

T.C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İNSAN HAKLARI ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ARTAN ŞİDDET OLAYLARINA KARŞI ALINAN
ÖNLEMLER VE İNSAN HAKLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Sedat Servet ÇEÇEN

DANIŞMAN ÖĞRETİM ÜYESİ
Prof. Dr. Betül ÇOTUKSÖKEN

İSTANBUL - MART, 2012

İÇİNDEKİLER

ÖZET	3
ABSTRACT	4
GİRİŞ	5
1. BÖLÜM: ŞİDDET KAVRAMI.....	7
1. Şiddetin Tanımı	7
1.1.1. Biyoloji Açısından Şiddet.....	9
1.1.2. Psikoloji Açısından Şiddet.....	13
1.1.3. Sosyal Psikoloji Açısından Şiddet.....	19
1.1.4. Felsefe Açısından Şiddet	22
1.2. Şiddetin Kaynağı.....	29
2.BÖLÜM: İNSAN HAKLARI BELGELERİNDE EĞİTİM HAKKININ ÖNÜNDEKİ ENGEL OLARAK ŞİDDET.....	34
2.1. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi	34
2.1. Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi	37
2.3. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme	38
3.BÖLÜM: İLKÖĞRETİM OKULLARINDA RASTLANAN ŞİDDET EYLEMLERİ.....	41
3.1. Okulda Şiddet	41
3.2. Şiddetin Öğrenciler Üzerindeki Olumsuz Etkileri	55
4. BÖLÜM: İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ ŞİDDET OLGUSUNUN İNSAN HAKLARI AÇISINDAN İRDELENMESİ.....	61
4.1. İlköğretim Okullarında Şiddetin Saptanmasına Yönelik Çalışmalar	61
4.2. İlköğretim Okulları İçin Hazırlanan Şiddeti Önleme Eylem Planlarının İnsan Hakları Açısından Değerlendirilmesi	69
4.2.1. İlköğretim Okullarında Alt Müfredat Olarak Verilen Değerler Eğitiminin Tartışılması.....	73
4.2.1. Müfredatın Tümüne Yayılan İnsan Hakları ve Demokrasi Dersinin Etkinliğinin Tartışılması ..	80
SONUÇ	94
KAYNAKÇA	99

ÖZET

Şiddet, günümüz dünyasının en büyük sorunlarından biridir. Bu sorunun vardığı boyutları görmek için televizyon kanallarına bakmak veya birkaç gazete okumak yeterlidir. Son zamanlarda şiddet olaylarında meydana gelen artış bütün toplumlar için içinden çıkılmaz ve hayati önem taşıyan bir durum haline gelmiştir. Günümüzde okul, şiddetin yeşerip öğrenildiği ve yaygınlık kazandığı bir alan haline gelmiştir. Bu yüzden ilköğretim okullarında yaygın şiddet davranışlarını, bunların nedenlerini ve bu davranışlara karşı alınan önlemleri iyi analiz etmek, okullarda şiddeti önlemek için yapılması gereken çalışmalardır.

Bu çalışma, ilköğretim okullarında artan şiddet olaylarının nedenlerini incelemeyi ve şiddet olaylarına karşı alınan önlemlerin insan hakları açısından uygunluğunu değerlendirilmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada şiddetin kaynakları ve ilköğretim okullarında sıklıkla görülen şiddet davranışları araştırılmıştır. Bu çalışma yapılırken uluslararası insan hakları belgeleri ve Türkiye Cumhuriyeti Anayasası referans alınmıştır. Çalışmanın sonunda şiddetin insan hakları ihlali olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yüzden okullarda şiddetin önlenmesi için insan hakları eğitiminin yeterli ve doğru bir şekilde yapılması gerektiği ileri sürülmüştür.

Anahtar sözcükler: Şiddet, Eğitim Hakkı, İnsan Hakları, İlköğretim Okulları.

ABSTRACT

Violence is one of the biggest problems of today's world. It is sufficient to watch television channels or to read some newspapers to see the dimensions that the problem has acquired. Lately, the increase in violence has become a tangled and vital circumstance for all the societies. Nowadays, school has become an area where violence is born, learned, and gain wide currency. Therefore, the careful analyses of the violence actions, their reasons and the precautions taken for these actions in elementary schools are needed to be done to prevent the violence in schools.

This study aimed to examine the reasons of the increasing violence actions in elementary schools and to evaluate the precautions taken for these actions with the point of view of convenience to human rights. The sources of the violence and the frequent violence actions are investigated in the study. International human rights documents and the Constitution of the Republic of Turkey are taken into reference when evaluating this study. As a result of this study, it is found that the violence is a violation of human rights. For this reason, it is suggested that sufficient and correct human rights education should be given in schools to prevent the violence in schools.

Keywords: Violence, Right of Education, Human Rights, Elementary Schools

GİRİŞ

İnsan bilgiyi arayan, var olan bilgilere ulaşmak isteyen, bilgi üreten ve ürettiği bilgileri paylaşan bir varlıktır. Günümüz dünyasında değişen koşullar, bilgiye ulaşma ve bilgi üretme şekillerinde değişiklikler yaratmıştır. Bilgi artık eskisi gibi bazı kişi veya kurumların tekelinde olmaktan çıkmış, herkesin kolayca ulaşabileceği bir şey haline gelmiştir. Bilginin yeniden yorumlandığı böyle bir ortamda, epistemoloji üzerine daha fazla kafa yormak, bilgi üreten kurumların başında gelen okul için bir zorunluluk haline gelmiştir. Dolayısıyla gerek bilginin üretilmesinde gerek paylaşılmasında kullanılan eski yöntemler bir bir gözden geçirilmelidir.

Okullar, günümüzde aile ve sosyal çevrenden sonra insanların sosyal hayatla tanıştıkları ortamlardandır. Farklı yaşam tarzları ve görüşlerin varlığı okul çatısı altında fark edilir. Başkalarına saygı duymayı, sosyal beceriler geliştirmeyi, yeni şeylere merak duymayı insan okulda öğrenir. Bilgilerimizi çoğaltıp onları nasıl kullanabileceğimizi, okulda öğreniriz. Bu yüzden okullar neredeyse insanlık tarihi kadar eskidirler. Ancak, değişen şartlar okulların yeni bir vizyon edinmelerini zorunluluk haline getirmiştir. Günümüzde okullarda, dönemin istek ve beklentilerine cevap verebilen, eleştirci, yaratıcı, üretici düşünen, kendini yansıtan ve geliştirebilen, bilgiyi üretilip ihraç ederek küreselleşme sürecine katkıda bulunan bireylerin yetiştirilmesi esas alınmıştır, bununla beraber, kendi milli ve yerel değerlerini korumayı başarabilmiş, öğrenme alışkanlıklarını kazanarak, kalıcı hale getirebilen bireyler yetiştirme amacı güdülmüştür. Şüphesiz böyle bir amaca hizmet eden kurumlarda tek amaç kuramsal bilgilerin kazandırılması değildir. Kuramsal bilgilerle beraber başkaların haklarına saygı göstermeyi bilen. İnsan haklarına saygılı bireyler yetiştirmek de okulların görevleri arasındadır.

İlköğretim okullarından görülen şiddet, yukarıda saydığımız hedeflere ulaşmada engel oluşturmaktadır. Bu nedenle ilköğretim okullarında rastlanan şiddet eylemlerinin tespit edilip analizlerinin yapılması gerekmektedir. Aksi takdirde istenen hedeflere ulaşmak mümkün görünmemektedir.

Bu çalışmada belgesel tarama yöntemi uygulanmıştır. Bundan dolayı başta ilköğretim okullarında görülen şiddet eylemleri ve bu eylemlerin kaynakları üzerine yapılan çalışmalar taranmıştır. Şiddetin nedenleri ve şiddetin farklı bilim dalları tarafından nasıl açıklandığı açıklanmaya çalışılmıştır. İlköğretim okullarında şiddeti önlemeye yönelik planlar, programlar ve uygulamalar, insan hakları kavram ve değerleri ışığında gözden geçirilmiştir. Bu çerçevede, Medya Okuryazarlığı, Düşünme Eğitimi, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersleri incelenmiş bu derslerde yapılan etkinliklerin okullarda şiddeti azaltmaya katkıları değerlendirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Şiddeti Önleme Eylem Planları ve Değerler Eğitimi programı incelenmiş, ulaşılan sonuçlar çalışmanın sonuç kısmında sunulmuştur. Bu çalışmalar incelenirken yapılan tüm uygulamaların psikolojinin verilerine dayanılarak hazırlandığı, bu uygulamalarda şiddetin doğasına yönelik felsefi bir düşünme tarzının olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle İlköğretim okullarında şiddeti önlemeye ya da azaltmaya yönelik çalışmalarda felsefenin verilerinden yoksun, insan hakları kavram ve değerlerinden bağımsız olarak yapılan çalışmaların uzun vadede kalıcı çözümler getirmeyeceği çalışmanın sonuç kısmında raporlandırılmıştır.

1. BÖLÜM: ŞİDDET KAVRAMI

1. Şiddetin Tanımı

Şiddet konusu, güncelliğini her zaman koruyan ve birçok disiplini ilgilendiren bir konudur. Tarihsel süreç içerisinde şiddet, varlığını her yerde göstermiş ve şiddet üzerine tartışmalar her zaman var olmuştur. İnsanlık tarihi savaşlar ve çatışmalarla, şiddetle doludur. Aslında şiddet insanla başlayan ve insanın kendi çıkarı için başkasını yok etme, sindirme, korkutma güdüsüyle ortaya çıkan bir süreçtir diyebiliriz. İnsanlığın sistemli bir şekilde silah üretip geliştirmesi ve karıştını yok etme mücadelesi, şiddetin insanların dünyasına ait bir fenomen olduğunun açık bir şekilde göstergesidir diyebiliriz. Bu nedenle birçok bilgi dalında şiddetin ne olduğu üzerinde tartışma yapılırken, “insandan,” insanın antropolojik niteliklerinden hareket edilir.

Ayrıntıya geçmeden önce, şiddetin sözcük olarak anlamını, etimolojik ve semantik açıdan ele alabiliriz. *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*'nde göre şiddetin sözlük anlamı: “Karşıt görüşte olanların, duygu ve davranışta aşırılıklarıdır.” (TDK, 2005, s.1886) Bunun yanında “şiddet sözcüğü köken olarak Latince “*violentia*”dan gelmektedir. *Violentia*; sert, acımasız kişilik ve güç demektir. *Violare* ise şiddet kullanarak davranmak, değer bilmemek anlamına gelmektedir. Bu sözcükler *vis* sözcüğüyle bağlantılıdır. *Vis*; güç, erk, yetke, şiddet, bedensel güç demek olduğu gibi, bolluk veya öz anlamlarına da gelir” (Bulut, 2010, s. 2).

Şiddet kavramının, güç uygulamak, baskı yapmak, zorla yaptırmak, caydırmak, anlamlarında kullanıldığı görülmektedir. Güç kullanmak, baskı ve dayatma, istenmeyen bir duruma zorlamak, kişiye istediğini kabul ettirmek için insanlar çeşitli araçlar kullanmaktadırlar. İşte

şiddet bu araçların genelini içinde barındırır. Şiddet; çok yönlü bir süreçtir. İnsanlar birbirlerine, fiziksel yolla, psikolojik yolla, sözel vb. birçok yolla şiddet uygulayabilirler.

Şiddet, dilimize Arapçadan geçmiş bir sözcüktür. Şiddetin Türkçedeki karşılığını baskı, sertlik, zorlama, dayatma gibi sözcüklerle ifade edebiliriz. “*Kamus-u Türkî* ‘ye bakıldığında şiddet; sertlik, sert ve katı davranış, kaba kuvvet kullanma olarak geçiyor. Şedid ise sert, katı ve şiddetli demektir” (Ünalsan, 1996, s.29). Bizim dilimizde böyle ifade edilen şiddet, birçok başka dilde de hemen hemen aynı anlamları ifade etmektedir. Bu bağlamda baktığımızda, örneğin; “Fransızcada şiddetin (*violence*); Bir kişiye güç veya baskı uygulayarak, isteği dışında bir şey yapmak ya da yaptırmak, şiddet uygulamak eylemi, zorlama, saldırı kaba kuvvet, bedensel veya psikolojik acı çektirme ya da işkence, vurma ve yaralama olarak” anlamlandırıldığını görebiliriz (Ünalsan, 1996, s. 29). Şiddet sözcüğü batı dillerinin birçoğunda ortak kullanılmakla beraber bazen anlamlar, kültürel algılamaya göre değişiklik gösterebilmektedir. Örneğin: “İngilizce ile Fransızcada şiddet (*violence*) karşılaştırıldığında kelime aynı olmasına rağmen, Fransızcada şiddetin daha geniş bir tanımı bulunduğunu” görmekteyiz (Somersan, 1996, s. 48). Bununla beraber “İngilizcede, doğrudan fiziksel şiddet ve yasa dışı bir haksızlığı dile getiren sözcük, Fransızcada; bunun yanı sıra birisinin rıza göstermesini sağlamak için, baskı uygulamak, fikrini de anlatıyor” (Somersan, 1996, s. 48).

Dillere yerleşmiş kimi atasözü ve deyimler de şiddetin algılanışı hakkında önemli ipuçları vermektedir. “En iyi savunma saldıdır. Der bir Amerikan atasözü” (Somersan, 1996, s. 50). Kendini korumak amacıyla şiddet uygulamanın meşruluğunu ifade eden bu atasözü bize düşünme ile dil arasındaki güçlü bağı göstermede yardımcı olabilir. Araştırmamızı derinleştirdiğimizde Türkçede de bu tür deyim ve atasözlerine sıklıkla rastlandığını görüyoruz. Şiddetin toplum tarafından nasıl algılandığı, o toplumun dilinde ifadesini bulur. “Eğer anne ve baba, dayak cennetten çıkmadır, kızını dövmeven dizini döver. Atasözlerine uygun olarak büyütülmüşse, kendi çocuğunu da şiddet kullanarak eğitmek böyle bir anne

baba için oldukça normaldir” (Bulut, 2010, s. 2). Sonuç olarak şiddetin kültürel anlamda algılanışı, bir şekilde kendisini o kültürün yayılma aracı olan dilde de ifade etmektedir.

Şiddet kavramını insan ve toplum bilimlerinin ışığı altında incelemek, şiddeti anlamak için seçilecek yollardan biridir. Doğru değerlendirmelerde bulunmak için, bu bölümde, bazı bilimlerin şiddet kavramına nasıl yaklaştığı incelenecektir.

1.1.1. Biyoloji Açısından Şiddet

Şiddetin kaynağını insanın bedensel yapısında arayan biyoloji, bu hususta önemli çalışmalar yapmıştır. Şiddetin doğasını araştırırken birçok biyolog, sadece insanlar üzerinde değil, hayvanlar üzerinde de çeşitli gözlemler yapmışlardır. A. Gehlen “insanın doğadaki ‘özel yerini’, insanın varlık yapısını biyoloji açısından görmeye çalışıyor. Fakat Gehlen insan-biyolojisi ile hayvan-biyolojisi arasında büyük bir fark görüyor” (Mengüşoğlu, 1988, s. 22). İnsan biyolojisini hayvan biyolojisinden farklı olarak değerlendiren Gehlen “öteki hayvanlar çevresine tümünden uymuşlardır, insan ise çevresine uyamamış olan bir canlı varlıktır; ve o her türlü biyolojik araçlardan yoksun kalmıştır” (Mengüşoğlu, 1988, s. 23) görüşüyle insanı bir eksiklikler varlığı olarak tanımlamıştır. Gehlen’e göre; “İnsan bu eksikliklerini ancak sahip olduğu başka yeteneklerle, örneğin, işlevleri özelleşmemiş olan elleri, zekâsı ile dengeliyor. Bu yetenekler insanda eksik olan organların yerine geçiyor” (Mengüşoğlu, 1988, s. 23). İnsan davranışlarının kökeni üzerine yapılan tartışmalarda Mengüşoğlu; “Gerçekten insan davranışları, ne içgüdülerden kaynaklanıyor, ne de onlar tarafından dizginleniyor. Fakat insan bu eksiklikleri, davranışlarını ehliileştirmek ve rasyonelleştirmekle dengeliyor. Örneğin savaşta teslim bayrağı çeken askerler, düşman tarafından öldürülmüyor” (Mengüşoğlu, 1988, s. 23) diyor. Bu görüşler bize insan biyolojisi ve şiddet arasındaki ilişki üzerine önemli ipuçları sunuyor. İnsanın doğası ve şiddet üzerine yapılan araştırmalarda kaçınılmaz olarak

bazı hayvan türleri arasında süregelen şiddet eylemlerine bakılarak bu eylemlerden çıkarımlar yapılmaya çalışılmıştır. “Çeşitli sosyal hayvanlarda saldırganlığı düzenleyen ve türdeşlerin zarara uğratılmasını ve öldürülmesini engelleyen ket vurma mekanizmaları vardır” (Lorenz, 1996, s. 67). İnsanlardaki şiddeti denetleyen mekanizma benzeri bir mekanizmanın hayvanlarda da olabileceği görüşü ilgi çekicidir. “Bir kuzgun bir başka kuzgunun gözünü tek bir gaga vuruşuyla oyabilir, bir kurt tek bir ısırma darbesiyle bir başka kurdun şahdamarını parçalayabilir. Ket vuruşlar böylesi davranışları engellemeseydi artık ne kargalar kalırdı ne de kurtlar” (Lorenz, 1996, s. 67). Bu şekilde özel silahlarla donatılmayan türlerin, örneğin insanların kendilerini savunmak amacıyla silah geliştirmelerinin insanın biyolojik eksikliğinden kaynaklandığı ileri sürülebilir. “Silahın icadıyla, öldürme yeteneği ve içgüdüsel öldürme ketlemesi arasındaki mevcut denge bozulunca, bu içgüdülerin hemen etkisiz kalmaları gerektiğini söyleyebiliriz. Yumruk büyüklüğünde bir taş balta bile, öyle çabuk ve apansız öldürme olanağı sunuyor ki, kurbanın acı çekme çığlıklarıyla, saldırganın doğal, gövdesinde bulunan silahlarla kardeş katili olmasını engelleyecek içgüdüsel saldırganlık ketlemesini uyandırmasına fırsat bırakmıyor” (Lorenz, 1996, s. 68). Öte yandan Darwin’in doğal seleksiyon anlayışından hareketle türlerarası ve tür içi şiddetin kaçınılmaz olduğunu ileri süren görüşlere de rastlayabiliyoruz. Bu şekilde düşünen kimi biyoloğa göre şiddet, türün devamı için kaçınılmaz bir etkinliktir. “Margius’a göre, Bozkır Kızılderililerinin, yabanıl, salt savaşa ve saldırganlığa dayanan, son derece aşırı bir seçim baskısı etkili olmuş olmalıdır” (Lorenz, 1996, s. 68). Bu koşulların saldırganlaştırdığı insanların genetik kodlarına şiddetin işlenmesi olası görünüyor.

“1960’lı yıllarda, Konrad Lorenz, daha sonra Ardrey, Eibesfeldt ve 1980’li yıllarda yine Konrad Lorenz’in değişik hayvan türleri üzerinde yaptıkları araştırmalarda, hayvanların besin ve su bulmak, dişi ya da erkek eşlerini, yavrularını, yaşadıkları alanı, yuvalarını korumak amacıyla kendi türünden ya da başka türden hayvanlara saldırdıklarını görmüşlerdir” (Köknel,

1996, s. 27). Bu tür şiddet eylemleri Darwin'in de üzerinde durduğu, türün devamı için gerekli olan, yıkıcı olmayan şiddet eylemleridir. Erich Fromm, *İnsandaki Yıkıcılığın Kökenleri* adlı eserinde buna benzer şiddet eylemlerini türe özgü, zalimane olmayan şiddet eylemleri olarak adlandırmıştır.

“Tinberger, saldırganlığı beslenme, korunma, cinsellik içgüdülerinin altında yer alan, onları birleştirip bütünleştiren bir alt içgüdü olarak değerlendirmiştir” (Köknel, 1996, s. 27). Bu durumda türler varlıklarını sürdürmek için şiddete başvururlar sonucuna ulaşmak mümkündür. “Toplu yaşayan hayvanlarda barınma, beslenme, korunma alanlarına başka hayvanlar girdiğinde ve eşlerinin, yavrularının tehlikede olduğu durumlarda, belirli aşamalardan geçen saldırı iletileri verilir. Bu iletiler kuşlarda tüylerini kabartma, tek parmaklı hayvanlarda toprağı eşeleme biçiminde başlar. Tehlike sürdükçe birbirini izleyen düzenli davranış kalıpları karşı tarafı korkutup kaçırırsa durum yatıştır. Tersisi olursa kavga başlar” (Köknel, 1996, s. 27). Görüldüğü gibi hayvanlar dünyasında şiddet bir zevk aracı değil bir zorunluluktur. Şiddete başvurmadan önce hayvanlar, ellerindeki imkânları teker teker kullanır ve rakiplerini caydırmaya çalışırlar. Bütün yollar denenip sonuç alınmadığında, şiddet son çare olarak başvurulacak bir etkinlik şeklinde kendini gösterir.

“Beslenme, korunma gibi gereksinimlerinin doyuma ulaşmasına, tehdit altında ve tehlike içinde bulunmamasına karşın kendi türüne saldıran, işkence yapan, yaralayan, öldüren tek canlı, insandır” (Köknel, 1996, s. 27). Bu özelliği ile insan diğer canlılardan ayrılır. “Bilen yapıp-eden, değerleri duyan, tavır takınan, önceden gören ve önceden belirleyen, isteyen, özgür ve tarihsel bir varlık olan, ideleştiren, bir şeye kendisini veren, çalışan, eğiten ve eğitelebilen inanan, sanat ve tekniğin yaratıcısı olan, konuşan, disharmonik, biyopsişik bir varlık olan insan” (Mengüşoğlu, 1988, s. 49). Ne yazık ki aynı zamanda, şiddeti

araçsallaştıran, yaralayan, öldüren, zevk için işkence edebilen tek varlık olma özelliğini göstermektedir.

Yukarıda, insanın önceden gören ve önceden belirleyen bir varlık olma özelliğine değindik. O halde; “İnsan zihinsel işlevleriyle yaşamını tehdit eden tehlikeli ortamı önceden anlayabilir, açıklayabilir, sezebilir, yorumlayabilir. Buna göre önlem alabilir. Geçmiş yaşantısından örnek alarak, gelecek tehlikeyi karşılamaya hazırlanır. Plan program yapar. Başkalarından, toplumsal kurumlardan yardım ve destek arayabilir” (Köknel, 1996, s. 31). Bu durumda şiddet insan için bir zorunluluk olmaktan çıkar.

Şiddetin kaynağını anlamaya yönelik çalışmalara baktığımızda, hormonların şiddet davranışlarını yönlendirdiğine yönelik bulgulara rastlamaktayız. “İçsalgı bezlerinin işleviyle saldırgan davranışlar, şiddet eylemleri ve suç arasındaki ilişki olabileceği görüşü ilk kez, 1950’li yıllarda ABD’de bildirilmiştir. Daha sonra bu ilişkinin endişe, kaygı, korku, kızgınlık, öfke gibi duygu durumu değişikliklerine bağlı olarak dolaylı biçimde ortaya çıktığı belirtilmiştir” (Köknel, 1996, s. 31). Özetle, hormonal değişimlerin insanın saldırganlığını arttırdığı, insanı şiddet eylemlerine daha yatkın duruma getirdiği kabul edilmiştir. Buna örnek verecek olursak: “ Engel ve zorlama karşısında erkeklerde kaygıyı, korkuyu, kızgınlığı, öfkeyi arttıran adrenalin ve noradrenalinin kan düzeyinin, kadınlara oranla daha fazla yükseldiği saptanmıştır” (Köknel, 1996, s. 31). Hormonlara ek olarak bazı beden sıvılarının azlığından veya genetik bozukluklardan kaynaklanan bazı eksikliklerin belirli kişilerde şiddet eylemlerini körüklediğini ileri süren görüşler de vardır. “Soumi, serotonin azlığının şiddet üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu ileri sürmüştür” (Erten & Ardalı, 1996, s. 143).

“ABD deniz piyadelerinden aşırı şiddet sebebiyle ihraç edilenler ve Finlandiya’da çok şiddetli ve anlamsız cinayetler işlemiş olanlarda da serotonin azlığı görülmüştür” (Erten & Ardalı, 1996, s. 145).

Bütün bu veriler incelendiğinde insanın bedensel yapısında, şiddetin nedenlerinin aranmasının yersiz bir çaba olmadığını söylememiz mümkün görünüyor. Araştırmacılar çalışmalarıyla gerek hormonlarda gerek insan DNA'sında şiddetin izlerine rastladıklarını dile getiriyorlar. Ancak insanın bedensel yapısı, bize şiddetin nedenlerini açıklamakta yetersiz gibi görünüyor. O halde şiddetin nedenlerini anlamak için diğer bilgi alanlarının verilerine ihtiyaç duyuyoruz. Bunun için diğer bilimlerin “şiddet” kavramına ilişkin verilerini incelemek önem taşımaktadır.

1.1.2. Psikoloji Açısından Şiddet

İnsan davranışları ile yakından ilgilenen psikoloji, bir insan etkinliği olan şiddet davranışı ile ilgilenip şiddet ve insan doğası arasındaki ilişkiyi çeşitli şekillerde irdelemiştir. “Psikoloji sözlüğünde şiddet, düşmanlık ve öfke duygularının kişilere veya nesnelere yönelik, fiili, yıkıcı, fiziksel zor yoluyla dile getirilmesi olarak tanımlanmaktadır” (Budak, 2005, s. 815). Bu alanda çalışmış psikologlardan biri de Freud'dur. Freud'a göre, “ölüm içgüdüsünün önemli bir türevi saldırganlık dürtüsüdür. Saldırganlık, aslında insanın kendine yönelik olan yıkıcı eğilimlerinin dış dünyadaki nesnelere çevrilmesidir” (Gençtan, 1984, s. 27-42).

Sigmund Freud, “insanın temel potansiyellerini, *eros* (yaşam) ve *tenatos* (ölüm) olarak niteler. Tahrip duygusu, içinde hem bireye hem dışa dönük özellikler barındırır. Sadizm ve mazoşizm giderek insan sağlığının ve varlığının ortadan kalkacağı *homicide* (öldürme) ve *suicide* (intihar) eylemlerine kadar uzanır” (Baltaş, 2004, s. 149). İnsanın doğasında bulunan bu iki itkiye işaret eden Freud, şiddetin kaynakları hakkında bize önemli ipuçları vermektedir. Ancak; “Bu iki eğilimi nasıl kontrol edeceğiz?” sorusu, belirsizliğini korumayı sürdürmektedir. Bu eğilimlerin topluluk hayatı içerisinde beslenip güçlendiğini ileri süren

görüşler vardır. “İnsan biri yaşam diğeri yıkım olmak üzere iki temel eğilim ile dünyaya gelmektedir. Önemli olan bu eğilimlerden hangisinin ve nasıl beslendiğidir. Bu eğilimler sevgi, saygı ve hoşgörü gibi insanı insan yapan kaynaklarla beslenmezse; o insanın davranışlarına şiddet hâkim olur” (Ersanlı, 2007, s. 218). Kuşkusuz Freud’un şiddetin kaynaklarına yönelik çalışmaları bunlarla sınırlı değildir.

Şiddet duygusunun yaşam ve ölüm itkileri arasındaki çatışmadan kaynaklandığını ileri süren Freud, Bu iki itkinin öznenin var olması için gerekli olduğuna, *Totem ve Tabu* adlı eserinde yer verir. Freud, “Gerek rekabet, gerek saldırganlık, gerekse ölüm itkisinin, öznenin kuruluşunda önemli rol oynayan, olmazsa olmaz unsurlar olduğunu ifade etmiştir (Erşen, 2008, s. 131). Bunun yanında Freud; bu iki itkinin sürekli çatışmasıyla beraber zamanla bir denge de sağlayabileceğini ifade etmiştir. “Ölüm itkisinin birliği bozduğu, ruhsal düzeneğin işleyişini dağılmaya sürüklediği anda, yaşam itkisi tekrar toparlamaktadır” (Erşen, 2008, s. 131). Zira öznenin yaşadığı ruhsal çekişmeye her zaman bir çıkış yolu bulmak gerekir. Bunlar simgesel şekillerde de olsa öznedeki gerginliği azaltan sembolik çıkışlardır. Bu çıkışların bulunamadığı zamanlarda şiddet devreye girer. “Öznenin yaşadığı gerilime hiçbir ruhsal çıkış yolu bulamadığında, başkalarıyla olan ilişkilerinde ona aracılık yapacak hiçbir simgesel düzenek bulamadığında şiddet ortaya çıkar” (Erşen, 2008, s. 131).

Gelişimsel teori ve sosyal öğrenme teorisi şiddetin kaynakları üzerine bazı savlar ileri sürmektedir. “Gelişimsel teori, erken dönem ebeveyn-çocuk ilişkilerindeki sevgi bağını şiddetten koruyucu, şiddeti durdurucu olarak değerlendirir. Çocukluk dönemi yaşantılarının cezalandırıcı disiplin ve istismardan uzak olması, çocuğu en az engelleme ve içsel kontrolün gelişmesinde cesaretlendirici tutum içinde yetiştirmek ve geliştirmek olarak yorumlanır...” “Sosyal-bilişsel kuramın öncülerinden Bandura ise karşılıklı belirleyici kuramını ortaya koymuştur. Buna göre ödül ve ceza gibi davranışın dışsal belirleyicileri, inançlar, düşünceler

ve beklentiler gibi içsel belirleyicilerle birlikte etkileşimli etmenlerin oluşturduğu bir sistemin parçasıdır” (Burger, 2006, s. 241-258).

Bu iki teori tek başına kişilerde görülen şiddet davranışlarını açıklamada yeterli değildir. Çünkü çoğu zaman şiddet, birkaç teoriyle açıklanamayacak kadar karmaşık örnekler şeklinde karşımıza çıkabilir. Bunlardan farklı bir yaklaşım da şiddetin içgüdüsel kaynaklarına işaret eder. Şiddetin içgüdüsel bir dürtü olduğunu savunan kimi psikologlar, şiddet davranışının tıpkı cinsellik ve açlık gibi bir içgüdü olduğunu ileri sürmüşlerdir. Saldırganlığın içgüdüsel bir davranış olduğunu ve dolayısıyla öğrenilmeden insanın doğasında var olduğunu savunan yaklaşımın ilk önemli temsilcisi Freud’dur. Ayrıca McDougall ve Lorenz’in isimleri de konu dahilinde ayrıcalıklı bir önem ifade eder. Bunlara göre insanlar kendilerini aç, susuz, ya da cinsel olarak uyarılmış hissedebildikleri gibi, saldırgan da hissedebilmektedirler. Ancak; “psikologların hemen hemen tümü, insanlarda saldırganlığın yalnız doğuştan gelen faktörlere indirgenemeyeceğini, öğrenmenin saldırganlık davranışının türü ve miktarı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu savunmaktadırlar” (Cüceloğlu, 2005, s. 549-550).

Bu başlık altında inceleyeceğimiz son yazar *Sevginin ve Şiddetin Kaynağı* adlı eseri ile Erich Fromm’dur. Fromm, söz konusu eserinde, insanın davranışlarının nedenlerini anlamak için bu davranışların altında yatan bilinçaltı dinamiklerini anlamamız gerektiğini ileri sürer. Fromm, şiddet davranışlarının farklılık gösterebileceğini dile getirir. “Şiddetin en normal ve hastaliksız biçimi oyunda ortaya çıkan şiddettir. Bu tür şiddet yıkıcılık ya da nefretten doğmayan, yıkım amacı gütmeyen hüner gösterilerinde ortaya çıkar. Bu oyunlu şiddetin çeşitli türleri ilkel kabilelerin savaş oyunlarından Zen Budistleri’nin kılıç oyunlarına dek pek çok örnekte görülebilir” (Fromm, 1979, s. 20). Günümüzde düzenlenen olimpiyat oyunlarından tutun da futbol müsabakalarına kadar birçok alanda bu tür şiddet örneklerine rastlamak mümkündür. “Bu oyunların hiçbirinde amaç öldürmek değildir. Bu tür şiddette asıl

amaç, yok etmek değil, beceri göstermektir” (Fromm, 1979, s. 21). Bu tür zararsız sayılabilecek şiddet davranışlarına verilebilecek diğer bir örnek de tepkisel şiddettir. Bu şiddet “Bir insanın kendisinin ya da başkasının yaşamını, özgürlüğünü, onurunu ve malını korumak için kullandığı şiddettir. Bu şiddet korkudan doğar, bu yüzden de belki en çok rastlanan şiddet biçimidir. Bu bilinçsizlikten ya da evhamdan doğan bir korku, bilinçli ya da bilinçsiz bir korku olabilir. Bu tür şiddet ölümün değil yaşamın hizmetindedir” (Fromm, 1979, s. 21). Böyle bir tanımlama bizi öldürmenin bazı durumlarda meşru olduğu sonucuna götürebilir. Ancak burada amaç, şiddet eylemlerine meşru zemin hazırlamak değil, her şiddet eylemine aynı açıdan bakamayacağımızı göstermektir. Ancak böyle bir şiddet tanımlamasına çoğu kişi haklı nedenlerle karşı çıkabilecektir. Çünkü “Tehdit edilme duygusu ve bunun yol açtığı tepkisel şiddet çoğu zaman gerçeklikten değil, insan zihninin bulandırılmasından doğar. Siyasal ve dinsel önderler düşman tarafından tehdit edildiklerine inanarak yandaşlarında tepkisel düşmanlıktan doğan öznel bir karşı koyma duygusu yaratır. Saldırgan savaşların savunma kılıfına bürünmediği hemen hiç görülmemiştir” (Fromm, 1979, s. 22-23). Bu durumda tepkisel şiddetin gerçek korkulardan mı, öznel sanrılardan mı kaynaklandığını kestirmek zorluklarla doludur.

Ancak tepkisel şiddete oranla daha yıkıcı olan ve yok etmeye programlı bir başka şiddet türü de öç alıcı şiddettir. “Tepkisel şiddette amaç, tehdidin getirdiği zararları başka yöne çevirmektir; bu nedenle bu tür şiddet, yaşamı sürdürmek gibi, biyolojik bir işleve hizmet eder. Oysa öç alıcı şiddette zaten zarar verilmiş olduğundan şiddetin savunma işlevi ortada yoktur artık” (Fromm, 1979, s. 23). Bu şiddetin kaynağını açıklarken Fromm, toplum tarafından dışlanmış, itilmiş, zayıf ve sakatların kendilerine saygılarını onarmak için başvurdukları bir ödetme mekanizması olduğundan bahseder. Ancak bu her zaman zorunluluk değildir. Bu şiddet bireyin yaratıcılığı, üretme yeteneği, ona öç alma duygusunu unutturabilir. Bu da

şiddetin nedenlerini düşünürken toplumsal etkenleri bir kez daha düşünmemiz gerektiğini hatırlatmaktadır.

Erich Fromm'un en çok üzerinde durduğu başlıklardan biri de ölümseverlik konusudur. Fromm'a göre yıkıcı olan şiddetin en büyük nedeni ölümseverliktir. "Ölümsever olan insan yaşamayan, ölü olan şeye, cesetlere, çürümüş şeylere, dışkıya ve pisliğe büyük bir ilgi ile çekilen ve kendini kaptıran kişidir. Ölümsever hastalıktan, cenazelerden, ölümden söz etmekten hoşlanır. Yalnızca ölümden söz ederken canlanırlar" (Fromm, 1979, s. 35). Fromm, Hitler'i tipik ölümsever bireylerin tüm özelliklerini barındıran mükemmel bir örnek olarak değerlendirir. Hitler'in karşı konulamaz yok etme ve öldürme dürtüsünün ölümsever eğilimlerinden kaynaklandığını öne sürer. Yaratamayan kişinin yok ederek var olabileceğini söyleyen Fromm, tarihte, Caligula, Neron, Hitler'in ölümsever kişiler olarak var olduklarını savunmuştur. Ölümseverlik, katı bir düzen yandaşlığı ve aşırı kuralcılık olarak kendini göstermektedir. Ölümsever eğilimler taşıyan her birey öldürme isteği ile donatılmıştır demek zordur. Çünkü, Fromm, ölümseverliğin kendisini çeşitli derecelerde ve şekillerde ifade edebileceğini ileri sürer. "Öldürme olanağı ve gücü bulamayan ama ölüm sevgilerini başka yüzeysel ya da daha zararsız biçimlerde belli eden birçok birey vardır. Buna örnek hiç durmadan çocuğun hastalıkları, başarısızlıkları, geleceği konusunda karamsar varsayımlarla uğraşan annedir. Bu anne çocuğundaki olumlu değişikliklere sevinmez, çocuğun neşesine karşı tepki göstermez, onun içinde gelişen yeni bir şeyi fark etmez. Böyle bir annenin düşlerinin hastalık, ölüm, ceset ve kanla dolu olduğunu görürüz. Bu anne çocuğuna gözle görülür bir zarar vermez; ama onun yaşam sevincini, büyümeye duyduğu inancı yavaş yavaş öldürür; sonunda çocuğuna kendi ölümseverliğini aşılar" (Fromm, 1979, s. 39). Bu örnekle Fromm ölümsever kişiliğin, bu eğilimi taşıyan insanlar arasında yaşamakla geliştiğini vurgulamıştır.

Ölümseverliğin karşıtı yaşamseverliktir. “Yaşamseverlik, en iyi biçimde üreticilik eğiliminde ortaya çıkar. Yaşamı tümüyle seven bir kişi yaşam süresince, her alandaki gelişmeye ilgi duyar. Elindekileri öylece tutmaktansa onlarla bir şey kurup yaratmayı yeğler. Her şeye şaşırarak bakabilme gücü vardır onda; eski şeylerin getirdiği güvenlik duygusunun yerine yeni şeyler aramaktan hoşlanır. Yaşama yaklaşımı mekanik değil işlevseldir. İnsanları cansız nesnelermiş gibi şiddet kullanarak, parçalayarak, örgütsel kurallarla yöneterek değil, sevgiyle aklıyla ve kendi kişiliğiyle etkilemek, biçimlendirmek ister” (Fromm, 1979, s. 43).

Yaşamseverlik belki de Fromm’un üzerinde durduğu en önemli kişilik özelliklerinden biridir. Yaşamsever insanın şiddet uygulaması beklenemez. Ancak ölümsever kişiliğin gelişmesinde olduğu gibi, yaşamsever kişiliğin gelişmesinde de çevre, aile ve eğitim faktörlerinin üzerinde durulması gerekir. “Çocukta yaşam sevgisinin gelişmesi için en önemli koşul onun yaşamı seven insanlarla birlikte olmasıdır. Yaşam sevgisi de ölüm sevgisi ölçüsünde bulaşıcıdır. Bu sevgi sözcükler, açıklamalar, kişinin yaşamı sevmesi gerektiğini söyleyen öğütler olmaksızın iletilir. Fikirlerden çok davranışlar, sözcüklerden çok ses tonuyla aktarılır” (Fromm, 1979, s. 48). Çocukların eğitimi üzerine dikkate değer ipuçları veren bu düşünceler eğitim sistemlerinin nasıl olması veya nasıl olmaması gerektiği konusunda önemli bilgiler içermektedir. Yaşam sevgisi veya ölüm sevgisi her insanda belirli oranlarda vardır. Önemli olan bir denge oluşturabilmektir. Fromm, ölüm sevgisini şiddeti tetikleyen etkenler arasında değerlendirmekte; bu nedenle yaşam sevgisinin bir panzehir gibi kullanılabileceğini, çocuklara yaşam sevgisi aşılayarak şiddetin azaltılabileceğini ileri sürmektedir.

Fromm’un şiddet üzerine düşüncelerini bu şekilde özetledikten sonra sosyal psikolojinin şiddeti nasıl tanımladığını ele alabiliriz.

1.1.3. Sosyal Psikoloji Açısından Şiddet

Şiddeti toplumsal oluşumlar ve kültür kavramı içerisinde değerlendiren sosyal psikoloji bizlere farklı bir bakış kazandırabilir. “Sosyolojik yaklaşıma göre şiddet, kabul gördüğü ölçüde kuşaktan kuşağa devam eder” (Bulut, 2010, s. 1). Bu şekilde tanımlayabileceğimiz şiddetin irdelenmesi kuşkusuz bu kadarla sınırlı kalmayacaktır. Şiddet olgusu, birçok bireysel ve toplumsal öge ile birlikte karmaşık bir yapı ortaya koymaktadır. “Bu nedenle şiddet olgusunu tanımlamak ve ortaya çıkarmak da kolay olmamaktadır. Kendini çok farklı biçimlerde gösterebilen şiddet olgusu, günümüzde gerek bireysel ve gerekse toplumsal boyutta sık sık karşılaşılabileceğimiz bir olgudur” (Kocacık, 2000, s. 5).

Sosyal psikoloji şiddet konusuna eğilirken şiddetin farklı kültürlerde ortaya çıkışıyla yakından ilgilenmektedir. Şiddetin toplum içinde kabul görüşü, çoğu davranışın şiddet olarak değerlendirilmemesi anlamına gelmektedir. Toplumların kültürel özelliklerine bakıldığında şiddet olarak algılanabilecek davranışlar, o toplum için normal davranışlar olarak görülebilmektedir. O halde “kültür” kavramı bu başlık altında incelenmesi gereken kavramlardandır. Farklı kültürlerde ne tür davranışların şiddet sayıldığını görmek önem taşımaktadır. Örneğin, “hayvanları öldürmeyi bir tür yamyamlık sayan Amazon’daki Piarolar insanları büyü yolu ile öldürmeyi yeğliyorlar, Avustralya’daki yerliler sık sık bir meydan kavgasına girmeden edemiyorlar. Japonya’da aşıkların birlikte ölmesi cinsel doyumun en üst biçimi sayılıyor. Ünlü İspanyol şair Lorca, “İspanya ölümün ulus bayramı olduğu tek ülkedir” diyerek boğa güreşinin şiddet içerdiği suçlamasına - en medeni seyir- diyerek, bu değerlendirmeye şiddetle karşı çıkıyor. Uğruna şiddete başvurulmaktan hiç çekinilmeyen “şeref” bütün Akdeniz ülkelerinin ortak özelliğidir” (Riches, 1989, s. 15). Bütün bu örneklerdeki ortak nokta söz konusu davranışların toplumların kültürü ile bağdaştırılmasıdır.

Töre cinayetleri, namus uğruna işlenen cinayetler, kurban verme ritüelleri, stadyumlarda şiddetin sürekli kutsanması, bazı toplumlarda sünnet... ve buna benzer birçok örnek, kültürün içine sinmiş şiddetin izlerini taşır. O halde neden insanoğlu birçok olanak arasından şiddeti seçmekte ve her ortamda şiddete başvurmaktadır? Bu, şiddetin kültürel anlamda yüklendiği işlevden kaynaklanmaktadır. Bu kaynaklara attığımızda, literatürde aşağıdaki belirlemelere rastlarız.

“1. Şiddet uygulanması, meşruluk sorunu üzerindeki mücadeleye bağlıdır.

2. Bir şiddet ediminin uygulanışında yer alan veya bir şiddet görüntüsünü izleyenlerin temel düzeydeki kavrayışları arasındaki fark, muhtemelen en az olacaktır. Kilit anlamında, “haklılığı tartışmalı bir fiziksel zarar verme” olarak şiddetin yanlış anlaşılması hiç de muhtemel değildir.

3. Şiddet uygulaması duyular için son derece hissedilirdir.

4. Şiddetin ılımlı bir etki derecesinde kullanımı, özel aletler veya esoterik (gizembilim) bilgi bakımından pek az donanım gerektirir. İnsan bedeninin kıvraklığı ve gücü ve bu imkânların fiziksel nesnelere tahrip edebildiğini bilmek, bir başka insana karşı asgari ölçüde başarılı incitme eylemini gerçekleştirmek için yeterlidir” (Riches, 1989, s. 22).

Şiddetin bu denli basit olması ve uygulayıcıları açısından kesin sonuçlar getirmesi, diğer olanaklar arasından onun tercih edilmesinin nedeni olabilir. “Şiddetin kudreti, dört kilit özelliğinin onu hem pratik (amaç olarak) hem de sembolik (kendini ifade etmenin) amaçlar için uygun kılma tarzından kaynaklanır. Sosyal çevreyi dönüştürme aracı olarak (araççı amaç) ve kilit sosyal fikirlerin önemini gösterme aracı olarak (ifade amacı) şiddet son derece etkili olabilir. Öyle ki geniş bir yelpazede yer alan hedefleri ve hırsları gerçekleştirmek için duyulan arzu, şiddet edimlerinin uygulanması için yeterli koşuldur” (Riches, 1989, s. 23). Bu durumda şiddetin sürekli el altında bulundurulmuş bir seçenek olması anlam kazanmaktadır. Daha önceki bölümlerde şiddetin kaynaklarını araştırırken, üretkenliğin şiddetin önünde önemli bir engel

oluşturduğuna değinmiştik. Üretken ve başarılı insanın problemler karşısında faydacı davranmaktansa, karmaşık zihinsel etkinlikler gerektirse bile, diğer seçenekleri de değerlendirebileceğini ileri sürmek yanlış olmayacaktır.

Kuşkusuz insanların şiddete başvurma nedenleri bunlarla sınırlı değildir. “Şiddet içeren davranışa girme sıklıkla, hatta belki genellikle, bir yeniden kurma girişimidir. Amacı hem gerçek dünyayı hem de karşılık düştüğü ideal dünyayı değiştirmektir. Sık sık bu yeniden kurma, tecavüze karşı tecavüz veya zarar vermeye karşılık zarar verme yoluyla tam eşitliği restore etmekten ibarettir” (Corbin & Riches, 1989, s. 45) Bu şekilde bir eşitlik sağlanabilir mi, bu tartışılır; ancak, birçok insanın şiddete başvururken bu şekilde düşündüğü söylenebilir. Böylece misillemeler şeklinde süregiden şiddet eylemleri bir noktadan sonra çıkış bağlamından uzaklaşmaktadır. Çoğu kültürde karşımıza çıkan kan davaları bunun en güzel örneğini oluşturur. Kan davalarında amaç şiddeti uygulayanı cezalandırmak değil, klanın kaybettiği onuru ve şerefi geri kazanmaktır. Alınan intikam ile şiddete uğrayan klan, kaybettiği dengeyi tekrar kazandığını zannedecek, bir nevi durumu eşitlemiş olacaktır. Ancak bu eşitlenmiş sanılan durum, öteki klan için bir ezilmedir; bu nedenle bu anlamsız öç alma davranışları sonsuza kadar sürüp gidebilmektedir.

Daha önce de ifade ettiğimiz gibi farklı kültürlerin şiddete bakış açısı o kültürlerin değer yargıları ile yakından ilgilidir. Belli bir kültürde şiddet olarak algılanan bir davranış, başka bir kültür içerisinde şiddet olarak algılanamayabilir. Bu durum söz konusu kültürün şiddet hakkındaki yaygın değerlendirmesi ile yakından ilgilidir. “Hiçbir toplum, o veya bu şekilde değişime uğramaksızın sürekli bir şiddet ortamında bulunamaz. Ama şunu da unutmamak gerekir ki şiddet olaylarının meydana geldiği her toplum, belli bir süre sonra şiddete alışmakta ve şiddet eylemlerine karşı duyarsızlaşmaktadır” (Moses, 1996, s. 25). Toplum içinde şiddetin varlığını çeşitli nedenlerde arayan sosyal psikoloji bu bağlamda; göç olgusuyla da yakından

ilgilenmektedir. Bulut; göç ve şiddet arasındaki doğrudan ilişkiyi kişisel alan ihlali teorisi ile açıklamaktadır. “Çünkü insanların kişisel alanlara gereksinimleri vardır. Kişisel alan adı verilen bu alanlar, insan benliğinin bir parçasıdır. Tanıdık veya tanımadık insanların bu alana girmesi endişe, kaygı, tedirginlik, kızgınlık ve öfke yaratır” (Bulut, 2010, s. 25). Bunun yanında gelir dağılımındaki eşitsizlik, toplumsal sınıflar arasındaki uçurumun gittikçe artması gibi problemler de şiddeti körükleyen nedenler arasında olabilir. Örneğin, yapılan bir araştırmada “düşük gelirli ailelerin ve işçi sınıfı ailelerinin çocuklarını eğitmek amacıyla, fiziksel şiddeti, orta sınıf ailelerden daha çok kullandıklarını ortaya koymuştur” (Bulut, 2010, s. 25).

1.1.4. Felsefe Açısından Şiddet

Şiddet insanın varlık yapısında yerini bulan fenomenlerden biridir. Bu yüzden felsefe de diğer bilimler gibi “şiddet” kavramı ile yakından ilgilenmiştir. “Önemli bir insansal olgu olan ve bu nedenle felsefe dışında psikoloji, psikiyatri, sosyoloji, kriminoloji, antropoloji vs. gibi insani bilimlerin de inceleme konuları arasında yer alan şiddet sorununa felsefi bir yaklaşımdan ilk beklenen şey, kavramsal açıklıktır” (Tepe, 2009, s.30). Birçok alanda olduğu gibi bu alanda da kavram karmaşası yaşanmaktadır. Kavramların içini doldurmadan bu kavramları kullanarak yapacağımız tanımlamalar sağlıklı olmayacaktır. Bu yüzden şiddet kavramının felsefi açıdan neleri kapsadığını irdelemekte yarar vardır. “Öncelikle yapılması gereken şey “şiddet” kavramının anlamının açıklığa kavuşturulması, sınırlarının çizilmesidir. Sonra da şiddetin antropolojik ve etik temellerinin araştırılarak, şiddetin meşruiyetine ilişkin tartışmaya bir yanıt oluşturulmasıdır” (Tepe, 2009, s.30). Bu açıklamadan sonra sormamız gereken soru, “şiddet nerededir?” sorusudur. Bu sorunun cevabı araştırmamızı yaparken nereye bakmamız gerektiği konusunda bizi bilgilendirecektir. “Şiddetin kendi başına bir varoluşu yoktur, şiddetin bir varolan olarak tek başlılığı yoktur. Şiddet başlangıç noktası olarak, düşünmede ve dildedir; tarihseldir, kültürelidir. Zaman zaman dışdünya öğeleri

düşünmede ve dilde olan şiddetin görünürlüğünü, duysal-algısal oluşunu sağlayan aracı ortamlar haline getirirler” (Çotuksöken, 2009, s. 10). Bu dışdünya öğeleri çekişmeler, çıkar çatışmaları, ayrımcılık ve diğer çatışma nedenleri olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Bu da bize gösteriyor ki tek bir şiddet tanımından hareket etmek mümkün değildir. Zaten bu kavram günümüzde çok farklı içerikler kazanmış ve dolayısıyla çeşitlenmiştir. Devrimci şiddet, kutsal (din uğruna) şiddet, bireysel şiddet, psikolojik veya sözel şiddet gibi çeşitlemelerle karşımıza çıkan şiddet davranışlarının ortak bir noktası var mıdır? Sorusunu yanıtlamamız gerekir. Bütün bu eylemlerin ortak noktası şudur: “Olumsuz bir nitelendirme olmaları ve her şiddet eyleminin bir yanlışlığı, yapılmaması gerekeni barındırmasıdır. Kavramın kendisi bir istenmeyeni nitelendirmektedir” (Tepe, 2009, s.31). Belki şiddet eylemlerinin başka bir ortak noktası da özcü varlık kavrayışının ürünü olmalarıdır. “İnsan dünyasında belli bir öz arayışına kendini kaptıran insan, o özü korumak ve geliştirmek adına her türlü yolu dener. Özcü varlık kavrayışının bir adım ötesinde yer alan ayrımcılık ve onun gerektirdiği ayrımcı davranışlar, şiddetin öteki adı gibidir” (Çotuksöken, 2009, s. 10).

Bu tanımlamaların yanında her türlü fiziksel baskıyı, polisin zor kullanma yetkisini, sosyal adaletsizliklerden kaynaklanan bazı durumları ya da bazı haklardan mahrum bırakılmayı da şiddet olarak nitelendiren düşünürler vardır. Ancak böyle bir belirsizlik beraberinde dezavantajlar getirmektedir. Bu dezavantajlar asıl şiddet mağdurlarının bu kavram kargaşası içerisinde gözden kaçabileceği gerçeğidir. Bu tartışmalar yapılırken insanın doğası gereği iyi mi kötü mü olduğu sorusu sıklıkla sorulur. Bu soruyu tek tanrılı dinler kendi ölçeklerinde cevaplandırmaya çalışmışlardır. Felsefe de bu konuyla yakından ilgilenmiştir. “Hobbes’un “insan insanın kurdudur” deyişiyle sembolize edilen insanın saldırganlığının felsefi temellerini ortaya koymaktır” (Tepe, 2009, s.33). Buna karşılık olarak Kant insanın doğru ve değerli eylemde bulunmasının mümkün olduğunu savunmaktadır. “Kant etiğinde, öncelik insandaki doğa yasaları tarafından belirlenmeme olanağını, insandaki özerkliği göstermeye

yöneliktir” (Tepe, 2009, s. 33). O zaman insan ne istemelerini ben sevgisinin belirlediği bencil bir varlık ne de tüm istemeleri ahlak yasasına göre belirlenen ahlaklı bir varlıktır. Bu durumda insan şiddete başvururken kendi akli ve ahlaki değerlendirmesini yapmaktadır diyebiliriz. Aksi halde insanı yaptıklarından sorumlu tutmak mümkün olmayacaktır.

Bu tanımlamalar bize şiddetin felsefi bilgi ile açıklanabileceğini göstermiştir. Bu önemli bir konudur. Çünkü “şiddetin bir bilgi olması onun öğrenilebilirliğinin koşulları kadar engellenmesinin de koşullarını vermektedir. “Şiddet neden engellenmelidir?” sorusunu, tek bir şiddet örneğini insan bilgisi ile ilişkisi kurularak yanıtlamak olanaklıdır” (Delice, 2009, s. 71). Peki, şiddeti tamamen ortadan kaldırmak mümkün müdür? Bu sorunun cevabı sahip olduğumuz şartlarda olumsuzmuş gibi görünüyor. Çünkü “her şeyden önce şiddet aklın bir olanağıdır ve akıl da ortadan kaldırılamaz. Şiddet tarihselleşmiş bir bilgidir ve tarih bilgisi de ortadan kaldırılamaz. Şiddet kültür araçları ile açılım bulur ve kültür araçları ortadan kaldırılamaz. Şiddet mülkiyet ve iktidar bilincinin araçlarıdır ve mülkiyet ile iktidar da ortadan kaldırılamaz” (Delice, 2009, s. 71). O zaman, “şiddeti önlemeye ve azaltmaya yönelik tüm çabalar boşuna mıdır?” sorusu cevaplanmayı bekleyen bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumda “şiddetsizlik ütopyası şiddetin olmadığı bir dünya durumu olarak değil, sadece şiddetin açığa çıkma koşullarını daraltmak olarak kurgulanmalıdır” (Delice, 2009, s. 71). Ancak böyle kurgulandığında şiddetten arındırılmış bir dünya fikrine yaklaşılabilecektir.

Bu tanımlama şiddeti, insan olanaklarından biri olarak açıklamaktadır. Geniş bir bakış açısıyla düşündüğümüzde insan olanaklarının şiddet ile sınırlandırılmayacağı görülmektedir. Peki, insanın sahip olduğu bütün olanaklar nelerdir? Bu soru insanın varlık koşullarındaki fenomenlerle yakından ilgilidir. “Bu fenomenler, insanı bilen, yapıp-eden, değerlerin sesini duyan, tavır takınan, önceden gören ve önceden belirleyen, isteyen, özgür hareketleri olan,

tarihsel olan, ideleştiren, kendisini bir şeye veren, seven, çalışan, eğiten ve eğitilen, devlet kuran, inanan, sanat ve tekniğin yaratıcısı olan, konuşan, biyopsişik bir yapıya sahip olan, bir varlık olduğunu gösteriyor” (Mengüşoğlu, 1988, s. 49) .

Öte yandan “insan bir olanaklar varlığı ise şiddet de insanın olanaklarından biri midir?” sorusu ile karşı karşıya kalabiliriz. İnsanın aynı zamanda toplumsal bir varlık olması onun başka insanlarla ilişki kurmasını zorunlu kılıyor. “Demek ki insanı, birey olarak değil, bir toplumun üyesi olarak belirlemek ve bunun için de toplumun tanımından hareketle yola çıkmak gerekiyor” (Hacıkadıroğlu, 2000, s. 28).

İnsana toplum içinde ve tarihsel süreçte baktığımızda şiddeti anlamlandırabiliyoruz. Bu bağlamda başvurabileceğimiz bir kaynak da Hannah Arendt’tir. “Arendt, siyasete yönelik ahlakçı bir tutumu reddeder. İnsanoğlunda iyi ve kötünün ayrımını yapmaya yarayacak doğal bir dürtü aramanın boş bir çaba olduğunu düşünür. Ona göre şiddetin siyasal alanda bir yeri ve rolü olabileceğini reddetmek geleneksel şiddet/siyaset/iktidar ilişkisini yıkmak anlamına gelmektedir.” (Altunok, 2008, s. 54)

Şiddetin tarihin şekillendirilmesinde daima bir araç olarak kullanıldığını ileri süren Arendt, buna rağmen şiddet fenomeninin birçok araştırmacı tarafından göz ardı edildiğini ileri sürmektedir. “Tarih ve siyaset üzerine düşünmeyi iş edinen hiç kimse, şiddetin insan işlerinde daima oynayageldiği muazzam rolün ayırdına varmaktan kendini alıkoyamaz. Durum böyleyken, şiddetin özellikle ele alınmasına seyrek olarak tanık olmamız, ilk başta şaşırtıcıdır” (Arendt, 1970, s. 14). Arendt’e göre bu durumun nedeni, şiddetin hayatın bir parçası olarak görülmesi anlayışındandır. Şiddetin yaşamın gerçeği gibi algılanması şiddetin karşısında bir duyarlılık yaratılmasını güçleştirmektedir. “Herkesin açıkça gördüğü bir şeyi hiç kimse sorgulamaz, incelemeyiz. İnsan işlerinde şiddetten başka hiçbir şey görmeyenler,

insan işlerinin daima gelişigüzel, ciddiyetten ve kesinlikten uzak olduğu ya da tanrının sonsuza değin daha büyük orduların yanında olduğu kanısına varmaktadır” (Arendt, 1970, s. 15). Böylesi kaderci bir yaklaşımla şiddeti görmezden gelmenin son derece tehlikeli olduğunu savunan Arendt, şiddetin daima marjinal bir fenomen olarak değerlendirilmesi gerektiğini savunur.

Arendt, günümüzde şiddetin devletler tarafından araçsallaştırıldığını ileri sürer. “Herhangi bir ülkenin elinin altındaki şiddet kapasitesi, kısa süre içinde ülkenin gücünün güvenilir bir göstergesi ya da ciddi ölçekte daha küçük ya da daha büyük başka bir ülke tarafından yıkıma uğratılmasına karşı ciddi bir güvencedir” (Arendt, 1970, s. 17). Arendt, soğuk savaş döneminde sadece büyük devletlerin elinde bulundurduğu nükleer silahların artık birçok üçüncü dünya ülkesi için de ulaşılabilir olduğunu söyler. Bu durumda devletlerin elinin altında bulunan nükleer silahlar ve şiddet potansiyeli artık caydırıcı olma özelliğini yitirmiştir. Bu yüzden daha önceki siyasal anlayışların şiddeti, siyasetin başka araçlarla sürdürülmesi olarak görmesi anlayışı, tarihe karışacaktır. “Termonükleer bir savaş siyasetin başka araçlarla sürdürülmesi olarak görülemez. Ancak evrensel intiharın bir yolu olarak görülebilir” (Arendt, 1970, s. 16).

Şiddet üzerine tartışırken Arendt, Marxist retoriğe göndermelerde bulunmaktadır. Arendt’e göre Yeni Sol hareketi Marx’ın şiddet üzerine düşüncelerini yanlış değerlendirmektedir. “Yeni Sol’un güçlü Marxist retoriği, Marxizm’den tümüyle uzak bir kanının yavaş yavaş güçlenme eğilimi göstermesi ile çakışıyor. Mao Zedung tarafından ilan edilen “İktidar, namlunun ucunda büyür” (Arendt, 1970, s. 17) anlayışı bunun göstergesidir. Arendt’e göre; “Marx, tarihte şiddetin oynadığı rolün farkındaydı ama bu rol ona göre ikincil bir roldü” (Arendt, 1970, s. 17). “Marx devleti egemen sınıfın denetiminde bir şiddet aygıtı olarak değerlendirir. Ama egemen sınıfın fiili iktidarı şiddete dayalı değildir. Egemen sınıfın fiili

iktidarını tanımlayan, toplumda oynadığı roldür” (Arendt, 1970, s. 17). Marx’ın fikirlerinden etkilenen devrimci sol oluşumların şiddeti, amaçlarına ulaşmakta meşru bir yöntem olarak kabul etmeleri, Marx’ın düşünsel mirasını anlamadıkları anlamına gelir. Şiddeti politik dinamikler içinde değerlendiren Arendt, şiddetin başka etkileri olduğunun da farkındadır. Arendt, bireysel şiddetin kişileri yok edebilecekken kişilerin izlerini ve hatıralarını yok edemeyeceklerini söyler. Oysa totaliter rejimlerin elinde araçsallığını yitirip amaç haline gelen şiddet kişilerin yaşam ve ölümlerini anlamsızlaştırarak onları yok eder görüşünü dile getirmiştir (Altunok, 2008, s. 54-55).

Şiddet olgusunu toplumsallık içinde arayan bir başka düşünür de Foucault’dur. Şiddeti, iktidarların insanları denetleme ve dönüştürme aracı olarak kullandığını ileri süren Foucault, “*Hapishanenin Doğuşu*’nda iktidarın baskıcı bir güç olduğu düşüncesinden hareketle bunun en açık biçimde görülebileceği yerin hapishaneler olduğunu düşünür” (Altunok, 2008, s. 64). Egemen İktidardan disiplinci iktidara doğru bir geçiş yaşandığını savunan Foucault, bu dönüşümle şiddetin de dönüştüğünü ileri sürer. Artık gösteri şeklinde işkence ve cezalandırma yerine hapishane, okul ve fabrika gibi yerlerde disipline edici görünmez bir şiddetin varlığından söz eder.

Şiddet çoğu zaman yüce bir amaca ulaşmak için kullanılmaktadır. Kişiler veya gruplar hedefledikleri amaca ulaşmak için şiddeti meşru bir araç olarak görmektedirler. “Şiddetin mantığı Makyavellist bir çerçevede bir engeli toptan giderme mantığıdır; bir tartışma mantığı değil, bir ya hep ya hiç mantığıdır. Onda insan değeri hiç önemli değildir ya da ancak amaca giden yolları açtığı ölçüde önemlidir. Bu da değerlerin kötüye kullanılması anlamına gelir” (Timuçin, 2009, s. 64). Amaca ulaşmada meşru bir zemin kazanan şiddet, aslında kişileri hedefledikleri amaca da tam olarak ulaştırmaz. Çünkü “Şiddetin sonuçları çoğu zaman amaçlanan sonuç gibi görünür, oysa şiddetin sonuçları geçicidir, aldatıcıdır. Şiddetin

öngörülen ülküsel bir sonu değil, kendi doğasından bir başka şeyi, bir başka şiddeti yaratarak son bulur. Şiddetin görünmez tepkisel oluşumları, bize her şiddet girişiminin kesin bir sona ulaşabileceğini düşündürür. Oysa şiddet hiçbir şeyi onarmaz, düzeltmez, hiçbir şeyi biçimlemez, yalnızca şiddet tohumları eker” (Timuçin, 2009, s. 68). Dolayısıyla kısa vadede etkili çözümler üretiyor gibi görünen şiddet girişimleri aslında daha sonra gerçekleşecek şiddet eylemlerinin zeminini hazırlamaktan başka bir işe yaramamaktadır. Yani şiddet şiddeti doğurmaktadır.

Felsefe açısından şiddet, sadece toplumsal ilişkilerde aranacak bir şey değildir. Kişilerarası ilişkilerde de çoğu zaman şiddet eylemlerine rastlanmaktadır. “Sevgi üretemeyenler, fikir üretemeyenler, sağlıklı ilişkiler üretemeyenler genellikle tehdit veya benzeri bir yolla şiddet üretirler” (Timuçin, 2009, s. 62). Ürettikleri şiddet kişilerin sorunlarına geçici çözümler getiriyor olsa da aslında sorunu ertelemekten başka bir işe yaramamaktadır. “Şiddete büyük bir umut bağlamış olan şiddet uygulayıcısı, şiddetin umulan sonucu vermemesi karşısında çılgına döner. Geçici sonuç ortadan kalkınca eski görünüm tekrar ortaya çıkmış olur” (Timuçin, 2009, s. 62). Bu durum böylece sürüp gideceğinden, şiddetin katlanarak büyümesi ve topluma bir hastalık gibi yayılması kaçınılmaz olacaktır.

Doğru sandığımız eylemi savunmanın en kötü biçimi şiddettir. “Doğruyu doğru savunmak gerekir. Şiddet ne ölmekte olan bir doğruyu yaşama döndürebilir ne de gelmekte olan bir doğruyu daha çabuk daha güçlü yaşama getirebilir” (Timuçin, 2009, s. 62).

İnsanın bütünlüğüne yöneltilen bir tehdit olarak şiddet, insan gelişmesinin önündeki önemli engellerden biridir. “Gelişimi sağlamada şiddete yer yoktur. Herhangi bir gelişimin koşulları onaylatmalar ve benimsetmelerle değil, bilinçlenmelerle sağlanır” (Timuçin, 2009, s. 62). O halde bu bilinçlenmeleri sağlayacak olan nedir? “Gerçek anlamda bilinçli birey olmanın baş koşulu iyi bir felsefe eğitiminden geçmektedir. Bilincin ne olduğunu, sağlıklı bilinçlenmenin

hangi koşullarla sağlanabileceğini yalnızca felsefenin verimli alanında öğrenebiliriz. Felsefenin bilinçlendirdiği insan, yüksek düzeyde gelişim fikrine ulaşmış insandır. Bu fikri yaşama geçirmede şiddete yer olmadığını ya da gerek olmadığını bilen insandır” (Timuçin, 2009, s. 62).

Bu yüzden şiddeti anlamak için felsefe, başvuracağımız kaynaklardan biri olmalıdır. Aksi halde yapacağımız tüm çalışmalar eksik ve kusurlu olacaktır.

1.2. Şiddetin Kaynağı

Şiddet kavramının ne olduğu üzerine çeşitli görüşlere değindik. Bu aşamadan sonra irdelememiz gereken soru, “şiddetin kaynağı nedir?” sorusudur. Şiddetin kaynağının ne olduğu sorusunu cevaplamak, şiddetin önüne geçmek için neler yapmamız gerektiğini bize söylemesi açısından önemli bir yere sahiptir. Ancak literatürü taradığımızda, bu konuda da tanımında olduğu gibi oldukça farklı bakış açılarının var olduğunu görüyoruz. Birçok bilim bu soruyla uğraşmış ve her bilim kendine göre bir şekilde bu soruyu cevaplandırmaya çalışmıştır. Araştırmamız açısından bizim için önemli olabilecek birkaç görüşe burada yer verebiliriz.

Bu bağlamda bir hareket noktası olarak felsefi antropolojiyi seçebiliriz. “Felsefi antropolojinin çabası, insan fenomenlerini, başarılarını, incelemek ve betimlemek, bunlara dayanarak insanı anlamaktır. Bu nedenle o, insanın bütün yapıp-ettiklerini, bunların ürünü olan başarıları yani insan fenomenlerini, yeni bir ışık altında, somut bütünlük algılayışıyla ele alacaktır” (Mengüşoğlu, 1988, s. 54). İnsana ve insana ait fenomenlere baktığımız zaman, savaş ve şiddetin tarih içerisindeki rolünü açık bir şekilde görüyoruz. Çünkü insanın varlık koşullarından söz ediyorsak savaşın ve şiddetin bu koşullar üzerindeki etkisini de ele almamız

gerekir. Şiddet ve savaş olgularını yakından inceleyen antropoloji bu olguları incelerken hayvan davranışları üzerinde de birtakım gözlemlerde bulunmuştur. Varılan sonuç savaşın insana özgü bir fenomen olduğu ve hayvanlarda bulunmadığıdır. Çünkü tarihsel olarak, “hiçbir canlı kendi türüne karşı böylesine yönlendirilebilir yok ediciliğe, insan denli sahip değildir” (Mitscherlich, 1996, s. 226). Ancak şiddetin tarihsel süreçte insanın doğayla ilişkilerinin sınırlanması ve insanların birbirleriyle olan ilişkilerinin artması sonucu çıkan anlaşmazlıkları çözmek için bir araç olarak kullanıldığını görüyoruz. İlkel insan, “doğayı paylaşmada rekabet içinde bulunduğu düşman öteki soy topluluklarıyla anlaşmazlıklarında bile şiddeti, çok uzun süren anlaşma çabalarının sonuç vermemesi üzerine kullanmaktadır” (Oskay, 1996, s. 186). Ancak şiddetin istenilen sonuca ulaşmak için etkili ve hızlı bir çözüm getirdiğinin keşfi şiddetin zamanla daha çok kullanılmasının açıklaması olabilir. İnsan toplumunun bir arada yaşaması açısından şiddetin işlevinin ne olduğunu araştıran kültür antropolojisi, düzeni: “Toplumunu oluşturan çeşitli ögeler arasında kurulan bir güç dengesi” (Bulut, 2010, s. 5) olarak ifade eder. “Düzenin var olması ve devamlılığı için kurulan denge, koşulları eşit olmayanlar arasında doğmuş bir dengedir. Böyle bir düzen içinde eşitsizliğin taraflar arasında karşılıklı kabulü de gerekir” (Bulut, 2010, s. 5). Böyle bir kabulün gönüllü bir şekilde gerçekleştirilmeyeceğini tahmin etmek zor değildir. Bu durumda şiddet baskın tarafın konumunu meşrulaştırmasında ortaya çıkar diyebiliriz.

Sosyal açıdan baktığımızda, şiddetin kaynağı olarak, toplum arasında derinleşen gelir dağılımı uçurumu, toplumsal yozlaşma, iç ve dış göçlerle homojenliğini yitiren toplumsal gruplar arasındaki gerilimli alanları işaret edebiliriz. Bu alanlarda çoğalan ve günlük hayatın bir parçası haline gelen şiddet, gittikçe normalleşmektedir. Aile içinde olup bitenler de şiddetin kaynağı olarak gösterilebilir. “Ailenin çocuğu ihmal etmesi, aile içi çatışmaların artması, ebeveynlerin birbirlerinden ayrı yaşaması veya yaşamlarını sürdüreceği kalitede bir işe sahip olmaması, gibi ekonomik sorunlar ile ailenin yaşadığı çevre” (Aktaş, 2006, s. 18)

şiddeti ortaya çıkaran nedenler arasında sayılabilir. Ayrıca, içinde yaşanan çevre, akran grupları ve hatta cinsiyetin de şiddet üzerinde etkili olduğunu ileri süren görüşler vardır.

Bu görüşlerin yanında şiddetin kaynağının milliyetçi söylemler ve ulus devlet ideolojisi olduğunu söyleyen düşünürler de mevcuttur. Bu düşünürlere göre, bazı evrensel insan hakları değerleri ile ulus devlet çıkarlarının çatışması çelişkili bir durum yaratmaktadır. “Milliyetçi ideolojinin, milletin çıkarlarının, her türlü evrensel değerlerden üstün olduğunu ileri süren geleneksel söylem, şiddetin kurumsallaşmasının önünü açan ve evrensel hukuk anlayışını zedeleyen en belirgin durumlardan birine işaret eder” (Özta, 2008, s. 140). Örneğın, devletin bekası için adam öldürmenin meşruiyeti, yaşam hakkının dokunulmazlığı ile çelişmektedir. Bu durumda, ulusun çıkarları için kin ve intikam beslemenin meşru olduğu bir zeminde şiddetin kaçınılmaz olarak patlak vereceğini öngörebiliriz. “Militarist argümanlarla desteklenen, milli mevcudiyeti muhafaza ve intikam alma retoriği, hem sosyo-politik hem de bireysel şiddetin meşrulaştırılmasının kapısını sonuna kadar açmıştır” (Özta, 2008, s. 140). İkinci Dünya Savaşında Almanya’da yaşananlar, sonraki yıllarda, Bosna ve Ruanda’da yaşananlar bu görüşü desteklemede etkili örnekler olarak sunulabilirler.

Son zamanlarda yapılan kamuoyu araştırmalarında şiddetin kaynağı olarak işaret edilen bir diğer faktör de medyadır. “Medyanın toplum üzerindeki etkisini gelişen dünya koşulları içinde yadsımak olanaklı değildir ve yine medyanın insan davranışlarının şekillenmesinde önemli bir rolü olduğu da bilinmektedir” (Palabıyıkoglu , 1995, s. 123). Özellikle televizyon izleme saatleri göz önünde bulundurulduğunda medyadaki şiddetin toplumu etkilemediğini söylemek mümkün görünmemektedir. Bunun bariz örneği ana haber bültenleridir. Günümüzde birincil haber kaynağı haline gelen medyanın şiddet içeren haberler üzerinde özellikle durduğu görülmüştür. Çoğu zaman amaç haberin kendisi değil, içerdiği şiddet görüntüleri ile kitlelerin dikkatini çekme potansiyelidir. Nitekim “Günümüzde medyada

şiddet bir araç olarak kullanılmaktadır ve içinde şiddet olmayan bir haberin haber olarak nitelendirilmediği durumlara gelinmiştir.” (Palabıyıköğlü , 1998 s.124) Sadece haberler değil, filmlerden çizgi filmlere kadar, her programda şiddet sahnelerinin varlığı bilinmektedir. Televizyon programlarının çocuklar üzerinde daha etkili olduğu bilinen bir gerçektir. Bu bağlamda; “televizyon ve saldırganlık üzerine yapılan bir araştırmada, televizyonun özellikle sekiz-dokuz yaşlarındaki çocukların davranışlarını etkilediği ve 10-11 yaşına kadar televizyonda izlenen şiddet içerikli yayınlar ile çocukların saldırgan davranışları arasında önemli bir uyum olduğu bulunmuştur” (Taşdan, 2009, s. 40). Çocuklardaki şiddet eylemlerinin kökenindeki medya etkisini gözler önüne seren bunun gibi çalışmalara ek olarak, iki örnek daha sunarak, medya-şiddet ilişkisi alt başlığını noktalamak uygun olacaktır.

ABD’de 1994-1997 yılları arasında 10.000 saatlik yayın akışı taranarak elde edilen sonuçlardan birkaç başlık : “Günde iki saat çizgi film seyreden bir çocuk yılda 10.000 şiddet içeren sahneyle baş başa kalacaktır. Sadece 500 şiddet sahnesinin çocuğun kişilik gelişiminde saldırganlık temelini oluşturacağı” (İpek, 2007, s. 244) yapılan araştırmanın sonuçlarından yalnızca ikisidir. Bu örneklerde de görüldüğü üzere medya gerek çocuk gerek yetişkin, birçok insanın davranışını etkilemektedir. Özellikle çocukların saldırgan tutumlarının temelinde medyanın etkili olduğunu savunan buna benzer onlarca çalışmaya rastlamak mümkündür. Bunun yanında medyanın, olumlu öğrenme ve bilgi aktarımı açısından da önemli olduğunu savunan ve bununla beraber medyanın bir araç olduğunu, asıl kontrol ve etkileme gücünün ailelerin elinde olduğunu savunan karşıt görüşler de vardır.

Görüldüğü gibi şiddetin tanımı kadar kaynağının ne olduğuna yönelik de birçok görüş mevcuttur. Daha önce ifade ettiğimiz gibi şiddetin kaynağına yönelik sorular, bize şiddeti engelleme yolunda önemli bir argüman verebilir. Şiddetin bu denli yoğun bir biçimde tartışılması belki de şiddetin ne kadar büyük bir problem olduğunun ve insanın varlık

koşullarını tehdit ettiğinin göstergesidir. Şiddet konusuyla ilgilenenlerin çalışmalarının bizi getirdiği noktada şiddetten arındırılmış bir dünyanın herkesin ortak özlemi olduğunu görüyoruz. Bu özlem İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde “dehşetten ve yoksulluktan kurtulmuş insanların, içinde söz ve inanma hürriyetlerine sahip olacakları bir dünyanın kurulması en yüksek amaçları olarak ilan edilmiş bulunması” (Gemalmaz, 2004, s. 4) şeklinde yer bulmuştur. Şiddet dehşeti yaratan en önemli etkidir. O halde şiddetten arındırılmış bir dünyada yaşamak da insan haklarının gereklerinden biri olmalıdır.

2.BÖLÜM: İNSAN HAKLARI BELGELERİNDE EĞİTİM HAKKININ ÖNÜNDEKİ ENGEL OLARAK ŞİDDET

Şiddetin ne olduğu ve şiddetin kaynağına yönelik araştırmamızı bir önceki bölümde sonlandırdık. Şimdi uluslararası belgelerde eğitim hakkının nasıl tanımlandığına bakabiliriz. Bu bölümde amacımız uluslararası belgelerde eğitim hakkının nasıl tanımlandığına bakmakla birlikte şiddetin eğitim hakkı önünde bir engel olup olmadığını tartışmak olacaktır. İlköğretim okullarında artan şiddet eylemlerinin, eğitim hakkına yönelik bir tehdit oluşturup oluşturmadığı, bu bölümde incelenecek problemlerden biridir. Eğer şiddeti eğitimin önünde bir engel olarak görüyorsak eğitimin ne olduğu ve uluslararası belgelerde eğitim hakkının nasıl tanımlandığına bakmamız gerekir.

2.1. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi insan hakları alanında çalışan herkes için referans alınan belgelerin başında gelir. Çünkü bu güne kadar oluşturulan belgeler arasında en kapsamlı belge İnsan Hakları Evrensel Bildirgesidir. “Bu bildirge her şeyden önce etik bir belgedir ve elimizdeki belgeler arasında en iyi oluşturulmuş belge olsa gerek. Bugünkü dil felsefesinin bir terimiyle söylersek, bu belge, uluslararası topluluğun en büyük dikkatle gerçekleştirdiği söz edimidir” (Kuçuradi, 2007, s. 197).

İnsan Hakları retoriği açısından bu denli öneme sahip olan bu belgede eğitim hakkının nasıl tanımlandığına bakmak işimizi kolaylaştıracaktır.

Söz konusu belgenin başlangıç bölümünde eğitimin, insan hakları fikrinin yayılmasında bir araç olabileceği öngörülmüştür. Eğitim, bu belgede temel bir insan hakkı olarak tanımlanmakla birlikte, belgenin ve belgedeki değerlerin tanıtılıp yayılması ve yerleşmesinde de bir araç olabilmektedir. “Toplumun her bireyinin ve her organının bu bildiriye daima göz önünde tutarak, eğitim ve öğretim yoluyla bu haklara ve özgürlüklere saygıyı geliştirmeye (...) Çaba göstermeleri amacıyla, bütün halklar ve bütün uluslar bakımından ulaşılabilecek bir ortak standart olarak bu Evrensel İnsan Hakları Bildirgesini ilan eder” (Gemalmaz, 2004, s. 5). Eğitime verilen değerin bu denli açık olduğu görülüyor. Giriş kısmındaki bu ifade ile İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde eğitimin çok boyutlu tartışıldığı açıkça görülecektir. Eğitim hakkı sadece burada geçmemektedir şüphesiz. eğitim hakkını düzenleyen madde 26. Maddedir.

“Madde 26:

(1) Herkesin eğitim hakkı vardır. Eğitim hiç olmazsa ilk ve temel eğitim evrelerinde parasız olmalıdır. İlk eğitim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitimden herkes yararlanabilmeli ve yükseköğretim, başarıya göre, herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır.

(2) Eğitim, insan kişiliğinin tam gelişmesini, insan haklarıyla temel özgürlüklere saygının güçlenmesini amaç olarak almalıdır. Eğitim bütün uluslar, ırklar ve dini topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu güçlendirmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışın sürdürülmesi yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir.

(3) Ana baba, çocuklarına verilecek eğitim türü için öncelikli olarak seçme hakkına sahiptir” (Gemalmaz, 2004, s.19).

Görüldüğü gibi eğitim hakkının ne olduğu İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde açık bir şekilde ifade edilmektedir. Eğitimin amacı ayrıca hoşgörü ve dostluğun güçlendirilmesi olarak tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, burada bütün uluslar ve dini topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu güçlendirmek gibi barışçıl değerleri hedef edinen bir eğitim anlayışı olduğunu söyleyebiliriz. Eğitimin, aynı zamanda Birleşmiş Milletlerin, barışı sürdürme çalışmalarını destekler nitelikte olması gerekliliği ifade edilmiştir.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde eğitim hakkı ile ilişkilendirilebilecek bir diğer madde de 27. Maddedir.

“Madde 27:

(1) Herkes, toplumun kültürel etkinliklerine özgürce katılma, güzel sanatları tatma, bilim alanındaki ilerlemelerden ve bunların nimetlerinden yararlanma hakkına sahiptir (Gemalmaz, 2004, s. 19).

Her ne kadar kültürel etkinliklere özgürce katılma, güzel sanatları tatma, bilim alanındaki ilerlemelerden yararlanma ilk bakışta eğitim ile doğrudan bağlantılı olarak görünmese de, tüm bu faaliyetlerin ancak belirli bir eğitimden geçmiş bir bireyde anlam kazanacağı açıktır.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde yerini bulan eğitim hakkı ile şiddet arasında bir bağlantı kurulabilir mi? İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin 1. Madde ve 5. Maddesi bu açıdan değerlendirilebilir.

“**Madde 1** - Bütün insanlar özgür, onur ve haklar bakımından eşit doğarlar. Akıl ve vicdana sahiptirler, birbirlerine karşı kardeşlik anlayışıyla davranmalıdırlar.

Madde 5 - Hiç kimseye işkence yapılamaz, zalimce, insanlık dışı veya onur kırıcı davranışlarda bulunulamaz ve ceza verilemez” (Gemalmaz, 2004, s. 19).

Şiddet çoğu zaman işkence, kötü muamele insanlık dışı ve onur kırıcı davranışlar olarak somutlaştırılır. Dolayısıyla şiddetin olduğu bir yerde insan onurunun korunduğundan söz edilemez. Bu nedenle böyle bir durumda kardeşçe yaşam söz konusu değildir. Eğer şiddeti; insanın, bir şekilde insan olanaklarından yoksun bırakılması olarak tanımlıyorsak ve İnsan Hakları Evrensel Bildirgesini, insanın varlık koşullarının bir listesi olarak görüyorsak, şiddet insan olanaklarının gerçekleşmesinin önünde, önemli bir engeldir diyebiliriz. Dolayısıyla İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, “insanların nasıl muamele görmeleri gerektiğine ilişkin bazı genel ilkeler saptamıştır” (Kuçuradi, 2007, s. 198). Dikkatle incelediğimizde şiddetin bu ilkelerin her biri ile ters düştüğünü, çatıştığını kolaylıkla ileri sürebiliriz. Şiddetin olduğu bir ortamda hakların, özellikle eğitim hakkının korunması mümkün olmayacaktır.

2.1. Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesini eğitim ve şiddet bağlamında inceledikten sonra bakmamız gereken bir diğer belge de Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesidir.

Ek Protokol, Madde 2: Eğitim Hakkı

Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinde Eğitim hakkı şöyle belirlenmektedir:

“Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz. Devlet, eğitim ve öğretim alanında yükleneceği görevlerin yerine getirilmesinde, ana ve babanın bu eğitim ve öğretimin kendi dini ve felsefi inançlarına göre yapılmasını sağlama haklarına saygı gösterir” (Belgenet, İnsan

Hakları ve Temel Özgürlüklerinin Korunmasına İlişkin Sözleşme'ye Ek Protokol, 1952, M. 2).

Görüldüğü gibi eğitimin temel bir hak olduğunu ifade eden madde, aynı zamanda bu hakkın kullanılmasında devlete negatif bir rol biçmektedir. Ailelerin kendi dini ve felsefi inançlarına göre çocuğunu eğitebileceğini dile getiren madde, devletin bu konuda aileye müdahale etmemesi gerektiğini açık bir biçimde ifade etmektedir. Bununla beraber; Campbell ve Cosans davasında Divan, maddenin; ikinci cümlesi ile getirilen hakkın, birinci cümlesi ile düzenlenen eğitime ilişkin temel hakka bir ek olduğunu, ancak devlet düzenlemesini talep eden eğitim hakkını güvence altına alan birinci maddenin, hakkın özüne zarar vermemesi ve Sözleşmenin ve Protokollerin kabul ettiği diğer haklarla çelişmemesi gerektiğini belirtmiştir.

Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinden sonra diğer uluslararası belgelere de eğitim hakkı açısından bakabiliriz.

2.3. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme

Bu bölümde son olarak inceleyeceğimiz belge Çocuk Haklarına Dair Sözleşmedir. Çocuklara yönelik muamelelerin nasıl olması gerektiğine dair birtakım belirlemelerde bulunan bu Sözleşme insan hakları açısından son derece önemli bir yere sahiptir. “Sözleşmede yer alan çocuk hakları, yaşama hakkı, gelişme hakları, korunma hakları ve katılma hakları olmak üzere dört grupta toplanabilir” (Akyüz, 2010, s. 5). Bizim çalışmamız açısından öncelik verdiğimiz eğitim hakkı, gelişme hakları çerçevesinde değerlendirmektedir. Sözleşmeye taraf devletler başta çocuğun yaşama hakkını savunacak gerekli yükümlülükler getirirken, çocuğun kişilik gelişimi için de gerekli olan eğitim hakkını devlet garantisi altına alır. “Ülkemiz bu sözleşmeyi 14.9.1990 tarihinde imzalayarak, 4058 sayılı yasayla onaylanmasını uygun bulmuş ve 1995 yılında 22184 sayılı *Resmî Gazete*'de yayımlanmak suretiyle yürürlüğe

girmiştir. Bu sözleşme Anayasa'mıza göre de yasa hükmündedir" (Milliyet Eğitim Dergisi, 2001, s.151). Ancak sözleşmeyi imzalarken 17, 29 ve 30. Maddelere çekince konmuştur. Çocuk Hakları Sözleşmesinde eğitim Hakkını düzenleyen madde, Sözleşmenin 28 ve 29. Maddesidir.

"Madde 28:

1. Taraf Devletler, çocuğun Eğitim Hakkını tanırlar, ve bu hakkın aşamalı biçimde ve fırsat eşitliği temelinde gerçekleşmesi amacıyla Taraf Devletler Özellikle:

(a) ilköğretim herkes için zorunlu ve ücretsiz hale getirilecektir:

(b) Genel ve mesleki eğitim olmak üzere, ortaöğretimin değişik biçimlerinin geliştirilmesini teşvik edeceklerdir (...)

2. Taraf Devletler, okuldaki disiplin rejiminin çocuğun insan olarak saygınlığına/(onuruna) bağdaşır bir tarzda ve bu sözleşmeye uygun olarak uygulanmasını temin etmek üzere uygun/(gerekli) bütün önlemleri alacaktır" (Gemalmaz, 2004, s. 200).

Araştırmamız için önemli bir noktaya değinen 28. Maddenin 2. Bendi; okullarda yapılan disiplin uygulamalarında çocuğun onurunun korunmasının esas alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla şiddet çerçevesinde şekillenen bir disiplin rejiminin çocuğun onurunun korunmasıyla bağdaşmayacağını rahatlıkla söyleyebiliriz. "Otoriteye sorgulamasız itaat eden birey yetiştirme yaklaşımları ve bunun uzantısı olan okullarda dayak uygulamaları, çağdaş eğitimin amaçlarına ulaşmada önemli bir engeldir" (Solak, 2007, s. 350).

Sağlıklı bir eğitim-öğretim ortamını yok etmenin yanında, çocuğun temel insan haklarına bir saldırı olarak adlandırabileceğimiz eğitim ortamındaki şiddet, Çocuk Hakları Sözleşmesinde açık bir şekilde kınanmıştır. Bu konuda devlete çeşitli sorumluluklar yükleyen sözleşme

sadece devlete değil toplumun her kesimine çeşitli sorumluluklar getirmektedir. Bu bağlamda; “Toplumun her kesiminde çocuklara yönelik şiddetin çocukların temel insan haklarını ihlal etmek olduğunun anlaşılmasına dönük çalışmalar projelendirilmelidir” (İpek, 2007, s. 351).

Bu bölümde uluslararası belgelerde eğitim hakkının nasıl tanımlandığını ve bu hakkın kullanılmasının önünde, okul ortamında var olan şiddetin, bir engel olup olmadığını incelemeye çalıştık. Ulaştığımız sonuç, uluslararası belgelerde eğitimin temel insan haklarından biri olarak görüldüğüdür. Belgelerde ortak olan bir diğer nokta ise verilecek eğitimin çocuğun onurunun ve kişiliğinin gelişmesine katkıda bulunmasının gerekliliğidir. Bunun yanında barışçıl değerleri benimsemiş, şiddetten arındırılmış bir eğitim dilinin gerekliliği de bu belgelerde öne çıkarılan konular arasında yer almaktadır. Şiddetin varılmak istenen bu hedefler çerçevesinde büyük bir engel oluşturduğu, eğitim-öğretim ve çocuğun kişilik ve onur bakımından gelişimini engellediğini belirledik. Bu bağlamda Okul ortamında var olan şiddetin uluslararası belgelerde sözü edilen eğitim hakkı ile çeliştiğini; aslında eğitim ortamının demokratikleştirilip, çocuğun insan haklarına saygı gösterilmesinin ne denli önemli olduğunu bir kez daha ileri sürebiliriz.

3.BÖLÜM: İLKÖĞRETİM OKULLARINDA RASTLANAN ŞİDDET EYLEMLERİ

3.1. Okulda Şiddet

21. yüzyılda yaşamın her aşamasında karşımıza çıkan şiddet olgusu, okullarda da sıklıkla kendini göstermektedir. Günlük yaşamın akışı içerisinde rastlanan ufak tefek şiddet eylemleri, çoğu zaman ilgi çekmezken, okullar için aynı şeyi söylemek mümkün değildir. Çünkü şiddet ve okul, doğası gereği birbirine taban tabana zıt olan kavramlardır. Bu yüzden okullarda meydana gelen şiddet eylemleri, her seferinde insanları aşırı biçimde etkilemektedir, rahatsız etmektedir, tedirgin etmektedir. Furlong ve Morrison'a göre (2002) "okulda şiddet" kavramı, okul iklimi üzerinde olumsuz sonuçlar yaratan, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine zarar veren; onların gelişimlerini engelleyen saldırganlık ve suç içerikli davranışları tanımlamayan bir anlamda kullanılmaktadır. Genel olarak okul bağlamındaki şiddet, öğrenci ile öğrenci ve öğrenci ile öğretmenler veya okul yöneticileri/okul personeli arasında yaşanan tehdit ve fiziksel saldırıyı içermektedir (Kızmaz, 2006, s. 47).

Okulda şiddet, çocukları hem duygusal hem de fiziksel olarak tehdit eden ve onlara zarar veren geniş bir davranışlar yelpazesini içermektedir. Bu davranışlar: Sözel ve duygusal istismar, doğrudan ve dolaylı saldırıdır, hırsızlık, mala zarar verme, cinsel taciz, hafif boyutta ya da daha sert fiziksel saldırı ve her türlü silahla yapılan tehdittir. Bu belirleme, daha sınırlı kalan okulda zorbalık ya da okulda suç tanımlamalarından daha kapsamlıdır. Ayrıca, okul çalışanları tarafından işlenen suçları da okullarda şiddet tanımına almamız mümkündür. Öğrencilerin, bazen okul çalışanları tarafından yapılan psikolojik, fiziksel ve cinsel istismarın kurbanı oldukları da bilinen bir gerçektir.

Okulda şiddet gerçekten de çok boyutlu bir olgudur. Okulda fiziksel şiddet, çoğu zaman öğretmen ve yöneticilerin öğrencileri elle ya da bir araçla dövme, tekmeleme, kafasını duvara çarpma, saçını çekme, ya da herhangi bir şekilde sağlığını tehlikeye sokacak ölçüde zarar verme olarak görülmektedir. “Öğretmenler tarafından uygulanan şiddet davranışları, öğrencilere önemli ölçüde zarar veren, hiçbir yasal, akademik ve etik amaç taşımayan ve güç farklılığından kaynaklanan bir davranış biçimi olarak tanımlanmaktadır” (Kağıtbaşı, 1990. s, 28). Bunun yanı sıra öğrencilerin birbirlerine yönelttikleri benzer eylemler de bu bağlamda değerlendirilebilecek şiddet eylemleri arasındadır.

Okulda meydana gelen şiddet olaylarının gerek niteliği, gerek olayların basına yansımaları ve sunuluşlarındaki sorunlar, her zaman toplumu tedirgin eden konular olarak değerlendirilebilir. Sadece toplumu değil, okulu oluşturan paydaşlar da bu konuda rahatsızdır. Ancak bu rahatsızlığın, büyük ölçüde eylemlerin medyaya yansımalarından sonra ortaya çıktığı ileri sürülebilir. “Okulda şiddet, önceleri yönetimi kaygılandırmadı. Bu olgu medya tarafından keşfedilinceye kadar çok büyük ölçüde görmezden gelindi” (Daberbiaux, 2009, s. 49). Ancak medyanın konuya el atması bu sorunu artık görmezden gelinemeyecek bir boyuta taşımıştır. Peki, gerçekten de bu sorun, artık görmezden gelinemeyecek düzeyde büyük bir sorun mudur? Yoksa bazı kaynakların da ifade ettiği gibi, çeşitli çıkar gruplarının durumu abartması mı söz konusudur? “Uluslararası Okulda Şiddet Gözlemevi, bu sorunun, siyasal, medyatik ya da popülist gerekçelerle önemi abartılarak, sansasyonel bir biçimde kullanılmasına, ya da masumane bir tavırla inkâr edilmesine izin vermeye çalışacaktır” (Daberbiaux, 2009, s. 41) ifadesini kullanmıştır. Ancak her ne kadar bu konunun abartıldığına ilişkin yorumlar varsa da, şiddetin eğitimin niteliğini düşürdüğü; kişinin eğitim hakkını tehdit ettiği ve kişinin insan haklarına zarar verdiği de göz ardı edilemeyecek gerçeklerden biridir.

Okulda şiddetin boyutlarını sağlıklı bir biçimde çözümlmek için, okullarda hangi tür şiddet eylemlerine rastlandığını saptamak, araştırmamız açısından gereklidir. Bu nedenle okullarda sıklıkla rastlanan şiddet eylemlerini zorbalık, fiziksel şiddet, sözel şiddet ve cinsel şiddet olarak sıralamak mümkün görünmektedir.

Zorbalık ve akran zorbalığı ilköğretim okullarında sıklıkla karşılaşılan şiddet eylemlerinin başında gelir. Zorbalık, daha güçlü bir kişi ya da bir grup kişi tarafından daha az gücü olan bir kişiye ya da gruba karşı yapılan ve sürekliliği olan fiziksel, psikolojik, sosyal ve sözel olarak tekrarlanan saldırdır. “Okul zorbalığı ise bir ya da birden çok öğrencinin kendilerinden daha güçsüz öğrencileri kasıtlı olarak rahatsız etmesiyle sonuçlanan ve kurbanın kendisini koruyamayacak durumda olduğu bir saldırganlık türüdür” (Taşdan, 2009, s. 27). Okulda zorbaca davranışların neler olduğu konusunda çok farklı görüş olmakla beraber, zorbalık sayılabilecek davranışların genişliği bizi şaşırtabilmektedir. “Temelde bir güç istismarı olan zorbalık olgusu okullarda çeşitli biçimlerde görülmektedir. Örneğin yöneticilerin öğretmenlere, öğretmenlerin öğrencilere, nadiren de olsa öğrencilerin öğretmenlere zorbalık yaptıkları gözlenmektedir” (TÜBİTAK, 2008, s. 2). Bu gibi şiddet eylemlerine sıklıkla rastlanabilir. “Ancak okullarda yaşanan en yaygın zorbalık biçimi öğrenciler arasında yaşanan ve akran zorbalığı olarak adlandırılan zorbalıktır” (TÜBİTAK, 2008, s. 4).

Akran zorbalığı olarak adlandırılan şiddet eylemleri; genellikle kurban olarak seçilen zayıf öğrencilere sistematik bir şekilde uygulanan eylemler bütünüdür. Örneğin, öğrencilerin ifadeleriyle belirtmemiz gerekirse:

- “ - Bir arkadaşım beni eve giderken tartakladı.
- Zorla paramı istedi.

- Bana tekme attı.
- Benimle dalga geçti.
- Koridorda yürürken beni duvara itti.
- Beni aralarına almak istemediler
- Beni tehdit etti” (Taşdan, 2009, s. 27).

Daha da çoğaltılabilecek olan ifadelerden de anlayabileceğimiz gibi, çoğu zaman gözümüzden kaçan veya önemsemediğimiz küçük bir itme davranışı bile, zorbaca bir niyet taşıyabilmektedir. Burada aslında yapılan herhangi bir eylemi “şiddet” olarak algılayıp algılamama sorunu vardır. Gerçekte de “şiddet olgusu bir algı sorunu olması nedeniyle, farklı biçimlerde ele alınabilmektedir” (MEB ARGE, 2008, s. 11). Saldırganlık ve şiddet algıları ülkeden ülkeye değişebildiği gibi cinsiyetler arasında da değişiklik gösterebilmektedir. Aşağıdaki tabloda Fransız ve Brezilyalı öğrenciler arasında yapılan bir araştırmada okuldaki şiddetin ve zorbalığın nasıl farklı biçimde yorumlandığını bize göstermektedir.

TABLO 2

Fransız ve Brezilyalı Öğrenciler Tarafından Şiddetin Algılanışı

Şiddet

	Aşırı	Çok	Orta	Biraz	Hiç	Toplam
Fransa	%13,4	%17,8	%25	%36,7	%7,1	%100
Brezilya	%4,2	%8,2	%24,1	%46,6	%16,9	%100
Toplam	%9,1	%13,3	%24,6	%41,3	%11,7	%100

Kaynak: Eric Daberiux/Unesco 2004. N Fransa= 11.147, Brezilya = 9.800

Görüldüğü gibi Brezilya okullarında şiddet ve zorbalık eylemlerinin daha yüksek çıkması beklenirken, Fransa'daki okullarda şiddete maruz kaldığını düşünen öğrenci sayısı daha fazla çıkmaktadır. “Okulda bir arkadaşı tarafından dövüldüğünü söyleyen Brezilyalı öğrenci sayısı Fransız öğrenci sayısına göre beş katı azdır” (Daberbiaux, 2009, s. 23). Bu da basit bir itme davranışı Fransa'daki öğrencilere göre zorbaca bir davranış olarak değerlendirilirken, Brezilyalı öğrenciler tarafından bunun zorbaca bir davranış olarak değerlendirilmediğini göstermektedir.

Türkiye için durumun nasıl olduğunu değerlendirmemiz bakımından Milli Eğitim Bakanlığı ARGE Daire Başkanlığının “şiddet algısı konusunda” 560 ilköğretim ve 560 ortaöğretim öğrencisi olmak üzere, toplam 1120 öğrenci üzerinde yaptığı bir anket çalışmasını incelememiz gerekiyor.

Anket 14 ilde sosyoekonomik düzeyleri farklı 28 ilköğretim okulu ve 28 lisede uygulanmıştır. Öğrencilerin, hangi davranışları şiddet olarak algıladıkları ya da algılamadıkları sorusuna verdikleri cevapların dağılımı çizelge 1 ve çizelge 2’de gösterilmiştir (MEB ARGE, 2008, s. 23).

Tabloyu incelediğimizde, öğretmenin öğrencileri tehdit etmesi ve kişilerin duygularını incitecek söz ve davranışları, çok sayıda öğrenci tarafından zorbaca bir eylem olarak görülmüştür. Öğrencilerin %48,6’sı ise tartaklamayı ancak şiddet eylemi olarak görmüştür.

Çizelge 1. Öğrencilerin En Çok Şiddet Olarak Algıladığı On Davranış

	%
Sert Davranma	71,0
Kaba Söz ve Davranış	53,7
Tartaklanma	48,6
El Şakası (Tekme, tokat, yumruk v.b.)	42,4
Azarlanma	40,5
Başkası Tarafından Yaralanma	38,8
Küfredilme	38,6
Üzerinde Baskı Kurulması	37,0
Kişilerin Duygularını İncitecek söz ya da davranış	35,6
Öğretmenin Tehdit Etmesi	34,1

Kaynak: Öğrencilerin şiddet algısı, MEB ARGE Daire Başkanlığı, Ankara 2008 (s.23)

Bu durumda, tabloyu incelediğimizde önemli sayıda bir öğrenci topluluğunun zorbaca adlandırılabilir çoğu davranışı, şiddet eylemi olarak algılamadığını ve buna bağlı olarak da “şiddet” kavramı altında adlandırmadığını ileri sürebiliriz. Daha önce de ifade ettiğimiz gibi bunun nedenleri çok çeşitli olabilir. Ancak bu durumun temel nedeni olarak, öğrencilerin bu tip eylemlere günlük yaşam içerisinde sıklıkla maruz kaldıklarını gösterebiliriz.

Sonuç olarak: “Çocuğa kötü davranma Türkiye’de temel bir sorun olarak konuşulmaz. Bu durum, iki biçimde yorumlanabilir. 1. Türkiye’de çocuğa kötü davranma olarak nitelendirilebilecek bir sorun yoktur. 2. Türkiye’de bu konuda bir duyarlılık yoktur ve dolayısıyla sorunun varlığı ve yokluğunu gösterecek yeterli veri toplanmış değildir” (Gözütok, 2007, s. 139).

Zorbalık ve akran zorbalığı olarak nitelendirdiğimiz durumun eğitimin niteliğini düşürdüğü, çocuklarda psikolojik sorunlar ve okul korkusu yarattığı, okul başarısında düşmeye neden olduğu ve kişinin kendine olan güveninde azalmaya yol açtığı yönünde güçlü kanıtlar elde edilmiştir. Ancak zorbalığın, çocuğun insan haklarına ulaşması önünde önemli bir engel olduğu gerçeği gözden kaçmış gibi görünmektedir. Zorbalığa maruz kalan çocukların beden bütünlüğüne saldırı ve onurunun zedelenmesi, temel insan haklarına bir saldırı olarak değerlendirilebilir. Ayrıca zorbalığın, çocuğun eğitim hakkına ulaşmasının önünde de bir engel oluşturduğunu söylemek mümkündür. Çünkü akran zorbalığına maruz kalan ve bu sorunu aşmak için kendisine yardım edilmeyen bir çocuk zaman içinde okuldan uzaklaşacak; bu durumda onun eğitim alma hakkı ihlal edilmiş olacaktır.

Çoğu zaman zorbalık olarak adlandırılan eylemler fiziksel şiddet eylemlerini kapsamakla birlikte, doğrudan fiziksel şiddet eylemi çok daha fazla ayrıntıyı içermektedir. Bu nedenle sadece okullarda karşılaşılan fiziksel şiddet eylemleri biraz daha ayrıntılandırmak gerekmektedir.

“Fiziksel şiddet, karşıdaki kişinin canının yanmasına, yaralanmasına ya da ölümüne neden olan, kasıtlı olarak yapılan davranış ya da davranışlardır” (TÜBİTAK, 2008, s. 23). Türkiye’de okullarda bu tür eylemlere ne sıklıkta rastlandığına yönelik sistematik bir veri tabanı olmamakla birlikte bazı araştırmacıların yaptıkları çalışmalarda fiziksel şiddet eylemlerinin dağılımını görebiliyoruz.

Prof. Dr. Eda Kargı’nın “Ailelerin ve Çocukların Davranışlarında Şiddet” konulu araştırmasına göre, çocuğa şiddet uygulayan bölgelerde % 42.2 ile Güneydoğu Anadolu ilk

sırada, onu % 26.7'yle Karadeniz, % 24.4'le Marmara bölgesi izlemektedir. Fiziksel şiddetin en az olduğu bölge ise % 11.8'le Ege bölgesi olduğu belirtilmektedir” (MEB ARGE, 2008, s. 28). Sadece fiziksel şiddetin şiddet eylemi olarak algılandığını düşündüğümüzde bu rakamlar korkutucu görünmektedir.

“Prof. Dr. Hilal Özcebe'nin “Şiddet algısı ve sıklığı” konulu araştırmasında, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin % 43'ü ve yedinci sınıfların % 41,7'sinin şiddeti 'dayak' olarak tanımladığı, onur kırma, saldırganlık gibi davranışları şiddet olarak görmediğini” ifade edilmektedir (MEB ARGE, 2008, s. 13).

Bu durum sözel, cinsel ya da psikolojik şiddet olarak tanımladığımız şiddet eylemlerinin çoğunlukla görmezden gelindiğini veya şiddet olarak algılanmadığını, bu nedenle de üstünün örtüldüğünü göstermektedir.

“Türkiye'de 2006-2007 öğretim yılı ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin şiddetle karşılaşma durumu incelendiğinde, öğrencilerin son üç ay içerisinde; % 22'sinin fiziksel şiddet ile karşılaştığı gözlemlenmiştir” (MEB ARGE, 2008, s. 14).

Yine aynı çalışma grubunun yaptığı başka bir çalışmada:

“Türkiye'de 2006-2007 öğretim yılı ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin şiddet uygulama nedenleri incelendiğinde, öğrencilerin % 35.5'inin son üç ay içerisinde; fiziksel şiddet uyguladığı saptanmıştır” (MEB ARGE, 2008, s. 15).

Şiddete uğrayan çocuklar sadece öğretim kurumlarına devam eden öğrencilerle sınırlı değildir. Herhangi bir nedenden dolayı eğitime devam edemeyen çocuklar arasında da fiziksel şiddete uğrama ve fiziksel şiddete uğratma sıklığının okullarda görülenden az olmadığını saptıyoruz. Örneğin, “İstanbul'da 11-18 yaş grubunda, okula devam etmeyen 819 sokakta yaşayan çocuk arasında yapılan bir çalışmada, çalışmaya katılanların % 13.2'si "iş yerinde

fiziksel şiddete maruz kaldığını" belirtmişlerdir.” Herhangi bir nedenden dolayı suç işlediği için cezaevinde bulunan ve okula devam edemeyen bu çocuklar arasında da şiddet eylemlerinin sıklıkla yaşandığı tespit edilmiştir. Buna göre, “Ceza ve infaz kurumlarında bulunan çocukların bu kurumlara girmeden önceki son üç ay içerisinde fiziksel şiddet ile karşılaşma sıklığı % 69 ve fiziksel şiddet uygulama sıklığı % 69.3 olarak tespit edilmiştir” (MEB ARGE, 2008, s. 14).

Yapılan çalışmalara baktığımızda, ister okulda olsun ister okul dışında, her çocuğun yaşamının belli bir döneminde herhangi bir şekilde fiziksel şiddete maruz kaldığını söyleyebiliyoruz. Bu bağlamda şu sonuçlara varıyoruz:

1. Öğrenciler okulda öğretmenleri ve okul yöneticileri tarafından dövülmektedir.
2. Çocuklar evde anne, baba, ağabey, abla ve hatta eniştelere tarafından dövülmektedir.
3. Okulda ve evde çocuklara tokat atma, dövme biçimleri ön sıralarda yer almaktadır.
4. Okulda dayak uygulaması ile baş etmeye karar veren ve bu konuda çaba harcayan okullar bunu başarabilmektedir” (Gözütok & Karacaoğlu, 2007, s. 133).

Şiddet deyince çoğu insanın aklına genellikle fiziksel eylemler gelir, ama unutulmamalıdır ki, sözel şiddet de çoğu zaman fiziksel şiddet kadar yıkıcı ve tahrip edici olabilmektedir. Sözel şiddet: “Herhangi bir kişiye yönelik olarak sistemli bir biçimde yapılan, kişinin benliğini, psikolojik ve sosyal gelişimini, ruhsal bütünlüğünü etkileyen olumsuz yargılar, atıflar ya da sözel davranışlardır” (TÜBİTAK, 2008, s. 4). Bu tanımdan hareketle düşündüğümüzde, ilköğretim okullarında, gerek öğrencilerin birbirlerine yönelik sözel şiddet eylemleri, gerek öğretmenlerin öğrencilere yönelik sözel şiddet uygulamasının azımsanmayacak derecede yüksek olduğunu görebiliyoruz. Ne tür davranışların sözel şiddet

olarak algılanması gerektiği yönünde tartışmalar olsa da, birkaç örnekle sözel şiddeti somutlaştırmak mümkündür.

- “Bedensel özellikleriyle (boyu, kilosu, diş yapısı, saç, ten rengi, vb.) alay etme
- Dış görünüşüyle (giysisi, gözlüğü, vb.) alay etme
- Konuşma tarzı, aksanı ya da şivesiyle alay etme
- Adı ya da soyadıyla dalga geçme
- Küçük düşürücü isimler (lakap) takma
- Küfretme
- Kaba ve çirkin sözlerle (aptal, geri zekâlı, ezik, vb.) hitap etme,
- Sözel olarak tehdit etme” (TÜBİTAK, 2008, s. 5).

Örnekleri incelediğimizde, çoğu zaman bu tür sözel saldırılara maruz kalan öğrencinin, bunu bir şiddet sorunu olarak görmediğini fark ediyoruz. Milli Eğitim Bakanlığı ARGE Daire Başkanlığının öğrencilerin şiddet algısı üzerine yaptığı çalışmada, öğrencilerin “en az şiddet olarak” algıladığı on davranıştan oluşan listede şu belirlemeler yer almaktadır.

Çizelge 2. Öğrencilerin “En Az Şiddet” Olarak Algıladığı On Davranış

	%
Ağız Dalaşı	18,4
Her Tüllu Engelleme	18,6
Laf Atılma	19,5
Anne ve Babanın Tehdit Etmesi	21,1
Alay Edilme	21,4
İğneleyici Şekilde Konuşma	21,6
Öğretmenin Kızması	22,9

Manevi Değerlere Hakaret	23,1
Eksiklerin Yüzüne Vurulması	24,1
Öğretmenin Küçük Düşüren Sözleri	26,8

Kaynak: MEB ARGE, Daire Başkanlığı, Öğrencilerin Şiddet Algısı, Ankara, 2008.

Tabloyu incelediğimizde öğrencilerin önemli bir bölümünün, “ağız dalaşı”nı ve “her türlü engelleme”yi şiddet olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Yapılan araştırmanın kapsamlı bir değerlendirmesi şu sonuçları içeriyor. “İlk ve ortaöğretim öğrencilerinin 53,8'i kaba söz ve davranışı şiddet olarak algılamamaktadır. Genel dağılımda öğrencilerin (ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde) %53,8'i kaba söz ve davranışı şiddet olarak algılarken 46,2'si kaba söz ve davranışı şiddet olarak algılamamaktadır” (MEB ARGE, 2008, s. 24). Bu da öğrencilerin sözel şiddete karşı duyarlılıklarının geliştirilmesi ve bu bağlamda algının incelenmesi için birtakım çalışmaların yapılması gerektiğini göstermektedir.

Yine aynı araştırmanın sonuçları arasında yer alan, “Genel dağılımda öğrencilerin (ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde) %69,9'unun küçük düşürülmeyi şiddet olarak görmemesi öğrencilerin küçük düşürülmeye ilgili algılarının gözden geçirilmesi gerektiğini düşündürmektedir” (MEB ARGE, 2008, s. 25) ifadesi son derece önemlidir.

Araştırmanın diğer bölümlerinde daha çarpıcı sonuçlar yer almaktadır. İlk ve ortaöğretim öğrencilerinin %59,9 u azarlanmayı, %70,8'i hakarete uğramayı, %61,8'i küfür edilmeyi ve %80,4'ü laf atmayı şiddet olarak algılamadıkları ortaya çıkmıştır (MEB ARGE, 2008, s. 25).

Bu durumda şiddet konusundaki çalışmaların ne denli verimli olacağı kuşkuludur. Bu nedenle şiddeti önlemeye yönelik çalışmalara, öncelikle şiddetin ne olduğuna yönelik bir duyarlılık yaratmayı eklemek önemli görünmektedir. Çünkü herhangi bir durumu şiddet olarak algılayamayan bir öğrencinin şiddet eylemini gerçekleştirmekte bir sakınca görmesi

beklenemez. Bu durumda “Şiddetin tanımı yapılırken sadece dayak algılanmamalıdır. Sözlü şiddet dediğimiz hakaret edici, küçük düşürücü sözlerin de sınıf içerisinde kullanılmaması gerekmektedir” (Yıldız, 2008, s. 18). Bu şiddet türünün de diğer şiddet türleri kadar tahrip edici, hırpalayıcı olduğunu söylemek mümkündür. Sözel şiddete uğrayan öğrencilerin zayıf benlik algısı geliştirmesi doğaldır. Ancak ne yazık ki çoğu zaman sözel şiddete maruz kalan çocukların haklarının yeteri kadar korunmadığını görüyoruz. Bunun nedeni sözel şiddetin, şiddet kategorisi içerisinde değerlendirilmemesi olabilir, ya da alışkanlıklardan ve duyarsızlaşmadan kaynaklanan görmezden gelmeler, bu şiddete gereken önemin verilmesini önlemektedir.

Sözel şiddetin ne olduğu ve öğrenciler tarafından nelerin sözel şiddet olarak algılandığını inceledik. Fiziksel şiddette olduğu gibi sözel şiddetin de çocuğun insan haklarına bir saldırı olduğunu görmekteyiz.

Çocuklara yönelik şiddet türlerinden biri de cinsel şiddettir. Gerek saptanmasının zorluğu, gerek toplumun bu konudaki tutumu, cinsel şiddetin sürekli olarak üstünün örtülmesine neden olmaktadır. “Cinsel şiddet; psiko-sosyal gelişimini tamamlamamış ve yaşı küçük olan bir çocuğun bir yetişkin tarafından cinsel nesne olarak kullanılması, dokunulması, para için fuhuş ve pornografiye yönlendirilmesidir” (Bulut, 2010, s. 26). Cinsel şiddet diğer şiddet eylemlerine göre daha özel bir alandır ve bu konuda çok az çalışma yapılmıştır. “Bu şiddet biçimi, özeldir ve öteki şiddet türlerine göre kültürel bağlamla çok fazla ilişkili olduğundan ayrı bir araştırma konusu olması gerektiği düşünülebilir” (Daberbieux, 2009, s. 84). Bunun için incelikli bir çalışma programı gerektiren bu şiddet türü ancak dikkatli gözlemciler tarafından saptanabilmektedir. “Okula gitmelerini engelleyen birçok sorunu aşmayı başaran çok sayıda kız öğrenci okula devam etmeye başladıktan sonra öğrencilerden ve öğretmenlerden gelen taciz olaylarıyla karşılaşmışlardır” (Daberbieux, 2009, s. 83). Dünyada olup bitenlere baktığımızda, Ekvador’da yapılan bir araştırmada çocukların %22’sinin okulda

cinsel tacize uğradığı saptanmıştır. Gana, Malavi ve Zimbabve’de ortaokul birinci dönem erkek çocuklarının, hatta bazen öğretmenlerin kız çocuklara cinsel saldırıları büyük ölçüde cezasız kalmıştır (Daberbieux, 2009, s. 25).

Sanıldığı gibi cinsel şiddetin ve çocuk istismarının kurbanı yalnızca kızlar değildir. “Cinsiyet ayrımcılığı erkek öğrencilere ve kız öğrencilere farklı hitap biçimleri ve onları cinsiyetlerine göre daha az önemseme gibi biçimler alabilir” (Daberbieux, 2009, s. 28). Bu da bazı durumlarda erkek çocukların da en az kız çocukları kadar bu tür saldırılara maruz kaldıklarını göstermektedir. Kuşkusuz cinsel şiddete maruz kalmış bireylerde ruhsal tahribat çok daha büyük olmaktadır. Bu tür şiddete maruz kalmış çocukların içedönük ve güvensiz bir yapıya büründükleri, kendilerini sürekli savunma pozisyonunda tuttıkları yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır.

İlköğretim okullarında çoğunlukla karşılaşılan cinsel şiddet olaylarının neler olduğu konusunda çeşitli tartışmalar olmakla birlikte bazı davranışları bu kategoride değerlendirmek olanaklıdır.

- “Cinsel amaçlı dokunma
- Cinsel içerikli sözlerle sarkıntılık yapma
- Cinsel anlamı olan hareketler (el, kol, göz hareketi, vb.) yapma
- Cinsel konularda rahatsız edici konuşmalar yapma
- Cinsel çağrışımı olan sözcüklerle hitap etme
- Cinsel içerikli söylentiler çıkarma ve yayma
- Birinin giysilerini (etek, eşofman vb.) isteği dışında açma

- Birileri hakkında cinsel içerikli duvar yazıları yazma” (TÜBİTAK, 2008, s. 6)

Karşılaşılan eylemlere göz attığımızda birçok öğrencinin hemen hemen her gün karşılaştığı durumların burada yer aldığını görüyoruz. Ancak bu tür şiddet eylemlerinin olduğuna ilişkin şikâyetlerin azlığı, duyarlılık konusunu tekrar düşünmemiz gerektiğini göstermektedir. Öğrencilerin anne babalarından çekinmeleri veya bu konuda konuşmak istememeleri çoğu zaman bu tür eylemlerin cezasız kalmasına neden olmaktadır. Kimi durumlarda da öğretmenlerin bu konuda öğrenciyi tehdit etmesi olayın örtülmesine yol açmaktadır.

Abant İzzet Baysal Üniversitesinde yapılan çalışmada saptanan iki durum çok çarpıcıdır. Çalışmada, ilköğretim okullarında öğretmenlerin öğrencilere yönelik şiddet içerikli davranışları başlığı altında çocuklarla görüşmeler yapılmış ve yapılan görüşmeler “Doğrudan Şiddet (Taciz)” başlığı altında sunulmuştur. Buna göre; birinci örnekte görüşme yapılan öğrencilerden ikisi, “Bizi elle taciz ediyordu. Bunları ailenize söylemeyin diyerek başımıza eliyle vuruyordu. Söylemezseniz size takdir veririm diyordu” (G,ÖE, K/1(20-21) (Yıldız & Akgün ve Özdemir, 2008, s. 5).

Aynı şekilde bir anne ile yapılan bir görüşmede; “Kızım arkadaşıyla konuşurken konuşmalarını dinledim ve olayın nasıl olduğunu, neler yaptığını kendisine sordum. Utandığı için anlatamadı” (Yıldız & Akgün ve Özdemir, 2008, s. 5).

Örneklere baktığımızda araştırmacıların ifade ettiği cinsel şiddetin ortaya çıkarılmasının ne denli zor olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu konuda verilecek bir eğitim ve en baştan

beri söylediğimiz gibi konunun bir insan hakları sorunu olarak değerlendirilmesine yönelik çalışmalar, ilköğretim okullarında cinsel şiddet ile mücadelede başarılı olmayı sağlayabilir.

3.2. Şiddetin Öğrenciler Üzerindeki Olumsuz Etkileri

Bilindiği gibi, şiddetin kişiler üzerinde yarattığı yıkıcılığın saptanması ve çözüme kavuşturulması, son derece zordur. Ancak yapılan araştırmalar sonucu, şiddetin insanlar üzerinde bıraktığı kötü izleri az da olsa saptamak mümkün olmaktadır. Şiddetin uzun yıllar boyunca sürüp giden olumsuz etkileri, çocukların ileriki yaşamlarında da ortaya çıkabilmektedir. “1970’li yıllarda ABD’de ihmal veya şiddet kurbanı olma nedenleriyle mahkemede kayıtları bulunan çocuklar üzerinde şiddetin gerçekleşmesinden 20 yıl sonra bir araştırma yapılmıştır. Çocukluk çağında yaşanan fiziksel veya cinsel şiddetin, ihmalin yaşam boyu sürececek etkilerini araştıran bu çalışmanın önemli bulgularından birisi kurbanlardan çocukluk çağında yaşadıkları şiddeti hatırlayanların hatırlamayanlara göre daha sağlıklı bir yetişkinlik yaşamı geçirdikleridir” (Bulut, 2010, s. 32). Bu tür durumlara maruz bireylerin sağlıklı bir toplum oluşturmaları beklenemez. Uluslararası alanda yapılan çalışmalar da bize, şiddetin çocuklar üzerinde ne gibi etkiler bıraktığını gösterir niteliktedir. Bu alanda şüphesiz en etkin ve güvenilir kaynaklardan biri Birleşmiş Milletlerdir. “Birleşmiş Milletlerin, Ekim 2006 yılında yayımlanan çocuğa yönelik araştırma raporuna göre, çocuklara yönelik olarak uygulanan şiddet, yaşam boyu sürececek toplumsal ve sağlıkla ilgili sorunlara yol açtığından topluma çok pahalıya mal olmaktadır” (Bulut, 2010, s. 32). Kastedilen şey tedavi süreçlerinde harcanan paradan çok, bu tip bireylerin toplumda yarattığı tahribatın telafisidir. Çocukken şiddete uğrayan bireylerin şiddet sonrası çeşitli sağlık sorunlarıyla karşılaştıkları görülmüştür. “Şiddet sonrası yaşanan sorunlar arasında depresyon, anti-sosyal ve saldırgan davranışlar,

madde bağımlılığı, fiziksel rahatsızlıklar, okul ve çalışma yaşamında başarısızlık, sorunlu ilişkiler ve suça yönelmeler görülmektedir” (Bulut, 2010, s. 33).

Çocuğun yaşam kalitesini düşüren tüm bu sorunlar, doğal olarak çocuğun kişilik gelişimini de olumsuz yönde etkilemektedir. Tüm bu olumsuzluklar, şiddete uğramış çocuğun kendisine ve çevresine olan güvenini sarsmaktadır. Dolayısıyla başta kendisine olan güvenini kaybeden çocuk, uğradığı şiddeti genelleyerek, çevresindeki her insanı potansiyel bir şiddet uygulayıcısı olarak görmektedir. Bu da çocuğun insanlara olan güvenini derinden sarsmakta, onun içedönük, kendisini ve başkalarını sevme yeteneğini kaybetmiş bir birey olarak topluma karışmasına neden olmaktadır. “Dünya Sağlık Örgütünün 1999 yılı araştırmalarına göre, fiziksel şiddet kurbanı çocuklarda; güvensizlik, güçsüzlük, sosyal ve duygusal problemler, okul başarısızlığı, tepkisel davranışlar, yaşlılarıyla ilişkilerinde yetersizlik, suç işleme ve madde kullanımı görülmektedir” (Bulut, 2010, s.33).

Özellikle cinsel şiddete maruz kalmış çocukların, aşırı güvensizlik, korku ve kaygı gibi duygulardan kurtulamadıkları görülmüştür. Widom’ın ve Weiss’in, araştırmalarına göre çocuklukta cinsel istismara maruz kalmış kadınların daha çok depresyon yaşadıkları, erkeklerin ise suç işledikleri ve alkol bağımlısı oldukları görülmektedir. Bu konuda önemli araştırmalar yapan Bulut’un (2010) çalışmalarının sonuçları şunlardır:

“Şiddete maruz kalma derecesine ve süresine bağlı olmak üzere cinsel şiddete maruz kalan çocukların duygusal problemleri oldukça fazla olmaktadır. Bazı çocuklarda problemler, şiddetten hemen sonra ortaya çıkarken, bazılarında gençlik çağında ortaya çıkabilmektedir. Özellikle cinsel şiddet, ailede sır olarak kaldığı sürece, çocuğa verdiği hasar daha karmaşık hale gelmektedir. Çocuğu cinsel şiddete zorlamanın derecesiyle orantılı olarak çocukta korkuların arttığı, ancak suçluluk duygusunun azaldığı ortaya çıkmıştır. Cinsel şiddet kurbanı

çocuklarda; çoğunlukla güvensizlik, öfke, korku, kaygı ve sevgisizlik gibi karmaşık duygular görülmektedir” (Bulut, 2010, s. 33).

Yapılan çalışmalara göre, şiddete maruz kalan çocuklar güven duygusunu yitirmektedirler. Ancak çalışmaların kapsamına baktığımızda, uzmanların daha çok aile içi şiddete maruz kalmış çocuklar üzerinde yoğunlaştığını görüyoruz. Çocukların evde geçirdikleri zaman kadar, okulda da zaman geçirdikleri göz önünde bulundurulduğunda, okuldaki şiddetin çocuklar üzerindeki etkisini de hesaba katmak gerektiği ortaya çıkmaktadır. Tehlike altındaki çocuklar olarak adlandırabileceğimiz bu öğrenciler, okulda akranlar ve öğretmenleri tarafından şiddete uğrayan çocuklardır. Okul ortamında şiddete maruz kalan çocuklarda da korku, kaygı ve güvensizlik gibi benzer bulgulara rastlamak mümkündür. Ancak bunun yanında okula özgü sorunlarla da karşılaşmak mümkün görünmektedir. “Dikkat sorunu yaşama, okul fobisinin oluşması, okuldan kaçma, sınıfta bir kenara sinme ve yalnız oturma, sessiz ve konuşma isteğinden yoksun olma, özgüven sorunu yaşama gibi mağduriyet belirtileri” (Taşdan, 2009, s. 29). Okulda şiddete uğrayan çocuklarda görülen tipik özellikler arasında sıralanabilir Hangi ortamda olursa olsun, şiddetin herhangi bir türüne maruz kalmış çocukların kendilerine olan güvenlerini kaybettikleri anlaşılmaktadır.

Korku, kaygı ve depresyon şiddete uğramış çocuklarda görülen tipik belirtiler arasında sayılabilir. “Depresyon genel bir çöküntü durumudur. Depresyona giren bir kişi yaşama sevincini yitirir. Sürekli üzgün. Kederli, isteksiz ve yorgundur. Günlük işler ona büyük bir yük gibi gelir. Yaptığı işten tat almaz. Gülmeyi unutmuş gibidir. Canı konuşmak istemez” (Yörükoğlu, 2000, s. 285). Şiddete uğramış bireylerin şiddet eyleminden hemen sonra veya uzun yıllar sonra depresyona girdikleri sıklıkla görülmektedir. Küçük yaşlardan itibaren ailesi tarafından değerli görülmeyen ve şiddete uğrayan çocuğun depresyona girmesi elbette

mümkündür. Çünkü “çocuklar anne ve baba otoritesinin tehditleri karşısında kendisini savunabilecek durumda değildirler. Anne ve babalar, çocuğun incinme duygularını, zayıf ve değersiz olarak kabul eder ve öyle nitelendirirlerse, çocuk kendine özgü olandan utanmaya başlar” (Bulut, 2010, s. 28). Bunun sonucunda çocuğun depresyona girmesi ve kendi özelliklerinden utanması kaçınılmaz görünmektedir. “Şiddet kurbanı çocukların eve moralsiz gelmeleri, bu çocuklarda, depresyon belirtileri, hatta intihar düşünceleri gözlenebilir” (Taşdan, 2009, s. 54). Böyle bir durumdan şüphelenen anne-babanın duruma acilen müdahale etmesi, bir uzmandan yardım istemesi gerekmektedir. Eğer şiddetin faili anne-baba ise, öğretmenin müdahalesi gerekmektedir. Depresyonda olan çocuğun durumu aile tarafından fark edilmemişse ve çocuğun durumu ciddiye alınmamışsa, çok kötü sonuçlarla karşılaşmak olası görünmektedir. “Örneğin, depresyonda olan bir çocuk babası tarafından azarlandığında veya dövüldüğünde intihar edebilir. Bu olayda baba, intihara doğrudan sebep olmamış, sadece intiharı tetiklemiştir” (Taşdan, 2009, s. 53). Toplum olarak kapıldığımız yargılardan biri “intihar etmeyi düşünen çocuğun genellikle intihardan hiç bahsetmediğidir” (Taşdan, 2009, s. 53). Ancak, depresyon belirtileri gösteren birçok çocuğun, bu durumla ilgili olarak, doğrudan konuşmasa bile, çeşitli sinyaller verdiği. Bu durumda anne-babalara ve öğretmenlere düşen görev, şüpheli olabilecek her durumu değerlendirmeleri, en ufak bir ayrıntıyı gözden kaçırmamaları gerektiğidir. İlköğretim düzeyindeki öğrenciler arasında bu risk faktörüne genellikle rastlanmamaktadır. “12 yaşın altında intihar girişimi az görülür, çocuklar ölümü bir savunma aracı veya başkalarıyla mücadeleden kurtulma veya başkalarını uyarma aracı olarak görmektedirler” (Taşdan, 2009, s. 53).

Bu bağlamda düşündüğümüzde, şiddete uğrayan çocuğun depresyona girmesi ile artık bu durumla mücadele edemeyeceğini kabul ettiğini düşünebiliriz. Bunun sonucunda çocuk intiharı, sesini duyuramadığı kişilere karşı bir yardım çağrısı olarak değerlendirmektedir.

Korku ve kaygının şiddete maruz kalmış çocuklarda sıklıkla rastlanan duygular olduğu daha önceki bölümde ifade edilmişti. Bu bağlamda birkaç ekleme yapmak faydalı olabilir. “Şiddet kurbanı çocuklar, çevrelerine karşı şüphe ve kaygı duyarlar. Gelecek beklentileri yoktur ve öğrenilmiş çaresizlik geliştirirler. Öğrenilmiş çaresizlik duygusu, duygu durum bozukluğu, ruhsal çöküntü ve oto kontrol ile ilişkilidir. Şiddetin derecesine göre, çocuklarda kaygı, uyku bozuklukları ve kâbuslara rastlanmaktadır” (Bulut, 2010, s. 32).

Bilinçli aile ve öğretmenlerin bu tür davranışlar sergileyen çocuklara zamanında ve doğru müdahaleleri, şiddetin yaratacağı olumsuz etkileri en aza indirme konusunda yardımcı olabilir.

Şiddet toplumsal süreç içerisinde öğrenilen bir davranıştır. İnsanların şiddeti ailelerinde ve çevrelerinde öğrendikleri bilinmektedir. “Tek bir neden şiddeti doğurmaz. Şiddet toplumsal bir sorundur ve çevreden kaynaklanmaktadır. Şiddetin tek bir nedene indirgenerek algılanması, bilimsel gerçeklerle bağdaşmaz” (Tezcan, 1996, s. 107). Bu yüzden şiddetin kaynağına yönelik olarak yapılan çalışmalara baktığımızda, farklı yaklaşımlarla karşılaşmaktayız. Ancak şiddetin toplum içerisinde öğrenildiği gerçeğini yadsıyamayız. “Şiddetin toplum içinde, toplum tarafından nasıl sunulduğu, nasıl kabul gördüğü de önemlidir. Çünkü kabul gören şiddet de meşrudur. Hatta şiddet genellikle bir yaşam biçimi olarak benimseniyorsa sorun olarak görülmez ve sorun çözmenin bir aracı olarak onay görür” (Ergil, 2001, s. 41). Bu durumda şiddeti bireye, istenmeyen bir durum olarak sunmak oldukça güç görünmektedir. Böyle bir ortamda yetişmiş bir çocuğa şiddetin kötülüğü üzerine söylenen her söz pratikte geçersiz kalacaktır. Çünkü günlük yaşamda, pratikte şiddetin, birçok sorunu çözdüğünü gören çocuk doğal olarak şiddetin yararlı ve gerekli bir şey olduğuna inanacaktır. “Bazı sosyal öğrenme kuramlarına ve sosyalleşme sürecinin ilk aşamalarına göre çocuklar

bazı durumlarda nasıl davranacaklarını çevresindekileri gözlemleyerek ve onları taklit ederek belirlerler” (Kocacık, 2000, s. 6). Bu durumda çocukların, şiddeti de, anne-babalarını, öğretmenlerini veya arkadaşlarını taklit ederek öğrendiklerini söylemek yanlış olmayacaktır. Çevresinde sürekli birbirinden nefret eden, birbirlerine kin besleyen ve bu yüzden birbirine şiddet uygulayan bireyler gören çocuk, şiddeti bu yolla öğrenebilir. Ayrıca sadece fail olarak değil, kurban olduğu şiddet eylemine karşı koyamayan çocuk, doğal olarak, kendisine şiddet uygulayan kişiye ve dolayısıyla tüm topluma karşı şiddet ve nefret duyguları ile dolup taşmaya başlar. İntikam alma, kişilere zarar verme ve öç alma gibi ritüellerin kutsandığı bir toplumsal yapıda çocukların bu tür eylemleri öğrenmesi ve uygulaması kaçınılmaz bir sonuçtur.

Sözlü ve sözsüz iletişim şiddetin sürüp gitmesinde önemli etkenlerdendir. “Şiddet ve korkuya dayalı iletişimde, özellikle eğitim düzeyi düşük aileler; anne ve baba olarak kendi otoritesini korumak adına çocuğa karşı saldırgan mimikler, jestler ve sözcükler kullanırlar. Oysa şiddet gören çocukta iç denetim tam olarak gelişmez ve üstelik annesine, babasına çevresine karşı kızgınlık, kin, nefret, öfke duyguları geliştirir” (Bulut, 2010, s. 34). Böyle duygulara sahip bir öğrencinin de sosyal ilişkilerinde ve okulda başarılı olması pek mümkün görünmemektedir. Tam tersine sağlıklı bir toplumda sağlıklı bireyler arasında yaşayan öğrencilerin, yetişkinleri örnek alarak aynı sağlıklı davranışları sergileyeceği sonucuna varılabilir. Anne-baba ve öğretmenler, çocuktan okul başarısı beklemeden önce ev ve okul ortamını önemli ölçüde şiddetten arındırmak durumundadırlar. Şiddetten arınmış bir ortamda başarı kendiliğinden gelecektir.

4. BÖLÜM: İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ ŞİDDET OLGUSUNUN İNSAN HAKLARI AÇISINDAN İRDELENMESİ

4.1. İlköğretim Okullarında Şiddetin Saptanmasına Yönelik Çalışmalar

Milli Eğitim Bakanlığı, ilköğretim okullarında şiddetin önlenmesine yönelik çeşitli çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalar arasında en kapsamlı ve planlı olanı, 24. 03. 2006 tarihli, B.08.0.ÖRG.0.20.02.02/1324 No' lu genelge ile, T.C Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Okullarda şiddeti önlemeye yönelik genelgeyle yayımlanan, okulda şiddetin önlenmesine yönelik eylem planı çalışmasıdır. Bu genelge ile her il ölçeğinde hazırlanacak eylem planlarının bir komisyon tarafından değerlendirilmesi söz konusudur. Genelgeyi ve eylem planı örneklerini ilgili bölümde incelemiştik. İnsan hakları vurgusu olmasa da şiddetin önlenmesine yönelik kapsamlı bir çalışmanın gündemde yer alması, şiddetin azaltılması yolunda önemli bir çalışma sayılabilir. Ancak; ilköğretim okullarında sıklıkla rastlanan şiddet eylemlerinin kaynağını, failini, kurbanlarını ve sonuçlarını tespit etmek için kuşkusuz daha titiz ve raporlandırıcı çalışmalar yapmak gerekmektedir. “Kanada ve ABD’de 1998 den bu yana oluşturulan şiddeti raporlandırma birimleri okul ortamındaki her türlü şiddet eylemini kayıt altına almayı amaçlamıştır” (Daberbieux, 2009, s. 48). Ancak ülkemiz açısından henüz böyle bir sistemin oluştuğunu söylemek mümkün değildir.

T.C Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından, 05.11.2009 tarihli, “B.08.0.İGM.08.0..03.06-000/18285” sayılı, ilköğretim kurumları standartları, adı altında bir genelge yayımlanmıştır. Bu genelge ile ilköğretim okullarından uygulanacak bir proje

tanıtılmıştır. Bu projeye göre oluşturulacak bir modül üzerinden öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, anne ve babalar okulun imajını oluşturmak için modüle bilgi girişi yapacaklardır. Bu projenin amacı şu şekilde açıklanmıştır: “Okullarımızda çocuk dostu öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesi ve yapılan tüm faaliyetlerin çocukların yüksek yararı gözetilerek yürütülmesi için Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin de temelini oluşturan okul liderliği ve yönetime katılım, eğitim öğretime erişim, nitelikli eğitim ve öğretim, sağlık, güvenlik ve koruma, eğitim öğretim süreçlerinde toplumsal cinsiyete duyarlılık esaslarına dayanılarak aşağıda belirtilen 3 alanda "İlköğretim Kurumları Standartları" oluşturulmuştur” (MEB, 2009, s. 4). Bu standartlar şu şekilde belirlenmiştir.

1. Eğitim Yönetimi
2. Öğrenme-Öğretim etkinlikleri
3. Destek hizmetler (sağlık, güvenlik, temizlik, beslenme).

Proje ile çocukların eğitime erişiminin kolaylaştırılması ve sunulan eğitimin kalitesinin artırılması amaçlanmıştır. “İlköğretim Kurumları Standartları ulaşılması gereken minimum standartlar konusunda, tüm ilköğretim okullarını kaliteli eğitim için belirli bir düzeye getirmeyi ve okullar arasındaki iyi uygulamaların paylaşılmasını sağlamayı amaçlamaktadır.” (MEB, 2009, s. 8) Ardından standartların objektif bir ölçüm sağlayacağı vurgulanmıştır. Bu proje ile her okul geliştirilmesi gereken yönlerini ve eksikliklerini görecek, yapılacak çalışmaları bu bağlamda planlayacaktır. “Bu açıdan bakıldığında standartlar hedef ve yol gösterici nitelik taşımaktadır” (MEB, 2009, s. 63).

Bu proje, okulda şiddetin tespitine ve raporlandırılmasına yönelik olumlu bir gelişme olarak görülebilir. Öğrencilere yönelik ankette şiddetin varlığına ilişkin soruların sorulması halinde, okuldaki şiddet profili de ortaya çıkacaktır. Ancak anne babaların ve öğrencilerin, sınıf öğretmenlerinin gözetiminde dolduracakları bu anketlerde etki altında kalma durumları da olasıdır. Proje kapsamında İKS modülüne ilk olarak 2010 – 2011 Eğitim Öğretim yılında bilgi girişi yapılmıştır. Dolayısıyla projenin genişleyip objektif değerlendirme sağlaması için biraz zamana ihtiyaç olacaktır.

Bu alanda referans alabileceğimiz bir diğer çalışma da, Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığının 2008 yılında yaptığı, “Öğrencilerin şiddet algısı” isimli çalışmadır. “Araştırmanın genel evrenini 2006-2007 eğitim öğretim yılında İlk ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır” (MEB, 2008, s. 3). Bu çalışmada 81 ilin hepsinden değil yedi coğrafi bölgeden ikişer ilden örneklem seçilmesine karar verilmiştir. Dolayısıyla her coğrafi bölgeden sekizer okuldan örnek alınmıştır. “Millî Eğitim Bakanlığı ilk ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere yönelik olarak düzenlenen şiddet algılarını ve kaynaklarını değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmada, veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Anket formu araştırmanın genel amacı ve alt amaçları esas alınarak geliştirilmiştir, Anket maddeleri var olan durum ile var olması gereken durum arasındaki farkı ortaya koyabilecek biçimde oluşturulmuştur” (MEB, 2008, s. 5). Araştırma yapılan okul sayısının fazlalığı ve araştırmanın bütün coğrafi bölgelerdeki ilk ve ortaöğretim kurumlarında yapılmış olması, bizim için son derece önemli sonuçlar sağlamıştır. Çok kapsamlı anketlerle çok değerli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bölümde yapılan araştırmadan birkaç örnek sunmak yararlı olacaktır. Bu alanda yapılan bir çalışma için sorulması gereken temel soru “şiddete maruz kaldınız mı?” sorusu olabilir. Bu soruya öğrencilerin verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Çizelge 3. Öğrencilerin şiddete maruz kalıp kalmadıklarıyla ilgili dağılım.

Okul Düzeyi	f7%	Katılım Türü		Toplam
		Evet	Havır V	
İlköğretim 7.Sınıf	F	129	427	559
	%	23.6	76.4	100
Ortaöğretim 10.Sınıf	F	167	390	557
	%	30.0	70.0	100
Toplam	F	299	817	1116
	%	26.8	73.8	100

Kaynak: Öğrencilerin şiddet algısı, MEB ARGE Daire Başkanlığı, Ankara 2008 (s.16)

Tabloyu incelediğimizde ilköğretimdeki öğrencilerin % 23.6'sının şiddet gördüğünü ifade ettiğini fark ediyoruz. Aynı şekilde ortaöğretimde okuyan öğrencilerin % 30.0'unun şiddet gördüğünü görüyoruz. İlk ve ortaöğretimdeki öğrencilerin % 26.8'inin şiddet gördüğünü söylediğini görüyoruz. Bu da azımsanamayacak bir rakam gibi görünüyor.

Aynı çalışmada sorulan önemli sorulardan biri de aşağıdaki gibidir.

Çizelge 5 Öğrencilerin "Topluca azarlandığınızda veya aşağılandığınızda bunu kendi üzerinize alınırmısınız?" sorusuna verdikleri cevapların okul düzeylerine göre dağılımları.

Okul Düzeyi V	f7%	Katılım Türü		Toplam
		Evet	Hayır	
İlköğretim 7.Sınıf	F	364	194	558
	%	65.2	34.8	100
Ortaöğretim 10.Sınıf	F	382	175	557
	%	68.6	31.4	100
Toplam	F	746	369	1115

	%	66.9	31.1	100
--	---	------	------	-----

Kaynak: Öğrencilerin şiddet algısı, MEB ARGE Daire Başkanlığı, Ankara 2008 (s.18)

Tabloyu incelediğimizde ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin yarısından çoğunun, topluca azarlandığında kendi üzerlerine alındıklarını göstermektedir. “Bu durum, öğrencilerin günlük yaşamlarında daha çok arkadaş gruplarıyla hareket etmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Grup halinde olmaları ve aralarında arkadaşlık bağları olması, grup olarak karşılaşılan olumsuzluklarda bireysel olarak da etkilenmenin gerçekleştiğini göstermektedir” (MEB, 2008, s. 28). Öğrencilerin okullardan sıklıkla topluca azarlandığını göz önünde bulundurduğumuzda sonucun kaygı verici olduğunu söyleyebiliriz.

Çalışmanın daha sonraki bölümünde öğrencilere “Anne ve babanızdan sonra kendinize en yakın gördüğünüz kamu görevlisi hangisidir?” sorusuna, araştırmaya katılan 1109 öğrencinin % 73.2’si “Öğretmenimi” cevabını vermiştir. Bu durumda okulda şiddetin önlenmesine yönelik olarak yapılacak çalışmalarda öğretmenlere düşen görev ve sorumluluğun önemi üzerinde bir kez daha düşünmemiz gerektiğini görüyoruz. Öğrencilerin okul ortamında öğretmenlerden sıklıkla şiddet gördüğü gerçeğini göz önünde bulundurduğumuzda ironik bir sonuç ile karşı karşıya olduğumuzu söyleyebiliriz.

Çalışmanın daha sonraki bölümlerinde öğrencilere daha çarpıcı sorular sorulmuştur. Örneğin; “Hangi gerekçeyle olursa olsun çaresiz insanların öldürülmelerini doğru bulur musunuz?” sorusuna verilen yanıtlar çarpıcıdır.

Çizelge 11. Öğrencilerin "Hangi gerekçeyle olursa olsun çaresiz insanların öldürülmesini doğru bulur musunuz?" sorusuna verdikleri cevapların okul türlerine göre dağılımları.

Okul Düzeyi	f/%	Katılım Türü		Toplam
		Evet	Hayır	
İlköğretim	F	21	538	559
7.Sınıf	%	3.8	96.8	100
Ortaöğretim	F	19	541	560
10.Sınıf	%	3.4	96.6	100
Toplam	F	40	1079	1119
	%	3.5	96.4	100

Kaynak: Öğrencilerin şiddet algısı, MEB ARGE Daire Başkanlığı, Ankara 2008 (s.19)

Ankete katılanların % 96.4'ünün hayır cevabını verdiğini görüyoruz. Bu durumda öğrencilerin yaşama hakkının dokunulmazlığı ilkesini benimsediğini söylemek doğru olacaktır. “Öğrencilerin her ne sebeple olursa olsun çaresiz insanların öldürülmesini tamamına yakın oranda doğru bulmaması, barış ve insan sevgisi gibi kavramların kabul görmesi açısından umut verici olarak görülmektedir” (MEB, 2008, s. 21).

Bu araştırmanın ortaya çıkardığı önemli sonuçlardan biri de çoğu öğrencinin okuldaki şiddet ortamından rahatsız olduğu gerçeğidir. Öğrencilere sorulan, “Şiddete karşı duyarlılığını artırmaya yönelik olarak okulunuzda seminerler düzenlenmesini ister misiniz?” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevap aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Çizelge 17. Öğrencilerin "Şiddete karşı duyarlılığını artırmaya yönelik olarak okulunuzda seminerler düzenlenmesini ister misiniz?" sorusuna verdikleri cevapların okul düzeylerine göre dağılımları.

Okul Düzeyi	f/%	Katılım Türü		Toplam
		Evet	Hayır	
İlköğretim	F	439	116	555
7.Sınıf	%	79,1	20,9	100
Ortaöğretim	F	452	103	555
10.Sınıf	%	81,4	18,6	100
Toplam	F	891	219	1110
	%	80,3	19,7	100

Kaynak: Öğrencilerin şiddet algısı, MEB ARGE Daire Başkanlığı, Ankara 2008 (s.24)

Görüldüğü gibi öğrencilerin %80'i şiddete karşı seminer yapılmasını ister görünmektedir. "Öğrencilerin seminerler konusundaki görülen bu talebi, şiddete karşı bir şeyler yapmak istediklerini, herkesin bilinçli ve sorumlu olması gerektiğini düşündükleri şeklinde değerlendirilebilir" (MEB, 2008, s. 36).

Araştırmanın tümünü burada ele almak mümkün olmadığı için çalışmamız açısından gerekli olan birkaç bölümü ekledikten sonra bu başlığı sonlandırabiliriz. Öğrencilere sorulan "en çok hangi ortamda şiddete maruz kalırsınız?" sorusuna verilen cevaplar aşağıdaki tablodadır.

Çizelge 24. Öğrencilerin Şiddete Maruz Kaldıkları Ortamlar

Okul	18.4
Çevre	15,5
Arkadaş Çevresi	11.2
Aile	9.5
Trafik	3.4

Kaynak: Öğrencilerin şiddet algısı, MEB ARGE Daire Başkanlığı, Ankara 2008 (s.30)

Görüldüğü gibi verilen cevaplar arasında en büyük paya sahip olan yer okul ortamıdır. Öğrencilerin zamanlarının önemli bir bölümünü okulda geçirmeleri mantıklı bir cevap olabilir. Ancak bu cevap, okuldaki şiddeti önlemeye yönelik çalışmaların önemini de ortaya koymaktadır. Son olarak “en çok kimlerden şiddet görürsünüz?” sorusuna verilen cevaplara göz atabiliriz.

Çizelge 27. Öğrencilerin, "kimden şiddet gördünüz?" sorusuna verdikleri cevapların dağılımı

	%
Arkadaş	28,5
Anne – Baba	15,7
Öğretmen –Yönetici	14,9
Akraba	4.5

Kaynak: Öğrencilerin şiddet algısı, MEB ARGE Daire Başkanlığı, Ankara 2008 (s. 31)

Verilen cevaplar, arkadaş, anne ve baba ve yönetici öğretmenleri işaret etmektedir. Arkadaşlar ve aile içersinde görülen şiddet zaten bilinmektedir; ancak bir önceki soru ile değerlendirdiğimizde, okulda yönetici ve öğretmenler tarafından uygulanan şiddetin hiç bir

açıklaması yoktur. İnsan hakları değerlerinin öğretildiği ortam olması gereken okul, öğrenciler için şiddetin öğrenildiği bir kurum haline gelmektedir. Bu da sağlıklı, insan hakları değerlerine inanan bir toplumun oluşturulması önünde büyük bir engel oluşturmaktadır.

İlköğretim okullarında şiddetin raporlandırılması ve önlenmesine yönelik olarak yapılan çalışmalara kısaca göz attık. Kuşkusuz yapılan çalışmalar bunlarla sınırlı değildir. Ancak bu çalışmalar içerisinde en umutlandırıcı olanı İlköğretim Kurumları Sistemidir. Bu sistemin sağlıklı bir şekilde işlemesi ile birlikte okullarda şiddetin azaltılması için önemli bir adım atılabilir.

4.2. İlköğretim Okulları İçin Hazırlanan Şiddeti Önleme Eylem Planlarının İnsan Hakları Açısından Değerlendirilmesi

24. 03. 2006 tarihli, B.08.0.ÖRG.0.20.02.02/1324 No’lu genelge ile, T.C Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, okullarda şiddeti önlemeye yönelik bir genelge yayımlamıştır. Bu genelgenin, rehberliğin kişilerarası bireysel farklılıkları gözetmesi esas alınmıştır. Genelgede, “örgün ve yaygın eğitim kurumlarında sorunlara erken müdahale ve özellikle problemin oluşmadan önlenmesine yönelik gelişimsel-önleyici yaklaşım esas alınmalıdır” (MEB, 2006, s. 2) anlayışı hâkimdir. Genelgenin amacı ve gerekçesi şu şekilde açıklanmıştır. “Son günlerde Bakanlığımıza intikal eden bilgilerden, görsel ve yazılı medyada yer alan haberlerden özellikle okullarımızda şiddet, saldırganlık, zorbalık gibi olayların arttığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin güven ortamı içinde eğitim kurumlarına devam edebilmelerini sağlamak ve eğitim sisteminden istenilen başarıyı elde edebilmeleri amacıyla koruyucu ve önleyici çalışmaların önemi artmaktadır” (MEB, 2006, s. 1).

Bu konuda nelerin yapılacağı da şu şekilde sıralanmıştır: “Bakanlığımızda; eğitim-öğretim daireleri ve ilgili destek birimlerinin katılımıyla sekreteryaya hizmetleri, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmek üzere bir üst kurul oluşturulacaktır. Kurul her yıl temmuz ayında toplanarak; Bakanlık merkez birimleri arasında eş güdümü ve merkezî eylem planını hazırlayacaktır” (MEB, 2006, s. 2). Bu konuda çalışma yapacak kurumların şu şekilde çalışmaları gerektiği de belirtilmiştir. “Kamu, özel kurum ve kuruluşlar, görsel ve yazılı medya ile iş birliği ve eşgüdümü sağlayacak, çalışmalarda kullanılacak dokümantasyonu hazırlayarak dağıtımını sağlayacak, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin web tabanlı analiz çalışmalarını planlayacak, personel için gerekli hizmet içi eğitim faaliyetlerini düzenleyecek, yapılan çalışmaları değerlendirip izleyerek sonuçlarını ilgili kurum ve kuruluşlara ulaştıracaktır.” (MEB, 2006, s. 2)

Genelgenin daha sonraki kısımlarında ilköğretim okulları, rehberlik araştırma merkezleri, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine düşen görevler ayrıntılı bir biçimde sıralanmıştır. İlköğretim okullarından istenen şey, okulda rehber öğretmen, okul idarecileri ve öğretmenlerden oluşan bir kurulun oluşturulmasıdır. Bu kurul, okulda oluşturulacak şiddeti önleme eylem planını, İl Milli Eğitim Müdürlüğüne götürecektir. Bu raporu hazırlarken, üniversite, emniyet, sivil toplum örgütlerinden yardım alınacaktır.

Okuldaki kurul, “Şiddet, saldırganlık ve zorbalık oluşmasına neden olabilecek risk faktörlerini okuldaki akran ilişkileri ve çevre özelliklerini dikkate alarak belirlemeye çalışacak ve bu faktörleri ve/veya etkilerini en aza indirecek tedbirleri alacaktır” (MEB, 2006, s. 1). Bu bağlamda, “Okul/kurumunda, rehberlik ve psikolojik danışma servisi ve/veya rehberlik araştırma merkezinin desteği ile şiddet, zorbalık, saldırganlık ve diğer risklere karşı, öğrencilerin yaşam becerileri ve başa çıkma becerileri kazanmalarını sağlayacak temel

önleme programlarının EK 3'teki temel çerçeveye göre geliştirilip uygulanmasını sağlayacaktır" (MEB, 2006, s. 1). Genelgenin sonraki bölümlerinde okul yöneticilerine, rehber öğretmenlere ve öğretmenlere düşen görevler ayrıntılı bir biçimde sıralanmıştır.

Araştırmamız açısından konunun önemi, konunun insan hakları ile olan bağlantısında saklıdır. Çalışmamızın önceki bölümünde şiddetin insan hakları ihlali olduğunu ve toplumun her kesiminde çocuklara yönelik şiddetin çocukların temel insan haklarını ihlal etmek olduğunu söylemiştik. Çocuk Hakları Sözleşmesi 28. Maddede; "Taraf Devletler, okuldaki disiplin rejiminin çocuğun insan olarak saygınlığına/(onuruna) bağdaşır bir tarzda ve bu sözleşmeye uygun olarak uygulanmasını temin etmek üzere uygun/(gerekli) bütün önlemleri alacaktır" (Gemalmaz, 2004, s. 200) ifadesi bize okuldaki öğretmen kaynaklı şiddetin önlenmesinin Çocuk Hakları Sözleşmesi ile güvence altına alındığını gösteriyor. Ancak birazdan inceleyeceğimiz Ek 3 belgesinde şiddeti önlemeye yönelik olarak yapılacak önleyici çalışmalar ve planlamaları incelediğimizde, şiddetin insan hakları ile bağlantısının gözden kaçırıldığını görüyoruz.

EK 3:

**OKUL ŞİDDETİ ÖNLEME TEMEL EYLEM PLANI
(SALDIRGANLIK, ŞİDDET, ZORBALIK OKUL TEMELLİ ÖNLEME ÇALIŞMALARI
BİLEŞENLERİ)**

Temel Yaklaşım ve Kuramsal Çerçeve

Önleyici-Gelişimsel Rehberlik

Öğrenciler İçin Strateji ve Genel İçerik

1. Düzey > Tüm öğrencilere odaklanma

Etkili ve sağlıklı davranma becerileri öğreten düzenli sistematik programlar

2. Düzey > Risk gruplarına odaklanma

Çatışma Çözme, Akran Arabuluculuğu, Sosyal Problem Çözme, Akran Yüzleşmesi gibi beceriler kazandırma programları

3. Düzey > Hedef öğrencilere (sürekli kontrolsüz kızgın, saldırgan davrananlara)

Odaklanma

Saldırgan davranışların yerine konacak davranış repertuarı eğitimi, öfkeyle

baş çıkma eğitimi programları

Okul Programları ve Genel Amaçları

Sosyal-Duygusal Yeterliğe Odaklı Programlar:

- Öfke Yönetimi
- Çatışma Çözme
- Problem Çözme
- Empati Geliştirme
- Stresle Baş etme/Stres Yönetimi
- Akran İlişkilerini Geliştirme
- Akran Arabuluculuğu
- Sosyal Beceriler ve Kişilerarası İlişkiler
- Kendini İfade Etme ve Etkili Davranma
- Kendini Ayarlama
- Öz disiplin
- Karar Verme, Sorumluluk Alma
- Özgüven

Genel Amaçlar:

- Şiddetin önlenabilir olduğunu göstermek.
- Öfkenin hayatın doğal ve önemli bir parçası olduğunu fark ettirmek.
- Öfkenin yapıcı ve sağlıklı şekilde ifade edilebileceğini öğretmek.
- Öfke ve şiddeti kontrol etmenin büyüme ve olgunlaşmanın gereği olduğunu fark ettirmek.
- Öfkeyi ifade etmede olumlu yolları tanıtmak
- Çatışma durumlarında şiddete alternatif davranışları geliştirmek

Kaynak: MEB, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 24/06/2006

tarihli genelge.

Tabloyu incelediğimizde, öğrencileri insan hakları açısından bilinçlendirmeye yönelik bir faaliyetin bulunmadığını görüyoruz. Tablonun geneline hâkim olan ruh, şiddetin psikolojik bir sorun olduğu ve ancak rehberlik hizmetleri ile yürütülecek çalışmalarla önlenebileceği yönündedir. Ancak gözden kaçırılan bir konu vardır: İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin 26. Maddesinde, eğitimin amacı şu şekilde açıklanmıştır. “Eğitim, insan kişiliğinin tam gelişmesini, insan haklarıyla temel özgürlüklere saygının güçlenmesini amaç olarak almalıdır. Eğitim bütün uluslar, ırklar ve dini topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu güçlendirmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışın sürdürülmesi yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir” (Gemalmaz, 2004, s. 19).

O halde çocuğun bedenine yönelik her türlü saldırı, çocuğun ruhsal bütünlüğünü tehdit eden her türlü şiddet eylemi, çocuğun temel insan haklarına yönelik bir saldırı niteliğindedir. Eğer eğitimin temel amaçlarından biri de insan hakları ile temel özgürlüklere olan saygının güçlenmesi ise, okullarda süren şiddete yönelik çalışmaların arasına insan hakları alanında yapılacak çalışmalar da eklenmelidir. Aksi halde sadece, sosyal, kültürel ve sanatsal alanda yapılacak çalışmalarla okuldaki şiddetin önünün alınamayacağı ihtimal dâhilindedir.

4.2.1. İlköğretim Okullarında Alt Müfredat Olarak Verilen Değerler Eğitiminin Tartışılması

Değerler eğitimi ilk olarak, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 07.12.2010 tarih ve 133694 sayılı yazısının, İstanbul'daki tüm okullara gönderilmesiyle başlatılan bir projedir. Bu projeyi İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge Birimi ve Strateji Geliştirme Bölümü planlamaktadır. Gönderilen yazıda projenin amacı şu şekilde açıklanmıştır:

“Milli Eğitim Müdürlüğü olarak hedef kitemiz olan öğrencilerimiz ve toplumumuzla birlikte kendimizi hangi ölçüler içinde tanımlayıp başkalarından, kabul ve tasdik bekleyeceğimizi, hangi noktalarda uzlaşıp, hangi noktalarda ısrarcı olacağımızı, kendimizi, nasıl geliştirip aynı zamanda nasıl muhafaza edeceğimizi kestirebilme. Yerel ve evrensel değerlerin farkına varma, yerel ve evrensel değerlere saygılı bireyler yetiştirme. Değerler konusunda dünyaya söyleyecek söze sahip olan bireyler yetiştirme. Küresel olanın, hâkim olanın yaygınlık kazanmasının evrensellik anlamına gelmeyip, ortak insanlık idealinin, dışındaki evrensellik dayatmalarına direnebilme. Sahip olduğumuz değerleri geliştirirken, aynı zamanda evrensel olanı paylaşmak ve geliştirmek amaçlanmıştır” (Milli Eğitim Müdürlüğü, 2010, s. 1).

Değerler eğitiminin kimlere yönelik olarak yapılacağı söz konusu yazıda açıklanmıştır. “Değerler eğitiminin, toplumun tümünü ilgilendiren çok boyutlu bir eğitim olarak ele alınması gerekmektedir. Bu açıdan toplumumuzun tüm unsurlarının bu konuda duyarlılık ve bilinç kazandırma çalışmalarına destek olması gerekir. Çalışmalarımızda tüm okullar ve kurumlarımız, Aileler, Üniversiteler, STK’lar, Yerel Yönetimler, ilgili özel sektör kuruluşları ve medya ile işbirliğine gidilecektir” (Milli Eğitim Müdürlüğü, 2010).

Yazının daha sonraki bölümlerinde proje sona erdiğinde varılacak sonuç şu şekilde açıklanmıştır: “Değerler Eğitimi Projesi başlıklı proje toplumumuzun tüm bireylerinde sahip olduğumuz değerlerin muhafazası, geliştirilmesi ve bilinç düzeylerinin arttırılmasına vesile olacaktır” (Milli Eğitim Müdürlüğü, 2010).

Görüldüğü gibi proje, kapsamlı bir şekilde hazırlanmış, hedefleri ve varılacak sonuç açık bir şekilde ifade edilmiştir. Projenin kimlere yönelik olduğu ve ne tür çalışmalar beklendiği de yazının sonraki bölümlerinde sunulmuştur. Okullardan beklenen çalışmalar, “Bir Değerler Eğitimi Kulübü”nün kurulması, her ayın konusu ile ilgili sosyal-kültürel çalışmaların yürütülmesi ve yapılan çalışmaların raporlandırılarak İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde bulunan Strateji Geliştirme Bölümüne gönderilmesidir. İlgili yazıyla birlikte gönderilen ekte, bir çizelge ile aylık değerlerin eğitim kademelerine göre alt kategoriler ayrıntılı bir biçimde verilmiştir.

Ancak, değerler eğitimi ile ilgili projenin hayata geçirilmeden önce “değer” sözcüğünden ne kastedildiğinin net olarak açıklanmadığını görüyoruz. Yazının ek kısmında aylık olarak verilmesi istenen değerler eğitimi çizelgesinde nelerin değer olarak adlandırıldığı ve hangi değerlerin öğretilmek istendiği ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Platon’un, *Menon* diyalogunda, ifade ettiği gibi, “Bir şeyin ne olduğunu bilmeden, onun hakkında açıklamalarda bulunmaya çalışmak bizleri yanlışla sürükler” (Platon, 2007, s. 18) sözünden hareketle değer kavramından ne anlamamız gerektiği anlaşılmadan değerler eğitiminde başarılı olamayacağımızı söyleyebiliriz. Söz konusu projede “İnsan Değerleri”nin ne olduğuna yönelik belirli bir tanıma rastlamıyoruz. Ekte verilen değerler listesine baktığımızda da bir fikir sahibi olmamız mümkün görünmüyor. Bu yüzden “değer” sözcüğünden ne anlamamız gerektiğini araştırmamız gerekecektir.

“Değer teriminin iktisattan etiğe geçmiş bir terim olduğu söylenir. İktisadın bir terimi olarak değer insan emeğinin ürünüyle nesnelere ve para ile ilgilidir” (Kuçuradi, 1998, s. 38). Söz konusu metinde “değer” teriminden bunun kastedilmediğini anlıyoruz o halde “değer nedir?” sorusuna başka yanıtlar aramamız gerekiyor. “Değer ile değerler ayrı ayrı şeylerdir.

Değerler var olan şeylerdir, var olan imkânlardır; Değer ise bir şeyin bir çeşit özelliğidir” (Kuçuradi, 1998, s. 40). Bu tanımlara ek olarak, “İnsanın değeri derken kastedilen, insanın, cins olarak insanın, diğer varlıklarla (insan olmayan her şeyle) ilgisi bakımından özel durumu ve bu özel durumdan dolayı kişilerin insanlararası ilişkilerde sahip olduğu bazı haklar, başka bir deyişle, insanın varlıktaki özel yeridir” (Kuçuradi, 1998, s. 40).

Bunun yanında bir de insanın değerlerinden söz etmek mümkündür. “İnsanın değerlerinden kastedilen şey, cins olarak insanın bütün başarılarıdır: Bilgi, bilimler, sanatlar, felsefe, teknik, moraller, kültürlerdir. Bunlar, insanın varlık imkânlarının gerçekleşmesidir, varlık şartlarının ürünü olan fenomenlerdir” (Kuçuradi, 1998, s. 40). Değerler eğitimi tablosunda verilen örnekler incelendiğinde sözü edilen değerlerin “insanın değerleri” olduğunu görüyoruz.

“İnsan değer yaratan ya da oluşturan ya da bir şekilde yaratılmış değerlere göre eylemde bulunan, davranışlar sergileyen bir varlıktır diyebiliriz” (Çotuksöken, 2005, s. 2). O halde öğrencilere değerler eğitimi verilmeden önce “değer nedir?” sorununun üzerinde defalarca düşünülmesi gerektiğini anlıyoruz .

Çotuksöken (2005, s. 2) değer sorununa şu şekilde yaklaşmaktadır:

Yapısı gereği toplumsal olan, bir bakıma kendisi gibi olanı gereksinen insan, türdeşiyile kurduğu ilişkilerde sürekli olarak farklı değerler yaratır. Ancak değer yaratma süreçleri farklı dinamiklerde kendini gösterir. Burada her şeyden önce açıklanması gereken, farklı ilişkilerin bir yansıması olarak ortaya çıkan “değer”in anlamı ya da anlamlarıdır; “değer”in bir var olan olarak ne olduğudur. Değer en geniş anlamında insanın yarattığı her şeydir. Daha dar anlamda ise ekonomi, etik, estetik anlamda ölçüt rolünü üstlenen nesnel, düşünsel ve dilsel bir ögedir.

Ancak burada değer, ne türden olursa olsun “eylem”le ilişkisinde ele alınacak, eyleyen bir varlık olarak insanı belirleyen düşünsel bir yapı olarak değerlendirilecektir (s. 2).

“Değer” terimini bu şekilde açıkladıktan sonra, nelerin değer olup olmadığını ve hangi değerlerin kişi değeri, hangilerinin kişilerin değeri veya hangilerinin değer yargısı olduğuna bakmamız gerekecektir. Çünkü verilen listeye baktığımızda, bu ayırımın yapılmadığını ve çoğu kavramın üzerinde düşünülmeden değer şeklinde adlandırıldığını görüyoruz. Böyle bir karmaşanın nedenine gelince, günümüzde, “Aidiyetlerin, ait olmanın vurgusu gittikçe öne çıkıyor. Ait olunması istenilenler, topluluğun özellikleri, nitelikleri, bireyin özü olarak her bir insanın gündemine sokulduğunda, toplulukçu değerler birdenbire her şeyin belirleyicisi oluveriyor ve sonunda öteki toplulukların değerleriyle farklılığı ortaya konulan değerlere tam anlamıyla sarılma, A. Giddens’in sözünü ettiği özgürleşme, bireysel özgürleşme artık pek rastlanan durum olmaktan çıkıyor ve toplulukçu değerler, topluluğun yaptığı kutsallaştırmalar, düşünmenin önündeki en büyük engeli oluşturmaya başlıyor” (Çotuksöken, 2005, s. 3).

O halde, Değerler Eğitimi Projesinde, değer olarak sunulan kavramların ne tür değerler olduklarına bakmadan önce sağlıklı bir ayırım yapmak için Çotuksöken’in (2005) belirlediği listeye göz atabiliriz.

- 1- Nasıl bir insan kavrayışımız var?
- 2- İnsanı son derece ayrıksı ve grup kimliğini öz olarak algılayan kimliksel özellikleriyle mi algılıyoruz/değerlendiriyoruz; yoksa ortak insan kimliği ve kişiliği açısından mı insanı değerlendiriyoruz?
- 3- Değer verdiklerimizle insan haklarına ilişkin belirlemelerimiz arasındaki ilişki üzerinde düşünüyor muyuz?

4- İnsan haklarının tanınmasına, korunmasına, geliştirilmesine yönelik bir değerlilik anlayışımız var mı?

5- Değerleri değerlendirirken insanın olanaklarını geliştirmeyi bir ölçü olarak alıyormuyuz? (s. 5)

AYLIK DEĞERLERİN EĞİTİM KADEMELERİNE GÖRE ALT KATEGORİLERİ

OCAK-ŞUBAT- : SORUMLULUK			
OKUL ÖNCESİ	İLKÖĞRETİM I. KADEME	İLKÖĞRETİM II. KADEME	LİSE
1. Görev bilinci 2. Çevre bilinci 3. Öz denetim - Öz disiplin A. Duygularını kontrol B. Düzenlilik C. Öz yeterlilik a. Temizlik	1. Görev bilinci 2. Çevre bilinci 3. Toplumsal değerlere duyarlılık A. Kötülüğün açıkça ifade edilmemesi B. İyiliğin konuşulması 4. Öz denetim - Öz disiplin A. Duygularını kontrol B. Düzenlilik C. Öz yeterlik a. Temizlik	1. Çevre bilinci 2. Toplumsal sorumluluk 3. Bireysel sorumluluk A. Dengelilik B. Kendini sorgulama	1. Kendine karşı A. Öz denetim •Sebatkâr olma B. Öz eleştiri 2. Ötekine karşı A. Yaratıcıya karşı B. Topluma karşı C. Aileye karşı D. Göreve karşı E. Doğaya karşı

MART - NİSAN : SEVGİ			
OKUL ÖNCESİ	İLKÖĞRETİM I. KADEME	İLKÖĞRETİM II. KADEME	LİSE
1. Kendini sevme A. Öz değer a. Kendini tanıma b. Kendini kabul 2. Ötekini sevme A. İlgili olma-Önemseme B. Şefkat - Merhamet C, Vefa	1. Şefkat - Merhamet 2. Fedakârlık 3. Vefa - Bağlılık - Sadakat	1. Kendini sevme 2. Ötekini sevme A. Vefa B. Diğer gamlık C. Yardımseverlik D. Merhamet E. Arkadaşlık F. Fedakârlık G. Empati	1. Kendini sevme A. Öz bakım 2.Ötekini sevme A. İnsan sevgisi • Arkadaşlık • Merhamet • Empati • Vefa • Sadakat B. Doğa sevgisi C. Tanrı sevgisi (sevginin kaynağı)

MAYIS - HAZİRAN: GÜVEN			
OKUL ÖNCESİ	İLKÖĞRETİM I. KADEME	İLKÖĞRETİM II. KADEME	LİSE
1.Öz güven A. Cesaret 2.Başkasına güven A. Olumlu düşünmek (Önyargısız olmak)	1. Öz güven A. Liderlik a)Girişimcilik b)Görev bilinci c)Etkin olmak	1. Öz güven A.Çalışkanlık B.Azımlılık - Sebat C.Ümit var olmak	1. Güvenilir olma 2.Öz güven A.Cesaret B.İyimserlik

	2Başkasına güve A. Takım ruhu 3.Öz değer A.Öz saygı B.Kendini kabul	D.Kendini geliştirme E.Cesaret a.Girişimcilik 2. Ötekine güven A. Paylaşımıcılık	C.Çalışkanlık D.Kararlılık E.İletişime açık olma 3. Başkasına güven A. Pozitif bakış açısı • Ümit var olma
--	---	---	--

Kaynak: İstanbul Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü, B.08.4.MEM.4.34.00.24./133694

Tabloyu incelediğimizde, sorumluluk, sevgi ve güven kavramlarının üç ana başlık olarak seçildiğini görüyoruz. Kişi değerleri olarak adlandırdığımız bu değerlerin, neden üst başlıklar olarak seçildiği ile ilgili bir açıklamaya rastlanmamıştır. Şefkat, merhamet, vefa, empati, Tanrı sevgisi, sebatkâr olma... gibi kavramların değerler başlığı altında sunulması ayrı bir problem yaratmaktadır. Tabloda değer olarak verilen kavramların çoğunun ortak insan kimliği özellikleri değil, grup kimliği özellikleri dikkate alınarak saptandığını görüyoruz. Örneğin, fedakârlık, vefa, bağlılık sadakat gibi kavramlar insanın varlık yapısından kaynaklanan değerler olarak verilmiştir. Tanrı sevgisi (sevginin kaynağı) gibi normatif/inançsal bir kavramın, pozitif bilgisel bir kavrammışçasına sunulması değerler açısından sorunlu bir durum yaratmaktadır.

Sonuç olarak değerler eğitimi adı altında verilen değerler tablosu oluşturulurken “değer” kavramı üzerinde düşünülmediğini söylemek yanlış olmaz. Bu tabloda verilen çoğu kavramın değer olmadığını, insan değil grup kimliği düşünülerek hazırlandığını söyleyebiliriz. En önemlisi, insan haklarına yer verilmediği gibi değer olarak sunulan kavramların insan olanaklarını geliştirmede bir ölçüt olarak alınamayacağını söylemek mümkündür.

4.2.1. Müfredatın Tümüne Yayılan İnsan Hakları ve Demokrasi Dersinin Etkinliğinin Tartışılması

Talim ve Terbiye Kurulunun 04.06.2007 tarih ve 111 sayılı Kararı ile ilköğretim okullarında Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi haftalık ders çizelgesinden çıkarılmıştır. “İlköğretim okullarının 7. ve 8. Sınıflarında 1998 yılından itibaren okutulan bu dersler, sorunlu yapılarına karşın, insan hakları ile ilgili birçok konuyu barındırmaktaydı” (Çayır, 2009, s. 57). Bir ara disipline dönüştürülmüş bu dersin içeriğinin, sosyal bilgiler dersinin üniteleri içinde anlatılmasına karar verilmiştir. “İnsan hakları ve vatandaşlık dersi pek çok ülkede olduğu gibi ilköğretim 1. sınıftan itibaren bir ara disiplin olarak ele alınmış, derslerin kazanımları ile insan hakları ve vatandaşlık programının kazanımları ilişkilendirilmiş, insan hakları ve vatandaşlık programına duyarlı bir ilköğretim programı hazırlanmıştır” (Polat, 2007, s. 13). Yoğunluklu olarak sosyal bilgiler ve hayat bilgisi derslerinde doğrudan bu konu ile ilgili metinlere rastlamak mümkündür. Böylece tüm derslerde üzerinde durulacağı ifade edilen demokrasi ve insan hakları kavramları, öğrenciler tarafından daha iyi algılanabilecektir. “6. Sınıf Sosyal Bilgiler Programının ‘Demokrasinin Serüveni’ başlıklı altıncı ünitesi insan hakları ve demokrasinin anlatılması için bir çerçeve sağlamaktadır” (Çayır, 2007, s. 58). Yine buna benzer bir şekilde “5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin maddelerinin çocuğun ağzından: Ben çocuğum. Benimle ilgili bütün yasalarda önce benim yararım düşünülmelidir” (Karagöz, 2007, s. 32-33). şeklinde cümlelere rastlıyoruz. Bu da konunun, çocuğun dil dünyasına yakışır bir şekilde algılandığının güzel bir örneğidir.

İlköğretim Türkçe ders kitabında “Çocuk Hakları Sözleşmesinin Işığında Çocuğun Eğitim Hakkı” adlı metin ile Çocuk Hakları Sözleşmesinde eğitim hakkına ayrıntılı bir şekilde değinilmiştir. Bu bağlamda eğitim hakkının önündeki engeller ve eğitim hakkının önemi,

çocukların anlayabileceği bir dille özetlenmiştir. Bu örnek gösteriyor ki, Demokrasi ve İnsan Hakları dersi konuları sadece Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi konularında işlenmemektedir. Türkçe dersinde de bu konulara ilişkin göndermeler bulunmaktadır.

Yapılan çalışmalar insan hakları eğitimi açısından olumlu niteliktedir. Ancak “olumlu adımlara karşılık, yeni ders kitaplarında en önemli sorunlardan biri hakların evrenselliğinin yeterince vurgulanmamış olmasıdır” (Çayır, 2007, s. 61). Örneğin, “dilekçe ve bilgi edinme hakkı en doğal vatandaşlık haklarından” (Kolukısa, 2007, s. 23). denilmiştir. “7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında da çalışma hakkı, eğitim hakkı, yerleşme ve seyahat özgürlüğü gibi bir dizi hak ve özgürlük yeri geldiğinde, hep kutucuklar halinde, 1982 Anayasası maddelerine referansla aktarılmaktadır” (Çayır, 2007, s. 63). Oysa sözü edilen tüm bu hakların, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde de olduğu eklenebilirdi. “Temel hakları vatandaşlık haklarına ve anayasaya referansla anlatmanın, vatandaşlık eğitimi çerçevesinden bakıldığında gerekli olduğu düşünülebilir. Ne var ki bir devletin üyesi olarak vatandaşı temel alan vatandaşlık eğitimi ile insan türünün bir üyesi olarak insanı temel alan insan hakları eğitimi arasında fark vardır” (Çayır, 2007, s. 63). Öğrenciye vatandaşlık hakları olarak sunulan temel insan hakları, öğrencinin gözünde evrensel değerler olarak algılanamayabilir. Ancak iyi bir vatandaş olursan bu haklardan yararlanabilirsin sonucuna varacak olan çocuk için bu durum son derece sakıncalı sonuçlar yaratabilir. “Türkiye’de hâkim olan, haklardan ziyade sorumlulukları vurgulayan, organik toplumcu, güçlü devlet geleneğine dayalı, cumhuriyetçi vatandaşlık anlayışı dikkate alındığında, vatandaşlık eğitimi ile insan hakları eğitimi arasında bir gerilim olduğu açıktır” (Çayır, 2007, s. 63-64). Temel hakların sınırlandırılabilmesi anlayışını beraberinde getiren bu anlayış, insan haklarının, koşulsuz, herkese sunulması gerektiği yönündeki fikir ile çelişebilmektedir.

İlköğretimde Vatandaşlık ve İnsan Hakları dersinin kaldırılmasından sonra ilköğretim 7. sınıflar için seçmeli, Medya Okur-Yazarlığı dersi konulmuştur. Okullarda artan şiddet olaylarındaki sayısal artış, medyayı âdeta bir suçlu haline getirmiştir. “Bu arada sembol sistemi (akıllı işaretler) ile medya üzerinde bir düzenleme yapılmaya çalışılmıştır” (İpek, 2007, s. 255).

Medyanın kitleler üzerindeki etkileri son zamanlarda çoğu çalışmanın konusudur. Artık hepimiz biliyoruz ki “medya hayatımızda önemli bir yere sahiptir; bildiklerimizin çoğunu medyadan öğrenir, medya ile eğleniriz. Gerçekliğimiz medya tarafından oluşturulur ya da en azından medyadan etkilenir. Ancak, medyanın tarafsız olmadığı ve kendi değer yargılarına sahip olduğu da bilinen bir gerçektir. Bu da medyanın izleyicisini manipüle etme tehlikesine işaret etmektedir” (İpek, 2007, s. 239). Bu durumda okullardaki şiddet ile medya arasında bir bağlantı olmadığını savunmak güç olacaktır. Ancak okullarda şiddeti azaltmaya yönelik olarak konulan bu dersin Vatandaşlık ve İnsan Hakları dersinin yerini tam olarak doldurduğunu söylemek için bu dersin kapsamına bakmamız gerekir.

“Medya okuryazarlığı her gün televizyonda, radyoda, bilgisayarda, gazete ve dergilerde, reklamlarda görüp duyduğumuz sözlü ve görsel sembollere kişisel anlam yükleyebilme yeteneği olarak adlandırılır” (İpek, 2007, s. 251). Ders programının kapsamına baktığımızda, iletişime giriş, kitle iletişimi, televizyon, aile, çocuk ve televizyon, radyo, gazete ve internet konu başlıklarının olduğunu görmekteyiz. Dersin amacı, medyada olup biten her şeyi öğrencinin eleştirel bir gözle izleyip değerlendirilmesidir. Bilinçli bir izleyici kitlesi oluşturma, medya hakkında felsefi değerlendirmeler yapabilme becerisi kazandırma, dolayısıyla eleştirel düşünme becerisi kazanma bu dersin amaçları arasındadır.

Medya okuryazarlığı dersinin etkinliğinin tartışılması, biraz da Türkiye’de çocukların televizyon izleme alışkanlıkları ile ilgilidir. Bu dersin gerekli olup olmadığını araştırmak için, Radyo Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) Kamuoyu Araştırmaları Daire Başkanlığı tarafından 23 Nisan – 3 Mayıs 2006 tarihleri arasında, “İlköğretim çağındaki çocukların televizyon izleme alışkanlıkları” adlı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu kurum araştırmanın kapsam ve amacını şu şekilde açıklamaktadır:

“Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, çocukları televizyon yayınlarının olumsuz etkilerinden korumaya yönelik düzenleme ve çalışmalara temel oluşturması için ilköğretim çağındaki çocukların televizyon izleme alışkanlıklarını bir kamuoyu araştırmasıyla tespit etme ihtiyacı duymuştur. Yayınlarla ilgili kamuoyunda doğan tepki, beğeni ve hassasiyetleri sürekli olarak izlemek ve gerekli yönlendirmelerde bulunmak amacıyla araştırmalar yapmak ve yaptırmak Radyo ve Televizyon Üst Kurulu’nun kanunla belirlenmiş görevleri arasında yer almaktadır” (RTÜK, Kamuoyu Araştırmaları Daire Başkanlığı, 2006, s. 2).

Türkiye’de çocukların televizyon izleme alışkanlıkları üzerine sürekli olarak tartışmalar yaşanmaktadır. Çocukların televizyon başında gereğinden fazla zaman geçirdikleri, şiddeti ve diğer kötü alışkanlıkları televizyondan öğrendikleri ileri sürülmektedir. Bunun için RTÜK’ün çalışması değerlidir. Çalışmanın bulgularından bazıları şu şekildedir:

* İlköğretim çağındaki öğrencilerin boş zaman etkinliklerinin dağılımına bakıldığında "kitap okumak" % 64.9 ile birinci sırayı, "televizyon seyretmek"

% 64.6 ile ikinci sırayı almıştır. Bu iki etkinliği % 37.9 ile "arkadaşlarımla oynamak/vakit geçirmek" takip etmektedir.

* Öğrenciler TV seyretmemiş olmamaları durumunda ilgilenecekleri boş zaman etkinliklerini ise yine % 63.3 ile kitap okumak, % 41.1 ile ders çalışmak, % 39.7 ile oyun oynamak şeklinde sıralamışlardır.

* Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların % 43.6'sının evinde iki adet, % 39.8'inin evinde ise bir adet televizyon bulunmaktadır.

* İlköğretim çağındaki öğrencilerin hafta içi televizyonun izleme saatlerine bakıldığında % 46.7'lik bir kesimin 17:01-20:00 arasında, % 46.4'lük kesimin ise 20:01-22:00 arasında TV izlediği tespit edilmiştir. Genel olarak bakıldığında 17:01-22:00 diliminin ilköğretim çağındaki öğrencilerin en fazla TV izledikleri zaman dilimi olduğu görülebilir. Bu zaman dilimini % 29 ile 13:00-17:00 aralığı takip etmektedir (RTÜK, Kamuoyu Araştırmaları Daire Başkanlığı, 2006, s. 10).

Bu oranlar televizyonun çocukların dünyasındaki yerini önemsememiz gerektiğini göstermektedir. Özellikle televizyon seyretme saatlerini düşürdüklerinde, çocukların kitap okumaya ve fiziksel gelişimleri için son derece önemli olan oyun oynamaya daha fazla zaman ayıracakları gözlemlenmiştir. Bu raporda üzerinde durulması gereken ikinci bir nokta ise televizyon izleme saatleridir. Çocuklar için hazırlanan programların sabah saatlerinde olması göz önünde bulundurulduğunda çocukların bu programlar yerine, akşam saatlerinde daha çok haber bültenleri ve diziler gibi diğer programları izledikleri söylenebilir. Bu durumda medyanın yayıncılıkta çocuklar için gösterdikleri hassasiyeti sadece çocuk programları için değil tüm programlar için göstermeleri gerekmektedir.

* Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim çağındaki öğrenciler arasında en çok izlenen program türleri şöyle sıralanmıştır: Çizgi film (% 72.1), yerli diziler

(% 70.1), yarışma programları (49.3), filmler (% 45.8) ve çocuk programları (% 44.6).

* İlköğretim çağındaki öğrenciler arasında en çok sevilen çizgi filmler Tom ve Jerry (% 22.3), Buggs Bunny (% 17.9), Şirinler (% 9.9) ve Spider Man-Örümcek Adam (% 3.4)'dır. Söz konusu çizgi filmlerin sevilme nedenleri genel olarak komik ve eğlenceli olmaları ile kahramanlarına duyulan hayranlığa bağlanmaktadır.

* İlköğretim çağındaki öğrenciler arasında en çok sevilen dizi filmler ise Sihirli Annem (% 12.6), Yabancı Damat (% 6.4), Acı Hayat (% 6.2), Cennet Mahallesi (% 5.9), Aşk Oyunu (% 5.8) ve Avrupa Yakası (% 5.5)' dir. Söz konusu dizi filmlerin sevilme nedenleri genel olarak komik ve eğlenceli olmaları ile dizi karakterlerine duyulan hayranlık olarak açıklanmıştır (RTÜK, Kamuoyu Araştırmaları Daire Başkanlığı, 2006, s. 13).

Bu bulgular çocukların televizyon programlarını seçerken “eğlenceli” olması ölçütünü göz önünde bulundurduklarını gösteriyor. Ancak çocukların bu konuda tutarlı olduklarını söylemek güç görünüyor; çünkü araştırmanın diğer bir maddesinde katılımcıların önemli bir bölümünün, televizyon kahramanı olarak Kurtlar Vadisi adlı dizi oyuncusu Polat Alemdar adlı karakteri seçtiği görülmektedir. Söz konusu dizi içerdiği şiddet görüntüleriyle tartışma konusu olmuştur.

* Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim çağındaki öğrencilerin televizyonda izlemekten en rahatsız olduğu görüntüler "açık saçık ve çıplaklık içeren görüntüler" (% 82.7), "kavga-şiddet görüntüleri" (% 71.1) ile "insanların üzüldüğünü, ağladığını gösteren görüntüler" (% 69.3) olarak sıralanmaktadır.

* Araştırmanın çarpıcı sonuçlarından birisi de televizyon izleme alışkanlığının olası etkilerine ilişkin yapılan değerlendirmelerde ortaya çıkmıştır. Buna göre

ilköğretim çağındaki öğrenciler TV izleme alışkanlığının genel olarak kendilerini olumsuz yönde etkilemediğini düşünmektedir. İlköğretim çağındaki öğrencilerin büyük bir kısmı "Televizyon izlediğim için yeterince ders çalışmıyorum", "Televizyon izlediğim için geç uyuyorum", "Televizyon izlediğim için yeterince kitap okuyamıyorum", "Televizyon izlediğimde çevreme olan ilgim azalıyor", "Televizyonda gördüğüm vurdulu-kırdılı şeyleri yapmak istiyorum" ve "Annem-babamla daha az vakit geçiriyorum" gibi ifadelere katılmadıklarını ve bu ifadelerin kendileri için geçerli olmadığını dile getirmişlerdir (RTÜK, Kamuoyu Araştırmaları Daire Başkanlığı, 2006, s. 14).

Bu sonuçlara bakıldığında çocukların televizyondaki şiddet ve pornografik içerikli görüntülerden rahatsız oldukları görülmektedir. Bu rahatsızlık çocuklar üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır. Çocukların da bu durumdan rahatsız olması ve ortaya çıkan olumsuzlukların farkında olmaları bu durumun önemini ortaya koymaktadır. İşte tam da bu yüzden Medya Okuryazarlığı dersinin içeriğinin doğru planlanması ve bu konuda bilgilendirilmiş öğretmenler tarafından verilmesi gerekmektedir.

Var olan duruma baktığımızda sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından verilmesi planlanan bu ders hakkında herhangi bir eğitim almamış öğretmenler, bu konuları nasıl vereceklerine yönelik belirsizlik içerisindeyler. Sorumluluğun sadece öğretmenlere yüklenmesi de doğru değildir. "Bütün bu yazılanlardan sonra, medya okur-yazarlığı dersinin okullarda şiddetin önlenmesinde tek başına yeterli olacağı söylenemez. Belki de çocuklardan önce, anne-babaların, öğretmenlerin hatta medyanın, medya okuryazarı olması lazımdır" (İpek, 2007, s. 258).

Sonuç olarak müfredattan çıkarılan “Vatandaşlık ve İnsan Hakları” dersinin, bir ara disipline dönüştürülmesinin sorunlu bir uygulama olduğunu söyleyebiliriz. Bu dersin yerine getirilen “Medya Okuryazarlığı ve Düşünme Eğitimi” dersleri ile telafi edilmeye çalışılan bu sorunlu alanın kapatıldığını söylemek mümkün değildir. Nitekim bu boşluk Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından da fark edilmiş “Vatandaşlı ve Demokrasi Eğitimi dersinin haftada 1 saat olmak üzere 2010-2011 öğretim yılında 8. Sınıfta seçmeli, 2011-2012 öğretim yılından itibaren de zorunlu olarak okutulmasına karar verilmiştir” (Talim ve Terbiye Kurulu Daire Başkanlığı, 2010).

Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinin tekrar zorunlu ders olarak okutulması okullarda insan hakları eğitimi için son derece önemli bir adımdır. Yeniden hazırlanan ders kitabının kapsamı ve kalitesi bu dersin faydalı olabilmesi için önemlidir. Ders kitabında, “neden vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi?” sorusu şu şekilde yanıtlanmıştır. “Öğrencilerden konulara eleştirel bakabilen, barış içinde bir arada yaşama kültürüne sahip, topluma duyarlı, toplumun iyiliği için harekete geçebilen bireyler olmaları hedeflenmektedir. Böylece öğrenciler haklarını, sorumluluklarını ve özgürlüklerini öğrenirken kanunları, adaleti ve ayrımcılık yapmamayı, demokrasiyi de öğrenmektedirler. Demokratik vatandaşlık eğitimi farklı din, kültür, inanç ve düşünce şekillerine saygıyı desteklemekte böylece içinde yaşadığı toplumun çeşitli değerlerini anlamayı ve planlamayı sağlamaktadır” (*Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretmen Kılavuz Kitabı*, 2011, s. 8) Eksikliklerine rağmen kapsayıcı bir amacın saptandığını söylemek mümkündür. Ancak insan haklarının insanın değeri ile ilgisi bu tanımda eksik kalmıştır. Bu eksiklik de şu cümlelerle giderilmeye çalışılmıştır. “Her insan değerlidir adlı birinci temada, insan haklarıyla ilgili uluslararası belgelerde yer alan insanın değeri ve onurunun korunması, insani değerlerin korunması ve geliştirilmesi, bireysel farklılıklar ve bu farklılıkların birlikte yaşamak için gerekliliğine yer verilmektedir.” Temelinde

insanın değeri ve insan onuru bulunan bir insan hakları anlayışı oldukça umut vaat edici bir gelişmedir çünkü bu alanda çalışan çalışmacıların birçoğu böyle bir insan hakları anlayışının gerekliliğini dile getirmişlerdir.

Toplamda 4 ünite olarak planlanan yeni ders kitabı şu konu başlıkları altında düzenlenmiştir.

- * Her insan değerlidir.
- * Demokrasi Kültürü.
- * Hak ve Özgürlüklerimiz.
- * Görev ve Sorumluluklarımız.

İnsan haklarının felsefi temellerinin işlendiği konular daha çok “Her insan değerlidir” ünitesinde işlenmiştir. Bu ünitenin ise konu başlıkları şu şekildedir.

- * İnsanın değeri.
- * Her insan özeldir.
- * Bireysel farklılıklarımız topluma ne kazandırır?
- * İnsan değerlidir.
- * İnsani değerleri yaşamak, yaşatmak.
- * Herkes için insan hakları (*Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretmen Kılavuz Kitabı*, 2011, s. 32).

Diğer ünitelerde de insan haklarının hukuksal temelleri ve uluslararası insan hakları belgelerine değinilmiştir. Kitaptaki bütün metinleri içerikleri ile birlikte değerlendirmek daha kapsamlı bir çalışmanın konusu olabilir; ancak kitaptaki bazı bölümlere değinmekte fayda vardır. Değer kavramı şu şekilde ifade edilmiştir: “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçüt, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet.” Onur ise, “İnsanın kendisine karşı duyduğu saygı, haysiyet” (*Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretmen Kılavuz Kitabı*, 2011, s. 36).

İnsan haklarının üzerinde temellendiği insan onuru kavramı, insanın kendisine duyduğu saygıdan fazlasıdır. Bu tanımlama biraz belirsiz bir tanımlamadır. İnsan onuru derken bütün insanlarda kendiliğinden var olan bir şey kastedilmelidir. Saygı ancak insanın değerleri arasında sayılabilir. Bu tanımdan, “kendisine saygı duymayan bir insanın insan hakları yoktur” gibi tehlikeli bir sonuca da ulaşılabilir. “İnsanın değeri derken kastedilen, insanın, cins olarak insanın, diğer varlıklarla (insan olmayan her şeyle) ilgisi bakımından özel durumu ve bu özel durumdan dolayı kişilerin insanlararası ilişkilerde sahip olduğu bazı haklar, başka bir deyişle, insanın varlıktaki özel yeridir” (Kuçuradi, 1998, s. 40). Böyle bir tanımlama insan haklarının temellendirilmesi için daha sağlıklı bir zemin oluşturmaktadır.

Kitabın başka bir metninde son derece isabetli bir belirlemeye yer verilmiştir. “İnsan onuru, insan haklarının özündeki temel değerdir. Bu durum İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nin ön sözünde ‘İnsanlık toplumunun bütün üyelerinde bulunan onurun; eşit ve başkalarına aktarılamaz hakların tanınması, dünyada özgürlük, adalet ve barışın temeli olduğu’... şeklinde vurgulanmıştır.” (*Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretmen Kılavuz Kitabı*, 2011, s. 37). “İnsan değerlidir” adlı metinde bireysel farklılıklar yüzünden ayrımcılık uygulanmaması gerektiği vurgulanmıştır. Önyargıların ayrımcılığa neden olduğu uygun bir örnek ile anlatılmıştır. “Her insan özünde değerli bir varlıktır. Ne yazık ki tutumlarımız nedeniyle insanlara hak ettiği değeri vermeyebiliriz. Örneğin; sınıfımıza veya mahallemize yeni gelen bir arkadaşımızı bizimle uyum sağlamayacağı önyargısıyla dışlayabiliriz” (*Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretmen Kılavuz Kitabı*, 2011, s. 37).

“İnsani değerleri yaşamak ve yaşatmak” adlı metinde insani değerler anlatılırken İnsan hakları Evrensel Beyannamesi’nin 1. Maddesine atıfta bulunması istenmiştir. Bu değerler: “Özgürlük, eşitlik, kardeşlik, adalet, sevgi, saygı, hoşgörü, dostluk, dayanışma” şeklinde sıralanmıştır (*Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretmen Kılavuz Kitabı*, 2011, s. 44). Daha önce incelediğimiz değerler eğitimi programında insanın değerleri başlığı

altında, yardımseverlik, tanrı sevgisi, vefa, diğergâmlık gibi insan hakları kavram ve değerleri ile ilgisi olmayan kavramların insanın değerleri olarak sunulduğunu tespit etmiştik. Dolayısıyla bir karşılaştırma yapıldığında yeni *Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi* kitabının daha dikkatli bir şekilde hazırlandığını söylemek mümkündür.

Kitabın diğer metinlerinde grup haklarından sosyal haklara ve çevre hakkına kadar birçok konu özenle işlenmiştir. Kitabın tamamını değerlendirmek başka ve daha kapsamlı bir çalışmanın konusu olabilir. Ancak daha önceki kitaplarla ve müfredatın tümüne yayılan insan hakları eğitimi ile karşılaştırıldığında, *Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi* kitabının bazı eksikliklerine rağmen daha kapsamlı özenli ve başarılı olduğunu söylemek mümkündür. Bu çalışma ilköğretim öğrencilerinde insan hakları bilincinin gelişip yerleşmesi için son derece önemli bir adımdır. Haklarının farkında olan öğrencilerin şiddet karşısında kendisini çaresiz hissetmeyeceğini düşünmek yanlış olmaz.

Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi kitabı hazırlanırken gösterilen özen şüphesiz diğer ders kitapları için de gösterilmelidir. Çünkü bütün ders kitapları, insan hakları kavram ve değerlerini öğretmede bir araç olarak kullanılabilir. Ders kitaplarının taşıdığı önem çoğu zaman gözden kaçmaktadır. Oysa ders kitapları, çocuğun bilinç dünyasının oluşmasında hayati önem taşıyan materyallerdir. “Dünyanın hemen her ülkesinde, ders kitapları temel eğitim araçlarından biri olmuştur ve olmaya devam etmektedir. Yapılan araştırmalar ders kitaplarının sadece bilgiyi aktarmadığı, bir toplumun siyasal, toplumsal ve kültürel değerlerini genç kuşaklara aktarma işlevini de ortaya koymaktadır” (Çiçek & Sarışen, Tüzün, 2007, s. 13). Çoğu insanın hayatında ders kitaplarından başka bir kitap okumadığını varsaydığımızda ders kitaplarının önemi daha da belirginleşmektedir. “Başka bir deyişle ders kitapları, ulusal kültüre ait değerlerin, toplumsal ve siyasal normların, toplum geneline yayılmasında ve yaygınlaşmasında kullanılan en etkili araçların başında gelmektedir” (Çiçek & Sarışen, Tüzün, 2007, s. 13). O halde ders kitapları konusunun toplumun her kesimi tarafından ciddiye

alınması gereken bir konu olarak görülmesini sağlamak gerekir. Ders kitapları siyasal sistemlerin ve ideolojilerin elinde güçlü bir silaha dönüşebileceği gibi, eleştirel düşünen sağlıklı bir toplumun oluşmasında mihenk taşı da olabilirler. “Son yıllarda ders kitabı alanında yapılan kapsamlı araştırma, düzeltme ve değişikliklerin gösterdiği gibi, zihinsel altyapıların oluşmasında ve şekillendirilmesinde son derece önemli olan ders kitapları, ulusal alanda üstlendiği rolün yanında, uluslar, halklar, kültürlerarası ilişkilerde barışçıl değerlerin paylaşılmasında, insan hakları ve demokrasi bilincinin oluşturulmasında ve yaygınlaştırılmasında da önemli işlevlere sahiptir” (Çiçek & Sarışen, Tüzün, 2007, s. 13-14).

İnsan hakları bilgisi ile yazılan ders kitaplarının çocuğun hak ve özgürlük bilincini sağlıklı bir şekilde oluşturacağını söylemek mümkündür. O halde ders kitaplarında nelerin öğretildiği, hangi değerlerin yüceltildiği, hangi kavramların olumlandığı son derece önemli bir konudur. Çoğu zaman basit gibi görülen, küçük bir metin, açık bir şekilde olmasa da örtülü bir şekilde toplumsal cinsiyeti, ayrımcılığı veya başka insan hakları ihlallerini normal durumlar olarak sunabilir. Bu yüzden, söz konusu metinlerin insan hakları kavramları göz önünde bulundurularak yazılmaları son derece önemlidir. Çoğumuzun hatırladığı ilk edebi metinler, ilköğretim kitaplarında okuduğumuz metinlerdir. O halde ders kitaplarında hangi değerlerin işlendiğine bakmakta yarar vardır.

Ders kitaplarında “can veririm, kan dökerim” anlayışının olumlanması ve yüceltilmesi, barışçıl değerlerin yaygınlaştırılması önündeki en büyük engellerden biri olarak görülüyor. “2007-2008 öğretim yılında 6. Sınıfa giden yaklaşık 1,5 milyon öğrenci, şu becerileri kazanmış olarak bir üst sınıfa geçmiş olacaklar. “görevimdir bayrağımı üstün tutmak her bayraktan; can veririm, kan dökerim vazgeçmem ben bu haktan” sözlerini, içeren Bayrağım şarkısını orta hızda söyleme”(Altınay, 2007, s.143). Kazandırılmak istenen beceride can vermek ve kan dökmek olumlanan değerler olarak sunulmuştur. Buna benzer bir konu da savaşın ve şiddetin kaçınılmaz olduğunun vurgulanmasıdır. Genellikle sosyal bilgiler ders

kitaplarında bu tür yargılarla karşılaşılıyor. “İnsanlar hayat sahnesinde var oldukça aralarındaki mücadele de devam edecektir. Harp denen bu toplumsal mücadelenin değişmeyen tek önemli ve hâkim aracı, her yönüyle gelişmiş olan asker adını verdiğimiz insandır” (Altınay, 2007, s. 148). Görüldüğü gibi örnek metinde toplumsal mücadele, savaş ve şiddet, kaçınılmaz sonuçlar olarak gösterilmektedirler. Mücadele, çatışma ve şiddetin bu kadar doğal gösterilmesi insan hakları açısından sorunlar yaratacaktır. Yine aynı kitabın daha sonraki bölümlerinde şu cümleye rastlıyoruz. “Vatanseverliğin en büyük hareket unsurlarından, güç kaynaklarından olan vatan fikrini gönüllerden uzaklaştırmak, hakları korumanın en etkili araçlarından olan ateşli silahları, ellerden almaya benzer, bir millet; vatan sevgisinden nefesini ayırırsa, vatanını sevemezse çok zaman geçmez; o millet, kendisini vatan sevgisi ile dolu olan başka milletlerin istilasına altında görür” (Altınay, 2007, s. 158-159). Hakları korumanın en etkili aracı olarak ateşli silahlar sunulmaktadır. Adalet, insan hakları hiçe sayılmaktadır. Birtakım sorunların şiddet olmadan çözülebileceğini mümkün görmemektedir.

Oysa ders kitaplarına savaş ve çatışma dilinden çok barış dilinin hâkim olması beklenmektedir. Ama görülen durum bu değildir. “Ders kitaplarında savaşın kaçınılmazlığı sık sık vurgulanırken barıştan hiç söz edilmemektedir. (bu konuda ders kitaplarında çarpıcı bir boşluk vardır); Barış, savaşla bağlantılı olarak ele alınmaktadır. (Dünyadaki gelişmeler, barış içinde yaşamak için savaşa hazır olmayı gerektirmektedir) bu da savaş olmadan barışın sağlanamayacağı yönünde bir izlenim yaratmaktadır” (Altınay, 2007, s. 152) .

Eğitim araç gereçlerinde ve bu araç gereçlerin en temeli olan ders kitaplarında kullanılacak dilin önemi üzerinde durduk. Ders kitabı yazarlarının kullanacağı dili çok özenle belirlemesi gerektiğini söyleyebiliriz. “Özcü niteliği ağır basan bir insan-varlık ve ardından bununla

uyumlu olarak her şeyin, hiçbir eksiği gediği kalmamacasına, hiçbir kuşkuya yer bırakmamacasına, bilineceği yaklaşımıyla hareket ediyorsa, böyle bir epistemoloji benimseniyorsa, bu bağlamda kullanılacak olan dil de ilkin dogmatik nitelikli, ardından da eylemler bağlamında belirleyici etkisöz edimi içeren bir dil olacaktır” (Çotuksöken, 2007, s. 88). Bu durumda yazarın tüm bunları göz önünde bulundurması gerekliliği bir zorunluluk olarak karşımıza çıkıyor.

Şiddeti yücelten ve kutsayan ders kitapları ile yetişmiş bireylerin şiddeti, insan haklarına yönelik bir saldırı olarak görmelerini beklemek mümkün görünmemektedir. Hakların ateşli silahlarla savunulacağını, barışın bir düş olduğunu ileri süren bu ve buna benzer birçok sorunlu ifadeler barındıran ders kitaplarının yetiştirdiği kuşaklar şiddeti sorunların tek çözüm aracı olarak görmektedirler. Buna ek olarak bir yandan insan onurundan ve insan haklarının evrenselliğinden, yaşama hakkının kutsallığından söz ederken; bir yandan da can verme, kan dökmenin meşruluğundan söz etmek eğitimcileri çelişkili ve bir dediği diğerini tutmayan kişiler olarak gösterecektir. Özetle barış dilinin ve barışçıl değerlerin tüm ders kitaplarına hâkim olması, şiddetin azaltılmasına yönelik çalışmalar için doğru bir zemin hazırlayacaktır.

SONUÇ

Eğitim, nesillerin geleceğinin şekillenmesinde önemli rol oynayan süreçlerden biridir. İnsanlar çoğu bilgilerini eğitim süreçlerinde edinirler. Sadece bilgileri değil hayata karşı tavırlarını, tutumlarını, değer ölçütlerini de eğitim sürecinde oluşturup geliştirirler. İnsan hayatının önemli bir kısmının eğitim (örgün eğitim) süreçlerinde geçtiği göz önüne alındığında eğitimin önemi daha da belirginleşmektedir. Eğitim, insanın temel hakları arasında yer almaktadır. İnsan hakları hukuku eğitim üzerinde özenle durmuştur. “Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi, eğitim hakkında ilgili, “ilköğretime yönelik eylem planları” başlıklı genel yorumunda, bu hakkın adeta insan hakları hukukunun tüm ayırt edici niteliklerinin üzerinde toplandığı bir hak karakterine sahip olduğunu önemle vurgular (Tarhanlı, 2009, s. 33). Eğitim hakkının bu kadar önemli olması, bu hakkın önündeki engellerin kaldırılması gerekliliğini öne çıkarır niteliktedir. Tüm hakların taşıyıcısı niteliğinde olan eğitim hakkı, birçok sözleşmede temel haklar arasına alınmıştır. “Birçok sözleşmede yer alan eğitim hakkı, hayati bir öneme sahiptir. Eğitim hakkı, bir ekonomik hak, bir sosyal hak ve kültürel hak gibi çeşitli tasniflere tabi tutulmuştur. O bunların hepsidir. Aynı zamanda birçok bakımdan, medeni ve siyasi hakların tam ve etkili bir biçimde sağlanabilmesindeki esası yeri itibarı ile bir medeni hak ve bir siyasi haktır. Bu itibarla, eğitim hakkı, insan haklarının bütünselliği ve birbirine bağlılığını bünyesinde toplamaktadır” (Tarhanlı, 2009, s. 33). İnsanların eğitim hakkından mahrum bırakılması diğer tüm haklarına zarar vermektedir. Eğitim hakkından mahrum kalmak, sadece okula gönderilmemek anlamına gelmemelidir. Herhangi bir eğitim kurumuna devam ettiği halde eğitim hakkı zarar gören veya eğitim alması çeşitli nedenlerle engellenen birçok kişi vardır. Bu engellerin başında Okuldaki şiddet ortamı gelir. Şiddet eğitim hakkına zarar veriyorsa şiddete uğrayan kişinin diğer temel hakları da zedelenmiştir diyebiliriz.

Şiddet bir insan hakları sorunudur. Şiddetin var olduğu yerde insan haklarının tanınıp, korunup geliştirilmesinden söz etmemiz mümkün değildir. İnsan onurunu tehdit eden, insanın olanaklarını geliştirmesi önünde en büyük engellerden biri olan şiddet, var olduğu her ortamı kirletmekte, soldurmakta ve yok etmektedir. Nedenleri ve kaynakları ne olursa olsun şiddetin insan doğasının bir parçası olmadığı ön kabulüyle hareket eden eğitimcilerin elinde şiddet, bir eğitim aracına dönüştürülmemelidir; normalleştirilmemelidir. Şiddetin insan için hiçbir zaman kalıcı çözümler üretmediğini kabul etmek gerekir. İnsanların şiddet olmadan da sorunlarını çözebileceği gerçeğini benimsemek, önemli bir adım olabilir. Şiddetin kutsanmaması, yüceltilmemesi ve normalleştirilmemesi gerekir. İnsanoğlunun tarihinin savaşların tarihi olduğunun sık sık vurgulanması insan hakları önünde önemli engellerden biridir. Çünkü insanlık tarihi sadece savaşların tarihi değil aynı zamanda insan başarılarının da tarihidir. Savaşları yaratan insan ise eğer, Küçük Prensi, Felsefeyi, Mimariyi, Edebiyatı, Sanatı, Dili, Hukuku, İnsan Haklarını... Yaratan da yine insandır. O halde savaşların tarihi ile hesaplaşarak şiddeti değil, insan başarılarını yüceltmek neden mümkün olmasın? Nedenlerini anlamak, kaynaklarına yönelik doğru eleştirileri yapmak, bize şiddetin azaltılması ve önlenmesine yönelik önemli kazanımlar sağlayabilir. Ezber bozan, titizlikle oluşturulmuş, incelikli bir dil ile şiddet dilinin varlığına son verilmesi mümkün olabilir. Bugüne kadar bu konuda yazılıp çizilen her şeyi okuyup, yeni fikirlere ve cesur çalışmalara ihtiyaç duyulan böyle bir ortamda, ortaya konan her yeni düşünce değerlidir anlayışı ile hareket etmek, önyargılardan sıyrılmak için bizlere önemli fırsatlar sunacaktır. Böylece yeni bir anlayış ve kavrayış ile sorunların üzerini örtmek yerine sorunların üstüne gidilecek ve sorunların çözümüne hız verilmiş olacaktır. Şiddetin modern dünyada yerinin ve işleyişinin olmadığını ancak bu şekilde kavramak mümkün olabilecektir.

Şiddet, sadece kişinin beden bütünlüğüne ve onuruna yönelik bir saldırı olarak kalmamaktadır. Eğitim ortamında var olan şiddet kişinin eğitim hakkı önünde de büyük bir

engel olarak durmaktadır. Şiddeti uygulayanlar ve şiddetin kurbanları aynı eğitim ortamı içerisinde sürekli olarak eğitimden uzaklaşmaktadırlar. Şiddetin normal, yaygın ve işlevsel olduğu bir ortamda eğitimden söz etmek mümkün değildir. O halde insanın olanaklarını geliştirmesi için eğitim görmesi kaçınılmaz ise şiddetin eğitim hakkı önünde bir engel olduğu gerçeğini de kabul etmemiz gerekir. Gerek İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde, gerek Çocuk Hakları Sözleşmesinde şiddet, insan hakları açısından bir sorun olarak nitelendirilmiştir. O halde okullardaki şiddet eylemlerinin de insan hakları sorunu olarak algılanıp bu şiddeti önlemeye yönelik çalışmaların da insan hakları kavramları göz önünde bulundurularak yapılması gerekir. Oysa şiddeti önlemeye yönelik çalışmalara baktığımızda buna benzer bir çalışmanın var olmadığını görüyoruz. Bu durumda geçici çözümler ve oyalama taktikleri ile önüne geçilemeyen şiddet, kurbanlarını gün be gün biraz daha toplum dışına itmektedir. İnsan onurunun barış ve uzlaşma kültürünün göz ardı edildiği bu çalışmalar ile kalıcı bir çözüm bulunması mümkün görünmemektedir. İnsan haklarına dayalı bir eğitim ile istenen hedeflere ulaşmak muhtemeldir. Bu eğitim felsefeden beslenen bir insan hakları eğitimi olmalıdır. “Felsefi söylemin eğitici rolünü bizzat kurumsal yapılarda somutlaştırmak yirmibirinci yüzyılın vazgeçilmez ülküsü olmalıdır. Oysa şimdiye değin kısa erimli çözüm yollarının peşine düşüldü; ama karşılaşılan olumsuzluklar artık doyma noktasında; kendini şu ya da bu biçimde kurtaranlar da artık tehlikeyle karşı karşıya, yüz yüze. O halde şimdi ve hemen felsefi temelleri olan insan hakları eğitimi programı yaşama geçirilmelidir. Bu konuda ilk ağızda yapılacak iş, insanı, bireysel ekseninden çıkarmadığı anda “kör istem” haline gelen yönelimlerini sınırlaması konusunda uyarmak olacaktır; özellikle bu dünyayı ölçü alan, gerçek anlamda öznenin ürünü olan felsefe, yeni öznelere yaratılmasını da sağlayacaktır. İnsan hakları eğitiminin neden felsefi temellere dayalı olması gerçeği de burada yatmaktadır” (Çotuksöken, 1999, s. 384). Var olan insan hakları eğitiminin bu temellerden beslendiğini söylemek mümkün görünmemektedir. İnsan hakları başlığı altında verilen eğitimin daha çok hukuk metinleri çerçevesinde belirlendiğini söylemek mümkündür. “Bu eğitim eğitilende,

ihlallerin sonuçlarını giderici tarzda eylemde bulunmayı amaç ediniyor, ama eğitilenin kendisinde, belirli tek tek durumlarda eylem ilkeleri olarak insan haklarının dile getirdiği taleplerce belirlenecek şekilde eylemde bulunma istemesini oluşturmayı amaç edinmiyor” (Kuçuradi, 1999, s. 384). Burada bilinçli olmak büyük önem taşıyor. “Böyle bir istemeyi kazanabilmek, belirli bir bilinci gerektiriyor: İnsan olma bilincini ya da “insan onuru” denen şeyi paylaşma bilincini” (Kuçuradi, 1999, s. 386). O halde insan hakları bilgisi ile donanmış eğitimcilerle birçok görev düştüğünü söylemek mümkündür. Eğitimcilerin bilinçli olması ve insan hakları bilgisi ile donatılmış olmaları gerekmektedir. “Bu bilinç eğitilenlerin bazılarında iki yoldan uyandırılabilir: onlara a) belirli bazı insansal olanakların değerinin bilgisi sunulmasıyla- görsel olarak sunulmasıyla ve b) insan hakları bilgisinin sunulmasıyla” (Kuçuradi, 1999, s. 386). Elbette bir kişinin bir durumda doğru eylemde bulunması için doğru değerlendirmede bulunması gerekecektir. Doğru değerlendirme de değer yargılarından uzak, tek tek eylemlere ve bu eylemlerin sonuçlarına bakarak felsefi bilgi ile gerçekleştirilebilecek değerlendirmedir. Ancak bu şekilde değerlendirmede bulunan eğitimci belirli durumlarda insan haklarını koruyabilecektir. Bu çalışmalar değer bilgisi ve felsefi altyapısı olan eğitimcilerle mümkündür. Bu eğitimciler değer harcayan değil değer koruyan eğitimciler olacaklardır. Dolayısıyla bu felsefi-etik bilgisiyle donatılmış bu eğitimciler, şiddete başvurmak bir yana, meydana gelen şiddet eylemlerinin önlenmesinde de aktif rol oynayabileceklerdir. “Burada yapılacak olan, ancak felsefi-etik eğitime dayalı usavurma yollarını göstermekle olacaktır. Bu bağlamda felsefi-etik eğitimini “koruyucu hekimlik” gibi düşünebiliriz. Düşünme doğrultusunda yapılacak köklü değişimlerle şiddetin sorun çözme yöntemi olmadığı, tam tersine sorunları çoğalttığı ortaya konabilir” (Çotuksöken, 2009, s. 10). Bunun dışında neredeyse bütün yollar denenmiş ve bir çözüm getirilmediği öğrenilmiştir. “Böyle bir eğitimin erken yaşlarda başlaması da bir zorunluluktur. Okul ortamında bu saptama ciddiye alınır da felsefe-etik eğitim erken yaşlarda başlatılabilirse, felsefe dünyayı değiştirmenin de bir yolu olabilecektir artık” (Çotuksöken, 2009, s. 10). Okuldan başlayarak

toplumu şiddetten arındırmak bu bilgilerin ışığında mümkün görünmektedir. Şiddetten arınmış okulun ve toplumun da insan hak ve özgürlüklerinin tanınıp korunabildiği yerler olacağı kesindir. Bu çalışmalarla beraber “ayrıca yetişim döneminde “özcü” bakış açısıyla beslenen eğitim anlayışını, insan haklarına dayalı olarak hazırlanmış kitaplarla etkisiz hale getirmek de mümkündür” (Çotuksöken, 2009, s. 10). Bu bağlamda “Vatandaşlık ve İnsan Hakları” dersinin doğru bir içerikle, insan hakları kavramlarını öğretecek bir şekilde yeniden müfredata alınması unutulmaz bir gelişmedir; ancak yeterli değildir. Bunun yanı sıra, ders kitaplarının cinsiyetçi, aşırı milliyetçi, militarist değerler yerine evrensel insan hakları değerlerini yüceltmesi bu konuda yapılacak önemli çalışmalar olabilir. Barış dilinin hâkim olduğu bir eğitim ortamı, şiddet dilinden arındırılmış ders kitapları ve ders materyalleri, okuldaki şiddet eylemlerinin raporlandırılması ve hoşgörü konusu olmaması, şiddet uygulayan öğretmen ve yöneticilerin insan hakları eğitimi görmesi, öğrencilere insan hakları dersi verilmesi ve buna benzer birçok çalışma yapmak gerekir. Ancak bu şekilde şiddetten arınmış bir okul ortamına kavuşmak mümkün olabilecektir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, A. M. (2006). *Aile İçi Şiddet, Kadının ve Çocuğun Korunması*. Ankara: Elma Yayınevi.
- Akyüz, E. (1968). Çocuk Hakları Bildirisi ve Türk Hukuk Sistemi. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 13(1), 5.
- Altınay, G. A. Tüzün, G.(Ed). (2009). “Can Veririm, Kan Dökerim”: Ders Kitaplarında Militarizm. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Altunok, G. (2008). Şiddetin Eleştirisi Olarak İktidar: ;Arendt ve Foucault. Doğu-Batı, 43(8), 54-55.
- Arendt, H. (1970). *Şiddet Üzerine Seçme Eserler*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Baltaş, Z. (2004), *Sağlık Psikolojisi, Halk Sağlığında Davranış Bilimleri*, İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Belgenet, (1952). Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Ek Protokol,
http://www.belgenet.com/arsiv/sozlesme/aihs_02.html
- Belgenet, (1966). Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi,
<http://www.belgenet.com/arsiv/bm/bmekohak.html>
- Budak, S. (2001). *Psikoloji sözlüğü*, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bulut, M. (2010). *Şiddet ve Çocuk*. Ankara: Asil Yayınevi.
- Burger, M. J. (2006), *Kişilik, Psikoloji Biliminin İnsan Doğasına Dair Söyledikleri*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Corbin, j. & Riches, D. (Ed). (1989). “İspanya’da Ayaklanmalar: Casas Viejas 1933 ve Madrid 1981”. *Antropolojik Açıdan Şiddet*. İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.

Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve Davranışı, Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Çayır, K & Tüzün, G. (Ed).(2009). *Yeni Ders Kitaplarında İnsan Hakları Eğitimi*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Çotuksöken, B. & Kuçuradi, İ. & Peker, B. (Ed), (1999). İnsan Hakları Eğitiminde Felsefenin Vazgeçilmez Rolü. *Elli Yıllık Deneyimlerin Işığında Türkiye’de ve Dünyada İnsan Hakları*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Çotuksöken, B. (2005). Değerler, Toplum/Topluluk-Birey, akademik.maltepe.edu.tr/

Çotuksöken, B. & Özbek, S. (Ed), (2009). Şiddetin Antropolojik Temel. *Felsefe-Logos*. 13(37), 10-11.

Çotuksöken, B. & Tüzün, G, (Ed). (2009). Eğitim Felsefesi, Eleştirel Düşünme, Düşünme Eğitimi. *Ders Kitaplarında İnsan Hakları*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Daberbiaux, E. (2009). *Okulda Şiddet Küresel Bir Tehdit*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Değerler Eğitimi Genelge, (2010). istanbul.meb.gov.tr/upload/PDF/DegerlerEgitimi.pdf

Delice, E. . & Özbek, S. (Ed), (2009).Şiddetin Epistemolojisi ya da Bilincin Gerçeklik Restorasyonu. *Felsefe-Logos*. 13(37), 70-71.

Eğitim Mevzuatı, (2010). 2010-2011 Öğretim Yılı Ders Çizelgeleri ve Açıklamalar, <http://www.egitimmevzuat.com/index.php/201008021367/Resmi-Yazi/2010-2011-lkoeremortaoerem-ders-czelgeler-ve-aciklamalar.html>

Ergil, D. (2001). Şiddetin Kültürel Kökenleri. *Bilim ve Teknik*, 399(2), 40-41.

- Ersanlı K. & Solak, A. (Ed.). (2007). *Şiddet Yıkım İçgüdüünün Beslemesinin ve Yaşam İçgüdüünün İhmalinin Sonucudur*. Ankara: Hegem Yayınları.
- Erşen Ö. (2007). Psikianalitik Bir Deneme Şiddet: Öteki'nin Yıkımı. *Doğu Batı*, 43(8), 131-132.
- Erten, Y. , & Ardalı, C. (1996). Saldırganlık, Şiddet ve Terörün Psikolojik Yapıları. *Cogito*, 1(6-7), 145.
- Fromm, E. (1979). *Sevginin ve Şiddetin Kaynağı*. İstanbul: Payel Yayınları.
- Gemalmaz, M. S. (2004). *İnsan Hakları Belgeleri*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi. (Cilt:IV)
- Gemalmaz, M. S. (2004). *İnsan Hakları Belgeleri*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi. (Cilt:V)
- Gençtan, E. (1984). Çağdaş yaşam ve Normal Dışı Davranışlar. *Bilim dizi*, 3(3), 27- 42.
- Gözler, K. (2010). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Gözütok, D. & Solak, A. (Ed). (2007). *Okullarda Şiddet ve Çocuk suçluluğu*. Ankara. Hegem Yayınları.
- Güneş, M. & Şirin, M. R. (Ed). (2011). *Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Hakkı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Hacıkadiroğlu, V. (2000). *İnsan Felsefesi*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- İpek, C. & Solak, A. (2007). *Okullarda Şiddet Bağlamında İlköğretim Programlarına Konan Medya Okur-Yazarlığı Dersi*. Ankara: Hegem Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1990). *İnsan, Aile, Kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Karagöz, D. (2007). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5*, Ankara: MEB Yayınları.

- Kızmaz, F. (2006). Okuldaki Şiddet Davranışının Kaynakları Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşım. C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 30(1), 47.
- Kocacık, F. (2000). Şiddet Olgusu Üzerine. C.Ü İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 2(1), 7.
- Kolukısa, E. E. (2007). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: A Yayınları.
- Köknel, Ö. (1996). *Bireysel ve Toplumsal Şiddet*, İstanbul: Altın Kitaplar.
- Kuçuradi, İ. (2003). *İnsan ve Değerleri*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kuçuradi, İ. (2007). *İnsan Hakları Kavramları ve Sorunları*. Ankara:Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kuçuradi, İ. & Peker, B. (Ed), (2009). İnsan Hakları Eğitimi ve Dayanışma İçin Eğitim: Eğitimcilerin Eğitimi. *Elli Yıllık Deneyimlerin Işığında Türkiye’de ve Dünyada İnsan Hakları*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Lorenz K. (1996). Ecco Homo (İşte İnsan). Cogito, 1(6-7), 67-68.
- MEB, (2006). Okullarda Şiddetin Önlenmesi, okulweb.meb.gov.tr/10/04/.../genelgeler/siddetin_onlenmesi.pdf
- MEB, (2008). Öğrencilerin Şiddet Algısı, www.meb.gov.tr
- MEB. (2009). İKS. iogm.meb.gov.tr/files/iks_egitim_dokumani.pdf
- MEB, (2010). Değerler Eğitimi. İstanbul.meb.gov.tr/upload/PDF/DegerlerEgitimi.pdf
- Mengüşoğlu T. (1988). *İnsan Felsefesi*. Ankara: Remzi Yayınevi.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, (1973). Madde 1, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>
- Milliyet Eğitim Dergisi, (2001). Çocuk Hakları Eğitimi.151(1), 1.

Mitscherlich, A. (1996). Zulüm Üstüne Savlar. *Cogito*, 1(6-7), 226.

Moses, R. (1996). Şiddet Nerede Başlıyor? *Cogito*, 1(6-7), 25.

Oskay, Ü. (1996). Efendi/Köle İlişkisi Açısından Şiddet ve Görünümleri üzerine. *Cogito*, 1(6-7), 186.

Öztan, G. G. (2008). Şiddetin Modern Meşruiyet Zemini: Ulusun İntikamı. *Doğu-Batı*, 43(8), 139-140.

Öztopal, V. (2011). *Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

Palabıyıkoglu, R. (1995). Medya ve Şiddet. *A. Ü. Kriz Dergisi*, 5(2), 123-126.

Platon (2007). *Menon*. İstanbul: Sentez Yayınları.

Polat, M. (2007). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, İstanbul: MEB Yayınları.

Riches, D. (1989). *Antropolojik Açından Şiddet*. İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.

RTÜK, (2006). İlköğretim Çağındaki Çocukların Televizyon İzleme Alışkanlıkları, http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/arastirma_moy.html

Savaşer, S. (2010). İnternet ve Çocuk Pornografisi. *Uluslararası İnsan bilimleri Dergisi*, 7(1), 5-6

Somersan, S. (1996). Şiddetin İki Yüzü. *Cogito*, 1(6-7), 48.

T.C. Anayasası, (1982). Madde 42, <http://www.tbmm.gov.tr/anayasa.htm>.

T.C. MEB Arge Daire Başkanlığı, (2008). Öğrencilerin Şiddet Algısı, Ankara. www.meb.gov.tr

Taşdan, D. (2009). *Okul, Aile ve Toplum İlişkilerinde Çocuk ve Şiddet*. İstanbul: Babıali kültür Yayıncılığı.

TDK. (2005). Ankara: Türk Dil kurumu Yayınları.

Tepe , H. & Özbek, S. (Ed), (2009). Şiddetsiz Bir Dünya Olanaklı Mıdır? Felsefe-Logos. 13(37), 30-35.

Tezcan, M. (1996). Bir Şiddet Ortamı Olarak Okul. Cogito, 1(6-7), 107

Timuçin, A. (2009). *Felsefe Bir Sevinçtir*. İstanbul: Bulut Yayınları.

Tarhanlı, T. & Tüzün, G. (2009). İnsan Hakları Hukuku Açısından Genel Bir Değerlendirme, *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Tübitak, (2008). Okullarda şiddet ve Zorbalığın Önlenmesi Öğretmen El Kitabı.

<http://www.okuldasiddet.net/12/dokumanlar.html>

Tüzün, G. & Çiçek, S. & Sarışen, G. S. (2009). *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Ünalsan, A. (1996). Genişletilmiş Bir Şiddetin Tipolojisi. Cogito, 1(6-7), 29-30.

Yıldız, K. & Akgün, N. & Tuncay, Ö. (2008). İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Öğrencilere Karşı Şiddet İçerikli Davranışları, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(5), 5-6.

Yıldız, P. U. (2008).Ebu Garip İşkence Fotoğrafları: Şiddetin Politik İkonografisi. Doğu Batı, 43(8), 18-19.

Yörükoğlu, A. (2000). *Çocuk Ruh Sağlığı, Çocuğun Kişilik Gelişimi, Yetiştirilmesi ve ruhsal Sorunları*. İstanbul: Özgür Yayınları.

