

# İnsan Hakları Eğitimi Dersi Senaryoları

Kenan Çayır\*

## Özet

İnsan haklarına saygılı, gelişmiş bir demokratik kültür oluşturmak için insan hakları eğitiminin önemli bir rolü olduğu hakkında uluslararası düzeyde bir bilinçlenme söz konusudur. BM ve diğer uluslararası örgütler, üye ülkelerini insan hakları eğitimi konusunda ulusal planlarını oluşturmaya davet etmektedir. İnsan hakları eğitimi *Ulusal Eylem Planını* 1999 yılında hazırlayan, ilköğretim ve lise müfredatına *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi* dersini koyan Türkiye bu konuda önemli bir adım atmıştır. Ancak ders kitaplarının önemli eksiklikleri bulunmaktadır. Makale, bu eksiklikler arasında özellikle ders kitaplarında öğrencilerde tutum ve davranış değişiklikleri oluşturacak öğretim yöntem ve malzemeleri geliştirilmemiş olması üzerinde durmakta ve bu tür malzemeler için örnekler sunmaktadır.

## Anahtar Kelimeler

İnsan Hakları Eğitimi, Öğretim Malzemeleri, Tutum ve Davranış Değişiklikleri.

\*Uzm., İstanbul Bilgi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi  
Sosyoloji Bölümü Araştırma Görevlisi

© Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice  
2 (2) • Kasım / November 2002 • 377-400

Uzm. KENAN ÇAYIR  
İstanbul Bilgi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü  
İnönü Cad. No: 28 Kuştepe 80310 Şişli İstanbul

Elektronik Posta: kçayir@bilgi.edu.tr

#### **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler**

**Çayır, K.** (2000). İslamcı bir sivil toplum örgütü: Gökkuşuğu İstanbul Kadın Platformu. N. Göle (Ed.), *İslamın yeni kamusal yüzleri* içinde (s. 41-68). İstanbul: Metis Yayınları.

**Çayır, K.** (2000, May). *Islamic novels: A new path to muslim subjectivity*. Paper presented at workshop on Multiple Modernities: Islam and Public Sphere, Kulturwissenschaftliches Institut, Essen, Germany.

**Çayır, K.** (1999). Toplumsal sahnenin yeni aktörleri: Yeni sosyal hareketler. K. Çayır (Ed.), *Yeni sosyal hareketler: Teorik açılımlar* içinde (s. 3-19). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

# İnsan Hakları Eğitimi Dersi

## Senaryoları

Kenan Çayır

İkinci Dünya Savaşı sonrası Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'yle uluslararası düzeyde dünya gündemine giren *insan hakları* kavramı, küreselleşen dünyanın anahtar kavramlarından biri haline gelmiştir (Cassese, 1990; Donnelly, 1998). İnsan hakları standartları, ulusal ve uluslararası belgeler ve koruma mekanizmalarıyla, uluslararası mahkemelerle, bu sahada etkin olan sivil toplum kuruluşlarıyla, kavram üzerine üretilen teorik ve pratik çalışmalarla, akademik hayatta gittikçe artan bir oranda yer bulmasıyla yeni çağı şekillendiren önemli ölçütlerden biri olacaktır. İnsan hakları standartlarıyla belirlenmiş haklar, statik ya da günümüzde ideale ulaşmış haklar olarak görmek doğru değildir; değişen dünyayla birlikte haklar da gelişmekte, yeni hak tanımları yapılmaktadır. İnsan hakları kavramının *tanımı, sınırları, içeriği, evrensel ve kültürel boyutu* birçok açıdan halen tartışılmaktadır.<sup>1</sup>

Son yıllarda bu konuda üzerinde en çok konuşulan noktalardan biri de *insan hakları eğitimi*dir. Güçlü bir insan hakları kültürünün oluşturulması, çoğulcu demokrasinin yeşermesi ve demokratik katılım için insanların haklarını öğrenmesi, koruma mekanizmalarını bilmesi, insan haklarına saygılı tutum ve davranışlar geliştirmesi gereklidir (Andreopoulos, 1997; Baxi, 1997; Osler & Starkey, 1994). Son yıllarda uluslararası düzeyde insan hakları konusunda birçok ilerleme kaydedilmiştir. Ancak insan hakları ihlallerinin birçok ortamda halen yaşanması, bu ilerlemelerin hukukî metinlerde kaldığının, toplumsal ve insanî düzleme inemediğinin bir göstergesidir. Yapılan çalışmalar da birçok ülkede bireylerin *insan hakları* kavramı konusunda oldukça bilgisiz olduğunu ortaya koymaktadır.<sup>2</sup> Hakları ihlal edilen

---

<sup>1</sup> İnsan hakları kavramı aynı zamanda halen birçok açıdan eleştirilmektedir. En yoğun eleştiriler kavramın Batı merkezli olduğu (Woodiwiss, 2002) ve birçok ortamda politik/tarihsel bağlamından koparılıp mistifiye edildiği (Cizre, 2001) şeklindedir.

<sup>2</sup> Örneğin ABD'de Aralık 1997'de yapılan bir çalışmaya göre 25 yaş altındaki nüfusun yalnızca % 4'ü Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi'nden haberdardır (Ross & Gupta, 1998); İngiltere'de gençlerin hayvan haklarına olan ilgisinin insan hakları kavramından daha fazla olduğu görülmektedir (Chamberlain, 2001).

insanlara yardım eden koruma mekanizmaları gittikçe daha etkin hale gelmektedir; ancak bu mekanizmalar birçok durumda hak ihlalinin sonra devreye girmektedir. İnsan hakları eğitimiyle insanlara kazandırılacak yeni tutum ve davranışlar sayesinde henüz ulusal ve uluslararası koruma mekanizmalarının gündemine gelmeden toplumsal düzlemde hak ihlallerinin önüne geçilmesi hedeflenmektedir (Gülmez, 1994).

İnsan hakları eğitimi, son yirmi yıldır Avrupa Konseyi, UNESCO ve AGIT gibi uluslararası kuruluşların gündeminde yer almakta ve bu konuda çalışmalar yapılmaktadır. Birleşmiş Milletler'in (BM) 1995-2004 arasını *İnsan Hakları Eğitimi On Yılı* ilan etmesi ve üye ülkeleri BM eylem planı doğrultusunda ulusal planlarını hazırlamaya çağırmasıyla süre giden çalışmalar daha planlı bir zemine oturmuş oldu. Türkiye, 1998 yılında oluşturulan İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi<sup>3</sup> ve bu Komite tarafından hazırlanıp 1999 yılında ilan edilen *Ulusal Programla* (İnsan Hakları Eğitimi Türkiye Programı 1998-2007) bu konuda önemli bir adım atmıştır. Komite, programda insan hakları eğitimi konusunda mevcut durumu tespit etmiş, öncelikli hedef grupları belirlemiş ve eylem planı doğrultusunda öneriler getirmiştir. Hedef gruplar ilk, orta ve yüksek öğretim kurumlarından Adalet, Sağlık ve İçişleri Bakanlığı mensuplarına, medya ve sivil toplum kuruluşlarına kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır.

Bu hedef gruplara yönelik en önemli adım ilköğretim ve lise müfredatına insan hakları derslerinin konulmasıyla atılmıştır. Bu dersler, müfredatta bağımsız birer ders olarak yer almamış, daha önce ilköğretim okullarında 8. sınıfta okutulan *Vatandaşlık Bilgileri* dersinin konularına insan hakları eğitimi konuları da dahil edilmiş; dersin adı *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi* olarak değiştirilmiş ve 1998-1999 öğretim yılından itibaren 7. ve 8. sınıflarda haftada birer saat zorunlu ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Lise müfredatına ise 1999-2000 öğretim yılında seçmeli olarak okutulacak *Demokrasi ve İnsan Hakları* dersi konulmuştur.

Bu üç dersin *Talim ve Terbiye Kurulu'nca* (TTK) hazırlanan öğretim programlarının ve programlar doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarının bir kısım eksiklikleri bulunmaktadır. bulunmaktadır. Kitapla-

---

<sup>3</sup> Komite, Başbakanlık ile Adalet, İçişleri, Dışişleri, Milli Eğitim, Sağlık ve Kültür Bakanlıklarından birer temsilciden, insan hakları alanında etkinlikleri olan dört sivil toplum kuruluşu temsilcisinden ve bu alandaki çalışmalarıyla tanınmış dört öğretim üyesinden oluşmaktadır. Komitenin Başkanlığını Prof. Dr. İonna Kuçuradi yürütmektedir.

rın insan hakları konularını ele alışlarındaki eksikliklerinin genel bir değerlendirmesini yapmak bu yazının sınırlarının dışındadır. Yazıda, hemen hemen tüm ders kitaplarının, insan hakları eğitimi açısından temel bir eksikliğin üzerinde durulacaktır. Bu da konuların belletilmesi, yeni tutum ve davranışların kazandırılması için gerekli öğretim malzemelerinin geliştirilmemiş olmasıdır. Bu konuyu ele alırken önce genel düzeyde insan hakları eğitiminin tanımı ve amaçları üzerinde durulacak, kullandıkları öğretim malzemeleri açısından ders kitapları değerlendirilecek ve insan hakları eğitimcileri tarafından geliştirilen ders senaryolarından örnekler verilerek pedagojik teknikler üzerine bir tartışma yürütülmeye çalışılacaktır.

### **İnsan Hakları Eğitimi: Tanım, Amaçlar ve Araçlar**

İnsan hakları eğitimi (İHE), sadece BM tarafından değil, Avrupa Konseyi, UNESCO, AGIT gibi birçok uluslararası kuruluş tarafından da desteklenmektedir. İnsan hakları eğitiminin tanımı ve kapsamı bu kuruluşlarca düzenlenen çeşitli konferanslarla -özellikle 1974 UNESCO Genel Konferansı ve 1993 Viyana Konferansı- geliştirilmiştir. Bunlardan özellikle Avrupa'daki demokratik ülkeleri birçok konuda işbirliği yapmaları amacıyla bir araya getiren *Avrupa Konseyi (AK)* yıllık çalışma programının bir bölümünü İHE'ye ayırmaktadır. Konsey, 1978'den beri insan hakları eğitimi düzenlediği seminerler, atölye çalışmaları ve eğitim malzemeleriyle desteklemektedir. Konsey'in İHE hakkındaki görüşü, 1985 yılında üye devletlerin bakanlar komitesince kabul edilen *Okullarda İnsan Hakları Eğitimi ve Öğretimi Tavsiye* kararında '*İnsan hakları eğitimi, insan hakları, ödevleri ve sorumlulukları gibi ana kategoriler hakkında hem moral hem de hukuksal bilgi edinilmesini kapsamalıdır... Okullardaki insan hakları eğitimi, adalet, eşitlik, barış, onur, haklar ve demokrasi gibi kavramların anlaşılmasını ve sempati kazandırılmasını hedeflemelidir*' denildikten sonra bu eğitimin içeriği ve hedefleri şu şekilde sıralanmıştır:

- a) İnsan haklarının tarihsel gelişimi içerisindeki ana dönüm noktalarının bilgisi
- b) Günümüzdeki bildirelerin, anlaşma ve sözleşmelerin bilgisi
- c) Bazı önemli insan hakları ihlallerinin bilgisi
- d) Temel insan hakları kavramlarının kavranması
- e) Siyasî/hukukî ve sosyal/ekonomik haklar arasındaki ayrımın kavranması
- f) Birey, grup ve ulusal haklar arasındaki ilişkinin kavranması
- g) İnsanın kendi önyargılarını anlaması ve tolerans duygusunu geliştirmesi
- h) Diğer insanların haklarının anlaşılması

- i) Hakları ihlal edilenlere karşı sempati kazanılması
- j) Enformasyon toplamak ve analiz etmek için entelektüel beceri kazandırılması
- k) Davranış becerilerinin geliştirilmesi (Meintjes, 1997, s. 69)

Bu liste insan hakları eğitimcilerinin birçoğuna göre önemli, ancak eksiktir. Listedeki amaçlar daha çok bilişsel ve kısmen tutumsal boyutta kalmakta, son maddedeki *davranış becerileri* hariç davranışsal değişikliklere yeterince atıf yapılmamaktadır (Meintjes, 1997). İnsan hakları eğitiminin birkaç düzeyde amacı olması gerektiğini ileri süren eğitimcilerin birçoğuna göre en önemli amaç, *öğrencilerde tutumsal ve davranışsal değişiklikler oluşturabilmektir* (Meintjes, 1997; Misgeld, 1994; Osler & Starkey, 1994; Tibbitts 1995a, 1995b; Vergera & Estevez, 1994).

İnsan hakları eğitimcileri, eğitimin farklı düzeylerdeki amaçlarını farklı kavramlarla, ancak benzer şekillerde dile getirmektedir. Örneğin Meintjes'e göre insan hakları eğitimcileri, çeşitli araçlar aracılığıyla aşağıdaki gibi hedefler belirleyebilirler:

1. Tutumsal değişimler oluşturma çabaları (örn: Almanya'da göçmenlere karşı negatif tutum ve davranış sergileyenlere toleransın öğretilmesi);
2. Yerleşik değerler ve dil üzerine düşünme egzersizleri (örn: Günlük dilde ve yazı dilinde toplumsal cinsiyet ayrımıyla ilgili ifadelerin kavranması ve negatif etkileri üzerine tartışma açılması);
3. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin ve diğer uluslararası insan hakları sözleşmelerinin öğrenilmesi ve insanlara sağladıkları hakların anlaşılması;
4. Dayanışmaya yönelik tutumların geliştirilmesi;
5. Katılımcıların haklarını elde etme açısından güçlendirilmesine yönelik öğretim teknikleri ve programları (örn: İnsanlara ihtiyaçlarını tanımlama ve karşılama yollarının öğretilmesi) (Meintjes, 1997, s. 70).

Doğu Avrupa ülkeleri için vatandaşlık ve insan hakları eğitim-öğretim programları geliştiren Tibbitts ise insan hakları eğitiminin amaçlarını dört düzeyde ele alır: *Değer* aktarımı düzeyinde İHE her bir bireyin tekilliğini ve değerini vurgular. *Bilgi* aktarımı düzeyinde İHE, haklar ve sorumluluklar, ayrımcılığa karşı mücadele eden hareketlerin tarihi, insan haklarıyla ilgili uluslararası bildirgeler alanında yaşayış uygun bilgi aktarılmasını içerir. *Araştırmaya yöneltme* düzeyinde İHE,

eleştirel düşünme becerileri kazandırma, görüşleri dinleme ve ifade etme ve karar üretme sürecine katılım becerilerini kazandırmayı kapsar. *Davranış kazandırma* düzeyinde ise İHE insan haklarını yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde savunan ve geliştiren organizasyonlara ve kampanyalara katılımı, dolayısıyla insan hakları prensiplerinin içselleştirilmesini öngörür (Tibbitts, 1994).

İHE'nin bu farklı düzeylerdeki amaçlarını -çeşitli yazarların bu konudaki argümanlarını bir araya getirerek- daha basit olarak *bilişsel*, *tutumsal* ve *davranışsal* diye üç boyutta toplamak mümkündür. Diğer bir deyişle, İHE'nin öğrencilerde üç alanda değişimler oluşturması hedeflenmelidir (Martin, 1997; Tibbitts, 1995b). Bunların içeriği şöyle olabilir:

*Bilişsel boyut*: Uluslararası insan hakları bildirgelerinin, insan hakları kavramının gelişiminin, insan haklarını koruma mekanizmalarının, bazı insan hakları ihlallerinin bilgisi aktarılabilir.

*Tutumsal boyut*: Öğrencilerde hoşgörü, demokratik prensipler, hukuk ve insan hakları prensiplerinin üstünlüğünü vurgulayan tutumlar geliştirilebilir, yerleşik problemlili tutumlar değiştirilebilir.

*Davranışsal boyut*: Öğrencilerin demokratik kültüre, sivil topluma ve siyasî süreçlere katılımı, insan haklarını koruma ve insan hakları ihlallerini önleme konusunda harekete geçmeleri sağlanabilir.

Bunlardan bilişsel boyut, yani insan hakları bilgisinin aktarılması, ders kitaplarında yer alma açısından diğerlerine oranla daha az sorunludur. İnsan hakları kavramının tarihsel gelişimi, hakları koruma mekanizmaları ve uluslararası insan hakları bildirgelerinin içerikleri hakkında soyut düzeyde bilgiler sunmak nispeten daha kolaydır. Ancak bu bilgilerin ulusal ortamla ilişkisini kurma aşamasında bazı gerilimlerin ortaya çıkması kaçınılmazdır. Çünkü günümüzde hemen her toplum için ideal anlamda insan hakları rejimine ulaşıldığını söylemek zordur. Birçok ülkede ise hem toplumsal hem de siyasî düzlemde hâlâ yoğun insan hakları ihlalleri görülmektedir. Dolayısıyla Magendzo'nun belirttiği gibi okul müfredatında yer alacak insan hakları konuları ister istemez bazı çatışmaları gündeme getirecektir; çünkü insan hakları konularının birçoğu doğrudan yerleşik siyasetle, bu siyaseti sorgulamakla ilişkilidir (Magendzo, 1994). Bu bağlamda öğrencilerde tutum ve davranış değişiklikleri yaratmayı hedefleyen İHE, zorunlu olarak somut deneyimlerle ve politik alanla ilişkili olmak durumundadır. Dolayısıyla tutumsal ve davranışsal boyutun içeriği, bilişsel boyuta oranla daha sorunlu bir zemine sahiptir.

Yerleşik siyasî alanı sorgulamanın zorluğu, resmî eğitimin statükocu doğası göz önünde bulundurulduğunda daha da çetrefilleşmektedir. Resmî eğitim, hemen her ulusal ortamda yerleşik vatandaşlık kurgusunun öğrencilere aktarılmasını ve mevcut siyasî ve toplumsal yapı doğrultusunda sosyalleşmesinin sağlanmasını hedefler (Davies, 2001). Resmî eğitimde amaç, yerleşik olanın sorgulanması değil, resmî ideolojinin benimsetilmesidir. Dolayısıyla öğrencilere mevcut siyasî/toplumsal yapının insan hakları açısından eksiklerini gösteren, eleştirel ve değişim yaratmaya yönelik bir insan hakları eğitimi programının okul müfredatında kendine yer bulması kolay değildir. Bu sebeple bazı insan hakları eğitimcileri, İHE'nin geleneksel okul çatısı altında verilemeyeceğini (Vergera & Estevez, 1994); bazıları ise bunun sınırlı bir proje olduğunu (Misgeld, 1994) ileri sürmektedir. Okulların görünen, açık müfredatının (open curriculum) yanında bir de gizli/zımnî bir müfredatının (hidden curriculum) olduğunu kabul eden bir diğer görüş ise okulların açık müfredatında şimdilik insan hakları dersinin yer almasının bir ilerleme olduğunu, böylece zamanla gizli müfredatın da değişebileceğini belirtmektedir (Magendo, 1994). İHE'nin okul müfredatında yer bulup bulamaması ya da hedeflerine ulaşıp ulaşamaması bu eğitimin tanımının ve hedeflerinin içeriğiyle yakından ilişkilidir. Örneğin Meintjes İHE'yi baskıcı toplumsal, siyasî ve ekonomik örgütlenmeye karşı eleştirel bir bilinç kazandırma olarak tanımlar (Meintjes, 1997). Öğretmen tarafından doğrudan bir öğretimi de dışlayan bu radikal görüşün, ideal olmasına rağmen birçok ülkenin okul müfredatında yer bulması zordur. İHE'nin hedefi, öğrencilerin birbirlerine ihtiyaçları olduğu, bir arada yaşamak için belirli haklara gereksinim duyulduğu gerçeğinin benimsetilmesi; öğrencilerin demokratik kurumlara ve uygulamalara destek olmalarının sağlanması olarak tanımlandığında (Jennings, 1994; Osler & Starkey, 1994) müfredatta yer bulması daha kolay olacaktır. Politik alanla daha sınırlı bir ilişki kuran bu tür bir İHE ile öğrencilerde belli konularda tutum ve davranış değişimleri oluşturmak mümkündür. İnsan hakları kültürünün yerleşmesi için uzun bir sürecin gerekli olduğu unutulmamalıdır. Tüm sınırlılıklarına ve resmî eğitimin statükocu doğasıyla yaşadığı tüm çelişkilerine rağmen amaç ve araçları iyi tanımlanmış bir İHE'nin uzun vadede demokrasi kültürünün yeşermesine yapacağı katkı aşikardır. Başarılı bir İHE ise yukarıda belirtildiği gibi sadece bilgi aktarımını değil, tutum ve davranış değişikliklerini de hedeflemelidir. Bu da ancak aktivite-temelli yeni öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi ve uygulanmasıyla ulaşılabilecek bir hedeftir. Öğrencilerin yaş grubuna uygun problem çözümü gerektiren öykü, rol oynama (drama), sınıfsal etkinliklerde bulunma gibi yöntemlerle insan hakları bilgile-



rinin aktarılması, hedeflenen tutum ve davranışların gerçekleştirilmesini kolaylaştıracaktır.<sup>4</sup>

### Millî Eğitim’de İnsan Hakları Eğitimi

Yukarıda belirtildiği gibi Millî Eğitim’de insan hakları eğitimi 1998-1999 öğretim yılından itibaren ilköğretim okullarının, 1999-2000 öğretim yılından itibaren ise liselerin müfredatına girmiş durumdadır. Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan öğretim programları doğrultusunda ilköğretim düzeyinde daha önce Vatandaşlık Bilgisi dersinin yerine insan hakları konularını kapsayacak şekilde 7. ve 8. sınıflarda haftada birer saat zorunlu olarak *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi* dersi okutulmaya başlanmıştır. Liselerde ise müfredata *Demokrasi ve İnsan Hakları* adıyla yeni seçmeli bir ders konmuştur. Millî eğitim sisteminde öğretmenlere son yıllarda hemen her ders için birden fazla kitap seçeneği sunulmaktadır. 2002-2003 öğretim yılı itibarıyla TTK’nın onayından geçen ve okullarda okutulması önerilen yedi farklı 7. sınıf ve 8. sınıf *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi* kitabı vardır. Liselerdeki *Demokrasi ve İnsan Hakları* dersi için ise sadece bir kitap mevcuttur (Kitapların listesi Ek’te sunulmuştur).

Kitaplar TTK tarafından ilan edilen öğretim programı doğrultusunda yazıldığı için içerik açısından birbiriyle büyük ölçüde benzeşmektedir. Ancak belirli konuların ele alınışında yazarların farklı tavır sergiledikleri, bazılarının insan hakları kavramlarını daha *devletçi* bir perspektiften işledikleri görülmektedir. Örneğin birçok ders kitabında önce belirli bir hak tanımı yapılmakta ve bu hakkın Türkiye gerçeğiyle ilişkisi *nitekim bu hak Anayasamızda şu şekilde belirtilmiştir* diye kurulmaktadır. Dolayısıyla aslında tüm hakların 1982 Anayasası’nda yer aldığı gibi bir iddia dile getirilmektedir. Anayasa’nın insan hakları standartları açısından sorunlu maddeleri ise hiçbir eleştirel süzgeçten geçirilmeden öğrencilere sunulmaktadır. Bu konuda Oktay Uygun tarafından yazılan 7. sınıf ders kitabı, insan hakları standartlarına yaklaşımı bakımından diğerlerinden ayrılmaktadır. Daha somut bir örnek verecek olursak devlete, bireyin özgürlüğüne engel olmamak şeklinde bir tutum benimseme görevi verdiği için negatif bir hak olarak tanımlanan *kişi dokunulmazlığı hakkı*, Emine Yamanlar tarafından *Devlet, bireyi her yönden gelecek tehlikelere karşı korumalıdır. ... Kişi dokunulmazlığını koruyarak devlet, bireyin yaşama hakkını ve vücut bütünlüğünü güvence altına almış olur* şeklinde (Yamanlar, 2001a, s. 101) devlet tarafından vatandaşlarına bahşedilen pozitif bir hakmış gibi tanımlanmaktadır. Oktay Uygun

<sup>4</sup> Türkiye’de yapılan bir doktora tezinde insan hakları eğitiminde yaratıcı drama yöntemi kullanmanın başarılı sonuçları açıkça gösterilmiştir (Üstündağ, 1997).

ise *kişi dokunulmazlığı hakkını bireyi devlet görevlilerinden ve başka kişilerden gelen tehdit ve saldırılara karşı korur* diye gelişmiş insan hakları anlayışına daha yakın bir şekilde tanımlamaktadır (Uygun, 2001, s. 106-107).

Türkiye’de Milli Eğitim sistemi ve okullarda eğitimin ana hatları Batılı ülkelere oranla daha yoğun bir politik sosyalleşme hedefi temelinde şekillenmiştir. Bu da bir çok derste, bilgilerin didaktik tarzda aktarıldığı bir öğretim yönteminin benimsenmesini doğurmaktadır. Eğitimin bu niteliği farklı ülkelerdeki yaklaşımlarla karşılaştırıldığında daha iyi anlaşılmaktadır. Örneğin ilköğretim *Hayat Bilgisi* ders kitapları açısından Türkiye ve İngiltere örneğini karşılaştıran Kabapınar, İngiltere’de öğrenciyi düşünmeye-tartışmaya yönlendiren metinlerden farklı olarak Türkiye’deki ders kitaplarının birer doğru davranış el kitabı niteliğinde olduğu tespitine ulaşmaktadır. Ders kitaplarında öğrencinin aktif katılımıyla problem çözümünü gerektiren malzemeler kullanılmamakta, metinler sosyal olayların yapısında doğal olarak bulunan farklılıkları ve zıtlıkları yok saymaktadır (Kabapınar, 2002). Benzer yaklaşımı ilköğretim *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi* ders kitaplarında görmek mümkündür. Vatandaşlık hak ve sorumlulukları konusunda -özellikle 8. sınıf müfredatında- ibrenin *baktan çok sorumluluk tarafına kaydığı* görülmektedir: *Vatandaşlar ülke çıkarlarını kişisel çıkarlarının üstünde tutmalıdır* (Kapıkulu, Kapıkulu & Tekin 2001b, s. 36) ya da *...Her vatandaş, ülke çıkarlarını kendi çıkarlarının üstünde tutmayı bilmelidir* (Çiftçi ve diğ., 2001, s. 31) diye yazan yazarlar ödev-temelli bir vatandaşlık anlayışı geliştirmektedir. Bu da vatandaşlık bilgilerinin yanında insan hakları konularında bile *mutlak doğrunun* didaktik bir şekilde verilmesine yol açmaktadır. Dolayısıyla eğitim sistemi öğrenciyi araştırma ve fikir üretmeye yöneltmekten çok, anlatım ve doğru cevabı isteme mihverinde işlemektedir.

Her ne kadar TTK tarafından ilan edilen öğretim programında *davranışların gerçekleştirilebilmesi için soru-cevap, tartışma, örnek olay, dramatizasyon (canlandırma) ve grup tartışmaları gibi yöntem ve teknikler uygulanıp öğrenciler araştırma ve incelemeye yönlendirilir* diye belirtilmiş olsa da kitapların hemen tümü aktivite-temelli, problem sunan ve tartışma yoluyla çözüm gerektiren metinlere yer verme açısından oldukça yetersizdir. Konular genellikle ünite sonunda *çoktan seçmeli sorular, boşluk doldurma ve doğru-yanlış işaretleme* gibi tekniklerle öğretilmeye çalışılmaktadır. Bu soruların birçoğunun da özensizce hazırlanmış olduğu görülmektedir. Bu tip teknikler kısmen yararlı olsa da son tahlilde metin içindeki bilgilerin tekrarlanmasına ve ezberlenmesine hizmet etmektedir. Ünite sonlarındaki okuma parçaları ya resmî söylev ve demeçlerden ya da insan hakları konusunda çalışan akademisyenlerin kitaplarından

alıntılanmıştır. Sonuçta ünite içindeki bilgilerin -uygun senaryolar aracılığıyla- pratik yaşamla ilişkilendirilmesi yerine, okuma parçalarında yine başka bilgiler aktarılmış olmaktadır. Parçalarda bazen *İnsan olma sorumluluğunu taşıyan bir bilim adamı: Galileo Galilei* (Vural, 2001, s. 82); *Sokrates'in savunması* (Yamanlar, 2001a, s. 83) gibi başlıklarla tarihteki önemli düşünce ve bilim adamları tanıtılmaktadır. Bu parçaların içeriği ile insan hakları problemleri arasında -parça sonunda verilebilecek sorular aracılığıyla- herhangi bir ilişki kurulmamaktadır. Bu konuda bir istisna olarak Yamanlar'ın lise ders kitabı verilebilir. Einstein'ın Nazi Almanya'sında geçen yaşam öyküsünü alıntılıyan Yamanlar, parça sonunda *İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ni inceleyerek Einstein'ın yaşadığı dönemde hangi insan haklarının ihlal edildiğini belirleyiniz* türü sorularla metin ve insan hakları konularının ilişkisini kurmaya çalışmıştır (Yamanlar, 2001b, s. 45-46). Öğrencilere hipotetik senaryolar sunup *Siz olsaydınız ne yapardınız?* türü tartışma sorularıyla tutum değişikliğini hedefleyen en iyi yaklaşımın Kapıkulu ve arkadaşlarının 7. sınıf kitabında olduğu görülmektedir. Kitapta haklar işlendikten sonra *Düşünelim-Tartışalım* başlığı altında birçok senaryoya yer verilmektedir. Örneğin; konut dokunulmazlığı anlatımından sonra öğrencilere şu senaryo sunulmuştur:

*Nurdan Hanım bir televizyon kanalında çalışmaktadır. Adını vermeyen bir kişi, telefon ederek Sömbül Sokak'ta bulunan 22 no.lu evde bir suç işlenmiş olabileceğini iddia ediyor. Nurdan Hanım, kameramamı ve iki arkadaşıyla birlikte bu eve gidip kapıyı çalıyor. Ev sahibinin bir şey demesine fırsat vermeden hep birlikte eve girip çekişmeye başlıyorlar.*

- *Nurdan Hanım'ın yerinde siz olsaydınız ne yapardınız?*
- *Nurdan Hanım ve arkadaşlarının davranışları konut dokunulmazlığı hakkının ihlali sayılır mı? Neden?*
- *Ev sahibi bu durumda ne yapmalıdır?* (Kapıkulu, Kapıkulu & Tekin, 2001a, s. 95)

7. sınıf kitapları arasında bu tür senaryoları kısmen F. Yılmaz ve N. Yanıkoğlu'nun ve çok az da olsa Taktak ve arkadaşlarının kitaplarında bulmak mümkündür. Diğer dört 7. sınıf ders kitabında ise bu tür senaryolar yer almamaktadır. Ağırlıklı olarak vatandaşlık ve Milli Güvenlik dersi içerikli konuların yer aldığı 8. sınıf kitaplarının hemen hiçbiri bu tür öğretim bir malzemesi içermemektedir. Nitekim kitaplardaki bu eksikliğe dikkat çeken İnsan Hakları Eğitimi On Yıllı Ulusal Komitesi de insan hakları dersi öğretim programının *ivedilikle gözden geçirilmesini, ders kitaplarının gözden geçirilen programa göre hazırlanması ve 'İlköğretim Okulu Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi'nin, adında da*

*dile getirildiği gibi 'eğitimin' yapıldığı ve o yaş grubuna bilgi aktarmak yerine davranış kazandıran bir ders olabilmesi için özen gösterilmesini... istemektedir (İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Programı, 1998-2007).*

İnsan hakları kavramlarının daha iyi kavranması yanında tutum ve davranış değişiklikleri meydana getirmeyi hedefleyen metin ve oyunların geliştirilmesi emek isteyen bir iştir. Ancak bu tip metin ve oyunlar başarılı bir insan hakları eğitiminin olmazsa olmaz şartları arasındadır. Bu tür araçlar sayesinde *anlatım ve doğru cevabı beklemek yerine öğrencilerin aktif katılımını sağlamak mümkün olacaktır. Aşağıda bu tür öğretim malzemelerinden iki örnek verilecektir.*

### **Aktivite-Temelli Ders Senaryoları**

Eğitim planlarının geliştirilmesinde en önemli nokta amaçların ve araçların belirlenmesidir. Yukarıda da belirtildiği gibi tüm insan hakları eğitimcileri, İHE'de sadece bilgi aktarmanın yeterli olmayacağını, tutum ve davranışlarda da değişiklik oluşturmak gerektiğini ileri sürmektedirler. Bu amaca ancak dersin içeriğine uygun öğretim malzemeleri ve teknikleri geliştirilerek ulaşılabilir. Bu tür araçlara örnek olarak şunlar verilebilir: Öğrencilere kavrayabilecekleri insan hakları problemleri içeren senaryolar vermek; sınıftaki her öğrencinin bireysel ya da gruplar halinde katılabileceği oyunlar geliştirmek; öğrencilere, insan hakları kavramlarını içselleştirmeye yönelik aktivite-temelli faaliyetler yaptırmak. *Bilinçlendirme oyunları, beceri kazanma oyunları ya da güçlendirme oyunları* olarak adlandırılan bu tür araçlar eğitimciler tarafından geliştirilmekte ve bazı ülkelerin öğretim sürecinde uygulanır. Bu yaklaşım, öğrencilere hipotetik senaryoları inceleyerek problem çözme becerisi kazandırmayı hedeflemektedir. Eğitimciler göre bu yöntemle işlenecek dersin son 1/3'ü mutlaka tartışmaya ayrılmalı (Hamilton, 1997) ve öğretmenin rehberliğinde öğrencilerin kendi fikirlerini oluşturmaları, yeni tutum ve davranışlar kazanmaları sağlanmalıdır.

Bu tür öğretim materyallerinin içeriği konusunda iki yaklaşım öne çıkmaktadır: İHE konusunda radikal görüşü benimseyen ve *öğretmenin öğrencilere gerçeklikten kopuk bilgi vermemesi gerektiğini* ileri süren bazı eğitimciler bu tür senaryoların gerçek hayata, yaşanan insan hakları problemlerine göndermeler yapan içerikte olması gerektiğini ileri sürerler. Örneğin; sık sık askerî müdahaleler yaşayan Latin Amerika ülkeleri için müfredat geliştirme çalışmaları yapan Misgeld ise yerel probleme atıfla *bir ülkede silahlı kuvvetler demokrasiye yeterince bağlı değildir ve vatandaşların haklarına saygı göstermemektedir* diye başlayan bir senaryo önermektedir (Misgeld, 1994). Somut deneyimlere dayanan senaryolar ve problem

çözme becerisi kazandırmanın insan hakları kültürünün yerleşmesi bakımından inkar edilemeyecek bir rolü vardır. Ancak bu yaklaşımın bir sakıncası -farklı kültürlerdeki insan hakları ihlallerinden örnekler verildiği takdirde- diğer uluslar için önyargılar oluşturma potansiyeli taşımasıdır (Kepenekçi, 2000, s. 2). Ayrıca hemen her ülke için resmî ideolojinin insan hakları standartları açısından eksik yönlerine göndermeler yapan senaryoların ders kitaplarında yer bulması pek kolay değildir. Bu tür senaryolarda ayrıca dikkat edilmesi gereken bir nokta ise -örneğin; polisin yaptığı insan hakları ihlallerini konu alan bir senaryoda- *biz ve onlar* ayrımının keskinleştirilmemesidir.

Diğer bir yaklaşım, somut problemlere atıf yapmayan kurgusal senaryolar ve oyunlar geliştirilmesini önermektedir. Örneğin; Tibbitts insan hakları kavramının *aşırı siyasî* olarak algılandığı ülkelerde kısa vadede daha az tartışmalı yaklaşımın benimsenebileceğini ileri sürmektedir (Tibbitts, 1995b). Bu kurgusal senaryolarla soyut insan hakları kavramları somutlaştırılabilir; öğrencilerin sınıf ve okul ortamında yaşadıkları somut problemlere göndermeler yapılabilir. Hatta kurgusal da olsa bu senaryolar insan haklarının siyasî boyutuyla da ilgili olabilir. Sonuçta öğrenciler sadece BM Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi'nin maddelerini hatırlamakla kalmamalı, sınıf ortamında ve yaşamında pratiğe geçirebilmelidirler.

Diğer ülkelerin ders kitaplarıyla karşılaştırıldığında Millî Eğitim sisteminde okutulan kitaplar, bu tür öğretim malzemelerinin kullanımı açısından oldukça eksiktir. Somut siyasî olaylara -örneğin; azınlık hakları ya da güvenlik güçlerince gerçekleştirilen insan hakları ihlallerine- göndermeler yapan senaryoların Türkiye'nin bugünkü ortamında ders kitaplarında yer bulması pek mümkün görünmemektedir. Ancak kitaplarda yer alabilecek nitelikteki öğretim malzemelerinin yazarlarca ivedilikle kullanılması gereklidir. Bu tür malzemeler birkaç şekilde elde edilebilir: *Diğer dillerde geliştirilmiş metinlerin doğrudan çevrilmesi, adaptasyonu ve orijinal metinlerin geliştirilmesi*. Türkiye'de bu tür öğretim malzemelerinin geliştirilmesi için İnsan Hakları Derneği, Tarih Vakfı, Umut Vakfı ve Beyaz Nokta Vakfı gibi çeşitli sivil toplum örgütleri aktif olarak çalışmaktadır. Bunlar arasında özellikle Beyaz Nokta Vakfı tarafından yürütülen *Yurttaşlık Eğitimi Projesi*'nde ve Umut Vakfı'nın desteğiyle Prof Dr. İpek Gürkaynak'ın yönetiminde hazırlanan *Yurttaş Olmak* öğrenci ve öğretmen el kitaplarında (Gürkaynak, Gözütok, Akipek, Bağlı, Erhürman & Uluç, 1998a, 1998b) vatandaşlık ve insan hakları eğitimi için çeşitli malzemeler sunulmuştur. Kısa vadede -sayı olarak henüz yeterli olmasa da- yukarıda zikredilen mevcut Türkçe kaynakların kullanılması ve telif hakları konusuna dikkat edilerek yabancı dillerdeki metinlerin çevrilmesi ya da

adaptasyonu Millî Eğitim'e kitap hazırlayan yazarlar açısından kullanılabilir bir yoldur. Şimdi insan hakları eğitimcileri tarafından geliştirilen ders senaryolarından birkaç örnek verip bu tip senaryoların kullanılma mantığını ve sonuçta Türkiye bağlamında değerlendirmesini yapabiliriz.

### Örnek 1:

Kısmen adapte ederek çevrilen aşağıdaki senaryo Polonya Millî Eğitim Bakanlığı Açık Toplum Enstitüsü ve Ohio Devlet Üniversitesi'ndeki Mershon Center işbirliğiyle bir grup eğitimci tarafından geliştirilmiştir. (Brzakalik et al., 1993)

Senaryo, *Çoğunluk kararları her zaman doğru mudur?* alt ünite başlığı altında tartışılacak bir malzeme olarak sunulmuştur. Konunun ana teması şu şekilde belirtilmiştir:

*Çoğunluğun iktidarı ve azınlık haklarına saygı, demokratik toplumların temel prensiplerinden biridir. Vatandaşların çoğunluğunun tercihi ülkenin yönetiminde belirleyicidir, ancak hiçbir çoğunluk kararı, azınlıkta kalan insanların haklarının ve özgürlüklerinin kısıtlanmasına yol açamaz. Azınlık haklarına saygı, herkes için gereklidir, çünkü diğer bazı durumlarda bir insan kendini azınlıkta kalmış bulabilir.*

### Uzun Saçlıların Zaferi

*Demokratik Şampunya Cumhuriyeti'nde sanayi pek gelişmemişti, ticaret yeterli kadar gelir getiriyordu ve tarım, vatandaşların birçoğu için ancak bir yan uğraştı. Bununla beraber Şampunya vatandaşlarının yaşam standartları çok yüksekti. Niçin? Çünkü Şampunya'da, hiçbir yerde bulunmayan harika iklim, özel sular ve temiz hava sayesinde insanların saçları gür ve parlak bir şekilde çıkmaktaydı. Tüm dünyadan her yıl binlerce insan saçlarının kalitesini ve parlaklığını artırmak için Şampunya'ya akmaktaydı. Çocukluklarından beri zayıf saçlara sahip olanlar ya da saçları dökülmüş olanlar, Şampunya'da birkaç ay kaldıktan sonra güzelleşen saçları için yeni bir tarak alıyorlardı. Saçları parlaklığını kaybeden ve dökülmeye başlayan kadınlar, birkaç hafta Şampunya'nın havasını kokladıktan ve suyunu içtikten sonra ülkelerine inanılmaz güzellikteki saçlarıyla dönüyorlardı. Ünlü yıldızları, şarkıcıları ve modelleri bu meşhur ülkenin sokaklarında gezerken görebilirdiniz.*

*1955'te Şampunya'da seçimi Radikal Uzun Saçlılar Partisi kazandı ve liderleri Hakkı Gürsaç ülkenin başbakanı oldu. Seçim Şampunya'ya giderek az sayıda insanın gelmeye başladığı bir zamana denk gelmişti. Otel, bar, restoran sahipleri, esnaf ve taksiciler gelirlerinin azaldığından yakınıyordu ve Şampunya'ya karşı azalan ilginin sebebini tartışıyorlardı. Radikal Uzun Saçlılar Partisi'ne göre bu durumun sebebi kel Şampunyalılardı. Kulağa biraz garip gelse de her on Şampunyalıdan biri, doğduğundan itibaren orada yaşamasına rağmen tamamen keldi. 'Bunların görüntüsü' diyordu Parti lideri, 'turistleri korkutuyor! Kel kafaları ülkemizin çekiciliğiyle açık bir çelişki oluşturuyor!'*

*Radikal Uzun Saçlılar Partisi'nin çoğunluğu oluşturduğu yeni meclis, kellere yeni vergiler koydu ve kellerin özellikle turistlerin gezdiği bölgelerde yaşamasını yasakladı. Bir sonraki yıl turist sayısı daha da düştüğünde Parlamento, kellerin sabah 06:00 ile gece 10:00 arasında evlerinden çıkmalarını, sıkça gidilen bar ve restoranlara gitmelerini, tren ve uçaklara binmelerini yasaklayan yeni bir kanun çıkardı. Bu kararları protesto etmeye çalışan Zayıf Saçlılar Derneği kapatıldı ve liderleri tutuklandı.*

*Ancak bütün bu önlemler Şampunya'nın gelirinin artmasını sağlayamadı. Birkaç yıl sonra Gürsaç, kendisinin ve partisinin politikalarının başarısızlığını itiraf etmek zorunda kaldı. 'Ülkenin sorunlarına karşı çok duyarlıydık ve katı önlemler aldık.' diye açıklamalar yaptı bir televizyon programında. Birkaç hafta sonra tüm keller ve aileleri Şampunya'dan çıkarıldı. Özel bir beyanatında Radikal Uzun Saçlılar Partisininin lideri 'Ne yaptığımız Şampunya'yı kurtarmak için yaptık' diye vurguladı. Parti bir sonraki seçimleri de kazandı.*

### **Değerlendirme**

Millî Eğitim'de okutulan ders kitaplarında insan hakları, kavramın siyasî boyutundan kopuk olarak işlenmektedir. Yukarıda belirtildiği gibi birçok kitapta insan hakları yalnızca devletin insanlara tanıdığı ve devlet tarafından korunan standartlar olarak sunulmaktadır. Oysa insan haklarının -özellikle yaşama, kişi dokunulmazlığı vs. gibi birinci kuşak hakların- baskın özelliği, devlete karşı ileri sürülmesi, devletin getirdiği sınırlamaların kaldırılmasını hedeflediği için siyasî nitelikte olmasıdır (Uygun, 2000). Ders kitaplarında yer alacak yukarıdaki türdeki senaryolarla öğrencilerin insan haklarının siyasî boyutu hakkında bilinçlendirilmesi mümkün olacaktır. Ders sonrası yapılacak aktivitelerde öğrenciler, demokratik prosedürlere uyulmamasının sonuçları, çoğunluk kararlarının sınırları ve azınlık haklarının niçin korunması gerektiği üzerine fikirlerini söyleyebilirler. Senaryo sonrası yapılacak tartışmalarla öğrenciler senaryoda hangi hakların çiğnendiği, buna karşı neler yapılabileceği gibi çözümler sayesinde insan hakları olgusunu içselleştirebileceklerdir. Senaryonun, öğrencilerin sosyal ortamlarına ve sınıf ortamına uyarlanarak tartışılmasıyla tutum ve davranış değişikliği yaratmak mümkün olacaktır.

### **Örnek 2:**

Ders kitaplarında insan hakları kavramlarının pratik yaşamla ilgisi yeteri kadar kurulmamaktadır. Bildirgelerin içeriğinde yer alan insan hakları kavramları kitapların sonunda anlaşılması zor hukukî metinler olarak durmaktadır. Halbuki insan hakları fikri, insanların ihtiyaçları dolayısıyla doğmuştur. Aşağıdaki kısa senaryo ve bunun te-

melinde yapılacak aktivite, öğrencilere İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ni daha yakından tanıma fırsatı sunmakta ve insan haklarının insan olmanın ihtiyacına dayalı olduğu fikrini aşlamaktadır. (Electronic Resource Service for Human Rights Education, 2002)

### Hayalî Ülke

Ana tema:

- İnsan hakları bizim ibtiyaçlarımızdan doğar.
- Durumumuza bağlı olarak bazı haklara diğerlerinden daha çok değer veririz, ancak her bir hak diğer insanlar için de önemlidir.

Gereken malzeme:

Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi

Aktivitenin yapılışı:

- Sınıfı beş-altı küçük gruba bölün.
- Aşağıdaki senaryoyu okuyun:

Yeni bir ülke keşfettiğimizi hayal edin. Burada daha önce hiç kimse yaşamamış ve hiçbir kanun ve kural yoktur. Siz ve grubun diğer üyeleri bu toprakların yeni sâbipleri olacaksınız. Yeni ülkede hangi toplumsal pozisyona sâbipl olacağımızı bilmiyorsunuz.

- Her bir öğrenciden bireysel olarak yeni ülkede garantiye alınması gerektiğini düşündüğü üç hak yazmasını isteyin.
- Şimdi öğrencilere listelerini grupla tartışmasını ve grup olarak en önemli olduğunu düşündükleri on hak seçmelerini söyleyin.
- Her gruba yeni ülkelerine bir isim vermelerini ve seçtikleri on hakkı büyük bir kâğıda ya da tahtaya yazmalarını söyleyin.
- Gruplardan listelerini sınıfa sunmalarını isteyin. Onlar bunu yaparken değişik grupların listelerinde yer alan haklardan bir 'ana/master liste' yapın. Bazı haklar birkaç kez geçecektir, bunları listeye bir kez yazın, kaç kez geçerse yanlarına işaret koyun.
- Tüm gruplar listelerini sunduğunda ana listede birbiriyle örtüşen ve çelişen haklar hakkında tartışın. Benzer hakların gruplanıp gruplanamayacağını konuşun.
- Ana liste tamamlandığında İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin basitleştirilmiş versiyonuyla karşılaştırın. Listeniz ile Bildirge arasındaki farkları ve benzerlikleri konuşun.
- Dersin ana temasını öğrenmeleri için aşağıdaki soruları tartışın.

Tartışılabilir sorular:

- Bu aktivite esnasında hangi hakların önemli olduğu hakkındaki fikriniz değişti mi?
- Bu haklardan bazılarını çıkarsak hayat nasıl olurdu?
- Son listeye eklemek istediğimiz yeni haklar var mı?
- Herhangi bir öğrenci, listesine ana listeye girmeyen bir hakkı dahil etti mi?
- Böyle bir liste yapmak niçin önemlidir?



**Değerlendirme:**

*Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi* programında Talim Terbiye Kurulu, kitapların sonunda *Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi*'nin ve *Çocuk Hakları Sözleşmesi*'nin yer almasını istemektedir. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin içeriği 7. sınıf ders kitaplarında *Temel Haklar* ve *Temel Özgürlükler* alt başlıkları altında işlenmektedir. Haklar ve özgürlükler tanımlanmakta, önemi anlatılmakta; ancak somut yaşamla yeterince ilişkileri kurulmamaktadır. Yukarıdaki senaryolar, öğrencilere *arkadaşlarıyla bulunabilecekleri ve çeşitli problemler yaşanan hayali bir kamp* gibi senaryolarla çoğaltılabilir. Bu tür aktivitelerle insan hakları fikrinin pratik yaşamın vazgeçilmez unsuru olduğu bilincinin yerleştirilmesi sağlanabilir. Ancak uluslararası insan hakları bildirelerinin, kitapların sonunda 7.ve 8. sınıf yaş grubu için anlaşılması zor hukukî metinler olarak kalmaması gerekir. Her ne kadar kitapların sonunda bildirelerin sadeleştirilmiş ve kısaltılmış metinleri verilmiş olsa da bu metinlerdeki *Taraf devletler...* diye başlayan cümleler daha da gündelik bir dile çevrilebilir. Bunun için UNICEF ve Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu işbirliğiyle yayımlanan ve Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin basitleştirilmiş versiyonunu içeren *Benim Haklarım* adlı el kitapçığı bir örnek olabilir (UNICEF & SHÇEK, t.y)

Böyle basit bir versiyonun Çocuk Hakları Sözleşmesi için geliştirilmesi özellikle önemlidir. Çünkü her ne kadar Çocuk Hakları Sözleşmesi kitapların sonuna konulmuş olsa da çocuk hakları konusu programın içeriğinde -bir alt ünite başlığı hariç- yeterince yer almamaktadır. Bu konu oldukça önemlidir; zira İHE'nin başarılı olabilmesinin en önemli şartlarından biri, insan hakları kavramlarının hedef grupların somut deneyimleriyle ilişkisinin kurulmasıdır (Meintjes, 1997). Bu ilişkinin kurulması ve Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin *Sen.....haklara sahibisin* şeklinde basitleştirilmesi eğitimden beklenen hedefe ulaşmayı kolaylaştıracaktır. Ayrıca yukarıdaki senaryo, çocuk hakları bağlamında her öğrenciden *ben.....hakkıma sahibim* şeklinde hak listeleri yapmaları istenerek farklı bir şekilde uyarlanabilir.

**Sonuç**

Türkiye, İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi'ni oluşturarak, Ulusal Program'ı hazırlayarak ve ilköğretim ve orta öğretim müfredatına Vatandaşlık Bilgileri'nin yanında insan hakları eğitimi konularını dahil ederek gelişmiş bir insan hakları kültürünün yerleşmesi yolunda önemli adımlar atmıştır. Ancak İHE'nin, ülkenin siyasi/kültürel yapısından ve resmî eğitimin statükocu doğasından kaynaklanan önemli engelleri vardır. *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi* dersinin öğretim programı, eksikleri bulunan, değiştirilmesi ve geliştiril-

mesi gereken bir programdır. En önemli eksiklik ise İHE içeriğine uygun öğretim malzemelerinin ve tekniklerinin geliştirilmemiş olması ve dersin, metin ve anlatım ağırlıklı olarak kalmasıdır. Oysa bütün insan hakları eğitimcileri, bilgilendirme düzeyinde kalan, tutum ve davranış değişikliklerine yol açamayan eğitimin başarılı olamayacağını ileri sürmektedir. Bu ise ancak yukarıda örneklerini sunduğumuz *senaryolar*, *aktivite-temelli oyunlar* gibi öğretim araçlarının kullanımıyla ulaşılabilecek bir hedeftir. 2001-2002 öğretim yılında ilköğretim ve lise seviyesinde okutulması önerilen mevcut 13 kitabın da bu tür öğretim araçlarına yer verme açısından büyük eksikleri bulunmaktadır.

Bu tür öğretim malzemeleri kısa vadede bu konuda hizmet veren Avrupa Konseyi, Amnesty International gibi kuruluşlarla ya da internet yoluyla ulaşılabilecek uluslararası insan hakları merkezleriyle kurulacak işbirliğiyle sağlanabilir. Uzun vadede ise Türkiye’de eğitimciler, sosyologlar ve hukukçuların işbirliğiyle geliştirilecek öğretim araçları, İHE’nin kalitesini artıracaktır. Ancak bunun için insan haklarıyla ilgili dersleri okutacak öğretmenlerin, bu teknikleri kullanabilecek düzeyde yetiştirilmesi, hizmet içi eğitimin bu doğrultuda yürütülmesi gereklidir. Bu dersleri okutacak öğretmenlerin yetişmesi için bazı üniversitelerin Felsefe Grubu dersleriyle ilgili bölümlerinde İnsan Hakları Eğitimi Sertifika programı ve Sosyal Bilimler Enstitülerinde insan haklarıyla ilgili yüksek lisans programları başlamış durumdadır. Ne var ki mezunlarının doğal olarak insan hakları eğitimcisi olması gerektiği düşünülmesi gereken ve halen yürütülmekte olan birkaç insan hakları yüksek lisans programı içeriğinde insan hakları eğitimi adıyla özel öğretim yöntemlerine yer veren bir ders bulunmamaktadır. İnsan hakları kavramlarının, tarihî gelişiminin ve koruma mekanizmalarının bilgisinin aktarılmasının bu konuda iyi bir eğitimci olmaya yetmeyeceğinin anlaşılması gerekir. Hatta İHE, sadece öğrencilere değil Sağlık Bakanlığı personeli, Adalet Bakanlığı personeli, İçişleri Bakanlığı personeli gibi diğer meslek gruplarına da verildiği için hedef gruba yönelik öğretim yöntemleri geliştirilmeli ve eğitimciler de bu doğrultuda eğitilmelidir.

İnsan hakları kavramı gibi insan hakları pedagojisi de geliştirilmesi gereken bir alandır. Ancak bu şekilde öğrencilere *hak sabibi birer birey* oldukları, hakların özneleri oldukları ve insan hakları ihlallerinin önlenebileceği öğretilir. Tabii bunun için sadece insan hakları eğitiminin değil, eğitimde insan haklarının da dikkate alınması gereklidir.

## EK

### **Tebliğler Dergisi'nde (Haziran 2002) Yer Alan Ders Kitapları**

7. sınıf *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi* ders kitapları

Altunya, N. (2001). *Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi*. İstanbul: Düzgün Yay.

Kapıkulu, A., Kapıkulu, S. & Tekin, A. (2001a). *Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi*. Ankara: Koza Yay.

Taktak, A., Göçer, A. & Dinçer, H. (2001). *Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

Uygun, O. (2001). *Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi*. İstanbul: İnkılap Yay.

Vural, İ. H. (2001). *Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi*. İstanbul: Serhat Yay.

Yamanlar, E. (1999). *Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi*. İstanbul: Ders Kit. A.Ş.

Yılmaz, F. & Yanıkoğlu, N. (2001). *Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi*. Ankara: Okyay Yay.

8. sınıf *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi* ders kitapları

Altunya, N. (2000). *Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi*. İstanbul: Düzgün Yay.

Ceylan, N. (2002). *Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi*. İstanbul: Meram yay.

Çiftçi, E., Yüksel, İ., Yıldız, R., Kıvrak, M., Öztürk, R., Cereno, & diğ. (2001). *Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi*. Ankara: Milli Eğitim Yay.

Kapıkulu, A.&Kapıkulu, S.&Tekin, A. (2001b). *Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi*. Ankara: Koza Yay.

Öztürk, Y. (2002). *Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi*. İstanbul: Altın Kitaplar

Vural, İ. H. (2000). *Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi*. İstanbul: Serhat Yay.

Yamanlar, E. (2001a). *Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi*. İstanbul: Ders Kit. A. Ş.

*Lise Demokrasi ve İnsan Hakları* ders kitabı

Yamanlar, E. (2001b). *Demokrasi ve insan hakları*. İstanbul: Ders Kit. A. Ş.

## Kaynakça

Andreopoulos, G. (1997). Human rights education in the post-cold war context. In J. Andreopoulos & R. P. Claude (Eds.), *Human rights education for the 21. century* (pp. 9-21). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Electronic Resource Service for Human Rights Education (2002). *A manual for starting human rights education*. 31 Temmuz 2002 tarihinde [www.hrea.org/erc/Library/First\\_Steps/part4\\_eng.html](http://www.hrea.org/erc/Library/First_Steps/part4_eng.html) sitesinden alınmıştır.

Baxi, U. (1997). Human rights education: the promise for the third millenium. In J. Andreopoulos, & R. P. Claude, (Eds.), *Human rights education for the 21. century* (pp.142-155). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Brzakalik, K., Kowalski, J., Krolikowski, J., Masny, T., Pacewicz A., Rutkowska-Paszta, M. et al. (1993) *Civic education: Lesson scenarios*. 31 Temmuz 2002 tarihinde [www.civnet.org/resources/teach/lessplan/english.htm](http://www.civnet.org/resources/teach/lessplan/english.htm) sitesinden alınmıştır.

Cassese, A. (1990). *Human rights in a changing world*. Cambridge: Polity Press.

Chamberlain, M. (2001). Human rights education for nursing students. *Nursing Ethics*, 8, 211-222

Cizre, Ü. (2001). The truth and fiction about (Turkey's) human rights politics. *Human Rights Review*, 3 (1), 55-77.

Davies, L. (2001). Citizenship education and contradiction. *British Journal of Sociology of Education*, 22, 300-308.

Donnelly, J. (1998). *International human rights*. Colorado: Westview Press.

Gülmez, M. (1994). *İnsan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: TODAİE Yay.

Gürkaynak, İ., Gözütok, D., Akipek, Ş., Bağlı, M., Erhürman, T. & Uluç, F. (1998a). *Yurttaş olmak için: Öğrenci kitabı*. İstanbul: Umut Vakfı Yayınları.

Gürkaynak, İ., Gözütok, D., Akipek, Ş., Bağlı, M., Erhürman, T. & Uluç, F. (1998b) *Yurttaş olmak için: Öğretmen el kitabı*. İstanbul: Umut Vakfı Yayınları.

Hamilton, B. (1997). Human rights awareness and skill games in political science. In J. Andreopoulos, & R. P. Claude (Eds.), *Human rights education for the 21. century* (pp. 221-236). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

*İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Programı 1998-2007* (1999). Ankara: İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi Yayınları.

Jennings, T. (1994). Self in connection as a component of human rights advocacy and education. *Journal of Moral Education*, 23, 3.

Kabapınar, Y. (2002). İlköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan ders kitapları ve öğretim materyalleri açısından Türkiye ve İngiltere örnekleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2, 247-270.

Kepenekçi, Y. (2000) İnsan hakları eğitimine temel yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 145.

- Magendzo, A. (1994). Tensions and dilemmas about education in human rights in democracy. *Journal of Moral Education*, 23, 251-260.
- Martin, J. P. (1997). Epilogue: The next step, quality control. In J. Andreopoulos & R. P. Claude (Eds.), *Human rights education for the 21. century* (pp. 599-611). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Meintjes, G. (1997). Human rights education as empowerment: Reflections on pedagogy. In J. Andreopoulos & R. P. Claude (Eds.), *Human rights education for the 21. century* (pp. 64-80). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Misgeld, D. (1994). Human rights education: Conclusions from some Latin American experiences. *Journal of Moral Education*, 23, 239-250.
- Osler, A., & Starkey, H. (1994). Fundamental issues in teacher education for human rights: A European perspective. *Journal of Moral Education*, 23, 349-360.
- Ross, L., & Gupta, M. (1998). Bringing human rights home: human rights education for the 21st. century. *Social Education*, 62, 377-380.
- Tibbitts, F. (1994). Human rights education in schools in the post-communist context. *European Journal of Education*, 29, 363-376.
- Tibbitts, F. (1995a). *Planning for the future: Human rights in schools*. Vienna: International Helsinki Foundation for Human Rights.
- Tibbitts, F. (1995b). *Our world, our rights*. London: Educators in Human Rights Network
- UNICEF & SHÇEK (t.y). *Benim haklarım*. Ankara: Yazar
- Uygun, O. (2000). İnsan hakları kuramı. *İnsan Hakları* (s. 13-44). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Üstündağ, T. (1997). *Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin öğretiminde yaratıcı dramanın erişkiye ve derse yönelik öğrenci tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Vergera, A., & Estevez, J. (1994). Justice, impunity and the transition to democracy: A challenge for human rights Education. *Journal of Moral Education*, 23, 273-284.
- Woodiwiss, A. (2002). Human rights and the challenge of cosmopolitanism. *Theory. Culture and Society*, 19 (1-2), 139-155.

## Human Rights Education Scenarios

Kenan ayır\*  
Istanbul Bilgi University

### Abstract

*There is a growing international consensus on the importance of human rights education in order to raise consciousness about the issue and to promote a democratic culture. The United Nations and other international organizations encourage member countries to establish a national plan of action to promote education in human rights. Turkey has taken an important step by formulating its National Plan of Action in human rights education in 1999 and introducing 'Citizenship and Human Rights Education' courses in all primary and secondary level schools. The school textbooks, however, have many deficiencies. Among them, the paper focuses on the lack of appropriate educational materials that could lead to attitudinal and behavioral changes in current textbooks and proposes several lesson scenarios for textbook authors.*

### Key Words

*Human Rights Education, Civics, Educational Materials, Lesson Scenarios, Attitudinal and Behavioral Changes.*

Human rights have become one of the key concepts of today's world. It is commonly accepted that the human rights principles and standards will increasingly play a crucial role in the making of a global democratic society (Cassese, 1990; Donnelly, 1998). To attain that end, an international consensus on the importance of human rights education has arisen. It is noted that the protection and implementation of human rights depend on the awareness of people about their rights. Therefore human rights education is an important means to raise public awareness for the protection and implementation of human rights and for developing a viable human rights culture (Osler & Starkey, 1994; Andreopoulos, 1997).

Human rights education is supported by important international organizations such as the United Nations and the Council of Europe. The UN proclaimed the years 1995-2004 as the *UN Decade for Human*

---

\* Correspondence: Kenan ayır, M.A, İstanbul Bilgi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü İnönü Cad. No: 28 Kuştepe 80310 Şişli İstanbul.  
e.mail: kçayır@bilgi.edu.tr

*Rights Education* and prepared the *Action Plan* encouraging the member states to establish a national plan of action to promote training and education in human rights.

Turkey is one of the first countries in Europe which established the *National Committee on the Decade for Human Rights Education* in 1998 and formulated the *National Plan of Action* in 1999. The most important step in human rights education was taken by the introduction of compulsory *Citizenship and Human Rights Education* courses in 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grades of primary schools and an elective *Democracy and Human Rights* course in high schools.

### **Objectives of Human Rights Education**

Human rights educators offer several lists for the objectives of human rights education. They claim that the most of the objectives identified by several recommendation acts are largely cognitive (Meintjes, 1997; Tibbitts, 1994). Human rights education in many contexts is undertaken as the transmission of basic concepts, international documents, covenants and agreements affirming human rights. According to educators, however, successful human rights education cannot limit itself to the cognitive domain. An effective human rights education should also promote inquiry and action. It should, in other words, attempt to bring about attitudinal and behavioral changes in pupils. Education in human rights must be designed to develop attitudes that support democratic principles and action skills that promote a democratic culture (Tibbitts, 1995a; Meintjes, 1997).

Incorporating human rights themes into the formal curriculum involves many difficulties and tensions (Magendzo, 1994). The school, first of all, is a means to socialize and reproduce citizens along the dominant social norms (Davies, 2001). Most of the human rights themes, however, require the questioning of the established practices. Therefore human rights educators argue that an effective human rights education cannot be carried out within the traditional framework of schooling, which is hierarchical, authoritarian and unequal (Vergera&Esteves, 1994). It can also not be achieved with the traditional teaching techniques in which *knowledgeable teachers* transmit relevant information to *ignorant students*., Aiming at bringing about attitudinal and behavioral changes, human rights education requires new age-appropriate teaching methods such as teamwork, role-playing, visual aids and activity-based scenarios (Tibbitts, 1995a). Such instructional materials, however, are unavailable in many contexts and the teachers are alien to new activity-based instructional methods.

### **Human Rights Education in Turkey**

In Turkey human rights education has many limitations and meets with various obstacles. The paper focuses on the experience of human rights education in primary and high schools. In Turkey, for the 2002-2003 academic year, there exist eight different 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade school textbooks for *Citizenship and Human Rights Education* courses but only one textbook for the high school *Democracy and Human Rights* course. The textbooks in Turkey are to be written according to the educational programme prescribed by the Board of Education of the Ministry of National Education. This programme has many shortfalls arising from Turkey's collectivist, nationalist and unitarian political/civil culture. Limitations in human rights education, however, arise from not only official restrictions but also some authors' inattentiveness and insensitivity in handling human rights themes. Many authors present a duty-oriented citizenship rather than a rights-oriented one. In most of the textbooks the students are evaluated with multiple-choice questions and fill-in-the blanks exercises. Students are expected to memorize the 'appropriate answer'. The textbooks are poor in terms of employing adequate materials such as activity-based scenarios that require conflict resolution. Such educational material can be provided by several ways including direct translations from abroad, adaptation of existing texts and the development of original texts. In the present paper I have translated and thus given two different examples for such instructional materials. Then I have discussed these scenarios in the context of Turkey's experience in human rights education. I argued that the authors should immediately include such instructional materials in textbooks. Teachers using these materials should direct students to develop new attitudes and action skills, so that they can assert that they are the bearers of rights and they can play an active role to create a democratic culture.