



**CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ**  
**Sosyal Bilimler Enstitüsü**  
**Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı**  
**Din Eğitimi Bilim Dalı**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ŞİDDET VE DEĞER EĞİLİMLERİNİN**  
**BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**  
**(Rize İli Örneği)**

**Doktora Tezi**

**Adem GÜNEŞ**

**Sivas**  
**Eylül-2015**

**CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ**  
**Sosyal Bilimler Enstitüsü**  
**Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı**  
**Din Eğitimi Bilim Dalı**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ŞİDDET VE DEĞER EĞİLİMLERİNİN**  
**BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**  
**(Rize İli Örneği)**

**Doktora Tezi**

**Adem GÜNEŞ**

**Tez Danışmanı:**  
**Doç. Dr. M. Fatih GENÇ**

**Sivas**  
**Eylül-2015**

## KABUL VE ONAY

Üniversite: Cumhuriyet Üniversitesi

Enstitü: Sosyal Bilimler Enstitüsü

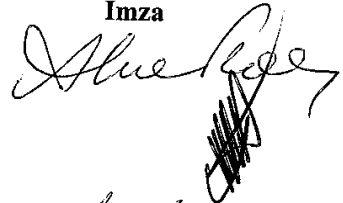
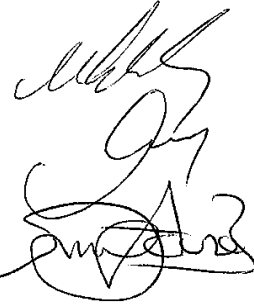
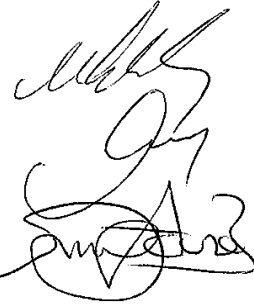
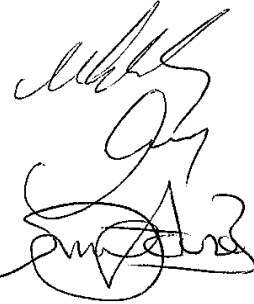
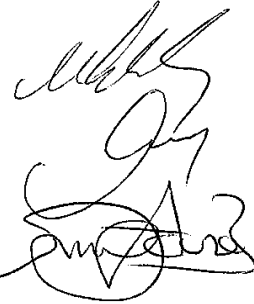
Ana Bilim Dalı: Felsefe ve Din Bilimleri

Bilim Dalı: Din Eğitimi

Tezin Başlığı: "Lise Öğrencilerinin Şiddet ve Değer Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi"

Savunma Tarihi: 18.09.2015

Danışman: Doç. Dr. M. Fatih Genç

|               | Unvanı-Adı Soyadı        | İmza                                                                                 |
|---------------|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Jüri Başkanı: | Prof.Dr. Ahmet KOÇ       |  |
| Üye :         | Prof.Dr. Metin BOZKUŞ    |  |
| Üye :         | Doç.Dr. M.Fatih GENÇ     |  |
| Üye :         | Doç.Dr. Dursun Ali AYKIT |  |
| Üye :         | Yrd.Dr. H.Yusuf ACUNER   |  |

Oy Birliği ☒

Oy Çokluğu ☐

ile Adem GÜNEŞ tarafından hazırlanan "Lise Öğrencilerinin Şiddet ve Değer Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı tez, kabul edilmiştir. ....

Prof. Dr. Metin BOZKUŞ  
Enstitü Müdürü



## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde hazırladığım bu Doktora tezinin bizzat tarafımdan ve kendi sözcüklerimle yazılmış orijinal bir çalışma olduğunu ve bu tezde;

- 1- Çeşitli yazarların çalışmalarından faydalandığımda bu çalışmaların ilgili bölümlerini doğru ve net biçimde göstererek yazarlara açık biçimde atıfta bulunduğumu;
- 2- Yazdığım metinlerin tamamı ya da sadece bir kısmı, daha önce herhangi bir yerde yayımlanmışsa bunu da açıkça ifade ederek gösterdiğimi;
- 3- Başkalarına ait alıntılanan tüm verileri (tablo, grafik, şekil vb. de dahil olmak üzere) atıflarla belirttiğimi;
- 4- Başka yazarların kendi kelimeleriyle alıntıladığım metinlerini, tırnak içerisinde veya farklı dizerek verdiğim yine başka yazarlara ait olup fakat kendi sözcüklerimle ifade ettiğim hususları da istisnasız olarak kaynak göstererek belirttiğimi,

beyan ve bu etik ilkeleri ihlal etmiş olmam halinde bütün sonuçlarına katlanacağımı kabul ederim.

İmza

Adem GÜNEŞ



## ÖNSÖZ

Şiddet ve değerler insanın iki temel eğilimini ifade eder. Değerler insanın iyi yönünü ve olumlu davranışlarına kaynaklık eden tarafını temsil ederken; şiddet bunun tam karşısındadır. Çocuk veya gençlerin kişilik gelişiminde bu iki unsurdan hangisi ağır basıyorsa, kişilik onun merkezinde şekillenir. Ancak şiddetin hâkim olduğu eğitim ortamlarında, etkili bir değer eğitiminden söz etmek gerçekçi bir yaklaşım değildir.

Şiddet davranışlarını daha erken yaşlardan itibaren kontrol altına almanın yolu manevi-insani bir değer eğitiminden geçmektedir. Manevi değerler, sevgi, saygı, duyarlılık, merhamet, adalet, doğruluk, affetmek, hoşgörü gibi değerlerin kişilikte sağlam bir yer bulması, şiddetin sınır tanımazlığının önündeki en büyük eğitim modeli olarak karşımızda durmaktadır. Şiddete karşı değer odaklı bir eğitim modeli oluşturmadan önce şiddetin değerlerle ilişkisinin belirlenmesi önem arz etmektedir.

Şiddetin değerlerle ilişkisini inceleyen bu çalışma beş bölümden oluşmaktadır. 1.Bölümde (Giriş) bölümde araştırmanın konusu, problemi, amacı, önemi ve metodolojisi hakkında bilgi verilmiştir. 2. Bölümde kavramsal ve kuramsal olarak şiddetin boyutları incelenmiştir. 3. Bölümde gençlik öncesi dönemde ailede eğitim ve din eğitimi, gençlik döneminde şiddetle ilişkili konular ve din eğitiminin niteliği ile okulda ve öğretmen tutumlarında şiddetin niteliği incelenmiştir. 4. Bölümde değer kavramının niteliği, değerlerin şiddetle ilişkisi değer eğitiminin amacı ve gerekliliği aile ve okul boyutlarıyla incelenmiştir. Son bölüm olan 5. bölümde ise şiddet-değer ilişkisine ait araştırmanın nicel bulguları ve bunlara ait yorumlara yer verilmiştir.

Çalışma sürecinde bir süre danışmanlığımı yapan Prof. Dr. N. Yaşar Aşıkoğlu'na, fikirlerinden her zaman istifade ettiğim hocam Prof. Dr. Hüseyin Yılmaz'a, danışmanlığımı yapan ve yönlendirmeleriyle bana kolaylık sağlayan hocam Doç. Dr. M. Fatih Genç'e, Prof. Dr. Metin Bozkuş'a, akademik çalışmalarda teşvik ve yardımlarını esirgemeyen ve titiz okuyuşuyla araştırmamıza önemli katkı sunan hocam Prof. Dr. Ahmet Koç'a, ölçek geliştirme sürecinde sürekli fikirlerinden

sürekli istifade ettiğim ve bana yardımlarını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. H. Yusuf Acuner'e, ölçeğe katkılarından dolayı Arş. Gör. Asiye Şengül'e ve çalışmamıza doğrudan ya da dolaylı olarak katkı sağlayan ancak isimlerini burada sayamadığım herkese teşekkür ederim.

Adem GÜNEŞ

Sivas-2015

## İÇİNDEKİLER

|                                                                  |      |
|------------------------------------------------------------------|------|
| ÖNSÖZ .....                                                      | v    |
| İÇİNDEKİLER .....                                                | vii  |
| KISALTMALAR .....                                                | xi   |
| TABLOLAR LİSTESİ.....                                            | xiii |
| ÖZET.....                                                        | xix  |
| ABSTRACT .....                                                   | xxi  |
| I.BÖLÜM .....                                                    | 1    |
| GİRİŞ .....                                                      | 1    |
| 1.1. ARAŞTIRMANIN KONUSU.....                                    | 1    |
| 1.2.ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ .....                                  | 4    |
| 1.2.1.Temel Problem.....                                         | 4    |
| 1.2.2.Alt Problemler.....                                        | 5    |
| 1.3.ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....                             | 6    |
| 1.4.ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ.....                                | 7    |
| 1.4.1.Temel Hipotez.....                                         | 7    |
| 1.4.2.Alt Hipotezler .....                                       | 7    |
| 1.5.ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI.....                               | 8    |
| 1.6.ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI .....                            | 9    |
| 1.7.ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....                                    | 9    |
| 1.7.1.Evren ve Örneklem .....                                    | 10   |
| 1.7.2.Veri Toplama .....                                         | 11   |
| 1.7.2.1.Kişisel Bilgi Formu.....                                 | 11   |
| 1.7.2.2.Şiddet Tutum Ölçeği.....                                 | 11   |
| 1.7.2.3.Manevi-İnsani Değerler Ölçeği (MİDÖ) .....               | 12   |
| 1.7.2.3.1.Araştırma Grubu .....                                  | 12   |
| 1.7.2.3.2.Veri Toplama Aracının (MİDÖ) Geliştirilme Süreci ..... | 12   |
| 1.7.2.3.3.MİDÖ'nün Geçerlik ve Güvenirliği .....                 | 14   |
| 1.7.2.3.4.Açımlayıcı Faktör Analizi .....                        | 14   |
| II. BÖLÜM.....                                                   | 17   |
| KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE .....                              | 17   |
| 2.1.KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....                                      | 17   |

|                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------|-----|
| 2.1.1.Kavram olarak Şiddet .....                                | 17  |
| 2.1.2.Şiddet Olgusuna Alansal Yaklaşımlar .....                 | 20  |
| 2.1.3.Şiddetle İlişkili Kavramlar .....                         | 25  |
| 2.1.3.1.Saldırganlık(Agression).....                            | 25  |
| 2.1.3.2.Kötü Muamele(Maltreatment).....                         | 29  |
| 2.1.3.3.İstismar(Abuse).....                                    | 30  |
| 2.1.3.4.İhmal(Neglect).....                                     | 31  |
| 2.1.3.5.Zorbalık(Bullying).....                                 | 33  |
| 2.2. KURAMSAL ÇERÇEVE .....                                     | 35  |
| 2.2.1.Şiddet Olgusunun Yapısı ve Gelişim Süreci .....           | 35  |
| 2.2.2.Şiddetin Kaynağına İlişkin Görüşler .....                 | 40  |
| 2.2.3. Şiddetin Türleri .....                                   | 49  |
| 2.2.3.1.Fiziksel Şiddet.....                                    | 49  |
| 2.2.3.2.Manevi Şiddet Biçimleri.....                            | 51  |
| 2.2.3.2.1.Duygusal (Psikolojik) Şiddet.....                     | 51  |
| 2.2.3.2.2.Dilsel (Sözlü) Şiddet.....                            | 54  |
| 2.2.3.2.3.Medyatik Şiddet.....                                  | 55  |
| III. BÖLÜM .....                                                | 65  |
| GENÇLİK ÖNCESİ VE GENÇLİK DÖNEMİNDE ŞİDDET VE DİN EĞİTİMİ... 65 |     |
| 3.1. GENÇLİK ÖNCESİ DÖNEMDE AİLE-ŞİDDET İLİŞKİSİ .....          | 65  |
| 3.1.1.Ailede Sosyalleşme-Şiddet İlişkisi .....                  | 65  |
| 3.1.2.Kişilik Gelişimi-Şiddet İlişkisi .....                    | 67  |
| 2.2.1.Zihinsel Gelişim-Şiddet İlişkisi .....                    | 70  |
| 3.1.4. Ailede Dini Gelişim, Din Eğitimi-Şiddet İlişkisi.....    | 73  |
| 3.1.5.Ebeveyn Tutumları Açısından Şiddet ve Disiplin .....      | 78  |
| 3.2.GENÇLİK DÖNEMİ-ŞİDDET İLİŞKİSİ VE DİN EĞİTİMİ .....         | 92  |
| 3.2.1.Gençlik Dönemi Özellikleri ve Şiddet İlişkisi .....       | 92  |
| 3.2.2.Gençlikte Din Eğitimi ve Şiddet.....                      | 98  |
| 3.3.OKUL ORTAMINDA ŞİDDET .....                                 | 106 |
| 3.3.1. Eğitim Programlarının İşleyişi ve Şiddet İlişkisi.....   | 110 |
| IV. BÖLÜM .....                                                 | 115 |
| ŞİDDETİN DEĞERLERLE İLİŞKİSİ.....                               | 115 |

|                                                                                                            |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.1. Değer Kavramı.....                                                                                    | 115 |
| 4.2.Değerlerin Sınıflandırılması .....                                                                     | 117 |
| 4.3. Şiddetin Değerlerle İlişkisi .....                                                                    | 119 |
| 4.4.Değerler Eğitiminin Amacı ve Gerekliliği.....                                                          | 121 |
| 4.5.Değerler Eğitiminde Ailenin Yeri.....                                                                  | 123 |
| 4.6.Değerler Eğitiminde Okulun Yeri.....                                                                   | 124 |
| V.BÖLÜM .....                                                                                              | 129 |
| BULGULAR VE YORUMLAR.....                                                                                  | 129 |
| 5.1.Örneklem Grubunun Özellikleriyle İlgili Bulgular ve Yorumlar:.....                                     | 129 |
| 5.2.Öğrencilerin Şiddet ve Değer Eğilimleri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.....                           | 145 |
| 5.3.Şiddet Toplam Puanı ile Değer Toplam Puanı Arasındaki Korelasyonlarla İlgili Bulgular ve Yorumlar..... | 212 |
| SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....                                                                                 | 217 |
| 1. SONUÇLAR .....                                                                                          | 217 |
| 2. ÖNERİLER .....                                                                                          | 220 |
| KAYNAKLAR .....                                                                                            | 227 |
| İNTERNET KAYNAKLARI.....                                                                                   | 239 |
| EKLER.....                                                                                                 | 241 |
| EK-1: Kişisel Bilgi Formu .....                                                                            | 241 |
| Ek-2:Şiddet Eğilim Ölçeği .....                                                                            | 243 |
| Ek-3:Manevi-İnsani Değer Eğilim Ölçeği (MİDÖ) .....                                                        | 244 |
| Ek-4: Araştırma İzni .....                                                                                 | 245 |
| ÖZ GEÇMİŞ .....                                                                                            | 247 |



## KISALTMALAR

|       |                                                           |
|-------|-----------------------------------------------------------|
| age.  | : Adı geçen eser                                          |
| agm.  | : Adı geçen makale                                        |
| agt.  | : Adı geçen tez                                           |
| aga.  | : Adı geçen araştırma                                     |
| AÜEFY | : Ankara Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları        |
| AÜİFD | : Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi          |
| Bkz.  | : Bakınız                                                 |
| c.    | : Cilt                                                    |
| CÜİFD | : Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi      |
| çev.  | : Çeviren                                                 |
| DİA   | : Diyanet İslam Ansiklopedisi                             |
| DT    | : Doktora Tezi                                            |
| ed..  | : Editör                                                  |
| İFAV  | : Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları |
| MEB   | : Milli Eğitim Bakanlığı                                  |
| İÜEFY | : İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları      |
| MİDÖ  | : Manevi İnsani Değerler Ölçeği                           |
| N     | : Sayı                                                    |
| p.    | : Page                                                    |
| RTÜK  | : Radyo ve Televizyon Üst Kurulu                          |
| s.    | : Sayfa                                                   |
| Ss    | : Standart Sapma                                          |
| SBE   | : Sosyal Bilimler Enstitüsü                               |
| TDK   | : Türk Dil Kurumu                                         |
| trs.  | : Tarihsiz                                                |
| vb.   | : Ve benzeri                                              |
| vd.   | : Ve diğerleri                                            |
| WHO   | : Dünya Sağlık Örgütü                                     |
| YLT   | : Yüksek Lisans Tezi                                      |
| Yay.  | : Yayınları                                               |



## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                                                                                                               |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 1: MİDÖ'ye İlişkin KMO Değeri ve Bartlett Testi Sonuçları.....                                                                          | 14  |
| Tablo 2: MİDÖ'nün Faktör Yapısı.....                                                                                                          | 15  |
| Tablo 3: Erikson'un Psikososyal Gelişim Evreleri.....                                                                                         | 68  |
| Tablo 4: Erikson'un Psikososyal Gelişim Evrelerinin Şiddetle İlişkisi.....                                                                    | 69  |
| Tablo 5: Örneklemin Yaş ve Cinsiyet Dağılımı.....                                                                                             | 129 |
| Tablo 6: Örneklemin Okul Türü, Sınıf Düzeyi ve Başarı Durumuna Göre Dağılımı.....                                                             | 130 |
| Tablo 7: Örneklemin Anne-Baba Sağ, Öz-Üvey, Boşanma ve Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....                                                     | 131 |
| Tablo 8: Anne-Baba Tutumları.....                                                                                                             | 132 |
| Tablo 9: Örneklemin Kendi, Anne ve Babasının Namaz kılma, Oruç tutma ve Genel Olarak Dine Karşı İlgisi.....                                   | 133 |
| Tablo 10: Şiddeti Tanımlama Durumu.....                                                                                                       | 134 |
| Tablo 11: Şiddetin En Çok Hangi Ortamlarda Gözlendiği Durumu.....                                                                             | 135 |
| Tablo 12: Örneklemin Daha Çok Hangi Ortamda Şiddete Maruz Kaldığı Durumu.....                                                                 | 136 |
| Tablo 13: Örneklem Grubunun Okulda Ne Kadar Sıklıkla Şiddete Tanık Olduğu Durumu.....                                                         | 137 |
| Tablo 14: Örneklem Grubunun Tercih Ettiği Filmlerin Niteliği Durumu.....                                                                      | 139 |
| Tablo 15: Örneklem Grubunun Evinde İnternet Bağlantısı Olma Durumu.....                                                                       | 140 |
| Tablo 16: Örneklem Grubunun Her Gün Dijital Oyunlar Oynama Durumu.....                                                                        | 140 |
| Tablo 17: Örneklemin Günde Ortalama Kaç Saat Dijital Oyun Oynandığı.....                                                                      | 141 |
| Tablo 18: En Çok Tercih Edilen Oyun Türleri Durumu.....                                                                                       | 141 |
| Tablo 19: Örneklem Grubunun Şiddete Maruz Kalma İhtimali Olan Durumda Vereceği Tepki Türü.....                                                | 142 |
| Tablo 20: Örneklem Grubunun Şiddete Maruz Kalma İhtimali Olan Durumda Vereceği Tepki Türünün Cinsiyetle İlişkisine Ait Ki-Kare Sonuçları..... | 143 |

|                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 21: Örneklem Grubunun Okulda Silah ve Kesici Alet Taşıma Durumu...                    | 144 |
| Tablo 22: Okulda Silah veya Kesici Alet Bulundurma Durumunun Cinsiyetle İlişkisi.....       | 145 |
| Tablo 23: Örneklem Şiddet Eğilim Düzeyleri.....                                             | 145 |
| Tablo 24: Örneklem Şiddet Ölçeğinden Aldığı En düşük ve En Yüksek Puan Durumu.....          | 146 |
| Tablo 25: Örneklem Değer Eğilim Düzeyleri.....                                              | 146 |
| Tablo 26: Şiddet Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları.....                          | 147 |
| Tablo 27: Değer Ölçeği Puanlarının Yaşa Dair ANOVA Sonuçları.....                           | 148 |
| Tablo 28: Şiddet Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....                   | 149 |
| Tablo 29: Değer Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları .....                   | 149 |
| Tablo 30: Toplam Değer Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları                  | 150 |
| Tablo 31: Şiddet Ölçeği Puanlarının Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları.....                   | 151 |
| Tablo 32: Değer Ölçeği Puanlarının Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları....                     | 152 |
| Tablo 33: Şiddet Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.                    | 153 |
| Tablo 34: Değer Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.                     | 154 |
| Tablo 35: Şiddet Ölçeği Puanlarının Okul Başarısına Göre ANOVA Sonuçlar                     | 155 |
| Tablo 36: Değer Ölçeği Puanlarının Başarı Durumuna Göre ANOVA Sonuç..                       | 156 |
| Tablo 37: Toplam Değer Ölçeği Puanlarının Okul Başarısına Göre ANOVA Sonuçları.....         | 156 |
| Tablo 38: Şiddet Ölçeği Puanlarının Bazı Ebeveyn Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları.....    | 158 |
| Tablo 39: Değer Ölçeği Puanlarının Anne/Babanın Öz/Üvey Oluşuna Göre T-Testi Sonuçları..... | 159 |
| Tablo 40: Değer Ölçeği Puanlarının Ebeveynin Boşanmasına Göre T-Testi ....                  | 160 |
| Tablo 41: Şiddet Ölçeği Puanlarının Annenin Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....       | 163 |
| Tablo 42: Şiddet Ölçeği Puanlarının Babanın Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....       | 163 |

|                                                                                                        |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 43: Değer Ölçeği Puanlarının Annenin Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....                   | 165 |
| Tablo 44: Değer Ölçeği Puanlarının Babanın Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....                   | 166 |
| Tablo 45: Şiddet Ölçeği Puanlarının Dine Karşı Genel İlgi Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....         | 168 |
| Tablo 46: Şiddet Ölçeği Puanlarının Babanın Dine Karşı Genel İlgi Durumuna Göre T-Testi Sonuçları..... | 169 |
| Tablo 47: Şiddet Ölçeği Puanlarının Annenin Dine Karşı Genel İlgi Durumuna Göre T-Testi Sonuçları..... | 169 |
| Tablo 48: Şiddet Ölçeği Puanlarının Namaz Kılma Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....                     | 170 |
| Tablo 49: Şiddet Ölçeği Puanlarının Babanın Namaz Kılma Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....             | 170 |
| Tablo 50: Şiddet Ölçeği Puanlarının Annenin Namaz Kılma Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....             | 171 |
| Tablo 51: Şiddet Ölçeği Puanlarının Oruç Tutma Durumuna Göre T-Testi ...                               | 171 |
| Tablo 52: Şiddet Ölçeği Puanlarının Annenin Oruç Tutma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....            | 172 |
| Tablo 53: Şiddet Ölçeği Puanlarının Babanın Oruç Tutma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....            | 172 |
| Tablo 54: Değer Ölçeği Puanlarının Dine Karşı Genel İlgi Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....          | 174 |
| Tablo 55: Değer Ölçeği Puanlarının Babanın Dine Karşı Genel İlgi Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....  | 175 |
| Tablo 56: Değer Ölçeği Puanlarının Annenin Dine Karşı Genel İlgi Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....  | 176 |
| Tablo 57: Değer Ölçeği Puanlarının Kendi Namaz Kılma Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....                | 177 |
| Tablo 58: Değer Ölçeği Puanlarının Babanın Namaz Kılma Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....              | 178 |

|                                                                                                          |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 59: Değer Ölçeği Puanlarının Annenin Namaz Kılma Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....                | 179 |
| Tablo 60: Değer Ölçeği Puanlarının Kendi Oruç Tutma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....                 | 180 |
| Tablo 61: Değer Ölçeği Puanlarının Babanın Oruç Tutma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....               | 180 |
| Tablo 62: Değer Ölçeği Puanlarının Annenin Oruç Tutma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....               | 181 |
| Tablo 63: Toplam Değer Puanlarının Dine İlgili Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları .....                  | 182 |
| Tablo 64: Toplam Değer Puanlarının Namaz Kılma Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları.....                     | 182 |
| Tablo 65: Toplam Değer Puanlarının Oruç Tutma Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları.....                    | 182 |
| Tablo 66: Şiddet Ölçeği Puanlarının Şiddeti Tanımlama Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....                 | 186 |
| Tablo 67: Şiddet Ölçeği Puanlarının Baba Tutumlarına Göre ANOVA Son...                                   | 186 |
| Tablo 68: Şiddet Ölçeği Puanlarının Anne Tutumlarına Göre ANOVA Son..                                    | 187 |
| Tablo 69: Değer Ölçeği Puanlarının Baba Tutumuna Göre ANOVA Sonuç..                                      | 188 |
| Tablo 70: Değer Ölçeği Puanlarının Anne Tutumuna Göre ANOVA Sonuç..                                      | 190 |
| Tablo 71: Şiddet Ölçeği Puanlarının Evde İnternet Bağlantısı Bulunma Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....  | 192 |
| Tablo 72: Değer Ölçeği Puanlarının Evde İnternet bağlantısı Bulunma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları..... | 192 |
| Tablo 73: Şiddet Ölçeği Puanlarının Bilgisayar Oyunları Oynama Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....        | 193 |
| Tablo 74: Şiddet Ölçeği Puanlarının Bilgisayar Oyunları Oynama Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....        | 193 |
| Tablo 75: Şiddet Ölçeği Puanlarının Oyun Türüne Göre T-Testi Sonuçları...                                | 194 |
| Tablo 76: Değer Ölçeği Puanlarının Bilgisayar Oyunları Oynama Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....       | 195 |

|                                                                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 77: Değer Ölçeği Puanlarının Oyun Oynama Süresine Göre ANOVA Sonuçları.....                                   | 196 |
| Tablo 78: Değer Ölçeği Puanlarının Oyun Türüne Göre ANOVA Sonuçları..                                               | 197 |
| Tablo 79: Şiddet Ölçeği Puanlarının Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....                                              | 199 |
| Tablo 80: Değer Ölçeği Puanlarının Film Tercihlerine Göre ANOVA Son....                                             | 200 |
| Tablo 81: Şiddet Ölçeği Puanlarının, Şiddete Maruz Kaldığında Vereceği Tepkiye Göre ANOVA Sonuçları.....            | 204 |
| Tablo 82: Değer Ölçeği Puanlarının, Şiddete Maruz Kaldığında Vereceği Tepkiye Göre ANOVA Sonuçları.....             | 205 |
| Tablo 83: Toplam Değer Puanlarının, Şiddete Maruz Kaldığında Vereceği Tepkiyle İlişkisine Dair ANOVA Sonuçları..... | 206 |
| Tablo 84: Şiddet Ölçeği Puanlarının, Şiddete Maruz Kalınan Ortama Göre ANOVA Sonuçları.....                         | 207 |
| Tablo 85: Değer Ölçeği Puanlarının, Şiddete Maruz Kaldığı Ortama Göre ANOVA Sonuçları.....                          | 209 |
| Tablo 86: Şiddet Ölçeği Puanlarının, Okulda Silah veya Kesici Alet Taşıma Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....        | 210 |
| Tablo 87: Değer Ölçeği Puanlarının, Silah ve Kesici Alet Taşıma Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....                  | 211 |
| Tablo 88: Şiddet Toplam Puanı ile Değer Toplam Puanları Arasındaki Korelasyonlar.....                               | 213 |
| Tablo 89: Şiddet Toplam Puanı ile Değerlerin Alt boyutları Arasındaki Korelasyonlar.....                            | 213 |



## ÖZET

İnsandaki en karmaşık duygulardan biri şiddet duygusudur. Bu duygunun, altyapısını oluşturduğu şiddet davranışı ise, kısmi genetik faktörlerin etkisinin dışında, öğrenilebilen bir davranış biçimidir. Bu davranışın öğrenilmesinde başlıca faktörler; aile, okul, çevre ve medyadır. Huzuru bozan bir yapı olarak şiddet kanıksandığında, niteliğinde ve boyutlarında hızlı değişkenlikler gösterebilmekte, yeni formlarda ortaya çıkabilmektedir. Şiddet bugün sonuçları itibariyle önemli bir küresel sorun olarak karşımızda durmaktadır. Ancak küresel şiddetin temelinde, yine bireysel ve toplumsal olarak gelişen şiddet duygu ve davranışları yatmaktadır.

Değerler ise, insan yaşamına yön veren, diğer bir yapısal faktörü temsil etmektedir. Şiddet duygusunda olduğu gibi değerler de fitrî olarak insanda bulunmakta olup, bu unsurun bireyin yaşamında etkili olmasını sağlayacak etkenler yine aile, okul, çevre ve medyadır. Ancak bu etkenlerin değer eğitimi konusunda görevlerini yerine getirememesinin karşılığı, başta çocuklar ve gençler olmak üzere toplumdaki şiddet davranışlarındaki kontrolsüz artışlardır.

Araştırmamız bir *ilişkisel-tarama(survey)* araştırmasıdır. Araştırmanın örneklemini, Rize sınırları içinde bulunan 6 ayrı lise türünün 1, 2, 3 ve 4.sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 680 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplamada kişisel bilgi anketiyle beraber şiddet ve değer ölçekleri kullanılmıştır. Veriler SPSS programıyla analiz edilerek yorumlanmıştır.

Araştırmamızda şiddet eğilimiyle, değer eğilimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Bunun için şiddet ve değer ölçekleriyle öğrencilerin şiddet ve değer eğilimlerinin durumu belirlenmiş; bağımsız değişkenler vasıtasıyla, ikisi arasındaki ilişki ortaya çıkarılmıştır. Araştırmamızın ortaya çıkardığı en genel bulgu; şiddet ile değerler arasında negatif bir korelasyon olduğudur. Yani şiddet eğilimi arttıkça değer eğilimi azalmakta, değer eğilimi arttıkça şiddet eğilimi azalmaktadır. O halde aile ve okulda gerçekleştirilecek manevi-insani değerlerin eğitimi şiddetin azaltılmasında önem arz etmektedir. Medyanın ise bu süreçte bütün organlarıyla negatif bir faktör olmasının önüne geçilmelidir.

**Anahtar Kelimeler:** Şiddet, manevi ve insani değerler, aile, okul, medya.



## ABSTRACT

Sense of violence is one of the most complicated emotions in human-being. Violent behavior that forms the substructure of the feeling mentioned is learnable behavior but that partial genetic factors' influence. The main factors for learning this behavior are family, school, surroundings and the media. When disturbing violence is inured to, rapid variances can come up in the nature of it in terms of essence and extent. In this day and age violence continues to exist as a global issue in terms of its implications. But then again, at the basis of global violence underlie developing individual and collective violence emotions and behaviors.

On the other side, values stand for the other structural factor dominating human life. As is the case with the sense of violence, values are inherently parts of human-being which dominate individual life and again family, school, surroundings and the media are of prime importance. If factors mentioned do not do duty for values education, uncontrolled violence behaviors in society among children and adolescents may show increase.

Our survey is relational screening model. Six different high schools in Rize along with 680 first, second, third and fourth grade pupils consist of the research sample. Along with personal info questionnaire, violence and value scaling factors have been used for data collection. The datum mentioned have been analysed via SPSS program and paraphrased accordingly.

In our study the relation between tendency to violence and propensity for value has been surveyed. For this reason, students' propensity for violence and value has come to light via scaling factor for violence and value, on the other side by means of independent variables the relation in between has been brought to light. The general finding of our survey shows negative correlation between violence and values. With this purpose in mind, humane and moral-oriented education by family and school is of prime importance in reducing the violence. The media should not be allowed to be any negative factor within that period.

**Key Words:** Violence, moral and human values, family, school and media.



## I.BÖLÜM

### GİRİŞ

#### 1.1. ARAŞTIRMANIN KONUSU:

İnsanın beden, duygu ve davranış olarak iyi haller sergilemesi, ruh sağlığının yerinde olduğunu gösteren en önemli göstergelerden biridir. Şiddet bu durumun olumsuz olarak değişmesine sebep olan önemli bir faktördür. Kişinin gerek şiddete başvurması gerekse şiddete maruz kalması, sebep ve sonuçları itibariyle ruh sağlığını, dini eğilimlerini ve değer algılarını doğrudan veya dolaylı olarak ilgilendiren bir konudur.

Şiddetin bireysel olandan başlayarak küresel olana varıncaya dek, farklı yapılar içerisinde cereyan etmiş olmasını ve bunun sonuçlarını, eğitim açısından yine öncelikle bireysel olarak irdelenmek gerekmektedir. Şiddete uygun çözümler ortaya koyabilmek, ancak onu doğru okumakla mümkün olabilir. Bunun için bireyin ilişkili olduğu her türlü ortamdaki yerinin, şiddetle ilişkisi üzerinde durulmalı ve bu husus gelişim dönemleri de hesaba katılarak ortaya konulmalıdır.

Şiddetle ilgili olarak irdelenmesi gereken konuların başında *kimlik ve kişilik* gelmektedir. Kişilik, bireyin sosyal ve psikolojik tepkilerinin tümüne verilen isimdir.<sup>1</sup> Aynı zamanda bir kimsenin belirgin özelliklere sahip olma durumu veya bireyi diğer insanlardan farklı kılan bütün ayırt edici özelliklerine kişilik adı verilmektedir.<sup>2</sup> Kimlik ise, kişinin toplumsal, kültürel, dini vs. varlığını tanımlayan, ona farklılık ve belirlilik kazandıran, ayrıca varoluşuna anlam yükleyen yapı veya niteliklerdir. Kimlik insanın kendisini, sosyal dünyasında nasıl tanımladığını ve konumlandığını gösterir. Tanımı bir başkasına göre yapılan kimlik, bireyin kendisini diğer bireylerden ayıran ayırt edici özelliklerin bütünü olarak ifade edilebilir.<sup>3</sup> Bu yönleriyle iki kavram, tanım ve anlam bakımından birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Aslında kişilik kendine dönük-yapısal bir tanımlamayı ifade ederken; kimlik, dışa dönük bir tanımlamayı ifade eder. Kimlik ve kişiliğin oluşumu,

<sup>1</sup>Ruşen Alaylıoğlu, A.Ferhan Oğuzkan, *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü*, İnkılâp ve Aka Kitabevi, İstanbul, 1976, s.168.

<sup>2</sup> Adnan Kulaksızoğlu, *Ergenlik Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2000, s.107.

<sup>3</sup> Ahmet Cevizci, *Eğitim Sözlüğü*, Say Yayınları, İstanbul, 2010, s.308.

bebeklikten başlayıp gençlik sonuna kadar devam eden uzun bir süreçte yayılmaktadır. Yaşamın bundan sonraki dönemleri bu sürecin etkileriyle şekillenmektedir.

Sağlam bir kimlik ve kişiliğin oluşumunun, şiddetle olan negatif ilişkisi önemlidir. Bunu sağlayacak temel zemin ise, ailede anne-baba tutumlarının niteliğidir. Özellikle bu tutumlar içinde baskıcı-otoriter anne-baba tutumları, şiddeti fazlaca içselleştirmiş tutumlardır. Eğitimi şiddet ve baskı temeline oturtan bu tutum, çocukların sonraki gelişim dönemlerindeki genel davranışları içerisinde şiddet davranışlarının düzeyinin yükseltmektedir. Baskıcı otoriter tutumlar, disiplin olgusuna olumsuz açıdan yaklaşır.<sup>4</sup> Disiplini ceza ile özdeşleştiren anne-babalar, şiddetin kısa süreli etkilerini, uzun vadedeki, hatta geri dönülmez sonuçlarına tercih edebilmektedirler. Aynı durum okulda öğretmen tutumları içinde geçerlidir. Öğretmenin öğrenciye karşı iletişime yönelik, empatik ve tutarlı bir tutum yerine acil sonuç veren baskıcı ve şiddet eğilimli otoriter tutumları benimsemesi, çocuğun evden sonra okulda da şiddeti kanıksar hale gelmesine neden olmaktadır. Aile ve okulun ortak hedefi, çocuk ve gençlerde kişiliğin değerler üzerine inşa edilmesi sağlamaktır.

Şiddetin toplumsal hayatımıza önemli oranda şekil verdiğinin bir göstergesi, okulda şiddet olaylarının önü alınamaz bir hale gelmesidir. Okullarımız, güncel durumlarıyla şiddet davranışlarını minimize etme veya eğitime misyonundan sıyrılarak şiddetin birer taşıyıcısı ve çoğaltıcısı durumuna gelmişlerdir. Değişen ve gelişen insan ve toplumsal yaşam karşısında, eğitim sisteminin kendini güncelleyememesinden kaynaklı birçok problem, okulları şiddet yüklü bir potansiyele dönüştürmüştür. Böylece toplumu değiştiremeyen okul, şiddet gibi eğilimlerden oldukça fazla etkilenmektedir.

Şiddet meselesi özellikle ergenlik ve sonrasındaki ilk gençlik döneminde kritik bir süreç geçirmektedir. Bu dönem şiddet davranışlarının, çocukluktan gelme alt yapısının ortam bulduğu, içselleştiği, yönünün belirlendiği ya da olumluya evrildiği bir dönem anlamına gelmektedir. Aile, okul, medya, cemaat veya gruplarla etrafı çevrili olan genç, bunlardan -olumlu ya da olumsuz olarak- baskın olanın

---

<sup>4</sup> M. Gander, Harry Gardiner, *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, (Çev.: Bekir Onur vd.), İmge Kitabevi, İstanbul, 1995, s.277.

etkisinde kalabilmektedir. Bunun yanında çocukluk döneminden çıktığı, olgunlaşma arayışı içinde olduğu bu dönemin gelişim özelliklerinden de kaynaklı olarak, gencin davranışlarında bir takım şiddet tezahürlerine rastlanabilmektedir.<sup>5</sup>

Gençlik döneminin şiddet gibi değerlerle ilişkisi de oldukça önemlidir. Çünkü gençlik dönemi, mahiyet itibariyle anlam ve değer problemlerinin yaşandığı bir çağdır. Gençler bu problemlerin atlatılmasında sağlam dayanaklara ihtiyaç duyar. Yani bu dönem değer edinme ihtiyacının ağır bastığı bir dönemdir. Gençlerin aileden getirmiş olduğu değerler, okul, arkadaş çevresi ve medyadan edindikleriyle birleşince, değerlerinin niteliği ortaya çıkar. Özellikle arkadaşlık ilişkilerinin baskın olduğu bir dönem olarak, onların değerlerinden fazlaca etkilenirler. Aynı şekilde medyadan bilinçli veya bilinçsiz edindikleri rol modellerin değerleri, onların değer dünyalarını şekillendirmektedir. Gençler bu dönemde edinilen değerler yoluyla hayatı anlamlandırmaya çalışırlar. Bu sebeptendir ki gençlik dönemi, değer eğitiminde önemli bir role sahiptir.

Şiddet ister küresel çapta, ister aile, isterse okul düzeyinde gerçekleşsin, eğitimde en önemli alternatifi değerler ve eğitimidir. Eğitim, her türlü ortamında, değerleri önceleyen bir yapı üzerinde yürütülmediği takdirde, şiddet her zaman, eğitimin belki de en önemli problemi olarak karşımızda durmaya devam edecektir. Değer merkezli bir eğitim yapısı içinde, öğrenciden önce, eğitime kurumsal anlamda aktif ya da pasif olarak katılan her türlü unsurun, değer eğilimleri açısından istenen ve beklenen noktaya ulaşması sağlanmalıdır.

Şiddet gibi, eğitim için problem alanı olan her mevzu, din ve değer eğitimi de ilgilendiren bir husustur. Çünkü din eğitiminin amacı, sadece dini bilgilerin öğretiminden ibaret değildir. Din eğitiminin amacı, dini referanslardan hareketle doğru davranış biçimleri edindirmek, birey ve toplumun huzuruna mani olabilecek her türlü davranışın ıslah edilmesidir. Bunlara ilaveten din eğitimi, kabul edilen dinin önerdiği yaşam biçimini öğrenmesinde bireye yardımcı olma sürecidir.<sup>6</sup> O halde şiddet, yaşama etki eden önemli bir faktör olması sebebiyle, doğrudan veya dolaylı olarak din eğitimiyle ilgili bir mevzu olarak karşımıza çıkmaktadır.

---

<sup>5</sup> Nermin Çelen, *Ergenlik ve Genç Yetişkinlik*, Papatya Yayınları, İstanbul, 2007, s.136.

<sup>6</sup> Muhittin Okumuşlar, M.Fatih Genç, *Din Eğitiminin Bilimselleşmesi/Neliği* (Ed. Recai Doğan), Grafiker Yayınları, Ankara, 2012, s.55.

Değer eğitiminin amacı ise, bireyin doğuştan getirdiği iyi tarafları ortaya çıkarmak, kişiliğin her yönüyle gelişmesini sağlamak, insani mükemmelliğe ulaşmasını sağlamak, bireyi ve toplumu kötü ahlaktan korumak ve kurtarmak, onu iyi ahlakla donatıp bunun devamını sağlamaktır.<sup>7</sup> Bu açıdan din ve değer eğitimi, insanın kendisi ve toplumu için risk arzeden menfi davranışların düzeltilip, yerine iyilerinin ikame edilmesini sağlamak gibi ortak bir amaçta birleşmektedir.

Değerler eğitimi son yıllarda gündeme gelmiş bir konu olmasına rağmen, eğitim tarihi incelendiğinde tüm dünyada ahlak ve değer eğitiminin mütemadiyen önemsendiği görülür. Ortaya çıkan siyasal, toplumsal ve tarihi süreçler, değerler eğitiminin aile, din ve okul olmak üzere üç kurum arasında paylaşılması gerektiği sonucunu doğurmuştur. Sosyal yaşantıya etki eden bu kurumlar, eğitimin niteliğini doğrudan etkilemektedirler.<sup>8</sup>

Değerler gibi şiddet problemi de, her çağdaki insan için, sonuçları sadece bireysel sınırlarda kalmayan, sosyal bir niteliğe bürünen bir problem alanıdır. Değerlerin etkili olamadığı her alana şiddet nüfuz edebilir. Bu özellikleriyle şiddet, her zaman değer eğitiminin hedefinde olması gereken bir konu, şiddet-değer ilişkisi de bu konunun araştırılmaya değer önemli bir alt başlığı olarak önümüzde durmaktadır.

Bu alt başlığı kendisine konu edinen araştırmamız, kavramsal ve kuramsal düzeyde, birçok yönleri ve etkileriyle şiddet olgusunu, değerleri ve değer eğitiminin boyutlarını ele almış; nicel araştırma düzeyinde ise, lise öğrencilerinin şiddet eğilimi ile alt boyuttaki belirli değer eğilimleri arasındaki ilgiyi araştırmıştır. Öğrencilere ve anne-babalarına ait bağımsız değişkenler, konunun netleşmesine ve boyutlarının ortaya çıkarılmasına yardımcı olmuştur.

## **1.2.ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ:**

### **1.2.1.Temel Problem:**

Araştırmamızın problemlerini temel problem ve buna bağlı alt problemler olarak ikiye ayırabiliriz. Araştırmamızın temel problemi: “*Lise öğrencilerinin şiddet*

<sup>7</sup> M. Zeki Aydın, Ş. Akyol Gürler, *Okulda Değerler Eğitimi*, Nobel Yayıncılık, İstanbul, 2012, s.16.

<sup>8</sup> Thomas Lickona, *Educating for charecter (How our schools can teach respect and responsibility)*, new York: Bantam Books, 1991, s.20. Ayrıca bkz. <http://www.amazon.com/Educating-Character-Schools-Respect-Responsibility/dp/0553370529>, Erişim Tarihi:29.6.2015.

*eğilim düzeyleriyle, değer eğilim düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?”* şeklindedir.

**1.2.2.Alt Problemler:**

1. Öğrencilerin şiddet eğilim düzeyleri nasıldır?
2. Öğrencilerin değer eğilim düzeyleri nasıldır?
3. Öğrencilerin şiddet ve değer eğilimleri, cinsiyet ve yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin şiddet ve değer eğilimleri, öğrenim gördüğü okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğrencilerin şiddet ve değer eğilim düzeyleri, öğrenim gördüğü sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Öğrencilerin başarı düzeyleriyle, şiddet ve değer eğilimleri arasındaki ilişkinin durumu nedir?
7. Başta aile ve okul olmak üzere toplumda, şiddet hangi türlerde tezahür etmektedir?
8. Anne-babayla ilgili değişkenler (sağ/ölü-öz/üvey-boşanma) şiddet ve değer eğilim düzeyini etkilemekte midir?
9. Anne-babanın eğitim durumuna göre, şiddet ve değer eğilim düzeyi farklılaşmakta mıdır?
10. Öğrencilerin anne-baba tutumlarının durumu nedir?
11. Öğrencilerin şiddet ve değer eğilim düzeyleri, anne-baba tutumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
12. Öğrencilerin bazı ibadetleri (namaz, oruç) yerine getirme ve dine ilgi bakımından durumu nedir?
13. Öğrencilerin bazı ibadetleri (namaz, oruç) yerine getirme ve dine ilgi durumu, şiddet ve değer eğilimlerini etkilemekte midir?
14. Öğrencilerin şiddeti tanımlama durumu nedir?
15. Öğrencilerin şiddete en çok hangi ortamlarda maruz kalmaktadır?

16. Öğrenciler şiddeti en çok nerede gözlemlemektedir?
17. Öğrenciler okulda şiddeti hangi sıklıkla gözlemlemektedir?
18. Öğrencilerin film izleme tercihleri ile şiddet ve değer eğilim düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
19. Öğrencilerin internete erişebilme durumu nasıldır? Bunun şiddet ve değer eğilim düzeyleriyle ilişkisi nasıldır?
20. Öğrencilerin bilgisayar oynama ve günde kaç saat oynadığıyla ilgili durumları nedir?
21. Öğrencilerin tercih ettiği dijital oyun türleri, şiddet ve değer eğilim düzeyini etkilemekte midir?
22. Öğrencilerin şiddete maruz kalma durumunda verdiği tepki biçimleri nasıldır ve bunun şiddet ve değer eğilim düzeyleriyle ilişkisi nedir?
23. Öğrencilerin okula silah veya kesici alet taşıma durumu nedir? Silah veya kesici alet taşımanın, örneklemin şiddet ve değer eğilim düzeyiyle ilişkisi nedir?
24. Şiddet düzeyi ile toplam değer ve değerlerin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

### **1.3.ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ:**

Şiddetin azaltılması, öncelikle aile ve okul gibi kurumların birbirinin devamı ve birbirini destekleyici ortak tutumlar geliştirilmesiyle mümkündür. Ailede temeli oluşturulacak olan dini duyarlılık ve değer merkezli bir yaşamın, okulda da işlenerek karakter oluşumunda yer etmesi sağlanmalıdır. Bu noktada araştırmamızın amacı, şiddeti azaltmada aktif bir etken olabileceği varsayılan “değerlerin” şiddetle ilişkisine dair güncel verileri ortaya koymaktır. Bu tespit ise, ergenlik sonu ve gençlik döneminin başı sayılan lise seviyesindeki öğrenciler üzerinden ortaya konulmuştur.

Şiddetle ilgili literatür incelendiğinde, ailede veya okuldaki şiddetin gerek sebepleri gerekse sonuçları açısından yapılan değerlendirmelerde veya şiddetin önlemesine dair öneri ve projelerde, değer eğitiminin bir faktör olarak yeteri kadar yer etmediğini görmekteyiz. Şiddet gibi karmaşık bir problemin çözümüne dair diğer bütün modellerin yanında, değer eğitimi de önleyici bir faktör olarak düşünülmelidir.

Ancak şiddeti önleme ve azaltma adına “değer eğitimi” içerikli programlar planlanmadan önce, öğrencilerin şiddet davranışları ve değer eğilimleri bakımından mevcut durumları ve birbiriyle ilişkisi belirlenmelidir.

Literatürde, şiddet ve değerler gibi biri diğerinin yerini alabilecek iki olgunun birbiriyle ilişkisini ortaya koyan bir çalışma henüz bulunmamaktadır. Çalışmamız, bu iki olgunun birbiriyle ilişkisini tespit etmesi açısından önem arz etmektedir. Ayrıca bu araştırma için geliştirilen “*Manevi-İnsani Değerler Ölçeği (MİDÖ)*”, Din Eğitimi ve diğer sosyal alanlarda yapılabilecek sonraki çalışmalara kaynaklık etmesi açısından önem arz etmektedir.

#### **1.4.ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ:**

Araştırmamızın hipotezleri, temel ve alt hipotezler olmak üzere iki kısımda ele alınacaktır.

##### **1.4.1.Temel Hipotez:**

*“Lise öğrencilerinin şiddet eğilim düzeyleri arttıkça, değer eğilim düzeyleri azalmaktadır.”*

##### **1.4.2.Alt Hipotezler:**

1. Yaş ve değişkenine göre şiddet ve değer eğilimi farklılaşmaktadır.
2. Cinsiyet değişkenine göre şiddet ve değer eğilimi farklılaşmaktadır.
3. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre şiddet ve değer eğilimi farklılaşmaktadır.
4. Sınıf değişkenine göre şiddet ve değer eğilimi farklılaşmaktadır.
5. Anne-babanın öz/üvey olmasına göre, şiddet ve değer eğilimleri farklılaşmaktadır.
6. Anne-babanın boşanmış olmasına göre şiddet ve değer eğilimi farklılaşmaktadır.
7. Öğrencilerin başarı durumuna göre şiddet ve değer eğilimi farklılaşmaktadır.
8. Anne-babanın eğitim düzeyine göre örneklemin şiddet ve değer eğilimleri farklılaşmaktadır.
9. İbadetleri yerine getirme düzeyi ve dine ilgi durumuna göre örneklemin şiddet ve değer eğilimleri farklılaşmaktadır.

10. Anne-babaları ibadetleri yerine getirme düzeyi ve dine ilgi durumu örneklemin şiddet ve değer eğilimleri farklılaşmaktadır.

11. Öğrencilerin anne-baba tutumlarına göre, şiddet ve değer eğilimleri farklılaşmaktadır.

12. Öğrencilerin şiddeti tanımlama durumuna göre, şiddet eğilim düzeyleri farklılaşmaktadır.

13. Şiddete maruz kalınan ortama göre, şiddet ve değer eğilim düzeyleri farklılaşmaktadır.

14. Okulda şiddeti gözlemlene durumuna göre, şiddet ve değer eğilimi farklılaşmaktadır.

15. Film izleme tercihlerine göre, şiddet ve değer eğilimi farklılaşmaktadır.

16. Öğrencilerin evinde internet bağlantısı olma durumuna göre şiddet ve değer eğilimi farklılaşmaktadır.

17. Bilgisayar oyunları oynama süresine göre, şiddet ve değer eğilimleri farklılaşmaktadır.

18. Örneklemin tercih ettiği dijital oyun türüne göre, öğrencilerin şiddet ve değer eğilimleri farklılaşmaktadır.

19. Öğrencilerin şiddete maruz kalma durumunda vereceği tepki durumuna göre şiddet ve değer eğilimleri farklılaşmaktadır.

20. Öğrencilerin okula silah veya kesici alet getirme durumuna göre, şiddet ve değer eğilimleri farklılaşmaktadır.

21. Öğrencilerin şiddet eğilimleri ile değer eğiliminin alt boyutları arasında bir ilişki bulunmaktadır.

### **1.5.ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI:**

1. Araştırma için seçilen örneklem evreni temsil edecek büyüklüktedir.

2. Örneklem grubundaki öğrenciler, araştırma sorularını gerçeğe uygun ve samimi bir şekilde cevaplamışlardır.

3. Araştırmaya katılan örneklemin şiddet eğilim düzeyini ölçmek için kullanılan “*Şiddet tutum ölçeği*” ve değer eğilim düzeylerini ölçmek için “*Manevi-İnsani Değerler Ölçeği (MİDÖ)*” araştırma için uygun, geçerli ve güvenilir ölçeklerdir.

4. Araştırmada kullanılan kaynakların bilimsel ve tarafsızlık ilkeleri göz önünde bulundurularak, geçerli ve güvenli olmalarına dikkat edilerek seçilmiştir.
5. Anketlerde sorulan sorular araştırmanın bütününe kapsayıcı niteliktedir.
6. Araştırma sonunda elde edilen verilerin değerlendirildiği istatistik ve analiz programları araştırmaya uygun ve güvenilirlerdir.

#### **1.6.ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI:**

1. Araştırma 2014-2015 öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma Rize ili sınırları içindeki liselerin 9, 10, 11, 12. sınıflarında okuyan öğrencilerden örnekleme dâhil olanlarla sınırlıdır. Araştırma sonuçları, örnekleme yer alan okul ve öğrenci gruplarıyla benzer nitelikteki okul ve öğrenci grupları için genellenebilir.
3. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, örneklemin şiddet eğilim ölçmek için kullanılan “*Şiddet tutum ölçeği*” ve diğer eğilimlerini ölçmek için kullanılan “*Manevi-İnsani Değerler Ölçeği (MİDÖ)*”’nin geçerlilik ve güvenilirliği doğrultusunda ölçtüğü kadarıyla sınırlıdır.
4. Araştırma bünyesinde kullanılan yöntem ve tekniklerle sınırlıdır.
5. Araştırmanın sonuçları, veri toplama ve değerlendirme araçlarıyla sınırlıdır.
6. Konu, araştırmacının elde ettiği kaynak ve verilerle sınırlıdır.

#### **1.7.ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ:**

Araştırma türleri genel olarak üç kısma ayrılmaktadır. *Betimsel (descriptive) araştırmalar, İlişkisel araştırmalar ve Müdahale araştırmaları.*<sup>9</sup> Betimsel yöntem, araştırmalarda ilk aşamayı oluşturur. Olay, olgu ve problemlerin anlaşılması, tanımlanması, gruplanması ve ilişkilerinin tespiti, bu tür araştırmalarla ortaya konmuş olur.<sup>10</sup> Eğitimde araştırmalar sadece olguların betimlenmesiyle kalmaz, aynı zamanda söz konusu olguya etkisi olabilecek olası ilişkiler de incelenir. Bu tür araştırmalar, “*İlişkisel*” araştırmalardır.<sup>11</sup> Araştırmamız şiddet ve değer olgularının

---

<sup>9</sup> Şener Büyüköztürk vd., *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Yayınları, Ankara, 2008, s.19.

<sup>10</sup> Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Özel Basım, Ankara, 1991, s. 59

<sup>11</sup> Şener Büyüköztürk, *age*, s.20.

tanımlanması açısından *betimsel*, birbiriyle ilişkisini ortaya koyması açısından *ilişkisel* bir araştırmadır.

Sosyal araştırmalarda olay ve olgular, değiştirilmeden olduğu gibi “*tasvir metodu*” ile ortaya konur. Olayların önem derecelerine göre sınıflandırılması tasvir metodu ile mümkün olmaktadır. Ampirik (uygulamalı) sosyal araştırmalarda tasvir metodunun özel bir şekli “*Survey*” dir. Buna “*Tarama modeli*” de denmektedir. Survey araştırmalarıyla objelerin, olay ve olguların, kavramların ne oldukları açıklanmaya çalışılır. Bu tür incelemeler, mevcut durumları, şartları ve özellikleri olduğu gibi ortaya koymaya çalışır. Örneklem surveyi olarak ta isimlendirilen bu metotla, belirli özelliklere sahip bir grubun belirli sorulara verdiği cevaplar üzerinden, olgunun daha önceki olay ve şartları da dikkate alınarak yorumlanması, değerlendirilmesi, yeni durumlara uygulanması ve genellemelere varılması sağlanır.<sup>12</sup>

Araştırmamız, bahsedilen nitelikleri taşıması açısından bir *ilişkisel-tarama (survey)* araştırmasıdır.

#### **1.7.1.Evren ve Örneklem:**

Araştırmamızın evrenini, 2014-2015 öğretim yılı içerisinde Rize ili sınırları içerisinde bulunan çeşitli liselerde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğretim yılı içinde liselerde öğrenim gören öğrenci sayısı 9708’dir.<sup>13</sup> Örneklemimiz ise, lise 1, 2, 3, 4. sınıflarda okuyan, her sınıf düzeyinden bir ve her okul türünden 4 sınıf olmak üzere, tesadüfi örneklem yoluyla seçilen toplam 680 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklemimiz evrenin yaklaşık % 7’sini oluşturmaktadır. Bu okullar, Endüstri Meslek Lisesi, Rize Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Fen Lisesi ve Güzel Sanatlar Lisesi olmak üzere 6 ayrı lise türünden oluşmaktadır. Örneklem bu şekilde seçilme nedeni, farklı okul türlerindeki öğrencilerin aile ve sosyo-ekonomik yapılarıyla, dindarlık ve değer algılarındaki farklılaşmasının, bu okul türleri arasında kıyasa imkân tanınmasıdır.

---

<sup>12</sup> Zeki Aslantürk, *Araştırma Metod ve Teknikleri*, İFAV Yay., İstanbul, 1999, s.101.

<sup>13</sup> Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan verilere göre.

### **1.7.2. Veri Toplama:**

Araştırmamız toplam 4 bölümden oluşmaktadır. Kuramsal ve teorik çerçeve, alan içinden ve dışından konumuzla ilgisi bulunan kitap, makale ve araştırma sonuçları değerlendirilerek oluşturulmuştur. Bu bölümlerde, sosyal araştırmalar için merkezi bir yere sahip olan “*Belge incelemesi*” (*Doküman incelemesi*) yöntemi ağırlıktadır. Bu yöntem, sadece özel anlamları olan belge ve evraklarla sınırlı değil, aynı zamanda insan davranışlarının açıklanmasına yardımcı olabilecek bütün kaynakları içine almaktadır.<sup>14</sup>

Nicel araştırma kısmında ise, tarama (survey) araştırmaları içerisinde en çok kullanılan veri toplama araçlarından biri olan “*anket tekniği*”<sup>15</sup> kullanılmıştır. Anket formu içerisinde “*Kişisel Bilgi Formu*”, “*Şiddet Eğilim Ölçeği*” ve “*Manevi-İnsani Değerler Ölçeği (MİDÖ)*” yer almıştır.

#### **1.7.2.1. Kişisel Bilgi Formu:**

Kişisel bilgi formu, örneklemin şiddet ve değer eğilimlerini ölçmeye, anlamaya ve değerlendirmeye yardımcı olabilecek bireysel bilgilerden oluşmaktadır. Bu form ile örneklemin, yaş, cinsiyet, ebeveynle ilgili durumlar, şiddeti gözlemleme, şiddete uğrama, film ve oyun tercihleri, vs. gibi demografik özelliklerini yansıtan bilgileri toplanmıştır.

#### **1.7.2.2. Şiddet Tutum Ölçeği:**

Erol Göka, Bülent Bayat ve Hakan Türkçapar tarafından 1995 yılında geliştirilmiş olup, MEB adına yapılan “*Ortaöğrenim kurumunda okuyan öğrencilerin saldırganlık ve şiddet eğilimleri*” adlı araştırmada kullanılmıştır.<sup>16</sup> Ölçekte, cevapların değerlendirilmesinde, “çok uygun=4”, “uygun=3”, “kısmen uygun=2”, “uygun değil=1” olmak üzere 4’lü derecelendirme kullanılmıştır. Ölçekten örneklemin alacağı en düşük puan  $20 \times 1 = 20$ , en yüksek puan  $20 \times 4 = 80$  puandır.

Ölçeğin kapsam geçerliği ve güvenirlik testleri Göka ve arkadaşları tarafından yapılmıştır. Uysal tarafından ölçeğin güvenirliğini sınamak üzere yapılan testte, iç

<sup>14</sup>Geniş bilgi için bkz. Philipp Mayring, *Nitel Sosyal Araştırmalara Giriş* (Çev. Adnan Gümüş-M. Sezai Durgun), Bilgesu Yayınları, Ankara, 2011, s.51.

<sup>15</sup>Geniş bilgi için bkz. Saim Kaptan, *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Tekışık Ofset, Ankara, 1991, s.61.

<sup>16</sup>Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı, *Aile İçinde ve Toplumsal Alanda Şiddet*, Bilim Serisi 113, Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, 1998, s.47.

tutarlılık kapsamında güvenilirlik katsayısı iki farklı zamanda .78 ve .87 bulunmuştur. Uygulanan Split Half (Yarıya Bölme) testinde 1. yarı Alpha değeri .74 ve 2. yarı Alpha değeri .81 ve tamamı için Spearman-Brown testi sonucu .86'dır.<sup>17</sup> Bizim çalışmamızdaki 680 kişilik örneklem grubu için hesaplanan Cronbach's Alfa değeri .85 olarak bulunmuştur. Aynı zamanda uygulanan Split Half testinde ise, 1. yarı için Cronbach's Alfa değeri .73; 2. yarı için .78 olarak bulunmuştur. Bu değerler, Göka ve arkadaşları tarafından geliştirilen Şiddet Tutum Ölçeğinin, örneklem grubumuz için uygun olduğuna bir kanıt teşkil etmektedir.

#### **1.7.2.3. Manevi-İnsani Değerler Ölçeği (MİDÖ):**

Araştırmanın diğer bir veri toplama aracı olarak öğrencilerin değer eğilimlerini ölçmek üzere, likert tipi değer eğilim ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçek, araştırmacı tarafından öncelikle bu tezde kullanılmak üzere geliştirilmiştir.

##### **1.7.2.3.1. Araştırma Grubu:**

Manevi-İnsani Değerler Ölçeği (MİDÖ)'nin geliştirme çalışması, 2014 yılı başında Trabzon ve Giresun illerindeki İmam Hatip Lisesi ve Anadolu liselerinde öğrenim gören toplam 354 öğrenciden elde edilen verilere dayalı olarak yapılmıştır. Bu çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden 211'i İmam Hatip lisesinde, 143'ü Anadolu lisesinde bulunmaktadır. Öğrencilerin 169'unu erkekler, 185'ini kızlar oluşturmaktadır.

##### **1.7.2.3.2. Veri Toplama Aracının (MİDÖ) Geliştirilme Süreci:**

MİDÖ'nün geliştirilmesinde, tutum ve yetenek testlerinin geliştirilmesindeki işlem basamakları uygulanmıştır.<sup>18</sup> Buna göre öncelikle literatür taraması yapılmış ve konuyla doğrudan ya da dolaylı ilgili olan kaynaklar taranmıştır. Literatür taraması sonrasında elde edilen bulgulara göre madde yazımına geçilmiştir. Madde yazımında daha önce yapılmış benzer çalışmalarda kullanılan ifadelere, sınırlı sayıda yer verilmiştir.

Ölçeğin ölçmeyi planladığı değerler, ortaöğretimde bulunan bütün derslerin müfredatında geçen ve kazandırılması amaçlanan hedef değerler arasından

<sup>17</sup>Aynur Uysal, *Şiddet Karşıtı Programlı Eğitimin Öğrencilerin Çatışma Çözümleri, Şiddet Eğilimleri ve Davranışlarına Yansıması*, DT, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2003, s.47.

<sup>18</sup>Geniş bilgi için bkz. Hasan Şeker, Başaran Gençdoğan, *Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme*, Ankara 2006, s. 4.

belirlenmiştir. Ortaöğretim müfredatı içerisinde yer alan derslerin hemen hepsinde bir kısım değerlerin kazandırılması hedeflenmiştir. Ancak sayıca en çok değer, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi müfredatıyla İmam-Hatip Lisesi Mesleki Dersler müfredatlarında bulunmaktadır. Başta bu iki müfredat olmak üzere diğer tüm derslerin müfredatlarından hareketle, değerlerin bir listesi oluşturulmuştur. Daha sonra bu listedeki değerler, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun genel amaçlar bölümünde geçen “.....*millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren*.....” ifadesine atfen önce 5 ana bölüme ayrılmıştır. Ölçekte geçen ve değerleri ölçmeyi amaçlayan ifadeler, bu beş ana başlık altındaki değerler esas alınarak oluşturulmuştur. Ayrıca değerlerle ilgili olarak daha önceden geliştirilmiş sınırlı sayıda ölçek incelenerek toplam 110 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Daha sonra bu madde havuzu, “uzman değerlendirme formu” haline getirilerek Din Eğitimi, Din Psikolojisi, Din Felsefesi, Eğitim Yönetimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ve Ölçme Değerlendirme alan uzmanlarından oluşan uzman akademisyenlere gönderilmiştir. Maddelerin geçerliliği ve uygunluğuna ilişkin akademisyen değerlendirmelerinin analizi neticesinde, uzman görüşlerinin uyuşma gösterdiği maddeler formda tutulmuş, çıkarılması istenen maddeler formdan atılmış, önerilen yeni maddeler bu forma eklenmiştir. Bu işlemlerden sonra maddelerin sayısı 57’ye indirilmiştir. Yukarıda belirtildiği gibi 354 kişilik bir öğrenci grubuyla, 57 maddelik form uygulanmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizi sonunda faktör yükü .30’un altında olan maddeler elenerek madde sayısı 36’ya düşürülmüş, daha sonra uç değerde olan maddeler çıkarılarak ölçekteki madde sayısı 23 olarak belirlenmiştir. Elde edilen nihai form 680 kişilik örneklem grubuna uygulanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

MİDÖ’nün cevaplarının puanlamasında 5’li derecelendirme kullanılmıştır. Buna göre ölçekte yer alan maddelerin deneklerin eğilimlerine uygun olup olmadığını, “çok uygun=5”, “uygun=4”, “kısmen uygun=3”, “uygun değil=2” ve “hiç uygun değil=1” seçeneklerinden birini işaretleyerek cevap vermeleri istenmiştir.

Ölçme aracı, manevi değerler (dini) ve insani değerlerden sevgi, duyarlılık ve saygı olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçme aracının ölçmek istediği

değerler bunlarla sınırlıdır. MİDÖ'den alınabilecek en yüksek puan  $23*5=115$ , en düşük puan  $23*1=23$ 'tür. Alt boyutların puanlarına bakıldığında, *Manevi değerler* alt boyutunda öğrencilerin alacağı en yüksek puan  $11*5=55$ , en düşük puan  $11*1=11$ ; *Sevgi* boyutunda öğrencilerin alacağı en yüksek puan  $3*5=15$ , en düşük puan  $3*1=3$ ; *Duyarlılık* alt boyutunda öğrencilerin alabileceği en yüksek puan  $5*5=25$ , en düşük puan  $5*1=5$ ; *Saygı* boyutunda öğrencilerin alabileceği en yüksek puan ise  $4*5=20$ , en düşük puan ise  $4*1=4$ 'tür. Yüksek puan olumlu-yüksek değer eğilimi, düşük puan ise olumsuz-düşük değer eğilimi olarak yorumlanmıştır.

#### 1.7.2.3.3.MİDÖ'nün Geçerlik ve Güvenirliği:

Geçerlik, testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini ne derece doğru ölçtüğüyle ilgili bir kavramdır. Bir başka ifadeyle amaçlanan ölçmenin gerçekleştirilebilme derecesidir. Bir ölçme aracının geçerliğini kontrol etmede çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bunlarda ikisi madde ve faktör analizidir. Faktör analizi, yapı geçerliliğine ilişkin, “bir test, ölçtüğü var sayılan şeyi ölçüyor mu?” sorusuna cevap bulmak için yapılır. Yapı geçerliliğinde amaç ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak olduğunda, “açımlayıcı faktör analizi”nden söz edilir.<sup>19</sup>

#### 1.7.2.3.4.Açımlayıcı Faktör Analizi:

Kaiser Mayer Olkin (KMO) değeri ve Bartlett testi sonuçlarına göre, araştırmada yer alan örneklemelerin uygunluğu kanıtlanmaya çalışılmıştır. Elde edilen veriler aşağıdaki Tablo 1’de gösterilmiştir.

| Tablo 1: MİDÖ'ye İlişkin KMO Değeri ve Bartlett Testi Sonuçları |            |         |
|-----------------------------------------------------------------|------------|---------|
| KMO                                                             |            | ,892    |
| Bartlett Testi                                                  | Chi-Square | 887,370 |
|                                                                 | df         | 253     |
|                                                                 | p          | ,000    |

Tablo 1 incelendiğinde, örneklem uygunluğunu belirlemek için KMO değeri ,892 olarak hesaplanmıştır. KMO değeri 1’e yaklaştıkça mükemmel, 0,70 ve 0,80

<sup>19</sup> Büyüköztürk vd, *age*, s.105.

arası iyi, 0,60 ve 0,70 arası vasat, 0,50'nin altında ise kabul edilemez, olarak nitelenmektedir. Bulunan bu değerlerin açımlayıcı faktör analizi için geçerli ölçüt olarak kabul edilen ,60'dan büyük olduğu görülmektedir. Bunun yanında Ki-Kare değerleri anlamlı düzeydedir. Ayrıca Bartlett test sonucuna göre ,000 olarak ölçülen “p” değerinin de anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. ( $p < ,05$ )

| <b>Tablo 2: MİDÖ'nün Faktör Yapısı</b> |                   |           |           |           |
|----------------------------------------|-------------------|-----------|-----------|-----------|
| Madde No                               | Faktör Yük Değeri |           |           |           |
|                                        | 1. Faktör         | 2. Faktör | 3. Faktör | 4. Faktör |
| MİDÖ 1                                 | ,513              |           |           |           |
| MİDÖ 2                                 | ,619              |           |           |           |
| MİDÖ 3                                 | ,703              |           |           |           |
| MİDÖ 4                                 | ,761              |           |           |           |
| MİDÖ 5                                 | ,390              |           |           |           |
| MİDÖ 6                                 | ,722              |           |           |           |
| MİDÖ 7                                 | ,813              |           |           |           |
| MİDÖ 8                                 | ,655              |           |           |           |
| MİDÖ 9                                 | ,650              |           |           |           |
| MİDÖ 10                                | ,664              |           |           |           |
| MİDÖ 11                                | ,512              |           |           |           |
| MİDÖ 17                                |                   | ,727      |           |           |
| MİDÖ 21                                |                   | ,802      |           |           |
| MİDÖ 22                                |                   | ,691      |           |           |
| MİDÖ 14                                |                   |           | ,649      |           |
| MİDÖ 15                                |                   |           | ,787      |           |
| MİDÖ 16                                |                   |           | ,764      |           |
| MİDÖ 19                                |                   |           | ,314      |           |
| MİDÖ 23                                |                   |           | ,363      |           |
| MİDÖ 12                                |                   |           |           | ,670      |
| MİDÖ 13                                |                   |           |           | ,704      |
| MİDÖ 18                                |                   |           |           | ,705      |
| MİDÖ 20                                |                   |           |           | ,625      |
| Faktör Varyans Oranları                | 21.05             | 10.72     | 9.34      | 9.20      |
| Toplam Varyans Oranı                   | 50.33             |           |           |           |
| Cronbach Alpha                         | .863              | .738      | .704      | .653      |
| Toplam Cronbach Alpha                  | .849              |           |           |           |

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, MİDÖ'nün 4 faktörden oluştuğu saptanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin madde yükleri ,314 ile ,813

aralığındadır. Ölçeği oluşturan faktörlerin açıkladığı varyans oranları, 1. Faktör % 21,05; 2. Faktör %10,72; 3. Faktör % 9,34 ve 4.Faktör % 9,20'dir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranı ise % 50,33'tür.

Ölçekte yer alan maddelerin içeriği dikkate alınarak yapılan isimlendirme ile, faktörlerin isimleri ve içerdikleri maddeler şu şekildedir: Faktör 1: *Manevi (Dini) Değerler* (MİDÖ 1, MİDÖ 2, MİDÖ 3, MİDÖ 4, MİDÖ 5, MİDÖ 6, MİDÖ 7, MİDÖ 8, MİDÖ 9, MİDÖ 10, MİDÖ 11; Faktör 2: *Sevgi* MİDÖ 17, MİDÖ 21, MİDÖ 22; Faktör 3: *Duyarlılık* MİDÖ 14, MİDÖ 15, MİDÖ 16, MİDÖ 19, MİDÖ 23; Faktör 4: *Saygı* MİDÖ 12, MİDÖ 13, MİDÖ 18, MİDÖ 20.

Bunun yanında her bir boyut için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları *Manevi Değerler* için .86, *Sevgi* için .73, *Duyarlılık* için .70, *Saygı* için .65 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geneli için hesaplanan güvenirlik katsayısı .84'dür. Bu değerlerin 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0,70 ve 0,80 arası iyi, 0,60 ve 0,70 arası vasat, 0,50'nin altında ise kabul edilemez, olduğunu düşünürsek, ortaya çıkan bu sonuçlara göre, geliştirilme çalışması yapılan MİDÖ'nün güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

### **1.7.3.Verilerin Analizi:**

Veriler SPSS programında analiz edilerek, yorumlanmıştır. Verilerin analizinde ve hipotezlerin test edilmesinde, frekans (f), yüzde (%), karşılaştırma testlerinde Varyans Analizi (ANOVA-F testi), t-testi, Tukey ve Chi-square (Kay-Kare) testleri, güvenirlik için ise Cronbach Alpha ve Split Half (Yarıya Bölme) testleri kullanılmıştır.

## II. BÖLÜM

### KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1.KAVRAMSAL ÇERÇEVE

##### 2.1.1.Kavram olarak Şiddet

Kavram olarak “şiddet” Türkçe’de; kaba güç, sertlik, yeğlilik<sup>20</sup>, duygu ve davranışlarda aşırılık, karşıt görüşte olanlara kaba kuvvet kullanma gibi anlamlarda kullanılmaktadır.<sup>21</sup> Semantik köken itibariyle Arapça bir ifade olan şiddet,<sup>22</sup> anlam açısından daha çok “*unf*” kavramıyla birleşir. “*Unf*” kavramında ise, yumuşaklığın zıddı, bir şeyi zor ve cebir kullanarak yerine getirme gibi anlamların yanısıra, kaos, kargaşa, tehdit ve hakaret gibi anlamlar mevcuttur.<sup>23</sup> Kelime olarak şiddet, Kur’an’da yaklaşık 100’e yakın ayette “*şedîd*” ve buna yakın vezinlerle geçmektedir. Ayetlerin büyük bir kısmında bu kavram, inanmayan ve inkâr edenlerin ahirette karşılaşacakları azabın yoğunluğunu,<sup>24</sup> bir kısmında ise, ayetlerde bahsedilen durumların yoğunluğunu<sup>25</sup> belirtmek için kullanılmıştır.

Şiddet sözcüğü birçok batı diline Latince “*violentia*” kelimesinin aktarımı ile girmiştir. Şiddet kullanmak, sert, acımasız kişilik, değer bilmemek ve kurallara karşı gelmek gibi anlamları taşıyan bu kavramın kökeni “*vis*” dir. Vis ise güç, yetke, erk, şiddet ve bedensel gücü simgeler.<sup>26</sup> Oxford English Dictionary’de 500’den fazla anlam çeşitliliği içinde kullanılan kavramın; bedensel yaralanmaya neden olma, kişisel özgürlüğü zor kullanarak engelleme, doğal süreçlere ve alışkanlıklara engel olma, kısıtlamalar getirme, sertlik, haşinlik gibi anlamları vardır.<sup>27</sup> Yukarıdaki

<sup>20</sup> Orhan Hançerlioğlu, *Felsefe Sözlüğü*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1970, s. 348.

<sup>21</sup> TDK, *Türkçe Sözlük*, Ankara, 1998, s.2093.

<sup>22</sup> İbn Manzur, *Lisânu ’l-Arab*, Dârul-Fıkr, Beyrut, 1994, c.3, s. 232

<sup>23</sup> *Age*, s.257.

<sup>24</sup> Ali İmran 4, Mâide 2, Mü’minûn 77, Sebe 46, Hadîd 20, vd.

<sup>25</sup> Kasas 78, Haşr 13, Nâziat 27, vd.

<sup>26</sup> Artun Ünsal, *Genişletilmiş Şiddet Tipolojisi*, Cogito, Sayı:6-7, 1996, s.30

<sup>27</sup> [www.oed.com](http://www.oed.com), Erişim Tarihi: 7/30/2013.

kullanımlarıyla birlikte şiddet sözcüğünün gündelik hayattaki yaygın kullanımı da dikkate alındığında, temel anlamın “güç” kavramında birleştiği görülür. Bu yüzden şiddet dendiği zaman, öncelikle akla gelen bir “*bedensel davranışlar ve eylemler dizisi*” olmaktadır.<sup>28</sup>

İngilizce’de, şiddet anlamına gelen “*violence*” kavramıyla, ihlal/tecavüz anlamına gelen “*violation*” kavramları arasındaki ilişkiye dikkat çeken Parkin, bunların birbirinin semantik tamamlayıcısı olduğunu ifade eder. Buradan hareketle şiddetin, fiziksel bir zor yoluyla sınırlama, tahrip, veya bu zorun hukuk ötesi kullanımı gibi, birbirinden farklı anlamlara karşılık geldiğini belirtir.<sup>29</sup> Antropolog Parkin, otoritenin şiddeti haklılaştırma adına, zor kullanmanın kurumsallaşması ve hukuki zemine oturmasıyla meşruiyet kazanabileceği ve bunun şiddet olarak isimlendirilemeyeceği fikrine vurgu yaparak, bunun şiddetle ilgili meşruiyet sorunlarına yol açabilecek bir görüş olduğunu belirtir. Böylesi bir anlayışta cezaevlerinde görevlerini yerine getiren gardiyanlar tarafından uygulanan fiziksel zor ve onu yöneten kural, yasa önünde şiddet olarak adlandırılmaz. Fakat gardiyanlar belirli idare standartlarının ötesine geçmiş bulunurlarsa, artık şiddet haline gelir.<sup>30</sup>

Michaud ise, şiddetin; “*Bir kişiye, güç ve baskı uygulayarak isteği dışında bir şey yapmak veya yaptırmak, şiddeti uygulama eylemi, duyguların kabaca ifade edilmesine olan doğal eğilim, bir şeyin karşı konulamaz gücü, bir eylemin hoyrat yapısı*” olduğunu ifade ederek, yapısal olarak hem olay ve olguların kendisi, hem de bu olay ve olguların varoluş üslubunun şiddetle ilgili olduğunu ortaya koyar.<sup>31</sup> Ancak her durumda şiddet, huzurun karşıtı olan ve onu bozan, ortadan kaldıran, ölçüleri aşan, kuralları çiğneyen bir gücü ifade eden kapsayıcı üst bir kavramdır.

Şiddet kavramıyla ilgili en önemli zorluklardan birisi, kavramın tanımlanması ve sınıflandırmasında ortaya çıkmaktadır. Şiddet aslında insandaki temel eğilimlerden biridir. Ve bu eğilim birbirinden farklı tezahürlerle onun davranışlarında ortaya çıkar. Dayak, hakaret, küfür, bir babanın çocuğuna tehdit dolu

<sup>28</sup> Yves Michaud, *Şiddet*, İletişim Yayınları, İstanbul, 1991, s.6

<sup>29</sup> David Parkin, *Şiddet ve İrade* (Antropolojik Açıdan Şiddet içinde), Ayrıntı Yayınları, (Çev. Dilek Hattatoğlu), İstanbul, 1989, s. 250.

<sup>30</sup> Age, s.250.

<sup>31</sup> Yves Michaud, *age*, s.5.

bakışlarından, terör, soykırım, bölgesel ya da küresel çaplı savaşlara varıncaya kadar verebileceğimiz sayısız örneklerin hepsi şiddetin kavram ağı içerisinde yer almaktadır. İnsana ait bir olgu olarak, tarihi insan kadar eski olması, toplumdan topluma, kültürden kültüre, hatta insandan insana değişebilir olması, teknolojiyle beraber gelişip yenilenmesi, şiddetin hem niceliksel hem de niteliksel olarak çoğalmasına zemin hazırlamıştır. Bütün bu etkenler şiddeti tanımlamayı ve sınıflandırmayı zorlaştırmaktadır.

Genel olarak şiddet, dar ve geniş anlamlarıyla iki ayrı şekilde tanımlanabilir:<sup>32</sup> Dar anlamıyla şiddetten, ölçülebilir nitelikleriyle fiziksel şiddet anlaşılır. İnsanların bedensel bütünlüğüne, dışarıdan yöneltilen sert ve acı verici davranışlardır. Ölüm, yaralama, tecavüz, yağma, yol kesme, adam kaçırma ve rehin alma gibi canı ve sağlığı veya bireysel özgürlüğü tehlikeye atan durumlar, intihar ve intihara teşebbüs gibi kendi yönelik durumlar ve mala verilen zararlar, şiddetin dar anlamı içerisinde yer alır. Böylesi durumlarda, şiddet cürümünün bizzat kendisi veya sonuçları, kimi zamanda her ikisi birden görünür durumdadır. O halde dar anlamda şiddeti “*görünür şiddet*” olarak anlamamız mümkündür.

Geniş anlamıyla şiddet ise, fiziksel/ruhsal etkileri açıkça görülemeyen ve ölçülemeyen, ancak doğrudan ya da dolaylı olarak hissedilebilen olay ve olgulardır. Mala verilen fiziksel zararın dışındaki ekonomik şiddet, medyatik şiddet, trafik terörü, inanç ve değerlere yönelik baskılar, çevresel tahribatlar, tarihi mirasın ihmali ve sağlıksız kentleşme örnek olarak verilebilir. Bahsedilen bu durumlarda olayın kendisi ortadadır, sonuçları ise kısa veya uzun vadede belirir. Ancak durum ilk bakışta şiddet gibi algılanmaz. Bu örnekleri “*gizli şiddet*” olarak adlandırabiliriz.

Hobart bu tür bir şiddeti *örtük şiddet* olarak niteler.<sup>33</sup> Ona göre şiddet, bir takım kuramların düşündüğünden çok daha yaygındır. Çünkü şiddet kendini bir yerden bir yere kaydırabilen ya da kılık değiştirme yoluyla farklı biçimlerde kendini, yetişkin-çocuk, genç-yaşlı, kadın-erkek, zengin-fakir yöneten-yönetilen öğrenen-öğreten gibi her kesimde gizleyebilecek bir yapıdadır. Ayrıca eylemlerdeki niyet unsuru şiddeti açıklamayı zorlaştırmaktadır. Çünkü insanların bir davranışı yaparken

---

<sup>32</sup>Ünsal Artun, *agm*, s.32.

<sup>33</sup>Mark Hobart, *Şiddet ve Susku*, Cogito, Sayı: 6-7, 1996, s.59.

içinde bulundukları koşulları belirlemekle, bu koşulları o davranışın nedenleri olarak saymak aynı şey değildir. Niyet ise normal şartlarda davranışın niteliğini belirlemede bireysel bir kriter olabilmesine rağmen, bir davranışın şiddet olup olmadığı yalnız niyetle belirlenebilen bir şey olmanın ötesindedir.

### 2.1.2.Şiddet Olgusuna Alansal Yaklaşımlar

Günümüzde tanımı ve şartları büyük oranda belirginlik kazanmış olsa da birçok olgudan farklı olarak şiddet, zamana göre yeniden anlam ve nitelik kazanabilen bu sebeple üzerinde yeniden düşünülmesi gereken bir konu olma özelliğini taşımaktadır. 19. yy'a kadar tek başına ele alınan bir kavram olmayan şiddetin, sosyal bilimler tarafından çeşitli boyutlarıyla ele alınması yeni bir olaydır.<sup>34</sup> Psikoloji, sosyoloji, antropoloji, hukuk gibi birçok alan kendine ait yaklaşımlarla şiddeti tanımlama ve açıklama gayreti içinde olmuşlardır.

Psikolojik yaklaşımlar şiddet sorunu ele alınırken arka planındaki psikolojik süreçlerden hareket eder. Korku, öfke, saldırganlık vb. duygular, şiddetin ortaya çıkışında veya sonuçlarında göz önünde bulundurulur. Örneğin, Steinmetz<sup>35</sup> şiddeti *“bireyin yaralanmasına, sindirilmesine, öfkelenirilmesine ve duygusal baskı altına alınmasına yol açan fiziki veya herhangi bir şekildeki davranış ve muamele biçimi”* olarak tanımlarken, davranışın ortaya çıkardığı fiziksel sonuçların yanında psikolojik sonuçlara da dikkat çekmiştir. Psikolojik yaklaşımlarda genel itibarıyla, şiddet ve saldırganlık davranışları birbirinden ayırt edilerek izah edilir. Şiddet daha çok bir olgunun aşırı yoğunluğunu, sertliğini, kaba ve sert davranışları nitelerken beden gücünün kötüye kullanılmasını, yakan, yıkan eylemleri, taşlı sopalı silahlı saldırıları, bireye ve topluma zarar veren etkinlikleri belirler. Saldırgan davranışlar ise, kalıplaşmış olup, kızgınlık, öfke durumunu dışa yansıtan yüz mimiğinden ya da bir sözcükten, yakıp yıkan şiddet eylemlerine kadar geniş olan bir yelpazeyi içine alır.<sup>36</sup> Özetle, psikolojik yaklaşımlar şiddet olgusuna, birey, duyguları ve bu duyguların altında yatan psikolojik sâikler merkezinde yaklaşır.

<sup>34</sup> Çiğdem Arkan, *Sosyal Hizmetler Açısından Şiddet ve Bir Türü Olarak Evlilikte Kadına Yönelik Şiddet*, Hacettepe Üniversitesi sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi, c.5, s.1, 1987, s.75.

<sup>35</sup> Susan Steinmetz, *The Violent Family, Violence in the Home Interdisciplinary Perspectives*, Edited By: Mary Lystad Brunner/Mazel Publishers, New York, 1986, p.51-65.

<sup>36</sup> Özcan Köknel, *Bireysel ve Toplumsal Şiddet*, Altın Kitaplar, İstanbul, 2000, s.20.

Sosyolojik açıdan şiddete yaklaşımlarının temelinde ise, toplum ve toplumsal olgular vardır. Bu sebeple tanımlarda bu noktalara vurgu yapılır. Ergil'in şiddet tanımı buna örnektir: “Bir kişi veya topluluğun, fiziksel ve ahlaki bütünlüğüne, mülkiyetine, kültürel ve sembolik değerlerine karşı, herhangi bir birey, grup ya da örgütlü bütünlük tarafından verilen zarar veya fiziksel/psikolojik acı.” Bu tanıma göre şiddet, çatışan çıkarları olan tarafların arasındaki sosyal ilişkilerden kaynaklanmaktadır.<sup>37</sup> Ayrıca sosyolojik yaklaşımlara göre, sosyal yapı ve bu yapıyı etkileyen dinamikler şiddetle ilgilidir. Bir ülkede veya bir bölgede, bir grup ya da gruplar tarafından gerçekleştirilen olaylar anlamına gelen *toplu şiddetle*, toplumların şiddet duygu ve davranışları açısından hangi düzeyde olduklarını ifade etmeye yönelik olan *toplumsal şiddet* kavramları birbirinden farklı, ama birbiriyle iç içe geçmiş kavramlardır. Terör, suikastler, toplu intihar olayları ayaklanmalar, protestolar, etnisite, dinsel veya mezhepsel çatışmalar, savaşlar toplu şiddete örneklerdir. Şiddetin toplum içinde veya topluma nasıl sunulduğu veya toplumun buna nasıl reaksiyon gösterdiği ve toplum içinde meşruiyeti gibi konular ise, daha çok toplumsal şiddet kavramıyla ilgili ele alınabilecek konulardır. Hem toplu şiddet olayları hem de toplumsal şiddet olgusu sosyolojinin şiddete yaklaşımında ön planda olan kavramlardır.

Sosyolojik yaklaşımlara göre şiddetin nedenlerinin 4 temel yaklaşımda incelenmesi gerekir: Bunlar kültürel, yapısal, ilişkisel ve ekonomik etkenlerdir.

*Kültürel nedenlere göre şiddet*, toplumda bazı durumlarda, belli şahıslara veya gruplara karşı kullanımının kabul gördüğünü ve bu yanlış yargının kuşaktan kuşağa geçtiği üzerinde durur.

*Yapısal nedenler*, yoksulluğun ve imkânsızlıkların insanları kanuni olmayan yollardan isteklerine ulaşmaya ve şiddet kullanmaya ittiğini öne sürmektedir.

*İlişkisel yaklaşım ise*, şiddetin bir dizi tahriksel davranış ve sözler sonucunda ortaya çıktığı varsayımını ileri sürmektedir. Buna göre eğer ortamda şiddet içerikli davranışlar varsa, bunu gören diğer kişiler de bu durumlardan etkilenerek aynı davranışa yönelebilmektedir.

---

<sup>37</sup> Doğu Ergil, *Şiddetin Kültürel Kökenleri*, Bilim Teknik Dergisi, Şubat 2001, s.40-41.

*Ekonomik yaklaşım ise*, kişilerin şiddet sonucunda elde edecekleri kâr ve zarar hesabını yaparak bu tür davranışlara yöneldiklerini öne sürer. Eğer kişi yapacağı davranışın kendisine kar-zarar ölçeğinde yararlı olacağını düşünürse bu tip davranışa yönelebilecektir.<sup>38</sup>

Kültürü, toplumların varlığı için vazgeçilmez bir unsur olarak gören antropologlar ise, şiddetin en iyi şekilde yine kültürel ortamlar içinde incelendiğinde anlaşılabilirliğini savunmuşlardır. Çünkü şiddet, din, ideoloji, estetik kültür, mitoloji gibi kültürün birçok unsuru içinde değişik imajlarla ortaya çıkabilmektedir.<sup>39</sup> Antropolojik yaklaşımların geneli insan bedenine zarar veren ve kültürel olarak meşru görülmeyen davranışları, şiddet kavramı içinde inceler. Çünkü şiddetin varlığını belirleyen ölçüt, kültürel kabullerdir.<sup>40</sup> Ancak antropolojik yaklaşımlar, kültürün toplumdan topluma değişiklik arz etmesinden dolayı, şiddet için toplumlar arası genel kabullerin oluşması konusunda kuşkuludur. Çünkü bir kültürde şiddet olarak görülen bir eylem, diğer kültürde şiddet olarak görülmediği gibi sosyal veya bireysel açıdan yararlı bile bulunabilir. O zaman amaç, sosyal ve kültürel bir kaynak olarak şiddetin gücünün altında yatan nedenleri bulmak olmalıdır. Sosyal hedeflerin karşılanması için şiddet neden kolaylıkla seçilmektedir? Barış içindeki toplumlarda bile şiddet imajları neden bu kadar belirgindir? Bu sorulara antropoloji geleneğinin verdiği cevaplar “kültür” eksenlidir. Uygulamaya karşı simgesel kullanım, görünür olanla görünmeyen etkiler, fiziki olana karşı kavranabilen etkiler ve içsel olana karşı (psikolojik sebepler), dışa yönelik olan (toplumun zorlamalarından doğan) gibi karşıt hususlarda rehber antropoloji geleneğidir. Anlaşıldığı üzere, antropolojik yaklaşımlara göre şiddet bireysel değil, kültürel bir meseledir. Ancak antropologlar, şiddetin kültürel nedenlerinin yanında bu nedenlere etkide bulunan diğer toplumsal, ekonomik ve siyasal nedenler üzerinde de durmanın gerekli olduğunu düşünürler.<sup>41</sup>

Kültürle kuvvetli bir ilişkisi olan şiddetin, toplumsal dönüşüm, değer oluşturma, toplumsallaştırma ve kültürel aktarımda önemli bir yeri vardır. Çünkü

---

<sup>38</sup> Oğuz Polat, *Çocuk ve Şiddet*, Der Yayınları, İstanbul, 2001, s.15.

<sup>39</sup> David Riches, *Şiddet Olgusu*, (Antropolojik Açıdan Şiddet içinde), Ayrıntı Yayınları, (Çev. Dilek Hattatoğlu), İstanbul, 1989, s. 7.

<sup>40</sup> Kudret Emiroğlu-Suâvi Aydın, *Antropoloji Sözlüğü*; Ankara, 2003, s.766.

<sup>41</sup> David Riches, *age*, s.8.

şiddet kültürel olarak kabul gördüğünde bir davranış biçimi olarak aktarılır.<sup>42</sup> İnsanoğlu yaşadığı çevrede, ailede veya aile dışındaki eğitim sürecinde, toplumun şiddetle ilgili algılarını, bilinçli ya da bilinçsiz şartlandırmalarla kültürlene yoluyla kazanır. Toplumsal yapıda ise çocuklar, yetişkinlerden öğrendiklerini taklit yoluyla kazanarak dil, yazı, oyun vb. birçok araçla, gelecek kuşaklara aktararak şiddetin birer taşıyıcısı olurlar.

Bu konuda Durkheim, çocukların yetiştirilme biçimlerinin, şiddet gibi toplumsal olgular hakkında bilgi verdiğini belirtir. O'na göre küçük yaşlardan itibaren maruz kalınan kültürel baskılar bir tür şiddettir. Çocuklar doğdukları andan itibaren, belli saatlerde uyumaya, yemeye ve itaat etmeye zorlanırlar. Çocuğun etkisinde kaldığı bu baskı, doğrudan doğruya çocuğu biçimlendirmeye çalışan kültürel değerlerin baskısıdır ve çocuğu baskılama konusunda anneler, babalar ve öğretmenler toplumsal değerlerin birer temsilcileri ve araçlarıdır.<sup>43</sup>

Şiddet belirli eylemleri yapanlardan çok, onların tanığı veya kurbanı olanlara ait bir ifadedir. Yani şiddet bir üçgen içinde gerçekleşir. Aktör, kurban ve tanıklar. Tanıkların bazen kimin tarafında yer aldığı bilinemez. Çoğunlukla kurbanın tarafında olsalar da, bu her zaman böyle gerçekleşmeyebilir. Kurban kendisine maruz görülen bir şiddet olayının varlığından bahsediyorsa, bununla sadece eylemin zarar verdiğini değil, aynı zamanda gayrı meşruluğunu ifade ediyor demektir. Aktör ise, kendi açısından, gerçekleştirdiğı şiddetin meşruluğunu iddia edecektir. Bunu yaparken davranışını haklı göstermenin en kolay yolu, yaptığını kaçınılmaz bir durum gibi sunmasıdır. Bu şekilde, kurbanın kendini savunma imkânını da kısıtlamış olmaktadır. Riches, bu duruma “*taktik caydırıcılık*” adını verir.<sup>44</sup> Taktik caydırıcılık şiddet davranışını makulleştirmenin diğeri adı olup, şiddet davranışının gerçek amacından farklı bir şeydir. Örneğin, bir genç kızın istemediğı biriyle evlendirilmek istenmesi ya da sevdiği biri için evden kaçması sebebiyle cinayete kurban gitmesinde “namusun kirlenmesi”, cinayeti makulleştirmenin adı olurken, şiddetin gerçek sebebi çevre ya da grup baskısıdır. Şiddetin aktörleri için taktik caydırıcılık hayati önem taşır. Çünkü eylemlerini açıklamaları istendiğı takdirde, kendilerini bu şekilde

<sup>42</sup> Meryem Bulut, *Şiddet ve Çocuk*, Asil Yayınları, Ankara, 2010, s.1

<sup>43</sup> Sezgin Kızılcıkel, *Sosyoloji Teorileri*, Yunus Emre Yay. Konya, 1994, s.182.

<sup>44</sup> David Riches, *age*, s.15.

savunabilirler. Ayrıca bundan sonraki benzer eylemlerini de öncesinden garanti altına almış olurlar.

O halde buradan hareketle söyleyecek olursak ister ailede, ister okulda, toplumsal herhangi bir alanda veya durumda, ister küresel çapta, ister dini bir amaçla olsun şiddete başvuranların kaçınılmaz bir refleks olarak gösterdikleri üç dayanak bulunmaktadır. Bu üç dayanak noktası insanın en güçlü temel eğilimlerinden biri olan şiddetle münasebetini kuvvetlendirmekte, sonuç olarak şiddetin çoğalmasına da bir dayanak olmaktadır. Bunlar:

1. Aklileştirme (Uyguladığı şiddete mantıklı sebepler bulma)
2. Vicdanileştirme (Karşıdakinin iyiliği için bunu yaptığını ifade etme; Kötülüğün kökünü kazımak için veya iyiler için savaştığını ifade etme<sup>45</sup> yaklaşımında olduğu gibi.)
3. Dinileştirme-İdeolojisine Uydurma (Kutsal metinlerden destek bulma veya şiddeti dini-ideolojik bir temele oturtma).

Şiddet sonuçları itibariyle hukukunda başlıca konularındandır. Sosyal ve psikolojik tanımlamalardaki anlam çeşitliliğine göre, hukuktaki tanımlar daha kesin ve daha nettir. Aslında hukuk genel anlamda şiddeti tarif etmeye çalışmaz. Şiddeti suç perspektifinden ortaya koyar. O yüzden bizim şiddet olduğunu düşündüğümüz her durum ceza hukukunda şiddet olarak nitelenmemektedir. Örneğin akran zorbalığı, bazı duygusal şiddet biçimleri ve ekonomik şiddet gibi. Her şiddet olgusunu ceza hukuku açısından bir şiddet kabul etmesek bile, her suçun şiddet olgusuyla mutlaka bir ilgisi olduğunu söylemek zor değildir. İşte hukukçuların genel olarak şiddeti, *“insanın, benzerlerine karşı girdiği, onlarda önemli ya da önemsiz hasarlar veya yaralar oluşturan, saldırganlık ve hoyratlık ifade eden hareketlerdir”*<sup>46</sup> şeklinde anlamaları ve tanımlamaları, şiddet ile, suç oluşturan kalıcı bedensel hasara neden olan güç kullanımı arasındaki bağı vurgulamak içindir. Suçu, kişisel veya kamusal bir hakkın ihlali olarak düşünürsek, her suç doğrudan ya da dolaylı bir şiddet türüyle ilgilidir diyebiliriz. Bu yüzden bir ülkede suç oranlarının

<sup>45</sup> ABD Başkanı Bush'un, 2001 yılında göreve gelmesinden sonra yaptığı bir açıklama.

<http://www.bianet.org/biamag/siyaset/4853-seytan-ve-melegin-dansi>, Erişim Tarihi: 5.28.2013.

<sup>46</sup> Yves Michaud, *age*, s.6.

yüksekliği ile şiddet potansiyelinin yüksekliği arasında mutlak bir paralellik mevcuttur.

Ceza hukukunda, şiddet konusunda sadece bedensel hasarları ifade etmek için kullanılan “*şiddet, darbe ve yaralama*” kavramları yerine, suçun alanının genişlediğine işaret eden “*şiddet ve etkili eylem*” kavramları kullanılmaktadır. Etkili eylem (müessir fiil), bireyin bedensel bütünlüğünü bozan ve genel anlamda bedende ağrı ve acı oluşturan veya oluşturabilecek kalıcı/geçici fiziksel ya da ruhsal bozukluklara yol açan travmatik etkilere dir. Şiddet ve etkili eylemin kapsadığı davranışlar, kurbanın bedenini hedef almakla beraber, darbe kadar güçlü olmayabilir. Birinin saçını çekmek, onu yere atmak, ona tükürmek şiddet ve etkili eylem kapsamına girmektedir. Birini tehdit ederek veya malına kötü davranarak ruhsal durumunun bozulmasına neden olmak ta, bu kavram içinde algılanır. Bunun yanında suç oluşturan hafif şiddet eylemleri vardır ki, darbe içermeyen hareketler, itip kakma, üzerine çöp atma gibi durumlar buna örnektir. Bu örnekler medeni hukuk açısından şiddet eyleminin; “*bir insan üzerinde, onu geri adım atmaya zorlayacak her türlü baskı uygulamaları*” şeklinde anlaşıldığını ortaya koymaktadır.<sup>47</sup>

### **2.1.3.Şiddetle İlişkili Kavramlar**

#### **2.1.3.1.Saldırganlık (Agression):**

Şiddetle en fazla ilişkili olan kavram saldırganlıktır. Aslında bu iki kavram birbirinden farklı bir takım anlamları barındırır da, birbirinden ayırmak güçtür.

İnsanlarda değişik şekillerde ortaya çıkan saldırganlığın iki ortak özelliğinin zarar verici olması ve kişiler arası bir ortamı gerektirmesi olduğunu vurgulayan Buss’a göre, sosyal bir davranış içinde zarar meydana geliyorsa, o davranış saldırgan nitelik taşır.<sup>48</sup> Ancak şunu ifade etmek gerekir ki, ortaya çıkan saldırgan davranışlarla bu davranışları harekete geçiren nedenleri, birbirinden ayırmak oldukça güçtür. Çünkü saldırganlık tahrip etmek, yaralamak, öfke nefret gibi tutumların dışında çeşitli sözlü tepkiler biçiminde de karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda, değişik davranışsal tepkileri, tutumları ve heyecanı anlatmak için kullanılan bir kavramdır.

---

<sup>47</sup> Yves Michaud, *age*, s.7.

<sup>48</sup> Fikri Köksal, *Denetim Odağı ile Saldırgan Davranışlar Arasındaki İlişkiler*, Atatürk Üniversitesi, SBE, YDT, Erzurum, 1991, s.12.

Çocuklarda sık görülen saldırgan tepkiler kuvvetli sosyal kalıtları yansıtır. Bir kısmında ise saldırganlık, bir misilleme ihtiyacının veya yetersizlik duygusunun tezahürü olarak ortaya çıkar. Aşırı derecede saldırgan olan çocuğun amacı, duruma hâkim olmak için önüne konulan engelleri ortadan kaldırmak veya onları tahrip etmektir. Saldırganlık bir iş ve hareket yaparak ifade edileceği gibi bu fiilin gizlenmesi halinde, kelimeler yoluyla, bu da gerçekleşmediğinde, dışa vurulmayan düşüncelerde ortaya konabilir.<sup>49</sup> Örneğin kişi bir başkasına, bir sebebe dayalı olarak tokat atmak isteyebilir. Böylesi bir istek fazla saldırganlarda fiile dönüşür ve muhatabına tokat atar. Daha az bir saldırganlık eğiliminde, kişi bu saldırgan fiili gerçekleştirmek yerine, sözlü olarak tokat atacağını söyler. Şayet fiilen ve sözlü olarak bu arzusunu gerçekleştiremeyen veya ifade edemeyen kişi, muhatabına tokat attığını düşünerek saldırganlığını doyurabilir.

Buradan hareketle söylemek gerekirse saldırganlık, hem şiddet davranışının kendisiyle, hem bu davranışın ortaya çıkmasına neden olan duygularla, hem de bunların geçirdiği süreçlerle ilgilidir diyebiliriz. Psikiyatride kullanılan DSM-IV sınıflamasına göre<sup>50</sup> saldırganlık bir duygusal bozukluk olarak kabul edilmese bile, ruh sağlığı için önemli bir husustur. Çünkü öfke, kin, nefret, düşmanlık, korku, kızgınlık, güvensizlik, mutsuzluk, tedirginlik gibi ruh sağlığını olumsuz etkileyen birçok faktör saldırganlığı tetiklemektedir. Bu faktörlerden özellikle öfke hali, saldırgan davranış öncesi son aşama olarak kabul edilmektedir. Uyarılma düzeyi yüksek ve duygusal olan bireylerin stres yaşantıları daha fazladır. Çünkü bu bireylerin kendilerini kontrol düzeyleri düşüktür. Bu nedenle saldırgan davranış gösterme olasılıkları daha yüksektir.<sup>51</sup> Bu olumsuzluklara karşılık; fizyolojik ihtiyaçların karşılanmış olması, sevgi, saygınlık, ibadetler, içselleştirilmiş dini ve manevi değerler, özgürlük, üreticilik, kendisiyle barışık olma ya da kendisini gerçekleştirme gibi birçok pozitif durum ise, saldırganlığı azaltmaya katkısı olabilecek etkenler olarak sayılabilir.

<sup>49</sup>Doğan Çağlar, *Uyumsuz Çocuklar ve Eğitimi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 1981, s.118.

<sup>50</sup> <http://www.psychiatry.org/practice/dsm/dsm-iv-tr>, Erişim tarihi: 29.8.2013.

<sup>51</sup> M.C. Sharron, *Dating Violence Prevention in Middle School and High School Youth*, Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 2005, 18(1), 2. ( 2-9).

İnsanda birbirinden farklı iki tür saldırganlıktan bahsedilmektedir. Birinci tür, insanda ve bütün hayvanlarda ortak olan saldırganlık ki yaşamsal çıkarlar tehdit altında kaldığında ortaya çıkan, kalıtsal olarak programlanmış bir saldırı veya kaçma refleksidir. Bu savunucu “yumuşak” saldırganlık bireyin veya canlının varlığını sürdürmesine hizmet eder. Biyolojik olarak uyarlanabilir ve tehdit ortadan kalktığında o da ortadan kalkar. Buna “uyumcu” saldırganlıkta denir.<sup>52</sup> Örneğin saldırıya uğrayan bireyin ya da toplumun kendini savunması için savaşması gibi. Böyle bir durumda saldırmak zorunlu ve gerekli bir eylemdir. Öteki çeşit saldırganlık ise “kıyıcı” veya “yıkıcı zalimlik” olarak isimlendirilen ve insana özgü olup hayvanlarda görülmeyen bir türdür. Kalıtsal olarak planlanmadığı gibi biyolojik olarak ta uyarlanamaz. Savunma gibi bir amacı yoktur ve doyurulması yoğun susamışlıkla ilgilidir. Bu anlamda insan katil olması yönüyle hayvanlardan ayrılmaktadır. Biyolojik ve ekonomik bir nedene dayanmaksızın kendi türünün üyelerini öldüren, onlara işkence eden ve bunu yapmaktan haz duyan tek varlık insandır. İşte insan için tehlike oluşturan saldırganlık kalıtsal olmayan *kıyıcı-yıkıcı* olanıdır.<sup>53</sup>

Saldırgan duyguların boşalımının, bireyin saldırganlık eğilimini azaltmada bir fayda sağlayıp sağlamadığı meselesi tartışma konusu olmuştur. Psikanalitik kuramda saldırganlığın yararlı olduğu, belki de gerekli bir işlevi yerine getirdiği öne sürülmüştür. Eğer insanlar saldırgan davranışlarda bulunmazlarsa, saldırgan enerji birikir ve kendine bir çıkış arar ve eğer bir şekilde davranışa yansımazsa, sonuçta ruhsal rahatsızlık şeklinde kendini gösterir. Saldırganlığın davranışa yansımaları durumunda ise kişi deşarj olup saldırgan enerji boşalır. Bu duruma “*katarsis*” adı verilmiştir.<sup>54</sup> Saldırgan duyguların boşalımının insanda geçici bir rahatlama sağladığı bir gerçektir. Çünkü saldırganlığa sebep olan gerilim kısa veya uzun süreli olarak ortadan kalkmaktadır. Ancak bu durum saldırganlığın faydalı bir durum olduğu anlamına gelmez. Buradaki önemli nokta, bu durumun sonraki saldırganlık isteklerine nasıl bir etkide bulunduğudur. Bu konuda yapılan araştırmalar, insanların saldırgan davranışta bulundukça saldırganlıklarının azaldığı görüşünün aksine, arttığı

<sup>52</sup>Özcan Köknel, *Bireysel ve Toplumsal Açısından Şiddet*, Altın Kitaplar, İstanbul, 2000, s.22.

<sup>53</sup>Erich Fromm, *İnsanda Yıkıcılığın Kökenleri I*, (Çev. Şükrü Alpogut), Payel Yayınları, İstanbul, 2011, s. 22-23.

<sup>54</sup>Çiğdem Kağıtçıbaşı, *Yeni İnsan ve İnsanlar*, Evrim Yayınları, İstanbul, 1999, s.349.

sonucunu ortaya koymuştur.<sup>55</sup> Bu araştırmalardan birisi de Kahn tarafından 36 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deneyde bir sağlık kontrolü esnasında, sağlık teknisyeni tarafından bir yandan deneklerin ölçümleri yapılırken diğer yandan onlara hakarete varan ifadeler kullanmıştır. Bu durumda deney grubundakilerden bir kısmının, sağlık teknisyenini yaptığından dolayı müdürüne şikâyet etmesi sağlanmış, bu şekilde öfkelerini dışa vurup saldırganlıklarının azalması beklenmiştir. Şikâyet etmeyen grup ise, saldırganlığını dışa vurmadıkları için, kızgınlık ve saldırganlıklarının azalmayacağı, teknisyene karşı düşmanca duygular beslemeye devam edeceği umulmuştur. Deneyin neticesinde şikâyetçi grubun saldırganlık, nefretleri diğer gruba oranla daha yüksek çıkmıştır.<sup>56</sup> Başka bir ifadeyle saldırganlığın dışa vurulması, saldırganlık eğilimini azaltmamış, tam aksine artırmıştır.

Bazı araştırmacılar saldırganlığı, “*atılğan davranışlar*”<sup>57</sup> ya da “*aktiflik ve cesaret isteyen işler için enerjik olma eğilimi*”<sup>58</sup> olarak açıklamışlardır. Buradan hareketle saldırganlığın, insanı harekete geçiren atılğan bir enerji potansiyeli olduğu da söylenebilir. Bu durumda çocuklarda mevcut olan bu atılğanlığın doğru yollarla, uygun ve kontrollü ortamlarda faydalı etkinlikler yoluyla şiddete dönüşmeden olumsuz etkileri azaltılabilir. Yani bu durum saldırganlığın bir nevi ödünlenmesidir. Bu potansiyel insanda başarı, ortaya bir eser koyma, topluma yararlı olma gibi tezahürlerle insanın huzuru, maddi ve manevi gelişimine dönüşebileceği gibi, akıl ve zekâ gibi yeteneklerini saldırganlığının emrine vermesi ile, insanın hem kendisi hem çevresi için bir yıkım olabilmektedir.

Neticede şiddet ve saldırganlık aynı hedef durumu açıklamaya yönelik iki kavramdır. Psikolog veya psikiyatristler gibi psikoloji ve tıp alanı uzmanları bu hedef durumu açıklarken saldırganlık kavramını; tarih, toplumbilim, din, siyaset alanında çalışma yapan araştırmacılar ise, çoğunlukla şiddet kavramını kullanmayı tercih etmektedirler. Bu da saldırganlık kavramının psikolojik yönünün, şiddet kavramının

---

<sup>55</sup> R. Geen, D. Stonner, G. Shope, *The Facilitation of aggression by aggression: A study in response inhibition and disinhibition*, Journal of personality and Social Psychology, 1975, 31, p. 724.

<sup>56</sup> M. Kahn, *The Physiology of Catharsis*, Journal of personality and Social Psychology 1966, 3, p.278’den akt. Çiğdem Kağıtçıbaşı, *age*, s.350.

<sup>57</sup> Çiğdem Arıkan, *agm.*,s.75.

<sup>58</sup> Doğan Çağlar, *age*, s.117.

ise dışadönük/sosyal yönünün ağır bastığını gösterir. Ayrıca saldırganlığın insanlarla birlikte hayvanlarda bulunun temel bir duygu olması, şiddetin ise yalnız insana ait bir olgu olarak değerlendirilmesi; yine insan açısından saldırganlığın kendine değil karşıya gösterilebilen bir durum olması, şiddetin ise kendine de gösterilebilen bir yapıda olması, şiddet ile saldırganlık arasında ortaya konulabilecek ince farklılıklardır. Çalışmamızda bu iki kavram; birbirini tamamlayan, ancak yeri geldikçe farklı durumları ifade eden kavramlar olarak kullanılmıştır. Ancak sosyal bilimlerde daha çok tercih edilen bir kavram olması özelliği sebebiyle, bizde araştırmamızda şiddet kavramını daha fazla kullanmayı tercih ettik.

### **2.1.3.2. *Kötü Muamele (Maltreatment):***

Şiddet yerine kullanılan kavramlardan bir diğeri “*kötü muamele*” ‘dir. Bu kavram aslında şiddetle ilgili tek bir davranışı tanımlamaz. Özü itibariyle birinin moral, psikik, sosyal veya ekonomik karakter ve motivasyonunu yaralayıcı her tür hareket onun kapsamdadır.<sup>59</sup> Dolayısıyla kötü muamele kavramı istismar, ihmal, zorbalık vs. gibi değişik şiddet türlerini kapsayan bir üst kavram olarak düşünülebilir. Hatta şiddetin olduğu her yerde kötü muamele vardır diyebiliriz. Kapsamı aile ve çocukla sınırlı olmamasına rağmen, ailede çocuğa yönelik şiddet söz konusu olduğunda kötü muamele, istismar ve ihmal kavramları daha çok kullanılmaktadır.<sup>60</sup> Örneğin anne-babanın sırf kendi bencil duygularını tatmin etmek adına çocuğunu sebepli-sebepsiz sürekli döverek ona acı vermesi, açık bir kötü muamele örneğidir. Bu şekilde davranan anne babaların, çocuklarının gelişimiyle ilgili bir kaygıları yoktur. Çocuklarından beklentileri, kendilerine rahatsızlık vermeden hayatlarını sürdürmeleridir. Çocuğun onlardan ilgi, dikkat, sevgi gibi beklentileri söz konusu olduğunda ise, cezalandırma yoluna giderler. Kötü muameleye başvuran ebeveynlerin, diğer zamanlarda da çocuğu eğitme, davranışlarını düzeltme veya çocukla ilgili daha iyi bir hedefleri bulunmaz. Genel olarak çocuk, varlığından dolayı bu duruma maruz kalmaktadır.

---

<sup>59</sup> Adnan Gümüş, *Şiddet Türleri*, Toplumsal Bir Sorun Olarak Şiddet Sempozyumu, Ankara, 2006, s.30

<sup>60</sup> Doğan Cüceloğlu, *İnsan ve Davranışı*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1991, s.374.

### 2.1.3.3. İstismar (Abuse) :

Bireylerin sağığına zarar veren, fiziksel, duygusal, zihinsel ya da sosyal gelişimlerini olumsuz etkileyen bütün tutum ve davranışlar istismar olarak tanımlanmaktadır.<sup>61</sup> Dünya Sağlık Örgütü ise, “*çocuğun sağığını, fiziksel ve psikososyal gelişimini olumsuz etkileyen, bir yetişkin, toplum ya da devlet tarafından bilerek ya da bilmeyerek yapılan tüm davranışları*” çocuk istismarı olarak değerlendirirken bu tür şiddetin fiziksel, duygusal/psikolojik, cinsel çeşitlerine dikkat çekmektedir.<sup>62</sup> Bir durumun istismar olarak nitelenmesi için, şiddetin ya anne-baba tarafından ya da çocuğun sorumluluğunu alan bir kişi tarafından gerçekleştirilmesi gerektiğini bir kriter olarak belirtilmiştir.<sup>63</sup> Yani istismarcı ile mağdur arasında uzak ya da yakın, bir sebeple oluşmuş bir bağ olmalıdır. Ayrıca istismar sadece bir tür şiddet uygulamakla sınırlı değil bir olgu değil, aynı zamanda ve en ayırt edici özelliğı istismarcının fiziksel, ekonomik, cinsel, duygusal vb. yönlerinin birinden veya birkaçından kısa veya uzun süreli olarak kendi lehine faydalanmasıdır. Bu durum, zararları açıkça görülme bile, kurbanın rızası olmadan gerçekleşmektedir. Bu açılardan düşünüldüğünde istismar, sömürü kavramıyla birleşmektedir. Özetle istismara “*sömürücü şiddet*” denilebilir.

İstismar yoluyla şiddet gören çocuklar, hayatı kendi gördüğü ve tanık olduğu ilişki biçimleri üzerinden algılamaya başlar. Kendilerine maruz görülen davranış biçimleri yaşamlarının bir parçası haline gelir. Bu yüzden araştırmalar, çocuklarını istismar eden anne babaların ortak özelliğinin, kendilerinin de küçükken istismara uğramış olduğunu göstermektedir.<sup>64</sup> Ayrıca ben merkezilik, düşük benlik saygısı, ve empati yoksunluğu gibi olumsuz karakter özellikleri,<sup>65</sup> çocuğı bir değer olarak kabullenememe yada ebeveyn rolünü benimseyememe, stres düzeyi yüksek, iletişim düzeyi düşük aile ilişkileri, ekonomik sorunlar,<sup>66</sup> ve içselleşmemiş/sınırlı dini yaşam gibi bir çok sebep istismar sebebi olarak sıralanabilir.

<sup>61</sup> Ufuk Beyazova, Figen Şahin; *Çocuğun Şiddetten Korunma Hakkı, Milli Eğitim Dergisi*, c.2, s.151, 2001.

<sup>62</sup> WHO, *World Report On Violence And Health*, Geneva, 2002, s.59.

<sup>63</sup> Oğuz Polat, *age*, s.472.

<sup>64</sup> Celal Odağ,,Halime Odağ, *Ergenler*, Psikanaliz ve Psikoterapi Vakfı Yayınları No: 7, İzmir, 2005.

<sup>65</sup> Wiehe, W. R. *Empathy and Locus of Control in Child Abusers*, Journal of Social Service Research, 1987, 9 (2), 17-30.

<sup>66</sup> Işıl Bulut, *Anne ve Çocuk İstismarı*, Bizim Büro Yay. Ankara, 1996, s.151.

#### 2.1.3.4. İhmal (Neglect) :

İhmal, çoğu zaman istismar kavramıyla birlikte kullanılan ve çoğunlukla çocuğa yönelik şiddetin farklı bir yönüne işaret etmek için kullanılan bir terimdir. İstismar kavramı, sıklıkla çocuk üzerindeki ağır ve gözle görülen fiziksel yaralanmaları ve ondan faydalanmaları ifade ederken; ihmal kötü muamelenin fiziksel olmayan gizli biçimlerini tanımlamak için kullanılmaktadır.<sup>67</sup> Yani ihmal gizli, çoğu zamanda şiddet olduğunun farkında olunmayan bir durumdur. İstismar edilmiş çocuklarda saldırganlık belirtileri daha ön plandayken, ihmal edilmiş çocuklarda duygusal yoksunluk ve depresif duygular ağırlıktadır. Buradan hareketle ihmal, başta anne baba olmak üzere, çocuğa karşı sorumluluğu olan kişilerin sorumluluklarını yerine getirmemesi veya ailelerin çocuklarını güven içinde ve sağlıklı bir şekilde büyümeleri için gereken şartları, imkanlar çerçevesinde sağlamamaları ve onları tehlikelerden korumamaları anlamına gelir.<sup>68</sup>

İhmalin çocuklar üzerindeki sonuçları sadece duygusal etkilerden ibaret değildir. Uzun süreli ihmallerin, çocukların zihin ve dil gelişimine de darbe vurduğu biyolojik deneylerle ortaya konmuştur. Bu araştırmalardan biri, ihmal edilmiş bir çocuk grubunda, beynin sorun çözme ve dilin geliştiği korteks alanının, kontrol grubuna göre % 20 daha küçüldüğünü saptamıştır.<sup>69</sup> Bu durum, çocukların daha az düşünme, sorunlar için daha az çözüm araması yanında, daha fazla konuşma, dil ve duygusal problemle uğraşacakları anlamına gelmektedir.

Duyarsızlık olarak ta düşünülebilecek olan ihmalin şiddet olgusuyla ilgili yönü, ebeveynin yapmaya muktedir olduğu halde yapmamayı tercih ettiği yükümlülükleri sebebiyle, çocukta sonraki hayatını etkileyecek fiziksel ve duygusal hasarlara sebebiyet vermesidir. Anne babanın çocuklarıyla ilgili olarak yerine getirmeleri gereken öncelikli görevleri, bu temel gereksinimlerin karşılanmasıdır. Bu açıdan ihmali dört kısma ayırmak mümkündür:

1. Beslenme, barınma, güvenlik, sağlık, fiziksel temas/dokunulma, gibi fizyolojik (birincil) ihtiyaçlar konusunda ihmal.

<sup>67</sup> Çiğdem Arkan, *Ailede Çocuğa Yönelik Şiddet*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi, 1987, s.77.

<sup>68</sup> UN, *Study on Violence Against Children*, 2006, s.22.

<sup>69</sup> Lawrence Shapiro, *Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek*, Varlık Yayınları, (Çev.Umran Kartal), İstanbul,1997, s.257.

2. Sevgi, ait olma, güven, kabul gibi psikososyal (ikincil) ihtiyaçlar konusunda ihmal.<sup>70</sup>

3. Eğitim konusunda ihmal.<sup>71</sup> Örneğin okul çağına geldiği halde çocuğunu göndermeme, devamsızlığına göz yumma, özel eğitime ihtiyacı varsa ilgilenmeme ya da kız çocuğu olmasından dolayı eğitimi önemsememe.

4. Din ve din eğitimi konusunda ihmal.

Söz konusu gereksinimleri karşılamakta öncelikli sorumluluk ebeveyne ait olmakla beraber, ebeveynin bu yükleri beraberce karşılaması bir o kadar önem arz etmektedir. Anne veya babadan herhangi birinin ihmali, her ikisinin ihmali kadar olmasa da mutlaka, çocuk veya ergende olumsuz davranışlarla kendini gösterecektir. Suçluların, alkoliklerin, ruh hastalarının, intibaksız davranışlar gösteren kişilerin hayat öyküleri incelendiğinde, bu duruma düşmelerinde ebeveyn ihmalinin payının büyük olduğu görülür.<sup>72</sup>

İhmal yalnızca ebeveyn-çocuk arasında vuku bulan bir durum değildir. İslam dininde bir prensip olarak yer alan,<sup>73</sup> kültür ve örfümüzde önemli yeri bulunan “yaşlılara hürmet” konusunda da olabilir. Özellikle ileri derecede yaşlı olup kendi ihtiyaçlarını yürütemeyecek durumda olanların, gereksinimlerini gidermek dinen yine birinci derecede yakınlarına düşmektedir. Bu yaşlıların gerektiğinde ve gerektiği kadar fiziksel-duygusal ihtiyaçlarının göz ardı edilmesi yine şiddet türü bir ihmal olarak değerlendirilmelidir.

Eğitimle ilgili ihmal ise, sadece anne-baba çocuk ilişkilerinde değil, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde de oldukça fazla vuku bulan bir husustur. Öğretmenin sınıf ortamında, olumsuz özelliklerinden dolayı bazı öğrencilere mesafeli durması, onları sınıf içi veya sınıf dışındaki etkinliklere katmaması veya bu tür öğrencilere belli aktiviteleri layık görmeyerek kasıtlı ya da kasıtsız bir ihmal sergilediğini belirtmek gerekir.

Burada üzerinde durulması gereken önemli bir husus, ihmal olgusuyla ilgili çalışmaların neredeyse tamamında “eğitim” bir ihmal konusu olarak kabul edilirken din ve din eğitimi ihmalinin, olguya dâhil edilmediğini görmekteyiz. Oysa dini

<sup>70</sup> Gülten Ülgen, *Eğitim Psikolojisi*, Alkım Yayınları, İstanbul, 1997, s. 58.

<sup>71</sup> Bengü Pala, *Geleceğin Öğretmenlerinin Çocuk İhmali ve İstismarı Konusunda Bilgi ve Farkındalık Düzeyleri*, Osmangazi Üniversitesi, Tıpta Uzmanlık Tezi, 2011, s. 34.

<sup>72</sup> Orhan Çaplı, *Çocukların ve Gençlerin Eğitimi*, San Matbaası, Ankara, 1970, s. 91.

<sup>73</sup> Bkz. İsra 23.

duygunun doğuştan<sup>74</sup> ve din eğitiminin bireysel bir hak olduğuna dikkat çekmek gerekir. Çocukta dini duygunun ortaya çıkışının “ilk çocukluk çağına (2-4 yaş)” rastladığı konusunda birçok araştırma hemfikirdir.<sup>75</sup> Psikolog Vergote, çocukta büyük bir dini hazırlık ve doğal bir din istidadının bulunduğunu belirterek dört yaşın dine ilginin altın yaşı olduğunu belirtir.<sup>76</sup> Buna göre çocuk, Allah inancı ile çok küçük yaşlarda karşılaşmaktadır. Ve bu dönemdeki Allah inancı, antropomorfist<sup>77</sup> bir tasavvur biçiminde gerçekleşmektedir.<sup>78</sup> Çocuk dini eğilimlerini aile içinde yaşama imkânı bulduğu zaman, sağlam, güvenli, huzurlu ve mutlu bir yaşam ihtiyacı için fırsatlar oluşturmuş olur. Ailesinde bu tecrübeleri edinemeyen ve bu duygularına karşılık bulamayan bir çocuk, tehlikeli surette yıkılmış bir çocuktan başka bir şey değildir.

Birçok araştırma ve tecrübe, çocukların daha çok küçük yaşlardan itibaren dini duygunun eğitime olan ihtiyaçlarını ortaya koymaktadır. Bireyler için din eğitimi öncelikli olarak ailede sonrada okulda olmak üzere, fiziksel ve duygusal ihtiyaçlar kadar karşılanması gereken bir ihtiyaçtır. O halde ailenin, çocuğun veya ergenin dini duygularını yok sayarak yetiştirmesi, dini taleplerine duyarsız kalması ve din eğitiminden yoksun yetiştirmesi şiddet türü bir ihmaldir. Öyle ki dini duygularla doyurulmayan manevi boşluğun, bireyin hem inanç dünyasına, hem ruh dünyasına hem de toplumsal hayatına bir takım problemler olarak dönmesi muhtemeldir.

### **2.1.3.5.Zorbalık (Bullying) :**

Şiddetin farklı bir formu olarak zorbalık, “*bireyleri küçük düşürmek için art niyetli, zalimce veya intikam almak yoluyla onlara eziyet veren haksız, olumsuz eleştirinin yapıldığı, yanlış bilgi yayarak veya dedikodu yaparak bireyin ya da çalışan grupların sosyal yönden izole edildiği bir taciz biçimidir*” şeklinde tarif

---

<sup>74</sup> Bkz. Rum 30.

<sup>75</sup> Kerim Yavuz, *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*, DİB Yayınları, Ankara, 1983, s.39-41.

<sup>76</sup> Antony Vergote, *Çocuklukta Din*, (Çev. Erdoğan Fırat), AÜİFD, 1978, c.22, s.1, s. 317.

<sup>77</sup> Türkçe’de “İnsanbiçimcilik” kelimesiyle ifade edilen antropomorfizm, en genel anlamda insani özelliklerin insan dışı çeşitli formlara, özellikle de Tanrıya atfedilmesini dile getiren bir terimdir. Sosyal Bilimler Ansiklopedisi, Risale Yayınları, İstanbul, 1990, c.1, s.77.

<sup>78</sup> Kerim Yavuz, *age.*, s.41.

edilmiştir.<sup>79</sup> Yani zorbanın diğeri üzerinde, sürekli baskı yoluyla saldırganca davranışlarını gerçekleştirerek, korkutma ve sindirme niyeti söz konusudur. Bu açıdan zorbalığı diğere şiddet türlerinden ayırabilecek özelliği, mağdur üzerinde onu istememekten kaynaklı bir hâkimiyet, yönlendirme ve yönetme isteğinin söz konusu olmasıdır.

Bir eylemin zorbalık sayılabilmesi için, zorba ile mağdurun güçleri arasında bir eşitsizliğin olması gerekir. Yani zorbaca eyleme maruz kalan kurban, bu eylem karşısında zorbaya karşı kendini çaresiz ve savunamayacak durumda hissetmesi gerekmektedir.<sup>80</sup> Bu eşitsizlik sadece güçle sınırlı değildir. Statü, yaş, cinsiyet, varlıklı olma gibi özellikler zorbalıkta araç olabilecek unsurlardır. Bir şiddet türü olarak zorbalık, tarih boyunca oldukça fazla müşahade edilebilecek bir problem olmuştur. Adalet ve hak kavramlarının ortadan kalktığı her yer ve zamanda erkeklerin kadınlar, zenginlerin fakirler, büyüklerin küçükler ve güçlülerin zayıflar üzerinde zorbalık yolu ile hâkimiyetleri hep süregelmiştir.

Zorbalık bir defalığa mahsus bir davranış biçimi değildir. Niteliği devamlılık arz etmesindedir. Mağdur, üzerinde gerçekleşen bu eylemin devamının geleceğini bilir. Zorba ise, mağduru hem aşağılamak hem de korkutmak niyetiyle eylemini aralıklarla devam ettirir. Eylemleri karşıya fiziksel ya da duygusal olarak acı veren bir zorba, kimi zaman mağdurun acı çekmesini izlemekten zevk alır. Bunları yaparken bazen eylemlerine kaza, bazen istemeden olmuşluk, kimi zamanda şaka süsü verebilir.<sup>81</sup>

Zorbalığın akran, kardeş, okulda ve işyerinde olmak üzere çeşitli biçimleri vardır. Ancak zorbalık konusundaki literatür incelendiğinde, daha çok okul ortamındaki akran şiddetini açıklamak için, “*okul zorbalığı (bullying)*” kavramının, kullanıldığını görürüz. Bu konuda ilk çalışmalar İsveçli psikolog Dan Olweus tarafından yapılmıştır. Olweus, çalışmalarının başlangıcında okul zorbalığını bir grup

---

<sup>79</sup>V. Di Martino, *Relationship Between Work Stres And Workplace Violence İn The Health Sector*, Geneva, 2003, s.6.

<sup>80</sup>Metin Pişkin, *Okul Zorbalığı: Tanımı, Türleri, İlişkili Olduğu Faktörler ve Alınabilecek Önlemler*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences.Theory&Practice, 2(2): 531-562.

<sup>81</sup>B.Coloroso, *The Bully, The Bullied, and The Bystander*. New York: Harper Resource. 2003’den akt. Semih İrfaner, *Öğrenciler Arasında Gerçekleşen Zorbalık Eylemleri ve Zorbalık Konusunda Öğrencilerin, Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Tutum ve Görüşleri*, DT, Hacettepe Üniversitesi, 2009, s.5.

tarafından yapılan şiddet anlamına gelebilecek “*mobbing*” sözcüğü ile ifade ederken, daha sonra bu teriminin “*okul zorbalığı*” kavramını tam olarak karşılamadığını fark ederek ve bu terimin yerine “*bullying*” terimini kullanmaya başlamıştır.<sup>82</sup> Daha sonraki süreçte mobbing kavramı “*işyerinde zorbalık*” anlamına gelecek şekilde, literal olarak kullanılmaya başlanmış ve şiddetle ilgili ayrı bir araştırma alanı haline gelmiştir.

## 2.2. KURAMSAL ÇERÇEVE

### 2.2.1.Şiddet Olgusunun Yapısı ve Gelişim Süreci:

Şiddet, birbirinden farklı birçok kavramla ifade edilen çatı kavramdır. Bu kavramların burada açıklamaya çalıştıklarımızla sınırlı olmadığını belirtmemiz gerekir. Şiddeti anlama ve açıklama çabası içerisinde bu kadar kavramın oluşmuş olması, onun karmaşık yapısından ileri gelmektedir. Çünkü şiddet hem duygular hem de davranışlar üzerinden tanımlanabilen çok boyutlu bir olgudur. Davranışın yeri, niyeti, muhatabı, kimden çıktığı, süreci, araçsallığı gibi birçok konu, şiddetin niteliğini belirlemekle beraber çeşitliliği konusunda da bir genişleme sağlamıştır. Özetle söylemek gerekirse, şiddetle ilgili bütün kavram ve tanımlamaların ortak noktası, şiddetin “*birçok zarar verme formunun ortak karşılığı*” olmasıdır.

İnsan hayatında şiddetin kapladığı alan, izlediği, tanık olduğu, anlık ölüm olaylarının artmasıyla orantılıdır. Bununla beraber toplumun şiddet yüklü potansiyeli arttıkça, bireylerin şiddetsiz hareket alanı giderek azalmaktadır. Şiddet kanıksandıkça zihnimizin ve pratik hayatımızın her alanına bulaşabilmektedir. Bu durum bir taraftan yeni buhranlarımızın habercisi olmaktadır. Karmaşıklaşan aynı zamanda basitleşen hayatta, şiddet davranışları insan için en kolay çıkış yolları olmaktadır. Aslında zor olan şiddetsiz yaklaşımları tercih etmektir.

İnsan eylemlerinin, kişiliği etkileyen (çoğu zaman bilinçaltı) güçlerin eğilimlerinden doğduğu söylenebilir. Bu güçler belli bir yoğunluğa ulaştığında fazlasıyla etkili olabilir. Hatta bir süre sonra etki boyutunu da aşarak belirleyicilik konumuna ulaşır. Böylece kişinin seçme özgürlüğü diye bir şey kalmaz. Kişilikte

---

<sup>82</sup> Dan Olweus, *Bullying at School*, Blackwell Publishing, 1995, s.9.

birbiriyle çatışan eğilimlerin varlığı durumunda, iradeden ve seçme özgürlüğünden bahsedilebilir. Özgürlük, var olan gerçek olasılıklarla sınırlıdır. İnsanın özgürlüğü, bu gerçek olasılıklar (seçenekler) arasında bir seçme yapma olanağından oluşur. Bu anlamda özgürlük “zorunluluğun farkında olarak davranma” değil, “seçeneklerin ve bunların sonuçlarının farkında olarak davranma” diye tanımlanabilir.<sup>83</sup> Şiddetin kanıksanmış bir refleks olarak birey ve toplum bilincine yerleşmiş olması, problem anında bize seçenek bırakmamakta ve en uygun çatışma çözüm yöntemi olarak davranışa dönüşmektedir. Gerçekte bu durumda şiddetin tek seçenek değil, seçeneklerden bir tanesi olduğu ve doğuracağı muhtemel sonuçlar düşünülecek olsaydı, şiddet davranışının ortaya çıkma olasılığı da azalacaktı. Fromm’un, *şiddetin güçsüzlüğün bir göstergesi olduğu, güçlülüğün, bir takım yetilerin edilgenlik durumundan kurtarılması olduğu* fikri, burada anlamını bulmaktadır. O zaman bilince ve idrake yön veren irade ve değerlerin, devamlı bir dinamizm üzere olmaları, şiddetin kanıksanarak kolaylaşan bir yapıya dönüşmemesi açısından gereklidir.

Şiddet, kötü olduğu konusunda hemen herkesin üzerinde ittifaka varabileceği bir konudur. Buna rağmen şiddet kullanımının giderek yaygınlaşan bir yöntem olduğunu biliyoruz. Yani bir taraftan yasaklanıp düzenlenirken diğer taraftan hoşgörülüp özendirilebilmektedir. Bu iki durum arasındaki çelişki, uygulanacak şiddete bir dayanak noktası veya bir gerekçe bulunarak aşılabılır. Bu olağana indirgenme durumuna “rasyonelleştirme”<sup>84</sup> ya da daha önce belirttiğimiz gibi “aklileştirme”<sup>85</sup> adı verilmektedir. Kişi yanlış olduğunu kanısında olsun ya da olmasın, şiddeti kendine göre makul bir gerekçeyle uygulanabilir hale getirebilir. Bir babanın iyiliği için çocuğunu dövdüğünü ifade etmesi, ya da bir öğretmenin sınıfında düzenin devamı için gerekli olduğunu düşünmesi veya bir ülkenin kendi ulusal güvenliğini tehdit altında görmesi gerekçesiyle savaşı kaçınılmaz görme gibi durumlar buna örnek olarak verilebilir. Şiddetin rasyonelleştirilmesi en çok aile içi şiddet olaylarında rastlanan bir durumdur. Aile içi ilişkilerin uzun soluklu bir yapıda olması, buradaki şiddeti de uzun süreli kılabilmektedir. Şiddeti uygulayanın hem bu

---

<sup>83</sup> Erich Fromm, *Sevginin ve Şiddetin Kaynağı*, (Çev. Yurdanur Salman) Payel Yayınları, İstanbul, 2008, s.133.

<sup>84</sup> Yves Michaud, *age*, s.61.

<sup>85</sup> Bkz. s.24.

ilişkileri devam ettirmek istemesi hem de şiddetin olası etkilerini daha aza indirmek isteyişi, şiddeti rasyonelleştirme isteğinin başlıca nedenleri olmaktadır.

Şiddetin siyasal teorisyenlerinden Arendt'e göre şiddetin yapısı iktidar, zor, kuvvet ve otorite gibi birçok kavramla ilgilidir.<sup>86</sup> İktidar, uyum içinde iş yapma kabiliyetine tekabül eder ve bir grup desteği olmadan bu mümkün değildir. İktidar sahibi derken amaç, güçlü bir yapıyı ifade etmektir. Yani kastedilen şey "kuvvet"tir. Kuvvet daha çok bireysel bir şeyi niteler ve karaktere ait özelliktir. Güç ve zor ise fiziksel ve toplumsal hareketlerin boşalttığı bir enerji olup, baskı aracı olarak kullanıldığında, gündelik dilde şiddetle aynı anlamda kullanılır. Şiddete gelince doğası gereği araçsal bir karaktere sahiptir. Olgular olarak kuvvete daha yakındır. Çünkü tüm şiddet araçları, kuvveti çoğaltmak amacıyla tasarlanır ve kullanılır. İktidar ve şiddet birbirinden ayrı fenomenler olmasına rağmen, iç içe geçmiş yapıdadırlar ve genellikle bir arada ortaya çıkarlar. Ne zaman ki, bu iki durum birarada ortaya çıksa, iktidar öncü ve baskın bir etken olarak gözükür. İktidarın yapışık ikizi olan şiddet, iktidar tehlikeye düştüğü anda ortaya çıkar. Özetle, bu kavramların hepsi, insanın insan üzerindeki egemenliğinin araçlarına işaret eden ifadelerdir.<sup>87</sup>

Şiddetin yapısal durumu içerisinde, meşruluğu meselesi, ayrı bir tartışma konusu olarak tarihi süreçte yer almıştır. Bu konuda birbirinden farklı yaklaşımları genel itibarıyla üçe ayırmak mümkündür. Bunların ilki şiddeti hiçbir şart ve zeminde meşru görmeyen yaklaşımlar. Buna göre şiddet her zaman kötü sonuçlar doğurur. Bireylerin irade ve özgürlüğünü ortadan kaldırmaya yöneliktir. O halde ondan uzak durmak gerekir. Düzeni ve adaleti sağlamak için şiddetsizlik esastır. İstikrarlı olarak adil ve dürüst hareket eden kimse şiddet dışı olan insandır. Bu yaklaşımın en sağlam savunucusu Gandhi olmuştur. O yalnızca bir direniş formu olarak değil, bireylerin yaşamlarındaki bütün davranış biçimlerini ona göre yapılandıracağı "*ahimsa*" adını verdiği şiddetsiz prensipler bütününe ortaya koymuştur.<sup>88</sup> Müslüman düşünür Cevdet Said'de tevhid geleneğinde ve İslam'ın yapısında şiddetsizlik tavrının esas olduğunu,

<sup>86</sup> Hannah Arendt, *Şiddet Üzerine*, (Çev. Bülent Peker), İletişim Yayınları, İstanbul, 2011, s.57.

<sup>87</sup> *Age.*, s.59.

<sup>88</sup> Thomas Merton, *Gandhi ve Şiddet Dışı Direniş*, (Çev. Seda Çiftçi), Kaknüs Yayınları, İstanbul, 2003, s. 43.

bunu Peygamberlerin ve Hz.Peygamberin hayatına bakıldığında anlaşılabilir. Ona göre İslam, doğruları hiçbir şartta şiddet kullanarak telkin etmez, aksine yumuşak ve tatlı öğütlerle kötülükleri etkisiz hale getirmekten yanadır.<sup>89</sup>

Bu konudaki ikinci görüş ise şiddeti yüceltici bir yaklaşımdır. Şiddet kötü olabilir ancak gereklidir. Kötünün iyiyi ortadan kaldırmasına veya etkisizleştirmesine veya yok etmesine engel olmak için şiddet etkili, meşru ve tedavi edici bir yöntemdir. Yakın tarihten batılı düşünürlerden Frantz Fanon<sup>90</sup> ve George Sorel bu görüşün hararetli savunucularıdır. Hatta Sorel'e göre modern dünyanın kurtuluşu için gereken yüksek ahlaki değerler şiddet üzerine tesis edilmelidir.<sup>91</sup> Sorel gibi Machavelli'de, öğretisinde şiddeti başarı sağlayan temel erdem durumuna getirmiş, yenilik yapmak isteyenlerin şiddete ve zora başvurabileceklerini ifade etmiştir.<sup>92</sup>

Bu konudaki diğer bir yaklaşım ise, şiddetin meşruluğunun toplum dinamiklerine göre değişkenlik arz ettiği fikridir. Bu yaklaşım daha reel ve şiddetin toplumdaki görünür tezahürlerine daha uygundur. Buna göre şiddet meşru sayılan ve meşru sayılmayan olmak üzere ikiye ayrılabilir. Burada şiddeti meşru ya da gayri meşru hale getirecek şey normlardır. Bu normlar din, devlet, kanunlar, kültürel değerler, gelenekler vs. dir. Bu normların toplumdan topluma bireyden bireye değişkenlik arz edeceği düşünülecek olursa, genel geçer bir meşru veya gayri meşru şiddet durumundan bahsetmek zorlaşacaktır.

Bir durumda şiddete başvurma kararı ister ailede ister okulda isterse başka bir zeminde olsun, her zaman riskli bir seçenektir. Kafa karışıklığına sebebiyet verebileceği gibi, öngörülmeyen ya da niyette olmayan bir takım sonuçlar ortaya çıkarma tehlikesi de taşır.<sup>93</sup> Araçsal yapıda olan şiddet, bazen kullanıldığı amacın önüne geçebilir. Bu yüzden şiddetin, sonu kestirilemez bir yapısı olduğunu belirtmek gerekir. Şiddet hangi düzlemde tartışılırsa tartışılsın temelde bir insan problemidir. İster savaş gibi makro düzeydeki örnekler, ister dayak gibi mikro düzeydeki örnekler

---

<sup>89</sup> Cevdet Said, *Âdemoğlunun İlk Mezhebi-İslam ve Şiddet Üzerine*, (Çev. H. İbrahim Kaçar) Pınar Yayınları, İstanbul, 2005, s.76.

<sup>90</sup> John Keane, *Şiddetin Uzun Yüzyılı* (Çev.Bülent Peker), Dost Kitabevi, Ankara, 1998, s.19.

<sup>91</sup> George Sorel, *Şiddet Üzerine Düşünceler*, (Çev. Anahid Hazaryan) Epos Yayınları, Ankara, 2008, s.1.

<sup>92</sup> Özcan Köknel, *age.*, s.19.

<sup>93</sup> John Keane, *age.*, s.91.

olsun, aynı insan psikolojisinin ürettiği davranışlardır. Dolayısıyla insan elinden çıkan her tür şiddet birbiriyle ilişkilidir. Bu grift yapıyı daha iyi anlamak ve buna göre tavırlar geliştirmek açısından şiddetin yapısal özelliklerini birarada vermek faydalı olacaktır.

#### ***2.2.1.1.Şiddet Olgusunun Yapısal Özellikleri:***

- Şiddet karmaşık ve tümleşik bir yapıdır.
- Duygu ve davranış boyutu birbiriyle ayrılmaz durumdadır.
- Döngüseldir. Durağan bir yapısı yoktur. Yapı ve şartları değişkendir.
- Araçsal ilişkilere dayanır.
- Toplumdan topluma değişen normlar şiddetin durumunu belirler.
- Modelseldir. Örnek alınan modellere göre değişik hal alabilir.
- Nedenseldir. Ancak her neden her bireyde ve durumda şiddet doğurmaz.
- İlişkiseldir. Bireyin etrafıyla ilişkilerinin niteliği, onun şiddet eğilimi hakkında fikir verir.
- Niyetseldir. Fiili gerçekleştirirken ki niyet, aynı şiddet davranışının tepkisel veya saldırgan bir şiddet biçimi olduğunu belirleyen etkidir.
- Çevresel faktörler ve sosyo ekonomik durum şiddet davranışının yönünü belirler.
- Sonucu kestirilemeyen riskli bir yapıya sahiptir.
- Kanıksandıkça çoğalan bir durumu vardır.
- Ruh sağlığının olumsuzluğundan kaynaklandığı gibi ruh sağlığına olumsuz etkide bulunabilir.
- Fiziksel olarak güce, irade olarak güçsüzlüğe matuftur.
- Bir süreç sonunda ortaya çıkar.

#### ***2.2.1.2.Şiddet Olgusunun Gelişim Süreci:***

Şiddet davranışı yapısal karmaşıklığına rağmen bir sürecin ürünü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreç içerisindeki bölümler birbirine geçmiş ve çoğu zaman ayırt edilmesi zor bir durum arz eder. Bu gelişim sürecini 5 bölüme ayırt etmek mümkündür:

##### ***1. Olaylar Süreci:***

Bireyin şiddetle sonuçlanabilecek bir olay veya durumla karşılaşmasıdır. Buna “*etki süreci*” de diyebiliriz. Şiddet davranışına sebebiyet verecek olay, o an gerçekleşen tek bir olay olabileceği gibi, birikime dönüşmüş olaylar silsilesi de olabilmektedir.

### **2. Duygu Süreci:**

Bireyin karşılaştığı olaylar sebebiyle, harekete geçen duygusal yaşantı sürecidir. Olayların etkisinin kuvvetli veya zayıf oluşu, şiddetin yoğunluğunu belirleyen önemli bir unsurdur.

### **3. Kontrol Süreci:**

Karşılaştığı durumun ortaya çıkardığı şiddet duygusunun birey tarafından kontrol edilebildiği veya edilemediği süreçtir. Olayın niteliği, kişinin mizacı, karakter özellikleri, özdenetim mekanizmasının güçlülüğü vs. gibi birçok neden kontrol sürecinin durumunu belirler.

### **4. Davranış Süreci:**

Şiddet duygusunun davranışa dönüşmesiyle ortaya çıkan süreçtir. Davranışın gerçekleşmesiyle duygu süreci henüz sona ermiş değildir. Şartların değişmemesi, şiddet davranışının tekrarlanmasına neden olabilir.

### **5. Sonuç Süreci:**

Şiddet davranışının ortaya çıkardığı sonuçlardır. Bir şiddet davranışının sonucu, diğer bir şiddet davranışının olay süreci olabilmektedir. Bu sonuçların etkileri bireysel, toplumsal, kitlesel hatta küresel ölçekte, fiziksel ya da psikolojik olumsuzluklar olarak ortaya çıkabilmektedir.

## **2.2.2.Şiddetin Kaynağına İlişkin Görüşler:**

Şiddetin kaynağı konusunda ileri sürülen görüşleri genel olarak ikiye ayırmak mümkündür. Bunlar, şiddetin insanda doğuştan var olduğunu savunan görüşler ile başlangıçta olmayıp sonradan kazanıldığını savunan görüşlerdir. İlk görüşü savunanlar, şiddetin yapısal bir özellik olup bu yapının ayrılmaz bir parçası olduğunu düşünürken, diğer görüştekilere göre şiddet, sosyo-kültürel ve diğer çevre faktörlerinin ortaya çıkardığı bir olgudur.

### **2.2.2.1.Şiddetin Doğuştanlığını Savunan Kuramlar:**

#### **2.2.2.1.1.Biyolojik Kuram:**

Bazı araştırmacılar insanda şiddet ve saldırganlığın biyolojik etkiler sebebiyle ortaya çıktığını savunmuşlar ve bu sonuca çoğunlukla hayvanlar üzerinde yaptıkları deneylerle ulaşmışlardır. Bunlara göre saldırganlığın oluşmasında beyin, merkezi sinir sistemi ve endokrin sisteminin rolü etkilidir. Ayrıca araştırma sonuçlarının beyindeki hipotalamus adlı bölgenin, saldırganlığı kontrol altına almada ve yönlendirmede beyin önemli bir bölgesi olduğunu ileri sürerler.<sup>94</sup> İçsalgı bezlerinin işleyişinin duygu seviyelerinin alçalıp yükselmesine, androjen (erkeklik) hormonunun da, beyin işleyişine ve fiziksel gelişime etki ederek dolaylı olarak saldırganlığa sebep olduğu görüşündedirler. Saldırganlığın hormonal dengeyle ilişkisinin yanında, kromozomlar gibi genetik belirleyicilerle de ilgisi incelenmiştir. Genlerdeki normal dışı eşleşmelerin saldırganlığa yol açtığıyla konusunda, Jacobs ve arkadaşları akıl hastanelerine yatırılmış kişiler üzerinde yaptıkları araştırmalarda, normal nüfusa oranla bu hastalarda kromozom bozukluklarının daha fazla görüldüğü sonucuna varırken, diğer bazı araştırmalarda kromozom bozukluğuyla suç işlemiş erkekler arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ancak bu pozitif bulgular bütüne genellenebilecek oranda tutarlı bulunmamıştır.<sup>95</sup> İnsan gibi kompleks bir varlığın bütün hayatına ve davranışlarına etkide bulunabilecek bir olgu olan şiddeti, yalnız biyolojik sebeplerle ve laboratuvar sonuçlarına göre değerlendirmek, şiddeti açıklama konusunda eksik bir yaklaşımdır. Bununla birlikte bu yaklaşım özellikle modernizmin sosyal vakıalara bakışının bir örneğini yansıtmaması bakımından önemlidir.

#### **2.2.2.1.2. İçgüdü Kuramı:**

Psikanalizin kurucusu ve görüşleriyle psikolojinin birçok alanını etkileyen Freud, şiddet ve saldırganlığın bütün canlılar için içgüdüsel bir özellik, ayrıca insan yaşamı için önemli bir rolü olduğu kanaatindeydi.<sup>96</sup> O, başlangıçta birçok duyguyu olduğu gibi saldırganlığı da cinsellik içgüdüsü içine dâhil etmiştir. Kendi ortaya koyduğu insana ait gelişim dönemlerinin hepsinde, cinsellikle saldırganlığın iç içe olduğunu savunmuş ancak daha sonra bu görüşlerinden vazgeçerek insanın bütün davranışlarını “yaşam” ve “ölüm” diye iki kısma ayırdığı içgüdüler içine dâhil etmiştir. Böylece cinselliği bir yaşam içgüdüsü ve ondan ayırt ettiği saldırganlığı da

<sup>94</sup> Ercan Abay, Cengiz Tuğlu, *Şiddet ve Agresyonun Nörobiyolojisi*, Klinik Psikiyatri, 2000, 3, s.24.

<sup>95</sup> Fikri Köksal, *age.*, s.30.

<sup>96</sup> Clifford T. Morgan, *Psikolojiye Giriş*, Eğitim Akademi Yayınları, Konya, 2011, s. 361.

bir ölüm içgüdüğü olarak değerlendirmiştir. Bu durumda şiddet, hem cinsel içgüdülerin engellenmesine karşı gelişen bir tepki, hem de kendine gelebilecek zarar verici etkileri kendinden uzaklaştırmak için gereklidir.<sup>97</sup>

Şiddetin içgüdüsel olduğunu savunanlardan bir diğeri Lorenz'dir. Şiddetin yaşamı sürdürmeye hizmet eden bir içgüdü olduğunu savunan Lorenz, hayvanlardaki saldırganlıkla insanlardaki saldırganlığın aynı türden olduğunu vurgulayarak, saldırganlığın bir tepki değil insanın içinde gömülü, serbest kalmaya çabalayan, uyaran olmasa bile patlamaya hazır bir enerji birikimi olduğunu iddia etmiştir. Ona göre saldırganlığı tehlikeli kılan şey ise aniden ortaya çıkmasıdır.<sup>98</sup> Yine Lorenz'e göre birçok psikolog ve sosyologun iddia ettiği gibi saldırganlık dış etkilere bağlı olsaydı, insanlığın durumu bu kadar tehlikede olmaz, bu etmenleri inceleyip şiddeti ve saldırganlığı önlemek mümkün olurdu. Oysa insan saldırgandır, çünkü önceden de saldırgandı, insan saldırgandır çünkü bugünde saldırgandır. Gerek Freud gerekse Lorenz, insanın saldırganlık duygularını bastırmasının sağlıksız bir ruh yapısı oluşturduğu ve bugünkü modern insanın çektiği acıların aslında saldırganlık duygularını yeterince boşaltamamasından kaynaklandığı konusunda hemfikirdirler.<sup>99</sup>

Diğer taraftan Freud şiddetle kişilik arasında bir bağ kurmuş, üstbenlikten(vicdan) benliğe(ego) yöneltilen aşırı baskı korku ve suçlamaların, çoğu kez saldırganlığa dönüştüğünü belirtmiştir. Kişilik, üstbenliğin meydana getirdiği korku ve kaygıya karşı benliği korumak amacıyla şiddet eylemlerine başvurur. Kırıcı, yok edici ve yıkıcı biçimde davranır. Ona göre toplumsal değerlerin oluşturduğu üstbenlik ne kadar sert ve baskıcı olursa şiddetin ortaya çıkması o kadar kolay olur. Örneğin çocuk ve genç, üstbenliğinin oluşmasında etkisi olan anne babasıyla birlikte olduğunda saldırganlığını başka kişilere ve nesnelere yöneltir. Onlardan ayrılınca hiçbir kural tanımayan bir duruma gelir.<sup>100</sup> Freud'un yukarıda açıklanan şiddetin doğuştan ve kendiliğindenliği ile ilgili fikirleriyle, kişilik-şiddet ilişkisine ait görüşleri bir biriyle örtüşmemektedir. O aslında şiddetin üstbenliğe yapılan baskılar yoluyla ortaya çıktığını söylemekle, dolaylı olarak şiddetin oluşumunda dışarıdan bir etkiyi kabul etmiş olmaktadır. Yani üstbenliğin

<sup>97</sup> Engin Gençtan, *Psikanaliz ve Sonrası*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1990, s.50.

<sup>98</sup> Erich Fromm, *İnsanda Yıkıcılığın Kökenleri I*, s.38.

<sup>99</sup> *Age*, s.41.

<sup>100</sup> Özcan Köknel, *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*, Altın Kitaplar, İstanbul, 1985, s.200.

şekillenmesini sağlayan bizatihi içgüdülerin kendisi değil dışarıdan gelen etkilerin onları çoğunlukla yönlendirmesidir. Bu etkiler ise aileden ve sosyal çevreden gelmektedir. Buna göre şiddet kendiliğinden değil dışarıdan gelen uyarıcılar etkisiyle ortaya çıkmaktadır. Şiddet davranışını kendiliğinden ortaya çıkan içgüdüsel veya biyolojik bir davranışa indirgemekle, akıl ve iradenin insan davranışları üzerindeki hâkimiyetini reddetmekle kalınmaz aynı zamanda şiddetin yayılmasına da meşru bir zemin oluşturulmuş olur.

Şiddet aslında birçok duygu gibi fitri olarak insan yapısında mevcuttur. Nasıl ki süt çocuğunda cinsellik davranışından bahsedilemeyeceği gibi, şiddet davranışından da bahsedilemez. Ancak bu duygular onun yapısında gizlenmiştir. Öyle ki bu tabii duygular, insanın gelişim süreci içinde dışarıdan gelen etkiler sebebiyle farklı biçimlerde gün yüzüne çıkmaktadır. Yine bu etkiler sebebiyle bu fitri eğilimler insan tabiatına faydalı veya zararlı bir hale dönüşmektedir. Din ve değer eğitiminin görevi ise, çağlara göre bu duyguların eğitime yardımcı olmaktır.

#### **2.2.2.2. Şiddetin Sonradan Kazanıldığını Savunan Kuramlar**

##### **2.2.2.2.1.Engellenme Kuramı:**

Hedefe yönelik bir davranışın veya bir gereksinimin elde edilmesine, dış etkilerle müdahale edilip sınırlandırılması olayına “*engellenme(frustration)*” adı verilmiştir.<sup>101</sup> Engellenme devam eden bir davranış için olabileceği gibi, bir arzunun, isteğin yadsınması şeklinde de ortaya çıkabilir. Bu kuramın ilk savunucularından Dollard, engellenme-saldırganlık mekanizmasının şiddetin oluşumuna yol açtığını ileri sürmüştür. Buna göre engellenmenin ortaya çıkardığı kızgınlık insanı saldırganlığa yönelten en temel güçtür.<sup>102</sup> Bu görüş engellenme kuramının en çok eleştirilen noktası olmuştur. Çünkü Dollard bu görüşüyle bütün saldırganlık ve şiddet olaylarını engellenmeye bağlıyordu. Kuramı benimseyen sonraki araştırmacılar ise bu görüş yerine, saldırganlık ve şiddetin engellenmenin oluşturduğu tepkilerden yalnızca biri olduğu fikrini daha tutarlı bulmuşlardır.<sup>103</sup>

---

<sup>101</sup>C. Morgan, *age.*, s.210

<sup>102</sup>Rasheeduddin Khan, *Violence and Socio-economic Development (Violence and Its Causes)*, Unesco, 1981, s.170.

<sup>103</sup>Köksal, *age.*, s.32.

İnsan yaşamının her alanı engellenmelerle doludur. Bu engellemelerin bir kısmı keyfi, bir kısmı zorlama, bir kısmı ise kurallar çerçevesindeki sınırlamalardır. Bütün engellenmeler bireyin ruhsal durumunda az ya da çok olumsuz bir etki oluştursa da, kişi her engellenme durumunda şiddete başvurmaz. Ancak bireyler, engellenme durumunda engelleri aşmak için şiddeti bir problem çözme yöntemi olarak benimsediklerinde, şiddet kullanmaya olan meyilleri artmaktadır.

Engellenme sonunda oluşan tepkilerin biçimi, engellenen davranışın yoğunluğu ve neyle ilgili olduğunun yanısıra, kişinin yaşı, kişiliği, durumdan beklentisi, geçmiş deneyimleri, inanç/değer yaşam düzeyi ve problem çözme becerileriyle yakından ilgilidir. Aynı davranış konusunda tekrar eden engellemelerde bazen kişi ilk engellenmesinde şiddeti bir tepki biçimi olarak gösterebildiği gibi, kimi zaman engellemelerin oluşturduğu birikim, duygu patlamalarına neden olabilmektedir. Fromm birbirinden farklı ortaya çıkan bu durumların nedeni olarak “karakter”in önemine vurgu yapar. Kişinin nelerden engellenmişlik duygusuna kapıldığı ve tepkisinin yoğunluğunun, karakterine bağlı olduğu görüşündedir.<sup>104</sup> Örneğin açgözlü bir kişi istediğini elde edemediğinde, kıskanç kendinden daha nitelikli biriyle karşılaştığında, narsist eğilimli kişi ise umduğu övgü ve kabulü göremediğinde engellenmişlik duygusuna kapılabilir. Hâlbuki bu tür eğilimleri olmayan biri için söz konusu durum bir sorun bile teşkil etmez.

Engellenen bireyin saldırganlık dışında kabullenme, içe dönme, alternatif geliştirme gibi farklı tepkilerde bulunması da mümkündür. Erikson, engellenmelerin özellikle ilk çocukluk çağında, içe kapanma, aşağılık duygusu, utangaçlık, suçluluk gibi sonuçları ortaya çıkararak kişilik üzerinde uzun süreli bir takım etkiler oluşturduğunu savunmaktadır.<sup>105</sup> Örneğin çocuğun kendini ve çevresini keşfetmesine izin verilip desteklendiğinde özerklik duygusu gelişirken, engellenen çocuklarda utanç ve kuşku duyguları gelişmektedir. Yine merakı sebebiyle sorduğu sorulara cevap bulamayan veya incelemek istediği nesnelere karşı yasaklayıcı tavırlar geliştirilen çocuklarda, suçluluk duygusu daha çok gelişmektedir. Hatta aşırı

---

<sup>104</sup> Erich Fromm, *age.*, s.100.

<sup>105</sup> Hasan Bacanlı, *Eğitim Psikolojisi*, Asal Yayınları, Ankara, 2009, s. 90-93

derecede engellenmelerin künftüğe bile yol açabileceği vurgulanmıştır.<sup>106</sup> Özetle söylemek gerekirse “engellenme” bireyden bireye farklılaşan ve sonuçları itibarıyla insanda birçok olumsuz duygu oluşturabilen bir olgudur. Şiddet ise bu olumsuz duyguların yol açtığı muhtemel sonuçlardan yalnızca biri olup, şiddetin yegâne sebebi olarak görülemez.

#### **2.2.2.2.2. Gözlem Yoluyla Öğrenme Kuramı:**

Sosyal-bilişsel öğrenme kuramı olarak adlandırılan bu modelin ana düşüncesi, şiddetin doğuştan değil gözlem temeline dayalı olarak öğrenilen bir davranış olduğudur. Üzerinde birçok psikolog çalışmasına rağmen kuramın sistematik çerçevesini oluşturan, psikolog Albert Bandura’dır.<sup>107</sup> O’na göre bireyler etrafındaki insanların davranışlarını gözlemler ve bunlardan etkilendikleri örnekleri kendi davranışlarına adapte eder. Örneğin, küçük bir çocuk babasının başka birine öfkeyle bağırduğuna tanık olabilir. Daha sonra bu çocuk benzer durumlarda, babasının davranışına uygun bir şekilde kardeş ve akranlarına benzer saldırganlığı gösterir. Bandura’ya göre bireyin gözlem yoluyla kazandığı tüm davranışlar yaşam boyu gelişiminin önemli bir kısmını oluşturmaktadır.<sup>108</sup>

Bandura, öğrenme ve şiddet konusundaki görüşlerini, çocuklarla yaptığı deneylerle desteklemiştir. Bu deneylerden birinde 3 ayrı grup oluşturulmuş ve gruplardan birine, içi dolu oldukça büyük oyuncak bir bebeğe çocuklar tarafından şiddet uygulanan görüntüler, diğer bir gruba oyuncak bebeğe büyükler tarafından şiddet uygulanan görüntüler, son gruba ise, içinde şiddet olmayan görüntüler izlettirilmiştir. Daha sonra gruplar oyuncak bebekle baş başa bırakılmışlar, birinci ve ikinci gruptaki çocukların bebeğe, izledikleri görüntülerin benzeri bir şiddet uyguladığı gözlemlenirken diğer gruptakilerin bebekle oynamayı tercih ettiği görülmüştür. Bu konuda yapılan başka araştırmalar da göstermiştir ki, çocukların etkilendikleri görüntüler sebebiyle gösterdiği şiddet davranışları, sadece oyuncaklar

<sup>106</sup> Otto Klineberg, *The Causes of Violence: A Social- Psychological Approach (Violence and Its Causes)*, Unesco, 1981, s.117.

<sup>107</sup> Joan Grusec, *Social Learning Theory and Developmental Psychology*, Developmental Psychology 1992 (28), No:5, p.776.

<sup>108</sup> John Santrock, *Yaşam Boyu Gelişim* (Çev. Editörü: Galip Yüksel), Nobel Yayınları, Ankara, 2014, s. 27.

ve nesnelere değil başka ortamlarda genellenerek aile, kardeş ve akranlarına da yönelmektedir.<sup>109</sup>

Kuram üzerinde çalışanlar, insanı şiddete ve saldırganlığa iten etkenlerin içsel(içgüdüsel) olmak yerine dışsal olduğu fikrini kabul ederler. Buna göre davranış, kişi/biliş ve çevre, bu öğrenme modelindeki temel öğelerdir.<sup>110</sup> Bu öğelerden kişi ile çevre devamlı bir etkileşim süreci içerisindedir. Bu süreçte insan başkalarını gözlemleyerek oldukça geniş bir yelpazede, davranışlar, düşünceler ve duygular kazanır ve bu kazanımlar yaşam boyu kişiliklerinin bir parçası haline gelir. İnsan yalnızca çevreden etkilenmekle kalmaz aynı anda çevreye de etki ederek iki yönlü bir öğrenmenin oluşumuna neden olur.

Gerek Bandura'nın gözlem yoluyla öğrenmesinde gerek Dodge'un Sosyal bilgi işleme kuramına göre şiddetin ortaya çıkmasında öfke, her zaman gerekli bir unsur değildir. Yaşanan deneyimlerin şema olarak bellekte kullanılarak uygun bir ortamda benzer tepkilerin verilmesi, şiddet davranışlarını ortaya çıkartır. Ayrıca bireyin model alması için doğrudan bir engellenme yaşaması da gerekmez. Bilgi işleme kuramına göre, şiddet davranışından önce şu bilişsel durumlar gerçekleşir:

- Çocuk önce şiddet durumunu gözler,
- Veriyi belleğe yerleştirir,
- Yorumlar,
- Potansiyel tepkileri geneller,
- Sonuçları değerlendirir,
- Davranış repertuarına yerleştirir,
- Benzer bir ortamda, kaydedilen davranışı tekrarlar.<sup>111</sup>

Özetle söylememiz gerekirse, gözlem yoluyla öğrenmede şiddet davranışı üç aşamada ortaya çıkmaktadır.<sup>112</sup> Önce model alınan davranış dikkat çeker, sonra kişi yaşadığı olaylarla ilişkilendirerek şiddet davranışını hatırlar, son aşamada ise kendine ait davranış ortaya çıkar. Bu aşamaları gözlem, modelleme ve uygulama şeklinde sıralamak mümkündür. Sosyal öğrenmede önemli bir faktör olan “*taklit yoluyla*

---

<sup>109</sup> Doğan Cüceloğlu, s.315.

<sup>110</sup> John Santrock, *age.*, s. 27

<sup>111</sup> Nermin Çelen, Ergenlik ve Genç Yetişkinlik, Papatya Yayınları, İstanbul, 2007, s.136.

<sup>112</sup> Mehmet Şişman, *Eğitim Bilimine Giriş, Pegem Yayınları, Ankara, 2006, s.202.*

*öğrenme*” bir modelleme aşamasıdır. Bu aşamada birey taklit ettiği modelin davranışını aynısıyla uygulayabildiği gibi, yeniden düzenleme, örgütleme gibi bilişsel süreçleri, modellediği davranışa uygulayıp kendine has bir formla yeniden uygulayabilir. Yani şiddet davranışı, bir uyarıcı-tepki ilişkisinden ibaret değildir. Davranış ortaya çıkmadan önce, geri planında bilişsel etkilerin olduğu bir süreçtir.

Çocuk veya genç planlı veya plansız gözlemleri yoluyla kime, hangi davranışlar sebebiyle, hangi ortamlarda ve ne oranda şiddet uygulayabileceğini öğrenebilmektedir. Bu öğrenmelerin sürdürülmesinde ve şiddet konusunda olumlu algıların oluşmasında, yukarıda belirtilen faktörlerin yanı sıra, davranışa tepkisiz kalınması, davranışın beğenilmesi veya özendirilmesi gibi pekiştireçler, önemli rol oynamaktadır. Ayrıca modellenen kişinin güvenilirliği, gözlemleyenle benzer ilgi alanlarında olmaları gibi özellikler, şiddet davranışlarının öğrenilmesinde etkili diğer faktörlerdir. Diğer taraftan cezanın şiddet davranışlarını engellediği şeklinde bir yargı mevcuttur.<sup>113</sup> Aile veya okulda çocuğun şiddet davranışlarının cezalandırılması, onun kardeşlerine veya akranlarına benzer davranışları sergilemesini bir süreliğine engelleyecek olsa da, böylesi bir durumda gözlemleyen çoğu zaman, şiddetin bir “*sorun çözme yöntemi*” olabileceğinin farkına varmaktadır. Bundan dolayıdır ki cezalar, şiddetin öğrenilmesinde kimi zaman dolaylı bir pekiştireç rolü üstlenebilmektedir.

Şiddetin öğrenilmesi, başta ailede olmak üzere, sosyal çevre ve medyadaki sembolik (gerçek olmayan) modellerin gözlemlenmesi gibi üç temel alan içinde gerçekleşmektedir. Bu öğrenmelerden en kolay ve en etkili olanı ailedeki modellerden edinilenlerdir. Çünkü çocukların ilk öğreticileri ve en çok gözlemledikleri kişiler ebeveynleridir. Hem genel hem de özel birtakım tutumları ana-babayla özdeşim kurarak öğrendikleri gibi, fiziksel, duygusal ve sözel birçok şiddet davranışını, yine ilk olarak anne babalarından öğrenmektedirler. Örneğin sürekli olarak şiddet gösteren, kırıp döken, kavgacı anne babaların çocukları da ister istemez ebeveynleri gibi olmaktadır.

Gerek çocuklar gerekse ergenler genellemeci bir yaklaşımla, özdeşim yaptıkları kişinin iyi ya da kusurlu bütün davranışlarını taklit eğilimi içine girerler.

---

<sup>113</sup> Gander ve Gandiner, age., s.279.

Çünkü bir yetişkinle özdeşim kurarken, “*onun gibi olma, hayranlık duyma, ona benzeme*” gibi temalar ön plandadır. Bu anlamda kişinin sevdiği ve hayranlık duyduğu yetişkin figürüne benzemeye çalışması, onun yalnızca genel davranışlarını değil aynı zamanda dini değerlerini ve ahlaki standartlarını benimsemesiyle de ilgili olmaktadır.<sup>114</sup> Aynı durum gençlik dönemi içinde geçerlidir. Bu dönem gencin bir taraftan ana babanın etkisinden uzaklaşırken, diğer taraftan kendine uygun örnek arayışında olduğu bir dönemdir. Seçtiği model bazen bir öğretmen, bir sporcu, dini veya siyasi bir lider olabileceği gibi bir sanatçı veya medyatik bir kişide olabilmektedir. Gencin özdeşim kurduğu bu örnekler aslında ilerde ne olmak istediği konusundaki karmaşık olan fikirlerinin netleşmesine yardım ederken, onların davranış ve düşünüş biçimleri üzerinden kendi benliğine bir şeyler katmaktadır.<sup>115</sup> Özetle söylememiz gerekirse, taklit veya özdeşim, hangi şekilde olursa olsun gözleyerek öğrenme, çocuğun veya gencin hayata intibakını sağlayan bir durumdur. Bu intibakın sorunsuz gerçekleşmesi için olumlu örnekler konusunda taklit ve özdeşimin sağlaması, üzerinde durulması gereken asıl konudur. Bu yüzden olumlu modellerin taklit edilmesi, olumlu davranışların çoğaltılması anlamına geldiği gibi şiddet davranışlarının da azalması anlamına gelmektedir.

Sonuç olarak şiddet, kimi zaman çevredeki modellerden örnekleme yoluyla öğrenilirken, kimi zaman bir engelleme yoluyla ortaya çıkan, bazen de spontan gelişen davranışlardır. Bu durum şiddetin tek bir kaynağa bağlı ortaya çıkan bir olgu olmadığını göstermektedir. Şiddet davranışının değişken bir yapıda olması aslında, kaynağında da bir değişkenlik olduğunun kanıtıdır.

Dini ve ahlaki öğretilerin yanısıra değerler ve eğitiminin şiddeti önlemede bir faktör olabileceği vurgusu, aynı zamanda gözlem yoluyla (soysal-bilişsel) öğrenme kapsamında değerlendirilmesi gereken bir konudur. Eğitim açısından şiddet çoğunlukla öğrenilen bir olguysa, din ve değerler eğitimi de şiddeti engelleyici bir sosyal öğrenme faktörüdür. Aslında dini ve ahlaki değerlerin zayıf kaldığı konumlarda, şiddetle ilgili unsurların hâkim olduğunu düşünürsek, bu iki durumu birbirinin zıt kutuplu (olumsuz) alternatifleri olarak görmek yanlış olmayacaktır.

---

<sup>114</sup> M. Zeki Aydın, *Okulda Değerler Eğitimi*, Nobel Yayınları, Ankara, 2012, s.24.

<sup>115</sup> Atalay Yörükoğlu, *Gençlik Çağı*, Özgür Yayınları, İstanbul, 1990, s.40.

Örgün öğretimin yanısıra, gözlem yoluyla öğrenilmesine fırsat oluşturulacak etkili bir din ve değer eğitimi yoluyla, şiddete alternatif davranış modelleri insan hayatına yerleştirilebilir. Çünkü din ve değer eğitiminin amacı, şiddet de dâhil insanda sınırları aşan bütün davranış biçimlerinin asli sınırlarına dönmesine yardımcı olmaktır.

### **2.2.3. Şiddetin Türleri:**

#### **2.2.3.1. Fiziksel (Bedensel) Şiddet:**

Belirtilerinin görünür olması itibariyle akla ilk gelen şiddet türüdür. Fiziksel şiddet, çoğunlukla çocuk üzerinde gerçekleşen, kaza yoluyla olmayan kasıtlı ve amaçlı olarak uygulanan ve yaralanmalara ya da bedeni fonksiyonlarda bozukluklara neden olan şiddet türü olarak tanımlanmıştır.<sup>116</sup> Yüze vurma, çarpma, sarsma ve çimdiklemeden başlayıp, ölüme kadar uzanan birçok değişik formda ortaya çıkmaktadır. Geniş çaplı araştırmalar ortaya koymaktadır ki fiziksel şiddet, bütün toplumlarda benzer biçimlerde görülen bir durumdur. Ölümle sonuçlanan vakaların mağduru ekseriyetle çocuklar olup, faillerin % 75'i anne-babalardır.<sup>117</sup> Mağdur çocukların % 50'si 6 yaşın altındaki çocuklardan oluşurken, risk grubu 0-2 yaş arasında yoğunlaşmaktadır. Ayrıca 0-12 yaş arasındaki erkek çocukların şiddete maruz kalma oranı % 55 iken kızlarda bu oran % 45 civarındadır.<sup>118</sup>

Fiziksel şiddetin en önemli risk faktörleri; aile içinde gerçekleşmesi, toplumsal algılarda terbiye kültürünün bir parçası olarak kabul edilmesi ve kendi çocukluğunda bu tarz şiddete maruz kalmış kişilerin yetişkinliklerinde buna başvurmalarıdır. Tarihsel süreçte toplumumuzda, ölüm gibi ağır sonuçlara sebep olmadıkça dayığa sempatik bir yaklaşım sergilenmiş, hatta bir takım dini argümanlarla bu kanılar kuvvetlendirilerek kolay başvurulabilir hale gelmiştir. Bunun sonucu olarak başta aile ve okul olmak üzere toplumsal kurumlarda (din eğitimi yapan Kur'an Kursları da buna dâhil) bu tür şiddet, bir sorun olarak görülmekten uzak hale gelmiştir.

<sup>116</sup> Finkelhor D.-Korbin J., *Child Abuse as an International Issue*, Child Abuse and Neglect, 1988, 12(1): 3-23.

<sup>117</sup> UN, *World Report on Violence Against Children*, Geneva, 2006, s.51.

<sup>118</sup> Oğuz Polat, *age.*, s.151.

Fiziksel şiddetin yoğunluk ve çeşitlilik itibariyle merkezi, aile ortamı olup ilk muhatabı kadındır. Bu konudaki araştırmalar kadına yönelik şiddetin tahminlerin çok üstünde olduğunu göstermektedir. Veriler bütün kadınların yarısından fazlasının yaşamları süresince en az bir kez fiziksel şiddete maruz kaldığını ortaya koymaktadır.<sup>119</sup> Çocuğun büyümesi, karşı koyması, evden ayrılması gibi sebeplerle çocuğa uygulanan şiddet bir süre sonra sona ererken, kadının maruz kaldığı şiddet evliliği boyunca devam edebilmektedir. Kadının şiddete maruz kalma süresi uzadıkça depresyon düzeyi de artmaktadır. Burada dikkat çeken asıl nokta, şiddete maruz kalan bu kadınların kendi çocuklarına aynı şiddet biçimini uygulamalarıdır. Ailede çocuğa en sık dayak cezası veren bireyin kim olduğu araştırıldığında, fiziksel ceza veren aile bireylerinin % 88'ini annelerin oluşturduğu bulunmuştur. Çocuklarına fiziksel ceza veren babaların oranı ise % 8,2'dir.<sup>120</sup> Eşinden gördüğü şiddetten dolayı sığınma evlerinde kalan kadınlarda bu oran % 91'e yükselmektedir.<sup>121</sup> Toplumsal yapıda annenin zamanının çoğunu çocuklarıyla geçiren taraf olması, hem ailenin diğer sorunlarıyla hem de çocuğun sorunlarıyla baş başa olması, bazı sorunları çözmede yetersiz kalması gibi sebepler annenin, sorunları bastırma yöntemi olan dayığa daha fazla yönelmesine sebep olmaktadır. Kendisi çocukluğunda şiddet mağduru olan annelerin, fail konumuna geçmeleri, şiddet döngüsünden kurtulamadıklarının işaretidir.

Fiziksel şiddetin geride bıraktığı örselenmenin, bedensel zedelenmelerden ziyade ömür boyu sürebilecek ruhsal etkileri daha baskındır. Ayrıca fiziksel şiddetin duygusal ve sözlü şiddetle beraber ortaya çıktığını düşündüğümüzde bu etki daha da artmaktadır. Çünkü sözlü/duygusal bir şiddet olayı gerçekleşirken aynı olayda fiziksel şiddet uygulanmayabilir. Ancak her fiziksel şiddet olayı beraberinde bir sözlü/duygusal biçimini ortaya çıkarmaktadır.

Sıklıkla fiziksel cezaya maruz kalan çocuklar, anne babalarından belirgin şekilde korkarlar. Yetişkinlerin temas isteğine tepkisel yaklaşarak bu durumdan ürkerler. Aşırı saldırgan olabilecekleri gibi aşırı içe dönük hale gelebilirler. Duygusal

<sup>119</sup> Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, *Aile İçi Şiddetin Sebepleri ve Sonuçları*, Ankara, 1995, s.16.

<sup>120</sup> Şule Bilir vd, *Türkiye'nin 16 İlinde 4-12 Yaşları Arasındaki 50473 Çocuğa Fiziksel Ceza verme Sıklığı ve Buna İlişkin Problem Durumlarının İncelenmesi*, Aile ve Toplum Dergisi, Yıl: 1 Cilt: 1 Sayı: 1 1991 s.9.

<sup>121</sup> Aysel Yıldırım, *Sıradan Şiddet*, Boyut Kitapları, İstanbul, 1998, s. 123.

tepkileri normal çocuklara göre daha yavaştır. Hatta tepki beklenen bazı durumlar karşısında tamamen tepkisiz de kalabilmektedirler. Çevrelerine karşı genel bir güven problemi oluşurken, kendini suçlu bulma, benlik problemleri ve antisosyal kişilik özellikleri, sürekli fiziksel şiddetin çocuklarda oluşturduğu belli başlı olumsuz yansımalarıdır.<sup>122</sup>

### 2.2.3.2. Manevi Şiddet Biçimleri

#### 2.2.3.2.1. Duygusal (Psikolojik) Şiddet:

Etkilerinin görünür olması itibarıyla fiziksel şiddet, duygusal şiddeti her zaman ikinci plana itmiştir. Ancak şiddetin bu türü daha yaygın olmasına karşılık, tespiti ve kontrolü bir o kadar zordur. Duygusal şiddeti tanımlamak gerekirse; *“bireyin maruz kaldığı bir kısım olumsuz tavırların, belirtileri hemen fark edilemeyecek şekilde bireyin ruh ve duygu dünyasında meydana getirdiği hasarlardır.”* Bir başka deyişle çocuğun duygusal gelişimine katkı sağlaması beklenen çevresinin (aile, okul ve diğer yakın çevre) bu konuda duyarsız olması ya da olumsuz katkıda bulunmasıdır.<sup>123</sup> Buna göre ihmal olgusu, duygusal şiddetin önemli bir boyutunu ifade etmektedir.

Uluslararası bir araştırmaya göre, 1987 ile 1999 yılları arasında 42 ülkenin şiddet istatistikleri incelenmiş ve çocuğa uygulanan şiddetin yaklaşık % 45 oranında arttığı sonucu elde edilmiş, son 10 yıl içinde ise bu artışın istikrarlı bir şekilde sürdüğü tespit edilmiştir. Bu araştırmaya göre en fazla artış % 330 oranıyla duygusal şiddet biçimlerinde görülmüştür.<sup>124</sup> Konuyla ilgili ülkemizde yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar bulmak mümkündür. Ankara merkezli, sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelere mensup 10-18 yaş grubu çocuklar arasında yapılan bir araştırmaya göre, çocukların % 64’ü sürekli artarak devam eden duygusal şiddete maruz kalmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre duygusal şiddeti uygulayanların üçte ikisini anneler oluşturmaktadır.<sup>125</sup> Okul çağının başlamasıyla beraber ailedeki fiziksel şiddet azalarak yerini hem okulda hem evde devam eden duygusal şiddete bırakmaktadır.

<sup>122</sup> David J. Kolko, *Characteristics of Child Victims of Physical Violence Research Findings and Clinical Implications*, Journal of Interpersonal Violence, 1992, vol.7, no. 2, (244-276)

<sup>123</sup> WHO, *Child Abuse*, Geneva, 1999, s.15

<sup>124</sup> <http://www.yesican.org/stats.html>, Erişim Tarihi: 15.12.2013.

<sup>125</sup> Meryem Bulut, *Şiddet ve Çocuk*, Asil Yayınları, Ankara, 2010, s.76.

Dayağın olduğu ailelerin % 75’inde çocuklar, bu duruma şahit olmaktadır.<sup>126</sup> Çocuğun başta dayak olmak üzere her türlü şiddet olayına şahit olması ise ayrı bir duygusal şiddet türüdür.

Duygusal şiddete neden olabilecek tavırları şöyle sıralayabiliriz:

- Sevgi ve ilgiden kasıtlı veya ihmal yollu mahrum bırakmak.
- Özürlü, üvey olmak gibi özelliklerinden dolayı istememek/benimsememek.
- Utandırmak, kınamak, ayıplamak gibi yollarla küçük düşürmek.
- Kardeşler ya da aynı statüdeki kişiler arasında ayırım yapmak.
- Her olumsuz durumun sorumlusuymuş gibi davranarak günah keçisi haline getirmek.
- Parmağını sallama, gözünü dikme, alaycı bakışlar ve küçümseyici tavırlar gibi jest ve mimikler yoluyla tehdit gerçekleştirmek.
- Genel öğretimde olduğu gibi din eğitimi ve öğretiminde de baskı, korku ve yıldırma yoluyla sonuç almaya çalışmak veya bu konulardaki ihmal ve ilgisizlik.
- Çocuğun kontrol ve denetimini sağlamak adına bilerek veya bilmeyerek ev ortamına bağlayarak oyun ve arkadaşlık kurma gibi ihtiyaçlarını engellemek.
- Çocuğun yetenek ve kabiliyetlerini göz ardı ederek başarısı için baskı oluşturmak veya iradesini hiçe saymak suretiyle istemediği bir mesleğe zorlamak.
- Kişinin her türlü bireysel ve sosyal haklarını ifade etmesine ve yaşamasına müsaade etmemek.
- Bireyi bizzat varlığından veya fiziki-manevi özelliklerinden dolayı hiçe saymak, ayırtırmak, ötekileştirmek. Bilhassa insanların önem atfettiği ve kendilerini üzerinden tanımladıkları din, inanç, mezhep, dil, kültür vb. sembollerini yok saymak suretiyle adeta muhatabını kendi gibi olmaya zorlamak ve bu özellikleri baskı yoluyla değiştirmeye kalkmak. Bu tür tavırları duygusal şiddetin bir türü olarak “sembolik şiddet” kavramıyla ifade etmek mümkündür.

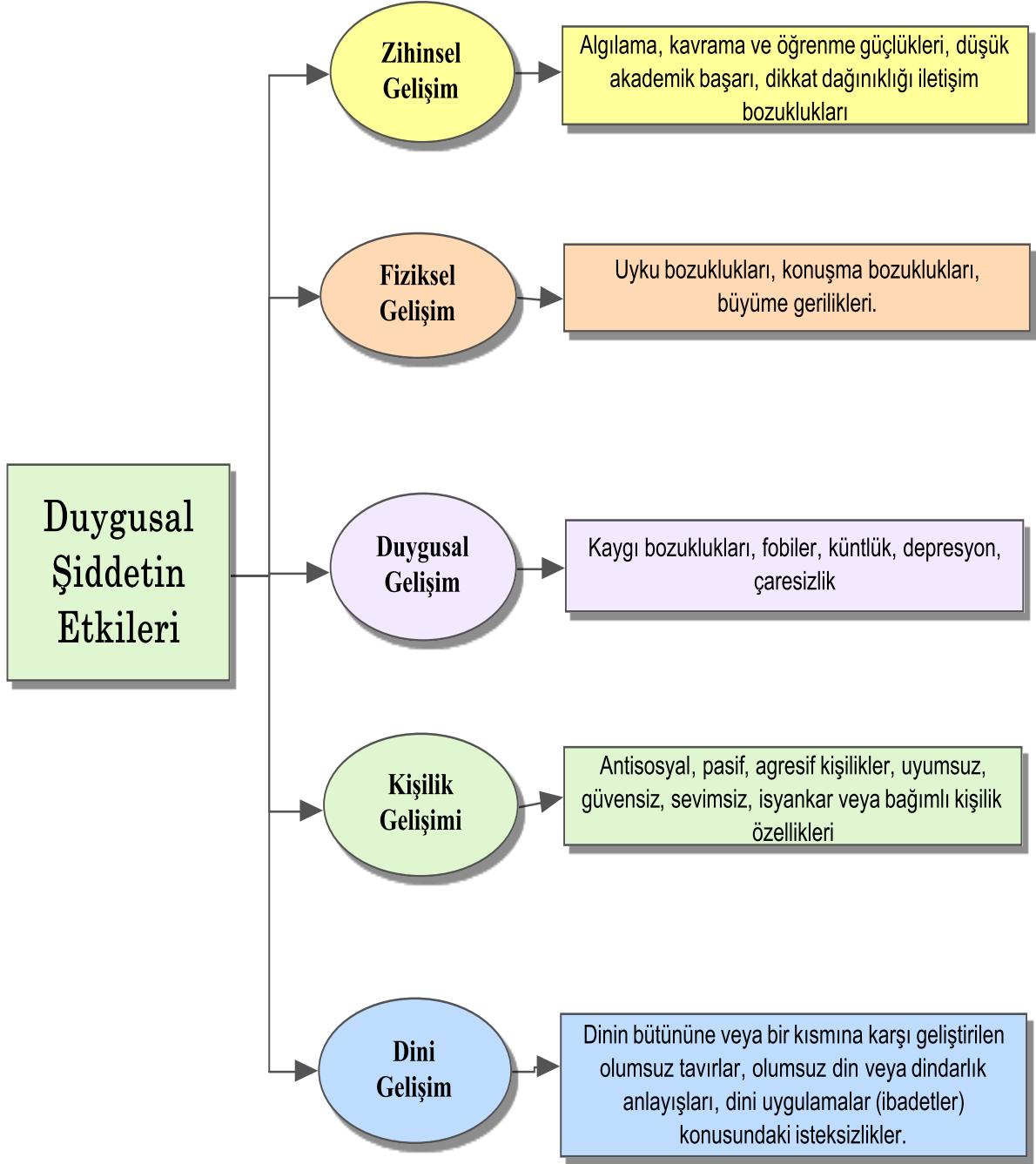
Bunlara ilaveten reddetme, yalnız bırakma, yalıtma suça yöneltme ve sömürü gibi hususlar da duygusal şiddet içinde sayılmıştır.<sup>127</sup>

---

<sup>126</sup> Başbakanlık, s.150.

<sup>127</sup> Fatoş Erkman, , “Çocukların Duygusal Ezimi”, Çocukların Kötü Muameleden Korunması 1.Ulusal Kongresi, Gözde Ofset, Ankara, 1991, s.163.

Görüldüğü gibi, kapsam itibariyle sınırları gayet geniş olan duygusal şiddetin, sonuçları itibariyle de insanın birçok gelişim alanına birbirinden farklı olumsuz tezahürleri bulunmaktadır. Bu alanları ve etkileri şu şekilde sıralayabiliriz:



**Şekil 1: Duygusal Şiddetin Etkileri**

#### 2.2.3.2.2. *Dilsel (Sözlü) Şiddet:*

Dilden neşet eden ve kişinin duygu-benlik dengesine yapılan sözlü saldırılardır. Dil insanın yegâne iletişim vasıtasıdır. Bütün diğer iletişim yolları dilin takviyesine ihtiyaç duyar. Dil kendini ifade etmenin yanında, ideal anlamda anlaşmanın ve ortak noktada buluşmanın bir anahtarıdır. Aynı zamanda dil, kültür üzerine inşa edilen bir unsurdur. Aslında insan, dilini konuştururken sahip olduğu kültürünü konuşturmuş olmaktadır. Bu sebeple dil, toplumsallaşmanın hem bir aracı hem de sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dil, başlangıçta saf yapısıyla ortaya çıkarken, süreç içinde uğradığı çevresel etkilerle toplumun kullandığı dili yansıtır bir hale dönüşmektedir. Bununla beraber insanın dili kullanırken ki genel üslubu bize, ruh dünyası, niyetleri, sorun çözme konusundaki yaklaşımları, Kendi muhatapları konusundaki algıları hakkında fikir vermektedir. Eğer dil, şiddet kültürü üzerinden iletişimi sürdürüyorsa, uzlaşmanın değil, baskı ve hâkimiyet kurmanın bir aracı haline gelmektedir. Bu anlamda şiddetin başlangıç noktasının dil ve düşüncede olduğu söylenebilir. Buna göre dilsel şiddet çoğu zaman görünür (biyolojik) ya da görünmez olan (psşik) türleri harekete geçirebilmektedir.<sup>128</sup>

Dilsel şiddetin amacı, sözcükler yoluyla muhatapta yönlendirici ve zorlayıcı bir etki bırakmak, karşıdakini küçülterek kendini haklı ve üstün konuma yükseltmektir. İnsanın hayatında en çok var olan faaliyetlerden biri olan konuşma faaliyeti içinde gerçekleşmesi itibariyle, bütün çeşitleri içinde en çok başvurulmuş şiddet türü olması, istatistikler tarafından doğrulanmaktadır.<sup>129</sup> Duygusal şiddetin bir türü olarak ta görülmektedir. Ancak duygusal şiddetin dilsel şiddetten farklılığı daha çok tavırlar yoluyla ortaya çıkmasıdır. Ancak her ikisinin de etki alanı insanın duygularıdır.

Şiddet içeren sözcük türlerini şöyle sıralayabiliriz:

- Küfür gibi ağır hakaretler,
- Lakap takmak, damgalamak/yaftalamak maksatlı kullanılan sözler,

<sup>128</sup> Betül Çotuksöken, “Şiddetin Antropolojik Temeli”, *Kocaeli Üni. V. Uluslararası Felsefe Kongresi İçinde*, 2009, s.15.

<sup>129</sup> Başbakanlık, s.140.

- Alay etmek, eğlenmek amaçlı kullanılan ifadeler,
- Hayvanlarla ilişkilendirilen küçültücü sözler,<sup>130</sup>
- Sindirmek amaçlı söylenen tehdit içerikli sözler,
- Korkutmak. Bu korkutma maddi şeyler üzerinden veya otorite sahibi kişilerle olabileceği gibi, Allah ve sahip olduğu özellikleri kullanarak ta olabilir. Allah'ın gücü, cezalandırıcı özellikleri ve cehennemini bir korku malzemesi haline getirmek buna dâhildir.

- Beddua, bela okuma, kahretme, lanet ve nefret içerikli ifadeler,
- İftira, gıybet, söz taşıma gibi fiiller,
- Kışkırtmak, iğnelemek ve tahrik amaçlı kullanılan her türlü ifade,
- Azarlamak, kontrolsüz bağırma gibi tonlama yoluyla ifade edilen ve saygı sınırlarını aşan sözler,<sup>131</sup>

- Ebeveynlerin çocuklarına devamlı surette olumsuz içerikli emir ve mesajlar iletmesi.

Bunların dışında kişiliği hedef alan ve incitici her türlü ifade dilsel şiddetin bir parçasıdır.

#### **2.2.3.2.3. Medyatik Şiddet:**

Medyatik şiddet; yetişkin, genç ve özellikle çocukların medya araçlarındaki mesajlar ve görüntüler üzerinden maruz kaldığı bir şiddet biçimidir. Medyanın sunduğu şiddet, izleyenlerin algıları üzerinde yönlendirme, değiştirme, tersyüz etme gibi etkileri söz konusu olduğu için, medyatik şiddeti bir manevi şiddet biçimi olarak ele almak doğru olacaktır. Medyadan öğrenme, gözlem yoluyla (sosyal) öğrenme kuramı içinde değerlendirebilecek bir konudur. Sosyal öğrenmenin gerçekleştiği en önemli ortamlar olan aile ve okulda öğrenme, genel olarak karşılıklı etkileşim halinde gerçekleşirken, medyadan öğrenme tek taraflı gerçekleşmektedir. Yani etkileşim değil tek taraflı bir etkileme söz konusudur.

Medya araçlarının iyiden iyiye insan hayatına girmesi, toplumların durağan bir formdan, “tüketim toplumu”na evrilmesi sonucunu beraberinde getirmiştir. Yani medya, toplumları tüketim üzerine yoğunlaştırmada en önemli faktör oldu. Bu

---

<sup>130</sup> Özcan Köknel, *Şiddet Dili*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2000, s.142.

<sup>131</sup> İmran Karabağ, *Dil ve Şiddet*, İkaros Yayınları, İstanbul, 2010, s.20.

şekilde kanaatkâr bir toplum yerine, devamlı isteyen, arzulayan ve tüketen bir toplum; olağan bir ruh hali yerine, heyecanı isteyen ve seven bir toplum; dindar toplum yerine seküler bir toplum anlayışı, süreç içerisinde yerleştirilmeye çalışılmıştır.

Medyanın bu amaca yönelik kullandığı iki temel unsur etkili olmuştur: Şiddet ve cinsellik. Aslında her iki unsur, kontrol mekanizması dışına çıktığında insanı ve toplumları ruhsal olarak tahrip edecek yapıdadır. Toplumumuzda 20-25 yıl öncesine kadar, medyada gösterilen şiddet ve cinsel içerikli görüntüler, dini-ahlaki ve kültürel normlara aykırı görülmekteydi. Bu görüntülerin belli oranda sunumuna aşına olan topluma, bu eşikler aşılarak daha üst perdeden görüntüler sunulmaya devam edildi. Bu durum, süreç içerisinde yoğunlaşarak devam etti. Medya birçok konuda olduğu gibi, bu iki olgu konusunda da toplum için adeta “norm belirleyici” konumuna geldi.

Toplumsal şiddetin tırmanışında, medya araçlarının şiddete yaklaşımını yegâne bir etken değil, önemli bir faktör olarak düşünmek daha doğru olacaktır. Ancak yapımcıların insanın doğasında bulunan şiddet duygusuna yönelik görüntüleri fazlaca vermesine karşılık, izleyici de tabiatı gereği buna ilgisiz kalamamaktadır. Bu şekilde izleyici, en temel duygularından ikisini yapımcıların manipülasyonuna müsait hale getirdiği göz ardı edilmemelidir. Neticede insanın, bu iki duygusu konusunda zafiyetleri devam ettiği sürece, bu manipülasyonun devam edeceği açıktır.

Medya kuramcısı Trend, başta tv olmak üzere medyanın şiddet içeriğini bu kadar yoğun bir şekilde kullanmasıyla insanların; şiddeti isteme, ondan zevk alma ve bunun için para ödemeye hazır bir noktaya geldiklerini savunur.<sup>132</sup> İnsanların medyadaki şiddetten hoşlanmalarının nedeni ise, onun gerçek olmayışındandır. Bundan dolayı bu görüntüler insanı hareket etmeye zorlamaz, kabullenmeye zorlar. Harekete çoktan geçilmiştir ve izleyicinin bir şey yapmasına gerek yoktur. Başka bir deyişle, görüntüler izleyiciye güvende olduğunu ve görüntüdeki şiddetin başka birine uygulandığını söyler. Trend’e göre, kabul edilsin ya da edilmesin medyadaki şiddet

---

<sup>132</sup> David Trend, *Medyada Şiddet Efsanesi*, (Çev. Gül Bostancı), YKY, İstanbul, 2007, s.156

hayatımızın bir parçasıdır ve bunu anlamak için toplumdaki işleyişe bakmak yeterlidir.<sup>133</sup>

Fromm ise, medya-şiddet ilişkisini, davranış konusundaki genel yaklaşımına uygun olarak uyarıcı-dürtü prensibinden hareketle açıklamaya çalışır. O'na göre aslında modern yaşam, hemen hemen bütünüyle böylesi basit uyaranlarla işlerliliğini sürdürmektedir. Tv, radyo, gazete, dergiler, filmler; cinsel arzu, açgözlülük, sadistlik, yıkıcılık ve özseverlik gibi dürtüleri devamlı uyarmaktadır. O, bu konudaki mekanizmanın işleyişini “*Basit uyarılma → dolaysız ve edilgin karşılık*” şeklinde formüle ederek, durumun aynı şekilde sürdüğünü ifade eder. Uyarılmaların etkisiz hale gelmemesi için, uyaranlar sürekli bir biçimde değiştirilmeye ihtiyaç duymaktadır.<sup>134</sup> Uyarılmalar birey için sıradanlaştığında ve bir etki oluşturmadığında insan için yeni bir durum ortaya çıkmaktadır, o da “*can sıkıntısı*”dır. Fromm, günümüz insanının en önemli gayelerinden birinin, artık yaşamı için vazgeçilmez gördüğü medyanın ürettiği bu can sıkıntısından uzaklaşmak olduğunu belirtir. Çünkü rahatlayamamış can sıkıntısının vereceği tepkiler, tekrar şiddet doğurabilir ve medya bu şekilde şiddetin döngüsel durumuna önemli katkı yapmaktadır.<sup>135</sup>

Medya yapımcılarının şiddeti bu kadar önemsemelerinin gerçek nedeni “kâr”a hizmet ediyor olmasındandır.<sup>136</sup> Ekranda bu alışveriş gerçekleşirken, izleyicinin hayal dünyasında imgeler oluşturmak, merak ve deneyim isteği uyandırmak, genelde televizyona, özelde ise reklamlara olan ilgiyi canlı tutmak<sup>137</sup> gibi teknik noktalar önemlidir. Postman ise bu kârın, şiddetin eğlenceye dönüşmesiyle gerçekleştiği fikrini şu şekilde dile getirir: “*Sorun, televizyonun bize eğlenceli temalar sunması değil, bütün temaların eğlence olarak sunulmasıdır. Başka bir şekilde ifade edersek: Eğlence, televizyondaki her türlü söylemin üst-ideolojisidir. Neyin gösterildiğinin ya da hangi bakış açısının yansıtıldığının hiçbir önemi yoktur;*

---

<sup>133</sup> Age., s.156

<sup>134</sup> Erich Fromm, age., s.303.

<sup>135</sup> Age., s.306

<sup>136</sup> George Gerbner, *Kadife Karanlık-2*, (Çev. Gül Batum-Barış Çoban), Su Yayınları, İstanbul, 2006, s.58.

<sup>137</sup> David Trend, age., s.51.

*her şeyin üstünde tutulan varsayım, hepsinin bizim eğlenmemiz ve haz almamız gözetilerek sunulmasıdır.*”<sup>138</sup>

Kazanç temeli üzerine kurulu bu eğlence kültürü, çoğunlukla Amerikan kaynaklıdır. Hollywood’ın hem Amerika hem de dünyanın farklı ülkelerindeki tv medyası üzerinden filmler yoluyla empoze ettiği en can alıcı imaj, “yok etmezsen yok olursun” ikilemine dayanır. Bu imaj oldukça ilgi çekici olup, savaş, cinayet, polisiye, korku gibi şiddet temeline dayanan türlerin her birini, ayrı bir sektör haline getirmiştir.

Bu imajı pekiştiren bir diğer unsur bilgisayar (dijital) oyunlarıdır. Hatta bilgisayar oyunları bu konuda filmlerden çok daha ötededir. Bu oyunlarda hemen her şey potansiyel silahtır. Bu da oyuncuya heyecan verir. Ayrıca çoğu zaman interaktif ortamda ve grup halinde gerçekleşen bu oyunlar, şiddetin bir paylaşım unsuru olmasını kolaylaştırır. Bu tür oyunlarda şiddetin genel olarak üç farklı seviyede sunulduğu görülür:

İlki şiddetin normal boyutlarda olduğu aksiyon türü oyunlar,

İkincisi, insan dışında cansız nesneler üzerinde gerçekleşen, yıkımın var olduğu vandalizm türü tahripçi şiddet oyunları,

Üçüncüsü ise, insan üzerinde gerçekleşen ve fantastik her türlü şiddetin olduğu dijital oyunlardır. Bu oyunları sürekli hale getiren ergen veya gençlerin, bir seferde oyun başında kalış sürelerinin, saatleri bulmakta olduğu düşünülecek olursa, şiddete karşı sistematik bir duyarsızlaşma ve sanal ile gerçek arasında ayırım yapma konusunda zorluk yaşama gibi problemlerin ortaya çıkması kaçınılmaz olmaktadır.

Filmler izleyicilere şiddeti kendi ikram ederken, oyunlarda şiddet bizzat müşterinin istediği bir şeydir. Araştırmalar film sektörünün durağanlaşma sürecine girdiğini ancak dijital oyun sektörünün ciddi bir büyüme kaydettiğini ortaya koymaktadır. Öyle ki 2012 yılında dünya pazarındaki mevcut bilgisayar oyunlarının

---

<sup>138</sup> Neil Postman, *Televizyon: Öldüren Eğlence*, (Çev. Osman Akınhay), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2012, s.102

toplam bütçesi yaklaşık 63 milyar dolar olup, film sektörünün neredeyse 5 katı kadardır.<sup>139</sup>

Medyanın pragmatik sebeplerle cinsellik ve şiddeti kullanmasının ve bu konuda sınır tanımazlığının süreç içinde en büyük zararını çocuklar ve gençler görmektedir. Haberler, reklamlar, filmler ve fragmanları, şiddet ve cinsel içerik konusunda çoğu zaman çocuk ve gençleri hesaba katmazlar. Gerçekte ne televizyonun ne de sanal medyanın hiçbir zaman içeriğin uygunluğu konusunda bu iki yaş grubunu bir endişe sebebi olarak gördüğünü söylemek zordur. 18 yaşına gelen bir gencin medyada yaklaşık 200 binden fazla şiddet ve 10 binden fazla<sup>140</sup> cinayet görüntüsüne tanık olması bunun bir kanıtıdır.

Şiddet çocuklara çoğu zaman, yüceltici bir yaklaşımla kahramanlar yoluyla ve komediye bürünerek sunulur. Çocuklar komediyle eğlenirken farkında olmadan dimağlarında şiddeti içselleştirebilmektedirler. Her çizgi filmde mutlaka kahraman bir karakterin bulunması, çocuğun onunla özdeşim yapmasını kolaylaştırırken; kahramanların sorunları çözerken sıkça şiddete başvurması, çocuğun algılarında şiddetin yerini pekiştirmektedir. Bundan öte, yetişkinlerle aynı içeriği izleyen çocukların, karşılaşmaması gereken veya vaktinden önce karşılaştığı görüntülerle zihinleri bulanık hale gelebilmektedir. Böylece çocuklar çok erken yaşlardan itibaren dünyanın yaşanması zor, şiddet dolu bir yer olduğu fikrini geliştirmeye başlar ki, Gerbner bu duruma “*acımasız dünya sendromu*” ismini vermektedir.<sup>141</sup>

Özellikle somut düşünme ve algılama çağındaki çocuklar, çoğu zaman gerçek olanla olmayanı ayırt etmekte güçlük çekerler. İzlediklerinin bir hayal ürünü olduğunu kavrayamaz ve bunları gerçek gibi algırlar. Kanlı ve ölümlü vahşet sahneleri; sinme, korkma, ürkeklik gibi tepkiler geliştirmelerine neden olur. Okul öncesi çağı çocukları, kötülük adına şiddet gösterenle, kendini savunan ve kötülerini cezalandıran kişilerin davranışları arasında çoğu zaman fark görmezler.<sup>142</sup> Duygu-

---

<sup>139</sup> <http://www.plunkettresearch.com/games-apps-social-market-research/industry-and-business-data>, Erişim tarihi: 12.12.2013.

<sup>140</sup> David Trend, *age.*, s.128

<sup>141</sup> George Gerbner; *Reclaiming Our Cultural Mythology*, 1994, <http://www.context.org/iclib/ic38/gerbner/>, 1994, Erişim Tarihi: 08.07.2014.

<sup>142</sup> AtalayYörükoğlu, *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk.*, Özgür Yayınları, İstanbul, 2000, s.99.

dürtü kontrolü henüz gelişmemiş olan bu çocuklar, gördüklerini uygulamak konusunda istekli davranabilirler.<sup>143</sup>

Çocuk veya gençlerin bütün saldırgan davranışlarının kaynağını yalnız medyaya bağlamak gerçekçi bir yaklaşım olmaz. Medyatik şiddetle sürekli karşı karşıya olan çocuklar, az ya da çok bundan mutlaka etkilenmektedirler. Ancak bütün çocuklarda bu, aynı biçimde ve aynı oranda ortaya çıkmaz. Birçok faktör olmakla birlikte etkinin yönünü belirleyen en temel faktör, çocuğun kişiliği ve aile ilişkileridir.<sup>144</sup> Ailede dayak ve diğer şiddet biçimlerine maruz kalan çocuklar için medyatik şiddet, onların davranışlarına yön verme ve pekiştirme görevi görürken, şiddetin olmadığı aile ortamında büyüyen ve kişiliği daha sağlam gelişen çocuklar, diğerleri kadar çabuk etkilenmemekte ve onlara göre daha fazla düşünme, sorgulama ve ebeveynle paylaşma davranışları geliştirebilmektedir.

Medya araçlarının şiddet davranışlarına etkisi dışında, zihinsel bir takım olumsuzluklara da kaynaklık etmektedir. Bu konuda yazar Ziglar, çocuk ve gençlerin internette kalma ve tv izleme oranlarıyla, zihinsel üretimleri arasında negatif bir ilişkiye dikkat çeker.<sup>145</sup> Hemen hemen hiç kelime içermeyen iletişim şeklindeki artış (ha, hı, yani gibi), daha az spontanlık ve hayali-ilerici fikirlerde azalma, aktif katılım ve zihinsel beceri gerektiren deneyimler yerine pasif deneyimlere duyulan ilgi, problem çözme becerisinde azalma gibi birtakım durumlar, medya araçlarıyla çok vakit geçirmenin beraberinde getirdiği olumsuzluklardır.

Geçtiğimiz yıllarda Türkiye genelini kapsayan “Aile-Çocuk-Medya” konulu araştırmaların ortaya koyduğu ortak sonuçlardan biri, tv ve internet kullanımı konusunda çocukların ciddi bir denetimden yoksun olduklarıdır. Örneğin Aile ve Sosyal Araştırmalar Kurumu’nun farklı tarihlerde yaptığı “Televizyon ve Aile” araştırmalarının sonuçlarına göre;<sup>146</sup>

---

<sup>143</sup> Haluk Yavuzer; *Çocuk ve Suç*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1998, s.245

<sup>144</sup> Atalay Yörükoğlu, *age.*, s.100.

<sup>145</sup> Zig Ziglar, *Olumsuz Bir Dünyada Olumlu Çocuklar Yetiştirmek*, (Çev. Özlem Suer) Beyaz Yayınları, İstanbul, 1998, s.48

<sup>146</sup> Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Kurumu, *Türkiye’de Televizyon ve Aile*, Ankara, 1995, s.63-70

- Çocukların % 80'den fazlasının kanal/program seçimi ve izleme kararına ebeynleri karışmamakta ve şiddet içeriğine direkt ulaşabilmektedir.
- (Ebeveyn ifadelerine göre) Çocuklar büyük çoğunlukla(% 85) televizyonu kendi kendilerine izlemektedirler.
- Çocukların % 31'i saat 22'ye, % 27 si saat 21'e kadar, % 5'i de istedikleri saate kadar televizyon başında kalmaktadırlar.
- Bütün yaş grupları itibariyle ortalama 4 saatten fazla TV izlenmektedir. Ayrıca program içerikleri konusunda şu sonuçlar önemlidir:
- Programların % 70'inde olaylar, çocuğun yaşamında benzerlerine rastlayamayacağı türden olaylardır.<sup>147</sup>
- Kahramanlar, haksızları fiziksel, psikolojik ve sözel şiddetle, kimi zamanda aletler yardımıyla cezalandırmaktadır.
- Kahramanlar kendi dini ve kültürel sembollerini kullanmaktadırlar.
- Dini değerleri geliştirici unsurlar bulunmamaktadır.

2007 yılında yine aynı kurum tarafından gerçekleştirilen “İnternet Kullanımı ve Aile” konulu araştırmaya göre ise;

- Ailelerin % 57'si internete evden bağlanmaktadır. İnternete evden giren çocukların % 80'i bir seferde 5 saate kadar bağlı kalabilmektedir. Yine çocukların % 82'si günde en az bir kez internete bağlanmaktadır. Bir başka deyişle Türkiye'de evinden internete bağlanan her 10 çocuktan 8'i günde en az 1-5 arası internette kalabilmektedir.
- Çocuklar başta şiddet olmak üzere pornografi, terör, çocuk istismarı gibi konularda güvensiz bir alan içindedirler.
- Aile bireylerinin internet kullanım süreleri arttıkça psikososyal sorunları da artmakta, internet kullanımına engel olan bir takım durumları yaşadıkları zamanlarda huzursuzluk ve yalnızlık hissedebilmektedirler.<sup>148</sup>

Bütün bu veriler çocuk ve gençlerin yaşamında, tv-internet gibi medya araçlarının, onların psiko-sosyal ruh sağlıkları için ciddi bir risk oluşturacak derecede yer kapladığını göstermektedir. Ayrıca çocuğun benlik ve karakterinin oluşmaya

---

<sup>147</sup> Aga., 2008, s.87-103

<sup>148</sup> Aga., 2007, s.52 ,93, 94; Abdullah KUZU, *İnternet ve Aile*, Aile ve Toplum dergisi, Aralık 2011, c.7, sayı.27, s.25

başladığı süreçte bu olumsuzluklar gerçekleşmektedir. Akranlarla birlikte gerçekleştirilen spor, oyun gibi fiziksel aktiviteler yerine pasifizmi; birlikte düşünme ve aile içi iletişime karşı bireysel düşünme ve algılamayı öngören bu araçlar, çocuğu daha erken yaşlardan itibaren çevresinden yalıtmaya başlamaktadır. Durum böyleyken daha dikkat çekici bir nokta ise, kendisi kontrole muhtaç olan çocukların, bu araçların kontrolünü elinde bulundurmasıdır. Gizliden gizliye oluşan bağımlılık, huzursuzluklarını artırırken, maruz kaldıkları görüntülü mesaj ve uyarıcıların çokluğu ise, tatminsizliklerini artırmaktadır. Medya araçları yapısı gereği çocuğun sosyal, duygusal ve dini ihtiyaçlarına hitap etmediği gibi, bu ihtiyaçlar konusunda yeni problemler doğurabilmektedir. Aynı şekilde yeni olumlu değer edinmelerine katkı sağlamadığı gibi, edinilmiş değerler konusunda bocalamalara neden olabilmektedir. Bu yüzden çocuklar tv ve internetin, insan için eşsiz ve yeri doldurulamaz nesneler olmadığının farkına varmalıdırlar. Bunların her zaman iyi şeyler sunmadığını ve gerçek hayattan uzak olduğunu bilmelidirler.

O halde şiddet gibi kompleks bir konunun önemli bir boyutunu oluşturan medyatik şiddet konusunda, bireysel, toplumsal ve kurumsal olarak yapılması gerekenler olmalıdır. Bunları sınırlama, eğitim ve kontrol olarak üç kısma ayırmak mümkündür. Özellikle çocuklar ve gençlerin akıl-duygu-inanç dengesinin korunması için şu hususlar üzerinde derinlemesine düşünülmeli, kısa ve uzun vadeli planlamalar yapılmalıdır:

1. Medyanın şiddet ve cinsellik konusundaki kontrolsüz yapısını düzenlemek.

Bu konuda;

- Şiddet içeriğini kontrollü ve sınırlı hale getirmek,
- Toplumsal-kültürel ve milli değerlere ağırlık veren unsurları artırma,
- Dini ve ahlaki değerlere ağırlık veren unsurları artırma yoluyla, şiddet öğelerinin medyada kapladığı alanı azaltmak amaçlanmalıdır.

Bu hususları hayata geçirmek gerçekçi ve mümkün müdür? Amacı genel anlamda tüketime yönelik ürünler ve eğlence sunmak olan medyanın bu dönüşümü gerçekleştirmesi kendi paradigmasına aykırı olmakla beraber, devletin ilgili kurumlarının bu konulardaki düzenlemeyi “hayatî” bir mesele olarak algılaması, düzenlemelerin hayata geçmesini kolaylaştıracaktır.

2. Eğitim öncelikle aile ve okulun işidir. Medya araçları kimi zaman bütün eğitim kurumlardan daha fazla etki bırakmasına rağmen, ondan istikrarlı ve amaca dönük bir eğitim beklemek gerçekçi değildir. Aile ve okulun paralel yürüteceği etkili bir din ve değer eğitimi, medyatik şiddetin etkilerine karşı dirençli bir bireysel ve toplumsal irade oluşturulabilir. Bu konu, araştırmamızın diğer bölümlerinde işlenecektir.

3. Çocukların izlediği programlar konusunda ebeveynlerin kontrollü bir yapı oluşturması gerekir. Bunun için anne-babalar, kendilerinin ve çocuklarının tv izleme alışkanlıklarını gözden geçirmeleri gerekmektedir. Nasıl ki, çocuğun sürekli olarak tv ve internetle müdahalesiz baş başa bırakılması, çocuğun bilincini bu araçların manipulasyonuna hazır hale getiren bir izleme biimiyse, yetişkinlerin de kendileri için uygun gördükleri –ancak çocuklara hitap etmeyen- programları, onları yok sayarak izlemeleri, diğer bir yanlış izleme tutumudur.



### III. BÖLÜM

## GENÇLİK ÖNCESİ VE GENÇLİK DÖNEMİNDE ŞİDDET VE DİN EĞİTİMİ

### 3.1. GENÇLİK ÖNCESİ DÖNEMDE AİLE-ŞİDDET İLİŞKİSİ

#### 3.1.1. Ailede Sosyalleşme-Şiddet İlişkisi

Aile, içinde birçok manevi olgu ve değeri çağrıştıran bir kavram olarak, evlilik bağı içinde eşler ve çocuklarından oluşan yapının adıdır. Farklı bir kullanım olarak, aynı duygu, değer ve düşünceleri paylaşıp bir amaca yönelik olarak benzer davranışları gösterenlerin oluşturduğu birliktelikler için de “aile” kavramı kullanılır.

Aile, mensubu bulunduğu toplumun yapısal özelliklerinden etkilendiği gibi, bu özellikleri etkileyen bir niteliğe sahiptir. Dini, ahlaki ve sosyal kültürü, yetişen nesle aktararak toplumun sürekliliğini sağlar. Aile bu özelliğiyle toplumsal bir bellektir.<sup>149</sup> Yani aile, toplumun değerlerini, temel davranış kodlarını, bunların değişimini ya da sürekliliğini belirleyen bir yapıdır. Ailenin gerçekleştirdiği en önemli görevlerden birisi, çocuğun sosyalleştirilmesidir.<sup>150</sup> Sosyalleşme, bireyi özellikle de çocuğu, bağlı bulunduğu aile ve toplumun davranış biçimlerini, gelenek ve kültürünü,<sup>151</sup> dini ve ahlaki değerlerini kavrayıp benimser hale getirme ve bu yolla onun toplumla iletişime geçmesini sağlama sürecidir.

Bireysel psikoloji ekolünün kurucusu Adler, çocuğun sosyalleşme sürecinde ilk aktif rolün ailede anneye ait olduğunu ve bunun kutsal bir görev olarak düşünülmesi gerektiğini ifade eder.<sup>152</sup> Bu açıdan çocuğun ailede kurduğu ilişkiler onun sosyalleşmesinin ve toplumsal ilgilerinin belirleyicileri olmaktadır. Bir başka deyişle insan çevresinin eseridir ve yaşamı boyunca karşılıklı etkileşim içinde, hem doğduğu çevreden etkilenir, hem de sonradan oluşturduğu çevreyi etkiler. İşte sosyalleşme böylesine karmaşık ama dinamik bir süreçtir. Doğumdan sonra başlayıp

<sup>149</sup> Özcan Köknel, *Şiddet Dili*, s.169.

<sup>150</sup> C. T. Morgan, s.361.

<sup>151</sup> Remzi Öncül, *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*, MEB, İstanbul, 2000, s.1072

<sup>152</sup> Alfred Adler, *Güç Çocuğun Eğitimi*, (Çev. Nihal Önel) Varlık Yayınları, İstanbul, 1984, s.16

insanın yaşamı boyunca sürmesine karşın, oluşturduğu temel davranış biçimlerinin birçoğu ilk çocukluk döneminde belirginleşir. Ebeveyn-çocuk, çocuk-kardeşler ve çocuk-akranlar arası etkileşimler sosyalleşmenin ailede başlayan ilk biçimleridir. Bunun yanında çocuğun anne-babaya bağımlı davranış gösterme derecesi, disipline gerek duyması, anne babanın uyguladığı disiplin yöntemleri ve çocuğun disipline verdiği tepkiler sosyalleşmenin niteliğiyle ilgili diğer konulardır.<sup>153</sup>

Sağlam ve dengeli bir sosyalleşmeyi insan yaşamının en büyük başarısı olarak gören Yavuzer, sosyalleşmiş bir kişinin, sosyal gelişmenin şu üç kriterine uyan insan olduğunu ifade eder:

1. Sosyalleşen birey toplumda uygun görülen davranış biçimlerine göre hareket eder. Toplumun sahip olduğu dini ve ahlaki davranış biçimlerinin yanısıra hukuk gibi üst yapı kurallarına uyar.
2. Toplumun bir mensubu olarak kendine verilen görevleri yerine getirir.
3. Sosyal faaliyetlere ve kişilere yönelmiş tutarlı bir takım tutumlara sahiptir.<sup>154</sup>

Görülüyor ki, sosyalleşme temelde bir öğrenme ve öğretme sürecidir. Çocuğun kişilik gelişimine önemli yansımaları bulunmaktadır. Sosyalleşme bireyin bütün gelişim dönemlerinde farklı araç, konu ve unsurlarla devam etmektedir. Ailenin dışında okul, tv, internet ve diğer medya araçları, arkadaş ortamları, ilgi grupları, dini gruplar sosyalleşmeye dâhil olan diğer araçlardır. Dini, ahlaki, kültürel değer unsurları, bireyin sosyalleşmeye ihtiyaç duyduğu vazgeçilmez bazı konulardır.

İfade edilen konu ve araçlarla gerçekleşen sosyalleşmeyle ilgili asıl mesele, onun nasıl zeminde gerçekleştiğidir. Çünkü sosyalleşme, çocuk veya gencin hayatında varlığı sabit olan bir olgudur. Onun olumlu ya da olumsuz bir niteliğe sahip olmasını belirleyen şey ise, sosyalleşme sürecine katılan araçların niteliğiyle yakından ilgilidir. Bu noktada şiddeti, sosyalleşmeye yön veren bir unsur olarak kabul etmek gerekir. Şiddeti barındırmayan bir sosyalleşme, olumlu ve ideal bir sosyalleşmedir. Şiddet unsurlarından destek alan veya bizzat şiddet biçimlerini kullanan bir sosyalleşme ise, bir taraftan şiddeti meşru bir zemine oturtup

---

<sup>153</sup> Gander & Gandiner, *age.*, s.274.

<sup>154</sup> Haluk Yavuzer, *age.*, s.23.

işselleştirirken, diğer taraftan sosyalleşmeye mevzu olan konuyla şiddet arasında kuvvetli bir bağ kurmaktadır. Örneğin aile, dini eğitimi sürecinde fiziksel ya da psikolojik şiddet unsurlarına başvuruyorsa, çocuğun şiddeti kanıksaması ve dinle irtibatlandırması kaçınılmazdır. Aynı şekilde görevi şiddete alternatif davranış biçimlerini kazandırmak olan okulun, disiplini temin için şiddeti araçsallaştırması, şiddetin yön verdiği olumsuz bir sosyalleştirme türüdür. Sosyalleşme sürecinde şiddete maruz kalan bireylerin, Yavuzer'in yukarıda işaret ettiği sosyal gelişim kriterlerini tamamlaması veya tamamlasa bile şiddeti bu unsurların dışında bir faktör olarak düşünmesi beklenemez. Netice olarak şiddet, “*olumsuz sosyalleştirici*” bir unsurdur. Şiddet aile veya toplumda güçlü bir yer edinmişse, sosyalleşen bireylerin de şiddetten arınmış olarak sosyalleşmesi mümkün olmaz. Oysa sağlıklı bir psiko-sosyal ve dini gelişimden söz edebilmek, ancak şiddetin olmadığı veya minimize edildiği dengeli bir sosyalleşmeyle mümkündür.

### 3.1.2.Kişilik Gelişimi-Şiddet İlişkisi:

Ailede güven ortamının karşılığı şiddet ortamıdır. Psikologların belirtmiş olduğu doğuştan gelen kimi ruh hastalıklarının dışında,<sup>155</sup> ruh sağlığı ve kişilikle ilgili problemlerin temelini ailede aramak gerekir. Anne-baba arasındaki sürekli tartışma ve çekişmeler, çocukları doğrudan etkiler. Fiziksel veya duygusal şiddete şahit olmaları onların kişiliklerinde derin izler bırakabilir.<sup>156</sup> Temelde sevgisizlik hissine dayalı olarak oluşan aşağılık kompleksi, güvensizlik, korku gibi durumların neden olduğu aile ve okulla ilgili problemler, ait olduğu gelişim döneminde çözülemediğinde üst gelişim dönemlerini de olumsuz etkiler, hatta çözümsüzlüklere ve bunalımlara kadar gidebilir.

Çocuğun veya gencin şiddet içerikli davranışlarının sürekliliği, ailede güven duygularını kazanamamış olmasıyla yakından ilgilidir. Güven duygusu, yaşamın getirdiği ve bizi sınavan tüm olaylara ve sıkıntılara karşı desteğimiz olan umudun onaylanmasıdır.<sup>157</sup> İnsanı korumaya hizmet eden güven, sağlıklı kişiliğin alt yapısını oluşturur. Güven ya da güvensizlik duyguları, sonuçları itibarıyla bireyin temel

<sup>155</sup> Mitat Enç, *Ruh Sağlığı Bilgisi*, İnkılap Yayınevi., İstanbul, 1984, s.110; Burhanettin Canatan, *Ruh Sağlığı*, Ülkü Basımevi, Konya, trs.,198.

<sup>156</sup> Atalay Yörükoğlu, *age.*, s.86.

<sup>157</sup> Erik Erikson, *İnsanın 8 Evresi*, Okuyan Yayınları, İstanbul, 2014, s.159.

tutumlarını etkiler.<sup>158</sup> Güveni oluşturan şey, sevgi ve anlayışa dayalı tutumlar, güven duygusunu zedeleyen, ortadan kaldıran şey ise, şiddete dayalı tutumlardır. Güvenin olduğu aile ortamında çocuk veya ergenin özsaygısı artar.<sup>159</sup> Kısacası çocuğun ruh sağlığı ve kişiliğini güvence altına alan en önemli etken güvene dayalı aile ortamıdır.

İnsanın psikososyal gelişimini evreler halinde açıklayan Erikson,<sup>160</sup> ilk evreyi “*güvene karşı güvensizlik*” olarak düşünmüştür. Erikson kuramıyla, her aşamayı bir psikososyal sorun veya krizle karakterize eder ve bütün yaşama uzanan ardışık 8 evrenin bulunduğunu ileri sürer. Ona göre her krizin, biri olumlu biri de olumsuz olası iki çözümü vardır. Evrelerin herhangi birinde, bir bunalımı olumlu olarak çözmede karşılaşılan başarısızlık daha sonraki gelişimi de etkiler.<sup>161</sup>

**Tablo 3: Erikson’un Psikososyal Gelişim Evreleri**

|           | <b>Evre</b> | <b>Gelişim Dönemi</b>       |
|-----------|-------------|-----------------------------|
| <b>1.</b> | Güven       | Bebeklik (0-1)              |
| <b>2.</b> | Özerklik    | Küçük Çocukluk(1-3)         |
| <b>3.</b> | Girişkenlik | İlk çocukluk(3-6)           |
| <b>4.</b> | Çalışkanlık | Orta çocukluk(6-12)         |
| <b>5.</b> | Kimlik      | Ergenlik(12-18)             |
| <b>6.</b> | Yakınlık    | Genç yetişkinlik(18-30)     |
| <b>7.</b> | Üretkenlik  | Orta yetişkinlik(30-60)     |
| <b>8.</b> | Bütünlük    | İleri yetişkinlik(60 üzeri) |

<sup>158</sup> Gander & Gandiner, *age.*, s.294.

<sup>159</sup> Atalay Yörükoğlu, *age.*, s.85.

<sup>160</sup> Erik Erikson, *İnsanın 8 Evresi*, 159

<sup>161</sup> *Age.*, s.158.

**Tablo 4: Erikson’un Psikososyal Gelişim Evrelerinin Şiddetle İlişkisi**

|    | Evre        | Şiddet | Sonuç            | Gelişim Dönemi              |
|----|-------------|--------|------------------|-----------------------------|
| 1. | Güven       | Şiddet | Güvensizlik      | Bebeklik (0-1)              |
| 2. | Özerklik    | Şiddet | Utanç ve Kuşku   | Küçük Çocukluk(1-3)         |
| 3. | Girişkenlik | Şiddet | Suçluluk         | İlk çocukluk(3-6)           |
| 4. | Çalışkanlık | Şiddet | Aşağılık Duygusu | Orta çocukluk(6-12)         |
| 5. | Kimlik      | Şiddet | Rol Karmaşası    | Ergenlik(12-18)             |
| 6. | Yakınlık    | Şiddet | Yalıtılmışlık    | Genç yetişkinlik(18-30)     |
| 7. | Üretkenlik  | Şiddet | Durgunluk        | Orta yetişkinlik(30-60)     |
| 8. | Bütünlük    | Şiddet | Umutsuzluk       | İleri yetişkinlik(60 üzeri) |

Şiddet insanın bebeklik döneminden başlamak üzere her gelişim döneminde olumsuz sonuçlarına maruz kaldığı bir olgudur. Şiddet olgusuna Erikson’un kuramı açısından bakacak olursak şiddet, gelişim krizlerinde olası iki türlü çözümden olumsuz olanı sağlar. Bireyin şiddetle ilişkisi arttıkça ilgili gelişim dönemi karakterini kazanamadığı gibi, sonraki gelişim dönemlerinde de bocalamalar yaşar. Kişiliğin, olası olumsuz çözümler üzerinden şekillenmesine birçok faktör sebebiyet verebilir. Ancak bunlardan en önemlisi ve en baskını şiddettir. Şiddet sadece psikososyal gelişim evrelerinde değil, dini, ahlaki, zihinsel-bilişsel gelişim, dil ve zekâ, hatta cinsiyet rolü gelişimi<sup>162</sup> gibi birçok gelişim alanına ait basamaklarda kesintilere veya olumsuz sonuçlara neden olmaktadır.

Kişiliğin oluşumu hayatın ilk dönemlerine rastlar. Yaşamın ilk 5-6 yılı kişilik formasyonunun şekillendiği yıllardır.<sup>163</sup> Bu süreç Erikson’un kuramına göre ilk üç gelişim evresine karşılık gelir. Daha çocukluğun ortasına gelmeden şekillenen bu yapı, çocuğun hayatı boyunca sürdüreceği temel kişiliği oluşturur.<sup>164</sup> Bir takım değişme ve gelişmeler olsa da bu yapı özde aynıdır. Adler bu durumu, “ham meyve-olgun meyve” örneğiyle açıklar. Ham meyve olgun meyveden farklıdır ancak ondan

<sup>162</sup> Gander & Gandiner, s.294

<sup>163</sup> Bertrand Russell, *Terbiyeye Dair*, (Çev. Hamit Dereli), Maarif Basımevi, 1954, s.217.

<sup>164</sup> Fitzhugh Dodson, *Ağaç Yaşken Eğilir*, (Çev. Seçkin Selvi) Özgür Yayın, İstanbul, 1990, s.24.

tamamıyla ayrı değildir. Bu konuda bilgi sahibi olan biri, ham meyvenin olgunlaşınca nasıl bir hal alacağını önceden bilir. Ancak olgunlaşan meyve hücre yığımından öte bir şeydir. İdeal bir şekil almaya yönelmiş, hayatın görevlerini yerine getirmesi gereken ve bunu isteyen, canlı eğilimleri olan dinamik bir ruhtur.<sup>165</sup> Çocuğun birçok hareketi mekanik bir yapıdadır. Karşılaştığı sorunlara genellikle mekanik tepkiler gösterir. Bunlar çocukluk devresine ait ayrıntılar olsa da, yetişkinliğine dair ipuçları veren mesajlardır.

Söz konusu temel kişilik, bireyin aile ve okul hayatı, insani ilişkileri, dini ve ahlaki tutumları, evlilik ve hatta cinsellik gibi birçok konuda yaklaşımlarının ne ölçüde başarılı olacağını belirleyen önemli bir unsurdur. Bu unsurun oluşum sürecinde, çocuğun hayatına ve mekanikleşen davranışlarına şiddetin katkısı ne oranda ise, yetişkinlikte ortaya koyacağı tutum ve davranışlarda şiddetin tezahürü benzer orandadır. Şiddetin kişiliği etkilemesinin en somut sonuçlarından biri antisosyal kişilik yapısının ortaya çıkmasıdır.<sup>166</sup> Bu kişilik yapısının temel özelliği ise; saldırgan, uyumsuz ve düzensiz davranması, gerek aile yaşantısında gerek okul, iş vb. çevrelerde çatışma, sürtüşme ve kavgalardan uzak duramayışıdır. Antisosyal kişilik bozukluğu gösteren insanların kurallarla problemi vardır. Kaba kuvvet, korkutma ve yıldırma, amaca ulaşmak için yegâne yol kabul ederler. Antisosyal kişilik bozukluğunun ortaya çıkmasında kalıttan daha çok, aile ortamında anne-baba tutumları rol oynar. Araştırmalar anne-babada antisosyal kişilik bozukluğu olduğunda, çocuklarda görülme olasılığının normale oranla 5-10 kat daha yüksek olduğunu göstermektedir.<sup>167</sup>

### 2.2.1. Zihinsel Gelişim-Şiddet İlişkisi:

Temel kişiliğin oluşumu gibi, zihnin (zekânın) gelişim süreci de aynı döneme rastlar. Bloom'un yapmış olduğu araştırmalar zekâ gelişiminin % 50'sinin 4 yaşına kadar, diğer % 30'unun ise 8 yaşına kadar gerçekleştiğini ortaya koyar. % 20'lik son bölümün ise gerçekleşmesinin ise 17 yaşına kadar sürdüğünü düşünür.<sup>168</sup> Baymur ise bunu destekleyici olarak, zekânın ergenliğin ilk yıllarına kadar, yani 11-12

---

<sup>165</sup> Alfred Adler, *age.*, s.190.

<sup>166</sup> Doğan Cüceloğlu, *age.*, s.470.

<sup>167</sup> Özcan Köknel, *Bireysel ve Toplumsal Açından Şiddet*, s.50.

<sup>168</sup> Fitzhugh Dodson, *age.*, s.198.

yaşlarına kadar hızlı geliştiğini, en hızlı gelişim sürecinin ise 2-5 yaşları arasında olduğunu ifade eder.<sup>169</sup> Zekâyı “*zihinsel becerilerin tümü*” veya “*çocuğun temel öğrenme yetilerinin toplamı*” olarak tanımlamak mümkündür. Bir başka deyişle zekâ, kişinin “*öğrenme yeteneği*”dir.<sup>170</sup>

Zekânın neliği konusundaki yaklaşımları üçe ayırmak gerekir. İlki, yakın geçmişe kadar hâkim olan ve zekânın ancak IQ değeri ile ölçülebilen bir şey olduğunu ifade eden “*Akademik Zekâ*” anlayışı<sup>171</sup>, ikincisi 1983’te ilkelerini Gardner’in ortaya koyduğu ve zekânın 8 ayrı türden oluştuğunu ifade ettiği kuram olan “*Çoklu Zekâ*” anlayışı,<sup>172</sup> diğeri ise, zekânın duygusal yönüne vurgu yapan Goleman’ın savunduğu “*Duygusal Zekâ*”<sup>173</sup> anlayışıdır.

Akademik zekâ anlayışı, yalnız bilişsel yetenekler üzerinde durmuştur. Zekâyı bu sınırlarından çıkararak insanın tüm yönlerini ilgilendiren bir yapı olarak gören Gardner’a göre zihinsel yetkinlik ya da zekâ, problem çözmeye dair bir dizi beceriyi –bireyin karşısına çıkan gerçek sorunları veya güçlükleri çözmesini, uygun şartlarda yeni bir ürün ortaya koymasını, yeni sorunlar üretip böylece yeni bilgilere zemin hazırlamasını- içermelidir.<sup>174</sup> Bu yüzden hayatta başarılı olmak, tek tip zekâyı bağlı olamaz. Mutlu ve başarılı olmanın yüzlerce yolu, hedefe ulaşmak için birçok yetenek mevcuttur. Zekâda anahtar deyim “*çoğul yetenekler*”dir.<sup>175</sup> Gardner’e göre, aile ve okulun çocuğun gelişimine yapabilecekleri en büyük katkı, onu bu yetenekleri doğrultusunda en mutlu ve yeterli olabileceği alana yönlendirmektir.<sup>176</sup>

Goleman ise zekânın duygusal yönünün, insanlar arası farklılığı belirleyen güçlü bir unsur olduğunu savunur. İki eşit insandan biri hayatta başarılı olurken, diğerrinin çıkmaza girmesini anlamak için, kişinin duygusal olarak ne kadar yetenekli olduğunu bilmek önemlidir. Duygusal yetenek bir meta-bilişsel yetenektir. Yani ham

---

<sup>169</sup> Feriha Baymur, *Genel Psikoloji*, İnkılap ve Apa Yayınevi, İstanbul, 1978, s.234

<sup>170</sup> Fitzhugh Dodson, *age.*, s.152.

<sup>171</sup> Artur Jersild, *age.*, s.568

<sup>172</sup> Howard Gardner, *Çoklu Zekâ*, (Çev. Asiye Hekimoğlu), Optimist Yayınları, 2013, s.17.

<sup>173</sup> Daniel Goleman, *Duygusal Zekâ*, (Çev. Banu Seçkin), Varlık Yayınları, 1998, s.50.

<sup>174</sup> Howard Gardner, *Zihin Çerçeveleri*, (Çev. Ebru Kılıç) Alfa Yayınları, İstanbul, 2004, s.85

<sup>175</sup> Daniel Goleman, *age.*, s.55

<sup>176</sup> Gardner, *Çoklu Zeka*, s.19,

zekâ dâhil, var olan diğer bütün yeteneklerimizi ne kadar iyi kullanabileceğimizin belirleyicisidir.<sup>177</sup>

Kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtülerini, öfkesini kontrol edebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların tutarlı düşünmesini engellemesine izin vermeme, ümit besleme, sabırlı olma, kendini başkasının yerine koyabilme, sorunları farketme ve çözümler sunabilme gibi özellikler, duygusal zekânın önemli ve üst düzey becerileridir. Burada Goleman'ın önemle vurgu yaptığı nokta ise, sayılan hayati duygusal yetilerin öğrenilmesi ve geliştirilmesinin henüz çocukken başlamasıdır.<sup>178</sup>

Zekâ konusundaki anlayışlar, zekâyı farklı yorumlasalar da, bu konudaki ortak yaklaşım, zekânın özellikle erken çocukluk döneminde önemli gelişim göstermesi ve bu sürecin ailedeki yaşama tekabül etmesidir. Zekâ üzerinde her ne kadar kalıtsal etkenlerin etkisini kabul etsek te, anne-baba tutumları, okul ve diğer çevresel etmenlerin baskın etkileri, bugün psikologlarca daha çok tartışılmaktadır.<sup>179</sup> Konuyla ilgili olarak, tek yumurta ikizleri üzerinde yapılan bir araştırma bunu destekler niteliktedir. Araştırmacılar, herhangi bir nedenle büyütülmek üzere farklı ailelerin yanına verilen ikiz çocukların, başlangıçta zekâları ölçülmüş, birkaç yıl sonra yeni ailelerin yanında ölçme işlemleri yinelenmiştir. İkizlerden birinin kaldığı ailenin sosyo-ekonomik ve kültür düzeyi yüksek iken, diğerinin yanında kaldığı ailenin durumu bunun tersidir. Neticede ölçümler, iyi çevre koşullarında büyüyen ikizin zekâ puanının, olumsuz çevre koşullarında yetişen kardeşinden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.<sup>180</sup>

Bu araştırma bize, şiddetin zekâ gelişimine olumsuz bir etki yaptığını dair dolaylı da olsa bir fikir vermektedir. Çocuğun ailede, doğru anababa tutumlarıyla kazanacağı güven ve sevgi gibi temel ihtiyaçlar, dikkat, algılama, kavrama, sorun çözme, duygu ve iletişim yeterlilikleri gibi, zekâyı ilgili birçok özelliğin sağlıklı gelişimini kolaylaştırmaktadır. Buna karşılık fiziksel, duygusal, cinsel ya da medyatik şiddet gibi, insanı çok yönlü olarak etkileyen olumsuz faktörlerin, zekâ

---

<sup>177</sup> Daniel Goleman, *age.*, s.53

<sup>178</sup> Daniel Goleman, *age.*, s.50

<sup>179</sup> John Santrock, *age.*, s.298

<sup>180</sup> Özcan Köknel, *Çatışan Değerlerimiz*, Altın Kitaplar, İstanbul, 2007, s.158.

gelişimine olumsuz etki yapacağı açıktır. Şiddeti bedene müdahale, tahakkümü altına alma, baskıyla sınırlandırma, kendisi olmasına izin vermeme, zorla yönlendirme, gibi anlamları açısından düşündüğümüzde, (ister akademik, ister çoklu anlayış, isterse duygusal zekâ anlayışı açısından duruma bakalım) şiddet; çocuğun bilişsel ve duygusal ve diğer türlü yeteneklerini aktif hale dönüştürmesini engelleyen ve hem bireyi, hem de bireyin var olduğu sosyal ortamları pasifize eden oldukça olumsuz bir araçtır. Oysa birbirinden farklı zihinsel kabiliyetlerle dünyaya gelen insanların sahip oldukları bu yetenekler, ister büyük ister küçük olsun gün yüzüne çıkmaları ve gelişmesi için öncelikle ailede olumlu tutumlara, devamlı egzersizlere<sup>181</sup> ve şiddetsiz ortamlara ihtiyacı vardır.

#### 3.1.4. Ailede Dini Gelişim, Din Eğitimi-Şiddet İlişkisi:

Çocuğun dini gelişimi, öncelikle duygularının gelişimiyle başlar. Din duygusu, insanın kutsal tanıdığı varlık karşısında duygulanması ve duyarlılığıdır.<sup>182</sup> Bu duygu insanda, bir ideale bağlanmaktan doğan yüksek duygular arasında yer alır.<sup>183</sup> Buna göre, doğru ve fitrata uygun bir din eğitiminde, şiddetin doğrudan veya dolaylı bir yeri olamaz. Çünkü, din duygusu gibi ideal ve yüksek duyguların ortaya çıkarılmasında ve eğitilmesinde şiddet gibi basit, anlık ve geçici çözümleri barındıran davranışlara başvurulması, aracın amacı basitleştirmesi ve onun önüne geçmesi anlamını taşımaktadır.

Din Eğitimi, dini bilgi ve davranışların eğitimiyle ilgili olduğu kadar dini duyguların eğitimini de kapsar. Duygular, bilgi ile davranışlar arasında sağlıklı geçişi sağlayan bir merkezdir. Dini bilginin, tutarlı ve devamlı bir dini davranışa dönüşmesi veya dönüşmemesi, bireyin bu konudaki duygularının durumuyla yakından ilgilidir. Duyguların zorlama olmaksızın yaşanması, vicdani bir tatmine dönüşmesi ve insana güven vermesi, dini davranışın sürekliliğini sağlayacak gerekliliklerdir. Dini davranışların oluşumu için her zaman bilgi şart değildir. Çocuklukta taklit yoluyla gelişen dini davranışlar, bilgiden çok duygu temeline inşa edilirler. Bunun yanında çocuklukta öğretilcek dini bilgilerin, duygu merkezli öğretilmesi çocuk tarafından özümsemesini kolaylaştırır. O halde sağlıklı dini davranış biçimleri elde etmenin

<sup>181</sup> Alexis Carrel, *İnsan Denen Meçhul*, Hayat Yayınları, İstanbul, 1997, s.97.

<sup>182</sup> Osman Pazarlı, *Din Psikolojisi*, Remzi Yayınları, İstanbul, 1993, s. 94.

<sup>183</sup> *Age.*, s.93.

yolu, çocukluk çağından itibaren dini duyguların sağlıklı ve fitrata uygun bir biçimde eğitilmesinden geçer. Bu yönüyle düşünüldüğünde Din Eğitimi, daha ilk çocukluk çağı öncesi başlaması gereken duyuşsal bir eğitim alanıdır.

Araştırmalar, dini gelişimin üç temel basamaktan geçtiğini ortaya koyar: <sup>184</sup>

1. Sadece dış dünya ile ilgilenen din anlayışı (Sezgisel dini düşünce, 6 yaşa kadar)

2. Realistlik bir din anlayışı (Somut dini düşünce, 7-12 yaş)

3. Manevi âlemi içine alan bir din anlayışı (Soyut dini düşünce, 12 yaş üstü). <sup>185</sup>

Sağlıklı bir dini gelişimine katkısı olacak ve çocuğun sözü edilen aşamalar arasında geçişlerini kolaylaştırabilecek şu hususları ayrıca belirtmekte yarar vardır:

- Gelişen çocuğun dışarıdan gelecek dini etki ve tecrübelerle ruhen hazırlıklı olması,
- Ailenin sunduğu veya çocuğun çevresinde hazır bulduğu hayat şekilleri ve kültürel değerler yoluyla bilinçli/bilinçsiz olarak kazandığı olumlu alışkanlıkların davranışlara etki derecesi,
- Çocuğun çevreden edindiklerini kendine özgü biçimde yansıtmaya çalışmasıdır. <sup>186</sup>

Çocuğun 2 yaşına kadar olan yaşamı olan bebeklik dönemi, dini duygunun doğuşu ve gelişiminde, dışarıdan gelecek dini etkilere ve tecrübelerle ruhen yetenekli ve hazır olduğu dönemdir. Ancak bu dönemde somut bir dini belirti bulunmaz. <sup>187</sup> Aslında Hz. Peygamber'in “*Her doğan fitrat üzere doğar*” <sup>188</sup> hadisi, henüz

---

<sup>184</sup>J. R. Greer, “*Stages in the Development of Religious Thinking*” *British Journal of Religious Education*, 1980-1981, III, 24-28'den akt. Yurdagül Mehmetoğlu, *Okul Öncesi Çocuklarda Dini Duygunun Gelişimi ve Eğitimi*, TDV Yayınları, Ankara, 2005, s.15.

<sup>185</sup> Dini gelişim kuramcısı Goldman ise, bu basamakları 5'e çıkararak 1. basamak ile 2. Basamak, 2. basamak ile 3. basamak arasına birer geçiş basamağı koyar. O'na göre dini düşüncenin gelişimi, bilişsel gelişimden şekil ve yöntem bakımından farklı değildir. Bu sebeple Goldman, Piaget'in bilişsel gelişim kuramını dini düşünceye uygulamıştır. Bkz. R.Goldman, *Religious thinking from childhood to adolescence*, Seabury Press, New York, 1964, s. 5.'den akt. Ralph W. HOOD, *Dini Gelişim Kuramları*, Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 2004, Sayı:4. ss.205-221, (Çev. M. D. Karaçoşkun)

<sup>186</sup> Kerim Yavuz, *age.*, s.38.

<sup>187</sup> Hüseyin Peker, *Din Psikolojisi*, Çamlıca Yayınları, İstanbul, 2011, s.164.

<sup>188</sup> Buhari, Kader, 3.

işlenmemiş dini duygunun bu dönemine işaretir. Gerçekte çocuğun dini duygularının uyanışı, bundan sonra başlar ve yaklaşık 2-5 yaşları arasındır.<sup>189</sup>

Çocukluk döneminin temel iki duygusal gereksinimi vardır. Bunlardan ilki “*himaye altında bulunma*” duygusudur. Çocuk kesinlikle başkalarının yardımına muhtaçtır. Ve bu, az ya da çok bütün yaşamı boyunca sürer. “Himaye altında bulunma” duygusu, dini yaşayışın esasını teşkil eden “*Allah’ın yardımına sığınma*” duygusuna çok benzediği için dini gelişimin başlangıcı kabul edilir.<sup>190</sup> Bir diğer gereksinim ise, kişilik gelişimi konusunda da önemine değindiğimiz “*güven duygusu*”dur. Güven isteği daha ilk nefesini aldığı andan itibaren çocuğa hâkim olan bir duygudur.<sup>191</sup> Fizyolojik ihtiyaçlarının karşılandığını görmesi, anne-babası tarafından himaye edildiğini anlaması ve şiddetten uzak olarak korunduğunu hissetmesi sonucunda, çocukta güven duygusu oluşur. Anne babanın himayesi altında olması ve onlara güven duyması, çocuğun Allah’a sığınmasını, O’na güven duymasını ve O’nu sevmesini kolaylaştırır. Bu şekilde çocuğun ailesinden güven yoluyla elde ettiği ruhsal tatmin, onun Allah inancının temeline oturur.

Diğer taraftan, başkalarının ilgi ve yardımına muhtaç olarak büyüyen çocukta, bitmek bilmeyen bir merak ve keşif potansiyeli vardır. Güven yoluyla edinilmiş ruhsal tatmin aynı zamanda, çocuğun ilâhi olan konusundaki merakını gidermede olumlu bir zemin oluşturur. Nesneleri, olayları, bütün bir yaşadığı dış çevreyi anlamak, mahiyetlerini kavramak, ilk ve asıl sebebe vâkıf olmak için gösterdiği çabalar, kimi zaman şuur dışı arayışlar, çocuğun sonsuzluğa olan ilgisini ortaya koyar. Sonsuzluğa karşı geliştirilen bu tutum, çocukta dini inancın ve Allah arayışının bir başka hareket noktası olarak görülür.<sup>192</sup>

Anlaşılmaktadır ki, sevgi, himaye, güven ve ruhsal tatmin gibi şiddete alternatif duygular, ideal dini gelişimde önemli bir rol oynamaktadır. Bu duyguların ilk tezahür edeceği yer elbette aile ortamıdır. Kişilik gelişiminde olduğu gibi dini duygu ve davranış gelişiminde de en etkili faktörün, çocukluk dönemi aile ilişkileri

<sup>189</sup> Neda Armaner, *Din Psikolojisi*, Ankara, 1980. s.83; Antony Vergote, *agm.* s.317.

<sup>190</sup> W. H. Clark, *Çocukluk Dönemi Dini*, (Çev. N. Armaner), AÜİFD; Ankara 1981, XXIV, s.178

<sup>191</sup> *Agm*, s.177

<sup>192</sup> Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi*, TDV Yayınları, Ankara, 1996, s.254.

olduğunu birçok araştırma vurgulamaktadır.<sup>193</sup> Yani yetişkinlerin mahiyeti şekillenmiş dini tutumlarında, çocukluk dönemindeki aile hayatının ve kültürel çevresinden edindikleri dini tecrübelerin önemli katkısı vardır.

O halde, ebeveynin dinle ilişkisi, dini çocuğa sunuş biçimleri ve ailede çocuğa gösterdikleri genel tutumlar, dini gelişimin yönünü tayin eden hususlardır. Ailedeki etkili dini atmosfer ve yetişkinlerin bu konudaki ilgi, teşvik ve olumlu örneklikleriyle biçimlendirilmiş bir din eğitimi, çocuğun dini gelişimini güçlendirecektir. Dua ve ibadetlerin ailede birarada ve sürekli yapılması, çocuğun gözünde bunları daha kıymetli bir hale getirir, alışkanlık olarak edinmesini kolaylaştırır. Bu unsurları ailesinin manevi birer bağı ve önem verdiği değerleri olarak görür.

Çocuğun dini soruları, bu noktadaki duygusal ve zihinsel boşluğunun doyurulmasına dair beklenti içinde olduğunun ilk sinyalleridir. Her ne kadar yedi yaşından önceki çocuklar<sup>194</sup> dini kavramların mahiyetlerini kavrayamasalar da, dine ilgilerinin artması, çevresel etkenlerin etkisinde kalmaları veya gelişen dikkatlerinin yardımıyla dini konulara merak sararlar. Dini birçok konu için hayal güçlerini harekete geçirirler.<sup>195</sup> Bunların başında Allah'ın nasıl bir varlık olduğu fikri gelir. Allah'ın büyüklüğü, gücü kuvvetinin sınırları, herşeyi yaratması, bilmesi ve görmesi gibi konular, çocuğun ilk dini hayallerinin önemli bir kısmını teşkil eder. Yine, Hz.Muhammed'in nasıl bir insan ve peygamber olduğu, cennet, cehennem, melek, şeytan ve ölüm gibi zihinlerini meşgul eden bir çok konuda hayal kurarlar ve bunları anlamlandırmak için soru sorarlar. Çocuğun bu sorularına ve ilgisine anne babanın ilgiyle cevap vermesi gerekir. Bu şekilde çocuğun merakının zenginleşmesi ve devamlılığı sağlanabilir. Ebeveynin çocuğun bu durumuna duyarsız kalması (ihmal) ya da bilerek-bilmeyerek fiziksel, duygusal ve dilsel şiddet biçimleriyle karşılık vermesi, çocuktaki ilgi ve merakın sönmesine hatta dine karşı tutumlarının tersyüz olmasına sebep olabilir.

Çocuk, dini düşüncelerinin mahiyetini her zaman sorularına aldığı cevaplarla biçimlendirmez. Aynı zamanda günlük hayatında ailesindeki gözlemlerine ve onların

---

<sup>193</sup> Kerim Yavuz *age.*, s.46; Ayrıca bkz. Pierre Bovet, *Din Duygusu ve Çocuk Psikolojisi*, (Çev. Selahattin Odabaş), TTK Basımevi, 1958, s. 56.

<sup>194</sup> Kerim Yavuz, *age.*, s.79.

<sup>195</sup> Kerim Yavuz, *Çocuk ve Din*, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul, 1994, s.171.

örnekliklerine göre şekillendirir.<sup>196</sup> Birçok soyut dini konuyu anne-baba veya kimi zaman onlar yerine koyduğu kişilerin şahsında anlamlandırır ve kendince çözüme kavuşturur. Örneğin günah hakkındaki düşünceleri, söz dinlemeyip yaramazlıklarıyla başkalarının canını sıkması sonucunda kendisine verilen cezaların etkisinde kalır. Affedilme konusundaki fikirleri ise, büyüklerinin kendisini affetmeleriyle ilgili yaşantılarından etkilenir. Eğer çocuğun büyükleri kabahatleri affetmeyen bir yapıdalarsa, çocuğun suçluluk duygularını pekiştirerek affetme fikri geliştirmesini zorlaştırırlar. Aynı şekilde çocuk, anne babadan Allah'ın seven, yardım eden, acıyan, merhametli olması gibi özellikleriyle ilgili mesajları yoğunluklu olarak alıyorsa Allah'ın sevinebilir bir varlık olduğunu düşünür. Ancak azap eden, yakan, cezalandırıcı gibi özellikleriyle ilgili mesajları yoğunluklu olarak alıyorsa, o zaman O'nun 'sevilemez bir varlık' olduğu fikrini geliştirmesi kolaylaşır. Ebeveynin ilk çocukluk döneminden başlamak üzere Allah ile ilgili olarak, çocuğu sürekli olumsuz mesajlara maruz bırakması, başlı başına bir psikolojik şiddet konusudur.

Çocuğun dini gelişimine yön veren hususlardan biri de, ailede anne-babanın çocuğa gösterdiği genel tutumlardır. Anne baba tutumları onun dine karşı ilgi veya ilgisizliğine sebep olabilir. Şiddetin ağır bastığı ebeveyn tutumları, çocuğun dine karşı ilgisiz kalmasının yanında, katı dini tutumlar geliştirmesine veya din içinde şiddeti normalize eden algılar geliştirmesine sebep olabilir. Çocuk, şiddetine maruz kaldığı ebeveyninin kendine sunduğu din de dâhil diğer bütün meselelere mesafeli kalmayı tercih eder. Hâlbuki sevgi temeline dayalı, şiddet içermeyen bir yaklaşımla büyütülen çocuk, anne-babaya bağlanmasından dolayı dini, öncelikle anne babası sevdiği için sever veya inancı, anne-babası kabul ettiği için kabul eder. İbadetler içinde aynı şey geçerlidir.

Netice olarak çocukta dini duyguların ortaya çıkarılması ve zenginleştirilmesinde en makul yaklaşım, şiddetten uzak sevgiye dayalı anne-baba tutumları ve sempatik bir din eğitimidir. Çünkü bir şeyi etkili ve cazip hale getirmenin yolu onu sempatik bir biçimde sunmaktır. Onu uzun vadeli süreçte etkisiz kılmanın yolu ise şiddetle ilişkili hale getirmek, ya da şiddeti kullanmaktır. Bu dönemdeki din eğitimi çocuğun gönlüne hitap edecek şekilde sempatik bir üslupla

---

<sup>196</sup> Arthur Jersild, *age.*, s.610.

gerçekleşmelidir. O yüzden, dini gelişim için atılacak her adım çocuk merkezli<sup>197</sup> olmalıdır. Empatik bir tavır takınılmalı, çocuğun dini heyecanı canlı tutulmalıdır. Hz. Peygamber'in çocuklarla iletişimde sıkça kullandığı duygusal iletişim metotları kullanılmalıdır.<sup>198</sup> Gerek din duygusunun ortaya çıkarılmasının gerekse ilk dini bilgilerin kazandırılmasının, uzun soluklu ve sürekli bir farkındalık gerektiren duygusal bir süreci gerektirdiği unutulmamalıdır.

### 3.1.5.Ebeveyn Tutumları Açısından Şiddet ve Disiplin

Ailedeki duygusal ilişkilerin temelinde, anne babanın birbirine karşı tutumları temel rolü oynar. Onların sevgi ve güvene dayalı ilişkileri evin genel havasını belirler.<sup>199</sup> Anne-babanın uyumu çocuklara olumlu yansıdığı gibi, uyumsuzluk, gerginlik gibi ruh hallerinin sonuçları da olumsuz yansır. İnsanın fitri olarak sahip olduğu öfke, kin, saldırganlık gibi olumsuz duygular ile sevgi, şefkat, merhamet gibi olumlu duyguların ilk olarak ortaya çıktığı, işlendiği ve kişilikte baskın hale geldiği yer aile ortamıdır. Bu sebeple anne baba kendi kişiliğini hangi kaynaktan idealize edip çocuğuna sunuyorsa, çocuğunda göreceği sonuç bundan farklı değildir.<sup>200</sup>

Disiplin kavramı birçok anlamı ihtiva etmekle beraber, ilk anda biraz şiddeti çağrıştıran bir durumu vardır. Dayak, sertlik, emirle hükmetme, hizaya getirme gibi haller genellikle disiplin kavramıyla özdeşleşen unsurlardır. Pek çok anne-baba veya öğretmen, disiplin ile bazı şiddet biçimlerini, bir elmanın iki yarısı gibi düşünür. Çünkü sağlıklı sınırlar koymak, yanlışları düzeltmek ve davranışları iyileştirmek ve bunları takip etmek, gerçekte çok kolay olmayan bazen uzun zaman gerektiren bir iş olmasına karşın, yargılamak, cezalandırmak ve şiddete başvurarak sonuç almak bakımından daha kolaydır. Bu durum, disiplinin şiddetle birlikte anılmasını kolaylaştırır.

Dodson disiplinin; “eğitmek, yetiştirmek, cezalandırmak, düzeltmek, geliştirmek ve doğruyu göstermek” gibi anlamları olduğunu ifade ederek, bunlar içinde disiplini “yetiştirmek” kavramıyla tanımlamanın daha uygun olacağını ifade

<sup>197</sup> Abdurrahman Dodurgalı, *Ailede Din Eğitimi*, Timaş Yayınları, İstanbul, 2011, s.225.

<sup>198</sup> Adem Güneş, *H. Peygamber'in Eğitimde Fiziksel Temas Yoluyla Duygusal İletişim Kurmasının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*, CÜİFD, 2011, c.XV, s.2, s.239.

<sup>199</sup> Atalay Yörükoğlu, *Çocuk Ruh Sağlığı*, s.94.

<sup>200</sup> Bertrand Russell, *age.*, s.2.

eder.<sup>201</sup> Disiplini, eğitimin üzerinde gerçekleştiği zemin veya eğitimde amaçlara ulaştıracak olan yöntemler (usüller) olarak düşünmek gerekir. Çünkü hiçbir konudaki eğitim, iyi ya da kötü olsun yöntemsiz gerçekleştirilemez. Nitekim Montessori de<sup>202</sup> disiplinin bir olgu olmaktan ziyade yöntem olduğunu kabul eder. Gerçekte iyi bir disiplin dışarıdan dikteler yoluyla değil, içten bir gelişimin durmadan sürmesinin sonucu gerçekleşir. Disiplin baskı ve zorla değil, özgürlük üzerine kurulur. Çocuğun baskı ve şiddet yoluyla manevi bir felçli haline getirildiği bir durumda, çocuk disipline edilmiş olmaz, aksine benliği yok edilmiş olur.

Disiplin, içten ve dıştan olmak üzere ikiye ayrılır. Disiplinli olmaktan bahsettiğimizde *içten disiplin* anlaşılmalıdır. Buna *içten denetimli olmak* denilebilir. İçten disiplini oluşmuş bir birey, başkalarına bağımlı olmadan davranışlarını gerçekleştirebilen ve bunların sorumluluğunu alabilen kişidir. *Dıştan disiplin* veya *dıştan denetimlilik* ise, bireyin davranışlarının çoğunlukla dışarıdan kontrol edilmesi, yönlendirilmesi, bazen de zor ve şiddet yoluyla istenilen davranışların yapılmasının sağlanmasıdır. Çünkü dıştan disiplinde önemli olan, davranışı gerçekleştirecek bireyin istekliliği ve davranışı kabulü değil, o davranışın gerçekleşmesidir. İçten disiplinde birey özneyken dıştan disiplinde davranış özne, birey nesnedir. Şiddet ve baskı disiplin sürecine dâhil edildikçe çocuk veya genç içten disiplini tam olarak gerçekleştiremez. Özgürlüğü sağlanıp iradesi güçlenmedikçe dıştan denetimliliği artar. Kendi iç disiplinini sağlayamayan bir birey dış disiplinle ne kadar kontrol altına alınırsa alınsın, üzerindeki dış kontrol kalktığında iradesini, istenilenin genellikle aksi yönünde kullanır.

Örneğin ödevini devamlı surette baskı ve zorla yapan bir çocuk için baskı, olumsuz bir itici kuvvettir. Ödevini, görevi olduğu için değil baskıdan kurtulmak için yapar. Dış kontrol olarak baskı veya şiddet kalktığında ise olumsuz tutum geliştirdiği “ödev yapma işini” bir daha gerçekleştirmek istemez. Çünkü huzursuz olmaya devam etmek istemez. Aynı şekilde ibadet alışkanlığı zorla kazandırılmak istenen bir birey, bu ibadetleri Allah emri olduğu için değil, ebeveyn (veya öğretmen) zorundan kurtulmak için gerçekleştirir. Baskı veya zor, bireyin yapması gereken ibadetle ilgili onun zihninde olumsuz algılar oluşturur. Üzerindeki baskılar kalktığında ise, ibadeti

---

<sup>201</sup> Dodson, *age.*, s.155.

<sup>202</sup> Eylem Korkmaz, *Montessori Metodu*, Algi Yayın, İstanbul, 2013, s.167.

terk etmekle kalmaz, bu konudaki olumsuz algıları devam eder. Baskının yoğunluğuna göre bu olumsuz algıları dinin bütüne hatta dinle ilgisi olan herkese yöneltebilir. Oysa çocuğun veya gencin bu durumları bir görev olarak yapması ve yaparken sevmesi için, içten bir disiplin gerekir. Bu sayede yaptığını kendisi için gerekli görmesi, yaptığı şeyin farkında olması ve bundan haz almaya devam etmesi kolaylaşacaktır.

O halde çocuğun veya gencin ruhsal durumunu önemseyen anne baba ve eğitimciler için disiplin içten yani pozitif ve yapıcı olmalıdır. Bu anlamda düşünüldüğünde disiplin aynı zamanda bir tür rehberliktir. Bu rehberlik, çocuğu veya genci kendine faydalı olan unsurlara yakınlaştırma ve onları sahiplendirme veya zarar göreceği unsurlardan uzaklaştırma tarzında bir rehberliktir. Bu rehberliğin temelinde ise, anne-babanın veya eğitimcilerin, sürekli sergileyecekleri bir takım olumlu marifetler yer almaktadır.<sup>203</sup>

### **3.1.5.1.Dıştan Disipline Neden Olan Ana-Baba Tutumları**

#### **3.1.5.1.1.Baskıcı-Otoriter Tutumlar**

Bu tür tutumlara sahip anne-babalar, çocuğun olumsuz davranışlarını kontrol etmenin en iyi yolunun “ceza” olduğunu düşünürler. Gelecekte aynı davranışın tekrar etmemesi için bunu gerekli görürler. Fiziksel, duygusal, sözel ya da bunların birleşimini içeren şiddet biçimleri kullanılarak, çocuğun korkutulması ve sevgiden yoksun bırakılması yoluyla kendisini suçlu hissetmesi sağlanır.<sup>204</sup> Bunu yaparken anne-babalar çoğu zaman mantık yürütüp nedensel ilişkiler kurarak çocuğun dikkatini davranışın sonuçlarına çeker.<sup>205</sup> Böylece kurdukları baskı için, bir neden oluşturmuş olurlar.

Baskıcı-otoriter aile ortamında kuralları koyan anne-babalar, kurallara sorgusuz itaat edilmesinin yanında, kendilerine inanılmasını ve saygı gösterilmesini beklerler. Yani çocuktan anne-babanın otoritesini itirazsız kabul etmesi beklenir.

---

<sup>203</sup> David Carrol, *Çocuğunuzun Ruhsal Eğitimi*, (Çev. Semra Tuna), Ege Meta Yayınları, İzmir, 1990, s.127.

<sup>204</sup> Gander&Gardiner, *age.*, s.277.

<sup>205</sup> Çiğdem Kağıtçıbaşı, *Kültürel Psikoloji (Kültür Bağlamından İnsan ve Aile) Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık, İstanbul, s.79.*

Çocuk ise, duygu ve düşüncelerine değeri verilmediği için, çoğu zaman bunları ifade imkânı bulamaz. Çünkü iletişim tek taraflı gerçekleşmektedir.

Anne-babanın öfke halinin çokluğu ve bunu yeterince denetleyememesi de çocuk üzerindeki baskıcı-otoriteyi artırır. Anne-baba öfke ve kızgınlığının sonuçlarını bilerek ya da bilmeyerek çocuğu üzerine dindirir. Sonuçta “*kızgın ebeveyn-kötü çocuk*” olgusu<sup>206</sup> ortaya çıkar. Çocuklarına sürekli karışan, onları cezalandıran, mahrum bırakan, suçlayan anne-babalar çocuklarında güven ve doyum yerine acı ve üzüntü yaratırlar. İtaati temin etmek adına sert ve zalimce davranılması, çocuk veya ergen üzerinde korku oluşturarak sinmesine yol açabilir. Bu ruh haliyle çocuk gizli veya açıktan düşmanca duygular besler, sonuçta suçluluk psikolojisine girer. İtaat ile başkaldırma arasında bocalar. Başkaldırma eğilimi baskın çıkarsa çevresiyle çatışmaya girer, uyumsuz olur. Suçluluk psikolojisinin ağır basması halinde ise, kişilik gelişimi sekteye uğrar.<sup>207</sup> Bu durumların hepsi, onların ileride gösterecekleri isyankâr tavırlara zemin hazırlar. Nitekim yapılan araştırmalar,<sup>208</sup> suça karışmış gençlerin evden kaçmalarına sebep olan faktörlerin başında, yıldırıcı ceza ve dayak gibi şiddet içeren baskıcı-otoriter ebeveyn tutumlarının geldiği belirtilmiştir.

Mükemmeliyetçi anne-baba özellikleri, baskıcı-otoriter tutumu benimsemeye daha yakındırlar. Mükemmeliyetçi anne-babalar standartları yüksek tutmanın yanı sıra aşırı kontrol, karşıya güvenmeme, işbirliği yapmama, onun yerine yapma gibi tutumları fazlaca sergilerler. Ebeveynin beklentileri oldukça yüksek tutması, buna karşın çocuğun bu beklentileri karşılayacak fiziksel ve psikolojik kapasitesini göz ardı etmeleri, çocuk veya ergen üzerinde ciddi baskılar oluşturur. Buna rağmen beklentilere cevap veremediği için çocuğa saldırganca davranan veya şiddet gösteren ana-baba tepkileri baskıcı-otoriter tutumlara örnektir.

Bu tutuma sahip anne-babaların çocuklarını sevmedikleri söylenemez. Ancak bir taraftan sertlik ve eziyete maruz kalmaları diğer taraftan sevmeleri, çocukları sadistik bir sevginin nesneleri<sup>209</sup> haline getirir. Otoriter-baskıcı tutumların

---

<sup>206</sup> Oğuz Polat, *age.*, s.402.

<sup>207</sup> Atalay Yörükoğlu, *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk*, s.143.

<sup>208</sup> Haluk Yavuzer, *Çocuk Psikolojisi*, s.145.

<sup>209</sup> Joel Spring, *Özgür Eğitim*, (Çev. Aysen Ekmekçi) Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1991, s. 69.

çocuk-ebeveyn ilişkisine dair en somut sonuçlarından biri “*çocuğun yabancılaştırılması*”dır.<sup>210</sup> Çocuğun yabancılaştırılması demek, kendisini sert bir otoriteye maruz bırakan anne-babasıyla arasında duygusal uçurumların oluşması demektir. Aşırıya kaçan otoritenin bir diğer sonucu, kişinin fikren veya davranışlarında özerk davranma cesaretini ortadan kaldırarak başkalarına bağımlı hale getirmektir.<sup>211</sup> Böyle bir kişinin dünya görüşünü çoğu zaman başkaları belirler. Dini ve ahlaki konulardaki yaklaşımları da bu çerçevenin dışında değildir. Bu tutum merkezinde yetişen bireylerin yetişkinliklerinde, akla ve mantığa dayalı, insanı önceleyen bir din ve değer anlayışı yerine, katı ve kural merkezli dini/ahlaki tutumları benimsemeleri olağandır.

Çocukluktan itibaren bir otorite kültürü elbette oluşturmak gerekir. Ancak bu otoritenin, fitrata dayalı ve ruhun bağlanabileceği değerli şeyler olması gerekir. Böyle bir otorite, kişilerin inanç ve davranışlarını zaman zaman eleştirel bir süzgeçten geçirmeye izin verdiği gibi, körü körüne bağlanmaya müsaade etmez. Öte yandan salt baskıcı bir otorite, bireyleri küçüklükten beri telkin altında bıraktığı inanç ve davranışların esiri haline getirebilir.<sup>212</sup> Sadece bu sonuçlar açısından düşünüldüğünde bile, baskıcı-otoriter tutumların pedagojik ve dini-ahlaki bakımdan oldukça problemli yaklaşımlar olduğu söylenebilir.

#### **3.1.5.1.2. Tutarsız-Çelişkili Tutumlar:**

Tutarsızlık, anne-babaların uyguladıkları disiplin yöntemlerinde bir istikrarın olmayışıdır. Disiplin olmakla beraber nerede, ne zaman ve hangisinin uygulanacağı konusunda çocuk fikir sahibi olmadığı gibi anne-babaların kendisi de bir fikir sahibi değildir. Anne-babalar bir gün önce onayladığı, görmezlikten geldiği bir davranışa ertesi gün karşı çıkar veya cezalandırır. Böyle davranılmasını belirleyen esas şey, çocuğun durumu değil anne-babanın ruh halinin değişkenliğidir. Buradan hareketle çocuk anne-babasının ruh halinin iyi olmasını, isteklerinin ve davranışlarının olumlanması için bir fırsat olarak görürken, anne-babanın ruh halinin öfkeli veya saldırgan olmasını ise, isteklerinin engellenmesinin bir nedeni olarak görür.

<sup>210</sup> Adler, *Çocuk Eğitimi*, (Kamuran Şipal), Cem Yayınları, İstanbul, 1998, s.16.

<sup>211</sup> H. Fikret Kanad, *Kısaltılmış Pedagoji*, MEB, 1966, s.212.

<sup>212</sup> Age., s.209.

Tutarsızlık, yukarıda ifade edildiği biçimiyle gerçekleşebileceği gibi, birbirine zıt disiplin anlayışlarının çatışmasından kaynaklı olabilir.<sup>213</sup> Anne oldukça hoşgörülü bir tutum sergilerken baba baskıcı-otoriter davranabilir. Ya da anne sık sık cezaya başvururken, baba çocuğunu fazlaca ödüllendirebilir. Böyle olunca çocuğun bir tarafa sıcaklık duyması ve eğilim göstermesi kaçınılmaz olur. Bunun dışında anne-babanın çocuğundan istedikleriyle aynı konuda kendi yaptıkları arasında farkın olması, ebeveynin çelişkili tutumlarından. Örneğin kendisi çocuklarına şiddet uygulayan bir anne-babanın, çocuğundan kardeşine şiddet göstermemesini istemesi veya kendisinin tv/internet karşısında geçirdiği uzunca saatlere aldırmadan, çocuğundan çok tv izlememesini ve çok oyun oynamamasını istemesi bir tutarsızlıktır. Yetişkin yaptıklarını kendisi için doğal bir hak olarak kabul etse de, çocuk veya ergen kendisiyle ebeveyni arasında, aynı durum için oluşan bu farka anlam veremez ve bu yaklaşımı ciddiyetsiz bulduğu için dikkate almak istemez.

Çocukları arasında ayrıcalıklar oluşturmak, anne-baba tutarsızlıklarından bir diğeridir. Özellikle sevgi bakımından ayrıcalık oluşturmak, sevilmediğini hisseden çocuk veya ergen için duygusal yıkımlar oluşturabilir. Ebeveyn kimi zaman bunu sözleriyle kimi zaman hal ve tavırlarıyla üretir, çoğunlukla da farkında olmadan meydana getirir. Bu durum, kardeşler arasında kıskançlığın oluşmasını önemli derecede körükler. Bu halin sürekliliği, çocuğun kardeşinden nefret etmesine hatta ona, gizli ya da açık bir şekilde şiddet göstermesine kadar varabilir.

Gelişim çağları ve karakter özelliklerinden dolayı kardeşlere tıpatıp aynı davranmanın imkânı yoktur. Ancak farklı özelliklerine rağmen sevgi, hoşgörü, tahammül gösterme bakımından aralarında fark olmadığını göstermek gerekir. Russell'in ifadesiyle; "*çocuklar adaleti kolayca anlarlar.*"<sup>214</sup> Hz. Peygamber'de "*Allah'tan korkun ve çocuklarınız arasında adil olun*"<sup>215</sup> diyerek çocuk eğitimi için önemli pedagojik bir prensibi hatırlatmıştır. Ebeveynin, kardeşler arasında adalet ile muamele etmesi ve tutarlı davranması, onların vicdanlarındaki adalet duygusunu eğitmiş olmanın yanında, kıskançlık sebebiyle birbirlerine gösterecekleri duygusal ve fiziki şiddetin önüne de geçmiş olur.

<sup>213</sup> Behire Nazik, *Çocuk Ruh Sağlığı*, Ya-Pa, İstanbul, 1981, s.41.

<sup>214</sup> Russell, *Terbiyeye Dair*, s.104.

<sup>215</sup> Buhari, *Hibe* 12; Müslim, *Hibât* 13

Çocuk ve ergenin din, değer veya genel davranış eğitimi uzun soluklu süreçleri gerektirir. Zaman zaman anne-babaların bu konuda hataları veya zikzakları kaçınılmazdır. Böylesi durumlarda, anne-babanın hatalarını fark etmesi ve bunları uygun yollarla telafi yoluna gitmesi esastır. Ancak bunun sürekli hale gelmesi ve tutuma dönüşmesi bir problemdir. Çünkü tutarsız anne-baba, güvensiz anne babadır ve tutarsızlık, çocuk veya gençte değer çatışmasına yol açar.<sup>216</sup> Bu tutum, çocuklarda duruma göre davranma refleksini kuvvetlendirir. Bireye ilkeli davranmayı öğretmek yerine, disiplinin şahsa, zamana ve dış tepkilere göre değişebileceğini, arzu edilenin elde edilmesi için her zaman doğru ve düz yoldan gitmeye ihtiyaç olmadığı, sapa ve dolambaçlı yollardan da amaca ulaşabileceğini öğretir.

#### **3.1.5.1.3. Çocuk Hâkimiyetli Tutumlar**

Batıda ve Amerika’da özellikle 1970’lerden sonra eğitimde çocuk merkezli yaklaşımlar benimsenmeye başlamıştır. Hümanist psikolojinin rağbet görmesiyle birlikte psikologlar ve eğitimciler, çocuğun “kendisini iyi hissetmesi” nin önemine vurgu yaparak, eğitimde çocuk merkezli bir yaklaşımı savunmuşlardır.<sup>217</sup> Türk toplumunda ise, kent kültürünün geleneksel kültüre hâkimiyeti ve kadının çalışma hayatına ortak olmasıyla beraber, ailede çocuğa ayrılan süre azalmış buna karşılık onunla geçirilen sürenin niteliği önem kazanmıştır. Sözü edilen Batı’daki yaklaşımların etkisinin yanında, bireyselliği, özgürlüğü ve kendini önemli görme gibi amaçları ön planda tutan postmodern yaşam anlayışlarının etkisi, aile ilişkilerinde görülmeye başlanmış, böylece çocuk ailenin merkezine yerleşirken onun ihtiyaçları da ilk sıraya yerleşmiştir.

Özellikle orta ve üst sınıf ailelerde<sup>218</sup> çocuğuna yeterince zaman ayıramadığını ve sevgi veremediğini düşünen anne-babalar, onları tatmin etmek adına, niteliğine bakmaksızın çocuğun neredeyse bütün isteklerini yerine getirmeyi tercih ederler. Çocukla ilgili veya ilgisiz birçok konuda kararı ona bırakırlar. Böylece İstedikinden daha fazla şeye sahip olan çocukta, bir şeyi elde etmek için fazla çaba harcamasına gerek olmadığı kanaati yerleşir.

---

<sup>216</sup> Köknel, *Şiddet Dili*, s.170.

<sup>217</sup> Lawrence E.Shapiro, *Yüksek EQ’lu Bir Çocuk Yetiştirmek*, s.191.

<sup>218</sup> Atalay Yörükoğlu, *Değişen Toplumda Çocuk ve Aile*, s.183.

Çocuk hakimiyetli tutum, “*çocukkerkil*”<sup>219</sup> veya “*helikopter ebeveynlik*”<sup>220</sup> gibi aynı tutuma işaret eden farklı kavramlarla da ifade edilmektedir. Bu tutumun temel problem başlıkları ise, aşırı korumacılık, aşırı müsamaha, aşırı övgü ve bunlardan kaynaklı gereğinden fazla özgürlüktür. Aşırı korumacılık, çocuğun gereksinimlerinin, onun yerine ve onun çabası olmadan anne-baba tarafından karşılanmasıdır. Aslında bu tutum gelişme sürecindeki çocuğun, kendi gücünün, iradesinin ve dışavurum yeteneğinin gelişmesini ketter. Buna ilaveten korkaklık gibi bir karakter özelliğinin gelişmesine neden olur.<sup>221</sup> Çocuk kendi gücüne ve seçimlerine duyduğu güven ve saygıdan yoksun kalır.<sup>222</sup> Devamlı korunmak, şımartılmak veya abartılı ödüllendirilmek tutumu, çocukları etrafına karşı duygusuz ve ilgisiz davranmaya sevk edebilir. İsteğine aykırı bir durumun oluşması veya istediğinin hazır bulunmayışı halinde ise, çevresine şiddetle cevap vermek çocuğun ilk tepkilerinden biri olur. Hatta bu tutumun sonuçları, yetişkinliğinde kişinin diğer insanlara saygı duymayıp onları kullanmayı öğrenmesi biçiminde bile ortaya çıkabilir.

Aşırı müsamaha veya hoşgörü ise, görünüşte çocuğu çok sevmenin ama gerçekte onu reddetmenin<sup>223</sup> biçimlerinden biridir. Çocuğun her durumda haklılığını zımnen onaylamak, fazla himaye ederek hatalarını düzeltmemek, haklarının sınırlarını genişletirken sorumluluklarını azaltmak, anne-babanın hoşgörüsüyle karışık ilgisizliğin bir göstergesidir. Bu durum biraz da anne-babanın kural koyma konusundaki cesaretsizliğinden ileri gelir. Bu tutumlarla yetişen çocuk veya gencin dini veya ahlaki değer sisteminin gelişmesi beklenmediği gibi, bencil bir kişilik sahibi olması muhtemeldir. Denetlenemediği gibi yemek yeme, okula gitmek, ders çalışmak vs. gibi yapması gereken bazı temel görevleri bile ödün veya ödülle<sup>224</sup> koşullu olarak yerine getirmeye alışır. İleriki yaşamında bu sürekli ilgi ve müsamahayı göremeyen bireyin, çatışma ve depresyon yaşaması, ayrıca çatışma çözümü olarak şiddete başvurma ihtimali oldukça yüksektir.

<sup>219</sup> Age., s.183.

<sup>220</sup> Jean M. Twenge, Keith Campbell, *Asrın Vebası Narsizm İleti*, (Çev. Özlem Korkmaz), Kaknüs Yayınları, İstanbul, 2010, s.121.

<sup>221</sup> Adler, age., s.68.

<sup>222</sup> Abraham Maslow, *İnsan Olmanın Psikolojisi*, (Çev. Okhan Gündüz) Kuraldışı Yayınları, İstanbul, 2011, s.213.

<sup>223</sup> Arthur Jersild, *Gençlik Psikolojisi* (Çev. İbrahim N. Özgür), Gün Matbaası, İstanbul, 1974, s.299.

<sup>224</sup> Özcan Köknel, *Şiddet Dili*, s.170.

Psikolog Dan Kindlon, 2001 yılında yazdığı ‘*Too Much of a Good Thing*’ (Bu Kadarı da Fazla) adlı kitapta bu konuya dikkat çekerek, modern anne-babaların çocuklarını fazlaca şımarttıklarını ileri sürer.<sup>225</sup> Ayrıca orta ve üst sınıfın çocuklarında yoğunlaşan aşırı müsamahanın, toplumun diğer katmanlarına yavaş yavaş indiğini belirterek şunları söyler: “*Önceki kuşaklara kıyasla biz duygusal açıdan çocuklarımıza yakınız. Çocuklarımız bizlere sırlarını açıyor. Ancak aşırı hoşgörülüyüz. Çocuklarımıza aşırı veriyor ve onlardan çok az şey talep ediyoruz.*” Kindlon’un, özellikle dikkat çektiği nokta ise, aşırı müsamahanın sonuçlarıdır. Kibir, öfke-şiddet, kıskançlık, tembellik, oburluk, şehvet ve açgözlülük bunlar arasındadır. Yazar, olumsuzluğun mahiyetine vurgu yapmak için bu sonuçları, “*yedi ölümcül günah*” ifadesiyle sembolize etmiştir.<sup>226</sup>

Aşırı övgü konusuna gelince, yaptığı her şeyin fark gözetilmeden övülmesi, çocuğun yeteneklerini gerçekçi bir açıdan değerlendirmesine mani olur ve özgüveni üzerinde ters etki yapar.<sup>227</sup> Aslında birçok anne-baba övgünün, özsaygı oluşturacağına ve özsaygının ise başarı getireceğine inanırlar. Ayrıca övgünün performansı teşvik ettiği, yüksek seviyede övgünün iyi bir performans sağladığını düşünürler. Hatta övgünün, utanç duyguları için bile bir alternatif olduğu inancındadırlar. Yapılan bir araştırmada iki grup çocuğa aynı görev verilmiş ve görev bittikten sonra, bir gruba ne kadar zeki oldukları söylenerek övülmüş, diğer gruba ise iyi çalıştıkları söylenmiştir. İkinci aşamada gruplardan aynı işi tekrar yapmaları istenmiş, zeki oldukları söylenenler sonraki denemede daha ürkek ve kaygılı davranmışlardır. Çünkü ilk durumun aksi olması, onların zeki olmadıkları anlamına gelmekteydi. Neticede iyi çalıştıkları söylenenler, zeki oldukları söylenenlere göre daha iyi bir sonuç göstermişlerdir. Sonraki aşamalarda da benzer neticeler ortaya çıkmıştır.<sup>228</sup>

Gerçekte yerinde ve ölçüsünde bir övgü, pedagojik bir unsurdur. Ancak aşırı veya hak edilmeyen övgülerin sürekliliği, çocuğu veya genci başarısızlığa ve -yarışa dayalı okul hayatında- hayal kırıklığına uğrattığı gibi, çocukluk çağından itibaren

---

<sup>225</sup> Dan Kindlon, *Too Much of a Good Thing*, Miramax Books, New York, 2001, s.67.

<sup>226</sup> *Age.*, s.67.

<sup>227</sup> Lawrence E.Shapiro, *age.*, s.199.

<sup>228</sup> Twenge-Campbell, *age.*, s.127.

narsist<sup>229</sup> bir takım eğilimlerinin beslenmesine yol açmaktadır. Narsizim genellikle “*kişinin kendi kendine hayranlığı*” olarak, dar bir çerçevede tarif edilir.<sup>230</sup> Bu konudaki yeni bazı tanımlar, kavramın içeriğindeki değer yoksunluğu boyutuna işaret etmektedir. Bunlardan birinde narsisizm, “*duyguları, sevgiyi ve ilgiyi işe karıştırmadan bireysel başarıya odaklanış*”<sup>231</sup> olarak tarif edilmektedir. Yani kişinin başkalarını değerli görme, empati, nezaket, hakka riayet gibi duygu ve değerlerden sıyrılarak saygınlığa ulaşmasıdır. Kişinin yücelmesi için çoğu zaman karşıdakinin değersizleşmesi gerekebilir. Bunu sağlamak için duygusal, sözel hatta fiziksel şiddet biçimleri birer araç olarak kullanılabilir. Haliyle narsisizm eğilimi, ya araçsal olarak ya da sonuç olarak şiddetle ilişki halindedir. Narsist birey istediğini elde etmek adına şiddeti yüceltici bir yaklaşımla doğrudan veya dolaylı olarak şiddete başvurabilmektedir.

Değerler açısından bakıldığında Fromm, narsisizmin akıl ve sevgiyle açık bir şekilde çeliştiğini belirtir.<sup>232</sup> Çünkü bu eğilim insanı, gerçeği olduğu gibi görmekten ve nesnel olarak algılamaktan alıkoyar. Başka bir deyişle aklın işleyişini kısıtlar. Oysa sınırları içinde kaldığında tehlikesiz ve gerekli bir eğilimdir. İnsan yalnızca biyolojik ve toplumsal varlığını sürdürmekle değil, kendisini insan yapan değerleri yaşamak ve yaşatmakla da sorumludur. İnsanın bütünüyle olgunlaşabilmesi için önce bireysel sonra toplumsal narsisizmden kurtulması gerekir.<sup>233</sup>

Netice olarak anne-babaların övgü, müsamaha, korumacılık ve özgürlük konusundaki aşırı tutumları, okul ve medyada bu eğilimi yüceltici benzer tutumlarla birleşince, durum narsist eğilimli nesillerin yetişmesi sonucuna kadar varabilir. Bu da eleştiriye tahammülsüz, gerçekçi davranmayan, egoist ve istismarcı bireylerin toplumdaki varlığının artması anlamına gelir.

İslam’ın temel ahlak dinamiklerinin başında; karşıdakinin hukukunu gözetme, adalet ve kardeşlik gibi unsurlar yer alır. Kur’an-ı Kerim bu hususlara sık

---

<sup>229</sup> Age., s.126.

<sup>230</sup> Paul Foulquie, *Pedagoji Sözlüğü* (Çev. Cenap Karakaya), Sosyal Yayınlar, İstanbul, 1994, s. 339.

<sup>231</sup> Twenge-Campbell, age., s.129.

<sup>232</sup> Erich Fromm, *Sevginin ve Şiddetin Kaynağı*, s.79.

<sup>233</sup> Age., s.81.

sık vurgu yapar.<sup>234</sup> Çünkü bu dinamiklerdeki bozulmalar, toplumun her birimini kapsayan bir toplumsal çözülmenin ve çürümenin temelini oluşturmaktadır. Çünkü narsisizm nefsin, kendi öz benliğini yüceltmek adına, arzulanan şeylerin irdelenmeksizin peşinde koşulmasını öngörür. Haliyle narsisizm eğilimi, bu toplumsal çözülmeye hız kazandıran ve temel ahlaki değerleri bertaraf ederek başarıyı ve bireyselliği önceleyen bir eğilimdir. Oysa aile, bu ahlak dinamiklerinin temelini sağlam olarak atıldığı yer olmalıdır. Ailede bunu da sağlayacak en önemli zemin ise, doğru ve tutarlı anne-baba tutumlarıdır.

### **3.1.5.2.İçten Disiplini Sağlayan Ana-Baba Tutumları:**

#### **3.1.5.2.1.Tutarlı-Dengeli Tutumlar:**

İslam inancına göre çocuklar, dünya hayatının süsü ve Allah'ın emanetleridir.<sup>235</sup> Bu sebeple anne-babaların çocuklarla ilgili en temel görevi, onların ruh ve beden yönüyle dengeli birer birey olarak yetiştirmelerine ortam oluşturarak bireysel ve toplumsal huzura katkı sağlamalarıdır.<sup>236</sup> Bu görev, ilahi vurguya uygun olarak ancak, manen sağlıklı bir aile atmosferinde gerçekleşebilir.

İç disiplini gelişmiş bireylerin yetişmesi ancak anne-babanın, hayatın genelini kapsayan ve süreklilik arz eden tutarlılıklarına bağlıdır. Bu tarz bir disiplinin nihai hedefi; kendine güven duyan, sorumluluk sahibi, kendini rahatça ifade edebilen, girişimci, çevresiyle etkin iletişim kurabilen, vicdan özgürlüğüne sahip,<sup>237</sup> duygu ve dürtü kontrolünü sağlayabilen, şiddeti bir çözüm yöntemi olarak görmeyen, neticede kendi kendine hâkim<sup>238</sup> bireyler yetiştirmektir.

Carroll, bu ideal özelliklerin çocukta karakter haline gelebilmesinin yolunun, anne-babanın çocuklarıyla iletişimde iki temel değeri merkeze almasıyla mümkün olacağını belirtir. O, bu iki değeri öncelikle teolojik bir temele dayandırır. Bu değerlerden ilki “*ilahi rahmet*”tir. İlâhi rahmetin anne-baba tutumlarındaki yansımalarında ise, aşağıdaki alt değerler mevcuttur:<sup>239</sup>

<sup>234</sup> Bkz. Hucurat 10, Haşr 9, Nahl 90, Araf 29.

<sup>235</sup> Kehf 46.

<sup>236</sup> Hüseyin Yılmaz, *Aile İçi Şiddet ve Huzur/Din Eğitimi*, CÜİFD, c.14, s.1.2010, s.30.

<sup>237</sup> M. Zeki Aydın, *Ailede Çocuğun Ahlak Eğitimi*, Nobel Yayıncılık, Ankara, s.24.

<sup>238</sup> Emile Durkheim, *Ahlak Eğitimi*, (Çev. Oğuz Adanır) Say Yayınları, İstanbul, 2010, s.71.

<sup>239</sup> David Carroll, *age*,s.130.

- Başılayıcılık ve kuşatıcı bir sevgi,
- Makul ölçüde göz yumma,
- Olumsuzluklar karşısında sabır ve tahammül,
- Mizah duygusunu kullanma, şakacı tutumlar geliştirme,
- Hoşgörü ve kuşkudan yararlanma.
- Destek olma.

Diğer temel değer ise “*ilahi adalet*”tir. İlahi adaletin anne-baba adaletine dönüşmesi, aşağıdaki tutumlarla mümkündür:<sup>240</sup>

- Düzen ve kurallar konusunda istikrarlı davranma,
- Çocuğun bencil, art niyetli ve kendine zarar veren eğilimlerinin kontrol altına alınması,
- İstenmeyen davranışlar için adil cezalar uygulanması,
- Dünyanın moral tabiatıyla ilgili dersler vermek,
- Çocuğa zararlı tesirleri tanınmasının ve onlardan uzak durmasının öğretilmesine yardımcı olmak,
- Saygı, alçakgönüllülük, yumuşak huyluluk ve nefse hâkimiyet gibi değerleri kazanmasına yardımcı olmak.

Tutarlı bir disiplin anlayışı, anne-babanın çocuğunu iyi tanınmasıyla başlar. Çocuğun fiziksel, zihinsel ve ruhsal durumunu iyi bilmek, ilgi ve yetenekleri hakkında fikir sahibi olmak, gelişim süreçlerinin farkında olmak, çocuğun lehine bir iletişim kurmak açısından önemlidir. Bütün çocuklar için ayrıcalıksız uygulanabilecek değişmez, evrensel yöntemler bulunmaz. Yukarıda ifade edildiği gibi, kardeşler arasında sevgi, merhamet ve adalet gibi değerler konusunda denge gözetilmeli, ancak öğretim usullerinde *çocuğa görelik* ilkesi esas alınmalıdır.

Ebeveyn çocuğunun iyi veya kötü özelliklerini, arkadaş veya kardeşleri karşısında bir kıyas malzemesi haline getirmemelidir. Çünkü kıyaslamak, çocuğu bir nevi reddetmektir<sup>241</sup> ve ona her yönüyle diğerlerinden iyi olması gerektiği mesajını verir. Bu mesaj, onun yetersizlik duyguları yaşamasına neden olabilir. Oysa tutarlı

<sup>240</sup> Age., s.130.

<sup>241</sup> Haluk Yavuzer, *Okul Çağı Çocuğu*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2002, s.78.

ebeveyn bu tür bir psikolojik şiddete başvurmadağı gibi, çocuğun duygusal yakınlık ve destek beklediğı vakitlerde, onun bu ihtiyacına olumlu cevaplar verme gayretindedir. Ayrıca şiddetin sorun çözmediğı, hatta yeni sorunlar ürettiğı ve çocuğun duygusal açlığını artırdığını fark edebilecek hassasiyet sahibidir. Bu sebeple tutarlı ve dengeli ebeveyn, çocuğun yalnız zihinsel ve fiziksel beslenmeye değıl, aynı zamanda sürekli bir “*manevi beslenme*”ye<sup>242</sup> olan ihtiyacının farkındadır. Manevi beslenmeden amaç, mantık ve vicdanın fitri(ilahi)-insani değerlerle doyurulmasıdır. Manevi beslenmesi bu kaynaklardan gerçekleşen ve psikolojik olarak üstün hale gelen bireylerin, daha az duygusal problem yaşaması ve daha az şiddet davranışı sergilemesi ihtimali yüksektir.

Birçok anne-baba çocuğunda olumlu bulmadığı kimi davranışları engellemek adına, geçmişte kendisine telkin edilen ve kendisinin de bilinçaltında sürdürdüğü tepkileri verir. Örneğin 3-4 yaşlarında günahın ne olduğunu kavrayamayacak bir çocuğun, ekmeğini yere fırlatmasına “günah” tepkisi veren ebeveynin bu tutumu düşünülmeden verilmiş geleneksel bir tepkidir. Aynı şekilde çocuğı engellemek için onu yaramazlıkla etiketlemek veya –cehennem gibi- güçlü bir korku aracını kullanmak ta böyledir. Oysa ebeveynin bu tür durumlarda gelenekselleştirilmiş tepkiler yerine, makul ve seviyeye uygun açıklamalara dayalı mantıklı tepkiler vermesi, çocuğun manevi beslenmesi açısından dikkat edilmesi gereken bir durumdur.

Tutarlı bir ailede, çocuklarla iyi bir iletişim biçimi oluşturma konusunda asıl sorumluluk önce eşlere aittir.<sup>243</sup> Anne ve babanın bir takım konularda fikir ayrılığına düşmesi, ayrı düşünmesi doğaldır. Ancak böylesi bir durumun çocuklarla ilgili kısmında, görüş ayrılıkları anne-babanın tutarsızlıklarına dönüşmemelidir. Eşlerin bir konuda çocuklar karşısında uzlaşa içinde olduklarını gösterir ortak bir tavır geliştirmeleri, kendilerinden destek bulunması veya güven duyulması açısından önemlidir. Ayrıca tutarlı ebeveyn, çocuğa ihtiyaç duyduğu özgürlük alanlarını oluşturarak onun kendi kendini yönetmesine izin verir. Bazen yanlışlar yapmasına müsaade ederek bu durumu eğitsel amaçlı olarak kullanır. Bu yolla çocuğun kendi

---

<sup>242</sup> Pat Allen, *Dil ve Şiddet*, (Çev. Özlem Koşar), Epsilon Yayıncılık, İstanbul, 1994, s.14.

<sup>243</sup> *Age.*, s.75.

davranışlarının doğal sonuçlarını görmesini sağlayarak, onun duygusal dayanıklılığına katkı sağlamış olur.

Bu açıdan düşünüldüğünde, tutarlı disiplin anlayışında dikkat edilmesi gereken hususlardan biri de, çocukların gereğinden fazla yasak veya kurallara maruz bırakılmamasıdır. Çocuğun bütün hayatını kurallar ve yasaklarla sınırlamak çoğu zaman psikolojik bir şiddet türüne dönüşebilir. Bu sebeple yasaklar ve talepler mümkün mertebe az ve öz olmalıdır. Çünkü yasaklar gerektiğinde artırılabilir ancak konulan birçok yasağın birer birer geri alınması, yasağın ciddiyetine zarar verdiği gibi anne-babayı da tutarsız bir duruma sokar. Genel olarak az ama öz kural koyan eğiticiler, ileride oluşabilecek birçok problemi aza indirmiş olurlar. Ayrıca konulan kuralla ilgili uygun izahatlar yapılması, çocuğun zihninde kuralın gerekliliğiyle ilgili şüpheleri ortadan kaldırarak, ona uymasını kolaylaştırır.

Çocuklardan bir talebin istenme biçimi, sözlü bir şiddet türüne bulaşmamalıdır. Şiddete dönüşerek istenen talepler çocukta, çoğunlukla o talebin doğru olmadığı hissini uyandırır.<sup>244</sup> Çocuğun böyle bir talebi yerine getirmemesi halinde, ortaya çıkan çatışma durumu, ebeveyni zora sokabilir. Bu sebeple çocuğun durumuna göre talepler istenmeli, isterken yumuşak ve gelişim seviyesine göre bir dil kullanılmalı, talebin sonrasında ise durumun takibi yapılmalıdır.

Dini davranış veya değer eğitiminde, çocuklara sadece mücerred (soyut) ahlak dersleri vermek, tutarlılıktan uzak ve zaman israfı olan bir durumdur.<sup>245</sup> Sağlıklı iletişim açısından ise tutarlı bir yol değildir. Bu konuda eğiticinin tutumu, somut bir durumdan hareketle, sözün anlamını bulmasına dikkat etmek olmalıdır. Yoksa vakitsiz yapılan nasihatler çocukların veya gençlerin dikkatini çekmez.

Bunlara ilaveten tutarlılık eğitimi açısından anne-babanın;

- Sözlerini davranışlarıyla desteklemesi,<sup>246</sup>
- Bu sözlerin çocukta davranışa dönüşmesi için fırsat ortamları oluşturması,

<sup>244</sup> H. Fikret Kanad, *Ailede Çocuk Terbiyesi*, MEB, İstanbul, 1976, s.74.

<sup>245</sup> Russell, *age.*, s.164.

<sup>246</sup> Kur'an-ı Kerim'de Saff Sûresi 2 ve 3. ayetlerinde “Ey İman Edenler! Yapamayacağınız şeyleri niçin söylüyorsunuz? Yapamayacağınız şeyleri söylemeniz Allah katında büyük bir nefretle karşılanır” buyrulurken, dinin temel ahlaki normlarından biri olan “söz-davranış bütünlüğü” konusuna etkili bir vurgu yapılmaktadır.

- Davranışların alışkanlığa dönüşmesi için ise, mütemadiyen ama farklı yollarla tekrarlar yapma gerekliliğinin farkında olması gerekir.

Davranışın alışkanlık haline gelmesi, onun -iyi ya da kötü olsun- ruhi bir ihtiyaç haline geldiğinin alametidir.<sup>247</sup> Nasıl ki çocuk sürekli gördüğü ve yaptığı şiddet davranışını otomatizm haline getiriyor ve bir süre sonra düşünmeden verilen tepki biçimine dönüştürüyorsa, olumlu davranışların ve iyiliklerin de aynı şekilde tekrarlar yoluyla otomatizm haline getirilmesi, tutarlı ebeveynlerin bir gayret noktası olmalıdır.

Özetle söylenecek olursa, çocuğun şiddet davranışları sergilemesinin nedenlerinden bir kısmı, anne-babanın kendi aralarındaki olumsuz davranışları ve çocuklarıyla iletişimde sergiledikleri yanlış tutumlardan kaynaklanmaktadır. Bu tutum ve davranışlardaki düzelmeler, çocuğun şiddet davranışlarında azalmalar anlamına gelir. Hatta buradan, toplumsal şiddetin azalmasıyla ilgili olarak bile bir pay çıkarılabilir. O halde çocukların veya gençlerin içten denetimli bireyler olarak yetişmesine en çok katkı sağlayan tutarlı ebeveyn tutumları, ailede şiddet davranışlarını önleyici veya azaltıcı faktörlerin başında gelmektedir.

### 3.2.GENÇLİK DÖNEMİ-ŞİDDET İLİŞKİSİ VE DİN EĞİTİMİ

#### 3.2.1.Gençlik Dönemi Özellikleri ve Şiddet İlişkisi:

Gençlik dönemi, insanı çocukluktan yetişkinliğe bağlayan gelişimde kritik bir dönemdir. Bu özelliği itibarıyla gençlik dönemi “*köprü çağı*” olarak isimlendirilir.<sup>248</sup> Ergenlik kavramı ise, bazen gençlik kavramıyla aynı anlamda bazen de gençlik içindeki bir dönemi anlatmak için kullanılır. Bu iki kavramı karşılayan bir diğer ifade ise “*adolesan*”<sup>249</sup> kavramıdır. Bu dönemin yaş aralığı kesin olmamakla birlikte, 12-20 yaşları arası bu dönemi karşılayan yıllar olarak kabul edilir.<sup>250</sup> Çocukluk çağıının sona erdiğinin ergenlik çağıının başladığının ilk belirtisi ise “*bülüğ*” olayıdır.

<sup>247</sup> H. Fikret Kanad, *age.*, s.4.

<sup>248</sup> Orhan Çaplı, *age.*, s.206.

<sup>249</sup> Refia Uğurluel, *Gençlik Psikolojisi*, İÜEFY, İstanbul, 1980, s.13.

<sup>250</sup> A. Jersıld, *age.*, s.10.

Psikolojide “*puberte-erlilik*”<sup>251</sup> kavramıyla karşılık bulan bülüğ, “*kişinin çocukluk devresinden çıkıp fülen veya hükmen biyolojik-cinsi ergenlik kazanması*”dır.<sup>252</sup>

Bazı psikologlar gençlik dönemini “fırtına ve stres” zamanı olarak nitelendirmişlerdir.<sup>253</sup> Bu betimleme daha çok, gencin bu dönemdeki beklentileri ve gerçekleştirmek durumunda olduğu gelişim görevlerini başarabilme durumuyla ilgilidir. Bu dönem gencin, sadece fizyolojik bir takım değişiklikleri sağladığı ve bunların ruhsal süreçlerini yaşadığı bir dönem değildir. Aynı zamanda toplumsal, kültürel ve psikolojik bir takım değişim ve dönüşümleri sağlayabildiği veya sağlamakta zorluklar yaşadığı bir dönemdir. Cinsiyet rolü, sevgi ihtiyacı, aidiyet, bağımsızlık, dini kimlik ve kişilik geliştirme ihtiyacı bu dönemin belli-başlı gelişim görevleridir.<sup>254</sup> Ergenlik çağındaki genç, bu gelişim görevlerini tek başına gerçekleştiremez. Bu süreçte onun çevresinden beklentileri mevcuttur.

İfade edilen bu gereksinimler her genç için, aynı biçimde ve oranda kendini göstermeyebilir. Ancak hemen her ergenlik çağı genci, dönem içinde farklılaşmış olsa bile aşağı yukarı bu problemlerle karşı karşıyadır. Bunlar birbirinden bağımsız durumlar değildir. Biri diğeriyle doğrudan veya dolaylı olarak ilişkili görevlerdir. Genç bu problemlerle uğraşırken, aynı zamanda gelişen ve değişen bir kişidir. Değişen kimsenin ise, değişmenin riskleriyle karşı karşıya kalması muhtemeldir.<sup>255</sup> Can sıkıcı durumlarla karşılaşma, başarısızlıklar, duygu kontrolsüzlüğü ve şiddete varan davranışların sergilenmesi (veya şiddete maruz kalınması), bu değişmenin muhtemel risk faktörleridir.

Gencin gelişim görevlerini başarabilmesinin karşılığı *kimliğin oluşması*dır. Bu ise onun sonraki gelişim dönemlerine rahat bir geçiş yapmasını sağlamak yanında, yetişkinlik hayatında karşılaştığı problemleri çözmede daha fazla yeterlik ve daha az iletişim çatışması anlamına gelmektedir. Ancak kimliğin oluşması veya bu görevlerin başarılması sadece ergenlik dönemiyle ilgili değil, öncesinde temelleri atılan kişilik oluşturma süreciyle de yakından ilgilidir. Ergenlik öncesinde temel

<sup>251</sup> Elisabeth B. Hurlock, *Ergenlik Psikolojisi* (Çev. Gülseren Günce, Ed. Bekir Onur). Hacettepe Taş Kitapçılık, Ankara, 1985, s.105.

<sup>252</sup> Ali Bardakoğlu, *Bülüğ Maddesi*, DİA, c.6, s.413.

<sup>253</sup> Gander&Gandiner, *age.*, s.404.

<sup>254</sup> Refia Şermin, *age.*, s.27.

<sup>255</sup> Artur Jersild, *age.*, s.410.

güven yerine güvensizlik duygusu, bağımsızlık yerine utanç ve kuşku duyguları, girişkenlik yerine suçluluk duygusu ve yetkinlik yerine aşağılık duygularının<sup>256</sup> kazanılmış olması, ergenlik çağındaki kimlik oluşturma sürecinde bir takım zorluklara yol açabilir. Gencin bu süreçte karşılaştığı zorluklar onun kimlik edinme işini çıkmaza sokabilir. Bu duruma *kimlik karmaşası* adı verilir. Yani kimliğin antitezi kimlik karmaşasıdır.<sup>257</sup>

Nasıl ki, genç yetişkinin hayatında kendisini bir şeye adama, istikrar, güven, doğru vicdani gelişim, sağlam dini-ahlaki tutum ve değerler ergenlik döneminde edinilen kimlik mücadelesinin bir sonucu ise; suça yatkınlık, şiddet gibi sağlıksız çözüm yollarına başvurma, dini duyarlılıklardan uzaklaşma, toplumsal yabancılaşma, intihar, depresyon, psikopatik veya sosyopatik yaklaşımlar vs. gibi ruh sağlığı ile ilgili birçok problemde çoğunlukla kimlik bunalımının etkileri vardır. Araştırmalar, kimlik problemini çözememiş gençlerin, genç yetişkinlik döneminde başkalarına yakınlaşmaktan korktuğu, yalnız kalma eğilimi gösterdiği, kişiler arası ilişkilerde yakın dostluklar kuramamaktan kaynaklı bir duygusal yalıtım yaşadığını ortaya koymaktadır. Hatta bu dönemin çözülemeyen problemlerinin, yaşlılığa geçişin kritik aşamaları olan menopoza veya andropoz bunalımlarını bile artırdığına işaret edilmiştir.<sup>258</sup> O halde, çözümsüzlüğün ürünü olan şiddet davranışlarının, kimlik bunalımlarını aşamayan gençlerle daha fazla ilgili olduğunu söylemek gerekir. Yani gelişim görevlerinin başırlamamış olması genci çözümsüzlüğe, çözümsüzlük ise şiddet eğilimini artırabilecek bir potansiyelin oluşumuna neden olmaktadır.

Ergenlik gencinin şiddetle ilişkisini doğru anlayabilmek açısından, bu döneme ait duygu haritasının bilinmesi önem arz etmektedir. Gencin fizyolojik, cinsel, zihinsel, sosyal, dini ve ahlaki bakımdan gelişim ve değişim halinde olması, duygu dünyasını doğrudan etkiler. Öfke, sinirlilik, kolay etkilenme, alınganlık, toplum içinde ilgiyi üzerinde odaklama isteği, çabuk bozulan ilişkiler, içine

---

<sup>256</sup> Erik Erikson, *age.*, s.159-163.

<sup>257</sup> *Age.*, s.113

<sup>258</sup> Scheel ve Tilker, *A Developmental Psychology Today*, New York, 1975, s.345-383'den akt. Recep Kılıççı, *Okulda Ruh Sağlığı*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2006, s. 108.

kapanıklık bu döneme ait öne çıkan duygu durumlarıdır. İnsan hayatında mevcut olan iki inat çağından ikincisi, ergenlik döneminin başlangıcındadır.<sup>259</sup>

Yetişkinliğe göre ergen gencinde eksik olan şey ölçsüzlüktür. Bundan dolayı olaylara gerçek değerini veremez. Duygularında, düşüncelerinde ve davranışlarında bir aşırılık söz konusudur.<sup>260</sup> Bu yüzden gencin bazen beklenmedik şekilde şiddet tepkileri vermesi şaşırtıcı değildir. Burada problem olacak tutum, şiddetin gençte genel eğilim haline dönüşmesidir. Benzer bir durum gencin ilgileri konusunda görülür. İlgisi, bağlanmaya kadar varabildiği gibi, çabuk sönmesi veya hemen bir benzerine çevrilmesi zor değildir. Buna rağmen, gençte motivasyon ve başarı meselesi önemli bir meseledir. Shapiro, bu konuda gençlerin 12-13 yaşlarından itibaren daha hassas hale geldiklerini belirtir. Araştırmalar küçük çocukların başarmak için çabaya değer verdiklerini ortaya koyarken, ergenlik çağındakilerin yetenek meselesini önemsediklerini ve başarısız biri olarak algılanmaktan kaçınmak için bazen olağan olmayan şeylere başvurabileceklerini ortaya koymaktadır.<sup>261</sup>

Ergenlik sürecinde gençlerin konuşma tarzlarındaki değişiklikler gözden kaçmaz. İfadeler argonun yoğun olduğu bir tarza bürünür. 13-19 yaşları arası, insan hayatında argo kullanımının diğer dönemlere göre daha fazla olduğu bir çağdır.<sup>262</sup> Ergenlerin bir kısmı ailede kazandığı bu kültürü gençliğinde artırarak sürdürür. Bazı akran gruplarında ise, küfürlü konuşmalara varan sözlü şiddet biçimleri iletişime hâkimdir. Grubun ilişkileri devam ettikçe, bu tür argoların içselleşmesi kolaylaşmaktadır. Bu konuda kızlar erkekler kadar olmasa bile, yine küfür içerikli argo kullanmaktadırlar.

Ailede çocukluktan itibaren bu konuda hassasiyet kazanmayan, dini-ahlaki davranış biçimleri konusunda eğitilmeyen gençlerin, bu tür şiddet dilini benimsemeleri ve sürdürmeleri kolaylaşmaktadır. Ancak bu dilin üretimine sadece aile ve okul değil, önemli oranda gençlerin medyayı kullanma biçimleri kaynaklık etmektedir. Tv'den edindikleri rol modellerinin sadece giyinme, yeme-içme vb. konulardaki tarzlarına değil, aynı zamanda konuşmalarına ve iletişim biçimlerine bile

<sup>259</sup> Diğer inat çağı ise 3-4 yaşlarıdır. Bkz. Otto Tumlirz, *age.*, s.94.

<sup>260</sup> Refia Uğurluel, *age.*, s.144.

<sup>261</sup> Lawrence Shapiro, *age.*, s.231.

<sup>262</sup> Refia Şermin, *age.*, s.151.

öykünebilmektedirler. Bu özdeşim ne kadar kuvvetli olursa, gencin rol modelin değerlerini, ahlaki tutumlarını, şiddetle ilişkisini kendi davranışlarına yansıtması o kadar kolay ve çabuk gerçekleşebilmektedir.

Diğer taraftan sosyal paylaşım ağları ve bir takım sohbet programlarını kullanan gençler, kontrolsüz bir alan olan internette, dili geleneksel kalıplarının dışında ve buradaki atmosfere uygun standartlarda kullanmaktadırlar. Bu alanda denetlenme ve yargılanmanın olmayışı gençleri rahat konuşmaya ve rahat davranmaya sevk etmektedir. Adı “sosyal” olmasına rağmen gençleri derin bir bireyciliğe sürükleyen bu ortamlara bağlılık, sanal olanla gerçek olan arasında ayrım yapabilme kabiliyetini peyderpey azaltmaktadır. Twenge’in ifadesiyle bu ortamlar, gençlerin dünya görüşlerini şekillendirmekle kalmamakta, yumuşak kişiliklerini bir kil parçası gibi kalıba sokmaktadır.<sup>263</sup> Toplumsal normların, dini ve ahlaki değerlerin etkisinden uzak bir yapıya sahip sanal ortamlarda gerçekleşen bu iletişim tarzları, gençlerde incelikten uzak, rahat, sorumsuz ve güvensiz bir karakterin gelişimine yol açmaktadır.<sup>264</sup> Sanal ortamların üslubunu özümseyen gençler, yüz yüze iletişimin inceliklerinden uzaklaşarak, gerçek yaşamdaki ilişkilerini ve iletişimlerini anlamsız bir düzeye indirgemektedirler.

Ebeveynin ilgi ve sevgisi, öncesinde olduğu gibi bu dönemde de ergenlik gencinin en önemli gereksinimlerden biridir. Sevgi alış veriş, insan hayatının her döneminin vazgeçilmezlerindendir. Ancak gencin bu dönemdeki sevgi ihtiyacı, çocukluğunda olduğu gibi, sevginin fiziki ya da sözlü tezahürlerini görmek biçiminde değildir. Hatta bundan hoşlanmayabilir bile. Çünkü bu dönemde gencin, büyüklerinin somut sevgisine bel bağlama durumu azalmıştır.<sup>265</sup> Bu süreçte onun ailesinden beklediği şey, bir hayat tecrübesi ve dünya görüşü oluşturabilmek için, manevi bir rehberliktir.<sup>266</sup> Dinlenildiği, sorunlarıyla ilgilenildiği ve kabul edildiğini gören genç sevildiğini düşünür. Böyle bir rehberlik konusunda yeterliliği olmayan ve baskıcı bir tutum yürüten anne-babalarla ergenler, daha bu çağın öncesinden itibaren

---

<sup>263</sup> J.Twenge-K. Campbell, *age.*, s.168.

<sup>264</sup> Hayati Hökelekli, *Aile, Okulda ve Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*, Timaş Yay. İstanbul, 2011, s.186.

<sup>265</sup> Artur Jersild, *Gençlik Psikolojisi*, s.160.

<sup>266</sup> Otto Tumlirz, *Pedagojik Psikoloji*, (Çev. M. Raşit Öymen), Nurgök Matbaası, İstanbul, trs., s.73.

birbiriyle iletişimi koparmaktadırlar. Bu da ergenlik sürecinde iki taraf için daha fazla çatışma yaşanması anlamına gelmektedir.

Ebeveynin, genç için iyi bir dinleyici konumunda olduğunu göstermesi gereklidir. Çocukluk dönemi nasihatlerinin devam etmesi, gencin ebeveyniyle iletişime girme isteğini azaltır. Aynı şekilde ebeveynin öfkeye öfkeyle karşılık vermesi, önyargılı ve sabırsız davranması, sonuçsuz tartışmalara girmesi, belirsiz olan tutumlar ve, eleştirme, suçlama gibi yaklaşımlar sergilemesi, ebeveyn-genç iletişimini çıkmaza sokan durumlardır. Eleştirilerin kişiliğe yöneltilmesi ise, başka önemli bir hatadır. Genç kendisine zorla veya şiddetle yaptırılan davranışları gerçekleştirse bile, bunları kendi davranışları olarak kabul etmez.

Gence, davranış kazanması ve yaptırım amacıyla şiddet uygulamak beyhude bir çabadır. Buna rağmen fazlaca başvurulmuş bir yol olduğunu araştırmalar göstermektedir. Ülkemizde 17 şehirde, 1850 lise öğrencisi arasında yapılan bir araştırmaya göre gençlerin % 74'ü ailesinde şiddet gördüğünü ifade ederken, % 65'i şiddeti başkalarına uyguladığını ifade etmiştir. Gençlerin % 51'i anne-babasının birbirine şiddet uyguladığını söylerken, % 29'u babasından, % 24'ü ağabeyinden şiddet gördüğünü belirtmiştir.<sup>267</sup> Yine Ekşi ve Yaman'ın 12-19 yaşları arası ergen gençliği üzerinde yaptığı araştırmaya göre, şiddet eğilimi yüksek olan gençlerin ebeveynlerinde, disiplin yöntemi olarak fiziksel şiddete başvurma oranı yüksek çıkmıştır.<sup>268</sup> Aynı araştırmanın diğer bulgularında ise; ergenlerin aile içindeki huzur durumundan genel olarak memnun olmadıkları, sevgi ortamı ve yeterli ilgiyi göremedikleri, babanın şiddet uygulamasında alkol-kumar gibi faktörlerin etkili olduğu, aile içi şiddetin gençlerin -küçük yaşta kızlar da dâhil- evden ayrılmasına yol açtığı ve iletişiminin daha çok anne baba yerine kardeşleriyle gerçekleştiği ortaya çıkmıştır.<sup>269</sup>

Bu sonuçların ortaya koyduğu gerçek şu ki, ergenlik çağı, gencin kontrol altına alınması için daha fazla baskı ve şiddet görebileceği bir çağ değil, daha fazla anlaşılmayı düşündüğü ve bunu beklediği bir çağdır. Gencin kendini buluş

<sup>267</sup> Mahmut Yalın-Faruk Can, *Gençler Hayatı Nasıl Algılıyor?* Diyanet Aylık Dergi, Ocak 2007, s.5-7.

<sup>268</sup> Halil Ekşi-Erkan Yaman, *Çocuk ve Ergende Şiddet*, Kaknüs Yayınları, İstanbul, 2010, s.85.

<sup>269</sup> *Age.*, s.171-172.

eylemine<sup>270</sup> gerçekleştirdiği bu dönemde, sağduyulu ve empatik anne-baba yaklaşımlarına ihtiyacı çok daha fazladır. Bağımsız düşünebilmesi, karar alabildiğini gösterebilmesi, sevebilmesi, empati yapabilmesi, şiddet üreten bir ruh halinden uzak kalabilmesi ve aile dışında güvenli bağlanmalar konusunda doğru tercihler ortaya koyabilmesi için bu gereklidir.

### 3.2.2.Gençlikte Din Eğitimi ve Şiddet:

Din başlı başına bir anlam meselesidir. İnsanın anlam serüveninde, bütün sorularına cevap bulacağı ve hayatındaki boşlukları kendisiyle doldurabileceği yegâne karşılık, dosdoğru bir dindir. Din ve eğitiminin genelde hayatın bütünü içinde, özelde de gençlik çağındaki anlam problemlerini çözmede ve şiddet eğilimini önlemedeki bireysel ve toplumsal fonksiyonlarını şöyle sıralamak mümkündür:

1. *İnanma İhtiyacının Karşılanması*: Din bir fitrat meselesidir. Fitrat ise insanın, yaratılış itibarıyla insanın özünde olandır. İnsana düşen görev, bu özü bulması ve ona göre hareket etmesidir. “*Sen yüzünü gerçek olan dine, Allah’ın insanları üzerinde yarattığı fitrata çevir. Onun yaratışında bir değişme yoktur*”<sup>271</sup> ayeti ve “*Her doğan fitrat üzere doğar*”<sup>272</sup> hadisinde dile getirilen temel nokta, fitrat olgusunun inanma ihtiyacına karşılık gelmesidir. Bu açıdan gencin, dinden uzaklaşarak fitrata yabancılaşması, aynı zamanda anlam arayışından uzaklaşması anlamına gelmektedir. Fıtrattaki inanma duygusunu doğru yollarla tatmin imkânından yoksun kalan gençlerin, baştanbaşa temelsiz düşüncelerin karanlığında, bunalımlı hayatlar sürmesi kaçınılmaz bir durumdur. Oysa din, kişisel ve toplumsal sorunlar karşısında insanın sığınabileceği en büyük güçtür. Bireyin aşkın varlığa inanıp teslim olmasını isteyerek, varoluşa bir değer ve anlam kazandırmakta, merkezinde ilahi ve insani değerlerin olduğu bir yaşam tarzı sunarak insanı sonsuzluk alanına yerleştirmektedir.<sup>273</sup>

2. *Huzur, Güven ve Aidiyet İhtiyacının Karşılanması*: Din ve eğitimi huzur ve güveni bozan şiddet karşısında, maddi/manevi bir güvenlik ortamı oluşturarak bireyleri korumayı amaçlar. Emirler ve nehiyeler yoluyla bireysel ve sosyal bir düzeni

<sup>270</sup> Artur Jersild, *age.*, s.105.

<sup>271</sup> Rum 30.

<sup>272</sup> Buhari, Cenâiz 80.

<sup>273</sup> Hüseyin Yılmaz, *Din Eğitimi ve Sosyal Barış*, İnsan Yayınları, İstanbul, 2003, s.85.

tesis ederek muhtemel kaotik durumların önüne geçer. Bu fonksiyonlarıyla din; belirsizlikler, tehlikeler ve mutsuzluklarla dolu bir dünyada gençlik için güvenli bir sığınma limanı haline gelir. Bunun yanında din insanlarda önemli bir aidiyet duygusu üretir.<sup>274</sup> Sağlam bir inanç ve sürekli ibadetler, gencin yaratıcısıyla ilişkisini güçlendirirken, en önemli rol modelleri olan peygamberlerin uygulamaları ve örneklikleri bu aidiyet duygusunun pekişmesini sağlayan önemli faktörlerdir.

3. *Bireysel ve Toplumsal Otokontrolün Sağlanması*: Din ve eğitimi bireylerde iyi davranışlar elde etmek adına genel ve özel iki otokontrol mekanizması ortaya koyar. Dünya hayatının karşısına ahireti koyarak genel bir kontrol mekanizması oluştururken,<sup>275</sup> insanın isteklerinin kaynağı olan nefsin eğitilmesi ile bireysel otokontrol sağlanmış olur.<sup>276</sup> Çünkü nefsin kontrol altına alınması, insanın haz merkezli davranması yerine (eğitilmiş) vicdan merkezli davranması anlamına gelir ki, böylesi bir durumda insan, cinselliğin ve şiddetin davranışlarını kontrol altına almasına müsaade etmez.

4. *Değerlerle Benliğin İnşası*: Din eğitimi gençlere ilahi ve insani birçok değeri kazandırmak yoluyla, çağın başta gelen problemlerinden olan kaygı, stres, depresyon gibi halleri ve şiddet davranışlarını kontrol altına almayı hedefler. Bir taraftan adalet,<sup>277</sup> sabır,<sup>278</sup> fedakârlık,<sup>279</sup> güven,<sup>280</sup> sevgi,<sup>281</sup> sorumluluk,<sup>282</sup> tevazu<sup>283</sup>,

<sup>274</sup> Duygu Alptekin, *Aidiyet, Gençlik ve Toplum*, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2012, s.67.

<sup>275</sup> “Hanginizin daha güzel(iyi) amel yapacağını tespit etmek için ölümü ve hayatı yaratan O’dur.” Mülk 2; “O gün insanlar, amellerinin karşılığı kendilerine gösterilmek üzere bölük bölük çıkacaklardır. Kim zerre kadar hayır işlemişse onun karşılığını görecektir, kim de zerre kadar kötülük işlemişse onun karşılığını görecektir.” Zilzâl 6-8.

<sup>276</sup> “Her nefis kazancına bağlıdır” Müddessir 38.

<sup>277</sup> “Şüphesiz ki Allah, emanetleri ehline vermenizi ve insanlar arasında hükmettiğiniz zaman adaletle hükmetmenizi emrediyor.” Nisa 58.

<sup>278</sup> “Ey İman edenler! Sabır ve namazla Allah’tan isteyin. Şüphesiz ki Allah sabredenlerle beraberdir” Bakara 153, 45; Ra’d 24.

<sup>279</sup> “Sevdiğiniz şeylerden infak edinceye kadar asla iyiliğe erişemezsiniz. Her ne infak ederseniz muhakkak ki Allah onu bilir.” Ali İmrân 92.

<sup>280</sup> “Kararını verdiğin zaman Allah’a dayanıp güven. Çünkü Allah kendisine dayanıp güvenenleri sever.” Âli İmrân 159.

<sup>281</sup> “Canım kudret elinde olan Allah'a yemin ederim ki sizler iman etmedikçe cennete giremezsiniz. Birbirinizi sevmedikçe de iman etmiş olmazsınız.” Müslim İman 93-94.

<sup>282</sup> “....yaptıklarınızdan mutlaka sorumlu tutulacaksınız” Nahl 93.

<sup>283</sup> “Rahmân’ın kulları onlardır ki yeryüzünde tevazu ile yürürler ve kendini bilmez kimseler onlara laf attığında (incitmeksizin) “Selam!” derler” Furkan 63.

merhamet<sup>284</sup>, hoşgörü,<sup>285</sup> öfke kontrolü,<sup>286</sup> cömertlik<sup>287</sup>, affedicilik,<sup>288</sup> kardeşlik,<sup>289</sup> îsâr<sup>290</sup> gibi birçok değeri benliğin bir parçası haline getirerek temel davranış biçimine dönüştürmeyi amaçlayan din ve eğitimi, diğer taraftan bu değerlerin karşısında duran egoizm, hırs, açgözlülük, saldırganlık, haset, kibir gibi olumsuz eğilimlerin benliği kontrol altına almaması konusunda sürekli bir mücadeleyi öngörür.

Din ve eğitiminin gençlik üzerinde sözü edilen bu etkileri gösterebilmesi ve ruh sağlığını iyileştirici bir etki yapabilmesinin pratize hali, ibadetlerdir. İbadetler, bireyin inanç dünyasının en temel yapı taşlarından biridir. Devamlı, dikkatli ve derinlikli gerçekleştirilen ibadetler, gençlik için yukarıdaki sıralanan faydalarla birlikte disiplinli bir hayatı kolaylaştırarak, irade ve sosyal uyum yeteneklerini<sup>291</sup> geliştirmektedir. Bütün dini pratiklerin üç türlü sonucu mevcuttur. Birincisi, Rabbe, ikincisi kendine, üçüncü ise topluma yönelik sonuçlardır. Dini pratikleri gerçekleştiren birey, Rabbinin, kendisini yerine getirmekle mükellef kıldığı başlıca görevleri yerine getirerek, sorumluluk ve aidiyet bilincini pekiştirmiş olur. İbadetler kişi üzerinde devamlı bir manevi/duygusal iyilik hali sağlayarak olumlu bir psikoloji geliştirmeye olanak sağlar. Bu da bireylerin ihtiyacı olan motivasyonun ibadetler üzerinden sağlanması anlamına gelir.

İbadetlerin topluma yönelik sonuçları ise, birlik ve dayanışma duygularına katkı sağlamak ve daha önemlisi olarak, insanı bir diğerine karşı işleyeceği sözlü veya fiili kötülüklerden alıkoymaktır. Bu tür sonuçları ahlaki sonuçlar olarak

<sup>284</sup> “Sonra iman edenlerden, sabrı birbirlerine tavsiye edenlerden, merhameti birbirlerine tavsiye edenlerden olma.” Beled 17; “İnsanlara merhamet etmeye Allah’ta merhamet etmez.” Buhari Edeb 75.

<sup>285</sup> “Güzel bir söz ve bağışlama, peşinden eziyet gelen bir sadakadan daha hayırlıdır. Allah hiçbir şeye ihtiyacı olmayandır, yumuşak davranandır.” Bakara Suresi 263.

<sup>286</sup> “Onlar ki hem bolluk, hem de darlık zamanında Allah için harcarlar, öfkelerini kontrol altında tutarlar ve insanları affederler. Çünkü Allah iyilik yapanları sever.” Âli İmran 134.

<sup>287</sup> “İşte sizler, Allah yolunda harcamaya çağırılıyorsunuz. İçinizden kiminiz cimrilik ediyor. Ama kim cimrilik ederse, ancak kendisine cimrilik etmiş olur. Allah zengindir, siz ise fakirsiniz.” Muhammed 38; Ayrıca bkz. Âli İmran 134.

<sup>288</sup> “...Yine de sen onları affet ve aldırış etme” Mâide 13. Ayrıca bkz. Âli İmran 134.

<sup>289</sup> “Mü’minler ancak kardeşlerdir. Öyleyse kardeşlerinizin arasını düzeltin. Ve Allah’a karşı takva sahibi olun. Umulur ki, böylece siz rahmet olunursunuz.” Hucurât 10; “Birbirinize kin gütmeyin, birbirinize sırt çevirmeyin, birbirinize buğzetmeyin. Ey Allah’ın kulları! Kardeş olun.” Buhari Edeb 57, Müslim Birr 28.

<sup>290</sup> Îsârü ale’n-nefs: Olumlu bir tutum olarak ihtiyaçlarında başkasını kendine öncelemektir.

“... kendileri ihtiyaç sahibi olsalar bile, diğerlerini kendilerine tercih ederler” Haşr 9.

<sup>291</sup> Akif Hayta, *İbadetler ve Ruh sağlığı*, (Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi içinde), Ankara Okulu Yayınları, Ankara, 2002. s.127.

adlandırabiliriz. Çünkü ahlaki tutum, kişinin kendisine değil, başkasına karşı sergilemiş olduğu tutumlardır. Başta namaz olmak üzere bütün dini pratiklerin genel ahlaki sonucu, insanın kötü niyet, tutum ve fiillerine engel olmaktır. Bu sonuçlar açısından düşündüğümüzde, gençlerin şiddet duygu ve davranışlarını kontrol altına alma hususunda, ibadet alışkanlığını kazanmaları önemlidir. Gençlikte ibadet alışkanlığının sürdürülmesi ise, alt yapısı çocukluk döneminde hazırlanacak doğru ve tutarlı bir ibadet eğitimiyle mümkündür.

Gençlikteki gelişim sürecinde, ergenliğin başlangıcı sayılan “*bülûğ*” olayı, dinen sorumluluğunun başlangıcıdır. Aynı döneme işaret etmek için kullanılan “*mürâhik*” kavramı da, “*yetişkinler arasına katılması yaklaşan kişi*” anlamına gelir.<sup>292</sup> Bu çağ çocuğun artık dini hükümleri ayırt etmeye başladığı bir temyiz yaşı olarak kabul edilir.<sup>293</sup> Fizyolojik değişmelerin beraberinde getirmiş olduğu cinsel duyguların belirginleşmesinden dolayı, dini sınırların ve yasakların ergen gencine öğretilmesi bu dönemin gerekliliklerindendir. Bu husus mahremiyet eğitimi çerçevesinde çocukluk yıllarına kadar indirgenebilir. Hatta ileriki yaşamda bu duyguların şiddetten uzak yaşanmasında bu eğitimin katkısı vardır. Gençlikte cinselliğin bedensel gelişme olmaktan öte bir durum olduğunun anlaşılabilmesi ve yaşama olumlu etki yapabilmesi için mahremiyet eğitimi önemlidir. Çünkü cinsellik normal koşullarda insan neslinin varlığı ve devamını sağlayan biyolojik ve ruhsal bir enerji kaynağıdır.<sup>294</sup> Sınırlarına riayetle tatmini, insana sağlık ve ruh dinginliği sağlarken, sınırlardaki belirsizlikler ve haddi aşmalar onu, bireysel ve toplumsal bir huzursuzluk kaynağı, tatminsizliğin ve şiddetin bir aracı haline getirmektedir. Bu konudaki eğitim hususunda, kızlarla erkekler arasında bir fark yoktur. Çünkü her ikisi de bülûğla birlikte dinen bu sınırlarla mükellef hale gelirler.

Gençlikte din-şiddet ilişkisini anlamak açısından bu dönemin dini gelişim aşamalarına ana hatlarıyla göz atmak gerekir. Gençlikteki dini gelişimi, temel iki devrede inceleyebiliriz:<sup>295</sup>

<sup>292</sup> Turgay Gündüz, *İslam, Gençlik ve Din Eğitimi*, Düşünce Kitabevi, İstanbul, 2003, s.107.

<sup>293</sup> Abdullah Nâsîh Ulvan, *İslam'da Aile Eğitimi*, Uysal Yayınevi. İstanbul, 1984, c.2, s.5.

<sup>294</sup> Turgay, Gündüz, *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi-Gençlik Dönemi Din Eğitimi* (Ed. Mustafa Köylü), Nobel Yayıncılık, Ankara, 2011, s.72.

<sup>295</sup> Naci Kula, *Gençlik Döneminde Kimlik ve Din*, (Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi içinde) Ankara Okulu Yayınları, Ankara, 2002, s.37.

*Dini Şuurun Uyanması (12-14 Yaş):* 11-12 yaşlarında ergen, somut düşünme tarzından soyut düşünme biçimine geçiş yapar.<sup>296</sup> Bu gelişimin sonucu olarak, sembollerle düşünmeye, görünenin ötesini anlamaya çalışır. Bunlar onun hakikati anlama çabasının başlangıcını oluşturur. Bu süreçte ergen kendi düşünce kabiliyetinin sınırlarını aşarak, dinî ve metafizik konularla ilgilenmeye başlar. Böylece çocukluktan taklit yoluyla getirdiği dini tecrübeleri devam ettirme yerine, şuurlu bir inanç gelişimini sürdürmeye başlar. Dini şuurun uyanması sadece zihinsel gelişmeyle değil, aynı zamanda bütün bir ruhsal ve duygusal yapının işleyişiyle ilgili bir durumdur.<sup>297</sup>

*Dini Şüphe ve Çatışmalar (14-18 Yaş):* Ergenlik her yönüyle şüphe ve çatışmaların olduğu bir devredir. Kimlik oluşturma sürecindeki sancılara, dini gelişim sürecinde de rastlanmaktadır. Zaten, gençlikteki dini gelişim sürecini, kimlik oluşturma sürecinden ayrı bir durum olarak düşünmek doğru olmaz. Çünkü din mefhumu, kimliğin önemli bir parçadır. Bu sürecin başarıya ulaşması, diğer gelişim görevleriyle birlikte dini kimliğin de kazanılmış olmasına bağlıdır.

Ergenlerin önemli bir kısmı dini şüphe ve çatışmalar yaşar. Araştırmalar, batıda Hristiyan erkek ergenlerin üçte ikisi, kız ergenlerin yarısı,<sup>298</sup> ülkemizde ise Müslüman gençlerin üçte birine yakınının dinî şüphe ve çatışma yaşadığını ortaya koymaktadır.<sup>299</sup> Anlam boşluğunun gençler arasında giderek arttığı şu son zamanlarda, dini şüphelerin 15-20 yıl öncesine ait bu istatistiklerden daha fazla yaşanması kuvvetli bir ihtimaldir. Bu konuda mevcut durumu ortaya koyacak yeni çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Gençlikte dini şüphelerin yaşanmasını, her halükarda olumsuz bir durum gibi algılamamak gerekir. Burada önemli olan mesele, gencin yaşadığı şüphe ve bunalımları nasıl yönetip nasıl sonuçlandırdığıdır. Sonuçları belirleyen şey ise, bu sürece dâhil olan faktörlerin yapacağı olumlu veya olumsuz etkilerdir. Ergendeki dini

---

<sup>296</sup> Sezen Zeytinoğlu, *Piaget: Zihinsel Gelişim Kuramı*, (Ed. Bekir Buluç), Hacettepe-Taş Kitapçılık, Ankara, 1985, s.61.

<sup>297</sup> Hökelekli, *Din Psikolojisi*, s.260

<sup>298</sup> Antoine Vergote, *Ergenlikte Din*, (Çev. Erdoğan Fırat) AÜİFD, c.24, 1990, s.589. Vergote makalesinde bu gençlerin % 46'sının kiliseye, % 53'ünün de Allah'a olan imanını kaybettiğini ifade eder.

<sup>299</sup> Hayati Hökelekli, *age.*, s.272.

bunalımların son derece duygusal nitelik taşımasından dolayı<sup>300</sup> özellikle ailenin ve dini çevrenin sağlayacağı olumlu duygusal etkiler, bu şüphelerin olumsuzlukla sonuçlanma riskini azaltacaktır. Çünkü dini bunalımların ortaya çıkmasında, gencin biyolojik ve ruhsal gelişimi yanında, yetiştiği aile ve içinde bulunduğu dini kültür ve geleneğin önemli etkileri vardır. Dini şüphe ve bunalımlara etki eden ve bir kısmı şiddetle ilgili olan bu faktörleri sıralamak gerekirse;

1. Bağımsızlık kazanma isteğinin getirdiği, her türlü otoriteyi reddeden isyankâr eğilimler.

2. Cinsel uyanışın getirdiği suçluluk psikolojisi. Bu dönemin önemli dini-ahlaki problemlerinin başında suçluluk ve günahkârlık duyguları gelir. Dini suçluluğun en önemli kaynağı, cinsel arzuların uyanışıyla ortaya çıkan ahlaki problemlerdir.<sup>301</sup> Ergen gençler çoğunlukla cinsel duygularıyla, dini-ahlaki prensipler arasını uzlaştıramamaktan kaynaklı, bazen bunaltıcı olabilen dini krizler yaşarlar.

3. Huzur ve güven duygusu yoksunluğundan kaynaklı, hayatın mantıksızlığı hissinin güçlü etkisi.<sup>302</sup>

4. Dini çevre ve din eğitimiyle ilgili faktörler. Din eğitiminin yetersizliği ve dini rehberlerden yoksunluk sebebiyle, başarısız bir dini sosyalleşmenin ortaya çıkması, ilmi teorilerle dini bilgi ve duygular arasında çelişkiler görülmesi, dindarlar/din görevlilerinin yanlış tutum ve davranışları ve din eğitim/öğretimindeki baskıcı tutumlar dini şüphe ve çatışmaların ortaya çıkmasındaki diğer faktörlerdir.<sup>303</sup>

Konuyla ilgili yapılan bir araştırmada<sup>304</sup> din eğitimi ve öğretimi alırken yoğun baskı ve zorlamaya maruz kaldıklarını belirtenlerin oranı % 3,2, arasına baskı ve zorlama gördüklerini ifade edenler % 21,3, az miktarda gördüklerini ifade edenler ise 18,8'dir. Aynı araştırmaya göre, din eğitim ve öğretiminde maddi cezalara maruz kaldığını bildirenlerin tamamına yakını dini şüphe ve çatışma yaşadığını ifade etmiştir. Batıda yapılan bir kısım araştırmalara göre ise şiddet ve baskı görmek, dini bunalımların yaşanmasına zemin hazırlayan en önemli faktörlerdendir. Şiddet gerek

---

<sup>300</sup> Antoine Vergote, *agm*, s.589.

<sup>301</sup> Arthur Jersild, *age.*, s.417.

<sup>302</sup> Antoine Vergote, *agm*, s.590.

<sup>303</sup> Hayati Hökelekli, *age.*, s.272-273.

<sup>304</sup> Abdülkerim Bahadır, *Ergenlik Döneminde Dini Şüphe ve Tereddütler*, (Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi içinde) Ankara Okulu Yay. Ankara, 2002, s.283.

erkek gerekse kız ergenlerde, % 40'a varan oranlarda dini bunalımlara kaynaklık etmektedir.<sup>305</sup> Bu sonuçlar gençlerin yaşadıkları dini bunalımlarla, gördükleri baskı ve şiddet arasında bir ilişkinin varlığını göstermektedir.

Gençlikteki din-şiddet ilişkisini anlamamıza yardımcı olacak bir diğer husus, bu dönemde önemli bir bölümü şekillenen ve hayatın bütünü içerisindeki dini davranışlara yön verebilen dindarlık eğilimleridir. Bu eğilimler, gençlerin dini kişilik yapılarını ortaya koyar. Dini kişiliği şekillendiren başlıca etkenler arasında; gençlerin aldıkları din eğitimi ve bunun niteliği, ailede anne-babanın genel tutumları, okul, cemaat-tarikat, medya ve diğer dini rol modellerinin dindarlık eğilimleri ve siyasi-ideolojik yaklaşımlar sayılabilir. Genel kabul görmüş iki temel dindarlık eğilimi mevcuttur:<sup>306</sup>

*İç GÜDÜMLÜ (kaynaklı) Dindarlık:* Bu tür dindarlık eğilimine sahip bireyler, motivasyonu dinin bizzat kendisinde bulurlar. Ne kadar güçlü olursa olsun diğer ihtiyaçlar dinden sonra gelir. Mümkün olduğunca inanç ve emirlerle uyum içinde yaşarlar. Kişi din konusunda samimi ve tutarlıdır. Benimsediği inanç ve tutumları içselleştirme gayretindedir. Dinin kendisi amaçtır, araçsal olarak kullanmaz ve her konuda temel başvuru kaynağıdır. Bu tip dindarlar için din, benliğin hizmetinde olan ve onu ilahi olanın isteğine uygun olarak, değişime zorlayan içten doğan bir değerdir.<sup>307</sup> Sahip olduğu bu özellikleriyle iç güdümlü dindar, şiddet kullanmaya mesafeli durur. Samimiyeti yaralayan, benliğe zarar veren ve sığ bir tutum olan şiddet yerine, müsamaha, saygı, iyi niyet gibi değerleri içselleştirme gayretindedir.

*Dış GÜDÜMLÜ Dindarlık:* Dış güdümlü dindarlar, amaçları için dini kullanma eğilimindedirler. Bu açıdan diğerlerinde olduğu gibi bunlarda, davranışların birinci derecede belirleyici unsuru din değildir. Dine araçsal bir yaklaşım söz konusudur. Toplumsal statü kazanmak, kendini haklı çıkarmak, dikkat çekmek, gösteriş yapmak niyetiyle din kullanıldığı için riyakâr bir dindarlık eğilimi söz konusudur. Dış güdümlü dindarlar kendi arzularından fedakârlıkta bulunmaksızın Allah'tan

---

<sup>305</sup> Age., s.283.

<sup>306</sup> Gordon W. Allport "The Religious Context of Prejudice", Journal for the Scientific Study of Religion, Vol. 5, No. 3 (Autumn, 1966), pp. 447-457; [http://www.jstor.org/stable/1384172?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/1384172?seq=1#page_scan_tab_contents)

<sup>307</sup> Hökelekli, *Din Psikolojisi*, s. 177; Ali Köse-Ali Ayten, *Din Psikolojisi*, Timaş Yay, İstanbul, 2012, s.113.

yararlanırlar. Dini inanç ve anlayışlarını kendi ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirirler.<sup>308</sup> Kur'an, bu tip dindarlığa şu ayette atıfta bulunur: *“İnsan bir zarara uğradığı zaman, Rabbine yönelerek ona dua eder. Sonra (Allah) kendinden bir nimet lütfettiği zaman daha önce ona dua ettiğini unuttur.”*<sup>309</sup> Ayrıca bu tipler yardımsever değildirler. Yardımın sonuçları, statü veya kazanç olarak kendine dönecekse yardım yaparlar. Araştırmalara göre yardım davranışlarıyla dindarlık eğilimi arasında bir ilişki vardır. Dış güdümlü dindarların iç güdümlü dindarlara göre daha az yardım davranışı sergilediği tespit edilmiştir.<sup>310</sup>

Bunlara ilaveten dış güdümlü dindarlar, bireysel veya toplumsal münasebetler sırasında oluşan kendi mağduriyetlerine, dinden kuvvetli referanslar bularak savunurlar. Kendilerinden kaynaklı mağduriyetlerin oluşmasını ise, doğal bir durummuş gibi mantıksallaştırma ihtiyacı içine girerler. Bu haliyle dini olan veya olmayan hemen her meselede “benmerkezci” bir tutum sergilerler. Hatta inançlarına katı bir şekilde bağlanıp, hoşgörüsüz bir tarafgirlik sergileyebilirler. Bu dindarlık eğilimi, kişilerin şiddeti kullanma veya amaçlar için onu meşru görmelerine de zemin hazırlar. Araç olan şiddetle, yine araç olarak gördükleri dinin bir araya gelmesi onlar için problem teşkil etmez. Neticede onların katı dindarlıkları, kendi amaçları doğrultusunda din için veya din adına şiddet kullanmayı meşru hale getirirken, bu arada dini veya insani değerlerin çiğnenmesi pek fazla sorun oluşturmaz.

Gerek şiddeti önlemede önemli bir alternatif alan olarak, gerekse hayatın bütününe yön verecek bir ihtiyaç olarak din eğitiminin hedefi, iç güdümlü dindar bireyler yetiştirmek olmalıdır. İç güdümlü dindarlar yetiştirmek ise, yine iç güdümlü dindar eğitimciler yoluyla olur. Bu süreçte gençlik dönemine ait bir takım özellikler, din eğitimi için bir tehdit değil fırsat olarak alınmalıdır. Gencin her şeye eleştirel baktığı bu çağda dini bilgi ve inanca da eleştirel yaklaşması normal karşılanmalıdır. Bu yaklaşım genci araştırmaya, irdelemeye ve olanın arkasındaki hikmeti anlama çabasına götürebilir. Böylece sahip olduğu inancın bilişsel boyutundaki boşlukların

---

<sup>308</sup> Hökelekli, *age.*, s. 176; Ali Köse-Ali Ayten, *age.*, s.114.

<sup>309</sup> Zümer 8.

<sup>310</sup> Daniel Batson, *Religious Orientation and Helping Behavior*'dan akt. İbrahim Gürses, *Dindarlık ile İlgili Tutumlar ve Otoriteriyen Kişilik İlişkisi*, (Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi içinde) Ankara Okulu Yayınları. Ankara, 2002, s.91.

arka planını daha rahat doldurabilecektir. Oysa gencin karşılaşabileceği katı dini tutumlar bunun önündeki en büyük engeldir.

Din eğitimi sadece doğrular ve yanlışlar kutbunda seyredip giden bir metotla yapılamaz. Çünkü kendilerine empoze edilen bilgi ve davranış kalıpları, zihinlerinde bir referans noktası bulamadığı zaman gençler, acımasız, saldırgan ve hoşgörüsüz hale gelebilmektedirler. Böylesi bir durumda kendi ruh dünyasını düzene sokmadan, kaba kuvvetle dünyaya şekil vermek isteyen gençlerin sayısı giderek artacaktır. Dinin ahlak ve değer boyutunda ortaya çıkan yorumlar, inanç boyutuyla birleştiğinde ahlak kuralları şekil ve slogandan kurtarılarak tutarlı davranışlar elde edilebilir.<sup>311</sup> O halde gençlik sürecindeki din eğitimi inanç-duygu ve davranış ekseninde ve birbirini tamamlayıcı nitelikte yürütülmelidir. Bunu yaparken bu dönemin gelişim özellikleri ikinci plana atılmamalı, genel davranış eğitimi ile dini eğitimi birbirine uygunluk arz etmelidir. Din eğitimi süreci özetle şu hedeflere odaklanarak sürdürülmelidir:

- Dinin bilgi boyutunun “*hikmet*”<sup>312</sup> yetisini kazandıracak nitelikte işlenmesi. Şekil yerine öze, salt ezber ve tekrar yerine anlama odaklanan yaklaşımları benimsemek.
- Dini duygunun sürekli manevi bir enerji<sup>313</sup> oluşturacak şekilde eğitilerek hayatın bütününe yansımaları.
- Davranış eğitiminin yine dini-ahlaki ve insani değerler merkezinde gerçekleştirilmesi.

### 3.3.OKUL ORTAMINDA ŞİDDET

Okul, çocuğun veya gencin sosyalleşmesinde ciddi etkileri olan, toplumu tanıma imkânı bulduğu, değerlerinden etkilendiği ve değerlerini etkileme imkânı bulduğu kurumsal ortamlardır. Milli eğitim sistemimizde belirlenen amaçları ve insan yetiştirme politikasını gerçekleştirecek kurumlar okullardır. Buna göre, topluma ve ülkesine karşı sorumluluklarını bilen ve yerine getiren, milli, insani,

<sup>311</sup> Mualla Selçuk, *Gençlik Çağı İnanç Olgusu, (Gençlik Dönemi ve Eğitimi İçinde)*, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2000, c.2, s.344.

<sup>312</sup> Hikmet: İlim ve anlayış sahibi olmak, eşyanın künhüne vakıf olmak, ince anlayış, iyi olanı kötü olana tercih etmek, söz ve fiilde isabet etmek. Fevzi Zülaloğlu, *Yolumuzu Aydınlatan Kur'anî Kavramlar*, Ekin Yay. 2010, s.273-277.

<sup>313</sup> Mualla Selçuk, *age.*, s.343.

kültürel, ahlaki ve manevi değerleri benimsemiş, milli kültürüne bağlı, onu tanıyan ve koruyan, ilgi ve kabiliyetleri gelişmiş, bilgi, beceri ve davranış kazanma suretiyle hayata hazır, mutlu olabilecekleri ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunabilecekleri bir meslek sahibi, bilimsel düşünme gücüne sahip, araştırma becerileri gelişmiş, haklara saygılı, beden, zihin, ahlak bakımından dengeli, ruh sağlığı yerinde bireyler yetiştirmek, okulun gerçekleştirmek durumunda olduğu temel bazı görevlerdir.<sup>314</sup> Bu hedeflere baktığımızda okulun görevi sadece bilişsel bir eğitim (öğretim) değil, aynı zamanda ve esas olarak duygu, davranış ve değer eğitimidir.

Burada haklı olarak “*okullar bu görevleri ne oranda gerçekleştirebiliyor?*” sorusu sorulacaktır. Günümüzde okulların bu görevleri tam olarak gerçekleştirmesi şöyle dursun, çocuğun veya gencin aileden kazandığı olumlu bazı alışkanlıkları, değerleri hatta kimi zaman ruh sağlığını bile kaybetme tehlikesiyle karşı karşıya kalmaktadır. Eğitim sistemimiz paradigmasını iyi bir çerçevede oluşturmaya rağmen, okulun şahsında değer üretme, bunları tanıma, seçme ve ayıklama gibi geleneksel işlevini bile terk etmiş görünmektedir. Başka hiçbir neden olmasa bile bu deformasyon (işlevsizlik) okulun mensup olduğu toplum ile organik ve kültürel bağlarının sarsılmasına ve toplumdan uzaklaşmasına neden olmaktadır. Doğal olarak okulun bu alandaki boşluğunu cemaat ve dernek gibi alt kültürler doldurmaya çalışmaktadır.<sup>315</sup> Bütün bu hususlar okul açısından irdelenmesi gereken konulardır. Okulun söz konusu temel fonksiyonlarını icra etmesi önündeki en büyük engellerden biri ise şiddet problemidir.

Okulda gerçekleşen şiddet vakaları, daha önce açıkladığımız şiddet türlerinin hemen hepsini kapsayıcı niteliktedir. Fiziksel, duygusal, sözel-dilsel, cinsel, vandalizm (eşyaya şiddet), intihar (kendine şiddet) gibi. Bu şiddet vakaları geniş bir alanda şöyle gerçekleşmektedir:

1. Öğrenciden öğrenciye, öğrenciden öğretmene, öğrenciden okula yönelik.
2. Öğretmenden öğrenciye, yöneticiden öğrencilere, yöneticilerden öğretmenlere yönelik.

<sup>314</sup> MEB, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı*, Ankara, 2010, s.1.

<sup>315</sup> İsmail Doğan, *Türk Eğitim Sisteminde Değer Sorunu*, (Değerler ve Eğitimi Sempozyumu), Dem Yayınları, İstanbul, 2007, s.619.

3. Öğretmen ve yöneticiden ailelere, aileden öğretmene veya yöneticiye yönelik.
4. Eğitim politikalarından okula, eğitim hakkı ve tercihiyle ilgili olarak öğrenciye yönelik.
5. Çevreden (suç örgütleri) öğrenciye veya okula yönelik.
6. Medya ve popüler kültürden öğrenciye ve öğretmene yönelik şiddet.<sup>316</sup>

Okulda şiddet denince, konu daha çok dayak meselesine kilitlenmektedir. Yukarıda sıralandığı gibi okulda şiddet, sadece öğretmenden öğrenciye yönelen bir fiziksel şiddet olgusu değildir. Ancak Türkiye’de uzun yıllardan beri yasak olmasına rağmen bu konu halen çözülebilmemiş değildir. Azalmasına rağmen yine de eğitimin değişmez problemlerinden biridir. Okuldaki şiddeti çözmenin kolay bir mesele olmadığını kabul etmek gerekir. Çünkü bu konunun bir yanı ailedeki şiddet, diğer yanı toplumsal şiddet, bir diğer yanı medyatik şiddet biçimleriyle örülmüştür. Çözümün ise yine bu alanlarla birlikte okuldaki köklü ve sürekli tedbirlerle olacağı kesindir. Salt kurallar ve ceza faktörleriyle okulda şiddeti önleme çabaları, yüzeysel bir çözüm olmaktan öteye geçemez.

1992 ve 2006 yıllarında okulda dayak konusunu inceleyen bir araştırma, bize öğretmen-öğrenci ilişkilerinde şiddetin yeri konusunda önemli veriler sunmaktadır.<sup>317</sup> Araştırmaya 1992 yılında 538 öğretmen ve 596 öğrenci katılırken, 2006 yılında 327 öğretmen ve 600 kadar öğrenci dâhil olmuştur. 1992 yılındaki araştırmada öğrencilerin yarıdan fazlası (% 57) öğretmenlerin tokat attığını, yarıya yakını (% 45) kulak çektiğini, üçte biri (% 30) saç çektiğini, dörtte biri (% 25) tebeşir-silgi fırlattığını, onda ikisi (% 15) kadarının tekme attığını, yine aynı oranda çok şiddetli dövdüğünü ve başı sıraya veya duvara vurarak dövdüğünü belirtmişlerdir. Aynı araştırmanın 2006 yılındaki verilerine göre ise, öğrencilerin yarıya yakını (% 49) öğretmenlerin kulak çektiğini, üçte birinden fazlası (% 38) tokat attığını, dörtte birinden fazlası (% 28) saç çektiğini ve tebeşir-silgi fırlattığını, onda birinden fazlası (% 13) tekme attığını, onda bir kadar (% 11) sopayla vurduğunu,

---

<sup>316</sup>Stuart Henry, *What Is School Violence? An Integrated Definition*, Annals of the American Academy of Political and Social Science, Vol. 567, School Violence (Jan., 2000), pp. 16-29. <http://www.jstor.org/stable/1049491> (Erişim Tarihi: 20.03.2014).

<sup>317</sup>Dilek Gözütok, *Okulda Dayak (1992 ve 2006 Yılları Karşılaştırması)*, Toplumsal Bir Sorun Olarak Şiddet Sempozyumu, Ankara, 20-21 Mayıs. s.227-236.

yaklaşık yirmide biri (% 6) şiddetli (başını sıraya veya duvara çarparak) dövdüğünü belirtmişlerdir.

Öğrencilerin, bu tür bedensel cezalara maruz kaldıklarında verdikleri duygusal tepkiler ise, çoktan aza göre şöyledir: Utanmak, üzülme, kendini çok kötü hissetmek, kin ve öfke duymak, okuldan ve öğretmenden soğumak, korkmak, ağlamak istemek, öldürme arzusu içinde olmak. Araştırmaya göre öğretmenlerin ceza tutum puanları 1992’de 64 iken, 2006’da 54’e düşmüştür. Buna karşılık öğretmenlerin cezalandırma biçimlerinde iki tarih açısından önemli bir değişiklik görülmez.<sup>318</sup>

Konuyla ilgili bir diğer araştırma olan Ögel ve arkadaşlarının<sup>319</sup> 2004 yılında İstanbul merkezli yaptıkları ve yaklaşık 3500 lise öğrencisinin katıldığı anketin sonuçları, bize okullarda şiddetin boyutları hakkında fikir vermektedir. Araştırmaya göre;

- Son bir yıl içinde kavgaya karışanların oranı % 50,
- Bu oranın % 70’i erkek, % 30 kadarı kızlardır,
- En az bir kez başkasını yaralayanların oranı % 26,
- Kavganın sonucu yaralandığını belirtenlerin oranı % 15,
- Çeteye girenlerin oranı % 10,
- Şiddet olaylarına karışmanın risk yaşı 15-17,
- En az bir kere hırsızlık yapanların oranı % 8,
- En az bir kere suç işleyenlerin oranı % 15,
- Anne babası herhangi bir suç nedeniyle en az bir kere ceza evine girenlerin oranı % 7 olarak tespit edilmiştir.

Yukarıdaki veriler gösteriyor ki okulda şiddet, sadece okulda olup biten bir mesele değildir. Olayların başlıca muhataplarının yetişme tarzları, bireysel ve sosyal ilişkileri, bilişsel ve duygusal yeterlilikleri sorunla ilgili düşünülmesi gereken alt boyutlardır. Okulda şiddetin kaynaklarından bahsedildiğinde, bu ortamda gerçekleştirilen şiddetin kimden kime yöneltildiğine bakmak gerekir. Daha önce

---

<sup>318</sup> Gözütok, age. s. 227-236.

<sup>319</sup> Kültegin Ögel, İtir Tarı, Ceyda Yılmazçetin, *Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme*, Yeniden Yay. s. 6-8, <http://www.ogelk.net/kilavuzlar/vio14.pdf> (Erişim tarihi: 23.03.2015)

açıklanan hususlara bakılacak olursa, genel olarak aile, medya, okulun fiziki şartları, yönetimsel yaklaşımlar, öğretmen tavırları ve eğitim programlarının işleyişi bu tür ortamsal şiddetin görünür ya da görünmez kaynakları olarak sayılmalıdır.

Okulda şiddet probleminin çözümüne yönelik en basit, pratik ama oldukça kapsayıcı yaklaşım, bu kaynaklardaki şiddet durumlarının her birini, kendi içinde iyileştirmektir. Bu hususların şiddetten arınmışlığı, çocuğun veya gencin okulda daha mutlu, ruh sağlığının daha iyi, böylelikle huzur ve güven içinde enerjilerinin daha insani ve pozitif olana yönelmesi anlamına gelmektedir. Bu konuyla ilgili olarak aile-şiddet ve medya-şiddet ilişkisine daha önce değinmiştik. Burada özellikle irdelenmesi gereken gereken önemli bir husus, eğitimin genel yapısını şekillendiren eğitim programlarının işleyişi meselesidir.

### 3.3.1. Eğitim Programlarının İşleyişi ve Şiddetle İlişkisi:

Eğitim programları, yaygın bir kullanım olarak “müfredat” kavramıyla ifade edilir. Müfredat ise; “Okulda ulaşılmak istenen amaçları, bunları gerçekleştirecek dersleri ve konuları sıralayan, öğretmene bu işte rehberlik edecek düşünceleri kapsayan kılavuzdur”<sup>320</sup> şeklinde tanımlanmıştır. Müfredatla kastedilen bir bütündür. Ancak kendi içinde birçok farklı türünden bahsedilebilir. Bunlardan en önemlileri, resmi (açık), gizli (örtük) ve gerçek (sonuç) müfredatlardır. Resmi müfredat, milli eğitimin kazandırmayı hedeflediği ve resmi olarak belirleyip ilan ettiği müfredatlardır. Gerçek veya sonuç müfredat ise, öğrencinin mezun olmadan veya öğretim esnasında bütünüyle okuldan kazandıklarıdır. Okulların gerçek müfredatlarının resmi müfredatın çıktısı olması beklenir. Ancak çoğunlukla gerçek müfredatla resmi müfredat birbirinden farklıdır. Bu farklılığı anlayabilmek için, diğer bir müfredat türü olan gizli müfredatın ne olduğunu ve içeriğini kavramak gerekir.

Gizli müfredat, okulda tesadüfen edinilen olumlu/olumsuz değer ve davranışlardır. Başka bir deyişle gizli müfredat, okul ve sınıftaki öğrenme sürecine dâhil olan ancak fark edilmemiş, hedeflenmemiş bilgi, değer ve inançların tümüdür.

---

<sup>320</sup> Remzi Öncül, *age.*, s.865.

Ancak gizli müfredat dendiğinde, çoğunlukla onun istenmedik davranış kazandırma özelliğine vurgu yapılır.<sup>321</sup>

Gizli müfredatın en önemli parçalarından biri şiddet meselesidir. Ve bu yönüyle gizli müfredat, resmi müfredatın amacına ulaşmasını engelleyen bir unsurdur. Gizli müfredatın olumsuz niteliği arttıkça, resmi müfredatla gerçek müfredat arasındaki fark giderek kapanmaz hale gelir. İşte mevcut eğitim sistemimizdeki müfredatların durumu tam anlamıyla böyledir.

Resmi müfredat bilişsel süreçlere ağırlık verirken, gizli müfredatta duyuşsal öğrenmeler ağırlıktadır. Ayrıca gizli müfredatın öğretim kaygısı bulunmaz her halükarda öğretir ve sürecini kesintisiz devam ettirir. Resmi müfredatta öğretmen-öğrenci etkileşimi esasken, okul ortamına etkisi olan ya da çocuğun davranışlarına etkisi olabilecek her türlü faktör gizli müfredatın bir parçasıdır. Öğretmenin dersle ilgili/ilgisiz tüm olumsuz tutumları gizli müfredata dâhildir, aynen medyadan edinilen modellerde olduğu gibi. Öyle ki öğrenci kendine yakın bulduğu her türlü modeli örnek alabilir. Bunlar içinde güç ve şiddetle ilgisi olanlar ağırlıktadır. O yüzden resmi müfredat, çoğunlukla sınıf ortamıyla sınırlıyken gizli müfredat okul dışında da sürer. Bu da gizli müfredatın kolay denetlemez bir yapıda olduğunu göstermektedir.<sup>322</sup>

Resmi müfredatların kendi yapısı, bizzat gizli müfredattaki olumsuzlukları artıran bir faktör olabilmektedir. Özellikle bilişsel ağırlıklı eğitimin getirdiği ve bunaltıcı bir noktaya gelen sınavlar, bilişsel başarıya odaklanmış nesiller üretmektedir. Başarı için, bir rekabet savaşına girişmeleri gerektiği inancı, çocuklar ve gençler üzerinde giderek artan bir baskı oluşturmaktadır. Hırsı alevlendiren bu durum, çocukların veya gençlerin aynı ortamı paylaştığı arkadaşlarını ‘mücadele edilmesi gereken bir rakip’ gibi görmeleriyle sonuçlanmaktadır. Rakiplerini geçene kadar kendilerini rahat hissetmezler.<sup>323</sup> Ancak hedefe ulaşamadığında hayal kırıklığı kaçınılmaz olur. Kaygıların büyüklüğü ise, onları daha depresif bir ruh

---

<sup>321</sup> Oğuz Cincioğlu, *Eğitimde Gizli Müfredat ve Öğretmenle İlişkisi*, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 15 (1), 2011, s.51.

<sup>322</sup> Hasan Bacanlı, *Gizli Müfredatın Bir İçeriği Olarak Şiddet*, Eğitime Bakış, Sayı: 9, 2007, s.9.

<sup>323</sup> Adler, *Çocuk Eğitimi*, s.140.

haline sokar. Neticede durum, müfredattan öğrencilere yönelen psikolojik bir şiddete dönüşür.

Ortaya çıkan daha büyük bir sorun ise, okulda pekişen ve kişilik biçimine dönüşen bu tutumların çocuk ve gençlerin okul dışındaki yaşantılarına yansımalarıdır. Akademik başarıya odaklanmış, neticeye ulaşırken bu süreçte elde edilmesi gereken kazanım ve değerler yerine, neticenin kendisini önceleyen ve bu durumu var olmak ya da olmamak meselesi haline getiren gençlik için hayatta başarı ve sonuç, her şeyin önüne geçmektedir. Bu durum davranışlara yön vermede ön planda olması gereken dini ve ahlaki değerlerin, geri planda kalarak etkisizleşmesine kapı aralamaktadır. Hatta başarı ve sonuç için kimi zaman bu değerlerin feda edildiği bile görülür. Rekabet kültürünün sınıf ortamından başlayarak eğitimin bütün organlarına nüfuz etmesinin belki de en önemli çıktısı, toplumda değer çözülmesine bir başka yoldan zemin oluşturmalarıdır.

Benzer bir şekilde çoğu zaman çocuk ve gençlerin, kendini iyi hissetmesini sağlayabilecek (enerji boşalmasını sağlayacak) ders dışı aktivite zamanlarının da, okulda ve evde rekabet kültürüne feda edildiği bir vakıdır. Mücadele gücü ve yeterliliği olan çocuklar ve gençler bu süreci sonuna kadar götürebilirken, gücü ve kapasitesi bu süreç için yetersiz olanlar, daha işin başından itibaren pes edebilmektedir.

O zaman eğitimde “rekabet olgusu” bizatihi kötü bir şey midir? Eğitimin bu olgudan sıyrılması fikri gerçekçi midir? Rekabet ve işbirliği eğitimde birbiriyle bağdaştırılması güç konulardandır. Bu konuda bir tarafta her türlü rekabetin çocuklar ve gençler için zararlı olduğunu düşünenler, diğer tarafta ise, işbirliği vurgusunu gerçekçi bulmayan ve rekabetin tüm alanlarda gerekli olduğunu düşünenler mevcuttur. İkinci gruptakiler rekabetin çocuğun karakterini şekillendiren, kimi zaman acı veren ancak kaçınılmaz bir süreç olduğunu kabul ederler.<sup>324</sup>

İnsanın yapısında mevcut olan rekabet eğilimini yok sayarak eğitim yapmaktan bahsetmek gerçekçi olmaz. Aslında hem rekabet hem de işbirliği eğitimde anahtar bir role sahiptir. Hiçbirinin tek başına eğitimi yönlendirmesi

---

<sup>324</sup> M. Martin- C.Waltman-Greenwood, *Çocuğunuzun Okulla İlgili Sorunlarını Çözebilirsiniz*, (Çev. Fatma Zengin) Ankara, 2002, s.102.

beklenemez.<sup>325</sup> Ancak gerek resmi müfredatlar gerekse gizli müfredat, rekabeti önü alınamaz bir noktaya getirmemelidir. Rekabet kontrol edilebildiği kadarıyla faydalı olabilir. Nesillerin sahip olduğu veya olması gerektiği değerleri aşındıran bir yaklaşımla kullanılmamalıdır. Rekabet, bireyin kendisi için faydalı bir durum karşı için yıkım anlamına gelmemelidir. Olumlu sonuçlar doğurmalı ve bireyin kendini tanıyabilmesini, yeterliliklerinin farkına varabilmesini sağlamalıdır. Bu hususların gerçekleşmesi için resmi müfredatın ve sınav sistemlerinin bu yönde iyileştirilmesinin yanında, özellikle anne-baba ve öğretmenlerin başarı ve rekabete yüklediği anlamlar, olması gerekenin ötesinde olmamalıdır. Bu konuda çocuk ve gençlerin sahip olduğu özellikler dikkate alınmalı ve aslolanın ruh sağlığının korunması olduğu unutulmamalıdır. Aksi takdirde aşırı başvuru ve abartılan rekabet olgusu, daha çocukluktan itibaren, özsaygısı düşük, stresli, aşırı öfkeli ve şiddete eğilimli bir neslin oluşumuna ortam sağlamaktadır.

Sonuçta şunu belirtmemiz gerekir ki, resmi müfredatlar bir taraftan kendi görevlerini gerçekleştirmek durumundayken, diğer taraftan gizli müfredatın olumsuzluklarıyla mücadele edecek bir yapıda oluşturulmak durumundadır. Bunun için;

- ✓ Resmi müfredatın, reel ve değişen sosyal şartlar, mili ve dini değerler ışığında güncellenmesi,
- ✓ Gizli müfredatın daha çok olumsuz duyuşsal etkilerle şekillenmesinden dolayı, resmi müfredatları sadece bilişsel formattan çıkarıp, duyu ve beceri eğitimine ağırlık veren bir niteliğe büründürülmesi,
- ✓ Müfredatı gerçekleştirmekle mükellef uygulayıcılar olan öğretmenlerin öncelikle resmi müfredat dışında gizli bir müfredatın olduğunun ayırdına varması,
- ✓ Öğretmenin, yanlış tutumlarıyla gizli müfredatın olumsuzluklarına katkı yapabileceğinin farkında olması,
- ✓ Öğretmenin, bilişsel donanımının yanında duyuşsal donanımının da sağlam ve gizli müfredatın olumsuzluklarıyla mücadele yeterlilikte olması,

---

<sup>325</sup> Age., s.101.

✓ Resmi müfredatın, rekabet olgusunu ölçülü kullanılmaya imkân verecek nitelikte hazırlanması, işbirlikli öğrenme ortamlarının çoğaltılması, öğretmenin bu konuda aktif tutumlar geliştirmesi gerekmektedir.

## IV. BÖLÜM

### ŞİDDETİN DEĞERLERLE İLİŞKİSİ

#### 4.1. Değer Kavramı:

Şiddet problemi gibi değer konusu da, felsefeden psikolojiye, eğitimden sosyolojiye birçok sosyal bilimin konu alanlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Geniş bir alanda tartışılmış olmasından kaynaklı, “değer” kavramı üzerinde ittifak edilmiş bir tanıma rastlanmaz. Kavram olarak, “*Bir şey veya kimsede var olan yüksek ve olumlu nitelikler, kıymet*”<sup>326</sup> olarak açıklanan değer, davranışlarımızı anlamlı hale getiren ölçütlerdir.

Değer kavramını “*bir şeyin arzu edilebilir veya arzu edilemez olduğu hakkındaki inanç*” olarak tanımlayan Güngör, felsefi açıdan değerın sübjektif bir temeli olduğuna vurgu yapar. Eğer ahlaki değerın objektif bir temeli bulunmuş olsaydı, iyi ve kötü konusunda şaşmaz ve herkesin kabul edebileceği esasların bulunmuş olabileceğinden bahseder. Bu açıdan felsefeciler, ahlak konusunda olduğu gibi değerlerin de dayandırılması gereken temel üzerinde tartışmalarda bulunmuşlardır.<sup>327</sup> Psikolojik açıdan değerın önemi ise, objektif bir temele sahip olup olmamasıyla ilgili değil, insan davranışlarına yol gösterici olarak oynadığı roldedir. Bu açıdan Güngör değer olgusunu, “*bir kimsenin çeşitli insanları, insanlara ait nitelikleri, istek ve niyetleri, davranışları değerlendirirken başvurduğu kriter*” olarak tanımlayarak onu bir inanç (kanaat) olarak ele alır.<sup>328</sup>

O halde değerler, davranışlarımıza yol gösteren, rehberlik eden, onların yerindeliğini, etkililiğini, güzelliğini ve özellikle ahlakiliğini belirlemeye hizmet eden standartlardır.<sup>329</sup> Bu nedenle ahlakın değerlerle birincil bir ilişkisi vardır. Ahlakı oluşturan şey, kişinin sahip olduğu değerlerin bütünüdür. Ahlaki bir davranıştan söz ettiğimizde en az bir değer üzerine inşa edilmiş bir davranış kastetmekteyiz. Bu

<sup>326</sup> R. Alaylıoğlu-A. Ferhan Oğuzkan, *age.*, s.62.

<sup>327</sup> H. Yusuf Acuner, *14-18 Yaş Arası Gençlerde Ahlaki Yargı Gelişimi ve Ahlak Eğitimi*, DT, Samsun 2004, s.27.

<sup>328</sup> Erol Güngör, *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*, Ötüken Yayınları, İstanbul, 2010, s.28.

<sup>329</sup> Hayati Hökelekli, *age.*, s.285.

yönüyle ahlak ve değerler iç içe geçmiş unsurlardır. Ahlak, bireyin tercihlerini, dünya görüşünü, düşünce yapısını ve diğerleriyle ilişkilerini düzenleyen sistemin adyken, değerler bu sistemi oluşturan parçalardır. Evet, ahlak bir değerler sistemidir ve insan için hayatı, yaşamaya değer ve anlamlı kılan şey bu değerler sisteminin kendisidir. İnsanlık için değerler sistemi olmamış olsaydı, onun bütün eylemleri eşit nitelikte olurdu.<sup>330</sup> O halde değerler, insan davranışları için birer norm durumundadır.

Bunun ötesinde değerler insanın manevi yol göstericileridir. Hayatın zor dönemlerinde, kaygan zeminlerinde bireylerde hazır bulunuşluk oluşturup yol gösterirler. Kişinin varlık sebebinin farkında varmasına ve mensubiyet bilincine ulaşmasında rol oynarlar. Değerlerin göz ardı edildiği bir yaşamda olumsuzlukların ve çıkmazların yaşanması kesindir.<sup>331</sup> Çünkü değerler, bilişsel bir boyuta sahip olmakla birlikte, insanın duygu ve vicdan boyutuna matuftur. Vicdan ise, ancak “iyi” ile beslendiğinde insan için doğru bir hâkim rolü üstlenebilir. Değerler ise çoğunlukla iyi olanla ilgilidir. Bu konudaki hedef, temel değerlere uygun davranışı elde etmektir. Duyguları etkilemiş olmanın ötesinde ancak vicdanla buluşmuş ve içselleştirilmiş olan değerler, davranışları etkileyip yönlendirebilir.

Değerlerle ilişkili diğer bir kurallar bütünü dindir. Din-değer ilişkisi çoğunlukla ahlak-din ilişkisi düzleminde tartışılmıştır. “Ahlakın temeli” problemi çerçevesinde ahlakın akla veya dine dayanması meselesi fazlaca tartışılmış bir husustur. İnsan başta iyilik-kötülük gibi temel ahlaki değerleri akıl ile kavramaktadır. Çünkü bu temel değerler vahiyden önce akıl ile tespit edilmiştir. İnsan akıl ile faydalı olanı zararlıdan, kirliyi temizden, iyiyi kötüden ayırt eder. O halde akıl, değerler için bir ölçüttür. Maturîdî bu tarz değerlere mutlak değerler demektedir.<sup>332</sup>

Akıl mutlak değerleri bulma konusunda yeterli olsa da, insanın gerek ruhsal durumu gerekse fiziksel şartları bazen aklın doğru karar vermesine engel olabilmektedir. Bu noktada dinin (vahyin) ortaya koymuş olduğu değerler, aklın doğru karar vermesine yardımcı olmak içindir. Dinin değerleri, aklın tesbit ettiği ilkeleri doğrulamak ve bu ilkelerin sosyal hayata geçirilmesini kolaylaştırmak

<sup>330</sup> M. Fatih Genç, *Öğretmenlerin Gözünde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değerler Eğitimi*, Etüt Yayınları, Samsun, 2013, s.32.

<sup>331</sup> M. Z. Aydın-Ş. A. Gürler, *Okulda Değerler Eğitimi*, Nobel Yayınları, Ankara, 2012, s.8.

<sup>332</sup> Maturîdî, *Kitabu't-Tevhîd*, İstanbul, 1979, s.185.

amacındadır. Yani aklın kabul ettiği evrensel değerler, yaptırımını dinden almaktadır. Bu sebeple aklın tespit ettiği değerler ile dinin ortaya koyduğu değerler arasında tam bir uyum söz konusudur.<sup>333</sup>

Örneğin “adaletli olmak” mutlak bir değerken, “kul hakkına riayet etmek” bir dini değerdir. Bireylerin kul hakkına riyeti, toplumsal adaletin daha kolay tesis edilmesini sağlayacak bir husustur. Aynı şekilde “cömertlik” ve “iyilik” birer mutlak değer iken, dini bir değer olan “îsâru-alennefs” (başkasını kendi nefesine tercih etmek)’in hayata geçmesi, diğer iki değerın toplumda daha fazla nüfûz bulmasını sağlayabilecektir. Dini değerler bir taraftan “mutlak” dediğimiz “evrensel” değerlerin topluma hâkim olmasına zemin hazırlarken, diğer taraftan kendi dinamiği içerisinde bunların ilahi olanla bağlantısını kurmaktadır. O halde “*dini değer*” kavramını, “*Kişinin fıtrî olanı (mutlak değer) bulmasına yardım eden ve dinin kendi paradigmasını amacına ulaştıracak olan, davranışlara yön veren kriterler*” şeklinde tanımlayabiliriz. Paradigmayı anlamlı kılan şey ise bu değerlerdir.

#### 4.2.Değerlerin Sınıflandırılması:

Değerler birçok açıdan sınıflandırmaya tabi tutulmuştur. Rokeach değerleri iki ana ayrıma tabi tutar. Bunlar “*gaye değerler*” ve “*araç değerler*”dir. Gaye değerler hayatın içinde ulaşılması hedeflenen değerleri ifade ederken; araç değerler, bu hedef değerlere ulaşmayı sağlayabilecek bazı vasıfları ifade etmektedir. Her iki başlık altında 18’er tane alt değere yer verir. Aile güvenliği, barış içinde bir dünya, başarılı olma, bilgelik, dini olgunluk, eşitlik, gerçek dostluk, güzellikler dünyası, heyecan verici bir hayat, iç huzur, mutluluk, kendine saygı, gerçek dostluk, özgürlük, rahat bir hayat, sosyal kabul, ulusal güvenlik ve zevk gaye değerlerdendir. Bağımsız olma, affedicilik, cesaretli, dürüst, entellektüel, geniş görüşlü, hırslı, itaatkâr, kendini kontrol edebilen, nazik, kendine hâkim, mantıklı, neşeli, sevecen, sorumluluk sahibi, temiz, yardımsever, yaratıcılık ise araç değerlerdendir.<sup>334</sup>

Schwartz ise değerleri; güç, başarı, hazcılık, uyarılım, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, gelenekselcilik, uyma ve güvenlik olmak üzere on grupta toplamıştır. Schwartz değerleri, bireysel ve kültürel olarak iki seviyede

<sup>333</sup> Recep Kılıç, *Ahlakın Dini Temeli*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 1996, s.122.

<sup>334</sup> Milton Rokeach, *The Nature of Human Value*, The Free Press, New York, 1973, s.28.

incelemiştir. Bireysel düzeydeki incelemelerde değerler, kişilerin yaşamlarını yönlendirmedeki önemlerine göre ele alınırlar. Değerlerin kültürel düzeyde incelenmesindeki amaç ise, toplumun genelinde paylaşılan ve toplumsal normlara dayanan soyut fikirlere ilişkin bilgi üretmektir. Kültürel düzeydeki inceleme birimi, kültürel grubun (ulus, etnik grup) kendisidir. Bu iki düzey arasındaki ayırımın nedeni ise, bireysel düzeyde kişiyi yönlendiren değerler arasındaki güdüsel ilişkilerin, kültürel düzeyde aynı özellikleri sergilememesi olasılığının bulunmasıdır.<sup>335</sup>

Bu konudaki sınıflandırmalardan bir diğeri Nelson’a aittir. Nelson’a göre değerler, bireysel, sosyal ve grup değerleri olmak üzere üçe ayrılır. Bireysel değerler seçim yapmada, hobilerimizde ve satın aldığımız ürünlerde olduğu gibi, kişisel tercihlerimizle ilişkilidir. Grup değerleri, belirli bir grubun üyeleri tarafından paylaşılan değerlerdir. Bu grup aile, kulüp, dini veya politik bir grup olabilir. Sosyal değerler ise adalet, saygı, farklılık, eşitlik gibi değerlerdir ve bireyin mevcut toplumsal yapı içerisinde varlığını devam ettirmesine yarar.<sup>336</sup>

Maslow ise değerleri kendini gerçekleştirme teorisinin bir parçası olarak görür. Oluşturmuş olduğu ihtiyaçlar hiyerarşisinin en üstüne “*kendini gerçekleştirme*”yi yerleştirir. Alttaki gereksinimler kendini gerçekleştirme yolunda atılan adımlardır. Ancak Maslow bu gereksinimler arasına dini koymadığı halde, *kendini gerçekleştirmeyi* değer sorunuyla ilgili ihtilafları çözebilecek, tüm insanların ulaşmaya çabaladığı tek bir nihai değer olarak düşünmüştür.<sup>337</sup> O, bireyin kendini gerçekleştirme noktasına, “*doruk deneyimler*” adını verdiği bir takım tecrübeler yoluyla ulaştığını veya ulaşabileceğini belirtir. Doruk deneyim, kendi iç değerini taşıyan bir kendini onaylama, kendini doğrulama olarak algılanmalıdır.<sup>338</sup> Yani bir nevi büyük ruhsal tatminlerdir. Bunun dışında Maslow, değerleri araç değerleri yani eksiklik-güdülenmesi ile dünyayı algılamaya çalıştığımız değerler (e-değerleri) ve varlık değerleri (v-değerleri) olarak ayırır. İnsanlar çoğunlukla yararlılık, istenirlik,

---

<sup>335</sup> Ç. Kağıtçıbaşı- M. E. Kuşdil, *Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı*, Türk Psikoloji Dergisi, 2000, 15(45), s.59.

<sup>336</sup> Oktay Akbaş, *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçları-nın (Değerlerinin) İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*, DT, Ankara, 2004, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, s.19.

<sup>337</sup> Maslow, *age.*, 163.

<sup>338</sup> *Doruk deneyim: En yüksek düzeyde mutluluk ve doyumun yaşandığı anlardır. Annelik babalık deneyimi, mistik, estetik algılama, sağaltıcı veya düşünsel öngörü veya atletik başarıları gibi.*

iyi-kötü olması ve amaçlara uygun olma gibi araç değerlerle yaşamı sürdürürler. Bu da onların dünyayı kendi amaçları doğrultusunda algılamasına yol açar.<sup>339</sup> Varlığın çeşitli yönlerini yansıtan ve onu anlamaya yardımcı olacak v-değerler ise 14 tane kadardır: Bütünlük (birlik), kusursuzluk(uygunluk-adalet), tamamlama-tamamlanma, adalet(hakça olma), dirimlilik(ölü olmama), zenginlik(ayırt etme), yalınlık(dürüstlük), güzellik(kusursuzluk, eşsizlik), iyilik, eşsizlik(kendine has olma), çabasızlık(çekişmenin olmayışı, güzel işleyiş), şen olma(çoşkunluk), doğruluk(yalınlık) ve kendine yeterlik (özerklik, bağımsızlık). Maslow, varlığın birçok yönünü ifade eden bu değerleri anlamak ve algılamakla doruk deneyimler arasında kompleks bir ilgi kurmaktadır.

Değerler konusundaki bir diğer sınıflandırma ise, bu konuda aynı zamanda bir ölçek geliştirmiş olan Güngör'e aittir. Güngör değerleri, Spranger'in değerler sınıflandırmasına, ahlaki değerleri ilave ederek 7 başlıkta toplar: Estetik, teorik, iktisadi, dini, siyasi ve ahlaki, sosyal değerler.<sup>340</sup> Güngör bu değerleri esas alarak oluşturmuş olduğu 14 maddelik bir değer ölçeğini, genç kız ve erkeklerle orta yaşlı kadın ve erkeklerin değer eğilimlerini karşılaştırdığı kesitsel araştırmasında kullanmıştır.<sup>341</sup>

Görüldüğü gibi değerler konusundaki sınıflandırmalar, oldukça geniş bir kapsamı içeren ve homojen olmayan yaklaşımlarla oluşturulmuş sınıflandırmalardır. Bu durumun ortaya çıkmasında özellikle, sosyal bilimler alanında değer kavramına ortak anlamların yüklenemeyişi, sınıflandırmaların alan merkezli veya araştırmacıların kendi amaçları doğrultusunda yapılmış olması ana etkenlerdir.

### 4.3. Şiddetin Değerlerle İlişkisi:

Değerler ve şiddet, insanın özelde davranışlarına genelde ise yaşamına yön veren olgulardır. Biri iyi ve güzele işaret ederken, diğeri bunun karşısındadır. Değerler insan için bir yücelme ideali oluştururken, şiddet basitliği ve sıradanlığı ve anlık olanı öngörmektedir. Bu yüzden şiddetle değerler arasında negatif bir ilişki

---

<sup>339</sup> Abraham Maslow, *age*, s.88.

<sup>340</sup> Erol Güngör, *age*, s.95.

<sup>341</sup> *Age.*, s.108-118.

olduğunu belirtmemiz gerekir. Aşağıdaki hususlar şiddet-değer ilişkisinin farklı yönlerine işaret etmektedir:

- Değerler davranışları yargılamada birer yargı rolündeyken, şiddet bizzat davranışın kendisindedir. Bir durumun şiddet olduğunu belirlemede ölçütlerden biri, değerlerdir.

- Değerler şiddet eğilimini, şiddet eğilimi ise bireylerin sahip oldukları değer düzeyini etkilemektedir. Kişinin sahip olduğu değerlere bağlılığı, bu değerleri içselleştirme düzeyi arttıkça şiddet eğilimi azalır. Değerlerin zayıfladığı bir konumda şiddetin çoğalması beklenen bir durumdur.

- Değerler bireysel ve toplumsal hayatı düzene koyarken, şiddet bu düzenin bozulmasına kadar varır. Şiddet bireysel ve toplumsal bunalımların oluşmasında ve yayılmasında bir faktör olurken, değerlerin hedefi, insanı bu bunalımlardan kurtarmaktır.

- Değerler kendinden önce başkasını önceleme üzerine kuruludur. Şiddetin temelinde kendini önceleyen bir yaklaşım vardır.

- Değerler dayanışma araçları olarak işlevde bulunurlar.<sup>342</sup> Değerler, birliğe, ortak düşünebilmeye, temel prensiplerde buluşabilmeye zemin oluştururken, şiddet ayrı düşünmeyi ve ayrı hareket etmeyi körükler.

- Değerler "*insan için*" anlayışının tezahürleridir, insanın kendini bulma yollarıdır. Şiddet ise "*insana rağmen*" anlayışının bir sonucudur. İnsanın benliğini kaybetmesinin bir aracı olabilmektedir.

- Şiddet gibi değerler de doğuştan getirilmezler. Bireyde fitrî olarak iki olguya eğilim vardır. Aile, çevre ve okul, bu iki olgunun mahiyetini belirleyecek unsurlardır.

- Davranışlara yansımaları bakımından değerlerin eğitimi, uzun, hassas ve eğitime işini üslenen organların birliktelik içinde hareket etmesini gerektiren bir

---

<sup>342</sup> Joseph Fichter, *Sosyoloji Nedir?*, (Çev. Nilgün Çelebi) Atilla Kitabevi, Ankara, 1996, s.150.

süreçtir. Şiddet ise kolay öğrenilebilen ve kolayca davranışa dönüşebilen bir yapıdadır.

- Her iki olgu kişilik ve karakter eğitimini doğrudan etkileyen faktörlerdir. Kişilik eğitiminde şiddetin yeri ne kadar az olursa sağlam karakterli bireyler yetişmiş olur. Ayrıca şiddetin azalması değer eğitimini kolaylaştıran bir unsurdur.

- Değerler değişime açık yapılardır. Durağan değildirler. Zamanın geçmesiyle birlikte toplumdan topluma değişiklikler gösterebilirler. Şiddet genel itibariyle bireylerde ve bütün toplumlarda benzer yaklaşımlarla sergilenmesine rağmen, değerler gibi zamanla boyutları ve türleri değişebilir.

- Medya araçları hem değerlerin hem de şiddetin niteliğini etkileme gücüne sahiptirler.

- Değerler bizatihi iyiyi öngörmesine ve şiddete alternatif olmasına rağmen, yavaş yavaş toplumlara hâkim olmaya başlayan yeni postmodern değerler, kitlelerin şiddet eğilimlerini artırmaktadır. Günümüzde tüketim anlayışının toplum vicdanlarına hâkim olmasıyla beraber bireycilik, narsisizm ve aşırı özgüven, hazcılık, anı yaşama, imajı önemseme ve gösteriş gibi yeni değerler dini ve ahlaki değerler karşısında, şiddete duyarsızlaşan hatta onu bir zevke dönüştürerek yaşamayı öngören bir anlayış oluşturmaktadır.

#### **4.4.Değerler Eğitiminin Amacı ve Gerekliliği:**

Eğitimin uzak hedefi, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 2. maddesinde geçen“...*millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen*”<sup>343</sup> ifadesinde belirtildiği gibi, öğrencileri değer sahibi birer birey olarak eğitmektir. Bu husus eğitimin en genel amacıdır. Genç nesilleri “iyi bir insan”, “iyi bir vatandaş” olarak yetiştirme düşüncesi her toplumda ve her dönemde var olan bir hedeftir.<sup>344</sup> Bu noktada eğitimin genel amacıyla, değerler eğitiminin amaçları birleşmektedir. O halde nitelikli insan yetiştirmedeki başarımızın, değerleri kazandırmadaki başarıya bağlı olduğunu belirtmemiz gerekir.

---

<sup>343</sup> MEB, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı*, Ankara, 2010, s.1.

<sup>344</sup> Hayati Hökelekli, *age*, s.288.

Değerler eğitiminin amaçları bireysel, toplumsal ve evrensel olarak ayrılabilir.<sup>345</sup> Bireysel amaçların gerçekleşmesi toplumsal ve evrensel amaçların gerçekleşmesinde önemli bir aşamadır. Değerler eğitimi, kişinin anlam arayışına kolaylaştırıcı yönde etkide bulunur. Bireysel ve toplumsal rolleri bakımından iç muhasebesini yaparak, doğru davranışları bulabilmesine ortam hazırlar. Bu sebeple değerler eğitimi, vicdan eğitimi veya duyuşsal eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.

Toplumsal huzur ve birlikteliğin inşası ve sürdürülmesinde en önemli pay, değer eğitimine aittir. Şiddet gibi, birçok farklı tezahürüyle insan ve toplum hayatını önemli derecede ve uzun süreli etkileyebilen bir konuda yapılabilecek eğitimin başında, süreklilik arzeden ve hayatın bütününe yayılan bir değer eğitimi gelmelidir. Şiddetsiz tutumların kazandırılması, diğerlerinin hukukunu gözeten yaklaşımların benimsetilmesi, hayata tüketimci ve mekanik bir anlayışın ötesinde, manevi bir perspektiften bakabilme yetisinin kazandırılması, değer eğitiminin önemli amaçları olmalıdır.

Değerler eğitiminin bir diğer amacı, medyanın kendi paradigması etrafında oluşturduğu değerleriyle, manevi ve insani değerler üzerinde meydana getirdiği tahriplere karşı, -yine eğitim yoluyla- direnç mücadelesi oluşturmaktır. Eğitimde nitelikli bir değer eğitimi, süreklilik arz etmelidir. Ancak bu yolla kültürel çözülmenin önlenmesi ve toplumsal kimliğin korunması mümkün olabilir.

Öte yandan çocuğun doğuştan getirdiği iyi eğilimleri ortaya çıkarmak, kişiliğin her yönde gelişimini sağlamak, insani mükemmelliğe ulaşmasına yardımcı olmak, kötü ahlaki özelliklerden sıyrarak, iyi ahlaki özelliklerle donatmak ve bunların devamını sağlamak değerler eğitimin diğer amaçlarındandır.<sup>346</sup>

Değer eğitimi, bireyin kendisi ve içinde yaşadığı toplumu için faydalı bir birey olarak yetişmesi için vardır.<sup>347</sup> Çevresine ve kendine karşı sorumluluklarının farkında olması, çevresiyle iyi bir iletişim kurması ve işbirliği yolunu tercih etmesi, ötekini önemsemesi, ebeveyn, öğretmen, akran ve farklı düşüncede olanlara,

---

<sup>345</sup> M. Fatih Genç, *age.*, s.41.

<sup>346</sup> M. Z. Aydın-Ş. A. Gürler, *age.*, s.16.

<sup>347</sup> Macit Yılmaz, *Ergenlerde Şiddetin Önlenmesinde Din Eğitiminin Rolü*, Atatürk Üniversitesi SBE, DT, Erzurum, 2010, s.65.

yasalara ve düzene karşı saygı yolunu benimseyerek şiddeti aşması, değer eğitimi önemli ve hassas bir konu haline getiren diğer amaçlardan bir kaçıdır.

#### 4.5.Değerler Eğitiminde Ailenin Yeri:

Yukarıda ifade edilen amaçlar gösteriyor ki değerler eğitimi meselesi, özel içekli bazı konuların aktarımı olmaktan öte, insanın benlik inşasına katkısı olan eğitimin temel yapı yapıtaşlarından biridir. Bu durum, değerler eğitimi oldukça önemli hale getirmektedir. Benliğin değerlerle inşası gibi önemli bir süreçte, aile ve okuldan her biri aynı zamanda birbiriyle koordineli olmak kaydıyla, yerini almalıdır.

Bireyin değerlerle karşılaştığı ilk ortam ailesidir. Değerlerin kazandırılması konusunda aile birincil derecede önemlidir. Bireyin kişilik ve karakter gelişimi aile temelli kurgulandığı için, değerler eğitimine ailede başlamak ve burada sağlıklı bir temel oluşturmak zorunluluktur.<sup>348</sup> Çünkü aile iynin, doğrunun, kutsalın fark edilmesi ve ortak bir yaşam süreci içerisinde öğrenilip içselleştirilmesinde en etkili kaynaktır. Çocuk, bilişsel ve duygusal becerilerini kendisi yönetebileceği bir zamana kadar, ailesinin değerlerine adapte olarak yaşamını sürdürür. Ailedeki nitelikli bir değer eğitimiyle, çocuğun kazanacağı değer merkezli yaklaşımlar, ona hayatının sonuna kadar rehberlik edebilecektir.<sup>349</sup>

Birçok araştırma, hayatın erken dönemindeki anne baba tutumlarının önemine vurgu yapmaktadır.<sup>350</sup> Aynı şekilde şiddet davranışlarının kazanılmasında ve kişiliğe yerleşmesinde yine anne-baba tutumlarının önemli bir yeri olduğuna değinmiştik. Değer eğitimi konusunda da aynı şeyi belirtmemiz gerekir. Değerlerin kazanılmasında ebeveyn ilk ve etkin bir rol modelidir. Değerler eğitiminden amaç değerlerin davranışa dönüşmesi olduğuna göre anne-baba, iyi bir model olması gerektiğinin farkında olmalıdır. Çünkü örnek olma yoluyla eğitme, bizzat iyi davranış örnekleri sunmak, eğitimde olumlu etkisi tartışmasız kabul edilen bir husustur. Çocukta öğrenmenin ilk ve basit şekli, çevresinde gördüğü davranışları

<sup>348</sup> Ertuğrul Yaman, *Değerler Eğitimi*, Akçağ Yayınları, Ankara, 2012, s.18.

<sup>349</sup> Hayati Hökelekli, *age*, s.289.

<sup>350</sup> Mustafa Köylü, *Değerler Eğitiminde Ailenin Rolü*, -Tartışmalı İlmi Toplantı- Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, 2010, s.235.

taklit etmesidir.<sup>351</sup> Bu nedenle çocuğun ilk çevresi olan ailede şiddet örnekleri yerine, iyi davranış örneklerini çoğaltmak gerekmektedir.

Özetle hayatın bütününe yansıyacak değerlerin kazanılması için, ailede öncelikle anne-babaların sorumlu olduğu şu temel prensipler yerine getirilmelidir:

- Öncelikle sevgiyi bir değer haline getirerek çocukların temel sevgi ihtiyacının doyurulması.

- Ailenin doğal ortamının iyi bir iletişim ortamına dönüşmesi,

- Anne-babaların tutarlı yaklaşımlarla, olumlu rol modeller haline gelmeleri

- Çocuğun seviyesi ve ruh dünyasına uygun olarak, başta Hz.Peygamber olmak üzere, dini, tarihi ve kültürel kişiliklerden seçilen rol modelleriyle, değerlerin yaşanabilirliğini soyut bir halden somut hale dönüştürmek.

- Değer eğitiminin uzun soluklu bir eğitim olduğunun farkında olarak, sabırlı ve şiddetten uzak davranışlar sergilemek.

- Medyanın kontrollü kullanımıyla, yıkıcı etkilerinden çocukları korumak.

#### **4.6.Değerler Eğitiminde Okulun Yeri:**

Okul, aileden daha farklı iletişim biçimlerinin gerçekleştiği kurumsal bir çevredir. Durkeim'in ifadesiyle okul, "*entelektüel etkinliklerin bütün biçimlerinin tohum aşamasında sunulduğu bir yerdir.*"<sup>352</sup> Çocuğa aile dışında farklı bir sosyal yaşamın içinde, sonrasında da sürdürebileceği alışkanlık ve değerleri kazandırabilmek, öncelikle okulda mümkündür. Ancak okulun bu görevi olumsuz yönüyle yerine getirmesi de ihtimal dâhilindedir. Aileden kazanılan değerlerin okulda etkisinin yitirilmesi ve hayatın bütününe yansımaları olabilecek olumsuz değerlerin kazanılması muhtemeldir. Bu açıdan okulun ahlak ve değer eğitimindeki yeri hayati bir öneme sahiptir.

Değerlerden yoksun bir eğitim düşünülemez. Ancak şiddetin hâkim olduğu öğrenme ortamlarında değer eğitimi yapmaya çalışmak, sonuç getirebilecek çabalar

---

<sup>351</sup> M. Z. Aydın-Ş. A. Gürler, *age.*, s.25.

<sup>352</sup> Emile Durkeim, *age.*, s.270.

değildir. Çünkü bu iki olgu birbirini kabul eden, birarada yürüyebilecek olgular değildir. Yani iki unsur birbiriyle uyuşmayan dokulardır. O halde okulda değer eğitimi yapabilmek için öncelikle, eğitimin ruhuna uymayan bir doku olan şiddeti bertaraf etmekle işe başlamak gerekir. Okuldaki doğrudan veya dolaylı şiddet unsurlarının minimize edilmesi veya ortadan kaldırılması değer eğitiminin ön şartlarındandır.

Değer eğitiminin etkili sonuçlar verebilmesi için gerekli hususlardan bir diğeri ise, okulun aileyle sürekli ve sağlam bir iletişim halinde olmasıdır. Bu husus hem öğretmen-ebeveyn düzeyinde, hem de okul idaresiyle-aileler düzeyinde gerçekleşmelidir. Öğretmen-ebeveyn düzeyinde gerçekleşecek bir iletişimde, çocuğun sahip olduğu özelliklere göre, elde edilmek istenen değerler konusunda bir birliktelik oluşmalıdır. Öğretmenden veliye geri dönütler verilmeli ve okulda hedeflenen değerler konusundaki çabaların evde sürdürülmesi istenmelidir. Bu şekilde ebeveynlerde, değerler konusunda bir bilinç düzeyi oluşturulmalı ve bu canlı tutulmalıdır.

Okulun kurumsal nitelikte aileler düzeyinde yapacağı şu etkinlikler okuldaki değer eğitimin kalitesini artırabilecektir:

- Veliler düzeyinde değer araştırmaları yapmak,
- Okulda değerler eğitiminin programları hazırlanırken veli görüşlerinden yararlanmak,
- Ebeveynlik yeteneklerini geliştirmeye yönelik okul temelli atölye çalışmaları düzenlemek,
- Okulda işlenen konular ve yapılan etkinliklerin, evde gerçekleştirilecek kısmıyla ilgili olarak materyaller hazırlamak,
- Okul disiplini konusunda velilerin desteğini sağlamak,
- Velilere çocuklarının akademik başarısına nasıl katkı yükseltmelerine destek sağlayabileceklerini öğreten atölye çalışmaları düzenlemek,

▪ Ebeveynlerin boşanması veya birinin kaybedilmesi gibi durumlarda, veli ve çocuk için okul temelli destek grupları kurmak,<sup>353</sup>

▪ Bilinçli medya kullanımının değer eğitimiyle ilişkisi konusunda ebeveynleri bilgilendirmek.

Değerler eğitimi konusunda, okuldaki her unsurun az ya da çok bir sorumluluğu vardır. Çünkü değerler, okuldaki mevcut bütün davranış biçimleriyle ilgilidir. Öğrencinin diğer öğrencilere, öğrencinin öğretmene, öğretmenin öğrenciye, öğretmenin diğer öğretmenlere, müdürün öğretmenlere, öğretmenlerin müdüre, müdürün öğrencilere hatta hizmetli personelin öğrenciye ve diğerlerine karşı tutum ve davranışlarında değerler öncelenmelidir. Okulda değer merkezli davranışların inşasında, sayılan unsurların bir bütün içinde hareket etmesi önem arz etmektedir.

Bununla birlikte okulda değerler eğitiminin özünü öğretmenler oluşturur.<sup>354</sup> Öğretmenler konumlarından dolayı, öğrencilerin değer eğilimleri ile ilgili olumlu tutumlar sergilemeleri hususunda, onlara yardım için elverişli bir duruma sahiptirler. Ancak öğretmenin, değer eğitimi konusunda duyarsız davranması, eğitimi söz konusu olan değerden yoksun olması veya bu değerın öğrencilere nasıl kazandırılabilceğı konusunda yöntem sorunları yaşaması gibi durumlarda, iyi bir model olma fonksiyonunu icra edemez. Öğretmenler değer eğitimi kendi rollerinin bir parçası olarak görmek istemeseler bile, öğrenciler öğretmenlerin değer yargılarından mutlaka etkilenirler.<sup>355</sup> Diğer birçok konuda olduğu gibi değerler konusunda da öğrenci için somut ve ideal örnekler, öğretmenin şahsında şekillenmektedir.

O halde öğretmenler başta olumlu bir rol model olmanın yanısıra, sınıf içinde saygı esasına dayalı bir sosyal doku oluşturmalıdır.<sup>356</sup> Fırsatları değerlendirmeli, her öğrenciye ayrı sorumluluklar verip görevlerinin üstesinden gelmesini sağlamalıdır. Paylaşım ve ortaklaşa çalışma imkânları oluşturularak, diğer değerlerin öğretimine ortam hazırlamalıdır.

<sup>353</sup> T. Lickona, *Educating for Character How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*, Bantam Books, New York, 1991, s.400.

<sup>354</sup> J.M. Halstead-M.J.Taylor, *Learning and Teaching About Values: A Review of Recent Research*, Cambridge Journal of Education, Vol. 30, No. 2, 2000, s.177.

<sup>355</sup> Kubilay Yazıcı, *Değerler Eğitime Genel Bir Bakış*, TÜBAR, XIX, 2006, s.508 (499-522).

<sup>356</sup> C. Tyree-M. Vence, *Teaching Values To Promote A More Caring World*, Journal For A Just and Caring Education, s.32.

Değerlerin okulda eğitimi günümüzde, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü dersleri içerisine kısmi olarak yerleştirilmiş bir durumdadır. Toplumsal şartlar ve olumsuz küresel etkiler düşünülecek olursa artık değer eğitimi ve öğretimi yeni bir vizyonla, müstakil bir ders olarak genel müfredat içerisinde yerini almalıdır. Okul öncesinden başlamak üzere ortaöğretimin sonuna kadar, uygulama-tecrübe yönü ağırlıklı bir müfredat oluşturulmalıdır. Ancak, böyle bir dersin muhtevasının aynı sınıf düzeyinde bulunan yukarıda belirttiğimiz derslerin içeriğiyle birbirini tekrar etmemesine dikkat etmelidir. Değerler eğitimi kapsamında, oluşturulacak derslerin, ders saati bakımından çokluğu değil, kalite açısından muhtevanın niteliği öncelenmelidir.



## V.BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde Rize ili sınırları içerisinde bulunan farklı türdeki lise öğrencilerinin, anket sorularına verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Okullar; Endüstri Meslek Lisesi, İmam-Hatip Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Rize Lisesi, Fen Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi olmak üzere 6 tür ve toplamda 680 öğrenciden oluşmaktadır. Ölçme aracı toplam üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin kişisel yönlerini tanıtmaya yönelik sorular, ikinci bölümde öğrencilerin şiddet eğilim düzeylerini ölçmeye yönelik sorular (Şiddet eğilim ölçeği), son bölümde ise öğrencilerin değer eğilim düzeylerini ölçmeye yönelik sorular (Manevi-İnsani Değer Ölçeği) sorulmuştur.

#### 5.1.Örneklem Grubunun Özellikleri İlgili Bulgular ve Yorumlar:

**Tablo 5: Örneklemen Yaş ve Cinsiyet Dağılımı**

|          | SEÇENEK | N   | %     |
|----------|---------|-----|-------|
| YAŞ      | 14-15   | 212 | 31,2  |
|          | 16-17   | 379 | 55,7  |
|          | 18-19   | 89  | 13,1  |
| CİNSİYET | Erkek   | 335 | 49,3  |
|          | Kız     | 345 | 50,7  |
| Toplam   |         | 680 | 100,0 |

Araştırmaya katılan öğrencilerden % 31,2'si 14-15 yaş grubunda, % 55,7 si 16-17 yaş grubunda, % 13,1'i ise en üst yaş grubu olan 18-19 yaş grubundadır. Araştırmamızın ağırlık yaş grubunu 16-17 yaş aralığı oluşturmaktadır.

**Tablo 6: Örneklemin Okul Türü, Sınıf Düzeyi ve Kendisi Hakkındaki Başarı Algısına Göre Dağılımı**

|               | SEÇENEK                | N   | %     |
|---------------|------------------------|-----|-------|
| OKUL TÜRÜ     | Endüstri Meslek Lisesi | 116 | 17,1  |
|               | İmam-Hatip Lisesi      | 184 | 27,1  |
|               | Sosyal Bilimler Lisesi | 91  | 13,4  |
|               | Rize Lisesi            | 99  | 14,6  |
|               | Fen Lisesi             | 102 | 15,0  |
|               | Güzel Sanatlar Lisesi  | 87  | 12,8  |
|               | Cevapsız               | 1   | ,1    |
| SINIF         | Lise 1                 | 175 | 25,7  |
|               | Lise 2                 | 182 | 26,8  |
|               | Lise 3                 | 167 | 24,6  |
|               | Lise 4                 | 156 | 22,9  |
|               | Cevapsız               | 0   | 0     |
| BAŞARI DURUMU | Başarılı               | 268 | 39,4  |
|               | Orta Düzeyde Başarılı  | 370 | 54,4  |
|               | Başarısız              | 37  | 5,4   |
|               | Cevapsız               | 5   | ,7    |
| Toplam        |                        | 680 | 100,0 |

Araştırmaya katılan 680 öğrencinin % 17,1'i Endüstri Meslek Lisesinde, % 27,1'i İmam Hatip Lisesinde, %14,6'sı Sosyal Bilimler Lisesinde, % 14,6'sı Anadolu Lisesinde, % 15'i Fen Lisesinde ve % 12,8'i Güzel Sanatlar Lisesinde eğitime devam etmektedir. Aynı şekilde sınıf düzeyindeki dağılımına göre öğrencilerin % 25,7'si lise 1. sınıfta, % 26,8'i lise ikinci sınıfta, %24,6'sı lise 3. sınıfta, % 22,9'u lise son sınıfta öğrenim görmektedir. Buna göre İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin araştırmaya katılımı yüksek gözükse de, sınıf düzeyinde öğrencilerin birbirine yakın düzeylerde katılımı olduğu gözlenmektedir. Kendi algılarına göre başarı durumunda ise, öğrencilerin % 39,4'ü kendini başarılı, % 54, 4'ü orta düzeyde başarılı ve % 5'i ise kendini başarısız olarak değerlendirmektedir.

**Tablo 7: Örneklemin Anne-Baba Sağ, Öz-Üvey, Boşanma ve Eğitim Durumuna Göre Dağılımı**

|                    | SEÇENEK    | N   | %     |
|--------------------|------------|-----|-------|
| ANNE               | Sağ        | 675 | 99,3  |
|                    | Vefat      | 4   | ,6    |
|                    | Cevapsız   | 1   | ,1    |
|                    | Öz         | 643 | 94,6  |
|                    | Üvey       | 13  | 1,9   |
|                    | Cevapsız   | 24  | 3,5   |
| BABA               | Sağ        | 662 | 97,4  |
|                    | Vefat      | 16  | 2,4   |
|                    | Cevapsız   | 2   | ,3    |
|                    | Öz         | 638 | 93,8  |
|                    | Üvey       | 10  | 1,5   |
|                    | Cevapsız   | 32  | 4,7   |
| ANNE BABA BOŞANMA  | Boşanmış   | 20  | 2,9   |
|                    | Beraber    | 660 | 97,1  |
| ANNE EĞİTİM DURUMU | İlkokul    | 353 | 51,9  |
|                    | Ortaokul   | 136 | 20,0  |
|                    | Lise       | 111 | 16,3  |
|                    | Üniversite | 57  | 8,4   |
|                    | Cevapsız   | 23  | 3,4   |
| BABA EĞİTİM DURUMU | İlkokul    | 181 | 26,6  |
|                    | Ortaokul   | 161 | 23,7  |
|                    | Lise       | 199 | 29,3  |
|                    | Üniversite | 127 | 18,7  |
|                    | Cevapsız   | 12  | 1,8   |
| Toplam             |            | 680 | 100,0 |

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailevi durumlarına bakıldığında % 99,3'ünün annesi, % 97,4'ünün babası sağ iken, % 0,6'nın annesi, % 2,4'ünün de babası vefat etmiş durumdadır. Yine % 94,6'nın annesi, % 93,8'inin babası özdür. Öğrencilerin 97,1'inin anne-babası birlikteyken % 2,9'u boşanmışlardır. Ebeveynlerin eğitim

durumuna bakıldığında annelerin % 51,9'u ilkokul, % 20'si ortaokul, % 16,3'ü lise ve 8,4'ü üniversite mezunudur. Babaların ise % 26,6'sı ilkokul mezunu, % 23,7'ü ortaokul, % 29,3'ü lise ve % 18,7'si üniversite mezunudur. Buna göre annelerin yarısından fazlasının eğitim düzeyi oldukça düşüktür ve ilkokuldan üniversiteye doğru sistematik olarak azalmaktadır. Babaların üniversite mezunu olma durumu annelere göre yüksekken, en yüksek ortalama lise mezunu babalarda görülmektedir.

**Tablo 8: Anne-Baba Tutumları**

|        | SEÇENEK             | N   | %     |
|--------|---------------------|-----|-------|
| ANNE   | Baskıcı-Otoriter    | 48  | 7,1   |
|        | İlgisiz-izin verici | 41  | 6,0   |
|        | Tutarlı             | 579 | 85,1  |
|        | Cevapsız            | 12  | 1,8   |
| BABA   | Baskıcı-Otoriter    | 61  | 9,0   |
|        | İlgisiz-izin verici | 58  | 8,5   |
|        | Tutarlı             | 541 | 79,6  |
|        | Cevapsız            | 20  | 2,9   |
| Toplam |                     | 680 | 100,0 |

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne baba tutumlarına bakıldığında, baskıcı-otoriter tutumlu anne oranı % 7,1, baba oranı % 9; ilgisiz-izin verici anne oranı % 6, baba % 8,5; tutarlı anne oranı % 85,1, baba oranı % 79,6'dır. Buna göre öğrenciler, anne-baba tutumlarının yüksek oranda tutarlı (demokratik) olduğunu belirtmişlerdir.

**Tablo 9: Örneklemin Kendi, Anne ve Babasının Namaz Kılma, Oruç Tutma Durumları ve Genel Olarak Dine İlişkin Algıları**

|                                     |       | SEÇENEK                  | N   | %     |
|-------------------------------------|-------|--------------------------|-----|-------|
| NAMAZ KILMA<br>DURUMU               | KENDİ | Beş vakit namazını kılar | 140 | 20,6  |
|                                     |       | Arada sırada kılar       | 380 | 55,9  |
|                                     |       | Hiç namaz kılmaz         | 153 | 22,5  |
|                                     |       | Cevapsız                 | 7   | 1,0   |
|                                     | ANNE  | Beş vakit namazını kılar | 456 | 67,1  |
|                                     |       | Arada sırada kılar       | 180 | 26,5  |
|                                     |       | Hiç namaz kılmaz         | 34  | 5,0   |
|                                     |       | Cevapsız                 | 10  | 1,5   |
|                                     | BABA  | Beş vakit namazını kılar | 334 | 49,1  |
|                                     |       | Arada sırada kılar       | 282 | 41,5  |
|                                     |       | Hiç namaz kılmaz         | 45  | 6,6   |
|                                     |       | Cevapsız                 | 19  | 2,8   |
| RAMAZAN<br>ORUCU<br>TUTMA<br>DURUMU | KENDİ | Ramazanda oruç tutar     | 605 | 89,0  |
|                                     |       | Oruç tutmaz              | 40  | 5,9   |
|                                     |       | Cevapsız                 | 35  | 5,1   |
|                                     | ANNE  | Ramazanda oruç tutar     | 622 | 91,5  |
|                                     |       | Oruç tutmaz              | 12  | 1,8   |
|                                     |       | Cevapsız                 | 12  | 1,8   |
|                                     | BABA  | Ramazanda oruç tutar     | 588 | 86,5  |
|                                     |       | Oruç tutmaz              | 34  | 5,0   |
|                                     |       | Cevapsız                 | 58  | 8,5   |
| DİNE KARŞI<br>GENEL İLGİ            | KENDİ | Dine Karşı İlgisiz       | 35  | 5,1   |
|                                     |       | Dine Karşı İlgili        | 645 | 94,9  |
|                                     | ANNE  | Dine Karşı İlgisiz       | 8   | 1,2   |
|                                     |       | Dine Karşı İlgili        | 672 | 98,8  |
|                                     | BABA  | Dine Karşı İlgisiz       | 37  | 5,4   |
|                                     |       | Dine Karşı İlgili        | 643 | 94,6  |
| Toplam                              |       |                          | 680 | 100,0 |

Araştırmaya katılan öğrencilerin dine karşı genel ve özel ilgilerini tespit etmek amaçlı üç ayrı soru sorulmuştur. Bunlar namaz, ramazan orucu ve genel olarak dine karşı ilgi hakkındadır. Buna göre öğrencilerin % 20,6 düzenli bir şekilde namaz kılmaktadır. % 55,9'u arada sırada kılar, % 23'lük bir kısmı namaz kılmadığını ifade etmiştir. Yine öğrencilerin % 89'u Ramazan orucu tuttıklarını belirtirken, 5,9'u tutmadığını ifade etmektedir. Öğrencilerin % 94,9'u dine karşı genel olarak ilgili olduklarını belirtirken % 5,1'i ilgisiz davrandıklarını belirtmişlerdir.

Ebeveynin bu konuda etkisini anlayabilmek açısından anne ve babanın namaz kılma durumlarına baktığımızda, annelerin % 67,1 gibi önemli bir kısmının düzenli namaz kıldığı belirtilmiştir. % 26,5'i arasına kılarken, % 5'inin kılmadığı belirtilmiştir. Babaların namaz konusundaki durumuna baktığımızda % 49,1'i beş vakit namazını kılarken, % 41,5 arasına kılmakta, % 6,6'sı namaz kılmamaktadır. % 91'i Ramazan orucunu tutarken, % 5,9'u tutmamaktadır. % 5,4'ü dine karşı bir ilgi duymazken, % 94,6'nın dine karşı genel olarak duygu boyutunda ilgili olduğu belirtilmiştir.

Yaptığımız araştırmada dindarlık ile ilgili sorulan sorular, gençlerin dindarlık düzeylerini tespit etmek için değil, onların ve ebeveynlerinin dindarlıklarının durumu hakkında genel bir fikir sahibi olmaya yöneliktir. Namaz ve Ramazan orucuyla ilgili sorular gençlerin dindarlıklarının davranış boyutu, dine karşı ilgi olarak sorulan sorular da, dindarlıklarının duygu boyutu konusunda bize fikir vermektedir. Buna göre gençlerin, hem ibadet boyutundaki dindarlıklarının hem de duygu boyutundaki dindarlıklarının -anne-babalarının düzeyine ulaşmasa da- yüksek olabileceği konusunda kanaat oluşmaktadır.

**Tablo 10: Şiddeti Tanımlama Durumu**

| SEÇENEK  | N   | %     |
|----------|-----|-------|
| Dayak    | 101 | 14,9  |
| Kavga    | 56  | 8,2   |
| Küfür    | 32  | 4,7   |
| Baskı    | 56  | 8,2   |
| Savaş    | 26  | 3,8   |
| Terör    | 13  | 1,9   |
| Hepsi    | 388 | 57,1  |
| Cevapsız | 8   | 1,2   |
| Toplam   | 680 | 100,0 |

Araştırmaya katılan liseli gençlerin şiddet tanımlamalarına bakıldığında, şiddeti, bir fiziksel şiddet biçimi olan “dayak” olarak tanımlayanlar % 14,9, yine bir fiziksel şiddet biçimi olan “kavga” olarak tanımlayanlar % 8,2 oranındadır. “Küfür” olarak tanımlayanların oranı % 4,7 iken, şiddeti “baskı” olarak görenler yine % 8,2 oranındadır. Şiddeti “savaş” olarak görenler % 3,8, “terör” olarak görenler ise % 1,9

civarındadır. Gençlerin akran grupları içerisinde olmaları ve gerek okul içinde gerekse okul dışında bu grupların çekişme ve kavgalarına tanık olmaları, ayrıca anne-baba tutumlarından kaynaklı yaklaşımlar sebebiyle gençler şiddeti, çoğunlukla dayak, kavga ve baskı olarak algılamaktadırlar. Savaş ve terör olarak algılanmasında medyanın etkileri muhtemeldir. Ancak araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlasının verilen seçeneklerin hepsini şiddet olarak tanımlamaları, şiddete geniş anlamıyla yaklaştıklarını göstermektedir.<sup>357</sup> Ancak bunun dışında, gençlerin önemli bir kısmı şiddeti toplumda var olduğu biçimiyle yani, fiziksel ve duygusal (psikolojik) olarak anlamlandırmaktadır. Özgür-Yörükoğlu ve Arabacı'nın lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma bunu desteklemektedir.<sup>358</sup> Bu araştırmada öğrenciler şiddeti, en fazla “dayak” (% 18), sonra “kavga” (%15,8), “başkalarına zarar vermek” (% 11,4) ve “psikolojik baskı” (% 15,3) olarak tanımlamışlardır.

**Tablo 11: Şiddetin En Çok Hangi Ortamlarda Gözlemlendiği Durumu**

| SEÇENEK    | N   | %     |
|------------|-----|-------|
| Evimizde   | 30  | 4,4   |
| Okulda     | 66  | 9,7   |
| TV'de      | 383 | 56,3  |
| İnternette | 60  | 8,8   |
| Sokakta    | 141 | 20,7  |
| Toplam     | 680 | 100,0 |

Araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlası (% 56,3) şiddeti TV’de gözlemlediğini ifade ederken, % 20,7’si sokakta, % 9,7’si okulda, % 8,8’i internet ortamında gözlemlediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin ancak % 4,4’ü evlerinde şiddete tanık olduklarını belirtmişlerdir. Gençlerin çoğunlukla medyada (tv ve internet) şiddete tanık olduğunu belirtmesi, bu unsurların şiddet içeriğine ne kadar yer verdiklerine işaret etmektedir. Burada dikkati çeken nokta evde şiddeti gözlemeleme oranının azlığıdır.

<sup>357</sup> Geniş anlamıyla şiddet için bkz. s.19.

<sup>358</sup> Gönül Özgür, Gülden Yörükoğlu, Leyla B. Arabacı, “Lise Öğrencilerinin Şiddet Algıları, Şiddet Eğilim Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler”, *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2011; 2 (2), s.56.

**Tablo 12: Örneklemin Daha Çok Hangi Ortamda Şiddete Maruz Kaldığı Durumu**

| SEÇENEK                               | N   | %     |
|---------------------------------------|-----|-------|
| Evde                                  | 44  | 6,5   |
| Okulda                                | 138 | 20,3  |
| Arkadaş çevresinde                    | 208 | 30,6  |
| Şiddete maruz kalmadığını belirtenler | 290 | 42,6  |
| Toplam                                | 680 | 100,0 |

Araştırmaya katılan öğrencilere kendilerinin daha çok hangi ortamda şiddete maruz kaldığı sorulmuş, % 42,6 herhangi bir ortamda şiddete maruz kalmadığını belirtirken, % 30,6'sı arkadaş çevresinde, % 20,3'ü ise okulda, % 6,5'ise evde şiddete maruz kaldığını belirtmiştir. Ergen gencinin büyümesi, ebeveyne karşı koyabilecek duruma gelmesi, evden ayrılma ihtimali gibi sebeplerden dolayı<sup>359</sup> gençlerin evde şiddete uğrama oranı, çocukluk çağına göre azalmaktadır. Bununla birlikte, evde şiddet toplumda yaygın bir olgu olmasına rağmen araştırmamızda, şiddete maruz kalınan bir ortam olarak evin, % 6,5 gibi sınırlı bir oranda belirtilmesi beklenenden düşüktür. Üstün, Yılmaz ve Kırbaş'ın lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada da şiddete maruz kalınan bir ortam olarak aile, % 5 oranındadır.<sup>360</sup> Bu sonuçlar Türk toplumunda aile içi şiddetin kanıksandığı ve şiddet olarak görülmediği şeklinde yorumlanabilir.

Bu tabloda önemli olan nokta, öğrencilerin okulda ve onunla doğrudan ilgili olan arkadaş çevresinde şiddete maruz kalma durumudur. Öğrencilerin yarısından fazlası okul ve arkadaş çevresinde şiddet biçimlerine maruz kaldığını belirtmektedir. Pişkin'in 2003 ve 2005'te zorbalıkla ilgili yaptığı araştırmalar verilerimizi destekler niteliktedir. 2003'te 1154 öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin % 34'ü fiziksel zorbalığa, % 29'u sözel zorbalığa, % 21 ise dolaylı zorbalığa (izolasyon), % 11'inin ise eşyalarına zarar verilemek suretiyle zorbalığa uğradığı tespit edilmiştir.<sup>361</sup>

<sup>359</sup> Bkz. Fiziksel Şiddet, s.49.

<sup>360</sup> Ahmet Üstün, Müge Yılmaz, Şule Kırbaş, *Gençleri Şiddete Yönelten Nedenler*, Hegem Yayıncılık, Ankara, 2007, s.117.

<sup>361</sup> Metin Pişkin, *Okullarımızda Yaygın Bir Sorun: Akran Zorbalığı*, VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, Pegem A Yay. 2003, s.125-126.

Yine Pişkin ve Ayas'ın 2005'te Ankara'daki üç ayrı okulda 885 kişi üzerinde yaptıkları araştırmada öğrencilerin % 28,2'sinin son altı ay içerisinde zorbalık yaptığı, % 20,5'nin ise zorbalık kurbanı olduğu tespit edilmiştir.<sup>362</sup>

**Tablo 13: Örneklem Grubunun Okulda Ne Kadar Sıklıkla Şiddete Tanık Olduğu Durumu**

| SEÇENEK              | N   | %     |
|----------------------|-----|-------|
| Hiç Tanık Olmadım    | 254 | 37,3  |
| Ayda Bir Kaç Kere    | 289 | 42,5  |
| Haftada Bir Kaç Kere | 74  | 10,9  |
| Günde Bir Kaç Kere   | 48  | 7,1   |
| Cevapsız             | 15  | 2,2   |
| Toplam               | 680 | 100,0 |

Tabloda görüldüğü üzere okulda şiddete tanık olma sıklığını tespit etme adına sorulan soruya karşılık öğrencilerin % 37,3'ü şiddete hiç tanık olmadığını ifade ederken, ayda birkaç kez tanık olduklarını belirtenler % 42,5, haftada birkaç kez tanık olanlar % 10,9 ve günde birkaç kez tanık olduğunu ifade edenler % 7,1'dir. 3/1 sayıdaki öğrencinin şiddete tanık olmadığını belirtmesinde, şiddeti “dayak”, kavga” gibi yalnızca fiziksel bir şiddet biçimi olarak algılamalarının rolü olması muhtemeldir. Öğrencilerin 3/2'si belli sıklıkla şiddete tanık olduğunu belirtmiştir. Bu oran yüksek, bir oran olarak okulda şiddet olgusunu bir problem olarak düşünmemiz açısından yeterlidir.

Okullarda şiddeti artıran faktörler konusunda Morrison şunları sıralamaktadır:<sup>363</sup>

1. Okullarda alan bazına düşen öğrenci sayısının yüksek oluşu,
2. Okulların öğrencileri karşı karşıya getirmekten kaçınma imkân ve kapasitelerinin sınırlılığı,
3. Bazı rutin davranışların ve tekdüzeliğin neden olduğu tükenmişliğin öğrencilerin öfke, dargınlık, reddetme duygularına etki etmesi,

<sup>362</sup>M.Pişkin, T.Ayas, *Öğrenciler Arasında Yaşanan Akran Zorbalığı Olgusunun Okul Türü Bakımından Karşılaştırılması*, VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Marmara Üniversitesi 21-23 Eylül, İstanbul, 2005, s.22.

<sup>363</sup>İkram Çınar, *Okullarda Şiddet: Dağın İki Yamacını da Görebilmek*, (Okullarda Şiddet ve Çocuk Suçluluğu içinde) Hegem Yayınları, Ankara, 2007, s.7.

4. Okul yapılarının eğitsel hedeflere uygun tasarlanmaması ve cazibesi olmayan yapılar olarak yetersiz olması.

Okullarda şiddet ve zorbalığın kaynakları elbette bunlarla sınırlı değildir. Belirtilen bu hususlar çoğunlukla fiziki şartlarla ilgilidir. “*Okulda Ortamlarında Şiddet*” bölümünde fiziki şartların dışındaki diğer faktörlere geniş olarak değinmiştik. Bunlara ilaveten, öğrencilerin okulda şiddete maruz kalma probleminin aşılması konusunda, kapsayıcı ve koordineli bir yaklaşım olması itibarıyla Öğülmüş’ün önerdiği şu program ve uygulamalar meselenin çözümüne katkı sağlayacaktır:<sup>364</sup>

1. *Öğrenci yönelik program ve uygulamalar:* Kişiler arası sorun çözme becerileri eğitimi, karakter eğitimi, akran danışmanlığı, çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi.

2. *Öğretmenlere yönelik programlar ve uygulamalar:* Şiddet yönetimi, kavgaya müdahale edebilme, kendini savunma eğitimi, bireysel öğretim stratejileri kazandırma, öğretmen-ebeveyn etkileşimi, olumlu disiplin yöntemleri.

3. *Öğretim programı ile ilgili uygulamalar:* Öğretim programında sanat, hukuk derslerinin konulması, çift anadal uygulaması, öğrencileri iş hayatına hazırlamaya yönelik kısa süreli kurslar.

4. *Yönetimle ilgili program ve uygulamalar:* 24 saat kesintisiz yönetim, polisle işbirliği, erişilebilirlik ve görünürlük, okul güvenlik komitesi, yöneticilere yönelik saldırganlık yönetimi programı

5. *Okulda Fiziksel Önlemler:* Okul ve sınıfların büyüklüğünü azaltma, gözetim görevlilerini sayısını artırma, kullanılmayan alanları kapalı tutma.

6. *Anne-babalara yönelik program ve uygulamalar:* Anne-baba eğitimi ve katılımı, meslek tanıtımı.

7. *Topluma yönelik programlar ve uygulamalar:* Okula uyum programları geliştirme, vandalizm karşıtı programlar, mesai saatleri dışında okulun toplum hizmetine açılması.

---

<sup>364</sup> Selahaddin Öğülmüş, *Okullarda Şiddet ve Alınabilecek Önlemler*, Eğitime Bakış, 2 (7), 2006, s.20.

8. *Yerel yönetimlere yönelik kampanyalar:* Olayları kaydetmek için tek tip form geliştirme, silahsızlanma ve silah karşıtı kampanyalar, çocukların çalıştırılmasına karşı yasal düzenlemeler.<sup>365</sup>

**Tablo 14: Örneklem Grubunun Tercih Ettiği Filmlerin Niteliği Durumu**

| SEÇENEK       | N   | %     |
|---------------|-----|-------|
| Şiddet/Korku  | 412 | 60,6  |
| Dram/Romantik | 175 | 25,7  |
| Dini-kültürel | 18  | 2,6   |
| Cevapsız      | 75  | 11,0  |
| Toplam        | 680 | 100,0 |

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 60'6'sı, içerik analiziyle belirlediğimiz film türlerinden, şiddet içeriği ağır basan filmleri tercih ettiğini ifade ederken, % 25,7'si dram/romantik içerikli filmleri tercih etmektedir. Öğrencilerin ancak % 2,6'sı dini-kültürel içerikli filmleri tercih etmektedir. % 11'oranında öğrenci ise cevap vermemiştir. Örneklem grubundaki öğrencilerin şiddet içerikli filmlere bu kadar eğilimli olmalarında iki sebebin etkili olduğu düşünülebilir. İlki, şiddetin toplumsal düzeyde içselleştirilmesi ve televizyondaki şiddet içeriğine karşı genç kitlede oluşan sistematik duyarsızlaşma; diğeri ise, şiddet içeriğinin medyada kapladığı alanın oldukça geniş olmasının, izleyicinin alternatif seçeneklerini azaltmasıdır. Neticede bu iki durum, birbirini yönlendiren, teşvik ve tahrik eden döngüsel bir yapıya dönüşmektedir. Gençler ise bulundukları gelişim çağının özellikleri itibarıyla heyecan arayışı ve bunun tatmininin en basit şeklini bu tür filmler yoluyla gerçekleştirmektedirler.

<sup>365</sup> Agm, s.21.

**Tablo 15: Örneklem Grubunun Evinde İnternet Bağlantısı Olma Durumu**

| SEÇENEK  | N   | %     |
|----------|-----|-------|
| Evet     | 475 | 69,9  |
| Hayır    | 201 | 29,6  |
| Cevapsız | 4   | ,6    |
| Toplam   | 680 | 100,0 |

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 69,9'u, evlerinde internet bağlantısının var olduğunu belirtirken, % 29,6'sı evlerinde bağlantının bulunmadığını ifade etmişlerdir. Bu yüksek bir orandır. Buna göre öğrencilerin 3/2'si, film ve dijital oyunlar gibi şiddet içeriğine anında ulaşma ve uzun süre vakit geçirme konusunda, diğerlerine oranla daha yakındır. Aynı zamanda bu grubun internet kullanımının olumsuz yansımalarından, 3/1'lik gruba oranla daha fazla etkilenme ihtimali yüksektir.

Kuramsal kısımda aktardığımız, 2007 yılında gerçekleştirilen “*İnternet Kullanımı ve Aile*” konulu araştırmaya göre; ailelerin % 57'si internete evden bağlanmaktadır.<sup>366</sup> Buradaki bulgularda ise oran daha yüksektir. Yani öğrencilerin yaklaşık % 70'inin evinde internet kullanımı gerçekleşmektedir.

**Tablo 16: Örneklem Grubunun Her Gün Dijital Oyunlar Oynama Durumu**

| SEÇENEK       | N   | %     |
|---------------|-----|-------|
| Evet Oynarım  | 371 | 55,6  |
| Hayır Oynamam | 309 | 45,4  |
| Toplam        | 680 | 100,0 |

Öğrencilerin % 55,6 gibi yarıdan fazla bir kısmı günlük olarak dijital oyunlar oynadığını belirtirken, % 45,4 sürekli oynamadıklarını ifade etmişlerdir. Her gün

---

<sup>366</sup> Başbakanlık, 2007, s.52, 93, 94.

oynamayıp haftada birkaç kez oynayan öğrencileri de % 45,4 içinde düşünmemiz gerekmektedir. Ayrıca her gün düzenli bir şekilde oynayanların hemen hepsinin evlerinde değil bir kısmının bu oyunları, internet kafe gibi mekânlarda oynadıkları araştırma içerisindeki cevaplardan anlaşılmıştır.

**Tablo 17: Her gün Oyun Oynayanların Günde Ortalama Kaç Saat Dijital Oyun Oynadığı**

| SEÇENEK         | N   | %     |
|-----------------|-----|-------|
| 1-2 Saat arası  | 271 | 73,0  |
| 3-4 Saat arası  | 58  | 15,6  |
| 4 saatten fazla | 42  | 11,3  |
| Toplam          | 371 | 100,0 |

Araştırmaya katılan ve her gün dijital oyunlar oynadığını belirten 371 kişiden % 73,1'i günde iki saate kadar bilgisayar oyunları oynadığını belirtmiştir. % 15,5'i 4 saate kadar oynarken, % 11'i ise 4 saatten fazla oynadığını belirtmişlerdir.

Başbakanlık tarafından yapılan araştırmada, internete evden giren çocukların % 80'i bir seferde 5 saate kadar bağlı kalabilmektedir. Yine çocukların % 82'si günde en az bir kez internete bağlanmakta. Bir başka deyişle Türkiye'de evinden internete bağlanan her 10 çocuktan 8'i günde en az 1-5 arası internette kalabilmektedir.<sup>367</sup>

**Tablo 18: Her gün Oyun Oynayanların En Çok Tercih Ettiği Oyun Türleri**

| SEÇENEK                 | N   | %     |
|-------------------------|-----|-------|
| Şiddet İçerikli Oyunlar | 205 | 62,7  |
| Diğer Tür Oyunlar       | 122 | 37,3  |
| Cevapsız                | 44  | -     |
| Toplam                  | 371 | 100,0 |

Örneklem içerisinde her gün bilgisayar oyunu oynadığını belirten 371 kişiden 44'ü hangi oyunları oynadıklarını belirtmemiştir. Bunun dışında kalan 327 kişinin % 62,7'si gibi önemli bir kısmı şiddet içerikli oyunları tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

<sup>367</sup> Aga., 2007, s.52, 93, 94

% 37,3'ü ise diğer tür oyunları tercih etmektedirler. Öğrencilerin bu konuda objektif cevap verebilmelerini sağlamak amacıyla oynadıkları oyunların isimlerini yazmaları istenmiş, daha sonrada bu oyunlar içerik analizine tabi tutulmuştur. Şiddet içerikli oyunlar içinde “*Counter Strike*”, “*Call of Duty*”, “*Assassin's Creed*”, “*League of Legend*”, “*Mine Craft*”, “*Clash of Clans*”, “*Wolfteam*”, “*Metin-2*”, “*Knigh Online*”, “*Dark orbit*” gibi ağır şiddet içeren fantastik, savaş, 1.şahıs nişancı, dövüş, aksiyon ve macera ve korku türü oyunların yoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Bu oyunların dikkat çeken bir diğer tarafı ise, oyun içerisinde ağır cinsel içerikli görüntülerin verilmesidir. Diğer tür oyunlar içinde ise; zekâ, hafıza, futbol, basketbol, araba yarışı, şans/kart oyunları, elbise giydirmece gibi oyun tercihleri daha çok yer almaktadır. Öğrencilerin şiddet içermeyen oyunlar yerine, ağır şiddet içeren bu tür oyunları tercih etmeleri, onların heyecan, risk ve fantezi arayışlarına, ayrıca şiddet eğiliminin düzeylerine işaret etmektedir. Bu oyunlar bu arayışları tatmin etmek yerine, daha fazla şiddeti ister hale getirmektedir.

**Tablo 19: Örneklem Grubunun Şiddete Maruz Kalma İhtimali Olan Durumda Vereceği Tepki Türü**

| SEÇENEK                                  | N   | %     |
|------------------------------------------|-----|-------|
| Şiddetle karşılık veririm                | 355 | 52,2  |
| Karşılık vermem-sessiz kalırım           | 38  | 5,6   |
| Uzlaşmaya çalışırım                      | 115 | 16,9  |
| Oradan uzaklaşırım                       | 76  | 11,2  |
| Yardım alacağım bir yetişkine başvururum | 86  | 12,6  |
| Cevapsız                                 | 10  | 1,5   |
| Toplam                                   | 680 | 100,0 |

Araştırmaya katılan öğrenciler, bir şiddet olayına maruz kalma ihtimali durumunda nasıl bir tepki verecekleriyle ilgili soruya, % 52,2'si tekrar “şiddetle” karşılık vereceğini, % 5,6'sı “karşılık vermeyeceği sessiz kalacağını”, % 16,9'u “uzlaşabileceğini” belirtirken, % 11,2'si “oradan uzaklaşacağını” ifade etmiştir. Katılımcıların % 12,6 ise yardım alacağı bir yetişkine başvurabileceğini belirtmiştir.

Avcı'nın yaptığı araştırmada öğrencilerin % 47,9 şiddete, şiddetle karşılık vereceğini belirtirken, % 4,2 karşılık vermeyip sessiz kalacağını, % 9,6 oradan uzaklaşacağını, % 14,8'i uzlaşmaya çalışacağını ve % 21,8 de yardım alabileceği bir yetişkine (idareci, öğretmen, anne-baba, polis vs.) başvuracağını belirtmiştir.<sup>368</sup>

Koç'un araştırmasında, öğrencilerin % 38,'i şiddete, "şiddetle" karşılık vereceğini, % 28,'i yardım alabileceği bir yetişkine başvuracağını, % 15,2'si uzlaşmaya çalışacağını, % 5,3'ü ise "karşılık vermem sessiz kalırım" cevabını verdiğini tespit etmiştir.<sup>369</sup>

Şiddete uğrama durumunda verilecek tepkilerin yalnızca bir tanesi şiddete, şiddet içerikli bir tepkiyi, diğer 4 seçenek ise şiddetsiz çözümleri işaret etmektedir. İlk seçeneği tercih edenlerin toplamı, şiddetsiz seçenekleri tercih edenlerin toplamından fazladır. Bu durum gençlerin şiddet eğiliminin yüksekliğine işaret etmektedir.

**Tablo 20: Örneklem Grubunun Şiddete Maruz Kalma İhtimali Olan Durumda Vereceği Tepki Türünün Cinsiyetle İlişkisine Ait Ki-Kare Sonuçları**

| CİNSİYET                        | Erkek | Kız   | Total |
|---------------------------------|-------|-------|-------|
| ŞİDDETE<br>KARŞI<br>TEPKİ       | 212   | 143   | 355   |
|                                 | %59,7 | %40,3 | %100  |
|                                 | 20    | 18    | 38    |
|                                 | %52,6 | %47,4 | %100  |
|                                 | 46    | 69    | 115   |
|                                 | %40,0 | %60,0 | %100  |
|                                 | 30    | 46    | 76    |
|                                 | %39,5 | %60,5 | %100  |
|                                 | 21    | 65    | 86    |
|                                 | %24,4 | %75,6 | %100  |
| Total                           | 329   | 341   | 670   |
|                                 | %49,1 | %50,9 | %100  |
| X=43,796      Sd=4      p<,000* |       |       |       |

<sup>368</sup> Ahmet Avcı, *Eğitimde Şiddet Olgusu-Lise Öğrencilerinde Şiddet, Saldırganlık ve Ahlaki Tutum İlişkisi*, Marmara Üniversitesi, SBE, YDT, 2010, s.377.

<sup>369</sup> Bozkurt Koç, *Okullarda Şiddet- Lise Öğrencilerinde Şiddet, Saldırganlık ve Dindarlık İlişkisi*, e-yazı Yayınevi, İstanbul, 2011, s.243.

Şiddete maruz kalma durumunda verilecek tepki türünün cinsiyetle ilişkisini ortaya koymak için yaptığımız ki-kare testine göre, cinsiyetle-tepki türü arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. ( $p<,000$ ) Buna göre erkek öğrenciler % 59,7 oranında, kız öğrenciler % 40,3 oranında şiddete şiddetle karşılık vermektedirler. Uzlaşma, oradan uzaklaşma ve bir yetişkine başvurma gibi şiddet dışındaki seçeneklerde, kızların oranlarının erkeklere oranlara daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Buna göre sonuç olarak erkeklerin şiddete karşı şiddetle karşılık verme eğilimi kızlara göre daha fazlayken, kızların sorun çözmeye yönelik düşünceleri erkeklere oranla daha iyi durumdadır.

**Tablo 21: Örneklem Grubunun Okulda Silah Veya Kesici Alet Taşıma Durumu**

| SEÇENEK         | N   | %     |
|-----------------|-----|-------|
| Evet taşıyım    | 101 | 14,9  |
| Arasına taşıyım | 98  | 14,4  |
| Hayır taşıyamam | 478 | 70,3  |
| Cevapsız        | 3   | ,4    |
| Toplam          | 680 | 100,0 |

Öğrencilerin % 70'i okulda herhangi bir silah veya kesici alet taşımadığını belirtmişlerdir. Buna karşılık % 14,9 daha devamlı taşıdığını, % 14,4'ü ise arasıra taşımaya devam ettiğini belirtmişlerdir. Verilen cevaplara göre öğrencilerin yaklaşık 1/3'ü, iyi bir ihtimalle savunma amaçlı olarak okula, silah veya kesici alet getirmektedirler.

2004 yılında İstanbul ölçeğinde 15 ilçe genelinde 43 okulda, 3483 lise öğrencisiyle yapılan “suç ve şiddetin yaygınlığı” konusundaki bir araştırmada, okulda silah ve kesici alet bulundurma ile ilgili istatistiklere bakıldığında, hayatı boyunca en az bir kez bıçak, çakı veya benzeri kesici alet taşıyanların oranı % 22,6 olarak bulunmuştur. Erkeklerin kesici alet taşıma riski kızlara göre 4.2 kat daha fazla olduğu saptanmıştır. Bıçak, çakı gibi kesici alet taşıyanların yarıdan fazlası (% 55,2) ilk kez 13-15 yaşları arasında kesici alet taşıdıkları tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada erkeklerin kızlara oranla daha erken yaşlarda kesici alet taşımaya başladığı görülmüştür. Ateşli silah taşıyanların oranının % 9,8 olduğu saptanmıştır. Erkeklerde

tabanca taşıyanların oranı kızlara oranla çok daha fazladır. Erkeklerin tabanca taşıma riskinin kızlara göre 7.2 kat daha fazla olduğu saptanmıştır.<sup>370</sup>

**Tablo 22: Okulda Silah veya Kesici Alet Bulundurma Durumunun Cinsiyetle İlişkisi**

| CİNSİYET                             |                 | Erkek      | Kız        | N   |
|--------------------------------------|-----------------|------------|------------|-----|
| SİLAH VEYA KESİCİ<br>ALET BULUNDURMA | Evet taşıyım    | 77(%76,2)  | 24(%23,8)  | 101 |
|                                      | Arasına taşıyım | 79(%80,6)  | 19(%19,4)  | 98  |
|                                      | Hayır taşımam   | 179(%37,4) | 299(%62,6) | 478 |
|                                      | Toplam          | 335        | 342        | 677 |
| X=94,610                             |                 | Sd=2       | p< ,000*   |     |

Cinsiyet değişkenine göre yaptığımız Ki-kare testine göre, okulda silah veya kesici alet bulundurmanın cinsiyete göre değiştiği görülmektedir. Buna göre okulda devamlı silah veya kesici alet taşıyım diyenlerin oranı % 76,2 erkek, % 23,8 kız; arasına taşıyım diyenlerin oranı % 80,6 ile erkek, % 19,4 ile kızlardır. Bu farklılığın p<,000 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmamızda erkeklerin kızlara göre silah ve kesici alet taşıma riski toplamda yaklaşık 4 kat olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, yukarıdaki istatistikleri teyit eder niteliktedir. Erkekler açısından riskin bu kadar fazla olması, cinsiyet olarak daha fazla şiddet eğilimli ve değer düzeylerinin düşük olmasının yanında, güce önem vermesinden kaynaklanmaktadır. Bu yüzden erkeklerin, bu tür araçlara duyduğu ihtiyaç daha fazladır.

## 5.2.Öğrencilerin Şiddet ve Değer Eğilimleri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

**Tablo 23: Örneklemenin Şiddet Eğilim Düzeyleri**

| ŞİDDET ÖLÇEK PUANLARI      |       |        | N   | %     |
|----------------------------|-------|--------|-----|-------|
| Şiddet<br>Eğilim<br>Düzeyi | 1,00  | Düşük  | 127 | 18,7  |
|                            | 2,00  | Orta   | 416 | 61,2  |
|                            | 3,00  | Yüksek | 137 | 20,1  |
|                            | Total |        | 680 | 100,0 |

<sup>370</sup> K. Öger, I. Tarı, C. Yılmaztekin, age, s.6.

**Tablo 24: Örneklemin Şiddet Ölçeğinden Aldığı En düşük ve En Yüksek Puan Durumu**

| ŞİDDET ÖLÇEK PUANLARI | N   | Düşük | Yüksek | X     | Ss    |
|-----------------------|-----|-------|--------|-------|-------|
| En düşük ve           | 680 | 1,00  | 3,00   | 2,01  | ,62   |
| En Yüksek Puanlar     | 680 | 23,00 | 78,00  | 43,78 | 10,71 |

Araştırmada kullanılan şiddet eğilim ölçeği, istatistiksel olarak düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç düzeye ayrılmaktadır. Örneklemin şiddet eğilim düzeylerine baktığımızda % 18,7'inin düşük düzeyde, % 61,2'nin orta düzeyde ve % 20,1'inin ise yüksek düzeyde şiddet eğilimine sahip olduğu gözükmemektedir. 4'lü derecelendirmeye sahip olan ölçekten alınabilecek en düşük puan  $20 \times 1 = 20$ , en yüksek puan  $20 \times 4 = 80$ 'dir. Araştırmaya katılan örneklemin şiddet ölçeğinden aldığı en düşük puan 23,00, en yüksek puan ise 78,00'dir. Tabloya göre örneklemini oluşturan lise öğrencilerinin genel olarak, orta düzeyde şiddet eğilimine sahip olduğunu söylemek mümkündür.

**Tablo 25: Örneklemin Değer Eğilim Düzeyleri**

| DEĞERLER        | N   | En Az Puan | En Çok Puan | X     | Ss    |
|-----------------|-----|------------|-------------|-------|-------|
| TOPLAM DEĞER    | 680 | 27,00      | 115,00      | 95,13 | 11,76 |
| Manevi Değerler | 680 | 15,00      | 55,00       | 49,29 | 6,31  |
| Sevgi           | 680 | 3,00       | 15,00       | 12,11 | 2,83  |
| Duyarlılık      | 680 | 5,00       | 25,00       | 20,38 | 3,55  |
| Saygı           | 680 | 4,00       | 20,00       | 13,33 | 3,90  |

MİDÖ'den alınabilecek en yüksek puan  $23 \times 5 = 115$ , en düşük puan  $23 \times 1 = 23$ 'tür. Alt boyutların puanlarına bakıldığında, *Manevi değerler* alt boyutunda öğrencilerin alacağı en yüksek puan  $11 \times 5 = 55$ , en düşük puan  $11 \times 1 = 11$ ; *Sevgi* boyutunda öğrencilerin alacağı en yüksek puan  $3 \times 5 = 15$ , en düşük puan  $3 \times 1 = 3$ ; *Duyarlılık* alt boyutunda öğrencilerin alabileceği en yüksek puan  $5 \times 5 = 25$ ,  $5 \times 1 = 5$ ; *Saygı* boyutunda öğrencilerin alabileceği en yüksek puan ise  $4 \times 5 = 20$ , en düşük puan ise  $4 \times 1 = 4$ 'tür. Tabloya göre öğrencilerin, ölçeğin toplamı üzerinden aldığı en yüksek puan 115, en düşük puan 27'dir. Alt boyutlarda ise *manevi değerler* boyutunda aldığı en yüksek puan 55, en düşük puan 15; *sevgi* boyutunda en yüksek puan 15, en düşük puan 3; *duyarlılık* boyutunda en yüksek puan 25, en düşük puan 5; *saygı* boyutunda

ise alınan en yüksek puan 20, en düşük puan 4'tür. Buna göre örneklem, ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlardan almışlardır. Toplam değer puan aralığı 27-115'tir. Örneklemenin % 50'si 27-97 puan aralığında değer eğilim düzeyine sahipken, diğer % 50'si ise 97-115 puan aralığındadır. Buna göre lise öğrencilerinin ortanın üzerinde bir değer eğilimine sahip oldukları söylenebilir.

**Tablo 26: Şiddet Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları**

|   | YAŞ    | N   | X     | Ss    | F    | p    |
|---|--------|-----|-------|-------|------|------|
| 1 | 14-15  | 212 | 43,63 | 10,38 | ,091 | ,913 |
| 2 | 16-17  | 379 | 43,93 | 10,92 |      |      |
| 3 | 18-19  | 89  | 43,49 | 10,70 |      |      |
|   | Toplam | 680 | 43,78 | 10,71 |      |      |

Yaş ile şiddet eğilimi arasındaki ilişkinin durumuna baktığımızda, örneklemenin puanlarının birbirine yakın olduğunu ve aralarında anlamlı bir farkın olmadığını görmekteyiz.( $p>,05$ ) Buna göre “*Yaş değişkenine göre şiddet eğilimi farklılaşmaktadır*” hipotezi doğrulanmamaktadır.

Şiddet konusundaki tutumların, ailede ve genel olarak toplumda erken gelişim çağlarından itibaren öğrenilmesi ve içselleştirilmesiyle, ergenlik ve sonrasında sergilenen aynı tutumların, şiddet eğilimini etkilemediği anlaşılmaktadır. Yani yaş değişkeni, bu yaş gruplarında şiddet eğilim düzeyini etkilememektedir. Gerçekte şiddet eğiliminin, çocukluk, ergenlik, yetişkinlik gibi çağlara göre farklılaşması olağandır. Araştırmamızın yaş grubunu kendi içerisinde ergenlik (ilk gençlik) dönemini kapsayan bütün bir dönem olarak düşündüğümüzde, şiddet eğiliminin bu yaş dönemi içerisinde değişkenlik arz etmediği düşünülebilir. Ekşi ve Yaman'ın öğrenim gören-görmeyen çocuk ve ergenlerin şiddet eğilimlerini ortaya koyduğu araştırmasında, 16 yaş grubu ergenlerin şiddet eğilimi, 11-12 yaş grubu çocukların şiddet eğiliminden daha yüksek çıkmıştır. Ancak 15 ve 17 yaşlarındaki ergenlerin şiddet eğilimi ile 16 yaş ergenlerin şiddet eğilimi arasında önemli bir farklılık bulunamamıştır.<sup>371</sup>

<sup>371</sup> Halil Ekşi, Erkan Yaman, *age.*, s.62-63.

**Tablo 27: Değer Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları**

| DEĞERLER        | YAŞ   | N   | X     | Ss   | F     | p    |
|-----------------|-------|-----|-------|------|-------|------|
| Manevi Değerler | 14-15 | 212 | 49,73 | 5,99 | ,916  | ,401 |
|                 | 16-17 | 379 | 49,01 | 6,51 |       |      |
|                 | 18-19 | 89  | 49,44 | 6,23 |       |      |
|                 | Total | 680 | 49,29 | 6,31 |       |      |
| Sevgi           | 14-15 | 212 | 12,25 | 2,71 | 1,779 | ,170 |
|                 | 16-17 | 379 | 11,94 | 2,94 |       |      |
|                 | 18-19 | 89  | 12,49 | 2,54 |       |      |
|                 | Total | 680 | 12,11 | 2,83 |       |      |
| Duyarlılık      | 14-15 | 212 | 20,06 | 3,87 | 1,743 | ,176 |
|                 | 16-17 | 379 | 20,46 | 3,52 |       |      |
|                 | 18-19 | 89  | 20,85 | 2,75 |       |      |
|                 | Total | 680 | 20,38 | 3,55 |       |      |
| Saygı           | 14-15 | 212 | 13,16 | 4,02 | ,317  | ,728 |
|                 | 16-17 | 379 | 13,39 | 3,92 |       |      |
|                 | 18-19 | 89  | 13,50 | 3,56 |       |      |
|                 | Total | 680 | 13,33 | 3,90 |       |      |

Değer eğiliminin yaşla ilişkisine baktığımızda, duyarlılık ve saygı değerlerinde, örneklemin yaşı arttıkça aldıkları değer puanlarının yükseldiği görülmektedir. *Manevi değerler* ve *sevgi* için, bu durum söz konusu değildir. Bütün değerlerde yaş gruplarının puanlarının birbirine yakın olduğu gözükmemektedir. Ancak istatistiksel olarak aralarında bir ilişki söz konusu değildir. Şiddet eğiliminde olduğu gibi, değerlerin de yaşla arasında anlamlı bir ilişki mevcut değildir. ( $p > ,05$ ) Buna göre, “*yaş değişkenine göre değer eğilimi farklılaşmaktadır*” hipotezi doğrulanmamaktadır.

Gelişim çağlarına göre bireylerin değer eğilimlerinde bir farklılık oluşması beklenebilir. Söz konusu yaş grubunu, şiddet eğiliminde olduğu gibi değer eğiliminde de bütün bir gelişim dönemi kabul edersek, yaş bakımından kendi içinde farklılaşma olmaması normal karşılanabilir.

**Tablo 28: Şiddet Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları**

| CİNSİYET | N   | X     | Ss    | t    | p     |
|----------|-----|-------|-------|------|-------|
| Erkek    | 335 | 45,89 | 10,71 | 5,16 | ,000* |
| Kadın    | 345 | 41,73 | 10,32 |      |       |

Tabloya bakıldığında erkek öğrencilerin şiddet eğilimi puan ortalamalarının ( $X=45,89$ ), kız öğrencilerin puan ortalamalarına ( $X=41,73$ ) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Uygulanan t-testi sonucunda, cinsiyet değişkeni ile şiddet eğilimi arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ( $p<,05$ ). Buna göre erkek öğrencilerin şiddet eğilimi, kız öğrencilere göre daha fazladır. Ekşi ve Yaman'ın çalışan ve çalışmayan ergenler üzerinde yaptığı araştırmada, hem öğrenim gören erkeklerde hem de öğrenim görmeyen erkeklerde şiddet eğilimi kızlara göre yüksek bulunmuştur.<sup>372</sup> Yılmaz'ın çalışmasında ise yıkıcı saldırganlık ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki bulunmuş, buna göre erkek öğrencilerin daha fazla yıkıcı saldırgan eğilimli oldukları ortaya çıkmıştır.<sup>373</sup> Araştırmamız ve diğer araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlar göstermektedir ki, cinsiyet yapısal bir özellik olarak erkek lehine şiddet eğiliminde bir yükselme sağlamaktadır. Bu durum, erkeğin gücü daha fazla öncelemesi ve sorun çözerken kadına göre, şiddeti bir araç olarak daha fazla düşünmesinin doğal bir etkisidir. Sonuç olarak, *“cinsiyet değişkenine göre şiddet eğilimi değişmektedir”* hipotezimiz doğrulanmıştır.

**Tablo 29: Değer Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları**

| DEĞERLER        | CİNSİYET | N   | X     | Ss   | t     | p     |
|-----------------|----------|-----|-------|------|-------|-------|
| Manevi Değerler | Erkek    | 335 | 48,69 | 7,21 | -2,47 | ,014* |
|                 | Kadın    | 345 | 49,88 | 5,25 |       |       |
| Sevgi           | Erkek    | 335 | 11,66 | 2,84 | -4,10 | ,000* |
|                 | Kadın    | 345 | 12,54 | 2,74 |       |       |
| Duyarlılık      | Erkek    | 335 | 19,57 | 3,78 | -6,02 | ,000* |
|                 | Kadın    | 345 | 21,17 | 3,12 |       |       |
| Saygı           | Erkek    | 335 | 12,63 | 4,08 | -4,67 | ,000* |
|                 | Kadın    | 345 | 14,01 | 3,61 |       |       |

<sup>372</sup> Age., s.61.

<sup>373</sup> Macit Yılmaz, age., s.164.

**Tablo 30: Toplam Değer Puanlarının Cinsiyet Göre T-Testi Sonuçları**

|        | CİNSİYET | N   | X     | Ss    | t     | p     |
|--------|----------|-----|-------|-------|-------|-------|
| Toplam | Erkek    | 335 | 92,56 | 12,59 | -5,73 | ,000* |
| Değer  | Kadın    | 345 | 97,62 | 10,31 |       |       |

Yukarıda cinsiyet değişkeninin değerlerle ilişkisini veren tablo 29'daki t-testi sonuçlarına baktığımızda; *manevi değerler*, *sevgi*, *duyarlılık* ve *saygı* gibi alt boyuttaki bütün değerlerle cinsiyet arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. *Manevi değerlerde* erkeklerin puan ortalaması  $X=48,69$ , kızların puan ortalaması  $X=49,88$ ,  $p<,05$ ; *sevgi* değerinde erkeklerin puan ortalaması  $X=11,66$ , kızların puan ortalaması  $12,54$ ,  $p<,05$ ; *duyarlılık* değerinde erkeklerin puan ortalaması  $X=19,57$ , kızların puan ortalaması  $21,17$ ,  $p<,05$ ; *saygı* değerinde ise erkeklerin puan ortalaması  $X=12,63$ , kızların  $14,01$ ,  $p<,05$  olarak bulunmuştur. Buna göre alt boyuttaki değerlerin hepsinde kızlar lehine anlamlı bir fark söz konusudur.

Toplam değer puanlarıyla yapılan t-testi sonuçlarına baktığımızda, yine anlamlı bir farklılık bulunmuştur( $t=-5,73$ ,  $p<,000$ ). Buradaki farklılık, yukarıda olduğu gibi yine kız öğrenciler lehinedir. Yani kız öğrencilerin, hem toplam puanlara göre hem de alt boyutlara göre değer eğilimleri, erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Bu sonuçlar, “*cinsiyet değişkeni ile değer eğilimi arasında anlamlı bir ilişki vardır*” şeklinde belirttiğimiz alt hipotezimizi doğrulamaktadır.

Keskin'in 2008 yılında yaptığı araştırmada elde ettiği bulgular, bizim bulgularımızı destekler niteliktedir. Bu araştırmada “*hoşgörü*”, “*dayanışma*”, “*doğal çevreye duyarlılık*”, “*yardımseverlik*”, “*misafirperverlik*”, “*adalet*” ve “*sorumluluk*” değerlerinin puanları ile cinsiyet değişkeni arasında kızlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık, ölçeğin tamamından alınan toplam puan esas alındığında da ortaya çıkmaktadır.<sup>374</sup>

Şiddet-cinsiyet ve değer-cinsiyet ilişkisini ortaya koyan tablolara genel olarak baktığımızda, erkek öğrencilerde şiddet eğiliminin kızlara göre yüksek, değer

<sup>374</sup> Yusuf Keskin, *Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması*, Marmara Üniversitesi, DT, İstanbul, 2008, s.482.

eğiliminin düşük; kız öğrencilerde ise erkek öğrencilere göre şiddet eğilimin düşük değer eğilimin yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu veriler bizim, “*şiddet eğilimi arttıkça değer eğilimi azalmakta, değer eğilimi arttıkça şiddet eğilimi azalmaktadır*” şeklindeki temel hipotezimizi desteklemektedir.

**Tablo 31: Şiddet Ölçeği Puanlarının Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları**

| OKUL TÜRÜ                | N   | X     | Ss    | F    | p     | Tukey    |
|--------------------------|-----|-------|-------|------|-------|----------|
| 1 Endüstri Meslek Lisesi | 116 | 43,94 | 10,80 |      |       |          |
| 2 İmam-Hatip Lisesi      | 184 | 46,42 | 11,69 |      |       |          |
| 3 Sosyal Bilimler Lisesi | 91  | 41,44 | 8,82  |      |       |          |
| 4 Rize Lisesi            | 99  | 44,42 | 9,61  | 5,20 | ,000* | 2-3, 2-5 |
| 5 Fen Lisesi             | 102 | 40,54 | 9,53  |      |       |          |
| 6 Güzel Sanatlar Lisesi  | 87  | 43,41 | 11,47 |      |       |          |
| Toplam                   | 679 | 43,77 | 10,72 |      |       |          |

Şiddet eğiliminin okul türüyle ilişkisini ortaya koyan Tablo 31’deki ANOVA sonuçlarına baktığımızda, şiddet eğiliminin okul türüne göre farklılaştığı görülmektedir. Farklılığın hangi okul türleri arasında olduğunu belirlemek için yaptığımız Tukey testi sonuçlarına göre, İmam-Hatip Lisesi ile Sosyal Bilimler Lisesi ve İmam Hatip Lisesi ve Fen Lisesi arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir( $p<,05$ ). Buna göre araştırmaya katılan okul türleri içerisinde şiddet eğilim puanı en yüksek olan okul İmam Hatip Lisesi, en düşük olan ise Fen Lisesidir. Buna göre “*okul türüne göre şiddet eğilimi farklılaşmaktadır*” şeklindeki hipotezimiz doğrulanmaktadır.

Din ve değer eğitim-öğretimi açısından diğer okul türlerine göre müfredatları daha kapsamlı olan ve şiddet eğilimi daha düşük düzeyde olması beklenen İmam Hatip Lisesinde, diğer okul türlerine göre yüksek çıkması düşündürücüdür. Buradaki dini eğitimin, öğrencilerin şiddet eğilimlerini azaltacak bir nitelikte olup olmadığı tartışılmalıdır. Öyle gözüküyor ki verilerin işaret ettiği duruma göre, İmam Hatip Liselerinde din eğitiminin bilişsel boyuta indirgenmiş olduğunu, duygu ve davranış eğitiminin gerektiği kadar yapılmadığı söylemek yanlış olmayacaktır. Aile ve okulda dıştan güdümlü dindarlık anlayışının getirdiği baskıcı bir din eğitimi, okul içi

faktörler ve öğretmen tutumları gibi muhtemel faktörler etrafında şiddet sorunu, İmam Hatip Liseleri için ayrıca araştırılmalıdır. Bu sorun çerçevesinde İmam Hatip Liselerindeki müfredat, öğrenci profili ve ders yükü, öğretmen, idareci, veli profillerinin şiddetle ilişkisi yeni araştırmalarla mercek altına alınmalıdır.

**Tablo 32: Değer Ölçeği Puanlarının Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları**

| DEĞERLER           | OKUL TÜRÜ                | N   | X     | Ss   | F     | p     | Tukey    |
|--------------------|--------------------------|-----|-------|------|-------|-------|----------|
| Manevi<br>Değerler | 1 Endüstri Meslek        | 116 | 50,08 | 6,13 | 2,418 | ,035* | 1-5, 2-5 |
|                    | 2 İmam-Hatip Lisesi      | 184 | 49,78 | 6,26 |       |       |          |
|                    | 3 Sosyal Bilimler Lisesi | 91  | 49,02 | 6,20 |       |       |          |
|                    | 4 Rize Lisesi            | 99  | 48,97 | 7,05 |       |       |          |
|                    | 5 Fen Lisesi             | 102 | 47,53 | 6,71 |       |       |          |
|                    | 6 Güzel Sanatlar Lisesi  | 87  | 49,89 | 5,05 |       |       |          |
| Sevgi              | 1 Endüstri Meslek        | 116 | 11,85 | 2,85 | 1,423 | ,214  |          |
|                    | 2 İmam-Hatip Lisesi      | 184 | 11,91 | 3,00 |       |       |          |
|                    | 3 Sosyal Bilimler Lisesi | 91  | 12,30 | 2,64 |       |       |          |
|                    | 4 Rize Lisesi            | 99  | 11,90 | 2,99 |       |       |          |
|                    | 5 Fen Lisesi             | 102 | 12,24 | 2,75 |       |       |          |
|                    | 6 Güzel Sanatlar Lisesi  | 87  | 12,72 | 2,44 |       |       |          |
| Duyarlılık         | 1 Endüstri Meslek        | 116 | 19,90 | 3,66 | 2,512 | ,029* | 1-6, 4-6 |
|                    | 2 İmam-Hatip Lisesi      | 184 | 20,43 | 3,74 |       |       |          |
|                    | 3 Sosyal Bilimler Lisesi | 91  | 20,67 | 3,12 |       |       |          |
|                    | 4 Rize Lisesi            | 99  | 19,72 | 3,60 |       |       |          |
|                    | 5 Fen Lisesi             | 102 | 20,40 | 3,45 |       |       |          |
|                    | 6 Güzel Sanatlar Lisesi  | 87  | 21,34 | 3,32 |       |       |          |
| Saygı              | 1 Endüstri Meslek        | 116 | 13,32 | 3,67 | 4,653 | ,000* | 3-4, 6-4 |
|                    | 2 İmam-Hatip Lisesi      | 184 | 13,06 | 4,25 |       |       |          |
|                    | 3 Sosyal Bilimler Lisesi | 91  | 14,45 | 2,96 |       |       |          |
|                    | 4 Rize Lisesi            | 99  | 12,05 | 4,02 |       |       |          |
|                    | 5 Fen Lisesi             | 102 | 13,48 | 3,73 |       |       |          |
|                    | 6 Güzel Sanatlar Lisesi  | 87  | 14,11 | 3,93 |       |       |          |
|                    | Total                    | 679 | 13,34 | 3,90 |       |       |          |

Değer eğiliminin okul türüyle ilişkisini gösteren tablo 32 incelendiğinde, *manevi değerler*, *duyarlılık* ve *saygı* alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülür( $p<,05$ ). Bu farklılığın hangi okul türleri arasında olduğunu tespit etmek için

yaptığımız Tukey testine göre anlamlı farklılık, *manevi değerlerde* Endüstri Meslek Lisesi ve İmam Hatip Lisesiyle Fen Lisesi arasındadır. Yani *manevi değer* eğilimi en yüksek okul Endüstri Meslek, Güzel Sanatlar İmam Hatip Lisesi olarak karşımıza çıkarken, en düşük eğilimli okul Fen Lisesidir.

*Duyarlılık* değeriyle ilgili sonuçlara baktığımızda anlamlı farklılık, Güzel Sanatlar Lisesi ile Endüstri Meslek ve Rize Lisesi arasındadır. Buna göre *duyarlılık* değer eğilimi en yüksek okul Güzel Sanatlar Lisesiyken, en düşük eğilim Endüstri Meslek ve Rize lisesidir.

*Saygı* değeriyle ilgili sonuçlara baktığımızda anlamlı farklılık, Sosyal Bilimler ve Güzel Sanatlar Lisesiyle Rize Lisesi arasındadır. Buna göre *saygı* değer eğilimi en yüksek okul Sosyal Bilimler ve Güzel Sanatlar Lisesiyken, en düşük okul Rize Lisesidir.

*Manevi değerler* eğiliminin okul niteliği bakımından İmam Hatip Lisesinde daha yüksek çıkması beklenirken, beklenen olmamış, Endüstri Meslek Lisesi ve Güzel Sanatlar Lisesinde daha yüksek çıkmıştır. Ancak Endüstri Meslek Lisesinde *duyarlılık* ve *saygı* değer eğilimi düşük düzeydedir. *Saygı* ve *duyarlılık* değerlerinin Güzel Sanatlar Lisesinde yüksek çıkması, sanat eğitiminin bir etkisi olarak düşünülebilir.

Sonuç olarak yukarıdaki bulgular, “*okul türüne göre değer eğilimi farklılaşmaktadır*” şeklindeki hipotezimiz *manevi değerler*, *duyarlılık* ve *saygı* değerleri bakımından doğrulanmaktadır.

**Tablo 33: Şiddet Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları**

| SINIF DÜZEYİ | N   | X     | Ss    | F    | p    |
|--------------|-----|-------|-------|------|------|
| 1 Lise1(9)   | 175 | 43,02 | 10,51 | 2,10 | ,098 |
| 2 Lise2(10)  | 182 | 45,46 | 11,08 |      |      |
| 3 Lise3(11)  | 167 | 43,06 | 10,43 |      |      |
| 4 Lise4(12)  | 156 | 43,44 | 10,68 |      |      |
| Toplam       | 680 | 43,78 | 10,71 |      |      |

Şiddet eğiliminin sınıf düzeyiyle ilişkisini ortaya koyan tablo 33'e baktığımızda lise 2 öğrencilerinin şiddet eğilim ortalaması ( $X=45,46$ ), lise 1( $X=43,02$ ), lise 3 ( $X=43,06$ ) ve lise 4 ( $X=43,78$ ) öğrencilerin puan ortalamalarına göre daha yüksek olmasına rağmen aralarında istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamaktadır.

**Tablo 34: Değer Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları**

| DEĞERLER        | SINIF  | N   | X     | Ss   | F     | p    |
|-----------------|--------|-----|-------|------|-------|------|
| Manevi Değerler | Lise 1 | 175 | 49,36 | 6,39 | ,124  | ,946 |
|                 | Lise 2 | 182 | 49,15 | 6,97 |       |      |
|                 | Lise 3 | 167 | 49,41 | 5,41 |       |      |
|                 | Lise 4 | 156 | 49,32 | 6,37 |       |      |
| Sevgi           | Lise 1 | 175 | 12,14 | 2,77 | ,646  | ,586 |
|                 | Lise 2 | 182 | 11,89 | 3,18 |       |      |
|                 | Lise 3 | 167 | 12,12 | 2,60 |       |      |
|                 | Lise 4 | 156 | 12,31 | 2,70 |       |      |
| Duyarlılık      | Lise 1 | 175 | 20,24 | 3,90 | 2,313 | ,075 |
|                 | Lise 2 | 182 | 19,91 | 3,88 |       |      |
|                 | Lise 3 | 167 | 20,84 | 3,17 |       |      |
|                 | Lise 4 | 156 | 20,61 | 3,03 |       |      |
| Saygı           | Lise 1 | 175 | 13,37 | 3,87 | 1,056 | ,367 |
|                 | Lise 2 | 182 | 12,95 | 4,40 |       |      |
|                 | Lise 3 | 167 | 13,70 | 3,49 |       |      |
|                 | Lise 4 | 156 | 13,33 | 3,73 |       |      |
| Total           |        | 680 | 13,33 | 3,90 |       |      |

Tablo 34 incelendiğinde sınıf düzeyi değişkeni ile değer eğilimleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülür. Yaş değişkeni ile değerler arasında anlamlı bir farklılık olmaması, bu verilerin geçerliliğini desteklemektedir. Yukarıdaki verilere bakıldığında lise 2(10.sınıf) düzeyinde, diğer sınıf düzeylerine göre değer eğilim puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Aynı sınıf seviyesinin şiddet eğilim puanı da, diğer sınıf seviyelerine göre daha yüksek gözükmemektedir. Her iki eğilim açısından istatistiksel olarak bir farklılık bulunmasa da, muhtemelen bu sınıf (yaş) seviyesinin özelliklerinden kaynaklı küçük bir farklılık ortaya çıkmaktadır.

Yukarıdaki verilere göre, “sınıf düzeyine göre değer eğilimi farklılaşmaktadır” şeklindeki alt hipotezimiz doğrulanmamıştır.

**Tablo 35: Şiddet Ölçeği Puanlarının Okul Başarısına Göre ANOVA Sonuçları**

| OKUL BAŞARISI           | N   | $\bar{X}$ | Ss    | F    | p     |
|-------------------------|-----|-----------|-------|------|-------|
| 1 Başarılı              | 268 | 42,89     | 11,13 | 1,91 | ,049* |
| 2 Orta Düzeyde Başarılı | 370 | 44,10     | 10,33 |      |       |
| 3 Başarısız             | 37  | 46,05     | 10,88 |      |       |
| Toplam                  | 675 | 43,72     | 10,70 |      |       |

Tablo 35 incelendiğinde örneklemin başarı düzeyiyle, şiddet eğilimleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir( $p<,05$ ). Kendisini başarısız olarak tanımlayanların şiddet eğilimi( $X=46,05$ ), orta düzeyde başarılı( $X=44,10$ ) ve başarılı( $X=42,89$ ) olarak tanımlayanlara göre daha yüksektir. Buna göre akademik başarı düzeyi yüksek olanların şiddet eğilimi düşüktür. Buna göre “*şiddet eğilimi okul başarı düzeyine göre farklılaşmaktadır*” hipotezi doğrulanmıştır.

Şiddet bireyin sadece ruh sağlığını ve sosyal ilişkilerini olumsuz etkilemekle kalmayıp aynı zamanda akademik başarısıyla ilgili bir faktördür. Şiddet, akademik başarıyı negatif yönde etkilerken, aynı zamanda düşük akademik başarının çıktılarında biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Düşük okul başarısı, çoğu zaman şiddet davranışının ortaya çıkmasında tek başına bir etken değildir. Ancak aile ve çevrenin düşük başarıya yüklediği anlam ve verilen olumsuz tepkilerin oluşturduğu ruh hali, ebeveyn/arkadaşlık ilişkileri, düşük motivasyon, sınıf ve okul içi problemler gibi başarısızlıkta etken olan sorunların çözülmemesi, şiddet eğiliminde yükselişe neden olmaktadır.

**Tablo 36: Değer Ölçeği Puanlarının Başarı Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| DEĞERLER        | BAŞARI DÜZEYİ           | N   | X     | Ss   | F    | p     | Tukey    |
|-----------------|-------------------------|-----|-------|------|------|-------|----------|
| Manevi Değerler | 1 Başarılı              | 268 | 49,33 | 6,82 | 3,26 | ,039* | 1-3, 2-3 |
|                 | 2 Orta Düzeyde Başarılı | 370 | 49,50 | 5,65 |      |       |          |
|                 | 3 Başarısız             | 37  | 46,72 | 8,38 |      |       |          |
| Sevgi           | 1 Başarılı              | 268 | 12,24 | 2,83 | 3,99 | ,019* | 1-3, 2-3 |
|                 | 2 Orta Düzeyde Başarılı | 370 | 12,13 | 2,74 |      |       |          |
|                 | 3 Başarısız             | 37  | 10,85 | 3,44 |      |       |          |
| Duyarlılık      | 1 Başarılı              | 268 | 20,47 | 3,64 | 1,44 | ,237  |          |
|                 | 2 Orta Düzeyde Başarılı | 370 | 20,42 | 3,40 |      |       |          |
|                 | 3 Başarısız             | 37  | 19,43 | 4,27 |      |       |          |
| Saygı           | 1 Başarılı              | 268 | 13,96 | 3,85 | 9,39 | ,000* | 1-2,1-3  |
|                 | 2 Orta Düzeyde Başarılı | 370 | 13,09 | 3,81 |      |       |          |
|                 | 3 Başarısız             | 37  | 11,29 | 4,47 |      |       |          |
| Total           |                         | 675 | 13,34 | 3,91 | 2-3  |       |          |

**Tablo 37: Değer Ölçeği Toplam Puanlarının Okul Başarısına Göre ANOVA Sonuçları**

| OKUL BAŞARISI |                       | N   | X     | Ss    | F    | P     | Tukey    |
|---------------|-----------------------|-----|-------|-------|------|-------|----------|
| 1             | Başarılı              | 268 | 96,02 | 12,83 | 7,01 | ,001* | 1-3, 2-3 |
| 2             | Orta Düzeyde Başarılı | 370 | 95,15 | 10,36 |      |       |          |
| 3             | Başarısız             | 37  | 88,31 | 14,88 |      |       |          |
| Toplam        |                       | 675 | 95,12 | 11,77 |      |       |          |

Tablo 36 incelendiğinde öğrencilerin başarı düzeyleriyle, *manevi değerler*, *sevgi* ve *saygı alt boyutlarında* değer eğilimleriyle arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir( $p<,05$ ). *Manevi değerlerde* anlamlı farklılık, başarılı ve orta düzeyde başarılı olan öğrencilerle başarısız öğrenciler arasındadır. Buna göre *manevi değerler* eğilimi en düşük olan öğrenciler, başarısız düzeyde olan öğrencilerdir.

*Sevgi* değerinde anlamlı farklılık, başarılı ve orta düzeyde başarılı olan öğrencilerle, başarısız öğrenciler arasındadır. Buna göre *sevgi* eğilimi en düşük olan öğrenciler, yine başarısız düzeyde olan öğrencilerdir.

*Saygı* değerinde anlamlı farklılık, başarılı öğrencilerle, orta düzeyde başarılı ve başarısız öğrenciler; orta düzeyde başarılı öğrencilerle, başarısız öğrenciler arasındadır. Buna göre *saygı* eğilimi en yüksek olan öğrenciler, başarılı öğrencilerdir.

*Duyarlılık* değerinde ise, başarılı öğrencilerin duyarlılık puan ortalaması ( $X=13,96$ ), orta düzeyde başarılı öğrenciler ( $X=13,09$ ) ve başarısız öğrencilerin puan ortalamalarına göre ( $X=11,29$ ) yüksek olmasına rağmen, istatistiksel olarak aralarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. İstatistiksel düzeyde olmasa da, duyarlılık eğilimi, başarılı öğrencilerde en yüksek düzeydedir.

Buraya kadar olan verileri, tablo 37’deki bulgularla desteklemek mümkündür. Toplam değer puanlarının, başarısıyla ilişkisine baktığımız ANOVA sonuçları, değerlerle başarı arasında anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymaktadır ( $p<,05$ ). Bu sonuçlara göre, başarılı öğrencilerin değer eğilimleri en yüksek düzeyde olup, *“öğrencilerin değer eğilimleri, başarı düzeyine göre farklılaşmaktadır”* şeklindeki hipotezimiz doğrulanmaktadır.

Başarılı veya çalışkan olmak bizatihi bir değer olarak, değer eğilimine pozitif bir etkide bulunmaktadır. Ayrıca sabır, disiplin, sorumluluk, özgüven gibi birçok değerle doğrudan veya dolaylı olarak ilgisi bulunmaktadır. Başarı, değer eğitimi kolaylaştırıcı ve hızlandırıcı yardımcı bir faktördür. Önceki bölümde bahsettiğimiz gibi şiddetin bilişsel ve duyuşsal öğrenmeleri güçleştirmesinin aksine değerler, başarılı olmayı, başarılı olmak ise değer edinmeyi kolaylaştırmaktadır. Ancak şiddet ve hırs gibi olumsuz eğilimler vasıtasıyla elde edilen başarılar bunun dışındadır. O halde başarıyı iki türlü elde etmek mümkündür: Şiddet ya da değerler yoluyla. Değerler eğitimi, başarıyı başkalarına rağmen değil, başkalarının hukukunu gözeterek elde etmeyi, yalnız kendisi için değil, başkaları için de istemeyi sağlayacak bir ahlaki disiplin oluşturmayı başardığı zaman hedefine ulaşabilecektir.

**Tablo 38: Şiddet Ölçeği Puanlarının Ebeveyn Özelliklerine Göre T-Testi Sonuçları**

| ÖZ-ÜVEY/BOŞANMA |          | N   | X     | Ss    | t      | p     |
|-----------------|----------|-----|-------|-------|--------|-------|
| ANNE            | Öz       | 643 | 43,51 | 10,63 | ,756   | ,450  |
|                 | Üvey     | 13  | 45,76 | 10,97 |        |       |
| BABA            | Öz       | 638 | 43,58 | 10,67 | -,1231 | ,902  |
|                 | Üvey     | 10  | 44,00 | 9,78  |        |       |
| BOŞANMA         | Boşanmış | 20  | 49,52 | 11,61 | 2,441  | ,015* |
|                 | Birlikte | 660 | 43,60 | 10,64 |        |       |

Tablo 38’de anne-baba durumlarıyla şiddet eğilimi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan T-testi sonuçları verilmiştir. Buna göre annesi üvey olanların şiddet eğilimi ( $X=45,76$ ), öz olanların şiddet eğilimine göre( $X=43,51$ ) daha yüksektir. Aynı durum babası üvey olanlar için de geçerlidir. Babası üvey olanların şiddet eğilimi ( $X=44,00$ ), olmayanlara göre yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu istatistiklerde anlamlı düzeyde farklılık bulunamamıştır.

Boşanma ile ilgili veriler incelendiğinde, anne-babası boşanmış öğrencilerin şiddet eğilimi( $X=49,52$ ), birlikte olanların şiddet eğilimine göre( $X=43,60$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, boşanma ile şiddet eğilimi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur( $p<,05$ ). Yani anne-babası boşanmış olmak, gençlerin şiddet eğiliminde yükselmeye neden olmaktadır. Ekşi ve Yaman’ın ergenler üzerinde yaptığı çalışmada da benzer bir sonuç bulunmuş, anne ve babası boşanmış olanların şiddet eğilimi, diğerlerine göre yüksek çıkmıştır.<sup>375</sup> Buna göre, “Ebeveynin boşanma durumuna göre şiddet eğilimi farklılaşmaktadır.” şeklindeki hipotezimiz doğrulanmaktadır.

<sup>375</sup> Halil Ekşi, Erken Yaman, *age*, s.70,75.

**Tablo 39: Değer Ölçeği Puanlarının Anne/Babanın Öz/Üvey Oluşuna Göre T-Testi Sonuçları**

| DEĞERLER        |      |      | N   | X     | Ss   | t      | p    |
|-----------------|------|------|-----|-------|------|--------|------|
| Manevi Değerler | ANNE | Öz   | 643 | 49,31 | 6,26 | ,879   | ,379 |
|                 |      | Üvey | 13  | 47,76 | 6,08 |        |      |
|                 | BABA | Öz   | 638 | 49,27 | 6,29 | ,135   | ,893 |
|                 |      | Üvey | 10  | 49,00 | 5,41 |        |      |
| Sevgi           | ANNE | Öz   | 643 | 12,13 | 2,81 | ,660   | ,509 |
|                 |      | Üvey | 13  | 11,61 | 2,02 |        |      |
|                 | BABA | Öz   | 638 | 12,84 | 2,80 | ,163   | ,871 |
|                 |      | Üvey | 10  | 12,00 | 2,05 |        |      |
| Duyarlılık      | ANNE | Öz   | 643 | 20,38 | 3,50 | -,542  | ,588 |
|                 |      | Üvey | 13  | 20,92 | 3,96 |        |      |
|                 | BABA | Öz   | 638 | 20,38 | 3,52 | -1,170 | ,243 |
|                 |      | Üvey | 10  | 21,70 | 2,86 |        |      |
| Saygı           | ANNE | Öz   | 643 | 13,40 | 3,85 | ,655   | ,513 |
|                 |      | Üvey | 13  | 12,69 | 5,23 |        |      |
|                 | BABA | Öz   | 638 | 13,38 | 3,88 | ,066   | ,948 |
|                 |      | Üvey | 10  | 13,02 | 5,05 |        |      |

Tablo 39'da değerlerin, anne-babanın öz-üvey oluşuna göre T-testi sonuçları verilmiştir. Gerek annesi gerekse babası üvey olanların *manevi değerler* ortalaması öz olanlara göre istatistiksel olarak düşüktür. Aynı şekilde hem anne hem babası üvey olanların *sevgi* eğilimi ortalaması öz olanlara göre düşüktür. *Saygı* değeri açısından da aynı sonucu görmekteyiz. Anne veya babası üvey olanların *saygı* eğilim ortalaması, öz olanlara göre daha düşüktür. *Duyarlılık* eğiliminde ise, durum bunun tersidir. Anne veya babası üvey olanların *duyarlılık* eğilimi, öz olanlara göre daha yüksektir. İstatistiksel olarak durum bu şekilde olmakla beraber, aralarında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır.

**Tablo 40: Değer Ölçeği Puanlarının Ebeveynin Boşanmasına Göre T-Testi Sonuçları**

| DEĞERLER        | BOŞANMA  | N   | X     | Ss   | t       | p     |
|-----------------|----------|-----|-------|------|---------|-------|
| Manevi Değerler | Boşanmış | 20  | 46,80 | 8,53 | -1,797  | ,043* |
|                 | Birlikte | 660 | 49,37 | 6,23 |         |       |
| Sevgi           | Boşanmış | 20  | 10,50 | 3,34 | -2,597  | ,010* |
|                 | Birlikte | 660 | 12,16 | 2,80 |         |       |
| Duyarlılık      | Boşanmış | 20  | 19,40 | 3,54 | -1 ,262 | ,207  |
|                 | Birlikte | 660 | 20,41 | 3,55 |         |       |
| Saygı           | Boşanmış | 20  | 12,05 | 3,76 | -1 ,493 | ,136  |
|                 | Birlikte | 660 | 13,37 | 3,90 |         |       |

Tablo 40’da değer ölçeği puanlarıyla ebeveynin boşanması arasındaki T-testi sonuçları verilmiştir. Buna göre ebeveyni beraber olanların *manevi değerler* eğilimi( $X=49,37$ ), boşanmış olanlara göre( $X=46,80$ ) daha yüksektir. *Sevgi* değerinde ise, aynı şekilde ebeveyni birlikte olanların puanları( $X=12,16$ ), boşanmış olanlara göre ( $X=10,50$ ) daha yüksektir. Her iki değer açısından farklılık  $p<,05$  değerinden küçük olduğu için anlamlı düzeydedir. *Saygı* değerinde ebeveyni birlikte olanların puanı boşanmış olanlara göre yüksektir. *Duyarlılık* değerinde ise, durum diğerlerinin tersidir. Yani ebeveyni boşanmış olan gençlerin *duyarlılık* düzeyleri, birlikte olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak bu iki değer açısından farklılık  $p<,05$  değerinden yüksek olduğu için anlamlı düzeyde değildir. Bu sonuçlara göre, “*Ebeveynin boşanmış olması değer eğilimini etkilemektedir*” şeklindeki hipotezimiz kısmen doğrulanmıştır.

Aile, bireylerin yaşamındaki ilk ve en önemli kurumdur. Bireylerin çocukluk ve sonraki dönemlerinde fizyolojik, ruhsal ve sosyal ihtiyaçlarının karşılandığı bir kurumdur.<sup>376</sup> Ailenin bu fonksiyonu yerine getirmesi, şiddete zemin oluşturabilecek birçok faktörün ortadan kalkması anlamına geldiği gibi, değerlerin eğitimi daha etkili hale getirebilecektir. Ancak anne-babanın boşanmış olması veya çoğu zaman ebeveynlerden birinin üvey olması sebebiyle, tam olarak karşılanamayan -başta sevgi olmak üzere- psiko-sosyal ihtiyaçların doğal bir sonucu olarak şiddet eğilimi yükselmektedir. Çünkü aile temel güvenin ve sevginin edinildiği ilk ve vazgeçilmez

<sup>376</sup> Aliye Mavili Aktaş, *Aile İçi Şiddet (Kadının ve Çocuğun Korunması)*, Elma Yayınevi, Ankara, 2006, s.13.

ortamdır. Bu yüzden çocuğun ve gencin gelişim sürecinde anne-babanın eksikliği, kişilikte doldurulamaz boşluklar meydana getirmektedir.<sup>377</sup>

Özellikle, hayatın bir bölümünü annesiz veya babasız geçirmek demek olan boşanma, çocuk ve ergenler için hayatı tehdit edici bir durum olabilir. Okulda ve arkadaşlık ilişkilerinde problemlili olan çocuk ve ergenler, hayatlarındaki bu önemli değişiklikle iyice çizgi dışı kalmaktadırlar. Tek ebeveynli veya üvey bir ebeveynle hayata devam etmek, uyum problemi olan çocuklar için uzun ve zorlu bir süreç olabilir. Başlangıçta sorun yok gibi gözüken bazı durumlarda ise, sorunlar sonradan yaşanabilmektedir. Bazı çocuklar ergenlik veya gençlik dönemine gelip kendi ilişkilerini kurmaya başlayınca kadar, boşanmanın getirdiği duygusal etkileri hissetmeyebilir.<sup>378</sup> Hatta boşanmanın olumsuz etkileriyle gelişim dönemi krizlerinin bir araya gelmesi, manevi destekten yoksunluk ve güvenli bir aidiyet eksikliği sebebiyle halledilemeyen sorunlar, erken yaşlardan itibaren anlam problemlerinin yaşanmasına neden olmaktadır.

Şiddet davranışlarının meydana gelmesinde boşanma, önemli bir risk faktörüdür. Bu risk faktörünün etkisi, yaşa, cinsiyete ve ebeveynin duygusal yıpranmışlığına göre daha fazla derinleşebilmektedir. Okul çağı çocukları, akademik ve sosyal açıdan daha riskli durumdadır. Bunlarda şiddet davranışlarının alt yapısını oluşturan depresyon, içe kapanma, yas, korku, öfke, utanç, okul başarısında düşüş, reddedilme korkusu ve hangi ebeveyne bağlanacağı konusunda çatışma yaşama gibi tepkiler olur. Ergenlerin tepkileri de bunlara benzemekle beraber, kendi gelecekleri ve evlilikler konusunda kaygı yaşayabilirler. Erkek çocuk veya ergenler başlangıçta ve uzun vadede kızlara göre boşanmalardan daha fazla etkilenirler. Burada şiddet açısından oldukça önemli bir faktör, çocuğu üstlenen ebeveynin toparlayamadığı ruhsal durumundan dolayı, çocuğa yansıyan olumsuzluklardır.<sup>379</sup> Boşanan ebeveynler bu süreçte duygusal bakımdan ne kadar düzenli görünebilirlerse, çocuk ve ergenin şiddet davranışları dâhil, olumsuz eğilimler edinmesini o kadar azaltmış olurlar.

---

<sup>377</sup> Fitzugh Dodson, *age*, s.118, 148.

<sup>378</sup> Martin-Waltman-Greenwood, *age*, s.145.

<sup>379</sup> *Age*, s.145-146.

İstatistiklerin ifade ettiği gibi boşanma, başta *sevgi ve manevi değerler* olmak üzere değeri edinmede olumsuz bir etkidir. Aslında bu iki değeri, yeri bir başka şeyle asla doldurulamayan insanın temel iki ihtiyacını ifade etmektedir. Manevi değerler, ya da diğeri bir yaklaşımla din ve sevgi ancak yaşanılarak öğrenilen, yaşanmadan varlığı bilinebilen fakat uygulanamayan değerlerdir.<sup>380</sup> Her iki değeri eğitimi açısından en temel ortam aile, en uygun özdeşim modelleri anne ve babadır. Bir benzetmeyle söyleyecek olursak aile, sosyal ilişkilerin ve tutumların niteliğini belirleyecek bir prova alanıdır. Birey sahip olduğu dini veya insani değerlerin temel karakterini, anne-babasının tutumlarından kazanmaktadır.

Tüm sosyal bilimcilerin üzerinde anlaştığı husus, etkili bir değeri eğitimi için, sağlıklı, istikrarlı ve etkili bir iletişimin yer aldığı, huzurlu bir aile ortamının gerekliliğidir. Huzurlu bir aile ortamı olmadan, çocuklara dini veya insani değerleri kazandırmak mümkün değildir.<sup>381</sup> Stinnett ve Harris'in, kültürler arası çalışmalar da dâhil, yüzlerce çalışma sonucundan faydalanarak ortaya koyduğu, sağlıklı ve huzurlu bir ailede bulunması gereken özellikler şöyledir:

- Aile üyelerinin birbirlerine bağıllığı, karşılıksız sevgi ve fedakârlığı,
- Birlikte zaman geçirmeleri,
- Açık ve etkili bir iletişimin varlığı,
- Olumlu benlik algısı için birbirini takdir ve teşvik,
- İnanç ve manevi bir ortamın bulunması,
- Üstlenilen rollere uygun davranma,
- Stres ve krizle başa çıkabilme,<sup>382</sup>
- Sorun merkezli değil çözüm odaklı düşünebilme,
- Şiddetsiz problem çözme yollarını uygulayabilme.

---

<sup>380</sup> Veysel Sönmez, *Sevgi Eğitimi*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2003, s.40.

<sup>381</sup> Mutağa Köylü, *agm*, s.240.

<sup>382</sup> *Agm*, s.240-245.

**Tablo 41: Şiddet Ölçeği Puanlarının Annenin Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| ANNE EĞİTİM  | N   | $\bar{X}$ | Ss    | F     | p    |
|--------------|-----|-----------|-------|-------|------|
| 1 İlkokul    | 353 | 43,42     | 9,92  | 2,456 | ,062 |
| 2 Ortaokul   | 136 | 45,92     | 12,41 |       |      |
| 3 Lise       | 111 | 42,70     | 10,80 |       |      |
| 4 Üniversite | 57  | 42,96     | 10,17 |       |      |
| Toplam       | 657 | 43,78     | 10,69 |       |      |

Tablo 41’de örneklemin şiddet eğilim puanlarıyla annenin eğitim durumu arasındaki ANOVA sonuçları verilmiştir. Buna göre şiddet eğilim puanları en yüksek ( $X=45,92$ ) olan öğrenciler, anneleri ortaokul mezunu olanlardır. Daha sonra ilkokul mezunu olanlar ( $X=43,42$ ) gelmektedir. Üniversite mezunu annelere sahip olanların şiddet eğilimi( $X=42,96$ ) oranındadır. Annesi lise mezunu olanların şiddet puanı ise en düşük olanlardır. Ancak annenin eğitim durumuyla, şiddet eğilimi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

**Tablo 42: Şiddet Ölçeği Puanlarının Babanın Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| BABA EĞİTİM  | N   | X     | Ss    | F     | p    |
|--------------|-----|-------|-------|-------|------|
| 1 İlkokul    | 181 | 43,98 | 10,09 | 1,270 | ,284 |
| 2 Ortaokul   | 161 | 44,58 | 11,20 |       |      |
| 3 Lise       | 199 | 43,95 | 10,80 |       |      |
| 4 Üniversite | 127 | 42,20 | 10,54 |       |      |
| Toplam       | 657 | 43,78 | 10,69 |       |      |

Tablo 42’de ise şiddet eğilim puanlarıyla, babanın eğitim düzeyi arasındaki ANOVA sonuçları verilmiştir. Buna göre babası ortaokul mezunu olanların şiddet eğilim puanı ( $X=44,58$ ) diğerlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Babası ilkokul mezunu olanların şiddet eğilim ortalaması  $X=43,98$ , lise mezunu olanların ortalaması  $X=43,95$  ve üniversite mezunu olanların ortalaması ise  $X=42,20$ ’dir. Babası üniversite mezunu olanların şiddet eğilim ortalaması diğerlerine göre daha düşük bulunmuştur. Ancak babanın eğitim durumuyla, şiddet eğilimi açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Yakut'un yaptığı araştırmada da benzer sonuçlar bulunmuştur. Bu araştırmada annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler, şiddet eğilimi en yüksek olanlardır( $X=3,07$ ). Annesi ilkokul mezunu olanların  $X=2,88$ , üniversite mezunu olanların  $X=2,82$  ve lise mezunu olanların  $X=2,76$  ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Babanın eğitim durumu açısından bakıldığında babası ilkokul mezunu olanların  $X=2,96$ , ortaokul mezunu olanların  $X=2,90$ , lise mezunu olanların  $X=2,86$  ve üniversite mezunu olanların  $X=2,79$  ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre babası üniversite mezunu olanlar şiddet eğilim ortalaması en düşük, ilkokul mezunu olanlar ise en yüksek düzeydedir. Bununla birlikte aralarında istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.<sup>383</sup>

Kayanın yaptığı araştırmada ise, annenin eğitim düzeyi ile saldırganlık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunamamış ancak, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin saldırganlık puanları daha yüksek çıkmıştır.<sup>384</sup>

Ağlamaz'ın yaptığı araştırmaya göre, öğrencilerin anne eğitim düzeyi ile saldırganlık ölçeği puanları arasındaki farkın ,001 düzeyinde anlamlı olduğu ve annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği puanlarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada, babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği puan ortalamalarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.<sup>385</sup>

Sonuç olarak bulgularımıza göre “*Anne-babanın eğitim düzeyine göre şiddet eğilimi farklılaşmaktadır*” şeklindeki hipotez doğrulanmamıştır. Ancak, bizim bulgularımız ve diğer araştırmalardaki genel bulgular, ebeveynin eğitim düzeyi düştükçe öğrencilerin şiddet eğiliminin yükseldiğine işaret etmektedir. Anne babaların eğitim düzeyinin yüksekliğinin, problem çözme becerilerine katkı sağladığı ve çocuklarıyla ilişkilerinde diğer eğitim düzeylerine oranla daha fazla şiddetsiz yaklaşımlara yöneldikleri anlaşılmaktadır.

<sup>383</sup> Selahattin Yakut, *Lise Öğrencilerinde Dindarlık ve Şiddet Eğilimi İlişkisi*, YLT, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, 2012, s.94.

<sup>384</sup> Fadime Kaya, *Lise Öğrencilerinde Saldırgan Davranışların Ortaya Çıkışına Katkıda Bulunan Faktörlerin Araştırılması*, YLT, İstanbul Üniversitesi. İstanbul, 2009, s.87.

<sup>385</sup> Turabi Ağlamaz, *Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Puanlarının Kendini Açma Davranışı, Okul Türü, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Anne-Baba Öğrenim Düzeyi ve Ailenin Aylık Gelir Düzeyi Açısından İncelenmesi*, YLT, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, 2006 s.64, 67.

**Tablo 43: Değer Ölçeği Puanlarının Annenin Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| DEĞERLER        | ANNE EĞİTİM  | N   | X     | Ss   | F    | p     | Tukey    |
|-----------------|--------------|-----|-------|------|------|-------|----------|
| Manevi Değerler | 1 İlkokul    | 353 | 49,87 | 5,54 | 5,36 | ,001* | 1-4, 2-4 |
|                 | 2 Ortaokul   | 136 | 49,37 | 6,06 |      |       |          |
|                 | 3 Lise       | 111 | 48,37 | 7,74 |      |       |          |
|                 | 4 Üniversite | 57  | 46,54 | 8,16 |      |       |          |
|                 | Total        | 657 | 49,23 | 6,38 |      |       |          |
| Sevgi           | 1 İlkokul    | 353 | 12,14 | 2,73 | 1,36 | ,253  |          |
|                 | 2 Ortaokul   | 136 | 11,78 | 3,19 |      |       |          |
|                 | 3 Lise       | 111 | 12,49 | 2,44 |      |       |          |
|                 | 4 Üniversite | 57  | 11,96 | 2,99 |      |       |          |
|                 | Total        | 657 | 12,11 | 2,81 |      |       |          |
| Duyarlılık      | 1 İlkokul    | 353 | 20,40 | 3,38 | ,739 | ,529  |          |
|                 | 2 Ortaokul   | 136 | 20,06 | 4,00 |      |       |          |
|                 | 3 Lise       | 111 | 20,70 | 3,34 |      |       |          |
|                 | 4 Üniversite | 57  | 20,15 | 3,77 |      |       |          |
|                 | Total        | 657 | 20,36 | 3,54 |      |       |          |
| Saygı           | 1 İlkokul    | 353 | 13,37 | 3,83 | 2,19 | ,087  |          |
|                 | 2 Ortaokul   | 136 | 12,74 | 4,27 |      |       |          |
|                 | 3 Lise       | 111 | 14,00 | 3,58 |      |       |          |
|                 | 4 Üniversite | 57  | 13,21 | 3,65 |      |       |          |
|                 | Total        | 657 | 13,33 | 3,88 |      |       |          |

Tablo 43’de, değer ölçeği puanlarıyla annenin eğitim durumu arasındaki ANOVA analizi sonuçları verilmiştir. Buna göre *manevi değer* eğilimiyle, annenin eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Yaptığımız Tukey testine göre, anlamlı farklılık üniversite mezunlarıyla, ilkokul ve ortaokul mezunları arasındadır. Yani manevi değer eğilimi en yüksek olan öğrenciler, annesi ilk ve ortaokul mezunlarıyken; en düşük olan öğrenciler, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerdir.

*Sevgi* değerine baktığımızda, annesi ilkokul mezunu olanların ortalaması  $X=12,14$ , ortaokul mezunu olanların ortalaması  $X=11,78$ , lise mezunu olanların puan ortalaması  $X=12,49$ , üniversite mezunu olanların ortalaması ise  $X=11,96$ ’dır. Buna

göre annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin sevgi eğilimi diğerlerine göre düşük gözükse de, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır.

*Duyarlılık* değerinde, annesi ilkokul mezunu olanların puan ortalaması  $X=20,40$ , ortaokul mezunu olanların ortalaması  $X=20,06$ , lise mezunu olanların puan ortalaması  $X=20,70$ , üniversite mezunu olanların ortalaması ise  $X=20,15$ 'tir. Annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin duyarlılık eğilimi, diğerlerine göre daha düşük gözükse de, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır.

*Saygı* değerine baktığımızda, annesi ilkokul mezunu olanların ortalaması  $X=13,37$ , ortaokul mezunu olanların ortalaması  $X=12,74$ , lise mezunu olanların puan ortalaması  $X=14,00$ , üniversite mezunu olanların ortalaması ise  $X=13,21$ 'dir. Buna göre annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin *saygı* eğilimi diğerlerine göre düşük gözükse de, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır.

**Tablo 44: Değer Ölçeği Puanlarının Babanın Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| DEĞERLER        | BABA EĞİTİM  | N   | X     | Ss    | F    | p     | Tukey    |
|-----------------|--------------|-----|-------|-------|------|-------|----------|
| Manevi Değerler | 1 İlkokul    | 181 | 50,07 | 5,55  | 3,41 | ,017* | 1-4, 2-4 |
|                 | 2 Ortaokul   | 161 | 49,94 | 5,80  |      |       |          |
|                 | 3 Lise       | 199 | 48,63 | 6,92  |      |       |          |
|                 | 4 Üniversite | 127 | 48,22 | 6,90  |      |       |          |
|                 | Total        | 668 | 49,26 | 6,34  |      |       |          |
| Sevgi           | 1 İlkokul    | 181 | 12,23 | 2,83  | ,348 | ,791  |          |
|                 | 2 Ortaokul   | 161 | 12,11 | 3,08  |      |       |          |
|                 | 3 Lise       | 199 | 11,94 | 2,80  |      |       |          |
|                 | 4 Üniversite | 127 | 12,14 | 2,56  |      |       |          |
|                 | Total        | 668 | 12,10 | 2,83  |      |       |          |
| Duyarlılık      | 1 İlkokul    | 181 | 20,53 | 3,51  | ,388 | ,762  |          |
|                 | 2 Ortaokul   | 161 | 20,32 | 3,77  |      |       |          |
|                 | 3 Lise       | 199 | 20,41 | 3,44  |      |       |          |
|                 | 4 Üniversite | 127 | 20,10 | 3,55  |      |       |          |
|                 | Total        | 668 | 20,36 | 3,56  |      |       |          |
| Saygı           | 1 İlkokul    | 181 | 13,18 | 4,04  | 1,08 | ,354  |          |
|                 | 2 Ortaokul   | 161 | 13,00 | 4,02  |      |       |          |
|                 | 3 Lise       | 199 | 13,61 | 3,66  |      |       |          |
|                 | 4 Üniversite | 127 | 13,63 | 3,72  |      |       |          |
|                 | Total        | 668 | 13,35 | 3,872 |      |       |          |

Tablo 44’de değer leği puanlarıyla babanın eğitim durumu arasındaki ANOVA analizi sonuçları verilmiştir. Buna göre *manevi değer* eğilimiyle, babanın eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Yaptığımız Tukey testine göre, anlamlı farklılık niversite mezunlarıyla, ilkokul ve ortaokul mezunları arasındadır. Yani *manevi değer* eğilimi en yüksek olan öğrenciler, babası ilk ve ortaokul mezunlarıyken, *manevi değer* eğilimi en düşük olan öğrenciler, babası niversite mezunu olan öğrencilerdir.

*Sevgi* değerine baktığımızda, babası ilkokul mezunu olanların ortalaması  $X=12,23$ , ortaokul mezunu olanların ortalaması  $X=12,11$ , lise mezunu olanların puan ortalaması  $X=11,94$ , niversite mezunu olanların ortalaması ise  $X=12,14$ ’dr. Buna göre babası lise mezunu olan öğrencilerin *sevgi* eğilimi diğerlerine göre düşük gözükse de, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır.

*Duyarlılık* değerine baktığımızda, babası ilkokul mezunu olanların puan ortalaması  $X=20,53$ , ortaokul mezunu olanların ortalaması  $X=20,32$ , lise mezunu olanların puan ortalaması  $X=20,41$ , niversite mezunu olanların ortalaması ise  $X=20,10$ ’tir. Babası niversite mezunu olan öğrencilerin *duyarlılık* eğilimi, diğerlerine göre daha düşük gözükse de, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır.

*Saygı* değerine baktığımızda, babası ilkokul mezunu olanların ortalaması  $X=13,18$ , ortaokul mezunu olanların ortalaması  $X=13,00$ , lise mezunu olanların puan ortalaması  $X=13,61$ , niversite mezunu olanların ortalaması ise  $X=13,63$ ’dir. Buna göre annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin *saygı* eğilimi diğerlerine göre düşük gözükse de, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır.

Verilere göre, gerek anne gerekse babanın eğitim düzeyiyle öğrencilerin *manevi değerler* eğilimi arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ebeveynin eğitim düzeyi dştkce *manevi değer* eğilimi yükselmektedir. O halde “*ğrencilerin değer eğilimleri anne babanın eğitim düzeyine göre farklılaşmaktadır*” hipotezi *manevi değerler* açısından doğrulanmıştır.

Manevi değerler eğiliminin, dindarlık ve ahlaki tutum eğilimleriyle yakından ilişkisi vardır. Dindarlık ve ahlaki tutumların eğitimle ilişkisini inceleyen birçok araştırma bulunmaktadır. Taplamacıoğlu, “Yaşlara Göre Dinî Yaşayışın Şiddet ve Kesafeti Üzerine Bir Anket Denemesi” adlı 1963 yılında yayınlanan bir araştırmasında, eğitim düzeyi yükseldikçe dini eğilimin azaldığını ortaya koymuştur.<sup>386</sup>

Aydemir ise 2008 yılında yaptığı çalışmada, ilkokul mezunlarının en yüksek dindarlık eğilimine sahip olduğunu ve eğitim durumu yükseldikçe dindarlık eğiliminin azaldığını ortaya koymuştur.<sup>387</sup>

Avcı’nın yaptığı çalışmada ise anne-babaların eğitim durumları yükseldikçe ahlaki tutum düzeylerinin düştüğü görülmüştür. Buna göre okur-yazar olmayanlar ahlaki tutum düzeyi açısından en yüksek seviyededirler. Yüksek lisans yapanların puanları ise en düşük düzeyde bulunmuştur.<sup>388</sup>

Eğitimli olmak ilkokuldan başlamak üzere, bireylerin sahip oldukları din ve değerler üzerinde sorgulama yapmalarına imkân sağlar. Eğitim düzeyi yükseldikçe eleştirel düşünme yetenekleri artmakta, bununla birlikte bağlanma azalmaktadır. Bu yüzden ilkokul seviyesindeki bireylerin dine veya manevi değerlere sorgusuz bağlanmaları daha fazla görülen bir durumdur. Eğitim seviyesi yüksek olanların manevi değerler veya dindarlığın bilgi boyutunu daha fazla kullanmalarına karşılık, eğitim seviyesi düşük olanlar, duygu boyutunu daha fazla yaşamaktadırlar.

**Tablo 45: Şiddet Ölçeği Puanlarının Dine Karşı Genel İlgî Durumuna Göre T-Testi Sonuçları**

| DİNE İLGİ            | N   | X     | Ss    | t    | p    |
|----------------------|-----|-------|-------|------|------|
| Dine Karşı İlgisizim | 35  | 46,32 | 11,71 | 1,44 | ,149 |
| Dine Karşı İlgiliyim | 645 | 43,64 | 10,65 |      |      |

<sup>386</sup> Mehmet Taplamacıoğlu. “Yaşlara Göre Dinî Yaşayışın Şiddet ve Kesafeti Üzerine Bir Anket Denemesi” AÜİFD, 1963, c. 10, s.150-151.

<sup>387</sup> Rüveyda Aydemir, *Dindarlık ve Mutluluk İlişkisi (İlk Yetişkinlik Dönemi)*, YLT, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, 2008, s.52.

<sup>388</sup> Ahmet Avcı, *age.*, s.432-433.

Tablo 45’de öğrencilerin şiddet eğilimiyle, genel olarak dine ilgisi arasındaki T-testi sonuçları verilmiştir. Buna göre dine karşı ilgisiz olduğunu ifade edenlerin şiddet eğilimi ortalaması ( $X=46,32$ ), ilgili olduklarını ifade edenlerin ortalamalarından ( $X=43,64$ ) daha yüksektir. Bununla birlikte, aralarında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır.

**Tablo 46: Şiddet Ölçeği Puanlarının Babanın Dine Karşı Genel İlgisine Göre T-Testi Sonuçları**

| BABANIN DİNE İLGİSİ | N   | X     | Ss    | t      | p    |
|---------------------|-----|-------|-------|--------|------|
| Dine Karşı İlgisiz  | 37  | 41,79 | 11,59 | -1,160 | ,246 |
| Dine Karşı İlgili   | 643 | 43,89 | 10,66 |        |      |

Tablo 46’da örneklemin şiddet eğilimiyle, babanın genel olarak dine ilgisi arasındaki T-testi sonuçları verilmiştir. Buna göre babasının dine karşı ilgisiz olduğunu ifade edenlerin şiddet eğilimi ortalaması ( $X=41,79$ ), ilgili olduklarını ifade edenlerin ortalamalarından ( $X=43,89$ ) daha düşüktür.. Bununla birlikte, aralarında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır.

**Tablo 47: Şiddet Ölçeği Puanlarının Annenin Dine Karşı Genel İlgisine Göre T-Testi Sonuçları**

| ANNENİN DİNE İLGİSİ | N   | X     | Ss    | t     | p    |
|---------------------|-----|-------|-------|-------|------|
| Dine Karşı İlgisiz  | 8   | 43,18 | 15,56 | -,158 | ,874 |
| Dine Karşı İlgili   | 672 | 43,79 | 10,66 |       |      |

Annenin genel olarak dine karşı ilgisiyle örneklemin şiddet eğilimi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan tablo 47’ye baktığımızda, annesinin dine karşı ilgisiz olduğunu ifade edenlerin şiddet eğilimi ortalaması ( $X=43,18$ ), ilgili olduklarını ifade edenlerin ortalamalarından ( $X=43,79$ ) daha düşüktür. Bununla birlikte, aralarında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır.

**Tablo 48: Şiddet Ölçeği Puanlarının Namaz Kılma Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| NAMAZ KILMA |                         | N   | X     | Ss    | F    | p    |
|-------------|-------------------------|-----|-------|-------|------|------|
| 1           | Beş vakit namaz kılarım | 140 | 43,79 | 10,92 | ,726 | ,484 |
| 2           | Ara sıra kılarım        | 380 | 44,12 | 10,47 |      |      |
| 3           | Namaz kılmam            | 153 | 42,88 | 11,26 |      |      |
| Toplam      |                         | 673 | 43,77 | 10,74 |      |      |

Tablo 48’de şiddet eğiliminin örneklemin namaz kılma durumuyla ilişkisini ortaya koyan ANOVA sonuçları verilmiştir. Buna göre 5 vakit namazını kılanların şiddet eğilim ortalaması  $X= 43,79$ , arasıra kılanların ortalaması  $X=44,12$ , namaz kılmayanların ortalaması  $X=42,88$ ’dir. Buna göre arasıra namaz kılanların şiddet eğilimi ortalamaları diğerlerine oranla daha yüksek olmakla birlikte, aralarında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır.

**Tablo 49: Şiddet Ölçeği Puanlarının Babanın Namaz Kılma Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| BABA NAMAZ DURUMU |                       | N   | X     | Ss    | F    | p    |
|-------------------|-----------------------|-----|-------|-------|------|------|
| 1                 | Beş vakit namaz kılar | 334 | 43,96 | 10,49 | ,214 | ,808 |
| 2                 | Ara sıra kılar        | 282 | 43,61 | 10,87 |      |      |
| 3                 | Namaz kılmaz          | 45  | 42,95 | 11,23 |      |      |
| Toplam            |                       | 661 | 43,74 | 10,69 |      |      |

Tablo 49’da ise, öğrencilerin şiddet eğilim puanlarıyla babalarının namaz kılma durumu arasında bir ilginin var olup olmadığına bakılmıştır. Babası 5 vakit namaz kılanların şiddet eğilim ortalamaları  $X=43,96$ , ara sıra kılanların ortalaması  $X=43,61$ , namaz kılmayanların ortalaması  $X=42,74$  oranındadır. Buna göre babası beş vakit namaz kılanların şiddet eğilim ortalamaları, diğerlerine oranla daha yüksek gözükmeyle birlikte, aralarında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır.

**Tablo 50: Şiddet Ölçeği Puanlarının Annenin Namaz Kılma Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| ANNE NAMAZ DURUMU       | N   | X     | Ss    | F    | p    |
|-------------------------|-----|-------|-------|------|------|
| 1 Beş vakit namaz kılar | 334 | 43,72 | 10,67 | ,161 | ,851 |
| 2 Ara sıra kılar        | 282 | 44,01 | 10,28 |      |      |
| 3 Namaz kılmaz          | 45  | 42,89 | 13,42 |      |      |
| Toplam                  | 670 | 43,76 | 10,71 |      |      |

Tablo 50’de ise örneklemin şiddet eğilim puanlarıyla annelerinin namaz kılma durumu arasında bir ilginin var olup olmadığına bakılmıştır. Anneleri 5 vakit namaz kılanların şiddet eğilim ortalamaları  $X=43,72$ , ara sıra kılanların ortalaması  $X=44,01$ , namaz kılmayanların ortalaması  $X=42,89$  oranındadır. Buna göre annesi beş vakit namaz kılanların şiddet eğilim ortalamaları diğerlerine oranla daha yüksek olmakla birlikte, aralarında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır

**Tablo 51: Şiddet Ölçeği Puanlarının Oruç Tutma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları**

| ORUÇ TUTMA   | N   | X     | Ss    | t      | p     |
|--------------|-----|-------|-------|--------|-------|
| Oruç Tutarım | 605 | 43,38 | 10,52 | -1,845 | ,048* |
| Oruç Tutmam  | 40  | 46,57 | 11,32 |        |       |

Örneklemin oruç tutma durumuyla şiddet eğilimleri arasındaki ilgiye ait verileri ortaya koyan tablo 51’e baktığımızda; oruç tutmayanların şiddet eğilimi ( $X=46,57$ ), oruç tutanların şiddet eğiliminden ( $X=43,38$ ) anlamlı düzeyde yüksektir ( $p<,05$ ). Bu verilere oruç tutma gençlerin şiddet eğiliminde azalma sağlamaktadır. Mahiyeti itibariyle oruç, bedensel olarak ve uzunca bir sürede gerçekleşmektedir. Namaz ise bedensel olarak gerçekleştirilmesine rağmen oruca göre daha sık gerçekleştirilen bir ibadettir. Bu noktada orucun duygu ve davranışlar üzerindeki etkisinin daha fazla olduğu düşünülebilir. Bu durum, daha fazla gerçekleştirilen namazın bilinçli bir düzeyden, kanıksanmış davranışlar düzeyine inmesiyle, olumsuz davranışları engelleme konusunda etkisiz bir hale dönüşmesiyle ilgili olabilir. Ancak verilerden hareketle öğrencilerde, oruç tutmanın şiddet gibi olumsuz davranışları engellemede ideal bir rol gerçekleştirdiğini tam olarak söylemiyoruz. Orucun da

kanıksanmış hareketler haline dönüşmesi, davranışları yönlendirmedeki etkisizliğini artıcı bir etken olabilmektedir.

**Tablo 52: Şiddet Ölçeği Puanlarının Annenin Oruç Tutma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları**

| ANNE ORUÇ DURUMU | N   | X     | Ss    | t    | p    |
|------------------|-----|-------|-------|------|------|
| Oruç Tutar       | 622 | 43,66 | 10,59 | ,987 | ,324 |
| Oruç Tutmaz      | 12  | 40,62 | 9,15  |      |      |

Tablo 52’de örneklemin şiddet eğilim puanlarıyla annelerinin oruç tutma durumları arasında bir ilginin var olup olmadığına bakılmıştır. Anneleri Ramazan orucu tutanların şiddet eğilim ortalamaları  $X=43,66$  iken, tutmayanların şiddet eğilim ortalaması  $X=40,62$ ’dir. Buna göre annesi Ramazan orucu tutanların şiddet eğilim ortalamaları tutmayanlara oranla daha yüksek olmakla birlikte, aralarında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır.

**Tablo 53: Şiddet Ölçeği Puanlarının Babanın Oruç Tutma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları**

| BABA ORUÇ DURUMU | N   | X     | Ss    | T     | p    |
|------------------|-----|-------|-------|-------|------|
| Oruç Tutar       | 588 | 43,74 | 10,60 | 2,046 | ,081 |
| Oruç Tutmaz      | 34  | 41,94 | 9,15  |       |      |

Tablo 53’de örneklemin şiddet eğilim puanlarıyla, babalarının oruç tutma durumları arasında bir ilginin var olup olmadığı incelenmiştir. Babaları Ramazan orucu tutanların şiddet eğilim ortalamaları  $X=43,74$  iken, tutmayanların şiddet eğilim ortalaması  $X=41,94$ ’tür. Buna göre babası Ramazan orucu tutanların şiddet eğilim ortalamaları tutmayanlara oranla daha yüksek olmakla birlikte, aralarında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır.

#### **45-53 Arası Tabloların Genel Yorumu:**

45-53 arası tablolarda, örneklemin hem kendi açısından hem de ebeveyni açısından şiddet eğilimiyle, genel olarak dine ilgisi, namaz kılma ve oruç tutma durumlarının ilişkisi incelenmiştir. Bu faktörlerin her birinin, şiddet eğiliminin azalmasında ayrı birer etken olması, beklenen bir durumdur. Ancak sonuçlar homojen bir durum arz etmemektedir. Bu sonuçlara göre;

- Gençlerin dine karşı ilgili olması, düşük şiddet eğilimli olmada olumlu bir etkindir.
- Anne ve babanın dine karşı ilgili olması, gençlerin düşük şiddet eğilimli olmasında bir etken değildir.
- Gençlerin namaz kılması, düşük şiddet eğilimli olmada bir etken değildir.
- Anne-babaların namaz kılması, gençlerin düşük şiddet eğilimli olmasında bir etken değildir.
- Gençlerin oruç tutması, düşük şiddet eğilimli olmalarında olumlu bir etkindir.
- Anne-babaların oruç tutması, gençlerin düşük şiddet eğilimli olmasında bir olumlu bir etken değildir.

Tablolarda elde edilen bulgulara göre; “*Şiddet eğilimi, gençlerin ibadetleri yerine getirme ve dine karşı ilgi durumlarına göre farklılaşmaktadır*” hipotezi kısmen doğrulanırken, “*Şiddet eğilimi, gençlerin anne ve babalarının ibadetleri yerine getirme ve dine karşı ilgi durumlarına göre farklılaşmaktadır*” hipotezi doğrulamamaktadır.

İbadetler, bireyin Rabbi ile iletişim kurmasını sağlayan, bedensel, duygusal veya sözel olarak yerine getirilen her türlü davranıştır. İbadetlerin; maddi ve manevi temizlik sağlama, bireyi yaşamında disiplinli hale getirme, bencillikten uzaklaşma sosyalleşmesini sağlama, fedakârlık ruhunu geliştirme, cömertliği sağlama, sabır ve sebat üzere olma, dürüst bir kişilik kazandırma ve kötülüklerden uzaklaştırma gibi birçok fonksiyonları mevcuttur.<sup>389</sup> Kuran-ı Kerim ise ibadetlerin bu fonksiyonlarını, namazın şahsında özetlemektedir: “*Şüphesiz ki namaz insanı kötülüklerden ve ahlaksızlıklardan alıkoyar.*”<sup>390</sup>

İlgili konuda bahsedildiği gibi, ibadetlerin sonuçları genel olarak 3 yönlüdür. Allah’a, kendine, topluma yönelik sonuçlardır. Şiddet, bunlardan daha çok son ikisi ile ilgili olup sonuçları bireysel ve toplumsal olan bir olgudur. Bu noktada şiddeti, bir kötülük biçimi olarak ele alacak olursak, başta namaz ve oruç olmak üzere bütün

<sup>389</sup> Habil Şentürk, *İbadetin Manası ve Fonksiyonları Üzerine Psikolojik Bir Bakış Denemesi*, SDÜİFD, Isparta, 1994, s.1, s.149-155.

<sup>390</sup> Ankebut 45.

ibadetlerin, şiddeti ve şiddet eğilimini azaltmada önemli bir etken olması beklenir. Araştırmamızda elde ettiğimiz bulgulara göre, özellikle gençlerin yüksek bir oranda olmasına rağmen, kıldıkları namazın –aynı zamanda anne babanlarının yüksek oranda oruç tutması ve dine ilgilerinin olmasının- onların şiddet eğilimini azaltmada bir faktör olmadığı anlaşılmaktadır. Bunun temel bir kaç nedeni olabilir.

Birincisi, ibadetlerin özden uzak, şekilsel formlara bürünmesi. Böylece davranışlara yansımaması ve Müslümanın yaşamındaki olumsuzları engellememesi,

İkincisi, şiddetin oldukça fazla içselleştirilmiş olması ve neredeyse bütün alanlarda hayatın bir parçasıymış gibi algılanması,

Üçüncüsü ise, baskıcı bir dindarlık anlayışıyla yetişen gençlerin ve anne babalarının gerçekleştirdikleri ibadetler, şiddet eğilimi ve davranışları üzerinde azaltıcı bir faktör olmak yerine çoğaltıcı bir faktöre dönüşebilmektedir. Bu yüzden gençlerin, daha çocukluk çağından itibaren içten güdümlü bir dindarlık anlayışıyla yetişmeleri, söz konusu ibadetlerin etkilerinin, bireyin hayatına olumlu yansımalarını elde etmek açısından önemlidir.

**Tablo 54: Değer Ölçeği Puanlarının Dine Karşı Genel İlgisi Durumuna Göre T-Testi Sonuçları**

| DEĞERLER        | DİNE İLGİ            | N   | X     | Ss    | t     | p     |
|-----------------|----------------------|-----|-------|-------|-------|-------|
| Manevi Değerler | Dine Karşı İlgisizim | 35  | 40,15 | 11,89 | -9,32 | ,000* |
|                 | Dine Karşı İlgiliyim | 645 | 49,79 | 5,46  |       |       |
| Sevgi           | Dine Karşı İlgisizim | 35  | 11,14 | 3,37  | -2,86 | ,037* |
|                 | Dine Karşı İlgiliyim | 645 | 12,16 | 2,79  |       |       |
| Duyarlılık      | Dine Karşı İlgisizim | 35  | 19,57 | 4,06  | -1,39 | ,163  |
|                 | Dine Karşı İlgiliyim | 645 | 20,43 | 3,52  |       |       |
| Saygı           | Dine Karşı İlgisizim | 35  | 11,45 | 4,07  | -2,93 | ,003* |
|                 | Dine Karşı İlgiliyim | 645 | 13,43 | 3,87  |       |       |

Tablo 54’de öğrencilerin değer eğilimiyle, dine karşı genel ilgi durumu arasındaki ilişkiye ait bulgular verilmiştir. *Manevi değerler* boyutunda “dine karşı ilgiliyim” diyenlerin puan ortalamaları  $X=49,79$ , “dine karşı ilgisizim” diyenlerin manevi değer eğilimi ortalamaları  $X=40,15$ ’tir. İstatistikler dine karşı ilgi ile manevi değerler eğilimi arasında, oldukça kuvvetli ve anlamlı bir farklılık bulunduğunu göstermektedir. ( $p<,05$ ) Buna göre manevi değer eğiliminin yüksek olmasında, dine

karşı ilgili olmak önemli bir etkidir. Çünkü manevi değerler, referansını dine dayandıran değerlerdir. Din ve dine karşı ilgiyle doğrudan ilgilidir.

*Sevgi* değerine baktığımızda, “dine karşı ilgiliyim” diyenlerin ortalaması  $X=12,16$ , “dine karşı ilgisizim” diyenlerin ortalaması  $X=11,14$ ’tür. Buna göre *sevgi* eğilimi ile dine karşı ilgili olmak arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmaktadır( $p<,05$ ). O halde dine karşı ilgi, gençlerin *sevgi* eğiliminin artmasında bir etkidir.

*Duyarlılık* değerine baktığımızda, “dine karşı ilgiliyim” diyenlerin ortalaması  $X=19,57$ , “dine karşı ilgisizim” diyenlerin ortalaması  $X=20,43$ ’tir. Ortalamalar arasında bir farklılık olmakla birlikte, bu anlamlı bir düzeyde değildir..

*Saygı* değerine baktığımızda, “dine karşı ilgiliyim” diyenlerin ortalaması  $X=13,43$ , “dine karşı ilgisizim” diyenlerin ortalaması  $X=11,45$ ’tir. Buna göre *saygı* eğilimi ile dine karşı ilgili olmak arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmaktadır. ( $p<,05$ ). Öyleyse dine karşı ilgi, gençlerin *saygı* eğiliminin artmasında bir etkidir.

**Tablo 55: Değer Ölçeği Puanlarının Babanın Dine Karşı Genel İlgi Durumuna Göre T-Testi Sonuçları**

| DEĞERLER        | BABA DİNE İLGİ     | N   | X     | Ss   | t     | p     |
|-----------------|--------------------|-----|-------|------|-------|-------|
| Manevi Değerler | Dine Karşı İlgisiz | 37  | 46,64 | 8,95 | -2,63 | ,009* |
|                 | Dine Karşı İlgili  | 643 | 49,44 | 6,10 |       |       |
| Sevgi           | Dine Karşı İlgisiz | 37  | 12,43 | 2,91 | ,707  | ,480  |
|                 | Dine Karşı İlgili  | 643 | 12,09 | 2,82 |       |       |
| Duyarlılık      | Dine Karşı İlgisiz | 37  | 21,05 | 3,55 | 1,173 | ,241  |
|                 | Dine Karşı İlgili  | 643 | 20,34 | 3,55 |       |       |
| Saygı           | Dine Karşı İlgisiz | 37  | 13,08 | 4,97 | -,405 | ,685  |
|                 | Dine Karşı İlgili  | 643 | 13,34 | 3,84 |       |       |

Değer ölçeği puanlarının, babanın dine karşı ilgi durumuna göre farklılaşma durumunu ortaya koyan yukarıdaki tabloya baktığımızda, anlamlı farklılaşmanın *manevi değerlerde* “dine karşı ilgiliyim” diyenlerin lehine olduğu görülmektedir( $p<,05$ ). Buna göre, babası dine karşı ilgili olanların, *manevi değerler* eğilimi diğerlerine göre yüksektir.

**Tablo 56: Değer Ölçeği Puanlarının Annenin Dine Karşı Genel İlgisi Durumuna Göre T-Testi Sonuçları**

| DEĞERLER        | ANNE DİNE İLGİ     | N   | X     | Ss   | t     | p     |
|-----------------|--------------------|-----|-------|------|-------|-------|
| Manevi Değerler | Dine Karşı İlgisiz | 8   | 46,06 | 7,66 | -1,45 | ,045* |
|                 | Dine Karşı İlgili  | 672 | 49,33 | 6,29 |       |       |
| Sevgi           | Dine Karşı İlgisiz | 8   | 11,75 | 3,49 | -,364 | ,716  |
|                 | Dine Karşı İlgili  | 672 | 12,11 | 2,82 |       |       |
| Duyarlılık      | Dine Karşı İlgisiz | 8   | 21,62 | 3,37 | ,991  | ,322  |
|                 | Dine Karşı İlgili  | 672 | 20,37 | 3,55 |       |       |
| Saygı           | Dine Karşı İlgisiz | 8   | 9,50  | 4,34 | -2,80 | ,005* |
|                 | Dine Karşı İlgili  | 672 | 13,38 | 3,88 |       |       |

Tablo 56’da değer ölçeği puanlarıyla annenin dine karşı ilgi durumu arasındaki T-testi sonuçları verilmiştir. Veriler incelendiğinde, annesinin dine karşı ilgili olduğunu belirtenlerin “*manevi değerler*” ortalaması  $X=49,33$ , ilgisiz olduğunu belirtenlerin ortalaması  $X=46,06$ ’dır. Ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $p<,05$ ).

*Saygı* değeriyle ilgili verilere baktığımızda, annesinin dine karşı ilgili olduğunu belirtenlerin “*saygı*” eğilimi ortalaması  $X=13,38$ , ilgisiz olduğunu belirtenlerin ortalaması  $X=9,50$ ’dir. Ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $p<,05$ ). *Sevgi* ve *duyarlılık* değerlerinde ise, ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna veriler ortaya koymaktadır ki, annenin dine karşı ilgili olması, gençlerin *manevi değer* ve *saygı* eğilimlerine olumlu etkide bulunmaktadır.

**Tablo 57: Değer Ölçeği Puanlarının Kendi Namaz Kılma Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| DEĞERLER        | NAMAZ KILMA               | N   | X     | Ss   | F     | p     | Tukey    |
|-----------------|---------------------------|-----|-------|------|-------|-------|----------|
| Manevi Değerler | 1 Beş vakit namaz kılarım | 140 | 50,90 | 5,63 | 20,05 | ,000* | 1-3, 2-3 |
|                 | 2 Ara sıra kılarım        | 380 | 49,81 | 5,14 |       |       |          |
|                 | 3 Namaz kılmam            | 153 | 46,67 | 8,43 |       |       |          |
|                 | Total                     | 673 | 49,32 | 6,31 |       |       |          |
| Sevgi           | 1 Beş vakit namaz kılarım | 140 | 12,44 | 2,62 | 1,196 | ,303  |          |
|                 | 2 Ara sıra kılarım        | 380 | 12,09 | 2,80 |       |       |          |
|                 | 3 Namaz kılmam            | 153 | 11,95 | 3,04 |       |       |          |
|                 | Total                     | 673 | 12,13 | 2,82 |       |       |          |
| Duyarlılık      | 1 Beş vakit namaz kılarım | 140 | 20,96 | 3,58 | 2,120 | ,121  |          |
|                 | 2 Ara sıra kılarım        | 380 | 20,27 | 3,49 |       |       |          |
|                 | 3 Namaz kılmam            | 153 | 20,27 | 3,60 |       |       |          |
|                 | Total                     | 673 | 20,41 | 3,54 |       |       |          |
| Saygı           | 1 Beş vakit namaz kılarım | 140 | 14,45 | 3,86 | 7,143 | ,001* | 1-2,1-3  |
|                 | 2 Ara sıra kılarım        | 380 | 13,06 | 3,91 |       |       |          |
|                 | 3 Namaz kılmam            | 153 | 13,03 | 3,84 |       |       |          |
|                 | Total                     | 673 | 13,34 | 3,92 |       |       |          |

Tablo 57’de değer eğilimiyle gençlerin namaz kılma durumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu ilişkinin en güçlü olduğu alt boyut, *manevi değerler*dir. 5 vakit namazını kılan öğrencilerin puan ortalaması  $X=50,90$ , arasına kılanların ortalaması  $X=49,81$ , kılmayanların puan ortalaması  $X=46,67$ ’dir. Tukey testine göre anlamlı farklılığın 5 vakit namaz kılan ve arasına kılanlarla, kılmayanlar arasında olduğu görülür. Buna göre gençlerin namaz kılması, manevi değerler eğilimlerini yükselten bir etkidir.

*Duyarlılık* ve *sevgi* eğilimlerine baktığımızda, 5 vakit namaz kılanların değer ortalamaları, arasına kılanlar ve hiç kılmayanlara göre daha yüksek olmasına karşılık, aralarında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır.

Namaz kılmakla *saygı* eğilimi arasındaki ilişkiye baktığımızda; 5 vakit namazını kılan öğrencilerin puan ortalaması  $X=14,45$ , arasına kılanların ortalaması  $X=13,06$ , kılmayanların puan ortalaması  $X=13,34$ ’dür. Tukey testine göre anlamlı farklılığın 5 vakit namaz kılanlarla, arasına ve hiç kılmayanlar arasında olduğu

görülür. Buna göre gençlerin 5 vakit olarak namaz kılması, saygı eğilimlerinin yükselmesine etki eden bir faktördür.

**Tablo 58: Değer Ölçeği Puanlarının Babanın Namaz Kılma Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| DEĞERLER        | NAMAZ KILMA               | N   | X     | Ss   | F    | p     | Tukey    |
|-----------------|---------------------------|-----|-------|------|------|-------|----------|
| Manevi Değerler | 1 Beş vakit namaz kılarım | 334 | 49,63 | 6,23 | 5,97 | ,003* | 1-3, 2-3 |
|                 | 2 Ara sıra kılarım        | 282 | 49,39 | 5,92 |      |       |          |
|                 | 3 Namaz kılmam            | 45  | 46,18 | 8,75 |      |       |          |
|                 | Total                     | 661 | 49,29 | 6,35 |      |       |          |
| Sevgi           | 1 Beş vakit namaz kılarım | 334 | 12,16 | 2,80 | ,046 | ,955  |          |
|                 | 2 Ara sıra kılarım        | 282 | 12,10 | 2,89 |      |       |          |
|                 | 3 Namaz kılmam            | 45  | 12,17 | 2,67 |      |       |          |
|                 | Total                     | 661 | 12,13 | 2,83 |      |       |          |
| Duyarlılık      | 1 Beş vakit namaz kılarım | 334 | 20,54 | 3,53 | ,566 | ,568  |          |
|                 | 2 Ara sıra kılarım        | 282 | 20,25 | 3,59 |      |       |          |
|                 | 3 Namaz kılmam            | 45  | 20,20 | 3,39 |      |       |          |
|                 | Total                     | 661 | 20,39 | 3,55 |      |       |          |
| Saygı           | 1 Beş vakit namaz kılarım | 334 | 13,54 | 3,93 | ,701 | ,497  |          |
|                 | 2 Ara sıra kılarım        | 282 | 13,19 | 3,83 |      |       |          |
|                 | 3 Namaz kılmam            | 45  | 13,15 | 4,17 |      |       |          |
|                 | Total                     | 661 | 13,36 | 3,90 |      |       |          |

Tablo 58’de gençlerin değer eğilimleriyle babanın namaz kılma durumu arasındaki ilişki incelenmiştir. Tukey testine göre anlamlı farklılık, *manevi değer* eğiliminde babası 5 vakit namaz kılan veya arasıra namaz kılanlarla, namaz kılmayanlar arasındadır. Buna göre babanın namaz kılması gençlerin *manevi değer* eğilimlerine pozitif katkıda bulunmaktadır.

*Duyarlılık* ve *saygı* eğiliminde ise, babası 5 vakit namaz kılanların puan ortalamaları, arasıra kılanlar veya hiç kılmayanlar göre daha yüksek gözüküyor olsada aralarında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır.

**Tablo 59: Değer Ölçeği Puanlarının Annenin Namaz Kılma Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| DEĞERLER        | NAMAZ KILMA               | N   | X     | Ss   | F    | p     | Tukey |
|-----------------|---------------------------|-----|-------|------|------|-------|-------|
| Manevi Değerler | 1 Beş vakit namaz kılarım | 456 | 49,83 | 5,74 | 4,13 | ,016* | 1-3   |
|                 | 2 Ara sıra kılarım        | 180 | 48,54 | 6,95 |      |       |       |
|                 | 3 Namaz kılmam            | 34  | 47,70 | 6,96 |      |       |       |
|                 | Total                     | 670 | 49,37 | 6,18 |      |       |       |
| Sevgi           | 1 Beş vakit namaz kılarım | 456 | 12,13 | 2,81 | ,119 | ,888  |       |
|                 | 2 Ara sıra kılarım        | 180 | 12,06 | 2,90 |      |       |       |
|                 | 3 Namaz kılmam            | 34  | 12,30 | 2,71 |      |       |       |
|                 | Total                     | 670 | 12,12 | 2,83 |      |       |       |
| Duyarlılık      | 1 Beş vakit namaz kılarım | 456 | 20,47 | 3,52 | 2,33 | ,098  |       |
|                 | 2 Ara sıra kılarım        | 180 | 19,97 | 3,55 |      |       |       |
|                 | 3 Namaz kılmam            | 34  | 21,23 | 3,65 |      |       |       |
|                 | Total                     | 670 | 20,38 | 3,54 |      |       |       |
| Saygı           | 1 Beş vakit namaz kılarım | 456 | 13,43 | 4,10 | ,547 | ,579  |       |
|                 | 2 Ara sıra kılarım        | 180 | 13,10 | 3,38 |      |       |       |
|                 | 3 Namaz kılmam            | 34  | 13,61 | 4,10 |      |       |       |
|                 | Total                     | 670 | 13,35 | 3,92 |      |       |       |

Yukarıdaki tabloda gençlerin değer eğilimleriyle, annenin namaz kılma durumu arasındaki ilişki incelenmiştir. Tukey testine göre anlamlı farklılık, *manevi değer* eğiliminde annesi 5 vakit namaz kılanlarla, namaz kılmayanlar arasındadır. Buna göre annenin namaz kılması, gençlerin *manevi değer* eğilimlerine pozitif katkıda bulunmaktadır.

Sevgi, duyarlılık ve saygı değerlerinde ise, puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunamamıştır.

**Tablo 60: Değer Ölçeği Puanlarının Kendi Oruç Tutma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları**

| DEĞERLER        | ORUÇ TUTMA             | N   | X     | Ss    | t     | p     |
|-----------------|------------------------|-----|-------|-------|-------|-------|
| Manevi Değerler | Ramazanda oruç tutarım | 605 | 49,78 | 5,44  | 8,39  | ,000* |
|                 | Oruç tutmam            | 40  | 41,46 | 12,21 |       |       |
| Sevgi           | Ramazanda oruç tutarım | 605 | 12,16 | 2,79  | 1,841 | ,066  |
|                 | Oruç tutmam            | 40  | 11,31 | 3,22  |       |       |
| Duyarlılık      | Ramazanda oruç tutarım | 605 | 20,43 | 3,46  | 1,247 | ,213  |
|                 | Oruç tutmam            | 40  | 19,72 | 4,10  |       |       |
| Saygı           | Ramazanda oruç tutarım | 605 | 13,50 | 3,86  | 2,015 | ,044* |
|                 | Oruç tutmam            | 40  | 12,23 | 3,71  |       |       |

Tablo 60’da örneklemin değer eğilimiyle oruç tutma durumları arasındaki ilgiye ait veriler sunulmuştur. Buna göre Ramazanda oruç tutanların *manevi değer* ortalaması (X=49,78) ile, oruç tutmayanların ortalaması (X=41,46) arasında anlamlı ve güçlü bir düzeyde farklılık bulunmaktadır(p<,05).Yani gençlerin Ramazan orucunu tutmaları onların *manevi değer* eğilimlerini yükseltmelerine önemli oranda katkıda bulunmaktadır.

Bir başka anlamlı düzeyde farklılık *saygı* alt boyutundadır(p<,05). Ramazan orucu tutan gençlerin saygı eğilimi ortalaması (X=13,50), tutmayanların ortalamasına (X=12,23) göre daha yüksektir. Buna göre gençlerin ramazan orucu tutmaları onların saygı eğilimlerinin yükselmesine olumlu katkıda bulunmaktadır.

*Sevgi* ve *duyarlılık* alt boyutlarında ise oruç tutan gençlerin puan ortalamaları, tutmayanlara oranla daha yüksek olmasına karşılık aralarında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır.

**Tablo 61: Değer Ölçeği Puanlarının Babanın Oruç Tutma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları**

| DEĞERLER        | ORUÇ TUTMA           | N   | X     | Ss   | t     | p     |
|-----------------|----------------------|-----|-------|------|-------|-------|
| Manevi Değerler | Ramazanda oruç tutar | 588 | 49,60 | 5,83 | 3,679 | ,000* |
|                 | Oruç tutmaz          | 34  | 45,63 | 9,80 |       |       |
| Sevgi           | Ramazanda oruç tutar | 588 | 12,12 | 2,81 | -,839 | ,404  |
|                 | Oruç tutmaz          | 34  | 12,54 | 2,76 |       |       |
| Duyarlılık      | Ramazanda oruç tutar | 588 | 20,42 | 3,43 | -,462 | ,644  |
|                 | Oruç tutmaz          | 34  | 20,70 | 4,28 |       |       |
| Saygı           | Ramazanda oruç tutar | 588 | 13,44 | 3,82 | -1,49 | ,134  |
|                 | Oruç tutmaz          | 34  | 14,45 | 3,77 |       |       |

Yukarıdaki tabloda örneklemin değer eğilimiyle, babalarının oruç tutma durumları arasındaki ilgiye ait veriler sunulmuştur. Buna göre babaları Ramazanda oruç tutanların *manevi değer* ortalaması ( $X=49,60$ ) ile, babaları oruç tutmayanların ortalaması ( $X=45,63$ ) arasında anlamlı ve güçlü düzeyde bir farklılık bulunmaktadır( $p<,05$ ). Yani babaları Ramazan orucunu tutan gençlerin, tutmayanlara oranla *manevi değer* eğilimleri daha yüksek gözükmemektedir.

Sevgi, duyarlılık ve saygı değerlerinde ise, puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunamamıştır.

**Tablo 62: Değer Ölçeği Puanlarının Annenin Oruç Tutma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları**

| DEĞERLER        | ORUÇ TUTMA           | N   | X     | Ss   | t     | p     |
|-----------------|----------------------|-----|-------|------|-------|-------|
| Manevi Değerler | Ramazanda oruç tutar | 588 | 49,60 | 5,83 | 3,607 | ,000* |
|                 | Oruç tutmaz          | 34  | 43,37 | 9,80 |       |       |
| Sevgi           | Ramazanda oruç tutar | 588 | 12,16 | 2,81 | 1,572 | ,116  |
|                 | Oruç tutmaz          | 34  | 10,87 | 2,76 |       |       |
| Duyarlılık      | Ramazanda oruç tutar | 588 | 20,45 | 3,43 | 1,516 | ,130  |
|                 | Oruç tutmaz          | 34  | 18,91 | 4,28 |       |       |
| Saygı           | Ramazanda oruç tutar | 588 | 13,45 | 3,82 | ,660  | ,509  |
|                 | Oruç tutmaz          | 34  | 12,70 | 3,77 |       |       |

Tablo 62’de ise örneklemin değer eğilimiyle, annelerinin oruç tutma durumları arasındaki ilgiye ait veriler sunulmuştur. Buna göre anneleri Ramazanda oruç tutanların *manevi değer* ortalaması ( $X=49,60$ ) ile, anneleri oruç tutmayanların ortalaması ( $X=43,37$ ) arasında anlamlı ve güçlü düzeyde bir farklılık bulunmaktadır( $p<,05$ ). Yani annenin Ramazan orucunu tutması gençlerin, *manevi değer* eğilimlerinin yükselmesine olumlu katkıda bulunduğu anlaşılmaktadır.

Anneleri Ramazan orucu tutan gençlerin sevgi, duyarlılık ve saygı eğilim ortalamaları, annesi oruç tutmayanlara göre daha yüksek gözükse de aralarında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunamamıştır.

**Tablo 63: Örneklemin Toplam Değer Puanlarının Dine İlgili Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları**

| DEĞERLER | DİNE İLGİ            | N   | X     | Ss    | t      | p     |
|----------|----------------------|-----|-------|-------|--------|-------|
| Toplam   | Dine Karşı İlgiliyim | 645 | 95,82 | 15,73 | -6,831 | ,000* |
| Değer    | Dine Karşı İlgisizim | 35  | 82,32 | 11,10 |        |       |

Tablo 63’de örneklemin dine ilgi durumlarıyla, toplam değer eğilimleri arasındaki ilişkiye ait veriler sunulmuştur. Görüldüğü gibi ortalamalar arasında oldukça anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır. Buna göre dine ilgili gençlerin toplam değer eğilimleri ilgisizlerin değer eğilimine göre daha yüksektir.

**Tablo 64: Örneklemin Toplam Değer Puanlarının Namaz Kılma Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları**

| DEĞERLER        | NAMAZ KILMA               | N   | X     | Ss    | F     | p     | Tukey            |
|-----------------|---------------------------|-----|-------|-------|-------|-------|------------------|
| Toplam<br>Değer | 1 Beş vakit namaz kılarım | 140 | 98,76 | 12,28 | 12,74 | ,000* | 1-2,<br>1-3, 2-3 |
|                 | 2 Ara sıra kılarım        | 380 | 95,24 | 10,67 |       |       |                  |
|                 | 3 Namaz kılmam            | 153 | 91,93 | 12,91 |       |       |                  |
|                 | Total                     | 673 | 95,22 | 11,76 |       |       |                  |

Tablo 64’de öğrencilerin namaz kılma durumlarıyla, toplam değer eğilimleri arasındaki ilişkiye ait veriler sunulmuştur. Ortalamalar arasında anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmaktadır. Buna göre 5 vakit namaz kılan veya arasıra namaz kılan gençlerin toplam değer eğilimleri, kılmayanlara göre daha yüksektir.

**Tablo 65: Örneklemin Toplam Değer Puanlarının Oruç Tutma Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları**

| DEĞERLER | ORUÇ TUTMA   | N   | X     | Ss    | t     | p     |
|----------|--------------|-----|-------|-------|-------|-------|
| Toplam   | Oruç tutarım | 605 | 95,89 | 11,02 | 5,953 | ,000* |
| Değer    | Oruç tutmam  | 40  | 84,73 | 17,03 |       |       |

Yukarıdaki tabloda ise, örneklemin Ramazan orucunu yerine getirme durumlarıyla, toplam değer eğilimleri arasındaki ilişkiye ait veriler sunulmuştur. Görüldüğü gibi, ortalamalar arasında oldukça anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır. Buna göre oruç tutan gençlerin toplam değer eğilimleri, tutmayanlar göre daha yüksektir.

#### **54-65 Arası Tabloların Genel Yorumu:**

54-64 arası tablolarda “örneklemin değer eğilimleri, ibadetleri(namaz-oruç) yerine getirme ve dine karşı ilgi durumuna göre farklılaşmaktadır” ile “örneklemin değer eğilimleri, anne-babalarının ibadetleri(namaz-oruç) yerine getirme ve dine karşı ilgi durumuna göre farklılaşmaktadır” şeklindeki hipotezlerimizi desteklemek için veriler sunulmuştur. Bulgulara göre;

➤ Dine ilgili olmak, hem toplam değer eğilimi açısından hem de alt boyutlarda (*manevi değerler, sevgi ve saygı*) gençlerin değer eğilimine pozitif katkıda bulunmaktadır.

➤ Anne-babanın dine ilgili olması, gençlerin manevi değer eğilimine olumlu etkide bulunmaktadır.(Ayrıca annenin dine ilgili olmasının saygı boyutunda da olumlu bir faktör olduğunu görmekteyiz.)

➤ Gençlerin namaz kılması, onların manevi değerler ve saygı eğilimlerinin yükselmesinde bir etkidir.

➤ Anne-babanın namaz kılması ise, gençlerin yalnızca manevi değer eğilimlerine etkide bulunan bir faktördür.

➤ Gençlerin oruç tutması, namazda olduğu gibi manevi değerler ve saygı boyutlarına etkisi bulunmaktadır.

➤ Anne-babanın oruç tutması ise, namaz konusunda olduğu gibi gençlerin yalnızca manevi değer eğilimlerine etkide bulunmaktadır.

Bulguların ortaya koyduğu sonuçlar, “örneklemin değer eğilimleri, ibadetleri(namaz-oruç) yerine getirme ve dine karşı ilgi durumuna göre farklılaşmaktadır” ile, “örneklemin değer eğilimleri, anne-babalarının ibadetleri(namaz-oruç) yerine getirme ve dine karşı ilgi durumuna göre farklılaşmaktadır” şeklindeki hipotezlerimizi kısmen doğrulanmaktadır.

Bulguların ortaya koyduğu önemli bir sonuç ise, dini unsurlarla değerlerin yakın bir ilişkisi olduğudur. Gerek din gerekse değerler, temelde insan davranışlarını eğitmeyi ve düzeltmeyi amaç edinen, bir bütünün ayrılmaz parçalarıdır. Kimi zaman din geneli değerler özeli ifade ederken, kimi zaman din özeli değerler geneli

ifade etmektedir. Ancak bulgularımız, dini uygulamaların değer eğilimlerine etkisinin, olması gereken düzeyden daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin gençlerin veya ebeveynlerinin namaz ve oruç gibi ibadetleri yerine getirmelerinin, sadece manevi değer eğilimine pozitif bir katkı sağladığını, ancak diğer değer eğilimlerine etki etmediğini görmekteyiz. Namaz açısından duruma bakacak olursak, namaz-şiddet ilişkisiyle ilgili bulgu sonuçlarında belirttiğimiz gibi namaz, şiddet eğilimini azaltıcı bir faktör olmazken, değerler noktasında, manevi değer eğilimine olumlu bir etkide bulunmaktadır. Yani kılınan namazların niteliğinden kaynaklı olarak namaz, şiddeti engellemede bir etken olarak fonksiyon icra etmezken, değerler bakımından kısmen bir fonksiyon icra etmektedir. Oysa beklenen ve arzulanan şey, ibadetlerin bireysel ve toplumsal bakımdan iyiliği çoğaltmada ve kötülükten sakınmada kapsayıcı bir fonksiyon icra etmesidir.

İbadetler ve değerler, kimlik ve kişiliği inşa etmede iki vazgeçilmez yapı taşıdır. İbadetsiz değerler veya değersiz ibadetler, yaşamı Müslümanca algılamada problemler doğurabilmektedir. Dünya genelinde yaklaşık 47 ülkede, her yıl gerçekleştirilen “*Dünya değerler araştırması*” içinde yapılan, “*güven*” araştırmasına göre ülkemiz, -insanları büyük oranda İslam’a mensup olmalarına rağmen- insanları, birbirine güven bakımından yaklaşık % 8’lik bir oranla son sırada gelmektedir.(Bu sonuç İskandinav ülkelerinde % 70’den daha fazladır.) 2012 yılındaki sonuçlara göre, her üç kişiden biri Ramazan orucunun tamamını tutmakta ve 5 vakit namazını kılmaktadır. 22 yıldır gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuçları, uzun yıllardır bir değişim arz etmemektedir. Araştırmanın diğer önemli bulguları ise şunlardır:<sup>391</sup>

1. Türk toplumu, Avrupa’nın ve dünyanın en dindar toplumlarından biri. Dinin toplum yaşamındaki yeri en üst düzeylerde. Kendisini ‘dindar’ olarak tanımlayanların oranı, son 22 yılda 10 puan kadar yükseldi.
2. Dinin esas olarak bu dünyaya değil, ölümden sonraki dünyaya anlam kazandırdığını düşünenlerin oranı % 76.
3. Dinin özünün kurallara uymak olduğunu düşünenlerin oranı % 64.
4. Avrupa’da, Tanrı’nın insanların yaşamındaki yerinin en yüksek olduğu toplum, Türkiye’dir.

---

<sup>391</sup><http://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV6.jsp>  
<http://www.bahcesehir.edu.tr/icerik/1725-turkiye-degerler-atlasi-2012>

5. Türk insanı kapsamlı muhafazakârlık ölçeğinden, 100 puan üzerinden 63 almaktadır.

Sonuçların işaret ettiği bir gerçek var ki o da niceliğin, nitelikten çok çok önde gittiğidir. İbadetler bireyin hayatında ne kadar yer ediyorsa, adalet, doğruluk, dürüstlük, sevgi, saygı, kul hakkı, duyarlılık, fedakârlık, merhamet, iffet, gibi değerler o kadar yer etmelidir. Hatta ibadetler, manevi-insani ve ahlaki değerler zeminine oturtulmalıdır. Çünkü bu değerlerdeki bozulmalar, hayatın sosyal dengesini bozabilecek sonuçlar doğurabilmektedir.

Günümüz Müslümanının belli başlı problemlerinden biri, iki şey arasında bocalamasıdır. Bunlar din ve dünyevileşme. Dinin şiddeti tamamen engelleyecek bir unsur olduğunu söylemek insan yapısına aykırı konuşmak demektir. Ama din, dünyevileşmenin hâkimiyetine girmediği sürece, insan hayatı için şiddeti bir düzene sokabilir, sınırlarını belirleyebilir, çerçevesini daraltabilir. Ancak bunun gerçekleşmesi için, her zaman ilahi iradeye uygun bir hayat yaşama çabası olmalıdır.

Dünya hayatında ilahi iradeye uygun bir hayat, değerleri yaşama ve yaşatma görevini beraberinde getirir. Kur'an perspektifinden dünya, insan davranışlarının ibadetler yönüyle olduğu kadar, ahlaki değerler yönüyle de sınava tabi tutulduğu gerçek bir imtihan alanıdır.<sup>392</sup> Bu yüzden dini öğreti, salt bir bilgi ve bir takım hareketlerden ibaret değil, aynı zamanda insanı iyilik yönünde bir değişim için uyaran ve teşvik eden dinamik bir yapıdır.<sup>393</sup>

Bu bakımdan Kuran'ın dünyaya bakışı daha çok, orada değerleri hâkim kılmaya yarayacak değişimler meydana getirmekle ilgilidir. Kur'an'ın ahlak anlayışı dünyaya yöneliktir. Müslümanın Allah'a yönelişi, dünyayı ihmal etmekle değil ona nüfuz etmek ve onu yönetmekle olur.<sup>394</sup> Bunun için gerekli olan şey, kendi içinde tutarlı ve dayanıklı olan bir ahlak ve değer anlayışı ve bunu dayanak edinmiş biçimsel kaygılardan uzak, ruha etki edici ibadetlerdir.

---

<sup>392</sup> Bkz. Mülk 2.

<sup>393</sup> Hayati Hökelekli, *age.*, s.238.

<sup>394</sup> İsmail R. Fârukî, *Ümmetin Varlık Sebebi Üzerine*, İslâmiyât, 2005, c.8,s.2, s.133.

**Tablo 66: Şiddet Ölçeği Puanlarının Şiddeti Tanımlama Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| ŞİDDETİ TANIMLAMA | N   | X     | Ss    | F     | p     | Tukey |
|-------------------|-----|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1 Dayak           | 101 | 46,90 | 11,41 | 3,449 | ,002* | 1-7   |
| 2 Kavg            | 56  | 46,26 | 11,98 |       |       |       |
| 3 Küfür           | 32  | 45,43 | 11,32 |       |       |       |
| 4 Baskı           | 56  | 43,13 | 10,86 |       |       |       |
| 5 Savaş           | 26  | 41,46 | 9,53  |       |       |       |
| 6 Terör           | 13  | 43,10 | 12,33 |       |       |       |
| 7 Hepsi           | 388 | 42,55 | 10,09 |       |       |       |
| Toplam            | 672 | 43,75 | 10,72 |       |       |       |

Araştırmaya katılan öğrencilerin şiddeti tanımlama durumlarına baktığımızda, yarıdan fazlası şiddeti belirsiz bir şekilde “hepsi” seçeneğiyle tanımlamışlardır. Bu şekilde tanımlayanların şiddet eğilim puanı ise, diğerlerine göre en düşüktür( $X=42,55$ ). Şiddet eğilimi en yüksek olanlar ise, şiddeti “dayak” olarak tanımlayanlardır( $X=46,90$ ). Verilere göre bu ikisi arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmaktadır( $p<,05$ ). “Hepsi” seçeneği dışındakilere bakacak olursak, önemli bir kısmı şiddeti, “dayak”, “kavg” gibi fiziksel, “küfür” , “baskı” gibi sözlü-duygusal bir biçimde tanımlamaktadırlar. Bu seçenekleri tercih edenlerin şiddet eğilimlerinin sırasıyla diğerlerine göre daha yüksek olması ortaya koymaktadır ki gençler, şiddeti daha çok gördükleriyle veya maruz kaldıkları biçimleriyle tarif etmektedirler.

**Tablo 67: Şiddet Ölçeği Puanlarının Baba Tutumlarına Göre ANOVA Sonuçları**

| BABA TUTUMU           | N   | X     | Ss    | F     | p     | Tukey    |
|-----------------------|-----|-------|-------|-------|-------|----------|
| 1 Baskıcı-Otoriter    | 61  | 49,13 | 10,56 | 9,275 | ,000* | 1-2, 1-3 |
| 2 İlgisiz-İzin verici | 58  | 43,86 | 9,64  |       |       |          |
| 3 Tutarlı             | 541 | 43,00 | 10,61 |       |       |          |
| Toplam                | 660 | 43,65 | 10,66 |       |       |          |

Tablo 67’de örneklemin şiddet eğilimi ile baba tutumları arasındaki ilişkiye dair veriler sunulmuştur. Baskıcı-otoriter tutumlarla, tutarlı ve ilgisiz tutumlar

arasında anlamlı ve güçlü bir düzeyde farklılığın olduğu görülmektedir( $p<,05$ ). Buna göre şiddet eğilimi en yüksek olanlar, babaları baskıcı-otoriter eğiliminde olanlar; şiddet eğilimi en düşük olanlar ise, babası tutarlı tutumlara sahip olan öğrencilerdir.

**Tablo 68: Şiddet Ölçeği Puanlarının Anne Tutumlarına Göre ANOVA Sonuçları**

| ANNE TUTUMU           | N   | X     | Ss    | F     | p     | Tukey |
|-----------------------|-----|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1 Baskıcı-Otoriter    | 48  | 51,22 | 10,41 | 14,77 | ,000* | 1-3   |
| 2 İlgisiz-İzin verici | 41  | 46,17 | 10,26 |       |       |       |
| 3 Tutarlı             | 579 | 42,97 | 10,55 |       |       |       |
| Toplam                | 668 | 43,76 | 10,74 |       |       |       |

Tablo 68’de ise, örneklemin şiddet eğilimi ile anne tutumları arasındaki ilişkiye dair veriler sunulmuştur. Baskıcı-otoriter tutumlarla, tutarlı tutumlar arasında anlamlı ve güçlü düzeyde bir farklılığın olduğu görülmektedir( $p<,05$ ). Buna göre şiddet eğilimi en yüksek olanlar, anneleri baskıcı-otoriter eğiliminde olanlar; şiddet eğilimi en düşük olanlar, annesi tutarlı tutumlara sahip olan öğrencilerdir. Bu bulgular bizim “*Örneklemin şiddet eğilimi, anne-babanın tutumlarına göre farklılaşmaktadır.*” şeklindeki hipotezimizi güçlü bir şekilde desteklemektedir.

Hatunoğlu tarafından yapılan araştırmada, ebeveyn tutumları ile saldırganlık eğilimi arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Otoriter ve ilgisiz anne-baba tutumlarına sahip ailelerden gelen öğrencilerin, tutarlı(demokratik) ebeveyn tutumlarına sahip öğrencilerden, saldırganlık eğilimleri bakımından daha yüksek olduğu saptanmıştır.<sup>395</sup>

Koç’un yaptığı araştırmada ise, örneklemin saldırganlık düzeylerinin demokratik tutumlara göre azaldığı, ilgisiz tutumlara bağlı olarak arttığı, bulgusuna ulaşılmıştır.<sup>396</sup>

Hem anne hem baba açısından veriler uygunluk arzetmektedir. Bu da göstermektedir ki, baskıcı-otoriter ebeveyn yaklaşımları, çocukluktan itibaren

<sup>395</sup> Arzu Hatunoğlu, *Anne-Baba Tutumları ile Saldırganlık Arasındaki İlişkiler*, YLT, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, 1994, s.53, 62.

<sup>396</sup> Bozkurt Koç, *age.*, s.312.

gençlerin şiddet eğiliminin artmasında oldukça etkili olurken, ebeveynin tutarlı tutumlar sergilemesi şiddet eğilimin azalması açısından önem arz etmektedir. Bu veriler, ilgili bölümde açıklamaya çalıştığımız “*baskıcı-otoriter tutumların çocuklarda ve gençlerde şiddet eğilimini besleyen en önemli kaynak olduğu, şiddet eğilimini azaltmak ve kontrol etmek için tutarlı tutumlar sergilemek gerektiği*” tezini desteklemektedir.

Ebeveynin otoriter ve baskıcı tutumlar sergilemesi, gencin kişiliğini daha çocukluk çağından itibaren hâkimiyeti altına alması anlamına gelir. Çünkü bu yaklaşımda kuralların uygulanması, kurallar yoksa da ebeveynin arzularının yerine getirilmesi önceliklidir. Bunu temin etmek için ceza, sıkça başvurulanan yoldur. Ceza ise, genellikle şiddete yakındır. Çoğu zaman böylesi ebeveynlerin kendi arasındaki ilişkiler de problemlidir. Böylesi durumlarda çocuk veya gençler, anne-babası arasındaki şiddete dayalı ilişkilere şahit olmaktadır. Böylece çocuk ve gençler, hem maruz kalma hem de görerek öğrenme yoluyla, şiddetin vazgeçilmez bir iletişim biçimi olduğu kanaatine varmaktadırlar. Bu durum ise onların, doğal olarak şiddet eğilimlerinde artışlara neden olmaktadır.

**Tablo 69: Değer Ölçeği Puanlarının Baba Tutumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| DEĞERLER        | BABA TUTUMU           | N   | X     | Ss    | F     | p     | Tukey |
|-----------------|-----------------------|-----|-------|-------|-------|-------|-------|
| Manevi Değerler | 1 Baskıcı-Otoriter    | 61  | 47,13 | 9,50  | 5,00  | ,007* | 1-3   |
|                 | 2 İlgisiz-izin verici | 58  | 48,35 | 7,49  |       |       |       |
|                 | 3 Tutarlı             | 541 | 49,63 | 5,71  |       |       |       |
|                 | Total                 | 660 | 49,29 | 6,36  |       |       |       |
| Sevgi           | 1 Baskıcı-Otoriter    | 61  | 11,96 | 3,37  | ,128  | ,880  |       |
|                 | 2 İlgisiz-izin verici | 58  | 12,18 | 2,578 |       |       |       |
|                 | 3 Tutarlı             | 541 | 12,15 | 2,76  |       |       |       |
|                 | Total                 | 660 | 12,13 | 2,80  |       |       |       |
| Duyarlılık      | 1 Baskıcı-Otoriter    | 61  | 20,19 | 4,27  | ,456  | ,634  |       |
|                 | 2 İlgisiz-izin verici | 58  | 20,77 | 3,67  |       |       |       |
|                 | 3 Tutarlı             | 541 | 20,35 | 3,46  |       |       |       |
|                 | Total                 | 660 | 20,37 | 3,55  |       |       |       |
| Saygı           | 1 Baskıcı-Otoriter    | 61  | 11,22 | 3,92  | 12,00 | ,000* | 1-3   |
|                 | 2 İlgisiz-izin verici | 58  | 12,05 | 3,73  |       |       |       |
|                 | 3 Tutarlı             | 541 | 13,71 | 3,80  |       |       |       |
|                 | Total                 | 660 | 13,42 | 3,87  |       |       |       |

Tablo 69’da değer leği puanlarıyla baba tutumu arasındaki ilişkiye dair veriler sunulmuştur. Buna göre *manevi değerler* ve *saygı* alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

*Manevi değerler* boyutunda babası baskıcı-otoriter eğilimli olan öğrencilerin değer eğilim ortalaması  $X=47,13$ , ilgisiz-izin verici eğilimli olanların ortalaması  $X=48,63$ , tutarlı ebeveyn tutumlarına sahip öğrencilerin ortalaması ise  $X=49,63$ ’tür. Buna göre, babası tutarlı eğilime sahip olan öğrencilerle, baskıcı-otoriter eğilime sahip öğrencilerin ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır. *Manevi değer eğilimi* en yüksek olan öğrenciler, babası tutarlı tutumlara sahip olanlar, en düşük olanlar ise baskıcı-otoriter tutumlara sahip olanlardır ( $p<,05$ ).

*Saygı* boyutunda ise, babası baskıcı-otoriter eğilimli olan öğrencilerin değer eğilim ortalaması  $X=11,22$ , ilgisiz-izin verici eğilimli olanların ortalaması  $X=13,05$ , tutarlı ebeveyn tutumlarına sahip öğrencilerin ortalaması ise  $X=13,71$ ’dir. Buna göre, babası tutarlı eğilime sahip olan öğrencilerle, baskıcı-otoriter eğilime sahip öğrencilerin ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır. ( $p<,05$ ) Manevi değer eğiliminde olduğu gibi, saygı eğilimde de en yüksek olan öğrenciler babası tutarlı tutumlara sahip olanlar, en düşük olanlar ise baskıcı-otoriter tutumlara sahip olanlardır.

Sevgi ve duyarlılık eğilimlerinde ise, gruplar arasındaki puan farklılıkları anlamlı bir düzeyde değildir.

**Tablo 70: Değer Ölçeği Puanlarının Anne Tutumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| DEĞERLER        | ANNE TUTUMU           | N   | X     | Ss    | F     | p     | Tukey |
|-----------------|-----------------------|-----|-------|-------|-------|-------|-------|
| Manevi Değerler | 1 Baskıcı-Otoriter    | 48  | 46,16 | 11,15 | 9,43  | ,000* | 1-3   |
|                 | 2 İlgisiz-izin verici | 41  | 47,53 | 8,85  |       |       |       |
|                 | 3 Tutarlı             | 579 | 49,74 | 5,27  |       |       |       |
|                 | Total                 | 668 | 49,35 | 6,21  |       |       |       |
| Sevgi           | 1 Baskıcı-Otoriter    | 48  | 11,91 | 3,38  | ,146  | ,864  |       |
|                 | 2 İlgisiz-izin verici | 41  | 12,04 | 2,97  |       |       |       |
|                 | 3 Tutarlı             | 579 | 12,13 | 2,77  |       |       |       |
|                 | Total                 | 668 | 12,11 | 2,83  |       |       |       |
| Duyarlılık      | 1 Baskıcı-Otoriter    | 48  | 20,06 | 4,39  | ,170  | ,843  |       |
|                 | 2 İlgisiz-izin verici | 41  | 20,29 | 4,05  |       |       |       |
|                 | 3 Tutarlı             | 579 | 20,37 | 3,44  |       |       |       |
|                 | Total                 | 668 | 20,34 | 3,55  |       |       |       |
| Saygı           | 1 Baskıcı-Otoriter    | 48  | 10,62 | 4,13  | 14,26 | ,000* | 1-3   |
|                 | 2 İlgisiz-izin verici | 41  | 12,04 | 3,87  |       |       |       |
|                 | 3 Tutarlı             | 579 | 13,64 | 3,79  |       |       |       |
|                 | Total                 | 668 | 13,37 | 3,89  |       |       |       |

Yukarıdaki tabloda değer ölçeği puanlarıyla anne tutumu arasındaki ilişkiye dair veriler sunulmuştur. Buna göre bir önceki tabloda olduğu gibi burada da *manevi değerler* ve *saygı* alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

*Manevi değerler* boyutunda annesi baskıcı-otoriter eğilimli olan öğrencilerin değer eğilim ortalaması  $X=46,16$ , ilgisiz-izin verici eğilimli olanların ortalaması  $X=47,53$ , tutarlı ebeveyn tutumlarına sahip öğrencilerin ortalaması ise  $X=49,74$ 'tür. Buna göre, annesi tutarlı eğilime sahip olan öğrencilerle, baskıcı-otoriter eğilime sahip öğrencilerin ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmaktadır. *Manevi değer eğilimi* en yüksek olan öğrenciler, annesi tutarlı tutumlara sahip olanlar, en düşük olanlar ise baskıcı-otoriter tutumlara sahip olanlardır. ( $p<,05$ )

*Saygı* boyutunda ise, annesi baskıcı-otoriter eğilimli olan öğrencilerin değer eğilim ortalaması  $X=11,22$ , ilgisiz-izin verici eğilimli olanların ortalaması  $X=13,05$ , tutarlı ebeveyn tutumlarına sahip öğrencilerin ortalaması ise  $X=13,71$ 'dir. Buna göre, annesi tutarlı eğilime sahip olan öğrencilerle, baskıcı-otoriter eğilime sahip

öğrencilerin ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır.( $p<,05$ ) Manevi değer eğiliminde olduğu gibi, saygı eğiliminde de en yüksek olan öğrenciler annesi tutarlı tutumlara sahip olanlar, en düşük olanlar ise, baskıcı-otoriter tutumlara sahip olanlardır.

Sevgi ve duyarlılık eğilimlerinde ise, anneleri tutarlı olan öğrencilerin değer eğilimleri daha yüksek olmasına rağmen aralarında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır.

Yukarıdaki 67-70 arası tabloların ortaya koyduğu veriler, anne-baba tutumlarının gençlerin değer eğilimindeki etkisini ortaya koymaktadır. Hem anne hem de baba tutumlarının manevi değerlerle, saygı eğilimini etkilediği görülür. Toplam değer açısından verilere baktığımızda da, anne-baba tutumlarıyla toplam değer arasında güçlü bir ilişkinin olduğu görülür. (Baba-Toplam Değer: Tutarlı  $X=95,84$ , Baskıcı-Otoriter  $X=90,51$ ,  $F:5,860$ ,  $p<,003$ ; Anne-Toplam Değer: Tutarlı  $X=95,89$ , Baskıcı-Otoriter  $X=88,77$ ,  $F:9,337$ ,  $p<,000$ ). Toplam değer verilerine baktığımızda, anne-baba tutumlarının değerleri doğrudan etkilediğini söyleyebilmekteyiz.

Anne-babanın olumsuz örnekliliği anlamına gelen baskıcı-otoriter tutumlar değerlere olumsuz etkide bulunmaktadır. Anne-babanın olumlu ve doğru örnekliliği anlamına gelen tutarlı veya demokratik tutumlar ise, değer eğilimine pozitif yönde bir katkı sağlamaktadır. Anne-baba tutumlarıyla şiddet arasındaki ilişkide ise, bunun negatif yönde gerçekleştiğini görmekteyiz. Yani olumlu(tutarlı) anne-baba tutumları gençlerin, şiddet eğilimini azaltmaya, değer eğilimini yükseltmeye katkı sağlarken; olumsuz(baskıcı-otoriter) anne-baba tutumları gençlerin, şiddet eğilimini yükseltmeye, değer eğilimlerini düşürmeye katkı sağlamaktadır. Bu durum anne-babaların olumlu ve olumsuz örnekliliğinin çocukları üzerinde ne derece etki gösterebildiği hakkında bize fikir vermektedir.

Burada elde ettiğimiz bulgular, “*örneklemin değer eğilimi, anne-baba tutumlarına göre farklılaşmaktadır*” şeklindeki alt hipoteziyle, “*örneklemin şiddet eğilimi artarken, değer eğilimi azalmaktadır*” şeklindeki ana hipotezi desteklenmektedir.

**Tablo 71: Şiddet Ölçeği Puanlarının Evde İnternet Bağlantısı Bulunma Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| EVDE İNTERNET | N   | X     | Ss    | t      | p    |
|---------------|-----|-------|-------|--------|------|
| Var           | 475 | 43,50 | 10,72 | -1,159 | ,247 |
| Yok           | 201 | 44,55 | 10,74 |        |      |

Tablo 71’de evde internet bağlantısı bulunmasıyla şiddet eğilimi arasında bir ilişki olup olmadığı ortaya konulmuştur. Verilere göre, evinde internet bağlantısı bulunan öğrencilerle, bulunmayan öğrencilerin şiddet eğilimi arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.

**Tablo 72: Değer Ölçeği Puanlarının Evde İnternet bağlantısı Bulunma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları**

| DEĞERLER        | İNTERNET | N   | X     | Ss   | t     | p     |
|-----------------|----------|-----|-------|------|-------|-------|
| Manevi Değerler | Evet     | 475 | 48,89 | 6,74 | -2,41 | ,016* |
|                 | Hayır    | 201 | 50,17 | 5,10 |       |       |
| Sevgi           | Evet     | 475 | 12,08 | 2,85 | -,239 | ,812  |
|                 | Hayır    | 201 | 12,14 | 2,79 |       |       |
| Duyarlılık      | Evet     | 475 | 20,31 | 3,63 | -639  | ,523  |
|                 | Hayır    | 201 | 20,50 | 3,35 |       |       |
| Saygı           | Evet     | 475 | 13,32 | 3,80 | ,173  | ,862  |
|                 | Hayır    | 201 | 13,26 | 4,12 |       |       |

Yukarıdaki tablo incelendiğinde evinde internet bağlantısı bulunan gençlerle, manevi değerler eğilimi arasında anlamlı derecede bir ilişki bulunmaktadır. Evlerinde internet bağlantısı bulunan öğrencilerin manevi değer eğilimi  $X=48,89$  iken, evlerinde internet bağlantısı bulunmadığını ifade eden gençlerin manevi değer eğilimi  $X=50,17$ ’dir. Verilerin ifade ettiği bir sonuç olarak, evde internet kullanımının getirdiği risklerin belki de en önemlisi, bütün değerlerden daha fazla manevi değer eğilimine olumsuz olarak etkide bulunmasıdır.

**Tablo 73: Şiddet Ölçeği Puanlarının Bilgisayar Oyunları Oynama Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| BİLGİSAYAR<br>OYUNLARI OYNAMA | N   | X     | Ss    | t    | p     |
|-------------------------------|-----|-------|-------|------|-------|
| Evet                          | 348 | 45,09 | 10,73 | 3,30 | ,001* |
| Hayır                         | 326 | 42,38 | 10,53 |      |       |

Tablo 73’de bilgisayar oyunları oynadığını ifade edenlerle etmeyenlerin şiddet eğilimleri karşılaştırılmıştır. Verilere göre, bilgisayar oyunları oynadığını ifade edenlerin şiddet eğilimleri( $X=45,09$ ), oynamadığını ifade edenlere göre( $X=42,38$ ) anlamlı derecede farklıdır( $p<,05$ ). Bu da gösteriyor ki, bilgisayar oyunları oynama, şiddet eğiliminin yükselmesinde önemli bir faktör olarak karşımızda durmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak aşağıda verilen 74 ve 75. tablolardaki verilerin de bunu durumu destekler nitelikte olduğunu görmekteyiz.

**Tablo 74: Şiddet Ölçeği Puanlarının Bilgisayar Oyunları Oynama Süresine Göre ANOVA Sonuçları**

| BİLGİSAYAR OYUNLARI<br>OYNAMA SÜRESİ | N   | X     | Ss    | F     | p     | Tukey    |
|--------------------------------------|-----|-------|-------|-------|-------|----------|
| 1 1-2 Saat                           | 271 | 44,34 | 10,55 | 5,852 | ,003* | 1-3, 2-3 |
| 2 3-4 Saat                           | 58  | 44,99 | 9,40  |       |       |          |
| 3 4 Saatten fazla                    | 42  | 50,36 | 12,46 |       |       |          |
| Toplam                               | 371 | 45,13 | 10,75 |       |       |          |

Yukarıdaki tabloda, bilgisayar oyunları oynamanın süresiyle, şiddet eğilimi arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Buna göre 1-2 saat ve 3-4 saat oynayanlarla, 4 saatten fazla oynayanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır( $p<,05$ ). Buna göre oyun süresi arttıkça şiddet eğilimi artmaktadır ve şiddet eğilimi en yüksek olanlar en fazla saat bilgisayar oyunu oynayanlardır.

Aile ve Sosyal Araştırmalar Kurumu’nun internetin aile üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışması sonucunda; çocukların babalardan, babaların ise annelerden daha sık psikososyal sorun yaşadıkları ortaya çıkmış, aile bireylerinin internet kullanım süreleri arttıkça, yaşadıkları psikososyal soruların da arttığı belirlenmiştir.

Ayrıca aşamalı olarak yapılan çok değişkenli ilişki incelemeleri sonunda aile bireylerinin internet/bilgisayar kullanımına bağlı olarak yaşadıkları psikososyal sorunları yordayan en önemli değişkenlerin sırasıyla internet kullanım süresi, yaş ve ailenin gelir düzeyi olduğu tespit edilmiştir. Aile bireylerinin internet/bilgisayar kullanımına bağlı olarak yaşadıkları psikososyal sorunların sıklığının internet kullanım süresine bağlı olarak arttığı; bireyin yaşına ve ailenin gelir düzeyinin artışına bağlı olarak ta azaldığı belirlenmiştir.<sup>397</sup>

**Tablo 75: Şiddet Ölçeği Puanlarının Oyun Türüne Göre T-Testi Sonuçları**

| OYUN TÜRÜ               | N   | X     | Ss    | t     | p     |
|-------------------------|-----|-------|-------|-------|-------|
| Şiddet İçerikli Oyunlar | 205 | 46,01 | 10,99 | 1,810 | ,041* |
| Diğer Tür Oyunlar       | 122 | 43,78 | 10,47 |       |       |

Tablo 74’de, örneklemin şiddet eğilimiyle oynadığı oyun türü arasındaki ilişkiye ait veriler bulunmaktadır. Buna göre şiddet içerikli oyunları tercih eden öğrencilerin şiddet eğilimleri ( $X=46,01$ ), diğer oyun türlerini tercih edenlere göre( $X=43,78$ ) daha yüksektir.

Şiddet içerikli dijital oyunlar veya video oyunlarının, gençlerin ve çocukların şiddet ve saldırganlık eğilimine etkilerini inceleyen birçok çalışma, elde ettiğimiz bulguları destekler niteliktedir.

Çetinkaya’nın, oyun türü (saldırgan video oyunu, saldırgan olmayan video oyunu, kalem-kâğıt oyunu), katılım biçimi (oynama, izleme) ve cinsiyet (kız, erkek) gibi değişkenler açısından öğrencilerin saldırganlık eğilimlerini incelemek amacıyla yaptığı deneysel araştırmada; saldırgan içerikli video oyunu oynayan deneklerin, diğer iki oyunu oynayan ve izleyen deneklerden daha fazla saldırgan davrandıkları bulgusuna ulaşmıştır.<sup>398</sup>

Barholow ve Anderson 18–23 yaşları arasında 22’si erkek 21’i bayan 43 üniversitesi üzerinde yaptıkları çalışmada(2002), öğrencileri rastgele bir şekilde şiddet içeren ve şiddet içermeyen iki oyun grubuna atamış ve iki grup arasında

<sup>397</sup> Aile ve Sosyal Araştırmalar Kurumu, *İnternet Kullanımı ve Aile*, Ankara, 2008, s.212.

<sup>398</sup> H, Çetinkaya, *Video Oyunlarının Çocuklarda Saldırganlığa Etkisi*, Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji (3P) Dergisi 1993, 1(1),s.28.

saldırganlık eğilimi açısından fark olup olmadığını laboratuvar ortamında test etmişlerdir. Beklendiği gibi şiddet içerikli oyunun, denekleri daha saldırgan hale getirdiğinin gözlemlenmiş ve bu etkinin erkekler için kadınlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.<sup>399</sup>

Barlet ve arkadaşları (2008) ise, oyunlarda gözlemlenen kanlı sahnelerin bireyler üzerinde yaptığını etkinin niteliğini araştırmışlardır. Yüksek, orta, düşük ve hiç kanın olmadığı dört farklı kanlı sahne senaryosu bulunan şiddet içerikli bir oyunda, en üst düzeyde kanın olduğu sahnelerde deneklerin saldırganlık tutumlarında ve fizyolojik uyarılmışlık düzeylerinde ciddi bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Bir bütün olarak değerlendirildiğinde yüksek ve orta düzeyde kanlı sahnelerde gözlemlenen saldırgan ve düşmanca tutumlar, düşük kanlı ve hiç kan olmayan sahnelerde görülmemiştir. Ayrıca araştırmacılar, kanlı sahnelerde deneklerin en az veya hiç kanın olmadığı sahnelere kıyasla, çok daha fazla silah kullanma eğiliminde olduklarını tespit etmişlerdir.<sup>400</sup>

**Tablo 76: Değer Ölçeği Puanlarının Bilgisayar Oyunları Oynama Durumuna Göre T-Testi Sonuçları**

| DEĞERLER        | DİJİTAL OYUNLAR | N   | X     | Ss   | t     | p     |
|-----------------|-----------------|-----|-------|------|-------|-------|
| Manevi Değerler | Oynarım         | 348 | 48,60 | 7,39 | -2,85 | ,004* |
|                 | Oynamam         | 326 | 49,99 | 4,85 |       |       |
| Sevgi           | Oynarım         | 348 | 11,70 | 2,98 | -3,86 | ,000* |
|                 | Oynamam         | 326 | 12,53 | 2,59 |       |       |
| Duyarlılık      | Oynarım         | 348 | 19,70 | 3,91 | -5,10 | ,000* |
|                 | Oynamam         | 326 | 21,08 | 2,98 |       |       |
| Saygı           | Oynarım         | 348 | 12,95 | 3,89 | -2,63 | ,009* |
|                 | Oynamam         | 326 | 13,73 | 3,81 |       |       |

Tablo 76’da bilgisayar oyunları oynama durumuyla değer eğilimi arasındaki ilişki incelenmiştir. *Manevi değerler* boyutunda, bilgisayar oyunu oynadığını belirtenlerle (X=48,60), oynamadığını ifade edenler arasında (X=49,99) anlamlı

<sup>399</sup> Aktaran: Osman Dolu, Hasan Büker, Şener Uludağ, *Şiddet İçerikli Video Oyunlarının Çocuklar ve Gençler Üzerindeki Etkileri: Saldırganlık, Şiddet ve Suça Dair Bir Değerlendirme*, Adli Bilimler Dergisi/Turkish Journal of Forensic Sciences, 2010, 9 (4), s.63.

<sup>400</sup> Aktaran: Aqm, s.63.

düzeyde bir farklılık bulunmuştur.( $p<,05$ ). Buna göre bilgisayar oyunları oynamayanların *manevi değer* eğilimi, oynamayanlara göre daha düşüktür.

*Sevgi*, *duyarlılık* ve *saygı* boyutlarında ise, *manevi değerler* boyutunda olduğu gibi, bilgisayar oyunu oynadığını belirtenlerin ortalamalarıyla, oynamadığını ifade edenlerin ortalamaları arasında anlamlı ve güçlü düzeyde bir farklılık bulunmaktadır( $p<,05$ ). Buna göre bilgisayar oyunları oynayanların *sevgi*, *duyarlılık* ve *saygı* eğilimleri, oynamayanlara göre daha düşüktür.

**Tablo 77: Değer Ölçeği Puanlarının Oyun Oynama Süresine Göre ANOVA Sonuçları**

| DEĞERLER        | OYNAMA SÜRESİ     | N   | X     | Ss    | F    | p     | Tukey   |
|-----------------|-------------------|-----|-------|-------|------|-------|---------|
| Manevi Değerler | 1 1-2 Saat        | 271 | 49,25 | 6,47  | 5,22 | ,006* | 1-3     |
|                 | 2 3-4 Saat        | 58  | 48,18 | 7,04  |      |       |         |
|                 | 3 4 saatten fazla | 42  | 45,45 | 10,84 |      |       |         |
|                 | Total             | 371 | 48,65 | 7,26  |      |       |         |
| Sevgi           | 1 1-2 Saat        | 271 | 11,83 | 2,92  | 1,06 | ,346  |         |
|                 | 2 3-4 Saat        | 58  | 11,50 | 2,77  |      |       |         |
|                 | 3 4 saatten fazla | 42  | 11,16 | 3,54  |      |       |         |
|                 | Total             | 371 | 11,70 | 2,97  |      |       |         |
| Duyarlılık      | 1 1-2 Saat        | 271 | 19,81 | 3,77  | ,304 | ,738  |         |
|                 | 2 3-4 Saat        | 58  | 19,67 | 3,60  |      |       |         |
|                 | 3 4 saatten fazla | 42  | 19,38 | 4,89  |      |       |         |
|                 | Total             | 371 | 19,79 | 3,88  |      |       |         |
| Saygı           | 1 1-2 Saat        | 271 | 13,18 | 3,76  | 5,23 | ,006* | 1-3,2-3 |
|                 | 2 3-4 Saat        | 58  | 13,03 | 3,75  |      |       |         |
|                 | 3 4 saatten fazla | 42  | 11,15 | 4,07  |      |       |         |
|                 | Total             | 371 | 12,93 | 3,84  |      |       |         |

Yukarıdaki tabloda gençlerin, değer eğilimleriyle bilgisayar oyun oynama süreleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. *Manevi değer* boyutunda, 1-2 saat bilgisayar oyunu oynayanların değer ortalamaları ( $X=49,25$ ) ile, 4 saatten fazla oynayanların değer ortalaması ( $X=45,45$ ) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.( $p<,05$ ) En fazla düzeyde oyun oynayanların *manevi değer* eğilimi en düşüktür.

*Saygı* boyutunda ise, 1-2 saat bilgisayar oyunu oynayanların değer ortalamaları ( $X=13,18$ ) ile, 4 saatten fazla oynayanların değer ortalaması ( $X=11,15$ )

arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.( $p<,05$ ) Görüldüğü gibi en fazla düzeyde oyun oynayanların *saygı* eğilimi en düşük düzeydedir.

*Sevgi ve duyarlılık* boyutlarında ise, oyun oynama saatleri arttıkça değer eğilim ortalamaları düşmektedir. Her iki boyutta da değer eğilim puanları en düşük olanlar en fazla bilgisayar oyunu oynayanlardır ancak bununla birlikte puanlar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır.

**Tablo 78: Değer Ölçeği Puanlarının Oyun Türüne Göre ANOVA Sonuçları**

| DEĞERLER   | OYUN TÜRÜ       | N   | X     | Ss   | t     | p     |
|------------|-----------------|-----|-------|------|-------|-------|
| Manevi     | Şiddet içerikli | 205 | 47,77 | 8,23 | -2,94 | ,003* |
| Değerler   | Diğer           | 122 | 50,22 | 5,31 |       |       |
| Sevgi      | Şiddet içerikli | 205 | 11,50 | 2,94 | -1,74 | ,083  |
|            | Diğer           | 122 | 12,09 | 2,90 |       |       |
| Duyarlılık | Şiddet içerikli | 205 | 19,24 | 4,02 | -3,09 | ,002* |
|            | Diğer           | 122 | 20,59 | 3,42 |       |       |
| Saygı      | Şiddet içerikli | 205 | 12,50 | 3,93 | -2,86 | ,004* |
|            | Diğer           | 122 | 13,75 | 3,58 |       |       |

Tablo 78’de örneklemin değer eğilimleriyle, oynadıkları oyun türü arasındaki ilişkiye ait veriler sunulmuştur. *Manevi değerler, duyarlılık ve saygı* boyutlarında ortalamalar arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu görülmektedir. Buna göre şiddet içerikli oyunlar oynamayı tercih eden gençlerin değer eğilimleri, diğer oyun türlerini tercih edenlere göre daha düşük düzeydedir. *Sevgi* boyutunda ise, şiddet içerikli oyunları tercih edenlerin ortalamaları diğerlerine göre daha düşük olmasına rağmen aralarında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunamamıştır.

#### **71-78 Arası Tabloların Genel Yorumu:**

Örneklemin bilgisayar oynama durumu, oynama süresi ve oynadığı oyun türlerinin, şiddet ve değer eğilimleriyle ilişkisinin incelendiği bu kısımda elde edilen sonuçları netleştirmek gerekirse;

➤ Evlerinde internet bağlantısının bulunması, internetin kullanma biçiminden kaynaklı olarak en çok gençlerin manevi değer eğilimlerine negatif etkide bulunmaktadır.

➤ Bilgisayar oyunları oynama, şiddet eğilimini artırıcı, bütün değer boyutlarında değer eğilimini azaltıcı bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgisayar oyunları gençlerin *manevi değerlerine, sevgi, duyarlılık ve saygı* eğilimlerine olumsuz etkide bulunmaktadır.

➤ Bilgisayar oyunları oynama süresi arttıkça, şiddet eğilimi artarken, değer eğilim düzeyi (manevi değerler, saygı ve toplam değer ortalamaları bakımından) azalmaktadır.

➤ Şiddet içerikli oyun türleri, şiddet eğilimini yükseltici, değer eğilimini azaltıcı bir etkidir. (Manevi değerler, saygı, duyarlılık ve toplam değer ortalamaları bakımından)

Farklı araştırma verileriyle de desteklemiş olduğumuz bulgularımız, “*Örneklemin şiddet eğilimi, bilgisayar oyunları oynama, oynamanın süresi ve oyunun türüne göre farklılaşmaktadır*” ve “*örneklemin değer eğilimi, bilgisayar oyunları oynama, oynamanın süresi ve oyunun türüne göre farklılaşmaktadır*” şeklindeki alt hipotezlerimizle “*şiddet eğilimi arttıkça değer eğilimi azalmaktadır*” şeklindeki ana hipotezimizi güçlü bir şekilde doğrulamaktadır.

Dijital oyunların; problem çözebilme, mantık yürütme, el-göz koordinasyonu, motor yeteneklerinin gelişmesi, hızlı düşünme, analiz yapabilme ve karar verme, örüntü tanıma, tümevarımsal muhakeme yeteneğinin artması ve sebebe dayalı karar verebilme gibi bir takım faydaları bulunmakla birlikte,<sup>401</sup> çocuk, genç hatta yetişkinlerin yaşamına kattığı olumsuzlukların kapsamı daha geniştir. Çünkü bu oyunların özellikle şiddeti ve kısmen cinselliği en önemli araç olarak kullanması, problemin boyutlarının genişlemesine zemin oluşturmaktadır. Bu tür oyunlarda, şiddet yoluyla bireyin tek başına karar alabilme, yönetebilme, gücünü ortaya koyabilme ve kendini ispatlayabilme gibi, gerçek hayatta imkân bulamadığı bazı rolleri, sanal olarak gerçekleştirme fırsatı bulur. Bu rollere girme durumu fazlaştıkça gerçekliklerden kopma, o kadar hızlı hale gelmektedir. Çocuk, genç veya aileler için problemin gün yüzüne çıktığı asıl nokta burası olmaktadır.

Dijital oyunlara bağlanmanın getirdiği bu olumsuzlukları sıralamak gerekirse,

---

<sup>401</sup>[https://www.tbmm.gov.tr/arastirma\\_komisyonlari/bilisim\\_internet/docs/sunumlar/turkiye\\_dijital\\_oyunlar\\_federasyonu.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/arastirma_komisyonlari/bilisim_internet/docs/sunumlar/turkiye_dijital_oyunlar_federasyonu.pdf).

▪ Oyun türü ve oyun süresinin uzunluğuna bağlı olarak obeziteden, göz bozukluklarına, ve kompleks motor becerilerinin zayıflamasından “Karpal Tünel” sendromuna kadar bir çok fiziksel sonuçlara,<sup>402</sup>

▪ Şiddet ve saldırganlık eğiliminde artış, duyarsızlaşma, aile içinde ve arkadaşlar arasında iletişim problemleri yaşama, problem çözme becerilerinde zayıflama, akademik başarıda düşüş, derslere ilgi ve motivasyonda zayıflama gibi psiko-sosyal sonuçlara,

▪ Dini ve insani değerler eğiliminde zayıflama, olumsuz yeni değerler edinme, din ve değer eğitiminde zorluklar, mahremiyet olgusundaki tahribatlar ve birçok açıdan israf gibi dini ve değerlerle ilgili sonuçlara neden olmaktadır.

**Tablo 79: Şiddet Ölçeği Puanlarının Film Tercihlerine Göre ANOVA Sonuçları**

| FİLM TERCİHLERİ        | N   | X     | Ss    | F     | p    |
|------------------------|-----|-------|-------|-------|------|
| 1 Şiddet/Korku         | 412 | 44,55 | 10,44 | 2,414 | ,070 |
| 2 Dram/Romantik        | 175 | 43,34 | 11,27 |       |      |
| 3 Dini Kültürel İçerik | 18  | 39,58 | 10,34 |       |      |
| Toplam                 | 605 | 44,05 | 10,71 |       |      |

Tablo 79’da örneklemin film tercihleri ile şiddet eğilimleri arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. İçerik analiziyle belirlenen 3 ayrı film türünü izleyen gençlerden, şiddet içerikli olan filmleri tercih edenlerin, şiddet ortalamaları en yüksek olanlar( $X=44,55$ ) “şiddet/korku” film türlerini tercih edenlerdir. Daha sonra, “dram/romantik” gibi şiddet içeriği ilk seçeneğe göre daha az olan film türünü tercih edenler gelmektedir( $=43,34$ ). Şiddet eğilim ortalamaları en az olanlar ise, “dini- kültürel” içerikli film türlerini tercih edenlerdir( $X=39,58$ ). Bu azalışa rağmen ortalamalar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık istatistiksel olarak bulunmamaktadır. Ancak burada şiddet/korku türünü tercih edenlerle, dini ve kültürel içerikli filmleri tercih edenlerin arasındaki puan farkının fazlalığı ve buradaki  $p<,07$  değerinin, anlamlılık düzeyindeki  $p<,05$  değerine çok yakın olmasından dolayı, puan farkları anlamlı düzeyde kabul edilebilir.

<sup>402</sup>[https://www.tbmm.gov.tr/arastirma\\_komisyonlari/bilisim\\_internet/docs/sunumlar/turkiye\\_dijital\\_oyunlar\\_federasyonu.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/arastirma_komisyonlari/bilisim_internet/docs/sunumlar/turkiye_dijital_oyunlar_federasyonu.pdf); Osman Samancı, *Şiddet İçerikli Bilgisayar Oyunlarının İlköğretim Öğrencileri Üzerindeki Etkileri*, Şiddet ve Okul Sempozyumu, 2006, s.92.

**Tablo 80: Değer Ölçeği Puanlarının Film Tercihlerine Göre ANOVA Sonuçları**

| DEĞERLER        | FİLM TERCİHİ    | N   | X     | Ss   | F    | p     | Tukey |
|-----------------|-----------------|-----|-------|------|------|-------|-------|
| Manevi Değerler | 1 Şiddet/Korku  | 412 | 49,28 | 6,33 | ,334 | ,716  |       |
|                 | 2 Dram/Romantik | 175 | 49,36 | 6,02 |      |       |       |
|                 | 3 Dini Kültürel | 18  | 50,50 | 3,95 |      |       |       |
|                 | Total           | 605 | 49,34 | 6,18 |      |       |       |
| Sevgi           | 1 Şiddet/Korku  | 412 | 11,98 | 2,87 | 2,64 | ,072  |       |
|                 | 2 Dram/Romantik | 175 | 12,49 | 2,57 |      |       |       |
|                 | 3 Dini Kültürel | 18  | 11,38 | 3,80 |      |       |       |
|                 | Total           | 605 | 12,11 | 2,83 |      |       |       |
| Duyarlılık      | 1 Şiddet/Korku  | 412 | 20,18 | 3,46 | 1,98 | ,139  |       |
|                 | 2 Dram/Romantik | 175 | 20,75 | 3,47 |      |       |       |
|                 | 3 Dini Kültürel | 18  | 21,05 | 3,68 |      |       |       |
|                 | Total           | 605 | 20,37 | 3,48 |      |       |       |
| Saygı           | 1 Şiddet/Korku  | 412 | 13,01 | 3,80 | 4,93 | ,007* | 1-3   |
|                 | 2 Dram/Romantik | 175 | 13,74 | 3,86 |      |       |       |
|                 | 3 Dini Kültürel | 18  | 15,38 | 4,34 |      |       |       |
|                 | Total           | 605 | 13,29 | 3,86 |      |       |       |

Yukarıdaki tabloda ise, film tercihleriyle değer eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Saygı alt boyutunda, ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık gözükmemektedir. Buna göre “şiddet/korku” türünü tercih edenlerin saygı eğilimi ( $X=13,01$ ), “dini-kültürel” içerikli filmleri tercih edenlerden ( $X=15,38$ ) daha düşüktür.

Manevi değerler ve duyarlılık eğilimlerinde ise, şiddet/korku türünü tercih edenlerin ortalamaları, diğerlerine göre en düşük olmasına rağmen aralarında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır.

79 ve 80. tablolardaki bu sonuçlar, “örneklemin şiddet ve değer eğilimleri, tercih ettikleri film türüne göre farklılaşmaktadır” hipotezini kısmen desteklemektedir.

Koç’un yaptığı araştırmada film türleri ile okulda şiddet davranışları gerçekleştirme arasında bir ilişki bulunmuştur. Tv’de mafya türü programlar izlemekten hoşlandığını belirten öğrencilerin okulda şiddet davranışında bulunma oranı % 40,9; aksiyon türü programlar izlenmekten hoşlandığını belirten öğrencilerin

okulda şiddet davranışında bulunma oranı % 32,9; korku/gerilim türü programlar izlemekten hoşlandığını belirten öğrencilerin okulda şiddet davranışında bulunma oranı % 30,5 olarak bulunmuştur.<sup>403</sup>

Olumsuzlukları itibariyle tv programları, en fazla çocuklar ve gençler üzerinde etki bırakmaktadır. Bu durum çoğunlukla tv'nin, bu kitlelerin kimlik ve kişilik oluşturma sürecine bir etken olarak müdahil olmasından kaynaklanmaktadır. Tv veya daha kapsamlı söyleyecek olursak medyayı, şiddet davranışlarının yegane kaynağı olarak göstermek doğru değildir ancak, önemsiz bir faktör de asla değildir. Bireysel veya toplumsal şiddet olgusunda, medyanın duruşunu belirleyen temel fonksiyonları öğretici ve yönlendirici, özendirici ve tahrik edici olmasıdır.

Tv ve internet, bir taraftan çocuk ve gençlerin şiddet eğilimini artırmasına katkı yaparken diğer taraftan değer eğilimlerinin düşmesine hız kazandırmaktadır. Bunu yukarıda verdiğimiz şiddet/değer eğilimi-program türleri arasındaki istatistiklerden anlayabiliriz. Şiddet içerikli programlarla doğrudan negatif ilişkisini bulduğumuz *saygı* değeri gibi, empati değerinin de şiddet içerikli izlemelerle negatif ve güçlü bir ilişkisi vardır. Ergenler üzerinde yapılan bir araştırmaya göre, sürekli şiddet içerikli programları izleyenlerin daha düşük bir empati eğilimine sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir.<sup>404</sup>

Medyadaki şiddet-değer ilişkisini anlamamanın bir yolu da, şiddet içerikli programların kapladığı alan ile, değer eğitime dair programların kapladığı alana bakmaktır. Aynı araştırmada, en çok izlenen saatlerindeki genel şiddet oranlarının devlet tv'sinde % 11,5, özel tv'lerde % 33,1 oranında olduğu belirtilmiştir. Üstelik haber programlarındaki şiddet içeriği bu rakamlara dâhil değildir. “*Medyatik Şiddet*” başlığında bahsettiğimiz çerçeve ve burada aktardığımız verilerden anlaşılan sonuç şudur ki, medyanın değerlere ve eğitime alan açarak imkân tanınması, şiddetin getireceği reyting ve karların önemli bir kısmından vazgeçmesi anlamına gelmektedir. Bu yaklaşım ise, medya için en önemli değer olacaktır. Çünkü insana yakışan insani değerleri önemsemek ve öncelemektir. Oysa medyanın, yayın politikalarının merkezine kârı, dolayısıyla şiddeti ve cinselliği oturtması, kendisi için

<sup>403</sup> Bozkurt Koç, *age*, s. 280.

<sup>404</sup> Ünal Ayrancı, Nedime Köşgeroğlu, Yasemin Günay, *Televizyonda Çocukların En Çok Seyrettikleri Saatlerde Gösterilen Filmlerdeki Şiddet Düzeyi*, Anadolu Psikiyatri Dergisi, 2004, 5, s.137.

bir kazançtır ancak diğer taraftan yeni nesillerin din, değer, estetik ve kültür birikimine vurulan ve belirtileri kısa sürede fark edilemeyecek ölümcül bir darbedir.

Tv’de gençlerin en çok tercih ettiği filmler arasında, gençlik dizileri yer almaktadır. Bu filmlerde cinsel mesajlar sıklıkla kullanılmaktadır. Gençlik ve okul dizilerinde, evlilik öncesi ve evlilik dışı cinsel davranışların normal olduğu vurgusu sıkça yapılmaktadır. Bu şekilde ergenler ve gençler, “anamlı birliktelikler” kurmaya yönlendirilmektedir.

Çocuk veya ergenlerin televizyon izleme alışkanlıklarıyla ilgili olarak, anne-babaların geliştireceği iki temel yaklaşımın, çocuklarda şiddet ve diğer içerikleri konusunda bilinç ve duyarlılık oluşmasına katkı sağladığı, bilimsel çalışmalarla ortaya konulmuştur.<sup>405</sup> Bu yaklaşımları şöyle açıklayabiliriz:

a)*Aktif Yaklaşım*: Aktif yaklaşım çocuklarla, televizyon içeriği hakkında konuşmak, programların gerçeklik durumunu tartışmak, sergilenen davranışlar üzerine eleştirel yorumlar yapmak esasına dayanır. Amaç çocukları televizyonda izledikleri programlar konusunda şüpheli olmaya, daha az kabul ve taklit etmeye yönlendirmektir.<sup>406</sup> Pozitif ve negatif olmak üzere ikiye ayrılır. Pozitif yaklaşım, karakterlerin yaptıkları güzel şeylere işaret etmeyi, televizyon mesajlarıyla aynı fikirde olmayı, karakterlerin davranışlarını ve değerlerini destekleme gibi durumları içerir. Negatif yaklaşım ise, televizyon mesajlarıyla uyuşmama, karakterlerin davranışını kınama, benimsemelerini engelleme, çizilen portrelerin gerçekçi olmadığını açıklama gibi yaklaşımlarla çocukların, televizyon tarafından sunulan içeriğin negatif yönlerini fark etmelerini sağlamaktır.<sup>407</sup>

Aktif yaklaşım, izlerken çocuğun bütün algılarını dünyaya kapatıp yalnız televizyona odaklanmasına engel olmanın yanısıra, anne-babaların tasdik ettiği ya da onaylamadığı davranışları, çocuklarına anlatmaları için televizyonu kullanmaya imkân sağlayan bir yaklaşımdır. Ayrıca, birlikte izleme yoluyla ebeveynlerin,

<sup>405</sup> Amy. I. Nathanson; *Mediation of Children’s Television Viewing: Working Toward Conceptual Clarity and Common Understanding*, Communication Yearbook 25, 2001, s.119; Melike T. Bağlı, *Televizyona Karşı Anababa Aracılığı: Kısıtlayıcı Aracılığın Biçimleri*, AÜEBFD, 2003, c.36, Sayı:1-2, s.130.

<sup>406</sup> Nathanson; *age.*, s. 121.

<sup>407</sup> Filiz B.Ülken, *Televizyon İzlemede Anne-Baba Aracılığı ile Çocukların Saldırgan Davranışları Arasındaki İlişki*, AÜSBD, 2011, c.11, (1), s.200.

çocuklarının hangi programları tercih ettiğini ve ne tür sahnelerden etkilendiğine şahit olarak, onların duygusal eğilimleri hakkında fikir edinebilmeleri mümkün hale gelebilmektedir.

*b)Kısıtlayıcı Yaklaşım:* Bu yaklaşım ise ebeveynin, çocukların hangi tür tv programlarını ne zaman ve ne kadar izleyebileceklerine dair kurallar koymasını içermektedir. Ancak anne babanın koyduğu kuralların amacına ulaşması için, bu kuralların yerinde ve anlaşılır bir yapıya sahip olması gerekmektedir.<sup>408</sup> Kısıtlayıcı yaklaşım konusundaki araştırmalar, televizyonu kurallar dâhilinde izleyen çocukların diğerlerine göre daha az saldırgan ve daha uyumlu olabildikleri, gerçek dünya ile televizyonun daha fazla ayırdına varabildikleri ve reklam ürünlerini daha az talep ettiklerini ortaya çıkarmıştır.<sup>409</sup> Ancak bu sonuçların, kısıtlamanın şekli ve ölçüsüne göre farklılık arzedeceğini belirtmek gerekir. Aşırı kısıtlayıcı bir yaklaşımın bu sonuçları vermeyeceği açıktır.

Televizyon konusunda ortaya konulan bu yaklaşımların internet konusunda da dikkate alınması elzemdir. Çünkü internet kullanımı, sonuçları itibarıyla çocuklarda, televizyondan daha az olumsuzluklar üretebileceği gibi daha fazlasını da yapabilmektedir. Bunu belirleyen şey ise kontrol mekanizmasının varlığı veya yokluğudur. Özetle ifade etmek gerekirse, çocukların bu iki medya aracını kullanmaları konusunda, anne-babaların mutlaka bir izleme ve takip tutumları olmalıdır. Ergenlikle beraber çocuğun küçük ya da büyük kararları konusunda yavaş yavaş ebeveyninden ayrı düşünmeye başlaması, gençlikte ise bunun daha belirgin hale gelmesi nedeniyle kontrolün zorlaştığı düşünülecek olursa, ergenlikten önce özellikle okul öncesi çağında bu yaklaşımların tutarlı bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Bunu yapmak, hem kişiliğin şekillendiği bu dönem, hem sonraki gelişim dönemleri için, muhtemel bazı riskleri azaltarak kontrol altına almak anlamına gelmektedir.

---

<sup>408</sup> Nathanson, *age.*, s.121

<sup>409</sup> Melike T. Bağlı, *age.*, s.130-149.

**Tablo 81: Şiddet Ölçeği Puanlarının, Şiddete Maruz Kaldığında Vereceği Tepkiye Göre ANOVA Sonuçları**

| ŞİDDETE TEPKİ                              | N   | $\bar{X}$ | Ss    | F     | p     | Tukey     |
|--------------------------------------------|-----|-----------|-------|-------|-------|-----------|
| 1 Şiddetle karşılık veririm                | 355 | 48,36     | 10,37 |       |       |           |
| 2 Karşılık vermem-sessiz kalırım           | 38  | 41,47     | 10,03 |       |       |           |
| 3 Uzlaşmaya çalışırım                      | 115 | 38,11     | 7,17  | 43,26 | ,000* | 1-2, 1-3, |
| 4 Oradan uzaklaşıyorum                     | 76  | 39,96     | 9,54  |       |       | 1-4, 1-5  |
| 5 Yardım alacağım bir yetişkine başvururum | 86  | 37,61     | 8,41  |       |       |           |
| Toplam                                     | 670 | 43,88     | 10,67 |       |       |           |

Tablo 81’de şiddet eğilimiyle, şiddete maruz kalma durumunda vereceği tepkinin ilişkisi incelenmiştir. Tabloda görüldüğü gibi, şiddete “şiddetle karşılık veririm” diyenlerin şiddet eğilim ortalamalarıyla( $X=48,36$ ), diğer seçenekleri tercih edenlerin şiddet eğilim ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır ( $p<,05$ ). Buna göre şiddet eğilim düzeyi en yüksek olanlar, şiddete “şiddetle karşılık” verebileceğini belirtenlerdir. Veriler, “*şiddet eğilimi, şiddete maruz kalma durumunda verilecek tepkiye göre farklılaşmaktadır*” şeklindeki hipotezimizi doğrulamaktadır.

Koç’un araştırmasında, aynı soruyla ilgili elde ettiği bulgular, bizim bulgularımızı destekler niteliktedir. Bu çalışmada şiddete “şiddetle karşılık” verenlerin ortalamalarıyla, diğer ortalamalar arasında farkın anlamlı düzeyde olduğu görülür. Dolaylı saldırganlık ortalaması en yüksek olan öğrenciler, şiddete “şiddetle karşılık” verenlerdir.<sup>410</sup>

Şiddete karşı şiddetle tepki vermek, gençlerde çok tercih edilen ve çoğu zamanda düşünülmeden başvurulmuş bir seçenektir. Bu ise şiddet eğiliminin yüksekliğinden kaynaklanan bir durumdur. Birbirinden farklı bölgelerde yapılan bu araştırmaların, ilgili sorusuna verilen cevabın birbirine yakın olması, toplumsal kodlarda şiddetin kanıksandığını ve şiddete karşı ilk tepki olarak, yine şiddet göstermenin artık içselleştirilmiş bir durum olduğunun göstergesidir. Uzlaşma,

<sup>410</sup> Bozkurt Koç, *age.*, s.243.

ortamı terk etme, bazen sessiz kalma, yardıma başvurma gibi problem çözme seçeneklerine daha az başvurulması, gençlerde bu becerilerin geliştirilmesi gerektiğine işaret ederken, diğer taraftan şiddeti şiddetle çözmenin hala onlar için en iyi yol kabul edildiğinin bir göstergesi olmaktadır.

**Tablo 82: Değer Ölçeği Puanlarının, Şiddete Maruz Kaldığında Vereceği Tepkiye Göre ANOVA Sonuçları**

| DEĞERLER        | TEPKİ TÜRÜ                                 | N   | $\bar{X}$ | Ss   | F     | p     | Tukey              |
|-----------------|--------------------------------------------|-----|-----------|------|-------|-------|--------------------|
| Manevi Değerler | 1 Şiddetle karşılık veririm                | 355 | 49,00     | 6,66 | ,570  | ,685  |                    |
|                 | 2 Karşılık vermem-sessiz kalırım           | 38  | 50,10     | 3,86 |       |       |                    |
|                 | 3 Uzlaşmaya çalışırım                      | 115 | 49,27     | 6,27 |       |       |                    |
|                 | 4 Oradan uzaklaşıyorum                     | 76  | 49,23     | 6,91 |       |       |                    |
|                 | 5 Yardım alacağım bir yetişkine başvururum | 86  | 50,04     | 4,98 |       |       |                    |
|                 | Total                                      | 670 | 49,30     | 6,29 |       |       |                    |
| Sevgi           | 1 Şiddetle karşılık veririm                | 355 | 11,82     | 2,93 | 2,59  | ,035* | 1-3, 1-5, 2-3, 2-5 |
|                 | 2 Karşılık vermem-sessiz kalırım           | 38  | 11,84     | 2,87 |       |       |                    |
|                 | 3 Uzlaşmaya çalışırım                      | 115 | 12,59     | 2,27 |       |       |                    |
|                 | 4 Oradan uzaklaşıyorum                     | 76  | 12,30     | 2,69 |       |       |                    |
|                 | 5 Yardım alacağım bir yetişkine başvururum | 86  | 12,60     | 2,96 |       |       |                    |
|                 | Total                                      | 670 | 12,11     | 2,82 |       |       |                    |
| Duyarlılık      | 1 Şiddetle karşılık veririm                | 355 | 19,80     | 3,72 | 6,02  | ,000* | 1-3                |
|                 | 2 Karşılık vermem-sessiz kalırım           | 38  | 20,71     | 3,55 |       |       |                    |
|                 | 3 Uzlaşmaya çalışırım                      | 115 | 21,50     | 2,91 |       |       |                    |
|                 | 4 Oradan uzaklaşıyorum                     | 76  | 20,93     | 3,16 |       |       |                    |
|                 | 5 Yardım alacağım bir yetişkine başvururum | 86  | 20,65     | 3,56 |       |       |                    |
|                 | Total                                      | 670 | 20,38     | 3,56 |       |       |                    |
| Saygı           | 1 Şiddetle karşılık veririm                | 355 | 11,94     | 3,82 | 28,88 | ,000* | 1-3,1-4, 1-5       |
|                 | 2 Karşılık vermem-sessiz kalırım           | 38  | 13,39     | 3,73 |       |       |                    |
|                 | 3 Uzlaşmaya çalışırım                      | 115 | 15,21     | 3,30 |       |       |                    |
|                 | 4 Oradan uzaklaşıyorum                     | 76  | 14,60     | 3,47 |       |       |                    |
|                 | 5 Yardım alacağım bir yetişkine başvururum | 86  | 15,22     | 3,32 |       |       |                    |
|                 | Total                                      | 670 | 13,31     | 3,92 |       |       |                    |

Tablo 82’de değer eğilimiyle, şiddete maruz kalma durumunda vereceği tepki arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre *sevgi*, *duyarlılık* ve *saygı* boyutlarında ortalamalar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

*Sevgi* boyutunda değer eğilimi en düşük olanlar “şiddetle karşılık veririm”(X=11,82) ve “karşılık vermem-sessiz kalırım” seçeneğini tercih edenlerdir(X=11,84). En yüksek olanlar ise “uzlaşmaya çalışırım” ve “yardım alabileceğim bir yetişkine başvururum” seçeneklerini tercih edenlerdir.

*Duyarlılık* boyutunda, değer eğilimi en düşük olanlar, şiddete “şiddetle karşılık veririm” seçeneğini tercih edenler(X=19,80), en yüksek olanlar ise “uzlaşmaya çalışırım” seçeneğini tercih edenlerdir(X=21,50).

*Saygı* boyutunda değer eğilimi en düşük olanlar diğer değer boyutlarında olduğu gibi yine şiddete “şiddetle karşılık” vermeyi tercih edenlerdir(X=11,94). Saygı eğilimi en yüksek olanlar ise “uzlaşmaya çalışırım”(X=15,21) ve “yardım alabileceğim bir yetişkine başvururum” seçeneklerini(X=15,22) tercih edenlerdir. Manevi değer eğiliminde ise ortalamalar arası anlamlı bir fark olmamasına rağmen, manevi değer eğilimi en düşük olanlar yine şiddete “şiddetle karşılık” vermeyi tercih edenlerdir(X=11,94).

**Tablo 83:Toplam Değer Puanlarının, Şiddete Maruz Kaldığında Vereceği Tepkiyle İlişisine Dair ANOVA Sonuçları**

|   | ŞİDDETE TEPKİ                            | N   | X     | Ss    | F     | p     | Tukey    |
|---|------------------------------------------|-----|-------|-------|-------|-------|----------|
| 1 | Şiddetle karşılık veririm                | 355 | 92,64 | 12,01 |       |       |          |
| 2 | Karşılık vermem-sessiz kalırım           | 38  | 96,05 | 8,70  |       |       |          |
| 3 | Uzlaşmaya çalışırım                      | 115 | 98,59 | 10,54 | 9,263 | ,000* | 1-3,     |
| 4 | Oradan uzaklaşırım                       | 76  | 97,07 | 12,07 |       |       | 1-4, 1-5 |
| 5 | Yardım alacağım bir yetişkine başvururum | 86  | 98,52 | 10,82 |       |       |          |
|   | Toplam                                   | 670 | 95,11 | 11,75 |       |       |          |

Tablo 82’de şiddete karşılık verme biçimlerinin 4 alt boyuttaki değerlerle ilişkisi, tablo 83’de ise aynı ilişkinin toplam değer açısından durumu incelenmiştir. Buna göre 1-3, 1,4 ve 1-5 seçenekleri arasında anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmaktadır. Buna göre toplam değer bakımından değer düzeyi en düşük olanlar, şiddete “şiddetle karşılık veririm” seçeneğini tercih edenlerdir( $X=92,64$ ). Toplam değer düzeyi en yüksek olanlar ise, “uzlaşmaya çalışırım”(X=98,59), “oradan uzaklaşırım”(X=97,07), ve “yardım alacağım bir yetişkine başvururum”(X=98,52) seçeneklerini tercih edenlerdir.

Tablo 82 ve 83’teki veriler, “*Örneklemin değer eğilimi, şiddete maruz kalındığında verilecek tepki biçimine göre farklılaşmaktadır*” şeklindeki alt hipotezimizle, “*değer eğilimi arttıkça şiddet eğilimi azalmakta; şiddet eğilimi arttıkça değer eğilimi azalmaktadır*” şeklindeki ana hipotezimizi doğrulamaktadır.

Şiddet ve değerler yapı itibarıyla bir arada olamayacak unsurlardır. Şiddeti tercih etmek, değer odaklı çözüm yollarını kapatmak anlamına gelmektedir. Şiddetin hayatımızda yer etmesi, duyarlılık, saygı, hatta merhamet, hoşgörü, empati, gibi bir çok insani ve bunun yanında manevi değerlerin gücünü yitirmesi anlamına gelmektedir. O zaman değerler ve eğitimi, şiddetin en önemli alternatifi olarak düşünülmelidir.

**Tablo 84: Şiddet Ölçeği Puanlarının, Şiddete Maruz Kalınan Ortamla İlişkisine Göre ANOVA Sonuçları**

| ŞİDDETE MARUZ KALINAN ORTAM | N   | X     | Ss    | F     | p     | Tukey    |
|-----------------------------|-----|-------|-------|-------|-------|----------|
| 1 Evde                      | 44  | 49,45 | 10,61 | 10,04 | ,000* | 1-3, 2-3 |
| 2 Okulda                    | 138 | 47,35 | 10,31 |       |       |          |
| 3 Arkadaş çevresinde        | 208 | 43,24 | 10,60 |       |       |          |
| Toplam                      | 390 | 45,39 | 10,74 |       |       |          |

Yukarıdaki tabloda şiddete maruz kaldığını belirten öğrencilerin, en çok maruz kaldığı ortama göre şiddet eğilim ortalamaları verilmiştir. Evde şiddete maruz kaldığını belirtenlerin şiddet eğilim ortalaması  $X=49,45$ , okulda şiddete maruz kaldığını belirtenlerin şiddet eğilim ortalaması  $X=47,35$ , Arkadaş çevresinde şiddete maruz kaldığını belirtenlerin ortalaması ise  $X=43,24$ ’tür. Buna göre evde şiddete

uğrayanların şiddet eğilim ortalamaları, okulda uğrayanlara göre, okulda uğrayanların ise arkadaş çevresinde uğrayanlara göre anlamlı düzeyde farklıdır. En yüksek şiddet eğilim ortalamasına evde şiddete uğrayanlar sahiptir. Tablodan elde edilen veriler, *“örneklemin şiddet eğilimi, şiddete maruz kaldığı ortama göre farklılaşmaktadır”* şeklindeki hipotezimizi doğrulamaktadır.

Evde şiddete uğrayan gençlerin şiddet eğilimlerinin diğer ikisine göre yüksek olması, uğradıkları şiddetin niteliğiyle alakalı bir durumdur. Teorik çerçevede bahsettiğimiz gibi, ev ortamında çocuklara yönelik olan şiddetin önemli bir kısmını, fiziksel şiddet oluşturmaktadır. Gençlik döneminde ebeveynin genç üzerindeki etkisi azalsa da, şiddet farklı türlerde devam edebilmektedir. Anne-babanın çocuk veya ergenle ilişkilerini, aynı iletişim biçimi üzerine oturttuğu bu tür ortamsal şiddet biçiminde ortam değişmez, anne-baba ise bu iletişim biçimini çoğunlukla değiştirmede için şiddet süreklilik arz eder.

Okulda veya arkadaş çevresinde ise durum böyle değildir. Bu iki ortamda fiziksel şiddet türleri görülse de, psikolojik ve sözel şiddet daha ağırlıktadır. Bununla birlikte şiddet ortamı evdeki kadar süreklilik arz etmez. Şiddeti gerçekleştiren veya şiddete maruz kalanlar, ev ortamına göre daha fazla değişkenlik gösterir. Ortam ve nitelik bakımından evdeki şiddet, çocuk veya gençlerin şiddet eğilimlerine daha fazla etki etmektedir.

**Tablo 85: Değer Ölçeği Puanlarının, Şiddete Maruz Kaldığı Ortam ile İlişkisine Ait ANOVA Sonuçları**

| DEĞERLER        | ŞİDDET ORTAMI        | N   | X     | Ss   | F    | p     | Tukey |
|-----------------|----------------------|-----|-------|------|------|-------|-------|
| Manevi Değerler | 1 Evde               | 44  | 48,43 | 6,49 | 6,04 | ,003* | 2-3   |
|                 | 2 Okulda             | 138 | 48,13 | 8,56 |      |       |       |
|                 | 3 Arkadaş çevresinde | 208 | 50,46 | 4,40 |      |       |       |
|                 | Total                | 390 | 49,40 | 6,49 |      |       |       |
| Sevgi           | 1 Evde               | 44  | 12,22 | 2,90 | 9,69 | ,000* | 2-3   |
|                 | 2 Okulda             | 138 | 11,14 | 3,23 |      |       |       |
|                 | 3 Arkadaş çevresinde | 208 | 12,47 | 2,39 |      |       |       |
|                 | Total                | 390 | 11,97 | 2,83 |      |       |       |
| Duyarlılık      | 1 Evde               | 44  | 20,61 | 2,97 | 7,59 | ,001* | 2-3   |
|                 | 2 Okulda             | 138 | 19,22 | 4,37 |      |       |       |
|                 | 3 Arkadaş çevresinde | 208 | 20,74 | 3,17 |      |       |       |
|                 | Total                | 390 | 20,19 | 3,69 |      |       |       |
| Saygı           | 1 Evde               | 44  | 12,52 | 4,04 | 6,38 | ,002* | 2-3   |
|                 | 2 Okulda             | 138 | 12,15 | 3,75 |      |       |       |
|                 | 3 Arkadaş çevresinde | 208 | 13,63 | 3,95 |      |       |       |
|                 | Total                | 390 | 12,98 | 3,94 |      |       |       |

Tablo 85’te örneklemin şiddete maruz kaldığı ortamla değer eğilimleri arasındaki ilişkiye ait veriler sunulmuştur. Değerlerin bütün alt boyutlarında ortalamalar arasında bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

*Manevi değerler* boyutunda, arkadaş çevresinde şiddete maruz kaldığını belirtenlerin değer eğilimi( $X=50,46$ ), okulda( $X=48,13$ ) ve evde( $X=48,43$ ) şiddete maruz kaldığını belirtenlerden yüksektir. Anlamlı düzeyde farklılık, arkadaş çevresinde şiddete maruz kaldığını belirtenlerle, okulda maruz kaldığını belirtenler arasındadır.

*Sevgi* boyutunda, arkadaş çevresinde şiddete maruz kaldığını belirtenlerin değer eğilimi( $X=12,47$ ), okulda( $X=11,14$ ) ve evde( $X=12,22$ ) şiddete maruz kaldığını belirtenlerden yüksektir. Anlamlı düzeyde farklılık, arkadaş çevresinde şiddete maruz kaldığını belirtenlerle, okulda maruz kaldığını belirtenler arasındadır.

*Duyarlılık* boyutunda, arkadaş çevresinde şiddete maruz kaldığını belirtenlerin değer eğilimi( $X=20,74$ ), okulda( $X=19,22$ ) ve evde( $X=20,61$ ) şiddete

maruz kaldığını belirtenlerden yüksektir. Anlamlı düzeyde farklılık, arkadaş çevresinde şiddete maruz kaldığını belirtenlerle, okulda maruz kaldığını belirtenler arasındadır.

*Saygı* boyutunda ise, arkadaş çevresinde şiddete maruz kaldığını belirtenlerin değer eğilimi( $X=13,63$ ), okulda( $X=12,15$ ) ve evde( $X=12,52$ ) şiddete maruz kaldığını belirtenlerden yüksektir. Anlamlı düzeyde farklılık, diğer boyutlarda olduğu gibi arkadaş çevresinde şiddete maruz kaldığını belirtenlerle, okulda maruz kaldığını belirtenler arasındadır. Bu verilere göre, “*örneklemin değer eğilimi şiddete maruz kaldığı ortama göre farklılaşmaktadır*” şeklindeki hipotezimiz doğrulanmış olmaktadır.

**Tablo 86: Şiddet Ölçeği Puanlarının, Okulda Silah veya Kesici Alet Taşıma Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

| SİLAH VE KESİCİ<br>ALET TAŞIMA | N   | X     | Ss    | F     | p     | Tukey          |
|--------------------------------|-----|-------|-------|-------|-------|----------------|
| 1 Evet taşıyım                 | 101 | 52,48 | 11,49 | 58,18 | ,000* | 1-2,1-3<br>2-3 |
| 2 Arasına taşıyım              | 98  | 46,75 | 9,73  |       |       |                |
| 3 Hayır taşıyamam              | 478 | 41,35 | 9,51  |       |       |                |
| Toplam                         | 677 | 43,79 | 10,67 |       |       |                |

Tablo 86’da şiddetin önemli bir göstergesi olan silah ve kesici alet taşıma durumuyla, öğrencilerin şiddet eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiş ve ortalamalar arasında anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuştur. Okulda silah ve kesici alet taşıdığını belirtenlerin şiddet eğilimi ( $X=52,48$ ), nadiren taşıdığını belirtenlere( $X=46,75$ ) ve taşımadığını belirtenlere( $X=41,35$ ) göre daha yüksektir. Bu verilere göre “*örneklemin şiddet eğilimi, silah veya kesici alet taşıma durumuna göre farklılaşmaktadır*” şeklindeki hipotezimiz desteklenmektedir.

Buradaki bağımsız değişken açısından, öğrencilerin şiddet eğilimiyle ilgili bu sonuç, beklenen düzeydedir. Yani savunma amaçlı olsun veya olmasın okulda devamlı silah veya kesici alet taşıyanların şiddet eğiliminin yüksek olması normaldir. Çünkü silah ve kesici alet taşıma durumu aslında, şiddet eğiliminin davranışa dönüşmüş şeklidir. Özellikle örneklemin yaş grubunda akranlar arasında oluşan problemlerin hemen ve güce dayalı çözülmek istenmesi, kimi zaman bu

problemlerden kaynaklanan mağduriyetlerin bir onur/gurur meselesi yapılması, değer eğilimi yeterince gelişmemiş öğrencilerde bu tür yollara başvurulmasına neden olmaktadır.

**Tablo 87: Değer Ölçeği Puanlarının, Silah ve Kesici Alet Taşıma Durumuyla İlişkisine Göre ANOVA Sonuçları**

| DEĞERLER        | SİLAH/KESİCİ ALET | N   | X     | Ss   | F     | p     | Tukey         |
|-----------------|-------------------|-----|-------|------|-------|-------|---------------|
| Manevi Değerler | 1 Evet taşırım    | 101 | 47,87 | 8,35 | 2,97  | ,042* | 1-2, 1-3      |
|                 | 2 Arasıra taşırım | 98  | 49,53 | 5,69 |       |       |               |
|                 | 3 Hayır taşımam   | 478 | 49,53 | 5,91 |       |       |               |
|                 | Total             | 677 | 49,28 | 6,32 |       |       |               |
| Sevgi           | 1 Evet taşırım    | 101 | 11,30 | 3,26 | 8,41  | ,000* | 1-3, 2-3      |
|                 | 2 Arasıra taşırım | 98  | 11,56 | 2,78 |       |       |               |
|                 | 3 Hayır taşımam   | 478 | 12,39 | 2,70 |       |       |               |
|                 | Total             | 677 | 12,10 | 2,83 |       |       |               |
| Duyarlılık      | 1 Evet taşırım    | 101 | 19,12 | 4,27 | 12,75 | ,000* | 1-3, 2-3      |
|                 | 2 Arasıra taşırım | 98  | 19,55 | 3,55 |       |       |               |
|                 | 3 Hayır taşımam   | 478 | 20,80 | 3,29 |       |       |               |
|                 | Total             | 677 | 20,37 | 3,55 |       |       |               |
| Saygı           | 1 Evet taşırım    | 101 | 11,10 | 4,06 | 26,25 | ,000* | 1-2, 1-3, 2-3 |
|                 | 2 Arasıra taşırım | 98  | 12,56 | 3,92 |       |       |               |
|                 | 3 Hayır taşımam   | 478 | 13,95 | 3,67 |       |       |               |
|                 | Total             | 677 | 13,32 | 3,90 |       |       |               |

Tablo 87’de ise örneklimin değer eğilimi ile, silah veya kesici alet taşıma durumu arasındaki ilişkiye ait veriler sunulmuştur. Görüldüğü gibi bütün değer boyutlarında ortalamalar arasında anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmaktadır.

*Manevi değerler* boyutunda, silah ve kesici alet taşımayanların değer eğilimi ( $X=49,53$ ), devamlı ( $X=47,87$ ) veya arasıra taşıyanlara( $X=47,87$ ) göre daha yüksektir.

*Sevgi* boyutunda, silah ve kesici alet taşımayanların değer eğilimi ( $X=12,39$ ), devamlı ( $X=11,30$ ) veya arasıra taşıyanlara( $X=11,56$ ) göre daha yüksektir.

*Duyarlılık* boyutunda, silah ve kesici alet taşımayanların değer eğilimi ( $X=20,80$ ), devamlı ( $X=19,12$ ) veya arasıra taşıyanlara( $X=19,55$ ) göre daha yüksektir.

*Saygı* boyutunda ise diğer boyutlarda olduğu gibi, silah ve kesici alet taşımayanların değer eğilimleri ( $X=13,95$ ), devamlı ( $X=11,10$ ) veya arasıra taşıyanların ( $X=12,56$ ) değer eğilimlerine göre daha yüksektir. Bu verilere göre “örneklemin değer eğilimi, silah veya kesici alet taşıma durumuna göre farklılaşmaktadır” şeklindeki hipotezimizi desteklenmektedir.

Tablo 85, 86 ve 87’deki veriler bir bütün olarak ele alındığında, hem okulda şiddete maruz kaldığını belirtenlerin, hem de okula devamlı olarak silah veya kesici alet taşıyanların değer eğilimlerinin, *manevi değerler, sevgi, duyarlılık ve saygı* olmak üzere bütün alt boyutlarda en düşük düzeyde olduğu görülür. Yani okulda şiddet uygulamanın yanında şiddet görmenin de, öğrencilerin değer eğilimleriyle negatif bir ilişkisi olduğu ortaya çıkmaktadır. Araştırmanın birçok noktasında vurgulandığı gibi, şiddetin her türlü ilişkisinin değer eğilimine ve eğitimine olumsuz yansıdığını, artık bir gerçeklik olarak belirtmemiz gerekir.

Bu bulguların ortaya koyduğu bir diğer gerçeklik ise, aslında değer eğitiminin önemli bir unsuru olması gereken okulun, bu önemli ve asli fonksiyonu gerçekleştirmede pasif kalmasıdır. Bu daha çok, okulun bir şiddet ortamı olmaktan kurtulamamasından kaynaklanmaktadır. Okulda şiddete maruz kalanların, okula silah ve kesici alet taşıyanların ve şiddete ne kadar sıklıkla tanıklık edildiğinin oranına bakıldığında durum daha iyi anlaşılacaktır.

O halde okulun, gerek sınıf ortamında gerekse sınıf ortamının dışında, şiddet hâkimiyetinden kurtarılmadan, değer eğitiminde bir aktör olmasını beklemek gerçekçi bir yaklaşım değildir. Ancak bu gerçekleşse bile, okulu bu konuda diğer paydaşlarından soyutlayarak gençlik dönemi için değer eğitiminde tek aktör gibi düşünmek te doğru değildir. Okulun değer eğitiminde hedefine ulaşabilmesi için gençliğin, aile ve medya ilişkilenirinin şiddet merkezinden değer merkezine yerleşmesi ve aynı zamanda bu üç unsurun hem kendi iç dinamiklerinde hem de birbirleriyle ilişkilerinde aynı amaca yönelik olarak hareket etmeleri hayati önem taşımaktadır.

### **5.3.Şiddet Toplam Puanı ile Değer Toplam Puanı Arasındaki Korelasyonlarla İlgili Bulgular ve Yorumlar**

**Tablo 88: Şiddet Toplam Puanı ile Değer Toplam Puanları Arasındaki Korelasyonlar**

| ŞİDDET-DEĞER İLİŞKİSİ | r       | p    |
|-----------------------|---------|------|
| Değer Toplam Puan     | 1,000   | ,000 |
| Şiddet Toplam Puan    | -,281** | ,000 |

Tablo 88’de görüldüğü üzere örneklemin şiddet toplam puanları ile değer toplam puanları arasında anlamlı düzeyde negatif bir korelasyon bulunmaktadır.  $p < -,281$  değerine göre, şiddet eğilimleriyle değer eğilimleri arasında orta düzeye yakın bir korelasyon bulunmaktadır. (0,00-0,30= Zayıf korelasyon, 0,30-0,70= Orta düzeyde korelasyon, 0,70-1,00= Yüksek korelasyon; 0,00-(-)0,30= Zayıf negatif korelasyon, -0,30(-)-0,70= Orta düzeyde negatif korelasyon, -0,70(-)-1,00= Yüksek negatif korelasyon)

**Tablo 89: Şiddet Toplam Puanı ile Değerlerin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar**

| ŞİDDET-DEĞER İLİŞKİSİ |   | Manevi Değerler | Sevgi   | Duyarlılık | Saygı   | ŞİDDET TOPLAM PUAN |
|-----------------------|---|-----------------|---------|------------|---------|--------------------|
| Manevi Değerler       | r | 1,000           | ,387**  | ,407**     | ,191**  | -,059              |
|                       | p |                 | ,0100   | ,000       | ,000    | ,126               |
| Sevgi                 | r | ,387**          | 1,000   | ,537**     | ,213**  | -,108**            |
|                       | p | ,000            |         | ,000       | ,000    | ,005               |
| Duyarlılık            | r | ,407**          | ,537**  | 1,000      | ,195**  | -,129**            |
|                       | p | ,000            | ,000    |            | ,000    | ,001               |
| Saygı                 | r | ,191**          | ,213**  | ,195**     | 1,000   | -,554**            |
|                       | p | ,000            | ,000    | ,000       |         | ,000               |
| ŞİDDET TOPLAM PUAN    | r | -,059           | -,108** | -,129**    | -,554** | 1,000              |
|                       | p | ,126            | ,005    | ,001       | ,000    |                    |

Tablo 89’da, şiddet toplam puanlarıyla, alt boyutlardaki değer toplam puanları ve değerlerin kendi aralarındaki korelasyonlar incelenmiştir. Buna göre;

➤ Şiddet toplam puanı ile sevgi toplam puanı arasında anlamlı ve negatif düzeyde bir korelasyon vardır( $p<-.108$ ). Buradan hareketle, şiddet eğilimi arttıkça, sevgi eğilimi azalmakta; sevgi eğilimi arttıkça şiddet eğilimi azalmaktadır, yargısına ulaşılmaktadır.

➤ Şiddet toplam puanı ile duyarlılık toplam puanı arasında anlamlı ve negatif düzeyde bir korelasyon vardır( $p<-.129$ ). Buradan hareketle, şiddet eğilimi arttıkça, duyarlılık eğilimi azalmakta; duyarlılık eğilimi arttıkça şiddet eğilimi azalmaktadır, yargısına ulaşılmaktadır.

➤ Şiddet toplam puanı ile saygı toplam puanı arasında anlamlı ve negatif düzeyde bir korelasyon vardır( $p<-.554$ ). Şiddet eğiliminin, değer alt boyutları arasında en güçlü negatif ilişkisinin, saygı eğilimiyle olduğu görülmektedir. Buna göre şiddet eğilimin arttıkça, saygı eğilimi azalmakta; saygı eğilimi arttıkça şiddet eğilimi azalmaktadır, yargısına ulaşılmaktadır.

➤ Şiddet toplam puanı ile manevi değerler toplam puanı arasında istatistiksel düzeyde bir korelasyon gözükme de, anlamlı düzeye yakın bir ilişki gözükmemektedir( $p<-.059$ ). Buradan manevi değerler eğiliminin, şiddet eğilimini anlamlı düzeyde etkilemediği yargısına ulaşılmaktadır.

➤ Manevi değerler toplam puanı ile sevgi değeri toplam puanları arasında anlamlı ve pozitif düzeyde bir korelasyon vardır( $p<.387$ ). Bu sonuçtan hareketle, manevi değerler eğilimi arttıkça sevgi eğilimi artmakta; sevgi eğilimi arttıkça manevi değerler eğilimi artmaktadır, yargısına ulaşılmaktadır.

➤ Manevi değerler toplam puanı ile duyarlılık değeri toplam puanları arasında anlamlı ve pozitif düzeyde bir korelasyon vardır( $p<.407$ ). Bu sonuçtan hareketle, manevi değerler eğilimi arttıkça duyarlılık eğilimi artmakta; duyarlılık eğilimi arttıkça manevi değerler eğilimi de artmaktadır, yargısına ulaşılmaktadır.

➤ Manevi değerler toplam puanı ile saygı değeri toplam puanları arasında anlamlı ve pozitif düzeyde bir korelasyon vardır( $p<.191$ ). Bu sonuçtan hareketle, manevi değerler eğilimi arttıkça saygı eğilimi artmakta; saygı eğilimi arttıkça manevi değerler eğilimi de artmaktadır, yargısına ulaşılmaktadır.

➤ Sevgi değeri toplam puanı ile duyarlılık değeri toplam puanları arasında anlamlı ve pozitif düzeyde bir korelasyon vardır( $p<,537$ ). Alt boyutlar arasındaki en güçlü ilişki sevgi ve duyarlılık değerleri arasındadır. Bu sonuçtan hareketle, sevgi eğilimi arttıkça duyarlılık eğilimi artmakta; duyarlılık eğilimi arttıkça sevgi eğilimi de artmaktadır, yargısına ulaşılmaktadır.

➤ Sevgi değeri toplam puanı ile saygı değeri toplam puanları arasında anlamlı ve pozitif düzeyde bir korelasyon vardır( $p<,213$ ). Bu sonuca göre, sevgi eğilimi arttıkça saygı eğilimi artmakta; saygı eğilimi arttıkça sevgi eğilimi de artmaktadır, yargısına ulaşılmaktadır.

➤ Duyarlılık değeri toplam puanı ile saygı değeri toplam puanları arasında anlamlı ve pozitif düzeyde bir korelasyon vardır( $p<,195$ ). Bu sonuca göre, duyarlılık eğilimi arttıkça saygı eğilimi artmakta; saygı eğilimi arttıkça duyarlılık eğilimi de artmaktadır, yargısına ulaşılmaktadır.

Özet olarak bu verilere göre, şiddetle değerler arasında negatif; değerlerin kendi aralarında pozitif bir korelasyon mevcuttur.



## SONUÇLAR VE ÖNERİLER

### 1. SONUÇLAR:

İnsanın temel duygularından biri olarak şiddet, insanlığın başlangıcından bu yana, bireysel ve sosyal problemlerin merkezinde bir konum edinmiştir. İnsanlık tarihi ilerledikçe bu sorun hiçbir zaman güncelliğini kaybetmemiştir. Aksine teknolojinin hayata hâkimiyetinin hızla ilerlediği şu son çağda, şiddetin bütün boyutlarıyla hayata hâkimiyeti, benzer bir hızla ilerlemektedir.

Şiddetin bir problem olarak önemi, sadece kendi varlığının ortaya çıkmasıyla değil, aynı zamanda ortaya çıkarken manevi-insani birçok değeri bertaraf etmesindedir. O halde değerler, şiddet probleminin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Manevi-insani değerler ve şiddeti, insan yaşamındaki iki tercih çizgisi olarak düşünebiliriz. Yaşamın kendisini, anlam konusunda bir arayış mücadelesi olarak konumlandığıımızda; manevi insani değerleri bu anlamı inşa etmenin bir aracı, şiddeti ise bu anlamı kaybetmenin etkili bir aracı olarak görmektedir. Değerlerle bu anlamı inşa etmek zor, sabırlı ve uzunca bir süreci gerektirirken, şiddetin araçsallığıyla bu anlamı kaybetmek oldukça hızlı gerçekleşebilmektedir. Aslında Kur'an'daki birçok ilahî vurgu, insana bu çerçeveyi farklı ifadelerle hatırlatmaktadır.

Araştırmamızda, lise öğrencilerinde şiddet ve değer eğilimlerinin durumu ve bu iki olgunun birbiriyle ilişkisi, değişkenler yoluyla incelenerek önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın ortaya koyduğu en genel sonuç, öğrencilerin şiddet ve değer eğilimleri arasında negatif bir ilişkinin varlığını ortaya koymaktadır. Şiddet eğilimlerinin artmasına pozitif olarak etki eden faktörlerin, değer eğilimlerine negatif yönde bir etki ettiği, şiddet eğilimlerini azaltıcı faktörlerin ise, değer eğilimlerine pozitif bir katkı sağladığı sonucu genel olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca değerlerin kendi arasında pozitif bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani bir boyutta değer eğiliminin yükselmesi diğer değer eğilimlerinin yükselmesine olumlu yansımaktadır. Araştırmanın ulaştığı diğer sonuçları maddeler halinde şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Gençlerin önemli bir kısmı şiddeti, –bütün seçeneklerle tanımlayanların dışında- dayak, kavga, küfür ve baskı gibi fiziksel ve duygusal biçimleriyle tanımlamaktadırlar. Şiddeti “dayak” olarak tanımlayanların şiddet eğiliminin diğerlerine göre yüksek olduğu tesbit edilmiştir.

2. Şiddet en çok medyada (tv-internet) daha sonra sokak ve okulda gözlemlenirken, arkadaş çevresi, okul ve ev ortamı sırayla bu yaş grubunda en çok şiddete maruz kalınan ortamlardır. Ayrıca öğrencilerin 2/3’ü belli aralıklarla okulda şiddete tanık olmaktadır.

3. Gençler dini-kültürel içerikli filmlere ilgi duymazken, önemli bir oranda cinsiyet ayrımı olmaksızın yarıdan fazlası şiddet içerikli filmler izlemeyi tercih etmektedirler.

4. Öğrencilerin yarıdan fazlası dijital oyunlar oynamayı tercih etmekte ve her gün en az 1-2 saat dijital oyunlar oynamaktadır. Tercih edilen oyun türlerinin 2/3’ü şiddet içerikli oyunlar oluşturmaktadır.

5. Gençler toplumun genel yapısına uygun olarak şiddete şiddetle karşılık vermeyi, şiddetsiz tutumlara tercih etmektedirler. Bu konuda erkekler kızlara göre daha ağırlıktadır. Şiddete şiddetle karşılık vermeyi tercih eden gençler, şiddet eğilimi en yüksek olanlardır. Aynı şekilde diğer eğilim düzeyi en düşük olanlar da yine bu gruptur. Şiddete karşı şiddetsiz tutumları tercih edenlerin diğer eğilim düzeylerinin, şiddete şiddetle karşılık vermeyi tercih edenlerden yüksek olduğu tesbit edilmiştir.

6. Öğrencilerin 1/3’ü okula, arasıra veya sürekli olarak silah veya kesici alet taşımaktadır. Bunların önemli bir kısmı erkek öğrencilerdir. Gençler içinde şiddet eğilimi en yüksek olanlar, okulda sürekli silah veya kesici alet taşıdığını belirtenlerdir. Aynı grup, diğerlerinin bütün boyutlarında eğilim düzeyi en düşük olanlardır.

7. Şiddet ve diğer eğilimlerinin yaş değişkeni ve sınıf düzeyiyle ilişkisi tespit edilememiştir. Cinsiyetin şiddet ve diğer eğilimiyle ilişkisi olduğu görülmüştür. Erkeklerin şiddet eğiliminin kızlara göre yüksek, kızların diğer eğiliminin de erkeklere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

8. Okul türleri içinde şiddet eğilimi en yüksek olan İmam Hatip Lisesidir. Manevi değerlerde Endüstri Meslek Lisesi, duyarlılıkta Güzel Sanatlar Lisesi, saygıda ise Sosyal Bilimler ve Fen Lisesi öğrencilerinin eğilimleri yüksektir.

9. Akademik olarak başarılı öğrencilerin şiddet eğilimlerinin başarısız öğrencilere göre düşük; manevi değerler, sevgi ve saygı eğilimlerinin başarısız öğrencilere göre yüksek olduğu tesbit edilmiştir.

10. Ebeveynin boşanması, gençlerin şiddet eğilimini artıran bir faktördür. Manevi değerler ve sevgi alt boyutunda boşanma, değerlerle negatif ilişkili bulunmuştur.

11. Anne-babanın eğitim düzeyiyle gençlerin şiddet eğilimi arasında bir ilişki bulunmazken, anne-babası ilkokul mezunu olanların manevi değerler eğilimi yüksek bulunmuştur. Eğitim düzeyi yükseldikçe manevi değer düzeyi düşmektedir.

12. Gençlerin -ve ebeveynlerinin- dine karşı ilgili olması onların şiddet eğilimlerinin azalmasına etki eden bir faktör değilken, bütün alt boyutlarda değer eğilimlerine olumlu bir etkide bulunduğu görülmektedir.

13. Gençlerin namaz kılmaları, onların şiddet eğilimlerinin azalmasına bir etki yapmamaktadır. Aynı şekilde ebeveynlerin namaz ve oruç gibi ibadetleri gerçekleştirmesinin, gençlerin şiddet eğilimine negatif bir etkisi olduğu sonucu istatistiksel olarak bulunamamıştır. Değerler konusunda ise, ibadetleri yerine getirmekle manevi değerler ve saygı boyutlarının ilişkili olduğu tesbit edilmiştir.

14. Anne-baba tutumları gençlerin şiddet ve değer eğilimlerini doğrudan etkilemektedir. Anne-babası baskıcı-otoriter olan gençlerin şiddet eğilimi yüksek, değer eğilimi düşük; anne-babası tutarlı tutumlara sahip olanların şiddet eğilimi düşük, değer eğilimi yüksek bulunmuştur.

15. Gençlerin evlerinde internet bağlantısı olması ile manevi değer eğilimleri arasında negatif bir ilişki olduğu tesbit edilmiştir.

16. Dijital oyunlar oynamayı tercih edenlerin şiddet eğilimi, diğerlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Şiddet içerikli dijital oyunlar oynamak, şiddet eğilimini artırmaktadır. Ayrıca oyun oynama süresi arttıkça şiddet eğilimi artmaktadır.

17. Dijital oyunlar oynamayı tercih edenlerin değer eğilimleri, bütün alt boyutlarda oynamayanlara göre düşük bulunmuştur. Şiddet içerikli dijital oyunlar oynamak, değer eğilimini azaltmaktadır. Oyun oynama süresi arttıkça değer eğilimleri azalmaktadır.

18. Gençlerin film tercihleriyle şiddet ve değer eğilimleri arasında doğrudan bir ilişki bulunamamıştır. Değerlerin sadece saygı boyutunda film tercihlerinin etkili

olduğu gözükmemektedir. Dini-kültürel filmler, gençlerin saygı değerine olumlu etkide bulunmaktadır.

**19.** Evde maruz kalınan şiddet, gençlerin şiddet eğilimine, okulda ve arkadaş çevresinde maruz kalınan şiddetten daha fazla etki yapmaktadır. Okulda maruz kalınan şiddet ise, gençlerin değer eğilimlerinin düşmesine en fazla etkiyi yapan faktördür. Bu sonuç okulun, gençlik döneminde üstlenmiş olduğu kritik fonksiyona işaret etmektedir.

## **2. ÖNERİLER:**

Araştırmamızın yukarıda ortaya koymuş olduğu sonuçlar ışığında, şu önerileri sunmaktayız:

Şiddet ve değerler insanın iki zıt eğilimini oluşturmaktadır. Bu noktada değerler eğitimi, şiddeti önlemede veya kontrol altına almada, etkili ve kapsamlı bir çözüm yollarından birisidir. İnsanın şiddetsizliğe sevinde değerler merkezinde, 2 türlü bir mücadele ve eğitimden geçmesi gerekmektedir:

1. Bireysel duyarlılık ve bireysel değer donanımının oluşması.
2. Sosyal duyarlılık ve toplumsal değer donanımının oluşması.

Bir değer olarak şiddetsizlik, öncelikle bireysel irade yoluyla gerçekleştirilebilir. Yani toplumsal mücadeleden önce değerler yoluyla bireysel tutumların kazandırılması sonuç almaya daha yakındır. Yukarıda belirtilen ilk görevin muhatabı öncelikle ailedir. Manevi değerler yanında, sevgi, duyarlılık, saygı, merhamet, hoşgörü ve mahremiyet gibi temel değerlerin öncelikle aile içinde sağlam temellerinin oluşturulması, şiddetin yaşamın farklı gelişim dönemlerinde, davranışlara hâkim olmasının önündeki en büyük engeldir. Bu açıdan şiddetsiz tutumlar öncelikle ailede kazandırılmalıdır.

### ***Aileye Yönelik Öneriler:***

1. Ailede bir değer eğitimi gerçekleştirilmek isteniyorsa, öncelikle bunu gerçekleştirecek kişiler şiddetten uzak durmalıdırlar. Bir taraftan şiddeti sürdürmek, diğer taraftan değer kazandırmaya çalışmak sonuçsuz çabalardır. Ailedeki değer eğitimi ancak bir huzur ortamında hedefine ulaşabilir.

2. En iyi öğrenme yolu gözlem yoluyla öğrenmedir. Anne-babalar, hem değerler hem de şiddetsizlik konusunda olumlu rol model olma konusunda gayretli davranmalıdırlar. Başta Hz.Peygamber olmak üzere, diğer bazı önemli şahsiyetler, gelişim seviyelerine uygun bir biçimde rol model olarak çocukların ve gençlerin dünyasına girmesi önem arz etmektedir.

3. Anne-babalar ailede otoriter-baskıcı tutumlar yerine, kişiliğin olumlu yönde gelişmesini kolaylaştıran tutarlı tutumlara sahip olmalıdır. Tutarlı tutumlar, gencin kendisini daha değerli hissetmesini sağlayarak, değerlerin davranışa dönüşmesini kolaylaştıracaktır. Anne-babalar, baskıcı ve şiddete dayalı tutumlardan uzak durmaları gerektiği gibi, gençlere fazla özgürlük alanı ve gerektiğinden fazla şeye karar verme imkânı tanıyan aşırı serbest tutumlardan uzak durmalıdırlar. Bu tutumların erken yaşlardan itibaren depresyon düzeylerini yükselttiği ve dolaylı olarak şiddet eğilimlerine katkı sağladığı unutulmamalıdır.

4. Ailede sosyalleşmenin niteliği oldukça önemlidir. Bu yüzden şiddet biçimleri bir sosyalleştirme aracı olarak kullanılmamalı, manevi-insani değerler yoluyla sosyalleşme, gençlik döneminin zorluklarının atlatılmasını kolaylaştıracaktır. Anne-babalar çocuklarının ve kendilerinin mizaç ve karakter özelliklerini, yeterlik ve yetersizliklerini iyi bilmeli ve çatışmalara sebep olacak konular üzerinde daha duyarlı olmalı ve çocuk/gence göre yaklaşımlar sergilemelidir.

5. Gençlik dönemindeki zorlukların üstesinden gelmede gençler, özellikle anne-babadan destek görmeyi ve anlaşılmayı beklerler. O yüzden bu dönemde empatik ve sağduyulu yaklaşımlar elden bırakılmamalıdır. Anne-babalar ergenlik ve gençlik dönemlerinin kritik özelliklerinden ve gelişim görevlerinden haberdar olmalıdırlar. Gençliğin gelişim görevlerinin kazanılmasında ortaya çıkan zorlukların geçici olduğu bilinmeli, şiddet tavırlarıyla bunlar kalıcı hale getirmemelidir. Gençlikte gelişim görevlerini sağlıklı olarak başarabilmek, sağlıklı bir kimlik oluşumunu sağlar. Şiddetin bu süreci çıkmaza sürüklediğinin ve şiddetin yeni şiddet yollarını açmaktan başka işe yaramadığının farkında olunmalıdır. Problemi büyütme yerine, sorun çözme yollarına başvurarak çözüme odaklanmanın gerekliliği bilinmelidir.

6. Tv ve internet kullanımı mutlak surette sınırlandırılmalıdır. Bunun gerekliliği küçük yaşlardan itibaren uygun açıklamalarla izah edilerek makul bir

zemine oturtulmalı, gençlik döneminde ise içten bir denetimle, gencin bu sınırlamaları kendi kendine yapması sağlanmalıdır.

7. Anne-babalar tv izleme ve internet kullanma alışkanlıklarını sadece kendi ihtiyaçlarını gözeterek değil, evdeki çocukların ve gençlerin varlığını da gözeterek kullanmalıdırlar. Çocukluk devresinden başlayacak bir mahremiyet eğitimi içine tv ve internet kullanma alışkanlıkları da dâhil edilmelidir. Bütün ilişkilerinde mahrem sınırlara riayet etmenin önemi ve gerekliliği izah edilmeli ve riayet konusunda yine uygun örneklikler sağlanmalıdır. Özellikle ergenlikle başlayan süreçte, cinsel dürtülerin etkisiyle arkadaşlık ilişkilerindeki gevşemelerin, mahrem sınırlara zarar vermemesi konusunda dikkatli olunmalıdır.

8. Arkadaşlık ilişkileri gençlik döneminin önemli bir parçasıdır. Anne-babaların bu ilişkiler konusunda hassas davranmaları gerekir. Bu konuda gözetimi elden bırakmamaları ancak durumu, gencin irade ve kişiliğini sarsacak bir güvensizlik noktasına vordırmamalıdırlar.

9. Gençlik, çocukluk dönemi üzerine inşa edilir. Gencin karşılaştığı sorun çözme becerileri daha çocukluk çağında şekillenemeye başlar. O yüzden anne-babalar, çocuklarının sorun çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilecek fırsatları ve imkânları oluşturmali veya araştırıp değerlendirmelidirler. Okuma, anlama, yorumlama gibi bilişsel becerilerin yanında, duygularını ifade edebilme ve duyguları anlayabilme ve izah edebilme, duygusal problemlerinin nedenlerini görebilme ve bunları aşabilme gibi duyuşsal becerilerin gelişmesine katkı sunmalıdırlar.

10. Ceza ile şiddeti birbirinden ayırmalıdırlar. Ceza, olumsuz davranışın tekrarlanmaması için konan sınırlamalar veya engellerdir. Cezada amaç kişiliğe zarar vermeden olumsuzluğu ortadan kaldırmaktır. Şiddet ise, olumsuzluğu ortadan kaldırmaz, bir süreliğine bastırır. Aynı zamanda bireyi örseler ve korku üretir, davranışında tekrarlanma olasılığı oldukça yüksektir. Bu yüzden anne-babalar ceza yerine şiddete başvurmamalıdırlar.

11. Din eğitimi sürecinde, şiddete başvurmaktan kesinlikle kaçınılmalıdır. Aksi bir durum dini duygular gibi, yüksek duyguların mahiyetine zarar verecektir. Anne-babaların, şiddetle yakın ilişkili olan katı -dış güdümlü- dindarlık yaklaşımları

sergilemeleri gençlerde, dinde şiddetin olduğu algısını pekiştirmenin yanında, onların dine karşı mesafeli durmalarına zemin hazırlayacaktır.

12. Din eğitimi değer eğitimiyle birbirini tamamlayacak şekilde yürütülmelidir. Anne-babalar, çocuklarının namaz ve oruç gibi ibadetleri yerine getirmeleri konusunda gayret gösterdikleri gibi, adaletli, tutarlı, haklara saygılı, duyarlı, merhametli ve dürüst olmaları konusunda da gayret ve hassasiyet sahibi olmalıdırlar.

13. Ailede iletişimi iyileştirme ve huzurlu aile dinamiklerinin oluşturulmasıyla ilgili olarak “Aile Okulu” programlarının çoğaltılması, daha organize bir halde yürütülmesi gerekmektedir. Bununla ilgili olarak Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Üniversiteler ve konuyla ilgili Sivil Toplum kuruluşları ortak çalışmalıdır. Evlilik öncesinden başlamak üzere psikolog, sosyolog, din eğitimcisi, sosyal hizmet uzmanlarının dâhil olacağı programlar yürütülmelidir.

Ailede gerçekleştirilecek bu öneriler çocukların ve gençlerin şiddet konusunda daha duyarlı davranmalarını ve gerekli değer donanımlarını oluşturmalarını sağlayacak hususlardır. Ancak bu konuda sadece bireysel duyarlılık ve donanım yeterli değildir. Şiddet ve değerler konusunda toplumsal duyarlılığında oluşması gerekmektedir. Bu görev ise, devletin sınırlama ve düzenlemeleriyle çoğunlukla okul ve medya üzerine düşmektedir.

#### ***Okula Yönelik Öneriler:***

1. Okulun yüklendiği fonksiyonları yerine getiremeyişiinin en önemli sebeplerinden biri okuldaki şiddet problemidir. Okulda değer eğitimi yapabilmek için sınıf ortamının ve genelde okul ortamının şiddet unsurlarından arındırılması gerekir.

2. Müfredatların bilişsel olmaktan kurtarılıp duygu ve davranış eğitimi daha üst düzey bir şekilde gerçekleştirebildiği bir dönüşüm, hem şiddetin azaltılması hem de değer eğitiminin amacına ulaşması bakımından hayati önem arz etmektedir.

3. Başta değerlerle ilgili olmak üzere her türlü sınıf ve okul etkinliklerini aile ile işbirliği içinde gerçekleştirmek gerekmektedir. Ayrıca şiddetsizlik ve değerlerle ilgili olarak öğrencilere, ebeveynlere ve ebeveyn-çocuk ve öğretmen birliğinde olacağı gruplara ve seminer ve atölye çalışmaları düzenlenmelidir. Ayrıca bu

alışmalar, okul yöneticileri ve öğretmenlere belli aralıklar çerçevesinde sürdürülmelidir.

4. şiddetsizlik ve değerler konusunda okul içerisinde uygun yerlere öğrencilerin dikkatini çekebilecek ve farkındalık oluşturabilecek resim fotoğraf, afiş ve bültenler asılmalı, broşrlar dağıtılmalıdır. Bu konularda hazır materyaller kullanılabileceği gibi, ödüllü yarışmalar yoluyla öğrencilere hazırlatılabilir. Ayrıca sınıf ve okul düzeylerinde değer ve davranış eğitimini kapsayan farklı formatlarda yarışma ve etkinlikler düzenlenmelidir.

5. Değer eğitimi konusunda, Din Kültürü Ahlak Bilgisi ğretmenlerine ve İmam Hatip Meslek Dersleri ğretmenlerine, söz konusu alanın öncelikli muhatapları olarak daha fazla görev düşmektedir. Bu bilinçle din ve değer konu alanlarının uzmanları olarak öncelikle baskı ve şiddetten uzak durmalı ve bu konularda samimiyeti ihtiva eden örnek bir temsiliyet göstermelidir.

6. Değer eğitimine okuldaki bütün personelin, olumlu ya da olumsuz katkısının varlığı düşünülecek olursak, yardımcı hizmetlerdeki personelin bir takım değer testlerinden geçmesi önem arzetmektedir.

7. Okulların ğretim merkezleri olmanın ötesinde, gençliğin enerjisini olumlu şekillerde harcamasını sağlayacak, şartların oluşturulduğu ortamlara dönüştürülmesi gerekmektedir. Liselerin aynı zamanda birer sosyal-kültürel-sanat-edebiyat ve spor merkezleri haline dönüştürülmesi, gençlerin fiziki ve psiko-sosyal sağlığını dinamik tutmanın bir yolu olacaktır.

8. “Değerler Eğitimi”nin ilkokuldan başlamak üzere orta öğretimde, müstakil bir ders olarak okutulması önemlidir. Ancak bu dersin müfredatının, benzer içerikli derslerden farklılaştırılması ve dersin bilişsel düzeyden kurtarılıp, sınıf içi ve sınıf dışı grup çalışmaları, projeler, sergiler, materyal üretimi faaliyetleri ve aile katılımıyla duyuşsal ve davranışsal düzeye taşınması hedeflenmelidir.

9. İmam Hatip Liselerinde şiddet eğilimin yüksek olmasının sebepleri geniş çaplı araştırmalarla ortaya konulmalıdır. Ayrıca bu okullarda sevgi, duyarlılık ve saygı gibi insani değerlerin diğer liselere göre istenen düzeyde olmayışı, sorunun bir başka yönünü teşkil etmektedir. Din eğitimi ve ğretimi yapan ayrıca müfredatı içinde manevi değer eğitiminin, farklı birçok ders içinde yer etmesine rağmen öğrencilerin değer düzeylerinin düşük olması, aile ve okul kaynaklı baskıcı bir din

eğitiminin ve dindarlık anlayışının bu kurumlarda varlığını ortaya koymaktadır. Baskının hâkim olduğu öğrenme ortamlarında din ve değer eğitimi istenilen hedefi bulamaz.

10. İlköğretim ve liselerde, öğrencilerin şiddeti tanınması ve anlamlandırabilmesine imkân sağlayabilecek aynı zamanda iletişim ve çatışma çözme yollarını, pratize edilmiş bir müfredatla öğretmeyi amaç edinen bir ders konulması, şiddet probleminin çözümüne katkı sağlayabilir. Ayrıca bu dersin yüksek öğrenimde bir karşılığının olması ve bu dersi verecek öğretmenlerin donanımlı yetişmesi önem arz etmektedir.

11. “Medya Okuryazarlığı” dersinin, öğrencilerin medya kullanımına etkisi konusunda araştırmalar yapılmalı, buna göre bu ders gerekirse medya-şiddet ve medya-cinsellik ilişkilerinin olumsuz sonuçlarına daha çok vurgu yapacak bir muhtevaya dönüştürülerek zorunlu hale getirilmelidir.

12. Okul Rehberlik Servisleri, bu konularda daha aktif hale getirilmeli ve bunu sağlayacak gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Okulda şiddeti azaltmaya yönelik proje ve programlar yürütülmelidir.

13. Okul, ilçe ve il milli eğitim müdürlükleri bazında oluşturulan “Şiddeti Önleme Stratejik Eylem Planlarının” teorik çerçevede kalmayıp, etkin bir şekilde hayata geçirilmesi sağlanmalıdır.

### ***Medyaya Yönelik Öneriler:***

Şiddetsizlik ve değerler konusunda oluşacak sosyal duyarlılık konusunda medyaya da önemli görevler düşmektedir. Medya konusundaki önerileri ise şöyle sıralayabiliriz:

1. Son dönemde filmler dışında haber programları, yoğun bir şiddet sunumu içerir hale gelmişlerdir. Bu konuda sınırlamalar kaçınılmaz hale gelmiştir. Haber programlarının “halkın haber alma özgürlüğü” olgusunu kullanarak, her gün-her saat şiddetin akıl almaz boyutlarını, üstelik çocuk veya genç demeden bütün kitlelere sunması değerler ve toplumsal ruh sağlığı adına olumsuz bir durumdur. Ayrıca bu durum, şiddete karşı sistematik duyarsızlaşma etkisi oluşturmaktadır. Bu durumun engellenmesi adına, haberler içerisindeki toplam haber görüntülerin, ancak belli bir kısmının şiddet görüntüleri içermesine izin verilmelidir. Yine cinayet gibi bir şiddet haberi sunulurken, aynı haber içerisinde ilgili sahnenin defalarca sunumunun

engellenmesi, ayrıca bu tür haberlerin farklı saatlerde tekrar tekrar sunulmasının önüne geçilmesi gerekmektedir.

2. Türkiye’de tv yayınlarını düzenlemekle görevli üst kurul olan RTÜK, yayın ilkeleri konusunda resmi olarak değerleri gözetmektedir. Ancak pratikteki sonuçlar böyle olmadığını göstermektedir. Bu konuda RTÜK, manevi-insani değerleri temel ilke haline getirerek, yayın ilkelerini güncelleştirmesi gerekir. Özellikle bütün değerleri hedef alan cinsellik ve şiddet konularında belirgin sınırlamalar ortaya koyulması gerekir.

3. Toplumun ruh sağlığı, tv kanallarının şiddeti ve cinselliği kullanarak elde edeceği karlardan çok daha önemlidir. Bu sebeple genel ve özel yayın düzenlemeleri ve bunların daha etkin denetimiyle bu tür kuruluşların, ticari mantık, kar elde etme güdüsü ve izlenme kaygılarıyla şiddeti tırmandırmasına ve değerleri tahrip etmesine izin verilmemelidir.

4. Sınırlamalar internet yayınları için de bir gerekliliktir. Bu konuda devlet, sorumluluğu sadece aileler üzerine bırakmamalıdır. Bu konuda aile koruma programları özendirilmelidir. Ancak bundan önce devletin, özellikle cinsel içerikli ve pornografik yayınlara ulaşmayı oldukça zor hale getirmesi bir gereklilik olarak gözükmektedir.

5. Gençlerin kültürel filmlere fazla ilgi duymadığı sonucundan hareketle, Kültür Bakanlığının çocuklara ve gençlere yönelik hem okul ortamlarında izleyebilecekleri hem de medyada sunulabilecek, cazip manevi-kültürel boyutlu seri filmler yaptırılmalıdır.

## KAYNAKLAR

- ABAY Ercan, TUĞLU Cengiz, *Şiddet ve Agresyonun Nörobiyolojisi*, Klinik Psikiyatri, 3, 2000, s.21-26.
- ACUNER H. Yusuf, *14-18 Yaş Arası Gençlerde Ahlaki Yargı Gelişimi ve Ahlak Eğitimi*, DT, Samsun 2004.
- ADLER Alfred, *Güç Çocuğun Eğitimi*, (Çev. Nihal Önal) Varlık Yayınları, İstanbul, 1984.
- \_\_\_\_\_, *Çocuk Eğitimi*, (Kamuran Şipal), Cem Yayınları, İstanbul, 1998.
- AĞLAMAZ Turabi, *Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Puanlarının Kendini Açma Davranışı, Okul Türü, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Anne-Baba Öğrenim Düzeyi ve Ailenin Aylık Gelir Düzeyi Açısından İncelenmesi*, YLT, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, 2006.
- Aile ve Sosyal Araştırmalar Kurumu, *İnternet Kullanımı ve Aile*, Ankara, 2008.
- AKBAŞ Oktay, *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçları-nın (Değerlerinin) İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*, YDT, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2004.
- AKTAŞ Aliye Mavili, *Aile İçi Şiddet (Kadının ve Çocuğun Korunması)*, Elma Yayınevi, Ankara, 2006.
- ALAYLIOĞLU Ruşen, OĞUZKAN A.Ferhan, *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü*, İnkılâp ve Aka Kitabevi, İstanbul, 1976.
- ALLEN Pat, *Dil ve Şiddet*, (Çev. Özlem Koşar), Epsilon Yayıncılık, İstanbul, 1994.
- ALLPORT Gordon W. “*The Religious Context of Prejudice*”, Journal for the Scientific Study of Religion, Vol. 5, No. 3 (Autumn, 1966), pp. 447-457;
- ALPTEKİN Duygu, *Aidiyet, Gençlik ve Toplum*, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2012, s.67.
- ARENDT Hannah, *Şiddet Üzerine*, (Çev. Bülent Peker), İletişim Yayınları, İstanbul, 2011.

- ARIKAN Çiğdem, *Sosyal Hizmetler Açısından Şiddet ve Bir Türü Olarak Evlilikte Kadına Yönelik Şiddet*, Hacettepe Üniversitesi sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi, c.5, s.1, 1987, s.75-97
- \_\_\_\_\_, *Ailede Çocuğa Yönelik Şiddet*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi, 1987, s.77-86
- ARMANER Neda, *Din Psikolojisi*, Ankara, 1980.
- ASLANTÜRK Zeki, *Araştırma Metod ve Teknikleri*, İFAV Yay., İstanbul, 1999.
- AVCI Ahmet, *Eğitimde Şiddet Olgusu-Lise Öğrencilerinde Şiddet, Saldırganlık ve Ahlaki Tutum İlişkisi*, Marmara Üniversitesi, SBE, DT, 2010.
- AYDEMİR Rüveyda, *Dindarlık ve Mutluluk İlişkisi (İlk Yetişkinlik Dönemi)*, YLT, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, 2008.
- AYDIN M. Zeki, *Ailede Çocuğun Ahlak Eğitimi*, Nobel Yayıncılık, Ankara, s.24
- AYDIN M. Zeki, GÜRLER Ş. Akyol, *Okulda Değerler Eğitimi*, Nobel Yayıncılık, İstanbul, 2012.
- AYRANCI Ünal, KÖŞGEROĞLU Nedime, GÜNAY Yasemin, *Televizyonda Çocukların En Çok Seyrettikleri Saatlerde Gösterilen Filmlerdeki Şiddet Düzeyi*, Anadolu Psikiyatri Dergisi, 2004, 5, s.133-140.
- BACANLI Hasan, *Eğitim Psikolojisi*, Asal Yayınları, Ankara, 2009
- \_\_\_\_\_, *Gizli Müfredatın Bir İçeriği Olarak Şiddet*, Eğitime Bakış, Sayı: 9, 2007, s.5-9
- BAHADIR Abdülkerim, *Ergenlik Döneminde Dini Şüphe ve Tereddütler*, (Ed. Hayati Hökelekli; Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi) Ankara Okulu Yay. Ankara, 2002.
- Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı, *Aile İçinde ve Toplumsal Alanda Şiddet*, Bilim Serisi 113, Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, 1998.
- Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, *Aile İçi Şiddetin Sebepleri ve Sonuçları*, Ankara, 1995.
- Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Kurumu, *Türkiye’de Televizyon ve Aile*, Ankara, 1995.

- BAĞLI Melike T., *Televizyona Karşı Anababa Aracılığı: Kısıtlayıcı Aracılığın Biçimleri*, AÜEBFD, c.36, Sayı:1-2. 2003, s.129-149.
- BARDAKOĞLU Ali, *Bülüğ Maddesi*, Diyanet İslam Ansiklopedisi, c.6, 1992.
- BAYMUR Feriha, *Genel Psikoloji*, İnkılap ve Apa Yayınevi, İstanbul, 1978.
- BEYAZOVA Ufuk, ŞAHİN Figen; *Çocuğun Şiddetten Korunma Hakkı*, Milli Eğitim Dergisi, c.2, 2001.
- BİLİR Şule vd, *Türkiye'nin 16 İlinde 4-12 Yaşları Arasındaki 50473 Çocuğa Fiziksel Ceza verme Sıklığı ve Buna İlişkin Problem Durumlarının İncelenmesi*, Aile ve Toplum Dergisi, Yıl: 1 Cilt: 1 Sayı: 1 1991, s.7-14.
- BOVET Pierre, *Din Duygusu ve Çocuk Psikolojisi*, (Çev. Selahattin Odabaş), TTK Basımevi, 1958.
- BUHARÎ, *Sahih-i Buhârî*, Dâru'l-Erkâm, Beyrut, trs.
- BULUT Işıl, *Anne ve Çocuk İstismarı*, Bizim Büro Yay. Ankara, 1996.
- BULUT Meryem, *Şiddet ve Çocuk*, Asil Yayınları, Ankara, 2010.
- BÜYÜKÖZTÜRK Şener vd., *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Yayınları, Ankara, 2008.
- CANATAN Burhanettin, *Ruh Sağlığı*, Ülkü Basımevi, Konya, trs.
- CARREL Alexis, *İnsan Denen Meçhul*, Hayat Yayınları, İstanbul, 1997.
- CARROL David, *Çocuğunuzun Ruhsal Eğitimi*, (Çev. Semra Tuna), Ege Meta Yayınları, İzmir, 1990.
- CEVİZCİ Ahmet, *Eğitim Sözlüğü*, Say Yayınları, İstanbul, 2010.
- CİNCİOĞLU Oğuz, *Eğitimde Gizli Müfredat ve Öğretmenle İlişkisi*, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 15 (1), 2011, s.49-59.
- CLARK W. H., *Çocukluk Dönemi Dini*, (Çev. N. Armaner), AÜİFD, c.XXIV, 1981.
- CÜCELOĞLU Doğan, *İnsan ve Davranışı*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1991.
- ÇAĞLAR Doğan, *Uyumsuz Çocuklar ve Eğitimi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 1981.
- ÇAPLI Orhan, *Çocukların ve Gençlerin Eğitimi*, San Matbaası, Ankara, 1970.
- ÇELEN Nermin, *Ergenlik ve Genç Yetişkinlik*, Papatya Yayınları, İstanbul, 2007, s.136.
- ÇETİNKAYA H, *Video Oyunlarının Çocuklarda Saldırganlığa Etkisi*, Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji (3P) Dergisi 1993, 1(1), s.28-34.

- ÇINAR İkrâm, *Okullarda Şiddet: Dağın İki Yamacını da Görebilmek*, (Okullarda Şiddet ve Çocuk Suçluluğu içinde) Hegem Yayınları, Ankara, 2007.
- ÇOTUKSÖKEN Betül, “*Şiddetin Antropolojik Temeli*”, *Kocaeli Üni. V. Uluslararası Felsefe Kongresi İçinde*, 2009.
- DODSON Fitzhugh, *Ağaç Yaşken Eğilir*, (Çev. Seçkin Selvi) Özgür Yayın, İstanbul, 1990.
- DODURGALI Abdurrahman, *Ailede Din Eğitimi*, Timaş Yayınları, İstanbul, 2011.
- DOĞAN İsmail, *Türk Eğitim Sisteminde Değer Sorunu*, (Değerler ve Eğitimi Sempozyumu), Dem Yayınları, İstanbul, 2007.
- DOLU Osman, BÜKER Hasan, ULUDAĞ Şener, *Şiddet İçerikli Video Oyunlarının Çocuklar ve Gençler Üzerindeki Etkileri: Saldırganlık, Şiddet ve Suça Dair Bir Değerlendirme*, Adli Bilimler Dergisi/Turkish Journal of Forensic Sciences, 2010, 9 (4), s.54 -75.
- DURKHEİM Emile, *Ahlak Eğitimi*, (Çev. Oğuz Adanır) Say Yayınları, İstanbul, 2010.
- EKŞİ Halil. &, YAMAN Erkan. *Çocuk ve Ergende Şiddet*, Kaknüs Yayınları, İstanbul, 2010.
- EBÛ DÂVÛD, *Sünen*, Dâru’l-Fikr, Beyrut, 1990.
- ENÇ Mitat, *Ruh Sağlığı Bilgisi*, İnkılap Yayınevi., İstanbul, 1984.
- ERGİL Doğu, *Şiddetin Kültürel Kökenleri*, Bilim Teknik Dergisi, Şubat 2001.
- ERİKSON Erik, *İnsanın 8 Evresi*, Okuyan Yayınları, İstanbul, 2014.
- ERKMAN Fatoş, , “*Çocukların Duygusal Ezimi*”, Çocukların Kötü Muameleden Korunması 1. Ulusal Kongresi, Gözde Ofset, Ankara, 1991, s.163-170.
- EMİROĞLU Kudret - AYDIN Suâvi, *Antropoloji Sözlüğü*; Ankara, 2003.
- FÂRUKÎ İsmail R., *Ümmetin Varlık Sebebi Üzerine*, İslâmiyât, c.8,s.2, 2005.
- FİCHTER Josehp, *Sosyoloji Nedir?*, (Çev. Nilgün Çelebi) Atilla Kitabevi, Ankara, 1996.
- FİNKEHOR D.-KORBİN J., *Child Abuse as an International Issue*, Child Abuse and Neglect, 12(1), 1988, s.3-23.
- FOULQUİE Paul, *Pedagoji Sözlüğü* (Çev. Cenap Karakaya), Sosyal Yayınlar, İstanbul, 1994.

- FROMM Erich, *İnsanda Yıkıcılığın Kökenleri I-II*, (Çev. Şükrü Alpagut), Payel Yayınları, İstanbul, 2011.
- \_\_\_\_\_, *Sevginin ve Şiddetin Kaynağı*, (Çev. Yurdanur Salman) Payel Yayınları, İstanbul, 2008.
- GANDER M., GARDİNER Harry, *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, (Çev.: Bekir Onur vd.), İmge Kitabevi, İstanbul, 1995.
- GARDNER Howard, *Çoklu Zekâ*, (Çev. Asiye Hekimoğlu), Optimist Yayınları, 2013.
- \_\_\_\_\_, *Zihin Çerçevesi*, (Çev. Ebru Kılıç) Alfa Yayınları, İstanbul, 2004.
- GAZALİ, *İhyâu Ulûmi'd-Dîn*, Çev. Ahmet Serdaroğlu, Bedir Yayınları, İstanbul, trs.
- GENÇ M. Fatih, *Öğretmenlerin Gözünde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değerler Eğitimi*, Etüt Yayınları, Samsun, 2013.
- GENÇTAN Engin, *Psikanaliz ve Sonrası*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1990.
- GEEN R., STONNER D., SHOPE G., *The Facilitation of Agression by Agression: A Study in Response Inhibition and Dishinbition*, Journal of Personality and Social Psychology, 31, 1975, s.721-726.
- GERBNER George, *Kadife Karanlık-2*, (Çev. Gül Batum-Barış Çoban), Su Yayınları, İstanbul, 2006.
- GERBNER George; *Reclaiming Our Cultural Mythology*, <http://www.context.org/iclib/ic38/gerbner/>, 1994.
- GOLEMAN Daniel, *Duygusal Zekâ*, (Çev. Banu Seçkin), Varlık Yayınları, 1998.
- GÖZÜTOK Dilek, *Okulda Dayak (1992 ve 2006 Yılları Karşılaştırması)*, Toplumsal Bir Sorun Olarak Şiddet Sempozyumu, Ankara, 20-21 Mayıs. s.227-236.
- GRUSEC Joan, *Social Learning Theory and Developmental Psychology*, Developmental Psychology 1992 (28), No:5, s.776-786.
- GÜMÜŞ Adnan, *Şiddet Türleri*, Toplumsal Bir Sorun Olarak Şiddet Sempozyumu, Ankara, 2006, s.13-38
- GÜNEŞ Adem, *Hız. Peygamber'in Eğitimde Fiziksel Temas Yoluyla Duygusal İletişim Kurmasının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*, CÜİFD, 2011, c.XV, s.2, s.239.

- GÜNDÜZ Turgay, *İslam, Gençlik ve Din Eğitimi*, Düşünce Kitabevi, İstanbul, 2003.
- \_\_\_\_\_, *Gençlik Dönemi Din Eğitimi* (Ed. Mustafa Köylü; *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi*), Nobel Yayıncılık, Ankara, 2011.
- GÜNGÖR Erol, *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*, Ötüken Yayınları, İstanbul, 2010.
- GÜRSER İbrahim, *Dindarlık ile İlgili Tutumlar ve Otoriteriyen Kişilik İlişkisi*, (Ed. Mustafa Köylü, Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi) Ankara Okulu Yay. Ankara, 2002.
- HALSTEAD J.M. - TAYLOR M.J., *Learning and Teaching About Values: A Review of Recent Research*, Cambridge Journal of Education, Vol. 30, No. 2, 2000.
- HANÇERLİOĞLU Orhan, *Felsefe Sözlüğü*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1970.
- HATUNOĞLU Arzu, *Anne-Baba Tutumları ile Saldırganlık Arasındaki İlişkiler*, YLT, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, 1994.
- HAYTA Akif, *İbadetler ve Ruh sağlığı*, (Ed. Hayati Hökelekli; Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi) Ankara Okulu Yay. Ankara, 2002.
- HENRY Stuart, *What Is School Violence? An Integrated Definition*, Annals of the American Academy of Political and Social Science, Vol. 567, School Violence (Jan., 2000), pp. 16-29
- HOBART Mark, *Şiddet ve Susku*, Cogito, Sayı:6-7, 1996.
- HOOD Ralph W., *Dini Gelişim Kuramları*, Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 2004, Sayı:4. s.205-221, (Çev. M. Doğan Karaçoşkun)
- HÖKELEKLİ Hayati, *Din Psikolojisi*, TDV Yayınları, Ankara, 1996.
- \_\_\_\_\_, *Aile, Okulda ve Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*, Timaş Yay. İstanbul, 2011.
- HURLOCK Elisabeth B., *Ergenlik Psikolojisi* (Çev. Gülseren Günce, Ed. Bekir Onur). Hacettepe Taş Kitapçılık, Ankara, 1985.
- İBN MÂCE, *Sünen*, Dâru'l-Fikr, Beyrut, 1991.
- İBN MANZUR, *Lisânu'l-Arab*, Dâru'l-Fikr, Beyrut, 1994.
- İRFANER Semih, *Öğrenciler Arasında Gerçekleşen Zorbalık Eylemleri ve Zorbalık Konusunda Öğrencilerin, Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Tutum ve Görüşleri*, DT, Hacettepe Üniversitesi, 2009.
- JERSİLD Arthur, *Çocuk Psikolojisi*, (Çev. Gülseren Günce), AÜEFY, Ankara, 1979.

- \_\_\_\_\_, *Gençlik Psikolojisi* (Çev. İbrahim N. Özgür), Gün Matbaası, İstanbul, 1974.
- KAĞITÇIBAŞI Çiğdem, *Yeni İnsan ve İnsanlar*, Evrim Yayınları, İstanbul, 1999.
- \_\_\_\_\_, *Kültürel Psikoloji (Kültür Bağlamından İnsan ve Aile)* Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık, İstanbul, 2000.
- KAĞITÇIBAŞI Ç., KUŞDİL M. E, *Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı*, Türk Psikoloji Dergisi, 15(45), 2000, s.59-76.
- KAHN M., *The Physiology of Catarsis*, Journal of Personality and Social Psychology, 1966.
- KANAD H. Fikret, *Kısaltılmış Pedagoji*, MEB, 1966.
- KANAD H. Fikret, *Ailede Çocuk Terbiyesi*, MEB, İstanbul, 1976.
- KHAN Rasheeduddin, *Violence and Socio-economic Development (Violence and Its Causes)*, Unesco, 1981, s.167-189.
- KAPTAN Saim, *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Tekışık Ofset, Ankara, 1991.
- KARABAĞ İmran, *Dil ve Şiddet*, İkaros Yayınları, İstanbul, 2010.
- KARASAR Niyazi, *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*, Özel Basım, Ankara, 1995.
- \_\_\_\_\_, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Özel Basım, Ankara, 1991.
- KAYA Fadime, *Lise Öğrencilerinde Saldırgan Davranışların Ortaya Çıkışına Katkıda Bulunan Faktörlerin Araştırılması*, YLT, İstanbul Üniversitesi. İstanbul, 2009.
- KEANE John, *Şiddetin Uzun Yüzyılı* (Çev. Bülent Peker), Dost Kitabevi, Ankara, 1998.
- KESKİN Yusuf, *Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması*, Marmara Üniversitesi, DT, İstanbul, 2008.
- KILIÇ Recep, *Ahlakın Dini Temeli*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 1996.
- KIZILÇELİK Sezgin, *Sosyoloji Teorileri*, Yunus Emre Yay. Konya, 1994.
- KİNDLON Dan, *Too Much of a Good Thing*, Miramax boks, New York, 2001.
- KLİNEBERG Otto, *The Causes of Violence: A Social- Psychological Approach (Violence and Its Causes)*, Unesco, 1981, s.111-123

- KOÇ Bozkurt, *Okullarda Şiddet- Lise Öğrencilerinde Şiddet, Saldırganlık ve Dindarlık İlişkisi*, e-yazı Yayınevi, İstanbul, 2011.
- KOLKO David J. , *Characteristics of Child Victims of Physical Violence Research Findings and Clinical Implications*, Journal of Interpersonal Violence, vol.7, no. 2, 1992, s.244-276.
- KORKMAZ Eylem, *Montessori Metodu*, Algi Yayın, İstanbul, 2013, s.167.
- KÖKNEL Özcan, *Bireysel ve Toplumsal Açından Şiddet*, Altın Kitaplar, İstanbul, 2000.
- \_\_\_\_\_, *Kimliğini Arayan Gençliğimiz*, Altın Kitaplar, İstanbul, 2001.
- \_\_\_\_\_, *Çatışan Değerlerimiz*, Altın Kitaplar, İstanbul, 2007.
- \_\_\_\_\_, *Şiddet Dili*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2013.
- KÖKSAL Fikri, *Denetim Odağı ile Saldırgan Davranışlar Arasındaki İlişkiler*, Atatürk Üniversitesi, SBE, DT, Erzurum, 1991.
- KÖSE Ali - AYTEN Ali, *Din Psikolojisi*, Timaş Yay, İstanbul, 2012.
- KÖYLÜ Mustafa, *Değerler Eğitiminde Ailenin Rolü*, -Tartışmalı İlmi Toplantı- Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, 2010, s.227-260.
- \_\_\_\_\_, *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi*, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2011.
- LİCKONA T., *Educating for Character How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*, Bantam Books, New York, 1991.
- KULA Naci, *Gençlik Döneminde Kimlik ve Din*, (Ed. Hayati Hökelekli, Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi) Ankara Okulu Yay. Ankara, 2002.
- KULAKSIZOĞLU Adnan, *Ergenlik Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2000.
- KUZU Abdullah, *İnternet ve Aile*, Aile ve Toplum dergisi, c.7, sayı.27, Aralık 2011.
- LİCKONA Thomas, *Educating for charecter (How our schools can teach respect and responsibility)*, new York: Bantam Books, 1991.
- MASLOW Abraham, *İnsan Olmanın Psikolojisi*, (Çev. Okhan Gündüz) Kuraldışı Yayınları, İstanbul, 2011.
- MARTİN M.,WALTMAN C., Greenwood, *Çocuğunuzun Okulla İlgili Sorunlarını Çözebilirsiniz*, (Çev. Fatma Zengin), Ankara, 2000.
- MARTİNO V. Di, *Relationship Between Work Stres And Workplace Violence İn The Health Sector*, Geneva, 2003.

- MATURÎDÎ, *Kitabu't-Tevhîd*, İstanbul, 1979.
- MAYRING Philipp, *Nitel Sosyal Araştırmalara Giriş* (Çev. Adnan Gümüş-M. Sezai Durgun), Bilgesu Yayınları, Ankara, 2011.
- MEB, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı*, Ankara, 2010.
- MEB, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı*, Ankara, 2010.
- MEHMETOĞLU Yurdağül, *Okul Öncesi Çocuklarda Dini Duygunun Gelişimi ve Eğitimi*, TDV Yayınları, Ankara, 2005.
- MERTON Thomas, *Gandhi ve Şiddet Dışı Direniş*, (Çev. Seda Çiftçi), Kaknüs Yayınları, İstanbul, 2003.
- MİCHAUD Yves, *Şiddet*, İletişim Yayınları, İstanbul, 1991.
- MÜSLİM, *Sahihi Müslim*, Dârul-Fıkr, Beyrut, 1983.
- MORGAN Clifford T., *Psikolojiye Giriş*, Eğitim Akademi Yayınları, Konya, 2011.
- NATHANSON Amy. I.; *Mediation of Children's Television Viewing: Working Toward Conceptual Clarity and Common Understanding*, Communication Yearbook 25, 2001.
- NAZİK Behire, *Çocuk Ruh Sağlığı*, Ya-Pa, İstanbul, 1981, s.41.
- ODAĞ Celal, ODAĞ Halime, *Ergenler*, Psikanaliz ve Psikoterapi Vakfı Yayınları No: 7, İzmir, 2005.
- OKUMUŞLAR Muhittin, GENÇ M. Fatih, *Din Eğitiminin Bilimselleşmesi/Neliği* (Ed. Recai Doğan-Din Eğitimi), Grafiker Yayınları, Ankara, 2012
- ÖGEL Kültegin, TARI İtir, YILMAZÇETİN Ceyda, *Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme*, Yeniden Yayınları, İstanbul, 2006.
- ÖĞÜLMÜŞ Selahaddin, *Okullarda Şiddet ve Alınabilecek Önlemler*, Eğitime Bakış, 2 (7), 2006. s.16-24.
- ÖNCÜL Remzi, *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*, MEB, İstanbul, 2000.
- PALA Bengü, *Geleceğin Öğretmenlerinin Çocuk İhmali ve İstismarı Konusunda Bilgi ve Farkındalık Düzeyleri*, Osmangazi Üniversitesi, Tıpta Uzmanlık Tezi, 2011.

- PARKİN David, *Şiddet ve İrade* (Antropolojik Açıdan Şiddet içinde), Ayrıntı Yayınları, Çev. Dilek Hattatoğlu, İstanbul, 1989.
- PAZARLI Osman, *Din Psikolojisi*, Remzi Yayınları, İstanbul, 1993.
- PEKER Hüseyin, *Din Psikolojisi*, Çamlıca Yayınları, İstanbul, 2011.
- PİŞKİN Metin, *Okul Zorbalığı: Tanımı, Türleri, İlişkili Olduğu Faktörler ve Alınabilecek Önlemler*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences Theory&Practice, 2(2): 531-562.
- \_\_\_\_\_, *Okullarımızda Yaygın Bir Sorun: Akran Zorbalığı*, VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, Pegem A Yay. 2003, s.125-126.
- PİŞKİN M., AYAS T., *Öğrenciler Arasında Yaşanan Akran Zorbalığı Olgusunun Okul Türü Bakımından Karşılaştırılması*, VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Marmara Üniversitesi 21-23 Eylül, İstanbul, 2005, s.21-23.
- POLAT Oğuz, *Çocuk ve Şiddet*, Der Yayınları, İstanbul, 2001.
- Sosyal Bilimler Ansiklopedisi, Risale Yayınları, İstanbul, 1990.
- POSTMAN Neill, *Televizyon: Öldüren Eğlence*, (Çev. Osman Akinhay), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2012.
- RİCHES David, *Şiddet Olgusu*, (Antropolojik Açıdan Şiddet içinde), Ayrıntı Yayınları, (Çev. Dilek Hattatoğlu), İstanbul, 1989.
- ROKEACH Milton, *The Nature of Human Value*, The Free Press, New York, 1973.
- RUSSELL Bertrand, *Terbiyeye Dair*, (Çev. Hamit Dereli), Maarif Basımevi, 1954.
- SAİD Cevdet, *Âdemoğlunun İlk Mezhebi-İslam ve Şiddet Üzerine*, (Çev. H. İbrahim Kaçar) Pınar Yayınları, İstanbul, 2005.
- SANTROCK John, *Yaşam Boyu Gelişim* (Çev. Editörü: Galip Yüksel), Nobel Yayınları, Ankara, 2014, s. 27.
- SAYAR Kemal, DİNÇ Mehmet., *Pskolojiye Giriş*, Dem Yayınları. İstanbul, 2013.
- SELÇUK Mualla, *Gençlik Çağı İnanç Olgusu, (Gençlik Dönemi ve Eğitimi İçinde)*, Ensar Neşriyat, c.2, İstanbul, 2000, s.333-355.
- SHAPIRO Lawrence, *Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek*, Varlık Yayınları, (Çev. Umran Kartal), İstanbul, 1997.

- SHARRON M.C., *Dating Violence Prevention in Middle School and High School Youth*, Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 18(1), 2005, s.2-9.
- SÖNMEZ Veysel, *Sevgi Eğitimi*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2003.
- SOREL George, *Şiddet Üzerine Düşünceler*, (Çev. Anahid Hazaryan) Epos Yayınları, Ankara, 2008.
- Sosyal Bilimler Ansiklopedisi, Risale Yayınları, İstanbul, 1990.
- SPRING Joel, *Özgür Eğitim*, (Çev. Aysen Ekmekçi) Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1991.
- STEINMETZ Susan, *The Violent Family, Violence in the Home Interdisciplinary Perspectives*, Edited By: Mary Lystad Brunner/Mazel Publishers, New York, 1986, p.51-65.
- ŞENTÜRK Habil, *İbadetin Manası ve Fonksiyonları Üzerine Psikolojik Bir Bakış Denemesi*, SDÜİFD, Isparta, 1994, s.139-158
- ŞEKER Hasan, GENÇDOĞAN Başaran, *Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme*, Ankara 2006.
- ŞİŞMAN Mehmet, *Eğitim Bilimine Giriş*, Pegem Yayınları, Ankara, 2006, s.202.
- TAPLAMACIOĞLU Mehmet. “Yaşlara Göre Dinî Yaşayışın Şiddet ve Kesafeti Üzerine Bir Anket Denemesi” AÜİFD, c. 10, 1963, s.141-151.
- TDK, *Türkçe Sözlük*, Ankara, 1998, s.2093.
- TREND David, *Medyada Şiddet Efsanesi*, (Çev. Gül Bostancı), YKY, İstanbul, 2007.
- TUMLIRZ Otto, *Pedagojik Psikoloji*, (Çev. M. Raşit Öymen), Nurgök Matbaası, İstanbul, trs.
- Türk Ceza Kanunu, 12.10.2004 tarihli Resmi Gazetede yayınlanan 5237 sayılı kanun.
- TWENGE Jean M., CAMPBELL Keith, *Asrın Vebası Narsizm İlleti*, (Çev. Özlem Korkmaz), Kaknüs Yayınları, İstanbul, 2010.
- UĞURLUEL Refia, *Gençlik Psikolojisi*, İÜEF Yayınları, İstanbul, 1980.
- ULVAN Abdullah Nâsîh, *İslam’da Aile Eğitimi*, Uysal Yayınevi. İstanbul, 1984.
- UN, *Study on Violence Against Children*, Geneva, 2006.

- UN, *World Report on Violence Against Children*, Geneva, 2006.
- UYSAL Aynur, *Şiddet Karşıtı Programlı Eğitimin Öğrencilerin Çatışma Çözümleri, Şiddet Eğilimleri ve Davranışlarına Yansıması*, DT, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2003.
- ÜLGEN Gülten, *Eğitim Psikolojisi*, Alkım Yayınları, İstanbul, 1997.
- ÜLKEN Filiz B., *Televizyon İzlemede Anne-Baba Aracılığı ile Çocukların Saldırgan Davranışları Arasındaki İlişki*, AÜSBD, 2011, c.11, (1), s.195-216.
- ÜNSAL Artun, *Genişletilmiş Şiddet Tipolojisi*, Cogito, Sayı:6-7, 1996.
- ÜSTÜN Ahmet, YILMAZ Müge, KIRBAŞ Şule, *Gençleri Şiddete Yönelten Nedenler*, Hegem Yayıncılık, Ankara, 2007.
- VERGOTE Antony, *Çocuklukta Din*, (Çev. Erdoğan Fırat), AÜİFD, c.22, s.1, 1978, s. 315-329.
- VERGOTE Antoine, *Ergenlikte Din*, (Çev. Erdoğan Fırat) AÜİFD, c.24, 1990.
- WHO, *Child Abuse*, Geneva, 1999.
- WHO, *World Report On Violence And Health*, Geneva, 2002.
- WIEHE, W. R. *Empathy and Locus of Control in Child Abusers*, Journal of Social Service Research, 9 (2), 1987, s.17-30.
- YAKUT Selahattin, *Lise Öğrencilerinde Dindarlık ve Şiddet Eğilimi İlişkisi*, YLT, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, 2012.
- YALIN Mahmut, Can Faruk, *Gençler Hayatı Nasıl Algılıyor?* Diyanet Aylık Dergi, Ocak 2007, s.5-8.
- YAMAN Ertuğrul, *Değerler Eğitimi*, Akçağ Yayınları, Ankara, 2012.
- YAVUZ Kerim, *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*, DİB Yayınları, Ankara, 1983.
- \_\_\_\_\_, *Günümüzde Din Eğitimi*, Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, Adana, 1998.
- YAVUZ Kerim, *Çocuk ve Din*, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul, 1994.
- YAVUZER Haluk; *Çocuk ve Suç*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1998.
- \_\_\_\_\_, *Okul Çağı Çocuğu*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2002.
- \_\_\_\_\_, *Çocuk Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2004.
- YAZICI Kubilay, *Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış*, TÜBAR, XIX, 2006, s.499-522.

- YILDIRIM Aysel, *Sıradan Şiddet*, Boyut Kitapları, İstanbul, 1998.
- YILMAZ Hüseyin, *Aile İçi Şiddet ve Huzur/Din Eğitimi*, CÜİFD, c.14, 2010.
- \_\_\_\_\_, *Din Eğitimi ve Sosyal Barış*, İnsan Yayınları, İstanbul, 2003.
- YILMAZ Macit, *Ergenlerde Şiddetin Önlenmesinde Din Eğitiminin Rolü*, Atatürk Üniversitesi SBE, DT, Erzurum, 2010.
- YÖRÜKOĞLU Atalay, *Gençlik Çağı*, Özgür Yayınları, İstanbul, 1990.
- \_\_\_\_\_, *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk*, Özgür Yayınları, İstanbul, 2000.
- \_\_\_\_\_, *Çocuk Ruh Sağlığı*, Özgür Yayınları, İstanbul, 1989.
- ZEYTİNOĞLU Sezen, *Piaget: Zihinsel Gelişim Kuramı*, (Ed. Bekir Buluç), Hacettepe-Taş Kitapçılık, Ankara, 1985.
- ZİGLAR Zig, *Olumsuz Bir Dünyada Olumlu Çocuklar Yetiştirmek*, (Çev. Özlem Suer) Beyaz Yayınları, İstanbul, 1998.

#### İNTERNET KAYNAKLARI

- <http://www.amazon.com/Educating-Character-Schools-Respect-Responsibility/dp/0553370529>
- <http://www.bahcesehir.edu.tr/icerik/1725-turkiye-degerler-atlasi-2012>
- <http://www.bianet.org/biamag/siyaset/4853-seytan-ve-melegin-dansi>
- <http://www.context.org/iclib/ic38/gerbner/>
- <http://www.jstor.org/stable/1049491>
- [http://www.jstor.org/stable/1384172?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/1384172?seq=1#page_scan_tab_contents)
- <http://www.oed.com>,
- <http://www.ogelk.net/kilavuzlar/vio14.pdf>
- <http://www.plunkettresearch.com/games-apps-social-market-research/industry-and-business-data>
- <http://www.psychiatry.org/practice/dsm/dsm-iv-tr>
- [https://www.tbmm.gov.tr/arastirma\\_komisyonlari/bilisim\\_internet/docs/sunumlar/turkiye\\_dijital\\_oyunlar\\_federasyonu.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/arastirma_komisyonlari/bilisim_internet/docs/sunumlar/turkiye_dijital_oyunlar_federasyonu.pdf)
- <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV6.jsp>
- <http://www.yesican.org/stats.html>



## EKLER

### EK-1: Kişisel Bilgi Formu

#### DEĞERLİ GENÇ ARKADAŞLAR!

Elinizdeki bu form lise öğrencileri ile ilgili akademik bir çalışmada ihtiyaç duyulan verileri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Bilgilerinizin gizliliğine saygı amacıyla sizden isimleriniz istenmemektedir. Vereceğiniz cevaplar başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Lütfen hiçbir maddeyi atlamadan hepsini dikkatlice okuyup size en uygun seçeneği işaretleyiniz. Anlayışınız ve yardımlarınız için çok teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Adem GÜNEŞ

#### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Yaşınız 1.( ) 14 2.( ) 15 3.( ) 16 4.( ) 17 5.( ) 18 6.( ) 19  
2. Cinsiyetiniz 1.( ) Erkek 2.( ) Kız  
3. Sınıfınız 1.( ) Lise-1 2.( ) Lise-2 3.( ) Lise-3 4.( ) Lise-4  
4. Okul Türünüz 1.( ) Endüstri Meslek Lisesi 2.( ) İmam-Hatip Lisesi  
3.( ) Sosyal bilimler Lisesi 4.( ) Rize Lisesi  
5.( ) Fen Lisesi 6.( ) Güzel Sanatlar Lisesi

5. Okuldaki başarınızı değerlendirdiğinizde kendinizi sınıf içinde aşağıdaki düzeylerden hangisine yerleştirirsiniz?

- 1.( ) Çok başarılı 2.( ) Başarılı 3.( ) Orta düzeyde 4.( ) Başarısız 5.( ) Çok Başarısız

6. Anne ve babanızla ilgili aşağıdaki bilgilerden uygun olanlarını işaretleyiniz.

|                   | Anne | Baba |
|-------------------|------|------|
| Sağ               | ( )  | ( )  |
| Vefat etti        | ( )  | ( )  |
| Öz                | ( )  | ( )  |
| Üvey              | ( )  | ( )  |
| Boşanmış          | ( )  | ( )  |
| İlkokul mezunu    | ( )  | ( )  |
| Ortaokul mezunu   | ( )  | ( )  |
| Lise mezunu       | ( )  | ( )  |
| Üniversite mezunu | ( )  | ( )  |

7. Kendinizi, anne ve babanızı dindarlık bakımından hangi düzeyde görüyorsunuz?

|                        | Kendim | Baba | Anne |
|------------------------|--------|------|------|
| Beş vakit namaz kılar  | ( )    | ( )  | ( )  |
| Ara sırada namaz kılar | ( )    | ( )  | ( )  |
| Hiç namaz kılmaz       | ( )    | ( )  | ( )  |
| Ramazanda oruç tutar   | ( )    | ( )  | ( )  |
| Oruç tutmaz            | ( )    | ( )  | ( )  |
| Dine karşı ilgili      | ( )    | ( )  | ( )  |
| Dine karşı ilgisiz     | ( )    | ( )  | ( )  |

8.Sizce şiddeti tanımlayacak en uygun ifade aşağıdakilerden hangisidir?

- 1.( ) Dayak 2.( ) Kavga 3.( ) Küfür-Hakaret 4.( ) Baskı

5.( )Savaş 6.( )Terör 7.( ) Hepsi

**9. Hayatınızda şiddeti en çok nerede gözlemliyorsunuz?**

1.( ) Evimizde 2.( ) Okulda 3.( ) TV’de 4.( )İnternette 5.( )Sokakta

**10. Okulda ne kadar sıklıkla (sizin dışınızda) şiddet olayı gözlemliyorsunuz?**

1.( ) Hiç tanık olmadım 2.( )Ayda birkaç kere 3.( )Haftada birkaç kere 4.( )Günde birkaç kere

**11. En çok beğendiğiniz ve takip ettiğiniz film hangisi?**

Film/Dizi İsmi:.....

**12. Evinizde internet bağlantısı mevcut mu?** 1.( ) Evet

2.( ) Hayır

**13. Bilgisayar(internet) oyunları oynar mısınız?** 1.( ) Evet

2.( ) Hayır

**14. Cevabınız “Evet” ise ortalama günde kaç saat oynarsınız?**

1.( ) 1-2 2.( ) 3-4 3.( ) 4’den fazla

**15. Cevabınız “Evet” ise oynadığınız üç oyunun ismini yazınız**

1.....2.....3.....

**16.Eve gelmeniz gereken bir vakitten oldukça geç geldiğinizde anne babanızın tepkisi genellikle aşağıdakilerden hangisi olur?**

|                                           | <u>ANNE</u> | <u>BABA</u> |
|-------------------------------------------|-------------|-------------|
| 1. Sormadan dayak atar.                   | ( )         | ( )         |
| 2. Azarlar, bağırır, dövmekten beter eder | ( )         | ( )         |
| 3. Ses çıkarmaz, ilgilenmez.              | ( )         | ( )         |
| 4. Nedenini sorar ona göre davranır.      | ( )         | ( )         |
| 5. Yaptığımı destekler.                   | ( )         | ( )         |

**17. Şiddete maruz kalsanız nasıl tepki verirsiniz?**

1.( )Şiddetle karşılık veririm 2.( )Karşılık vermem-sessiz kalırım  
3.( )Uzlaşmaya çalışırım 4.( )Oradan uzaklaşırım  
5.( )Yardım alacağım bir yetişkine başvururum

**18. Daha çok hangi ortamda şiddete maruz kalıyorsunuz?**

1.( ) Evde 2.( ) Okulda 3.( ) Arkadaş çevresinde 4.( ) Maruz Kalmıyorum

**19. Okulda hiç silah veya kesici alet taşır mısınız?**

1.( ) Evet taşıyorum 2.( ) Bazen taşırım 3.( ) Hayır taşımam

## Ek-2:Şiddet Eğilim Ölçeği

| Aşağıda yer alan ifadelerdeki davranışları ne kadar sıklıkla yerine getiriyorsanız, ilgili madde karşısında yer alan seçeneğe ( X ) işareti koyarak belirtiniz.<br><br><b>LÜTFEN BOŞ MADDE BIRAKMAYINIZ.</b> | Bana Hiç Uygun Değil | Bana Biraz Uygun | Bana Uygun | Bana Çok Uygun |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|------------------|------------|----------------|
| 1. Hoşuma gitmeyen bir olay karşısında hemen sinirlenirim.                                                                                                                                                   |                      |                  |            |                |
| 2. Doğru olduğuna inandığım konularda eleştirilmek beni sinirlendirir.                                                                                                                                       |                      |                  |            |                |
| 3. Rahatsız olduğum durumlar karşısında sinirlendiğimde kendimi kontrol edemiyorum.                                                                                                                          |                      |                  |            |                |
| 4. Duygusal ya da fiziksel olarak rahatsız edildiğimde fiziksel olarak karşılık verme isteği duyarım.                                                                                                        |                      |                  |            |                |
| 5. Sinirli olduğumda bir şeyleri kırma isteği duyarım.                                                                                                                                                       |                      |                  |            |                |
| 6. Arkadaşlarım, annem, babam vb. insanlarla çok sık tartışmaya girerim.                                                                                                                                     |                      |                  |            |                |
| 7. Hak etmiş olanlara layık oldukları ceza verilmelidir.                                                                                                                                                     |                      |                  |            |                |
| 8. Eğer beğenmediğim bir şey olursa en yakınım ile bile tartışırım.                                                                                                                                          |                      |                  |            |                |
| 9. Bence hayvanların av maksadıyla vurulmasında bir sakınca yoktur.                                                                                                                                          |                      |                  |            |                |
| 10. Diğerlerinin saldırılarına karşı güçlü bir arkadaş grubu mutlaka olmalıdır.                                                                                                                              |                      |                  |            |                |
| 11. Eğer saldırıya uğramışsam aradan geçen zamana bakmaksızın aynı şekilde karşılık veririm.                                                                                                                 |                      |                  |            |                |
| 12. İnsan çevreden gelecek tehditlere daima hazır olmalıdır.                                                                                                                                                 |                      |                  |            |                |
| 13.Bu dünyada en önemli şey diğerlerinden güçlü olmaktır.                                                                                                                                                    |                      |                  |            |                |
| 14.Sık sık kavga ederim.                                                                                                                                                                                     |                      |                  |            |                |
| 15. Bazı insanlara karşı zor kullanılmasında sakınca yoktur.                                                                                                                                                 |                      |                  |            |                |
| 16. Bazı durumlarda insanlara karşı zor kullanılabileceğimi düşünürüm.                                                                                                                                       |                      |                  |            |                |
| 17. Kavgaları seyretmek hoşuma gider.                                                                                                                                                                        |                      |                  |            |                |
| 18. İnsanların benden korkması hoşuna gider.                                                                                                                                                                 |                      |                  |            |                |
| 19. Bazen başkalarına zarar verme isteği duyarım.                                                                                                                                                            |                      |                  |            |                |
| 20. Sokakta başıboş dolaşan hayvanlar ortadan kaldırılmalıdır.                                                                                                                                               |                      |                  |            |                |

### Ek-3: Manevi-İnsani Değer Eğilim Ölçeği (MİDÖ)

| Aşağıda yer alan ifadelerdeki davranışları ne kadar sıklıkla yerine getiriyorsanız, ilgili madde karşısında yer alan seçeneğe ( X ) işareti koyarak belirtiniz. | Hiçbir Zaman | Nadiren | Arasıra | Sık Sık | Her Zaman |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|---------|---------|---------|-----------|
| <b>LÜTFEN BOŞ MADDE BIRAKMAYINIZ.</b>                                                                                                                           |              |         |         |         |           |
| 1. Her işim için dua ederim.                                                                                                                                    |              |         |         |         |           |
| 2. Kuranı bel seviyesinden aşağıda tutmak saygısızlıktır.                                                                                                       |              |         |         |         |           |
| 3. Allah benim için her zaman iyi ve güzel şeyleri ister.                                                                                                       |              |         |         |         |           |
| 4. Allah'ı her gün sevgiyle hatırlarım.                                                                                                                         |              |         |         |         |           |
| 5. İnsanların bir gün mutlaka, haklarını yiyenlerden haklarını alacağını düşünürüm.                                                                             |              |         |         |         |           |
| 6. Zor zamanlarımda Allah'ın bana yardım edeceğini ümit ederim.                                                                                                 |              |         |         |         |           |
| 7. Allah sevgisi benim için her şeyden önceliklidir.                                                                                                            |              |         |         |         |           |
| 8. En çok örnek aldığım kişi Hz. Muhammed'dir.                                                                                                                  |              |         |         |         |           |
| 9. Kur'an okunduğunu duyduğumda onu dikkatlice dinlerim.                                                                                                        |              |         |         |         |           |
| 10. Kur'an'ı elime alıp açarken çok itina gösteririm.                                                                                                           |              |         |         |         |           |
| 11. İlahi adaletin var olduğuna inanırım.                                                                                                                       |              |         |         |         |           |
| 12. Sıra beklerken fırsat bulursam kaynak yaparım.                                                                                                              |              |         |         |         |           |
| 13. Kin tutma gibi bir özelliğim vardır.                                                                                                                        |              |         |         |         |           |
| 14. Benden bir konuda yardım istendiğinde elimden geleni yaparım.                                                                                               |              |         |         |         |           |
| 15. Kendi hakkım gibi başkalarının hakkını da savunurum.                                                                                                        |              |         |         |         |           |
| 16. Başkalarının çektiği acılara duyarsız kalmam.                                                                                                               |              |         |         |         |           |
| 17. Hayattaki en önemli ihtiyaç sevgidir.                                                                                                                       |              |         |         |         |           |
| 18. Kızdığımda kaba ve argo ifadeler kullanırım.                                                                                                                |              |         |         |         |           |
| 19. Hatalı davrandığım her zaman özür dilerim.                                                                                                                  |              |         |         |         |           |
| 20. Uzun süre küs kalabilirim.                                                                                                                                  |              |         |         |         |           |
| 21. Sevgi sayesinde zorluklar aşılabılır.                                                                                                                       |              |         |         |         |           |
| 22. Herkese karşı içten davranmaya çalışırım.                                                                                                                   |              |         |         |         |           |
| 23. Bir konuda başkalarının duyguları da benim ki kadar önemlidir.                                                                                              |              |         |         |         |           |

## Ek-4: Araştırma İzni



T.C.  
RİZE VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 77868432/44/5550984  
Konu: Anket Uygulaması İzni Hk.

20/11/2014

### VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Personel Dairesi Başkanlığının 18/11/2014 tarih ve 77848529/900-4059 sayılı yazısı.

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü Öğretim Elemanı Öğr. Gör. Adem GÜNEŞ, müdürlüğümüze bağlı bir kısım ortaöğretim kurumlarında "Şiddeti Onlirmede Değer Eğitiminin Rolü" adlı doktora tezi ile anket uygulaması yapabilmek için müdürlüğümüzden izin istemektedir.

Anket uygulaması için istenen izin müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Cüneyt KAMACI  
Müdür a.  
Şube Müdürü

OLUR  
20/11/2014

Mustafa KALENDER  
Vali a.  
Millî Eğitim Müdür V.

Adres: Valilik Hizmet Binası Kat: 3  
Elektronik Ağ: rize.meb.gov.tr  
e-posta: meslekiteknikegitim53@meb.gov.tr

Bilgi için: Cüneyt KAMACI - Şube Müdürü  
Demet ÖZTÜRK - Memur  
Tel: (0 464) 2130454  
Faks: (0 464) 2130441

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8342-9a3f-35b0-bda5-b7d3kodu ile teyit edilebilir.



## ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı : Adem GÜNEŞ  
Uyruğu : T.C  
Doğum Yeri ve Tarihi: Sivas/01.07.1976  
e-posta : admgunes58@gmail.com

### EĞİTİM

| Derece        | Kurum                          | Mezuniyet Yılı |
|---------------|--------------------------------|----------------|
| Lisans        | C.Ü. İlahiyat Fakültesi        | 1999           |
| Yüksek Lisans | C.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü | 2002           |
| Doktora       | C.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü | 2015           |

### İŞ TECRÜBESİ

| Tarih      | Kurum                     | Görev             |
|------------|---------------------------|-------------------|
| 2001-2004  | Diyanet İşleri Başkanlığı | İmam-Hatip        |
| 2004-2012  | Milli Eğitim Bakanlığı    | Öğretmen          |
| 2012-..... | RTEÜ İlahiyat Fakültesi   | Öğretim Görevlisi |

### YABANCI DİL BİLGİSİ

Yabancı Dilin Adı: KPDS (.....)

ÜDS (71,250)

TOEFL (.....)

EILTS (.....)