

VATANDAŞLIK VE İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ DERSİNDE
ÖĞRENCİLERE İNSAN HAKLARI İLE İLGİLİ
TUTUMLARIN
KAZANDIRILMASI

Hüseyin ARAS

98653



Hacettepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
İçin Öngördüğü
YÜKSEK LİSANS TEZİ
olarak hazırlanmıştır.

Ankara
Kasım, 2000

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan
Prof. Dr. Özcan DEMİREL

Üye
Yrd. Doç. Dr. Semra ERKAN

Üye
Yrd. Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ

Üye
Yrd. Doç. Dr. Melek DEMİREL

Üye
Yrd. Doç. Dr. Esed YAĞCI (Danışman)

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

27/11/2000

.....
Prof. Dr. Nuran ÖZYER
Enstitü Müdürü

ÖZET

Bu araştırmada, İlköğretim II. Kademe Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi'nde öğrencilere insan hakları ile ilgili tutumların kazandırılıp kazandırılmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

İlköğretim 7. Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi'nin "İnsanlığın Ortak Mirası", "İnsan Hakları" ve "Etik ve İnsan Hakları" ünitelerinin içeriğiyle kazandırılmak istenen insan hakları ile ilgili tutumlar belirlenmiş ve bu tutumların ölçülmesi amacıyla bir deneme ölçeği oluşturulmuştur. Deneme ölçeği, ilgili dersi bir önceki eğitim-öğretim yılında almış olan 8. sınıf öğrencilerinden 400 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Deneme ölçeğinde yer alan tutum cümlelerinin ayrııcılık güçleri t testi yoluyla hesaplanmış, ayrıca deneme ölçeği faktör analizine tâbi tutulmuştur. t testi ve faktör analizi sonuçlarına göre seçim işlemi yapılarak tutum ölçeği oluşturulmuştur. Tutum ölçeği, Ankara Mimar Kemal İlköğretim Okulu'nda ve Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları'nda 1999-2000 Eğitim-Öğretim Yılı'nda öğrenim görmekte olan 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1) 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin insanlığın ortak mirasının insanlık için taşıdığı öneme inanışlarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

2) 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin insanlığın ortak mirasının insanlık için taşıdığı öneme inanışlarına yönelik tutumları arasında 7.sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

3) 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin insana, insanî değerlere ve insan hakları düşüncesine gösterdikleri saygıya ve bunları korumaya istekli oluşlarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4) 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin insana, insanî değerlere ve insan hakları düşüncesine gösterdikleri saygıya ve bunları korumaya istekli oluşlarına yönelik tutumları arasında 7.sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

5) 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin etik değerlerin insanlık için taşıdığı önemi takdir edişlerine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

6) 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin etik değerlerin insanlık için taşıdığı önemi takdir edişlerine yönelik tutumları arasında 7.sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, 7. Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi'nin insan hakları ile ilgili tutumları öğrencilere kazandırmada ve kazanılmış tutumların sonraki yıllarda korunmasını sağlamada yeterince etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

SUMMARY

In this research, whether the attitudes concerned with human rights attained by the students or not at the Citizenship and Human Rights Education Course of the 2nd grade of the Primary School are tried to be determined.

An experimental attitude scale is formed to measure the attitudes concerned with the human rights in the content of the units, such as “The Common Inheritance of the Humanity”, “Human Rights” and “Ethic and Human Rights” of Citizenship and Human Rights Education Course in the 7th grade of the Primary School. This experimental attitude scale is administered to 400 students in the 8th grade as the upper level. The discrimination indices of the attitude sentences placed in the experimental attitude scale are calculated by means of t test. The factor analysis is also administered to experimental attitude scale. The attitude scale is formed by selecting the appropriate items according to the results of t test and factor analysis. Attitude scale is administered to 6th, 7th and 8th grade students of Ankara Mimar Kemal Primary School and Ankara Tevfik Fikret Private Schools in 1999-2000 Academic Year and results are given as follows:

1) A significant difference is not found between attitudes of the 6th and 7th grade students aimed at their believes to the importance that is holding up the common inheritance of the humanity for the humanity.

2) It is found a significant difference in favor of 7th grade students between the attitudes of the 7th and 8th grade students' believes to the importance that is holding up the common inheritance of the humanity for the humanity.

3) No significant differences is found about human, some values about humanity and the thought of human rights in the attitudes of the 6th and 7th grade students.

4) A significant difference is found in favor of 7th grade students between the attitude of the 7th and 8th grade students' attained by the curriculum about human, the values of humanity and their respect to human rights.

5) No significant difference is found between the attitudes of the 6th and 7th grade students about appreciating the importance of the ethic values of the humanity.

6) A significant difference is found in favor of 7th grade students between the attitudes attained by the 7th and 8th grade students' appreciation on the importance of some ethic values.

According to the this research, it is found that Citizenship and Human Rights Education Course of the 7th grade is not effective enough to give the attitudes of human rights to the students and provide the protection of the attained attitudes in the following years.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET.....	i
SUMMARY.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar.....	viii
ÖNSÖZ.....	ix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Demokrasi-İnsan Hakları İlişkisi.....	5
Demokrasi.....	6
İnsan Hakları.....	8
İnsan Kimdir?.....	11
İnsan Haklarının Gelişim Süreci.....	12
İnsan Hakları ve Anayasa.....	15
İnsan Hakları Eğitiminin Zorunluluğu ve Gerekliliği.....	17
İnsan Hakları Eğitimi.....	20
Uluslararası Alanda İnsan Hakları Eğitimi.....	23
Türkiye’de İnsan Hakları Eğitimi.....	25
Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları.....	26
Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi.....	27
Duyuşsal Alan.....	31
Tutum.....	35
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	39
Problem Cümlesi.....	41
Alt Problemler.....	41
Sayıtlar.....	42

Sınırlılıklar	42
Tanımlar.....	43
İlgili Araştırmalar.....	44
BÖLÜM II.....	54
YÖNTEM.....	54
Araştırmanın Yöntemi.....	54
Örnekleme ve Evren.....	54
Veri Toplama Aracı.....	55
Verilerin Çözümlemesi.....	57
BÖLÜM III.....	59
BULGULAR VE YORUM.....	59
Araştırma Örneklemeine ilişkin Bulgular.....	59
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	60
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	61
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	63
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	65
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	67
Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	69
BÖLÜM IV.....	73
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	73
Sonuçlar.....	73
Öneriler.....	74

KAYNAKÇA.....	79
EKLER.....	93
Ek-1 İnsan Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği.....	94
Ek-2 Tutum Ölçeğindeki Tutum Cümlelerinin t Değerleri, Faktör Yükleri ve Varyansları.....	96
Ek-3 7. Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Tarafından Belirlenmiş Olan Özel Hedefleri.....	97
Ek-4 7. Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin İnsanlığın Ortak Mirası Ünitesinin Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Tarafından Belirlenmiş Olan Hedef ve Davranışları.....	99
Ek-5 7. Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin İnsanlığın Ortak Mirası Ünitesinin Bölümleri.....	101
Ek-6 7. Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin İnsan Hakları Ünitesinin Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Tarafından Belirlenmiş Olan Hedef ve Davranışları.....	102
Ek-7 7. Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin İnsan Hakları Ünitesinin Bölümleri.....	104
Ek-8 7. Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Etik ve İnsan Hakları Ünitesinin Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Tarafından Belirlenmiş Olan Hedef ve Davranışları.....	105
Ek-9 7. Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Etik ve İnsan Hakları Ünitesinin Bölümleri.....	107
Ek-10 Tutum Ölçeği Uygulama İzin Yazısı	108

TABLOLAR

Tablo No:	Sayfa
III-1	Araştırma Kapsamına Alınan Öğrenci Sayıları.....59
III-2	6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin İnsanlığın Ortak Mirasına Yönelik Tutum Puanları Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin t Testi Sonuçları.....60
III-3	7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin İnsanlığın Ortak Mirasına Yönelik Tutum Puanları Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin t Testi Sonuçları..... 62
III-4	6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin İnsana, İnsanı Değerlere ve İnsan Hakları Düşüncesine Yönelik Tutum Puanları Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin t Testi Sonuçları.....64
III-5	7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin İnsana, İnsanı Değerlere ve İnsan Hakları Düşüncesine Yönelik Tutum Puanları Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin t Testi Sonuçları.....66
III-6	6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Etik Değerlere Yönelik Tutum Puanları Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin t Testi Sonuçları..... 68
III-7	7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Etik Değerlere Yönelik Tutum Puanları Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin t Testi Sonuçları.....69

ÖNSÖZ

Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi'nde öğrencilere insan hakları ile ilgili tutumların kazandırılıp kazandırılmadığını belirleme amacıyla olan bu araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecinde birçok değerli kişinin desteğini gördüm. Sayın Prof. Dr. Özcan DEMİREL en kritik anlarda görüşlerini sunarak araştırmama yön verdi, özenle oluşturulması gereken ölçme aracını değerlendirdi, önerilerini sundu. Danışmanın Sayın Yrd. Doç. Dr. Esed YAĞCI danışmanlığını, hocalığını zaman ve mekânla sınırlandırmadı, süreç içerisindeki teşvikiyle motivasyonumu arttırdı, defalarca inceleyerek en kısa sürede tamamlama gayretine ortak oldu. Sayın Yrd. Doç. Dr. Melek DEMİREL hem ölçme aracını inceledi, hem de araştırmaya ilişkin eleştiri ve önerilerini sunarak yeniden düşünmemi sağladı. Yöntem ve analiz aşamalarında Sayın Yrd. Doç. Dr. Selahattin GELBAL'ın derin ölçme ve istatistik bilgisinden yararlandım, bana zaman ayırdı, beni yönlendirdi. Adnan KAN da bu konuda desteğini gösterdi. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı'nın Araştırma Görevlileri ile Dr. Kevser BAYKARA ve Araş Gör. Alper BAŞBAY kendilerinden beklediğim yardıma yanıt verdiler. Namık Kemal İlköğretim Okulu, Mimar Kemal İlköğretim Okulu ve Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları'nın yöneticileri ve öğretmenleri ölçme aracının uygulanması aşamalarında yardımcı oldular. Bu okullarda araştırma kapsamına aldığım öğrenciler tutum ölçeğini, araştırmaya kendilerinin de katkıları olacağı düşüncesine inanarak cevapladılar. Levent VEZNEDAROĞLU araştırmayı özenle inceleyip eleştirilerini sundu ve öneriler getirdi. Nihayet ağabeyim Ali ARAS raporlaştırdı. Hepsine teşekkürlerimi sunuyorum.

Hüseyin ARAS

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar, tanımlar ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

PROBLEM DURUMU

Ulaşılan uygarlık düzeyinin, sürekli olarak artan ve değişen insan ihtiyaçlarına ve yaşamın gereklerine göre belirlenen uygarlık ölçütleriyle karşılaştırılması sonucunda yeterli görülmemesi, ne olduğu kesin çizgilerle hiçbir zaman belirlenemeyen “mükemmel”e ulaşma isteği, toplumlar arasındaki çeşitli düzeylerdeki yarış ve küreselleşme yeni ihtiyaçlar ortaya çıkarmış, toplumun her alanındaki değişme ve gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan ihtiyaçların giderilmesi için arayışlara girişilmiş, hem toplumun hem de çok kompleks bir yapıya sahip olan bireyin ihtiyaçlarının karşılanmasına, aynı zamanda bireyin toplumla bütünleştirilerek onun yararlı bir üyesi haline getirilmesine, kısacası bireyin eğitilmesine çalışılmıştır, çalışılmaktadır. Aksi halde birey, önce içinde bulunduğu toplum ve sonra tüm insanlık için faydalı olmaktan ziyade zarar getirci olabilecektir. Bu tehlikenin sezilmesi ve bireyden toplum ve insanlık adına yarar elde edilmesi gereğine olan inanç, önce eğitimi ve sonra planlı ve çağdaş eğitimi zorunluluk haline getirmiştir.

Bugün eğitimciler eğitimin amacının bireyi yaşama hazırlamak, bireyin içinde bulunduğu çağ ile uyumlu ve dengeli yaşamasını sağlamaya çalışmak olduğu görüşünde birleşmektedirler. Hangi özelliklerle donanık insan yetiştirilmeli?, nasıl yetiştirilmeli?, ne tür ortamlarda yetiştirilmeli? gibi sorular halen yanıt aranan sorular

arasındadır. Bu sorulara yanıtların, içinde bulunulan çağın özellikleri ve gerekleri dikkate alınmaksızın verilmek istenmesi ise düşünülemez. Sorulara yanıtlar aranırken cevaplanması gereken en temel soru “21. yüzyıl ne istiyor?” olmalı ve her şeyden önce bu soruya verilecek cevaplar ışığında, uygulanacak eğitimin tayinine gidilmeli; planlı etkinlikler bu doğrultuda gerçekleştirilmeye çalışılmalıdır. Çünkü, değişimin baş döndürücü bir hızla sürdüğü dünyada, bir gün önce geçerli ve gerekli olan davranış örüntülerinin bir sonraki gün de tümüyle geçerli ve gerekli olabileceğini söylemek, her yeni günün yeni ihtiyaçlar doğurmadığını iddia etmek yanlıştır. Yanılıya düşmeden, çağdaş dünyanın gereklerine uygun davranmak, çağdaş dünyada var olabilmenin ön koşuludur.

İlkel ya da ilkele yakın toplumlarda toplumsal ve kültürel içeriğin basitliği kültürlenme yoluyla yetinmeyi mümkün kılıyordu. Ancak toplum düzeninin büyüüp karmaşıklaşması ve kültürel muhtevanın daha yüklü hale gelmesi durumu değiştirmiştir. İlkele yakın toplumlarda gündelik yaşayışın gerektirdiği faaliyetlerin bireye toplumun bütünüyle etkileşim içinde olma olanağını vermesine karşılık, iyice karmaşıklaşmış modern toplumda bireyin, gündelik yaşayışın gerektirdiği faaliyetler yoluyla içinde bulunduğu toplumun ve kültürün bütün yüzleriyle temas halinde bulunması imkansızlaşmıştır. Bu nedenle, kültürün belli tercihlere göre artılıp düzene sokulduğu ve bu düzenleme içinde bireye, kültürün evrenselleri ve çeşitli makbul yönleri ile temas sağlayıcı yaşantılar geçirme imkanı verilmeye çalışılmış, bu uğurdaki çabalar zamanla eğitimi kültürlenmenin özel bir biçimi olarak iyice billurlaştırmış ve kendiliğinden ve kasıtlı olmak üzere iki türlü kültürlemeden söz edilmiştir. Eğer belli bir eğitim maksadıyla düzenlenmemiş bir ortamdaki uyarıcılar bireyde davranış değişikliği meydana getirmişse, böyle bir değiştirme sürecine kendiliğinden kültürlenme denebilir. Diğer yandan, kültürleyici uyarıcılar belli bir davranış değiştirme maksadıyla tertiplenerek belli bir bireye yöneltilmiş ise, kültürlenmenin özel bir biçimi olan kasıtlı kültürlemeden, yani eğitimden söz edilebilir (Ertürk 1993:8).

Ertürk (1993:12), eğitimi, “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlamıştır. Bu

tanımdan anlaşılacağı üzere, eğitimde planlı etkinliklerin önemi büyüktür ve planlı eğitimden söz edildiğinde eğitim programı ve program geliştirme kavramları ile karşılaşmaktadır.

Bugüne kadar eğitim programı, konuyla ilgili eğitimciler tarafından bir öğretim eylemi, sonuçlarla ilgili bir plan ya da bir öğrenme yaşantıları düzeni olarak görülmüş ve kavrama bu açılardan bakan eğitimciler, kavramı felsefeleri, değerleri, inançları doğrultusunda tanımlamışlardır.

Sharpes (1988:11)'a göre eğitim programı, öğretim eylemidir; öğretim eylemi ile ilgili bir plandır. Öğretim, öğretmenin nasıl öğrettiği ile ilgili iken; madalyonun diğer yüzünde yer alan eğitim programı, öğretmenin ne öğrettiği ile ilgilidir. Wiles ve Bondi (1998:11) ise eğitim programının, öğrenme durumundaki öğrencilerin ne yapacaklarından ziyade; öğrencilerin, yaptıklarının bir sonucu olarak ne öğrenecekleri ile ilgili olduğunu belirtmekte; eğitim programını sonuçlarla ilgili bir plan olarak görmektedir. Doll (1992:6)'a göre ise eğitim programı, okulun sorumluluğunda öğrencilerin bilgi ve anlayış edinmelerini, beceriler geliştirmelerini, tutum ve değerler kazanmalarını sağlayan hem formal hem de informal bir içerik ve süreçtir.

Cay (1966:1)'ın, “çocuklar, gençler ve yetişkinler için okuldaki öğrenme yaşantıları düzenidir; insandır, insanların değer yargılarıdır, inançlarıdır, felsefeleridir; eğitsel programların işlemesi için birlikte çalışan aileler ve eğitimcilerdir; bir toplumun politik, dinî, sosyal ve etik değerlerinin okul sistemi içine yansımalarıdır; öğrenen ve öğreten arasındaki ilişkileri kapsayan okul yaşantısıdır” şeklinde geniş bir açıdan tanımladığı eğitim programını Brubaker (1982:2), tertiplenmiş bir çevrede, bireylerin fiziksel çevreleriyle olan ilişkilerini olduğu kadar bireyler arasındaki tüm ilişkileri de kapsayan yaşantılar olarak tanımlamaktadır.

Demirel (1998:7)'e göre, öğeleri hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olan eğitim programı, öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış

etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Öğrenenlere öğrenme yaşantıları sağlamak, eğitim programları aracılığıyla olmaktadır. Bu nedenle öğrenme yaşantıları eğitim programının en önemli boyutu olmak durumundadır. Ancak tüm eğitim programları bu dört gerekli öğeyi desenlerinin içinde bulundurmasına rağmen, genellikle her birine eşit ağırlık verilmez. Ornstein ve Hunkins (1988:165)'e göre, genellikle içerik ilk sırayı alır. Bazı okullar, eğitim programını, temel önemi hedeflere ve değerlendirmeye vererek oluştururlar. Bazı eğitim programlarında ise öncelik, öğrenme yaşantılarına veya öğretme etkinliklerine verilir.

Eğitim programının öğelerinden olan hedef kavramı içinde öğrenene kazandırılacak istendik davranışlar yer almakta; içerik ögesi ile, eğitim programında hedeflere uygun düşecek konular bütünü düşünülmekte; öğrenme-öğretme sürecinde, hedeflere ulaşmak için hangi öğrenme-öğretme modelleri, stratejileri, yöntemleri ve teknikleri seçileceği belirtilmekte; değerlendirmede ise, hedef-davranışların ayrı ayrı test edilip istendik davranışların ne kadarının kazandırıldığı ve yapılan eğitimin kalite kontrolü vurgulanmaktadır. Bu öğeler arasındaki ilişkiler dinamiktir ve sistem yaklaşımından, sistemin bir ögesindeki değişimin sistemin tümünü etkileyeceği noktasından hareketle, eğitim programının öğelerinden birindeki değişimin programın tümünü etkileyeceği varsayımı temele alınmış ve planlı eğitimden söz edildiğinde karşılaşılan ikinci kavram olan program geliştirme, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlanmıştır (Demirel 1998:7).

Çağdaş eğitim etkili programların geliştirilmesiyle gerçekleştirilebilir; bireylerin istendik niteliklerle donatılması program geliştirme çalışmalarıyla sağlanabilir. Bu nedenle, eğitim sistemleri içinde yer alan tüm derslerin programlarının özenli çalışmalarla geliştirilmesi gerekmektedir.

Türk Milli Eğitim sistemi içerisinde yer alan derslerden biri olan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi'nde, bu dersin genel amaçlarında ifade edilmiş olan insan hakları ile ilgili özelliklerin öğrenciler tarafından kazanılması ve öğrencilerin

insan hakları ile ilgili olumlu tutumlara sahip olmaları beklenmektedir. Bu beklentinin gerçekleşmesinde program geliştirme çalışmaları hayati önem taşımaktadır. Çünkü etkili programların geliştirilmesiyle ve geliştirilen programların uygulanmasıyla programın başarısı artırılabilir. Ancak program geliştirme çalışmalarından önce, uygulanan programın beklentilere cevap verip veremediğinin; öğrencilerin insan hakları ile ilgili istendik tutumlara sahip olup olmadıklarının araştırılması gerekir. Bu sürecin verileri ışığında, program geliştirme çalışmaları gerçekleştirilebilir. Ancak program geliştirme çalışmalarının konu-alanı bilgisi olmaksızın yürütülmesi düşünülemez. Bu nedenle, öncelikle insan haklarının ne olduğunun, bundan da önce demokrasiyle olan ilişkisi nedeniyle demokrasi-insan hakları ilişkisinin ortaya konması gerekmektedir.

DEMOKRASİ - İNSAN HAKLARI İLİŞKİSİ

Bir siyasal rejim olarak demokrasi, insan haklarının gerçekleştirildiği düzeni temsil eder. İnsan hakları ise, doktrin olarak, demokrasilerin düşünsel temelini oluşturur. Demokrasiler, çağlar boyunca süregelen ve günümüzde daha ileri aşamalarda sürdürülen insan hakları düşüncesinin temelleri üzerinde doğmuşlar ve zamanla yükselerek çağımızın ileri rejimi düzeyine gelmişlerdir. İnsan hakları düşüncesi nasılsa demokrasilerin düşünsel temelini oluşturmakta ve genel çerçevesini çizmekte ise, demokrasiler de insana ve insanlığa bağlı, temel hakların gerçekleştirildiği ve güvence altına alındığı siyasal düzenleri ve yönetim biçimlerini simgelemektedir. Bu açıdan her iki kavramın birbirlerine olan bağlılıkları sarsılmayacak derecede güçlüdür (Çeçen 1995:57). İnsan Hakları Dünya Konferansı da demokrasi ile insan hakları arasındaki ilişkiyi “karşılıklı birbirine bağlılık” ve “karşılıklı birbirini destekleyicilik” olarak nitelendirmektedir. Bu hususu ifade etmenin diğer bir şekli ise şöyledir: insan hakları ve hukuk devletinin sadece gelişmiş ülkelerde değil, gelişmekte olan ülkelerde de demokratik prensiplere bağlı kalınarak en iyi şekilde başarılacağı uluslararası toplumca kabul edilmiştir (Beetham ve Boyle 1998:107).

Gerçek anlamıyla, demokratik rejimlerin insan hakları düşüncesinden ayrılması olanaksızdır. Her demokratik rejim kendi iç tutarlılığı içinde insan haklarına eğilmekte ve bu konuda kendi özelliklerine göre değişmeler gösteren uygulamalar geliştirmektedir. Genel olarak, demokrasi adını taşıyan her rejim insan haklarına saygı göstermekte ve sahip çıkmaktadır (Çeçen 1995:58). Bu noktada, insan haklarının var olabildiği ve insan hakları eğitiminin gerçekleştirilebildiği düzen olması nedeniyle öncelikle demokrasiye değinmek yararlı olacaktır.

DEMOKRASİ

Demokrasi, iki Grekçe sözcüğün birleşiminden oluşmuştur: demos (halk) ve kratos (kural) (Sørensen 1993:3). Üstün iktidarın halkta bulunduğu veya halk tarafından doğrudan veya özgür bir seçim sistemi içinde temsilcileri aracılığıyla kullanıldığı halk tarafından yönetimdir (TDV 1992:9). Özden (1994:241)'in "bağımsız bir devlet yapısı içinde özgür yurttaşlar olarak barış içinde, mutlu ve sağlıklı yaşamak olanağını veren, insan haklarının ayrıksız yaşama geçirilip güçlendirilerek daha gönenli yaşama amacını daha iyi gerçekleştiren bir yönetim türü" olarak tanımladığı demokrasi Kışlalı (1989:138)'ya göre, "çoğunlukta olanların, azınlıkta kalanların da hak ve özgürlüklerine saygı göstererek ülkeyi yönettikleri rejimin adı"dır. Schmitter ve Karl (1993:41) ise demokrasiyi, "vatandaşlar tarafından oluşturulmuş halk devletinde vatandaşların, seçilmiş temsilcilerinin yarışma ve işbirliği yoluyla dolaylı olarak yönetime katıldıkları, kural koyucuların eylemlerinden sorumlu tutulduğu bir yönetim şekli" olarak tanımlamaktadırlar.

Tanımlarda da görüldüğü gibi, demokrasilerde en ayırdedici unsur, vatandaşlardır. Her rejimde yönetenler ve bir kamusal alan vardır, ama yalnızca demokratik rejimlerde vatandaş kavramı vardır. (Schmitter ve Karl 1992:13). Nomer (1989:3)'e göre vatandaşlık, bir ferdin belli bir devlete ait bulunduğunu ifade eden bir kavramdır; doğumla kazanılır ve bir devletin insanlarını yabancılardan, yani

başka devletlere ait fertlerden veya hiçbir devlete ait olmayanlardan, yani vatansızlardan ayırmaktadır.

İnsan haklarına saygı, hoşgörü, çoğulculuk, sosyal devlet, özgürlük anlayışı, gösteri özgürlüğü, örgütlenme özgürlüğü, baskıya uğramama hakkı, parlamentonun halkı temsil edebilmesi, eğitim hakkı, iletişim hakkı vb. gibi ilkelere dayanan (Topuz 1989:37-39) demokrasilerde iki temel değer son derece önemli bir yeri vardır: özgürlük ve eşitlik (Erdoğan 1997:180). Pestalozzi'ye göre özgürlük, yasayla yasaklanmamış olan her şeyi yapabilme hakkı değildir. Daha çok, yasanın bilgeliğiyle oluşmuş bir yurttaş gücüdür; insanı yurttaş olarak öncelikle mutlu edebilecek şeyi yapma, öncelikle mutsuz edebilecek şeyi yapmama gücüdür (Rufar 1990:32). Özgürlük, kimseye dilediğini gönülünce yapma hakkını vermez; ancak, kişinin yapabileceği ve yapmasına toplumca izin verilen olanaklardan birini seçmek hakkını verir (Güvenç 1991:306). Demokrasi, özgürlükleri güvence altına alır. Medenî ve siyasi haklar sözleşmelerinde ifadesini bulan ifade özgürlüğü, örgütlenme özgürlüğü, hareket özgürlüğü ve kişi güvenliği gibi haklar ve özgürlükler olmadan sosyal farklılıkları açıklama ve çözme metodu olan açık tartışma söz konusu olamaz. Bu haklar demokrasinin kendi varlık sebebi olduğu için, bunların korunmasında demokrasiye güvenilebilir. Haklar ve özgürlükler bireylerin kendilerini geliştirmelerine izin verir ve birçok tartışma ve delile karşı test edilmiş daha iyi kolektif kararların ortaya çıkmasına yol açar (Beetham ve Boyle 1998:5). Demokrasi diğer yandan tüm insanlara eşit davranılmasını amaçlar. Bazı insanların hayatlarının doğa gereği diğerlerinden daha değerli olduğu şeklindeki aristokrat görüşe saldıran İngiliz hukuk teorisyeni Jeremy Bentham'ın belirttiği gibi, "herkes bir sayılmalıdır, kimse birden fazla sayılmamalıdır". Eşitlik prensibi sadece hükümet politikaları ile insanların ihtiyaçlarının karşılanmasını değil, aynı zamanda görüşlerinin eşit sayılmasını da gerektirir (Beetham ve Boyle 1998:3).

Genel olarak "halkın yönetimi" biçiminde dile getirilen demokrasiyi açıklama çabaları hep "halk" kavramı ile olmamış, daha sonraları ve özellikle son yüzyılda "insan" kavramı öne geçmiştir. Halkın soyut ve belirsiz bir kavram olduğunu ileri sürenler, insanın daha net bir kavram ve gerçeklik olması karşısında, demokrasiyi,

insan haklarının gerekleŖtiđi ve en ileri düzeyde geliŖtirilebildiđi bir düzen olarak tanımlamıŖlardır. Demokrasinin en genel tanımı olan ‐halkın yönetimi‐ biçimindeki açıklama bu nedenle günümüzde eksik kalmaktadır. Demokrasi zerine yapılan yeni alıŖmalarda da insan gerçeği ve insan sorunları ne geçmekte ve diğer siyasal sorunlardan fazla önem kazanmaktadır. Bu nedenle, demokrasinin bir kez kurulması yeterli değildir; insanların beklentileri ve toplumsal geliŖmeler karŖısında insanın konumunun daha da iyileŖtirilmesi, insan için bir rejim haline getirilmesi kaçınılmaz bir görevdir. Aksi bir durum, demokratik rejimlerin giderek yozlaŖmasına, insan haklarından kopmasına ve en sonunda insancıl özünden uzaklaŖarak tümüyle ortadan kalkmasına yol açacaktır. Hiçbir demokrasi bunun için kurulmamıŖtır. Böylesine olumsuz bir sürecin önüne geçebilmek için demokrasinin temelinde yatan insan dŖncesi ve insan hakları anlayıŖı sürekli olarak göz önünde bulundurulmalıdır (een 1995:65-66).

İNSAN HAKLARI

İnsan hakları kavramının anlamının ortaya konabilmesi için öncelikle ‐hak‐ kavramı üzerinde durulmalıdır.

‐Hak‐ kavramının iki temel ahlakî ve siyasî anlamı vardır: doğruluk ve yetki. Birincisinde, bir Ŗeyin doğru (haklı) olduğundan, doğru (haklı) olan bir eylemden söz edilir. İkindisinde ise, bir kimsenin bir hakka sahip olduğundan bahsedilir. Normal olarak, haklardan söz edildiğinde bu ikinci anlam vurgulanmıŖ olunur (Donnelly 1995:19). İkindi anlamdaki hakkın özü, bir Ŗeyi yapabilme yetkisidir; o Ŗeyi yapıp yapmamak konusunda hak sahibi serbesttir, hakkını kullanmaya zorlanamaz. Bir hak, sahibine olumlu veya olumsuz bir talepte bulunma yetkisi verir; baŖkalarına sırf bir kaçınma yükümlülüğü yükleyebileceği gibi, bir edim veya yerine getirme yükümlülüğü de yükleyebilir. Bir hak iddiası, hakkın konusundan yararlanma yetkisinin genel olarak veya bir iliŖkiye bağlı (zel) olarak tanınmasını istemek, ona sayđı gösterilmesini meŖru olarak beklemek demektir (Erdoğan 1997:131).

İnsan hakları, hakların özel bir grubudur, bir kişinin yalnızca insan olduğu için sahip olduğu haklardır. Bunlar en üstün ahlakî haklardır. Bununla birlikte, insan hakları, daha alt düzeydeki haklarla veya bu hakları yerleştirme mücadelesiyle yakından ilgilidir (Donnelly 1995:22). İnsan haklarının üstünlüğünün pratik anlamı, bu haklara dayanan iddia ve taleplerin başka bütün hak iddiaları karşısında öncelikli olmasıdır. Bu üstünlüğün kaynağı, insan hakkının koruduğu temel değer en üstün ahlakî değer olmasıdır. Bu değer, bizatihi insanın, tür olarak insanın değeridir. İnsan haklarının en geniş anlamda siyasal meşruluğun ölçütü sayılmasının nedeni de budur (Erdoğan 1997:134).

İnsan hakları düşüncesinin temelinde, aralarındaki farklılıklar ne olursa olsun, bütün insanların ahlakî değerinin eşit olması yatar (Erdoğan 1997:134). Yani, insan haklarının kaynağı, tüm insanların eşit olan “ahlakî doğaları”dır. Bu ahlakî doğanın bilimsel olarak araştırılan ihtiyaçlara dayanan “insan doğası” ile ilişkisi çok zayıftır. İnsan haklarına hayat için değil, onurlu bir hayat için ihtiyaç duyulur. İnsan hakları, “insan kişinin özündeki onur” dan kaynaklanır (Donnelly 1995:27).

İnsan hakları özgürlükten kaynaklanır, yani insan hakkı, özünde bir özgürlük hakkıdır; bireyin kendi seçtiği amaçlar doğrultusunda kendi yargısına göre eylemde bulunma özgürlüğünün tanınması demektir. Özgürlük, kişinin, hayatını kendi tercihlerine göre kurma çabasının başkalarınca-özellikle siyasî otorite tarafından -keyfi olarak engellenmemesidir; kişinin eylem olanaklarının kısıtlanmamasıdır (Erdoğan 1997:134-135). Özgürlükler, insan haklarının yasal güvencesidirler; bir kişi, insan olarak olanaklarını gerçekleştirirken o kişiye hiçbir nedenle hiç kimsenin dokunmamasını güvence altına alırlar. Haklara saygı gösterilen yerde ilgili özgürlükler vardır (Kuçuradi 1996:51).

Hak, ahlakî doğa, ahlakî talep ve özgürlük ile ilgili açıklamalardan sonra insan hakkını şu şekilde tanımlayabiliriz: İnsan hakkı; hangi ulusal, etnik, dinî, zümrevî veya meslekî topluluktan olursa olsun, her kişinin yalnızca insan olmak itibarıyla sahip bulunduğu değeri korumaya dönük eylem potansiyelinin başkalarınca

tanınmasını ve her çeşit dış müdahaleye karşı korunmasını gerektiren en üstün ahlakî iddia veya taleptir (Erdoğan 1997:136).

İnsan hakları, var olan gerçek şartların ötesini gösterir; insanların nasıl bir durumda bulduklarından çok, onların nasıl yaşayabilecekleri ile ilgilidir. İnsan Hakları Evrensel Bildirisi çoğu ülkede hayatın fiilen nasıl olduğu hakkında pek bir şey söylemez; daha ziyade, onurlu bir hayatın, bir insan için değerli bir hayatın şartlarını gösterir ve bu gerekleri, bütün sonuçlarıyla birlikte haklar biçiminde açıklar (Donnelly 1995:29). Bireylere hem her türlü baskıdan korunmuş olarak kendilerini gerçekleştirebilecekleri dokunulmaz bir alan sağlar, hem onların başkalarıyla gönüllü etkinlikte bulunma potansiyellerini güvence altına alır, hem de devlet yönetimine katılabilmelerine zemin hazırlar (Erdoğan 1997:25).

Gelişme, uygarlaşma sadece beslenme, barınma, sağlık ve eğitim gibi maddî kavramlardaki ilerleme ile ilgili değildir; gelişme, uygarlaşma aynı zamanda kimlik, güvenlik, insan özgürlüğü gibi maddî olmayan kavramlarla da ilgili olmak zorundadır (Sørensen 1993:86). Kapani (1991:13)'ye göre, içinde bulunulan çağ için yapılan "Uzay Çağı", "Sanayi Ötesi Çağı", "İletişim Çağı", "Bilgisayar Çağı" gibi nitelendirmeler, bilim ve teknoloji alanındaki atılımların insanlığı ulaştırmış oldukları noktayı vurgulamak yönünden yerinde nitelendirmeler sayılabilir. Ancak uygarlık, sadece bilim ve teknoloji demek değildir; uygarlık her şeyden önce bir değer yargıları sistemi, bütünüyle bir "insanlık anlayışı"dır. Bu açıdan bakıldığında, insan haklarının son yıllar içinde moral ve toplumsal değerler alanında hızla ön plana geçişi de göz önünde tutulduğunda, çağımız için en uygun düşecek nitelendirmelerden biri de "İnsan Hakları Çağı" olacaktır.

Bu noktada, İnsan Hakları Çağı olarak düşünülebilecek çağa ulaşılması sürecinde büyük mücadeleler vermiş olan, gelişme ve uygarlaşmanın kilit rolünü oynayan, daha onurlu ve daha insanca bir yaşam için sağlanmak istenen gelişme ve uygarlaşmanın öznesi olan insanın ne olduğu, kim olduğu önem kazanmaktadır.

İNSAN KİMDİR?

İnsan, özünde bir homo rebellus (başkaldıran varlık)'tur. Çoğu canlılar kurulu düzene (doğaya) "evet" diyerek var olurken insanoğlu tümüne birden "hayır" diyebilir. Kuşkuyla sorar, sorgular. Çünkü, özünde bir homo curiosità (meraklı izci)'tir. Yolunu-yönünü kendi seçer, yazgısını kendi çizer. Sürekli konuşur, anlatır; çünkü bir homo lingua ya da homo loquens (konuşan, iletişim kuran, aktaran, anlaşılan) yaratıktır. Bir homo symbolicus (soyutlama, simgeleştirme cambazı) olduğu için değerler, anlamlar üretir, ürünlerini yeniden yaratır. Homo ekonomikustur: temel ihtiyaçlarını karşılarken öncesi bilinmeyen yeni yeni ihtiyaçlar yaratır. Hazır tüketir, biteni yeniden üretir. Kimin, neleri, ne kadar üreteceği, kimin ne tüketiceği, çalışan ve çalışmayanların bunlardan ne kadar pay alacağı gibi sorunlar onu bir homo politikus (siyasal insan) yapar. Yönetenler ve yönetilenler olarak ikiye böler. Daha iyisini henüz bulamadığı için, yönetilenlerin yöneticileri seçme, deneme, değiştirme (demokrasi) düzenine razı olmuş görünür. Kendi türüyle uzlaşır; çünkü o bir homo rasyonalis (akıllı-fikirli insan)'tir. İnsanın değişme yeteneğini, değiştirme gücünü görenler ona, homo historicus (tarihî insan) derler. Tarihî varlık olmakla övünen insan kendi tarihini de değiştirir, tarihin gerçekleriyle de oynar (Güvenç 1991:321-322). Bütün değerlerin ancak insanla var olabildiği, her şeyde amacın insan olduğu, ekonomik mucizeleri yaratanın makineler değil, makineyi yaratan ve kullanan insan olduğu belki kanıksanmış fakat olabildiğince gerçekçi gözlemlerdir (Cem 1993:28). Hacıkadiroğlu (1992:10)'na göre insan, özgürlük arayan bir hayvan olarak da nitelenebilir. Özgürlüğün insan için, yaşamını sürdürmenin hemen ardından gelen ikinci amaç olarak görülmesi yadırganmamalıdır; çünkü on binlerce yıllık insanlık tarihine bakıldığında, toplumların gerçekleştirdiği başarıların hemen tümünün amacının insanın özgürlüğünü biraz daha arttırmak olduğu görülür.

İnsanın doğasında var olan özgürlük isteği, insan hakları savaşımının da nedeni olmuştur.

İNSAN HAKLARININ GELİŞİM SÜRECİ

On yedinci yüzyıla dek insanların haklarından değil, yalnızca ödevlerinden ya da borçlarından söz edilirdi. On yedinci yüzyıldan başlayarak insan hakları, doğuştan haklar ya da doğal haklar gibi birtakım hakların ortaya çıktığı görülmektedir (Hacıkadıroğlu 1992:86).

İnsan haklarının felsefî temeli, doğal hukuk anlayışında yatmaktadır (Ünal 1997:28). Bu anlayışa göre, insanlar zaman ve mekâna bağlı olmaksızın bütün çağlar boyu geçerli olmak üzere, değişmeyen, evrensel nitelikteki haklara sahiptir. Doğal hukuk düşüncesinin başlıca çıkış noktaları ise, Stoa felsefesi ve Roma hukuk düşüncesinin saygıya değer gördüğü “akıl” ve “insan doğası” kavramlarıdır. Durant W. ve A. Durant (1992:33) insan doğasını, insanoğlunun temel eğilimleri ve duyguları olarak tanımlamakta; insan doğasının en temelinde ise insanın içgüdüleri olduğunu, bu içgüdülerin görevinin bireyi, aileyi, toplumu ve insan türünü koruyup sakınmak olduğunu söylemektedir.

Doğal hukuk düşüncesi 18.yüzyılda birçok filozof ve hukukçuyu birleştiren ortak bir anlayış halini almıştır. Bu anlayışa göre doğal hukuk, düşünen aklın insan doğasından çıkardığı (belki, Tanrı'nın insan doğasına yerleştirmiş olduğu) yasalardan ibarettir. İngiliz filozofu John Locke'a göre, insanların “doğa durumu”nda sahip oldukları haklar (başlıca hayat, özgürlük ve mülkiyet hakları) kişilere devlet karşısında korunmuş bir özel alan sağlamaktadır. Siyasal iktidarın bu temel ve vazgeçilmez birey haklarını sistematik olarak çiğnemesi durumunda bireylerin “direnme hakkı” doğmaktadır. Bu nedenle, insanlar daha güvenli ve barışçı bir hayatı garanti edecek uygar siyasal topluma geçmek ihtiyacı duymuş ve bu amaçla bir sözleşme yapmışlardır. Bu sözleşme, insanların doğa durumunda sahip oldukları doğal haklarını güvence altına alan bir siyasal yönetimin oluşturulmasıyla sonuçlanmıştır. İnsanlar bu sözleşmeyle ayrıca, kendi aralarında güç kullanma haklarını da devlete devretmişlerdir. Bu şekilde kurulan siyasal iktidar düzeni, gerektiğinde zor kullanarak kişilerin doğal haklarını korumak ve kişiler arasındaki özel sözleşmelerin uygulanmasını sağlamakla görevlidir. Devlet bu temel görevinin

sınırlarını aşarak bireylerin haklarını ihlâl etmeye başlarsa, varlık nedenine aykırı davranmış ve meşruluğunu yitirmiş olur (Erdoğan 1997:20-21). Bu çerçevede, doğal hakların genel olarak şu özellikleri taşıdıkları düşünülmektedir: (1) Doğal haklar doğuştan sahip olduğumuz, devredilmez ve vazgeçilmez haklardır. İnsanlar doğal haklarla birlikte doğarlar; bu haklar insan olarak var oluşumuzun ayrılmaz bir parçasıdır. Bundan dolayı, doğal hakları reddetmek, insanı reddetmek demektir. (2) Doğal hakların varlığı, toplum öncesidir ve dolayısıyla toplumun varlığından bağımsızdır. Doğal haklar, herhangi bir toplumsal yapım'ın, gelişmenin veya siyasal düzenlemenin eseri değildir. Aksine bunlar, toplumsal-siyasal yapının meşruluk temelidirler. (3) Doğal haklar mutlaktır; hiçbir düşünceyle geçersiz kılınamaz, uygulamadan alıkonamaz ve kapsamaları daraltılamaz. Doğal haklar pazarlık konusu olamazlar. (4) Doğal haklar evrenseldir. Zaman ve mekana bağlı olmaksızın bütün insanlar doğal haklara sahiptir (Erdoğan 1997:138-139). Bu haklar devletten bağımsız olarak var oldukları için yasama yoluyla ortadan kaldırılmaları mümkün olmadığı gibi, herhangi bir seçmen çoğunluğunun anlık kaprislerine de tâbi değildir (TDV 1992:18). Hiçbir sosyal ihtiyaç veya gerekçe, geçici bir süre için de olsa, doğal hakları yok saymayı ve uygulamadan kaçınmayı haklı gösteremez (Ünal 1997:29).

18. ve 19. yüzyıllar, insan hakları ve bu haklara anayasalarda yer verilmesi için yapılan siyasî mücadelelerle dolu geçen bir dönemdir. İlk kez İngiltere'de 1689 tarihli Temel Haklar Bildirisi (Bill of Rights) ile vatandaşların birtakım temel hakları birer birer sayılmış ve Kralın, parlamentonun onayı olmaksızın bunlara müdahale edemeyeceği ilan edilmiştir. Bunu 1776 tarihli Amerikan Virginia İnsan Hakları Bildirisi izlemiş ve bu belgede yer alan hak ve özgürlüklere, aynı yıl açıklanan Amerikan Bağımsızlık Bildirisi'nde de yer verilmiştir. Bu belgelere göre, bütün insanlar doğal olarak özgür ve bağımsızdırlar ve doğuştan vazgeçemeyecekleri ve devredemeyecekleri bazı haklara sahiptirler. Böylece doğal hukuk anlayışı, ilk kez anayasa niteliğindeki belgelerde ifadesini bulmuştur. Amerika'daki bu gelişmeye paralel olarak Kıta Avrupası'nda da 1789 tarihli Fransız İhtilali, insan hakları alanında yeni çığırılar açmıştır. İnsan haklarının, ülke sınırları gözetilmeksizin bütün dünyada geçerli olduğu şeklindeki evrensel insan hakları anlayışı, Fransız İhtilali sonucu yerleşmiştir. Bu ülkede yapılan temel hak ve özgürlüklerin geniş bir şekilde

yer aldığı anayasal düzenlemeler, Avrupa'nın diğer ülkelerini de derinden etkilemiş ve yayılmıştır (Ünal 1997:32-34).

Yirminci yüzyılda insan hakları alanındaki en önemli gelişme, bireyin ulusal hukuk öznesi olmasının yanında uluslararası hukuk öznesi durumuna gelmeye başlamasıdır. İkinci Dünya Savaşı'nın doğurduğu acı sonucun, insanın insan olarak değerini, insanlar arasındaki eşitliği reddeden görüşün yeniden ortaya çıkmaması için insan haklarına saygılı bir düzenin kurulması zorunlu görülmüş ve Birleşmiş Milletler kurulmuştur. San Francisco'da 26.06.1945'te imzalanan ve 24.10.1945'te yürürlüğe giren Birleşmiş Milletler Antlaşması, insan haklarının korunması açısından önemli kurallar içermektedir. Antlaşmanın 1.maddesinde, Birleşmiş Milletler'in amaçları arasında, "ırk, cins, dil veya din farkı gözetmeksizin herkesin insan haklarına ve ana hürriyetlerine karşı saygıyı geliştirmek" yer aldığı gibi, Antlaşmanın 13.maddesine göre "herkesin insan haklarından ve ana hürriyetlerinden faydalanmasını kolaylaştırmak" için önlemler almak da Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun görevleri arasında sayılmıştır. Birleşmiş Milletler Antlaşması'nı imzalayan devletler, Antlaşmada öngörülen amaçların gerçekleştirilmesi, insanlığa ve insan haklarına yapılagelen saldırıların önlenmesi amacıyla tüm halk ve ulusların benimseyeceği kuralların saptanması için yeni bir çaba içine girmişlerdir ve 10 Aralık 1948'de Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından "İnsan Hakları Evrensel Bildirisi" kabul edilmiştir (Gölcüklü ve Gözübüyük 1996:2-4). Bu bildiriye göre, her insan, 30 maddede belirtilen temel siyasal, kişisel, sosyal, ekonomik ve kültürel haklara varlığının bir sonucu olarak sahiptir. Her insan, bu hakların her yerde hakkı olduğunu iddia edebilir. Böylece bu bildiri, herkesin insan ailesinin bir üyesi olduğunu ve kim veya nerede doğmuş olursa olsun, herkesin bu temel hakları kullanmaya hakkı olduğunu ilan etmiştir (Shiman 1991:192). Bu bildiriyle aynı zamanda, devletlerin insan haklarını koruma sorumluluğu da ilan edilmiştir. Buna göre, bütün devletler "Kişisel ve Siyasal Haklar" adı altında vatandaşlarının hayatını, özgürlüğünü ve güvenliğini korumalı; hiç kimsenin özgürlüğüne müdahale edilemeyeceğini, hiç kimsenin keyfi tutuklanamayacağını, alıkonamayacağını veya hiç kimseye işkence yapılamayacağını garanti etmelidir, düşünce, inanç ve ifade özgürlüğünü sağlamalıdır. "Ekonomik, Toplumsal ve Kültürel Haklar" adı altında ise

bütün devletler vatandaşlarının yaşam koşullarını sürekli olarak iyileştirmeye çalışmalıdır (Reoch 1994:13).

İnsan Hakları Evrensel Bildirisi, uluslararası hukuk bakımından bir antlaşma ya da bir sözleşme değildir. Bildiri, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'na kabul edilmiş bir öneridir; insan hakları alanında gidilecek yönü, ulaşılması gereken amacı gösteren bir ideali yansıtmaktadır (Gölcüklü ve Gözübüyük 1996:4). Bu bildiri ile, insanlık ailesinin tüm üyelerinin devredilemeyen haklarına saygı gösterilmesinin Dünyada özgürlüğün, adaletin ve barışın temelini oluşturduğu inancı vurgulanmıştır (TODAİE-İHADEM 1981:4).

Özellikle İkinci Dünya Savaşı'nın Avrupa'da yarattığı siyasal, toplumsal ve ekonomik çöküntü, yeni bir Avrupa'nın kurulması düşüncesinin benimsenmesine yol açmıştır. Bu düşünceyle, Avrupa'nın ilk siyasal kuruluşu olan Avrupa Konseyi'ne ilişkin statü 10 devlet tarafından 05.05.1949'da Londra'da imzalanmış ve 03.08.1949'da yürürlüğe girmiştir. Avrupa Konseyi'nin amaçları arasında yer alan ilkelerin en önemlisi, insan haklarının ve temel özgürlüklerin korunması ve geliştirilmesidir. Avrupa Konseyi, insan haklarının korunması ve geliştirilmesi sorununa öncelik vermiş ve en kısa sürede Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin hazırlanmasını sağlamıştır. İnsan Hakları Evrensel Bildirisi'nin kaynaklık ettiği Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi 04.11.1950'de, aralarında Türkiye'nin de bulunduğu on beş devlet tarafından Roma'da imzalanmış, 03.09.1953 tarihinde yürürlüğe girmiş ve Türkiye tarafından da 18.05.1954 tarihinde onaylanmıştır (Gölcüklü ve Gözübüyük 1996:4-6).

İNSAN HAKLARI VE ANAYASA

İnsan haklarının güvence altına alınması, anayasacılığın temel direklerinden biridir. Devlet iktidarına ve onun kötüye kullanılmasına karşı en büyük önlem, insan haklarının anayasal olarak tanınması ve güvence altına alınmasıdır (Erdoğan 1997:25).

Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin Türkiye tarafından 1954 yılında onaylanmasından sonra, Türkiye'de insan hakları ve temel özgürlüklerin güvence altına alınması her şeyden önce bir anayasa sorunu olarak görülmüş, tüm çabalar insan haklarının anayasal bir güvenceye kavuşturulması, yasaların anayasaya uygunluğunun yargısal yolla denetimi yönünde olmuştur. 1961 Anayasası ile insan haklarının korunması Anayasal bir güvenceye kavuşturulmuştur (Gölcüklü ve Gözübüyük 1996:17). Böylece Batı'daki sosyal haklarla ilgili gelişme Türkiye'ye ilk defa 1961 Anayasası ile yansımış ve devletin "sosyal" niteliği belirtilerek ekonomik ve sosyal haklarla ilgili ayrıntılı bir düzenleme yapılmıştır. 1982 Anayasası da ekonomik, sosyal ve kültürel haklara, hatta bazı "üçüncü kuşak" haklara (çevre hakkı gibi) yer vermiştir (Erdoğan 1997:161). Genel anlamda temel hak ve özgürlüklerin kapsamına giren kişisel haklar ve özgürlükler (özel hayatın gizliliği ve korunması, yerleşme ve yolculuk özgürlüğü, din ve vicdan özgürlüğü, düşünce ve kanaat özgürlüğü, düşünceyi açıklama ve yayma özgürlüğü, bilim ve sanat özgürlüğü, basın ve yayın özgürlüğü, toplantı hak ve özgürlüğü, mülkiyet hakkı vb.), siyasal haklar ve özgürlükler (Türk vatandaşlığı, seçme, seçilme ve siyasal etkinlikte bulunma, siyasî parti kurma veya girme, kamu hizmetlerine girme vb.), sosyal ve ekonomik haklar ve özgürlükler (ailenin korunması, eğitim ve öğretim hakkı, kamu yararı, çalışma ve sözleşme özgürlüğü, toplu iş sözleşmesi, grev hakkı ve lokavt, ücrette adaletin sağlanması vb.) 1982 Anayasası'nda ayrıntılı bir biçimde düzenlenmiştir (Kepenekçi 2000:3-4).

Ayrıca 1982 Anayasası'nın Başlangıç bölümünde "Her Türk vatandaşının bu Anayasadaki temel hak ve hürriyetlerden eşitlik ve sosyal adalet gereklerince yararlanarak millî kültür, medeniyet ve hukuk düzeni içinde onurlu bir hayat sürdürme ve maddî ve manevî varlığını bu yönde geliştirme hak ve yetkisine doğuştan sahip olduğu" ve "Topluca Türk vatandaşlarının....birbirinin hak ve hürriyetlerine kesin saygı, karşılıklı içten sevgi ve kardeşlik duygularıyla....huzurlu bir hayat talebine hakları bulunduğu" ifadelerine yer verilmektedir (T.C. Anayasası 1982).

Modern parlamenter demokrasilerde siyasî iktidarın anayasalarla sınırlandırılmasının ötesinde, kuvvetler (yasama-yürütme-yargı) ayrımı ilkesi benimsenerek ikinci bir güvence mekanizması kurulmuştur. Kuvvetler ayrımı ilkesinin altında yatan temel düşünce, temel insan hak ve özgürlüklerinin güvence altına alınmasıdır. Devlet görevlerinin ifası, yetki kısıtlamasının ötesinde, bu şekilde birbirinden ayrı ve bağımsız kişi veya gruplara bırakıldığı takdirde temel hak ve özgürlüklerin en iyi şekilde korunmuş olacağı varsayılmaktadır (Ünal 1997:22).

İNSAN HAKLARI EĞİTİMİNİN ZORUNLULUĞU VE GEREKLİLİĞİ

Türk (1998:162)'e göre, her Anayasa hükmünün, her yasa hükmünün uygulanması, nihayetinde insanlarca yerine getirilebilecek bir görevdir. Bu nedenle, bütün Anayasa hükümlerinin, insan hakları ile ilgili uluslararası beyannamelerin ve antlaşmaların insanlara tanıdığı hakların tam olarak gerçekleştirilebilmesi ve uygulanabilmesi, insanların davranış biçimlerine ve eylemlerine bağlıdır. O bakımdan, insanların, insan haklarına saygıyı özümsemiş, yalnızca kendi haklarını savunan değil, aynı zamanda başkalarının haklarının kullanılmasına da olanak veren, ona yardımcı olan davranış biçimleri içerisinde olmaları gerekir. Bu da ancak eğitimle gerçekleştirilebilir.

Kaldı ki, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 90.maddesine göre "usulüne göre yürürlüğe konulmuş milletlerarası antlaşmalar kanun hükmündedir". Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin Türkiye tarafından onaylanması ve Sözleşmenin, Anayasa'nın 90.maddesi gereğince kanun hükmünde sayılması nedeniyle, Sözleşmenin taraf devletlere getirdiği yükümlülükler Türkiye tarafından da yerine getirilmek zorundadır.

Bu zorunlulukla ilgili olarak Gülmez (1994:4), üye devletlerin Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ni imzalamak ve onaylamakla, yalnızca Sözleşmede yer alan hakları koruma ve onlardan herkesin yararlanmasını sağlama konusunda değil, aynı zamanda bu hak ve özgürlükleri tanıtmaya konusunda da anlaşmaya vardıklarını

belirtmektedir. Buna göre, okullarda insan hakları öğretimi yapılması, Sözleşmenin imzalanması ve onaylanması nedeniyle, üstlenilen yükümlülüklerin kaçınılmaz bir sonucudur. İnsan haklarına ortak saygıyı temel ilke edinen demokratik bir siyasal düzenin, insan hakları ihlallerine karşı koruma mekanizmalarını harekete geçirme yerine, ihlalleri en aza indirme ve bunu sağlayacak insan hakları eğitimine önem ve öncelik tanıma politikasını benimsemesi gerekir. Öte yandan, insan hakları öğretiminin son amacının “dünyada adalet ve barış”tan başka bir şey olmaması ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’nin güvenceye bağladığı hak ve özgürlüklerin dünyada adalet ve barışın üzerine kurulacağı temel dayanakları oluşturması nedeniyle de, insan hakları öğretim ve eğitimi üye devletler için bir yükümlülüktür.

İnsanlık, İkinci Dünya Savaşı’nın yol açtığı acılardan, İnsan Hakları Evrensel Bildirisi’nin önsözünde vurgulandığı gibi, “insanlığın bilincini isyan ettiren barbar eylemler”den sonra, evrensel ve bölgesel düzeylerde olmak üzere uluslararası koruma ve denetim sistemleri geliştirmiş, bunu bir iç hukuk sorunu olarak görme anlayışını geride bırakmıştır. Ancak insan haklarına gerçek saygıyı sağlamanın öncelikli yolu, insan hakları eğitimidir. Tek başına denetim ve koruma mekanizmaları ile insan haklarına saygıyı gerçekleştirmek olanaklı değildir. Çünkü denetim ve koruma mekanizmaları ancak insan haklarının çiğnenmesinden “sonra” işletilebilir. Bireyler insan hakları bilinciyle yetiştirilmediği zaman hem haklar gereğince kullanılamaz, hem de hak ihlalleri için bu mekanizmaların işletilmesi düşünülemez (Gülmez 1996:1-2). Ayrıca insan hakları eğitimi hakkı, ikinci kuşak insan hakları arasında güvenceye bağlanan eğitim hakkı gibi, sosyal bir haktır. Bu niteliğiyle de, salt tanınmakla kendiliğinden gerçekleşemez; devletin, insan hakları eğitimi hakkını gerçekleştirmeye yönelik somut ve olumlu önlemler alma yükümlülüğü vardır. Devlet, saygı göstermekle yükümlü olduğu insan haklarını tüm yurttaşlarına öğretmelidir. Bu yükümlülüğün yerine getirilmemesi, bir insan hakları ihlali oluşturur (Gülmez 1998:3). Çünkü, insan haklarını bilme hakkı, insan haklarının birinci sırasında yer alan bir insan hakkıdır (Gülmez 1994:7).

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu da 1948’de İnsan Hakları Evrensel Bildirisi’ni “tüm halklar ve uluslar için ulaşılabilecek ortak ideal” olarak ilan etmekle,

özgürlüklere ve haklara saygının eğitim ve öğretimle sağlandığını görmeyi dilemekteydi (Klecker 1996:152). Genel Kurul bu doğrultuda, her bireyin ve toplumun her kesiminin bu Bildiri'yi sürekli olarak önemseyeceğini, bu haklara ve özgürlüklere saygıyı sağlayabilmek için eğitim ve öğretimin önemli bir araç olarak kullanılacağını ummaktaydı (Koenig 1994:43).

Ne var ki, konuya ilişkin uluslararası belgelerde evrensel olarak nitelenen insan hakları Ünal (1997:35-37)'a göre, coğrafi anlamda evrensellik kazanmış olmakla birlikte özü bakımından evrensel bir uygulama alanı bulamamıştır. Çeçen (1995:11-12)'e göre, özellikle büyük devletlerin ortaya çıkmaları, ekonomik ve teknolojik üstünlükler, emperyalizmin değişik görünümünde artarak etkin olması ve bütün dünya ülkelerini baskı altına alması, bloklaşmanın giderek hızlanması ve blok politikasının, kendine bağımlı kıldığı ülkelere özgürlük ve yaşam hakkı tanımaması, süper devletlerin dünya egemenliği savaşı ve bu uğurda her şeyi makyavelist bir anlayışla kullanmaları, silahlanma yarışına yatırılan milyarlarca lira ve bunun karşılığında aç kalan milyarlarca insan gibi olgular doğrudan doğruya çağımızın insan hakları sorununu yaratmışlardır. İnsanı insanlığından uzaklaştıran eğilimler ülke yönetimlerinde etkin oldukça insan hakları sorunları da büyümüştür.

İnsanlık, ırkçılığın tekrar tehlike olmaya başladığı, ekonomik sömürünün giderek artan şekillerde devam ettiği, doğanın ekonomik üstünlük mücadelesi nedeniyle ve yaklaşık bir milyar kişilik tüketim toplumu lehine dünyanın geleceğini düşünmeksizin tahrip edildiği ve belki de en önemlisi, insanın gen haritasının çıkarıldığı, bunun sonucunda genetik ayrımcılığın görülebileceği ve buna dayalı insan hakları ihlallerinin yaşanabileceği bir dönemde yeni ve daha büyük bir savaşla karşı karşıya kalmamak için bir an önce gerekli önlemleri almalı; insan hakları eğitimine ve öğretimine en üst düzeyde önem vermeli, insana ve onun var olabilmesi için gerekli doğaya değer verilmesini sağlamalı, bireylerin insan hakları ile ilgili bilgilerini kullanabilmelerine imkanlar tanımalı ve uluslararası işbirliğini geliştirerek uluslararası-kültürlerarası anlayışı sağlamaya çalışmalıdır.

İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ

Zorunluluklar ve gereğine olan inanç nedeniyle okullarda gerçekleştirilecek insan hakları eğitimi ve öğretimi öncesinde, insan hakları eğitiminin anlamının, amaçlarının, ilkelerinin, sağlayacağı kısa ve uzun vadeli yararların geniş bir açıdan tüm boyutlarıyla ortaya konması ve bu eğitim için ulusal ve uluslararası düzeylerde yapılan tüm çalışmaların incelenmesi gerekmektedir. Çeçen (1995:19)'e göre insan hakları, kavram olarak çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu kadar, anlam ve içerik açısından da zengindir. Bu yapı nedeniyle, insan haklarına tılsımlı bir kavram gözü ile bakılmaktadır. Hemen her konunun insan haklarıyla ilgili bir boyut taşıması, kavramın tılsımını daha da arttırmaktadır. İnsan haklarının sayısının belirli olmaması, hemen her dönemde yeni yeni insan haklarının ortaya çıkması, toplumsal gelişme ile beraber insanların yeni yeni haklar edinmeleri, hakların toplumlara göre değişmeler göstermesi, yeni hakların eski hakları arka planda bırakması, eski ve yeni haklar arasındaki ilişkiler ve hakların hukuk alanındaki değişmelerden etkilenmeleri konunun önemini daha da arttırmaktadır.

1993 yılında Viyana'da yapılan İnsan Hakları Dünya Konferansı'ndan sonra, 1995 başından 2004 sonuna kadar sürecek dönem Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından "Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Eğitimi Onyılı" olarak ilan edilmiş ve bir Eylem Planı hazırlanmıştır. Bu Eylem Planı'nda verilen tanıma göre insan hakları eğitimi, "bilgi, yetenek, anlayış ve davranışlardan oluşan evrensel bir insan hakları kültürü aşılıp yerleştirmeyi amaçlayan bilgilendirme ve eğitim etkinliklerinin tümü" dür. İnsan hakları eğitimi etkinlikleri, Eylem Planı'nda yer alan şu beş amaca yöneliktir: (1) insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmek, (2) kişinin tam gelişip serpilmesini ve onur duygusunun gelişmesini sağlamak, (3) tüm uluslar ve yerli halklar ile ırksal, etnik, dinsel ve dilsel gruplar arasında anlayış ve hoşgörüyü, kadın-erkek eşitliğini ve dostluğu geliştirmek, (4) tüm insanların özgür bir toplumun yaşamına yararlı biçimde katılmalarını sağlamak, (5) Birleşmiş Milletler'in barışçı eylemine yardımcı olmak (Gülmez 1998:1-2).

Kepekçi (2000:10)'ye göre insan hakları eğitimi, genel anlamda herkeste, örgün eğitim kapsamında düşünüldüğünde ise öğrencilerde insan haklarına saygı ile bu hakları koruma ve yararlanma bilincini geliştirmek amacıyla uygun içerik, materyal ve yöntemlerle verilen eğitime karşılık gelir. Öğretimle sınırlı değildir; insan hakları ile ilgili değerleri aktarmak ve belli davranış biçimleri oluşturmak da bu eğitimin kapsamına girer. İnsanların, insanlığın yararına yönelik tutumlar geliştirmelerini, geniş kapsamlı olarak öğrendiklerini uygulayabilmelerini, diğer insanların içinde buldukları kötü durumlara dikkat çekmeyi ve önlemler bulmada etkin hale gelmelerini sağlamak üzere verilir. Ünal (1997:8)'a göre ise insan hakları eğitiminin amacı gençlerin hak, adalet, eşitlik, kardeşlik, özgürlük, hoşgörü, barış ve insanlık onuru gibi duygularını geliştirerek kendilerini geleceğe hazırlamak ve çoğulcu demokratik bir toplumda görev, yükümlülük ve sorumluluk bilincini güçlendirmektir.

Kuzgun (1996:158)'a göre, çağdaş toplumlarda kişilerarası ilişkiler açısından varılmak istenen nokta, bireyleri temel insan haklarına saygılı bir toplum üyesi olacak biçimde eğitmektir. Kuzgun "insan haklarına saygılı olmak" genel amacını şu alt amaçlara ayırmaktadır: (1) Kendine karşı saygılı olmak; bir insan olarak her şeyden önce kendi gereksinimlerinin farkında olmak ve bunları karşılamaya çalışmak, (2) Başkalarına karşı saygılı olmak; başkalarının gereksinimlerine duyarlı olmak ve başkalarına gereksinimlerini giderebilmeleri için elden gelen kolaylığı sağlamak ve (3) Saygı duyulan "başkaları"nın kapsamını tüm insanlığı içine alacak kadar genişletmek, tüm insanların temel gereksinimlerine karşı duyarlı olmak ve onların bu gereksinimlerini karşılama hak ve özgürlüklerini elden geldiği kadar korumak ve savunmak.

İnsan haklarının asıl güvencesi, yine insan haklarıdır. İnsan haklarını insan haklarıyla korumayı amaçlayan bu "öz güven" öğretim ve eğitimle sağlanabilir. Çünkü insan haklarının güvencesi insan hakları eğitimidir (Gülmez 1998:5). İnsan hakları eğitimi ise okulun temel ilkeleri arasındadır. Ancak bu eğitim okul ile birlikte aileye, medyaya ve bütün toplumsal aktörlere de aittir. Bu aktörlerden bir tanesi dahi okullarda yürütülecek insan hakları eğitimi ve öğretimi konusunda kendisini sorumlu

hissetmez ve dolayısıyla sorumluluğunu gerçekleştirmezse tehlike var demektir ve bu bir paradokstur (UNESCO 1995:18). İnsan hakları eğitimi konusundaki en büyük sorumluluğun okulda olduğuna değinen Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi'nin, üye devletlere okullarda yürütülecek insan hakları eğitimi ve öğretimi ile ilgili olarak sunduğu tavsiye kararlarından biri, okullardaki insan hakları eğitimi ve öğretiminin yönünü belirlemek açısından önemlidir. Buna göre; insan haklarını bilmek ve bu haklarla yaşamak, demokratik ve çoğulcu bir toplumda gençleri hayata hazırlamanın önemli bir aşamasıdır. İnsan hakları eğitimi, sosyal ve politik eğitimin bir parçasıdır ve uluslararası ve kültürlerarası anlayışı sağlar (Cunningham 1991:102).

İnsan hakları gibi kendisi de bir "insan hakkı" olan insan hakları eğitimi, demokrasinin onsuz olmaz koşullarından biridir. Dünyada barışı ve adaleti kurmanın, uluslar ve halklar arasında anlayış ve hoşgörüyü kurup yaşatmanın tüm uluslararası belgelerde vurgulandığı gibi insan haklarına ve temel özgürlüklere saygının sağlanıp güçlendirilmesiyle gerçekleştirilebileceği kuşku götürmez. Demokrasiyi siyasal ve toplumsal boyutlarıyla yaşama geçirmenin, olağan bir yaşam biçimine dönüştürmenin ve yaşatmanın insan haklarına saygıyı pekiştirmekten geçtiği açıktır. Bu da insan hakları eğitimi ve öğretimi ile sağlanabilir (Gülmez 1994:4). Demokrasiye ve insan haklarına ve özgürlüklerine saygıyı geliştirmeyi hedefleyen insan hakları eğitimi ve öğretimi yoluyla, kendine ve çevresine karşı dürüst davranabilen, açık fikirli, karşı fikrin ve karşıdaki insanın saygıdeğer olduğunu içtenlikle kabul edebilen, bağımsız düşünebilen, alçak gönüllü, kısacası başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı gösterip, aynı zamanda kendi hak ve özgürlüklerini kullanarak koruyabilen kuşakların yetiştirilebileceği bir gerçektir (Kepenekçi 2000:5). Gülmez (1998:3)'e göre insan hakları eğitimi, edilgen kimliğinden sıyrılarak etkin, özgür ve katılımcı yurttaş kimliği kazanan hak özneleriyle sivil toplumun ve sonuç olarak demokrasinin katılımcı boyutunun geliştirilip güçlendirilmesini sağlayacaktır. Bu anlamda insan hakları eğitimi aynı zamanda insan haklarının ve demokrasinin de güvencesidir.

ULUSLARARASI ALANDA İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ

Bugün birçok ülkede insan hakları eğitimi ve öğretimi ile ilgili çeşitli çalışmalar yürütülmekte ve insan haklarının, eğitim programlarına en etkili olacak şekilde yerleştirilmesi çabaları sürdürülmektedir. Bunun yanında insan hakları ile ilgili uluslararası kuruluşlar da genel bir insan hakları anlayışı oluşturmaya çalışmakta, bu eğitimin önemine, gerekliliğine ve yöntemlerine değinerek tavsiye kararları almakta ve çeşitli projeler geliştirip uygulamaya sunmaktadır.

Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (AGİT), 19 Ocak 1989 tarihli Viyana Bildirisi'nde, Teşkilata üye devletlere, AGİT Belgeleri ve insan haklarına ilişkin diğer belgelerin yayınlanarak kitlelerin bu konuda bilgilendirilmesi, hak ve yükümlülüklerini öğrenmelerinin sağlanması ve eğitim kurumlarında insan hakları eğitimine önem verilerek teşvik edilmesini tavsiye etmiştir (Ünal 1997:7).

Günümüzde, kurduğu insan hakları denetim mekanizmalarıyla en etkin ve dikkate değer çalışmaları yapan Avrupa Konseyi ise, bu alandaki eğitime çok daha fazla önem vermektedir. Avrupa Konseyi Bakanlar Kurulu bu amaçla, 25 Ekim 1978 tarih ve (78) 41 sayılı ile 14 Mayıs 1985 tarih ve R(85) 7 sayılı iki tavsiye kararı (Bkz.: Kepenekçi 2000:164)'yla üye devletlere, orta ve yükseköğretim kurumlarında insan hakları derslerini eğitim programlarına alma çağrısında bulunmuştur. Avrupa Konseyi'ne göre, insan haklarına ilişkin bilgiler, olabildiğince genç yaşlarda verilmelidir (Ünal 1997:7).

UNESCO tarafından 1953 yılında, ilgili ülkelerin Ulusal Komisyonları'nın işbirliği ile, uluslararası anlayış ve işbirliğini sağlamak için, bölgesel düzeyde eğitim etkinliklerini izleme çalışmalarını yürütmek üzere Uluslararası Anlayış İçin Eğitimde Ortak Okullar Projesi (The Associated Schools Project in Education for International Understanding) başlatılmıştır (Kepenekçi 2000; UNESCO 1995). Uluslararası anlayış için eğitimi geliştirmek ve genişletmek üzere, konferanslar ve seminerler verilmiş, araştırmalar yapılmış, ortaya konan fikirlerin okullarda ve öğretmen yetiştiren kurumlarda sistemli bir şekilde kullanımı hedeflenmiştir. Proje 15 ülkeden

33 okulun katılımı ile başlamış ve katılan ülkelerin sayısı her geçen gün artmıştır. Ortak Okullar Projesi çerçevesinde yapılan çalışmalar üç alanı kapsamaktadır. Birincisi, genel olarak insan hakları konusu ile, diğer ikisi ise Birleşmiş Milletler ve ilgili kurumların amaçları ve çalışmaları ile ilgilidir. Programlarda ağırlık insan ilişkileri, ülkeler arasındaki karşılıklı saygı ve anlayış ile, insan hakları alanında yapılan çalışmalara verilmektedir ve Projeye ilişkin çalışmalar, Proje dahilindeki tüm okullarda ve eşgüdümlü bir şekilde yürütülmektedir.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu 20 Aralık 1993 tarihinde 48/127 sayılı “İnsan Hakları Eğitimi Onyılı” kararını Viyana’da yapılan İnsan Hakları Dünya Konferansı’ndan sonra kabul etmiş ve bu kararda, önceki uluslararası yasal düzenlemelerdeki hükümler de gözönüne alınarak insan hakları eğitimi ile ilgili önerilere yer vermiştir. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu 23 Aralık 1994 tarihinde 49/184 sayılı kararla ise 1 Ocak 1995’ten başlamak üzere on yıllık dönemi “Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Eğitimi Onyılı, 1995-2004” olarak ilan etmiştir. Böylece insan hakları eğitimi evrensel bir öncelik olarak dünyanın gündemine girmiştir (Kepenekçi 2000; Gülmez 1998). Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komisyonu 4 Mart 1994 tarih ve 1994/51 sayılı ilk kararında, insan hakları eğitiminin yasal dayanaklarına, ilkelerine ve hedef-kitlelerine yer vermiş ve çeşitli öneriler sunmuştur. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu da 22 Aralık 1995 tarih ve 50/177 sayılı kararında tüm devletlerden, planın uygulanması için ellerinden geleni yapmalarını ve hükümetlerarası ve hükümet-dışı örgütlerin (sivil toplum örgütlerinin) Yüksek Komiser ile işbirliği yaparak planın uygulanmasına destek olmalarını istemiştir. Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komiseri, bütün kararlardaki önerileri dikkate alarak bir Eylem Planı Tasarısı hazırlamış ve Genel Kurul’un isteği üzerine Planı uygulamaya koymuştur. Eylem Planı, ulusal ve yerel insan hakları eğitimi etkinliklerini canlandırma ve destekleme amacıyla hazırlanmıştır ve ulusal ve uluslararası örgütler ile sivil toplum örgütleri, meslek dernekleri, özel kişiler ve sivil toplumun geniş kesimleri arasında işbirliğini sağlamayı amaçlamaktadır (Kepenekçi 2000:34-37).

TÜRKİYE'DE İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ

İnsan hakları eğitimini konu alan uluslararası belgelerin getirdiği düzenlemelerden ve Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 1 Ocak 1995-31 Aralık 2004 arasındaki süreyi "Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Eğitimi Onyılı" olarak ilan etmesinden sonra, Türkiye'de de insan hakları eğitimi alanında, gönüllü ve resmî çalışmalar yürütülmeye başlanmıştır. TBMM İnsan Hakları İnceleme Komisyonu, İnsan Haklarından Sorumlu Devlet Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Adalet Bakanlığı, İçişleri Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, Kültür Bakanlığı, TODAİE İnsan Hakları Merkezi, A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi İnsan Hakları Merkezi ve Hacettepe Üniversitesi İnsan Hakları Merkezi bu konuda çalışmalar yürüten kurum ve kuruluşlardır (Kepenekçi 2000: 77-85)

Ayrıca, İnsan Haklarından Sorumlu Devlet Bakanı'nın başkanlığında, Başbakanlık, Adalet, İçişleri, Dışişleri, Milli Eğitim ve Sağlık Bakanlıkları müsteşarlarından oluşan "İnsan Hakları Koordinatör Üst Kurulu", hem uygulamada olan insan hakları eğitimi ile ilgili çeşitli kararlar almıştır, hem de insan hakları eğitimi ile ilgili çalışmaları yürütmektedir (Kepenekçi 2000:79-80; Gülmez 1998:17-18).

İnsan Haklarından Sorumlu Devlet Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında imzalanan "İnsan Hakları Eğitimi Protokolü" nedeniyle İlköğretim okullarının ikinci kademesinde okutulan Vatandaşlık Bilgileri dersinin "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi" olarak değiştirilmesine ve içeriğinin yeniden düzenlenmesine; ortaöğretim okullarının II.sınıfında seçmeli bir ders olarak "Demokrasi ve İnsan Hakları" dersinin okutulmasına karar verilmiştir. Ayrıca bu protokol gereğince çeşitli derecelerdeki eğitim kurumlarında çalışmalar yürütülmektedir (Kepenekçi 2000:78; Gülmez 1998:17-18).

TÜRK MİLLİ EĞİTİMİNİN GENEL AMAÇLARI

Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları, Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde şu şekilde yer almaktadır:

Türk Milli Eğitimi'nin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. Atatürk İnkılâp ve İlkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlakî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu arttırmak; öte yandan Milli birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak oluşturulmuş olan İlköğretim Programı'nda yer alan derslerden biri, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi'dir.

1995 yılına kadar ortaöğretimde Vatandaşlık Bilgileri adıyla okutulan ders, 1995 yılının başından 2004 yılının sonuna kadar sürecek dönemin Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından "Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Eğitimi Onyılı" olarak ilan edilmesi ve bu doğrultuda Türkiye'de İnsan Haklarından Sorumlu Devlet Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında aynı yıl (1995) imzalanan "İnsan Hakları Eğitimi Protokolü" nedeniyle, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 06.03.1995 tarih ve 56 sayılı kararı üzerine adının ve içeriğinin değiştirilmesiyle Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi adını almış ve dersin, ilköğretim okullarının 7. ve 8. sınıflarında okutulmasına karar verilmiştir.

VATANDAŞLIK VE İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ DERSİ

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 25 Haziran 1998 tarih ve 82 sayılı kararı doğrultusunda yayımlanmış olan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi (7.ve 8.sınıf) Öğretim Programının Uygulanmasıyla İlgili Açıklamalar (MEB 1998:815-816)'da, çağımızın insan hakları çağı olma niteliği kazandığı ve 21.yüzyıla girerken ülkelerin gelişmişlik ölçütünün devletlerin insan haklarına verdiği önem ve onu koruma derecesi olduğu belirtilmekte; insan haklarını benimsemenin, korumanın ve bu hakların kullanılması bilincine varmanın günümüz insanı için zorunluluk haline geldiği, ancak bu bilinç kadar önemli olan başka bir olgunun da, bu hakları gerçek yaşama aktararak kullanımına geçerlik kazandırmak olduğu vurgulanmakta; kişilerin insan haklarının farkında olmalarının, onları koruma ve kullanmayı içtenlikle istemelerinin, bu hakların neden korunması gerektiğinin bilincine varmalarının, aynı zamanda da neyin, niçin, nasıl korunabileceğini bilmelerinin ancak alacakları eğitimle gerçekleşebileceğinin altı çizilmektedir.

Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi'nin genel amaçları şu şekilde açıklanmaktadır (MEB 1998:817):

1. İnsan olma bilincini kazanabilme
2. İnsan haklarının etik boyutunu tanıyabilme
3. Vatandaş olma bilincini kazanabilme
4. Vatandaşlık hak ve sorumluluklarını kavrayabilme
5. İnsan haklarının korunmasında kişinin rolünü kavrayabilme
6. Demokratik devletin vatandaşlarına karşı görev ve sorumluluklarının farkında oluş
7. Devlete karşı görev ve sorumluluklarına uygun davranabilme
8. Kişi hak ve özgürlüklerinin ancak demokratik devlet yapısında kullanılabileceğini, demokratik devlet yapısının da kişi hak ve özgürlüklerinin yerleşmesi ile güçlenebileceğini kavrayabilme
9. Vatandaş olarak temel hak ve özgürlüklerin farkında oluş
10. Temel hak ve özgürlüklerini kullanmaya istekli oluş
11. İnsan haklarının bütün insanlar için ayırım gözetilmeden doğuştan gelen, vazgeçilmez, devredilmez ve dokunulmaz haklar olduğunu kavrayabilme
12. İnsan haklarının korunmasının gereğini kavrayabilme
13. Atatürk İlke ve İnkılâplarının insan haklarıyla ilişkisini kavrayabilme
14. Atatürk'ün insan haklarına verdiği önemi kavrayabilme
15. "Yurtta Sulh, Cihanda Sulh" ilkesinin insanlık için taşıdığı önemi takdir ediş.

Bu dersin eğitim ve öğretiminde öğrencilere bilgi kazandırmanın yanısıra, insan haklarının korunup uygulanmasıyla ilgili düşünce ve davranışları kazandırmak da amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi'nin beklenen işlevi yerine getirebilmesinin, ancak hedeflenen davranışların gerçekleştirilmesiyle mümkün olduğu ve uygulamada şu hususlara dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB 1998:816-817):

1. Bugün ulaşılan çağdaş uygarlık düzeyinin insanlığın ortak çabası sonucu olduğu; insanlara önyargısız, hoşgörölü, sevgi ve saygıya dayanan anlayışla yaklaşılması gerektiği kavratılmalı.

2. Öğrencilere demokratik kişilik kazandırabilmek ve kişiliklerini davranışlara yansıtılabilmek için sınıf, okul içi ve okul dışı etkinliklerden yararlanma ortamı sağlanmalı. Başkalarının görüş ve düşüncelerini saygıyla karşılayabilmenin, eleştirilere açık olmanın, insanların iyi davranışlarını ve başarılarını takdir etmenin gereği ve önemi vurgulanmalı.

3. Atatürk'ün eseri ve emaneti olan Türkiye Cumhuriyeti'nin özgürlükçü, demokratik ve laik bir rejim olarak totaliter rejimlere üstünlüğü vurgulanmalı. Vatanımızın, bağımsızlığımızın, Cumhuriyetimizin ve egemenliğimizin her türlü değerin üstünde tutulması gerektiği kavratılmalı.

4. Kişi hak ve özgürlükleri, katı hukuk kuralları şeklinde değil; ezberletilmeden, örnek olaylarla verilmeli, insan haklarının evrensel tanımını, ilke ve ölçüleri öğretilerek benimsetilmeli. Ayrım gözetmeden insanların doğuştan gelen vazgeçilmez, devredilmez, dokunulmaz nitelikteki temel hak ve özgürlüklerini eksiksiz ve kesintisiz olarak kullanma bilinci kazandırılmalı.

5. İnsan hakları ile ilgili kuruluşlar, bildirge ve sözleşmeler bilgi düzeyinde verilerek, amaçları ve işlevleri kısa ve öz olarak öğrencilerin ders dışı eğitim etkinlikleri ile araştırmaları ve sınıfta tartışarak uygulama yapmaları sağlanmalı.

6. İnsan haklarının, demokrasi ve barış kavramları ile bağlantıları üzerinde durularak, bu kavramların bir bütün olduğu belirtilmeli.

7. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin insan haklarına saygılı, demokratik, laik, sosyal bir hukuk devleti olduğu, uygun olan her ortamda vurgulanmalı.

8. İnsan haklarının korunması ve geliştirilmesinin, ancak öğrenmek, anlamak, sahip çıkmak ve onu hayata geçirmekle olanaklı olduğu vurgulanmalı.

9. Konular işlenirken programdaki sıraya uymak esas olmakla birlikte, önemli güncel olaylardan yararlanarak bazı konuların işleniş sırasında esnek olunmalı; böylece öğrencilerin olayları gözleyip yaşamalarına fırsat verilerek, toplumsal yaşamla bağlantı kurmaları sağlanmalı.

10. Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi'nin amaç ve davranışlarının sadece bu derste gerçekleşebileceği düşünülmemeli; öğretmen, konuları işlerken yeri geldikçe diğer derslerle de ilişki kurmalı.

11. Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi'nin özünde insana, insan onuruna saygı ve sevgi yattığı için ders, öğrencilerin kendilerini her fırsatta ve her koşulda ifade edebilecekleri, arkadaşlarına ve öğretmenlerine saygıyı öğrenecekleri bir etkinlik haline getirilmeli. Öğretmen, sınıfta amaç ve davranışlarla ilgili demokratik bir hava yaratmalı, tartışma ortamı oluşturmalı ve öğrencilerin serbest tartışmasına izin vermeli, kişisel düşünce ve inançlarını benimsetmeye çalışmamalı.

12. Dersin işlenişinde Atatürk İlke ve İnkılapları'nın benimsetilmesine özen gösterilmeli, Atatürk ve arkadaşlarının çeşitli konulardaki çabaları vurgulanmalı.

13. Derste, eğitimi ve öğretimi destekleyici etkili öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretim materyalleri kullanılmalı,

14. Dersin belirtke tablosu amaçların kazandırılmasında önemli görülmeli.

Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi'nin genel amaçları ve bu amaçlara ulaşılabilmesi için uygulamada dikkat edilmesi gerekli görülen hususlar incelendiğinde dersin duyuşsal yönünün ağır bastığı; bu ders yoluyla öğrencilerde olumlu duyuşsal özelliklerin geliştirilmek istendiği görülmektedir. Belli bir insanlık anlayışı, insanî değerler, insan onuruna saygı, demokrasiye bağlılık, demokratik bir

ortamda demokrasiyi ve insan haklarını yüceltme heyecanı, hoşgörü, ahlâklılık, takdir edebilme, insanlık onurunu zedeleyici her duruma karşı tepki göstermeye isteklilik, olumlu ve toplum yararına bir dünya görüşüne sahip olma gibi duyuşsal özellikler, bu ders aracılığıyla öğrencilere kazandırılmak istenen duyuşsal özellikler arasında görülebilmektedir.

Eğitim yoluyla geliştirilmek istenen insan niteliklerinden bir kısmı duyuşsal özelliklerle ilgilidir ve bu özellikler duyuşsal alan kapsamında düşünölmektedir.

DUYUŞSAL ALAN

Krathwohl, Bloom ve Masia (1964), duyuşsal özelliklerle ilgili insan niteliklerini şu şekilde sınıflandırmışlardır:

- 1.0 Alma
 - 1.1 Farkında Olma
 - 1.2 Almaya İstekli Olma
 - 1.3 Kontrollü ve Seçici Dikkat

- 2.0 Tepkide Bulunma
 - 2.1 Tepkide Uysallık
 - 2.2 Tepkide Bulunmaya İsteklilik
 - 2.3 Tepkide Doyum Sağlama

- 3.0 Değer Verme
 - 3.1 Bir Değeri Kabullenme
 - 3.2 Bir Değeri Tercih Etme
 - 3.3 Kendini Adama

- 4.0 Değeri Örgütleme
 - 4.1 Değeri Kavramsallaştırma
 - 4.2 Değeri Örgütleme
- 5.0 Bir Değer veya Değerler Bütünüyle Nitelenme
 - 5.1 Davranış Ölçütü Haline Getirme
 - 5.2 Dünya Görüşüne Sahip Olma

Krathwohl, Bloom ve Masia (1964:7)'ya göre duyuşsal hedefler bir his, bir duygu, bir reddetme veya kabul etme derecesini gösteren hedeflerdir. Seğili bir olguya veya duruma karşı basit bir dikkatten, çok karmaşık süreçlere kadar uzanır.

Duyuşsal alan kapsamında yer alan insan özellikleri ilgi, tutum, özgüven, herhangi bir şeyi sevme (yurdunu, insanlığı sevme) ve sayma, ulusal ölkelere bağlılık, fikirlere karşı hoşgörölü olma, çevreyi, aracı-gereci temiz tutma, zamanı etkili kullanma gibi çeşitli duygu ve davranış tarzlarını, eğilimleri kapsamaktadır (Senemoğlu 1997:408). Kimi eğitimcilerde göre, okulların hedefleri arasında görölen duyuşsal özellikler belli objelere karşı ilgi ya da duruma göre ilgisizlik; bu objelere karşı olumlu ya da duruma göre olumsuz tutum; ve bir de, kimi durumlarda geręekçi, kimi durumlarda ise olumlu olması beklenen özgüven olarak alınabilir (Özçelik 1998:118).

Duyuşsal alandaki öğretim, istendik tutumların öğrencilere kazandırılması ve öğrencilerdeki istendik tutumların sürdürölmesi amacıyla yapılır. Öğretmen genellikle, kültürel boyutta kabul edilebilir davranış örüntülerinin veya konu-alanı ile ilgili tutumların öğrencilere kazandırılması ve öğrencilerde var olan tutumların sürekliliğinin sağlanması için çalışır (Kibler ve diğ. 1981:151). "İçerik veya konu- alanına karşı olumlu tutumların içselleştirilmesi" olarak tanımlanabilen duyuşsal öğrenmede, öğrencileri etkileme işi söz konusudur ve etkileme işi seçici algı ve duygusal karşılıktan davranışsal yoruma ve düşüncenin içselleştirilmesine kadar geniş bir yelpazede geręekleřir (Chory ve McCroskey 1999:1).

İçselleştirme, “düşüncedeki veya bedendeki bir şeyle bütünleşme; birinin veya bir toplumun düşüncelerini, uygulamalarını, standartlarını, değerlerini benimseme” olarak tanımlanmaktadır. İçselleştirmenin bu tanımındaki “bütünleşme” ve “birinin düşüncesini vs. benimseme” kavramları kritik kavramlardır ve incelendiğinde görülebileceği gibi, duyuşsal alan taksonomisi içselleştirme ile ilgilidir; içselleştirme, taksonomide çeşitli derecelerde görülmektedir; kısacası içselleştirme, duyuşsal alanın ana sürecidir. İçsel gelişime işaret eden içselleştirme, duyuşsal alan taksonomisinde birbirini izleyen düzeylerde özetlenerek tanımlanabilir: öğrencinin dikkati bazı olgu, özellik veya değerlere çekilir. Öğrenci olgu, özellik veya değere dikkat ederken, bunları algısal alanda var olan diğerlerinden ayırır. Ayırdetme sonucunda olgu, özellik veya değer diğerlerinden ayrı tutulur ve öğrenci yavaş yavaş ona duyuşsal anlam yükler, değer verir. Süreç işlerken, öğrenci o olgu, özellik veya değeri, diğer mevcutlarıyla ilişkilendirir ve ona yanıt verir. Bu yanıt verme işi öğrenciyi otomatik olarak davranışta bulunmaya iter. Ve sonunda olgu, özellik veya değer bir yapı içinde veya dünya görüşü olarak şekillendirilir, bu şekillendirme işi öğrenciyi yeni problem ya da durumlara karşı hazır tutar (Krathwohl, Bloom ve Masia 1964:29-33).

Duyuşsal alan hedefleri ile bilişsel alan hedefleri arasında binişik, birbirini destekleyici bir ilişki vardır. Bazı durumlarda, duyuşsal alanda değişiklikler oluşturmak için, bir araç olarak bilişsel alandaki hedefler kullanılmaktadır; öğrenciyeye bir tutumun kazandırılması için gerekli birtakım bilgilerin verilmesi gerekmektedir. Bazı durumlarda ise bilişsel bir hedefi gerçekleştirmek için, bir araç olarak duyuşsal bir hedef kullanılmaktadır; öğrencinin bir şeyi kullanabilmeyi öğrenebilmesi için kullanılacak materyale karşı ilgi duymasının sağlanması gerekmektedir. Bu nedenle, bu iki alanı birbirinden bütünüyle ayırmak imkansızdır. Çünkü, bilişsel bir davranış kazandırılmakta ve herhangi bir işte kullanılan bir bilişsel davranış o işe karşı olumlu tutum geliştirilmesine neden olabilmekte; bu şekilde geliştirilebilen olumlu bir tutum daha üst düzeylerdeki bilişsel hedeflerin başarılmasına olanak sağlayabilmektedir (Krathwohl, Bloom ve Masia 1964:54-60).

Belirli bir bilgi veya bir beceri çabuk bir şekilde öğrenilebilir ve öğrenme ürünleri, ilgili sınavlarda hemen ortaya konabilir. Hatta çok karmaşık beceriler bile bir sömestrede veya bir yıllık bir derste öğrenilebilir ve öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği ders sonunda verilen sınavla gözlenebilir. Ancak ilgi, tutum ve kişilik özelliği gibi duyuşsal özelliklerin görece olarak yavaş geliştiği düşünülür ve uzun dönemli periyotlarda, belki de yıllar alan zaman dilimlerinde çeşitli tekniklerle gözlenebileceği varsayılır. Hatta bunun tersi de olabilir; duyuşsal davranışlar bilişsel davranışlardan daha hızlı sürede de gelişebilirler. Her iki alandaki bazı hedeflere çabuk ulaşılırken, bazı hedefler belirli zaman periyotlarında geliştirilebilmektedir. Taksonomilerin ilk basamaklarında yer alan hedefler (bilgi ve bilgi), daha sonraki basamaklarında yer alan daha ileri ve daha yüksek kategorilerdeki hedefler (davranış ölçütü haline getirme ve sentez)den çok daha hızlı ve çok daha kolay ulaşılabilmektedir (Krathwohl, Bloom ve Masia 1964:19).

Bazı durumlarda bazı duyuşsal davranışlar, bilişsel davranışlardan zarar görebilir ve bu durumda iki alan arasında ters bir ilişki de ortaya çıkabilir. Örneğin, tarih ile ilgili bilgiler öğrenilirken, bu bilgiler öğrencilerde nefret de oluşturabilir, tarihe karşı düşük düzeyde ilgi duyulmasına da neden olabilir (Krathwohl, Bloom ve Masia 1964:20).

Duyuşsal öğrenmeler, öğrenmeye yönelik motivasyonun artmasına ve öğrencilerin sınıftan ayrılmasından sonra öğrenilenlerin kullanımına imkan tanıyabilmektedir. Duyuşsal öğrenmelerin bu avantajı nedeniyle, duyuşsal öğrenmelere ilişkin araştırmalar da önem kazanmaktadır (Chory ve McCroskey 1999:1). Ancak, eğitimin hedefleri arasında yer alan duyuşsal özelliklerin okul koşullarında gerek kazandırılmasının gerekse ölçülmesinin zor olması nedeniyle üzerinde yeterince çalışılmadığı görülmektedir (Senemoğlu 1997:409 ; Özçelik 1998:118). Oysa ki duyuşsal davranışlar geliştirilebildiği ölçüde bilişsel öğrenmelerin hızı ve niteliği artabilecektir.

Duyuşsal özellikler de bilişsel yeterlikler gibi doğrudan gözlenemeyen insan nitelikleridir. Bunlar hakkında bilgi edinirken "işaretçi" niteliğindeki belirtilerle

yetinmek gerekmektedir. Doğrudan gözlenemeyen nitelikler oldukları için, kişinin kendi gönlüne göre hareket etme imkanına sahip olduğu zamanlarda, uzun süre ve çeşitli koşullar altında gözlenmesi sonucunda kişide var veya yok olduğuna karar verilebilecek türden özelliklerdir (Özçelik 1998:88).

Duyuşsal özellikler kapsamında yaygın olarak kullanılan ilgi, tutum, değer, takdir gibi kavramların analizleri, bunların her birinin çok geniş anlamlara sahip olduğunu göstermektedir. Her birinin anlamı incelendiğinde ve anlamları taksonominin yapısıyla karşılaştırıldığında, her birinin, içselleştirme boyutunun önemli bir kısmında anlam kazandığı görülmektedir. Örneğin, bu kavramlardan “tutum” kavramının anlamı incelendiğinde, bu kavramın öğrencilerin belirli bir davranışı belirli bir duygu yoğunluğu ile göstermeleri beklenen durumlardan, öğrencilerin tutumu göstermek için kendi yolunun dışına çıkabileceği durumlara kadar uzandığı görülmektedir. Bu nedenle, “tutum” kavramı, taksonominin Tepkide Bulunmaya İsteklilik (2.2) ile Değeri Kavramsallaştırma (4.1) basamakları arasında yer almaktadır (Krathwohl, Bloom ve Masia 1964:36).

TUTUM

Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı 1988:84). Freedman, Sears ve Carlsmith (1993:319)’e göre ise tutum, yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün nesne ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkiye sahip ruhsal ve sinirsel bir hazırlık durumudur.

Sosyalleşme sürecinin sonuçları kişinin tutumlarında ve bu tutumları yansıtan söz ve eylemlerinde ortaya çıkar. Kişinin diğer insanlarla olan gündelik ilişkileri, grup içindeki etkileşimleri ve kültürel ürünlerle olan ilişkisi bunlarla ilgili kesin

tutumlar oluşturmasına yol açmaktadır. Bir kez oluştuktan sonra bu tutumlar, kişinin bu ya da benzeri durumlara, kişi ya da gruplara karakteristik bir biçimde tepki göstermesine yol açarlar. Sözel ya da sözel olmayan davranıştan çıkarsanan bu karakteristik özellik, bu özelliği açığa çıkaran uyaran durumlarıyla ilişkili işlevsel hazır olma halidir (şerif M. ve C. şerif 1996:489-491).

Tutumların üç bileşeni vardır. Merkezî bileşen, bir nesne ile ilgili olarak devamlı bir duygudur (duyuşsal bileşen). Bu nesne bir insan, bir grup, bir kurum veya soyut bir şey olabilir. Duygunun yanısıra, bir tutumun çoğu kez bir de bilişsel bileşeni vardır. Bilişsel bileşen, bireyin tutum nesnesi hakkındaki bilgilerinden oluşur. Bir tutumun nc bileşeni ise davranışsal bileşen, yani duygu ve bilgiye uygun olarak hareket etme eğilimidir (Morgan 1991:363). Bireyin bir konu hakkında bildikleri, ondan hoşlanmasını gerektiriyorsa (bilişsel bileşen), birey o objeden hoşlanır (duyuşsal bileşen) ve bunu sözleri ya da davranışları (davranışsal bileşen) ile ortaya koyar (Baysal 1989:167). Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenler, yerleşmiş, gcl tutumlarda tam olarak bulunur. Bazı daha zayıf tutumlarda ise özellikle davranışsal ge çok zayıf olabilir (Kağıtbaşi 1988:86).

Oppenheim (1983:105), tutumun ne'liği ile ilgili birçok tanım ve açıklama bulunduğunu; bu açıklamaların, tutumun belirli bir durumda belirli bir objeyle (uyarıncıyla) yüzyüze gelindiğinde harekete geçmek veya tepkide bulunmak eğilimi, bir isteklilik durumu olduğu konusunda anlaşmış göründüklerini belirtmektedir. Bu nedenle, insanların tutumları vardır, ama çoğu zaman etkin değildir; sadece tutumla ilgili obje ortaya çıktığında sözlü olarak ya da davranış şeklinde açığa vururlar.

Duyuşsal zellikler olan tutumlar doğrudan gözlenemediği için, tutum ile ilgili bütün ifadeler davranışın gözlenmesine olanak tanıyan durumsal kanıt temeline dayanır. Tutum ifadelerinin dayandığı davranışlar, tutumun göstergesi olarak iş gördükleri için gösterge davranışlar (işaretçiler) olarak adlandırılabilir. Bu gösterge davranışlara (işaretilere) dayanarak, tutum ile ilgili bir kestirmede, tahminde bulunulur. Bu nedenle tutum ile ilgili bir ifade, bireyin söylediği ya da yaptığı ile

ilgili bir kestirmedir; bireyin gelecekteki bazı durumlarda nasıl davranacağını tahmin etmedir (Mager 1972:16).

Sosyal psikolojide, rahatsız edici sonuçlar ortaya çıkaran çalışmalardan bazılarında, insanların sözel olarak ifade ettikleri tutumları ile davranışları arasında ya çok az ilişki (uygunluk) bulunmuş ya da hiç ilişki bulunamamıştır. Mantıken, insanların söyledikleriyle yaptıkları arasında bir çeşit tutarlılık olması beklenir. İnsanların açığa vurdukları tutumları ile davranışları arasında bir tutarlılığın olmadığı bir durum, insanların inandıklarını açıkça söylemedikleri bir durum olarak yorumlanabilir (Eiser 1980:45). Aslında tutum ile davranış arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek çok da kolay değildir; bazen açıkça tutum-davranış uyumu gözlenebilir. Bu nedenle, araştırmacıların karşılaştıkları soru, bireyin tutumlarının o bireyin davranışlarını kestirmede kullanıp kullanılmayacağı değil; ne zaman kullanılabilir. Yapılması gereken, gözlenen bir tutum-davranış ilişkisinin görelilik olarak güçlü ve zayıf olup olmadığını belirleyecek değişkenleri ortaya koymaktır (Fazio 1982:117). Öyle görülüyor ki, günümüzde davranış, tutumlarla yalnızca belli koşullar altında tutarlıdır; güçlü, açık, belirgin ve özgül tutumlar çatışan ortamsal baskıların bulunmadığı durumlarda davranışla tutarlı olacaktır (Freedman, Sears ve Carlsmith 1993:343).

Tutumlar ölçülebilir ve tutum ölçme işi, kendisini “var olan her şey çeşitli derecelerde vardır” düşüncesi üzerine kurar. Bu nedenle, tutumlar bir kişinin kilosunun ve boyunun gözlenip tanımlanması gibi, çeşitli derecelerde dolaylı yollarla gözlenebilen ve tanımlanabilen şeylerdir. Eğer ölçme işlemi, kişinin istediği şekilde her zaman güvenilir sonuçlar ortaya koymazsa, ya kişinin gözlemlerinin uygunluğunun gözden geçirilmesine ya da gözlem tekniklerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulur (Eiser 1980:20),

Tutumlarla ilişkin bilgi toplamada davranışın gözlenmesi, bireyin kendisini rapor etmesi (soru listeleri, envanterler, vb.), görüşme ve projektif teknikler gibi birbirinden farklı birçok yaklaşım izlenebilir ve bireyin belirli bir insan topluluğuna, bir nesneye, bir duruma, bir kuruma ya da bir olaya karşı tutumu farklı tekniklerle

belirlendiğinde farklı sonuçlar elde edilebilir. Bir tutum öznesi içeren herhangi bir durumda bireyin davranışını belirlemede en geçerli yol, söz konusu durumda bireyin davranışlarının doğrudan gözlenmesidir. Ancak davranışın doğrudan gözlenmesi işi, oldukça pahalı ve zaman alıcı bir tekniktir; ayrıca bazı durumlarda gözlem yapmak da olanaksızdır. Bu ve bunun gibi nedenlerden dolayı, tutumların ölçülmesinde bugüne kadar izlenen en popüler yaklaşım, söz konusu tutuma ilişkin bir ölçeğin (tutum ölçeği) hazırlanarak uygulanması olmuştur (Tezbaşaran 1997:2-5).

Tutum ölçekleri genellikle bireyin bir ya da birçok boyutta tutumunun yönünü ve yeğinliğini belirlemek için kağıt kalemle uygulanan kendini rapor etme araçlarıdır. En yaygın olarak kullanılan tutum ölçme tekniği ise Likert'in "dereceleme toplamlarıyla ölçekleme" modelidir. Bu model, diğer modellerden daha ekonomiktir ve diğer modellere oranla sezgilere daha çok dayanır. Likert tipi tutum ölçekleri, duyuşsal davranışların ölçülmesinde karşılaşılan genel sorunlardan bağımsız değildir. Tekniğin uygulanışında genel olarak izlenen yol, belirli bir durum karşısında bireyin nasıl davranacağını kendisine yazılı ya da sözlü olarak sorulmasıdır. Bireyin kendisini başkalarından daha çok tanıdığı ve anladığı sayılına dayanan bu teknikte, bireyin hem bu sayıyı karşılayacak içgörüyü sahip olması hem de kendisi hakkındaki bilgileri eksiksiz olarak ve çarpıtmadan vermesi beklenmektedir (Tezbaşaran 1997:5-7).

Koşullama ve pekiştirme yaklaşımının temel varsayımına göre tutumlar, başka her şey, her eğilim gibi öğrenilirler. Bu öğrenmeyi çağrışım, pekiştirme ve taklit süreçleri belirler. Çocuklar dünyaya ilişkin çok şeyle karşılaşır. Ayrıca, bazı tutumları sözelleştirdikleri ya da gerçekten onlara dayalı olarak davrandıkları için pekiştirilirler; böylece onları öğrenirler. Öğrenme sürecinde taklit ve özdeşleşme de önemlidir. Çocuklar ana-babaları ile birlikte çok zaman harcarlar ve bir süre sonra yalnızca onları kopya ederek onların inandıklarına inanmaya başlarlar-hatta onları etkileme yönünde amaçlı bir girişim olmasa bile. Aynı süreç akran grupları, öğretmenler ya da bir çocuğun yaşamındaki her önemli kişi gibi, ana-baba dışındaki kişiler için de işler görünmektedir (Freedman, Sears ve Carlsmith 1993:409). Doğumdan buluş çağına kadar çocukların tutumları, hemen hemen tamamen ana-

babaları tarafından şekillendirilirken, çocuklar büyüdükçe ana-babaların tutumlar üzerindeki etkisi azalır ve özellikle ergenlik döneminin başlamasıyla birlikte, diğer sosyal etkenlerin rolü giderek fazlalaşır. Bir bireyin tutumlarının büyük bir kısmı 12 ile 30 yaş arasındaki dönemde son şekillerini alır ve daha sonra çok az değişir. Tutumların kristalleştiği 12-30 yaşlar arasındaki bu süre, kritik dönem olarak adlandırılır. Kritik dönem boyunca tutumların oluşmasında üç ana etken rol oynar; akranların etkisi, kitle haberleşme araçları ve diğer kaynaklardan edinilen bilgi ve eğitim (Morgan 1991:374-375).

Tutumların hem öğrenilebilir olması hem de kritik dönem olarak adlandırılan dönemde şekillenmesi ve daha sonra çok az ve zor değişmesi nedeniyle, çocukların okul çağında oldukları dönemde eğitimin hedeflerinde kapsanan ve içinde bulunan çağ itibariyle kapsanması gereken insan hakları ile ilgili tutumların kazandırılması önemli görülmeli, öğrenciler planlı yaşantılardan geçirilerek çağın ihtiyaç duyduğu insanın oluşturulmasına çalışılmalıdır.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Günümüzde ülkelerin eğitim programlarında insan hakları konusuna yer verilmesine, ortak bir insan hakları anlayışı oluşturulmak istenmesine rağmen, insan hakları ihlalleri halâ söz konusu olabilmektedir. Farklı ırk, renk, cinsiyet, dil, din, toplumsal köken, siyasi görüş ve statüye sahip insanlar arasında bu özelliklere dayalı üstünlük iddialarında bulunulduğunda saygısızlıklar, kargaşalar ve olaylar görülebilmekte, hatta savaşlar ve yıkımlar gerçekleşebilmektedir. Tüm insanların özgür ve eşit doğduklarına, tüm insanların yaşam hakkı olduğuna ve tüm insanların haklarından yararlanma hakkına sahip bulduklarına henüz tam anlamıyla ve herkes tarafından inanılmamış olması bu saygısızlıkların, kargaşaların, olayların, savaş ve yıkımların, kısacası ihlallerin nedenleri olarak görülebilir. Bitmeyen ırkçılık, ekonomik sömürü, doğanın çeşitli nedenlerle ve yaklaşık bir milyar kişilik tüketim toplumu lehine dünyanın ve insanlığın geleceğini düşünmeksizin tahrip edilmesi gibi

olgular ise ihlalleri tırmandırmaktadır. Ayrıca bilim, 2000 yılında, insanın genetik şifresini çözüp gen haritasını çıkarmakla insanlık yararına çok önemli bir ilerleme kaydetmiştir. Ancak, bu ilerlemenin olumsuz bir doğurgusu olarak ortaya çıkabilecek genetik ayrımcılık ve buna dayalı olarak yaşanabilecek insan hakları ihlalleri, insanlığın karşısında çok ciddi bir tehlike olarak yer alabilecektir. Bu istenmedik durumların önüne geçmenin yolu herkese insan olduğu için değer verilmesi, saygı gösterilmesi gerektiğini öğretmektir; herkesin insan haklarına ilişkin olumlu tutumlar geliştirmesini sağlamaktır.

İnsan haklarını bilen, insana ve insan haklarına yönelik olumlu tutumlara sahip, insan haklarını koruyan ve savunan insanlar yetiştirmek çağımız koşulları içinde bir zorunluluk halini almıştır. 1995-2004 yılları arasındaki dönemin “Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Eğitimi Onyılı” olarak ilan edilmesinin ardından, Türkiye’de de konuyla ilgili çalışmalara başlanmıştır, okullarda insan hakları derslerine yer verilmiştir. Atılan bu önemli adımdaki amaç, hem öğrencileri insan hakları konusunda bilgilendirmek hem de öğrencilerde insan haklarına ilişkin duyuşsal özellikler-olumlu tutumlar geliştirmektir. Böylece, insan haklarıyla ilgili bilişsel ve duyuşsal özelliklerin kazandırılması sorumluluğu okula ve ilgili derse verilmiştir. Sorumluluğunun bilinciyle hareket etmesi gereken okuldaki ilgili programın evrensel istendik tutumları-insan hakları ile ilgili istendik tutumları öğrencilere kazandırmada başarılı olup olamadığının belirlenmesi ve var olan programın etkililiğinin gerekirse artırılması önemli görülmektedir.

Duyuşsal yönü ağır basan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi’nde bilişsel hedeflerin kazandırılmasının yanında, duyuşsal özelliklerin-insan haklarına ilişkin olumlu tutumların geliştirilmesi de gerekmektedir. Ayrıca, öğrencilerde insan haklarına ilişkin duyuşsal özellikler-olumlu tutumlar geliştirilebildiği ölçüde insan hakları öğretiminin başarılı olabileceği ve bu sayede çağın ihtiyaç duyduğu insanın yetiştirilebileceği düşünülmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi'nde öğrencilere insan hakları ile ilgili tutumların kazandırılıp kazandırılmadığını belirlemektir.

Araştırma, çağımızın ihtiyaç duyduğu insanın oluşturulmasındaki birtakım gereksinimlerin ortaya konmasına, bu gereksinimlerin giderilmesi için atılması gereken adımların belirlenmesine ve işgörür bir programın oluşturulmasına katkı getirebilecektir.

PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim II. Kademe Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi'nde öğrencilere insan hakları ile ilgili tutumlar kazandırılabilir mi?

ALT PROBLEMLER

1) İnsanlığın ortak mirasının insanlık için taşıdığı öneme inanış bakımından 6. ve 7. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2) İnsanlığın ortak mirasının insanlık için taşıdığı öneme inanış bakımından 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3) İnsana, insanî değerlere ve insan hakları düşüncesine gösterilen saygı ve bunları korumaya istekli oluş bakımından 6. ve 7. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4) İnsana, insanî değerlere ve insan hakları düşüncesine gösterilen saygı ve bunları korumaya istekli oluş bakımından 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5) Etik değerlerin insanlık için taşıdığı önemi takdir ediş bakımından 6. ve 7. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6) Etik değerlerin insanlık için taşıdığı önemi takdir ediş bakımından 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

SAYILTILAR

1) Tutum leğine verilen cevaplar öğrencilerin gerçek tutumlarını yansıtmaktadır.

2) Tüm ğrenciler tüm dışsal koşullardan aynı Şekilde etkilenmektedir.

SINIRLILIKLAR

Araştırma,

1) 1999 - 2000 Eğitim - ğretim Yılı II. Yarıyılı'nda Ankara zel Tevfik Fikret Okulları'nda ve Mimar Kemal İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 221 6.sınıf, 137 7.sınıf ve 58 8.sınıf ğrencisi olmak üzere toplam 416 ğrenci ile,

2) İlköğretim 7. Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi'nin "İnsanlığın Ortak Mirası", "İnsan Hakları" ve "Etik ve İnsan Hakları" niteleri ile,

3) ğrencilerin insan hakları ile ilgili tutumlarının araştırmacı tarafından, araştırma kapsamındaki içeriğe dayanılarak geliştirilen tutum leği aracılığıyla belirlenmesi ile sınırlıdır.

TANIMLAR

Ortak Miras : Toplumların sonraki nesillere kasıtlıca ya da kasıtsızca bıraktıkları maddî ve manevî her şey.

İnsan Hakkı : Hangi ulusal, etnik, dinî, zümrevî veya meslekî topluluktan olursa olsun, her kişinin yalnızca insan olmak itibariyle sahip bulunduğu değeri korumaya dönük eylem potansiyelinin başkalarınca tanınmasını ve her çeşit dış müdahaleye karşı korunmasını gerektiren en üstün ahlakî iddia veya talep (Erdoğan 1997:136).

Etik : İnsanların birarada yaşamalarını kolaylaştıran ahlakî değerler bütünü.

Duyuşsal Özellik : İlgi, tutum, özgüven, yurt sevgisi, insanlığı sevme ve sayma, ulusal ülkülere bağlılık, fikirlere karşı hoşgörülü olma gibi insanî özellikler (Senemoğlu 1997:408).

Tutum : Yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün nesne ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkiye sahip ruhsal ve sinirsel bir hazırlık durumu (Freedman, Sears ve Carlsmith 1993:319).

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu araştırma ile ilgili olan bazı araştırmalar şunlardır:

Shiman (1999)'ın insan hakları eğitiminin üç boyutunu birleştirerek hazırladığı insan hakları eğitim programı kılavuzu, (1) insan hakları öğretimi, (2) insan hakları ihlallerine karşı öğretim ve (3) tüm insanlara adalet ve saygıyla yaklaşıldığı bir dünyanın oluşturulması için öğretim temelleri üzerinde hazırlanmıştır. Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirisi'ni temele alan bu kılavuz, var olan insan hakları eğitim programlarındaki boşluklara değinmekte ve insan hakları eğitimi ve öğretimi için yeni yollar sunmaktadır. Ayrıca bu kılavuzda, öğrencileri kültürler arasında karşılaştırmalar yapacak, kendi toplumlarını inceleyecek ve kendi yaşamları hakkında düşündürecek ve yönlendirecek aktiviteler de verilmektedir.

Jennings ve Eichinger (1999)'a göre, insan hakları eğitimi fen derslerinde gerçekleştirilebilir. Eleştirel postmodern bir bakışla, fen derslerinin, diyalektik bir sosyal bilinçliliğin öğretimini sağlarken sosyal adalet duygusuna da hizmet edebileceği savunulmaktadır.

Kepenekçi (1999), Türkiye eğitim sisteminde genel ortaöğretim kurumlarında insan hakları eğitimi açısından mevcut durumu ve bu eğitimi etkili hale getirecek etmenleri inceleme konusu yapmıştır. Araştırmada, insan hakları eğitiminin amaçları, yasal temelleri, değişik ülkelerde insan hakları eğitimi alanında yapılan örnek çalışmalar, Türkiye'de insan hakları eğitimi konusunda yapılanlar sunulmakta; insan hakları eğitiminde diğer derslerden nasıl yararlanılabileceği, mevcut genel lise programı içinde yer alan sosyal, kültürel ve tarihsel içerikli ders kitaplarında insan hakları konusuna ne kadar yer verildiği, Türkiye'de lise düzeyinde verilecek etkili bir insan hakları dersinin içeriğinin, zamanlamasının, yönteminin, materyalinin ve değerlendirme sürecinin nasıl olabileceği tartışılmaktadır. İnsan hakları eğitiminin özellikle uluslararası mevzuatta ayrıntılı bir şekilde ele alındığı, değişik ülkelerde

insan hakları eğitimine yönelik önemli çalışmaların yürütülmesine karşılık, Türkiye’de insan hakları eğitimi alanındaki etkinlik ve araştırmalarda yetersiz kalındığı belirtilmekte ve bu eğitimin etkililiğini arttırabilecek öneriler sunulmaktadır.

Bayram (1998)’ın, İlköğretim II. Kademe Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi’nin hedeflerinin öğrenci, öğretmen ve velilerin beklentilerine uygunluğunu incelediği araştırmasında, ilgili dersin hedeflerinin öğrenci, öğretmen ve velilerin beklentilerine uygunluğunu ölçmek için geliştirilen Beklentiler Ölçeği ilgili kişilere uygulanarak çeşitli sonuçlara ulaşılmakta, ilgili kişilerin beklentilerine uygun olmadığı iddia edilen hedefler için eleştiriler ve öneriler sunulmaktadır.

Koca (1998), İlköğretim Okullarında okutulan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi’ne ilişkin öğretmen algılarını belirlemeye çalıştığı araştırmasında, bu dersi okutan öğretmenlerin dersin içeriğine, işlenişine ve değerlendirme sürecine ilişkin olumsuz görüşlere sahip oldukları belirtilmekte; öğretmenler tarafından önemli görülen programın amaçlarının mevcut içerikle gerçekleşmediği ve bunun olası nedenleri ortaya konmaktadır.

Ross ve Gupta (1998) insan hakları eğitiminin odağını ve amacını tartışırken Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirisi’nden hareketle insan haklarının tanımını yapmakta ve bu bildiri ile ABD insan hakları belgelerini karşılaştırmaktadır. Ross ve Gupta insan hakları eğitiminin sınırlandırılmış olduğunu söyleyerek, gelişmedeki rolü büyük olan insan hakları eğitiminin genişletilmesi için öneriler sunmaktadır.

Üstündağ (1997), Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi’nde yaratıcı dramının öğrencilerin erişilerine ve derse yönelik tutumlarına etkilerini belirlemeye çalıştığı araştırmasıyla, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi’nin öğretiminde yaratıcı dramının kullanımının bilişsel öğrenmelerle ilgili davranışları gerçekleştirmesinin yanısıra, duyuşsal özellikleri kazandırmada da etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Bostwana, Hindistan, Kuzey İrlanda ve Zimbabwe'deki orta dereceli okulların bir örneğinde 3 yıl boyunca yürütülen bir projede öğrencilerle, öğretmenlerle ve yöneticilerle uzun görüşmeler yapılmış, eğitim programı denetlenmiş, eğitsel materyaller gözden geçirilmiş, öğretmen eğitimi incelenmiş ve 23 okuldan 14-16 yaşlarındaki 915 öğrenciye bir anket uygulanmıştır. Bu projeye ilişkin araştırma raporunda, (1) insan hakları konusundaki ulusal anlaşmalar okul programlarına nasıl yansıtılmaktadır?, (2) gençler insan hakları ile ilgili bazı temel kavramları kazanabilmekte midir?, (3) proje kapsamındaki çalışmalar, gençlerin insan hakları anlayışlarında ne gibi farklılıklar oluşturmaktadır?, (4) hem ülkeler arasında hem de aynı ülkedeki farklı okullar ve cinsiyetler arasında önemli farklılıklar olmakta mıdır?, (5) eğitim programının bu alanını güçlendirmek için tanımlanan anahtar öncelikler nelerdir? gibi sorulara cevaplar aranmaktadır (Department for International Development 1997).

Tibbits (1996), hızlı bir şekilde büyüyen insan hakları eğitimi alanındaki son gelişmeleri ve kaynakları sunmakta, insan hakları eğitiminin global bir bakışla yürütülmesinin önemini açıklamakta ve bir insan hakları ders planı, öğrenci alıştırmaları ve bir dizi seçilmiş kaynak vermektedir.

Batelaan ve Coomans (1995), birçok uluslararası belge ve Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirisi'nin içeriğine ilişkin felsefi tartışmanın, bu bildirinin oluşturmak istediği standartları ortaya koyduğunu ve bu standartları gerçekleştirmenin en etkili yolunun eğitim ve öğretim olduğunu söylemektedir. Bu rapordaki iki başlıktan ilki, "Kültürlerarası Eğitimde Uluslararası Belgelerin Yasal Çerçevesi" dir. Bu başlık altında, kültürlerarası eğitimde uluslararası belgelerin yasal çerçevesi ortaya konmakta, bunların hükümetlerle bir uyum içinde olup olmadıkları tartışılmakta ve öğretmen ve öğrenciler için üst düzeyde bir değer oluşturup oluşturmadıkları açıklanmaktadır. "Kültürlerarası Eğitimde Uluslararası Belgelerin Görünümü" başlığı altında ise, bu belgeler ışığında eğitici otoritelerin hakları ve görevleri tartışılmakta ve okulların ve öğretmenlerin sorumlulukları gözden geçirilmektedir.

Reardon (1995) hem öğretmenlerin hem de öğretmen yetiştiricilerin insan hakları eğitiminde kullanabilecekleri bir kılavuz hazırlamıştır. Bu kılavuzda, insan hakları eğitim programı için geliştirilen yaklaşımlar ve tartışmalar ile, programların işletilmesinde ve bireysel çalışmalarda kullanılacak ders planı örnekleri sunulmakta, ayrıca sınıf öğretmenlerinin ulaşabileceği, kullanabileceği kritik insan hakları belgeleri de verilmektedir.

Magendzo (1994), Şili ve Latin Amerika ülkelerindeki insan hakları eğitimini ortaya koymakta, insan haklarının ayrı bir eğitim programı konusu mu, yoksa bütün derslerle ilişkili bir konu mu olması gerektiğini tartışmaktadır.

Sparks (1994), şehirdeki şiddetin yalnızca bireylere karşı bir eylem içermediğini, aynı zamanda etnik azınlığa karşı da işlenen kötü sistematik bir şiddet olduğunu savunmaktadır. Ayrıca, bu sistematik şiddetin insan hakları ihlallerinin bir şekli olduğu tartışılmakta ve ahlâk eğitimcilerinin yetişek geliştirmede insan hakları perspektifini de kullanmaları gerektiği belirtilmektedir.

Wronka (1994) tarafından, özellikle ABD’de insan hakları eğitiminin, sivil ve politik (kişisel ve siyasal) hakları vurgulama eğiliminde olduğu eleştirilmekte, ekonomik ve sosyal hakların da vurgulanmasına ihtiyaç olduğu savunulmaktadır.

Latin Amerika’da insan hakları eğitiminin tarihi ve rolü Misgeld (1994) tarafından incelenmekte, bu ülkelerdeki konu ile ilgili çabalar politik tarih, kültürel olgu ve sosyal hareket ile ilişkilendirilmekte; meydana gelen insan hakları ihlallerinin, insan hakları eğitimi için ilk temel uyarıcı olduğu belirtilmektedir.

Baxi (1994), 20.yüzyılın “Haklar Çağı” olarak düşünülmesi gerektiğini, çünkü daha önce insan hakları standartlarında bu tür bir ilgi ve sürecin yaşanmadığını belirtmektedir. İnsan hakları eğitiminin tarihini ve şimdiki durumunu inceleyen bu rapora göre, İnsan Hakları Evrensel Bildirisi’nin kaynaklık ettiği insan hakları eğitiminin, dünyada adaletsizlik ve zulüm karşısında harcanan çabalara bakmaya ihtiyacı vardır. İnsan hakları eğitimini yaymak ve geliştirmek

doğrultusunda yapılan işlerin ve insan hakları söylevlerinin eleştirilerinin incelendiği raporda, insan hakları eğitiminin temellerinin yasaya dayandırılmaması gerektiği, insan hakları eğitimcilerinin düzenli ve sürekli revizyonlarına ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir.

Wilson (1992), Nijerya okullarında insan hakları öğretiminde çoklu medyanın kullanımını tartışmaktadır. İnsan hakları eğitim programının neredeyse tamamen tek kültürlü olması gerektiği, insan hakları eğitime yerel çerçevede bakılması ve bu eğitimin öğrencilerin halihazırda bildiklerinin üzerine kurulması gerektiği, Avrupa merkezli bir görünüm yansıtan insan haklarının yanlış kullanılabileceği belirtilmektedir.

Avrupa'da insan hakları eğitimi uğrunda çabalar ve bu çabalardan çocuk haklarının öğretiminde nasıl yararlanılabileceği Starkey (1992) tarafından açıklanmaktadır. Çocuklara, toplumlarını ve toplum yapılarını anlamaları yolunda yardım etmek için çalışma örnekleri sunulmakta, çocuklar için seçilmiş çeşitli bildirilere, çocuk meclislerinin, işbirlikli eğitimin ve toplum hizmetinin önemine yer verilmektedir.

Nikitin (1992), Sovyetler Birliği'nin komünizmden demokrasiye geçişi sırasında ortaya çıkan özgürlüklerin önemini ve insan haklarının değişen anlamını tartışmakta, çeşitli sivil toplum örgütleri tarafından insan hakları eğitimi alanında atılmış olan adımları tanımlamakta, demokrasiye geçişte ilk önceliğin çocukların insan hakları konusundaki eğitimine verilmesi gerektiğini söylemekte ve bunu yaparken de hoşgörü ortamının oluşturulmasını tavsiye etmektedir.

UNESCO tarafından, eğitimde yeni bir Avrupa programı için sunulan önerilerin incelenmesi amacıyla yapılan bir toplantıya ilişkin rapor (UNESCO 1991)'da, Avrupa'da eğitim işbirliğinin gelişimi yönünde UNESCO tarafından atılan ilk adımların katılımcılar tarafından desteklendiği belirtilmekte ve etkinlikleri yönlendirmesi gereken metodolojik ilkeler sunulmaktadır. En büyük özenin gösterileceği ihtiyaçlar, (1) Merkezî ve Doğu Avrupa ülkelerinin reform süreçleri

içerisindeki öncelikli ihtiyaçları ve (2) Avrupa'nın çeşitli bölümlerinde çok uzun süre boyunca birbirlerinden ayrı tutulan eğitici toplumlar arasında doğrudan ve çoklu iletişim kurulması olarak belirlenmektedir. Raporunda, katılımcıların, ortak eylemlerin şu öncelikli alanlardaki belirli konular üzerinde yoğunlaşmasını tavsiye ettikleri belirtilmektedir: (1) herkes için eğitim ve herkesin temel öğrenme ihtiyaçlarını karşılama, (2) yabancı dil öğrenme, demokratik ilkeleri yerleştirme, insan hakları eğitimi, vatandaşlık eğitimi, kültürlerarası eğitim, öğretmen eğitimi ve çevre eğitimi yoluyla Avrupa'da kargaşa ve karışıklıklara neden olan durumlarla başa çıkacak eğitsel değişimleri sağlama ve (3) etkinlikler sırasında yüksek öğrenime önem verme.

Dye (1991) insan hakları eğitim programı için derslerin ve etkinliklerin seçiminde yapılması ve yapılmaması gerekenleri vermektedir. Ayrıca, insan haklarının anlamının ve sorumlulukların öğrenciler tarafından yeterince bilinmemesi nedeniyle, insan hakları öğretiminde kullanılacak çeşitli materyaller ve etkinlikler de sunulmaktadır.

Tarrow (1990)'un, Kanada ve ABD'nin insan hakları eğitim programlarını okullarda gerçekleştirme çabalarını sunduğu araştırmasında, bu programların okulların eğitim programlarına dahil edilmesi için gerekli koşullar sunulmakta ve son zamanlarda insan hakları konusunda geliştirilmiş eğitim programları ve bu programların geliştirilmesinde karşılaşılan engeller açıklanmaktadır.

Anayasal Hükümet ve Aydın Vatandaşlığın Gelişimi Uluslararası Konferansı'nda Butts (1989) tarafından sunulan bir araştırma raporunda, Birleşik Devletler'deki vatandaşlık eğitiminde insan haklarının oynaması gereken rolün anlaşılabilmesi için hem insan haklarının ilk kez tartışıldığı çağın hem de dünyadaki ve Birleşik Devletler'deki çağdaş siyasî akımlar ile eğitim akımlarının incelenmesinin önemine işaret edilmektedir. 18.yüzyılın sonlarındaki demokratik devrimlerin can damarı olan insan haklarıyla ilgili eğitimin Birleşik Devletler'deki çağdaş anlayışı için, II. Dünya Savaşı'nın bitiminden sonra Birleşik Devletler'in dünya meselelerinde oynadığı rolün incelenmesi gerektiği belirtilmektedir.

Patrick (1989)'in, Anayasal Hükümet ve Aydın Vatandaşlığın Gelişimi Uluslararası Konferansı'nda sunduğu raporunda, ayırım gözetmeksizin tüm insanlara ait olan insan haklarının korunmasının devletin; vatandaşlık eğitiminin temelinde yatan insan haklarına saygıyı geliştirmenin ve öğrencilerde insan haklarına saygılı bir düşünüş oluşturmanın da eğitimin görevi olduğu vurgulanmaktadır. İnsan hakları konusunda araştırmalar yapmış ve tarihi incelemiş kişilerin görüşlerine yer verilerek; insan haklarının birtakım belgelerle değil, insanların düşüncelerinde yer alma yoluyla korunabileceği belirtilmektedir ve insan haklarıyla ilgili eğitimdeki sıkıntılar, (1) insan haklarını tanımlama ve anlamlarıyla ilgili alternatif durumları inceleme sıkıntısı, (2) insan hakları belgelerindeki değer çatışmalarını analiz etme sıkıntısı (vatandaşların düzen içinde yaşadığı bir toplumda çoğunluk kararının ve azınlık haklarının, işletilebilir bir sentez yaratmak amacıyla nasıl birleştirileceği sıkıntısı) ve (3) vatandaşların eğitiminde, ilişkili ulusal ve uluslararası perspektiflerin bağlantısının sağlanabilmesi sıkıntısı, olarak sıralanmaktadır.

Abdallah - Pretceille (1989)'nin, anaokulu ve ilköğretim öncesi düzeyde ilk kez insan hakları konusunu işleyen ve hedefi öğretmenlerin, eğitimcilerin ve öğretmen yetiştiricilerin bu düzeydeki insan hakları eğitimine ilgisini çekmek olan bir seminere ilişkin raporunda, hikâyelerin ortak yönleri, ilginç şeylerin işlevleri ve insan hakları eğitimi ile sözel olmayan iletişim arasındaki ilişki tartışılmakta, öğretmen eğitimi sırasında insanî bilimlere başvurulması gerektiği üzerine tavsiyeler sunulmaktadır.

Adams ve Schiedewind (1988), insan hakları eğitiminin uzun vadeli hedefinin, öğretmen ve öğrencilerin günlük yaşantılarının, aktivitelerinin içine insan hakları farkındalığını yerleştirmek olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca burada, okulun tüm üyelerinin önyargılarını ve tutumlarını belirlemek, kişilerde bireysel güç, grup desteği ve eleştirel bakış geliştirmek için planlı insan hakları etkinlikleri düzenlenmesine ve işe koşulmasına önem verilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Butts (1988), program geliştirme uzmanlarının, ders kitabı yazarlarının, öğretmenlerin ve eğitim politikacılarının vatandaşlıkla ilgili değerlere daha geniş açılardan bakmalarına olanak tanıyabilecek bir kılavuz hazırlamıştır. Dört bölümlük kılavuzun ilk üç bölümünde tarih, anayasal ilkeler ve vatandaşlık kavramı ile ilgili çalışmalar incelenmekte; son bölümde ise okullardaki vatandaşlıkla ilgili eğitim ve öğretim sırasında üzerinde durulması gereken 12 değer (adalet, eşitlik, yetki, katılım, doğruluk, yurtseverlik, özgürlük, çeşitlilik, gizlilik, hak, mal-mülk ve insan hakları) üzerinde açıklamalar yapmaktadır.

Kanada İnsan Hakları Derneği'nin insan hakları eğitiminin geliştirilmesi amacıyla yaptığı bir araştırmada, görüşmeler yapılan ve anketler uygulanan öğretmen adaylarının çoğunluğunun, insan hakları eğitimi konusunda bir politikaya sahip olmadıklarının ortaya çıktığı belirtilmekte ve bu politikanın oluşturulmasını sağlayacak yöntemler ve teknikler tartışılmaktadır (Urman 1986).

Lister (1984) tarafından yapılan bir araştırmada, insan hakları dersinin hedeflerinin, içeriğinin, öğretim yöntemlerinin ve değerlendirme tekniklerinin neler olması gerektiği tartışılmakta; insan hakları eğitiminin saygı ve hoşgörü gibi tutumları oluşturması, insan hakları konusunda bilgi sağlaması ve insan haklarının sosyal ve politik gerçeklik içine nasıl aktarılacağı konusunda öğrencilerde anlayış geliştirmesi gerektiği belirtilmektedir. Öğretilen temel kavramlarının haklar, zorunluluklar, görevler ve sorumluluklar olması, insan haklarının öğretiminde İnsan Hakları Evrensel Bildirisi'nin ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin kullanılması ve çeşitli kişilerin hikâyelerinden de yararlanılması tavsiye edilmektedir. Öğretim yöntem ve tekniklerinin sınıf tartışmalarını, öğrenci görüşlerinin alınmasını, drama ve rol yapmayı, oyunları, benzetimleri ve uygulamalı etkinlikleri içermesinin ve okulun kendisinin de öğrencilerin haklarına saygı göstermesinin önemine değinilmektedir. İnsan hakları derslerinde kazanılan bilgilerin testler yoluyla değerlendirilmesi gerektiği, tutumların ölçülmesinin ise en zor problem olduğu belirtilmekte; tutumları ölçmenin bir yolunun, öğrenci etkinliklerini gözlemek olduğu açıklanmaktadır.

Kültürel İşbirliği Konseyi'nde Heater (1984) tarafından sunulan bir raporun ilk iki bölümünde, okullardaki insan hakları eğitiminin önemsenmemesi ve bunun sonucu olarak ortaya çıkan problemler ile insan hakları eğitiminin hedefleri bahis konusu yapılmaktadır. Hedeflerin tarihsel gelişmelerin (bildiri, kongre ve sözleşmelerin) bilgisini; insan haklarını olumsuz etkileyen durumların bilgisini; politik, sosyal ve ekonomik haklar arasındaki farkı anlamayı; bireysel haklar, grup hakları ve ulusal haklar arasındaki ilişkiyi anlamayı; insanların önyargılarını hoş karşılamayı ve hoşgörünün gelişimini; diğer insanların haklarına saygı göstermeyi; hakları elinden alınmak istenen kişilere yakınlık duymayı; zihinsel ve davranışsal beceriler geliştirmeyi sağlamaya yönelik olması gerektiği belirtilmektedir. Raporun diğer bölümünde ise insan haklarındaki değerler, tutumlar, zihinsel ve davranışsal beceriler tartışılmaktadır.

Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi'nin bir raporunda, insan haklarıyla ilgili uluslararası araştırmalar, incelemeler ve kavramlar tartışılmakta, öğretim rehberleri ve yaratıcı öğretim stratejileri sunulmaktadır. İnsan hakları alanındaki üç temel yaklaşım tartışıldıktan sonra insan hakları eğitimi ve öğretiminin nedenleri incelenmekte, uluslararası insan haklarıyla ilgili olarak sık sık sorulan 15 soruya cevaplar verilmektedir. Öğretmenlerin sosyalizasyonu nasıl sağlar?, global barışın sağlanmasında eğitimin rolü nedir?, okullarda, kolejlerde ve üniversitelerde insan hakları eğitimi ve öğretimi nasıl yapılmalıdır? gibi sorulara cevaplar aranmakta, insan haklarıyla ilgili çocuk ve genç kitapları verilip açıklanmaktadır (National Council for the Social Studies 1982).

Schmidt - Sinns (1980) tarafından, vazgeçilmez ve devredilmez insan hakları ve fırsat eşitliği düşüncelerini temele alan eğitsel hedefler önerilmekte; dersin içeriğinin ders kitaplarındaki bilgilerden çok, öğrencilerin öncelikli sosyal ihtiyaçlarından derlenmiş yaşantılarla ilgili olması gerektiği savunulmaktadır.

Bu araştırma, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi'nde öğrencilere insan hakları ile ilgili tutumların kazandırılıp kazandırılmadığını belirleme amacıyla yapılmıştır. Yapılan literatür taraması sırasında, insan hakları eğitimi ve

öğretiminin ayrı bir ders olarak mı, yoksa diğer dersler içerisinde mi düşünülmesi gerektiği konusunda birtakım arayışlar ve tartışmalar olduğu; gerek ayrı bir ders olarak düşünülmesi, gerekse diğer sosyal dersler içerisinde yer alması gerektiğine inananlar tarafından, insan hakları eğitimi ve öğretimi sürecinden beklenen başarının sağlanabilmesi amacıyla sürecin başından sonuna kadar yapılması gerekenleri belirlemek ve sunmak için çeşitli araştırmalar yapılmış olduğu, ancak bu süreçten geçirilen öğrencilerin istedik tutumlara sahip olup olmadıklarını belirleme amacını taşıyan bir araştırma bulunmadığı görülmüştür. Bu nedenle, ilgili araştırmalar başlığı altında, insan hakları eğitimi ve öğretimi sürecinde yüksek başarı elde edilebileceğini, süreçten geçirilecek olan öğrencilerin istedik bilişsel ve duyuşsal özelliklerle donatılabileceğini iddia eden görüşlerin kaynağı olan bazı araştırmalara yer verilmiştir.



BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, örnekleme ve evreni, araştırmada kullanılan veri toplama aracı ve elde edilen verilerin çözümlenmesi açıklanmaktadır.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırma, İlköğretim II. Kademe Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi'nde öğrencilere insan hakları ile ilgili tutumların kazandırılıp kazandırılmadığını belirleme amacıyla yapılmıştır. Bu nedenle araştırmada, halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmaya konu olan durumun kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmasına; bir ölçme aracı yoluyla gözlenerek belirlenmesine çalışılmış ve onu herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmemiştir.

ÖRNEKLEM VE EVREN

Örneklem olarak, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin öğrenim gördüğü Ankara Özel Tevfik Okulları'nın 6. sınıf öğrencilerinden 107, 7. sınıf öğrencilerinden 54; Ankara Mimar Kemal İlköğretim Okulu'nun 6. sınıf öğrencilerinden 114, 7. sınıf öğrencilerinden 83, 8. sınıf öğrencilerinden 58 öğrenci olmak üzere toplam 416 öğrencinin oluşturduğu bir grup alınmıştır.

Ankara ilindeki sosyo-ekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin öğrenim görmekte olduğu tüm ilköğretim okullarının II. Kademe öğrencileri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmada veri toplama amacıyla, araştırmacı tarafından alt problemlerin testinde kullanılacak üç bölümden oluşan tek boyutlu bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Tutum ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu (Tezbaşaran 1997) ile Ölçekleme Teknikleri (Turgut ve Baykul 1992)'nden yararlanılmıştır.

7. Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi'nin araştırma kapsamında düşünülen ve tutum ölçeğinin her bir bölümünü oluşturacak olan “İnsanlığın Ortak Mirası”, “İnsan Hakları” ve “Etik ve İnsan Hakları” üniteleriyle ilgili içeriği esas alınmıştır. Çünkü, insan hakları konusu 7. sınıfta bu ünitelerle işlenmektedir; insan hakları ile ilgili tutumların kazandırılması 7. sınıfta bu üç ünite ile sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu üç ünitenin içeriğinin öğrencilere kazandırılması süreci sonunda öğrencilerde oluşması beklenen insan hakları ile ilgili tutumlara ilişkin kapsam belirlenmiştir. Bu kapsamdan hareketle, her bir bölümdeki olumlu ve olumsuz tutum cümlelerinin eşit sayıda olduğu toplam 108 adet tutum cümlesinden oluşan bir deneme ölçeği oluşturulmuştur. Uzman kanısı alındıktan sonra ölçek, son şekline sokulmuş ve Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde cevaplanması istenen olumlu tutum cümleleri 5, 4, 3, 2, 1 ağırlıklarıyla; olumsuz tutum cümleleri ise 1, 2, 3, 4, 5 ağırlıklarıyla derecelendirilecek şekilde deneme uygulamasına hazır hale getirilmiştir. Deneme ölçeği, araştırma kapsamındaki Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi'ni bir önceki eğitim-öğretim yılında almış ve deneme uygulamasının gerçekleştirileceği zamanda Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları ve Ankara Namık Kemal İlköğretim Okulu'nda 8. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerden 400 kişilik bir gruba uygulanmıştır.

Cevaplayıcıların deneme ölçeğindeki her bir tutum cümlesine verdikleri cevaplar, olumlu tutum cümlelerinde “Tamamen Katılıyorum” tepkisine 5, “Katılıyorum” tepkisine 4, “Kararsızım” tepkisine 3, “Katılmıyorum” tepkisine 2, “Kesinlikle Katılmıyorum” tepkisine 1 puan verilerek; olumsuz tutum cümlelerinde

ise “Tamamen Katılıyorum” tepkisine 1, “Katılıyorum” tepkisine 2, “Kararsızım” tepkisine 3, “Katılmıyorum” tepkisine 4, “Kesinlikle Katılmıyorum” tepkisine 5 puan verilerek ağırlıklandırılmış ve her bir cevaplayıcının ölçeğin bütününe ilişkin puanı hesaplanmıştır. Cevaplayıcılar en yüksek puanı alandan en düşük puanı alana doğru sıralanmış, en yüksek puanı alan üstten %27’lik grup (108 öğrenci) ve en düşük puanı alan alttan %27’lik grup (108 öğrenci) belirlenmiş, her tutum cümlesi için tutum cümlesi puanlarının üst ve alt gruptaki ortalamaları arasındaki fark t testi ile test edilerek her bir tutum cümlesinin ayrıcalık gücü hesaplanmış ve tutum ölçeğinin her bir bölümündeki tutum cümleleri ayrıcalık gücü en yüksek olandan en düşük olana doğru sıralanmıştır.

Geliştirilecek ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak amacıyla, madde puanları faktör analizine tâbi tutulmuş ve deneme ölçeğindeki 108 tutum cümlesinden 78’inin tek boyutta toplanabildiği, ölçülmek istenen değişkeni ölçebilme özelliğinde olduğu görülmüştür. İnsan hakları ile ilgili tutumların ölçülmesinde kullanılabilir olan 78 tutum cümlesi arasından tutum ölçeğinin her bir bölümüne ait olanlar belirlenmiş ve tutum cümleleri her bir bölüm için birinci faktör yükü en büyük olandan en küçük olana doğru sıralanmıştır.

Deneme ölçeğinin her bir bölümünde yer alan tutum cümlelerinin t değerlerinin ve faktör yüklerinin incelenmesi sonucunda; birinci bölümde t değeri ve birinci faktör yükü en yüksek olan 10, ikinci bölümde t değeri ve birinci faktör yükü en yüksek olan 12, üçüncü bölümde t değeri ve birinci faktör yükü en yüksek olan 8 tutum cümlesi olmak üzere toplam 30 tutum cümlesi seçilmiş, bu seçim sırasında tutum ölçeğinin her bir bölümündeki olumlu ve olumsuz tutum cümlelerinin eşit sayıda olması da sağlanmış ve böylece nihai ölçek oluşturulmuştur.

Tutum ölçeği Ek – 1’de verilmiştir.

Tutum ölçeğinin Cronbach Alfa Katsayısı ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı 0.87 bulunmuştur.

Nihai ölçeği oluşturan tutum cümlelerinin t değerleri, faktör yükleri ve varyansları Ek -2’de verilmiştir.

Geliştirilmiş olan tutum ölçeğinin Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları’nda ve Ankara Mimar Kemal İlköğretim Okulu’nda öğrenim görmekte olan 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanması aşamasına geçilmiştir. 6.sınıf öğrencileri ilgili dersi henüz almamış olan, 7.sınıf öğrencileri uygulama zamanında henüz tamamlamış olan, 8.sınıf öğrencileri ise bir yıl önce almış olan öğrencilerdir. Her bir sınıftaki öğrencilerin tutum ölçeğine verdikleri cevaplar, olumlu tutum cümlelerinde “Tamamen Katılıyorum” tepkisine 5, “Katılıyorum” tepkisine 4, “Kararsızım” tepkisine 3, “Katılmıyorum” tepkisine 2, “Kesinlikle Katılmıyorum” tepkisine 1 puan verilerek; olumsuz tutum cümlelerinde ise, “Tamamen Katılıyorum” tepkisine 1, “Katılıyorum” tepkisine 2, “Kararsızım” tepkisine 3, “Katılmıyorum” tepkisine 4, “Kesinlikle Katılmıyorum” tepkisine 5 puan verilerek ağırlıklandırılmış ve her bir sınıf düzeyindeki her bir cevaplayıcının ölçeğin her bir bölümüne ilişkin toplam puanı hesaplanmıştır. Cevaplayıcıların 10 tutum cümlesinden oluşan birinci bölüme ilişkin tutumları 10 ile 50 puan arasında; 12 tutum cümlesinden oluşan ikinci bölüme ilişkin tutumları 12 ile 60 puan arasında; 8 tutum cümlesinden oluşan üçüncü bölüme ilişkin tutumları 8 ile 40 puan arasında yer almış; araştırmanın 1. ve 2. alt problemlerine tutum ölçeğinin I. bölümüne ilişkin puanlardan elde edilen istatistiklere göre; 3. ve 4. alt problemlerine tutum ölçeğinin II. bölümüne ilişkin puanlardan elde edilen istatistiklere göre; 5. ve 6. alt problemlerine ise tutum ölçeğinin III. bölümüne ilişkin puanlardan elde edilen istatistiklere göre cevap aranmıştır.

VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırmanın 1., 3. ve 5. alt problemlerini test etmek için araştırma kapsamındaki Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi’ni henüz almamış olan 6.sınıf öğrencilerinin ve Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi’nin araştırma kapsamına alınmış olan ünitelerini tutum ölçeğinin uygulanmasından çok kısa bir

süre önce tamamlamış olan 7.sınıf öğrencilerinin tutum ölçeğinin her bir bölümüne ilişkin tutum puanlarından hareketle aritmetik ortalamalar ve varyanslar hesaplanmış, 6. ve 7.sınıf öğrencilerinin ilgili tutum puanları ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı t testi ile test edilmiştir.

Araştırmanın 2., 4. ve 6. alt problemlerini test etmek için Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi'nin araştırma kapsamına alınmış olan ünitelerini tutum ölçeğinin uygulanmasından çok kısa bir süre önce tamamlamış olan 7.sınıf öğrencilerinin ve araştırma kapsamındaki Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi'ni bir önceki yıl almış olan 8.sınıf öğrencilerinin tutum ölçeğinin her bir bölümüne ilişkin tutum puanlarından hareketle aritmetik ortalamalar ve varyanslar hesaplanmış; 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ilgili tutum puanları ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı t testi ile test edilmiştir.

Veri çözümlerinde SPSS paket programı kullanılmış ve hata payı .01 olarak alınmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin ulaşılan bulgulara ve bu bulgulara dayanılarak yapılan yorumlara yer verilmiştir.

Araştırma Örneklemine İlişkin Bulgular

Araştırmaya hangi okuldan kaç öğrencinin dahil edildiği Tablo III-1'de verilmektedir.

Tablo III-1
Araştırma Kapsamına Alınan Öğrenci Sayıları

Sınıf	Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları	Ankara Mimar Kemal İlköğretim Okulu
6	107	114
7	54	83
8	-	58

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi şu şekilde ifade edilmiştir:

“İnsanlığın ortak mirasının insanlık için taşıdığı öneme inanış bakımından 6.ve 7. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

Birinci alt probleme ilişkin bulgular Tablo III – 2’de verilmiştir.

Tablo III - 2

6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin İnsanlığın Ortak Mirasına Yönelik Tutum Puanları Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin t Testi Sonuçları

Sınıf	n	K	\bar{X}	S	t
6	221	10	39,05	5,98	
7	137	10	39,61	5,61	0,895*

Sd : 356

*P> .01

Tablo III – 2’de belirtildiği üzere, 6. sınıf öğrencilerinin tutum ölçeğinin birinci bölümüne (insanlığın ortak mirasının insanlık için taşıdığı öneme inanışlarına) ilişkin tutum puanları ortalaması 39,05, 7. sınıf öğrencilerinin tutum ölçeğinin birinci bölüme ilişkin tutum puanları ortalaması ise 39,61’dir. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin insanlığın ortak mirasının insanlık için taşıdığı öneme inanışlarına yönelik tutum puanları ortalamaları arasında neredeyse hiçbir farkın bulunmadığı görülmektedir.

6. ve 7. sınıf öğrencilerinin insanlığın ortak mirasının insanlık için taşıdığı öneme inanışlarına yönelik tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek için t testi yapılmış ve hesaplanan t değeri .01 manidarlık düzeyinde ve 356 serbestlik derecesinde anlamlı bulunmamıştır. Birinci alt problemde ifade edilen şekliyle, insanlığın ortak mirasının insanlık için taşıdığı öneme inanış bakımından 6. ve 7. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark yoktur.

6. ve 7. sınıf öğrencilerinin insanlığın ortak mirasının insanlık için taşıdığı öneme inanışlarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir farkın söz konusu olmadığı görülmektedir. Dersi henüz almamış olan 6. sınıf öğrencileri “olumlu” tutumlara sahiptirler, fakat dersin araştırma kapsamındaki ünitelerini tutum ölçeğinin uygulanmasından çok kısa bir süre önce tamamlamış olan 7. sınıf öğrencilerinin tutumları da olumludur. Oysa 7. sınıf öğrencilerinin tutumlarının “daha olumlu”, “daha güçlü” olması beklenebilir. Bu durum, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi’nin, kendisinden beklenen başarıyı gösteremediğini; öğrencilerin insanlığın ortak mirasının insanlık için taşıdığı öneme inanışlarına yönelik tutumlarının derecelerini arttırmada, daha güçlü hale getirmede başarılı olamadığını göstermektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi şu şekilde ifade edilmiştir :

“İnsanlığın ortak mirasının insanlık için taşıdığı öneme inanış bakımından 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

İkinci alt probleme ilişkin bulgular Tablo III – 3’te verilmiştir.

Tablo III - 3

7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin İnsanlığın Ortak Mirasına Yönelik Tutum Puanları Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin t Testi Sonuçları

Sınıf	n	K	\bar{X}	S	t
7	137	10	39,61	5,61	3,386*
8	58	10	37,19	4,04	

Sd : 193

* P < .01

Tablo III – 3'te belirtildiği üzere, 7. sınıf öğrencilerinin tutum ölçeğinin birinci bölümüne (insanlığın ortak mirasının insanlık için taşıdığı öneme inanışlarına) ilişkin tutum puanları ortalaması 39,61, 8. sınıf öğrencilerinin tutum ölçeğinin birinci bölümüne ilişkin tutum puanları ortalaması ise 37,19'dur. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin insanlığın ortak mirasının insanlık için taşıdığı öneme inanışlarına yönelik tutum puanları ortalamaları arasındaki farklılığın az olduğu görülmektedir.

7. ve 8. sınıf öğrencilerinin insanlığın ortak mirasının insanlık için taşıdığı öneme inanışlarına yönelik tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek için t testi yapılmış ve hesaplanan t değeri .01 manidarlık düzeyinde ve 193 serbestlik derecesinde 7. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bulunmuştur. İkinci alt problemde ifade edilen şekliyle, insanlığın ortak mirasının insanlık için taşıdığı öneme inanış bakımından 7. ve 8.sınıf öğrencileri arasında 7.sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark vardır.

7. ve 8. sınıf öğrencilerinin insanlığın ortak mirasının insanlık için taşıdığı öneme inanışlarına yönelik tutumları arasında, 7. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir

fark olduğu gör÷lmektedir. Bu doğrultuda, ilgili programın öğrencilerin insanlığın ortak mirasının insanlık için taşıdığı öneme inanışlarına yönelik tutumlarının bir yıl sonrasında bile en azından bir yıl önceki derecede tutulmasını sağlamada başarılı olamadığı söylenebilir. Tutumlar çok zor değişmelerine ve yok olmalarına rağmen tutumlarda zaman içerisinde bir azalmanın meydana gelmesi, ilgili programın tutumların sonraki zamanlarda en azından kazanıldığı zamandaki derecede tutulmasını sağlamada yeterince etkili olmadığını göstermektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi şu şekilde ifade edilmiştir :

“İnsana, insanî değerlere ve insan hakları düşüncesine gösterilen saygı ve bunları korumaya istekli oluş bakımından 6. ve 7. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular Tablo III – 4’te verilmiştir.

Tablo III - 4

6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin İnsana, İnsanî Değerlere ve İnsan Hakları Düşüncesine Yönelik Tutum Puanları Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin t Testi Sonuçları

Sınıf	n	K	\bar{X}	S	t
6	221	12	46,5	7,07	
7	137	12	47,4	6,37	1,241*

Sd : 356

*P > .01

Tablo III -4'te belirtildiği üzere, 6. sınıf öğrencilerinin tutum ölçeğinin ikinci bölümüne (insana, insanî değerlere ve insan hakları düşüncesine gösterdikleri saygıya ve bunları korumaya istekli oluşlarına) ilişkin tutum puanları ortalaması 46,5, 7. sınıf öğrencilerinin tutum ölçeğinin ikinci bölümüne ilişkin tutum puanları ortalaması ise 47,4'tür. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin insana, insanî değerlere ve insan hakları düşüncesine gösterdikleri saygıya ve bunları korumaya istekli oluşlarına yönelik tutum puanları ortalamaları arasında önemli bir fark bulunmadığı görülmektedir.

6. ve 7. sınıf öğrencilerinin insana, insanî değerlere ve insan hakları düşüncesine gösterdikleri saygıya ve bunları korumaya istekli oluşlarına yönelik tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek için t testi yapılmış ve hesaplanan t değeri .01 manidarlık düzeyinde ve 356 serbestlik derecesinde anlamlı bulunmamıştır. Üçüncü alt problemde ifade edilen şekliyle, insana, insanî değerlere ve insan hakları düşüncesine gösterilen saygı ve

bunları korumaya istekli oluş bakımından 6. ve 7. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark yoktur.

6. ve 7. sınıf öğrencilerinin insana, insanî değerlere ve insan hakları düşüncesine gösterdikleri saygıya ve bunları korumaya istekli oluşlarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Dersi henüz almamış olan 6. sınıf öğrencilerinin ilgili tutumları “olumlu”dur. Dersin araştırma kapsamına alınmış olan ünitelerini çok kısa bir süre önce tamamlamış olan 7. sınıf öğrencilerinin tutumları da “olumlu”dur. Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi’nden beklenen, ilgili tutumları daha olumlu, daha yerleşik hale getirmesidir. Fakat ilgili programın öğrencilerin insana, insanî değerlere ve insan hakları düşüncesine gösterdikleri saygıya ve bunları korumaya istekli oluşlarına yönelik tutumlarının derecelerini arttırmada başarılı olamadığı görülmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi şu şekilde ifade edilmiştir :

“İnsana, insanî değerlere ve insan hakları düşüncesine gösterilen saygı ve bunları korumaya istekli oluş bakımından 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular Tablo III – 5’te verilmiştir.

Tablo III - 5

7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin İnsana, İnsanî Değerlere ve İnsan Hakları Düşüncesine Yönelik Tutum Puanları Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin t Testi Sonuçları

Sınıf	n	K	\bar{X}	S	t
7	137	12	47,4	6,37	2,857*
8	58	12	44,1	7,76	

Sd : 193

* P < .01

Tablo III – 5’te belirtildiği üzere, 7. sınıf öğrencilerinin tutum ölçeğinin ikinci bölümüne (insana, insanî değerlere ve insan hakları düşüncesine gösterdikleri saygıya ve bunları korumaya istekli oluşlarına) ilişkin tutum puanları ortalaması 47,4, 8. sınıf öğrencilerinin tutum ölçeğinin ikinci bölümüne ilişkin tutum puanları ortalaması ise 44,1’dir. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin insana, insanî değerlere ve insan hakları düşüncesine gösterdikleri saygıya ve bunları korumaya istekli oluşlarına ilişkin tutum puanları ortalamaları arasında bir miktar farklılık bulunduğu görülmektedir.

7. ve 8. sınıf öğrencilerinin insana, insanî değerlere ve insan hakları düşüncesine gösterdikleri saygıya ve bunları korumaya istekli oluşlarına yönelik tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek için t testi yapılmış ve hesaplanan t değeri .01 manidarlık düzeyinde ve 193 serbestlik derecesinde 7. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bulunmuştur. Dördüncü alt problemde ifade edilen şekliyle, insana, insanî değerlere ve insan hakları düşüncesine gösterilen saygı ve bunları korumaya istekli oluş bakımından 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında 7. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark vardır.

7. ve 8. sınıf öğrencilerinin insana, insanî değerlere ve insan hakları düşüncesine gösterdikleri saygıya ve bunları korumaya istekli oluşlarına yönelik tutumları arasında 7. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle, ilgili programın öğrencilerin insana, insanî değerlere ve insan hakları düşüncesine gösterdikleri saygıya ve bunları korumaya istekli oluşlarına yönelik tutumlarının bir yıl sonrasında bile en azından bir yıl önceki derecede tutulmasını sağlamada başarılı olamadığı söylenebilir. Tutumlar bir kez kazanıldıktan sonra çok zor değişir. Zaman içerisinde bir azalma söz konusu oluyorsa, ilgili programın tutumların en azından kalıcılığını sağlamada etkili olamadığı söylenebilir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi şu şekilde ifade edilmiştir :

“Etik değerlerin insanlık için taşıdığı önemi takdir ediş bakımından 6. ve 7. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

Beşinci alt probleme ilişkin bulgular Tablo III – 6’da verilmiştir.

Tablo III – 6

6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Etik Değerlere Yönelik Tutum Puanları Ortalamaları
Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin t Testi Sonuçları

Sınıf	n	K	\bar{X}	S	t
6	221	8	30,63	5	
7	137	8	30,83	4,31	0,399*

Sd : 356

*P > .01

Tablo III – 6’da belirtildiği üzere, 6. sınıf öğrencilerinin tutum ölçeğinin üçüncü bölümüne (etik değerlerin insanlık için taşıdığı önemi takdir edişlerine) ilişkin tutum puanları ortalaması 30,63, 7. sınıf öğrencilerinin tutum ölçeğinin üçüncü bölümüne ilişkin tutum puanları ortalaması ise 30,83’tür. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin etik değerlerin insanlık için taşıdığı önemi takdir edişlerine yönelik ön ve son tutum puanları ortalamaları arasında hemen hemen hiç fark olmadığı görülmektedir.

6. ve 7. sınıf öğrencilerinin etik değerlerin insanlık için taşıdığı önemi takdir edişlerine yönelik tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek için t testi yapılmış ve hesaplanan t değeri .01 manidarlık düzeyinde ve 356 serbestlik derecesinde anlamlı bulunmamıştır. Beşinci alt problemde ifade edilen şekliyle, etik değerlerin insanlık için taşıdığı önemi takdir ediş bakımından 6. ve 7. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark yoktur.

6. ve 7. sınıf öğrencilerinin etik değerlerin insanlık için taşıdığı önemi takdir edişlerine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farkın söz konusu olmadığı görülmektedir. 6. sınıf öğrencilerinin tutumları “olumlu” iken, 7. sınıf öğrencilerinin

tutumları da “olumlu”dur. Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi’nin öğrencilerin tutumlarını daha olumlu hale getirmesi beklenebilirken, dersin, etik değerlerin insanlık için taşıdığı öneme yönelik öğrenci tutumlarının derecelerini arttırmada başarılı olamadığı ortaya çıkmaktadır.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi şu şekilde ifade edilmiştir :

“Etik değerlerin insanlık için taşıdığı önemi takdir ediş bakımından 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

Altıncı alt probleme ilişkin bulgular Tablo III – 7’de verilmiştir.

Tablo III - 7

7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Etik Değerlere Yönelik Tutum Puanları Ortalamaları
Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin t Testi Sonuçları

Sınıf	n	K	\bar{X}	S	t
7	137	8	30,83	4,31	3,631*
8	58	8	28,31	4,49	

Sd : 193

*P < .01

Tablo III – 7’de belirtildiği üzere, 7. sınıf öğrencilerinin tutum ölçeğinin üçüncü bölümüne (etik değerlerin insanlık için taşıdığı önemi takdir edişlerine) ilişkin tutum puanları ortalaması 30,83, 8. sınıf öğrencilerinin tutum ölçeğinin üçüncü bölümüne ilişkin tutum puanları ortalaması ise 28,31’dir. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin etik değerlerin insanlık için taşıdığı önemi takdir edişlerine yönelik tutum puanları ortalamaları arasında küçük bir farklılık bulunduğu görülmektedir.

7. ve 8. sınıf öğrencilerinin etik değerlerin insanlık için taşıdığı önemi takdir edişlerine yönelik tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek için t testi yapılmış ve hesaplanan t değeri .01 manidarlık düzeyinde ve 193 serbestlik derecesinde 7. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bulunmuştur. Altıncı alt problemde ifade edilen şekliyle, etik değerlerin insanlık için taşıdığı önemi takdir ediş bakımından 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında 7. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark vardır.

7. ve 8. sınıf öğrencilerinin etik değerlerin insanlık için taşıdığı önemi takdir edişlerine yönelik tutumları arasında, 7. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda ilgili programın öğrencilerin, etik değerlerin insanlık için taşıdığı önemi takdir edişlerine yönelik tutumlarının bir yıl sonrasında bile en azından bir önceki yıldaki derecede tutulmasını sağlamada başarılı olamadığı söylenebilir. Bir kez kazanıldıktan sonra tutumlarda zaman içerisinde bir azalma meydana gelmesi, ilgili programın tutumları daha güçlü hale getirmede etkili olmadığını düşündürmektedir.

Araştırmanın 6 alt problemine bulunan yanıtlar doğrultusunda, araştırma dahiline alınan 7. Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi’nin öğrencilerin insan haklarına ilişkin tutumlarında bir artış sağlayamadığı, hatta öğrencilerin var olan tutumlarının sonraki zamanlarda azalma eğilimi gösterdiği sonucuna varılmıştır. Programın bu başarısızlığında etkili olabilecek değişkenler arasında dersin içeriğinin yetersizliği, ya da yeterli olabilecek içeriğin, tutumların derecelerinin arttırılmasını

ve sonraki yıllarda kalıcılığının sağlanmasını engelleyen yöntem, teknik ve araç-gereçlerle etkileştirilmesi, bu şekilde tutumların bilişsel ve duyuşsal bileşenlerinin güçlendirilememesi; öğretmenin yetersizliği; öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin zayıflığı; içeriğin diğer derslerle ilişkilendirilmemesi sayılabilir. Bunlarla birlikte, çevresel uyarıcıların tutumları daha güçlü hale getirmedeki etkisizliği, hatta çevresel uyarıcıların tutumların daha güçlü hale gelmesini engelleyici rolleri; çevrede tutumların pekiştirilmemesi; tutumların sergilenmelerini sağlayacak ortam yoksunluğu; öğrencilerin daha güçlü başka tutumlarının insan hakları ile ilgili tutumlarını desteklememesi ya da insan hakları ile ilgili tutumlarına çeşitli nedenlerle fazla değer vermemeleri; öğrencilerin içinde buldukları dönemdeki gelişim ve öğrenme özellikleri, ergenlik dönemindeki zihinsel ve fizyolojik değişiklikler; içinde bulunulan kültür; sahip olunan sosyo-ekonomik düzey; yeni öğrenmeler ve yeni tecrübeler gibi değişkenler de öğrencilerin insan haklarına ilişkin tutumlarının güçlenememesinde ve korunamamasında rol oynamış olabilir.

Araştırmanın 1., 3. ve 5. alt problemlerine bulunan yanıtlar doğrultusunda, araştırma kapsamındaki Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi'ni henüz almamış olan 6. sınıf öğrencileri ile, araştırma kapsamındaki Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi'nin ilgili ünitelerini tutum ölçeğinin uygulanmasından çok kısa bir süre önce tamamlamış olan 7. sınıf öğrencilerinin tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmanın 2., 4. ve 6. alt problemlerine bulunan yanıtlar doğrultusunda ise, araştırma kapsamındaki Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi'nin ilgili ünitelerini tutum ölçeğinin uygulanmasından çok kısa bir süre önce tamamlamış olan 7. sınıf öğrencileri ile, araştırma kapsamındaki Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi'ni bir önceki yıl almış olan 8. sınıf öğrencilerinin tutumları arasında 7. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğu, öğrencilerin insan haklarına ilişkin tutumlarının zaman içerisinde azalma eğilimi gösterdiği sonucuna varılmıştır. Araştırmanın 6 alt probleminin sonucuna göre, insan hakları ile ilgili tutumların derecelerinin arttırılmasında ve sahip olunan tutumların sonraki zamanlarda en azından kazanıldığı zamandaki derecede tutulmasında sorunlar vardır. Bu sorunlara yol açan değişkenler çok çeşitli olabilir: çevresel

etkenler, gelişim ve öğrenme özellikleri, öğretmen eğitimi, iletişim vb. Bu değişkenleri tek tek incelemek yerine, bu değişkenleri tek bir çatı altında, Eğitim Programı-Program Geliştirme çatısı altında toplamak daha doğru bir yaklaşım olur. Çünkü, eğitim programı birçok eğitimci tarafından “öğrenme yaşantıları düzeni” olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi sürecinde öğrenciyle, toplumla, konu-alanıyla, hedefle, içerikle, öğretme-öğrenme süreciyle, değerlendirmeye vb. ilgili her şey düşünülme zorundadır. Bu nedenle, araştırmanın bulgularıyla ilişkilendirilebilecek diğer araştırmalar olarak şunlar incelenebilir:

İnsan hakları eğitimi ve öğretiminin hedeflerinin neler olması gerektiği ve bunların nedenleri Kepenekçi (1999), Bayram (1998), Wilson (1992), Tarrow (1990), Butts (1998), Lister (1984), Heater(1984) ve Schmidt-Sinns (1980) tarafından sunulmakta; bu eğitimin içeriğine ilişkin açıklamalar Kepenekçi (1999), Koca (1998), Tibbits (1996), Reardon (1995), Dye (1991), Lister (1984) ve Schmidt-Sinns (1980) tarafından yapılmakta; yöntemi ve araç-gereçleri Kepenekçi (1999), Koca (1998), Üstündağ (1997), Department for International Development (1997), Wilson (1992), Dye (1991), Lister (1984) ve National Council for the Social Studies (1982) tarafından önerilmekte; değerlendirmeye ilişkin görüşler Kepenekçi (1999) Koca (1998), Lister (1984) tarafından savunulmakta; diğer derslerle ilişkilendirme Kepenekçi (1999) ve Magendzo (1994) tarafından açıklanmakta; öğretmen eğitimi konusunda Department for International Development (1997), Reardon (1995) ve Urman (1986) tarafından öneriler sunulmaktadır.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleriyle ilgili bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiş ve bazı öneriler sunulmuştur.

SONUÇLAR:

Araştırmada, İlköğretim II. Kademe Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi'nde öğrencilere insan hakları ile ilgili tutumların kazandırılıp kazandırılmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, 7. Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi'nin "İnsanlığın Ortak Mirası", "İnsan Hakları" ve "Etik ve İnsan Hakları" üniteleri araştırma kapsamına alınmış, her bir üniteye kazanılması beklenen insan hakları ile ilgili tutumlar belirlenmiş, bu tutumlar tutum cümleleri şeklinde ifade edilmiş ve her bir üniteye ilişkin tutum cümlelerine tutum ölçeğinde birer bölüm halinde yer verilmiştir. Tutum ölçeği 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanmış ve insan hakları ile ilgili tutumların araştırma dahilindeki öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığı, var olan tutumların korunup korunmadığı; kısacası, dersin, insan hakları ile ilgili tutumları kazandırmada ve tutumların kalıcılığının sağlanmasında başarılı olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu doğrultuda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1) İnsanlığın ortak mirasının insanlık için taşıdığı öneme inanış bakımından 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

2) İnsanlığın ortak mirasının insanlık için taşıdığı öneme inanış bakımından 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin tutumları arasında 7.sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

3) İnsana, insanî değerlere ve insan hakları düşüncesine gösterilen saygı ve bunları korumaya istekli oluş bakımından 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4) İnsana, insanî değerlere ve insan hakları düşüncesine gösterilen saygı ve bunları korumaya istekli oluş bakımından 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin tutumları arasında 7. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

5) Etik değerlerin insanlık için taşıdığı önemi takdir ediş bakımından 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır

6) Etik değerlerin insanlık için taşıdığı önemi takdir ediş bakımından 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin tutumları arasında 7.sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

ÖNERİLER:

1) İçinde bulunulan çağın ve dönemin ihtiyaçları ve gerekleri ile insan hakları eğitimi ve öğretiminin başarısında önemli role sahip olması nedeniyle okulun sorumlulukları yeniden tanımlanmalı; okul, ideallerin gerçekleşmesini sağlayıcı niteliklere büründürülmeli; okula, üst organların gözetiminde öz denetimli yetki verilerek sorumlulukları doğrultusunda ve insan hakları eğitimi ve öğretiminin başarısı için çalışması sağlanmalıdır.

2) İnsan hakları ile ilgili tutumların kazandırılması sorumluluğu ve inisiyatifi sadece öğretmene bırakılmamalı; okul, insan hakları ile ilgili tutumların öğrenciler tarafından kazanılması için gerekli tedbirleri almalı, tutumların kazanılıp kazanılmadığını kontrol etmeli, bu kontrol için geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeği

kullanmalı, tutumların etkili bir şekilde kazanılması ve korunması için okulda yeni bir eğitsel kol olarak “İnsan Hakları Kolu” kurulup çalıştırılmalıdır.

3) İnsan hakları eğitimi ve öğretiminin başarısının yalnızca Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi’ni veren öğretmenlerle sağlanabileceği düşünülmemeli; bu dersin öğretmenleri ile birlikte diğer tüm öğretmenler de insan hakları eğitimi ile ilgili Hizmet-İçi Eğitimlerden geçirilmelidir.

4) İnsan hakları eğitimi ve öğretiminin yalnızca Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi’yle başarılabileceği düşünülmemeli; disiplinlerarası bir konu olması nedeniyle diğer derslerle ilişkilendirilmeli, diğer derslerin programlarında bu konuya da yer verilmeli; hangi derslerle ilişkilendirilebileceği konusunda Gülmez (1994) ve Kepenekçi (1999 ve 2000)’den yararlanılmalıdır.

5) Duyuşsal özelliklerin kazandırılmasının önemli görüldüğü Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi’nin ve insan hakları eğitiminin verilebileceği diğer derslerin öğretmenleri duyuşsal alan konusunda bilgilendirilmeli, duyuşsal özelliklerin kazandırılması konusunda eğitilmeli; öğretmenler, duyuşsal özellikler kazanılabildiği ölçüde bilişsel hedeflere daha kolay ve hızlı bir şekilde ulaşabileceğine inandırılmalıdır.

6) İnsan hakları eğitimi ve öğretiminde (öğrenme-öğretme sürecinde), insan hakları ile ilgili uluslararası sözleşme ve bildirilerden yararlanılmalı; İnsan Hakları Evrensel Bildirisi ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’nin maddeleri açıklanmalı, bunlar üzerinde tartışılmalı, kazanılan özellikler ödev, proje vb. gibi çalışmalarla pekiştirilmelidir.

7) Öğretimde, klasik ve edimsel koşullama teknikleri kullanılmalı, gerçek modellere ulaşılmalı ve taklit işe koşulmalıdır.

8) İnsan hakları eğitimi ve öğretiminde (öğrenme-öğretme sürecinde), diğer toplumlarda ulusal ve uluslararası alanda yapılan çalışmalar ortama getirilmeli, daha iyisine ulaşma yönünde nelerin, neden yapılması gerektiği tartışılmalıdır.

9) Sınıfta insan hakları ihlalleri tartışılmalıdır.

10) İçerikte demokrasiye yer verilmeli, demokrasi anlaşılabilir ve öğrenilebilir kılınmalı, bu sayede demokrasi-insan hakları ilişkisi ortaya konarak insan hakları ile ilgili özelliklerin kolay ve etkili kazandırılması sağlanmalıdır.

11) İnsan hakları ile ilgili tutumları kazandırabilmek ve koruyabilmek amacıyla, sınıfta ve okulda öğrencilerin, düşüncelerini korkmadan ifade edebilecekleri demokratik ortamlar sağlanmalı; öğrencilerin insan hakları ile ilgili istedik tutumları kazanmaları ve koruyup davranış haline getirmeleri amacıyla, okulda ve sınıf içinde çeşitli uyarıcılar sürekli hazır halde tutulmalı, öğrenciler günlük hayatlarında tutumlarına uygun davranışlar sergilemeleri yönünde cesaretlendirilmelidir.

12) İnsan hakları eğitiminin hedeflerinin neler olması gerektiği konusunda yapılmış araştırmalardan yararlanılarak, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi'nin kapsamında yer alan insan hakları eğitiminin hedefleri, gerekirse, revizyona tâbi tutulmalıdır.

13) Hedef-kitlesinin yaş grubunun 13-15 olması nedeniyle, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi'nin içeriğinde çocuk haklarına da yer verilmeli, öğrencilerin çocuk hakları konusunda bilgi ve anlayış edinmeleri sağlanarak çocuk haklarına, dolayısıyla insan haklarına ilişkin olumlu tutumlar geliştirmeleri sağlanmalıdır.

14) Öğrencilerin programa girişte insan hakları ile ilgili ön tutumları belirlenmeli ve etkinlikler, öğrencilere ilgili tutumları kazandırmak, öğrencilerin var olan tutumlarının derecelerini arttırmak yönünde yürütülmelidir.

15) Tutumların bir kez kazanıldıktan sonra çok zor değişecekleri bilinerek, insan hakları ile ilgili tutumların kazandırılabilceği fırsatlar iyi değerlendirilmeli; öğretim yöntem ve teknikleri, araç-gereç ve materyalleri üst düzeyde etkili olacak şekilde işe koşulmalı, sonraki yıllarda kalıcılığın sağlanması amaç edinilmeli; bu yönde, erişime ve derse yönelik tutumlara olumlu katkısı Üstündağ (1997) tarafından ortaya konmuş olan yaratıcı drama etkinlikleri ortama getirilmelidir.

16) İçerikte kültürlerarası anlayışı sağlamaya yönelik bilgiler sunulmalı; başka kültürler tanıtılmalı, kültürlere saygı öğretilmeli, bu sayede başka kültürlere mensup insanlara ve onların haklarına yönelik olumlu duyuşsal özellikler geliştirilmelidir.

17) Aile ile işbirliği yapılarak öğrencilerin insan hakları ile ilgili tutumları kazanmaları ve korumaları için uygun ortamlar sağlanmalıdır. Bunun için ailelerin okul ile olan diyalogları belli dönemlerde ve belli amaçlar çerçevesinde gerçekleştirilmelidir.

18)

a) Öğrencilere insan hakları ile ilgili tutumların kazandırılmasında etkili olabilecek öğretim yöntem ve teknikleri ile araç-gereç ve materyallerinin neler olabileceğini belirleyebilecek,

b) Bir insan hakları eğitim programı hazırlanmasına katkılar getirebilecek,

c) Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi'nde kazanılan bilişsel davranışlarla duyuşsal özellikler arasında ne kadar ilişki olduğunu ortaya koyabilecek,

d) Öğrencilerin insan hakları ile ilgili tutumlarının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenleri arasındaki tutarlılığı belirleyebilecek,

e) İnsan hakları ile ilgili tutumlardaki zaman içerisindeki azalmanın nedenlerini ortaya koyabilecek

araştırmalar yapılmalıdır.



KAYNAKÇA

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine

- 1989 "Human Rights Education in Pre-Primary Schools: Educating Children to be Receptive to Others and to Diversity in Society Report."
 Proceedings of the Teachers' Seminar. Council for Cultural Cooperation, West Germany, June 20-25.

ADAMS, B. S. and N. SCHNIEDEWIND

- 1988 "A Systemwide Program of Human Rights Education."
Educational Leadership, 45, 8 : 48-50.

BAYRAM, Abdulnasır

- 1998 "İlköğretim II. Kademe Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Hedefleri Konusundaki Öğrenci, Öğretmen ve Velilerin Beklentileri."
 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
 Malatya : İnönü Üniversitesi.

BAYSAL, A. Can

- 1989 Sosyal Psikoloji.
 İstanbul : Filiz Kitabevi.

BATELAAN, P. and F. COOMANS

- 1995 "The International Basis for Intercultural Education Including Anti-Racist and Human Rights Education."
 Council of Europe: International Bureau of Education.

BAXI, Upendra

- 1994 "Human Rights Education: The Promise of the Third Millennium."
Organizing Committee of the People's Decade of Human Rights Education.

BEETHAM, D. ve K. BOYLE

- 1998 Demokrasinin Temelleri.
(Çev. Vahit Bıçak),
Ankara: Liberte Yayınları : 22.

BRUBAKER, Dale L.

- 1982 Curriculum Planning : The Dynamics of Theory and Practice.
USA: Scott, Foresman and Company.

BUTTS, R. Freeman

- 1988 "The Morality of Democratic Citizenship : Goals for Civic Education in the Republic's Third Century."
Center for Civic Education, Calabasas, CA.

- 1989 "Civic Education and Human Rights."
International Conference on Constitutional Government and The Development of an Enlighthned Citizenry.
Los Angeles, CA, September 16 - 22.

CAY, Donald F.

- 1966 Curriculum: Design for Learning.
USA : The Bobbs-Merrill Company, Inc.

CEM, İsmail

- 1993 Geçiş Dönemi Türkiye'si : 1981 - 1984.
İstanbul : Cem Yayınevi.

CHORY, R. M. and J. C. McCROSKEY

- 1999 "The Relationship Between Teacher Management
Communication Style and Affective Learning."
Communication Quarterly ,47,1:1-11.

CUNNINGHAM, Jeremy

- 1990 "The Human Rights Secondary School."
H. STARKEY (Ed.),
The Challenge of Human Rights Education , 90-103.
London: Cassell.

ÇEÇEN, Anıl

- 1995 İnsan Hakları.
Ankara : Gündoğan Yayınları.

DEMİREL, Özcan

- 1998 Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.
Ankara : Kardeş Kitap ve Yayınevi.

DEPARTMENT FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT

- 1997 "School-Based Understanding of Human Rights in Four
Countries."
A Commonwealth Study. Education Research, Serial No:22.

DOLL, Ronald C.

- 1992 Curriculum Improvement: Decision Making and Process.
USA : Allyn and Bacon.

DONNELLY, Jack

- 1995 Teoride ve Uygulamada Evrensel İnsan Hakları.
(Çev. Mustafa Erdoğan ve Levent Korkut),
Ankara: Yetkin Yayınları.

DURANT W. ve A. DURANT

1992 Tarihten Dersler.
(Çev. Bozkurt Güvenç),
İstanbul : Cem Yayınevi.

DYE, Patricia

1991 "Active Learning for Human Rights in Intermediate and
High Schools."
H. STARKEY (Ed.),
The Challenge of Human Rights Education ,105-119.
London: Cassell.

EISER, J. Richard

1980 Cognitive Social Psychology : A Guidebook to Theory and
Research.
Maidenhead : McGraw-Hill Book Company (UK) Ltd.

ERDOĞAN, Mustafa

1997 Anayasal Demokrasi : Anayasa Hukukuna Giriş.
Ankara : Siyasal Kitabevi.

ERTÜRK, Selahattin

1993 Eğitimde Program Geliştirme.
Ankara : Meteksan Yayınları.

FAZIO, Regan

1982 "Contemporary Issues in Social Psychology."
J. C. BRIGHAM and L. S. WRIGHTSMAN (Ed.)
California : Brooks / Cole Publishing Company.

FREEDMAN, J. L., D. O. SEARS and J. M. CARLSMITH

1993 Sosyal Psikoloji.
(Çev. Ali Dönmez), Ankara : İmge Kitabevi.

GÖLCÜKLÜ A. F. ve A. Ş. GÖZÜBÜYÜK

1996 Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Uygulaması.
Ankara : Turhan Kitabevi.

GÜLMEZ, Mesut

1994 İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi.
Ankara : TODAİE-İHADEM Yayınları.

1996 İnsan Haklarının Uluslararası Korunması: Birleşmiş
Milletler Sistemleri.
Ankara : TODAİE-İHADEM Yayınları.

1998 Belgelerle İnsan Hakları Eğitimi Birleşmiş Milletler Onyılı.
Ankara : TODAİE-İHADEM Yayınları.

GÜVENÇ, Bozkurt

1991 İnsan ve Kültür
İstanbul : Remzi Kitabevi.

HACIKADİROĞLU, Vehbi

1992 Özgürlük Hukuku.
İstanbul : Cem Yayınevi.

HEATER, Derek

1984 "Human Rights Education in Schools : Concepts, Attitudes
and Skills."
Council for Cultural Cooperation, Strasbourg.

JENNINGS, T. E. and J. EICHINGER

- 1999 "Science Education and Human Rights : Explorations into Critical Social Consciousness and Postmodern Science Instruction."
International Journal of Educational Reform, 8, 1:37-44.

KAĞITÇIBAŞI, Çiğdem

- 1988 İnsan ve İnsanlar.
İstanbul : İstanbul Matbaası.

KAPANİ, Münci

- 1991 İnsan Haklarının Uluslararası Boyutları.
Ankara : Bilgi Yayınevi.

KARASAR, Niyazi

- 1994 Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler.
Ankara : 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

KEPENEKÇİ, Yasemin K.

- 1999 "Türkiye'de Genel Ortaöğretim Kurumlarında İnsan Hakları Eğitimi."
(Yayımlanmamış Doktora Tezi)
Ankara : Ankara Üniversitesi.

- 2000 İnsan Hakları Eğitimi.
Ankara : Anı Yayıncılık.

KIBLER and Others

- 1981 Objectives for Instruction and Evaluation.
USA : Allyn and Bacon, Inc.

KIŞLALI, Ahmet T.

1989

“Demokrasi Eğitiminde Öneriler.”

Demokrasi İçin Eğitim, TED XIII. Eğitim Toplantısı, IV.

Oturum, 30 Kasım-1 Aralık, 137-143. Ankara: TED Yayınları.

KLECKER, Nick

1996

“Bir İnsan Hakları Eğitimi İçin.”

İnsan Haklarının Felsefi Temelleri Uluslararası Semineri.

Türkiye Felsefe Kurumu, 9 -13 Haziran 1980, 151-155.

Ankara : Meteksan A.Ş.

KOCA, Dursun

1999

“Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Öğretmen
Algısına Göre Değerlendirilmesi.”

(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

İzmir : Dokuz Eylül Üniversitesi.

KOENIG, Shulamith

1994

“Defending the Future.”

Human Rights : The New Consensus, special issue: 43-47.

London : Regency Press.

KRATHWOHL, D. R., B. S. BLOOM and B. B. MASIA

1964

Taxonomy of Educational Objectives : The Classification
of Educational Goals. Handbook II : Affective Domain.

New York : David McKay Company, Inc.

KUÇURADI, İoanna

1996

“Felsefe ve İnsan Hakları.”

İnsan Haklarının Felsefi Temelleri Uluslararası Semineri.

Türkiye Felsefe Kurumu, 9 - 13 Haziran 1980, 49-54.

Ankara : Meteksan A.Ş.

KUZGUN, Yıldız

- 1996 "İnsan Hakları ve Eğitim."
İnsan Haklarının Felsefi Temelleri Uluslararası Semineri .
 Türkiye Felsefe Kurumu, 9-13 Haziran 1980, 157-161.
 Ankara : Meteksan A.Ş.

LISTER, Ian

- 1984 "Teaching and Learning about Human Rights."
 Strasbourg : Council for Cultural Cooperation.

MAGENDZO, Abraham

- 1994 "Tensions and Dilemmas about Education in Human Rights
 in Democracy." Journal of Moral Education ,23,3:251-259.

MAGER, Robert F.

- 1972 Goal Analysis.
 California : Fearon Publishers / Lear Siegler, Inc.

MEB

- 1998 Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi.
 Temmuz 1998 -2490.

- 1999 İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Sınıf 7.
 İstanbul : Milli Eğitim Basımevi.

MISGELD, Dieter

- 1994 "Human Rights and Education: Conclusions from Some Latin
 American Experiences."
Journal of Moral Education, 23,3:239-250.

MORGAN, Clifford T.

- 1991 Psikolojiye Giriş.
(Çev. Hüsnü Arıcı ve diğ.)
Ankara : Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.

NATIONAL COUNCIL FOR THE SOCIAL STUDIES

- 1981 "International Human Rights, Society and the Schools."
Washington, DC : National Council for the Social Studies
Bulletin No : 68.

NIKITIN, Anatoly F.

- 1992 "Teaching Human Rights in the Former USSR during
Perestroika."
Social Education, 56,4:231.

NOMER, Ergin

- 1989 Vatandaşlık Hukuku.
İstanbul : Filiz Kitabevi.

OPPENHEIM, A. N.

- 1983 Questionnaire Design and Attitude Measurement.
London : Biddles Ltd.

ORNSTEIN, A. C. and F. B. HUNKINS

- 1988 Curriculum : Foundations, Principles and Issues.
New Jersey : Prentice Hall, Englewood Cliffs.

ÖZÇELİK, Durmuş Ali

- 1998 Ölçme ve Değerlendirme.
Ankara : ÖSYM Yayınları - 8.

ÖZDEN, Yekta Güngör

1994 İnsan Hakları : Laik Demokrasi Yolunda.
Ankara : Bilgi Yayınevi.

PATRICK, John J.

1990 "Human Rights in Education for Citizenship."
International Conference on Constitutional Government and
The Development of an Enlightened Citizenry.
Los Angeles, CA. September 16-22.

REARDON, Betty A.

1995 Educating for Human Dignity : Learning about Rights and
Responsibilities.
Pennsylvania : University of Pennsylvania Press.

REOCH, Richard

1994 "Viewpoint."
Human Rights : The New Consensus, special issue: 10-19.
London : Regency Press.

ROSS, L. J. and M. GUPTA

1998 "Bringing Human Rights Home : Human Rights Education
for the 21st Century."
Social Education, 62,6:377-380.

RUFER, Alfred

1990 Pestalozzi : Fransız Devrimi ve Helvetik.
(Çev. Saadet Özkal),
İstanbul : Cem Yayınevi.

SCHMIDT - SINNS, Dieter

- 1980 "How Can We Teach Human Rights?"
International Journal of Political Education,3,2:177-187.

SCHMITTER, P. C. and T. L. KARL

- 1992 "Demokrasi Nedir.....Ne Değildir?"
(Çev. Levent Gönenç),
Bülten, 12:12-21.
- 1993 The Global Resurgence of Democracy.
USA : The John Hopkins University Press.

SENEMOĞLU, Nuray

- 1997 Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya.
Ankara : Ertem Matbaacılık.

SHARPES, Donald K.

- 1988 Curriculum Traditions and Practices.
Great Britain : Routledge.

SHIMAN, David A.

- 1991 "Teaching Human Rights: Classroom Activities for a Global Age." H. STARKEY (Ed.),
The Challenge of Human Rights Education ,189-201,
London:Cassell.
- 1999 "Teaching Human Rights : A Teaching Guide for Middle and High School Educators."
Center for Teaching International Relations,
Denver University, CO.

SØRENSEN, Georg

1993

Democracy and Democratization: Processes and Prospects in a Changing World.

USA : Westview Press, Inc.

SPARKS, Elizabeth

1994

“Human Rights Violations in the Inner City : Implications for Moral Educators.

Journal of Moral Education, 23,3:315-332.

STARKEY, Hugh

1992

“Teaching Children’s Rights in Europe.”

Social Education, 56,4:231.

ŞERİF M. ve C. W. ŞERİF

1996

Sosyal Psikolojiye Giriş II.

(Çev. Mustafa Atakay ve Aysun Yavuz),

İstanbul : Sosyal Yayınlar.

TARROW, Norma

1990

“Human Rights Education : A Comparison of Canadian and US. Approaches.”

Educational Research Quarterly, special issue, 12,4:12-22.

TDV

1992

Demokrasi Nedir?

Ankara : Yetkin Basımevi.

TEZBAŞARAN, A. Ata

1997

Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu.

Ankara : Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

TIBBITS, Felisa

- 1996 "On Human Dignity: The Need for Human Rights Education."
Social Education, 60,7: 428-431.

TODAİE-İHADEM

- 1981 İnsan Haklarının Korunması: Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi.
 Ankara : TODAİE-İHADEM Yayınları.

TOPUZ, Hıfzı

- 1989 "Demokrasi Eğitiminde Boyutlar ve Sorunlar."
Demokrasi İçin Eğitim, TED XIII. Eğitim Toplantısı, II. Oturum, 30 Kasım-1 Aralık, 37- 40.
 Ankara : TED Yayınları.

TURGUT, M. F. ve Y. BAYKUL

- 1992 Ölçekleme Teknikleri.
 Ankara : ÖSYM Yayınları - 1.

TÜRK, Hikmet Sami

- 1998 Türkiye'de ve Dünya'da İnsan Hakları.
 Ankara: İnsan Hakları Koordinatör Üst Kurulu Yayınları.

TÜRKİYE CUMHURİYETİ ANAYASASI

1982

UNESCO

- 1991 "Co-Operation for Reinforcing the Development Education in Europe."
 Final Report of the Regional Consultation Meeting Paris, February 12 - 15.

- 1995 Culture of Democracy : A Challenge for Schools.
P.MEYER - BISCH (Ed.).
Paris : UNESCO Publishing.
- URMAN, Stan
1986 "Human Rights Education : A Legal and Moral Imperative."
Canadian Journal of Education ,11,3:383-387.
- ÜNAL, Şeref
1997 Temel Hak ve Özgürlükler ve İnsan Hakları Hukuku.
Ankara : Yetkin Yayınları.
- ÜSTÜNDAĞ, Tülay
1997 "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Öğretiminde
Yaratıcı Dramanın Erişiyeye ve Derse Yönelik Öğrenci
Tutumlarına Etkisi."
(Yayımlanmamış Doktora Tezi).
Ankara : Hacettepe Üniversitesi.
- WILES, J. and J. BONDI
1998 Curriculum Development : A Guide to Practice.
USA : Prentice - Hall, Inc.
- WILSON, Des
1992 "Teaching Human Rights in Nigerian Schools: A Multimedia
Approach."
Social Education ,56,4:227-228.
- WRONKA, Joseph
1993 "Human Rights and Social Policy in the United States : An
Educational Agenda for the 21st Century."
Journal of Moral Education, 23,3:261-272.

A decorative graphic consisting of a horizontal band with diagonal stripes in a light pink color. The stripes are arranged in a pattern that creates a sense of depth and movement. In the center of this band, the word "EKLER" is written in a bold, black, sans-serif font.

EKLER

Ek - 1

İNSAN HAKLARINA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki her bir ifadeyi okuduktan sonra, o ifadeye ne ölçüde katıldığınızı ya da katılmadığınızı ifadenin hizasındaki kutucuğun içine işaretleyiniz	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum

I.

1) Daha insanca yaşamak isteyen insanlar ortak miras ürünlerini korumalıdır.					
2) Geçmişini anlayıp geleceğe yönelmenin yolu, kültür ve sanat miraslarının korunmasından geçmelidir.					
3) İnsanları eğiterek ortak mirasın korunamayacağı bilinmelidir.					
4) İnsan haklarına önem verilmesi için ortak mirasa da önem verilmesi gerektiği bilinmelidir.					
5) Ortak mirasın korunmasının dünya barışına katkı getirmeyeceği tüm insanlar tarafından anlaşılmalıdır.					
6) Kendi ülkesinin gelişmesini isteyen insanların yapmaları gereken şeylerden biri de, ortak mirasa önem vermemek olmalıdır.					
7) Daha çağdaş bir dünyada yaşayabilmek için, insanlığın ortak mirasına değer verilmemelidir.					
8) Her devlet, vatandaşına daha insanca bir yaşam sunmak için ortak mirasını korumalıdır.					
9) Ortak mirası koruyarak insanlığa hizmet edilemeyeceği herkes tarafından anlaşılmalıdır.					
10) Ülkesine hizmet etmenin ölçütlerinden biri de, insanlığın ortak mirasını korumak olmalıdır.					

II.

11) Evrensel barışın, insan haklarına saygı göstermek yoluyla sağlanamayacağı bilinmelidir.					
12) İnsan haklarının, her insanın bu haklara saygı göstermesi yoluyla korunabileceği bilinmelidir.					

13) İnsanların haklarını kullanmalarını sağlamak, devletin sorumluluklarından biri olarak görülmemelidir.					
14) İnsana ve insan haklarına saygı gösteren her insan, insan haklarına nasıl uyulacağını başkalarına öğretmelidir.					
15) Herkes, insan olmaktan dolayı insan haklarına saygı göstermelidir.					
16) Bir devlet, insan hakları temeline dayanmış olsa da, her zaman insanların haklarını gözetmekle sorumlu olmamalıdır.					
17) Farklılıklarına rağmen, tüm insanların özgür ve eşit doğdukları herkese anlatılmalıdır.					
18) İnsan haklarının korunması için uluslararası kuruluşların çalışmalar yapmasının önemli olmadığı bilinmelidir.					
19) İnsanların hak ve özgürlüklerinin geliştirilip güçlendirilmesinde devletlerarası işbirliğinin gerekli olmadığı bilinmelidir.					
20) İnsanlar, insan haklarına evrensellik kazandırmanın insanlığa hizmet anlamına geleceğine inanmalıdır.					
21) İnsanların hak ve özgürlüklerinin korunabilmesi için, devlet, bunları yazılı hale getirmemelidir.					
22) Her insan, insan haklarına saygıyı, insan olmanın bir gereği olarak görmelidir.					

III.

23) Ahlâklı insanlar, davranışlarının toplumda nasıl bir tepki göreceğini düşünmeden hareket etmelidirler.					
24) İnsan olma bilincini ve sorumluluğunu taşıyan her ahlâklı insan kendi kendine hesap verebilmelidir.					
25) Ahlâkî değerlerin insanlara kazandırılması için bir grup insan çalışmalıdır.					
26) İnsanlık bilincini geliştirmek için çalışan tüm toplumlar, toplumdaki ahlâkî değerlerin gelişmesini sağlamalıdır.					
27) İnsan olan herkes ahlâkî değerleri kendisinde barındırmalıdır.					
28) Ortak bir insanlık bilinci oluşturmak için ahlâkî değerlerin önemli olmadığı bilinmelidir.					
29) İnsan haklarına saygı düşüncesinin geliştirilmesi için, insanlarda ahlâkî değerler bulunmamalıdır.					
30) Ahlâkî değerlerin toplum yararı için gerekli olduğu bilinmelidir.					

Ek-2

TUTUM ÖLÇEĞİNDEKİ TUTUM CÜMLELERİNİN t DEĞERLERİ,
FAKTÖR YÜKLERİ VE VARYANSLARI

Tutum Cümlesi	t	Faktör Yüğü		Varyans
		1.	2.	

I.

1.	6,46	,390	,273	,987
2.	7,96	,464	,245	,967
3.	12,27	,489	-,197	2,023
4.	7,13	,391	,303	1,136
5.	12,25	,538	-,198	1,688
6.	11,53	,482	-,219	2,217
7.	11,64	,499	-,194	2,010
8.	7,15	,427	,239	1,017
9.	10,59	,491	-,383	1,969
10.	7,55	,447	,162	1,116

II.

11.	7,85	,387	-,261	1,793
12.	8,44	,476	,190	1,027
13.	9,89	,398	-,344	1,612
14.	8,35	,431	,152	1,090
15.	8,05	,436	,278	,942
16.	8,01	,371	-,282	1,601
17.	7,70	,484	,250	1,028
18.	9,16	,410	-,316	1,635
19.	8,13	,368	-,134	1,742
20.	8,21	,470	,242	,834
21.	7,80	,365	-,231	1,601
22.	8,44	,478	,290	,848

III.

23.	9,24	,391	-,132	2,237
24.	8,88	,424	,114	1,089
25.	9,79	,435	-,333	1,731
26.	5,91	,325	,167	1,070
27.	6,72	,388	,207	1,192
28.	10,66	,484	-,283	1,907
29.	13,45	,518	-,322	1,862
30.	7,49	,384	,263	,958

Ek – 3

**7. SINIF VATANDAŞLIK VE İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ DERSİNİN
TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI TARAFINDAN BELİRLENMİŞ
OLAN ÖZEL HEDEFLERİ**

- 1) İnsanlığın Ortak Mirası ile ilgili temel kavramların anlam bilgisi
- 2) İnsanlığın Ortak Mirası ile ilgili temel ilkeler bilgisi
- 3) İnsanlığın Ortak Mirası ile ilgili temel ilkeleri açıklayabilme
- 4) İnsanlığın Ortak Mirası ile ilgili temel ilkelerin belirgin özelliklerini kestirebilme
- 5) İnsanlığın Ortak Mirası ile ilgili temel ilkeleri yeni durumlarda kullanabilme
- 6) İnsanlığın Ortak Mirası olan eserleri korumayı takdir ediş
- 7) İnsan Hakları ile ilgili temel kavramların anlam bilgisi
- 8) İnsan Hakları ile ilgili temel olgular bilgisi
- 9) İnsan Hakları ile ilgili temel ilkeler bilgisi
- 10) İnsan Hakları ile ilgili temel ilkeleri açıklayabilme
- 11) İnsan Hakları ile ilgili temel ilkelerin belirgin özelliklerini kestirebilme
- 12) İnsan Hakları ile ilgili temel ilkeleri yeni durumlarda kullanabilme
- 13) Etik ve İnsan Hakları ile ilgili temel kavramların anlam bilgisi
- 14) Etik ve İnsan Hakları ile ilgili temel özellikler bilgisi
- 15) Etik ve İnsan Hakları ile ilgili temel ilkeler bilgisi
- 16) Etik ve İnsan Hakları ile ilgili temel ilkeleri açıklayabilme
- 17) İnsan Haklarını koruma ve savunmaya istekli oluş
- 18) Temel Haklar ve Özgürlükler ile ilgili temel kavramların anlam bilgisi
- 19) Temel Haklar ve Özgürlükler ile ilgili temel sınıflamalar bilgisi
- 20) Temel Haklar ve Özgürlükler ile ilgili temel ilkeler bilgisi
- 21) Temel Haklar ve Özgürlükler ile ilgili temel ilkeleri açıklayabilme
- 22) Temel Haklar ve Özgürlükler ile ilgili temel ilkelerin belirgin özelliklerini kestirebilme
- 23) Temel Haklar ve Özgürlükler ile ilgili temel ilkeleri yeni durumlarda kullanabilme

- 24) Temel Haklar ve Özgürlükleri korumaya istekli oluş
- 25) İnsan haklarının işlevselleştirilmesinde devletin görevlerinin farkında oluş
- 26) Atatürk'ün insan hak ve özgürlüklerine önem verdiğini kavrayabilme



Ek - 4

**7. SINIF VATANDAŞLIK VE İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ DERSİNİN
İNSANLIĞIN ORTAK MİRASI ÜNİTESİNİN TALİM VE TERBİYE KURULU
BAŞKANLIĞI TARAFINDAN BELİRLENMİŞ OLAN
HEDEF VE DAVRANIŞLARI**

- Hedef 1** : İnsanlığın Ortak Mirası ile ilgili temel kavramların anlam bilgisi
- Davranışlar** : 1) “İnsan” kavramının ne anlama geldiğini söyleme/yazma
2) “İnsanlık” kavramının ne anlama geldiğini söyleme/yazma
3) “Ortak Miras” kavramının ne anlama geldiğini söyleme/yazma
- Hedef 2** : İnsanlığın Ortak Mirası ile ilgili temel ilkeler bilgisi
- Davranışlar** : 1) İnsanlığın ortak mirasının sanat, düşünce, edebiyat ve bilim mirası olduğunu söyleme/yazma
2) Sanat mirasının korunması gerektiğini söyleme/yazma
3) Düşünce ve edebiyat mirasının korunması gerektiğini söyleme/yazma
4) Bilim mirasının dünya ülkelerinin hizmetine sunulması gerektiğini söyleme/yazma
- Hedef 3** : İnsanlığın Ortak Mirası ile ilgili temel ilkeleri açıklayabilme
- Davranışlar** : 1) İnsanlığın ortak mirasını oluşturan sanat, düşünce ve edebiyat eserlerinin neden korunması gerektiğini açıklayarak söyleme/yazma
2) İnsanlığın ortak mirasını oluşturan sanat, düşünce ve edebiyat eserlerinin ulusal ve uluslararası düzeyde nasıl korunabileceğini açıklayarak söyleme/yazma
3) Ortak mirasa, ülkemizden ve başka ülkelerden yeni ve orijinal örnekler söyleme/yazma

Hedef 4 : İnsanlığın Ortak Mirası ile ilgili temel ilkelerin belirgin özelliklerini kestirebilme

Davranışlar :1) İnsanlığın sanat, edebiyat ve bilim mirasının korunmaması durumunda neler olabileceğini açıklayarak söyleme/yazma
2) Bilim, edebiyat ve sanat ürünlerini insanlığın ortak mirası olarak görmemenin doğuracağı sonuçları açıklayarak söyleme/yazma

Hedef 5 :İnsanlığın Ortak Mirası ile ilgili temel ilkeleri yeni durumlarda kullanabilme

Davranışlar :1) “İnsan, insanlık” kavramlarıyla ilgili oluşturulan yeni bir durumda uyulması gerekli ilkeyi veya ilkeleri söyleme/yazma
2) “Ortak Miras” kavramıyla ilgili oluşturulan yeni bir durumda uyulması gerekli ilkeyi veya ilkeleri söyleme/yazma.

Hedef 6 :İnsanlığın Ortak Mirası olan eserleri korumanın önemini takdir ediş

Davranışlar :1) İnsanlığın ortak mirası olan eserlerin korunması gerektiğini savunan konuşmalar yapma
2) Bu ilke ile ilgili toplantılara katılma
3) Bu ilke ile ilgili yazılar yazma
4) Bu ilkeyi savunan yazıları okuma
5) Arkadaşlarına bu yazıları okumalarını tavsiye etme

Ek – 5

7. SINIF VATANDAŞLIK VE İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ DERSİNİN
İNSANLIĞIN ORTAK MİRASI ÜNİTESİNİN
BÖLÜMLERİ

KAVRAMLAR

- 1) İnsan Kavramı
- 2) İnsanlık Kavramı
- 3) Ortak Miras Kavramı

İNSANLIĞIN SANAT, DÜŞÜNCE, EDEBİYAT VE BİLİM MİRASI

- 1) İnsanlığın Sanat Mirası
- 2) İnsanlığın Düşünce Mirası
- 3) İnsanlığın Edebiyat Mirası
- 4) İnsanlığın Bilim Mirası

İNSANLIĞIN ORTAK MİRASININ ÖNEMİ

- 1) Ortak Mirasın Oluşumu
- 2) Ortak Mirasın Tek Bir Ulusa Ait Olmadığı
- 3) Ortak Mirasa Katkıda Bulunmanın Önemi
- 4) Ortak Mirastan Yararlanma Hakkının Önemi

Ek - 6

7.SINIF VATANDAŞLIK VE İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ DERSİNİN
İNSAN HAKLARI ÜNİTESİNİN TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI
TARAFINDAN BELİRLENMİŞ OLAN
HEDEF VE DAVRANIŞLARI

- Hedef 1** :İnsan Hakları ile ilgili temel kavramların anlam bilgisi
- Davranışlar** :1) “Hak” kavramının ne anlama geldiğini söyleme/yazma
2) “İnsan Hakları” kavramının ne anlama geldiğini söyleme/yazma
3) “Evrensellik” kavramının ne anlama geldiğini söyleme/yazma
- Hedef 2** :İnsan Hakları ile ilgili temel olgular bilgisi
- Davranışlar** :1) İnsan hakları düşüncesini hazırlayan düşünceleri söyleme/yazma
2) Yeni Çağ’da insan hakları düşüncesinin gelişimini söyleme/yazma
3) 20.yüzyılda insan hakları düşüncesinin gelişimini söyleme/yazma
- Hedef 3** :İnsan Hakları ile ilgili temel ilkeler bilgisi
- Davranışlar** :1) İnsan haklarının evrensel ilkeler olduğunu söyleme/yazma
2) İnsan haklarının korunması gerektiğini söyleme/yazma
- Hedef 4** :İnsan Hakları ile ilgili temel ilkeleri açıklayabilme
- Davranışlar** :1) İnsan haklarının neden evrensel ilkeler olduğunu açıklayarak söyleme/yazma
2) İnsan haklarının neden korunması gerektiğini açıklayarak söyleme/yazma
3) İnsan haklarını korumanın nasıl gerçekleşebileceğini açıklayarak söyleme/yazma

Hedef 5 :İnsan Hakları ile ilgili temel ilkelerin belirgin özelliklerini kestirebilme

Davranışlar :1)İnsan hakları korunmadığında neler olabileceğini açıklayarak söyleme/yazma

2)İnsan hakları, evrensel ilkeler olarak görülmezse neler olabileceğini açıklayarak söyleme/yazma

Hedef 6 :İnsan Hakları ile ilgili temel ilkeleri yeni durumlarda kullanabilme

Davranışlar :1) İnsan haklarının korunmadığı durumlara bir örnek söyleme/yazma

2) İnsan haklarının korunduğu durumlara bir örnek söyleme/yazma

3) İnsan hakları ile ilgili verilen yeni bir durumda kullanılan veya kullanılmayan ilkeleri söyleme/yazma



Ek – 7

7. SINIF VATANDAŞLIK VE İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ DERSİNİN
İNSAN HAKLARI ÜNİTESİNİN BÖLÜMLERİ

A- İNSAN HAKLARI DÜŞÜNÇESİNİN GELİŞMESİ

- 1) İnsan Hakları Düşüncesinin Ortaya Çıkışı
- 2) Yeni Çağda İnsan Hakları Düşüncesinin Gelişimi
- 3) 20. Yüzyılda İnsan Hakları Düşüncesindeki Gelişmeler

B- KAVRAMLAR

- 1) Hak Kavramı
- 2) İnsan Hakları Kavramı
- 3) Evrensellik Kavramı

C- EVRENSEL İLKELER OLARAK İNSAN HAKLARI

- 1) Evrensel İlkeler Olarak İnsan Haklarının Özellikleri
- 2) Davranış İlkeleri Olarak İnsan Haklarının Özellikleri
- 3) Hukukun Temel İlkeleri Olarak İnsan Hakları

Ç- İNSAN HAKLARININ EVRENSELLİĞİNİN SONUÇLARI

İnsan Haklarını Korumanın Önemi ve Gerekliği

Ek -8

**7. SINIF VATANDAŞLIK VE İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ DERSİNİN
ETİK VE İNSAN HAKLARI ÜNİTESİNİN TALİM VE TERBİYE KURULU
BAŞKANLIĞI TARAFINDAN BELİRLENMİŞ OLAN
HEDEF VE DAVRANIŞLARI**

- Hedef 1** :Etik ve İnsan Hakları ile ilgili temel kavramların anlam bilgisi
- Davranışlar** :1) “Ahlâk” kavramının ne anlama geldiğini söyleme/yazma
2) “Ahlâklılık” kavramının ne anlama geldiğini söyleme/yazma
3) “Etik” kavramının ne anlama geldiğini söyleme/yazma
4) “Kişi” kavramının ne anlama geldiğini söyleme/yazma
5) “Sorumluluk” kavramının ne anlama geldiğini söyleme/yazma
- Hedef 2** :Etik ve İnsan Hakları ile ilgili temel özellikler bilgisi
- Davranışlar** :1) Ahlâk kurallarının özelliklerini söyleme/yazma
2) Ahlâklılık ilkelerinin özelliklerini söyleme/yazma
3) İnsan hakları ilkelerinin özelliklerini söyleme/yazma
4) İnsanın etik değerlerini söyleme/yazma
5) Etik değerlerin özelliklerini söyleme/yazma
- Hedef 3** :Etik ve İnsan Hakları ile ilgili temel ilkeler bilgisi
- Davranışlar** :1) Ahlâklılık ilkelerinin ilkin aile ortamı içinde kazanıldığını söyleme/yazma
2) Etik bilgisi ile insan hakları arasında ilişki olduğunu söyleme/yazma
3) İnsan haklarının korunabilmesi için insanın etik değerleri bilgisinin gerekli olduğunu söyleme/yazma
4) İnsanın etik değerlerinin gerçekleşebilmesi için insan haklarının korunması gerektiğini söyleme/yazma
5) İnsan olma sorumluluğunun gerektirdiklerini söyleme/yazma

Hedef 4 :Etik ve İnsan Hakları ile ilgili temel ilkeleri açıklayabilme

- Davranışlar** :
- 1) İnsanların etik değerlerinin kişilerce gerçekleştirilebilmesi için insan haklarının neden korunması gerektiğini açıklayarak söyleme/yazma
 - 2) Etik bilgisi ile insan hakları ilkeleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu açıklayarak söyleme/yazma
 - 3) İnsan haklarının korunabilmesi için insanın etik değerleri bilgisinin neden gerekli olduğunu açıklayarak söyleme/yazma
 - 4) İnsan olmanın neden bazı sorumluluklar yüklediğini açıklayarak söyleme/yazma
 - 5) İnsanların neden bu sorumlulukları yerine getirmeleri gerektiğini açıklayarak söyleme/yazma
 - 6) Her mesleğin kendine özgü etik değerleri olduğunu açıklayarak söyleme/yazma

Hedef 5 :İnsan haklarını koruma ve savunmaya istekli oluş

- Davranışlar** :
- 1) Yapılan haksız muamele karşısında ilgili kişi veya kişilere yazılı olarak başvurma
 - 2) Yaptığı başvurunun sonucunu takip etme
 - 3) Çevresinde haksızlığa uğramış kişilere yardımcı olma
 - 4) Çevresindeki insanlara haksızlık yapanları uyarma

Ek - 9

**7. SINIF VATANDAŞLIK VE İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ DERSİNİN
ETİK VE İNSAN HAKLARI ÜNİTESİNİN BÖLÜMLERİ****A- KAVRAMLAR**

- 1) Ahlâk Kavramı
- 2) Ahlâklılık Kavramı
- 3) Etik Kavramı
- 4) Kişi Kavramı

B- ETİK BİR VARLIK OLARAK İNSAN HAKLARI

- 1) İnsan ve Etik Değerler
- 2) İnsanın Özellikleri ve Olanakları

C- İNSAN HAKLARININ ETİK TEMELLERİ

- 1) İnsan Olmanın Koşulları Olarak İnsan Hakları
- 2) Etik Gereklilikler Olarak İnsan Hakları

Ç- İNSAN OLMA VE SORUMLULUĞU

- 1) İnsan Olma Bilinci
- 2) İnsan Olma Bilincinin Gerektirdikleri
- 3) Sorumluluk Kavramı
- 4) İnsan Olma Sorumluluğunu Taşıma Yolları

TUTUM ÖLÇEĞİ UYGULAMA İZİN YAZISI

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : Kültür.

SAYI : B.08.4.MEM.4.06.00.İl.070/1813

KONU : Uygulama

18.5.2000

VALİLİK MAKAMINA
ANKARA

İLGİ: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 10.05.2000 tarih ve 2175 sayılı yazısı.

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencilerinden Hüseyin ARAS, tez çalışmasının bir gereği olarak İlimiz Mimar Kemal İlköğretim Okulunda çalışma yapmak istemektedir.

Kamu kurum ve kuruluşlarındaki personelin kılık kıyafetleri ile Okul Müdürlüğü'nün kurallarına uyulması kaydıyla söz konusu istek Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Nihat ALKAN
Başmüfettiş
Milli Eğitim Müdürü V.

OLUR
18/05/2000

Haydar KEŞKİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C. YÜKSEK ÖĞRETİM BAKANLIĞI
DOKÜMANTASYON BİRİMİ

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Çankaya İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

22 MAYIS 2000

BÖLÜM : Kütür
SAYI : 070/ . 18328
KONU : Uygulama.

MİMAR KEMAL İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

Okulunuz ile ilgili Uygulama konusundaki 18.05.2000 tarih ve 070/1813 sayılı Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve Valilik Oluru gereğince işlem yapılmasını rica ederim.

EK : 1 Valilik Oluru

Nazife Tekiner
Nazife TEKİNER 7
Müdür a.
Şube Müdürü