlarda "sosyal bir başarı güdüsü" olduğu öne sürülmektedir (Kağıtçıbaşı, 1998). Diğer taraftan bağımsız aile modeli özellikle ekonomik iş vermenin aile değil birey içinde değer biçildiği endüstriyel, teknolojik toplumlarda benimsenmektedir. Dahası, bağımsızlık ve kendine güven, kuşaklararası maddi bağımlılığın ve çocukların anababalarına yaşlılıklarında sadakatlerinin en az düzeyde olduğu sosyokültürel-ekonomik bağlam içinde değerlendirilmektedir (Kağıtçıbaşı,

1996). Artan refah ve eğitimle, bağımlılık modeli küçülürken, bağımsızlık modeli büyümektedir. Kupfer'e göre (1990), çoğulcu toplumlar bireysel özerkliği desteklemektedir. Çoğulcu toplumlar değerlerinde, standartlarında ve bakış açılarında çeşitlilik göstermektedir. Bu nedenle de insanlar günlük yaşamlarında kendilerine alternatifler sunan bu farklılıklarla baş etmek durumundadırlar. Özerklik daha çok seçeneğin ve daha çok sosyal baskının olduğu ortamda daha kolay gelişmektedir. Farklı bakış açıları, değerler, gelenekler özerkliği kolaylaştırmaktadır.

Kağıtçıbaşı (1991), bu noktada önemli bir açıklama getirmektedir. Bu açıklama aslında bağımsızlık boyutunu tek başına ele alan Batılı psikologlara yönelik bir eleştiridir. Ona göre bu boyutun insanın gereksinimlerindeki temel bir ikilemi içerdiği kabul edilmelidir; hem bağlanma hem de bağımsızlık gereksinimi. Buna paralel olarak, bağımlılık kavramına karşı bireyleşme-ayrışma-özerklik kavramları da aynı temel ikilemi ifade eder. Her ikisi de aynı gereksinimlerin yansımalarıdır ve birbirlerinin yerine kullanılacak kadar yakın kavramlardır. Bu görüşü kabul eden ve destekleyen kuram ve araştırmalar vardır. Ancak bütün bu kuram ve araştırmalara karşın, bu iki temel gereksinimin, yani özerklik ya da bağımlılığın, eşit oranda önemli oldukları nadiren kabul edilir. Tersine kanıtlara karşın, Batı psikolojisinde bireyci yaklaşımın ağırlığı sürmekte ve boyutun özerklik/bağımsızlık ucu vurgulanmaktadır.

Özet olarak, özerklik bireyin seçenekler arasından kendisi için en uygun olanı seçerek, bununla tutarlı biçimde davranabilmesi, isteklerini ve planlarını gerçekçi yollarla yaşama geçirebilmesidir. Özerk bireyler öz-

denetimli kişilerdir. Özerkliğin gelişmesinde özellikle ilk yıllarda aile-çocuk etkileşimi önemlidir, ne var ki kültür ve kültürel standartlar da çok kuvvetli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Az gelişmiş Batılı olmayan toplumlarda "karşılıklılık" düşüncesi özerkliğin gelişimine müdahale eden belki de en önemli sorundur. Anababaların çocuğa bakım ve gelecek sağlama adına onlar için kendi isteklerine göre aldıkları kararlar ve çocuklar üzerinde kurdukları denetim ağırlığı özerkliği engellemektedir. Çocuklar değişik kültürel ortamlarda bulunarak, farklı toplumsal ilişkilere girerek, çeşitli kültürel etkinliklere katılarak yeteneklerini ve isteklerini ayırdetmeyi keşfederler, bu da özerk olma yolunda atacakları bir adım olarak varsayılabilir; seçenekler arttıkça özerklik artacaktır.

Yapılan araştırmalara göz attığımızda SED ve cinsiyetler arasındaki farklar sıklıkla ele alınırken, kültürlerarası farklılıklar da en önemli konulardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuğun gelişimini kolaylaştıracak çevre ve programlar sağlamak ve çocukların özerklik gelişimlerini ya da haklarını onlara eğitim yoluyla aktarmak, ele alınan diğer konulardır. Bireylerin özerklik dereceleri ya da ilkokul yıllarında özerkliğin gelişimi de karşımıza çıkan araştırma konularıdır. Çalışmalar genellikle davranışsal özerklikle ilgiliyken son zamanlarda psikolojik özerkliği ele alan çalışmalara da rastlanmaktadır. Çalışmaların çoğu ilk çocukluk ve ergenlik yıllarına odaklanmaktadır. Bu yıllar bağımsızlık ve bireyselleşmenin en kesin olarak ortaya çıktığı yıllardır.

Killen ve Smetana (1999), anaokullarında sınıf içi toplumsal etkileşimlere ve küçük çocukların kişisel kavramlarına odaklanmışlar ve bu amaçla iki çalışma yürütmüşlerdir. Birinci çalışmada 3 ve 4 yaşlarındaki

çocukları kapsayan 20 anaokulu sınıfında, çocukların ve öğretmenlerin kişisel, ahlaki ve toplumsal olaylarla ilgili etkileşimleri gözlemlenmiştir. Araştırma sonunda öğretmenlerin ahlaki ve toplumsal konuları kişisel ve karışık konulara göre daha direkt olarak sundukları görülmüştür. Öğretmenler çocuklara seçenekler sunmuşlar ancak kişisel konuları tartışmak istememişlerdir. Çocuklar, öğretmenler onlara seçenek sunduklarında kişisel sorulara yanıt vermişlerdir. İkinci çalışmada 3, 4 ve 5 yaşlarındaki anaokuluna devam eden 120 çocukla sınıfta ve evde karşılaştıkları kişisel olaylarla ilgili görüşmeler yapılmıştır. Artan yaşla birlikte çocuklar her iki ortamda da kişisel kararları üzerinde kontrol kurmaları gerektiğini belirtmişlerdir. İki çalışmanın sonucunda, çocukların seçimler yapabilecekleri, etkinliklerini yapılandırabilecekleri ve sınıf içinde bağımsız davranabilecekleri bir kişisel alanın varlığını ve gerekliliğini vurgulamışlardır.

Zevalkink (1999), Endonezyalı annelerle yaptığı çalışmada çocukların günlük toplumsal yaşamlarında anne-çocuk ilişkisine odaklanmıştır. Alt ve orta sosyoekonomik düzeylerden gelen annelerin katıldığı araştırmada veriler katılımcı gözlemler, etnografik görüşmeler, video kayıtları ve HOME (Home Observation for Measurement of the Environment) ölçeğinin kullanılması ile toplanmıştır. Hollandalı annelerle Endonezyalı anneler arasında kültürlerarası karşılaştırmalar yapılmış, Endonezyalı annelerin çocuklarının özerkliklerine karşı duygusal olarak destek verici olmaktan çok saygılı yaklaştıkları saptanmıştır. Karşılıklı bağımlılık hipotezinin Endonezya'da geçerli olup olmadığını test eden Zevalkin, araştırma sonucunda daha eğitilmiş annelerin daha az eğitilmişlere oranla çocuklarıyla daha fazla vakit geçirdikleri

bulunmuştur. Bulgular kültürel yapının bağımsızlığı ya da karşılıklı bağımlılığı desteklediğini ortaya koymaktadır.

Okagaki ve Sternberg (1993), Kamboçyalı, Meksikalı, Filipinli ve Vietnamlı anababalar ile Anglo-Amerikan ve Meksikalı-Amerikalı anababaların çocuklarının okul performansı ve anababa inanışları konusunda bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda göçmen anababaların çocuklarından özerk davranışın gelişiminden çok itaatin gelişmesini, buna karşılık Amerikalı anababaların ise itaatten çok özerkliği önemsediklerini bulmuşlardır. Toplumun geleneksel değerlere ve toplulukçu kültüre sahip olup olmamasıyla açıklanan bu bulgu, çocukların okul performansı ile ilişkili bulunmuştur.

Helwig ve Kim (1999) ilkökula devam eden çocukların farklı toplumsal bağlamlarda karar verme süreçlerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda akran ve aile bağlamlarında oybirliğinin, okulla ilgili kararlarda ise otoriteye dayalı kararların tercih edildiğini saptamışlardır. Özerk karar verme süreçlerinde yaşın önemli bir değişken olduğu da vurgulanmıştır.

Taylor, Lichtman ve Ogawa (1998), Japonyalı annelerin çocuklarının anababa, grup ve kurumsal normları içselleştirmelerini nasıl desteklediklerini belirlemeye çalışmışlardır. Altı buçuk yaşındaki anaokulu çocuklarının bakış açısından yaptıkları çalışmada, işbirliğinin kalitesi anlamına gelen "sunao" nun çocukların özerklik gelişimlerinde ve yaşıt ilişkilerinde en temel özelliklerden biri olduğu saptanmıştır.

Prout (2000), çocukların kendi yaşamları üzerindeki aktif katılımlarını ele aldığı çalışmada, İngiltere'deki modernleşme sürecinde kendini gerçekleştirme ile kontrol arasındaki gerilimli ilişkiyi vurgulamıştır. Çalışma sonunda çocukların toplum yaşamına kendi hakları olan bireyler olarak katılmalarının toplumsal sıkıntı yarattığını vurgulanmaktadır.

Killen, Ardila-Rey, Barakkaz ve Wang (2000), yaptıkları karşılaştırmalı çalışmada, Amerika Birleşik Devletleri, Kolombiya, El Salvador ve Tayvan'daki 160 okul öncesi öğretmenin çocukların özerkliği ile ilgili algılarını incelemişler ve kültürlerarasında özerkliğe verilen önem açısından benzerlikler saptamışlardır. Ahlaki ve toplumsal çatışmaların çözülmesi, özerklik, grup duygusu ve genel olarak anaokullarının amaçları ile ilgili öğretmen görüşlerinin alındığı çalışma sonucunda, bütün grupların özerkliğe önem verdikleri ve eğitimde baskı yönteminin kullanılmadığı vurgulanmıştır.

Nucci, Killen ve Smetana (1996), çocukların özerklik kurmaları ile anababa-çocuk ve öğretmen-çocuk ilişkisi çerçevesindeki kişisel alanları arasındaki ilişkiyi test etmişlerdir. Yetişkinlerin mantıklı kararlar alabilen bir çocukla kişisel konuları nasıl görüştiklerini ele alan diğer araştırmaları belgeledikleri çalışma sonucunda özerkliğin ortaya çıkışını sınamak için bir model önermişlerdir.

Nucci ve Smetana (1996) yaptıkları çalışmada 5 ve 7 yaşında çocuğu olan annelerle görüşmüşler ve çocukların bireysel karar yetkisi, özerkliği ve bireyselliği kavramlaştırmalarını istemişlerdir. Anneler ahlaki, geleneksel ve sağduyuya dayanan konuların kontrol edilmesi gerektiğini vurgularken; çocuklarının yemek, sosyal etkinlikler, giyim ve oyun arkadaşları konusunda

karar vermelerine izin verdiklerini açıklamışlardır. Bulgular, annelerin kendi rollerini eğitimci ve bakıcı olarak algıladıklarını ve çocuklarında bireyselliğin gelişimini önemsediklerini göstermektedir.

Nucci, Camino ve Sapiro (1996) Brezilyalı çocukların kişisel özerkliği ve ahlaki konuları kavramsallaştırmalarında sosyal sınıf etkisini ele aldıkları araştırmada iki çalışma yürütmüşlerdir. Birinci çalışmada 9 ve 15 yaşlarındaki orta ve alt sınıftan 40 çocukla görüşmeler yapmışlar ve sonuçta farklı sosyal sınıflardan gelen çocukların kurallar ve genellenebilirlik temelinde geleneksel konuları ahlaki konulardan ayırdıklarını gözlemlemişlerdir. İkinci çalışmada ise 8, 12 ve 16 yaşlarındaki orta ve alt sınıftan 240 çocukla görüşmeler yapılmış ve yine sınıflar arasında çocukların kişisel olarak algıladıkları konuları sağduyuya dayalı görüşlerden ayırdıkları bulunmuştur. Sağduyuya dayalı görüşler anababa otoritesinin bir konusu olarak algılanmıştır. Çalışma sonucunda, Brezilyalı çocukların otorite ve kurallara farklı eğilimler gösterdikleri saptanmıştır. Toplumsal sınıf farklılığının çocukların özerklik duygusunu etkilediğine dikkat çekilmiştir. Yine de gelişimsel etkenler, farklı toplumsal sınıflar arasında çocukların kişisel seçim alanının ortaya çıktığını göstermektedir.

Miserendino (1996) okulda başarılı olan öğrencilerle ilgili yaptığı çalışmasında, ortalamanın üstündeki çocuklarda özerklik ve yeterlilik duygularında bireysel farklılıkları ele almıştır. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan 77 öğrenciden, etkinliklerinde yeterliklerini ve özerkliklerini tanımlamaları istenmiştir ve kendisini diğer öğrencilerden daha

az yeterli ya da daha az özerk hissedenlerin daha çok olumsuz duygu ilettikleri bulunmuştur.

Roer-Strier ve Divlis (1998) İsraili ve Sovyet anababaların psikolojik ve davranışsal özerklik beklentilerini ele almışlardır. Araştırmanın amacı, göçmen çocukların özerklik gelişiminde çatışan anababa beklentilerini ele alarak, kültürlerarası çocuk gelişimi alanına katkı sağlamak ve dinamik bir aile süreci olarak psikolojik ve davranışsal özerkliği işlevselleştirme girişimleridir. Bu amaçla, İsrail doğumlu 73 anababa ile 74 göçmen anababa, çocuklarının özerkliklerinin psikolojik ve davranışsal boyutlarıyla ilgili 57 soruya yanıt vermişlerdir. Sonuçta, psikolojik özerkliğin önemli bir etken olduğu, ancak psikolojik özerklik yanında başka üç etken daha görülmüştür. Bunlar; içselleştirilmiş sorumluluk, evde kendi kendini düzenleme ve ev dışında kendi kendini düzenlemedir. Sonuçlar farklı kültürel özgeçmişlere sahip anababaların çocuklarının gelişimsel yetenekleri ile davranışlarındaki beklenti ve isteklerinde farklılaştığını ve göçmen ailelerin özerklik gelişimini ertelediğini göstermektedir.

Farklı kültürel yapıları ele alarak karşılaştırmalar yapan bir başka çalışma da Fuligni (1998) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ergenlikte anababa ile çocuk arasında yaşanan çatışmaların anababa otoritesi ya da bireysel özerklik gibi farklı kültürel geleneklere sahip olan aileler arasında farklılık gösterip göstermeyeceği incelenmiştir. Meksikalı, Çinli, Filipinli ve Avrupalı geçmişlere sahip ve farklı sınıf düzeylerinden Amerikalı 1000 ergenle yürütülen çalışma kesitsel ve boylamsal desen birlikte kullanılmıştır. Ergenler, anababaları ile olan ilişkileri, inançları ve

beklentileri konusunda görüşlerini bildirdikleri bir anket doldurmuşlardır. İlk çalışmaya katılan ergenlerden 358'si iki yıl sonra aynı anketi tekrar doldurmuştur. Anababa otoritesi ve bireysel özerklik konusunda farklı inançlara sahip olmanın dışında her yaş düzeyinden ve her kültürel ardalardan gelen ergenler anababası ile benzer çatışmaları rapor etmişlerdir. Diğer yandan Avrupalı kökene sahip ergenler bireysel özerkliğe daha fazla önem verirken, geleneksel aile yapısının daha yaygın olduğu diğer kültürlerden gelen ergenler anababa otoritesine saygıyı vurgulamışlardır. Araştırmacı kültürel inanışların ve toplumsal yapının anababa-çocuk ilişkisini şekillendirmedeki önemini tartışmaktadır.

Pomerantz ve Ruble (1998), çocukların kendilerini değerlendirmelerinde cinsiyet farklılığının gelişiminde anababa kontrolünün rolünü inceledikleri çalışmada, başarısızlıkta sorumluluk alma ve güçlü standartlara sahip olmayı iki temel etken olarak ele almışlardır. İlkokula devam eden çocukları olan 91 anne 10 ilâ 21 gün arasında günlük işaret listeleri doldurmuşlardır. İşaret listeleri annelerin günlük olarak 5 alanda (yardım etme, izleme, karar verme, övme ve disiplin kurma) çocukları üzerinde kontrol ve özerkliği kullanımlarını belirlemektedir. Çocuklar ise başarısızlıkta sorumluluk alma ve güçlü standartlara sahip olmayı ölçen kendini değerlendirme ölçekleri doldürmüşlerdir. Sonuçta, annelerin kızlar üzerinde erkek çocuklara göre daha çok kontrol kurdukları, erkek çocuklarda ise özerkliğe dayalı kontrol kurdukları bulunmuştur. Bu bulgu, cinsiyet toplumsallaşmasında kızların oğlanlara göre başarısızlıkta daha çok sorumluluk alma eğilimini artırdığını göstermektedir.

Steinberg ve Roberts (1999) 8700 ergenle yaptıkları araştırmada, 14-18 yaşları arasında yetkili anababalığın ergen uyumuna katkılarını ele almışlardır. Deneklere verilen anketler sonucunda davranışsal problemler davranışsal kontrolle, psikososyal gelişim ise psikolojik özerklikle ilişkili bulunmuştur. Davranışsal özerkliğe sahip ergenlerin psikososyal gelişimlerinin daha uyumlu ve esnek olduğu ileri sürölmektedir.

Türkiye'de yapılmış çalışmalara bakıldığında, Kağıtçıbaşı'nın (1982) 1970'lerde Türkiye genelinde yürüttüğu Çocuğun Değerı araştırması ilk göze çarpan araştırmadır. Dokuz ölkede költürlerarası bir çalışma olarak yürütölen araştırmada anababaların çocuklarına verdikleri değer ile çocuktan beklentileri ele alınmıştır. Görüşmeler yoluyla veri elde edilen araştırmada çocuğun aile ve toplum içindeki yerinin sosyoekonomik gelişmeyle nasıl değerittiği incelenmiştir. Çalışma sonucunda çocukların ekonomik ve psikolojik değerleri ile ilgili költürlerarası farklılıklara rastlanmıştır. Türkiye'deki uygulamalarda çocuklarda en istenilen davranış olarak çocuğun anababasının sözünü dinlemesi vurgulanmıştır (Kağıtçıbaşı, 1998). Diğer yandan çocuğun bağımsız ve kendine güvenli olması daha az tercih edilmiştir. Kağıtçıbaşı 1970'lerin sonunda (Kağıtçıbaşı, 1981) bu araştırmasını takip eden bir çalışma ile daha önce elde ettiği bulgularını destekler nitelikte sonuçlar elde etmiştir. Bu çalışma Milli Eğitim Bakanlığı ile birlikte yürütölmüş ve Türkiye'de okulöncesi eğitim incelenmiştir. Çalışmada erken çocukluk eğitiminde ve anne-baba eğitiminde gerekli olan eğitim materyalinin hazırlanması amaçlanmıştır ve sonucunda da annelerin erken desteğe ihtiyaç duydukları saptanmıştır.

Bu çalışmalardan elde edilen bilgilerden yola çıkarak Kağıtçıbaşı, Sunar ve Bekman (1988) Erken Destek Projesi adını verdikleri çalışma ile ekonomik ve toplumsal yönden elverişsiz koşullardaki ailelere uygulanması düşünülen bir destek programı modeli geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla iki çalışma yürütmüşlerdir ve 1982-1986 yılları arasında İstanbul'da boylamsal olarak yürütülen ve varolan eğitim sisteminin etkilerinin ele alındığı ilk çalışmada hem evdeki hem de kurumdaki eğitimin çocukların davranışları üzerindeki etkileri ölçülmüştür. 255 çocuk ve 12 öğretmenden oluşan çalışma grubunda çocuklar işçi sınıfından gelen ailelerden seçilmiştir. Araştırmada kullanılan çok sayıda ölçek yanında gözlem ve görüşmeler de yapılmıştır. Ölçümler sonucunda eğitim kurumlarının yapısı değerlendirilmiş ve çocukların bireyselliklerini ortaya koyabilecekleri bir ortamın sağlanmadığı belirtilmiştir. Diğer yandan eğitim grubunda daha fazla özerklik ve daha az saldırganlık bulunmuştur. Eğitilmiş anneler, çocuklarında özerkliği, kontrol grubu annelerinden daha fazla kabul etmişlerdir. Özellikle de ilk ölçümlerle son ölçümler arasında özerklikle ilgili büyük farklar saptanmıştır. İlk ölçümlerde tüm annelerin özerkliğe karşı oldukları, bunu söz dinlememezik ya da yaramazlık olarak algıladıkları belirtilmiştir. Eğitimden sonra deney grubundaki anneler, çocuklarının özerkliğini kabul ederken, aynı zamanda çocuklarına yakın olmaya devam etmişlerdir. Bu sonuç araştırmacılar tarafından bağdaşıklık ile özerkliği bir araya getiren bir çocuk yetiştirme yaklaşımı olarak ele alınmıştır. Bu açıklama ilişkisellik kültürü içeren ortaklaşacı toplumlardaki tipik aile değişimi şeklini açıklayan karşılıklı duygusal bağımlılık aile modelini desteklemektedir.

1982'de düşük sosyo-ekonomik gruptan seçilen 255 çocukla başlayan çalışmanın ardından bir izleme çalışması yürütülmüştür (Bekman, 1997). İlk çalışmada yer alan 255 anne-çocuk ikilisinden 217'si takip araştırmasına katılmıştır. Orijinal çalışmanın ilk ve son yıllarında, çocuklar 3 ve 5, 6 ve 8 yaşlarında iken çeşitli değişkenler üzerine bilgiler toplanmış ve incelenmiştir. İlk yılda (1982-1983) değerlendirmeler evlerde ve okulöncesi merkezlerinde yürütülmüştür. Projenin dördüncü ve son yılında (1985-1986) evde yapılan müdahalenin göreceli etkilerini incelemek için ilk yılda ölçülen değişkenler bir kez daha ölçülmüştür. Programın bitiminden 6 yıl sonra (proje başladıktan on yıl sonra) çocuklar 11 ve 15 yaşlarına geldiklerinde projenin uzun dönemli etkilerini belirlemek için 1991-1992 yıllarında değerlendirilmeler evlerde tekrar edilmiştir. Okul başarısı ve okula karşı tutumların programa katılmayanlara göre anlamlı derecede değişkenlik gösterdiği çalışma sonucunda ergenlerin ailelerine karşı tutumları ve ailelerin de ergenlere karşı tutumları ölçülmüştür. Eğitim grubundaki annelerin daha fazla destekleyici olması ve eğitimdeki çocukların kendi kendilerine daha fazla karar veriyor olmaları da araştırmanın diğer önemli bulguları arasındadır. Araştırma sonucunda çocuğun bireysel yeterlilik düzeyi ile çevresi tarafından sağlanan deneyimleri arasındaki sürekli ilişkinin çocuğun gelişimindeki uzun süreli etkilere neden olduğu vurgulanmıştır.

Programın hem kısa hem de uzun süreli sonuçlarının etkileyici olması Anne Eğitimi Programı'nın genişlemesine ve yeni eğitim programları eklenmesine neden olmuştur. Bu amaçla kapsamı genişleyen programın tümüne Anne-Çocuk Eğitim Programı (AÇEP) adı verilmiş ve Anne-Çocuk

Eğitim Vakfı (AÇEV) adı altında kurulan bir vakıf ile eğitim ülke geneline yaygınlaştırılmıştır. AÇEP'in etkilerini değerlendirmek amacıyla yrtlen bir başka çalışmada (Bekman, 1998) Ege, Trakya, Orta Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinden birer ilden anne-ocuk ikililerine çocuklar ve anneler için farklı değişkenlerde hem eğitim programı başlamadan önce, hem de bittikten sonra ölçümler yapılmıştır. Araştırmada AÇEP'in etkilerini görebilmek için, programa katılan ve katılmayan anne-ocuk ikilileri arasında karşılaştırmalar yapılmış ve anlamlı farklılıklar saptanmıştır. İki grup arasında sözel ve sayısal becerilerdeki farklılıkların yanında annelerin kullandıkları disiplin yöntemlerinde de önemli farklara rastlanmıştır. Programa katılan anneler program sonunda daha az olumsuz disiplin yöntemi (dayak gibi) ve daha çok olumlu disiplin yöntemi (yanlış davranışın nedenlerini anlatmak gibi) kullanırken, programa katılmayan annelerde bu durum tam tersi bir dağılım göstermektedir. Diğer yandan, programa katılan annelerin çocuğun ilgilerine, isteklerine ve gereksinimlerine daha duyarlı oldukları gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda AÇEP'in, annelerin ocuk yetiştirme tutumları üzerinde önemli etkileri olduğu belirtilmiştir. nemli bir vurgu annelerin kendilerine güveniyle doğru orantılı bir ilişki içinde olduğu ve bu güvenin annenin aile içindeki statüsünü ykselttiğidir.

Bu çalışmanın ardından aynı örnekleme içinden okula başlamış olanlara ulaşılarak bir izleme çalışması yapılmıştır. AÇEP'in okuldaki başarı ve okula uyum üzerindeki etkilerinin araştırıldığı takip çalışması sonucunda, sözel ve sayısal becerilerde anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu saptanmıştır. Çevresel farklılıkların da ele alındığı çalışmada çocuğun evde ders çalışması

için uygun ortamının olup olmamasına da dikkat edilmiştir. Hem çevreye hem de ders çalışma ortamına ilişkin farklılıkların saptanmış olması, eğitim programının çevrenin olumsuz etkilerinin üstesinden gelebileceğini göstermektedir.

İmamoğlu (1987), insan gelişiminde karşılıklı bağımlılık modelini incelediği çalışmasında Türkiye’de şehirlerde yaşayan, üst SED’deki annelerin çocuklarının bağımsızlıklarına ve kendine yeterliliklerine önem verdiklerini, diğer yandan orta ve alt SED’deki annelerin ise itaat ve sadakate önem verdiklerini vurgulamıştır. Aynı zamanda Türkiye’de çocukların toplumsallaşmalarının bağımsızlık ve ayrışmadan çok, karşılıklı bağımlılık olarak ele alındığı saptanmıştır.

İmamoğlu (1998), bireycilik ve toplulukçuluk kavramları çerçevesinde bireyselleşme ve ayrışmayı bütünleştiren yeni bir model önerisinin doğruluğunu test etmiştir. Çalışmada 117 üniversite öğrencisine BDIS (The Balanced Differentiation and Integration Scale) ve BOS (the Balanced Orientation Scale) ölçekleri uygulanmıştır. Sonuçlar 4 tür kişilik tipinin tanımlanmasına neden olmuştur. Bulgular BDIS’in geçerliliği ve güvenilirliği için destek vermekle birlikte, araştırma sonucunda bütünleşme ve ayrışmanın benliğin tamamlayıcı süreçleri olduğu vurgulanmıştır.

Çelen ve Çok (2001) 12-18 yaşları arasındaki ergenlerin karar özerkliğini belirlemeye çalışmışlardır. Orta SED’den 372 ergen ve 324 anababaya PADM (Parent- Adolescent Decision Making Questionnaire) özerklik anketi verilmiş; yaşa ve cinsiyete göre farklılık olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Diğer yandan ergenlerin ve anababaların

bakışaçılarından karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyetler arasında farklılıklar saptanmıştır. Kızların belirli alanlarda erkeklere göre daha fazla karar özerkliğine sahip oldukları, erkeklerin ise daha fazla çatışma yaşadıkları bulunmuştur. Anne ve babaların ergen çocuklarının özerkliğine bakışaçıları arasında beklenenin aksine farklılık saptanmamıştır. Diğer yandan ergenlerin genel olarak anababalarına göre karar özerkliği beklenenden daha yüksektir.

Aydın (2000) ergenlerde özerkliğin gelişimini ele aldığı çalışmasında algılanan anababa kontrolü ve bu kontrolün duygusal ve davranışsal özerklikle ilişkisini incelemiştir. 11-18 yaşları arasındaki 476 ergenle yürütülen çalışmada duygusal özerklik ölçeği, yaş beklentileri ölçeği ve özerklik-kontrol ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda duygusal özerklik puanlarının yaşla birlikte arttığı, diğer yandan algılanan anababa kontrolünün ise yaşla birlikte azaldığı görülmüştür. SED'ler ve cinsiyetler arasında karşılaştırmaların yapıldığı çalışmada orta ve üst SED'deki ergenlerin alt SED'deki ergenlere göre daha az anababa kontrolü algıladıkları gözlemlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma çocukların kültürel etkinliklerini, özerklik düzeylerini ve aynı zamanda kültürel etkinlikler ile özerklik arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı için betimsel bir çalışmadır. Araştırmada ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine Kültürel Etkinlikler Envanteri ile Özerklik Anketi uygulanmış, daha sonra ankete katılan öğrencilerden bazılarıyla derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada kültürel etkinliklere katılma ve özerklik düzeylerinin SED ve cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediği ve kültürel etkinliklere katılma ile özerklik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

2. ARAŞTIRMA GRUBU

Bu araştırmada Ankara ili sınırları içerisinde yer alan, sırasıyla alt ve orta SED'î temsil eden Akdere ve Abidinpaşa semtlerindeki birer ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile üst SED'î temsil eden Çankaya semtindeki Büyük Kolej Özel Okullarındaki 4. ve 5. sınıf öğrencileri araştırma grubunu oluşturmaktadır. Sosyo ekonomik düzey, Devlet İstatistik Enstitüsünün belirlediği semtlere göre seçilmiş olmasına karşılık, üst SED'î temsili eden Çankaya ilçesinden bir devlet okulu yerine özel okul seçilmiştir. Daha önce yapılan çalışmalarda Çankaya ilçesinde devlet okullarına devam eden çocukların genellikle, önemli ölçüde o bölgede gecekondularda yaşayan ailelerin ve apartman görevlisi olan ailelerin çocukları oldukları

gözlemlenmiştir. Bu çocuklar da genellikle üst SED'i değil, alt ya da orta SED'i temsil etmektedirler. O bölgedeki üst SED'i temsil eden çocuklar genellikle özel okullara devam etmektedirler. Bu nedenle bir devlet okulu yerine özel okulun seçilmesine karar verilmiştir. Ölçekler, her sınıf düzeyinden 40 ve her semtten 80'er olmak üzere toplam 240 çocuğa uygulanmıştır. Uygulamalar sonunda bazı öğrencilerin formları eksik ya da yanlış doldurdıkları fark edilmiştir. Bu formlar geçersiz sayıldığı için toplam 229 form değerlendirme kapsamına alınmıştır. Daha sonra derinlemesine bilgi edinebilmek amacıyla araştırmaya katılan öğrenciler arasından rastlantısal olarak seçilen her SED'den 6'şar olmak üzere toplam 18 çocukla bireysel görüşme yapılmıştır.

Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan çocukların SED, cinsiyet ve yaşa göre dağılımları görülmektedir.

TABLO 1

Araştırmaya Katılan Çocukların SED'e Göre Dağılımları

SED	Frekans	Yüzde (%)
Alt	79	34,5
Orta	76	33,2
Üst	74	32,3
Toplam	229	100,0

Tablo 1'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan toplam 229 çocuktan 79'u alt SED (%34,5), 76'sı (% 33,2) orta SED ve 74'ü (% 32,3) üst SED'e mensuptur.

TABLO 2**Araştırmaya Katılan Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımları**

Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
Kız	118	51,5
Erkek	111	48,5
Toplam	229	100,0

Tablo 2'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan toplam 229 çocuktan 118'i kız çocukken (% 51,5), 111'i (% 48,5) erkek çocuktur.

TABLO 3**Araştırmaya Katılan Çocukların Yaş'a Göre Dağılımları**

Yaş	Frekans	Yüzde (%)
10	81	35,4
11	126	55,0
12	22	9,6
Toplam	229	100,0

Tablo 3'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan toplam 229 çocuktan 81'i (% 35,4) 10 yaşında, 126'sı (% 55,0) 11 yaşında ve 22'si (% 9,6) 12 yaşındadır.

3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada çocukların günlük yaşamlarında katıldıkları kültürel etkinliklerin neler olduğunu ve bu etkinliklere katılma sıklığını ölçmeyi amaçlayan "Kültürel Etkinlikler Envanteri" (Ek-1) uygulanmıştır. Envanter araştırmanın amacına uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ayrıca özerklik düzeyinin belirlenmesi için yine araştırmacı tarafından

araştırmanın amacına uygun olarak geliştirilmiş olan "Özerklik Anketi" (Ek-2) uygulanmıştır. Envanter ve anket uygulamalarının ardından, araştırmaya katılan çocuklar arasından rastlantısal olarak seçilen 18 çocukla yine araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu (Ek-3) kullanılarak yüzyüze görüşülmüş ve görüşmeler kasete kaydedilmiştir. Aşağıda bu ölçeklerin geliştirilme aşamaları tek tek açıklanmaktadır.

a) Kültürel Etkinlikler Envanterinin Geliştirilmesi:

Kültürel Etkinlikler Envanteri (KEE) bu araştırma için, çocukların günlük yaşamları içerisinde katıldıkları etkinlikleri belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.

KEE geliştirilirken öncelikle ilköğretim 4. ve 5. sınıfa giden 20 çocuktan ve 20 yetiştikenden (anababalar ve çocuk gelişimi uzmanları) yazılı olarak kültürel etkinlikler kavramını tanımlamaları ve kültürel etkinlik olarak düşündükleri veya adlandırabilecekleri etkinlikleri sıralamaları istenmiştir. Ayrıca ilköğretime devam eden çocuklar farklı ortamlarda gözlemlenerek günlük yaşamda gerçekleştirdikleri etkinliklerin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Yaklaşık 100 maddelik bir etkinlik listesi oluşturulmuş ve bu listeden araştırma konusu ile ilgili olduğu düşünölenler envanter kapsamında yer almıştır. Daha sonra, maddelerin anlaşılabilirliği ve açıklığını belirlemek amacıyla 4. ve 5. sınıfa devam eden 7 çocuğa soru taslakları verilmiştir.

Çocuklardan gelen yanıtla göre gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra çocuk gelişimi uzmanları, istatistik uzmanları ve ölçme-değerlendirme uzmanlarından oluşan 15 hakeme anket dağıtılmış ve ele alınan yaş grubu için maddelerin anlaşılabilirliği, yaş grubuna uygunluğu, ölçmek istenen

özellikleri ölçüp ölçmedikleri açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Hakem görüşleri doğrultusunda KEE'nin yapısında bazı değişiklikler yapılmıştır. Her SED'den 20 çocuk olmak üzere toplam 60 çocukla Şubat 2001'de deneme uygulamaları yapılmıştır. Deneme uygulamalarında elde edilen bilgiler sonucunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve her sınıf düzeyinden 25 olmak üzere her SED'den 50, toplam 150 çocukla Mart 2001'de pilot uygulamalar yapılmıştır.

Pilot uygulamalar tamamlandıktan iki hafta sonra orta SED'den araştırmaya katılan 10 çocuğa KEE yeniden verilerek tutarlılığa bakılmıştır. Sonuçlar KEE için .87 düzeyinde tutarlılık göstermiştir. Aynı zamanda hem pilot uygulamalara hem de asıl uygulamalara katılan bütün çocukların annelerine aynı ölçeklerin anne formları gönderilmiş ve pilot uygulamaya katılan 142 çocuğun yanıtları ile 123 annenin yanıtları arasında yüksek korelasyon ($r=.93$) bulunmuştur.

Envanterde yer alan maddelerin sürekli bir dağılımda işaretlenmesi gerektiğinden, pilot uygulamalar sırasında, çocukların soruları yanıtlarken zorlandıkları görülmüştür. Bu nedenle pilot uygulamaların ardından envanter yeniden gözden geçirilmiş, bazı yapısal değişikliklere gidilmiştir. İlk halinden farklı olarak üç soru çıkarılıp, sürekli aralıklar 5'li derecelemeden 4'lü derecelemeye dönüştürülerek envanter sadeleştirilmiştir. 5 kişiden oluşan uzman grubu envanteri yeniden değerlendirerek uygunluğuna karar vermiştir.

Bütün bu değişikliklerin ardından Nisan 2001'de asıl uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamalara her sınıf düzeyinden 40 ve her SED'den

80 olmak üzere toplam 240 çocuk katılmıştır. Veriler analiz edilirken bazı formlar geçersiz olarak değerlendirilmiş ve değerlendirmeye alınmamıştır.

Araştırmaya katılan grup ilköğretim 4. ve 5. sınıfa devam eden öğrencilerden oluştuğu için Piaget'in zihinsel gelişim evrelerinden somut işlemler döneminde oldukları varsayılmıştır. Ne var ki ölçme araçlarında yer alan sürekli aralıklar soyut kavramlardır ve bu nedenle uygulamalar sırasında bu aralıkların somut tanımları çocuklara verilmiş ve bu tanımlar göz önüne alınarak işaretlemeleri istenmiştir. İlgili sorularda tanımlamalar çocuklara her seferinde tekrarlanmıştır. Bu somutlaştırmalar aşağıdaki gibidir:

1.,3.,5.,6.,8. ve 10. sorular için bir ay içinde;

- Hiç : Hiç yapmamış olmak
- Ara sıra : Ortalama 2-5 kez arası yapmış olmak
- Çoğunlukla : Ortalama 5-10 kez arası yapmış olmak
- Her zaman : Ortalama 10 kezden fazla yapmış olmak

11,12.,13. ve 14. sorular için bir hafta içinde ya da hafta sonu süresince ;

- Hiç : Hiç yapmamış olmak
- Arasıra : Ortalama 10 saatten az yapmış olmak
- Çoğunlukla : Ortalama 10-20 saat arası yapmış olmak
- Her zaman : Ortalama 20 saatten fazla yapmış olmak

Toplam 30 sorudan oluşan KEE'de yer alan 10 soru alt maddeler içermektedir. Çocuklardan bu maddeleri 1'den (hiçbir zaman) 4'e (her zaman) kadar derecelemeleri beklenmiştir. Geriye kalan 20 soru evet-hayır türünde ya da çoktan seçmeli sorulardır.

KEE'de yer alan alt maddeler sanatsal etkinlikler (tiyatro, drama, sinema, resim, el işleri, dans/bale/halkoyunları, müzik, heykel ve diğer); sportif etkinlikler (basketbol, voleybol, futbol, yüzme, tenis, atletizm, jimnastik, buz pateni ve diğer); ev içi etkinlikler (oyun oynama, TV izleme, ev işlerine yardım etme, el işi yapma, bilgisayarla oynama, ders çalışma/ödev yapma, resim yapma/kağıt yapıştırma, satranç/dama/tavla oynama, müzikle ilgilenme, şiir-öykü yazma/günlük tutma, dini etkinlikte bulunma, kitap okuma, küçük kardeşlere bakma, komşu ya da akraba çocuklarına bakma, koleksiyon yapma ve diğer); ev dışı etkinlikler (oyun oynama, dersanelere ya da özel kurslara katılma, din okullarına/kurslarına katılma, bir işte çalışma, spor okullarına/kurslarına katılma, okul dışı spor etkinlikleri ile ilgilenme, sanat okullarına/kurslarına katılma, komşu ya da arkadaş ziyaretlerine gitme, müze ya da doğa gezilerine katılma, sokakta gezinme, alışverişe çıkma ve diğer) olarak belirlenmiştir. Ayrıca oyun ve oyuncak türlerine ilişkin sınıflamalar da envanterde yer almaktadır.

b) Özerklik Anketinin Geliştirilmesi:

Özerklik Anketi de KEE'de olduğu gibi öncelikle yetişkinlerden özerklik tanımını yapmaları ve özerk olarak düşündükleri etkinlikleri sıralamaları istenmiştir. Daha sonra ilköğretime devam eden çocuklarla görüşmeler yapılmış, çocukların bakış açısından özerk davranışa ilişkin bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Buradan elde edilen bilgiler dikkate alınarak ve literatürde bu alanla ilgili ölçekler gözden geçirilerek bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzundan araştırma kapsamında seçilen maddelerle oluşturulan anket taslağı 7 çocuk tarafından yanıtlanmıştır. Maddelerin anlaşılabilirliği,

uzunluğu, vb. gibi yapısal konular dikkate alınarak bazı değişiklikler yapılmıştır. Özerklik anketi için de kapsam geçerliliğini belirlemek için 15 hakemden ele alınan yaş grubu için maddelerin anlaşılabilirliği, yaş grubuna uygunluğu, ölçmek istenen özellikleri ölçüp ölçmedikleri yönünde görüş alınmıştır. Bütün hakemler anketi “uygun” bulduklarını belirtmişlerdir.

şubat ayı içerisinde her SED’den 20 çocuk olmak üzere toplam 60 çocukla gerçekteştirilen deneme uygulamalarının ardından her SED’den 50 olmak üzere toplam 150 çocukla pilot uygulamalar yapılmıştır. Ön uygulamalar sonrasında elde edilen bilgilere dayanarak gerekli düzeltmeler ve değişiklikler yapıldıktan sonra anket, asıl araştırma grubunu oluşturan toplam 240 çocuğa uygulanmıştır.

Diğer yandan, Özerklik Anketi için pilot uygulamalardan elde edilen verilere faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda bir maddenin işlemediği belirlenerek, o madde ankette çıkarılmıştır. Yeniden yapılan faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan maddelerin tek faktörde toplandığı gözlenmiştir. Bu tek faktör varyansın % 31’ini açıklamaktadır. Bu durumda ankette yer alan maddeler ölçeğin genel amacına uygun ölçme yapmaktadır. Ölçek tek maddede toplandığı için bütün maddeler özerkliği ölçer görünmektedir. Ölçeğe ait faktör yapısı Ek 4’te gösterilmiştir.

Pilot uygulamalar tamamlandıktan iki hafta sonra orta SED’den araştırmaya katılan 10 çocuğa Özerklik Anketi yeniden verilerek tutarlılığa bakılmıştır. Sonuçlar Özerklik Anketi için .84 düzeyinde tutarlılık göstermiştir. Aynı zamanda hem pilot uygulamalara hem de asıl uygulamalara katılan bütün çocukların annelerine aynı ölçeklerin anne formları gönderilmiş ve pilot

uygulamaya katılan 142 çocuğun yanıtları ile 123 annenin yanıtları arasındaki korelasyon Özerklik Anketi için ($r = .81$) olarak saptanmıştır.

Özerklik Anketi iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çocukların karar özerkliklerine ilişkin 20 madde, ikinci bölümde ise davranışsal özerkliklerine ilişkin 20 madde yer almaktadır. Ancak ikinci bölümdeki bir madde faktör analizi sonucunda çıkarılmış ve madde sayısı 19'a düşmüştür. Çocuklardan bu maddeleri 4'lü derecelemeden kendilerine en uygun olanı işaretlemeleri beklenmektedir. Derecelemeler; hiçbir zaman, arasıra, çoğunlukla ve her zaman biçimindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 39, en yüksek puan ise 156'dır.

c) Görüşme Formunun Geliştirilmesi:

Görüşme formunun taslağı, anket ve envanterde olduğu gibi çocukların farklı ortamlarda gözlenmesi ile çocuk ve yetişkinlerin yaptıkları tanımlamalar sonucunda elde edilen bilgilerin derlenmesi ile hazırlanmıştır. Daha sonra ilköğretime devam eden ve farklı SED'lerde yer alan 10 çocukla görüşme yapılmıştır. Bu ön görüşmeler, görüşmenin süresi, soruların anlaşılabilirliği, uzunluğu gibi konularda ayrıntılı bilgi sağlamıştır. Gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra hakem görüşü alınmıştır. Görüşme için kodlama formu deneme uygulamaları sonrasında geliştirilmiştir.

Görüşme formu da beş uzman tarafından incelenerek "uygun" olarak değerlendirilmiştir. Her sınıf düzeyinden 3'er ve her SED'den 6'sar olmak üzere 18 çocukla görüşülerek pilot uygulamalar yapılmıştır. Pilot uygulamalar sonunda her SED'den 6'sar olmak üzere toplam 18 çocuğun anket ve envanterdeki soruları destekleyen bilgiler sağladığı görülmüştür.

Bütün ölçekler geliştirilirken geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yanı sıra, bütün uygulamaların araştırmacının kendisi tarafından yapılması, anket ve envanter uygulamalarında bütün soruların sınıf içinde yüksek sesle okunarak, kontrol edilerek, tablo örnekleri ve dereceleme aralıkları tahtaya çizilerek gerçekleştirilmesi ile güvenilirliğin yükseltilmesine çalışılmıştır. Her SED'de aynı koşullar sağlanmış ve araştırmacı kendisi uygulamayı yönlendirmiştir.

4. VERİLERİN TOPLANMASI

Veriler, "Kültürel Etkinlikler Envanteri"nin ve "Özerklik Anketi"nin üç farklı SED'i temsil eden semtlerin ilköğretim okullarında uygulanmasıyla 2001 yılının Nisan ayında toplanmıştır. Envanter ve anket araştırmacının ve ölçekler konusunda eğitilmiş bir gözlemcinin denetiminde çocuklar tarafından sınıf ortamında ders saatleri içerisinde doldurulmuştur. Anketler uygulanırken bazı sınıflarda sınıf öğretmenleri, bazılarında ise okulun rehber öğretmenleri eşlik ederek sınıf düzeninin sağlanmasına yardımcı olmuşlar, aynı zamanda çocuklara tanıdık oldukları için güven vermişlerdir. Çocuklara öncelikle araştırma konusu açıklanmış ve ölçekler konusunda bilgi verilmiştir. Çocuklara araştırmaya katılmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu açıklanmıştır ve bütün çocuklar ölçekleri gönüllü olarak doldurmuşlardır. Sınıflarda her soru tek tek araştırmacı tarafından önce yüksek sesle okunmuş, tabloların yer aldığı sorularda tablolar tahtaya çizilerek işaretlemeler konusunda önce örnek verilmiş, gerektiğinde ilgili açıklamalar

yapılmış ve bütün öğrencilerin o soruyu anladıkları ve yanıtladıklarından emin olunduktan sonra bir sonraki soruya geçilmiştir.

Anket ve envanterden elde edilen verilerin çözümlenmesinin ardından aynı yılın Mayıs ayı içerisinde çocuklarla bireysel olarak derinlemesine görüşmeler yapılmıştır.

Görüşmeler adı geçen okulların rehberlik servislerinde gerekli fiziksel düzenlemeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma amacına uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu, çocuklar rehberlik servisine tek tek çağrılarak uygulanmıştır. Çocuklara önceden haber verilmiş, rızaları alınmış ve her görüşme başlamadan önce görüşmenin gönüllülük esasına dayalı olduğu, istemediği sorulara yanıt vermek zorunda olmadığı ve ne zaman isterse görüşmeyi bırakabileceği söylenmiştir. Görüşmeler kasete kaydedilmiş ve yine bu kayıtlar için çocukların rızaları alınmıştır. Rehberlik servislerinde çocuğun rahat edebileceği ve kimsenin rahatsız etmeyeceği bir ortam sağlanmıştır. Araştırmacı ile çocuk karşı karşıya oturmuşlardır ve her görüşme yaklaşık yarım saat sürmüştür.

5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

KEE'de yer alan sorular doğrultusunda elde edilen bilgiler, kültürel etkinlikler sınıflamasından birine dahil edilerek, frekans ve yüzde dağılımlarına bakılmıştır. SED ve cinsiyet değişkenlerine göre çocukların bu etkinliklere katılıp katılmadıkları ve katılma sıklıkları kaykare (χ^2) ve tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) ile değerlendirilmiştir. Özerklik Anketinden elde edilen veriler de tek faktörlü varyans analizi ile çözümlenmiştir. Ayrıca kültürel etkinlikler ile özerklik arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı

hesaplanarak incelenmiştir. Veriler SPSS 10.0 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen değerlerin anlamlılığı 0,05 düzeyinde ele alınmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde kültürel etkinlikler envanteri ve özerklik anketi ile elde edilen verilerin SPSS programında çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer alacaktır.

1. ENVANTER VE ANKETTEN ELDE EDİLEN BULGULAR

a) Kültürel Etkinliklere İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci problemi olan çocukların kültürel etkinliklerinin neler olduğu ve bu etkinliklere katılma sıklıklarında ve çeşitlerinde SED ve cinsiyet açısından farklılık olup olmadığı tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) ve kaykare yöntemi (χ^2) ile analiz edilmiştir. Bu değerlendirmede çocuklara öncelikle sanatsal ya da sportif etkinlikleri izlemeleri ile kendilerinin yapmaları ve hafta içi ile hafta dışı evde ya da ev dışında neler yaptıkları sorulmuştur.

Çocukların canlı olarak sahnede ya da salonda izledikleri sanatsal etkinliklerin çeşidi ve izleme sıklıklarının SED'e göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin varyans analizi yapılmış ve Tablo 4'te gösterilen bulgular elde edilmiştir.

TABLO 4

Çocukların Canlı Olarak Sahnede ya da Salonda İzledikleri Sanatsal Etkinliklerin SED'lere Göre Varyans Analizi Sonuçları

Etkinlikler	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Sanatsal etkinlikler	Gruplararası	589,56	2	294,78	27,2*	,000
	Grupiçi	2449,36	226	10,84		
	Toplam	3038,92	228			

*p< .05

SED'e göre sanatsal etkinlikleri canlı olarak salonda ya da sahnede izlemek gruplar arasında anlamlı farklılıklar göstermiştir ($F_{2-226;0,05}=27,2$; $p=0,000$). Bu farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve her üç SED arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Alt SED'deki çocuklar sanatsal etkinlikleri en az düzeyde ($\bar{X}=10,56$) izlerken, bunu orta SED' deki çocuklar takip etmiş ($\bar{X}=12,18$) ve üst SED' deki çocuklar en sık canlı sanatsal etkinlik izleyen grup olarak belirlenmiştir ($\bar{X}=14,47$).

Çocukların canlı olarak izledikleri sanatsal etkinliklerin çeşitlerine bakıldığında Tablo 5'de gösterilen bulgular elde edilmiştir.

TABLO 5
Çocukların Canlı Olarak İzledikleri Sanatsal Etkinliklerin Çeşidinin SED'lere Göre Varyans Analizi Sonuçları

Etkinlikler	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Tiyatro	Gruplararası	5,75	2	2,87	8,82*	,000
	Grupiçi	73,62	226	,37		
	Toplam	79,31	228			
Drama	Gruplararası	13,41	2	6,7	18,05*	,000
	Grupiçi	83,95	226	,37		
	Toplam	97,36	228			
Sinema	Gruplararası	97,43	2	48,72	65,40*	,000
	Grupiçi	168,36	226	,74		
	Toplam	265,79	228			
Bale-dans-halkoyunları	Gruplararası	2,61	2	1,31	1,29	,276
	Grupiçi	228,12	226	1,01		
	Toplam	230,73	228			
Resim sergisi	Gruplararası	7,85	2	3,93	6,81*	,001
	Grupiçi	130,34	226	,58		
	Toplam	138,1	228			
Dinleti/konser	Gruplararası	22,510	2	11,25	12,81*	,000
	Grupiçi	198,54	226	,88		
	Toplam	221,05	228			
Heykel sergisi	Gruplararası	1,47	2	,73	1,50	,225
	Grupiçi	110,28	226	,49		
	Toplam	111,75	228			
Diğer (a)	Gruplararası	,84	2	,42	1,43	,242
	Grupiçi	66,58	226	,29		
	Toplam	67,42	228			
Diğer (b)	Gruplararası	8,79	2	4,40	1,01	,367
	Grupiçi	,98	226	4,40		
	Toplam	,99	228			

*p<.05

Tablo 5’de görüldüğü gibi, çocukların canlı olarak seyrettikleri sanatsal etkinliklerden tiyatro ($F_{2-226; 0.05} = 8,82$; $p = .000$), drama ($F_{2-226; 0.05} = 18,05$; $p = .000$), sinema ($F_{2-226; 0.05} = 65,40$; $p = .000$), resim sergisi ($F_{2-226; 0.05} = 6,81$; $p = .001$) ve müzik dinletisi/konser ($F_{2-226; 0.05} = 12,81$; $p = .000$) SED’e göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bunun yanında halkoyunları-bale-dans gösterisi, heykel sergisi ve diğer etkinlikler anlamlı farklılık göstermemiştir. Farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre tiyatro izlemede alt SED ($\bar{X} = 1,76$) ile orta SED ($\bar{X} = 2,14$) arasında anlamlı farklılık vardır. Orta SED’deki çocuklar en çok tiyatro izleyen grup olarak karşımıza çıkmaktadır. Drama gösterisi izlemek, üst SED ($\bar{X} = 1,66$) ile hem alt ($\bar{X} = 1,11$) hem de orta SED ($\bar{X} = 1,18$) arasında farklılık göstermiştir. Drama gösterisi en çok üst SED’de izlenmektedir. Sinemaya gitmeye bakıldığında her üç SED arasında da anlamlı farklılık saptanmıştır. Üst SED’de sıklıkla ($\bar{X} = 3,16$) sinemaya gidilirken, orta ($\bar{X} = 1,97$) ve alt ($\bar{X} = 1,63$) SED’lerde oran giderek azalmaktadır. Resim sergisine gitmede yine üst SED ($\bar{X} = 2,04$) ile alt ($\bar{X} = 1,63$) ve orta ($\bar{X} = 1,66$) SED’ler arasında anlamlı farklılık bulunmakta ve bu fark en çok üst SED’de belirmektedir. Müzik dinletisine ya da konsere gitmek benzer biçimde en çok üst SED’de ($\bar{X} = 2,30$) ortaya çıkmaktadır. Üst SED ile orta SED ($\bar{X} = 1,85$) ve alt SED ($\bar{X} = 1,53$) arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Çocukların televizyonda izledikleri sanatsal etkinliklerin çeşidi ve izleme sıklıklarının SED’e göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin varyans analizi sonucunda Tablo 6’da gösterilen veriler elde edilmiştir.

TABLO 6

Çocukların Televizyonda İzledikleri Sanatsal Etkinliklerin SED'lere Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Sanatsal etkinlikler	Gruplararası	140,15	2	70,08	6,38*	,002
	Grupiçi	2484,05	226	10,99		
	Toplam	2624,20	228			

*p< .05

Tablo 6'da görüldüğü gibi SED'e göre sanatsal etkinlikleri televizyonda izlemek de gruplar arasında anlamlı farklılıklar göstermiştir ($F_{2-226;0,05} = 6,38$; $p=0,002$). Tukey çoklu karşılaştırma testi yapıldığında, alt SED ($\bar{X}=12,35$) ile orta SED ($\bar{X}=13,99$) arasında ve alt SED ($\bar{X}=12,35$) ile üst SED ($\bar{X}=14,01$) arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Ancak orta SED ile üst SED arasındaki fark anlamlı değildir. Alt SED'deki çocuklar sanatsal etkinlikleri televizyonda da en az sıklıkta izleyen grup olurken, orta ve üst SED'deki çocukların izleme sıklığı arasındaki fark anlamlı değildir.

Çocukların televizyonda izledikleri etkinliklerin çeşitlerine bakıldığında Tablo 7'de gösterilen veriler elde edilmiştir.

TABLO 7

**Çocukların Televizyonda İzledikleri Sanatsal Etkinliklerin Çeşidinin
SED'lere Göre Varyans Analizi Sonuçları**

Etkinlikler	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Tiyatro	Gruplararası	6,38	2	3,19	2,58	,078
	Grupiçi	278,99	226	1,23		
	Toplam	285,37	228			
Drama	Gruplararası	1,68	2	,84	1,62	,201
	Grupiçi	117,55	226	,52		
	Toplam	119,23	228			
Sinema	Gruplararası	41,44	2	20,72	19,26*	,000
	Grupiçi	243,16	226	1,08		
	Toplam	284,60	228			
Bale-dans halkoyunları	Gruplararası	2,98	2	1,49	1,93	,147
	Grupiçi	174,44	226	,77		
	Toplam	177,42	228			
Resim	Gruplararası	,83	2	,42	,70	,496
	Grupiçi	134,17	226	,59		
	Toplam	135,00	228			
Dinleti/konser	Gruplararası	12,30	2	6,15	5,53*	,005
	Grupiçi	251,10	226	1,11		
	Toplam	263,40	228			
Heykel sergisi	Gruplararası	1,19	2	,59	1,36	,257
	Grupiçi	98,54	226	,44		
	Toplam	99,73	228			
Diğer (a)	Gruplararası	4,61	2	2,31	5,30*	,006
	Grupiçi	98,34	226	,43		
	Toplam	102,95	228			
Diğer (b)	Gruplararası	,59	2	,29	1,44	,240
	Grupiçi	46,29	226	,20		
	Toplam	46,88	228			

*p<.05

Tablo 7'de görüldüğü gibi çocukların televizyonda seyrettikleri sanatsal etkinliklerden yalnızca sinema ($F_{2-226;0,05}=19,26$; $p=.000$), müzik dinletisi/konser ($F_{2-226; 0,05}=5,53$; $p=.005$) ve diğer etkinlikler(a) ($F_{2-226; 0,05}=5,30$; $p=.006$) SED'e göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bunun yanında tiyatro, drama, halkoyunları-bale-dans ve heykel anlamlı farklılık göstermemiştir. Farklılığın yönünü belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre televizyonda film seyretmek her üç SED arasında anlamlı farklılık göstermiştir. En çok üst SED'de ($\bar{X}=3,24$) izlenirken, orta SED ($\bar{X}=2,67$) ve alt SED ($\bar{X}=2,20$) daha az izlemektedir. Televizyonda müzik dinletisi ya da konser izlemek ise en çok orta SED' de ($\bar{X}=2,49$) ortaya

çıkmaktadır ve alt SED ($\bar{X}=1,97$) ile arasındaki farklılık anlamlıdır. Aynı zamanda üst SED ($\bar{X}=2,43$) ile alt SED arasında da anlamlı farklılık saptanmıştır. Son olarak diğer etkinliklere bakıldığında üst SED ile alt ve orta SED'ler arasında anlamlı farklılık saptanmıştır.

Çocukların kendilerinin yaptıkları sanatsal etkinliklerin çeşidi ve sıklığıyla ilgili yapılan incelemelerde SED'ler arasındaki karşılaştırmalar Tablo 8'de gösterilmektedir.

TABLO 8

Çocukların Yaptıkları Sanatsal Etkinliklerin SED'e Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Sanatsal etkinlikler	Gruplararası	645,06	2	322,53	21,04*	,000
	Grupiçi	3463,70	226	15,33		
	Toplam	4108,75	228			

*p<.05

SED'e göre bakıldığında sanatsal etkinlikler yapmak gruplar arasında anlamlı farklılıklar göstermiştir ($F_{2-226; 0,05} = 21,04$; $p=0,000$). Bu farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve her üç SED arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Alt SED'deki çocuklar en az düzeyde ($\bar{X}=13,67$) sanatsal etkinlikler gerçekleştirirken, bunu orta SED'deki çocuklar takip etmiş ($\bar{X}=15,89$) ve üst SED'deki çocuklar en çok sanatsal etkinlik yapan grup olarak belirlenmiştir ($\bar{X}=17,77$).

TABLO 9
Çocukların Yaptıkları Sanatsal Etkinliklerin Cinsiyete Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Sanatsal etkinlikler	Gruplararası	390,41	1	390,41	23,83*	,000
	Grupiçi	3718,34	227	16,38		
	Toplam	4108,75	228			

*p<.05

Sanatsal etkinliklerde bulunmak cinsiyete göre de gruplar arasında anlamlı farklılıklar göstermiştir ($F_{2-226;0,05} = 23,83$; $p=0,000$). Kız çocuklar ($\bar{X}=17,00$), erkek çocuklara ($\bar{X}=14,39$) göre daha fazla sanatsal etkinlik gerçekleştiriyor gözükmektedirler.

Çocukların kendilerinin yaptıkları sanatsal etkinliklerin çeşidinin SED'e göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin varyans analizi sonucunda Tablo 10'da gösterilen bulgular elde edilmiştir.

TABLO 10

Çocukların Yaptıkları Sanatsal Etkinliklerin Çeşidinin SED'e Göre Varyans Analizi Sonuçları

Etkinlikler	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Tiyatro	Gruplararası	3,90	2	1,95	3,31*	,038
	Grupiçi	132,88	226	,59		
	Toplam	136,78	228			
Drama	Gruplararası	29,86	2	14,93	28,75*	,000
	Grupiçi	117,38	226	,52		
	Toplam	147,24	228			
Elişi	Gruplararası	34,53	2	17,27	22,52*	,000
	Grupiçi	173,26	226	,767		
	Toplam	207,80	228			
Bale-dans halkoyunları	Gruplararası	8,41	2	4,20	5,83*	,003
	Grupiçi	162,95	226	,72		
	Toplam	171,36	228			
Resim	Gruplararası	6,91	2	3,46	4,35*	,014
	Grupiçi	179,69	226	,79		
	Toplam	186,60	228			
Müzik	Gruplararası	17,55	2	8,78	9,21*	,000
	Grupiçi	215,45	226	,95		
	Toplam	233,00	228			
Heykel	Gruplararası	,90	2	,45	1,24	,290
	Grupiçi	81,91	226	,36		
	Toplam	82,81	228			
Şiir-öykü yazma	Gruplararası	12,51	2	6,25	7,45*	,001
	Grupiçi	188,50	226	,83		
	Toplam	201,01	228			
Diğer (a)	Gruplararası	,12	2	6,03	,66	,518
	Grupiçi	20,66	226	9,14		
	Toplam	20,79	228			
Diğer (b)	Gruplararası	7,91	2	3,96	1,83	,163
	Grupiçi	4,88	226	2,16		
	Toplam	4,96	228			

*p<.05

Tablo 10'da görüldüğü gibi, çocukların yaptıkları sanatsal etkinliklerden tiyatro ($F_{2-226; 0,05} = 3,31$; $p = .038$), drama ($F_{2-226; 0,05} = 28,75$; $p = .000$), elişi ($F_{2-226; 0,05} = 22,52$; $p = .000$), bale/dans/halkoyunları ($F_{2-226; 0,05} = 5,83$; $p = .003$), resim ($F_{2-226; 0,05} = 4,35$; $p = .014$), müzik ($F_{2-226; 0,05} = 9,21$; $p = .000$) ve şiir-öykü yazma ($F_{2-226; 0,05} = 7,50$; $p = .001$) SED'e göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Ancak heykel çalışması ve diğer etkinlikler anlamlı farklılık göstermemiştir. Farklılığın yönünü belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre tiyatro çalışmasında bulunmak üst SED ($\bar{X} = 1,84$) ile alt

SED ($\bar{X}=1,52$) arasında anlamlı farklılık göstermiştir. Üst SED'deki çocuklar daha çok tiyatro çalışması yapmaktadırlar. Drama çalışması da en çok üst SED'de yapılırken ($\bar{X}=2,01$), üst SED'in diğer iki SED'le arasındaki farklılık anlamlıdır. Elişi çalışmalarındaki farklılık üst SED ($\bar{X}=2,43$) ile alt SED ($\bar{X}=1,73$) arasında ve orta SED ($\bar{X}=2,63$) ile alt SED arasında anlamlıdır. Bu durumda en çok orta SED'de elişi çalışması yapılıyor gözükmektedir. Bale/dans/halkoyunlarına bakıldığında üst SED ($\bar{X}=1,96$) ve alt SED ($\bar{X}=1,52$) arasında, aynı zamanda üst SED ile orta SED ($\bar{X}=1,59$) arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. En çok dans çalışması üst SED'de ortaya çıkmaktadır. Resim çalışmaları yalnızca üst SED ($\bar{X}=2,90$) ile alt SED ($\bar{X}=2,48$) arasında anlamlı farklılık göstermektedir. Üst SED'deki çocuklar daha çok resim yapmaktadırlar. Müzik çalışması yapmak da yine üst SED'de en çok ortaya çıkmaktadır ve üst SED'in ($\bar{X}=2,85$) alt ($\bar{X}=2,19$) ve orta ($\bar{X}=2,38$) SED'lerle arasındaki farklılık anlamlıdır. Son olarak, şiir-öykü yazmaya bakıldığında alt SED'deki çocukların ($\bar{X}=1,86$) hem üst SED'deki ($\bar{X}=2,40$), hem de orta SED'deki ($\bar{X}=2,28$) yaşlılarından anlamlı derecede daha az şiir ya da öykü yazdıkları görülmektedir.

Çocukların kendilerinin yaptıkları sanatsal etkinliklerin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin varyans analizi sonucunda Tablo 11'de gösterilen bulgular elde edilmiştir.

TABLO 11

Çocukların Yaptıkları Sanatsal Etkinliklerin Çeşidinin Cinsiyete Göre Varyans Analizi Sonuçları

Etkinlikler	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Tiyatro	Gruplararası	3,03	1	3,03	5,14*	,024
	Grupiçi	133,75	227	,59		
	Toplam	136,78	228			
Drama	Gruplararası	1,67	1	1,67	2,60	,108
	Grupiçi	145,57	227	,64		
	Toplam	147,24	228			
Elişi	Gruplararası	27,41	1	27,41	34,45*	,000
	Grupiçi	180,38	227	,79		
	Toplam	207,78	228			
Bale-dans vb	Gruplararası	11,91	1	11,91	16,96*	,000
	Grupiçi	159,45	227	,70		
	Toplam	171,36	228			
Resim	Gruplararası	3,97	1	3,97	4,93*	,027
	Grupiçi	182,63	227	,80		
	Toplam	186,60	228			
Müzik	Gruplararası	8,36	1	8,36	8,45*	,004
	Grupiçi	224,65	227	,99		
	Toplam	233,00	228			
Heykel	Gruplararası	,12	1	,12	,33	,565
	Grupiçi	82,69	227	,36		
	Toplam	82,81	228			
Şiir-öykü yazma	Gruplararası	5,91	1	5,91	6,88*	,009
	Grupiçi	195,10	227	,86		
	Toplam	201,01	228			
Diğer (a)	Gruplararası	,10	1	,10	1,10	,296
	Grupiçi	20,69	227	9,11		
	Toplam	20,79	228			
Diğer (b)	Gruplararası	3,61	1	3,61	,16	,685
	Grupiçi	4,96	227	2,18		
	Toplam	4,96	228			

*p<.05

Çocukların yaptıkları sanatsal etkinlikler cinsiyete göre karşılaştırıldığında da bazı anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Tiyatro ($F_{1-227;0,05}=5,14$; $p=.024$), elişi ($F_{1-227;0,05}=34,45$; $p=.000$) bale/dans/halkoyunları ($F_{1-227;0,05}=16,96$; $p=.000$), resim ($F_{1-227;0,05}=4,93$; $p=.027$), müzik ($F_{1-227;0,05}=8,45$; $p=.004$) ve şiir-öykü yazma ($F_{1-227;0,05}=6,88$; $p=.009$) etkinlikleri kız çocuklar tarafından daha sıklıkla yapılan etkinlikler olarak anlamlı farklılık göstermiştir.

Sanatsal etkinliklerde olduğu gibi çocukların sportif etkinlikleri canlı olarak sahada ya da stadyumda izleme sıklıklarına ilişkin sorudan elde edilen bulgular Tablo 12'deki gibidir.

TABLO 12

Çocukların Canlı Olarak Sahada ya da Stadyumda İzledikleri Sportif Etkinliklerin SED'e Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Sportif etkinlikler	Gruplararası	298,68	2	149,34	7,40*	,001
	Grupiçi	4563,02	226	20,19		
	Toplam	4861,69	228			

*p< .05

SED'e göre sportif etkinlikleri canlı olarak sahada ya da stadyumda izlemek gruplar arasında anlamlı farklılıklar göstermiştir ($F_{2-226;0,05} = 7,40$; $p=0,001$). Bu farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve alt SED ($\bar{X}=13,01$) ile orta SED ($\bar{X}=13,07$) arasında anlamlı farklılık bulunmazken, üst SED'deki çocukların ($\bar{X}=15,49$) spor etkinliklerini canlı olarak seyretme sıklıkları hem alt hem de orta SED'deki çocuklardan anlamlı olarak farklıdır. Üst SED çocukları sportif etkinlikleri canlı olarak daha çok izlemektedirler.

Çocukların sahada ya da stadyumda izledikleri etkinliklerin çeşidi SED'ler arasında karşılaştırıldığında Tablo 13'teki bulgular elde edilmiştir.

TABLO 13
Çocukların Canlı Olarak Sahada ya da Stadyumda İzledikleri Sportif
Etkinliklerin Çeşidinin SED'e Göre Varyans Analizi Sonuçları

Etkinlikler	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Basketbol	Gruplararası	25,48	2	12,74	13,57*	,000
	Grupiçi	212,25	226	,94		
	Toplam	237,74	228			
Voleybol	Gruplararası	8,55	2	4,28	5,61*	,004
	Grupiçi	172,20	226	,76		
	Toplam	180,76	228			
Futbol	Gruplararası	3,29	2	1,65	1,12	,328
	Grupiçi	332,25	226	1,47		
	Toplam	335,55	228			
Yüzme	Gruplararası	4,89	2	2,45	3,32*	,038
	Grupiçi	166,56	226	,74		
	Toplam	171,45	228			
Tenis	Gruplararası	5,41	2	2,71	3,66*	,027
	Grupiçi	167,26	226	,74		
	Toplam	172,67	228			
Atletizm	Gruplararası	6,02	2	3,01	4,98*	,008
	Grupiçi	136,61	226	,60		
	Toplam	142,63	228			
Jimnastik	Gruplararası	4,85	2	2,43	3,26*	,040
	Grupiçi	168,34	226	,74		
	Toplam	173,20	228			
Buz pateni	Gruplararası	13,66	2	6,83	7,86*	,001
	Grupiçi	196,45	226	,87		
	Toplam	210,11	228			
Diğer (a)	Gruplararası	2,34	2	1,17	,06	,942
	Grupiçi	44,56	226	,19		
	Toplam	44,58	228			
Diğer (b)	Gruplararası	,17	2	8,45	1,51	,222
	Grupiçi	12,62	226	5,58		
	Toplam	12,79	228			

*p< .05

Tablo 13'te görüldüğü gibi çocukların canlı olarak izledikleri spor etkinliklerinde SED'ler arasında anlamlı farklılıklar vardır. Basketbol ($F_{2-226;0,05}=13,57$; $p=.000$), voleybol ($F_{2-226;0,05}=5,61$; $p=0.04$), yüzme ($F_{2-226;0,05}=3,319$; $p=0,38$), tenis ($F_{2-226;0,05}=3,66$; $p=.027$), atletizm ($F_{2-226;0,05}=4,98$; $p=.008$), jimnastik ($F_{2-226;0,05}=3,26$; $p=.040$), buz pateni ($F_{2-226;0,05}=7,86$; $p=.001$) anlamlı farklılıklar gösterirken, futbol maçı izlemede SED'ler arasında farklılığa rastlanmamıştır. Farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testine göre canlı olarak basketbol maçı izlemede üst SED ($\bar{X}=2,38$) ile alt ($\bar{X}=1,85$) ve orta ($\bar{X}=1,56$) SED'ler arasında anlamlı farklılık vardır. En

çok üst SED'deki çocuklar, daha sonra alt SED ve en son olarak da orta SED'deki çocuklar basketbol maçı izlemektedirler. Voleybol maçlarında ise orta SED ($\bar{X}=1,53$) ile alt ($\bar{X}=1,91$) ve üst SED ($\bar{X}=1,96$) arasındaki fark anlamlıdır. Orta SED'deki çocuklar yine en az maç seyreden gruptur. Yüzme yarışmalarında yalnızca üst SED ($\bar{X}=1,80$) ile alt SED ($\bar{X}=1,44$) arasında anlamlı fark vardır. Benzer biçimde tenis, atletizm, jimnastik ve buz pateni yarışmalarında da yalnızca alt ve üst SED'ler arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Üst SED'deki çocuklar bu etkinliklerin her birini alt SED'deki çocuklara göre daha sıklıkla canlı olarak seyretmektedirler. Aynı etkinlikler cinsiyete göre karşılaştırıldığında Tablo 14'teki bulgular elde edilmiştir.

TABLO 14
Çocukların Canlı Olarak Sahada ya da Stadyumda İzledikleri Sportif
Etkinliklerin Çeşidinin Cinsiyete Göre Varyans Analizi Sonuçları

Etkinlikler	Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Basketbol	Gruplararası	7,89	1	7,89	7,79*	,006
	Grupiçi	229,85	227	1,01		
	Toplam	237,74	228			
Voleybol	Gruplararası	3,28	1	3,28	4,20*	,042
	Grupiçi	177,48	227	,78		
	Toplam	180,76	228			
Futbol	Gruplararası	89,81	1	89,81	82,96*	,000
	Grupiçi	245,73	227	1,08		
	Toplam	335,55	228			
Yüzme	Gruplararası	1,06	1	1,06	1,42	,235
	Grupiçi	170,39	227	,75		
	Toplam	171,45	228			
Tenis	Gruplararası	5,10	1	5,10	6,90*	,009
	Grupiçi	167,58	227	,74		
	Toplam	172,67	228			
Atletizm	Gruplararası	,12	1	,12	,19	,662
	Grupiçi	142,51	227	,63		
	Toplam	142,63	228			
Jimnastik	Gruplararası	14,90	1	14,90	21,37*	,000
	Grupiçi	158,29	227	,70		
	Toplam	173,20	228			
Buz pateni	Gruplararası	2,51	1	2,51	2,74	,099
	Grupiçi	207,60	227	,91		
	Toplam	210,11	228			
Diğer (a)	Gruplararası	5,20	1	5,20	,26	,607
	Grupiçi	44,53	227	,19		
	Toplam	44,58	228			
Diğer (b)	Gruplararası	4,51	1	4,51	,80	,371
	Grupiçi	12,74	227	5,61		
	Toplam	12,79	228			

*p< .05

Tablo 14'te görüldüğü gibi, çocukların canlı olarak izledikleri spor etkinliklerinde cinsiyetler arasında anlamlı farklılıklar vardır. Basketbol ($F_{1-227;0,05}=7,79$; $p=.006$), voleybol ($F_{1-227;0,05}=4,20$; $p=.042$), futbol ($F_{1-227;0,05}=82,97$; $p=.000$), tenis ($F_{1-227;0,05}=6,90$; $p=.009$) ve jimnastik ($F_{1-227;0,05}=21,37$; $p=.000$) anlamlı farklılık göstermiştir. Bunun yanında yüzme, atletizm ve buz pateni izlemede cinsiyetler arasında farklılığa rastlanmamıştır. Canlı olarak basketbol maçı ve futbol maçı izlemek erkeklerde daha fazla ortaya çıkarken; voleybol, tenis ve jimnastik seyretmek kız çocuklar arasında daha yaygındır.

Çocukların spor etkinliklerini televizyondan izlemeleri SED'ler açısından karşılaştırıldığında Tablo 15'teki bulgular elde edilmiştir.

TABLO 15
Çocukların Televizyonda İzledikleri Sportif Etkinliklerin SED'e Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Sportif etkinlikler	Gruplararası	377,52	2	188,76	4,46*	,013
	Grupiçi	9570,50	226	42,35		
	Toplam	9948,02	228			

*p< .05

SED'e göre sportif etkinlikleri televizyonda izlemek gruplar arasında anlamlı farklılıklar göstermiştir ($F_{2-226;0,05}=4,46$; $p=0,013$). Bu farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve yalnızca alt SED ($\bar{X}=15,91$) ile üst SED ($\bar{X}=18,89$) arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Orta SED ($\bar{X}=16,49$) ile alt SED ya da üst SED arasındaki farklılık anlamlı değildir. Üst SED'deki çocuklar spor etkinliklerini televizyonda alt SED'deki çocuklara göre daha çok seyrediyor gözükmemektedirler, bunun yanında alt SED ile orta SED ya da orta SED ile üst SED'deki çocukların televizyonda spor seyretmeleri farklılık göstermemektedir.

Çocukların seyrettikleri etkinliklerin çeşitleri karşılaştırıldığında elde edilen bulgular Tablo 16'da gösterilmektedir.

TABLO 16

**Çocukların Televizyonda İzledikleri Sportif Etkinliklerin Çeşidinin SED'e
Göre Varyans Analizi Sonuçları**

Etkinlikler	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Basketbol	Gruplararası	16,21	2	8,10	8,17*	,000
	Grupiçi	224,25	226	,99		
	Toplam	240,45	228			
Voleybol	Gruplararası	13,30	2	6,65	7,34*	,001
	Grupiçi	204,64	226	,90		
	Toplam	217,94	228			
Futbol	Gruplararası	1,23	2	,61	,43	,650
	Grupiçi	321,75	226	1,42		
	Toplam	322,98	228			
Yüzme	Gruplararası	15,55	2	7,78	9,19*	,000
	Grupiçi	191,23	226	,85		
	Toplam	206,79	228			
Tenis	Gruplararası	22,12	2	11,06	14,45*	,000
	Grupiçi	172,96	226	,76		
	Toplam	195,07	228			
Atletizm	Gruplararası	14,61	2	7,31	10,61*	,000
	Grupiçi	155,59	226	,69		
	Toplam	170,20	228			
Jimnastik	Gruplararası	30,19	2	15,09	,63	,531
	Grupiçi	5370,70	226	23,76		
	Toplam	5400,89	228			
Buz pateni	Gruplararası	11,35	2	5,67	6,47*	,002
	Grupiçi	198,22	226	,88		
	Toplam	209,56	228			
Diğer (a)	Gruplararası	,42	2	,21	,82	,444
	Grupiçi	58,27	226	,26		
	Toplam	58,69	228			
Diğer (b)	Gruplararası	,29	2	,14	1,57	,209
	Grupiçi	20,50	226	9,07		
	Toplam	20,79	228			

*p<.05

Tablo 16'da görüldüğü gibi, çocukların televizyonda izledikleri spor etkinliklerinde SED'ler arasında anlamlı farklılıklar vardır. Basketbol ($F_{2-226;0,05}=8,17$; $p=.000$), voleybol ($F_{2-226;0,05}=7,34$; $p=.001$), yüzme ($F_{2-226;0,05}=9,19$; $p=.000$), tenis ($F_{2-226;0,05}=14,45$; $p=.000$), atletizm ($F_{2-226;0,05}=10,61$; $p=.000$), buz pateni ($F_{2-226;0,05}=6,47$; $p=.002$) anlamlı farklılıklar gösterirken, futbol maçı ve jimnastik yarışması izlemede SED'ler arasında farklılığa rastlanmamıştır. Tukey testine göre televizyonda basketbol maçı izlemek üst SED ($\bar{X}=2,82$) ile alt ($\bar{X}=2,23$) ve orta ($\bar{X}=2,29$) arasında anlamlı farklılık göstermektedir. Üst SED'deki çocuklar daha çok

basketbol maçı izlemektedirler. Voleybol maçlarına bakıldığında alt SED'deki ($\bar{X}=2,00$) çocuklar en az seyreden gruptur. Üst SED ($\bar{X}=2,55$) ile alt ve orta ($\bar{X}=2,09$) SED'ler arasındaki fark anlamlıdır. Yüzme yarışmalarında üst SED ($\bar{X}=2,30$) ile alt SED ($\bar{X}=1,68$) ve yine alt SED ile orta SED ($\bar{X}=2,13$) arasında anlamlı fark bulunmuştur. Alt SED'deki çocuklar orta ve üst SED'deki çocuklara göre anlamlı biçimde televizyonda daha az yüzme yarışması seyretmektedirler. Tenis maçları üst SED'de ($\bar{X}=2,35$) alt ($\bar{X}=1,63$) ve orta ($\bar{X}=1,76$) SED'lere göre daha fazla izlenirken, atletizm de aynı dağılımla üst SED ($\bar{X}=1,92$) ile alt ($\bar{X}=1,32$) ve orta ($\bar{X}=1,49$) arasında anlamlı farklılık göstermiştir. Buz pateni yarışmalarında ise alt SED ($\bar{X}=1,75$) ile üst SED ($\bar{X}=2,27$) ve orta SED ($\bar{X}=2,13$) arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Alt SED'deki çocuklar buz pateni yarışmalarını televizyonda diğer iki SED'deki çocuklardan daha az izlemektedirler.

Aynı etkinliklerin cinsiyete göre karşılaştırılması Tablo 17'de verilmektedir.

TABLO 17
Çocukların Televizyonda İzledikleri Sportif Etkinliklerin Çeşidinin
Cinsiyete Göre Varyans Analizi Sonuçları

Etkinlikler	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Basketbol	Gruplararası	42,05	1	42,05	48,11*	,000
	Grupiçi	198,40	227	,87		
	Toplam	240,45	228			
Voleybol	Gruplararası	,79	1	,79	,83	,364
	Grupiçi	217,15	227	,96		
	Toplam	217,94	228			
Futbol	Gruplararası	135,37	1	135,37	163,78*	,000
	Grupiçi	187,61	227	,83		
	Toplam	322,98	228			
Yüzme	Gruplararası	,96	1	,96	1,05	,306
	Grupiçi	205,83	227	,91		
	Toplam	206,79	228			
Tenis	Gruplararası	5,60	1	5,60	,00	,980
	Grupiçi	195,07	227	,86		
	Toplam	195,07	228			
Atletizm	Gruplararası	1,74	1	1,74	2,35	,127
	Grupiçi	168,46	227	,74		
	Toplam	170,20	228			
Jimnastik	Gruplararası	77,14	1	77,14	3,29	,071
	Grupiçi	5323,75	227	23,45		
	Toplam	5400,89	228			
Buz pateni	Gruplararası	6,21	1	6,21	6,93*	,009
	Grupiçi	203,35	227	,90		
	Toplam	209,56	228			
Diğer (a)	Gruplararası	5,99	1	5,99	,23	,630
	Grupiçi	58,63	227	,26		
	Toplam	58,69	228			
Diğer (b)	Gruplararası	4,51	1	4,51	,49	,483
	Grupiçi	20,74	227	9,13		
	Toplam	20,79	228			

*p< .05

Tablo 17'de görüldüğü gibi, çocukların televizyonda izledikleri spor etkinliklerinde cinsiyetler arasında anlamlı farklılıklar vardır. Basketbol ($F_{1-227;0,05}=48,11$; $p=.006$) ve futbol ($F_{1-227;0,05}=163,78$; $p=.000$) erkek çocuklar tarafından daha çok izlenirken, buz pateni ($F_{1-227;0,05}=6,93$; $p=.009$) kız çocuklar tarafından daha çok tercih edilmektedir.

Çocukların yaptıkları sportif etkinlerin çeşidi ve sıklığının belirlenmesine ilişkin sorudan elde edilen bulgular Tablo 18'de gösterilmektedir.

TABLO 18

Çocukların Yaptıkları Sportif Etkinliklerin SED'e Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Sportif etkinlikler	Gruplararası	722,96	2	361,48	24,17*	,000
	Grupiçi	3380,35	226	14,96		
	Toplam	4103,31	228			

*p< .05

SED'e göre sportif etkinlikleri televizyonda izlemek gruplar arasında anlamlı farklılıklar göstermiştir ($F_{2-226;0,05}=24,17$; $p=0,000$). Tukey çoklu karşılaştırma testine göre alt SED ($\bar{X}=14,19$) ile üst SED ($\bar{X}=18,28$) ve orta SED ($\bar{X}=14,89$) arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Alt ve orta SED'ler arasındaki farklılık anlamlı değildir. Buna göre üst SED'deki çocuklar alt ve orta SED'deki çocuklara göre daha fazla sportif etkinlikler yapıyor gözükmektedirler.

Çocukların yaptıkları spor etkinliklerinin SED'lere göre karşılaştırması Tablo 19'da verilmektedir.

TABLO 19

Çocukların Yaptıkları Spor Etkinliklerin Çeşidinin SED'e Göre Varyans Analizi Sonuçları

Etkinlikler	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Basketbol	Gruplararası	9,88	2	4,94	4,43*	,013
	Grupiçi	252,31	226	1,12		
	Toplam	262,19	228			
Voleybol	Gruplararası	1,42	2	,71	,79	,453
	Grupiçi	202,33	226	,89		
	Toplam	203,75	228			
Futbol	Gruplararası	3,63	2	1,81	1,05	,351
	Grupiçi	389,59	226	1,72		
	Toplam	393,22	228			
Yüzme	Gruplararası	89,28	2	44,64	61,59*	,000
	Grupiçi	163,80	226	,725		
	Toplam	253,07	228			
Tenis	Gruplararası	26,20	2	13,10	17,51*	,000
	Grupiçi	169,017	226	,75		
	Toplam	195,21	228			
Atletizm	Gruplararası	6,74	2	3,37	6,87*	,001
	Grupiçi	110,85	226	,49		
	Toplam	117,59	228			
Jimnastik	Gruplararası	6,94	2	3,47	4,03*	,019
	Grupiçi	194,46	226	,86		
	Toplam	201,40	228			
Buz pateni	Gruplararası	3,51	2	1,75	2,34	,099
	Grupiçi	169,42	226	,75		
	Toplam	172,93	228			
Diğer (a)	Gruplararası	4,55	2	2,27	4,74*	,010
	Grupiçi	108,47	226	,48		
	Toplam	113,02	228			
Diğer (b)	Gruplararası	,67	2	,34	2,62	,075
	Grupiçi	28,89	226	,13		
	Toplam	29,56	228			

*p< .05

Tablo 19'a bakıldığında çocukların yaptıkları sporlardan basketbol ($F_{2-226;0,05} = 4,43$; $p=.013$), yüzme ($F_{2-226;0,05} = 61,59$; $p=.000$), tenis ($F_{2-226;0,05} = 17,51$; $p=.000$) atletizm ($F_{2-226;0,05} = 6,87$; $p=.001$) ve jimnastik ($F_{2-226;0,05} = 4,03$; $p=.019$) SED'ler arasında anlamlı farklılıklar gösterirken, voleybol, futbol, buz pateni yapmada SED'ler arasında farklılığa rastlanmamıştır. Farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testine göre basketbol oynamada üst SED ($\bar{X}=2,53$) ile alt ($\bar{X}=2,10$) ve orta SED ($\bar{X}=2,06$) arasında anlamlı farklılık vardır. En çok üst SED'deki çocuklar, daha sonra alt

SED, en son olarak da orta SED'deki çocuklar basketbol oynamaktadırlar. Yüzme yarışmalarında her üç SED arasında da anlamlı farklılık saptanmıştır. Üst SED ($\bar{X} = 2,97$) en çok yüzme çalışması yapan grupken, bunu orta SED ($\bar{X} = 1,84$) ve alt SED ($\bar{X} = 1,51$) izlemektedir. Tenis üst SED'de ($\bar{X} = 2,2162$) alt ($\bar{X} = 1,45$) ve orta ($\bar{X} = 1,54$) SED'lere göre daha fazla oynanmaktadır ve üst SED ile alt ve orta SED'ler arasındaki fark anlamlıdır. Atletizm ve jimnastik yalnızca alt ve üst SED'ler arasında anlamlı farklılık göstermektedir. Üst SED'deki çocuklar bu sporları daha fazla yapmaktadırlar.

TABLO 20
Çocukların Yaptıkları Sportif Etkinliklerin Çeşidinin Cinsiyete Göre Varyans Analizi Sonuçları

Etkinlikler	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Basketbol	Gruplararası	50,59	1	50,59	54,28*	,000
	Grupiçi	211,60	227	,93		
	Toplam	262,19	228			
Voleybol	Gruplararası	26,99	1	26,99	34,67*	,000
	Grupiçi	176,75	227	,78		
	Toplam	203,75	228			
Futbol	Gruplararası	184,45	1	184,45	200,55*	,000
	Grupiçi	208,78	227	,92		
	Toplam	393,22	228			
Yüzme	Gruplararası	4,58	1	4,58	4,18*	,042
	Grupiçi	248,50	227	1,095		
	Toplam	253,07	228			
Tenis	Gruplararası	6,96	1	6,96	8,39*	,004
	Grupiçi	188,26	227	,83		
	Toplam	195,21	228			
Atletizm	Gruplararası	1,58	1	1,58	,03	,861
	Grupiçi	117,57	227	,52		
	Toplam	117,59	228			
Jimnastik	Gruplararası	12,30	1	12,30	14,76*	,000
	Grupiçi	189,10	227	,83		
	Toplam	201,40	228			
Buz pateni	Gruplararası	1,30	1	1,30	1,72	,191
	Grupiçi	171,63	227	,76		
	Toplam	172,93	228			
Diğer (a)	Gruplararası	1,98	1	1,98	,04	,842
	Grupiçi	113,00	227	,50		
	Toplam	113,02	228			
Diğer (b)	Gruplararası	,46	1	,46	3,62	,058
	Grupiçi	29,10	227	,13		
	Toplam	29,56	228			

*p< .05

Tablo 20'de görüldüğü gibi çocukların yaptıkları spor etkinlikleri arasında basketbol ($F_{1-227;0,05}= 54,28$; $p=.000$), voleybol ($F_{1-227;0,05}=34,67$; $p=.000$), futbol ($F_{1-227;0,05}=200,547$; $p=.000$), yüzme ($F_{1-227;0,05}=4,18$; $p=.042$), tenis ($F_{1-227;0,05}=8,39$; $p=.004$) ve jimnastik ($F_{1-227;0,05}= 14,77$; $p=.000$) kızlar ve erkekler arasında anlamlı farklılık göstermektedir. Buna karşılık atletizm ve buz pateni yapmada cinsiyetler arasında farklılığa rastlanmamıştır. Basketbol ve futbol oynamayı erkek çocuklar daha fazla tercih etmektedirler, ancak voleybol ve tenis oynamak, yüzmek ve jimnastik yapmak kız çocuklar arasında daha yaygındır.

Çocukların evde ve ev dışında hangi etkinliklerle ilgilendikleri envanterde yer alan sorularla hafta içi ve hafta sonu olmak üzere ayrı ayrı belirlenmiş ve elde edilen veriler SED ve cinsiyet açısından karşılaştırılmıştır.

Hafta içi evde yapılan etkinliklerin toplamı SED açısından karşılaştırıldığında Tablo 21'deki bulgular elde edilmiştir.

TABLO 21

Çocukların Hafta İçi Evde Yaptıkları Toplam Etkinliklerin SED'e Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Hafta içi-ev etkinlikleri	Gruplararası	515,18	2	257,59	5,41*	,005
	Grupiçi	10757,11	226	47,60		
	Toplam	11272,30	228			

* $p < .05$

SED'e göre hafta içi evde yapılan etkinlikler gruplar arasında anlamlı farklılıklar göstermiştir ($F_{2-226;0,05}=5,41$; $p=.005$). Bu farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve yalnızca alt SED ($\bar{X}=34,14$) ile üst SED ($\bar{X}=37,80$) arasında anlamlı farklılık

saptanmıştır. Orta SED ($\bar{X}=35,62$) ile alt SED ya da üst SED arasındaki farklılık anlamlı değildir. Üst SED'deki çocuklar alt SED'deki çocuklara göre hafta içi evde daha çok etkinlikle ilgileniyorken, alt SED ile orta SED ya da orta SED ile üst SED'deki çocukların hafta içi evde yaptıkları etkinlikler arasında farklılık bulunmamıştır.

Toplam etkinlikler cinsiyet açısından karşılaştırıldığında ise Tablo 22'de gösterilen bulgular elde edilmiştir.

TABLO 22

Çocukların Hafta İçi Evde Yaptıkları Toplam Etkinliklerin Cinsiyete Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Hafta içi etkinlikleri	Gruplararası	108,13	1	108,13	2,20	,14
	Grupiçi	11164,17	227	49,18		
	Toplam	11272,30	228			

*p<.05

Hafta içi evde yapılan etkinlikler cinsiyetler arasında farklılık göstermemiştir ($F_{1-227; 0,05}=2,20$; $p=.140$). Ancak etkinliklerin tek tek neler olduğuna bakıldığında etkinlerin çeşidi SED'ler arasında farklılık göstermiştir.

Tablo 23'te bu karşılaştırma gösterilmektedir.

TABLO 23

Çocukların Hafta İçi Evde Yaptıkları Etkinliklerin Çeşidinin SED'ye Göre Varyans Analizi Sonuçları

Etkinlikler	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Oyun oynama	Gruplararası	,95	2	,47	,51	,603
	Grupiçi	211,35	226	,93		
	Toplam	212,30	228			
TV izleme	Gruplararası	14,20	2	7,10	8,02	,000
	Grupiçi	200,05	226	,88		
	Toplam	214,25	228			
Ev işi	Gruplararası	2,81	2	1,41	,02	,984
	Grupiçi	192,64	226	,85		
	Toplam	192,67	228			
Elişi	Gruplararası	4,26	2	2,13	2,94	,055
	Grupiçi	163,94	226	,72		
	Toplam	168,20	228			
Bilgisayar	Gruplararası	62,51	2	31,26	27,14	,000
	Grupiçi	260,30	226	1,15		
	Toplam	322,81	228			
Ders/ödev	Gruplararası	1,45	2	,73	1,17	,311
	Grupiçi	139,80	226	,62		
	Toplam	141,25	228			
Resim	Gruplararası	1,65	2	,83	,93	,397
	Grupiçi	201,54	226	,90		
	Toplam	203,20	228			
Satranç vb. oynama	Gruplararası	10,51	2	5,25	4,84	,009
	Grupiçi	245,34	226	1,09		
	Toplam	255,84	228			
Müzik	Gruplararası	33,75	2	16,88	16,20*	,000
	Grupiçi	235,41	226	1,04		
	Toplam	269,16	228			
Şiir-öykü-günlük	Gruplararası	2,68	2	1,34	1,18	,309
	Grupiçi	256,35	226	1,13		
	Toplam	259,02	228			
Dini etkinlik	Gruplararası	46,51	2	23,25	33,31*	,000
	Grupiçi	157,75	226	,70		
	Toplam	204,26	228			
Kitap okuma	Gruplararası	4,10	2	2,05	2,54	,081
	Grupiçi	182,48	226	,81		
	Toplam	186,58	228			
Küçük kardeş bakma	Gruplararası	2,62	2	1,31	,96	,384
	Grupiçi	307,38	226	1,36		
	Toplam	310,00	228			
Komşu/akraba çocuğu	Gruplararası	,67	2	,33	,44	,643
	Grupiçi	170,75	226	,76		
	Toplam	171,41	228			
Koleksiyon	Gruplararası	45,52	2	22,76	20,61*	,000
	Grupiçi	249,50	226	1,10		
	Toplam	295,02	228			
Diğer (a)	Gruplararası	10,08	2	5,04	8,84*	,000
	Grupiçi	128,84	226	,57		
	Toplam	138,93	228			
Diğer (b)	Gruplararası	,67	2	,34	3,05*	,049
	Grupiçi	24,89	226	,11		
	Toplam	25,56	228			

*p<.05

Tablo 23'e bakıldığında hafta içi evde yapılan etkinliklerden televizyon izleme ($F_{2-226;0,05}=8,02$; $p=.000$), bilgisayarla oynama ($F_{2-226;0,05}=27,14$; $p=.000$), satranç,dama, tavla, vb oynama ($F_{2-226; 0,05}=4,84$; $p=.009$), müzikle ilgilenme ($F_{2-226; 0,05}=16,201$; $p=.000$), dini etkinlikte bulunma ($F_{2-226; 0,05}=33,31$; $p=.000$), koleksiyon yapma ($F_{2-226; 0,05}=20,61$; $p=.000$) ve diğer etkinliklerin (a) ($F_{2-226; 0,05}= 8,84$; $p=.000$) SED'ler arasında anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Tukey testi sonuçları farklılığın kaynağını göstermektedir. Buna göre, televizyon izlemede üst SED ($\bar{X}=3,44$) ile alt ($\bar{X}=2,89$) ve orta ($\bar{X}=2,95$) SED'ler arasında anlamlı farklılık vardır. Üst SED'deki çocuklar en çok TV izleyen grupken, bunu orta ve alt SED'ler takip etmektedir. Bilgisayar oynama da en çok üst SED'de ($\bar{X}=2,99$) görülmektedir ve yine orta SED ($\bar{X}=2,04$) ve alt SED ($\bar{X}=1,76$) arasındaki fark anlamlıdır. Üst SED'deki çocuklar ($\bar{X}=2,28$) anlamlı derecede farklılıkla orta ($\bar{X}=1,83$) ve alt ($\bar{X}=1,82$) SED'deki çocuklardan daha fazla satranç,dama,tavla, vb. oynamaktadırlar. Müzik dinleme ya da bir müzik aleti çalma aynı dağılımla üst SED'de ($\bar{X}=3,05$) en fazla ortaya çıkmaktadır ve diğer iki SED'le (orta SED $\bar{X}=2,39$; alt SED $\bar{X}=2,14$) anlamlı farklılık göstermektedir. Dini etkinliklerle bulunma ise farklı bir görünüm sergilemektedir. En çok orta SED'deki ($\bar{X}=2,33$) çocuklar dini etkinliklerle ilgilenirken, üst SED ($\bar{X}=1,30$) ile yine alt ($\bar{X}=2,18$) ve orta SED'ler arasındaki fark anlamlıdır. Alt ve orta SED arasındaki fark anlamlı çıkmamıştır. Koleksiyon yapma bütün SED'ler arasında anlamlı farklılık göstermiştir ve yine en çok üst SED'de ($\bar{X}=2,67$),

daha sonra orta SED'de ($\bar{X}=2,25$) ve en az alt SED'de ($\bar{X}=1,60$) koleksiyon yapıldığı görülmektedir.

Hafta içi evde yapılan etkinliklerin çeşidinin cinsiyete göre karşılaştırılması Tablo 24'te gösterilmektedir.



TABLO 24
Çocukların Hafta İçi Evde Yaptıkları Etkinliklerin Çeşidinin Cinsiyete
Göre Varyans Analizi Sonuçları

Etkinlikler	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Oyun oynama	Gruplararası	12,15	1	12,15	13,78*	,000
	Grupiçi	200,15	227	,88		
	Toplam	212,30	228			
TV izleme	Gruplararası	4,65	1	4,65	5,03*	,026
	Grupiçi	209,60	227	,92		
	Toplam	214,25	228			
Ev işi	Gruplararası	15,66	1	15,66	20,08*	,000
	Grupiçi	177,01	227	,78		
	Toplam	192,67	228			
Elişi	Gruplararası	21,43	1	21,43	33,15*	,000
	Grupiçi	146,77	227	,65		
	Toplam	168,20	228			
Bilgisayar	Gruplararası	7,98	1	7,98	5,76*	,017*
	Grupiçi	314,83	227	1,39		
	Toplam	322,81	228			
Ders/ödev	Gruplararası	1,34	1	1,34	2,17	,142
	Grupiçi	139,91	227	,62		
	Toplam	141,25	228			
Resim	Gruplararası	,40	1	,40	,45	,502
	Grupiçi	202,79	227	,89		
	Toplam	203,20	228			
Satranç,vb. oynama	Gruplararası	15,64	1	15,64	14,78*	,000
	Grupiçi	240,20	227	1,06		
	Toplam	255,84	228			
Müzik	Gruplararası	6,77	1	6,77	5,86*	,016
	Grupiçi	262,39	227	1,16		
	Toplam	269,16	228			
Şiir-öykü-günlük	Gruplararası	20,13	1	20,13	19,13*	,000
	Grupiçi	238,89	227	1,05		
	Toplam	259,02	228			
Dini etkinlik	Gruplararası	1,85	1	1,85	2,08	,151
	Grupiçi	202,41	227	,89		
	Toplam	204,26	228			
Kitap okuma	Gruplararası	9,84	1	9,84	12,64*	,000
	Grupiçi	176,74	227	,780		
	Toplam	186,58	228			
Küçük kardeş	Gruplararası	2,52	1	2,52	1,86	,174
	Grupiçi	307,48	227	1,35		
	Toplam	310,00	228			
Komşu/akraba çocuğu	Gruplararası	,22	1	,22	,29	,588
	Grupiçi	171,19	227	,75		
	Toplam	171,41	228			
Koleksiyon	Gruplararası	3,39	1	3,39	2,64	,105
	Grupiçi	291,63	227	1,28		
	Toplam	295,02	228			
Diğer (a)	Gruplararası	,41	1	,41	,67	,413
	Grupiçi	138,52	227	,61		
	Toplam	138,93	228			
Diğer (b)	Gruplararası	4,08	1	4,08	,00	,952
	Grupiçi	25,56	227	,11		
	Toplam	25,56	228			

*p<.05

Hafta içi evde yapılan etkinliklerden oyun oynama ($F_{1-227;0,05}=13,78$; $p=.000$), televizyon izleme ($F_{1-227;0,05}=5,03$; $p=.026$), ev işlerine yardım etme ($F_{1-227;0,05}=20,08$; $p=.000$), el işi yapma ($F_{1-227;0,05}=33,15$; $p=.000$), bilgisayarla oynama ($F_{1-227;0,05}=5,76$; $p=.017$), satranç,dama, tavla, vb oynama ($F_{1-227;0,05}=14,780$; $p=.000$), müzikle ilgilenme ($F_{1-227;0,05}=5,86$; $p=.016$), şiir-öykü yazma-günlük tutma ($F_{1-227;0,05}=19,13$; $p=.000$), kitap okuma ($F_{1-227;0,05}=12,64$; $p=.000$) cinsiyetler arasında anlamlı farklılık göstermektedir. Kızlar ev işi, el işi, müzik, şiir-öykü yazma ve kitap okuma ile daha çok ilgilenirken; erkekler oyun oynama, TV izleme, bilgisayarla oynama ve satranç,dama, tavla oynamada kızlara göre daha çok zaman harcamaktadırlar.

Tablo 25'te hafta sonu evde yapılan toplam etkinliklerin SED'e göre karşılaştırması verilmektedir.

TABLO 25

Çocukların Hafta Sonu Evde Yaptıkları Toplam Etkinliklerin SED'e Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Hafta sonu ev etkinlikleri	Gruplararası	242,27	2	121,13	1,89	,153
	Grupiçi	14481,37	226	64,08		
	Toplam	14723,64	228			

* $p<.05$

Tablo 25'te çocukların hafta sonu evde yaptıkları etkinliklerin SED açısından farklılık göstermediği ($F_{1-226;0,05}=1,89$; $p=.153$) görülmektedir.

Tablo 26'da cinsiyete göre karşılaştırmalar yer almaktadır.

TABLO 26

Çocukların Hafta Sonu Evde Yaptıkları Toplam Etkinliklerin Cinsiyete Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Hafta sonu ev etkinlikleri	Gruplararası	53,43	1	53,43	,83	,364
	Grupiçi	14670,21	227	64,63		
	Toplam	14723,64	228			

*p<.05

Tablo 26'da çocukların hafta sonu yaptıkları etkinliklerin cinsiyet açısından farklılık göstermediği ($F_{1-226;0,05}=1,89$; $p=.153$) görülmektedir. Ancak bu etkinliklere tek tek bakıldığında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır.

Tablo 27'de SED açısından karşılaştırmalar verilmektedir.

TABLO 27

**Çocukların Hafta Sonu Evde Yaptıkları Etkinliklerin Çeşidinin SED'e
Göre Varyans Analizi Sonuçları**

Etkinlikler	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Oyun oynama	Gruplararası	,50	2	,25	,25	,776
	Grupiçi	223,34	226	,99		
	Toplam	223,84	228			
TV izleme	Gruplararası	18,59	2	9,29	1,14	,320
	Grupiçi	1834,81	226	8,12		
	Toplam	1853,40	228			
Ev işi	Gruplararası	,73	2	,36	,37	,692
	Grupiçi	222,31	226	,98		
	Toplam	223,04	228			
Elişi	Gruplararası	1,08	2	,54	,82	,439
	Grupiçi	147,49	226	,65		
	Toplam	148,57	228			
Bilgisayar	Gruplararası	80,45	2	40,22	33,51*	,000
	Grupiçi	271,30	226	1,20		
	Toplam	351,75	228			
Ders/ödev	Gruplararası	9,99	2	4,99	6,52*	,002
	Grupiçi	172,99	226	,76		
	Toplam	182,98	228			
Resim	Gruplararası	,13	2	6,31	,06	,937
	Grupiçi	218,31	226	,97		
	Toplam	218,44	228			
Satranç,dama,tavla	Gruplararası	6,13	2	3,06	2,72	,068
	Grupiçi	254,13	226	1,12		
	Toplam	260,25	228			
Müzik	Gruplararası	37,30	2	18,65	16,69	,000
	Grupiçi	252,46	226	1,12		
	Toplam	289,75	228			
Şiir-öykü-günlük	Gruplararası	2,96	2	1,48	1,26	,286
	Grupiçi	265,92	226	1,18		
	Toplam	268,88	228			
Dini etkinlik	Gruplararası	33,63	2	16,81	21,51*	,000
	Grupiçi	176,64	226	,78		
	Toplam	210,27	228			
Kitap okuma	Gruplararası	1,77	2	,88	1,05	,350
	Grupiçi	189,28	226	,84		
	Toplam	191,05	228			
Küçük kardeş	Gruplararası	16,93	2	8,46	1,34	,265
	Grupiçi	1431,72	226	6,33		
	Toplam	1448,65	228			
Komşu/akraba çocuğu	Gruplararası	2,51	2	1,25	,80	,450
	Grupiçi	353,22	226	1,56		
	Toplam	355,73	228			
Koleksiyon	Gruplararası	36,15	2	18,07	15,36*	,000
	Grupiçi	265,87	226	1,18		
	Toplam	302,02	228			
Diğer (a)	Gruplararası	9,17	2	4,58	8,07*	,000
	Grupiçi	128,38	226	,57		
	Toplam	137,55	228			
Diğer (b)	Gruplararası	,84	2	,42	2,65	,073
	Grupiçi	35,63	226	,16		
	Toplam	36,47	228			

*p<.05

Tablo 27'ye bakıldığında, hafta sonu evde yapılan etkinliklerden bilgisayarla oynama ($F_{2-226; 0,05}=33,51; p=.000$), ders çalışma/ödev yapma ($F_{2-226; 0,05}=6,52; p=.002$), müzikle ilgilenme ($F_{2-226; 0,05}=16,69; p=.000$), dini etkinlikte bulunma ($F_{2-226; 0,05}=21,53; p=.000$), koleksiyon yapma ($F_{2-226; 0,05}=15,36; p=.000$), diğer etkinlikler(a) ($F_{2-226; 0,05}= 8,07; p=.000$) SED'ler arasında anlamlı farklılık göstermektedir. Tukey testi sonuçlarına göre farklılığın kaynağı bilgisayar oynamada en çok üst SED'de ($\bar{X}=3,17$) görülmektedir ve üst SED ile orta SED ($\bar{X}=2,13$) ve alt SED ($\bar{X}=1,77$) arasındaki fark anlamlıdır. Üst SED'deki çocuklar ($\bar{X}=2,99$) orta ($\bar{X}=3,45$) ve alt ($\bar{X}=3,42$) SED'deki çocuklara göre daha az ders çalışma/ödev yapmayla ilgileniyor gözükümlerler. Müzik dinleme ya da bir müzik aleti çalma üst SED'de ($\bar{X}=3,13$) en fazla ortaya çıkmaktadır ve orta SED ($\bar{X}=2,47$) ve alt SED ($\bar{X}=2,16$) ile anlamlı farklılık göstermektedir. Dini etkinliklerde bulunma ise hafta içinden farklı olarak en çok alt SED'deki ($\bar{X}=2,19$) çocuklarda ortaya çıkmaktadır; alt SED ile üst SED ($\bar{X}=1,34$) ve orta SED ($\bar{X}=2,12$) arasındaki fark anlamlıdır. Koleksiyon yapma bütün SED'ler arasında anlamlı farklılık göstermiştir. Yine en çok üst SED'de ($\bar{X}=2,57$) daha sonra orta SED'de ($\bar{X}=2,06$) ve en az alt SED'de ($\bar{X}=1,59$) koleksiyon yapıldığı görülmektedir. Diğer etkinliklerde SED'ler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Aynı etkinlikler cinsiyetler arasında karşılaştırıldığında elde edilen bulgular Tablo 28'de gösterilmektedir.

TABLO 28

Çocukların Hafta Sonu Evde Yaptıkları Etkinliklerin Çeşidinin Cinsiyete Göre Varyans Analizi Sonuçları

Etkinlikler	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Oyun oynama	Gruplararası	18,93	1	18,93	20,97*	,000
	Grupiçi	204,91	227	,90		
	Toplam	223,84	228			
TV izleme	Gruplararası	25,95	1	25,95	3,22	,074
	Grupiçi	1827,45	227	8,05		
	Toplam	1853,40	228			
Ev işi	Gruplararası	16,36	1	16,36	17,97*	,000
	Grupiçi	206,67	227	,91		
	Toplam	223,04	228			
Elişi	Gruplararası	18,53	1	18,53	32,35*	,000
	Grupiçi	130,03	227	,57		
	Toplam	148,57	228			
Bilgisayar	Gruplararası	3,78	1	3,78	2,47	,118
	Grupiçi	347,96	227	1,53		
	Toplam	351,75	228			
Ders/ödev	Gruplararası	,85	1	,85	1,06	,303
	Grupiçi	182,12	227	,80		
	Toplam	182,98	228			
Resim	Gruplararası	2,25	1	2,25	2,37	,125
	Grupiçi	216,18	227	,95		
	Toplam	218,44	228			
Satranç,dama,tavla	Gruplararası	7,49	1	7,49	6,72*	,010
	Grupiçi	252,77	227	1,11		
	Toplam	260,25	228			
Müzik	Gruplararası	8,82	1	8,82	7,13*	,008
	Grupiçi	280,93	227	1,24		
	Toplam	289,75	228			
Şiir-öykü-günlük	Gruplararası	23,62	1	23,62	21,86*	,000
	Grupiçi	245,26	227	1,08		
	Toplam	268,88	228			
Dini etkinlik	Gruplararası	3,48	1	3,48	3,82	,052
	Grupiçi	206,79	227	,91		
	Toplam	210,27	228			
Kitap okuma	Gruplararası	3,73	1	3,73	4,52*	,035
	Grupiçi	187,32	227	,82		
	Toplam	191,05	228			
Küçük kardeş bakma	Gruplararası	,77	1	,770	,12	,729
	Grupiçi	1447,88	227	6,38		
	Toplam	1448,64	228			
Komşu/akraba çocuğu	Gruplararası	4,56	1	4,56	,03	,865
	Grupiçi	355,68	227	1,57		
	Toplam	355,73	228			
Koleksiyon	Gruplararası	3,08	1	3,08	2,34	,128
	Grupiçi	298,94	227	1,32		
	Toplam	302,02	228			
Diğer (a)	Gruplararası	1,21	1	1,21	2,02	,157
	Grupiçi	136,33	227	,60		
	Toplam	137,55	228			
Diğer (b)	Gruplararası	,33	1	,33	2,06	,153
	Grupiçi	36,14	227	,16		
	Toplam	36,47	228			

*p<.05

Hafta sonu evde yapılan etkinliklerden oyun oynama ($F_{1-227;0,05}=8,84$; $p=.000$), ev işlerine yardım etme ($F_{1-227;0,05}=8,84$; $p=.000$), elişi yapma ($F_{1-227;0,05}=8,84$; $p=.000$), satranç, dama, tavla, vb. oynama ($F_{1-227;0,05}=4,839$; $p=.009$), müzikle ilgilenme ($F_{1-227;0,05}=16,20$; $p=.000$), şiir-öykü yazma-günlük tutma ($F_{1-227;0,05}=33,31$; $p=.000$), kitap okuma ($F_{1-227;0,05}=20,61$; $p=.000$) cinsiyetler arasında anlamlı farklılık göstermektedir. Kızlar ev işi, el işi, müzik, şiir-öykü yazma ve kitap okuma ile daha çok ilgilenirken, erkekler oyun oynama ve satranç,dama, tavla oynamada kızlara göre daha çok zaman harcamaktadırlar.

Çocukların hafta içi ev dışında yaptıkları toplam etkinlikler SED'ler arasında karşılaştırıldığında Tablo 29'da gösterilen bulgular elde edilmiştir.

TABLO 29

Çocukların Hafta İçi Ev Dışında Yaptıkları Toplam Etkinliklerin SED'e Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Hafta içi ev dışı etkinlikler	Gruplararası	445,09	2	222,55	8,06*	,000
	Grupiçi	6241,34	226	27,62		
	Toplam	6686,44	228			

* $p < .05$

SED'e göre hafta içi ev dışında yapılan etkinlikler gruplar arasında anlamlı farklılıklar göstermiştir ($F_{2-226; 0,05}= 8,06$; $p=.000$). Tukey testi sonuçlarına göre alt SED ($\bar{X}=20,62$) ile üst SED ($\bar{X}=24,03$) arasındaki fark anlamlıdır.

Cinsiyete göre karşılaştırmalar ise Tablo 30'da gösterilmektedir.

TABLO 30

Çocukların Hafta İçi Ev Dışında Yaptıkları Etkinliklerin Cinsiyete Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Hafta içi ev dışı etkinlikler	Gruplararası	202,59	1	202,59	7,09*	,008
	Grupiçi	6483,84	227	28,56		
	Toplam	6686,44	228			

*p< .05

Cinsiyete göre hafta içi ev dışında yapılan etkinlikler gruplar arasında anlamlı farklılıklar göstermiştir ($F_{1-227; 0,05} = 7,09$; $p=0,008$). Erkek çocuklar ($\bar{X}=23,30$), kız çocuklara ($\bar{X}=21,41$) göre hafta içi ev dışında daha fazla etkinlikle ilgileniyor gözükmedirler.

Çocukların hafta içi ev dışında yaptıkları etkinliklerin çeşidi SED'ler arasında karşılaştırıldığında Tablo 31'de gösterilen bulgular elde edilmiştir.

TABLO 31

Çocukların Hafta İçi Ev Dışında Yaptıkları Etkinliklerin Çeşidinin SED'e Göre Varyans Analizi Sonuçları

Etkinlikler	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Oyun oynama	Gruplararası	,96	2	,48	,43	,649
	Grupiçi	251,47	226	1,11		
	Toplam	252,44	228			
Dershane/kurs	Gruplararası	5,43	2	2,72	2,54	,081
	Grupiçi	241,35	226	1,07		
	Toplam	246,78	228			
Din / Kuran kursu	Gruplararası	17,05	2	8,53	12,67*	,000
	Grupiçi	152,14	226	,67		
	Toplam	169,20	228			
Bir işte çalışma	Gruplararası	1,13	2	,57	,88	,416
	Grupiçi	145,05	226	,64		
	Toplam	146,18	228			
Spor okulu/kursu	Gruplararası	40,69	2	20,34	18,25*	,000
	Grupiçi	251,96	226	1,11		
	Toplam	292,65	228			
Okul dışı spor etkinliği	Gruplararası	26,01	2	13,00	8,26*	,000
	Grupiçi	355,79	226	1,57		
	Toplam	381,80	228			
Sanat okulu/kursu	Gruplararası	6,73	2	3,36	5,34*	,005
	Grupiçi	142,31	226	,63		
	Toplam	149,04	228			
Komşu/akraba ziyareti	Gruplararası	4,05	2	2,02	3,36*	,036
	Grupiçi	136,01	226	,60		
	Toplam	140,05	228			
Geziler	Gruplararası	11,93	2	5,97	6,82*	,001
	Grupiçi	197,79	226	,87		
	Toplam	209,72	228			
Sokakta gezinme	Gruplararası	6,99	2	3,50	3,26*	,040
	Grupiçi	242,25	226	1,07		
	Toplam	249,25	228			
Alışveriş	Gruplararası	13,20	2	6,60	6,27*	,002
	Grupiçi	238,02	226	1,05		
	Toplam	251,22	228			
Diğer (a)	Gruplararası	1,04	2	,52	1,65	,194
	Grupiçi	71,21	226	,31		
	Toplam	72,25	228			
Diğer (b)	Gruplararası	,14	2	7,03	1,62	,199
	Grupiçi	9,79	226	4,33		
	Toplam	9,93	228			

*p<.05

Hafta içi ev dışı yapılan etkinliklerden din/Ku'ran kursuna gitme ($F_{2-226; 0,05}=12,67$; $p=.000$), spor okulu/kursuna gitme ($F_{2-226; 0,05}=18,25$; $p=.000$), okul dışı spor etkinliğinde bulunma ($F_{2-226; 0,05}=8,26$; $p=.000$), sanat okuluna/kursuna gitme ($F_{2-226; 0,05}=5,34$; $p=.005$), komşu/akraba ziyareti ($F_{2-226; 0,05}=3,36$; $p=.036$), müze ya da doğa gezisine katılma ($F_{2-226; 0,05}=6,82$;

$p=.001$), sokakta gezinme ($F_{2-226; 0,05}= 3,26; p=.040$) ve alışverişe çıkma ($F_{2-226; 0,05}=6,27; p=.002$) SED'ler arasında anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılığın yönünü belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, din/Ku'ran kursu en çok orta SED'de ($\bar{X}=1,72$) görülmektedir ve anlamlı farklılık üst SED ($\bar{X}=1,09$) ile orta SED ve alt SED ($\bar{X}=1,62$) arasındadır. Spor kurslarına katılmada her üç SED arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Sırasıyla üst SED ($\bar{X}=2,50$), orta SED ($\bar{X}=1,95$) ve alt SED ($\bar{X}=1,47$) spor kurslarına katılmada çoktan aza doğru bir dağılım sergilemektedir. Okul dışı sporla ilgilenme yine üst SED'de ($\bar{X}=2,74$) en çok ortaya çıkmakla birlikte bunu alt SED ($\bar{X}=2,0633$) ve en son orta SED ($\bar{X}=1,99$) izlemektedir. Üst SED'deki çocuklar ($\bar{X}=1,61$) en çok sanat okuluna/kursuna katılan grubu oluşturmaktalar ve yalnızca alt SED'le ($\bar{X}=1,1899$) anlamlı farklılık göstermektedir. Hafta içi komşu ya da arkadaş ziyaretine gitmede yalnızca üst SED ($\bar{X}=2,54$) ile alt SED ($\bar{X}=2,24$) arasındaki farklılık anlamlıdır. Müze ya da doğa gezileri orta SED'de ($\bar{X}=2,22$) en çok yapılmaktadır. Farklılık alt SED ($\bar{X}=1,72$) ile üst ($\bar{X}=2,17$) ve orta SED'ler arasındadır. İlginç biçimde üst SED'deki çocuklar ($\bar{X}=2,73$) ile alt SED'deki ($\bar{X}=2,30$) çocukların sokakta gezinmeleri arasında anlamlı farklılık vardır, en çok üst SED, en az alt SED sokakta gezinmektedir. Son olarak alışveriş üst SED'de ($\bar{X}=2,85$) en fazla ortaya çıkmaktadır ve orta SED ($\bar{X}=2,41$) ve alt SED ($\bar{X}=2,29$) ile anlamlı farklılık göstermektedir. Diğer etkinliklerde SED'ler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Aynı etkinlikler cinsiyetler arasında karşılaştırıldığında elde edilen bulgular Tablo 32'de gösterilmektedir.

TABLO 32
Çocukların Hafta İçi Ev Dışında Yaptıkları Etkinliklerin Çeşidinin Cinsiyete Göre Varyans Analizi Sonuçları

Etkinlikler	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Oyun oynama	Gruplararası	14,06	1	14,06	13,38*	,000
	Grupiçi	238,38	227	1,05		
	Toplam	252,44	228			
Dershane/kurs	Gruplararası	,41	1	,41	,38	,540
	Grupiçi	246,37	227	1,08		
	Toplam	246,78	228			
Din / Kuran kursu	Gruplararası	3,52	1	3,52	4,83*	,029
	Grupiçi	165,67	227	,73		
	Toplam	169,20	228			
Bir işte çalışma	Gruplararası	4,12	1	4,12	6,58*	,011
	Grupiçi	142,07	227	,63		
	Toplam	146,18	228			
Spor okulu/kursu	Gruplararası	4,68	1	4,68	3,69	,056
	Grupiçi	287,96	227	1,27		
	Toplam	292,65	228			
Okul dışı spor etkinliği	Gruplararası	23,17	1	23,17	14,66*	,000
	Grupiçi	358,63	227	1,58		
	Toplam	381,80	228			
Sanat okulu/kursu	Gruplararası	1,01	1	1,01	1,55	,215
	Grupiçi	148,03	227	,65		
	Toplam	149,04	228			
Komşu/akraba ziyareti	Gruplararası	,80	1	,80	1,31	,254
	Grupiçi	139,25	227	,61		
	Toplam	140,05	228			
Geziler	Gruplararası	2,61	1	2,61	,00	,987
	Grupiçi	209,72	227	,92		
	Toplam	209,72	228			
Sokakta gezinme	Gruplararası	12,50	1	12,50	11,99*	,001
	Grupiçi	236,74	227	1,04		
	Toplam	249,25	228			
Alışveriş	Gruplararası	3,78	1	3,78	3,47	,064
	Grupiçi	247,44	227	1,09		
	Toplam	251,22	228			
Diğer (a)	Gruplararası	,38	1	,38	1,22	,271
	Grupiçi	71,87	227	,32		
	Toplam	72,25	228			
Diğer (b)	Gruplararası	1,54	1	1,54	,35	,553
	Grupiçi	9,91	227	4,37		
	Toplam	9,93	228			

*p<.05

Hafta içi ev dışı yapılan etkinliklerden oyun oynama ($F_{1-227;0,05}=13,38$; $p=.000$), din/Kuran kursu ($F_{1-227;0,05}=4,83$; $p=.029$), bir işte çalışma ($F_{1-227;0,05}=6,58$; $p=.011$), okul dışı spor etkinliği ($F_{1-227;0,05}=14,66$; $p=.000$),

sokakta gezinme ($F_{1-227;0,05}=11,99$; $p=.001$) cinsiyetler arasında anlamlı farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılık gösteren bütün etkinlikleri erkek çocuklar kızlara göre daha fazla yapmaktadırlar.

Hafta sonu ev dışında yapılan toplam etkinlikler SED'e göre karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 33'te gösterilmiştir.

TABLO 33

Çocukların Hafta Sonu Ev Dışında Yaptıkları Toplam Etkinliklerin SED'e Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Hafta sonu ev dışı etkinlikler	Gruplararası	609,81	2	304,90	11,86*	,000
	Grupiçi	5809,19	226	25,70		
	Toplam	6419,00	228			

* $p < .05$

SED'e göre bakıldığında, hafta sonu evde yapılan etkinlikler gruplar arasında anlamlı farklılıklar göstermiştir ($F_{2-226; 0,05} = 11,86$; $p=.000$). Bu farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve her üç SED arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Hafta sonu ev dışı etkinliklere en az düzeyde alt SED'deki çocuklar ($\bar{X}=20,51$) katılırken, bunu orta SED'deki çocuklar ($\bar{X}=22,53$) izlemiş ve üst SED ($\bar{X}=24,50$) hafta sonu en çok etkinlik yapan grup olarak belirlenmiştir.

Hafta sonu ev dışında yapılan etkinlikler cinsiyet açısından karşılaştırıldığında Tablo 34'te verilen bulgular elde edilmiştir.

TABLO 34

**Çocukların Hafta Sonu Ev Dışında Yaptıkları Toplam Etkinliklerin
Cinsiyete Göre Varyans Analizi Sonuçları**

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Hafta sonu ev dışı etkinlikler	Gruplararası	168,38	1	168,38	6,11*	,014
	Grupiçi	6250,63	227	27,54		
	Toplam	6419,00	228			

*p< .05

Cinsiyete göre hafta sonu evde yapılan etkinlikler gruplar arasında anlamlı farklılıklar göstermiştir ($F_{2-226; 0,05}=6,11$; $p=0,014$). Erkek çocuklar ($\bar{X}=23,35$), kız çocuklara ($\bar{X}=21,63$) göre hafta sonu ev dışında daha fazla etkinlikle ilgileniyor gözükmetedirler.

Çocukların hafta sonu ev dışında yaptıkları etkinlikler tek tek karşılaştırıldığında Tablo 35'teki bulgular elde edilmiştir.

TABLO 35

**Çocukların Hafta Sonu Ev Dışında Yaptıkları Etkinliklerin Çeşidinin
SED'e Göre Varyans Analizi Sonuçları**

Etkinlikler	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Oyun oynama	Gruplararası	3,30	2	1,65	1,63	,199
	Grupiçi	228,95	226	1,01		
	Toplam	232,25	228			
Dershane/kurs	Gruplararası	10,39	2	5,20	4,95*	,008
	Grupiçi	237,04	226	1,05		
	Toplam	247,43	228			
Din/ Kuran kursu	Gruplararası	10,50	2	5,25	8,10*	,000
	Grupiçi	146,36	226	,65		
	Toplam	156,86	228			
Bir işte çalışma	Gruplararası	1,30	2	,65	,97	,380
	Grupiçi	151,54	226	,67		
	Toplam	152,84	228			
Spor okulu/kursu	Gruplararası	45,15	2	22,57	19,71*	,000
	Grupiçi	258,83	226	1,14		
	Toplam	303,98	228			
Okul dışı spor etkinliği	Gruplararası	32,33	2	16,17	14,20*	,000
	Grupiçi	257,32	226	1,14		
	Toplam	289,65	228			
Sanat okulu/kursu	Gruplararası	8,95	2	4,48	7,83*	,001
	Grupiçi	129,23	226	,57		
	Toplam	138,18	228			
Komşu/akraba ziyareti	Gruplararası	1,46	2	,73	,90	,409
	Grupiçi	183,29	226	,81		
	Toplam	184,75	228			
Geziler	Gruplararası	15,89	2	7,94	8,93*	,000
	Grupiçi	200,90	226	,89		
	Toplam	216,79	228			
Sokakta gezinme	Gruplararası	5,10	2	2,55	2,48	,086
	Grupiçi	231,90	226	1,03		
	Toplam	237,00	228			
Alışveriş	Gruplararası	21,63	2	10,81	10,34	,000
	Grupiçi	236,43	226	1,04		
	Toplam	258,06	228			
Diğer (a)	Gruplararası	1,36	2	,68	1,29	,278
	Grupiçi	119,59	226	,53		
	Toplam	120,95	228			
Diğer (b)	Gruplararası	8,79	2	4,40	1,01	,367
	Grupiçi	,99	226	4,37		
	Toplam	,99	228			

*p<.05

Hafta sonu ev dışında yapılan etkinliklerden dershane/kurslara gitme ($F_{2-226; 0,05}=4,9$; $p=.008$), din/Ku'ran kursuna gitme ($F_{2-226; 0,05}=8,10$; $p=.000$), spor okulu/kursuna gitme ($F_{2-226; 0,05}=19,71$; $p=.000$), okul dışı spor etkinliğinde bulunma ($F_{2-226; 0,05}=14,20$; $p=.000$), sanat okuluna/kursuna gitme ($F_{2-226; 0,05}=7,83$; $p=.001$), müze ya da doğa gezisine katılma ($F_{2-226; 0,05}=8,93$;

$p=.000$) ve alışverişe çıkma ($F_{2-226; 0,05}=10,34$; $p=.000$) SED'ler arasında anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılığın yönünü belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, dersane ya da kurslara gitmede alt SED'deki çocuklar ($\bar{X}=1,37$) orta ($\bar{X}=1,79$) ve üst SED'deki çocuklardan ($\bar{X}=1,84$) daha az özel derslere gitmektedirler. Din/Ku'ran kursu en çok alt SED'de ($\bar{X}=1,61$) görülmektedir ve anlamlı farklılık üst SED ($\bar{X}=1,15$) ile orta SED ($\bar{X}=1,60$) ve alt SED arasındadır. Spor kurslarına katılmada da üst SED ($\bar{X}=2,62$) ile alt ($\bar{X}=1,56$) ve orta ($\bar{X}=1,88$) SED'ler arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Okul dışı sporla ilgilenmede yine üst SED diğer iki SED'den anlamlı olarak farklıdır. Üst SED'de ($\bar{X}=2,69$) en çok ortaya çıkmakla birlikte bunu orta SED ($\bar{X}=1,97$) ve en son alt SED ($\bar{X}=1,82$) izlemektedir. Üst SED'deki çocuklar ($\bar{X}=1,62$) en çok sanat okuluna/kursuna katılan grubu oluşturmaktalar ve yalnızca alt SED'le ($\bar{X}=1,14$) anlamlı farklılık göstermektedirler. Müze ya da doğa gezileri yine en çok üst SED'de ($\bar{X}=2,2432$) yapılmaktadır. Farklılık üst SED ile orta ($\bar{X}=2,24$) ve alt ($\bar{X}=1,62$) SED'ler arasındadır. Son olarak en fazla üst SED'deki çocuklar ($\bar{X}=3,01$) alışverişe çıkmaktadır ve orta SED ($\bar{X}=2,41$) ve alt SED ($\bar{X}=2,32$) ile anlamlı farklılık göstermektedir. Diğer etkinliklerde SED'ler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Aynı etkinlikler cinsiyetler açısından karşılaştırıldığında Tablo 36'daki bulgular elde edilmiştir.

TABLO 36

**Çocukların Hafta Sonu Ev Dışında Yaptıkları Etkinliklerin Çeşidinin
Cinsiyete Göre Varyans Analizi Sonuçları**

Etkinlikler	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Oyun oynama	Gruplararası	26,18	1	26,18	28,83*	,000
	Grupiçi	206,08	227	,91		
	Toplam	232,25	228			
Dershane/kurs	Gruplararası	,25	1	,25	,23	,630
	Grupiçi	247,18	227	1,09		
	Toplam	247,43	228			
Din / Kuran kursu	Gruplararası	2,56	1	2,56	3,77	,053
	Grupiçi	154,29	227	,68		
	Toplam	156,86	228			
Bir işte çalışma	Gruplararası	6,24	1	6,24	9,66*	,002
	Grupiçi	146,60	227	,65		
	Toplam	152,84	228			
Spor okulu/kursu	Gruplararası	8,49	1	8,49	6,52*	,011
	Grupiçi	295,50	227	1,30		
	Toplam	303,98	228			
Okul dışı spor etkinliği	Gruplararası	7,02	1	7,02	5,64*	,018
	Grupiçi	282,63	227	1,24		
	Toplam	289,65	228			
Sanat okulu/kursu	Gruplararası	,77	1	,77	1,28	,259
	Grupiçi	137,41	227	,60		
	Toplam	138,18	228			
Komşu/akraba ziyareti	Gruplararası	,36	1	,36	,45	,503
	Grupiçi	184,39	227	,81		
	Toplam	184,75	228			
Geziler	Gruplararası	2,35	1	2,35	2,49	,116
	Grupiçi	214,43	227	,94		
	Toplam	216,79	228			
Sokakta gezinme	Gruplararası	17,75	1	17,75	18,38*	,000
	Grupiçi	219,25	227	,97		
	Toplam	237,00	228			
Alışveriş	Gruplararası	4,20	1	4,20	3,75	,054
	Grupiçi	253,86	227	1,12		
	Toplam	258,06	228			
Diğer (a)	Gruplararası	2,30	1	2,30	4,41*	,037
	Grupiçi	118,65	227	,52		
	Toplam	120,95	228			
Diğer (b)	Gruplararası	4,64	1	4,64	1,06	,304
	Grupiçi	,99	227	4,37		
	Toplam	,99	228			

*p<.05

Hafta sonu ev dışı yapılan etkinliklerden oyun oynama ($F_{1-227;0,05}=28,83$; $p=.000$), bir işte çalışma ($F_{1-227;0,05}=9,66$; $p=.002$), spor okulu/kursu ($F_{1-227;0,05}=6,52$; $p=.011$), okul dışı spor etkinliği ($F_{1-227;0,05}=5,64$; $p=.018$), sokakta gezinme ($F_{1-227;0,05}=18,38$; $p=.000$) ve diğer etkinlikler (a) ($F_{1-227;0,05}=4,41$; $p=.037$) cinsiyetler arasında anlamlı farklılık göstermektedir.

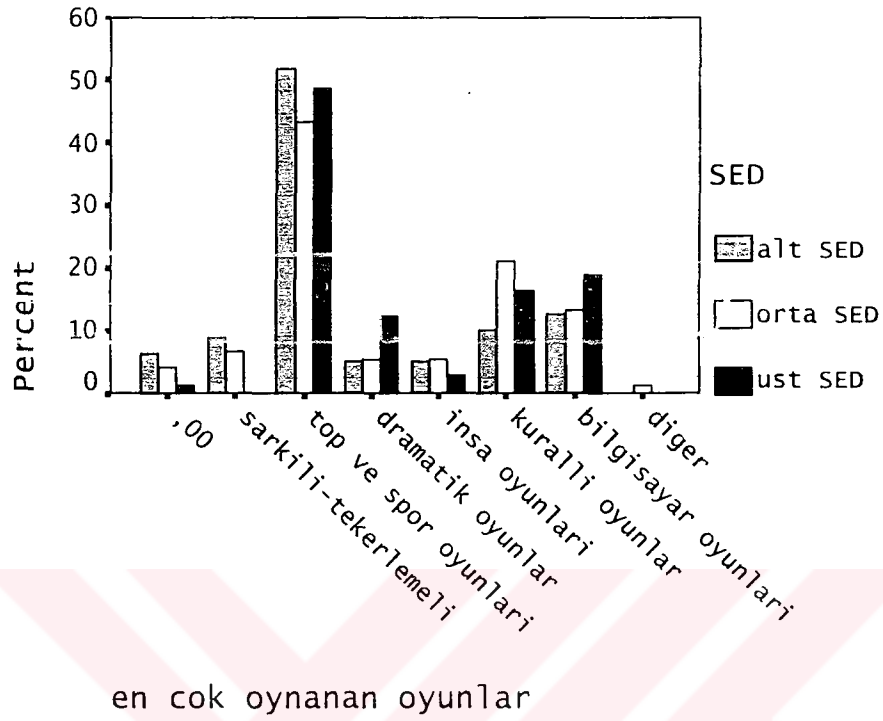
Anlamli farklilik gosteren bütun etkinlikleri erkek çocuklar kizlara göre daha fazla yapmaktadırlar.

Genel olarak SED ve cinsiyet ayirt edilmeden çocukların hafta içi evde yaptıkları etkinliklere bakıldığında, en çok yapmak istedikleri etkinliğin oyun oynama (%24,0) olduğu görülmektedir. En çok yapmak zorunda kaldıkları etkinlik ders çalışma (% 31,1) olarak belirtilmiştir. En sevdiği etkinlik oyun oynama (%19,2), en az sevilen etkinlik ise ev işlerine yardım etmedir (%10,0).

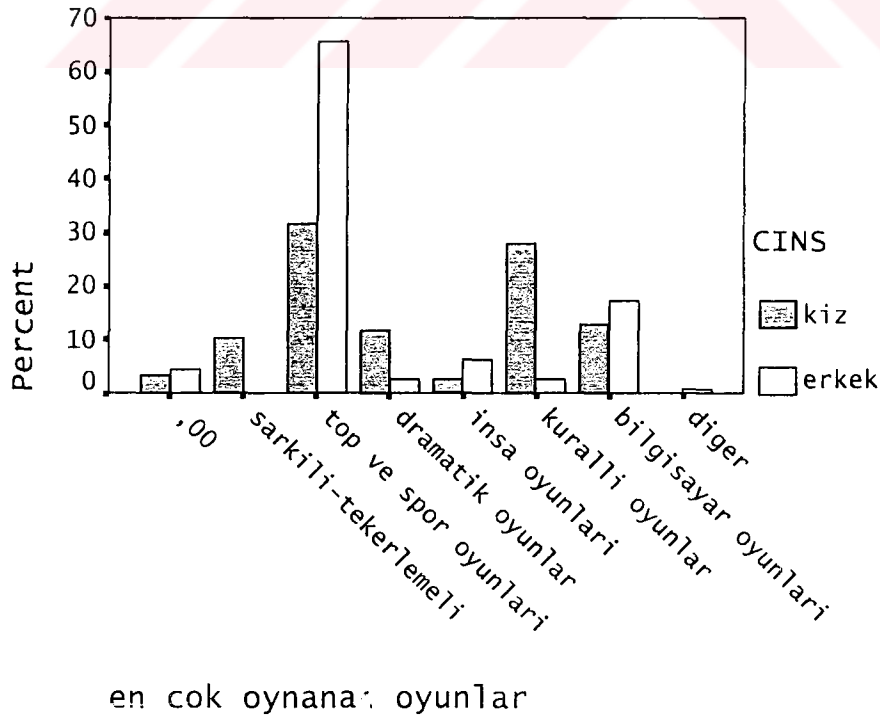
Hafta sonu yapılan etkinliklere bakıldığında ise, en çok istedikleri etkinlik spor yapma (% 40,2), en çok zorunda kaldıkları etkinlik ise özel okullara/kurslara gitme (%13,5) olarak belirtilmiştir. En sevilen etkinlik olarak spor yapma (%35,8) belirtilirken, en az sevilen etkinliğin sokakta gezinme (%10,0) olduğu saptanmıştır.

Envanterde, çocukların oyunlarıyla ilgili sorularda, en çok oynadıkları oyunlar ve oyuncaklar ile en sevdiği oyun ve oyuncaklar ayrı ayrı maddelerde sorulmuştur. En çok oynadıkları oyunlarla ilgili SED'lere ve cinsiyete göre elde edilen bulgular Şekil 1 ve Şekil 2'de gösterilmektedir.

Şekil 1
Çocukların en çok oynadıkları oyunlarının SED'lere göre dağılımı



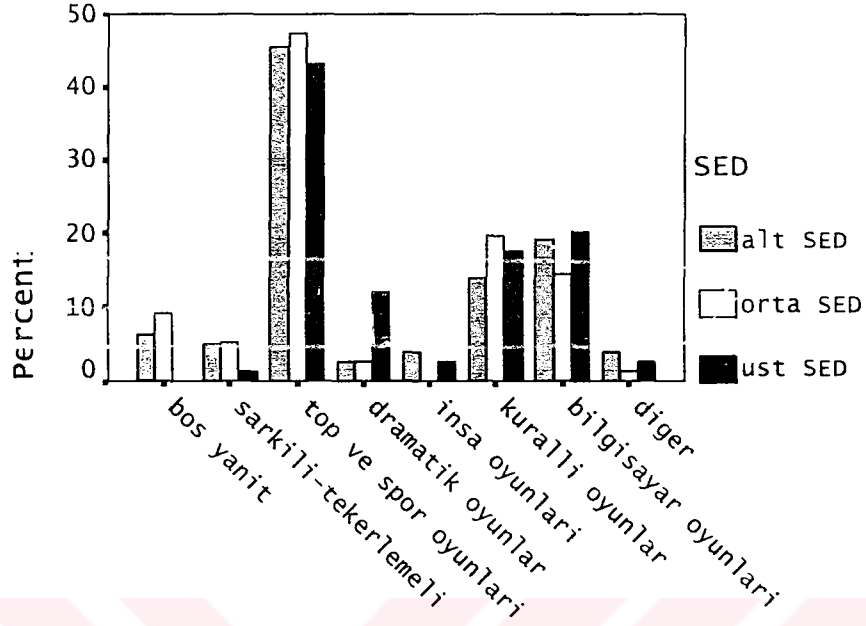
Şekil 2
Çocukların en çok oynadıkları oyunların cinsiyete göre dağılımı



Şekil 1'de görüldüğü gibi çocukların en çok oynadıkları oyun türü SED'ler arasında farklılık göstermemekle birlikte ($\chi^2_{(1,14)}=19,32$; $p=.153$), tüm SED'lerde çocukların en çok (toplam % 48) top ve spor oyunları oynadıkları saptanmıştır. Şekil 2'de görüldüğü gibi her iki cinsiyetin de en çok oynadıkları oyun top ve spor oyunları (kızlarda % 31,4; erkeklerde % 65,8) olsa da cinsiyetler arasında anlamlı ilişki ($\chi^2_{(1,7)}=58,92$; $p=.000$) görülmektedir. Kızlar erkeklere göre daha çok kurallı oyunlar (kızlar % 28,0; erkekler % 2,7), dramatik oyun (kızlar % 11,9; erkekler % 2,7) ve şarkılı tekerlemeli oyun (kızlarda % 10,2; erkeklerde hiç yok) oynamaktadır. Buna karşılık erkek çocukları top ve spor oyunlarını (erkekler % 65,8; kızlar % 31,4) ve bilgisayar oyunlarını (erkekler % 17,1; kızlar % 12,7) kızlara göre daha çok tercih etmektedirler.

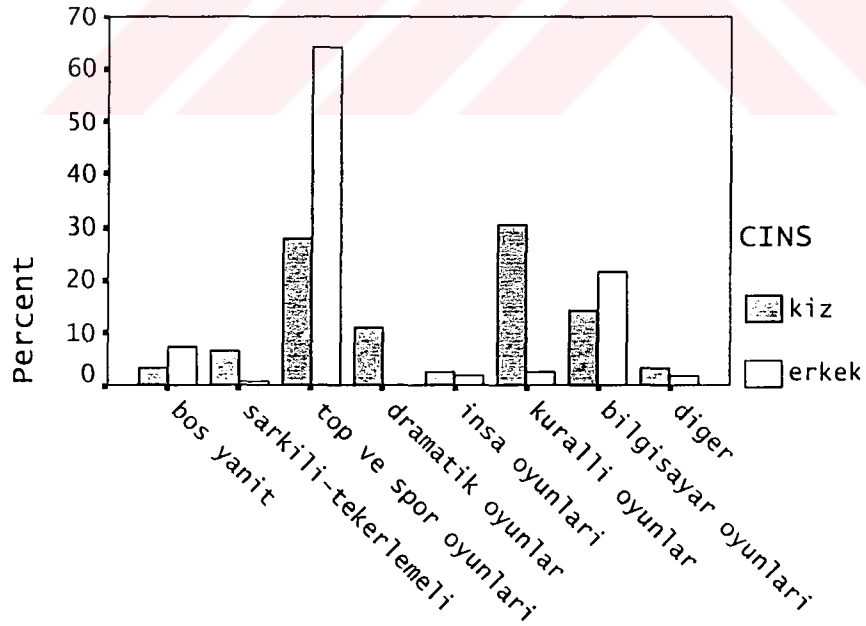
Çocukların en çok sevdikleri oyunlara bakıldığında ise oynadıkları oyunlarla tutarlı bir dağılım görülmektedir. Şekil 3'te SED'e ve Şekil 4'te cinsiyete göre çocukların en çok sevdikleri oyunlar görülmektedir.

Şekil 3
Çocukların en çok sevdikleri oyunların SED'ye göre dağılımı



en çok sevilen

Şekil 4
Çocukların en çok sevdikleri oyunların cinsiyete göre dağılımı



en çok sevilen

Çocukların en çok sevdikleri oyunlar da en çok oynadıkları oyunlarla benzer dağılım göstermiştir. SED'e göre ($\chi^2_{(1,14)}=21,61$; $p=.087$) anlamlı farklılık saptanmazken, cinsiyete göre ($\chi^2_{(1,7)}=63,49$; $p=.000$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Top ve spor oyunları tüm SED'lerde (toplam % 45,4) en çok sevilen oyun türü olarak ilk sırada yer alırken, şarkılı tekerlemeli oyunları alt (% 5,1) ve orta (% 5,3) SED'deki çocuklar üst SED'deki (% 1,4) çocuklara göre daha çok belirtmişler, üst SED'deki çocuklar (% 12,2) ise dramatik oyunları alt (% 2,5) ve orta (% 2,6) SED'lere göre daha fazla işaretlemişlerdir. Cinsiyet farklılıklarına bakıldığında ise kızlar erkeklere göre daha çok kurallı oyunları (kızlar % 30,5; erkekler % 2,7), şarkılı-tekerlemeli oyunları (kızlar % 6,8; erkekler % 0,9) ve dramatik oyunları (kızlar % 11,0; erkeklerde hiç yok), erkekler ise top ve spor oyunlarını (kızlar % 28; erkekler % 64) ve bilgisayar oyunlarını kızlara göre (kızlar % 14,4; erkekler % 21,6) daha çok sevmektedirler.

Çocukların en çok oynadıkları oyuncaklar konusunda SED'lere göre anlamlı çıkan farklılıkların yüzde olarak dağılımları Tablo 37'de özet olarak verilmektedir.

TABLO 37

Çocukların en çok oynadıkları oyuncakların SED'e göre dağılımları

Oyuncaklar	Alt SED	Orta SED	Üst SED
Elektronik oyuncaklar	%34,2	%36,8	%68,9
Elişi oyuncakları	%15,2	%31,6	%31,1
Masa oyunları	%15,2	%39,5	%52,7
Hareketli oyuncaklar	%29,1	%47,4	%63,5
Oyun malzemeleri	%29,1	%55,3	%43,2
Güncel kahramanlar	%7,6	%34,2	%16,2
Oyuncak silahlar	%7,6	%14,5	%24,3

En çok oynadıkları oyuncaklara baktığımızda orta SED'de elişi oyuncakları ($\chi^2_{(1-2)}=7,06$; $p=.029$), güncel kahramanlar ($\chi^2_{(1-2)}=18,31$; $p=.000$) ve oyun malzemeleri ($\chi^2_{(1-2)}=10,88$; $p=.004$); üst SED'de ise elektronik oyuncaklar ($\chi^2=22,63$; $p=.000$), masa oyunları ($\chi^2_{(1-2)}=24,36$; $p=.000$), hareketli oyuncaklar ($\chi^2_{(1-2)}=18,24$; $p=.000$) ve oyuncak silahlar ($\chi^2_{(1-2)}=8,32$; $p=.016$) diğer SED'lere göre daha fazla oynanmaktadır. Bunun yanında bebekler/hayvanlar/yumuşak oyuncaklar, evcilik setleri, legolar, eğitici oyuncaklar, müzikli oyuncaklar, maketler ve ev gereçlerinde SED'ler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Cinsiyetler arasındaki farklılıklardan anlamlı bulunanların yüzdeler dağılımları Tablo 38'de gösterilmektedir.

TABLO 38
Çocukların en çok oynadıkları oyuncakların SED'e göre dağılımları

Oyuncaklar	Kızlar	Erkekler	χ^2	p
Bebekler/hayvanlar/yumuşak oyuncaklar	%34,7	%7,2	27,79*	.000
Evcilik setleri	%22,0	%7,2	9,94*	.002
Elektronik oyuncaklar	%39,0	%54,1	5,22*	.022
Eliši oyuncakları	%39,8	%10,8	25,18*	.000
Müzikli oyuncaklar	%24,6	%9,9	8,53*	.003
Hareketli oyuncaklar	%56,8	%35,1	10,78*	.001
Oyun malzemeleri	%49,2	%35,1	4,60*	.032
Güncel kahramanlar	%11,9	%27,0	8,47*	.004
Oyuncak silahlar	%4,2	%27,0	22,94*	.000
Maketler	%4,2	%22,5	16,80*	.000

* $p<.05$

Tablo 37'de de görüldüğü gibi bebekler, evcilik setleri, elişi oyuncakları, müzikli oyuncaklar, hareketli oyuncaklar, oyun malzemeleri daha çok kızlar tarafından oynanırken; erkekler elektronik oyuncakları, güncel kahramanları ve oyuncak silahları tercih etmektedir.

En sevdikleri oyuncaklara bakıldığında kızların erkeklere göre bebekleri (%27,1), hareketli oyuncakları (%16,7) ve elişi oyuncaklarını (% 11,9); erkeklerin ise elektronik oyuncaklar (%27,0), oyun malzemeleri (%13,5) ve güncel kahramanları (%7,2) kızlara göre daha çok sevdikleri görülmektedir ($\chi^2_{(1-14)} = 92,30$; $p = .000$). SED'ler arasında da anlamlı farklılık vardır ($\chi^2_{(1-14)} = 43,63$; $p = .030$) ve alt SED'de legolar, yapbozlar, takılıp çıkarılabilen oyuncakların (%8,9), bebekler, hayvanlar, yumuşak oyuncakların (%11,4) ve müzikli oyuncakların (%5,1); orta SED'de oyun malzemelerinin (%18,4), elişi oyuncaklarının (% 10,5) ve üst SED'de ise elektronik oyuncaklar (% 20,3) ve hareketli nesnelerin (%18,9) diğer SED'lere oranla daha fazla sevildiği görülmektedir.

Çocuklara sürekli çaldıkları bir müzik enstrümanı olup olmadığı sorulduğunda, cinsiyetler arası farklılık olmamakla birlikte, SED'ler arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($\chi^2_{(1-4)} = 49,03$; $p = .000$). Üst SED'de çocukların %67,6'sı, orta SED'de ise % 38,2'si bir enstrüman çalarken, alt SED'de ancak %12,7'si çaldığını belirtmiştir.

Çocukların üyesi oldukları bir sanat-spor kulübü ya da okulu olup olmadığı, üyesi oldukları bir gönüllü etkinliğin olup olmadığı ve okulda yer aldıkları herhangi bir takım, eğitsel kol, topluluk ya da etkinliğin olup olmadığı ayrı ayrı sorularda sorulmuş ve gönüllü etkinlikler dışında SED'ler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sanat ya da spor okuluna üye olmak ($\chi^2_{(1-4)} = 16,13$; $p = .003$) üst SED'de % 47,3, orta SED'de % 26,3 ve alt SED'de %22,8; okul takımında, herhangi bir eğitsel kolda ya da toplulukla yer almak ise ($\chi^2_{(1-4)} = 16,25$; $p = .003$) üst SED'de % 66,2, orta SED'de % 38,2 ve alt

SED'de % 40,5 olarak belirlenmiştir.

Son olarak çocuklara "sizin için 'eğlenmek' ne anlama gelmektedir?" diye sorulmuştur ve spor yapma (kızlar % 23,7, erkekler % 47,7); oyun oynama (kızlar % 31,4, erkekler % 27,0); gezilere katılma/seyahat etme (kızlar %22,0, erkekler %10,8) ve alışverişe çıkmanın (kızlar % 10,2, erkekler % 3,6) cinsiyetler arasında anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($\chi^2_{(1,4)} = 21,63$; $p = .006$). SED'ler arası farklılığa bakıldığında ise ($\chi^2_{(1,16)} = 39,60$; $p = .001$) üst SED için spor yapmak (%47,3), alışverişe çıkmak (%14,9); orta SED için oyun oynamak (%39,5), nişan-düğün-kına gecesi-sünnet gibi toplantılara katılmak (%11,8); alt SED için ise (%25,3) gezilere katılmak (%25,3) diğer SED'lere oranla daha çok belirtilmiştir.

b) Özerkliğe İlişkin Bulgular

Buraya kadar olan bölümde çocukların kültürel etkinliklerinin neler olduğu bu etkinliklerin cinsiyetler ve SED'ler açısından değişip değişmediği belirtilmiştir. Araştırmamızın ikinci problemi olan çocukların karar verme ve davranışsal özerkliklerinin aynı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği tek faktörlü ANOVA testi ile belirlenmiştir. Tablo 39'da çocukların özerklik düzeylerine göre elde edilen sonuçlar gösterilmektedir.

TABLO 39
Çocukların Özerklik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Varyans Analizi
Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Özerklik	Gruplararası	702,37	1	702,37	1,10	,295
	Grupiçi	144602,38	227	637,02		
	Toplam	145304,75	228			

Tablo 39'da görüldüğü gibi çocukların özerklik düzeyleri cinsiyetler arasında anlamlı farklılık göstermemiştir ($F_{1-227; 0,05}=1.10$; $p=.295$). Ancak SED'ler arasında farklılığa bakıldığında Tablo 40'taki sonuçlar elde edilmiştir.

TABLO 40
Çocukların Özerklik Düzeylerinin SED Açısından Varyans Analizi
Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Özerklik	Gruplararası	40234,58	2	20117,29	43,27*	,000
	Grupiçi	105070,17	226	464,91		
	Toplam	145304,75	228			

* $p<.05$

Çocukların özerklik düzeyleri SED'ler açısından anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{2-226;0,05}=43,27$; $p=.000$). Tukey testi ile farkın kaynağı belirlenmeye çalışılmış ve her üç SED arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Bu durumda üst SED'deki çocuklar ($\bar{X}=126,96$) en üst derecede özerkliğe sahip grup olarak ortaya çıkarken, bunu orta SED çocukları ($\bar{X}=105,16$) izlemekte ve en az özerkliğe sahip grup alt SED olarak ($\bar{X}=95,10$) karşımıza çıkmaktadır.

Buradan hareketle çocukların kültürel etkinliklere katılmaları ile özerklikleri arasındaki ilişki Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı ile belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgu Tablo 41'de gösterilmektedir.

TABLO 41
Çocukların Kültürel Etkinliklere Katılmaları İle Özerklik Düzeyleri
Arasındaki İlişki

		Toplam özerklik
Toplam kültürel etkinlikler	Pearson korelasyon	,404
	p	,000
	N	229

Tablo 41'de görüldüğü gibi, özerklik ile kültürel etkinliklere katılım arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=.40$, $p<.001$). Kültürel etkinliklere katılım ($\bar{X}=204,56$; $SS=36,92$) arttıkça, özerklik düzeyi de ($\bar{X}=108,73$; $SS=25,24$) artmaktadır.



2. GÖRÜŞME SONUCUNDA ELDE EDİLEN BULGULAR

Her SED'den 80'er olmak üzere araştırmaya katılan toplam 240 çocuktan rastlantısal olarak seçilen 18 çocukla ölçeklerde yer alan sorularla ilgili derinlemesine görüşme yapılmıştır. Bu çocukların SED'e ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 42'de gösterilmektedir.

TABLO 42

Görüşmeye Katılan Çocukların SED'e ve Cinsiyete Göre Dağılımları

SED \ Cinsiyet	Alt	Orta	Üst	Toplam
Kız	3	3	3	9
Erkek	3	3	3	9
Toplam	6	6	6	18

Çocuklara yapılan görüşmeler teybe kaydedilmiş ve her görüşme daha sonra tek tek çözümlenerek araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanan kodlama formunda kodlanmıştır. Kodlamalar cinsiyet ve SED'ler açısından karşılaştırılmıştır. Aşağıda bu kodlamalar sonucunda elde edilen frekanslar ve bu frekanslara ilişkin karşılaştırmalar yer almaktadır.

Genel olarak bakıldığında, çocukların zamanlarının büyük bölümünü okul ve okula ait etkinliklerle geçirdiklerini söylemek mümkündür. Okul dışı serbest zamanlarında çocukların neler yaptıklarının belirlenmesinin planlandığı bu çalışmada, çocuklar en çok ödev yaparak, TV izleyerek ve oyun oynayarak zamanlarını doldurduklarını belirtmişlerdir. Diğer yandan SED'le ve cinsiyetler arasında etkinliklerin çeşidi ve sıklığı açısından farklılıklar saptanmıştır. Özerklik düzeylerine bakıldığında ise bütün çocukların belirli düzeyde anababa otoritesine bağlı oldukları

gözlemlenmiştir. Bu otorite çocuğu koruma ve ona rehberlik etme anlamında gerekli görülebilir. Ne var ki, çocuğu ilgilendiren bütün konularda bu otoritenin kullanılması ise bağımsız karar verme ve davranma becerisini geliştirmeyi engelleyici özellik taşımaktadır. Bu noktada SED'ler arasındaki farklılık dikkat çekicidir. Aşağıda görüşmelerde yer alan sıra doğrultusunda önce özerklik ile ilgili bulgulara, daha sonra da kültürel etkinliklerle ilgili bulgulara SED'ler ve cinsiyetler karşılaştırılarak yer verilmektedir.

Görüşmelerde çocuklara öncelikle yaşadıkları çevresel koşullarla ilgili sorular sorulmuştur ve mekânsal özerkliklerine bakılmıştır. Üst SED'de yer alan çocukların hepsinin (%100) yalnızca kendine ait odası varken (biri dışında hepsinin başka kardeşi olmasına karşın); orta SED'deki çocukların yalnızca birinin (%17) kendisine ait odası vardır, 4 çocuk (% 67) odasını kardeşiyle paylaşmaktadır, bir çocuk ise (% 17) oturma odasında yatmaktadır. Alt SED'de ise yalnızca kendisine ait odası olan çocuk hiç yokken, 3 çocuk (% 50) odasını kardeşiyle paylaşmakta, 3 çocuk (% 50) oturma odasını kullanmaktadır. Kendi odalarında ya da kullandıkları odada yer alan kendilerine ait eşyaların neler olduğu sorulduğunda alt SED'deki erkek çocukların çok az eşya saydıkları bunların başında da kitapların (% 67) ve giysilerin (% 50) geldiği görülmüştür. Ayrıca kendilerine ait eşyalar arasında iki çocuğun (% 33) yatağının olması, erkek çocukların hepsinin kanepede yattıklarını belirtmesi ilginçtir. Orta SED'de yatak (%84) ve çalışma masası (% 67) en çok sayılan eşyalar iken; üst SED'deki çocukların hepsi (%100), odalarında yatak, kitaplık, gardrop, çalışma masasına sahip olduklarını belirtmişler, 4'ü odasında (%67), diğer ikisi de çalışma odasında

(% 33'ü) kendilerine ait bilgisayara sahip olduklarını söylemişlerdir. Bunun yanında üst SED'de yalnızca 1 çocuk kitapları, 1 çocuk giysileri ve 1 çocuk da oyuncakları olduğunu söylemiştir. Bu bulgu bize üst SED'deki diğer çocukların bu eşyalara sahip olmadığını değil, eşyalara atfedilen değer SED'ler arasında nasıl değiştiğini göstermektedir. Alt SED'deki iki çocuk odasında TV olduğunu belirtmiştir. Bu da çocukların oturma odasında yatmalarıyla ilişkilidir.

Odasının ve eşyalarının düzenini/temizliğini kim sağlıyor sorusuna verdikleri yanıtlarda alt ve orta SED'lerde çocukların çoğu (her iki SED'de de % 84) odalarını annelerinin temizlediğini, ancak eşyalarının düzenini/bakımını her iki SED'de %50'si annesinin yardımıyla kendisi yaptığını, %33'ünün yine annesinin yaptığını söylemişlerdir. Buna karşılık üst SED'de çocukların çoğu (%84) odalarının temizliğini eve para karşılığı yardıma gelen temizlikçinin yaptığını, ancak aynı zamanda yine çoğunluğu (%84) temizliği başkası yapsa da, kendi eşyalarının düzenini kendilerinin sağladıklarını belirtmişlerdir.

Öz bakım becerilerini (banyo yapma, tırnak kesme, saç tarama, diş fırçalama,vb) üst SED çocuklarının hepsi (%100) kendileri sağlarken; alt SED'de % 50'si kendisi, % 50'si anne ya da babasının yardımıyla kendisi, orta SED'de ise % 33'ü kendisi, % 67'si annesinin yardımıyla kendisi yaptığını belirtmiştir.

Evde ne zaman ne yapılacağı ile ilgili kararlarda alt SED'deki çocukların kararları genelde annelerinin verdiği, üst SED'de ise anneye birlikte kendilerinin ya da yalnızca kendilerinin verdiği görülmüştür. Kız çocuklar ve erkek çocuklar arasında farklılık görülmektedir, erkekler daha çok

kendi başlarına karar verirlerken, kızlar daha çok anneye bağımlı hareket etmektedirler.

Evde genel bir kararın nasıl alındığını anlatmaları istendiğinde, üst SED’de % 67’sinin ailece ortak karar aldıkları, % 33’ünün çocukların fikirleri alındıktan sonra anne ve babanın konuşarak karar aldıkları görülmektedir. Alt SED’de ise ortak karar alınır yanıtı hiç gelmezken, en çok (%50) çocuğun fikri alınarak anne-baba yanıtı gelmiştir. Bu soruya orta SED’de en çok (%50) çocuğun fikri alınmadan anne-baba yanıtı verilmiştir. Son kararı ise üst ve orta SED’lerde en çok baba (%50) alırken, alt SED’de anne (%33) ve baba (%33) eşit dağılım göstermiştir. Çocuğu ilgilendiren, yalnızca çocukla ilgili konularda ise “çocuğun fikri alınarak anne-baba tarafından” bütün SED’lerde (%67) en çok verilen yanıt olmuştur. Geri kalan oran üst SED’de ortak kararken, alt ve orta SED’lerde çocuğun fikri alınmadan anne ve baba tarafından olması ilginçtir. Farklılık çocukla ilgili son kararı kimin belirlediğinde ortaya çıkmaktadır. Alt ve orta SED’lerde baba ağırlığını koyarken (her iki SED’de de %67), üst SED’de yalnızca 1 çocuk (%16) son kararı babasının verdiğini ama mutlaka kendisinin fikri alınarak verdiğini söylemiş, geri kalanı konuşarak birlikte karar verdiklerini belirtmişlerdir. Özellikle kendileri ile ilgili alınan kararı beğenmediklerinde bile alt SED’deki çocukların çoğu (% 50) bu karara itiraz etmeden kabul ettiklerini, orta SED’deki çocukların çoğu (%50) kararı beğenmediklerini söylediklerini ama ısrar etmediklerini belirtmişlerdir. Üst SED’deki çocuklar birbirinden farklı yanıtlar vermişlerdir. 1 çocuk durumu onlarla konuştuğunu, 1 çocuk söylediğini ama ısrar etmeyerek kararı kabul ettiğini, 1 çocuk küstüğünü, 1

çocuk ağladığını, 1 çocuk sinirlendiğini, 1 çocuk ise onların istediği bir şeyi yaparak gönüllerini aldığını belirtmiştir. Bu da üst SED'deki çocukların her birinin aslında istediklerini yaptırmanın çeşitli yollarını bulduklarını, ama orta ve üst SED'lerde durumu kabul ettiklerini göstermektedir.

İkinci bölümde çocuklara günlük etkinlikleri ile ilgili sorular sorulmuştur. Hafta içinde bir günlerini nasıl geçirdikleri ile ilgili soruda okul saatleri dışında çocukların yaptıkları etkinlikler, etkinlik çeşidi bakımından SED'ler arasında farklılık göstermektedir. Alt SED'deki çocukların %100'ü, orta SED'de % 87'si, üst SED'de ise % 67'si oyun oynadıklarını belirtmişlerdir. Alt SED'den üst SED'e doğru oyun oynama sıklığında azalma görülmektedir. Bunun yanında, ders çalışma/ödev yapma tam aksi yönde bir dağılım göstermekte, üst SED'den alt SED'e doğru ders çalışma sıklığı azalmaktadır. Üst ve orta SED'lerdeki çocukların tamamı (%100), alt SED'deki çocukların ise yarısı (%50) okul çıkışı eve geldiklerinde ödevlerini yaptıklarını/ders çalıştıklarını söylemişlerdir. Ancak her üç SED'de de çocukların %100'ü hafta içi akşam saatlerinde TV seyrettiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu TV izlemenin tüm SED'lerde en yaygın etkinlik olduğunu göstermektedir. Üst SED'de %50'si antrenmana giderken orta ve alt SED'lerde hafta içi spor yapmaya ilişkin herhangi bir vurgu yapılmamıştır. Üst SED'de 2 çocuk (%33) bilgisayar oynadığını, 1 çocuk (%16) kitap okuduğunu söylemiştir. Orta SED'de de bir çocuk (%16), alt SED'de 2 çocuk (%33) kitap okurken, her iki SED'de de bilgisayar oynamaya ilişkin bilgi elde edilmemiştir. Orta SED'de diğer iki SED'den farklı olarak %33 oranında kardeşlerle ilgilenme, %16 oranında da anneye yardım etme kaydedilmiştir. Bunu oyun oynama ve ders çalışma

izlemektedir. Üst SED'de bilgisayar ve sportif etkinlikler (antrenman) yaygınlık gösterirken alt SED'de etkinlik çeşidi daha sınırlıdır. Kitap okumanın tüm SED'lerde hafta içi yapılan etkinlikler arasında az belirtilmesi dikkat çekicidir.

Hafta sonları neler yaptıklarını anlatmaları istendiğinde çocukların çoğu Cumartesi ve Pazar günlerini ayrı ayrı anlatmak istediklerinden kodlamaları da ayrı ayrı yapılmıştır. Cumartesi günleri çocukların ödev yapma/ders çalışmaları ile TV seyretme sıklıkları SED'ler arasında farklılık göstermemektedir, bütün SED'lerde her iki etkinlik de % 67 olarak belirtilmiştir. Sokakta oyun oynama tüm SED'lerde % 67 oranında, evde oyun oynama ise alt ve üst SED'lerde % 33, orta SED'de ise %16 oranında saptanmıştır. Akraba ziyaretleri alt SED'de %16, orta SED'de % 50, üst SED'de %33'tür. Üst SED'de diğer iki SED'de görülmeyen bazı etkinliklere rastlanmıştır. Üst SED'de çocukların % 50'si antrenmana gittiklerini, % 50'si alışverişe çıktıklarını, % 33'ü bilgisayarla oynadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında alt SED'den % 33'ü ve orta SED'den % 33'ü gezintiye ya da pikniğe gittiklerini söylemişlerdir, üst SED'de buna ilişkin bir not yoktur. Orta SED'de diğer SED'lerden farklı olarak % 33 oranında kursa gitme belirtilmiştir. Pazar günleri ise evde oyun alt SED'de %16, orta SED'de % 33, üst SED'de %50'dir. Sokakta oyun alt SED ve üst SED'de % 33, orta SED'de % 50 olarak saptanmıştır. Gezinti/pikniğe gitme benzerlik göstermiş, alt ve orta SED'lerde % 50, üst SED'de % 67 oranında belirtilmiştir. TV seyretme alt SED'de % 33, orta SED'de % 67, üst SED'de ise % 84 oranındadır. Ödev yapma/ders çalışma alt ve orta SED'lerde %33 kodlanmış, üst SED'de

rastlanmamıştır. Üst SED'de çocukların % 50'si antrenmana gittiklerini, aynı zamanda üst SED'deki çocukların % 50'si kendi kendine spor yaptıklarını belirtmişlerdir. Alt ve orta SED'de ise antrenmana gittiğini belirten çocuğa rastlanmazken, orta SED'den 2 çocuk (% 33) kendi kendine spor yaptığını belirtmiştir. Kitap okuma alt ve üst SED'de birer çocukta görülürken, akraba ziyaretleri alt SED'de % 33, orta ve üst SED'de % 50 görülmüştür. Hafta sonu yapılan etkinliklerle ilgili bulgulara topluca bakıldığında üst SED'de yapılan etkinliklerin çeşidi ve sıklığının diğer iki SED'den daha fazla olduğu görülmektedir. Antrenman ve spor etkinlikleri ile aile ile birlikte yapılan etkinlikler (piknikler, park gezileri, vb) yaygındır. Yine her SED'de çocukların hafta sonları için de kitap okumaya ilişkin yanıtlar vermedikleri görülmüştür.

Sanattan, spordan ya da gönüllü etkinliklerden (izcilik, yardım kuruluşları, dernekler,vb) hoşlanıp hoşlanmadıkları sorulduğunda üst SED'deki çocukların hepsi (%100) her üç etkinlikten de hoşlandıklarını ve yine hepsi (%100) bu etkinlikleri aktif olarak yaptıklarını belirtmişlerdir. Orta SED'de sanat ve spordan hoşlanma %100 oranında görülürken, her iki etkinliğe de katılma oranları % 67'dir. Gönüllü etkinliklerden hoşlanma oranları %50 (sadece kızlar) olarak belirmiştir ama yapan hiç yoktur. Alt SED'de ise sanattan hoşlanma %84, yapma %84; spordan hoşlanma %50, yapma %33, gönüllü etkinliklerden hoşlanma % 33 olarak belirmiştir. Gönüllü etkinliklere katılım ise yine hiç yoktur. Bu durum üst SED'deki çocukların sanat, spor ya da gönüllü etkinliklere katılma oranlarının diğer iki SED'den daha yüksek olduğunu göstermektedir. Belli bir spor okuluna ya da kursuna gidip gitmedikleri ile ilgili soruya verilen yanıt SED'ler arasında farklılık

göstermiştir. Üst SED'de % 67'si bu yıl, % 50'si de daha önce spor okuluna gittiklerini belirtmişlerdir. Daha önce gittiğini belirtenlerin hepsi kız çocuktur. Erkekler geçmiş yıllarda gidip bu yıl da gitmeye devam etmişlerdir. Orta SED'de yalnızca % 33'ü (ikisi de erkek) daha önceki yıllarda gitmiştir ve bu yıl devam eden yoktur. Alt SED'de ise yalnızca iki sene önce bir kız çocuğu bir ay jimnastik kursuna gitmiş daha sonra bırakmıştır, bu yıl yalnızca bir kişi (%16) okulun hentbol takımında oynamıştır. Bir kişi (erkek) yaz ayları içinde futbol kursuna, bir kişi de (erkek) karate kursuna gitmeyi planlamaktadır. En çok gidilen kurs basketbol ve yüzme iken (bütün çocuklar arasında her iki spor için de 3'er kişi- % 33), futbol %11 oranında belirlemiştir. Gidilen diğer kurslar voleybol, jimnastik ve masa tenisidir ki, onlar da daha çok üst SED'de görülmektedir. Sanat okuluna/kursuna gidiyor musunuz sorusuna ise orta SED'de hiç olumlu yanıt görülmezken, yalnızca 1 çocuğa (kız) müzik öğretmeni olan amcasının biraz piyano çalmayı öğrettiği görülmüştür. Alt SED'de bir kişi (%16) bu yıl okulda halkoyunları oynadığını, ancak düzenli çalışmadıklarını yalnızca 23 Nisan kutlamaları gibi gösterilerden önce prova yaptıklarını belirtmiştir. 2 kişi ise (% 33) daha önceki yıllarda okulda halk oyunları çalışmalarına katıldıklarını belirtmişlerdir. Üst SED'de durum farklıdır. Üst SED'deki çocukların % 33'ü (bir kız, bir erkek) daha önce piyano kursu aldığını, % 33'ü seramik kursuna gittiğini (bir kız, bir erkek), % 16 el sanatları kursuna katıldığını, %16'sı ise okul korosunda olduğunu söylemiştir. Bu kurslara gidip gitmemelerine kimin karar verdiği sorusunun yanıtı ise şöyledir: Üst SED'de çocukların % 16'sı tamamen kendisinin belirlediğini, istediği kursu seçip katıldığını, % 84'ü ise ortak karar aldıklarını, genelde

çocuğun okul aracılığıyla bu kurslardan haberdar olduğu (aslında okul bu kursların hepsini sağlamaktadır), ailesine anlatıp birlikte hangi etkinliğe ya da kursa katılacaklarına karar verdiklerini söylemişlerdir. Orta SED’de çocukların % 67’si sanat ya da spor etkinliğine katılmama nedenini anne babalarının izin vermeyişi olarak belirtmiştir. Aslında bu çocuklar da etkinliklere katılmak istediklerini ancak anne-babanın çeşitli nedenlerle izin vermediğini ve bunu da anne babalarıyla rahatlıkla konuşamadıklarını belirtmektedirler. Bunun yanı sıra 2 kişi (% 33) ortak karar verdiklerini belirtmiştir. Alt SED’de durum tamamen farklı görünmektedir. Halk oyunları ya da hentbol ve futbol okuluna giden çocuklar kararı ortak vermişler; ancak geriye kalan çocukların hepsi bu kurslara katılmadıklarını, çünkü ekonomik koşullarının uygun olmadığını, dolayısıyla bunu ailelerine sorma gereği bile duymadıklarını belirtmişlerdir. Uzaklığın ya da bu kursların paralı oluşunun gitmelerindeki en büyük engel olduğunu dile getirdiler: “Gitmek isterdim ama sormama gerek bile yok, bütçemiz uygun değil, gidemem, onlar da üzülürler sonra, hem sonra çok uzak nasıl gidip geleceğim, yakında olsa giderdim belki”.

Kendilerinin spor ya da sanat etkinliği yapıp yapmadıkları sorulduğunda, sonuçlar organize etkinliklerden biraz daha farklıdır. Bütün SED’lerde çocuklar resim yaptıklarını (alt ve orta SED’de % 50, üst SED’de % 67), tiyatroyla ilgilendiklerini (alt ve üst SED’de % 67, orta SED’de % 50) söylemişlerdir. Üst SED’de diğer SED’lerden farklı olarak çocukların %67’si sinemaya gittiklerini, % 33’ü el sanatlarıyla ilgilendiklerini söylemişlerdir. Diğer SED’lerde buna ilişkin bilgi edinilmemiştir. Ancak alt SED’de de diğerlerinden farklı olarak çocukların %33’ü halkoyunları oynadığını, % 33’ü

de drama yaptıklarını belirtmişlerdir. Alt SED'deki çocuklar, özellikle kızlar arkadaşlarıyla bir araya geldiklerinde dramatik oyunlar oynadıklarını, sanatçıları ve televizyon yıldızlarını taklit ettiklerini belirtmişlerdir.

Spor etkinliği ise birçok spor dalına dağılırken alt SED'de yalnızca 1 çocuk (kız) basketbol oynadığını (evin bahçesindeki plastik yapıştırmalı pota ve minik sünger topla), 1 çocuk jimnastik yaptığını (kız, evin içinde arasıra), 1 çocuk da (kız) koştuğunu ("parktaki çeşmeye koşup geliyorum") belirtmişlerdir. Orta SED'de yine 1 çocuk (kız) evin içinde jimnastik yaptığını ("karnıma bakıyorum, çok şişmişse jimnastik yapıyorum"), 2 çocuk (kız) koştuklarını (biri arasıra babasıyla birlikte koşuya çıkıyor, diğeri koşurmaca oynuyor), 1 çocuk basketbol, 1 çocuk voleybol, 2 çocuk futbol oynadığını belirtmişler (hepsi erkek); 2 çocuk ise yazın yüzmeye gittiklerini söylemişlerdir. Üst SED'de ise erkeklerden 2'si futbol, 1'i satranç, 1'i masa tenisi oynamakta, 1'i de step yapmaktadır. 4 kişi basketbol (2 kız, 2 erkek, %67), 4 kişi voleybol (3 kız, 1 erkek, % 67), 3 kişi tenis oynadığını (2 kız, 1 erkek, % 50), 4 kişi yüzdüğünü (2 kız, 2 erkek, %67), 2 kişi de jimnastik yaptığını belirtmiştir (kız-okuldaki jimnastik salonunda). Orta ve alt SED'deki çocuklar ise sokakta, okul bahçesinde, evde ya da parkta spor yapmaktadırlar.

Alt SED'deki çocukların % 50'si, orta SED'de % 33'ü, üst SED'de %100'ü okulda eğitsel kollarda görev yapmaktadırlar. Alt SED'deki çocukların eğitsel kolda yer aldıkları ancak o eğitsel kolun gerektirdiği etkinlikleri yapmak için güdülenmedikleri, dolayısıyla herhangi bir etkinlik yapmadıkları, sadece isim olarak o eğitsel kolda yer aldıkları belirlenmiştir.

Çocukların oyun oynayıp oynamadıkları ve hangi oyunları, en çok ne zaman oynadıklarına ilişkin soruda çocukların tamamının oyun oynadıkları; en çok saklambaç, ip atlama, yakar top, ortada sıçan, yerden yüksek gibi kurallı oyunların oynandığı, bunun yanı sıra futbol, basketbol, voleybol, vb gibi sportif oyunların oynandığı görülmüştür. Alt SED'de çocukların %100'ü kurallı ve sportif oyunlar oynadıklarını belirtmişler, orta SED'de kurallı oyunlar %100, sportif oyunlar %16, bilgisayar oyunları %16, evcilik gibi dramatik oyunlar %16 biçimde ortaya çıkmıştır. Üst SED'de ise kurallı oyunlar % 50 (sadece kız çocuklarda), sportif oyunlar % 33, dramatik oyunlar % 33 (sadece kızlar) olarak belirlenirken, çocukların %16'sı (erkek) masa oyunları (borsa, tombala,vb) oynadığını, %16'sı (erkek) zeka oyunları (kartlar, geometrik şekiller, vb), %16'sı Pokemon kartları (erkek), %16'sı da (erkek) satranç oynadığını belirtmiştir. En çok ne zaman oynadıkları sorulduğunda ise çocukların tümünde genel olarak okul çıkışı ya da hafta sonları oynadıkları görülmüştür. Anne-babalarının oyun oynamalarına karışıp karışmadıklarını belirlemeye yönelik soruda alt SED'de % 16'sı evet, % 50'si hayır, % 33'ü ise arasıra yanıtını vermişlerdir. Orta SED'de evet yanıtı hiç yokken, % 33'ü hayır % 67'si arasıra demiş, üst SED'de ise tam tersine %67'si hayır % 33'ü arasıra yanıtını vermiştir. Anne babaların en çok karıştıkları konu eve geliş saatleri ve derslerini bitirmeden oyun oynamaları olarak ortaya çıkmıştır.

Çocuklara "boş zaman"larında neler yaptıkları sorulduğunda alt ve orta SED'lerde birinci sırada kitap okuma (her iki SED'de de % 67 frekansla), üst SED'de ise bilgisayar oynama (% 67) belirtilmiştir. Kitap okuma üst SED'de

%50 frekansla ikinci sırada TV seyretme ile birlikte ortaya çıkmıştır. Oysa ki hafta içi ve hafta sonu yapılan etkinliklerde kitap okuma çok az kişi tarafından belirtilmiştir. Bunun yanında bilgisayar alt ve orta SED'lerde hiç yer almazken TV orta SED'de % 33 görülmüştür. Oyun oynama alt ve orta SED'de % 50, üst SED'de %16 ortaya çıkmıştır. Ödev yapma ise yine alt ve ortada %50, üst SED'de %16'dır. Üst SED'de müzik dinleme ve spor yapma % 33, resim yapma %16, paten kayma %16, bisiklete binme %16 olarak kodlanmıştır. Orta SED'de müzik dinleme ve spor yapma %16, kardeşle ilgilenme %16, dans etme %16, bisiklete binme %16, günlük tutma %16'dır. Alt SED'de ise resim yapma %16, spor yapma %16'dır.

Son olarak yaz tatillerinde neler yaptıkları sorulduğunda alt SED'deki çocuklar köye gittiklerini (% 50), memlekette akraba ziyareti yaptıklarını (% 50) yazın büyük bölümünü Ankara'da geçirdiklerini (% 33), Kuran kursuna gittiklerini (% 84) belirtmişlerdir. Orta SED'de çocuklar köye gittiklerini (% 50), akraba ziyaretine gittiklerini (% 67), Kuran kursuna gittiklerini (%100), yazın büyük bölümünde Ankara'da kaldıklarını (%100) belirtmişlerdir. Yalnızca 1 çocuk otelde tatil yaptıklarını, 1 çocuk yüzmeye gittiğini, 1 çocuk ise babasına işinde yardım ettiğini belirtmiştir. Üst SED'de ise çocukların % 67'si tatil köyelerine gittiklerini, %16'sı yurtdışına gittiklerini, %16'sı otellere gittiklerini belirtmişlerdir. Ankara'da kaldıkları zaman ise % 33'ü yaz okullarına gittiğini, %50'si spor klüplerine gittiğini, % 33 akraba ziyaretine gittiklerini belirtmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE SONUÇ

1. BULGULARIN TOPLUCA DEĞERLENDİRİLMESİ VE TARTIŞMA

Bu bölümde çocukların kültürel etkinliklerinin belirlenmesine ve bu etkinliklere katılma sıklıkları ile çocukların özerklik düzeylerinin sosyoekonomik düzey ve cinsiyet açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular daha önce ele alınan kuramsal çerçevede tartışılacaktır. Ayrıca, kültürel etkinlikler ile özerklik arasındaki ilişkiye değinilecektir. Tüm bu tartışmalar sırasında literatürde daha önce incelenen çalışmalarla karşılaştırmalar yapılacaktır. Aşağıda sırasıyla kültürel etkinlikler, özerklik ve kültürel etkinlikler ile özerklik arasındaki ilişki ile ilgili bulgulara yer verilmektedir.

a) Kültürel Etkinlikler İle İlgili Bulgular

Kültürel etkinlikler envanterinde yer alan maddeler, çocukların günlük yaşamdaki etkinliklerinin değişik ortamlarda gözlemlenmesi ve aynı zamanda çocuklar ve yetişkinlerden (öğretmenler, gelişim psikolojisi uzmanları ve anababalar) çocukların kültürel etkinlikleriyle ilgili olarak toplanan bilgiler sonucunda oluşturulmuştur. Dolayısıyla, envantere çocukların günlük yaşam etkinliklerine geniş bir yelpazeden bakıldığı düşünülebilir. Olabildiğince çok sayıda etkinliğe yer verilmesi ve her soruda olası eksikliklerin giderilmesi için “diğer” seçeneğinin eklenmiş olması, kültürel etkinliklerin kapsamlı olarak ele alındığını göstermektedir. Bu açıdan, çocukların kültürel etkinliklerinin çeşidinin ve bu etkinliklere katılma sıklığının, envanter aracılığıyla değerlendirildiği düşünülmektedir. Envantere yer alan

alt başlıklar, boş zaman ya da serbest zaman etkinliklerini belirlemeyi amaçlayan ölçeklerdeki sınıflamalarla tutarlılık göstermektedir. Beatty ve arkadaşlarına (1994) göre literatürde etkinlikler; sportif etkinlikler, sosyal/sanatsal etkinlikler, ev içi ya da ev dışı etkinlikleri, estetik/sanatsal etkinlikler gibi farklı biçimlerde sınıflanmaktadır.

Genel olarak çocukların kültürel etkinliklere katılıp katılmama durumuna bakıldığında, SED'ler arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Üst SED'deki çocuklar hemen hemen bütün etkinliklere (özellikle sanatta ve sporda) orta ve alt SED'lere oranla daha fazla katılmaktadırlar. Sanatsal ya da sportif etkinlikleri izlemek ya da onları aktif olarak yapmak en çok üst SED'de ortaya çıkarken, orta SED'deki çocukların ikinci sırada, alt SED'deki çocukların ise en son sırada yer aldıkları görülmüştür. Sanat etkinlikleri alt başlıklarda incelendiğinde, tiyatro gösterisine gitmek dışındaki tüm etkinliklerin en çok üst SED'de izlendiği, tiyatroya gitmenin ise orta SED'de daha fazla olduğu görülmüştür. Orta SED'de araştırmanın yapıldığı okulun çocukları belirli aralıklarla topluca tiyatroya götürmesi, tiyatro izleme sıklığını diğer SED'lere oranla daha fazlalaştırmıştır. Ayrıca görüşmeler sırasında, orta SED ailelerinin meslekleri aracılığıyla (bankada memurluk gibi) ücretsiz tiyatro bileti bulabildikleri de saptanmıştır. Çoğu sanatsal etkinliği izlemek ise (sinemaya gitmek, drama gösterisi izlemek, resim sergisi izlemek ve müzik dinletisi/konsere gitmek) üst SED'de diğer iki SED'den daha fazla görülmektedir. Araştırmada üst SED'de ele alınan okulun çocuklara sağladığı etkinlikler, diğer iki okula göre daha fazladır. Üst SED'deki okulda drama dersi, okul korusu, müzik topluluğu, tiyatro topluluğu, vb. olduğu için bu

okuldaki çocukların sanatsal etkinlikleri izleme olanakları da diğer çocuklara göre daha fazladır. Bu topluluklar özel günlerde okuldaki diğer çocuklara gösteriler yapmaktadırlar. Aynı zamanda üst SED'deki okulda, hemen hemen tüm toplulukların ürünlerini bir gösteri ya da sergi ile diğer öğrencilere sundukları bilinmektedir. Bu durumda, çocuklar dışarıda profesyonel bir resim sergisine ya da müzik dinletisine gitmeseler bile okuldaki arkadaşlarının eserlerini izleme olanağını bulmaktadırlar. Bu durum bağlamsal gelişim yaklaşımı ile açıklanabilir. Birçok kuramdan farklı olarak sosyokültürel yaklaşım çocuğu tek başına almak yerine, bağlamı içinde incelemektedir. Üst SED'de yer alan çocuklar kültürel bağlamlarında -en azından okul koşullarında- daha fazla etkinliğe sahip olduklarından, katıldıkları etkinliklerin sayısı da diğer SED'lere göre daha fazladır. Sinemaya gitmek ise doğrudan ekonomik koşullara bağlı olduğu için üst SED'deki çocukların sinema izleme sıklıklarının diğer SED'lerden daha fazla olması beklenen yönde bir bulgu olmaktadır.

Benzer biçimde, üst SED'deki çocuklar sanatsal etkinlikleri izlemede olduğu gibi, kendileri de daha fazla sanatsal etkinlikte bulunmaktadır. Elişi çalışması dışında bütün sanatsal etkinlikler üst SED'de daha fazladır. Tiyatro çalışmak, drama çalışmak, bale/dans/halkoyunları oynamak, resim yapmak, müzikle ilgilenmek ve şiir-öykü yazmak üst SED'de yine okulun sağladığı olanaklar aracılığıyla daha fazla ortaya çıkmaktadır. O halde, bir kültürün ekonomik, toplumsal ve fiziksel koşullarının çocuklar için uygun etkinlikleri tanımladığı görüşünün altını çizmek burada da gerekmektedir. Okulun olanakları ve eğitim anlayışı çocukları en azından bir kültürel etkinlikle

ilgilenmeleri için yönlendirmekte, bunun için ücretli olduğu kadar, ders saatleri içerisinde de yayılan çeşitli kurslar sunmaktadır. Nitekim, görüşmelerde çocuklara okulda yer aldıkları bir takım, topluluk ya da eğitsel kolun olup olmadığı sorusuna üst SED'deki çocukların çoğunluğunun, alt ve orta SED'de ise yarısından daha azının evet yanıtını verdiği görülmüştür. Üst SED'de okulda yangın kolu, gezi kolu, kitaplık kolu gibi "sıradan" eğitsel kolların yanında çocukların ilgi ve yeteneklerine göre ayrılabilindikleri "alışılmamış" kollar da yer almaktadır. Bu da her çocuğun ilgisine göre en az bir eğitsel kolda faaliyet yürütmesini sağlamaktadır. Bunun yanısıra çocuklara okul dışında üyesi oldukları bir sanat ya da spor kulübünün ya da topluluğunun olup olmadığı sorulduğunda üst SED'deki çocukların yarısı olumlu yanıt verirken, diğer SED'lerde oran anlamlı derecede düşmektedir. Böylece, üst SED'deki çocukların yalnızca okulda değil, aynı zamanda okul dışı sanatsal ve sportif etkinliklerde de yer aldıkları görülmektedir. İlköğretimin ilk yıllarında okul aracılığıyla çocuklara sunulan bu etkinlikler, gerek okulun yönlendirmesi, gerekse çocukların ilgi ve yeteneklerini keşfetmeleri ile daha ileri yıllara ve daha da önemlisi okul dışına taşınmakta, bir anlamda "yaşam biçimi"ne dönüşmektedir. Yapılan görüşmelerde de üst SED'de görüşmeye katılan çocukların tamamı sanatsal etkinliklerden çok hoşlandıklarını ve bunlara aktif olarak katıldıklarını belirtmiştir. Orta SED'de katılım hiç görülmezken, alt SED'de yalnızca 1 çocuğun "düzensiz" olarak halkoyunları oynadığı belirlenmiştir. Bu durumda orta ve alt SED'lerdeki çocukların okullarında etkinlik yapmaya olanak bulamadıkları, ekonomik koşullarının ise okul dışında ücretli bir kursa gitmelerine izin vermediği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca,

üst SED'deki çocuklar diğer SED'lerden farklı olarak piyano kursu almak ya da seramik kursuna katılmak gibi çok yaygın olmayan etkinliklerle de ilgilendiklerini vurgulamışlardır. Belirli bir kurs ya da okul içerisinde değil ama çocukların kendi kendilerine yaptıkları sanatsal etkinlikler karşılaştırıldığında, bütün çocuklar resim yaptıklarını ve tiyatroyla ilgilendiklerini söylemişlerdir. Resim derslerinin okul eğitim programlarında zorunlu olması, resim yaparken kullanılacak malzemelerin alınmasını da zorunlu kıldığından her SED'de kendi kendine yapılan ortak bir etkinlik olarak çıkması şaşırtıcı değildir. Kullanılan malzemelerin kolay ulaşılabilirliği ve fiyatının düşüklüğü de resim yapmayı tüm SED'lerde yaygınlaştırmaktadır. Aynı zamanda diğer sanat etkinliklerinde olduğu gibi belirli bir kursa gitme zorunluluğunun olmamasının da (bir enstrüman çalmak gibi) etkili olduğu düşünülebilir. Alt SED'de çocuklar, diğer SED'lerden farklı olarak halkoyunları oynadıklarını ve drama yaptıklarını belirtmişlerdir. Halkoyunlarının en çok alt SED'de ortaya çıkmasının nedeni yine okul koşullarından kaynaklanmaktadır. Bu durum uygulamaların yapıldığı sınıflarda düzenli olarak değil ama belirli dönemlerde öğretmenlerin öğrencilerine halkoyunları "oynattırmalarından" kaynaklanmaktadır. Tiyatro etkinliğine dikkat edildiğinde ise oldukça ilginç bir tablo karşımıza çıkmaktadır. Alt SED'de özellikle kız çocuklar arkadaşlarıyla bir araya geldiklerinde dramatik oyunlar oynadıklarını, sanatçıları ve televizyon yıldızlarını taklit ettiklerini belirtmişlerdir. Alt SED'de tiyatroyla ilgileniyorum diyenlerin yarısının tiyatro ile ilgilenmelerinin bu biçimde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla tiyatroyla ilgilenme üst SED'de tiyatro gösterisine gitmek iken, alt SED'de kendi aralarında "tiyatro yapma" biçimindedir. Bu

bulgu üçlü çocuk kültürü sınıflaması ile yorumlanabilir. Üst SED'de "çocuklar için" sunulan kültürel etkinlikler yaygınlık gösterirken, alt SED'de "çocuklar tarafından" gerçekleştirilen kültürel etkinliklerin daha yaygın olduğu söylenebilir, ancak bu kesin değildir. Bu da doğrudan ekonomik olanaklarla ilişkili görünmektedir. Çocuğun kültürünün hangi sınıfta olduğunu belirleyebilmek için öncelikle sosyoekonomik koşullarına bakmak gereği doğmaktadır. Çocuklar için sunulan etkinliklere ulaşmak "ayrıcalıklı" çocukların kültürünü oluştururken, çocukların kendi yarattıkları kültür alt sosyoekonomik koşullarda anlam kazanmaktadır. Ancak bu ayırımı kesin olarak yapabileceğimiz ampirik bilgiye şu anda sahip değiliz. Diğer yandan, çocukların onlara sunulan etkinlikleri nasıl kendi ürünlerine dönüştürdüklerine de dikkat edilmelidir. Üst SED'deki çocuklara daha fazla olanak sağlandığı doğrudur, ancak alt ve orta SED'deki çocukların üst SED'deki çocuklara göre daha çok kendi ürettikleri etkinlikler ortaya koyduklarını söylemek mümkün değildir. Bunu belirlemek için yapılmış herhangi bir görgül çalışma olmadığı gibi, üst SED'deki çocuklar da seyrettikleri, katıldıkları, inceleme yaptıkları etkinlikleri çeşitli biçimlerde taklit etme ya da değiştirme yoluyla yaratıcı eylemler ortaya koymaktadırlar. Ünlü film kahramanlarının yer aldığı öyküler yaratmak ve bu öyküleri spontan biçimde dramatize etmek; sakız, çikolata ya da cips içinden çıkan renkli kartonları biriktirmek ve neredeyse evrensel sayılabilecek oyunlar türetmek, vb. çocukların onlara sunulan etkinliklerden kendi "dünyalarına" uygun dönüştürmeler yapmalarının örnekleridir. Bu anlamda da alt SED'de sunulan etkinliklerin daha az olduğunu söyleyebiliriz. Ancak üst SED'deki çocukların kendi ürettikleri etkinliklerin içeriğine

odaklanarak karşılaştırmalar olmaksızın bu ayırımı yapmak mümkün olmayacaktır. Ancak burada James'in belirttiği gibi (1993a), çocukların dünyasının biçimini belirleyen büyük ölçüde yetişkinler olduğu düşüncesini hatırlamak gerekmektedir.

Çocuklara bir müzik enstrümanı çalıp çalmadıkları sorulduğunda SED'ler arasında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Üst SED'deki çocukların % 68'i, orta SED'de % 38'i ve alt SED'de ise %13'ü bir enstrüman çalmaktadır. Oran üst SED'den alt SED'e doğru anlamlı biçimde azalmakla birlikte, enstrüman türü de değişkenlik göstermektedir. Üst SED'de piyano, gitar, keman, blok flüt sıklıkla belirtilirken, orta ve alt SED'lerde en çok belirtilen enstrüman blok flüt olmuştur. Orta SED'de bazı çocuklar gitar ya da saz çalabildiklerini söylemişlerdir. Halk kültürünün bir parçası olarak düşünülen saz çalmanın alt SED'de daha fazla ortaya çıkacağı beklentisini karşılayacak bir bulgu elde edilmemiştir. Orta SED'de sazın daha yaygın olmasının, orta SED'deki çocukların saz kursuna gidebilmek için ailelerinin bütçe ayırabiliyor olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Blok flüt ise tüm SED'lerde okul eğitim programlarında müzik derslerinde kullanılacak enstrüman olması nedeniyle yaygındır. Yine kolay satın alınma ve kolay öğrenme özellikleri de bu enstrümanın çalınma olasılığını arttırmaktadır.

Sanatsal etkinliklerde cinsiyetler arasındaki farklılığa bakıldığında sanatsal etkinlikleri izlemede değil ama, aktif olarak yapmada anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kız çocuklar erkek çocuklara göre daha fazla sanatsal etkinlikte bulunmaktadırlar ve yaptıkları etkinliğin çeşidi de erkeklere göre farklılık göstermektedir. Kızlar tiyatro, elişi, bale/dans/halkoyunları,

resim, müzik ve şiir-öykü yazma etkinliklerini erkeklere göre daha fazla gerçekleştirmektedirler. Bu etkinliklerin çok fazla bedensel güce dayalı olmaması, ev içinde rahatlıkla gerçekleştiriliyor ve belki de kızlara "yakıştırılıyor" olması, kızlar arasında yapıma olasılığını artırdığını düşündürmektedir. Kline'ın (1995) belirttiği gibi çocuk kültürü her zaman çok yüksek oranda toplumsal amaçlardan etkilendiğinden, cinsiyetler arasındaki bu farklılıklar toplumsal beklentilerden ve kalıpyargılardan kaynaklanıyor olabilir.

Spor etkinliklerini izleme ya da yapmaya bakıldığında da benzer sonuçlar görülmektedir. Üst SED' deki çocuklar herhangi bir spor etkinliğini canlı olarak sahada ya da stadyumda daha çok izlerken, etkinliklerin çeşidi de farklılaşmaktadır. Özellikle erkek çocuklar arasında çok yaygın olan futbol maçı izleme sıklığı SED'ler arasında değişmemektedir. Bu durum genel kültürün bir yansıması olduğu gibi, zaten çok yaygın olan futbolun, son yıllarda Türkiye'deki futbol takımlarının Avrupa'da büyük başarılar kazanmaları daha geniş kitlelere hitap eden bir spor olmasına neden olmuştur. Basketbol, voleybol, yüzme, tenis, atletizm, jimnastik ve buz pateni üst SED'de daha çok izlenmektedir. Üst SED'deki çocuklar bu etkinlikleri daha fazla yapma olanağı bulduklarından, daha fazla ilgilenmekte ve keyif almaktadırlar. Basketbol ve voleybol maçı izleme oranının en az orta SED'de ortaya çıkması ilginçtir. Ancak yine alt SED'deki çocukların evlerinin bahçelerinde ya da sokakta bu sporları yapabilme olanağı bulmalarını dikkate alırsak, orta SED'deki çocuklara göre daha fazla ilgilenmelerinin doğal olacağı düşünülebilir. Mahalle maçlarının, sokak arasında ya da okul

bahçesinde yapılan maçların alt SED'de fiziksel koşullar nedeniyle (boş araziler, bahçeli evler, az taşıtlı yollar, vb) daha uygun olabileceği dikkate alındığında, alt SED'deki çocuklar bu maçları izlemeyi, sahada ya da stadyumda canlı olarak izleme olarak düşünmüş olabilirler ve bu durum da orta SED'e göre bu sorunun yanıtlanma sıklığını artırmış olabilir. Kendilerinin yaptığı spor etkinliklerine baktığımızda da aynı dağılım görülmektedir. En çok üst SED'deki, daha sonra alt SED ve en son orta SED'deki çocuklar basketbol ve voleybol oynamaktadırlar. Bunların dışındaki bütün spor etkinlikleri en çok üst, daha sonra orta ve sonra alt SED'de yapılmaktadır. Sanat etkinliklerinde olduğu gibi bu sıralamayı ortamsal koşulların belirlediği ve özellikle üst SED'deki okul olanaklarının farklılık yarattığı düşünülmektedir. Belli bir spor okuluna ya da kursuna gidip gitmedikleri ile ilgili soruya verilen yanıtlar da SED'ler arasında farklılık göstermiştir. Orta SED'de spor okuluna/kursuna giden hiç yokken, görüşmeler sırasında alt SED'de çocukların %16'sı, üst SED'de % 67'si belli bir takımda ya da klüpte spor yaptığını belirtmiştir. Alt SED'deki çocukların orta SED'e oranla daha fazla spor okulu ya da kursuna gittiklerini belirtmeleri, alt SED'deki okulda beden eğitimi öğretmenin hentbol takımı kurmuş olmasından ve bazı öğrencilerin bu takımda yer almasından kaynaklanmaktadır. Üst SED'deki okulun fiziksel koşulları ise (okulda kapalı yüzme havuzu, fitness ve jimnastik salonu, kapalı spor salonu ve açık basketbol, voleybol sahalarının vb. olması) spor yapmaya çok uygundur. Beden eğitimi dersleri kadar düzenlenen kurslar da çocuklara daha çok spor yapabilme olanağı tanımaktadır. Orta ve alt SED'deki çocuklar ise sokakta, okul bahçesinde, evde ya da parkta spor

yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu da, organize edilmiş bir spor etkinliğinden çok, çocukların kendi kendilerine, eğlenme amacı ile yaptıkları etkinlikler biçiminde ortaya çıkmaktadır. Literatürde çocukların kültürel etkinlikleri ile ilgili yapılan tanımlamalarda ya da sınıflamalarda belirli bir takım ya da grup içinde yapılan organize etkinliklerin yanında, kendi iletişim ağları çerçevesinde ürettikleri etkinlikler de yer almaktadır. Bu durumda çocukların okul bahçesinde, sokakta ya da başka bir ortamda ortaya koydukları etkinlikler, belki de, doğrudan kendi başlattıkları ve spontan olarak ifade ettikleri etkinlikler olduğu için çocukların kendi kültürlerini daha iyi açıklamaktadır. “Çocuk kültürü”nü yetişkinlerin ve özellikle medyanın çocuklara sunduğu “etkinlikler ve ürünler”den çok, çocukların yaşatları arasındaki günlük etkileşimler olarak düşünürsek, bu durumu açıklamak daha kolay olacaktır. Burada, James ve arkadaşlarının (1999) öne sürdüğü gibi, çocukların kültürünün yaşamın bütünü olmadığı, aksine diğer çocuklar arasında çocuk olmak anlamına geldiği, belirli zaman ve mekânlarda ortaya çıkan bir kültürel üslup olduğu görüşüne katılmak gerekmektedir. Eğer kültür bağımsız bir bütünse, o zaman çocuklara uygulandığında yanlış adlandırma olmaktadır. Çocuklar insan kültürünün eksiksiz bir parçasıdır; yaşama biçimleri kültürün geri kalanından geçici ayrılma ve farklılıklarını da içererek bütün kültürün bir görünümünü temsil eder. von Hentig’e göre (1997) daha net biçimde, çocuklar ayrı bir kültür oluşturmazlar. Eğer insanlar bu reddetmelere karşın çocuk kültüründen bahsediyorlarsa, çocukluğun ayrı bir alan olmasını istiyorlar demektir (von Hentig,1997).

Görüşmelerde, kendi kendilerine yaptıkları spor olarak belirtilen etkinliklerin çeşidi ve sıklığı üst SED'de daha fazla olarak belirlenmiştir. Futbol, basketbol, voleybol, tenis, yüzme, jimnastik, step, masa tenisi ve satranç üst SED'de sayılan sporlar arasındadır. Aynı zamanda üst SED'deki çocukların bazıları Ankara Kulübü, Sports International gibi birçok spor etkinliğini bir arada bulabilecekleri spor kulüplerine üyelikleri nedeniyle de istedikleri sporu istedikleri zaman yapabildiklerini ve boş zamanlarının çoğunu buralarda geçirdiklerini belirtmişlerdir. Alt ve orta SED'lerde ise erkekler arasında okui bahçesi ya da sokakta oynanan basketbol ve futbol, kızlar arasında da evde yapılan jimnastik ya da parkta koşu en yaygın olarak görülen spor etkinlikleridir.

Çocukların hafta içi-hafta sonu, ev içinde ya da ev dışında neler yaptıklarını ve bunları ne sıklıkta yaptıklarını belirlemeye yönelik sorularda da SED'ler ve cinsiyetler arasında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Hafta içi evde yapılan ve anlamlı farklılığın saptandığı etkinliklerde, dinsel etkinlikler dışındaki bütün etkinlikleri (TV izleme, bilgisayarla oynama, müzikle ilgilenme, satranç/dama/tavla oynama ve koleksiyon yapma) üst SED'deki çocuklar diğer SED'lerdeki yaşlarına göre daha sıklıkla gerçekleştirmektedirler. Evde dinsel etkinliklerde bulunma ise en çok orta SED'de görülmektedir ve üst SED ile alt SED arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Ders çalışma ya da oyun oynamaya ilişkin anlamlı farklılık olmasa da, görüşmeler sırasında her üç SED'de de hafta içi bir gününüzü anlatır mısınız sorusuna verilen yanıtlarda ders çalışma/ödev yapmanın üst SED'den alt SED'e doğru azaldığı, ancak oyun oynamanın artan bir eğilim

sergilediği görülmektedir. Gallimore ve arkadaşlarının (1993) vurguladığı gibi, etkinliğin içeriği ve ona atfedilen değer her çocuğun geldiği ardalana göre değişkenlik gösterecektir. Bu da çocuktan beklenenleri ve hedefleri kültürden kültüre değiştirebilir. Üst SED’de çocuktan yüksek akademik başarı beklentisi ve çocukların “mutlaka başarılı” olma kaygısı bu çocukların derslerine daha çok zaman ayırmalarını gerektirmektedir. Bu durum, Elkind’in (2001) “acele ettirilmiş çocukluk” kavramı ile açıkladığı görüşe denk düşmektedir.

TV izleme sıklığına bakıldığında SED’ler arasında anlamlı farklılık görülmesine karşın, her üç SED’de de sıklıkla yapılan bir etkinlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Görüşmeler de bu bulguyu doğrular niteliktedir; her üç SED’de de hafta içinde %100 yapılan bir etkinliktir. Görüşmeye katılan çocukların tamamı hafta içinde evde TV izlediklerini belirtmişlerdir. Mouritsen’in (1997) vurguladığı “buluşma yerlerinin” yokluğu, çocukları evde tek başlarına etkinliklerle ilgilenmelerine yol açmakta ve aynı zamanda aktif katılım yerine pasif tüketime zorlamaktadır. Bu da, daha önce de belirtildiği gibi, TV’nin modern çocukluk yaşamında çocukları diğer etkinliklerden uzaklaştıran bir etki yarattığı görüşünü doğrulamaktadır. Kalabalık şehir yaşantısı, çeşitli görüngüleriyle (trafik, hava kirliliği, oyun alanlarının azlığı, vb) çocukları eve hapsedmektedir. Bahçelerden ve oyun alanlarından uzakta, evin içine “tıkılan” çocuklar, aktif katılımın öneminin vurgulanmadığı, pasif tüketimin ise sıklıkla desteklendiği bir ortamda ve bunun en iyi örneği olan TV karşısında saatlerini geçirmektedirler. Bunun yanısıra, çok televizyon seyreden anababaya sahip çocukların TV izleme sıklığının diğer çocuklara göre daha fazla olacağı düşünülebilir. Kitap okumak ya da başka bir etkinlikle

ilgilenmek yerine ev içindeki saatlerin TV izlemeye ayrıldığı, "misafirliğe gidildiğinde" bile topluca TV izlenen bir kültürel yapıda, çocuklar bir anlamda özendirilmektedirler. Çaplı'nın (2001) aktardığı gibi RTÜK tarafından gerçekleştirilen "Türkiye Televizyon Yayınları Kamuoyu Araştırması" sonuçlarına göre, çocuklar günde ortalama 3,42 saat televizyon izlemektedirler. Araştırmanın yapıldığı mevsim, çocukların okul sonrası sokakta ya da dış mekânlarda başka etkinlikler yapmalarına olanak tanıdığı halde, TV izlemenin her gün tüm SED'lerde %100 yapılan bir etkinlik olarak belirmesi ilginçtir. Aynı araştırma kış aylarında yapılmış olsaydı, TV izleme süresinin daha çok olacağı düşünülebilir. Önemli bir ayrıntı çocukların TV'de ne izlediklerinde saklıdır. Görüşme formunda yer almadığı halde araştırmacı TV'ye çok zaman ayrıldığını fark etmesiyle, ne zaman TV izlersiniz sorusunun ardından en çok ne izlersiniz sorusunu sormuştur. Özellikle alt SED ve orta SED'deki çocukların tamamına yakını "Yılan Hikayesi", "Üvey Baba", "Deli Yürek" başta olmak üzere çeşitli kanallarda yayınlanan yerli dramaları izlediklerini belirtmiştir. Bu durum çocuklar için yeterli sayıda çocuk programının olmamasının yanında, arabesk kültürün izlerini taşıyan bu dizilerde acı, gözyaşı, kin, intikam, aşk, ayrılık, cinayet gibi konuların abartılı biçimde sunulmasının ilgi çekiciliğinden de kaynaklanmaktadır. Nitekim, yine Çaplı'nın (2001) aktardığı Şubat 2001 AGB verilerine göre, 5-11 yaş grubundaki çocukların en çok izledikleri 10 programın başını 24,9 ratingle "Yılan Hikayesi" çekmektedir. Aynı sıralamada ilk on program içinde hiç çocuk programının olmaması dikkat çekicidir. Ancak, "Dadı", "Charlie İş Başında" ve "Ruhsar" gibi çocukların ilgisini çekebilecek komedi dizileri yer

almaktadır. Birçok yazar (Kline, 1995; Steinberg ve Kincheloe,1998; Flemming, 1998), çocukların yaşadıkları toplumsal bağlamlar içinde ortaya çıkan etkileşimlerde popüler kültürün- özellikle medyanın- etkisine dikkat çekmektedir. Çocuklar kendi aralarında televizyon yıldızlarını taklit ederek ya da televizyonda görerek etkilendikleri çeşitli durumları oyunlarına taşıyarak medyanın etkisini ortaya koymaktadırlar. Bu durum Bağlı'nın (1999) araştırması ile de tutarlılık göstermektedir.

Hafta sonu evde yaptıkları etkinliklerde ders çalışma/ödev yapma maddesi hafta içine göre ters bir dağılım göstermektedir; alt ve orta SED'deki çocuklar hafta sonunda üst SED'deki çocuklardan daha çok ders çalışmaktadırlar. Bu durum üst SED'deki çocukların hafta sonları ders dışında ilgilenebilecekleri etkinliklerin daha fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Dinsel etkinlikte bulunma, yine hafta içinden farklı olarak, bu kez alt SED'de en çok görülmektedir. Bilgisayarla oynama, müzik aleti çalma ve koleksiyon yapma üst SED'de daha yaygındır. Cinsiyetler arasındaki farklılığa bakıldığında; erkeklerin oyun oynama, bilgisayarla oynama, TV izleme, satranç/dama/tavla oynamada; kızların ise ev işine yardım etme, el işi yapma, müzik dinleme, şiir-öykü yazma/günlük tutma ve kitap okuma ile daha çok ilgilenmeleri toplumsal beklentilerle de ilişkili olabilir. Göncü'nün (1999) vurguladığı gibi, bazı etkinliklere neden diğerlerine göre daha fazla değer verildiğini, ancak o etkinliğin çocuklar için yaşamsal değerine dikkat ettiğimizde anlayabiliriz. Kızların geleceğin "becerikli ev kadınları" olarak ev işlerine yardım edip, ev içinde daha bireysel etkinliklerle (kitap okuma ya da müzik dinleme gibi) ilgilenmeleri güdülenirken, erkek

çocukların geleceğın “başarılı işadamları” olarak daha akademik ve dışadönük etkinliklerle ilgilenmeleri beklenmektedir. Bu da, Rogoff ve arkadaşlarının (1993a) kültürlerin etkinliğe katılımı yapılandırıdıkları ve böylece çocukların o topluluğın becerilerini, değerlerini ve inançlarını öğrendikleri görüşüyle tutarlıdır.

Ev dışı etkinliklerine bakıldığında, SED’ler arasında farklılık olduğu görülmektedir. Spor okuluna/kursuna gitme, sanat okuluna/kursuna gitme, alışverişe çıkma, arkadaş ziyaretinde bulunma, özel kursa/dershaneye gitme ve sokakta gezinme üst SED’de en çok görülürken, din/Kuran kursuna gitme hafta içi en çok orta SED’de, hafta sonları ise alt SED’de belirmiştir. Sokakta gezinmenin beklenenin aksine alt SED yerine en çok üst SED’de ortaya çıkması ilginçtir. Üst SED’deki çocukların yüksek apartmanların arasında, geniş ve kalabalık caddelerde dışarıda oyun oynamaya ya da gezinmeye fırsat bulamadıkları, aksine alt SED’deki çocukların geniş, boş arazilerde hatta kırlarda daha rahat dolaşabilecekleri düşünölmekteydi. Bu durum, Hart’ın (1997) tanımladığı “korumalı sitelerin”, çocukların kültürel katılımını engellediğı ve onları izole eden yerleşim yerleri olduğu görüşünü hatırlatmaktadır. Ancak görüşmeler sırasında üst SED’deki çocukların yaşadıkları “korumalı” sitelerde, ya da bahçeli müstakil evlerde parklara ya da oyun sahalarına sahip oldukları saptanmıştır. Bu da üst SED’deki çocukların hepsinin değil ama bir bölümünün dışarıda rahatlıkla vakit geçirebildiğini göstermektedir. Müze ya da doğa gezileri ise hafta içi orta SED’de, hafta sonları üst SED’de daha sıklıkla yapılmaktadır. Ev dışı etkinlikler cinsiyetler arasında da farklılık göstermiş ve erkekler kızlara göre daha çok oyun

oyynamakta, din/Kuran kursuna gitmekte, bir işte çalışmakta, spor yapmakta ve sokakta gezinmektedir. Bunun yanında görüşmeler sırasında bütün çocuklar hafta sonları neler yaptıklarını anlatırlarken, özellikle Pazar günleri pikniğe gittiklerini vurgulamışlardır. Bu durum, kültürel yapının etkilerinden kaynaklanıyor olabilir. Toplulukçu kültürlerin vurguladığı aile özellikleri dikkate alındığında, hafta sonları aile üyelerinin -çoğunlukla yakın akrabalarından oluşan geniş aile üyelerinin- biraraya gelme isteği daha kolay açıklanmaktadır. Diğer yandan araştırma verilerinin havaların sıcak olduğu bahar aylarında toplanmış olması da, ailece pikniğe gitme sıklığını artırdığı dikkate alınmalıdır. Hafta sonları TV izleme ve oyun oynama tüm SED'lerde yaygın olarak belirtilirken, üst SED'de ek olarak spor yapma, antrenmana gitme, bilgisayarla oynama vurgulanmıştır. Hafta sonu yapılan etkinliklerle ilgili bulgulara topluca bakıldığında üst SED'de yapılan etkinliklerin çeşidinin ve sıklığının diğer iki SED'den daha fazla olduğu, antrenman ve spor etkinliklerinin ve en çok aile ile birlikte yapılan etkinliklerin (piknikler, park gezileri, vb) yaygın olduğu görülmektedir.

Araştırmada çocukların oyunları ile ilgili bulgulara bakıldığında, en çok oynadıkları ve en çok sevdikleri oyun türü açısından SED'ler arasında farklılık görülmemiş, çocukların çoğunluğunun top ve spor oyunları ile kurallı oyunlar oynadıkları saptanmıştır. Literatürde oyunla ilgili sınıflamalarda (Piaget,1962; Smilansky,1968) bu yaş dönemindeki çocukların kurallı oyunlar oynadıkları görülmektedir. Her iki cinsiyetin de en çok oynadıkları oyun yine top ve spor oyunları olsa da kızlar erkeklere göre daha çok kurallı oyunlar (seksek, lastik, saklambaç gibi), dramatik oyunlar ve şarkılı tekerlemeli

oyunlar oynamakta, buna karşılık erkek çocuklar top ve spor oyunlarını (futbol, basketbol, voleybol gibi) ve bilgisayar oyunlarını kızlara göre daha çok tercih etmektedirler. Bu durum Çok ve arkadaşları (1997) ile Artar ve arkadaşlarının (1998) yaptıkları araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. En sık oynadıkları oyuncaklara baktığımızda elişi oyuncakları, güncel kahramanlar ve oyun malzemeleri en çok orta SED'de; elektronik oyuncaklar, masa oyunları, hareketli oyuncaklar ve oyuncak silahlar en çok üst SED'de yer alarak SED'ler arasında anlamlı farklılık göstermiştir. Daha önce sözü edildiği gibi, çocukların oyunları onların yaşına ve toplumsal aralanlarına göre değişkenlik göstermektedir. Bebekler, evcilik setleri, elişi oyuncakları, müzikli oyuncaklar, hareketli oyuncaklar, oyun malzemeleri daha çok kızlar tarafından oynanırken; erkekler elektronik oyuncakları, güncel kahramanları ve oyuncak silahları tercih etmektedir. Çocuklar en çok oynadıkları zamanı hafta sonları ve okul çıkışı olarak belirtmişlerdir. Göncü (2001) kültürler arasındaki değer farklılıklarının göz önünde bulundurulması gerektiğini vurguladığı yazısında, aynı şehirde sosyal sınıf farklılıklarının ele alındığı çalışmaların azlığına değinerek, toplumsal yapının ve gelir düzeyinin oyunların ortaya çıkmasındaki etkisine dikkat çekmektedir.

En sevdikleri oyuncaklara bakıldığında kızların erkeklere göre bebekleri, hareketli oyuncakları ve elişi oyuncaklarını; erkeklerin ise elektronik oyuncakları, oyun malzemelerini ve güncel kahramanları kızlara göre daha çok sevdikleri görülmektedir. SED'ler arasında da anlamlı farklılık vardır ve alt SED'de legolar, yapbozlar, takılıp çıkarılabilen oyuncakların,

bebekler, hayvanlar, yumuşak oyuncakların ve müzikli oyuncakların; orta SED'de oyun malzemelerinin, elişi oyuncaklarının ve üst SED'de ise elektronik oyuncaklar ve hareketli nesnelerin diğer SED'lere oranla daha fazla sevildiği görülmektedir. Bu bulgu Onur ve arkadaşlarının (1999) yaptığı araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Çocuklara görüşmeler sırasında "boş zaman"larında neler yaptıkları sorulmuş ve alt ve orta SED'lerde birinci sırada kitap okuma, üst SED'de ise bilgisayar oynama belirtilmiştir. Kitap okuma üst SED'de %50 oranla, TV seyretme ile birlikte ikinci sırada yer almıştır. Oysa hafta içi ve hafta sonu yapılan etkinlikleri saymaları istendiğinde kitap okuma çok az kişi tarafından belirtilmiştir. Bu durum sosyal beğenirlilikle ilgili olduğu kadar, çocukların basmakalıp yanıtlar vermeye (bir bakıma ezberciliğe) alışkın olduklarını da göstermektedir. Bunun yanında bilgisayar alt ve orta SED'lerde hiç yer almazken, TV seyretme orta SED'de görülmüştür. Bütün çocuklar boş zamanlarında oyun oynadıklarına değinirlerken, ödev yapma alt ve orta SED'de, üst SED'de olduğundan daha fazla belirmiştir. Ödev yapmaya ilişkin bu bulgu ilginçtir. Envanterde verilen yanıtlar SED'ler arasında karşılaştırıldığında hafta içi üst SED'deki çocukların daha fazla ders çalıştıkları daha önce de vurgulanmıştı. Ancak görüşmelerde "boş" ya da "serbest" olarak algılanan zamana ilişkin farklılıklar çıkmaktadır. Alt SED'de çocuklar boş zamanlarda ödev yaptıklarını vurgulamışlardır. Üst SED'de çocuklar boş zamanlarını müzik dinleme, spor yapma, sanatsal etkinliklerle ilgilenme gibi daha organize etkinliklerle doldurmaktadırlar. Boş zamana atfedilen değer SED'ler arasında farklılık göstermektedir. Bu da Göncü'nün

(1999) vurguladığı çocukların katıldıkları ve kendilerine uygun buldukları etkinliklerin kültürel değişkenlik göstereceği görüşüyle tutarlılık göstermektedir. Çocuklar toplumsal beklentilere uygun olarak boş zamanlarını değerlendirme yolları bulmaktadırlar. Bu da çocuğun geldiği ardalana göre değişkenlik göstermektedir. Literatürde yer alan çalışmalarda da (örn; Gibbons ve ark. ,1997; Florian ve Har-Even,1984; Larson ve Verma,1999) boş zaman etkinliklerinin çeşidinde yaş, cinsiyet ve sosyoekonomik farklılıkların olduğu vurgulanmaktadır.

Yine de etkinliğin türü ne olursa olsun, ister ders çalışma, isterse koleksiyon yapma, bütün etkileşimler çocukların toplumsallaşmaları ile ilgili ipuçları vermektedir. Çocukların boş zamanlarını değerlendirme yolları kültürlerarası farklılıklar gösterdiği kadar, belirli gelişimsel görüngülerin kazanılması anlamında da benzerlikler taşır. Okul ödevleri çocuklara akademik becerileri öğretirken, bir sportif etkinliğe katılmak da çocuklara bedensel koordinasyon gelişimini ve toplumsallaşmayı kazandırır. Bir etkinlik alanında harcanan zaman arttıkça, bu bağlamla tutarlı bilgi, beceri ve deneyim kazanma da artar. Whiting'e göre (1980), her etkinlik de böylece olumlu ya da olumsuz toplumsallaşma deneyimlerinde ayırdedici bir çerçeve sunmaktadır. Çocukların bir araya geldiği ve kendi aralarında etkileşime girdikleri her yerde, çocuklar kendilerini spontan olarak anlatırlar. Kline'ın (1999) belirttiği gibi, çağdaş yaklaşımların çocuk yetiştirme eğilimi boş zaman etkinliklerini desteklemeye ve onlara daha çok özgürlük sağlamaya yöneliktir. Bu uygulamalar dil, sanat, oyun, müzik ve yaşıt etkileşimini içeren kültürel etkinliklere ayrıcalık tanımaktadır.

Yine görüşmeler sırasında, çocuklara yaz tatillerinde neler yaptıkları sorulduğunda alt SED'deki çocukların çoğunluğu (%84), orta SED'deki çocukların ise tamamı Kuran kursuna gittiklerini, bunun dışında her iki SED de yazın köye gittiklerini, memlekette akraba ziyareti yaptıklarını, ama yazın büyük bölümünü Ankara'da geçirdiklerini belirtmişlerdir. Üst SED'de ise çocuklar yaz tatillerini tatil köylerinde, yurtdışında, tatil beldelerindeki otellerde geçirmektedirler. Ankara'da kaldıkları zaman ise yaz okullarında ve spor klüplerinde vakit geçirmekte, arasıra da akraba ziyaretinde bulunmaktadırlar. Bu bulgu, çocuğun içinde bulunduğu ekonomik ve toplumsal koşulların onun etkinliklerinin ortaya çıkma biçimini ve sıklığını etkileyeceği görüşüyle tutarlıdır (Leont'ev 1981).

Din ya da Kuran kurslarının alt ve orta SED çocukları arasındaki yaygınlığı dikkat çekicidir. Burada önemli görülen bir şeyin altını çizmek gerekmektedir. Bu çocuklar ailelerinin isteği (kimi zaman büyükanne ya da büyükbabanın "emri") ile Kuran kursuna gitmektedirler. Ancak çocuklara bu kurslara gitmekten memnun olup olmadıkları sorulduğunda, dinsel korkular, aile baskısı ya da toplumsal gereklilik (iyi Müslüman olmanın özendirildiği ve desteklendiği bir toplumsal yapı) nedeniyle çocuklar bu kurslara isteyerek gittiklerini söylemişlerdir. Ancak, alt SED'lerdeki Kuran kurslarının yaygınlığı ve toplumsal zorunluluk taşıması, mahalledeki, köydeki ya da sınıftaki bütün çocukları "buluşturan" bir yer olması nedeniyle de çocuklar için önem taşıyor olabilir. Bütün arkadaşlarını bir arada görebileceği ya da karşı sınıftaki, yan mahalledeki, öteki sokaktaki çocuklarla da bir arada olma olanağı bulabileceği bu kurslarda çocukların nasıl etkileştiklerine odaklanmak

gerekmektedir. Çocuk kültürü kavramını çocukların kendi iletişim ağlarının tümü olarak tanımladığımızı dikkate aldığımızda, buradaki buluşmaların da çocuk kültürü açısından işlevsel olabileceği düşünülebilir.

Son olarak çocuklara “sizin için ‘eğlenmek’ ne anlama gelmektedir?” diye sorulmuş ve cinsiyet ya da SED farkına bakılmaksızın spor yapma ve oyun oynamanın en yaygın dağılımı gösterdiği saptanmıştır. Bunun yanısıra spor yapma; oyun oynama; gezilere katılma/seyahat etme ve alışverişe çıkmanın cinsiyetler arasında anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Kızlar oyun oynama, alışverişe çıkma ve seyahat etmeyi erkeklere göre daha eğlenceli bulurken, erkekler spor yapmayı tercih etmektedirler. SED’ler arasında farklılığa bakıldığında ise üst SED için spor yapmak, alışverişe çıkmak; orta SED için oyun oynamak, nişan/düğün/kına gecesi/sünnet, vb. katılmak; alt SED için gezilere katılmak diğer SED’lere oranla daha çok belirtilmiştir.

Genel olarak çocukların kültürel etkinliklerine bakıldığında, çocukların oyun oynamaktan ve spor etkinliklerine katılmaktan keyif aldıkları göze çarpmaktadır. Okul dışı saatlerinde zamanlarının çoğunu ödev yapma, oyun oynama ve TV izlemeye ayıran çocuklar, kendilerini “geliştirmeye” yönelik olabilecek etkinliklere, özellikle sanatsal etkinliklere çok fazla zaman ayırmamaktadırlar. Bu, hem çocukların ilgisini ve yeteneğini ayırdedecek, onları sanata yönlendirecek özendirici bir eğitim sisteminin olmayışından, hem de yeterli çevresel olanakların sunulmamasından kaynaklanmaktadır. Aynı zamanda, toplum tarafından belirtilen ve çocuklara sunulan beklentiler, sanatsal ya da sportif etkinliklerin öncesinde gelmektedir. Ders çalışma ya da

ödev yapmanın en büyük öncelik olduğu koşullarda çocuklar, genel olarak farklı etkinliklerle ilgilenmeye olanak bulamamaktadırlar. Çeşitli araştırmalarla (örneğin; Artar, 1999; Çelen, 1999; Oksal,1999) desteklenen bu bulgu anababaların ve öğretmenlerin derslere verdiği önceliklerle açıklanmaktadır. Ancak bu durum üst SED için farklıdır. Sosyoekonomik düzey yükseldikçe, çocuklara sunulan etkinliklerin çeşidi ve ulaşılabilirliği artmaktadır. Yine de genel olarak bakıldığında, çocukların serbest zamanlarını değerlendirmeye ilişkin çevresel ve toplumsal olanaklardan ve destekten uzak oldukları söylenebilir. Sosyokültürel yapının çocukların etkinliklerini etkilediği görüşü, Vygotsky ve onu izleyen araştırmacıların çalışmalarında sıklıkla vurgulanan bir konudur.

Buraya kadar olan bölümde, kültürel etkinlikler envanterinden elde edilen bulgularla, literatürde bu konu ile ilgili yer alan tartışma ve araştırma sonuçlarıyla karşılaştırmalara yer verilmiştir. Aşağıda özerklik anketinden elde edilen bulgular karşılaştırma yolu ile tartışılacaktır.

b) Özerklik İle İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan çocukların özerkliklerine bakıldığında genel olarak orta düzeyde özerkliğe sahip oldukları söylenebilir. Çocukların özerklik anketinden alabilecekleri en düşük puan 39, en yüksek puan ise 156'dır. Araştırmaya katılan çocukların anketten aldıkları puanların ortalaması 108,73'tür (alt SED \bar{X} =95,10; orta SED \bar{X} =105,16; üst SED \bar{X} = 126,96; SS=25,24; $69,86 \leq$ orta düzeyde özerklik $\leq 152,2$). Araştırmaya katılan çocukların çoğunun kişisel bakım ve temizliğini kendilerinin sağladığı, kendilerine ait eşyaların düzeninden ve temizliğinden yine kendilerinin

sorumlu olduğu saptanmıştır. Bu durum çocukların günlük yaşamda öz bakım becerilerini sağlayabilecek özerklik düzeyinde olduklarını göstermektedir. Ne var ki, karar özerkliğine bakıldığında, çocukların genellikle bütün aileyi ilgilendiren konulardaki kararlara çok fazla karışmadıkları, ancak kendileri ile ilgili konularda fikirlerini söyledikleri saptanmıştır. Bu genel tablonun yanısıra çocukların özerklik düzeyleri cinsiyetler arasında farklılık göstermemiş, ancak SED'ler açısından anlamlı farklılık saptanmıştır.

Üst SED'deki çocuklar özerklik düzeyi en yüksek grup olarak ortaya çıkarken, bunu orta SED'deki çocuklar izlemiş, en az özerklik düzeyine sahip grup alt SED olarak belirlenmiştir. Üst SED'deki çocukların fiziksel yaşam koşulları bile (ev içinde kendisine ait mekâna sahip olması, kendisine ait eşyalarının olması, vb) zerkliğin ortaya çıkmasını destekler niteliktedir ve bu çocukların davranış özerkliğini (kendi bakım ve temizliğini sağlayabilme, bir yerden başka bir yere tek başına gidebilme, vb) ve karar özerkliğini (aile kararlarına katılma, kendisi ile ilgili bir konuda karar verebilme, vb) diğer SED'lere göre daha fazla kazanmış olmaları onlara daha fazla seçenekler sunulduğu için şaşırtıcı değildir. Kağıtçıbaşı'nın (1998) yaklaşımıyla tutarlı olan bu bulgu, özellikle bireycilik/toplulukçuluk açısından bakıldığında daha anlaşılır gözükmektedir. Görüşmeler sırasında alt SED'lere doğru gidildikçe evde her türlü durumda son kararı "baba"nın belirliyor olduğu ve hatta kimi durumlarda çocuğa hiç söz hakkı tanınmadığı belirlenmiştir. Bunun yanında st SED'de baba, otoritesini korusa bile, çocuğun bir şekilde babayı "kandırarak" (ağlama, ksme, sinir krizi geçirme rolü yapma, vb yoluyla) istediğini yaptırması ekonomik koşulların çocukların tutumlarını ve dolaylı

olarak da anababaların tutumlarını etkilediğini gösteren bir örnektir. Artan refah düzeyi bir anlamda çocukların istediklerini yaptırmalarına, ailelerin çocuklarının isteklerini daha fazla yerine getirmelerine ve çocukların istedikleri etkinliklere katılma kararı verebilmelerine de neden olmaktadır. Diğer yandan, artan ekonomik gelir, kentsel şartlarda yetkeci anababalık tutumuna çok fazla olanak sağlamamaktadır. Maddi bağımlılığın azalmış olması, geniş aile bağımlılığını ve buna bağlı olarak da yetkenin sınırlarını daralttığı için, daha çocuk odaklı bir anababa tutumunun sergilendiği düşünülmektedir. Batıdaki araştırmaların ve çocuk yetiştirme modellerinin vurguladığı “yetkili” anababalık burada önem kazanmaktadır. Disiplinin sağlandığı ancak çocuğa bağımsızlık ve özerklik duygusunun da verildiği yetkili anababalığın ortaya çıkması sosyoekonomik koşullarla doğru orantılı gözükmektedir.

Benzer biçimde, anket sonuçları cinsiyetler arasında fark göstermese de, görüşmeler kız çocukların aile -özellikle baba- kararlarına daha çok uyum gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Literatürde bu konu ile ilgili çalışmaları (örn; Nucci ve Smetana,1996; Çelen ve Çok, 2001) destekler nitelikte olan bu bulgu çocuğa atfedilen değer ile ilişkilendirilebilir. Kağıtçıbaşı'nın (1991) bağımlı aile modelinde, toplumsallaşmada aileye bağlılık (sadakət), kontrol, bağımlılık ve itaat vurgulanmaktadır. “Vefalı” evlat olmak, bağımsız olmanın ötesine geçer. Kız çocuğa atfedilen değer ve onların vefalı evlatlar olarak kendilerini hazırlamaları, aileye olan “sadakət”i arttırmaktadır. Bu da, daha bağımlı aile ilişkilerini gerektirmekte ve en azından otoriteye bağlılığı getirmektedir.

Özellikle toplumsal kalıpyargıların kız çocuklar üzerindeki baskısı, geleneksel aile yapısını fazlasıyla etkilediğinden, kız çocuktan babanın sözünü dinleyen, dışarılarda fazla dolaşmayan, her etkinliğe girip çıkmayan “hanım hanımcık” evlat olması beklenir. Bu durumda, bağımsızlığını ilan etmek isteyen kız çocuğun cezalandırılma olasılığı yüksektir, çünkü bu kalıpyargılar “kızını dövmenin dizini döveceğini” öğretmektedir. Özellikle alt SED ve orta SED’de bütün çocuklar üzerinde baba otoritesinin daha etkin olduğu görüşmelerle saptanmıştır. Ancak özellikle kız çocuklar görüşmeler sırasında baba herhangi bir konuda son kararı verdikten sonra onu değiştirmenin çok mümkün olmadığını sıklıkla vurgulamışlardır. “Beni dinlerse anlayacak, ama dinlemiyor bile!” diyen 10 yaşındaki kız çocuğunun bağımsızlığını kazanmada önündeki engelin büyüklüğü açıktır. Bu durum Nucci ve arkadaşlarının (1996), çocukların kişisel özerkliği ve ahlaki düzenlemeyi kavramsallaştırmalarında sosyal sınıf etkisini ele aldıkları araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Diğer yandan alt SED’de çocukların çeşitli koşullardan dolayı günlük yaşamla baş edebilme becerileri geliştirdikleri görülmektedir. Genel tabloya bakıldığında, annelerin de genellikle çalışıyor olması, özellikle kız çocuklarının ev işlerini yapmalarını ve kardeşleriyle ilgilenmelerini gerektirmektedir. Kendi başına karnını doyurmak, kendi başına ödevlerini tamamlamak, kendi başına okula gitmek ve dönmek gibi durumlar, o çocuğun kendi sınırlarını ve eylemlerini pekiştirme olanağı sağlar. Bütün gün tek başına “sokakta dolanan” ya da “kendi başının çaresine bakan” alt SED çocuğunun diğer SED’lerdeki yaşlılarından daha bağımsız olabileceği

düşünülebilir. Bu durum ayrıntılı incelenecek olduğunda, özerklikte yaşam koşulları kadar anababa tutumunun da etkili olduğu görülebilir. Alt SED’de son derece yaygın olan “ilgisiz” bir tutum, çocuğun kendi başına bazı sorunları çözmesine neden olacaktır. Ancak bu durumda kendisine ilişkin verdiği kararların uygunluğunu ona gösterecek, destek olacak, yönlendirecek anababadan uzak olan çocuğun gerçek anlamda “özerk” olduğunu söylemek mümkün değildir. İlgisizlikten ya da zorunluluktan bir şeyleri “iyi ya da kötü”, “doğru ya da yanlış” yapan çocuğun, kendi başına hallettiği sorunlarına ne kadar gerçekçi çözümler ürettiğini görmek çok kolay değildir. Bu çalışmada alt SED’de yer alan çocukların annelerinin çoğunluğu “ev kadını” olduğundan bu duruma ilişkin herhangi bir bilgi edinilmemiştir. Ancak literatürde yer alan temel sorun, özerkliği nasıl tanımladığımızla ilgilidir. Yalnızca fiziksel mekâna ya da fiziksel mobiliteye bakarak özerkliği tanımlayamayız. Ancak, öz bakım becerilerini karşılayabilmekten, ailesi ve kendisi hakkında ileriye dönük gerçekçi planlar yapabilmeye kadar uzanan özerklikte en çok bilişsel yapıların ve davranışsal sonuçların vurgulanması gerekmektedir. Burada özerkliğin ölçülmesi ile ilgili sorunlar daha fazla göze çarpmaktadır. Ölçeklerde çocuğun kendisine ait bir mekâna sahip olmasının da özerkliğin bir boyutu olarak ele alınması yaşam koşulları nedeniyle orta ve üst SED’e özerklik için daha uygun bir yapı ortaya koymaktadır. Bu nedenle de orta ve üst SED çocukları baştan avantajlı olmaktadır. Diğer yandan, daha çok ilgisiz anababa tutumundan kaynaklı bile olsa, anne babası çalıştığı için bütün gün tek başına kalan ve kendi kendine karar vermek zorunda kalan alt SED çocuğunu tipik olarak yansıtan ölçekler bulunmamaktadır. Ne var ki, tek

başına yaşayabilme özerkliği bütünüyle açıklıyor olsaydı, alt SED'deki çocukların ölçeklerde yer alan maddelere daha farklı yanıtlar verecekleri düşünülebilirdi. Bir anlamda, aslında özerklik vurgulanırken isteklerini planlamak ve bu istekleri gerçekleştirmek için uygun stratejiler belirlemek önem kazanmalıdır. Bunu yapabilmek için de aile başta olmak üzere destek verici bir toplumsal çevre olmalıdır. Alt SED'de aile büyüklerinin çocuklardan koşulsuz "itaat" beklentisi bu toplumsal çevrenin oluşmasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle de özellikle de alt SED'de özerkliğin kesin yargılarla ölçülmesi mümkün olamamaktadır. Bu da, hem tanımlamanın, hem de gözlem yapmanın güçlüğünden kaynaklanmaktadır.

c) Kültürel Etkinlikler İle Özerklik İlişkisi İle İlgili Bulgular

Araştırmada özerklik ile kültürel etkinliklere katılım arasında olumlu ilişki bulunmuştur. Kültürel etkinliklere katılım arttıkça özerklik düzeyi ve özerklik düzeyi arttıkça da kültürel etkinliklere katılım artmaktadır. Çocukların farklı sosyokültürel ortamlarda bulunmaları ilgi ve değer alanlarını keşfetmelerine ve kendi sınırlarını fark etmelerine yol açacaktır. Herhangi bir sanat ya da spor alanıyla ilgilenen çocuk kendisini farklı beceriler yoluyla ifade etme olanağı bulacaktır. Ergenlikte beden algısının kazanılmasının bireyin tüm ihtiyaçlarının önüne geçtiği dikkate alındığında, sporla ilgilenen bir çocuğun kendi bedeninin sınırlarını da daha kolay çizebileceği, buradan da kimlik kazanımının önemli bir görüngüsü olan özerkliğe daha kolay ulaşacağı düşünülebilir. Literatürde de bu varsayımı doğrulayan çok sayıda araştırma yer almaktadır. Çocukluğun erken yıllarında başlamış bir beden eğitimi ise bu gelişimi olumlu yönde etkileyecektir. Kas ve iskelet sistemine

dayalı bu algı çocuğun kendisini daha güçlü hissetmesi gibi tamamen bedene dayalı olduğu kadar, arkadaşları arasında popülerliğinin artması gibi toplumsal sonuçlar da doğuracaktır. Alt SED’de okul hentbol takımında yer aldığını görüşmeler sırasında belirten çocuğun ses tonundaki “ben önemli biriyim” vurgusu, benlik saygısının ve güveninin bir göstergesidir. Bu durumun, çocuğun kendisini çeşitli ortamlarda doğru ifade etme olasılığını artırdığı düşünülmektedir. Erikson’un kuramında bu yaşlara karşılık gelen evrede yer alan “çalışkanlığa karşılık aşağılık duygusu” çatışması burada göze çarpmaktadır. Çocuk yeni şeyler keşfetme ve başarma duygusu ile daha olumlu bir kişilik yapısı geliştirecektir. Epstein’a göre (1997), çocukların değerleri onların günlük etkileşimleri içinde ve sırasında gelişir; anababalardan, oyun arkadaşlarından ve toplumdaki diğer bireylerden öğrenilir. Bu “deneme süreci” çocukların kendi kültürlerini yaratma ve geliştirme, dünyalarını anlamlandırma yollarının bir parçasıdır. Çocukların kültürel etkinliklerini desteklemek ve güçlendirmek onların kendilerini tanımlamalarına ve özerkliklerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Özerklik kavramlaştırılırken vurgulanan, kendisi ile ilgili ne istediğini, ne düşündüğünü ve ne yaptığını bilme ve seçebilme yeteneği, farklı toplumsal katılımlarla daha belirginleşecektir. Çocuk sanat, spor ya da bir eğitsel kolda yer alma gibi organize etkinliklerin yanısıra; oyun oynama, arkadaşlarıyla buluşma, sohbet etme gibi spontan etkinlikler yoluyla da toplumsal etkileşimlerde eylemlerde bulunacaktır. Bu eylemler daha önce oluşturduğu ilgilerine ve değerlerine dayalı olarak ortaya çıkacaktır. Dahası, bu eylemler aracılığıyla da kendisine ve çevresine ilişkin yargılarda bulunacak ve inançlar

oluşturacaktır. Giderek, daha eleştirel bir bakış açısıyla, düşüncelerinde ve davranışlarında bağımsızlığa ulaşacaktır. Kupfer'in (1990) de söz ettiği gibi, özerk olabilen bir birey kendisi için neyin en iyi ve en doğru olduğunu, çekici ya da rahatsız edici olduğunu kendi düşüncelerini temel alarak çıkarsayabilir. Kültürel etkinliklere katılım aracılığıyla kendini geliştiren çocuk, sınırlarını tanımlar ve davranışının yönünü belirler. Bu da amaçları belirlemeyi ve bunları gerçekleştirme yollarını bulmayı kolaylaştırır. Kirshnit ve arkadaşları (1989) boş zamanı değerlendirme yollarının, bireylerin kendi tercihleri ve seçimleri üzerinde alıştırmaya yapabilmeleri için önemli olduğunu söylerlerken özerklikten söz etmektedirler aslında.

Çocukların kültürüne ve kültürel etkinliklerine sosyokültürel yaklaşım, tüm gelişim alanlarında olduğu gibi özerkliğin de kültür içinde geliştiği vurgusuyla, çocukları kendi hakları olan ve yakın aile ilişkileri içerisinde destekle birlikte bağımsızlığa da ihtiyaç duyan bireyler olarak ele alır. Toplulukçu kültürlerde yakın olma ve karşılıklı bağımlılık desteklenirken, artan refah düzeyinin bireyleri bağımsızlığa götürdüğü daha önce de vurgulanmıştır. Ancak çocuklar daha fazla etkinlikler içerisinde yer aldıkça kendilerine ilişkin güçlerini fark edecekler ve başkalarıyla paylaştıkları ortak yönleri ve diğerlerinden farklılıkları aracılığıyla kimliklerini oluşturacaklardır. Üst sosyoekonomik düzeydeki çocuklar ekonomik ve ortamsal koşulları nedeniyle daha fazla sayıda etkinlikle ilgilenme olanağı bulduklarından özerklik düzeyleri de diğer iki SED'e oranla daha yüksektir. O halde, daha yüksek ekonomik gelir daha fazla kültürel etkinliğe, daha fazla kültürel etkinlik de daha fazla özerkliğe neden olur önermesini getirmek mümkün olacaktır.

Toplulukçu kültürün geleneksel yapısı içinde dahi, kentsel yaşamın aile yapısına getirdiği değişiklikler (geniş aileden çekirdek aileye dönüşüm), ekonomik bağımsızlığın güçlü aile bağlarına gerekliliği azaltması ve ekonomik rahatlama ile birlikte anababa tutumlarındaki bazı niteliksel değişimler (çocuğa her istediğini satın almak gibi aşırı verici bir tutum) üst SED’de bağımsızlık ve özerklik vurgusunun daha çok gündeme gelmesine neden olmaktadır. Bu açıdan da, Epstein’in (1997) çocukların kimliklerini kendi kültürleri ve bu kültür içinde karşı karşıya kaldıkları kişiler aracılığıyla oluşturdukları önermesinin altını çizmek gerekmektedir.

2. SONUÇ

Çocuk kültürü, çocukların günlük yaşamda gerçekleştirdikleri etkinliklerin tümü olarak ele alınabilir. Mouritsen’in (1997) çocuk kültürünü kavramlaştırdığı üçlü sınıflamasını dikkate aldığımızda, bu etkinlikler çocuklara *sunulan*, çocukların kendilerinin *yarattığı* ya da çocuklarla *birlikte* üretilen etkinlikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada hem çocukların kendi kültürleri, hem de çocuklar için üretilen kültür dikkate alınmıştır. Bu kapsamda çocukların günlük yaşamda, okul dışı saatlerde yaptıkları etkinliklerin topluca değerlendirilmesi planlanmıştır. Literatürde boş zaman ya da serbest zaman etkinliği olarak belirtilen kitap okuma, müzik dinleme, spor yapma, gezilere katılma ya da bir hobiyle ilgilenme gibi konular da araştırmada çocuk kültürü içinde ele alınmıştır. Araştırmanın amacında belirtildiği gibi SED’ler ve cinsiyetler arasında karşılaştırmalar yapılmış, üst SED’e mensup çocukların orta ve alt SED’deki çocuklara göre daha çok

sayıda ve sıklıkta etkinliğe katıldıkları ve bu etkinliklerin çeşidinin geniş bir dağılım gösterdiği bulunmuştur. Özellikle okulda yer alan olanaklar, okulun ücret karşılığında ders dışı sağladığı etkinlikler ve okul dışında yine ücret ödeyerek ulaşılan olanaklar, ekonomik koşulların kültürel etkinliklerin ortaya çıkmasında önemli bir belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Alt SED'deki çocuklar spor ayakkabısı almaya ekonomik güçleri yetmediği için okul bahçesinde bile spor yapamamaktan şikayet ederken, üst SED'dekiler yüzme, buz pateni, basketbol, futbol gibi birden fazla ve değişik alanlarla sportif etkinliklerle ilgilenme olanağı bulmaktadırlar. Benzer biçimde, sanatsal etkinlikler de SED'ler arasında oldukça farklı dağılımlar göstermektedir. Genel anlamda çocukların günlük yaşamlarında hangi etkinliklerle ilgilendiklerini belirlemeye yönelik olan bu çalışmada, sosyokültürel yapının etkinliklerin çeşidini ve sıklığını etkilediği bulunmuştur. Çocuk gelişimini incelerken çocuğu içinde bulunduğu bağlamla birlikte ele alma zorunluluğu başka araştırmacılar tarafından ortaya konmuş olsa da, bu araştırma sırasında karşılaşılan tablo sosyokültürel yapının insan gelişimini her boyutuyla etkilediğini göz önüne sermektedir. Bu çalışmada bağlamsal yaklaşım temel alınarak, çocukların günlük etkinlikleri kapsamında çocuk kültürü olgusu tanımlanmaya çalışılmıştır. Anket ve envanterde yer alan sorulara ek olarak görüşmelerden ayrıntılı olarak elde edilen bilgiler bir bakıma çocukların bağlamını tanımlamamıza yardımcı olmuştur. Özellikle görüşmeler sırasında evdeki fiziksel mekân, aile içindeki toplumsal hiyerarşi, ailenin ekonomik ve toplumsal yapısı irdelenmeye çalışılmış, bu sosyokültürel yapı içinde çocuğun gerçekleştirdiği etkinliklerin neler olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın temel sorularından biri SED'ler arasında karşılaştırmalar yapmak olduğundan, bulgular da bu karşılaştırmalara odaklanmış olsa da, asıl amaç çocukların kültürünü nasıl resmedebileceğimizi görmektir. Bu çerçeveden bakıldığında, SED ayırımı yapmaksızın bütün çocukların kendi bağlamlarında çocukluğa özgü benzer etkinliklerde buldukları görülebilir. Oyunun hiç yer almadığı ama matematik ve yabancı dilin birinci sınıftan itibaren olanca ağırlığıyla kendini hissettirdiği ders programlarıyla baş etmek zorunda kalan çocuklar, onar dakikalık teneffüslerde, ya da okuldan eve dönüş yolunda çocuk olduklarını kendilerine ve yetişkinlere anımsatacak davranışlar yapmaya fırsat bulmaktadırlar. Ya da tersinden düşündüğümüzde, onlara çocuk gibi davranabilmeleri için o kadar az fırsatlar verilmektedir ki, kendi başlarına bırakıldıklarında ya da yaşlıları ile birlikteyken "istedikleri gibi" davranabilmenin tadını çıkarmaktadırlar. Aslında böyle yaparak da bize çocuk kültürü dediğimiz şeyi göstermektedirler. Şarkılarından, kitaplarına, giysilerinden oyuncaklarına hızlı bir değişim yaşayan çocuklar, medyadan en çok etkilenen tüketici grubudur. Sanayi için çocuklar geniş bir pazar oluşturmaktadırlar; araştırma, ürün geliştirme ve pazarlama için yapılan harcamalar düşünüldüğünde ortaya çıkacak rakamlar oldukça yüksek olmaktadır. Her gün yarattığı yeni bir kahraman ve onun imajına eşlik eden ürünleriyle (tişörtler, oyuncaklar, aksesuarlar, bardaklar, kalemler, resimler posterler,vb) çocuk kültürünü sınırlı ama geniş bir çevrede oluşturmaya çalışan medya, "eğlence" (filmler, çizgi filmler gibi) ya da "eğitim" (kitaplar gibi, örn; Harry Potter) adı altında çocuklar üzerinde ve onların oluşturduğu kültür üzerinde büyük etki yaratmaktadır. Konuşmalarında,

oyunlarında, şakalarında ve kendi aralarında ortaya koydukları diğer etkileşimlerinde bu etkinin izleri açıkça görülmektedir. Çocukların *kendi* kültürü aslında bir bakıma yetişkinlerin *çocuklar için* yarattığı kültürün yansıması olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle de bir araya geldiklerinde ünlü futbol oyuncularını ya da TV yıldızlarını taklit etmektedirler.

Çocuk kültürünün gelişmesi için çeşitli koşullar vardır. Okullar, oyun parkları, alışveriş merkezleri, vb. çocukların kendi kültürlerini açığa çıkarmaları için ortam yaratırlar. Anaokulları ya da ilkokullar çocukların sıklıkla “buluştukları” yerler olduğundan, önemli bir kültürel işleve sahiptirler. Çocuklar burada “sürekli” ilişkileri çerçevesinde o bağlamın özelliklerini de dikkate alarak kendi tarzlarını oluştururlar. Bu tarz onların dillerinde, giyinme, konuşma, yürüme biçimlerinde ve elbette oyunlarında açıkça görülür. Gruba özgü kendi “trend”lerini yaratan çocuklar, yalnızca okul ya da mahalle arkadaşlarıyla buluşmazlar. Ancak bazı durumlarda “geçici” buluşmalar da söz konusu olabilir. Uluslararası bir hava terminalinde birbirinin dilini bilmeyen iki çocuğun ellerindeki “Pokemon” kartlarını birbirlerine göstererek sıkıcı bekleme saatlerini keyfe dönüştürmelerinde olduğu gibi “anlık” ilişkileri değerlendirebilirler. Oyun kültürünün bu informal biçimi oyunun tanımında yer alan kendiliğinden ortaya çıkma özelliğini göstermektedir.

Belirli toplumlarda ya da kültürlerde çocuklar davranış ve iletişim modelleri geliştirmeleri için yetişkinlerden uzakta, yaşlılarıyla zaman geçirmeleri için güdülenmektedirler. Bu tabii ki bir geçiş evresidir, ne var ki, birileri bunu alt kültür olarak adlandırabilir ve dolayısıyla bu toplumsal birimin

daha geniş kültüre bağımlılığını ve aynı zamanda asıl kültürden “ayrılığını” açıklayabilir.

Yalnızca etkinliklerin çeşidi ve bu etkinliklere katılma sıklıklarındaki farkta değil, aynı zamanda kendini ifade edebilmeyi, kendisi ile ilgili kararlar vermeyi ve seçimler yapabilmeyi içeren özerkliğin gelişiminde de farklılıklar saptanmıştır. Çocuğun kendi yaşamı ile ilgili konularda, toplulukçu kültürün izlerini fazlasıyla taşıyan alt sosyoekonomik düzeydeki aileler, hem bu kültürün geleneği içerisinde aile “büyüğü” ya da “reis”inin diğer aile üyeleri adına verdikleri karar nedeniyle, hem de daha da önemlisi ekonomik yoksulluk ve belirli çevrelerde olanakların sınırlı oluşundan kaynaklı olarak çocuğun kültürel etkinlikler içerisinde yer almasına fazla sıcak gözle bakmamaktadır. Bu araştırmada üretime katılma ya da aile ekonomisine katkıda bulunmak için bir işte çalışma gibi doğrudan etkiler ortaya konmasa da, ev işlerine yardım etme, kardeş ya da akraba çocuklarına bakma gibi dolaylı katılım, toplulukçu kültürlerde karşımıza çıkan ve Kağıtçıbaşı'nın da (1996) altını çizdiği bir konu olarak çocuğun kendi kültürünü etkilemektedir. Dahası, çocuk kendisi spor ya da sanat gibi etkinliklerde yer almayı fazlasıyla istediği halde maddi zorluklar ya da aileye karşı gelememe yüzünden seçimlerini ve isteklerini ortaya koymakta güçlük çekmektedir.

Herhangi bir spor ya da sanat dalıyla ilgilenme, bir takıma ya da kulübe üye olma, okul içinde ya da evde belirli bir sorumluluk üstlenme gibi örgütlenmiş etkinlikler, çocukların farklı alanlardaki becerilerini geliştirmelerine olanak sağladığı gibi, kendilerini daha iyi tanımalarını ve ifade etmelerini de kolaylaştırmaktadır. Farklı etkinlikler içerisinde kendi sınırlarını

ve yeterliliğini deneyen çocuk, kendisi için doğru olanları bilmeye ve seçmeye başladığı için daha özerk davranmaya ve düşünmeye başlar. Sosyoekonomik yetersizlik, bu etkinliklere ulaşmayı zorlaştırdığı için, alt SED'de yer alan çocukların özerklik düzeyleri orta ve üst SED'deki yaşlılarından daha düşüktür. Aileden bağımsızlık yerine bağlılığın ve karşılıklı bağımlılığın vurgulandığı toplulukçu kültürlerde çocuğun kendi başına seçim yapması ve karar vermesi çeşitli biçimlerde engellenirken, kültürel etkinliklere katılamama da diğer yandan çocuğun kendisini tanımlamasını kolaylaştıracak ortamlardan uzaklaştırdığı için özerklik düzeyini etkilemektedir.

Bu araştırmada çocukların kültürel etkinlikleri kapsamında, çocukların günlük yaşamda ne yaptıkları belirlenmiştir. Bu anlamda da çocukların kültürel bağlamı tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlam resmedilmeye çalışıldığında, genelde çocukların günlük yaşamlarının çoğunu okulda geçirdikleri, okul dışı saatlerde ise yine genellikle akademik becerilere ayırdıkları bir tablo ortaya çıkmaktadır. Bu tablonun içinde sanat ya da spora ilişkin bilgiler oldukça sınırlıdır. Çocuklar kendi iletişimleri içerisinde çocuksuluklarını ortaya koyacak etkinliklerle ilgilenmektedirler. Ne var ki, oyun oynama gibi başlıca amacı eğlence olan etkinlikler için yeterli zaman ve olanak bulamamaktadırlar. Çevresel ve toplumsal koşullar bunun en temel belirleyicisidir. Oyun alanlarının az olması, anababaların çocuklardan yüksek akademik beklentileri ve büyümeleri için "acele ettirmeleri" gibi nedenler çocukları kendi etkileşimleri içerisinde yaratıcı etkinlikler koymaktan alıkoymaktadır. Vygotsky ve meslektaşlarının vurguladığı çocuğun kültürel bağlamını bilmeden yeterli gelişim ve eğitim olanağının sağlanamayacağı

görüşü önemlidir. Türkiye’de böyle bir bağlam bugüne değin tanımlanmamıştır. Bu çalışma çocukların günlük etkinliklerini ya da serbest zamanlarında ne yaptıklarını belirlemektedir. Diğer yandan bu çalışma özerkliği de ele aldığı için, çocukların fiziksel yaşam koşullarından, kendisi ve ailesi ile ilgili konularda karar vermeye ve bu kararlarını gerçekleştirmede aldıkları toplumsal desteğe kadar birçok konuda bilgi edinilmiştir. Böylece bu çalışmanın Türkiye’de çocukların içinde yaşadığı kültürel bağlamı tanımlamaya yönelik bir girişim olduğu söylenebilir.



BÖLÜM V

ÖNERİLER

Bu araştırma Türkiye'deki çocukların kültürel etkinliklerini tanımlama girişimidir. Ancak, araştırma Ankara ili sınırları içinde yapılmış olduğundan, bulguların Türkiye'ye genellenebilirliği mümkün değildir. Bu nedenle Türkiye'de çocuk kültürünü tanımlayabilmek için benzer çalışmaların farklı illerde ve sosyokültürel ortamlarda yapılması gerekmektedir. Çocukların kültürel etkinliklerinin bölgelere, mevsimlere ya da başka sosyokültürel etkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek önemlidir. Ancak bu şekilde emik bilgiye ulaşılabilir ve daha sonra başka kültürlerle karşılaştırmalar yapılabilir.

Bu çalışmaları yaparken niteliksel veriye olan ihtiyacı da vurgulamak gerekmektedir. Farklı popülasyonlardaki çocukların zamanlarını nasıl geçirdiklerini belirlerken, daha ayrıntılı bilgiler toplamak gerekmektedir. Dünyanın bütün toplumlarındaki hızlı değişimler nedeniyle, çocukların günlük yaşamlarını daha ayrıntılı incelemek önemli bir toplumsal gösterge olmaktadır. Yalnızca etkinliklerin neler olduğu değil, bu etkinliklerin içerikleri de ayrıntılı olarak ele alınmalıdır. Örneğin, önemli bir tüketim aracı olarak karşımıza çıkan TV seyretme için ayrılan zaman kadar, hangi programların izlendiği de çocukların kültürünü anlamamıza yardımcı olacaktır. Bu çalışmalarda yalnızca TV değil, hızlı teknolojik gelişimler aracılığıyla çocukların yaşamlarına giren diğer iletişim araçlarına da dikkat çekilmelidir.

Bu araştırmada envanter ve ankete ek olarak yapılan görüşmeler, derinlemesine bilgi toplamada ve anketlerde verilen yanıtların ayrıntılarını öğrenmede çok fazla yarar sağlamıştır. Gözlem yapmak, günlük tutturmak, zaman örnekleme almak gibi başka yöntemler aracılığıyla da bu bulgular desteklenmelidir. Yalnızca kültürel etkinlikler için değil, aynı zamanda özerkliğin belirlenmesinde de ğretmen gözlemleri ve sosyometrik ölçümlere yer verilmelidir.

Çocukların belirli ortamlarda geçirdikleri zamanın gelişimsel sonuçlarının neler olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Ancak hangi etkinliklerin çocukların gelişimleri açısından daha avantajlı olduğu, hangi ortamlarda çocukların daha çok kendilerini ifade etme olanağı buldukları ve hangi ortamların dezavantajlı olduğu bilinirse, çocuklar için daha uygun eğitim ve gelişim olanakları sağlanabilir. Buna ek olarak, etkinliklerde harcanan zamanı belirleyen etkenlerin neler olduğunun incelenmesi gerekmektedir. Bu bize, çocukların kültürünü şekillendiren şeylerin neler olduğunu görme olanağı sağlar.

Çocuklar en çok oynadıkları zamanı hafta sonları ve okul çıkışı olarak belirtmişlerdir. Araştırmada uygulamalar okullarda, üstelik başkentte yapıldığı için, "şehirli-ğrenci çocuklar"ın oyun sıklığını ve içeriğini belirlemiş olduk. Ancak kırsal bölgelerde yaşayan çocukların da yer alacağı bir araştırmada oyun sıklığında, zamanında ya da içeriğinde farklılıklar olabilir. Benzer biçimde tüm kültürel etkinlikleriyle ilgili farklı sonuçlar elde edilebilir. Bu durumda, çocukların "oyun kültürü" ya da genel olarak "ocuk kültürü" ile ilgili

bir tablo sunmak için daha çok veriye ihtiyacımız olduğunu vurgulamak gerekmektedir.

Bu çalışma sırasında her ne kadar çocuklara bir işte çalışıp çalışmadıkları sorulmuş olsa da, uygulamalar yalnızca okula devam eden çocuklarla ve okullarda yapılmıştır. Bu nedenle çalışan, sokaklarda yaşayan ya da engelli çocuklar gibi dezavantajlı çocukların günlük etkinliklerine ilişkin bilgi edinilmemiştir. Böylesi bir bilgi daha geniş bir yelpazeden bakmamızı sağlayacaktır.

Bu çalışmada ele alınan yaş grubu ilköğretim 4. ve 5. sınıfa devam eden 10-12 yaş grubundaki çocuklardır. Çocuk kültürünü daha ayrıntılı biçimde tanımlayabilmek için her yaş grubundan çocuklarla çalışılması gerekmektedir. Çocuklar hangi yaşlarda hangi etkinliklerle ilgileniyorlar, hangi etkinlikleri yaşa özgü ve hangileri daha sürekli, bunları belirlemede farklı yaşlardan çocuklarla çalışmak daha geniş bir yelpazeden bakmayı sağlayacaktır.

Gelişimin sürekliliği ve gelişim evreleri arasındaki geçiş dikkate alındığında çocukların olduğu kadar ergenlerin de günlük etkinliklerini ve etkileşimlerini ele alan çalışmalar yapılmalıdır. Böylece Türkiye’de çocuk ve gençlerin kültürel etkinliklerine ilişkin bir haritalama yapılabilir ve gelişimsel bir bakış açısından yeni öneriler ve olası sorunlar için çözümler getirilebilir. Bütün bunların yanısıra yapılacak boylamsal çalışmalar, gelişimin yönünü göstereceğinden özellikle özerkliğin tanımlanmasında bize ayrıntılı bilgiler sunacaktır.

Bu çalışmada bulgular içinde yer almasa da annelere de aynı envanter ve anketler uygulanmıştır. Ancak sonuçların karşılaştırılacağı bilgilere ihtiyaç vardır. Yalnızca çocukların değil, annelerin ve babaların da bakış açısından çocuk kültürünü tanımlarsak, ortamsal-etkileşimsel koşulları daha ayrıntılı görebiliriz.

Çocuk kültürü kavramı görece yeni bir kavram olduğundan, çocuk gelişiminde ve eğitiminde daha sıklıkla vurgulanması gerekmektedir. Çocukların kendi kültürleri ve kültürel bağlamları dikkate alınarak hazırlanacak eğitim programlarının sonuçlarının daha etkili olacağı düşünülmektedir.

Diğer yandan, başta anababalar olmak üzere öğretmenler, çocuk gelişim uzmanları ve ilgili yetişkinler için hazırlanmış çocuk kültürü konusundaki eğitim programlarına da ihtiyaç duyulmaktadır. Sosyokültürel yapının etkisine vurgu yapan programlar çocuğu bağlamı içinde ele alacağından daha gerçekçi sonuçlar doğuracaktır.

ÖZET

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN KÜLTÜREL ETKİNLİKLERİ İLE ÖZERKLİK DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Şener Demir, Tülin

Bu çalışmada çocukların kültürel etkinliklerinin neler olduğu belirlenerek sosyoekonomik düzey ve cinsiyet açısından karşılaştırmalar yapılması, aynı zamanda bu etkinlikler ile özerklik düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Betimsel nitelikte olan araştırmada ilköğretim 4. ve 5. sınıfa devam eden alt SED'den 79, orta SED'den 76 ve üst SED'den 74 olmak üzere toplam 229 çocuk yer almıştır. Araştırma grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen Kültürel Etkinlikler Envanteri (KEE) ve Özerklik Anketi uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Kültürel Etkinlikler Envanterindeki bazı maddeler ANOVA tek boyutlu varyans analizi ile, bazı maddeler ise kaykare yöntemi ile incelenmiştir. Ayrıca kültürel etkinlikler ile özerklik arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak test edilmiştir. Araştırmada anket ve envanterler uygulandıktan sonra her SED'den 6'şar olmak üzere toplam 18 çocukla derinlemesine görüşme yapılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular çocukların kültürel etkinliklerinin çeşidinde ve çocukların bu etkinliklere katılma sıklıklarında sosyoekonomik düzeyler ve cinsiyetler arasında farklılıklar olduğunu, aynı zamanda kültürel etkinliklere katılma ile özerklik düzeyi arasında ilişki olduğunu göstermiştir.

SUMMARY

THE RELATIONSHIP BETWEEN CULTURAL ACTIVITIES AND AUTONOMY LEVELS OF ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN

Şener Demir, Tülin

The purpose of this study is to determine the cultural activities and autonomy level of 4th and 5th grade elementary school children in terms of socioeconomic status (SES) and gender, and to find out the relationship between cultural activities and autonomy. The research was conducted in three different socioeconomic district schools of Ankara. A total of 229 children (79, 76 and 74 from low, middle and high SESs respectively) were involved in the research. "The Cultural Activities Inventory" (CAI) and "Autonomy Questionnaire" were administered to children, which was developed by the researcher for the purpose of the research. Data was analyzed by Qui Square and one-way ANOVA. The relation between cultural activities and autonomy was analyzed by Pearson Correlation Coefficient. Also in-depth interviews were carried out with 18 of the children (6 children from each SES) and content-analyzed.

Post-hoc tests (Tukey HSD) revealed that in most of the activities children in high SES showed significant differences than their peers in middle or low SESs. Gender differences were not marked in the total number of activities, but in the sub-items, there are significant differences between girls' and boys' activities. At the same time, the results of this research showed that there is a relation between cultural activities and autonomy. The study

provided information about children's daily activities in Ankara and showed the differences and similarities between children from different SESs and genders. However, more research is needed to generalize these activities and to talk about a child culture in Turkey.



KAYNAKLAR

Aries, P. (1962). **Centuries of childhood: A social history of family life**. New York: Alfred Knopf.

Artar, M. (1999). Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların "oyun hakkına" ilişkin tutumları. B.Onur (Yay.Haz.) **Cumhuriyet ve Çocuk: 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi içinde**. Ankara: A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

Artar, M., Demir, Ş.T. ve Çok, F. (1998). Ankara'da Açık Alanlarda Çocuk Oyunları, **Eğitim ve Bilim Dergisi**, 22 (107), 23-27.

Aydın, G. (2000). **Autonomy development at adolescent. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi**. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unified theory of behavioral change. **Psychological Review**, 84,191-215.

Bağlı, M (1999). Televizyon ilintili çocuk oyunları üzerine bir araştırma. B.Onur (Yay.Haz.) **Cumhuriyet ve Çocuk: 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi içinde**. Ankara: A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

Barasch, D.S. (1997). Independence: How a child develops through the years. **Family Life**, September, 44-46.

Barnouw, V. (1985). **Culture and personality**. Chicago: Dorsey Press.

Barry,H.,III. (1996). Cultural influences on childhood participation in adult activities. **Cross-Cultural Research**,30(4), 352-365.

Baumrind, D. (1967). Childcare practices anteceding three patterns of prosocial behavior, **Genetic Psychology Monographs**, 75, pp. 43-88.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. **Journal of Early Adolescence**, 11(1), 56-95.

Beatty, S.E., Jean, J.O., Albaum, G. ve Murphy, B. (1994). A cross-national study of leisure activities. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, 25, 409-422.

Bekman,S. (1992). Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin aralıklı incelenmesi. **Eğitim ve Bilim**, 84, 26-37.

Bekman, S. (1997). Evde destek programının okul öncesi dönemdeki etkileri. **Eğitim ve Bilim**, 106, 35-51.

Bekman, S. (1998). **Eşit Fırsat: Anne-Çocuk Eğitim Programının Değerlendirilmesi**. İstanbul: Anne-Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları.

Berk, L.E. ve Winsler, A. (1995). **Scaffolding children's learning: Vygotsky & early childhood education**. Vol 7 of the NAEYC Research into Practice Series.

Bronfenbrenner, U. (1979). **The ecology of human development**. Cambridge, MA: Harvard University Press

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. **Developmental Psychology**, 22(6), 723-742.

Brougere, G. (2001). Küçük çocuklar için oyuncak parkı kurulmasında toplumsal ritüel ve eğitsel proje. B.Onur (Yay.Haz.) **3. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Dünyada ve Türkiye’de Değişen Çocukluk içinde**. Ankara: A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

Cicirelli, V.C. (1991). **Family caregiving: Autonomous and paternalistic decision making**. London: SAGE Publications.

Csikszentmihalyi, M. ve Larson, R. (1984). **Being adolescent: Conflict and growth in the teemage years**. New York: Basic Books.

Çaplı, B. (2001). Televizyon karşısında çocuk: Türkiye örneği. B.Onur (Yay.Haz.) **3. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Dünyada ve Türkiye’de Değişen Çocukluk içinde**. Ankara: A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

Çelen, N. (1999). Anababaların çocuğun oyun hakkına ilişkin tutumları. B.Onur (Yay.Haz.) **Cumhuriyet ve Çocuk: 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi içinde**. Ankara: A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

Çelen, N. ve Çok, F. (2000). Decisional autonomy in Turkish adolescents. **Paper presented at VII. Biennial Conference of EARA** (European Association the Research on Adolescence). 31 Mayıs-4 Haziran, 2000, Jena.

Çok, F. Artar, M. Şener, T. ve Bağlı, M.T. (1997). Kentlerdeki açık alanlarda çocuk oyunları: Ankara örneği. B.Onur (Yay.Haz.) **1. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri içinde**. Ankara: A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

Darling, N. (1999). Parenting style and its correlates. **ERIC Digest No: ED427896.**

Dasen, P.R. ve Jahoda, G. (1986). Cross-cultural human development. **International Journal of Behavioral Development, 9**, 413-416.

Dworkin, G. (1988). **The theory and practice of autonomy.** Cambridge: Cambridge University Press.

Elkind, D. (1999). **Çocuk ve toplum: Gelişim ve eğitim üzerine denemeler** (Çev. Demet Öngen). Ankara: A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

Elkind, D. (2001). **The hurried child: Growing up too fast too soon.** Cambridge: Perseus Publishing.

Epstein, D. (1997). Children's cultures in an intercultural world -identity or chaos of values? H.Bentzen, L. Haderup ve M.O. Johnsen (Yay.Haz.) **Forum on Children's Culture-14 Lectures içinde.** Kopenhag: The Royal Danish School of Educational Sciences.

Erikson, E. (1963). **Childhood and society.** Norton: New York.

Farver, J.A.M. ve Lee, Y. (1997). Social pretend play in Korean-and Anglo-American preschoolers, **Child Development, 68**, 544-556.

Farver, J.A.M., Kim,Y.K. ve Lee,Y. (1995). Cultural differences in Korean-and Anglo-American preschoolers' social interaction and play behaviors. **Child Development, 66**, 1088-1999.

Feldman, S.S ve Wood, D.N. (1994). Parents' expectations for preadolescent boys' behavioral autonomy: A longitudinal study of correlates and outcomes. **Journal of Research on Adolescence**, **4**, 45-70.

Fisher, C., Jackson, J.F. ve Villarruel, F.A. (1998). The study of African-American and Latin American children and youth. W. Damon (Seriye Yay.Haz.) & I.E. Siegel & K.A. Renninger (Vol. Yay.Haz.), **Handbook of Child Psychology: Vol.4. Child Psychology in practice içinde** (1145-1207). New York: Wiley.

Florian, V. ve Har-Even, D. (1984). Cultural patterns in the choice of leisure time activity frameworks: A study of Jewish and Arab youth in Israel. **Journal of Leisure Research**, **16**, 330-337.

Freysinger, V.J. (1994). Leisure with children and parental satisfaction: Further evidence of a sex difference in the experience of adult roles and leisure. **Journal of Leisure Research**, **26**(3), 212-226.

Fuligni, A.J. (1998). Authority, autonomy, and parent-adolescent conflict and cohesion: A study of adolescents from Mexican, Chinese, Filipino, and European backgrounds. **Developmental Psychology**, **34**(4). 782-792.

Gallimore, R.; Goldenberg, C. ve Weisner, T. (1993). The social construction and subjective reality of activity settings: Implications for community psychology. **American Journal of Community Psychology**, **21** 537-559.

Gaskins, S. (1999). Children's daily lives in a Mayan Village: A case study of culturally constructed roles and activities. A. Göncü (Yay.Haz.) **Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives içinde**, Cambridge University Press.

Gibbons, J.L.; Lynn, M. ve Stiles, D.A. (1997). Cross-national gender differences in adolescents' preferences for free-time activities. **Cross-cultural Research**, 31(1), 55-69.

Greene, M.F. (1995). Childhood lost. **Parenting**, December / January, 99-102.

Greenfield, P.M. (1994). Independence and interdependence as developmental scripts: Implications for theory, research, and practice. P.M. Greenfield & R.R. Cocking (Yay.Haz.), **Cross-cultural roots of minority child development içinde**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Greenfield, P.M. ve Suzuki, L.K. (1998). Culture and human development: Implications for parenting, education, pediatrics, and mental health. W. Damon (Seriye Yay.Haz.) & I.E. Siegel & K.A. Renninger (Vol. Yay.Haz.), **Handbook of Child Psychology: Vol.4. Child Psychology in Practice içinde** (pp. 1059-1109). New York: Wiley.

Greenwald, A.G. (1980). The totalitarian ego: Fabrication and revision of personal history. **American Psychologists**, 35(7), 608-618.

Grusec, J.E. ve Goodnow, J.J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view, **Developmental Psychology**, 30, 4-19.

Göncü, A. (1999). Children's and researchers engagement in the world. A. Göncü (Yay.Haz.) in **Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives**. New York: Cambridge University Press.

Göncü, A. Tuermer, U. Jain, J. ve Johnsan, D. (1999). Children's play as cultural activity. A. Göncü (Yay.Haz.) in **Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives**. New York: Cambridge University Press.

Güvenç, B.(1997). Çocuk ve Kültür. 1. **Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi**. Ankara: A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları

Hall, R.J. ve Neitz, M.J. (1993). **Culture: Sociological perspectives**. New Jersey: Prentice Hall.

Hamaguchi,E. (1985). A contextual model of the Japanese: Toward a methodological innovation in Japanese studies, **Journal of Japanese Studies**, 11, 289-321.

Hart, R. (1997). **Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care**. Unicef London: Earthscan Publications.

Havighurst, R. (1948). **Developmental tasks and education**. New York: Mc Kay.

Helwig, C. C. ve Kim, S. (1999). Children's evaluations of decision-making procedures in peer, family, and school contexts. **Child Development**, 70(2), 502-512.

Hill, T.E.J. (1991). **Autonomy and self respect**. Cambridge: Cambridge University Press.

İmamoğlu, O. (1987). An interdependence model of human development. . Kağıtçıbaşı (Yay. Haz.) **Growth and progress içinde**. Lisse: Swets ve Zeitlinger.

İmamoğlu, O. (1988). Individualism and collectivism in a model and scale of balanced differentiation and integration. **The Journal of Psychology**, 132(1), 95-105.

James, A. (1993a). "Let's all play nicely": The significance of motifs of separation and transformation in children's play. **Ethnographica**, 9, 161-169.

James, A. (1993b). **Childhood identities: Social relationships and the self in children's experiences**. Edinburgh: Edinburgh University Press.

James, A.; Jenks, C.C ve Prout, A. (1999). **Theorizing childhood**. Cambridge: Polity Press.

Kağıtçıbaşı, . (1981). **Early childhood education and intervention**. UNESCO: Child, family; Community.

Kağıtçıbaşı, . (1982). Old-age security value of children: Cross-national socio-economic evidence. **Journal of Cross-cultural Psychology**, 13, 29-42.

Kağıtçıbaşı, . (1990). Family and socialization in cross-cultural perspective: A model of change. J. Berman (Yay. Haz.) **Cross-cultural perspectives: Nebraska symposium on motivation**, 1989. Lincoln: Nebraska University Press.

Kağıtçıbaşı, . (1991). **İnsan-aile-kültür**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1995a). Is psychology relevant to global human development issues? Experience from Turkey. **American Psychologist**, 50 (4), 293-300.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1995b). Prof. Dr. Çiğdem Kağıtçıbaşı ile psikoloji üzerine bir söyleşi (Röportaj: S. Gülgöz). **Türk Psikoloji Bülteni**, Nisan (2), 11-15.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). **Family and human development across cultures: A view from the other side**. Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1998). **Kültürel psikoloji : Kültür bağlamında insan ve aile**. İstanbul: YKY.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). The model of family change: A rejoinder, **International Journal of Psychology**, 34(1),15-17.

Kağıtçıbaşı, Ç.; Sunar, D. Ve Bekman, S. (1988). **Comprehensive preschool project: A final report**. Kanada: IDRC Yayınları.

Kamii, C. (1991). Toward autonomy: The importance of critical thinking and choice making. **School Psychology Review**, 20 (4), 382-388.

Killen, M. ve Smetana, J.G. (1999). Social interactions in preschool classrooms and the development of young children's conceptions of the personal. **Child Development**, 70(2), 486-501.

Killen, M; Ardila-Rey, A; Barakkatz, M. ve Wang, P. (2000). Preschool teachers' perceptions about conflict resolution, autonomy, and the group in four countries: United States, Colombia, El Salvador and Taiwan. **Early Education and Development**, 11(1), 73-92.

Kirshnit, C.E., Ham, M. ve Richards, M.H. (1989). The sporting life, athletic activities during early adolescence. Special issue: The changing life of adolescence. **Journal of Youth and Adolescence**, **18**, 601-615.

Kline,S. (1995). **Out of the garden: Toys and children's culture in the age of TV marketing**. London:Verso.

Kupfer, J.H. (1990). **Autonomy and social interaction**. New York: State University of New York Press.

Lamborn,S.D. ve Steinberg, L. (1993). Emotional autonomy redux: Revisiting Ryan and Lynch. **Child Development**, **64**, 483-499.

Larson, R. (1994). Youth organizations, hobbies, and sports as developmental contexts. R.K. Silbersen and E.Todt (Yay.Haz.) **Adolescence in context: The interplay of family, school, peers, and work in adjustment içinde**. NewYork: Springer-Verlag.

Larson, R. W. ve Verma, S. (1999). How children and adolescents spend time across the world: Work, play, and developmental opportunities, **Psychological Bulletin**, **125** (6), 701-736.

Lebra, T.S. (1994). Mother and child in Japanese socialization: A Japan-US comparison. P.M. Greenfield & R.R. Cocking (Yay.Haz.), **Cross-cultural roots of minority child development içinde**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Leont'ev, A.N. (1978). **Activity, conciousness, and personality**. New Jersey: Prentice Hall.

Leont'ev, A.N. (1981). The problem of activity in psychology. In J.V. Wertsch (Yay.Haz.) **The concept of activity in Soviet Psschology**. New York: M.E.Sharp.

Litowitz, B. E. (1993). Deconstruction in the zone of proximal development. In E.A. Forman, N. Minick, ve C.A. Stone (Yay.Haz.) **Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development içinde**. New York: Oxford University Press.

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. P. H. Mussen (Yay.Haz.) ve E. M. Hetherington (Cildi Yay.Haz.) **Handbook Of Child Psychology: Vol. 4. Socialization, Personality, And Social Development içinde** (4. baskı, s. 1-101). New York: Wiley

Mahler, M. (1972). On the first three phases of the separation-individuation process. **International Journal of Psychoanalysis**, 53, 333-338.

Markus, H.R. ve Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. C.Bargley ve G.K. Verma (Yay. Haz.), **Personality, cognition and values: Cross-cultural perspectives of childhood and adolescence içinde**. London:Macmillan.

Markus, H.R. ve Kitayama, S. (1992). The what, why and how of cultural psychology: A review on Shweder's "Thinking through cultures". **Psychological Inquiry**, 4, 357-364.

Matsumoto, D. (1994). **People: Psychology from a cultural perspective**. California: Brooks/Cole Publishing Company.

Mayall, B. (1994). *Children in action at home and school*, B.Mayall (Yay.Haz.) **Children's childhoods observed and experienced içinde**. London: The Palmer Press.

Meyers, D.T. (1989). **Self, society and personal choice**. New York: Colombia University Press.

Miller, P. (1993). **Theories of developmental psychology**. New York: Freeman and Company.

Minick, N.; Stone, C.A. ve Forman, E.A. (1993). Integration of individual, social, and institutional processes in accounts of children's learning and development. E.A. Forman, N. Minick, ve C.A. Stone (Yay.Haz.) **Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development içinde**. New York: Oxford University Press.

Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. **Journal of Educational Psychology**, 88(2), 203-214.

Mouritsen, F. (1997). Children's culture-play culture. H. Bentzen, L. Haderup ve M.O. Johnsen (Yay.Haz.) **Forum on Children's Culture-14 Lectures içinde**. Copenhagen: The Royal Danish School of Educational Sciences.

Noom, M. (1999). **Adolescent autonomy: Characteristics and correlates**. Delft: Eburon Publishers.

Nucci, L.; Camino, C.; Sapiro, C.M. (1996). Social class effects on Northeastern Brazilian children's conceptions of areas of personal choice and social regulation, **Child Development**, 67,1223-1242.

Nucci, L. ve Smetana, J.G. (1996). Mothers' concepts of young children's areas of personal freedom. **Child Development**, 67(4),1870-1886.

Nucci, L.P.; Killen,M. ve Smetana, J.G. (1996). Autonomy and the personal: Negotiation and the social reciprocity in adult-child social exchanges. M.Killen (Yay.Haz.) **Children's autonomy, social competence, and interactions with adults and other children: Exploring connections and consequences** (New Directions for Child Development) 73, Fall, 7-24.

Ochs, E. ve Schieffelin, B.B. (1984). Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. R. Shweder ve R. LeVine (Yay. Haz.) **Culture theory: Essays on mind, self, and emotion içinde**. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Okagaki, L. ve Sternberg, R.J. (1993). Parental beliefs and children's school performance. **Child Development**, 64, 36-56.

Oksal, A. (1999). Kültürlerarası oyun: Yetişkin ve çocuk kültürü arasında bir köprü. B.Onur (Yay.Haz.) **Cumhuriyet ve Çocuk: 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi içinde**. Ankara: A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

Oliver,M. (1989). Disability and dependency: A creation of industrial societies, L.Barton (Yay.Haz.) **Disability and Dependency içinde**. London: The Falmer Press.

Onur, B., Çelen, N., Çok, F., Artar, M. ve Demir, T.Ş. (1997). Türkiye'de İki Kentte Annelerin Bakış Açısıyla Çocukların Oyuncak Gereksinmesi, **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 30 (1), 45-74.

Osterweil, Z. ve Nagano, K. (1991). Maternal views on autonomy: Japan and Isreal, **Journal of Cross-cultural Psychology**, **22**, pp. 362-375.

Pomerantz, E.M. ve Ruble, D.N. (1998). The role of maternal control in the development of sex differences in child self-evaluative factors. **Child Development**, **69**(2), 458-478.

Polakow, V. (1992). **The erosion of childhood**. Chicago: University of Chicago Press.

Postman, N. (1994). **The disappearance of childhood**. New York: Vintage Books.

Power, T.G.; Kobayashi-Winata,H. ve Kelley, M.L. (1992). Child-rearing patterns in Japan and the United States: A cluster analytic study, **International Journal of Behavioral Development**, **15**, 185-205.

Prout, A. (2000). Children's participation: Control and self-realisation in British late modernity. **Children and Society**, **14**(4), 304-315.

Reindal, S.M. (1999). Independence, dependence, interdependence: Some reflections on the subject of personal autonomy, **Disability & Society**,**14**(3), 353-367.

Rheingold, H.L. ve Cook, K.V. (1975). The contexts of boys' and girls' rooms as an index of parents' behaviour. **Child Development**, **46**, 459-463.

Roer-Strier, D. ve Rivlis, M. (1998). Timetable of psychological and behavioral autonomy expectations among parents from Israel and the former Soviet Union. **International Journal of Psychology**, **33**(2), 123-135.

Rogoff, B. (1990). **Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context**. New York: Oxford University Press.

Rogoff, B. ve Morelli, G. (1989). Perspectives on children's development from cultural psychology, **American Psychologist**, **44**, 343-348.

Rogoff, B.; Gauvain, M. ve Ellis, S. (1984). Development viewed in its cultural context. M.H.Bornstein, ve M.E. Lamb (Yay. Haz.), **Developmental Psychology: An Advanced Textbook içinde**. London: Lawrence Erlbaum.

Rogoff, B.; Moiser, C.; Göncü, A. ve Mistry, J. (1993a). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. **Monographs of the Society for research in Child Development**, **58 (8**, seri numarası 236).

Rogoff, B.; Moiser, C.; Mistry, J. ve Göncü, A. (1993b). Toddlers' guided participation with their caregivers in cultural activity. E.A. Forman, N. Minick, ve C.A. Stone (Yay.Haz..) **Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development içinde**. NewYork: Oxford University Press.

Rudy, D.; Grusec, J.E. ve Wolfe, J. (1999). Implications of cross-cultural findings for a theory of family socialization, **Journal of Moral Education**, **28(3)**, pp.299-310.

Ryan, R.M. ve Lynch, J.H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. **Child Development**, **60**, 340-356.

Schwartz, S.H. (1994). Beyond individualism/collectivism: New cultural dimensions of values. U.Kim, H.C. Triandis; C. Kağıtçıbaşı; S.C.Choi ve G. Yoon (Yay.Haz.) **Individualism and collectivism: Theory, method, and applications içinde**, pp. 85-119. California: SAGE.

Schwartz, H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. **Applied Psychology: An International Review**, 48(1),23-47.

Shweder, R.A. (1991). **Thinking through cultures: Expeditions in cultural psychology**. Cambridge: Harvard University Press.

Shweder, R.A.; Goodnow, J.; Hatono,G.; LeVine, R.A.; Markus,H. ve Miller, P. (1999). The cultural psychology of development: One mind, many mentalities. In W. Damon (Seriye Yay.Haz.) ve R.M. Learner (Cildi Yay.Haz.), **Handbook of Child Psychology: Vol.1. Theoretical models of human development (865-937)**. New York: Wiley.

Silberstein, R.K.; Noack, P. ve Eyferth,K. (1986). Place for development: Adolescents, leisure settings, and developmental tasks. R.K. Silberstein, K.Eyferth ve G. Rudinger (Yay. Haz.), **Development as action in context içinde** (s. 87-107). Heidelberg, Germany: Springer-Verlag.

Smetana, J.G. (1988). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority. **Child Development**, 59, 321-335.

Smetana, J.G. (1995) Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence, **Child Development**, 66, 299-316.

Smetana, J.G. (1999). The role of parents in moral development: A social domain. **Journal of Moral Education**, 28 (3), 311-322.

Smilansky, S. (1968). The effect of sociodramatik play on disadvantaged preschool children. New York: John Wiley.

Steinberg, L. (1993). **Adolescence**. New York: McGraw-Hill, Inc.

Steinberg, S.R. ve Kincheloe, J.L. (1998). Introduction: No more secrets-kinderculture, information saturation, and the postmodern childhood, S.R. Steinberg ve J.L. Kincheloe (Yay.Haz.) **Kinderculture: The corporate construction of childhood içinde**. Colorado: Westview Press, s.1-30.

Steinberg, G. ve Roberts, M. (1999). Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct. **Journal of Marriage & the Family**, 61(3), 574-587.

Steinberg, L. ve Silberberg, S. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. **Child Development**, 57, 841-851.

Super, C.M. ve Harkness, S. (1997). The cultural structuring of child development. J.W. Berry, P.R. Dasen ve T.S. Saraswathi (Yay. Haz.), **Handbook of cross-cultural psychology: Basic processes and human development, Vol 2 içinde** (s. 3-39), Boston: Allyn & Bacon.

Taylor, S.I.; Lichtman, M. ve Ogawa, T. (1998). Sunao (cooperative) children: The development of autonomy in Japanese preschoolers. **International Journal of Early Childhood**, 30(2), 38-46.

Tracey, T.J.G. ve Ward, C.C. (1998). The structure of children's interests and competence perceptions. **Journal of Counseling Psychology**, 45(3), 290-303.

Triandis, H.C. (1988). Collectivism vs. individualism: A reconceptualization of a basic concept in cross-cultural social psychology. C. Bargley & G.K. Verma (Yay.Haz.), **Personality, cognition, and values: Cross-cultural perspectives of childhood and adolescence içinde**. London: Macmillan.

Triandis, H.C. (1989). Self and social behavior in differing cultural contexts. **Psychological Review**, 96, 506-520.

Triandis, H.C. (1990). Cross-cultural studies of individualism and coolectivism. J.J. Berman (Yay. Haz.), **Cross-cultural perspectives: Nebraska Symposium on Motivation içinde**. Lincoln: University of Nebraska Press.

Triandis, H. (1994). **Culture and social behaviour**, New York:Mc-Graw Hill,Inc.

Triandis, H.C. (1996). The psychological measurement of cultural syndromes. **American Psychologist**, 51, 407-415.

van Wel, F.; Linssen, H.; Kort, T. ve Jansen, E. (1996). Ethnicity and youth cultural participation in Netherlands. **Journal of Leisure Research**, 28(2), 85-95.

Valsiner, J. (1989). **Human development and culture: The social nature of personality and its study**. Mass: Lexington Books.

Vogel, E.F. ve Vogel, S.H. (1961). Family security, personal immaturity, and emotional health in a Japanese sample, **Marriage and family living**, 23, 161-166.

von Hentig, H. (1997). Our children and our culture. H.Bentzen, L. Haderup ve M.O. Johnsen (Yay.Haz..) **Forum on Children's Culture-14 Lectures içinde**. Kopenhag: The Royal Danish School of Educational Sciences.

Vygotsky, L.S. (1978). **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1987). Thinking and speech. R.W. Rieber ve A.S. Carton (Yay. Haz.). **The collected works of L.S.Vygotsky. Vol. 1. Problems of general psychology (Çev. N. Minnick) içinde.** New York: Plenum.

Wertsch, J.V. (1991). A sociocultural approach to socially shared cognition. In I.B. Rennick, J.M. Levine, & S.D. Teasley (Yay.Haz.) **Perspectives on socially shared cognition.** Washington, DC: American Psychological Association.

Whiting, B.B. (1980). Culture and social behavior. **Ethos, 8, 95-116.**

Whiting, B.B. ve Edwards, C. (1988). **Children of different worlds: The formation of social behavior.** Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wiley, A.R.; Rose, A.J.; Burger, L.K. ve Miller, P.J. (1998). Constructing autonomous selves through narrative practices: A comparative study of working-class and middle-class families. **Child Development, 69(3), 833-847.**

Zevalkink, J. (1999). Indonesian mothers and their young children: Towards an interdependent society? **Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (Albuquerque; NM, April 15-18,1999).**

EKLER

Ek 1: Kültürel Etkinlikler Envanteri

Ek 2: Özerklik Anketi

Ek 3: Görüşme Formu

Ek 4: Özerklik Anketine Uygulanan Faktör Analizi Sonuçları



EK 1: KÜLTÜREL ETKİNLİKLER ENVANTERİ

Sevgili Çocuklar,

Çocukların günlük yaşamda neler yaptıklarını ve farklı durumlarda nasıl karar verdiklerini bulmaya yönelik bir araştırma yapmaktayım. Yardımınız bu araştırma için çok büyük katkı sağlayacaktır. Adınız hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Ayrıca, yanıtlarınızı öğretmenlerinize ya da ailelerinize açıklamayacağım, bu nedenle sorulara dürüst yanıtlar vermeniz araştırmanın doğru yapılması açısından çok önemlidir. Bu envanteri yanıtlamak gönüllüdür, ancak her soruyu içtenlikle yanıtlarsanız çok sevinirim.

Lütfen aşağıda belirtilen yere adınızı, soyadınızı, okulunuzu, sınıfınızı ve yaşınızı yazınız.

Yardımlarınız için çok teşekkür ederim!

Tülin Demir
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi

Adınız/Soyadınız :
Okulunuz/Sınıfınız :
Yaşınız :
Cinsiyetiniz :

KÜLTÜREL ETKİNLİKLER ENVANTERİ

1- Aşağıdaki sanatsal etkinliklerden hangilerini, ne sıklıkta **canlı olarak SAHNEDE YA DA SALONDA izlersiniz?** (Çarpı işareti koyunuz)

İzleme sayısı	Hiç izlemem	Arasına İzlerim	Çoğunlukla izlerim	Her zaman izlerim
Sanatsal etkinlik				
Tiyatro gösterisi				
Drama gösterisi				
Sinema				
Bale-Dans-Halkoyunları gösterisi				
Resim sergisi				
Müzik dinletisi/konser				
Heykel sergisi				
Diğer (Belirtin)				
1)-----				
2)-----				

2- İzlediğiniz bu gösterilerden hangisi ya da hangileri genellikle **yalnızca çocuklara** yöneliktir?.....

3- Aşağıdaki sanatsal etkinliklerden hangilerini ne sıklıkta **TELEVİZYONDA izlersiniz?** (Çarpı işareti koyunuz)

İzleme sayısı	Hiç izlemem	Arasına İzlerim	Çoğunlukla izlerim	Her zaman izlerim
Sanatsal etkinlik				
Tiyatro gösterisi				
Drama gösterisi				
Sinema				
Bale-Dans-Halkoyunları gösterisi				
Resim sergisi				
Müzik dinletisi/konser				
Heykel sergisi				
Diğer (Belirtin)				
1)-----				
2)-----				

4- İzlediğiniz bu gösterilerden hangisi ya da hangileri genellikle **yalnızca çocuklara** yöneliktir?.....

5- Aşağıdaki sanatsal etkinliklerden hangilerini ne sıklıkta yaparsınız? (Çarpı işareti koyunuz)

Etkinlik sayısı	Hiç yapmam	Arasına Yaparım	Çoğunlukla yaparım	Her zaman yaparım
Sanatsal etkinlik				
Tiyatro çalışması				
Drama çalışması				
Elişi çalışması				
Bale-Dans-Halkoyunları çalışması				
Resim çalışması				
Müzik çalışması				
Heykel çalışması				
Şiir-öykü yazma				
Diğer (Belirtin)				
1)-----				
2)-----				

6- Aşağıdaki sportif etkinliklerden hangilerini, ne sıklıkta SAHADA ya da STADYUMDA izlersiniz? (Çarpı işareti koyunuz)

Etkinlik sayısı	Hiç izlemem	Arasına izlerim	Çoğunlukla izlerim	Her zaman izlerim
Sanatsal etkinlik				
Basketbol maçı				
Voleybol maçı				
Futbol maçı				
Yüzme yarışması				
Tenis maçı				
Atletizm yarışması				
Jimnastik yarışması				
Buz pateni yarışması				
Diğer (Belirtin)				
1)-----				
2)-----				

7- İzlediğiniz bu yarışmalardan hangisi ya da hangileri genellikle yalnızca çocuklara yöneliktir?.....

8- Aşağıdaki sportif etkinliklerden hangilerini, ne sıklıkta **TELEVİZYONDA izlersiniz?** (Çarpı işareti koyunuz)

Etkinlik sayısı	Hiç izlemem	Arasına İzlerim	Çoğunlukla izlerim	Her zaman İzlerim
Sportif etkinlik				
Basketbol maçı				
Voleybol maçı				
Futbol maçı				
Yüzme yarışması				
Tenis maçı				
Atletizm yarışması				
Jimnastik yarışması				
Buz pateni yarışması				
Diğer (Belirtin)				
1)-----				
2)-----				

9- İzlediğiniz bu yarışmalardan hangisi ya da hangileri genellikle **yalnızca çocuklara** yöneliktir?.....

10- Aşağıdaki sportif etkinliklerden hangilerini, ne sıklıkta **yaparsınız?** (Çarpı işareti koyunuz)

Etkinlik sayısı	Hiç yapmam	Arasına Yaparım	Çoğunlukla yaparım	Her zaman Yaparım
Sportif etkinlik				
Basketbol oynamak				
Voleybol oynamak				
Futbol oynamak				
Yüzmek				
Tenis oynamak				
Atletizm yapmak				
Jimnastik yapmak				
Buz pateni yapmak				
Diğer (Belirtin)				
1)-----				
2)-----				

11- **Hafta içi EVDE** yaptığınız etkinlikleri düşünün. Bu etkinlikleri Pazartesi gününden Cuma gününe kadar yaklaşık **hangi sıklıkta** yapmaktasınız? (Her etkinlik için bir tane yanıt seçin ve yanıtınızı ayrılan boşluğa işaretleyin)

Etkinlik türü	Sıklık	Hiç yapmam	Arasına Yaparım	Çoğunlukla yaparım	Her zaman yaparım
Oyun oynama					
TV izleme					
Ev işlerine yardım etme					
Elişi yapma (dikiş-nakiş, dantel, örgü, oya, oymacılık, vb.)					
Bilgisayarla oynama					
Ders çalışma ve ödev yapma					
Resim yapma, kağıt kesme, yapıştırma, vb.					
Satranç, dama, tavla,vb oynama					
Müzik dinleme ya da müzik enstrümanı çalma					
Şiir-öykü yazma, günlük tutma					
Dini etkinliklerde bulunma (namaz kılma, Kur'an okuma, dini kitaplar okuma, dini kasetler seyretme, vb.)					
Kitap okuma					
Küçük kardeşlere bakma					
Komşu ya da akraba çocuklarına bakma					
Koleksiyon yapma					
Diğer (Lütfen belirtin)					
1) -----					
2) -----					

12- **Hafta sonu EVDE** yaptığınız etkinlikleri düşünün. Bu etkinlikleri Cumartesi ve Pazar günleri yaklaşık **hangi sıklıkta** yapmaktasınız? (Her etkinlik için bir tane yanıt seçin ve yanıtınızı ayrılan boşluğa işaretleyin)

Sıklık	Hiç yapmam	Arasıra Yaparım	Çoğunlukla yaparım	Her zaman yaparım
Etkinlik türü				
Oyun oynama				
TV izleme				
Ev işlerine yardım etme				
Elişi yapma (dikiş-nakiş, dantel, örgü, oya, oymacılık, vb.)				
Bilgisayarla oynama				
Ders çalışma ve ödev yapma				
Resim yapma, kağıt kesme, yapıştırma, vb.				
Satranç, dama, tavla, vb oynama				
Müzik dinleme ya da müzik enstrümanı çalma				
Şiir-öykü yazma, günlük tutma				
Dini etkinliklerde bulunma (namaz kılma, Kur'an okuma, dini kitaplar okuma, dini kasetler seyretme, vb.)				
Kitap okuma				
Küçük kardeşlere bakma				
Komşu ya da akraba çocuklarına bakma				
Koleksiyon yapma				
Diğer (Lütfen belirtin)				
1) -----				
2) -----				

13- **Hafta içi EV DIŞINDA** yaptığınız etkinlikleri düşünün. Bu etkinlikleri Pazartesi gününden Cuma gününe kadar yaklaşık **hangi sıklıkta** yapmaktasınız? (Her etkinlik için bir tane yanıt seçin ve yanıtınızı ayrılan boşluğa işaretleyin)

Etkinlik türü	Sıklık	Hiç yapmam	Arasına Yaparım	Çoğunlukla yaparım	Her zaman yaparım
Oyun oynama					
Dershanelere ya da özel kurslara katılma					
Din/Kuran kurslarına katılma					
Aile bütçesine katkıda bulunmak için bir işte çalışma (seyyar satıcılık yapma, anne ya da babanın mesleğine yardım etme, çıraklık ya da kalfalık yapma, vb)					
Spor okullarına/kurslarına katılma					
Okul ya da kurs dışı başka sportif etkinliklerle ilgilenme (satranç oynama, bowling oynama, sokakta basketbol ya da futbol oynama,vb)					
Sanat okullarına/kurslarına katılma					
Komşu ya da arkadaş ziyaretlerine gitme					
Müze ya da doğa gezilerine katılma					
Sokakta gezinme					
Alışverişe çıkma					
Diğer (Lütfen belirtin)					
1) -----					
2) -----					

14- **Hafta sonu EV DIŞINDA** yaptığınız etkinlikleri düşünün. Bu etkinlikleri Cumartesi ve Pazar günleri yaklaşık **hangi sıklıkta** yapmaktasınız? (Her etkinlik için bir tane yanıt seçin ve yanıtınızı ayrılan boşluğa işaretleyin)

Sıklık	Hiç yapmam	Arasına Yaparım	Çoğunlukla yaparım	Her zaman yaparım
Etkinlik türü				
Oyun oynama				
Dershanelere ya da özel kurslara katılma				
Din/Kuran kurslarına katılma				
Aile bütçesine katkıda bulunmak için bir işte çalışma (seyyar satıcılık yapma, anne ya da babanın mesleğine yardım etme, çıraklık ya da kalfalık yapma, vb)				
Spor okullarına/kurslarına katılma				
Okul ya da kurs dışı başka sportif etkinliklerle ilgilenme (satranç oynama, bowling oynama, sokakta basketbol ya da futbol oynama,vb)				
Sanat okullarına/kurslarına katılma				
Komşu ya da arkadaş ziyaretlerine gitme				
Müze ya da doğa gezilerine katılma				
Sokakta gezinme				
Alışverişe çıkma				
Diğer (Lütfen belirtin)				
1) -----				
2) -----				

15- Evde yaptığınız etkinliklerden (oyun oynama, TV izleme, ev işlerine yardım etme, el işi yapma, ders çalışma, dini etkinliklerde bulunma, bilgisayarla oynama, resim yapma, kağıt kesme-yapıştırma, satranç, dama, tavla,vb oynama, müzik dinleme ya da müzik aleti çalma, şiir-öykü yazma, günlük tutma, kitap okuma, küçük kardeşlere bakma, komşu ya da akraba çocuklarına bakma, koleksiyon yapma ve diğer):

En çok hangi etkinlikleri yapmak istiyorsunuz?

En çok hangi etkinlikleri yapmak zorunda kalıyorsunuz?.....

En çok hangi etkinliği seviyorsunuz?

En az hangi etkinliği seviyorsunuz?

16- Ev dışında yaptığınız etkinliklerden (oyun oynama, özel okullara/kurslara gitme, din/Kuran kurslarına gitme, bir işte çalışma, spor yapma, sanatsal etkinliklere katılma, komşu ya da arkadaş ziyaretlerine gitme,doğa ya da müze gezilerine katılma, sokakta gezinme,alışverişe çıkma ve diğer)

En çok hangi etkinlikleri yapmak istiyorsunuz?

En çok hangi etkinlikleri yapmak zorunda kalıyorsunuz?.....

En çok hangi etkinliği seviyorsunuz?

En az hangi etkinliği seviyorsunuz?

17- Üyesi olduğunuz bir sanat-spor kulübü ya da okulu var mı? (Eğer varsa ne olduğunu belirtin)

a- Evet var: b- Hayır yok

18- Üyesi olduğunuz bir gönüllü etkinlik var mı? (izcilik, yardım dernekleri,vb.) (Eğer varsa ne olduğunu belirtin)

a- Evet var: b- Hayır yok

19- Okulda yer aldığınız herhangi bir takım, eğitsel kol, topluluk ya da etkinlik var mı? (Örn; basketbol takımı, trafik kolu, tiyatro topluluğu, öğrenci temsilciliği,vb.) (Eğer varsa ne olduğunu belirtin)

a- Evet var: b- Hayır yok

20- En çok hangi oyunları oynarsınız? (Yalnızca **bir tane** yanıt işaretleyin)

a- Şarkılı-tekerlemeli oyunlar (tekerleme eşliğinde el vurmali-çırpmalı oyunlar, şarkı eşliğinde danslı-hareketli oyunlar, rontlar, vb)

b- Top ve spor oyunları (futbol, basketbol, voleybol, hentbol, vb)

c- Dramatik oyunlar (evcilik, öğretmencilik, tamircilik, şoförcülük, güncel kahramanları canlandırmacılık, vb.)

d- İnşa oyunları (legolar, yap bozlar, kil, hamur, çamur, bloklar, tahtalar, vb.)

e- Kurallı oyunlar (yakar top, is top, birdirbir, yakalamaca, seksek, lastik, vb.)

f- Bilgisayar oyunları

g- Diğer (Belirtiniz)

21- Yukarıdaki oyun türlerinden **en sevdiğiniz** hangisidir?

22- Neden en çok bu oyun türünü seviyorsunuz?

.....
.....
.....

23- Genellikle ne tür oyuncaklarla oynuyorsunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- a- Bebekler/hayvanlar/yumuşak oyuncaklar
- b- Evcilik setleri, doktor setleri, tamir setleri, arabalar, vb.
- c- Legolar, yap bozlar, takılıp çıkarılabilen oyuncaklar, bloklar, vb.
- d- Elektronik oyuncaklar (Bilgisayar oyunları, "game-watch"lar, uzaktan kumandalı ve pilli oyuncaklar,vb.)
- e- Elişi oyuncakları (Boyalar, kalemler, eliş malzemeleri, plasterinler, kil, toprak, çamur, hamur, kağıt bebekler, boyama kitapları,vb.)
- f- Eğitici oyuncaklar (Harf, sayı, geometrik şekil ve kavram öğretmeyi amaçlayan oyuncaklar, oyuncak kitaplar, vb.)
- g- Masa oyunları (Borsa, tombala, kızma birader, domino, vb.)
- h- Müzikli oyuncaklar (Minyatür müzik aletleri, düdük, çingirak, vb.)
- i- Hareketli oyuncaklar (Bisiklet, kay kay, paten, kızak, tornet, vb. üzerine binerek hareket edebildiğiniz oyuncaklar)
- j- Oyun malzemeleri (Top, ip, bilye, vb gibi herhangi bir oyun içinde kullanılabilen nesnelere)
- k- Güncel kahramanlar (Action Man, Power Rangers, Pokemon, Batman, vb.)
- l- Oyuncak silahlar (Tabanca, tüfek, kovboy takımları,vb.)
- m- Maketler (Uçak, gemi, ev, vb.)
- n- Ev gereçleri (Tel, kablo, mendil, tencere kapağı, makara, çeşitli kutu ve borular, vb.)
- o- Diğer (Belirtiniz)

24- Yukarıda saydığımız oyuncaklardan **en çok sevdiğiniz** ilk üç türü sırasıyla yazınız.

- a- en sevdiğim oyuncak türü
- b- en sevdiğim ikinci oyuncak türü
- c- en sevdiğim üçüncü oyuncak türü

25- Neden en çok bu oyuncakları seviyorsunuz?

.....
.....
.....

26- Çaldığınız bir müzik enstrümanı var mı? (Varsa ne olduğunu belirtin)

- a- Evet var:
- b- Hayır yok

27- Aşağıdaki etkinliklerden hangisi sizin için en çok “eğlenmek” anlamına gelmektedir?

(Yalnızca bir tek seçenek işaretleyin)

- a- Oyun oynamak
- b- Spor yapmak
- c- Sanatsal etkinlikte bulunmak
- d- Arkadaş-komşu ziyaretlerine gitmek
- e- Nişan-düğün-kına gecesi-sünnet vb. gitmek
- f- Gezilere katılmak-seyahat etmek
- g- Alışverişe çıkmak
- h- Diğer (Belirtiniz)

28- Boş zamanlarınızda en çok neler yaparsınız?

.....

.....

.....

.....

29- Genellikle Şubat tatillerinizde neler yaparsınız?

.....

.....

.....

.....

30- Genellikle yaz tatillerinizde neler yaparsınız?

.....

.....

.....

.....

KÜLTÜREL ETKİNLİKLER ENVANTERİ BİTTİ!
ŞİMDİ LÜTFEN ÖZERKLİK ANKETİNE GEÇİN!

EK 2: ÖZERKLİK ANKETİ

Sevgili Çocuklar,

Çocukların günlük yaşamda neler yaptıklarını ve farklı durumlarda nasıl karar verdiklerini bulmaya yönelik bir araştırma yapmaktayım. Yardımınız bu araştırma için çok büyük katkı sağlayacaktır. Adınız hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Ayrıca, yanıtlarınızı öğretmenlerinize ya da ailelerinize açıklamayacağım, bu nedenle sorulara dürüst yanıtlar vermeniz araştırmanın doğru yapılması açısından çok önemlidir. Bu anketi yanıtlamak gönüllüdür, ancak her soruyu içtenlikle yanıtlarsanız çok sevinirim.

Bu anket iki bölümden oluşmaktadır. Her bölümün başında ilgili açıklamaları bulacaksınız.

Lütfen aşağıda belirtilen yere adınızı, soyadınızı, okulunuzu, sınıfınızı ve yaşınızı yazınız.

Yardımlarınız için çok teşekkür ederim!

Tülin Demir

Ankara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Fakültesi

Adınız/Soyadınız :
Okulunuz/Sınıfınız :
Yaşınız :
Cinsiyetiniz :

ÖZERKLİK ANKETİ

Adınız/Soyadınız:

Bölüm A

Aşağıda tablo içinde verilen cümlelerinin her biri sizin günlük yaşamınızda verdiğiniz kararlara yöneliktir. Her cümle için o konuyla ilgili kararı sizin verip vermediğinizi belirleyen 1'den 4'e kadar derecelendirilmiş ifadelerden size en uygun olanını seçerek tablonun içinde işaretleyin. Önemli olan o konuyla ilgili bir kararın genellikle nasıl verildiğini belirlemenizdir. Lütfen her bir durum için yalnızca bir ifade işaretleyin.

ETKİNLİK TÜRÜ	SIKLIK	1 Hiçbir zaman	2 Arasıra	3 Çoğunlukla	4 Her zaman
Hangi dergiyi ya da kitabı okuyacağıma ben karar veririm					
Hangi filmi ya da TV programını seyredeceğime ben karar veririm					
Hangi bilgisayar oyununu oynayacağıma ben karar veririm					
Ne zaman ve ne kadar süre ile TV seyredeceğime ben karar veririm					
Ne zaman (hangi saatte) uyuyacağıma ben karar veririm					
Boş zamanlarımda ne yapacağıma ben karar veririm					
Kiminle arkadaş olacağıma ben karar veririm					
Hangi kıyafeti alacağıma ya da ne giyeceğime ben karar veririm					
Saçımın kesilip kesilmeyeceğine ya da nasıl kesileceğine/modeline ben karar veririm					
Ne yiyeceğime ve ne kadar yiyeceğime ben karar veririm					
Ne zaman yemek yiyeceğime ben karar veririm					
Ne zaman ders çalışacağıma ve ödev yapacağıma ben karar veririm					
Ne tür müzik dinleyeceğime ben karar veririm					
Cep harçlığımı nasıl harcayacağıma ben karar veririm					
Ne zaman oyun oynayacağıma ben karar veririm					
Hangi oyunları oynayacağıma ben karar veririm					
Hafta sonları ya da okul sonrası özel kurslara ya da dershanelere gidip gitmeyeceğime ben karar veririm					
Hafta sonları ya da okul sonrası sanatsal/sportif/kültürel etkinliklere katılıp katılmayacağıma ben karar veririm					
Boş zamanlarımı nasıl değerlendireceğime ben karar veririm					
Odamın nasıl dekore edileceğine ve düzenine ben karar veririm					

Bölüm B

Aşağıda tablo içinde verilen cümlelerinin her biri sizin günlük yaşamınızdaki etkinliklerinize yöneliktir. Her cümle için 1'den 4'e kadar derecelendirilmiş ifadelerden sizin yaşamınızdaki doğruluğu/yanlılığı dikkate alarak, size en uygun olanını seçerek tablonun içinde işaretleyin. Cümleleri okurken ailenizin bu durumlarda size ne kadar destek ve izin verici olduğunu dikkate alın! Lütfen her bir durum için yalnızca bir ifade işaretleyin.

Yargı	1 Hiçbir zaman	2 Arasına	3 Çoğunlukla	4 Her zaman
Etkinlik				
Mahallemizde ya da sokağımızda yalnız başıma rahatlıkla dolaşabilirim.				
Caddeyi karşıdan karşıya tek başıma geçebilirim.				
Sanatsal/sportif/kültürel etkinliklere tek başıma gidebilirim.				
Günlük planlarımı kendim yapabiliyorum.				
Annem ve babam dışarı çıktıklarında bir süre evde tek başıma kalabilirim.				
Evde rahatsız edilmeden hobilerimle ilgilenebilirim.				
Oyun oynamak ya da ders çalışmak için bir arkadaşımın evine gidebilir ya da bir arkadaşımı bizim evimize davet edebilirim.				
Odamı/eşyalarımı kendi başıma temizleyebilir ve düzenleyebilirim.				
Kendi bakım ve temizliğimi yapabiliyorum.				
Ödevlerimi gerektiğinde yardım istesem bile genellikle tek başıma yapabiliyorum.				
Ailenin bir üyesi olarak annemin ve babamın konuşmalarına katılabilirim.				
Aileme kızgın olduğum zaman bunu onlara söyleyebilirim.				
Annemin ve babamın düşüncelerine katılmadığım zaman bunu onlara söyleyebilirim.				
Annem ve babam genellikle <u>nerede</u> olduğumu bilirler.				
Annem ve babam genellikle <u>kiminle</u> birlikte olduğumu bilirler.				
<u>Benimle ilgili</u> olan aile kararlarında fikrimi söyleyebilirim.				
Ailemdeki kurallar <u>genellikle</u> açıktır.				
Annem ve babam aile kurallarına uyup uymadığımı bilirler.				
Annem ve babam genellikle benim kendi seçtiğim arkadaşlarımı onaylarlar.				

EK 3: KÜLTÜREL ETKİNLİKLER VE ÖZERKLİK GÖRÜŞME FORMU

GİRİŞ

Merhaba, ben..... (kendinizi tanıtır). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde çocukların günlük etkinlikleri ile ilgili bir çalışma yapmaktayım. Hepimiz günlük yaşantımızı daha anlamlı hale getirmek için çeşitli etkinliklerle ilgileniriz. Bu etkinliklerle ilgili karar vermek zorundayızdır, örneğin hangi etkinlikleri sevdiğimizi ve bu etkinlik için ne kadar zaman ayıracağımızı belirleme gibi. Diğer yandan, yalnız kendimiz değil, zaman zaman başkaları, örneğin ailemiz de bizimle ilgili, kararlar verir. Burada bu sözünü ettiğimiz kararlarımız ve günlük etkinliklerimizle ilgili konuşacağız. Sizin bu etkinlikleri nasıl yaptığınız ve kararlarınızı nasıl verdiğinizle ilgili düşüncelerinizi ve deneyimlerinizi merak ediyorum.

Bu konuşmanın ikimiz arasında bir sohbet olduğunu düşün . Lütfen doğru ya da yanlış yanıt vereceğim diye bir kaygıya kapılma çünkü burada doğru yanıt yok. Eğer yanıtlamakta rahat hissetmediğin sorular olursa bunları da yanıtlamak zorunda değilsin. Bana anlattığın her şeyin yalnızca ikimizin arasında kalacağını ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacağını bilmeni istiyorum. Öğretmenlerine ya da anne ve babana hiçbir şey açıklanmayacağından emin olabilirsiniz.

Konuşmalarımızı daha sonra dinleyebilmek için teybe kaydetmek istiyorum, çünkü burada not alabilmem çok zor. Bunun senin için bir sakıncası var mı, konuşmalarımızı teybe kaydedebilir miyim? (Gerekirse dinledikten hemen sonra bütün konuşmalarımızı sileceğimizi belirtin.) Teşekkür ederim.

Bu görüşme yaklaşık olarak yarım saat sürecek. Başlamadan önce bana sormak istediğin bir soru var mı? (Birkaç saniye bekleyin, görüşme ve araştırma ile ilgili soru varsa kısaca araştırmanın amacını belirleyerek soruyu yanıtlayın.)

Tamam, o halde görüşmemize başlayabiliriz.

TEYBİ AÇINI!! (teybin çalıştığından ve iyi ses alır konumda olduğundan emin olun)

Cocuk ve aile hakkında bilgiler:

Merhaba! Bugün..... (tarihi söyleyin)

- ✚ Bana adını, yaşını ve hangi okulda okuduğunu söyler misin?
- ✚ Nerede oturuyorsunuz?
- ✚ Ailenle ilgili biraz bilgi verir misin? (Kaç kardeşiniz? Sen kaçıncısın? Annen ve baban çalışıyorlar mı? Ne iş yapıyorlar? Evde seninle birlikte kaç kişi

yaşıyorsunuz? Kim onlar? Kardeşlerin, ağabeylerin, ablaların ne yapıyorlar? (öğrenci mi, kaçınıcı sınıf, çalışıyorlar mı?).

Peki, teşekkür ederim. Şimdi araştırma konusuna geçelim. Sana karar verme ile ilgili iki bölümde soru soracağım.

Bölüm 1: Kültürel etkinliklere katılma ile ilgili karar verme süreci

Bu bölümde sana günlük etkinliklerinle ilgili sorular soracağım.

- ✦ Öncelikle bana hafta içinde bir gününü nasıl geçirdiğini anlatmanı istiyorum. Olabildiğince ayrıntılı olarak bana bir gününü anlat. (Sabah kaçta kalkarsın, sonra ne yaparsın, okulda ne yaparsın, okuldan çıkınca ne yaparsın, akşamları ne yaparsın,vb gibi sorularla çocuğun konuşmasını sürdürmek için destek verin. Çocuğun ayrıntıya girmesini sağlamaya çalışın)
- ✦ Peki, çok güzel. Şimdi de aynı soruyu hafta sonları için düşünmeni istiyorum. İyice düşün ve bana anlat. Hafta sonları bir günün nasıl geçiyor, neler yapıyorsun? (Sabah kaçta kalkarsın, sonra ne yaparsın, akşamları ne yaparsın,vb gibi sorularla çocuğun konuşmasını sürdürmek için destek verin. Çocuğun ayrıntıya girmesini sağlamaya çalışın) – İsterse Cumartesi ve Pazar günlerini ayrı ayrı anlatabilir
- ✦ Sanatsal etkinlikler (örneğin; resim, dans, drama, tiyatro,vb), sportif etkinlikler (örneğin; basketbol, voleybol, yüzme, atletizm, buz pateni, futbol, vb) ve gönüllü etkinlikler (izcilik, gönüllü yardım kuruluşlarına katılmak, vb) gibi etkinliklerden hoşlanır mısın? Yapar mısın? Neler yaparsın? Neden?
 - ✦ Yapıyorsa; düzenli mi yapıyorsun, belli bir kulübe ya da takıma üye misin? Hangisine? Ne zamandır yapıyorsun? Hoşuna gidiyor mu bu etkinlik(ler)le ilgilenmek? Seviyor musun yoksa istemeye istemeye mi gidiyorsun? (istemiyorsa kim istiyor, neden, istemediğini söyledin mi hiç, ne dediler, ne hissediyorsun peki bu konuda, sence onlar ne hissediyorlar?) Kim karar verdi bu etkinliğe katılmana?
 - ✦ Yapmıyorsa; neden yapmıyor? Yapmak ister miydin? (istiyorsa bunu hiç söyledin mi, ne dediler, neden, ne hissediyorsun bu konuda, sence onlar ne hissediyorlar?)
- ✦ Çok güzel. Şimdi de oyunlar üzerinde konuşalım biraz istersen.

Oyun oynar mısın? Ne oynarsın? Ne zaman oynarsın? Ailen ne düşünüyor bu konuda sence? Oyun oynadığın zaman annen baban ders çalışman gerektiğini söylediklerinde ne hissediyorsun?

- ☛ Son bir cümle ile sence senin kültürel ya da günlük etkinliklerin ile ilgili en iyi karar verme yolu nedir söyleyebilir misin?

Buraya kadar olan bölümde senin bana sormak istediğin ya da eklemek istediğin bir şey var mı? (Birkaç saniye bekleyin.)

Bölüm 2: Özerklik

Sana ilk önce aile içinde verdiğiniz kararlarla ve seninle ilgili sorular soracağım.

1a. Karar verme

- ☛ Bana ailenizde genel bir kararın nasıl alındığını anlatır mısın? (örneğin yaz tatilinde ne yapılacağına karar vermek, vb) Böyle konularda senin fikrini alırlar mı? Sana ne istediğini, ne düşündüğünü sorarlar mı? En son kararı kim verir?
- ☛ Bana en son böyle aldığınız bir kararla ilgili örnek verebilir misin? (Hangi konuda karar verdiniz, ne zaman, en son kararı kim verdi, neden, vb. çocuğun konuşmasını sürdürecektir sorularla destek sağlayın)
Ne hissettin bu karar verilirken ve verildikten sonra? Sence annen ve baban ne hissettiler?
- ☛ Ailende **seninle ilgili** en önemli kararların nasıl alındığını anlatır mısın? (örneğin hangi okula gideceğinle ilgili) Seninle ilgili bir karar alınırken ne yapılır? Kararı kim verir? (Sana danışılırlar mı, senin ne hissettiğini, ne düşündüğünü dikkate alırlar mı, en son kararı kim verir, vb. gibi çocuğun konuşmasını sürdürecektir sorularla destek sağlayın.)
- ☛ Bana en son böyle alınan kararla ilgili bir örnek verebilir misin? (Hangi konuda karar verdiniz, ne zaman, en son kararı kim verdi, neden, vb. gibi çocuğun konuşmasını sürdürecektir sorularla destek sağlayın.) Sence bu kararı verecek en doğru kişi o muydu?
Ne hissettin bu karar verilirken ve verildikten sonra? Sence annen ve baban ne hissettiler?
- Çok güzel, sağol. Bir de evdeki günlük yaşantıyla ilgili konuşalım istiyorum. Ne zaman ne yapacağına kim karar verir, biraz anlatır mısın? Örneğin ne giyeceğine

kim karar verir? Ne yiyeceğine, ne zaman yiyeceğine, ne zaman ders çalışıp, ne zaman oyun oynayacağına, ne zaman uyuyacağına kim karar verir? Odanın ya da eşyalarının nasıl düzenleneceğine kim karar verir?) Bütün bu kararlarla ilgili sen ne hissediyorsun?

❖ Peki bir karar alınacağı sırada senin yapmak istemediğin şeyler söz konusu olduğunda ne olur? Ne tür şeyler bunlar, örnek verebilir misin? (Yine annenin ve babanın kararı mı geçerli olur yoksa yapmak istemediğini onlara anlatıp kendi istediğini mi yapmaya çalışırsın? Anne babanın kararını yerine getirmezsene ne olur? Onlar senin isteğini yerine getirmezlerse ne olur?)

❖ Ailen ve sen en çok hangi kararlarınızda uyuşursunuz, aynı biçimde düşünürsünüz? Hangi kararlarınızda zıt düşersiniz? Zıt düştüğünüzde birbirinize neden öyle düşündüğünüzü, öyle yapmak istediğinizi açıklar mısınız?

Sen kendinle ilgili kararlar verebiliyor musun? Ne hissediyorsun? Ailen ne hissediyor sence?

1.b. Kişisel Özerklik

Şimdi senin günlük bakımınla ve işlerinle ilgili konuşmak istiyorum.

- Bana evinizi anlatır mısınız? (kaç odalı, senin ayrı odan var mı, ya da sana ait olan bir bölüm, evin içinde burası benim dediğin bir yer var mı, nerede ders çalışıyorsun, nerede oyun oynuyorsun; evde sana ait olan eşyalar neler?) Bu eşyaların bakımını varsa odanın temizliğini, düzenini kim sağlıyor? (Kim temizler, toplar?)
- Peki, senin günlük temizliğini, bakımını nasıl yaptığını anlat şimdi de. (saç modeline kim karar verir, kim tırnaklarını kim keser, vücudunu kim temizler, dişlerini kendiliğinden mi fırçalarsın, yoksa annen baban mı hatırlatır/kontrol eder? Kendin mi giyinirsin, başkaları mı yardım eder? Yemeğini nasıl yersin, kendin mi, yoksa annen baban mı yedirir? vb.)

1c. Sonuç

Son bir cümle ile sence bir ailede en iyi karar verme yolu nedir söyleyebilir misin? Sağol...

Buraya kadar olan bölümde senin bana sormak istediğin ya da eklemek istediğin bir şey var mı? (Birkaç saniye bekleyin.)

Teşekkür ederim, buraya kadar çok güzel yanıtlar verdin. Görüşmemizin ilk bölümü bitti, şimdi yeni bir bölüme geçiyoruz.

Teşekkür ederim, görüşmemiz burada bitti. Çok güzel yanıtlar verdin ve araştırmama çok yardımcı oldun. Tekrar teşekkür ederim.

TEYBİ KAPATINI!



EK 4: ÖZERKLİK ANKETİNE UYGULANAN FAKTÖR ANALİZİ SONUÇLARI

Factor Matrix^a

	Factor
	1
ÖZA1	,604
ÖZA2	,593
ÖZA3	,524
ÖZA4	,480
ÖZA5	,407
ÖZA6	,597
ÖZA7	,418
ÖZA8	,506
ÖZA9	,585
ÖZA10	,523
ÖZA11	,415
ÖZA12	,451
ÖZA13	,676
ÖZA14	,589
ÖZA15	,610
ÖZA16	,489
ÖZA17	,480
ÖZA18	,549
ÖZA19	,668
ÖZA20	,621
ÖZB1	,522
ÖZB2	,504
ÖZB3	,486
ÖZB4	,587
ÖZB5	,504
ÖZB6	,674
ÖZB7	,504
ÖZB8	,561
ÖZB9	,597
ÖZB10	,494
ÖZB11	,562
ÖZB12	,621
ÖZB13	,602
ÖZB14	,548
ÖZB15	,575
ÖZB16	,660
ÖZB18	,524
ÖZB19	,462
ÖZB20	,594

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

a. 1 factors extracted. 3 iterations required.