

Ara-Disiplin Olarak Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi: İlköğretim Öğrencilerinin İnsan Haklarına İlişkin Görüşleri

Citizenship and Human Rights Education as a Cross-Curricular Subject: Elementary Students' Views on Human Rights

Melike Türkân BAĞLI*
Maltepe Üniversitesi

Öz

Bu araştırmada, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi'nin ara-disiplin olarak uygulandığı dönemde Ankara'daki 3 ilköğretim okuluna devam eden 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin insan hakları kavramlaştırmaları, dersler ve ders kitapları bağlamında insan hakları ve vatandaşlık konularını nasıl algıladıkları ve insan hakları sorunlarına ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri odak grup görüşmesi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bulgular, öğrencilerin insan haklarıyla ilgili bazı bilgileri edindiklerini ve dünyadaki ve Türkiye'deki insan hakları sorunlarından haberdar olduklarını göstermektedir. Ancak öğrenciler sorunların çözümü konusunda umutsuzdurlar. Bu sonuçlar, insan hakları eğitiminin bireyleri güçlendirme işlevinin gerçekleşmediğini ve öğrencilerin zihninde bütünleştirilmiş bir insan hakları algısının oluşmadığını göstermektedir. Dolayısıyla ara-disiplin olarak Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi, öğrencileri insan hakları eğitiminin bireyi güçlendirme hedefine ulaştırmış görünmemektedir.

Anahtar Sözcükler: Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi, ders kitapları, Türk Eğitim Sistemi, insan hakları.

Abstract

This research study aims at exploring how the 7th and 8th graders of 3 elementary schools in Ankara conceptualize the concept of human rights and how they perceive human rights and citizenship after being instructed a course titled "Citizenship and Human Rights Education" as a cross-curricular subject. It also aims at evaluating their views on human rights issues and suggested solutions. The students are interviewed by using focus group methodology. The findings suggest that the students have acquired basic knowledge on human rights and been aware of human rights issues in Turkey and rest of the world. However, the students are desperate about the solution of these problems. Consequently, human rights education does not seem to serve the purpose of empowering individuals and there is no formation of a holistic perception of human rights in the students' minds. Therefore, "Citizenship and Human Rights Education" as a cross-curricular subject, did not seem to help students reaching the goals of human rights education.

Keywords: Citizenship and human rights education, textbooks, turkish educational system, human rights

Summary

Purpose

The course on "Citizenship and Human Rights Education" was taken out from the curriculum in 2008-2009 educational year and was considered as a cross-curricular subject by the Ministry of Education. The objectives of this course were integrated into those of such courses as

* Yrd. Doç. Dr. Melike Türkân BAĞLI, Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Marmara Eğitim Köyü Maltepe-İSTANBUL e-mail: mtbagli@gmail.com

Social Studies, Turkish Republican History of Revolution and Atatürkism etc. This research aims at exploring how the 7th and 8th graders of 3 elementary schools in Ankara conceptualize human rights and how they perceive human rights and citizenship in the context of their courses and textbooks. It also aims at evaluating their views on human rights issues and suggested solutions. The students are interviewed by using focus group methodology.

Results

The findings suggest that the students consider courses mentioning human rights and citizenship as “boring”, and think that the course content is too familiar and unauthentic. It is observed that the students have acquired basic knowledge on human rights and been aware of human rights issues in Turkey and rest of the world. However, the students seem to be desperate about the solution of these problems thinking that not much can be done about it. It can be concluded that human rights education does not seem to serve the purpose of empowering individuals. In addition, spreading the topic of human rights and citizenship in other course contents appear to prevent the formation of a holistic perception of human rights in the students’ minds. On the other hand, students also find it useful to have human rights topics in various courses.

Discussion

It seems that, beside the acquisition of concepts of human rights and citizenship if a participatory approach is prevailing in all educational settings then it is possible for students to have a transformative experience related to real life. Within this perspective, the human rights education in the school should be taken into consideration not only in terms of the courses, but also with a perspective which reveals the consequences of the messages conveyed by parents and the whole school culture. The students seems that they do not have confidence in the government and official institutions. However, the human rights education needs a base of “trust” and paradoxically it is especially important for the children in this situation -to transform them into confident individuals.

Conclusion

After the abolishment of the distinct Citizenship and Human Rights Education courses in 2008-2009 educational year and rendering human rights themes as a cross-curricular subject, the question of which implementation is more effective in acquisition of basic information, skills and behaviors related to human rights and responsibilities should be answered. The study results showed that “Citizenship and Human Rights Education” as a cross-curricular subject did not create a holistic perspective of a concept of human rights and did not diffuse in students’ lives as a transformative-educational tool. Therefore, it can be suggested that human rights education can be separately dealt with as well as be integrated into other courses. By the educational year 2011-2012, Ministry of Education started the distinct course for 8th graders, namely, “Citizenship and Democracy Education.” It was announced that, in 2012-2013, a new course for 4th graders titled “Human Rights, Citizenship and Democracy” will be launched. It seems that more research is needed to evaluate the consequences of different implementations in a comparative manner.

Giriş

Birleşmiş Milletler’e (BM) üye ülkeler, BM’nin 1995-2004 yılları arasını BM İnsan Hakları Eğitimi On Yılı olarak ilan etmesiyle birlikte insan hakları eğitimini (İHE) geliştirecek tedbirler almaya başlamışlardır. İHE’nin Türkiye’de ulusal düzeyde güçlendirilmesi çabaları, 1998’de İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi’nin oluşturulmasının ardından ilköğretim 7 ve 8. sınıflara “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi” (VİHE) ve 10. sınıflara da seçmeli “Demokrasi ve İnsan Hakları” derslerinin konulmasıyla somutlaşmıştır. Ayrıca kamu kuruluşlarında seminerler

düzenlenmiş, sivil toplum kuruluşları çocukların ve gençlerin insan hakları bilincini artıracak materyaller ve eğitim programları hazırlamış ve bunları uygulamaya geçirmiştir.

Lohrenscheit (2002), İHE'nin, demokrasi, adalet, özgürlük, dayanışma, barış, onur, haklar ve sorumluluk kavramlarına ilişkin bir anlayış ve duyarlılık geliştirmesi gerektiğini belirtirken, birtakım becerileri vurgular: (1) Konuşma, yazma ve kendini ifade gibi bazı dil becerileri, (2) Önyargıların farkında olarak adil sonuçlara ulaşma becerisi, (3) Farklılıkları kabul ve baskıcı olmayan olumlu insan ilişkileri geliştirebilme becerisi, (4) İnsan haklarının korunması için gerekli mekanizmaları anlama ve kullanma, çatışmaları sorumluluk bilinci içerisinde barışçıl yöntemlerle çözme becerileri.

Bu bağlamda İHE'nin amaçlarının bilişsel, sosyal, duyuşsal ve davranışsal boyutları olduğu, bunlar içinde özellikle duyuşsal ve davranışsal olanların özel bir yer tuttuğu görülür. Öğrencilerin tutumlarının değişmesi ve farkındalıklarının artması (duyuşsal) ve yeni davranışlar geliştirmeleri (davranışsal) İHE'nin esasıdır. Davranış değişikliği, her alanda olduğu gibi İHE alanında da ulaşılması en zor hedeflerdendir. Bu çerçevedeki çabaların bu hedeflere ne derecede katkıda bulunduğu, dikkatle değerlendirilmelidir.

Araştırmalara göre, İHE'den elde edilen sonuçlar, hedefleri her zaman karşılamamaktadır. Örneğin Çayır ve Bağlı (2011), öğrencilerin insan haklarını bilgi düzeyinde kavradıklarını, ancak insan haklarıyla ilgili sorunların çözümüne dair umutsuzluk taşıdıklarını ve çözüme yönelik eylemlerde bulunamadıklarını saptamışlardır. İnsan hakları eğitiminin en kritik hedefleri "kişisel güçlendirme" ve "dönüştürme"dir (Baxi, 1997; Meintjes, 1997; Tibbitts, 2002). Çayır ve Bağlı (2011) araştırması, İHE'nin yukarıda anılan duyuşsal ve davranışsal amaçlarının gerçekleşmediğini göstermektedir.

İHE her şeyden önce bu tür bir eğitime sağlıklı bir zemin hazırlanmasıyla mümkündür. Bu çerçevede uzmanlar "okul ethosu" nun öneminden bahsetmektedirler (örneğin, John ve Osborn, 1992). Okul kültürü kavramıyla ilişkili olan "okul ethosu", okuldaki her türlü davranış, etkileşim ve etkinliğin oluşturduğu ve daha çok duyuşsal olarak algılanan atmosfer olarak tanımlanmaktadır (Solvason, 2005). Okulda yapılan İHE'nin okul ethosu dışındaki diğer önemli unsurları, müfredat, ders kitabı ve öğretmendir. İnsan hakları dersini veren öğretmenler -ki çoğu sosyal bilgiler öğretmenidir- kendilerini bu konuda yeterli hissetmemektedirler (Kepenekçi, 2005). Yine öğretmenler, motivasyon, bilgi ve beceri sağlayacak bir İHE süreci için gerekli olduğu bildirilen (Tibbitts ve Fernekas, 2011) öğrenci-merkezli etkileşimsel yöntemleri kullanmamaktadırlar. İHE için kullanılan ders kitapları da sorunludur. Örneğin, kitaplarda haklar yerine "ödevler" vurgulanmakta, özgürlüklerden bahsedildiği birçok durumda bunların nasıl kısıtlanacağı anlatılmaktadır (Çayır, 2003). Diğer ders kitaplarında da insan hakları bakımından bazı sorunlar vardır. Tarih Vakfı tarafından yürütülen Ders Kitaplarında İnsan Hakları projeleri kapsamındaki ders kitabı taramaları, kitapların bilgi yanlışları içerdiğini, eleştirel bir bakışı geliştirmekten uzak olduğunu, metinlerde ayrımcı ve özcü ifadeler bulunduğunu göstermektedir (Çotuksöken, Erzan ve Silier, 2003; Tüzün, 2009).

İHE'nin ayrı bir ders çerçevesinde veya başka derslerin müfredatı içinde ele alınarak yapılması, tartışmalı bir diğer konudur. Bazı ülkelerde (örneğin Tacikistan, Karadağ vb.) İHE, bağımsız bir ders olarak yapılandırılırken bazı ülkelerde (örneğin Kore) ise konular çeşitli derslere yayılarak ele alınmış ve bazı ülkelerde de (örneğin Romanya) her iki uygulama bir arada gerçekleştirilmiştir (Tibbitts ve Fernekas, 2011; Human Rights Education, 2009). Eğitim sistemlerinin niteliksel farklılıkları, iki uygulamanın sağlıklı bir karşılaştırmasını yapmayı mümkün kılmamaktadır. Bununla birlikte İHE'nin, bir yandan ayrı bir ders kapsamında bir yandan da başka derslerin içerisinde ele alınmak suretiyle daha başarılı bir şekilde gerçekleştirilebileceği öngörülebilir. Türkiye'de de 2008-2009 öğretim yılından itibaren insan hakları konuları ara-disiplin şeklinde ilköğretim müfredatının geneline yayılarak öğretilmeye başlanmış, daha sonra bu uygulamaya 2011-2012 öğretim yılında son verileceği ilan edilmiştir. Çayır ve Bağlı (2011), verileri 2007'de toplanan araştırmalarında VİHE dersinin 7 ve 8. sınıf öğrencileri tarafından nasıl algılandığını ve ayrı bir insan hakları dersinin, öğrenciler tarafından nasıl anlamlandırıldığını araştırmışlardır.

Buna göre öğrenciler, bu dersi ve kitabını sıkıcı ve “ezbere dayalı” olarak nitilemekte, dersteki konuları “zaten bildiklerini” düşünmekte, gündelik yaşamla ders arasındaki bağlantıyı “zayıf” bulmaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin çoğu, toplumsal sorunlar karşısında çaresizlik yaşadıklarını ve problemlerin çözümüne dair görüş geliştirmekte zorlandıklarını söylemişlerdir. İHE, öğrencilerin gözünde “ezilmemeyi” sağlayan bir araçtır; fakat araştırmanın bulguları, ayrı bir ders çerçevesinde yapılan İHE’nin, “güçlendirme” işlevini (Tibbitts, 2002) yerine getiremediğini göstermektedir. Dolayısıyla söz konusu ders, İHE amaçlarının gerçekleştirilmesi bakımından başarısız olmuş görünmektedir. Bu bulgular karşısında, 2008-2009 öğretim yılında başlatılan VİHE kazanımlarının tüm müfredata yayılması uygulamasının öğrenciler bakımından ifade edeceği anlam ve İHE amaçları çerçevesinde göreceği işlev, önemli bir soru işareti oluşturmaktadır. İHE konusunda sağlıklı bir uygulama politikası belirleyebilmek için, kazanımların tüm müfredata yayılması uygulamasının ne derecede başarılı olacağına ilişkin öngörülerin ötesine geçmek, bu bağlamda bilgi toplamak ve mevcut ve bir önceki uygulamanın avantaj ve dezavantajlarını sağlıklı bir şekilde karşılaştırmak gerekmektedir. Bu gerekçe çerçevesinde bu araştırmanın amacı, ilköğretim 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin insan hakları ve vatandaşlık konularını içeren derslere, bu derslerde ele alınan insan hakları ve vatandaşlıkla ilişkili konu ve kavramlara, derslerde kullanılan ders kitaplarına ve öğretim yöntemlerine dair algularını belirlemek ve insan hakları, insan hakları sorunları ve bunlara ilişkin çözüm önerileri ile ilgili değerlendirmelerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmış ve odak grup görüşmeleriyle yürütülmüştür. Odak grup görüşmesinde amaç, bir konu hakkında katılımcıların tutum, deneyim ve duygularına dair derinlemesine bilgi toplamaktır. Diğer nitel araştırma yöntemlerinde olduğu gibi odak grup görüşmelerinde de genelleme ve temsil hedefi bulunmamaktadır (Şencan, 2005; Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel yaklaşımda farklı bir felsefi temelden hareket edildiği için niceliksel araştırmalarda geçerli olan kimi kavramlara başka bir bakış açısıyla yaklaşılmaktadır. Bunlardan biri de “örneklem”dir. Nitel araştırmalarda “evrene genelleme” hedefi bulunmadığı için aslında “evren” ve “örneklem” kavramları, nitel araştırma yaklaşımıyla bağdaşmamaktadır. Ancak üzerinde çalışılacak grubun nasıl belirleneceği, bir araştırma sistematığı problemi olarak nitel araştırmalar için de geçerlidir. Yıldırım ve Şimşek (2011), bu çerçevede “örnekleme” kavramının nitel araştırmalar için söz konusu olabilecek farklı anlamları hakkındaki rezervasyonlarını da belirterek araştırmacılara yol gösterecek bazı öneriler geliştirmişler ve “amaçlı örnekleme yöntemleri”ni nitel araştırma geleneği içerisinde değerlendirerek literatüre dayalı bir sınıflama önermişlerdir. Bu sınıflamadaki “ölçüt örnekleme” bu araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde izlenen sistematığı yansıtmaktadır.

Bu çerçevede ilköğretim 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle odak grup görüşmeleri yapılması planlanmış ve Ankara’da orta-üst sosyokültürel düzeyi temsil eden ve işbirliği yapmaya istekli biri özel üç ilköğretim okuluyla bağlantı kurularak araştırmanın amacı anlatılmıştır. Okullardan birinden (özel okul) 1, birinden 3, diğerinden ise 5 grupta görüşülmüştür. Dolayısıyla odak grupların toplam sayısı 9’dur. Bu grupların 5’i 7. sınıflardan, 4’ü de 8. sınıflardan gelen öğrencilerden oluşmuştur. Her bir grupta hem kız hem de erkekler vardır. Görüşmeler, öğrencilerin okullarında, yönetimin uygun gördüğü mekânlarda (derslik veya toplantı odası) yapılmıştır. Her bir grubu oluşturan öğrenciler, aynı sınıftan gelmektedirler, yani sınıf arkadaşlarıdır.

Görüşmeler, yaklaşık 1-1,5 saat sürmüş ve her bir grup, 10-12 kişiden oluşmuştur. Böylece, odak grup görüşmelerine katılan öğrencilerin toplam sayısı yaklaşık 100'dür. Odak grup görüşmelerinin süresi literatürde "1-2 saat" olarak belirtilmektedir (Kitzinger, 1995). Grubun büyüklüğüyle ilgili olarak ise kesin bir kural yoktur; araştırmanın amacı, sorular, grubun ve görüşmenin yapısı, grup büyüklüğünün belirlenmesinde dikkate alınmalıdır (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Dolayısıyla bu çalışmada görüşmelerin süresi ve grup büyüklüğü, literatüre göre uygun sayılabilir.

Veriler, 2010-2011 öğretim yılının ikinci yarısında toplanmıştır. Araştırmacı, görüşmenin başlangıcında öğrencilere kendisini tanıtmış ve "öğrencilerin, insan hakları, vatandaşlık, demokrasi vb. konuların geçtiği derslere ilişkin düşüncelerini ve görüşlerini öğrenmek" istediğini aktarmıştır. Tanışmanın ardından, aşağıdaki konularda sorular yönelterek yarı-yapılandırılmış bir şekilde görüşmeyi yürütmüştür:

- İnsan hakları, yurttaşlık, özgürlük, demokrasi vb. kavramların hangi derslerde geçtiği, bu kavramların derste nasıl ele alındığı,
- Öğrencilerin bu dersleri ve konuları nasıl anlamlandırdıkları ve insan hakları konularına ilişkin duygu ve düşünceleri,
- Öğrencilerin bu konuları günlük hayatla nasıl ilişkilendirdikleri,
- Bu konuların geçtiği derslerde öğrencilerin kendi öğrenme düzeylerine ilişkin düşünceleri, öğrenilenlerin "işlerine yarayıp yaramadığı",
- Öğrencilerin insan hakları sorunları olarak neleri gördükleri, sorunların çözülüp çözülemeyeceğine dair düşünceleri, inanç düzeyleri, varsa çözüm önerileri,
- Öğrencilerin kendilerini çözüm önerilerinin bir parçası olarak görüp görmedikleri, derslerde öğretilenlerin bu sorunlara çözüm önerisi getirmekte yardımcı olup olmadığı,
- İnsan hakları, yurttaşlık, özgürlük, demokrasi vb. kavramlarının ele alındığı derslerin nasıl geçtiği, öğretmenin bu konuları nasıl ele aldığı, dersi nasıl işlediği,
- Öğrencilerin, bu konuların geçtiği derslerde kullanılan ders kitaplarına ilişkin görüşleri,
- Bu konuların, daha önceki VİHE dersi gibi tek bir derste mi, yoksa birden fazla derse yayılmış olarak mı öğretilmesinin yararlı olacağına dair görüşleri.

Görüşmelerde 5., 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarından** bazı bölümler (5. Sınıf kitabından "Çocuk Haklarına Yolculuk", 6. Sınıf kitabından "Demokrasinin Serüveni" ve 7. Sınıf kitabından "Yerleşme ve Seyahat Özgürlüğü" başlıklı konuları içeren sayfalar) çoğaltılarak dağıtılmış, öğrencilerin bunları hatırlayıp hatırlamadıkları sorularak insan haklarıyla ilgili konuların konuşulmaya başlamasının kolaylaştırılması hedeflenmiştir. Öğrencilerin bu konuları değerlendirme düzeylerini belirlemek üzere de üç haber metni, görüşmenin sonuna doğru öğrencilere dağıtılmıştır***.

Görüşmeler, iki ayrı ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş, deşifre edilerek veri analizine hazır hale getirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011), Wolcott'un veri analizinde önerdiği üç yolu şöyle anlatmaktadırlar:

** Başol, S., Ünal, F., Azer, H., Yıldız, A. ve Evirgen, Ö. F. (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler 5: Ders Kitabı. İstanbul: MEB. Genç, E., Polat, M. M., Başol, S., Kaya, N., Azer, H., Gökçe, S., Koyuncu, M., Gök, A., Yıldız, A., Yılmaz, D. ve Özcan, A. (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler 6: Ders Kitabı. İstanbul: MEB. Polat, M. M., Kaya, N., Koyuncu, M. ve Özcan, A. (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler 7: Ders Kitabı. Ankara: MEB.

*** Bu haberler, Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı'nın "Yurttaş Katılımcıyız" Projesi kapsamında oluşturulan kitapta eğitimcilerle önerilmiştir. Önerilen etkinlikte çocukların haberleri, insan hakları açısından incelemeleri ve değerlendirmeleri beklenmektedir. Bu haberlere erişim için: "Engelliye Okumasın mı?", Hürriyet-19 Eylül 2008 tarihli haber (<http://www.hurriyet.com.tr/gundem/9933902.asp>), "Şırnak'taki Patlamada Ölen Çocuğun Babası da Mayıs Kurbanı Çıktı", Milliyet-7 Ekim 2010 tarihli haber (<http://www.milliyet.com.tr/sirnak-taki-patlamada-olen-cocugun-babasi-da-mayin-kurbani-cikti/turkiye/sondakika/07.10.2010/1298582/default.htm>), "Çin Malı Çocuk Bilezik ve Kolyelerinde Öldürücü Zehir", Radikal-12 Ocak 2010 tarihli haber (<http://www.radikal.com.tr/Radikal.aspx?aType=RadikalDetay&Date=&ArticleID=974108&CategoryID=77>).

“Birinci yol, [...] betimsel bir yaklaşımla verileri okuyucuya sunmaktır. [...] Örneğin, görüşmelerden uzun aktarımlar yapılabilir ve gözlem notları [...] betimlenebilir. İkinci yol ise, birinci yaklaşımı da içeren bir biçimde, bazı nedensel ve açıklayıcı sonuçlara ulaşmak amacıyla ‘sistemik analiz’ yapmaktır. Yani, veriler betimsel bir yaklaşımla sunulur ve [...] belirlenen bazı temalar ve temalar arası ilişkiler belirlenir. Bu yaklaşımda araştırmacı, [...] ek analizler yapmaktadır. Üçüncü yaklaşımda ise araştırmacı, birinci ve ikinci yaklaşımı temel alır ve [...] analiz sürecine kendi yorumlarını da dahil eder. Burada araştırmacı [...], [...] veri analizinde de, kendi yorumları ve anlayışı ile [...] daha etkin bir rol üstlenmektedir.” (s. 222)

Bu bağlamda Yıldırım ve Şimşek (2011), Wolcott’un yukarıdaki sınıflamada sözü edilen üç yaklaşımın birbirinden tamamen bağımsız olamayacağını kabul ettiğini belirtirler:

“[...] nitel araştırmalarda veri analizi, bazı boyutları ile birinci yaklaşıma ve diğer boyutları ile üçüncü yaklaşıma uygunluk gösterebilir. Wolcott’un sınıflaması, alanyazında genellikle ‘betimsel analiz’ ve ‘içerik analizi’ biçimde karşımıza çıkan yaklaşımlardan çok farklı değildir. Betimsel analiz, Wolcott’ın birinci ve bir dereceye kadar ikinci yaklaşımını; içerik analizi de ikinci ve üçüncü aşamaları kapsamaktadır. [...]. Nitel araştırma yapanlar, bu [...] yaklaşımlardan bir veya ikisini kendi araştırmasına uyarlayarak kullanabilir.” (s.222)

Bu şekilde oluşan metinler, Yıldırım ve Şimşek’in (2011: 228-240) önerdiği şekilde içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Metinler okunarak kodlanmış, sık tekrar edilen temalar belirlenmiş, veriler kodlara ve temalara göre düzenlenmiş ve son olarak, bulgular yorumlanarak tartışılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Schensul (1999), odak grup görüşmelerinde geçerliği artırmak için bazı yöntemler önermektedir. Bu doğrultuda, hazırlanan görüşme soruları uzman görüşü alınarak düzeltilmiş, öğrencilerin kendilerini rahat hissedecekleri bir ortam oluşturmak için çaba gösterilmiş ve araştırmacı, görüşmeyi yürüten kişi sıfatıyla katılımcıların güvenini sağlayacak davranışlar (araştırmacının amacını açık bir biçimde ortaya koymak, sorulacak soruların sınıma dönük sınav soruları olmadığını algılanmasını sağlamak vb.) sergilemeye çalışmıştır. Schensul (1999), özellikle odak grup görüşmelerinde güvenliliğin geçerliğe göre daha az önemli olduğunu, zira bu görüşmelerin keşfetme amaçlı (exploratory) olduğunu bildirmektedir. Odak grup görüşmelerinde bulguların tekrarı istenilen bir durum değildir. Zira burada hedef, genellemelere gitmek değil, çeşitliliğin belirlenmesi (Krueger, 1994), katılımcıların deneyim, duygu, tutum ve algılarının çeşitliliğinin yansıtılmasıdır (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011).

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde bulgular tema başlıkları halinde, alıntılardan yararlanılarak ve bulgulara dair yorumlarla birlikte aktarılacaktır.

İnsan haklarıyla ilgili kavramlar hangi derslerde geçiyor?: “Tesâdüfen” insan hakları

Araştırmaya katılan öğrenciler, insan haklarıyla ilgili konu ve kavramların (insan hakları, hak, özgürlük, demokrasi, vatandaşlık vb.) en çok **Sosyal Bilgiler** (SB) dersinde geçtiğini belirtmekte ve derste ele alınan hak ve özgürlüklerden söz ederek *kavramsal düzeyde* örnekler vermektedirler. Dolayısıyla SB dersi, bu konular açısından öğrenciler için en somut işleve sahip ders olarak görünmektedir. VİHE kazanımlarının en çok SB müfredatında olduğu dikkat çekmektedir (“Sosyal Bilgiler Dersi 4-5-6-7. Sınıflar”, 2012). Dolayısıyla öğrencilerin bu algısı, müfredatla uyumludur.

Öğrenciler, **Türkçe**’nin insan hakları konularına en çok değinilen derslerden biri olduğunu, bu derste okuma parçalarında geçen konulara dayanılarak “sohbet konusu açılabilmediğini”, ancak somut olarak bu kavramlardan bahsedilmediğini belirtmektedirler:

“‘İnsan sevgisi’ diye [...] ‘Komşuluk’ diye bir parçamız vardı. Orada geçiyordu. [...]”

“Bazen hocamızla sohbet ediyoruz [...]. Hoca bu konudaki fikirlerini söylüyor. Karşılıklı sohbet oluyor.”****

**** Konuyu örnekleyen öğrenci ifadeleri tırnak içinde, arka arkaya belirtilmektedir.

Dolayısıyla, insan hakları konularının Türkçe’de işlenmesi planlanmış değil, “tesadüfi” bir biçimde olmakta ve derste konuşulan bu konular, kavramsal bir çerçeveyi öğrencilere sunmaktan ziyade genel bir insan hakları bağlamını “hissettirmektedir.”

Öğrenciler, **T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük** (İTA) dersinde, Birinci Dünya Savaşı ve bağımsızlık gibi konulardan “haklar” konusuna geçildiğini aktararak dersi insan haklarıyla ilişkilendirmektedirler. İTA müfredatında, VİHE ile ilgili toplam 9 kazanım vardır ve bunlar eğitim hakkı ve düşünce ve ifade özgürlüğü gibi kavramları içermektedir (“Sosyal Bilgiler Dersi 4-5-6-7. Sınıflar”, 2012). Öğrenciler ise, bu dersi insan haklarıyla müfredattaki kadar yoğun bir biçimde ilişkilendirmemektedirler. Dolayısıyla İTA, İHE açısından resmi düzeyde taşıdığı potansiyeli gerçekleştirilebilmekten uzak gibidir.

İnsan haklarıyla ilintili bir ders de seçmeli olan **Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi**^{****}. Öğrenciler, bu derste ders işlemediklerini ve test çözdüklerini belirttiklerinden bu ders İHE açısından işlevsel görünmemektedir. Yeterince işlevsel olmadığı belirtilen bir ders de yine seçmeli olan **Medya Okuryazarlığı**’dır. Bazı öğrenciler bu dersi, insan hakları konularının geçtiği bir ders olarak anmakta ama bu durumu, dersin içeriğinden çok dersten sorumlu öğretmenin SB öğretmeni olmasına yüklemektedirler. Öğrenciler, **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi**’ni de “Sorumluluk”, “Hoşgörü”, “Saygı” konuları kapsamında dersi insan haklarıyla ilişkilendirmektedirler. Öğrencilerin insan haklarıyla ilintili buldukları derslerden birisi de sınıf başkanı seçerken demokrasi kavramının tartışılması gerekçesiyle andıkları **Rehberlik**’tir.

Genel olarak bakıldığında, insan hakları öğrencilerin “sözel dersler” olarak tanımladıkları derslerle ilişkili bulunmaktadır. Yalnızca bir görüşmede, insan hakları **Fen ve Teknoloji** ile bağlantılı bulunmuştur. Öğrencilere göre, dersin öğretmeni, kişisel duyarlılığı dolayısıyla insan hakları konularına değinmektedir. Aslında dersin müfredatında insan haklarıyla ilgili kazanımlar bulunmaktadır (“Sosyal Bilgiler Dersi 4-5-6-7. Sınıflar”, 2012). Buna rağmen, öğrencilerin bu dersin insan haklarıyla ilişkisini öğretmen üzerinden kurmaları, derste bu kazanımlar üzerinde durulmamış olabileceğini düşündürmektedir.

Sonuç olarak, en çok SB dersi insan haklarıyla ilgili görülmektedir. VİHE kazanımlarının yer aldığı öteki dersler, öğrenciler tarafından nadiren anılmakta ve bunların haklarla bağlantısı sınırlı görülmektedir. Bu durum, VİHE’nin, kazanımların daha etkili bir biçimde verilmesi için ara-disiplin haline getirilmesi gerekçesiyle bağdaşmamaktadır. Dolayısıyla, bu hedef gerçekleşmemiş ve SB dersi, öğrencilerin algısında ve fiili olarak tüm İHE’nin yükünü yüklenmiş gibi görünmektedir.

Hangi hakları gündeme getiriyorlar?: “Ara ara”, “puzzle gibi” insan hakları

Öğrenciler, görüşmelerde, çocuk hakları ve insan hakları çerçevesinde, “yaşama hakkı”, “konut dokunulmazlığı” ve “eğitim hakkı” gibi birçok hak ve özgürlüğü resmi adıyla doğru olarak saymaktadırlar. Dolayısıyla, öğrencilerin insan haklarıyla ilgili bazı temel kavramları edindikleri söylenebilir. Bu bulgu, VİHE’nin ayrı bir ders olarak müfredatta bulunduğu dönemde gerçekleştirilen ve 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin temel düzeyde insan hakları bilgisini edindikleri görülen Çayır ve Bağlı’nın (2011) araştırmasının bulgularıyla tutarlıdır. Buna göre, ayrı bir ders olarak VİHE ile ara-disiplin olarak gerçekleştirilen VİHE arasında, edinilen bilginin düzeyi açısından bir fark gözlemlenmemektedir.

Ayrıca öğrenciler, birçok hakkı dile getirerek örnekler vermektedirler:

“Sınavda şifreleme olduğu ortaya çıktı. İyice haklarımız çiğneniyor.”

“Eğitim hakkı... Bazı köylerde kız çocukları filan çalıştırılıyor. Okula verilmiyor.”

“Filistin ve Bağdat’ takilerin dışarı çıktıkları an ölme tehlikeleri var. Barınma hakları yok.”

**** Bu dersin, 2010-2011 öğretim yılında 8. sınıfta 1 saatlik bir seçmeli ders olarak pilot uygulaması yapılmıştır. Ders, 2011-2012 öğretim yılında zorunlu ders olarak okutulmuştur. 2012-2013 öğretim yılında dersin kaldırılması ve 4. sınıflar için 2 saat zorunlu olmak üzere “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” adıyla yeni bir ders konması planlanmıştır.

Öğrenciler, bunların yanı sıra, çocukların dilendirilmesi, telefonların dinlenilmesi, dayak, vb. küçük ve büyük ölçekli sorunları da insan haklarıyla ilgili görmekte ve bunu gerekçeleriyle belirtmektedirler. VİHE açısından ciddi bir potansiyel olarak değerlendirilebilecek bu farkındalık, başka araştırmalarda da saptanmıştır (örneğin, Üste, 2007). Ancak bu farkındalığın kaynağı olarak, VİHE kazanımlarının yer aldığı dersleri göstermek mümkün değil gibidir. Zira öğrencilere göre, bu konular planlı bir şekilde derslerde nadiren gündeme getirilmekte, öğrenciler bunları daha çok ailelerinden ve medyadan duymaktadırlar. Ayrıca öğrenciler insan haklarıyla ilgili bilgilerinin yetersiz ve yüzeysel olduğunu düşünmektedirler:

K1: Haklarımız sorulursa isim olarak söyleyebiliriz; ama ayrıntısını sorduklarında bir şey diyemeyiz.

K2****: Mesela [...] hastaneye gidebilme hakkımız var. Ama onun daha ayrıntısı, [...] ne gibi hastanelerde hizmet görebiliriz gibi şeyler olabilir mesela. [...]

Öğrencilerin bu anlamda derslerde konuların “işlenip” ve “ söylenip” “geçildiğini” belirtmektedirler:

“Yerleşme ve seyahat özgürlüğü diyor geçiyoruz. Mesela başka bir ülkeye gitmek istesem ne şartlarda orada kalabilirim, seyahat edebilirim? [...]. Onların anlatılması gerekiyor.”

“Örneğin çalışma hakkı... İşle geç yani...”

“Mendilci çocuk haberini okuyup geçtik öyle.”

Bunlardan anlaşıldığına göre, insan hakları bağlamındaki konulara sadece “değinilmektedir”:

“Bazen tek başına konu olarak işliyoruz; ama bazen laf aralarında da geçebiliyor. Herhangi bir konudan bahsederken, sizce haklara da ters düşmüyor mu şeklinde bir konuşma ortamı oluşturulabiliyor.”

Bu durumda “kopukluklar” olmakta ve öğrenciler bazen gerekli bütünleştirmeyi yapamamaktadırlar:

Araştırmacı: [...] Adları mı geçiyor sadece bu hakların?

K1: Yani, öğretmen bazen konuşurken arada belki söyleyebiliyor. [...]

K2: Puzzle gibi. Ara ara. Yani hepsi bir arada verilmiyor. Kendimiz birleştirerek belki yapabiliriz.

Burada yaşanan şey, bir yandan da kafa karışıklığıdır; zira “kopuk kopuk” bilgilerin yanında ana noktaların vurgulanamadığı ve “detaylara boğulan” konular da vardır. “Detaylı” verilen konular da tıpkı “kopuk kopuk” aktarılan konular gibi öğrencilerin zihnine “dağılmakta” ve onlara ihtiyaç duydukları bütünlük hissini yaşatamamaktadır. Dolayısıyla öğrenciler, “bir şeyler öğrendiklerini” düşündükleri durumları da derslerin sonucu olarak görmemektedirler:

“Bunu derste öğrendiğimizi düşünmüyorum ama öğreniyoruz bir şekilde. Başka öğretmenlerimiz bize hayattan veya kendi başlarına gelenleri anlatıyor. Biz bunu anlıyoruz bir şekilde ama ders adında değil.”

Öğrenciler, ders formatında bir yapılandırma olmadığında, içeriği ve hedefleri daha zor kavrayor görünmektedirler. Dolayısıyla, mevcut haliyle VİHE’ye ilişkin uygulamalar öğrenciler için avantajlı değildir. Önceki yıllarda VİHE adıyla bir ders olduğu ve bunun kaldırılarak konularının başka derslere dağıtıldığı anlatıldığında çoğu öğrenci, VİHE’nin ayrı bir ders olması gerektiğini savunmuş ve gerekçe olarak da yine “konuşulup geçilme” olgusunu belirtmiştir:

K1: Çünkü üstünde çok durulmuyor böyle olunca. Tek derste olursa daha iyi anlaşılır. Sosyal [Bilgiler] derslerinde hemen konuşulup geçiliyor.

Bir öğrenci de ayrı bir dersin daha iyi olacağını şöyle belirtmektedir:

“Çünkü öbür türlü ayrı ayrı oluyor. Kendimiz fark edersek tamam ama fark edemezsek, dikkat dağınıklığına gelse, geçti yani. Azar azar görüyoruz, fazla yoğunlaşılıyor. Ama tek dersteysen sadece onun üzerine yoğunlaşıldığı için başkasında dikkat etmesek diğerinde elbette göreceğiz.”

Öğrencilerin bir kısmı da mevcut durumun daha iyi olduğunu belirtmişlerdir:

K1: Bence dağıtılması daha iyi. Çünkü olaylarla ilişkilendiriyoruz. Örneğin Türkçe’de bir

**** Bir diyalog içinde konuyu örnekleyen ifadeler, öğrencilerin bu metne alınan diyalog kapsamında söz alma sırasına göre numaralandırılması yoluyla (Katılımcı1 [K1], Katılımcı2 [K2] vb.) aktarılmaktadır.

metin veriliyor. Metinle ilişkilendiriyoruz. Sosyal [Bilgiler]de olaylar veriliyor, olaylarla ilişkilendiriyoruz. Ama ayrı bir ders olduğu zaman direkt bize verecekler, biz de sıkılacağız.

K2: Bence dağıtılması daha iyi. Aralarda olsa [...] daha iyi anlaşılır bence.

Dersin konularının dağıtılmasının daha iyi olacağına dair bu görüşler, dersin başka alanlarla “ilişkilendirilmesi”nin işlevselliğiyle ilgilidir. Dolayısıyla VİHE’nin ara-disiplin yapılmasına ilişkin resmi gerekçenin rasyoneli öğrencilere ulaşmış gibi görünmektedir; ancak böyle düşünen öğrenciler az sayıdadır. Bazı öğrenciler de hem ayrı ders hem de “başka derslere serpiştirme” fikrine sıcak bakmaktadırlar.

Yukarıda belirtildiği gibi, öğrencilere göre insan hakları konuları yüzeysel olarak işlenmektedir. Bunun bir nedeni, derslerle ilgili düzenlemeler gibi görünmektedir. Öte yandan öğrenciler, bu derslerde öğrendikleri bilgilerin işlevsel olduğu durumlardan da bahsetmektedirler. Örneğin, bir öğrenci seçme-seçilme hakkının derste konuşulmuş olmasını babasının seçim konuşmalarını izlerken yaptığı yorumları anlamasına katkıda bulunduğunu anlatmaktadır. Ancak öğrencilerin bu konudaki örnekleri sınırlıdır ve öyle anlaşılmalıdır ki derslerdeki İHE’nin öğrenciler için taşıdığı işlev yüzeyseldir; öğrenciler, edindikleri bilgiler bakımından kendilerini “güvende hissetmemekte”, daha fazla somut bilgiye ihtiyaç duymakta ve “kendi haklarını” öğrendikleri, somut olarak “yapılabilecekleri” aktaran ve çözüm yollarını gösteren dersleri yararlı bulmaktadırlar*****:

“Mesela torpillere nasıl başkaldırabileceğimizi öğrenmek istiyorum. Mesela bir milletvekili bize hata yaptı. Kendimizi nasıl savunabiliriz?”

“Ama artık öyle bir devirdeyiz ki o kişinin ne yapacağı, [...] belli bile olmuyor. Masallar âleminde çıkıp da gerçek hayata yönelik şeyler öğretilmesini daha çok istiyorum.”

Bu noktadan bakıldığında, okulda verilen İHE, “sterilize edilmiş”tir, yani günlük yaşamla ilişkili değildir. Bu durum, öğrencilerin eğitime inançlarını sarsıyor, onları öfkeliyor ve bu konularla ilgili derslere ilişkin olumsuz tutum geliştirmelerine yol açıyor gibidir. Bu da İHE uygulamalarını etkisizleştirmektedir.

Tibbits’in (2002) “Farkındalık Modeli”, İHE’de temel bilgilerin aktarıldığı bir düzeyi oluşturmaktadır. İleride belirtileceği gibi bu modelde, içerik bilgisi ön plandadır ve beceri kazandırma üzerinde durulmaz. Türkiye’de okullardaki İHE daha çok bu modele karşılık gelmektedir. Burada ortaya çıkan önemli nokta, öğrencilerin içerikten de tam olarak memnun olmamalarıdır. Oysa bilgi düzeyindeki kazanımlar bile –bilgiler işlevsel olduğu sürece– öğrenciler için “güçlendirme” anlamı taşımaktadır. Her ne kadar “güçlendirme”, Tibbits’in (2002) “Dönüştürücü Model”inde anılan bir hedef olsa da “Farkındalık Modeli” bağlamındaki etkinliklerle yaklaşılabilecek bir sonuç gibi de görünmektedir. Bu çerçevede Farkındalık Modeli ile Dönüştürücü Model arasındaki muhtemel geçişlilik üzerinde durulmalı, kavramsal ve ampirik bir değerlendirme yapılmalıdır.

Dersleri ve ders kitaplarını nasıl tanımlıyorlar?: “Dersler ‘sıkıcı’; ders kitapları ise ‘içi dolu kâğıtçık, içi boş kitapçık’”

Vatandaşlık ve insan hakları konularının geçtiği SB ve İTA derslerine ilişkin başlıca niteleme, bu derslerin “sıkıcı”lığıyla ilgilidir. Öğrenciler “sıkıcı” kelimesiyle bazen topyekûn olarak bu dersleri, bazen de bunların sadece hak ve özgürlüklerle ya da sadece tarihle ilgili kısımlarını kastetmektedirler. Araştırmacı, görüşmelerde özellikle hak, özgürlükler vb. konuların geçtiği derslere ilişkin görüşleri almak istediğini vurgulamış, ancak öğrenciler, insan hakları konuları ile tarih konuları arasında karşılaştırma yapmayı sürdürmüş, bazen insan haklarıyla, bazen de tarihle ilgili kısımları önemli olsa bile “sıkıcı” bulduklarını söylemişlerdir:

K1: Önemli ama zevksiz konular. [...]

K2: Sıkıcı. [...].Bildiğimiz halde tekrarlıyoruz. [...]

Bu bulgu, Çayır ve Bağlı (2011) araştırmasına paraleldir. Bu konuların “sıkıcı” bulunuyor

***** Öğrencilerin “somut” bilgi arayışları, müfredatın bilginin öğrenci tarafından “oluşturulmasını” gerektiren yapılandırmacı yaklaşımı ile de uyusmamakta ve yapılandırmacılık, öğrenciler için çok da işlevsel görünmemektedir.

olmasının nedenleri arasında, bunların seneler içerisinde –hatta dershanede de- “tekrar” edilmesi vardır. Ancak, dersleri “sıkıcı” kılan bir husus da kullanılan yöntemlerdir. Zira öğrenciler, özellikle tartışma veya “sohbet” olduğunda, çeşitli etkinlikler ve uygulamalar yapıldığında (demokrasi konusu anlatılırken sınıfta seçim yaptırılması veya yaratıcı drama uygulamaları), görsel malzemeler kullanıldığında derslerin eğlenceli geçtiğini söylemektedirler. Ancak öğrencilerin en etkili buldukları yöntem “tartışma”dır:

“Birazcık tartışma ortamı oluşturulduğunda içimde böyle garip bir duygu oluyor. Heyecan gibi, boşluk gibi. Bir şeyler söyleme isteği gibi. Güzel bir his...”

Öğrencilere göre tartışma yapıldığında ders daha akıcı geçmektedir. Ancak, tipik bir ders, etkileşim sağlayan bu tür yöntemler kullanılmadan yürütülmekte ve öğretmenler konuları kitaptan okutturmak, özetleyerek yazdırmak, öğrencilere soru sormak veya onlara konuyu anlattırmak ve sonra dersi tekrar özetlemek yoluyla işlemekte, yani öğrenci-merkezli bir yaklaşıma yeterince yer vermemektedirler. Oysa 2005’teki eğitim reformuyla gündeme gelen “yapılandırıcı yaklaşım”, öğrencinin merkeze alındığı ve çeşitli etkinlikler aracılığıyla bilgiyi öğrencinin yapılandırmasına imkân sağlayan uygulamaları gerektirmektedir. Ancak öğrencilere göre, dersler bu şekilde işlenmemektedir.

Derslerin “sıkıcı” olması bağlamında aktarılan olgulardan biri de sınıf yönetimiyle ilgilidir:

K1: Hocamız [...] genellikle, “sus, konuşma, neden konuşuyorsun...” diyor. Aslında Sosyal [Bilgiler] derslerinde verimli bir ders işlemiyoruz. Çünkü hoca hep bağırdığı için...

K2: Biz de konuşuyoruz.

K3: Ya da hep yazdırıyor. Bağırıp sustuktan sonra da sürekli sayfalarca yazı yazıyoruz. [...] O bağırmalar, konuşmalar sıkıldığımızdan. [...] Artık konuşmaya başlıyor insan.

K4: İlk 10-15 dakika eğlenceyle geçiyor zaten. Herkes birbiriyle konuşuyor. Sonra yazı yazmaya başlıyoruz. Bir 10-20 dakika yazdıktan sonra yine bir konuşma oluyor. Bazen hoca bağırıyor. [...] Şamata filan oluyor. Sonra siz artık ders çalışın filan diyor.

Bu alıntılara göre, öğretmenin sınıf yönetiminde sorun yaşaması, öğrencileri daha rahat kontrol edebileceğini düşündüğünü varsayabileceğimiz “yazdırma” vb. gibi yöntemlere başvurmasına yol açmaktadır. Ancak bunlar, sınıf yönetimi açısından katkı sağlayıcı olmakla birlikte öğrenciler için sıkıcıdır ve kazanımlara dönük bir eğitsellik içermemektedir. Bu yanı sıra, öğretmen, öğretim yöntemleri ve sınıf yönetimi stili öğrencinin memnuniyetini doğrudan belirlemektedir.

Öğrencilere göre, derslerin zevkli içeriğin kalıcı ve öğrenmenin etkili olması, öncelikle “öğretmen”le ilişkilidir. Öğrencilerden biri “ders müfredatta olsun ama kitaplarda olmasın! Anlatsın öğretmen. Kitaplarda değil de öğretmenle konuşalım, onunla tartışalım” derken âdeta ders kitabının dersler bağlamında “kaçınılması gereken” unsur olduğunu da vurgulamaktadır. Gerçekten öğrencilerin dersle ilgili memnuniyetsizlik kaynaklarından biri de **ders kitaplarıdır**. Öğrenciler, insan hakları konularının geçtiği derslerde kullanılan ders kitaplarını genel olarak sevmemekte ve “sıkıcı” bulmaktadırlar. Bu bağlamda öğrencilerin bahsettikleri ders kitapları, SB ve İTA ders kitaplarıdır. Öğrenciler için bu kitaplardaki bilgiler, **yararlı ve net** değildir. Verilen bilgiler “boş”tur, âdeta “kitabı doldurmuş olmak için”dir, öğretici değildir. Kitaplar bilgiyi açıkça ortaya koymamakta, “lafı dolandırıp durmaktadır”. Öğrencilerden birinin aşağıdaki ifadesi düşündürücü ve çarpıcıdır:

“İçi dolu kâğıtçık, içi boş kitapçık. İçinde [...] bilgi olarak bir şey yok.”

Kitaplar, **yanlış bilgi** içerdikleri ve “**öğrencilerin seviyesinin altında**” oldukları için de eleştirilmektedir. Öğrencilere göre, ders kitaplarında yeterince örnek yoktur; anlatım ve sorular “aşırı basit” ve “saçma”dır. Öğrencilerin, kitaplardaki metinlerle ilgili en önemli eleştirilerinden biri, bu metinlerin ne amaçla konulduğunu algılayamamaları ve sonuç çıkartamamalarıdır:

“Mesela tarihle ilgili şeyler veriyorlar ama onunla ilgili şeyleri öğrenmemiz gerekirken bize hikâyeler, metinler veriyorlar. [...] İçinden bir sonuç çıkartamıyorsun. [...]”

“Hikâyede vermek istediği mesajı [...] anlatamıyor. Mesela [...] tüketici haklarıyla ilgili [...] Mesela Ayşe markete gidiyor, şunu alıyor, bunu alıyor, derken orada asıl mesajı veremiyor.”

Bu durumda da kazanımlara ulaşılama riski gündeme gelmektedir. Bu sorun, metinlerin derste uygun soru ve açıklamalarla ele alınmadığını düşündürmekte, dolayısıyla “öğretim yöntemi” sorunu tekrar kendisini hatırlatmaktadır.

Sınavlar, öğrencilerin ders kitaplarından beklentilerini biçimlendirmektedir. Öğrenciler, kitaplarda kendilerini Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ve okul sınavlarına hazırlayacak “somutlukta” açıklamalar bulunmasını beklemekte, ancak okul kitaplarından çok dershanedeki kaynakları yararlı bulmaktadırlar:

K1: [...] Hoca şu şu çıkar sınavda diyor. Bu yok kitapta. Konu olarak geçiyor ama asıl bilgi yok.

K2: [...] Bunlardan SBS’de sorumluyuz ama bilgi yazmıyorlar, bir de ek kaynaklardan çalışmak zorunda kalıyoruz. [Onlar] açıklayıcı, gerekli bilgiyi veriyor. [...]

Bir öğrenci de ders kitabının “kapağını açmadığını”, “daha kısa anlattığı için” dershanenin kitabından çalıştığını söylerken ders kitabına ilişkin güvensizliğini belirtmektedir. Çalışma kitapları ise genellikle kullanılmamaktadır.

Bu eleştiriler, Ders Kitaplarında İnsan Hakları projeleri raporlarında da gözlemlenmektedir (Çotuksöken, Erzan ve Silier, 2003). Ders kitabı, eğitim materyali olarak hâlâ temel bir başvuru aracıdır. Öğrenciler, ders kitabını yetersiz bulduklarında başka kaynaklara (örneğin internet veya dershanede sağlanan kitaplar) başvurumaktadırlar. Ancak bu, eğitsel bir amaçla ek bir materyali kullanmaya yönlendirilmeye ilgili değildir; öğrenciler âdeta “çaresizlik”ten bu kaynaklara başvurumaktadırlar. İnternetin ders kitabı ile “yarışan” bir kaynak olarak ortaya çıkması, eğitsel bir avantaj olabileceği gibi dikkatle değerlendirilmesi gereken bir durum olarak da düşünülmelidir. Zira internetteki bilgilerin eleştirel bir süzgeçten geçirilmesi zorunluluğu ortadadır.

Ders kitapları, kullanılan metodolojiyle anlam ve işlev kazanırlar (Bağlı ve Esen, 2003). Öğrencilerin kullanıldığını söyledikleri yöntemler, etkileşimi kolaylaştırmayan ve öğrenciyi merkeze almayan “klasik” yöntemlerdir. Dahası, bu yöntemler, yapılandırmacı yaklaşımın da özüne uzaktır. Bu, halihazırdaki uygulamanın resmi paradigmanın dışında kaldığını ve klasik yöntemlerin “kaçak” bir şekilde yaygın olarak kullanılmaya devam ettiğini düşündürmektedir Güvensizlik, güçsüzlük ve çelişkiler: “Susma hakkı var ama konuştururlar!”

Birçok öğrenci, ders kitapları ve derslerin “hayatın güzel kısmını yansıttığını”, okulda öğretilenlerle “dışarıdaki dünya”da olup bitenler arasında bir çelişki olduğunu belirtmektedir:

K1: Kitaplarda yazıyor, şunu yapmayın bunu yapmayın [...] diye. Ben çoğu kişinin dikkate aldığını zannetmiyorum. [...] Benim de çoğu şeyi dikkate aldığım söylenemez zaten.

K2: Mesela testte hangisi doğru bir davranıştır dese, herkes yere çöp atmamayı işaretler ama her yer çöp yani. Ormanları kesmeyin diyoruz ama hâlâ kesiyoruz.

Öğrencilere göre, “var ama yok” sayılabilecek birçok hak vardır:

K1: [Susma hakkı] bizde var, ama konuştururlar.

K2: Var da... İşkence diye bir yöntem var. Konuşturuyorlar.

Öğrenciler, hem kendi hem de başkalarının davranışlarıyla okulda öğretilenler arasındaki tutarsızlığın yarattığı bir huzursuzluk içindedirler:

K1: Bunu okuyoruz [...]; diyoruz, ne güzel, çocuklara haklar sağlıyor. Ertesi gün gazetede bir şey okuyoruz, organ mafyası filan. İçim gidiyor ve burada işlediklerimiz çok saçma geliyor.

K2: Derste de [...] insanlara yardım etmemiz gerektiği söyleniyor ama [...] insanlara güvenmememiz gerektiği de söyleniyor. Çelişkili olduğunu düşünüyorum ben. Laflarda kalabiliyor.

Öğrenciler için bu çelişki, konunun iyi anlatıldığı durumlarda dahi vardır; çünkü derste konuşulanlar uygulanmadığında eninde sonunda bir tutarsızlık oluşmaktadır. Bu, öğrencilerin sorunların çözümüne dair umutsuzluk yaşamalarına yol açmaktadır^{*****}. Öğrencilerin çoğuna göre, insan hakları sorunları çözülemez, zira bu konuda bilgisizlik, bilinçsizlik ve duyarsızlık vardır. Özellikle Türkiye’de sorunlar önemsenmemekte, konular gündemde yalnızca birkaç gün

***** Bu durum, eğitim sistemiyle ilgili genel olumsuz yargının bir uzantısı olarak da değerlendirilebilir [örneğin, bkz. Akşit ve Akşit (2011)]

kalmakta, sonra da unutulmaktadır. İnsanlar, kendilerinden daha olumsuz durumda yaşayanlar için bir şey yapmamaktadırlar; yapmak isteyenler de ne yapacaklarını bilmemektedirler. Bu görüşlere, insan doğası ve biyolojisiyle ilgili fikirler de eklenebilmektedir:

“Sizce bir insanın kollarını kopararak [...] öldüren bir insanın beyni normal mi? Onu öldürmek işe yarayacak mı? [...] Biz bunlara alıştık. İnsanların acı çekerek ölmesine alıştık.”

Öğrenciler, sorunların çözülemeyeceğine dair inançsızlıklarına kendilerini de dahil etmektedirler. Yani, onlar da çözüm için bir şey yapabilecek durumda değildirler, yeterli bilgileri yoktur ve kendilerini yaşları ve psikolojik konumları itibarıyla de güçsüz ve yetkisiz hissetmektedirler:

K1: Sokakta görüyoruz dilenen çocukları, ama biz ne yapabiliriz ki... [...] Şikâyet edeceksek nereye edeceğiz? Ben hiçbir şey bilmiyorum açıkçası.

K2: İlerde belki [bir şey yapabiliriz], ama [...] 18 yaşımıza kadar ailemize bağlı olduğumuz için yaptıklarımız pek bir şey ifade etmiyor. [...]

K3: [...] Çocuklar düşüncelerini daha iyi ortaya koyabildikleri halde dinleyen olmadığı için pek önemli olmuyor. Otobüse binmek için sıra beklerken, sıra var, sıraya girer misiniz deyince, senden mi öğreneceğim, sen daha çocuksun diyorlar. [...]

Öğrenciler, girişimlerinin sonuçları hakkında da ümitli değildirler ve hatta bunların cezalandırılacağını düşünmektedirler. Örneğin, bir öğrenci, sigara içilmemesi gereken bir yerde sigara içildiğini bildirirse bu girişiminin sonuç vereceğini düşünmediği gibi olumsuz tepkiler de alacağını söyleyerek sözlerini şöyle tamamlamaktadır: “Ben tırsarım hocam.”

Bu “güçsüzlük” hissi, İHE’nin hem zemini hem de sonuçları açısından ciddi bir problemdir. Zira “güçlendirme”, bu eğitimin kritik bir hedefidir (Tibbitts, 2002); ayrıca etkili bir İHE’nin yapılabilmesi için de bir özgüven zemini gerekmektedir. Türkiye’de öğrencilerin haklar ve özgürlükler hakkında yalnızca genel bir bilgi edindikleri mevcut durum, İHE açısından Tibbitts’in (2002) “Farkındalık Modeli” olarak adlandırdığı ve içerik bilgisinin vurgulandığı modele karşılık gelmektedir. Değişimi yaratacak eylemleri ortaya koyabilme kapasitesini gerçekleştirecek bir “güçlendirme”yi hedefleyen “Dönüştürücü Model” (Tibbitts, 2002) ise, insan haklarıyla ilgili tutum ve becerilerin uygun öğrenme yaşantılarıyla değiştirilmesini ve bireyin eyleme geçmesini sağlayacak şekilde “dönüştürülmesi”ne yöneliktir^{*****}. Bu araştırmadaki öğrencilerin ifadeleri, İHE’nin mevcut durumunun “dönüştürücü” olmaktan uzak olduğunu göstermektedir. Bu, öğrencilerin sorunlara yönelik çözüm önerilerinin niteliğinden de çıkarılabilir. Bu öneriler, “bilgilendirme”, “bilinçlendirme” ve “uyarma”yı içermektedir. Ancak öğrenciler, bilgilendirme ve uyarma seçenekleri üzerinde durmamakta, caydırıcı ve şiddet içeren cezaların etkili olacağına inanmaktadırlar:

K1: Burada bilgi vererek çok engelleyemiyoruz. [...] Büyük miktarda cezayla [engellenebiliriz]. Caydırıcı cezalarla. [...] Korkacak yani.

K2: Acaba eski zamanlara mı gitsek? [...] Yani şiddet gibi bir şey yaptıkları zaman ceza uygulansın. [...] Birinin elini kessen elin gidiyor mesela.

Sıklıkla belirtilen cezalandırma yöntemlerinden biri “idam”dır:

K1: Çözmek değil de azaltmak için... Mesela Amerika’da idam var. Buraya da gelse azalır.

K2: İdam bile onlarda cinayet için çok az kalıyor. Acı çeke çeke öldürmek istiyor bazı aileler. Çocuğum öldü, o da ölmeli, diyor. Cana can yani. Elektrikli sandalyeye oturtuyorlar. Burada da olmalı.

Öğrencilerin, dava açmak, dilekçe vermek vb. hukuki yollar yerine cezalandırmayı ve idamı önermeleri düşündürücüdür. Öğrenciler hukuki yollardan haberdar oldukları halde bunları önerileri arasında anmamakta, ancak yardım kampanyası için para toplama vb. yöntemleri dile getirmekte, afişlerle, panolarla ve facebook’ta insan hakları sorunlarını anlatabileceklerinden bahsetmektedirler. Oysa katılım, İHE açısından hem bir kolaylaştırıcı araç hem de eğitimin

***** Nazzari, McAdams ve Roy (2005), dönüştürücü öğrenme yaklaşımı çerçevesinde Freire’nin de çalışmalarına referans vererek, öğrencilerin eğitim yoluyla, hayatlarını çevreleyen sosyokültürel gerçekliğe dair bir farkındalık kazanarak bu gerçekliği değiştirecek aktif öznelerle dönüşebileceklerini vurgulamaktadır.

etkililiğini gösterecek bir sonuçtur. Her yaştan yurttaşın ve bu arada çocukların katılımları önündeki engelleri kaldıracak, katılımı kolay ve işlevsel kılacak politik ve eğitsel önlemlerin alınması etkili bir İHE açısından gereklidir.

Tartışma ve Sonuç

İlköğretim 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle yapılan görüşmelerde, öğrenciler birçok hak ve özgürlüğü ve ilişkili olarak Türkiye ve dünyadaki sorunları dile getirmekte, bu konuda kavram ve bilgi içeriğine sahip görünmektedirler. Ancak çocuklar derslerde hak ve özgürlüklerle ilişkili sınırlı bir kapsamın sunulduğunu, bilgilerinin yeterli olmadığını, aktarılanların da “zaten” bildikleri şeyler olduğunu söylemekte ve konuların tekrar etmesinden yakınmaktadır.

Öğrenciler insan hakları konularının ele alındığı dersleri önemli görmekle birlikte, ders kitaplarını ve dersleri “sıkıcı” bulmaktadır. Derslerde kullanılan “okutma” ve “yazdırma” gibi yöntemlerin ve sınıf yönetiminin etkisiz olduğunu düşünmekte, en çok tartışma ve sohbet olduğunda dersten zevk aldıklarını ve bu şekilde sınıftaki katılımın daha iyi olduğunu belirtmektedirler. Bu arada 2005 reformuyla birlikte getirilen yapılandırmacı paradigmanın ve buna bağlı etkileşimsel öğretim yöntemlerinin fiili olarak kullanılmaması dikkat çekicidir.

VİHE'nin, ayrı bir ders olması durumunda hak ve özgürlükler üzerinde daha çok durulabileceğini düşünen öğrenciler, bu konularının derslere dağıtıldığı mevcut durumun hakların en çok konuşulduğu derslerde bile bazı hakların ancak “arada” ve “tesadüfen” konu edilmesine imkân sağladığını belirtmektedirler. Öğrencilere göre, haklar detaylı bir şekilde işlenmemekte, öğrenciler için anlamlı olacak somut bilgiler aktarılmamaktadır.

VİHE'nin tek bir derste verilmeye çalışıldığı durumda öğrencilerin ders hakkında güçlü bir şekilde ifade ettikleri duyguları olduğu gözlemlenirken (Çayır ve Bağlı, 2011), şimdiki halde, öğrencilerin, VİHE kazanımlarının yer aldığı derslere dair olumlu veya olumsuz duygu ve görüşlerinin tonunun şiddeti daha düşük gibidir. Bu durum, öğrencilerin konuları bir ders çerçevesinde yapılandırarak anlamlandırdıklarını ve duygularının da aynı bağlamda ortaya çıktığını düşündürmektedir. VİHE kazanımlarıyla en çok ilişkilendirilen ders olan SB ise, tarih ve insan hakları konuları bakımından öğrencilerin zihninde bölünmüş gibidir. Bu “bölünme”, duygusal tondaki azalmayı açıklayan nedenlerden biri olabilir. Öte yandan, öğrencilerin VİHE kazanımlarının müfredattaki çeşitli derslere dağıtılmış olduğunu algılamamış olabileceklerine dair küçük fakat önemli birkaç ipucu vardır. “Dağıtılma” durumuna ilişkin olarak bir öğrenci “hiç öyle gibi değil” demekte ve insan hakları konularının derste konuşulduğu durumları dersin içeriğine değil, öğretmene bağlamaktadır. Bu durum, başka görüşmelerde de gözlemlenmektedir.

Okulda öğretilenlerle gerçek dünya arasındaki tutarsızlık, tedirginlik yaratmakta ve çözüme dair bir inanç geliştirilmesini önlemektedir. Öğrencilere göre okulda “ne yapılabileceği” ve “nasıl yapılabileceği” öğretilmemektedir. Ayrıca çocuklar öğrendiklerini uygulamaya koyduklarında ciddiye alınmamaktadırlar. “Bilgilendirme” ve “bilinçlendirme” gibi çözüm yolları üzerinde durmakta, ancak asıl olarak “cezalandırma”nın etkili olacağını savunmaktadırlar. Öğrencilerin, yapılabilecek fazla bir şey olduğunu düşünmemeleri ve çözüm için “şiddetli ceza”yı önermeleri, sorunlar karşısındaki güçsüzlüklerini yansıtmakta ve İHE'nin güçlendirme işlevinin (Tibbitts, 2002) gerçekleşmediğini göstermektedir.

Sonuç olarak, öğrenciler için müstakil bir VİHE dersi kapsamında yapılan İHE ile müfredattaki diğer derslere yayılmış olarak yapılan İHE arasında ciddi bir fark olmadığı görülmektedir. Bu araştırmayla birlikte Çayır ve Bağlı'nın (2011) araştırması dikkate alındığında, Türkiye’de okullarda yürütülen İHE'nin işlevini yerine getiremediği görülmektedir. İki araştırmada benzer sonuçların ortaya çıkmasının arkasındaki neden, derslere dair iki uygulamanın da aslında aynı parametrelerle işliyor olması ile ilgilidir. Derste kullanılan materyaller, öğretmen ve öğretim yöntemi iki uygulamada da öğrenciler tarafından aynı şekilde nitelenmektedir. Dolayısıyla iki farklı uygulamanın varlığından ziyade tek bir uygulamanın küçük nüanslarla iki versiyonu

söz konusudur. Derslerle ilgili planlamaların, yalnızca “ara-disiplin”/“bağımsız ders” uçları üzerinden değil, yukarıda sayılan öteki parametreler açısından da yapılması gerekmektedir.

Başka araştırmalar için öneri oluşturabilecek ilginç bir nokta, Tibbitts’in (2002) Farkındalık Modeli çerçevesinde ele aldığı “bilgi kazanımı”nın öğrenciler tarafından bir “güçlendirme” işlevi taşıdığına düşünülmesi olgusudur. Bu işlev ise aslında teorik olarak Dönüştürücü Model kapsamındadır. Öğrenciler, okulda öğretilen bilgiyi genel olarak yaşamdan uzak, yapay ve yararsız bulmaktadırlar; sorunlara ilişkin farkındalıklarının kaynağı da okulda öğretilenler değil, çevrelerinden duyduklarıdır. Çocuklar için günlük yaşam, gerçek sorunlar ve gerçekçi çözüm önerileri odaktadır ve mevcut eğitim düzenlemesi bunu görmezden gelmektedir. Çocuklar, aslında davranış değişikliğine (“dönüşmeye”) hazırdırlar ancak ellerinde “işlevsel” bilgi yoktur; ders kitabı, öğretmen, müfredat ve öğretim yöntemleri de değişime izin vermemektedir.

Öğrencilerin gerçek hayata dönük eğitsel yaşantılarla “dönüştürücü” bir tecrübe geçirmeleri, insan haklarına ilişkin bilgi donanımını edinmeleri kadar katılımcı bir anlayışın tüm eğitsel ortamlara hâkim olmasıyla mümkün olacaktır. Bu nedenle İHE’yi de yalnızca dersler bağlamında değerlendirmemek ve VİHE’nin nasıl yapıldığı kadar, okul ve aile ortamında öğrencilere verilen mesajların eğitsel sonuçları üzerinde de durmak gerekmektedir. Devlet kurumlarına, okula ve çevresindeki bireylere karşı güven kaybı yaşayan öğrenciler için İHE açısından gerekli zemin mevcut değil gibidir ve aslında İHE tam da bu durumdaki öğrencilerin dönüşümleri için gereklidir.

Kaynakça

- Akşit, B. ve Akşit, B. (2011). Türkiye’deki Sosyokültürel Değişme Hakkında Liseli Gençlik Ne Düşünüyor? (Araştırma Raporu). Maltepe Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma ve Uygulama Merkezi. İstanbul.
- Bağlı, M. T. ve Esen, Y. (der.) (2003). İnsan Haklarına Duyarlı Ders Kitapları İçin. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Baxi, U. (1997). Human rights education: The promise for the third millenium. In G. J. Andreopoulos & R.P. Claude (Eds.), *Human rights education for the twenty-first century* (pp. 142-155). Philedelphia: University of Pennsylvania Press.
- Çayır, K. (2003). Ders Kitaplarında İnsan Hakları ve Demokrasi Bilinci. *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama sonuçları*. B. Çotuksöken, A. Erzan ve O. Silier (Ed.).(ss. 90-105) İstanbul: Tarih Vakfı.
- Çayır, K. ve Bağlı, M. T. (2011). ‘No-one respects them anyway’: Secondary students’ perceptions of human rights education in Turkey. *Intercultural Education*, 22(1), 1-14.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107.
- Çotuksöken, B., Erzan, A. ve Silier, O. (Ed.) (2003). *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Human Rights Education in the school systems of Europe, Central Asia and North America: A compendium of good practice (2009). Warsaw: Council of Europe. İndirme Tarihi: 15 Ağustos 2012.
- John, P. D. ve Osborn, A. (1992). The influence of school ethos on pupils’ citizenship attitudes. *Educational Review*, 44(2), 153-165.
- Kepenekçi, Y. K. (2005). A study of effectiveness of human rights education in Turkey. *Journal of Peace Education*, 2(1), 53-68.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311, 299-302.

- Krueger, R.A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research*. London: Sage.
- Lohrenscheit, C. (2002). International approaches in human rights education. *International Review of Education*, 48(3-4), 173-185.
- Meintjes, G. (1997). Human rights education as empowerment: Reflection on pedagogy. In G. J. Andreopoulos & R.P. Claude (Eds.), *Human rights education for the twenty-first century* (pp. 64-79). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Nazzari, V., McAdams, P. ve Roy, D. (2005). Using transformative learning as a model for human rights education: A case study of the Canadian Human Rights Foundation's International Human Rights Training Program. *Intercultural Education*, 16(2), 171-186.
- Ramirez, T. (2001). The impact of Human Rights Education on Eighth Grade U.S. History Students: Understanding of Citizenship and Democracy. Basılmamış çalışma. Vanguard University.
- Schensul, J. J. (1999). Focused group interviews. J. J. Schensul, M. D. LeCompte, B. K. Nastasi, S. P. Borgatti (Eds.) *Essential ethnographic methods* içinde (s. 51-114). Walnut Creek, CA: Altamira.
- Solvason, C. (2005). Investigating specialist school ethos... or do you mean culture? *Educational Studies*, 31(1), 85-94.
- Sosyal Bilgiler Dersi 4-5-6-7. Sınıflar (2012). "Sosyal Bilgiler Dersi 4-5-6-7. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu" <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/17>. İndirme Tarihi: 25 Haziran 2012.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Tibbitts, F. (2002). Understanding what we do: Emerging models for human rights education. *International Review of Education*, 48 (3-4), 159-171.
- Tibbitts, F. ve Fernekes, W. R. (2011). Human rights education. In S. Totten ve J. E. Pedersen (Eds.), *Teaching and Studying Social Issues: Major Programs and Approaches* (pp. 87-118). USA: IAP.
- Tüzün, G. (der.) (2009). *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II: Tarama Sonuçları*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Üste, B. (2007). İnsan Hakları Eğitimi ve İlköğretimdeki Önemi. *Ege Akademik Bakış*, 7(1), 295-310.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.