

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**RESİM-İŞ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**GÜZEL SANATLAR VE SPOR LİSELERİNİN RESİM BÖLÜMLERİ**  
**İLE GENEL LİSELERDE VERİLEN GÖRSEL SANATLAR**  
**EĞİTİMİNİN ÖĞRENCİLERİN ŞİDDETE YÖNELİK**  
**DAVRANIŞLARINA ETKİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

**DOKTORA TEZİ**

**Hazırlayan**  
**Orhan TAŞKESEN**

**Ankara**  
**Şubat, 2011**



GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
RESİM-İŞ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

GÜZEL SANATLAR VE SPOR LİSELERİNİN RESİM BÖLÜMLERİ İLE  
GENEL LİSELERDE VERİLEN GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNİN  
ÖĞRENCİLERİN ŞİDDETE YÖNELİK DAVRANIŞLARINA ETKİLERİ  
ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan  
Orhan TAŞKESEN

Danışman: Prof. Dr. Alev KURU

Ankara  
Şubat, 2011

Orhan TAŞKESEN'in, "Güzel Sanatlar Ve Spor Liselerinin Resim Bölümleri İle Genel Liselerde Verilen Görsel Sanatlar Eğitiminin Öğrencilerin Şiddete Yönelik Davranışlarına Etkileri Üzerine Bir Araştırma" başlıklı tezi 11/02/ 2011 tarihinde, jürimiz tarafından Resim-İŞ Öğretmenliği Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof.Dr.Yüksel BİNGÖL

.....

Üye (Tez Danışmanı): Prof.Dr. Alev KURU

.....

Üye : Prof.Dr. Nezahat GÜÇLÜ

.....

Üye : Prof.Dr. Serap BUYURGAN

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Sema BİLİCİ

.....

## ÖN SÖZ

Bireyi, beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek, Milli Eğitimin genel amaçlarından biridir. Bu amacın gerçekleştirilmesinde en etkili kurum okuldur. Okul bir yandan öğrencileri çevrenin olumsuz etkilerinden korurken, diğer yandan da onların eğitim ve öğrenimini sağlamakla yükümlüdür. Buna rağmen öğrencilerde çok farklı nedenlere bağlı olarak, saldırganlık ve şiddete eğilim davranışları gözükabilmektedir. Bu araştırmada, insan ruhunda ve duygularında pozitif etkiler oluşturduğu düşünülen eğitim disiplinlerinden biri olan görsel sanat eğitiminin, öğrencilerin şiddete yönelik davranışlarına etkisinin nasıl olduğuna açıklık getirilmesi amaçlanmıştır.

Öncelikle gerek araştırma sürecinde, gerekse de öncesinde bilgi, görgü ve deneyimlerini içtenlikle paylaşan, değerli hocam ve tez danışmanım sayın Prof. Dr. Alev KURU'ya en içten duygularıyla teşekkürlerimi sunuyorum.

Bilimsel tavır ve kültürümüzün oluşumunda önemli yeri olduğunu düşündüğüm sayın Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Sanat eğitimciliği ve sıcaklığı ile her zaman örnek aldığım, desteğini her zaman yanımda hissettiğim sayın Prof. Dr. Serap Buyurgan'a içtenliğimle teşekkür ederim.

Doktora öğrenimim boyunca ders aldığım ve tez çalışmamın çeşitli aşamalarında bana destek olan değerli hocalarım sayın Prof. Dr. Nihat BOYDAŞ, sayın Prof. Hülya İZ BÖLÜKOĞLU, sayın Prof. Zahide İMER, sayın Prof. Güler AKALAN, sayın Prof. Dr. Tayyip DUMAN, sayın Doç. Dr. Güzin SUBAŞI, sayın Yrd.Doç. Dr. Ayşe KORKMAZ, sayın Yrd. Doç. Dr. Aytekin SANALAN, sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet BEKDEMİR, sayın Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR ve sayın Yrd. Doç.Dr. Muzaffer OKUR'a en içten duygularıyla saygı ve şükranlarımı sunuyorum.

Akademik kariyerimde manevi destekleriyle beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan anneme, babama, ablama, enişteme, arkadaşlarım ve öğrencilerime, yoğun çalışmalarım boyunca kendisini ihmal etmeme rağmen sevgisini eksik etmeyen kızıma ve maddi ve manevi desteğini hiç esirgemeyen sevgili eşim Selma'ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Ankara, Şubat 2011

Orhan TAŞKESEN

## ÖZET

### GÜZEL SANATLAR VE SPOR LİSELERİNİN RESİM BÖLÜMLERİ İLE GENEL LİSELERDE VERİLEN GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNİN ÖĞRENCİLERİN ŞİDDETE YÖNELİK DAVRANIŞLARINA ETKİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

TAŞKESEN, Orhan

Doktora, Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Alev KURU

Şubat-2011, 172 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, Güzel Sanatlar Lisesi Resim Bölümü öğrencileri ile, Genel Liselerde resim dersi (seçmeli) alan ve almayan öğrencilerin şiddet eğilimleri, saldırganlıkları ve şiddet davranışı sıklıkları arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesidir. Bu çalışma öğrencilerin şiddete eğilim, saldırganlık ve şiddet davranışı sıklık puanları tespit edilerek bağımlı değişken olarak, okul türü ve görsel sanat eğitimini alma durumları bağımsız değişkenlerine göre test edildiği bir çalışmadır.

Araştırmanın örnekleme, Türkiye'nin mevcut yedi bölgesinden (Ankara, Antalya, Bursa, Erzurum, Gaziantep, İzmir, Trabzon) seçilen 7 Güzel Sanatlar ve Spor Lisesinin Resim Bölümleri ve 7 Genel Lisesinde öğrenim gören 1544 öğrenciden oluşmuştur. Örneklemin seçiminde seçkisiz (random) örnekleme tekniği kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin toplanmasında Saldırganlık Ölçeği (Tuzgöl, 1998), Şiddet Eğilimi Ölçeği (Göka, Bayat, Türkçapar, 1995) ve Şiddet Davranışı Ölçeği (Farrel, Meyer, 1997) Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi Gençlik Risk Tarama Programı veri tabanı sonuçlarından hazırlanan ölçekten yararlanarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş Şiddet Davranışı Sıklığı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 15.00 programı kullanılmıştır. Araştırmada tek yönlü varyans analizi, Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu istatistik teknikleri kullanılmıştır. Ayrıca nonparametrik verilerin değerlendirilmesi için Kruskal Wallis ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin saldırganlık, şiddet eğilimi ve şiddet sıklıklarına ilişkin puanları arasında güçlü bir korelasyon olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Güzel Sanatlar

ve Spor Lisesi Resim Bölümü ile Genel Liselere devam eden öğrencilerin hem saldırganlık hem de şiddet eğilimleri arasında anlamlı düzeyde farklılıkların olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu iki öğrenci grubunun şiddet davranışı sıklıkları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Görsel sanat eğitimi alma durumlarına göre yapılan analizde ise, Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Resim Bölümlerinde görsel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin Genel Liselerde hiç görsel sanat eğitimi almayan ve resim dersi (seçmeli) olarak alan her iki grubun hem saldırganlık hem de şiddet eğilimi puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu, şiddet davranışı sıklıkları puanları arasında ise anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Resim Bölümü öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre saldırganlık puanları arasında anlamlı farklılaşma olduğu, şiddet eğilimi ve şiddet davranışı sıklığı puanlarında anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı bulgusuna varılmıştır. Yine Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Resim Bölümü öğrencilerinin cinsiyetlerine göre, şiddet eğilimi, saldırganlık ve şiddet davranışı sıklıkları arasında anlamlı bir farkın mevcut olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ulaşılan bu bulgular ışığında, görsel sanat eğitiminin öğrencilerinin davranışları üzerine etkilerinin deneysel olarak irdelendiği çalışmaların yapılmasının ve MEB tarafından görsel sanatlar eğitiminin özellikle ortaöğretimde zorunlu ders haline getirilerek sayı ve kalite bakımından artırılmasının önemli sonuçlar verebileceği söylenebilir. Ayrıca okullarda meydana gelen şiddet ve saldırganlık olaylarının kayıt altına alındığı bir veri bankasının MEB tarafından oluşturulması sürecinin hızlandırılması, konuya ilişkin istatistiklerin yapılan çalışmalarda kullanılmak üzere paylaşılması açısından önemli olacaktır.

Anahtar Kelimeler: görsel sanatlar eğitimi, şiddet eğilimi, saldırganlık, şiddet davranışı sıklığı

THE EFFECTS OF VISUAL ARTS EDUCATION ON STUDENTS' VIOLENT  
BEHAVIOURS IN FINE ARTS AND SPORTS HIGH SCHOOLS' PAINTING  
DEPARTMENTS AND GENERAL HIGH SCHOOLS

TAŞKESEN, Orhan

Ph.D., Department of Arts and Crafts Education

Supervisor: Prof. Dr. Alev KURU

February-2011, 172 Pages

The purpose of the study is to determine whether there is a significant difference among the violence trends, aggression and violent behavior frequencies of the students of the Department of Painting in Fine Arts High School, and general high schools' students taking painting lessons (optional), students not taking painting lessons. For this purpose, this is a study tested by determining the frequency scores of students' violence tendency, aggression and violent behavior as the dependent variables, and school type and status of receiving education in visual art as the independent variables.

The sample of this study consisted of 1544 students, from the existing seven regions of Turkey's (Ankara, Antalya, Bursa, Erzurum, Gaziantep, Izmir, Trabzon) selected 7 Fine Picture Arts and Sports College High School and 7 General High Schools. Random Sampling was used in the selection of the sample.

During the research data collection process, Violent Behaviour Frequency Scale, developed by the researcher, was used by using the Aggression Scale (Tuzgöl, 1998), Violence Tendency Scale (Göka, Bayat, Türkçapar, 1995) and Violence Behavior Scale (Farrell, Meyer, 1997)) Disease Control and Prevention Center Youth Risk Screening Program data base consequences. SPSS 15:00 program was used for analysis of the data. In the study, one-way analysis of variance, Pearson Product Moment Correlation statistics technics were used. In addition, Kruskal-Wallis and Mann-Whitney U test was used for the evaluation of nonparametric data.

At the end of the study, it has been found that tends to be a strong correlation between students' the scores of aggression, and violence tendency and frequencies. It has also been found that there exists to be significant difference between students' both aggression and violence tendency, attending Painting Department of Fine Arts, and Sports High Schools and General High Schools. The frequency of violent behavior between these two groups of students showed that there was no significant difference. In the analysis according to the visual art studying circumstances, it has been found that there is a



significant difference in both aggression and violence tendency scores of students of Painting Department of Fine Arts, and Sports High Schools and the scores of students of General High Schools who can't take visual arts and painting course or who take visual art education course (elective), also it has been found that there is no significant level of differentiation in the scores of violent behavior frequency. According to the class levels, it has been found that there is significant level of differentiation in the scores of aggression and there is no significant level of differentiation in the scores of violent behavior frequency of the students in the Painting Department of Fine Arts, and Sports High School. Still, according to the sex it has been found that there is significant difference in violence tendency, aggression and violent behavior frequency of the students in the Painting Department of Fine Arts, and Sports High School.

In the light of these findings, it might be suggested that studies, examining empirically the effects of visual arts education on students' behavior, be carried out and visual arts education should be made compulsory especially in the secondary school by MEB, and it might also produce important results if the visual arts education is increased in terms of quality and quantity. It is also thought that it could produce some important results if a database in which all the incidents involving violence and attacks is created by MEB and if the statistics related to the subject are shared so that they could be used in the studies.

**Key Words:** Visual Arts Education, Violence Tendency, Aggression, Violent Behavior Frequency

**İÇİNDEKİLER**

ÖN SÖZ .....	ii
ÖZET .....	iii
İÇİNDEKİLER .....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	12
Alt Amaçlar.....	13
Önem.....	14
Sayıtlılar.....	15
Sınırlılıklar.....	15
Tanımlar.....	16
Kısaltmalar.....	17
BÖLÜM II .....	18
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	18
Giriş .....	18
Saldırganlık.....	19
Saldırganlık İle İlgili Kuramlar.....	22
İçgüdüsel Kuramlar.....	23
Psikoanalitik Kuram .....	23
Etiyolojik Kuram .....	28

Biyolojik Temelli Kuram.....	30
Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı.....	31
Engellenme- Saldırganlık Hipotezi.....	36
Şiddetin Biçimleri .....	38
Gençlikte Şiddet ve Saldırganlık .....	41
Okulda Şiddet .....	43
Okullarda Şiddet Davranışının Kaynakları.....	53
Okul Şiddetini Önleme ve Azaltma Çalışmaları.....	62
Sanat Eğitiminin Tanımı ve Kapsamı .....	67
Görsel Sanatlar Eğitiminin Gerekliği ve İşlevi.....	70
BÖLÜM III .....	86
YÖNTEM .....	86
Araştırma Modeli .....	86
Evren ve örneklem .....	86
Evren .....	86
Örneklem .....	87
Veri Toplama Aracı .....	88
Saldırganlık Ölçeği : .....	89
Şiddet Eğilim Ölçeği:.....	89
Şiddet Davranışı Sıklığı Ölçeği: .....	90
Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	91
Verilerin Analizi .....	92
BÖLÜM IV .....	96
BULGULAR VE YORUM .....	96

GSSL (RB) ile GL'lere Devam Eden Öğrencilerin Saldırganlık, Şiddet Eğilimleri ve Şiddet Davranışı Sıklıkları.....	98
GSSL (RB) ile GL'lere Devam Eden Öğrencilerin Saldırganlık Puanları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	99
GSSL (RB) ile GL'lere Devam Eden Öğrencilerin Şiddet Davranışı Sıklığı Puanları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	101
GSSL (RB) ile GL'lere Devam Eden Öğrencilerin Şiddet Eğilimi Puanları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular .....	103
GSSL (RB) ile GL'lere Devam Eden Öğrencilerin Sanat Eğitimi Alma Durumlarına Bağlı Saldırganlık, Şiddet Eğilimleri ve Şiddet Davranışı Sıklıkları .....	105
GSSL (RB) ile GL'lere Devam Eden Öğrencilerin Sanat Eğitimi Alma Durumlarına Göre Saldırganlık Puanları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	105
GSSL (RB) ile GL'lere Devam Eden Öğrencilerin Sanat Eğitimi Alma Durumlarına Göre Şiddet Davranışı Sıklığı Puanları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	108
GSSL (RB) ile GL'lere Devam Eden Öğrencilerin Sanat Eğitimi Alma Durumlarına Göre Şiddet Eğilimi Puanları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	110
GSSL (RB) Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Bağlı Saldırganlık ve Şiddet Eğilim ve Şiddet Davranışı Sıklığı Puanları Arasındaki İlişkiler .....	115
GSSL (RB) Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Bağlı Saldırganlık Puanları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	115
GSSL (RB) Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Bağlı Şiddet Eğilim Puanları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	118

GSSL (RB) Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Bağlı Şiddet Davranışı Sıklığı Puanları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	120
GSSL (RB) Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Saldırganlık, Şiddet Eğilim Puanları ve Şiddet Davranışı Sıklıkları.....	121
GSSL (RB) Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Saldırganlık Puanları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	122
GSSL (RB) Öğrencilerinin Cinsiyete Bağlı Şiddet Eğilimi Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	124
GSSL (RB) Öğrencilerinin Cinsiyete Bağlı Şiddet Davranışı Sıklığı Puanları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	126
BÖLÜM V.....	128
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	128
Sonuçlar .....	128
Öneriler .....	131
KAYNAKÇA.....	134
EKLER.....	146
Ek 1. Saldırganlık Ölçeği.....	146
Ek 2. Şiddet Eğilimi Ölçeği .....	148
Ek 3. Şiddete Davranış Sıklığı Ölçeği .....	149
Ek 4. Saldırganlık ölçeğinde yer alan ifadelerin toplam madde korelasyonları ve boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha değerleri.....	150
Ek 5. Şiddet eğilim ölçeğinde yer alan ifadelerin toplam madde korelasyonları ve boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha değerleri.....	152

Ek 6. Şiddet davranışı sıklığı ölçeğinde yer alan ifadelerin toplam madde korelasyonları ve boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha değerleri .....	153
Ek 7. Saldırganlık ölçeği kullanım izni .....	154
Ek 8. Şiddet eğilimi ölçeği kullanım izni .....	155
Ek 9. Eğitimi araştırma ve geliştirme dairesi başkanlığı ölçek kullanım izinleri .....	156

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. 2008 Ölüm Nedenleri .....	4
Tablo 2. 2009- 2010 Öğretim Yılında Türkiye'deki Güzel Sanatlar Liselerinin Resim Bölümleri ile Genel Liselerin Okul ve Öğrenci Sayıları .....	87
Tablo 3. Araştırma Örneğine Seçilen Okul Türü, Öğrenci Sayıları ve İllere Göre Dağılımları .....	88
Tablo 4. Ölçeklerin Yüzdeleri ve Hesaplanan Cronbach Alpha Katsayıları .....	91
Tablo 5. Öğrencilerin İl, Okul Türü, Sınıf, Cinsiyet ve Sanat Eğitimi Alma Durumlarına Göre Dağılımları .....	94
Tablo 6. Saldırganlık, Şiddet Eğilimi ve Şiddet Davranışı Sıklıkları Ölçekleri Arasındaki Korelasyona İlişkin Betimsel İstatistikler .....	96
Tablo 7. Saldırganlık, Şiddet Eğilimi ve Şiddet Davranışı Sıklıkları Ölçekleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Katsayıları .....	97
Tablo 8. GSSL (RB) ile GL Öğrencilerinin Saldırganlık Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri .....	99
Tablo 9. GSSL (RB) ile GL Öğrencilerinin Saldırganlık Ölçeği Puanlarının Tek Yönlü MANOVA Testi Sonuçları .....	100
Tablo 10. GSSL(RB) ile GL Öğrencilerinin Şiddet Davranışı Sıklığı Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri .....	101
Tablo 11. GSSL(RB) ve GL Öğrencilerinin Şiddet Davranışı Sıklığı Puanlarına İlişkin Tek Yönlü MANOVA testi Sonuçları .....	102
Tablo 12. GSSL (RB) ve GL öğrencilerinin Şiddet Eğilim Ölçeğini Puanlarının Betimsel İstatistikleri .....	103
Tablo 13. GSSL (RB) ve GL öğrencilerinin Şiddet Eğilim Ölçeği Puanlarının KRUSKALL WALLİS Testi Sonuçları .....	104
Tablo 14. GSSL'lerinin Resim Bölümlerine devam eden öğrenciler ile GL'lerde resim dersi (seçmeli) alan ve sanat eğitimi almayan öğrencilerin saldırganlık Ölçeğine İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistikleri .....	105
Tablo 15. GSSL'lerinin Resim Bölümlerine devam eden öğrenciler ile GL'lerde resim dersi (seçmeli) alan ve sanat eğitimi almayan öğrencilerin Saldırganlık Puanlarının Sanat Eğitimi Alma Durumlarına Göre Tek Yönlü MANOVA testi Sonuçları .....	106

Tablo 16. Saldırganlık Puanlarının Sanat Eğitimi Alma Durumlarına Göre Gruplar Arasındaki Farka ilişkin TUKEY testi Sonuçları .....	107
Tablo 17. GSSL'lerinin Resim Bölümlerine devam eden öğrenciler ile GL'lerde resim dersi (seçmeli) alan ve sanat eğitimi almayan öğrencilerin Şiddet Davranış Sıklığı Ölçeğine İlişkin Puanların Betimsel İstatistikleri.....	108
Tablo 18. Şiddet Davranışı Sıklığı Puanlarının Sanat Eğitimi Alma Durumlarına Göre Tek Yönlü MANOVA testi Sonuçları .....	109
Tablo 19. GSSL (RB)'lerine Devam Eden Öğrenciler İle GL'lerde Resim Dersi (Seçmeli) Alan ve Sanat Eğitimi Almayan Öğrencilerin Şiddet Eğilimi Ölçeğine İlişkin Puanların Betimsel İstatistikleri .....	111
Tablo 20. Sanat Eğitimi Alma Durumuna Göre GSSL (RB) ile GL'ye Devam Eden Öğrencilerin Şiddet Eğilimi Puanları arasındaki ilişkiye ilişkin KRUSKALL WALLİS Testi Sonuçları .....	111
Tablo 21. Sanat Eğitimi Alma Durumlarına Göre GSSL (RB) Sanat Eğitimi Alan Öğrenciler ile GL'lerde Seçmeli Resim Dersi Olarak Alan Öğrenciler Arasındaki Şiddet Eğilimi Puanları Farkına İlişkin Puanların betimsel İstatistikleri.....	112
Tablo 22. Sanat Eğitimi Alma Durumlarına Göre GSSL (RB) Sanat Eğitimi alan öğrenciler ile GL'lerde Seçmeli Resim Dersi Olarak Alan Öğrenciler Arasındaki Şiddet Eğilimi Puanları Farkına İlişkin MANN-WHİTNEY U testi Sonuçları.....	112
Tablo 23. Sanat Eğitimi Alma Durumuna Göre GSSL (RB) Sanat Eğitimi Alan Öğrenciler ile GL'lerde Sanat Eğitimi Almayan Öğrenciler Arasındaki Şiddet Eğilimi Puanları Farkına İlişkin Puanların betimsel İstatistikleri .....	113
Tablo 24. Sanat Eğitimi Alma Durumuna Göre GSSL (RB) Sanat Eğitimi Alan Öğrenciler ile GL'lerde Sanat Eğitimi Almayan Öğrenciler Arasındaki Şiddet Eğilimi Puanları Farkına İlişkin Puanların MANN-WHİTNEY U testi Sonuçları.....	113
Tablo 25. Sanat Eğitimi Alma Durumuna Göre GL'lerde Sanat Eğitimi Almayan Öğrenciler ile Seçmeli Resim Dersi Olarak Alan Öğrenciler Arasındaki Şiddet Eğilimi Puanları Farkına İlişkin Puanların betimsel İstatistikler.....	113
Tablo 26. Sanat Eğitimi Alma Durumuna Göre GL'lerde Sanat Eğitimi Almayan Öğrenciler ile GL'lerinde Seçmeli Resim Dersi Olarak Alan Öğrenciler Arasındaki Şiddet Eğilimi Puanları Farkına İlişkin Puanların MANN-WHİTNEY U testi Sonuçları .....	114



Tablo 27. GSSL'lerinin Resim Bölümlerine Devam Eden Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Saldırganlık ve Şiddet Eğilim Puanlarına İlişkin Puanların Betimsel İstatistikleri ...	116
Tablo 28. GSSL (RB)'lerine Devam Eden Öğrencilerin Saldırganlık Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre MANOVA testi Sonuçları.....	116
Tablo 29. GSSL(RB)'lerine Devam Eden Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Şiddet Eğilimi Puanlarına İlişkin Puanların Betimsel İstatistikleri .....	118
Tablo 30. GSSL (RB)'lerine Devam Eden Öğrencilerin Şiddet Eğilim Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre MANOVA testi Sonuçları.....	119
Tablo 31. GSSL (RB)'lerine Devam Eden Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Şiddet Davranışı Sıklığı Ölçeğine İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	120
Tablo 32. GSSL (RB)'lerine Devam Eden Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Şiddet Davranışı Sıklığı Puanlarının KRUSKALL WALLİS Testi Sonuçları.....	121
Tablo 33. GSSL (RB)'lerine Devam Eden Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Saldırganlık Ölçeklerine İlişkin Puanların Betimsel İstatistikleri.....	122
Tablo 34. GSSL (RB)'lerine Devam Eden Öğrencilerin Cinsiyetlerine göre Saldırganlık Ölçeğine İlişkin Puanların MANOVA Testi Sonuçları.....	123
Tablo 35. GSSL (RB)'lerine Devam Eden Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Şiddet Eğilimi ve Saldırganlık Ölçeklerine İlişkin Puanların Betimsel İstatistikleri.....	124
Tablo 36. GSSL (RB)'lerine Devam Eden Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Şiddet Eğilimi Ölçeğine İlişkin Puanların MANOVA Testi Sonuçları.....	125
Tablo37. GSSL öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Şiddet Davranışı Sıklığı Ölçeğine İlişkin Puanların Betimsel İstatistikleri .....	126
Tablo 38. GSSL (RB)'lerine Devam Eden Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Şiddet Davranışı Sıklığı Puanlarının KRUSKALL WALLİS Testi Sonuçları.....	127

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yaralanmaya Bağlı Ölüm Sebeplerinin Küresel Dağılımı. ....	2
Şekil 2. Küresel Ölçekte Kişiler arası Şiddete Bağlı Ölüm Oranları.....	3
Şekil 3. Küresel Ölçekte İntihara Bağlı Ölüm Dağılımları.....	4
Şekil 4. Küresel Ölçekte Kişiler arası Şiddete Bağlı Ölümlerin Yaşlara Göre Dağılımı. ....	7
Şekil 5. Küresel Ölçekte İntihara Bağlı Ölüm Oranlarının Yaşlara Göre Dağılımı. ....	7
Şekil 6. Sosyal Bilişsel Kuramın Temel Değişkenleri.....	33
Şekil 7. Berkowitz'in Engellenme-Saldırganlık Modeli. ....	37
Şekil 8. Şiddet Türleri Sınıflandırması .....	40

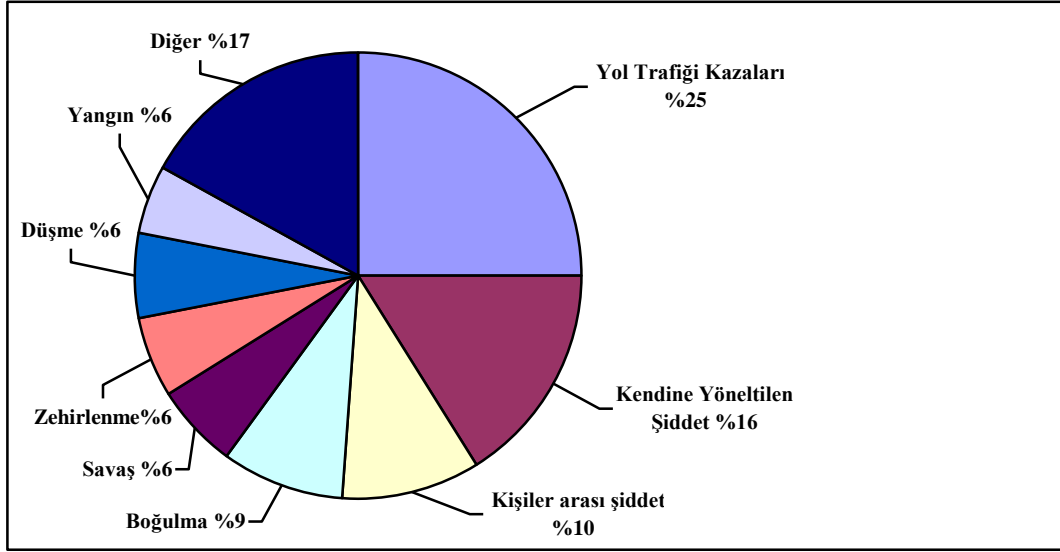
# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde, araştırma problemi, problem cümlesi ve alt problemler, varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalara yer verilmiştir.

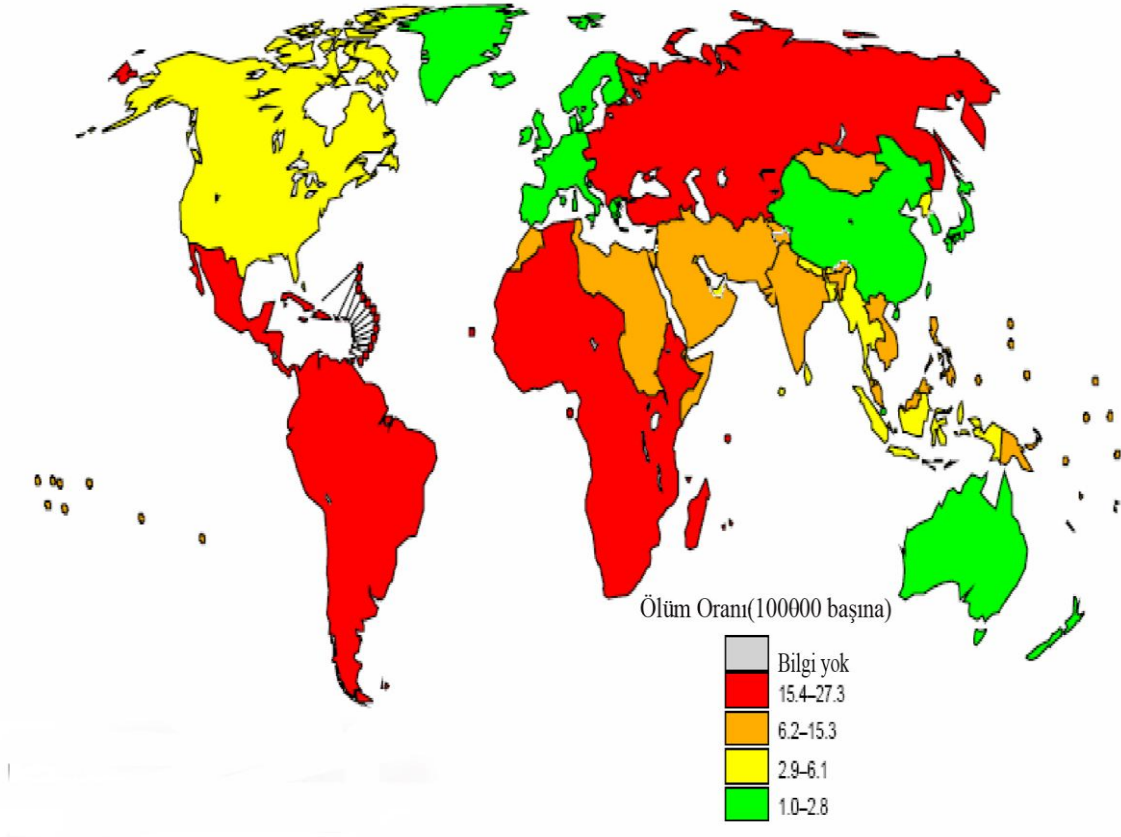
### **Problem Durumu**

Tüm dünyada, özellikle 2000’li yıllar sonrasında şiddet olayları daha sık yaşanır hale gelmiştir. 20. yy. boyunca ülkeler arasında yaşanan toplumsal gerginlik, 21. yy. da kişiler arası boyutta artarak devam etmektedir. Son yıllarda bilimsel alanda şiddet davranışı, türleri, nedenleri, suça ilişkin faktörler ve önleme, korunma çalışmalarının giderek artması da şiddetin toplumların temel sorunlarından biri olduğunun açık göstergelerindedir. Araştırmalardan ortaya çıkan bulgular, problemin üzüntü ve kaygı verici boyutlara ulaştığının kanıtı niteliğindedir. Örneğin, DSÖ’nün (Dünya Sağlık Örgütü [DSÖ], 2002) şiddet ve sağlık üzerine yayınladığı rapora göre, dünyada yaşanan ölüm sebepleri arasında şiddetin neden olduğu olaylar ilk sırada yer almaktadır. Rapora göre, her yıl dünya genelinde 1.6 milyon insan şiddet olayları sebebiyle hayatını kaybetmekte ve bu sayıdan daha fazlası da psikolojik, cinsel, akıl sağlığı problemleri yaşamaktadır. Bu rapor öncesinde yine DSÖ (2002) tarafından yapılan dünyadaki ölüm sebepleri araştırmasında da, kişiler arası şiddete bağlı oranın %10, savaşırlara bağlı oranın %6, kişinin kendine uyguladığı şiddet sebebiyle meydana gelen ölüm oranının %16 olduğu görülmektedir. Ölüme sebebiyet veren bu farklı şiddet türleri birleştirdiğimizde şiddet kaynaklı ölüm oranının % 32’ye ulaşılıyor olması dikkate değer bir tespittir. Ayrıca trafik kazasına bağlı ölüm sebepleri oranının (%25), şiddet kaynaklı ölüm oranlarının gerisinde kalması, DSÖ’nün (2002) “şiddet, yaşadığımız dünya için bir afettir” (s.2) söylemini haklı çıkarmaktadır.



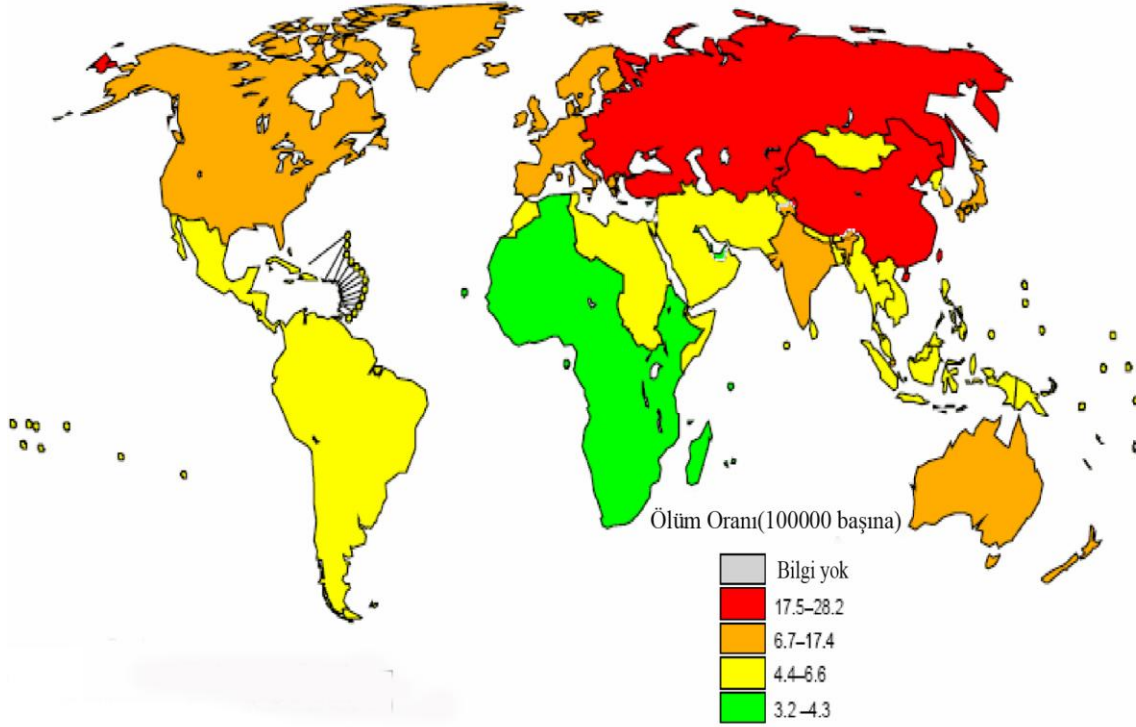
Şekil 1. Yaralanmaya Bağlı Ölüm Sebeplerinin Küresel Dağılımı (DSÖ, 2002).

Ayrıca Buvinic'e (2000) göre, farklı bölgelerden 34 ülke verilerine dayalı dünya cinayet oranları incelendiğinde, 1980-84 yılları arasında 100.000'de 5.82 iken, bu oranın 1990-94 yıllarında 100.000'de 8.86'ya ulaştığı görülmektedir. DSÖ'nün (2002) araştırma raporlarına göre ise, dünyadaki şiddete bağlı ölüm oranları, risk seviyesi yüksek ülkelerde 100 000'de 15. 4- 27. 3 'ü bulmaktadır. Risk seviyesi en düşük ülkelerde bu oranın 100.000'de 1.0- 2.8 arasına düştüğü görülmektedir. Raporda dikkate değer nokta Türkiye'nin en riskli bölgeler arasında yer almasıdır.



Şekil 2. Küresel Ölçekte Kişiler arası Şiddete Bağlı Ölüm Oranları (DSÖ, 2002)

Ayrıca yine DSÖ'nün (2002) raporlarında, kendi kendine şiddet olarak nitelendirilebilecek intihar sebebiyle ölümlere bakıldığında da yine, 100 000 kişide 17.5 - 28.2 ile Türkiye'nin dünyanın en yüksek intihar olayı yaşanan ülkelerinden birisi olduğu açıktır.



Şekil 3. Küresel Ölçekte İntihara Bağlı Ölüm Dağılımları (DSÖ, 2002).

DSÖ'nün ortaya koyduğu tablo Türkiye'deki istatistiklerle karşılaştırıldığında, (Türkiye İstatistik Kurumu, [TUİK], 2008) Türkiye'deki ölüm nedenlerine göre de, veriler DSÖ'nün verileriyle örtüşür niteliktedir.

Tablo 1'de Türkiye'de 2008 yılında meydana gelen ölümlerin nedenleri verilmiştir.

Tablo 1 2008 Ölüm Nedenleri

Ölüm nedeni	Toplam	Erkek	Kadın
Motorlu taşıt kazaları	1179	853	326
Diğer taşıt kazaları	19	11	8
Kaza sonucu zehirlenmeler	114	64	50
Kaza sonucu düşmeler	295	200	95
Yangınların sebep olduğu kazalar	44	27	17
Kaza sonucu boğulma ve suya batma	70	62	8

Ateşli silah mermilerinin sebep olduğu kazalar	749	617	132
Başlıca sınai cinsten kazalar	114	79	35
Bütün diğer kazalar	1435	906	529
Kendini öldürme(intihar) ve travmatize etme (yaralama)	1595	1153	442
Bile bile yapılan adam öldürme ve travmatizma, adli müdahale	333	274	59
Kaza sonucu veya bile bile yapıldığı tespit edilemeyen travmatizma	3	2	1

(TUIK, 2008)

Tablo 1 incelendiğinde ateşli silah mermileri, intihar nedenli ve bile bile yapılan adam öldürmeleri topladığımızda şiddet kaynaklı ölümlerin motorlu taşıt kazaları sonucunda meydana gelen ölümlerin iki katından fazlasına ulaştığı görülmektedir.

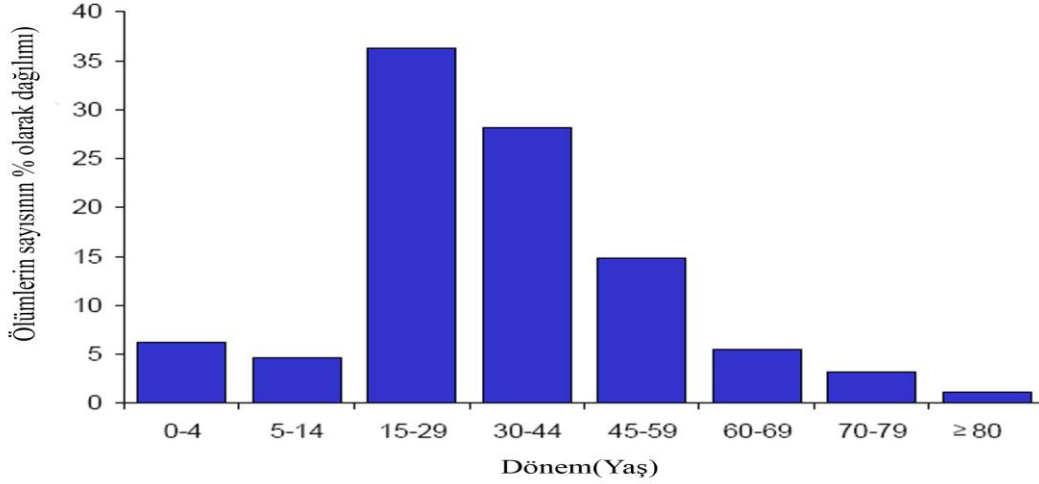
Sorunun dünyada yaşanan boyutları, şiddetin ne olduğu konusunda fikir sahibi olmayı tüm insanlık için ihtiyaç haline getirmiştir. Oysaki, şiddetin ne tanımı, sınıflandırması, kaynakları ve dinamikleri, ne de çözüm noktasında uluslar arası bir standardın olmadığı görülmektedir. Michaud (1986) “şiddetle ilgili olarak, ne evrensel bir sözün, ne de evrensel bir bilginin mevcut olmadığını ve şiddet konusundaki bilgi yetersizliğinin, toplumların şiddet içeren davranışları, kendilerine özgü normları ve biçimleri ile ele alınmasından kaynaklandığını” (s. 5-12) belirtmektedir. Arendt’de (2009: 14) Uluslararası Sosyal Bilimler Ansiklopedisi’nin son baskısında, şiddet konusuna ayrılmış bir başlık bile olmayışını eleştirmiş ve bu durumun, şiddet ve keyfiliğin ne ölçüde “yaşamın gerçekleri” gibi alındığını ve bu yüzden ihmal edildiğini vurgulamıştır. Bir standarda varılmamış olduğu düşünülse de, şiddet üzerine birçok müstakil tanım ve sınıflandırma mevcuttur. Michaud (1986) “şiddeti”, “kökeni Latince sert ya da acımasız kişilik, güç” anlamında violentia kelimesinden gelen ölçüleri aşan ve kuralları çiğneyen kaba ve çılgın güç olarak tanımlamaktadır. Michaud (1986: 6) Ceza Hukukunda insana karşı tüm vurmaların şiddet olarak nitelendirilmediğini, tasarlanarak işlenen cinayetlerin ve

ırza tecavüzlerin ayrı olgular olarak ele alındığını, gerçek anlamıyla şiddetin, hukuki olarak Ceza Kanununun 309, 310, ve 311'inci maddelerinde, “Darbe, Şiddet ve Etkili Eylemler (müessir fiil)” başlığı altında toplandığını vurgulamaktadır. DSÖ raporunda ise, (2002) şiddet, kişinin kendisine, bir başkasına ya da bir gruba karşı, yaralanma, ölüm, psikolojik zarar, gelişme geriliği ya da ihmal ile sonuçlanan (ya da sonuçlanma olasılığı yüksek olan) kasıtlı güç kullanımı ya da güç kullanma tehdidi olarak tanımlanmaktadır. Şiddetin biçimleri de şiddetin tanımında olduğu gibi toplumlara göre çeşitlilik gösterse de, DSÖ (2002), şiddet terimini bireyin kendine uyguladığı şiddet, bireyin kendisi dışında çevresindekilere ( eşi, çocuk, öğrenci, arkadaş) uyguladığı saldırgan davranışlar, kolektif bir şekilde, kişi, kurum ve topluluklara uygulanan şiddet olmak üzere üç ana başlıkla sınıflandırılmıştır.

Şiddetin tanımı ve sınıflandırılmasının toplumdan topluma değişiklik arz ettiği şiddetin, kişilerde özellikle ergenlik çağında en yüksek düzeylere ulaştığı görülmektedir. Tüm suç türleri olarak bakıldığında, Türk Ceza Kanunu (T.C.K.) ve Özel Kanunlara göre Ceza Mahkemelerinde karara bağlanan dava ve yaş grubuna göre sayısı kız ve erkek toplamda 11- 14 yaş grubunda yaklaşık 28700 iken, bu sayı 15 -17 yaş arasında yaklaşık 112500'e ulaşmaktadır (TUİK, 2007).

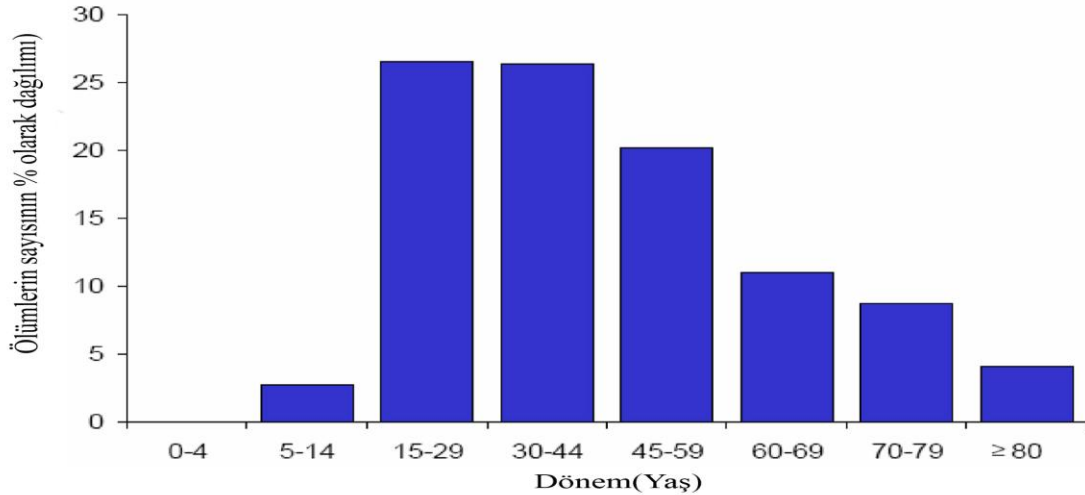
DSÖ verilerine göre de (2002) hem dünyada, hem de ülkemizdeki şiddet olaylarının en çok görüldüğü yaş grubu ergenlik çağı ve sonrasına denk gelen 15- 29 yaşları arasındır. Şiddet olaylarının sık görüldüğü yaşın başlangıcı olarak 15 yaş dikkati çeker. Bir önceki yaş grubu olan 5- 14'te şiddete bağlı ölümler %5 iken 15- 29 yaş aralığında %35'i geçmektedir.





Şekil 4. Küresel Ölçekte Kişiler arası Şiddete Bağlı Ölümün Yaşlara Göre Dağılımı (DSÖ, 2002).

Şekil 4'ten de görüldüğü üzere, DSÖ (2002) raporu, İnsanın kendisine uyguladığı şiddet türü olarak sayılan intihara bağlı ölüm oranlarında da 15 yaş sonrasının yüksek risk grubu olduğunu göstermiştir. TÜİK'in (2008) yaşlara göre intihar istatistikleri de en yüksek intihar sayısının toplam 375 kişi intiharı ile 15- 19 yaş grubuna ait olduğu görülmektedir.



Şekil 5. Küresel Ölçekte İntihara Bağlı Ölüm Oranlarının Yaşlara Göre Dağılımı (DSÖ, 2002).

TÜİK (2009) adrese dayalı nüfus sayımı verilerine göre, ülkemiz nüfusunun % 50'si 29 yaşın altındadır ve nüfusun % 8,5'ini 15-19 yaş grubu gençler oluşturmaktadır.

Şiddetin en yüksek düzeylerde yaşandığı çağ, okul çağı olması dolayısı ile de okullarda yaşanan şiddet olaylarının ulaşılan verilerle paralel olarak artış gösterip göstermediği sorgulandığında, araştırmalardan şiddet ve saldırganlığın okullarda artarak yaygınlaştığı görülmektedir. Öğülmüş'ün (1995) Pietzak ve Peterson'dan aktardığına göre, Amerika'da Ulusal Okul Birliği ( National School Board Association) tarafından 700 okul üzerinde yapılan bir araştırmada, okullardaki şiddetin 5 yıl öncesine göre büyük bir artış gösterdiği belirtilmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde 1986'dan sonraki 4 yıl içerisinde okullarda 71 kişinin tabancayla öldürüldüğü, 201 kişinin ciddi biçimde yaralandığı, 242 kişinin de tabanca kullanarak rehin alındığını ortaya koymuştur. Bunun da ötesinde her gün okula tabanca getiren genç sayısının 100.000 olduğu tahmin edilmektedir.

Almanya'da da durumun Amerika'dakinden farklı olmadığı yine Öğülmüş'ün (1995) raporunda “okul arkadaşları tarafından sıkıştırılması, hakaret edilmesi, dövülmesi, soyulması, marka giysilerin çalınması ve gruplar halinde şiddet uygulanması okullarda giderek günlük olay haline geliyor” şeklinde ifade edilmektedir.

Türkiye'deki okullarda şiddet olaylarının boyutları araştırıldığında sağlıklı veri alınabilecek bir veri bankasının olmadığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen “Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi ve Azaltılması Strateji ve Eylem Planı” başlıklı çalışmasında da (2006) okullardaki şiddet olaylarının resmi bir kaydının olmadığı ifade edilmektedir. Bu sempozyumda bu konudaki eksikliğin 2011 yılına kadar giderilmesi için okulda yaşanan olayların kayıt altına alındığı bir veri bankası oluşturulması kararı alınmıştır.

Medyada, okullarda yaşanan şiddet olaylarının her zaman var olduğunu, fakat günden güne artarak sürdüğüne dikkati çeken yayınlara rastlamak mümkündür. Öğülmüş 1995'te hazırladığı raporda, okullarımızda meydana gelen şiddet olaylarıyla ilgili haberlere basında sık sık yer aldığına değinmiştir. Basında yer alan haber ve yorumlardan geçen zaman içinde durumun daha da kötüye gittiği anlaşılmaktadır. Örneğin, Aygündüz (2007) bir gazete yorumunda 21. yüzyılın ilk yıllarından alınan izlenimlerle bu yüzyılın şiddet yüzyılı olacağını söylediğini ifade etmektedir. Medyada yer alan “ülkemizde ve okullarımızda şiddet olaylarının artış gösterdiği” haberleri resmi geçerlilik taşımasa da, bu konuda bilimsel araştırmaların yapılmasının önünü açmıştır. Örneğin, Uçan (2007) “Okullarda Şiddet Sorununun Çözümü Sanat Eğitimi” isimli çalışmasında konuyla ilgili

olarak “ 11 Eylül 2001’de doruğa ulaşan küresel şiddet başını almış giderken dünyamız (gezegenimiz) adeta bir şiddet gezegenine dönüşmektedir” (s.1) ifadesini kullanarak durumun ciddiyetine dikkatleri çekmeye çalışmıştır. Ayrıca Uçan, (2007)

“ Ülkemizdeki şiddet görme-gösterme veya şiddete başvurma davranışları kırlar, köyler, kasabalar, kentler, evler, iş yerleri, caddeler ve sokaklarla sınırlı kalmamakta, okul çevrelerini ve giderek okulları da kapsar, okullarda da gözlenir ve yaşanır hale gelmiştir. Okullar açıldıktan sonra bu tür girişim, eylem ve olaylara ilişkin görüntü, haber ve yorumlar; gazeteler ve televizyonlarda sıkça yer almaktadır. Okullardaki şiddet olayları özellikle son yıllarda çok ciddi boyutlara ulaşmış bulunmaktadır. Bu arada okul dışı şiddet doğrudan veya dolaylı olarak okul içi şiddeti etkilemekte, özendirmekte ve beslemektedir ”(s. 8).

Sözleriyle mevcut durumu özetlemiştir. Kayaalp’de (2009) öğrencilerin birbirine ve öğretmenlerine giderek artan sıklıkla şiddet uyguladığına tanık olduğumuzu ifade etmiştir (s.8).

2006 yılında MEB tarafından Türkiye’nin Adana, Ankara, Diyarbakır, İstanbul, Karaman, Kars, Sivas illerinde gerçekleştirilen araştırmalarda, eğitim ortamlarında şiddetin göz ardı edilemeyecek boyutlarda olduğunu gösterdiği açıklanmaktadır.

Konuyla ilgili çalışmalarda okullarda meydana gelen şiddet olaylarının birçok nedene bağlanabileceği ortaya konulurken, sorunun yine okul eğitimiyle çözülebileceği ifade edilmiştir. Bandura (1973),’sosyal öğrenme modelinde’saldırganlığın, diğer davranışlar gibi öğrenildiğini ifade eder. Bu bağlamda, şiddet içeren davranışları oluşum sürecinde ya da öncesinde önleyebilmek adına eğitimcilere de önemli sorumluluklar düşmektedir. Geleceğimiz, toplumunun bireylerini oluşturmak için yetiştirdiğimiz çocukları sağlıklı, şiddet olaylarından uzak, kendi aralarında iyi ilişkiler kuran, kişisel haklara saygılı fertler olarak yetiştirmek, aile eğitiminden sonra ikinci eğitim yeri ve yuvası olan okulların ve eğitimcilerin görevidir. Fromm’un ( 2008: 17) şiddete kaynaklık eden koşulları ortadan kaldırıp, iyiliği ortaya çıkaracak değişiklikleri ortama sokmanın, şiddet davranışları üzerinde etkili olacağı düşüncesi, okulun görevleriyle örtüşmektedir. Bireyde istendik davranışlar oluşturma sürecinin eğitimin tanımı olduğunu anımsadığımızda, ister doğuştan gelsin, isterse mevcut ortamdan edinilsin iyilik ve kötülüğün kazandırılması veya devamının sağlanmasında eğitimin büyük rol oynadığı açıktır. Bu durumda aileden sonra ikinci sosyalleşme kurumu olan okullarımıza, hem ilköğretim hem de ortaöğretim sürecinde önemli sorumluluklar düşmektedir. Debarbieux’un (2009) kitabının önsözünde Kayaalp, İlkokula başlayan çocuğun okuma yazmadan önce sınıfta oturmayı ve kurallara uymayı,

yani motor davranışını ve dürtüselliğini denetlemeyi öğrendiğini, böylece, insanın doğasında var olan saldırganlık ve şiddet eğiliminin aile içerisinde başlatılan ya da başlatılmayan denetimi okulda kurumsal düzeyde sürdürdüğünü söylemektedir. Türkiye'nin 1994'de imzaladığı Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde de (m.29) çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yetilerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi, çocuğun insan haklarına ve temel özgürlüklere, anne- babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, yaşadığı veya geldiği menşei, ülkenin ulusal değerlerine ve kendisinininkinden farklı uygarlıklara saygısının geliştirilmesi, çocuğun anlayışı, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik, ister etnik ister ulusal ister dini gruplardan, isterse yerli halktan olsun, tüm insanlar arasında dostluk ruhu ile özgür bir toplumda, yaşantıyı, sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanması gerektiği vurgulanmaktadır.

Hem milli hem evrensel eğitim amaçları arasında yer alan insan hak ve hürriyetlerine, anne- babasına, kültürel kimliğine, ulusal değerlere ve uygarlıklara saygılı insan yetiştirme amacı, eğitim disiplinleri ve çalışanlarına bu konuda sorumluluklar yüklemektedir. Bu bağlamda bireydeki yaratıcı gücü ortaya çıkarmaya ve bireyi düşünsel, ruhsal ve bedensel etkinlik ve üretkenlikle eğitimi sağlamaya çalışan sanat eğitimi disiplininin, milli ve uluslar arası eğitiminin insan davranışları, görgüsü, ahlakı üzerine amaçlarına ulaşma noktasında önemli paya sahip olduğu düşünülmektedir. Sanat eğitimi disiplini ile ilgili hem ulusal hem de uluslar arası sanat eğitimcileri bu disiplinin öğrencilerin algılama, düşünme ve bedensel eylemlerle kendilerini ifade etme imkânı buldukları, yapılan çalışmalar yoluyla öğrencilerin kendileri ve çevreleriyle ilgili duygularını, düşüncelerini dışa vurmalarına ve yaşadıkları dünyayı algılama biçimlerini daha rahat anlatmalarına, öğrencilerle sağlıklı iletişim kurulup iyi gözlem yapılırsa onların düşünceleri, ilgileri, aile yaşamları ve resimlerinin anlamı hakkında pek çok bilginin ipuçlarına ulaşılacağına vurgu yapılmaktadır. Buyurgan da (1996) eğitimin amacının kendini ifade edebilen, özgüveni yüksek, insanlarla ilişkilerinde uyumlu, dengeli, iletişime açık, problemlere çıkış noktası bulabilen, yaratıcı bireyler yetiştirmek olduğunu ve bunun yaratıcı eğitimle mümkün olabileceğini vurgulamaktadır. Konuyla ilgili Fromm (2008: 25) şiddetin türlerinden bahsederken, ödünleyici şiddeti, güçsüz bir kişide üretici etkinliğin yerine geçen şiddet olarak tanımlar ve yaratamayan insanın yok etmek isteyeceği, yaratırken, yok ettiğinde üstleneceği yaratık rolünün ötesine geçebileceğini söylemektedir.

Ayrıca Freud (2007: 107) sanatçıların yaratıcılıkları ile üzerlerindeki gerginliği atabildiği, ayrıca oluşturdukları sanat yapıtı ile izleyiciye verdikleri hazzın da izleyicide gerginliğin azaltılmasını sağladığı görüşü, sanat eğitimcilerinin görüşüyle paralel özellikler taşımaktadır. Freud (2007:115) sanatçıların izleyiciye sunduğu hazdan “ayartı ödülü” ya da “ön haz” olarak bahsetmekte ve bu hazzın insan ruhundaki gerilimleri giderdiğini belirtmektedir. Bayav (2007) şiddet ve sanat eğitimi konusunda, sanatla iç içe gelişen bireylerde uyumlu-üretici kişiliğin, yaratıcı davranışın, estetik ve pratik yargı gücünün geliştiğini vurgulamaktadır. Buyurgan ve Buyurgan (2007) sanat eğitiminden amaçlananın sanatçı yetiştirmeye yönelik bir eğitimin olmadığı, bireyin sanat yoluyla eğitiminin anlaşılması gerektiği, sanat eğitimiyle hem bireyde yaratıcılığı ortaya çıkaran şartların hazırlandığını hem de bireyin kişilik kazanma sürecine etkililiğini vurgulamaktadır. Suut Kemal Yetkin’in (1967) sanat eğitiminin bir çeşit ahlak eğitimi olduğuna ilişkin sözü de sanat eğitiminin kişilik oluşumu üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Buyurgan ve Kumral’da (2007) şiddet davranışı üzerine “...sanat eğitiminin barışçı, yatıştırıcı ve rahatlatıcı etkileri bu sorunla baş edilmesinde önemli bir araç olabilir” sözüyle sanat eğitiminin barışçıl ve yatıştırıcı yanını vurgulamaktadırlar. Özsoy’da 2007 yılında şiddet üzerine yapılan sempozyumun açılış konuşmasında konuyla ilgili olarak, şiddeti doğuran etmenlerin çeşitliliğinden bahsederek, şiddete karşı tek bir reçetenin yazılamayacağını fakat erken yaşlardan verilmeye başlanan sanat, spor, rehberlik ve danışmanlık uygulamasının etkili olduğu bir eğitim ve öğretimin bireylerin ruh ve beden sağlıklarının yerinde yetişmesine katkısının büyük olduğunu belirtmiştir. Kuru (2000; 135) Sporda ortaya konulan saldırganlığın bir boşalma vasıtası olduğunu, sporun, saldırgan dürtülerin boşalmasına olanak verdiğini ifade eder. Aristo’nun asırlar önce ortaya koyduğu “Katharsis” kavramı da sanat için bu görüşü destekler niteliktedir. Aristoteles, sanatın amacını sadece estetik haz uyandırmak olmayıp, sanat yapıtı sayesinde ruhun kötülüklerden arınması olarak açıklıyordu. “Tragedyanın ödevi, acıma ve korku duyguları uyandırıp ruhu tutkularından temizlemektir.” (Aristoteles 1993: 22). MEB (2006) tarafından yapılan okullarda şiddeti önleme ve azaltmaya yönelik çalışmalar arasında da öğrencilere yönelik sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve katılımının sağlanması önerisi yer almaktadır.

Bu bağlamda bireydeki yaratıcılığa odaklı sanat eğitimi disiplininin, şiddete eğilim düzeyine etkilerinin araştırılması gerekmektedir. Bu araştırmanın gerekliliği konusunda konu ile ilgili araştırmacıların önerileri mevcuttur. Örneğin Uçan (2007) ,

Durum, okul çevrelerinde belli güvenlik önlemleri almakla yetinmemeyi gerektirmekte; okul, şiddet, eğitim ve sanat eğitimi kavram ve olguları ile bunlar arasındaki ilişkiler üzerinde insana odaklı bir anlayış ve yaklaşımla yeniden durmayı-düşünmeyi, yeni bir çözümleme-irdeleme-değerlendirme yapmayı ve okulda şiddet sorununu aşmaya yönelik yeni eğitimsel çözümler getirmeyi zorunlu kılmaktadır. Okulda şiddet sorununu aşmaya yönelik yeni eğitimsel çözümlerden biri etkin sanat eğitimidir (s.1-2) ifadesiyle bu gerekliliğe vurgu yapmaktadır.

Uzman ve Temiz'de ( 2007) sanat eğitimi ve şiddet arasındaki ilişkiyi irdeleyen araştırmalarında, sanat eğitiminin üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimleri üzerinde etkisinin anlamlı olmadığı yönünde bazı sonuçlara ulaşımlarsa da, araştırmanın hem ergenlik sonrası geri çekilme dönemine uygulanmasından hem de uygulanan öğrenci sayısının azlığından, benzeri araştırmanın daha geniş örnekleme uygulanmasının daha anlamlı sonuçlar verebileceği öngörüsünde bulunmuşlardır.

Konuyla ilgili birçok platformda okullarda yaşanan şiddet ve saldırganlık davranışlarına yönelik sanatsal aktivitelerin ve sanat eğitiminin alternatif bir çözüm olarak gösterilmesine rağmen, ülkemizde şiddet, saldırganlık davranışlarına eğilim ile sanat ve sanat eğitimi ilişkisine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmada şiddet eğiliminin ve saldırganlığın en yüksek düzeyde yaşandığı 15-19 yaş grubunda, eğitim açısından önemli sonuçlara neden olan ve birbiriyle ilişkiliymiş gibi görünen, sanat eğitimi, saldırganlık, şiddet ve şiddet davranışı sıklığı gibi değişkenler arasındaki ilişkilerin nasıl olduğunun ortaya konulması amaçlanmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada, “ Türkiye’deki Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Resim Bölümleri ile Genel Liselerde ” görsel sanatlar eğitimini seçmeli olarak alan ve almayan öğrencilerin saldırganlık, şiddete eğilim ve şiddet davranışı sıklıkları tespit edilerek, görsel sanatlar eğitimi alma değişkenine göre, öğrencilerin şiddet eğilimi, saldırganlık ve şiddet davranışı sıklıkları arasında bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

### **Alt Amaçlar**

Araştırma amacına uygun olarak geliştirilen alt amaçlar aşağıda sıralanmıştır:

1. Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin Resim Bölümleri ile Genel Liselere devam eden öğrencilerin saldırganlık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. GSSL'lerinin Resim Bölümleri ile GL'lere devam eden öğrencilerin şiddet davranışı sıklığı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. GSSL'lerinin Resim Bölümleri ile GL'lere devam eden öğrencilerin şiddet eğilimi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. GSSL'lerinin Resim Bölümlerine devam eden öğrenciler ile GL'lerde resim dersi (seçmeli) alan ve almayan öğrencilerin saldırganlık puanları arasında sanat eğitimi alma durumuna göre, anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. GSSL'lerinin Resim Bölümlerine devam eden öğrenciler ile GL'lerde resim dersi (seçmeli) alan ve almayan öğrencilerin şiddet davranışı sıklığı puanları arasında sanat eğitimi alma durumuna göre, anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. GSSL'lerinin Resim Bölümlerine devam eden öğrenciler ile GL'lerde resim dersi (seçmeli) alan ve almayan öğrencilerin şiddet eğilimi puanları arasında sanat eğitimi alma durumuna göre, anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. GSSL'lerinin Resim Bölümlerine devam eden öğrencilerin saldırganlık puanları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. GSSL'lerinin Resim Bölümlerine devam eden öğrencilerin şiddet eğilimi puanları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. GSSL'lerinin Resim Bölümlerine devam eden öğrencilerin şiddet davranışı sıklığı puanları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
10. GSSL'lerinin Resim Bölümlerine devam eden öğrencilerin saldırganlık puanları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?
11. GSSL'lerinin Resim Bölümlerine devam eden öğrencilerin şiddet eğilim puanları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?

12. GSSL'lerinin Resim Bölümlerine devam eden öğrencilerin şiddet davranış sıklığı puanları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?

### Önem

Bu çalışmada sanat eğitimini yoğun bir programla alan GSSL(RB) öğrencileri ile sanat eğitimi almayan, ya da seçmeli olarak alan GL öğrencilerinin şiddet eğilimleri, saldırganlık düzeyleri ve şiddete başvurma sıklıkları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Literatürde şiddet, saldırganlık (kaynakları, önlemleri, biçimleri vs.) konusunda yapılmış çok sayıda araştırma vardır. Bu çalışmalarda şiddet ve saldırganlığın önlenmesine yönelik aktiviteler arasında sanatsal faaliyetler yer alırken, ne yurt dışında ne de yurt içinde sanat eğitimi ile şiddet, saldırganlık arasındaki ilişkiyi irdeleyen yeterli sayıda çalışma olmadığı araştırmacılar tarafından açıkça ifade edilmektedir. Uçan (2007) konunun önemini,

Şiddet konusundaki bilgisizlik, sorunun büyümesine, derinleşmesine, dallanıp budaklanmasına ve giderek çözümsüzleşmesine yol açar. Öyleyse sanat eğitimcileri şiddet kavramı ve olgusu konusunda yeterince bilgilendirilmeli ve bilinçlendirilmelidir. Şiddet, genellikle bilimi, tekniği ve sporu çok kullanmakta; sanatı ise pek kullanamamakta veya hiç kullanamamaktadır. Başka bir deyişle bilim, teknik ve spor zaman zaman yanlış veya kötüye kullanılarak şiddete hizmet etmekte, sanat ise pek hizmet etmemektedir. Bu sanat açısından son derece olumlu bir durumdur. Bunun nedenleri ve niçinleri nasılları ve ne kadarları üzerinde genişlemesine ve derinlemesine durmak gerekir. Okullarda şiddet sorununu anlamaya ve çözmeye çalışırken işin bu yönü önemle ve dikkatle ele alınarak irdelenmeli ve sanatın şiddete karşı doğal, kolay ve etkili bir çare veya çözüm olduğunun tam farkına ve bilincine varılmalıdır (s. 25-26).

şeklinde vurgulamaktadır.

Sorunun çözümüne ilişkin yapılan çalışmaların azlığının yanı sıra, fark edilmesinin güçleştiği şeklinde görüşler de mevcuttur. Kayaalp (2009) göç yoğunluğu ve metropollerin okullarındaki yığılma karşısında Milli Eğitim Bakanlığı'nın çaresizlik ve kayıtsızlığıyla şiddetin kaçınılmaz bir şekilde büyüdüğünü, ancak medyaya yansımayan çeteleşme, haraç ve taciz olayları gibi okullarımıza özel tezahürlerinin olduğunu göz önüne aldığımızda Batılı ülkelerden geri kalmadığımızın düşündürücü olduğunu ve bullying( akran tacizi), victimation (mağdur etme) ve vandalizm gibi yeni tanımlanmış şiddet türlerinin, tanınmamaları ve gizlenmeleri nedeniyle okulda şiddetin fark edilmesinin önlendiğini vurgulamaktadır.



Konunun önemini From (1964/2008) “...günümüzdeki çocuk suçluluğunda da kendini gösteren şiddet eğilimini anlayıp açıklayabilirsek belki değişmeyi sağlayacak ilk adımı atabiliriz” şeklinde ifade etmiştir.

Sonuç olarak, ortaöğretim kurumlarındaki öğrenciler, ergenlik dönemi itibari ile şiddet ve saldırganlıkları en yüksek risk gurubu olma özelliğindedirler. Ortaöğretim kurumlarında sanat eğitimini yoğun biçimiyle almakta olan ve bu alanda faaliyetleri en sık gözlenen GSSL(RB) öğrencilerinin, GL öğrencileri ile şiddet, saldırganlık bakımından ilişkisel olarak karşılaştırılması hem konuya ilişkin çalışmaların azlığı hem de dikkatlerin konunun üzerinde tutulması açısından önemli olacaktır.

Ayrıca bu araştırmadan elde edilecek sonuçlar, ortaöğretim kurumlarında şiddet olaylarının asgariye indirilmesi noktasında eğitim-öğretim sürecindeki yönetsel kararlara ışık tutacağı, eğitim- öğretim sürecinin daha kaliteli bir işleyişe kavuşacağı, Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçlarından (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973) beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirilmesi sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Sayıtlar**

Bu araştırma;

1. Öğrencilerin, saldırganlık, şiddet eğilimleri ve şiddet davranış sıklıklarını doğru olarak ifade edebilecekleri bir veri toplama aracı kullanıldığı,
2. Araştırmacı ve araştırmaya ölçeklerin uygulanma sürecinde katılan öğretmenler uygulama ilkelerine uygun davrandıkları,
3. Araştırmaya katılan öğrencilerin kendilerine uygulanan ölçekleri hür iradeleri doğrultusunda objektif olarak yanıtladıkları, varsayımı ile gerçekleştirilmiştir.

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırmada, öğrencilerin saldırganlık, şiddete eğilim düzeyleri ve şiddet davranışı sıklıkları ölçeklere verdikleri yanıtlara dayalı olarak ele alınmıştır.

Araştırmada, Erzurum, Gaziantep, Ankara, Bursa, Antalya, İzmir, Trabzon illerinde 2009- 2010 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören güzel sanatlar ve spor liselerinin resim bölümü ve genel lise 9,10,11,12.sınıf öğrencilere likert tipi veri toplama araçlarının uygulanması ile gerekli veriler elde edilmiştir. Türkiye'nin yedi bölgesinden seçilmiş olduklarından Türkiye'deki güzel sanatlar ve spor liselerinin resim bölümü ve genel liselere hizmet eder ve onlarla sınırlıdır.

Araştırma saldırganlık, şiddet eğilimi, şiddet davranışı sıklığı ölçeklerinin uygulanması ile sınırlıdır.

### **Tanımlar**

**Şiddet:** Karşılıklı ilişkiler ortamında taraflardan biri veya birkaçı doğrudan veya dolaylı, toplu veya dağınık olarak, diğerlerinin bir veya birkaçının bedensel bütünlüğüne veya törel ( ahlaki/ moral/ manevi) bütünlüğüne veya mallarına veya simgesel ve sembolik ve kültürel değerlerine, oranı ne olursa olsun zarar verecek şekilde davranırsa, orada şiddet vardır (Michaux, 1978: 20).

**Saldırganlık:** Hakim olmak, yenmek, yönetmek amacı ile güçlü, şiddetli, etkili bir hareket, fiil, işlem; bir işi bozma, engelleme, boşa çıkarmaya karşı düşmanca, yaralayıcı, hırpalayıcı veya tahrip edici, yıkıcı, yok edici amaç taşıyan bir davranış (Erten ve Ardalı, 1996: 143).

**Sanat Eğitimi:** Kaplamsal ve genel anlamda, sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve dışı yaratıcı sanatsal eğitimi tanımlamaktadır. Dar anlamında ise okullarda sınıflardaki ve ilgili bölümlerdeki bu alana ilişkin olarak verilen dersleri tanımlar ( San, 2000: 17)

**Kısaltmalar**

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**DSÖ:** Dünya Sağlık Örgütü

**GL:** Genel Lise

**GSSL:** Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi

**RB:** Resim Bölümü

**TUİK:** Türkiye İstatistik Kurumu

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; şiddet ve saldırganlık kavramları ve sanat eğitiminin bireyin zihinsel, ruhsal ve düşünsel gelişimiyle ilişkisi irdelenmiştir.

#### Giriş

Arapçadan alınma bir sözcük olarak “peklik, çokluk, sıkılık, sertlik” anlamlarına gelen şiddet, Türkçe sözlükte “bir hareketin, bir gücün derecesi, yeğlilik, sertlik”, “hız”, “duygu veya davranışta aşırılık” ve “ kaba kuvvet kullanma” anlamlarına gelmektedir (Uçan 2007: 5). Uçan (2007) bu anlamlara göre şiddetin, kaynağı, kökeni, oluşumu, yapısı ve işlevi itibari ile olumlu, yansız ve olumsuz olmak üzere çok boyutlu bir kavram olduğunu söylemektedir. Özünde aşırı enerji, aşırı güç, aşırı baskı, aşırı tepki bulduran olumsuz şiddetin, çoğu kez şiddet olarak kalmadığını, saldırganlık içererek, saldırganlığa yol açtığını ve hatta saldırganlığı tetikleyip, saldırganlığı doğurduğunu ifade etmektedir (s. 5).

Şiddetin çok boyutluluğu ve kültürel yapılara göre değişkenliği, kökeni hakkında yapılan araştırmalarda da çok farklı yorumların ortaya çıkmasına sebebiyet vermiştir. Bu farklılık bazı araştırmacılar tarafından değişken özellikleri itibari ile normal karşılanırken, bazıları tarafından ise, konuya ilişkin standardın olmayışı eleştirilmiştir.

Konunun özellikle ergen çağdaki bireylerin şiddet ve saldırganlık eğilim ve eylemleri üzerine yoğunlaşmasından, öncelikle bu kavramlar detaylı olarak ele alınmıştır. Sonrasında sanat eğitimi kavramı ile şiddet ve saldırganlık kavramları ile ilişkisi, bu davranışlar üzerine etkileri üzerinde durulmuştur.

## Saldırganlık

Arendt (2009) Uluslararası Sosyal Bilimler Ansiklopedisi'nin son baskısında, şiddet konusuna ayrılmış bir başlık bile olmayışını eleştirmiş ve bu durumun, şiddet ve keyfiliğin ne ölçüde “yaşamın gerçekleri” gibi alındığını ve bu yüzden de ihmal edildiğini vurgulamıştır. Şiddet konusunun ihmal edilmesinin yanı sıra, neyin şiddet olarak değerlendirilebileceği, nelerin şiddet olmadığı noktasında da bir görüş birliğine varılmış değildir. Ancak şiddet konusunda yapılan çalışmaların fazlalığına rağmen, ne tanım ne sınıflandırma ne de çözüm noktasında uluslararası bir standardın oluşturulamamasının sebebi olarak araştırmacılar şiddeti, toplumların kültürel, hukuki ve toplumsal normlarına bağlı olarak değişkenlik gösterebilen bir kavram olması olarak açıklamaktadırlar. Aynı ya da benzer kültürel değerleri paylaşan insan topluluklarında “şiddet” sözcüğünde gerek tanımı gerekse çağrıştırdığı duygu ve olgular açısından önemli farklılıklar gözlemlenebilir. “Doğu ya da Batı kültürlerinde şiddetin kullanılma maksadından, yöntem ve çeşidine kadar pek çok farklılık da görülebilmektedir” (Büker & Kıran, 1999). Michaud'ta (1986:5-12) şiddetle ilgili olarak, ne evrensel bir sözün, ne de evrensel bir bilginin mevcut olmadığını ve şiddet konusundaki bilgi yetersizliğinin, toplumların şiddet içeren davranışları, kendilerine özgü normları ve biçimleri ile ele almasından kaynaklandığını belirterek şiddet kavramının değişkenliğini toplumların normlarının farklılık göstermesine bağlamıştır.

Kültürden kültüre, toplumdun topluma bazı küçük farklılıklara rağmen araştırmacılar tarafından birçok benzer tanım yapılmıştır. Örneğin, Ünsal (1996: 29) dilimize Arapça'dan geçen şiddet; sertlik, sert ve katı davranış, kaba kuvvet ve Fransızca karşılığı olan violence; bir kişiye güç ve baskı uygulayarak istediği dışında bir şey yapmak ya da yaptırmak; şiddet uygulama eylemi, zorlama, saldırı, kaba kuvvet, bedensel ya da psikolojik acı çektirme ya da işkence, vurma ve yaralama olarak tanımlanıyor. Michaud ise, (1986: 5- 6) şiddetin tanımını dar anlamda, kökeni Latince sert ya da acımasız kişilik, güç anlamında violentia kelimesinden gelen ölçüleri aşan ve kuralları çiğneyen kaba ve çılgın güç, geniş anlamda ise, karşılıklı ilişkiler ortamında taraflardan biri veya birkaçı, doğrudan veya dolaylı veya dağınık olarak diğerlerinin bir veya birkaçının bedensel bütünlüğüne veya ruhsal bütünlüğüne, mallarına, simgesel ve kültürel değerlerine oranı ne olursa olsun zarar verecek şekilde davranması olarak yapmaktadır. Michaud yine (1986: 6) Ceza

Hukukunda insana karşı tüm vurmaların şiddet olarak nitelendirilmediğini, tasarlanarak işlenen cinayetlerin ve ırza tecavüzlerin ayrı olgular olarak ele alındığını, gerçek anlamıyla şiddetin, hukuki olarak Ceza Kanununun 309, 310, ve 311’inci maddelerinde, “Darbe, Şiddet ve Etkili Eylemler (müessir fiil)” başlığı altında toplandığını belirtilmiştir. DSÖ raporunda (2002: 4) şiddet, kişinin kendisine, bir başkasına ya da bir gruba karşı, yaralanma, ölüm, psikolojik zarar, gelişme geriliği ya da ihmal ile sonuçlanan (ya da sonuçlanma olasılığı yüksek olan) kasıtlı güç kullanımı ya da güç kullanma tehdidi olarak tanımlanmaktadır.

Araştırmacıların çoğuna göre, şiddete neden olan insan ve hayvanda bulunan saldırganlık eğilimidir ve zaman zaman birbirinin yerine kullanılacak kadar yakın kavramlardır. Goswami ( 1995 )’e göre şiddet, fiziksel saldırganlıkla eş anlamlıdır ve yaralama, zarar verme ya da bireyi ve toplumu etkilemeye yönelik bir harekettir. Ağlamaz (2006) lise öğrencilerinin saldırganlık puanlarının cinsiyet, okul türü, anne- baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından incelediği çalışmasında, şiddetin insanda var olan saldırgan davranışların, kızgınlık ve öfke durumunun dışa yansımaları ile yüz mimiğinden sözcüğe kadar ya da canlı varlıkların tümüne zarar veren davranış biçimi olarak tanımlanabildiğini söylemektedir.

Bandura’nın “Sosyal Öğrenim Teorisi” ne (1973) göre, şiddete neden olan bireysel saldırganlıktır; çünkü saldırganlık durumunda kişiler davranışlarını pekiştirecek sosyal değer, ödül ve sembolik ödüller kazandıklarını düşünmektedirler. Ünsal (1996) “Genişletilmiş Bir Şiddet Tipolojisi” isimli çalışmasında Bandura’nın Sosyal Öğrenim Teorisi ile paralel olarak şiddetin sosyal pekiştirici olarak değerlendirilmesini; faşizmin savaşı, devlet gücünü artıran ve insanlar arasında kahramanlığı, kendini başkaları için kurban etmeyi ve dayanışmayı pekiştirici bir araç olarak gördüğünü söylemektedir. Dönmezer (1996: 215) ise, Sosyal Öğrenim Teorisine ters bir ifadeyle saldırganlığı, kişiliğin oluşması için zorunlu, canlılığın sosyal ve coğrafi bir ortamda yerini alabilmesini sağlayan bir yetenek olarak görür. Saldırımı, insan doğasında bulunan saldırganlığın aktif hale geçmesi olarak tanımlar ve her canlılığın mevcudiyetini korumak mecburiyetiyle çevresini saran dünyaya karşı belirli ölçüde saldırıda bulunmak zorunda olduğunu ifade eder. Aslında bu yaklaşım Etologların ifade ettiği saldırganlık tanımına daha çok uymaktadır. Bu tür var olma kaygısı gerekliliğinden doğan saldırganlık daha çok hayvana

özgü bir durumdur. Bu bağlamda, Köknel (1996: 28) Saldırganlığın insana özgü olanının, hayvana özgü olanından farklı olduğunu belirterek, hayvanlardaki saldırganlığın; uyumu sağlamak, yaşamı sürdürmek amacıyla ortaya çıkan, savunmaya yönelik saldırgan davranışlar olarak nitelendirirken, insanlardaki saldırganlığın; başkalarını, doğayı, nesnelere yakmaya, yıkmaya, yok etmeye yönelik saldırganlık dürtüsü olmadığını, öğrenilmiş bir eylem biçimi olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisi'nde bahsettiği saldırganlık insana özgü, Dönmezer'in mevcudiyeti korumak için zorunlu gördüğü saldırganlık ise, Köknel'e (1996: 28) göre hayvana özgü saldırganlıktır. Köknel'e göre (1996: 28) beslenme, korunma gibi gereksimleri doyuma ulaşmasına, tehdit altında ve tehlike içinde bulunmamasına karşın kendi türüne saldıran tek canlı insandır.

Dönmezer (1996:215) şiddeti ise, gücün kuvvetin hukuka aykırı olarak kullanılması olarak tanımlar ve O'na göre şiddet uygulayanın saldırısı toplumsal normlardır. Bu sebeple trafik kurallarını ihlal ederek yaralanmalara, ölümlere sebebiyet veren kişinin kasıtlı olmayan eylemi şiddet sayılmaz ve yine aynı sebeple Dönmezer'e göre şiddetin ve kuvvetin savaş kuralları çerçevesinde kullanılması da şiddet değildir. Ünsal (1996) genişletilmiş şiddet tipolojisi çalışmasında, kurallar çerçevesinde kullanılan kuvvetin şiddet sayılmadığını söyleyerek, spor karşılaşmalarını örnek olarak göstermiştir.

Şiddet ve saldırganlık farklı birer olgu olarak değerlendirilse de konu ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, şiddet ve saldırganlığın birbirinden tamamen bağımsız kavramlar olmadığı görülür. Örneğin Ayan (2006) tarafından yapılan şiddet ve fanatizm ilişkisinin ele alındığı çalışmada şiddet, insanın fiziksel ve ruhsal bütünlüğüne yönelik her türlü maddi ve manevi olumsuzluk olarak tanımlanmakta ve bu olumsuzluğun temelinde güç ve saldırganlık kavramlarının bulunduğu, gücün, birey gruplar ya da daha genel bir anlamda toplumsal bazda zarar verici nitelikte saldırgan bir eğilim içerisinde kullanılmasının genel olarak şiddet olarak düşünülebileceği vurgulanmaktadır. Ayan (2006) çalışmasında şiddeti; insanda doğal olarak var olduğu kabul edilen saldırganlık eğiliminin bireysel ya da toplumsal boyutta, ancak diğerine zarar verecek biçimde dışa vurulması, yansıtılması olarak tanımlar. Mitscherlich (1999: 7) saldırganlık için, ortak yaşam üzerine genel zararlı etkilerinden dolayı sık sık ahlaksal olarak yargılanıp kınansa da bir şefe özgü eylem olan erkekliğin ve kahramanlığın belirtisi olarak kabul edildiğini söyleyerek,

saldırganlığın aslında toplum kültürü ile ilişkili olarak değişkenlik gösterebileceğini ileri sürer. İçli de (2003: 533) suç için geliştirilen tanımlardan bahsederken suçun bir toplumda belirli bir dönemde var olan idealler, gelenekler ve değerler sistemi çerçevesinde geliştirilen normlara dayalı hukuk düzenine uygun olmayan, bu düzenden sapan davranışlar olduğunu söyler. Ayan'ın da (2006: 196) saldırganlık ve şiddetin, suç gibi toplumdan topluma, kültürden kültüre zaman içinde değişen kavramlar olduğu yönündeki ifadesi bu söylemi destekler niteliktedir. Şiddet davranışının genel olarak tanımlarda geçtiği şekliyle kişi veya topluluğun başkasının fiziksel bütünlüğüne, canına ve malına kasıtlı olarak zarar vermesi olarak anlaşıldığını düşündüğümüzde, çocukların sünnet edilmesi bir şiddet, kanlı bir şiddet olayı olarak görülebilir. Fakat toplum kültürü geleneklerin, örflerin, ananelerin şiddet olarak algılanmasını engeller. Bu bağlamda Mitscherlich ve Ayan'ın şiddet ve suç ile ilgili düşünceleri Dönmezer'in şiddet için, gücün hukuka ve toplum normlarına aykırı bir şekilde kullanılmasında görüşünü doğrulamaktadır.

Toplumsal, kültürel ve zamansal değişikliklere bağlı olarak değişen saldırganlık, şiddet kavramları bazı araştırmacılar tarafından biri diğerini kapsar biçimde de kullanılmıştır. Örneğin Anderson (2002) yılında yaptığı "Human Aggression" isimli çalışmasında saldırganlığı, başka bir bireye zarar vermek amacıyla kasıtlı olarak yöneltilmiş herhangi bir hareket olarak tanımlamaktadır. Şiddetin ise, ölüm gibi aşırı saldırganlık içeren davranış olduğunu, her tür şiddetin bir saldırganlık olduğunu fakat her saldırganlığın şiddet olarak addedilebileceğini vurgulamaktadır. Anderson'a göre de Dönmezer'de olduğu gibi kasıt içermediğinden kaza sonucu zarar verme şiddet değildir. Artun'da (1996:31) aynı şekilde, şiddet kavramının ana özelliklerine bakılmaksızın zamana ve topluma göre değişebileceğini, Osmanlı dönemindeki şiddet ile günümüz Türkiye'sinde şiddetin aynı değerlendirilemeyeceğini, toplumların değişmesi ile normlarında doğal olarak değiştiğini vurgulamaktadır.

### **Saldırganlık İle İlgili Kuramlar**

Saldırganlığı açıklamaya çalışan psikanalitik, etiyolojik, biyoojik, bilişsel kuram ve sosyal öğrenme kuramlarına ek olarak saldırganlığı engelleme, ipucu gibi kavramlarla açıklamaya çalışan yaklaşımlarda bulunmaktadır( Bilgin, 1995'den akt., Şahin ve Owen, 2009: 65) Kimine göre saldırganlık doğuştan gelen bir içgüdü iken, kimine göre cinsel



içgüdünün bir parçası ve kimine göre ise, sonradan öğrenilen ve toplumsal nitelikte bir ihtiyaçtır (Öztürk, 1990'dan akt., Şahin ve Owen, 2009: 65) Birbirine girift nitelik taşıyan şiddet ve saldırganlık kavramlarına ilişkin önerülen kuramlar ve konuya ilişkin araştırmalar ayrıntılı olarak incelenmiştir.

### **İçgüdüsel Kuramlar**

İnsanı saldırgan ve şiddet davranışlarına iten sebepler ve şiddetin kaynakları araştırıldığında ortaya çok karışık bir tablo çıkmaktadır. DSÖ'nün araştırmasında (2002) şiddetin son derece dağınık ve karışık bir fenomen olduğu ifadesi yer almaktadır (s.4). Bu karışıklığın sebebi olarak, insanın psikolojisinde mevcut olan kompleks yapı olarak gösterilmektedir. Psikolog ve psikiyatristlerin şiddet davranışlarına neden gösterdikleri bazı kişilik problemlerinin bu kompleks yapıyı oluşturduğu bulgularına rastlanmıştır. Örneğin From'a (2008) göre, bir davranışın kendisini, kökenini, izleyeceği yolu ve yüklediği enerjiyi ancak o davranışın bilinçaltı dinamiklerini açıklayarak anlayabiliriz(s.18).

### **Psikoanalitik Kuram**

Saldırganlığın insanın doğasında var olduğu görüşü ilk kez Freud tarafından ileri sürülmüştür. Freud ve arkadaşlarına göre, insan yapısının derininde sosyalleşmemiş ve kendi ve çevresindekiler için saldırgan eğilimler vardır ( Brenner, 1966). Freud'a (1926: 22) göre, insanda duyuşal uyarılarla bedensel gereksinimleri ve hatta devinimsel eylemleri arasında yerleşmiş bulunan ve her ikisi arasında belli bir amaca hizmet eden Ben adını verdiği ruhsal bir örgüt vardır. "Ben"den daha kapsamlı daha karanlık ve görkemli bir başka ruhsal bölge ise, "Es" adını verdiği bölgedir. "Ben", "Es" in dışında bulunan "Es" e göre daha yüzeysel bir katman olarak görür. "Ben" dış dünyadaki gerçeklikle asıl ruhsalı temsil eden "Es" arasında yer alır. Çatışmaların "Ben" de yaşandığını ve bu çatışmadan bir tarafı tutarak diğer taraftan el çekerek kurtulduğunu, "Es" te ise, çelişkilerin ve çatışmaların yan yana uzlaşma içinde varlıklarını sürdürebildiklerini ifade eder. Daha sonra da "Ben" ve "Es" diye adlandırdığı bölgelerin aslında bilinç ve bilinçdışı olduğunu söyler. "Es"teki bütün enerjinin kaynağını içgüdülerin oluşturduğunu, içgüdülerin amacının ise, organik

gereksinimlerin giderilebileceği koşulların yaratılması belirtir. Bunun insanda doyum olduğu ve insanın doyuma kavuşmadığında katlanılmaz durumların baş gösterdiğine dikkati çeker. Bu süreç “Ben” dış dünyayla gereksinimleri karşılama noktasındaki başarısına bağlıdır. “Es” bu girişimden hiçbir şey elde edemeyebildiğini ya da zararlı çıktığını belirtir. İstedğini ele geçirme noktasında dış dünyaya uyumdan ayrı olarak içgüdüsel doyumların ele geçirilmesinin bir başka yolunu “Ben” vasıtasıyla aramaya başlar ki, bu yol dış dünyaya müdahalede bulunarak doyumların gerçekleşmesini sağlayacak koşulları sağlamaktır. Ben bu noktada ya dış dünya gerçekliğine boyun eğecektir; ya da tutkularından yana çıkıp dış dünyaya karşı kendini savunmak yönünde karar almak zorunda kalacaktır. Freud bu kararların yaşam bilgeliğinin sınırlarını oluşturduğunu vurgular. Şiddetin bilinçaltı dinamikleri noktasında Freud, S. (2007: 107) düşlemlemenin belirleyici özelliklerini sıralarken, mutlu kişilerin düş kuramayacağını ve doyuma ulaşmamış kişilerin ancak düş kurabileceğini söylemektedir ve düşü, kendimizden kaçırdığımız bilinç dışına attığımız isteklerin dışa vurulduğu gece düşleri ve daha hoş görülür isteklerin su yüzüne çıktığı gündüz düşleri olarak ikiye ayırmaktadır. Bu ayırmadan sonra sanatçıların (konuları kendileri özgür yatanlar) eserlerini de onların gündüz düşlerine benzetip, yapıtları üretmekle isteklerine kavuşabileceğini savunmaktadır.

Doyuma ulaşma sürecini “Haz Alma İlkesi” olarak tanımlayan Freud bu ilkeyi çocukluğa dayandırır. Çocuklukta haz alma kaynağı dişler, ağız ve çenedir. Isırmak, diş geçirmek, kemirmek çocukta hoş durumlar yaratır (Köknel, 1996: 34). İlk ağız döneminde emme ile başlar ve ikinci ağız döneminde, etkin saldırgan davranışlara dönüşür. Freud’a göre bu dönemde sadistik kişilik yapısı belirmeye başlar. Bu döneme takılıp kalma ya da bu döneme geri dönüş saldırgan ve şiddet davranışlarının temeli sayılmıştır.

Freud’a göre (akt. Köknel, 1996: 34) saldırgan davranışların kaynaklarından biri de “dışkıl dönem”dir. Bu dönemde doyum dışkı organının sonunda yer alan kaslardadır. Dışkılamayı tutma ve yok etme amacına yönelten, geç dışkıl dönemde saldırganlık aşırı denetim sonucu ortaya çıkar. Aşırı baskı ve denetim çocukta tepkiye yol açar. Bu döneme geri dönüş, sadistik kişilik yapısının ortaya çıkmasına neden olur.

3- 4 yaşlarına gelen çocukta doyum kaynağı üretken döneme geçildiğinden cinsel organlarda kendini bulur. Kendi kendine doyum süreci başlar ve bu dönemin en önemli

ruhsal olayı Oedipus karmaşası kendini gösterir. Üst benlik bu dönemde bu karmaşayı bastırır.

Başlangıçta cinsel içgüdüye bağlanan saldırganlık davranışları Freud tarafından daha sonra ayrı bir içgüdü olarak yorumlanmış, yaşama içgüdü ile dünyaya gelen insanın yaşamın tersi olan saldırganlık ve ölüm içgüdü (thanatos) beraberinde getirdiğini kabul etmiştir. Saldırganlık ve ölüm içgüdü bağı olarak yakma yıkma ve yok etme içgüdü (destrudo) meydana geldiğini savunmuştur. “Diyebiliriz ki, sıklıkla çocuklukta kalmış bir yaşantının anısını sanatçıda uyandırmakta, anımsanan yaşantı ise sanat yaratısında gerçekleşme olanağına kavuşan isteği doğurmakta ve yaratının kendisi hem anımsamaya yol açan yaşantıyı, hem de eski anıya ilişkin öğeleri içermektedir” (Freud, S. 2007: 112).

From (2008: 17) Freud’un düşüncesinin geliştirilmesinin bambaşka bir düşünsel görüş çerçevesini, diyalektik insancılık görüşünü gerektirdiğini savunarak, insanda kötü eğilimlerin temelini oluşturan üç olguyu ölüm sevgisi, hastalıklı narsisizm ve birlikte yaşayan insanlar arasındaki kandaşla cinsel ilişki saplantısı olarak vermektedir. Ve bu üç eğilimin birleşerek insanı yıkmak için yıkmaya, nefret etmek için nefret etmeye götüren “çürüme belirtisini” oluşturduğunu söylemektedir. Ayrıca sağlıklı insanlarda bu üç olguya karşılık yaşam sevgisi, insan sevgisi ve bağımsızlığı koymaktadır.

From’a göre (2008) oyunlarda ortaya çıkan oyunlu şiddet, kendisinin veya başkasının yaşamına tehdidi savmak için kullanılan ve engellenme ile de baş gösteren, bazen de verilmiş zararın öcünü almaya yönelik biçimlere bürünebilen tepkisel şiddet türleri mevcuttur. Bu türlerden ayrı olarak da güçsüz kişide üreticiliğin yerine geçen ödünleyici şiddet ve bu şiddete çok yakın olarak, bir canlı üzerinde tam ve kesin denetim sağlama dürtüsünü gösterir ki bu dürtünün de sadizmin özünü oluşturduğunu söylemektedir. Son olarak da kana susamışlık olarak tanımladığı şiddet türünü vermektedir.

From (2008:18) şiddetin en normal ve hastalısız biçiminin oyunda ortaya çıkan şiddet olduğunu, oyunda yürütülen saldırganlığın gizlenmiş bilinçsiz saldırganlık ve yıkıcılık olduğunu, bu tür şiddette asıl amacın yok etmek değil, beceri göstermek olduğunu savunmaktadır.

From ayrıca oyunlu şiddetten daha önemli olan şiddet türünün bir başkasının yaşamını, özgürlüğünü, onurunu ve malını korumak için kullanılan tepkisel şiddet olduğunu, bu tür şiddetin ise, korkudan kaynaklandığını ifade etmektedir. Bu tür şiddet

bütünüyle akıl dışı tutkularından değil, bir ölçüde akla uygun hesaplardan doğar; bundan dolayı amaçla araç arasındaki belli bir dengeyi gösterir (From, 2008:19) . From tepkisel şiddetin bir başka biçiminin de, Freud'un da bahsettiği engellemeden doğan gerginlikte ortaya çıkan şiddet olduğunu söylemektedir. Uçan da (2007) tepkisel şiddeti olumlu şiddet olarak isimlendirerek, çok güzel bir dinletin bitiminde dinleyici olarak sanatçıyı şiddetli alkışlayış, bir haksızlığa karşı şiddetli karşı çıkışın, haksızlığa karşı şiddetli direnişin olumlu şiddet biçimleri olduğunu ifade eder (s.3).

From (2008) tepkisel şiddete benzer olan ve hastalığa daha yakın “Öç Alıcı Şiddet” türünü ortaya koyarak, tepkisel şiddette tehdidin getirdiği zararı başka yöne çevirmek olan asıl amacın, öç alıcı şiddette zarar zaten verilmiş olduğundan şiddetin savunma hizmetine dönük amacının, gerçekten yapılmış bir şeyi büyümlü bir biçimde bozmak gibi akıl dışı bir işleve büründüğünü söyler.

From'un (2008) “ödünleyici şiddet” olarak bahsettiği, yaratamayan, üretemeyen kişide bulunan güçsüzlüğün tezahürüdür. “Güçsüz insan tabancası, bıçağı ya da kuvvetli bileği olduğu sürece başkalarının ya da kendisinin içindeki yaşamı yok ederek aşabilir onu (From, 2008: 25). Ödünleyici şiddete yakın olarak bir sadizme götüren canlı üzerinde baskı ve denetim kurma dürtüsünün de olduğunu belirtir. Ödünleyici yıkıcılığın tek çaresinin insanın içindeki yaratıcılığın üretici bir biçimde kullanması yönünde geliştirilmesi olarak görür.

Kaynağını Freud ve arkadaşlarının çalışmalarından alan ve şiddet ve saldırganlık davranışlarını insanın doğuştan getirdiği içgüdülerle ilişkilendiren bu kurama karşı görüşler de yok değildir. Örneğin Düzgören'in (1996:37-38) 1987'de *Medicine and War* dergisindeki birçok araştırmacının ortak bildirisinden aktarımı ile, insanlar iç ve dış dürtülerle otomatik olarak harekete geçmezler. İnsana özel gelişkin sinirsel süreçler, bu dürtüleri, bizi harekete geçirmeden önce filtreler. Nasıl hareket ettiğimiz, nasıl koşullandığımız ve sosyalleştikimizle biçimlenir. Nörofizyolojimizde bizi şiddet doğrultusunda tepki vermeye zorlayacak hiçbir şey yoktur. “... bireyin doğuştan getirdiği saldırgan eğilimleri vardır. Bu gerçekten hareketle tüm bireylerin saldırgan davranışlar içerisinde olması gerekir. Fakat bazı bireyler için bu durum söz konusu olmaz. Çünkü saldırganlık dürtülerini kontrol altına almayı öğrenmişlerdir ” (Uzman, Temiz, 2007: 88).

Erten ve Ardali da (1996: 145- 149) Freud'un içgüdülerin tüm etkinliklerin nihai sebebi görüşünü eleştirerek organizmanın içgüdüsel olmasının ilkelik seviyesine bağlı olarak değiştiğini, organizmanın gelişmesinin, öğrenme için geniş olanaklara sahip olması anlamına geldiğini, gelişen organizmalarda içgüdüsel davranışların oluşumun programı haline dönüştüğünü ifade eder. Erten ve Ardali'ya göre (1996:146) içgüdüler dürtmezler, onlar davranışa yön veren, sinir ağında yerleşmiş kalıtsal şemalardır ve organizmanın ve türün devamını sağlarlar. İçgüdüler eksikliklere tepki gösterirler ve saldırganlık grubunun içine bir başkasının girmesiyle oluşan düzen kaybına gösterilen bir savunma davranışıdır. Saldırganlık temel içgüdü değil, savunma aracıdır.

Rochlin'in saldırganlık kuramına getirdiği yeni psikanalitik yaklaşıma göre (1973,1982'den akt. Erten & Ardali, 1996:149) ise,

1. Saldırganlık ve narsizm arasında yakın ve temel bir ilişki vardır,
2. Bu ilişki zamanla kişilik içinde gelişir ve tutarlı bir hal alır,
3. İnsan saldırganlığı ile hayvan saldırganlığı arasında büyük farklar vardır,
4. İnsanlardaki saldırganlık, "Klasik İçgüdüsel Dürtü Teorisi" ile tatmin edici bir şekilde açıklanamaz.

Rochlin'e göre, narsizm ile saldırganlık insanın duygulanım yaşantısını yönetirler. Ne zaman narsizm tehdit edilirse, o zaman organizmada utanç başlar, özdeğerler yaranır; o zaman saldırganlık ortaya çıkar. Sadizm ve işkence gibi aşırı davranışlarda kontrol edilemeyen kendine düşkünlük, kendini büyük görmek gibi uzlaşma kabul etmeyen bir narsizm söz konusudur.

Arent ise, psikanalistlerle farklı düşünen ve saldırganlığa çok farklı bir boyuttan bakan bir araştırmacıdır ve Arent'e göre (2009: 11) savaşların nedeni, ne insan türünün gizli ölüm istenci, ne bastırmaya gelmeyen bir saldırganlık dürtüsü, ne de silahsızlanmanın içerdiği ciddi toplumsal ve iktisadi tehlikelerdir. O'na göre, savaşların nedenini siyasal sahnede başka bir nihai hakemin olmayışında aramak gerekir. Saldırganlık ve şiddet davranışlarının kaynakları konusundaki tüm bu karşıt görüşlere karşılık psikanalist kuramın tüm zamanlarda en çok tarafı olan kuram olarak görülmektedir. Debarbieux (2009: 7) saldırganlığın ve şiddet eğiliminin insanın doğasında zaten var olduğunu abartılı veya yanlış bulanlara, insanlık tarihinin bir anlamda savaşlar tarihi olduğunu hatırlatmaktadır.

## **Etiyolojik Kuram**

İnam, (2001) “Şiddeti Anlamak” başlıklı çalışmasında şiddetin doğada hep var olduğunu ve bu görüşü ilk dile getiren düşünürün ise, Herakleitos olduğunu söylemektedir. İnam, Herakleitos’un evreni sürekli çatışmaların, sorunların yaşandığı yer olarak gördüğü, kavganın adaleti sağlamak için bile vazgeçilmez olduğunu, doğada zaten var olan şiddetin doğanın bir parçası olan insanda da mevcut olduğunu düşündüğünü belirtir. “Oysa, on yedinci yüzyılın ünlü düşünürü Leibniz için evren bir uyumdan, "harmonia"dan oluşmuştur. Evrenin varlıkları arasında önceden kurulmuş bir uyum vardır. Uyum önceden kurulduğu için tanrının evrenin işleyişine sık sık müdahalesine gerek kalmaz. Demek ki evrende, kozmik bir şiddet bulunduğu görüşü "uyumcu" düşünürlerin kabul edebileceği bir sav gibi görünmüyor”(İnam, 2001:1). Erten ve Ardalı (1996: 148) psikanalistlerin arasında saldırganlığın uyuma hizmet ettiği konusunda pek bir anlaşmazlığın olmadığı, tartışılan yanının saldırganlıktaki bu uyum eğiliminin doğuştan mı, yoksa sonradan mı kazanılmış olduğunu belirtirler. Freud “Birinci İçgüdüsel Dürtü” teorisinde saldırganlığın kendini koruma içgüdüsel temelinde sayılmasını önermiştir; tahripkarlık ve işkenceyi ortama hakimiyette rol oynadığını öne sürerek saldırganlıkta uyum eğiliminin birincil, yani doğuştan olduğunu ifade etmiştir. “İkinci İçgüdüsel Dürtü” teorisinde ise, saldırganlığın amacının insanın kendisini orijinal inorganik hale dönüştürme amaçlı tahrip olduğunu, burada uyuma ters düşen dürtünün libido ve ego tarafından uzak tutularak, zarar verici dürtülerin değişimi yoluyla yine ortama hakimiyet gayretlerinin ortaya çıktığı, böylece saldırganlığın uyuma ikincil olarak hizmet ettiği sonucunu çıkarmaktadır. Hartman, Kris ve Loewenstein’a (1949’dan akt.Erten&Ardalı, 1996:148) göre de saldırganlık esnasında zarar verici durumun nötralizasyonu vasıtasıyla, uyuma ikincil olarak hizmet eder.

Etologlar hayvanlardaki saldırganlığı, “fiziksel saldırganlık veya saldırganca sosyal işaretlerle karakterize davranış” olarak tanımlıyorlar. Hayvanlar, yaşam alanlarını ve yavrularını yabancılardan korumak, cinsel eş bulmak, liderlik ve beslenme gibi dürtülerinin doyumu engellendiğinde saldırganlaşabilmektedir. Etolog K. Lorenz’e göre, “hayvanlar aleminde, normal koşullarda, aynı türün üyeleri arasında ciddi yaralanma veya ölüme biten saldırganlık enderdir” (Akt.Kaptanoğlu, 2009:8). Lorenz (1996:165) saldırganlığın antropolojik atalarından insana miras kaldığını, gelişimci ruhunun sebep olduğu tavırla icat

ettiği silahları, mantığıyla başa çıkamadığı saldırganlık için kullandığını belirtir. Kaptanoğlu (2009:9) ise, insanlarda öfke ve saldırganlık yaratan durumların, hayvanlarla karşılaştırılmayacak kadar çeşitli, karmaşık, bir başka deyişle “insani” olduğunu ifade etmektedir.

Düzgören’in (1996:37-38) *Medicine and War* dergisindeki ortak bildiriden aktardıklarına göre de, hayvanlardan savaşmak yönünde bir eğilimi miras aldığımızı söylemek bilimsel bir yanıştır. Hayvan türleri arasında birbiriyle dövüşme görülse de tür - içi örgütlü gruplar arasında yıkıma yol açan türden kavgalar değıllerdir. Onlar için yırtıcılık diğer türleri yemek yoluyla gerçekleşen normal bir beslenme eylemidir, tür-içi şiddet olarak değerlendirmek yanıştır.

Tinberger saldırganlığı, beslenme, korunma, cinsellik içğüdülerinin altında yer alan, onları birleştirip bütünleştiren bir alt içğüdü olarak değerlendirmiştir (Akt. Köknel, 1996: 27).

Hayvanlarda ve insanlarda, uyumu sağlamak, yaşamı sürdürmek amacıyla ortaya çıkan, savunmaya yönelik saldırgan davranışlar ve şiddet eylemleri beynin belirli yapılarından ve işlevlerinden kaynaklanır. Köknel (1996: 29) hayvanın yaşamını tehdit eden ortamda From’un deyiimiyle bir tür tepki olarak saldırıya geçtiğini, İnsan ise, zihinsel işlevleriyle yaşamını tehdit eden tehlikeli ortamı önceden anlayabildiği, sezebildiğini ve duruma önlem niteliğinde geçmiş yaşantısından örnek alarak savunma amaçlı planlı programlı tehlikeyi karşılamaya hazırlandığını belirtir. Bunu yaparken de başkalarından, toplum ve kuruluşlardan destek arayışına girdiğini ifade etmektedir. Köknel’e göre yine de beslenme gibi gereksinimleri, tehdit altında ve tehlike içinde bulunmamasına karşın kendi türüne saldıran, işkence yapan, yaralayan, öldüren tek canlı, insandır.

Berkowitz (1993’den akt. Gümüş, 2006: 7) şiddetin Freud ve Lorenz’in iddia ettiği gibi, insana miras veya içğüdüsel-içdürtüsel olmasa da sosyal yaşamdan şiddeti tümüyle dışlayabilmenin imkansız gibi görüldüğünü, insanın şiddeti kolayca öğrenip uygulayabildiğini, hiç kimsenin baskı ve mutsuzluklardan kolayca uzak kalamadığını, dolayısıyla bazı şiddet hallerinin insan yaşamının bir parçası olduğunun söyleyebileceğini ifade etmiştir.

## **Biyolojik Temelli Kuram**

Saldırganlığın kökenleri konusunda başka bir görüş ise, kalıtım ve çevre etmenleri üzerinde duran ve daha çok bunlardan birine bağlanan, dayanan ve temellenen, doğuştan donanımcı ve edinilmiş donanımcı görüşlerdir. Köknel'in aktardığına göre (1996: 30) soyaçekimle suç arasındaki ilişkiyi değerlendirme amacıyla yapılan araştırmalarda, seçilen aileler, suçun nitelik ve nicelik bakımından değerlendirilmesi, yöntem ve yorum bakımından belirsizdir ve bir sonuca ulaşılammıştır. DNA'nın saldırgan davranışlarına, şiddet eylemlerine, suça yatkın insanların ortaya çıkmasında rol oynadığına ilişkin veriler elde edilmiştir.

Savaşın ya da şiddete yönelik herhangi bir davranışın, insan doğasında, genetik olarak programlandığını söylemek "*bilimsel olarak yanlıştır!*" Sinir sistemine bağlı işlevlerin her düzeyinde rol alan genler, ancak ekolojik ve sosyal çevre iş birliğiyle bir gelişme potansiyeli sağlarlar. Bireyler, yaşam deneyimleri sonucunda meydana gelen eğilimlerine göre farklılık gösterirler. Bir bireyin kişiliğini belirleyen etken, doğuştan sahip olduğu genetik yapıyla, yetiştirilmiş biçimi arasındaki etkileşimdir. Seyrek görülen patolojik durumlar dışında genler, şiddete eğilimli bireyler oluşturmazlar veya bunun tam tersi, genler şiddete eğilimi olmayan bireyler de üretmezler (Medicine and War, 1987'den akt. Düzgören, 1996: 37-38).

Soyaçekimle saldırgan davranışlar, şiddet eylemleri ve suç arasındaki ilişki, 1700'lü yıllarda Jukes ailesinin 709 üyesinin Dugdale tarafından incelenmesi ile ortaya konulmaya çalışılmıştır. İncelenen bu 709 kişiden 280'inin dilenci; 140'ının saldırgan davranışları olan, şiddet eylemlerine katılan suçlu; 50'sinin sokak kadını olduğu ortaya çıkmıştır. 440'ında da cinsel hastalık bulunduğu kaydedilmiştir. 1915 yılında Istabrook tarafından aynı aile yeniden incelenmiş ve benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

1931 yılında Johannes Lange ve 1977 yılında Chritiansen'in çift ve tek yumurta ikizleri üzerine yaptıkları çalışmalarda tek yumurta ikizlerinin, çift yumurta ikizlerine göre daha saldırgan oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Fakat bu çalışmalarda, seçilen ailelerin, suçlunun nicelik ve nitelik bakımından değerlendirilmesi, yöntem ve yorum bakımından belirsiz ve tutarsız olup, belirli bir sonuca ulaşılmamıştır. Kromozomların taşıdıkları genlerin içerdiği dezoksiribonükleik asitin (DNA), saldırgan davranışlara, şiddet



eylemlerine, suça yatkın insanların ortaya çıkmasında rol oynadığına ilişkin veriler elde edilmiştir (akt. Köknel, 1996:32)

Ayrıca 1950'lerden beri süregelen iç salgı bezlerinin saldırgan davranışlar ve şiddet eylemlerine etkisi çalışmalarında da iç salgı bezlerinin korku, kaygı, kızgınlık, öfke gibi duygu durumu düzeylerine etkisinin yükselmesine neden olduğu, bunun saldırganlığı artırdığı, insanı şiddet eylemlerine daha yatkın duruma getirdiği kabul edilmiştir. Sonuç olarak, saldırgan davranışların, şiddet eylemlerinin ve suçun oluşmasında iç salgı bezlerinin etkisi olabilir. Ancak anlamlı bir bağlantıdan söz etmek olası değildir. Öte yandan iç salgı bezlerinde işlevsel bozukluk bulunanlarda görülen suç oranları anlamlı sonuç vermemiştir (Köknel, 1996: 32).

Araştırma sonuçlarına göre şiddetin kızlardan daha çok erkekler tarafından gösterilen bir davranış olması da içsalgı bezlerinin etkisini güçlendirir nitelik göstermektedir. Kocacık ve Çağlayandereli (2009) aile içindeki şiddet üzerine yaptıkları çalışmalarında ailede şiddet uygulayan kişi %98,5 oranı ile kocanın olduğu bulgusuna ulaşmışlardır (s.33). Yine özellikle ergen çağıdaki öğrenciler üzerine yapılan araştırmalarda erkeklerin kız öğrencilere göre şiddete ve saldırganlığa daha yatkın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Yıldırım, 2007 & Aral ve Köksal, 1999 & Akay, 1990 & Kurç, 1989).

### **Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı**

Yapılan araştırmalardan bazıları ise, saldırganlığın öğrenilen bir davranış olduğunu savunmaktadırlar. Ruh bilimciler, fizyologlar ve felsefeciler saldırganlığın doğuştan olan, içgüdüsel bir fenomen mi, yoksa sonradan öğrenilen bir davranış biçimi mi olduğu konusunda uyuşmazlık içindedirler (Gültekin ve ark, 2000: 749-753). Çoğu araştırmacıya göre ise, şiddetin kaynağı sanıldığı gibi doğuştan gelen dürtüler, sonradan karşılaştığı engellemeler ya da biyolojik nedenlere dayanmaz. “ ... Yeniden doğuş ve aydınlanma döneminin aydınları, insanda kötülüğün bütünüyle koşulların sonucunda doğduğunu, bu yüzden insanın seçme durumunda olmadığını savunuyorlardı. Kötülüğü yaratan koşulları değiştirin, insanın doğuştan gelen iyiliği hemen ortaya çıkacaktır, diyorlardı.” (Fromm, 2008: 15) Temeli yeniden doğuş ve aydınlanma dönemine kadar dayanabilen düşünce şiddetin öğrenilen bir davranış biçimi olduğudur. Bu görüşün dayanağı ise, Bandura'nın

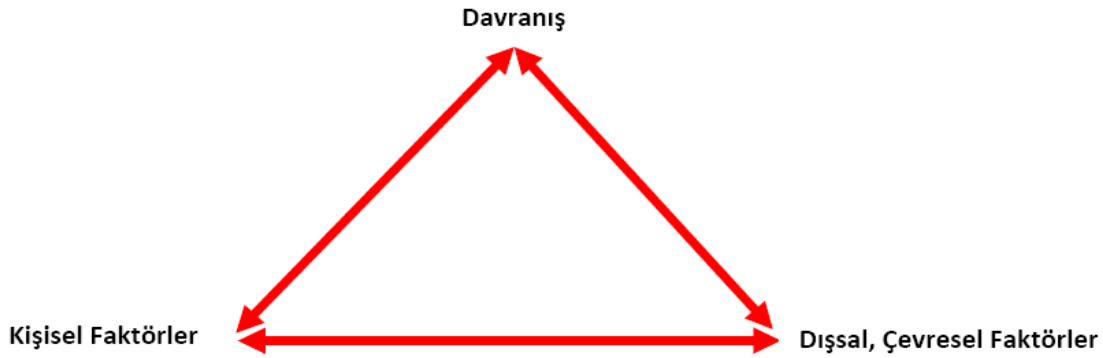
önce “Sosyal Öğrenme” daha sonra da insanın bilişsel süreçlerinin de etkisini düşünerek Sosyal Bilişsel Teori ismini verdiği kuramdır. Kurama göre insanda başkalarını, doğayı, nesnelere yakmaya, yıkmaya, yok etmeye yönelik saldırgan davranışların kaynağı, doğal ve evrensel olan, bütün canlılarda bulunan saldırganlık dürtüsü değildir, öğrenilen bir eylem biçimidir (Köknel, 1996: 28).

Bandura (1997’den akt. Kurt, 2009: 14 ) Sosyal bilişsel kuramın insan davranışının anlaşılması, tahmin edilmesi ve değiştirilmesi için bir yapı sunduğunu, belli yapıların nasıl kazanıldığını ve sürdürüldüğünü açıklayan ve müdahale stratejileri için temeller sağladığını ifade eder. Bandura 1940’lı yıllarda Miller ve Dollard’ın Sosyal Öğrenme ve Taklit isimli kitaplarından etkilenmiştir. 1960’lı yıllarda Bandura taklit yoluyla öğrenmeye eleştiriler getirmiş ve taklit yoluyla öğrenme kavramını geliştirerek; gözlem yoluyla öğrenmeye dönüştürmüştür. Bu kuramı geliştirerek son zamanlarda “Sosyal Bilişsel Kuram” adını verdiği öğrenme ve model almanın yanında psikoloji ile ilgili birçok kavramı açıklamaya çalışmıştır.

Senemoğlu (2005: 218), gözlem yoluyla öğrenmeye ilişkin ilk deneyi yapanın Thorndike olduğunu söyler. Thorndike yan yana iki bulmaca kutusu koyarak, her birine deneyimli ve deneyimsiz kediler koymuştur. Deneyimli kedinin bulmaca kutusundan kaçışı deneyimsiz kedi tarafından izlenmesine rağmen deneyimsiz kedi aynı yolu izleyerek kaçmayı başaramamıştır. Aynı deneylerin köpek ve maymunlarda yapılmasına rağmen gözlem yoluyla öğrenmeye ilişkin bir kanıt elde edilmemiştir. Miller ve Dollard, Thorndike ve daha sonra bu deneyleri tekrarlayan Watson’un deneylerde hata yaptıklarını ileri sürdüler. Onlara göre deneyimli ve deneyimsiz hayvan aynı kutuda olmalıydı. Bu şekilde deneyimsiz hayvan gözlem yapma, tepkide bulunma ve pekiştirilme fırsatı bulabilecekti.

Bandura’ya göre (1977’den akt. Senemoğlu, 2005: 218) ise, gözleyerek öğrenme sadece bir kişinin diğer insanları taklit ederek öğrenme süreci değil, çevresini saran olay kişi ve durumların kişi tarafından bilişsel olarak işlenerek kazanılan bilgidir. Bandura, davranışların gözlemlendiğinde sadece taklit edilerek öğrenilmediğini, taklit edilmeden de öğrenmenin gerçekleşebileceğini ileri sürmektedir. Buna örnek olarak, sınavda kopya çekerken yakalandığını gören bir öğrencinin böyle bir duruma düşmemek için soruları bilgisiyle yanıtlayacağını söylemektedir.

Bandura (1986'dan akt. Kurt, 2009:14) insanın psikososyal işleyişinin açıklayan diğer kuramların çevresel etkiler veya içsel durumlar tarafından şekillendirildiği ve kontrol edildiği gibi tek nedene bağladıklarını, bunun tek nedensellikte açıklanamayacağını ve eksik olduğunu belirtmiştir. Bandura sosyal bilişsel kuramda insanın psikososyal işleyişini üç karşılıklı nedensellik modeliyle açıklar. Bu modele göre, davranış, bilişsel ve diğer kişisel faktörler ile çevresel olaylar birbirini karşılıklı etkileyen belirleyiciler olarak görev alırlar. Bireyin gelecek davranışları, çevre, davranış ve bireysel özellikleri tarafından belirlenmektedir( Senemoğlu, 2005: 224).



Şekil 6. Sosyal Bilişsel Kuramın Temel Değişkenleri (Pajares, 2000'den akt. Kurt, 2009: 15).

Tolman ve Bandura öğrenmenin pekiştiriciye ihtiyaç duyulmadan sürekli gerçekleşmesine rağmen, sadece gerek duyulduğunda gözlenebilir bir şekilde ortaya çıktığını savunmuşlardır. Bandura (1965) öğrenme ile performansın birbirinden ayırt edilmesini bir deneyle kanıtlamaya çalışırken, saldırganlığın öğrenilmesi yönünde önemli ipuçları elde etmiştir. Bandura yaptığı çalışmada, çocukları üç farklı gruba ayırmış, 1. gruba büyük bir oyuncak bebeğe vuran, saldırgan bir yetişkinin pekiştirildiği bir film izletmiştir, 2. gruba modelin cezalandırıldığı bir film izletmiş, 3. gruba ise, saldırgan modelin pekiştirilmediği ya da cezalandırılmadığı bir film izlemiştir. Her üç gruba da filmdekine benzer bir bebek vererek, saldırgan davranışları ölçülmüştür. Çocukların bebelere olan davranışlarının izledikleri filmle paralel doğrultuda olduğu saptanmıştır. Senemoğlu'na göre (2005: 220) bu sonuçlar iki bakımdan önemlidir. Birincisi her üç çocukta saldırganlığı öğrenmiş, fakat modelin cezalandırıldığını öğrenen çocuk grubu bunu performansa

dönüştürmemiştir. İkincisi ise, bireyin davranışı başkasının yaşantısından etkilenmektedir. Birinci grupta modelin pekiştirilmesi o gruptaki çocukların saldırgan davranışları göstermelerine sebep olurken, cezalandırılmış modelleri öğrenmelerine rağmen bu davranışı göstermemişlerdir. Birçok araştırmacıya göre (Atkinson, Cüceloğlu & Millon'dan akt. Gözüm: 1998), insan sağlığını etkileyen anormal ve istenmeyen davranışların birçoğu sosyal öğrenme teorisinin model alma ilkesi yoluyla gerçekleşmektedir. Bu yazarlara göre, alkolizm, cinsel davranış sapmaları, sigara içme, korkular, şiddet davranışları, çocuğa fiziksel istismar ve birçok anormal istenmeyen davranışlar bu şekilde öğrenilmektedir ve gözlemlenen davranışın uygulamaya dönüşümünü sağlayan Bandura'nın deneyinde olduğu gibi pekiştireçler ve cezalardır.

Bandura (1986) öğrenmeyi sağlayan dolaylı yaşantıları; dolaylı pekiştirme, dolaylı ceza, dolaylı güdülenme, dolaylı duygu, ve model özellikleri olarak ifade etmiştir. Bu durumların hepsinde gözlenen bir model vardır ve bu model davranışı pekiştirilmişse onu izleyen bireylerin davranışı taklit etme sıklıkları ve süreleri artmıştır, model cezalandırılmışsa, izleyen birey davranışını engellemiştir, gözlenen model davranışı sonucunda değer verilen bir ürün elde etmişse izleyen kişinin o davranışı yapmaya istek duyacağı, sınav korkusu, fare korkusu gibi duyguların da aslında modelin sesi, mimikleri, ağlaması, bağırması yoluyla izleyen kişide oluşturduğu yaşantılar olarak göze çarpmaktadır. Bu yaşantılardan en şiddet davranışının öğrenilmesi sürecinde belki de en önemlisi izlenen modelin özellikleridir. Senemoğlu (2005:221) sadece modelin davranışlarının sonuçları değil, modelin özelliklerinin de model almayı etkilediğini söylemektedir. Bu bağlamda Bandura'nın çocukları beş gruba ayırdığı bir başka deneyden bahsetmek gerekir.

Bandura beş gruba ayırdığı çocuklardan bir gruba gerçek yaşandaki saldırgan bir kişiliği izletmiş, diğer gruba filmdeki saldırgan davranışlı bir modeli izletmiş, diğer bir gruba çizgi filmdeki saldırgan bir modeli izletmiştir. Dikkate değer biçimde her üç modeli izleyen çocuğa da yapma bebeğe saldırgan davranışlar göstermişlerdir. Modelsiz kontrol grubun saldırganlık sıklığı az , saldırgan olmayan modeli izleyen bir başka grubun saldırganlık sıklığı ise en az olmuştur. Bu çarpıcı deney bizlere, bireyin saldırganlık ve şiddet davranışlarını öğrenme noktasında üzerinde medyanın, anne baba ve öğretmen davranışlarının etkisini düşündürmektedir.

Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda özellikle televizyon izlemenin şiddet davranışları ile doğrusal ilişkisini doğrular nitelikte sonuçlar vermektedir. Dündar, C. (1996:386) 1950 ile 1970 yılları arasındaki istatistiklerin ABD’de televizyonlu ev sayısı ile işlenen cinayet sayıları arasında paralellik olduğunu, bir başka istatistikte 1975 yılına kadar televizyonun yasak olduğu Güney Afrika’da ekranlara vize verilmesinden sonraki 10 yılda cinayetlerin %130’luk bir oranda artış gösterdiğini ortaya koyuyor. Zararsız gibi görünen çizgi filmlerin (tom ve Jerry vb.) ise, çocuklarda “sonuçsuz şiddet” algılamasına yol atığından çocuklarda, şiddet davranışlarının sonucunda kimseye zarar gelmeyeceği düşüncesinin oluştuğu ortaya çıkmaktadır.

Flannery’e göre (1997’den akt. Kızmaz, 2006: 12) medyadaki şiddet üç temel etkiye sahiptir. Birincisi, medyadaki şiddet görüntülerine maruz kalan çocukların agresif davranışları diğer çocuklara göre daha fazla kazanacakları ve akranlarına karşı daha çok sergileyecekleridir. İkincisi, uzun süreli olarak medya şiddetine maruz kalan bireylerin giderek şiddet davranışları ve sonuçlarına ilgisiz kalmaya başlaması ve alışkanlık kazanmasıdır. Üçüncüsü ise, televizyonda çok sayıda şiddet görüntüsü izleyen bireylerin “tehlikeli/kötü dünya sendromu” (mean world syndrome) geliştirdikleri ve bu sendromun çocukların kendilerinin de şiddet mağduru olacakları yönünde korku geliştirerek huzursuzluk yaşayabileceğidir. Bu sendromla ocuk giderek bu dünyayı kötü ve tehlikeli olarak görmeye başlar ve kendini koruma yönünde düşünce geliştirmeye başlar. Tüm bunların yanında çocukların erken dönemlerinde gerçek ile fanteziyi birbirlerinden ayırmakta zorlandıklarından çok rahat bu sendroma sürüklenebildikleri vurgulanır. Kocacık ve Çağlayandereli’nin (2009) “Ailede Kadına Yönelik şiddet: Denizli İli Örneği ” başlıklı çalışmasında kitle iletişim araçları ile ilgili, şiddet içerikli yayın izleyenlerin %73’ünün şiddet davranışlarını onayladıkları, bunun da şiddetin öğrenilen bir davranış olduğunu ortaya koyduğunu söylemektedir. Ayrıca çalışmada şiddet içerikli film veya dizi izleme ile şiddet arasında bir ilişkinin olduğu, izlenme oranı yükseldikçe, şiddet oranının arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayan’ın (2007: 6) “Aile içinde şiddete uğrayan çocukların saldırganlık eğilimleri” isimli araştırmasında ise, aile içinde ebeveynleri tarafından şiddete maruz kalan öğrencilerin şiddet eğilimi puanlarının yüksek çıktığı bulgusuna ulaşılmıştır. şiddet davranışının öğrenilen bir davranış olduğunu ortaya koyan birçok çalışma mevcuttur. Bu çalışmaların çoğu, yakın çevremizde bulunmasa da kitle iletişim aracılığı ile

çok kısa zaman içerisinde yüzlerce kez maruz kaldığımız şiddet olaylarının şiddete eğilimlerimiz üzerinde etkisinin açıklığını ortaya koymaktadır. Aziz (1994: 502) kitle iletişim araçlarının toplumları etkisi altına alma özelliğini vurgulayarak, saldırganlığın öğrenilen bir davranış olduğu gerçeğinin yanında saldırgan olmamanın da öğrenilen bir davranış olduğunu bu konuda iletişim araçları konusunun önemini artırdığını ifade etmektedir.

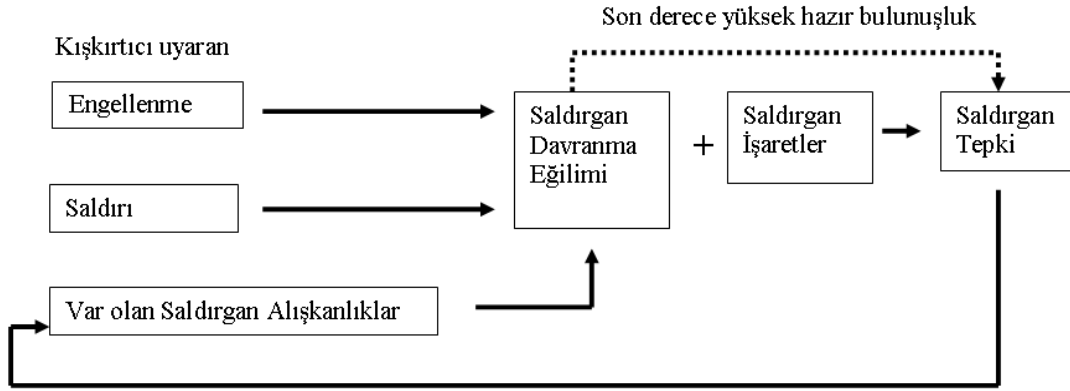
Model potansiyeli olan kişi, film, öğretmen, ebeveyn, arkadaş gibi çevresel faktörlerin sosyal bilişsel öğrenme sürecinde olumlu davranışlar edinme amacına yönelik gözden geçirilmesi gereği ortaya çıkmaktadır.

### **Engellenme- Saldırganlık Hipotezi**

John Dollard ve meslektaşları tarafından yaklaşık 60 yıl önce de ileri sürülen engellenme-saldırganlık hipotezi, saldırganlıkla ilgili en önemli çalışmalardandır. Bu kurama göre engelleme, çocuğun bir hedefe ulaşmak için yapmakta olduğu aktiviteyi (bisiklete binmek, oyuncakla oynamak) yapılış esnasında durdurmak, yapılmasını engellemekle oluşan bir durumdur. Moeller'e göre (2001: 31) saldırganlıkla ilgili çalışmaların, saldırganlığın bazı formları için engellenmenin her zaman lider rol oynadığını göstermektedir. Saldırganlığın dışavurumu engellenme duygusunu azalttığı, kişinin agresif tavırlarına izin verildiğinde, sonraki saldırganlığının daha düşük seviyede gerçekleştirileceği engellenmenin, bireyde öfke duygusunu ortaya çıkarmakta ve saldırgan davranış için isteklilik meydana getirdiğini ileri sürülmektedir. . Kocacık ve Çağlayandereli'nin (2009: 33) "Ailede Kadına Yönelik Şiddet: Denizli İli Örneği " başlıklı çalışmasında psikolojik faktörler açısından bakıldığında, geçmişinde sevgisizlik, güven eksikliği ve engellenme davranışına ve tutumuna uğramış kocaların %79,4'ünün şiddeti onayladığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu da psikolojik faktörlerin şiddet üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır.

Moeller'e göre (2001: 33) Berkowitz, saldırganlık-engellenme hipotezini yeniden değerlendirdi. Berkowitz'e (1965) göre, saldırgan davranışlar çevresel bazı engellemeler ve kişide mevcut psikolojik özellikler arasındaki etkileşimi içerir ve saldırganlığın bazı işaretleri çevrede oluşur. Berkowitz engellenme'nin doğrudan öfkenin duygusal cevabını

ürettiğini ileri sürer. Saldırgan davranışların ortaya çıkmasında çocuğun geçmişten getirdiği alışkanlıklarla ilişkili olduğunu ileri sürmektedir; ve eğer çocukta saldırganlık eğilimi yüksekse, saldırgan davranış meydana gelmekte, düşükse gelmemektedir.



Şekil 7. Berkowitz'in Engellenme-Saldırganlık Modeli (1994'den akt. 2001:33).

Fromm'da, (2008: 20) saldırganlığın engellemelerden doğan gerginlik olduğunu ve herhangi bir istek veya gereksinimin karşılanmadığı durumlarda hayvanlarda, çocuklarda ve ergenlerde görülen saldırgan davranışlar olduğunu belirtmektedir. Tezcan'da (1996 : 107) saldırganlık ve şiddetin genellikle engellenme sonucu ortaya çıktığı, bireyin kendini gerçekleştirme yolunda olanakları kısıtlandığında şiddete ve saldırganlığa başvurduğunu belirterek engellenmenin şiddet davranışıyla ilgisini vurgulamaktadır. "Saldırganlık ya da şiddet, genellikle bir engelleme sonucu ortaya çıkar" (Mitscherlich, 1999: 36). Köknel'e göre de (1996: 33), içgüdülerin ve dürtülerden kaynaklanan davranışların amacına ulaşmamasına engellenme denmektedir ve organizmanın gereksinimi sürdüğünde gerginlik ortadan kalkmaz, boşalma olmaz. Doyuma ulaşmayan organizma haz duymaz.

Freud'da (1998: 30) bireyin engellenmesinin birey üzerinde bir gerginliğe yol açtığını belirtmektedir. "Peki nedir içgüdülerin amacı? Doyumdur, yani organik gereksinimlerin giderilebileceği koşulları yaratmaktır. Organsal gereksinim gerginliğindeki azalma bilincimiz tarafından haz, artma ise hemen elem niteliğiyle algılanır. Bu bağlamda bir haz ilkesinin egemenliği'nden söz açmaktayız. Es'in içgüdüsel istekleri doyuma kavuşmadı mı, birey için katlanılmaz durumlar baş gösterir." (Freud, 1998: 30) Lorenz'e (1996: 166) göre, Freud'un saldırganlığın tekilliğini fark eden ilk kişi olduğunu, sosyal

iletişimin azlığından ortaya çıkan sevgi yitiminin saldırganlık güdüsünün devreye sokulmasına neden olan gösterenin de aynı kişi olduğunu vurgular ve Freud'un bu bulgularının özellikle Amerikalı eğitimciler tarafından yanlış anlaşılacak, çocukların düş kırıklıklarına uğranmasının engellenmesi durumunda çevreye uyum sağlayabilen, saldırganlıkları en aza indirgenmiş bireylerin yetiştirileceği düşüncesinin eğitimde bütünüyle hataya neden olduğunu belirtir. Bütünüyle hatalı olan bu eğitim anlayışının, hayvan ve insan davranışlarının çoğunlukla tepki kaynaklı olduğu ve eğer doğuştan gelen etmenler varsa eğitilerek ortadan kaldırılabileceği görüşü, yanlış anlamadan ibarettir. Ve bu görüşü savunanları insanların sanıldığı kadar yaşam sürecinde eşit ve adil fırsatlarla karşılaşmadıkları ile eleştirmiştir.

Bazı psikanalistler (Kardiner, Kurush & Ovesey, 1966: 489) Freud'un saldırganlığın dürtü olarak kabul edilmesi görüşünü reddederek, haz aramaya yönelik güdülenmelerin engellenmesi sonucu ortaya çıkan ve bu engellenmeye karşı gösterilen bir tepki olarak görürler.

### **Şiddetin Biçimleri**

Şiddetin biçimleri de şiddetin tanımında olduğu gibi toplumlara göre çeşitlilik göstermektedir. Araştırmamızda görülen ve toplumda da yaygın olan genel anlayış, şiddet denince sadece fiziksel olanın akla gelmesidir. “Şiddet fiziksel, ekonomik, cinsel, kültürel, psikolojik (sözel ve duygusal) biçimleri ile karşımıza çıkabilmektedir. Nedenleri çeşitlidir ve çok boyutlu bir süreçtir”( Kocacık, F. & Çağlayandereli, M., 2009: 25). Şiddet genel olarak; fiziksel olarak düşünülüp algılanmasına rağmen, birçok araştırmacı tarafından biçimleri ve farklı boyutları ile alınmış, farklı sınıflandırmalara ulaşılmıştır. Örneğin, Ünsal (1996) “Genişletilmiş Bir Şiddet Tipolojisi” başlıklı çalışmada şiddeti dar ve geniş anlamıyla ele almıştır. Dar anlamıyla insanların bedensel bütünlüğüne karşı dışarıdan yöneltilen, sert ve acı verici edim olarak nitelendirdiği ve hukuk dilinde ise, “şahıslara karşı cürümler” olarak ifadesini bulan, ayrıca insanın başkasının dışında kendisine yönelttiği eylemleri de kapsayan *fiziksel* şiddet ve terör olayları, grevler, yürüyüşler, iç ve uluslar arası savaşlar gibi kitlesel şiddet ve imha eylemleri gibi *kollektif* şiddet olarak sınıflandırmaktadır. Geniş anlamıyla ise, şiddetin değiştiği ve artık ölçülebilirliğinin mümkün olmadığı şiddet türlerinden de bahsetmek gerektiği vurgulanarak, örnek olarak



ekonomik şiddet, mafya örgütlerinin kurban üzerinde yarattıkları baskı ve korkular verilerek toplumun dönüşümüyle beraber şiddet kavramının da çeşitlendiği ileri sürülmektedir.

Chesnais'in "Histoire de la violence" başlıklı uluslar arası polis örgütünün sınıflandırmasını esas aldığı çalışmaya göre ise, (1981'den akt. Ünsal, 1996: 33) şiddetin tipolojisi şu şekilde yapılmıştır:

#### I-Özel Şiddet

##### 1.Cürümsel Şiddet

a) Ölümle sonuçlanan: cinayetler, suikastlar, zehirlemeler (ebeveyn ve çocuk öldürmeleri de dahil), idamlar, v.b.

b) Bedensel: bilerek darbe ve yaralamalar

c) Cinsel: ırza geçmeler

##### 2.Cürümsel Olmayan Şiddet

a) İntihar(intihar ve İntihar teşebbüsleri)

b) Kaza (araba kazaları da dahil)

#### II-Kollektif Şiddet

##### 1.Vatandaşların İktidara Karşı Şiddeti

a) Terör

b) Grevler ve ihtilaller

##### 2. İktidarın vatandaşa karşı şiddeti

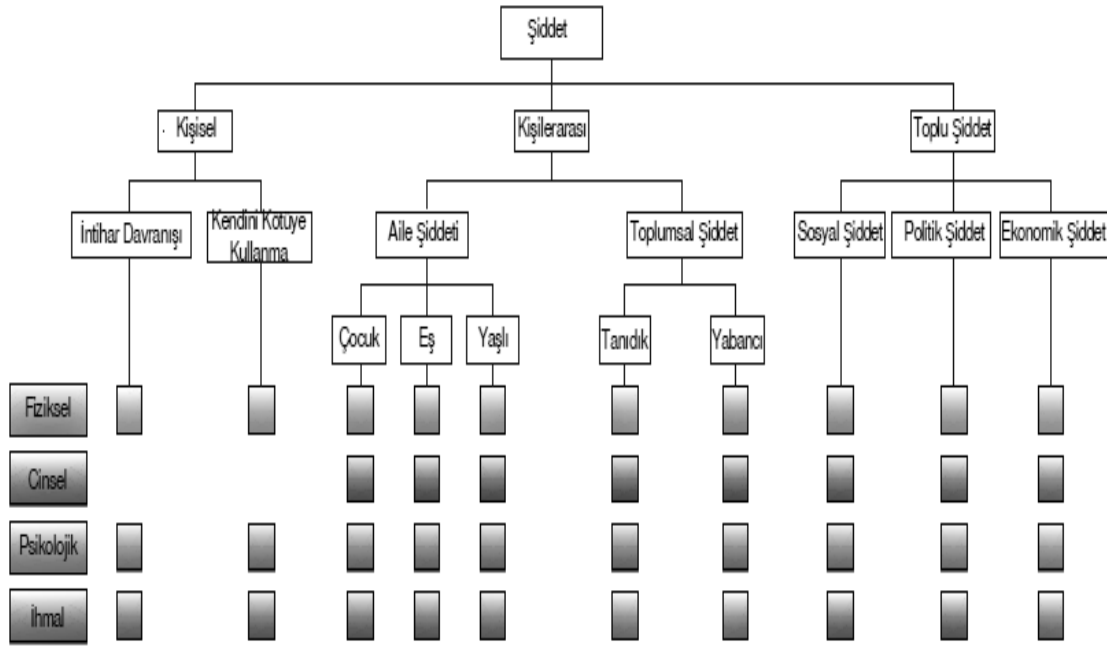
a) Devlet terörü

b) Endüstriyel şiddet

##### 3. Son Kertede Şiddet: Savaş

Bazı araştırmalarda ise, şiddet türlerinin şiddetin uygulanış biçimine göre sınıflandırıldığı görülür. Uçan'a göre (2007: 8) şiddet, bedensel (fiziksel) şiddet, sessel şiddet, sözel şiddet, duygusal şiddet, cinsel şiddet, ekonomik şiddet olarak sınıflandırılabilir. Bu sınıflandırmalardan fiziksel şiddet hukuksal şiddet tipolojisinde ağırlıklı bir yer edinmektedir. Diğer şiddet türleri ise, Ünsal'ın (1996: 31) "psikosomatik" olarak tanımlamayı önerdiği günümüz toplumlarında hukuksal yönden yeterince dikkate alınmayan ve dolayısıyla cezai yaptırım aşamasına gelmemiş şiddet türleridir.

DSÖ'nün raporuna göre (2002: 4) şiddet terimi üç ana başlıkla sınıflandırılmıştır. Bireyin kendine uyguladığı şiddet, bireyin kendisi dışında çevresindekilere (eşi, çocuk, öğrenci, arkadaş) uyguladığı saldırgan davranışlar, kolektif bir şekilde, kişi, kurum ve topluluklara uygulanan şiddet. Bu ana başlıklar kendi içinde de ayırım gösterirler. Şekilde de (Şekil 8) görüldüğü üzere bireyin kendisine yönelttiği şiddet, intihar ve kendine şiddet uygulama biçiminde gerçekleşebilmektedir. Kişiler arası şiddet ise, aile ve toplum olarak ikiye ayrılmakta, ailede yaşanan şiddet çocuk, partner ve yaşlı şiddeti olarak kendi içinde üç sınıfa, toplum şiddeti ise, tanıdık ve yabancı şiddeti olarak iki sınıfa ayrılmaktadır. Yine şiddetin temel sınıflarından biri olan kolektif şiddet de sosyal, politik ve ekonomik şiddet olarak üç alt sınıfa ayrıldığı görülmektedir.



Şekil 8. Şiddet Türleri Sınıflandırması, (DSÖ, 2002: 5)

Şekil 8'da DSÖ tarafından şemalaştırılmış şiddet türleri sınıflandırması, literatürdeki öznel sınıflandırmaların özeti niteliğindedir; ve konu üzerine araştırmaların bu şiddet türlerinden biri veya bazıları üzerine yapıldığı görülmektedir.

## Gençlikte Şiddet ve Saldırganlık

Genç insanlar tarafından uygulanan şiddet toplumdaki şiddet biçimlerinin en sık görülenidir. Dünyada haberler ve medya yayınlarında sokaklarda, okullarda gençler veya çeteler tarafından uygulanan şiddetten günlük olarak bahsedilmektedir. Genç şiddeti sadece kurbanlarına değil, onların ailelerine, arkadaşlarına ve topluma derinden zarar verir. Şiddetin etkileri sadece ölümden değil, aynı zamanda hastalık, sakatlık ve yaşam kalitesi süresinde görülür (DSÖ, 2002: 25).

Şiddet olaylarında yine DSÖ verilerine göre (2002: 64) hem dünyada hem de ülkemizde şiddet olaylarının en çok görüldüğü yaş grubu 15-29 yaşları arasında kalan grup olduğu görülmektedir. 15 yaşın altında kalan grupta şiddet nedeniyle ölüm oranları %5'iken 15- 29 yaş aralığında %35'i geçmektedir. TÜİK verileri de (TÜİK, 2007) DSÖ verileri ile benzerlik göstermektedir. Daha önce de ifade edildiği üzere Türk Ceza Kanunu (T.C.K.) ve Özel Kanunlara göre Ceza Mahkemelerinde karara bağlanan dava ve yaş grubuna göre sayısı kız ve erkek toplamda 11- 14 yaş grubunda yaklaşık 28700 iken, bu sayı 15-17 yaş arasında yaklaşık 112500'e ulaşmaktadır (TÜİK, 2007). Ayrıca yine TÜİK verilerine göre, (TÜİK 2008) intihar olaylarının da en sık görüldüğü yaş grubu olarak 15- 19 yaş olduğu görülmektedir. Gençlerde görülen şiddet olayları 15-16 yaşları arasında en yüksek seviyeye ulaşmaktadır (Ögel ve ark., 2004).

Yaş sınırları çok açık bir biçimde belirlenmese de 12 yaşından başlayıp, çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olarak, fiziksel gelişmenin tamamlandığı 20'li yaşlara kadar sürer (Uysal, 2003: 30). DSÖ ise, 10-19 yaş grubu'ergenlik dönemi'olarak tanımlanmaktadır. Ergenlik döneminin tüm aşamaları ve olayları bütün bireylerde aynı sırayı izlemekle beraber büyük farklılıklar gösterebilir. Kızlar ortalama olarak, erkeklerden 1,5- 2 yaş önce buluğa girerler ve ergenlik dönemi ortalama altı yıl sürer. Kızlar 11 yaşlarında ergenliğe girerken, erkekler 13 yaş civarında ergenliğe girerler (Senemoğlu, 2005: 27). Dönemin özelliği itibari ile ruhsal, fiziksel gelişimdeki değişiklikler, ergenlerin anne- baba, hem cins ve karşı cinsle arasındaki ilişkileri önemli ölçüde etkilediği bilinmektedir. İskelet sisteminde meydana gelen hızlı değişme, hızlı boy artışı, vücudun çeşitli bölgelerinde meydana gelen değişme, ergenin vücut koordinasyonunu

sağlayamamasına neden olur, ergenin baş etmesi gereken önemli sorunlardan biri, vücudun bu hızlı değişimine uyum sağlamaktır (Senemoğlu, 2005: 27).

Ergenlik dönemi, çocukların psiko-sosyal özellikleri itibariyle şiddete daha eğilimli oldukları bir dönemdir. Ayrıca çocuklar bu dönemde edindikleri davranış kalıplarını, yetişkinlik dönemine de taşımaktadır (Çuhadaroğlu, 2000). Çuhadaroğlu'na göre (2000) çocukluk yıllarında görülen şiddetin yumuşak biçimleri, ergenlik ve genç yetişkinlikte daha katı ve planlanmış şiddet formlarına dönüşebilmektedir. Şiddeti öğrenilen bir davranış değerlendiren Miller'de (akt. Buyurgan ve Kumral, 2007:104) çocukluktan ergenliğe ve genç yetişkinliğe geçerken yaşanan şiddet davranışı edinimi sürecini şiddete yönelme ya da şiddete doğru sosyalleşme olarak tanımlar. Şiddeti öğrenme sürecinin ilk aşaması olarak 'kabalasma'dönemi verilir ki, bu dönemde şiddete maruz kalma ve şiddete tanık olma şeklinde şiddet eylemi kanıksanır, ikinci aşamada ise, şiddet eğilimi potansiyeline ulaşmış kişi'dövüşkenlik'dönemine girmiştir. Bu dönemin düşüncesi acı çekmemek için acı çektirmektir. Bu dönemden sonra şiddet eylemleri için bir gerekçeye gerek duyulmayan 'şiddet gösterileri'dönemi kendini gösterir. Son aşamasında ise, şiddetin kişiye şöhret getirdiği, korkuyla karışık saygı duyulan kişi olma durumuna gelinilmiş'zehirlilik'dönemine geçilmiştir.

Engellenme kaynaklı teoriler çerçevesinde konuya bakıldığında ise, ergen ve gençlerin toplumsal yaşam içerisindeki istekleri ve buldukları çevrenin isteklere cevap verebilme durumu şiddete eğilimlerinde bir etken olarak görülmektedir. Erişkinlik dönemine geçiş, oldukça zor olup, çocukluktaki bağımlılıklar bitmekte ve kişiler yeni beklentiler geliştirmektedir. Gencin toplumsal yaşamı çok önemli ve karmaşıktır. Ergenler, beklentileri karşılanmadığı zaman kendilerine ve çevrelerine yönelik şiddet davranışı içinde olabilir (Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Yardım Fonu [UNICEF] ve Sağlık Bakanlığı, 2005). Anderson & Brushman'a göre (2002) kişisel ve çevresel olarak ortaya çıkan değişiklikler, bireyin iç süreçlerini harekete geçirerek saldırgan davranışın görülme sıklığını artırır. Kendini fiziksel ve psikolojik olarak uyarılmış olarak gören birey rahatsızlığını saldırgan davranışlar ortaya koyarak gidermeye çalışır.

## Okulda Şiddet

Son yıllarda hem ülkemizde hem de diğer ülkeleri okullarında meydana gelen şiddet olaylarının artış gösterdiği yönünde iddialar ileri sürülmektedir. Okullarda yaşanan şiddet olaylarının, Birleşik Devletler başta olmak üzere diğer gelişmiş ülkelerde de uzun bir süredir artış eğilimi gösterdiği bilinmektedir (Smith & Sandhu, 2004: 287). Buna rağmen Öğülmüş'e göre (1995: 5) okullarda ve genel olarak toplumda ortaya çıkan belli bir eylemin şiddet olarak nitelenip nitelenemeyeceği ya da hangi eylemlerin şiddet sayılacağı ya da sayılamayacağı oldukça tartışmalı bir konudur. Kasıtlılık, sertlik ve zarar verme şiddet olayları için ölçüt kabul edilebileceği ifade edilmiştir. Morrison ve Morrison (1994'den akt. Öğülmüş, 1995:5) Amacın çocuklar için, zarar görme riskinin tümüyle sınırlandırıldığı okul koşulları, güvenli okulun yaratılabilmesi olarak ifade edilmektedir. Dünya ülkelerinde artan şiddet haberleri ve medya yayınlarına bağlı olarak araştırmalar yapılmaktadır. Coben ve ark. (1994'den akt. Öğülmüş, 1995:5) istatistiklerle Amerika'daki okullarda şiddetin hangi boyutlara ulaştığını göstermişlerdir:

- 1988-1989 öğretim yılında 6 ay içerisinde 400.000'den fazla öğrenci, şiddetin kurbanı olmuştur.

- 1988-1989 öğretim yılında 6 ay içerisinde 430.000'den fazla öğrenci, saldırılara karşı kendini korumak amacıyla en az bir kez okula silah ya da başka bir cisim getirmiştir.

- 1990'da lise öğrencileri üzerinde yapılan ulusal düzeydeki bir taramaya göre, her 25 öğrenciden biri o yıl okula tabanca getirmiştir.

- 1993'te yapılan bir taramada, Amerikan devlet okullarındaki öğretmenlerin %11'i, öğrencilerin de % 23'ü okul içinde ya da okul çevresinde şiddetin kurbanı olduklarını kaydetmişlerdir.

Okulda şiddet konusunda araştırma yapan Debarbieux'a göre (2009) Amerikan okullarında şiddet olaylarının artmadığını, Fransa'da olduğu gibi manipüle edilerek artıyor gibi gösterildiğini, aksine okullarda şiddet olaylarının yıllara göre gittikçe azaldığını sayılarla ifade etmektedir. National Crime and Safety Survey'e göre (2004'den akt. Debarbieux) 5-19 yaş arası bireylerin okullarda (ya da okul yolunda) öldürülme riski, başka koşullarda öldürülme riskine göre yetmiş kez daha azdır. 1992- 2000 yılları arasında bütün

Amerikan okullarında 5-19 yaşlarındaki bireyler arasında 234 cinayet ve 43 intihar olayı olmuştur. Debarbieux'a göre bu yaş grubunda 50 milyon öğrenci olduğu düşünüldüğünde cinayet ve intihar sayısının çok düşük olduğu ortaya çıkmaktadır. 1992-1998 arasında bu sayı yılda 28-34 cinayet, 1998'de 33 cinayet, 2001-2002'de 14 cinayete kadar gerilediği görülür. İstatistiklerde yaşanan bu gerçekliğe rağmen bazı okul katliamlarının (1999'daki Columbine High School) medya tarafından geniş ölçüde ele alınmasıyla olayın boyutlarının bilindiğinden daha geniş olduğu algısına yol açtığı şeklinde yorumlanmaktadır. Debarbieux şiddeti sadece cinayet ve intihar sayısı olarak aldığı durumda durum böyledir. Fakat DSÖ'nün raporunda da belirtildiği gibi şiddet olayları, yaralanma, sakatlanma şekliyle birçok insanı, ailesini, arkadaşlarını etkiler niteliktedir. Bazı gelişmiş ülkelerde Amerika'da olduğu gibi okul şiddetinin istatistikleri tutulabilmektedir. Ülkemizde, okullarda meydana gelen şiddet olaylarıyla ilgili düzenli bir istatistik bulunmamaktadır (Öğülmüş, 1995:6). Öğülmüş'e göre (1995) aynı yılda okullarda meydana gelen şiddet olayları ile ilgili sayısal bilgi, gazete haberlerinden "bakanlığa intikal eden duyurularla" sınırlıdır. 2006 yılına gelindiğinde durum farklı değildir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın okullarda meydana gelen şiddet olayları ile ilgili sayısal bilgileri yine gazete haberlerine dayandırarak verdiği görülmektedir. Balcıoğlu'da (Akt. Durmuş& Gürkan, 2005: 6) Ülkemizdeki okullarda meydana gelen şiddet olaylarıyla ilgili düzenli bir istatistik bulunmamasına rağmen, son yıllarda basına yansıyan haberlerde artış olduğunu ifade etmektedir. Mayıs 2006 sonu itibariyle yapılan basın taraması sonuçlarına göre son beş ayda okullarda meydana gelen fiziksel olaylarda 14 öğrenci öldürülmüş, 104 öğrenci ve 3 öğretmen de yaralanmıştır. Türkiye'de okullarda şiddetin boyutlarını ortaya koymayı amaçlayan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalar ülkenin tümünü temsil edebilecek nitelikte olmasa da şiddet olgusunu anlamamıza yardımcı olabilecek kimi ipuçları sunmaktadır (MEB, 2006:10). Milli Eğitim Bakanlığı bu konudaki eksikliği tespit ederek, eylem planında veri toplama ve değerlendirme sisteminin geliştirilmesi faaliyetine yer vermiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın da eylem planında değindiği gibi okullarda şiddetin boyutlarını ortaya koyan sınırlı düzeyde bazı araştırmalar bulunmaktadır. 2006'da (Adana, Ankara, Diyarbakır, İstanbul, Karaman, Kars, Sivas) illerinde gerçekleştirilen araştırmalarda eğitim ortamlarında yaşanan şiddetin göz ardı edilemeyecek boyutlarda olduğunu gösterdiği, şiddet davranışlarından bazılarının öğretmenler tarafından öğrencilere

yöneltildiği, bazılarında ise, öğrencilerin fail oldukları ifade edilmiştir. Ayrıca yöneltilen bu şiddet davranışlarının ağırlık sırasıyla sözel, duygusal, fiziksel ve cinsel biçimlerde vuku bulunduğu ortak sonucuna ulaşılmıştır. Okullarda şiddet davranışı ile ilgili çalışmalara bakıldığında bazı genellemelere ulaşmak mümkündür.

Örneğin, Adıyaman Rehberlik ve Araştırma Merkezi (2001) tarafından bir sene boyunca yürütülen “Adıyaman ili ilköğretim ve ortaöğretim okullarına devam eden öğrencilerin şiddete uğrama ve şiddet konusuna bakışları ve şiddetin oluşumunda etkili olan faktörler” araştırılmıştır. Çalışma için 2001 yılında Adıyaman merkezindeki tüm okullara şiddetle ilgili doküman oluşturularak dağıtılmış ilköğretim okullarından 8090, ortaöğretim okullarından ise 10467 öğrencinin konu ile ilgili bilgilendirilmesi sağlanmıştır. Ayrıca “konu anketi” hazırlanarak okulların rehberlik öğretmenleri tarafından bir yıl boyunca rehberlik saatlerinde haftalara dağıtılan konuların işlenmesi sağlanmış, konu anketi yaptırılarak sonuçlarının değerlendirilmiş bir şekilde Adıyaman Rehberlik ve Araştırma Merkezi’ne ulaştırılmıştır.

Araştırma bulgularına göre;

İlköğretim öğrencilerinin %54’ü, lise öğrencilerinin %49’u ayda en az bir kez , ilköğretim öğrencilerinin %18’i, lise öğrencilerinin %3’ü ise hergün şiddete maruz kaldıklarını beyan etmişleridir. Hiç şiddete uğramadıklarını bildiren ilköğretim öğrenci sayısı %11, lise öğrencisi ise, %18 düzeyindedir.

Evde babasından şiddet gören ilköğretim öğrencisi oranı % 4, lise öğrencisi oranı ise, % 6’dır. Ayrıca annesinden veya kardeşinden şiddet gören ilköğretim öğrencisi oranı % 3, lise öğrencisi oranı % 2’dir. Evde şiddet gören ilköğretim öğrencilerinin % 6’sı, lise öğrencisinin % 8’i psiko-sosyal şiddete maruz kaldıklarını, ilköğretim öğrencilerinin % 5’i, lise öğrencilerinin % 4’ü fiziksel şiddete uğradıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin hata ve kusurları karşısında öğretmenlerin takındıkları tavır sorusuna; ilköğretim öğrencilerinin % 12’si döverler, % 60’ı bizimle konuşurlar % 6’sı küfrettiklerini, lise öğrencilerinin ise, % 12’sinin döverler, %62’sinin konuşurlar % 6’sının küfrettikleri cevabı verdikleri belirtilmektedir. Hizmetlilerden şiddet gördüğünü söyleyen öğrenci yüzdesi ise, % 3’tür.

Ayrıca akran zorbalığı diye tabir edilen okulda arkadaşları tarafından şiddet gördüğünü ifade eden ilköğretim öğrencisi %9, lise öğrencisi ise, % 11’dir. Okulda

uygulanan şiddet türü olarak ilköğretim öğrencilerinin %11'i, lise öğrencilerinin % 8'i psiko-sosyal şiddete, yine ilköğretim öğrencilerinin % 9'u, lise öğrencilerinin ise, % 11'i fiziksel şiddete maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Durmuş ve Gürkan (2003) tarafından yapılan araştırmada, lise mezunu öğrencilerin şiddet ve saldırganlığa ilişkin ifadelerine dayalı verilerden, liselerdeki şiddet ve saldırganlık olaylarının türü ve görülme sıklıklarını belirlemek amaçlanmıştır.

Bu bağlamda, 2002-2003 eğitim-öğretim yılında A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi'ne bağlı; Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Zihinsel Engelliler Öğretmenliği bölümlerinin 1. sınıfında okuyan ve farklı lise türlerinden mezun olan toplam 358 öğrenciden oluşan gruba Öğülmüş (1995) tarafından hazırlanmış 19 soruluk anket kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, liselerde meydana geldiği ifade edilen en yaygın olay okulun masa ve sandalyelerini kasıtlı olarak kıran, bunların üzerini kazıyan veya çizen, tekme atarak duvarların boya ve badanasını kirleten öğrencilerin bulunması" olayıdır. Yaygın olarak görülen ikinci saldırganlık ve şiddet davranışı ise, %70,1'lik bir oranla okul sınırları dışında meydana gelen ve bazı öğrencilerin yaralanmasıyla sonuçlanan kavgalar olarak ifade edilmiştir. Üçüncü sırada okul dışında meydana gelen kavgalar, dördüncü sırada ise, öğrencilerin yanlarında, bıçak, zincir, muşta gibi yaralayıcı aletler taşımaları olmuştur. Okul türüne göre, genel liselerde okuyan öğrencilerin bu tür aletler bulundurma ihtiyacının diğer lise öğrencilerine oranla daha fazla olduğu görülmektedir.

Ayrıca bayan öğretmen ve öğrencilere sarkıntılık olaylarının da çok sık rastlandığı (%37,%55,8) ve okul türüne göre bakıldığında genel lise ve kız meslek lisesi öğrencilerinin bu tür davranışlara diğer lise türlerinden daha sık tanık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu bulgular ışığında okullarda görülen bu şiddet ve saldırganlık davranışlarının, öğrencilerin davranışlarını olumsuz yönde etkileyeceği, öğrencilerin, zorba diye tanımlanan bu kişilerin isteklerini yapmak ya da boyun eğmek zorunda kaldıkları yorumu yapılmıştır. Bu tür kaygılara sahip öğrencilerde ders performansının da olumsuz etkileneceği vurgusu yapılmıştır. Araştırmada , öneri olarak ise, ailelere, yetkililere ve araştırmacılara olmak üzere bir dizi önlem ve düzenleme sunulmuştur.Önerilerde dikkati çeken noktalar, ailelerin çocukları ile iletişim yollarını açık tutması, okul idaresi ve öğretmenlerle sürekli iş



birliğinde olunmasının gerekliliği üzerinde durulması, yetkililere şiddet olayları ile ilgili yasal düzenlemelerin yapılması, bu tür olaylara karşı yeni stratejiler geliştirilmesi, bu konularda seminerler ve bilgilendirme toplantılarının düzenlenmesi, araştırmacılara ise, ilköğretim ve liselerde saldırganlık ve şiddet olaylarının sürekli izlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından ülke genelinde izleme çalışmalarının yapılması ve bulgularının ışığında, üst kurul tarafından verilerin kullanımının sağlanması şeklinde olmuştur.

Türkiye’de uygulanan eğitim çalışmalarının öğrencilerin şiddet eğilimlerine ve davranışlarına etkilerini incelemeyi amaçlayan kapsamlı bir araştırma da Uysal (2003) tarafından yapılmıştır. Uysal’ın “Şiddet Karşıtı Programlı Eğitimin Öğrencilerin Çatışma Çözümleri, Şiddet Eğilimleri ve Davranışlarına Yansıması” adlı araştırmasında Şiddet Karşıtı Eğitim Programı’nın (ŞKEP) öğrencilerin çatışma çözümleri, şiddet eğilimleri ve şiddet davranışları üzerine etkisini saptamayı amaçlamıştır.

Çalışma İzmir’de bulunan Ferit Bahriye Ergil İlköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir.Öğrenci grubuna yönelik hazırlanan Şiddet Karşıtı Eğitim Programı’nın öğrenci davranışlarına yansımalarının incelenmesine yönelik, ön test,son test ve kontrol gruplu gerçek deneme modeli şeklinde düzenlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin eğitim sonrası çatışma çözümü yaklaşımları incelendiğinde,kendini yetersiz hissederek geri çekilme,küsmeye,aldırmama,öğretmene söyleme gibi pasif davranışları seçen öğrenci oranı düşerken,yapıcı çatışma çözüm yaklaşımları kullanan öğrenci oranı yükselmiştir.Eğitim sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin şiddet düzeylerinde ve şiddet davranış sıklığında bir farklılık bulunmamıştır.Bununla birlikte deney grubunun da kontrol grubunun da şiddet eğilimlerinin azaldığı saptanmıştır.Ayrıca öğrencilerin cinsiyetleriyle şiddet eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Erkek öğrencilerin şiddet eğilim ortalamalarının kızlardan daha yüksek olduğu görülmüştür.Diğer bir etken olan aile tipinin ve ailenin gelir durumunun öğrencilerin şiddet eğilimleri ve şiddet davranışlarında etkili olmadığı saptanmıştır.Görülen bir diğer gerçek ise ebeveynlerinden fiziksel şiddet gören öğrencilerin şiddet eğilimlerinin ve şiddet davranışlarının daha fazla olduğudur.

Çetin tarafından (2004) yapılan “Öğrenci Ergenlerin Şiddete Yönelik Tutumları: Yaş ve Cinsiyete Göre Bir İnceleme” isimli araştırmada, ergenlik çağındaki öğrencilerin yaş ve cinsiyet değişkenine göre şiddete yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma verileri; araştırmacı tarafından geliştirilen,10 maddeden oluşan “Ergenlerin Şiddete Yönelik Tutumları Ölçeği”nin 2003-2004 eğitim-öğretim yılı içinde, yaşları 14- 21 arasında lise bir, iki ve üçüncü sınıflar ile üniversite bir ve ikinci sınıflarda okuyan, toplam 400 kişilik bir ergen grubu uygulanması ile elde edilmiştir. Araştırmaya ergenliğin son dönemlerini temsil edebilmesi amacıyla üniversite bir ve ikinci sınıf öğrencileri de dahil edilmiştir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, şiddete yönelik tutumlar, cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermektedir ve erkek ergenlerin kız ergenlere göre şiddeti daha çok onaylamaktadırlar. Ayrıca ergenlerin şiddete yönelik tutumlarını yaş faktörüne göre incelerken, ergenlikte yaş arttıkça şiddetin daha az olumlu bulunduğu saptanmıştır. Cinsiyetin ve yaş gruplarının, ergenlerin şiddete yönelik tutumları üzerindeki ortak etkisi ise anlamlı bulunmamıştır.

Bilgin, Toros, Çamdeviren, Şaşmaz (2004) tarafından yapılan “Okulda Fiziksel ve Sözel Şiddete Maruz Kalan Çocukların Sosyodemografik Özellikleri: Prevalans Çalışması” isimli çalışmalarında Çocuğa karşı uygulanan şiddetin son yıllarda artış gösterdiği, fakat gerçek sıklığının bilinmediğini belirtmişlerdir. Şiddetin genellikle okulda ve öğretmenler tarafından uygulandığını vurgulayarak, okulda şiddet olaylarına maruz kalan ergenlerin sosyodemografik yapıları, şiddetin uygulanma sıklığı ve sebeplerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.Çalışma sürecinde 4256 (%94.6) öğrenciye ulaşılarak öğrencinin kendisi ve ailesiyle ilgili bilgiler, şiddete maruz kalma durumları, ve depresyon ölçeğiyle depresyon durumları hakkında bilgiler toplanmıştır. İyi, orta, kötü olarak üç farklı bölge seçilmiş ve 12 ilköğretim, 6 lise tesadüfi olarak çalışma grubu olarak seçilmiştir. Çalışmada bir de ebeveynlerin dolduracağı ebeveyn anketi kullanılmıştır.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre;

Ankete katılan öğrencilerin %51’inin sözel (küçük düşürülme, alay edilme, kıyaslanma), %38,9’unun ise fiziksel şiddete (dayak, kulak çekme vb.) kaldığı belirlenmiştir.

Fiziksel şiddete maruz kalanların %72,7’si, sözel şiddete maruz kalanların %74.5’i devamsızlık yapmış,her iki grubun % 47.1’inin not başarılarının düşmüş olduğu belirtilmiştir.

Fiziksel şiddet gören çocukların dörtte birine yakını ailesiyle, yarısından daha fazlası ise, arkadaşlarıyla sorunlu çocuklar olduğu, %40'ına yakın bir kısmının evinde de sözel ve fiziksel şiddete maruz kaldığı görülmüştür.

Bu çocuklardan yaklaşık % 6,5'i aileleri tarafından psikiyatriste götürülmüş ve % 4'üne yakınına ruhsal bozukluk tanısı konulmuştur. Bunlardan % 8'i sigara, % 3'ü hafta da bir kez alkol kullanıyor olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca %3'ten fazlasının intihar girişiminde bulunduğu, intihar girişim yaşlarının 13-16 yaş aralığı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ögel ve arkadaşlarının (2005) İstanbul ilinde 15 ilçede rastgele seçilmiş 43 okuldan 3483 2. sınıf lise öğrencileriyle okullardaki suç ve şiddetin yaygınlığı konusundaki çalışmada son bir yıl içerisinde en az bir kez kavgada bulunanların sayısının araştırmaya katılan öğrenci sayısının neredeyse yarısını oluşturduğu, hayatı boyunca en az bir kez başkasını yaralayanların oranının %26,3 olduğu, en az birisini yaralayanların % 50'sinin bu eylemi 13-15 yaşlarında gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin %10'u bir çete mensubu ve bunlardan %3'ünün kendi isteğiyle çeteye girdiği ve halen mensubu olduğunu belirtmiştir. Çalışmaya katılanların % 6.7'sinin anne veya babasının herhangi bir suçtan dolayı en az bir kez cezaevine girdiği saptanmıştır. Araştırmada, suç işleyen veya herhangi bir kesici alet taşıyanların en çok 13-15 yaş arasında en fazla olduğu, şiddet davranışı sergilemenin ise en çok 15- 16 yaşlarında meydana geldiği bulgularına da ulaşılmıştır.

Ayrıca Özcebe, Çetik ve Üner (2006) adolesanlarda şiddet davranışlarını ölçmek için yaptıkları çalışmada Ankara'da 3 liseye devam eden birinci sınıf öğrencisi 400 kişiye, son üç ay içerisindeki şiddet davranışlarını ve boyutlarını belirlemek, okulda şiddetten korunma ve kontrol programlarına kaynak oluşturması amacıyla ulaşılmıştır. Grubun %82,5'i 15-16 yaş grubundadır ve %39,2'si kız öğrencidir. Araştırmaya katılan öğrencilerden % 19,8 çakı, bıçak, kurusıkı tabanca ve tabanca gibi silahlar taşıdığını, %8,8'inin şiddet uyguladığı, %20.6'sı hem şiddete maruz kaldığını hem de şiddet uyguladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Şiddete maruz kalan öğrencilerin %49.2'si ve şiddet uygulayan öğrencilerin %42'si olayın okulda meydana geldiğini ifade etmiştir. Son üç ay içerisinde herhangi bir nedenden dolayı öğrencilerin şiddet olayı ile karşılaşma oranı, % 45.5 olarak tespit edilmiştir.

Efili tarafından (2006) yapılan “Ortaöğretim Kurumlarında Okuyan Öğrencilerin Saldırganlık ve Denetim Odağı'nın Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” isimli araştırmada saldırganlık ve denetim odağı arasındaki ilişki cinsiyet, okul türü, alan türü değişkenleri açısından değerlendirilmiştir. Araştırma verileri; Konya ili ortaöğretim kurumlarından Mehmet Akif Ersoy Lisesi, Meram Ticaret Lisesi, Meram Endüstri Meslek Lisesi, Konya İmam Hatip Lisesi, Konya Fen Lisesi ve Meram Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilere saldırganlık ve denetim odağı ölçekleri uygulanmasıyla elde edilmiştir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre; erkek öğrencilerin saldırganlık puanları kız öğrencilerin saldırganlık puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Okul türü değişkenine göre yapılan analizde, Ticaret lisesi öğrencilerinin saldırganlık puan ortalamaları diğer lise öğrencilerine göre en yüksek değer olarak bulunmuştur. Ticaret lisesi öğrencilerinin saldırganlık puanları genel liseye göre 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmazken, diğer liselere göre bu iki lise türünün saldırganlık puanlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Sınıf düzeyi değişkenine göre, lise 1, 2 ve 3 sınıfların saldırganlık puanlarının aritmetik ortalaması alınmış ve yapılan analize göre lise 2 öğrencilerinin saldırganlık puanlarının lise 1 ve lise 3 öğrencilerinin saldırganlık puanlarından anlamlı düzeyde düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Alan türü değişkeninde verilerin analizine göre, eşit ağırlıklı alan öğrencilerinin sayısal ve sözel öğrencilerin saldırganlık puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin saldırganlık puanları ile denetim odağı puanları arasında ilişkinin anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde denetim odağının saldırganlık puanlarını açıkladığı ve saldırganlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaygın Eğitim Merkezi tarafından (2007) yılında lise mezunlarının ifadelerine dayanılarak liselerde ne tür şiddet ve saldırganlık olaylarının hangi sıklıkla meydana geldiğine ilişkin sayısal veriler elde etmek amacıyla yapılan çalışmaya 1995–1996 öğretim yılında A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi ve G.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi 1. sınıflarında okuyan 276 öğrenci katılmıştır. Araştırma grubundaki öğrencilerin yaşı 17 ile 22 arasında değişmektedir ve yaş ortalaması 18,6'dır. Grubun %44,6'sı kız , %55,4'ü erkek öğrencidir. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin % 59,4'ü genel liselerden, %40,6'sı endüstri meslek liselerinden mezun olmuşlardır. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin %12,8'i, okula gidip gelirken yanlarında bıçak, muşta, şiş, sopa, zincir, vb. gibi bir alet taşıdıklarını

belirtmişlerdir. Araştırma raporuna göre; sözel şiddet türü olarak incelediğinde liseye gidiş-gelişleri sırasında, cinsel içerikli laflar atılarak ya da başka bir biçimde, kendilerine sarkıntılık yapıldığını belirten kızların oranı %47,5'tir.

Okuldaki öğrencilerden herhangi birine laf atılarak ya da başka bir biçimde cinsel sarkıntılık yapıldığına tanık olduklarını belirten öğrencilerin oranı %55,1, okullarında bayan öğretmenlere sarkıntılık yapıldığını belirten öğrencilerin oranı % 19,2'dir. Fiziksel şiddet türü olarak ise, okullarında öğretmenlere yönelik fiziksel saldırı olaylarının meydana geldiğini belirten öğrencilerin oranı % 58,5'tir. %52,2'si, mezun oldukları liselerde okul sınırları içinde bazı öğrencilerin yaralanmasıyla sonuçlanan kavga olayı meydana geldiğini, %65,1'i, mezun oldukları okullarda, okul dışında bazı öğrencilerin yaralanmasıyla sonuçlanan kavgalar meydana geldiğini ifade etmişlerdir. Okulun masa ve sandalyelerini kasıtlı olarak kıran, bunların üzerini kazıyan veya çizen, tekme atarak duvarların boya ve badanasını kirleten öğrencileri tanıdıklarını belirtenlerin oranı %74,6'dır. Mezun oldukları lisede, toplu kavga olaylarına adları karışan ve çete olarak nitelenebilecek türde öğrenci grupları olduğunu belirtenlerin oranı %51,6'dır. Genel lise mezunları arasında okul dışında kavga olayları meydana geldiğini belirtenlerin oranı % 70,1 iken, endüstri meslek lisesi mezunları arasında bu oran % 57,7 olarak tespit edilmiştir.

Deveci, Karadağ, Yılmaz (2008) tarafından gerçekleştirilen "İlköğretim Öğrencilerinin Şiddet algıları" isimli araştırmada ilköğretim 5. sınıfa giden öğrencilerin şiddet algıları, biçimleri, şiddet karşısındaki hisleri ve önlemeye yönelik önerileri açık uçlu sorulardan oluşan anketlerle ölçülmeye çalışılmıştır. Bu amaçla 110 ilköğretim 5. sınıf öğrencisine anket uygulanmış, betimsel analiz tekniğiyle veriler çözümlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin yarısına yakını şiddeti kavga etmek olarak tanımlarken, çoğunluğu da dövmek ve kötü davranmak olarak algıladığını belirtmiştir. % 3 ile 9 arasında değişen oranlarda bir kısmı ise; adam öldürmek, yaralamak, savaş, tehdit gürültü ve doğal afetleri şiddeti tanımlamak için kullanmışlardır. Öğrencilerin çevrelerinde en fazla karşılaştıkları şiddet olayları sorusuna; öğrencilerin yine yarısına yakını dövme, kavga etme, kapkaç gibi olayları cevaplarını vermişlerdir. Televizyon filmleri bu cevaplar içinde %7'lik bir orana sahip olarak tespit edilmiştir. Futbol, gürültü, tehdit gibi olayların yüzdesi oldukça düşüktür.

Öğrencilerin şiddete karşı alınabilecek önlemler sorusuna verdikleri cevaplar sıralamasında ise, polisiye tedbirlerin %1’lik oranına karşın, sevgi, hoşgörü, konuşarak anlaşma ve barış ortamı oluşturma önerileri %44’lük oranla en üstte yer almıştır. Şiddet olayları karşısında hisleri sorulduğunda çoğunlukla üzüldüklerini, korktuklarını ve kendilerini kötü hissettiklerini beyan etmişlerdir. Araştırmada sonuç olarak okul-aile işbirliğinin artırılarak çocukların doğrudan veya dolaylı şiddet olaylarına maruz kalma sıklıklarının azaltılmaya çalışılmasının, çocukların barış, dostluk, sevgi önerileri doğrultusunda okullarda “Barış Eğitimi” dersi konulması, şiddet içeren televizyon programlarını çocukların izlemesinin engellenmesi, şiddet olaylarından etkilenme düzeyinin azaltılması için rehberlik servislerinden yararlanabilme önerileri sunulmuştur.

Mertoğlu’nun (2008) yaptığı “İstanbul’da Yoğun Göç Alan Bölgelerdeki İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmen ve Yöneticilere Verilen Eğitimin, Şiddet Algılarına ve Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi” başlıklı araştırması önemli sonuçlar ortaya koymuştur. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin şiddet algıları;

- Öğrencilerin bazı tepkileri karşısında öğretmenlerin bir profesyonel gibi hareket edemedikleri gözlemlenmiştir.
- Öğretmenlerin ve yöneticilerin, öğrencilerle ve velilerle olan sorunları kişiselleştirdikleri ve öfke kontrolünde güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır.
- Sınıf içi şiddet sorununda, alternatif çözümlerin bilinmeyişi, etkili sınıf yönetimi uygulamalarının eksikliği görülmüştür.
- Eğitim sürecinde öğretmenlerin de öğrenilmiş çaresizlik içerisinde olduğu görülmüştür.
- Öğretmenlerin genelde öğrencilerin davranışlarına değil, kişiliğine odaklanan uyarılarda bulunduğu saptanmıştır.
- Öğretmenlere ve yöneticilere verilen eğitim ve süper vizyon desteği sonunda öğretmenlerin tutumlarında anlamlı bir değişiklik gözlenmiştir; fakat okuldaki şiddet algılarında bir değişiklik olmaması da tutumların davranışa dönüşmesini engelleyen faktörlerin etkililiğini göstermektedir.

Kırımoğlu, Parlak, Dereceli ve Kepoğlu (2008) tarafından gerçekleştirilen “Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Spora Katılım Düzeylerine Göre İncelemesi” adlı araştırmadır. Lise düzeyindeki katılımcıların saldırganlık düzeylerini cinsiyetlerine, spor

yapıp yapmama, müsabık olma, erkeklerin spor yapıp yapmama ve bayanların spor yapmama durumlarına göre karşılaştırıldığı bu araştırmada, lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin spor yapıp yapmama durumlarına göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri; bu amaçla araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve Tuzgöl (1998) tarafından geliştirilen Saldırganlık Ölçeği'nin 2008- 2009 Eğitim- Öğretim yılında Aydın Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ve il merkezinde bulunan lise, anadolu lisesi ve fen lisesinde öğrenim gören 327'si bayan, 396'sı erkek; toplam 723 lise öğrenciye uygulanması sonucunda elde edilmiştir.

Araştırmada, saldırganlık düzeyleri cinsiyetler bakımından incelendiğinde; bayanların saldırganlık puanlarının erkeklerin saldırganlık puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Buna karşılık spor yapanlarla yapmayanlar, spor yapıp da müsabık olanlarla olmayanlar, spor yapan erkeklerle spor yapmayan erkekler ve spor yapan bayanlarla spor yapmayan bayanlar arasında saldırganlık düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Araştırmanın sonucuna bakıldığında saldırganlık ögesi yoğun olan sporları yapan bireylerin, spor dışı yaşamlarında daha sıklıkla saldırgan davranışlarda bulduklarını ve diğer bir grup araştırmada ise, bu sporları yapanların spor dışı yaşamlarında saldırgan davranışları daha kolay kontrol ettikleri, dolayısıyla daha az saldırgan davranışlarda buldukları yönündeki bulguların olduğu literatür çalışmalarının aksine, beden eğitimi ve sporun liselerde öğrenim gören öğrencilerin saldırganlık düzeylerini azaltmadığını ileri sürmektedir.

Şiddet ortamında bulunan kişilerin konuyla ilgili bilgi, algı, duygularına bağlı olarak yapılan çalışmalarda okul ortamında yaşanan şiddetin türleri ve boyutları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu aşamada okullarda özellikle lise çağında yaşanan bu şiddet eğilimliliğinin kaynağına ilişkin çalışmaları gözden geçirdiğimizde, kompleks bir yapıya sahip olan konu daha iyi anlaşılabilir.

### **Okullarda Şiddet Davranışının Kaynakları**

Birçok araştırmacı bireyde ve dolayısıyla bireylerin bir araya getirerek oluşturduğu topluluklarda şiddet davranışlarının kaynaklarının ve nedenlerinin birçok faktöre bağlı

olduğunu, bu faktörlerin tümünün birey üzerinde oluşturduğu etkiyle bireyin davranışının olumlu ya da olumsuz şekillendiği görüşündedir. Örneğin Kızmaz (2006;1), şiddet olaylarının tümünün bireysel faktörlere bağlanmaması gerektiğini, aile, akran ve okul gibi sosyal değişkenlerle de ilişkisinin ortaya konulması gerektiğini söylemektedir. Ayrıca özellikle öğrencilerin şiddete eğilimli olma süreçleri üzerinde odaklanma gereğini vurgulamıştır. Bu nedenle şiddet eğilimli olma sürecini incelerken okul dışındaki çok sayıdaki aktörün (medya, polis teşkilatı, sivil toplum kuruluşları, aile vb.) sürecin içinde düşünülmesi gerektiği belirtilmektedir. “Tek bir neden şiddeti doğurmaz. Şiddet toplumsal bir sorundur. Şiddetin tek bir nedene indirgenerek algılanması, bilimsel gerçeklerle bağdaşmaz”(Tezcan, 1996: 107).

Tezcan (1996) ülkemizdeki okullarda meydana gelen şiddet olaylarının başta gelen sebeplerinin; kız arkadaş sorunu, katı öğretmen davranışları, medyanın etkisi, yoksulluk, boş zaman değerlendirme olanaklarının yetersizliği, polis muhbirliği, nedensiz şiddet olayları ve disipline yönelik olaylar olduğunu belirtmektedir. Bu faktörlere ayrıca, yan bakma, racon kesme, laf atma, özentisi, haraç gibi tartışma nedenlerini eklemenin mümkün olabileceğini ifade etmiştir..

Çelik H.(2006) 1. Şiddet ve Okul Sempozyumunda çocukların daha bebeklikten başlayarak önce anne-babalarından, sonra öğretmenleri tarafından, ergenlikte polis; askerlikte ise, disiplin gereği olarak komutanları tarafından şiddete maruz kaldığını dile getirerek, böylece, çocukluğun daha ilk dönemlerinde evde başlayan şiddet döngüsü bebeklikten ergenliğe ve yetişkinliğe kadar kişinin yaşamının bütün evrelerinde süreklilik kazandığını, fiziksel ve duygusal şiddet olayları gündelik basında yer almakta, bir anlamda desteklenmekte, hatta kullanıldığını, televizyonu kirleten ucuz dramlardan’aksiyon’ filmlerine, gazetelerde okuduğumuz sansasyonel felaketlerden kanlı saldırganlık olaylarına, kolay etkilenebilen çocuklarımızın zihinlerini kuşatan şiddet içerikli bilgisayar oyunlarına kadar bu konunun yaşamımıza nüfuz etmekte olduğunu ifade etmiştir. UNESCO’nun Türkiye temsilcisi McLoughney E. (2006) daha sonra yaptığı konuşmada kendi çocukluğunun da benzer şekilde disiplin oluşturma adına verilmiş fiziksel cezalarla geçtiğini ifade etmiştir. Daha da önemlisi, McLoughney, okullarda şiddet küresel bir olgu olduğunu dolayısıyla, Türkiye’deki okulları dünyanın başka yerlerindeki okullardan ayıran özel bir durumun söz konusu olmadığını vurgulamıştır. Bu bağlamda



öncelikle DSÖ'nün (2002: 31-38) ergen şiddetinin kaynaklarını içeren liste ülkemiz içinde geçerli özellikler ortaya koymasından önemlidir. DSÖ'ye göre ergenlerin şiddet davranışlarının başlıca kaynakları:

1. Bireysel faktörler

- Biyolojik faktörler
- Psikolojik ve davranışsal özellikler

2. İlişki faktörleri

- Aile etkileri
- Akran etkileri

3. Toplumsal faktörler

- Çeteler, silah ve uyuşturucu
- Sosyal entegrasyon

4. Sosyal Faktörler

- Demografik ve sosyal değişimler
- Gelir eşitsizliği
- Siyasal yapılar
- Kültürel etki olarak sıralanmıştır.

Buka ve Earls'e (1993: 51) göre de; bireysel, ailesel ve toplumsal faktörler okulda şiddet davranışlarının başlıca kaynaklarıdır. Bireysel özellikler;

- 1) anti-sosyal davranış/davranış problemleri,
  - 2) düşük zekaya sahip olma (özellikle sözel yeteneğin düşüklüğü),
  - 3) dikkat bozukluğu/hiperaktif hastalıklar,
  - 4) öğrenme güçlüğü,
  - 5) motor-beceri gelişiminin yetersiz olması,
  - 6) doğum öncesi ve sonrası komplikasyonlar,
  - 7) küçük düzeyde bazı anormallikler
  - 8) baş yaralanmaları,
- olarak sıralanmışlardır.

Okullarda şiddet olaylarının görülme sıklığı ve nedenleri hakkında yeterli sayıda araştırma olmamasına karşın özellikle 2006 yılında basına yansıyan vaka sayısının

artmasıyla konuya ilişkin araştırmaların yoğunlaştığı görülmüştür. Bu araştırmalardan biri, Kızmaz tarafından (2006) yapılan çalışmadır. Okullardaki şiddet davranışlarının kaynaklarına ilişkin kuramsal bir yaklaşımla yapılan çalışmada Kızmaz, lkemizde şiddet eğiliminin son dönemlerde giderek arttığını söyleyerek, şiddet davranışlarına ilişkin kaynakların hem okul öncesinde hem de öğrenim süreci içerisinde tespitinin, şiddetin bireysel ailesel ve toplumsal nedenlerine işık tutacağı inancını ifade etmiştir.

Robis (1966, 1979'dan akt. Kızmaz, 2006: 6) zellikle, çocukluğun erken dönemlerinde (8 yaşından önce) başlayan saldırganlık ile ergenlik ve yetişkinlik döneminde ortaya çıkan antisosyal davranış biçiminin şiddeti arasında bir ilişkinin varlığını saptamıştır. Yetişkin antisosyal davranışının sebeplerini çocukluk antisosyal davranışlarına bağlayarak, antisosyal kişiliğin kökeninin çocukluk döneminde aranması gerektiğini savunmuştur. Bu görüş Freud'un psikanalitik yaklaşımını destekler bir yaklaşım olarak görünmektedir. Yine Farrington (1998) ve Hawkins v.d. (1998) yaptığı çalışmalarda da çocukluğunda şiddet davranışları gösteren kişilerin, ergenlik ve yetişkinliklerinde de şiddet ve suç işleme olasılıklarının yüksek olduğu bulgularına ulaşmışlardır. Kızmaz'a göre (2006: 6) bu araştırmalardan yola çıkarak çocukluğun ilk dönemindeki saldırganlık ve antisosyal davranış ile yetişkin şiddeti arasında bir ilişkinin varlığından söz etmenin mümkün olabileceğini, şiddet olgusunun büyük ölçüde, okulu önceleyen bir niteliğe sahip olduğunu, diğer bir deyişle şiddetin çocukluğun ilk dönemlerindeki bazı bireysel veya ailesel etkenlerden kaynaklanabileceğini gösterdiğini ifade etmektedir.

Perdeci ve ark. (2009) da yaptıkları çalışmada AKB (antisosyal kişilik bozukluğu) grubunda Saldırganlık leği'nin tüm alt leklerinin ortalamalarının sağlıklı kontrol grubuna oranla anlamlı derecede yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca AKB grubu ve sağlıklı kontrol grubu yaş ve eğitim süresi olarak anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen, AKB grubunun düzenli iş sahibi olma sıklığı, sağlıklı kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür. Madde ve alkol kullanma sıklığı AKB sağlıklı kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksek olduğu, kendini yaralama ve zyıkım oranları AKB grubunda önemli ölçüde yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Kızmaz çalışmasında zeka düzeyi ile şiddet davranışı arasındaki ilişkinin de bir diğer bireysel faktör olduğunu belirtmektedir. Kızmaz'ı yapılan birçok araştırma desteklemektedir. Kızmaz, zeka düzeyi düşük olan bireylerde okul başarisının düşük

olacağı, başdüşüklüğünün bireyde kendini şiddet ile ifade edebilme biçimlerine dönüştürebileceğini ileri sürmektedir. Ayrıca duygusal zeka uzmanı Goleman son yıllarda özellikle ABD’de yaşanan çocuk şiddetini, duygusal zekanın eksikliğine bağlıyor. Goleman gelişmiş ülkelerde çocuğun anne ve babasının çalıştıkları işlere fazlaca kendilerini kaptırdıklarını, çocuklarının annesiz ve babasız evde sosyal hayattan kopuk, sevgi, arkadaşlık, sadakat, merhamet, dostluk duygularından mahrum yetiştiklerini, bütün zamanlarının televizyon başında acımasızlık, kıskançlık, nefret duygularıyla beslenerek geçirdiklerini ileri sürmektedir. Ayrıca duygusal zekası gelişmemiş, empati yeteneği olmayan, topluma zararlı bireyler haline geldiklerini ifade etmektedir. Zeka ve duygusal zekanın yanı sıra Moffitt (1990’dan akt. Kızmaz, 2006: 7) doğum komplikasyonlarının bireyde nörolojik ve nöropsikolojik kusurlara yol açacak şekilde bazı beyin hasarına yol açtığını ve bunun da dolaylı olarak bireyi şiddete eğilimli kıldığını ileri sürmektedir. Bu tür nöropsikolojik kusurların okul başarısızlığına yol açtığı bunda şiddet eğilimine neden olabileceği düşünülmektedir. Köknel’e göre (1996: 32) XX. Yüzyılın ilk yarısında, merkezi sinir sisteminin, özellikle beynin belirli bölgelerinin uyarılması ya da tahrip edilmesi sonucu saldırgan davranışların görüldüğü saptanmıştır.

Saldırganlık ve şiddetin risk faktörleri Dilbaz’ın (1999) ruhsal hastalıklarla şiddet ilişkisini araştırdığı çalışmada öyküsel etmen olarak belirtilmektedir. Bireysel faktörlerin yanında bireyin aile, eğitim, suç ve şiddet davranışı öyküsünün şiddet eğilimine ait risk faktörlerinde önemli olduğu düşünülmüştür. Dilbaz’a göre (1999) geçmişte şiddet içeren davranış, gelecekteki şiddetin en iyi habercisi olduğu, her bir atağın riski artırdığı, beşten fazla saldırının riski %50’nin üzerine çıkardığı ileri sürülmektedir.

Kırbaş ve diğerleri (2007) tarafından ortaöğretimde gençleri şiddete yönelten nedenleri ve spor aktivitelerinin şiddeti engellemedeki rolünün tespit edilmeye çalışıldığı çalışmadır. Çalışma Amasya ili merkezindeki 12 ortaöğretim kurumundan okul türleri dikkate alınarak seçilmiş 5 okulun 3279 öğrencisini evren olarak almış ve bunlardan random yöntemiyle seçilmiş 328 öğrenci çalışmanın örneklem grubunu oluşturmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin şiddeti, televizyon programlarında, okullarda, eğitimsiz insanların bulunduğu ortamlarda, okul dışındaki çevrede, aile ortamında ve internet oyun mekanlarında yoğun bir şekilde gözlemledikleri ifade edilmiştir. Şiddet olaylarının nedeni olarak, televizyondan etkilenme, kendini kanıtlama, kız erkek

arkadaşlığı, aile eğitiminin yetersizliği, genel eğitiminin yetersizliği ve kıskançlık olabileceği belirtilmiştir. Ayrıca gençlerin şiddete yönelmesinde okullardaki kontrol eksikliği, disiplin azlığı, rehberlik hizmetlerinin yetersizliği, okulların kalabalık oluşu ve sosyal etkinliklerin yetersizliğinin etkili olduğu ileri sürülmüştür. Bir sorunla karşılaşan öğrencilerin çoğunlukla konuşarak halletme yoluna gittiklerini ifade etmelerine karşın, kavgayı çözüm olarak seçenlerin sayısının azımsanmayacak kadar fazla olduğu bulgusuna yer verilmiştir. Özellikle müzik ve tiyatro ile ilgilenen gençlerin, şiddete eğilimlerinin diğerlerine göre daha az olduğu, aynı zamanda şiddete eğilimi olan gençlerin spora ilgilerinin olmadığı ve okul başarı düzeylerinin de düşük olduğunu belirtilmiştir.

Öğrencilerin şiddet eğilimlerinin anlaşılmasında bakılması gereken önemli faktörlerden biri, aile yapılarıdır. Bu çerçevede okullarda boy gösteren bazı şiddet davranışının kökeni, ergenlerin çocukluk dönemlerinde aile içerisindeki sosyalleşme biçimine kadar uzanabilmektedir (Kızmaz, 2006: 7)

Çocuklarda suç işleme ve şiddetin kaynaklarına ilişkin çok sayıda aile neden mevcuttur. Buka ve Earls'e göre (1993: 51) bunların başlıcalarını :

1. Ebeveyn uygulamaları
  - Ebeveyn gözetiminin eksikliği
  - Ebeveynin reddi
  - Ebeveyn katılımının eksikliği
  - Ebeveynin disiplin zayıflığı
2. Ailenin suç davranışları
3. Çocuklara kötü davranma/ihmal etme
4. Zayıf evlilik ilişkileri
5. Ayrılma veya boşanmadan dolayı ebeveynin yokluğu
6. Geniş aile ölçüsü olarak sıralanmıştır.

Tuzgöl (1997) tarafından gerçekleştirilen "Ana- Baba Tutumları Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli çalışmada çevresel etken olarak değerlendirilen ana- baba tutumlarının öğrencilerin saldırganlıkları ile ilişkisinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Ayrıca katılımcıların cinsiyet, yaş, okul türü, ailelerinin eğitim ve gelir düzeyleri değişkenine göre de saldırganlık durumları değerlendirilmiştir. Araştırma verileri 1996-1997 yılında Ankara'nın Yenimahalle ilçesinde

bulunan yedi farklı liseden 465 öğrenciye uygulanan, araştırmacı tarafından geliştirilen Saldırganlık Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu ve Bilal (1984) tarafından geliştirilen Ana- Baba Tutum Ölçeğinden toplanmıştır.

Araştırmayla ilgili ortaya çıkan bulgulara göre; cinsiyet ile ana- baba tutumu değişkenlerinin saldırganlık düzeyi üzerinde ortak etkileri anlamlı bulunmamıştır. Ana-baba tutumlarının saldırganlık düzeylerine temel etkisi de anlamlı bulunmamıştır. Cinsiyet değişkeninin de saldırganlık düzeyine temel etkisinin anlamlı bulunmadığı görülmüştür. Bunun yanında cinsiyetin saldırganlık düzeyine temel etkisinin kaynağına bakıldığında erkeklerin saldırganlık puan ortalamalarının kızların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularının en önemlisi ise, okul türünün saldırganlık düzeyine temel etkisinin anlamlı bulunması olmuştur. Temel etki kaynağına bakıldığında ise, genel lise öğrencilerinin saldırganlık puan ortalamalarının süper lise öğrencilerinin puan ortalamalarından daha yüksek olduğudur.

Başbakanlık Araştırma Kurumu (1998) Aile İçinde ve Toplumsal Alanda Şiddet başlıklı araştırmasında şiddetin çok yönlü bir olgu olduğu ve kesin birtakım nedenlerinin saptanmasının mümkün olmadığı kanaatine varmıştır. Araştırma ile şiddetin ortaya çıkma olasılığını artıran bazı durumların, faktörlerin ve koşulların belirlenmesi sağlanabileceği ifade edilmiştir. Araştırmada şiddete ilişkin risk faktörleri;

- 1- Yoksulluk, (ekonomik)
  - 2- Eğitimsizlik,
  - 3- Kötü aile koşulları,
  - 4- Şiddete eğilimli gruplar içinde yer almak,
  - 5- Kitle iletişim araçlarından ve popüler kültürden etkilenmek,
  - 6- Çocuklukta yoğun şiddete maruz ve/veya tanık olmak,
  - 7- Sosyopati ve hatta kromozom anomalileri (aykırılıkları) v.b. olarak belirlenmiştir.
- Şiddet, özellikle erkek şiddeti ile türün evrimsel zorunlulukları arasında bağlantı kuran sosyobiyojik yaklaşımların olduğu, fakat şiddet potansiyeli içeren durumlar ve koşulların ya da risk faktörlerinin varlığının her zaman, her ilişkide, her bireyde şiddet davranışını (hele de koşullara göre standart sayılabilecek davranışları) ortaya çıkartmadığı gibi, şiddet

aktörleri ve ortamları incelendiğinde de birden çok etkenin varlığının saptanmasında ve bunların görece ağırlıkları konusunda hüküm verilememektedir.

Stanley ve Goddard (2004'den akt. Kızmaz, 2006: 9), kötü muameleye maruz kalan çocukların genelde kriminal davranışlar sergileyen ailelerden geldikleri ve sonraki süreçte çocukların da ebeveynleri gibi kriminal davranışlara katıldıklarını saptamışlardır. Bu araştırma, çocuklara kötü muamelede bulunmanın, kriminal ve antisosyal davranışlarla ilgili ilintili olduğunu göstermiştir. Benzer biçimde Skinner ve Castle tarafından yapılan diğer bir araştırma, çocuklarına kötü davranan babaların % 45'inin, sabıka kayıtlarının olduğunu ortaya koymuştur.

Yapılan çalışmalardan biri de Kaya ve ark. tarafından yapılan (2004) tıp fakültesi öğrencilerinin boyun eğici davranışlar ve şiddetle ilişkisini irdeleyen çalışmadır. İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinde, bazı sosyo-demografik faktörler ve şiddetle ilgili ailesel ve kişisel öyküleriyle boyun eğici davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, var olan süreğen şiddetin bireyin özdeşim süreçlerini etkilediği, bireyin duygularını dışavurma ve kendini ifade edebilme becerisini olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir. Bu bulgu aile içi dinamiklerin ve anne-baba tutumlarının önemine işaret edilmektedir. Çalışmada tıp fakültesi öğrencilerinin anne babaları arasında sözel şiddet, çocuklukta sözel şiddet, çocuklukta fiziksel şiddet , şimdi sözel şiddet ve şimdi fiziksel şiddet olup olmamasıyla boyun eğme davranışı puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı, fakat anne baba arasında fiziksel şiddet olması ile boyun eğme davranışı puanları arasında anlamlı bir fark tespit edildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Avcı tarafından (2006) yapılan bir çalışmada, şiddet davranışı gösteren ve göstermeyen ergenlerin ailelerini aile işlevleri, öfke ve öfke ifade tarzları açısından incelemek ve ailelerde psikolojik probleme sahip olma, alkol kullanımı ve suça yönelik davranışların görülme sıklığını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma Adana'nın Seyhan ve Yüreğir ilçelerinden seçilmiş 14–18 yaşları arasında şiddet davranışı gösteren ergenlerin aileleriyle, bu tip olaylara karışmamış ergenlerin ailelerinden oluşturulan grupla yapılmıştır. Çalışmada ailelerin öfke düzeylerini ve öfke ifade tarzlarını incelemek amacı ile “Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği ” ve ergenlerin ailelerinin aile işlevlerini incelemek amacı ile “Aile Değerlendirme Ölçeği ” kullanılmıştır.

Çalışmanın bulguları, şiddet davranışı gösteren ergenlerin aileleri ile şiddet davranışı göstermeyen ergenlerinin aileleri arasında, “iletişim”, “rol dağılımları”, “duygusal tepki verebilme”, “davranış kontrolü”, “gereken ilgiyi gösterebilme” ve “genel işlevleri” içeren aile işlevleri açısından anlamlı farklar olduğunu ortaya koymuştur. Ailenin bu yedi işlevini yerine getirmekte problem yaşaması çocuklarının olumlu sosyal davranış geliştirmesinde, sosyal beceriler kazanmasında, toplum kurallarına uymada problemler yaşayabileceğini göstermektedir. Çalışmada ayrıca, şiddet davranışı gösteren ergenlerin aile üyelerinin öfke düzeylerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulguya göre, şiddet davranışı gösteren ergenlerin aile ortamlarının şiddet davranışı göstermeyen ergenlerin aile ortamlarına göre daha çatışmalı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ayan’ın (2007) aile içinde şiddete uğrayan çocukların şiddet eğilimlerini araştırdığı çalışmasında çocuğun aile içinde şiddete uğramasının sosyo-kültürel, psikolojik, ekonomik ve iletişim özellikleri gibi birçok nedene bağlı olduğunu ifade etmektedir. Çalışmasında 6., 7., ve 8. sınıftan öğrenci grubundan seçerek, bu grubun seçilme nedeninin ergen yaş grubunda olmaları olduğunu ifade etmiştir. Ayan’a göre (2007: 3) ergen yaşlar aile ile uyumsuzluğun en üst düzeyde yaşandığı dönemdir. Ayan çalışmasında farklı sosyo-kültürel ve ekonomik yapıdan gelen 655 öğrencinin verilerini kullanmıştır. Örnekleme oluşturan öğrencilerin yaklaşık yarısının cinsiyeti kız’dır. Öğrencilere anne babalarının tutumlarını, şiddete uğrama durum ve sıklıklarını, uğradıkları şiddet biçimlerini, okul ve arkadaşları ile ilişkilerinin niteliğini ölçen 53 maddelik Saldırganlık Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen verilerden varılan bulgulara göre, öğrencilerin yarısının anne babası kavga etmektedir. Öğrencilerin % 43,4’ü anne babası tarafından şiddete maruz kalmaktadır. Araştırma bulgularından en önemlisi, ailesinde şiddet gören öğrencinin şiddet eğiliminin daha yüksek çıktığıdır. Annenin davranış tarzı ve ailede yaşayan birey sayısının öğrencinin şiddet eğilimi üzerinde anlamlı bir fark yarattığı, ailede çocuk sayısı düştükçe şiddet eğiliminin arttığı bulgusuna rastlanmıştır. Araştırmada dikkat çekici bir başka nokta ise, ailenin sosyo-kültürel, ekonomik yapıları, anne babanın eğitim düzeyi, anne babanın kavgasının öğrencilerin şiddet eğilimleri üzerinde bir etkiye sahip olmadığıdır. Araştırma bulgularının en önemli tarafını anne babadan birinin öldüğü ya da parçalanmış aile çocuklarında görülen şiddet eğilimi puanlarının yüksekliğidir.

Araştırmalardaki bulgular ışığında ailenin çocuğa karşı tutumu ile çocuğun şiddet eğilimi arasında yüksek bir ilişkin olmadığı, fakat diğer çevresel, bireysel, ailesel özelliklerle birleştirildiğinde böyle bir yargıya ulaşılabileceği söylenilebilir. Ayrıca aile içinde şiddetin, çocukların şiddet eğilimleri üzerinde etkisini ortaya koymayı amaçlayan yeterince çalışmaya rastlanmamış olması da üzerinde durulması gereken bir durumdur.

Gelişmiş Batı ülkelerinde şiddet davranışına yol açan aileye ilişkin değişkenler arasında özellikle, ebeveynlerin boşanmaları son derece başat bir rol oynamaktadır. Çünkü çocuk, parçalanmış bir aile yapısı içerisinde ciddi bir mağduriyeti yaşamak durumunda kalmaktadır. Örneğin son 30 yıldır Amerika'daki şiddet suçlarındaki artış ile babanın evi terk etmesiyle bozulan aile yapısındaki artış arasında bir ilişkinin olduğu belirtilmektedir. Ayrıca suç oranlarının yüksek olduğu bölgelerde, daha çok babanın evi terk ettiği diğer bir deyişle aile parçalanmasının oranın yüksek olduğu bölgeler olduğu ifade edilmektedir (Kızmaz, 2007: 7-8). Yine Balcı (2005'ten akt. Kızmaz, 2007:8) Amerika'da bölgesel temelde yapılan analizlerin, çocuğun tek ebeveynli bir ailede yetişme oranının % 10 artmasının, çocuk suçlarında da % 17 oranında bir artışın meydana gelmesine yol açtığının saptanmış olduğunu belirtmektedir.

Ayan (2007: 7), çalışmasında şiddetin öğrenilen bir davranış olduğu, aile içi şiddetin çocukların şiddete eğilimlerinin araştırıldığı yeterince çalışmaya rastlanmamış olmamasının uzun vadede gelecekte davranışları tutarlı ve sağlıklı bireyler yetiştirmek için şiddete karşı alınması gereken önlemler noktasında eksiklikler oluşturacağını ifade etmiştir.

### **Okul Şiddetini Önleme ve Azaltma Çalışmaları**

Okul belli bir program uyarınca işletilen bir davranış kazandırma veya kazandırılan davranışları değiştirme, dönüştürme, geliştirme ve yetkinleştirme kuruluşudur. Okulda eğitimin genel amaçları ve derslerin özel amaçları doğrultusunda öğrencilere bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezışsel davranışlar kazandırır. Okulda yaşam, bilim, teknik, spor ve felsefe eğitimiyle kazandırılan bu davranışlar düzey, gereksinim ve beklentilere göre değiştirilir, dönüştürülür, geliştirilir, yetkinleştirilir (Uçan, 2007: 19).

Sezgin (2009:78) okulun toplumsal bağlamda üç farklı işlevinden söz etmektedir:

- Öğrencileri dış çevrenin güçlüklerinden korumak ve onlar için yaşamı kolaylaştırmak,



- Dış çevrede kolay rastlanabilecek istenmeyen davranışları, okuldan içeri sokamayıp öğrenci davranışlarını temizlemek,
- Dış çevrenin çok farklı koşullarında yaşayan öğrencileri, okula geldiklerinde, benzer koşullarda, birbirlerinin yaşama biçimlerinden etkilenmelerini sağlayarak birbirlerini daha iyi tanımalarını ve anlamalarını sağlamak.

Okulun tanımı ve işlevlerine dayanarak okullarımızda eğitim ve öğrenim gören çocuk ve gençlerimizi var olan ve gittikçe arttığı düşünülen şiddet davranışı ve olaylarından uzak tutabilmek için, ilk eğitim kurumu olan aileden sonra okullarımıza büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Okullarda suç davranışını önlemede çok büyük potansiyelleri vardır. Çocukların gelişim yılları boyunca okula düzenli devamını sağlanarak, toplumsallaşmalarına yardımcı olunarak ve sağlıklı, mutlu, üretken vatandaşlar yetiştirilerek çocuk suçluluğunun önlenmesinde önemli aşamalar kaydedilebilir (Kepenekçi ve Özcan, 2000:156).

Okullarda şiddet davranışının oluşumunu önlemek, istenmeyen fakat bir şekilde kazanılmış şiddet davranışını engellemek ; okul ve çevresinde şiddet içeren olay ve durumlardan çocuk ve gençlerimizi uzak tutmak için özellikle son yıllarda birçok çalışma yapılmış, bir çok öneri sunulmuştur.

Bu çalışmalardan biri (2006) “I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınacak Tedbirler” konulu sempozyumdur. Sempozyumun açılış konuşmasında UNİCEF Türkiye temsilcisi McLoughney, toplumda şiddet tohumlarının çocukluk çağından başlayarak ekildiğini, çocukların aile içinde, okuldaki ya da yakın çevrelerindeki diğer çocuklardan veya yetişkinlerden ve aynı zamanda medyanın pasif tüketicileri olarak kötü muamele görme olasılığı yüksekliğini vurgulayarak, şiddetin, yaşamın yaygın bir gerçeği haline geldiğini ve çok azımızın sonraki nesle yönelik bu trajediye gözümüzü kapamadan ya da ilgisiz kalamadan yetişkinliğe erişebildiğimizi ifade etmiştir.

McLoughney (2006) Avrupa’da her gün şiddet sebebiyle dört çocuğun öldüğünü vurgulayarak, okulda şiddetin küresel bir sorun olduğunu, Türk okullarını dünyanın diğer herhangi bir yerindeki okullardan ayıran özel bir şey olmadığını ifade etmiştir. “I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınacak Tedbirler”

sempozyumunda konuyla ilgili açıklamalarda bulunan UNİCEF Türkiye temsilcisi McLoughney, şiddet ile ilgili aile, okul ve çevresi, medyayı ve duyarsızlığı nedeniyle toplumu sorumlu tutarak dünyada yaşayan çocukların hepimizin çocukları olduğunu, onları maruz kaldıkları şiddet olaylarından izole etmek için üzerimize düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmemiz gerektiğini bildirmiştir. McLoughney'nin dile getirdiği bu ortak endişelerle başlayan sempozyumun sonuç bildirgesinde aşağıda belirtilen hususlarda görüş birliğine varılmıştır.

- Çocuğun dünyasında şiddetin yeri olmamalıdır.
- Şiddetin önlenmesi için geliştirilen stratejilerde çocukların katılımı sağlanmalıdır.
- Okul ve çevresinde şiddetin önlenmesinde toplumun her kesiminin görev ve sorumlulukları vardır.

Sonuç bildirgesinde, şiddetin önlenmesi konusunda alınan kararlar kamu kurum ve kuruluşlarına, Milli Eğitim Bakanlığı'na, okula, anne babalara ve medyaya düşen görevler:

Kamu kurum ve kuruluşlarının:

- Şiddetin önlenmesine yönelik caydırıcı düzenlemeler yapması
- İhtiyaç duyulan insan ve maddi kaynakları seferber etmesi
- Öncelikli olarak, çocuklarla çalışan kamu görevlilerinin, şiddet olaylarının tespiti ve çözümüne yönelik uygun eğitim almalarının sağlanması
- Tüm sorumlu taraflar arasında koordinasyonu sağlaması, o çocuklara yönelik her türlü şiddetin yasak olduğu konusunda kapsamlı bir farkındalık yaratılmasını sağlaması,

Milli Eğitim Bakanlığı'nın:

- Güvenli okullar oluşturulması amacıyla politikalar belirlemesi
- Standart ölçütler koyması, o başta okul müdürleri ve öğretmenler olmak üzere tüm okul çalışanlarına şiddet ve önlenmesine yönelik çatışma çözme, arabuluculuk, olumlu disiplin yöntemleri gibi konularda eğitimler verilmesini sağlaması

- Etkili ebeveynlik eğitim programlarını yaygınlaştırması, o çocukların sorunlarını iletebilecekleri ve çözüm üretebilecek mekanizmaları hayata geçirmesi
- Kaliteli eğitimi hedefleyen çocuk dostu okul ölçütlerini geliştirerek tüm okullara yaygınlaştırması,
- Öğrencilerin etkili iletişim, karar verme, problem çözüme, çatışma yönetimi gibi temel yaşam becerilerini geliştirmesi için gerçekleştirilen yeni eğitim programlarının etkin uygulanmasını sağlaması,
- Okullarda sanat, spor gibi ders dışı etkinliklerin geliştirilmesi altyapıyı sağlaması,

#### Okulların:

- İnsan haklarına ve onuruna saygı ilkesini benimseyerek hayata geçirmeleri,
- Ev, okul ve toplum arasındaki iletişimi güçlendirmeleri,
- Öğrenciler ve personel için katılımcı yollarla davranış kuralları belirlemeleri,
- Bireyin, gelişim dönemlerini dikkate alan disiplin önlemlerini almaları, o şiddet olaylarına karşı net ve tutarlı bir tavır sergilemeleri ve bunları görmemezlikten gelmemeleri,
- Öğrencilerin güvenliğini sağlayacak tedbirleri almaları,
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 12. maddesi doğrultusunda çocukların karar verme süreçlerine aktif katılımlarını sağlamalarını,

#### Anne babaların:

- Çocukları için model teşkil ettiklerinin ve çocuklarının okuldaki davranışlarının büyük bir olasılıkla onların evde gördükleri muameleyi yansıtacağına bilincinde olmaları,
- Kabul edilebilir ve kabul edilemez davranışlara net sınırlar koyarak şiddet konusunda, çocuklar! için yol gösterici ve açık kurallar belirlemeleri,
- Aile içi demokrasiye önem vererek hayata geçirmeleri,

- Çocukları ile güven ilişkisi oluşturarak onların arkadaşlarından, nerede olduklarından ve ne yaptıklarından haberdar olmaları,
- Güvenli bir eğitim ortamının sürdürülmesine ilişkin okul politikalarını ve kurallarını desteklemeleri,

Medyanın:

- Aile ve çocukların bilinçlendirilmesi konusunda planlanan ve uygulanan çalışmalara destek vermesi ,
- Şiddetle mücadele alanındaki olumlu gelişmeler üzerinde yoğunlaşarak, okullarla ilgili haberlerin yayınlanmasında daha özenli davranması,
- Okulun faaliyetleri ve başarıları ile ilgili bilgileri kamuoyuyla paylaşarak okulu desteklemesi,

şeklinde beş ana başlık altında toplandı.

Yine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından (2006) UNİCEF, akademisyenler, kurumlar ve birimlerin katılımları ile Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi ve Azaltılması Strateji ve Eylem Planı başlıklı bir çalışma yapılmış ve bu amaçla beş yıllık strateji ve eylem planı hazırlanmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda, okullarda yaşanan şiddet olaylarının çocuklar arasında yaşanan günlük çekişmelerden ayırt edilerek incelenmesi ve şiddet olaylarını tek bir nedene bağlanmaması gerektiği vurgulanmıştır. Yaşanan şiddet olaylarının nedenleri konusunda ise, toplum katmanlarının farklı söylem ve değerlendirmelerde bulunduğu ifade edilmiştir. Toplumun farklı kesimleri tarafından ifade edilen şiddetin kaynakları olarak:

- Kimi problemin eğitim kurumlarından,
- Kimi aileden,
- Kimi medyadan,
- Kimi toplumun ekonomik, kültürel ve sosyal yapısındaki bozulmalardan,
- Kimi sapkın inanç ve yaklaşımlar olarak belirtilmiştir.

Hawkins ve ark.(1992'den akt. Kepenekçi& Özcan, 2000: 155) “koruyucu” faktörler ve “risk” faktörlerini bireyi, aile, mahalle ve okul temelinde dörtlü bir sınıflamaya tabi tutmuştur.

Suçü önlemek için oluşturulacak stratejilerde, bazı noktaların dikkate alınması gerektiği ifade edilmiştir.

Dikkat edilecek bazı önemli noktalar:

- Çocuklara zaman ayırmak ve başarılarında onları ödüllendirmek,
- Çocuğa olumlu ve sorumlu rol modelleri sunmak,
- Paylaşımıcı toplumsal değerleri desteklemek,
- Öğrencilere okul saatleri dışında yeteneklerini geliştirici etkinlikler sunmak,
- Öğrencilere yarım gün çalışma olanakları sunarak, para kazanmalarını sağlamak,
- Suçu önleme programlarını araştırmak,
- Suçu önleme programlarını bir plan dahilinde uygulamak,
- Suçu önleme programları için kaynak yaratmak,
- Suç ile ilgili tüm tarafları bir araya getirerek çalışmalar yapmak,
- Suçu önleme alanında çalışan örgütler arasında etkin iletişim ve işbirliği

sağlamak, olarak sunulmuştur.

Ayrıca MEB tarafından (2006) yılında “Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi ve Azaltılması” başlıklı çalışmada okullarda yaşanan şiddet olaylarının kaynakları, sebepleri ve aktörleri belirlenmeye çalışılmış, giderek artış gösteren bu tür olayların azaltılması için bazı önlemlerin alınması öngörülmüştür. Çalışmada yukarıda sayılan aileye, okula öğretmene düşen görevlerin benzer ifadelerin yanı sıra öğrencilerin eğitim ortamlarında sosyal, sanatsal ve sportif faaliyetlerle desteklenmesi de öneri olarak sunulmuştur.

### **Sanat Eğitiminin Tanımı ve Kapsamı**

Read'e göre (1960'dan akt. Buyurgan&Buyurgan, 2007: 16) sanatın en basit ve kullanılan tanımı, hoşça giden biçimler yaratma çabasıdır ve bu biçimler bizim güzellik duygumuzu okşar. Güzellik duygumuzu okşayan da duygularımız arasındaki biçim

bağlantılarının birliği ve ahengidir. Read “sanat” sözcüğünü daha çok “plastik” veya “görsel” sanatlara bağladığını, ancak edebiyat ve musiki sanatlarını da içine alan tüm sanatları kapsayan geniş bir tanım olarak ele alınması gerektiğini savunmaktadır. San’a göre (1982: 137) ise, “ sanat eğitimi” talihsiz bir kavramdır. Bunun nedeni, sanat eğitimi kavramının sanatçı yetiştirmeye ilişkin eğitim ve öğretimin bütünü ifade eder nitelikte olmasıdır. San’a göre, (2003) kavramın içerisinde bulunan eğitim ve sanat sözcükleri zaten tek başlarına geniş kapsamlı kavramlardır ve sanat eğitiminde sanatın mı öğretileceği yoksa insan eğitiminin mi ilk amaç olacağı sorularıyla belirlenebilen değişik anlayış ve tutumlar dolayısıyla sanat eğitimi kuramı evrensel olarak da bir sorunsal yaratmaktadır (s.13). Bu güne kadar bu terim yerine alanı belirlemeye yönelik kullanılan terimler oldukça fazladır (*Resim-iş, sanat öğretimi, sanat yoluyla öğretim, estetik eğitim, güzel sanatlar eğitimi, sanata doğru eğitim, temel sanat eğitimi vb.*). Sanat eğitimiyle ya da sanatı konu alan eğitimle ilgili olarak oldukça fazla denilebilecek sayıdaki bu kavramlar, zaman zaman kavram kargaşalarına da zemin hazırlamakta ve zihinleri karıştırmaktadır” (Yolcu 2004: 86). Yolcu’ya göre (2004: 87) sanat eğitiminin yeni sayılabilecek bir alan ve kavram olmasından kaynaklanan bu karışıklığa kavramı tanımlamaya çalışan kişi ve kurumların iletişim eksikliği, terminolojik metot eksiklikleri ve yabancı kaynaklardan yapılan çevirilerdeki kavram ve terim çeşitlilikleri neden olmaktadır.

San, (1982:137) alandaki çalışmanın sanat eğitimi yerine sanat öğretimi olarak ayrılaşması gerekliliğini, resim, müzik yontuculuk, tiyatro ve diğer sahne sanatları gibi alanlara eleman yetiştiren kurumlar bu tür sanat eğitimi ve öğretimi görevini üstlendiklerini ifade etmiştir.

Batur, (2003: 326) sanatın bütün yöntemlerin üzerinde olduğu, sanatın aslında öğretilemez olduğu, fakat el işçiliğinin pekâlâ öğretilebileceğini ifade etmektedir. Batur, mimarların, ressamın, heykeltıraşların el sanatçıları olduğunu, bu nedenle bütün öğrencilerin atölyelerde deneme ve çalışma yerlerinde, tüm plastik yaratmalara temel oluşturmak üzere, esaslı bir biçimde eğitilmesine ağırlık verilmesini gereğini savunur. Batur’a göre sanat için eğitim anlayışında temel olan nokta ‘öğretilebilirlik’ kavramıdır. Bu kavrama göre oluşan sıralama;

- a) Uygulama Boyutu (Beceri)
- b) Bilişsel Boyut (Bilgi ve bilinçli eylem)

c) Duygusal Boyut (Sezgisel, ölçülemeyen estetik olgular) olarak sıralanabilir.

Ayrıca San (1982) sanat öğretimi olarak isimlendirerek bu ayrımı yapsak bile, Türkiye’de yaşanan başka bir kavram kargaşasından kurtulmanın zor olduğunu ifade etmiştir. Bahsettiği kavram kargaşası genellikle karıştırılan sanat ve zanaat kavramlarıdır(s.138). Ersoy (1993: 40) çağdaş bir toplum yaratabilmek adına, sanat yapıtlarını anlayabilen, onları değerlendirebilen, tarihsel, kültürel değerlere önem veren, onları koruyan, sanatsal yaşamda insan olarak yeterli payı alabilen, estetik beğenisi yüksek geniş halk kitlesinin yaratılmasının zorunlu olduğunu, fakat Türkiye’de güzel sanatlar çok sınırlı bir toplum kesiminin ilgi ve uğrası alanına girdiğini ve bunun en önemli sebeplerinden biri de sanat eğitiminin yetersizliği olduğunu söylemektedir.

Sanat eğitimi; genel eğitimin bir parçasıdır ve okul içi, okul dışı sanatsal eğitimi içine alır. Genel anlamda güzel sanatların tüm alanlarına yönelik eğitim kurumlarında verilen eğitimi ve kurum dışı sanat eğitimini (resim, heykel, mimari, görsel iletişim, fotoğraf, sinema, müzik, dans, tiyatro, edebiyat, tasarım v.b) içerir. Daha dar anlamda ise okullarda verilen alana ilişkin dersleri ( resim, üç boyutlu çalışmalar, grafik, müzik, sanat eğitimi, tasarım) kapsamaktadır (San, 2004’den akt. Toy, 2006: 8 ).

Yolcu, (2004: 88) dar anlamıyla sanat eğitiminin plastik sanatların eğitimi ve öğretilmesiyle ilgilendiğini, bu öğretimin kapsamı içerisinde, uygulamalı çalışmalar, sanat eseri inceleme (eleştiri), sanat tarihi ve estetiğin yer aldığını ifade ederek, bu kapsamın içine, araç-gereç ve işlik donanımı ile birlikte müfredat programları, çalışma düzeni, değerlendirme gibi yöntemsel konuları da dahil etmektedir. Bu açıklamadan sonra Yolcu, sanat eğitiminin örgün ve yaygın eğitim içindeki tanımını; kişinin duygularını, düşüncelerini, izlenimlerini, yetenek ve yaratıcılığını estetik bir düzeye ulaştırmak ve bu düzeyde bir anlatıma ulaştırabilmek amacıyla yapılan eğitim faaliyetlerinin tümü olarak yapmaktadır.

Buyurgan ve Buyurgan (2007: 16) ise, bütün sanatları ve bu sanatların birbiriyle ilişkisini düşünsel boyutta, sanatçı, izleyici, toplum, kültür ve eğitim bağlamında inceleyen kuramsal çalışmaları “Güzel Sanatlar Eğitimi” olarak isimlendirerek, görsel sanatların, resim, heykel, mimarlık, grafik sanatlar, endüstri ürünleri tasarımı, uygulamalı sanatlar, sinematografi, fotoğrafı, tekstil, moda tasarımı, seramik, bilgisayar, sanatı gibi geniş bir alanı kapsadığını ifade etmektedir.

Sanat eğitimi, sanatçı yetiştirmeye değil, sanatın kendisiyle, yaşayarak, bilinenerek ve tartışarak karşılaşan bireyleri, bu sanatsal yaşantılar ve deneyler yoluyla bilimde, teknolojiye ve sanatta, kısaca düşüncede yaratıcı olarak yetiştirmeye yönelmektedir. Örgün eğitim içindeki sanat eğitimi ise, sanat öğretimini de kapsar ve ilerlemiş ülkelerdeki çağdaş biçimiyle, kuramsal ve uygulamalı yaratıcı sanatsal uğraşları aynı program içine alır. (San, 1982: 139)

Özsoy, (2007: 18) sanat eğitiminin kapsamı ve bu konudaki tartışmalara kendi ifadesiyle; ilk ve orta dereceli okullardaki öğrencilerin estetik eğitiminden onlara eleştirel kişilik kazandırmaya; çevresini kuşatan sanat eserlerinin tanınması ve korunması bilincinden, belirli sanat alanlarına olan yeteneklerinin geliştirilmesine kadar uzanan geniş bir alanda etkili olan bir dersi sadece “resim” adı ile sınırlamak doğru değildir. Özsoy, saydığı gerekçelerle oluşan isim karmaşasına görsel sanatların eğitimi ve öğretimi konusunda çalışan araştırmacıların resim ya da resim-iş eğitimi yerine “görsel sanatlar eğitimi” veya daha da sadeleştirerek “sanat eğitimi” terimini kullanmayı tercih ettiklerini, bu gerekçelerle bazı kaynaklara göre plastik ya da görsel sanatlar eğitimi, bazılarında göre güzel sanatlar ve tasarım eğitimi olarak tanımlanan ve adlandırılan sanat eğitimi ve öğretimi olgusuna “resim-iş eğitimi” yerine “görsel sanatlar” ve “resim-iş öğretmeni” yerine de “görsel sanatlar öğretmeni” denilmesinin uygun olacağını belirtmiştir. Özsoy’a göre, görsel sanatlar eğitimi hem okul öncesinden üniversiteye kadar devam eden niteliğiyle örgün; hem de beşikten mezara ömür boyu sürebilecek niteliğiyle geçen yüzyılın olduğu gibi bilgi ve iletişim çağı olarak görülen yirmi birinci yüzyılın da en önemli eğitim alanlarından biridir.

### **Görsel Sanatlar Eğitiminin Gerekliliği ve İşlevi**

Birçok araştırmacının kullanımıyla ve Özsoy’un (2007: 18) önerisiyle günümüzde kullanılmaya başlanan görsel sanatla eğitime niçin gerek duyulduğu sorusuna cevabın, insan ve sanat arasındaki insanlık tarihi kadar eski bağın ortaya konması ile başlanması gerekebilir. Bu bağlamda Özsoy (2007: 19) sanat ve insan arasındaki bağı şu şekilde açıklamaktadır:



“İnsanlık tarihine baktığımızda, sanatın başlangıçtan beri bizlerin bir parçası olduğunu görürüz. İlk insanların ataları için söyledikleri ilk şarkılardan, yaptıkları ilk danslardan ve avcılarının avlarını ilk kez mağara duvarlarında resmetmelerinden; anne ve babaların çocukları için ilk kahramanlık hikayelerinin anlatılmaya başlamalarından bu yana sanat, insan yaşantısının betimlenmesini, anlatılmasını ve kökleştirilmesini sağlamıştır. İnsanlar her zaman bazı şeyleri anlamaya ihtiyaç duymuşlar; bu yolla ruh ile bedeni, zekayla duyguyu, zamanla mekanı ve yaşantılardaki olayları birbiriyle ilişkilendirebilmişlerdir. Bu bağlantıları ve açıklayamadıkları başkaca şeyleri ifade edebilmek için de sanatı keşfetmişler, yaratmışlardır. Nasıl ki, hava olmadan nefes almak düşünülemez ise, bugün artık sanatsız bir toplum veya ulus da düşünülemez.”

Özsoy (2007: 171) sanatın insan için önemini bu şekilde vurgulayarak, bu doğrultuda düzenlenen görsel sanatlar dersi öğretim programlarının ve bunların düzenli uygulanmasının ne gibi yararlar sağlayacağını şu şekilde sıralamıştır:

- Görsel sanatlar eğitimi dünyayı etkilemenin, yaftalamanın ötesine giderek eşsiz özelliklerin ayırt edilmesini sağlar.
- Görsel sanatlar eğitimi çocukların bir sanatsal süreçle ulaştıkları sonlara, sonda değil daha çalışma sırasında ulaştıklarına inanır.
- Görsel sanatlar eğitimi algıdaki eşsizliği ve bireyselliği besler, geliştirir, el üstünde tutar.
- Görsel sanatlar eğitimi çocuklara çok önemli sorunların çok çeşitli çözüm yolları olduğunu öğretir.
- Görsel sanatlar eğitimi sözlü ve görsel anlatım yoluyla deneyim ve kavrayışı genişletir, zenginleştirir.

Kırıçoğlu (2005: 45) ise, “Niçin sanat eğitimi?” sorusuna verilecek yanıtların çok çeşitli olduğunu, bu yanıtların;

- Sanat yolu ile kişiye dışavurum olanağı vermek, böylece ruh sağaltımına yardım etmek için,
- Kişinin kendini kanıtlanmasına, kimliğini bulmasına olanak tanımak için,
- Kişide her alanda kullanabileceği yaratıcı davranışı geliştirmek için,
- Kişinin sanat yaparak bir üretici olarak, sanatı izleyerek bir tüketici olarak içinde yaşadığı kültüre katkısını sağlamak için,

- Kişide estetik ve pratik yargı gücünün geliştirilmesi için,
- Sanatsal yaratıcılığı geliştirmek için,... gibi pek çok şeyin eklenerek sıralanabileceğini belirtir.

Kırıçoğlu'nun da belirttiği gibi sanat eğitiminin gerekliliği konusundaki söylemlere bir çok çalışmada rastlamak mümkündür. Örneğin, Erbay (1997: 54) okul öncesinden başlamak üzere bireyin eğitim ve öğretim sürecinde her ikisini kapsar bir nitelikte sanat eğitiminin, bireyin yetişme sürecinde fiziksel, ruhsal, kültürel, düşünsel açılardan var olması bazı önem ve gerekliliklere sahip olduğunu ve bu önem ve gerekliliği kavramış ülkelerin sanat eğitimine yöneldikleri, çünkü her şeyden önce sanatın özünde yaşamı sorgulayabilme, sorunların özüne inme ve kuşkuculuk yattığını, kültürün özel bir alanı olarak sanatın, imgeler aracılığı ile gerçekliği yeniden üretirken, sanat eğitiminin de bu üretimde yönlendirme ve bilgilendirme açısından görev yaptığını ifade etmiştir.

Çağımızda eğitim, bilim ve sanatın işbirliğine dayandırılmalıdır. Sanatın da bilimin de amacı; insana hizmet etmek ve yeniyi keşfetmektir. Sanata ve duyguların eğitimine önem veren okul yada eğitim sistemlerinde, duygular eğitilirken, zihinsel yeteneklerin, düşüncenin ve zekânın da geliştiği gözlenmektedir. Sanat duygu ve düşünce arasındaki iç içe geçmiş bağlantıyı vurgularken öğrenme ve gelişim sürecinin de etkin bir yardımcısı olur (Yolcu 2004: 91).

Yetkin'göre de (1968: 125) insan oluşumunu bir taraftan bilimin, diğer taraftan ise, sanatın eğitiminin işlemesi gerektiğini ifade ederek, bunun nedeninin insanın sadece akıl ve zekadan ibaret olmayıp aynı zamanda ve belki de her şeyden önce duygun olduğunu vurgulamıştır. Yetkin'e göre akıl ve düşünce gibi iç varlığımızın vazgeçilmezleri olan duyu ve duyularımız yaşamımız boyunca edindiğimiz deneyimlerin niteliğini değerlendirmemize olanak verir. O'na göre insanda köklü bir gereksinimi karşılayan sanat, kişiliği eğiten en önemli etmenlerden biridir ve gerçekçi bir eğitim bilim ve sanatın ayrılmaz işbirliğine dayandırılmalıdır.

San (1982: 139) sanat eğitimi programlarıyla çocuğun küçük yaştan, yapıcı ve üretici olarak rol aldığı, imgelemine ve tasarımlama gücünü geliştiren çeşitli sanatsal uğraşlar yanında, sanatın yaş ve olgunluk düzeyine göre kendisini ilgilendirebilecek pek çok alanına da izleyici, değerlendirici ve gereğince eleştirci olarak ve bir an önce katılarak,

sanatın insan yaşamındaki yerini algılayabileceğini ifade etmektedir. San, (2008) diğer taraftan, sürekli değişen dünyamızda, her gün yeni düşünüş şemaları ve sınıflamaları ortaya çıktığından sınıflandırmalar içinde düşünülerek çağa yetişilemeyeceğini, bağımsız düşünebilen, doğru sorular soran, disiplinler arası yanıtlara ve ıraksak ve eleştirel düşünmeye yönelen öğrencilerin yetiştirilmesinin artık zorunluluk olduğunu ortaya koymaktadır (s.24).

Abacı'da (2003: 261) sanat eğitiminin yaşam gibi, farklı uyaranlarla çocuğun düşüncesinde öznel bir bütünselliğe ulaştırdığını, bu nedenle mutlaka sanat eğitiminde farklı disiplinlerdeki sanatlardan yararlanmak ve çocukların yaratıcı düşüncelerini değişik şekilde ifade etme fırsatları tanımak gerektiğini ileri sürer.

Gençaydın (1990) sanat eğitiminin düşünsel temelleri çalışmasında sanat eğitiminin yalnızca yeteneklilerin eğitimi için bir "lüks" olmadığını, herkes için gerekli bir kişilik eğitimi olduğunu ifade eder. Sanat eğitiminin sanatçı yetiştirmeye yönelik bir eğitimi ifade etmediğini, bireyin sanat yoluyla eğitiminin yani bireye yönelik estetik eğitimin kastedildiğini, İnsanın yaratıcı güçlerini ortaya çıkarmasına yardımcı olacak şartları hazırlayan ve bireyin kişilik kazanmasını sağlayan bir etkinlik olduğunu vurgulamaktadır.

Sanat eğitiminin insanın özellikle çocukluk evresinde zihinsel, fiziksel, ruhsal, sosyal gelişimine önemli etkileri olduğunu ifade eden birçok ifadeye rastlanmaktadır. Sanatın çocuğun zihinsel canlılığına, bilgisini geliştirerek katkıda bulunduğu kesindir. Zihinsel açıdan yaşlılarına oranla daha çok gelişmiş olan bir çocuk, genelde fiziksel açıdan da gelişmiş durumdadır ve sanat çocuğun tüm gelişiminin bir göstergesi olduğundan, artistik başarılarının da aynı yolu izleyeceğini tahmin edebiliriz (Yavuzer, 1992: 62). Taşdemir'de, sanat eğitiminin çocuğun görsel algısının, estetik beğenisinin, düşün gücünün ve yaratıcı düşünüsünün geliştirilmesinde yardımcı olabileceği gibi, aynı zamanda konuşma, okuma, yazma gibi becerilerinin de gelişimine katkı sağladığını söylemektedir.

Atan'da (2005: 319) konuya ilişkin olarak resim eğitiminden geçen çocuk için, kişilik gelişimi, özgüven, yaratıcılık önemli olgulardır. Resim eğitimi, çocuğun kişilik gelişimine katkıda bulunma, özgüven sağlama, hayatın hangi alanında olursa olsun yaratıcı tasarımlar oluşturma amacını güttüğünü ifade eder. Bireyin uyumlu bir bütün halinde gelişim gösterebilmesi, yaratıcı ve üretici yönlerini keşfedip geliştirebilmesi açısından sanat eğitimi gereklidir (Balamir, 1999: 4).

Gökaydın (2002: 36) ise, sanat eğitiminin yararlarını;

- 1- Sanat eğitimi öğrenciyi tümü ile geliştirir ve öğrenimin başka hiçbir alanında bu kadar çok ve olumlu etki mevcut değildir.
- 2- Olanakları iyi ayarlanmış bir ortamda, gençler, davranışlarını geliştirir, algularını zenginleştirir.
- 3- Topluluk içindeki seviye farkını azaltarak öğrencilerin birbirine uyum sağlamasına olanak sağlar.
- 4- Zekayı uyarıcı, geliştirici, belirgin bir özelliği vardır.
- 5- Öğrenciyi kendi amacını, kendi deneylerini, kendi temposu içinde uygulama olanakları sağlar.
- 6- Öğrenciyi temizlik ve düzen alışkanlığı verir.
- 7- Öğrenci zamanın varlığını ve değerini sezer ve onu yaşantısına uygulamayı öğrenir.
- 8- En önemlisi, öğrencinin yaratıcı gücü gelişir.
- 9- Öğrencinin el ve zihin gücü gelişir. (Psiko-motor)
- 10- Öğrencinin duyguları, el becerisi ve düşünce gücü arasında koordinasyonu oluşturur.
- 11- Öğrencinin özveri duygusu gelişir.
- 12- Bu sistem öğrencinin çocuksu merak ve duygularını tatmin eder.
- 13- Öğrencilerin kolektif çalışma alışkanlıklarını geliştirir.
- 14- Öğrencilerin toplumsal alışkanlıklarını geliştirir. Bu ortamda genç kendini tanıır ve ispatlar şeklinde sıralamıştır.

Kırıçoğlu (2005: 45) sanat eğitiminin amaçlarının zaman içinde bireyin gelişimsel gereksinimleri, kimi zaman toplumsal gereksinimlere, bazen de doğrudan sanatsal gereksinimlerle değişebildiğini savunur. “*Sanat eğitimi çocuğa, gence özgür anlatım olanağı sağlar*” dendiğinde sanat eğitiminin amacını belirleyen çocuk ve çocuğun gereksinimleridir. 19. yüzyılda Resim-İş derslerinin amacını belirleyen “*endüstridir*”. “*Yaratıcı davranışın geliştirilmesinde*” etmen, eğitim ve eğitimin gereksinimleridir. “*Dengeli kişive dolayısıyla dengeli toplum oluşturulmasında*” ise toplumsal gereksinimler amaç belirlemede baskın rol oynar (Kırıçoğlu, 2005: 45). Kırıçoğlu, sanat eğitiminin amaçlarını oluşturmada temel aldığı çocuk, toplum, eğitim, ders ve sanatın iki ayrı amaç yaklaşımında toplanabileceğini ifade ederek; bunlardan birinin sanatı okullarda bir araç olarak gören, diğerinin ise, sanatı bir amaç olarak gören yaklaşım olduğunu ifade etmiştir.

Araçsal hedeflerle uygulanan sanat eğitiminin kişi ve gereksinimlerine, toplumun sanat eğitiminden beklentilerine göre uygulanması söz konusudur.

Bu bağlamda;

Sanat eğitimi, eğitimden terapiye, toplum psikolojisinden teknolojisine değişik işlevler üstlenir ve derslerin bunlardan hangisine ağırlık vereceği belirsizdir.

Sanat eğitimi, kişiye boş zamanlarını değerlendirecek bir uğraş alanı oluşturur.

- Sanat çocuğun rahatlaması için bir fırsattır.
- Yaratıcı düşünmeyi geliştirir, ki bu sanatın programlarındaki baş işlevini oluşturur.
- Akademik konuların kavranmasına yardımcıdır.
- Çocuğun çok yönlü gelişiminde sanat, aracı işlev görür (2005: 46).

Dewey (1934'den akt. Kırıçoğlu, 2005: 47) sanatı yaşama can veren bir deneyim olarak niteler ve bu yaşayan organizmaya yaşadığını anımsatan, insanın yaşamında en önemli yeri alan ve en yüksek duygusal deneyimleri tanınır kılan değeri de kendinden bir olgudur. Eğer sanat okullarda öteki alanların işlevlerini yerine getiren bir araç-ders durumuna getirilirse, bundan doğacak zararlar, başka alanlara hizmet vererek sağlayacağı yarardan çok daha büyük olacaktır. Dolayısıyla Kırıçoğlu'na göre (2005: 48) sanat kişinin sanatsal ve kültürel gereksinimine katkısı yönünde saptanmalıdır. Bu doğrultuda sanat eğitimi;

- Çocuğa ve gence sanat aracılığı ile iletişim kurma olanağı verir.
- Kişiyeye görsel okur-yazarlık kazandırır.
- Kişiyeye, niteliksel ayırmsamaya yönelik eleştirel düşünme kazandırır.
- Kişiyeye kendi kültürünü olduğu kadar, öteki kültürleri öğrenme ve değerlendirme olanağı verir.
- Kişiyeye duygu, düşünüyü ve imgelerini bir ürüne dönüştürmede yaratıcı davranış kazandırır.
- Sanatsal boyutta topluma değer yargısıyla ve de toplumsal bir kritik olarak yaklaşım yeteneğı kazandırır.
- Bir güdü olarak yaratmanın hazzını tattırır.
- Çok ve gerçek sanat yapıtı görme, bu yapıtlardaki değerleri özümseme kişide bir değer birikimi sağlayarak, bu birikimin yeni yapıtlar olarak yaratıcı kişilerce geleceğe aktarılır. Bu işlevleriyle sanat, kültürel ve toplumsal gelişmede katılımcı kişiler yetişmesinde önemli rol oynar.

Günümüzdeki çağdaş sanat eğitimi ile sanatsal etkinliklerin ve yaratıcılığın doğasının tanınması, benimsenmesi; bu etkinliklerdeki düşünce ve hareket özgürlüğü ile ilgili olasılıkların öğrenilmesi; duyuşsal, duyuşsal, bilgisel ve entelektüel aktivitelere bağlı sanatsal becerilerin kazanılması; görme, ayırimsama konusunda beceri kazanılması; sanat yapıtlarının değerlendirilmesine ilişkin sanat tarihi, estetik, sanat eleştirisi gibi alanlarda yeterli donanımı sağlayacak bilginin edinilmesi; araştıran, inceleyen, sorgulayan, özgür düşünceli, katılımcı, sorumluluk sahibi ve üretken bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Artut, 2002: 106).

Buyurgan ve Buyurgan (2007: 17-24) görsel sanatlar eğitiminin amaçlarını bireysel ve toplumsal, algısal, estetik ve teknik amaçlar olarak gruplamıştır. Ayrıca sanat eğitiminin bu amaçlara uygun ve verimli olabilmesini bir takım faktörlere bağlamıştır. Nitelikli bir sanat eğitimi için:

- sanat eğitiminin varlığının, öneminin farkında olan bir bakış açısı,
- çağın değişen ve gelişen şartlarına göre kendini yenileyen bir müfredat (öğretim) programı,
- nitelikli sanat eğitimcisi,
- yeterli ders saati
- amaca uygun fiziki donanım ve araç-gerecin gerekliliğini vurgulamıştır.

San (2006: 7) sanat derslerinin gerekliliğini ve kaçınılmazlığını sağlamlaştırmak üzere şu ilkeleri öngörmüştür:

- Didaktik olarak, mesleki öğretim bilgisi bakımından kuramların öğrenilip benimsenmesi,
- Kuram geliştirilmesinin sürdürülmesi
- Kuram geliştirilmesinde tarihsel ve güncel koşul ve gerekliliklerin incelenmesi
- Alandaki sorunların saptanması, çözüm yollarının bulunması ve sorunların çözülmesi için katkılarda bulunulması,
- Mesleksel didaktiğin terminolojisinin sağlanması.

San, (2003) diğer bir çalışmasında bilimsel bir dizge olarak henüz daha genç olarak düşündüğü sanat pedagojisinin amacını; kişilik oluşmasında sanat eğitiminin yapıcı etkililiğini düzenlilikler içinde ortaya koymak; sanat eğitimbilim süreçlerinin içerik, örgütlenme, yöntem ve öğretim bilgisel (didaktik) bakımdan biçimlendirilmesine bilimsel

olarak yardımcı olmak ve böylece sanat eğitiminin etkililiğini artırmak olarak özetlemiştir (s.19).

Görsel sanatlar eğitimi, ilköğretim ve liselerde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan bir program dahilinde uygulanan sanat eğitimi kapsamında uygulanmaktadır. MEB görsel sanatlar eğitimi programında (MEB, 2009: 11) dersin gerekliliği ve amacı ile ilgili; daha nitelikli bir yaşama ulusça duyulan özlem, sanatı, eğitim sistemi içinde bir zorunluluk hâline getirmiştir. Sanat eserlerine bakmasını bilen, sanatla iç içe yaşayan ve sanat eserleri yaratabilen bireyler yetiştirmek için sanat, öğrencinin eğitiminde giderek daha etkin bir rol üstlenmek durumundadır şeklinde ifade edilmiştir. MEB (2009) sanat eğitimi, bireyin duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilmede yeteneklerinin ve yaratıcılık gücünü estetik bir düzeye ulaştırmak amacı ile yapılan bir eğitim süreci olarak tanımlamıştır. Ortaöğretimde görsel sanatlar eğitiminin amacını, sanatçı yetiştirmek değil, sanatı seven bireyler yetiştirmek olduğunu , sanat uğraşısında bulunan ve sanat yapıtıyla karşılaşp onu değerlendiren kişide harekete geçen tüm zihinsel yeti ve süreçleri, duyu, duyum, algılama, imgeleme, düşünme, çağrışım gibi güçlerin eğitiminin sanat eğitimi ile mümkün olabileceği vurgusu yapılmıştır. Bu amaçla ortaöğretim görsel sanatlar (resim) dersi programı, “Görsel Sanat Kültürü”, “Görsel Sanatlarda Biçimlendirme”, “Tarihî Çevre ve Müze Bilinci” olarak üç öğrenme alanı altında yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanlarında “sanat eleştirisi”, “sanat tarihi”, “estetik” ve “uygulama”dan oluşan dört sanat disiplini birleştirilerek alınmıştır.

Özet olarak farklı söylemlerle dile getirilse de, aslında görsel sanat eğitiminin amaç ve ilkelerinin “sanat için mi sanat eğitimi? ”, “eğitim için mi sanat?” noktasındaki bir takım ayırımsamaların dışında ortaktır. Milli Eğitim Bakanlığı sanat eğitimine bireyin sanatsal ve kültürel bakımdan donanması, bunun yanı sıra kazanacağı değerlendirme, algılama, imgeleme, düşünme, çağrışım, yaratıcılık gibi süreçlerin harekete geçirilmesi açısından bakmaktadır ki, bu bir çok sanat eğitimcisi kuramcısını tatmin edebilecek bir bakış olarak düşünülebilir.

Çocuğun yaptığı resimlerle ailesi, çevresi, arkadaşları arasındaki iletişimi yansıttığı ve bu resimler aracılığı ile çocuğun dünyasına ilişkin bir çok veriyi elde edebileceğimiz bir çok araştırmacı tarafından farklı çalışmalarda dile getirilmiştir. Örneğin, Özgür & Şahin (2008) “Çevre” Kavramı ve Altı Yaş Okul Öncesi Çocuklar başlıklı çalışmalarında

Karadeniz bölgesinin iki farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip dört bölgesinden dört anasınıfı seçerek, birinci aşamada, çevrelerinde gördükleri ve nasıl bir çevrede yaşamak istedikleri sorulmuştur. İkinci aşamada ise, nasıl bir çevrede yaşamak istediklerini resmetmeleri ve çizdikleri resimleri anlatmaları istenmiştir.

Çocukların resimlerinden ve resimlerine ilişkin ifadelerinden farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip ve farklı yerleşim bölgelerinde yaşayan çocukların çevre kavramını farklı algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Katılımcı 44 öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin, yaşam çevrelerinin ve ebeveynlerinin eğitim durumlarının çevre kavramı algılarında etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerde yaşayan çocukların çevre istekleri ev, yeni masa ve oyuncaklar olarak resimlerine yansırken, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek bölgelerde ve çevrede yaşayan çocukların isteklerinin havuz gibi lüks yaşantıyı çağrıştıran istekler olduğu görülmüştür.

Ayrıca Sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerde yaşayan çocukların çevre algılarının henüz oluşmadığı resimlerinde apartman dairesi özleminin görüldüğü ifade edilirken, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek bölgelerde ve çevrede yaşayan çocukların resimlerinde temiz hava, temiz çevre, oksijenli ortamlara yer verdikleri ve çöp kovası gibi çevre sorunlarına duyarlılık yansıtan materyallerin yansıtıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Kındap ve Sayıl tarafından ( 2005) yapılan “Çocuk Çizimlerinde Temsil ve İfade: Doğrusal ve Doğrusal Olmayan Gelişim” başlıklı çalışmada Ankara’da orta SED ’deki Yenimahalle İlçesinden bir ilköğretim okulunun öğrencileri katılmıştır. Katılımcılar, farklı şubelerden olup araştırmaya gönüllü olanlar arasından seçkisiz olarak saptanmış ve her sınıf düzeyinde kız ve erkek sayısı eşit olmak üzere 20 öğrenci yer alınmıştır. Bu araştırmada iki deneye yer verilmiştir. Birinci deneyde, çocuklara (6-13 yaş), “manzara” ve “ oynayan çocuklar “ olmak üzere iki konuda resim yaptırılmış, kağıt, perspektif kullanımının ve ayrıntının yaşla doğrusal olarak artış gösterdiği bulgusuna rastlanmıştır. Ayrıca kızların konuyu yansıtmaya başarılarının erkeklerle göre daha yüksek olduğu bir başka bulgudur.

İkinci deneyde ise, okulöncesindeki çocukların ergenlere göre daha estetik çizimler üretmeleri ile ilgili hipotez sınanmıştır. Çocuklardan (5-13 yaş) mutlu/ üzgün bir resim



çizmeleri, ve mutlu/ üzgün bir ağaç çizmeleri istenmiştir. Çalışmada sınıf düzeyinin ve duygu türünün çizimlerin ifade yönü üzerinde anlamlı temel etkileri olduğu bulgusuna rastlanmıştır. Ayrıca on üç yaşındaki çocukların estetik göstergeler açısından diğer tüm yaş gruplarından daha başarılı oldukları, estetik sembollerin kullanımı açısından üzgünün mutluya göre daha başarılı çizildiği saptanmıştır.

Çocuk, çizdiği resimler aracılığıyla iç dünyasını, bilinçdışı isteklerini, duygularını aktarır. Resim, çocuğun kendi duygu ve düşüncelerinin bir ürünü olduğu için okulöncesi dönemde çok önemlidir.

Çocuk resmi, çocuğun zihinsel-duyumsal devimsel gelişim evrelerine bağlı olarak onun iç dünyasındaki gizli duygularını yansıtır, yaşanmış bir deneyimini anlatır. Başka bir deyişle resim yapma çocuğa kendisini ifade etme olanağı sağlar. Bu yüzden de çocuk psikolojisinin vazgeçilmez aracıdır (Samurçay, 2006: 24).

Resim ve çocuk birbirini tamamlayan ve sürekli değişen dinamik olgulardır. Resim, iletişimin en etkili ve önemli yollarından biridir. Çocuğun kişisel ve sosyal ihtiyaçları bazı sanatsal sembolleri kavramalarıyla yakından ilgilidir. Çocuğun yaptığı çizim ve boyama işlemleri sonucunda oluşan lekeler, çizgi ve şekiller iletişimin belirtileridir (Artut, 2004: 24).

Yavuzer'de (1993:113) sosyalleşme sürecindeki çocuğun çevresindekilerle (anne, baba, kardeş, arkadaş, öğretmen, vs.) sürekli etkileşim halinde olduğunu, bu etkileşimin onların resimlerine de yansıdığını, ayrıca kendi aralarında veya yetişkinlerle ilişkilerindeki problemleri çözme becerileri de yansıyabileceğini belirtmektedir.

Serin (2003:17) resimsel anlatımın psiko-pedojik süreçte çocuk hakkında bilgiler veren bir veri tabanı olduğunu, çocuğun zeka, kişilik, yakın çevre nitelikleri ile iç dünyasını bizlere yansıtmaya olanak sağlayan bir anlatım aracı olarak büyük öneme sahip olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca çocuğun yaşadığı ailesel problemler, iletişim problemleri ve duygusal problemleri belirlemede, psikolojide kullanılan projektif bir teknik olduğunu ifade etmektedir.

White, Wallace, Huffman (2004) çocuğun çizimlerinin duygusal ve davranışsal sağlığı ile bağlantısını araştırarak, çocukların sanatsal biçimlerinin klinik bir kavrayış için taban oluşturduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Çocukların çizimlerinin teşhis, tedavi ve değerlendirme amaçları için kullanışlı bir araç olabileceğini öne sürmüştür.

Çocuk resimlerinin çocuğun dünyasında yer alan duygu, düşünce, algı, duyumları ve ayrıca çevresindeki canlı ve cansız varlıklarla ilişkisini yansıtabildiğine ait birçok çalışma ve görüş olmasına karşın, resimlerin tek başlarına klinik amaçlı kullanılmaması, mutlaka diğer nesnel verilerinde dikkate alınarak çocuk hakkında değerlendirmelere varılması noktasında çalışmalar ve görüşler de mevcuttur. Örneğin Sayıl (2004: 10) çocuk hakkında bir karar varabilmek için mutlaka resminin dışındaki diğer nesnel bilgi kaynakları da dikkate alınması ve çocuğun çiziminden gelen bilginin değerlendirmeye tek başlarına yaptığı katkının sınırlılığına ilişkin bulgular nedeniyle de çocuğun çiziminin değerlendirmedeki ağırlığı konusunda uyanık ve dikkatli olunması gerektiğini vurgulamıştır.

Yapılan çalışmalardan ve konu uzmanlarının görüşlerinden anlaşıldığı üzere Çocuğun, yaptığı resimler, çizimler onun ruhsal, duygusal, algısal dünyası ve çevresine ilişkin (anne, baba, aile, öğretmen, arkadaş, akraba vb.) ipuçları verdiğini destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra çocuklukta, ergenlikte alınan sanat eğitimi vasıtasıyla ya da ilgi alanı olarak çocuğun veya ergenin yapmış olduğu sanatsal çalışmalarla kişilik gelişimleri arasında bir ilişkinin mevcut olup olmadığı sorusu ortaya çıkmaktadır. Soruya ilişkin yapılan çalışmalar mevcuttur. Fakat bu konuda çalışma yapanların bile çalışmaların çoğaltılması gerektiğine ilişkin görüşleri oldukça fazladır.

Örneğin, Köksal (1997) tarafından yapılan, “Müzik Eğitimi Alan Ve Almayan Ergenlerin Empati Becerilerinin Ve Uyum Düzeylerinin İncelenmesi” isimli çalışmasında müzik eğitimi ile ergenlerin empati becerileri ve uyum düzeyleri arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmış, ayrıca cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası, anne ve baba öğrenim düzeyleri gibi değişkenlerin, ergenlerin empati becerilerine ve uyum düzeylerine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaçla Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı ve Dokuz Eylül üniversitesi İzmir Devlet Konservatuvarına devam eden 103, lise düzeyinde eğitim veren Arı kolejine devam eden 103 öğrenci olmak üzere 206 öğrenci ile çalışma yapılmıştır. Araştırmada empati ve kişilik envanterleri kullanılmıştır.

Çalışma sonucunda, müzik eğitimi, cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası, anne ve baba öğrenim durumu gibi değişkenlerin, ergenlerin empatik beceri puanları üzerinde istatistiksel açıdan önemli bir fark yaratmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Ayrıca müzik eğitimi alıp almama ve kardeş sayısı interaksyonun, ergenlerin kişisel uyum ve genel uyum puanları üzerinde; cinsiyetin ergenlerin kişisel uyum puanları üzerinde etkili olduğu bulgusuna erişilmiştir. Cinsiyetin, ergenlerin sosyal uyum puanları üzerinde; sınıf düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası, anne- baba eğitim düzeylerinin kişisel uyum, sosyal ve genel uyumlarına istatistiksel olarak önemli bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Smith Peter'in (2000) "Art and Violence" isimli çalışmasında sanat ve şiddet arasındaki ilişkiyi araştırır. Makalesine New York şehrinde 8 milyon insan yaşadığını bunlardan 100 kişinin her gün öldüğünü, ölenler için üzülürken geride kalan 7999900 insanın olduğunun unutulmaması gerektiğini vurgulayıp, şiddet ve şiddet olaylarını önlemek adına şiddet ve sanat eğitimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Çalışmasına, Miller'in (2000) şiddeti öğrenilen davranış olarak tanımlaması, bu davranışı şiddete doğru sosyalleşme olarak adlandırması ve bu şiddete yönelik sürecindeki aşamaya başlar. Miller'e göre Kabalaşma, dövüşkenlik ve zehirlenme dönemleri olarak tanımlanan dönemlerden geçen bireyin şöhrete ulaşmıştır. Miller, bu süreç içinde veya başında eğitimin öneminden bahsederek, Athens'in "mükemmel bir aile değil ama mükemmel bir eğitim garanti edilebilir" sözünü başlangıç noktası olarak almıştır. Sanat eğitimi ve şiddet arasında kesin bir ilişki olmadığı, ama köprüler kurmanın da engellenmemesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Sanat eğitimi ve şiddet ilişkisini incelerken Smith, (2000) okullarda verilen sanat eğitiminin hümanistik eğitim yönünden öğrencilerde insani değerlere farkındalık oluşturacağını, farklı bir öğrenme yoluyla şiddetin kaynaklarına karşıt bir durum oluşturabileceğini söylemektedir. Ayrıca sanat eğitimi yoluyla bireylerin düşünsel ve duygusal yönlerinin öğretmenler tarafından daha çabuk kavranabileceğini savunmaktadır.

Araştırma konusuyla ilgili araştırmalardan birisi de, Uzman ve Temiz (2007) tarafından yapılan "Sanat eğitiminin üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ve kendini ayarlama davranışlarına etkisi" başlıklı çalışmadır. Çalışma ile, sanat eğitiminin bireylerin saldırgan davranışları ve davranışlarını ayarlamaları üzerine etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaçla Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Üniversitesi Resim Bölümü Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı, Müzik eğitimi Ana Bilim Dalı ve fen Bilgisi eğitimi Ana Bilim Dalı dördüncü sınıf öğrencilerinden toplam 72

kişiyeye “Saldırganlık Envanteri” ve “ Kendini Ayarlama Ölçeği” kullanılarak sanat eğitimi alan ve almayan üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ve kendi davranışlarını ayarlama düzeyleri incelenmiştir.

Öğrencilerin saldırganlık ve kendini ayarlama düzeyleri saldırganlık ve kendini ayarlama ölçeğiyle ölçülmüş, ölçeklerin istatistiksel yöntemle değerlendirilmesinden sonra sanat eğitimi alan ve almayan üniversite öğrencileri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Sanat eğitiminin üniversite öğrencilerinin saldırganlık ve kendini ayarlama davranışları üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Anlamlı bir farkın bulunmayışının; üniversite yaşantısından kaynaklanabileceği, her iki grubunda saldırganlık envanterleri puanlarının düşük olması, ergenlik sonrası geri çekilme ve saldırgan davranışlardaki azalma nedeni olabileceği bildirilmiştir. Ayrıca araştırmacılar tarafından bu araştırmanın az sayıda öğrenci üzerinde gerçekleştirildiği, benzeri araştırmalar daha geniş örnekleme uygulandığında anlamlı sonuçlar alınabileceği vurgulanmıştır.

Yener ve Öztürk (2008) İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Şiddetin Önlenmesi başlıklı kuramsal çalışmalarında genel olarak sanat eğitiminin, onun bir dalı olarak da müzik eğitimin öğrencilerin beyin fonksiyonlarında olumlu değişimlere neden olduğunu bu değişimin öğrencilerin öğrenmelerinde ve öğrendiklerinin kalıcı olmasında etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmacılar müziğın matematik ve satranç gibi yüksek beyin fonksiyonları gerektirdiğini, müzikle uğraşan kişilerde görsel dünyayı algılayabilme, nesnelerin görüntüsünü zihinde oluşturabilme ve bunların farklılıklarını kavrayabilme yetilerini güçlü kılan spatial zekanın gelişiminin daha sağlıklı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Bulgar psikiyatır ve eğitimci Lazanov’a dayandırdıkları bir görüş ile de, müziğın öğrenme potansiyeline katkısı ölçüldüğünü, kolay ve kalıcı öğrenmenin beynin alfa dalgası ortamındayken gerçekleşebildiğini söylemişlerdir. Bazı klasik müzik parçalarının beyin dalgalarını 8 Hz. ve 12 Hz. aralığına düşürerek beynin alfa dalgaları yaymasını sağladığını ileri sürerler. En etkili parçaların 60 vuruşu, largo tempolu, 3/4’lük yada 4/4’lük Barok eserler olduğu bulgular arasındadır.

Aslan ve Savaşer (2009) akran zorbalığını önlemekte okul hemşiresinin rolü üzerine yaptıkları çalışmada, okullarda akran zorbalığı diye tabir edilen öğrencilerin birbirlerine baskı ve şiddet davranışlarını önleme noktasında okul hemşiresinin rolü kuramsal olarak incelenmiştir. Araştırmada, Raskauskas ve Stoltz (2004’den akt. Aslan& Savaşer) akran

zorbalığında okul hemşiresinin rollerine ilişkin yapacakları çalışmalarda zorbalığa maruz kalan öğrenciler arkadaş grupları içinde daha az bulduklarından onların yeni arkadaşlık ilişkileri geliştirmeleri ya da var olan arkadaşlık ilişkilerini korumaları konusunda destek (izcilik kulüpleri, spor ya da sanat kulüplerine üye olmaları gibi) sağlayarak sosyal becerilerini geliştirmelerine, benlik saygılarını yükseltmelerine ve yeni arkadaşlar kazanmalarına yardımcı olabileceği ifade edilmiştir.

Konuya ilişkin yapılan bir diğer çalışma Toy (2006) tarafından yapılan sanat eğitimi alan ve almayan 15-17 yaş grubundaki ergenlerin sosyal uyumlarının ve benlik tasarım düzeylerinin incelemek amacıyla yapılan çalışmadır. Araştırma Ankara ilinde yapılmış, örneklem olarak Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi ile Halide Edip Lisesi'ne devam eden toplam iki yüz on dört ergen alınmıştır. Araştırmada sanat eğitimi alan ve almayan örneklem gruplarının ailelerinin eğitim düzeyleri, gelir durumları, kardeş sayıları, doğum sıraları gibi bilgileri alınarak, “ Hacettepe Kişilik Envanteri-Sosyal Uyum Alt Ölçeği ” ve “ Benlik Tasarımı Envanteri ” uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda sanat eğitiminin ergenin benlik tasarımı puanlarında olumlu yönde farklılık yarattığı, yapılan korelasyon katsayısı önemlilik testi sonucunda ergenlerin sosyal uyumları ile benlik tasarım düzeyleri arasındaki ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu bulunmuştur. Ayrıca çalışmanın sonuç ve öneriler kısmında, birayı diğer kişilerden ayıran bireye özgü ve tutarlı olarak gösterilen davranış özelliklerinin kişiliği oluşturduğunu, bireyin kendi kişiliğini algılayış biçiminin ise, benlik olarak ifade edilmiştir. Benliğin kişiliğe şekil veren kalıtsal ve çevresel etmenlerin ortak ürünü olduğu, özellikle ergenlik döneminde gencin beden gelişimine uyum sağlamak zorunda olduğu zor bir dönem olduğuna dikkat çekilmiştir. Bu dönemde verilecek sanat eğitiminin gencin hem bedensel gelişimine uyum sağlayabilmesi hem de toplumsal uyumluluğu gerçekleştirebilmesi için gerekli olduğunu ifade etmiştir.

Toy, sanat eğitimi ile çocuğun kendini ifade etme imkanını bulması, kendi dışındaki dünya ile iletişimini sağlamakta sanat dilini kullanılmasının amaçlanması gerektiğini belirtmiştir. Sanat ve diğer öğrenme yolları arasında yapısal ve zihinsel bağlantı kurulması gerektiğini, bu doğrultudaki bağlantıları güçlendirecek eğitim alanlarında yüksek kalitede sanat eğitimi verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Çalışmada özellikle ergenlik döneminde gencin hızlı gelişme sonucu bedenlerinde yaşadıkları değişimin, ruh sağlığı ve davranışlarına

yansıması sonucu oluşabilecek olumsuz davranışlarını, kendilerini ifade etmelerine imkan sağlayarak ve enerjilerini harcayabilecekleri aktivitelere kanalize edebilecek sanat eğitiminin öneminin kavranması gerektiğini vurgulamaktadır.

Çoraklı, Barsamyan ve Tuzcuoğlu tarafından yapılan (2007) ve müzik öğretmeni adaylarının piyano dersindeki başarıları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin ele alındığı çalışmada, Türkiye'nin üç ayrı üniversitesinden (Marmara Üniversitesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi) 48'i kız, 24'ü erkek olmak üzere alınan 72 örnekleme Castell 16 PF Kişilik Envanteri uygulanmıştır. Çalışmanın bulgularına bakıldığında, müzik öğretmeni adaylarının piyano ders başarıları ile, strese tolerans, canlılık, duyarlılık, değişime açıklık ve mükemmeliyetçilik özellikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre sanat eğitimi başarısına göre öğrencinin kişilik özelliklerinde pozitif yönde bir değişikliğin olduğu açıklıkla ifade edilmiştir.

Tecimer Kasap (2007) "Okullarda Şiddet: Türk Gençliğinin Geleceğini Müzik ile Değiştirebilir miyiz?" başlıklı betimsel çalışmasında bir yandan son yıllarda okullarda artan şiddet eğilimlerinin boyut değiştirip, eşya ve okul yerine birbirlerine zarar veren öğrenci ve grupların oluştuğunu, diğer taraftan sanat eğitimi veren Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde eğitim gören öğrenciler arasında bu tür davranışlara pek rastlanmadığını ifade etmiştir.

Kasap çalışmasında şiddete karşı diğer dünya ülkelerinde uygulanmış ve başarıya ulaşmış iki projeden bahsetmiştir. Bunlardan biri Sistema-Venezuela Çocuk ve Gençlik orkestrası Ulusal Ağı, 1975 yılında ekonomist ve amatör bir müzisyen olan Jose Antonio Abreu tarafından kurulan ve temel olarak "müzik için sosyal hareket" olarak adlandırılan müzik eğitimi programıdır. Sistema projesiyle ekonomik istikrarsızlığı ile bilinen Venezuela'nın çocukları müzik eğitimiyle şiddetten uzak tutulmuş, projenin başarısı sayesinde Latin Amerika ülkelerinin neredeyse tamamında benzerleri uygulanmaya başlamıştır. Öncelikli amacı müzisyen yetiştirmek olmayan, suçlu çocukların eğitimi ve çocukların suçtan uzak tutulması olan proje sonunda dünya çapında ünlü sanatçılar ve orkestra şefleri yetişmiştir. Proje çerçevesinde Venezuela'da 400.000 civarında çocuk klasik batı müziği eğitimi alabilmiştir.

Araştırma bu argümanlara dayandırılarak sanat eğitiminin, çocuklar için bir yaratıcılık, üretkenlik, çalışma, grupsal etkinlik fırsatı sağlayarak çocuklarımızı hem suçtan

uzak tutar, hem davranış, ruh, beden ve zihin bakımından eğitimleri sağlayabilir sonucuna ulaştırılmıştır.

Kaya (2007) tarafından yapılan güzel sanatlar liselerinin kuruluş amaçları ve bugün içinde bulunduğu durumu ortaya koymaya çalıştığı çalışmada, Buyurgan'ın yapmış olduğu 1994- 1995 ve 1995-1996 mezunu öğrencilerin Hacettepe ve Gazi Üniversitelerinin ilgili bölümlerindeki alan dersi başarılarıyla ilgili çalışmaya temellendirerek, öğrencilerin üniversitedeki temel sanat eğitimi gibi ortak disiplinlerdeki başarılarını aldıkları lise altyapısına bağlamıştır.

Çalışmanın sonuç bölümünde, Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin sadece sanat eğitimi veren kurumlar olmadığı, aynı zamanda çevresi ile barışık, çağdaş, yaratıcı, girişimci, yaptığı işten haz alan insanlar olarak ilerisi için mesleğini icra edebilecek gençler yetiştirdiği yargısına varıldığı ifade edilmiştir.

Sanat eğitimin kişilik üzerine ve şiddet ve saldırganlık davranışlarına etkisini aradığımız literatür taramasından, sanat eğitimi ile şiddet ve saldırganlık ilişkisinin araştırmacılar için henüz yeni olduğu görülmektedir. Bunun nedeninin de 2006'da ulusal basının gündeme taşıdığı okullarımızda arttığı söylenen şiddet olaylarına eğitim birimlerinin odaklanmış olması gösterilebilir.

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde, araştırma modeli, örneklem, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### **Araştırma Modeli**

Türkiye’deki ortaöğretim kurumlarından Anadolu güzel sanatlar ve spor lisesi resim bölümü ve genel lise öğrencileri arasındaki şiddet ve saldırganlık durumlarını belirleyerek, öğrencilerin şiddet eğilimleri, şiddet davranış sıklıkları, saldırganlık durumları ile sanat eğitimi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak üzere yapılan bu çalışma ilişkisel tarama modeline uygun bir çalışmadır.

Karasar’a göre, (2000) tarama modelleri; geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (s. 77).

#### **Evren ve örneklem**

##### **Evren**

Araştırmanın evrenini, Türkiye’de 2009-2010 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 57 GSSL (RB) ile 1971 GL öğrencileri oluşturmaktadır. 2009- 2010 verilerine göre araştırma evrenindeki okul ve öğrenci sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.



Tablo 2 2009- 2010 Öğretim Yılında Türkiye'deki Güzel Sanatlar Liselerinin Resim Bölümleri ile Genel Liselerin Okul ve Öğrenci Sayıları

Okul Türü	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı
GL	1971	1.301.827
GSSL (RB)	57	4352

Tablo 2 incelendiğinde 2009-2010 verilerine göre Türkiye'de 1971 GL'de 1.301.827 öğrenci öğrenim görmektedir. Ayrıca 57 GSSL'de 8705 resim ve müzik bölümü öğrencisi öğrenim görmektedir. Araştırmanın evrenini GSSL'nin resim bölümü öğrencileri oluşturduğundan bu sayının yaklaşık yarısı alınarak 4352 resim bölümü öğrencisi olduğu düşünülmüştür.

### Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında eğitim öğretim yapmakta olan Türkiye'nin Marmara, İç Anadolu, Doğu Anadolu, Karadeniz, Güneydoğu Anadolu ve Akdeniz bölgelerinden 7 GSSL(RB) ve aynı illerden seçilmiş 7 GL oluşturmaktadır. İllerin ve okulların belirlenmesinde seçkisiz (basit, tesadüfi) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Seçkisiz örnekleme temel alınan birimlerin örnekleme için seçilme olasılıklarının eşit olmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz Demirel, 2008: 99)

Yazıcıoğlu, Erdoğan'ın (2004:50) örnekleme büyüklüğü tablosundaki  $\pm 0.05$  örnekleme hatası dikkate alınarak, ölçekler 650 GSSL (RB) öğrencisine, 1050 GL öğrencisine uygulanmıştır. Uygulanan 1700 ölçekten 1544 ölçek geçerli veri aracı olarak geri dönmüştür. Ölçeklerin geri dönüş oranı % 90,8 dir. Geri dönen 1544 anketin ancak 1076'sından çalışmamızda kullanılacak yeterli veri alınabilmiştir. Anketlerden veri elde etme oranı %70'dir. Bu oran ankete dayalı çalışmalar için geçerli bir orandır (Karasar, 2007).

Araştırmanın ölçek örneklemini İzmir, Ankara, Erzurum, Bursa, Antalya, Trabzon ve Gaziantep Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarına devam eden, sanat eğitimi alan, araştırmada kullanılan ölçekleri cevaplamaya

gönüllü 15- 18 yaş grubundan 575, aynı illerde 7 Genel Lisenin birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarına devam eden sözel, sayısal ve eşit ağırlıklı bölümlerinde öğrenim gören, seçmeli dersleri arasında resim dersi olan ve olmayan 969 olmak üzere toplam 1544 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma için, GSSL(RB) öğrencilerinden 650 kişiye, GL öğrencilerinden ise 1050 kişiye ulaşılması amaçlanmıştır. Fakat öğrencilere dağıtılan ölçeklerden GSSL(RB)'den 575'i, GL'lerden 969'u geri dönmüştür. GSSL(RB) için geri dönüş oranı %88,4 , GL öğrencileri için ise, %92,2 olmuştur.

Ölçeklerin geri dönüş oranlarının %100 olmaması, ölçeğin uygulandığı gün bazı öğrencilerin okula devamsızlıkları, bazı öğrencilerin ise, 19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramında görevli olmaları gibi faktörlere bağlıdır.

Örnekleme oluşturan okulların ve öğrencilerin, geri dönen anket sayısına göre dağılımları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3 *Araştırma Örneklemine Seçilen Okul Türü, Öğrenci Sayıları ve İllere Göre Dağılımları*

İL	GSSL		GL		Toplam
	Kız (n)	Erkek (n)	Kız (n)	Erkek (n)	
Ankara	38	29	107	73	247
Antalya	64	26	51	55	196
Bursa	57	33	103	46	239
Erzurum	35	49	49	105	238
Gaziantep	60	24	33	67	184
İzmir	57	21	80	42	200
Trabzon	51	31	104	54	240
Toplam	362	213	527	442	1544

Tablo 3'te Türkiye'nin yedi bölgesine ait yedi ilden seçilen okulların ölçekleri geçerli bulunan öğrenci sayılarına bakıldığında, en yüksek sayıya Ankara, Trabzon, Bursa ve Erzurum gibi illerde ulaşılmıştır. Gaziantep katılımın en düşük bulunduğu ildir.

### Veri Toplama Aracı

Bu araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla üç ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar (1) Saldırganlık Ölçeği, (2) Şiddet Eğilimi Ölçeği, (3) Şiddet

Davranışı Sıklığı Ölçeği'dir. Her bir ölçeğe ait ayrıntılı bilgiler aşağıda ayrı ayrı başlıklar halinde verilmiştir. Öğrencilere uygulanan veri toplama araçlarına ilave olarak, öğrencilerin cinsiyetlerini, sınıflarını, sanat eğitimi alma durumlarını belirlemeye yönelik genel bilgi formu uygulanmıştır.

### **Saldırganlık Ölçeği :**

Saldırganlık ölçeği, Tuzgöl (1998) tarafından yapılan bir araştırmada lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Tuzgöl, (1998) saldırganlık ölçeğinin gençlerde açık, gizli, fiziksel, sözel ve dolaylı saldırganlıkla ilgili davranışları ölçmeye yönelik 45 maddeden oluştuğunu, ölçeğin 30 maddesinin saldırgan içerikli, 15 maddesi saldırgan olmayan içerikli olmadığını ifade etmektedir. Ölçek 5'li derecelendirilmiş cevaplama sistemine sahiptir. Birey okuduğu ifadenin kendine ne derece uygun olduğunu belirtmek için (5) Her zaman, (4) Sıklıkla, (3) Arasıra, (2) Nadiren, (1) Hiçbir zaman seçeneklerinden birisini işaretlemektedir. Ölçeğin 13 maddesi negatif ifade olduğundan puanlamaları da tersine çevrilerek yapılmaktadır. Tersine çevrilen sayılar ve diğerlerinin toplamı kişinin saldırganlık puanını oluşturmaktadır. Test puanının yüksek çıkması saldırganlık düzeyinin bireyde yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmacının yaptığı testin tekrarı güvenilirlik çalışmasında ölçeğin Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayısı: 0.85 bulunmuştur. Ayrıca ölçeğe ait Cronbach güvenilirlik katsayısı 0.71 olarak saptanmıştır. Ölçeğin ayırt edici geçerlik çalışması için saldırgan olarak tanımlanmış bir grup lise öğrencisi ile saldırgan davranışları olmadığı kabul edilen diğer bir lise öğrenci grubunun ölçekten aldıkları puanların ortalamaları karşılaştırılmış ve elde edilen fark anlamlı bulunarak ölçeğin saldırgan davranışları ölçtüğüne karar verilmiştir. Ölçeğin kullanım izni, ölçeği geliştiren yazarlardan e- posta aracılığıyla alınmıştır. Saldırganlık ölçeği izni EK- 1'de ölçek örneği EK-7 sunulmuştur.

### **Şiddet Eğilim Ölçeği:**

Bu ölçek (T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu 1998, s. 46), Göka, Bayat ve Türkçapar tarafından 1995 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen "Orta Öğretim Kurumlarında Okuyan Öğrencilerin Saldırganlık ve Şiddet Eğilimleri" konulu araştırmada kullanılmak üzere geliştirilmiştir. T.C. Başbakanlık Aile Araştırma

Kurumu'nun "Aile İçinde ve Toplumsal Alanda Şiddet" konulu araştırmasında 7-14 yaş grubu çocukların şiddet eğilimlerini ölçmek için temel yapısı değiştirilmeksizin yeniden desenlenmiş ve kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin saldırganlık eğilimlerini belirlemek amacıyla kullanılan ölçek toplam 20 ifadelik bir ölçektir. Ölçekte yer alan ifadelere verilen yanıtlar 4'lü Likert ölçeğinde düzenlenmiştir. Değerlendirmeler çok uygun seçeneğine 4, hiç uygun değil seçeneğine 1 puan verilerek yapılmıştır. Ölçekte yer alan tüm ifadeler tek yönlüdür. Buna göre, ölçekten alınan puanların yüksekliği öğrencinin şiddete eğiliminin yüksek olduğunu, düşük puan ise tam tersi bir durumu göstermektedir. Toplam puanlara göre yapılan değerlendirmelerde, 1-20 arasındaki puan öğrencinin saldırganlık eğiliminin "çok az", 21-40 arasındaki puan "az"; 41-60 arasındaki puan "fazla", 61-80 arasındaki puan "çok fazla" olduğunu göstermektedir. Ölçek için hesaplanan Cronbach alpha değeri (0.76) ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğunu ( $\alpha > 0.60$ ) göstermektedir. Ölçeğin kullanım izni, ölçeği geliştiren yazarlardan e- posta aracılığıyla alınmıştır. Şiddet Eğilimi ölçeği izni EK- 2'de ölçeğin örneği EK-8'de sunulmuştur.

### **Şiddet Davranışı Sıklığı Ölçeği:**

Farrel ve Meyer'in (1997) Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi Gençlik Risk Tarama Programı veri tabanı sonuçlarından hazırlanan ölçekten yararlanarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş bu ölçek, öğrencilerin şiddet davranışları ve sıklığını yansıtan sekiz maddeyi, şiddet kurbanı olma durumunu ve sıklığını yansıtan bir maddeyi içermektedir. Ölçekte yer alan ifadelere verilen yanıtlar 5'li Likert ölçeğinde düzenlenmiştir. Öğrencinin bu maddelerle yansıtılan şiddet davranışı gösterme/ şiddet kurbanı olma sıklığını "Hiç", "1- 2 kez", "3- 5 kez", "6- 9 kez", "10- 19 kez", "20 kez veya daha fazla" seçenekleri arasından kendisi için uygun olanı belirtmesi istenmiştir. Değerlendirmeler "hiç" seçeneğine 1, "20 kez veya daha fazla" seçeneğine 6 puan verilerek yapılmıştır. Ölçekte yer alan tüm ifadeler tek yönlüdür. Buna göre, ölçekten alınan puanların yüksekliği öğrencinin şiddet davranışı sıklığının yüksek olduğunu, düşük puan ise tam tersi bir durumu göstermektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısını iki farklı zamanda (Cronbach Alpha) .82. ve 83 olarak bulunmuştur. Şiddet davranışı sıklığı ölçeği örneği EK- 3'da sunulmuştur.

## Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Saldırganlık Ölçeği, Şiddet Eğilimi Ölçeği ve Şiddet Davranışı Sıklığı Ölçeği olmak üzere araştırmada kullanılan üç veri toplama aracının geçerlilik güvenirlik çalışmalarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Araştırmada GSSL(RB)'lerine ve GL'lere devam eden öğrencilerin şiddet eğilimlerini ölçmek amacıyla “Şiddet eğilim Ölçeği”, saldırganlık düzeylerini belirlemek için “Saldırganlık Ölçeği”, şiddet davranışı gösterme sıklıklarını belirlemek için ise, “Şiddet Davranışı Sıklığı Ölçeği” kullanılmıştır.

Saldırganlık ölçeği araştırmacı tarafından 95 öğrenciden oluşan gruba 1 ay ara ile uygulanmış Cronbach's alpha iç tutarlılık güvenirliliği .74 bulunmuştur.

Şiddet Eğilim Ölçeği için araştırmacı tarafından 91 öğrenciden oluşan gruba 1 ay ara ile uygulanmış Cronbach's alpha iç tutarlılık güvenirliliği .88 ve .90 bulunmuştur.

Şiddet Sıklığı Ölçeği için 60 öğrenciden oluşan gruba bir ay ara ile uygulanmış Cronbach's alpha iç tutarlılık güvenirliliği .81 ve .82 bulunmuştur..Her üç ölçek için hesaplanan Cronbach alpha değeri ölçeklerin iç tutarlılığa sahip olduğunu ( $\alpha > 0.60$ ) göstermektedir.

Saldırganlık, şiddet eğilimi ve şiddet davranış sıklıkları boyutlarından oluşan ölçeklerin cronbach alpha katsayısı hesaplanmıştır. Geçerli ölçek sayıları, yüzdeleri ve hesaplanan cronbach alpha katsayıları tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 Ölçeklerin Yüzdeleri ve Hesaplanan Cronbach Alpha Katsayıları

Ölçek		N	%	Cronbach Alpha Katsayısı	Madde Sayısı
Saldırganlık	Geçerli	1209	78.3	.83	45
	Geçersiz	335	21.7		
	Toplam	1544	100.0		
Şiddet Eğilimi	Geçerli	1340	86.8	.88	20
	Geçersiz	204	13.2		
	Toplam	1544	100.0		
Şiddet Davranışı Sıklığı	Geçerli	1450	93.9	.85	9
	Geçersiz	94	6.1		
	Toplam	1544	100.0		

Her maddeye ilişkin faktör yükleri ve madde toplam korelasyonu, Ekler kısmı, Ek-4, Ek-5 ve Ek-6 'da sunulmuştur.

Saldırganlık ölçeğine ilişkin en yüksek faktör yüküne sahip madde, (.608) madde 31, en düşük faktör yüküne sahip madde,(-.326) madde 38 dir.

Şiddet eğilimi ölçeğine ilişkin en yüksek faktör yüküne sahip madde ise, (.610) madde 11, en düşük faktör yüküne sahip madde,(.200) madde 20 dir.

Şiddet davranış sıklığı ölçeğine ilişkin en yüksek faktör yüküne sahip madde, (.708) madde 7, en düşük faktör yüküne sahip madde,(.285) madde 6. maddedir.

Araştırmacı tarafından Saldırganlık Ölçeği ve Şiddet eğilimi ölçeğinin ergen öğrencilerin saldırganlık ve şiddete eğilim düzeylerini ölçmek için uygun olup olmadığının ve ölçmek istenen alanı temsil edip etmediğinin tespiti için yapılan iç geçerlilik , Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alan akademisyenlerinden oluşan dört kişi ile grup görüşü ile sağlanmıştır.

Veri toplama aracı kişisel bilgilerden oluşan birinci bölüm, saldırganlık, şiddet eğilimi ve şiddet davranış sıklığı ölçeklerinden oluşan ikinci bölüm olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin çözümlenmesi SPSS 15.00 istatistik paket programlarında yapılmıştır. Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler korelasyon ve varyans analizleri SPSS 15.00 programı kullanılarak test edilmiştir. Araştırma amaçları ,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Öğrencilerin “Saldırganlık Ölçeği” puanları toplanarak saldırganlık toplam puanları, “Şiddet Eğilim Ölçeği” puanları toplanarak şiddet eğilimi toplam puanları ve “Şiddet Davranış Sıklığı” puanları toplanarak şiddet davranışı sıklığı toplam puanları oluşturulmuştur. Oluşturulan puanlar MANOVA analizi ile test edilmiştir.

MANOVA, deneysel ve tarama araştırmalarında kullanılan güçlü çok değişkenli bir istatistiktir. MANOVA'nın kullanımı, bağımlı değişkenler arasında ilişkinin olması durumunda anlamlıdır (Büyüköztürk, 2002: 131).

MANOVA'nın anlamlı olabilmesi amacıyla basit doğrusal korelasyon tekniklerinden Pearson Momentler Çarpımı tekniği bağımlı değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Tüm deneysel ya da tarama türü araştırmalarda iki sürekli değişken arasındaki ilişki inceleniyorsa, Pearson korelasyon katsayısından yararlanabilir” (Büyüköztürk, 2002: 32).

Bu çalışmada tek yönlü ANOVA yerine tek yönlü MANOVA tercih edilmesinin sebebi bağımlı değişkenler arasında güçlü bir korelasyonun mevcut bulunmasıdır. Analiz için Wilk's Lambda değerinin anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. Manova testinin varsayımlarından bağımsız değişkene ilişkin puanların varyans- kovaryans matrislerinin homojenliği de göz önünde bulundurulmuştur. Tek yönlü MANOVA analizi sonucunda Wilk's Lambda değerlerinin anlamlı çıktığı durumlarda farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Tukey testleri kullanılmıştır.

MANOVA testine tabi tutulan ölçeklerden normallik varsayımını karşılamadığı durumlarda, nonparametrik testlerden KRUSKAL WALLİS H testi kullanılmıştır. Analiz, “puanların grup değişkenine göre oluşturulan her bir alt grupta (örnekleme) normal dağılım ve varyansların eşitliği varsayımlarını gerektirmediği için tek yönlü varyans analizine alternatif bir tekniktir” (Büyüköztürk, 2002: 152). Araştırmada ayrıca puanların dağılımının normallik varsayımını karşılamadığı durumlarda ilişkisiz örneklemeden elde edilen puanların bir birlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. “Bu test, ilişkisiz örneklemeden elde edilen puanların bir birlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder” (Büyüköztürk, 2002: 149).

Tablo 5'te örnekleme giren okullardaki öğrencilere ait, şehir, sınıf, cinsiyet, lise türü, sanat eğitimi alma durumu değişkenlerine ait veriler ve bunların yorumları verilmiştir.

Tablo 5 Öğrencilerin İl, Okul Türü, Sınıf, Cinsiyet ve Sanat Eğitimi Alma Durumlarına Göre Dağılımları

		Sayı	%
İL	Ankara	247	16.0
	Antalya	196	12.7
	Bursa	239	15.5
	Erzurum	238	15.4
	Gaziantep	184	11.9
	İzmir	200	13.0
	Trabzon	240	15.5
	<b>Toplam</b>	<b>1544</b>	<b>100</b>
OKUL TÜRÜ	GSSL (RB)	575	37.2
	GL	969	62.8
	<b>Toplam</b>	<b>1544</b>	<b>100</b>
SINIF	9. Sınıf	451	29.2
	10. Sınıf	648	42
	11. Sınıf	310	20.1
	12. Sınıf	135	8.7
	<b>Toplam</b>	<b>1544</b>	<b>100</b>
CİNSİYET	Kız	889	57.6
	Erkek	655	42.4
	<b>Toplam</b>	<b>1544</b>	<b>100</b>
SANAT EĞİTİMİ ALMA	Sanat Eğitimi	579	37.5
	Alanlar		
	Sanat Eğitimi	679	44.0
	Almayanlar		
	Seçmeli Sanat Eğitimi Alanlar	286	18.5
<b>Toplam</b>	<b>1544</b>	<b>100</b>	

Tablo 5’de verilen öğrencilerin illere göre dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin illere göre dağılımlarının % 12-16 aralığında birbirine yakın olduğu görülmektedir. Tablo verilerine göre en fazla katılım Ankara ilinden (%16) en az katılım ise, (%11,9) ile Gaziantep ilinden sağlanmıştır.

Öğrencilerin devam etmekte oldukları sınıflara göre dağılımları incelendiğinde; öğrencilerin yaklaşık beşte birinin (%20,1) 11. sınıfa, yaklaşık olarak beşte ikisinin (%42) 10. sınıfa, beşte birine yakın bir kısmının (% 8,7) 12. sınıfa, yaklaşık olarak beşte bir buçukluk kısmının ise (%29,2) 9. sınıfa devam ettikleri görülmektedir. 12. sınıfların oranının diğer sınıflara göre düşük olması, Mayıs ayı içerisinde 12. sınıf öğrencilerinin



üniversite sınavı kaygısı ile okula devamsızlıklarının fazla olduğu bir döneme rast gelmesi ile açıklanabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlası (%57,6) kız öğrenci, beşte ikisinden (42,4) fazlası ise erkek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin devam etmekte oldukları okul türlerine göre ise, beşte ikisine yakını (%37,2) GSSL öğrencisi, beşte üçünden fazlası ile (% 62,8) GL öğrencisi olduğu görülmektedir.

Ayrıca tablo 5'ten araştırmaya katılan öğrencilerin beşte ikisinden fazlasını (%44) sanat eğitimi almadığı, beşte ikisine yakın bir oranda (%37,5) GSSL'sinde yoğun sanat eğitimi aldığı, beşte bire yakın bir oranda (18,5) ise, seçmeli ders olarak resim dersi alan GL öğrencisi olduğu görülmektedir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde öğrencilerin saldırganlık, şiddet eğilimi ve şiddet davranışı sıklıklarının sanat eğitimi ile olan ilişkisi ve alt amaçlarını test etmek için yapılan istatistiksel analizler, bulgular ve yorumlar bulunmaktadır.

Araştırmada bağımlı değişkenlerin bir biri ile korelasyonunun yüksek olduğu gerekçesiyle tek faktörlü varyans analizi ANOVA yerine, çok faktörlü MANOVA varyans analizi kullanılmıştır. MANOVA'nın kullanımının anlamlı olabilmesi, bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin mevcut olmasına bağlı olduğundan, bağımlı değişkenler arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı ile test edilmiştir. Bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiye ilişkin betimsel istatistik tablo 6'da gösterilmiştir.

*Tablo 6 Saldırganlık, Şiddet Eğilimi ve Şiddet Davranışı Sıklıkları Ölçekleri Arasındaki Korelasyona İlişkin Betimsel İstatistikler*

Ölçekler	$\bar{X}$	S	N
Saldırganlık	119.2	20.9	1209
Şiddet Eğilimi	42.1	10.7	1344
Şiddet Sıklığı	17.8	8.1	1450

Tablo 6'da GSSL ve GL'lerden "Saldırganlık" ölçeğine cevapsız soru bırakmadan cevap veren öğrencilerin toplam sayısının 1209 olduğu, "Şiddet Eğilimi" ölçeğine cevapsız soru bırakmadan cevap veren öğrencilerin toplam sayısının ise, 1344 olduğu, "Şiddet Davranışı Sıklığı" ölçeğine 1450 öğrenci ile en fazla katılımın sağlandığı görülmüştür. Standart sapma değerleri incelendiğinde, şiddet davranışı sıklığı ölçeğinin diğerler ölçeklerden daha homojen olarak değerlendirildiği (s= 8,1) sonucuna ulaşmak

mümkündür. Ölçeklerin puanlama kriterleri bir birinden farklı olduğundan, puanları arasındaki farklılıklar için yorum yapılması uygun bulunmamıştır.

GSSL (RB)'leri ile GL'lere devam eden öğrencilerin saldırganlık, şiddet davranış sıklığı puanları arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü MANOVA varyans analizine tabi tutulmadan önce bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiyi test etmek üzere yapılan Pearson Momentler Çarpımına ilişkin bulgular tablo 7'de verilmiştir.

*Tablo 7 Saldırganlık, Şiddet Eğilimi ve Şiddet Davranışı Sıklıkları Ölçekleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Katsayıları*

		Saldırganlık	Şiddet eğilimi	Şiddet Davranışı Sıklığı
Saldırganlık	Pearson Korelasyon	1	.712**	.510**
			.000	.000
	N	1209	1109	1162
Şiddet Eğilimi	Pearson Korelasyon	.712**	1	.542**
		.000		.000
	N	1109	1344	1294
Şiddet Davranışı Sıklığı	Pearson Korelasyon	.510**	.542**	1
		.000	.000	
	N	1162	1294	1450

Tablo 7'de bağımlı değişkenler arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Tabloya göre, saldırganlık puanları ile şiddet eğilimi puanları arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = .712$ ,  $p < .01$ ). Determinasyon sayısı ( $r^2 = 0,50$ ) dikkate alındığında şiddet eğilimindeki toplam varyansın (değişkenliğin) %50'sinin saldırganlıkla açıklanabileceği söylenebilir. Ayrıca saldırganlık puanları ile şiddet davranışı sıklığı arasında ilişkinin mevcut olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $r = .510$ ,  $p < .01$ ). Yine determinasyon katsayısına bakıldığında ( $r^2 = 0,26$ ) saldırganlık puanının şiddet

davranışı sıklığının %26'sının saldırganlıktan kaynaklandığı söylenebilir. Tabloda ayrıca şiddet eğilimi ile şiddet davranışı sıklığı arasında da korelasyonun mevcut olduğu görülmektedir ( $r = ,542$ ,  $p < ,01$ ). Determinasyon sayısı ( $r^2 = 0,29$ ) şiddet davranışı sıklığının %29'unun şiddet eğiliminden kaynaklı olabileceğini göstermektedir. Tabloya göre bağımlı değişkenler arasındaki pozitif, anlamlı ilişki, çok faktörlü MANOVA testine izin vermektedir.

### **GSSL (RB) ile GL'lere Devam Eden Öğrencilerin Saldırganlık, Şiddet Eğilimleri ve Şiddet Davranışı Sıklıkları**

GSSL (RB)'leri ile GL öğrencilerinin saldırganlık, şiddet eğilimi ve şiddet davranışı sıklıkları puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için MANOVA testi yapılmıştır. Bağımlı değişkenlerden şiddet eğilimi ölçeği normallik varsayımını karşılamadığından MANOVA testinden çıkarılmıştır. Şiddet eğilimi için ayrıca non-parametrik testlerden KRUSKAL WALLİS testi uygulanmıştır. MANOVA testine bağımlı değişken olarak saldırganlık ve şiddet davranışı sıklığı puanları, faktör olarak da GSSL (RB) ile GL alınmıştır.

Saldırganlık ve şiddet Davranışı Sıklığı puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, GSSL (RB)'lerde ve GL öğrencilerinin anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. [Wilks Lambda ( $\lambda$ ) = ,989, ( $F = 2, 1159$ ) = 6,26,  $p < ,01$ ]. Bu bulgu, saldırganlık ve şiddet davranışı sıklığı puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilecek puanların GSSL (RB) ve GL'lerde okul türüne bağlı olarak değiştiğini gösterir. Yapılan MANOVA testinin saldırganlık ve şiddet davranışı sıklığı ölçeklerine ilişkin bulgular tablo 8, 9, 10 ve 11'de ayrı tablolar halinde sunulmuştur. Öğrencilerin şiddet eğilimi ölçekleri puanlarının farklılıklarına ilişkin bulgular ise, KRUSKAL WALLİS testi ile test edilerek bulgular tablo 12 ve 13'de sunulmuştur.

### **GSSL (RB) ile GL'lere Devam Eden Öğrencilerin Saldırganlık Puanları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

GSSL (RB) ile GL'lere devam eden öğrencilerin saldırganlık puanları arasındaki ilişkinin MANOVA testiyle test edilmesi sonucunda çıkan istatistiksel bulgular tablo 8 ve 9'da sunulmuştur.

Tablo 8 *GSSL (RB) ile GL Öğrencilerinin Saldırganlık Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri*

Ölçek	Okul	$\bar{X}$	S	N
Saldırganlık	GSSL (RB)	116.64	20.1	436
	GL	120.60	21.0	726
	Toplam	119.12	20.8	1162

Tablo 8'de GSSL (RB) ve GL'lerden "Saldırganlık" ölçeğine cevapsız soru bırakmadan cevap veren öğrencilerin toplam sayısının 1162 olduğu, bunlardan 436'sının (%37,5) GSSL öğrencisi, 726 öğrencinin (%62,5) ise, GL öğrencisi olduğu görülmektedir. "Saldırganlık" ölçeğine verdikleri cevaplara göre puanlarına bakıldığında, GL öğrencilerinin Saldırganlık Puanı, GSSL(RB) öğrencilerinin puanlarından yüksek ( $\bar{X} = 120,60$ ) olduğu görülmektedir. Her iki lise türünün öğrencilerinin saldırganlık ölçeği puanlarına ilişkin standart sapma değerleri incelendiğinde, GSSL (RB) öğrencilerinin ( $s=0,20$ ), GL'lerdeki öğrencilere göre ( $s= 0.21$ ) göre daha homojen değerlendirme yaptıkları anlaşılmaktadır.

GSSL (RB) öğrencilerinin saldırganlık puanı ortalamalarının GL öğrencilerine göre daha düşük olduğu 8. tablodan anlaşılmaktadır.

Tablo 9 GSSL (RB) ile GL Öğrencilerinin Saldırganlık Ölçeği Puanlarının Tek Yönlü MANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Okul					
	n	$\bar{X}$	S	Sd	F	p
Saldırganlık	GSSL(RB)	436	116.64	20.1	1-1160	9.95 .002
	GL	726	120.60	21.0		

Tablo 9’da sunulan tek yönlü MANOVA testinin sonuçlarına göre; okul türünün saldırganlık puanına etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür.[  $F(1-1160)= 9,95$  ,  $p<.05$ ]. Diğer bir ifadeyle GSSL (RB) ile GL devam eden öğrencilerin saldırganlık puanları arasında anlamlı farklılık vardır. Saldırganlık puanlarının hangi grup lehine olduğu saldırganlık puanı ortalamalarından anlaşılabilir. Saldırganlık puan ortalamaları GL’lere devam eden öğrencilerin GSSL (RB) öğrencilerden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili çalışmalara bakıldığında sanat eğitimi veren bir okul türü ile vermeyen bir okul türünün saldırganlık, şiddet eğilimi ve şiddet davranışı bakımından karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolaylı da olsa bazı okul türleri arasında saldırganlık ve şiddet düzeyleri bakımından farkların ölçüldüğü çalışmalar mevcuttur.

Konuyla ilişkili çalışmalarda GL’lerde saldırganlık düzeyinin diğer lise türlerinden daha yüksek bulunması en azından GL öğrencilerine ilişkin ulaştığımız sonucu destekler niteliktedir. Örneğin, Tuzgöl’ün (1997) çalışmasının konuyla ilgili en önemli bulgusu, okul türünün saldırganlık düzeyine temel etkisinin anlamlı bulunması olmuştur. Temel etki kaynağına bakıldığında genel lise öğrencilerinin saldırganlık puan ortalamalarının süper lise öğrencilerinin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu bulgusuna rastlanmıştır.

Durmuş ve Gürkan (2005) “Lise Öğrencilerinin Şiddet ve Saldırganlık Eğilimleri” başlıklı çalışmalarında şiddet ve saldırganlık eğilimlerini okul türlerine göre incelemiştir. Araştırmaya göre, okula kesici ve yaralayıcı alet taşıma ihtiyacı ve bir

başka öğrenciye ya da bayan öğretmene sarkıntılık yapma olaylarının GL öğrencilerinde diğer lise türlerine göre daha fazla olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Efiltili (2006) tarafından yapılan orta öğretim öğrencilerinin saldırganlık puan ortalamalarının okul türü ( genel lise, ticaret lisesi, imam hatip lisesi, endüstri meslek lisesi, Anadolu lisesi ve fen lisesi) değişkenine göre test edildiği çalışmada da, saldırganlık puanının okul türüne göre anlamlı olarak farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmada en yüksek saldırganlık puanına ticaret lisesi ve genel lise öğrencilerinin sahip olduğu görülmüştür. Karataş'da (2008) alan türlerine göre lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerini karşılaştırmış ve sosyal bilimler bölümü öğrencilerinin, Türkçe- matematik öğrencilerine göre dolaylı saldırganlık puanlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Konuyla ilgili çalışmalardan ulaşılan sonuçlarına bakılarak görsel sanatlar eğitimi veren okul türünün saldırganlık düzeyi üzerine etkisi desteklenememekle beraber, GL öğrencileri için çıkan sonuçları desteklediği söylenebilir.

### **GSSL (RB) ile GL'lere Devam Eden Öğrencilerin Şiddet Davranışı Sıklığı Puanları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

GSSL (RB) ile GL'lere devam eden öğrencilerin şiddet davranışı sıklığı arasındaki ilişkinin MANOVA testiyle test edilmesi ile elde edilen bulgular tablo 10 ve 11'de sunulmuştur.

Tablo 10 *GSSL(RB) ile GL Öğrencilerinin Şiddet Davranışı Sıklığı Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri*

Ölçekler	Okul	$\bar{X}$	S	N
Şiddet Davranış Sıklığı	GSSL (RB)	17.77	8.0	436
	GL	17.89	8.2	726
	Toplam	17.85	8.1	1162

Tablo 10’da şiddet davranış sıklığı ölçeğinden alınan verilerin istatistiksel sonuçlarına göre ise, GL öğrencilerinin şiddet davranış sıklığı puanları, GSSL (RB) öğrencilerinin şiddet davranış sıklığı puanlarından yüksek olduğu ( $\bar{X} = 17,89$ ) bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak GL öğrencilerinin şiddet davranış sıklığı puanları ile GSSL (RB) öğrencilerinin şiddet davranış sıklığı puanları arasındaki fark, iki lise türünün saldırganlık puanları arasındaki farka göre çok daha azaldığı görülmektedir. Tabloda ayrıca her iki lise türünün öğrencilerinin şiddet davranış sıklığı ölçeği puanlarına ilişkin standart sapma değerleri incelendiğinde, GSSL (RB) öğrencilerinin ( $s=8,0$ ), GL’lerdeki öğrencilere göre ( $s= 8,2$ ) göre daha homojen değerlendirme yaptıkları anlaşılmaktadır.

GSSL(RB) öğrencilerinin Şiddet Davranış Sıklığı Puanı ortalamalarının GL öğrencilerine göre azda olsa düşük olduğu söylenebilir.

Şiddet davranış sıklığı puanları arasındaki farkın anlamlılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan testin sonuçları tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 61 *GSSL(RB) ve GL Öğrencilerinin Şiddet Davranışı Sıklığı Puanlarına İlişkin Tek Yönlü MANOVA testi Sonuçları*

Değişken	Okul						
	Türü	n	$\bar{X}$	S	Sd	F	p
Şiddet Davranışı Sıklığı	GSSL	436	17.77	8.0	1-1160	.054	.816
	GL	726	17.89	8.2			

Tablo 11’de sunulan tek yönlü MANOVA testinin sonuçlarına göre; okul türünün şiddet davranış puanına etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür.  $F(1- 1160)= ,054, p>.05]$ . Diğer bir ifadeyle GSSL (RB) ile GL devam eden öğrencilerin şiddet davranış sıklığı puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada iki farklı okul türünün şiddet eğilimleri ve saldırganlıkları arasında anlamlı farklılıklar olmasına rağmen şiddet davranış gösterme sıklıkları arasında anlamlı bir farkın olmaması manidar bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. Uysal ve Temel tarafından yapılan (2009) “ Şiddet Karşıtı Eğitim Programının Öğrencilerin Çatışma Çözüm, şiddet eğilimi ve şiddet davranışlarına yansımaları” başlıklı çalışmada öğrencilere çatışma çözmeye yönelik bir eğitim programı uygulanmış ve eğitim sonrası şiddet



eğilimleri ve şiddet davranışları ölçülmüştür. Yapılan çalışmanın sonuçlarında öğrencilerin şiddet eğilimlerinde anlamlı bir düşüş görülürken, şiddet davranışı gösterme sıklıklarında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Uysal ve Temel tarafından yapılan çalışma bu çalışmadaki sonucu destekler niteliktedir. Bu sonucun saldırganlık ile şiddet davranışı sıklığı arasındaki pozitif yönde ortaya çıkan korelasyon dikkate alındığında manidar olduğu düşünülmektedir. Saldırganlık ve şiddet eğilimi yönünden anlamlı farklılıklara ulaşılmasına rağmen şiddet davranışı sıklığının anlamlı farklılık göstermemesi, okullardaki disiplin kuralları ve denetime bağlanabilir.

### **GSSL (RB) ile GL'lere Devam Eden Öğrencilerin Şiddet Eğilimi Puanları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular**

GSSL (RB) ile GL devam eden öğrencilerin şiddet eğilimi puanları arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, ölçeğin normallik varsayımını karşılamadığı gerekçesiyle, parametrik olmayan testlerden KRUSKAL WALLİS H testi kullanılmıştır. Testten elde edilen bulgular tablo 12 ve 13'de sunulmuştur.

*Tablo 72 GSSL (RB) ve GL öğrencilerinin Şiddet Eğilim Ölçeğini Puanlarının Betimsel İstatistikleri*

Ölçek	Okul Türü	Sıra Ortalaması	N
Şiddet Eğilimi	GSSL (RB)	612.17	511
	GL	709.51	833
	Toplam		1344

Tablo 12'de sunulduğu üzere, “Şiddet Eğilimi” ölçeğinden alınan verilerin istatistiksel bulgularına göre; gurupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, yüksek şiddet eğilimi puanına sahip grup GL öğrencilerinin oluşturduğu gruptur (709,51).

GSSL (RB) ile GL devam eden öğrencilerin şiddet eğilimi puanları arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskall Wallis testi sonuçları tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13 *GSSL (RB) ve GL öğrencilerinin Şiddet Eğilim Ölçeği Puanlarının KRUSKALL WALLIS Testi Sonuçları*

	Şiddet Eğilimi
Ki-Kare	19.9
Df	1
P	.000

Tablo 13’de görüldüğü gibi, analiz sonuçları GSSL (RB) ile GL devam eden öğrencilerin şiddet eğilimi puanları arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir [  $\chi^2 = 19,9$   $p < .05$ ]. Anlamlı farkın GSSL (RB) öğrencileri lehine olduğunu, ölçek sıra ortalamalarının GL öğrencilerinden daha düşük olmasıyla açıklanabilir.

GSSL (RB) öğrencileri ile GL öğrencileri arasındaki şiddet eğilimi bakımından da saldırganlık düzeylerinde olduğu gibi durumun GL lehine anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Yine Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerine olduğu gibi şiddet üzerine yapılan araştırmalar bu sonucu destekler niteliktedir. Örneğin konu ile dolaylı olarak ilişkili olan Karahan’ın (2007) müzik ve şiddet ilişkisi üzerine yaptığı betimsel çalışmada, Müziğin bir ifade biçimi olduğu, dolayısıyla şiddet gibi insan da var olan duyguların müzikle ifade edilerek insan ruhu üzerinde olumlu etkiler sağlayacağı vurgulanmıştır. Ruh sağlığı bozuk insanların bile tedavi edilebileceği kadar etkili olan müziğin, sağlıklı bireyleri ve toplumları şiddet uzaklaştırmak için kullanılabilmesinin çok doğal olduğunu ifade edilmektedir. Kürklü ise, (2007) ruh sağlığı ve müzik üzerine çalışmasında müziğin ruh sağlığımıza destek olan bir yardımcı olarak ya da ruh sağlığımızı bozan etkisi olabileceği, bunun insanı kendi tercihiyle bağlı olarak etkili olacağı düşüncesini ifade etmiştir.

### **GSSL (RB) ile GL'lere Devam Eden Öğrencilerin Sanat Eğitimi Alma Durumlarına Bağlı Saldırganlık, Şiddet Eğilimleri ve Şiddet Davranışı Sıklıkları**

GL'lerde resim dersi (seçmeli) alan, sanat eğitimi almayan ve GSSL (RB) diğerlerine göre sayı ve içerik bakımından yoğun bir sanat eğitimi alan öğrencilerin saldırganlık ve şiddet davranışı sıklığı puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek faktörlü MANOVA testi yapılmıştır. Tek Yönlü MANOVA analizi öncesi Box'm M istatistiği, MANOVA testinin temel varsayımı olan gruplar boyunca kovaryans matrislerinin eşit olup olmadığını test etmek için uygulanmış ve temel varsayım olan kovaryans eşitliği sağlanmıştır ( $F(6-4171177)= 1.166, p= 0.321$ ).

Öğrencilerin sanat eğitimi alma durumlarına bağlı olarak şiddet eğilimleri puanları arasındaki farkı ölçmek için ise, ölçeğin normallik varsayımlarını karşılamadığı gerekçesiyle parametrik olmayan KRUSKALL WALLİS testi kullanılmıştır.

MANOVA testi sonuçları, GSSL (RB) ve GL öğrencilerinin sanat eğitimini alma durumuna bağlı anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.[Wilks Lambda ( $\lambda$ )= ,989, ( $F= 2, 1159$ ) =3,29,  $p< .01$ ]. Bu bulgu, saldırganlık ve şiddet davranışı sıklığı puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilecek puanların GSSL (RB) ve GL'lerdeki öğrencilerin sanat eğitimi alma durumuna bağlı olarak değiştiğini gösterir.

### **GSSL (RB) ile GL'lere Devam Eden Öğrencilerin Sanat Eğitimi Alma Durumlarına Göre Saldırganlık Puanları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Tablo 14 ve 15'de GSSL (RB) ile GL'lerde resim dersi (seçmeli) alan ve hiç sanat eğitimi almayan öğrencilerin saldırganlık puanları arasında sanat eğitimi alma durumuna göre, fark gösterip göstermediğine ilişkin istatistiksel bilgiler yer almaktadır.

*Tablo 14 GSSL'lerinin Resim Bölümlerine devam eden öğrenciler ile GL'lerde resim dersi (seçmeli) alan ve sanat eğitimi almayan öğrencilerin saldırganlık Ölçeğine İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistikleri*

Ölçek	Sanat Eğitimi Alma Durumu	$\bar{X}$	S	N
Saldırganlık	GSSL (RB)	116.7	20.19	439
	GL (sanat eğitimi almayan)	120.5	20.71	520
	GL (seçmeli resim dersi olan)	120.5	22.00	203
	Toplam	119.1	20.81	1162

Tablo 14’de GSSL ve GL’lerden “Saldırganlık” ölçeğine cevapsız soru bırakmadan cevap veren öğrencilerin toplam sayısının 1162 olduğu, bunlardan 439’unun (%37,7) GSSL öğrencisi, 520 öğrencinin (%44,7) ise GL’de sanat eğitimi almayan öğrenciler, 203 öğrencinin (%17,4) ise, GL’de seçmeli resim dersi alan öğrenciler olduğu görülmektedir. “Saldırganlık” ölçeğine verdikleri cevaplara göre puanlarına bakıldığında, GL öğrencilerinden her iki grubun da Saldırganlık Puanı, GSSL öğrencilerinin puanlarından yüksek ( $\bar{X} = 120,5$ -  $\bar{X} = 120,5$ ) olduğu, hatta her iki lise türünün saldırganlık puanları ortalamasından dahi ( $\bar{X} = 119, 1$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Sanat eğitimi almayan ve seçmeli resim dersi olarak alan GL öğrencileri arasında saldırganlık puan ortalaması bakımından fark olmadığı görülmektedir.

Tabloda sanat eğitimi alma durumlarına göre öğrencilerin saldırganlık ölçeği puanlarına ilişkin standart sapma değerleri incelendiğinde, GSSL (RB) öğrencilerinin ( $s=20,19$ ), GL’lerde sanat eğitimi almayan öğrencilerin değerlendirmelerinin homojenlik bakımından birbirine yakın ( $s= 20,71$ ) olduğu, her iki grubun GL’lerde resim dersi (seçmeli) alan öğrencilerden ( $s = 22,00$ ) daha homojen değerlendirme yaptıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 15 *GSSL’lerinin Resim Bölümlerine devam eden öğrenciler ile GL’lerde resim dersi (seçmeli) alan ve sanat eğitimi almayan öğrencilerin Saldırganlık Puanlarının Sanat Eğitimi Alma Durumlarına Göre Tek Yönlü MANOVA testi Sonuçları*

Değişken	Sanat Eğitimi Alma	N	$\bar{X}$	S	sd	F	P
----------	--------------------	---	-----------	---	----	---	---

	GSSL						
	(RB) Sanat eğitimi alan	439	116.7	20.19	2-1159	4.63	.010
	GL						
Saldırganlık	sanat eğitimi almayan	520	120.5	20.71			
	GL						
	Resim dersi( seçmeli) alan	203	120.5	22.00			

Tablo 15'e göre, yapılan tek yönlü MANOVA testinin sonuçları; sanat eğitimi alma durumunun saldırganlık puanına etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir.[  $F(2-1159)=4,63$  ,  $p<.05$ ]. Diğer bir ifadeyle GSSL (RB) ile GL devam eden öğrencilerin saldırganlık puanları arasında sanat eğitimi alma durumlarına göre anlamlı farklılık vardır.

Saldırganlık puanlarında bulunan anlamlı farkın üç gruptan hangileri arasında meydana geldiğini belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16 *Saldırganlık Puanlarının Sanat Eğitimi Alma Durumlarına Göre Gruplar Arasındaki Farka ilişkin TUKEY testi Sonuçları*

Bağımlı Değişkenler	(I)	(J)	Ortalama Farkı (I-J)	S	Sig.
Saldırganlık Puanları	GSSL	Sanat eğitimi almayan	-3.8151*	1.34	.013
	(RB) Sanat eğitimi alan	GL	-3.8436	1.76	.075
	GL	Resim dersi( seçmeli) alan	3.8151*	1.34	.013
	sanat eğitimi almayan	(RB) Sanat eğitimi alan	-.0285	1.71	1.000
	GL	Resim dersi( seçmeli) alan	3.8436	1.76	.075
	Resim dersi ( seçmeli) alan	(RB) Sanat eğitimi alan	.0285	1.71	1.000
		GL			
		sanat eğitimi almayan			

Tablo 16’da yer alan bulgulara göre GL öğrencilerinden resim dersi (seçmeli) alan ve almayan öğrencilerin saldırganlık puanlarına arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p= 1,00 >.05$ )Yine tablo 16’da yer alan Tukey testi sonuçlarına göre; GSSL (RB)’lerinde yoğun sanat eğitimi programı alan öğrenciler ile GL’ler de hiç sanat eğitimi almayan öğrencilerle saldırganlık puanları arasında farkın anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p=,013<.05$ ).

GSSL (RB) ’lerinde yoğun sanat eğitimi programı alan öğrenciler ile GL’ler de resim dersi(seçmeli) alan öğrencilerin saldırganlık puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ( $p=,075>.05$ ).

Sanat eğitimi programlarının saldırganlık, şiddet davranışlarına etkisi konusunda henüz çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Buna rağmen Clawson ve Coolbaugh (2001’den Akt. Uzman ve Temiz, 2007: 96) yürüttükleri çalışmada sanat programlarına katılan gençlerin kişilerarası becerilerinin arttığı, suçlu davranışlarının azaldığını bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca Freud (2007: 107) sanatçıların sanatsal yaratıkları sanatsal yapıtlarıyla üzerindeki gerginliği atabildiği, ayrıca oluşturdukları sanat yapıtı ile izleyiciye verdikleri hazzın da (“ön haz” ya da “ayartı ödülü”) izleyicide gerginliğin azaltılmasını sağladığı görüşü ulaşılan sonucu desteklemektedir.

### **GSSL (RB) ile GL’lere Devam Eden Öğrencilerin Sanat Eğitimi Alma Durumlarına Göre Şiddet Davranış Sıklığı Puanları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Tablo 17 *GSSL’lerinin Resim Bölümlerine devam eden öğrenciler ile GL’lerde resim dersi (seçmeli) alan ve sanat eğitimi almayan öğrencilerin Şiddet Davranış Sıklığı Ölçeğine İlişkin Puanların Betimsel İstatistikleri*

Ölçek	Sanat Eğitimi Alma Durumu	$\bar{X}$	S	N
Şiddet Davranış Sıklığı	GSSL	17.7	8.06	439
	GL (sanat eğitimi almayan)	17.6	8.12	520
	GL (seçmeli resim dersi olan)	18.3	8.60	203
	Toplam	17.8	8.18	1162

Tablo 17'ye göre; öğrencilerin şiddet davranış sıklığı ölçeğine verdikleri cevaplara puanlarına bakıldığında, GL öğrencilerinin her iki grubunun şiddet davranış sıklığı puanı, GSSL öğrencilerinin puanlarından önemsenecek kadar yüksek ( $\bar{X}=18,3$ -  $\bar{X}=17,6$ ) olmadığı, hatta GL öğrencilerinin sanat eğitimi almayan grubunun az da olsa GSSL öğrencilerinin puanlarından düşük olduğu görülmektedir ( $\bar{X} = 17,6$ ). Seçmeli resim dersi olarak sanat eğitimi alan GL öğrencilerinin şiddet davranış sıklığı puanları en yüksek değere sahiptir. ( $\bar{X} = 18,3$ ). Tabloda sanat eğitimi alma durumlarına göre öğrencilerin şiddet davranış sıklığı ölçeği puanlarına ilişkin standart sapma değerleri incelendiğinde, GSSL (RB) öğrencilerinin (s=8, 06), GL'lerde sanat eğitimi almayan öğrencilerin (s= 8,12) ve GL'lerde resim dersi (seçmeli) alan öğrencilerden (s = 8,60) daha homojen değerlendirme yaptıkları anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin şiddet davranış sıklıkları puanları arasındaki farka ilişkin bulgular tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18 *Şiddet Davranışı Sıklığı Puanlarının Sanat Eğitimi Alma Durumlarına Göre Tek Yönlü MANOVA testi Sonuçları*

Değişken	Sanat Eğitimi Alma	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p
Şiddet Davranışı Sıklığı	GSSL (RB) Sanat eğitimi alan	439	17.7	8.06	2-1159	.521	.594
	GL sanat eğitimi almayan	520	17.6	8.12			
	GL Resim dersi( seçmeli) alan	203	18.3	8.60			

Tablo 18 de görüldüğü gibi, GSSL (RB) ile GL devam eden öğrencilerin sanat eğitimi alma durumlarına göre, şiddet davranış sıklığı puanları arasında, anlamlı farklılık bulunamamıştır  $F(2- 1159)= ,521, p>.05]$ .

Öğrencilerin saldırganlık ve şiddet eğilimlerinde sanat eğitimi alma durumlarına göre, anlamlı sonuçların çıkması, şiddet davranışı sıklığı testinden sonuçların ise, bu sonuçlarla paralellik taşıması manidardır. Bu sonuç okullardaki disiplin kurallarının öğrencilerde bulunan saldırganlık ve şiddet eğilimini dışavurmada engelleyici bir nitelik taşıdığını gösterebilir. Uysal ve Temel tarafından (2007) yılında yapılan “Şiddet Karşıtı Eğitim Programının Öğrencilerin Çatışma Çözüm, Şiddet Eğilimi ve Şiddet Davranışlarına Yansıması” başlıklı çalışmada da öğrenci gruplarından kontrol ve deney grubu oluşturulmuş, şiddet eğilimleri ve şiddet davranış sıklıkları önceden ölçülmüş gruplardan deney grubuna şiddete karşı eğitim programı uygulanmıştır. Programın sonucunda alınan ölçümlerden elde edilen sonuçlar öğrencilerdeki şiddet eğiliminin anlamlı bir şekilde azaldığı, bunun yanında şiddet davranışı sıklığının anlamlı bir farklılık göstermediğidir. Bu çalışmada şiddet davranışı sıklığının, şiddete eğilim ve saldırganlığa paralel değişiklikler göstermediğini ortaya koymaktadır.

### **GSSL (RB) ile GL'lere Devam Eden Öğrencilerin Sanat Eğitimi Alma Durumlarına Göre Şiddet Eğilimi Puanları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

GSSL'lerinin resim bölümlerine devam eden öğrenciler ile GL'lerde resim dersi (seçmeli) alan ve sanat eğitimi almayan öğrencilerin şiddet eğilimi puanları arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, ölçeğin normallik varsayımını karşılamadığı gerekçesiyle, parametrik olmayan testlerden KRUSKAL WALLİS H testi kullanılmıştır. “Bu işlem, parametrik bir test olan tek yönlü ANOVA'nın normallik varsayımını karşılamadığı durumlarda önerilir” (Büyüköztürk, 2002: 153).



Tablo 19 *GSSL (RB) 'lerine Devam Eden Öğrenciler İle GL'lerde Resim Dersi (Seçmeli) Alan ve Sanat Eğitimi Almayan Öğrencilerin Şiddet Eğilimi Ölçeğine İlişkin Puanların Betimsel İstatistikleri*

Ölçek	Sanat Eğitimi Alma Durumu	Sıra Ortalaması	N
Şiddet Eğilimi	GSSL (sanat eğitimi alan)	609.61	515
	GL (sanat eğitimi almayan)	705.68	591
	GL (seçmeli resim dersi alan)	726.19	238
	Toplam		1344

Tablo 19'da, şiddet eğilimi puanlarına göre; gurupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, yüksek şiddet eğilimi puanına sahip grup GL öğrencilerinden resim dersi (seçmeli) olarak sanat eğitimi alanların oluşturduğu gruptur (726,19). En düşük puan ortalamasına sahip grup ise, GSSL öğrencilerinin oluşturduğu grup olduğu görülmektedir (609,61).

GSSL'lerinin Resim Bölümlerine devam eden öğrenciler ile GL'lerde resim dersi (seçmeli) alan ve sanat eğitimi almayan öğrencilerin şiddet eğilim puanları arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskall Wallis testi sonuçları tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20 *Sanat Eğitimi Alma Durumuna Göre GSSL (RB) ile GL'ye Devam Eden Öğrencilerin Şiddet Eğilimi Puanları arasındaki ilişkiye ilişkin KRUSKALL WALLİS Testi Sonuçları*

	Şiddet Eğilimi
Ki-Kare	22.419
Df	2
P	.000

Tablo 20'de yer alan analiz sonuçları, GSSL'lerinin Resim Bölümlerine devam eden öğrenciler ile GL'lerde resim dersi (seçmeli) alan ve sanat eğitimi almayan

öğrencilerin şiddet eğilim puanları arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir [  $\chi^2(2) = 22,419, p < .05$ ].

Şiddet eğilim puanları arasındaki bu anlamlılığın GSSL (RB)'lerinde sanat eğitimi programı alan, GL'lerde seçmeli resim dersi olarak alan ve hiç almayan gruplardan hangisi arasında mevcut olduğunu test etmek için gruplara Mann Whitney U testi uygulanmıştır. “Bu test, ilişkisiz örneklemeden elde edilen puanların bir birlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder” (Büyüköztürk, 2002: 149)

*Tablo 21 Sanat Eğitimi Alma Durumlarına Göre GSSL (RB) Sanat Eğitimi Alan Öğrenciler ile GL'lerde Seçmeli Resim Dersi Olarak Alan Öğrenciler Arasındaki Şiddet Eğilimi Puanları Farkına İlişkin Puanların betimsel İstatistikleri*

	Sanat eğitimi alma durumu	Sıra ortalaması	N
Şiddet Eğilimi Puanları	GSSL sanat eğitimi alan	356.83	515
	GL seçmeli resim dersi alan	420.64	238
	Toplam		753

Tablo 21’de sıra ortalamalarına bakıldığında GSSL öğrencilerinin (356,83), GL’de seçmeli resim dersi alan öğrencilere (420,64) göre şiddet eğilimi puanlarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Gruplar arasında şiddet eğilimi puanları yönünden anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için MANN-WHİTNEY U testi yapılmıştır. Tablo 22’de bu testin sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

*Tablo 22 Sanat Eğitimi Alma Durumlarına Göre GSSL (RB) Sanat Eğitimi alan öğrenciler ile GL'lerde Seçmeli Resim Dersi Olarak Alan Öğrenciler Arasındaki Şiddet Eğilimi Puanları Farkına İlişkin MANN-WHİTNEY U testi Sonuçları*

	Şiddet eğilimi puanları
Mann-Whitney U	50899.500
Wilcoxon W	183769.500
Z	-3.744
P	.000

Tablo 22’deki analiz sonuçları GSSL(RB) yoğun sanat eğitimi alan öğrencilerle, GL’lerde seçmeli resim dersi olarak sanat eğitimi alan öğrenciler arasında şiddete eğilim bakımından farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. (  $p < .05$  )

Tablo 23 *Sanat Eğitimi Alma Durumuna Göre GSSL (RB) Sanat Eğitimi Alan Öğrenciler ile GL'lerde Sanat Eğitimi Almayan Öğrenciler Arasındaki Şiddet Eğilimi Puanları Farkına İlişkin Puanların betimsel İstatistikleri*

	Sanat eğitimi alma durumu	Sıra ortalaması	N
Şiddet eğilimi puanları	GSSL sanat eğitimi alan	510.77	515
	GL Sanat eğitimi almayan	590.73	591
	Toplam		1106

Tablo 23'deki sıra ortalamaları dikkate alındığında GSSL öğrencilerinin (510,77), GL'sinde GL'lerde sanat eğitimi almayan öğrencilere (590,73) göre şiddet eğilimi puanlarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Gruplar arasında şiddet eğilimi puanları yönünden anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için MANN-WHİTNEY U testi yapılmıştır. Tablo 24 bu testin sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 24 *Sanat Eğitimi Alma Durumuna Göre GSSL (RB) Sanat Eğitimi Alan Öğrenciler ile GL'lerde Sanat Eğitimi Almayan Öğrenciler Arasındaki Şiddet Eğilimi Puanları Farkına İlişkin Puanların MANN-WHİTNEY U testi Sonuçları*

	Şiddet eğilimi puanları
Mann-Whitney U	130177.500
Wilcoxon W	263047.500
Z	-4.155
P	.000

Tablo 24 sonuçları GSSL'lerinde sanat eğitimi alan öğrencilerle, GL'lerde sanat eğitimi almayan öğrenciler arasında şiddete eğilim bakımından anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. ( $p < .05$ )

Tablo 25 *Sanat Eğitimi Alma Durumuna Göre GL'lerde Sanat Eğitimi Almayan Öğrenciler ile Seçmeli Resim Dersi Olarak Alan Öğrenciler Arasındaki Şiddet Eğilimi Puanları Farkına İlişkin Puanların betimsel İstatistikler*

	Sanat eğitimi alma durumu	Sıra ortalaması	N
Şiddet eğilimi puanları	GL Sanat eğitimi almayan	410.95	591
	GL Seçmeli resim dersi alan	425.06	238
	Toplam		829

Tablo 25'deki sıra ortalamaları GL'lerde sanat eğitimi almayan öğrencilerin (410,95), GL'de seçmeli resim dersi alan öğrencilere (425,06) göre şiddet eğilimi puanlarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Biri birine çok yakın ortalamalara sahip gruplar arasında şiddet eğilimi puanları yönünden anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için MANN-WHİTNEY U testi yapılmıştır. Tablo 26 bu testin sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

*Tablo 26 Sanat Eğitimi Alma Durumuna Göre GL'lerde Sanat Eğitimi Almayan Öğrenciler ile GL'lerinde Seçmeli Resim Dersi Olarak Alan Öğrenciler Arasındaki Şiddet Eğilimi Puanları Farkına İlişkin Puanların MANN-WHİTNEY U testi Sonuçları*

	Şiddet eğilimi puanları
Mann-Whitney U	67935.500
Wilcoxon W	242871.500
Z	-.768
P	.443

Tablo 26'da yer alan analiz sonuçlarından, GL'lerde sanat eğitimi almayan öğrencilerle, seçmeli resim dersi olarak sanat eğitimi alan öğrenciler arasında şiddete eğilim bakımından anlamlı bir farkın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (  $p > .05$ ).

GSSL (RB)'lerinde sanat eğitimini diğer lise türlerine göre daha yoğun bir programla alan öğrencilerin, GL'lerde sanat eğitimi alamayan yada seçmeli resim dersi olarak alan öğrencilere göre şiddet eğilimlerinin GL öğrencileri lehine anlamlı çıkması literatür çalışmalarında ulaşılan bulgularla paralellik taşır niteliktedir. Örneğin, Köksal (1996) tarafından yapılan müzik eğitimi almama durumunun ergenin empati, kişisel ve sosyal uyum düzeyleri üzerindeki etkisi çalışmasında, sanat eğitimi alma durumunun ergenin empati düzeyine etkisinin anlamlı bulunmasa da, kişisel ve sosyal uyum düzeyine üzerine anlamlı etkisinin olduğu ortaya konulmuştur.

Toy tarafından (2006) yapılan sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin benlik tasarımı ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkileri çeşitli değişkenler açısından ele aldığı yüksek lisans tezi çalışmasında da, sanat eğitimi alma durumunun ergenlerin benlik tasarımına etkisinin anlamlı bulunduğu ve sanat eğitimi alan ergenlerde ergeni sanat eğitimi

almaya yönlendiren etkenin ergenin sosyal uyum puanında anlamlı farklılığa sebep olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Smith'in (2000) " Art and Violence" çalışmasına göre de okullarda verilen sanat eğitiminin insani değerlerde farkındalık oluşturacağından, şiddetin kaynaklarına karşı bir durum oluşturabileceğini, ayrıca öğrencilerin düşünsel ve duygusal yönlerinin öğretmenler tarafından da daha kolay kavranabileceğini ifade etmiştir.

Sanatsal bir eylemde duygusal boyutun da en az düşünsel boyut kadar etkin olduğunu düşündüğümüzde, duygusal etkinliğin insani değerlerin farkına varılması noktasında bireyin saldırganlık ve şiddet gibi olumsuz taraflarına karşı bir durum oluşturabileceği düşünülmektedir.

### **GSSL (RB) Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Bağlı Saldırganlık ve Şiddet Eğilim ve Şiddet Davranışı Sıklığı Puanları Arasındaki İlişkiler**

GSSL(RB) saldırganlık ve şiddet eğilimi puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek faktörlü MANOVA testi yapılmıştır. Analiz öncesinde Box'ın M istatistiği, MANOVA testinin temel varsayımı olan gruplar boyunca kovaryans matrislerinin eşit olup olmadığını test etmek için uygulanmış ve temel varsayım olan kovaryans eşitliği sağlanmıştır ( $F(9-1061220)= 1.782, p= 0.066$ ).

Saldırganlık ve şiddet eğilimi puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, GSSL(RB) öğrencilerinin sınıf düzeylerine bağlı anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.[Wilks Lambda ( $\lambda$ )= ,978, ( $F= 3, 416$ ) =1,57,  $p> .01$ ]. Bu bulgu, saldırganlık ve şiddet eğilimi puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilecek puanların GSSL(RB) öğrencilerinin sınıf düzeylerine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

Şiddet davranışı sıklığı ölçeğine ilişkin veriler anlamlılık varsayımını sağlayamadığından Kruskal Wallis testi ile test edilmiştir.

### **GSSL (RB) Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Bağlı Saldırganlık Puanları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Tablo 27 ve 28'de GSSL(RB)'lerine devam eden öğrencilerin sınıf düzeylerine göre saldırganlık puanları ile ilgili istatistiksel bilgiler yer almaktadır.

Tablo 27 GSSL'lerinin Resim Bölümlerine Devam Eden Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Saldırganlık ve Şiddet Eğilim Puanlarına İlişkin Puanların Betimsel İstatistikleri

	GSSL sınıf düzeyi	$\bar{X}$	S	N
Saldırganlık puanları	1,00	119.12	18.87	135
	2,00	115.85	19.67	100
	3,00	111.78	18.73	111
	4,00	116.97	23.06	74
	Toplam			420

Tablo 27'de GSSL(RB)'lerin 1.,2.,3.,4. sınıflarına devam eden öğrencilerin Saldırganlık ölçeğine cevapsız soru bırakmadan cevap veren öğrencilerin toplam sayısının 420 olduğu görülmektedir.

Saldırganlık ölçeğine verdikleri cevaplara göre puanlarına bakıldığında sınıf düzeyi yükseldikçe saldırganlık puanlarında düşüş olduğu, son sınıfa gelindiğinde saldırganlık puanının artış gösterdiği görülmektedir ( $\bar{X} = 119,12 > \bar{X} = 115,85 > \bar{X} = 111,78 < \bar{X} = 116,97$ ). Tabloda ayrıca, öğrencilerin saldırganlık ölçeği puanlarına ilişkin standart sapma değerleri incelendiğinde ise yine, 3. sınıf öğrencilerinin (s=18,73), 1.sınıf (s=18,87), 2. (s=19,67) sınıf ve 4. sınıf öğrencilerine göre (s= 23,06) göre daha homojen değerlendirme yaptıkları görülmektedir.

GSSL(RB) öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre saldırganlık puanları ile ilgili MANOVA sonuçları tablo 28 verilmiştir.

Tablo 28 GSSL (RB)'lerine Devam Eden Öğrencilerin Saldırganlık Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre MANOVA testi Sonuçları

Değişken	GSSL						
	Sınıf Değişkeni	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p
Saldırganlık	GSSL 1. Sınıf	135	119.12	18.87	3-416	2.85	.037
	GSSL 2. Sınıf	100	115.85	19.67			
	GSSL 3. Sınıf	111	111.78	18.73			
	GSSL 4. Sınıf	74	116.97	23.06			

Tablo 28’de yapılan tek yönlü MANOVA testinin sonuçlarına göre; GSSL (RB) öğrencilerinin sınıf düzeyleri saldırganlık puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [  $F(3-416)=2.85$   $p<.05$ ].

Konuyla ilgili yapılan çalışmaların bazılarında sınıf düzeyine göre saldırganlık düzeyinin anlamlı farklılıklar gösterdiği yönündeyken, bazılarında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Efiltili tarafından (2006) yapılan bir araştırmada da sınıf düzeyi değişkenine göre, lise 2 öğrencilerinin saldırganlık puanlarının lise1 ve lise 3 öğrencilerinin puanlarından anlamlı düzeyde düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Karataş’ın çalışmasında da lise öğrencilerinden 11. sınıf öğrencilerinin saldırganlık puan ortalamalarının 9. ve 10. sınıflardan anlamlı derecede yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgunun ortaya çıkmasına sebep olarak da o yıl 11. sınıfların ÖSS sınavına girecek olması, meslek seçimi gibi zor kararların alındığı döneme rastlaması olarak yorumlanmıştır. Munakata (2004’den akt. Karataş, 2008:290) sınıf düzeyi açısından saldırganlık ve öfke düzeylerini karşılaştırdığı lise öğrencilerinden son sınıftaki öğrencilerin saldırganlık puanlarının diğer öğrencilere göre yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu çalışmaların aksine sınıf düzeyine göre saldırganlık düzeylerinde anlamlı farklılıkların bulunmadığı çalışmalara da rastlanmıştır (Ağlamaz, 2006; Bolat ve Karataş, 2002)

Bu çalışmada da GSSL (RB) öğrencilerin şiddet eğilimlerinin sınıf düzeylerine göre farklılık göstermediği bulgusuna karşılık, saldırganlıklarının sınıf düzeyine göre anlamlı olması manidardır. Eğilim olarak öğrenciler arasında farklılığın olmadığı bir durumda konuyla ilgili çalışmaların tersine 1. sınıf öğrencileri en saldırgan sınıf düzeyi olarak tespit edilmiş, sınıf düzeyi arttıkça saldırganlık düzeylerinde anlamlı bir azalma olduğu bulgusuna rastlanmıştır. Öğrencilerin 4. sınıfta saldırganlık düzeylerinin 1. sınıf düzeyindeki saldırganlık puanlarına yaklaştıkları görülse de, bu durumun 4. sınıf düzeyinde yaşanan sınav ve gelecek kaygısı, aile baskısı gibi durumların yarattığı gerginlikten meydana gelmiş olabileceği yorumu yapılabilir. Dolayısıyla konuyla ilgili çalışmalarda son sınıf öğrencilerinin saldırganlık puanlarındaki yükseklik için yapılan yorumlar GSSL (RB) öğrencileri içinde yapılabilir. Bu çalışmanın diğer çalışmalara göre farklı bulgusu 1. sınıf düzeyinin en yüksek saldırganlık puanı ortalamasına sahip olması ve sınıf düzeyi

yükseldikçe saldırganlık puanlarının düşüş göstermesidir. Sınıf düzeyine göre saldırganlık puanlarındaki 4. sınıfa kadar gözlenen bu düşüş, görsel sanatlar eğitiminin saldırganlık puanları üzerinde etkisinin mevcut olabileceği düşüncesini ortaya koymaktadır.

### **GSSL (RB) Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Bağlı Şiddet Eğilim Puanları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

GSSL(RB) öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre şiddet eğilim ölçeği puanları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular tablo 29 ve 30’da verilmiştir.

Tablo 29 *GSSL(RB)’lerine Devam Eden Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Şiddet Eğilimi Puanlarına İlişkin Puanların Betimsel İstatistikleri*

	GSSL sınıf düzeyi	$\bar{X}$	S	N
Şiddet eğilimi puanları	1	41.8	10.30	135
	2	40.3	9.46	100
	3	38.7	8.37	111
	4	40.3	10.14	74
	Toplam			420

Tablo 29’da GSSL(RB) ’lerin 1.,2.,3.,4. sınıflarına devam eden öğrencilerin şiddet eğilimi ölçeğine cevapsız soru bırakmadan cevap veren öğrencilerin toplam sayısının 420 olduğu görülmektedir.

Tablo 29’da şiddet eğilimi ölçeğine verdikleri cevaplara göre puanlarına bakıldığında, 1. sınıftan 4. sınıfa doğru, saldırganlık puanlarında görüldüğü gibi şiddet eğilim puanlarında azalma olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. ( $\bar{X} = 41.8 > \bar{X} = 40.3 > \bar{X} = 38.7 < \bar{X} = 40.3$ ). Tabloda ayrıca sınıf düzeyine bağlı olarak öğrencilerin şiddet eğilimi ölçeği puanlarına ilişkin standart sapma değerleri incelendiğinde, GSSL (RB) 3. sınıf öğrencilerinin (s=8.37), 1.sınıf (s=10.30), 2. (s=9.46) sınıf ve 4. sınıf öğrencilerine göre (s= 10.14) göre daha homojen değerlendirme yaptıkları anlaşılmaktadır.



Tablo 30 GSSL (RB)'lerine Devam Eden Öğrencilerin Şiddet Eğilim Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre MANOVA testi Sonuçları

Değişken	GSSL						
	Sınıf Değişkeni	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p
Şiddet Eğilimi	GSSL 1. Sınıf	135	41.8	10.30	3-416	2.16	.091
	GSSL 2. Sınıf	100	40.3	9.46			
	GSSL 3. Sınıf	111	38.7	8.37			
	GSSL 4. Sınıf	74	40.3	10.14			

Tablo 30'da GSSL (RB) öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre, şiddet eğilim puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır  $F(3-416)= 2.16 p>.05]$ .

Farkın anlamlı olmamasına karşın kareler ortalamalarında her iki ölçek puanlarında da 1. sınıftan 4. sınıfa doğru puanlarda bir azalma olduğu görülmüştür. Fakat 4. sınıfta puanların tekrar yükseldiği görülmektedir.

Kurç (1989) tarafından yapılan kişisel değişkenlerin lise öğrencilerinin uyum alan ve yöntemlerine etkisinin incelendiği çalışmada da sınıf düzeylerinin uyma davranışları üzerinde etkili olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Aral ve Köksal (1999) sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin yaratıcılık ve empati beceri düzeylerine sınıf düzeyinin farklılığa neden olup olmadığını inceledikleri çalışmada sanat eğitimi alan ve almayan bireylerin sınıf düzeyi değişkenine göre empatik becerilerde farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bu sonuçtan farklı sınıf düzeylerine sahip öğrencilerin şiddet eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, fakat saldırganlıklarının sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı farklılıklar gösterdiğine ulaşılmaktadır. Saldırganlık ile güçlü bir korelasyona sahip olan şiddet eğiliminin sınıf düzeyine göre sonuçlarının farklı çıkması manidardır.

### **GSSL (RB) Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Bağlı Şiddet Davranışı Sıklığı Puanları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

GSSL(RB) öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre şiddet davranışı sıklıkları arasındaki ilişkiyi ölçmek üzere Kruskall Wallis testi uygulanmıştır. Tablo 31 ve 32’de GSSL(RB) öğrencilerinin sınıf değişkenine göre şiddet davranışı sıklığı ölçeği puanları arasındaki ilişkiye ilişkin analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 31 *GSSL (RB)’lerine Devam Eden Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Şiddet Davranışı Sıklığı Ölçeğine İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistikleri*

Ölçek	GSSL Sınıf Düzeyi	Sıra Ortalaması	N
Şiddet Davranışı Sıklığı	1. sınıf	272	185
	2. sınıf	272	135
	3. sınıf	268	134
	4. sınıf	275	89
	Toplam		543

Tablo 31’de verildiği gibi şiddet davranışı sıklığı ölçeğini yanıtlayan GSSL öğrenci sayısı; 1. sınıf öğrencileri 185, 2. sınıf öğrencileri 135, 3. sınıf öğrencileri 134, 4. sınıf öğrencilerinde 89 olmak üzere toplam 543 öğrencidir.

Şiddet davranışı sıklığı ölçeğinden alınan verilerin istatistiksel bulgularına göre; sınıf düzeyi değişkeni sıra ortalamaları dikkate alındığında, yüksek şiddet davranışı sıklığı puanına sahip sınıfın 4. sınıf öğrencileri olduğu ( 275) bunu 1. ve 2. sınıfın izlediği ( 272) en az puana sahip sınıf düzeyinin ise, 3. sınıf olduğu (268) sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 32 GSSL (RB)'lerine Devam Eden Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Şiddet Davranışı Sıklığı Puanlarının KRUSKALL WALLİS Testi Sonuçları

Şiddet Davranışı Sıklığı	
Ki-Kare	.143
Df	3
P	.986

Analiz sonuçları GGSSL (RB) öğrencilerinin şiddet davranışı sıklıkları puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir [  $\chi^2 = .143$   $p > .05$ ]. Bu bulguya göre saldırganlık puanlarının arasında anlamlı farklılıkların tespit edildiği sınıflar arasında şiddet davranışı sıklığı puanları arasında anlamlı farklılıklar olmaması, öğrencilerin saldırganlıklarının şiddet davranışına dönüştürme noktasında anlamlı farklılıklar göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Konuyla ilgili çalışmaların sınırlılığına rağmen, mevcut araştırmalarda sonuçların benzer çıkması araştırma bulgusunu destekler nitelik taşımaktadır. Örnek olarak, Köksal tarafından yapılan (1997) araştırmada müzik eğitimi alan ve almayan ergenlerin empati becerisi ve uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, müzik eğitimi alıp almama durumunun ergenlerin empati becerileri üzerinde farklılığa yol açmadığı, cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi değişkenlerin de müzik eğitimi alan ve almayan ergenlerin empati becerileri üzerinde etkili olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yıldırım (2007) tarafından yapılan yayımlanmamış yüksek lisans çalışmasında ise, şiddete başvurma davranışının ergenlerin sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği belirtilmiştir.

### **GSSL (RB) Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Saldırganlık, Şiddet Eğilim Puanları ve Şiddet Davranışı Sıklıkları**

GSSL'lerinin (RB) devam eden öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre saldırganlık puanları ve şiddet eğilimi puanları arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için MANOVA testi yapılmıştır. Şiddet davranışı sıklığı ölçeğinin normallik varsayımlarını

karşılama olmadığından, cinsiyet değişkenine göre şiddet davranışı sıklığı Kruskal Wallis testi ile test edilmiştir. Kruskal Wallis testi sonuçları tablo 38’de verilmiştir.

GSSL (RB) öğrencilerinin saldırganlık ve şiddet eğilimi puanlarının cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü MANOVA testi yapılmıştır. Tek Yönlü MANOVA analizi öncesi Box’ın M istatistiği, MANOVA testinin gruplar boyunca kovaryans matrislerinin eşit olup olmadığını test etmek için uygulanmış ve temel varsayım olan kovaryans eşitliği sağlanmıştır ( $F(3-3272336)=1.166$ ,  $p=0.224$ ).

Saldırganlık ve şiddet eğilimi puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçlarına göre, GSSL (RB) öğrencilerinin cinsiyet değişkenine bağlı anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.[Wilks Lambda ( $\lambda$ )= .973. ( $F=1.418$ ) =5.79.  $p<.01$ ]. Bu bulgu, saldırganlık ve şiddet eğilimi puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilecek puanların GSSL (RB) öğrencilerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak değişeceğini göstermektedir.

### **GSSL (RB) Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Saldırganlık Puanları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

GSSL(RB) öğrencilerinin cinsiyet değişkenine bağlı saldırganlık puanları arasındaki ilişkilere ilişkin analizler tablo 33 ve 34’de verilmiştir.

Tablo 33 *GSSL (RB) ’lerine Devam Eden Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Saldırganlık Ölçeklerine İlişkin Puanların Betimsel İstatistikleri*

	GSSL	$\bar{X}$	S	N
Saldırganlık puanları	Cinsiyet			
	Kız	114.38	20.25	267
	Erkek	118.88	19.17	153
	Toplam	116.02	19.95	420

Saldırganlık ölçeğine verdikleri cevaplara göre puanlarına bakıldığında, şiddet eğiliminde olduğu gibi kız öğrencilerin saldırganlık puanları erkek öğrencilerin saldırganlık puanlarından daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. ( $\bar{X}=118.88 > \bar{X}=114.38$ ).

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre saldırganlık ölçeği puanlarına ilişkin standart sapma değerleri incelendiğinde ise, erkek öğrencilerin ( $s=19.17$ ) kız öğrencilere göre ( $s= 20.25$ ) göre daha homojen değerlendirme yaptıkları görülmektedir.

GSSL öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre şiddet eğilimi ve saldırganlık ölçeklerine İlişkin Puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin MANOVA testi sonuçları tablo 34’de verilmiştir.

Tablo 34 *GSSL (RB)’lerine Devam Eden Öğrencilerin Cinsiyetlerine göre Saldırganlık Ölçeğine İlişkin Puanların MANOVA Testi Sonuçları*

Değişken	GSSL						
	Cinsiyet Değişkeni	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p
Saldırganlık	Kız	267	114.38	20.25	1-418	4.97	.026
	Erkek	153	118.88	19.17			

Tablo 34’de yapılan tek yönlü MANOVA testinin sonuçlarına göre; GSSL (RB) öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre saldırganlık puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir[  $F(1- 418)= 4. 97 p<.05$ ]. Bu bulguya göre GSSL (RB)’lerine devam eden erkek öğrencilerin saldırganlık puanları kız öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir.

Konuyla ilgili GSSL’lerinde yapılmış bir çalışmaya rastlanmasa da. diğer lise türündeki öğrencileriyle yapılmış çalışmalarda da bu sonucun desteklendiği görülmektedir. Efilti tarafından (2006) ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık durumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi çalışmasında da. cinsiyet değişkeninin saldırganlık puanları üzerinde etkisinin anlamlı olduğu, erkek öğrencilerin saldırganlık puanlarının kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Tuzgöl (1997) tarafından anne baba tutumlarına göre farklı lise türü öğrencilerinin saldırganlık durumlarının ölçüldüğü çalışmada, cinsiyet değişkeninin saldırganlık düzeyine temel etkisinin anlamlı bulunmadığı görülmüştür. Bunun yanında cinsiyetin saldırganlık düzeyine temel etkisinin kaynağına bakıldığında erkeklerin saldırganlık puan ortalamalarının kızların

puan ortalamalarından daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Karataş tarafından (2008) yapılan lise öğrencilerinde öfke ve saldırganlık durumlarının araştırıldığı çalışmada da öğrencilerin fiziksel saldırganlık puanlarının farklılaştığı. farklılığın kaynağına bakıldığında ise, erkek öğrencilerin fiziksel saldırganlık puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu çalışmaların yanı sıra az da olsa cinsiyete göre saldırganlık düzeylerinin farklılaşmadığı bulgusuna rastlanmış çalışmalarda mevcuttur (Hatunoğlu, 1994; Ağlamaz, 2006).

### **GSSL (RB) Öğrencilerinin Cinsiyete Bağlı Şiddet Eğilimi Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

GSSL(RB) öğrencilerinin cinsiyet değişkenine bağlı şiddet eğilimi puanları arasındaki ilişkilere ilişkin analizler tablo 35 ve 36’da verilmiştir.

*Tablo 35 GSSL (RB)’lerine Devam Eden Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Şiddet Eğilimi ve Saldırganlık Ölçeklerine İlişkin Puanların Betimsel İstatistikleri*

	GSSL	$\bar{X}$	S	N
Şiddet eğilimi puanları	Cinsiyet			
	Kız	39.2	9.34	267
	Erkek	42.5	9.83	153
	Toplam	40.4	9.64	420

Tablo 35’de “Şiddet eğilimi” ölçeğine verdikleri cevaplara göre puanlarına bakıldığında. GSSL (RB) kız öğrencilerinin şiddet eğilimi puanlarının erkek öğrencilerin puanlarına göre daha düşük olduğu görülmektedir ( $\bar{X} = 42.5 > \bar{X} = 39.2$ ).

Tabloda cinsiyete bağlı olarak öğrencilerin şiddet eğilimi ölçeği puanlarına ilişkin standart sapma değerleri incelendiğinde, GSSL (RB) kız öğrencilerin (s=9.34) erkek öğrencilere göre (s= 9.83) göre daha homojen değerlendirme yaptıkları anlaşılmaktadır.

GSSL öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre şiddet eğilimi ve saldırganlık ölçeklerine ilişkin puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin MANOVA testi sonuçları tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36 GSSL (RB'lerine Devam Eden Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Şiddet Eğilimi Ölçeğine İlişkin Puanların MANOVA Testi Sonuçları

Değişken	GSSL						
	Cinsiyet Değişkeni	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p
Şiddet Eğilimi	Kız	267	39.2	9.34	1-418	11.60	.001
	Erkek	153	42.5	9.83			

Tablo 36'da yapılan tek yönlü MANOVA testinin sonuçlarına göre; GSSL (RB) öğrencilerinin cinsiyet değişkenine bağlı şiddet eğilimi puanları arasındaki farka bakıldığında farkın anlamlı olduğu görülmektedir  $F(1-418)=11.60$   $p<.05$ ]. Saldırganlık puanlarındaki farka paralel olarak GSSL (RB)'lerine devam eden öğrencilerin şiddet eğilimi puanlarında da erkek öğrencilerin kız öğrencilerine göre anlamlı şekilde yüksek olduğu bulgusuna rastlanmıştır. Konuyla ilgili çalışmada bu bulguyu desteklemektedir. Örnek olarak Kurç(1989) tarafından yapılan kişisel değişkenlerin lise öğrencilerinin uyum alan ve yöntemlerine etkisinin incelendiği çalışmada cinsiyet değişkenine göre uyumun kızlarda erkeklerden daha yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Akay (1990) tarafından yapılan lise öğrencilerinin sosyal kişisel uyum düzeylerinin incelendiği çalışmada da cinsiyetin sosyal. kişisel uyum düzeyinde etkili olduğu. erkekler lehine anlamlı farklılıklar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Aral ve Köksal (1999) sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin yaratıcılık ve empati beceri düzeylerine sınıf düzeyinin yanı sıra cinsiyet düzeyinin farklılığa neden olup olmadığını incelemiştir. Çalışmada sanat eğitimi alan ve almayan bireylerin cinsiyetlerine göre empatik becerilerinde farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uysal (2003) tarafından yapılan çalışmada da ergen öğrencilerden erkek öğrencilerin şiddet eğilimlerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Çetin tarafından (2004) yapılan “ergen öğrencilerin şiddete yönelik tutumları” çalışmasında da erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre şiddeti daha çok onayladıkları bulgusu ortaya konulmuştur.

Konuyla ilgili literatür de, cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre şiddete eğilimlerinin daha yüksek olduğunu destekler niteliktedir.

### **GSSL (RB) Öğrencilerinin Cinsiyete Bağlı Şiddet Davranışı Sıklığı Puanları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Şiddet davranışı sıklığı ölçeğinin normallik varsayımlarını karşılamadığından, cinsiyet değişkenine göre şiddet davranışı sıklığı Kruskal Wallis testi ile test edilmiştir. GSSL öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre şiddet davranışı sıklığı puanlarının betimsel istatistikleri tablo 37’de Kruskal Wallis testi sonuçları ise, tablo 42’de verilmiştir.

*Tablo 37 GSSL öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Şiddet Davranışı Sıklığı Ölçeğine İlişkin Puanların Betimsel İstatistikleri*

Ölçek	GSSL Cinsiyet	Sıra Ortalaması	N
Şiddet Davranışı Sıklığı	Kız	261	340
	Erkek	289	203
	Toplam		543

Tablo 37’de şiddet davranışı sıklığı ölçeğini yanıtlayan GSSL öğrenci sayısı kız öğrencilerde 340, erkek öğrenciler 203 olmak üzere toplam 543’tür.

Şiddet davranışı sıklığı ölçeğinden alınan verilerin istatistiksel bulgularına göre; cinsiyet değişkeni sıra ortalamaları dikkate alındığında, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yüksek şiddet davranışı sıklığı puanına sahip oldukları görülmektedir ( 289>261).



Tablo 38 *GSSL (RB)'lerine Devam Eden Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Şiddet Davranışı Sıklığı Puanlarının KRUSKALL WALLİS Testi Sonuçları*

Şiddet Davranışı Sıklığı	
Ki-Kare	3.97
Df	1
P	.046

Tablo 38'deki analiz sonuçları GGSSL (RB) öğrencilerinin şiddet davranışı sıklıkları puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir [  $\chi^2 = 3.97$   $p < .05$ ]. Tablo 37'nin betimlediği puan durumlarına bakılınca da erkek öğrencilerin şiddet davranışı sıklığının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu görülebilmektedir.

Şiddet davranışı sıklığı ile doğrudan ilişkili fazla çalışma olmadığı görülmüştür. Konuya ilişkin çalışmalara bakıldığında bazı çalışmalarda anlamlı farklılıklar görülürken bazı çalışmalarda anlamlı farka rastlanmadığı ifade edilmiştir.

Uysal (2003) tarafından gerçekleştirilen ergen iki grup arasında kızlar ve erkek öğrenciler arasında şiddet davranışı sıklığı açısından anlamlı bir farkın olmadığı bulgusu ortaya konulmuştur.

Yıldırım (2007) tarafından yapılan çalışmada ise, erkeklerde şiddete başvurma davranışının kızlara oranla daha sık görüldüğü belirtilmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre şiddet davranışı sıklığında erkekler lehinde anlamlı farklılığın çıkması saldırganlık ve şiddet eğilimlerindeki anlamlı farklılıklara bakıldığında olağan bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

## BÖLÜM V

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

#### Sonuçlar

Araştırmada öncelikle alt amaçlara ilişkin bulguları test için gerek duyulan, bağımlı değişkenler (Saldırganlık puanları, şiddet eğilim puanları, şiddet davranışı sıklığı puanları) arasındaki korelasyona bakılmış, öğrencilerin saldırganlık düzeyleri, şiddet eğilimi düzeyleri ve şiddet davranışı sıklıkları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Saldırganlık düzeyi ile şiddet eğilimi düzeyi arasındaki ilişkinin en yüksek anlamlılığa sahip olduğu saptanmıştır. Araştırmaya göre, GSSL(RB) öğrencilerinin şiddete eğilim ve saldırganlık düzeylerinin GL öğrencilerine göre daha düşük düzeyde olduğu, şiddet davranışına dönüştürme noktasında ise, iki okul türü arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca, GSSL(RB) öğrencileri sınıf düzeyine ve cinsiyetlerine göre test edilmiş, cinsiyetlere göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, saldırganlık, şiddet eğilimi ve şiddet davranışı sıklık düzeylerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. GSSL(RB) öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre, yapılan testte ise, sadece saldırganlık düzeylerinde sınıf düzeyi yükseldikçe anlamlı bir düşüşün meydana geldiği, şiddet eğiliminin ve şiddet davranış sıklığının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Alt amaçlara ilişkin sonuçlar sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

1.Okul türü değişkenine bağlı olarak GSSL(RB) ile GL öğrencilerinin saldırganlık puanları arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığı test edildiğinde saldırganlık puanlarının GL öğrencileri lehine yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

2. Okul türü değişkenine bağlı olarak GSSL(RB) ile GL öğrencilerinin şiddet davranışı sıklığı puanları arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığı test edildiğinde iki okul türü öğrencisinin şiddet davranışı sıklığı arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Ulaşılan bu sonuca göre, GSSL(RB) öğrencileri ile GL öğrencilerinin saldırganlık düzeylerini şiddet davranışına dönüştürme durumlarının birbirinden farklı olmadığı söylenebilir.

3. GSSL(RB) öğrencileri ile GL öğrencilerinin şiddet eğilimi puanlarının arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı amacıyla yapılan testte GL öğrencileri lehine anlamlı bir farka ulaşılmıştır. Bu sonuca göre GL öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin GSSL(RB) öğrencilerinin şiddet eğilimlerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır.

4. GSSL(RB) devam eden öğrenciler ile GL'lerde resim dersi (seçmeli) alan ve almayan öğrencilerin saldırganlık puanları arasında sanat eğitimi alma durumuna göre anlamlı farkın olup olmadığına ilişkin yapılan testte, anlamlı farkın mevcut olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Farkın üç gruptan hangileri arasında olduğunu belirlemek için yapılan testte ise, GSSL(RB) öğrencileri ile GL'lerde hiç sanat eğitimi almayan öğrencilerin saldırganlık puanları arasında GL'lerde sanat eğitimi almayan öğrenciler lehine anlamlı farka ulaşılmıştır. Bu sonuca göre GL'lerde sanat eğitimi almayan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin GSSL(RB) öğrencilerine göre yüksek olduğu söylenebilir.

5. GSSL(RB) devam eden öğrenciler ile GL'lerde resim dersi (seçmeli) alan ve almayan öğrencilerin şiddet davranışı sıklığı puanları arasında sanat eğitimi alma durumuna göre, anlamlı farkın olup olmadığına ilişkin yapılan testte, öğrenci grupları arasında şiddet davranışı sıklığı açısından anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır.

6. GSSL(RB) devam eden öğrenciler ile GL'lerde resim dersi (seçmeli) alan ve almayan öğrencilerin şiddet eğilimi puanları arasında sanat eğitimi alma durumuna göre, anlamlı farkın olup olmadığına ilişkin yapılan testte, öğrenci grupları arasında şiddet eğilimi açısından anlamlı bir farkın olduğu sonucuna varılmıştır. Farkın üç gruptan

hangileri arasında olduğunu belirlemek için yapılan testte ise, GSSL(RB) öğrencileri ile GL’lerde hiç sanat eğitimi almayan ve seçmeli olarak sanat eğitimi alan öğrencilerin şiddet eğilimi puanları arasında anlamlı farka ulaşılmıştır. Bu sonuca göre GL’lerde sanat eğitimi almayan ve seçmeli olarak sanat eğitimi alan öğrencilerin şiddete eğilim düzeylerinin GSSL(RB) öğrencilerine göre yüksek olduğu söylenebilir.

Ayrıca GL öğrencilerinin sanat eğitimi alıp almama durumuna göre şiddet eğilimi puanları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan testte ise, anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

7. GSSL(RB) devam eden öğrencilerin saldırganlık puanları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı alt amacına ilişkin yapılan testte, anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlara bakıldığında 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin 3. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeyinden yüksek olduğu, 4. sınıf düzeyinin ise 3. sınıftan sonra artış gösterdiği söylenebilir. 4. sınıf öğrencilerinin saldırganlık puanlarındaki artışın son sınıfta yaşanan sınav ve gelecek kaygısı ve yoğunlaşan aile baskılarına bağlı artış gösterdiği söylebilir.

8. GSSL(RB) devam eden öğrencilerin şiddete eğilim puanları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı alt amacına ilişkin yapılan testte, anlamlı farklılıklar olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre GSSL(RB) öğrencilerinin sınıf düzeyleri açısından şiddete eğilimlerinde bir farklılık olmadığı söylenebilmektedir.

9. GSSL(RB) devam eden öğrencilerin şiddet davranışı sıklığı puanları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı alt amacına ilişkin yapılan testte ise, anlamlı farklılıklar olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

10. GSSL’lerinin Resim Bölümlerine devam eden öğrencilerin saldırganlık puanları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan test sonuçları, erkek öğrencilerin saldırganlık puanlarının kız öğrencilerden anlamlı biçimde yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

11.GSSL'lerinin Resim Bölümlerine devam eden öğrencilerin şiddet eğilim puanları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan test sonuçları, erkek öğrencilerin şiddet eğilimi düzeylerinin kız öğrencilerden anlamlı biçimde yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

12. GSSL'lerinin Resim Bölümlerine devam eden öğrencilerin şiddet davranışı sıklığı puanları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan test sonuçları, erkek öğrencilerin şiddet davranışı sıklığının kız öğrencilerden anlamlı biçimde yüksek olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

## Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak politika yapıcılara ,araştırmacılara, uygulamacılara ve ailelere yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır.

Politika yapıcılara;

Araştırma sürecinde, okullardaki şiddet davranışlarının kayıt altına alındığı veri toplama ve değerlendirme sistemi geliştirileceğinin MEB tarafından kararlaştırılmış olduğu, fakat halen uygulamaya sokulamadığı görülmüştür. Sistemin uygulamaya sokularak verilerinin araştırmacılar ile paylaşılması bu konuda yapılan çalışmaların niteliğini artıracaktır.

Bu çalışmadaki ve ilgili literatürdeki bulgularına dayalı olarak, görsel sanat eğitimi dersi okul öncesi eğitim kurumlarından başlamak üzere, sayı ve kalite bakımından artırılmalıdır. Görsel sanatlar eğitimi orta öğretim kurumlarında zorunlu hale getirilmelidir.

Araştırmacılara;

Konuya ilişkin çalışmaların çoğunun müzik eğitimi alanında yapılan çalışmalar olduğu, görsel sanatlar eğitimi yönünden konuyla ilişkili çalışmaların sınırlı sayıda kaldığı görülmektedir. Bu bağlamda, genelde sanat eğitimi, özellikle de görsel sanatlar eğitimi açısından konunun daha kapsamlı ve deneysel olarak irdelendiği çalışmalara ihtiyaç vardır.

Konunun psikoloji tarafının da olduğu düşünüldüğünde, disiplinler arası deneysel çalışmalarla çok daha net sonuçlara ulaşılabileceği düşünülmektedir.

Uygulayıcılara;

Özellikle ergenlik döneminde bireyin yaşadığı bedensel ve ruhsal değişimin davranışlarda oluşturabileceği olumsuz etkileri önlemek için, okullarda bireyin kendini ifadesini sağlayacak, enerjilerini ürüne dönüştürerek, üzerilerindeki gerilimi azaltacak sanatsal aktivitelere yer verilmesi gerekir.

Özellikle fotoğraf, müzik ve resim kulübü gibi sanatsal aktivitelerin öğrenciye kazandırılması, bu maksatla oluşturulan okul kulüplerinin işler hale getirilmesi, ortaya konan sanatsal faaliyetlerin sergilenebileceği ortamların ( dinleti salonu, küçük sergi ve sinema salonları vb.) oluşturulmasının gerekliliği okul yöneticileri tarafından kavranmalıdır.

Çocuklar ve gençler tarafından yapılan sanatsal faaliyetlerin öğrencilerin diğer derslerdeki başarısına engel olacağı yargısından öğretmen ve veliler vazgeçilmeli, sanat aktiviteleri ve sanat eğitiminin öğrencinin kişisel, zihinsel, ruhsal ve akademik gelişimlerdeki önemini farkına varılmalıdır. Bunun için ailelerin, öğretmen ve okul yöneticilerinin bilinçlendirilmesi adına seminerler düzenlenmelidir.

Okullarda sanat eğitimi verilen ortamların sanat eğitimi düşüncesine uygun bir estetik bakışla düzenlenmesinin öğrenciyi normal dersliklerin sıkıcı atmosferinden bir süreliğine alıkoyacağı bilinmelidir.

Okullarında sanatsal performanslarıyla başarı kazanmış öğrenciler hem okul tarafından hem de aileleri tarafından desteklenmeli ve ödüllendirilmelidir.

Saldırgan ve şiddet eğilimlerinin diğer lise türlerine göre yüksek olduğu gözlenen Genel Lise öğrencileri için diğer derslerin monotonluğundan kurtarabilmek için, sanat eğitimi programları kaliteli ve öğrencileri rahatlatıcı bir işleyişe kavuşturulmalıdır.

Sanat eğitiminin sadece okullarda değil, aileler tarafından informal bir şekilde erken yaşlardan başlanmak üzere çocuğa aldırılmasının önemi ve gerekliliği ailelere toplantı ve seminerlerde anlatılmalıdır.

Ailelere;

Çocuk ve gençlere hem aile içinde hem de okulda ilgilendikleri herhangi bir sanatsal faaliyetle meşgul olabilmelerini sağlayacak basit malzeme ve ortamlar ( fotoğraf baskı odası, küçük bir resim sehпасı ve boyalar, baskı ve ebru araç ve gereçleri vb.) sağlanmalıdır.

Aileler çocuklarına özel günlerde aldıkları hediyelerde çocuklarının ilgi ve yetenekleri doğrultusunda sanatsal aktiviteye başlatıcı küçük sanatsal malzemeler( suluboya takımı, fotoğraf makinesi, oyma uçları, enstrüman vb.) alabilirler.

Aileler çocuğun çizgisel gelişimi hakkında bilinçlendirilmeli, ilk sanatsal eylemlerin başladığı karalama döneminden (2-4 yaş) itibaren çocuğun cesaretini kırıcı sözler yerine, evin her yerinin boya ve çizgilerle “kirlenmesi” pahasına onu cesaretlendirici, yaptıklarının sürekliliğini sağlayıcı övgülerde bulunmalıdırlar.

## KAYNAKÇA

Ağlamaz, T. (2006). *Lise öğrencilerinin saldırganlık puanlarının kendini açma davranışı, okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim düzeyi ve ailenin aylık gelir düzeyi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. On dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Abacı, O. (2003). *Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayıncılık.

Arendt, H. (2009). *Şiddet Üzerine*. (Çev. B.Peker). (Dördüncü baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.

Aristoteles (1993). *Poetika*. (Çev. İ.Tunalı). (5. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi

Artut, K. (2002). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Artut, K. (2004). Okul Öncesi Resim Eğitiminde Çocukların Çizgisel Gelişim Düzeylerine İlişkin Bir İnceleme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 223-234. <http://sosyalbilimler.cukurova.edu.tr/dergi/dosyalar/2004.13.1.83.pdf> adresinden 26 Temmuz 2010 tarihinde alınmıştır.

Avcı, R. (2006). *Şiddet davranışı gösteren ve göstermeyen ergenlerin Ailelerinin aile işlevleri, öfke ve öfke ifade tarzları Açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. Web: <http://sosyalbilimler.cu.edu.tr/tez/937/> adresinden 18.08.2010'da alınmıştır.

Ayan, S. (2007). Aile İçinde Şiddete Uğrayan Çocukların Saldırganlık Eğilimleri.

*Anadolu Psikiyatri Dergisi*, (8). 206-214

<http://lokman.cu.edu.tr/psikiyatri/derindex/apd/fulltext/2007/206.pdf> adresinden 20

Ağustos 2010'da alınmıştır.



Aygündüz, F. (Ekim, 2007). *Şiddetin Ortasında Bir Barış Çılgılığı* . 28.10.2007. Milliyet, [http://www.canyayinlari.com/ConversationDetails\\_Siddetin-ortasinda-bir-baris-cigliigi\\_71.aspx](http://www.canyayinlari.com/ConversationDetails_Siddetin-ortasinda-bir-baris-cigliigi_71.aspx) adresinden 9 Ekim 2010'da alınmıştır.

Aziz, A. (1994). Kadın Şiddet ve İletişim, *Dünya'da ve Türkiye'de Güncel, Sosyolojik Gelişmeler. Sosyoloji Derneği Yayınları. Ankara.*

Balamir, B. (1999). *Sanat Eğitiminde Özgürlük ve Özgünlük*. Ankara: Barışcan Ofset.

Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*, New York: Prentice-Hall, Inc.

Bayav, D. (2007). Sanat Eğitimiyle Gelişen Uyumlu Kişilik, Azalan Şiddet Eğilimi 3. *Ulusal Sanat Eğitimi Sempozyumu*, 19 – 21 Kasım. Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Bilgin N., Toros F., Çamdeviren H. Ve Şaşmaz T. (2004) Okulda Fiziksel ve Sözel Şiddete Maruz Kalan Çocukların Sosyo-demografik Özellikleri: Prevalans Çalışması, *T Klin Adli Tıp Dergisi*, (1:25-30) <http://tipdizini.turkiyeklinikleri.com/tr/35972/okulda-fiziksel-ve-s%C3%B6zel-%C5%9Fiddete-maruz-kalan%C3%A7ocuklar%C4%B1n-sosyodemografik-%C3%B6zellikleri%3Aprevalans-%C3%A7/> adresinden 18 Ağustos 2009'da alınmıştır.

Birleşmiş Milletler. (1990). *Çocuk Hakları Sözleşmesi*.

Web: <http://www.turkhukuk sitesi.com/showthread.php?t=5719> adresinden 9 Ekim 2010'da alınmıştır.

Brenner, C. (1977). *Psikanalizin Temelleri*. (Çev. I. Savaşır- Y. Savaşır). Ankara: Sinir ve Ruh Sağlığı Derneği Yayınları

[Buka, S. and Earls, F. \(1993\). Early Determinants of Delinquency and Violence. Health Affairs, 12. \(4\). 46-64 http://content.healthaffairs.org/cgi/reprint/12/4/46](http://content.healthaffairs.org/cgi/reprint/12/4/46) 29 Eylül 2010'da alınmıştır.

Buyurgan, S. (1996). *Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Öğrencilerinin Okul Beklentileri Ve Eğitimleri İle Yönelindikleri Meslekler Arsındaki İlişki*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Buyurgan, S, Kumral Ç. (2007). Bireyin Eğitim Sürecinde Sanat Eğitimi Neden Yer Almalıdır.3. *Ulusal Sanat Eğitimi Sempozyumu*, 19 – 21 Kasım. Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2007). *Sanat Eğitimi ve Öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büker S, Kıran, A. (1999). *Reklamlarda Kadına Yönelik Şiddet Şiddetin Nesnesi Kadın*. İstanbul: Alan Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (İkinci baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (Dördüncü baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çelik, H. (2006, Mart). Açılış Konuşması. 1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler konulu Sempozyum [http://www.unicef.org/turkey/pc/\\_cp27.html](http://www.unicef.org/turkey/pc/_cp27.html) adresinden 21 Ağustos 2010 tarihinde alınmıştır.

Çoraklı, E., Barsamyan, M., Tuzcuoğlu, S. (2007). Müzik Öğretmeni adaylarının Piyano Dersindeki Başarıları İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki. 3. *Ulusal Sanat Eğitimi Sempozyumu*, 19 – 21 Kasım. Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Çuhadaroglu, F. (Kasım-Aralık , 2000). Ergenlik Döneminde Psikolojik Gelisim. *Katki Pediatri Dergisi*; 21:6

Debarbieux, E. (2009). *Okulda Şiddet Küresel Bir Tehdit* . ( Çev. İ. Yergüz). (Birinci baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.

Dilbaz, N. (1999). Şiddet Riskinin Değerlendirilmesi ve Saldırgan Hastaya Yaklaşım. *Ankara Klinik Psikiyatri*, 2,179-188

Dönmezer, S. (1996). Çağdaş Toplumda Şiddet ve Mafya Suçları. *Cogito, Aylık Düşünce Dergisi*, (6-7)

Durmuş E. , Gürkan U. (2005). Lise Öğrencilerinin Şiddet ve Saldırganlık Eğilimleri, *G.Ü.Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (3), 3 Web: <http://www.tebd.gazi.edu.tr/c3s3.html> adresinden 29 Ağustos 2010'da alınmıştır.

Efiliti, E. (2006). Orta Öğretim Kurumlarında Okuyan Öğrencilerin Saldırganlık ve Denetim Odağının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*,

[http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos\\_mak/makaleler/Erkan%20EF%C4%B0LT%C4%B0/EF%C4%B0LT%C4%B0,%20ERKAN.pdf](http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler/Erkan%20EF%C4%B0LT%C4%B0/EF%C4%B0LT%C4%B0,%20ERKAN.pdf) adresinden 25 mayıs 2010 tarihinde alınmıştır.

Erbay, M. (1997). Sanat eğitiminin önemi. *Anadolu Sanat Dergisi*, 7, 50-56.

Ersoy, A. (1993). Sanat eğitiminin genel eğitime katkısı. *Artist Dergisi*,17, 39-40.

Erten, Y. ve Ardalı, C. (1996). Saldırganlık, Şiddet ve Terörün psikososyal Yapıları. *Cogito, Aylık Düşünce Dergisi*, (6-7)

Farrel A.D. Meyer A.L.(1997). The effectiveness of A School-Based Curriculum For Reducing Violence Among U(RB)an Sixth-Grade Students. *American Journal of public Health* 87: 6, 979- 85,

Freud, S. (1998). *Amatör Psikanalizi* . ( Çev. K. Şipal) İstanbul: Cem Yayınevi

Freud, S. (2007). *Sanat ve Sanatçılar Üzerine*. ( Çev. K. Şipal). (Dördüncü baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

Fromm, E. (2008). *Sevgi ve şiddetin kaynağı* ( Çev.Y. Salman, N. İçten) (7. Basım). İstanbul: Payel yayıncılık (Eserin orijinali 1964'de yayımlandı).

Gençaydın, Z. (1990). *Sanat eğitiminin düşünsel temelleri. Ortaöğretim kurumlarında resim –iş öğretimi ve sorunları*. Ankara: Şafak Matbaacılık.

Goleman, D. (2008). *Çocuk şiddetinin nedeni: EQ Eksikliği*. <http://www.lahuti.com/forum/cocuk-siddetinin-nedeni-eq-eksikligi-57530.html> adresinden 27.09.2010 tarihinde alındı.

Goswami, B. B. (1995). *Cultural Adaptability Of Violence*. Perspectives in Grimindogy, İndian: Edited by : S. Venigopal Roa, Vikas Publishing Hause.

Gökaydın, N., (2002), *Temel Sanat Eğitimi*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Gözüm, S. (1998). Etkin Sağlık Eğitiminde Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının Kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 2

Hatunoğlu, A. (1994). *Ana baba tutumları ile saldırganlık arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.

İnam, A. (2001). Şiddeti Anlamak. *Bilim ve Teknik Dergisi*, Şubat

Kaptanoğlu, C. (2009). Neden Şiddet. *Psikeart*, (5)

Karahan, A. S. (2007). Müzik ve Şiddet. 3. *Ulusal Sanat Eğitimi Sempozyumu*, 19 – 21 Kasım. Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Karasar, N.(2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.

Karataş, Z. (2008). Lise Öğrencilerinde Öfke ve Saldırganlık. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 17, Sayı 3, s.277-294*

<http://sosyalbilimler.cukurova.edu.tr/dergi.asp?dosya=544> adresinden 13 Mart 2010 tarihinde alınmıştır.

Kardiner, A. , Kurush, A, Ovesey. L.A. (1966). *Metedological Study of Freudian Theory. İnternational Journal of Psychiatry, 2 (1)*

Kaya, G. (2007). Güzel Sanatlar Liselerinin Kuruluş Amaçları ve Bugün İçinde Bulunduğu Durum. 3. *Ulusal Sanat Eğitimi Sempozyumu*, 19 – 21 Kasım. Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Kaya, M. Güneş, G., Kaya, B. , Pehlivan, E. (2004) Tıp fakültesi öğrencilerinde boyun eğici davranışlar ve şiddetle ilişkisi *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 5, 5-10*  
<http://lokman.cu.edu.tr/psikiyatri/derindex/apd/fulltext/2004/5.pdf> adresinden 9 Ağustos 2010 tarihinde alınmıştır.

Kepenekçi, K. , Özcan, Y., A. (2000). Okullarda Suçun Önlenmesi. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi, 33(1)* <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/132/922.pdf> adresinden 25 Mayıs 2010 tarihinde alınmıştır.

Kındap, Y., Sayıl, M. (2005). Çocuk Çizimlerinde Temsil ve İfade: Doğrusal ve Doğrusal Olmayan Gelişim. *Ankara Hacettepe Üniversitesi Türk Psikoloji Dergisi. 20 (56), 25- 39*  
[http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TPRJ%2CTTAR%2CTTIP%2CTMUH%2CTSOS%2CTHUK&ano=55837\\_f3b9bc3bf8e0dc658cfef076adb22eaf](http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TPRJ%2CTTAR%2CTTIP%2CTMUH%2CTSOS%2CTHUK&ano=55837_f3b9bc3bf8e0dc658cfef076adb22eaf)

06.09.2010 tarihinde ulaşılmıştır.

Kırışoğlu, O., T. (2005). *Sanatta Eğitim*. (3. Baskı.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kızmaz, Z. (2006 *Mayıs*). Okullardaki şiddet Davranışının Kaynakları Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30 (1), 47-70

<http://www.ikinciadim.org/makaleler/siddetdavranisinininkaynaklari.pdf> adrsinden 7

Haziran 2010 tarihinde alınmıştır.

Kocacık, F. & Çağlayandereli, M. (2009). Ailede kadına yönelik şiddet: Denizli ili örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* . 6:2. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>

Köknel, Ö. (1996). *Bireysel ve Toplumsal şiddet*. (1. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi

Köksal, A. (1997), *Müzik Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Empatik Becerilerinin ve Uyum Düzeylerinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Krug, E.G., Mercy, A.J., Dahlberg, L.L., & Zwi, A.B. (2002). *The world report on violence and health*. Geneva: World Health Organization

Kurt, T. (2009), *Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Ve İşlemci Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Kolektif Yeterliği Ve Öz Yeterliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Kuru, E. (2000), *Sporda psikoloji*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Yayınları

Lorenz, K. (1996). Saldırıcılığın Spontanlığı. *Cogito, Aylık Düşünce Dergisi*, (6-7)

MEB Yaygın Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü. (2007, Nisan). Şiddet İçermeyen Eğitim. *Ankara: Araştırma Raporu*. <http://yee.meb.gov.tr/dokuman/Sidicegitim.pdf> adresinden 13 Nisan 2010 tarihinde alınmıştır.

Medicine and War (1987) *Şiddet Üzerine Bildiri*.(Çev. B. Öcal Düzgöen) *Cogito, Aylık Düşünce Dergisi*, (6-7)

Michaud, Y. (1986). *Şiddet* . (Çev: Cem Muhtaroğlu). İstanbul: İletişim yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi ve Azaltılması Strateji ve Eylem Planı (2006-2011+)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *10, 11 ve 12. Sınıflar Görsel Sanatlar (resim) Dersi Öğretim Programı*. <http://ogm.meb.gov.tr/> adresinden 11 Ocak 2009 tarihinde alınmıştır.

Mitscherlich, A. (1999). *Barış Düşüncesi ve Saldırganlık*. ( Çev. H. Portakal) (1. Baskı). İstanbul: Cem Yayınevi

Moeller, T. G. (2001). *Youth Aggression and Violence: A Psychological Approach*.USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Ögel, K., Tarı, I., Eke, C. (2006). Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme. *İstanbul Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuga Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu*. . <http://www.alopsikolog.net/pdf/p31.pdf> adresinden 23 Eylül 2010'da alınmıştır.

Öğülmüş, S. (1995). Okullarda (Liselerde) Şiddet ve Saldırganlık. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Araştırma Raporu*.

Özgür, T. , Şahin, B. (2008). “Çevre” Kavramı ve Altı Yaş Okul Öncesi Çocuklar. *Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 23 (1) <http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TPRJ%2CTTAR%2CTTIP%2CT>

[MUH%20CTSOS%20CTHUK&ano=84286\\_30dc4dfd8e10242fc49a08a05a667c9c](http://www.muhsos.gov.tr/urunler/muh%20CTSOS%20CTHUK&ano=84286_30dc4dfd8e10242fc49a08a05a667c9c)

adresinden 06 Eylül 2010 tarihinde alınmıştır.

Özsoy, V. (2003). *Görsel Sanatlar Eğitimi. Resim-İş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Özsoy, V.(2007). Sanat Eğitimi ve Şiddet Sempozyumu Açılış Konuşması. 3. *Ulusal Sanat Eğitimi Sempozyumu*, 19 – 21 Kasım. Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Perdecı, Z., Özmenler, K. N., Doğruer, A., Özdağ, F., Türkbay, T. (2009) Antisozyal Kişilik Bozukluğunda Saldırganlığın Nedenini Anlamaya Yönelik Olarak Kortikal Eksitabilite ve İnhibisyonun Elektrofizyolojik İncelenmesi. Türk Nöro- Psikiyatri derneği, Nöropsikiyatri Dergisi, 46(2), 44-48

<http://turknoropsikiyatri.org/default.aspx?pfm=dergiOkur&iid=32&modulePage=article&dt=tft&aid=139> adresinden 28 eylül 2010 tarihinde alınmıştır.

Samurçay, N. (2006). Çocuk ve Resim, *Artist Dergisi*, 6, 22-27.

San, İ. (1982). *Kültür Aktarımı ve Çağdaş Kültür İçinde Sanat Eğitiminin Yeri*. I. Milli Kültür Şurası, Genelde Kültür ve Temel Değerler Komisyonu <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/514/6386.pdf> adresinden 3 Şubat 2010 tarihinde alınmıştır.

San, İ. (2003). *Sanat Eğitimi Kuramları*.( 2. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi

San, İ., Çakır İlhan, A. (2006). *Sanat Eğitiminde Sanat Biliminin Rolü*.(1. Baskı). Ankara. Natural Yayıncılık.

San, İ. (2008). *Sanat ve Eğitim*. (4. Baskı). Ankara:Ütopya Yayıncılık



Sayı1, M. (2004). Çocuk Resimlerinin Klinik Amaçlı Kullanımı Üzerine Bir Değerlendirme. *Ankara. Hacettepe Üniversitesi. Türk Psikoloji Yazıları*.7 (14), 1-13  
[http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TPRJ%2CTTAR%2CTTIP%2CTMUH%2CTSOS%2CTHUK&ano=49984\\_f4ac6d6090bcba4ae1a06d0f915738e4](http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TPRJ%2CTTAR%2CTTIP%2CTMUH%2CTSOS%2CTHUK&ano=49984_f4ac6d6090bcba4ae1a06d0f915738e4)  
 adresinden 06 Eylül 2010 tarihinde alınmıştır.

Senemoğlu, N.(2005) *Gelişim Öğrenme ve Öğretim* (12. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

Serin, A. Y. (2003). Bir iletişim Aracı Olarak Çocuk Resimleri, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 28, 17-23.

Smith, Douglas C. , Daya S. Sandhu ( 2004). Toward a Positive Perspective on Violence Prevention in Schools: Building Connections. *Journal of Counselling and Development*, 8, 287-293

T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu (1998). *Aile İçinde ve Toplumsal Alanda Şiddet*. Ankara: Başbakanlık Basımevi

Tecimer Kasap, B. (2007). Okullarda Şiddet: Türk Gençliğinin Geleceğini Müzik ile Değiştirebilir miyiz?. 3. *Ulusal Sanat Eğitimi Sempozyumu*, 19 – 21 Kasım. Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Tezcan, T. (1996). Şiddet Nerede Başlıyor. *Cogito, Aylık Düşünce Dergisi*, (6-7)

Toy, B. (2006), *Sanat Eğitimi Alan ve Almayan 15-17 Yas Grubundaki Ergenlerin Sosyal Uyumlarının ve Benlik Tasarım Düzeylerinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Tuzgöl, M. (1998). Ana-Baba Tutumları Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (14), 40-41

Türkiye Büyük Millet Meclisi. (1973). *Milli eğitim temel kanunu*. Ankara: Resmi gazete

Türkiye İstatistik Kurumu. (2008). *2008 Ölüm İstatistikleri*, Web: <http://www.tuik.gov.tr/demografiapp/olum.zul> adresinden 29 Haziran 2010'da alınmıştır.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2008). *2008 İntihar İstatistikleri*, Web: <http://www.tuik.gov.tr/demografiapp/intihar.zul> adresinden 29 Haziran 2010'da alınmıştır.

Uçan, A. (2007). Okullarda Şiddet Sorununun Çözümü Sanat Eğitimi. 3. *Ulusal Sanat Eğitimi Sempozyumu*, 19 – 21 Kasım. Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.

UNICEF ve T.C.Sağlık Bakanlığı AÇS/AP Genel Müdürlüğü. (2005). *Adölesan Sağlığı ve Gelişimi Eğitici Eğitimi Rehber El Kitabı*, Ankara

Uzman E. , Töre E. (2007) Sanat Eğitiminin Üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ve kendini ayarlama davranışlarına etkisi. 3. *Ulusal Sanat Eğitimi Sempozyumu*, 19 – 21 Kasım. Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.

ÜNER, S., Özcebe, H., Çetik, H. (2009) *Farklı Sosyoekonomik Düzeylerde Yer Alan Üç Lisenin Birinci Sınıf Öğrencilerinde Yaralanmalar ve Risk Faktörleri*. Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi. 29 (1) [http://tipbilimleri.turkiyeklinikleri.com/abstract-tr\\_53452.html](http://tipbilimleri.turkiyeklinikleri.com/abstract-tr_53452.html) adresinden 23 Mayıs 2010 tarihinde alınmıştır.

Ünsal, A. (1996). Genişletilmiş Bir Şiddet Tipolojisi. *Cogito, Aylık Düşünce Dergisi*, (6-7)

Uysal, A. (2003). *Şiddet Karşıtı Programlı Eğitimin Öğrencilerin Çatışma Çözümleri, Şiddet Eğilimleri ve Davranışlarına Yansıması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Uysal, A., Temel, A.(2009). Şiddet Karşıtı Eğitim Programının Öğrencilerin Çatışma Çözüm, Şiddet Eğilimi ve Şiddet Davranışlarına Yansımaları. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, 12:1

White, C. R., Wallace, J., Huffman, L. C. (2004). Use of Drawings to Identify Thought Impairment Among Students with Emotional and Behavioral Disorders: An Exploratory Study. *Journal Of The American Art Therapy Associations*, 21( 4), 210-218. <http://eric.ed.gov/PDFS/EJ682605.pdf> adresinden 22 Mart 2010 tarihinde alınmıştır.

Yavuzer, H. (1992). *Resimleriyle Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi

Yavuzer, H. (1993). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi

Yazıcıoğlu, Y., Erdoğan S.(2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık

Yener, S., Öztürk, E. (2008). İlk Ve Ortaöğretim Kurumlarında Şiddetin Önlenmesinde Müzik Eğitiminin Önemi. *Erzurum: Atatürk Üniversitesi Güzel sanatlar Fakültesi Dergisi, sayı,14*

Yıldırım, M., (2007). *Şiddete Başvuran ve Başvurmayan Ergenlerin Yalnızlık Düzeyleri ve Akran Baskısı Düzeyleri Açısından İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana

Yolcu, E. (2004). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

## EKLER

### Ek 1. Saldırganlık Ölçeği

Sevgili öğrenciler.

Bu envanter kişilere uygun bazı etkinlikleri ya da duygusal durumları içeren ifadelerden oluşmaktadır. Bu ifadeleri tek tek okuyarak, ifadenin size ne derece uygun olduğuna karar veriniz. İfade sizin için “ her zaman” geçerli ise cevap kağıdındaki (5); “sıklıkla” geçerli ise (4); “ara sıra” geçerli ise (3); “nadiren” geçerli ise (2); “hiç” geçerli değilse (1) numaralı boşluğun altına (X) işareti koyunuz. Lütfen tüm ifadelere boş bırakmadan cevap veriniz.

	Hiçbir zaman 1	Nadiren 2	Ara sıra 3	Sıklıkla 4	Her zaman 5
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					

- 
- 18 Karşımdakiler üstünlüğümü kabul etmedikleri zaman bozulurum
  - 19 Gazetelerde özellikle cinayet haberleri okurum
  - 20 İnsanların özünde kavgacı ve yıkıcı eğilimin olduğuna inanırım
  - 21 Hatalarımı kolay kolay kabul edemem.
  - 22 Elime geçeni fırlatıp atacak kadar sinirlendiğim olur
  - 23 Televizyonda cinayet sahnelerini seyretmekten hoşlanırım
  - 24 Karşımdakiler herhangi bir konuda üstünlüğümü kabul etmezlerse buna aldırış etmem
  - 25 Sokakta kavga eden insanları gördüğümde ilgiyle seyrederim
  - 26 Başkaları görüşümü kabul etmedikleri zaman bozulurum.
  - 27 Beni kıran insanları bağışlamam
  - 28 İnsanları eğitmek için iyi davranışları ödüllendirilmeli.
  - 29 İnsanların arada bir yaptıkları haksızlıklar için suçluluk duymalarına gerek yoktur.
  - 30 Bu dünyada yaşamının tek yolu sert ve acımasız olmaktır.
  - 31 Bana biri zarar verdiğinde "öcümü almalıyım" şeklinde düşünürüm.
  - 32 Kendi görüşlerime zıt görüşleri dinlemekten hoşlanmam.
  - 33 Elime geçeni atıp kırmak isteyecek kadar öfkelenmediğim olmaz.
  - 34 Üstünlüğümü kabul eden insanlarla beraber olmaktan hoşlanırım.
  - 35 Eleştiriye kendimi geliştirmek için bir fırsat sayıp hoş karşılarım.
  - 36 Başkalarının anlamını bilmedikleri kelimeleri kullanmaktan hoşlanırım.
  - 37 Konuşmalarımda küfre yer vermem.
  - 38 Bir yarışmayı kazanamadığım zaman rakibimin zayıf yanlarını düşünerek avunurum
  - 39 Gazetelerde özellikle sanat ve kültür etkinliklerine ilişkin haberleri okurum.
  - 40 Filmlerdeki cinayet sahnelerine bakamam.
  - 41 Akıllıca davranmayan kimseler alaya alınmaya mahkumdur.
  - 42 Bende hata bulanların gördüğüm hatalarını hemen yüzlerine vururum.
  - 43 İnsanlara yanıtlayamayacaklarını bildiğim sorular sorarım.
  - 44 Benimle özelliklerim açısından aynı düzeyde olan insanlarla beraber olmak isterim.
  - 45 Kızdığım insanların kusurlarını bulur. çevremdekilere anlatırım
-

## Ek 2. Şiddet Eğilimi Ölçeği

Aşağıda bir insanın yaşamındaki çeşitli tepkilerini ve düşüncelerini ifade eden cümleler yer almaktadır. Her tepkinin sizin düşüncenize uygun olup olmadığını belirtiniz.

	Hiç uygun değil	Biraz uygun	Uygun	Çok Uygun
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				

### Ek 3. Şiddete Davranış Sıklığı Ölçeği

Son 30gün içinde aşağıda yer alan olayları hangi sıklıkla yaşadığınızı işaretleyiniz.

**Lütfen tüm ifadelere boş bırakmadan cevap veriniz.**

	Hiç	1-2 Kez	3-5 Kez	6-9 Kez	10-19 Kez	20 kez veya daha fazla
1 Öğretmenim tarafından şiddet olarak algılanacak bir saygısızlık yaptım						
2 Birisine kavga edecek kadar kızdım.						
3 Kızgınlığımdan kendime zarar verecek davranışlarda bulundum						
4 Başkalarına zarar verme isteği duydum						
5 Annem ve babama kötü davrandım						
6 Okulda veya okula geliş yolunda kendimi güvende hissetmediğim için okula gelmedim						
7 Birisi ile kavga boyutunda bir tartışma yaşadım						
8 Öfkemi kontrol etmekte zorlandım						
9 Birisine zorla bir şey kabul ettirmeye çalıştım						

**Ek 4. Saldırganlık ölçeğinde yer alan ifadelerin toplam madde korelasyonları ve boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha değerleri**

Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu
1 Madde	.064
2 Madde	.362
3 Madde	.386
4 Madde	.244
5 Madde	.529
6 Madde	.268
7 Madde	.510
8 Madde	.125
9 Madde	.276
10 Madde	.146
11 Madde	.235
12 Madde	.067
13 Madde	.237
14 Madde	.440
15 Madde	.300
16 Madde	.224
17 Madde	.361
18 Madde	.361
19 Madde	.384
20 Madde	.379
21 Madde	.368
22 Madde	.415
23 Madde	.485
24 Madde	.072
25 Madde	.472
26 Madde	.342
27 Madde	.362
28 Madde	.009
29 Madde	.146



30 Madde	.533	
31 Madde	.608	
32 Madde	.410	
33 Madde	.284	
34 Madde	.316	
35 Madde	.306	
36 Madde	.308	
37 Madde	.274	
38 Madde		-.326
39 Madde	.228	
40 Madde	.240	
41 Madde	.336	
42 Madde	.469	
43 Madde	.432	
44 Madde		-.110
45 Madde	.418	

**Ek 5. Şiddet eğilim ölçeğinde yer alan ifadelerin toplam madde korelasyonları ve boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha değerleri**

---

Şiddet eğilim Ölçeği Madde numarası	Madde toplam Korelasyonu
1 Madde	.501
2 Madde	.409
3 Madde	.548
4 Madde	.575
5 Madde	.523
6 Madde	.478
7 Madde	.389
8 Madde	.422
9 Madde	.281
10 Madde	.531
11 Madde	.610
12 Madde	.418
13 Madde	.504
14 Madde	.545
15 Madde	.586
16 Madde	.577
17 Madde	.542
18 Madde	.594
19 Madde	.578
20 Madde	.200

---

**Ek 6. Şiddet davranış sıklığı ölçeğinde yer alan ifadelerin toplam madde korelasyonları ve boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha değerleri**

---

Şiddet Davranış sıklığı	Madde toplam Korelasyonu
1 Madde	.462
2 Madde	.690
3 Madde	.565
4 Madde	.689
5 Madde	.461
6 Madde	.285
7 Madde	.708
8 Madde	.674
9 Madde	.561

---

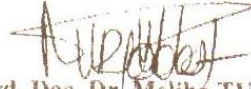
**Ek 7. Saldırganlık ölçeği kullanım izni**

11.02.2010  
ANKARA

**İlgiliye.**

Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyini belirlemek amacıyla Kocatürk'ün (1982) Saldırganlık Envanteri'nden yararlanarak tarafımdan geliştirilen "Ana Baba Tutumları Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu bilimsel araştırmada kullanılan Saldırganlık Ölçeği'nin bilimsel ve uygulama amaçlı her türden çalışmada kullanımı amacıyla Erzinan Üniversitesi öğretim elamanı **Sayın Orhan TAŞKESEN** ve ekibine ihtiyaç duyduğu ve duyacağı her türlü izin tarafımdan verilmiştir.

Bu izin yazısı ve ilgili izinle ilişkili her türlü soru ve sorun durumunda aşağıda isim ve iletişim bilgileri yazılı kişi ile bilgi alış veriş yapılabilir.



**Yrd. Doç. Dr. Meliha TUZGÖL DOST**  
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.D.  
Beytepe/Ankara

İletişim:

[mtuzgol@hacettepe.edu.tr](mailto:mtuzgol@hacettepe.edu.tr)


İş Tel: (0312) 297 85 51 / 111

**Ek 8. Şiddet eğilimi ölçeği kullanım izni****7.02.2010**  
**ANKARA****İlgiliye.**

Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu tarafından gerçekleştirilen ve “Bilim Serisi 113” kodu ile basımı yapılan “Aile İçinde ve Toplumsal Alanda Şiddet” konulu bilimsel araştırmada kullanılmak üzere veri toplama aracının bir parçası olarak tarafımızdan geliştirilen 7-14 yaş şiddet eğilimi ölçeği<sup>1</sup> nin bilimsel ve uygulama amaçlı her türden çalışmada kullanımı amacıyla Erzincan Üniversitesi öğretim elamanı **Sayın Orhan TAŞKESEN** ve **ekibine** ihtiyaç duyduğu ve duyacağı her türlü izin tarafımızdan verilmiştir.

Bu izin yazısı ve ilgili izinle ilişkili her türlü soru ve sorun durumunda aşağıda isim ve iletişim bilgileri yazılı kişi ile bilgi alış verişi yapılabilecektir.

**Yrd. Doç. Dr. Bülent BAYAT**  
Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F.




---

<sup>1</sup> ) GÖRMEZ, Kemal, BAYAT, Bülent ve Diğerleri, *Aile İçinde ve Toplumsal Alanda Şiddet*, Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Bilim Serisi 113, Başbakanlık Basımevi, Ankara, 1996, s: 294

**Ek 9. Eğitimi araştırma ve geliştirme dairesi başkanlığı ölçek kullanım izinleri**

T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.07.00.00.311- /44 /948  
Konu : Araştırma İzni

07./04/2010

**ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE**


- İlgi : a) 03.03.2010 tarih ve B.30.2.ERZ.0.71.00.00.01-781/1338 sayılı yazı  
b) 28.02.2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-311/1084 sayılı Makam Onayı ile Uygulamaya Konulan "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi

Üniversiteniz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Görevlisi Orhan TAŞKESEN'in "Genel Liseler ile Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin Resim Bölümlerinde Verilen Görsel Sanatlar Eğitiminin Öğrencilerin Şiddete Yönelik Davranışları Üzerine Etkileri" konulu araştırmasında kullanılacak veri toplama araçlarının Erzurum, Trabzon, Ankara, Bursa, İzmir, Antalya ve Gaziantep illerindeki Genel Lise ile Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde okuyan öğrencilere uygulama izni talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (2 sayfa-45 sorudan oluşan) veri toplama araçlarının Erzurum, Trabzon, Ankara, Bursa, İzmir, Antalya ve Gaziantep illerindeki Genel Lise ile Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde okuyan öğrencilere gönüllülük esas olmak kaydıyla uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

İlgi (b) Yönergenin 5. Maddesinin (o) bendi uyarınca taahhütnamenin ve araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

  
Ayhan İPLİKCI  
Bakan a.  
Daire Başkan V.

- EK :  
1- Veri Toplama Aracı (1 Adet-2 Sayfa)  
2- Okul Listesi (1 Adet-1 Sayfa)



GMK. Bulvarı No:109  
06570 Maltepe/ANKARA  
Tel : 0 312 230 36 44  
Faks : 0 312 231 62 05  
earged@meb.gov.tr | earged.meb.gov.tr



EGİTİM  
%100  
DESTEK

www.epime destek.meb.gov.tr



www.haydiuzarokula.org



www.bilgisayiregitedestek.org

*15 Nisan 2010*

22-04-2010 08:28  
 I-CAR-2010 16:55 F:0011068 E:ARGED

903122316205

Tel: 904462266601

P.1

T.C.  
**MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI**  
 Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.07.00.00.311- 172/1068  
 Konu : Araştırma izni

22/04/2010

**ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE**

- İlgi : a) 03.03.2010 tarih ve B.30.2.ERZ.0.71.00.00.01-781/1338 sayılı yazı  
 b) 07.04.2010 tarih ve B.08.0.EGD.0.07.00.00.311-141/948 sayılı yazı.  
 c) 20.04.2010 tarihli dilekçe

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Görevlisi Orhan TAŞKESEN'in "Genel Liseler ile Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin Resim Bölümlerinde Verilen Görsel Sanatlar Eğitiminin Öğrencilerin Sıddete Yönelik Davranışları Üzerine Etkileri" konulu araştırmasında kullanılacak veri toplama araçlarının Erzurum, Trabzon, Ankara, Bursa, İzmir, Antalya ve Gaziantep illerindeki Genel Lise ile Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde okuyan öğrencilere uygulamasına dair ilgi (a) yazıya binaen ilgi (b) yazı ile gerekli izin verilmiştir.

Adı geçenin ilgi (c) dilekçe ekinde gönderdiği (1 sayfa-14 sorudan oluşan) "Şiddet Eğilim Ölçeği"nin Erzurum, Trabzon, Ankara, Bursa, İzmir, Antalya ve Gaziantep illerindeki Genel Lise ile Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde okuyan öğrencilere gönüllülük esas olmak kaydıyla uygulanmasında bir sakınca görülmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

*AÇAR*  
 Dr. Halil Rahman AÇAR  
 Bakan a.  
 Daire Başkanı

EK :  
 Veri Toplama Aracı (1 Adet-1 Sayfa)

*Haliye*  
 22/04/2010