EBEVEYNLERİN ÇOCUKLARININ BOŞ ZAMANLARINI ORGANİZE ETME TUTUMLARI ÜZERİNE SOSYOLOJİK BİR İNCELEME: İSTANBUL'DA BİR SAHA ÇALIŞMASI

Yüksek Lisans Tezi

Hamide Elif ÜZÜMCÜ

Eskişehir, 2017

EBEVEYNLERİN ÇOCUKLARININ BOŞ ZAMANLARINI ORGANİZE ETME TUTUMLARI ÜZERİNE SOSYOLOJİK BİR İNCELEME: İSTANBUL'DA BİR SAHA ÇALIŞMASI

Hamide Elif ÜZÜMCÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sosyoloji Anabilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Fuat GÜLLÜPINAR

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Haziran 2017

Bu Tez Çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1609E622 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Hamide Elif ÜZÜMCÜ'nün "Ebeveynlerin Çocuklarının Boş Zamanlarını Organize Etme Tutumları Üzerine Sosyolojik Bir İnceleme: İstanbul'da Bir Saha Çalışması" başlıklı tezi **01 Haziran 2017** tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca toplanan **Sosyoloji** Anabilim Dalında, **yüksek lisans tezi** olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

		İmza
Üye (Tez Danışmanı)	**: Doç.Dr.Fuat GÜLLÜPINAR**	.....
Üye	**: Doç.Dr.Sutay YAVUZ**	.....
Üye	**: Yrd.Doç.Dr.Mezher YÜKSEL**	.....

Prof.Dr.Kemal YILDIRIM
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET

EBEVEYNLERİN ÇOCUKLARININ BOŞ ZAMANLARINI ORGANİZE ETME TUTUMLARI ÜZERİNE SOSYOLOJİK BİR İNCELEME: İSTANBUL'DA BİR SAHA ÇALIŞMASI

Hamide Elif ÜZÜMCÜ
Sosyoloji Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Haziran 2017
Danışman: Doç. Dr. Fuat GÜLLÜPINAR

Bu çalışmanın amacı, İstanbul'daki farklı gelir gruplarından ebeveynlerin ortaokul çağındaki çocuklarının boş zamanlarını organize etme davranışları ile sahip oldukları sosyal, kültürel ve ekonomik sermayeleri arasındaki ilişkiyi sosyolojik olarak analiz etmektir. Ebeveynlerin çocuklarının hane içi ve hane dışı sosyalizasyonlarına yönelik tutumları çocukların eylemde bulunabilme kapasitesi (*agency*) odağında ele alınmaktadır. Çalışmanın örneklemi, 2016-2017 akademik yılında İstanbul'a bağlı Üsküdar ilçesinin farklı mahallelerindeki iki ortaokula giden çocukların ebeveynleridir. Nitel yöntemin benimsendiği bu çalışma kapsamında, amaçlı örnekleme tekniğiyle belirlenen 365 ebeveyne anket uygulaması yapılmış ve kota örnekleme tekniğiyle belirlenen 37 ebeveyn, öğretmen ve idareciyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Saha çalışmasından elde edilen veriler ışığında orta gelirli ailelerinin çocuklarının sosyalizasyon ortamlarının büyük ölçüde sokak gibi kurguya açık alanlardan kapalı mekânlara dönüştüğü ifade edilebilir. Sürekli hedef koyan pragmatist eğilimlere sahip ebeveynler, çocukların meşgul oldukları faaliyetleri daha yoğun ve çok yönlü biçimde gözetim altına almaktadır. Çocukların kendilerine özgü akran kültürü oluşturma süreçlerinin ebeveynlerin otoritesine doğrudan bağımlı olduğu tespit edilmiştir. Yeni medya araçlarının, ebeveynlerin evde ve dışarıda çocuklar üzerindeki denetim ve tahakküm alanlarını genişleterek bir süper gözetim aygıtı haline geldiği bulgulanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Çocuk, Boş zaman, Ebeveyn Otoritesi, Çocukluk Sosyolojisi, İstanbul.

ABSTRACT

A SOCIOLOGICAL ANALYSIS OF THE PARENTAL ATTITUDES TOWARDS ORGANIZING FREE TIME OF THEIR CHILDREN:
A FIELD STUDY IN ISTANBUL

Hamide Elif ÜZÜMCÜ
Department of Sociology
Anadolu University, Graduate School of Social Sciences, June 2017
Supervisor: Assoc. Prof. Fuat GÜLLÜPINAR

This study aims to make a sociological analysis on the relations between behaviors of parents living in Istanbul with different levels of income to organize free time of their children and their social, cultural and economic capitals. It discusses the parental attitudes towards their children's domestic and outdoor socializations by putting children's agency into focus. Research sample consists of the parents with children attending the two secondary schools located in different neighborhoods of Üsküdar, Istanbul within the academic year 2016-2017. In this qualitative research, the 365 parents selected by purposive sampling technique completed questionnaires and the 37 parents, teachers and school administrators selected by quota sampling technique participated in semi-structured interviews. In the light of the data obtained from the fieldwork, the socialization settings of the children of middle income families have been largely transformed from outdoors such as streets where are open to fictionalization, into indoors. The parents with pragmatist tendencies who constantly set goals, take their children's activities under supervision more intensely and multilaterally. The study suggests that children's process of creating their unique peer culture is directly dependent on parental authority. It reveals that new media tools have expanded parents' domestic and outside control and domination over their children and become super surveillance instruments.

Key Words: Child, Free time, Parental Authority, Childhood Sociology, Istanbul.

ÖNSÖZ

Hep daha iyi seçeneği gösteren, kıymetli tecrübelerini paylaşarak akademik her alanda desteğini içtenlikle sunan ve bu tezin her aşamasını titizlikle izleyerek beni araştırmacı olmaya bir adım daha yaklaştıran değerli danışmanım Doçent Doktor Fuat Güllüpınar'a; bu tez çalışmasının tamamlanması için gerekli tüm finansmanı sağlayan Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü'ne; katkıları ve yapıcı eleştirileriyle tezi geliştiren değerli jüri üyelerim Doçent Doktor Sutay Yavuz'a ve Yardımcı Doçent Doktor Mezher Yüksel'e; İstanbul Üniversitesi'ndeki lisans yıllarımda çeviri aracılığıyla beni sosyolojiyle tanıştıran ve bu alana yönlenmem için cesaretlendiren değerli hocam Sertaç Canbolat'a; İtalya Padova Üniversitesi'ndeki Erasmus deneyimim sürecinde bu teze danışmanlık eden, en temel kaynakları temin ederek çocukluk sosyolojisinin kuramsal arka planını görmemi sağlayan ve bu araştırmanın sahaya yönelik ayrıntılarını özenle geliştiren Yardımcı Doçent Doktor Valerio Belotti'ye; öğretmenliğiyle ilham veren ve akademik her alanda cömert yardımlarıyla motivasyonumu artıran Yardımcı Doçent Doktor Claudio Riva'ya; saha çalışmalarına rehberlik eden, sevgi ve itinayla her aşamasını takip eden ve kitaplarıyla çocukluğa en güzel katkıyı sağlayan Türkçe Öğretmeni ve yazar Özgür Aras Tüfek'e; saha çalışmalarının kolaylıkla yürümesini sağlayan Üsküdar İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü İshak Aslan'a, okuldaki çalışmaların sürdürebilmesi için tüm imkânların kapısını açan Belma Güde Ortaokulu Müdürü Osman Türker'e ve Müdür Yardımcısı Yusuf Önder'e; araştırma verilerinin rahat bir ortamda toplanması için her türlü desteği gösteren Üsküdar Atatürk Ortaokulu Müdiresi Perihan Çatana'ya ve Müdire Yardımcısı Emre Birgül'e; örneklemin belirlenmesinde değerli tecrübelerini ve görüşlerini aktaran hocalarım Nurdan Korkmaz ve Birsel Yel'e; doktora jürisine hazırlık çalışmaları arasında zaman ayırıp SPSS bilgisini paylaşmaya koşan Doktor Sümeyye Akça'ya; taze tecrübelerini aktararak anketin iyileştirilmesini sağlayan Doktor Çağdaş Ümit Yazgan'a; sosyal sermayesini cömertlikle paylaşan ve Gençtur sayesinde çocukluğumdan itibaren uzakları yakın eden Fatma Yılmaz ve Zafer Yılmaz'a; hayatımda duyduğum en orijinal dileklerle çalışmalarıma uğur getiren anneannem Şerife Yalgın'a; en kritik anlarda çözüm üretmeyi ekip işi haline getiren, çalışmalarımı yürütebilmem için her türlü desteği sağlayan ve sokak oyunlarıyla dolu bir çocukluğu armağan eden annem Belgüzar Üzümcü, babam Hüseyin Üzümcü ve ağabeyim Fatih Üzümcü'ye en içten teşekkürlerimle…

BABAMA

Çocuklarınız sizin çocuklarınız değil,
Onlar kendi yolunu izleyen Hayat'ın oğulları ve kızları.
Sizin aracılığınızla geldiler ama sizden gelmediler
Ve sizinle birlikte olsalar da sizin değiller.
Onlara sevginizi verebilirsiniz, düşüncelerinizi değil.
Çünkü onların da kendi düşünceleri vardır.
Bedenlerini tutabilirsiniz, ruhlarını değil.
Çünkü ruhlar yarındadır,
Siz ise yarını düşlerinizde bile göremezsiniz.
Siz onlar gibi olmaya çalışabilirsiniz ama sakın onları
Kendiniz gibi olmaya zorlamayın.
Çünkü hayat geriye dönmez, dünle de bir alışverişi yoktur.
Siz yaysınız, çocuklarınız ise sizden çok ilerilere atılmış oklar.
Okçu, sonsuzluk yolundaki hedefi görür
Ve o yüce gücü ile yayı eğerek okun uzaklara uçmasını sağlar.
Okçunun önünde kıvançla eğilin
Çünkü okçu, uzaklara giden oku sevdiği kadar
Başını dimdik tutarak kalan yayı da sever.

Kahlil Gibran

01/06/2017

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan "bilimsel intihal tespit programı"yla tarandığını ve hiçbir şekilde "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Hamide Elif ÜZÜMCÜ



İÇİNDEKİLER

BAŞLIK SAYFASI i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii
ÖZET iii
ABSTRACT iv
ÖNSÖZ v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ viii
İÇİNDEKİLER ix
TABLOLAR DİZİNİ xiii
KISALTMALAR DİZİNİ xvii

1. GİRİŞ 1
1.1. Sorun 3
1.2. Amaç 5
1.3. Önem 7
1.4. Varsayımlar 9
1.5. Sınırlıklar 10
1.5.1. Araştırma kapsamına ilişkin sınırlıklar 10
1.5.2. Veri toplama araçlarına ilişkin sınırlıklar 11

2. ALANYAZIN 12
2.1. Çocuğun Toplumdaki Konumunun Tarihsel Gelişimi 12
2.1.1. Yapabilme kapasitesi (*agency*) 17
2.1.2 Akran kültürü 18
2.2. Çocukluk Anlayışının Sosyolojik Gelişimi 19
2.2.1. Klasik sosyolojide çocukluk: Modern çocukluk anlayışı 19
2.2.2. Yeni çocukluk sosyolojisi 20
2.2.3. Türkiye'de çocukluk anlayışı 22
2.3. Çocuğun Sosyalizasyonuna Yönelik Model ve Yaklaşımlar 25
2.3.1. Belirlenimci (*deterministic*) model 26
2.3.2. İnşacı (*constructivist*) model 27
2.3.3. Yorumlayıcı yeniden üretim (*interpretive reproduction*) yaklaşımı 28

2.3.4. Sembolik etkileşimci yaklaşım 29
2.3.5. Feminist yaklaşım 30
2.3.6. Yapısal (*structural*) yaklaşım 32
2.4. Boş Zaman ve Boş Zaman Etkinlikleri 33
2.4.1. Yapılandırılmış etkinlikler 36
2.4.2. Yapılandırılmamış etkinlikler 37
2.5. Boş Zaman Etkinliklerine Katılımın Sosyolojik Açıdan Önemi 37
2.6. Sosyal, Kültürel, Ekonomik Sermaye ve Habitus 39
2.6.1. Ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye 39
2.6.2. Habitus 43
2.7. Çocuğa Atfedilen Değer Bağlamında Boş Zamanın Örgütlenmesi 44
2.8. Modern Çocuklukta Belli Başlı Boş Zaman Etkinlikleri 46
2.8.1. Ev içi emeğe katkı 46
2.8.2. Aileyle geçirilen zaman 49
2.8.3. Dijital medya kullanımı 51
2.8.4. Boş zaman etkinliği ve kültürel imge olarak oyun 57
2.8.5. Çocuk işçiliği 59
2.9. Ebeveyn Kontrolü ve Otorite 62

3. YÖNTEM 66
3.1. Araştırmanın Yöntemi 66
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi 66
3.3. Veri Toplama Teknikleri ve Araçları 69
3.3.1. Araştırmada sorulan soru gruplarının tanıtılması 70
3.3.2. Araştırmanın yapıldığı Üsküdar ilçesiyle ilgili genel bilgiler 71
3.3.2.1. Üsküdar'ın sosyal yapısı 71
3.3.2.2. Üsküdar'ın 10-14 yaş grubu çocuklara yönelik sosyal olanakları 72
3.3.3. Araştırmada yapılan ortaokullarla ilgili genel bilgiler 73
3.3.3.1. Belma Güde Ortaokulu 74
3.3.3.2. Üsküdar Atatürk Ortaokulu 76
3.4. Verilerin Analizi 78
3.5. Metodolojik Sınırlıklar 79

4. BULGULAR VE YORUM 80
4.1. Giriş 80
4.2. Araştırma Kapsamına Giren Ebeveynlerin ve Çocukların Demografik Özellikleri 80
4.3. Araştırma Kapsamına Giren Çocukların Serbest Zaman Faaliyetleri88
4.3.1. Kentleşme ve boş zamanın değişen yüzleri: Sokaklardan kaçış ve çocukluğun kapalı mekânlara hapsedilmesi 88
4.3.1.1. Sokağa karşı güvensizlik 91
4.3.1.2. Gözlem altında oyun 93
4.3.1.3. Ev içi sosyalleşme 94
4.3.1.4. Site içi sosyalleşme 95
4.3.1.5. Sokağa ilgisiz çocuk olur mu? 96
4.3.2. Kültür faaliyetleri 98
4.3.3. Televizyon 100
4.3.4. İnternet 103
4.3.4.1. Çocukların internet kullanım amaçlarının dağılımı 104
4.3.4.2. Otorite, gözetim ve uyarılar altında internet ve çocuklar: "Resim atın; gittiğiniz yerde misiniz?" 108
4.3.4.3. Çocukların internet kullanımına alternatif bakışlar 112
4.3.5. Ailece vakit geçirme 114
4.3.6. Ev işlerine katkı: Ev içinde inşa edilen toplumsal cinsiyet rolleri118
4.3.7. İş 123
4.3.8. Kitap, dergi, gazete okuma 126
4.3.8.1. Çocukların okuma alışkanlıkları 129
4.3.8.2. Ebeveynlerin okuma alışkanlıkları 130
4.3.9. Spor, beceri kursları ve yaratıcı faaliyetler 131
4.4. Araştırma Kapsamına Giren Ebeveynlerin Çocukların Boş Zamanları Üzerinde Yönlendirici Etkileri ve Otorite 137
4.4.1. Çocukların serbest zaman faaliyetlerine karar veren taraflar ... 137
4.4.2. Ebeveynlerin kendi çocukluk deneyimlerinin etkisi 145
4.5. Çocukların Boş Zamanları Üzerinde Sosyal Çevrenin Yönlendirici Etkileri 151
4.5.1. Aile büyüklerinin çocukların serbest zaman etkinlikleri üzerinde

yönlendirici etkisi 151
4.5.2. Sosyal çevrenin çocukların serbest zaman etkinlikleri üzerinde yönlendirici etkisi 153
4.5.3. Beden Eğitimi öğretmenlerinin sosyal sermayeleri ve çocuklar . 156
4.6. Üsküdar Muhitinin Çocuklara Sunduğu Olanakların Ebeveynler Tarafından Farkındalığı 159

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 164
5.1. Tartışma 164
5.2. Sonuç 178
5.3. Öneriler 185

KAYNAKÇA 193
EKLER
ÖZGEÇMİŞ

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Araştırma Kapsamında Anket Dolduran Velilerin Çocuklara Olan Yakınlığı Dağılımı 81

Tablo 2. Araştırma Kapsamında Anket Dolduran Ebeveynlerin Çocuğa Olan Yakınlıklarına Göre Yaş Dağılımları 81

Tablo 3. Araştırma Kapsamına Giren Ebeveynlerin Okullara Göre Eğitim Durumları 82

Tablo 4. Araştırma Kapsamına Giren Ebeveynlerin Medeni Durumları 83

Tablo 5. Araştırma Kapsamına Giren Ebeveynlerin Okullara Göre Çocuk Sayısı Dağılımı 83

Tablo 6. Araştırma Kapsamına Giren Ailelerin Hane Başına Düşen Aylık Ortalama Gelirleri 84

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Ailelerin Yaşadıkları Evin Mülkiyet Durumu Dağılımı 84

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin ve Eşlerinin Meslek Dağılımı 85

Tablo 9. Araştırma Kapsamına Giren Çocukların Okullara Göre Cinsiyet Dağılımı ... 86

Tablo 10. Araştırma Kapsamına Giren Çocukların Okullara Göre Yaş Dağılımı 86

Tablo 11. Araştırma Kapsamında Ele Alınan Çocukların Sokak Oyunlarına Katılma Sıklığı 88

Tablo 12. Araştırma Kapsamında Ele Alınan Çocukların Gelir Durumlarına Göre Sokak Oyunlarına Katılma Sıklığı 89

Tablo 13. Araştırma Kapsamında Ele Alınan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Sokak Oyunlarına Katılma Sıklığı 90

Tablo 14. Araştırma Kapsamındaki Ebeveynlerin Sokak Oyunlarının Çocuklarının Sosyal Gelişime Katkı Sağladığı Görüşüne Katılım Frekansı 91

Tablo 15. Araştırma Kapsamındaki Çocukların Kültür Faaliyetlerine Katılım Sıklığı 99

Tablo 16. Araştırma Kapsamındaki Çocukların Kültür Faaliyetlerine Katılım Sıklığı 99

Tablo 17. Araştırma Kapsamındaki Çocukların Tiyatro, Sinema, Müzeyle İlgili Olma Sıklıkları 100

Tablo 18. Araştırma Kapsamındaki Çocukların Televizyon İzleme Sıklıkları 101

Tablo 19. Araştırma Kapsamındaki Ebeveynlerin Çocuklarının Televizyon İzlemeye Ayırdığı Zamanı Kısıtlamaya Katılım Dağılımları 101

Tablo 20. Araştırma Kapsamındaki Çocukların İnternet Kullanım Sıklıkları 103

Tablo 21. Araştırma Kapsamındaki Çocukların Gelir Durumlarına Göre İnternet Kullanım Sıklıkları 104

Tablo 22. Araştırma Kapsamındaki Çocukların İnterneti Yaratıcı ve Öğretici Etkinlikler İçin Kullanım Sıklığı, Sosyal Medya ve Sohbet Amaçlı Kullanım Sıklığı ile Oyun Oynama Sıklığı ve Film/Dizi İzleme Sıklığı 105

Tablo 23. Araştırma Kapsamındaki Çocukların İnternette Uzun Zaman Harcama Sıklığı 108

Tablo 24. Araştırma Kapsamındaki Ebeveynlerin Çocukların İnternette Geçirdikleri Zamanı Serbest Bırakmaya Yönelik Katılım Sıklıkları 108

Tablo 25. Araştırma Kapsamındaki Çocukların Ailece Vakit Geçirme Sıklıkları 114

Tablo 26. Araştırma Kapsamındaki Her İki Okulda Ailece Yapılacak Etkinliklere Hep Beraber Karar Verilmesi, Çocukların Ailece Organize Edilen Etkinliklere Katılması, Evde Toplumsal, Günlük Olayların Konuşulması ve Sohbet Edilmesi, Yemek Vakitlerinde Hep Birlikte Olunması Sıklıkları 115

Tablo 27. Araştırma Kapsamındaki Çocukların Ev İşlerine Katkıda Bulunma Sıklığı 118

Tablo 28. Araştırma Kapsamındaki Çocukların Cinsiyetlerine Göre Ev İşlerine Katkıda Bulunma Sıklıkları 119

Tablo 29. Araştırma Kapsamındaki Çocukların Bir İşte Çalışma Sıklığı 123

Tablo 30. Araştırma Kapsamındaki Ebeveynlerin Çocukları Çalışmaya Teşvik Etme Sıklığı 124

Tablo 31. Araştırma Kapsamındaki Çocukların Kitap, Dergi, Gazete Okuma Sıklıkları 126

Tablo 32. Araştırma Kapsamındaki Çocukların Okudukları Kitap Türleri Dağılımı . 127

Tablo 33. Araştırma Kapsamındaki Çocukların Kitap, Dergi, Gazete Alma ve Bunlarla İlgili Evde Paylaşımda Bulunma Sıklıkları 129

Tablo 34. Araştırma Kapsamındaki Ebeveynlerin Çocuklarına Belli Aralıklarla Kitap, Dergi veya Gazete Alıp Almadıklarına Katılımları 129

Tablo 35. Araştırma Kapsamındaki Ebeveynlerin Kitap Okuma Sıklıkları 130

Tablo 36. Araştırma Kapsamındaki Ebeveynlerin Okudukları Kitap Türleri Dağılımı 131

Tablo 37. Araştırma Kapsamındaki Çocukların Boş Zamanlarında Spor Yapma Sıklıkları 132

Tablo 38. Araştırma Kapsamındaki Çocukların Boş Zamanlarında Beceri Geliştirmeye Yönelik Kursa Gitme Sıklıkları 133

Tablo 39. Araştırma Kapsamındaki Çocukların Yaratıcı Etkinliklerde Bulunma Sıklıkları 134

Tablo 40. Araştırma Kapsamındaki Çocukların Gelir Durumlarına Göre Yaratıcı Etkinliklerde Bulunma Sıklıkları 134

Tablo 41. Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin Çocuklarının Serbest Zamanına Karar Veren Kimselerin Dağılımı 137

Tablo 42. Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin Gelir Durumlarına Göre Çocuklarının Serbest Zamanına Karar Veren Kimselerin Dağılımı 138

Tablo 43. Ebeveynlerin Çocukları Boş Zamanları Üzerinde Karar Almaya Teşvik Etmeye Katılım Dağılımları 139

Tablo 44. Araştırma Kapsamındaki Ebeveynlerin Çocuklarının Boş Zaman Etkinliklerine Ayırdığı Zamanı Belirledikleri, Çocuklarının Boş Zamanlarında Neler Yaptıklarını Bildikleri ve Takip Ettikleri, Çocukların Okul Dışında Nerede, Kiminle, Ne Yaptığını Ebeveynlerine Haber Verdikleri Görüşlerine Katılım Dağılımları 142

Tablo 45. Araştırma Kapsamındaki Ebeveynlerin Gelir Durumlarına Göre Çocukların Boş Zaman Etkinliklerini Bilinçli Olarak Belirlemeye Özen Gösterdiklerine Katılım Dağılımları 145

Tablo 46. Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin Çocuklarının Kendi Çocukluklarına Benzer Bir Deneyim Edinmesine Katılım Dağılımı 146

Tablo 47. Araştırma Kapsamındaki Ailelerde Yaşayan Büyüklerin Dağılımı İle Aile Büyüklerinin Çocukların Serbest Zamanlarını Belirleme Dağılımı 152

Tablo 48. Araştırma Kapsamındaki Çocukların Sosyal çevreden, Komşulardan, Akrabalardan, Akranlarından Belli Etkinliklere Yönelme Dağılımları 154

Tablo 49. Araştırma Kapsamındaki Muhitte Çocuğun Yaş Grubuna Yönelik Etkinlikler Düzenlemesi ve Çocuğun Muhitin Sosyal Olanaklardan Faydalanması Sıklıkları 160

Tablo 50. Araştırma Kapsamındaki Semtin Çocukların Verimli Zaman Geçirmelerine Olanak Tanıdığına Katılım Dağılımı 161

KISALTMALAR DİZİNİ

ASAGEM : Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü

BGO : Belma Güde Ortaokulu

BMÇHS : Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme

EBA : Eğitim Bilişimleri Ağı

ILO : International Labor Organization (Uluslararası Çalışma Örgütü)

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

TEOG : Temel Öğretimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı

TL : Türk Lirası

TÜİK : Türkiye İstatistik Kurumu

UNICEF : The United Nations Children's Fund (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)

ÜAO : Üsküdar Atatürk Ortaokulu

ÜSGEM : Üsküdar Gençlik ve Eğitim Merkezi

1. GİRİŞ

Bu çalışmanın hareket noktası, çocuğun toplumsal yaşamdan etkilenirken bir yandan da toplumsal yaşamı dönüştürebilecek sosyal bir varlık olduğu anlayışına dayanmaktadır (Corsaro, 2011; Tunca, 2012: 163). Daha özel bağlamda, bu çalışma çocukların sosyolojide görünür kılınmasına ve farklı çocuklukların tartışılmasına katkıda bulunulması fikriyle yola çıkmıştır.

Çocuklar, dünyada çoğunluğu oluşturmalarına, küresel çapta piyasadaki etkilerine, bakım ve sorumluluk açısından önemli bir odak noktası olmalarına rağmen, halen akademik tartışmalarda büyük ölçüde göz ardı edilmektedir (Aitken, Lund ve Kjorholt, 2007: 4). Demir Gürdal (2013: 10), çocuklara toplumda ikincil bir konum verilmesinin nedenini *gelişme* kavramında bulmaktadır. Ona göre bu kavramla birlikte sosyal ve kültürel bir olgu olarak çocukluk, biyolojik olana indirgenmiş; yaş ve gelişim aşamaları ile belirlenmiştir. Bu perspektiften değerlendirildiğinde, henüz gelişme aşamasında olan çocuk, yetişkinlerin beceri, deneyim ve yetkinliklerinden yoksundur. Çocukluk sosyologlarından Corsaro'ya (2005) göre ise, çocukların kendi dünyalarının anlamlarını ürettikleri ve sosyal ilişkilerini kurdukları gerçeği, çocukluk sosyolojisinin temel ilkelerinden biridir.

Çocuğun toplumsal yaşamı deneyimleme süreçlerinin önemli ölçüde boş zamanı değerlendirme biçimlerine dayalı olduğunu söylemek mümkündür. Çocuğu topluma hazırlayan ilk sosyal kurum ailedir (Güçlü, 2012: 88) ve boş zamanın değerli olarak kullanılması evde başlamaktadır (Tezcan, 1977: 90). Bu bakımdan, çocuğun boş zaman faaliyetleri üzerindeki ebeveynlerin etkisi sosyolojik bir vaka olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışma, çocukluğun çeşitlenmesinde İstanbul Üsküdar'daki iki ortaokul örneğini odak noktasına alarak çocukların boş zaman etkinlikleri bağlamında ebeveynlerin sosyal, kültürel ve ekonomik sermayesini olduğu gibi ailedeki çocuk sayısı, yaşanan semtin sosyokültürel yapısı, kardeşlerin sayısı ve cinsiyetleri, ebeveynlerin otoriterliğe yönelik tutumu gibi faktörlerin de etkisini değerlendirmeye çalışacaktır. Başka bir deyişle, bu çalışmayla birincil toplumsallaşma kaynağı olarak ailenin, ikincil toplumsallaşma kaynağı olarak sayılabilecek sokak ve okul dışı mekânların çocukların yaşamındaki yerini belirlemesindeki rolü konu edilecektir.

Giriş bölümünde "Ebeveynlerin Çocuklarının Boş Zamanlarını Organize Etme Tutumları Üzerine Sosyolojik Bir İnceleme: İstanbul'da Bir Saha Çalışması" adlı bu

çalışmanın, amacı, literatüre sağlayacağı muhtemel katkılar bakımından önemi, çalışmanın varsayımları ve araştırma soruları, araştırma kapsamının ve sahada karşılaşılan sınırlıkları, araştırmanın çerçevesini oluşturan temel kavramların araştırma bağlamındaki tanımları ele alınmıştır. Elinizdeki çalışmanın Giriş bölümünde araştırmanın genel çerçevesi hakkında etraflıca bilgi verilerek, tezin diğer bölümlerindeki tartışmaların genel izleği hakkında detaylı bir yol haritası sunulmuştur.

İkinci bölümde, araştırma probleminin açık bir şekilde ortaya konması ve araştırma konusunun sosyolojik bir perspektiften değerlendirilmesi bakımından, literatürdeki çalışmalar ele alınmış ve çocuğun toplumsal konumundan boş zaman faaliyetlerine atfedilen değere kadar tarihsel bir izlekte araştırma sorununun kuramsal çerçevesi ayrıntılı bir şekilde tartışılmıştır.

Bu bölümün ilk kısmında, çocuğun toplumdaki konumunun tarihsel gelişimi çocuğun yapabilme kapasitesi ve kendi dünyasında oluşturduğu akran kültürü bakımından tartışılmaktadır. Çocuğa toplumda atfedilen statünün, hane içinde ve kurumsal düzeyde uğradığı değişiklikler tarihsel bir perspektif ile ele alınmaktadır.

Ardından, çocukluk anlayışının sosyoloji literatüründeki gelişimini irdeleyen bu bölümde, bir çocukluk sosyolojisi oluşmadan önce klasik sosyolojideki çocuğun yerine, akademide çocukluğun uzun yıllar ihmal edilmişliğine, yeni çocukluk sosyolojisiyle birlikte çocuğun yetişkinlikten farkıyla tanımlanmasına karşı gelişen çocukluk anlayışına bakılmıştır. Çalışmanın odak noktasının oluşturan çocuğun sosyalizasyonu, sosyoloji tarihinde çocuğun toplumsallaşmasına yönelik geliştirilen model ve yaklaşımlar ışığında ele alınmıştır. Ayrıca, çocuğun ikincil toplumsallaşmasında önemli bir yeri bulunan boş zaman faaliyetlerinin literatürdeki sınıflandırılmasına yer verilmiştir. Boş zaman etkinliklerine katılımın sosyolojik olarak hangi açılardan önemli bulunduğu, çocuğun sosyal gelişime yapabileceği katkılar tartışılmıştır.

Çalışmada, ebeveynlerin boş zaman algısı ve çocuklarının bu zamanını organize etme tutumları temel olarak Bourdieu'nün geliştirdiği sosyal sermaye, kültürel sermaye, ekonomik sermaye ve habitus kavramları çerçevesinde değerlendirilmektedir. Bu yüzden bu kavramların Bourdieucü bir perspektifle kullanıldıkları bağlamların tanıtılmasına da bu bölümde yer verilmiştir. Ayrıca Kağıtçıbaşı'nın "Çocuğun Değeri" çalışması da bu araştırmanın yararlandığı önemli kaynaklardandır. İkinci bölümün bir kısmı aynı zamanda bu çalışmada ortaya konan çocuğa atfedilen psikolojik, ekonomik ve sosyal doyum değerleri tartışılmıştır.

Modern çocuklukta yapılan belli başlı boş zaman faaliyetleri olarak ev içi emeğe katkı, aileyle geçirilen zaman, dijital medya kullanımı, oyun ve çocuk işçiliği bu bölümde tartışılarak bu faaliyetlerin sosyoloji literatüründe nasıl ele alındıkları ortaya konulmuştur. Son olarak, bu araştırmanın temel problemlerinden biri olan, söz konusu faaliyetleri yapılması için ebeveynlerin uyguladığı kontrol ve otorite mekanizmaları literatürdeki çalışmalar ışığında değerlendirilmiştir.

Üçüncü bölümde, araştırma modeli ile araştırmanın evren ve örneklemi tanıtılmış; araştırmada kullanılan verilerin toplama teknikleri ve araçları ayrıntılı bir şekilde açıklanmış; araştırma kullanılan soru sınıfları tanıtılmıştır. Ayrıca araştırmanın yapıldığı İstanbul'a bağlı Üsküdar ilçesinin araştırma bağlamına uygun olarak sosyal yapısı ile araştırmanın yapıldığı iki ortaokul hakkında genel bilgilere yer verilmiştir. Araştırmada toplanan verilerin nasıl analiz edildikleri ortaya konmuştur.

Dördüncü bölümde ise araştırmanın nitel ve nicel bulguları yer almaktadır. Bu amaçla, araştırma kapsamına giren ebeveynlerin ve çocukların demografik özellikleri tanıtılmış; çocukların belli başlı boş zaman faaliyetleri belirlenmiş; ebeveynlerin çocukların boş zamanlarını koordine etme tutumlarına yönelik bulgular otorite bağlamında tartışılmıştır. Bunlara ek olarak, sosyal çevrenin yönlendirici etkilerine dair bulgular ve Üsküdar muhitinin çocuklara yönelik sunduğu olanakların ebeveynlerce farkındalığını gösterir bulgular ortaya konmuştur.

Beşinci ve son bölümde ise, araştırma sonuçları değerlendirilmiş, araştırma kapsamındaki düşük ve orta gelirli ailelerin çocuklarının boş zaman faaliyetleri ile bu faaliyetler üzerinde ebeveynlerin yönlendirici tutumları arasındaki habituslarına bağlı farklılıklar tartışılmıştır. Bu farklılıkların çocukların okul sonrasında ev ve kurs gibi kapalı mekânlara sıkışmışlığından sokaklarda çetelere karışmaya kadar çeşitli boyutlarda yansıma bulduğu ortaya konmuştur.

1.1. Sorun

"Ebeveynlerin Çocuklarının Boş Zamanlarını Organize Etme Tutumları Üzerine Sosyolojik Bir İnceleme: İstanbul'da Bir Saha Çalışması" adlı bu araştırmanın merkezi sorularından birisi, İstanbul'un Üsküdar ilçesinde oturan ebeveynlerin çocuklarının boş zaman pratiklerini örgütlemeye ilişkin tutumlarını etkileyen sosyal, ekonomik ve kültürel faktörlerin neler olduğu sorusudur. Bu bağlamda, çalışmada, farklı sosyo-kültürel özellikler taşıyan ebeveynlerin çocuklarına atfettikleri ekonomik, sosyal ve

psikolojik doyum değerinin neler olduğu ve buna bağlı olarak da ebeveynlerin çocukların boş zaman pratiklerini belirleme davranışlarını yönlendiren temel sosyolojik parametrelerin neler olduğu sorusuna odaklanılmıştır. Ebeveynlerin çocuklarının boş zaman etkinliklerini belirlemede sınıfsal özelliklerin herhangi bir etkisinin olup olmadığı ve eğer varsa ne tür etkileri olduğu da araştırmanın cevabını aradığı temel araştırma motivasyonlarından birisidir.

Öte yandan, bu çalışmanın temel problemlerinden birisi, ebeveynlerin çocuklara atfettikleri değeri etkileyen değişkenlerin çocukların boş zamanlarını organize etme davranışlarını nasıl etkilediğini soruşturmaktır. Bu bağlamda, araştırma kapsamındaki ebeveynlerin sosyal, kültürel ve ekonomik sermayelerinin bu davranışlarla ilişkisini belirlemek ve çocukların boş zaman etkinliklerine dair farklılıkları sosyolojik bir perspektiften incelemektir.

Ayrıca, bu çalışmada, çocuk sayısı, çocuğun cinsiyeti gibi demografik özellikler, hanede yaşayan yaşlı büyükler, ebeveynlerin kendi çocukluk deneyimleri, yaşanılan çevrenin sağladığı olanaklar, ebeveynlik algısı gibi sosyolojik dinamiklerin ve özelliklerin araştırma kapsamındaki ebeveynlerin çocuklarının boş zamanlarını yönlendirmede ne düzeyde etkili olduğu soruşturulacaktır.

Çalışmanın kuramsal çerçevesini belirlemek üzere öncelikle çocuğun sanayileşme öncesinden günümüze kadar toplumda değişen konumu incelenecek, çocukluk döneminin sosyolojik bağlamda ele alınışı sorgulanacak, sosyal, kültürel ve ekonomik sermayelerin ne olduğu açıklanacak, ebeveynlerin çocuklarına yönelik karar mekanizmalarını nasıl etkilediği tartışılacak, çocuğun sosyalizasyonu yapılandırılmış ve yapılandırılmamış boş zaman etkinlikleri bağlamında değerlendirilecek ve ebeveyn otoritesinin çocukların boş zaman organizasyonundaki yerine bakılacaktır.

Problemi açıkça ortaya koymak için, çocuğun yapabilme kapasitesi (*agency*) ve kendi çocukluk dünyasına özgü akran kültürünü oluşturma edimi üzerinde durulacak, çocuğun toplumsallaşması üzerine geliştirilen sosyolojik modeller tartışılacak ve çocuğun sosyalizasyonu bağlamında ailenin rolü sorgulanacak, ailenin çocuğa atfettiği değeri belirleyen sosyolojik unsurlar incelenecek ve ebeveyn otoritesinin, çocuğun sosyal kimliğini oluşturmasında büyük yeri olan boş zaman etkinliklerinin seçimindeki etkisi sosyolojik kuramlar çerçevesinde analiz edilecektir.

Çocukların toplumsallaşma sürecinin önemli bir parçası olan boş zaman pratikleri, ebeveynlere ait çeşitli değişkenlere bağlı olarak kurgulanmaktadır. Bazı

ebeveynler çocuğun en çok ekonomik değerine önem vererek onun çalışmasını talep ederken, bazıları çocuğun yaşına uygun fiziksel ve kültürel faaliyetlere katılmasını sağlamakta, bazıları ise çocuğun boş vakitleri konusunda herhangi bir inisiyatif üstlenmeyebilmektedir. Bu tutumları belirleyici kodların *sadece ekonomik ve eğitimsel olduğunu ileri sürmek, son derece indirgemeci bir yaklaşım* olacaktır. Bu açıdan ailedeki çocuk sayısı, çocuğun cinsiyeti gibi demografik özellikler, hanede yaşayan yaşlı büyükler, ebeveynlerin kendi çocukluk deneyimleri, yaşanılan çevrenin sağladığı olanaklar, ebeveynlik algısı gibi sosyolojik dinamiklerin ve özelliklerin ebeveynlerin çocukların boş zamanlarını yönlendirmede belli ölçülerde etkili olduğu öngörülmüştür.

Çalışmada, söz konusu ilişkileri çözümlemek amacıyla nitel ve nicel veri toplama teknikleri birlikte kullanılmıştır. Buna göre, ebeveynlere ait sosyokültürel özellikler ile çocuklarının boş zamanlarına ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi ölçmek ve anlamak için, hem yarı yapılandırılmış mülakat tekniğiyle nitel, hem de anket tekniğiyle nicel veriler elde edilerek, bu verilerin sosyolojik analizinin ortaya konulması hedeflenmiştir. Bu kapsamda İstanbul'un hem kırsal hem kentsel özelliklerini barındıran Üsküdar ilçesinde belirlenen iki ortaokulda okuyan çocukları bulunan ebeveynler örneklem olarak alınmıştır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, çocuğun toplumsallaşması açısından önemli bir yeri olan boş zaman pratiklerinin ebeveyn tarafından hangi motivasyonlarla örgütlendiğini veya örgütlenmediğini sosyolojik olarak analiz etmektir. Araştırma, genel çerçevede, İstanbul'un Üsküdar ilçesindeki farklı mahallelerde bulunan iki ortaokula giden çocukları bulunan ebeveynlerin, çocuklarının boş zaman pratiklerine karşı tutumu ile ebeveynlerin sosyoekonomik durumu, eğitim durumu, çocuğa atfedilen değer, ailenin yaşadığı çevrenin sosyokültürel yapısı, ebeveynlerin kültürel sermayesi, çocuk sayısı ve çocukların cinsiyetleri, ebeveynlerin boş zaman algısı, ailede yaşlı büyüklerin bulunması, ebeveynlerin otoriterlik tutumları, bireysel motivasyonlar, öğretmenlerin yönlendirmeleri gibi temel değişkenler arasındaki ilişkiyi betimlemektedir. Günümüzde teknolojinin sunduğu olanaklar çocukların gündelik yaşamında da önemli bir yer edinmiş görünmektedir. Ortaokul çağındaki çocuklar artık dışarı çıkamayacak kadar küçük olmamalarına rağmen boş zamanları ev içi kapalı mekânda internet ve bilgisayar oyunları ve sosyal medya sanal ortamlarda geçirdikleri gözlemlenmektedir. Ancak

ebeveynler, gerek çocukların internet ve bilgisayar kullanımlarını kısıtlamaları yönünde, gerekse onları spor kurslarına ve beceri geliştirmeye yönelik kurslarına ve sokak oyunlarına yönlendirmeleri konusunda farklı yollar izlemektedir. Bu çalışma, internete her seviyedeki gelir gruplarının erişebildiği ve muhitte çocuklara yönelik ücretsiz olarak sportif ve kültürel olanakların bulunduğu koşullarda, araştırma kapsamındaki düşük ve orta gelirli ailelerin çocuklarının boş vakitlerini organize etme tutumlarındaki farklılıkları ortaya koymayı amaçlamaktadır.

İstanbul'un Anadolu yakasında sahil şeridinde yer alan Üsküdar ilçesi, sosyokültürel açıdan zengin bir yelpazeye sahip, hem kentsel özellikleri taşıyan, hem de mahalle kültürünün devam ettiği bir yer olması bakımından farklı tutumlara ayna tutma potansiyeline sahiptir. Bunun yanı sıra belediye, araştırma kapsamında değerlendirilen 10-14 yaş grubu çocuklara yönelik münazara, eskrim, 3 boyutlu çizim, ebru, seramik, keman, akıl oyunları gibi spor, sanatsal, kültürel kursların yanı sıra zihinsel gelişime yönelik de eğitimleri ücretsiz olarak sunmaktadır. Dolayısıyla her gelir seviyesinden çocuklara hitap eden bir yapılanmadan söz edilebilir. Bu bakımdan ebeveynlerin, çocuklarının bu aktivitelere katılımlarını sağlama ve çocuklarının boş zamanlarını nasıl değerlendireceklerine karar verme mekanizmalarının kültürel ve sosyal sermayeleri bakımından değerlendirilmeye alınması mümkün görünmektedir.

Ayrıca, ebeveynlerin yaşadıkları muhitin yanı sıra, çocuklarının boş zamanlarını örgütlemelerinde sosyal çevrelerinden ve okuldaki öğretmenlerinin tavsiyelerinden etkilenip etkilenmediklerinin ortaya konması amaçlanmıştır.

Bu amaçlar doğrultusunda çalışma, aşağıdaki sorulara cevap vermeyi hedeflemektedir:

1. Çocukların yaşamında boş zaman faaliyetleri önemli midir?
2. Çocukların boş zamanlarının kendi yaş grubuna uygun olarak örgütlenmemesinin çocuk açısından doğuracağı sonuçlar nelerdir?
3. Ebeveynlerin çocuklarının boş zaman aktivitelerini organize etmelerine veya edememelerine sebep olan etmenler nelerdir?
4. Çocuğa atfedilen değeri etkileyen değişkenler nelerdir?
5. Çocukların cinsiyeti ile ebeveynlerin onları ev içi emeğe dahil etmeye yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?
6. Ebeveynlerin kendi çocukluk deneyimlerinin, çocuklarının zamanlarını planlaması üzerinde etkisi var mıdır, varsa nasıl etkilemektedir?

7. Ebeveynlerin yaşadıkları semtin, sahip oldukları sosyal ve kültürel sermaye ile ilişkisi var mıdır? Varsa, yaşanılan mekân bu sermaye biçimlerini nasıl etkilemektedir?
8. Çocukların ev ekonomisine katkı sağlamasına bakış açısı bakımından ebeveynler arasında farklılıklar var mıdır?
9. Çocukların okul sonrasında sokakta akranlarıyla vakit geçirmesine yönelik düşük ve orta gelirli ebeveynlerin tutumları arasında farklılık var mıdır?
10. Çocukların sokak oyunlarına karşı ilgisi ne durumdadır?
11. Çocukların serbest zamanlarında yaptıkları faaliyetler ebeveynlerin kontrolü/otoritesi altında mıdır? Otoriter tutum düşük ve orta gelirli ailelerde farklılık göstermekte midir?
12. Hanede yaşayan yaşlı büyüklerin çocuklar hakkında karar alınması üzerindeki etkisini belirleyen faktörler nelerdir?
13. Ailece vakit geçirmeye verilen değeri belirleyen değişkenler nelerdir?
14. Muhitteki park ve piknik alanları gibi dış mekân olanakları çocukların dışarıda güvenli zaman geçirmeleri için yeterli midir?
15. Ebeveynler sokağın rolünü çocuğun gelişimi açısından nasıl değerlendirmektedir?
16. Çocuklar kendilerine sağlanan ücretsiz hizmetlere ne oranda katılım sağlayabilmektedir?

1.3. Önem

Türkiye'de çocuklar okul sonrası serbest zaman faaliyetleri bakımından eşit imkânlara sahip değildir. Gerek ailelerin ekonomik, kültürel ve sosyal sermayeleri, gerek yaşanılan muhitin sunduğu güvenli oyun alanları, çocuklara yönelik ücretsiz kurs olanaklarının farklılık göstermesi, çocukların boş zamanlarını değerlendirme biçimlerinde eşitsizliklere neden olmaktadır. Özellikle İstanbul gibi hem mahalle geleneğinin sürdürüldüğü, hem kentleşmenin ve siteleşmenin hızla arttığı bilinen bir şehirde, *ebeveynlerin sermayeleri ve belediyelerin sunduğu imkânlar; yoğun trafik, insan kalabalığı, suç korkusunun yaygınlığının verdiği güvensizlik*[1]*, korku ve endişenin*

[1] Kul'un (2013) "Suçtan daha büyük suç korkusu: İstanbul'da bir alan araştırması" ile Bilen ve arkadaşlarının (2013) "*How the fear of crime differs among the districts of Istanbul*" ("Suç korkusu, İstanbul ilçeleri arasında mekânsal açıdan nasıl farklılaşır") çalışmalarında bireylerin İstanbul özelinde

karşısında önemsiz görünebilmektedir. Türkiye'de ebeveynlerin çocukların zamanlarını örgütleme eğilim ve tutumları üzerine yapılan çalışmalar genel olarak çocukların okul hayatlarını odak noktasına almıştır. Çocukların boş zaman aktivitelerine atfedilen değer üzerine bugüne kadar yapılan çalışmalar ise, ağırlıklı olarak üniversitelerin spor bilimleri ve beden eğitimi bölümleri tarafından; ebeveynlerin çocukların boş zaman aktivitelerini örgütleme eğilimleri ve etkisi ise daha çok psikoloji bölümleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla, ikincil toplumsallaşma bakımından boş zaman aktivitelerinin, özellikle çekirdek toplum olarak aile unsuru ön plana konularak sosyolojik bir analizinin yapılmadığı söylenebilir. Çocukların toplumsallaşmaları, karmaşık etkileşim becerileri geliştirmeleri ve okul sonrası enerjilerini verimleri kullanmaları bakımından çocuğun sosyal ve entelektüel gelişiminde son derece önemli rolü olan boş zaman aktiviteleri üzerinde ebeveynlerin rolü ise yeterince konu edilmemiştir.

Bu çalışma ise, araştırma kapsamındaki ebeveynlerin çocukların serbest zamanlarında sokak oyunları, çeşitli spor kurslarına katılımı, internet kullanımı, çocuk işçiliği gibi faaliyetlere yönlendirme sürecindeki karar ve kontrol mekanizmalarını sosyolojik bir analizle ortaya koyarak çocukluk sosyolojisi literatürüne mütevazı bir katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu motivasyonlar ebeveynlerin eğitim durumu, sosyoekonomik durumu, cinsiyetçilik eğilimleri, yaşanılan muhitin olanakları, sosyal çevre, bireyci/kolektivist değer eğilimleri gibi değişkenlerin nicel ve nitel olarak ele alınmasıyla ebeveynlerin boş zaman algısını sosyolojik olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışma aynı zamanda, ailelerin yaşadığı muhitin çocuklara ücretsiz olarak sunduğu olanakları da araştırma kapsamına dâhil ederek ebeveynlerin çocuklarını yönlendirebilecekleri sosyal faaliyetlerin çeşitliliğini de ortaya koyması bakımından çocukların günümüz şartlarında boş vakit değerlendirme niteliğini de ele almaktadır. Bu bakımdan düşük gelirli ailelerin de ulaşabilecekleri olanakların da yer aldığı koşulları sağlayan bir muhit belirlenerek, düşük ve orta gelir seviyeleri bulunan ailelerin çocukların boş zamanlarına yönelik tutumları arasındaki farklılığı ortaya koymayı hedeflemektedir.

---

hissettikleri suç korkusunun yaşam kalitelerini olumsuz yönde etkiledikleri ortaya konmuştur. Ayrıca "suçun az olduğu yerde (Tuzla) ve suçun sayıca fazla olduğu yerde (Eminönü) çalışanların, suç korku düzeylerinin birbirine oldukça yakın çıkması" (Kul, 2013: 75) İstanbul'da suç korkusunun yaygınlığına işaret etmektedir.

Türkiye'de Çocukluk Sosyolojisi alanı akademide henüz yaygın bir tartışma alanı değildir. Bu çalışma ise örneklemdeki ebeveynlerin tutumunu çocukların boş zamanları özelinde yeni çocukluk sosyolojisi perspektifiyle değerlendirmeyi hedeflemektedir. Örneklem özelinde metropolde geçen çocukluğun ebeveyn otoritesi altındaki sosyalizasyonunu sorgulayan bu çalışma, günümüzde güven kaygısıyla kapalı mekânlara hapsedilen çocukluklara dikkat çekmeyi hedeflemektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmanın temel varsayımları, ebeveynlerin çocukların boş zamanlarını organize etme motivasyonlarını belirleyen sosyolojik dinamiklerle ilişkilidir. Bu varsayımların, araştırmanın bulgularıyla sınanması amaçlanmaktadır. Araştırmanın dayandığı önemli varsayımlardan bazıları şöyledir:

- Ebeveynlerin kültürel ekonomik ve sosyal sermayeleri, çocuklarının boş zaman aktivitelerini organize etmelerinde önemli farklar yaratmaktadır.
- Düşük ve orta gelirli ailelerin tutumları, çocuklarının yapabilme kapasitesini büyük ölçüde etkilemektedir.
- Ebeveynlerin çocukluğa atfettikleri değer, çocuklarının okul sonrası boş zamanlarının niteliğini belirleyebilmektedir.
- Çocuğun cinsiyeti, ebeveynlerin çocuklarının boş zamanlarını organize etme tutumlarında fark yaratabilir.
- Hanede yaşayan büyükler, ebeveyn otoritesini pekiştirme potansiyeline sahiptir.
- Ebeveynlerin kendi çocukluk deneyimleri, çocuklarını yönlendirdikleri faaliyetlerin niteliğini etkiler.
- Oturulan semtin farklı yaş gruplarına sunduğu ücretsiz kültürel, sportif ve sanatsal olanaklar, ebeveynlerin çocukların boş zaman faaliyetlerini belirlemesinde etkili olabilir.
- İnternet ve bilgisayar kullanımı, ortaokul çağındaki çocuklar arasında en sık yapılan boş zaman faaliyetlerindendir.
- Sokak oyunları oynamak, Üsküdar'da yürütülen bu araştırmanın kapsamındaki çocukların sıklıkla yaptıkları faaliyetlerdendir.
- Sürekli hedef koyan pragmatist eğilimlere sahip ebeveynler, çocukların meşgul oldukları faaliyetleri daha yoğun ve çok yönlü biçimde gözetim altına almaktadır.

- Düşük gelir grubundaki ebeveynler, orta gelirli ebeveynlere göre çocuklarıyla ev dışında daha az zaman geçirmektedir.

Bu araştırmanın saha çalışması kısmında ise, araştırmaya katılan ebeveynlerin anket sorularına doğru yanıt verdikleri, görüşülen ebeveynlerin mülakatlar esnasında hiçbir baskı altında olmaksızın samimi yanıt verdikleri kabul edilmektedir.

1.5. Sınırlıklar

1.5.1. Araştırma kapsamına ilişkin sınırlıklar

Bir saha araştırması olarak bu çalışma, İstanbul'a bağlı Üsküdar ilçesinin iki farklı mahallesinde bulunan Belma Güde Ortaokulu ile Üsküdar Atatürk Ortaokulu'na giden çocukları olan ebeveynleri kapsamaktadır. Bu iki okulun bulunduğu mahalleler, bu araştırma kapsamında ilçenin düşük ve orta gelir grubunun ikamet ettiği bölgeleri olarak belirlenmiştir. Ayrıca belirlenen okullardan biri 2012'de temel eğitime 4+4+4 sistemi getirilene değin, noter huzuruna kurayla seçilen hem annesi hem babası çalışan çocukların kayıt yaptırabildiği bir okul olarak, halen orta gelir grubundaki çocukların bulunmasını garanti etmektedir.

Örneklem grubu 2016-2017 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Üsküdar İlçe Müdürlüğü'ne bağlı farklı mahallelerdeki iki ortaokulun 5., 6., 7. ve 8. sınıflarında okuyan çocukları bulunan ebeveynlerle sınırlıdır. Dolayısıyla araştırma sonuçları başka gruplara genellenemez.

Araştırma kapsamındaki okullardan birindeki 10-14 yaş grubundaki zihinsel engelli çocuklar, boş zamanları bakımından diğer çocuklardan farklılaşmaları ve diğer çocuklarınkine genellemez görüldüğünden, araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Araştırmada düşük ve orta gelir grupları, araştırma verilerinden elde edilen sonuç içinden belirlenmiştir. Araştırmacının bir ebeveyn olmaması, çalışma boyunca benimsenen "çocukluk toplumsal bir inşadır" (Qvortrup, 1993) perspektifinden bakmasını kolaylaştırmıştır.

Çocukluklara dair bu çalışmanın çocuklarla değil, ebeveynlerle yürütülmesi de bu çalışmanın önemli bir sınırlığı olarak kabul edilebilir.

1.5.2. Veri toplama araçlarına ilişkin sınırlıklar

Bu araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne anket ve yarı-yapılandırılmış görüşme sorularının uygulanması için izin dilekçesiyle

başvurulmuştur. Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu'nca onaylanmış (Etik Kurul Kararı, EK-1) söz konusu veri toplama araçlarında yer alan, dini eğitime yönelik bazı sorular İstanbul İl Milli Eğitim tarafından "cinsiyet, dil, din ayırt edecek" potansiyelde görülmüştür. Bu soruların herhangi bir dine veya mezhebe işaret etmediği ve günümüzde çocukların okul dışındaki boş zamanlarında bu gibi eğitimleri aldıklarının bir gerçek olduğu vurgulanmış olsa da, bu soruların kaldırılması istenmiş ve kaldırılmadığı takdirde Komisyon tarafından iznin verilmeyeceği bildirilmiştir. Bu durumda anketin sıklık belirten soruları arasındaki "Çocuğumu dini eğitim kursuna gönderirim" ve Likert ölçeğinde yer alan "Çocuğum okul dışında dini eğitim kurslarına gitmeyi ister" gibi sorular kaldırılarak, dini eğitime yönelik sorular bu araştırma kapsamından çıkarılmak zorunda kalınmıştır. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü izniyle (EK-2) saha çalışmaları yürütülmüştür.

2. ALANYAZIN

Çocukluk sosyolojisi Türkiye'de yeni yeni tartışma konusu olmakla birlikte Avrupa'da 1980'li yıllardan itibaren akademilerde ders olarak okutulan bir alandır. Bu araştırma çocukluk sosyolojisi içinden gelişen "yeni çocukluk sosyolojisi" perspektifiyle hazırlanmıştır. Bu bölümde, araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturularak literatürde çocukluğun, çocukluk sosyalizasyonunun ve otorite bakımından aile modelleri eklektik bir biçimde tartışılmaktadır. Daha ayrıntılı bir şekilde söylersek, bu bölümünün birinci kısmında, çocuğun sanayileşme öncesinden sanayileşme sonrasına kadar toplumda değişen konumu; ikinci kısmında, çocukluğun klasik sosyoloji ve çağdaş sosyolojideki yeri; üçüncü kısmında, çocuğun toplumsallaşmasına yönelik sosyolojik yaklaşım ve modeller; dördüncü kısmında boş zaman kavramı ve boş zaman etkinliklerinin gruplandırılması; beşinci kısmında, çocukların boş zaman etkinliklerine katılımlarının sosyolojik açıdan önemi; altıncı kısmında, çalışmanın analiz birimleri olarak Bourdieucü bir perspektiften sosyal, kültürel ve ekonomik sermaye ile habitus kavramları; yedinci kısmında, Kağıtçıbaşı'nın Çocuğun Değeri araştırması bulguları bağlamında çocukların boş zamanlarının örgütlenmesi; sekizinci kısmında, modern çocukluğun belli başlı boş zaman faaliyetlerinin sosyolojik bir değerlendirmesi; ve dokuzuncu kısmında aile modelleri ile ebeveyn otoritesi ve gözetimi ele alınmaktadır.

2.1. Çocuğun Toplumdaki Konumunun Tarihsel Gelişimi

Son yirmi yıldır araştırmacılar çocukları araştırmak için ebeveynlerin, öğretmenlerin veya diğer yetişkinlerin görüşlerine başvurmak yerine, çocukları toplumsal aktörler olarak görmeye ve onların yaşamını anlamaya yönelik olarak daha uygun metotlar geliştirmeye başlamıştır; diğer bir deyişle araştırmalarda çocukların nesne olarak değil, artık özne olarak konumlandırılması söz konusudur (Corsaro, 2011: 47).

Öte yandan sanayileşme öncesinde tarıma dayalı üretimin hakim olduğu feodal yapılanma nedeniyle toplumundaki serf (köylü) tabakasının çocukları, yetişkinler gibi üretim süreçlerine katılmışlardır (Köse, 2012: 27). Köse'nin (2012) belirttiği üzere,

feodalite içinde egemen sınıf olarak soyluların tahakkümü ataerki[2] temelinde gelişmiş, serfler tüm aile fertleriyle birlikte soylular için çalışmıştır. Bu yönüyle, feodal sistemde geniş aile olmak işlevsel nitelikte olmuştur. Zira aile üyeleri birbirine sorumluluk ve zorunluluk bağlarıyla bağımlıdır ve çocukların da aileye destek vermesi beklenmektedir (Kağıtçıbaşı, 1981: 27). Bu bakımdan köylü ailelerde çocuklara merkezi bir konum verilmediği söylenebilmektedir. Benzer şekilde, çocuğun bakımının ebeveynlere değil, dadı ve hizmetçilere verilmesinden dolayı bu dönemde soyluların çocukları da ailede merkezi bir konumda değildir (Köse, 2012: 28).

Köylü aileler çocukların da eve ekonomik katkısıyla ayakta kalmaları nedeniyle çocuğun refahını önemsemişler; ancak çocuğa kendine ait zaman ve alan tanıyamamışlardır; zira okula gitmenin bile bir ayrıcalık olduğu modernite öncesi toplumda, çocuklar için ev dışında zaman veya yer tahayyül edilemez bir olgu olmuştur (Gillis, 2009: 114). Sanayileşme öncesi dönemde varlıklı aileler, yoksul ailelere evlerinde ve mülkiyetlerinde iş vermeleri nedeniyle ekonominin temel dinamiğini oluşturmuşlardır. Bu bakımdan bu dönemin belirgin özelliği, hanelerin hem iş hem de eğitim, barınak ve otorite alanı olması, çok çocuklu varlıklı ailelerin ekonomik dayanağı ve sosyal düzenin temeli olmasıdır (a.g.e.). Dolayısıyla sanayileşme öncesi dönemde çocukluğun ekonomik değeri ön planda tutulduğu ve yetişkinlikten ayrı bir dönem olarak inşa edilmediği söylenebilmektedir.

Çocukluğa yetişkinlikten farklı bir değer atfedilmesi ise sanayileşmenin gelmesine yakın bir dönemde başlamıştır. On sekizinci yüzyılın ikinci yarısında Rousseau, "*Emile*" (1762) adlı eserinde "doğa, çocukların adam olmadan önce çocuk olmalarını istiyor" ifadesiyle çocukluğa ayrı bir konum atfetmiştir (aktaran Hendrick, 1997: 350). Bu dönemde ekonomik, toplumsal ve ahlaki ilkeleri öğrenir diye işe verilen çocuklar da sorunsallaştırılmış, çocuk işçiliği artık bir norm olarak kabul edilmemeye, çocukların korunma ve okul eğitimine ihtiyacı olduğu anlayışı kabul görmeye başlamıştır (Hendrick, 1997: 38). Çocukluğun tam olarak kaç yaş aralığında olduğuna yine bu dönemde önem verilmiş, resmi kayıtlarda netlik sağlanmaya başlamıştır (Aries, 1962: 16).

[2] Berktay (2009) ataerkiyi; kadını erkeğe bağımlı kılan ideoloji ve pratik olarak tanımlamaktadır: Ona göre, ataerkil iktidar ilişkileri hem devlet ve din kurumu tarafından, hem de "özellikle son iki yüz yıldır tıp, psikoloji, sosyal hizmetler, okullar vb aygıtlar tarafından da doğallaştırılmakta ve pekiştirilmektedir".

On sekizinci yüzyılın sonlarında sanayileşmenin gelişine bağlı olarak feodal yapının çözülmesi ve modern ulus-devletin oluşmasıyla birlikte hane temelli ekonomi sonlanmaya, üretim haneden fabrikalara ve ofislere geçmeye başlamıştır; böylelikle hane özel bir alana dönüşmüştür (Gillis, 2009: 117). Bu dönüşüm ilk olarak Kuzey batı Avrupa'da ve Kuzey Amerika'da Protestan orta sınıfta yaşansa da kadın ev hizmetçilerinin Amerika ve Avrupa'daki orta sınıfa mensup hanelerden tamamen çekilmesi yirminci yüzyılın ortalarını bulmuştur. Üretim biçiminin değişmesi; diğer bir deyişle tarıma dayalı üretimden kapitalist üretim biçimine geçiş, aile yapısında da değişikliklere neden olmuştur (Köse, 2012: 29). Üretimin haneden fabrikalara geçmesiyle birlikte hanenin özel alana dönüşmesi; geniş aileden çekirdek aileye ve tek aileli hanelere geçişe yol açmıştır. İşçi sınıfı ailesinde de feodaliteden gelen ataerkil değerler benimsenmeye devam edilmiş, böylece aile içinde babaya, iş yaşamında ise patrona bağımlılık anlayışı pekiştirilmiştir (a.g.e.). Başka bir deyişle, çocuklar ve kadınlar dışarıda gösterdikleri hizmet ve itaati hane içinde de sürdürmüşlerdir. Bu bağlamda, modern çocuklukta çocuğun baskılanmış bir konumu olduğu söylenebilmektedir.

"Çocuk sorusu, modern bir sorudur" (Honig, 2009: 65). Modern Batılı çocukluk imgesinde çocuk, gelişimsel bir düzen içinde inşa edilmiştir. Buna göre, çocuklar henüz büyümemiş, deneyimsiz, yetersizlikleri gelişmekte olan varlıklardır (Demir Gürdal, 2013: 10). Yetersizliklerinden hareketle, çocuk, 'yetişkin' temel alınarak, diğer bir deyişle 'yetişkin'den farkı vurgulanarak tanımlanmaktadır (Mayall, 2009: 175). Buna paralel olarak çocuklar, birey (*human beings*) olarak değil; günün birinde birey olacak kimseler olarak (*human becomings*) ele alınmaktadır (Woodhead, 2009: 54). Dolayısıyla modernitede çocukluğa yetişkinlikten ayrı bir konum atfedilmesi; çocukluğa özerklik veya toplumsal aktörler olarak etkin bir statü tanındığı anlamına gelmemektedir. Öte yandan, bu dönemde çocukluğa atfedilen ekonomik değerin yasal olarak ortadan kaldırılması ve çocuk haklarının gündeme gelmesi önemli gelişmelerdir. Hendrick (1997: 33), 1800'lerden 1990'a kadarki çocukluk anlayışında, kentsel/kırsal ve sınıfsal çocukluk tecrübelerinin parçalı yapısından tek tipleşmeye geçiş olduğunu; devlet, aile ve çocuk refahı arasında giderek artan zorunlu bir ilişki geliştiğini; tüm toplumsal sınıflarda çocukluk inşasının evrenselleştirilmesine yönelik kültürel ve politik bir çaba olduğunu tespit etmiştir. Buradan hareketle çocuğun yaşı resmi boyutta önem

kazanmış, toplumsal yaşamdaki konumu açısından da önemli bir belirleyici haline gelmiştir (James ve Prout, 1997: 231).

Bu dönemde çocuğun yetişkinlikten farklı bir dönem olarak ele alınmasıyla birlikte çocuk hakları ortaya çıkmaya başlamış, ancak okul ve ailede çocuğa pasif bir konum verilmiştir (Freeman, 1998: 436). Çocuk hakları da, çocuğu toplumsal bir aktör olarak ele almamış, dahası Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'nin de yetişkinlerin bakış açısından hazırlanmıştır. Freeman (1998), bu uygulamaların öncelikle çocuğun özerkliğine değil, "korunması" gereken hassas varlıklar olduğuna vurgu yaptığına dikkat çekmiştir. Thorne (1987) da söz konusu "koruma"nın yetişkin kontrolü için bir güzel adlandırma (*euphemism*) olduğunu vurgulamaktadır.

Ayrıca "korunmuş çocukluk" (*protected childhood*) anlayışıyla çocuklar toplumdan yalıtılmıştır. Ebeveynler çocuklarını yetişkin dünyasının sorunlarından korumuş, toplumsal hayatın gerçeklerini televizyon aracılığıyla öğretmiş ve yalnızca okul gibi kurumlarda sosyalleşmelerini sağlamışlardır (Onur, 2005: 40). Başka bir deyişle, ebeveynler çocukluğu özel bir bakım ve ilgi gerektiren bir alan olarak yetişkinlikten tamamen soyutlamıştır. Mintz (2009), ebeveynlerin çocukluk saflık ve masumiyetini korumak, onları dış dünyanın kötülüklerinden uzakta tutmak için çocukların tüm zamanını programladıklarını ve gözetim altında yetiştirdiklerini ifade etmektedir.

1990'larda ise çocuklar hem üretim hem de tüketim alanlarında yetişkinlerden kopmuştur; artık çocukluk bağlamında yeni bir zaman ve alan yaratılmıştır (Gillis, 2009: 118 -119). Çocukluk, nesil sıralaması gözetilerek yetişkinliğin göre güç ilişkileri içinden konumlandırılmıştır (Lange ve Mierendorff, 2009: 79). Bu perspektif, çocukların bugününü yetişkinliğe hazırlık aşaması olarak değerlendirirken, çocuğun bireyselliğini geleceğe atfetmektedir. Yetişkinlerin, çocukları çoğunlukla bugünüyle değil, gelecekleri bakımından değerlendirmeleri, çocukları toplumda ikincil bir konuma itmekte ve marjinalleştirmektedir; diğer bir deyişle, çocuklar toplumun henüz bir üyesi olarak görülmemekte ve kendisinin dışındaki güç ve otoriteler tarafından yönlendirilmekte oldukları düşünülmektedir (Corsaro, 2011: 8 – 9). Uysal'a (2015: 50) göre, zaman ve mekân farklılıkları da çocukluğa ayrı anlamlar yüklemektedir: söz gelimi, gelişmiş yerlerde çocuklar yetişkin gözünde bakıma muhtaç olarak görülürken, az gelişmiş yerlerde çocuk evin üretimine katkı yapan en az yetişkin kadar asli bir unsurdur.

Yirminci yüzyılda çocukluğun yetişkinlikten keskin sınırlarla ayrılmasıyla birlikte tüm batı toplumlarında ve dünyanın başka bölgelerinde okullar, çocuk mahkemeleri, ıslahevleri, yetimhaneler, parklar gibi çocuk kurumları kurulmuştur; bugün çocuk bakım merkezleri, yaz kampları gibi çocukların yaşının da dikkate alındığı kurumlar da inşa edilmiştir (Gillis, 2009: 119).

Çocukluğun özelleşmesi tüketim alanında da yankı bulmuştur. İkinci Dünya Savaşı sonrasında artık çocuklara özel yiyecekler, mobilyalar, giyim ve oyuncaklar imal edilerek çocukların da çok küçük yaşlarda tüketim alanına girmesi teşvik edilmiştir (Gillis, 2009). Bu bağlamda çocuğu edilgen bir varlık olarak gören anlayışın yerini etkin bir varlık olarak gören anlayışa bıraktığı görülmektedir (Tunca, 2012: 168).

Modern çocukluk nosyonu kitle iletişim araçlarıyla birlikte güçlenmiştir: örneğin çocuk kitapları, dergilerinin gelişiyle çocuklar yetişkin edebiyatından da ayrılmıştır. Benzer şekilde, başta çocuğun masumiyetine karşı tehdit olarak algılansa da çocuk filmleri, dizileri, radyo programları ve çizgi filmler belirli saatlerde gösterimi ve içerik kontrolünden geçmesi kaydıyla yetişkinlerinkinden ayrılarak kendine önemli bir yer edinmiştir; 1980'ler ve 90'larda ise çocuğun artık kendine ait bir televizyonu; günümüzde ise önceden kendi erişimlerine açık olmayan yetişkin alanına erişimi söz konusu olabilmiştir (Gillis, 2009: 120). Bu noktada Meyrowitz (1984: 21) yetişkinlerin çocukluğun dünyasına; çocukların da yetişkinliğin dünyasına girmeye yönelik eğilimlerine dikkat çekmiştir. Örneğin, bir kültür statüsü olarak kıyafetlerin ve görünüşün önemini vurgulayarak, yirminci yüzyılın sonlarında çocukların daha tasarım ürünü giysileri giyerlerken, yetişkinlerin çizgi film karakterleri olan baskılı giysileri giydiğini; önceden çocuklarla belli konular konuşulmazken, bu dönemde onlara doğum kontrol, kürtaj, intihar gibi konularda bilgi verildiğini vurgulamıştır. Ona göre, statüler arasındaki ayrım farklı sosyal gruplara ait bilginin saklanmasıyla oluşmaktadır, diğer bir deyişle, sosyalizasyon aşamalarının toplumsal bilgiye erişime dayalı olduğunu ileri sürmektedir (Meyrowitz, 2012: 26). Dolayısıyla çocuğun yetişkin statüsüne geçişi; yetişkin rolündeki grubun statüsel bilgisini, o gruba özgü sırları algılamasıyla gerçekleşmektedir.

Çeşitli düşünürler tarafından Post-modern olarak tanımlanan günümüz çocukluğunda ise çocuklar yetişkin dünyasının gerçekliklerine kolaylıkla erişebilmektedir. Mintz (2009), "korunmuş çocukluk" (*protected childhood*) ve "hazırlanmış çocukluk" (*prepared childhood*) arasındaki farklılıktan hareketle günümüz

çocukluğunu ele almaktadır. Müstehcenlik, ölüm gibi konuların çocuk dünyasına girmesine izin vermeyen "korunmuş çocukluk" anlayışı yerine, erken yaşlarda seksüellik, farklı aile tipleri gibi modern çağın gerçekleriyle tanışan "hazırlanmış çocukluk" anlayışını savunanların da olduğunu ortaya koymaktadır.

Çocuklukların sanayi sonrası Batı toplumlarında bugünkü algılanışı iki kavram üzerinden tartışıldığında daha net ortaya konulacaktır. Bunlar, çocukların yapabilme kapasitesi (*agency*) ve akran kültürüdür (*peer culture*). Zira her iki kavram da çocukların hem bireyselleşmesi hem de toplumsallaşması bağlamında son derece önemlidir.

2.1.1. Yapabilme kapasitesi (agency)

Çocuklar; gündelik yaşamımızın dokusunu oluşturan okul, aile, yasal sistem gibi pek çok yapılandırılmış ağlar, diğer bir deyişle toplumsal kurumlar içinde yaşamaktadır (James, 2009: 42). Çocukların yaşamın toplumsal, kültürel ve politika alanlarına katılımı refahlarının önemli bir boyutunu oluşturmaktadır (Belotti, 2007: 67). Modern yapılarla çevrili bu gündelik yaşam içinde çocuklar kendi konumlarını ve etkileşimlerini üretmektedir. Honig'e (2009: 64) göre, çocuklar kendi çocuk kültürlerini, diğer bir deyişle kolektif bir anlam sistemlerini yaratmaları sebebiyle kendi dünyalarının yetkin aktörleridir ve dolayısıyla yetişkin dünyasında da yetkindirler. Bu yaratma yetisi, onların eylemde bulunabilme kapasitesine (*agency*) işaret etmektedir.

Mayall (2002), aktör (*actor*) ve fail/eyleyen (*agent*) arasında ayrım yaparak çocukların fail olarak yapabilme kapasitesine dikkat çekmektedir. Ona göre, aktör eylemde bulunan kimse iken; fail diğer insanlarla birlikte eylemde bulunan, bu yolla da daha geniş bir sosyal ve kültürel yeniden üretim sürecine katkı sağlayan kimsedir. Çocukları fail olarak ele almak, onların aynı zamanda yaşadıkları toplumda ve çevrelerindeki insanların yaşamlarında da rolü olduğunu kabul etmektir. Çocukların yeniden üretim süreci, onların hem kültürel üretim ve değişime aktif olarak katkısını, hem de üyesi oldukları toplum ve kültürler tarafından sınırlandırıldıklarını ifade etmektedir (James, 2009: 41). Mayall'a (2002: 21 - 33) göre, çocukların eylemde bulunmayı ne kadar özgür gerçekleştirdikleri, diğer bir deyişle çocukların eylemlilik hakkını ne ölçüde yaşayabildiklerini ise çocuk-yetişkin ilişkisi, nesil sıralaması ve hiyerarşik ilişki faktörleri etkilemektedir: Buna göre, çocukluğun yapabilme

kapasitesinin çocukluğun azınlık statüsü olarak kendi parametreleri içinde anlaşılması gerekmektedir.

Corsaro, 2005 yılındaki çalışmasında çocukların kendi gelişim süreçlerinde aktif birer eyleyen oldukları nosyonunun artık psikoloji, sosyoloji ve eğitim bilimleri alanlarında kabul gördüğünü belirtmektedir. Çocuklar kendi dünyalarının kaygılarını ve sorunlarını ortaya koymak için yetişkin dünyasından öğrendikleri bilgileri yaratıcı bir biçimde dönüştürmektedirler (Corsaro, 2005: 232). Başka bir deyişle, çocuklar toplumu basit bir şekilde benimsememektedir; toplumdaki kültürel üretime ve değişime de aktif olarak katkıda bulunmaktadırlar.

Frones (2005: 277), toplumda özellikle çocukluk döneminde yaşa büyük önem atfedildiğini ve çocuklardan beklentilerin ve onlara karşı tutumun yaşına göre çok çabuk değişiklik gösterdiğini (örneğin, bir eylemi altı yaşındayken yapması toplumda tolere edilebilirken, dokuz yaşındayken yapmasına izin verilmemektedir); dahası çocukların "yaşlarından olgun" davranmalarının toplumda takdir edildiğini vurgulamaktadır. Bu bakımdan çocukların yapabilme kapasitelerine karşı toplumsal tutumun yaşa bağlı olarak değişiklik gösterdiğini söylemek mümkündür. Öyle ki, çocuklar, "çocukluk ettikleri", "çocukça davrandıkları" için hoş karşılanmayabilmektedirler. Öte yandan, çocuk her çağda kendine özgü bir kültürü inşa etmektedir.

2.1.2. Akran kültürü

Yapabilme kapasitesi ve akran kültürü birbirine yakından bağlıdır. Çocuklar yetişkin dünyasının bilgisini dönüştürebilme "kapasitesi" sayesinde kendi akranları arasında kendilerine özgü bir kültür oluşturabilmektedirler.

Corsaro (2003), akran kültürünü, çocukların ürettikleri ve akranlarıyla olan etkileşimlerinde paylaştıkları etkinlikler, rutinler, değer ve endişeler olarak tanımlamaktadır. Bu kültür çocuklara özgüdür ve çocukların yapabilme kapasitesine iyi bir örnektir.

Mayall'a (2009: 180) göre, çocukların diğer çocuklarla ilişki kurarak kendi akran kültürlerini oluşturmaları entelektüel öğrenme, ahlaki gelişim ve arkadaşlık bakımından yararlıdır; özellikle arkadaşlık eğlenme, savunma ve destek ihtiyacı açısından önemlidir. Ailelerin çocukların akran kültürlerinin yorumlayıcı yeniden üretimi sürecinde temel rol oynadığı göz önüne alındığında (Corsaro, 2011: 122), çocukları akran kültürü yaratmaya teşvik etmelerinin ne denli önemli bir yaklaşım olduğu ortaya çıkmaktadır.

Akran kültürü kamusal, kolektif ve performatiftir (Geertz, 1973; Goffman, 1974). Çocuklar yetişkin dünyasından aldıkları bilgiyi kendi akran kültürlerini yaratmak ve buna katılmak üzere kullanmaktadır; diğer yandan yetişkin dünyasından aldıkları bilgiyi yaratıcı bir biçimde dönüştürerek kendi sorunlarını ele almaktadırlar (Corsaro, 2011: 20 - 44). Akran kültürünün oluşturulması, yetişkin dünyasını kopya etmek veya doğrudan adapte etmek değildir. Çocuklar kendi akran kültürlerini oluşturmak üzere yetişkin dünyasına ait bilgileri yaratıcı bir biçimde uyarlamaktadır (Corsaro, 1992: 168; 2009: 301). Bu bakımdan akran kültürleri özgün ve çocukluktan çocukluğa değişen bir süreçtir.

Corsaro (2011: 29) çocukların kültür edinmesini örümceğin ağ örmesine benzetmektedir; öyle ki çocukluk çağında geliştirdikleri akran kültürü onları yetişkinlik çağında da bırakmamaktadır; kolektif olarak ürettikleri akran kültürlerini yetişkin yaşamlarında daha geniş bir toplum ve kültür içinde yeniden ürettiklerini söylemek mümkündür.

Dil, çocukların akran kültürüne katılımı açısından merkezi bir role sahiptir. Zira dil yerel, sosyal ve kültürel yapının kodlarını açtığı gibi aynı zamanda kodlanabilmektedir; bu açıdan sosyal ve psikolojik gerçekliklerin oluşturulmasının aracıdır (Ochs, 1988: 210). Çocuklar dili alımlama ve kullanma biçimleriyle kuşakların bilgisini içeren bir kültürü yeniden üretmektedir; diğer bir deyişle, çocuklar toplumu ve kültürü basitçe içselleştirmez, aktif bir biçimde kültürel üretime ve değişime katkıda bulunurlar (Corsaro, 2011: 15 -21).

2.2. Çocukluk Anlayışının Sosyolojik Gelişimi

Çocukluk anlayışları, toplumsal dinamikleri etkilerken, aynı zamanda toplumsal değişimlerle de şekillenmektedir (Tunca, 2012: 165). Her ne kadar klasik sosyolojide çocuğa etkin bir konum atfedilmemişse de, çağımızda çocukların toplumsal aktörler oldukları kabul görmektedir. Bu bölümde çocukluk anlayışının sosyolojik tartışmalarda uğradığı değişim tarihsel bir çizgide ayrıntılı bir biçimde ele alınmaktadır.

2.2.1. Klasik sosyolojide çocukluk: Modern Çocukluk anlayışı

Fransız tarihçi Philippe Ariès 1962 yılında yayınlanan *"Centuries of Childhood"* (Asırlar Boyu Çocukluk) kitabında çocukluğun da modern bir keşif olduğu iddiasıyla çocukların yetişkinlerden farklı olduğuna dikkat çekmiştir (Aries, 1962). Bu eserle

birlikte çocukluk dönemi ikili ayrımı esas alan (çocuk/yetişkin) bir perspektifle sosyolojiye girmiştir. Diğer bir deyişle, on dokuzuncu yüzyıl sosyoloji anlayışı çerçevesinde çocukluk sosyolojisi, modernist sosyolojinin 'dikotomileri' temelinde kurulmuştur (Prout, 2005). Temel olarak, çocukluk kavramı yetişkinliğin bakış açısından kurularak yetişkinlik karşıtı olarak tanımlamıştır (Demir Gürdal 2013:9).

Bu modern yetişkinlik/çocukluk dikotomisi çocukların sosyolojik bir olgu olarak ihmal edilmesine yol açmıştır. Zira Demir Gürdal'a (2013: 10) göre, çocukların "yetersizlikleri", "eksiklikleri", yetişkinlerle aralarındaki farklılıklar temelinde tanımlanarak çocuklar yetişkinlerin dünyasından iyice ayrılmış, ama bir yandan da bu yetersizlikleri sebebiyle onları yetişkinlerin korumasına muhtaç bırakmıştır.

Demir Gürdal (2013: 10) aynı zamanda Batı düşünce tarihinin temel karşıtlıklarının ve pozitivist epistemolojinin kadın ve erkek karşıtlığını da beraberinde getirdiğine; çocuklara karşı yetişkinler, kadınlara karşı erkeklerin iktidarının meşrulaştırıldığına dikkat çekmektedir. Dolayısıyla, klasik sosyolojide kadınların ve çocukların ihmal edilmişlikleri dikotomik düşünce tarihine dayandırılabilmektedir.

Diğer grupların temsilcileri kendilerini temsil edebilirken, çocuklar kendilerini akademide temsil edememiş; yalnızca feministler çocuk alanının ihmal edildiğine dikkat çekebilmiştir (Corsaro, 2011: 8). Klasik sosyolojinin kendisini yetişkinlerin ve erkeklerin dilinden inşa etmesi sebebiyle, kadınlar gibi çocuklar da "zayıflıklarıyla" ve "bağımlılıklarıyla" ön plana konmuşlardır (Demir Gürdal, 2013: 10).

Klasik sosyolojideki çocukluk keşfi üzerine bir diğer önemli vurgu, modern çocukluk kavramının sınıf özelinde inşa edilmesidir: Alt sınıf çocuklar dışta bırakılmış, orta ve üst sınıf çocuklar modern çocukluğun öznesi sayılmıştır (Demir Gürdal, 2013).

2.2.2. Yeni Çocukluk Sosyolojisi

20. yüzyılın ikinci çeyreğinden itibaren, sosyolojideki hâkim pozitivist gelenek; fenomenoloji, sembolik etkileşimcilik, etnometodoloji gibi bireylerin eylemde bulunarak anlam üreten sosyal aktörler olduklarını kabul eden yaklaşımlar tarafından eleştirilmiştir. Demir Gürdal'a (2013: 4) göre sosyolojide bireylerin de toplumsal süreçleri dönüştürebilme eylemliliği olmasının kabulüyle birlikte, çocuklar da sosyolojinin ilgisini çekebilmiştir. Bu bakımdan yeni çocukluk sosyolojisi, çocukluğu ideal ve evrensel olarak tanımlayan modern çocukluk anlayışının eleştirisinden doğmuştur.

Yeni çocukluk sosyolojisi anlayışına göre *"çocukluk, sosyal ve kültürel bir inşadır"* (Prout, 2005). Yeni çocukluk sosyolojisi, evrensel bir çocukluk olduğu görüşüne karşı çıkarak farklı çocukluklara ve çocukların heterojen sosyal gruplar olduklarına, çocukların yaş ve gelişim aşamalarının biyolojiye indirgenemeyeceğine, kendi yorumlama kapasiteleri olduğuna vurgu yapmaktadır (Demir Gürdal, 2013). Nitekim mülteci çocuklar, çocuk işçiler, sokak çocukları, kimsesiz çocuklar, çocuk gelinler aynı deneyim ve şartlara sahip değildir. Dolayısıyla toplumlara, kültürlere, coğrafyalara göre farklılaşan çocukluklar inşa edildiği görülebilmektedir. Evrensel veya ideal bir çocukluktan söz etmek toplumsal gerçeklikleri göz ardı etmek olacaktır. Bu doğrultuda, yeni çocukluk sosyolojisi, ideal bir çocukluk anlayışını reddetmektedir.

Amerika, Birleşik Krallık ve Kuzey ülkeleri çocukluk sosyolojisi perspektifini 1980'lerde kazanmıştır: Amerika'da Barry Thorne, Birleşik Krallık'ta Chris Jenks, Kuzey ülkelerinde Jens Qvortrup bu yeni çalışma alanının öncülerindendir (Honig, 2009: 62). Honig (2009), çocukları sosyoloji konusu olarak tanımlamaları nedeniyle çocukluk çalışmalarının kuramsal geçmişinde Hardman ve Speier'e önemli bir yer atfetmektedir: İngiltereli antropolog Charlotte Hardman'ın bu alandaki 1973 yılındaki ilk makalesi *'Can there be an anthropology of children?'* (Çocuk Antropolojisi Mümkün müdür?) çocuk kültürünün çocuk ve çocukluk arasında ayrım yarattığını ortaya koyarak, çocukların yapabilme kapasitesinin olduğu bulgusuna zemin hazırlaması bakımından oldukça önemlidir. Matthew Speier'in çalışmaları ise çocukları kültürel aktivitelerinin kendine özgü bir sistematiği olduğunu ve bu sistematiğin yetişkinlere görünür olmadığını ve hatta halen anlaşılmadığını vurgulaması bakımından önem taşımaktadırlar (Honig, 2009: 64).

Yeni çocukluk sosyolojisi öncülerinden Corsaro'ya göre (2011: 219), çocukluk olgunluğa, yaşla ilgili kültürel inançlara ve kurumsal yaşa bağlı olmakla birlikte, tamamen bunlar tarafından belirlenmeyen toplumsal bir inşadır. Bu bakımdan çocukluk geçici, ancak kültürel olarak inşa edilen bir dönemdir (Hokey ve James, 1993, 2003'den aktaran Woodhead, 2009: 56). Sonuç olarak bu bakış açısına göre çocukluk, sadece doğal bir aşama veya gelişim çağı değil, aynı zamanda toplumsal yapının bir unsurudur (Lange ve Mierendorff, 2009: 78).

Qvortrup da (1993) çocuğu toplumla entegrasyon içinde görmektedir, ona göre çocuklar ekonomik üretim ve tüketime katılan aktif katılımcılardır; büyük toplumsal olay ve gelişmeleri (örneğin, boşanma vakalarının artışı, işgücünde kadın katılımının

artışı) hem etkilemekte hem de bunlardan etkilenmektedirler. Qvortrup'a göre, çocukluk toplumsal bir fenomendir ve kendi toplumsal dünyalarının kurucularıdır.

2.2.3. Türkiye'de çocukluk anlayışı

Türkiye'de çocukluk sosyolojisi çalışmaları Avrupa'ya göre çok geç başlamıştır. Çocukluk Sosyolojisi halen üniversitelerde bir kürsüsü olmayan ve ders olarak okutulmayan bir alandır. Bu bakımdan Türkiye'deki çocukluk araştırmalarının sınırlı olduğunu söylemek mümkündür.

Bu bölümde Türkiye'deki çocukluk anlayışı, cumhuriyet öncesi dönemde Onur'un (2005) araştırmaları; cumhuriyet döneminde çocuk haklarının yeri ve çağımızda ise Kağıtçıbaşı'nın araştırmaları ışığında tartışılmaktadır.

Çocuk kültürü araştırmacısı Bekir Onur 2005 yılında yayınlanan "Türkiye'de Çocukluğun Tarihi" kitabında çocukluk anlayışını on dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısı (Osmanlı Devleti) ve yirminci yüzyılın Türkiye'si açısından, aile içi ilişkiler ve iletişim; disiplin kuralları ve ailede eğitim boyutlarında değerlendirmiştir. Bu eser, Türkiye'de çocukluğa yaklaşımın tarihsel süreçte ele alınması bakımından en önemli kaynaklardan biridir. Onur'a (2005: 253-283) göre, söz konusu dönemde aile içi iletişim boyutunda, Türkiye'de iletişim yetişkinden çocuğa doğru tek yönlü olmuştur. Çocuk "koruyucu" amaçlarla aile mevzularının dışında tutulmuş; çocuğun şımartılmaması için aile içi ilişkiler mesafeli yürütülmüş; özellikle baba, çocuklara karşı ciddi ve soğuk bir tutum içinde olmuştur. Disiplin boyutunda; "adab-ı muaşeret" kurallarıyla çocukların el öpmek, oturmak, kalkmak gibi evde ve toplum içindeki davranışları düzenlenmeye çalışılmıştır. Onur, Türk ailelerinde çocuğun disipline edilmesi için ayrıca korkutma ve dayağın da kullanıldığını ortaya koymuştur. Dayak sadece evde değil, okulda da bir disiplin aracı olarak kullanılmıştır. Ailede eğitim boyutunda ise, Osmanlı dönemindeki ailelerde lala, dadı, sütanne gibi çocuğu yetiştirmekle görevli diğer kişilerin çocuğun ev içi toplumsallaşmalarına katıldıkları ve onların görgülü yetişmelerine yardımcı oldukları bilinmektedir. Ailede ayrıca iyi eğitim almış büyüklerin çocuğa temel eğitimi evde verdikleri, bazı ailelerde ise dışarıdan yabancı hocaların çocukların eğitimi için eve geldiklerini tartışmıştır. Dolayısıyla çocuğun toplumsallaşmasının evle sınırlı tutulduğu görülmektedir. Bu yönüyle *yirminci yüzyıl Türkiye'sinde çocuğun yapabilme kapasitesini göz ardı eden* modern çocukluk anlayışının hâkim olduğu söylenebilir.

Haklar alanının yeniden gözden geçirildiği cumhuriyetle birlikte ise çocuk hakları tanınmış, çocukluğun yetişkinlikten farklı bir alan olduğu resmi olarak belirlenmiştir. Bu anlamda Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin (BMÇHS) Türkiye'de tanınması önemli bir gelişmedir. Sözleşme, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 20 Kasım 1989 tarih ve 44/25 sayılı kararıyla kabul edilmiş; 2 Eylül 1990 tarihinde yürürlüğe girmiştir (Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1989). Türkiye ise Sözleşme'yi 14 Eylül 1990 tarihinde imzalamış, ancak sözleşme 11 Aralık 1994'te Resmi Gazete'de yayımlanmıştır (a.g.e.). Bu bakımdan Sözleşme'nin Birleşmiş Milletler ülkelerinde dört yıl sonra Türkiye'de yürürlüğe girdiği görülmektedir. Sözleşme, çocuklar adına yetişkinler tarafından hazırlanması bakımından, Freeman'ın (1998) vurguladığı üzere, çocuğun özerkliğini değil, "korunacak" varlıklar olmasını ön plana koymaktadır.

Öte yandan, son yıllarda ülkemizde de çocukların yapabilme kapasitelerinin fark edildiği ve buna yönelik uygulamaların resmi olarak başlatıldığı görülmektedir. Örneğin, Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu, İstanbul Üniversitesi ve Çocuk Vakfı'nın öncülüğünde 25-27 Şubat 2011'de İstanbul'da yapılan 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi'nin Kongre Çağrısı metninde Türkiye'de çocukluğun artık nesne değil, özne olarak ele alındığına vurgu yapılmaktadır (Çocuk Vakfı, Türkiye Çocuk Hakları Kongresi):

> "…çocuk hakları sözleşmesinin temel aldığı yaklaşım, ilkeler ve ölçütler doğrultusunda yeni dünya, nesne çocuktan özne çocuk anlayışına doğru evrilmektedir. Geleneksel, modern ve postmodern çocukluk anlayışlarının iç içe girdiği son çocukluk evresi ise yeni çocukluk evresidir. Yeni çocukluk anlayışı çocuğu yaşadığı toplum ve ailesi içinde bütüncül ele alışı ile çocuktan sorumlu yetişkini ve çocukla ilgili tüm tarafları da dönüştüren bir çocukluk anlayışıdır. Bu yönüyle modern çocukluk paradigması aynı zamanda modern yetişkinlik paradigmasıdır: Yeni çocukluğu tanımlarken ve ne olması gerektiğini isterken, aynı zamanda yetişkinlik de tanımlanmaktadır artık."

Çağrı yazısında kullanılan kavramlar, yeni çocukluk sosyolojisi anlayışının benimsenmeye başlandığına işaret etmektedir. Buna göre, çocukluğun toplumdan etkilendiği gibi toplumsal süreçleri etkin bir şekilde dönüştürdüğü vurgulanmaktadır.

Türkiye'de çocukluk algısına yirmi birinci yüzyıl bağlamında baktığımızda, Kağıtçıbaşı'nın Türkiye'de çocuğun değeri üzerine yaptığı araştırmanın bulguları Türkiye'deki çocukluklar üzerine ciddi veriler sağlamaktadır. Kağıtçıbaşı (1981) Türkiye'deki aile yapılarını literatürle paralel olarak *"geleneksel veya değişmemiş"*,

"modernleşmekte veya geçiş halinde" ve *"modern veya değişmiş"* olarak üç farklı grup gözlemlemektedir; kırdan kente bu üç yapının iç içe görülebileceğini belirtmektedir. Buradan hareketle, çalışmanın örneklemine her üç aile yapısını da dahil etmiştir. Türkiye'de metropolitan alanlardan 480; kentsel alanlardan 1016; kırsal alanlardan 385 olmak üzere 1881 hanede Çocuğun Değeri çalışması yürütülmüştür.

Araştırmada ailelerde üç farklı değer tipi atfedildiği ortaya konmuştur: *Çocuğun ekonomik değeri, psikolojik değeri ve sosyal değeri*. Yaşlılıkta bakım sağlaması, eve ekonomik getiri kazandırması, ev işlerine yardım etmesi çocuğun ekonomik değerini; çocuğun keyif, neşe vermesi, ebeveynleri birbirine yaklaştırması, büyüdükçe ebeveynlere başarı duygusu kazandırması çocuğun psikolojik değerini; ailenin devamını sağlaması, erkek çocuğun iyi toplumsal statü vermesi, çocuk sahibi olmanın toplumsal algısı ise çocuğun sosyal değerini oluşturmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1981: 59).

Türkiye'de çocuğun olumlu değerleri arasından en belirgini, çocuğun yaşlılıkta yardım ve destek değeri olarak bulgulanmıştır. Başka bir deyişle, çocuk, "yaşlılık güvencesi" olarak görülmektedir. Bu değer, az gelişmiş alanlardan metropollere doğru düzenli bir azalma gösterirken; lise eğitimi düzeyine kadar büyük önem taşıyıp üniversite eğitim düzeyinde birden ciddi bir düşük göstermiştir (Kağıtçıbaşı, 1981: 94). Bu bakımdan çocuğa bugünü açısından değil, geleceğe yatırım olarak bakıldığı görülmektedir. Diğer bir deyişle, yeni çocukluk sosyolojisinin "çocukluk toplumsal bir formdur" anlayışının Türkiye'de yaygınlaşmadığı görülmektedir.

Bu çalışmayla Türkiye'de ailelerin çocuğun günümüzde ve gelecekte maddi destek vermesini önemli buldukları; başka bir deyişle çocuğa ekonomik değer atfedildiği ortaya konmuştur. Ayrıca Türkiye'de çocuğa atfedilen ekonomik değerin gelir düzeyinin artmasıyla bile değişmemesi, önemli bir veridir (Kağıtçıbaşı, 1981). Öyleyse gündelik yaşamda çocukluğun yetişkinlikle ikili ayrım içinde ele alınmadığı alanların var olduğunu söylemek mümkündür.

Psikolojik değer bakımından ise, çocuğun verdiği keyif ve eğlence babalar için ön planda olan değer iken; çocukla arkadaş, dost olma anne için ön planda olan bir değer olarak görülmektedir. Bu değer kentsel gelişme düzeyi yükseldikçe artmaktadır. Bu açıdan çocuğun psikolojik değerinin kentsel/kırsal ve anne/baba açısından dağılımı farklılık gösterse de Türk ailelerinde önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

Türkiye'de aile adının sürekliliğini sağlamak, toplumca kabul görmek gibi çocuğa atfedilen sosyal değerin de eğitim seviyesi yükseldikçe arttığı ortaya konmuştur. Ayrıca

çocuktan "hayırlı evlat" olmaları beklentisinin yüksek olması çocuğun sosyal değerinin önemsendiğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, çocuğun toplumda görünürlüğüne Türk ailelerinin değer vermesi *çocuğun aileden bağımsız olmadığı, yani bireyci bir anlayışla yetiştirilmediğini göstermektedir.* Buna paralel olarak, bu çalışmada ebeveynlerin çocuklarından bağımsız olmaları beklentileri en az önemsenmiş özellik olarak bulgulanmıştır (Kağıtçıbaşı, 2005: 108). Başka bir deyişle, çocuğun anne ve babaya bağımlı yetişmesi arzulanmaktadır. Çocuğun özerkliği Türk ailelerinde istenmeyen bir durumdur. Bu bakımdan işlevselci bir klasik sosyoloji yaklaşımının yaygın olduğu görülebilmektedir.

Çocuğa atfedilen değer temelinde ebeveynlerin çocuklarının boş zamanlarının organize etme tutumları ise "2.7. Çocuğa atfedilen değer bağlamında boş zamanın örgütlenmesi" bölümünde daha yakın bir mercek altında tartışılmıştır.

2.3. Çocuğun Sosyalizasyonuna Yönelik Model ve Yaklaşımlar

Çocuğun toplumsal yaşamı deneyimleme süreçlerinin önemli ölçüde boş zamanı değerlendirme biçimlerine dayalı olduğunu söylemek mümkündür. Çocuğu topluma hazırlayan ilk sosyal kurum ailedir (Güçlü, 2012: 88) ve boş zamanın değerli olarak kullanılması evde başlamaktadır (Tezcan, 1977: 90). Bu bakımdan, çocuğun boş zaman faaliyetleri üzerindeki ebeveynlerin etkisi sosyolojik bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Aile, çocuğun üyesi olduğu en küçük toplumsal kurumdur ve çocuğun birincil toplumsallaşma kaynağıdır. Diğer bir deyişle çocuğun toplumsal çevreye hazırlanması ailede başlamaktadır. Sosyalizasyon kuramları hem aileye hem de akran faaliyetlerine çocuğun toplumsallaşması bağlamında önemli bir yer vermektedir. Akran faaliyetleri ise sosyal ve kültürel becerilerin geliştirilmesi, gelenek, değer ve inançların aktarılması bakımından temel bir araç olarak görülmektedir (Frones, 2009: 280). Bu bölümde çocuğun sosyalizasyonu sosyolojik kuramlar ışığında değerlendirilerek boş zaman etkinliklerinin çocuğun sosyalizasyonuna katkısı açıklanmaya çalışılacaktır. Bunu yaparken Corsaro'nun (2009) önerdiği yol haritası izlenerek Belirlenimci model, İnşacı model, Yorumlayıcı yeniden üretim yaklaşımı ve Yapısal yaklaşımın savları tartışılacaktır. Bunlara ek olarak Feminist ve Sembolik Etkileşimci yaklaşımların çocukluk sosyalizasyonuna bakış açıları ele alınacaktır.

2.3.1. Belirlenimci (*deterministic*) model

Belirlenimci modelde, çocuğun toplumda pasif bir rolü olduğu vurgulanmaktadır (Tezcan, 2012: 2). Çocuk, yetişkinlerin zorlaması ve verdikleri cezalarla biçim almakta ve böylece toplumun katkı sağlayan yetkin bir üyesi olmak üzere yetiştirilmektedir (Corsaro, 2011: 12).

Belirlenimci modelin 1950'lerdeki önemli bir temsilcisi olarak işlevselci yaklaşımda, ebeveynlerin çocukları doğdukları toplumu içselleştirecek biçimde yetiştirdikleri ileri sürülmektedir (Corsaro, 2011: 11). İşlevselciğin kurucularından Talcott Parsons'a göre, çocuk topluma karşı tehdit konumundadır ve topluma uygun olması için şekillendirilmelidir: Birincil toplumsallaşma kaynağı olarak aile, çocuklara içinde doğdukları toplumsal sistemi öğretmelidir (Güçlü, 2012: 74)

İşlevselciliğe göre, sistemin dengesi ve işlevsel bütünlüğü her şeyden önce gelmektedir; bu bakımdan bireylerin sisteme destek verecek şekilde yetiştirilmesi önemlidir. Dolayısıyla bireylerin sosyalizasyonun işlevsel bir değeri bulunmaktadır; bu süreçte aileyi sosyal sistemin korunmasında evrensel bir kurum olarak gören Parsons, ailenin; aile bireylerinin okul, iş gibi aile dışı sosyalizasyonlarında uğradıkları değişim nedeniyle ortaya çıkabilecek çatışmayı önleme ve var olan kalıpları sürdürme görevleri bulunduğunu ileri sürmektedir (Swingewood, 1998: 273-279; Güçlü, 2012: 74). Bu yönüyle Parsons (1991), çocuğun sosyalizasyonun toplumsal rol beklentilerini karşılamasına ve toplumsal sistemlerin sürekliliği bakımından işlevsel olmasına vurgu yapmaktadır. Ancak bu işlevselci yaklaşım, çocuğu değerler sisteminin pasif alıcısı olarak görerek onu tam bir toplumsal aktör olarak değerlendirmemektedir (Grusec ve Hastings, 2015).

Bu modele göre, çocuğun, sosyalizasyonunu tamamlanmadan işleyen sisteme girmesi bir tehdit oluşturmaktadır. Önce ailede, daha sonra çevrede toplumsal normlara uymayı ve problem çözmeyi öğrenmesi ve toplumsal sistemi benimsemesi gerekmektedir (Parsons ve Bales, 1955).

İşlevselci kuramcılar sosyalizasyonun sonuçlarına odaklandıkları ve toplumsal aktörlerin yapabilme kapasitesini değersiz gördükleri için eleştirilmektedirler (Corsaro ve Fingerson, 2003: 128). Çocuğun sosyalleşme sürecinde edilgen bir rol oynadığını ileri süren belirlenimci model; inşacı , yorumlayıcı yeniden üretim, yapısal yaklaşımlar gibi çocuğun toplumda etkin bir yeri olduğunu savunan yaklaşımlardan farklılaşmaktadır.

2.3.2. İnşacı (*constructivist*) model

Bu yaklaşımın kurucuları bilişsel gelişim kuramcılarından ve çalışmalarıyla sosyal psikoloji alanına da önemli katkıları olan İsviçreli psikolog Piaget ile Rus psikolog Vygotsky'dir. Daha açık bir ifadeyle, inşacı yaklaşım, Piaget'in çocukların sosyal bilişi bağlamında entelektüel gelişimlerine vurgu yapması ve Vygotsky'nin çocukların toplumda aktif rol oynadıklarını ortaya koymasıyla gelişmiştir (Corsaro, 1992: 160). Her ikisi de bu modelde çocuğun bilişsel gelişimini toplumsal bir perspektiften değerlendirmiştir.

Bu model, çevresinden aldığı bilgiyi yorumlayan, organize eden ve kullanan ve bu süreçte yetişkin bilgisini edinen aktif bir çocukluğa vurgu yapmaktadır (Corsaro, 1992: 160). Çocukluk, toplumsal bağlamda tanımlanan ve şekillenen bir kategoridir (Bühler-Niederberger ve Hungerland: 2002: 172). Çocuk öğrenmeye açık aktif bir özne, kendi toplumsal dünyasını ve konumunu inşa eden bir birey olarak görülmektedir (Corsaro, 2011: 9). Dolayısıyla inşacı modelle birlikte çocuğun toplumda pasif değil, aktif bir konumu olduğu algısına geçildiği söylenebilmektedir.

Piaget, çocukların ilk günlerinden itibaren çevresinden aldıkları bilgileri yorumladıklarını ve organize ettiklerini ve bu yorumlama biçiminin yetişkinlerden farklı olduğunu (Corsaro, 2011: 12) ortaya koyarak çocukların entelektüel gelişimlerine dikkat çekmiştir. Piaget ayrıca, çocukların akranları arasındaki etkileşimlerini güç dengeleri bakımından da ele almıştır. Ona göre akran tecrübesi daha eşitlikçi bir çizgidedir. Bu sayede çocuklar aykırı fikirlerini dile getirebilmekte, farklı perspektiflerden tartışma yürütebilmekte ve sonunda hemfikir olmaya ve o fikri reddetmeye dair kararlarını kendileri verebilmektedirler (Bukowski, Castellanos, Vitaro ve Brendgen, 2015: 232).

Vygotsky (1978: 46-57) ise çocuğun kültürel gelişiminin toplumsal ve bireysel olmak üzere iki işlevi bulunduğu ayrımını yapmıştır: Ona göre, insan davranışının iki temel kültürel formu olan "araçların kullanımı" ve "konuşma", çocuklukta gelişmektedir. Bu yüzden çocukluk kültürel gelişimin merkezidir. Çocuk bu edimlerle toplumsal ve bireysel yaşamını inşa etmektedir. Piaget gibi Vygotsky de çocukların akranlar arasındaki etkileşime dikkat çekmiştir. Ona göre, akranlar arası işbirliğinin kurulması yoluyla çocuklar kendi toplumsal dünyalarını inşa etmektedirler (Bukowski, Castellanos, Vitaro ve Brendgen, 2015: 232).

Piaget ve Vygotsky çocuğun sosyalizasyona dair inşacı mdoeli geliştirmelerine rağmen, bazı yönleriyle birbirlerinden farklılaşmaktadırlar. Piaget için insan gelişimi daha çok bireysel iken (Corsaro, 2011: 15), Vygotsky için kolektiftir; ona göre tüm psikolojik ve sosyal becerilerimiz diğerleriyle olan etkileşimlerimiz yoluyla kazanılmıştır, bu beceriler önce toplum içinde edinilip daha sonra içselleştirilerek bireyselleştirilmiştir (Vygotsky, 1978: 57).

Piaget, akranlar arasındaki çatışmanın önce dengesizlik sonra denge yaratacağı üstünde durmuştur (Bukowski, Castellanos, Vitaro ve Brendgen, 2015: 232). Ona göre, akranlarla olan etkileşim, simetrik, yani benzer güç dengesinde olması nedeniyle, çocuğun bilişsel gelişimine yardımcı olmakta ve çocuklar düşüncelerini tartışarak birbirlerinden bir şeyler öğrenebilmektedir (Gauvain ve Perez, 2015:571).

Vygotsky ise akranlar arası iletişimde asıl olarak "işbirliğinin" ve fikir tartışmalarının değişim yarattığını savunmaktadır (Bukowski, Castellanos, Vitaro ve Brendgen, 2015: 232). Akranlar benzer güç dengesi içinde olmak zorunda değildir; daha tecrübeli olanın daha az tecrübeli olana yardım etmesi gibi asimetrik ilişkilere odaklanmıştır (Gauvain ve Perez, 2015:571). Görüldüğü üzere Piaget çocuklar arasında statüsel farklılık olmadığı için etkileşimde çatışmaya girebildiklerine ve dengeye dönebildiklerine odaklanırken; Vygotsky çocukların statü farklılıkları sayesinde işbirliği oluşturarak etkileşim kurabildiklerini vurgulamıştır. Ancak her iki kuramcı da çocuğun toplumda aktif bir rol oynadığı ortaya koymaları bakımından çocukluk sosyolojisine devrim niteliğinde katkılar sağlamıştır.

2.3.3. Yorumlayıcı yeniden üretim (*interpretive reproduction*) yaklaşımı

Yirminci yüzyılın sonlarına doğru yeni çocukluk sosyologları, klasik sosyolojinin çocukluk sosyalizasyonuna bakışına ciddi eleştiriler getirmişlerdir (Demir Gürdal, 2013: 10). Nitekim, yorumlayıcı yeniden üretim yaklaşımı da klasik sosyolojinin çocukluğa atfettiği pasif ve bağımlı rolü yapısöküme uğratarak yeni bir çocukluk perspektifi geliştirmiştir.

Corsaro'nun (1992: 163) çocukluk sosyalizasyonuna yönelik oluşturduğu hatta "sosyalizasyon" terimine alternatif olarak gördüğü yorumlayıcı yeniden üretim modelindeki, "yorumlayıcı" ifadesi, çocukların topluma katılımlarının yaratıcı ve yenilikçi yanına vurgu yapmaktadır (Corsaro ve Fingerson, 2003: 129; Corsaro, 2012). Modelin en önemli kavramlarından biri *akran kültürü*dür. Çocuklar toplumsal hayatta

günlük sıradan tekrarlanan alışkanlıklara; diğer bir deyişle kültürel rutinlere katılımlarıyla yetişkin dünyasının bilgisini kendi benzersiz akran kültürlerini oluşturmak üzere yaratıcı bir şekilde dönüştürmektedir.

Bu yaratıcı yeniden üretim süreci, bir yandan çocukların yetişkin kültürünün bir parçası haline gelmelerine, bir yandan da kendi kurdukları kültürlerin yetişkin dünyasının yeniden üretilmesine ve yetişkinlikte de sürdürülebilmesine olanak tanımaktadır. Diğer bir deyişle, çocuklukta oluşturulan kültür yetişkinlikte de etkin bir biçimde yeniden üretilmekte ve sosyal çevredeki diğer kültürleri etkilerken onlardan da etkilenmektedir. Dolayısıyla bu yaklaşım, çocukların kendi kültürleri içindeki sosyalizasyonunu doğrusal olarak değil; *üretken* olarak görmektedir (Corsaro ve Fingerson, 2003: 129).

Corsaro'ya (1992: 161-163) göre, çocukluk sosyalizasyonu sosyal ve kolektif bir süreç olarak anlaşılmalıdır: zira bu süreç, sadece tekrarlayan eylemler değil, aynı zamanda 'aşinası' olunan eylemler olarak kültürel rutinlere katılımı içermektedir. Bu yaklaşımda çocuk diğerleriyle olan etkileşimi aracılığıyla toplumsal bağa katılır ve toplumsal anlayış geliştirir (Corsaro, 2011). Bu bakımdan yorumlayıcı model gelişimi çocuğun bilişsel ve dilsel yeteneklerinin değiştiği, toplumsal dünyalarının değiştiği bir süreç olarak değerlendirmektedir.

2.3.4. Sembolik etkileşimci yaklaşım

Sembolik etkileşimci yaklaşım bireyi toplum karşısında aktif bir özne olarak görerek, insanların sembolik anlamlar üreterek toplumsal etkileşime katıldığını ve bu sembolleri yorumlayarak yanıtladıklarını ileri sürmektedir (Ritzer ve Stepnisky, 2004: 356). Zira Sembolik etkileşimcilere göre, toplumsal yapı kendinde bir gerçeklik değil; toplumun üyelerinin birlikte eylemlerinin bir ürünüdür (Poloma, 2011: 246).

Sembolik etkileşimcilik benliğin oluşumunu çocuğun sosyalizasyon sürecine dayandırmaktadır. Çeşitli rol alma deneyimleriyle toplum deneyimine katılmaktadır. Bu süreçte çocuk toplumsal sembolleri, kültürleri öğrenmektedir. Kendi benliğine dışarıdan bakarak, oyunlar aracılığıyla kendisini toplumsal aktör olarak görmeye başlamaktadır (Ritzer ve Stepnisky, 2004: 347).

Etkileşimci yaklaşımlar büyük ölçüde sembolik etkileşimciliğin kurucularından Amerikan sosyologlar George Herbert Mead ile Charles Horton Cooley'in çalışmalarına dayanmaktadır. Cooley, ayna benlik (*looking-glass self*) kavramıyla "*bireyin*

diğerlerinin kendisine karşı davranışlarına bağlı olarak oluşturduğu kendi imgesi"ni ifade etmektedir: ayna benlik, öncelikle kendi görünüşümüzün diğer kişiler tarafından nasıl imgelendiğinin düşünülmesi, diğerlerinin tepkilerinin değerlendirilmesi ve bunun bizde oluşturduğu hissiyatla gelişmektedir (Poloma, 2011).

Mead ise çocuğun başkalarını taklit ederek öz farkındalığını geliştirmesine vurgu yapmaktadır. Ona göre, başkalarını taklit süreci, çocuğu oyuna katılması ve oyun kuralları çerçevesinde grup içinde toplumsal davranış geliştirerek toplumsal kimlik kazanmasıyla gelişmektedir (Corsaro ve Fingerson, 2003: 129). Bu noktada çocuğun toplumsallaşmasını iki aşamada incelemektedir: rol alma/oyun aşaması ile birlikte oyun aşaması. Rol alma sürecinde çocuk oyun aracılığıyla farklı rolleri üstlenerek yetişkin dünyasını taklit etmektedir; çocuk kendi anlam dünyasına göre rolleri yorumlamakta ve yapılandırılmamış bir oyun kurgusu içinde bu rolleri oynamaktadır. Birlikte oyun sürecinde ise, kuralları belli bir oyun pratiğinin içinde öteki benlikleri de fark etmektedir. Böylelikle içinde bulunduğu topluluğun ve kendi konumunun farkına varmaktadır (Ritzer ve Stepnisky, 2004: 348). Ritzer ve Stepnisky (2004: 399), oyun aşamasında çocuğun, benliğinin parçaları gerekirken, birlikte oyun aşaması tutarlı bir benliği gerektirdiğinin altını çizmektedir. Buna göre, diğer çocukların da dahil olduğu birlikte oyun aşamasında çocuklar grup içinde ne yapacaklarına karar verecek hale gelmişlerdir.

Mead'den farklı olarak Cooley'e göre ise benlik, bir bütün olarak toplumla etkileşim sürecinde ortaya çıkmakta; benlik "başkalarının tahayyülü" olarak oluşmaktadır (Swingewood,1998: 311). Diğer bir deyişle, çocuklar grup içinde kendi davranışlarını belirlemekten ziyade, çocukların başkalarıyla olan etkileşimlerinde kendilerini onların gözünden görerek benliklerini oluşturduklarını ileri sürmektedir. Bu açıdan sembolik etkileşimci yaklaşım çocuğun toplumsal davranış edinme süreçlerini incelemesiyle çocuğun toplumsallaşmasına yönelik önemli bir perspektif kazandırmıştır.

2.3.5. Feminist Yaklaşım

Feminist yaklaşım, çocuğun sosyalizasyonunda annenin konumuna ve cinsiyet rollerinin aşılanması süreçlerine odaklanmaktadır. Buradan hareketle feminizm her türlü toplumsal ilişkide cinsiyeti göz önüne almamız gerektiğini hatırlatmaktadır; örneğin ev ve okullarda çocuklarla etkileşime giren çoğunlukla kadınlardır (Mayall, 2002: 24).

Kadınlar çocuk bakımının yanı sıra aile içi ilişkilerin sürdürülmesinde, uzlaşma sağlanmasında ve yaratıcı çözümler üretiminde duygu işçiliği rolünü de üstlenmektedir (Güçlü, 2012: 85).

Bu yaklaşımda kadına çocuk bakımının yüklenmesiyle, kadının özel alana bağımlı kılınması ve toplumsal alanda güçsüzleştirilmesi eleştirilmektedir. Modern aile kurgusunda çocukların eril ve dişil roller aşılanarak toplumsallaştırılması diğer bir eleştiri alanıdır (Thorne, 1987; Mayall, 2002; Güçlü, 2012). Zira bu yolla toplumda cinsiyet rolleri yeniden üretilmektedir.

Cinsiyetin sorunsallaştırılmaması bağlamında kadınların sosyolojiden dışlandıkları gibi, çocuklar ve çocukluk da, sosyologların çocukluğu bir hazırlık dönemi olarak algılaması sebebiyle sosyolojinin alanına uzun süre girmemiştir (Mayall, 2002: 24). Bu yönden kadın ve çocukların benzer bir kaderi paylaşmış oldukları söylenebilmektedir. Her ikisi de ataerkinin hakim olduğu ailede kimliksizleştirilmiş, kendi toplumsal dünyalarını oluşturma ve yapabilme kapasiteleri yok sayılmıştır.

Çocuk ve çocukluk ilk kez feministlerin ilgi alanına, kadınların ve çocukların evde ataerkinin iktidarında olması tartışmalarıyla birlikte 1980'lerde girmiştir (Delphy, 1984). Barrie Thorne (1987) da çocukların ve çocukluğun feminist düşünceye dâhil edilmesi gerektiğini tartışarak, çocukluğu feminizm bağlamında dikkate alan ilk araştırmacılardandır. Yaşın, cinsiyetin ve çocukluk deneyimlerinin farklı olabileceğinden yola çıkıp çocukların özel ve kamusal alanlarda toplumsal aktörler olarak görünür olmasını savunmaktadır. 1987'deki *"Re-visioning women and social change: Where are the children?"* (Kadınlara ve toplumsal değişime yeniden bakmak: Çocuklar nerede?) makalesinde Thorne, kadınların ve çocukların ihmal edilmişlikleri konusundaki benzerliklerinden hareketle feminist mücadele ve aile içinde çocukların yerini incelemektedir. Ona göre, modern dünyada, çocukluğu pasifize eden ve kadının himayesine bırakan bir perspektif hakimdir: Çocukluk yetişkin dünyasına karşı bir tehdit olarak görülmekte, çocuklara yetişkinlerin kurbanları olarak korunacak ve toplumsallaşma yoluyla yetişkin kültürünü öğrenen henüz tam birey olmamış varlıklar olarak bakılmaktadır. Modernitenin yetişkin/çocuk ikili karşıtlığında çocukların yetişkin himayesine; dahası kadınlığın annelikle bağdaştırılması yoluyla anneye yüklenmesi söz konusu olmuştur. Ataerkil düzen, çocuğu da kadın gibi eve kapatmış; bu çocukluk tecrübesi içinde çocuklara erkek/kadın cinsiyet rolleri aşılanarak kadın ve çocukları baskılayıcı anlayışın devamlılığı sağlanmıştır (a.g.e.). Nitekim aile, cinsiyet rollerinin

aşılandığı, "cinsiyete özgü" davranışların öğrenildiği birincil toplumsallaşma birimidir (Kramer, 2011: 95). Wharton (2005: 123), çocuk daha doğmadan önce bile "kız mı, oğlan mı" olacağının toplumda en büyük merak konusu olduğuna, çocuğun cinsiyetinin ondan davranış beklentilerini belirlediğine dikkat çekmiştir. Bu yönüyle Hooks, (2012: 24) feminist bilinç yükseltme grupları oluşturularak erkek çocuklara cinsiyetçiliğin dönüştürülebilmesinin öğretilebileceğine işaret etmektedir.

Üreme, aileyi devam ettirme ve çocuk yetiştirme rolü de kadına toplumda yüklenen cinsiyet temelli rollerden biridir. Kramer (2011: 95) toplumda tüm kadınların anne olması ve doğan çocuğunu yetiştirmesi gerektiği algılayışının var olduğuna dikkat çekmektedir. Çocuğun sosyalizasyonuna yönelik feminist yaklaşım, çocuğun toplumda cinsiyet rollerini öğrenmesini ve toplumda kadına üreme ve çocuk bakma konusunda ataerkil bir baskı yapılmasını sorunsallaştırmıştır. Bu bakımdan çocukluğu cinsiyet temelli bir perspektiften ele almıştır.

2.3.6. Yapısal (*structural*) Yaklaşım

Qvortrup'un (2009) geliştirdiği yapısal yaklaşıma göre, kuşaklararası bir birim olarak çocukluk kalıcı bir toplumsal formdur: çocuklar bu formu kültürlerinin belirlediği bir yaşta bırakarak başka gruplara devretmektedirler; ancak bu formu buldukları şekilde bırakmadıkları gibi, çocukluk sürekli olarak değişmektedir. Diğer bir deyişle, çocukluğun üyeleri değişmektedir, ancak çocukluk toplumsal düzenin temel unsuru devam etmektedir.

Makro bir yaklaşım olarak yapısal yaklaşım, üç ana varsayıma dayanmaktadır: birincisi, çocukluk özel bir formu oluşturmaktadır; ikincisi, çocukluk, yetişkinlikle aynı toplumsal güçlere maruz kalmaktadır; üçüncüsü ise çocuklar çocukluğu ve toplumu inşa etmektedirler (Corsaro ve Fingerson, 2003: 128).

Çocukluk, genel ve toplumsal özellikleriyle tanımlanan özel bir yapısal formu oluşturmaktadır: çünkü çocukluk döneminin çoğunluğunu okula giderek geçirmeleri bakımından, hem de yasal statülerinin diğer bir baskın grup olan yetişkinler üzerinden tanımlanması nedeniyle toplum temelinde anlaşılması gereken bir formdur: Zira çocukların sadece bireysel özellikleri veya yaşları bu dönemin anlaşılmasında yetersizdir (Qvortrup, 2002: 47 - 48).

Çocukluğun formundaki değişimlerin başlıca sebebi toplumdaki değişimlerdir (Qvortrup, 2009: 2). Çünkü çocukluk yetişkinliğin maruz kaldığı aynı toplumsal

güçlere maruz kalmaktadır. Dolayısıyla her çocuk tecrübesi aynı değildir, ancak çocuklar da toplumsal ilişkilerden, yapısal dönüşümlerden, yani kısacası toplumsal gerçeklerden etkilenmektedir.

Çocuklar kendi çocukluk kültürlerini ve toplumu inşa eden aktörlerdir. Bu bakımdan yapısal yaklaşım, yorumlayıcı yeniden üretim yaklaşımına benzemektedir. Ancak yapısal yaklaşımın temelini oluşturan "çocukluk kalıcı bir toplumsal formdur" anlayışı, çocukluğun yaşla belirlenen bir dönem olarak toplumun yadsınmayacak bir unsuru olduğuna dikkat çekmiştir.

Bu bölümde çocuğun sosyalizasyonuna yönelik modeller tartışılmıştır. Çocuğu toplum içinde pasif veya aktif gören bu yaklaşımların çocukluk sosyolojisine yaptıkları katkılar ele alınmıştır.

2.4. Boş Zaman ve Boş Zaman Etkinlikleri

Çocukların boş zaman etkinliklerini belirleyen sosyolojik faktörlerin anlaşılmasında, boş zaman olgusunun tanımlanması önemli görünmektedir. Zira boş zaman kavramının anlam alanı, sanayileşmeyle birlikte değişim göstermiş, modernitenin düzenlediği alanlardan biri haline gelmiştir.

Boş zaman en genel haliyle tüm çalışma ve ev işleri dışında kalan zaman olarak anlaşılabilir. Boş zaman sosyologlarından Dumazedier de (1960: 526), boş zaman olgusunun endüstriyel uygarlaşma, sosyal yapı, kitle kültürü ve karakter ile ilişkili olduğunu; ancak sosyolojik bir perspektifle boş zaman olgusunun kendi bağlamında sosyal ve kültürel belirleyicilerinin bir bütün olarak ele alınmasının değerini vurgulamaktadır. Kaplan ise, boş zamanı sosyolojik bir olgu olarak şöyle açıklamaktadır:

> "Boş zamanın temel öğeleri ekonomik işlev olarak "çalışma"nın antitezidir, keyif beklentisi ve anısıdır, asgari bir sosyal rol yükümlülüğüdür, özgürlüğün psikolojik algısıdır, kültürel değerlerle yakından ilişkilidir, tutarsız ve anlamsız eylemden ciddi ve önemli eylemlere kadar geniş bir yelpazededir, genellikle oyun unsuruyla karakterize edilmiş bir aktivitedir. Boş zaman, bunlardan herhangi birini değil, bir veya birkaçını vurgulayarak hepsini kapsamaktadır." (Kaplan, 1961'den aktaran Rapoport ve Rapoport, 1974: 218).

Sanayileşmiş ülkelerde ev veya ev dışı çalışma hayatına ayrılan zamanın azalmasıyla birlikte, boş zaman miktarı son yıllarda artmıştır; ancak zaman kullanımı ülkeye göre değişmektedir (Frones, 2009: 275). Örneğin Amerika'da 6-12 yaş arası çocukların uyku, okul ve kişisel ihtiyaçlar dışında haftalık 5.5 – 6 saat boş zamanları

bulunmaktadır (Hofferth ve Curtin, 2003). Çocukların boş zaman miktarı özelinde bakıldığında, okulun aldığı zamanın belirleyici rol oynadığı görünmektedir. Çocukların okula başlamasıyla birlikte sabit zaman çizelgeleri aracılığıyla zaman kullanımı sınırlandırılmaktadır (Mayall, 2009: 184). Dolayısıyla, çocuklar geleceğe yönelik kaygı temelinde yapılandırılmış zaman dilimleri arasında koşturmaktadır. Buradan hareketle, modern sosyalizasyonun boş zamanın yetenek/beceri geliştirme, akademik başarı, bireyselleştirilmiş kimlik gibi özellikleri arasında gerilim de yarattığı söylenebilmektedir (Frones, 2009: 275).

Her ne kadar Roberts (2010: 7) çocukların boş zamanlarının daha fazla olduğunu ve ev dışı boş zaman aktivitelerine en çok katılım sağladıkları dönemin gençlik dönemi olduğunu ifade etse de, modern alanın giderek daha az çocuk dostu haline gelmesiyle birlikte (Gillis, 2009: 124), modern zamanlarda çocukların okul ve okul dışı etkinliklere ulaşmak için epey vakit geçirdiği göz ardı edilmemelidir.

Çocuğun kendini belli boş zaman etkinlikleriyle özdeşleştirmesi ve sosyal kimliğini bunun üzerine inşa etmesi de sosyologların sorunsallaştırdıkları alanlardan biridir. Coatsworth vd. (2005) bireyin, boş zamanlarında yapmak istediği aktiviteleri seçimi ile bu seçiminin *kimlik oluşumundaki* etkisine dikkat çekmiştir. Buna göre, çocuğun kendini özdeşleştirdiği aktiviteler, sosyal bir kimlik kazandırması açısından kimliğinin şekillenmesinde merkezi rol oynamaktadır (Eccles & Barber, 1999). Waterman (1993) kişinin kendini tanımlamak üzere yaptığı etkinliklerin o etkinliğe karşı yoğun bir ilginin varlığına, "işte ben buyum" duygusunu yaratmasına, kişinin potansiyeline, ilgisine ve yeteneğine uygun olmasına bağlı olduğunu belirtmektedir. Bu etkinlikler yoluyla kişi, öz temsilini oluşturmaktadır. Örneğin, Corsaro (2011: 220) 7-10 yaş aralığındaki çocukların akran etkinlikleri üreterek kolektif olarak tabakalı gruplar ve kabul görme standartları oluşturduklarına dikkat çekmektedir.

Öte yandan, insan sermayesinin üretimin merkezinde olduğu Post-endüstriyel koşullarda çocukların belirsizliğe ve rekabetçi piyasaya karşı hazırlıklı olması gerekmektedir: Bu durum boş zamanın miktarını, etkinliklerin sosyal ve kültürel çerçevesini etkilemekte ve çocukların faaliyetlerini öngörülen bir geleceğin baskısı altında bırakmaktadır (Frones, 2009: 274).

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına dair Sözleşmesi'nde (Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1989) çocukların serbest zaman değerlendirmeleri ile ilgili 31. maddede şu ifadelerine yer verilmektedir*:*

> "Taraf Devletler çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlence (etkinliklerinde) bulunma ve kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkını tanırlar. Taraf Devletler, çocuğun kültürel ve sanatsal yaşama tam olarak katılma hakkını saygı duyarak tanırlar ve özendirirler ve çocuklar için, boş zamanı değerlendirmeye, dinlenmeye, sanata ve kültüre ilişkin (etkinlikler) konusunda uygun ve eşit fırsatların sağlanmasını teşvik ederler".

Öte yandan boş zaman küresel çapta sosyoekonomik statü ve cinsiyet bakımından eşit olarak dağılım göstermemektedir; nitekim gelişmekte olan ülkelerde çocukların yaklaşık yüzde 16'sı çocuk işçiliği yapmaktadır (Frones, 2009: 273).

Çocukların boş zaman etkinliklerine katılımları ebeveynlerin ekonomik, kültürel ve sosyal sermayelerine göre değişmektedir (Frones, 2009: 282). Gelişmiş ülkelerde çocuk nüfusu giderek azalmasına rağmen boş zamanın organizasyonu olağanüstü şekilde çocuk eksenli hale gelmiştir: Bu vakitler önceden evde değerlendirilirken, günümüzün dağınık aileleri için artık organizasyon salonlarında, yazlıklar gibi birlikte geçirilen zamanın kısıtlı olduğu yerlerde geçirilmektedir (Gilles, 2009: 120). 'Kaliteli zaman' geçirmek anlayışıyla çocuk müzeleri, parklar, lunaparklarda gibi ev dışı alanlar tercih edilmektedir.

Çocukluk alanının özelleşmesiyle birlikte, yemek vakti, yatak vakti gibi 'aile zamanı' olarak nitelendirilen zamanlar da çocuk eksenli hale gelmiştir; ailede bayramlar, yaz tatilleri, doğum günleri çocuk odaklı organize edilmektedir (Gilles, 2009: 121). Zelizer'in (1985'ten aktaran Gillis, 2009) işaret ettiği üzere, çocuklar ücretli çalışan olarak ekonomik değerini kaybettikçe ve aileye mali katkı sağlamak yerine masraf olmaya başladıkça değerli hale gelmektedir.

Boş zaman etkinliklerine katılımın doğasını etkileyen değişkenlerden birinin de *kültürel farklılıkların* olduğu söylenebilir. Kültür farklılıklarının lise öğrencilerinin boş zaman aktiviteleri üzerindeki etkilerini anlamak ve tüm gençlerin ortak katıldıkları etkinlikleri ortaya çıkarmak amacıyla Coatsworth vd.'nin (2005) yürüttüğü araştırmada İtalya ve Şili'de yaşayan çocukların bireyselciliğe ve kolektivizme aynı derecede değer atfettikleri sonucuna ulaşılırken, Amerika'da bireyselciliğin ön planda tutulduğu ortaya konmuştur.

Corsaro (1992: 162) ise, çocukların dünyasındaki en büyük değişimlerden birinin aile dışında geçirdiği zamanlarda meydana geldiğini belirtmektedir: Oyun arkadaşları, sınıf arkadaşlarıyla etkileşimi yoluyla akran kültürlerini oluşturmaya ve yetişkin dünyasında kendilerine gerekecek bilgileri dönüştürmeye başlamaktadırlar. Ana sınıfı

gibi çocuğun yetişkinlere doğrudan bağlı olmadan kendi dünyasını oluşturmaya başladığını fark ettiği andan itibaren çocuk-yetişkin ilişkisi eskisi gibi olmayacaktır. Akran kültürünün oluşmaya başlamasıyla birlikte, toplumsallaşma sürecinde diğer çocuklar da yetişkinler kadar önemli hale gelecektir (a.g.e.).

Boş zaman ayrıca, verimli ve eğitsel oldukları için veya sadece sevilen etkinlikler oldukları için seçilen etkinliklerin yapıldıkları zaman olarak tanımlanmaktadır (Frones, 2009). Öte yandan boş zaman etkinlikleri önceden, kendisinden başka amacı olmayan ve zamanla sınırlandırılmamış etkinlikler olarak görülürken modern çağda boş zaman etkinliğinin, bir amacı olması, bireyin yaşamını, ilişkilerini, sağlığını veya becerilerini geliştirmesi beklenmektedir. Post-endüstriyel dönemde ise özkimlik ve kişisel imgeye yaptığı vurguyla boş zaman alanı, özerlik ve kimlik inşa etme alanına dönüşmüştür (a.g.e., 282). Ayrıca, çocukların diğer zamanlarından ziyade boş zamanları üzerinde daha çok otonomi sahibi olması nedeniyle bu aktiviteler gelişimleri açısından kritik rol oynamaktadır. Zira okul veya iş gibi zorunlu olarak yapılan etkinliklerde kişi kendi inisiyatifini tam olarak gösterme fırsatını bulamayabilmektedir (Larson, 2000). Tartışıldığı üzere, *boş zaman ve boş zaman etkinlikleri, çocuğun sosyal yaşamıyla doğrudan ilişkide olduğu gibi, sosyal yaşamlarının doğasını belirleyicilerindendir.*

Boş zaman etkinliklerinin incelenmesinde literatürdeki yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinlikler ayrımı, etkinliklerin hem sosyo-tarihsel izleğin takip edilmesi hem de çocukların sosyalizasyonundaki işlevsel farklılıklarının anlaşılması bakımından önemlidir.

2.4.1. Yapılandırılmış etkinlikler

Sanayileşmenin risk alanlarını beraberinde getirmesi, çocukların sosyalizasyon süreçlerini etkilemiştir. Zira bir risk alanı olarak okul sonrası boş zamanları çocukların büyük kentlerde kaybolmaya, kötü alışkanlıklar edinmeye elverişli zamanlardır. Frones (2009: 274 - 282), bu bakımdan çocukların hem sosyalizasyonu hem de arka sokaklara düşmesini önlemesi bakımından yapılandırılmış etkinliklere önem verilmeye başlandığını ifade etmektedir.

Düzenli katılım gerektiren, kural güdümlü, bir veya birkaç yetişkin liderin rehberliğinde, beceri geliştirmeye odaklı olarak tanımlanabilecek yapılandırılmış etkinlikler, anti-sosyal davranış ile ters ilişkilidir (Coatsworth vd. 2005: 362). Fletcher, Nickerson ve Wright'a (2003: 642) göre ise yapılandırılmış etkinlikler,

yetişkinler tarafından belli sosyal davranışlara veya hedeflere yönelik organize edilmiş etkinliklerdir. Frones (2009: 282) riskin en aza indirgenmesinin ebeveynlerin modern bir sorumluluğu olduğunu belirterek yapılandırılmış etkinliklerin sınırları belli ve yapılandırılmamış etkinliklere nazaran daha güvenli doğasına işaret etmektedir.

Corsaro (2011: 40) çocuğun yaşamının yapılandırılmış etkinliklerle çerçevelenmesini "çocukluğun kurumsallaşması" olarak yorumlamaktadır ve ebeveynlerin bu tercihinin altında iki neden görmektedir: Ebeveynlerin çocukların güvenliğini düşünmeleri ve çocukların bu etkinliklere katılımıyla bakımlarının bir süre üstlenilmesidir. Bu açıdan yapılandırılmış etkinliklerin kontrollü bir sosyalizasyon sağladığı söylenebilir. Çocuk bir yandan ilgisini çeken etkinliği yaparken, diğer yandan da ebeveynler çocuklarının o zaman zarfında bakımının ve korunmasının üstlenilmesi avantajından yararlanmaktadır.

2.4.2. Yapılandırılmamış etkinlikler

Fletcher, Nickerson ve Wright'a göre (2003: 642), yapılandırılmamış etkinlikler ise çocuğun yaşamında kendiliğinden gelişen, arkadaşlarıyla, kardeşleriyle oynamak, kitap okumak, yalnız başına müzik dinlemek gibi aktiviteleri içermektedir. Bu açıdan bakıldığında, sanayileşmeyle birlikte yapılandırılmış etkinliklere yönelimdeki artışın bir nedeni de geniş aileden çekirdek aileye doğru bir değişim yaşanmasına bağlanılabilir (Corsaro, 2011: 41-42).

Yoksul çocuklar okul sonrası yapılandırılmış etkinliklerde yetersiz temsil edilmekte, ekonomik kaynakların ve kültürel sermayesinin az olmasına bağlı olarak daha çok evde yapılan faaliyetlerde (*sedentary activities*) bulunmaktadırlar (Lareau, 2013).

Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerin önemi kıyaslayan Frones (2009: 279), çocuğun zamanının fazla planlanmasının yaratıcılık, toplumsal karmaşıklıkla baş etme gibi kapasiteleri geliştirememesine neden olduğuna; çocuğun zamanının yeteri kadar planlanmaması ise gelecekte toplumsal dışlanmaya maruz kalma riskini artırdığına dikkat çekmektedir.

2.5. Boş Zaman Etkinliklerine Katılımın Sosyolojik Açıdan Önemi

Boş zaman etkinlikleri, literatürde çocuğun hem bugünü hem de yaşam boyu gelişimi ve sosyalizasyon süreci çerçevesinde değerlendirilmektedir (Dumazedier,

1960; Bourdieu, 1986; Coleman, 1988; Frones, 2009). Bu kapsayıcı perspektiften bakıldığında, Bourdieu ve Coleman'ın tespiti yerinde görünmektedir. Onlara göre, çocukların boş zaman etkinlikleri sosyal ve kültürel sermayelerinin gelişmesi bakımından esastır (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988).

Çocukların boş zaman faaliyetlerinin aynı zamanda; baskın ideolojileri ve toplumsal yeniden üretimi yansıttığı söylenebilmektedir. Ritüeller, oyuncaklar, şimdinin ilgi ve değerleri doğrultusunda geçmişi yeniden üretmektedir ve kültürel anlamın aktarıcısı olan bu etkinlikler toplumsal kimliğin, yaşın ve cinsiyetin bir parçasını oluşturmaktadır (Frones, 2009: 279).

Boş zaman sosyolojisi sosyologlarından Dumazedier'e (1960: 526-527) göre, boş zaman aktivitelerinin üç işlevi bulunmaktadır: Birinci işlevi, bireylerin yapması gereken sorumlulukların yarattığı gerilimi ve stresi atması amacıyla dinlenmesidir. İkinci işlevi, bireylerin günlük olarak tekrar tekrar yaptıkları, günümüz şartlarında mekanikleşmiş ve özelleştirilmiş monoton işlerinden doğan sıkılganlığı gidermek üzere eğlenmeleridir. Üçüncüsü ise, bireylerin kültürel ve sosyal hayata aktif katılımıyla kendilerini fiziksel ve entelektüel açıdan geliştirme işlevidir. Çocuk özelinde bakıldığında, boş zamanın Dumazedier'in tespit ettiği birinci ve üçüncü işlevi ön planda olduğu söylenebilir. Ancak çocuğun maddi katkı getiren özne olarak görüldüğü ailelerde ikinci işlevinin de geçerliği olması söz konusudur.

Frones (2009: 278) ise boş zaman etkinliklerinin işlevlerini sanayi toplumları ve sanayileşme sonrası toplumları bakımından incelemektedir: Sanayi toplumlarında boş zaman etkinliklerinin, çocukları arka sokaklardan ve kötü arkadaşlıklardan uzakta tutma işlevi ön planda olduğuna; sanayileşme sonrası toplumun ise bu etkinlikleri geleceğe yatırım odaklı bir 'sosyal eğitim' aracı olarak gördüğüne dikkat çekmektedir. Bir diğer deyişle, sanayileşmeyle gelen risk açısından bakıldığında çocukların kötü arkadaşlardan uzak tutulması ön plandayken, sosyal sermaye açısından bakıldığında çoğunda hem bireysel hem kurumsal düzeyde faydalı arkadaşlıklar kurması ön plandadır. Mahoney ve Cairns (1997) 392 yedinci sınıf öğrencisiyle yaptığı boylamsal çalışmada, daha önceden müfredat dışı aktivitelere katılan çocukların okul bırakma oranlarının katılmayanlara göre daha düşük olduğunu ortaya koymuşlardır.

Eccles ve Barber'in (1999) 1259 Avrupalı Amerikalı çocukla yaptıkları çalışmada, çocukların kilise ve gönüllülük etkinlikleri gibi sosyal destek etkinliklerine katılımlarının pozitif akademik çıktılarla ve riskli davranışlara daha düşük katılımları ile

bağlantılı olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Fletcher, Nickerson ve Wright (2003)'ın 147 çocukla yaptığı çalışmada, çocukların kulüp aktivitelerine katılımlarının daha yüksek akademik notlarla ve spor faaliyetlerine katılımlarının daha yüksek psikososyal olgunluk düzeyiyle ve öğretmenlerin sosyal yeterlik konusundaki notlandırmalarının daha olumlu olmasıyla ilişkilendirildiği görülmektedir.

2.6. Sosyal, Kültürel, Ekonomik Sermaye ve Habitus

Ebeveynlerin çocukların boş zaman etkinlikleri üzerindeki yönlendirici etkilerinin genelde sosyolojik bakımdan, özelde Bourdieucü bir perspektiften ele alınmasında, habitus, sosyal sermaye, kültürel sermaye ve ekonomik sermaye kavramlarının anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmanın konusuna yakın sosyolojik çalışmalarda da bu faktörlerin önemi vurgulanmıştır. Örneğin, Chin ve Phillips (2004) de Kaliforniya'daki ilkokul çocuklarının yaz tatillerinin ebeveynler tarafından hangi motivasyonlarla organize edildiğini araştırdıkları çalışmada, bütün ebeveynler çocuklarının beceri ve yetenek geliştirmelerini istedikleri; ancak çocuklarını yönlendirdikleri faaliyetlerin nitelik ve niceliği ebeveynlerin ekonomik, sosyal ve kültürel sermayelerine göre farklılaştığı bulgulanmıştır. Bu bölümde araştırmanın analiz birimlerini oluşturan söz konusu kavramlar tartışılıp anlam dünyaları ayrıntılı bir şekilde ele alınmaktadır.

2.6.1. Ekonomik, Kültürel ve Sosyal Sermaye

Ebeveynlerin sosyal yatkınlıkları sahip oldukları sermayeler ile şekillenmektedir. Bourdieu'nün sermaye çeşitleri tespiti, bu çalışma bağlamında, ebeveynlerin çocukların boş zamanlarını örgütleme tutumlarına etki eden sosyolojik dinamiklere ışık tutması bakımından önemlidir.

Bu çalışmada analiz birimleri olarak kullanılacak olan Bourdieu'nün ekonomik, sosyal ve kültürel sermaye kavramlarını ise Calhoun (2014: 106) şöyle açıklamaktadır:

> "Aileler, maddi sahipliğin (ekonomik sermaye) yanı sıra, çocuklarını yetiştirme ve evliliklerini planlama biçimleriyle bağlantı ağlarını (sosyal sermaye) genişletebilir ve prestijlerini (kültürel sermaye) artırabilirler. Her bir örnekte, birikim her kuşakta yeniden üretilmek zorundadır, aksi takdirde yok olur".

Buradan anlaşılacağı gibi, bu sermayeler birer miras gibi ebeveynlerden çocuklara aktarılmaktadır.

Sermayelerin bu araştırma kapsamındaki yeri, şu perspektiften daha net anlaşılabilir: Ebeveynler, ekonomik sermayeleri izin verdiği müddetçe çocuklarını belli aktivitelere yönlendirebilecektir. Ancak ekonomik sermayelerini çocuğun geleceğine yatırım olabilecek biçimde kanalize edebilmeleri, kültürel sermayelerine bağlıdır. Kültürel sermaye ise, ebeveynlerin kendi ebeveynlerinden miras gelen kültürel birikimine, içinde bulundukları sosyal sermayesine ve yine sahip oldukları ekonomik sermayeye bağlıdır. Dolayısıyla, bu sermayelerin birbirine bağlı ve birbirini üreten bir örüntüyü oluşturduğu söylenebilir. Bu durum Bourdieu'nün tanımlamasında da şöyle izah edilmektedir:

> "Anında ve doğrudan paraya çevrilebilir ve mülkiyet hakları biçiminde kurumsallaştırılabilir olan ekonomik sermaye; belirli şartlar içinde ekonomik sermayeye çevrilebilir olan ve eğitim vasıfları biçimlerinde kurumsallaştırılabilir olan kültürel sermaye; ve son olarak toplumsal bağlantılardan ("yükümlülükler") oluşan, belirli şartlar içinde ekonomik sermayeye çevrilebilir ve bir soyluluk unvanı gibi biçimlerde kurumsallaştırılabilir olan sosyal sermaye (…)". (Bourdieu, 1986, Çev: Mehmet M. Şahin).

Diğer yandan altını çizmek gerekir ki, bu çalışma, serbest zaman etkinliklerine katılımı sosyal ve kültürel sermaye eksikliğine indirgeyerek yoksul çocukların pasif bir sosyalizasyonu olduğu algısına karşı çıkmaktadır (Roets vd., 2015: 277). Diğer bir deyişle, çocuklar kültürel ve sosyal sermayelerine bağlı bir nitelikte toplumsallaşmaktadır, ancak bu, yoksul çocukların toplumsallaşmadığı veya edilgen kalmaya mahkûm oldukları anlamına gelmemektedir. Nitekim Roets ve arkadaşları (2015: 283), bazı yoksul çocukların eve maddi katkı getirecek işler yaparken başarılı hissettiklerini çocuklarla gerçekleştirdiği mülakatlarla ortaya koymaktadır. Diğer yandan, günümüzde televizyon ve internete bağımlı, ev merkezli sosyalizasyona sahip burjuvazi sınıfın çocuklarından da söz etmek mümkündür. Tam da bu nedenle, bu çalışma düşük ve orta gelirli ailelerin çocuklarının boş zaman değerlendirme biçimlerini de araştırarak ikisi arasında niteliksel farkı ortaya koymayı hedeflemektedir.

Sermaye türlerinin hangi eğilim ve davranış kalıplarıyla ilişkili olduğunu anlamak, etkinlik türlerinin seçimi altında yatan sosyolojik motivasyonların görülmesi açısından önemlidir. Bourdieu (2014: 35 – 45) bu ayrımı şöyle açıklamaktadır: *Kültürel sermaye*, [kültürel] eserlerle kurulmuş gerçek bir alışkanlık söz konusu olduğunda mevcuttur; böyle bir alışkanlık da tiyatro, müze veya konsere sadece okul düzenlediğinde veya tek tük giderek değil; düzenli bir katılımla kurulabilir. Kültürel sermaye, eğitim yoluyla sadece bir ölçüde kazanılabilir; zira okul eğitiminin bir

gerekliliği olarak mecbur kılınan bir okuma yoluyla bir tiyatrodan haberdar olmaktan ziyade, aile çevresinden edindiği habitusla eğitimin gerekliliklerinin ötesine geçerek tiyatroya gidebilmek bir kültüre sahip olmayı ifade etmektedir. Bir başka deyişle, sadece eğitimsel olan, kültürün bir kısmıdır; tamamı değildir. Bourdieu (2014) bu farkı en iyi şu örnekle izah etmektedir: *"En yoksun öğrenciler başka imkânları olmadığı için eğitimden gelen davranış kalıplarıyla dezavantajlarını telafi etmenin bir aracını bulmaktadır; zira bazıları için seçkinlerin kültürüne nüfuz etmek, uğruna yüksek bedel ödenmiş bir fetih, diğerleri içinse bir mirastır"*. Başka bir ifadeyle, bireylerin farklı sermaye türlerini artırmaları eğitim yoluyla da mümkün olmakla birlikte, bununla sınırlı değildir. Bourdieu (1973: 259), özellikle ailenin önceki jenerasyonlarından da birikerek gelen bazı alışkanlıkların, yani sermayeyi kullanabilme yatkınlıklarının altını çizmektedir:

> "Tiyatro, konser ve her şeyden önce müzeye gitme (bu son faaliyette ekonomik engel etkisi aşağı yukarı yoktur) istatistikleri; önceki nesillerden biriken ve aktarılan kültürel zenginlik mirasının (teoride herkese sunulmasına rağmen) aslında sadece bu mirası kendine mal etme araçlarına sahip olanlara ait olduğunu yeterince hatırlatıcı niteliktedir."

Öyle ki, sermaye "mirasını" kullanabilme yatkınlığı, belli sınıfsal özelliklere sahip olmayı gerektirmektedir. Zira bu yatkınlık, öğrenmenin ötesinde içselleştirme ve yaşam biçimi haline getirmekle ilgilidir. Bu noktada, Bourdieu (1973: 265), kültürel sermaye varislerinin sınıfsal konumlarına ait özelliklerin ortaya konmasıyla ilgili çalışmaların, kültürel meta tüketicileri sınıfını tespit edebildiğine, yani tüketim metasının niteliğinin de kültürel sermayeyi yansıttığına işaret etmektedir:

> "(...) Dahası, örneğin müze, tiyatro, konser, sanat, sinema ve daha genel olarak "meşru" kültürü oluşturan tüm sembolik zenginliğin tüketicilerinin dağılım yapısı olarak görülen kültürel sermayenin, yapısının veya dağılımının yeniden üretilmesine ait mekanizmalar gibi tüketilmeye değer bulunan kültürel metaların "tüketicileri"nin üretimi için toplumsal koşullar sistemini inşa etmeyi mümkün kılmaktadır".

Sosyal sermaye ise "az çok kurumsallaşmış olan karşılıklı arkadaşlık ve tanıma ilişkileriyle kurulmuş dayanıklı bir ağ ile ilintili gerçek veya potansiyel kaynakların toplamıdır (Bourdieu, 1986: 249)". Bireylerin diğeriyle olan bağlantıları, bu ilişkilerin getirdiği yükümlülükler ve ayrıcalıklar sosyal sermayeyi oluşturmaktadır (Göker, 2014: 283). Ailenin ekonomik, kültürel ve sembolik birikimini nasıl kullanacağı, örneğin çocuğu hangi okula göndereceği, hangi boş zaman aktivitelerine yönlendireceği, sahip oldukları sosyal sermayeyi yansıtmaktadır (Güçlü, 2012: 88). Bourdieu (1986: 52),

sosyal sermayede temellendirdiği bu ilişkiler ağının verili olmadığının altını çizmektedir: Bu ağın kurulması ve sürekliliği için mütemadiyen bireysel veya kolektif olarak bilinçli veya bilinçsiz sosyal ilişkilerin kurulması veya yeniden üretimi hedeflenerek çalışılması gerekmektedir.

Bourdieu'nün ekonomik sermayesi ise salt ekonomik kaynakların elde bulundurulması anlamına gelmektedir (Özsöz, 2007: 19). Örneğin, belli materyallere sahip olmak için ekonomik sermaye yeterlidir; ancak bu materyalleri belli amaç için dönüştürmek için kültürel sermayeye sahip olmak gereklidir (Bourdieu, 1986: 50). Benzer şekilde, ekonomik sermayenin doğrudan erişim sağlayabildiği alanlar olmakla birlikte, sadece sosyal sermaye sayesinde kurulan ilişkiler yoluyla erişebilen alanlar da bulunmaktadır. Buradan hareketle, ekonomik sermayenin doğrudan sosyal ve kültürel sermayelere bağlı olmadığını, ancak sosyal ve kültürel sermayenin kullanılmasında bir araç olabileceği söylenebilmektedir. Zira Mayall da (2002: 28), çocukların kaynaklara erişimi ailelerin sosyoekonomik şartlarına bağlı olduğunu vurgulamaktadır.

Bourdieu ayrıca ekonomik, kültürel ve sosyal sermayeyi kapsayan, bireylerin mensup olduğu toplumsal sınıfa da büyük önem atfetmektedir. Öyle ki, ona göre toplumsal köken sosyal yaşamın tüm alanlarında belirleyicidir:

> "Tamamıyla farklı yaşam veya çalışma koşullarını ve başarı şanslarını tanımlayan toplumsal köken, tüm belirleyici faktörler arasında etkisini tüm alanlarda, başta varoluş koşulları olmak üzere öğrenci deneyimlerinin tüm seviyelerinde gösteren tek faktördür. Yaşam alanı ve buna uygun düşen günlük yaşam tarzı, maddi imkanların toplam miktarı ve bunun farklı harcama kalemleri arasındaki dağılımı, bağımlılık duygusunu yoğunluğu ve biçimi (ki bunun kendisi de eldeki maddi kaynakların kökenine ve bu kaynakların edinim şekline atfedilen değere göre değişkenlik gösterir) doğrudan ve güçlü biçimde toplumsal kökene bağlıdırlar ve aynı zaman da toplumsal kökenin bu tesirini idame ettirirler" (Bourdieu, 2014: 30).

Öğrenciler toplumsal kökenlerinin dezavantajlarından belli alanlarında kurtulabilseler de başka alanlarda bu dezavantajları yaşamaktadırlar. Bourdieu (2014: 25-33), öğrencilerin bu anlamda sergiledikleri uyum kabiliyetinin de karşılaşacakları kültürel engelleri engellemediğini tartışmaktadır:

> "(...) yoksul kesimlerden gelen öğrencilerin aşmak zorunda oldukları kültürel engellerin öneminin bir kanıtını, yükseköğretim seviyesinde tespit edilebilmeye devam eden, toplumsal kökenle anlamlı biçimde ilişkili tutum ve beceri farklılıklarında bulabiliriz. Ki bu, kültürel engellerin ayırdığı söz konusu öğrencilerin hepsi yaklaşık on beş-yirmi yıl boyunca devletin homojenleştirici müdahalelerinin nesnesi olmuş olsalar da; içlerinden en

> yoksun olanları ancak ve ancak büyük bir uyum kabiliyeti sergileyerek veya göreceli olarak daha iyi bir çevreden gelmek suretiyle elenmekten kurtulmuş olsalar da böyledir (...) Alt sınıflardan gelen ve elenmekten kurtulmuş öğrenciler için başlangıçtaki dezavantajlar zamanla biçim değiştirirler: sosyal geçmiş, erken ve sıklıkla kötü yapılmış bir yönlendirme, zorunlu tercih veya yerinde sayma gibi ara aktarım mekanizmalarının tesiriyle tedrisi borç yekununa dönüşür".

Buradan hareketle, "sınıfsal hareketliliğin" pratik yaşamda toplumsal kökene bağlı olarak esnek bir alan olmadığını söylemek mümkün görünmektedir. Bu noktada Bourdieu, kültürel sermayenin bir alt türü olarak eğitim sermayesinin (2015: 128) bireylere eşit nitelikte ve eşit nicelikte sunulmadığına dikkat çekmektedir. Ona göre (2015: 172), sınıfsal konumların "ödünç alınması" bireyin aldığı eğitimden gelen farklılıklara dayanmaktadır:

> Bir sınıfın başlangıçta belli bir iktisadi ve kültürel sermayeye sahip olan üyelerinin (verili bir olasılık dahilinde) kendilerini, belli bir konuma götüren bir eğitim ve toplum güzergahına adadıklarını söylemek, aslında sınıfın bir fraksiyonunun (söz konusu açıklama sisteminin sınırları içinde a priori olarak tanımlanamayacak olan) başka bir sınıfın üyeleri için en olası üst ya da alt güzergahı ödünç alarak ve böylelikle yukarıdan ya da aşağıdan sınıf değiştirerek, sınıfın bütününde en sıkça izlenen güzergahtan sapma yolunda olduğunu söylemek anlamına gelir".

Bourdieu'ye göre (1989: 17), "Aktörler; bütün bir toplumsal alanın ilk boyutuna sahip oldukları toplam sermayelerine göre, ikinci boyutuna ekonomik ve kültürel olarak farklı sermaye türlerinin sahip oldukları varlıkların toplam hacmi içindeki göreli ağırlığına göre dağılmıştır". Bu bakımdan kültürel, ekonomik ve sosyal sermayelerin birbirini tetikleyen ve birbiriyle ilişkili ve karmaşık yapısını anlamak önemlidir. Çalışmada, çocukların ev içinde ve ev dışında hangi motivasyonlarla belirli faaliyetlere yönlendirildikleri bu dinamiklerle anlam kazanacağı beklenmektedir. Çocukların hem faaliyetlerinin niteliği, hem de faaliyetlere erişimleri, sahip oldukları sermayelere bağlı görünmektedir., Zira "öğrenciler daha yoksun bir çevreden geldikçe tercihlerinin kısıtlanma ihtimali daha da yüksektir" (Bourdieu, 2014: 19). Sonuç olarak, çocukların sahip olabilecekleri olanakları değerlendirme biçimleri de ailelerinden onlara miras kalan sermayelerine dayanmaktadır.

2.6.2. Habitus

Bourdieu'nün kolektif bir özne olarak gördüğü ailelerin (Güçlü, 2012) farklılaşmasını açıklamak üzere kullandığı bir diğer kavram *habitus*tur. Toplumsal

olarak inşa edilmiş yatkınlıkları imleyen habitus, her failin sosyal mekândaki konumuna göre biçimlendirilmiştir ve sınıfa özgü bir kavramdır: başka bir deyişle, habitus, benzer konumdakilerin kolektif bilincidir ve bireylerin dünyayı benzer biçimde sunmaları, değerlendirmelerini mümkün kılan bilişsel ve duygusal bir kılavuz sağlamaktadır (Çeğin ve Göker, 2015: 18-19). Bu açıdan habitus, alışkanlık gibi tekrarlar yoluyla hem zihnimiz hem bedenimizle kazandığımız bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Öyleyse, çocukların boş zamanlarının örgütlenmesinde, ebeveynlerin habituslarının da, yani içinde bulundukları sosyal çevrenin yatkınlıklarının da etkili olduğu ileri sürülebilir.

Bourdieu, sosyal hayatı bir oyuna benzetmektedir; oyun, sadece kurallara uymayı değil, sürekli doğaçlamayı ve oyunun nasıl oynanması gerektiği anlayışına sahip olmayı gerektirmektedir: buradan hareketle, bir oyundaki her oyuncunun bir sonraki hareketi, bir sonraki oyunu ve bir sonraki vuruşu sezgileriyle kavrama kapasitesini "habitus" olarak tanımlamaktadır (Calhoun, 2014: 78 - 79). Oyunda, sosyal hayatta olduğu gibi, sadece fiziksel yetenek değil, aynı zamanda konsantrasyon ve uygun fırsatlar yaratma kabiliyeti önemlidir.

Lareau ve McMarmara Horvat (1999: 39), oyun metaforunu geliştirerek, habitus ve sermaye kavramlarını iskambil oyununda somutlaştırmaktadır: Farklı kâğıtlara (sermaye) sahip oyuncuların oyunu oynayabilmek adına (sermayelerini kullanmak) farklı yetenekleri (habitus) bulunmaktadır. Diğer bir deyişle, bireyler farklı habitusları sayesinde farklı sermayelerle yaşama katılmaktadır. Buradan hareketle, çocukların etkinliklere katılımında hem kendi hem de ebeveynlerinin habituslarının etkili olduğu görülebilmektedir.

2.7. Çocuğa Atfedilen Değer Bağlamında Boş Zamanın Örgütlenmesi

Bu bölümde Türkiye'de çocukluk ve aile sosyolojilerine katkı sağlamış psikolog Çiğdem Kağıtçıbaşı ve arkadaşlarının 1970 ve 2005'te yürüttükleri Çocuğun Değeri araştırmalarının bulguları ışığında çocuğun boş zamanının örgütlenmesi ele alınmaktadır. Kağıtçıbaşı bu araştırmalarda çocuğa ebeveynler ve toplum tarafından atfedilen değerler çerçevesinde Türkiye'de çocukluğun algılanış biçimlerini ortaya koymuştur. Bu bakımdan, bu tez çalışmasının kuramsal çerçevesi açısından önemli bir yeri bulunmaktadır.

Araştırmada çocuğa atfedilen değer, çocukların ebeveynlere verdikleri psikolojik, sosyal ve ekonomik yarar/doyum olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır (Kağıtçıbaşı, 2012: 150; Kağıtçıbaşı ve Ataca, 2005: 318; Kağıtçıbaşı, 1993: 95). Buna göre, çocuğun ekonomik değeri haneye yaptığı maddi katkıyı; sosyal değeri aile isminin devamını ve çocuk sahibi olmakla kazanılan sosyal statüyü; psikolojik değeri ise ebeveynlere verdikleri mutluluk, sevgi gibi doyumları temsil etmektedir (Kağıtçıbaşı, 2012: 150).

Bu üç yarar/doyum alanı çocukların boş zaman etkinliklerinin seçiminde ebeveynlerin tutumlarının sosyolojik açıdan yorumlanmasında kullanılabilir. Nitekim ebeveynlerin çocuklara atfettikleri ekonomik değer, çocuğun boş zamanlarında maddi katkı sağlayacak işler yapmaya yönlendirme tutumunu etkileyecektir. Çocuğa atfedilen psikolojik değer, çocuğun boş zamanlarında ailece vakit geçirme etkinliğine verilen değerle ölçülebilecektir. Ebeveynlerin çocuğa atfettikleri sosyal değer ise, çocuklarını akraba ziyaretlerine götürme, toplumsallaşmasına yardımcı olacak faaliyetlere katılımını sağlama gibi çocuğun ailenin sosyal ortamındaki görünürlüğünü ve etkinliğini artıracak etkinliklere yönlendirme tutumlarını etkileyecektir.

Kağıtçıbaşı (1993: 49) aynı zamanda 1970'deki Çocuğun Değeri araştırmasında çocuğa atfedilen değerlerin, bir diğer deyişle çocuğun aile içindeki yerinin, ailenin sosyo-ekonomik düzeyine ve oturulan yörenin gelişmişlik düzeyine göre değiştiğini ortaya koymaktadır. Ancak 2005'teki çalışmasında çocuğa atfedilen ekonomik ve sosyal değerin, ebeveynlerin oturdukları bölgenin gelişmişlik düzeyine, eğitim durumuna, sosyoekonomik düzeyine göre değişiklik gösterirken; çocuğa atfedilen psikolojik doyum değerinin değişmediği gözlemlenmektedir (Kağıtçıbaşı ve Ataca: 2005: 334). Başka bir ifadeyle, Kağıtçıbaşı (1993: 34) karşılıklı bağımlılık, sevgi gibi çocuğa atfedilen psikolojik değerlerin, kentleşme ve maddi olanakların artmasıyla da gücünü kaybetmediğini ortaya koymuştur. Buna göre, her sınıftan Türk ailesinin özerklikten ziyade, çocuğun aileye bağlılığına vurgu yaptığını söylemek mümkündür.

Çocuğun ekonomik değeri, çocuğun küçükken ve büyüdüğünde ailesine maddi katkıda bulunmasını ve özellikle de ana-babası için bir yaşlılık güvencesi kaynağı oluşturmasını içermektedir; sosyo-ekonomik düzey ile oturulan bölgenin gelişmişlik düzeyi arttıkça çocuğun ana-baba için ekonomik değeri azalmakta ve yetişkin evlattan maddi yardım beklenmemektedir (Kağıtçıbaşı, 1993: 12-98). O halde, çocuğun maddi katkı sağlayacak işlerde çalıştırılmasının ebeveynler tarafından "serbest zaman etkinliği" olarak değerlendirilmesi, hane halkının ikamet ettiği bölgeye göre değişiklik

göstereceği söylenebilecektir. Bu değerin ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşması, çocuğa yüklenen ekonomik değerin çocuğun okul sonrası boş zamanlarında, hatta okula gitmesi gereken zamanda aileye maddi katkı getirecek işler yaptığını göstermektedir. "2.8.5. Çocuk işçiliği" bölümünde daha ayrıntılı tartışıldığı üzere, gelişmekte olan bir ülke olarak Türkiye'de çocuk işçiliği yaygın bir sorundur.

Ayrıca, çocuğun sosyal değeri ise, toplum içinde kazandırdığı statüyle ilgilidir. Aghajanian (1988: 89), İran'da çocuksuz kadınların "şeytan gözlü, kurak toprak" gibi etiketlerle damgalandığını tartışmaktadır. Buradan da ebeveynin çocuğa verdiği toplumsal değer açıkça görülmektedir. Dolayısıyla çalışmada, çocuğun sosyal değeri bağlamında ebeveynlerin çocuk sayısı ve çocukların cinsiyetine bağlı olarak çocuklarını sosyal çevrelerinde görünür kılmak üzere belli serbest zaman etkinliklerine yönlendirip yönlendirmedikleri de önemli bir etken olarak ele alınacaktır.

Ekonomik, sosyal ve kültürel sermayenin, ebeveynlerin çocuklarına atfettikleri ekonomik, psikolojik ve sosyal değerler üzerinde de doğrudan belirleyici olduğunun altını çizmekte fayda vardır. Örneğin, ekonomik sermayesi düşük ebeveynin çocuğa ekonomik değer atfedeceği açıktır. Çocuğa verilen sosyal ve psikolojik değer yine ebeveynin kültürel ve sosyal sermayeleri ile bağlantıları göz önüne alınarak yorumlanmalıdır.

2.8. Modern Çocuklukta Belli Başlı Boş Zaman Etkinlikleri

Modern çocuklukta bilgisayar oyunlarından sokak oyunlarına, sosyal medyada etkileşimden çocuk işçiliğine boş zamanın geçirilmesi bağlamında çocuklara yönelik geniş yelpazede etkinlik türü yer almaktadır. Bu bölümde akran etkinliklerinin demografi, cinsiyet, sınıf ve yaşam evresi bakımından değişiklik gösterdiği (Frones, 2009) varsayılarak, modern çocukluktaki belli başlı boş zaman etkinliklerinden bu çalışma kapsamına alınanlar, söz konusu faktörler ve ilgili sosyolojik kuramlar ekseninde tartışılacaktır.

2.8.1. Ev içi emeğe katkı

Çocuklar okul sonrası boş vakitlerinde hanenin gündelik hayatını sorunsuz sürdürebilmesi için ev içi emeğe katkıda bulunabilmektedir. Kimi çocuklar için ev işlerini yürütmek asli bir görev iken, kimi çocuklardan bu tür işleri yapması beklenmemektedir. Bu bölümde özellikle Türk ailelerinde olmak üzere dünyada

ebeveynlerin çocukları ev işlerine katılmalarını sağlamaya yönelik tutumları sosyolojik bir perspektifle tartışılmaktadır.

Uluslararası Çalışma Örgütü (*International Labor Organization,* [ILO]) ve Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] tarafından 2012'de gerçekleştirilen "Çalışan Çocuklar 2012" araştırmasında *ev işleri* şöyle tanımlanmaktadır:

> "Ev işleri: Hanehalkı fertleri tarafından kendi evlerinde gerçekleştirilen ve ekonomik faaliyet tanımının dışında kalan faaliyetlerdir. Bu faaliyetler, hanehalkı fertleri tarafından (çocuklar da dahil olmak üzere) ücretsiz olarak gerçekleştirilen evle ilgili işleri kapsamaktadır. Yemek pişirme, çamaşır yıkama, ütü yapma, hanehalkı için alışveriş yapma, küçük kardeşlere veya hanede bulunan hasta fertlere bakma, evi temizleme, hanede bulunan eşyaları onarma vb. faaliyetler bu kapsamda değerlendirilmektedir." (ILO ve TÜİK, 2012).

Görüldüğü üzere, ILO ve TÜİK'in ev işleri tanımına evin fiziksel olarak bakımı ve gündelik işlerin yanı sıra kardeşlere ve hanedeki hasta fertlere bakmak da dahil edilmektedir. Dolayısıyla çocukların ev işlerine katılımından söz ederken, tüm bu faaliyet alanlarının göz önünde bulundurulması önem taşımaktadır.

Mayall, çocukların 5 yaşından itibaren kişisel bakımlarının önemli bir kısmını (giyinmek, açlık/susuzluklarını takip edebilmek, el yüz yıkamak vs.) kendilerinin yapabildiklerine; 9 yaşından itibaren ise kendi bakımlarını neredeyse tamamen yapabildiklerine, aile ilişkilerine ve etkileşimlerine katkıda bulunduklarına, temizlik, sofra kurma gibi ev içi emeğe katıldıklarına, böylelikle evdeki iş bölümünün parçası olduklarına dikkat çekmektedir (Mayall, 2002: 47).

ILO'nun 2012'de dünya çapında yürüttüğü "*Global estimates and trends of child labor*" (Çocuk işçiliğine dair küresel tahmin ve trendler) araştırmasına göre, dünyadaki çalışan çocukların %6.9'u (11 milyon çocuk) ev işlerine katılmaktadır (ILO, 2012).

ILO ve TÜİK'in 2012'de Türkiye'de yürüttüğü "Çalışan Çocuklar" araştırmasına göre ise, Türkiye'de ev işlerine katılan 6-17 yaş grubundaki çocukların oranı %49,2'dir (7 milyon 503 bin çocuk). Çalışma süreleri bakımından, ev işlerine katılan çocukların %47,2'si (3 milyon 540 bin çocuk) haftada 2 saat ve daha az; %80,1'i ise (6 milyon 12 bin çocuk) haftada 7 saat ve daha az süreyle ev işlerine katkıda bulunmaktadır (ILO ve TÜİK, 2012).

Bu verilere göre, Türkiye'de ev işlerine katılan çocukların neredeyse tamamı haftada 7 saate kadar çalışmaktadır. Ev için yapılan işler arasında %29,7 oranla en çok "hane için alıveriş yapmak" yer almaktadır. Cinsiyete göre yapılan işler bakımından ise,

erkek çocukların %50.8 oranla en çok "hane için alışveriş yaptıkları"; kız çocukların ise %25.8 oranla "ev ve ev eşyalarının temizliği" ve %20.6 oranla "hane için alışveriş yapmak" olarak bulgulanmıştır (ILO ve TÜİK, 2012).

Ev işlerine etkileşimci bir yaklaşımdan bakıldığında, hem cinsiyete hem de ev işinin niteliğine (çamaşır, bulaşık, yemek, tamir) yüklenen anlamlar ön plana çıkmaktadır. Pek çok kültürde kadınların "ücretsiz ev işçisi" olarak çalıştığı ve ev işlerinin önemli bir kısmının kadınlara yüklendiği bilinmektedir. Hooks'a göre (2012: 67), kadın için ev, diğerlerinin ihtiyaçlarını karşıladıkları bir çalışma alanı olmuştur; bu anlamda ev işlerinin yanı sıra evdeki gerilimi azaltmak ve huzurlu bir ortam sağlamak da kadının görevleri arasında görünmektedir. Bu yüzden de, dışarıda çalışmanın kadın için özgürleştirici olduğunu savunmaktadır.

Qvortrup'a göre, modern toplumlarda cinsiyet, çalışma, aile, toplumsal sınıf gibi toplumsal yapısal unsurların değişime uğramasıyla anneler ev dışında çalışma hayatına katılmışlardır. Bu da hem çocukların etüt merkezleri, kreş gibi kurumlarda daha fazla zaman geçirmelerine, hem de çocukların ev işlerine katılmasına neden olmuştur. ILO ve TÜİK'in raporundaki veriler de bu ifadeyi destekler niteliktedir. Rapora göre, kent/kır ayrımında, ev işlerine katılan çocukların %73'ünün kentsel yerlerde, %27'si kırsal yerlerde ikamet etmektedir (ILO ve TÜİK, 2012). Kentsel bölgelerde kadınların tam zamanlı işlere katılımlarının arttığı düşünüldüğünde, çocukların ev işlerine katkı sağlamalarının kırsal kesimlerdeki çocuklara göre ciddi oranda yüksek olduğu görülmektedir.

Wharton (2005: 136), kadının iş gücüne katılım oranlarının artışının, erkeğin de ev içi emeğe katkıda bulunmasına neden olduğunu vurgularken, bir yandan da kadının yine ev işlerinin büyük bir kısmını yerine getirdiğine dikkat çekmektedir. Hanedeki iş bölümünün cinsiyet göre dağılımı ailede aşılanmaktadır. Kağıtçıbaşı da (1981: 112), Türk ailelerinde ev işlerine yardım beklentisinin kızlara oranla erkeklere karşı daha az olduğunu ortaya koymuştur. ILO ve TÜİK'in verileri Kağıtçıbaşı'nın ifadesini doğrulamaktadır. Rapora göre, ev işlerine katıldığını beyan eden çocukların %56,8'i (4 milyon 261 bin kişi) kız çocuğudur (ILO ve TÜİK, 2012).

Günümüzde ebeveynlerin büyük zamanını iş hayatında geçirdiği göz önüne alındığında ev içi yükün aile üyeleri arasında paylaşılması, çocukların da ev içi emeği fark etmesi önemli görünmektedir. Ancak ev işlerinin cinsiyet temelinde orantısız dağılımı ataerkil sistemi beslemektedir. Corsaro (2011: 39) ev işlerinin niceliğinde

olduğu gibi niteliğinde de cinsiyetin rol oynadığını belirtmektedir. Ona göre, kız çocukları yemek pişirme, temizlik gibi iç mekân işleri yaparken, erkek çocukları bahçe, tamir işleri gibi dış mekân işlerini ağırlıklı yapmaktadır. Bu noktada, çocukların ev işlerine katılımları olduğu kadar, hangi işleri yaptıklarının da önemli olduğu görülmektedir.

2.8.2. Aileyle geçirilen zaman

Aileyle geçirilen zaman, çocuğun sosyalizasyonunun yapı taşlarındandır; hane halkının etkileşim süreçlerinin kesiştiği sosyal bir zaman dilimi olarak değerlendirilebilir. Genellikle, birlikte dışarı çıkmak, akşamları birlikte vakit geçirmek, akrabalarla görüşmek, kutlama yapmak gibi etkinlikleri kapsamaktadır; çocukların okula, müfredat dışı etkinliklerine katılımlarını sağlamak üzere onlara yol boyunca eşlik etmek de aileyle geçirilen zaman dilimi olarak görülebilmektedir (Mayall, 2002: 45 - 48). Corsaro'ya (2011: 29) göre, çocukların yetişkinlerden edindikleri kültürü nasıl yorumladıklarını anlamak üzere onların yetişkinlerle gerçekleştirdikleri kolektif etkinliklerine bakmak gerekmektedir; bu bakımdan aileler, yorumlayıcı yeniden üretim açısından son derece önemlidir.

Daly (2001: 283) aileyle geçirilen zamanın çoğunlukla türdeş, tutarlı ve evrensel olarak istenen bir hedef olarak kabul edildiğini tespit etmektedir. Öte yandan "2.2.2. Yeni çocukluk sosyolojisi" bölümünde de tartışıldığı üzere çocukluğun evrenselliği anlayışı klasik sosyoloji perspektifinde kalmıştır.

Mayall'a (2002: 29 - 45) göre, ailenin belli örfleri ve alışkanlıkları çocukların günlerinin çerçevesini oluşturmaktadır ve çocuklar bu örf ve rutinlerle etkileşim kurarak onları yeniden üretmekte veya değiştirmektedir: Bu süreçte her yaştan çocuğun babalarından çok anneleriyle tartışma, izin isteme, sohbet etme, aile hikâyelerini dinleme gibi etkileşimlere girdiklerine dikkat çekmektedir.

Ashbourne ve Daly (2010: 313 - 315), aileyle geçirilen zamanı sıradan/özel, planlı/plansız ve karşılıklı birliktelik/belirsiz birliktelik zamanları olarak incelemektedir. Sıradan zaman, birlikte yemek yemek, beraber okula gitmek gibi etkinlikleri kapsarken; özel zamanlar, doğum günü kutlamaları, tatiller gibi dinlendirici, stresten uzak beraber yapılan etkinlikleri belirtmektedir. Karşılıklı birliktelik zamanları (*mutually engaged time*), tüm aile bireylerinin tam katılım sağladıkları zamanlardır, belli bir konuda görüş ayrılıklarının dile getirildiği zamanlar olabildikleri gibi, kendiliğinden gelişen sohbet

gibi keyif verici zamanlar da olabilmektedir. Belirsiz birliktelik anları ise (*ambigious togetherness*) aile üyelerinin aynı anda aynı alanda olmaları, ama etkileşim içinde olmadıkları zamanlar olarak görülmektedir. Örneğin, bu zaman dilimi, Ashbourne ve Daly'nin (2010) araştırmasına katılan bazı ebeveynler tarafından, çocuklarının tiyatro, konser gibi yapılandırılmış bir etkinlikte aktif olarak yer almaları halinde onları izlerken geçirdikleri zaman olarak da tanımlanmaktadır veya çocukların ebeveynlerle aynı alanda olmayıp telefon gibi iletişim araçlarıyla etkileşim kurdukları zaman da sayılabilmektedir.

Aileyle geçirilen olumsuz nitelikli zaman da olabilmektedir; tartışma, kişisel fikirlerin uyuşmaması durumları bunlara örnektir. Diğer bir deyişle, aileyle geçirilen zamanı ideal bir zaman dilimi olarak değerlendirmek bu zamanın çelişik anlam ve tecrübesinin ve farklı boyutlarının gözden kaçmasına neden olmaktadır (Daly, 2001).

Kadının istihdam oranlarının artışı, ebeveynlerin farklı çalışma saatleri, çocukların müfredat dışı etkinliklere katılımlarının artması gibi toplumsal değişimler, ailenin hep birlikte masada olma sıklığını etkilese de; yemek saatleri çoğunlukla tüm aile bireylerinin bir araya geldiği, aileyle birlikte yapılan en popüler etkinlik olarak sayılabilir. Toplumsal tüm katmanlarda ortak bir etkinlik olabilmesi bakımından bu vaktin işlevlerinin ortaya konması önem taşımaktadır. Burada bu zaman dilimi, çocuğun sosyalizasyonuna katkısı bakımından ele alınacaktır.

Larson, Branscomb ve Wiley'e (2006: 2) göre yemek vakitleri, bazı ailelerde birlikte geçirilen tek zaman dilimidir; sessizlik içinde geçirilen bir süre olabildiği gibi, haberlerin tartışıldığı, günlük planların yapıldığı, yapılanların paylaşıldığı bir zaman da olabilmektedir. Ailede annenin yemeği pişirip sofrayı kurması gibi cinsiyet rolleri, sofrada çocuğun konuşmasının ayıp karşılanması gibi kültürel örüntüler sofra başında öğrenilip içselleştirilebilmektedir. Bu bağlamda ailenin geçmişi, ebeveynlerin meslekleri, sosyal sınıfları ve diğer toplumsal ve kurumsal süreçlerin de etkisi bulunduğuna dikkat çekmektedirler. Yemek vakitlerindeki sohbet, var olan kültürel anlamları yeniden üretirken yeni ortak anlamlar da yaratılmasını sağlamaktadır. Çocuklar yemek vakitlerinde izleyici konumunda olup ailesini bir referans grubu olarak alarak 'normatif bir gerçeklik' inşa etmektedir. Diğer taraftan, ebeveynler de çocuklarının davranışlarını gözlemleme, kontrol ve müdahale etme fırsatını bulmaktadır (a.g.e., 3 - 4).

Larson, Branscomb ve Wiley (2006: 9 – 11), aileyle birlikte yemek vakitlerinin çocukları dört şekilde geliştirdiğini analiz etmektedir: Öncelikle, çocuklar gözlemleme ve dinleme yoluyla kendi kültür gruplarının pratiklerini öğrenirler ve elbette ki bu pratikleri dönüştürebilir, yeni anlam ve pratikler üretebilmektedirler. Bu anlamda, çocukların kültürel sosyalizasyonu sağlanmaktadır.

İkinci etkisi, okul başarısı üzerinedir. Larson, Branscomb ve Wiley (2006) orta sınıf ve düşük gelirli ailelerde, çocuklar ve yetişkinler arasında daha çok 'açıklayıcı sohbet' yürütüldüğünü, ebeveynlerin kavram ve olayları gerekçeleriyle anlattıklarını ortaya koyarak sözcük seçimleri ve anlatma biçimleri bakımdan okul başarısının da bu sosyal ortamın içeriğini belirlediğini ifade etmektedirler.

Çocuğun yemek masasında ailesiyle birlikte geçirdiği süreçteki bir üçüncü gelişim alanı ise sosyo-duygusal alandır. Ebeveynlerin birlikte olunan bu zaman fırsatını çocuğa hayattaki zor anları atlatmayı öğretme olarak değerlendirmesi çocuğun sosyo-duygusal gelişime bir katkı niteliğindedir (Larson, Branscomb ve Wiley, 2006: 10).

Dördüncü gelişim alanı ise beslenme davranışıdır; ailecek yemek vakitlerine önem verilen ailelerde çocuklar daha sağlıklı ve düzenli beslenme şansı bulabilmektedir (Larson, Branscomb ve Wiley, 2006: 11).

Görüldüğü üzere, aileyle birlikte geçirilen zamanın aile içi toplumsallaşma ve iletişimden çocuğun biyolojik sağlığına kadar geniş bir etki alanına sahip olduğunu söylemek mümkündür. Mayer, Trommsdorff, Kağıtçıbaşı ve Mishra (2012: 72), Türk aile yapısını duygusal bağlılık modeline yakın olduğunu tartışmışlardır. Diğer bir deyişle, Türk ailelerinde yakın aile ilişkileri ve çocuğun aileye bağlılığı önemli bir yere sahiptir (Kağıtçıbaşı, 2012: 162). Bu bakımdan aileyle birlikte geçirilen zamanın Türk kültüründe de önemli bir yeri olduğu ortaya çıkmaktadır.

2.8.3. Dijital medya kullanımı

Tarih boyunca kitle iletişim araçları toplumlara girdikten birkaç yıl içinde en çok çocuklar tarafından kullanılmıştır (Anderson vd., 2001: 1). Elektrik ağlarıyla çevrelenerek küresel bir köye dönüşen dünyamızda (McLuhan, 1964), dijital medya çocukluğu da kapsayan bir tüketim sektörü haline gelmiştir. Bu bölümde başta internet olmak üzere, günümüzde çocukların sosyalizasyon aracı olarak kullandıkları kitle iletişim araçları çocukluktaki yerleri bakımından ayrıntılı olarak tartışılmaktadır.

Çocukların medya kullanımları modern çocukluk ve yetişkinlik şemsiyesi altında incelenmesi ve anlaşılması gereken sosyokültürel pratikler grubudur (Drother, 2009: 360). Zira çocuklar, bilgi toplumuna katılım konusunda aktör sayılan gruplardır (Scarcelli ve Riva, 2016: 7). Bu bölümde çocukların boş zaman aktivitesi olarak medya kullanımları, yeni medya ve geleneksel medya araçları odağında tartışılacaktır. Bu nedenle, öncelikle yeni medyayı geleneksel medyadan ayıran temel farklılıklara değinmek, çocukların medya araçlarını kullanım amaçlarının ve bu araçların çocuklar üzerindeki ideolojik etkisinin anlaşılması bakımından faydalı olacaktır.

Yeni medya; dijital etkileşimi sağlayan Facebook, Twitter, Flickr gibi sosyal ağ sitelerini ve YouTube, Vikipedia, MySpace gibi kullanıcı tarafından içerik oluşturulan siteleri (Van Dijck, 2011: 161), diğer bir deyişle internet tabanlı kitle iletişim araçlarını kapsarken; "geleneksel" medya, gazete, radyo, televizyon gibi tek yönlü iletişimi sağlayan araçları içermektedir. Yeni medya araçları izleyicinin ve kullanıcının da içerik ürettiği bir etkileşim dünyası sunarken, geleneksel medya araçları etkileşime izin vermemekte veya pek az izin vermektedir.

Öncelikle çocukların yeni medya araçlarını kullanımlarına bakmak gerekirse, dijital ayrım analizinde kullanılan en etkili kategori yaş etkeni olduğunu; yaşın teknolojinin benimsenmesiyle negatif bir korelasyon gösterdiğinin kabul edildiğini belirtmek önemlidir (Scarcelli ve Riva, 2016: 7). Bir başka deyişle, çocuklar küçük yaşlarda kolaylıkla yeni medya ürünlerini kullanmaya adapte olmaktadır.

Yeni medya araçlarının çeşitliliği, izleyiciye ve içerik üreticisine istediği aracı seçme seçeneği sunması, McLuhancı bir deyişle, aracın mesaj olduğunu yansıtmaktadır (Castells, 2004: 455). Başka bir deyişle, etkileşim aracının özellikleri mesajın içeriğini belirlemektedir. Bu açıdan bir araç olarak aktardığı ileti değil, o aracın teknik tahakkümü ön plandadır (Stevenson, 2015: 200). Bu tespit, çocukların yeni medya araçlarının teknik tahakkümü altında olduğunu görmek açısından anlamlıdır. Zira TÜİK'in 2016 yılı "Son üç ay içinde bireylerin yaş grubuna göre bilgisayar ve internet kullanım oranları" araştırmasına göre de 16-24 yaş grubu çocuk ve gençlerin %68,4 oranla bilgisayar; %84,3 oranla internetle meşgul oldukları görülmektedir. Ayrıca TÜİK'in 2013 yılı "Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması"nda ise 6-15 yaş grubundaki çocukların internet kullanmaya başlama yaşları ortalama 9 olarak tespit edilmiş; çocukların %24,4'ünün kendine ait bilgisayarı, %13,1'inin cep telefonu, %2,9'unun oyun konsolu olduğu bulgulanmıştır (TÜİK, 2013). Haftalık internet

kullanım süresi bakımından, "6-15 yaş grubunda internet kullanan çocukların %38,2'si interneti iki saate kadar; %47,4'ü üç ile on saat arasında; %11,8'i on bir ile yirmi dört saat arasında; %2,6'sı ise yirmi dört saatin üzerinde" kullandıkları ortaya konmuştur. Bu veriler yeni medya araçlarının çocuklar üzerindeki teknik tahakkümünü açıkça göstermektedir.

Drusian ve Riva (2010), çocukların yeni medya araçları aracılığıyla kendi kültürlerini oluşturma sürecindeki sosyal davranışlarını ele almaktadırlar. Onlara göre, söylemek istediklerine göre kolayca kısa mesajdan görüntülü konuşmaya, sosyal medyada Facebook, Instagram gibi farklı platformlar arası geçiş yapabildiğine dikkat çekerek *bricoleur high tech* (yaptakçı/özgün sentezci ileri teknoloji) söylemini çocukların dijital medya sürecini nasıl benimsediklerini tasvir etmek üzere kullanmaktadırlar. Buna göre, gençler sembolik olarak ciddi bir teknoloji bilgisiyle belli bir mesajı, o mesajın doğasına en uygun sosyal medya aracını seçerek verebilmeleriyle bir *brikolaj* (özgün sentez/yaptakçılık) sürecinden geçmektedirler (Scarcelli ve Riva, 2016). Bireysel kimliği yeniden üretme aracısı olarak sosyal medya, bir yandan da cemaat duygusu yaratmaya yardımcı olmaktadır (Stevenson, 2015).

İnternetin gelişi, kitle iletişim araçlarının kullanım alanlarını dönüştürdüğü gibi, onların kitleler üzerindeki etkilerini de değiştirmiştir. Artık bilgisayarlar; telefon, televizyon, radyo, gazete işlevlerini yerine getirebildiği için kitle iletişim araçları mobil hale gelmiştir. Telefonu kapatmak veya gelen mesajlara bakmamak toplumsal yaşamla bağlantıyı koparmak haline gelmiştir ki gençler artık böyle bir olasılığı gerçekçi olarak algılamamaktadır (Drotner, 2009: 363).

Scarcelli ve Riva'ya göre (2016: 9), dijital medya kullanımına dair beceriler, sadece teknolojinin kullanımına yönelik teknik becerilerle ilgili değil; aynı zamanda iletişime diğer insanların katılması bakımından sosyal faktörlerle de iç içedir. Bu bakımdan, dijital medyanın kullanımına yönelik üç tip beceri tespit etmektedirler: Yazılım, donanım, arama motoru gibi arayüzlerin kullanımına dair beceriler olarak *teknik ve işlevsel beceriler*; internette bulunan bilgi ve sosyal medya içeriklerinin işlenmesine ilişkin becerileri ifade eden *tüketim becerileri* ve eleştirel biçimde içerik yaratmaya, izleyici gözünden veriyi değerlendirmeye ilişkin beceriler olarak *yaratma ve*

*etkileşim becerileri*dir. Çocuklar tam da bu becerileri esnek biçimde uyarlayabilmeleri bakımından *bricoleur*[3] (yaptakçı/özgün sentezci) olarak nitelendirilmektedir.

Çocuğun dijital ortamdaki sosyalizasyonu incelendiğinde bu platformda da bir akran kültürü oluşturdukları görülmektedir. Scarcelli ve Riva (2016), daha önce belirtilen dijital becerilerin kullanımı kanalıyla dört tip akış oluşturulduğunu tespit etmektedir: Akran akışı, ebeveyn akışı, eğitim akışı ve teknoloji akışı. Bunlardan akran akışı, gençlerin şahsen tanıdığı yakın akranlar ve dijital medyadaki paylaşımları takip edilen uzak akranlar olarak ikiye ayrılmaktadırlar. Çocuğun dijital ortamdaki akranlarıyla olan sosyalizasyonu bu türden bir takipleşme aracılığıyla olabilmektedir. Ebeveyn akışı, çocukların teknoloji bilgisini ebeveynlerine aktarmasıyla ve nadiren de olsa ebeveynlerin bu türden bilgileri çocuklarına aktarmasıyla ilgilidir. Eğitim akışı, teknoloji ve medyaya yönelik bilgilerin ders olarak okullarda işlenmesini ifade etmektedir. Teknoloji akışı ise teknik-işlevsel becerilerin kullanımıyla ilgilidir. Ancak son derece kullanıcı-dostu olarak tasarlanmış platformları kullanmak bu becerilerin tam anlamıyla kullanıldığı anlamına gelmemektedir. Örneğin, gizlilik ayarları Scarcelli ve Riva'nın (2016) çalışmasında kullanıcı çocuklar için zor bir konfigürasyon olarak tanımlanmaktadır.

Çocukların sosyal ağ ve sosyal medya araçlarını kullanarak gösterdikleri etkileşimsel davranışlarının anlaşılması için, çocukların kendini ifade etme çabası altında yatan motivasyonları görmek önemlidir. Örneğin, Murthy, 2012'deki çalışmasında, 140 karakterlik ifade olanağı sunan bir mikroblog olarak Twitter özelinde bireylerin yabancılara karşı kendini ifade biçimini Goffman üzerinden okumaktadır. Bireyler her gün gündelik hayatlarına ilişkin paylaştıkları *tweet*ler aracılığıyla "ben özelim" mesajını vermektedir. Günlük iletişim ritüellerimizin "ego" ve kişisel duygularımızın aynası olduğunu savunan Goffman'ın bu analizinden hareketle, Murthy (2012: 1065) sosyal ağlarda bireylerin sadece diğerlerinin görmesini istediklerini paylaşmasına ve bu yönüyle Goffman'ın "sahne arkası" olarak nitelendirdiği, "kameranın" ve seyircinin girmediği alanların saklanması metaforuna benzediğine dikkat çekmektedir. Böylelikle birey, sanal bir öz sunum yaratmaktadır. Fakat bunu

[3] Eldeki materyallerle üretim yapabilen kişi (Oxforddictionaries, *bricoleur* ve *bricolage* https://en.oxforddictionaries.com/definition/bricoleur , https://en.oxforddictionaries.com/definition/bricolage Erişim tarihi: 22.2.2017)

yaparken kendisini ve paylaştığı içerikleri kamusal alana açarak kendini metalaştırmaktadır.

Binark (2014) ise, çocukların yaşamında dijital oyunların da ciddi bir boyutu olduğuna dikkat çekmektedir. Dijital oyunlar aracılığıyla kurulan sanal cemaatler, çocuklar için bir toplumsallaşma pratiğine dönüşmüştür. İnternet ağı bir uzam haline gelmiştir ve çocuklar bu uzamda ağdaki tanıdıklarıyla etkileşimde bulunmaktadırlar. Dijital oyun kültürü de onların kullandığı bir etkileşim arayüzeyidir. Ona göre, oyuncular inşa ettikleri sanal kimlikle içinde bulundukları sanal cemaate aidiyet geliştirerek "duygu mobilizasyonu" içinde olmaktadırlar. Binark bu bakımdan oyuncuların dijital oyun seçimlerinde kültürel sermaye, ideolojik kimlik, toplumsal cinsiyet algısı gibi sosyolojik belirleyicilerin etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Bir kitle iletişim aracı olarak cep telefonunun kullanımı da çocuklar arasında giderek yaygınlaşmakta ve kullanım yaşı düşmeye başlamıştır. Hatta çocuklar ve gençler ilk ve en hevesli cep telefonu tüketicileri olmuşlardır (Drotner, 2009: 369). Gençler diğer teknolojik iletişim araçlarını olduğu gibi telefonları da kendi akran kültürlerini yarattıkları bir araç olarak adapte etmektedirler: Kısa mesajlar, zil sesleri, emojiler kanalıyla kendi jargonlarını oluşturarak bunları yaratıcı bir biçimde dönüştürmektedirler (Corsaro, 2011: 263).

Öte yandan, dijital medyanın çocuklar tarafından denetimsiz kullanımı belli olumsuzluklara yol açmaktadır. Drotner (2009: 363), bu bağlamda iki tür gerilim alanı tespit etmektedir: Birincisi, dijital medyanın tehlike ve ihlalleri bağlamında; ikincisi ise kimlik performansı ve dışavurumu bağlamındadır. Örneğin, batı toplumlarında on yaş ve üzeri çocukların telefon kullanımı toplumsal pratiklerinin önemli bir kısmını oluşturmaktadır, bu çocuklardan bir kısmı sanal nefret materyallerinin paylaşılması yoluyla siber zorbalığa (*cyber-bullying*) veya tacize uğramaktadır.

Medya ve sosyal medya araçlarının gelişiyle, televizyon bir ölçüde varlığını internet üzerinden sürdürse bile, halen yoğun bir biçimde kullanılan kitle iletişim aracıdır. Teknolojik belirlenimciliği savunan McLuhan (1964: 26) televizyonu, kullanıcısının katılımına izin veren, ancak büyük oranda veri içermeyen bir araç olarak tanımlayarak, televizyonun anlam aktarmayı değil, etki uyandırmayı amaçladığını vurgulamaktadır. Köse (2004: 93), bu etkiyi hipnoza benzetmektedir; televizyon "izleyicinin, direnç momentlerini heyecan dalgalarıyla dolayımsız biçimde şoke" etmektir. Bu anlamda uyuşturucu bir etkiye sahip olduğu ortaya konan televizyon,

çocukları saatlerce pasif bir şekilde izleme edimine tutsak edebilmektedir. Baudrillard'a göre ise "tüketim toplumunun bir ürünü olarak televizyon, kodlanmış bir toplumsal statü unsurudur" (Stevenson, 2015: 263). Televizyonun ev içinde başköşeye konması ve diğer mobilyaların onun konumuna göre düzenlenmesi, bunun en önemli göstergelerindendir.

Anderson ve arkadaşları (2001: 5), 15-19 yaş aralığındaki 570 çocukla medya kullanım davranışları üzerine yaptıkları çalışmada, okul sonrası etkinliklere katılan çocukların televizyon izlemeye daha az vaktinin kaldığını; bu türden etkinliklere katılmayan çocukların ise evde durmaya daha çok vakti kalmakta ve televizyon izlemek de bu zamanı kullanmanın önemli aracı haline geldiğini ortaya koymaktadırlar. Televizyonu açmak sıkıntı gidermek, aktif etkinliklerde bulunmamak üzere yapılan bir alışkanlık haline gelmektedir. Bu bakımdan televizyon nedeniyle eve daha bağımlı hale gelen çocuğun akranlarıyla birlikte daha az sosyalleştiği söylenebilmektedir (Anderson vd., 2001: 130).

Mevcut medya ilişkileri, genellikle medya aracı türü, medya kullanım sıklığı veya cinsiyet, yaş, sosyoekonomik statü gibi yapısal kategoriler üzerinden sınıflandırılırken; Horst, Herr-Stephenson, ve Robinson (2010: 31 - 36) gençlerin bilgisayar oyunları özelinde yeni medya aktivitelerine yatırımını ilgi, uzmanlık ve motivasyon bakımından değerlenmektedirler. Buna göre gençler yeni medyaya üç biçimde katılım sağlamaktadırlar: oyalanmak/vakit geçirmek (*hang out*), takılmak (*mess around*) ve bilgisayar kurdu olarak zaman geçirmek. Onlara göre bu katılım türleri, gençlerin etkinlik, öğrenme ve kimlik oluşturma biçimlerini yansıtmaktadır.

Oyalanmak/vakit geçirmek, oyunların sosyal eğlence yönünü vurgulamakta ve daha çok arkadaşlarla beraber yapılan etkinliklere atıfta bulunmaktadır. *Guitar Hero* gibi bir grup akranın eğlenerek vakit geçirmek üzere katıldıkları oyunlar, oyalanmak türündeki katılım biçimine örnektir. Telefon veya internet aracılığıyla online iletişim kurarak akranlarıyla sosyalleşebilmek, sosyal medya profilleri, anlık mesajlaşma yoluyla online etkileşimde olmak yine bu türe örnektir. Bu alan çocukların kendi otonomilerinde, özel bir alandır.

Takılmak türündeki katılım biçimi, daha rekabetçi, daha yoğun bir medya kullanımını anlatmaktadır; gençler arkadaşlarıyla bu defa daha uzun süreli oyunları tamamlamak, birlikte takım oluşturmak veya birbirlerine karşı yarışmak gibi uzun bir sürecin parçası olmaktadırlar. Horst, Herr-Stephenson, ve Robinson (2010: 53), genel

olarak ergen ve genç yetişkin erkeklerin bu aşamada olduğu gözlemlenmiştir. İstek ve ilgiyle internette bir bilginin peşine düşmek, dijital fotoğraf edisyonu yapmaya başlamak, fotoğrafları filtrelemek gibi deneme yanılma yoluyla zaman geçirmek de bu türdendir. Dolayısıyla takılmak türünde zaman geçirmek, her zaman her çocuğun erişemediği medya, teknoloji ve sosyal kaynaklara erişebilmeyi gerektirmektedir. Bazen bu tür alanlarda uzmanlaşılabilmektedir. Okul yapılandırılmış medya programlarını üzerinde yoğunlaşırken, bu tür programlar denemeye ve oynamaya açıktır.

Bilgisayar kurdu olmak ise, oyunla ilgili takım, kulüp, fan grubu gibi sosyal oluşumlar kurmayı içeren yatırımların yapıldığı, o oyunun kültürünün oluşturulduğu aşamadır. Oyuncuların ürettiği forumlar, materyaller, çizimler bu türden katılımın ürünleridir. Dolayısıyla belli bir gelir düzeydeki çocukların katılım gösterebileceği bir türdür. Daha çok genç yetişkinlerin dâhil olduğu aşamadır. Görüldüğü gibi bu katılım biçiminin medya kullanımının sınırlarını aşan ve kuralları esneten bir yanı bulunmaktadır.

Tüm bu kullanım biçimlerine her çocuğun erişim sağlayamadığına dikkat çekmek gerekir. Medyayı bir kaynak olarak değerlendiren Mayall'ın (2002: 163) da belirttiği üzere, çocukların ekonomik ve sosyal sermaye bakımından eşit olmamaları nedeniyle yeni medyaya erişimlerinin de farklı düzeylerdedir ve medyanın ticarileştirilmesi ve özelleştirilmesi bu eşitsizlikleri beslemektedir.

2.8.4. Boş zaman etkinliği ve kültürel imge olarak oyun

Bu bölümde oyun, yapılandırılmamış bir etkinlik olarak tartışılmaktadır. Diğer bir deyişle, çizelgelerle belli saatlerle ve belli yerlerle sınırlandırılmamış, kendiliğinden gelişen (Fletcher, Nickerson ve Wright, 2003) oyun aktiviteleri ele alınmaktadır.

Tunca'ya göre (2012: 173), oyunun çocuğun farklı arkadaş gruplarıyla etkileşebilmesi ve sosyalleşmesi açısından önemi büyüktür. Bu bakımdan oyunun, sosyal hayatın gerçekliğine hazırlık aşaması; diğer bir deyişle "sosyal hayata yönelik beceri ve manevraların edinildiği tatbikat alanı" olduğu söylenilebilir. Oyun oynayan çocuk sadece boş zaman faaliyetinde bulunmaz, aynı zamanda çocukluğun kültürel imgesini oluşturmaktadır (Frones, 2009: 273).

Yetişkin kontrolündeki gün içinde verilen bir ara olarak (Mayall, 2002: 134), oyunların çocukların kendi kültürlerini oluşturmaları için uygun bir zemin sunduğu söylenebilir. Çocukların sosyalizasyonunu *yorumlayıcı yeniden üretim yaklaşımı*yla ele

alan Corsaro'ya (2011: 166) göre, evcilik oyunları gibi oyunlar yetişkinlerin taklidine dayalıdır; bu oyunları oynarken çocuklar sadece ebeveynleri taklit etmekle kalmaz, yetişkin dünyasına yönelik kendi endişelerini de ortaya koymaktadır. Ona göre oyun, okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsallaşmalarında önemli bir rol oynamaktadır. Bu dönemde çocukların iki tip oyun kurduklarını bulgulamıştır: yaklaş-kaç (*approach-avoidance*) ve drama (*dramatic role play*) (Corsaro, 2012: 488). *Yaklaş-kaç* oyununda çocuklar aralarından birini tehditmiş gibi ilan edip onun etrafında, ona yakalanmadan koşturmaktadır. Çocuklar tarafından yaratılan ve kontrolü sağlanan bu kişileştirme sürecinde çocuklar kollektif karar almaktadır.

*Drama*nın ise çocukların yetişkinlikleri doğrudan taklit ettikleri bir oyun türü olmadığının, kendi endişe ve sorunlarını oyun aracılığıyla canlandırdıkları ve dolayısıyla kendi yorumlarını kattıkları bir kurgu olduğunun altını çizmektedir. Bu süreçte çocuklar cinsiyete dayalı kalıp yargıları öğrenmekte, toplumsal sorunlara karşı insanların geliştirdikleri farklı tutumları görmektedirler (2012: 494). Corsaro'nun "drama" olarak adlandırdığı bu oyun türünün, çocuğun sosyalizasyonunu sembolik etkileşimci yaklaşımdan ele alan Mead'in tespit ettiği "birlikte oyun" aşamasıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Mead'e göre de, çocuk oyun kuralları çerçevesinde başkalarını taklit ederek özfarkındalığını oluşturmaktadır (Corsaro ve Fingerson, 2003: 129). Dolayısıyla oyun, taklide dayalı değil; taklitle beslenen bir kurgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Onur (2005: 37), çocuk kültüründe oyunun bu yönünü şöyle özetlemektedir: *"Oyun; gerçekliği simgesel bir deneyim içinde yeniden kurar; bu süreç toplumsal gerçekliği yeniden üretebildiği gibi onu tersine de çevirebilir."*

Çocukların yapılandırılmamış oyuna yönelebilmesinde, ebeveynlerin tutumları olduğu kadar çocuğun yaşadığı çevresel koşulların ve belediyelerin sağladığı imkânların da rolü büyüktür. Zira oyunun doğasını ve içeriğini çocuklar belirlemekte; ancak (yer ve zaman gibi) fiziksel sınırlarını yetişkinler tanımlamaktadır (Shao-Chang Wee ve Anthamatten, 2014: 87). Severcan'a (2015: 150) göre, bir yer çocuklar için ne kadar çok etkinliğin ortaya çıkmasına olanak sağlarsa o kadar çok çocuk dostudur. Yapısal çevre içerisinde kendi yaş gruplarıyla paylaşabilecekleri, iletişim kurup oyun oynayabilecekleri alanların bulunması, çocuğun içe kapanması ve yalnızlaşmasını önleyebilecek önemli bir faktördür. Zira oyun deneyimi çocukların bilinçsizce çevreyle bütünleşmesini ve toplumla iletişime geçmesini sağlayan (Abbasoğlu Ermiyagil, 2015: 17), çocukluk dönemindeki en önemli sosyalizasyon unsurlarındandır.

Kentlerde nüfus artışıyla birlikte apartman ve site gibi yaşam konutlarına geçilmesi, site bahçelerinin çocuklara uygun bir oyun alanı sunmaması, dışarıdaki park, bahçe ve sokakların güvenli olmaması nedeniyle ebeveynler çocuklarının oyun mekânlarını ev, okul, kurs gibi kapalı mekânlara yönlendirmektedir (Tunca, 2012: 174). Ayrıca çalışmalar, ev çevresindeki park alanları, spor sahaları bulunmasının çocukların fiziksel aktivitede bulunmaları arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Veitch vd., 2007; Roemmich vd., 2006; Epstein vd., 2006). Kentsel ekolojik yaklaşıma göre de, bireyler arası, toplumsal davranışlar çevresel faktörlerden etkilenmektedir (Park ve Burgess, 1967). Veitch, Salman ve Ball (2007), 6-12 yaş grubu 132 çocukla odak grup görüşmeleri yaptıkları çalışmada, halka açık alanların çocuklar tarafından kullanımının; parklarda yer alan ekipmanlara, zaman sınırlamalarına, ebeveyn kısıtlamalarına, kentsel faktörlere ve bireysel motivasyona bağlı olduğunu bulgulamışladır. Buna göre, park ekipmanlarının yanı sıra topla oyun oynayabilecekleri sahaların, koşabilecekleri ve bisiklete binebilecekleri alanların çocukların yaşına uygun olarak yapılandırılması gerekliliğinin altını çizmişlerdir. Ayrıca trafiğe açık yollara yakınlık, düşük ve orta gelirli muhitlerde sokak çetelerinin bulunması da çocukların akranlarıyla oynayabilecekleri kamusal alanlara erişimi önünde engel teşkil etmektedir. Bu çalışmada düşük ve orta gelirli ailelerin çocuklarının gözetimsiz biçimde sokakta oyun oynamalarını talep etmelerini ortaya konması da önemli bir veridir (a.g.e., 2007: 419). Kentsel şartlar düzeltildiğinde, ebeveynlerin çocuklarının sokak oyunlarına yönelmesini destekleyecek eğilimde olduklarını göstermektedir.

Onur (2005: 37), çocukların oyunlarının kendi dünyalarına özgü olmasına rağmen, oyun zamanları, oyun alanları ve oyun nesnelerinin yetişkin denetiminde olduğuna dikkat çekmektedir. Buna göre, çocukların oyun faaliyetlerinin de yetişkinlerin habituslarına göre şekillendiğine işaret etmektedir. Bu bakımdan, çocukların boş zaman faaliyeti olarak oyunun yetişkin perspektifinden ele alınması önem taşımaktadır.

2.8.5. Çocuk işçiliği

Gelişmekte olarak bir ülke olarak Türkiye'de çocukların okul sonrasında ve hatta okul sırasında ekonomik getiri kazandıracak işlerde çalışması büyük bir sorundur. Bu bölümde özellikle Türkiye'de olmak üzere, dünyada çocuk işçiliğinin geldiği boyut

tartışılmaktadır. Ayrıca çocuk işçiliği ile çocuk işçiliği sayılmayan faaliyetler arasındaki farklar, bu alanda yapılan kurumsal çalışmalar ışığında netleştirilmektedir.

Uluslararası Çalışma Örgütü [ILO] çocuk işçiliğini, çocukların okula düzenli devam etmelerini aksattıran, potansiyellerini eksilten, çocuklukların yaşamalarını engelleyen ve onlara zihinsel, toplumsal, fiziksel açıdan zarar veren işler olarak tanımlanmaktadır. Buna göre "çocuklar için zihinsel, fiziksel, toplumsal ya da ahlaki açılardan tehlikeli ve zararlı işler, okula düzenli devam etmelerini engelleyen; okullarından erken ayrılmalarına yol saçacak işler, çocukları okullarıyla aşırı uzun süren ve ağır işleri beraber yürütmek zorunda bırakan işler" çocuk işçiliği kapsamına girmektedir (ILO, Çocuk işçiliği nedir? Erişim Tarihi: 5.3.2017).

Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (*The United Nations Children's Fund* [UNICEF]) ise haftada 1 saat ekonomik faaliyette bulunan veya haftada 28 saat ev işlerine katılan 5-11 yaş grubu çocuklar ile haftada 14 saat ekonomik faaliyette bulunan veya haftada 28 saat ev işlerine katılan 12-14 yaş grubu çocukları "çocuk işçi" olarak tanımlamaktadır (UNICEF, 2007: 43).

Türkiye'de çocuk işçiliğinin boyutu endişe verici gözükmektedir. TÜİK'in 2012'de yürüttüğü Çocuk İşgücü Anketi sonuçlarına göre, Türkiye genelinde 6-17 yaş grubundaki 15 milyon 247 bin çocuğun %5,9'u ekonomik faaliyette çalışmaktadır. Daha ayrıntılı haliyle; 6-14 yaş grubu çocukların 292 bini, 15-17 yaş grubundaki çocukların 601 bini istihdamdadır. Bu çocuklardan %44,8'i kentsel, %55,2'si kırsal yerlerde yaşamaktadır. Ayrıca çalışan çocukların %49,8'i okullarına devam ederken, %50,2'si okula devam etmemektedir (TÜİK, 2012). İstihdamdaki çocukların yarısının okula devam etmemesi çocuk işçiliğinin çocukların eğitim yaşamı önünde ciddi bir engel olduğunu göstermektedir.

Çocuk işçiliği küresel bir sorundur. ILO'nun 2012'de yürüttüğü "*Global estimates and trends of child labor*" (Çocuk işçiliğine dair küresel tahmin ve trendler) araştırmasına göre, dünya çapında çalışan 168 milyon çocuğun %58.6'sı, daha açık ifadeyle, 98 milyon çocuk tarım sektöründe; %32.3'ü (54 milyon çocuk) hizmet sektöründe ve %7.2'si (12 milyon çocuk da sanayi sektöründe çalışmaktadır. Çocuk işçilerin %68.4'ü aile yanında ücretsiz işçi; %22.5'i ücretli olarak çalışmaktadır (ILO, 2012).

Türkiye'de ise, 2012 yılında çalışan çocukların %47'si tarım sektöründe, %25.4'ü hizmet sektöründe, %24,3'ü sanayi sektöründe çalışmıştır. Bunların %46'si ücretsiz aile

işçisiyken; %52'6'sının ücretli veya yevmiyeli çalıştıkları raporlanmıştır (TÜİK; 2012). Görüldüğü gibi dünyada ve Türkiye'de çocukların büyük çoğunluğu tarım sektöründe, daha sonra hizmet ve sanayi sektörlerinde çalışmaktadır.

Bu araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarına çocuk işçiliğine yönelik sorular da dahil edilmiştir. Araştırmada, çocukların ILO'nun tanımına giren "işçilik"lerinin yanı sıra, "işçiliğe" girmeyen ekonomik faaliyetlere karşı da ebeveynlerin sınıfsal konumlarına göre aldıkları tutumların ortaya konması hedeflenmektedir. ILO, çocuk işçiliği sayılmayan faaliyetleri ise şöyle tanımlamaktadır:

> "Çocukların ve ergenlerin sağlıklarına ve kişisel gelişimlerine zarar vermeyecek ya da eğitimlerini aksatmayacak işler yapmalarına genellikle olumlu bakılır. Örneğin evde anne babalarına yardımcı olmak, aile işletmesinde belirli işler yapmak, okul saatleri dışında ve tatillerde cep harçlığı sağlayacak kimi işlerde yer almak gibi. Bu tür etkinlikler çocukların gelişimine ve ailelerinin durumuna katkıda bulunur; onlara çeşitli beceriler ve deneyim kazandırır; yetişkinlik dönemlerinde toplumun üretken üyeleri olmaya hazırlar." (ILO, Çocuk işçiliği nedir? Erişim Tarihi: 5.3.2017)

Deneyim ve beceri kazandıracak aile işletmesinde çalışmak, cep harçlığını çıkarmak üzere bazı işlerde çalışmak gibi "çocuk işçiliği" olarak görülmeyen işler, çocuk işçiliğinden farklı olarak çocuğun potansiyelini artıran, çocuğun üstünde duygusal bir yük teşkil etmeyen işlerdir. Buradan hareketle, çocukların iş yaşamına dair fikir, beceri ve manevra kazanması, hem akranlarıyla hem yetişkinlerle toplumsallaşabilecekleri ortamlarda bulunması bakımından bu tür işlerde yer alınmasının çocukluğa önemli bir katkı sağlayacağı anlaşılmaktadır. 4857 sayılı İş Kanunu'na göre söz konusu işlerde çocukların "güvenlik, sağlık, bedensel, zihinsel ve psikolojik gelişmeleri, kişisel yatkınlık ve yetenekleri dikkate alınır".

Öte yandan, ekonomik getirinin çocuğun sorumluluğuna bağlanması yoluyla belli faaliyetlerde bulunması 4857 sayılı İş Kanunu gereğince yasaktır. Bu husus ayrıntılı haliyle söz konusu kanunun 7. maddesinde şöyle düzenlenmiştir:

> "On beş yaşını doldurmamış çocukların çalıştırılması yasaktır. Ancak, on dört yaşını doldurmuş ve zorunlu ilköğretim çağını tamamlamış olan çocuklar; bedensel, zihinsel, sosyal ve ahlaki gelişmelerine ve eğitime devam edenlerin okullarına devamına engel olmayacak hafif işlerde çalıştırılabilirler. On dört yaşını doldurmamış çocuklar ise bedensel, zihinsel, sosyal ve ahlaki gelişmelerine ve eğitime devam edenlerin okullarına devamına engel olmayacak sanat, kültür ve reklam faaliyetlerinde yazılı sözleşme yapmak ve her bir faaliyet için ayrı izin almak şartıyla çalıştırılabilirler."

Sonuç olarak, çocuk işçiliği ve iş, çocukluğun önemli bir parçası olabilmektedir. Bu bakımdan, boş zaman faaliyeti kapsamında ebeveynlerin çocuklarını gelir elde edecek işlere hangi motivasyonlarla yönlendirdikleri ve bu motivasyonların ebeveynlerin habituslarıyla ilişkisi bu araştırmanın bulgulamayı hedeflediği alanlardan biridir.

2.9. Ebeveyn Kontrolü ve Otorite

Boş zaman etkinlikleri ebeveynlerin dayatmasıyla seçilebildiği gibi, çocukların tercihine de dayalı olabilmektedir. Bu bölümde, ebeveynlerin çocuklar üzerindeki otorite biçimleri ve otoritenin çocuk davranışındaki etkilerini tartışılmaktadır. Mayall (2002: 20), çocuk-yetişkin ilişkileri üzerine yaptığı çalışmada çocukluğun hem yetişkinler hem de çocuklar tarafından bağımlılık ve itaat dönemi olarak anlaşıldığını ortaya koyarak otoritenin çocukluktaki önemine dikkat çekmektedir. Okul ve ev, çocukluk deneyiminin karakterini belirlemek amacıyla yetişkinlerin iktidarındadır.

Baumrind'e (1966: 887 - 890) göre, çocuk davranışı üzerinde ebeveynlerin üç tip kontrol modeli bulunmaktadır: Serbest (*permissive*), otoriter (*authoritarian*) ve buyurgan (*authoritative*). Buna göre serbest modeli benimseyen ebeveynler cezalandırıcı bir yaklaşıma sahip değildir, çocuklarının istek ve eylemlerine karşı kabul edici ve olumlu bir tutum sergilemektedir. Karar almada çocuğa danışmaktadır, bilgilendiricidir. Çocuktan birkaç ev içi sorumluluk talep eder. Aşırı kontrol uygulamaktan kaçınır.

Otoriter modeli benimseyen ebeveyn, çocuğu belli kurallara göre şekillendirmeye ve kontrol etmeye çalışır, bu kurallar genellikle daha yüksek bir otorite tarafından belirlenmiş teolojik standartlar olabilmektedir. Çocuğun itaat etmesini bir erdem olarak değerlendirir ve cezalandırıcı ve zorlayıcı önlemler kullanır.

Buyurgan ebeveyn çocukların etkinliklerinin rasyonel ve sonuç odaklı olmasına dikkat eder, kararlarının arkasında yatan nedenleri çocukla paylaşır, sonuç olarak kendi yetişkin görüşünü dayatır, ancak çocuğun bireysel ilgilerinin de farkındadır.

Corsaro'ya (2009: 302)'ya göre çocuklar kendi yaşamlarının kontrolünü almak ve bu kontrolü birbirleriyle paylaşmak için sürekli gayret göstermektedir: 2 – 6 yaş arası erken çocukluk döneminde yetişkin otoritesine karşı çeşitli stratejiler geliştirmektedirler ve sosyal katılıma önem vermektedirler; 7 – 12 yaş arasında ise buna bir de kendi otonomisini kazanma ve akran kültürü içinde farklılaşma arzusu eklenir. Buradan

hareketle, otoriteye karşı çıkma davranışının alanlarının giderek arttığı, ebeveynin kontrol edici ve otoriter tutumları ile çocuklar çatışma içinde olduğu söylenebilir.

Elkind (1979: 65 – 69), ebeveyn-çocuk arasındaki otorite dinamiklerini çerçeveler (*frames*) kavramıyla ele almaktadır: Ona göre çerçeveler, tekerrür eden durumlarda sosyal davranışı düzenleyen kesin kurallar dizisi, beklentiler ve bilgilerdir. Çocukların günlük yaşamlarında yetişkinlerle, başka çocuklarla pek çok sosyal karşılaşmalar gerçekleşmektedir, tüm bu karşılaşmalar kendine özgü kurallar dizisini barındırmaktadır ve karşılaşmanın tüm tarafları sosyal dengeyi (*equilibrium*) sağlamayı çabalamaktadır. Bu bakımdan çerçeveler sosyal etkileşimlerin temel birimleridir ve çocukların toplumsallaşmasının anlaşılmasında önem taşır (a.g.e.).

Çocuk ve yetişkinler çerçevelere, diğer bir deyişle sosyal davranışları düzenleyen kurallara göre davranırken, aktör ve seyirci olarak rollerini sürekli değiştirmektedirler. Aktör diğerlerinden itaat/kabul gören taraftır. Çerçeveye uygun davranan çocuk, etraf tarafından onaylanır ve sosyal olarak kabul edilir. Dolayısıyla doğru çerçeve kurallarını öğrenme motivasyonu, belli bir grubun üyesi olarak sosyal kabulü de beraberinde getirmesinden kaynaklanmaktadır (Elkind, 1979: 68 – 69).

Ebeveynlerin çocukların serbest zaman aktivitelerini örgütlemesi otorite bağlamında, aile tipine göre de değişmektedir. Buna göre Kağıtçıbaşı (2012: 155-160; Mayer, Trommsdorff, Kağıtçıbaşı ve Mishra, 2012: 64-65), üç tip aile modeli çizmektedir: *Karşılıklı bağımlılığa dayalı aile/insan modeli*nde (*interdependence*), ataerkil aile yapısına sahip, sıkı bağlarla dokunmuş aile ve insan ilişkileri görülmekte ve bu modele geleneksel ve kırsal toplumlarda rastlanmaktadır. Kolektivist ilişki kültürüne yansıtan bu aileler çoğunlukla işlevsel bakımdan geniş aile özelliği göstermektedir. Diğer bir deyişle, hane halkı bakımından çekirdek yapıya sahip olsalar bile, farklı kuşakları birbirine bağlayan diğer akrabalar ve ailelerle karşılıklı bağımlılık içindedirler. Bu modelde daha yetkeci ve otoriter ebeveyn davranışı görülmektedir. Sanayileşmiş, kentli, orta sınıf Batı toplumunu yansıtan *bağımsızlık model*indeki (*independence*) ailelerde ise bireycilik kültürü egemendir. Bu tip ailelerde ataerkilliğin öneminin azalması ve refahın artmasıyla kadının aile içinde statüsü yükselmekte, ekonomik doyum bağlamında erkek çocuk tercihi azalmakta ve doğurganlık düzeyi düşmektedir. Ebeveynler çocukları daha serbest yetiştirmektedir; çocuğun bağımsızlığı ve kendine yetebilmesine büyük önem verilmektedir. *Duygusal bağlılık modeli* (*emotional interdependence*) ise kolektivist kültüre sahip gelişmiş ve kentleşmiş

bölgelerde yaygındır (Kağıtçıbaşı, 2012: 162). Bir yandan yakın aile ilişkilerine verilen önem devam ederek sosyalleşmede ana baba denetimi ve duygusal bağlılık vurgulanmaktadır; bir yandan da bireyleşmeye ve özerkliğe de yer vardır. Çünkü maddi bağımlılığın azalmasıyla aileye tamamen bağımlı olunması gerekmemektedir. Yine de çocuğun yakınlığı fazlasıyla değerlidir. Bu bakımdan bu model, hem bireyciliği hem de kolektivistliği içinde barındırmaktadır. Kağıtçıbaşı'nın belirlediği üç tip aile modeli ışığında çocukların boş zamanlarının örgütlenmesi, ataerkillik ve gelişmişlik düzeyi ile ilişkisi bakımından yorumlanabilecektir. Keza feminist kuramcılar da tek tip ailenin idealize edilmesine karşı çıkarak ailenin ataerkil bir kurum olarak ele alınması gerektiğine dikkat çekmektedirler (Canatan ve Yıldırım, 2009: 51).

Mayer, Trommsdorff, Kağıtçıbaşı ve Mishra (2012: 72), Almanya, Türkiye ve Hindistan'daki aile tiplerini araştırıp karşılaştırdıkları çalışmalarında, Alman katılımcıların büyük bir kısmının bağımsız aile modelini; Türklerin çoğunluğunun duygusal bağlılık modelini ve Hintlilerin ise karşılıklı bağımlılık modelini tercih ettiklerini bulgulamışlardır. Ayrıca Türkiye'de bağımsızlık modelinin kentlerde artışa geçtiğini de ortaya koymuşlardır. Bu bakımdan Türkiye'de çocukların ebeveyn gözetimi altında tutulmasıyla birlikte bireyselliklerine de önem verildiği söylenebilir.

Ebeveynlerin otoriterlik düzeyleri, çocukların boş zamanlarında yapmak istedikleri etkinlikler üzerindeki kısıtlayıcı veya özgürleştirici tutumları bakımından önemli bir faktördür. Buna göre otoriteryen tutumun, aile tipleri bağlamında bireyci veya toplulukçu kültüre bağlı olarak değişkenlik gösterdiği söylenebilmektedir. Darley ve Kim de (1986: 370) kontrol odağı, çocuğun yaşı ve ebeveyn tipinin (tek veya iki ebeveynli aileler) serbest zaman etkinliklerine karar verme sürecinin çeşitli aşamalarında etkili olduklarını ortaya çıkarmıştır. Söz gelimi, çocuğun yetkeci ebeveynler tarafından yetiştirilmesi, onun kendi serbest zamanını organize etmesine yönelik karar vermesini etkileyecektir. Çocuğun kendi kendine karar verebilecek yaşta olmadığı, söylediklerinin dinlenilecek değerde olmadığı ve yetişkinler tarafından yönetilmesi gerektiği fikrine dayanan bir algı, çocuğun serbest zamanının da sadece ebeveynin otoritesine bağlı olmasına neden olacaktır. Başka bir örnek vermek gerekirse, Mayall (2002: 143) gündelik hayatı düzenleyen sosyal, ekonomik ve kültürel mekanizmaların İngiliz ve Finlandiyalı çocukların yaşamındaki farklılıklarını analiz ettiği çalışmasında İngiliz çocukların evde ve okulda sürekli yetişkin denetimi altında olduklarını; kamusal alan kullanımlarının kesinlikle ebeveyn iznine tabi olduğunu;

akranlarıyla (genellikle aynı mahalleden) ev ortamında sosyalleştiklerini; Finlandiyalı çocukların ise evde, okulda ve dışarıda kendi yaşamlarını idare ettiklerini, mahallerinde refakatsiz dolaştıkları, aile dışında akranlarıyla sosyalleşmek için iyi imkânları olduklarını ortaya koymaktadır.

Sennet'e göre (2014: 27), otorite temel bir gereksinimdir; öyle ki, çocuklar kendilerine yol gösterecek bir otoriteye ihtiyaç duyarken; yetişkinler için otorite, kendilerini bütünleyen temel bir öğedir. Mayall da (2009: 181), ebeveynleri öğretici rolü, çocukların bağımlı konumu, kadınların çocuk bakımı yönünden merkezi rolü gibi ebeveyn-çocuk ilişkisinde ebeveynlerin otorite ve sorumluluklarının sabit bir boyut olarak görmektedir.

Öte yandan, Kağıtçıbaşı'na göre (1993: 52 - 102), "itaat" daha düşük ekonomik gelişmişlik ortamlarında; "bağımsızlık" ise daha yüksek ekonomik gelişmişlik ortamlarında vurgulanmaktadır. Oysa beraberlik ve yakınlık gereksinimleri, özerklik ve bireysellik ile bağdaştırılarak yeni bir sentez yaratılmalıdır. Bu bakımdan çocuğun özlük değerlerinin korunması ve bu değerlere saygı duyulması önemlidir. Tunca'ya göre (2012: 165), bu anlamda Türk toplumunda önemli bir gelişme söz konusudur. Düşünsel, sosyal ve ekonomik gelişmelerle birlikte; çocuğu nesne olarak gören ve çocuğun kendine özgü gereksinimleri olduğunu görmezden gelen anlayış, yerini çocuğu özne olarak gören ve çocukluk sürecini kendine özgü özellikleriyle ele alan bir anlayışa bırakmaktadır.

Sonuç olarak, ebeveynlerin otoriter tutumları, çocuklar üzerindeki gözetim ve kontrolleri; aile modellerine, bireyci/toplulukçu toplum ve kültür farklılıklarına ve sosyoekonomik düzeye göre değişmektedir. Çalışmalar çocuğun toplumsallaşmasının, ebeveynin otoriter tutumlarına bağımlı olduğunu ortaya koymaktadır. Buradan hareketle, çocuğun boş zaman faaliyetlerinin nitelik ve niceliği ebeveynlerin yukarıda tespit edilen otorite modellerine göre farklılaştığı söylenebilmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, çalışmada kullanılan yöntemler, araştırma evren ve örneklemi, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırma yapılan ilçeye ve okullara yönelik bilgiler ayrıntılı bir biçimde tartışılmaktadır.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada nitel yöntem kullanılmıştır. Bu kapsamda, olasılığa dayalı olmayan (rastlantısal olmayan) (*nonrandom*) örnekleme tekniklerinden amaçlı örnekleme (*purposive/judgmental sampling*) tekniğiyle belirlenen örnekleme anket uygulanmıştır. Ankete ek olarak, yine olasılığa dayalı olmayan örnekleme tekniklerinden kota örnekleme (*quota sampling*) tekniğiyle belirlenen örneklemle ise yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek onların anlam dünyasının ve anket formuyla ölçülemeyecek dinamiklerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Böylelikle çalışmada, ankette değinilen konulara istinaden daha ayrıntılı bilgilere ulaşılması, ankette öngörülememiş hususların açığa çıkarılması hedeflenerek nicel veriler, nitel verilerle desteklenmiştir. Görüşme tekniğinin anket tekniğine takviye olarak kullanılması sayesinde araştırmacı ankette yer alan belli konuları derinlemesine araştırma olanağı bulmaktadır (Miller ve Brewer, 2003: 167). Ayrıca Bryman'a (2004: 130) göre, birden fazla türde veri toplanmasıyla karşılıklı doğrulama yapılabildiği takdirde, araştırmacı sonuçlarının geçerliliğini artırmış olmaktadır.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu çalışmanın belli bir evreni temsil etme hedefi bulunmadığı için evreni yoktur. Çalışmanın amacı, İstanbul'un Üsküdar ilçesinde yaşayan ve 10-14 yaş aralığında en az bir çocuğu olan, farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynlerin çocuklarının kent yaşamında boş zaman faaliyetlerini organize tutumlarını ortaya koymaktır.

İlçelerine göre hem sosyoekonomik hem de kültürel değerler açısından farklılıkların zengin olduğu bir şehir olarak İstanbul'un araştırma kapsamında belirlenmesinin nedeni; aynı ilçeye ait farklı mahallelerde dahi farklı sosyoekonomik yapının görülmesi ve bu açıdan ailelerin sermaye farklılıklarının ele alınmasına olanak sağlamasıdır. Ayrıca, bu şehrin kozmopolit yapısının pek çok sosyolojik değişkeni barındırması, Türkiye'de nüfus sayısı en yüksek ili olması bakımından kentsel özellikleri taşıması da araştırmanın amacına uygun niteliklerdir.

Araştırmanın örneklemi olarak ele alınan çalışma grubunu ise 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul, Üsküdar İlçe Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı farklı sosyoekonomik düzeye sahip mahallelerde yer alan iki devlet ortaokuluna devam eden çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Üsküdar ilçesinin belirlenmesinin nedenleri, hem kentsel özelliklere sahip olması hem de kısmen mahalle kültürünün belli ölçülerde devam etmesidir. Böylelikle sokak oyunları gibi çocukların temel boş zaman faaliyetinin de araştırma kapsamında değerlendirilmesine olanak tanımıştır. Ayrıca, muhitin araştırmada serbest zamanları ele alınan 10-14 yaş grubu çocuklara yüzme, eskrim gibi spor kurslarından sanatsal ve kültürel kurslara uzanan geniş bir faaliyet alanını ücretsiz olarak sunması, her gelir grubunun erişebileceği sosyalizasyon olanağını garanti etmektedir.

Araştırma kapsamında boş zaman faaliyetleri bağlamında ortaokul çağındaki çocukların belirlenmesinin sebebi, 10-14 yaş grubu çocukların gelecekteki yaşamlarında da sürdürebilecekleri belli alışkanlıkları bu yaşlarda edinmeye başladıkları, okul sonrasında önemli ölçüde boş vakitlerin bulunması, ailenin kültürel örüntülerine bu yaşlarda katılmaya başladıkları varsayımıdır. Ayrıca, çocukların bu yaş grubunda boş zamanları üzerinde söz sahibi olmaya ve arkadaşlarıyla birlikte okul dışında vakit geçirmeye başladıkları, ebeveynlerin özellikle bu yaşlarda çocuklarını aktivitelere yönlendirmeye başladıkları düşünülmektedir. Araştırmada çocukların boş zaman faaliyetleri, bu faaliyetlerin seçiminde ve takibinde ebeveynlerin rolüne dair sorular ebeveynlere yönelik hazırlanmıştır. Dolayısıyla çocukların durumu ebeveynlerin gözüyle ve ebeveynlerin kendi dünyalarındaki çocukluk inşasına dayanılarak ortaya konmaya çalışılmıştır. Türkiye'de Mayıs 2012 itibariyle 4 yıl ilköğretim, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl lise eğitimi zorunludur (MEB, 2012). Bu bakımdan 10-14 yaş grubu çocukları bulunan ebeveynlere ortaokulda okuyan öğrenciler kanalıyla ulaşılmıştır.

Bu araştırmada, düşük ve orta gelir grubuna mensup ebeveynlerin 10-14 yaş aralığındaki çocuklarının boş zamanlarını organize etme yaklaşımları arasındaki farklılıkların belirlenmesi amaçlandığından, ebeveynlere ulaşmak üzere Üsküdar'da yer alan iki ortaokul belirlenmiştir. Bu aşamada Üsküdar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nde ortaokullar hakkında bilgi sahibi olan kişilerle ön görüşmeler yapılmış, çalışmanın genel karşılaştırma yapma amacına en uygun okullar olarak Bahçelievler Mahallesi'ndeki Belma Güde Ortaokulu [BGO] ve Barbaros Mahallesi'ndeki Üsküdar Atatürk Ortaokulu [ÜAO] belirlenmiştir. Belma Güde Ortaokulu hem akademik başarısı Üsküdar'daki

diğer ortaokullara göre düşük olması, hem de öğrencilerinin diğer ortaokuldaki öğrencilere göre daha düşük gelirli olduğunun bilinmesi nedeniyle; Üsküdar Atatürk Ortaokulu ise hem İstanbul'daki akademik başarısı en yüksek olan okullardan biri olması, hem de 2012'ye kadar iki ebeveynin de çalışması şartıyla öğrenci kabul eden bir okul olması nedeniyle önerilmiştir. Bu bakımdan bu iki ortaokul bazında düşük ve orta gelirli ebeveynlerin çocuklarının boş zaman faaliyetlerini organize etme tutumları arasındaki farklılıkların görülmesinin mümkün olacağı varsayılmıştır.

Neuman (2014: 322), amaçlı örnekleme tekniğinde örneklerin seçiminde uzman yargısının kullanıldığını vurgulamaktadır. Araştırma kapsamında belirlenen ortaokullarda okul idarecileriyle görüşülmüş, düşük ve orta gelirli gelir gruplarını oluşturduğu düşünülen 5., 6., 7. ve 8. sınıflar belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme tekniğiyle Belma Güde Ortaokulu'nda 3 adet 8. sınıf, 2 adet 7. sınıf, 2 adet 6. sınıf ve 2 adet 5. sınıf; Üsküdar Atatürk Ortaokulu'nda ise 2 adet 8. sınıf, 2 adet 7. sınıf, 3 adet 6. sınıf ve 3 adet 5. sınıf belirlenmiştir.

Ayrıca, kota örnekleme tekniğiyle kullanılarak araştırmanın nitel verilerle desteklenmesi hedeflenmiştir. Kotalı örnekleme, belli farklılıkların örneklemde bulunmasını garantilemektedir; araştırmacı nüfus çeşitliliğini yansıtacak olan önceden belirlenmiş kategorilerden belli sayıda örneklem seçmektedir (Neuman, 2014: 321-322). Kota örneklem seçiminde görüşülecek kişilerin sokaktan gelişigüzel olarak seçilmesi nedeniyle, çalışma evrenini temsil edecek kişiler eşit şansa sahip değildir; örneğin evde veya işte olan kişiler o anda orada olamayacakları için araştırmada temsil edilemeyeceklerdir (Jupp, 2006: 253). Bu dezavantajı en aza indirgemek amacıyla, bu teknikle seçilen ebeveynlerin farklı amaçlarla okula gelmiş olmasına dikkat edilmiştir. Buna göre çocuğu kavga ettiği için okula çağrılan ebeveynler, öğrencinin dikkat bozukluğu olması gibi sebeplerle öğretmenin görüşmek istediği ebeveynler, çocuğunu okul çıkışında almaya gelen ebeveynler, çocuğunu okulun müfredat dışı spor kursuna getiren ebeveynler, ortaokulda çocuğu olan ve belirlenen okullarda görev yapan öğretmen ebeveynler, veli toplantısına gelen ebeveynler gibi farklı profillerdeki ebeveynlere ulaşılmıştır.

3.3. Veri Toplama Teknikleri ve Araçları

Nitel yöntemi kullanan araştırmacılar genellikle birden fazla veri toplama aracı kullanmaktadır (Creswell, 2009: 193). Bu araştırmada da nitel yöntemle belirlenen örneklemlerden farklı teknikler yoluyla veri toplanmıştır.

Amaçlı örnekleme tekniğiyle belirlenen sınıflardaki öğrencilere çalışmanın önemi anlatılarak açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan 100 soruluk anketler (EK-3) dağıtılmış ve ebeveynlerine ileterek bir sonraki gün okula getirmeleri istenmiştir. Bu yolla toplam 560 anket dağıtılmıştır, ancak ebeveynlerin her biri anketi doldurmamıştır. Belma Güde Ortaokulu'ndaki 240 ebeveynden 167'si; Üsküdar Atatürk Ortaokulu'ndaki 320 ebeveynden 200'ü bu anket formunu doldurmuştur. Dolayısıyla örneklemdeki 560 ebeveynden 367'si çalışmanın anket kısmına katılmıştır. Bu noktada anketlerde anne ve babadan olabildiğince eşit ağırlıkta dönüş alabilmek için, öğrencilerden anketi iletirken babalara öncelik vermeleri istenmiştir. Zira bu yönde bir talep olmadığı takdirde, anketin anneler tarafından doldurulacağı öngörülmüştür. Anketler incelendikten sonra, belli bölümlerde art arda aynı yanıtın işaretlenmiş olması sebebiyle 2 anket geçerli nitelikte sayılmayarak değerlendirmeye alınmamıştır. Dolayısıyla verilerin değerlendirilmesi 365 anket verisi üzerinden yapılmıştır.

Ayrıca nitel veriler elde etmek amacıyla ise yarı-yapılandırılmış görüşme soruları (EK-4) hazırlanmıştır. Görüşmeler sırasında 48 sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, ancak buradaki sorularla sınırlı kalınmayıp araştırmanın amacına uygun başka sorularla desteklenerek görüşülen kişilerden derinlemesine yanıtlar alınmaya çalışılmıştır. Kota örnekleme tekniğiyle Belma Güde Ortaokulu'nda 15 ve Üsküdar Atatürk Ortaokulu'nda 15 olmak üzere 30 ebeveyn belirlenerek onlarla yarı-yapılandırılmış mülakat soruları ekseninde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tamamı okul saatlerinde okul içinde yapılmıştır. Belma Güde Ortaokulu'nda kütüphane, yemekhane, boş sınıf gibi alanlar kullanılmış, Üsküdar Atatürk Ortaokulu'nda ise Müdire Yardımcısı'nın tayin ettiği boş idareci odası ile Okul Aile Birliği odası kullanılmıştır. Görüşülen ebeveynlerin ayrıntılı bilgiler vermesi ve rahat konuşabilmesi için yalnızca görüşülen kişi ve görüşmecinin bulunduğu ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Görüşmelerin tamamı araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüştür.

Ek olarak, saha çalışması esnasında araştırmanın amacını daha kapsamlı ele alınmasını sağlayabileceği görülen belli kimselerin görüşlerine başvurulmuştur. Buna

göre, Belma Güde Ortaokulu'nda iki Beden Eğitimi öğretmeni, Üsküdar Atatürk Ortaokulu'nda iki Beden Eğitimi Öğretmeni, bir İngilizce Öğretmeni, Müdire ve Müdire Yardımcısı ile görüşülmüştür.

Araştırma soruları ebeveynlerin çocukların boş zaman etkinliklerine yönlendirme davranışları ile ebeveynlerin sosyal, kültürel ve ekonomik sermayeleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Anket ve görüşme sorularının çalışmanın amacına uygun olup olmadığını test etmek amacıyla çalışma grubunu temsil eden ebeveynlere anket uygulanarak ve onlarla ön görüşmeler yapılarak bir pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamanın ardından sorular form üzerinde pratikte anlamlı bir akış oluşturacak şekilde yeniden organize edilmiştir. Ayrıca pilot uygulamalara katılan 4 ebeveynden geribildirim alınarak, anlaşılmasının rahat olmadığı bildirilen sorular revize edilmiş, eksik görülen faaliyetler eklenmiştir.

3.3.1. Araştırmada sorulan soru gruplarının tanıtılması

Bu çalışmada hem anket hem de görüşme soruları daha önce yapılan pek çok çalışmada kullanılan sorular incelenerek bu araştırmanın amacına uygun olarak formüle edilmiş olmakla birlikte, araştırma yapılan muhitin olanakları da göz önüne alınarak hazırlanmıştır.

Anket üç bölümden oluşacak biçimde yapılandırılmıştır.

Birinci bölümde ebeveynlerin hanesine ait bilgiler sorularak, ailenin yapısının tanınması hedeflenmiştir. Bu bölümde ebeveynlerin yaşı, medeni durumu, çocuk sayısı ve cinsiyetleri, aile tipi gibi demografik özelliklerine yönelik soruların yanı sıra sosyoekonomik durumunu ortaya koymak üzere hane başına düşen aylık ortalama gelir, ev ve araba sahipliği, ebeveynlerin eğitim durumu ve mesleklerine dair sorular yer almaktadır.

İkinci bölümde çocukların boş zaman aktivitelerinin neler olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Sokak oyunlarından kültürel etkinliklere, spor faaliyetlerinden bilgisayar oyunlarına kadar çocukların boş zamanlarında ilgilenebilecekleri aktivite alanları Hiçbir zaman/ Senede birkaç kez/ Ayda birkaç kez/ Hafta sonları/ Haftada 3 gün/ Neredeyse her gün kategorilerinden oluşan bir sıklık tablosuyla değerlendirilmiştir. Buna ek olarak, kültürel sermayenin göstergeleri olarak çocuğun kitap okuma sıklığı, interneti kullanım amaçları gibi bilgilerin toplanmasına yönelik sorular çoktan seçmeli sorulara ve sıklık tablosuna yer verilmiştir.

Üçüncü bölümde ise ebeveynlerin çocukları serbest zamanlarında neler yapmaya yönlendirdiklerine ve hangi faaliyetleri kısıtlayıp hangilerini yapmalarında daha özgür bıraktıklarını ortaya koymaya yönelik açık ve kapalı uçlu soruların yanı sıra Likert ölçeği yer almaktadır. Ek olarak bu bölümde ebeveynin harçlık verme alışkanlığı ve kitap okuma sıklığı gibi ekonomik ve kültürel sermayelerine işaret edecek sorular sorulmuştur.

Yarı-yapılandırılmış görüşme soruları ise çocukların boş zaman faaliyetlerine ve ebeveynlerin bu faaliyetlere ilişkin tutumlarına yönelik ankette sorulan soruların daha ayrıntılı biçimlerini içermektedir.

3.3.2. Araştırmanın yapıldığı Üsküdar ilçesiyle ilgili genel bilgiler

3.3.2.1. Üsküdar'ın sosyal yapısı

İstanbul'a bağlı Üsküdar ilçesi 33 mahalleden oluşmakta olup nüfusu 582.666'tir (Üsküdar Belediyesi, Sayılarla Üsküdar). İstanbul'un Anadolu yakasının uzun bir sahil şeridi boyunca kurulmuş olan Üsküdar ilçesinin jeopolitik konumu önemlidir. Hem Kız kulesi, Boğaziçi Köprüsü, Kuleli Askeri Lisesi, Beylerbeyi Sarayı, Mihrimah Sultan Camii gibi tarihi eserleri barındırması açısından turistik değeri yüksektir; hem de koruları, sahil alanları, tarihi sinema ve tiyatroları ile ailelerin sosyalleşmesi açısından imkânları bulunmaktadır. Ayrıca Kuzguncuk, Çengelköy gibi mahalle kültürünün korunduğu mahallelerinin yanı sıra Acıbadem, Ünalan gibi metropol özellikler taşıyan mahalleleri olduğu görülmektedir. Hem sosyoekonomik hem de kültürel anlamdaki bu farklılıkların yan yana barınması İstanbul gibi kozmopolit bir şehrin tipik özelliklerinden olduğu söylenebilmektedir. Bu anlamda Üsküdar farklı sosyoekonomik arka plana sahip ailelere erişilmesi ve boş zamanların değerlendirilmesi yönüyle pek çok olanak sunması bakımından bu çalışma kapsamında zengin bir alan olarak görülmektedir. Ayrıca Üsküdar Belediyesi internet sayfasında yer alan, Üsküdar'ın sosyal yapısını tanıtıcı şu bölüm de Üsküdar sakinleri hakkında önemli bir analizi yansıtmaktadır:

> "(…)Yeniden katılan bu nüfus eski iskân alanında yoğun yapılaşma sonucu çoğalan meskenlerde ikamet ettiği gibi iskân dışı kırsal alanlar iskâna açılarak yeni mahalleler oluşmuştur. Yeni oluşan mahallelerde ise Karadeniz Bölgesi illerindeki nüfus ağırlıklı olmak üzere Doğu ve İç Anadolu'dan gelen nüfusla birleştikleri ve halen kendi bölgelerinin şiveden giyime kadar bir kısım kültürel değerlerini muhafaza ettikleri

> gözlenmektedir. Çeşitlilik arz eden bir zenginlik mevcuttur. Genel olarak; Üsküdar'ın idari hudutları içerisinde geçmiş asırlarda olduğu gibi bugün de muhafazakâr insanlar ikamet etmektedir." (Üsküdar Belediyesi, Sosyal Durum, Erişim tarihi: 17.4.2017)

Görüldüğü üzere, göç alan bir muhit olarak çeşitli sosyokültürel bir yapılara sahip ailelerin bir arada yaşadığı söylenebilir.

3.3.2.2. Üsküdar'ın 10-14 yaş grubu çocuklara yönelik sosyal olanakları

Üsküdar aynı zamanda araştırma kapsamında ele alınan 10-14 yaş grubu çocukların serbest zaman faaliyetleri bağlamında önemli çalışmalar yürütmektedir. Gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerde de ebeveynler, Üsküdar'ın çocuklara ücretsiz olarak sunduğu belli başlı kurslardan yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle "Çocuk Üniversitesi" ve "Bilgi Evleri"nin en çok faydalanılan programlar olduğu gözlemlenmiştir.

2 kampüsü bulunan Üsküdar Çocuk Üniversitesi'nde çocuklara zihin haritaları atölyesi, duygu eğitimi atölyesi, akıl oyunları atölyesi, yazılım atölyesi, 3 boyutlu çizim atölyesi gibi zihinsel gelişime yönelik 20 farklı atölye; ayrıca okçuluk, kaligrafi, eskrim gibi sanat ve spor eğitimi de sunulmaktadır. 4 kademeden oluşan bu programa WISC-R test sonuçları dikkate alınarak IQ puanı 130 ve üstü olan çocuklar kabul edilmektedir (Üsküdar Gençlik ve Eğitim Merkezi [ÜSGEM], Çocuk Üniversitesi).

Bilgi Evleri ise Türkçe, Matematik, İngilizce gibi "Okula Destek programı" ile "Temel Öğretimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı'na [TEOG] Hazırlık" programının yanı sıra Kur'an-ı Kerim, Ahlak ve İlmihal gibi derslerin verildiği "Şahsiyet Okulu" programlarını sunmaktadır. Bu anlamda bir yanıyla Türkiye'deki eski dershane sistemine alternatif bir yapılanma olduğu gözlemlenmektedir, ancak çocuklara ücretsiz sunulmaktadır. Burada da aynı zamanda ebru, seramik, keman gibi sanat dersleri; akıl oyunları, bilişim teknolojileri gibi zihinsel gelişim dersleri ve kitap okuma kulüpleri olduğu gibi Karakter eğitimi, Siyer gibi dini eğitimler de verilmektedir. Ayrıca Suriyeli çocuklara çorap ve oyuncak bağışı gibi sosyal sorumluluk faaliyetleri; İstiklal Marşı yarışması, pasta yarışması, akıl oyunları yarışması gibi yarışmalar ve "İlk Orucum İlk İftarım ve Sahur Programları", "Asr-ı Saadet Programı" gibi Ramazan ve Kutlu Doğum haftasına yönelik etkinlikler de düzenlenmektedir (ÜSGEM, Bilgi Evleri ve Çocuk Akademileri, Erişim tarihi: 17.4.2017).

Ek olarak, Genç Enderun projesi kapsamında 7-14 yaş grubundaki çocuklara Sosyal İlimler (münazara ve hitabet usulleri ile tarih, edebiyat ve bilim programları),

İslami İlimler (Modern eğitim teknikleri ile Kur'an, Siyer, İlmihal, Akaid ve Adab-ı Muaşeret eğitim programları), sanat eğitimi (usta-çırak usulü ile geleneksel ve modern sanat eğilimleri) ile dil eğitimi (dinleme ve telaffuz metotları ile İngilizce, Rusça, Osmanlıca ve Arapça eğitimleri) sunulmaktadır (ÜSGEM, Genç Enderun, Erişim tarihi: 17.4.2017).

Buradan da görüleceği gibi, Üsküdar bu çalışmanın kapsamında değerlendirilen 10-14 yaş grubundaki çocukların okul sonrası boş zamanlarına yönelik ücretsiz pek çok olanak sunması sebebiyle bu anlamda tüm gelir seviyesindeki ailelerin çocuklarına spor, sanat, kültür alanlarında farklı alternatifler sergilemektedir. Ek olarak, dini eğitimin çeşitli alanlarda uygulanmasına yönelik derslere her programda yer verildiği dikkat çekmektedir.

3.3.3. Araştırma yapılan ortaokullarla ilgili genel bilgiler

Bu kısımda araştırma kapsamına alınan İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı iki ortaokulun öğrenci profilleri ve okulların sportif anlamda olanakları hakkında bilgi verilmiştir. Aynı ilçeye bağlı, birbirine 8 kilometre uzaklıktaki bu iki okuldaki çocukların serbest zaman faaliyetleri bakımından ailelerinden gördükleri destek, mahallelerindeki sosyal yaşam alanları, mahallenin site veya gecekondu ağırlıklı olma durumu açılarından farklılaşmaları kültürel, sosyal ve ekonomik sermaye farklılıklarının göstergeleri olarak değerlendirilebilir. Bu yüzden okuldaki öğrencilere ve ebeveynlerine yönelik izlenimlerin ele alınması iki okuldaki çocukların serbest zamanlarına yönelik ebeveynlerin tutumları arasında karşılaştırma yapılabilmesi açısından değerli görünmektedir. Bunu yaparken araştırma kapsamında öğretmen ve idarecilerle gerçekleştirilen mülakatlardaki birinci elden gözlem ve görüşlere yer verilmiştir.

Çocukların boş zamanlarında yapabilecekleri faaliyetleri tanıması, bilhassa sporla tanışmasının sosyal gelişimleri açısından önemi yadsınamazdır. Bu noktada Beden Eğitimi öğretmenlerinin hem yetenekli olanları belli faaliyetlere yönlendirmeleri, hem de tüm çocukları pek çok faaliyetle tanıştırmaları ve uygulamalarını sağlamaları bakımından çocukların sosyal yaşamlarında üzerindeki belirleyicilerden olduğu gözlemlenmiştir. Zira çocukların zaman zaman Beden Eğitimi derslerinde tanıştıkları faaliyetlere ilgi duyarak okul sonrasında bu faaliyetlere zaman ayırabildikleri öğrenilmiştir. Ayrıca sportif faaliyetler hakkında bilgi sahibi olmaları kültürel sermayeye yapılan bir yatırım olarak görülebilir. Çocukların enerjilerini

kullanabilmeleri, belli sporları tanımaları ve anlayabilecek kadar meşgul olmaları için okulun çocuklara alan sağlaması da önemli bir olanaktır.

3.3.3.1. Belma Güde Ortaokulu

Belma Güde Ortaokulu'na ait öğrenci sayısı, derslik sayısı gibi niceliksel bilgiler okulun resmi internet sitesinden öğrenilmiştir. Buna göre okulda 710 öğrenci, 24 sınıf bulunmaktadır (Belma Güde Ortaokulu, Erişim tarihi: 1.3.2017).

Belma Güde Ortaokulu'nun [BGO] öğrenci profili hakkında bilgi sahibi olmak için ise okulda çalışan iki Beden Eğitimi öğretmeniyle görüşülmüştür. Ayrıca okulda Özel Eğitim sınıfı olarak zihinsel engelli çocukların eğitimine ayrılan bir sınıf bulunduğu görülmüştür. Bir Beden Eğitimi öğretmeni okuldaki öğrenci profilini şöyle değerlendirmektedir:

> Bak bizim okul 2 gruba ayrılır. Bir grup, sosyal gelişimi, aile yapısı iyidir. Bir grup maalesef varoş dediğimiz… Aslında her iki taraf da varoştur da, birisi biraz daha düşük diyelim. O gecekondudan gelir. Biri siteden geliyor, biri gecekondudan geliyor ve maalesef aşağıdaki mahalleden gelen öğrencinin doğal olarak sosyalleşmesi ya da topluma bakış açısı çok farklı. Daha bozulabilecek profil geliyor. Diğer taraftan gelecek çocukta da ne sıkıntıyı yaşıyorsun? Çocuk sportif anlamda yetenekli olsa dahi anne baba doktor olmasını istediği için onu spora vermiyor. Diyor ki "benim çocuğum doktor olacak. Onu," diyor "spora vermem," diyor. O kayıplar yaşanıyor. Yani burada o şekilde çatışma var. Yani başka bir buradaki, bu çevredeki ortam budur. Burada çok üst düzey çocuk da var. En dibe vurmuş çocuk da var. Bunların harmanlamasını da burada… Yani bir şekilde harmanlıyoruz. Bir şekilde gerçekleşiyor yani (Erkek, 42, Beden Eğitimi öğretmeni, BGO, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Ayrıca BGO'da uyuşturucu kullanan ve kullanmaya eğilimli çocukların bulunduğuna dikkat çekilmiştir. Bu da okul çevresinin bu tür alışkanlıkların edinilmesine müsait bir ortam olduğuna işaret etmektedir. BGO'da çalışan bir Beden Eğitimi öğretmeni, çocukların bu anlamda serbest zamanlarını nasıl geçirdiklerini şöyle gözlemlemektedir?

- Onların [çocukların] boş zamanlarını nasıl geçirdiğini gözlemliyorsunuz? Kaliteli buluyor musunuz?
- 2 türlü geçiriliyor bence, yani 2-3 türlü. Şimdi burada 1. olan, birincisi olan, birinci grup maalesef teknoloji esiri. Yani özellikle site hayatı yaşayanların %50'sinden fazlası boş zamanları diye tabir ettiğin şey onlara göre dolu zaman; o da teknoloji. Yani otursalar oraya, ellerinde cep telefonları, teknolojinin içindeler. Diğer bir grup var; o grup mahalle kültürüyle yaşıyor. Çünkü gecekonduda yaşayan bir kültürü var. O çocuk teknolojiyi

kullanıyor ama mahalleyi daha çok kullanıyor. Mahallede oyunlar oynayarak vakit geçiriyor. Bu grup… Böyle bir grubumuz var. Bir de maalesef ne teknoloji ne mahalle. Park grubumuz var çocuklarda. Parka gidip orada yanlış kişilerle tanışıp işte yanlış kişilerin yönlendirmeleri olabiliyor. Burada nedir? Buradaki olay şu; en tehlikeli şekil orada, parkta. Bunu çevrede, devletin yapabileceği sportif salonlar ya da sportif anlamda yapacakları…

- (…) Peki, bu park grubundaki çocukların oranı nasıl sizce bu okulda?
- Bu okulda düşük. Park grubunun öğrenci sayısı düşük. Yani toplasan 5 ya da 10. Onlar bana gönderildi ama hiçbir şekilde fayda olmadı. Aileleriyle konuşuldu, yine fayda olmadı. Yani onları sportif anlamda yönlendirdik, gittikleri kulübün orada yanlış şeyler yapmaya başladılar. Bu sefer orayı bozdukları için doğal olarak kulüp tarafından da "benim diğer öğrencimi bozuyor artık" dedi. Onlar bir türlü o park düzeninden ayrılamadılar. Ayıramadık. Ama burada toplasan 5 kişi. 5 – 10 kişi falan vardır (Erkek, 42, Beden Eğitimi öğretmeni, BGO, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

5-10 çocuğun uyuşturucu kullanılan ortamlara maruz kalması ciddi bir durumdur. Bu çocukların okul çevresinde bu tür ortamların bulunması onların yaşam kalitesine, çevreye duydukları güvene, sokak oyunları için dışarı çıkma potansiyellerine etki etmektedir.

Ayrıca okul idaresinden alınan bilgiye göre, 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında Belma Güde Ortaokulu'ndan mezun olan öğrencilerin %51,12'si Mesleki ve Teknik Eğitim Lisesi'ne, %29,98'i Anadolu Lisesi'ne, %6,74'ü Anadolu İmam Hatip Lisesi'ne ve %6,74'ü Açık Lise'ye yerleşmiştir. Buradan hareketle, bu okulun büyük oranla Mesleki ve Teknik Eğitim Liselerine öğrenci kazandırdığı görülmektedir.

Okulun koşulları ise yine Beden Eğitimi öğretmenleri tarafından şöyle değerlendirilmektedir:

> Okulumuzun fiziki şartları şöyle: Bir spor için yeterli değil, çünkü bir spor salonumuz yok. Bu çok büyük bir dezavantaj. (…) Özellikle bazı sporlarda, mesela voleybolda, özel bir spor. Böyle taşta falan oynanılacak spor dalı değil. Biz burada bir yağmur yağdığı anda bizim her şeyimiz bitiyor. Sınıfa tıkılıyoruz. Bütün bunlar bizi etkiliyor. Ben voleybol takımlarıma antrenman yapmak için civardaki spor salonlarına kullanıyorum. Bu da çok kolay bir şey değil, o yüzden fiziki imkânlarının yeterli olduğunu düşünmüyorum (15 yaşında kız çocuk annesi, 42, Beden Eğitimi Öğretmeni, BGO, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Okulun şartları yeterli bulunmadığı için dışarıdaki spor salonlarından destek alınması, ebeveynlerin dışarı çıkmasına izin vermediği çocuklar için zorlayıcı bir durum olarak gözükmektedir. Bu çocuklar belli imkânlardan otomatik olarak yoksun

kalmaktadır. Bir başka Beden Eğitimi öğretmeni, okulda dünya çapında sporları akıllı tahtalar ve videolar aracılığıyla çocuklara tanıtabildiklerine değinmiştir:

> Çocukların milli takımlara daha çok çıkabilmesi için, işte örnek veriyorum korfboldur, bunun gibi sporları ya da çocuklara yaptırmak yerine mesela video gösterisi… İşte buz sporları. Video gösterisi yapıyorsun işte. Yani imkânın yok ki. Ya da yüzme. İmkânın yok. Çocuk mesela düşünün ki curling'i tanıyor, squash'ı biliyor (Erkek, 42, Beden Eğitimi öğretmeni, BGO, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Çocukların video imkânıyla çeşitli spor faaliyetlerini tanımaları kültürel sermayeleri açısından bir avantaj olarak değerlendirilebilir.

3.3.3.2. Üsküdar Atatürk Ortaokulu

Üsküdar Atatürk Ortaokulu'na ait niceliksel bilgiler okulun resmi internet sitesinden öğrenilmiştir. Bu okulda 664 öğrenci; 22 derslik bulunmaktadır (Üsküdar Atatürk Ortaokulu, Erişim Tarihi: 1.3.2017). Üsküdar Atatürk Ortaokulu'nun öğrenci profili hakkında bilgi sahibi olmak için ise okulun Müdiresi, Müdire Yardımcısı, iki Beden Eğitimi öğretmeni ve bir İngilizce öğretmeniyle görüşülmüştür.

Müdire ve Müdire Yardımcısı, okulu öğrenci kitlesinin yeni eğitim sisteminin gelişiyle birlikte büyük bir değişim geçirdiğine dikkat çekmişlerdir. Buna göre, Üsküdar Atatürk Ortaokulu, 4+4+4 sisteminden önce okulun Etüt Beslenme Okulu, diğer bir deyişle her iki ebeveynin çalışan olması koşuluyla noter huzurunda katıldıkları kurayla seçildikleri ve okulda öğlen ve ikindi yemeğinin ücrete tabi olarak verildiği bir okul iken, 2012 yılı itibariyle Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi'ne göre okul çevresinde ikamet eden öğrencilerin kayıt yaptırdığı bir okul olmuştur. Müdire ve Müdire Yardımcısı, daha önceki velilerin çocuklarının seçilerek alınması sebebiyle daha başarılı ve sosyoekonomik seviyelerinin daha yüksek olduğunu; 2012'den sonra ise hem bazı sınıflarda 45'e kadar olmak üzere sınıf mevcutlarının arttığını, hem de okul muhitinin göç alan bir bölge olması nedeniyle düşük ve orta gelirli ailelerin çocuklarının kayıt yaptırdığını belirtmişlerdir. Bir de son yıllarda fiziksel veya zihinsel açıdan hafif derecede engelli çocukların sınıflara "kaynaştırma öğrencisi" olarak dağıtıldığını, bu durumun çocukların kaynaşması açısından avantajlı olduğunu, ancak sınıftaki diğer öğrencilerin dikkatlerini dağıttıklarını ve öğretmenleri zor durumda bıraktıklarını gözlemlediklerini iletmişlerdir. Öte yandan akademik başarı anlamında, okulun, ilçenin en iyi okulu olduğunu ve TEOG'u dereceyle tamamlayan öğrencilerin bu okuldan çıktığını vurgulamışlardır.

Ek olarak, Müdire, önceden okuldaki etüt derslerinin ücretlerini velilerin yatırdığını, şimdi ise etüt ücretlerinin Milli Eğitim tarafında verilerek bu etütlerin öğrencilere ücretsiz sunulduğuna dikkat çekmiştir. Bu yönüyle, öğrencilere Teknoloji ve Tasarım dersinden Müzik dersine kadar diledikleri derslerde etüt alabildiklerini ve eğitim materyallerine online olarak da Milli Eğitim Bakanlığı'nın Eğitim Bilişimleri Ağı'ndaki [EBA] E-kurs inisiyatifi üzerinden ulaşabildiklerini bildirmiştir. Ayrıca ekonomik durumu olmayan çocukların desteklenmesi için Okul Aile Birliği'nin çalışmalar yaptığını ifade etmiştir.

Bu okuldaki öğrencilerin hiçbirinin uyuşturucu, sigara ve alkol sorunu olmadığı gözlemleri de bu çalışma açısından önem taşımaktadır. Nitekim diğer okuldaki öğrencilerin bu tür ortamlara daha yakın olduğu 3.3.3.1. Belma Güde Ortaokulu bölümünde dikkat çekilmiştir.

Okulun koşulları ise diğer okula göre daha iyi durumdadır. Üsküdar Atatürk Ortaokulu'nda çalışan bir Beden Eğitimi öğretmeni, okulun sahip olduğu olanakları şöyle açıklamaktadır:

> Yukarıda jimnastik salonumuz var, orada badminton, voleybol, parmak pas, manşet pas, koordinasyon dersleri, beceri ve koordinasyon, eğitsel oyunları çok fazla oynatıyoruz. Halk oyunları oynanıyor. Bahçemizde basketbol, korfbol, voleybol tenis. Masa tenisi ayrı bir salonumuz var. Baktığınız zaman, salonu olmayan okullara göre birçok spor dalını yapabiliyoruz. Ama tabii bunlar süre olarak, mevsim olarak yetersiz kalıyoruz. … Ama elimizden geldiği kadar işte vermeye çalışıyoruz. Soğuk havalarda akıllı tahtayla bütün spor dallarını, olimpiyatları, oyun nedir vermeye çalışıyoruz (13 yaşında erkek babası, 44, Beden Eğitimi Öğretmeni, ÜAO, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Ayrıca, bu okulda çocukların her açıdan gelişimlerine dikkat eden ve önem veren inisiyatiflere katılım gösterdiği görülmektedir. Bir Beden Eğitimi öğretmeni bu konuda okulun katıldığı beslenmeyle ilgili projeye örnek vermiştir:

- Şimdi bakıyorsun, Allah'a şükür, bizim okulumuzda obez çocuk yok. Obezite sıkıntımız yok. Zaten Beslenme Dostu bir okul ödülümüz var. Buna uğraşıyoruz çok fazla. Her çocuğun spor yapmasını istiyoruz.
- Ne demek Beslenme Dostu?
- Beslenme Dostu bir proje; Bakanlık'ın bir projesi. Sulu yemek yeme, çocuklara meyve, sebze…
- Yemekhane var mı burada çocukların gidebileceği?
- Yemekhanemiz var, tabii. Fastfood'dan uzak tutup fiziksel egzersiz… Bunların hepsi bir etken, sadece bir etkeni yok bunun. Okulumuzda kantin bulunmamasından tutun, sulu yemek yedirmeye, meyve, derslerde bunun etkinlik olarak verilmesi, velilerin eğitimi, kapsamı çok geniş. Bu denetlenerek verilen bir bayrak. Bu Üsküdar'da sanırım 2, bu bayrağı alan 2 okuldan

1'i biziz; Beslenme Dostu Okul bayrağı (13 yaşında erkek babası, 44, Beden Eğitimi Öğretmeni, ÜAO, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Görüldüğü gibi, okulun yapılanması da çocukların sosyal gelişimlerinden beslenmelerine kadar aktif bir konumdadır. Elbette ki bu okula giden çocukların sosyal ve kültürel sermayelerine yapılan bu yatırım, çocukların boş zamanlarını değerlendirme biçimlerine yansıması bakımından bu araştırmada önemli bir yere sahiptir. Ayrıca, okul panolarına meslekleri ve lise türlerini tanıtıcı panolar, ortaokul çağında alınabilecek burslar ve TEOG'un yapısı hakkında bilgi veren panolar dikkati çekmiştir. Bu bakımdan, öğrencinin bilgilenmesine değer veren bir yaklaşımın olduğu gözlemlenmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmanın verileri eş zamanlı olarak yürütülen anket uygulamaları ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın yapıldığı İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Belma Güde Ortaokulu'ndan 166; Üsküdar Atatürk Ortaokulu'ndan 199 olmak üzere toplam 365 anket değerlendirmeye alınmıştır. Her iki okulda toplam 30 ebeveynle yapı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Ek olarak Belma Güde Ortaokulu'nda 2 Beden Eğitimi öğretmeni; Üsküdar Atatürk Ortaokulu'nda 2 Beden Eğitimi öğretmeni, 1 İngilizce öğretmeni, Müdire ve Müdire Yardımcısının görüşlerine yine yarı-yapılandırılmış mülakatlar aracılığıyla başvurulmuştur. Başka bir deyişle, araştırma kapsamında toplam 37 mülakat yapılmıştır.

Çalışmada elde edilen nicel veriler *Statistical Package for Social Sciences* 22.0 [SPSS] programına aktarılmış ve bu program aracılığıyla çözümlenmiştir. Nicel verilere frekans, çapraz tablo ve ki-kare testleri uygulanmıştır. Nitel veriler ise ses kayıtları aracılığıyla kaydedilmiştir. Daha sonra her bir görüşmeye ait ses kaydı bilgisayar ortamında metin olarak deşifre edilmiştir. Nitel verilerden eklektik bir biçimde yararlanılarak nicel verilerin derinlemesine tartışılması ve desteklenmesi amacıyla kullanılmıştır.

Son olarak, araştırma kapsamına giren okulların başarı durumları, TEOG dereceleri, farklı lise türlerine kazandırdıkları öğrenci sayıları, etüt dersleri kapsamı gibi bilgiler okul yönetiminden öğrenilmiştir. Eğitim sistemine ilişkin bilgiler, okullardaki

öğrenci sayısı, derslik sayısı bilgilerin elde edilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'nın resmi internet sayfaları kullanılmıştır.

3.5. Metodolojik Sınırlıklar

Araştırmanın anket uygulaması sonunda, ankette yer alan birkaç sorunun yanıtlayıcılar tarafından anlaşılmaması nedeniyle boş bırakıldığı veya sorunun amacına uygun olmayan biçimlerde yanıtlandığı görülmüştür. Bourdieu'nün (1973; 2014) aileden miras olarak aktarıldığını tespit ettiği kültürel ve sosyal sermayelerin, araştırmaya konu olan çocuğun geçmişinde izlenmesi amacıyla ebeveynlere bir tablo içinde sorulan "annenizin ve babanızın meslek bilgisi" ile "annenizin ve babanızın eğitim durumu" soruları genellikle boş bırakılmıştır. Bunun sebebinin, tablonun karmaşık olarak algılanması olduğu düşünülmektedir. Ayrıca yine Bourdieu'nün (2014: 18) bireylerin tedrisi tercihlerine yönelik tespitleri çerçevesinde analiz edilmesi hedeflenen "Sizin öğrenim durumunuz lise ve üzeri bir kademede ise, Lise türünüz (Normal lise, Teknik lise, İmam Hatip lisesi, Meslek lisesi, Fen lisesi gibi)" şeklindeki açık uçlu soru da, çoğunlukla bir lise türünü ifade etmeyecek biçimde yanıtlanmıştır. Bunun nedeninin ise, sorunun diğer soru türlerine nazaran uzun bir cümleyle ifade edilmiş olduğu düşünülmektedir; bu da anketin yanıtlanma temposunun yavaşlamasına ve sorunun anlaşılmasının zorlaşmasına yol açmış olabilir.

Ayrıca araştırma kapsamında kullanılan anket, araştırma örneklemini oluşturan 560 ebeveynin her biri tarafından doldurulmamıştır. Anket bulgularının değerlendirilmesi, anketi geçerli biçimde dolduran 365 ebeveynin sunduğu veriler üzerinden yapılmıştır. Anketi araştırmayla ilgilenen ebeveynlerin doldurmuş olabileceği düşünüldüğünde, yanıtlar daha pozitif verilmiş olabilir. Dolayısıyla bu araştırmada örneklemin tamamının ankete katılmaması bir dezavantaj olarak görülmektedir.

Araştırmanın yarı-yapılandırılmış görüşmelerinin yürütüldüğü süreçte her ne kadar eşit sayıda anne ve babayla görüşülmesi hedeflenmişse de, sahada babalara ulaşmada pek çok engelle karşılaşılmıştır. Gerek erkek velilerin kadın velilere oranla daha seyrek okula gelmeleri, gerek araştırmaya karşı ilgisiz durmaları, gerekse iş saatlerinin okul saatleriyle örtüşmemesi nedeniyle, araştırma kapsamında daha çok kadın velilerle görüşülmüştür. Öte yandan bu, kadın velilerin sadece ev hanımlarından oluştuğu anlamına gelmemektedir. Tam zamanlı veya kısmi zamanlı çalışan annelerle de görüşülmüştür.

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Giriş

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizine ve yorumlanmasına yer verilmektedir. Bu değerlendirme beş kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda, araştırma kapsamına giren ebeveyn ve çocuklar, demografik özellikleriyle tanıtılmaktadır. İkinci kısımda, çocukların katıldığı belli başlı serbest zaman faaliyetleri tartışılmaktadır. Üçüncü kısımda, araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının boş zamanlarının programlanması bağlamında etki ve otoritelerine ilişkin veriler değerlendirilmektedir. Ek olarak, ebeveynlerin kendi çocukluk deneyimlerinin etkisi tartışılmaktadır. Dördüncü kısımda, aile büyükleri, akrabalar, komşular, öğretmenler gibi sosyal çevrenin araştırma kapsamındaki çocukların boş zamanlarının planlanmasındaki etkilerine yer verilmektedir. Beşinci kısımda ise, araştırmanın saha çalışmasının yürütüldüğü İstanbul'un Üsküdar ilçesinin çocuklara sunduğu olanakların araştırmaya katılan ebeveynler tarafından farkındalığı tartışılmaktadır.

Anket sonuçları, ebeveynlerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin de ışığında eklektik bir şekilde yorumlanmaktadır. Ebeveynlerin görüşlerine ek olarak, çocukların hangi faaliyetlere nasıl yönlendirildikleri konusunda öğretmen ve idarecilerin de görüşlerine yer verilmektedir. Görüşmelerden elde edilen veriler, görüşülen ebeveynin 10-14 yaş grubundaki çocuğuna ait yaş ve cinsiyet bilgisi, ebeveynin çocuğa olan yakınlığı, yaşı ve mesleği bilgileriyle birlikte alıntılanmaktadır.

4.2. Araştırma Kapsamına Giren Ebeveynlerin ve Çocukların Demografik Özellikleri

Bu bölümde araştırma kapsamına giren ebeveynler, demografik özellikleriyle tanıtılmaktadır. Belirlenen iki okuldaki ebeveynlerin demografik profilleri karşılaştırılarak aynı ilçenin iki mahallesine ait demografik farklılıkların görülmesi hedeflenmektedir. Bu kapsamda her iki okulda ankete katılan ebeveynlerin çocuğa olan yakınlıkları, yakınlıklarına göre yaş dağılımları, eğitim durumları, medeni durumları, hane başına düşen aylık ortalama gelirleri, çocuk sayıları ile araştırma kapsamında ele alınan çocuklarının cinsiyet ve yaş dağılımları analiz edilmektedir.

Tablo 1. *Araştırma Kapsamında Anket Dolduran Velilerin Çocuklara Olan Yakınlığı Dağılımı*

	Çocuğa olan yakınlığınız						
	Anne	Baba	Abla	Hala	Diğer	Yanıtsız	Toplam
Belma Güde Ortaokulu	101	59	1	2	0	3	166
	60,8%	35,5%	,6%	1,2%	0%	1,8%	100,0%
Üsküdar Atatürk Ortaokulu	105	90	2	0	1	1	199
	52,8%	45,2%	1,0%	0%	,5%	,5%	100,0%
Her iki Ortaokul	206	149	3	2	1	4	365
	56,4%	40,8%	,8%	,5%	,3%	1,1%	100,0%

Araştırmaya katılan velilerin %56,4'ünü anneler, %40,8'ini babalar, %0,8'ini ablalar, %0,5'ini halalar ve %0,'3'ünü diğer olarak kodlanan anneanne veya babaanneler oluşturmaktadır. Velilerin anne-baba dağılımının yakın oranlarda olması, araştırmaya hem anne, hem baba perspektifinin katılmasına olmak tanımıştır. Genel olarak, araştırma örnekleminin BGO'dan 166, ÜAO'dan 199 olmak üzere toplam 365 ebeveynden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 2. *Araştırma Kapsamında Anket Dolduran Ebeveynlerin Çocuğa Olan Yakınlıklarına Göre Yaş Dağılımları*

	Yaşınız									
Çocuğa olan yakınlığınız	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	61 ve üzeri	20-25	Toplam
Anne	6	38	79	49	25	2	0	0	0	199
	3,0%	19,1%	39,7%	24,6%	12,6%	1,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Baba	0	3	46	43	39	9	1	0	0	141
	0,0%	2,1%	32,6%	30,5%	27,7%	6,4%	0,7%	0,0%	0,0%	100,0%
Abla	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
Hala	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2
	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Diğer	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Toplam	6	41	125	93	65	11	1	1	3	346
	1,7%	11,8%	36,1%	26,9%	18,8%	3,2%	0,3%	0,3%	0,9%	100,0%

Araştırmaya katılan annelerin %19,'i 31-35; %39,7'si 36-40 ve %24,6'sı 41-45 yaş grubundandır. Babaların ise % 32,6'sı 36-40, %30,5'i 41-45 ve %27,7'si 46-50, 56-60 yaş aralığındadır. Buna göre, anneler ağırlıklı olarak 31-45 yaş arasındayken, babalar 36-50 yaş arasındadır.

Tablo 3. *Araştırma Kapsamına Giren Ebeveynlerin Okullara Göre Eğitim Durumları*

	Ebeveyn eğitim durumu							
Belma Güde Ortaokulu	Diplomasız	İlkokul	Ortaokul	Lise	Ön lisans	Lisans	Yüksek lisans ve üzeri	Toplam
Anne	5	30	14	34	7	6	4	100
	5,0%	30,0%	14,0%	34,0%	7,0%	6,0%	4,0%	100,0%
Baba	1	14	13	15	1	11	1	56
	1,8%	25,0%	23,2%	26,8%	1,8%	19,6%	1,8%	100,0%
Abla	0	0	0	0	0	1	0	1
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Hala	0	0	0	0	1	1	0	2
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
Toplam	6	44	27	49	9	19	5	159
	3,8%	27,7%	17,0%	30,8%	5,7%	11,9%	3,1%	100,0%

	Ebeveyn eğitim durumu							
Üsküdar Atatürk Ortaokulu	Diplomasız	İlkokul	Ortaokul	Lise	Ön lisans	Lisans	Yüksek lisans ve üzeri	Toplam
Anne	4	14	10	43	13	16	4	104
	3,9%	13,5%	9,6%	41,3%	12,5%	15,4%	3,8%	100,0%
Baba	1	7	8	40	9	17	7	89
	1,1%	7,9%	9,0%	44,9%	10,1%	19,1%	7,9%	100,0%
Abla	0	0	0	0	1	1	0	2
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
Diğer	0	0	0	1	0	0	0	1
	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Toplam	5	21	18	84	23	34	11	3
	2,5%	10,7%	9,2%	42,9%	11,7%	17,3%	5,6%	1,5%

Ebeveynlerin eğitim durumları da önemli bir demografik değişkendir. Araştırma kapsamındaki iki ortaokulda eğitim seviyelerinin farklı ağırlıkta olduğu belirlenmiştir. Belma Güde Ortaokulu'nda velilerin en yüksek oran bazında sırasıyla %30,8'inin lise, %27,7'sinin ilkokul, %17,0'sinin ortaokul eğitimi düzeyinde olduğu görülürken, Üsküdar Atatürk Ortaokulu'ndaki velilerin en yüksek oran bazında sırasıyla %42,9'si lise, %17,3'ü lisans, %11,7'si ön lisans eğitim düzeyindedir. Daha açık bir ifadeyle, BGO'da çocuğu bulunan ebeveynler ağırlıklı olarak lise ve ilkokul eğitimi düzeyindeyken, ÜAO'da çocuğu bulunan ebeveynler ağırlıklı olarak lisans ve lise eğitimi düzeyindedir. Görüldüğü gibi, ÜAO'daki örneklemi oluşturan ebeveynler BGO'ya göre daha yüksek bir eğitim profiline sahiptir. İki okul arasında görülen bu eğitim düzeyi farklılığı araştırmanın farklı eğitim arkaplanına sahip ebeveynlerin çocukların boş zamanlarını organize tutumlarını ortaya çıkarması amacı bakımından anlamlı görünmektedir.

Tablo 4. *Araştırma Kapsamına Giren Ebeveynlerin Medeni Durumları*

	Medeni durumunuz					
	Bekâr	Evli	Evli ama ayrı yaşıyor	Boşanmış	Dul	Toplam
Belma Güde Ortaokulu	5	151	1	9	0	166
	3,0%	91,0%	0,6%	5,4%	0%	100,0%
Üsküdar Atatürk Ortaokulu	2	177	3	10	5	197
	1,0%	89,8%	1,5%	5,1%	2,5%	100,0%
Her iki Ortaokul	7	330	4	19	5	365
	1,9%	90,4%	1,1%	5,2%	1,4%	100,0%

Tabloya göre, BGO'daki ailelerin %91'i, ÜAO'daki ailelerin ise %89,8'i evlidir. BGO'da araştırmaya katılan velilerin %3'ü bekâr, %5,4'ü boşanmış, %0,6'sı evli ama ayrı yaşamaktadır. ÜAO'da ise araştırmaya katılan velilerin %1,0'i bekâr, %5,1'i boşanmış, %1,5'i evli ama ayrı yaşamaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler esnasında boşanmış ebeveynlerin kendilerini bekâr olarak gruplandırdıkları görülmüştür. Dolayısıyla "bekar"lığa ilişkin oranların hala, abla gibi ankete katılan bireylerin yanı sıra boşanmış anne veya babayı ifade edebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Tablo 5. *Araştırma Kapsamına Giren Ebeveynlerin Okullara Göre Çocuk Sayısı Dağılımı*

	Çocuklarınızın sayısı							
	1	2	3	4	5	6	7	Toplam
Belma Güde Ortaokulu	25	79	45	6	4	1	1	161
	15,5%	49,1%	28,0%	3,7%	2,5%	0,6%	0,6%	100,0%
Üsküdar Atatürk Ortaokulu	46	116	26	4	2	1	0	195
	23,6%	59,5%	13,3%	2,1%	1,0%	0,5%	0%	100,0%
Her iki Ortaokul	71	195	71	10	6	2	1	356
	19,9%	54,8%	19,9%	2,8%	1,7%	0,6%	0,3%	100,0%

Tabloya göre, BGO'da araştırmaya katılan ailelerin sırasıyla en çok %49,1 oranla iki ve %28,0 oranla üç çocuklu olduğu; ÜAO'da araştırmaya katılan ailelerin ise sırasıyla en çok %59,5 oranla iki, %23,6 oranla bir çocuklu oldukları görülmektedir. Daha açık bir ifadeyle, BGO'da araştırmaya katılan aileler, ÜAO'da araştırmaya katılan ailelere göre daha fazla çocuk sahibidir. Her iki okulda araştırmaya katılan ailelerin ise ağırlıklı olarak (%54,8) iki çocuklu olduğu görülmektedir.

Tablo 6. *Araştırma Kapsamına Giren Ailelerin Hane Başına Düşen Aylık Ortalama Gelirleri*

	Hane başına düşen aylık ortalama geliriniz			
	0-2000	2001-5000	5001 ve üzeri	Toplam
Belma Güde Ortaokulu	78 52,0%	53 35,3%	19 12,6%	150 100,0%
Üsküdar Atatürk Ortaokulu	58 30,7%	105 55,6%	28 14,7%	189 100,0%
Her iki Ortaokul	136 39,9%	158 24,9%	47 13,8%	341 100,0%

Hane başına düşen aylık ortalama gelir, önemli ekonomik sermaye göstergelerindendir. Bu araştırmada aylık ortalama gelir düzeyi olanlar 0-2000 TL arası düşük gelir grubu; 2001-5000 TL arası orta gelir grubu; 5001 TL ve üzeri ise yüksek gelir grubu olarak ele alınmıştır. Tabloya göre, BGO'da araştırmaya katılan ebeveynlerin hane başına düşen ortalama aylık gelirlerinin %52 oranla en fazla 0-2000 TL olduğu görülürken, ÜAO'da araştırmaya katılan ebeveynlerin %55,6 oranla ağırlıklı olarak aylık ortalama 2001-5000 TL ile geçimlerini sağladıkları görülmektedir. Dolayısıyla çocukları BGO'da okuyan araştırmaya katılan ebeveynlerin ağırlıklı olarak düşük gelir grubunda, çocukları ÜAO'da okuyan araştırmaya katılan ebeveynlerin ağırlıklı olarak orta gelir grubunda olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 7. *Araştırmaya Katılan Ailelerin Yaşadıkları Evin Mülkiyet Durumu Dağılımı*

	Eviniz?					
	Kiracıyız	Sahibiyiz	Aileden başka birinin mülkü	Lojman	Diğer	Toplam
Belma Güde Ortaokulu	55 33,5%	74 45,1%	31 18,9%	3 1,8%	1 0,6%	164 100,0%
Üsküdar Atatürk Ortaokulu	63 32,0%	106 53,8%	24 12,2%	4 2,0%	0 0%	197 100,0%
Her iki Ortaokul	118 32,7%	180 49,9%	55 15,2%	7 1,9%	1 0,3%	361 100,0%

Ekonomik sermaye göstergelerinden biri olarak ailelerin yaşadıkları evlerin mülkiyet sahipliği araştırma kapsamındaki iki okul arasında önemli farklılıklar göstermemektedir. Tabloya göre, iki ortaokula devam eden çocukları bulunan ailelerin %49,9'u yaşadıkları evin sahibi olduklarını, %15,2'si ise evin aileden başka birine ait olduğunu belirtmiştir. Ailelerin %32,7'si ise kiracıdır. Bu verilere göre, araştırma

kapsamındaki ailelerin çoğunluğunun ev sahibi olmakla birlikte önemli bir kısmının da kiracı olarak yaşadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 8. *Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin ve Eşlerinin Meslek Dağılımı*

	Ebeveyn meslek bilgisi											
	Ev hanımı	İşsiz	Memur	Esnaf - Zanaatkâr	Çiftçi	Akademisyen	Serbest meslek	Özel sektör çalışanı	Geçici işlerde çalışıyor	Emekli	Diğer	Toplam
Belma Güde Ortaokulu	102	9	14	10	1	0	48	76	6	14	2	282
	36,1%	3,1%	4,9%	3,5%	0,3%	0%	17,0%	26,9%	2,1%	4,9%	0,7%	100,0%
Üsküdar Atatürk Ortaokulu	113	6	39	17	0	1	49	104	2	17	2	350
	32,2%	1,7%	11,1%	4,8%	0%	0,2%	14,0%	29,7%	0,5%	4,8%	0,5%	100%
Her iki Ortaokul	140	5	28	15	1	1	40	105	4	20	2	361
	38,8%	1,4%	7,8%	4,2%	0,3%	0,3%	11,1%	29,1%	1,1%	5,5%	0,6%	100,0%

	Diğer ebeveynin meslek bilgisi									
	Ev hanımı	İşsiz	Memur	Esnaf - Zanaatkar	Serbest meslek	Özel sektör çalışanı	Geçici işlerde çalışıyor	Emekli	Diğer	Toplam
Belma Güde Ortaokulu	32	5	5	4	31	32	3	5	1	118
	27,1%	4,2%	4,2%	3,4%	26,3%	27,1%	2,5%	4,2%	0,8%	100,0%
Üsküdar Atatürk Ortaokulu	43	5	21	8	26	46	1	6	1	157
	27,4%	3,2%	13,4%	5,1%	16,6%	29,3%	0,6%	3,8%	0,6%	100,0%
Her iki Ortaokul	75	10	26	12	57	78	4	11	2	275
	27,3%	3,6%	9,5%	4,4%	20,7%	28,4%	1,5%	4,0%	0,7%	100,0%

Anketi dolduran ebeveynler ile bu ebeveynlerin hâlihazırdaki veya eski eşlerinin mesleklerinin iki okula göre dağılımını gösteren bu tabloda, BGO'da araştırmaya katılan ebeveynlerin %36,1'inin ve eşlerden %27,1'inin; ÜAO'da anketi dolduran ebeveynlerden %32,2'sinin, eşlerden %27,4'ünün ev hanımı olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, annelerin önemli bir kısmının dışarıda çalışmadığı söylenebilmektedir.

Ayrıca ankete katılan ebeveynler arasında BGO'da %26,9, ÜAO'da %29,7'si özel sektör çalışanı olarak görev yapmaktadır. BGO'da çocuğu olarak ebeveynlerin %17,0'si, ÜAO'da %14,0'ı serbest meslek çalışanı ve BGO'da %4,9, ÜAO'da %11,1'i memur olarak çalışmaktadır. İkinci ebeveynler arasından ise BGO'da %27,1'i, ÜAO'da %29,3'ü özel sektör çalışanı, BGO'da %26,3'ü, ÜAO'da %16,6'sı serbest meslek çalışanı ve BGO'da %4,2'ü, ÜAO'da %3,2'si memurdur. Daha açık bir ifadeyle, her iki

okulda da araştırma kapsamındaki ebeveynler ağırlıklı olarak sırasıyla özel sektör çalışanı, serbest meslek çalışanı ve memur olarak çalışmaktadır.

Bu tabloda dikkat çeken bir başka unsur, BGO'da ankete katılan ebeveynlerden %3,1'inin ve ikinci ebeveynlerden %4,2'sinin işsiz olduğu görülürken, ÜAO'daki ebeveynlerin işsizlik oranı, ankete katılanlar arasında %1,7, ikinci ebeveynler arasında %3,2'dir. Görüldüğü gibi, çocuğu BGO'da okuyan ailelerdeki işsiz ebeveyn sayısı, ÜAO'ya göre fazladır.

Tablo 9. *Araştırma Kapsamına Giren Çocukların Okullara Göre Cinsiyet Dağılımı*

	Size bu anketi getiren çocuğunuzun cinsiyeti		
	Kız	Erkek	Toplam
Belma Güde Ortaokulu	89	76	165
	53,9%	46,1%	100,0%
Üsküdar Atatürk Ortaokulu	116	83	199
	58,3%	41,7%	100,0%
Her iki Ortaokul	205	159	364
	56,3%	43,7%	100,0%

Araştırma kapsamında boş zamanları ele alınan çocukların %56,3'ü kız çocuğu, %43,7'si erkek çocuğudur. Cinsiyet dağılımına ait bu oranların birbirine yakın olması, her iki cinsiyete mensup çocuğun boş zamanlarında yaptıkları faaliyetlerin araştırmaya dâhil edil edilmesine ve cinsiyetin değişken olarak kullanılarak karşılaştırılma yapılmasına olanak tanımıştır.

Tablo 10. *Araştırma Kapsamına Giren Çocukların Okullara Göre Yaş Dağılımı*

	Size bu anketi getiren çocuğunuzun yaşı							
	9	10	11	12	13	14	15	Toplam
Belma Güde Ortaokulu	1	15	32	38	52	25	1	164
	0,6%	9,1%	19,5%	23,2%	31,7%	15,2%	0,6%	100,0%
Üsküdar Atatürk Ortaokulu	0	28	59	50	37	25	0	199
	0%	14,1%	29,6%	25,1%	18,6%	12,6%	0%	100,0%
Her iki Ortaokul	1	43	91	88	89	50	1	363
	0,3%	11,8%	25,1%	24,2%	24,5%	13,8%	0,3%	100,0%

Araştırmanın örnekleminin 10-14 yaş grubunda en az bir çocuğu bulunduğu varsayılmaktadır. Okula erken/geç kaydettirme durumları olabileceği göz önüne alınarak tabloya 9 ve 15 yaş grupları da eklenmiştir. Buna göre, ÜAO'da en az temsil edilen yaş grubu %12,6 oranla 14, diğer bir deyişle 8. sınıflardır. Müdire Yardımcısı da

çocukların okulda ve okul sonrasında yoğun bir şekilde Temel Öğretimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı'na (TEOG) hazırlanmasından dolayı anketi ebeveynlerine ulaştırmada ihmallerin yaşanabileceğinin ön görülmesi gerektiğini önceden belirtmiştir. BGO'da ise en az temsil edilen 9-10 yaş grubu, diğer bir deyişle 5. sınıflardır. Öğretmenler, bu yaş grubundaki öğrencilerin henüz sorumluluk almakta yetersiz kaldıklarına önceden dikkat çekmişlerdir. ÜAO'da en çok temsil edilen yaş grubu %29,6'yla 11 iken, BGO'da en çok temsil edilen yaş grubu %31,7'yle 13'tür. Anket kapsamında değerlendirilen yaş grupları arasında büyük farklar olmaması, araştırmanın amaçladığı her yaş grubunun boş zaman etkinliklerinin ele alınmasına olanak tanıması bakımından önemlidir.

Bu bölümde araştırmaya katılan ebeveynlerin ve çocukların demografik özellikleri ortaya konmuştur. Araştırmaya Belma Güde Ortaokulu'ndan 166, Üsküdar Atatürk Ortaokulu'ndan 199 ebeveyn katılmıştır. Araştırmaya katılan 365 ebeveynden 206'sı anne; 149'u babadır. Araştırma kapsamında anne-baba dağılımı arasında ciddi bir fark olmaması, her iki ebeveynin de görüşlerinin çalışmaya dahil edilmiş olması bakımından önemlidir. Anneler ağırlıklı olarak 31-45 yaş grubundayken, babalar 36-50 yaş grubundadır. Araştırmaya katılan ebeveynlerin önemli bir kısmı evlidir. BGO'da araştırmaya katılan aileler, ağırlıklı olarak iki ve üç çocukluyken, ÜAO'da araştırmaya katılan aileler ağırlıklı olarak bir veya iki çocukludur. Çocuğu BGO'da okuyan ebeveynler ağırlıklı olarak lise ve ilkokul eğitimi düzeyindeyken; çocuğu ÜAO'da okuyan ebeveynler ağırlıklı olarak üniversite ve lise eğitimi düzeyindedir. Diğer bir ifadeyle, ÜAO'daki ebeveynler daha yüksek bir eğitim profiline sahiptir. Ayrıca BGO'da araştırmaya katılan ebeveynlerin hane başına düşen aylık ortalama gelirlerinin ağırlıklı olarak 0-2000 TL olduğu görülürken, ÜAO'da araştırmaya katılan ebeveynlerin ağırlık olarak aylık ortalama 2001-5000 TL ile geçimlerini sağladıkları bulgulanmıştır. Yani çocuğu ÜAO'da okuyan ebeveynler hem ekonomik sermaye hem de eğitim sermayesi bakımından çocuğu BGO'da okuyan ebeveynlere göre daha iyi bir konumdadır. Araştırmaya katılan ailelerin %49,9'u ev sahibi, %32,7'si kiracıdır. Meslek dağılımı bakımından ise, araştırma kapsamındaki annelerin ciddi bir kısmı ev hanımıdır. Bunun dışında, her iki okulda araştırmaya katılan ebeveynler ağırlıklı olarak sırasıyla özel sektör çalışanı, serbest meslek çalışanı ve memur olarak çalışmaktadır. Son olarak, araştırma kapsamında boş zamanları ele alınan çocuklara bakıldığında, 364 çocuktan 205'inin kız, 159'unun erkek olduğu görülmektedir. Bu da araştırmaya,

ebeveynlerin her iki cinsiyetten çocuğun boş zaman faaliyetlerini belirleme tutumlarını dahil edilmesini mümkün kılmıştır. Çocuklar 10-14 yaş aralığı arasında birbirine yakın bir dağılım göstermektedir.

4.3. Araştırma Kapsamına Giren Çocukların Serbest Zaman Faaliyetleri

Bu bölümde İstanbul'a bağlı Üsküdar ilçesinde belirlenen iki muhitteki çocukların boş zamanlarında hangi belli başlı faaliyetleri ne sıklıkla yaptıkları analiz edilmektedir. Ebeveynlerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerde elde edilen görüşler, anket verilerini desteklemek ve konunun farklı yönlerine dikkat çekmek üzere kullanılmıştır.

4.3.1. Kentleşme ve boş zamanın değişen yüzleri: Sokaklardan kaçış ve çocukluğun kapalı mekânlara hapsedilmesi

Bu kısımda sokak oyunları; yapılandırılmamış bir etkinlik, diğer bir deyişle kendiliğinden gelişen, belli bir alan veya saatle sınırlandırılmamış (Fletcher, Nickerson ve Wright, 2003) etkinlikler olarak ele alınmaktadır. Bu araştırmanın saha çalışması İstanbul'un Üsküdar ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Üsküdar, İstanbul'un merkezi konumdaki ilçelerinden biri olması açısından kentsel özellikler taşımaktadır. Ayrıca göç alan tarihi bir semt olarak mahalle kültürünün halen sürdüğü muhitleri bulunmaktadır. Bu bakımlardan çocukların sokak oyunları oynamasına müsait alanların bulunduğu söylenebilir.

Tablo 11. *Araştırma Kapsamında Ele Alınan Çocukların Sokak Oyunlarına Katılma Sıklığı*

	Sokak oyunları						Toplam
	Hiçbir zaman	Senede birkaç kez	Ayda birkaç kez	Hafta sonları	Haftada 3 gün	Neredeyse her gün	
Belma Güde Ortaokulu	21	19	31	51	24	18	164
	12,8%	11,6%	18,9%	31,1%	14,6%	11,0%	100,0%
Üsküdar Atatürk Ortaokulu	36	42	38	56	19	4	195
	18,5%	21,5%	19,5%	28,7%	9,7%	2,1%	100,0%
Her iki Ortaokul	57	61	69	107	43	22	359
	15,9%	17,0%	19,2%	29,8%	12,0%	6,1%	100,0%

Araştırma kapsamındaki her iki okuldan elde edilen verilere genel olarak bakıldığında çocukların %29,8'inin hafta sonları, %19,2'sinin ayda bir kez, %17,0'sinin

senede birkaç kez, %12,0'ının haftada 3 gün, %6,1'inin neredeyse her gün sokak oyunları oynadıkları, %15,9'unun ise hiçbir zaman oynamadıkları görülmektedir.

10-14 yaş grubunun oyun çağında olduğu dikkate alınırsa BGO'da araştırma kapsamına alınan çocukların %12,8'inin, ÜAO'daki çocukların ise %18,5'inin hiçbir zaman sokak oyunlarına katılmaması çarpıcı bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Demografik özelliklerine göre BGO'ya devam eden çocuklara kıyasla orta gelirli ve daha fazla kültürel sermayeye sahip olduğu ortaya konan ÜAO'daki çocuklar, BGO'daki yaşıtlarına nispeten sokak oyunlarına daha az sıklıkta katılmaktadır.

Tablo 12. *Araştırma Kapsamında Ele Alınan Çocukların Gelir Durumlarına Göre Sokak Oyunlarına Katılma Sıklığı*

Sokak oyunları	Hane başına düşen aylık ortalama geliriniz			Toplam
	0-2000	2001-5000	5001 ve üzeri	
Hiçbir zaman	22 39,3%	24 42,8%	10 17,8%	56 100,0%
Senede birkaç kez	13 22,4%	32 55,1%	13 22,4%	58 100,0%
Ayda birkaç kez	22 34,3%	33 51,6%	9 14,1%	64 100,0%
Hafta sonları	46 47,4%	41 42,2%	10 10,4%	97 100,0%
Haftada 3 gün	18 42,9%	19 45,3%	5 11,9%	42 100,0%
Neredeyse her gün	12 63,1%	7 36,9%	0 0,0%	19 100,0%
Toplam	133 39,6%	156 46,4%	47 14,0%	336 100,0%

Araştırma kapsamındaki çocukların sokak oyunlarına katılma sıklıklarının doğrudan gelir durumlarıyla ilişkisine bakıldığında, neredeyse her gün sokak oyunlarına katılan çocukların %63,1'inin hane başına düşen aylık ortalama geliri 0-2000 TL, %36,9'unun ise hane başına düşen aylık ortalama geliri 2001-5000 TL olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, araştırma kapsamındaki düşük gelirli çocuklar, orta gelirli çocuklara göre daha sık sokak oyunları oynamaktadır.

Tablo 13. *Araştırma Kapsamında Ele Alınan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Sokak Oyunlarına Katılma Sıklığı*

Size bu anketi getiren çocuğunuzun cinsiyeti	Sokak oyunları						Toplam
	Hiçbir zaman	Senede birkaç kez	Ayda birkaç kez	Hafta sonları	Haftada 3 gün	Neredeyse her gün	
Kız	40	40	33	61	20	8	202
	19,8%	19,8%	16,3%	30,2%	9,9%	4,0%	100,0%
Erkek	17	21	36	46	23	14	157
	10,8%	13,4%	22,9%	29,3%	14,6%	8,9%	100,0%
Toplam	57	61	69	107	43	22	359
	15,9%	17,0%	19,2%	29,8%	12,0%	6,1%	100,0%

Araştırma kapsamında sokak oyunlarına katılım sıklığı ile çocukların cinsiyeti arasındaki ilişkiye bakıldığında, sokak oyunlarına neredeyse her gün katılan kız çocukların %4, erkek çocukların %8,9; haftada üç gün katılan kız çocukların %9,9, erkek çocukların %14,6 oranında olduğu görülmektedir. Yani araştırma kapsamındaki erkek çocukların, kız çocuklara oranla daha sık sokak oyunların oynadıkları söylenebilmektedir.

Her iki okulda da Beden Eğitimi öğretmenleri, yeni nesil çocukların sokak oyunlarıyla büyümemesi nedeniyle Beden Eğitimi dersinde temel spor çalışmalarını yapmakta zorlandıklarını vurgulamışlardır:

> Önceden 5. sınıfta bir çocuk bana geldiği zaman bundan beş yıl, altı yıl, yedi yıl öncesinde, çocuk topu tutmayı bilirdi. Topu bilirdi veya seksek oynamayı bilirdi, mendil kapmacayı bilirdi. Ama şimdiki çocuklar gerçekten bilmiyorlar. Şimdi 5. sınıfa gelmiş bir çocuğa topu attığınız zaman toptan kaçıyor olması üzücü bir şey. Bilmiyor çünkü (15 yaşında kız çocuk annesi, 42, Beden Eğitimi Öğretmeni, BGO, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

> Sokak, işte, oyun ilkokuldan itibaren başlaması lazım. Oyun, eğitimin temeli. Nedir bu? Çocuğu disipline eder, paylaşmayı kazandırır. Heyecan duygusunu ortaya çıkarır. Yarışma duygusunu ortaya çıkarır. Arkadaşına saygı duymayı, topla oynayabilmeyi, elini, kolunu, bacağını, zihnini, gözünü, kulağını kullanmayı öğrenir. Duyuşsal, bilişsel, fiziksel özellikleri artar. Bunlar önemli (13 yaşında erkek babası, 44, Beden Eğitimi Öğretmeni, ÜAO, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Görüldüğü üzere görüşmeye katılan Beden Eğitimi öğretmenleri, sokak oyunlarının çocukların sadece kendi kültürel imgelerini oluşturmalarına değil, aynı zamanda fiziksel koordinasyonlarını sağlamalarına da katkı sağlayan önemli bir etkinlik olduğunu vurgulamışlardır. Ancak görüşülen ebeveynlere göre, artan nüfus,

apartmanlaşma, güvensizlik gibi pek çok nedenle çocuklarının sokak oyunlarına katılması güçleşmektedir.

4.3.1.1. Sokağa karşı güvensizlik

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde ebeveynlerin çocuklarına sokağa çıkmalarına müsaade etmemelerinin en önemli nedenleri, bilmedikleri insanların etrafta olmaları ve sokakları güvensiz bulmaları olduğu görülmüştür. Öte yandan sokak, çocukların akranlarıyla görüşebildikleri, onlarla oyun kurabildikleri önemli bir alandır.

Tablo 14. *Araştırma Kapsamındaki Ebeveynlerin Sokak Oyunlarının Çocuklarının Sosyal Gelişime Katkı Sağladığı Görüşüne Katılım Frekansı*

	Çocuğumun arkadaşlarıyla görüşmesinin sosyal gelişimi için olumlu olduğunu düşünüyorum.					
	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım / Fikrim yok	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	Toplam
Belma Güde Ortaokulu	8	5	6	78	68	165
	4,8%	3,0%	3,6%	47,3%	41,2%	100,0%
Üsküdar Atatürk Ortaokulu	1	4	9	77	99	190
	0,5%	2,1%	4,7%	40,5%	52,1%	100,0%
Her iki Ortaokul	9	9	15	155	167	355
	2,5%	2,5%	4,2%	43,7%	47,0%	100,0%

Tabloda görüldüğü gibi "Çocuğumun arkadaşlarıyla görüşmesinin sosyal gelişimi için olumlu olduğunu düşünüyorum" görüşüne araştırmaya katılan ebeveynlerin %43,7'si katıldıklarını ve %47'si kesinlikle katıldıklarını belirtmiştir. Daha açık bir ifadeyle, ebeveynlerin neredeyse hepsi çocuklarının akranlarıyla görüşmesinin sosyal gelişimleri için olumlu olduğu düşünmektedir. Buna rağmen, görüşmeler sırasında ebeveynler çocuklarının akranlarıyla dışarıda görüşmesini istemediklerini; sokağa karşı *güvensizlikten dolayı çocuklarının çıkmasına* izin vermediklerini dile getirmişlerdir. Görüşülen kişiler sokağa güvensizliklerini şöyle yorumlamaktadırlar:

> Sokağımızda da var bir tane çocuk, o işte daha önce hapishaneye girmiş çıkmış. Öyle biraz serseri yani. Onlar zaten… Benimkiler onu görünce korkuyorlar benimkiler. Diyorum ki bakkala mesela saat sekizden sonra bakkala göndermem. Kültekin orada olabilir diyorum. Yani çocuk gıcıklığına bir tane patlatır, yapar yani. O yüzden kendi kendimi korumaya çalışıyorum (11 yaşında iki erkek çocuk annesi, 33, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

> Şimdi benim parkımda torbacıların olduğunu biliyorum. Alt katta benim polis komşum var, Üsküdar'da ne olup ne bittiğini biliyorum. Oradan bildiğim için ben salmıyorum. Çok da güvenmiyorum. Mesela burası küçük bir şehir olsaydı, Eskişehir gibi, herkes herkesi

> tanırdı, yabancıyı bilirdi. Ama burada sokaktan geçenin kim olduğunu bilemezsiniz. Karşım Zeynep Kamil Hastanesi. Her gün binlerce insan, farklı insan geliyor. Dolayısıyla tek başına yollamıyorum. Ama biraz büyüdükten sonra belki kontrollü şekilde yollanılabilir (12 yaşında kız çocuk annesi, 40, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Bir yandan da ebeveynlerin sadece yaşadıkları muhite değil, genel anlamda "dışarıdaki hayata" karşı endişe duydukları için çocukların sokak ortamında sosyalleşmelerine izin vermedikleri görülmüştür.

> Yani şimdi affedersin babaları çocuğuna tecavüz ediyor. Duyuyoruz, neler oluyor kızım. Televizyonlar gösteriyor. Önceden bilinmiyordu bu tür şeyler. Şimdi her şey ortada. Onun için hep gözümüz üzerinde mesela. Öyle tek başına bir yere göndermeyiz (14 yaşında erkek çocuk babaannesi, 63, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Bu endişe ve güvensizlik ortamında, ebeveynler çocuklarını okula kendilerinin götürüp getirdiklerini ifade etmişlerdir. Örneklemdeki ortaokul çağındaki çocuklarının önemli bir kısmı mahalle içinde tek başına dolaşamamaktadır. Öyle ki, bir ebeveyn lise çağındaki kızına da okula kadar eşlik ettiğini ve çocukların bunu alışkanlık edindiklerini vurgulamıştır.

> Benim büyük kızım da buradan mezun oldu. O dönemde de ben çocuklarımın açıkçası hiç arkasını hiç bırakmadım. (…) Liseye giden kızımı bile sabah ben okuluna kadar götürüyorum hala. (...) Onlar da belki onun alışkanlığından... Hatta bazen çıkmadığımda "anne sen götürmeyecek misin?" oluyor (13 yaşında erkek çocuk annesi, 40, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Çocuklarının sokakta sosyalleşmesini istemeyen ebeveynlerden biri ise, istemediği halde bu durumun çocuğun yetişkin yaşamında olumsuzluklara neden olacağını dile getirmiştir:

> Ama çocukların bu sokakta oyun oynamamaları bir boşluk oluşturuyor, yani insanları tanıyamıyorlar. Farklı karakterlerle karşılaşıp onlarla nasıl hayatlarını sürdürmeleri gerektiğini öğrenememiş oluyorlar. İleride pat diye bir anda böyle üniversite hayatında belki evde kalacak ya da yurtta kalacak tuhaf insanlarla, tuhaf diyebileceğimiz garip, daha önce karşılaşmadığımız tip insanlarla karşılaşınca hayal kırıklığına uğrayacaklar muhakkak. O da kötü tecrübe olur gibi geliyor bana (13 yaşında erkek çocuk babası, 40, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Görüldüğü gibi araştırmaya katılan bazı ebeveynler çocuklarını evden dışarı adım attıkları andan itibaren onlara eşlik etmekte ve onları yalnız bırakmamaktadırlar. Bu bakımdan ebeveynlerin araştırma kapsamındaki ortaokul çocuklarını sokağa çıkmak konusunda yeterli donanımda görmedikleri söylenebilmektedir. Araştırma

kapsamındaki çocuklar için sokak oyunlarına katılmaktan önce, sokağa çıkmanın kendisi bir sorun olarak karşılarına çıkmaktadır.

4.3.1.2. Gözlem altında oyun

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde ebeveynlerin sokağa karşı korku ve endişe taşımalarının yanı sıra, çocuklarının dışarıdaki yaşamlarını katı bir gözlem altında tuttukları gözlemlenmiştir. Çocuğun gizlice takip edilmesi, çocuğun akranlarıyla geçirdiği zamana eşlik edilmesi, çocuğun sadece akraba çocuklarıyla görüşmesine müsaade edilmesi gibi yakın takip altında koruyucu gözetim stratejileri geliştirildiği görülmektedir. Görüşmelerde ebeveynler şu ifadeleri kullanmışlardır:

- Anne baba olarak çok takip ederiz.
- Nasıl takip edersiniz mesela?
- Halı sahaya çıkıyor diyelim oynamaya. Biz gidip bakarız babası olsun, ben olayım. Kiminle oynuyor. Yani o takibi yapıyorum ben (13 yaşında erkek çocuk annesi, 49, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

  Ben çok pimpirikli bir anneyim ve bu konularda da yani üzgünüm ama yeri gelsin, hatta çıkmasın evde otursun benim için yani. O kadar şeyim. Yani dış olarak o kadar iyi bir ortamımız yok şu anda. O kadar tehlike içerisinde ki çoluk çocuk. Hoş değil yani dışarısı. Hani gözetimim altında evet çıksın ama sadece gözetimim altında. Benim bilmediğim bir yere gitmesin mesela (11 yaşında erkek çocuk annesi, 30, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

  İnsan korkuyor. Ancak zaten bakkal bizim şöyle gözüküyor ilerde. Ekmek almaya giderse oraya gidip geliyor o kadar yani. Marketler uzak çünkü markete yollayamam (13 yaşında erkek çocuk anneannesi, 69, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

  Göndermiyoruz öyle, izin vermiyoruz yani. Güvenemiyorsun çocuğa kızım. Şimdiki zaman önceki gibi değil. Şimdi, affedersin, çok önceden kızları çok korurlardı değil mi, şimdi erkek çocukları korumak lazım. Aynı, hiç fark eden bir şey yok. Gerçekten yani. Dürüst olmak lazım. (…) Onun için hep gözümüz üzerinde mesela. Öyle tek başına bir yere göndermeyiz. Anca gönderdim, kardeşimin evine gönderdim. Onun da hani, kimse yok evde biliyorum yani, beraber çocukla oynuyorlar (14 yaşında erkek çocuk babaannesi, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

- Yanımızda park var genelde parka çıkıyorlar arkadaşlarıyla. Orada eğleniyorlar.
- O zaman dışarı çıkmasına müsaade ediyorsunuz?

- Ediyorum. Ama ben, kontrolümde. Yani hani ben de parka çıkıyorum. Çünkü artık parklar, biliyorsunuz, çok… Maalesef, sağlıklı değil çocuklar için (11 yaşında kız çocuk annesi, 37, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Örneklemdeki çocukların dışarıyla olan temasının kontrollü sağlanması, hem çocuğun akranlarıyla olan sosyalizasyonuna hem de topluma karşı endişe ve korku dolu yetişmesine etki ettiği söylenebilir. Oysa Mayall (2002: 134) oyunu, çocuklar açısından "yetişkin kontrolündeki gün içinde verilen bir ara" olarak tanımlamaktadır. Yetişkin dünyasından ayrı olmak çocukluğun kendine özgü inşası için bir gereksinim olarak görünmektedir.

4.3.1.3. Ev içi sosyalleşme

Park, spor sahaları gibi çocukların dışarıda sosyalleşebilecekleri ortamların bulunması, araştırma kapsamındaki bazı ebeveynlerin çocuklarının mahalle içinde zaman geçirmelerine sıcak bakmaları için yeterli görünmemektedir. Öte yandan, çocukların sokakta kurgulayamadıkları akran kültürünün çocukta yaratacağı eksikler konusunda endişe duyan bazı ebeveynler bu eksikliği onlara ev içi sosyalleşme imkânı yaratarak kapatmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir:

> Zaten eve sınırsız internet bağladım ya artık şey diyorum, "ben de evde yokum, arkadaşlarını al, eve gel". Hani herkesi eve kabul edemiyoruz ama arkadaşlık sınırımız dostluğa dönmüş kişilerle evde istediğini yapabilir. Çünkü evde de iki üç tane bilgisayar var, ablanın, babanın. Gerekirse onları da kullanarak hani o ortamı evde sağlayabilirsiniz şeklinde yönlendirmeye çalışıyorum. Çok dışarıdan ziyade hani bu tarz ihtiyaçları farklı gidersin (13 yaşında erkek çocuk annesi, 45, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

> Şimdi galiba o kadar evhamlı olduk ki biz, yetişkinleri değil, artık çocukları da süzüyoruz. Bakıyoruz çocukların el ve kol hareketlerine. İşte burnunu karıştırıyorsa veya işte başka tarz hareketleri varsa düzgün değilse mesela, o çocuğun yanına gitmesini istemiyorum. Ama düzgün bir arkadaşı varsa evime davet edebiliyorum mesela. Böyle bu açığı kapatıyorum. Şeye gittiğimizde, (…) hafta sonu bir yerlere gidiyoruz, kahvaltıya filan götürüyorum eğer arkadaşı düzgünse. Yani onunla beraber vakit geçirebileceği ortamlar oluşturuyorum (12 yaşında kız çocuk annesi, 40, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

> Tek çocuk, kardeşi yok, mahallemizde çok yaşıtı olmadığı için yani, ben şimdi yapmıyorum ama daha küçük yaşlarda, bahçemiz var bizim, bahçeye ben böyle yemekler hazırlardım, resmen çıkardım çocuk avına. Hani birisini alayım da yanına arkadaş olsun vesaire (13 yaşında kız çocuk annesi, 37, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Bu ifadelerden, araştırma kapsamındaki bazı ebeveynlerin kendi sınıfsal konumlarına "uygun" buldukları çocukları belirleyerek çocuklarıyla kontrollü bir arkadaşlık kurmalarını sağladıkları dikkat çekmektedir. Başka bir deyişle, araştırmadaki bazı çocuklar "steril" bir arkadaşlık kurarak gözetim altında oyun kurmaktadır.

Başka bir ebeveyn ise çocuklarına evde televizyon aracılığıyla sokaktaki kötülükleri göstermek istediğini vurgulamıştır:

- En iyi örnek, Arka Sokaklar'ı seyrediyorlar, çok kötü örnekler oluyor o sırada "Bakın," diyorum "Kızım insanın başına gelmeyecek diye hiçbir şey yoktur. Görün yani örnek alın. Ben ne kadar anlatırsam anlatayım bir kulağınızdan girer, birinden çıkar veya da kaile almazsın şu an. İnsanın başına gelmeyince bilmez ama bak görüyorsunuz işte. Böyle insanlar var çevremizde. Çok iyi görünüp de arkandan kuyusunu kazmaya çalışan, sana kötülük yapmak isteyen, seni kötü bir hapa alıştırmak isteyen, her şey olabilir yani. Bir kereden bir şey olmaz diye sana takdim eder arkadaşın, olur ya ne kadar bir bağımlılık yarattığını ve insanın başına neler gelebileceğini görüyorsunuz canlı canlı". O yüzden hiç itiraz etmem Arka Sokaklar'a. Hani farklı bir aşk dizisi seyredene kadar onu seyretsinler, hayatta neler oluyor neler bitiyor görsünler.
- Biraz da hani bir eğitim maksatlı da hani ondan da faydalanıyorsunuz.
- Hiç itiraz etmem. Diyorum ya saat 16.30'da bir otururlar 18.30'a kadar. Hiç de sesimizi çıkarmayız. 2 saat televizyonun başında ne yapıyorsun demeyiz. Bazen daraldığımız, bunaldığımız oluyor ama sesimizi çıkarmıyoruz. Çünkü gerçekten bazen ben bin kere söylesem, orda bir kere seyretmeleri farkındalığı daha büyük yaratıyor (13 ve 11 yaşında kız çocukları annesi, 39, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Araştırma kapsamındaki bazı çocukların eve kapanmaya ve sosyal hayatı evden öğrenmeye başladıklarını söylemek mümkün hale gelmiştir. "Çocukların bilinçsizce çevreyle bütünleşmesini ve toplumla iletişime geçmesini sağlayan" (Abbasoğlu Ermiyagil, 2015: 17) sokak oyunlarının yerini "ev içi sosyalleşme"nin almaya başladığı görülmüştür.

4.3.1.4. Site içi sosyalleşme

Eski bir semt olmasına rağmen Üsküdar da İstanbul'un pek çok yeri gibi apartmanlaşmaya ve siteleşmeye başlamıştır. Görüşmeler sırasında bazı ebeveynlerin, çocuklar için sitelerin sunduğu bahçe, spor sahaları, havuz gibi olanakları yeterli gördükleri, çocuklarına site güvenliğinin dışına çıkmayarak site içinde gözlem altında sosyalleşmelerine izin verdikleri dikkat çekmektedir.

> Muhitimizden ben memnunum. Yani hem sakin, güzel, spor salonu şeyi de açıldı, yüzme havuzu falan yakındı bilmem ne. E sitemizde her şeyimiz var. O yüzden site dışına fazla

çıkmadığımız için bir şeye gerek yok herhalde. Bir sinemamız olaydı burada iyiydi ama (13 yaşında erkek çocuk annesi, 40, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

- Yani okul zamanı dışarı çıktığında belli bir zamanda eve girmesi gerektiğini, belli bir saate yatması gerektiğini biliyor. Belli saatte ders yapması gerektiğini biliyor. Ama yaz tatilinde pek saat sınırlaması yok. Sitede oturduğumuz için 12'de eve geldiği oluyor, 10'da da oluyor. Yemek saatleri eve geliyor.
- Rahat o konuda?
- Rahat çünkü site dışına çıkma şansı yok, sitenin içinde güvenlik var, arkadaşları var (11 yaşında erkek çocuk babası, 41, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Araştırma kapsamındaki bazı ebeveynlerin site duvarlarının içinde bir güven çemberi çizdikleri ve çocuklarının aynı sitede oturan benzer ekonomik, kültürel ve sosyal sermayeleri paylaşan çocuklarla gözetim altında sosyalleşmelerini sağladıkları görülmektedir. Bir yandan kendi sınıflarından olmayan çocuklara temas etmelerini kısıtlayarak, bir yandan da sitenin dışında korku dolu bir yaşam olduğunu aşılayarak çocukların "kontrollü toplumsallaşmaları" sağladıkları gözlemlenmiştir.

Onur (2005: 497), önceden çocukların "kapı önleri, sokaklar, boş arsalar, yangın yerleri, camii ve kilise avluları" gibi çeşitli alanları oyun yerleri olarak kullandıklarını ifade etmektedir. Araştırma kapsamında ise oyun alanlarının ebeveyn eşliğinde ev ve site sınırlarına hapsolmaya başladığı görünmektedir.

4.3.1.5. Sokağa ilgisiz çocuk olur mu?

Üsküdar, İstanbul gibi metropol bir şehrin semti olmasına rağmen, mahalle kültürünün nispeten korunduğu bir yerdir. Ancak görüşmelerde çocuk kaçırma, uyuşturucu bağımlılığı, çocukların taciz edilmesi gibi olayların ebeveynlerin sokağa karşı endişelerini artırdığı gözlemlenmiştir. Güvensizliğin ve korkunun aşılandığı araştırma kapsamındaki bazı çocukların sokak oyunlarıyla sosyalleşebilecekleri, akran gruplarıyla buluşarak benliklerinin sosyal boyutlarını geliştirebilecekleri, toplum içi davranışları öğrenebilecekleri sokaklara karşı çekingen durmaya başladıkları ebeveynleri tarafından ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan bazı ebeveynler bu durumu kendi tutumlarından bağımsız değerlendirerek, çocukların giderek pasifleştiğini ve sokağa karşı ilgisiz hale geldikleri belirtmişlerdir:

- Arkadaşlarıyla dışarı çıktığı oluyor mu? Kendi başına veya orada buluştuğu falan…
- Yok. Şu anda ister istemez biraz çevreden, nasıl söyleyeyim hani Türkiye şartlarında bunu yapmamızın maalesef şu anda uygun olduğunu düşünmüyorum ben. Ama şöyle

söyleyeyim; hani bizim biraz daha mahalle kültürümüz var. Mahallede çocuklar var. Ama dediğim gibi tek başına olmaya o kadar alışmış bir çocuk ki bazen çıkıyor, diyorum ki hani "oyna kendin, oyna yani dışarıda kal", evet ara sıra camlardan kontrol ediyorum ister istemez, çünkü tek çocuk… Ondan sonra bakıyorum yarım saat - kırk beş dakika sonra falan evde. "Sıkıldım ben. Vazgeçtim evde oturacağım" (11 yaşında erkek çocuk annesi, 30, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Arkadaşları… Şöyle yani sokağa şey yapmıyoruz. O zaten kendisi de öyle bir şey istemiyor. Sokak kültürünü günümüzde çok fazla uygun görmüyoruz. Baskıcı bir aile olmamamıza rağmen, sonuçta öğretmeniz. Ama istediği arkadaşlarıyla birlikte olsun diye arabamla bırakıyorum. Mesela bir akşam birlikte doğum günü kutlayabiliyorlar, arkadaşlarıyla sohbet veya oyun oynayabiliyorlar. Bir arkadaşına gidiyor veya o arkadaşları bize geliyorlar, misafir ediyoruz (11 yaşında kız çocuk babası, 52, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

- Kiminle, nerede, ne zaman olduğunu biliyorsunuz?
- Tabii. Henüz başlamadık yani. Aslında buna da üzülüyorum yani. 13 yaş bence daha bence çok… Atıyorum Ümraniye'ye tek başına gidebilmesi lazım. Ama buna çok kendisi bile cesaret etmiyor. Bana kalsa ben hani onu alıştırmak isterim. Biz öyle büyüdük (13 yaşında kız çocuk annesi, 50, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Biraz korkak bir çocuk benim kızım ve pasif bir karakter. Ama hani parkta arkadaşları varken müsaade ediyorum. Ama tek başına kendi zaten çıkmak istemiyor. Bakkalımız çok yakın, ona gitmesine müsaade ediyorum. Uzakta bir fırın var. Hani, bir kere gitti şimdiye kadar. O da takiple gitti. Hani bilmeden, biz onu takip ettik. Ama bir daha gitmedi, korktu, hani oraya gidip geliyorken (11 yaşında kız çocuk annesi, 37, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Yok, hayır, hayır. Yok Allah'a çok şükür. Aslında benim için iyi bir şey belki bu, şu anki döneme bakarak yani biraz, zamanımızda birçok şey duyuyoruz mesela. Hani dışarı çıkan çocuklar olsaydı, benim iki kat daha fazla yorulmam gerekecekti. Çünkü onları gözlemlemek, onları takip etmek… Ama daha çok evde oturmayı, evde vakit geçirmeyi, işte evde ne bileyim kardeşiyle beraber, işte evde oyunları var mesela satrançtır vesaire. Bu tarz oyunları da oynamayı seviyorlar. Evde zaman geçiriyorlar (12 yaşında iki erkek çocuk annesi, 36, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Araştırmaya katılan bazı ebeveynlerin korku kültürünün, çocukların sokağa karşı cesaretini kırmakta olduğu söylenebilir. Dahası bazı ebeveynlerin, çocuklarının sokağa karşı ilgisizliklerinden memnun oldukları görülmektedir. Çocukların dışarıya karşı

ilgilerini yitirmelerinin sebebini BGO'daki bir Beden Eğitimi öğretmeni çağın teknoloji olanaklarının kolaylığında bulmaktadır:

> Çünkü çocuklar evde sıkılmıyorlar. Onları uyarıcı şeyler çok fazla; başta telefon, internet, tablet, oyun vesaire. Dolayısıyla dışarıda kendilerine sosyal ortam yaratmak için çaba sarf etmiyorlar ve de onlara çok zor geliyor bu. (…) Çünkü telefonda, tablette o sosyalliği kendince sosyalliği yaşayabiliyor zaten. Dolayısıyla dışarı çık, oyna falan, koştur, bunlar zor geliyor artık çocuklara. Bu bence çok korkunç bir sonuç (15 yaşında kız çocuk annesi, 42, Beden Eğitimi Öğretmeni, BGO, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Araştırma kapsamındaki çocukların eve bağımlı hale gelmelerinin sebebini ÜAO'daki bir öğretmen ise ebeveynlerin tutumları ve onların tutumlarını doğrudan etkileyen medya olarak teşhis etmektedir:

> Bizim anne ve babamız yaşama karşı, sokağa karşı daha cesurdu. Onlar sokaktan çok korkmadıkları için bizim sokak alanımız çok genişti. Şimdiki aileler sokaktan korkuyorlar ve bu korkularını çocuklara transfer ediyorlar. Mesela çocuklar… Mesela çok sokak istemiyor çocuklar. Çünkü gerçekten anne ve baba sokakla ilgili endişelerini, olumsuz duygularını çocuklara geçirmişler. Şimdi bu büyük bir dezavantaj. (…) İnsanların, toplumsal olarak insanların ne hissedeceğini belirleyen, toplumlara gerçekten duygular öğreten ana unsur; medya. Ama medyada bütün hani içeriklere de baktığınız zaman, haber programlarına da baktığınız zaman içerik bakımından insanlara verdiği tek şey sokakla ilgili herkesin endişe etmesi. Başka insanlarla ilgili endişe etmesi (Erkek, 50, Lisans mezunu, Öğretmen, ÜAO, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Araştırma kapsamındaki ebeveynlerin çocukları steril olarak yetiştirme eğilimleri, elbette ki medyanın sokağa karşı aşıladığı ve evham ortamına da bağlı olabilmektedir. Öte yandan, çocukların kendi akran kültürlerini kurgulayabilmeleri ve yapabilme kapasitelerini keşfetmeleri için yetişkin kontrolünden uzak bir alana ihtiyaçları bulunmaktadır. Halihazırda *yapılandırılmamış* olarak ele alınmaya çalışılan oyun kültürü, ebeveynlerin kaygı ve güvensizlikleri nedeniyle neredeyse *yapılandırılmış* oyun kültürüne dönüşmektedir.

4.3.2. Kültür faaliyetleri

Çocukların kültürel etkinliklere katılım sıklıkları önemli bir kültürel sermaye göstergesidir. Çocukları araştırma kapsamındaki okullara giden ailelerin farklı habitusları yansıttıkları göz önüne alındığında, çocukların kültürel sermayelerinin de farklılık göstermesi beklenmektedir.

Tablo 15. *Araştırma Kapsamındaki Çocukların Kültür Faaliyetlerine Katılım Sıklığı*

	Kültür faaliyetleri (müze, sinema, tiyatro gibi)					
	Hiçbir zaman	Senede birkaç kez	Ayda birkaç kez	Hafta sonları	Neredeyse her gün	Toplam
Belma Güde Ortaokulu	20	62	57	20	3	162
	12,3%	38,3%	35,2%	12,3%	1,9%	100,0%
Üsküdar Atatürk Ortaokulu	2	89	80	27	0	198
	1,0%	44,9%	40,4%	13,6%	0%	100,0%
Her iki Ortaokul	22	151	137	47	3	360
	6,1%	41,9%	38,1%	13,1%	0,8%	100,0%

Tabloya göre de, ÜAO'daki çocukların kültür faaliyetine en çok katıldıkları sıklık frekansı %44,9 olarak senede birkaç kez ve %40,4 olarak ayda birkaç kezdir. BGO'daki çocukların ise %38,3'ü senede bir kez; %35,2'si ayda birkaç kez kültürel etkinliklere katılmaktadır. Daha açık bir ifadeyle, ÜAO'daki çocukların daha sık kültürel etkinliklere katılım sağladıkları görülmektedir.

Tabloda dikkati çeken bir başka veri, ÜAO'da kültür faaliyetlerine hiçbir zaman katılmayan çocukların oranı %1,0 iken, bu oranın BGO'da %12,3 olmasıdır. Kültür faaliyetlerine katılmayan çocukların ÜAO'daki oranının BGO'ya göre 12 kat düşük olması, iki okuldaki ebeveynlerin kültürel sermayeleri arasında farklılığa işaret ettiği söylenebilir.

Tablo 16. *Araştırma Kapsamındaki Çocukların Gelir Durumlarına Göre Kültür Faaliyetlerine Katılım Sıklığı*

Kültür faaliyetleri (müze, sinema, tiyatro gibi)	Hane başına düşen aylık ortalama geliriniz			Toplam
	0-2000	2001-5000	5001 ve üzeri	
Hiçbir zaman	18	3	0	21
	85,7%	14,3%	0,0%	100,0%
Senede birkaç kez	54	69	22	145
	37,2%	47,6%	15,2%	100,0%
Ayda birkaç kez	48	61	17	126
	38,1%	48,4%	13,4%	100,0%
Hafta sonları	13	23	7	43
	30,2%	53,5%	16,3%	100,0%
Neredeyse her gün	1	1	0	2
	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
Toplam	134	157	46	337
	39,8%	46,6%	13,6%	100,0%

Araştırma kapsamındaki çocukların kültür faaliyetlerine katılım sıklığı ile doğrudan gelir durumları arasındaki ilişkiye bakıldığında, kültür faaliyetlerine hafta

sonları katılan çocukların %30,2'sinin hane başına düşen aylık ortalama geliri 0-2000 TL iken, %53,5'inin hane başına düşen aylık ortalama geliri 2001-5000 TL olduğu görülmektedir. Yine kültür faaliyetlerine ayda birkaç kez katılan çocukların %38,1'inin hane başına düşen aylık ortalama geliri 0-2000 iken, %48,4'ünün 2001-5000 TL'dir. Dolayısıyla, araştırma kapsamındaki düşük gelirli ailelerin çocuklarının orta gelirli ailelerin çocuklarına göre daha az kültürel etkinliklere katıldıkları ve kültürel sermayelerinin ekonomik sermayelerine bağlı olabildiği söylenebilmektedir.

Tablo 17. *Araştırma Kapsamındaki Çocukların Tiyatro, Sinema, Müzeyle İlgili Olma Sıklıkları*

	Çocuğum tiyatro, sinema, müzeye gitmeye ilgilidir.					
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman	Toplam
Belma Güde Ortaokulu	13	25	54	24	41	157
	8,3%	15,9%	34,4%	15,3%	26,1%	100,0%
Üsküdar Atatürk Ortaokulu	7	41	58	47	40	193
	3,6%	21,2%	30,1%	24,4%	20,7%	100,0%
Her iki Ortaokul	20	66	112	71	81	350
	5,7%	18,9%	32,0%	20,3%	23,1%	100,0%

Her iki okulda çocuğu bulunan ebeveynler, çocuklarının tiyatro, sinema ve müzeyle ilgili olduklarını belirten tabloda da birbirinden farklılaşan bir habitus çizmişlerdir. BGO'daki çocukların %8,3'ünün bu faaliyetlere karşı hiçbir zaman ilgili olmadığı ifade edilmişken, bu oran ÜAO'da %3,6'dır. Yani kültürel faaliyetler ÜAO'da araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının neredeyse hepsinin yaşamlarının bir parçasıdır. Bourdieu'ye (2014) göre kültürel sermaye, müze, sinema ve konsere sadece okul düzenlediğinde değil; bunun bir alışkanlık olarak refleksif biçimde yapılmasıyla kurulabilmektedir. Kültürel sermaye eğitimle elde edilen bilgiden çok, ailenin habitusuyla ilgilidir. Bu bakımdan araştırma kapsamındaki çocukların kültürel faaliyetlere ilgi duyma oranlarının da ailelerinden edindikleri alışkanlıkları yansıtan nitelikte olduğu söylenebilir.

4.3.3. Televizyon

Her ne kadar internet ve yeni medya araçlarının hızla yaygınlaştığı bir çağda olsak da, geleneksel medya aracı olarak televizyonun tamamen toplumsal yaşamdan silindiği

söylenemez. Bu araştırma kapsamına, çocukların boş vakitlerinde başvurdukları bir araç olarak televizyon da dahil edilmiştir.

Tablo 18. *Araştırma Kapsamındaki Çocukların Televizyon İzleme Sıklıkları*

	Televizyon					
	Hiçbir zaman	Ayda birkaç kez	Hafta sonları	Haftada 3 gün	Neredeyse her gün	Toplam
Belma Güde Ortaokulu	4	2	21	21	110	158
	2,5%	1,3%	13,3%	13,3%	69,6%	100,0%
Üsküdar Atatürk Ortaokulu	5	8	32	36	113	194
	2,6%	4,1%	16,5%	18,6%	58,2%	100,0%
Her iki Ortaokul	9	10	53	57	223	352
	2,6%	2,8%	15,1%	16,2%	63,4%	100,0%

Tabloya göre, her iki okulda da araştırma kapsamına alınan çocuklar ağırlıklı olarak (%63,4) neredeyse her gün televizyon izlemektedir. Akabinde haftada üç gün (%16,2) ve hafta sonları (%15,1) izleme oranları ciddi bir düşüş göstermiştir. Çocukların %2,8'i ayda birkaç kez, %2,6'sı ise hiçbir zaman izlememektedir. Dolayısıyla televizyonu daha seyrek izleyen çocuklar azınlıktadır. Görüldüğü gibi, televizyon izlemenin, örneklemdeki 10-14 yaş grubu çocukların yaşamlarının önemli bir parçası olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 19. *Araştırma Kapsamındaki Ebeveynlerin Çocuklarının Televizyon İzlemeye Ayırdığı Zamanı Kısıtlamaya Katılım Dağılımları*

	Çocuğumun televizyon izlemeye ayırdığı zamanı kısıtlamaya çalışırım.					
	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım / Fikrim yok	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	Toplam
Belma Güde Ortaokulu	14	29	9	82	29	163
	8,6%	17,8%	5,5%	50,3%	17,8%	100,0%
Üsküdar Atatürk Ortaokulu	10	28	8	87	57	190
	5,3%	14,7%	4,2%	45,8%	30,0%	100,0%
Her iki Ortaokul	24	57	17	169	86	353
	6,8%	16,1%	4,8%	47,9%	24,4%	100,0%

Her iki okulda ebeveynler "çocuğumun televizyon izlemeye ayırdığı zamanı kısıtlamaya çalışırım" görüşüne %47,9 katılarak ve %24,4 kesinlikle katılarak çocukların televizyon izleme alışkanlıklarına müdahale ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun sebebi olarak, ebeveynler görüşmeler esnasında televizyonun çocukların dikkatlerinin

dağılmasına neden olduğunu, ailece vakit geçirmelerine engel olduğunu ifade etmişlerdir:

- Akşam yemeği bizim için çok önemlidir. Genelde de akşam hep beraber oluruz. Hatta bir ara televizyona yasak koydum, akşam yemeğinde televizyon olmayacak diye ama o yasak her zaman gitmiyor maalesef…
- Nasıl koydunuz yasağı?
- Akşam yemeğinde televizyon açılmayacak.
- Bir yandan arkada oynamayacak.
- Oynamayacak. Çünkü ağızları takılıyor, gözleri... Çünkü bizim tek paylaşımımız akşam sofrası (13 ve 11 yaşında kız çocukları annesi, 39, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

> Genelde ders çalıştırmaya çalışıyorum, gayret gösteriyorum. Kitap okumayı sever. (…) Televizyon izlemeyi de sever ama çok fazla vakit harcattırmıyorum açıkçası. Ben biraz böyle dominant bir anneyim (11 yaşında kız çocuk annesi, 33, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Bunun aksine, televizyonu ailece birlikte vakit geçirme aracı olarak kullanan ve çocukların internette geçirdiği zamanı azaltması için alternatif bir çözüm olarak gören ebeveynlerin bulunduğu da göz çarpmaktadır:

> Evde birlikte otururuz mesela, televizyon izlesek onu da çağırırım. Birlikte… Her şeyi birlikte yaparız yani (14 yaşında erkek çocuk annesi, 33, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

> Bazen birlikte de televizyon izliyoruz. Hani çizgi film izlediklerinde ben onlara eşlik ediyorum. Hatta işte dondurma aldık, "hadi dondurma partisi yapalım" dedik. Onların sevdiği bir çizgi film var, Kara kedi ve Uğur böceği diye. Birlikte onu izledik mesela (11 yaşında kız çocuk annesi, 43, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

> Psikologların dediği yarım saat bir saat. Keşke öyle olsa… Hiçbir şey demeyeceğim. Artık çocuğa eskiden hani "televizyon izleme," derdik. Televizyon en azından biraz uzakta, ailecek izlenilen bir şey, oturulup… Uzmanlar bile artık "oturun beraber televizyon izleyin," diyorlar. (…) "Oğlum otur televizyon izle," diyorum. İnanın artık eskinden hani televizyon izlemesini şey yapar… Şimdi "televizyon izle," diyorum (12 yaşında erkek çocuk annesi, 47, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Televizyon çocukların olduğu gibi yetişkinlerin de zaman ayırdığı bir araçtır. Görüşmeler sırasında bir ebeveyn, kızının uzun süre televizyon izlediğinden şikayet ederek evdeki yetişkin grubunun televizyon izlemesine mani olduğunu dile getirmiştir:

> "Biz saatlerce kaç saat sana izlemene izin verdik. Sıra bizde artık. Bak sen saatlerce izliyorsun, biz de dizimizi açalım, bir şeyler açalım," diyorum. (…) "Benim dizim

başladı," anneannesi diyor. "Saatlerce torunum sana izlettim," diyor (11 yaşında kız çocuk annesi, 32, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

McLuhan (1964), televizyonun etki uyandırmayı amaçlayan bir araç olarak izleyicilerini uyuşmaya mahkum bıraktığını vurgulamaktadır. Bulgular yeni medya araçlarının yaygınlığına rağmen, araştırma kapsamındaki çocukların geleneksel medya aracı olarak televizyonu yaşamlarından çıkarmadıklarını ortaya koymaktadır. Dahası, televizyonun gündelik yaşamlarının rutini olduğu görülmektedir. Çocuklar pasif bir şekilde televizyon ekranının hipnotize edici etkisi altında saatlerce kalabilmektedir. 352 ebeveynden 223'ünün çocuğunun her gün televizyon izlediğini ifade etmesi, çocukların televizyonun uyuşturucu etkisine çoktan yakalandığını gösterir niteliktedir.

4.3.4. İnternet

Günümüzde internet dünya çapında yaygın bir yeni medya aracıdır. Elbette ki çocuklar da (hatta özellikle çocuklar) interneti tüketim ağının içindedir. Scarcelli ve Riva'nın da (2016) belirttiği üzere çocuklar küçük yaşlarda teknolojiyi daha kolaylıkla benimsemektedir.

Tablo 20. *Araştırma Kapsamındaki Çocukların İnternet Kullanım Sıklıkları*

	İnternet (sanal sohbet, sosyal medya, oyun, film/dizi)					
	Hiçbir zaman	Ayda birkaç kez	Hafta sonları	Haftada 3 gün	Neredeyse her gün	Toplam
Belma Güde Ortaokulu	10 6,1%	3 1,9%	27 16,7%	23 14,2%	99 61,1%	162 100,0%
Üsküdar Atatürk Ortaokulu	5 2,5%	4 2,0%	45 23,0%	31 15,8%	111 56,6%	196 100,0%
Her iki Ortaokul	15 4,2%	7 2,0%	72 20,1%	54 15,1%	210 58,7%	358 100,0%

Tabloya göre, her iki ortaokulda araştırmaya katılan ebeveynlerin gözlemine göre çocukların %58,7'si neredeyse her gün internette vakit geçirmektedir. Araştırma kapsamındaki çocukların %20,1'i hafta sonları, %15,1'i haftada üç gün girerken, pek azı daha nadiren interneti kullanmaktadır: %2,0'ı ayda birkaç kez girmekte, %4,2'si ise hiçbir zaman girmemektedir. Çocukların internet kullanım sıklığı araştırma kapsamındaki okullara göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 21. *Araştırma Kapsamındaki Çocukların Gelir Durumlarına Göre İnternet Kullanım Sıklıkları*

İnternet (sanal sohbet, sosyal medya, oyun, film/dizi)	Hane başına düşen aylık ortalama geliriniz			
	0-2000	2001-5000	5001 ve üzeri	Toplam
Hiçbir zaman	8 66,7%	4 33,3%	0 0,0%	12 100,0%
Senede birkaç kez	1 33,3%	2 66,6%	0 0,0%	3 100,0%
Ayda birkaç kez	2 33,3%	3 50,0%	1 16,7%	6 100,0%
Hafta sonları	26 38,3%	37 54,4%	5 7,3%	68 100,0%
Haftada 3 gün	24 45,3%	19 35,8%	10 18,9%	53 100,0%
Neredeyse her gün	70 36,1%	93 47,9%	31 15,9%	194 100,0%
Toplam	131 39,0%	158 47,0%	47 14,0%	336 100,0%

Araştırma kapsamında çocukların internet kullanım sıklıkları ile doğrudan gelir durumları arasındaki ilişkiye bakıldığında, interneti neredeyse her gün kullanan çocukların %36,1'i ile haftada 3 gün çocukların %45,3'ünün hane başına düşen aylık ortalama geliri 0-2000 TL iken, interneti neredeyse her gün kullanan çocukların %47,9'u ile haftada 3 gün çocukların %35,8'inin hane başına düşen aylık ortalama geliri 2001-5000 TL'dir. Daha açık bir deyişle, araştırma kapsamındaki çocukların internet kullanım sıkları okullara göre farklılık göstermediği gibi, düşük ve orta gelirli çocuklar arasında da farklılık göstermemektedir.

4.3.4.1. Çocukların internet kullanım amaçlarının dağılımı

Araştırma kapsamında boş zamanları ele alınan çocukların %58,7'sinin interneti her gün kullandıkları kaydedilse de, çocukların hangi amaçlarla internete başvurdukları farklılaşmaktadır. Bu araştırmada çocukların internetin yaratıcı ve öğretici etkinlikler, sosyal medya, oyun oynama ve film/dizi izleme amaçlarıyla kullanım sıklıkları sorgulanmıştır.

Tablo 22. *Araştırma Kapsamındaki Çocukların İnterneti Yaratıcı ve Öğretici Etkinlikler İçin Kullanım Sıklığı, Sosyal Medya ve Sohbet Amaçlı Kullanım Sıklığı ile Oyun Oynama Sıklığı ve Film/Dizi İzleme Sıklığı*

Çocuğum interneti yaratıcı ve öğretici etkinlikler için kullanır.	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman	Toplam
Belma Güde Ortaokulu	9	17	59	49	24	158
	5,7%	10,8%	37,3%	31,0%	15,2%	100,0%
Üsküdar Atatürk Ortaokulu	9	28	69	70	21	197
	4,6%	14,2%	35,0%	35,5%	10,7%	100,0%
Her iki Ortaokul	18	45	128	119	45	355
	5,1%	12,7%	36,1%	33,5%	12,7%	100,0%
Çocuğum interneti sosyal medya ve sohbet amaçlı kullanır.	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman	Toplam
Belma Güde Ortaokulu	39	30	43	30	17	159
	24,5%	18,9%	27,0%	18,9%	10,7%	100,0%
Üsküdar Atatürk Ortaokulu	45	36	53	40	21	195
	23,1%	18,5%	27,2%	20,5%	10,8%	100,0%
Her iki Ortaokul	84	66	96	70	38	354
	23,7%	18,6%	27,1%	19,8%	10,7%	100,0%
Çocuğum internette oyun oynar.	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman	Toplam
Belma Güde Ortaokulu	20	23	48	40	28	159
	12,6%	14,5%	30,2%	25,2%	17,6%	100,0%
Üsküdar Atatürk Ortaokulu	22	30	59	46	37	194
	11,3%	15,5%	30,4%	23,7%	19,1%	100,0%
Her iki Ortaokul	42	53	107	86	65	353
	11,9%	15,0%	30,3%	24,4%	18,4%	100,0%
Çocuğum internette film/dizi izler.	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman	Toplam
Belma Güde Ortaokulu	32	32	51	25	20	160
	20,0%	20,0%	31,9%	15,6%	12,5%	100,0%
Üsküdar Atatürk Ortaokulu	39	55	50	30	24	198
	19,7%	27,8%	25,3%	15,2%	12,1%	100,0%
Her iki Ortaokul	71	87	101	55	44	358
	19,8%	24,3%	28,2%	15,4%	12,3%	100,0%

Tabloda görüldüğü üzere, araştırmanın örneklemine giren ebeveynlere göre, çocukların %36,1'i bazen, %33,5'i sıklıkla, %12,7'si her zaman interneti yaratıcı ve öğretici etkinlikler amacıyla kullanmaktadır. Buna göre çocukların önemli bir kısmının interneti eğitsel amaçlı olarak da kullandıklarını ifade ettikleri söylenebilmektedir.

Görüşmeler sırasında da bir ebeveyn ise internetin bilgilendirici boyutuna önem verdiğini ve çocuğunu interneti eğitsel amaçlarla kullanması konusunda teşvik etmek için belli inisiyatifler aldığını dile getirmiştir. Çocuğunun aklındaki soruları *ebeveynlerine sorarak değil*, internette araştırarak yanıtlamasını daha uygun gördüğünü ve çocuğuna cep telefonunu da bu ihtiyaçlarını gidermesi için aldıklarını ifade etmiştir.

Öte yandan internetin öğretici yönünün, ebeveyn-çocuk ilişkilerini de dönüştürdüğü görülmektedir:

> Şimdi aslında o kadar büyük bir nimet ki elimizin altında soru sorabileceğimiz, yani annemizin babamızın bile bilmediği… Yani bize de soruyor bazen tabii, ama benim yarım yamalak bilgi sahibi olduğum konularda internet, ona farklı farklı bir sürü görüş ve fikri aynı anda çok kolayca sunabiliyor. Ama maalesef bazı şeyleri bilmedikleri halde bana soruyor. Mesela "Baba, bu ne demek?". Diyorum ki, "yani ben biliyor olabilirim ya da bilmiyor olabilirim ama bunu alışkanlık edinme, bak cep telefonu aldık sana, internet de aldık. Bunu almamın sebebi gerçekten senin derslerini buradan çalışman" (15 yaşında kız çocuk babası, 46, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Araştırma kapsamında boş zaman etkinlikleri ele alınan çocukların %27,1'inin bazen, %19,8'inin sıklıkla, %18,6'sının ise nadiren interneti sosyal medya ve sohbet amaçlı kullandığı görülürken, %23,7'si interneti bu amaçla hiçbir zaman kullanmamaktadır. Çocukların internet ortamındaki sosyalizasyonuna bakıldığında bu ortam da bir akran kültürü oluşturdukları görülmektedir; Scarcelli ve Riva'nın (2016) deyişiyle çocuklar *akran akışı oluşturarak* birbirlerinin sanal ortamdaki paylaşımlarını takip etmekte ve kullandıkları yeni medya aracının özelliklerine göre bir davranış geliştirmektedirler. Bu açıdan sosyal medya kullanımının yeri çocukların sosyalizasyonu bakımından önemlidir. Verilere göre, örneklemdeki ebeveynlerin çocuklarının önemli bir kısmı sanal ortamı belli aralıklarla kitle iletişim aracı olarak kullanmaktadır.

İnternetin oyun amaçlı kullanımı konusunda ise, araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının %30,3'ünün bazen, %24,4'ünün sıklıkla, %18,4'ünün her zaman internette oyun oynadığı kaydedilirken, %15,0'ı nadiren oynamakta, %11,9'u ise interneti hiçbir zaman oyun amaçlı kullanmamaktadır. Bazen/sıklıkla/her zaman sıklık aralığında görülen yoğun dağılım, araştırma kapsamındaki 10-14 yaş grubu çocukların internet oyunlarına önemli ölçüde zaman ayırdıklarını göstermektedir. Horst, Herr-Stephenson, ve Robinson'a (2010) göre çağımızda çocuklar, akranlarıyla eğlenmek ve vakit geçirmek üzere internet oyunlarına girdikleri gibi, daha rekabetçi uzun süreli oyunların seviyelerini tamamlayarak uzmanlaşmak veya belli bir oyunun kültürüne katılmak, forum ve fan sayfaları gibi oyun dışı alanda da oyunun bilgisini paylaşmak gibi daha derinlikli bir düzeyde de internet oyunlarına katılabilmektedirler. Binark da (2014) çocukların oyuncu olarak inşa ettiği sanal kimlikle üyesi oldukları sanal cemaatlere aidiyet duygusu geliştirdiğine dikkat çekmektedir. Bu açıdan internet oyunlarının

kendisi de çocukların sosyalizasyon alanlarından biri olarak görünmektedir. Dolayısıyla, araştırma kapsamına giren her iki okuldaki çocukların internet oyunlarına önemli bir vakit yatırımı yaptıkları göz önüne alındığında, internet oyunlarının akran kültürlerinin bir parçası olduğu söylenebilmektedir.

Çocukların interneti film/dizi izleme amaçlı kullanımlarına bakıldığında, araştırma kapsamındaki 10-14 yaş grubu çocukların %28,2'sinin bazen, %15,4'ünün sıklıkla, %12,3'ünün her zaman interneti bu amaçlı kullandığı görülmektedir. Buna karşılık %24,3'ü nadiren internetten film/dizi izlerken, %19,8'i ise internette film/dizi izlememektedir. Nadiren/hiçbir zaman sıklıklarının yüksek olması, çocukların interneti film/dizi izleme amacıyla yoğunlukla tercih etmediklerini göstermektedir.

Yapılan görüşmelerde ise ebeveynler Scarcelli ve Riva'nın (2006) tanımladığı haliyle "akran akışı"na girdiklerini, başka bir ifadeyle, çocukların akranlarının sanal dünyadaki paylaşımlarını takip ettiklerini ve grup etkileşimi kurduklarını dile getirmişlerdir:

> Blog takip ediyorlar, evet. Mesela kendi arkadaşları arasında şey var, moda tasarımına çok meraklılar. Hatta kitap falan da aldım ben onlara. İşte moda tasarımı yapıyorlar. Youtube'dan da onları takip ediyorlar. Böyle yine oyuncak videoları, oyun videoları, onları takip ediyorlar. Enteresan olayları izliyorlar, ilginç gelen (11 yaşında kız çocuk annesi, 43, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

> Clash Royal… Onu oynuyor. Yani öyle vakit geçiriyor. Yoksa sosyal medyayla pek… Sosyal medyayı sadece arkadaşlarıyla ne kadar oynadın, sen kaç puan aldın… O amaçla kullanıyor (12 yaşında erkek çocuk annesi, 47, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Çocukların interneti kullanım sıklıklarının yanı sıra, internette ne kadar vakit geçirdikleri de önemlidir. Araştırmaya katılan ebeveynlere anket yoluyla çocukların internette uzun zaman geçirme sıklığı sorulmuştur.

Tablo 23. *Araştırma Kapsamındaki Çocukların İnternette Uzun Zaman Harcama Sıklığı*

Çocuğum internette uzun zaman geçirir.	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman	Toplam
Belma Güde Ortaokulu	19 11,9%	27 17,0%	40 25,2%	47 29,6%	26 16,4%	159 100,0%
Üsküdar Atatürk Ortaokulu	25 12,8%	36 18,5%	47 24,1%	60 30,8%	27 13,8%	195 100,0%
Her iki Ortaokul	44 12,4%	63 17,8%	87 24,6%	107 30,2%	53 15,0%	354 100,0%

Araştırma kapsamındaki her iki ortaokula devam eden çocuğu bulunan ebeveynlerin %30,2'si sıklıkla, %24,6'sı bazen ve %15,0'i her zaman çocuklarının internet kullanımını aşırı bulmaktadır. Buna karşın %17,8'i nadiren aşırı bulurken, %12,4'ü çocuklarının internette uzun zaman harcadığını düşünmemektedir. Dolayısıyla her iki okulda araştırmaya katılan ebeveynlerin çoğunluğu belli aralıklarla *çocukların internete ayırdığı zamanı aşırı bulmaktadır.* Bu sebeple ebeveynlerin çocukların internette geçirdiği zamana karşı müdahale etme tutumları önemli bir yönlendirici unsur olarak gözükmektedir.

4.3.4.2. Otorite, gözetim ve uyarılar altında internet ve çocuklar: "Resim atın; gittiğiniz yerde misiniz?"

Bu araştırmanın temel sorularından olan, ebeveynlerin çocukların boş zaman faaliyetleri üzerinde otoriter bir konumda olup olmadıkları sorusu, araştırma kapsamında çocukların internet kullanımı özelinde de sorgulanmıştır.

Tablo 24. *Araştırma Kapsamındaki Ebeveynlerin Çocukların İnternette Geçirdikleri Zamanı Serbest Bırakmaya Yönelik Katılım Sıklıkları*

	Çocuğumun internette geçirdiği zamanı serbest bırakırım.					
	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım / Fikrim yok	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	Toplam
Belma Güde Ortaokulu	47 28,8%	68 41,7%	13 8,0%	21 12,9%	14 8,6%	163 100,0%
Üsküdar Atatürk Ortaokulu	58 30,7%	86 45,5%	14 7,4%	24 12,7%	7 3,7%	189 100,0%
Her iki Ortaokul	105 29,8%	154 43,8%	27 7,7%	45 12,8%	21 6,0%	352 100,0%

Ankette yer alan "Çocuğumun internette geçirdiği zamanı serbest bırakırım" görüşüne araştırmaya katılan ebeveynlerin %43,8'i katılmamakta, %29,8'i kesinlikle katılmamaktayken, %12,8'i katılmakta, %6,0'si kesinlikle katılmaktadır. Diğer bir deyişle bu soruda fikir beyan eden 352 ebeveynin 259'u olarak çoğunluğu çocukların internette geçirdiği zamana müdahale etmektedir.

Yapılan görüşmelerde ebeveynlerin çocukların internette geçirdikleri vakte nasıl bir sınırlandırma getirdikleri ve bu sınırlandırmaları nasıl takip ettikleri sorgulanmıştır. Bazı ebeveynlerin bu konuda Baumrind'in (1966) *otoriter* olarak sınıflandırdığı kontrol modelini sergiledikleri görülmüştür. Diğer bir deyişle, çocuğu belli kural ve standartlara göre şekillendirmeye çalıştıkları ve çocukların itaatini bir erdem olarak değerlendirdikleri gözlemlenmiştir:

- Direkt "Hemen kapat onu!" diyorum. Çünkü bazen o kadar çok şey yapıyor ki. Şimdi tablet, bilgisayar ve telefondan 3'lü oyun kuruyor. Onu gördüğüm zaman çıldırıyorum evet. Çünkü üçü de elinde yani. Üçünün başında onu gördüğüm zaman "Hemen kapatıyorsun!"
- Uyguluyor mu peki?
- Evet. Ben biraz otoriter bir anneyimdir (11 yaşında erkek çocuk annesi, 30, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

- Oyundaki, mesela neler oynadığını ben kendim kontrol ediyorum. Bazı oyunları yasaklıyorum, şu oyunları oynamaması gerekir diye. Onu kesinkes… Eşim de buna asla karışmıyor.
- Bu oyunlar mesela ne tip oyunlar?
- Böyle paylaşımlı oyunlar özellikle. Mesela bakıyorum, tanımadığı birisiyle…
- Sohbet gibi?
- Hem sohbet hem oyun oynuyorlar. Yani beraber oyun oynuyorlar tanımadığı insanlarla. Onları asla oynamaması konusunda uyardım (13 yaşında erkek çocuk babası, 40, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

- Sadece mutfaktan seslenirim "Telefonlar salona!". O kadar.
- Anladım.
- Onlar bilirler görürüm. Bırakırlar. "Bıraktık!" diye onlar bana seslenirler (12 yaşında kız çocuk annesi, 45, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

- Bilgisayarda zamanını biraz fazla geçiriyor diye düşünüyoruz. Onun için biz bilgisayara yasak getirdik. Ama şöyle bir durum var, benim oğlum üstün zekalı. İki yaşından beri bilgisayar oynayıp, hani iki yaşında, okuma yazma bilmezken de zaten bilgisayarın başına geçip kendi oyun sitelerine girip yapabilen bir çocuktu. Aslında bilgisayara doydu. Yani biz

doyuma ulaştığını düşünüyoruz. Ama benim çocuğum bilgisayarda oyun oynamaktan ziyade orasını burasını karıştırdığı için... Bir de hani, nasıl tarif edeyim, çok araştırma yapıyor. Hani, aslında onu ilgilendirmeyen, işte, bilmem ne model arabanın bilmem neresinde ne var gibi absürt işlerden tutun da, şimdi üretilmeye çalışılan telefona ne eklenmeye çalışıldığı gibi tuhaf araştırmaları var. (…) Ama gene de biz çok fazla oraya takıldığı ve beynen çok kendini orada bıraktığı için hafta içi yasaklıyoruz.

- Nasıl yasak getiriyorsunuz?
- (…) Pazar akşamı alıyorum elinden, cuma akşamına kadar ödev haricinde yok. Bir de çok şey yaparsa, zaten telefonlar da artık bilgisayarın işlevini yerine getirdiği için... Baktık ki çok sıkıldı, telefonunda esneklik sağlıyoruz (13 yaşında erkek çocuk annesi, 45, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Yapılan görüşmelerde dikkat çeken bir başka unsur, bazı ebeveynlerin çocukların internet kullanımını katı bir gözetim altında tutmalarıdır. Araştırma kapsamındaki bazı ebeveynler bunu çocuklardan gizli gerçekleştirirken, bazıları ise interneti yalnızca kendilerinin de bulundukları ortamlarda kullanmalarına müsaade ederek çocuğu takip altına almaktadır. Darley ve Kim'e (1986) göre, *yetkeci ebeveynler* çocuklarının her alandaki davranışlarını kontrol altına almaya ve çocuklarının bireyliğini yok saymaya eğilimlidir. Bu çalışmada da, gerek çocuklarına karşı seçtikleri sözcüklerde, gerekse onları gizlice veya alenen takip etme eğilimlerinde, bazı ailelerin yetkeci modeli sergiledikleri gözlemlenmiştir:

- Genelde elimizden geldiği kadar ona dikkat etmeye çalışıyoruz ama salonda mesela. Ben salonda kullanımına izin veriyorum, yani hepimizin olduğu ortamda.
- Ne yaptığını görelim diye mi?
- Görelim diye. Çünkü olur ki… Sizin haricinizde de birisi oraya bir şey atabilir oraya, mesaj geliyor "beni tıkla" gibisinden. Elimizden geldiği kadar kontrollü yapmaya çalışıyoruz Kontrolümüz dışında da gerçekleşen şeyler oluyor. O da er geç bizim gözümüze çarpıyor yani (12 yaşında kız çocuk annesi, 40, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Ne izlediğine bakıyorum böyle 10 - 15 dakikada bir nasıl videolar izlediğine. Oyun zaten belli bildiğim olduğu için oğlanı pek takip etmiyorum. Kızı daha çok hani izliyorum içeriklerini. Kendim de söylüyorum da zaten kontrol edeceğimi işte. Çünkü yapabiliyorlar bazen yanlış bir şeyler (12 yaşında kız ve 11 yaşında erkek çocuk annesi, 40, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Yani internette de zaten baktım futbol videoları izleyerek geçirir. Ya da deneyleri izler. İşte bu yap bakalım bilmem ne diye siteler var. Ben onları sürekli kontrol ederim. Telefonlarını, onlar olmadığı zaman mesajlarına bakarım. Nerelere giriyorlar kontrol ederim. Genelde

> futbol, bir de böyle deneyler. Slimelar, işte bilmem neler (11 yaşında iki erkek çocuk annesi, 33, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Görüşmeler sırasında internetin ebeveyn otoritesinin pekiştirildiği bir araç olarak kullanıldığı da gözlemlenmiştir. Örneğin, bir ebeveyn, çocuklarının ev dışı sosyal yaşamlarında gözetimini sürdürmek üzere çocuklarından internet aracılığıyla nerede ve kiminle olduklarına dair materyal talep ettiğini dile getirmiştir. Dolayısıyla çağımızda ebeveynlerin çocuklarının sosyalizasyonları üzerinde kurduğu ve çocuğu sosyal yaşamında edilgen kılan otorite mekanizmasının sürdürülmesi, interneti kullanım amaçlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır:

> Bazen öyle oluyor ki tabii ellerine çıktıkları zaman telefon verdiğim için diyorum ki "resim atın". Hani yanınızda kim var onu görmem lazım. "Resim atın; gittiğiniz yerde misiniz? Ne bileyim orada bir selpak varsa üzerinde oranın ismi var ya da girdiğiniz mekânın ismini atın". Hani ben bazen anlıyorum zaten bazen çok fazla sıktığımı. Sıkılıyorlar da. Ama yapıyorlar. Yani sıkılıyorlar ama yapıyorlar (12 yaşında kız çocuk annesi, 45, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Çocukların aile içindeki bağımlı konumları, ebeveynlerin çocukların özel alanlarına girmelerine kolaylık sağlıyor görünmektedir. Yapılan görüşmeler sırasında, "yasaklara karşı olduğunu" belirten bir ebeveyn, çocuğunun odasının kapısını kapatmasına *izin vermeyerek* gözetimini sürdürdüğünü iletmiştir:

> İnternet zaten bizde şöyle bir şey; yasak kavramı yok benim evimde. Ben sadece çocuğuma dediğim sorumluluğunu bilmesi. Ders saatinde ders, oyun saatinde oyun. Bu hiçbir zaman kısıtlayarak bir şey yapmamaya çalışıyorum. Karakter yapısı da böyle kurdum sistemi ben. Ama ne bileyim odasının kapısını kapatarak oyun oynamaz. Açıktır yani. Yani bizim takibimizde. Bu şekil takibini yapmaya çalışıyorum (13 yaşında erkek çocuk annesi, 49, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Ayrıca görüşmeler sırasında bir ebeveyn çocukların internette girdikleri içerikler konusunda otokontrol geliştirmeleri için farklı uyarılarda bulundukları görülmüştür. Bu tür bir kontrol mekanizması kuran bir ebeveyn, çocuğunun belli içeriklere bakmaması için, tüm içerik bilgilerinin devlet tarafından takip edildiğini söylediğini ifade etmiştir. Buna göre, çocuk "ailesinin de yanlış anlaşılmaması için" özdenetim sağlamalıdır:

> Şimdi bazen şey cinsel içerikli şeylerde, bahsettiğimizde "anne" diyor "Youtube'da böyle şeyler çıkabiliyor" diyor bana. Ben de "evet kızım, böyle bir şey var ama aslında bu insanın özelidir. Normalde bunlar, erkek-kadın ilişkilerinde bunlar yaşanır. Fakat bunun böyle görsel olarak ortama sergilenmesi normal değildir. Bazı insanlar bunu rahatça sergileyip gösterebiliyorlar, çekinmiyorlar ama sen buraları bil. Ama buraları tıklaman doğru değil. Bunu da bil. Çünkü buralara tıkladığın zaman bu bilgisayarların IP adresleri alınıyor, işte

> bu siteleri kimler ziyaret etmiş, ne yapmış, bunların bilgisi devletin elinde oluyor ve bizlerin de yanlış anlaşılmaması için aile olarak, bizim üzülmememiz için sonrasında, sizlerin buralara girmeniz doğru olmaz," diyorum (12 yaşında kız çocuk annesi, 40, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Çocuklar okul sonrası zamanlarında yaptıkları pek çok faaliyette olduğu gibi internet kullanımlarında da ebeveyne bağımlı olarak görünmektedir. Mayer ve arkadaşlarına göre (2012: 72) Türk aile tipi, duygusal bağlılık modeline yakındır. Yani çocukların sosyalleşmesinde anne ve baba denetimi ön plandadır (Kağıtçıbaşı, 2012: 162). Öte yandan Kağıtçıbaşı'na göre (1993: 52-102), çocuğun özerklik ve bireyselliğinin dikkate alınması gerekmektedir.

4.3.4.3. Çocukların internet kullanımına alternatif bakışlar

Araştırma kapsamındaki iki okulda ebeveynlerle gerçekleştirilen görüşmelerde, çocukların internet kullanımını azaltmak üzere bir otorite sistemi kurmak yerine, onları alternatif, yaratıcılıklarını geliştirecek veya beraber zaman geçirmelerini sağlayacak faaliyetlere yönlendirerek çözüm bulduklarını ifade eden ebeveynlerin de bulunduğu görülmüştür. Baumrind'in (1966) buyurgan (*authoritative*) olarak çözümlediği bu ebeveyn modelinde, ebeveynler çocuklarının yaptıkları faaliyetlerin pragmatik olmasına dikkat etmektedir; aldığı kararları nedenleriyle birlikte çocukla paylaşmakta, sonuçta kendi görüşünü uygulamakla birlikte çocuğun ilgi alanlarını da gözetmektedir.

> Ya bütün annelerde var bu sorun. İşte derslerini aksatmamasını istiyorum, süre koymaya çalışıyorum. İşte günde bir saat, tatillerde belki iki saat. Ama aşılıyor onlar. O şekilde. Bir de başka şeylere yönlendirmeye çalışıyorum işte. Mesela geçenlerde şeye gitmiştik. Şey aldık mesela. 500 adetlik şu şey, puzzle'lar var ya, onlardan aldık mesela. Ona biraz… Mümkün olduğu kadar ondan uzaklaştıracak şeyler yaptırmaya çalışıyoruz (13 yaşında kız çocuk annesi, 50, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

- Yani ben o telefona ve tablete gözlemlediğim için, bu konuda bilinçli olduğum için, engellemek için elimden geleni yapıyorum. Ama mutlaka ona maruz kaldıkları zaman oluyor, küçüğün bile. Hani 5,5 yaşında ama en sevdiği şey tablette çizgi film izlemek veya oyun oynamak.
- Peki. Bir yandan da bunları soruyorum, çünkü sizin öğretmen olmanın yanında ebeveyn olmanız sebebiyle. Bu internet kullanımına yönelik nasıl bir şey yapıyorsunuz, çizgi çekiyorsunuz?
- Şöyle ki mesela belli… Ben çocuğu boş bırakırsam eğer onun yapmak istediği tek şey bu. O yüzden bir şeyler planlıyorum sürekli, bir şeyler yapıyorum. Parka gitmek gibi, dışarıya çıkmak gibi, bir arkadaşını eve davet etmek gibi, bir onu arkadaşına götürmek gibi veya

evde kendimiz birebir… (15 yaşında kız çocuk annesi, 42, Beden Eğitimi Öğretmeni, BGO, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Ayrıca, görüşülen bir ebeveyn, çocuğuna önemli olduğunu düşündüğü ikazları yaptıktan sonra uygulayıp uygulamamasını çocuğa bıraktığını ifade etmiştir. Bu anlamda Baumrind'in (1966) serbest (*permissive*) ebeveyn olarak tanımladığı, çocuğundan birkaç sorumluluk talep eden ama kontrol uygulamaktan kaçınan ve çocuğunun davranışlarını kabul edici bir tutum sergileyen modelle örtüşmektedir:

- Her şeyle ilgileniyor. Her şeye bakıyor. Bakmaması gerektiği yerlere de biz yokken bakıyormuş. Adım gibi eminim. Çünkü kendimle kıyaslıyorum veya bir önceki dönemle kıyaslıyorum; 11 yaşındaki bir çocuğun bilmesi gerekenden fazla şey biliyor internet yüzünden.
- Anlıyorum.
- Gerçekten çok şey biliyor internet yüzünden. Dolayısıyla hafif hafif ergenliğe de erken adım atıyor. Cinsel içerikli şeylere de bakıyor. Biz ne kadar engellemeye çalışsak da oyunların içinde bile var. Birçok oyunu da oynuyor. Yani öyle. Yapacak bir şey yok. (…) Ya ben çok aşırı kuralcı bir adam değilim. Bu tip şeyleri de çok sevmiyorum. Çocuğa "tamam yeter"… Çocuğun kendi karar vermesini istiyorum. Dediğim gibi, elinde telefon veya bilgisayar varken "tamam bitti" demiyorum. Önceden tembihliyorum. O da uygulayabildiğini uyguluyor. Ama belli dönemlerde uygulayamıyordur (11 yaşında erkek çocuk babası, 41, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

O halde internet kullanımının araştırma kapsamında ele alınan çocuk-ebeveyn ilişkisinde de belirleyici bir rol oynadığını söylemek mümkündür. Bu konuda ÜAO Müdire Yardımcısı ise ebeveynlerin çocukların internet kullanımına yönelik yanlış uygulamalarda bulunabildiklerine ve çocukların gelişimine zarar verecek nitelikteki internet sayfalarına erişimlerini kısıtlayan arayüz programlarından haberdar olmadıklarına dikkat çekmiştir. Bu sebeple okulda ebeveynler için Bilinçli İnternet Tüketimi semineri düzenlediklerini; onlara bilginin ayıklanması, internetin bilinçsizce ve kontrolsüzce kullanılmaması ve internette zaman kontrolünün yapılmasını sağlayan dış filtreleme programları hakkında bilgi verildiğini belirtmiştir. Bu anlamda okul idarelerinin ve öğretmenlerin de internet çağında büyüyen bu çocukların internet sebebiyle uğradıkları zararlardan haberdar olduklarını ve bunu en aza indirgemek için çalışmalar yaptıklarını ifade etmiştir.

Bu noktada ÜAO'da görev yapan bir öğretmen ise internet kullanımını çocukların gözünden değerlendirerek ebeveynlerin tutumlarının yanlış; çocukların davranışlarının normal olduğuna dikkat çekmiştir.

> Yetişkinler oradaki resmi göremiyorlar. Kolay değildir. Yani çocuk için internet değil, hikâyeleri var çocukların. Oradaki etkileşimle ilgili hikâyeleri var. Orada sosyalleşiyorlar orayla ilgili. Orada yeni bir dil oluşturuyorlar. Yeni bir kültür oluşturuyorlar. O kültürün, yani çocukların o kültürle problemi aslında kültürün bizatihi kültürün kendisiyle ilgili problemi değil. Yani çocukların velilere, yetişkinlere bunu anlatamamayla ilgili dertleri var. Yetişkinler onu göremiyor. Orada sağlıksız herhangi bir şey yok. Sağlıksız; yetişkinlerin, onun kötü bir şey olduğuna, orayla ilgili yüksek bir evham var, korku var. Çünkü herkes, bilirsin, tanımadığı bilmediği şeyden korkar. Yetişkinler de oranın nasıl bir mecra olduğunu bilmediği için ürküyor. Yoksa çocukların yaptığında problemli bir yer yok (Erkek, 50, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Sonuç olarak, çocukların internet kullanımı, ebeveynlerin yönlendirici etkilerinin en yaygın biçimde görüldüğü bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. İnternet kullanım sıklıkları bakımından farklı sosyoekonomik ve sosyokültürel arka plana sahip ebeveynlerin çocukları arasında anlamlı bir farklılık görülmediği gibi, ebeveynlerin çocukların internet kullanımlarına yönelik tutumlarında da farklılık gözlemlenmemiştir. O halde araştırma kapsamında bu alanının ekonomik sermayeyle belirlenmediğini söylemek mümkün görünmektedir.

4.3.5. Ailece vakit geçirme

Aile, çocuğun birincil toplumsallaşma birimidir. Hane içi etkileşim çocuğun sosyalizasyonun temel taşını oluşturmaktadır. Çocukların aileyle vakit geçirmeye ayırdığı zaman önemli bir boş zaman faaliyeti olabilmektedir.

Tablo 25. *Araştırma Kapsamındaki Çocukların Ailece Vakit Geçirme Sıklıkları*

	Aileyle vakit geçirmek				
	Ayda birkaç kez	Hafta sonları	Haftada 3 gün	Neredeyse her gün	Toplam
Belma Güde Ortaokulu	5	12	8	137	162
	3,1%	7,4%	4,9%	84,6%	100,0%
Üsküdar Atatürk Ortaokulu	5	27	13	148	193
	2,6%	14,0%	6,7%	76,7%	100,0%
Her iki Ortaokul	10	39	21	285	355
	2,8%	11,0%	5,9%	80,3%	100,0%

Araştırmaya katılan ebeveynlerin %80,3'ü neredeyse her gün çocuklarıyla birlikte ailece vakit geçirmektedir. Öte yandan Daly (2001: 283) aileyle geçirilen zamanın türdeş, tutarlı veya evrensel nitelikte olmadığının altını çizmektedir.

Tablo 26. *Araştırma Kapsamındaki Her İki Okulda Ailece Yapılacak Etkinliklere Hep Beraber Karar Verilmesi, Çocukların Ailece Organize Edilen Etkinliklere Katılması, Evde Toplumsal, Günlük Olayların Konuşulması ve Sohbet Edilmesi, Yemek Vakitlerinde Hep Birlikte Olunması Sıklıkları*

Her İki Ortaokul	Ailece yapacağımız etkinliklere hep beraber karar veririz.	Çocuğum ailece organize ettiğimiz etkinliklere katılır.	Evde toplumsal konuları, günlük olayları konuşuruz, sohbet ederiz.	Yemek vakitlerinde hep birlikte oluruz.
Hiçbir zaman	9 2,5%	13 3,7%	10 2,8%	2 0,6%
Nadiren	23 6,5%	25 7,1%	27 7,6%	8 2,2%
Bazen	54 15,2%	64 18,1%	99 27,7%	33 9,2%
Sıklıkla	99 27,8%	87 24,6%	102 28,6%	95 26,6%
Her zaman	171 48,0%	165 46,6%	119 33,3%	219 61,3%
Toplam	356 100,0%	354 100,0%	357 100,0%	357 100,0%

Ailece geçirilen vaktin niteliği de önem taşımaktadır. Her çocuk ailesiyle aynı etkileşim doğasını paylaşmamaktadır. Ankete katılan her iki okuldaki ebeveynlerin %48'i her zaman, %27,8'i sıklıkla ailece yapılacak etkinliklere her beraber karar verdiklerini belirtmiştir. O halde bu veriye göre araştırma kapsamındaki ailelerde, ailece yapılan etkinliklerde çocuğun fikrinin de ciddi bir sıklıkta göz önüne alındığı söylenebilir.

Her iki okulda değerlendirmeye alınan çocukların %46,6'sının her zaman, %24,6'sının sıklıkla ailece organize edilen etkinliklere katılım sağladıkları belirtilmiştir. Buna göre, çocuklar aile etkinliklerine önemli ölçüde katılmaktadır. Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde, çocukların da katıldığı bir aile etkinliği olarak akraba ziyaretlerinin ön planda olduğu görülmüştür. Görüşülen bazı ebeveynler mutlaka çocuklarıyla akrabalarını görmeye gitmeyi arzu ettiklerini ifade etmişlerdir.

> Çok fazla biz sık yapamamakla beraber, çünkü benim akrabalarım da hep çalışan bayanlar. Ben de çalışıyordum zaten bir ay önceye kadar. O yüzden çok fazla yapamamakla beraber her gittiğimizde tabii ki ben zaten çocuk... Hani, hep beraber. Kendim oturup, işte kalkıp oraya gitmek istemem, çocuklarla beraber gitmek isterim ve ya onlar geldiğinde çocuklarla beraber... (13 yaşında kız ve 10 yaşında erkek çocuk annesi, 45, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

- Yani mesela şey, sadece aslında sosyalleşmek sporla olacak şey değil. Maalesef biz metropollerde yaşıyoruz. Mesela benim bütün akrabalarım Ankara'da. Yani akrabalık ilişkisi açısından çocuğa çok… Hani akraba ilişkileri geliştirilirse de çocuk çok iyi sosyalleşir.
- Akranları var mı?
- Var tabi ki akranları var. Biz kalabalık bir aileyiz. Yani fırsat buldukça ben görüştürüyorum, gidiyorum, kalıyorum, vakit geçiriyorum. Yani çocuk sosyalleşsin diye (12 yaşında erkek çocuk annesi, 47, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Araştırmadaki çocukların yaşam tarzlarının da aileyle dışarıda geçirilen zaman üzerinde belirleyici olabildiği görülmüştür. Görüşmeler esnasında bir ebeveyn, çocuğunun yoğun çalışma programı nedeniyle akraba ziyareti, misafir ağırlama gibi akademik dışı etkinliklere ailece zaman ayırmayı kestiklerini dile getirmiştir:

- Akraba ziyaretleri falan oluyor mu?
- Akraba ziyaretleri pek olmuyor hani…
- Anladım. Yani İstanbul şartları?
- İstanbul şartları hem öyle hem mesela ben tamamen zaten çocukların sınavları, sınav haftası zaten misafir kabul etmem, gitmem. Yani çocuğum için evde olmam gerekiyor (11 yaşında kız çocuk annesi, 33, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Tablo 26'ya göre, araştırma örneklemini oluşturan ebeveynlerin %33,3'ü her zaman, 28,6'sı sıklıkla, %27,7'si bazen evde toplumsal konuları, günlük olayları konuştuklarını ve sohbet ettiklerini belirtmiştir. Dolayısıyla araştırma kapsamındaki ebeveynlerin çocuklarıyla önemli bir sıklıkta etkileşim içinde oldukları görülmektedir. Daly (2001), aileyle geçirilen zamanın olumsuz nitelikte olabileceğine de dikkat çekmektedir; bu noktada, aile içinde karşılıklı fikirlerin tartışılması, görüşlerin uyuşmaması da aile tecrübesinin önemli bir yanını oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında anket dolduran ebeveynlerin %61,3'ü her zaman, %26,6'sı sıklıkla yemek vakitlerine hep birlikte olduklarını belirtmiştir. Bu da araştırmaya katılan ailelerin yemek zamanlarını önemli bir sıklıkta ailece geçirdiklerini göstermektedir. Larson, Branscomb ve Wiley'e (2006: 2-5), ailece geçirilen yemek vakitlerine büyük bir önem atfetmektedir. Sofra başındaki sohbet esnasında izleyici konumda olan çocukların ailenin kültürel örüntülerini öğrendiklerini, ortak anlamların yeniden üretilmesine dahil olduklarını vurgulamaktadırlar. Böylece, aileyle yemek sürecinde aile içi kültürel sosyalizasyonlarını sağladıklarına dikkat çekmektedirler. Ayrıca onlara göre (2006: 10), ebeveynlerin yaşadıkları zor anları, kötü deneyimleri sohbet esnasında öğrenen

çocuklar, birlikte geçilen süreçte bunlarla baş edecek yolları öğrenerek sosyo-duygusal gelişimlerini sağlamaktadırlar.

Araştırma kapsamında her iki okulda görüşülen ebeveynlere ailece neler yaptıkları ve çocukların birlikte yaptıkları etkinliklere isteyerek katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Görüşmelerde elde edilen verilere göre, ebeveynler çocuklara ailece yapılan etkinlikler sırasında ideolojilerini aktardıkları, onlarla etkileşim kurdukları ve onları etkileşim kurmaya yönlendirdikleri bulgulanmıştır.

- Biz aile olarak dediğim gibi, İstanbul'u tanımaya, gezmeye, çok vakit olarak, bu noktada ayırıyoruz vaktimizi.
- Nerelere gidersiniz?
- İşin açıkçası, biraz da hayata kendi bakış açımızla paralel olarak söylemek gerekirse böyle, eşimin de özellikle ziyaret etmek istediği böyle türbeler, camiiler, ondan sonra böyle, yani Osmanlı'dan kalma eserler, o tür yerleri inceleme… Çocuklarımızın merakı var mı? İşin açıkçası oğlumuz pek gitmek istemiyor. Sürekli ben böyle yerlere gidip de böyle eski yerleri görmek istemiyorum gibi bir serzenişte bulunuyor ama gittiği zaman da kendisi oradan etkilenerek, memnun olarak dönüyor (13 yaşında erkek çocuk babası, 40, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

  Ailece mi? Otururuz sohbet ederiz yani. Arkadaş gibiyiz yani çocukla. Eşim de ben de. "Bir şeyi benden saklama" diyor eşim de "anlat bana, başkasından duymak istemiyorum" diyor. O da anlatıyor her şeyini. Arkadaş gibi babasıyla (13 yaşında kız çocuğu annesi, 47, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

  Çocuğun odaya tek başına oturup kapanmasındansa benimle vakit geçirmesi veya birlikte gidip onun isteğini yapmak alışveriş merkezine şunu bana alır mısın dediğinde benim almam benim için daha iyi. Çünkü odada oturuyor tek başına o daha kötü (14 yaşında erkek çocuk annesi, 33, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Sonuç olarak, araştırmada boş zaman faaliyetleri değerlendirilmeye alınan çocukların sıkça aileleriyle birlikte zaman geçirdikleri, ev dışında faaliyetlerde bulundukları ortaya konmuştur. Çocukların önemli bir oranda ailece yapılacak etkinliğin kararlaştırılmasına katıldıkları nicel verilerle bulgulanmıştır. Öte yandan nitel veriler ise çocukların ebeveynlerin verdikleri karara uyum sağlamak durumunda bırakıldığını da göstermektedir.

4.3.6. Ev işlerine katkı: Ev içinde inşa edilen toplumsal cinsiyet rolleri

Çocuklar evdeki ortak gündelik yaşamın sürekliliği için ev işlerine katılabilmektedir. Bazı ebeveynler çocuklarından ev işlerinin büyük bir kısmına katkı sağlamasını beklerken, bazıları çocukları ev işlerine dahil etmemektedir.

Tablo 27. *Araştırma Kapsamındaki Çocukların Ev İşlerine Katkıda Bulunma Sıklığı*

	Ev işleri						
	Hiçbir zaman	Senede birkaç kez	Ayda birkaç kez	Hafta sonları	Haftada 3 gün	Neredeyse her gün	Toplam
Belma Güde Ortaokulu	39 24,2%	18 11,2%	38 23,6%	37 23,0%	14 8,7%	15 9,3%	161 100,0%
Üsküdar Atatürk Ortaokulu	35 18,6%	31 16,5%	52 27,7%	43 22,9%	12 6,4%	15 8,0%	188 100,0%
Her iki Ortaokul	74 21,2%	49 14,0%	90 25,8%	80 22,9%	26 7,4%	30 8,6%	349 100,0%

Tabloya göre, araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının %21,2'si ev işlerine hiçbir zaman katılmamaktadır. Araştırma kapsamındaki 349 çocuktan 49'u ise yılda birkaç kez, 90'ı ise ayda birkaç kez, 80'i hafta sonları ev işi yapmaktadır. Tabloda aynı zamanda çocukların ev işlerine hafta sonları katkıda bulunma oranları (%22,9) ile hiçbir zaman bulunmama oranlarının (%21,2) birbirine çok yakın olması dikkat çekmektedir. Dolayısıyla örneklemdeki ebeveynlerin 10-14 yaş grubu çocuklarının ev işlerine katılım sıklığının yoğun olmadığını söylemek mümkündür.

ILO ve TÜİK'in (2012) "yemek pişirme, çamaşır yıkama, ütü yapma, hanehalkı için alışveriş yapma, küçük kardeşlere veya hanede bulunan hasta fertlere bakma, evi temizleme, hanede bulunan eşyaları onarma vb. faaliyetler" olarak ele aldığı ev işleri, ailenin günlük yaşamını sürdürebilmesi için bir ihtiyaç niteliğindedir. Ev içi ortak yaşama katılan çocuğun ev işlerine katkı sağlaması, genellikle annelere yüklenen bu sorumluluğun evde iş bölümü haline gelmesine yardımcı olabilmektedir.

Tablo 28. *Araştırma Kapsamındaki Çocukların Cinsiyetlerine Göre Ev İşlerine Katılma Sıklıkları*

Size bu anketi getiren çocuğunuzun cinsiyeti	Ev işleri						Toplam
	Hiçbir zaman	Senede birkaç kez	Ayda birkaç kez	Hafta sonları	Haftada 3 gün	Neredeyse her gün	
Kız	35	33	52	49	15	16	200
	17,5%	16,5%	26,0%	24,5%	7,5%	8,0%	100,0%
Erkek	39	16	38	31	11	14	149
	26,2%	10,7%	25,5%	20,8%	7,4%	9,4%	100,0%
Toplam	74	49	90	80	26	30	349
	21,2%	14,0%	25,8%	22,9%	7,4%	8,6%	100,0%
Ki-kare	X^2 5,761 df (5) p. 0,0<5 n=349						

Tabloya göre, ankete katılan ebeveynlerin kız ve erkek çocuklarının ev işlerine katılma sıklıkları arasında büyük farklılıklar bulunmamaktadır. Öte yandan, araştırma kapsamında görüşülen ebeveynlerden bazıları, çocuklarının erkek olmaları sebebiyle ev işlerine katkıda bulunmadıklarını ifade etmişlerdir:

> Oğlum ev işlerine maalesef yardımcı olmaz. Yardımcı olmamasındaki etken de yine anne ve anne tarafının bir erkekte olması gereken özellikler şudur görüşlerinin belirtisi. Yani eşim açıkçası Bayburtlu. Orada erkekler sert bir yapıya sahip erkekler, genellikle hiçbir şeye elini sürmezler. Kayınpederim yani böyle çayını bile kendisi koymaz. İlla ki eşi veya bir bayan birisi ona o hizmeti yapacak. Dolayısıyla evde aslında ben eşime fazlasıyla yardımcı olmama rağmen eşim bu noktada oğlumun böyle olmasını istemiyor (13 yaşında erkek çocuk babası, 40, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

- İki kere söylersem, evet. İlk söylemede, hayır. Yani, neler yapar derseniz de mesela, ben süpürüp silerken toz alır. Bulaşık makinesini boşaltmama yardım eder. Çok ama o da çok nadirdir. Çok sık yaptıkları bir şey değil yani.
- Kendi işlerini, hani yatakları bilmem ne?
- Yapmıyorlar. Klasik erkek modeli, maalesef yapmıyorlar (12 yaşında iki erkek çocuk annesi, 36, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Görüşmelerden elde bu verilere göre, ataerki ev içi iş bölümünde de karşımıza çıkmaktadır. Örneklemdeki bazı çocukların erkek olması nedeniyle ev işlerine dahil edilmemesi tutumu, ataerkinin hane içinde pekiştirildiğini göstermektedir.

Görüşülen ebeveynlerden bazıları ise 10-14 yaş grubu çocuklarının kız-erkek fark etmeksizin henüz ev içi emeğin paylaşımında rol almadıklarını belirtmişlerdir:

> Çok değil, istekli de değil. Ben de ısrar etmek istemiyorum. Ama kendisi istediği zaman geçip bir kurabiye yapabiliyor, ben hiçbir şeye karışmadan. Yumurtasını pişirebiliyor.

Makarna yapmayı öğrendi, bu tür şeyler. Ama düzenli olarak yardım ediyor mu, hayır etmiyor (13 yaşında kız çocuk annesi, 50, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Ev işlerine yardım etmez. Bakkala toplasan iki kere gitmiştir, zor bela, benimle gider. Ama masasını, tabağını falan toplar, kendi şeylerini toplar. Ama daha üstünü toplamayı öğrenmedi, onu yatağa atıyor hala, ona bir şey yapmadım (12 yaşında erkek çocuk annesi, 42, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

- Peki ev işlerine yardım eder mi? Bir katkısı olur mu?
- Etmez. Çünkü hiç öyle bir yeteneği yok, yer içer, masanın üstüne bırakır gider. Yok, sıfır (13 yaşında erkek çocuk annesi, 45, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Görüşülen ebeveynlerden bazıları da erkek çocuklarının ev işlerine katkıda bulunduklarını vurgulamışlardır:

Odasını mesela düzenli olmasını çok ister. Odasını toplar. Yardım da eder bana. Çünkü o biraz titiz bu konuda. Yani bir arkadaşı gelince hiç dağınıklık olmasını istemez mesela odasında. Toplar yani odasını. O şekilde. Başka, Sofrayı hazırlarken yardım eder. Getirebileceği şeyleri (13 yaşında erkek çocuk annesi, 49, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

- Peki, çocuğunuz ev işlerine yardım eder mi?
- Ediyor.
- Neler yapar mesela?
- Çok güzel toz alıyor.
- Çok güzel.
- Masasını hazırlıyor. Yemeğini kuruyor, yatıyor (13 yaşında erkek çocuk annesi, 40, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

- Ev işlerine yardımcı olur mu? Bakkala gitmek olsun, çöp atmak…
- Olur olur.
- Bunlardan neler yapar?
- Bakkala çoğunlukla o gider mesela.
- Onun dışında ne bileyim düzenli olarak var mı?
- Var tabii, bana yani bir şey olsa bana yardım ediyor. Kızdan çok o yardım eder mesela bana (14 yaşında erkek çocuk annesi, 33, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Evet, bana yardım ederler. Ben mesela onlara yemeğini veririm. Derim ki "yemeğini yedikten sonra makinenin içine koyun". Koyar. Sonra "gel kek yapalım" derim. Mutlaka öyle şeylerde. Ben de yalnızlığı sevmem zaten. Gel derim "Sütü ver, işte unu karıştır". Hep

> onlara iş veririm ama öyle temizliğe falan yardım ettirmem zaten. Onlar evde olmuyor o saatte (11 yaşında iki erkek çocuk annesi, 33, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Çocukların ev içi emeği fark etmesi ve eğitim hayatını aksatmayacak, potansiyelini eksiltmeyecek ölçüde ev işlerine katkı sağlaması elbette ki ev içi iş bölümü açısından önemlidir. Görüşülen ebeveynlerden biri, çocukların ev içi emeğe katılmamasının çocukları hayatın gerçekliğinden soyutladığını, onları duygusal olarak güçsüzleştirdiğini ifade etmiştir:

> Şimdi büyük kızım yapmıyor, biraz sevmiyor. Dün bile Din Kültürü yazılısını bahane edip sofra kaldırmama çabalarına girdi. "Tamam", dedim "kızım, sen girme". Aslında birçok çocuk depresyonda biliyor musunuz? Sebebi de ne? Aileyle birlikte, ailenin yükünü almamak. Eğer ki benle kalkıp bulaşığı yıkasa, yerleştirse, hayatın işte ne kadar meşakkatli ve sorumluluk getirdiğini görebilse, o çocuk o zaman şey diyecek; "Aa evet, annem çalışıyor ve eve gelip yemek yapıyor yarım saat içinde ve bulaşık topluyor, çamaşır topluyor veya başka şeyler yapıyor. Ben sadece ne yapıyorum? Makyaj yapıyorum…" (12 yaşında kız çocuk annesi, 40, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Öte yandan, bazı ebeveynler ev içi emeği de bir otorite alanı haline getirebilmektedir. Belli iş ve görevlerin çocuklara kural olarak sunulması ve itaatin erdemli bir tutum olarak değerlendirilmesi, tam da Baumrind'in (1966: 887 - 890) otoriter (*authoritarian*) ebeveyn modeline denk düşmektedir. Görüşülen ebeveynlerden biri de belli ev içi görevleri çocuklarına sorumluluk olarak yüklediğini dile getirmiştir.

> İşte o da bizim kurallarımızdan. Her sabahları ikisi de yataklarını toplamak zorundalar. (…) Yatmadan önce ikisinin de odası temizlenir. Yani "silgi kırıntısı bile kalmayacak," diyorum ben. İkisi de derler, toplar. Kitaplar alındığı yere konur. Çünkü o düzeni artık kendileri bulup öğrenmek zorundalar (12 yaşında kız çocuk annesi, 45, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Sonuç olarak araştırma kapsamında, ev içi emeğin ebeveynler için otoritelerini kullanabilecekleri bir alan olduğu gibi ataerkinin yeniden üretilebileceği bir sahaya da dönüşebildiği görülmüştür. Ev içi emek alanı toplumsal cinsiyet rollerinin inşa edilebildiği bir alan olarak hanede erkek/kız ayrımı konusunda ebeveynlerin tutumlarının görüşmelerde gündeme gelmesini kolaylaştırmıştır. Araştırmanın yarı-yapılandırılmış görüşmeler ayağında, bazı ebeveynler çocuklarının erkek veya kız olmalarına göre onlara belli kalıp roller biçtiklerini, erkek çocuklarına "erkeklik" aşıladıklarını, onları karşı cinsiyetin "hassaslıklarına" karşı uyardıklarını ifade etmişlerdir:

- Şöyle, her zaman, çocuklar mesela bazen şimdi kızların "Anne bazen çok kapris yapıyor.," diyor, "Trip atıyor," falan diyor. Herkesin, öncelikle her yaşında çocukların "Sen erkeksin.

Karşındaki bir bayan. O her zaman trip atabilir, kırmamalısın. Kötü konuşmamalısın. Daha saygılı olmalısın, normalden iki kat daha fazla olmalısın. Çünkü kızlar maalesef çok çabuk kırılabiliyorlar, doğası gereği," diye bir konuşmam oluyordu, "ama her zaman kız erkek ayrımcılığı olmadan arkadaşsınız".

- Anladım. O anlamda hani, ilişkileri esnek olabilsin diye.
- "Koruman gerekiyor. Yani, kızların biraz daha erkeklere nazaran korunmaya ihtiyacı olabilir. Biri, eğer büyük yaşlarında birinin sataştığını görürse mutlaka korumalısın,". Ya da, işte, "sen kızlara karşı daha sahiplenici…" gibi. Bu tarz şeyler söylüyorum (12 yaşında iki erkek çocuk annesi, 36, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Kızlarla da yani benim kendi arkadaş çevremde de arkadaşlarımın hep kızları vardır, onlarla aynı okulda okurlar şu an. Severler onları, sayarlar, sahiplenirler. Ben sadece "kızlara vurmayın, onlar narin. Sizin gibi dayanıklı değillerdir," derim sadece o anlamda. Şu anlık o anlamda (11 yaşında iki erkek çocuk annesi, 33, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Cinsiyete göre toplumsal davranış geliştirmenin çocukluğa ve büyük ölçüde birincil toplumsallaşma birimi olarak aileye dayandığı görülmektedir (Kramer, 2011: 95). Görüşmelerde ayrıca ebeveynlerin de kız ve erkek çocuklarına belli kalıp yargılarla yaklaştıkları yapılan görüşmelerde gözlemlenmiştir.

Yani erkekler daha bir dikbaşlı oluyor bence. Kızlar daha bir evcil bilmem mesela. Kızla oynayacağın, mesela kızı alıp misafirliğe götürebiliyorsun. Erkek çocuğu alıp şey yapamıyorsun. Değil mi? Yani erkek oldu mu, bizde biliyorsun serde erkeklik var.
Kız çocuk öyle değil yani. Kız çocuk evde oturuyorlar oynuyorlar. Ama erkek çocuk bir dışarı daldı mı toplamak zor olur. Onlarla pek yani şey yapmak istemiyorum. Bırakmak istemiyorum. Yani insan istiyor çocuğu oynasın çıksın sokakta ama… (13 yaşında erkek çocuk anneannesi, 69, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Konuşuyoruz tabii, sohbet ediyoruz ama şöyle söyleyeyim yani erkek çocukları çok fazla konuşmayı sevmiyor. Sevmiyor... Bir şey söylüyorsun... Bir şey söylüyor sana mesela, bir şey daha soruyorsun, "Tamam anne." falan. Yani konuşmayı kısa kesmek istiyor. En kısa. Biraz babamız da öyle zaten bizim. En kısa şekilde... Mesela kız olsa anlatır, anlatır, anlatır. En ince detaylara girer, uzattıkça uzatır. Sohbeti... Devamlı böyle sohbet etmek ister ama erkekler net, kısa, net, böyle (13 yaşında kız ve 10 yaşında erkek çocuk annesi, 45, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

- Erkek olduğu için daha, nasıl diyeyim, daha her ortama girip nerede, ne yapması gerektiğini bilmesi gerektiğini düşünüyorum. Ben onu her ortama götürüyorum. Markete de gittiğinde elimde eşya var diyip onu içeriye yollayıp ben kapıda bekliyorum. Hani her ortama girip hani bazı yerlere gidip gitmemekteki kararı ben değil de kendi versin istiyorum. Hani bir itilsin kakılsın ezilsin, yani her şeyi ben görürken yaşasın, ne olabileceğini bilsin...

- Tecrübe etsin?
- Her şeyi tecrübe etsin. Ama kızımın daha hanım olmasını isterdim, ama kızım daha korkusuz. Ters, keşke düz olsaymış. Biri korkusuz, salsam İstanbul'u tur atar. Öteki ona göre daha tırsak. O çok haber programı seyrediyor ama. O çok fazla haber, realite programları seyrediyor (13 yaşında erkek çocuk annesi, 45, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Wharton (2005: 123) da çocuğun daha doğmadan kız/erkek olmasının toplumda önem kazandığına ve çocuğun cinsiyetinin toplumsal davranış beklentilerini belirlediğine dikkat çekmektedir. Bu çalışmada, araştırma kapsamındaki bazı ebeveynlerin cinsiyete göre davranış beklentilerine büyük önem atfettikleri ve bazı çocuklara "toplumsal cinsiyet dersleri" ev içinde verdikleri başlandığı görülmüştür.

4.3.7. İş

Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde çocukların okul sonrası vakitlerinde, hatta okulda olmaları gereken vakitte ekonomik getiri kazandıracak işlerde çalıştıkları bilinmektedir. Bu araştırmaya çocukların boş vakit faaliyeti olarak çocuk işçiliğine yönelik sorular da dahil edilerek ebeveynlerin tutumları görülmeye çalışılmıştır.

Tablo 29. *Araştırma Kapsamındaki Çocukların Bir İşte Çalışma Sıklığı*

İş (mendil satmak, ayakkabı boyamak, ustanın yanında çalışmak, mağazada çalışmak gibi)	Hiçbir zaman	Senede birkaç kez	Hafta sonları	Toplam
Belma Güde Ortaokulu	153 98,1%	2 1,3%	1 0,6%	156 100,0%
Üsküdar Atatürk Ortaokulu	178 98,3%	3 1,7%	0 0,0%	181 100,0%
Her iki Ortaokul	331 98,2%	5 1,5%	1 0,3%	337 100,0%

Tabloya göre, araştırmaya katılan ebeveynlerin %98,2'si çocuklarının bir işte çalışmadığını belirtmiştir. Araştırmada boş zamanları ele alınan 10-14 yaş grubu 337 çocuktan 5'inin senede birkaç kez, 1'inin hafta sonları çalıştığı beyan edilmiştir. Ankete katılan ebeveynlerin baskın çoğunluğunun çocukların iş yapmasına müsaade etmediği görülmektedir.

Tablo 30. *Araştırma Kapsamındaki Ebeveynlerin Çocukları Çalışmaya Teşvik Etme Sıklığı*

	Çocuğumu, yapabileceği işlerde çalışarak eve maddi katkı sağlamaya teşvik ederim.					
	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım / Fikrim yok	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	Toplam
Belma Güde Ortaokulu	91 55,5%	39 23,8%	12 7,3%	15 9,1%	7 4,3%	164 100,0%
Üsküdar Atatürk Ortaokulu	117 62,6%	43 23,0%	9 4,8%	12 6,4%	6 3,2%	187 100,0%
Her iki Ortaokul	208 59,3%	82 23,4%	21 6,0%	27 7,7%	13 3,7%	351 100,0%

Tablo 29'da araştırma kapsamında boş zamanları ele alınan çocuklardan 5'i senede birkaç kez, 1'i hafta sonları olarak örneklem içinde küçük bir sayıda çocuğun çalıştığı ifade edilmişse de, Tablo 30'a göre, "Çocuğumu, yapabileceği işlerde çalışarak eve maddi katkı sağlamaya teşvik ederim," görüşüne araştırmaya katılan ebeveynlerin 27'si katıldığını, 13'ü kesinlikle katıldığını ifade etmiştir. Başka bir ifadeyle, 351 ebeveynden 40'ı çocuklarını ekonomik getiri kazandıracak işlerde çalışmaya teşvik etmektedir.

Araştırma kapsamındaki görüşmelere katılan hane başına düşen aylık ortalama geliri 6000 TL olan lisans mezunu bir baba ile hane başına düşen aylık ortalama geliri 2000 TL olan lisans mezunu bir annenin çocukların iş yapması ve para kazanma sürecine emeğiyle müdahil olması konusundaki görüş faklılıkları dikkat çekicidir.

- Hayır. Şimdiden yani… Kendisi bir şey üreterek para kazansın istemiyoruz, ihtiyacı kadar harçlığını veriyoruz. Çünkü yani çocuğun tabii ki üretkenliği önemli; onu ticari anlamda üretkenliğe dönüştürmesini istemiyoruz. Çünkü para küçük yaşta elde edildiği zaman şuursuz kullanma şeyi de olabilir. Yani çocuğu küçük yaşta çalıştırmak bir kere doğru değil. Yani ticari maksatla şey yaptığınız zaman onun üzerinden para kazanıyor, hesabına bile yatırsanız doğru değil. Çünkü çocuk o zaman hayatı sadece para kazanmak ve biriktirmekten ibaret görüyor. Şimdi çocukluğunu yaşar, bir şeyler üretmek istiyorsa işte yaratıcılığa dönük kreatif olarak ne yaparsa kendisi hani bilgi becerisini geliştirmek için… İlerisinde belki ticarete dönüşebilir bu becerisi veya hayatını kazanmak için önemli bir dönüm noktası olabilir ama ilk etapta 11-12 yaşındaki çocuğun böyle ticari düşünmesini istemiyorum.
- Anladım. Özellikle dikkat ediyorsunuz.
- Annesi de düşünmüyordu. Mesela yani biz oğlumun yaşındayken, kızımın yaşındayken dükkâna giderdik, şurada burada çalışırdık. Yani o insanı aslında ruhen yoruyor. Öğrenci

değil çocuk olduğunuzu bile unutuyorsunuz (11 yaşında kız çocuk babası, 52, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

- Çalışma değil ama bir şey yapıp satmaya çok meraklılar. Ben kurslara gittiğim için, büyük kızım da yardım eder bana. Mesela tespih yaparız.
- Siz ne kurslarına gidiyorsunuz?
- Ben geçen sene iğne oyasıyla nikâh şekeri ve özel günler diye bir kursa gittim. Onun sayesinde işte bir şeyler yapıp sattım. Kızım bana yardım eder. Havlu, aman tespih yapımında büyük kızım. Kendi şeyiyle lif örmeyi öğrendi, lif ördü. Keçeden bir şeyler yapıp sattılar, böyle küçük yastıklar yaptılar. Yazın incik boncuk yaptılar, kolye. Yani 3 kardeş yapıp yazın sitenin bahçesinde sattılar. Hatta şu anda ayraç yapıp okulda satmaya niyetleri var, keçeden (13 ve 11 yaşında kız çocukları annesi, 39, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

4857 sayılı İş Kanunu'nun 7. maddesi gereğince "On beş yaşını doldurmamış çocukların çalıştırılması yasaktır". Öte yandan Uluslararası Çalışma Örgütü, "iş" ile "iş sayılmayan faaliyetler" arasında önemli ayrım yapmaktadır. Buna göre, çocukların okul saatleri dışında cep harçlığı çıkarmak üzere bazı işlerde çalışmak, aile işletmesinde çalışmak gibi işler "çocuk işçiliği" olarak görülmemektedir ve bu türden "çocukların ve ergenlerin sağlıklarına ve kişisel gelişimlerine zarar vermeyecek ya da eğitimlerini aksatmayacak işler yapmalarına genellikle olumlu bakılır," (ILO, Çocuk işçiliği nedir? Erişim Tarihi: 5.3.2017). O halde yukarıda görüşleri alıntılanan 13 ve 11 yaşında kız çocuklarının annesinin tarif ettiği katkı biçimi çocuk işçiliği değildir ve çocukların hayatın gerçekliğine katılmaları, beceri ve manevra geliştirebilmeleri açısından olumlu görünmektedir.

Ayrıca ankete katılan ebeveynlerden biri de açık uçlu sorulardan birinde, çocukların iş yapmasının onlara katabilecekleri konusundaki düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

> Bizim çocukluğumuzda harçlığımızı çıkartmak için yaptığımız işler olurdu. Bu da bizim geleceğe dair yaşantımızı düzene sokmamızda yardımcı olduğuna inanıyorum (14 yaşında kız çocuğu babası, 43, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Görüldüğü gibi, araştırmaya katılan ebeveynlerin ciddi bir çoğunluğu çocukların iş yaşamının bir parçası olmasına kesinlikle karşı çıkarken, bazı ebeveynler çocukların makul ölçülerde emek sürecine dahil olmalarını; ticari zekâlarının çalıştırmaları, özgüven kazanmaları, emeğin kıymetinin tecrübe etmeleri bakımlarından değerli görmektedir.

4.3.8. Kitap, dergi, gazete okuma

Kitap okumak kültürel sermaye göstergelerinden sayılabilmektedir. Araştırmada çocukların okuma alışkanlıkları ile ebeveynlerin okuma alışkanlıkları ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu yolla kültürel sermaye göstergesi olarak okuma ediminin ebeveyn-çocuk bağlamındaki ilişkisi sorgulanmaya çalışılmıştır.

4.3.8.1. Çocukların okuma alışkanlıkları

Araştırma kapsamındaki 10-14 yaş grubu çocukların yeni medya araçlarına ilgisi ve yoğun kullanım sıklıkları göze alındığında (Tablo 18 ve Tablo 20), kitap okumaya ne kadar ilgili oldukları ve vakit ayırdıkları önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 31. *Araştırma Kapsamındaki Çocukların Kitap, Dergi, Gazete Okuma Sıklıkları*

Çocuğunuz ne sıklıkla kitap okur?	Hiç okumaz	Yılda birkaç gün	Ayda birkaç gün	Haftada birkaç gün	Her gün	Toplam
Belma Güde Ortaokulu	3	3	19	78	58	161
	1,9%	1,9%	11,8%	48,4%	36,0%	100,0%
Üsküdar Atatürk Ortaokulu	0	7	36	105	50	198
	0%	3,5%	18,2%	53,0%	25,3%	100,0%
Her iki Ortaokul	3	10	55	183	108	359
	0,8%	2,8%	15,3%	51,0%	30,1%	100,0%

Tabloya göre, Belma Güde Ortaokulu'nda okuyan çocukların %36'sı her gün, %48,4'ü haftada birkaç gün ve %11,8'i ayda birkaç gün kitap/dergi/gazete okumaktadır. Üsküdar Atatürk Ortaokulu'nda okuyan çocukların ise %25,3'ü her gün, %53'ü haftada birkaç gün, %18,2'si ayda birkaç gün yayın okumaktadır. Sonuç olarak araştırma kapsamındaki her iki ortaokuldaki çocukların okuma sıklıkları arasında ciddi farklılıklar görünmemektedir. Çocukların büyük bir kısmının yaşamında okumanın önemli bir yeri olduğu görülmektedir.

Ayrıca ortaokul çağındaki çocukların boş zaman faaliyetlerini ortaya koymayı hedefleyen bu araştırma için hazırlanan ankete, çocukların hangi tür kitap okuduklarına dair çoklu seçmeli soru da konulmuştur.

Tablo 32. *Araştırma Kapsamındaki Çocukların Okudukları Kitap Türleri Dağılımı*

	Ders kitapları	Ansiklopedik, sözlük	Bilimsel kitaplar, makaleler, dergiler	Edebiyat kitapları	Dini kitaplar	Politik kitaplar	Mesleki kitaplar	Magazin	Fıkra, bilmece	Diğer	Toplam
Belma Güde Ortaokulu	73	8	36	84	17	3	1	5	1	16	161
	45,3%	5,0%	22,4%	52,2%	10,6%	1,9%	0,6%	3,1%	0,6%	9,9%	100%
Üsküdar Atatürk Ortaokulu	109	19	67	121	24	4	9	7	1	16	199
	54,8%	9,5%	33,7%	60,8%	12,1%	2,0%	4,5%	3,5%	0,5%	8,0%	100%
Her İki Ortaokul	182	27	103	205	41	7	10	12	2	32	360
	50,6%	7,5%	28,6%	56,9%	11,4%	1,9%	2,8%	3,3%	0,6%	8,9%	100,0%

Buna göre, çocuğu BGO'da okuyan ebeveynlerin %45,3'ü, ÜAO'dakilerin ise %54,8'i, çocuklarının okul sonrasında ders kitaplarını okumayı sürdürdüklerini ifade etmiştir. Bu oranın ÜAO'da BGO'ya göre yüksek olması, ÜAO'nun İstanbul çapında en başarılı devlet okullarından biri olmasını destekler görünmektedir. Benzer şekilde BGO'daki çocukların %22,4'ünün bilimsel kitaplar, makaleler ve dergiler okuduğu belirtilirken, ÜAO'daki çocukların %33,7'sinin bu tür kitaplar okudukları görülmektedir.

Her iki okulda araştırmaya katılan ebeveynler ders kitapları dışında, çocuklarının %59,9'unun edebiyat kitapları; %28,6'sının bilimsel kitap, makale, dergi; %11,4'ünün dini kitaplar okuduklarını belirtmişlerdir. Diğer bir deyişle araştırma kapsamında değerlendirilen ortaokul çağındaki çocuklar arasında en çok okunan ilk üç kitap türü sırasıyla edebiyat, bilimsel ve dini kitaplardır. Görüşülen ebeveynler de bu verileri destekleyici nitelikte görüş bildirmişlerdir:

> Roman tarzı şu anda okuyor. Hikâye, roman. Öğretmeninin, okuldaki Türkçe öğretmeninin verdiği Türkçe kitapları okuyor. Bazen benim tavsiye ettiğim dini içerikli kitaplar oluyor. Yani ahlaki boyutu olan kitaplar. Sahabe hayatından mesela Peygamberimizin arkadaşlarının hayatının nasıl olduğuna dair bazı kitaplar var. Onları okumasını ben tavsiye ediyorum oğluma. Okuyor onları. Özellikle yatmadan önce okur (13 yaşında erkek çocuk babası, 40, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Bu örnekte de görüldüğü gibi, çocuğu BGO'da okuyan ebeveynlerle yapılan görüşmeler sırasında, çocukların okuma alışkanlıklarının aynı zamanda okuldaki Türkçe öğretmenleri tarafından önemli ölçüde şekillendirildiği anlaşılmıştır. 11 yaşında erkek çocuk annesi bir ebeveyn, çocuğunun Türkçe öğretmenin verdiği edebiyat kitaplarını

ödev olmasından dolayı değil, bu kitap tavsiyelerini sevdiği için okuduğunu dile getirmiştir:

> Yani genelde şimdi bizim öğretmenimizin verdiği, Türkçe öğretmenimizin verdiği ve bu konuda inanılmaz zevkli bir öğretmenimiz var, o kitapları- (…) Evet. İnanın mükemmel bir kadın. Ondan sonra, onun verdiği kitaplar tavsiyesinde. Çünkü onlardan da sınav oluyorlar. Aslında mecburiyetten daha öte, zevk alarak okuyor (11 yaşında erkek çocuk annesi, 30, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Görüşmeler sırasında bazı ebeveynlerin çocuklarını okumaya özendirmek üzere çeşitli çözümler ürettikleri gözlemlenmiştir. Özellikle annelerin kendi gençlik klasiklerini hediye etmek, banyoya bilim dergileri koymak, evde kardeşler arasında ödüllü kitap okuma yarışmaları düzenlemek gibi girişimlerde bulunulduğu öğrenilmiştir.

> Bir ara Saftirik'lerimiz vardı. Onlar çoktu. Sonra ben hani biraz da kendimden böyle hafızada hala kalabilen işte Çalınan Taç, Polyanna, Çocuk Kalbi… Hani bunları aldım her ikisine de okusunlar diye. Geri dönüp hala da okurlar (12 yaşında kız çocuk annesi, 45, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

- Bilimsel kitap da, Tübitak'ları takip ediyoruz üç yaşımızdan beri.
- Tübitak dergilerini mi?
- Tabii. Tübitak dergileri. (…) Şeyi de, onu da söyleyeyim mesela, onun da, üç yaşından beri tuvalette kalmayı çok seviyordu, çıkartamıyorduk. Lavaboya sürekli bilim dergileri koyuyordum, sürekli bilim dergileri koyuyordum, hani orada vakti boş geçmesin diye. Ben de çok severim. Hani boş vakitlerimde. Orada o alışkanlığı öyle edindik. (…) Üç yaşında başladık. İlk önce resimlerine baktı, aa, merak etti falan, sonra okula girince, okuma yazmayı öğrenince falan, şu anda da vardır, yani, hani, lavabomuzda vardır bir dergimiz, bilim dergisi (13 yaşında kız çocuk annesi, 37, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

> Onlar yine roman, hikâye. Yani başlarlar ona hafif böyle özellikle büyüğe sürükleyiciyse çok çabuk okur bitirir. Hatta 2 sene önce yazın ben onları bir yarışa tabi tuttum. Sonucunda da Scrabble oyun vardı. Yani kaç 4000 sayfaya yakın kitap okudular yazın (13 ve 11 yaşında kız çocukları annesi, 39, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Tablo 33. *Araştırma Kapsamındaki Çocukların Kitap, Dergi, Gazete Alma ve Bunlarla İlgili Evde Paylaşımda Bulunma Sıklıkları*

Her iki Ortaokul	Çocuğum okuduğu kitap/ dergi/ gazeteyle ilgili evde paylaşımlarda bulunur.	Çocuğum kendisine kitap, dergi veya gazeteleri alır.
Hiçbir zaman	16 4,5%	38 10,6%
Nadiren	65 18,2%	63 17,6%
Bazen	117 32,8%	104 29,1%
Sıklıkla	85 23,8%	94 26,3%
Her zaman	74 20,7%	58 16,2%
Toplam	357 100,0%	357 100,0%

Araştırma kapsamındaki her iki okulda çocuğu okuyan ebeveynlerin %32,8'i bazen, %23,8'i sıklıkla, %20,7'si her zaman çocuklarının okuduğu kitap/dergi/gazeteyle ilgili evde paylaşımlarda bulunduklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla araştırmaya katılan ailelerin ciddi bir çoğunluğunda kitapların gündem konusu olduğu görülmektedir.

Yine tabloya göre, her iki okulda boş vakitleri ele alınan çocukların %29,1'inin bazen, %26,3'ünün sıklıkla ve %16,2'sinin her zaman kendisine kitap, dergi veya gazete aldığı belirtilmiştir. Başka bir ifadeyle, kitap almak çocukların çoğunluğunun alışverişlerinin bir parçası olduğu söylenebilir.

Tablo 34. *Araştırma Kapsamındaki Ebeveynlerin Çocuklarına Belli Aralıklarla Kitap, Dergi veya Gazete Alıp Almadıklarına Katılımları*

	Çocuğuma belli aralıklarla kitap, dergi veya gazete alırım.					
	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım / Fikrim yok	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	Toplam
Belma Güde Ortaokulu	12 7,4%	12 7,4%	9 5,6%	54 33,3%	75 46,3%	162 100,0%
Üsküdar Atatürk Ortaokulu	1 0,5%	5 2,7%	12 6,4%	94 50,0%	76 40,4%	188 100,0%
Her iki Ortaokul	13 3,7%	17 4,9%	21 6,0%	148 42,3%	151 43,1%	350 100,0%

Ebeveynlerin çocuklarına kitap, dergi veya gazete alma hususunda ise, anketin Likert ölçeğinde yer alan "Çocuğuma belli aralıklarla kitap, dergi veya gazete alırım," görüşüne BGO'da araştırmaya katılan ebeveynlerin %7,4'ü katılmamakta, %7,4'ü kesinlikle katılmamakta iken, bu görüşe ÜAO'daki ebeveynlerin %0,5'i katılmamakta, %2,7'si kesinlikle katılmamaktadır. Görüldüğü gibi, BGO'daki ebeveynler, ÜAO'daki ebeveynlere nispeten daha büyük bir oranla çocuklarına kitap, dergi ve gazete *almadıklarını* belirtmişlerdir. Bu verinin de, BGO'ya giden çocukların ailelerinin kültürel sermayelerinin ÜAO'dakilere göre daha sınırlı olduğunu gösterdiği söylenebilir.

4.3.8.2. Ebeveynlerin okuma alışkanlıkları

Çocukların kitap okuma alışkanlıklarının ebeveynlerinin kitap okuma alışkanlıklarıyla ilişkisini görmek üzere aynı soru anket formunda ebeveynlere de sorulmuştur. Zira çocukların kitap okuma edimlerinin ailelerin habitusuna dayalı olup olmadığı konusunda, ebeveynlerin kitap okuma sıklıklarına bakarak fikir edinmek mümkün olabilir.

Tablo 35. *Araştırma Kapsamındaki Ebeveynlerin Kitap Okuma Sıklıkları*

	Ne sıklıkla kitap okursunuz?					
	Hiç okumam	Yılda birkaç gün	Ayda birkaç gün	Haftada birkaç gün	Her gün	Toplam
Belma Güde Ortaokulu	21	26	34	57	25	163
	12,9%	16,0%	20,9%	35,0%	15,3%	100,0%
Üsküdar Atatürk Ortaokulu	13	38	55	59	31	196
	6,6%	19,4%	28,1%	30,1%	15,8%	100,0%
Her iki Ortaokul	34	64	89	116	56	359
	9,5%	17,8%	24,8%	32,3%	15,6%	100,0%

Tabloya göre, çocuğu BGO'da okuyan ebeveynlerin %12,9'u hiç kitap okumazken, çocuğu ÜAO'da okuyan ebeveynlerin %6,6'sı hiç kitap okumamaktadır. Diğer bir deyişle, ÜAO'daki hiç kitap okumayan ebeveynlerin sayısı BGO'daki ebeveynlere nispeten küçüktür.

Öte yandan çocuğu BGO'da ve ÜAO'da okuyan ebeveynlerin sırasıyla %15,3'ü ve %15,8'i olmak üzere, her gün kitap okuduğu görülmektedir. Daha açık bir ifadeyle, her iki okulda her gün kitap okuyan ebeveynlerin oranı birbirine hayli yakındır.

Tablo 31 ve Tablo 35'e bakıldığında, ebeveyn ve çocukların kitap/dergi/gazete okuma alışkanlıkları arasındaki farklar görülebilmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan ebeveynlerin %15,6'sı; çocukların ise %30,1'i her gün yayın okumaktadır. Ayrıca araştırma kapsamındaki ebeveynlerin %32,3'ü haftada üç gün yayın okuduklarını beyan ederlerken; çocukların %51'i bu sıklıkta okumaktadır. Dolayısıyla araştırmadaki çocukların, ebeveynlerine göre ciddi bir farkla daha sık kitap okudukları görülmektedir. O halde araştırma kapsamında, bir kültürel sermaye göstergesi olarak kitap okuma alışkanlığının doğrudan ve her zaman ailede paylaşılan habitusa bağlı olmadığı söylenebilmektedir.

Tablo 36. *Araştırma Kapsamındaki Ebeveynlerin Okudukları Kitap Türleri Dağılımı*

	Ders kitapları	Ansiklopedik, sözlük	Bilimsel kitaplar, makaleler, dergiler	Edebiyat kitapları	Dini kitaplar	Politik kitaplar	Meslekî kitaplar	Magazin	Gazete	Diğer	Toplam
Belma Güde Ortaokulu	21 12,9%	9 5,5%	52 31,9%	54 33,3%	40 24,5%	21 12,9%	21 12,9%	10 6,1%	2 1,2%	12 7,4%	162 100,0%
Üsküdar Atatürk Ortaokulu	18 9,1%	7 3,6%	74 37,4%	94 47,5%	52 26,3%	23 11,1%	42 21,2%	14 7,1%	3 1,5%	19 9,5%	99 100,0%
Her İki Ortaokul	39 10,8%	16 4,4%	126 34,9%	148 41,1%	92 25,5%	44 12,3%	63 17,5%	24 6,6%	5 1,4%	31 8,6%	361 100,0%

Araştırmada belirlenen her iki okulda öğrenim gören çocukları bulunan ebeveynlerin en çok okuduğu kitap türü %41,1 oranla edebiyat, en çok okuduğu ikinci kitap türü %34,9 oranla bilimsel kitaplar, makaleler ve dergiler iken; dini kitaplar %25,5 oranla en çok okudukları üçüncü kitap türü olarak görünmektedir. En çok okunan kitap türleri arasındaki söz konusu dağılımın, araştırma kapsamındaki çocukların en çok okuduğu kitap türleri sıralamasının aynısı olması, araştırmadaki ebeveynlerin ve çocukların kitap türü tercihleri arasında bir bağlantı olduğunu açıkça göstermektedir.

4.3.9. Spor, beceri kursları ve yaratıcı faaliyetler

Ebeveynler çocukların okul sonrası boş vakitlerinde onları spor ve çeşitli alanlardaki kurslar gibi yapılandırılmış etkinliklere yönlendirebilmektedir. Nitekim Tunca'ya (2012: 174) göre de, kentlerde nüfus ve apartmanlaşmanın artması, sokaktaki alanları güvensiz bulunması nedeniyle ebeveynler çocukların sosyalleşme mekânlarını kurs gibi kapalı alanlara dönüştürmüştür.

Tablo 37. *Araştırma Kapsamındaki Çocukların Boş Zamanlarında Spor Yapma Sıklıkları*

	Spor yapmak						
	Hiçbir zaman	Senede birkaç kez	Ayda birkaç kez	Hafta sonları	Haftada 3 gün	Neredeyse her gün	Toplam
Belma Güde Ortaokulu	21	14	30	33	31	31	160
	13,1%	8,8%	18,8%	20,6%	19,4%	19,4%	100,0%
Üsküdar Atatürk Ortaokulu	21	17	37	43	49	24	191
	11,0%	8,9%	19,4%	22,5%	25,7%	12,6%	100,0%
Her iki Ortaokul	42	31	67	76	80	55	351
	12,0%	8,8%	19,1%	21,7%	22,8%	15,7%	100,0%

Tabloya göre, ebeveynler araştırma kapsamında belirlenen her iki ortaokula devam eden çocuklarının sadece %12'sinin hiçbir zaman spor yapmadığını belirtmiştir. Çocukların %22,8'inin haftada üç gün, %21,7'sinin hafta sonları, %19,1'inin de ayda birkaç kez spor yaptığı görülmektedir. Araştırmadaki çocukların spor faaliyetlerine katılım sıklıkları okullar arasında önemli farklılık göstermemektedir. O halde örneklemi oluşturan düşük ve orta gelirli ailelerin 10-14 yaş grubu çocuklarının büyük bir kısmının spor yapmaya aktif olarak vakit ayırdığı söylenebilmektedir.

Öte yandan araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde aylık gelirin çocukların spora katılımlarını etkileyebileceği dikkat çekmiştir. Hane başına düşen aylık ortalama geliri asgari ücrete denk gelen üç ebeveynle yapılan görüşmelerde, üçü de çocuklarının boş zamanlarında yaptıkları etkinlikler arasında spor faaliyetlerini saymamışlardır. Ebeveynlerin çocuklarının boş zamanlarının niteliğini düşünmeleri için, faaliyetlerin mali yönünün yanı sıra, faaliyetin çocuğun yaşamındaki sosyal gelişim değerini fark etmiş olmaları gerekebilmektedir. Bu da kültürel ve sosyal sermayeyle inşa edilebilmektedir.

Tabloya göre ebeveynlerin çocuklarının sportif faaliyetlere katılımlarına önem verdikleri görülmektedir. Çocuğu yüzmeye giden bir ebeveyn sporun çocuğunun hem fiziksel hem sosyal gelişimine olan katkısını şöyle ifade etmektedir:

- Valla bir kere toplu hareket etmeyi öğreniyor. Davranış hani grup davranışını öğreniyor öyle söyleyeyim. Kurallara uymak. Mesela yüzmeye gittiğinde o yüzme mesela 15 dakika da giyineceğini, işte hazır olması gerektiğini, kendi başına mesela çıktığında işte duşunu almasını, tek başına yabancı bir ortamda hani o faydasını yüzde yüz görüyorum. Böyle düşünüyorum ben.
- Nihayetinde bunları tek başına yapmıyor bu aktiviteleri. Başka insanlar da var.

- Ailenin dışında hani bir şeyleri başarmak, öyle söyleyebilirim (13 yaşında erkek çocuk annesi, 49, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Örneklemdeki ebeveynlerin 10-14 yaş grubu çocuklarının spor faaliyetlerine katılımları, Tablo 11'de görüldüğü gibi, sokak oyunlarına katılım sıklıklarına göre daha yoğundur. Her iki ortaokula devam eden çocukların sadece %6,1'i her gün sokak oyunları oynarken, %15,7'si her gün sportif faaliyetlere katılmaktadır. Buradan, araştırma kapsamındaki çocukların yapılandırılmamış etkinliklere, başka bir ifadeyle, yer ve mekânla sınırlandırılmamış, özgürce kurgulanabilecek etkinliklerden, yapılandırılmış, daha açık ifadeyle, bir programa dayalı etkinliklere daha sık katıldıkları görülmektedir**.**

Tablo 38. *Araştırma Kapsamındaki Çocukların Boş Zamanlarında Beceri Geliştirmeye Yönelik Kursa Gitme Sıklıkları*

	Beceri geliştirmeye yönelik kurslara katılmak						
	Hiçbir zaman	Senede birkaç kez	Ayda birkaç kez	Hafta sonları	Haftada 3 gün	Neredeyse her gün	Toplam
Belma Güde Ortaokulu	64	30	20	18	20	5	157
	40,8%	19,1%	12,7%	11,5%	12,7%	3,2%	100,0%
Üsküdar Ortaokulu	67	41	24	32	21	5	190
	35,3%	21,6%	12,6%	16,8%	11,1%	2,6%	100,0%
Her iki Ortaokul	131	71	44	50	41	10	347
	37,8%	20,5%	12,7%	14,4%	11,8%	2,9%	100,0%

Araştırmaya katılan 347 ebeveyn, çocuklarının 131'inin hiçbir zaman beceri geliştirmeye yönelik kurslara katılmadıklarını kaydetmişlerdir. Çocuklardan 50'si hafta sonları, 41'i ise haftada üç gün müzik, el sanatları gibi çeşitli beceri kurslarına katılmaktadır. Araştırma kapsamındaki düşük ve orta gelirli ailelerin çocuklarının beceri kurslarına katılım sıklıkları anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Muhitin sağladığı ücretsiz kurs imkanlarının bu sonuçta payı olduğu söylenebilir. Örneğin, araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde ÜAO'nun müdiresi de çocuğunu Bilgi Evi'ne gönderdiğini belirtmiştir, hane başına düşen aylık ortalama geliri 2000 TL olan üç çocuklu bir anne de çocuklarının Bilgi Evi'ne gittiğini ifade etmiştir.

Tablo 39. *Araştırma Kapsamındaki Çocukların Yaratıcı Etkinliklerde Bulunma Sıklıkları*

	Yaratıcı etkinliklerde bulunmak (Çizim yapmak, öykü yazmak, fotoğraf çekmek, enstrüman çalmak gibi)						
	Hiçbir zaman	Senede birkaç kez	Ayda birkaç kez	Hafta sonları	Haftada 3 gün	Neredeyse her gün	Toplam
Belma Güde Ortaokulu	48	12	27	12	19	37	155
	31,0%	7,7%	17,4%	7,7%	12,3%	23,9%	100,0%
Üsküdar Atatürk Ortaokulu	46	28	44	23	19	30	190
	24,2%	14,7%	23,2%	12,1%	10,0%	15,8%	100,0%
Her iki Ortaokul	94	40	71	35	38	67	345
	27,2%	11,6%	20,6%	10,1%	11,0%	19,4%	100,0%

Tabloya göre, BGO'ya devam eden çocukların %23,9'u neredeyse her gün, %12,3'ü haftada üç gün çizim yapmak, fotoğraf çekmek gibi yaratıcı etkinlikler yaparken, ÜAO'ya giden çocukların %15,8'i neredeyse her gün, %10'u haftada üç gün bu türden etkinlikler yapmaktadır. Başka bir ifadeyle, BGO'daki çocukların yaratıcı faaliyetlerde bulunmak sıklığı, ÜAO'dakilere göre yüksektir. Benzer şekilde Tablo 11'de BGO'daki çocukların ÜAO'daki çocuklara göre daha sık sokak oyunlarına katıldıkları bulgulanmıştır. Buna göre, BGO'ya devam eden çocuklar daha sık yapılandırılmamış etkinlikler yapmaktadır.

Tablo 40. *Araştırma Kapsamındaki Çocukların Gelir Durumlarına Göre Yaratıcı Etkinliklerde Bulunma Sıklıkları*

Yaratıcı etkinliklerde bulunmak (Çizim yapmak, öykü yazmak, fotoğraf çekmek, enstrüman çalmak gibi)	Hane başına düşen aylık ortalama geliriniz			
	0-2000	2001-5000	5001 ve üzeri	Toplam
Hiçbir zaman	45	11	10	91
	49,5%	39,6%	11,0%	100,0%
Senede birkaç kez	11	21	5	37
	29,7%	56,7%	13,5%	100,0%
Ayda birkaç kez	21	34	9	64
	32,8%	53,2%	14,1%	100,0%
Hafta sonları	14	12	8	34
	41,2%	35,3%	23,5%	100,0%
Haftada 3 gün	16	16	4	36
	44,4%	44,5%	11,1%	100,0%
Neredeyse her gün	19	32	10	61
	31,2%	52,5%	16,4%	100,0%
Toplam	126	151	46	323
	39,0%	46,8%	14,2%	100,0%

Araştırma kapsamındaki çocukların yaratıcı etkinliklerde bulunma sıklıkları ile doğrudan gelir durumları arasındaki ilişkiye bakıldığında, yaratıcı etkinliklere neredeyse her gün katılan çocukların %31,2'sinin hane başına düşen aylık ortalama geliri 0-2000 TL iken, %52,5'inin hane başına düşen aylık ortalama geliri 2001-5000 TL'dir. Araştırma kapsamındaki her iki gelir grubundaki çocukların yaratıcı etkinliklere haftada üç gün katılma sıklıklarına ait oranlar ise (%44,4 ile %44,5) birbirine hayli yakındır. Buna göre, araştırma kapsamındaki çocuklardan orta gelirli olanlar düşük gelirli olanlara göre daha sık yaratıcı etkinliklerde bulunmaktadır.

Bu bölümde araştırma kapsamına giren çocukların okul sonrası boş vakitlerinde yaptıkları belli başlı faaliyetler ve ebeveynlerin onları bu faaliyetleri yönlendirme tutumlarını belirleyen sosyolojik dinamikler ele alınmıştır. Bulgular, araştırma kapsamında belirlenen iki okula devam eden çocuklar arasında karşılaştırmalı bir biçimde analiz edilmiştir. Araştırmada belirlenen en önemli boş zaman faaliyetlerinden biri sokak oyunlarıdır. Belma Güde Ortaokulu'na giden öğrenciler, Üsküdar Atatürk Ortaokulu'na giden öğrencilere göre daha sıklıkla sokak oyunlarına katılmaktadır. Çizim yapmak, fotoğraf çekmek gibi yaratıcı ve üretici faaliyetlerin yine BGO'daki çocuklar tarafından, ÜAO'daki çocuklara göre daha sık yapıldığı bulgulanmıştır. Araştırmada ayrıca ebeveynler, sokak oyunlarının çocuklarının sosyal gelişimine faydalı olduğunu belirtmelerine rağmen, pratikte kentleşmenin çocuk alanlarını kısıtlaması ve sokaktaki yaşama karşı suç korkusu hissetmeleri nedenleriyle çocuklarının dışarıdaki zamanlarını sıkı bir gözetim altında tuttuklarını ifade etmişlerdir. Akran kültürlerini sokakta kurgulayamayan araştırma kapsamındaki bazı çocukların, ebeveynleri tarafından ev veya site içinde toplumsallaşmaya yönlendirildikleri görülmüştür. Ayrıca görüşmelere katılan bazı ebeveynlerin, sokağa karşı duydukları güvensizliğin, çocukların sokağa karşı cesaretini kırdığı ve onları ilgisizleştirdiği gözlemlenmiştir. Ekonomik sermayesi daha yüksek olduğu ortaya konan Üsküdar Atatürk Ortaokulu'na giden çocukların, Belma Güde Ortaokulu'na giden çocuklara göre müze, tiyatro, sinema gibi kültürel faaliyetlere daha sık katıldıkları bulgulanmıştır. Öte yandan, televizyon izleme ve internet kullanma konusunda her iki okula giden çocuklar arasında kayda değer farklılıklar görülmemiş, çocukların her iki etkinliğe de ciddi bir zaman yatırımı yapıldığı ortaya konmuştur. Ayrıca ebeveynlerin yeni medya araçlarını gözetim ve kontrol mekanizmalarının bir uzantısı olarak kullandıkları bulgulanmıştır. Araştırma kapsamındaki çocukların internetteki sosyalizasyonları ve internete ayırdıkları süre,

çocukların otokontrolüne bırakılmamakta; ebeveynlerin otoritesine bağımlı kılınmaktadır. Ailece yemek yeme, güncel konuları konuşma gibi aileyle vakit geçirme, araştırma kapsamındaki düşük ve orta gelirli ailelerde önem verilen bir boş zaman faaliyeti olarak ortaya çıkmıştır. Ev içi emeğe katkı alanına kız ve erkek çocuklarının birbirlerine yakın oranlarda katıldıkları dikkati çekmiştir. Öte yandan görüşmelere katılan bazı ebeveynlerin, çocuklarının cinsiyetlerine göre toplumsal davranış beklentilerini çocuklarına aşıladıkları ortaya konmuştur. Çocuk işçiliği, araştırmaya katılan düşük ve orta gelirli ailelerde istenmeyen bir olgu olarak analiz edilmiştir. Araştırma kapsamındaki iki okula devam eden ortaokul öğrencileri için kitap okumak, önemli bir boş zaman faaliyeti olarak bulgulanmıştır. Ankete katılan ebeveynlerin en çok okuduğu kitap türlerinin (edebiyat kitapları, bilimsel kitaplar ve dini kitaplar), çocuklarının en çok okuduğu kitap türleri sıralamasıyla aynı olması, çocukların okuma hayatında da bir yönlendirme gördüklerini gösterir niteliktedir. Son olarak, örneklemi oluşturan düşük ve orta gelirli ailelerin 10-14 yaş grubu çocuklarının büyük bir kısmının spor yapmaya aktif olarak vakit ayırdığı görülmüştür. Bu da araştırma kapsamındaki kent çocuklarının toplumsallaşma alanlarının kapalı mekânlara geçtiği bulgusunu destekler görünmektedir.

4.4. Araştırma Kapsamına Giren Ebeveynlerin Çocukların Boş Zamanları Üzerinde Yönlendirici Etkileri ve Otorite

Çocukluk; çocuklar ve yetişkinler tarafından bağımlılık ve itaat dönemi olarak algılanmaktadır (Mayall, 2002: 20). Öte yandan Corsaro (2005), çocukların kendi çocukluklarına özgü yapabilme/eylemde bulunabilme kapasitesine dikkat çekmektedir. Bu bölümde, çocukların okul sonrası boş zamanlarının örgütlenmesinde ebeveynlerin ne denli yönlendirici bir tutum izledikleri ve faaliyetlerin yapılmasını takip etme süreçleri anket ve görüşme verilerine dayanarak ele alınmakta ve ebeveynlerin çocukların yapabilme kapasitesini ne ölçüde dikkate aldıkları sorgulanmaktadır.

4.4.1. Çocukların serbest zaman faaliyetlerine karar veren taraflar

Araştırma kapsamındaki veri toplama araçlarından biri olan ankette, çocukların serbest zamanında neler yapacağına hane içinde kimin karar verdiğine yönelik çoktan seçmeli bir soru konulmuştur.

Tablo 41. *Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin Çocuklarının Serbest Zamanına Karar Veren Kimselerin Dağılımı*

Çocuğunuzun serbest zaman etkinlikleri olarak neler yapacağına çoğunlukla kim karar verir?	Cevaplayıcı ebeveyn	Çocuğunuz	Karşılıklı karar	Diğer ebeveyn	Diğer	Toplam
Belma Güde Ortaokulu	6	54	102	1	1	164
	3,7%	32,9%	62,2%	0,6%	0,6%	100,0%
Üsküdar Atatürk Ortaokulu	12	52	128	2	1	195
	6,2%	26,7%	65,6%	1,0%	0,5%	100,0%
Her iki Ortaokul	18	106	230	3	2	359
	5,0%	29,5%	64,1%	0,8%	0,6%	100,0%

Araştırma kapsamına giren her iki okulda belirlenen ebeveynlere uygulanan anketin sonuçlarına göre, ebeveynlerin %64,1'i çocukların serbest zaman faaliyetlerine çocukla birlikte karşılıklı karar verdiklerini ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin %29,5'i ise çocuğun kendisinin karar verdiğini belirtmiştir. Anketi dolduran ebeveynlerin %5,0'i kendisinin; %0,6'sı *diğer* olarak kodlanan abla, anneanne, hala gibi hanenin diğer üyelerinin karar verdiklerini ifade etmişlerdir. Buna göre araştırmaya katılan ailelerin büyük bir kısmında çocukların boş zamanlarında hangi faaliyetlerle meşgul olacağına çocuğun kendisinden çok, aileyle birlikte karar verilmektedir. Görüşmeler sırasında bir ebeveyn kendisi zor şartlarda yetiştiği için çocuklarını birlikte geçirecekleri zamanla

ilgili karar sürecine dahil ettiklerini, daha çok da onların kararlarına uyum sağladıklarını ifade etmiştir:

> Vallahi biz yemekten tutun film izlemeye kadar ortak karar veririz hatta bazen çocuklarımın… Çünkü biz zor şartlarda yetiştik. Çocuklarımızın söylediğini daha çok ön plana aldığımız oluyor. Ama her zaman değil… (11 yaşında kız çocuk babası, 52, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Bir başka ebeveyn de çocuğunun almasını istediği sorumlulukları yerine getirmesi için kendisini de çocuğun karar verme sürecine dahil ederek sorumlulukların takibini yaptığını ifade etmiştir:

> "Ela şunu yap, Ela bunu yap, Ela dersini çalış, Ela vesaire," gibisinden değil de... Yine ilkokula başladığımız zamanlarda olmuştu o, daha doğrusu kreşe başladığı zamanlarda. Yine bir kitaptan okumuştum onu. "Ela sorumluluklarını yerine getirdin mi?" İlk önce bir liste yaptık, küçüktü o zaman, sorumluluklarımız neler diye. Onu camımıza astık. Sonra aradan bir iki ay, üç ay geçtikten sonra sorumluluklar kağıdını çıkarttık. Sonra, hani "o sorumlulukları yerine getirelim Ela, hani bak, gece yatarken dişlerimizi fırçalayalım," falan demektense, "Ela gece yatmadan önce sorumluluklarımızı yerine getirdin mi?" diyorum, diyordum. Şimdi de, ödevlerde de aynı şekilde. "Ela sorumluluklarımızı biliyoruz, sorumluluklarımızı yerine getiriyor muyuz?" (13 yaşında kız çocuk annesi, 37, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Tablo 42. *Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin Gelir Durumlarına Göre Çocuklarının Serbest Zamanına Karar Veren Kimselerin Dağılımı*

Çocuğunuzun serbest zaman etkinlikleri olarak neler yapacağına çoğunlukla kim karar verir?	Hane başına düşen aylık ortalama geliriniz			
	0-2000	2001-5000	5001-6000	Toplam
Cevaplayıcı ebeveyn	4 22,2%	11 61,1%	3 16,7%	18 100,0%
Çocuğunuz	37 37,0%	45 45,0%	18 18,0%	100 100,0%
Karşılıklı karar	88 41,5%	98 46,2%	26 12,3%	212 100,0%
Diğer ebeveyn	1 33,3%	2 66,7%	0 0,0%	3 100,0%
Diğer	1 50,0%	1 50,0%	0 0,0%	2 100,0%
Toplam	131 39,1%	157 46,9%	47 14,1%	335 100,0%

Araştırma kapsamındaki ebeveynlerin gelir durumları ile çocuklarının serbest zamanlarına karar verici taraflar arasındaki ilişkiye bakıldığında, karşılıklı karar verildiğini beyan eden ebeveynlerin %41,5'inin hane başına düşen aylık ortalama geliri

0-2000 TL; %46,2'sinin 2001-5000'dir. Başka bir deyişle, araştırma kapsamındaki çocukların serbest zamanlarının belirlenmesinde karşılıklı karar aldıklarını belirten her iki gelir grubundaki ebeveynler arasında önemli bir farklılık görünmemektedir. Öte yandan, araştırma kapsamındaki çocukların kendisinin karar verdiğini belirten ebeveynlerin %22,2'sinin hane başına düşen aylık ortalama geliri 0-2000 TL iken, %61,1'nin 2001-5000 TL'dir. Yani araştırmaya katılan orta gelirli ebeveynlerin düşük gelirli ebeveynlere göre çocukların boş zamanları üzerinde karar aldıkları söylenebilmektedir.

Tablo 43. *Araştırma Kapsamındaki Ebeveynlerin Çocukları Boş Zamanları Üzerinde Karar Almaya Teşvik Etmeye Katılım Dağılımları*

Çocuğumu serbest zamanında ne yapmak istediğine kendisinin karar vermesine teşvik ederim.	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım / Fikrim yok	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	Toplam
Belma Güde Ortaokulu	6	10	8	76	62	162
	3,7%	6,2%	4,9%	46,9%	38,3%	100,0%
Üsküdar Atatürk Ortaokulu	2	7	9	104	68	190
	1,1%	3,7%	4,7%	54,7%	35,8%	100,0%
Her iki Ortaokul	8	17	17	180	130	352
	2,3%	4,8%	4,8%	51,1%	36,9%	100,0%

Öte yandan tabloda görüldüğü gibi, "Çocuğumu serbest zamanında ne yapmak istediğine kendisinin karar vermesine teşvik ederim," görüşüne araştırmaya kapsamındaki ebeveynlerin %51,1 katılmakta ve %36,9'u kesinlikle katılmaktadır. Diğer bir deyişle, araştırmaya katılan ebeveynler çocukların serbest zamanlarında neler yapacaklarına çocuklarının kendilerinin karar vermelerine teşvik ettiklerini beyan etmelerine rağmen, bu karar sürecine ebeveyn olarak kendilerini de dahil etmektedirler.

Kendisini otoriter olarak tanımlayan görüşülen bazı ebeveynlerin de çocukların serbest zaman faaliyetlerine "karşılıklı karar" verdiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Örneğin; oğlunun internete ayırdığı zamanı kısıtladığı için kendisini "Evet. Ben biraz otoriter bir anneyimdir," olarak tanımlayan bir ev hanımı, oğlunun boş zamanlarını nasıl değerlendireceği üzerinde kimin karar aldığını şöyle ifade etmektedir:

> Karşılıklı evet. Hani onun istemediği bir şeyi yaptırmak bana çok da mantıklı gelmiyor açıkçası. Çünkü nasıl söyleyeyim; baktığınızda hani 11 yaşında olabilir ama o bir birey yani. Kendi yapmak istediklerine çok net bir şekilde karar verebiliyor. Yapmak istediklerini

> biliyor en azından (11 yaşında erkek çocuk annesi, 30, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Çocuklarının okul sonrası zamanlarıyla ilgili "ortak karar" aldıklarını ifade eden bir başka ebeveyn, kendi koyduğu kurallara çocukların itaat etmesini, onların da bu karara katıldıkları şeklinde yorumladığını şöyle ifade etmektedir:

> Kendilerine ortak kararla koyarız. 15 tatilde dedim ki "Günlük 20 dakika kitap okunacak," "Tamam," dediler. Mesela diyelim ki bugün bir şey oldu; aktivite yaptık, dışarıdaydık, şuydu, buydu, geldiler televizyona takıldılar okumadılar. Ertesi gün 20+20, 40 dakikayı kendileri tamamlıyorlardı ben demememe rağmen (13 ve 11 yaşında kız çocukları annesi, 39, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Ayrıca araştırma kapsamında yapılan görüşmeler sırasında, bazı ebeveynlerin belli etkinliklere kendileri ilgi duydukları için çocuklarının yapmalarını sağladıkları görülmüştür.

> Çocuğumun mesela yüzme kursuna gitmesi, evet onu ben de çok istiyorum, gidecek de inşallah. Onun haricinde aslında belli bir sporlar uğraşıp o alanda da ilerlemesini çok isterdim. Mesela okçuluk olabilirdi. Hatta hala da kafamdan silmiş değilim, belki kendimde okçuluğa başlayabilirim diye düşünmüştüm. Oğlumla beraber yapalım istiyorum. Hatta anne için de, anne de kızıyla beraber, ben de oğlumla beraber bir şeyler yapalım istiyorum (13 yaşında erkek çocuk babası, 40, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

> Geçen sene yüzmeye çok merak sarmasını istedim. Ondan sonra, onun zevkini aldıktan sonra bıktı. Sonra da basketbola heveslendi. Göndermek istedim. Niyetim şey, hani görsün, ne yaptığını bilsin. Yarın öbür gün hani başladığı zaman da yarıda kesilsin istemiyorum (11 yaşında erkek çocuk annesi, 30, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Görüşülen başka bir ebeveyn ise, çocuğunun "cinsiyetine uygun" etkinliklere yönelmesini istediğini dile getirmiştir:

> Erkek olduğu için özellikle fiziken daha güçlü olması gerektiği anlamında, mesela ona tekvandoyu da teklif ettim, judoyu da teklif ettim, hani hepsini teklif ettik, sonra biz genetik yapı olarak minyon bir aileyiz. Onlar da bazı minyonluklara yatkınlık sağladıklarını söyledikleri için biz onlardan o yüzden vazgeçtik. Ama ben istiyorum ki, bir erkek çocuğu, gece de dışarıya çıktığında kendini savunabilmeli. Hani o boyutta başka bir şey yaptığımız yok (13 yaşında erkek çocuk annesi, 45, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Bazı ebeveynler ise yapılan görüşmeler sırasında çocuklarının boş zamanlarını küçük yaşlardan itibaren etkinliklerle doldurduklarını ve onları faaliyetten faaliyete götürerek çocuğu "boş bırakmadıklarını" belirterek pragmatik bir tutum sergilediklerini ifade etmişlerdir:

> Muhakkak onu, her sene... İşte altı yaşından itibaren muhakkak bir faaliyete vermeye çalıştık. İşte bir dönem mesela yüzmeye gitti, bir dönem basketbola gitti. İki dönemdir futbola gidiyor. Aynı zamanda okulda mesela dört sene devamlı folklor kursuna katıldı… (…) Kızım, şöyle anasınıfından itibaren bir kere zaten sekiz sene o da folklor yaptı, her sene okulda folklor yaptı. (…) Onun dışında o da baskete gitti bir dönem, onların dışında... İki sene tiyatroya gitti. (...) Bu sene bir şeye gönderemedik, çünkü vakti kalmadı. Her sene... Her gün, haftanın beş günü okuldan sonra dershaneye gidiyor çünkü TEOG'a... İşte yediye doğru evde oluyor, dolayısıyla da bir vakti kalmıyor zaten… (13 yaşında kız ve 10 yaşında erkek çocuk annesi, 45, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

> Bilmem yani onlar memnun isteyerek severek yapıyorlar. Büyük de voleybol oynuyor ki biz çok yaptık. Çocukluğumuzdan beri halk oyunları, Tekvando, Voleybol, hentbol, yani yüzme hani ben hiç boş bırakmadım açıkçası (12 yaşında kız çocuk annesi, 45, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Görüldüğü üzere, görüşülen bazı ebeveynlerin kendileri heves etmeleri, "cinsiyetlerine uygun" olduğunu düşünmeleri, faydalı bulmaları nedenleriyle çocukları belli etkinliklere yönlendirebilmektedirler. Bu motivasyonlar, araştırma kapsmaındaki bazı çocukların zamanını yönetmesine dair "birlikte karar" verilmediğini, tam aksine ebeveynlerin karar aldıklarını göstermektedir.

Anket sonuçlarında ağırlıklı olarak "karşılıklı karar" ifadesinin çıkması, yarı yapılandırılmış görüşmelerden alınan verilerle birlikte değerlendirildiğinde çarpıcı bir tablo ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan "karşılıklı karar" söylemine şüpheli yaklaşmak gerektiği görülmektedir. Zira araştırma kapsamındaki çocukların ilgilendiği faaliyetleri yapmalarında ebeveyn iznine tabi olmalarının; yapılan faaliyetin doğasının/niteliğinin ve ona ayrılan vaktin ebeveynler tarafından belirlenmesine neden olduğu anlaşılmaktadır. Burada karara çocuğun da katıldığı kısmının, ebeveyne nispeten hafif kaldığı söylenebilir.

Tablo 44. *Araştırma Kapsamındaki Ebeveynlerin Çocuklarının Boş Zaman Etkinliklerine Ayırdığı Zamanı Belirledikleri, Çocuklarının Boş Zamanlarında Neler Yaptıklarını Bildikleri ve Takip Ettikleri, Çocukların Okul Dışında Nerede, Kiminle, Ne Yaptığını Ebeveynlerine Haber Verdikleri Görüşlerine Katılım Dağılımları*

Her iki Ortaokul	Çocuğumun boş zaman etkinliklerine ayırdığı zamanı belirlemeye çalışırım.	Çocuğumun boş zamanlarında neler yaptığını bilirim ve takip ederim.	Çocuğum okul dışındaki zamanlarda nerede, kiminle, ne yaptığını her zaman haber verir.
Kesinlikle katılmıyorum	15 4,3%	7 2,0%	7 2,0%
Katılmıyorum	33 9,4%	7 2,0%	4 1,1%
Kararsızım / Fikrim yok	47 13,4%	8 2,2%	8 2,3%
Katılıyorum	186 53,0%	137 38,5%	82 23,2%
Kesinlikle katılıyorum	70 19,9%	197 55,3%	253 71,5%
Toplam	351 100,0%	356 100,0%	354 100,0%

Araştırma kapsamında kullanılan anketin Likert ölçeğinde yer alan "Çocuğumun boş zaman etkinliklerine ayırdığı zamanı belirlemeye çalışırım," görüşüne araştırmaya katılan ebeveynlerin %53'ü katıldıklarını, %19,9'u kesinlikle katıldıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla ankete katılan ebeveynlerin çoğu çocukların boş zaman etkinliklerine ayırdıkları vakti belirlediklerini beyan etmişlerdir. Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde de, bu sonucu destekleyici görüşler alınmıştır. Boş zamanlarında hangi faaliyetlerin yapılacağına dair verilen "karşılıklı karar"ın ardından, ebeveynlerin çocukların bu faaliyetleri yerine getirmesini ve bu faaliyetlere ayırdıkları zamanı sıkı bir takip altına aldıkları görülmüştür. Ayrıca gözetim ve takip yoluyla çocuklar üzerinde kontrol sağlayan ebeveynlerin kendilerini otoriter, prensipli, kuralcı olarak tanımladıkları dikkat çekmiştir.

> Ben hakikaten kuralcı bir insanım. Ve hani belki bir yerde kural iyi. Belki çok sıkıyor şu andaki ergenleri belki çok fazla sıkıyor ama hayatımız kural. Yani masa düzeni kural, yani ne bileyim ailenin bir masada toplanması kural. Yani kuralsız olmuyor. Onlar da biraz yani dediğim gibi. Öfkelenseler de kural tanıyan çocuklarım var en azından öyle diyeyim (12 yaşında kız çocuk annesi, 45, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

> Çünkü ben prensipli bir insanım. Yani böyle, çok böyle vıcık vıcık değilim affedersin. Hayır dedim mi, bitti. Yani, çok severim, canımdan çok severim. Çünkü çocuklarım benim, torunlarım her şeyim. Ama hayır dedim mi, tamam (14 yaşında erkek çocuk babaannesi, 63, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

- Onlar beni hiçbir şeye izin vermeyen, otoriter…
- Otoriter mi derler?
- Otoriter derler, hiçbir şeye izin vermez, bağıran derler. Asla vurmam ama bağırırım. Çünkü dediğim gibi her şey benim üstümde (11 yaşında iki erkek çocuk annesi, 33, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

> Otoriterim. Otoriterim. Mesela bir şey olduğunda. En basit örneği anlatayım. Sosyal öğretmeni geçen gün yazılı sonuçlarını okurken şaka yapmış, 65 diye, ilk aklına gelen şey eve gidince annesinin kızacağı, sonra notunu etkileyip notunun aşağı düşeceği aklına gelmiş. Çünkü benim onlara hep, bizim, ya da hani nasıl anlatayım, eşim karışmaz, çünkü iki kişi karışıp da şey yapmaktansa, benimle uzun süre geçirdikleri için, ben diktatör, eşim serbest olandır (13 yaşında erkek çocuk annesi, 45, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Araştırma kapsamında görüşülen ebeveynlerden bazıları ise çocukları daha sıkı bir "yönetim" altında tutmayı ve çocuklarına daha otoriter yaklaşmayı istediklerini dile getirmiş; ama bunu yeterince sağlayamadıklarından şikâyetçi olmuşlardır:

> Otoriter değilim. Keşke biraz otoriter olabilsem biraz etkisi olur. Biraz pimpiriklilik var. (…) Şimdi ilgiliyim. Asla rahat değilim. Dediğim gibi asla rahat… Biraz rahat olabilsem, biraz otoriter olabilsem ama değilim (12 yaşında erkek çocuk annesi, 47, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

> Tabii tabii telefonu var, internet kullanıyor bolca. O da yani bütün çocuklar gibi bizim ya da bütün veliler gibi mani olamıyoruz. (…) Ama maalesef dediğim gibi ben kızım rahatsız olduğu için çok fazla otoriter, kuralcı bir baba olamadım. Yani bunun farkındayım. Oğlumda tabii bunu uygulamaya çalışıyoruz daha çok (15 yaşında romatoid artrit hastalığı olan kız çocuk babası, 46, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Görüşülen bir baba ise çocuklarının yaşamında kendisini "etkisiz" olarak gördüğünü ifade etmiş ve annesinin daha tesirli olmasından şikâyetçi olduğunu belirtmiştir:

> Evde çocukların üzerinde etkili diyebileceğim anne %70 etkili, benim etkim %30 civarında kalıyor. (…) Tabiri caizse ben etkisiz bir babayım şu yönüyle. Fakat akrabalarım benim bu etkisizliğimi belki beni teselli etmek için söylüyorlar ama gerçeklik payı da olabilir. Her ne kadar etkisiz gibi görünsem de bir rol olarak, canlı bir rol olarak göründüğüm için, bugün her ne kadar beni örnek almasalar da yarın işte otomatik olarak onların davranışlarında

> benden gördükleri davranışların açığa çıkacağını söylüyorlar. O yönüyle ümidimi tamamen yitirmiş değilim. Ama böyle olsun istemezdim (13 yaşında erkek çocuk babası, 40, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Görüşmelere katılan ebeveynlerin çocuklarının zaman yönetiminde otoriter olmaya eğilimli oldukları, kendini otoriter görmeyenlerin ise eksiklik duygusu yaşadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, araştırmaya katılan ebeveynlerde çocukların ancak belli bir otoriteye dayalı olarak daha planlı yetişecekleri algısı yaygındır. Araştırma kapsamındaki çocukların aileye bağımlı konumunun, ev içinde kurgulanan bu bağımlılık-itaat sistemi içinde pekiştirildiği söylenebilmektedir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerden biri, çocuğun aile üyelerinden ayrı ve akranlarıyla baş başa olduğu zamanlarda da gözetim mekanizmasını yeni medya araçlarının olanaklarını kullanarak sağladığını ifade etmiştir:

> Bazen öyle oluyor ki tabii ellerine çıktıkları zaman telefon verdiğim için diyorum ki "resim atın". Hani yanınızda kim var onu görmem lazım. "Resim atın; gittiğiniz yerde misiniz? Ne bileyim orada bir selpak varsa üzerinde oranın ismi var ya da girdiğiniz mekânın ismini atın". Hani ben bazen anlıyorum zaten bazen çok fazla sıktığımı. Sıkılıyorlar da. Ama yapıyorlar. Yani sıkılıyorlar ama yapıyorlar (12 yaşında kız çocuk annesi, 45, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Görüldüğü üzere, teknoloji; kamusal alanda olduğu gibi hane içi ilişkilerde de bir gözetim aracına dönüştürülebilmekte ve bazı ebeveynler tarafından çocukların akranlarıyla sosyalizasyon sürecine de müdahil edilmektedir.

Araştırmaya katılan bir başka ebeveyn, çocuğunun zamanın niteliği konusundaki muhafazakar duruşunun çocuğunun yaşamında olumsuz sonuçlar doğurduğunu ifade etmiştir. Çocuğunun bireysel kararına müdahale ederek onu kendi istediği mesleğe yönlendirdiği için kendisini eleştirmektedir:

> Özeleştiri yapayım. Teknik lise çıkışlı benim oğlum ve futbol 16 yaşından beri futbol oynuyor ve çok yetenekli. Orada kendim bunu yaşadığım halde... Çocuğum spor akademisini istedi. Ben engel koydum. Dedim hani bunu yap daha başarılı olur. O da ikna oldu benim dediğime. Marmara makine bölümüne girdi. Fakat şu an hala bu sporun içinde ve o mesleği yapmayacağını düşünüyorum. Keşke diyorum onun istediği... Bu hatayı mesela ufak Burak'ta yapmayacağım. Kesinlikle yani. Orada kendime eleştiri getiriyorum (13 yaşında erkek çocuk annesi, 49, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Araştırma kapsamındaki bazı ebeveynlerin çocukları "bağımlı", "yetersiz", "saf" olarak görmeleri ve bu bağlamda onların kararlarını dikkate almamaları, çocukların kendi çocukluk kültürlerini kurgulayabildikleri gerçekliğini yadsıdıklarına işaret eder görünmektedir.

Tablo 45. *Araştırma Kapsamındaki Ebeveynlerin Gelir Durumlarına Göre Çocukların Boş Zaman Etkinliklerini Bilinçli Olarak Belirlemeye Özen Gösterdiklerine Katılım Dağılımları*

Çocuğumun boş zaman etkinliklerini bilinçli olarak belirlemeye özen gösteririm.	Hane başına düşen aylık ortalama geliriniz			
	0-2000	2001-5000	5001 ve üzeri	Toplam
Kesinlikle katılmıyorum	4 57,2%	3 42,9%	0 0,0%	7 100,0%
Katılmıyorum	13 52,0%	9 36,0%	3 12,0%	25 100,0%
Kararsızım / Fikrim yok	16 44,5%	15 41,6%	5 13,9%	36 100,0%
Katılıyorum	53 33,2%	85 53,6%	22 13,7%	160 100,0%
Kesinlikle katılıyorum	42 43,7%	39 40,6%	15 15,6%	96 100,0%
Toplam	128 39,5%	151 46,6%	45 13,9%	324 100,0%

Araştırma kapsamındaki ebeveynlerin gelir durumu ile "çocuğumun boş zaman etkinliklerini bilinçli olarak belirlemeye özen gösteririm" görüşüne katılım sıklıkları arasındaki ilişkiye bakıldığında, bu görüşe katılan ebeveynlerin %33,2'sinin hane başına düşen aylık ortalama geliri 0-2000 TL iken, %53,6'sının 2001-5000 TL'dir. Buna göre, araştırmaya katılan orta gelirli ebeveynlerin düşük gelirli ebeveynlere göre çocukların boş zaman faaliyetlerini belirlemeye daha çok eğilimli oldukları söylenebilmektedir.

4.4.2. Ebeveynlerin kendi çocukluk deneyimlerinin etkisi

"4.4.1. Çocukların serbest zaman faaliyetlerine karar veren taraflar" bölümünde araştırmaya katılan ebeveynlerin çoğunluğunun çocukların boş vakit faaliyetlerine "karşılıklı karar" verdiklerini beyan ettikleri, ancak kendi meşru gördükleri motivasyonlarla, söz gelimi, *etkinliğin "cinsiyetine uygun" olması*; *o etkinliğe ebeveynlerin kendisinin ilgisi olması;* çocukların faaliyetle dolu zaman geçirerek kendisine *faydası olması gibi* nedenlerle çocukların kararlarını şekillendirdikleri ortaya konmuştur. Araştırmada ayrıca ebeveynlerin kendi çocukluk deneyimlerinin de çocukları belli faaliyetlere yönlendirmelerine etkisi olup olmadığı sorgulanmıştır.

Tablo 46. *Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin Çocuklarının Kendi Çocukluklarına Benzer Bir Deneyim Edinmesine Katılım Dağılımı*

Çocuğunuzun bazı konularda kendi çocukluğunuza benzer bir deneyim edinmesini ister miydiniz?	Evet	Hayır	Toplam
Belma Güde Ortaokulu	119	35	154
	77,3%	22,7%	100,0%
Üsküdar Atatürk Ortaokulu	150	33	183
	82,0%	18,0%	100,0%
Her iki Ortaokul	269	68	337
	79,8%	20,2%	100,0%

Araştırma kapsamında kullanılan anket sonucuna göre, araştırmaya katılan ebeveynlerin %79'8'i çocuklarının bazı konularda kendi çocukluğuna benzer bir deneyim edinmesini istediklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla ankete katılan ebeveynlerin çoğunun çocuklarının kendilerininkine benzer bir deneyim yaşamalarını arzu ettiğini söylemek mümkündür. Bu soruyu takiben, örneklemdeki ebeveynlere çocuklarının neden bu deneyimi yaşamalarını istedikleri veya istemedikleri açık uçlu bir soruyla sorulmuştur.

Çocuğunun kendi çocukluğuna benzer bir deneyim edinmesini olumlu bulan ebeveynlerden bazıları, bunun gerekçesini kendi zamanlarında teknolojinin çocukları bu denli esir almamış olmasıyla ve sokak oyunları oynayabilecek ortamlarının bulunmasıyla açıklamışlardır:

> Bizler mahallede oyun oynayarak büyüdük. Akşama kadar evlerimize girmezdik. Şimdi çocuklar sokakların adını bile bilmiyorlar (14 yaşında kız çocuk annesi, 35, Anket, 2017).

> Telefonu bırakıp benim gibi sokakta oynamasını isterdim ama sokağımız yok (13 yaşında kız çocuk babası, Anket, 2017).

> İnternet dışında neler yapılabileceği görmesi için (13 yaşında kız çocuğu babası, Anket, 2017).

> Bizler daha az teknolojiden yoksunduk, dolayısıyla kendi oyunlarımızı üretirdik. Bir mahallede arkadaşlığımız vardı. Şimdiki nesil ancak sınıf arkadaşı bulabiliyor (12 yaşında kız çocuğu annesi, 42, Anket, 2017).

> Eskiden derslere çalışır, dışarıya çıkardık. Şimdi çocuklarımız evde kalıyor ve zamanın büyük kısmını internette geçiriyor (12 yaşında kız çocuğu annesi, 40, Anket, 2017).

> Daha güzel, daha örf ve adetlere saygı gösteren, çocukluğunu tam yaşamasını isterdim. Doğada büyüdüm ben, şimdi ise her yer bina (10 yaşında kız çocuğu annesi, 31, Anket, 2017).

Ankete katılan kimi ebeveynler ise çocukların günümüzde varlık ve olanaklar içinde yaşadıklarını ve yokluğun ne olduğunu anlamaları için kendi tecrübelerini yaşamalarını faydalı bulduklarını belirtmişlerdir:

> Annemin okuması yoktu. Ben kendi başıma yapmaya çalıştım, şimdiki gibi ilgili bakım, imkân yoktu. Şimdi imkân var ama istek, çalışma yok (11 yaşında kız çocuk annesi, 37, Anket, 2017).

> Hayatı tanıması, her şey kolay elde edilmediğini görmesi lazım. Biz yokluğu ve varlığı gördük. Onun da bilmesi lazım (12 yaşında erkek çocuk annesi, 41, Lise mezunu, Anket, 2017).

> Varlık ve yokluk arasındaki farkı görmesini isterdim. Çünkü şu andaki çocukların büyük bir kısmı doyumsuz (10 yaşında kız çocuk babası, 50, Anket, 2017).

Çocuğunun kendi çocukluğuna benzer bir deneyim edinmesine olumsuz bakan ebeveynlerin %20,2'sinden bazısı, bunu tüm çocuklukların bireysel ve özel olmasına gerektiği yönünde gerekçelendirmiştir.

> Çünkü çocukluk her yönüyle güzeldir. Deneyime, tecrübeye ihtiyaç duymadığınız tek yaş çocukluktur (12 yaşında kız çocuk annesi, 30, Anket, 2017).

> Kendini keşfetmesi ve çocuğumun kendi tayin ettiği yolda yürümesi tercihimdir (11 yaşında kız çocuk babası, 52, Anket, 2017).

> Kendine özel bir çocukluk ve hayat yaşamasını istiyorum. Sadece gerektiğinde uyarmak yeterli (11 yaşında erkek çocuk annesi, 40, Anket, 2017).

Çocuklarının kendi çocukluğuna benzer bir deneyim edinmesini istemeyen ebeveynlerden bazıları ise, kendi çocukluklarının çalışarak geçmesi ve okuma veya meslek sahibi olma şansını bulamamış olmamaları sebebiyle istemediklerini belirtmişlerdir:

> Biz babalarımız tarafından çok ezildik. Devamlı inşaatlardaydık. O yüzden okumadık. Benim gibi olmasını istemem (14 yaşında erkek çocuk babası, Anket, 2017).

> Çocukluğum hep çalışarak geçti (13 yaşında kız çocuk babası, 47, Anket, 2017).

> Benim yaşadıklarımı yaşamasın, bir meslek sahibi olsun (14 yaşında kız çocuk annesi, 45, Anket, 2017).

Ankete ek olarak, araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde ise bazı ebeveynler, kendi ebeveynlerinde gördükleri baskıcı ve otoriter tutumu, ailelerinde yeniden üretmek istemediklerini ifade etmişlerdir.

> Ben 7 yaşındaydım babam rahmetli oldu. … Onun için amcam büyüttü. Allah razı olsun, yani büyüttü bizi ama amcam çok sıkı bir insandı. Çok böyle, disiplinli, çok kıskanç bir insandı. Pek göz açtırmadı bana. (…) O yüzden, ben çocukluğumu yani çok yaşadım, iyi yaşadım diyemem. O yüzden şimdi torunlarımı çok iyi yaşatmaya çalışıyorum. Hani, sosyal şeyler olsun, her türlü konuda yardımcı oluyorum onlara. İstediklerini alıyorum mesela, ölçülü bir şeyde (14 yaşında erkek çocuk babaannesi, 63, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

- Biraz ailem böyle sıkıcıydı. Çok sıkıcıydı. "Şuraya gitme, konu komşuya gitme, aman kandırırlar ederler". Çok sıkıyorlardı, biliyor musun?
- Kısıtlardı biraz?
- Evet kısıtlıyorlardı.
- Siz de o yüzden öyle davranmak istemiyorsunuz?
- Kızımın çekmesini istemiyorum, aynen öyle sıkıntı o yüzden (13 yaşında kız çocuğu annesi, 47, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

> Benim annem çok despot bir kadın. Temizlik hastası bir kadındı bir kere, asla bir tozu kabul etmezdi. (…) Annem işten gelecek 2 saat kaldı 3 saat kaldı, yemek yemeden, hiçbir şey yapmadan evi toplamaya, evi temizlemeye başlardım. Çünkü biliyordum, gelince annem bana bağıracak ve yapardı da. Bir yeri temizliyorsam, onu beğenmezdi, kaldırır atardı, "Bunu mu yaptın?". (…) Ve babam hep kızardı veya ağabeyim kızardı, "ya ne istiyorsunuz bu kızdan?" Ondan sonra ağabeyim işten erken geldiği zaman bana derdi ki "annemin gelmesine bir saat var hadi sen çık biraz dışarıda arkadaşların ile dolaş, ben seni çağırırım". (...) Mesela en basiti, dışarı çıkıp arkadaşla oyun oynamak. Ben büyük kızımı ilkokul çağına geldi, dışarı saldım, sokağa. "Git bak orada bir kız var, git onunla oyna arkadaş ol." Hani ben gönderdim. Çünkü ben çıkmak istediğim zaman gidemiyordum, yani gözümün önüne geliyordu zaten. Ben yapamıyordum. (…) İşte ben de kızlara onu yapmamaya çalışıyorum ki şu anda bazen söylüyor kızlar "Anne iyi ki anneannem gibi değilsin" (13 yaşında kız çocuk annesi, 38, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Başka bir ebeveyn ise, ailesi okumasına izin vermediği için, bu tecrübeyi çocuğunun yaşamasını istemediğini, bu yönüyle çocuğunun kendisinden etkilenmemesine çabaladığını belirtmiştir:

- Baba şeydi biraz, tabii babayla çatıştığımız zamanlar oldu. Nasıl oldu? Ben ortaokuldan sonra okumayı çok istiyordum, daha çok okul. Hani üniversiteye filan gitmek istiyordum. Çok da iyiydi derslerim, öğretmenlerim de çok istiyordu. Baba ne olduysa birden değişti,

çevresi değişti, kendi değişti ve ben okutturmaktan, beni okutturmadı. O dönem bayağı bir küstüm ben ona. Sonra annem ancak şey olarak destekleyebildi. İşe filan girdim. 17 – 18 yaşında işe başladım ondan sonra. Ama babaya küstüm. Şey olarak da değiştirdi, mesela çok rahat büyümüştük, çok serbesttik, daha modern büyümüştük. Birdenbire kısıtlamalar başladı. İşte "başını kapatacaksın" filan, o tür şeyler yaşamaya başladık. Oldu da onun istediği gibi. Onun yanında öyleydim, ama olmadığı yerde kendi istediğim gibiydim. Öyle istemeyerek olduğu için…

- Bu yaşadıklarınızın şimdi çocuklarınızı yetiştirirkenki biçiminize etkisi var mı?
- Kesinlikle yani. Söz konusu bile değil. Ben anlatmak bile istemiyorum ona etkilenmesin diye. Anlatmak bile istemiyorum bu ayrıntıları (13 yaşında kız çocuk annesi, 50, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Görüşülen bazı ebeveynler ise çocukluklarında yaşadıkları zorlukların kişiliklerini şekillendirmiş olduğunu, bazı tutumlarına engel olamadıklarını ve bu tecrübelerinin çocuklarına istemedikleri halde yansıdığını ifade etmişlerdir:

> Yapısal olarak tabii çocukluğumuzda yaşadığımız o zorluğun vermiş olduğu hırçınlık var. Mesela tepkim sert olur, azarlarım çok zor durumda kaldığım zaman. Ama o kadar çok sevgiyle kuşatırım ki çocuklarımı azarladığımı değil de sevdiğimi, okşadığımı, güzel şeyler söylediğimi hatırlarım.
>
> Ama bu da zaten hani… Bu da tabii ben tamamen yani kendime bağlamıyorum yaşadığım şartların vermiş olduğu bir tazyik. Bir yere suyu sıkıştırırsanız veya havayı bir yerden kaçıracak onu (11 yaşında kız çocuk babası, 52, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

- Evet, annem öyle bir otoriter kadındı. Hatta bu otoriterliğini evlenene kadar benim üzerimdeydi. Onu bana fazlasıyla hissettiriyordu. O anlamda tabi, çok rahatsızım.
- Ama mesela bu da sizin kızınız, kızlarınızı yetiştirme tarzınıza, biçiminizi de etkilemiştir.
- Mutlaka mutlaka.
- Daha farklı davranmak istemişsinizdir.
- Evet, ama bilmiyorum. Kadınlar herhalde yaşlandıkça annelerine benziyorlar, bende de var evet hani. Ben de böyle olmamı tamamen anneme bağlıyorum. Annemden gördüğüm (11 yaşında kız çocuk annesi, 43, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Görüşülen ebeveynlerden biri de çocukluğunda ev içi iş bölümüne katıldığı için mutlu olduğunu, çocuğunun ise bu konuda daha kısıtlı bir çocukluk geçirdiğini ifade etmiştir. Bu açıdan kendi çocukluğunu daha özgür olarak değerlendirmektedir:

> Biz mutluyduk ve bizim onlara göre sorumluluklarımız daha fazlaydı. Ekmek almak kesinlikle çocuğun göreviydi, kimse gitmez, bakkala gider ekmek alır gelirsin, ekmek almak senin görevin, bir yere gitmek, bir yere bir şey götürüldüğünde götürmek, getirmek. Hani mesela bunlar bizim sorumluluğumuza, bize mecbursun, hani itiraz etme hakkımızın olmadığı şeylerdi. (…) [Çocuklarıma] Biraz daha toleranslı davranıyorum. Mesela dediğim

> gibi, biz çok, top oynaması için de para veriyorum, yüzsün diye de para veriyorum. Arkadaşlarıyla vakit geçirsin diye de para veriyorum. (…) Benim çocuğum hep kısıtlı yaşıyor. Aslında yaşıyor ama çok kısıtlı ve benim gözetimimde. Ben, annem beni gözetmiyordu, ben parka gidip çok affedersin kediye de dokunuyordum köpeğe de dokunuyordum, elimi yıkamadan bir şey de yiyordum (13 yaşında erkek çocuk annesi, 45, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Bu kısımda tartışılan verilere göre ebeveynlerin çocukluk deneyimlerinin, bugün kendi çocuklarının boş zaman faaliyetlerinin belirlemeleri ve bu faaliyetlere ayırmaları gereken zamanı hatırlatmalarında rolü bulunmaktadır. Buna göre ankete katılan ebeveynler, kendi çocukluklarının olumlu veya olumsuz tecrübesinin isteyerek veya istemeyerek çocuklarına karşı tutumlarına yansıdığını gördüklerini ifade etmişlerdir. Araştırma sorusu göz önüne alındığında, araştırma kapsamındaki ebeveynlerin çocuklarına karşı otoriter tutumlarının, kendi çocukluk deneyimlerinden de izlenebileceği söylenebilmektedir.

Ayrıca görüşmelerde, araştırmaya katılan ebeveynlerin en çok kendi anne-babalarının baskıcı ve otoriter tutumları ile çalışmak zorunda olmaları/okuyamamaları nedenleriyle kendi çocukluklarını olumsuz olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Kendi çocukluk deneyimini olumlu bulan ebeveynler ise en çok teknolojinin yaşamlarını esir almamış olmalarına ve açık alanlarda yapılandırılmamış faaliyetlere katılabilmelerine değinmişlerdir.

Bu bölümde araştırmaya katılan ailelerde çocukların boş zaman faaliyetlerine kimlerin karar verici rolü üstlendiği tartışılmıştır. Ailelerin %64'i anket formunda çocukların serbest zaman faaliyetlerine *çocukla birlikte karar* verdiklerini ifade etmiştir. Ancak yarı-yapılandırılmış görüşmelerde, ebeveynlerin "birlikte karar" olarak adlandırdığı sürecin, kendi kararlarını çocuklara empoze etmeyi içerdiği ortaya konmuştur. Araştırmaya katılan bazı ebeveynlerin, çocuklarının "cinsiyetine uygun" olduğunu düşündüğü veya onlar için faydalı buldukları etkinlikleri çocuklarına yaptırmakta olduğu ve bu süreçte çocukların bu karara itaat etmesini beklediği görülmüştür. Ayrıca kendilerini "otoriter", "kuralcı", "prensipli" olarak tanımlayarak, çocukların karar alma süreçlerini edilgenleştiren bir tutum sergiledikleri ortaya konmuştur. Son olarak, araştırma kapsamındaki ebeveynlerin kendi çocukluk deneyimleri de çocuklarına atfettikleri sosyal, ekonomik ve psikolojik değeri etkilediği bulgulanmıştır. Buna göre, ankete ve görüşmelere katılan ebeveynler, kendi çocukluklarının olumlu veya olumsuz tecrübesinin isteyerek veya istemeyerek

çocuklarına karşı tutumlarına yansıdığını gördüklerini ifade etmişlerdir. Kendi çocukluklarında teknolojinin uyuşturucu etkisinin bu kadar yaygın olmamasını ve sokakların oyun alanlarına dönüşebilmesini olumlu bulurlarken, kendi anne-babalarının baskıcı ve otoriter tutumları ile çalışmak zorunda olmaları/okuyamamaları olumsuz bulduklarını ve çocuklarına bu sebeple ekonomik değer atfetmediklerini belirtmişlerdir.

4.5. Çocukların Boş Zamanları Üzerinde Sosyal Çevrenin Yönlendirici Etkileri

Bu çalışmada esas olarak araştırma kapsamındaki ebeveynlerin çocukların serbest zaman faaliyetleri üzerindeki belirleyici etkilerinin üzerinde durulması amaçlanmıştır. Ancak aile büyüklerinin, komşu, akraba ve çocukların akranları gibi yakın sosyal çevrenin de belirleyici etkisine yönelik verilerin sunulması, konunun farklı cephelerden daha kapsamlı bir perspektifle ele alınması bakımından önemli görünmektedir.

4.5.1. Aile büyüklerinin çocukların serbest zaman etkinlikleri üzerinde yönlendirici etkisi

Kağıtçıbaşı (1981: 90), Türk aileleriyle yaptığı Çocuğun Değeri çalışmasında, ebeveynlerin çocuklara atfettikleri "yaşlılıkta güvence" değerinin çocuğa atfedilen en belirgin değer olduğunu bulgulamıştır. Daha açık bir ifadeyle ebeveynler, yaşlılıkta çocukların kendilerine bakmasına büyük önem vermektedirler. TÜİK'in 2016'da gerçekleştirdiği "Aile Yapısı" araştırmasında da bireylerin %92,3'ü çocuğun anne-babasına yaşlılıklarında bakması gerektiğini düşündükleri ortaya konmuştur (TÜİK, 2017b). Kağıtçıbaşı'nın araştırmasından 35 yıl sonra da Türk ailelerinin bu düşünce biçiminin değişmediği görülmektedir. Dolayısıyla hanehalkı yapısında aile büyüklerinin de yer alması ebeveynlerin arzu ettikleri bir olgu olarak görünmektedir.

Tablo 47. *Araştırma Kapsamındaki Ailelerde Yaşayan Büyüklerin Dağılımı İle Aile Büyüklerinin Çocukların Serbest Zamanlarını Belirleme Dağılımı*

Ailenizde yaşayan büyükler var mı?			
	Evet	Hayır	Toplam
Her iki Ortaokul	192	168	360
	53,3%	46,7%	100,0%
Evet ise, büyüklerin çocuğunuzun serbest zamanında neler yaptığını belirlediğini düşünüyor musunuz?			
	Evet	Hayır	Toplam
Her iki Ortaokul	46	134	180
	25,6%	74,4%	100,0%

Tabloya göre, her iki okulda araştırmaya katılan ailelerin %53,3'ü aile büyükleri ile birlikte yaşamaktadır. Dolayısıyla anketin bu bölümünü yanıtlayan 360 yanıtlayıcının yarısından fazlasının hane büyükleriyle yaşadığı görülmektedir.

Hanede aile büyükleriyle birlikte yaşayanların %25,6'sı aile büyüklerinin çocukların serbest zamanlarında neler yaptığını belirlediğini düşünmektedir. Aile büyüklerinin etkisi olduğunu düşünen araştırma kapsamındaki ebeveynlere, nasıl bir etkileri olduğu açık uçlu bir soru olarak sorulmuştur. Buna göre bazı ebeveynler, çocuklarının anneanne/babaanneleriyle veya dedeleriyle beraber belli etkinlikler yaparak vakit geçirttiklerini yazmışlardır.

> Anneannesiyle birlikte kek yapar, dedesiyle ara sıra alışverişe çıkar, dayısıyla gezmeye gider (11 yaşında kız çocuk babası, 52, Anket, 2017).

> Kitap okutur. Sohbet ederler, gezerler, güncel olayları tartışırlar (13 yaşında erkek çocuk babası, 41, Anket, 2017).

> Anneanne ile büyüdüğünden, beraberce yemek yapıp eğlenmek ve hikâyeler anlatmak (11 yaşında kız çocuk annesi, 46, Anket, 2017).

Araştırma kapsamında 13 yaşında bir erkek çocuğun velisi olan anneanneyle de yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Kendisi, torunuyla hem bu çağın sunduğu teknolojik oyunları, hem de çağlar boyunca süregelen oyunları oynadıklarını ifade etmiştir:

> "Bil fethet". Yarışma var onu beraber yapıyoruz… Hani yok yani… Boş vaktinde onunla mesela şey oynarız, dama oynarız, tavla oynarız arada (13 yaşında erkek çocuk anneannesi, 69, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Aile büyüklerinin çocukların boş zaman faaliyetleri üzerindeki etkisine yönelik açık uçlu sorularda ve görüşmelerde tespit edilen bir başka alan ise, aile büyüklerinin çocukların davranışları konusunda yönlendirici oldukları ve serbest zaman etkinliklerine ayırdıkları zamanı belirleme üzerinde kontrol sağladıkları yönündedir.

> Terbiyesine katkıda bulunuyorlar (11 yaşında erkek çocuk annesi, 45, Anket, 2017).

> Ona fazla internet oyunu oynamaması ve kitap okumak, ders çalışmak için nasihat etmeleri (10 yaşında kız çocuk babası, 35, Anket, 2017).

> Daha çok ders çalışması için, bilgisayarda çok durmaması için (13 yaşında kız çocuğu babası, 50, Anket, 2017).

> Yani işte dedesi agresif, sert, sinirli biri. Biraz ağzı bozuk, yani sinirsel. Onun yapısı sinirsel, her şeye sinirli oluyor, kızıyor. Yani dedesi işte mecbur görmüyor bu yaştan sonra ama idare ediyor, sabrediyor bir yere kadar. Annem desen 'Çocuğa üzülüyorum' diyor. Çocuğu seviyor, beni sevmekten en çok torununu seviyor annem de (11 yaşında kız çocuk annesi, 32, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Aile büyüklerinin etkisinin çarpıcı boyutunun görülmesi bakımından bir ebeveynin yapılan görüşmelerde aktardığı kendi tecrübesi önemli bir veri sunmaktadır:

> Bizde dede baskısı vardı. Ben pek çocukluğumu yaşayamadım. Birazcık da olgun görünen bir insandım. Hani kilolu böyle, iri yapılı bir çocuktum. O yüzden hep dedem kızardı "İçeri gir, dışarıda ne işin var senin?". Yani 3-4'e gidiyorum mesela yaş olarak. Yani 9-10 yaşındayım dışarı çıkamazdım mesela. Hani kızardı, kaçamak kaçamak çıkardım, görmesin diye kaçardım. Öyle bir… Yani anne baba açısından problemim yoktu ama dede baskısı vardı (11 yaşında kız çocuk annesi, 37, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Sonuç olarak, araştırma kapsamındaki aile büyüklerinin çocuklarla birlikte sosyal faaliyetlerde bulundukları gibi, çocuklar üzerinde ebeveynlerinkine benzer nitelikte bir gözetim ve kontrol mekanizması geliştirebildikleri görülmektedir. Bu bakımdan araştırma kapsamında, çocukların okul sonrası zamanlarının şekillendirilmesinde ebeveyn olarak sadece anne-baba değil, hanehalkı olarak hanede yaşayan diğer yetişkinlerin de belirleyici rol oynayabildikleri söylenebilmektedir.

4.5.2. Sosyal çevrenin çocukların serbest zaman etkinlikleri üzerinde yönlendirici etkisi

Bourdieu'ye göre ebeveynler çocuklarını yetiştirme biçimleriyle sosyal bağlantılarını, Bourdieucü deyişle *sosyal sermaye*lerini genişletebilmektedirler

(Calhoun, 2014: 106). Ebeveynlerin sosyal çevresini oluşturan bu toplumsal bağlantılar, verili değildir; sürekli olarak "bireysel veya kolektif olarak bilinçli veya bilinçsiz" şekilde yeniden üretilmesi gerekmektedir (Bourdieu, 1986: 52). Sosyal sermaye; kültürel ve ekonomik sermaye gibi bireylerin yaşam biçimlerini doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla, çocukların boş zamanlarının örgütlenmesinde ebeveynlerin motivasyonlarını sosyal sermayelerinin de şekillendirebileceği açıkça görülmektedir.

Tablo 48. *Araştırma Kapsamındaki Çocukların Sosyal çevreden, Komşulardan, Akrabalardan, Akranlarından Belli Etkinliklere Yönelme Dağılımları*

Her iki Ortaokul	Komşularımın çocuklarının yaptığı boş zaman aktiviteleri çocuğumun yaptığı aktiviteleri etkilemektedir.	Akrabalarımın çocuklarının yaptığı boş zaman aktiviteleri çocuğumun yaptığı aktiviteleri etkilemektedir.	Muhitimizdeki çocukların boş zamanlarında yaptıkları belirli faaliyetleri, çocuğum da yapmayı tercih etmektedir.	Sosyal çevremden duyduğum ve faydalı bulduğum belli etkinlikleri çocuğumun yapmasını teşvik ederim.
Kesinlikle katılmıyorum	66 18,8%	64 18,3%	46 13,1%	6 1,7%
Katılmıyorum	118 33,6%	122 35,0%	88 25,1%	18 5,1%
Kararsızım / Fikrim yok	55 15,7%	51 14,6%	69 19,7%	31 8,8%
Katılıyorum	79 22,5%	79 22,6%	119 34,0%	181 51,3%
Kesinlikle katılıyorum	33 9,4%	33 9,5%	28 8,0%	117 33,1%
Toplam	351 100,0%	349 100,0%	350 100,0%	353 100,0%

Araştırmaya katılan ebeveynler 10-14 yaş grubu çocuklarının boş zaman etkinlikleri üzerinde komşularının ve akrabalarının etkisini nicelik bazında birbirine benzer olarak değerlendirmiştir. Buna göre ebeveynler, komşuların etkisi olduğuna %33,6 *katılmamakta*, %18,8 *kesinlikle katılmamakta*; akrabalarının etkisine de %35 *katılmamakta*, %18,3 *kesinlikle katılmamaktadır*. Başka bir deyişle, yanıtlayıcı ebeveynler, çocuklarının serbest zaman faaliyetlerinin seçilmesinde ne komşuların ne de akrabaların etki sahibi olduğunu düşünmektedirler.

Öte yandan, çocukların boş zamanlarında yaptıkları etkinlikler üzerinde muhitteki akranlarının etki sahibi olduğuna ise, araştırmaya katılan ebeveynlerin %34'ü katılmakta, %8'i kesinlikle katılmaktadır. Buna göre, araştırma kapsamındaki

çocukların yaptıkları faaliyetlerin, yaşadıkları muhitteki arkadaşlarının yaptıklarıyla benzeştiği, bu anlamda birbirlerini etkiledikleri söylenebilir.

Genel olarak sosyal çevrenin etkisi olduğuna ise araştırmaya katılan ebeveynlerin %51,3'ü katılmakta, %33,1'i kesinlikle katılmaktadır. Buna göre, yanıtlayıcı ebeveynlerin önemli bir çoğunluğu sosyal çevrelerinin çocukların serbest zamanlarını değerlendirme biçimi üzerinde belirleyici olduğunu düşünmektedir.

Araştırma kapsamında görüşülen ebeveynler, çocukların arkadaşlarının yaptıkları faaliyetleri yapmayı talep edebildiklerini, kendilerinin de sosyal çevreden, muhitten, broşürlerden duydukları etkinliklerden haberdar olarak çocukları yönlendirdiklerini dile getirmişlerdir.

- Şimdi şöyle babamız eski futbolcu eşim. Ağabeyi lisanslı oynuyor. Onlardan da etkileşim olmuştur yani.
- Anladım.
- Yüzmeyi de arkadaş çevresi, arkadaşları gittiği için istedi. Futbol kulübüne de gitti. Lisansı var küçüğün de, büyüğün de var (13 yaşında erkek çocuk annesi, 49, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

- Oluyor. İşte bir şey moda oluyor mesela, onu görüyor, o da mutlaka ona sahip olmak istiyor.
- Mesela aklınıza gelen bir şeyler var mı?
- O şey vardı, bir ara bir lastikler vardı falan, hep onu yapıyorlardı, örüyorlardı filan. O tür şeyler. Öyle moda olan şeylerde, hiçbir şeyden geri kalmıyor. Şey var, başka… Hani ben isterim, "arkadaşım havuza gidiyor, ben de gideyim", "arkadaşım voleybola gidiyor, ben de gideyim" (13 yaşında kız çocuk annesi, 50, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

- Biz biraz bu konularda biraz daha katıyız ama bakıyorsunuz şimdi herkesin telefonu olunca siz almayınca bu sefer ayrık otu gibi kalıyor çocuğunuz. Bu sefer dönen konuların dışında kalmış oluyor.
- Evet, sosyalleşmesinden de geri kalmış oluyor?
- Geri kalmış oluyor. Şimdi çocuklar işte telefondan bahsediyorlar, yok oyundan bahsediyorlar başka... Sohbet konuları farklı oluyor, o ona katılamıyor bilmediği için. Bu sefer onun da dışında kalsın istemiyorsunuz, o da kötü (13 yaşında kız ve 10 yaşında erkek çocuk annesi, 45, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Akranların yanı sıra, ebeveynlerin muhitin olanaklarından haberdar olması ve bu olanaklara göre çocuklarını yönlendirmeleri de sosyal çevrenin etkilerinden olarak görülebilir. Görüşülen ebeveynlerden biri, seminerler aracılığıyla muhitin 10-14 yaş

grubu çocuklara yönelik faaliyetlerinden haberdar olduktan sonra çocuklarının bu faaliyetlere katılmalarını sağladığını ifade etmiştir:

> Ben seminerlere de katılıyorum. Bu belediyelerin düzenlemiş olduğu seminerler. (…) Bilgi evlerinin aile seminerleri oluyor, hani veliler üzerine, onlara katıldım. Bu… kültür merkezlerinde yapılıyor, onlara katıldım. Biz Çocuk Üniversitesi'ne de Bilgi Evlerinin aracılığıyla gittik. Orada gördüm, şey yaptık, orada duydum böyle bir şey olduğunu… (13 ve 11 yaşında kız çocukları annesi, 39, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Anket ve görüşme verilerine göre, çocukların boş zamanlarının organize edilmesinde, boş zaman faaliyetlerinin niteliğinin belirlenmesinde ebeveynler, kendi yönlendirme motivasyonlarına ek olarak, sosyal çevrelerinin ve çocuklarının akranlarının da etki sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Buradan hareketle, araştırma kapsamında sosyal sermayenin sınıfsal yaşam niteliğini dönüştürdüğü söylenebilmektedir.

4.5.3. Beden Eğitimi öğretmenlerinin sosyal sermayeleri ve çocuklar

Grusec ve Hastings'e göre (2015: xii), sosyalizasyon ebeveynlerle olduğu kadar, akran ve öğretmenler aracılığıyla da hayat boyunca sürmektedir. Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde kimi ebeveyn çocuğunun yaptığı sportif faaliyetlere Beden Eğitimi öğretmeninin yönlendirdiğini dile getirmiştir. Öğretmenin, çocuğun spora yetenekli olduğunu velisine bildirmesiyle birlikte, çocuğun önemli bir zamanını ve enerjisini bu türden faaliyetlere ayırdığını ifade etmişlerdir. Örneğin bir ebeveyn, 12 yaşında başarılı bir atlet olan kızının Beden Eğitimi öğretmeninin yönlendirmesiyle atletizme gittiğini vurgulamıştır.

> İkisi de aslında sporla alakalılar. Bu atletizmi seçti. Buradaki Beden öğretmenimiz burada kendi atletizmde olduğu için bölüm olarak, koşmasından istedi kızımın. Sonrasında biz başladık ve memnun kaldı. Yarışmalarda birincilikleri, ikincilikleri oldu. "Devam etsin," dedi. "Her şekilde ben onu desteklerim ve bu böyle kalmaz bu iş," dedi (12 yaşında kız çocuk annesi, 45, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Buradan hareketle, araştırma kapsamında ebeveynlerle yapılan görüşmelerin yanı sıra her iki okulda da Beden Eğitimi öğretmenleriyle de yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek onların çocukları hangi faaliyetlere nasıl yönlendirdikleri konusunda görüşleri alınmıştır.

ÜAO'daki bir Beden Eğitimi öğretmeni sportif anlamda yetenekli gördükleri çocukları takip ederek onların sporla ilgilenmelerini sağladıklarına ve bu çocukların farklı spor dallarında önemli başarılar elde ettiklerine dikkat çekmiştir:

Şimdi tabii sporcunun yürürken bunun ne sporu yapabileceğini tahmin edebiliyorum. Yani şöyle bir örnek vereyim geçen sene, evvelki sene atletizm yarışması vardı, cross deniyor. Küçüklerde dört sporcu, büyüklerde altı sporcu ile yarışılıyor. Mesela şurada, bahçede koşarken üç dört tane çocuk seçtim, cross yarışmasına götürdüm. Üç tane yarışmaya gittiler o sene, üçünde de birinci oldular takım olarak (Erkek, 57, Beden Eğitimi öğretmeni, ÜAO, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Ayrıca branşları itibariyle çocuklarla sınıf ortamında değil, rahat kıyafetler içinde bahçe ortamında birlikte oldukları için diğer branş öğretmenlerine nispeten çocuklarla daha farklı bir diyalog geliştirdiklerini ve bunun da onları daha iyi tanımalarına ve sosyal yaşamında sorunlar yaşayan veya maddi durumu yetersiz çocuklara ulaşabilmelerine ve onları ücretsiz bir şekilde kulüplere yönlendirmelerine olanak verdiğini dile getirmişlerdir.

- Mesela okuldaki problemli öğrenciler, serseri diye tabir ettiğimiz öğrenciler genelde beni çok severler. Ben de onları çok severim. Onlarla çünkü, onlara yaklaşım şeklim diğer öğretmenlerden biraz daha farklıdır, her zaman da öyle olmuştur. Hani daha yakın. (…) Var mesela daha şey durumda öğrencilerimiz, ulaşamadığımız, ailevi problemleri olan, dışarıda çalışmak zorunda olan gibi, devamsızlığı olan. Sorunları olan öğrencilere tabii biz yetmiyoruz bir noktadan sonra, mutlaka dışarıdan yardım almak gerekiyor.
- O zaman bu öğrencileri fark ediyorsunuz, tanıyorsunuz. Kim özel hayatında bunlarla ilgili, kimin aile hayatı böyle… Yani bir şekilde bu veli toplantılarında mı ortaya çıkıyor? Çocuk aslında davranışlarıyla mı belli ediyor?
- Tabii tabii. Çok zaten davranışlarıyla ediyor. Onun belli ettikten sonra içine girdiğiniz zaman birkaç soru, arkadaşlarıyla konuşuyorsunuz, kendisiyle konuşuyorsunuz. Zaten çocuk şeyse anlatmaya da başlıyor, hani kendine de yakın gördüyse anlatıyor. O şekilde ulaşıyoruz (15 yaşında kız çocuk annesi, 42, Beden Eğitimi Öğretmeni, BGO, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Beden Eğitimi öğretmeniyiz ya, çocuklar bize attığımız zarfları çok güzel öterler. Çünkü onlar bizi arkadaş gibi görüyorlar. Diğer öğretmen gibi görmüyor. Yani çoğu şeyi bize okuyorlar. Bu da ne oluyor? Çocuğu daha yakından tanımamız oluyor. Bir de, zaten bu civarda oldukları için çocukların o hangi mahallede olduğunu, ailesinin kim olduğunu, mahallede hangi arkadaşlıklar yaptığını çok rahat öğrenebiliyoruz. Bir küçük araştırma yaptığımızda o öğreniliyor. (...) Futbol branşında [maddi] durumu olmayan çocuklar şöyle. Çevrede bulunan kulüp, bağlantım olduğu için. Ne yapıyorum? Oraya, eğer yetenekliyse çocuk, %100 burslu olarak orada futbol eğitimine başlıyor. Fakat diğer branşlarda böyle bir şansımız yok (Erkek, 42, Beden Eğitimi öğretmeni, BGO, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

BGO'daki bir Beden Eğitimi öğretmeni, BGO çevresinde çocukların toplumsallaşma ortamlarına dikkat çekmiş; bu ortamlarda çocukların yaşam kalitesini düşürecek uyuşturucu bağımlılığı gibi zararlı alışkanlıklar edindiklerini tespit ettiğini ifade etmiştir. Beden Eğitimi öğretmenleri, spor kulüpleriyle olan bağlantıları nedeniyle, bu çocukları spor kulüplerine yönlendirmeye çalıştıklarını ve bu türden ortamlardan uzaklaştırabildiklerini dile getirmiştir:

> Okulumuzda var mesela. Ağabeyi uyuşturucu kullanıyor. Çocuğu hırsızlığa yönlendirdiği için o çocuğu mesela Çengelköy Spor Kulübüne kazandırdık ve şu da var; çok yetenekli bir futbolcu. Orada hiç ücret vermeden… Amaç, burada olay şu: Sadece yetenek değil, bazı çocuklar ailede veya oturdukları mahallelerde eğer ki bu çocuğu yanlış işte, uyuşturucu maddeler yönlendirebilecek biri varsa, bu çocuğu mümkün olduğu kadar oradan çekmek. Şimdi ağabeyi nasıl çekiyoruz? Çocuk buradan çıkıyor, eve gidiyor akşam 7. Ağabeyinin bununla temasını mümkün olduğu kadar engellemek ve çocuğu topluma şey olarak kazandırmak, doğru bir insan olarak kazandırmak. Şimdi o şekil çocuklar da var, yok değil. (…) Çocuk serseri olacaksa engellemeye biraz çalışalım. Bunu da sporla… Çünkü başka çare yok. Yani o çocuklara biz enerjisini patlamasına, atması için spora yönlendirmemiz gerekiyor. Ama burada mesela Çengelköy Spor Kulübü kötü de olsa alıyor, işlemlerini yapıyor. Ama diğer kulüpler maalesef para istiyor (Erkek, 42, Beden Eğitimi öğretmeni, BGO, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Öte yandan, görüşülen Beden Eğitimi öğretmenleri, yetenekli çocukların velilerinden de destek görmeleri gerektiğinin önemine işaret etmişlerdir. Ebeveynlerin desteği olmadan, çocukların okul dışında faaliyetlere katılamadıklarını vurgulamışlardır:

> Küçük gruplarında da mesela şöyle bir sıkıntımız var: aile desteklemezse olmuyor. Çünkü ne diyor çocuklar? Diyorum ki ben mesela "evet, senin voleybol oynuyor olman lazım". Atıyorum, "Ayşe, senin bu fizikte voleybol oynuyor olman lazım. Seni gel bak şu kulübe yazdıralım, şunu yapalım, bunu yapalım". "Ama annem izin vermiyor", diyor. "Benim oraya gitmeme annem izin vermiyor", "O zaman annen götürsün", "Kardeşim var, onu bırakamayız" diyor. Böyle böyle çocuklar gerçekten yetenekli gördüğümüz, "bu çocuktan bir şey olur" dediğimiz çocuklar da bu olumsuz sebeplerden olayı o şeye devam edemiyorlar (15 yaşında kız çocuk annesi, 42, Beden Eğitimi Öğretmeni, BGO, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

> Beşlerde kulübe, bir kulüpte aktif sporcu yapma oranımız %10 civarında. Düşük, çok düşük. Bunu tabii %30, %40'lara çekelim, o da anne babaların spora bakışı. (…) Neden? Çünkü 5. sınıfların anne baba jenerasyonu 35 civarı. …Anne baba yaş grubu 35 -38 -30 yaş arasında bir aralıkta spor yapmayan anne babalar. Bu çok büyük etken (13 yaşında erkek çocuk babası, 44, Beden Eğitimi Öğretmeni, ÜAO, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Sonuç olarak, görüldüğü üzere, gerek çocukların okul sonrasında yaşam kalitesini düşürecek belli faaliyetlerden kaçınması, gerekse sportif faaliyetleri yapmayı sürdürmesi bakımlarından Beden Eğitimi öğretmenlerinin özel bir rolü bulunmaktadır. Beden Eğitimi öğretmenleri, çocuklarla olan etkileşimlerinin diğer sınıf içi ders veren öğretmenlere göre zaman zaman daha farklı, daha yakın olabilmesi sebebiyle, çocukların akademi dışındaki potansiyellerine yönelik fikir sahibi olabilmekte ve onları ilgili olduğunu gördükleri alanlara yönlendirebilmektedirler.

Bu bölümde çocukların boş zaman faaliyetlerinin belirlenmesinde sosyal çevrenin etkileri ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda aile büyüklerinin, akrabaların, komşuların, çocuklarının akranlarının ve Beden Eğitimi öğretmenlerin rolü ele alınmıştır. Araştırma katılan 360 aileden 192'si aile büyükleriyle birlikte yaşamaktadır. Çalışmanın anket kısmında aile büyüklerinin çocuklarla birlikte sosyal faaliyetlerde bulundukları gibi, ebeveynlerin çocuklar üzerinde kurduğu yetişkin otoritesini sürdürme rolünü üstlenebildikleri bulgulanmıştır. Öte yandan ebeveynler, çocuklarının serbest zaman faaliyetlerinin seçilmesinde ne komşuların ne de akrabaların etki sahibi olduğunu düşünmektedirler. Çocukların akranlarının etkisi olduğuna ise ebeveynlerin %42'si katılmaktadır. Yapılan görüşmelerde, ebeveynlerin de çocuklarını, akranlarının katıldıkları faaliyetlerine yönlendirdikleri görülmüştür. Genel olarak *sosyal çevre*nin çocukların serbest zamanlarını değerlendirme biçimi üzerinde belirleyici olduğuna ise araştırmaya katılan ebeveynlerin %34'ü katılmakta, %8'i kesinlikle katılmaktadır. Diğer bir ifadeyle, sosyal çevrenin, çocukların yaşamlarının niteliğini dönüştürebildiği beyan edilmiştir. Son olarak, araştırma sürecinde Beden Eğitimi öğretmenlerinin çocukların okul sonrası boş zamanlarında sportif faaliyetlere yönelmesinde özel bir rolü olduğu görülmüştür. Beden Eğitimi öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde, yetenekli çocukların özel yaşamlarında da spora devam etmeleri konusunda cesaretlendirdikleri, sosyal çevresi nedeniyle zararlı alışkanlıklara eğilimli çocukları spor kulüplerindeki bağlantıları sayesinde kulüplere yönlendirdikleri ortaya konmuştur.

4.6. Üsküdar Muhitinin Çocuklara Sunduğu Olanakların Ebeveynler Tarafından Farkındalığı

Veitch ve arkadaşları (2007), Roemmich ve arkadaşları (2006) ve Epstein ve arkadaşları (2006), yaptıkları araştırmalarda çocukların ev dışı sosyalizasyonlarında, ev çevresindeki park alanları ve spor sahaları bulunmasının çocukların fiziksel aktivitede

bulunmaları arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla bu noktada belediyelere önemli bir rol düştüğü söylenebilir. Bu tip kurumların organize ettiği faaliyetler, kullanıma açtıkları açık sosyal alanlar çocukların toplumsal yaşama katılmaları açısından büyük önem arz etmektedir.

Tablo 49. *Araştırma Kapsamındaki Muhitte Çocuğun Yaş Grubuna Yönelik Etkinlikler Düzenlemesi ve Çocuğun Muhitin Sosyal Olanaklarından Faydalanması Sıklıkları*

Her iki Ortaokul	Yaşadığım muhitte çocuğumun yaş grubuna yönelik etkinlikler düzenlenmektedir.	Çocuğum muhitimizin sosyal olanaklarından (düzenlenen etkinlikler, kurslar, parklar gibi) faydalanır.
Hiçbir zaman	72	160
	20,3%	45,2%
Nadiren	57	80
	16,1%	22,6%
Bazen	108	69
	30,5%	19,5%
Sıklıkla	62	23
	17,5%	6,5%
Her zaman	55	22
	15,5%	6,2%
Toplam	354	354
	100,0%	100,0%

Araştırmaya katılan ebeveynlerin %30,5'i bazen, %17,5'i sıklıkla ve %15,5'i ise her zaman, yaşadıkları muhitte 10-14 yaş grubuna yönelik etkinlikler düzenlendiğini düşünmektedir. Ebeveynlerin %45,2'si çocukların muhitin sosyal olanaklarından hiçbir zaman yararlanmadıklarını belirtmiştir. Anketteki bu soruyu yanıtlayan 354 ebeveynden 160'ının, başka bir deyişle, neredeyse yarısının çocuklarının muhitin olanaklarından faydalanmadığını ifade etmeleri dikkat çekicidir.

Tablo 50. *Araştırma Kapsamındaki Semtin Çocukların Verimli Zaman Geçirmelerine Olanak Tanıdığına Katılım Dağılımı*

Oturduğum semtin çocukların verimli zaman geçirmelerine olanak tanıdığını düşünüyorum.	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım / Fikrim yok	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	Toplam
Belma Güde Ortaokulu	29	30	26	48	28	161
	18,0%	18,6%	16,1%	29,8%	17,4%	100,0%
Üsküdar Atatürk Ortaokulu	33	54	30	53	20	190
	17,4%	28,4%	15,8%	27,9%	10,5%	100,0%
Her iki Ortaokul	62	84	56	101	48	351
	17,7%	23,9%	16,0%	28,8%	13,7%	100,0%

Öte yandan anketin Likert ölçeğinde yer alan "Oturduğum semtin çocukların verimli zaman geçirmelerine olanak tanıdığını düşünüyorum," görüşüne BGO'da araştırmaya katılan ebeveynlerin %29,8'i katılmakta ve %17,4 kesinlikle katılırken; ÜAO'da araştırmaya katılan ebeveynlerin %28,4'ü katılmamakta, %17,4'si kesinlikle katılmamaktadır. Diğer bir deyişle, BGO'daki velilerin çoğunluğu Üsküdar'ın sosyal olanaklarının çocukların verimli zaman geçirmelerine fırsat tanıdığını düşünürken, ÜAO'daki velilerin çoğunluğu bu fikre katılmamaktadır. Bunun sebeplerinden biri olarak, kızı ÜAO'ya devam eden bir ebeveyn görüşmeler esnasında muhitin park gibi açık alan olanaklarını güvenli bulmadığını dile getirmiştir:

- Peki bir çocuk gözünden baktığınız zaman, kızınızın gözünden baktığınız zaman muhiti nasıl buluyorsunuz? Yani sizce yeterli şeyler sunuyor mu onların, o yaş grubunun uğraşacağı?
- Yok. Şimdiki zamandan dolayı, yani zamanımız çok kötü olduğu için hani çok çocuklara bir şey de veremiyoruz yani. Muhit olarak da veremiyoruz. Çünkü dediğim gibi, yanımızda park var hani iti kopuğu hepsi orda. En güvendiğiniz yer park, hani çocuğunu nereye teslim edersin? Hani rahatlıkla oynayabileceği bir yer, ama ona bile hani dikkat etmek gerekiyor (11 yaşında kız çocuk annesi, 37, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Diğer yandan "3.3.2.2. Üsküdar'ın 10-14 yaş grubu çocuklara yönelik sosyal olanakları" bölümünde tanıtılan, Üsküdar'ın 10-14 yaş grubuna ücretsiz olarak sunduğu Çocuk Üniversitesi ve Bilgi Evi olanaklarından faydalanan araştırma kapsamındaki ebeveynler, bu sosyal ve akademik takviye programlarından memnun kaldıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Bilgi Evi'nde hem çocukların akranlarıyla sosyalleşebilecekleri bir ortamın sağlandığını, hem de TEOG'a yönelik hazırlık derslerinin ve sınav stratejilerinin alınabildiğini vurgulamışlardır.

Bilgi Evi'nde mesela kitap kulüpleri var. Onlar kütüphanelerinde, başlarında bir yönlendirici öğretmenleri… Bisküvi çay eşliğinde, hatta Boğaz manzaralı bir yerde kitap okuyorlar. Beraberce kitap okuyorlar. Onun sonrasında müzakere, galiba biraz konuşuyorlar ne anladıklarıyla alakalı. Matematik, İngilizce dersi görüyorlar. Arada bahçeleri var, o bahçede top oynuyorlar, çocuklarla beraber arkadaşlarıyla. Bir de ne dersleri vardı… Dini, ahlaki, bir ahlak dersleri var. Onda da bir İlahiyat Fakültesi mezunu bir bayan hoca nasihatte bulunuyormuş. Yani benim bildiğim bunlar (13 yaşında erkek çocuk babası, 40, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

- Bilgi Evi'nde peki o Şahsiyet dersinin dışında başka bir şeyler oluyor mu katıldıkları?
- Her şey var. Bir sürü kurs var.
- Öyle mi? Onlar mı seçiyorlar yoksa hani hepsine mi gidiyorlar?
- Öğrencinin dönemine göre tabii sen de seçme şeyin var, mesela 2 büyük kızımı mental aritmetik kursuna yolladım orada. (…) Ondan sonra Bilgi Evlerinde kurs var. Mesela seneye benim kızım TEOG öğrencisi. Ben Bilgi Evi'ne yollayacağım. (…)Hani herhangi bir dışarıdan destek almayacağım. Bilgi Evi'nin desteğini alacağız. O şekilde de konuştuk (13 ve 11 yaşında kız çocukları annesi, 39, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Çocukların IQ testiyle seçilerek kabul edildiği Çocuk Üniversitesi'nde ise, ebeveynler çocukların az kişilik sınıflarda toplumsal gündemin konuşulmasından çevreye karşı duyarlılığın artırılmasına yönelik derslerden faydalandıklarını belirtmişlerdir.

- Bir Çocuk Üniversitesi'ne gidiyor Cumartesi günleri. Oraya severek gidiyor zaten. Orada…
- Ne yapıyor orada?
- Ne yapıyor… Orada böyle farklı dersler var.
- Yani fen bilgisi, matematik gibi mi yoksa… Hobi veya…
- Hayır, değil. Hobiye yönelik. Zekâyı ilerletecek aktiviteler. Mesela Mühendisliğe Giriş var. Münazara var. Tartışıyorlar böyle çok hoş yani. Kendisi zaten çok seve seve gidiyor. Dersle alakası yok, 6-7 dersleri var. Orada vakit geçiriyor cumartesi günü zaten orada bitiyor.
- Ama yine akranlarıyla oluyor anladığım kadarıyla.
- Evet. Aynen. Kendi yaşıtlarıyla 6-7 kişilik sınıflar (11 yaşında kız çocuk annesi, 33, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Hafta sonu kursa gidiyorlar Çocuk Üniversitesi'ne, 3'ü de. Cumartesi günü öğlene kadar oradalar zaten. (…) Orada sosyal aktivite, değişik, işte dersleri var drama dersi oluyor, elektrik dersi oluyor, deneyler yapıyorlar. (…) Hani Türkçe, Matematik, Fen dersi yok. Sadece sosyalleşme üzerine (13 ve 11 yaşında kız çocukları annesi, 39, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Sonuç olarak, görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki muhitte her gelir grubundan çocuklara yönelik yapılandırılmış faaliyetlerin organize edilmesi, çocukların okul sonrası boş zamanlarının niteliğini değiştirebilmektedir. Öte yandan, bu muhitin çocuklara yönelik yapılandırılmış faaliyetlerin yanı sıra, yapılandırılmamış faaliyetlerde de bulunabilecekleri yaşlarına uygun olarak tasarlanmış, güvenli açık alanlar sunması aynı derecede önemlidir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

"Ebeveynlerin Çocuklarının Boş Zamanlarını Organize Etme Tutumları Üzerine Sosyolojik Bir İnceleme: İstanbul'da Bir Saha Çalışması" adlı bu araştırma, çocukluğun toplumsal bir inşa olduğu anlayışından hareketle çocukların boş zamanlarındaki sosyalizasyonlarını odak noktasına almıştır. Çocukların ev dışındaki yaşamlarının niteliği, birincil toplumsallaşma kaynağı olarak ailenin sahip olduğu kültürel, sosyal ve ekonomik sermayelerine bağlıdır. Bu bakımdan her çocuk okul sonrası serbest zamanlarında meşgul olabilecekleri faaliyetler bakımından eşit olanaklara sahip değildir. Bu çalışmada İstanbul'un Üsküdar ilçesinin farklı mahallelerindeki iki ortaokula giden 10-14 yaş grubu çocukların boş zamanlarını kullanma biçimleri mercek altına alınmıştır.

Çalışma kapsamında çocukların boş zamanlarında ebeveynleri tarafından hangi etkinliklere yönlendirildikleri sorusunun yanı sıra, ebeveynlerin bu etkinliklerinin çocuklar tarafından yapılış biçimlerine müdahale edip etmedikleri sorusu değerlendirilmiştir. Araştırma başlangıcında, düşük ve orta gelir seviyesinden ebeveynlerin 10-14 yaş grubu çocuklarının okul sonrasındaki zamanlarını sıkı bir takip ve kontrol altında tuttukları hipoteziyle yola çıkılmıştır. Dolayısıyla bu araştırma, çocukların hem boş zamanlarındaki faaliyet alanlarını, hem de bu faaliyetler üzerindeki ebeveynlerin etkilerini, ailelerin habitusları ekseninde değerlendirmeyi amaçlamıştır.

Türkiye'de çocuklar özelinde boş zaman faaliyetleri üzerine çalışmalar genel olarak üniversitelerin spor bilimleri tarafından ele alınmıştır. Ebeveynlerin çocuklarının boş zamanlarına yönelik tutumlarını inceleyen çalışmalar ise ağırlıklı olarak psikoloji bölümleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla ebeveynlerin çocukların serbest zamanlarını örgütleme davranışlarının sosyolojik bir perspektiften ele alınmadığı söylenebilir. Öte yandan ayrı iki alan olarak Boş zaman sosyolojisi ve Çocukluk sosyolojisi alanlarından söz etmek mümkündür. Bu araştırma da temelde bu iki sosyoloji alanından beslenerek, özellikle çocukluğu sosyal ve kültürel bir fenomen olarak gören Yeni Çocukluk Sosyolojisi perspektifini benimseyerek araştırma konusunu değerlendirmeyi hedeflemiştir.

Ayrıca, ikamet ettikleri semtin sunduğu imkânlar açısından benzer koşullara sahip çocukların ebeveynleri tarafından boş zamanlarının organize edilme biçimlerindeki

farklılıklar ön plana alınmıştır. Araştırmada, muhitin 10-14 yaş grubu çocuklara yönelik sunduğu ücretsiz kültürel, sanatsal ve sportif kursların yanı sıra park ve korular gibi toplumsal alan olanakları sunduğu bir muhitin belirlenmesinin sebebi, araştırma konusu olan düşük ve orta gelirli ailelerin çocuklarını yönlendirebilecekleri faaliyetler bakımından seçeneklerinin bulunmasını temin etmektir. Araştırma kapsamında peşine düşülen temel soru, düşük ve orta gelirli ailelerin 10-14 yaş grubu, başka bir ifadeyle ortaokul çağındaki çocuklarını okul sonrasında hangi etkinliklere kanalize ettikleri veya etmedikleridir. Bu bakımdan muhit olanakları gibi her kesimden çocuğun faydalanabileceği bir zeminde araştırmanın başlatılması, ebeveynlerin karar mekanizmalarının görülmesini kolaylaştırmıştır.

Bu araştırmada verilerin toplanmasından önce çocukların boş zaman faaliyetleri ve ebeveynlerin yönlendirici tutumlarına ilişkin literatür ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmiştir. Bu kapsamda çocuğun toplumdaki konumunun tarihsel gelişimi, klasik sosyolojide çocukluk anlayışının akademide uğradığı değişiklik, çocuğun sosyalizasyonuna yönelik yaklaşım ve modeller ve çocuklarının boş zaman etkinliklerine katılımlarının sosyolojik açıdan önemi geniş bir kapsamda tartışılmıştır. Özellikle Corsaro (1992, 2009 ve 2011) ve Qvortrup'un (1993, 2002 ve 2009) çocukluğa yaklaşımları odak noktasında, çocukluk algısının yetişkinlikle ikili karşıtlık içinde ele alınmasına yönelik eleştirel bir konumda değerlendirme yapılmıştır. Bunun yanında, boş zaman kavramına yönelik sosyolojik tartışmalar ile boş zaman etkinliklerinin yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olarak ayrımına yer verilmiş, araştırmada analiz birimleri olarak kullanılacak ekonomik, sosyal ve kültürel sermaye ile habitus kavramlarının Bourdieucü bir perspektiften anlamları irdelenmiştir. Eklektik biçimde belirlenen modern çocukluktaki boş zaman faaliyetleri sosyolojik boyutlarıyla ele alınmış, çocukların karar mekanizmaları üzerinde ebeveyn kontrolü ve otoritesi aile içi ve toplumsal dinamikler bağlamında tartışılmıştır. Ayrıca, Kağıtçıbaşı'nın (1993, 2005 ve 2012) çocuğa atfedilen değer çalışmasının ışığında boş zamanın örgütlenmesine bir bölüm ayrılmıştır.

Bu araştırma, belli bir evreni temsil etmeyi hedeflememektedir. Çalışma örneklemi 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul'a bağlı Üsküdar ilçesinin farklı mahallelerindeki iki devlet ortaokulunun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarına giden çocukların ebeveynleridir. İstanbul, hem tarihi ve turistik bir deniz şehri olması bakımından çocuklara pek çok boş zaman olanaklarını temin etmesi; hem de kozmopolit bir şehir

olarak farklı gelir gruplarına ve kültürel değerlere sahip ailelerin bir arada bulunmasını garantisi etmesi bakımlarından belirlenmiştir. Üsküdar'ın hem kentsel özellikleri, hem de mahalle kültürünü barındırması; çalışmada çocukların sokak oyunları başta olmak üzere pek çok boş zaman faaliyetlerine katılımlarını olanaklı kılması bakımından önemli bulunmuştur. Araştırma kapsamındaki iki okul, Üsküdar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nde ortaokullar hakkında tecrübe ve bilgi sahibi kişilerin görüşleri doğrultusunda araştırmanın amacına uygun olarak düşük ve orta gelirli ailelerin yoğunluklu olduğu okullardan belirlenmiştir. Örneklem, nitel yöntemin iki farklı tekniğiyle belirlenmiştir. Olasılığa dayalı olmayan örnekleme tekniklerinden amaçlı örnekleme tekniğiyle Belma Güde Ortaokulu'ndan 9, Üsküdar Atatürk Ortaokulu'ndan 10 sınıf belirlenerek, bu sınıflarda okuyan çocukların ebeveynlerine anket uygulaması yapılmıştır. İki okuldan toplam 365 doldurulmuş anket elde edilmiştir. Ayrıca, kota örnekleme tekniğiyle iki okuldan 15'er olmak üzere toplam 30 ebeveyn belirlenerek yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlere ek olarak, Belma Güde Ortaokulu'nda iki Beden Eğitimi öğretmeni, Üsküdar Atatürk Ortaokulu'nda iki Beden Eğitimi Öğretmeni, bir İngilizce Öğretmeni, Müdire ve Müdire Yardımcısı ile görüşülmüştür.

Bir saha araştırmasına dayanan bu çalışma, çocukların serbest zaman faaliyetlerine yönlenme ve katılım biçimleri ile ebeveynlerin otoriter tutumları arasındaki ilişkiye dair çarpıcı veriler ortaya koymuştur. Ebeveynlerin habituslarının, sosyal, kültürel ve ekonomik sermayelerinin; çocuklarını yönlendirdikleri bazı faaliyetler ile arasında ilişki olduğu; bazılarıyla ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın anket kısmına Belma Güde Ortaokulu'ndan 166; Üsküdar Atatürk Ortaokulu'ndan 199 ebeveyn katılmıştır. Cevaplayıcı toplam 365 ebeveynden 149'u baba, 206'sı annedir. Ebeveynler arasındaki anne-baba dağılımı arasında büyük bir orantısızlığın bulunmaması, araştırmada her iki ebeveynin görüşünün yer alması bakımından önemlidir. Bu ebeveynlerden %36,1'i 36-40 yaş aralığında, %26,9'u 41-45; %18,8'i 46-50 yaş grubundadır.

Araştırma kapsamındaki iki okulda çocuğu okuyan ebeveynlerin demografik özellikleri analiz edildiğinde, ebeveynlerin habituslarına ve gelir durumlarına dair farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir. Çocukları Belma Güde Ortaokulu'na devam eden ebeveynler ağırlıklı olarak lise ve ilkokul eğitimi düzeyinde iken; çocukları

Üsküdar Atatürk Ortaokulu'nda okuyan ebeveynler ağırlıklı olarak lisans ve lise eğitimi düzeyindedir. Araştırma kapsamındaki ebeveynlerin eğitim seviyesi bakımından görülen bu fark, belirlenen okullar bazında çocukların kültürel sermayesi arasındaki farklılığı da yansıttığı söylenebilir. Öte yandan salt eğitim seviyesi kültürel sermayenin bir göstergesi değildir. Başka bir ifadeyle "eğitim, kültürün bir kısmıdır; tamamı değildir" (Bourdieu, 2014).

İki okuldaki ailelerin ekonomik sermaye göstergelerine bakıldığında, araştırmaya Belma Güde Ortaokulu'dan katılan aileler hane başına düşen aylık ortalama gelirlerinin ağırlıklı olarak 0-2000 TL grubunda olduğunu; Üsküdar Atatürk Ortaokulu'ndan katılan ebeveynler ise 2001-5000 TL grubunda olduğunu belirtmiştir. İki okul arasında değerlendirme yapılırsa, Üsküdar Atatürk Ortaokulu'na devam eden çocuklar, Belma Güde Ortaokulu'na devam eden çocuklara göre ağırlıklı olarak daha yüksek gelirli ailelerde yaşamaktadır. Bu sonuçta, Üsküdar Atatürk Ortaokulu'nun 2012 yılı öncesine kadar Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi'ne göre değil; her iki ebeveynin çalışması koşuluyla noter huzurunda katıldıkları kura sonucuna göre öğrencilerin kaydolabildiği bir okul olmasının rolü bulunduğu söylenebilir. Belma Güde Ortaokulu'ndaki ailelerin ağırlıklı olarak düşük gelir grubundan olması ise okulun muhitinin de ağırlıklı olarak bu gelir grubunda olduğuna işaret edebilir. Araştırmadaki iki devlet okulunun birbirine 8 kilometre uzaklıkta olduğu göz önüne alındığında, aynı ilçede sınıfsal farklılıkların ne kadar karmaşık bir yapıda görülebilmektedir.

Evin mülkiyet durumuna bakıldığında, iki okuldaki aileler arasında önemli farklılıklar görülmemektedir. Anketin bu bölümünü yanıtlayan 361 ebeveynden 180'i yaşadıkları evin sahibi olduklarını; 118'i kiracısı olduklarını belirtmiştir. Ek olarak, ailelerden 55'i yaşadıkları evin aileden başkasının mülkü olduğunu; 7'si de lojman da oturduklarını beyan etmiştir. Buna göre ailelerin yarısı ev sahibi olmakla birlikte, yadsınmayacak bir kısmı da kiracı olarak yaşamaktadır.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin meslek bilgisine bakıldığında ise, ortaya çarpıcı bir görüntü çıkmaktadır. İki okul arasında anlamlı bir fark bulunmaksızın, annelerin çoğunluğu (araştırmaya doğrudan katılan 204 anneden 136'sı; yani %66,7'si) ev hanımıdır. Sanayi sonrası toplumda dünya çapındaki işgücünde kadının yeri artmış olmasına rağmen, araştırma katılan annelerin çoğunluğunun dışarıda çalışmaması ilgi çekicidir.

Her iki okulda araştırmaya katılan ebeveynler ağırlıklı olarak sırasıyla özel sektör çalışanı, serbest meslek çalışanı ve memur olarak görev almaktadır. Meslek dağılımı açısından birkaç grup dışında genel olarak ciddi farklılıklar bulunmamaktadır. Çocuğu Üsküdar Atatürk Ortaokulu'nda okuyan memur ebeveynlerin oranı (%24,5), Belma Güde Ortaokulu'ndakilere göre (%9,1) yüksektir. Ayrıca Belma Güde Ortaokulu'ndaki ebeveynlerin (%43,3), Üsküdar Atatürk Ortaokulu'ndakilere göre (%30,6) daha ağırlıklı olarak serbest meslek çalışanı oldukları tespit edilmiştir.

Araştırmanın anket kısmında boş zaman faaliyetleri analiz edilen 10-14 yaş grubu çocukların 205'i kız çocuğu; 159'u erkek çocuğudur. Çocukların cinsiyet dağılımında ciddi bir farklılık bulunmaması, araştırmaya her iki cinsiyetteki çocukların boş zamanlarını değerlendirme biçimlerindeki farklılıkların dahil edilmesine olanak tanımıştır. Ayrıca araştırma kapsamındaki çocukların 10-14 yaş aralığındaki dağılımına bakıldığında, araştırmada en az temsil edilen yaşların 10 ve 14 olduğu ortaya konmuştur. Öte yandan yaş dağılımları arasında belirgin farklar bulunmadığı dikkat çekmektedir. Bu da araştırmanın hedeflediği yaş grubundaki çocukların boş zaman faaliyetlerine ilişkin çeşitliliğin ve ebeveynlerin çocukların yaşına göre tutumları arasındaki farklılıkların araştırmaya dahil edilmesini garantilemiştir.

Araştırma kapsamında boş zaman faaliyetleri ele alınan çocukların okul bazında sokak oyunlarına katılım sıklıkları arasındaki farklılık dikkate değerdir. Anket sonuçlarına göre, Belma Güde Ortaokulu'na devam eden çocuklar, Üsküdar Atatürk Ortaokulu'ndaki çocuklara göre daha yoğun bir sıklıkta sokak oyunlarına katılmaktadır. Örneğin, Belma Güde Ortaokulu'ndaki çocukların %11'i her gün sokak oyunu oynarken, Üsküdar Atatürk Ortaokulu'ndaki çocukların sadece %2'si her gün sokak oyunlarına katılmaktadır.

Bu veriye paralel olarak, Belma Güde Ortaokulu'na giden çocukların, Üsküdar Atatürk Ortaokulu'na giden çocuklara göre daha sık yaratıcı etkinliklerde bulundukları ortaya konmuştur. Örneğin, Belma Güde Ortaokulu'ndaki çocukların %23,9'u çizim yapmak, öykü yazmak, fotoğraf çekmek gibi yaratıcı ve üretici faaliyetlerde *her gün* bulunurken, Üsküdar Atatürk Ortaokulu'ndakilerin %15'8'i bu türden faaliyetleri her gün yapmaktadır.

Sokak oyunlarının sağladığı bir başka sosyal gelişim alanı, çocukların akranlarıyla buluşup kendi akran kültürlerini kurgulamalarına olanak vermesidir. Araştırmanın anket kısmına katılan ebeveynlerin neredeyse hepsi "çocuklarının arkadaşlarıyla görüşmesini

sosyal gelişimleri açısından olumlu olduğunu" düşünmektedir. Öte yandan, araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler, bu beyanla çelişmektedir. Görüşülen bazı ebeveynler hem yaşadıkları muhite, hem de genel olarak "dışarıdaki hayata" karşı endişe içinde olduklarını; pek çoğu ortaokul çağındaki çocuklarını okula ve okul dışı kurumlara kendilerinin götürüp getirdiğini ve parklarda çocuklarına eşlik ettiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde çocukların yetişkinlerden bağımsız olarak akranlarıyla sosyalleştiği alanlarda bile *ebeveynlerin katı bir gözetim ve kontrol mekanizması altında oldukları* ortaya konmuştur. Ebeveynlerden bazıları, çocuklarını dışarıdaki yaşamlarında gizlice takip ettiklerini, çocuklarını sadece akraba çocuklarını görüştürdüklerini ve onlara her yerde eşlik ettiklerini açıkça ifade etmişlerdir.

Araştırmada ebeveynlerin çocukların boş zaman faaliyetlerini belirleme eğilimleri arasında, çocukların akranlarıyla ev içinde görüşebilecekleri ortamlar oluşturmak olduğu da görülmüştür. Buna göre araştırma kapsamındaki bazı orta gelirli ebeveynler, çocuklarının mahallede sosyalizasyonlarını istememeleri veya muhiti çocukların sokak kültürü oluşturmaları için güvenli bulmamaları nedenleriyle, *evi çocukların arkadaşlarıyla buluşabilecekleri bir alana dönüştürmeye çalıştıklarını* belirtmişlerdir. Örneğin, "eve sınırsız internet alarak", "yemekler hazırlayarak" çocukların akranlarını evde toplayıp oynamalarını sağladıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla araştırma kapsamındaki çocukların, sosyal hayatı evde "öğrenmeye" başladıkları "ev içi sosyalleşme" dönemine girdikleri söylenebilmektedir. Eve ek olarak, sitede oturan ebeveynler ise çocuklarının site içinde vakit geçirmelerine ve oynamalarına müsaade ettiklerini vurgulamışlardır. Bu ebeveynler sitenin sunduğu saha, yüzme havuzu gibi olanaklar sayesinde, çocuklarının site dışına çıkmalarına gerek kalmadığını ifade etmişlerdir. Toplumdan yalıtılan bu "korunmuş" çocuklar (Mintz, 2009), ev ve site dışında yaşama karşı güçsüzleştirildiği söylenebilmektedir.

Bazı ebeveynler de görüşmeler sırasında çocuklarının zaten *sokağa karşı ilgisiz olduklarını ve çocuklarının eve bağlı olmasının* onlar için sevindirici olduğunu dile getirmişlerdir. Öte yandan, yapılandırılmamış oyun kültürü edinemeyen çocuklar, içinde yaşadıkları toplumu tanıyamamakta (Tunca, 2012); toplum içinde kendi sosyal benliklerini geliştirememektedirler (Corsaro, 2011). Buradan hareketle, araştırma kapsamındaki ebeveynlerin sokağa karşı güvensizliklerinin, çocukların toplumsal

yaşama karşı ilgisini yitirmesine ve yapabilme kapasitelerini keşfetmelerini engellemesine sebep olabileceği çıkarımı yapılabilmektedir.

Çocukların kültürel sermayelerinin göstergelerinden biri olarak okul sonrası boş zamanlarında müzeye, sinemaya, tiyatroya gitmek gibi kültürel faaliyetlerine katılım sıklıkları incelendiğinde, Üsküdar Atatürk Ortaokulu'na giden çocukların Belma Güde Ortaokulu'na giden çocuklara göre ağırlıklı olarak daha sık bu türden etkinliklere katıldıkları tespit edilmiştir. Üsküdar Atatürk Ortaokulu'na giden çocukların neredeyse hepsi belli sıklıkta kültürel faaliyetlerde yer alırken, Belma Güde Ortaokulu'ndaki çocukların %12,3'ü hiçbir zaman kültürel faaliyetlere katılmamaktadır. Ayrıca, çocuğu Belma Güde Ortaokulu'nda okuyan aileler çocuklarının müze, tiyatro ve sinemayla *ilgili olma sıklıklarının* Üsküdar Atatürk Ortaokulu'ndakilere göre daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Her ne kadar muhitte bu türden faaliyetler ücretsiz olarak düzenlense de, kültürel faaliyetlere katılım çoğu zaman ekonomik sermaye gerektirebilmektedir. Kültürel etkinliğin ailenin habitusunda yer alması, sosyal sermayeye de bağlıdır. Bu sermaye tiplerinin birbirine bağlı yapısı, Belma Güde Ortaokulu'ndaki çocukların bir kısmının hiçbir zaman bu türden etkinliklere katılmaması hakkında fikir verebilmektedir. Nitekim tartışıldığı üzere, çocuğu bu okula devam eden ailelerin gelir seviyesi ve eğitim durumu diğer okula göre düşüktür.

Günümüzde internet tabanlı yeni medya araçlarının yaygınlaşmasının televizyon gibi geleneksel medya araçlarının gündelik yaşamdaki yerini tamamıyla kaldırmamıştır. Toplumun bir parçası olarak çocukların yaşamına da her iki türden medya aracının nüfuz ettiği söylenebilmektedir. Araştırma kapsamındaki her iki okulda okuyan çocukların yarısından fazlasının *her gün televizyon izlediği* tespit edilmiştir. Hiçbir zaman izlemeyen çocuklar ise, araştırma kapsamında boş vakitleri ele alınan çocukların sadece %2'sini oluşturmaktadır. Bu da, televizyonun araştırma kapsamındaki çocukların yaşamlarının önemli parçası olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın anket kısmına katılan ebeveynlerin ciddi bir çoğunluğu çocukların televizyon izleme alışkanlıklarını kısıtladıklarını ifade etmişlerdir. Görüşmeler esnasında bu veriyi destekleyecek görüşlerin alınmasının yanı sıra televizyonu ailece vakit geçirme aracı olarak kullanan ailelerin bulunduğu da ortaya konmuştur. Bazı ebeveynler, çocuklarının bireysel olarak bilgisayar ve telefonda uzun zaman geçirmeleri yerine, televizyon karşısında kolektif olarak aileyle bir arada durmalarını sağladıklarını dile getirmişlerdir.

İstanbul'un Üsküdar ilçesinde bulunan iki ortaokulda gerçekleştirilen bu araştırmanın anket kısmının sonuçlarına göre, çocukların yarısından fazlası her gün; %20,1'i hafta sonları, %15,1 haftada üç gün interneti kullanmaktadır. Dolayısıyla araştırma kapsamındaki çocukların internet kullanım sıklığının araştırma kapsamındaki ailelerin ekonomik sermayelerine göre farklılaşmadığı söylenebilmektedir. Çocukların internette geçirdikleri zamanın niteliği ise farklılaşmaktadır. Örneklemi oluşturan ebeveynlerin çoğunluğu çocuklarının interneti önemli bir sıklıkta yaratıcı ve öğretici etkinliklerle meşgul olma ile oyun oynama amaçlarıyla kullandıklarını belirtmiştir. Araştırma kapsamındaki çocukların interneti sosyal medya amaçlı kullanma sıklıkları ise hiçbir zaman/nadiren/haftada üç gün/bazen/sıklıkla olarak düzenlenen aralıklar arasında birbirine yakın bir dağılım göstermektedir. Örneklemin 10-14 yaş grubundaki çocukların interneti film/dizi izleme amaçlı kullanımlarına bakıldığında, çocukların ağırlıklı olarak bazen interneti bu amaçla kullandıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla araştırmadaki çocukların interneti çoğunlukla oyun ve öğretici etkinlikler amacıyla kullandıkları ortaya çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan ebeveynler, ortaokul çağındaki çocuklarının internete ayırdığı zamanı belli aralıklarla aşırı bulmaktadır. Yanıtlayıcı ebeveynlerin %12,4'ü ise çocuklarının internette uzun zaman geçirdiğini düşünmemektedir. Anket ve görüşme verilerine göre ebeveynler çocukların internet kullanımına getirdikleri kısıtlamalarla, çocuğun internetle etkileşimini kontrol altına aldıklarını ifade etmişlerdir. Öyle ki, anket sonuçları araştırmaya katılan ebeveynlerin %73,6'sının çocuklarının internette geçirdiği zamanı serbest bırakmadığını göstermektedir. Görüşmelerde de ebeveynlerin çocuklara belli zamanlarda bilgisayar kullanımlarını *yasakladıkları,* belli saatlerde telefonlarına el koydukları ortaya konmuştur. Ayrıca araştırmadaki çocukların internet kullanımlarının ebeveynler tarafından sıkı bir takip altında olduğu görülmüştür. Bazı ebeveynler bunu çocuklardan gizli olarak veya *interneti sadece evin ortak alanlarında kullanmalarına* izin vererek alenen yaptıklarını dile getirmişlerdir. *Araştırma kapsamındaki çocukların pek çok alanda olduğu gibi internetteki sosyal davranışlarında da bir öz-kontrol becerisi geliştiremediği ve anne-baba denetimine tabi oldukları bulgulanmıştır.*

Bazı ebeveynler ise Baumrind'in (1966) *buyurgan* ebeveyn modeline uygun olarak çocuklarını internetten uzaklaştırmak için onları *daha pragmatik* gördükleri yapboz yapmak, beraber parka gitmek, arkadaşını eve davet etmek gibi başka faaliyetlere yönlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bazı ebeveynlerin ise Baumrind'in

serbest modeline uygun olarak çocuklarının diğer alanlarda olduğu gibi internet alanında da kendi kararını vermeye teşvik ettiği görülmüştür.

Çocuğun birincil toplumsallaşma birimi olarak ailesiyle vakit geçirmesi, birlikte ev içi veya ev dışı faaliyetlerde bulunması çocukların okul sonrasındaki önemli boş zaman faaliyetlerinden olabilmektedir. Ancak ailece geçirilen vaktin niteliği her ailede türdeş ve tutarlı değildir. Öte yandan, nicelik bakımından ise araştırmaya her iki ortaokuldan katılan ailelerin önemli bir çoğunluğu çocuklarıyla neredeyse her gün birlikte vakit geçirdiklerini ifade etmiştir. Ebeveynler aynı zamanda ailece yaptıkları etkinliklerde önemli bir sıklıkta çocukların da fikrinin alındığı belirtmiştir. Araştırmaya katılan aileler yine önemli bir sıklıkta ev içinde toplumsal konuların, günlük olayların konuşulduğunu, sohbet edildiğini ve yemek vakitlerinde birlikte olduklarını beyan etmişlerdir.

Kimi aileler 10-14 yaş grubu çocuklarının okul sonrasında ev içi emeğe katkıda bulunmasını beklerken, kimi aileler onları ev işlerine dahil etmemektedir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin ciddi bir çoğunluğu çocuklarının günlük olarak ev işlerine katılmadığını ifade etmiştir. 349 ebeveynden 80'i çocuklarının hafta sonları, 90'ı da ayda birkaç kez ev işi yaptığını beyan etmiştir. Ev işi aynı zamanda toplumsal cinsiyet rollerinin de inşa edildiği bir alan olabilmektedir. Anket sonuçlarına göre, ev içi emeğe katkı alanında kız-erkek çocuk dağılımı arasında aynı sıklık gruplarında yüksek bir farklılık görülmemektedir. Yani araştırmadaki erkek çocukları da kız çocuklarına yakın bir sıklıkta ev işlerine katkı sağlamaktadır. Öte yandan görüşmelerde, erkek çocuğu olduğu için "ev işine yatkın olmadığını" vurgulayan ebeveynler de dikkat çekmiştir. Çocukların ev içi emeği fark etmesi ve potansiyellerini eksiltmeyecek ölçüde gündelik hayatın bir gereksinimi olarak ev işlerine katılmaları, çocukların hayatın gerçekliğinden yalıtılmaması bakımından önemli görünmektedir.

Araştırmada ayrıca, bazı ebeveynlerin çocuklarının cinsiyetlerine göre belli kalıp yargılara sahip oldukları ve *çocuklarından cinsiyetlerine göre toplumsal davranış geliştirmelerini bekledikleri* görülmüştür. Örneğin, bazı ebeveynler çocuklarına "kızların doğası gereği kırılgan oldukları", "erkeklerin kızlara karşı korumacı ve sahiplenici olmaları gerektikleri", "erkeklerin daha dikbaşlı, kızların daha evcil olduğu", "erkeklerin konuşmayı sevmediği, kızların konuşkan olduğu", "erkek oldukları için her ortamı bilmeleri gerektiği" gibi cinsiyet temelli yönlendirmelerde bulunduklarını ifade etmişlerdir.

Gelişmekte olan bir ülke olarak Türkiye'de ekonomik getiri sağlamak üzere bir işte çalışmak da çocukların okul sonrası boş zamanlarında, hatta bazı durumlarda okulda olmaları gereken zamanda yaptıkları bir faaliyet olabilmektedir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin %98,2'si çocuklarının bir işte çalışmadığını belirtmiştir. Öte yandan 351 ebeveynden 40'ı araştırma kapsamında kullanılan anketin Likert ölçeği bölümündeki "Çocuğumu, yapabileceği işlerde çalışarak eve maddi katkı sağlamaya teşvik ederim," görüşüne katıldığını beyan etmiştir. 4857 sayılı İş Kanunu'nun 7. maddesi, on beş yaşını doldurmamış çocukların çalışmasını yasaklamaktadır. Diğer yandan, görüşülen ebeveynlerden biri ise çocuklarının tespih yapma, lif örme, kolye tasarlama, ayraç yapma gibi el işleri yaparak harçlıklarını çıkarttıklarını belirtmiştir. Bu durum ise Uluslararası Çalışma Örgütü'ne göre çocuğun potansiyelini eksiltmediği ve okul eğitimini aksatmadığı için "iş" niteliğinde sayılmamaktadır. Çocukların bu türden katkıda bulunmaları, iş yaşamına dair öngörü edinmeleri, deneyim ve beceri kazanmaları, potansiyellerini artırmaları bakımlarından olumlu görülmektedir (ILO, Çocuk işçiliği nedir? Erişim Tarihi: 5.3.2017).

Bir kültürel sermaye göstergesi olarak çocukların okuma alışkanlıklarına bakıldığında, her iki ortaokula devam eden çocukların önemli bir sıklıkta yayın okudukları bulgulanmıştır. Dolayısıyla araştırma kapsamındaki 10-14 yaş grubu çocukların ciddi bir kısmının yaşamında kitap okumanın bir yeri olduğu söylenebilmektedir. Bunu destekleyen bir başka bulguya göre de, araştırmadaki çocukların ciddi bir çoğunluğunun okudukları kitaplarla ilgili ev içi paylaşımda bulunmakta ve kendilerine kitap/dergi/gazete almakta olduklarıdır. Çocukların ders kitaplarından sonra en çok okudukları kitap türleri ise sırasıyla edebiyat kitapları, bilimsel kitaplar ve dini kitaplardır.

Ayrıca görüşmeler sırasında ebeveynlerin çocukları kitap okumaya yönlendirmek için çeşitli yöntemler geliştirdikleri görülmüştür. Ebeveynlerden bazılarının; çocuklarına kendi gençliklerindeki kült romanları hediye etmek, banyoya bilim dergileri koymak, evde kardeşler arasında ödüllü kitap okuma yarışmaları düzenlemek gibi onları kitap okumaya teşvik edebilecek inisiyatifler aldıkları öğrenilmiştir. Buradan hareketle araştırma kapsamındaki bazı ebeveynlerin çocukların kültürel sermayelerine yatırım yapmak üzere girişimlerde bulundukları söylenebilmektedir.

Çocukların kitap okuma edimleri ile ebeveynlerin okuma alışkanlığı arasındaki ilişkinin görülmesi için, araştırmanın anket kısmında ebeveynlerin okuma alışkanlıkları

da sorgulanmıştır. Buna göre, araştırmaya katılan ebeveynlerin kitap okuma sıklıklarının, çocuklarınkine göre daha seyrek olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla örneklemdeki çocukların kitap okuma alışkanlıklarının salt aile habitusuna dayalı olmadığını söylemek mümkün görünmektedir. Zira, yapılan görüşmelerde de çocukların sosyal sermayelerinin okuma alışkanlıklarını etkilediği bulgulanmıştır. Örneğin, ebeveynler Belma Güde Ortaokulu'ndaki Türkçe öğretmenlerinin çocuklara ödev olarak edebiyat kitapları verdiklerini ve çocukların severek okuduklarını ifade etmişlerdir; bunun da çocukların okul sonrası yayın okuma sıklığına etki ettiği öngörülmektedir.

Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir başka bulgu, araştırma kapsamındaki çocukların ders kitapları dışında en sık okudukları kitap türü sıralamasının (edebiyat kitapları, bilimsel kitaplar ve dini kitaplar) ebeveynlerin en sık okudukları kitap türü sıralamasıyla aynı olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla araştırmaya katılan ebeveynlerin kitap seçimleri ile çocuklarınki arasında bir etkileşim olduğu açıktır. Yapılan görüşmelerde de bazı ebeveynler çocuklarına belli türdeki kitapları özellikle alarak onların okumasını sağladıklarını belirtmişlerdir. Başka bir ifadeyle, örneklemdeki ebeveynlerin çocukların boş zaman faaliyetlerini otoriter ve faydacı bir tutumla yönlendirici etkisi bir kez daha karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmanın anket bulgularına göre, her iki ortaokula devam eden 10-14 yaş grubu çocukların büyük bir kısmı aktif olarak spor yapmaktadır. Spor faaliyetlerine katılım sıklıkları iki okuldaki çocuklar arasında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öte yandan, dikkat çekilmesi gereken bir nokta; araştırma kapsamındaki çocukların yapılandırılmış bir etkinlik olarak spor faaliyetlerine katılım sıklıklarının, yapılandırılmamış bir etkinlik olarak sokak oyunlarına katılım sıklıklarından daha yüksek olduğudur.

Bu araştırmanın anket kısmında, çocukların boş zamanlarında hangi faaliyetlere ne sıklıkta zaman ayırdıklarıyla ilgili soruların ardından, ailelerde çocukların okul sonrası zamanlarının programlanmasında kimlerin karar süreçlerine katıldıklarına yönelik açık ve kapalı uçlu sorular sorulmuştur. İlk etapta çocukların serbest zaman etkinliklerine çoğunlukla kimin karar verdiği sorusuna ebeveynlerin yarısından fazlası çocukla *birlikte karar* verdiklerini beyan etmişlerdir. Akabinde ebeveynlerin baskın bir çoğunluğu "Çocuğumu serbest zamanında ne yapmak istediğine kendisinin karar vermesine teşvik ederim," görüşüne katıldıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla önce çocuklarının yaşamlarına dair kararların önce *birlikte* alındığını, daha sonra ise

çocukların *kendi kararlarını almasına teşvik ettiklerini* bildirmişlerdir. Bu çelişkili tablo, araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde daha net görülmüştür. Nitekim, "çocuklarla karşılıklı karar" verdiklerini veya "evde yasak olmadığını" belirten ebeveynler, örneğin belli sürede kitap okumak gibi faydalı olduğunu veya çocuğunun "cinsiyetine uygun" olduğunu düşündükleri belli faaliyetleri veyahut da kendi heves ettikleri belli faaliyetleri çocuklarına yaptırmaya çalıştıklarını dile getirmişlerdir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin 10-14 yaş grubundaki çocuklarını yönlendirici tutumlarının en çok karar verme süreçlerinde ortaya çıktığı görülmüştür. Örneğin, araştırma kapsamındaki ebeveynlerin baskın bir çoğunluğu çocuklarının boş zaman etkinliklerine ayırdığı zamanı belirlemeye çalıştıklarını ve çocuklarının boş zamanlarında neler yaptıklarını bildiklerini ve takip ettiklerini ifade etmişlerdir. Yapılan görüşmelerde de çocukların sıkı takip ve gözetim altında olmaları gerektiğini belirten ebeveynlerin kendilerini otoriter, kuralcı, prensipli olarak tanımlayan ebeveynler oldukları görülmüştür.

Araştırmada cevaplayıcı ebeveynlerin önemli bir çoğunluğu, çocuklarının kendi çocukluklarına benzer bir deneyim edinmesini istediğini belirtmiştir. Kendi deneyimini çocuklarının da yaşamasını isteyenler, ağırlıklı olarak kendi dönemlerinde teknolojinin çocuklarını esir almamış olduğu, betonlaşmanın daha az olması nedeniyle sokakların çocuk oyunları için daha müsait olduğu, varlığı da yokluğu da yaşamış oldukları nedenlerini göstermişlerdir. Çocuklarının kendi çocukluklarına benzer deneyim edinmesini istemediklerini belirten ebeveynler ise, ağırlıklı olarak çocukluklarında çalışmak zorunda kaldıklarını, okuma şansı bulamadıklarını, ailelerinin ağır baskısı ve otoritesine maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Bu çalışmada araştırma kapsamındaki ebeveynlerin çocukların boş zamanlarını örgütleme tutumları analiz edilirken, bu motivasyonların çevresel faktörlerden de etkilenebileceği hipotezine dayanarak, aile büyükleri, komşular, akrabalar gibi sosyal çevrenin de çocukların faaliyetleri üzerinde belirleyici rol oynayıp oynamadığı sorgulanmıştır. Araştırmaya katılan ailelerin %53,3'ü aile büyükleriyle birlikte yaşamaktadır. Aile büyükleriyle yaşadığını ifade eden ebeveynlerin %25,6'sı ise büyüklerin çocuğun serbest zaman faaliyetlerini belirlediğini düşünmektedir. Bazı hane büyüklerinin, çocuklarla birlikte hem çağın oyunlarını hem de çağlar öncesinden beri süregelen oyunları oynamak, yemek yapmak, hikaye anlatmak ev içi etkinliklerin yanı sıra, birlikte gezmek, yürüyüş yapmak gibi ev dışı etkinlikler yaptıkları; bazı hane

büyüklerinin de çocuklarının sosyal davranışlarını ve serbest zaman etkinliklerine ayırdıkları zamanı belirleme konusunda yönlendirici oldukları kaydedilmiştir. Bu bakımdan sadece araştırma kapsamındaki ebeveynlerin değil; *hanehalkı* olarak hanede yaşayan diğer yetişkinlerin de çocukların üzerindeki belirleyici rollerinden söz etmek mümkün görünmektedir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin çoğunluğu ne komşuların ne de akrabaların çocukların serbest zaman faaliyetleri üzerinde belirleyici rol oynadıklarını düşünmektedir. Öte yandan, çocukların arkadaşlarının ise ağırlıklı olarak etki sahibi olduğu düşünülmektedir. Genel olarak sosyal çevrenin etkisi olduğuna ise ankete katılan ebeveynlerin ciddi bir çoğunluğu katılmaktadır. Yapılan görüşmelerde de ebeveynler bu bulguları destekleyecek görüşler ifade etmişlerdir. Örneğin akranların yüzme, basketbol, voleybol gibi yapılandırılmış etkinliklere katılması, araştırmaya katılan bazı ebeveynlerin çocuklarını özellikle bu faaliyetlere yönlendirmesini sağlayan bir motivasyon olmuştur. Dolayısıyla araştırma kapsamındaki ebeveynlerin ve çocukların kendi sosyal sermayelerinin çocukların yaşamının niteliğini dönüştürebildiği görülmüştür.

Araştırmada Beden Eğitimi öğretmenlerinin yönlendirici tutumlarına ayrı bir yer verilmiştir. Zira araştırma kapsamında ebeveynlerle yapılan görüşmelerde bazı ebeveynler çocuklarının Beden Eğitimi öğretmenleri tarafından yetenekli bulunması nedeniyle belirli sportif faaliyetlere okul sonrasında düzenli olarak katıldıklarını belirtmişlerdir. Bunun üzerine her iki okulda da Beden Eğitimi öğretmenleriyle görüşülmüş, öğretmenlerin okul dışında spor kulüpleriyle olan bağlantıları nedeniyle çocukların gelir seviyelerine göre indirim alarak veya ücretsiz gitmelerini sağlayarak onları kulüplere yönlendirebildikleri öğrenilmiştir. İki ortaokul arasında daha düşük gelirli bir muhitte bulunduğu tespit edilen Belma Güde Ortaokulu'ndaki Beden Eğitimi öğretmenleri, ayrıca 10-14 yaş grubu öğrencilerinden uyuşturucu, sigara gibi edindikleri alışkanlıklarından uzaklaştırmak için onları aileleriyle de görüşerek spor kulüplerine yönlendirdiklerini vurgulamışlardır.

Araştırmada çocukların boş zaman faaliyetleri üzerinde sosyal çevrenin yanı sıra muhitin çocuklara sunduğu olanakların da yeri analiz edilmeye çalışılmıştır. Üsküdar 10-14 yaş grubu çocuklara yönelik çeşitli faaliyet alanlarının sunulduğu bir semttir. Araştırmanın anket kısmında ebeveynlerin çoğunluğu da muhitin bu yaş grubuna yönelik etkinlikler düzenlediğini farkında olduğunu ifade etmiştir. Öte yandan

cevaplayıcı ebeveynlerin neredeyse yarısı çocukların bu etkinliklerden hiçbir zaman yararlanmadığını belirtmiştir. Ayrıca çocukları Belma Güde Ortaokulu'na giden ebeveynler ağırlıklı olarak, semtin çocukların verimli zaman geçirmelerine olanak tanıdığını düşünürken; çocukları Üsküdar Atatürk Ortaokulu'na giden ebeveynler ağırlıklı olarak bu görüşe katılmamaktadır. Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde çocukların özellikle Bilgi Evi ve Çocuk Üniversitesi faaliyetlerinden faydalandıkları göze çarpmıştır. Diğer yandan, muhitteki bu tür yapılandırılmış faaliyetlerin yanı sıra, çocukların kendi kültürlerini kurgulayabilecekleri güvenli açık alanlar sunması da aynı ölçüde önem arz etmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışmanın bulguları ailelerin kültürel, sosyal ve ekonomik sermayelerinin çocukların bazı boş zaman faaliyetlerinin niteliğini belirlediğini ve bazılarını belirlemediğini ortaya koymuştur. Araştırma kapsamında hem düşük hem de orta gelirli çocukların okul sonrası boş vakitlerinde internete bağlı faaliyetlere ağırlıklı olarak her gün zaman ayırdıkları tespit edilmiştir. Çocukların internet ve bilgisayar tabanlı faaliyetlerinin zaman ve niteliğinin belirlenmesinde de araştırma kapsamındaki hem düşük hem de orta gelirli ailelerin benzer bir kontrolcü tutum sergiledikleri ortaya konmuştur. Öte yandan, sokak oyunları gibi çocukların akran kültürlerini kurgulayabilecekleri yapılandırılmış faaliyetler daha çok düşük gelirli ailelerin çocukları tarafından yapıldığı bulgulanmıştır. Araştırmada orta gelirli ailelerin, çocukların evde akranlarıyla görüşebilecekleri bir ortam yaratılmasına ve yalnızca site içinde sosyalleşmelerine izin verme eğiliminde oldukları görülmüştür. Muhitte ücretsiz olarak kültürel programlar sunulmasına rağmen, orta gelirli aileler kültürel faaliyetlere daha sık katılım sağladıklarını beyan etmişlerdir. Ailece birlikte zaman geçirmek her iki gelir grubundan ailelerde önem verilen bir faaliyet olarak saptanmıştır. Ev içi emeğe katkı alanının, araştırma kapsamındaki ailelerin çocuklarına toplumsal cinsiyet rolleri aşıladıkları bir alan olduğu görülmüştür. Erkek ve kız çocuk ayrımı, onlardan beklenen belli toplumsal davranışların farklılaşması nezdinde yapılmaktadır. Araştırmada her iki gelir grubundan ailelerin neredeyse tamamı, çocuklarının ekonomik getiri sağlayacak işlerde çalışmadığını belirtmiştir. Öte yandan örneklemdeki ebeveynlerin bir kısmı çocuklarını yapabileceği işlerde çalışarak eve maddi katkı sağlamaya teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. Araştırma kapsamındaki çocukların büyük bir kısmının yaşamında kitap okumanın önemli bir yeri olduğu tespit edilmiştir. Çocukların kitap okuma alışkanlıklarının ebeveynlerin okuma alışkanlıklarıyla ilişkisine bakıldığında, ders

kitapları haricinde, hem çocukların hem de ebeveynlerin en çok okudukları kitap türlerinin sırasıyla edebiyat kitapları, bilimsel kitaplar ve dini kitaplar olduğu bulgulanmıştır. Araştırmaya katılan ailelerin çoğunluğu anket formunda çocukların boş zamanlarında yapacakları etkinliklere birlikte karar verdiklerini belirtmişlerdir. Diğer yandan, yine çoğunluğu çocukların kendi kararlarını almaya teşvik ettiklerini ifade etmişlerdir. Görüşmelerde ise *birlikte karar* aldıklarını ifade eden ebeveynlerin çocuklarına farkında olarak veya olmayarak belli faaliyetleri, belli zamanlarda yapmayı dayattıkları ortaya konmuştur. Araştırmada ebeveynlerin yanı sıra, ebeveynlerin kendi çocukluk deneyimlerinin, aile büyüklerinin, çocukların akranlarının, sosyal çevrenin ve Beden Eğitimi öğretmenlerinin de çocukları boş zaman faaliyetlerinin belirlenmesinde etkili oldukları bulgulanmıştır. Araştırmaya katılan ebeveynler, kendi çocukluk deneyimlerinin olumlu veya olumsuz yanlarının çocuklarına karşı tutumlarını belirlediğini anket formunda ve görüşmelerde ifade etmişlerdir. Aile büyüklerinin, araştırma kapsamındaki çocuklarla birlikte belli etkinlikler yaptıkları gibi, ebeveynlerin çocuk üzerinde kurdukları kontrol mekanizmasına katılarak çocukları yönlendirici bir konum da alabildikleri görülmüştür. Akran çocukların yaptıkları faaliyetlerin de araştırmadaki çocukların boş zamanlarında yapacakları faaliyetleri belirlediği görülmüştür. Çalışmadaki orta gelirli aileler, çocuklarının kendi sınıflarından diğer çocuklarla temasını sağlamak için onları benzer faaliyetlere yönlendirdiklerini ortaya koymuşlardır. Araştırmadaki Beden Eğitimi öğretmenleri, gerek fiziksel yatkınlık bakımından yetenekli öğrencilerin seçilip belli sportif aktivitelere yönlendirmeleri, gerekse düşük gelirli çocukların yaşam kalitesini düşürecek alışkanlıklardan uzaklaşması için onları spor kulüplerine kazandırmaları bakımlarından çocukların boş zaman faaliyetlerinin belirlenmesinde rol oynayan taraflardandır.

5.2. Sonuç

Türkiye nüfusu 2016 yılı sonu itibariyle 79 milyon 814 bin 871 iken bu nüfus içinde çocukların sayısı 22 milyon 891 bin 140'dır; diğer bir deyişle, Türkiye'de çocuklar toplam nüfusun %28,7'sini oluşturmaktadır (TÜİK, 2017a). Çocuklar Türk toplumunda önemli bir kesimi oluşturmalarına rağmen, farklı çocukluklara dair yapılan sosyolojik çalışmalar henüz ciddi bir literatürü oluşturmamaktadır. Çocukluğun akademide görünürlüğü konusunda dünya çapında da benzer bir durum söz konusu olduğu görülmektedir. Aitken, Lund ve Kjorholt'a göre (2007: 4), çocuklar tüm

dünyada nüfusun önemli bir kısmını oluşturmalarına ve küresel piyasadaki etkilerine rağmen akademik tartışmalarda hala yeterince yer almamaktadır. Bu çalışma, çocukluğun Türk toplumunda algılanışına ve çocukların kendi çocukluk dünyasına yetişkinlerin müdahalesine yönelik az sayıdaki çalışmaya katkı yapma çabasında bulunmuştur.

Çocukların kendi dünyalarının aktörü olduğu düşüncesi çocukluk sosyolojisindeki son gelişmelerin temelini oluşturmaktadır. Çocuklar toplumda etkin bir yere sahip bireyler olarak içinde yaşadıkları kültürü biçimlendirdikleri gibi, bu kültürden de etkilenmektedirler. Dolayısıyla çocukların yaşamı deneyimleme biçimleri, içinde bulundukları toplumun sosyokültürel özelliklerine göre şekillenmekte ve bu kültürü dönüştürebilmeye ilişkin yapabilme kapasiteleriyle ilgilidir. Öte yandan, toplumda çocuğa pasif bir rol atfedilmesi ve çocuğun yaşam karşısında yetersiz görülmesi, insan yaşamının en önemli dönemlerinden biri olarak çocukluğun yadsınmasına ve çocukların eve bağımlı konumunun pekiştirilerek birey kimliğinin bastırılmasına neden olmaktadır.

Çalışmanın bulgularına göre, araştırma kapsamındaki 10-14 yaş grubu çocukların okul sonrası boş vakitlerinde yaptıkları etkinliklerin gerek niteliğinin gerekse ayırdıkları zamanın belirlenmesinde ebeveynler birincil rol oynamaktadır. Chin ve Phillips'in (2004: 185) de çalışmalarında ortaya koyduğu gibi, her sınıftan ebeveyn çocukların boş zaman faaliyetleriyle yeteneklerini geliştirmesini istemektedir; ancak bu faaliyetlerinin nicelik ve niteliklerini belirleyen ebeveynlerin sınıfsal konumudur. Dolayısıyla örneklemdeki çocukların ailelerinin sahip olduğu ekonomik, kültürel ve sosyal sermayelerin çocukların yaşam tecrübesini doğrudan etkilediği çıkarımı yapılabilir.

Çalışmanın odağındaki kilit nokta, örneklemdeki ailelerin hangi sosyolojik motivasyonlarla çocukluğa etken veya edilgen rol atfettikleridir. Örneklemi oluşturan iki ortaokulda çocuğu bulunan ve kendi içinde düşük ve orta gelir gruplarını temsil eden aileler arasında başta eğitim sermayesi, kültürel sermaye ve ekonomik sermaye bakımlarından farklılıklar bulunmasına rağmen, her iki grubun da çocukluğu önemli ölçüde bakıma muhtaç, disipline edilmesi gereken pasif bir dönem olarak gördükleri ortaya konmuştur. Öyle ki, araştırma kapsamındaki çocukların kendi zamanlarına yönelik kararlara katılmasının çoğunlukla bir ütopya olduğu görülmüştür. Dahası, ebeveynler gizlice veya alenen çocukların meşgul oldukları faaliyetlerin niteliğini sıkı bir gözetim altında tutmaktadır. Başka bir deyişle, çocuklar kendilerine yetemeyen, gözetilmesi gereken ve bu yolla eve bağımlı konumlarının pekiştirilmesi gereken

varlıklar olarak algılanmaktadır. Örneğin, araştırma kapsamındaki hem düşük hem de orta gelirli ailelerde çocuklara karşı kullanıldığı gözlenen "yasaklamak" "izin vermemek" gibi ifadeler, çocukların toplumsal konumlarının küçümsendiğinin ve toplumdaki varlıklarının kısıtlandığının önemli göstergelerindendir. Demir Gürdal'ın da (2013: 10) vurguladığı üzere, "çocuklar henüz büyümemiş, deneyimsiz, yetersizlikleri gelişmekte" olarak algılanmaktadırlar. Burada, çocukluğun yetişkinlikten farkı vurgulanarak ele alındığı açıktır (Mayall, 2009: 175). Diğer bir deyişle, yetişkin "yeterli" olan iken, çocuk henüz yetişkin olmaya aday, yetersiz olandır. Bu bulgu da, örneklemdeki ailelerde halen çocukluğu yetişkinlikten kati surette ayıran modern çocukluk sosyolojisinin tespit ettiği çocukluk anlayışının sürdüğünü ve henüz çocuğun yapabilme kapasitesini ön plana koyan *yeni çocukluk sosyolojisi* anlayışının yaygınlaşmadığını göstermektedir.

Yeni çocukluk sosyolojisi anlayışı ise bir manifesto niteliğinde olup çocuğun toplumdaki konumunun edilgen değil, etkin olduğuna dayanmaktadır. Çocukları yetişkin otoritesine bağımlı kılan anlayış; yani çocukluğun örneklemdeki ebeveynler tarafından algılanışında yatan sorun, çocukluğun toplumsal bir inşa olduğunun yadsınmasıdır denilebilir. Çocukluğu hane ve site içinde inşa etmeye çalışan araştırma kapsamındaki ebeveynler, çocukların kendi akran kültürlerini yaratabilme kapasitelerini göremeyerek çocukları toplumsal yaşamdan yalıtma eğilimine girmektedir. Oysaki, çocukluk toplumsal bir fenomendir (Qvortrup, 1993). Corsaro'nun da (2011: 122) ifade ettiği üzere, aileler çocukların kendi çocukluklarına özgü akran kültürlerini oluşturmaları ve toplumsallaşmaları sürecinde temel bir rolü üstlenmektedir. O halde, ebeveynler çocukların toplumsal konumlarının iyileştirilmesinde hedef kitle olarak görülebilir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin sokağa karşı hissettikleri güvensizlik nedeniyle edindikleri çekimser tutumun çocukların sosyal hayatın gerçekliğinden yalıtılması ve toplumdaki konumlarının güçsüzleştirilmesiyle sonuçlanması, durumun kritikliğini göstermektedir. Araştırma kapsamındaki bazı ebeveynlerin, bir birey olarak çocukta otokontrolün sağlanmasına rehberlik etmek yerine, çocuğu kontrol altına alınması gereken "küçükler" olarak ele almaları bu kısırdöngüyü yeniden üretmektedir.

Boş zaman, çocukların toplumsal yaşama katılabildikleri en önemli zaman dilimi olarak görülebilir. Bu bakımdan özellikle sokak oyunları, araştırma kapsamındaki 10-14 yaş grubu çocukların okul sonrası belli başlı boş zaman faaliyetlerine bakıldığında önemli bir mesele olarak görünmektedir. Zira kesin bir yere veya kesin bir zamana

bağımlı olmayan bu tür "yapılandırılmamış" etkinliklerin (Fletcher, Nickerson ve Wright, 2003), "çocukluğun kültürel imgelerinin oluşturulması" ve sosyalizasyonları açısından önemi büyüktür (Frones, 2009: 273). Çocukları Üsküdar Atatürk Ortaokulu'na giden ailelere göre daha düşük gelirli oldukları ortaya konan Belma Güde Ortaokulu'nda çocuğu bulunan ailelerin, çocuklarının diğer okuldakilere kıyasla dikkat çekici bir oranla daha sık sokak oyunlarına katılmasının, sınıfsal öncelikler arasındaki değişimi gösterdiği söylenebilir. Yapılandırılmamış etkinliklere katılan çocuklar, "sosyal hayata yönelik beceri ve manevra" geliştirmektedir (Tunca, 2012: 173). Dolayısıyla örneklemdeki alt sınıfın çocukları sosyal hayatın gerçekliğine ve belli ölçülerde zorluklara daha aşina görünmektedir. Çocuklarını salt yapılandırılmış etkinliklere gönderdiği ortaya konan araştırma kapsamındaki *orta gelirli ailelerin pragmatik yaklaşımının* ise çocuğu sokağa ve *topluma karşı güvensiz ve güçsüz* bıraktığı çıkarımı yapılabilir. Bu bakımdan araştırma kapsamındaki orta gelirli aileler, çocuğunu kapalı mekânda *steril* bir biçimde sosyalleştirme eğiliminde iken; alt sınıfın çocukları sokağın "güvensizliklerine" *aşılı* görünmektedir. Araştırma kapsamındaki orta gelirli *çocukların okul dışındaki yaşamlarında neredeyse yetişkinlerden ayrı bir toplumsallaşma ortamı bulunmamaktadır.* Ancak çocukların çevreyle bütünleşmesi ve toplumla iletişime geçmesi onların sosyal bir gereksinimleridir. Çünkü çocukluk kendi özgü bir kültürdür ve yetişkinlerin toplumsal yaşam algısına dayalı bir baskı ve gözetim sistemi, çocukların özgün akran kültürüne ve dolayısıyla sosyalizasyonuna ciddi bir müdahaledir.

Örneklemdeki bazı ebeveynler için çocuklarının sokak oyunlarına katılmalarından da önce, sokağa çıkmanın kendisinin bir mesele olduğu görülmektedir. Sokağa karşı güvensizliklerini ve endişelerini belirten bu ebeveynler, çocuklarının yalnızca site bahçesi ve ev gibi ortamlarda oyun oynamalarına müsaade ettiklerini belirtmişlerdir. Bu bakımdan, araştırma kapsamındaki bazı çocukların, site güvenliğinin hakim olduğu site duvarları içinde kendi toplumsal sınıflarından çocuklarla, diğer sınıflardan insanlarla temas etmeden sosyal gerçekliğin dışında steril olarak "toplumsallaşmak"ta olduğu söylenebilmektedir.

Araştırma kapsamındaki çocuklar yapılandırılmış etkinliklerde daha fazla temsil edilmektedir. Her iki ortaokuldaki çocukların spor faaliyetleri gibi yapılandırılmış etkinliklere katılım oranı, sokak oyunları ve yaratıcı etkinlikler gibi yapılandırılmamış etkinliklere katılım oranlarına kıyasla yüksektir. Bu da araştırma kapsamındaki kent

çocuklarının sosyalizasyon ortamlarının *sokak gibi kurguya açık alanlardan kapalı mekânlara dönüştüğünü gösterebilir.*

Araştırmada düşük ve gelirli ailelerin tutumlarında farklılaşma göstermediği gözlenen önemli bir alan, çocukların internet ve televizyona dayalı etkinlikleridir. Ekonomik sermayenin etki etmediği görülen bu iki faaliyet alanı da araştırma kapsamındaki çocukların önemli bir kısmının ciddi bir zaman yatırımı yaptığı alanlardır. Bu da sokak oyunları, yaratıcı etkinlikler gibi gelir gruplarına göre katılım sıklıklarının farklılaştığı faaliyetlerden farklı olarak, internetin ve televizyonun örneklemde yer alan her kesimin yaşamında yeri olan kendine özgü bir alan olduğunu göstermektedir.

Günümüzde çocuklar arasında *internet kanalıyla sosyalizasyonun yaygınlaştığını* söylemek mümkündür (Drusian ve Riva, 2010; Binark, 2014; Corsaro, 2011). Binark (2014), çocukların sanal kimliklerini inşa ederek oyun kanalıyla kurulan sanal cemaatlere aidiyet duygusuyla interneti bir sosyalizasyon aracı olarak kullandıklarına dikkat çekmektedir. Araştırmada çocukların interneti sıklıkla yapılandırılmış bir etkinlik olarak oyun oynamak amaçlı kullandıkları ortaya konmuştur. Buradan hareketle internetin örneklemdeki çocukların akran kültürlerini kurguladıkları bir zemin olduğu söylenebilmektedir.

Araştırmada, ekonomik sermayeye göre farklılaşmadığı bulgulanan bir başka faaliyet alanı çocukların aileyle zaman geçirmesidir. Aileyle geçirilen zaman, çocukların ailedeki ortak anlamların yeniden üretilme sürecine katılmaları bakımından önemlidir (Larson, Branscomb ve Wiley, 2006). Böylece çocuk aile içi kültürel sosyalizasyona dahil olmaktadır. Bu noktada araştırma kapsamında dikkati çeken bir unsur, görüşülen ebeveynlerden bazılarının çocuklarının cinsiyetlerine göre onlardan hangi toplumsal rolleri beklediklerini ifade etmeleridir. Bu bakımdan araştırmaya katılan bazı ailelerde toplumsal cinsiyet rollerinin ev içinde inşa edildiği ve anne-babaların çocuklarına karşı tutumlarıyla yeniden üretildiği görülmüştür.

Araştırmada sorgulanan temel dinamiklerden biri olarak çocukların yaptıkları faaliyetlerin belirlenmesinde ebeveyn otoritesinin rolünün, gelir durumuna göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Araştırmaya katılan orta gelirli ebeveynlerin düşük gelirli ebeveynlere göre çocukların boş zaman faaliyetlerini belirlemeye daha çok eğilimli oldukları bulgulanmıştır. Bu bakımdan araştırma kapsamında ekonomik sermayenin ebeveynin otoriter tutumları üzerinde bir ölçüde etkili olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca çocukları şekillendirilmesi ve yönetilmesi gereken varlıklar olarak gören

görüşülen bazı ebeveynlerin, çocuklar üzerinde koruma ve gözetim şemsiyesi kurdukları ve bu şemsiye dışında onlara yaşam hakkı tanımadıkları dikkati çekmiştir. *Örneklemdeki bazı orta gelirli ebeveynlerin çocuklarına karşı yeterince otoriter olamadıklarını hissettikleri alanlarda, kendilerini yeterli görmediklerini ifade etmeleri ve çocuğa karşı otoriterliği yüceltmeleri sınıfsal bir tutum olarak göze çarpmıştır.*

Her iki ortaokulda araştırmaya katılan ebeveynler hem ağırlıklı olarak çocuklarının serbest zaman etkinliklerine birlikte karar verdiklerini hem de çocuklarını serbest zamanında ne yapmak istediğine kendisinin karar vermesine teşvik ettikleri beyan ederek iki farklı tutumu ortaya koymuşlardır. Görüşmelerde de bu çelişkili tutum daha net yansıma bulmuştur. Bazı ebeveynler kendileri de fark etmeksizin *çocuklarını karar süreçlerine dahil ettiklerini vurguladıkları halde, pratikte çocuklarını onların kararına uymak durumunda bıraktıklarını ortaya koymuşlardır*. Bulgular arasındaki bu farklılık, Bourdieu'nün (2011: 23) de ifade ettiği üzere, cevaplayıcıların sınıfsal konumlarına göre *"soylu"* olduğunu düşündükleri yanıta yöneldikleri bulgusunu pekiştirir görünmektedir.

Araştırma kapsamındaki bazı çocukların, hane dışında akranlarıyla sosyalizasyonlarında da ebeveynlerin otoritesi altında olmaya devam ettikleri ortaya konmuştur. Öyle ki, görüşülen ebeveynlerden birinin çocuklarına uyguladığı gözetim mekanizması, durumun sarsıcı boyutuna ayna tutar niteliktedir. Yeni medya araçlarının olanaklarından faydalanarak, çocuklarının haber verdiği kişilerle ve yerde olup olmadığını görmek için onlardan görsel materyaller (örneğin gittikleri kafenin isminin yazdığı peçetenin fotoğrafı gibi) talep eden bu ebeveyn, çocuklarının *hane dışındaki sosyalizasyon süreçlerinde de onlar üzerindeki yetişkin tahakkümünü sürdürmekte ve çocukların haneye bağımlı konumlarını yeniden üretmektedir. Çocuktan sürekli fotoğraflarla ebeveynlerine nerede ne yaptığına dair görseller göndermesi talebi, aslında yeni medya araçlarının çocuklarının gözetimi için araçsallaştırılması anlamına gelmekte ve ebeveynlerin çocuk üzerindeki gözetim ve tahakküm alanlarının genişlemesinin ve derinleşmesinin güçlü bir örneği olmaktadır.*

Araştırma kapsamındaki ebeveynlerin çocuklarının boş zaman faaliyetlerini belirlemesinde ve bu faaliyetlerle olan ilişkisini kontrol altına alma tutumlarında kendi çocukluk deneyimlerinin de rolünün bulunduğu ortaya konmuştur. Görüşmelere katılan ebeveynlerin kendi olumlu veya olumsuz tecrübelerinin çocuklarına karşı tutumlarını isteyerek veya istemeyerek şekillendirdiği görülmüştür. Dolayısıyla, araştırma

kapsamındaki ebeveynlerin çocuklarını *yönlendirme motivasyonlarının, kendi ailelerinin sınıfsal konumlarına ve tutumlarına bağlı olarak yaşadıkları çocukluk deneyimlerinin etkilerine de bağlı olduğu söylenebilmektedir.*

Ayrıca araştırma kapsamında düşük gelirli olarak değerlendiren Belma Güde Ortaokulu'nun muhitindeki park alanları gibi çocukların toplumsallaşma ortamlarının yaşam kalitelerini düşürme potansiyelindeki grupların yuvası olabildiği görülmüştür. Veitch, Salmon ve Ball (2007) da çalışmalarında düşük ve orta sosyoekonomik düzeydeki muhitlerdeki okullara giden çocukların park kullanımları konusunda sokak çetelerinden korkmalarının büyük bir engel teşkil ettiğini bulgulamışlardır. Humbert ve arkadaşları da (2006) kavga ve korkutmanın neredeyse tüm düşük gelirli mahallelerde bulunduğunu; yüksek gelirli mahallelerde ise bulunmadığını ortaya koymuşlardır. Düşük gelirli muhitte yaşayan çocukların örneklemde bulunduğu bu çalışmada da bu tür muhitteki toplumsallaşma alanlarının araştırma kapsamındaki çocukların yaşam niteliğini etkileyebileceği ortaya konmuştur. Bu anlamda, araştırma kapsamındaki Beden Eğitimi öğretmenleri çocukların akademi dışında sportif potansiyellerini fark edebilmeleri, sosyal sermayelerini onların sportif faaliyetlere yönlendirecek doğrultuda kullanmaları ve çocukları yaşamlarının niteliğini düşürecek ortamlardan yalıtabilmeleri bakımlarından özel bir yere sahip görünmektedir. Öte yandan, çocukların belli ortamlardan uzaklaştırılması, geçici bir çözüm olarak görülmektedir. Bu alana ait literatür bulgularının gösterdiği gibi düşük gelirli muhitlerde bu sorun somutlaşmıştır. O halde bu sorunun kendisini ortadan kaldırmaya yönelik çalışmaların yapılması daha kalıcı çözüm olarak görünmektedir.

Çalışmalar, çocukların çevrelerindeki park alanları ve spor sahaları gibi ev dışı sosyalizasyon alanlarının olması ile çocukların fiziksel faaliyetlerde bulunmaları arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir (Veitch vd., 2007; Roemmich vd., 2006; Epstein vd., 2006). Üsküdar'ın 10-14 yaş grubu çocuklara çeşitli sanat ve spor dallarına yönelik ücretsiz olarak yapılandırılmış kurs imkanlarını sunması nedeniyle araştırma kapsamındaki hem orta gelir hem de düşük gelir grubundan çocukların bu faaliyetlere katılım sağladıkları görülmüştür. Dolayısıyla muhitin sunduğu olanaklar da çocukların boş zamanlarının niteliğini belirleyebilmektedir. Ancak çocukların sokak oyunlarına katılımlarının düşük bir sıklıkta olduğu bulgusu da, *muhitin çocukların oyun kurgulayabilecekleri güvenli açık alanlar sunmakta yetersiz olduğuna işaret ettiği söylenebilir.*

Sonuç olarak, bu araştırma kapsamında çocukların boş zaman faaliyetlerinin, bu faaliyetlere ilişkin mekanın ve zamanın belirlenmesinde ebeveynlerin rolü, çocukların rolüne göre önemli ölçüde baskındır. Araştırma kapsamındaki ebeveynlerin başta ekonomik sermayesi, kültürel sermayesi ve sosyal sermayesi çocukların boş zaman faaliyetleri özelinde pek çok alanda belirleyicidir. Öte yandan araştırma kapsamındaki çocukların yapabilme kapasitesinin ebeveynler tarafından büyük ölçüde dikkate alınmaması ebeveynlerin sahip olduğu sermayelerden bağımsız görünmektedir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin, Woodhead'in (2009: 54) daha açık ifade ettiği gibi, çocukları halihazırda birey (*human beings*) olarak değil; günün birinde birey olacak kimseler olarak (*human becomings*) görmeleri çocukluğun toplumsal yaşamdaki etkin konumunu ve çocukluğun toplumu dönüştürebilme potansiyelini yadsıdıklarını gösterebilmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırma kapsamında gerek muhitin çocukların sokakta da akran kültürlerini kurabilmeleri ve toplumla temas edebilmeleri için iyileştirebilecekleri noktalar, gerekse okullardaki çocukların fiziksel koordinasyonlarını geliştirebilecekleri alanların koşulları bakımından iyileştirilebilecek noktalar ortaya konmuştur. Bu noktada, ebeveyn, öğretmen ve idarecilerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerde elde edilen verilere de başvurularak, öneriler birinci elden deneyimlerle desteklenmektedir. Ayrıca sonraki çalışmalarda derinlemesine ele alınması önemli görülen sosyolojik ilişkilere yönelik öneriler tartışılmaktadır.

Çalışmanın gerçekleştirildiği iki ortaokulun çocuklara sağladığı koşullar, "3.3.3. Araştırma yapılan ortaokullarla ilgili genel bilgiler" bölümünde; bu iki ortaokula devam eden çocukları bulunan ebeveynlerin kültürel ve ekonomik sermayelerini yansıtacak demografik özellikleri ise "4.2. Araştırma kapsamına giren ebeveynlerin ve çocukların demografik özellikleri" bölümünde ayrıntılı olarak ortaya konmuştur. Buna göre araştırma kapsamındaki iki devlet ortaokulunun aynı ilçede birbirlerine 8 kilometre mesafede bulunmasına rağmen, gerek muhit bazında, gerekse ebeveynlerin sosyoekonomik ve sosyokültürel durumları arasında belirgin farklılıklar tespit edilmiştir. Tespit edilen temel demografik farklılıklar arasında çocukları BGO'da bulunan ebeveynler ağırlıklı olarak düşük gelir grubu olarak ele alınan aylık ortalama 0-2000 TL gelir seviyesindeyken; çocukları ÜAO'ya giden ebeveynlerin ağırlıklı olarak

orta gelir grubu olarak ele alınan aylık ortalama 2001-5000 TL gelir seviyesinde olması; BGO'daki velilerin ağırlıklı olarak lise ve ilkokul eğitim düzeyindeyken ÜAO'daki velilerin ağırlıklı olarak lise ve lisans eğitimi düzeyinde olması; BGO'da araştırmaya katılan ailelerin ağırlıklı olarak 2 ve 3 çocuklu; ÜAO'da araştırmaya katılan ailelerin ise ağırlıklı olarak 1 ve 2 çocuklu olmasıdır. Buna göre, çocukları BGO'da bulunan ailelerin ÜAO'ya göre daha düşük bir sosyoekonomik ve sosyokültürel profile sahip oldukları çıkarımı yapılabilir. Bazı öğretmenler görüşmeler sırasında bu durumun çocukların okul çevresinde ve çocukların toplumsal alandaki davranışlarında da yansıma bulduğuna işaret etmiş, çocukların muhitin desteğiyle takım oyunları nezdinde sosyal gelişimlerini sağlayabileceklerini vurgulamışlardır:

> Mesela şu an belediye ne yapıyor? Her tarafta bedava taekwandoo ya da Uzakdoğu sporları açmış. Bu çocuklar Uzakdoğu sporlarına giderken sporcu olmak için gitmiyor. Mahallede kavga ederken arkadaşımı nasıl dövebilirim diye gidiyor. Maalesef bu yüzden gidiyorlar. Maalesef rezil bir durum. Oysa buralarda bu civarda bizim gibi, aşağıdaki mahalle gibi yerlerde takım oyunları oynayan sportif anlamda çocukların gelişmesi lazım. Ama yanda sitede yaşayan çocuk… Annesi babası diyor ki, "sokağa çıkma, sokakta kötülük var, git bilgisayarda oyna, teknolojiyle oyna". Maalesef çocuklar bu (Erkek, 42, Beden Eğitimi öğretmeni, BGO, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Ayrıca çocuğu ÜAO'da okuyan bir ebeveyn de, oğlunun kurs dışında da takım oyunlarını oynayabilmesi için saha kiralamak zorunda kaldığına dikkat çekmiştir:

> Çocuğum benim apartman çocuğu. Futbol oynayabilmek için mahallenin 10 çocuğunu toplayıp ben saha kiralıyorum. Onlar top oynuyor. (…) Hani, böyle bir muhit (13 yaşında erkek çocuk annesi, 45, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

O halde, araştırma kapsamındaki çocukların okul sonrasında boş zamanlarını dışarıdaki akranlarıyla sportif faaliyetlerle inşa edebilmesi için, araştırmadaki iki ortaokulun bulunduğu muhitlerde *spor sahalarının ve farklı oyunlara açık alanların artırılması konusunda ciddi adımlar atması gerekliliği açıktır.* Bu tür alanların artırılması, hem çocukların muhtemel zararlı alışkanlıklar ve bağımlılık ortamlarından uzaklaşmasına, hem de çocukların akranlarıyla vakit geçirerek toplum içindeki kimliklerini inşa etmelerine büyük katkıda bulunacağı öngörülmektedir. Ayrıca, çocukların dışarıda arkadaşlarıyla buluşabilecekleri, oturabilecekleri, oynayabilecekleri park alanlarının daha güvenli hale getirilmesi konusunda çalışmalar yapılması da örneklemdeki çocukların sosyalizasyonu açısından son derece önemli görünmektedir.

Okul inisiyatifi olarak ise, ÜAO Müdire Yardımcısı okullarda düzenlenen okul gezilerinde çocukların kültürel faaliyetleri tanıma, bu faaliyetlerden haberdar olma

olanaklarını bulduklarını vurgulamıştır. Bu noktada bir eğitimci olarak özellikle doğa gezilerinin Howard Gardner'ın (2011) Çoklu Zeka Kuramı'na göre mantıksal-matematiksel, uzamsal, sözel, müziksel, varoluşsal, kinestetik, içsel, doğasal ve sosyal olarak grupladığı tüm zeka tiplerine ve algı türlerine hitap ettiğine; bu gezilerin kültür, eğitim ve eğlence aracı olarak etkili bir yaşayarak öğrenme yolu olduğuna dikkat çekmiştir. Bu yönüyle her gelir seviyesinden farklı habituslara sahip çocuklar okul gezileri aracılığıyla doğaya veya belli kültür faaliyetlerine anlamlı bir zaman dilimi ayırarak kültürel sermayelerine yatırım yapmaktadır. Dolayısıyla bazı okul gezilerinin tüm zeka türlerini tetikleyici bir nitelikte pragmatik bir bakışla organize edilmesinin de, çocukların boş zaman değerlendirme kültürlerine yeni bir perspektif kazandıracağı söylenebilir.

Ders bazında ise, ÜAO'da çalışan bir Beden Eğitimi öğretmeni, çocukların Beden Eğitimi derslerinin muhteviyatının ilkokul düzeyinde de ciddiye alınmasının önemine dikkat çekmiştir. Bu anlamda ilkokul çağının, çocukların temel fiziksel becerilerini geliştirmeleri, dikkatlerini toplamayı öğrenmeleri açısından belli alıştırmaların uygulanmasına önem verilmesi gereken bir çağ olduğunu, ancak sınıf öğretmenlerinin bu konuda yeterince eğitimli olmamalarının çocukları olumsuz yönde etkilediğini vurgulamıştır:

> Bu geliyor, şimdi geliyor, dört yıllık okulu bitirip bize geliyor, bize geldiği zaman çocuk birçoğu spordan bihaber. Sporu bırakın topla oynamayı bilmiyor. El kol koordinasyonu çok zayıf. Bu neden kaynaklanıyor? İlkokulda Beden Eğitimi öğretmeninin olmayışından. Sınıf öğretmeninin Beden Eğitimi dersinde bu dersi yapmayışından kaynaklanıyor. Biliyor, bazıları %50 biliyor, bilmeyen var sınıf öğretmenleri tarafından. Burada hemen test ediyoruz. Okula geldikleri zaman ilk çizgi üzerinde 30-40 öğrenciyi yan yana koyduğumuz zaman çizgide durmayı bilmeyen çocuklar var. Bu otokontrol, çok zayıf (13 yaşında erkek babası, 44, Beden Eğitimi Öğretmeni, ÜAO, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Bu noktada Beden Eğitimi, Resim, Müzik, Teknoloji Tasarımı gibi çocukların fiziksel ve sosyal becerilerini geliştirebilecekleri derslerin ilkokul ve ortaokul öğrencilerine kazandırdığı donanımları özetleyerek bu derslerin koordinasyonu hakkında tecrübelerine göre bir öneri sunmaktadır:

> Beden Eğitimi dersi salt bir oyun değildir. Çocuğun bütün duyu organlarına hitap eden bir derstir. Burada donanımlı öğretmenlerin elinden geçmesi gerekiyor bu çocuklar ki akademik kariyerleri de o düzeyde gelişsin. Şimdi burada bizim yabancı dil sınıflarımız var. Yabancı dil sınıflarımızda 6. sınıf, 5. sınıflarda yabancı dil eğitimi görmüş çocuklarda Resim, Müzik, Beden eğitimi dersleri yok. Bunların yerlerine 6'şar saat İngilizce dersi

> görüyorlar. Bu çocuklar 6. sınıfa Beden Eğitimi derslerine, Resim, Müzik'e geldikleri zaman inanılmaz derecede zorlanıyorum çocuklarla iletişim kurmada. Neden? Çünkü o 3 görsel dersi, saha, alan dersini yapmamış oluyorlar. Resim, Müzik, Beden Eğitimi dersi görmeyen bir çocuk, bir yıl da olsa çok kayıp. Hele hele 5. sınıfta. Buna antiparantez açayım bir tane burada tırnak içinde. Teknoloji Tasarım derslerinin 7, 8'den alınıp 5, 6'ya konulması gerekiyor. Hatta ilkokulu 4'e, 3'üne kadar. El becerilerinin gelişmesi lazım. El kol koordinasyonunun, göz koordinasyonunun, zihin, uzay zeka dediğimiz olaylar, kavramlar burada gelişiyor (13 yaşında erkek babası, 44, Beden Eğitimi Öğretmeni, ÜAO, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Bu noktada, araştırma kapsamında uygulanan ankete katılan bir ebeveyn de bu yöndeki eksikliği çocuğunda gördüğünü ve bu tür derslerin müfredattaki yerini önemli bulduğunu ifade etmiştir:

> El işi derslerimizin tekrar gelmesini istiyorum. Çocuklarımıza evde öğretmeye çalışsak da başarılı olamıyoruz. Biz okulda dikiş, nakış, örgü, el işi kağıdından hasır yapardık; erkekler halı dokurdu. Akademik eğitim tabii ki olmalı, fakat hayata daha hazır bireyler de yetiştirmek de gerek (10 yaşında kız çocuk annesi, 40, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Bu becerilerin kazanılmasında, okul müfredatındaki ders sayısının yetmediği ölçüde okul etütlerinin faydalı olduğu gözlemlenmiştir. ÜAO'da görev yapan bir Beden Eğitimi öğretmeni bu etütlerin çocukların eksiklerini kapatmada önemli bir rol oynadığını dile getirmiştir:

> Haftada beş gün, beş gün kurs yapıyorum. Altıncı sınıflar, beşinci sınıflar hepsi memnun. Mesela hiç topu, voleybol topunu eliyle atamayan öğrenciler şimdi mesela, artık manşet vuruyor, parmak pası atabiliyor, servis atabiliyor. Yani onlar öğrendikçe de hoşuna gidiyor. Bunlar var mesela (Erkek, 57, Beden Eğitimi öğretmeni, ÜAO, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

12 yıllık bir eğitimin zorunlu olduğu düşünüldüğünde, okulun, çocukların ikincil sosyalizasyonu açısından önemli ve ciddi bir role sahip olduğu söylenebilir. ÜAO'da çalışan bir öğretmen, sınıf mevcutlarının çocukların birey-toplum ilişkisini algılamasında etki sahibi olduğunu gözlemlemiştir. Okulun İstanbul'da TEOG başarısı en yüksek olan okullardan biri olmasına rağmen, sınıf mevcutlarının son yıllardaki artışının bunu olumsuz yönde etkileyeceği ve çocukların kalabalık sınıflar içinde yalnızlaşmaya ve kapanmaya gittiklerine dikkat çekmiştir:

> Bu okul İstanbul'daki en iyi okullardan bir tanesi devlet okulları arasında böyledir. Ama bu kadar iyi okulun bile baş edemeyeceği bir yön var; fazla nüfus. Son bir yıldır da maalesef öğrenci sayılarındaki bu kadar yoğunluk yani bu okulun bütün avantajlarını neredeyse sıfırlar… (…) Sınıflardaki farklılıklar sosyoekonomik farklılıklar değil, yani sosyolojik

> farklılıklar değildir. Yalnızca çocukların sınıftaki öğrenci sayısının oluşturduğu farklılıklar olur. Yani 20 kişilik 24 kişilik bir sınıfta çocuğun karakteri farklı olmaya başlar, tavırları farklı olmaya başlar. Ama 40 ve üstü eğer bir nüfus varsa sınıfta buradaki çocukların tavırları farklılaştırır. Yani esasında sosyal farklılıklar minik, minimizedir. Ama yani esas farklılık bizde 5'ler ve 6'lar arasındaki farklılık, 6'lar diyelim ki 30'ar kişi, ama 5'ler 40 ve üstü. 45, 46 kişiye kadar çıkıyor. Yani bunu tarif etmek çok zor ama sınıftaki öğrenci sayısının yoğunluğu, yani çocukların davranışlarını tamamıyla değiştirir, bakışlarını, hatta kişiliklerini bile tamamıyla değiştirir. (…) Yani sayının 30'un altında olması bireyselliği daha ön plana çıkartmıyor. Hatta tam tersi toplum içerisindeki davranışları daha çocukların lehine, daha istikrarlı bir hale getiriyor. Yani toplumsal davranışları çocukların 30, yani 25-30 kişilik sınıflarda makul ölçülerdedir. Ama bu 30'un üzerine 35-40 olduğu zaman çocukların toplumsal davranışlarında problemler oluşmaya başlar. Yani sosyal hayatlarını zede almaya başlıyor. Kendilerini daha az önemli görmeye başlıyorlar. O bulundukları durumun parçası olarak hissedememeye başlıyorlar. 30'un üzerindeki sınıflarda çocukların hani bireysel olarak, fakat birey olmaları da zordur. Ama 25 kişilik sınıflarda çocuk birey toplum ilişkisini düzgün kurar. 30'un üstünde problemlidir (Erkek, 50, Öğretmen, ÜAO, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Sınıf mevcutları fazlalaştıkça çocukların kendi benliklerini yaratmalarının ve dolayısıyla toplum içinde kendilerini var etmelerinin zorlaşması, çocukların toplumsallaşmaları önünde önemli bir engel olarak görülmektedir. Bu bakımdan, sınıf mevcutlarının çocuğun kendini gerçekleştirmesine yönelik belirleyici faktörlerden biri olduğu göz önünde bulundurulması ve bu konuda inisiyatiflerin alınması önemli bir öneri alanı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışmada ebeveynlerin, çocukların internet kullanımı alışkanlıkları üzerinde katı bir otorite kurdukları, çocukların kişisel alanlarına gizlice veya alenen müdahale ederek onları gözetim ve takip altında tuttukları ortaya konmuştur. Çocukluğun toplumsal bir inşa olduğunu göz önüne aldığımızda, bu tür otoriter ve kontrolcü müdahalelerin çocuğun kendi akran kültürünü kurgulayamaması gibi çocuğun sosyal gelişimine yönelik pek çok olumsuzluklara neden olabildiği düşünülmektedir. Bu bakımdan internet kullanımını çocukların gelişimlerini etkileyebilecek içerik ve vakit açısından filtreleyen arayüz programları hakkında farkındalığın artırılması da önemli bir öneri alanı olarak görülmektedir.

Son olarak, örneklemdeki ebeveynlerin çocuklara yönelik çevrede sunulan olanaklar konusunda farkındalıklarının artırılması hususuna değinilmesi gerekir. Bu çalışmada düşük ve orta gelirli ailelerin çocuklarının okul sonrası serbest zamanlarını organize etme tutumları değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamındaki muhitte tüm gelir

gruplarına hitap eden, 10-14 yaş grubu çocuklara yönelik ücretsiz sanatsal, kültürel ve sportif kurslarının bulunmasına rağmen, bazı ebeveynlerin bu imkânlardan haberdar olmadıkları ve çocuklarına yönelik *ev dışı faaliyetlere sıcak bakmadıkları* gözlemlenmiştir. Buradaki en büyük motivasyonun dışarıya karşı güvensizlik olduğu ortaya konmuştur. Muhitin, gerek kurs, gerek iyileştirilmiş park ve spor sahası imkanları ile güvenli bir ortam sunulmasını temin ederek bu yapılanmaları daha cazip bir şekilde tanıtması, çocukların okul sonrasındaki akran faaliyetlerinin ev ortamıyla sınırlı kalmamasına katkıda bulunacaktır. Bu araştırmada da ortaya konduğu üzere, 10-14 yaş grubu çocukların serbest faaliyetlerinin büyük ölçüde ebeveyn kontrolüne bağlı olduğu göz önüne alındığında, ebeveynlere bu yönde farkındalık kazandırılması önemli görünmektedir.

Halihazırda çalışma kapsamındaki Üsküdar ilçesinin seminer, broşür düzeyindeki farkındalık çalışmalarından sonuç alan bir ebeveyn, bunlar sayesinde çocuklarının üstün zekalı olduğunu keşfettiğini dile getirmiştir:

- Tabii ki daha bilinçli oluyorsun. Mesela doğru bildiğimiz o kadar çok yanlış var ki. Ben seminerlere de katılıyorum. Bu belediyelerin düzenlemiş olduğu seminerlere… Belediyenin birçok aktivitesinden faydalanabiliyorum.
- Girişimci bir annesiniz.
- Bilgi evlerinin aile seminerleri oluyor, hani veliler üzerine, onlara katıldım. Bu… kültür merkezlerinde yapılıyor, onlara katıldım. Biz Çocuk Üniversitesine de Bilgi Evlerinin aracılığıyla gittik. Orda gördüm, şey yaptık, orda duydum böyle bir şey olduğunu…
- Haber verdiler.
- Sınava katılmak istiyoruz dedik tamam dediler. WISC-R testi yapılıyormuş işte teste tabi tuttular, geçince şey yaptık. Yine onların aracılığıyla, yani belki broşürleri asılıyor belediyelerin, ama belki bu kadar şey yapmazdım. Bu Çocuk Üniversitesi de neymiş diyebilirsin veya telefon açıyorsun öğreniyorsun. Diyor ki sana 175 TL'ye WISC-R testi yapılıyor. Geri adım atardım, çünkü içeriğini bilmiyoruz (13 ve 11 yaşında kız çocukları annesi, 39, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Araştırmanın gerçekleştirildiği İstanbul'a bağlı Üsküdar ilçesinin, çocuklara yönelik faaliyetler bakımından koşulların avantajlı olduğu söylenebilir. ÜAO'daki Müdire Yardımcısı'nın da dikkat çektiği üzere; okulun önünde Kız Kulesi ve sahil, sağında ücretsiz kapalı yüzme havuzu, arkasında tiyatro, sinema ve kültür merkezi bulunmaktadır. Ancak velilerin bu imkânların farkında olmadıkları için bunlardan faydalanmadıklarını vurgulamıştır. Bu yönüyle, çocukların ve ebeveynlerin sosyal davranışlarına dair dinamikleri ele alan bilimsel çalışmaların Okul idareleri ve İlçe Milli

Eğitim Müdürlükleri seviyesinde paylaşılması ve yayınlanması, farkındalığı artırma potansiyeli bakımından büyük önem taşıdığı düşünülmektedir.

Ayrıca TÜİK'in 2014-2015 yılı Zaman Kullanım Araştırması'na göre, Türkiye'de 10 ve daha yukarı yaşlardaki bireylerin en sık yaptığı faaliyet %94,6 ile *televizyon izlemek*tir (TÜİK, 2015). O halde televizyon, kamuya ulaşmak için önemli bir araç olarak değerlendirilebilir. Yeni çocukluk sosyolojisinin ortaya koyduğu gibi, çocukların toplumsal yaşamlarının belirlenmesinde edilgen değil; etkin oldukları (Prout ve James, 1997: 8) farklı kurgular içinde kamu spotları olarak yayınlandığında kamuda önemli bir etki yaratacağı öngörülmektedir. Zira çalışma kapsamında, çocukluğun, yetişkinliğin tahakkümünden bağımsız olarak yapabilme kapasitesi (*agency*) olduğunun bilinmesine ihtiyaç olduğu sonucuna varılmıştır.

Sonraki çalışmalara yönelik bazı öneriler de ortaya konabilir. Bu çalışma, ebeveynlerin otoriter tutumlarının çocukların okul sonrası boş zamanları gibi yaşamlarının önemli bir bölümünün organize edilmesindeki rolünü sosyolojik değişkenler çerçevesinde iki ortaokul özelinde ortaya koymaya çalışmıştır. Öte yandan, çalışmada çocukların bu otoriteyi kendi dünyalarında nasıl algıladıkları çalışmaya dahil edilmemiştir. Araştırma sorusunun bir de çocuklar gözünden değerlendirilmesi, ailede çocukların pasifize edilmesi sorununun daha kapsamlı ele alınmasını sağlayacaktır.

Bu çalışmada örneklemdeki 10-14 yaş grubu çocukların belli başlı boş zaman faaliyetlerine katılım sıklıkları ve ebeveynlerin onları bu faaliyetlere yönlendirme ve bu faaliyetlere katılımlarını takip etme tutumları araştırılmıştır. Aynı çalışma, çocukluğun son evresi olan ve kendi içinde dinamikleri bir önceki yaş aralığına göre farklılaşan 15-18 yaş grubu çocuklar kapsamında yapılabilir. Böylelikle, ebeveynlerin çocuklarının yaşına bağlı olarak değişen tutumları da değerlendirilebilecektir.

Ayrıca sonraki çalışmalarda, farklı alanlarda engelli çocukların belli başlı boş zaman faaliyetleri tespit edilip ebeveynlerin onları yönlendirme tutumları ailenin sosyolojik dinamikleri nezdinde incelenebilir. Böylece engelli çocukların ebeveynlerin tutumları bakımından yaşamı nasıl farklı deneyimledikleri ortaya konabilir.

Kağıtçıbaşı ve arkadaşları Çocuğun Değeri araştırmasını dünyanın pek çok kentinde gerçekleştirerek, kültürlerin çocuğa atfettikleri değer konusunda önemli ölçüde farklılaşabildiklerini ortaya koymuştur (Mayer, Trommsdorff, Kağıtçıbaşı ve Mishra, 2012). Bu çalışmaya benzer şekilde yapılacak başka çalışmalarda farklı ülke örnekleriyle karşılaştırmalı analizlerle, başka kültürlerdeki ebeveynlerin çocukların

serbest zamanları özelindeki tutumları karşılaştırılabilir, kültürlerdeki çocukluk algısı arasındaki farklılıklar ortaya konabilir.

Son olarak, benzer çalışmalarda, görüşmelerde çocuklara çok daha fazla yer verilerek çocukların kendi sorunlarıyla ilgili fikirlerine ve anlam dünyalarına yer verilmesi, onların hayatın özneleri olduğu fikrinin hayata geçmesi için somut bir adım olacaktır.

KAYNAKÇA

Abbasoğlu Ermiyagil, M. S. ve Sunalp Gürçınar, C. (2015). Kentsel mekânın gelişiminde çocuk oyun alanlarının rolü: K.K.T.C.'de Yeni Kent Gönyeli örneği. *İdealKent*, (17), 12-45.

Aghajanian, A. (1988). The value of children in rural and urban Iran: A pilot study. *Journal of comparative family studies*, 19(1), 85-97.

Aitken, S. C., Lund, R. and Kjorholt, A. T. (2007). Why children? Why now?. *Children's Geographies*, 5 (1), 3-14.

Anderson, D. R., Huston, A. C., Schmitt, K. L., Linebargeri D. L., Wright, J. C. ve Larson, R. (2001). Early childhood television viewing and adolescent behaviour: The recontact study. *Monographs of the society for research in the child development*, 66 (1), i-154.

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

Ashbourne, L. M. ve Daly, K. J. (2010). Changing patterns of family time in adolescence: Parents' and teens' reflections. *Time & Society*, 21 (3), 308-329.

Aytaç, Ö. (2002). Boş zaman üzerine kuramsal yaklaşımlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (12) 1, 231-260.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behaviour. *Child Development*, 37 (4), 887-907.

Belotti, V. (2007). Il benessere dell'infanzia e dell'adolescenza in Veneto. V. Belotti ve M. Castellan (Eds.), *Nessuno è minore: Relazione sulla condizione dell'infazia e dell'adolescenza nel Veneto* içinde (s. 39-96). Bassano del Grappa: Osservatorio regionale per l'infazia e l'adolescenza.

Berktay, F. (2009) Feminist teorinin önemli bir alanı: Cinsellik. *Cogito Feminizm sayısı*, (58), 58-72.

Bilen, Ö., Aşkın, Ö. E., Büyüklü, A. H., Ökten, A. ve Gür, M. (2013). How the fear of crime differs among the districts of Istanbul. *E-journal of New World Sciences Academy*, 8 (4), 153-164.

Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. R. Brown (Ed.), *Knowledge, education and cultural change* içinde (s. 71-84). Londra: Tavinstock Publications.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* içinde (s. 241-258). New York: Greenwood.

Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological Theory*, 7 (1), 14-25.

Bourdieu, P. ve Darbel, A. (2011). *Sanat sevdası: Avrupa sanat müzeleri ve ziyaretçi kitlesi*. (Çev: S. Canbolat), İstanbul: Metis.

Bourdieu, P. (2014). *Varisler, öğrenciler ve kültür*. (Çev: L. Ünsaldı ve A. Sümer), Ankara: Heretik.

Bourdieu, P. (2015). *Ayrım: beğeni yargısının toplumsal eleştirisi*. (Çev: D. Fırat Şannan ve A. Günce Berkkurt), İstanbul: Heretik.

Bukowski, W. M., Castellanos, M., Vitaro, F. ve Brendgen, M. (2015). Socialization and experiences with peers. J. E. Grusec ve P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization* içinde (228-250). New York: The Guilford Press.

Bryman, A. (2004). Combining qualitative and quantitative research. *Quantity and quality in social research*. New York: Taylor&Francis e-Library.

Bühler-Niederberger, D. ve Hugerland, B. (2002). Children's social value. F. Mouritsen ve J. Qvortrup (Ed.), *Childhood and children's culture* içinde (s. 172-188). Odense: University Press of Southern Denmark.

Calhoun, C. (2014). Bourdieu Sosyolojisinin Ana Hatları. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı ve Ü. Tatlıcan (Der.), *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi*. İstanbul: İletişim.

Canatan, K. ve Ergu, Y. (2009). *Aile sosyolojisi*. İstanbul: Açılım.

Castells, M. (2004). *Enformasyon çağı: Ekonomi, toplum ve kültür, ağ Toplumunun Yükselişi 1. Cilt.* (Çev: E. Kılıç), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Chin, T. ve Phillips, M. (2004). Social reproduction and child-rearing practices: Social class, children's agency, and the summer activity gap. *Sociology of Education*, 77, 185-210.

Coatsworth, J. D., Sharp, E. H., Palen, L. A., Darling, N. Cumsille, P. ve Marta, E. (2005). Exploring adolescent self-defining leisure activities and identity experiences across three countries. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (5), 361-370.

Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.

Corsaro, W. A. (1992). Interpretive reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly*. 55 (2), 160-177.

Corsaro (2005). Collective action and agency in young children's peer cultures. J. Qvortrup (Ed.), *Studies in modern childhood: Society, agency, culture* içinde (s. 231-247). Hampshire: Palgrave Macmillan.

Corsaro, W. A. (2009). Peer culture. J. Qvortrup, W. A. Corsaro ve M. S. Honig (Eds.), *The Palgrave handbook of childhood studies* içinde. (s. 301-315). Hampshire: Palgrave Macmillan.

Corsaro, W. A. (2011). *The sociology of childhood*. California: Sage Publications.

Corsaro, W. A. (2012). Interpretive reproduction in children's play. *American Journal of Play*, 4 (4), 489-504.

Corsaro, W. A. ve Fingerson, L. (2003). Development and socialization in childhood. J. Delamater (Ed.), *Handbook of social psychology* içinde (s. 125-155). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Creswell, J. W. (2009*). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Kaliforniya: Sage Publications.

Çeğin, G. ve Göker, E. (2015). Takdim. P. Bourdieu (Yaz.). *Ayrım: beğeni yargısının toplumsal eleştirisi* içinde (s. 9-25). (Çev: D. Fırat Şannan ve A. Günce Berkkurt), İstanbul: Heretik.

Daly, K. J. (2001). Deconstructing family time: From ideology to lived experience. *Journal of marriage and family*, 63, 283-294.

Darley, W. K. ve Lim, J. S. (1986). Family decision making in leisure-time activities: An exploratory investigation of the impact of locus of control, child age influence factor and parental type on perceived child influence. *Advances in Consumer Research*, 13, 370-374.

Delphy, C. (1984). *Close to home: A materialist analysis of women's oppression*. Londra: Hutchinson.

Demir Gürdal, A. (2013). Sosyolojinin ihmal edilen kategorisi çocuklar üzerinden çocukluk sosyolojisine ve sosyolojiye bakmak. *"İş, Güç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi,* 15 (4), 1-26.

Drotner, K. 2009. Children and digital media: Online, onsite, on the go. J. Qvortrup, W. A. Corsaro ve M. S. Honig (Eds.), *The Palgrave handbook of childhood studies* içinde. (s. 360-374). Hampshire: Palgrave Macmillan.

Drusian, M. ve Riva, C. (2010). *Bricoleur high tech: I giovani e le nuove forme della comunicazione*. Milano: Guerini.

Duben, A. (1982). The significance of family and kinship in urban Turkey. Ç. Kağıtçıbaşı (Ed.), *Sex Roles, Family and Community in Turkey*. Indiana: Indiana University Turkish Studies.

Dumazedier, J. (1960) Current problems of the sociology of leisure. *International Social Science Journal*, 4 (4), 522-531.

Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., ve Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59 (4), 865-889.

Elkind, D. (1979). *The child and society: Essays in applied child development*. Oxford: Oxford University Press.

Epstein, L.H., Raja, S., Gold, S.S., Paluch, R.A., Pak, Y. ve Roemmich, J.N. (2006). Reducing sedentary behavior: The relationship between park area and the physical activity of youth. *Psychological Science*, 17 (8), 654-659.

Fletcher, A. C., Nickerson, P. ve Wright, K. L. (2003). Structured leisure activities in middle childhood: Links to well-being. *Journal of Community Psychology*, 31 (6), 641-659.

Freeman, M. (1998). The sociology of childhood and children's rights. *The International Journal of Children's Rights*. 6, 433-444.

Frones, I. (2005). Structuration of childhood: An essay on the structuring of childhood and anticipatory socialization. J. Qvortrup (Ed.), *Studies in modern childhood: Society, agency, culture* içinde (s. 267-282). Hampshire: Palgrave Macmillan.

Frones, I. (2009). Childhood: Leisure, culture and peers. J. Qvortrup, W. A. Corsaro ve M. S. Honig (Eds.), *The Palgrave handbook of childhood studies* içinde. (s. 256-272). Hampshire: Palgrave Macmillan.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gauvain, M. ve Perez, S. M. (2015). The socialization of cognition. J. E. Grusec ve P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization* içinde (s. 566-589). New York: The Guilford Press.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.

Gillis, J. (2009). Transitions to modernity. J. Qvortrup, W. A. Corsaro ve M. S. Honig (Eds.), *The Palgrave handbook of childhood studies* içinde. (s. 114-126). Hampshire: Palgrave Macmillan.

Goffman, E. (1986). *Frame analysis: An essay on the organization of experience.* Boston: Northeastern University Press.

Göker, E. (2014). Ekonomik indirgemeci mi dediniz?. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı ve Ü. Tatlıcan (Der.), *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi*. İstanbul: İletişim, 277-302.

Grusec, J. E. ve Hastings, P.D. (2015). Preface. J. E. Grusec ve P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization* içinde (s. xi-xiii). New York: The Guilford Press.

Güçlü, S. (2012). Aileye ilişkin kuramsal yaklaşımlar. N. Adak (Ed.), *Değişen toplumda değişen aileler: Sosyolojik tartışmalar* içinde (s. 163-176). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Hendrick, H. (1997). Constructions and reconstructions of British childhood: An interpretative survey, 1800 to the present. A. James ve A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* içinde (s. 33-60). Londra: Falmer Press.

Hofferth, S. L. ve Curtin, S. C. (2003). Leisure time activities in middle childhood. *Positive Outcomes Conference*'da sunulan bildiri. Vaşhington.

Honig, M-S. (2009). How is the child constituted in childhood studies. J. Qvortrup, W. A. Corsaro ve M. S. Honig (Eds.), *The Palgrave handbook of childhood studies* içinde. (s. 62-77). Hampshire: Palgrave Macmillan.

Hooks, B. (2012). *Feminizm Herkes İçindir: Tutkulu Politika*. (Çev: A. Yıldırım, E. Aydın, B. Kurt ve Ş. Özgün), İstanbul: BGST.

Horst, H. A., Herr-Stephenson, B. and Robinson, L. (2010). Media ecologies. M, Ito (Ed.), *Hanging out, messing around and geeking out: Kids living and learning with new media* içinde (s. 29-78). Cambridge, MA: The MIT Press.

Humbert, L.M., Chad, K.E., Spink, K.S., Muhajarine, N., Anderson, K.D., Bruner, M.W., Girolami, T.M., Odnokon, P. and Gryba, C.R. (2006). Factors that influence physical activity participation among high and low SES youth, *Qualitative Health Research*, 16 (4), 467-483.

James, A. ve Prout, A. (1997). Re-presenting childhood: Time and transition in the study of childhood. A. James ve A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* içinde (s. 227-246). Londra: Falmer Press.

James, A. (2009). Agency. J. Qvortrup, W. A. Corsaro ve M. S. Honig (Eds.), *The Palgrave handbook of childhood studies* içinde. (s. 34-45). Hampshire: Palgrave Macmillan.

Jupp, V. (2006). *Dictionary of social research methods*. Sage Publications.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1981). *Çocuğun değeri: Türkiye'de değerler ve doğurganlık*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi İdari Bilimler Fakültesi Yayınları.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1993). *İnsan – aile – kültür*. İstanbul: Remzi.

Kağıtçıbaşı, Ç. ve Ataca, B. (2005). Value of children and family change: A three-decade portrait from Turkey. *Applied Psychology: An International Review*, 54 (3), 317-337.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *Benlik, aile ve insan gelişimi: Kültürel psikoloji*. (Çev: Kolektif), İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Köse, B. (2012). Geçmişten günümüze aile. N. Adak (Ed.), *Değişen toplumda değişen aileler: Sosyolojik tartışmalar* içinde (s. 15-38). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Köse, H. (2004) Medya Galaksisi, hipnoz ve kurumsal vicdan (McLuhan'ı yeniden düşünmek). *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Hakemli Dergisi, 20,* 89-99.

Kul, M. (2013). *Suçtan daha büyük suç korkusu: İstanbul'da bir alan araştırması*. İstanbul: Yeniyüzyıl Yayınları.

Kramer, L. (2011). The family and intimate relationships. L. Kramer ve A. Beutel (Eds.), *The sociology of gender* içinde (s. 79-106). New York: Oxford University Press.

Lange, A. ve Mierendorff, J. (2009). Method and methodology in childhood research. J. Qvortrup, W. A. Corsaro ve M. S. Honig (Eds.), *The Palgrave handbook of childhood studies* içinde (s. 78-96). Hampshire: Palgrave Macmillan.

Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race and family life*. Londra: University of California Press.

Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55 (1), 170-183.

Larson, R. W., Branscomb, K. R. ve Wiley, A. R. (2006). Forms and functions of family mealtimes: Multidisciplinary perspectives. *New Directions for Child and Adolescent development*, (111), 1-15.

Mahoney, J. L. ve Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33 (2), 241-253.

Martens, L., Southerton, D. ve Scott, S. (2004). Bringing children (and parents) into the sociology of consumption: Towards a theoretical and empirical agenda. *Journal of Consumer Culture*, 4 (2), 155-182.

Mayall, B. (2009). Generational relations at family level. J. Qvortrup, W. A. Corsaro ve M. S. Honig (Eds.), *The Palgrave handbook of childhood studies* içinde. (s. 175-187). Hampshire: Palgrave Macmillan.

Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood: Thinking from children's lives*. Buckingham: Open University Press.

Mayer, B., Trommsdorff, G., Kağıtçıbaşı, Ç. ve Mishra, R. C. (2012). Family models of independence/interdependence and their generational similarity in Germany, Turkey and India. *Family Science*, 3 (1), 64-74.

McLuhan, M. (1964) The extensions of man. *Understanding the media* içinde (s. 3-73). Padstow: T. J. Press.

Meyrowitz, J. (1984). The adultlike child and the childlike adult: Socialization in an Electronic age. *Daedalus*, 113 (3), 19-48.

Miller, R. ve Brewer, J. D. (Ed.) (2003). *A-Z of social research: A dictionary of key social science research concepts*. Londra: Sage Publications.

Murthy, T. (2012) Towards a Sociological Understanding of Social Media: Theorizing Twitter. *Sociology*, 1059-1073.

Neuman, W. L. (2014). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar I*. (Çev: S. Özge). Ankara: Siyasal kitabevi.

Ochs, E. (1998). *Culture and language development: Language acquisition and language socialization in a Samoan village*. New York: Cambridge University Press.

Onur, B. (2005). Çocuk yetiştirme. *Türkiye'de çocukluğun tarihi* içinde (s. 253-283). Ankara: İmge Kitabevi.

Özsöz, C. (2007) Pierre Bourdieu'nün temel kavramlarına giriş. *Sosyoloji Notları*, (1), 15-21.

Parsons, T. ve Bales, R. F. (1955). *Family, socialization and interaction process*. Illinois: The Free Press.

Parsons, T. (1991). *The social system*. Londra: Routledge.

Park, R. E. ve Burgess, W. B. (1967). *The city: Suggestions for investigation of human behavior in the urban environment*. Londra: The University of Chicago Press.

Passeron, J-C. ve Bourdieu, P. (2015). *Yeniden üretim: Eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri*. (Çev: Ö. Akkaya, L. Ünsaldı, A. Sümer), İstanbul: Heretik.

Poloma, M. M. (2011). Sembolik Etkileşimci Perspektif: İnsan ve Anlam. *Çağdaş Sosyoloji Kuramları* içinde (s. 232-248). (Çev: H. Erbaş), Ankara: Palme.

Prout, A. (2005). *The future of childhood: Towards the disciplinary study of children*. London ve New York: Routledge Falmer.

Prout, A. ve James, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. A. James ve A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* içinde (s. 7-33). Londra: Falmer Press.

Qvortrup, J. (1993). Societal position of childhood: The international project childhood as a social phenomenon. *Childhood*, 1, 119-124.

Qvortrup, J. (2002). Sociology of childhood: Conceptual Liberation. F. Mouritsen ve J. Qvortrup (Eds.), *Childhood and children's culture* içinde (s. 43-78). Odense: University Press of Southern Denmark.

Qvortrup, J. (2009). The development of childhood: Change and continuity in generational relations. J. Qvortrup (Ed.), *Sociological studies of children and youth Volume 12: Structural, historical and comparative perspectives* içinde (s. 1-26). Bingley: Emerald Group Publishing Ltd.

Rapoport, R. ve Rapoport, R. N. (1974). Four themes in the sociology of leisure. *British Journal of Sociology*, 25 (3), 215-229.

Ritzer, G. ve Stepnisky, J. (2004). Sembolik Etkileşimcilik. *Sosyoloji Kuramları* içinde (s. 335-361, 377-380). (Çev: H. Hülür), Ankara: De Ki.

Roberts, K. (2010). Sociology of leisure. *Sociopedia.isa*, Madrid, 1-13.

Roemmich, J.N., Epstein, L.H., Raja, S., Yin, L., Robinson, J. ve Winiewicz, D. (2006). Association of access to parks and recreation facilities with the physical activity of young children. *Preventive Medicine*, 43, 437-441.

Roets, G., Cardoen, D., Bouverne-De Bie, M. ve Roose, R. (2015). We make the road by walking: challenging conceptualisations of leisuretime for children in poverty. *Children & Society*, 29, 277-287.

Scarcelli, C. M. ve Riva, C. (2016). Digital literacy circulation: Adolescents and flows of knowledge about new media. *Tecnoscienza: Italian Journal of Science & Technology Studies*, 7 (2), 81-101.

Shao-Chang Wee, B. and Anthamatten, P. (2014). Using photography to visualize children's culture of play: A socio-spatial perspective. *Geographical review*, 104 (1), 87-100.

Sennett, R. (2014). *Otorite*. (Çev: K. Durand), İstanbul: Ayrıntı.

Severcan, Y. C. (2015). Çocukların gözünden çocuk dostu yer kavramı ve yaşanılan çevrelerin değerlendirilmesi: İstanbul örneği. *İdealkent*, (17), 140-181.

Smetana, J. G., Robinson, J. ve Rote, W. M. (2015). Socialization in adolescence. J. E. Grusec ve P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization* içinde (s. 60-84). New York: The Guilford Press.

Stevenson, N. (2015) *Medya kültürleri: Sosyal teori ve kitle iletişimi*. (Çev: G. Orhon; B. E. Aksoy), Ankara: Ütopya.

Swingewood, A. (1998). *Sosyolojik düşüncenin kısa tarihi*. (Çev: O. Akınhay), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Uysal, A. (2015). Çocuk coğrafyaları ve çocukların gündelik mekânları. *İdealKent*, (17), 46-61.

Van Dijck, J. (2011) Facebook as a Tool for Producing Sociality and Connectivity. *Television & Media*, 13 (2), 160-176.

Veitch, J., Salmon, J. ve Ball, K. (2007). Children's perceptions of the use of public open spaces for active free-play. *Children's Geographies*, 5 (4), 409-422.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64 (4), 678-691.

Wharton, A. S. (2005). Gender, childhood and family life. *The sociology of gender: An introduction to theory and research* içinde (s. 122-162). Oxford: Blackwell Publishing.

Woodhead, M. (2009). Child development and the development of childhood. J. Qvortrup, W. A. Corsaro ve M. S. Honig (Eds.), *The Palgrave handbook of childhood studies* içinde. (s. 46-61). Hampshire: Palgrave Macmillan.

Tezcan, M. (2012). *Çocuk Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Thorne, B. (1987). Re-visioning women and social change: Where are the children? *Gender and Society,* 1 (1), 85-109.

Tunca, T. (2012) Türkiye'de değişen aile ve çocuğa yüklenen anlamlar. N. Adak (Ed.), *Değişen toplumda değişen aileler: Sosyolojik tartışmalar* içinde (s. 163-176). Ankara: Siyasal kitabevi.

E-Kaynaklar

Belma Güde Ortaokulu. http://belmagude.meb.k12.tr/ (Erişim Tarihi: 1.3.2017).

Binark, M. (5.12.2014). Dijital oyun dünyası ve yeni toplumsallaşma biçimleri. *Aljazeera Türk*. http://www.aljazeera.com.tr/gorus/dijital-oyun-dunyasi-ve-yeni-toplumsallasma-bicimleri (Erişim Tarihi: 1.4.2017).

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu. (20.11.1989). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. https://www.unicefturk.org/i/file/Cocuk_Haklarina_Dair_Sozlesme.pdf (Erişim tarihi: 25.07.2016).

Çocuk Vakfı. (2011). I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi kongre çağrısı. http://www.cocukvakfi.org.tr/resource/pdf/1_Turkiye_Cocuk_Haklari_Kongresi_25_27_Subat_2011_istanbul.doc (Erişim Tarihi: 3.3.2017).

International Labour Organization (ILO). (2012). Global estimates and trends of child labour global estimates 2000-2012. http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@ipec/documents/publication/wcms_221881.pdf (Erişim Tarihi: 2.4.2017).

ILO. Çocuk işçiliği nedir?. http://www.ilo.org/ankara/areas-of-work/child-labour/lang--tr/index.htm (Erişim Tarihi: 5.3.2017).

ILO ve TÜİK. (2012) Çalışan çocuklar 2012. www.tuik.gov.tr/IcerikGetir.do?istab_id=133 (Erişim Tarihi: 4.3.2017).

Milli Eğitim Bakanlığı (09.05.2012). 12 Yıl Zorunlu Eğitime Yönelik Genelge. http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf (Erişim Tarihi: 01.04.2017).

Mintz, S. (2009). The changing state of childhood: American childhood as a social and cultural construct. Restaging Childhood Konferansı'nda sunulan bildiri. Utah: Utah State University. http://www.usu.edu/anthro/childhoodconference/Reading%20Material/Mintz_changing_state_of_childhood_001.doc (Erişim Tarihi: 3.4.2017).

The United Nation's Children Fund (UNICEF). (2007). Progress for children: A world fit for children statistical review, (6). https://www.unicef.org/publications/files/Progress_for_Children_No_6_revised.pdf (Erişim Tarihi: 3.3.2017).

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2012). Çocuk İşgücü Anketi Sonuçları, 2012. http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13659 (Erişim Tarihi: 4.3.2017).

TÜİK. (2013). 06-15 Yaş Grubu Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanımı Ve Medya, 2013. http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15866 (Erişim Tarihi: 4.3.2017).

TÜİK. (2015). Zaman kullanım araştırması, 2014-2015. http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18627 (Erişim Tarihi: 1.1.2017).

TÜİK. (2017a). İstatistiklerle çocuk, 2016. www.tuik.gov.tr/PdfGetir.do?id=24645 (Erişim Tarihi: 1.1.2017).

TÜİK. (2017b). Türkiye'de Aile Yapısı, 2016. http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21869 (Erişim Tarihi: 1.1.2017).

Üsküdar Atatürk Ortaokulu. http://uskudarataturkortaokulu.meb.k12.tr/ (Erişim Tarihi: 1.3.2017).

Üsküdar Gençlik ve Eğitim Merkezi. Eğitim çalışmaları. http://www.usgem.org/bilgi-evleri-ve-cocuk-akademileri/egitim-calismalari/ (Erişim Tarihi: 17.4.2017)

Üsküdar Gençlik ve Eğitim Merkezi. Genç Enderun. http://www.usgem.org/hakkinda/genc-enderun/ (Erişim Tarihi: 17.4.2017)

Üsküdar Belediyesi. Sayılarla Üsküdar. https://www.uskudar.bel.tr/tr/main/pages/sayilarla-uskudar/29 (Erişim Tarihi: 17.4.2017)

Üsküdar Belediyesi. Sosyal durum. https://www.uskudar.bel.tr/tr/main/pages/sosyal-durum/30 (Erişim Tarihi: 17.4.2017)

Üsküdar Gençlik ve Eğitim Merkezi. Üsküdar Çocuk Üniversitesi hakkında. http://www.usgem.org/cocuk-universitesi/hakkimizda/ (Erişim Tarihi: 17.4.2017)

4857 sayılı İş Kanunu. www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4857.pdf (Erişim Tarihi: 5.3.2017).

Ana. Üni. Evrak Tarih ve Sayısı: 14/10/2016-E.121076

EK-1: Etik Kurul Onayı

T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

BEKA3E09N

Sayı : 66166206-050.99
Konu : Etik Kurulu Kararı hk.

Sayın Hamide Elif ÜZÜMCÜ

Dilekçeniz ile istenilen, "Ebeveynlerin Çocukların Boş Zaman Pratikleri Üzerindeki Etkileri Üzerine Sosyolojik Bir İnceleme: İstanbul'da Bir Saha Araştırması" başlıklı BAP kapsamında yüksek lisans tez çalışmasına ilişkin talebiniz Etik Kurulu tarafından değerlendirilmiş olup konuya ilişkin karar yazımız ekinde gönderilmektedir.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Kemal YILDIRIM
Müdür

Ek:Etik Kurulu Kararı

Not: Tez ismi sonradan değiştirilmiştir.

Evrakı Doğrulamak İçin: http://belgedogrulama.anadolu.edu.tr/enVision-Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BEKA3E09N Pin Kodu: 28391
Yunus Emre Kampüsü Tepebaşı/Eskişehir
Telefon No: +90 222 335 08 95/3243/1261 Faks No: +90 222 335 05 95
E-Posta: sosens@anadolu.edu.tr İnternet Adresi: www.sosbilens.anadolu.edu.tr
Bilgi İçin: Gülsu YÜCEL
Unvan: Büro Personeli

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Kayıt Tarihi: 05.09.2016	Protokol No: 93800

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Sosyal Bilimler
BAŞLIK:	Ebeveynlerin Çocukların Boş Zaman Pratikleri Üzerindeki Etkileri Üzerine Sosyolojik Bir İnceleme: İstanbul'da Bir Saha Araştırması
~~PROJE~~/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Fuat GÜLLÜPINAR
TEZ YAZARI:	Hamide Elif ÜZÜMCÜ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	–
KARAR:	Olumlu

ETİK KURUL ÜYELERİ

İMZA/ TARİH
30.09.2016

Prof. Dr. Aydın AYBAR
Rektör Yardımcısı / Etik Kurul Başkanı

Prof. Dr. Hayrettin TÜRK
Fen Bil.(Fen Fak.)

Prof. Dr. Yusuf ÖZTÜRK
Sağlık Bil.(Ecz. Fak.)

Prof. Dr. Esra CEYHAN
Eğitim Bil. (Eğitim Bil. Ens.)

Prof. Dr. Bülent GÜNSOY
Sos. Bil.(İkt. Fak.)

Prof. Dr. Münevver ÇAKI
Güz. San. (Güz. San. Fak.)

EK-2. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.4625823 05.04.2017
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

Sayın: Hamide Elif ÜZÜMCÜ

İlgi: a) 22.03.2017 tarihli dilekçeniz.
b) Valilik Makamının 31.03.2017 tarih ve 4401374 sayılı oluru.

"Ebeveynlerin Çocukların Boş Zaman Pratikleri Üzerindeki Etkileri Üzerine Sosyoljik Bir İnceleme: İstanbul'da Bir Saha Araştırması" konulu teziniz hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması,** katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Harun TÜYSÜZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Not: Tezin ismi sonradan değiştirilmiştir.

İl Milli Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 0c97-e5e7-34b5-ae9d-a0b5 kodu ile teyit edilebilir.

EK-3. Anket Soruları

Çocukların Boş Zaman Etkinlikleri Üzerinde Ebeveynlerin Etkisi
Anket Formu

Değerli Katılımcı,

Bu anket Anadolu Üniversitesi Sosyoloji Yüksek Lisans tezinde kullanılmak üzere, ebeveynlerin çocukların boş zaman pratikleri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmamızda kimlik bilgileriniz sorulmayacak ve anonim olarak vereceğiniz anket yanıtları sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır.

Yanıtlarınızı dürüstlükle vermeniz, araştırmanın bilimsel niteliği açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmada ele alınan "boş zaman" kavramı, çocukların okul ödevleri, sınavlara hazırlanma veya kişisel bakım gibi gereklilikleri yaptıkları zamanın **dışındaki** zamanları kapsamaktadır.

Katılımınız için teşekkür ederiz.

Araştırma Yürütücüsü
Doç. Dr. Fuat Güllüpınar

Araştırmacı
Hamide Elif Üzümcü

A. Demografik Özellikler

1. Çocuğa olan yakınlığınız
☐Anne ☐Baba ☐Diğer: …….

2. Yaşınız: …….

3. Medeni durumunuz
☐Bekâr
☐Evli
☐Evli ama ayrı yaşıyor
☐Boşanmış
☐Dul
☐Diğer: …….

4-11. Meslek bilgilerinizi işaretleyiniz.

	Kendiniz	Eşiniz	Anneniz	Babanız
Ev Hanımı				
İşsiz				
Memur				
Esnaf - Zanaatkâr				
Çiftçi				
Akademisyen				
Serbest Meslek (kendi işini özel olarak yapıyor)				
Özel sektör çalışanı				
Geçici işlerde çalışıyor				
Emekli				
Başka ise, belirtiniz:				

12. Aile tipiniz

☐ Geniş aile (aile büyükleriyle veya evli çocuklarla birlikte yaşama)
☐ Çekirdek aile (anne, baba ve evlenmemiş çocuklar)

13. Hane başına düşen aylık ortalama geliriniz

☐ 0 – 1000
☐ 1001 – 2000
☐ 2001 – 3000
☐ 3001 – 4000
☐ 4001 – 5000
☐ 5001 – 6000
☐ 6000 ve üzeri

14. Eviniz?

☐ Kiracıyız ☐ Sahibiyiz ☐ Aileden başka birinin mülkü
☐ Lojman ☐ Diğer: …….

15. Arabanız var mı?

☐ Evet
☐ Hayır

16-19. Kendinizin ve yakınlarınızın öğrenim durumlarını işaretleyiniz

	Kendiniz	**Eşiniz**	**Anneniz**	**Babanız**
Diplomasız, okuryazar değil				
Diplomasız, okuryazar				
İlkokul				
Ortaokul				
Lise				
Ön lisans				
Lisans				
Yüksek lisans				
Doktora				
Doktora sonrası				

20. Sizin öğrenim durumunuz Lise ve üzeri bir kademede ise, Lise türünüz (Normal Lise, Teknik Lise, İmam Hatip Lisesi, Meslek Lisesi, Fen Lisesi gibi)

……..

21-22. Tüm çocuklarınızın büyükten küçüğe yaşları ve cinsiyetleri nelerdir?

	Cinsiyeti	**Yaşı**
1.		
2.		
3.		
4.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		

B. Çocukların boş zaman etkinliklerine yönelik sorular

23-24. Size bu anketi getiren çocuğunuzun;
Cinsiyeti: ……..
Yaşı: ……..

Lütfen soruları size anketi getiren çocuğunuzu düşünerek cevaplayınız.

Çocuğunuz aşağıdaki boş zaman etkinliklerine ne sıklıkla vakit ayırmaktadır?

		Hiçbir Zaman	**Senede Birkaç kez**	**Ayda Birkaç Kez**	**Hafta Sonları**	**Haftada 3 Gün**	**Neredeyse Her Gün**
25.	Sokak oyunları						
26.	Ev işleri						
27.	Arkadaşlarıyla konuşmaya/görüşmeye gitmek						
28.	İş (mendil satmak, ayakkabı boyamak, ustanın yanında çalışmak, mağazada çalışmak gibi)						
29.	Gezi						
30.	Kültür faaliyetleri (müze, sinema, tiyatro gibi)						
31.	Alışveriş						
32.	Beceri geliştirmeye yönelik kurslara katılmak						
33.	Televizyon						
34.	İnternet (sanal sohbet, sosyal medya, oyun, film/dizi)						
35.	Müzik dinlemek						
36.	Aileyle vakit geçirmek						
37.	Akraba ziyareti						
38.	Spor yapmak						
39.	Kitap, dergi, gazete okumak						
40.	Kardeşine bakmak						
41.	Gönüllü projelere katılmak						
42.	Yaratıcı etkinliklerde bulunmak (Çizim yapmak, öykü yazmak, fotoğraf çekmek, enstrüman çalmak gibi)						
43.	Yürüyüş						
44.	Eklemek istedikleriniz …….. …….. …….. ……...						

Lütfen aşağıdaki ifadeleri yerine getirme sıklığınızı işaretleyiniz.

		Hiçbir Zaman	**Nadiren**	**Bazen**	**Sıklıkla**	**Her Zaman**
45.	Çocuğum okuduğu kitap/ dergi/ gazeteyle ilgili evde paylaşımlarda bulunur.					
46.	Çocuğum interneti yaratıcı ve öğretici etkinlikler için kullanır.					
47.	Çocuğum bakkala gitmek, sofra kurmak, temizlik gibi ev işlerine yardım eder.					
48.	Çocuğum tiyatro, sinema, müzeye gitmeye ilgilidir.					
49.	Çocuğum internette uzun zaman geçirir.					
50.	Çocuğum kendisine kitap, dergi veya gazeteleri alır.					
51.	Yaşadığım muhitte çocuğumun yaş grubuna yönelik etkinlikler düzenlenmektedir.					
52.	Çocuğum boş zamanlarında neler yapacağını kendi seçer.					
53.	Çocuğum yapabileceği işlerde çalışarak ailemizin geçimine katkı sağlar.					
54.	Çocuğum muhitimizin sosyal olanaklarından (düzenlenen etkinlikler, kurslar, parklar gibi) faydalanır.					
55.	Çocuğum ailece organize ettiğimiz etkinliklere katılır.					
56.	Çocuğum interneti sosyal medya ve sohbet amaçlı kullanır.					
57.	Çocuğum internette oyun oynar.					
58.	Çocuğum dışarıda akranlarıyla buluşur ve görüşür.					
59.	Ailece yapacağımız etkinliklere hep beraber karar veririz.					
60.	Yemek vakitlerinde hep birlikte oluruz.					
61.	Çocuğum internette film/dizi izler.					
62.	Çocuğum televizyonda film/dizi izler.					
63.	Evde toplumsal konuları, günlük olayları konuşuruz, sohbet ederiz.					

64. Çocuğunuz ne sıklıkla kitap okur?
☐ Hiç okumaz ☐ Yılda birkaç gün ☐ Ayda birkaç gün ☐ Haftada birkaç gün
☐ Her gün

65. Çocuğunuz hangi tür yayınları okur?
☐Ders kitapları ☐ Ansiklopedik, sözlük ☐ Bilimsel kitaplar, makaleler, dergiler
☐ Edebiyat kitapları ☐ Dini kitaplar ☐ Politik kitaplar
☐ Mesleki kitaplar ☐ Magazin ☐ Diğer:
…….

C. Ebeveynin yaklaşımlarına yönelik sorular

66. Çocuğunuzun serbest zaman etkinlikleri olarak neler yapacağına çoğunlukla kim karar verir?
☐ Siz ☐ Çocuğunuz ☐ Karşılıklı karar
☐ Diğer: …….

67. Çocuğunuza harçlık verir misiniz?
☐ Evet ☐ Hayır

68. Evet ise, ne sıklıkta harçlık verirsiniz?
☐ Her gün ☐ Her hafta ☐ Her ay ☐ Sadece özel günlerde ☐Diğer:……...

69. Ortalama ne kadar harçlık verirsiniz?
……

70. Ne sıklıkla kitap okursunuz?
☐ Hiç okumam ☐ Yılda birkaç gün ☐ Ayda birkaç gün ☐ Haftada birkaç gün
☐ Her gün

71. Hangi tür yayınları okursunuz?
☐Ders kitapları ☐ Ansiklopedik, sözlük ☐ Bilimsel kitaplar, makaleler, dergiler
☐ Edebiyat kitapları ☐ Dini kitaplar ☐ Politik kitaplar
☐ Mesleki kitaplar ☐ Magazin ☐ Diğer: ……

72. Çocuğunuzun bazı konularda kendi çocukluğunuza benzer bir deneyim edinmesini ister miydiniz?
☐Evet
☐Hayır

73. Evet ise, neden?
……..……..……
……..……..……

74. Hayır ise neden?
……..……..……
……..……..……

75. Ailenizde yaşayan büyükler var mı?
☐Evet ☐Hayır

76. Evet ise, büyüklerin çocuğunuzun serbest zamanında neler yaptığını belirlediğini düşünüyor musunuz?
☐Evet ☐Hayır

77. Evet ise, nasıl?
……..……..……

Lütfen aşağıdaki ifadelere ne derece katıldığınızı işaretleyiniz.		**Kesinlikle Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kararsızım / Fikrim Yok**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**
78.	Çocuğumun serbest zamanlarında yaptığı etkinliklerle sosyal beceriler kazandığını düşünüyorum.					
79.	Çocuğumun boş zamanlarında neler yaptığını bilirim ve takip ederim.					
80.	Çocuğumun boş zaman etkinliklerini bilinçli olarak belirlemeye özen gösteririm.					
81.	Oturduğum semtin çocukların verimli zaman geçirmelerine olanak tanıdığını düşünüyorum.					
82.	Çocuğum boş zaman etkinliklerine karışmama izin vermez.					
83.	Çevremden duyduğum ve beğendiğim bazı etkinliklere çocuğumu yönlendiririm.					
84.	Çocuğumun cinsiyetine uygun etkinlikler seçmesine özen gösteririm.					
85.	Çocuklarımla ailece vakit geçirmek benim için önemlidir.					
86.	Çocuğumun yaş grubuna uygun tiyatro/sinema/müze etkinliklerinden haberdar olmaya çalışırım.					
87.	Çocuğum okul dışındaki zamanlarda nerede, kiminle, ne yaptığını her zaman haber verir.					
88.	Çocuğuma belli aralıklarla kitap, dergi veya gazete alırım.					
89.	Çocuğumu serbest zamanında ne yapmak istediğine kendisinin karar vermesine teşvik ederim.					
90.	Komşularımın çocuklarının yaptığı boş zaman aktiviteleri çocuğumun yaptığı aktiviteleri etkilemektedir.					
91.	Akrabalarımın çocuklarının yaptığı boş zaman aktiviteleri çocuğumun yaptığı aktiviteleri etkilemektedir.					
92.	Çocuğumun boş zaman etkinliklerinin geleceğine yatırım olduğunu düşünüyorum.					
93.	Çocuğumun boş zaman etkinliklerine ayırdığı zamanı belirlemeye çalışırım.					
94.	Çocuğumu, yapabileceği işlerde çalışarak eve maddi katkı sağlamaya teşvik ederim.					
95.	Çocuğumun akranlarıyla buluşup vakit geçirmesini desteklerim.					
96.	Çocuğumun arkadaşlarıyla görüşmesinin sosyal gelişimi için olumlu olduğunu düşünüyorum.					
97.	Çocuğumun internette geçirdiği zamanı serbest bırakırım.					
98.	Çocuğumun televizyon izlemeye ayırdığı zamanı kısıtlamaya çalışırım.					
99.	Muhitimizdeki çocukların boş zamanlarında yaptıkları belirli faaliyetleri, çocuğum da yapmayı tercih etmektedir.					
100.	Sosyal çevremden duyduğum ve faydalı bulduğum belli etkinlikleri çocuğumun yapmasını teşvik ederim.					

Anket konusuna dair eklemek istedikleriniz:

……..……..……

……..……..……

EK-4. Yarı-yapılandırılmış Görüşme Soruları

Çocukların Boş Zaman Etkinlikleri Üzerinde Ebeveynlerin Etkisi

Yarı Yapılandırılmış Mülakat Soruları

Değerli Katılımcı,
Bu çalışma, ebeveynlerin çocukların boş zamanları üzerindeki etkilerini anlamak amacıyla yapılmaktadır. Kimlik bilgileriniz kesinlikle istenmeyecek ve yanıtlarınız sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır.

Çalışmamızdaki boş zaman, çocukların okul ödevleri, sınavlara hazırlanma veya kişisel bakım gibi gereklilikleri yaptıkları zamanın **dışındaki** zamanları kapsamaktadır. Görüşmemizde vereceğiniz samimi yanıtlar için teşekkür ederiz.

Araştırma Yürütücüsü — Araştırmacı
Doç. Dr. Fuat Güllüpınar — Hamide Elif Üzümcü

Yarı Yapılandırılmış Mülakat No:
Tarihi:
Yapıldığı Yer:
Çocuğa olan yakınlığı:
Kişisel Bilgiler

1. Mesleğiniz ve Kamu/Özel/Kendi işi bilgisi:
2. Eğitim durumunuz:
3. Yaşınız:
4. Yakınlarınızın eğitim durumu:

Eşinizin	Annenizin	Babanızın

5. Hane başına düşen aylık ortalama geliriniz:
6. Yaşadığınız mahalle:
7-8. Çocuklarınızın cinsiyetleri ve yaşları:

	Cinsiyet	**Yaş**
1.		
2.		
3.		
4.		
6.		

9. Çocuğunuzun boş zamanında en çok yaptığı etkinlikler nedir?
10. Bu etkinliklerin her birini nerede, ne zaman (hafta sonu, hafta içi), kiminle yapar?
11. Genellikle hangi vasıtayla bu etkinliklerine gidiyor?
12. Özel arabaysa, seyahatiniz süresince neler konuşursunuz?
13. Bu etkinliklerden hangilerine çocuğunuzu siz yönlendirdiniz? Hangilerini kendisi istedi?
14. Yönlendirdiğiniz etkinliği neden istediniz? O etkinlik çocuğunuza ne kazandırıyor?

15. Çocuğunuzun boş zaman etkinliklerine çoğunlukla kim karar veriyor?
16. Çocuğunuzun internet kullanımını nasıl değerlendiriyorsunuz? İnternette genellikle neler yapıyor? Ne kadar zaman geçiriyor?
17. İnternet kullanımı konusunda ona müdahale ediyor musunuz?
18. Genel olarak çocuğunuza boş zaman etkinlikleri konusunda koyduğunuz kurallar var mı? Varsa, bunlar nelerdir?
19. Bu kurallarınızın gerekçeleri nelerdir?
20. Kendi başına veya arkadaşlarıyla dışarı çıkar mı?
21. Kız/erkek olmasının bunda bir rolü var mı?
22. Çocuğunuzun saat kaçta evde olmasını beklersiniz?
23. Çocuğunuzun bu saatleri geçtiği oluyor mu?
24. Geçerse ne yapıyorsunuz?
25. Çocuğunuz dışarıdayken, ne yaptığını ve nerede olduğunu bilir misiniz? Sizi haberdar eder mi?
26. Dışarı çıkarken izin almak zorunda mı?
27. Çocuğunuz dışarıdayken endişeleriniz olur mu? Evet ise, bunlar nelerdir?
28. Çocukların boş zaman etkinliklerini onların sosyal gelişimi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu etkinliklerin sizce ne gibi önemi var?
29. Çocuğunuzun hâlihazırdaki boş zaman etkinliklerinden memnun musunuz? Başka yapmasını istediğiniz etkinlik var mı?
30. Çocuğunuzun yapmayı isteyip de yapamadığı belli boş zaman aktiviteleri var mı? Bunları neden yapamamaktadır?
31. Ailece belli etkinlikler yapar mısınız? Belli yerlere gider misiniz?
32. Sizce bu etkinlikler ne kadar önemli? Neden?
33. Çocuğunuzdan ev işlerine yardımcı olmasını istiyor musunuz?

    Evet ise, hangi işleri yapar?
34. Çocuğunuz erkek/kız olsaydı yine bu işleri yapmasını ister miydiniz?

35. Çocuğunuz belli işler yaparak para kazanır mı?

    Evet ise, hangi işleri yapar?

    Evet ise, eve maddi destekte bulunur mu?

36. Çocuğunuzun boş zaman etkinlikleri konusunda sosyal çevrenizden (komşularınızdan, akrabalarınızdan, tanıdıklarınızdan) etkileniyor musunuz?

    Evet ise, sosyal çevrenizde gördüğünüz hangi tür etkinliklere çocuklarınızın da katılmasını teşvik ediyorsunuz?

37. Hangilerine teşvik etmiyorsunuz?
38. Çocuğunuzun arkadaşlarıyla vakit geçirmesini olumlu buluyor musunuz? Akranlarıyla olmak ona ne kazandırıyor?
39. Arkadaşlarının yaptığı etkinliklerden etkileniyor mu? Kendisi de benzer etkinlikler yapmak istiyor mu?
40. Yaşadığınız muhiti çocukların sosyalleşmesi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

    (İyi özellikler nedir, kötü özellikler nedir?)

41. Oturduğunuz muhiti çocukların verimli zaman geçirmelerine olanak sağladığını düşünüyor musunuz? Neden?
42. Başka hangi boş zaman etkinliklerinin düzenlenmesini isterdiniz?
43. Çocuğunuzun hâlihazırdaki olanaklardan faydalanmasını sağlıyor musunuz?
44. Cinsiyetini gözeterek çocuğunuzun yapmasını uygun bulduğunuz ve bulmadığınız belli etkinlikler var mıdır? Bunlar nelerdir? Çocuğunuzun bu konudaki tepkisi nedir?
45. Akraba ziyaretlerini ne sıklıkla yaparsınız? Çocuğunuz size ne sıklıkla katılır? Katılmak istemediğinde tutumunuz nasıl olur?
46. Siz çocukluğunuzda boş zamanlarınızda neler yapardınız? Çocuk tiyatrosu, sineması, müzelerine gider miydiniz?
47. Çocukken ailece zaman geçirmenizi sağlayacak etkinlikler yapar mıydınız?
48. Çocukluk deneyiminizin çocuğunuzun boş zamanını örgütlemenizde etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl?

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Hamide Elif ÜZÜMCÜ

Yabancı Dil : İngilizce, İtalyanca

Doğum Yeri ve Yılı : Kadıköy / 17.08.1990

E-Posta : heuzumcu@gmail.com

Eğitim Geçmişi:

- 2008-2012, İstanbul Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Çeviribilim Bölümü, İngilizce Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı
- 2004-2008, İstanbul Kartal Hacı Hatice Bayraktar Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi

Yayınları ve Bilimsel Faaliyetleri

- Brubaker, R. (2017 Mayıs). Diyaspora'nın diyasporası. (Çev: Hamide Elif Üzümcü), *Göç Dergisi*, 4 (1), 3-20.
- Üzümcü, H. E. (2017). A Sociological Analysis of Parental Impacts on Children's Time Outside with Peers: A Field Study in Istanbul. *Children and Childhoods Conference*'ta sunulacak poster. Ipswich, İngiltere: Suffolk Üniversitesi.