



AİLENİN SOSYO-DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNİN ÇOCUĞUN OKULDAKİ SOSYAL ETKİNLİKLERE KATILIMI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ: TÜRKİYE VE HOLLANDA ARASINDA KARŞILAŞTIRMALI BİR ÇALIŞMA¹

(EFFECTS OF FAMILY SOCIO-DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS ON
CHILD PARTICIPATION IN SOCIAL ACTIVITIES AT SCHOOL: A
COMPARATIVE STUDY BETWEEN TURKEY AND THE NETHERLANDS)

Neşe ASLAN²
Belgin ARSLAN CANSEVER³

ÖZ

Bu çalışma, ailenin sosyo-demografik özelliklerinin çocuğun okuldaki sosyal etkinliklere katılımı üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemeye odaklanmıştır. Bulgular, bireyci toplum özelliği taşıyan Hollanda'da ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuğun toplumsallaşmasında ve eğitiminde boş zaman değerlendirmenin öncelikli bir değer taşıdığını göstermiştir. Buna karşın, Türk toplumunda kolektivist değerlerle toplumsallaşan çocuk, bireysel gereksinimlerin, ilgilerin, özerkliğin ve öz yeterliğin fazla önemsenmediği sosyal çevrede yetişmektedir. Bu bağlamda veriler; Türk ebeveynler ve öğretmenlerin, çocuğun toplumsallaşması ve eğitiminde akademik başarıyı boş zaman değerlendirmeden çok daha fazla önemsediklerini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: aile; ilköğretim öğretmenleri ve öğrencileri; boş zaman değerlendirme ve sosyal etkinlik; kültür.

ABSTRACT

The study focuses on investigating whether family socio-demographic characteristics affect a child's participation in leisure and social activities at school from a cross-cultural perspective. The findings indicate that being members of an individualistic society, Dutch parents' and teachers' attitudes significantly explained the priority in valuing leisure in a child's socialization and education. In contrast, a child in Turkish society is socialized within a collectivist culture where individual needs, interests, autonomy and self-sufficiency are ignored. Therefore, the data on Turkish parents' and teachers' attitudes revealed that academic success had priority in a child's socialization and education.

Keywords: family; primary school teachers and children; leisure and social activity; culture.

¹ Bu çalışma, ETEN (European Teacher Education Network) Yıllık Konferansında (24-27 Nisan 2008) Liverpool, İngiltere'de sunulmuştur.

² Yrd. Doç. Dr., Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü. E-mail: nese.aslan@ege.edu.tr

³ Arş. Gör., Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü. E-mail: belgin.arslan.cansever@ege.edu.tr

GİRİŞ

Dünyada insan ilişkileri ve aile genel olarak değerlendirildiğinde, farklı insan ve aile yapılarının kentleşme ve endüstrileşmeye bağlı olarak Batı modelinde birleştiği görülmektedir. Batılı-olmayan çoğu toplumlarda aile sistemi, aile bütünlüğünün bireyler arası bağlılığa dayandığı ilişkiler sistemidir. Bu durum, gelişmekte olan bir ülke olarak sadece Türkiye’de değil, ekonomik açıdan gelişmiş Japonya, Tayvan ve Kore gibi ülkelerde de söz konusudur. Pek çok araştırmaya göre (Lin & Fu, 1990; Phalet & Schonpflug, 2001), sosyo-ekonomik gelişme, kentleşme vb. gibi özelliklere rağmen, Batılı-olmayan toplumlarda insan/ aile ilişkilerinde beklenen bireycilik (individuation) yer almamaktadır. Kağıtçıbaşı’na göre (1990, 1996a), kolektif kültürlerde kentleşme ve endüstrileşmenin artmasına karşın, sıkı sıkıya örüntülenmiş etkileşim kalıpları devam etmektedir. Bu gibi toplumlarda, artan refah ve kentleşme sonucu maddi bağımlılık zayıflarken; değişen yaşam biçimiyle aynı hızı yakalayamayan duygusal bağımlılık devam etmektedir. Özerklik değer kazanır gibi görünürken ve çocuğun koşulsuz itaati pek fazla önemsenmezken, bireycilik onaylanmadığı için hala sıkı bir kontrol mevcuttur. Batılı-olmayan toplumların aksine, bireyin ilgi ve gereksinimlerinin öncelik taşıdığı Batılı ailelerde bağımsızlık ideali benimsenmiştir. Bu ailelerde, bireyin çocukluğundan itibaren özerkliği, kişisel alanı, kendine yeterliği ve kendini gerçekleştirmesine büyük önem verilir. Bu bağlamda, çocuğun sosyal ve entelektüel gelişimi aile ile başlamakta ve okul ortamında sürmektedir. Ayrıca, aile ve eğitimle ilgili tutum ve değerlerin toplum kültürünün bir yansıması olduğu düşünülmektedir.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Aile ve Kültürün Çocuğun Boş Zaman Değerlendirme Toplumsallaşması Üzerindeki Etkileri

Çocuğa rol modeli olan ebeveynler, öz güvenli birey olarak yetişmesinde çocuğun zihinsel, duygusal ve entelektüel gereksinimlerini sağlayarak, onun zihinsel ve fiziksel gelişimine katkıda bulunur (Aslan, 1996; Giddens, 2000). Bu nedenle, aile işleyişinde ebeveynler, çocuğun toplumsallaşmasını sağlayan bireyler olarak (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington, & Bornstein, 2000; Steinberg, 2000), onun entelektüel ve fiziksel gelişimine doğrudan ve dolaylı etkilemelerinin yanı sıra boş zaman değerlendirme konusunda da etkili olmaktadır (Hutchinson, 2003). Bu toplumsallaşma sürecinde aile, çocuğun boş zaman değerlendirme ile ilgili tutum, değer ve beceriler kazanmasında önemli rol oynamaktadır. Bu açıdan, boş zaman değerlendirmeyi de içinde barındıran toplumsallaşma süreci, erken

çocukluk döneminde aile-içi etkileşimle başlayıp, ergenlik, gençlik ve yetişkinlik dönemlerine uzanan sürekli değişimi içerir (Hoff & Ellis, 1992).

Boş zaman değerlendirmeye ilgili model oluşturmada, ebeveynlerin eğitim ve gelir gibi sosyo- demografik özellikleri de önemlidir (Aslan, 2000). Ebeveynlerin eğitim durumu, çocuğun boş zaman davranışı geliştirmesinde son derece önemli bir belirleyicidir. Araştırmaya göre (Bianchi & Robinson,1997), üniversite eğitimi almış ebeveynler daha az eğitilmişlere göre, çocukların TV izleme sürelerini kısıtlamakta, onları okumaya ve çalışmaya daha fazla yönlendirmektedir. Bunun yanı sıra aile bütünlüğü; bireylerin birbirine yardımı ve desteği (Moos & Moos,1986), çocuğun istikrar (Cooper, Holman,& Braithwaite,1983; Kawash & Kozeluk,1990) ve kurallara uyma (Kurdek & Sinclair,1988b) gibi olumlu tutum sergilemesini sağlamaktadır. Aile çevresi ve işleyişi de çocuğun yeteneklerinin gelişmesi ile bağlantılıdır. Kendilerini rahatlıkla ifade eden, aile bütünlüğünü sağlayan; rekreasyonel ve kültürel etkinliklerde aktif olan ebeveynler, çocukların özbenlik ve özsaygı gelişimini (Burt,Cohen,& Bjorck,1988; DuBois, Eitel,& Felner,1994) ve hedef belirlemesini (Kurdek & Sinclair,1988a) olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca, aile ile gerçekleştirilen boş zaman aktiviteleri de aile doyumunu ve aile bütünlüğünü artırmaktadır (Aslan, 2009 ; Zabriskie & McCormick 2003). Yine araştırmalara göre, sosyal açıdan aktif olan ebeveynlerin çocuklarının daha başarılı olduğu, çünkü gerektiğinde bu birikimlerini çocuklarına aktarabildikleri görülebilmektedir (Büchel & Duncan,1998).

Aile toplantıları, ebeveynlerin sevdiği aktiviteleri çocuğa tanıttığı; bu yolla da ebeveynlerin kendi kültürel değerlerini çocuğa aktardığı ortamlardır. Bu nedenle, ailenin gerek çocuk yetiştirme değerleri gerekse boş zaman değerlendirme algıları, Türk ve Hollanda toplumlarının kültürlerinde olduğu gibi, çeşitli kültürlerde farklılık gösterecektir. Toplumsallaşma sürecinde Hollandalı ebeveynler, çocuklarının bağımsız kişilik sahibi olarak yetişmesine özen gösterirken, yeteneklerini ve ilgilerini de geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bundan dolayı, boş zaman değerlendirme hem ailede hem de okul ortamında çok fazla önemslenmektedir. Sadece ailede değil, okulda da bu değerler, çocuk yetiştirmede ve eğitim sürecinde başat değerler olarak kabul edilmektedir.

Oysa, geleneksel değer ve normların başat değerler olduğu Türk toplumunda çocuk, bağımlı/ kolektif kültür ilişkileriyle toplumsallaşırken; bireysel ilgileri, gereksinimleri, özerkliği ve kendi ayakları üzerinde durabilmesi önemslenmemektedir. Kentsel çekirdek ailelerde bile ebeveynlerin otoriter tutumları , özgürlükten uzak, bağımlı bireyler yetişmesini desteklemektedir. Çocuğun kendisine ifade etmesine ve özgüvenli birey olabilmesine katkı sağlayacak yetenek, beceri veya bilgilerinin gelişmesinde rehberlik genellikle yapılmamaktadır. Ancak, eğitim düzeyi yüksek ailelerde göreceli ve kontrollü özerklik görülmekte(Kağıtçıbaşı, 2002) ve yetenek ve becerilerini geliştirmek için çocuğa rehberlik yapılmaktadır. Bunun yanı sıra, okul sistemi içinde eğitim hem akademik hem sosyal açıdan kolektif

değerlerle sürmektedir. Bu nedenle, boş zaman değerlendirme, ne ailede ne de okulda çocuğun toplumsallaşmasında önemli bir konu olarak düşünülmemektedir.

Okul Ortamının Çocuğun Boş Zaman Değerlendirme Aktivitelerine Katılımı Üzerine Etkileri

Çocuğun toplumsallaşması sürecinde yaşamındaki ikinci önemli çevre okuldur. Çocuk, arkadaşları ile iletişim ve etkileşim yoluyla gruba ait olma duygusu geliştirir ; okul konularında bazı sorumluluklar üstlenir; akademik bilgi edinmenin yanı sıra, okuldaki sosyal etkinliklere katılarak yetenek, bilgi ve becerilerini geliştirir. Bununla birlikte, evde ebeveyn- çocuk etkileşimi, çocuğun okul başarısını ve sosyal aktivitelere katılımını etkilemektedir. Sosyal gelişimde ebeveyn davranışı, desteği ve baskısı önemli etkiler yapmaktadır (Ketsetzis, Ryan,&Adams,1998). Ayrıca, okulun büyük ya da küçük oluşu, boş zaman değerlendirme donanımının bulunuşu, çocukların sosyal aktivitelere katılımını etkilemektedir (Morgan and Alwin,1980).

Türkiye’de eğitim sistemi içinde sosyal aktiviteler son derece problemlidir. Bazı araştırmacılar (Arslantaş, 1989; Karaköy ,1995), Türkiye’de ilköğretim okullarındaki sosyal etkinliklerle ilgili sorunları incelemişler ve öğrencilerin etkin katılımını teşvik etmesi düşünülen programların öğrenci merkezli olmadığını; bu aktivitelere değer verilmediğini ve bu konuda gereken donanımın bulunmadığını belirtmişlerdir. Bir diğer araştırmada (Gündüz, 1997) ise, ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin ve yöneticilerinin sosyal aktiviteler konusundaki tutumları incelenmiş; okulun büyüklüğü, bu konuda donanımın bulunmayışı ve çocuk eğitiminde boş zaman değerlendirmenin önemi konusunda öğretmenler ve yöneticilerin farkındalığının olmayışına dikkat çekilmiştir. Bu konunun önemini farkında olunmayışı sadece okulların değil, Türk toplumunun bir sorunudur. Bu anlamda, öğretmenler , ne yöneticilerden bu eksiklerin tamamlanması konusunda işbirliği yapmak; ne de ebeveynlere ,çocuklarına boş zaman değerlendirme davranışı oluşturma konusunda rehberlik yapmak için bir çaba sarfetmemektedir. Aile ve okul çevresinin, çocuğun boş zaman değerlendirme ile ilgili toplumsallaşmasındaki önemi, bu çalışmada Çevre Etkileşim Kuramı (Personal Community Theory) ile desteklenmektedir.

Çevre Etkileşim Kuramı: Bu teoriye göre, “ Bireyin, ebeveyn, eş, arkadaş ve meslektaşlarıyla geçirdiği toplumsallaşma süreci, onun boş zaman değerlendirme şeklini biçimlendirir.” (Burch, 1969, s.138). Toplumun değer ve normlarını yanı sıra birey, ailede de boş zaman değerleri kazanmakta ve geliştirmektedir. Bu konuda aile üyelerinin tutum ve tercihleri, bireyin çocukluktan itibaren yetişkinlik yıllarına kadar, boş zaman davranışı geliştirmesine rehberlik etmektedir (Collins, et al., 2000; Kelly, 1974; Rapaport and Rapaport, 1976; Steinberg, 2000). Bu süreçte, ailenin alt kültür değerleri, sosyo-demografik özellikleri önemli unsurlardır (Burch, 1969; Hoff

& Ellis, 1992; Howard and Madrigal, 1990; Kelly, 1974; Rapaport and Rapaport, 1976). Aile ve arkadaşların teşviki ve rehberliği, bireyin boş zaman değerlendirilmesini biçimlendirmektedir (Yoesting and Burkhead, 1973). Bireyin, ailesi ile edindiği boş zaman davranışlarında, okul ortamı ve sonraki yıllarda meslek yaşamı etkin olmaktadır.

Çağdaş toplumlarda, ailenin , çocuğu akademik çalışmalara yönlendirmesinin yanı sıra, boş zaman aktivitelerine katılarak kendisini ifade etme fırsatı vermesi beklenmektedir. Boş zaman değerlendirme konusunda ailenin, çocuğu yönlendirmede yetersiz kalması halinde bu sorumluluk okulda öğretmen tarafından üstlenilir. Okul, çocuğun sosyal gelişimini sağlamak amacıyla spor ve kulüp aktiviteleri, oyun ve eğlence fırsatları sunar. Özellikle ilköğretim süreci, çocuğun arkadaşlarıyla işbirliği yapmayı öğrendiği ve yaşama hazırlandığı dönemdir. Bu nedenle sosyal aktiviteler, çocuğun akademik bilgisini gerçek yaşama taşıması için fırsat ortamlarıdır (Karaköy, 1995).

Bu çalışmanın amacı, ailenin sosyo-demografik özelliklerinin, çocuğun okuldaki sosyal etkinliklere katılımındaki etkisine sorgulamaktır. Bu bağlamda, iki farklı toplum olarak Türkiye ve Hollanda ele alınmıştır. Çocuğun ilköğretim sürecinde sosyal aktivitelerle katılımının, bu ülkelerin kültür özelliklerine göre farklılık göstereceği beklenmektedir. Bu bağlamda geliştirilen hipotezler:

- Çocuğun okuldaki sosyal etkinliklere katılımı; aile yapısına, ebeveynlerin sosyo-kültürel özelliklerine ve okulun boş zaman değerlendirme olanaklarına göre değişiklik gösterir.
- Ebeveynlerin evde çocuğa boş zaman değerlendirme konusundaki rehberliği ile çocuğun okulda bu etkinliklere katılımı arasında önemli bir ilişki vardır.
- Çocuğun okuldaki sosyal etkinliklere katılımında, ebeveyn-öğretmen ve öğretmen-çocuk etkileşiminde önemli bir ilişki vardır.

YÖNTEM

Örneklem

Araştırma verileri; öğrencilere, onların ebeveynlerine ve öğretmenlere uygulanan üç farklı anket ile toplanmıştır. Araştırma örneklemini 2005-2006 öğretim yılında Türkiye’de İzmir’de ilköğretim okullarında öğrenim gören 11 yaş grubundaki 82 öğrenci ve onların ebeveynleri (82 kişi) ile bu ilköğretim okullarında çalışan 23 öğretmenden oluşmaktadır. Hollanda örneklemini ise, Hague’daki ilköğretim okullarında, öğrenim gören 11 yaş grubundaki 50 öğrenci ve onların ebeveynleri (50 kişi) ile bu ilköğretim okullarında çalışan

15 öğretmeni kapsamaktadır. Bu çalışma, Türkiye’de iki, Hollanda’da üç ilköğretim okulunu kapsamaktadır. Katılımcı öğrenciler, ebeveynler ve öğretmenlerin tamamı (% 100) anketi cevaplandırmışlardır. Anketi ebeveynlerden sadece birisinin (anne ya da baba) cevaplandırması beklenmiştir. Türkiye’de anketi % 72,5 anne, % 27,5 baba; Hollanda’da ise % 58,2 anne, % 41,8 baba cevaplandırmıştır.

Bu çalışmada çoğunluk (Türkiye’de % 81,3; Hollanda’da % 87,5) çekirdek ailelerdir (aynı ailede sadece ebeveynler ve çocuklar); Türkiye’de % 11,1, Hollanda’da % 6,2 geniş aileler (ebeveynler, çocuklar ve akrabalar) ve Türkiye’de % 7,6, Hollanda’da % 7,3 tek ebeveynli ailelerdir.

Katılımcı ebeveynler her iki ülkede 30-48 yaş aralığındadır. Türk ailelerin hane halkı geliri aylık 500 TL-4000 TL aralığındadır. Hollandalı ailelerin hane halkı geliri ise 1000 € – 5000 € arasındadır.

Türk annelerin % 31,6’sı ilköğretim ya da daha az eğitime, % 15,2’si ortaokul, % 30,4’ü lise, % 22,8’i üniversite eğitime (4 yıllık eğitim) sahiptir. Bununla birlikte Hollandalı annelerin % 2,4’ü ilköğretim, % 58,5’i ortaokul ya da lise ve % 39,1’i üniversite eğitime sahiptir. Türk annelerin çoğunluğu ev hanımı (% 72,2), bazıları (% 11,4) devlet memuru, (% 10,2) doktor, avukat vb., (% 3,8) işçi ve bazıları (% 2,4) emeklidir. Bununla birlikte, Hollandalı anneler devlet memuru (% 61,2), doktor, avukat v.b. (% 30,9), işçi (% 4,8) ve bir kaçı (% 2,4) ev hanımıdır.

Türk babaların dörtte biri (% 25,2) ilköğretim ya da daha az, % 21,5’ü ortaöğretim, % 24,1’i lise, % 39,2’si üniversite eğitime sahiptir. Bununla birlikte, Hollandalı babaların % 2,2’si ilköğretim mezunu, % 17,1’i ortaöğretim mezunu, % 29,3’ü lise mezunu ve % 51,3’ü üniversite mezunudur. Türk babaların meslekleri % 23,8 işçi, % 22,5 esnaf, % 17,5 devlet memuru, % 23,8 doktor, mühendis, % 3,8 teknisyen, % 2,5 işsiz ve % 6,1 emekli olarak değişmektedir. Hollandalı babaların çoğu (% 66,7) doktor, avukat gibi uzmanlık gerektiren bir mesleğe sahipken bazıları (% 12,8) işçi, (% 7,7) devlet memuru, (% 7,7) esnaf ve (% 5,1) işsizdir.

Ölçme Aracı

Anket, araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Anket formlarının geliştirilme sürecinde Türkiye ve Hollanda’da “sosyal etkinlikler” ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Eğitim sisteminde kullanılan “sosyal etkinlikler” terimi sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinlikleri içermektedir. Öğrenci anketi 25, ebeveyn anketi 28 ve öğretmen anketi 26 sorudan oluşmaktadır. 6 soru ise sosyo-demografik özellikleri kapsamaktadır. Anketin geliştirilme sürecinde uzmanlar kuruluna (sosyoloji bölümünde iki akademisyen ve ilköğretim okulunda üç öğretmen) danışılmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Anketin geçerliliğini tespit etmek amacıyla, İzmir’de bir okulda ön uygulama yapılmıştır. 57 beşinci sınıf öğrencisi ve onların velileri ile 26

ilköğretim öğretmeni anketi cevaplandırmışlardır. Ön uygulama sonucunda bu gruplardan olumlu geri bildirimler alınmıştır.

Türkiye’de hazırlanan anket formları, Hollanda’da iki ilköğretim öğretmeni ve bir uzmana danışılarak Hollanda aile yapısına uyarlanmıştır. Dil geçerliliğini sağlamak için anket soruları Hollandalı dilbilimciler (üç uzman) tarafından değerlendirilmiştir. Hollanda’daki ön uygulama için anket formları bir ilköğretim okulunda 29 öğrenci, onların ebeveynleri ve öğretmenlere uygulanmış ve bu gruplardan olumlu geri bildirimler alınmıştır.

Analiz

Verinin analizi SPSS 13.0 (Sosyal Bilimler için İstatiksel Paket) programından yararlanılarak yapılmıştır. Türk ve Hollanda örneklemeleri arasındaki farklılıkları belirlemek için frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları, hipotezleri test etmek ve çocuğun okuldaki sosyal etkinliklere katılımı üzerinde ailenin sosyo-demografik özelliklerinin etkisini belirlemek amacıyla değerlendirilmiştir.

Aile Yapısı: Aile büyüklüğünün çocuğun okuldaki sosyal etkinliklere katılımını etkilediği belirlenmiştir. Türkiye örneklemindeki öğrencilerin % 31,5’i ve Hollanda’daki öğrencilerin % 74,8’i iki ebeveynli çekirdek ailelerden gelmekte ve sosyal etkinliklere düzenli olarak katılmaktadır. Türkiye’de çekirdek ailelerden gelen öğrencilerin % 20’si ve geniş ailelerden gelen öğrencilerin % 21,3’ü sosyal etkinliklere ara sıra katılmaktadır. Bununla birlikte Hollanda’da ara sıra katılım oranı tek ebeveynli ailelerin çocuklarında % 18’dir. Bunun yanı sıra, geniş aile üyesi Türk öğrencilerin % 10,0’ı sosyal etkinliklere nadiren katılmaktadır. Türkiye’de tek ebeveynli ailelerin çocukları (% 8,3) okul etkinliklerine hiçbir zaman katılmamaktadır. Hollanda örneklemindeki bütün öğrenciler sosyal etkinliklere katılmaktadır. Dolayısıyla, çekirdek aile üyesi Türk ve Hollandalı öğrencilerin okuldaki sosyal etkinliklere katılımının diğer aile kompozisyonlarındaki öğrencilerden daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Ebeveynlerin Sosyo-Kültürel Özellikleri: Ailenin eğitim düzeyi ile çocuğun sosyal etkinliklere katılım ilişkisi incelendiğinde, Türk ebeveynlerin eğitim düzeylerinin çocuğun sosyal etkinliklere katılımında anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Bu konuya ilişkin sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Türk ve Hollandalı Babaların Eğitim Durumları ile Ebeveynlerin Boş Zaman Değerlendirme ile ilgili Tutumları (%)

		Türk ve Hollandalı Babaların Eğitim Durumları									
		İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniversite (Fakülte)		TOPLAM	
		T*	D*	T*	D*	T*	D*	T*	D*	T*	D*
EBEVEYNLERİN BOŞ ZAMAN DEĞERLENDİRME TUTUMLARI	Cesaretlendirme ve boş zaman değerlendirmede çocuğa eşlik etme	10	2,2	2,5	12,2	6,3	22,0	12,7	44	31,5	80,4
	Boş zaman değerlendirme ile ilgili çocuğa sadece önerilerde bulunma	15,2	-	19,0	4,9	17,8	7,3	16,5	7,4	68,5	19,6
	Boş zaman değerlendirme ile ilgilenmeyen ebeveynler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	TOPLAM	25,2	2,2	21,5	17,1	24,1	29,3	39,2	51,3	100	100

T*: Türk, D*: Hollandalı

Türk ailelerin % 68,5'i çocuklarının katılabileceği boş zaman etkinliklerine ilişkin sadece önerilerde bulunurken ailelerin % 31,5'i boş zaman değerlendirme etkinlikleri için çocuklarını cesaretlendirmekte ve onlara eşlik etmektedirler (Tablo 1). Buna rağmen Hollandalı ailelerde çocuğun boş zaman değerlendirme aktivitelerine katılım babanın eğitim düzeyine göre artmaktadır: Hollandalı ailelerin % 80,4'ü çocuklarını etkinlikler için cesaretlendirmekte ve onlara eşlik etmektedirler. Hollandalı ailelerin % 19,4'ü çocuklarının katılabileceği boş zaman değerlendirme etkinliklerine ilişkin sadece önerilerde bulunmaktadır (Tablo 1).

Ebeveynler için okulda öğretmenle görüşmeyi gerektiren en önemli konu araştırmasında Türk ve Hollandalı ebeveynler arasında bazı önemli farklılıklar bulunmuştur. Türk ebeveynler (% 56,8) için birinci öncelikli konu çocuklarının akademik başarılarıyla ilgili bilgi almaktır. Ebeveynlerin % 34,0'ı için ikinci öncelikli konu çocuklarının psikolojik ve sosyal problemleri ile ilgili bilgilendirilmektir. Ebeveynlerin % 31,1'i için öğretmenle görüşmeyi gerektirecek üçüncü öncelikli konu çocuklarının disiplin problemleridir. Türk ebeveynler için çocuklarının sosyal etkinliklere katılımıyla ilgili öğretmenle konuşmak önemli bir konu olarak görülmemektedir. Buna rağmen, Hollandalı aileler (% 84,6) için birinci öncelik çocuklarının sosyal etkinliklerde yer almalarıdır. Hollandalı aileler için onları öğretmenle görüşmeye götüren ikinci konu % 69,2 oranı ile disiplin problemleridir. Üçüncü önemli konu ise, çocuklarının okuldaki akademik başarılarıdır (% 50,0).

Okul Olanakları: Öğretmenlerden boş zaman değerlendirme için okullarının olanaklarını değerlendirmeleri istendiğinde Türk ve Hollanda okulları arasında bazı önemli farklılıklar bulunmuştur. Türk öğretmenlerin sadece % 17,6'sı okullarının sosyal etkinlikler için yeterli olanaklarının olduğundan söz ederken bu oran Hollandalı öğretmenler için % 71,5'tir. Bununla birlikte, Türk öğretmenler kent merkezindeki bir okulda çalışmalarına rağmen okullarının spor salonu, kulüp ofisleri, bazı diğer olanaklar ve sosyal etkinlikler için yeterince geniş bir bahçelerinin olmadığı düşünülmektedir. Bununla birlikte, Türk öğretmenlerin % 58,8'i ve Hollandalı öğretmenlerin % 28,5'i okullarının "sınırlı" olanakları olduğuna inanmaktadır. Türk öğretmenlerin % 23,6'sı okullarının sosyal etkinlikler için neredeyse "hiç" olanaklarının olmadığını belirtirken, Hollandalı öğretmenlerin hiç biri okullarındaki olanakların yetersizliğinden söz etmemiştir. Türk öğretmenler sosyal etkinliklerden yararlanmak için okullardaki boş zaman değerlendirme fırsat ve olanaklarının geliştirilmesi gerektiğini, aksi halde öğrencileri okuldaki sosyal etkinliklere katılmaları konusunda cesaretlendirip motive etmelerinin çok zor olduğunu eklemiştir.

Ebeveynlerin Boş Zaman Değerlendirme Konusunda Evde Rehberlik Etmesi ve Çocuğun Okuldaki Sosyal Etkinliklere Katılımı: İlk ve ortaokul mezunu Türk ebeveynlerin % 31,3'ü ve Hollandalı ebeveynlerin % 7,7'si çocuklarına daha iyi rehberlik yapmak ve pedagoji ile ilgili daha fazla bilgi sahibi olmak için T.V ya da radyo programlarından yararlanmaktadır. Eğitim düzeyi arttıkça, Türk aileler % 35,8 oranında uzmanlara danışmaktadır. Ancak bu oran Hollandalı ailelerde % 78,3' tür. Ebeveynler için çocuk gelişimi ve rehberliği ile ilgili bilgi almanın diğer bir yolu öğretmene danışmaktır. Türk ailelerin % 20,2'si bu yolu kullanırken, Hollandalı ailelerin sadece % 1,3'ü bu yolu tercih etmektedir. Bunun yanı sıra hem Türk (% 2,7) hem de Hollandalı (% 12,7) aileler çocuklarının ilgi ve becerileriyle ilgili daha fazla bilgi sahibi olmak için onları yakından gözlemleyip yetenekleri doğrultusunda onları cesaretlendirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Her iki ülkedeki katılımcı ailelere çocuklarının ilgi ve becerilerini geliştirmede hangi ortamların etkili olabileceği sorulmuştur. Türk ailelerin % 49,8'i okul çevresinin etkili olduğuna inanırken Hollandalı ailelerin sadece % 6,3'ü bu şekilde düşünmektedir. Buna rağmen Türk ailelerin % 18,9'u ve Hollandalı ailelerin % 2,8'i aile çevresinin çocuğun beceri ve ilgilerinin gelişiminde etkili olduğuna inanmaktadır. Ev ve okul ortamının birlikte etkili olduğuna inananların oranı Türk aileler arasında % 21,3 iken Hollandalı aileler arasında % 79,0'dır. Diğer taraftan Türk ailelerin % 10,0'ı ve Hollandalı ailelerin % 12,1'i özel kursların çocuklarının beceri ve ilgilerini geliştirdiğine inanmaktadır. Bu durumda Türk ebeveynlerin, çocuğun sosyal ve bireysel gelişimi için okul aktivitelerini ve ortamını yeterli buldukları anlaşılmaktadır. Buna ilaveten, bu aileler çocuğun sosyal aktiviteler konusunda

yönlendirilmesinin öğretmen tarafından yapılması gerektiğine inanmaktadır. Oysa Hollandalı aileler, çocuğun bireysel ve sosyal gelişimi konusunda okulla birlikte ailenin desteğinin son derece gerekli ve önemli olduğunu; aile ortamında çocuğun ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkartarak, ona boş zaman değerlendirme fırsatları ve ortamları sunmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Okul ortamında da aktivitelere katılması için, çocuğu teşvik ettikleri anlaşılmaktadır.

Çocuğun Okuldaki Sosyal Etkinliklere Katılımında Ebeveyn-Öğretmen ve Öğretmen-Çocuk Etkileşimi: Öğretmenle iletişim sağlamak için en yaygın olarak kullanılan yol hem Türk hem de Hollandalı aileler için yüz yüze etkileşimdir. Türk ailelerin % 52,5'i ve Hollandalı ailelerin % 24,2'si bu şekilde iletişim kurarken; Türk ailelerin %23,2 si ve Hollandalı ailelerin % 18,0'i öğretmenle telefonla görüşmeyi tercih etmektedir. Öğretmenle mektupla iletişim kurma Türk aileler arasında % 13,3, Hollandalı aileler arasında ise % 21,2 oranında tercih edilen başka bir yoldur. Diğer taraftan Hollandalı ailelerin % 10,4'ü ve Türk ailelerin % 6,3'ü öğretmenle iletişimi çocukları aracılığıyla kurmayı tercih etmektedir. E-mail yoluyla haberleşme seçeneği olmasına rağmen her iki ülkedeki ailelerden hiç biri öğretmenle iletişim için bu yolu kullanmamaktadır.

Okulda yapılan toplantılara ebeveynlerin katılma durumu incelendiğinde, Türk ailelerde anneler % 65,0; babalar ise % 10,0 oranında okul toplantılarına katılmaktadır. Buna karşın Hollanda'da anneler % 20,0; babalar ise % 10,0 oranında bu tip toplantılara katılmaktadır. Ebeveynlerin toplantılara birlikte katılma durumu Türkiye'de % 25,0 iken Hollanda'da ise % 70,0'dır. Öğretmenle olan görüşmelerde okuldaki sosyal etkinliklerle ilgili görüşme sıklığı da analiz edilmiştir. Türkiye'de % 26,3 ebeveyn ve Hollanda'da % 76,9 ebeveyn bu konu ile ilgili toplantılara “çok sık” katılmaktadır. Türk ebeveynlerin % 63,7'si ve Hollandalı ebeveynlerin % 20,8'i “ara sıra” toplantılarda bulunmaktadır. Bununla birlikte Türk ebeveynlerin % 10,0'ı ve Hollandalı ebeveynlerin % 2,3'ü “seyrek” olarak okuldaki bu toplantılara katılmaktadır. Bu veriler, Hollandalı ebeveynlerin çocuğun okuldaki etkinlikleri ile ne kadar yakından ilgilendiğini ve değer verdiğini açıklamaktadır.

Ailelere ayrıca çocuklarının derslerdeki ve sosyal etkinliklerdeki başarı durumlarıyla ne kadar ilgilendikleri de sorulmuştur. Türk ailelerin % 91,3'ü derslerdeki akademik başarı ile “çok fazla” ilgilenmektedir. Türk ailelerin % 67,5'i çocuklarının okuldaki sosyal etkinlikleri ile “çok fazla” ilgilenmektedir. Buna rağmen Hollandalı ailelerin % 81,3'ü çocuklarının okuldaki sosyal etkinliklerdeki performansıyla “çok fazla” ilgilenmektedir. Hollandalı ebeveynlerin % 72,7'si çocuklarının derslerdeki akademik başarı durumlarıyla “çok fazla” ilgilenmektedir.

Son olarak, öğrencilere okuldaki sosyal etkinliklere katılmalarında onları kimlerin motive ettiği sorulmuştur. Türk öğrencilerin % 22,5'i ebeveynlerinin, % 45,0'ı öğretmenlerinin, % 22,5'i arkadaşlarının, % 10,0'ı kardeşlerinin ve akrabalarının onları sosyal etkinliklere katılmak için cesaretlendirdiğini belirtmiştir. Hollanda'da ise öğrencilerin % 47,0'ı ebeveynleri, % 21,5'i arkadaşları, % 10,0'ı öğretmenleri, % 5,5'i kardeşleri ve akrabaları tarafından sosyal etkinliklere katılmaları konusunda motive edilmiştir. Öğrencilerin % 16,0'ı okuldaki sosyal etkinlikler için kendi başlarına karar verdiklerini belirtmişlerdir.

TARTIŞMA

Araştırma bulgularına göre, çocuğun okuldaki sosyal etkinliklere katılımı ile ailesinin sosyo-demografik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

İki ülkedeki aileler karşılaştırıldığında, Türk ailelerin, Hollandalı Ailelere göre daha az eğitilmiş ve daha düşük gelir düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Gelişmiş bir ülke olan Hollanda, gelişmekte olan Türkiye'ye göre eğitime çok daha fazla önem vermektedir. Toplumsallaşmanın aile ortamında başladığı dikkate alındığında ebeveynlerin eğitilmiş olması, çocuğun fiziksel ve entelektüel gelişiminin yanı sıra, boş zaman değerlendirme davranışı kazanmasında da önemli olmaktadır. Ebeveynlerin boş zaman değerlendirme farkındalığı, eğitim düzeyine olduğu kadar ait oldukları kültürle de bağlantılıdır. Araştırmada yer alan aileler, iki farklı kültürün üyesi olmaları nedeniyle, çocuğun toplumsallaşma sürecinde çok önemli olan boş zaman değeri ve anlayışında da farklılıklara sahiptir. Çocuk, içine doğduğu kültürün değer ve normlarıyla toplumsallaşır. Bu çalışmada, Türkiye Hollanda kültürleri arasındaki onların aile değerlerini, çocukla ilgili tutumlarını ve eğitimden beklentilerini yansıtmaktadır. Gelişmiş bir ülke bireyleri olan Hollandalı ebeveynler ve öğretmenler, çocuğun özgüvenli ve bağımsız yetişmesini amaçlayan, onun yetenek, beceri ve ilgilerini geliştirmeyi öncelikli gören bireyci değerlerle çocuğu yetiştirmektedir. Tüm toplumsallaşma sürecinde gerek aile, gerekse okul çevresinde, ebeveynler ve öğretmenler çocuğun bağımsız bir yetişkin olması için çocuğun, entelektüel ve sosyal becerilerini ve ilgilerini geliştirmeye katkı sağlamaya çalışmaktadır. Dolayısıyla, Hollanda toplumunda aile ve okul işleyişi bireyci değerleri yansıtmaktadır.

Hollanda toplumundakinin aksine, Türk toplumunda çocuk, itaat ve sadakatin, özerklikten daha önemli olduğu; sosyal prestijin öz yeterlilikten daha değerli olduğu kolektif kültür değerleriyle toplumsallaşmaktadır (Kağıtçıbaşı,2002). Bu nedenle, çocuğun akademik başarısı, onun sosyal gelişiminden daha önemlidir. Bu açıdan bakıldığında, Türk ailesinin çocuğun

eğitiminde en önemsedığı konu, onun akademik başarısıdır. Buna karşın, Hollandalı ailelerde en önemsenen konu, okulda sosyal aktivitelerle ciddi biçimde desteklenen, çocuğun sosyal gelişimidir. Her iki kültürde de, ebeveyn-çocuk ve ebeveyn- öğretmen ilişkisi bu temel içeriklere dayanmaktadır. Araştırmada yer alan Türk ebeveynlerin gerek aile gerekse okul ortamında çocuklarının boş zaman değerlendirme aktiviteleriyle ilgili tutumları, bu konuda farkındalıklarının olmayışı ile açıklanabilir (Aslan,2009). Yine bununla bağlantılı olarak, Türk ebeveynleri, çocuklarının üniversite eğitimi alıp, toplumda prestijli bir konuma gelebilmeleri için akademik başarılarına her şeyden fazla önem vermektedir. Öyle ki, ilkokuldan başlayarak lise son sınıfa kadar çocuğun sınavlarda başarılı olması tek hedeftir. Bu nedenle, ebeveynler genellikle çocuklarının akademik başarısına engel olacağını düşünerek, onların sosyal aktivitelerle katılmasını istememektedirler.

Tüm bunların yanı sıra, Türkiye'deki okullarda boş zaman değerlendirme veya sosyal aktivite adı altında sosyal, kültürel, sportif ve sanatla ilgili etkinlikler sadece programda yer almakta, aslında uygulanmamaktadır. Pek çok sosyal etkinlik saati; çocuk için daha önemli olduğunu düşünülerek matematik veya fen dersleri ile doldurulmakta, bu duruma ne veli, ne öğrenci ne de öğretmen karşı çıkmaktadır. Herkes için akademik başarı en yüksek değerdir. Gelişmekte olan bir ülke olarak Türkiye'de bu değer henüz gelişmiş toplumlarda olduğu gibi yerleşmemiştir.

Hollanda'da, çocuğun toplumsallaşması sürecinde boş zaman değerlendirme ebeveynler için en önemli değer olarak görülürken; bu, okul ortamında da öğretmenlerin ve yöneticilerin gerekli donanımını ve fırsatları sağlaması ile desteklenmektedir. Türk ebeveynlerin okul toplantılarında öğretmenle; evde çocuklarıyla konuştukları konular akademik başarı ile ilgili olurken; Hollandalı ebeveynlerin her iki ortamda konuları sosyal aktiviteler olmaktadır. Okula öğretmenlerle görüşmeye gidenler Türk ailelerde, büyük çoğunlukla anneler, Hollanda'da ise her iki ebeveynidir. Türk annelerin üçte ikisini ev kadını olduğu dikkate alındığında, öğretmenle görüşmek için toplantılara katılmak, annenin sorumluluğu olarak algılanmaktadır. Çok az baba bu sorumluluğu paylaşmaktadır. Her iki ülkedeki annelerin eğitim düzeylerine bakıldığında, Türk annelerin yeterli eğitim alamadıkları ve dolayısıyla çocuğun eğitiminde ve yönlendirilmesinde yetersiz kaldıkları söylenebilir. Oysa Hollanda'da annelerin eğitim düzeyleri yüksek ve büyük bir kesimi ücretli işlerde çalışmakta oldukları için çocukları anaokulunda veya okul sonrası yerel etüt merkezlerinde uzmanlarca eğitilmektedir. Howard ve Madrigal (1990)'in vurguladıkları gibi, çocuğun ilgi ve yeteneğini ortaya çıkartmakta evde veya okulda boş zaman değerlendirme aktivitelerine katılmasını teşvik etmede annenin önemli rolü vardır. Türk annelerin, bu yönlendirmede yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır.

Okul ortamındaki boş zaman değerlendirme ile ilgili fırsatlar ve donanımın bulunuşu, çocukları aktiviteler katılmaya yönlendiren bir faktördür (Aslan, 2000). Hollandalı öğretmenler bu konuda okullarındaki fırsat ve donanımın çocukları motive etmede yeterli olduğunu belirtirken; Türkiye’deki öğretmenler bu konuda son derece az fırsat ve donanıma sahip olduklarını, bu nedenle de okulda boş zaman değerlendirme veya sosyal aktivite anlamında hiçbir şey yapamadıklarını belirtmektedir. Aile, çocuğu boş zaman değerlendirme konusunda yönlendirmiş ve teşvik etmiş olsa da, çocuk okul ortamında katılacak bir aktivite bulamamaktadır. Bu nedenlerle, Türkiye’de okullar, yalnızca akademik anlamda değil, sosyal aktiviteler için fırsatlar ve donanım sağlama ve öğretmenleri bilinçlendirme açısından da desteklenmelidir. Öğretmenlerin boş zaman değerlendirme konusundaki farkındalıkları arttırılmalı ve bu konuda çocuğa rehberlik edebilmeleri için hizmet içi eğitimler verilmelidir. Türkiye’de okullar çocuğun sadece akademik bilgi donanımı edindiği ortamlar olarak görülmeyip; onun yetenek, ilgi ve becerilerinin de geliştirildiği ve desteklendiği ortamlar olarak kabul edildiğinde; Türk gençliğinin, zihinsel ve fiziksel anlamda daha sağlıklı, üretken, daha öz güvenli ve bağımsız bireyler olarak yetişmesi beklenmektedir.

Bu çalışma, ebeveyn- çocuk- öğretmen ilişkilerini irdeleyerek, çocuğun okuldaki sosyal aktiviteler katılımında ailenin sosyo-demografik özelliklerinin sorgulandığı ve bu durumun Türkiye- Hollanda kültürleri çerçevesinde incelendiği ilk çalışma olması nedeniyle, sosyal bilimler literatürüne katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Geleneksel değer ve normlardan modernliğe geçiş sürecinde Türk toplumunda yaşanan değişimler ve gelişimlerle; bu sürecin çocuğun okuldaki sosyal etkinliklere katılımına etkileri ,bundan sonra yapılacak nitel ve nicel çalışmalarla ele alınabilir.

KAYNAKÇA

- Arslandaş, Ö. (1989). *İlkokullarda eğitici kol çalışmalarında karşılaşılan sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Aslan, K. (1996). *Ailenin sosyoekonomik durumunun çocuğun okul başarısına etkisi*. E.Ü. Edebiyat Fakültesi Yayınları, 85, İzmir.
- Aslan, N. (2000). *Üniversite öğrencilerinin boş zaman değerlendirme eğilimi (öğretmen yetiştiren kurumlarda karşılaştırmalı bir araştırma)*. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 3, İzmir.

- Aslan, N. (2009). An examination of family leisure and family satisfaction among traditional Turkish families. *Journal of Leisure Research*, 41.
- Bianchi, S. M. & Robinson J. (1997). What did you do today? Children's use of time, family composition, and the acquisition of social capital. *Journal of Marriage and Family*, 59.
- Burch, W. R. Jr. (1969). The social circles of leisure: Competing explanations. *Journal of Leisure Research*, 1.
- Burt, C. E., Cohen, L. H., & Bjorck, J. P. (1998). Perceived family environment as moderator of young adolescents' life stress adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 16.
- Büchel, F., & Duncan, G. J. (1998). Do parents' social activities promote children's school attainments? Evidence from the German socioeconomic panel. *Journal of Marriage and Family*, 60.
- Collins, W. A., Maccoby, E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & M. H. Bornstein, (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55.
- Cooper, J. E., Holman, J. & Braitwaite, V. A. (1983). Self-esteem and family cohesion: The child's perspective and adjustment. *Journal of Marriage and the Family*, 45.
- DuBois, D. L., Elitel, S. K., & Felner, F. D. (1994). Effects of family environment and parent-child relationships on school adjustment during transition to early adolescence. *Journal of Marriage and Family*, 56.
- Giddens, A. (2000). *Sosyoloji*. (Yayına Hazırlayanlar: H.Özel, C.Güzel, Ayraç Yayınları, 1. Basım).
- Gündüz, H. (1997). *Eğitici kol çalışmalarının etkililiği ile ilgili öğretmen ve yönetici görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Hoff, A. E. & Ellis, G. D. (1992). Influence of agents of leisure socialization on leisure self-efficacy of university students. *Journal of Leisure Research*, 24.
- Howard, D. R. & Madrigal, R. (1990). Who makes the decision: the parent or the child? The perceived influence of parents and children on the purchase of recreation services. *Journal of Leisure Research*, 22.
- Hutchinson, S. L. (2003). Differentiating parent practices related to adolescent behavior in the free time context. *Journal of Leisure Research*, 4th Quarter.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1990). Family and socialization in cross-cultural perspective: A model of change. In J. Berman (Ed.), *Cross-cultural perspectives: Nebraska symposium on motivation*. Lincoln, NE: Nebraska University Press, 135-200.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996a). *Family and human development across cultures: A view from the other side*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Kağıtçıbaşı, Ç. (2002). A model of family change in cultural context. In W. J. Lonner, D. L. Dinnel, S. A. Hayes and D. N. Sattler (Eds.), *Online Readings in Psychology and Culture* (Unit 13, Chapter 1) (<http://www.wwww.edu/culture>) , Center for Cross-Cultural Research, Western Washington Un., Bellingham, Washington, USA.
- Karaköy, U. F. (1995). *İlköğretim okullarında eğitsel kol çalışmaları (Ankara İli Çankaya İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Kawash, G. & Kozeluk L. (1990). Self-esteem in children as a function of position within Olson's circumplex Model of marital and family systems. *Social Behavior and Personality*, 18.
- Kelly, R. J. (1974). Socialization toward leisure: A developmental approach. *Journal of Leisure Research*, 6.
- Ketsetzis, M., Ryan, B.A. & Adams, G. R. (1998). Family processes, parent-child interactions, and child characteristics influencing school-based social adjustment. *Journal of Marriage and Family*, 60.
- Kurdek, L. A. & Sinclair, R. J. (1998a). Adjustment of young adolescents in two-parent nuclear, stepfather, and mother-custody families. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56.
- Kurdek, L. A. & Sinclair, R. J. (1998b) Relation to eighth graders' family structure, gender and family environment with academic performance and school behavior. *Journal of Educational Psychology*, 80.
- Lin, C. Y. C. & Fu, V. R. (1990). A comparison of child-rearing practices among Chinese, immigrant Chinese, and Caucasian-American parents. *Child Development*, 61.
- Morgan, D. & Alwin, D (1980). When less is more: School size and student participation. *Social Psychology Quarterly*, 43.
- Moos, R. H. & Moos, B. S. (1986). *Family environment scale manual* (2nd ed). Palo Alto, C.A: Consulting Psychologists Press.
- Phalet, K. & Schonpflug, U. (2001). Intergenerational transmission of collectivism and achievement values in two acculturation contexts: The case of Turkish families in Germany and Turkish and Moroccan families in the Netherlands. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32.
- Rapaport, R. & Rapaport, R. N (1976). *Leisure and the family life-cycle*. (Routledge Kegan Paul, Boston).
- Steinberg, L. (2000). The family at adolescence: Transition and transformation. *Journal of Adolescent Health*, 27.
- Yoesting, D. R., & Burkhead, D. L (1973). Significance of childhood recreation experience on adult leisure behavior. *Journal of Leisure Research*, 5.
- Zabriskie, R. B. & McCormick, B. (2003). Parent and child perspectives of family leisure involvement and satisfaction with family life. *Journal of Leisure Research*, 35.